

平成13年度に行なわれた教養基礎教育授業調査から

— 成績評価の視点から —

中 村 彰

緒言—秋田大学の教養基礎教育の概観—

平成12年度の教養基礎教育の授業が全て終了した時点で実施した調査をもとに、特に成績評価の方法に着目して集計結果を報告する^{補注1)}。本稿での議論の対象となった教養基礎教育科目は343科目であり、本学における教養基礎教育の受講状況と単位の取得状況は表1と図1から概観できる^{補注2)}。

表1 教養基礎教育科目の分類による履修登録者数と単位取得者数

分類	開設科目数	履修登録者数	単位取得者数(取得率%)	備考(回答数)
初年次ゼミ	11	690	682 (98.8)	7
目的主題別科目 小計	132	12026	8266 (68.7)	115
目的主題別1	28	2736	1783 (65.2)	26
目的主題別2	21	1788	1251 (70.0)	21
目的主題別3	18	2094	1553 (74.2)	17
目的主題別4	35	2865	1942 (67.8)	26
目的主題別5	10	1029	694 (67.4)	8
目的主題別6	20	1514	1043 (68.9)	17
高学年特別授業 小計	1	71	34 (47.9)	1
高学年特別授業	1	71	34 (47.9)	1
国際言語科目 小計	68	2699	2285 (85.6)	71
英語系科目 小計	40	1803	1623 (90.0)	32
英語リスニング	9	478	457 (95.6)	7
英語ライティング	11	587	536 (91.3)	8
主題別英語リーディング	10	550	494 (89.8)	8
英語短期リーディング	2	56	43 (76.8)	2
新聞・ニュース	3	87	69 (79.3)	2
英語購読	5	45	24 (53.3)	5
非英語外国語科目 小計	28	842	638 (75.0)	28
ドイツ語表現法	6	253	198 (78.3)	6
ドイツ語活用法	6	240	172 (71.7)	6
フランス語表現法	4	87	73 (83.9)	4
フランス語活用法	2	89	68 (76.4)	2
ロシア語表現法	4	48	39 (81.3)	4
ロシア語活用法	3	62	51 (82.3)	3
朝鮮語表現法	1	25	15 (60.0)	1
中国語活用法	2	38	22 (57.9)	2
日本語科目 小計	3	24	24 (100.0)	3
日本語	3	24	24 (100.0)	3
スポーツ科学科目 小計	18	1282	1192 (93.0)	17
スポーツ教育	15	775	722 (93.2)	15
スポーツ論	3	507	470 (92.7)	2
基礎教育科目 小計	111	9895	7895 (79.8)	94
教育文化学部基礎教育	37	3458	2908 (84.1)	30
医学部基礎教育	10	880	821 (93.3)	7
工学資源学部基礎教育	64	5557	4256 (76.6)	57
総 計	343	26629	20444 (76.8)	297

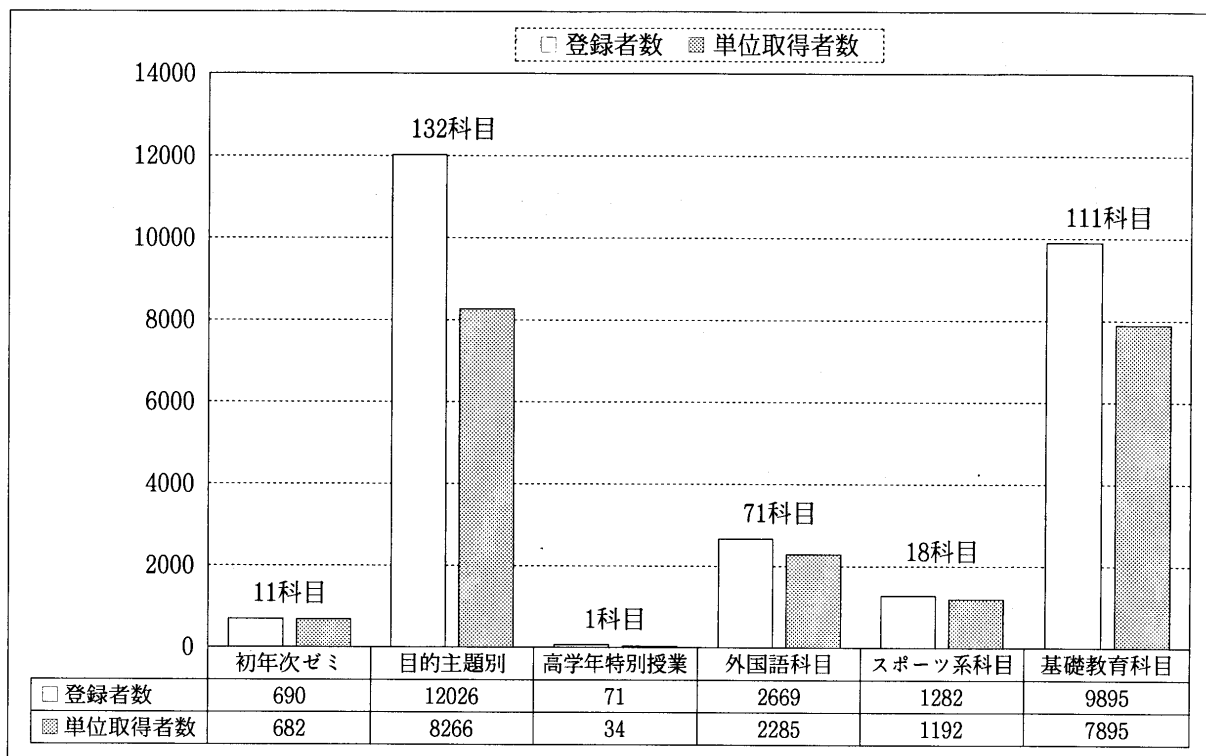


図1 教養基礎教育科目の登録者数と単位取得者数（日本語を除く）

表1や図1から、単位取得率に関する幾つかの事実が指摘できる：

- 1) 初年次ゼミは全ての学科や課程で必修科目であり単位取得率が高い
- 2) 教養基礎教育改革の目玉の1つである高学年特別講義は1科目の開講で、単位取得率は最も低い
- 3) 目的主題別科目（6主題）の科目数が最も多いが、単位取得率は7割に満たない
- 4) 第二外国語を履修する学生は3割で、英語は7割で、各々の単位取得率は7割5分と9割である
- 5) 日本語関係の授業の3クラスで受講生24人は主に留学生で、全員単位を取得している
- 6) スポーツ教育は15クラスで平均受講者数は50名であるが、講義は3クラスで平均170名である
- 7) 基礎教育科目は111クラスあり、3学部とも平均受講者数は90名であるが、単位取得率には差がある

教養基礎教育の授業を担当する教官は、氏名がシラバスに記載されている数は149名である。しかし、授業には数人の教官が分担して授業が構成されているものが、「初年次ゼミ（14クラス）」や「オムニバス形式の教養教育（約20種）」があるので、実際には約200名を優に超える教官が何らかの形で教養教育あるいは基礎教育に携わっている。343の授業の全ての授業担当の内訳は、2名による分担が約30授業、1名の担当責任者によるものが約50授業、残りが1名の担当者で行なわれていることになっている。教養基礎教育は全学の教官が担当することとなっているが、授業を担当できる講師以上の教官数が約360名とすれば、凡そ6割の教養基礎教育授業担当率と考えられる。教養基礎教育の授業は、毎年全員が担当しなければならないというものではない。数年で1度は担当をすることが望ましいとされている。因みに、担当する教養基礎教育科目の数の分布を表2に掲げておく。最も多くの教養基礎教育のクラスに関わっているのは8であった。表2のクラス数には、責任者や分担を含むものである。

表2 1人の教官の教養基礎教育科目の担当数の分布（「担当責任」「分担」を含む）

担当科目数	8クラス	7クラス	6クラス	5クラス	4クラス	3クラス	2クラス	1クラス
教官数	1	2	4	5	18	24	37	58

以上の概観からは、授業科目数、担当教官数、平均受講生数、延べ受講学生数などに関しては、小数の個別項目の議論は別にして、全体の数値の面からは「教養基礎教育の制度」は「機能」しているものと考えられる。他方、実施・運営上の面からは、「学生による授業評価」は既に数年前から実施されているものの「その反映方法」は省みられなければならない。あるいは、「単位取得率」「放棄率」「クラス規模」「成績評価」「休講問題」「語学教育」「時間割」「高学年特別授業」「授業の形態・方法論」「単位互換」「学習意欲の喚起」「勉学環境」等々の課題の改善の余地は充分に残されている。

本稿では、こうした概観に対して、検討の視座を「成績評価」に限定して考察を試みるものである。

成績評価の分布—授業区分毎の分布—

現状の教養基礎教育の成績評価は、平成10年度に試みたものと大差はない^{補注3)}。但し、平成10年度の成績評価は、今回の調査のように、それらと対照できる担当教官への調査が行なわれていない。従って、対照資料のある平成12年度の成績評価の資料だけで議論を行なうことにする。

調査の回答の結果、多くの授業で成績判定のための多様な視点が設定されていることが判明した。調査で準備した「評価の視点」には、次の項目がある：

- 1) 出席
- 2) 中間試験
- 3) 最終試験
- 4) レポート
- 5) 討論への参加
- 6) 授業中の指名による回答
- 7) (課題等の) 発表の内容
- 8) その他

また、調査ではこれらの評価の視点の「重み」を10%刻みで記載してもらった。評価の視点は、授業の種類やクラス規模によってその評価の方法が様々に依存することが予想されるからである。得られた結果を表3に掲げる。

表3 教養基礎教育科目の分類に見られる評価の指標とその重み（3頁にわたる）

	評価の指標	7/14	重み⇒	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
	初年次ゼミ	出席		4							1	1	
中間試験													
最終試験													
レポート			2		1	1							
討論への参加			3		1	2							
授業中の指名による回答 (課題等の) 発表の内容			1	1									
その他			1			1							
軸計				1	2	4				1	1		2
		評価の指標	115/150	重み⇒	10	20	30	40	50	60	70	80	90
目的主題別科目	出席		86	19	18	13	11	11	2		3	2	7
	中間試験		6	2	2		1		1				
	最終試験		58		2	2	2	7	6	6	11	10	12
	レポート		46	2	10	5	8	4	7	2	3	3	2
	討論への参加		9	3	4	2							
	授業中の指名による回答 (課題等の) 発表の内容		13	7	6								
	その他		15	5	3	4	2			1			1
	軸計			38	50	26	26	22	16	9	17	15	22

(前頁より)

高学年特別授業	評価の指標	1/6	重み⇒	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
	出席		1	1									
	中間試験												
	最終試験												
	レポート		1									1	
	討論への参加												
	授業中の指名による回答 (課題等の)発表の内容												
	その他												
	軸計		1									1	
英語系科目	評価の指標	32/68	重み⇒	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
	出席		23	5	7	8	1	1		1			
	中間試験		25			18	3	3					1
	最終試験		22			17	3	2					
	レポート		3		2		1						
	討論への参加		2	1	1								
	授業中の指名による回答 (課題等の)発表の内容		11	7			2	1					1
	その他		8	1	4	3							
	軸計		7		3	1	3						
	軸計		14	17	47	13	7		1				2
非英語外国語科目	評価の指標	28/52	重み⇒	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
	出席		9		3	4	1	1					
	中間試験		8		4	4							
	最終試験		16			2	2	5	7				
	レポート												
	討論への参加												
	授業中の指名による回答 (課題等の)発表の内容		19	7		3			2	1			6
	その他		5	5									
	軸計		12	7	13	3	6	9	1				6
日本語科目	評価の指標	3/12	重み⇒	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
	出席		3	3									
	中間試験		2						2				
	最終試験		3			2	1						
	レポート												
	討論への参加		1		1								
	授業中の指名による回答 (課題等の)発表の内容		1			1							
	その他												
	軸計		3	1	3	1		2					
スポーツ科学科目	評価の指標	17/34	重み⇒	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
	出席		18		1	2	3	3	6		2	1	
	中間試験												
	最終試験		10		2			3	1	2	1		1
	レポート												
	討論への参加												
	授業中の指名による回答 (課題等の)発表の内容												
	その他		7	1			6						
	軸計		1	3	2	9	6	7	2	3	1	1	
基礎教育科目 教育文化	評価の指標	30/44	重み⇒	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
	出席		19	8	4	2	1	1	2				1
	中間試験		64	9	10	28	7	6	3				1
	最終試験		11		2	1	3	2				2	1
	レポート		18	2	2	1	3		1	1		4	4
	討論への参加		1	1									
	授業中の指名による回答 (課題等の)発表の内容		2	2									
	その他		6	2			1	1	2				
	軸計		24	18	32	15	10	8	1		6	7	

(次頁につづく)

(前頁より)

基礎 教育 科目 医	評価の指標	7/11	重み⇒	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
	出席		5	2	1		1	1					
	中間試験		5	2	1		1	1					
	最終試験		3					1			2		
	レポート		4	1	1			1			1		
	討論への参加												
	授業中の指名による回答 (課題等の)発表の内容		2	2									
	その他		1	1									
	軸計		8	3		2	4				3		
基礎 教育 科目 工学 資源	評価の指標	57/84	重み⇒	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
	出席		33	13	8	3	2	2			2		3
	中間試験		33	13	8	3	2	2			2		3
	最終試験		41			1	3	7		5	17	3	5
	レポート		21	5	8	1	1	2			1		3
	討論への参加												
	授業中の指名による回答 (課題等の)発表の内容		2	2									
	その他		9	4	1			2					
	軸計		37	27	8	8	15		5	22	3	15	

表の見方について表1の最後の工学資源学部の基礎教育科目について例示・説明する。工学資源学部の基礎教育科目は全部で「84」授業があるが、表の数値に反映されているのは「57」の授業だけである。これは、「評価の指標」の右の欄に記載されている「57/84」の示すところである。同じ行の「重み⇒」欄の右には、破線で区切られた「10～100」までの数値があるが、これらは8つの「評価の指標」毎の「重み」を百分率で表したものである。例えば、評価の指標の「出席」の行と「100」の列の「セル」には「3」とあるが、これは、調査の回答を得た57の基礎科目の授業の内、3つの授業が「出席」だけで全てを「評価」していることを示している。同様に、評価の重みの「100」列と「軸計」の行との交点の「セル」には、「15」の数値があるが、これは単一の評価基準だけで「評価」を行なっている授業の数をそのまま反映していることになる。「重み」の列にある「33, 33, 41, …, 1, 9」の数字は採用された対応する評価の指標の延べ数を示しているので、多様な「評価の指標の組合せ」によって評価されていることも判る。調査では8種類の評価の指標を準備したが、「討議への参加」を評価の指標に採用している授業は無いこともわかる。あるいは、「最終試験」を行なっている授業は、84授業の内41授業であるが、最終試験の「評価」への反映の仕方は、その重みが「30, 40, 50, 70, 80, 90, 100%」までの7種が対応するセルの数字であることから、「重みの程度」も多様であることも読み取れる。

平成10年度の教養基礎教育改革では幾つかの「目玉(特徴)」を反映させたが、その中の1つに、改革における教養教育の考え方に「高学年においても教養教育を実施する」という事項が掲げられている。その主旨を反映するのが「高学年特別授業」であった。その開講率と受講率は触れたくないところである。因みに、平成12年度は、たった1科目の授業が実質開設されていたに過ぎない。それはさておき、この「高学年特別授業」は、その評価は「出席」と「レポート」が、各々「10%」と「90%」の重みによって行なわれていることが特定できる。特定できるのは、この分類の授業が1授業だけであるからであり、他の授業区分ではあてはまらない。

以下、教養基礎教育の科目に従い、「成績評価」の視座から表1から抽出される幾つかの事項を述べていくことにする。

1. 初年次ゼミ

「初年次ゼミ」では、評価の方法が2群に分かれている。「出席」を重視するものと、レポートや討論あるいは発表などを加味するものである。然し、「出席」に7割以上の重みを設定している授業が回答の半数を超えていることは議論の余地のあるところである。即ち、「初年次ゼミ」も全学で共通に他受け入れられた改革の1つの「目玉」であり、教養基礎教育の改革の「理念」と「目的」が、こうした授業に反映されているならば、個々の授業の「目的（到達目標）」が具体的な評価の基準に直結している筈である。従って、「評価の指標」には改革の意図などが反映された多様な指標が設定されていてもよいと思われる。加えて、「出席」を確認するだけで、特徴ある筈の「初年次ゼミ」の目的が達成されたと判断できる根拠は全く無いであろう。初年次ゼミを全学で開設することの意義は、入学時の早い時点で学習の意義や考え方を新入生に身に付けてもらい、学習の楽しさやその取り組み姿勢を多くの教官と触れ合う中で、本学の多彩な専門毎の工夫の下に計画することが確認されていた筈である。多くの「初年次ゼミ」ではこのあたりの再確認と吟味と改善が求められていると思われる。

2. 目的主題別科目

「目的主題別科目」においても、回答の約1割が「出席」に偏重した成績評価が行なわれている。目的主題別授業の開講数が多いことを考慮すると、1割の意味するところは無視できない。これらに関しては、前項「1」と同様の視点からの吟味が必要であろう。「目的主題別」という教養教育の区分についての疑問がよく寄せられる。平成10年の改革では、それまでの「人文分野」「社会科学分野」「自然科学分野」という「(旧)一般教育」の授業科目を廃止し、加えて、「外国語教育」と「体育」を併せて「教養教育」に統合した^{補注4)}。改革では、「目的主題別科目」を3つの「目的」と6つの「主題」に区分した。「6主題」に関しては、「現代社会の諸相」「地域社会論」「自然環境と地球」「人間発達と文化」「人間と人権」「現代と科学・技術」である。これらの6主題の授業を、それぞれの授業の「目的（ねらい）」として「学問の進展」「学問の体系」「学問の方法」という3つの「目的」に区分したのである。例えば「地域社会論」という主題の「日本史」という授業があるとすると、それは、3つの「目的（進展, 体系, 方法）」の何を「目的（ねらい）」としたものであるのかということをも明確にさせようという意味があった。これら設定された3つの目的は、改革の議論の中でできたもので全ての授業が必ずしも3つに分類できるとは限らないことも承知していた。また、この「目的」という概念は、担当する教官の視座からのものであり、本当の意味で重要な「授業のネライ」に関しては「授業計画（シラバス）」に詳細に記載されるべきことであるので、履修案内等には明示することを避けた経緯がある。然し、重要なことは、こうした授業の「目的（ねらい）」に従って、「評価の方法」も変わりうるということの認識であろうと思われる。

さて、本題に戻ると、回答のあった半数の授業で最終試験が行なわれている。学生に聴いたところ、「最終試験」にも様々な形態のあるようである。最終試験には、印刷された幾つかの設問に答える形式のものから、白紙の用紙を配り「〇〇について記せ」という形式のものまでが含まれているとのことである。殊に、「〇〇について記せ」という「最終試験」であるなら、「レポート」による評価とどのように峻別されるのか疑問の残るところである。「授業の目的」が学習者によって深く認識され身につくことが望ましいことである以上、「〇〇について記せ」という形式の最終試験が評価の唯一の指標に設定されている場合は、特に疑問の持たれるところである。「最終回の授業に出席したこと」が実は評価であるという大

きな齟齬を招きかねない。勿論、今回の調査の用紙に準備されていた「評価の指標」に関する選択肢が不十分であったことも指摘できている。

「目的主題別」の授業が抱えている問題は、実は本稿で取り上げる「評価の視点」以外にも幾つか存在している。その中に「クラス規模（サイズ）」と「放棄率」などの問題もあるが、これらは、工学資源学部の菊地賢一氏が稿を別にして論述されているところである。因みに、放棄率に関しては、平成8年度に行なった「総合基礎教育」時代のものでは、「80%」を超えるものが散見されていたが、今回の調査では数値的には格段に改善されていることを付記しておく。

3. 高学年特別授業

「高学年特別授業」については、昨年新聞や論説誌等で改めて我国の高等教育に不足している視点として話題が再燃している「教養教育」の取り組みの深化に直結するものである。平成10年度の本学の改革では、当初より新入生から卒業年次までの「教養教育」の重要性・必要性を念頭においてきた。また、「在学期間を通じての教養教育」との立場からも、教養教育の取得単位数をして進級の条件にはしないという従来の方針とは異なる方針で臨んだところである。従って、未だ現実性の希薄なこの「高学年特別講義」には真剣に取り組む必要があると信じている。

例えば、毎年定年でお辞めになる教官がおられるが、通例として「最終講義」が90分程度の枠で開催されている。最終講義を拝聴して「深い詳細な核心や深淵性あるいは業績の背景や独創性・工夫の所在」などを学生や後進に「講義」をする機会があればという我々の希望に加え、何人かの退官された教官の方からも同様の意見をいただいたことがあった。もし、ご退官を迎えられる方であって、ご賛同がいただけるなら、これこそ本学に長く在籍された教官が純粋に本学において独自の視点で凝集された最大の本学の教養教育の集大成ということができると信じる。実現すれば、おそらく、どこの大学でも行なわれていない秋田大学が発信する特徴ある取り組みとなると期待される。残念ながら実現には至っていない。その最大の理由は、雑用（決して不要なものばかりではない）による多忙性にあると思われる。当該年度にご退官を迎えられる教官には、非常に大切な限定的なものを除き、他の教官でも可能な雑務から開放するという制度的な措置の可能性を真剣に考えられてはいかがであろうか。此処に、改めて改革作業時の提言を残したい。

4. 国際言語科目

4-1. 英語系科目

「英語系科目」は、大きく2つの授業に分けることができると考えられる。1つは、「英語リスニング」「英語ライティング」「英語リーディング」で、全学にほぼ共通した教材や方法論を踏襲する「3点セット」の英語科目である（「I群」）。他は、「短期英語リーディング」「英語速読」「英会話」「英文講読」などの個別に課題を設定してそれらに特化した英語能力を養おうとするものである（「II群」）。これら議論のために2群に便宜的に分類した授業では当然、評価の方法が異なることが予想される。また、クラス規模も異なっているのも現状が示す通りである。

教養基礎教育改革では、語学教育の改善も「目玉」としてあった。語学教育を担当する教官が改革のための組織をつくり、その作業委員会において英語教育と非英語教育の基本方針が議論された。英語教育にあっては、高等教育における英語の素養として、「聴き取り（リスニング）」「作文（ライティング）」「読解（リーディング）」の3つの柱が設定され、全学に共通の方法論を採用することが決定された（「I群」）。次の表4は、これら便宜的に2群

に分類される英語の授業の「評価の指標」をまとめたものである。

表4 英語系科目の2つの群における「評価の視点」

英語系科目 (I群) : 平均受講生50名												
評価の指標	23/52	重み⇒	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
出席		17	4	7	6							
中間試験		22			16	3	3					
最終試験		20			15	3	2					
レポート		1		1								
討論への参加												
授業中の指名による回答		7	7									
(課題等の)発表の内容		5	1	4								
その他												
		軸計	12	12	37	6	5					
英語系科目 (II群) : 平均受講生20名												
評価の指標	9/14	重み⇒	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
出席		6	1		2	1	1		1			
中間試験		3			2							1
最終試験		2			2							
レポート		2		1		1						
討論への参加		2	1	1								
授業中の指名による回答		4				2	1					1
(課題等の)発表の内容		3			3							
その他		7		3	1	3						
		軸計	2	5	10	7	2		1			2

「I群」の英語の授業は、評価の視点とそれらの重みが似かよっている。特に、「中間試験」「最終試験」では、「重み」には若干の差があるものの狭い範囲で分布している。これらの授業は、主に「英語リスニング」と「英語ライティング」の授業である。「出席」や「授業中の指名回答」などには重みのバラツキがみられるが、これらは「英語主題別リーディング」に主にみられる傾向であった。

「II群」の英語の授業は、「I群」のものに比べて広く分布している様子がうかがえる。回答のあった9つの授業の2つは、「中間試験」と「授業中の指名回答」だけで成績評価が行なわれている。少なくとも、「出席」による一元評価ではない。授業の目的に則っている限り、これらの授業での「出席」以外の指標による一元評価は「可能」であろう。

改革後の英語の授業における特徴について付言しておきたい。専門に直結する英語能力という要望が、改革談義の中で話されてきた経緯がある。従来的一般教育等における英語教育が上記の作業委員会で議論・検討され、3つの英語教育の基本となる骨格(視点)が打ち出された。その経緯について少し説明を行なう。改革前の従来英語の授業では、個々の担当教官に授業の設計方針が委ねられていた。従って、例えば、一年生の同じ学部の授業であっても、ある授業では「リスニング」を中心に進行し、別の授業では「リーディング」が専らであるという現象が起こっていた。語学担当教官の改革作業により、この種の「随意性」がなくなり、視点と目的の「統一性」が確認されたことは画期的なことであった。これら「(便宜的な) I群」の英語の授業を担当するのは、英語だけの教官ではなかった。非英語外国語の教官も担当していた。このことも、外国語のなかの英語と非英語の従来垣根の高さを取り払った改革の帰結であった。改革は、さらに、語学を担当してきた教官以外の教官が担当できる「英語の授業」にも扉を開くことになる(「II群」)。外国語を本来の専門としない教官が外国語の授業を担当する例は、当時でも豊橋技術科学大学などでも見受けられたが、本学においても実現できた。考えてみれば、大学で英語の科目がほぼ必修に近い形で設定・開講されている国は日本と韓国が有名である。北米や欧州で必修に近い形で入学生の

全員の履修が義務化されている話は、あまり聞いた事が無い。また、学内でもよく耳にする話題に、「文学に比べて平易な専門英語が読める程度の能力が欲しい」との意見には個人的には抵抗がある。そのような「程度」の能力を学生に要求するならば、専門の教官が教えればよい。あるいは、「べき」である。加えて、専門英語が平易であるとも思っていない。個別専門分野の新しい概念や知見を「正確に簡潔に表現」することは、決して平易なことではないと思っている。数多ある「〇〇学」なる専門の内容を英語を担当してきた教官が「〇〇学」の内容を理解しているという前提は成り立たない。寧ろ個々の専門の内容を「正確に簡潔に表現」できるのはその分野の専門家である筈である。大学生の英語能力は入試が終わった入学直後がもっとも高いことも事実である。であれば、入学直後の様々な授業で「手本となる英文に親しむ」工夫を取り入れた授業を開設することこそ意義は大きいものとする。こうして、従来的一般教育では英語を担当していなかった教官も参画できる「英語の授業(Ⅱ群)」が開設された経緯がある。勿論、これらの「Ⅱ群」に便宜的に分類される授業には、「英語新聞速読」「英語会話表現法」「英語短期リーディング」など英語教官しか担当しにくい内容の授業があることを申し添えておく。

外国語の改革では、公的に認められた外国語の認定試験の成績による「単位認定」も検討されていたが、改革当初は制度的に定まっていなかった。漸く、平成13年度にその細則的な申し合わせがまとまったばかりであるが、単位認定の根拠については定かでない(筆者は知らない)。

4-2. 非英語系外国語科目

「非英語系外国語科目」には、ドイツ語、フランス語、ロシア語、朝鮮語、中国語が開講されている。これらの第二外国語も改革に際しても見直しが行なわれ、初級・中級という区別から、内容に則して「〇〇語表現法」と「〇〇語活用法」という範疇に組替えられた。

本学の教養基礎教育では、既修得生として認定されない限り、「1つの外国語の6単位」が義務付けられている。即ち、「英語が4単位」「ロシア語が2単位」では外国語として6単位を取得しても、教養基礎教育の範疇では外国語を履修したとは認められていない^{補注5)}。

所謂第2外国語の履修状況は興味の持たれるところである。第二外国語は現在の我国の高等教育では真に「低調」になってしまった。大学教育で英語が準必修的な扱いをされていることへの私的な疑問は既に紹介したところであるが、第2外国語こそ、大学教育の「意義」であるとも考えている。そうした「フィルター」がこの議論に含まれていることを前提にしたい。次の表5は、英語と非英語外国語の学部毎の受講登録者数と単位の種類と取得者数をまとめたものである。但し、集計は調査の回答のあった授業についての集計である(英語Ⅰ,Ⅱ群:32/62,非英語外国語28/52)。

表5 英語と非英語外国語の学部毎の受講登録者数と取得単位の種別と放棄の数

外国語の種別	学部別受講登録者数				取得単位の種類と放棄の数				
	教育文化	医	工学資源	合計	A	B	C	D	放棄
英語(Ⅰ,Ⅱ群)	399	192	1208	1799	628	687	308	28	148
非英語外国語	531	58	253	842	338	209	98	43	154

際立っているのが教育文化学部の非英語外国語の受講登録者数である。入学定員290名であることを考慮すると、表の数値からは9割が第2外国語を履修していることになる。実は、外国語の6単位は、医学部を除き、2年間の履修によって取得できるのが普通である。本学の外国語は、多くは週に2回の授業を15週にわたって受講・合格して2単位が取得できる制

度である^{補注6)}。放棄率に関しても議論の対象となるが、菊地賢一氏の別稿に譲る。

4-3. 日本語科目

「日本語」の授業については、留学生を対象としており、回答のあった3つの授業では1授業あたりの受講生は1桁である。日本語の授業は全部で12が開講されているが本稿では割愛する。

5. スポーツ科学科目

「スポーツ教育」は、改革に際しての議論の中で、在学生の身体を動かすことの重要性は共通に認識されており、他大学で散見される夏季や冬季休業期間での集中授業を取り入れる要望も出されたが、事情により実現には至っていない。「スポーツ科学」の授業は、実技を行なう「スポーツ教育Ⅰ、Ⅱ」(30クラス)と講義形式の授業の「スポーツ論」(4クラス)からなっている。それらで、回答のあった各々15クラスと3クラスのデータに関して、表5と同種の数値をまとめたものを表6に掲げる。

表6 スポーツ科学科目の学部毎の受講登録者数と修得単位の種別と放棄の数

スポーツ科学 科目の種別	学部別受講登録者数				取得単位の種別と放棄の数				
	教育文化	医	工学資源	合計	A	B	C	D	放棄
スポーツ教育Ⅰ	206	51	262	519	366	110	28	7	8
スポーツ教育Ⅱ	118	0	138	256	174	36	8	18	20
スポーツ論	0	97	410	507	226	174	70	0	37

「スポーツ教育Ⅰ」は1年生、「スポーツ教育Ⅱ」は2年生が対象である。これらは、「1期」だけに開講され、「スポーツ論」は「2期」に「前半」と「後半」に8回で行なわれる。「スポーツ科学科目」の全ての授業は1単位の授業である。

「スポーツ教育」に関しては、平成12年度のシラバスに記載が無いものがあった。記載のあるものでは、「授業の目標」の記載は統一されており、「生涯にわたってスポーツの楽しさを享受するために必要な技能、知識を習得し、運動実践能力が高められるようにする」(「スポーツ教育Ⅰ」)と「生涯スポーツの立場から、現代社会を有意義におくるために、主体的なスポーツ種目選択による授業を通じて技能・知識を身につける。」(「スポーツ教育Ⅱ」)と共通した内容が記載されているところは、英語教育の一般教育改革に通じる。然しながら、評価の視点は、「出席」と「最終試験」および「その他」の3点が設定されているものの、それらの「重み」の統一性はほぼ見られない。「その他」で具体的な記載のあったものは3つの回答があり共通して「実技」とだけあった。また、「スポーツ論」では270名のクラス規模の授業もあり、評価の指標には「最終試験」が100-80%であった。

6. 基礎教育科目

「基礎教育科目」に関しては、3つの学部でその形態は当然のこと大いに異なっている。改革では、「基礎教育科目」の定義づけが3つの学部の専門性に基づき明確になされている。3学部には、学科あるいは課程が4課程8学科の専門分野がある。これら課程や学科の数で基礎教育科目を除すと3学部共通に9-10科目数になる。この中には、改革に際して、実習・演習に主眼を置いた「情報教育」を開講することが全学的に決定され含まれている。成績評価の視点は、資料からは、「出席」だけで単位を認定している授業が「4授業」あるが、1つは教育文化学部の「情報教育」の授業であった。他の3つは実験科目の授業であったが、回答上の誤記である(同じ回答で、評価の指標の「レポート」にも100が記載されていたからである)。実習・演習形式の「情報教育」であっても成績評価はその授業に設定されてい

る到達目標に従い、判定されるべきであろう。基礎教育科目にあっては、単一の評価指標で評価が行なわれているのは、3学部で15授業である（工学資源学部の「レポート」の100は3回答あり、既に指摘したように誤記であると判断される）。他は、総じて、授業の目的に沿った多様な指標に基づき評価がなされていると考えられる。

絶対評価と相対評価—教養基礎教育ワークショップに関して—

平成13年1月22日（Part I）と31日（Part II）の2回にわたり、「成績評価基準の共通化は必要か？」という主題のワークショップが開催された^{補註7)}。このワークショップのPart Iでは、学内の教官によるディベート形式の議論が、Part IIでは、北海道大学高等教育機能開発研究センター入学者選抜企画研究部長の阿部和厚氏の基調講演とパネル討論が行なわれた。Part Iでの話題は、本学の菊地賢一氏が多角的に本学の教養基礎教育や学生生活実態調査などの資料を分析・検討された結果、1つの結論として、表7に示す「成績評価基準の提案（私案）」が示され、ディベートが展開された。

表7 成績評価基準の提案

提案事項	その主な事由
1) 成績評価の対象としてレポートなどの結果を原則として必ず入れる（自宅学習時間の増加へ向けて）	自宅学習時間
2) 成績評価の対象として演習や討議などの結果を必ず入れる（一方向授業から、双方向授業へ）	自ら考え発現することの重要性
3) 成績評価を原則として相対評価にする	科目毎の評価の違い
4) クラス全体の平均値と偏差をある範囲に入れる	科目毎の評価の違い
5) Dと「放棄」を区別する	現状の成績報告のあり方
6) 成績評価に特例を設ける（例えば、英検など公的資格を持っている学生には、単位を与える）	学習意欲の喚起と単位認定制度

これに対し、筆者の属する「懐疑論的な立場」のグループから表8に掲げる事項がディベートの資料として提示された。

表8 懐疑論的立場からの資料

事項	内容
1) フィラデルフィア大学の追跡調査	在学中の成績優秀者と卒業後の社会的評価が一致せず、寧ろ逆相関という報告
2) 英国の第三者による成績評価の例	英国では授業担当者以外の組織が成績評価を行なっている場合もある現状の紹介
3) 相対評価と絶対評価の考えは大学教育の理念と深く関係	慶応のSFCと理科大の例：SFCは評価種に枠を、理科大では絶対評価
4) 教育の質の高さと学生からの評価は逆の傾向がある	質の高さと厳密な評価との境界：学生による授業評価との乖離性の指摘
5) 評価を受けた学生からの意義申し立ての環境への配慮	一種のオンブズマン組織は？

Part Iは、参加者から色々な意見が述べられた。主催者や意見を述べられた方々の背景となる視点での共有性が少なく議論がかみ合わなかった場面もあった。「討論形式の授業」という話題が聞かれるが、終了後に討論形式の授業の「実現性」を危ぶむ雑談がでたことも確かである。然し、それは議題（Agenda）に対して参加された方々が実に多彩な視点で信念に近いご意見を持たれていることの証明でこそあれ、決して「ディベートが成立しない」ことを示す

ものではない。議題が大きすぎた、あるいは、参加された教職員の中でこの議題に対する共通の土俵の座標軸が定まっていなかったことが明確になったということであろう。

Part II では、阿部氏から北海道大学での教育改革の方略としての学業成績評価の調査について詳細な説明があった。基調講演で取り上げられた事項に関して表9に列挙する。正確な内容は、是非、報告資料を参考にしていきたい^{補注7)}。

表9 阿部和厚氏の講演で取り上げられた話題（視点）

事項	その概要
1) 教育の理念と目標	自動車学校の例から高等教育での考え；デザインの必要性；Bloomの教育理論
2) 学業成績評価の実施	北海道大学全学教育レビューに始まる；その意図・方略
2-1) 成績評価の現状	同じ科目でのバラッキ；合格者／不合格者のバラッキ；1割の「優」と10割の「優」という現実
2-2) 成績評価と学習目標の設定	目標の設定がなければ「100点」の根拠が定まらない；学生が受けた評価の根拠
3) 調査の結果	教官と学生からの回答
3-1) シラバス	活用されていない；教官の不理解；学生の非活用；再確認と学生・教官との共通理解
3-2) 相対評価と絶対評価	7割「ある種の絶対評価」、5%の「相対評価」；「出席」の評価の視点
3-3) 評価の指標への学生の希望	「出席」を採用；「レポート」を採用；評価の基準の明示；「再試験」「追試験」の実施
4) FD, 学生教育ワークショップ	1泊2日の教員研修
5) 成績評価の「60点」の根拠	「60点」を「合格」とすることの意味付け；Ebel法と修正Ebel法；担当者の教え方の問題と義務

ワークショップには、少なくとも「問題のあること」を認識する教職員が参加されたことは確かである。勿論、多様な意見のあることは当然であり、ワークショップを通じた「共通の行動指標」の確認に至ったというものでもないし、それが目的であったものでもない。「成績評価」という視点に限定し、学内での議論の広がりや深まりが主催者の意図であろう。ワークショップには学生も参加しており、意見が述べられている。次の表10には、阿部和厚氏の北海道大学の高等教育改善の取り組みにおいて氏の所属する北海道大学での議論・検討の端緒になった「評価のバラッキの現状」に関連し、本学での同様の状況をまとめたものである。但し、阿部氏が指摘されていた「同じ科目における評価のバラッキ」に関しては資料としては作成したが掲げきれないので、教務企画室に直接問い合わせられたい。ワークショップの資料も含めて提供される。

表10 調査で回答のあった授業科目における履修状況と単位の種別

教養基礎教育科目	履修登録者				評価の種別と放棄					
	教育文化学部	医学部	工学資源学部	総計	A	B	C	D	放棄	放棄率(%)
初年次ゼミ	174	100	416	690	623	38	21	3	5	0.7
目的主題別科目1	924	142	1670	2736	766	580	437	236	717	26.2
目的主題別科目2	587	73	1128	1788	661	490	100	72	465	26.0
目的主題別科目3	397	107	1590	2094	996	454	103	137	404	19.3
目的主題別科目4	755	274	1836	2865	964	682	296	144	779	27.2
目的主題別科目5	355	51	623	1029	427	205	62	15	320	31.1
目的主題別科目6	248	84	1182	1514	545	332	166	67	404	26.7
高学年特別授業	20	4	47	71	15	9	10	9	28	39.4
英語系科目	399	192	1208	1799	1648	687	308	28	148	8.2
非英語外国語科目	531	58	253	842	939	209	98	43	154	18.3
日本語科目	24	—	—	24	6	18	0	0	0	0.0

(次頁につづく)

(前頁より)

スポーツ教育	324	51	400	775	540	146	36	25	28	3.6
スポーツ論	0	97	410	507	226	174	70	0	37	7.3
基礎教育科目(教文)	3452	—	6	3458	1679	832	397	137	413	11.9
基礎教育科目(医)	—	878	2	880	464	262	95	1	58	6.6
基礎教育科目(工資)	—	—	5557	5557	1405	1617	1234	442	859	15.5

登録者数、取得単位の種類と数、および放棄率などを比較すると、目的主題別科目や高学年特別授業と他の科目とで対照的な様相が示されている。我々はもう一度考える必要があると思われる。

平成13年度「教養基礎教育カリキュラム・プランニング」ワークショップ

このワークショップは、学外から3名の指導者(Task Force)を招き、1泊2日の参加型宿泊研修であった。各学部から10名の教官と関係する事務職員数名が参加した。筆者もこの研修に参加することが出来た。この参加型宿泊研修の報告書は近く主催者からまとめられ教職員に資料として配布される予定なので詳しい内容は省略する。

このワークショップでは、4つの小グループにわかれ、「秋田大学の教養基礎教育に求められるもの」、「具体的なカリキュラム・プランニングの作成」、「教育評価」などについて参加者が個々に所属するグループにおいて「生産物」を作る過程で、Task Forceからの説明やグループ討議から得られた有形無形のものには有益であったと思っている。参加された方の全てが「GIO (General Instructional Objective) : 一般目標」や「SBOs (Specific Behavioral Objectives) : 行動目標」、「LS (Learning Strategies) : 学習方略」と「EV (Evaluation) : 教育評価」などという概念や知識を共有して作業が進行した。さらに「ユニット (Unit) : 単元」という概念に従った具体的な「仮想的授業」を4グループで立案・計画し評価の在り方を含め個々に発表を行い質疑・応答が行なわれた。筆者を含め、この宿泊研修によって参加者の殆どがある種の「洗脳 (Brain Storming)」を受けることになったことも確かである(なんでも Task Force の方の説明によれば、事前・事後の調査においてこれまでの経験を遥かに上回る数値を示しており、参加者の意識の変化が確実に存在するとのことであった)。筆者個人にあって、長年疑問に思っていた「評価基準」という考え方の抽象性について、2日間の研修作業を通じて、少なくともその「論拠」については十分に理解できたと思っている。最も強く印象に残っており、新しく認識できた事項に以下のことがあったので紹介したい。

- 1) 「教育評価」には、様々な形態があり、今回の調査からもわかるとおり、色々な評価法が採用されている。「論述試験」「口頭試験」「客観試験」「シミュレーション・テスト」「実地試験」「観察記録」「レポート」等、様々な方法が採用されているが、これらはその授業の「GIO」や「SBOs」と密接に関連していなければならないこと。筆者が担当している演習・実習形式の授業においても、掲げる「SBOs」に従って多様な教育評価が行なえることが実感できた。
- 2) 多様な評価の指標を設定することは、その「GIO」や「SBOs」に依存することであり、「多様な評価の指標」がないといけないとか「一元評価」はいけないという単純な論法では律しきれない。ただ、明確に言えることは、「出席」を「評価の指標」として「一元的に採用」したり「非常に大きな重み」を設定する「根拠」はないことである。換言すれば、「出席」による「一元評価」が可能な授業の「GIO」や「SBOs」はありえないということである。実習・演習・実技の授業にあっても「出席」は評価の根拠とならな

いことが改めて認識できた。

- 3) 「60点」を境にして「合格」「不合格」を決める根拠に関して、私は持ち合わせていなかったのだが、このワークショップを通じて「ある基準に合理性を設定することが可能」であることが認識できた。特に、「修正 Ebel 法」に関しては教えられるところが多く、且つ反省を含めて考えさせられるべきことが大きかった。要するに、全ては「GIO」と「SBOs」に立ち戻ると氷解するのである。授業の目標（GIO）を達成するための最小限の知識が身についているかを客観的に判断する場合、その客観試験の「正答率」を「如何ほど」に設定するのかという問題（Issue）である。そのためには、授業目標（GIO）を具体的に達成目標として掲げる必要があり、この行動目標（SBOs）に従った合理的な「評価の観点」が必要で、それを設定することと試験問題を作成することが重要だということだけのことである。多様な「SBOs」があるならば、それらに従った多様な「評価の方法」が存在しうるというだけのことであった。

結語

平成10年の教養基礎教育改革以来、幾つかの積み残しの課題・問題（Issues）が見えるものの、その核心には個人の思考だけではなかなか本質が見えてこなかった。改革後の何度かの討議の場に参画して初めて単純なことに気がついた。それは、問題を共有することである。共有した問題に答えを見出すことを目標に定める必要はない。学生や教職員の色々な意見や考え方を聴く機会、場合によっては普段の雑務を離れて宿泊研修で作業を行なうものでもよい。とにかく、「問題がある」ということだけを共有することが平成10年の改革から4年を経過する現状においても重要であるような気がする。例えば、「成績評価」に係るワークショップに限定しても、筆者よりもっと多くのことを認識され新たな問題点も発見された方が多数おられると想像する。そんなことを考えると、我々が直面している課題には光明が見えている気がしてならない。

「出席」による一元的成績評価はありえないこと。「評価の指標と基準の多様性」が求められているのではなく、「GIO」と「SBOs」を授業計画（シラバス）に明記することが重要である。特に示された「SBOs」によって「評価の指標・視点」が定まることになる。従って、評価の指標が結果的に定まっている筈の授業計画には「評価の基準」を明示する必要があることも自明である。勿論、授業計画の内容については授業においても説明される必要がある。考えてみれば、これらのことは過去10数年来本学の改革に関連してお招きした学外の講師の講演会や本学が主管した東北・北海道地区一般教育協議会での講演や発表あるいは十九大学一般教育主事会議などで幾度となく指摘され続けてきたことであった。今にして漸く筆者において観念的な捉え方から脱却し具体的な論拠を含めて理解し得るに至る不勉強を恥じ入るものである。

補注 1) 調査項目と回答数の内訳は次のとおりである。

- | | |
|---|---------------|
| (1) 所属・授業科目名等 | 回収率 [297/481] |
| (2) 授業の形式
(講義形式, 演習・実習・実験形式, 討論形式, その他) | 回答率 [294/297] |
| (3) 平成12年度の授業における凡そのクラス・サイズ
(10人以下, 20人以下, 50人以下, 80人以下, 110人以下, 150人以下, 200人以下, 201人以上) | 回答率 [295/297] |
| (4) 平成12年度の授業の評価の視点と方法
(出席, 中間試験, 最終試験, レポート, 討論への参加, 授業中の指名による回答, (課題等の) 発表の内容, その他) | 回答率 [288/297] |

- (5) 再試験の実施について 回答率〔284/297〕
 (再試験は行なわない, 再試験を行なった(その場合の方法等))
- (6) 平成13年度の成績評価の視点 回答率〔288/297〕
 (平成12年度と同様の視点で評価, 平成12年度と異なる視点で評価)
- (7) 成績評価に関して「D」と「放棄」の取り扱いについて 回答率〔282/297〕
 (「不合格」/「放棄」を区別して扱う, 「不合格」を用いず「放棄」として扱う, 「放棄」は「不合格」として扱う, 「A, B, C」以外は付けない)
- (8) 成績評価に関する自由意見 回答率〔102/297〕

補注2) 正確には, 本学の教養基礎教育科目の総数は, 次の表のとおりである。

授業種別等	合計	授業種別等	合計
初年次ゼミ科目	14	外国語科目	132
目的主題別科目	150	英語リスニング	16
現代社会の諸相	29	英語ライティング	16
地域社会論	25	外国語表現法	22
自然環境と地域	19	外国語活用法	30
人間発達と文化	43	外国語活用演習	30
人間と人権	12	文献購読	6
現代と科学・技術	22	日本語科目	12
高学年特別授業科目	6	スポーツ教育科目	34
基礎教育科目	139	スポーツ教育	30
教育文化学部	44	スポーツ論	4
医学部	11	総科目数: 481	
工学資源学部	84	但し, 平成12年度に未開講のものを含む	

本稿で用いた資料は, 調査の回答をいただいた授業に限っている。回答数は, 297であるが, 議論の都合上, 回答をいただけなかった授業の受講生数あるいは認定単位の種別等を本学の教官が担当している授業に限り使用した。これらの授業を加えると, 表1に掲げる343の授業が対象となる。

補注3) 平成10年度の教養基礎教育科目に関して調べた資料が教務企画室に保存されている。

補注4) 正確には, 以下の対照表による変化の様子が記述される。

一般教育 (昭和24年～平成3年)	総合基礎教育 (平成4年～9年)	教養基礎教育 (平成10年～)
一般教育科目	総合教育科目	教養教育科目
人文分野	人文分野	[初年次ゼミ]
社会分野	社会分野	[目的・主題別科目]
自然分野	自然分野	3目的/6主題
総合科目 (昭和58年より)	学際分野	[国際言語科目]
外国語科目	国際言語分野	英語
英語	英語	ドイツ語
ドイツ語	ドイツ語	フランス語
フランス語	フランス語	ロシア語
保健体育科目	ロシア語	中国語
体育実技	中国語	朝鮮語
体育講義	人間科学分野	外国語活用演習
	スポーツ教育	[高学年特別授業]
	スポーツ・健康教育	[スポーツ科学]
	(体育実技, 健康科学, 大学生と健康, 心理学等)	スポーツ教育
		スポーツ論
基礎教育科目	基礎教育科目	基礎教育科目
(各学部専門毎の指定科目)	(各学部専門毎の指定科目)	(各学部専門毎の指定科目)

詳しくは, 平成10年3月発行の「秋田大学 教養基礎教育改革資料集」を参考にされたい。

補注5) 医学部にあっては, 「英語リスニング」と「英語ライティング」の計4単位が必修で, 残り2単位はどの外国語の分野からとってもよい。合計6単位を取得する。

補注6) 国立の大学の中では, この条件は4単位に認定されるところも散見されるところである。担当される教官の努力に負うところが多い。

補注7) 秋田大学教養基礎教育調査・研究委員会編「成績評価基準の共通化は必要か?」(教養基礎教育ワークショップ), 平成13年5月16日発行