

1. シンポジウムの概要

2009年2月5日（木）午後3時より教育学部大講義室にてFDシンポジウムを開催した。今年のテーマは「真正な評価－大学における成績評価のこれから－」で、教育学部内外から42名の参加者があった。シンポジウムでは、まず3名のシンポジストにより「教育評価論（教育学部：二宮衆一氏）」「ルーブリック（教育学部：富田英司氏）」「大学における成績評価の実例（教育支援機構：野本ひさ氏）」の3つの話題提供がなされ、その後山本久雄氏の司会のもと、3名のシンポジストに指定討論の深田昭三氏を交えてパネルディスカッションが行われた。ディスカッションではパネラー間で活発なやりとりが展開されたが、「成績評価」が現代の学校の基本的性質とも関連して、指導・学習の改善に資する目的で行われる側面と、順位付ける・分配する・成果を管理する・測るといった目的で行われる側面とがあり、この点が議論されかかったところで時間を超過した。テーマが今日的課題であったことからシンポジウム参加者には非常に有益な内容であったと考えられる。

以下では、このシンポジウムの詳細を記録として残すため、話題提供のスライドと質疑応答の要約を記載しておくこととする。

2. 話題提供の内容

(1) 教育評価論（教育学部：二宮衆一氏）

1. 教育評価(エバリュエーション)概念の成立

歴史的にみると

絶対評価(認定評価)の時代
西洋中世の大学における学位授与などに由来する。絶対評価の絶対性とは、評価者の見識や属身的な権威に依存するものであった。

教育測定の時代
1920年代のアメリカにてメジャーメント運動が起こる。その背景には、絶対評価の持つ恣意性に対する批判が存在した。

教育評価の時代
測定することそのものを自己目的化してしまった教育測定に対する批判として生まれる。教育という営みの中に評価を位置づける。

2. 教育測定から教育評価へ

教育測定は、絶対評価の持つ恣意性に対する批判から登場した。
→ 客観的に、かつ正確に評価すること

「客観的に、かつ正確」な評価方法を確立するためには、従来2つの基準が指摘されてきた。

信頼性

いどこで誰が実施しても、その評価結果の精度が安定し、一貫していること

妥当性

評価対象をどれほどよく測れているか

3. 教育測定における信頼性

採点の信頼性
採点の一貫性を追求するものである。採点の信頼性を問うもの。例) 評価方法として小論文などよりも標準化された採点方法の方が採点の信頼性は高くなる。

採点の信頼性の得られないものは評価の対象から外されることになる。つまり、測定しやすい能力や学力のみが評価されることになる。

評価方法の信頼性
その評価方法が、どの程度安定しているか。例) ある評価方法を同一集団に複数回実施し、その結果の相関を求めるとテスト法などによって信頼性は高くなる。

子どもたちの学習上の個人差は必ず存在するため、その差を正確に測定できる評価方法が信頼性が高いとされた。その結果、評価結果が正規分布を描き出すテストが標準テストとして登場することになる。

信頼性の追求は、測定の自己目的化を生み出すことになった

教育評価は、こうした教育測定に対する批判として登場した。

・何のために測定をしているのか？

・個人差を絶対のものとして捉えているのではない？

・大切なのは、個人差を考慮した教授方法の改善を目指すことではない？

愛媛大学教育学部・FDシンポジウム話題提供 2009/02/05

ルーブリックの枠組みを援用した 大学教育研究の促進に向けて

富田英司
愛媛大学教育学部

EHIME UNIVERSITY

教育心理学と教育測定・評価

- 心理学
 - 「精神測定法 (psychometrics)」の主たる推進者
 - 1916年IQの登場 (スタンフォード・ビネー検査)
 - 相対評価「ノルム準拠評価」の確立
 - 相対評価を用いたテスト。偏差値など。
- 教育評価が精神測定学から分離 (Glaser, 1963)
 - クライテリオン準拠評価
 - 一定の基準と比較して評価の結果を示す
- 本邦の教育心理学における課題
 - かつて先端だった理論が現場の足を引っ張っている(?)
 - 評価の中心が相対評価から絶対評価に移りつつあることをふまえた教育をし、測定手法の開発を推進

EHIME UNIVERSITY

ルーブリックとは

- “rubric”のもともとの意味: 「赤」「朱書きで書かれた注釈や指示のこと」
- 成功の度合いを示す数段階程度の尺度と、尺度に示された評点・標語のそれぞれに対応するパフォーマンスの記述語から成る評価基準表 (西岡, 2008)
- 特徴
 - 絶対評価のための評価基準 (→個人内評価にも活用)
 - 学習者に評価基準が公開されている
 - 学習者にとっての課題が本人も教師にも分かる
 - 教師と学習者が授業を共同構築する余地を提供
 - 評定者間信頼性が高くなるような評価指標を作成
 - 評価指標を作成する技法を含む

EHIME UNIVERSITY

ルーブリックのタイプ分けの観点

- 採点用ルーブリック
- コーチング用ルーブリック
- 観点別 (分析的) ルーブリック
- 全体的ルーブリック
- 一般的ルーブリック
- 特定課題のルーブリック

EHIME UNIVERSITY

ルーブリックのタイプ(1)

| 観点別 (分析的) ルーブリック 例) 口頭発表のルーブリック | 全体的ルーブリック 例) 口頭発表のルーブリック (Burke, 1994; 高瀬 (2004)) |
|---|--|
| 音声 5. 声が多分に大きく、理解しやすい 4. 声は十分だが、時々聞き取れない 3. 声の大きさが十分でない 2. 声が小さく、聞き取れない 1. 声が小さく、最後まで述べていない | 5 主題は明確に発表されている スピーチは声も十分に大きく、理解しやすい 聴衆への目配りができている 図やスライド等が効果的に使用している 十分によく計画されている |
| 主題 5. 主題が明確である 4. 主題が設定されている 3. 主題はあるが、脱線が多い 2. 主題が設定されているかどうか不明 1. 主題が感じ取れない | 4 略 3 主題は適切に発表されている スピーチの声の大きさは適切ではない 生徒がノートを読んでいる 聴衆への目配りは時折 図やスライド等が効果的に用いられていない スピーチに「脱線」が見られる |
| 5. 4. 3. 2. 1. | 2 略 1 略 |

・出来た点・出来なかった点が明らか
→指導への活用が容易
・採点に時間がかかる

・評価結果をフィードバックしにくい
・採点に時間がかからない

EHIME UNIVERSITY

ルーブリックのタイプ(2)

| 一般的ルーブリック | 特定課題のルーブリック |
|---|--|
| ・どの科目内容にも可能 ・一般的になればなるほど抽象性が増してしまう ・ルーブリック・バンクをつくって おいて再利用する ・DPなどの最終的な教育目標と 関連づけられたものが当初か ら作成される | ・特定の科目における特定の活動 (または単元)を対象にしている ・具体的でわかりやすい ・活動毎にルーブリックが必要に なってしまう ・DPなどの最終的な教育目標との 関連性は別途整合性をつける必 要がある |

EHIME UNIVERSITY

ルーブリックの作成方法

- トップダウン型
 - 教育目標や過去経験から予備的ルーブリックを作成
- ボトムアップ型
 - 学習者からの回答を分類し、特徴を抽出
- 作成プロセスが重要・・・モデレーション
 - 評価指標を作成する過程が、教師の教育評価に関する熟練度を向上させる
 - 教育評価の画一化や形骸化を防ぐ

EHIME UNIVERSITY

「特定課題のルーブリック」の作り方 (Wiggins(1998)に西岡(2008)が加筆)

- 課題を実行し、多数の児童・生徒の作品を集める。
※20個もあれば一応できるし、時間が限られている場合は数個でも考えられる。
- 予め、数個の観点をを用いて作品を採点することを同意しておく。
※独立した観点を評価すべきかどうか、考える。迷った場合は、とりあえず「全体的ルーブリック」を作ってみる。必要ならば、あとで観点別に記述後を整理する。
- それぞれの観点について、一つの作品を少なくとも3人が読み、1～5点で採点する。
※最初あまり考え込まず、ひとまず的印象に基づいて採点する。
※0点は、採点対象外を意味する。
- 次の採点者に分からぬよう、採点を作品の裏に付箋で貼り付ける。
- 全部を検討し終わったあとで、全員が同じ点数をつけた作品を選び出し、それぞれの点数に見られる特徴を記述する。
※話し合いの時にでてきたキーワードをメモする。
- 意見が分かれた作品を見直す。
※当初の採点を考え直す必要がある場合も少なくない。

EHIME UNIVERSITY

本学部での評価法開発のために

- フィールド研究の必要性
 - 共通の教育目標を持つ授業を対象に
例) 共通教育, 総合演習, 教育実習など
- モデレーションの活用
 - モデレータ: 評価の統一を図る担当者
 - モデレータを中心としたワーキンググループの構成
- 教員養成のための一般的ルーブリックの探究
 - より高次の教育目標に関連したルーブリック作成へ
 - 学生と教員が共同でルーブリックを作成することの効果
 - 多量のポートフォリオ情報をストックし, 学習活動や評価プロセスを支援する情報システムが有効かもしれない
 - 現行の「履修支援システム」には開放性や柔軟性が必要
 - 大学院のDPと学部のDPの発展性・継承性

9



アルバーノ大の教職課程ルーブリックの 作成過程(安藤, 2008, p7) その1

これらの教職能力ルーブリックは、教育学科のDiez, M. が中心になって長い年月をかけて開発したものである。彼女によると、1979年末から(a)大学での自分の教育経験、(b)その分野の専門家のインタビューと文献レビュー、(c)大学併設の研究調査部の研究成果、の3つを研究資料にして、教育学だけでなく看護学や心理学など学際的な研究グループを作って検討し、5つの教職能力を抽出して、その暫定的なルーブリックを作成し、1981-82年度は毎学期3回から4回の学内討論を行って、合意形成を行い、1983-84年度にはFD研修会でそれぞれの学問領域を代表する10名の教員が大学での教育実践を学内放送局でテレビ討論し、そのテープを吟味して教職能力のルーブリックの洗練化に繋ぎ、1年次から始まる教育実習に係わっては日誌の構成に工夫を凝らしたと言う。

10



アルバーノ大の教職課程ルーブリックの 作成過程(安藤, 2008, p7) その2

このようにアルバーノ大学では、学部入学時にスピーチなどのパフォーマンスを学生にさせてコミュニケーションや意思決定による価値判断の力を見て、それぞれのルーブリックで学生自身の強みや弱みを確認させ、それらの学習物等をポートフォリオに収め、年次進捗とともに教職能力のルーブリックも導入して、教育実習を含めた学びの伸びや変容を評価させ、次なる学びを展望させるという意味で、前節に述べたNWRELの書き方モデルと同じように、学生が一般的なルーブリックをよく理解し、活用して“持続的な学び”に繋げる成長ポートフォリオ (growth portfolio) としての使い方がなされているのである。そして、大学院教育学研究科においても学部から引き続いて段階的にそれぞれの能力を発達させるように評価規準が設定されている。

11



主な引用文献

- 田中耕治 2008 学力調査と教育評価研究 教育学研究, 75(2), 146-156.
- 西岡加名恵 2008 「逆向き設計」で確かな学力を保障する 明治図書
- 新しい評価を求めて: テスト教育の終焉 / キャロライン・V.ギブス著; 鈴木秀幸訳. -- 論創社, 2001.7.
- 安藤輝次 2007 アルバーノ大学の教員養成カリキュラム 奈良教育大学教育実践総合センター 16, 89-100.
- 安藤輝次 2008 一般的ルーブリックの必要性 奈良教育大学教育実践総合センター 17, 1-10.

12



EHIME 愛媛大学
UNIVERSITY

教育学部FDシンポジウム

大学における成績評価の実例

愛媛大学教育・学生支援機構 教育企画室
学生支援センター
野本ひさ

1

内容

1. 多様な学生が混在する授業の「ルーブリック評価」
2. 複数の教員が担当する「セミナー評価」
3. 使える力を養う「グループ試験」

EHIME 愛媛大学
UNIVERSITY

2


1) ルーブリック評価

- ・ 「使える力」「発揮される力」を育成する。
- ・ プロセスや質の評価を重視する。
- ・ 評価を指導に生かす。

EHIME 愛媛大学
UNIVERSITY

ルーブリックの応用

学習スキルに格差が大きく得点がつけにくい
(多様な学生が混在するこれからの大学)



厳正な成績評価
教育単位の実質化

EHIME 愛媛大学
UNIVERSITY

情報処理演習の簡易ルーブリック例

| 得点 | 論理操作 | 意欲 | 興味・関心 | 理解 | 統計知識 | 課題提出 |
|----|----------------------------------|--|-------|------------------------------|--------------------|-------------|
| 5 | 間違いないスムーズにでき、新しい操作を自ら習得できる | わからないところを質問したり、自己学習してきたことをクラスに還元したりできる | 非常に高い | 提示した課題に対してほとんどひとりで時間内に実施できる | 統計的知識が十分に養われている | 全問正解で提出遅れなし |
| 4 | 間違いないスムーズにできる | わからないところを質問したり、自ら調べたりできる | やや高い | 提示した課題に対してほとんどひとりで時間内に実施できる | 統計的知識をほぼ身につけている | |
| 3 | わからないところを聞きながら正確に実施できるがスピードはゆっくり | 教えられることに意欲的に学ぶ | 普通 | 提示した課題に対して誰かに助けを求めれば正確に実施できる | 統計的知識について、言えば思い出せる | 全問正解で提出遅れ |
| 2 | 周囲から助けをもらいながら実施する | 依存的な学習 | やや低い | 提示した課題を理解するためにサポートが必要 | 統計的知識について理解していない | 提出しているが不正解 |
| 1 | 正確に実施できない | 学習意欲が感じられない | 低い | 提示した課題に対して間違った解決を示す | | |

EHIME 愛媛大学
UNIVERSITY

2) セミナー評価

☆複数の教員で評価する

- ・ 複数の教員でグループワークを担当する場合、評価者の主観が評価に反映してしまう場合がある。
- ・ グループワークへの参加態度やグループ・コミュニケーションを評価する。
- ・ 学生の相互評価を学習意欲の向上や評価に生かす。

新入生セミナーの評価

EHIME 愛媛大学
UNIVERSITY

セミナー評価例 新入生セミナーの成績評価

1. 学習目標
 - ・ グループディスカッションを行うことで、社会で起こりうる問題について考え、自分の意見を述べるができる。
 - ・ 新聞記事を題材にした学習課題を使ったグループワークを通して、読解力、情報収集、プレゼンテーション技法をトレーニングする。
2. 学習方法
 - ・ 7-8人編成のグループでテーマを決めて学習する。
 - ・ 各グループ活動に担当教員が参加する。
 - ・ 6回(12コマ)のグループワークを行い、最終回に発表・討論を行う。

EHIME 愛媛大学
UNIVERSITY

評価内容と配点(シラバスに明示)

1. グループワークへの参加(40点)
 - ・ 教員評価(30点)
 - ・ 学生相互評価(5点)
 - ・ グループワーク振り返りシート(毎回の記録)(5点)
2. 最終発表会の内容(20点)
 - ・ 学生相互評価(10点)
 - ・ 教員評価(10点)
3. ポートフォリオ・個人レポート(40点)
 - ・ 自己学習資料:ポートフォリオ(10点)
 - ・ 個人レポート(30点)
4. 出席評価
 - ・ 遅刻2点、30分以上の遅刻は欠席とする

EHIME 愛媛大学
UNIVERSITY

評価基準

- グループワークへの参加(資料)
 - 準備(課題)をして取り組んでいる(取り組み姿勢)
 - 話し合いに積極的に参加している(積極性)
 - グループに貢献するように作業している(作業能力)
 - うなずき、あいづち、アイコンタクトができている(コミュニケーション能力)
- 最終発表会評価(資料)
 - 発表の内容をよく準備しているか(周到な準備)
 - 自分たちの独自のアイデアや意見を盛り込んでいるか(内容の独自性)
 - 論旨が簡潔に表現され、わかりやすいか(簡潔明瞭な論旨)
 - 論旨が十分に説得力を持っているか(妥当性・説得力)
 - 発表における態度や時間管理はよかったか(態度・時間管理)

1回のグループ学習評価表

月日 学籍番号

評価項目

- グループワーク態度評価(観察)
 1. まじめな取組姿勢(5点満点)
 2. 積極的な参加(5点満点)
 3. 作業能力、作業貢献(5点満点)
 4. 発言及び傾聴の態度(5点満点)
 コメント欄()
 - 課題シート(個人学習内容) 5点満点
※3点を「ふつう」とし、内容、ボリューム、論理、書き方などについて加点・減点してください。
 - グループ課題(グループ学習内容) 5点満点(グループ全員同じ得点)
※3点を「ふつう」とし、内容、ボリューム、論理、書き方などについて加点・減点してください。
- 合計(30点満点)
※最終的に全日履の合計で30点満点になるようにします。

レポート採点表

レポートの内容に沿って加点・減点する。
例えば構成については最大3点まで加点できる

| 学籍番号 | 構成 | 文章の明快さ | 知的な議論 | 今後への発展 | 文法 | 雑さ | タイプミス | 表面的 | 基本 | 得点(30満点) |
|------|----|--------|-------|--------|----|----|-------|-----|-----|----------|
| | +3 | +2 | +3 | +2 | -2 | -2 | -2 | -2 | +20 | |

評価基準

- グループワークへの参加(各5点×6回)
 - 準備(課題)をして取り組んでいる(取り組み姿勢)
 - 話し合いに積極的に参加している(積極性)
 - グループに貢献するように作業している(作業能力)
 - うなずき、あいづち、アイコンタクトができている(コミュニケーション能力)
- 最終発表会評価(各5点×各教員・各学生/10点満点に換算)
 - 発表の内容をよく準備しているか(周到な準備)
 - 自分たちの独自のアイデアや意見を盛り込んでいるか(内容の独自性)
 - 論旨が簡潔に表現され、わかりやすいか(簡潔明瞭な論旨)
 - 論旨が十分に説得力を持っているか(妥当性・説得力)
 - 発表における態度や時間管理はよかったか(態度・時間管理)

グループ試験の例

〈ねらい〉

排泄に関する解剖生理や排泄援助技術、無菌操作技術に関する知識を統合して、安全安楽に導尿技術を実施することができる。

〈学習方法〉

・グループ(女子:9名×6G, 男子:5名×1G)で2週間グループワークを行った後、試験を受ける。

・実施には人型シミュレーションモデルを用いる。

〈ねらい〉

排泄に関する解剖生理や排泄援助技術、無菌操作技術に関する知識を統合して、安全安楽に導尿技術を実施することができる。

〈学習方法〉

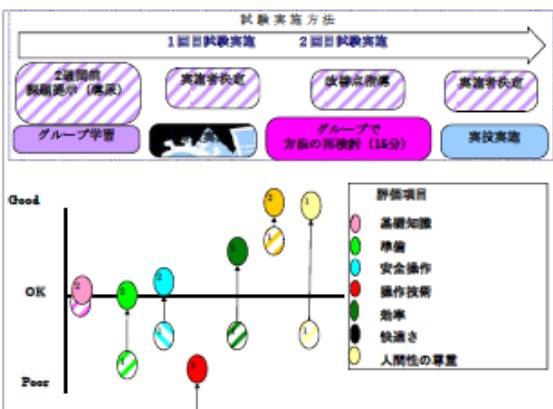
・グループ(女子:9名×6G, 男子:5名×1G)で2週間グループワークを行った後、試験を受ける。

・実施には人型シミュレーションモデルを用いる。

3)グループ試験

評価結果

- 実践に必要な能力はグループ自己学習で目標到達が可能な要素と、繰り返しや技の伝達による技術習得が必要な要素がある。
- 途中で自分たちの結果を振り返ることで、さらに良い方法が見つかる。
- グループ学習にくじ引きを導入しただけで、責任感、協力、瞬発力が向上した。
- 学生たちは「とてもいい方法だと思う」と評価した。



図：グループ試験結果(1回目の結果→2回目の結果)

3. 質疑応答

質疑応答の要約は以下のとおりである。

Q (深田) : 具体的に大学の成績評価,あるいは単位認定,秀・優・良・可をどのようにつけるか?

A (二宮) : 質問に答える前提として,今日の大学における単位の実質化や厳正な評価と,ルーブリックによる教育評価の両立については疑問が残る。たとえば厳正な評価に関わる問題としては,教員によって成績評価の厳しさがばらついているという問題が考えられるが,このこと自体は評価の客観性とは関係がない。なぜなら評価の客観性は,評価者が妥当性のある評価課題を提示して,それに基づいて見識のある評価をすれば,その評価は一貫性があり客観性があると考えられるからである。ルーブリックは信頼性を確保ため一技術であるが,教育評価では信頼性の前に妥当性が必要。妥当性の高い評価課題を作らないと,ルーブリックをやる意味がないので,自分たちが授業の中で教えている内容に則した評価課題をしっかりと作ることが求められる。

Q (深田) : 具体的に妥当性のあるルーブリックを作っていくのに,どうすれば良いか?

A (富田) : 具体的にはまだどうすればよいかという答えは持っていない。しかし教員養成系に特化したルーブリックの前例は,話題提供で紹介したように既にあるので,それらから我々の学部に近いモデルを探して,そこから展開させてもらうのが効果的ではないか。

Q (深田) : 話題提供ではルーブリック評価,潜在評価,グループ試験という風にご紹介いただいた。例えば評価を通して学生の成長を測り,授業は実質的な質の向上を図るときに,グループ試験がすごく成長させると思った。ルーブリック評価は学生の成長を図り,授業の向上を図ることだと思うが,具体的に評価によってどのように学生の成長を促進しているのかを教えてください。

A (野本) : 学生がどのように成長しているかというよりも,これまでそのようなことを評価基準にしてなかったことを評価するということに目標を置いてほしい。態度を評価に入れていいのかは迷うところだが,そこに対する答えとしては,「学士力と何か」,我々が求められている教育は何かということにつながる。知識や学問プラス,それを使える力,行動すること,あるいは素直に話を聞くことっていう態度面が学士力の中に入ってきている。そこを踏まえた上で評価項目を打ち立てているのが,まず学生の成長というか測らなければならないものを測るという妥当性のところに位置づく。そして学生の成長については,これはルーブリックなり態度評価なりっていうのを新生セミナーのときから段階的に使っていくことで,4年間一貫して少しずつ学習進行に応じた,成長に応じたルーブリックの内容に変えていくことで,学生もこの学び方に慣れるし,最終的に到達するところもかなり高く想定できる。例えば新生セミナーではグループで穏やかに話し合うというのを評価基準にしている。4年生ぐらいになると,非常にクリティカルにお互い刺激し合うことができるころまで,批判したりそれを受け止めたりというような能力の基準を設けている。

Q (深田) : 個々の教員の成績評定の厳しさにばらつきがあることについてどうするか。これにはGPAの信頼性という問題も関わってくるので,それも踏まえて伺いたい。

A (二宮) : 教育評価の観点からすると,成績づけのばらばらさというものに統一性とか客観性を求めるのではなく,教員側の評価能力とか授業開示というのを考えて教育評価をその中に位置付けていくべき。

A (富田) : 同じ大学の同じコースで同じように学習をして,年が違ふとある人は卒業できて,ある人は卒業できないというのは問題。そのレベルをどう担保するかっていうのは,やはり具体的にアクションしていくべき。GPAに関しては,GPAが何点かということだけが問題になってきて,正規分布しているからなんとなく客観的なデータだと思われる危険。GPAの背後にある,どういう活動ができたからこの人は何点だということまでを,追っていけるようにすべき。

A (野本) : 先ほど紹介したように,身近なところから教員の評価を一律にするというようなことも一つの方法かなと思う。例えば工学部ではJABEEを導入しており,非常に厳選な評価につながる。これは大学間評価もでき

る仕組み。看護では国家試験が義務付けられているので、国家試験の合格によってある程度の客観化ができる。それから教育共通科目の「こころと健康」コア科目がある。これは全学生が同じ目的で、学習目標で実施するので、評価も一律でないといけないために評価の工夫をする。以上のように身近なものから始めることができる。

Q (深田) : 単位の実質化について。1単位の学習時間は講義だけの時間ではなく、教室外の学習時間も含んでいるが、それが質化してない。その単位の实質化を考えたときに、評価はどうするのかという問題がある。単位の实質化と厳正な成績評価はセットで議論されるが、これはどう考えたらいいのでしょうか。

A (二宮) : 単位の实質化は、国際的に1単位は45時間の学習時間であるから、国際通用性があるような教室外の学習時間も含めたものにして、その評価もしっかりとすべきだという議論だと認識している。評価の観点からすると、基本的には教えたことを評価するっていうのが教育評価の考え方なので、教えていないことを評価するというのは不公平。評価をする際には、評価課題を作り、その中に授業の中だけでは対応できないような課題を入れ込んでいくというふうな工夫をするとよい。例えば今年の前期であれば、私は学校選択制の是非についてのポスター発表をなささいというような評価課題を出した。ポスターを作るときに2つの評価の観点を入れた。一つは賛成意見と反対意見を必ず含めること。もう一つはその根拠になるデータを必ず入れること。ルーブリックを作るときの内容的な側面とそれを実際にポスター発表の中に入れ込んでいくという構造。これをやると授業外と授業内の学習が合わさったような形で行われ、それを評価対象にするというような形態をとっている。

Q (壽) : グループ試験において、強要によって参加を義務付けられているのではなく、むしろ学習者の側が意欲的に参加する、そういったものが可能になった理由はどこにあるかということを知りたい。

A (野本) : 最初は本当に学生がこの方法を受け入れてくれるだろうか心配したが、結果的に学生の方が時間外学習に差が出ない方がよいというような、逆に評価を返してくれたのが大きな一つの力になった。もちろん学生が拒否する権利は保障しないといけないので「どうしてもできない場合は言ってきなさい」と言っている。また、試験は必ずグループでということではなく他の個別の試験、あるいはペーパーテストの組み合わせで行う。ここの試験ではグループのチームワークを高めるための試験ですよというのを前提として話している。チームワークは看護職者には必ず必要な能力ですので、そこからそれを身につけなければならないのだと説明している。細かく学生の反応を見ていないと強制的になる可能性を認識したうえで実施している。

司会 (山本) : 浅井教務委員長からの言葉ですが、「まず成績評価の実態を把握するところから始めなければならない。したがって今年度の成績評価の実態について教務委員会でワーキンググループを作って分析をすることを考えている。ついてはご協力をお願いしたい」とのこと。私が2007年度の成績評価実態を見た印象では、人によって成績の付け方が随分違う。それからクラスサイズとか、科目区分によってもずいぶん違うという実態があるように思えた。教務委員長は、まず実態を把握するところから始め、それを踏まえて適切な成績評価の仕方を開発できるのではないかとのことであった。