HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	大学教員の教育業績をどのようにして評価するか？
Author(s)	小笠原，正明；阿部，和厚；山岸，みどり 他
Citation	高等教育ジャーナル，11，149-161
Issue Date	2003
DOI	https://doi.org/10.14943/J.HighEdu.11.149
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/29624
Type	departmental bulletin paper
File Information	11_P149-161.pdf

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

大学教員の教育業績をどのようにして評価するか？

小笠原 正明[1)*], 阿部 和厚[2)], 山岸 みどり[1)], 西森 敏之[1)], 細川 敏幸[1)]

[1)]北海道大学高等教育機能開発総合センター
[2)]同大学院医学研究科

How should Teaching Activities of the Academic Staff in the University be Evaluated?

Masaaki Ogasawara,[1)**] Kazuhiro Abe,[2)] Midori Yamagishi,[1)]
Toshiyuki Nishimori,[1)] and Toshiyuki Hosokawa[1)]

[1)]Center for Research and Development for Higher Education, Hokkaido University
[2)]Graduate School of Medicine, Hokkaido University

Abstract — Over the past decade, a great effort has been made to establish evaluation systems to assure the quality of education in higher education instututions. In Hokkaido University, the Committee of Inspection and Evaluation has taken the initiative in evaluating teaching and other activities of the academic staff. Thus, class evaluation by students began as early as 1992 and data accumulation on teaching and social activities of individual teachers began in 1999. These assessment systems, particularly the latter, were introduced for the purpose of accumulating data necessary for establishing a new comprehensive evaluation system in this university. A research group was organized in 2000 in the Center for R and D in Higher Education for the purpose of creating such an effective system. This report summarizes the one-year discussion carried out in the group and proposes a new evaluation system which would consisted of class evaluation by students, annual survey of individual activities, and a portfolio which should be submitted every five years by the academic staff.

(Received on February 25, 2003)

1. はじめに

大学で働く教員は，教育と研究を両立させるためにいつも悩んでいる。研究はその性質上, 長時間にわたる集中力を必要とするし，自分の研究が順調に進めば進むほど時間がいくらあっても足りなくなる。一方, 学期ごとの授業は待ったなしで始まり, 学生のことを考えれば考えるほど準備のために長い時間を費やすことになる。理想的には, 研究をすることが教育となり，教育することが研究となるという状態が望ましい。19 世紀ドイツのフンボルト型の大学をモデルとする日本の伝統的な研究大学は，かつてこのような在り方を建て前としてきた。しかし, この建て前は, 一対一の大学院生の指導や, 小規模のセミナーにおいてのみ成り立つかも知れないものであり，現在の学部レベルの授業や講義では事実上ありえない。また，このような方針で学部レベルの授業を行ったとしたら，現今の大学の教育目標に照らしてむしろ問題が生じる場合が多い。結局, 教育と研究は, 大学において教員が使える時間に関してゼロサムゲーム

*）連絡先：060-0817 札幌市北区北 17 条西 8 丁目 北海道大学高等教育機能開発総合センター高等教育開発研究部
**）Correspondence: Center for Research and Development in Higher Education, Hokkaido University, Sapporo 060-0817, JAPAN
２）現在の所属：北海道医療大学

となっており，そのバランスはさまざまな条件により研究の方に偏ったり，教育の方に偏ったりする。

従来，教育と研究のバランスの問題は個々の教員のモラルとセンスにゆだねられるべきものであった。このことは現在においても基本的には変わらない。しかし，規模の大きい総合大学においては，このような教員個々人の教育的使命感を前提として教育を組み立てることがしだいにむずかしくなりつつある。また，日本の大学の教育力はさまざまな指標から見て貧弱であり，国際比較においても大学卒業生に対する一般的評価はけっして高くはないという批判は無視できない(注1)。日本の特に研究大学の教員の関心は主として研究に向けられており，教育には向けられていないということを示す調査結果もある（有本 2001)。このような状態に陥った原因はさまざまであろうが，最近のことに限定すれば，大学院重点化，競争的研究資金の拡大，「21世紀COEプログラム」など，研究のインセンティブを刺激する政策がつぎつぎに打ち出されたことが大学の教育力に影響を与えている。

1990 年代後半以降の日本の大学改革の目的の一つは，教育と研究のバランスを回復させ，大学本来の教育力を取りもどすことにある(注2)。そのための方策として，ファカルティー・デベロップメントなどによって教員の職業的なスキルやモラルの向上を目指す方向と，教育を積極的に評価する方向の二つがある。後者には，自己点検による自己評価，第二者，つまり学生，による教育評価，また第三者による外部評価の３種類がある。さらに，組織としての機能を評価する場合と，教員個人を評価する場合に分けられる。

教育に対するインセンティブは，最近の外部評価や大学評価・学位授与機構による評価などによって徐々に高まりつつはあるものの，これまでの制度では教員個人のレベルまで十分に働いていないというきらいがあった。教員個々の教育に関する業績を正しく評価して，それを待遇・処遇に反映させなければならないという主張は北海道大学においても以前から行われていた。1994 年に制定された「教員選考基準」においては，教授となることのできる者は，「博士の学位を有し，研究上の業績を有する者」で「教育研究上の能力があると認められる者」とされている。さらに，「教員選考についての指針」として，「教育評価方法を確立し，その業績を選考に反映させる」と明記されてもいる。

このような背景のもとに，北海道大学高等教育機能開発総合センターの高等教育開発研究部は，1996 年から教育業績の評価法について研究を開始し，1997 年に「北海道大学における教育業績評価法」を発表した（阿部他 1997)。これをもとに，北海道大学の点検評価委員会は1999 年度から教育業績評価を含む教員個々の総合業績評価と学生による授業評価の改訂版を毎年実施するようになった。しかし，ここでの教育業績評価は後に述べるように，教育にかかわる個人のデータの公開であり，真の意味での評価を行っていないという問題があった。そこで同研究部は，2000 年に「教育評価に関する研究会」を設置し，１年に及ぶ調査・研究を行った。この研究は，教育評価一般に関するものではなく，個々の教員の教育業績評価をどのように行うかをさらに具体的に明らかにしようとしたものである。より客観的でフェアな結論を得るために，３名の学外の方にメンバーとして加わっていただいた。研究会の名簿は，文末に謝辞とともに掲げられている。本報告は研究会の議論で生まれたアイディアをもとに書かれた一種の研究会報告であるが，問題の性格上，個々の記述に関して報告書の形式をとりにくく，エッセイまたは論説のスタイルを採用した。結論は研究会としての合意にもとづいて得られたものであるが，結論にいたる個々の記述は，著者として名を連ねている者たちの責任においてなされている。

2. 組織の評価と個人の評価：国際的な動向

2.1 英国の教育評価

高等教育に関する評価は，欧米および韓国では 1990 年代から，わが国では 2000 年代から活発に行われるようになった。教育評価という言葉は，一般には組織，つまり大学全体あるいはそれを構成する部局に対する評価のことを意味しており，教員個人の評価を指すことはきわめて希である。しかし，教員個人の評価が行われていないということではなく，教授に任用される際や，テニュアを獲得する際に入念なチェックが行われる場合が多い。組織の教育評価としては，英国の教育評価制度が国際的にみてもっとも先進的であり，厳しいとも言われている（NCIH 1997)。

英国の大学評価システムは，1970-80 年代にサッチャー政権が強力に推し進めた構造改革政策に対す

る大学からの反応の一つとして登場したいきさつがある。すなわち，長いあいだ大学への予算配分のための伝統的な自治組織として機能していた University Grants Committee は，政府の高等教育近代化の方針にもとづいて 1987 年に半官半民の University Funding Council（のちに Higher Education Founding Council と改称）に改組され，すみやかに予算を配分する新しい政府機関をつくり，すべての大学を１から５までの５段階，のちに１から５*までの６段階に格付けを行う教育研究評価を開始した。このような大学の教育に対する政府の直接介入を防ぎ，大学の伝統的な自治の考えを守るため，大学組織の長の集まりである Committee of Vice-Chancellors and Principals（CVCP）は，ただちに自らの品質管理のための自治システムとして Higher Education Quality Council をつくった。この組織は，教育の質の維持を保証する大学それ自身の知的メカニズムを審査するもので，国のシステムと併存しながら，大学の自己管理に強い影響を与えるようになった。この組織の機能は 1997 年に Quality Assurance Agency（QAA）に引き継がれて現在に至っている（注３）。

QAA は1993年から2001年までの８年をかけて，42 のすべての分野について「分野別評価」を完了した。分野別評価はピアレビューによって以下の６項目を評価している。

（1）カリキュラムの設計，内容，および編成
（2）教授，学習，および成績評価
（3）学生の進歩状況と獲得成果
（4）学生支援とガイダンス
（5）学習資源
（6）品質管理と強化

この評価方法は，現在わが国の大学評価・学位授与機構が採用しているものと良く似ている。それぞれの大学の教育組織は，上の６項目に関して目的と目標を設定し，「なぜ教育するのか」「どのような成果をあげようとしているか」「どのようにしてそれを達成しようとしているのか」「達成したかどうかをどのようにして知るか」といった設問に答えなければならない。このような自己評価を，20 ページほどの文書にまとめて，根拠資料とともに提出する。その資料の中には，学生数，教員数，入学基準，応募者，学位審査結果が含まれていなければならない。この評価の準備のために，それぞれの学部において最低１名の経験を積んだ教授が，大学本部の専門職と協力しながらほぼ１年間この仕事に没頭するという。QAA は，提出された自己評価に対して１から４の４段階で評価するが，１は不合格とされ，12 カ月以内にもう一度評価を受けなければならない。

もう一つの評価である「機関評価」は，もともと CVCP がそれぞれの大学における大学教育水準と学位の質を保証するために始めたもので，日本あるいはアメリカにおける大学基準協会の審査に相当する。分野別評価と同様，評価チームがそれぞれの大学の目的・目標に沿って，学位授与の承認と見直しのための仕組み，教員のレベルなどを審査する。評価チームは，当該大学が適切な水準を保つため提供している教育全般を十分に精査してはいないと判断した場合は，助言を行うことになっている。

英国の教育評価は，このように組織としての教育機能や仕組みを評価する。教育は大学という学習共同体を基盤として行われるべきであるという英国の伝統的な考え方にもとづいているからである。個々の教員が教育的使命感を持ち，かつそれを支える教育的技量を備えていることは，このような教育的共同体に参加するための必須の条件であろう。実際，いかに優れた研究者であっても，学生相手の教育が下手でしかも心底嫌いな人間が，英国の伝統的な大学で生き残ることはむずかしい。

2.2 韓国の大学評価

韓国における大学評価は，1990 年代の中頃に導入された。評価の主体は 20 年以上の歴史を持つ大学の自治組織である「大学教育協議会」で，ここに国立約 40，私立約 90 のすべての大学が加入している。この組織が，各大学に対して以下のような項目で審査を行う（注４）。

（1）教員数
（2）施設や研究用設備
（3）卒業生の進路，活動，社会進出の状況
（4）予算
（5）カリキュラム
（6）学生とその父母の満足度
（7）社会と企業の評判

この評価結果は，文部省の教育人的資源部に送られて，そこが管掌する公募プロジェクト，予算編成，学生定員の算定，学科・学部の新・増設などを決定するときの参考資料として使われる。評価結果がただちに予算配分に影響することが，韓国における大学評

価の特徴である。

これとは別に, 韓国の代表的な新聞である「中央日報」は，独自の審査にもとづいて毎年上位大学のランキングを発表している。この評価結果が, 大学の社会的地位や志願者の動向に影響を与える。

韓国におけるこのような徹底した評価制度は, 1980 年代から繰り返されたさまざまな大学改革の帰結である。1980 年代に導入された「実験大学」構想, 1985 年に推奨された自己改革，1990 年代に行われた「拠点大学」「地方特性大学」指定などの試行的な政策をへて，現在の競争的な評価制度が導入されたという経緯がある。この国の場合にも, 評価は学科単位で行われ，教員個人の教育評価は行われていない。

2.3 米国のテニュア審査

英国では,「いかに良い『教師』を選別するか」という問題を, 独特の慣習的な, 明文化されていないプロセスで処理している。一方, 米国のテニュア審査における教育業績の評価は，このような大学教員としての条件の審査を制度化したものといえよう。

米国の多くの大学では，新採用の職位である助教授（assistant professor）は試用雇用期間の職種であり，就任後４～７年目に審査を受けて終身雇用権をもつ準教授（associate professor）に昇格する。この終身雇用権を米国では「テニュア」と呼ぶ。テニュア審査はきわめて慎重に行われるのがふつうであり，通常の業績リストに加えて推薦書などさまざまな資料の提出を求められる。審査する側も，書類審査のみならず, インタビュー, 第三者への問い合わせなどを積極的に行い，実際に本人を招いて講演してもらうことも多い。このような過程で, 教育者としての力量も審査されるが，それがどの程度審査結果に反映されているかは明らかではなく, 次のような疑問も生じる。教育活動は自国においては価値を持っているが，他国の貨幣とは交換できない貨幣のように現在は見られている。それは, 大規模な大学において重要視されるが, 特に市場性の高い技術ではないかもしれない。このようなわけで, 自分の所属する大学にではなく，むしろ自分のキャリアに対して主に忠実であるような教員にとって，昇進や移動の可能性を高めるとう点では，教育活動は今やほとんど勘定に入っていないのである（E. ボイヤー・有本訳 1996）。

1990 年代に教育へのシフトをさらに進めた米国の大学の一部では，テニュア審査にポートフォリオ方式を取り入れて，教育における業績をより正確に評価しようとする動きがある。地域と連携した先進的な一般教育カリキュラムで一躍全米に名を馳せたオレゴン州のポートランド州立大学（PSU）は, 1996 年にこの方針をより鮮明に打ち出している。

PSU は,「質の高い教養教育を学部学生に，都市圏にふさわしい広範囲の職業及び専門的大学院プログラムを, 多様な年齢層に対して提供し, 都市生活における知的, 社会的, 文化的, 経済的な質を向上させる」ことを理念としている。このことから, すべての教員に対して，自分の専門分野における知識体系に寄与するために, 研究, 教育, 地域貢献において質の高い仕事を行う責務があり，そのために必要な力が一定の水準に達していることを求め，教員の採用とテニュア審査の際には，"Scholarly Agenda" の提出を求めている（注５）。

この制度を支援するために，PSU の Center for Academic Development は，1997 年にポートフォリオ開発のための専任教官を中心とした教育グループを編成し，ガイドラインを作って公表した（ＰＳＵ 1997）。それによると教育活動ポートフォリオに含められるべき項目として次のようなリストが掲げられている。

（1）担当科目
（2）教育に対する信念や考え方（Philosophy）
（3）教育方法，方略，目標
（4）学科で用いている学生による授業評価質問票
（5）同僚による授業観察の評価や教材の講評
（6）教育活動の貢献に対する学科長の意見
（7）代表的な担当科目の詳細なシラバス
（8）授業の成果（学生の学習状況についての証拠）
（9）学習成果の測定方法―授業目標の達成度を測定するために用いるもの
（10）教育活動に関する受賞や表彰
（11）教育活動の目標（goal）―短期的及び長期的
（12）付録

自ら作成したものとしては，教育についての信念や考え方を述べたもの，教授法における創意工夫とその効果についての評価，シラバス，試験問題の例, 宿題の例, 授業のために特別に作成した教材, 委員をつとめた教育関連の委員会名などがあげられている。他者から提供されたものの例としては，学生による授業評価, 卒業生, 卒業生の雇用者や大学院指導教員の意見, 教育に関する研究助成金申請書，論文，発表

などについての同僚の講評，教育関係の受賞や表彰のリストなどがある。また, 教育の成果を良く示すものとしては, 学生の宿題や作品などの例, 標準化されているテストにおける受講者の成績，大学院進学や就職状況などがある。これらは, 含めることができると思われる例であって, 何をどのように含めるかは, 各教員の目的や目標によるとされている。

以上は, 教育業績に関する部分であるが, そのほかに地域活動, 研究活動, 大学人としての自己開発にかかわるものなど，包括的なポートフォリオの作成が推奨されている。

このような膨大なポートフォリオが，教員採用やテニュア審査にどのように使われているかは必ずしも明らかではない。大学としては大まかなガイドラインを示すだけで，あとは各学科の裁量にまかされている。

3. 北海道大学における「学生による授業評価」の経緯

1992 年に北海道大学に設立された点検評価委員会は, その報告書のなかで最初に「教官のための教育指導研究会」が重要であることを指摘した（北大 1993)。それ以来，この委員会の主導のもとに教育に関するさまざまな調査や研究や提案が行われてきた。

学生による授業評価は，1993 年度に一部の教員によって試行され，翌年には全教員を対象として実施された（北大 1995a)。1995 年にはこの評価に対する教員の意見分布の調査を行い，その有効性が確認され（北大 1996)，1999 年度からは教員が提出するデータによる教育業績評価を含む総合的業績評価と対に教育の受け手である学生による授業評価「授業アンケート」として毎年実施されている。この授業評価は，以下の８つのカテゴリーに分類される 17 の評価項目について５段階で評価する。

（1）シラバスとその内容
- ・シラバスは，授業の目標，内容，評価方法を明快に示していた。
- ・授業は体系的に行われていた。

（2）教員と授業
- ・教官の熱意が伝わってきた。
- ・教官の話し方は聞き取りやすかった。
- ・授業は，難解な概念，理論があっても，わかりやすかった。

（3）教育媒体
- ・黒板，スライド，OHP，ビデオ，教科書，プリント等の使われ方が理解の促進に効果的だった。

（4）作業量・負担
- ・授業の進行速度は適切であった。
- ・授業で要求される作業量（レポート，宿題，自習など）は適切であった。

（5）学生参加
- ・教官は効果的に学生の参加（発言, 自主的学習, 作業など）を促した。
- ・教官は学生の質問・発言等に適切に対応した。

（6）難易度
- ・授業内容の難易度は適切であった。

（7）学生の満足感と達成度
- ・授業により知的に刺激された。
- ・授業の履修目標を達成できた。
- ・授業内容が他領域と幅広く関連することを理解できた。
- ・授業により，新しい知識，考え方，技能を修得でき，さらに深く勉強したくなった。

（8）出席・態度
- ・この授業の自分の出席率は（　）%程度であった。
- ・質問，発言，調査，自習などにより，自分はこの授業に積極的に参加した。

教員は，毎年それぞれの担当科目の中から最低１つを選んで学生の評価を受ける。調査結果は, 全体の統計分布における当該授業の位置および自由記述欄に書かれた学生のコメントとともに授業担当者に通知される。2001 年度からは，それぞれの所属部局にも報告されることになった。

学生による授業評価とともに，教員の意識を確認するため，同じ設問で教員自身による自己評価が行われた。2001 年度の調査結果によると，設問内容や今後の継続に対して批判的な意見も一部にはあるが, 教員の 80%はアンケートを有効に活用し，20%は具体的な改善案を提起し，そのうちの半数は積極的に継続を支持している。改善点を具体的に示した意見に基づいてアンケートを改善しながら，今後とも継続して行くことになろう（北大 2002a)。

ただし，学生による授業評価の開始から８年が経過し，毎年実施するようになってからも３年が経過した今でも，その結果を公表するかどうかについては明確な方針が打ち出されていない。部局によっては，科目名とともに公表することによって，実質的に個人名を同定できるようにしているところもあるが，大部局では部局長あるいは教務委員会レベルでの閲覧にとどまっている。

1998年度からは，学生による教育評価に加えて，教育貢献，社会貢献，管理運営の３点セットによる総合的業績についての調査が開始された（北大 2000）。「教育指導にかかわる実績」についての項目として，(1) 教育の経験年数，(2) 担当科目，(3) 教育指導の実績，(4) 授業担当数，(5) 学生指導の実績，(6) 大学院教育の実績などのデータ，また「教育改善への積極的行動」についての項目として，(1) 教科書などの執筆，(2) 教育に関するＦＤへの参加，(3) 社会人学習への対応，積極的参加，(4) 専門性と関係した作品などが調査されている。1998 年度の例では，北海道大学に教員として在籍する2031名について調査を実施したところ，82.9%にあたる1864名が回答した（北大 2000）。このようにして得られたデータは，個人別にまとめられて冊子に掲載し，公表されている。なお，個人の研究業績については，すでにデータベースとしてウエッブ・サイトで公開されている。

このように北海道大学においては，早くから教育評価に関する研究と調査が行われ，学生による授業評価と総合的業績評価がルーチン化され，定着している。その在り方についてはおおむね肯定的に受けとめられているが，それぞれの調査の具体的な内容についてはさまざまな問題が指摘されている。たとえば，教員全員に対して学生による授業評価の実施を「強制」していないために，問題の無い熱心な教員のみが実施しているという見方が一部にある。また，総合的業績評価については，単なるデータの集積であって，業績の評価になっていないという批判がある。このような不満ないしは批判は，いずれの調査においても教員による自由記述欄中のコメントとして多く見られ，点検評価委員会はそれに対する組織的な対応を迫られている。

4. 学生による授業評価の成果と問題点

4.1 成果

北海道大学において，学生による授業評価が継続して実施されるようになってから，各設問に対する評点は確実に上昇している。たとえば，「シラバスは，授業の目標，内容，評価方法を明快に示していたか」という設問に対して肯定的に評価（評価５と評価４の合計）する割合は，1999年から2001年の３年間に，46.0%，49.9%，55.1%と上昇している（北大 2002a-d）。また，学生による授業評価の結果，教員の間に教育研修が必要だという意識が高まったことも重要である。1997 年の点検評価委員会の報告書は，この機運をとらえて，ファカティー・デベロップメントの推進と教育業績評価の実施を明快に宣言している（北大 1997）。

学生アンケートと同時に行われた教員に対する授業実態調査の結果からも，北海道大学における授業の実態とその問題点がしだいに明らかにされつつある。2001 年後期に行われた調査によると，北海道大学の教養教育の授業実態を要約すると以下のようになる（西森他 2003）。

・授業の工夫：学生への積極的な質問は23%，学生参加型授業は7.5%が実施している。そのほか，小テストの実施，メールの使用，体験学習などさまざまな工夫がなされている。
・宿題：53%の授業で，レポート，練習問題などの宿題を課している。
・資料：大部分の授業で授業資料が使われている。その多くはプリントであるが，教科書，問題集，コンピュータなどもある。
・試験：定期試験が36%で最も多いが，小試験，中間試験，レポートなどを課している場合も多い。
・成績評価：期末試験が多いが，出席，レポートなども評価に使われている。
・学生の受講態度：60%の教員が肯定的にとらえている。否定的に見ている教員は 25%と少ない。肯定的な面としては，「やる気がある」，否定的な面としては「反応がない」が代表的である。

このように，教員の側は授業改善のために努力しており，これに対する学生の反応も以下のように多くはまともであり，理解可能である。

・難しそうな授業は即悪い授業だとは必ずしも思っていない。
（特に英文の資料を使った授業など）
・問題は学ぶためのモチベーションだと，学生たちも分かっている。

・学生は, ていねいに接してくれた教員に感動している。
（逆に威嚇的な教員は, その理由を問わず評判が悪い）
・授業や科目の目的をはっきりさせて欲しいと思っている。
(「これこれを明らかにするため.....をする」と毎回宣言した授業の評判がきわめて良かった)
・メッセージを伝えようという教員の姿勢を重視している。
・理論だけではなく, 現実の問題と関係を持たせて欲しいと希望している。
(式の羅列だけではなく／ビジュアルに／何の役に立つのか／産業との関係等。実験やインターンシップの導入にはきわめて良い反応)

ただし，教員の側が力を入れている学生の発言をうながす工夫に関しては,「まじめな学生でも，授業に対する反応は弱いか全くない」という教員のコメントに端的に表現されているように，必ずしも成功していない。発言回数を評価に加えるなどの方向に対しては, 学生のあいだでむしろ反発が見られる。学生による典型的なコメントは以下のようなものである。

・板書をきれいに
・ゆっくりはっきり
・大人数ではマイクを使って
・学生の目を見て
・授業の時間，特に終わりの時間を守って

中には「過去に出た問題と違う問題を出さないで欲しい」というコメントまであった。要するに, 学生は「ふつうの授業」を望んでいる。学生は余裕をもって板書を写し，内容において難しくなく易しすぎもせず，板書されたもののみで試験をクリアできる授業を理想的だと考えている。これは, 大学に入るまでの長い「学校教育」で経験した知識伝授型授業の形式に対応していると考えて良い。しかし, 学生の学力に幅が生じている現状では，この形式にぴったり合った授業を行うことは至難の技となりつつある。実際, 同じ授業についての自由記述において, 難しすぎる, 適当，易しすぎるという３つのコメントすべてが含まれていた例がある。

4.2 問題点

一方, 教員の反応はさまざまである。学生はまじめな学生とやる気の無い学生の２極に分裂している, やる気の無い学生のアンケート結果は実情を反映せず，また彼らにアンケートを出させることじたい理不尽であると考える教員も少なくない。自由記述欄のコメントには，はっきりと否定的な意見を述べる者もいる（北大 2002c)。しかしこの問題については, すでに平成６年度の調査において，学生の「出席率」と教官の授業の取組みにかかわる項目の評価との間に高い相関はないという結果が得られており，点検評価委員会は決着済みであるという立場をとっている（北大 1995b)。「まじめではない」学生に対して感情的なコメントを行う教員のデータを検討すると, どちらにも問題がある場合が多い。

また，当然ながら,「授業のわかり易さ」は専門分野によって異なる。これに関係する設問に対しては, 文学部, 教育学部, 法学部など文系学部では５点満点で平均 3.8 から 3.6 の評価点が与えられているが，理学部および工学部では 3.4 以下と低い。この違いは,「授業により知的に刺激されたか？」「授業の履修目的を達成したか？」など満足度を問う設問に対する評価においても顕著である（**図１**)。一方，教員や学生のコメントから判断しても，例えば理学部や工学部ではさまざまな授業の工夫がなされており，他学部と比べて遜色がなくむしろ熱心であることがうかがわれる。それにもかかわらず, このカテゴリーの設問に対する評価はけっして高くはならない。結局, 理工系におけるこのような低い評価点は，専門分野そのものの性質に帰せられると考えるしかない。

以上の考察から, 学生による授業評価に対して, 次のような問題点が指摘できる。

（1）学力レベルの違う学生を同一授業で教育した場合，少なくとも一部の評価項目については原理的に平均として高い評価が得られない(注6)。

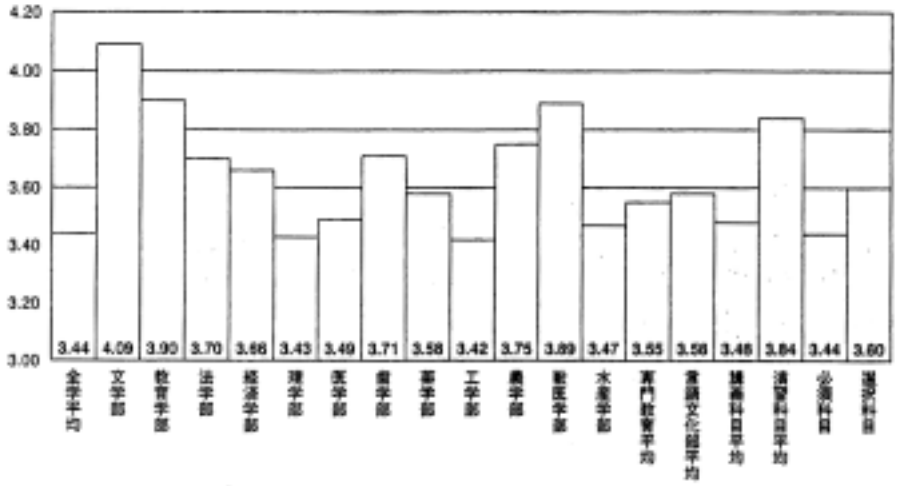
（2）これまでの学校教育で形成された学習態度の切り替えを, 大学教育の早い時期に行う必要がある。例えば，宿題として本を読ませる，自分で考えさせる，その結果を授業でチェックする，討論させるなど。これらの「大学らしい」習慣に学生が慣れるまでは，学生評価の，特に「難易度」「満足度」にかかわる評価値は，ある程度低いレベルにとどまるという認識が必要である。

4.3 教員の教育業績評価として有効か？

学生による授業評価が，大学の授業改善に有効で

あることは明らかである。このことは，調査に参加した教員の80%が有効であると答えていることからも証明できる。授業の実態，授業の有効性，改善策の妥

授業により知的に刺激された



授業の履修目的を達成できた

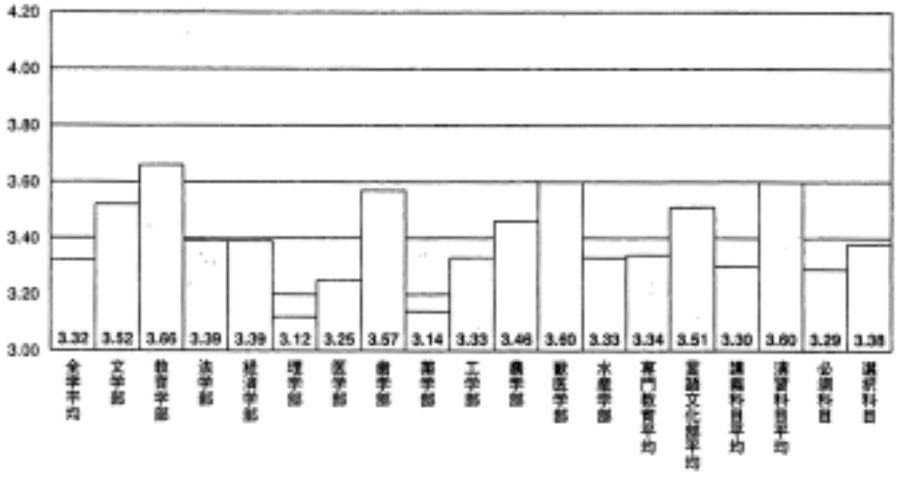


図１　2001年度の北海道大学の学生による授業評価結果の一部。

北海道大学点検評価委員会（2002），『21世紀の大いなる展開をに向けて～研究主導型大学としての展開を求めて～』「平成13年度北海道大学年次報告」，46-47

当性，学生の意識，学生の希望など，数年前までは推測の域を出なかった問題が，大学規模で調査され，定量的な解析に耐え得るデータとして得られたことの意味は大きい。これらのデータは，さらに学部別，授業の種類（講義か演習か），クラスサイズ別に解析されることによって，現場に密着した改善の指針として役に立つであろう。個々の教員が自分の評価を参照して，次の授業の改善に役立てることの意義はいうまでもない。

一方，この調査結果が「教員個人」の教育業績評価として役に立つかどうかは，必ずしも明らかではない。また「教育機関」ないし「教育組織」としての評価の指標として利用しようとしても，上に述べたように分野あるいは学部ごとに有意な差があり，しかもその原因は各分野の学問の性格など構造的な違いに関係しているとしたら，直接の比較を行うことはできない。さらに，クラスサイズの違い，授業の種類も平均値に強く影響することが証明されており，その違いを考慮すれば，学部や分野を限ってさえ定量的に比較することが難しくなる。

学生による授業評価の結果を，組織および個人の教育業績評価として定量的に利用するためには，以下のような厳しい条件を課する必要がある。

（1）学部および分野を特定すること
（2）同じ種類の授業で比較すること
（3）クラスサイズを一定の範囲内に限定すること
（4）受講生の学力が一定の範囲内に納まっていること

このような条件を満たした場合でも，数字をそのまま教員の教育力の指標として使うことには問題がある。すでに述べたように，「難易度」「満足度」などは，教員の教育方針とクラスの発展段階に依存するから，これらの項目の評価結果は，教員の「ミッション・ステートメント（方針の表明）」と照らし合わせてその妥当性を判断しなければならない。しかし逆に言えば，これだけの条件が満足されれば，学生による授業評価は教育業績評価の有力な指標となり得る。

5.「総合的業績評価」の実施と問題点

北海道大学の点検評価委員会は，「教員の総合的業績評価について」という2001年度の報告書で，この評価の意義と問題点を次のように述べている（北大2002d）。

> また個々の教員の業績の点検評価にあたり，教育，研究，管理運営及び社会貢献の活動にわたって総合的に評価する必要があることは，目的の欄に記した通りである。しかし，現時点では，教育活動や教育業績に関する評価システムが確立されておらず困難である。同時に，管理運営や社会貢献に関しても困難な点が多い。したがって当面，教育，管理運営，社会貢献に関する業績についてデータの集積と呈示を続ける一方，これらと併行して教員のもつ適性，特性を調べ，その評価基準の設定等，評価システムの構築について検討を進める必要がある。

総合的業績評価は，このように，やがて構築される評価システムで活用できるデータの蓄積をはかるものと位置づけられており，当然ながら評価そのものではない。総合的業績評価に対する教員のコメントの多くは，このような調査の目的と現実の作業との乖離を問題にしている。たとえば，次のようなコメントがある（北大2002c）。

・この評価は何に使われるのか。投下コストに見合う出力は何か？理念よりも評価過程とその出力（利便的価値）を付さなければ，今後調査精度は限りなく劣化すると思う。
・本調査を行う具体的な目的がはっきりしない。全学の教官，事務職員の方々に多大な労力と時間を費やさせるような調査が近頃多すぎる。

この点検制度は，その次の段階として計画されている「評価システム」の内容を明らかにした上で，その必要性を評価しなければならない。上のコメントで指摘されるまでもなく，この調査にかかわるコストは，個々の教員がアンケートに答えるための時間を含めると膨大なものになり，それに見合う成果をあげる必要に迫られている。また，その成果を損なわない範囲で，調査と分析の簡素化を行わなければならないことも明らかである。

教員からのクレームでその次に目につくのは，「実働時間」の区分けに関する問題である。このアンケート調査では，学部および大学院の授業のための「実働単位数」のほかに，卒業論文のための対面指導総時間などを記載するようになっている。これに対して，「実験に要する時間も含めると膨大な時間になる」「毎日遅くまで常に顔を合わせてながら行っているので，画一的に何時間と答えられない」というもっともな意見のほかに，「大学院生の指導の項目に，学位論

文以外の論文指導の項目を追加すべき」という意見もある。このような感想は,「総合的業績評価」という名称に引きずられて出てきたものであろう。実際にはこの調査は「研究を除く」総合的なデータを収集する目的で行われているものであるから，研究に関する項目を含ませることはできない。

専門にもよるが, 少なくとも実験系の分野では, 形式的にではあれ研究にかかわる時間をきちんと区別して「教育貢献」から除外する必要がある。英国やアメリカの例では,「コースワーク」と「リサーチ」を区別して，たとえ大学院生の指導にかかわるものであっても，リサーチに分類される時間は「教育義務」に含めないのがふつうである。日本の大学では, 学部の４年生や修士課程の学生に対して「卒論指導」や「修論指導」に多大のエネルギーを費やす習慣がある。このこと自体はわが国の大学に固有の教育方法として高く評価されるべきであるが,「学生実験」のようなコースワークとは違って，厳密にはリサーチに分類されるべきであろう。卒業研究の成果がそのまま最先端の研究に寄与する例は少ないが,「研究」を標榜する以上, オリジナルな仕事, あるいはその基礎となる仕事に限られており，その成果が期待できないわけではない。研究活動の評価は, 論文数やインパクト・ファクターで評価するという習慣がすでに確立されている以上, そのために「働いた時間」を業績として加算することは二重評価のそしりを免れない。また,「結果で評価」される研究評価の原則を崩すことにもなろう。この調査項目の目的を教育貢献のために限定するのであれば，学部と大学院のコースワークにかかわる項目と, 担当大学院生の数, 論文審査の数だけで十分である。

教育業績の「評価」の意味を明確にするために，コースワークに費やしている時間についてA，B，Cの３段階程度に評価することを提案する。これには「質の評価」が入っていないが，はじめからそういう種類のグレーディングであるということを認識した上で行えばよい。それと後で述べる内容に関する評価とを合わせれば，恣意的ではないより客観的な評価ができる。なお，全学教育にかかわる教育負担は，部局内における教育と混じると評価がしにくいので，別建てで行うことが望ましい。

6. 北海道大学における「教員の教育業績評価制度」の提案

大学における教育は組織によってなされるもので，諸外国の例に多く見られるように，教育評価の基本は組織評価である。組織の規模が従来の学科程度で，組織の教育目的とお互いの授業内容について一定の理解があり，かつ日常的な相互チェックが可能な雰囲気のもとでは，教員個々の教育業績はあまり問題とはならないであろう。このような成熟した学習共同体では，教員の内発的な努力によって教育の不断の改善が行われ，教員間の連携プレーが自然に行われるものである。また, 教育負担についても, 例えば教育専門の教員を置くとか，あるいは年齢とともに仕事のウエイトが研究から教育にシフトしてゆくというような調整が，組織の機能維持の目的から必然的に自然に行われるはずである。

しかし, 現実には, かつての教養教育課程や現在の学部教育課程のように不特定多数の学生を対象とする教育プログラムでは，上のような学習共同体の雰囲気を醸成することがむずかしい。また現在の総合大学においては, 教育組織そのものが巨大化して, 教員自身のあいだに学習共同体の一員であるという意識が薄れつつあることも事実である。それを補完するために，いま教員の教育業績評価システムの導入が必要とされているのである。それゆえ, 教員の教育業績評価システムは，あくまでも組織としての教育機能を高める目的で構想され整備されなければならない。そのために教育業績評価システムの導入は慎重に漸進的に行わなければならない。拙速な導入は学習共同体としての機能を破壊し，むしろ組織としての教育力を削ぐ恐れがある。それぞれの大学の歴史と経験に立脚した，個性のある評価システムの構築こそが望まれている。

北海道大学の教育業績評価システムの構築は，1992 年から始まった息の長いプロジェクトである。さまざまな試行錯誤を経たのち，(a)「学生による授業評価」および（b）教育貢献，社会貢献，管理運営の３点セットによる「業績調査」の２つを制度として確立させた。北海道大学は, この２種類の調査について十分な経験があり，継続して実施し解析できるノウハウを獲得している。時代を先取りする新しい「教員の教育業績評価システム」は, この成果の上につくられるべきであろう。

(a) の学生による授業評価の結果は, そのままの形では教員の教育業績評価としては使えない。例えば，

全学レベルで評価の数値にもとづいてランキングをつくるなどということはするべきではない。しかし，個々の教員の教育に対する考え方や方針と照らし合わせることによって，その教員の力量をはかる良い資料となり，教育評価の重要な資料の一部となる。教育の成果を示す他のさまざまな資料と合わせて判断すれば，さらに正確な評価が可能である。(b) の３点セットによる教育貢献の調査結果は，データそのものであって評価ではないが，すでに述べたように，コースワークに費やす時間数などについては，定量的な評価が可能であり重要な評価材料となる。担当する大学院の学生数や教育の改善にかかわる業績も同様である。

上に述べた既存の２つの調査制度を有効に活用し，「なるべく真に近い」評価を行うためには，これらのデータを有機的に結びつけ，教育における教員個人の業績をまとめた自己評価書を一定期間ごとに提出させることが必要である。そのためには，現在さまざまな分野で業績評価あるいは成績評価のために導入されつつあるポートフォリオ形式が適切であろう。2.3 で紹介した PSU の例を参考に既存の北海道大学の業績調査システムとの整合性を考慮すれば，その内容は以下のような項目で構成されるべきであろう。

（1）教育貢献についてのデータのまとめ
（2）主な担当科目について
　・その科目に対する考え方，目標のとらえ方
　・教育方法，方略を示すシラバス
　・学生による授業評価結果
　・授業評価に対する本人の見解
　・授業の成果を示す資料（学生の作品など）
（3）教育に関する研修の履修歴
（4）教育活動に関する受賞や表彰
（5）教育活動の目標――短期的及び長期的
（6）教育活動の自己評価
（7）所属する教育組織への提言
（8）付録

上のリストの（1）と（2）の一部は，毎年行われている授業評価（a）と業績調査（b）の結果を再録し，分析するだけで良い。

このような教育業績自己評価書をどのような間隔で作り，どのように扱うかについてはさらに慎重な検討が必要である。教育業績を日常的に評価して，継続的な発展に結びつける必要がある。そのためには，たとえば，５年ごとにすべての教員がポートフォリオを提出することが望ましい。ただし，とりあえず採用および昇任の場合に作成して提出することを義務づけ，1994年に制定された北海道大学の教員の選考基準をクリアした上で，段階的に全教員に拡大するという方策もあり得る。提出されたポートフォリオは，全学的に設けられた教育業績評価委員会が評価を行ってその結果を公表するのも１つの方法であるが，その性格上，専門をまたがる評価はむずかしいと思われる。また，教育評価はそれぞれの大学・学部の現実に大きく依存する，従って，それらを熟知した評価員が評価する「ピアレビュー」の方法がむしろ適切であろう。教育業績評価の評点化の方法については，本誌に試論が掲載されている（阿部 2003）。

この教育業績評価システムの採用を具体的に考えた場合，ただちにそのための労力と時間，すなわちコストが問題とされよう。また，他大学から移動するときの障害となり，人事の開放性が阻害されるのではないかという懸念も生じる。教員の負担については，現在行われている（a）と（b）の調査にかかわる教員の負担を軽減することによってある程度補うことができる。(a) は集計から分析まですべて点検評価委員会専門委員会の管轄により行われており，もともと教員にあまり負荷がかからない調査制度である。(b) の調査は，現在は数ページの調査票を毎回記入する方式になっていて時間がかかりすぎるという苦情が多い。しかし毎年必ずしもすべての項目を書き直す必要はないので，「ゲラ刷りの校正」方式を採用することが可能であろう。こうすれば，教員の負担を大幅に減らすことができる。

他大学から応募する場合は，このようなルーティンの調査で個人データが蓄積されているとは限らないので，自己評価書を作りにくいという不利が生じる。しかし，学生による授業評価は今ではほとんどの大学で実施されているし，また，コースワークなどの教育貢献データは，もともと個人が日常的にまとめて正確に把握しておくべきものである。従って，自己評価書を作るためのガイドラインさえしっかりしていれば，基本的にはどの大学に勤務していても作成することが可能である。むしろ，このような業績調査と自己評価書による教育業績評価法を全国に普及させる方向で努力するべきであろう。

7. 結論

北海道大学においては，先駆的な学生の授業評価

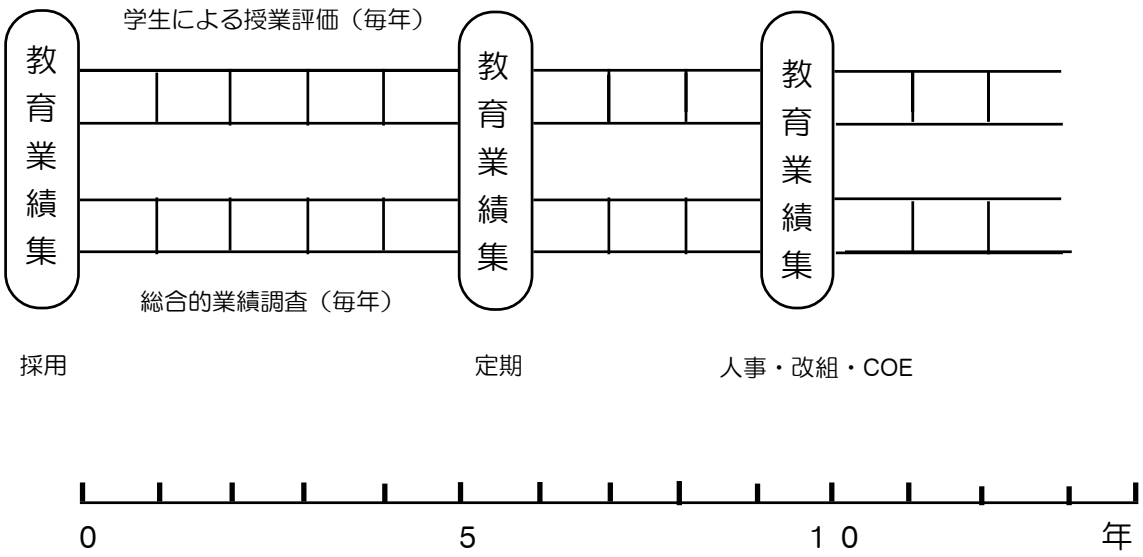


図 2. 新しい教育業績評価法の概念図

制度と，教育貢献，社会貢献，管理運営の３点セットによる業績調査制度が確立されている。しかし，後者の業績調査システムは次世代の「総合的業績評価システム」の構築を前提としてデータの蓄積を目的に導入されたものであって，あくまでも過渡的なものである。速やかに新しい評価システムに移行する必要がある。次世代の北海道大学における教員の教育業績評価として，次のような仕組みを提案する（**図２**）。

（1）毎年，教育業績調査および学生による授業評価を含む教員の「総合的業績調査」を実施する。

（2）５ないし６年ごとに（1）の調査結果を含む「教育業績集」を部局長に提出する。また，採用や昇任などの人事の際にも提出するものとする。

（3）部局ごとに作られた教育業績調査委員会が自己評価書の評価を行う。

（2）の自己評価書は，当該の人事委員会が第３者評価を行うものとする。これを実現するために，なるべく早い機会に全学的なレベルで自己評価書を作るためのガイドラインを定める必要がある。

謝辞

この論説は，北海道大学高等教育機能開発総合センターの高等教育開発研究部において2000年度から2001年度の２年間にわたって行われた「教育評価の研究」の成果をまとめたものである。以下に，著者を除く研究員および協力者名簿を掲げて，感謝したい。

吉田　宏（旭川工業高等専門学校）
宮本　篤（札幌医科大学）
藤井博匡（同上）
鈴木　誠（北海道大学高等教育機能開発総合センター）
池田文人（同上）

注

1. 文藝春秋2000年6月臨時増刊号に，スイスのローザンヌに本部がある国際経営開発研究所（IMD）の調査結果による「世界競争力年鑑」が掲載された。それによると，「大学教育は国際経済競争に対応しているか」という設問に関する日本の評価は，調査対象47カ国中で最下位であった。このことを理由に，日本の大学の水準は世界最低であるという議論が行われた。しかし，一方では，同じ調査で日本の科学技術水準は第２位という評価結果が得られている。世界最低の高等教育によって世界第２位の科学技術を維持できるはずもなく，この議論は矛盾している。設問の意味

が限定されているのにもかかわらず，日本の大学の一般的評価に問題をすり替える「ためにする議論」といわなければならない

2. 大学審議会答申「21 世紀の大学像と今後の改革方策について―競争的環境の中で個性が輝く大学―」（1997 年）は，特に教育の重要性を指摘している。

3. 英国の教育評価の最新の事情は，2002 年 4 月から同年8月まで, 名古屋大学高等教育研究センターに客員教授として滞在した Keith Morgan 氏からの私信による

4. 韓国の大学評価の最新の事情に関する情報は，2002 年 4 月から北海道大学高等教育機能開発総合センターの客員教授権斗煥氏との討論で得られたものである。

5. ポートランド州立大学の全学的な「ガイドライン」には，教員評価の主体は "department" であること，各 department はそれぞれの mission に沿って，具体的な手続きと評価基準のガイドラインを1996-97年に作成することが明記されている。"Policies and Procedures or the Evaluation of Faculty for Tenure, Promotion, and Merit Increases", dated May 17, 1996, adopted by the PSU Faculty Senate, June 12, 1996: http://www.oaa.pdx.edu/OAADOC/PTGUIDE/ を参照。

6. ただし, 難易に関する評価項目は少なく, 厳密にいえば15 問中の１問に過ぎず，他の項目の大部分は基本的に「パフォーマンス評価」である。

文献

阿部和厚（2003),『大学における教育業績評価の評点化についての提案』「高等教育ジャーナル―高等教育と生涯学習―」**11**，141-148

阿部和厚，小笠原正明，西森敏之，細川敏幸（1997),『北海道大学における教育業績の評価法』「高等教育ジャーナル―高等教育と生涯学習―」**2**，143-162

有本　章編（2001),『大学設置基準の大綱化に伴う学士課程カリキュラムの変容と効果に関する総合的研究』（平成 10 年度―平成 12 年度文部省科学研究補助　金（基盤研究（B）(1)）研究成果報告書，2001 年）

Boyer E. L.（1987），喜多村和之・舘昭・伊藤彰浩訳『アメリカの大学・カレッジ』玉川大学出版部，1996 年

北海道大学点検評価委員会（1993),『北大のルネサンスを目指して～北海道大学の現状と課題～』「平成４年度北海道大学年次報告」，73

同上（1995a),『北大のルネサンスを目指して～北海道大学の現状と課題～』「平成６年度北海道大学年次報告」，177-197

同上（1995b),『北大のルネサンスを目指して～北海道大学の現状と課題～』「平成６年度北海道大学年次報告」，27-48

同上（1996),『北大のルネサンスを目指して～北海道大学の現状と課題～』「平成７年度北海道大学年次報告」，23-39

同上（2000),『来るべき新世紀に向けて～北大の新たなる展開のために～』「平成11年度北海道大学年次報告」，1-29

同上（2002a),『21 世紀の大いなる展開をに向けて～研究主導型大学としての展開を求めて～』「平成 13 年度北海道大学年次報告」，80

同上（2002b),『21 世紀の大いなる展開をに向けて～研究主導型大学としての展開を求めて～』「平成 13 年度北海道大学年次報告」，31-90

同上（2002c),『21 世紀の大いなる展開をに向けて～研究主導型大学としての展開を求めて～』「平成 13 年度北海道大学年次報告」，72-77

同上（2002d),『21 世紀の大いなる展開をに向けて～研究主導型大学としての展開を求めて～』「平成 13 年度北海道大学年次報告」，2

西森敏之・小笠原正明・細川敏幸（2003),『北大の全学教育はどのように行われているか？―平成 12 年度後期のアンケート調査―』「高等教育ジャーナル―高等教育と生涯学習―」**11**，15-32

The National Commitee of Inquiry into Higher Education（NCHL, UK）（1997）, Higher Education in the Learning Society

参考ホームページ

Portland State University（PSU）（2000）Promotion and Tenure Guideline: (http://www.oaa.pdx.edu/OAADOC/PTGUIDE/)