

日本語教師の成績評価に関する日独間の文化的差異 —評価ビリーフの質的調査—¹

(Deutsch-japanische Unterschiede in den Bewertungskulturen:
eine qualitative Studie zu ‚beliefs‘ von Japanischlehrern
bei der Notengebung)

濱田朱美 Hamada, Akemi (テュービンゲン大学 Universität Tübingen)・西島順子 Nishijima, Yoriko (大分大学 Uita University²)

要旨/Zusammenfassung

本論文ではテュービンゲン大学日本学科の留学制度を紹介し、次にその特徴的な環境における日本語教師の成績評価に見られる文化的差異の調査報告を行う。

本学科は日本に「分校」を持ち、日本学を主専攻とする学部生はカリキュラムの一環として全員が一年間そこで留学生を送る。日本で教えながらドイツの大学の成績評価基準に則って評価する現地日本語教師の環境も特殊であり、これまでドイツ勤務の教師と成績評価に対する価値観の相違が見られた。これらの背景から成績評価についての思いや考え（ビリーフ）を調べるのが重要だと思われ、調査を実施した。

調査の結果明らかになった日本側教師の成績評価に関わる5つのビリーフと成績評価の傾向を報告する。また、「フェアな評価」というビリーフについては日独の違いを掘り下げ、さらに評価の礎となっている評価基準についても日独のルールブックを比較することでその差異の由来にも注目する。

Das Japanologie-Studium im BA Hauptfach an der Universität Tübingen sieht einen einjährigen Japanaufenthalt an der Tübinger Zweigstelle in Kyoto vor. Die japanischen Lehrkräfte vor Ort müssen die Studierenden nach den Kriterien der Tübinger Japanologie benoten. Um die deutsch-japanischen Unterschiede in den Bewertungskulturen zu verdeutlichen, wurde mit Hilfe einer Umfrage und Interviews eine qualitative Studie durchgeführt. In diesem Aufsatz werden die fünf „beliefs“ bei der Notengebung seitens der japanischen Lehrkräfte vorgestellt und die Schwerpunkte der Bewertung analysiert. Ferner wer-

1 本稿は2020年2月28日から3月1日までレーゲンスブルク大学で開催された第26回ドイツ語圏大学日本語教育研究会シンポジウムで発表した内容をもとに変更を加え追加調査をした上で執筆したものである。このシンポジウムについては、日本語教育学会ホームページ「海外の学会から」にも報告がある。<http://www.nkg.or.jp/wp/wp-content/uploads/2020/06/germany202006.pdf> (1.9.2020)

2 発表時とは異なり、2020年4月より所属が変わった。

den die Gründe für die der Unterschiede von deutschen und japanischen Bewertungskulturen erläutert.

1 テュービンゲン大学日本学科における留学の位置付け

1.1 テュービンゲン大学同志社日本研究センターの概要

テュービンゲン大学日本学科 (BA 主専攻) は 4 年制で、その 8 学期のうち 4、5 学期目の 1 年間、全員がテュービンゲン大学同志社日本研究センター (Tübinger Zentrum für Japanstudien、以下 TCJS と記す) に留学することになっている。TCJS は同志社大学の今出川キャンパスに全ヨーロッパで最初の日本における大学支部として 1993 年に設立され、これまでテュービンゲン大学から延べ 700 人の学生が留学し³、半年または 1 年間過ごしてきた。TCJS における授業内容や構成については、2008 年にエアランゲン大学で実施された、ドイツ語圏大学日本語教育研究会のシンポジウムにて発表した⁴ので、そちらを参照していただきたい [濱田・小山 2011: 27-44]。TCJS への 1 年の留学はテュービンゲン大学のカリキュラムの一部に組み込まれており、留学中の履修単位は一部の選択科目を除いて取得が必須となっている。

1.2 テュービンゲン大学日本学科 (BA 主専攻) の日本語授業の概観

テュービンゲン大学日本学科 (BA 主専攻) の日本語授業の全体像を下の表 1 に示す⁴。1 学期から 3 学期目までの最初の 1 年半はテュービンゲンで、4、5 学期目は TCJS で授業が行われるのは上記の通りである。尚、6 学期以降は日本語の授業という枠組みではなく、「現代講読 (Moderne Lektüre)」という枠の中において日本語で時事問題や文学を扱う授業がある。

表 1 テュービンゲン大学日本学科 (BA 主専攻)
日本語授業内訳と時間数

1 学期目	2 学期目	3 学期目	4 学期目	5 学期目
文法 4	文法 4	文法 4	文法 4	文法 4
会話 2	会話 2	会話 2	会話 2	会話 2
文字 2	文字 2	漢字・語彙 2	漢字・語彙 2	漢字・語彙 2
読解・練習 2	読解・練習 2	読解 2	読解 2	読解 2
10 SWS*	10 SWS	10 SWS	10 SWS	10 SWS

*SWS = Semesterwochenstunden, 1 SWS = 45 Min.

3 2018 年 2 月現在。詳細については Eberhard Karls Universität Tübingen [2018] 参照。

4 表中には示されていないが、週 10 時間の必修の日本語授業に加え、「口頭表現」と「作文」の授業が選択科目として提供されている。

2 問題の所在

2.1 調査実施に至った背景

上記の通り、4、5 学期目の授業は全てテュービンゲン大学のカリキュラムの一部であり、試験、成績評価もテュービンゲン大学の規則に準拠している。TCJS では 4 人の日本語教師が日本語の授業を担当しているのだが、彼らもテュービンゲン大学のルールに則って成績評価をしている。テュービンゲンと TCJS の教師の間では、これまで数回、直接会って説明し、話し合い、また授業見学をする機会もあったが、その回数は限られており、通常は学期末に文書で授業報告することでコミュニケーションを図っている。

たとえ日本以外の国で日本語を教えた経験があっても、TCJS の教師たちは通常、当然ながら日本のコンテキストの中で日本の成績評価基準で成績をつけている。いくらドイツの教育機関で日本語を教えているとはいえ、場所は日本であり、日本とは異なる成績評価の仕方を求められても、実際に運用するには困難を伴うことは想像できる。ドイツでは一般的であるテュービンゲン大学の成績評価の仕方に納得できないという個々の教師の思いが話し合いを通して伝わってくるのがこれまで何度もあった。

このような背景から、成績評価について評価者にはいかなる思いや考えがあるのか、両者の相互理解のため、また今後の本学の日本語教育の改善のためにも、明らかにする必要があった。

「思い」や「考え」、つまり成績評価についてのビリーフを知りたいと考え、「日独両国の教師の持つ成績評価のビリーフが異なる」という仮説を立てた。そして TCJS に勤務する日本語教師の成績評価ビリーフに関わる特徴を明らかにし、両国に存在する相違を解明することを目的に調査を実施した。

2.2 成績評価についてのビリーフとは

『新版日本語教育事典』の「信念（ビリーフ）」の項目の説明は「言語学習についての信念（ビリーフ）とは、」から始まり、項目全体の記述を通して学習者のビリーフが中心になっている。その中に「言語学習の方法・効果などについて人が自覚的または無自覚的にもっている信念や確信を指す。」[『新版日本語教育事典』2005: 807]と記述されている。これを踏まえ、本研究の成績評価に関する教師ビリーフを「成績評価について教師が自覚的または無自覚的に持っている信念や確信を指す。」と定義する。

3 先行研究

教育の分野でのビリーフ研究については 80 年代から徐々になされていたが、80 年代後半、Horwitz により BALLI (beliefs about language learning inventory) が開発され、それ以降数多くの研究が行われてきた。しかし、その多くは、出発点が移民の英語学習の問題点を探ることにあつたことから、学習者に焦点を当てた学習者のビリーフ測定が研究の中心であつた [山田 2014: 33]。その後、ビリーフ研究の分野はその対象も研究方法も多様化している。

日本語教師を対象にした近年のビリーフ研究の例を挙げると、日本語教師のビリーフの中で変化しやすいものとしにくいものについての調査 [山田 2014]、韓国中等教育における日本語教師のビリーフ調査 [星 (佐々木) 2016]、ノンネイティブ日本語教師のビリーフとその学習経験を 10 年前と後で比較調査したもの [久保田 2017] などがある。山田 [2014] は 2 名の日本語教師に「日本語を教える上で大切にしていることは何ですか」という刺激文から自由連想文を作成してもらい、その回答を PAC 分析し、その後、半構造化インタビューを行う質的調査を 3 年の間を空けて 2 回実施している。星 (佐々木) [2016] は、韓国の中等教育で日本語教育に携わる韓国語母語話者の日本語教師 12 名を対象に、インタビューと質問紙による質的調査に加え、調査者の授業見学フィールドノートを用いて、ビリーフとそれが形成される社会的歴史的な文脈について研究している。久保田 [2017] の調査は前者 2 名と異なり、ノンネイティブの日本語教師のビリーフと学習経験についての大規模な量的調査としてアンケート調査を 2004-2005 年と 2014-2015 年の 2 回、10 年の間を空けて実施し比較調査している。このように日本語教師を対象にした近年のビリーフ研究だけに注目しても、そのテーマや調査方法は多様化していることが分かる。

管見の限り、本研究のテーマである成績評価についての教師のビリーフを扱った研究はなされていない。教師がある機関で教え学習者を評価する場合、その機関の評価基準に従うのが一般的であり、それに疑問を持ち、抵抗を感じ、問題化すること自体、まれである。もしくは疑問を持っていても顕在化することはない可能性がある。しかし現在のように多くの教育機関において留学が何ら特別なことではなくなった今、学生が文化圏を超えて留学先で単位を取得し学位を取ることも珍しくない。また、教師が世界中を移動し、さまざまな教育機関に所属し、それぞれの成績評価の文化的差異に戸惑うこともある。本研究のテーマは教育全般から見れば限られたテーマではあるが、成績評価について新しい問題提起になることを願う。

4 調査概要

4.1 調査の流れと調査協力者

調査協力者は TCJS の 4 名の日本語教師のうち著者の一人である西島を除く 3 名 (T1-3) とチュービンゲン大学本校の 1 名 (T4) の計 4 名 (全員日本語母語話者) である。調査は、アンケートとインタビュー調査の 2 段階で行った。

まず、第 1 段階のアンケート調査をする前に、濱田が西島に対しパイロット調査を 2019 年の 5-6 月に実施した。それを元に質問項目を改善し、2019 年 7-8 月に T1-3 に対しアンケート調査⁵を実施した。第 2 段階として、アンケート結果からインタビュー項目を精査し、西島が 2019 年 8-9 月にこの 3 名を対象にインタビュー調査を行った。その後、チュービンゲン大学で日本語を教える側の成績評価について、その考え方に日独間の差が出るかどうかを明らかにするために、2020 年 9 月に追加で T4 へのインタビュー調査を実施した。調査協力者の調査時の担当授業と TCJS またはチュービンゲン大学本校での教師歴を下に示す (表 2)。

表 2 調査協力者の情報

被験者	T1	T2	T3	T4
勤務地	TCJS	TCJS	TCJS	チュービンゲン大学
勤務開始	1995 年 4 月	2013 年 4 月	2004 年 4 月	1994 年 10 月
担当授業	文法	読解	漢字・語彙	全科目

4.2 調査方法のキーワード

ここで本研究の調査方法について二つのキーワードを紹介したい。一つは「問題中心インタビュー」であり、もう一つは「ライフストーリー研究」である。

「問題中心インタビュー」(the problem centered interview) は半構造化インタビューの一つであり、心理学の分野で専門職の集団バイオグラフィー研究において開発された経緯がある [フリック 2011: 196-201, Witzel 2000]。その背景に主観的なものの見方への関心があることから、本研究の関心の中心、つまり、TCJS の日本語教師がそれぞれ成績評価についていかなるビリーフを持っているか、を見ていくには適していると判断した。そして、この「問題中心インタビュー」では、インタビューと質問表の使用が提案されている。ヴィッツェルは簡単な質問表をインタビューの前に用いることで、インタビューの質問を目的に合わ

5 アンケートは本稿末の資料を参照。

せて絞ることを提案しているのに対し、フリックは逆にインタビューでの対話自体に質問表の質問が影響することを妨げるために、インタビューの後に質問表での調査を実施することを提案している[フリック 2011:199]。

本研究ではインタビューの時間を取るのが難しいこともあり、ヴィッツェル方式を採用し、以下の流れで調査した。

1. アンケートのパイロット版を作成
2. 西島がアンケートに回答
3. 2.を元にアンケートを改善
4. 調査協力者 T1-3 にアンケートを実施
5. 4.の結果を踏まえて西島が T1-3 にインタビューを実施
6. その後 T1-3 のインタビューを文字化し、分析
7. テュービンゲン大学本校にて濱田が T4 にインタビューを実施、文字化
8. 7.の結果を踏まえ、総合的な分析

本調査ではヴィッツェル方式を採用することによって、事前にアンケートで調査協力者の考えを知り、掘り下げたい質問の焦点を絞ることができた。T4 についてはインタビューだけを濱田が実施した後、文字化して T1-3 の結果もあわせ、総合的に分析した。

本研究の目的は前述の通り、教師の成績評価についてのビリーフを解明することにある。一方で「ライフストーリー研究」というと、ある人の「ライフ」、つまり人生全体または生活全体を研究対象としているので、本研究には関係がない、または枠を広げすぎだと考えられる恐れもある⁶。しかし、ビリーフがその人の学習・社会・歴史的経験が総合的に深く関係して形成されることを考えると、成績評価という一つのテーマに注目していても、それをそれぞれの日本語教師が人生を通して社会的文脈の中で培ってきた成績評価についての考えとみなし、教師人生の一部と考えることができるのではないだろうか。

三代 [2015]はライフストーリー研究において調査協力者の語りとは、「調査協力者が社会の中で他者との相互行為を通じて自分のものとして獲得した「声」」であるとしている [三代 2015: 93-113]。ライフストーリー研究において、インタビューは「語り手とインタビュアーの相互行為を通して構成されるもの」[桜井 2012: 65]で、どのように語られるのかにも注目する。

6 「ライフストーリーは、個人のライフ（人生、生涯、生活、生き方）についての口述の物語である。」[桜井 2012: 6]

本調査では、インタビューの二人は調査協力者の同僚でもあり、TCJS とチュービンゲン大学という環境と授業についての情報を共有する者として認識され、語り手とインタビューの人間関係が既に基盤としてある上で語られている。成績評価についてTCJS とチュービンゲン大学の個々の日本語教師の生の「声」を聴くことに興味があり、何がどう語られるかに注目し、その分析結果を教育現場にどう還元していけるのかを考えることにこの研究の意義があると考えられる。

5 調査結果

本章では、T1-3 についての調査結果を分析した結果明らかになった 3 つの共通ビリーフと 2 つの個別ビリーフについて、アンケートとインタビュー発言を交えて紹介する。

5.1 抽出された成績評価に関するビリーフ

アンケートとインタビューを通して、度々出現するテーマや単語を抽出し、分析する中で、TCJS の 3 名の調査協力者に共通する成績評価についてのビリーフが 3 点浮かび上がった。

- ① フェアでありたい
- ② 平常点を与えたい
- ③ 努力・モチベーションを重視したい

その他に、個人の中で何度も出現するテーマからわかるビリーフに次の 2 点があった。

- ④ 保証・安心感を与えたい (T1)
- ⑤ 日本語能力が低い学生にも配慮したい (T2)

③、④、⑤のビリーフについては、話の流れから「だから②平常点を与えたい」に繋がっていることが多かったので、②の理由として位置付けることもできるだろう。以下では、①から⑤のそれぞれのビリーフについてアンケートとインタビューの代表的な箇所を紹介しながら示す。

5.2 ビリーフ①「フェアでありたい」

TCJS の 3 人の調査協力教師に共通する成績評価について、まずビリーフ①「フェアでありたい」が挙げられる。インタビューとアンケートで出現する、これに関するテーマの多くが、成績のつけ方がフェアなのかが疑問だ、という点にある。特に教師に共通するのが、追試の取り扱いである。チュービンゲン大学では試験の得点が 60%に満たない場合、その試験は不合格となり、追試を受けることができる。追試の評価は本試験と差をつけることなく、そのまま追試の評価が成績に反映される。しか

し、追試の成績が最終成績になるのはフェアなのだろうか、という教師の疑問がインタビューにも現れている。まず T1 に見られる発言を示す⁷。

「…だからそういう形で一回目やって慣れてるから、勉強の仕方も分かるし、だから二回目受けたら当然なんか前よりは有利じゃないですか。」(245T1)

T1 の考えには、本試験（一回目）で試験の出題の仕方や大体の難易度、問題の量などがわかっているから、その上でそれに対応できるような勉強をし、追試（二回目）に臨めたら、本試験に落ちて追試を受ける方がいい成績を取れるのではないかという懸念がある。次の発言にも同じ考えが読み取れる。

「一回目の点数で低かった、低くて合格した人が、後から、ね、一回目でははるかに自分より下やった人が二回目で上の点数になった時に、それっていいの、っていう」(306T1)

T1 はこのように追試を受ける方が有利だと考える一方で、結果にそれほど差は出ないと相反するような考えも述べている。

「うーん、あ、でもね、文法の場合は、文法の場合は基本的なところが弱い人は何回受けてもやっぱり助詞とかポロポロ出ますからそれは、あー、猛勉強したからと言って、その、50点とか40点代の人が100点とか90点代は多分取れないと思いますね。もうそもそも基礎的な基礎的なところが」(255T1)

「…あと書かしても、やっぱりその一、文、単文書かせるようになっていう中でもポロポロやっぱりそういうところでもどうしても活用も含めてミスが出てくるから、どうしても減点が入ってくるし、だから、ま、最終的には今までの積み重ねが出てきてしまうな、とは思いますが。ただそれでも、ただそれでも合格点は超えて欲しいし、で、合格点を超えるために最低限こういう勉強をすれば、こういう形でやれば、合格、なんとか合格ライン超えますよみたいな形の道筋は示したいと思います。」(259T1)

7 インタビューまたはアンケートからの引用の後の T1, T2, T3, T4 はそれぞれの調査協力者を表し、N と H はインタビュー者を意味する。引用内の〈 〉内は筆者による補足。アンケート回答の引用部分の（ ）内は調査協力者の記述通り。太字部分は筆者による強調を意味する。以下同様。

日本の大学でも追試の制度そのものは存在するが、TCJS の教師が教えている他機関では、実際に追試をするのは非常に特別な事情がある場合に限られていることがインタビューで報告されている。これにより日本では実際の追試の機能の仕方がテュービンゲン大学とは大きく異なることがわかった。T3 も追試の成績の取り扱いについて T1 同様の疑問を抱いている。

「ただ、追試の点数が最終成績になることにいまだ納得がいかない。理由：本試験を受けている最中に出来ないと思えば、途中でキャンセルして、追試験を受ければいいので。(実際にこのケースがあった)」(アンケート T3-6)

「最終的な評価っていうのは、その素点そのまま評価に、成績になるでしょ。でもなんか、なんていうのかな、やっぱり条件揃えないと、うん、成績って、あの、つけちゃいけないって思うんだよね、」(136T3)

「例えば本試験で取った 90 点、っていうのと、追試で取った 90 点っていうのは、やっぱり違う、なんか、うん、重みが違うというか、うん」(138T3)

T1 と T3 は本試験と追試の採点の仕方に差はなく、よって本試験で試験の様子がわかった上でそこでは意図的に不合格になり、追試に臨む方が得ではないかと疑問を呈している。そして本試験と追試の評価に差をつけることで、フェアな成績評価に結び付けたいと提案している⁸。

「僕まあ別に百パーとは言わずに、ちょっと、いち、10 パーでも減点するぐらいのね、だから二回目やからという形の何かがあってもいいんじゃないかなとそれはずっと思うてますけど、」(247T1)

「...いかなる理由があっても、追試験は 80%で計算するとか、追試験を難しくするとかの対応をしなければフェアではないと思う。」(アンケート T3-6)

8 アンケート T3-6 にあるような(本試験を)「途中でキャンセルして、追試験を受ける」ようなことは、全くないとは言えないが、これまでの経験から 1 学期間に一人いるかないか程度だ。本試験に不合格になることは学生にとって追試に必ず合格しなければならないというプレッシャーが大きいこと、そしてその分学期休みが短くなることを意味するので、あえてそのような状況におちいることを選ぶ学生は非常に少ないということをつけ加えておきたい。

本試験と追試の評価に差をつけることはチュービンゲン大学の規則で認められていない。評価に差がつけられないことは TCJS の教師にも何度も伝えているはずだが、それを受け入れることに今も心理的抵抗があることがインタビューの発言からうかがえる。チュービンゲン大学の成績評価基準に則さなければいけないことは分かっている反面、それを全面的に受け入れられないという教師の葛藤は次の T1 発言にも現れている。

「だから二回目やからという形の何かがあってもいいんじゃないかなとそれはずっと思うてますけど、でもまあそれは僕の個人的な主観であって、ドイツの方ではそれはフェアじゃないっていうのであれば、それはそれで従うしかないけども、なんか自分の中では割り切れないものがずっとあるんです。」(247T1)

「ただまあ別にそれは割り切れないけども、絶対に変えようという気はないですけども、ただ自分の中ではそれでいいのかな、ってのは、疑問は残ってます。」(249T1)

このように「フェアでありたい」というビリーフが追試・評価に抵抗感を抱かせていることが読み取れる。

5.3 ビリーフ②「平常点を与えたい」

ドイツの大学では一般的だが、成績評価には試験やレポートの成績が 100% 反映され、そこに出席率や授業態度などの平常点は含まれない。一方日本の成績評価は試験やレポートだけではなく、多様な評価を成績に反映させるべきとの慣習がある。実際に同志社大学の『同志社大学 FD ハンドブック』にそのような記述があるが、これについては後述の 6.3 に詳述する。まずインタビューとアンケートから平常点についての TCJS の教師の「声」を紹介する。

「結局はだから、その試験が、百パーなってますけども、その――、別の形で、まあ、10 パーでも 15 パーぐらいでも何かあの――、提出物とかね、いろんな形でそれが評価できれば、またちょっと違うのかな…」(287T1)

「だからその高い点数は期待してないけども、まあ 10 点、まあ 15 点、まあ 20 点、ま 20 点以内でですね、なんかそういうふうなのが、その教師の裁量でできればいいかなー、みたいな」(295T1)

これらの発言には、成績に少しの枠組みだけでも試験以外の評価をどうしても入れたいという T1 の強い思いが読み取れる。

次は、アンケートで T2 が「今までは日本語レベルで評価していましたが、それ以外の評価も必要だと思います」と回答した点について、インタビューで N に「それ以外の評価とは？」と聞かれた際の発言である。

「課題提出。で、そういうその一、地道な努力、みたいな、そういうのが、まあ、あの一、必要なんじゃないかな」
(172T2, 174T2)

作文や例文作成などの課題はチュービンゲンでも出しているが、それは成績評価には入らない。そのような課題をすることで自分の力にしていくことが試験の結果にも反映されることが期待される。しかし T2 にとってはそのような「地道な努力」を評価に入れたいと考えている。

(N の質問「平常点を入れるメリットっていうのは？」に対して)「…実力が低い人でもその、少しだけ評価が高くなる、評価を高くできるっていう、そういうのがメリットですかね。もう実力が低かったら、もう何も評価できないっていうことになるよ、うん、ちょっとな」(180T2)

T2 の発言は注目に値する。実力が低い人もなんとか合格させたいという気持ちが強く表れている。後述する T4 の発言のみにみられるような、日本語の試験で実力が低い人は他の道に進んだ方がいいという考えとは相反する見解である (6.1 参照)。

T3 も試験の点数だけで成績を出すことに賛同できないことをアンケートに回答している。以下、アンケートの質問「ドイツの成績評価の方法や考え方について賛成できる点、また賛成できない点は何ですか」に対する回答の一部を示す。

「…また、ファイナルテストの成績が悪くても、普段頑張っている学生に点数をあげられない点。学生がテスト至上主義になり、普段の授業を疎かにしかねないのでは？」(アンケート T3-6)

その反面、T3 はドイツの教育機関で教えている以上は、そのシステムを受け入れざるを得ないと自分を納得させる態度も見せている。

「…受け入れざるを得ない。で、学生ももう最初からね、ドイツではもうそのやり方、なんだろうし、ま、その方が、学生はその方がまあ、慣れてるといっつか当たり前なのかもしれないかなと思って」(082T3)

ドイツの一般的な成績評価の方法について TCJS の教師たちは全面的に否定しているわけではなく、以下のように肯定的な発言も見られる。

「賛成できる点は、極力主観を排除して、客観的に成績をつけるようにしているところ」(アンケート T1-6)

「出席点であるとか、そういうふうな教師の主観的なところをできるだけ排除するっていう、そういうところは、確かにそうやな、と思うようになりましてけどね」(316T1)

これらの発言から、T1、T2、T3 のいずれもドイツの評価に従ってはいるものの、深層には「平常点を与え」、成績に反映させたいという思いがあることがわかった。この平常点を与えたいと考える TCJS の教師に対する T4 の発言は 6.5 に述べ、比較考察したい。

5.4 ビリーフ③「努力・モチベーションを重視したい」

3 つ目の共通ビリーフ、「努力・モチベーションを重視したい」は、インタビューの話の流れから上記のビリーフ②に繋がっていると捉えられる。

「…だから試験百パーがはたしていいのかどうか、その辺はちょっと疑問を持ってる。だから、できれば、なんか、もうちょっとモチベーションが上がるような形で、あくまでもやっぱり試験が主っていうのはいい、それは賛成ですけども、当然ですけども、んー」(289T1)

それに続き、

「そうです。あくまでも、その、モチベーションを上げるためみたいな形とか」(293T1)

「で、そういうその一〈課題提出を指す〉、地道な努力、みたいな、そういうのが、まあ、あの一、必要なんじゃないかな〈中略〉後は、なんでしょうね、授業での発言とか、そういうところ。日本語力が低くても、なんかこう、私はこれについてちょっと自分の意見がある、とか。そういう風に意見を出して、その授業を盛り上げてくれるような人がいると、〈中略〉だから言ったら平常点ですよー。実力以外の授業への貢献度っていうか参加度みたいな」(174T2)

アンケート「ドイツの成績評価の方法や考え方について賛成できる点、また賛成できない点は何ですか。」に対して

「…またファイナルテストの成績が悪くても**普段がんばっている学生に点数をあげられない点**」(アンケート T3-6)

これらの発言から、試験唯一で成績を決めるのではなく、学生のやる気や普段の努力を評価してあげたいというプロセス重視の成績評価に対する態度が鮮明に確認される。

5.5 ビリーフ④「保証・安心感を与えたい」

次に個別ビリーフに着目する。ビリーフ④は T1 のインタビュー中に何度も出現したもので、学生へ合格できる安心感を与えたいから、それを平常点という形で具体化したいと考えている。

「でもまあそれが、トータルでいったら 20 点か、ぐらいの問題になるかもしれないけども、でも、そういう、20 点みたいな形のベースがしっかり勉強してたら、まず、**保証されるっていう形が安心点になるし…**」(265T1)

「あくまでも、その、モチベーションを上げるためみたいな形とか、学生にとったらその、10 点でもね、なんかそういうふうな点数があることが、**一つの安心感になるやろうし**」(293T1)

日本では、誰もが安定した社会関係と人間関係を基盤にした安心できる生活を享受する社会ではなくなっているとは言え、それらを求める気質は色濃く残っている[山岸 1999]。T1 も試験に合格する保証や安心感を学生に与えることが大切だと考えていることが分かる。しかしドイツ社会で長く暮らすドイツの学生にとって安心感を得ることが重要であるかは検討の余地がある。

5.6 ビリーフ⑤「日本語能力が低い学生にも配慮したい」

最後の成績評価についての個別ビリーフは、日本語能力が低い学生にも配慮したいというもので、これは T2 のインタビューとアンケートに色濃く現れたビリーフであり、5.3 でも記述したように、「だから平常点を与えたい」(ビリーフ②)に繋がるビリーフである。T2 の発言を紹介する。

(読解テストのテキストが初見のテキストであることに関し)
「〈クラスの中で能力が〉低い人たちっていうのは初中級ですよ。初級がやっと終わって、中級にちょっと上り始めた段階っていうのでは、まだ、その一、**本格的な読解試験**っていうのは、**厳しいレベルなのかな**っていう気がします。」(164T2)

学習者のそれぞれの能力レベルによって出題の仕方やテキストそのもののレベルが変わるのは一般的だと考えられるが、T2は同じクラスでも能力レベルの低い学生たちに初見のテキストの試験をすることに疑問を持っていることが発言から分かる。

「日本語力が低くても、なんかこう、私はこれについてちょっと自分の意見がある、とか。そういう風に意見を出して、**その授業を盛り上げてくれるような人がいると、それはその、言った本人にとっても、あっ我ながらいいこと言ったって（笑）思うかもしれないし、他の人もあいつ日本語下手でなんか頭悪いと思ってたけど、おもしろいこと考えるなー、みたいな感じで、他の人の評価も上がるんじゃないかなって思うし、**」(174T2)

T2の学生の人間性をポジティブに評価したい気持ちを読み取れる。しかしながら「授業を盛り上げる」という授業への貢献度の評価は、日本語能力の評価には加味されない。教師はそれぞれの学生がその学期中に学んだことを試験の結果として評価するが、人間的な評価はそこには含まれない。

T2については、インタビューの中で不合格者を出すことへの心理的抵抗が度々見られた。その特徴的な例を示す。

「少なくともこの夏休みの時点でさようならっていうのは、なんか」(239T2)

「〈不合格にするのは〉その一、本当に、最終手段みたいな感じですね。」(245T2)

「日本に来て、一年いる予定が、ついて来られないから半年で帰る、帰らざるをえない、と。これは気の毒だなあと感じますね。」(253T2)

チュービンゲン大学の学生は4月に留学を開始し、学期末試験（本試験と追試の両方）に不合格になると、冬学期⁹の授業は継続できないので、そこで留学を中断し、ドイツに帰国することになる。不合格になって帰国せざるを得ない学生にとっては「気の毒」ではあるが、それが本人の勉強が足りなかった結果

9 ドイツの大学では一般的に「夏学期 (Sommersemester)」と「冬学期 (Wintersemester)」と言われているが、これはそれぞれ日本の大学の「春学期」と「秋学期」に相当する。

となる。とは言え、これらの T2 の「声」には、非常に心情的に学生に寄り添う姿が表れている¹⁰。

6 結果についての考察

ここでは第 5 章で記したビリーフについて、テュービンゲン大学本校の T4 のコメントを交えながら、問題の背景についても考察を深める。

6.1 平常点をめぐる日独の差

5 章で述べたビリーフのうち③「努力・モチベーションを重視したい」、④「保証・安心感を与えたい」、⑤「日本語能力が低い学生にも配慮したい」の 3 つのビリーフは、ビリーフ②「平常点を与えたい」に繋がる下位ビリーフとも考えられる。そして決定的なことは、これらがテュービンゲン大学の成績評価基準には含まれないので、この点について日独の教師が折り合いをつけることができない、という事実である。今回の研究で長らく両者間に存在する評価認識の齟齬の一つが明らかになった。

「平常点を与えたい」というビリーフに関する発言を見ていくと、このビリーフの背景には不合格者や落第者を出すことへ抵抗感の大きさがあることがわかる。学生を不合格にすることへの抵抗感は、日独の教育制度の違いにも由来していると思われる。まず、落第に関して大きく異なる。ドイツでは学校教育の中でも落第することは稀なことではないが、日本では義務教育の課程において落第制度がないため、落第するという事態に抵抗感がある。そして日本では大学入試のために大変な受験勉強をし、できるだけ「いい大学」に行けることを望み、合格を勝ち取った者が入学でき、授業料等を納め入学する。それに対し、ドイツでは大学入学資格試験(Abitur)に合格した者は行きたい大学の学科に願書を提出し、大学入学許可をもらえれば大学に入学でき、高等教育は無償となっている。日本の大学入試とドイツの大学入学資格試験の難易度を一概に比較することはできないが、入学試験や大学授業料の点からみて、ドイツでは大学生になるハードルが高くないことが分かるだろう。T4 もインタビューの中で、成績がよくない学生は 1 学期目に不合格になって先に進む見込みがないことを早めに分かったほうが良いという理由を次のように述べている。

10 夏学期だけの前半だけで留学を終えた者は今までに若干名いたが、進路の変更など個人的な理由での留学中断であって、不合格が理由で留学を中断した者は今までいなかった。

「特に最近の、あの、若い人はこう、あまり深く考えないで、学校からそのままパッと大学に入ってきて、割と軽く学科を、まあ偶然で決めてるような人もいるし、だから、向こうもそんなに深く考えてないみたいだし」(036T4)

「…だから、やっぱりタイプであんまり大学と合わないような人ももちろんいるし、まさにそういう意味ではやはり、あの、うーん、早く分かったほうがいいと思います。」(038T4)

ドイツでは2011年以降兵役義務が廃止され、また2012年から2015年の教育改革でギムナジウムでの中等教育期間が9年から8年になったことも重なって、12年間の学校教育を修了した後、兵役や社会奉仕活動の年を過ごすことなく直接大学に入学する学生が増加した。そして上述したように大学入学へのハードルが日本ほど高くないことから「あまり深く考えないで、学校からそのままパッと」大学に入学する学生が多くなった。試しに大学生になってみた人たちにとって大学での学びが必ずしも適切でない場合もあり、T4はそのような人には「早く分かったほうがいい」と話している。この点で日本と比べドイツでは試験で不合格者を出すことへの抵抗感がそれほどないことを示している。

また、テュービンゲンでは最初の3学期間の授業を担当しているため、TCJSと評価の事情が異なる。T4ははっきりと「特に1年生の場合には早くだめな人とは縁を切った方がいいと私は思っているの、そんなに甘くしないで、、、なんかこう、かなりギリギリでもま、仕方がないと思って、、、落ちる成績をつけたりしましたね。」(022T4)と述べている。この両者の評価態度の相違は、前述の落第や入試の有無という教育制度の違いだけでなく、学生の学習段階によって教師の役割が異なることも要因であると考えられる。

ドイツでは、学生のために早めに学業の継続の可否を伝えるという心理が働いているが、日本では、学習を進め日本にまで来た学生を預かる責任から、なんとか評価したいという心理が働いているとも言える。それが平常点を与え、評価したいというビリーフとして表れている可能性もある。

6.2 成績評価に関するフェアネスとは

TCJSの3人の教師に共通するもう一つのビリーフは①「フェアでありたい」だが、これは日本の成績評価における認識に限らず、教育に携わる者ならば誰でも最も注意する点ではないだろうか。そうであれば、日独双方で何を「フェアである」とするのか、その中身に差異がある。ドイツでは、同じ条件で学生

が試験を受け、本試験に不合格の学生にも再度チャンスがあり、試験の成績で客観的に評価することをフェアと考える。学習態度や課題の提出などの普段の努力は試験の結果に結びつくと考えている。一方の日本の成績評価では、学生の学習プロセスも評価に入れるべきと考え、平常点を成績評価に積極的に入れることが求められている。つまり、ドイツでは「できるかできないか」が評価基準の能力評価であり、日本では「できなくても努力する姿を評価する」といった人物評価またプロセス評価を含む総体的評価と言えよう。T4 はインタビューの中でドイツの教育制度の中で「情緒ではなくて成績で生徒を落としていくのを見てきた」(062T4)と表現している。

本調査の結果を分析する中で、成績評価についてビリーフ①「フェアでありたい」と②「平常点を与えたい」の大きな相違が日独の教師間の評価共通認識の構築を妨げていることが分かった。

その中身の違いについて、日本の平常点とドイツの口頭評価の差も注目に値する。ドイツの学校教育の中では成績には試験と口頭評価の両方が含まれる。しかしこの口頭評価は生徒が授業中にどれだけ発言し授業内容に参加・貢献できたかを意味する。これについてT4は日独を比較して以下のように述べている。

「できない人でもすごい頑張ってるとか、うん、なんかこう努力とか頑張りとか、ちょっとこうその一、ドイツの口頭評価とはまた別のところの評価だと思うんですね。」(072T4)

「やっぱりこう長期的な展望で考えて〈不合格になる人がいることについて〉仕方がないと思いました。やはりあの3学期までこの人はこの、これでやっていけるのか、これだけ頑張っただけしか出てこない、それじゃあやっぱり後だともう全然間に合わないだろうという風にやっぱり〈中略〉うんだからやっぱりその頑張り具合だけでは、頑張り具合というのは、気持ちは分かるけど、やはりまああの、そんなに大きな評価の要素にはできないと思いました。」(076T4)

このようにドイツ側教師には、平常点は評価に含まないという一貫した姿勢がみられる。

また、日独の教師間で常に話し合いの争点の一つになるのが、読解試験に出されるテキストが既習のものであるべきかどうかである。ドイツの教育現場では、語学の試験に出されるテキストは初見であることが一般的だ。それに対し日本では、到達度テストに出される読解テキストは授業で扱ったものであることがほとんどである。読解試験のテキストをめぐる日独の考え方の違いがあっても、TCJSでも読解試験で初見のテキストを出すようにしている。それに関するインタビューの部分を示す。

(N の質問「既習のテキストがいろいろというまあ、利点っていろいろは何ですか。」への回答)

「よその学校って一般化してしまうのは何ですが、私が見てきたあの一、関わってきた大学で、いろんな大学でいうと初見のテキストっていろいろは聞いたことがないですね。大体その一、1学期間にその4つなり5つなりこう、テキストを読んだ、と、でその中でその部分的にこう取り出してきて、ここで筆者はこういうことを問題視してるのか、とか、そういうところをこう聞く、みたいな、そういうテストが多かったかなと思うんですね。で、そうすると、学生も準備とかできて、えー、まあその準備することってというのが勉強にもなる、で、新しい初見のテキストだったら準備のしようがないと、で、もう出たところ勝負だみたいな感じになってしまうので、えっと、そのモチベーションが、に影響するのかなと思います。」(I15T2)

読解試験のテキストが既習のものであれば、事前に準備ができる。つまりそこで普段の努力が反映されるから、フェアだと考えていることがわかる。読解の授業で表現の仕方や段落構成の分析、指示語をどう捉えるかなど学んだことは復習できる範囲にあり、それらの身に付けた「道具」を初見のテキストで試されるのが読解の試験だというドイツ側の考えを伝えても、この理解の乖離は非常に大きく、TCJS の教師には受け入れるのが難しいことがこれまでの話し合いからも分かっている。

6.3 成績評価ビリーフの相違の由来

教育機関にはそれぞれ教員が成績評価する際に拠る所となる評価基準がある。チュービンゲン大学では„Prüfungsordnung“と„Modulhandbuch“がそれに当たる。„Prüfungsordnung“は試験規定であり、各単位を取得するための学期ごとの試験だけでなく、学位認定の試験についての法的規定が定められている。„Modulhandbuch“は履修要項で、それぞれの授業についての授業時間数、取得できる単位数とその条件（例えば、「筆記試験100%」または「発表(20%)とレポート(80%)」など）がリストにしてあるが、出席などは試験を受けるための必要条件にはなくても、それ自体評価の対象には含まれない。

TCJS の教師が教えている他機関の一つでもある同志社大学には5.3でも参照した『同志社大学FDハンドブック』が存在する。TCJS の成績評価はチュービンゲン大学の基準に従っているが、日本側の成績評価に関する記述と比較するために『同志社大学FDハンドブック』を見ると、その4章「3. 成績評価の基本原則」には次のように記載されている。

また、習熟度を測定するには1回の学期末定期試験だけではなく、中間評価や小テスト、あるいは平常点など複数の評価項目による多面的な評価方法を取り入れることが望ましいでしょう。[『同志社大学FDハンドブック』2016:44]

このように平常点など複数の評価項目を立てて多面的に評価し、成績を出すようにと大学側から求められている。また、2008年に文部科学省が出した「学士課程教育の構築に向けて」にも「成績評価についても、きめ細やかな指導を行った上で、客観的・多面化に向けた様々な創意工夫を凝らしつつ、厳格な評価を行うことが強く要請される。」[文部科学省中央教育審議会大学分科会制度・教育部会 2008: 8]とある。また「…「学士力」等の学習成果の達成度を評価しようとするならば、多面的できめ細やかな評価方法を取り入れることが望まれる。」と記されている[前出: 26]。つまり、文科省から高等教育機関全体に要請されたことが各大学で具体化され、各教師もそれに従う形で多面的な成績評価が根付いているということが分かる。

6.4 日本側の教師の受容と葛藤

今回の調査でTCJSの日本語教師の「声」に耳を傾ける中でわかったことの一つは、ドイツと日本の成績評価の仕方の中で疑念を持ちながら、あるいは迷いながらもあるべき自分の姿勢を探っている日本側の教師の姿である。

5.2 でみた T1 の「…ドイツの方ではそれはフェアじゃないってなのであれば、それはそれで従うしかないけども、**なんか自分の中では割り切れないものがずっとあるんです。**」(247T1)そして、それに続く「ただまあ別にそれは割り切れないけども、絶対に変えようという気はないですけども、**ただ自分の中ではそれでいいのかな、ってのは、疑問は残ってます。**」(249T1)には納得できないけれどもドイツの成績評価基準に従うしかない、という諦めと同時に自分の信念を確かめる姿勢が見られる。また、5.3 に示した「…受け入れざるを得ない。で、学生ももう最初からね、ドイツではもうそのやり方、なんだろうし、ま、その方が、学生はその方がまあ、慣れてるといふか当たり前なのかもしれないかなと思って」(082T3)には、T3 が教師の自分としては納得いかなくともドイツの学生にとっては当然であるだろうからドイツの成績評価基準を受け入れるしかないという承認の姿勢を表している。T3 はさらに「出席点であるとか、そういうふうな教師の主観的なところをできるだけ排除するっていう、そういうところは、確かにそうやな、と思うようになりましたけどね」(316T1) と述べ、主観的な評価を排除するドイツの成績評価の仕方を受け入れる様子もうかがえる。

6.5 ドイツ側の教師の姿勢

2.1の「調査実施に至った背景」でも論じたが、TCJSとテュービンゲンの日本語教師は実際に会って話し、メールでコミュニケーションを図ってきた。この成績評価について共同のコンセンサスを持つことについて、インタビューの中でT4は以下のよう

「あー、それは随分難しかったですね。あの一、まず出席を評価に入れたいっていう点と、それから日常点を評価に入れたいっていう点とそれから学生を落としたいくないというその3点、それが、ものすごく強くあるという（笑）、その強さにちょっとびっくりしました。」(040T4)

「あの、気持ちはわかるんですけど、まあここはこういう制度で、そして京都のセンターもこの制度内のそういう学校だから授業、コースだから、そうやって理論的に分かってもらえるだろうと思ったことが、あのそれだけでは分かってもらえないっていう、うん、その一、あの、向こうの希望の強さですか、それにちょっとびっくりしました。」(042T4)

TCJSは京都にあってもドイツの教育機関の一部に所属するため、カリキュラムや成績評価についてもドイツと同じように実施してもらうということの説明し、システムとして受け入れられるものだと思っていたら、予想に反してTCJSの教師の「気持ち」が強かったとある。また、T4は「気持ちはわかるんですけど」という表現をインタビューの中でよく使っていることから、全く理解できないわけではないが、ドイツのルールでやってもらうしかないという考えが表れている。

さらにインタビューーHはTCJSの教師に分かってもらうのが難しい中で、それを乗り越えるためにやったことについてT4に聞いている。

「あー、そうですね。えー、やっぱりこう、それしかできないっていう風にもうあの、卒をはっきり宣言して、そして、これはもう呑んでもらうしかないんですっていう態度をまずはっきり出して、で後は、あの一、そうですね、本当にこう、そういう、本当はそう思ってるんですけどっていうのが、そういう、こう意見の端に出てこないようになるまでは、やっぱり行ったりとか、行って皆さんと話したりとか、それからえっと一、メールでのやり取りで書いたりとか、何年もかかかりましたね。」(060T4)

T4はTCJSの教師からドイツ式の成績評価について、どうしても平常点を入れたい、試験を唯一とすることはよくないなど

の考え（「本当はそう思ってるんですけど」）が「意見の端に出てこないように」なったという見解であるが、今回の調査でそれらの「声」はまだ根強くビリーフとして残っていることが明らかになった。テュービンゲンの教師は、制度上テュービンゲン大学の成績評価方法に則った評価を促進する一方で、TCJSの教師の考え方にも一定の理解を示し、今後もコミュニケーションの機会を絶やすことなく相互理解に努めることが責務である。

7 結び

今回の成績評価に関するビリーフ調査を通して、日本のTCJSの教師の間に存在する共通のビリーフ、また個別のビリーフを明らかにすることができた。それぞれの教師の「声」に耳を傾け、その信念を知ることができたことはこれからの授業運営にとっても大きな財産となるだろう。また調査で分かったことの一つは、制度上取り去ることができない壁も存在するという点である。テュービンゲンの成績評価制度の変更は不可能である。しかしながら、テュービンゲンとTCJSの教師がこの研究結果を共有し、両者間にある差異を理解した上で、互いに心理的障壁を越え相互理解することは可能である。それが今後の円滑な運営へと繋がると確信している。

現在、ドイツの多くの大学で日本との交換留学が実施されている。成績評価についてはドイツの大学は関与しないことがほとんどであるが、留学から帰国した学生の成績評価に疑問を持ってきた日本語教師も多いと推測する。本調査結果がそれら関係者の理解の一助になることを願う。

謝辞

テュービンゲン大学日本学科のより良い教育のために、貴重な時間を割き、本研究の調査に協力して下さったTCJSの先生方、また本稿の元になったドイツ語圏大学日本語教育研究会シンポジウムでの発表にあたって貴重なご意見をくださり、本稿執筆の追加調査にもご協力いただいた、テュービンゲン大学日本学科での長年の同僚であった小山洋子先生に厚く御礼申し上げます。

【参考文献】

- 久保田美子 2017. 「ノンネイティブ日本語教師のビリーフと学習経験—2004・2005年度と2014・2015年度の量的調査結果の比較—」『国際交流基金日本語教育紀要』第13号,7-22.
桜井厚 2012. 『ライフストーリー論』弘文堂,東京.
日本語教育学会(編) 2005. 『日本語教育事典』大修館書店,東京.

- 濱田朱美・小山洋子 2011. 「テュービンゲン大学の京都留学制度とその支援プログラム」 『Japanisch als Fremdsprache』 第2号, 27-44.
- フリック, ウヴェ (著)、小田博志 (監訳) 2011. 『新版質的研究入門—〈人間の科学〉のための方法論—』 春秋社, 東京.
- 星 (佐々木) 摩美 2016. 「韓国中等教育日本語教師の実践とビリーフ—変化とその要因を中心に—」 『日本語教育』 165号, 89-103.
- 三代純平 2015. 「第5章 「声」を聴くということ—日本語教育学としてのライフストーリー研究から—」 舘岡洋子 (編) 『日本語教育のための質的研究 入門—学習・教師・教室をいかに描くか—』 ココ出版, 東京, 93-113.
- 山岸俊男 1999. 『安心社会から信頼社会へ』 中央公論新社, 東京.
- 山田智久 2014. 「教師のビリーフの変化要因についての考察—二名の日本語教師への PAC 分析調査結果の比較から—」 『日本語教育』 157号, 32-46.
- 同志社大学 2016. 「第4章 試験、成績評価、フィードバック」 『同志社大学FDハンドブック』 https://clf.doshisha.ac.jp/attach/page/FACULTY_DEVELOPMENT-PAGE-JA-44/69632/file/FD_handbook_04.pdf (2020年2月16日)
- 文部科学省中央教育審議会大学分科会制度・教育部会 2008. 「学士課程教育の構築に向けて (審議のまとめ)」 https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2013/05/11/1212958_001.pdf (2020年9月4日)
- Eberhard Karls Universität Tübingen 2018. *Zentrum für Japanstudien in Kyôto* テュービンゲン大学同志社日本研究センター *Center for Japanese Studies in Kyôto*. (Feb.2018) [Download von „Kyoto-Zentrum_Broschuere.pdf“ über <https://uni-tuebingen.de/fakultaeten/philosophische-fakultaet/fachbereiche/asien-orientwissenschaften/japanologie/kyoto-zentrum/>] (2020年11月6日)
- Witzel, A. 2000. The Problem-Centered Interview. *Forum Qualitative Social Research*. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2521> (2020年2月17日)

資料

成績評価についてのアンケート

実施期間 2019年7月

下の質問について、回答してください。□はチェックを入れ、
_____には記述式でお答えください。

1) これまでの日本語教師歴について教えてください。

日本語教育歴：_____年（うち海外での教育歴_____年、主な国_____）
主な教育機関：□小学校 □中学校 □高校 □大学 □日本語学校
□市民講座 □その他（ _____ ）
主な対象者： □生徒（初・中等教育） □大学生（正規）
□大学生（留学生） □社会人
□その他（ _____ ）

2) Tü大学センターでいつから教えていますか。または教えていましたか。

3) Tü大学センターでの授業は他機関の日本語授業とどのような点が違うと感じていますか。（箇条書きで簡単にお答えください。）

4) Tü大学センターにおける試験作成・実施、また成績評価の方法について、他機関の試験とどのような点が違いますか。

5) Tü大学センターの試験を作成、評価する際に特に気をつけていることがあれば教えてください。

6) ドイツの成績評価の方法や考え方について賛成できる点、また賛成できない点は何ですか。

7) ドイツの成績評価の方法に沿って成績をつけることによって、自分の成績評価についての考えに影響がありましたか。

8) もし今後、Tü大学センターの成績評価について変更が可能であれば、どのような点を変えた方がいいと思いますか。