

アカデミックスキル演習におけるクラス間評価の統一化

Integration of Inter-Class Evaluation in Academic Skills Program

石川 貴彦

Takahiko ISHIKAWA

名寄市立大学保健福祉学部

Faculty of Health and Welfare Science, Nayoro City University

Email: ishikawata@nayoro.ac.jp

あらまし：大学におけるアカデミックスキル演習の評価をクラス間で統一するため、シラバスに対応した観点別評価を作成し、それぞれのクラスが受講者をどのように評価したのかを検討した。その結果、担当年数の長いベテラン教員は評価が高い傾向にあることを確認し、それは過去の受講者の評価から求めた基準を、教員の授業改善によって今回の受講者が超えるという状況が年々繰り返されることで生じたものであると考察した。

キーワード：アカデミックスキル演習、観点別評価、クラス、統一化、担当年数

1. はじめに

大学における初年次教育の一環として、アカデミックスキル演習を全学共通必修科目で導入するケースが多くみられる。本学でも「基礎演習」という名称で開講し、日本語表現、情報収集、レポート作成、ディスカッションなどを1年間かけて必修かつ少人数教育で取り組んでいる。演習は約200名の受講者を10名以下の少人数クラスに分けて行うため、のべ20名の教員が担当する。このことから、受講者がどの教員のクラスに配属されても同一の内容を学べるよう、基礎演習の実施ガイドラインを作成・共有したが、評価に関しては担当教員の一存であり、レポートの出来や受講態度など独自判断に委ねていた状況だった。

こうした一存は、教員のこれまでの担当経験から培った“匙加減”でわりかしの確に評価され、ゼミなどの少人数教育ではそれが大目に見られていたと感じる。しかしながら、こうした少人数の演習でさえも明確な基準を設けて評価することが学力の真正な評価であり、いわゆるゼミに限って特例で評価するのは望ましい方法ではない。また、複数のクラスに分かれて演習を進めるため、クラス間で評価を統一することが受講者への評価の公平性を担保する上では重要である。この真正な評価のツールにはルーブリックが一般的であり、アカデミックスキル演習においては、神田^①が「大学入門ゼミナール」、近藤^②は「基礎ゼミ」で用いた報告があった。しかし、近藤が指摘するように、ルーブリックによる評価項目の細分化は負担の多い評価方法となりかねない危険性を孕んでおり、演習では真正性・公平性と負担軽減の両立を図った評価が望ましいと考えた。

そこで本研究では、真正性・公平性の2つを満たしながら、ルーブリックほどは負担をかけないであろう観点別評価を適用して、アカデミックスキル演習の受講者を評価することを試みた。そこからクラス間の観点別評価を比較し、評価の統一化について検討した。

2. アカデミックスキル演習の観点別評価

2.1 演習の概要

2019年度のアカデミックスキル演習は24クラスで運営し、通年で15コマ実施した。主に教養教育の教員が演習を担当するが、7名しか担当できないため1人2クラスを受け持ち、そのクラスをA・B（例えば石川A、石川B）と分けて隔週で演習を行った。通年科目で15コマとしている理由は、2クラス交互に実施すると年間30コマになり、教養教育の教員で14クラス確保できるからである。不足分は学科教員や非常勤講師で補充し、実施ガイドラインによって演習の到達目標と内容および提出課題を統一した。到達目標を以下に示す。

- 要点をつかみながら文章を読む力を身につける
- 文章を書くための基礎を学ぶ
- 600～800字程度の小論文を書く
- 文献調査・資料検索などの情報収集ができる力を身につける
- データ分析、データ解釈を通じながら問題発見、問題解決を探求できる力を身につける
- 能動的・主体的に学ぶ姿勢を身につける
- ディスカッションを通じて複眼的・多角的視点を育む

2.2 観点別評価

上記の到達目標に応じて7つの観点を挙げ、観点毎にS：よくできている、A：できている、… D：できていないまでの5段階を設定した。担当教員には15回目終了時まで観点別評価を全て埋めて、そのS～Dの個数から総括的評価を行うように依頼した。例えばSが4つ以上で、Aが3つ以内であれば総括的評価はS、素点では95点または100点と定めた。そして、Sが4つ以上で1つでもBかCが含まれるなら、総括的評価はSまたはA、素点は90点または85点というように分類パターンを用意し、演習の評価を統一した。

表1 各クラスにおける観点別評価（担当年数順）

番号	担当年数	要点をつかみながら文章を読む	文章を書くための基礎	文章を書く	情報収集ができる	問題発見・解決を探究できる	能動的主体的に学ぶ姿勢	ディスカッション
1	14	3.6	3.8	2.7	3.6	3.6	3.6	3.4
2	14	3.3	3.4	3.2	4.0	4.0	4.0	3.9
3	14	3.0	3.0	3.0	4.0	4.0	4.0	4.0
4	14	4.0	3.0	3.0	3.9	3.8	3.9	4.0
5	14	2.9	3.4	3.3	3.3	3.1	3.9	3.8
6	14	2.4	3.4	3.3	3.1	3.5	3.9	4.0
7	10	3.6	3.8	3.6	3.1	3.0	3.9	3.8
8	10	3.6	3.0	3.6	3.0	2.9	3.3	3.6
9	10	3.0	3.3	3.4	2.3	1.9	3.1	2.8
10	10	3.0	3.0	3.1	0.9	1.1	3.0	3.0
11	5	3.0	3.5	3.3	2.6	2.9	3.4	3.6
12	5	3.0	3.6	2.4	2.5	2.8	3.1	3.6
13	4	2.3	2.9	2.3	2.4	2.1	2.5	1.8
14	4	2.5	2.1	2.0	3.1	1.5	2.4	2.1
15	2	3.4	3.1	3.1	2.6	3.1	3.5	3.3
16	1	2.9	3.4	3.4	3.1	2.8	3.1	2.5
17	1	2.5	1.9	2.3	2.4	2.3	2.3	2.6
18	1	3.9	4.0	3.6	2.6	2.6	3.0	4.0
19	1	2.5	3.0	2.6	2.4	2.8	2.6	2.4

3. クラス間の評価の比較と統一化の考察

観点別評価をクラス間で比較・共有するため、成績入力後に筆者宛に評価の提出を依頼し 19 クラスから集めることができた。19 クラスの観点別評価を一覧にまとめたところ、クラス間での差が大きいことに気づき、観点毎に平均より上の値を網かけ太字で表した（表1）。すると、ベテラン教員ほど平均値が高い傾向にあると思われ、担当年数順に観点別評価を並べ替えた。そして、担当年数と各観点の合計点との相関を Spearman の順位相関係数で求めた結果は $\rho=0.65$ となり、担当年数が長いほど合計点が高い傾向にあることがわかった。

筆者は担当年数の長い教員の一人であり、評価が高くなった理由を自己省察すると、過去の受講者の評価から定まった基準というものが内在し、その基準を今回の受講者が超えれば S や A と判定し評価は高くなる。ただし、過去と今回の間には、授業改善が加わることに注意すべき点である。過去の受講者において低かった観点を教員は改善し、今回の受講者に指導した効果が表れて、それが評価に伴ったと考える。例えば、段落構成が過去では不十分だったので、今回の演習では説明や添削を手厚くし、それに受講者が反応した結果、段落構成ができて内容も十分な小論文が仕上がった。その小論文を評価すると、文章を書くための基礎や、小論文を書くといった観点は S や A となる。逆にここまで書けているならば、B や C はつけられないという判断になる。ベテラン教員はこうした授業改善が毎年繰り返され、演習の改善点を徐々に修正した結果が評価の高さにつながったといえる。

したがって、クラス間の評価の差は、担当教員の授業改善も含めた演習の成熟度の違いであると考察する。その一方で、年数の浅い教員が低目に受講者を評価したのは、教員が要求するレベルと、受講者の達成度を照らして判断し、その多くが求めるレベルに達しなかったと推測する。浅い教員の多くから受講者の不出来を指摘する意見が挙がったことも、この推測を後押しするだろう。これはベテラン教員のような、過去の事例を踏まえた評価基準がまだ備わっておらず、自身の要求レベルで評価したことに根本的な違いがある。クラス間の評価の統一化は、共通の観点で評価するだけでなく、何を拠りどころにして評価するかという前提から統一することも必要である。

4. まとめ

本研究ではアカデミックスキル演習において、全てのクラスが共通に用いる観点別評価を作成し、担当教員に受講者の評価を行わせた。そして各クラスの観点別評価を比較し、演習の評価の統一化について検討した。

共通の観点に基づいて評価したことで、これまでの“各教員の匙加減”という曖昧さを解消したという点では一歩前進した。さらに、担当教員が授業改善を繰り返すことで培われた演習の成熟度が、評価の高低に影響することや、観点別に評価するにしても、教員の拠りどころに違いがあることもわかった。こうした評価の高低差を縮めるためには、過去の受講者の事例紹介や、授業改善によって修正された演習方法の開示など、経験の浅い教員への情報提供を充実するとともに、評価を教員間でオープンにして、学習会等で統一化の意識を高めていくことが解決策になると考える。

参考文献

- (1) 神田大吾: “評価ツールとしてのルーブリック—「大学入門ゼミナール」の評価の信頼性を高めるために—”, 茨城大学人文社会科学部紀要. 人文コミュニケーション学論集, Vol.2, 41-57, (2018)
- (2) 近藤百世: “東北大学全学教育基礎ゼミにおけるアクティブラーニングの実践—ルーブリック評価と中心とした学習支援体制構築の試み—”, 東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要, Vol.4, 355-366, (2018)