

FDと授業評価

我が国における現状と課題



安藤 友張

名古屋芸術大学・短期大学部

□ はじめに

カーネギー教育振興財団による大学教授職国際比較調査の結果によれば、日本の多くの大学教員は、アメリカをはじめとする諸外国の大学教員と比較して、教育志向ではなく研究志向である。一部の教育熱心な大学教員を除いて、自らが研究者であることに存在価値を求めてきた日本の大学教員は、授業改善、すなわち教育活動の質的向上に関心がほとんどなかった。しかし、「大学の学校化」が指摘さ

れ、年々深刻化する学生の学力低下など、厳然たる現実に大学教員が直面し、従来のカリキュラムや教育方法では対応できないことが明白となっている。事実、リメディアル教育などを実施している大学も増えてきている。制度面のみならず、実践面においても、大学教育の構造的改革が叫ばれている。研究志向の大学教員も、教育活動に力を注ぐ必要性が高まっている。研究者としての資質向上のみならず、教育者としての資質向上も大学教員に求められている。以上述べたような背景のもとで、本稿では、文部科学省による全国調査のデータなどを用いながら、我が国の大学

におけるファカルティ・デベロップメント(Faculty Development)——以下、FDと記す)の最近の実践的動向を探ってみたい。同時に、FDと関連して、学生による授業評価についても検討し、その現状と課題をあきらかにする。

□ FDの現状と課題

FDとは何か まず、本稿のタイトルにあるFDの概念規定について言及しておく必要がある。

本誌の他の特集論文でも、各々の執筆者の立場から、FDの概念について論じられていると思う。FDの概念は多様



あんどう・ともはる ● 一九六四年、愛知県生まれ ● 最近の主な論文として、「図書館利用教育・情報リテラシー教育をめぐる動向——一九九九～二〇〇二」『情報の科学と技術』第五二巻第五号、二〇〇二年、「教育学研究者の情報探

索行動と電子情報メディアの利用」『短期大学図書館研究』第二二号、二〇〇二年など ● 現在の専門は図書館情報学ですが、学生時代は教育学を専攻していました。卒業論文のテーマが教育評価だったこともあり、授業評価の問題に対しては並々ならぬ関心をもっています。

であり、論者の数だけFDの定義があるといつてよい。

たとえば、平成七年度の文部省(現在は文部科学省)編集による教育白書によれば、以下のような定義がされている。「教員が授業内容・方法を改善し、向上させるための組織的な取り組みの総称。FDと略して称されることもある。その意味するところは極めて広範にわたるが、具体的な例としては、教員相互の授業参観の実施、授業方法についての研究会の開催、新任教員のための研修会を挙げる事ができる」¹⁾

このFDのとらえ方は、日本では一般的であり、広く大学関係者の間に受け入れられている。しかし、アメリカなどにおけるFDの概念と比較すると狭いとらえ方である。関は、アメリカの高等教育研究者GaffやPhillipsらが提唱したFDの概念を整理し、次頁に示すようにFDを四つに分類した²⁾。

FDのあり方を考えるうえで、示唆的な分類である。この分類で言えば、先述の教育白書におけるFDの定義は、PD(Personal Development)やID(Instructional Development)に相当する。しかし、FDの本質はOD(Organization Development)であると筆者は考える。IDの範疇に属するFDの取り組みでも、日本は、理論的側面・実践的側面の両面において、諸外国と比較すると遅れている。なお、イ

F Dの分類(関正夫による)

- ①PD(Personal Development 個人的能力開発)——多くの大学で共通に採択されている方法で、有給休暇、研究集会参加等による支援方式がとられている。教員は同僚による授業観察、先輩教員への相談による教授法の改善や長期研修等による学際的学問への深化も行われている。
- ②ID(Instructional Development 教授法開発)——この方法はPDと重複するところも多いが、敢えて差異をあげれば教員の能力向上自体よりも教授指導面(学生の学習の促進、教材開発等)に力点がおかれている。PDに抵抗が多い大学・学部ではIDは戦略的に適当な活動とされている。
- ③CD(Curriculum Development カリキュラム開発)——他のどの活動とも重複するところがあるが、カリキュラム改善に必要な教授団の学問的能力や教授能力の開発や教材の作成、意思疎通の方法の開発、組織形態の開発を含むものである。そのため、CDは最も広い意味でのFD活動のアトラクティブな活動とされている。
- ④OD(Organization Development 組織開発)——他の活動と比べて最も困難とされるが、改革推進主体(組織・人)の支援によって大学・学部等の組織文化を効果的にかつ協働的に運営することを通して組織の問題解決や活性化を志向する試みと解されている。この活動の阻害要因として学科自治の閉鎖性などが指摘されている。

ギリスなどでは、FDに相当する用語として、「SD(Staff Development)」が使われる。我が国においては、大学職員を対象とした資質向上のための研修活動などをさす場合、「SD」を使うことが多い。

全国の大学における
FDの実施状況

文部科学省は、日本における全国の大学(短期大学をのぞく)を対象に、ここ数年、FDの実施状況を

あきらかにすべく悉皆調査を継続して行っている。ここでは、調査データに基づき、実施状況をみていくことにする。表1は、平成八年度・平成十年度・平成十二年度の調査データである。表1をみるとわかるように、FDを実施する大学が年々増加している。その背景には、平成十一年の大学設置基準の改正におけるFDの努力義務化がある。すなわち、以下の条文である。

大学設置基準 第二十五条の二
(教育内容等の改善のための組織的な研修等)
大学は、当該大学の授業の内容及び方法の改善を図るための組織的な研修及び研究の実施に努めなければならない。

F Dの実施状況を設置形態別でみると、平成十二年度的の場合、国立大学が最も実施率が高く(九四・九%)、次いで、私立大学(四七・六%)、公立大学(二六・四%)の順になっている。F Dの年次報告書を発行する大学も登場し始めた。表2は、各大学で実施しているF Dの内容である。文部科学省の内容分類では、先述の白書の定義にもとづき、「新任教員研修会」「教員相互の授業参観」「センター等の設置」の三つに分けている。平成十二年度的の場合、全体としてみると、「新任教員研修会」の実施が多く(三

表1 F Dを実施している大学数

年 度	国立大学 (N=99)	公立大学 (N=72)	私立大学 (N=479)	全体 (N=651)
平成8年度	47校(47.4%)	1校(1.4%)	135校(28.2%)	183校(28.1%)
平成10年度	63校(63.6%)	8校(11.1%)	155校(32.3%)	226校(34.7%)
平成12年度	94校(94.9%)	19校(26.4%)	228校(47.6%)	341校(52.4%)

※文部科学省のホームページで公開されているデータをもとに作成した。N値は平成12年度の大学数。放送大学を含むと全体のN値は651となる。

URL : http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/13/12/011224.htm (平成14年6月1日アクセス)

四・〇%)、次いで「教員相互の授業参観」(二一・四%)、「センター等の設置」(一三・五%)の順になっている。文部科学省による全国調査のほかに、平成十三年に実施された大学評価・学位授与機構による全国調査がある。教養教育の実態を把握することがこの調査の主な目的であり、調査対象は国立大学に限定されている。F Dの実施状況に関する調査項

表2 F Dの実施内容(平成12年度)

内 容	国立大学 (N=94)	公立大学 (N=19)	私立大学 (N=228)	全体 (N=341)
新任教員研修会	45校(47.9%)	2校(10.5%)	69校(30.3%)	116校(34.0%)
教員相互の授業参観	35校(37.2%)	2校(10.5%)	36校(15.8%)	73校(21.4%)
センター等の設置	15校(16.0%)	0校(0.0%)	31校(13.6%)	46校(13.5%)

※文部科学省のホームページで公開されているデータをもとに作成した。

URL : http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/13/12/011224.htm (平成14年6月1日アクセス)

目もある。調査結果は、大学評価・学位授与機構のホームページで公開されている³⁾。

この調査におけるFDに関する設問であるが、FDの実施規模(実施主体)が、全学か、それとも学部単位か、あるいは教員の自発的な集団か、などの選択肢が用意され、調査結果によれば、全学的に実施している国立大学は六十九校(七二・六%)、学部による実施が四校(四・二%)、教員の自発的な集団による実施が七校(七・四%)、その他が十一校(十一・六%)であった。

この調査からわかるように、国立大学の場合、FDの実施方法であるが、大学設置基準において努力義務規定化されたこともあり、トップダウン方式が多いといえる。トップダウン方式であるがゆえに、FDに対する偏見や誤解も生じやすい。「FD↓授業評価↓教員評価↓人事考課」という連想をする大学教員も少なからず存在する。和光大学授業研究会⁴⁾や大学セミナーハウス⁵⁾などのボトムアップ方式によるFDの自主的な取り組みは、むしろ少数派である。なお、大学共同利用機関であるメディア教育開発センターは、大学教員の自主的な参加を前提とした全国規模のFD研修事業を展開している。

FD実践の先進的事例

全国調査結果に基づいて、日本の大学におけるFDの実施状況をみてきたが、次に国立大学の先進的事例を紹介する。

大山は、日本の大学におけるFDの実践を以下の三つのタイプに分類している⁶⁾。

- ① ティップス型(名古屋大学など)―授業改善に役立つノウハウを共有。
- ② ワークショップ型(北海道大学など)―グループ作業を通して、気づきを深める。
- ③ 相互授業参観型(京都大学など)―公開授業、授業検討会を通して学び合う。

まず、「ティップス型」の名古屋大学の場合、同大学高等教育研究センターが中心となり、FDを実施している。

Mckeachieの著作であるMckeachie's TEACHING TIPS―Strategies, Research, and Theory for College and University Teachersの第十版(一九九九年を参考に、『成長するティップス先生―授業デザインのための秘訣集』(玉川大学出版部)が、同センターの編集によって公刊され、同時にウェブ版も公開されている⁷⁾。同センターの池田は、この刊

行物について次のように述べている。

「想定した対象は専門分野の異なる授業経験の浅い先生である。そのため『授業の基本』を強調した。専門分野によらず抵抗感なしに読んでもらうために教育学の専門用語はできるだけ使わず平易な表現を心がけた」⁽⁸⁾

池田によれば、ウェブ版へのアクセスが多く、他大学や高等学校関係者からも注目されているという。筆者は、この書籍をひもといてみたが、コラムもあつて読みやすい。

明日からの授業にすぐに役立つような教育技術・教育方法も載っており、新任の大学教員向けの研修用テキストやマニュアル書として利用できる。最近注目されているティーチング・ポートフォリオに関する説明やセクシユアル・ハラスメントに関する記述もある。ちなみに、TEACHING TIPSの第七版(一九七八年)については、高橋靖直が翻訳し、『大学教授法の実際』(玉川大学出版部)というタイトルで一九八四年に刊行された。これによれば、TIPSはTeaching Information Processing Systemの略語である。

「ワークショップ型」の北海道大学の場合、同大学高等教育機能開発総合センターが中心となり、FDを実施している。名古屋大学のように単行本は刊行されていないが、研究紀要『高等教育ジャーナル―高等教育と生涯学習』に

活動報告や研究論文が掲載されている。北海道大学医学部の一学部で取り組み始めたFDが、現在では全学的なFDに拡大し、発展してきた。高等教育研究を専門とする講師を外から招聘して講演会を開催したり、また、ワークショップ形式のグループ討論などを中心とした合宿研修会を実施している。先に記したように、大山は同大学のFDについて、「グループ作業を通して、気づきを深める」というコメントをしている。この「気づき」とは心理学用語である。すなわち、「自分の身体が今どうなっているか、何を感じているか、他者・世界とどうかかわっているかなどを、操作したり防衛したりしないで、ありのままに直接に知覚していること」⁽⁹⁾を意味している。教員の意識の中に、FDを受け入れる土壌を作り、主体的に教員がFDに関わることをめざしている。

「相互授業参観型」の京都大学の場合、同大学高等教育教授システム開発センターがFDの中心的役割を果たしている。平成九年度から「ライフサイクルと教育」の授業を毎年公開し、授業検討会を積み重ねている。ビデオ撮影をしながら、授業中の受講学生のしぐさや態度をつぶさにとらえ、観察し、分析を行っている。この試みは「公開授業実験プロジェクト」と称されている。また、別のプロジェクト

クトとして、平成十二年度から「授業参加観察プロジェクト」を立ち上げている。京都大学で開講されている全学部
の授業科目の中で、許可がえられた授業を対象に参加観察
が実施されてきた。授業を観察するセンター所属の教員が、
授業者である教員を指導・啓蒙するという構図ではなく、
同僚教員同士による相互研修のスタイルをとっている。

これらのプロジェクトの成果は、同センターのスタッフ
編集による『開かれた大学授業をめざして——京都大学公
開実験授業の一年間』（玉川大学出版部）、『大学授業のフ
ールドワーク——京都大学公開実験授業』（玉川大学出
版部）、『大学授業研究の構想——過去から未来へ』（東信
堂）の書籍、研究紀要『京都大学 高等教育研究』、『京都
大学 高等教育叢書』などに収められている。精力的な研
究活動を実施し、その成果を公表している。同大学では、
教員のFD参加をうながすために、学内で研修会を実施す
るばかりではなく、学外のリゾートホテルを会場とした合
宿形式の研修会も継続的に実施している。職場から離れた
場所でも、気分をリフレッシュしながら、オフ・ザ・ジョブ
・トレーニング方式でFDを実施することは効果的であ
る。

以上、先進的な三大学の事例を紹介したが、委員会方式

ではなく、学内部局としてセンターを設置し、そのセンタ
ーがFDの推進役をつとめる、いわゆるセンター方式でFD
を実施しているのが共通の特徴である。

公開授業の意義

京都大学高等教育教授システム開発セ
ンターのスタッフが、京都大学の約千
八百人の専任教員に対して、授業の参観を依頼する文書を出したところ、承諾した教員は約六十人ほどしかいなかったという¹⁰⁾。全教員数の5%にも満たないようなきわめて
少人数の教員しか参加許可をえられなかったことから、公
開授業や同僚教員による授業参観などに対する大学教員の
反発と無理解がうかがわれる。京都大学に限らず、おそら
く他大学でも同じような結果になるであろう。同僚教員に
よる授業参観は、教育活動のピアレビューである。Wikiin-
solは次のように述べている。

「伝統的に授業はプライベートな領域と考えられ、教員
は他の教員の授業を観察するという習慣はありませんでした。しかし、たとえば大学の教授が研究論文を専門雑誌に
送ってピアレビューを求めるのにやぶさかではないのに、
自分の授業についてはピアレビューを許すのにしりごみす
るといふのは、私には理解に苦しむところです。ピアレ
ビューの目指すものは、教員がお互いに授業を訪問し、教育

について語り、そしてお互いに進歩をするように刺激し合うことなのです」¹¹⁾

研究志向が強い日本の大学教員にとつては、授業を公開することは自分の弱点を露呈することを意味するのではないだろうか。京都大学のエピソードは、研究活動には自信をもつが、教育活動には自信が持てない大学教員の心理を象徴している。また、Palmerによる以下の言葉は至言である。

「教師は学生に向かって教えますが、通常は一人であつて、同僚の目を気にすることはありません。これは、外科医や弁護士が同業者たちの面前で働いているのと対照的です。法廷における弁護士は他の弁護士には明らかです。手術中の外科医は他の専門家にみつめられながら仕事をしています。しかし、教師は学生以外の目撃者がいなくても、めちやくちなな授業をすることもありうるのです」¹²⁾

「学級王国」という言葉がある。教室内では教員が君主であり、児童・生徒、及び学生は、権力をもった教員に服従する。単位認定権を有する教員が授業を行う場所である。教室は、第三者が入り込むことができない「聖域」である。公開授業の試みは、まさに密室である教室の「聖域性」を

排除する試みである。

公開授業の類型化

表2からわかるように、私立大学・公立大学と比較すると、国立大学のほうが、教員相互の授業参観(公開授業)の取り組みが進んでいる。これについて、メディア教育開発センターの田口らによる調査研究が参考になるので紹介する。

田口らは、メディア教育開発センター主催のFD研修に参加した十五校の国立大学を対象に、電子メールを使った質問紙法による調査を実施した(調査実施期間 平成十三年十一月～平成十四年二月)。その調査結果に基づき、田口らは公開授業を「啓発型」「モデル伝達型」「ファカルティ連携型」「反省(リフレクション)型」「ネットワーク志向型」の五種類に類型化した(表3)。

回答者・回答数が国立大学十五校なので、サンプル数は少ないし、また偏りもあるが、田口らの分類からわかるように、FDとしての公開授業は、多様であることがわかる。具体的に言えば、学内者のみ参加し、授業参観する事例もあるし、学外者も参加し、授業参観する事例もある。公開授業の対象となる科目数にしても、大学によっては一科目の場合もあるし、十科目をこえる場合もある。軌道に乗り始めている京都大学高等教育教授システム開発センターの

表3 公開授業の類型化

類型	啓発型	モデル伝達型	ファカルティ連携型
特徴	「公開授業」というイベントを実施することで、学内のFDへの意識を高めることが主要な目的となる。	モデルとなる授業を公開することで、「良い授業」「授業技術」を学びとることが目的。	同一学科内の教官同士がお互いの授業を見学しあうことで、授業の内容を講義間で調整したり、教え方の調整を行ったりすることが可能。
頻度	単発的	単発的	継続的
参観者	全学の不特定の教官	改善の視点を得るといふ動機づけがすでになされている教官	同じ学科内の教官
問題点	公開する人、参観する人の確保が難しいが、「公開授業」そのものの中では解決しづらいために、外圧が必要な場合も。	公開する側又は参観する側からの一方的な働きかけになるため文脈が違ふ場合には、改善の為の新たな視点が得られない。	学科の規模によっては、一緒にできる人がいない場合がある。
類型	反省(リフレクション)型	ネットワーク志向型	
特徴	自分の授業に何らかの問題を感じ、それを自ら改善するために他人の意見を聞き、どこに問題があるのかをツール等を用いてクリアにし、改善の糸口を探す。	共同体を形成し、問題が生じたときに一緒に乗り越えることができるようなネットワークを形成することが目的。ともに励ましあい、楽しくなるような雰囲気重要。	
頻度	継続的	継続的	
参観者	信頼感を基盤とする批評者、またはその人の成長を助ける専門家。	ある共通認識がありつつも多様な視点に開かれている人。参観を日常的な事ととらえられる人。	
問題点	過度な反省は精神的疲弊を招きかねない。	マンネリ化が避けられない。また、継続している人と、新規参入者とのコミュニケーションをはかることが困難である。	

出所：田口真奈・藤田志徳「公開(実験)授業のFDあるいは大学教員研修としての意義」京都大学高等教育教授システム開発センター主催 第1回大学教育研究会当日配布資料
(日時：平成14年3月23日、場所：京都大学)、36頁。一部修正を加えた。

事例を除いて、各大学における公開授業の取り組みは試行錯誤の段階と思われる。

公開授業を実施した後に、授業検討会が実施されることが多い。その場合、参加者は教員及び教務系事務職員で、学生は参加していない場合がほとんどである。後述する授業評価の問題と関わるが、FDの一環である公開授業の検討会に学生を参加させることも、今後の課題であるといえよう。また、「授業者の『懺悔』で始まり、他の参加者の儀式的慰撫で終わるといふステレオタイプ」¹³⁾の授業検討会から脱却し、一過性ではなく、継続性のある授業検討会の実施が求められる。

学協会によるFD

次に、各大学におけるFDの実践ではなく、学会・協会が主催となって実施しているFDについて言及する。まず、筆者の専門である図書館情報学分野におけるFDの実践を紹介する。

研究活動に関するFDでは、日本図書館情報学会が主催となっており、当該学会を対象に実施している。たとえば、単発的であるが「科学研究費補助金申請書き方講習会」を過去二回実施している。論文の書き方については十分な指導を受けても、研究助成金の申請書類の書き方については、指導を受けた経験がないという大学教員が多いのでは

なからうか。競争的研究資金を獲得できるかということが、研究評価の指標となっている今日、各大学の新任教員研修として、この研究助成金の申請書書き方講習会をプログラム化することが必要と思われる。

一方、教育活動に関するFDでは、日本図書館協会の図書館学教育部会が主催となつて、ここ数年、本格的にFDが実施されてきた。教育実践などを主な内容とした研修会が定期的かつ継続的に開催されている。日本の大学における図書館情報学教育は、司書養成及び司書教諭養成がその中心となつている。司書及び司書教諭という専門職をどのような教育理念で、どのようなカリキュラムで、そして、いかなる教育方法によつて養成すべきなのかという課題が、絶えず当該分野の大学教員にかせられている。

これは図書館情報学教育に限らず、たとえば、専門職の代表格である医者を養成する医学教育でも、かなり以前からFDの重要性は認識されており、その証左として日本医学教育学会(昭和四十四年設立)が存在している。個々の専門教育においても、その学問固有の特殊性をふまえた自主的なFDが展開されていることも忘れてはならない。その他、我が国においては、学会レベルで、日本経済教育学会や一般教育(教養教育)を中心としてFDに取り組んできた

大学教育学会(旧名称 一般教育学会)などがある。

大学教員養成制度の見直し

FDを円滑にすすめるためには、現在の大学教員の養成制度にもメスを入れる必要がある。大学院博士後期課程のカリキュラムにおいて、たとえば「教育方法学」「教育心理学」などの教育学関連科目を必修として設けることを検討してよいのではなからうか。先進的な事例として、広島大学大学院では、大学教員として必要な知識・教養を学習内容とする「アカデミック・キャリア・ゼミ」という授業科目を開講している。専攻を問わず、全研究科の大学院生が受講可能な共通科目である。大学院生をティーチング・アシスタントとして雇用し、将来の大学教員としての実践的なトレーニングを積ませることも必要であるが、教授法(教育方法)に関する理論的な学習も大切である。以上述べたことは、「ブレFD」といえよう。

専門職の代表格である医者や弁護士などは、国家試験合格後、数年間の研修(修習)期間を経てから、専門職として採用される。ところが、大学教員の場合、国家試験もなく、教員免許も不要で、しかも、採用辞令が発令された日から、ベテラン教員同様に扱われる。現行の新任対象の大学教員研修にしても、医者や弁護士などの研修と比較して、その

期間や内容などの点において不十分である。

目 学生による授業評価の現状と課題

先述したFDの概念規定(内容分類)のなかで、特にID (Instructional Development)と授業評価は相即不離の関係にある。IDを意味するFDについて論じるさい、学生による授業評価の問題について言及することが多い。文部科学省が平成十二年度に実施した調査の結果によれば、国立と私立をあわせて、四百五十一大学(六九・三%)が学生による授業評価を実施している。学生による授業評価の問題について考えてみたい。

評価項目の妥当性

学生による授業評価を実施している大学では、どのような評価項目を用いているのだろうか。それをあきらかにしようとした文部科学省による調査の結果が表4である。「授業のわかりやすさ」「話し方」「黒板・ビデオ・OHP等の使い方」などが評価項目として重視されている。また一般に、無記名で、各項目の賛否や該当する程度・評定尺度を学生に回答させる方法が使われている。この授業評価の方法は、「インベントリー法」(心理学用語)といわれている。

表4 学生による授業評価における評価項目(平成12年度)

評価項目	国立大学 (N=99)	公立大学 (N=72)	私立大学 (N=479)	全体 (N=651)
学生の自己評価	76校(76.8%)	21校(29.1%)	219校(45.7%)	316校(48.5%)
教育施設・整備	59校(59.6%)	9校(12.5%)	125校(26.1%)	193校(29.6%)
評価方法の適切さ	51校(51.5%)	11校(15.3%)	82校(17.1%)	144校(22.1%)
授業の速度	72校(72.7%)	26校(36.1%)	220校(45.9%)	318校(48.8%)
黒板・ビデオ・OHP等の使い方	79校(79.8%)	28校(38.8%)	257校(53.7%)	364校(55.9%)
テキスト・配布資料の適切さ	79校(79.8%)	25校(34.7%)	225校(47.0%)	329校(50.5%)
質問や発言への対応状況	82校(82.8%)	17校(23.6%)	196校(40.9%)	295校(45.3%)
授業のわかりやすさ	86校(86.8%)	32校(44.4%)	299校(62.4%)	417校(64.0%)
話し方	83校(83.8%)	24校(33.3%)	281校(58.7%)	388校(59.6%)
授業の準備状況	71校(71.7%)	18校(25.0%)	189校(39.5%)	278校(42.7%)
シラバスと実際の授業の関係	76校(76.8%)	21校(29.2%)	204校(42.6%)	301校(46.2%)
授業の体系的性	71校(71.7%)	23校(31.9%)	162校(33.8%)	256校(39.3%)

※文部科学省のホームページで公開されているデータをもとに作成した。放送大学を含むと全体のN値は651となる。

URL : http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/13/12/011224.htm (平成14年6月1日アクセス)

学生による授業評価の評価項目を検討するさい、各大学において一体どの程度、議論がなされているであろうか。

業者による「授業評価アンケート 業務請け負います」というキャッチ・コピーの全面広告が学会誌に掲載されるような昨今、授業評価を実施するための一連の作業を、仕方なくやらされているという意識が、FDに無関心な大学教員の中にないだろうか。

渡辺は、学生による授業評価をテーマとした、示唆に富むレビュー論文において、次のような指摘をしている。

「自由意見を別枠に書き込むように配慮して用紙が作られる事は多いが、時間的余裕の少ない状況で、設問項目を余り多くすると、マーク作業に時間をとられ、自由意見の汲み上げが弱まってしまふ恐れがある。特に五段階にも回答マークが分かれた設問が多数並ぶと、評価する側の学生は、いちいち厳密な符合でマークしてゆくことに、かなりの迷いを覚えるのではないか」³⁴⁾

なぜ、五段階の評定(五件法)に固執する必要があるのだろうか。三段階の評定(三件法)では有益なデータは得られないのであろうか。筆者が調べた限りでは、五段階の評定にしている大学が圧倒的に多く、三段階の評定を採用しているのは、一例にすぎなかった。学生による授業評価の信

頼性や妥当性を検討するさい、学生による散漫かつ恣意的な評価を防ぐために、評価項目数(質問項目数)や評定値の選択肢を減らすという発想があまりみられない。さらに、渡辺は、評価項目(質問項目)の中で、「板書の善し悪し」と「双方向授業かどうか」という設問が同居している事例を指摘し、双方向授業であれば、板書の比率が非常に低くなるので、「板書の善し悪し」を問うなら、双方向授業であったかを問うべきではないとしている³⁵⁾。アメリカの大学や日本の他大学で使用されている学生による授業評価のフォームを、批判的検討も加えず、そのまま自分の大学で借用することによって、このような問題点も生じやすい。

先行研究における諸知見

日本をはじめ、アメリカなどにおいて、学生による授業評価に関しては、今までに数多くの学術研究がなされてきた。学生による授業評価は、元来、教育心理学・教育方法学が扱うべきテーマであった。しかし、データベースを使って最近の研究動向を調べていくと、教育心理学・教育方法学を専攻する研究者に限らず、さまざまな分野の研究者が学術論文を発表していることがわかる。『大学教育学会誌』をはじめとする学会誌のみならず、大学の研究紀要なども、授業評価に関する論文が散見される。

日本における先行研究では、たとえば、以下のような諸知見が得られている。

- ①「年齢の高い教員よりも、年齢の低い教員の方が授業評価の評定値は高い」
 - ②「専任教員よりも、非常勤講師の方が授業評価の評定値は高い」
 - ③「多人数授業よりも、少人数授業の方が授業評価の評定値は高い」
 - ④「学習意欲が高い学生ほど、その学生による授業評価の評定値は高い」
 - ⑤「授業評価を毎回の授業で実施すると、授業評価の評定値は安定せず、毎回変動する」
- ただし、これらは、特定の一大学や調査者自身の担当授業をフィールドとして実施された調査研究結果に基づく知見であり、一般化はできない。サンプル数を増やすなど、さらなる検証が必要である。学生による授業評価の信頼性や妥当性については、研究者の間で評価が分かれており、定見が存在していない。
- 学生による授業評価は、大学における授業改善を目的とした授業研究をすすめるさい、重要な研究テーマのひとつである。ただし、秋田が指摘しているように、実際の教育

場面をそのまま研究対象とすることは、教育場面に對してより生態学的に妥当な知見が得られる反面、数多くの要因が関与し、その統制が困難であり、精緻な数量的研究が難しいという側面がある⁶⁶。授業評価の科学性を追究するため、自然科学の手法で、数量的データを収集し、検証するというスタイルの実証的研究は再考の余地がある。授業について論じるさい、しばしば「ドラマ」「芸術」などといった隠喩が用いられることからわかるように、授業という営みのダイナミズムや創造性を忘れてはならない。

また、教員にとつては良い授業の典型と思われがちな、たとえばディベートなどを取り入れた学生参加型の授業が、必ずしも、学生による授業評価の評定値が高く、学生にとつては良い授業であるとは限らない。教員の授業観と学生の授業観との間には、大きなずれがある。

授業評価のデータは 学生による授業評価についての
人事考課に使えるのか 議論がなされると、必ずといっていいほど人事考課の議論に発

展する。この問題に関して、アメリカの研究動向をレビューした丸山は、授業評価の結果を大学の管理者が教員の雇用等に用いるのは、問題があると結論づけている⁶⁷。学生による授業評価だけでは、教育の効果を測定することがで

きないし、学生から高い評価を得た教員が必ずしも学生の成績向上をもたらすとは限らない等々の問題点が、数多くの実証的研究によってあきらかにされているからである。

また、丸山が、大学教員や大学院生を対象にアメリカで実施したヒアリングによれば、授業評価(丸山の言葉では「教員評価」)に熱心なのは、大学院よりも学部、少人数クラスよりも大規模クラス、研究志向大学よりも教育重視大学、共学大学よりも女子大学であるという。教員と学生との人間関係が希薄になりがちな大学ほど授業評価がさかんである¹⁰⁾。

学生の学習に対する動機づけが高く、かつ、少人数授業であれば、教員が熱心に取り組めば、おのずと学生にもその熱意は伝わり、打てば響くような授業になる。そのさい、教員の話し方や板書の巧拙を問うような授業評価の必要性もない。

アメリカでは、FDを促進させるために報償制度を導入している大学が多い。日本でもアメリカに倣い、報償制度を導入する大学が登場した。東京農工大学工学部では、学生による授業評価と同僚教員によるピアレビューによって、最も優れた教員(ベスト・ティーチャー)に「最優秀講義賞」を与え、副賞として特別研究費を支給している¹⁰⁾。

龍谷大学の場合、授業改善を目的とするFDに学内助成金支給制度を導入している¹⁰⁾。また、日本の大学の中ではさきがけて、学生による授業評価システムを導入し、組織的に実施してきた慶應義塾大学湘南藤沢キャンパス(以下、SFCと記す)では、最近、「SFC学生による授業評価の調査結果証明書」の発行を開始した¹⁰⁾。学部長名の署名捺印入りの「お墨付き」の教育業績に関する証明書であるが、SFCで教鞭を取っている非常勤講師から、早速発行申請があったという。目的は、専任教員の公募に応募するさい、研究業績目録などの必要書類に添付するためである。

この証明書は教員採用人事の選考のさい、教育業績を証明する資料のひとつとなる。ただし、書類選考と面接試験のみならず、プレゼンテーション能力などをはじめとする教育能力をみるために、選考委員の教員が学生役となり、候補者に模擬授業をさせる大学も徐々に登場しているので、その場合は、あくまでも参考程度にしかならない。

学生による授業評価のデータを授業改善のために活用することについては、異論をはさまない。筆者は、授業評価無用論者ではない。しかし、正規の専任教員を対象とした人事考課を実施するために、学生による授業評価のデータを利用することについては、首肯できない。FDに無関心

な教員に対するカンフル剤として、授業評価と人事考課を連動させることは、効果的であるように思える。しかし、それによって、たとえば、学生による授業評価の結果は芳しくないが、FDに熱心に取り組んでいる教員が正当に評価されない危険性も生じる。学生による授業評価が、教員の人事考課を実施するさいの重要なデータとして使えるほど、高い信頼性があることを立証した調査研究は数少ない。理事会などの大学当局は、まず、少数授業を実施可能とする教育条件の改善を図ってから、教員の人事考課における授業評価のデータ利用の是非を検討すべきである。

授業評価と

アカウンタビリティ

個々の教員に対する授業評価の結果を記載した調査報告書を学外者向けに公開している大学や、教員がホームページで、個人的に公開している場合がある。しかし、多くの大学では、調査報告書は部外秘扱いである。学内の教職員のみ配布されるか、または学内の図書館などで閲覧可能な形式をとり、当該大学に所属する学生が閲覧できるように配慮している。

愛知教育大学の場合、個々の教員に対する授業評価の結果(個人データ)は、当該大学の編集・発行の授業評価調査報告書に記載されていない。しかし、学外者も入手可能で

あるその報告書をみると、評価結果に対する個々の教員によるコメントが記載されている²⁰。このコメントは、教員による担当授業の自己点検・評価でもある。アカウンタビリティ(説明責任)の観点からみた場合、評価結果に対する教員によるコメントや分析の文書を公開することは意義がある。統計的に処理された各教員の個々のデータを公開することよりもむしろ、評価結果に対する個々の教員によるコメントなどを公開すべきである。授業評価を実施し、その評価結果を公開するだけでは、授業改善につながらない。個々の教員が評価結果をどのように受けとめ、どのように解釈するかがキーポイントである。教員の自己保身の為の防衛的な弁明に終始していないかどうか、注視する必要がある。

評価方法の工夫

学生による授業評価は、顧客満足度調査という一面があり、顧客である学生の主観的な評価であることは否定できない。無記名方式による場合、遊び感覚で自由記述の回答を書く学生が存在するのも事実である。それゆえ、学生の評価能力を疑問視する教員の意見も根強い。しかし、信頼性に問題があっても、学生による授業評価の自由記述にみられる鋭い指摘から学ぶべき点はあると筆者は考える。無記名方式ではなく、記

名方式を採用し、学生自身の授業態度等を問う設問を用意し、さらに、セメスター終了時のみならず、授業の進行状況に応じて随時、授業評価を実施すれば、授業改善の参考となる有益な意見を、学生から多く得ることができであろう。評価項目を厳選したうえで、毎回の授業時において記名方式の授業評価を実施すれば、出欠調査も兼ねることができ。一方通行になりがちな多人数授業の場合、教員と学生との双方向コミュニケーションを図るための道具として、授業評価を活用するという方法もある。評価方法に工夫をこらし、学生による授業評価の長所を最大限に活用する発想も大切である。

授業は、教授・学習過程であり、教える者と学ぶ者の相互作用によって成立する。学習者の視点に立つて授業を見直すことによって、教える側が気づかなかった問題もあきらかになる。講義方式の授業であれ、演習方式の授業であれ、学生が授業に臨むさいの動機づけや、興味・関心など、眼前にいる学生達の心理を把握することが授業改善の第一歩である。それらの情報は、質問紙法による簡単な調査によって収集可能である。

そもそも、「評価(evaluation)」とは、価値判断や意思決定を行うための情報収集活動である。教育評価というと、

五段階相対評価や偏差値などをイメージすることが多いが、それらは「評価(evaluation)」とどうよりも「評定(grading)」というべきである。「評価」の結果を数量化・記号化したのが「評定」である。

四 おわりに

最近、FDをテーマとした研究会に出席すると、参加者が多く、熱気をよく感じる。それは、FDに関心をもつ大学教員が多いと同時に、どのようにしてFDを実施したらいのか、悩んでいる大学教員も多いことを意味するのではなからうか。国立大学では、FDの実施率が高いが、試行錯誤の段階の大学が多いのではなからうか。FDをテーマとする講演活動をしてきた大山は、大学教員のマニユアラ志向を感じるという⁸⁶⁾。

本稿でみてきたように、日本の大学では、授業改善にFDの焦点をあてることが多い。学生による授業評価は、授業改善を図るための情報を収集するさい、有効かつ簡便な手段のひとつである。ただし、授業評価のデータの分析手法をどんなに精緻化しても、授業改善につなげる具体的な手だてが講じられなければ意味がない。また、個々の大学

における教員集団が、学生論・授業論に関する議論、そして学部・学科の教育理念や教育目標に関する議論を十分にを行ったうえで、学生による授業評価を実施すべきである。授業評価に限らず、教育評価とは、教育目標や教育理念に照らして行う活動である。

大学教員の意識改革のために、学生による授業評価の評定値が低い教員に、評定値が高い教員の授業を参観させるという試みがある。しかし、それは対症療法にすぎず、授業評価の評定値が低い教員の自尊心を傷つけるおそれがあり、FDとしてはマイナスの効果をもたらすであろう。むしろ、授業評価の評定値が低い教員の担当授業の教室内に固定カメラを設置し、その教員自身の授業をビデオ撮影してもらい、授業終了後、そのビデオを当該教員のみが視聴し、授業方法や授業内容を見直すといった試みのほうが、プラスの効果をもたらすであろう。授業上手な教員の教育方法や教育技術を取り入れれば、授業評価の評定値が高くなるとは限らない。また、「FDに無関心な教員を、いかにしてその活動に関心をもたせ、参加させるか」といった目先の目標を達成するだけの議論も近視眼的である。

「同僚性(collegiality)」という教育学用語がある。それは「相互に高め合い専門家としての成長を達成する目的で

連帯する同志的關係」²⁴をさす。大学教員をはじめ、教員という専門職に就いている者同士が切磋琢磨しながら、大学等の職場において、その「同僚性」を形成していくことが現在もとめられている。

注

(1) 文部省編『平成七年度 我が国の文教施策——新しい大
学像を求めて 進む高等教育の改革』大蔵省印刷局、一
九九六年、六頁。

(2) 関正夫『二一世紀の大学像——歴史的・国際的視点から
の検討』玉川大学出版部、一九九五年、一三〇―一三一
頁。

(3) URL : <http://www.niad.ac.jp/hyouka/theme/kyouyou/houkoku/index.htm> (二〇〇二年六月一日アクセス)

(4) 和光大学授業研究会著『語りあい見せあい大学授業』大
月書店、一九九六年。

(5) 宮腰賢「大学セミナー・ハウスのFD事業」『IDE現
代の高等教育へ特集 FDの課題と展望』民主教育協
会編集・発行、一九九九年十月号、五六―六一頁。

(6) 大山泰宏「ネットワークとしてのFDの展開」財団法人
大学コンソーシアム京都「第七回FDフォーラム——大
学の教育力と学生の学習意欲の向上」『発表報告集』二

〇〇二年三月九日・十日、一八頁。

(7) URL : <http://www.cshe.nagoya-u.ac.jp/rips/>(1) 二〇〇二年六月一日アクセス)

(8) 池田輝政「引きつける授業 教員に『とらの巻』」『日本経済新聞』二〇〇一年七月七日、朝刊。

(9) 恩田彰「ほか」編『臨床心理学辞典』八千代出版、一九九九年、一〇四頁。

(10) 藤岡完治「大学授業の構造と学生の学習経験の関連に関する研究——大学授業の参加観察を通して」『京都大学高等教育教授システム開発センター編集・発行』『京都大学高等教育研究』第七号、二〇〇一年、三頁。

藤岡完治「大学の授業 同僚が参観」『日本経済新聞』二〇〇一年七月十四日、朝刊。

(11) ジエイムス・ウイルキンソン講演、杉本均翻訳文責「アメリカの諸大学におけるFD(大学教員研修)の動向」『京都大学高等教育教授システム開発センター編集・発行』『京都大学高等教育研究』第三号、一九九七年、一六三頁。

(12) パーカー・パーマー著、吉永契一郎訳『大学教師の自己改善——教える勇氣』玉川大学出版部、二〇〇〇年、二〇一頁。

(13) 授業参加観察プロジェクト担当チーム『京都大学高等教育叢書一 大学授業の参加観察プロジェクト報告(1)——

大学授業の参加観察からFD——』京都大学高等教育教授システム開発センター発行、二〇〇一年、三四頁。

(14) 渡辺勇一「学生による授業評価をどう見るか」『日本生物科学者協会編集・発行』『生物学』第五二巻第四号、二〇〇一年、二二二頁。

(15) 同前、二二二頁。

(16) 秋田喜代美「心理学に対する授業観と質問行動——一般教育課程と心理学専攻の比較検討」『立教大学心理学科研究年報』第三八号、一九九五年、三六一—三七頁。

(17) 丸山文裕「学生による教員評価は大学教育改善に有効か」『神戸大学教育センター編集・発行』『大学教育研究』第八号、二〇〇〇年、四頁。

(18) 同前、四頁。

(19) 「教育を問う」取材班「教育を問う 第五部 知の大競争—外部評価 無縁の教授」『日本経済新聞』二〇〇一年四月二十日、朝刊。

(20) 財団法人大学コンソーシアム京都「第七回 FDフォーラム」(開催日—二〇〇二年三月十日、開催場所—京都キヤンパスプラザ)の第一分科会「FD活動の組織的取り

組み」における龍谷大学教員の発言。

(21) 井下理「学生による授業評価調査―教育の品質保証を指して」日本私立大学連盟編集・発行『大学時報』二九四号、二〇〇一年、九九頁。

(22) 愛知教育大学評価委員会編『愛知教育大学 二〇〇〇年度 学生による授業評価調査』愛知教育大学、二〇〇〇年。

(23) 財団法人大学コンソーシアム京都「第七回 FDフォーラム」(開催日―二〇〇二年三月十日、開催場所―京都キヤンパスプラザ)の第一分科会「FD活動の組織的取り組み」における京都大学高等教育教授システム開発センターの大山泰宏の発言。

(24) 佐藤学『教師というアポリア』世織書房、一九九七年、四〇五頁。

参考文献

・愛知教育大学大学改革推進委員会FDワーキング・グループ編『平成十三年度 愛知教育大学 ファカルティ・ディベロップメント年次報告書』愛知教育大学、二〇〇二年。

・愛知教育大学評価委員会編『愛知教育大学 二〇〇〇年

度 学生による授業評価調査』愛知教育大学、二〇〇〇年。

・阿部和厚「ほか」北海道大学FDマニュアル」北海道大学高等教育機能開発センター編集・発行『高等教育ジャーナル』高等教育と生涯学習』第七号、二〇〇〇年、二九〜三二頁。

・有本章編『諸外国のFD/SDに関する比較研究』広島大学大学教育研究センター、一九九三年。

・有本章「学部教育とファカルティ・ディベロップメント」北海道大学高等教育機能開発センター編集・発行『高等教育ジャーナル』高等教育と生涯学習』第三号、一九九八年、七六〜八二頁。

・池田輝政「名古屋大学の試みを通して見た大学の組織・経営」日本高等教育学会編集『高等教育研究』第五集、玉川大学出版部、二〇〇二年、五三〜六五頁。

・伊藤秀子、大塚雄作編『ガイドブック 大学授業の改善』有斐閣、一九九九年。

・宇田光「ほか」『大学の授業改革に関する実践的研究―学生は授業評価をどううけとめたか』『松坂大学紀要』第二〇巻、第一号、二〇〇二年、七〜四一頁。

・宇田光「ほか」『大学の授業改革に関する調査研究』『松

- ・坂大学紀要』第一八卷第一号、二〇〇〇年、一〜八頁。
- ・浦上昌則「ほか」「学生による授業評価と満足度」南山大学編集・発行『アカデミア 人文・社会科学編』第六八号、一九九八年、五五〜八〇頁。
- ・鹿児島大学教職員組合編『地方大学の教育実践―がんばる鹿児島大学の教師たち―』鹿児島学術文化出版、一九九六年。
- ・片岡徳雄、喜多村和之編『大学授業の研究』玉川大学出版部、一九八九年。
- ・川嶋太津夫「大学教員の資質の開発・向上と大学の活性化(続)」神戸大学大学教育研究センター編集・発行『大学教育研究』第六号、一九九八年、四一〜四九頁。
- ・清水一彦編著『大学教育の再生をめざす―FD実践事例に学ぶ―』紫峰図書、二〇〇一年。
- ・田中幸代「大学教員に求められる教育力向上のために―教育心理学が検討できる問題の展望―」日本教育心理学会編『教育心理学研究』第四六巻 第四号、一九九八年、四七三〜四八三頁。
- ・大学セミナーハウス編『大学力を創る―FDハンドブック』東信堂、一九九九年。
- ・図書館情報大学編『FD(ファカルティ・デベロップメント)講演会の記録へ知の銀河系 第七集』図書館情報大学、二〇〇一年。
- ・東海高等教育研究所編集・発行『大学と教育へ特集 授業づくりと授業計画』第三三号、二〇〇二年。
- ・東海高等教育研究所編集『何のための大学評価か』大月書店、一九九五年。
- ・中井俊樹、馬越徹「クラス規模が授業評価に与える影響に関する一考察」広島大学大学教育研究センター編集・発行『大学論集』第三〇集、二〇〇〇年、一〇九〜一二三頁。
- ・名古屋大学教育学部(研究代表者 安彦忠彦)編『大学の授業方法・授業形態の改善と充実―教育研究学内特別経費報告書』名古屋大学教育学部、一九九一年。
- ・林雅代「『学生による授業評価』の効果と限界」南山大学社会倫理研究所編集・発行『社会と倫理』第七号、一九九九年、五二〜五八頁。
- ・原一雄「ほか」「座談会 FDと授業創造」日本私立大学連盟編集・発行『大学時報』二八一号、一九九九年、一四〜二九頁。
- ・北海道教育大学旭川校FD推進研究会(研究代表 石田洋至)編『ファカルティ・デベロップメント』北海道

- 教育大学旭川校FD推進研究会、平成一二年。
- ・民主教育協会編集・発行『IDE現代の高等教育へ特集FDの課題と展望』一九九九年十月号。
 - ・民主教育協会編集・発行『IDE現代の高等教育へ特集大学のSD』二〇〇二年五月六月号(合併号)。
 - ・安岡高志「ほか」「学生の授業評価におよぼす教員の年齢の影響」大学教育学会誌編集委員会編集・発行『大学教育学会誌』第一九卷 第二号、一九九七年、七五〜七九頁。
 - ・山内乾史「何のためのFDか?—イギリスとの比較—」北海道大学高等教育機能開発センター編集・発行『高等教育ジャーナル—高等教育と生涯学習』第七号、二〇〇〇年、二二〜二七頁。
 - ・山内乾史「FD・授業改善システムの構築に向かって—本学・大学教育研究センターの取り組み—」神戸大学大学教育研究センター編集・発行『大学教育研究』第九号、二〇〇一年、六一〜七〇頁。
 - ・リクルート編集・発行『カレッジマネジメントへ特集いよいよはじまる「教員人事考課」』第二〇巻第四号、二〇〇二年。