

研究評価（外部評価）の体験から — 教育学系の場合

窪田眞二

人間総合科学研究科教授

教育学系は、平成13年度着手分の分野別研究評価を受けた。14年度1年間が外部評価のための実務に充てられたわけである。5月の連休明けに提出された個人別判定票に基づき、7月には全体をとりまとめた報告書を提出したので、夏前までは大変あわただしく、秋に入ると、ヒアリングに向けて40項目を超える質問項目への対応を検討し、11月にヒアリングを受け、年が明けると外部評価報告書原案に対して修正要望などを

とりまとめて返送し、一段落する。実質的にはほぼ半年間で集中的に取り組むため、教育学系では事務的な書類の整理などを行う事務員を短期雇用で配置した。学系内には外部評価対応委員会（委員10名）を設置し、研究室を1室空けて外部評価対応事務室とした。4月、5月にはほぼ週に一度のペースで会議を開く必要があった。対応委員としての体験の中で感じたことをいくつか述べることにしたい。

なお、日本教育大学協会主催シンポジウム「教員養成系大学・学部独自の評価スタイルの確立をめざして」が本年2月7日に東京学芸大学で開催され、大学評価・学位授与機構（以下「機構」という。）による研究・教育評価を受けた大学のうち4大学が報告を行った。そこで教育学系にも報告が求められたため、筆者が報告を行った。本稿は、そのシンポジウムで行った報告をベースにしたものである。

表1 研究評価の1年

5月初旬	個人別判定票のとりまとめ
中旬	目的目標の事前調査 (学系→機構→学系)
7月中旬	自己評価報告書提出 (学系→機構)
9月	書面評価に基づく質問項目の提示 (機構→学系)
11月下旬	ヒアリング
1月	外部評価報告書原案 (機構→学系) 上記原案への異議申立 (学系→機構)

1. 自己評価実施要項に基づく自己評価書の作成をめぐる

分野別研究評価では、各大学による自己評価を実施した上で機構による評価（書面及びヒアリングに基づく）が行われる。評価内容は表に示す5つの大項目により構成される。

表2 分野別研究評価内容

- | |
|----------------------|
| ①研究体制及び研究支援体制 |
| ②研究内容及び水準 |
| ③研究の社会（社会・経済・文化）的効果 |
| ④諸施策及び諸機能の達成状況 |
| ⑤研究の質の向上及び改善のためのシステム |

以上の大項目について、それぞれ観点や要素が例示されており、研究者個人が提出する個人別判定票を踏まえ、各研究領域から選ばれた報告書執筆者によるそれらの観点と要素についての自己評価書が作成される。その作成作業に先立ち、研究組織及び各研究領域の研究目的と目標を示す必要があり、これについては事前調査として5月に機構の専門委員会宛に報告することになっている。

自己点検・自己評価は実施義務となっているが、観点が特定された外部評価を14年度に実施することを想定して5年前に目的や目標が設定されてはいない。そのため、過去5年間の研究業績について、例えばその社会的貢献として教員や一般市民を対象に講演を行ったとしても、いつ、どこでど

のような内容の講演を行ったかは記録しているが、その社会的効果や貢献度について証拠となるデータを示すことが求められても、それを示すことはほとんど困難であった。

機構の専門委員会に示した研究目的・目標の事前調査において、専門委員会による確認の結果、「研究目的及び目標が明確性、具体性に欠けると判断した場合には、この段階で速やかに対象組織（機関）に対して照会し、必要に応じて再提出を求める」と自己評価実施要項にある。5年前に目的・目標を設定していたのならば、書き換えることはほとんど無意味といわざるを得ない。過去には戻れないからである。ただ、これは試行的な研究評価という位置づけから来るやむを得ることかも知れない。

2. 「研究の社会的効果」をめぐる

(1) 「研究活動」の定義

表3 研究活動の定義

狭義の研究（基礎研究、応用研究）にとどまらず、技術の創出、経営ノウハウの創出、スポーツ・芸術の創作やパフォーマンス、学術書、教養書や教科書類の出版、政策形成等に資する調査報告書の作成、総合雑誌などのジャーナリズム論文の発表等を含む教員等の創造的活動全般をいう。
--

自己評価実施要項には表3のように、「研究活動」が定義されている。研究の定義としては大変広くとらえられていることがわ

かる。しかし、教育学系が過去5年の間に研究プロジェクトとして取り組んできた遠隔教育 (distance education) に関する取り組みを研究としてとらえることに対して、ヒアリングで疑義が提示された。遠隔教育は開発的な事業である性格上、研究的な要素を多分にもっているのみならず、創造的な研究活動として十分評価に値する取り組みであったと自負してきただけに、いささか残念であった。

一方、研究者の中には「教科書類の出版」を研究活動の成果としては位置づけていない方々も少なくなく、その結果、研究業績の中で高等教育への貢献という意味で「テキスト」に関する業績が少ないとの指摘を受けた。この点は「研究」の解釈についての共通認識を学系教員の間で作れなかった点として反省すべきであるが、多くの教員は著作物をテキストとして使うことを目的としなくとも、授業で結果的にテキストとして使うことはある。そのような著作をあえてテキストとして件数に計上することはしていない。教職課程などでテキストとして用いることを前提として作成した出版物を「研究業績」としてはカウントしていない場合も少なくない。

教科書という意味での「テキスト」を研究業績として考えるかどうかをめぐって考察するに、教育学の場合、教育職員免許法

で規定されている教職に関する科目など少なくとも科目名称やその内容においてスタンダードが明らかなのを除き、大学ごとに設定する科目名は多様である。この点、特定の国家資格を前提として構成される学科科目を主体としている場合とは大きく学問領域のミッションを異にするといわざるを得ない。すなわち、教職科目を除き、ある大学の教員が作ったテキストの汎用性が薄いのである。そこで、多くの教員は、自己の著作をテキストとして用いることはあっても、それをテキストとして公刊したという認識を持たないことの方が多いと考えられる。

(2) 判断基準、根拠データ

自己評価実施要項には研究の社会的効果のうち、政策形成への寄与について、表4のような説明がある。

教育学系の教員には、文部科学省の審議会の専門委員や各地の教育委員会の教育委員、教育改革関連の審議会の委員などに就いている教員は多い。しかし、教育の領域

表4 政策形成への寄与

国や地方公共団体の審議会等に委員として参加すること自体ではなく、審議会等の報告書に自らの研究成果が反映した、あるいは審議会等の意思形成に当たって新しい視点の導入や議論の活性化に自らの研究成果が寄与したなど、具体的に示された効果について判断される。

では審議会の報告書に表4で限定されるような形でその貢献が反映されるということは考えにくく、議論に参加し、結果的に政策化されても、それを自分の寄与によるものと特定できる部分を切り取り、貢献度を判断する根拠データとして示すのはほとんど不可能というべきである。

3. 評価対象組織の特殊性をめぐって

大学ごとの特殊な仕組みについて、誤解や情報不足による専門委員会の判断と思われる点が少なくない。とりわけ、筑波大学はその組織・運営の方法等さまざまな側面で特殊な方式をとっており、ヒアリングで説明するだけで大変な時間を要した。例えば、附属学校との連携について、確かに教育学系が附属学校とどう連携するかは長年の課題ではあるが、筑波大学の場合、教育学部の附属ではなく大学の附属学校であることから説明をしなければならなかった。情報不足をあらかじめ補うために、評価委員の中にあるいはオブザーバーでもよからうが、評価対象機関が推薦する第三者を含ませることが望ましいのではないかと。

4. 自己評価と外部評価

外部評価が行われるのとほとんど並行して、法人化に向けた中期目標・中期計画の策定が進められていた。幸いなことは、ヒ

アリングなどの評価過程で見直すべき点が見えてきていたので、附属学校との連携などある程度中期目標に反映できたことであり、その意味では外部評価をきっかけとして、見直しがしやすかったことだろう。しかし、大学側の主体性を尊重して、重点的に評価を受けようとする項目について大学が設定することを基本とした評価でないと、大学改善への誘因剤にはなりにくいと思われる。

筆者自身、ある公立小学校の外部評価の取り組みに関わってきたこともあり、学校評価にはそれなりの関心を持っている。大学評価も学校評価も、基本は各教育機関が設定する改善目標に対してどのような成果が得られ、どのような課題が残されているかを第三者の目で確かめ、自己評価の妥当性の如何を示すことである。他の教育機関との相対的な位置や配分予算への反映が前面に出ると、できるだけ体面を飾ろうとする傾向が強まり、必ずしも信頼の置ける評価につながるとはいえないのではないかと考える。

また、研究評価としては、学会での活動を評価するための指標が明確に示される必要があると思われる。これらの点も含め、評価スタイル等大学や各研究領域からの積極的な提起をする時期に入っている。

(くぼた しんじ/教育法評論)