

卒業研究評価ルーブリックの開発

——学士課程における教育成果の可視化のために——

相 馬 伸 一

(受付 2014年5月26日)

はじめに

2008年12月の中央教育審議会の答申「学士課程教育の構築に向けて」（以下、学士課程答申と略記）以降、大学教育の質保証という要求に対応するために、「教育成果の可視化」が課題となっている。広島修道大学は、この課題への取り組みとして、2011年度から13年度に「教育成果指標の開発支援事業」を実施した。人文学部人間関係学科教育学専攻（以下、教育学専攻と略記）では、この事業を2011年度と13年度に実施し、4年次必修科目である「卒業研究」の評価の改善のためにルーブリックを開発し、それに基づく評価を実施に移した。本稿では、この取り組みの概要、評価の実際、今後の課題等について紹介する。

教育成果を可視化するための方向性

教育成果の可視化は単純ではない。大学設置基準の改正によって、大学は7年に一度の外部評価を義務づけられているが、「教育成果はあがっているか」という評価項目に対してどのように記述するかは、いずれの大学においても課題となっている。学生の就職率を評価指標にすればよいという意見もあるが、言うまでもなく、就職率は景況によって大きく左右される。大学教育のアウトプットであることは間違いなく、不可欠の評価軸であることは間違いのないにしても、教育成果の指標として用いるには無理がある。ゆえに、大学の教育活動の何を評価するのか、どのように評価するのかを考える必要がある。

今日の大学学部段階（学士課程）の教育において、教育成果の可視化がいわれるようになった背景としては、「質保証」の要求の増大がある。マクロに見れば、グローバル化の進展、産業構造の空洞化のなかで、企業等はますます即戦力としての人材の供給を大学に求めている。そこには、2つの論点がある。ひとつは、社会の変化に対応した新たな能力の要求である。いまひとつは、近年の若者に社会人として求められる知識やスキルが身についておらず、大学教育はそうした状況に十分に対応できていないという懸念である。こうしたことから、行政サイド、産業界サイドから質保証が求められている。国公立にかかわらず、多額の国

費が投入されている大学は、教育の透明性を高め社会的（国際的）通用性を確保しなければならない。

しかし、質保証は単に外的な要求のゆえに取り組まなければならない課題ではない。大学が相対的に自律的な教育機関として持続していくためにも、質保証は避けて通れない課題である。少子化が深刻な状況にある半面、高等教育の量的拡大は続いており、大学教育の質が全体として低下していることは明らかである。そうした状況に対する焦燥感から、身につけさせる知識・スキルを一方向的に教え込むということで成果があがるとはいえない。大学が実質的に社会への出口になっている以上、学生が達成すべき最大の課題は自立であり、そのためには主体的学修を促していく以外にない。ゆえに、大学の教職員は「なぜこの科目を学ぶのか」、「その科目で何が身につくと期待されているのか」、「どのような基準で評価されるのか」といった問いに対する説明ができることが求められるだろう。

教育成果の可視化とは、端的に言えば「評価」の問題である。学士課程答申に、「学士力の学習成果の達成度を評価しようとするならば、多面的できめ細かな評価方法を取り入れることが望まれる」とあるとおりである。ところが、大学の自治という建前のもと、従来の大学が評価に対して概して消極的であったことは認めざるを得ない。そこで学士課程答申ではさまざまな提言がなされている。これは大きく、直接的な方法と間接的な方法に区分されよう。

直接的な方法は、個々の授業やカリキュラム全体の達成度を評価する方法を改善することである。学士課程答申では、3つの方向が例示されている。

第一は、個々の科目の評価方法の改善である。具体的には、GPA等の導入による成績評価基準の改善、基準の明示、事後チェック、第三者の参画、履修指導や学習支援の充実、FDの実施による改善が示唆されている。

第二は、学士課程の教育と学習を集大成するカリキュラム上の工夫である。答申には、「在学中の学習成果を証明する機会」、「その集大成を評価する取組」として、具体的には、「卒業論文やゼミ論文などの工夫改善や新規導入を実施したり、学部・学科別の、あるいは全学的な卒業認定試験を実施したりすることを検討、研究する」とある。

第三は、資格試験等の活用である。とくに学習目標が知識ベースで設定しやすい語学等の分野では、卒業や進級の要件として、TOEFLやTOEICなどの検定の結果を活用することが例示されている。

間接的な方法としては、学習者である学生および卒業生の評価を取り入れることがあげられる。

第一は、学生による自己評価の重視である。学習者の視点を顧慮せずに教育成果の可視化を考えることはできない。その際、近年、大学教育に導入されつつあるポートフォリオは有

力な手段のひとつであるといえる。答申には、「学生が自らの学習成果の達成状況について整理・点検するとともに、これを大学が活用し、多面的に評価する仕組み（いわゆる学習ポートフォリオ）の導入と活用を検討する」とされている。

第二は、答申では明示されていないが、学生の満足度調査や学生が卒業して一定期間を経た元学生へのアンケートなども、各大学の教育の取り組みの成果を間接的に把握する手段といえる。

以上のように、教育成果を可視化するための方向性は、おおよそ5つほど考えられる。実際には、これらの方向性を組み合わせながらとりくんでいくことになるが、以上の方向に加えて、教育内容の再検討が重要であることは言うまでもない。内容の検討を抜きに評価はできないからである。学士課程答申以降、日本学術会議では各学問分野における学士力が検討されており、カリキュラム改革においては、それらを念頭におきつつ、教育内容の精選・必修科目の設定、各科目の関係づけが見直される必要がある。カリキュラム・マップやCanDoListの作成は、それ自体がカリキュラム改革を可視化する取り組みだといえよう。

教育学専攻の卒業研究

教育学専攻は1974年に開設以来、いわゆる卒業論文を必修としてきた。1995年度にカリキュラム改定が行われるまでは、4年次の通年授業（時間割は不定期）で8単位、分量は4万字（400字詰め原稿用紙100枚相当）が目安となっていた。評価方法は、指導教員が主査となり副査の教員1名が立会いのもとに口頭試問を行い、専攻会議で成績評価を決定してきた。卒業所要単位も136単位以上となっていた。

しかし、1995年度のカリキュラム改定で、卒業所要単位の見直し等と合わせて、卒業論文の単位数も見直すことになり、あわせて分量も2万字（単位数は4単位）に見直された。なお、口頭試問に代えて卒業論文の発表会を行うこととした。

その後、2007年のカリキュラム改定の際には、3・4年次の演習科目を、それまでは4科目（計8単位）であったのを3科目（計6単位）とし、卒業論文も4単位の教育学特別研究と2単位の卒業研究が選択できるように設計したが、学士課程の集大成として論文を書かせる取り組みが重要であるという判断から、結果的には全学生が教育学特別研究を履修することになった。

2011年度には、小学校教員の養成課程が開設されたが、「生涯にわたって学び続ける教師」という方向性も踏まえ、従来通り3・4年次に4科目の演習（計8単位）をおき、卒業論文は、やや幅をもたせる趣旨で「卒業研究」に一本化し、4年次通年の必修科目とした。現行のカリキュラムでは、2年次の11月に演習のクラス分けの説明会を行い、年内に演習のクラ

ス分けを行い、3年次の演習を通じて各自が卒業研究の課題設定を行い、4年次の6月末に仮題目と研究計画書を提出させ、11月末に題目確定届、年が明けて1月10日を基本に論文提出のメ切としている。その後、論文のレジюмеを提出させ、1月末に卒業研究の発表会を行う。その際、3年次生は卒業研究発表会の実行委員会を組織し、発表要綱集の作成や発表会の運営に携わる。発表は、学生一人当たり15分、質疑応答10分となっている。発表会は、主査と副査の教員、4年次生のほか、3年次生も出席を義務化しており、原則公開としている。発表会終了後、主査は副査の評価を勘案して成績評価を行う。評価に関して問題があると思われる場合は、専攻会議を開催して協議してきた。



卒業研究発表会の模様 (2013年度)

ところで、今回の教育成果指標の開発支援事業においては、他大学での卒業研究・卒業論文の実態調査も行った。具体的には、教育学専攻とカリキュラム構成が近いと見なされることから、日本大学文理学部と東京学芸大学教育学選修を訪問しヒアリングをさせていただいた。ここで両大学の取り組みの概要を記しておく。

日本大学文理学部教育学科は入学定員100名。近年の資格取得志向のなかでも、伝統的といっよいディシプリン・ベースのカリキュラムを維持している。1年次に外国教育史(2単位×2)、2年次に日本教育史(2単位×2)、3年次に教育社会学(2単位×2)が必修というカリキュラムは、今日ではむしろ非常に個性的な部類になるだろう。コアカリキュラムとして、1年次に教育学基礎論1・2、2年次に演習1・2、3年次に演習3・4が必修となっている。4年次はゼミはないが、卒業研究か卒業論文が必修となっている。卒業研究は2万字以上のレポートを2本(2単位×2)、卒業論文は4万字以上を基準とし、通年4

単位である。8割以上の学生が卒業論文を選択しているという。担当教員の決定は、各学生が研究計画書を執筆し持参した上で、3人以上の担当教員に面談し、第3希望までを提出させたうえで選抜するという。論文提出に至るまでの仮題目、題目確定届の提出等のいわゆる関門はとくに設けていない。従来、学科としての公開発表は行っていなかったが、優秀な論文の発表会を2013年度から実施している。評価は、主査100点、副査100点の平均で決定している。学科には、優秀な卒業論文に対する表彰制度があるため、評価の客観性の確保は課題であり、評価基準については検討しているとのことであった。

東京学芸大学は、教員免許取得が卒業要件である教育系と卒業要件ではない教養系に区分され、教育系はさらに選修に分かれている。ヒアリングしたのは、本学教育学専攻と教員の実験室に近い学校教育選修である。教員10～13名に対して各学年の学生は20名と非常に恵まれている。小学校の教員免許取得が卒業要件だが、中等教育の他の免許をとろうとする学生が多く、学校教育選修で何を学ぶのかがやや不明確になりがちなのが課題であり、このため、卒業論文を重視し、専門分野の学修を強調しているという。1年次に教育実践研究（2単位）、2年次に教育基本文献講読Ⅰ（日本語）（2単位）、教育基本文献講読Ⅱ（外国語活用）（2単位）、教育実験観察法（2単位）、教育調査法（2単位）が必修となっている。その他、実践との関わりで、1年次に教職入門、2年次に、学校教育臨床が開講されており、3年次が附属学校での基礎実習、4年次が公立学校等での応用実習となっている。3年次の春に、教育哲学・教育史・教育経営学・教育社会学・教育方法学の5領域に関するオリエンテーションがあり、7月下旬に研究室配属が決定する。そして5領域の特講と演習が開講されるが、ここでの演習には、研究室配属された学生以外の学生も参加できるという。卒論指導のためのゼミは単位化されていない。卒業論文は必修で、明文化された規程はないが、4万字相当を基準とし、通年4単位である。3年次の研究室配属の際に、卒業研究計画書を記入、4年次9月初めに、卒論中間発表会を教育史・教育哲学領域、教育経営学・教育社会学、教育方法学領域の3分野に分かれて開催し、翌年の1月が提出となっている。2月初めに卒論発表会を開催し、分野ごとに主査1名・副査1名が4段階のレターグレードの評価を合議のうえ決定するという。やはり主査と副査で評価が分かれるケースはあり、評価の客観性は課題であるという。

2大学とも独自の取り組みと課題があることがうかがえるが、そこから教育学専攻の卒業研究の取り組みを見ると、発表会が公開され、発表する学生ばかりではなく、後輩学生にとっても学びの場となっているなど評価できる面もある。教員による評価も公開発表会を経て行うために、一定の透明性が確保されているといえる。他方、分量が2万字であるのに対して4単位を付与している点で、質保証は重要な課題になるといえる。また、2大学に限らない問題だろうが、最大の問題は、やはり評価の基準をどうするかということである。

卒業研究の評価基準の設定

教育学専攻では、以前から卒業研究の評価のあり方については課題として意識していた。主な問題点は、評価項目が明示されていないことで、①学生に計画的な学修を促すことが難しい、②演習クラスごとの評価にばらつきが出てしまう、の 2 点に集約される。そこで、今回の教育成果開発支援事業をうけて、評価基準の検討を進めた。基準の設定にあたっては、卒業研究の位置づけを明確にしなければならない。一般に論文を評価する場合は、論旨の一貫性、論旨の独創性、形式が遵守されているか等が評価の基準とされることが多い。こうした基準による評価は、論文の学術的な達成度を評価しようとするものであり、それは評価のひとつのあり方であることは間違いない。

しかし、学士課程教育の集大成として卒業研究を位置づけようとする場合、こうした評価には問題がある。学士課程答申では、各大学が学士課程において学生が身につけることが望まれる力としての学士力を明示することを求めている。いわゆる学位授与の方針（ディプロマポリシー）である。学士力は、学士課程のさまざまな経験をとおして涵養されるとされており、ゆえに、正課としての授業や学習はもちろん、課外におけるさまざまな活動も学士力が形成される重要な因子と見なされている。論文の評価が論文の完成度の評価に限局されてしまつては、学士課程におけるさまざまな経験を総合的に評価することは難しい。また、教育する側が学生に何らかの力をつけさせるということ意識するとともに、学生も実際に力がついているかを意識するためには、「～できるようになった」というアウトカム評価を導入することが有効であると考えられる。

こうした論点の検討から、教育学専攻としては、卒業研究を学士力（ディプロマポリシー）に対する各学生の達成度をみる手段として用いることとした。具体的には、大学全体のディプロマポリシーとそれに基づいて設定した専攻のディプロマポリシーを参照し、評価基準を検討することとした。全学のディプロマポリシーは、広島修道大学が 4 年制大学となつて 50 年を迎えた 2010 年に策定され、教育学専攻ではそれをうけて 2011 年に策定した。内容は以下のとおりである。

このディプロマポリシーに示されている課題のうち、「確かな思考」に関しては、まず、理解、分析、表現の 3 点を評価基準としてあげた。加えて、専攻での議論を踏まえ、計画的にとりくめているかを評価基準に加えることとした。笑えない話だが、例年、自律的に卒業研究にとりくむことができず、教員、保証人、友人の学生をやきもきさせる学生がいる。卒業研究は、自らが著者になる取り組みであり、自律性は思考の確かさの証しといえる。

次に「広がる経験」に関しては、具体的にどのような活動を評価の対象とするかが問題で

ディプロマポリシー

全 学	教育学専攻
<p>1. 確かな思考（思考） 読書や講義，ゼミナールなどでの読む・聴く・書く・話すことの反復をとおして，知識を収集・整理し，<u>理解・分析・表現することができるようになること。</u></p>	<p>1. 確かな思考 「人間の発達と形成」について深さと広がりのある知識と教養を獲得するとともに，それらを再構成し発信するための教育的リテラシーを修得し，自ら主体的に学びを創り出すことができるようになること。</p>
<p>2. 広がる経験（行動） 修得した知識と技能をもって他者と協力して課題の解決に取り組み，それを冷静に評価して次の思考と行動に生かしていけるようになること。</p>	<p>2. 広がる経験 多様な教育実践の機会に積極的に参画し，「人間の発達と形成」について得た考え方や知識・技能を他者との協働のもとで活用していくことができるようになること。</p>
<p>3. 開かれた心（態度） 新しい知識や経験に関心をもつとともに，国際性の尊重をはじめとした他者受容ができるようになること。<u>積極的に傾聴する姿勢を持ち，基本的な社会的マナーを遵守</u>できること。</p>	<p>3. 開かれた心 「人間の発達と形成」をめぐる諸問題に対して，他者への敬意を払いつつ，幅広い教育的教養と教育実践力をもって当事者として向き合っていく態度を涵養できるようになること。</p>

*下線は引用者による。

あった。学士力の達成度を評価するという趣旨でいえば，課外活動一般までを評価の対象に広げることもあり得るが，卒業研究の評価でそれを行うのには無理がある。そこで，他者との協働というポイントに着目して，カリキュラムのうえで卒業研究と連動し，学生どうしの協働によって行われる演習の取り組みおよび卒業研究発表会の取り組みを評価の対象とすることとした。また，卒業研究のテーマ設定において，さまざまな経験を主体的に活かしたかは論文の内容からも判断可能であることから評価項目に加えた。

「開かれた心」に関しては，当事者性，他者受容，社会的マナーの遵守が関連している。そこで，課題意識の明確性，形式等の遵守を評価基準とした。また，「開かれた心」は生涯学習力としての意義を有すると考えられることから，成長度の評価も項目に加えることとした。

学士力の3要素の評価割合については，卒業研究が正課内の活動であることから「確かな思考」に関する評価に重みをおくこととしたが，「広がる経験」「開かれた心」も重要な評価軸であり，評価の対象とする活動を上記のように具体的に設定することで，応分の重みをもたせることとした。結果的には，4：3：3の割合とした。また，他者との協働や自己の成長度を評価の対象にすることから，従来の教員評価一辺倒ではなく，学生どうしのピア評価，学生の自己評価もとり入れることとした。a. は教員評価，b. はピア評価，c. は自己評価による評価である。また，広島修道大学は，2014年度の成績評価から高機能 GPA を導入し，成績原簿の提出を100点満点で提出するようになるため，それにも対応できるようにすること

とし、以下の10項目を評価基準とした。

○思考にかかわる項目

①理解 (a)

卒業論文のテーマについての的確に理解して考察できている。

②分析 (a)

学問的な方法論の基礎にたつて分析できている。

③表現 (a)

論理的・実証的で分かりやすい表現ができている。

④自律性 (a)

計画的にとりくむことができている。

○経験にかかわる項目

・協調性・主体性×2

⑤演習における取り組み (b)

演習において、自己の役割を果たすとともに、他者に積極的にかかわることができた。

出欠状況、演習での発言の状況、演習クラスで与えられた役割への取り組み、クラスのメンバーとの関わりをメンバーどうしで相互評価

⑥卒業研究発表会における取り組み (b)

傾聴の姿勢を持ち、主張を展開できた。

発表会を運営する3年次生による評価

⑦さまざまな経験の総合 (a)

学生時代のさまざまな経験が何らかのかたちで反映されている。

○態度にかかわる項目

⑧当事者性 (a)

課題意識が明確で、テーマを自身の問題としてとらえることができている。

⑨形式性 (a)

分量・形式・引用など、広く受け入れられる一般性を満たしている。

⑩成長性 (c)

取り組みを通して、興味・関心の拡大等の成長の実感が得られた。

素点の算出については、評価にあたって大きな偏りが出る懸念もあったが、まず教員評価

(a)のうち、①、②、③、⑦、⑧、⑨については主査5点満点、副査5点満点の合計10点満点、教員評価(a)のうち④は主査が5点満点で評価して2倍する。ピア評価(b)を行う⑤、⑥については、各項目を学生に5点満点で相互評価させ、演習担当教員がとりまとめて平均値を算出し、その数値を2倍することとした。自己評価(c)の項目⑩は5点満点で学生自身に評価させ、演習担当教員が数値を2倍する。以上を合計し、100点満点で評価することとした。

こうして、卒業研究の評価ルーブリックの骨子が固まったが、専攻会議で懸念として示されたのは、厳格な評価はよいが、60点を割り込む評価が続出するようであれば、実際にはさまざまな採点上の操作が必要になり、アイデア倒れに終わるだろうということであった。たしかに、ルーブリックによる評価は評価基準が明示されることで学生の主体的な学修を促すことができるなど長所も多々ある半面、実際に採点すると点数が低く出てしまう傾向があることが指摘されている。一般的には5段階評価の3は標準的な達成度を指すだろうが、多くの評価項目で3の評価になると、合計点は60点になり、レターグレードに置き換えればCというかるうじて合格という評価となってしまう。教員間での評価の感触としては、70点から79点のB評価が標準であり、学校現場へのボランティアへの派遣の要件にも適用していることもあり、結論としては5段階評価の4を標準として評価することとし、粗いものではあるが各項目とも以下のガイドラインを定めた。

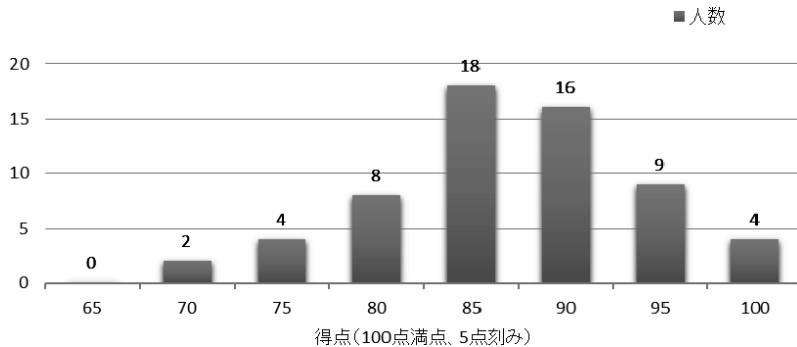
- ・ 1・2：基準を満たしていない。
- ・ 3：かろうじて基準を満たしている。
- ・ 4：基準を上回っている。
- ・ 5：高く評価できる。
- ・ ディプロマポリシーの充足度を評価するという趣旨を踏まえ、明らかに大きな問題がある場合以外は、3、4、5の評価から選択する。

以上のガイドラインは、ピア評価と自己評価にも適用するため、卒業研究発表会にあたっては3、4年次生に周知した。

2013年度における評価結果

2013年度は、2007年度に導入のカリキュラムの最終年度であり、「教育学特別研究」の公開発表会は、2014年1月29日、30日の両日に開催された。専任教員8名の担当クラスを按分し、4クラスずつの発表会を実施している。以下に評価結果の概要を示し、卒業研究をディプロマポリシーの達成度で評価するという方針の妥当性について検討する。

○成績の分布



教育学専攻2010年度生「教育学特別研究」得点分布

2013年度の論文提出者は60名であり、上記のルーブリックで評価した結果はグラフのようになった。平均は85点であった。これを広島修道大学の学則に定める基準でレターグレードに変換した結果は次のとおりである。

A A	15名	(25 %)
A	33名	(55 %)
B	12名	(16.7%)
C	2名	(3.3%)
D	0名	(0 %)

A以上が多いが、従来、卒業論文のB、C評価はかなり問題がある場合に下されており、従来の評価割合とほぼ一致している。むしろB、Cが一定の割合で出たことは、ルーブリック評価の妥当性をうかがわせるといえる。

○学士力の項目別分布

次に学士力の3項目の得点分布を見てみる。

確かな思考 (40点満点)	平均 33.6/40点 (84%)
広がる経験 (30点満点)	平均 25.7/30点 (86%)
開かれた心 (30点満点)	平均 25.7/30点 (86%)
合計 (100点満点)	平均 85点

当初は、広がる経験や開かれた心の評価が低くなる懸念があったが、評価対象とする活動について検討したこともあり、学士力の各項目ともバランスよく得点・評価されている。もっ

とも、個人ベースや演習のクラスごとにはバラつきが見られ、分析を深めることによって指導のあり方について検討できるだろう。

○ SA と評価の対応

広島修道大学では、2014年度から段階的に高機能 GPA を導入するが、2013年度までは修得単位数を分母とし、AAを4点、Aを3点、Bを2点、Cを1点、不合格であるDおよび欠席等による評価不能のXを0点として算出する SA (Scholastic Average) を用いていた。GPA が登録単位数を分母とするのとは異なるが、SA も履修科目全体の学修状況を見ることのできる指標であるといえる。教務課（現教学センター）第2係の協力を得て、集計した結果、2010年度入学生の4年次前期までの SA の平均は2.36であった。そこで、SA が2.7以上の集団、2.0～2.6の集団、2.0未満の集団での卒業研究の得点について分析した。

2.7> (9名)		平均 91.1点	
AA : 5名	A : 4名	B : 0名	C : 0名
2.0～2.6 (42名)		平均 84.7点	
AA : 10名	A : 24名	B : 6名	C : 2名
2.0< (9名)		平均 79.8点	
AA : 0名	A : 5名	B : 4名	C : 0名

学士力の評価には、学業成績以外のさまざまな経験が含まれることからすれば、必ずしも学業成績と対応している必要はないが、一定の対応がうかがわれる。これは、ルーブリック評価の一定の妥当性を示唆するといえよう。

○ 評価方法によるバラつき

今回、評価方法に教員評価に加えて、4年次生どうしの評価、3年次生から4年次生に対する評価、4年次生の自己評価を加えたが、評価方法によるバラつきが見られるかをみた。5点満点での平均は次のとおりである。

主査評価	4.3
副査評価	4.3
自己評価	4.1
相互評価	4.5
3年生評価	4.1

主査評価と副査評価がほぼ一致したことは、項目を分割した効果が表れているとも見なせ

よう。また、論文の学術的完成度については、教員の立脚する方法論によって評価が大きく異なる場合がある。ディプロマポリシーの到達度を評価するという方向性をとり、論文の学術的完成度以外の評価基準を取り入れたことには意味があったと考えられる。自己評価は、過剰に甘くなく、おおよそ妥当な自己認識がなされているのではないと思われる。ピア評価については、3年次生から4年次生への評価はやや辛目であるが、4年生どうしの評価は逆にやや甘い。近年の学生について、他者を評価することや他者から評価されることに対して抵抗感が強い傾向があると指摘されている。また、身内と見なされている関係では厳しい評価を避ける半面、関係が疎遠になるほど躊躇なく厳しい評価を下す傾向もあるとされる。4年次学生の評価結果が甘いのは、そうした傾向の現れとも考えられる。教育学専攻は教職志望者が一定の割合を占めており、教員にとって評価が避けられない役割であることを考えると、的確な評価ができるように指導していくことも課題かもしれない。この意味でも、多様な評価方法を盛り込んだことは、それ自体に教育的な意味があったといえる。今回の取り組みの副産物のひとつといえよう。

まとめと今後の課題

本稿のまとめとして、学士課程教育における教育成果の可視化の手段として卒業研究を用いることの有効性を確認したうえ、さらなる改善への課題をあげておきたい。

学士課程教育の成果を可視化する手段はいろいろと考えられるが、最もリーズナブルな方向性は何であろうか。それは、学士課程の教育を集大成するカリキュラム上の工夫であるだろう。学生の満足度調査や卒業生アンケート等も教育成果の一定の動向を把握する手段にはなるだろう。しかし、学生は、複数の大学の課程を同時に学ぶことができるわけではないから、自分が受けた教育の良し悪しを比較する術をもっているとはいえない。ゆえに、学生への満足度調査は、良い意味での顧客満足度調査にもならない。教育成果の是非をそうした制約のある学生に委ねてしまうのでは、教育成果を大学教育の課題として主体的にとらえているとはいえないだろう。学士課程答申で学士力がいわれているのが、単に卒業所要単位を修得すればよいという考え方を脱することを求めるものであることからしても、学士課程教育を集大成するカリキュラム上の工夫が必要である。この点で、卒業研究は、教員の負担が大きいという問題はあるものの、有力な手段であることは間違いないだろう。

大学設置基準の大綱化以降、大学教育界では提供科目の多様性を高めることで学生の意欲を引き出せるという考え方があったと思われる。しかし、大学教育のユニバーサル化のなかで、より多く学ぶという学生は減り、いかにコンパクトに学ぶかという学生が多数を占めている。また、相対的に学力が低下しているといわれるなかで、多くの選択科目を提供しても、

「いったい何を学んでいいのか分からない」という学生も増えている。学問分野別の学士力の検討等も視野に入れつつ、とくに専門教育のカリキュラムにおいて必修科目を明確にし、カリキュラム全体をスリム化することが求められているといえる。それによって教員の負担が軽減できれば、卒業研究等の必修化も可能ではないだろうか。3年次で卒業所要単位が充足できるという状態があるとすれば、学士課程教育に求められる単位の実質化という方向性を考えても改善が必要であろう。就職活動の開始時期の見直しが進められているのも、学生にしっかり学ばせるという趣旨がある。4年次に必修科目をおいているかどうかは、学士課程教育の良し悪しを見る重要な基準であるといえよう。

とはいえ、単に卒業研究を必修化すればよいということにはならない面もある。カリキュラム上の有効性は指摘され、多くの大学教員は論文を書くトレーニングを重ねて職を得ているにもかかわらず、自身がカリキュラムとして必修化するのに躊躇してしまうには、やはりそれなりの理由がある。そこには、学生の力量の問題と教員の評価観のズレという問題があるだろう。

学生の学力の低下、とくに書く力の低下は深刻である。そして、この背景には読書量の低下がある。そうした実態を是認して、知識の修得を確認するようなテストで単位を付与していけば、状況はますます悪化する。人文・社会科学系の大学では、論述試験やレポートが多く課されているはずだが、卒業研究にとりくむ段階で必要最低限の書く力が備わっていない学生が増えている。インターネット環境の進歩にもかかわらず、先行研究や参考文献をうまく見つけることができない、他者の見解を的確に引用できない、安易な要約と主観的な意見をなまぜにしたような記述が直せない等々、問題は数多く見受けられる。世界トップレベルの自然科学分野ですら、インターネットサイトからのカット・アンド・ペーストが問題になっているが、他者の営為を安易に引き写して済ませるといような行為を是認してしまえば、かりに卒業研究を必修化して教育成果を可視化した気になっても、学習成果がともなうとはいえない。初年次から確実に修得されるべき知識・技能・態度の到達目標を設定し、それを教員間の連携をとおして実施・点検・評価できるようなカリキュラムを構想できれば理想的だろう。道は遠いが、教育成果の可視化ということを意識することで、大学教育の見直しが地に足のついたものになるのは間違いないだろう。

なお、近年、協働性やコミュニケーション力が強調されるなかで、学修成果を個人に求めるばかりではなく、組織的な取り組みにおいて評価することが模索されている。卒業研究に関連していえば、ゼミナールに所属する学生が協力してゼミ論文を仕上げるという取り組みは以前からあった。これは、実際にうまく機能させることができれば、協働的な課題解決学習の実践になる。しかし、容易に想像できるように、集団を構成する個人の能力やモチベーションには差異があり、いわゆるフリーライダーが出てくる。評価ということがきちんとで

きる関係や仕組みができていなければ、実際には安易に流れかねないことを指摘しておきたい。

さて、こうした正課内の取り組みのほかに、授業外学習等の学生の主体的な取り組みを促すためにできることはほかにもある。今回ヒアリングを行った大学でも、ユニークな取り組みが行われていた。東京学芸大学教育学選修では、「学教・教育学道場」と題した読書マラソンが2、3年生を対象に実施されている。日本大学文理学部教育学科では、自主ゼミ「教育学研究会」を立ち上げているほか、学内学会として日大教育学会を開催しているのも、学生への刺激になっているという。日本大学を訪問した際には、研究室棟の廊下に課題図書 요약が大書きされたものが掲示してあったが、これはオープンキャンパスで掲示したものであるとのことだった。受験生には大学で何を学ぶのかを知らせる手段になり、学生には学習機会になり、一石二鳥の取り組みではないだろうか。

学生や学生との関係に帰せられる要因以外に、卒業研究の必修化や運営を難しくしているのが教員の評価観のズレである。いわゆる仏と鬼ということもあるし、学問的な方法論の違いで評価が食い違ってしまうこともある。また、卒業研究は、指導にかなりの労力がともなうため、熱心な教員ほど熱心に指導し、それに対して他の教員が低い評価を下すと、自身の教育や研究が低く評価されたように受け取って軋轢が生ずるといったこともある。大学教員の人間関係は難しい。私などは、以前は正月を返上して指導していたが、卒業研究はやはり履修学生が著者になる営みであり、誰が書いたのか分からなくなるような関わり方は度が過ぎていてと考え、ある時期から提出メ切の2週間前に指導期限を定めている。しかし、放置しておいて本当に期限に間に合わなくなる学生もいるわけであり、そうした学生ほど友だちづきあいに価値を見出す傾向があるのか、同じゼミに固まり、教員の負担は激増するという悲劇もある。卒業研究というカリキュラムを持続させるために工夫しなければならないポイントは多い。

この点で、今回の教育学専攻の取り組みには、やはり意味があったと思われる。今回、卒業研究を改めて学士課程教育の集大成と位置づけ、ディプロマポリシーの達成度で評価するという方針をとった。端的に言えば、これによって学生を評価するという当たり前のことがより鮮明になったといえる。卒業研究の完成度を評価するということに重点があると、その評価は教員がどのくらい手をかけたかの評価も含まれてしまうことは避けられない。それが過ぎると代理戦争のようなことにもなる。今回、教員による評価項目と評価のガイドラインを申し合わせたことで、ある意味でクールな評価ができたのではないかとと思われる。また、学生のピア評価や自己評価も取り入れたことで、教員評価の割合が相対的に下がったが、安易な評価に流れないように指導することで評価の客観性を高めることにつながると考えられる。

今回の取り組みは、年度途中で評価基準を策定したために、学生に事前に周知することが

できなかった。しかし、2014年度は4年次生の学年ガイダンスで学年主任の教員が評価基準を説明した。卒業研究は、従来、専門的な学修の集大成と見なされてきた。このため、産業界等が実学やコミュニケーション力を強調するなかで、何の意味があるのかという思いを学生も抱きがちである。しかし、卒業研究をディプロマポリシーの達成度を評価する手段として位置づけることは、卒業研究に新たな意味をもたらす面もある。単に知的関心や指導教員の示唆でテーマ選択するのではなく、学生時代のさまざまな経験をもとに卒業研究にとりくむことが学生に意識されれば、卒業研究への取り組みは多くの学生にとってより意味あるものになるだろう。教員が学修の専門性へのこだわりが強いと、こうした変化はなかなか受け入れられない。しかし、大学院に進学して研究者をめざそうという学生が、人文・社会科学系においてはそう多くないという現実を踏まえると、テーマ設定もより柔軟にとらえられてよいと思われる。こうした点においても、教員の意識改革が必要であろう。

[付記] 本稿を成すにあたって、ヒアリングを快く引き受けてくださった日本大学文理学部教育学科・下司晶教授、東京学芸大学教育学部学校教育教室・古屋恵太准教授に厚くお礼申し上げます。また、今回の教育学専攻の卒業研究の評価基準の策定は、スタッフ間の問題意識の共有なしには実現できなかったことも記しておきたい。

教育学専攻「卒業研究」評価ルーブリック

学士力の項目	評価項目	評価者	評価基準					備考	合計
			基準を満たしていない	基準を満たしていない	かろうじて基準を満たしている	基準を上回っている	高く評価できる		
確かな思考	①理解 卒業論文のテーマについての 確に理解して考察できている	主査	1	2	3	4	5		
		副査	1	2	3	4	5		
	②分析 学問的な方法論の基礎にたっ て分析できている	主査	1	2	3	4	5		
		副査	1	2	3	4	5		
	③表現 論理的・実証的で分かりやす い表現ができている	主査	1	2	3	4	5		
		副査	1	2	3	4	5		
	④自律性 計画的にとりくむことができ ている	主査	1	2	3	4	5	評価を2倍する	

広がる 経験	⑤演習における取り組み 演習において、自己の役割を 果たすとともに、他者に積極的 にかかわることができた	4 年次生	1	2	3	4	5	演習クラスの担当教員が 学生のピア評価の平均値 を算出し 2 倍する	
	⑥卒業研究発表会における取り 組み 傾聴の姿勢を持ち、主張を展 開できた	3 年次生	1	2	3	4	5	演習クラスの担当教員が 3 年次生による 4 年次生 の評価の平均値を算出し 2 倍する	
	⑦さまざまな経験の総合 学生時代のさまざまな経験が 何らかのかたちで反映されてい る	主査	1	2	3	4	5		
副査		1	2	3	4	5			
開かれ た心	⑧当事者性 課題意識が明確で、テーマを 自身の問題としてとらえること ができています	主査	1	2	3	4	5		
		副査	1	2	3	4	5		
	⑨形式性 分量・形式・引用など、広く 受け入れられる一般性を満たし ている	主査	1	2	3	4	5		
		副査	1	2	3	4	5		
	⑩成長性 取り組みを通して、興味・関 心の拡大等の成長の実感が得ら れた	提出者	1	2	3	4	5	学生が自己評価した数値 を 2 倍	
合計点									

SUMMARY

A Development of Graduation Paper Grading Rubric

—— For Visualizing the Learning Outcomes at Bachelor's Degree Program ——

Shinichi SOHMA

It is widely accepted that the vital issue to reform the bachelor's degree program depends upon its quality assurance. In order to cope with this issue, it is necessary to develop the means for the total evaluation through the bachelor's degree program. The Education Department, Faculty of Humanities and Human Sciences, Hiroshima Shudo University has paid much attention to graduation paper as a compulsory subject at the final stage of the education program since its foundation in 1974. As regards the evaluation, whilst the open presentation has been held, the criteria for the graduation paper was not fixed. In 2010, Hiroshima Shudo University set the diploma policy for the bachelor's program. Through the examinations on the evaluation of graduation paper, the Education Department determined the grading rubric for graduation paper based on the diploma policy of the university. The grading rubric consists of 10 elements and not only faculty staffs but also students engage in the evaluation. The result in the term of 2013 was favorably acceptable. This is seen as an attempt to visualize the learning outcomes at bachelor's degree program.