

オックスフォード大学の学年末考査に関する事例研究

—何が問われ、どのように採点されているのか—

田中正弘

オックスフォード大学の学年末考査に関する事例研究

—何が問われ、どのように採点されているのか—

田中正弘*

1. はじめに

イギリスの大学の質保証について分析した先行研究は数多く蓄積されてきた（秦，2005；大森，2012；安原，2012など）。その上で、より具体的に大学内部の質保証について論じたものも、多々存在する（田中，2013；杉本・鳥居，2013など）。しかしながら、質保証の根幹をなす学生の学習到達度を測るツールとしての学年末考査で何が問われ、どのように採点されているのかについては、（日本語の）先行研究が管見の限り見当たらない。これは、学年末考査の過去問が当該大学の学生や教員以外に非公開であったり、答案の採点基準が最近まで不透明・不公表であったりしたことに原因があると思われる。

そこで著者は、「オックスフォード大学セント・アントニーズ・カレッジ」（St. Antony's College, University of Oxford）に客員研究員として滞在し、オックスフォード大学の学年末考査の過去問と、教育プログラムの採点基準を入手してきた。これらの一次資料を用いて、オックスフォード大学における人文・社会科学系の学年末考査において、何が問われ、どのように採点されているのかを、分析・考察してみたい。ただし、その前に、本稿がイギリスの代表としてオックスフォード大学の事例を参照する理由を、イギリスの大学における学年末考査の発展史によって説明したい。

2. イギリスの学年末考査の発展史

イギリス（本稿はイングランドのみに着目する）の学年末考査の発展史における重要な転換点は、1800年のオックスフォード大学における「優等学位」（Honours Degree）試験制度の導入であった（安原，2005）。この新しい学位試験制度は、18世紀のオックスブリッジの教育に対する痛烈な批判への対応であった。それらの批判の中には、例えば、オックスフォード大学ブレイズノーズ・カレッジのジョン・ネイプルトンが1773年に述べたものがある。彼は、学位取得につながる大学の授業は「実際、全くいい加減なやり方で行われているので、それらが学問の進歩、学位志願者の知的向上や名声、あるいは大学の名誉に貢献するというのにはありえないことである」（グリーン，1994，52頁）と非難した。横尾（1999，190頁）は、18世紀のオックスブリッジにおける教育の質的な低下を、以下のように表現している。

* 弘前大学21世紀教育センター高等教育研究開発室准教授

十八世紀のオックスブリッジが沈滞ないし墮落の極に達していたことは疑いをいれない。コースとカリキュラムは狭く固定化し、試験や学位は形骸化し、教師の質と活動は低下し、学生のモラルも頹廃しきっていた。

このような教育の質的低下を改める上で、優等学位試験制度の導入は画期的であった。なぜなら、「学位試験に顕彰的・競争的性格を導入することで、学生に勉学へのインセンティブを与えようとした」（安原，2005，95-96頁）ためである。この試みは、教育の質の向上を目指した、大学の自主的な改革の動きといえた。

オックスフォード大学の優等学位試験制度は、19世紀に他のイギリスの大学にも普及していく。その普及の要因の一つが、1830年代に誕生した「学外試験委員」（external examiner）制度である。この制度は、他大学の教員が教育の内容や試験の結果などを検査し、それらの妥当性（他大学との同等性）を担保するために助言を行うものである。換言すれば、学外試験委員制度により、例えば、「ハル大学やウォーウィック大学で優等学位を取得するのに必要な成績のレベルは、ケンブリッジ大学やロンドン大学でそれに必要とされるレベルとおよそ同じ」（アシュビー，1999，37頁）だと保証されているのである。制度発足時は、オックスフォードの教員が他大学の学外試験委員となつて、他大学の試験の内容・水準の審査にあたるが多かったことから、オックスフォード大学の優等学位試験制度が審査の参照基準になったのである。

オックスフォード大学の優等学位試験制度の他大学への普及は、オックスフォード大学の試験の「型」の他大学への普及も意味した。その試験の型とは、「2つの中間予備試験を経たうえでの最終学年度における、1科目3時間に及ぶ一連の一発勝負方式の筆記試験」（安原，2005，96頁）である。現代のイギリスの大学では、上記のような論述式の筆記試験だけでなく、コースワークなども加味されるようになるなど、成績評価の多様化が進みつつある（村田，1999）。しかしながら、オックスフォード大学の試験の型は、未だに最も一般的な伝統スタイルとして受け継がれている。よって、本稿はイギリスの代表としてオックスフォード大学の学年末考査に着目し、その内容を分析したい。

3. オックスフォード大学の学年末考査

オックスフォード大学における、特に人文・社会科学系の学年末考査の構成は、伝統的に10～30の質問から約3問を選択し、1問につき1時間の計3時間で、各問にA4で4枚程度の論述式で解答するというものである。その一例として、オックスフォード大学における1年生を対象とした2009-10年度の学年末考査である、「歴史学概論④」（General History IV）の内容を提示してみる。

歴史学概論④は、1815年～1914年の間の社会・国家・帝国について概括して学ぶ科目である。試験の質問は24問あり、3時間以内に自ら選択した3問に解答する。ちなみに、2つ以上の国々を例示しながら解答すること、という但し書きが付されている。その主な質問は下記の通りである（University of Oxford, 2010, 2-3頁）。

1. 都市生活はどれだけ劇的に変化したか？
2. 人口増加の要因は何だったか？
3. 工業の発展は農業の衰退と、どの程度関係があったか？
4. 社会主義政策は労働者階級の問題をどの程度反映していたか？
5. 貴族の権力と威信は1914年までにどの程度変化したか？
6. 小作農民は政治でどのような役割を演じたか？
7. この100年は「中産階級の世紀」だったか？
8. なぜ官僚制度が広まったのか？
9. なぜ1815～1849年の間に多くの革命が起きたのか？
(中略)
24. 公共の建造物は市民生活の変化をどの程度反映していたか？

上記のように質問は抽象的な内容が一般的である。また、客観式の質問（○×式・穴埋め式・多肢選択式など）は皆無に近く、短答式の問題も、人文・社会科学系では、ほとんど見られない。

卒業年度である3年生を対象とした学年末考査でも、質問の形式は概ね同じといえるが、質問の内容は当然ながら、より難解なものが多くなる。例えば、オックスフォード大学の科目、「比較行政組織論」(Comparative Government)では、3時間の試験時間で12問中3問を選択して解答する。2010-11年度の主な質問は、下記の通りである (University of Oxford, 2011a, 2頁)。

3. 強力な司法組織は基本的権利の擁護を保障する最も確実な方法であるか？
6. 「国会議員は、彼らの中で権力が不均衡に認められた方が、より効果的に働ける」。 (この意見の是非を) 議論せよ。
8. 連邦主義のコストが利益を上回ってしまうのは、どのような状況か？
10. 民主化は根本的に経済発展の問題か？
12. 「政治学者はたいてい歴史を引用するが、歴史学者の真の理解者ではないことが多い」。これは問題か？

それでは、これらの抽象的な質問に、オックスフォード大学の学生はどのように対応すれば良いのだろうか。

イギリスの大学の試験を研究しているグリサム (Greatham, 2008) は、試験の質問の意図を読み取る重要性を強調した上で、鍵となる概念を見つけ出すべきだと提案している。そして、その探索方法として、「開かれた概念」(open concepts) に着目することを勧めている。この開かれた概念を説明するには、その反意語である、「閉じられた概念」(closed concepts) を示すと、分かりやすい。閉じられた概念には、三角形などがある。大辞泉 (1995, 1105頁) の説明によると、三角形は「三つの線分で囲まれた多角形」のことである。この説明は世界のどこでも正しいとされ、反論の余地がない。

対照的に、開かれた概念は、時代・国・人によって、解釈が変容するものである。その代表的な

単語に、「民主主義」(democracy)を挙げられる。古代ギリシャで誕生した民主主義、17～18世紀頃の市民革命を経て形成された民主主義、および現代の民主主義が異なるのは容易に想像がつく。同様に、現代の北朝鮮と日本における民主主義の意味も大きく異なる。よって辞書を参照しても、民主主義の意味を結論づけることは出来ない。

このような開かれた概念を持つ単語が試験の質問に含まれている場合、学生はその単語の解釈を、多面的、かつ批判的に議論することを求められる。従って、先に引用した歴史学概論④の質問1、「都市生活はどれだけ劇的に変化したか」は、都市生活という開かれた概念に着目すべきだろう。そして、都市生活の定義を、可能であれば、2名以上の研究者の言葉を引用しつつ説明することが望ましい。その定義が19世紀初頭のロンドンとパリに当てはまるかを確認した結果、当てはまらない事柄があるなら、それは定義に問題があるのかなど、自分なりの見解を平易に説明することが期待されている。

開かれた概念とともに重要な単語は、断定の形容詞、「全て」(all)、「唯一の」(only)、「全く」(no)などや、断定の助動詞「～でなければならない」(must)などである。これらの単語が質問に含まれている際は、例外を見つけ出すことが望まれる(Greetham, 2008)。

グリサムと同じく、コットレル(Cottrell, 2008)も、質問の中の鍵となる概念に着目すべきだと提案している。加えて、学生が行うべき共通した9つの事柄を列挙している。その9つの事柄とは、①資料を用いる、②比較・対比する、③評価の基準を用いる、④複雑性を自覚していることを示す、⑤議論についていく、⑥決定する、⑦学問分野の執筆様式に従う、⑧連関を持たせる、⑨情緒面で中立を保つ、である(Cottrell, 2008)。

①資料を用いるとは、自らの意見を単純に述べるのではなく、他者の意見や客観的なデータで、自らの意見を代弁することである。②比較・対比するとは、他者の理論やモデル、研究成果などを比べてみることで、多くの試験の要件となっている。③評価の基準を用いるとは、証拠を吟味する基準を明示することで、例えば、ある特定の専門家の意見を引用した理由を説明するなどがある。④複雑性を自覚していることを示すとは、自らの論点の弱点や限界を認めることである。⑤議論についていくとは、自らの論点の理由づけの方向に、文章が流れていくことである。⑥決定するとは、自ら提示した証拠を根拠に自らの論点の立ち位置を確定することである。⑦学問分野の執筆様式に従うとは、好まれる文章構成を用いるということである。⑧連関を持たせるとは、段落ごとにつながりをもたせることである。最後に⑨情緒面で中立を保つとは、感情論を避けるということである(Cottrell, 2008)。

以上のように、抽象的な質問に対して、学生は自らの見解について、代表的な理論を引用したり、参考となる事例を示したりすることで、首尾一貫した明瞭な説明を求められる。この作業は、定められたリサーチ・クエスチョンに基づいて、学術論文を書くことと似ている。このことは、解答を採点する教員にとっても重要なことである。なぜなら、次節で論じるように、教員は自分が教えた内容以外の、かつ自ら作成した問題以外の解答を適切に評価しなければならないためである。

そこで、オックスフォード大学の教員が、どのような成績評価基準に基づいて、どのように採点しているのかを分析してみよう。

4. オックスフォードの成績評価基準

オックスフォード大学も含めたイギリスの多くの大学では、教育プログラム全体の学習到達目標だけでなく、各科目の到達目標（成績評価基準と読書課題を含む）もプログラム会議（学科会議と概ね同じメンバー）で協議・決定している。そして、成績評価基準を学科の全ての教員で共有していることを前提に、授業実施、試験作成、成績評価を異なる教員が分担しても支障はないと考えられている（Price, 2005）。このため、答案用紙の採点と成績評価は2名以上の教員が担当する規則となっていて、その内の1名は、授業担当者でないことのほうが一般的である（Race, 2002）。

授業担当者以外の教員が学年末考査の採点と成績評価を担うということは、本稿の論点に関して、2つの重要な視点を提示してくれる。その1つは、採点者は必ずしも試験の質問内容の専門家ではない可能性が生じることである。例えば、比較教育学の分野の学年末考査でも、フランス高等教育の専門家が中国の初等教育に関連する質問の採点を遂行する場合、詳細な内容を熟知しているとは限らない。このことは、以下の2つ目の視点につながる。

2つ目の視点は、授業担当教員以外でも採点できるように、学生が知っている情報を共有できている必要があるということである。その情報とは、具体的に、どの書籍・論文を学生は読んでいるはずか、という読書課題のことである。これらの読書課題に、採点者も目を通しておく必要がある。読書課題は授業ごとに、1~3篇程度の書籍・論文がシラバスに明記されている。先述したように、読書課題の選定は授業担当者の自由裁量に委ねるのではなく、プログラム会議で審議・議決される重要な案件とされている。

それでは、具体的な参考例として、オックスフォード大学の「哲学・政治学・経済学」（Philosophy, Politics & Economics: PPE）プログラムの成績評価基準を参照してみたい。ちなみに、このPPEプログラムは、「哲学部」（Faculty of Philosophy）、「政治・国際関係学科」（Department of Economics and International Relations）、「経済学科」（Department of Economics）が共同して提供している、1つの教育プログラムである。

PPEプログラムの1年生を対象とする学年末考査は、3つの入門科目（哲学入門、政治学入門、経済学入門）ごとに課される。ただし、その成績評価基準は表1のように統一されたものを3つの科目全てに適用する。採点は100点満点で行われ、40点以上で合格となる。39点以下の場合では、9月に実施される再試験で合格しなければ、不合格となる。2011-12年度に、1科目以上で不合格となった学生の割合は1.3%である。なお、3科目の合計が200点以上になると「卓越」（Distinction）の称号が与えられるが、その割合は18.0%であった（University of Oxford, 2011b）。

PPEプログラムの3年生を対象とする学年末考査でも、全科目に1つの統一した成績評価基準が適用される。しかもその評価基準の記述は、1年生を対象とした学年末考査の評価基準と概ね一致するのである。すなわち、学生の解答に求める要素は（各学年で分析や論述の深さと幅こそ違えど）変わらないのである。なお、2011-12年度の優等学位の成績の割合は、第1級24.9%、第2級上級69.9%、第2級下級4.8%、第3級0%、合格0%、不可0%であった（University of Oxford, 2011b）。

表1：PPEプログラムのPrelims（1年生を対象とした学年末考査）の成績評価基準

素点	100-70	69-60	59-50	49-40	39-1	0
評価基準	分析的で論述的な解答である。なお、質問に関する事実や議論についての優れた説明が付されており、かつ明快で洞察力のある効率的な方法で文章を構成する能力が示されている。	分析的で論述的な解答である。しかし、証拠の説明が包括的でないか、首尾一貫していないところがある。または、首尾一貫していても、分析技能の不足や不明瞭な文章構成などがある。	重大な欠陥のない十分な解答であるが、質問に対して不完全な解答か、不正確さで損なわれた解答である。または、分析や論述の技能面で間違いが示された解答である。	混乱した議論による弱点を有するものの、事実への知識や分析技能の証拠は、ある程度示された解答である。または、知識はあっても、試験の質問に焦点を当てていない解答である。	仮に効果的な学習の証拠が多少なりとも示されていても、質のとても低い解答である。	質問の指示に従っていない解答である。（例えば、政治学入門の試験は2つの国の知識を示せと指示しているが、1つの国しか言及していない解答などが該当する）。

出典：University of Oxford, (2011b) *Philosophy, Politics and Economics, Handbook 2011-12*, 14-15.

表2：法学プログラムの（全学年を対象とした学年末考査の）統一成績評価基準

素点	100-70	69-60	59-50	49-40	39-0
評価基準	質問に綿密な注意を払い、そのトピックへの包括的な知識と解釈が有り、印象的な理解力と正確さを示し、根本的な誤りや手抜きがほとんどなく、文章構成、論点、情報と意見の統合および表現が顕著に明快かつ適切であり、多様な議論の筋道を検証し、トピックに関する理論への優れた評価と強固な批判的分析を含む解答である。	質問に注意を払い、そのトピックへの明確で詳細な知識と解釈が有り、優れた理解力と正確さを示し、根本的な誤りや手抜きがほとんどなく、文章構成、論点、情報と意見の統合および表現が明快かつ適切であり、トピックを理論的・批判的に処理している解答である。	質問に概ね注意を払い、そのトピックへの公平な知識と解釈が有り、適度な理解力と正確さを示すが、根本的な誤りや手抜きが散見される解答である。または、文章構成は適度に明快かつ適切であるが、理論的・批判的な表現の点で不十分か弱い解答である。	質問に綿密な注意を払っていないか、質問に関連する領域を特定する能力が示されていて、トピックへの知識と解釈が少しは有るものの、根本的な誤りや手抜きが含まれるなど、理解力と正確さに欠点のある解答である。あるいは、文章が不明瞭か不適切で、理論的・批判的な表現に乏しい解答である。	左隣に記載された要件の幾つか、または全てが欠落した解答である。

出典：University of Oxford, (2011c) *Law Student Handbook (Undergraduate Students) 2011-12*, 23-24.

学生の解答に求める要素は（たとえ科目や学年が異なっても）ほとんど変わらないという傾向は、オックスフォード大学の他の教育プログラムにおいても見られる。例えば、法学プログラムの成績評価基準は、表2の通りである。この評価基準は法学プログラムの全ての科目の採点に適用される。

以上のように、表の形式で統一された成績評価基準は、各教員が従来から漠然と共有していた、学生の解答に求める要素を明文化しただけともいえる。とはいえ、明文化されたことで、統一成績

評価基準に書かれていない事柄を考慮する必要がなくなったことは重要である。なぜなら、レイス (Race, 2002, 162頁) の指摘によれば、複数で評価する際の「評価のズレの多くは、採点の際に各自の『バッグ』(価値観・手法)を持参してくることに、起因している。例えば、ある採点者は、解答の文法的な正しさや誤字脱字、引用などにとっても気をとられるのに対して、他の採点者は、証拠の優れた分析・論述方法を注視し、言語的な誤りの細部には、さほど意識を向けていない」のである。このような評価のズレは、先記した法学プログラムの統一成績評価基準のように、文法的な誤りや誤字脱字を評価項目に含めていない基準の導入によって、いくぶんでも是正されることになった (Sadler, 2005)。

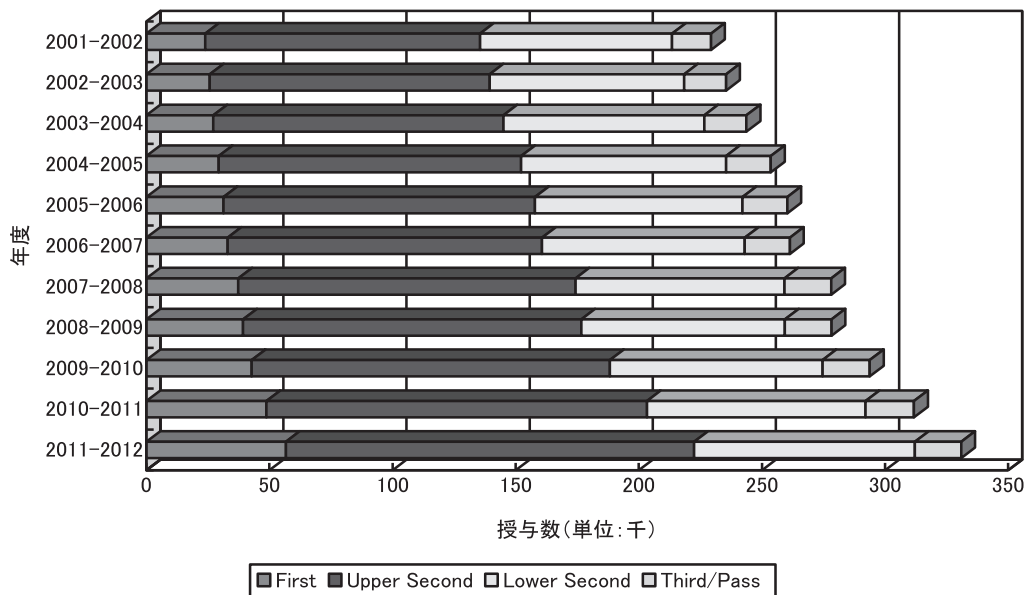
評価基準が明文化され、教員間の成績評価のズレが是正されるようになったものの、成績評価の別の問題は残されている。その問題とは、オックスフォード大学の優等学位の成績は、ほぼ全て、第1級と第2級上級のみで付けられており、事実上の2段階評価になってしまっていることである。先述したように、PPEプログラムの優等学位の成績 (2011-12年度) の分布は、第1級が24.9%、第2級上級が69.9%となっている。上位2つの等級に偏る傾向は、PPEプログラムだけではない。「経済学・経営学」(Economics & Management)プログラムの成績分布 (2011-12年度) では、第1級が17%で、第2級上級が62%であった (University of Oxford, 2011d)。また、人文・社会科学系に限らず、自然科学系の「数学」(Mathematics)プログラムの成績分布 (2011-12年度) も、第1級が32%、第2級上級が60%である (University of Oxford, 2011e)。

上位2つの等級に偏る傾向は、オックスフォード以外のイギリスの大学にも見られ、近年益々、顕著になってきている。この傾向は、優等学位の成績インフレーションとして問題視されている。そこで次節では、この成績インフレについて概説してみたい。

5. 優等学位の成績インフレーション

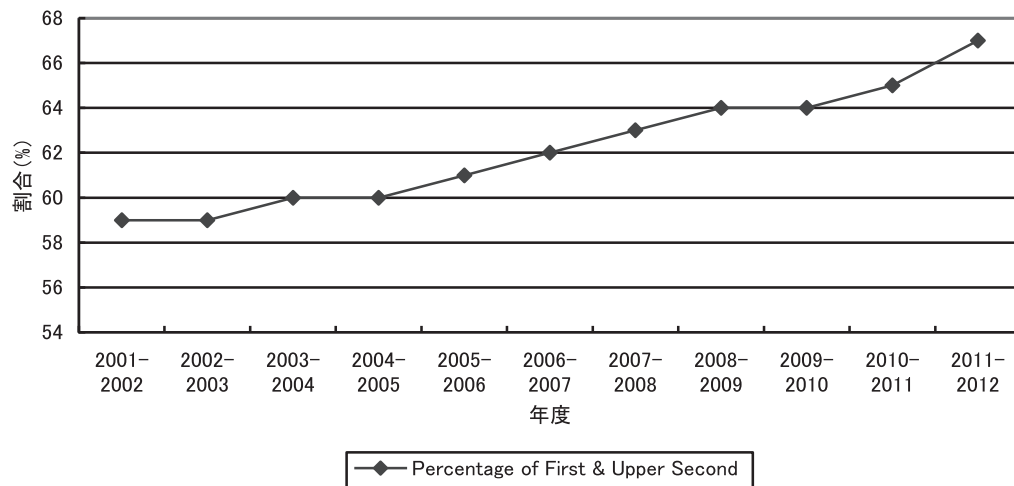
2008年6月17日にバッキンガム大学で実施された、「大学の教育水準は低下してきている」という大学教授の講演は、マスメディアの注目を浴びた。そして、積みに追われたQAAの最高責任者のピーター・ウィリアムス (Peter Williams) が、学位の等級は腐敗しつつある (インフレの傾向がある) ことを認めたため、優等学位の成績インフレーションが社会的に問題視されるようになった (Brown, 2010)。とはいえ、成績インフレの傾向は、1990年代以降から既に明らかであった。Heywood (2000) によると、1990年代に成績インフレが起こった要因には、①大学が急激に大衆化したため、②不況下で就職実績を維持するため、③コースワークの導入など評価方法が多様化したため、などが考えられる。ところが、景気が回復した2000年代に入っても、図1と図2に示されているように、成績インフレは止まらなかった。

図1のように、過去10年間で、優等学位 (全日制で成績が付けられたもののみ) の授与数は、約23万から約33万へと、144%程度増加している。そして、第1級の成績が付けられた学位数は、約2万4千から約5万7千へと、237%程度も増加している。(大学院の進学要件である) 第1級か第2級上級の成績が付けられた学位の割合は、図2の通りである。



出典：Higher Education Statistics Agency が WEB 上に公開している年度別データを基に著者が作成

図1：優等学位の成績別授与数（全日制）



出典：Higher Education Statistics Agency が WEB 上に公開している年度別データを基に著者が作成

図2：第1級か第2級上級の成績が付けられた学位の割合

図2に示されているように、第1級か第2級上級が付けられる割合は徐々に高まってきている。また、先述したように、オックスフォード大学のような上位校では事実上、上位2つの等級のみで学生の学習成果を測っている。そこで、学生の学習成果を正しく表記するために成績評価の区分・方法を改めるべきだという見解が、近年様々な研究成果として発表されるようになった。例えば、「イギリス学長会議」(Universities UK) は、2004年に、レスター大学のロバート・バージェス (Robert

Burgess) を座長とした研究グループに優等学位の成績区分・評価制度の批評を依頼し、その研究成果が一連のバージェス報告書(2004, 2006, 2007)にまとめられることになった。

バージェス報告書最終版(2007, 8頁)は、優等学位の成績区分・評価制度の問題点の一つとして、「上位2つの等級に集中する傾向は、第2級下級や第3級は優等学位に求められる水準を満たしていないといった、誤った印象を強めている」ことを指摘した。そして、総括的評価に基づく現行の単一指標評価制度を、より多くの詳細な情報(学生の到達度を多様な形成的評価で表したものを盛り込んだ方法に改めることを提案している。なお、具体的な改善方策として、各学生のパフォーマンスの強みと弱みを記載する「高等教育到達度報告書」(Higher Education Achievement Report)の導入を推奨した(UUK, 2007)。しかし、その実現には多くの時間と困難が予想される。

6. まとめ(日本への示唆)

オックスフォード大学における人文・社会科学系の学年末考査では、数多くある質問の中から、約3問を選択し、その質問のみに解答すればよい。よって、全ての授業の内容を網羅して記憶することは要求されていない。しかしながら、正確な知識(記憶)の提示は、オックスフォード大学の学年末考査でも、統一成績評価基準に明記されていたように、採点の重要な物差しとなっている。ただし、知らない(忘れてしまった)ことを尋ねる質問は選択しないか、または選択したとしても、解答の中でわざわざ言及しなければよいのであって、仮に知っていることだけで分析・議論を展開しても、評価基準の要件を十分に満たせるといえる。言い換えれば、学生は、自分の知識の限界を承知した上で、自ら選択した質問に対する自己の見解を、分析的かつ論述的な方法で、簡潔明瞭に説明できればよい(Hardy & Clughen, 2012)。

学生の説明の展開能力は、オックスフォード大学における、「多くを読んで書いて議論する学習」(荻谷, 2011, 63頁)方法で鍛錬されていると考えられている。特に個別指導のチュートリアルでは、教員が設定したリサーチ・クエスチョンに対して、教員と一対一で議論できるように周到な準備が要求される。学生は、教員の反論に打ち負かされながら、独自の見解を説得力ある方法で説明する術を修得していく(Burke, 2009)。よって、この訓練は学年末考査の準備に直結しているといえる(Education Committee, University of Oxford, 2008)。ちなみに、チュートリアルはお金と手間の掛かる「贅沢な」教育方法であるが、オックスフォード大学では、その実施の重要性が強調されている(Palfreyman, 2008)。

ここで我が国の現状に目を転じてみよう。日本では、授業で鍛錬される能力と学年末考査で測られる能力は果たして合致しているのだろうか。

日本の人文・社会科学系の学年末考査は、イギリスと同様に、論述式の問題が多いと思われる。しかし、伝統的な授業の形態は、イギリスとは異なり、教員主導による講義形式の授業であろう。東京大学を辞してオックスフォード大学教授となった荻谷(2011, 63頁)の表現によると、日本の授業は、「多くの講義を聴くことを中心とした学習」である。従って、日本の学生は、教員によって与えられた知識を使って、不慣れた議論を分析的・論述的な方法で簡潔明瞭に行うことを、論述

式の学年末考査で要求されていることになる。もしこの構図が正しいのであれば、そのような訓練を受けていない学生には、不合理な試験内容といえる。

とはいえ我が国でも、授業や試験の内容・方法が多様化してきていることを言及しておきたい。特に教養教育の演習科目（基礎ゼミナールなど）や、能動的な学修を促すアクティブ・ラーニング科目などにおいて、授業で鍛錬される能力を正確に測るための先行研究が、積み重ねられてきた。例えば、松下ほか（2012）は、大学教育における、「パフォーマンス評価」（performance assessment）の在り方について、検討を行っている。パフォーマンス評価とは、「ある特定の文脈のもとで、さまざまな知識や技能などを用いながら行われる、学習者自身の作品や実演（パフォーマンス）を直接に評価する方法」のことである。この新しい「評価方法を導入することによって、これまで評価が難しかった問題解決能力、論理的思考力、表現力をレポートで可視化し、そこからループリックで能力を読み解こう」（松下・小野・高橋，2013，110頁）と試みている。

アカデミック・ライティングを学ぶ初年次科目の評価方法についても盛んに研究が行われてきた。例えば、小林・杉谷（2012）は、学生に小論文（4,000字程度）の作成を課す基礎演習科目の評価を行うために、ループリックを開発するとともに、ワークシートを用いて学生の論文発展プロセスを解明しようと試みている。この発展プロセスが明らかにされれば、学生が授業中に習得した能力をより正確に測る試験の在り方も議論が進むだろう。

同様に、渡辺（2012）は、「『書くのが苦手』の研究」という、初年次科目で課されるレポートの評価について、教員と学生の評価結果が概ね一致した原因を示している。そして、レポートの評価結果が一致するということから、「学生たちの評価能力を彼ら自身の学習に活かす試み（協調学習、ピアレビュー）に理論的な根拠」（109頁）が与えられたと主張している。この発見は、学生の自己省察・評価を強調するラーニング・ポートフォリオの活用にも、根拠を与えるものである。

論文やレポートの評価に有用なループリックの全学的な活用も、一部の大学で進められている。例えば、関西国際大学は、ライティング、プレゼンテーション、リサーチなどについて、「スキルの達成度を明確化し、全学共通の評価指標として運用することを目的として、コモンループリックの開発と全学的な導入を」実現した（濱名ほか2012，84頁）。そして、コモンループリックを活用した教員間の評価のズレを減らすために、評価視点の擦り合わせのためのFDワークショップを開催している。「これらの取り組みの結果、2011年度には、専任教員の半数以上がコモンループリックを活用するようになった」（濱名ほか2012，85頁）のである。

それから、学生が大学で修得した能力を間接的に評価（学生の自己評価を分析）する研究も実施されている。例えば、山田（2009）は日本版大学生調査（JCSSなど）を開発している。これらの調査を複数の大学で継続的に実施し、データを蓄積することで、学生の成長過程に着目した評価の在り方を提案している。

これらの先行研究は、日本の大学の授業で鍛錬される学生の能力を正確に測る方法の探求に役立つことだろう。ただし、期末試験の点数のみで評価する伝統的な講義型授業において、授業で鍛錬される能力と試験で測られる能力が合致しているかについては先行研究が乏しいために心許ない。先述したように、分析的・論述的な方法で簡潔明瞭に議論する訓練を受けていない学生が論述式の

試験に臨んでいるのであれば、日本の授業の内容か、試験の内容のどちらかを改める必要がある。従って、この点について、我が国の現状を慎重に分析・考察する必要性があると提案したい。

本稿は、頭脳循環を活性化する若手研究者海外派遣プログラム「知識社会を先導する大学知の考究—新時代の高等教育の展開と人材育成—」（代表校：広島大学高等教育研究開発センター）、および科学研究費、若手研究（B）「学生の学習到達度を適切に評価する自律的な内部質保証制度の構築—イギリスを参考に—」（研究代表者：田中正弘，研究課題番号：23730721）の助成を受けて、研究を実施した成果の一つである。

【参考文献】

- アシュビー・エリック著（宮田敏近訳）（1999）「誰でも何でも学べる大学 ケンブリッジ大学人が見たアメリカの高等教育」玉川大学出版部。
- 大森不二雄（2012）「英国の大学の質保証システムと学習成果アセスメント」深堀聰子（編）『学習成果アセスメントのインパクトに関する総合的研究』平成23年度プロジェクト研究報告書（国立教育政策研究所）72-105頁。
- 荻谷剛彦（2011）「オックスフォード大学にあつて東京大学にないもの」『週刊東洋経済』2011年7月2日号，62-3頁。
- グリーン・ヴィヴィアン・H・H著（安原義仁・成定薫訳）（1994）「イギリスの大学 その歴史と生態」法政大学出版局。
- 小林至道・杉谷祐美子（2012）「ワークシートの利用に着目した論文発展プロセスの分析」『大学教育学会誌』34(1)，96-104頁。
- 杉本和弘・鳥居朋子（2013）「専門性パートナーシップによる大学教育マネジメント—英国キングストン大学の取り組み事例を中心に—」『高等教育開発推進センター紀要』8号，1-12頁。
- 田中正弘（2013）「成績評価の内部質保証制度構築に関する比較研究—イギリスの事例を鏡として—」『高等教育研究』16，243-261頁。
- 秦由美子（2005）『新時代を切り拓く大学評価 日本とイギリス』東信堂。
- 濱名篤・土持ゲリー法一・井上敏憲・松田岳士・山本秀樹・藤木清（2012）「体系的なカリキュラム構築と学習成果の可視化のためのルーブリックの構築・活用」『大学教育学会誌』34(2)，82-85頁。
- 松下佳代・坂本尚志・小野和宏・高橋雄介・平山朋子・関田和彦（2012）「学習成果の直接評価に向けて—パフォーマンス評価の可能性—」『大学教育学会誌』34(2)，86-89頁。
- 松下佳代・小野和宏・高橋雄介（2013）「レポート評価におけるルーブリックの開発とその信頼性の検討」『大学教育学会誌』35(1)，107-115頁。
- 村田直樹（1999）「学士号の水準：英国の苦悩—“Graduate Standards Programme”にみる英国の学士像—」『IDE 現代の高等教育』No.405，50-9頁。

- 安原義仁 (2005) 「イギリスの大学における学士学位の構造と内容—近代オックスフォードの古典学優等学士学位を中心に—」『高等教育研究』8, 95-120頁。
- 安原義仁 (2012) 「日英高等教育改革の比較考察—質と水準の保証に着目して—」『日英教育研究フォーラム』16号, 5-25頁。
- 山田礼子編 (2009) 『大学教育を科学する：学生の教育評価の国際比較』東信堂。
- 横尾壮英 (1999) 『大学の誕生と変貌—ヨーロッパ大学史断章—』東信堂。
- 渡辺哲司 (2012) 「大学初年次によるレポートの評価：教師との比較」『大学教育学会誌』34(1), 105-110頁。
- Brown, R. (2010). “The Current Brouhaha about Standards in England”, *Quality in Higher Education*, 16(2), 129-137.
- Burke, D. (2009). “Strategies for Using Feedback Students Bring to Higher Education,” *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(1), 41-50.
- Cottrell, S. (2008). *The Study Skills Handbook, Third Edition*, Hampshire: Palgrave MacMillan.
- Education Committee, University of Oxford (2008). Policy and Guidance on Undergraduate Learning and Teaching.
- Greetham, B. (2008). *How to Write Better Essays, Second Edition*, Hampshire: Palgrave MacMillan.
- Hardy, C. & Clughen, L. (2012). “Writing at University: Student and staff expectations and experiences,” Clughen, L. & Hardy, C., (Eds.), *Writing in the Disciplines* (pp. 25-54). Bingley: Emerald Group Publishing.
- Heywood, J. (2000). *Assessment in Higher Education: Student Learning, Teaching Programmes and Institutions*, London: Jessica Kingsley Publishers.
- Palfreyman, D. (2008). *The Oxford Tutorial: Thanks, you taught me how to think, Second Edition*, OxCHEPS.
- Price, M. (2005). “Assessment Standards: The role of communities of practice and the scholarship of assessment,” *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30(3), 215-30.
- Race, P. (2002). “Between a Rock and a Hard Place,” Schwartz, P. & Webb, G., (Eds.), *Assessment: Case Studies, Experience and Practice from Higher Education* (pp. 161-166). London: Routledge.
- Sadler, D. R. (2005). “Interpretations of Criteria-based Assessment and Grading in higher Education,” *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30(2), 175-194.
- University of Oxford (2010). First Public Examination, General History IV: Society, Nation and Empire, 1815-1914.
- University of Oxford (2011a). Second Public Examination, Comparative Government.
- University of Oxford (2011b). Philosophy, Politics and Economics, Handbook 2011-12.
- University of Oxford (2011c). Law Student Handbook (Undergraduate Students) 2011-12.
- University of Oxford (2011d). Economics & Management, Course Handbook 2011-12.
- University of Oxford (2011e). Mathematics, Handbook 2011-12.
- Universities UK (2004). The Report of the Measuring and Recording Student Achievement Scoping Group, The Burgess Report.

Universities UK (2006). Proposals for National Arrangements for the Use of Academic Credit in higher Education in England, The Burgess Credit Report.

Universities UK (2007). Beyond the Honours Degree Classification, The Burgess Group Final Report.

A Case Study of Examinations at the University of Oxford: What types of questions are asked in examinations and how are they marked?

Masahiro TANAKA *

The purpose of this paper is to describe a case study regarding honours degree examinations at the University of Oxford. Primary sources that were collected from Oxford are used to analyze what types of questions are asked in the examinations and how they are marked.

Honours degree examinations in English universities, including Oxford, commonly request students to select only three questions from those presented, and answer them appropriately. These types of examinations do not require students to memorize all contexts of the class, rather it is more of the deep understanding of a portion of the contexts. Assessment standards generally require students to show their accurate knowledge or memory concerning the topics in certain examinations. Nevertheless, the students do not have to select a topic with which they may have problems understanding or may have forgotten. What the students have to do is answer only three questions about which they feel most confident.

The Oxford style of learning trains students to discuss academically. It concentrates on frequent reading, writing, and discussing various topics. In particular, the tutorial system of Oxford demands that students become proficient in explaining their own viewpoints against counterarguments from their supervisor. This system directly assists students in preparing for examinations.

* Associate Professor, Centre for 21st Century Education, Hirosaki University