

## 【特 集】

# 学士課程教育における成績評価の革新

## — 3つの論点に係る動向と課題 —

串本 剛<sup>1)\*</sup>

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構 教育評価分析センター

学習成果を重視する国際的潮流は、学士課程教育における成績評価のあり方にも見直しを迫っており、日本語による関連の研究や実践書も徐々に出てきている。本稿の目的は、それら先行研究の知見に、東北大学で行われた教員調査の結果を交えながら、日本の学士課程教育における成績評価を巡る近年の動向と、これからの課題を整理することである。

今後の課題としては、第1に学期末の課題を形成的評価として生かすための授業設計、第2に共通ルーブリックの開発、第3に単位制度に依拠した授業目標の設定を指摘した。これらの課題や前提となる従前の動向の背景には、大学が「学生における学習成果の実現を目指した教育機関」としての性格を強めていることがあるものと考えられる。

### 1. はじめに

学習成果を重視する国際的潮流(深堀編著 2015)は、日本の大学、とりわけ学士課程教育における成績評価のあり方にも見直しを迫っている。なぜならば学生が単位修得と同時に与えられる成績は、学修成果の最も基本的な指標だからだ。これに応じてか、学士課程での成績評価を日本語で論じた研究も徐々に出てきている(半田(2011)のほか、串本(2014)で幾つか紹介されている)。加えて、佐藤編著(2010)、串本(2015)、榊原(2016)など、授業設計に関する専門書の中での論及も、散見されるようになった。

本稿の目的は、以上のような先行研究における知見に、東北大学で行われた教員調査(東北大学 学務審議会/高度教養教育・学生支援機構 教育評価分析センター編 2016)の結果を交えながら、日本の学士課程教育における成績評価を巡る近年の動向と、これからの課題を整理することである。

なお成績評価には、他の一般的な評価と同様に、評価の根拠となる情報の把握と、その情報に基づいて行われる価値判断の2段階がある。成績評価の場合、情報とは主として学習成果を意味する。レポートや試験を通して各学生の学習活動や成果を把握し、それを元に成績(AA～D, 優～可など)という価値を付与す

る行為が成績評価だと言い換えることもできる。

さらに、各段階について論点は複数あり、前者に関しては目的、方法、時期、対象、主体の5つを、後者に関しては方法と対象の2つを考えることができる(表1)。ここでは7つのうち、特集のテーマである「革新」が顕著な例として、表1で○印をつけている3つの論点を取り上げることとしたい。

表1 成績評価の論点

	目的	方法	時期	対象	主体
情報把握	○	○			
価値判断	—	○	—		—

注：空欄は、想定可能だがここでは取り上げない論点

### 2. 評価の目的：形成的評価

教育評価にはその役割に応じて、形成的評価と総括的評価という区別がある。前者は学習者と教育者に評価結果が伝わることによって、学習と教育の改善が促されることを主眼とするのに対し、後者は学習の到達水準を明示すること自体が目的となる。必然、形成的評価は学習単位の途中に、また総括的評価は学習単位の最後に実施されるという形で、表1にある「時期」にも関係してくることになる。評価と名前がついては

\*) 連絡先：〒980-8576 仙台市青葉区川内41 東北大学高度教養教育・学生支援機構 kushimoto@m.tohoku.ac.jp

いるが、本稿の枠組みに従えば、価値判断というよりは情報把握の段階での目的を区別している。

ただし形式的評価か総括的評価かを、学習成果を把握する時期だけに基づいて峻別することはできない。例えば、授業科目ごとに行われる期末試験は、当該授業の最後に実施されるという意味では総括的評価だが、教育課程全体を考えれば形式的評価にもなりうる。したがって、学習単位の定義次第で、ふたつの概念は置換可能となる（申本 2015: 67）。

とはいえ、目的と時期の結びつきが、成績評価の実践において意識されていることは確かである。表2には、教員調査の中で、成績を評価する上で考慮している課題について、採点結果のフィードバック（FB）と解説（全体に対する総評を含む）の状況を聞いた部分の結果をまとめている。学期中の課題とは宿題や小テストを、学期末の課題とは期末試験や期末レポートを指す。同調査では回答者1,246名に、学士課程で担当している講義型科目と演習型科目（実験、実習、実技を含む）をひとつずつ選んでもらい、その授業科目について詳しく尋ねた。

表2 課題に対するFBと解説<sup>1)</sup>

	n	両方なし	FBのみ	解説のみ	両方あり
<b>講義型授業</b>					
学期中の課題	545	21.1%	13.4%	30.3%	35.2%
学期末の課題	714	49.2%	15.4%	18.1%	17.4%
<b>演習型授業</b>					
学期中の課題	410	21.7%	12.7%	21.7%	43.9%
学期末の課題	491	31.4%	15.7%	20.0%	33.0%

表2から明らかになる点のひとつは、講義型授業でも演習型授業でも、学期中の課題に比べ学期末の課題の方が「両方（FBも解説も）なし」の割合が大きいことである。学期末の課題で「両方なし」の割合が、講義型授業で49.2%、演習型授業で31.4%という結果は、見ようによっては「革新」が進んでいる証左とも取れる。大学の授業では提出した課題は戻ってこないのが当然だと考えていけば、「両方なし」の割合は十分に低いとも言えるだろう。しかし、特に講義型科目

においては、学期中の課題での「両方なし」は21.1%に過ぎず、歴然とした差がある。

こうした差が生まれる最大の理由は、学期末の課題は総括的評価であり、学生の到達水準を示すことができれば、FBや解説は不要だと考えられていることにあると予想される。ただそれは、授業担当者が形式的評価と総括的評価を区別している結果というよりも、一般に試験期間が授業期間の後に設定され、期末レポートも授業の最終回で課されるといった慣習が、FBや解説を難しくすることに起因している可能性もある。

いずれにしろ、学生が卒業するまでの過程を考えれば、学期末の課題であってもFBや解説があるに越したことはない。そのためには授業期間と試験期間を分けずに、学期末の課題に対するFBや解説ができるような授業設計を推奨する必要がある。機関別認証評価などでは、単位計算上、試験日を授業日と区別し、前者を後者の必要回数に含めないよう指示をすることもあるようだが、成績評価が学習の一環であることを念頭に置くと、合理的な発想とは言い難いのではないだろうか。

### 3. 情報把握の方法：ループリック

成績評価方法という言葉には、非常に多くの含意があり、ひとまとめに論じることは困難である。そこで本節ではまず、成績評価の根拠となる情報を把握する段階での方法を論じる。

根拠情報には、学習の活動と成果の両方が想定される。活動の代表例は出席状況で、教員調査では講義型授業で68.0%、演習型授業で85.9%が成績を算出する上で出欠席・遅刻状況を考慮していると答えている。出席状況に基づき成績評価をすることには賛否両論が考えられるが、ここでは深追いしないこととし、むしろ成果の方に焦点を絞りたい。

学習成果には知識・技能・態度など様々な領域があり、どの領域を対象とするかによって情報把握の方法は異なる。知識の獲得状況を見るのであれば通常は筆記試験が用いられるし、思考力や自発的学習の成果はレポートを使って確認されることが多い。態度の変化は、観察によって把握されることもある。これらのうち「革新」の例として挙げるのは、技能や態度の採点

に用いられることが増えているループリックである<sup>2)</sup>。

「ある課題について、できるようになってもらいたい特定の事柄を配置するための道具」(Dannelle & Antonia 2013=2014: 2)とも言われるループリックは、要するに表3に例示したような採点基準表のことである。観点(a～c)と水準(A～C)を設定し、両者の交点(Aa～Cc)に詳細な基準を明記することで、採点の透明化を図ることができる。

ループリックを使用することの利点は複数ある。例えば、あるレポートの出来栄が80点とされた時、その情報だけでは何が足りないのか学生には(時には授業担当者にも!)わからない。もちろん、コメントで補うこともできるが、ループリックで採点結果が示されれば、不足点は一目瞭然であり、採点の根拠が明らかとなる。同時に、ループリックが手元にあることによって、採点の効率が上がることは容易に想像できる。レポートの採点基準が最初から最後まで一貫していれば、与える点数について迷うことも少なくなるからだ。また学生に対しても、課題を出す時にループリックを示すことで、学習の指針を与えることができる。

ループリックの利用について敢えて課題を挙げるとすれば、それは「共通ループリックの開発」である。ループリックは授業担当者が課題毎に作成するのが基本だが、複数の授業科目で共通のループリックを使用するという選択肢もある。文章作成力やプレゼンテーション力を育てるために同じ授業科目を複数開講している場合など、共通ループリックがあると便利だけでなく、ループリックを作成する過程が、授業担当者が相互の教育を検討しあう機会にもなる。

共通ループリックを利用している大学はまだ多くはないが、2015年度に開設された山口大学の国際総合科学部のような例もある。同学部では卒業論文の代わりに課している課題解決科目のコモンループリックを、履修の手引きに掲載している(山口大学国際総合科学部 2016)。

#### 4. 価値判断の方法：評価基準

最後の論点は、2点目と同じ「方法」でも、価値判断の段階に係るそれである。序節にも書いたが、成績評価における価値判断とは、すなわち成績を決定する

表3 ループリックの枠組みの例

	水準A	水準B	水準C
観点a	基準Aa	基準Ba	基準Ca
観点b	基準Ab	基準Bb	基準Cb
観点c	基準Ac	基準Bc	基準Cc

ことである。情報把握の結果得られた、テスト得点のような量的素点やレポートなどに与えられる質的判定を総合して、何らかの基準に照らすことによって成績は決定される。AA～Cなどの場合、価値判断という表現がそぐわないと感じるかもしれないが、「AAは非常に優れた学習成果を達成した状態」のように、成績に対応する価値が規定されているのが普通である。

価値判断の基準は大きくふたつに分けることができ、絶対評価と相対評価が区別される。絶対評価では、評価基準は学生集団の出来栄によらず不変であり、90点以上がAAと決められている場合、全ての学生が90点以上をとったならば全員がAAとなる。他方で相対評価では、評価基準は集団としての学生の出来栄に左右されるため、全員が90点以上をとっても、その中で優劣が判断され、成績にもばらつきが生まれる。

成績評価の厳格化が期待される昨今、厳格な成績評価をしていれば全員が同じ成績をとることは有りえないとの認識からか、相対評価を取り入れる大学もあるようだが、得策とは言えない。なぜならば相対評価を許すと、授業担当者は情報把握の結果に従って学生を並べ、決められた割合で順に成績をつければ良いことになり、評価基準について考える必要がなくなってしまふからだ。厳格な成績評価では明確な基準が求められるにもかかわらず、結果が厳格に見えることを優先するために、かえって評価基準を軽視するという矛盾に陥ってしまう。

では、絶対評価の評価基準は、どのように定めれば良いのだろうか。最初の手がかりは、シラバスに掲載される学習の到達目標や期待される学習成果(以下、授業の目標と呼ぶ)である。授業の目標が成績評価の基準と関係することを否定する者はいないと思うが、関係の仕方には多様な考えがある。実際、東北大学で調査したところ、表4のような結果が得られており、学生がAの成績に相当する素点(80～89点)を取れ

表4 シラバス上の目標が達成された場合の成績

	n	100~90	89~80	79~70	69~60
<b>講義型授業</b>					
全学教育	219	10.0%	51.1%	21.5%	10.5%
専門教育	582	9.5%	48.6%	26.8%	9.5%
<b>演習型授業</b>					
全学教育	99	12.1%	58.6%	17.2%	8.1%
学部専門	550	8.5%	52.9%	24.0%	8.2%

たならば、授業の目標を達成した状態と言えると答えた授業担当者が多数派であった。

しかしこの結果には、ある種の不都合がある。というのは、Aの成績が授業目標の達成を意味するならば、BやCの成績を取った学生には、授業目標が達成されていないにもかかわらず単位を認定していることになってしまうからだ。したがって授業の目標は単位認定がされる最低限の成績、この場合であればCを念頭に明文化される必要がある。

その上でもうひとつ残る課題は、授業目標の水準の決め方である。この水準を授業担当者が何の裏付けもなく決めてしまうと、絶対評価は問題視されることになる。単位制度を採っている日本の学士課程教育で最も合理的な決め方は、「1単位の授業科目を45時間の学修を必要とする内容を持って構成することを標準」と定める大学設置基準第21条の2に依拠する方法だろう。各大学で標準的な能力・意欲の学生が、1単位あたり45時間相当の学習で達成できる水準を、授業目標を決定する際の目安にするということである。

## 5. おわりに

成績評価の革新をテーマに、本稿では評価の目的と、情報把握および価値判断における方法の3点について論じた。今後の課題としては、第1に学期末の課題を形成的評価として生かすための授業設計、第2に共通ルーブリックの開発、第3に単位制度に依拠した授業目標の設定を指摘した。

これらの課題や前提となる従前の動向の背景には、大学が「学生における学習成果の実現を目指した教育機関」としての性格を強めていることがあるものと考えられる。現状を表すデータがないため今回は取り上

げられなかった論点においても、別の機会にその仮説を検証してみたい。

## 補註

- 1) 表中のnは、課題「あり」と答えており、なおかつFBや解説の有無を回答している授業担当者の数である。したがって東北大学(2016)の巻末にある集計表の数字とは異なっている。
- 2) 文部科学省(2016)の改革状況調査によれば、一部の科目でルーブリックを用いる大学は、調査を開始した2012年度には2.0%だったのに対し、2014年度には8.4%になっている。絶対数(62大学)としては少ないものの、伸び率は2年で4倍以上である。

## 参考文献

- Dannelle S. & Antonia L. 佐藤浩章監訳. 2013=2014. 大学教員のためのルーブリック評価入門. 玉川大学出版部.
- 深堀聰子編著. 2015. アウトカムに基づく大学教育の質保証. 東信堂.
- 半田智久. 2011. 成績評価の厳正化とGPA活用の深化. 地域科学研究会.
- 申本剛. 2014. “学士課程教育における成績評価方法の実態”. 東北大学高等教育開発推進センター紀要, 第9号, 69-76.
- 申本剛. 2015. “第4章 1学期の授業をデザインする: シラバス作成を手がかりに” もっと知りたい大学教員の仕事. 羽田貴史編著. ナカニシヤ出版, 62-75.
- 文部科学省高等教育局大学振興課大学改革推進室. 2016. 平成26年度の大学における教育内容等の改革状況について. [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/daigaku/04052801/1380019.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/1380019.htm), (2017/1/27).
- 榊原暢久. 2016. “4章 目標に対応した評価を行う” 授業設計. 中島英博編著. 玉川大学出版部, 33-44.
- 佐藤浩章編著. 2010. 大学教員のための授業方法とデザイン. 玉川大学出版部.
- 東北大学 学務審議会/高度教養教育・学生支援機構 教育評価分析センター編. 2016. 第1回 東北大学教員の教育活動に関する調査報告書.
- 山口大学国際総合科学部. 2016. 履修の手引き: 平成28(2016)年度入学者用.