

授業評価に対する心理学的アプローチ

藤田 哲也

<要 旨>

本論文では、多くの大学で実施されている、学生による授業評価アンケートを心理学的に検討するための3つの観点について論じている。1つ目の観点は、評価をおこなう学生の評価バイアスについてのものである。これは、授業評価の信頼性を考える上で重要なものとなる。2つ目は、授業評価を、教員が自分自身の授業が改善されているかどうかを確認するために活用するという観点である。改善のポイントや具体的な手法について仮説を立て、それを授業評価によって検証していくという枠組みこそ、心理学の得意とするところである。3つ目の観点は、評価している学生の心理的特性と授業評価との関連についてである。授業評価をおこなっている学生には様々な側面において個人差があり、学生を理解するという意味で重要な視点となる。大学における授業評価を形骸化させないためにも、これら3つを含む心理学的な観点は有効であろう。

1. はじめに

現在、非常に多くの大学において、学生による授業評価アンケートを実施している。大塚(2005)によると「2002年の時点では、国立大学では98%に上る97大学で実施され、公立大学61大学、私立大学416大学、計574大学となっており、全大学の約84%を占める」という状況である(表1参照)。大学で授業評価がおこなわれるようになってきた経緯や問題点については、大塚(2005)や大山(2003)が詳しく述べているとおりであり、授業評価を大学の中でどう位置づけているのか(例えば、FDの一環としておこなっているのか、自己評価・自己点検の外圧によって仕方なくアリバイ作りのにおこなっているのか、など)そして得られた授業評価データをどのよ

うに活用しているのかについては、それぞれの大学が抱える事情や授業の実態、導入の経緯などによって様々であろう。

表1 大学における授業評価の実施状況(大塚 2005より)

	国立	公立	私立	計
1992年	9	0	29	38大学
1994	33	6	93	132
1996	64	8	150	222
1998	84	23	227	334
2000	93	36	322	451
2002	97	61	416	574

本研究はそれら様々な授業評価の実施方法についてレビューし、集約や比較をおこなうことを目的としているのではなく、授業評価に検討を加える上で心理学的な視点が有効であることを主張するのを目的としている。実施に至るまでの事情がどうあれ、実際に授業評価をおこなう上では多くの労力と時間をつぎ込んでいることには代わりがないであろう。同じ実施するのであれば、より信頼性のある、「授業の実態を反映した」授業評価であることが望ましいのはいうまでもない。また、せっかく集めた授業評価を単に教員にフィードバックするだけではなく、本来の目的の一つである「授業改善」に直接的に結びつくような運用も可能なはずである。そして、授業評価を学生に求め、その結果を教員が受け取り、自らの授業に反映させるといった情報の流れを考えてみれば、授業評価は一種のコミュニケーションの手段ともいえる。いい換えれば、教員が学生を理解するための貴重な情報源でもある。受講生全体の平均として、ではなく、学生一人一人の個人差をふまえて授業評価の結果を見直すことは、学生の理解につながるであろう。

以下では、こうした観点から、授業評価に対して心理学的にアプローチする3つの可能性について論じていく。

2. 授業評価における評価行動の特性という観点

多くの大学での授業評価アンケートの実施方法は、授業期間の終了間際に1 - 2週間の期間を設け、全学的に一斉に調査をおこなうというもので

あろう。この、半期ないしは通年の授業「全体」に対する評価というものは、一回一回の授業に対する評価を蓄積したものと同等と見なしてもよいのだろうか。

藤田(2000)はこの問題について次のように検討した。半期科目の「教育心理学」の講義において、毎回の授業終了時に授業評価をおこなった。また、最終回の授業内では、「半期全体」についての授業評価を求めた。すなわち、一般に多くの大学で実施していると同様に、最終回に「半期全体」を受講生に振り返ってもらい、全体的な印象に基づいた評価を求めたのである。授業評価の項目は表2に示したとおり、学生自身の「受講態度の自己評価」のための項目(1~4)と教員の授業の仕方についての「授業自体の評価」項目(5~13)に大別できた。そして(a)「各回の平均」を求めたものと、(b)最終回に評定を求めた「半期全体」との比較をおこなった(図1;横軸は表2に示した質問項目の番号を指す)。

表2 各回に行った授業評価の質問項目(藤田,2000より)

< 受講態度の自己評価 >

1. 今日の授業に対する, あなたの参加態度の自己評価
2. 今日の授業の準備(予習)の程度の自己評価
3. 今日の授業に対する, あなたの理解度の自己評価
4. 今日の授業に関する, あなた自身の総合自己評価

< 授業自体の評価 >

5. 今日の授業での, 僕の話し方
6. 今日の授業での, 僕の情熱
7. 今日の授業の, 内容(質)
8. 今日の授業の, 情報量(多いか少ないかではなく, 適切かという点で)
9. 今日の授業の, 分かりやすさ
10. 今日の授業内容が, 将来役に立つかどうか
11. 授業内容に興味を持てたか, 刺激を受けたか
12. その他(自由に評定項目を設定し, 評定)
13. 今日の僕の授業の仕方に対する総合評価

注. 最終回に「半期全体」について質問する際には、上記の質問項目の「今日の」という部分を「半期の」と変更した。

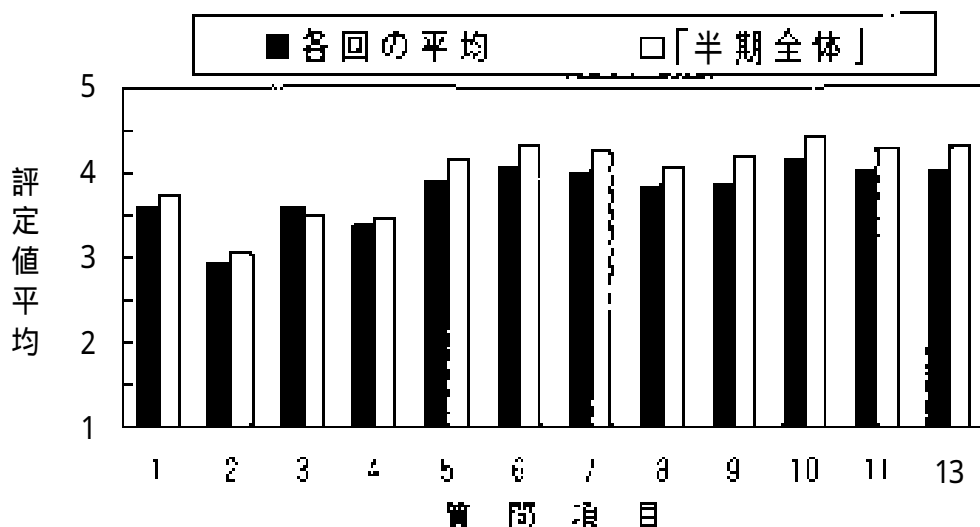


図1 各回に行った授業評価を平均したものと、最終回の授業でとった「半期全体」についての評価の比較(藤田, 2000より改変)

その結果、「授業自体の評価」に関する項目においては、「半期全体」の評定値が、「各回の平均」より統計的に有意に上回った。つまり、毎回の授業に対する評価を積み重ねたものに比べ、最終回で一回だけ評価を求めたものは過大評価されているといえる。一方「受講態度の自己評価」に関する項目ではこのような傾向が見られず、この「過大評価」は単なる全般的な評価バイアスではなく、「授業自体の評価」に対してのみ選択的に起こることが確認された。

なぜこのような結果になったかについては様々な解釈が可能であろう。だが、より重要なのは、教員の授業の仕方に対する評価においては、最終回に評価を求めた「半期全体」の評定値の方が、実際に測定を重ねた「各回の平均」よりも高くなるという事実である。つまり、多くの大学で授業評価アンケートを実施する時期として最終回付近を設定しているが、それは毎回の授業に対する評価が蓄積したものと少なくとも量的には同等とはいえないことがわかる。

授業評価アンケートを実施する目的の一つに、受講生がどのように授業を受け止めているのかを教員が把握し、必要であれば授業改善をおこなうというサイクルの起点とすることを含めていることを考えれば、各回の授業の実態を反映しない形での実施は望ましくないといえる。教員側からすれば、授業評価の評定値、特にその絶対値は授業改善の必要性を検討する上で重要な判断材料となっているからである。単純な例を挙げれば、5段

階評定であれば3が意味的には中央になるので、それを上回っているかどうかに基づいて授業改善が急務であるかどうかを決定する教員がいたとしたら、最終回付近で一回のみ評価を求めると実態よりも過大評価を受けるために、改善の必要性のある授業を見過ごしてしまう危険性があるということである。

学生の評価行動における特性(この場合は最終回では過大評価する傾向があるということ)の問題以外にも、授業評価の結果を具に授業改善につなげるためには、毎回の実施が望ましいし、学生の理解度についての形成的評価の役割も果たすことができ、有用だといえるだろう。

大山(2003、p 43)も指摘しているとおり、授業評価アンケートの実態を(心理)尺度による測定と見なすならば、「信頼性」と「妥当性」ともに不十分であるといわざるを得ない。尺度の信頼性にも様々な側面があるが、授業評価の目的を考慮した場合には、同じ受講生を対象に繰り返し測定しても同等の結果が得られるかという安定性に関わる側面がもっとも重要な側面の一つであることに異論はないであろう。ただし、例えば学期末に、ある特定の科目に対して同じ受講生に複数回の評定を求めることは現実的に無理であるし(無理矢理実施することは可能かもしれないが、評定をおこなう学生がその必要性をどれだけ正しく理解した上で評価に協力してくれるかを考えると、実質的には実施は相当困難である)、あるいは、まったく同じ授業を複数回おこない、そのたびに評価を求めて信頼性を検討するというのも、授業評価のために授業をおこなうことになり、本末転倒である。逆にいえば、授業では毎回異なる内容を扱っている以上、厳密な意味でまったく同じ授業をおこなうことはあり得ないし、受講生が安定して同等の評定をおこない得る状況が存在しないともいえる。だからこそ、である。何を反映しているのかが不明瞭な、学期末の一度の評価を参考にするのではなく、毎回の授業後に評価を求めることで、授業内での様々な要素がどういう形で学生に受け止められ、評価としてどのような形で返ってくるのかを把握した方が、多くの「気づき」を教員が得られ、望ましいのではないだろうか。

また、評価をおこなう学生の視点に立ってみれば、最終回付近で授業評価をおこなったとしても、その「自分が受講している授業」が改善される見込みはまったくないに等しいため、評価が形骸化してくる一因ともなり得る。毎回の授業で実施することが無理な場合でも、せめて学期の途中(3, 4回目あたり)で授業評価を求め、迅速に教員へ結果のフィードバック

クをすることで、当該の授業にその結果を活かすような運用が必要ではないだろうか。評価をしてくれた学生と授業評価を通じてコミュニケーションがとれるようになれば、学生側も「より」真摯に評価をおこなってくれるであろう。

授業評価はいうまでもなく、学生一人一人の評定行動から成り立っている。数値(評定値)が先に決まっいて、大勢の学生に評価を求めれば「真」の値に近づくという単純なものではない。その意味では、評価の手続きによって得られる結果が変わり得るという事実をふまえ、授業評価本来の目的を達成できるような形で、適切に実施することが肝要である。

以上、ここでは授業評価の実施時期に関する問題点のみを述べてきたが、このように「どのように測定するか」について批判的・客観的に分析を加えていくことに関しては、心理学研究の中で蓄積されたノウハウが存在し、まだまだ様々な側面から授業評価の「信頼性」「妥当性」を高めるための視点を供給できるであろう。

3 . 授業評価を授業改善の指標として活用するという観点

前節では「どのように授業評価をおこなうか」に関する心理学的な観点について述べたが、本節では「なぜ授業評価をおこなうか」という原点に直結した議論をしたい。

授業評価をおこない、結果を集計し、それを授業者である教員にフィードバックしても、実際にその授業評価が活用されなくては意味がない。いわゆる「とりっぱなし」に近い状態で、形式的にのみ授業評価を運営している大学もあるだろうし、教員も授業評価を受け取ったはいいが、具体的にどのように自分自身の行動につなげていったらよいかかわからないということもあるだろう。

授業評価の評定値は、直接的ではないにせよ、授業の教育効果を少なからず反映したものと見なすことができる。授業評価は学生の主観的なものであるのは確かだが、学生の主観的な評価を軽視してよいというわけでもないだろう。そのような見地に立ち、藤田(2001)は、自分自身の「心理学概論」に類する講義科目において、大学側実施の授業評価アンケート(項目については表3を参照のこと)を、授業改善が達成できていたかどうかを確認するための指標として活用した。

表3 大学側で実施した授業評価アンケートの項目(藤田, 2001より)

1. この授業での説明や指示は明瞭で聞きとりやすかった。	(明瞭)
2. この授業での説明や指示は理解しやすかった。	(理解)
3. この授業では学習の目標がはっきりと示されていた。	(学習目標)
4. この授業では学生が質問や意見を述べられるよう配慮されていた。	(配慮)
5. この授業では小テストや課題提出などで学生の到達度がはかられた。	(到達度)
6. この授業は十分な準備がされ、意欲的に進められた。	(教員の意欲)
7. この授業では理解を助けるために各種の補助手段が適切に用いられた。	(補助資料)
8. この授業は私語が少なく、学問をする雰囲気教室に保たれていた。	(私語・環境)
9. この授業から触発されることが多かった。	(触発)
10. この授業の内容は興味・関心のもてるものであった。	(興味)
11. 私は、この授業にまじめに出席した。	(出席)
12. 私は、この授業に関して熱心に勉強した。	(学習意欲)
13. 私は、この授業の受講を他の学生に勧めたい。	(推薦)

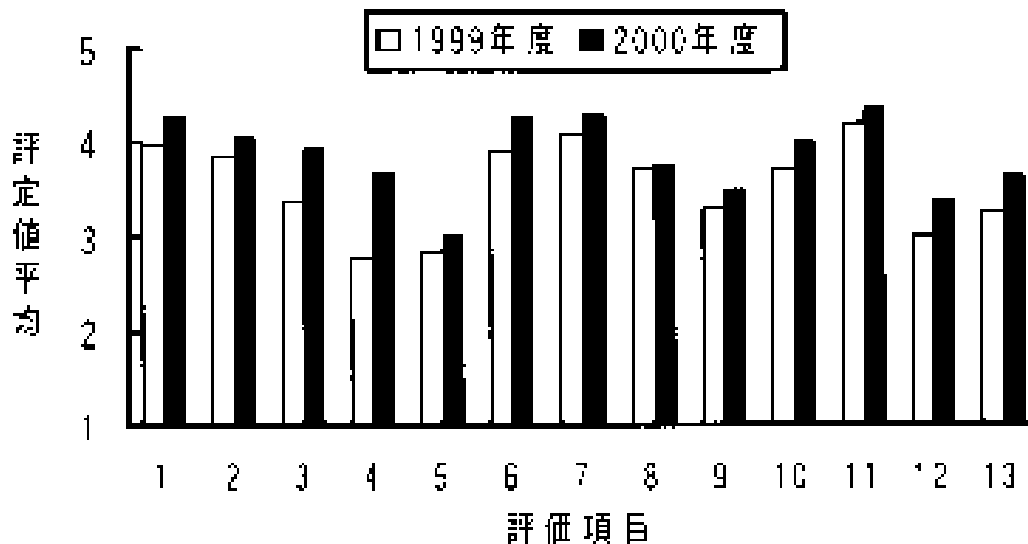


図2 授業改善前後の各授業評価項目の評定値平均(藤田, 2001より)

注. それぞれのNは(1999年度, 2000年度)の順に、項目1(76,163)、項目2(76,164)、項目3(76,164)、項目4(75,160)、項目5(76,164)、項目6(76,164)、項目7(76,162)、項目8(76,165)、項目9(76,164)、項目10(75,163)、項目11(75,164)、項目12(74,165)、項目13(76,162)

具体的には、1999年度に実施された授業評価において、評定値の芳しくなかった「学習目標の明示」および「学生の質問・意見への配慮」の2つの項目に関して、教育心理学的な知見に基づいた具体的な改善策を講じ、2000年度の授業において実施した。そして、2000年度の授業評価によって、当該の2項目の評定値が有意に上昇していることを確認したというものである(図2)。

以下でもう少し詳しく、1999年度と2000年度の授業運営の違いや、授業評価アンケートの実施方法、そして具体的な授業改善方法とその背景にある教育心理学的な知見について説明したい。

対象となった授業は、京都市内の4年制の私立女子大学における、心理学概論に相当する科目であった。授業は講義形式で、前期の授業で取り上げた内容は「知覚」、「記憶」、「認知」であり、後期は「知能」、「対人認知」、「印象形成」などであった。教科書は指定せず、授業時間に必要なプリントを配布していた。1999年度の授業運営としては、基本的には出席をとらなかったが、授業期間中に何回かは、予告した上で出席をとることもあった。成績評価は、前期はレポート提出および出席、後期は期末試験および出席によった。以上のことは、大学側から発行されている「講義概要(シラバス)」に明記されていた。

授業評価アンケートは1999年度も2000年度も、12月の授業時間中に、無記名でおこなわれた。特に制限時間は設けられていなかったが15分程度で全員が記入を終えた。表3に示した13種類の質問項目がマークシート方式の調査票に印刷されていた(図2の横軸の数字は、これらの項目番号を指す)。調査票には他に、回答者の学年や学科をマークする欄があったが、回答者を特定できるような情報(氏名、学生番号)を記入する欄はなかった。マークシートでは、各質問項目に対して、「とてもそう思う=1」、「まあそう思う=2」、「どちらともいえない=3」、「あまりそう思わない=4」、「まったくそう思わない=5」の中から一つを選択し回答するようになっていた(このままだと肯定的なほど数字が小さく、結果が直観的に理解しにくいいため、図2では素データの評定値を、5は1に、4は2に... 1は5に、というように、肯定的に評価されているほど数値が大きくなるように変換してある)。

また、マーク欄の下には、「この授業のどの点がよかったですか」、「この授業のどの点がよくなかったですか」、「よくなかった点を改善するためにはどうしたらよいと思いますか」、「その他この授業で感

じたことを自由に記入してください」という、4つの自由記述欄も設けられていた。

1999年度の授業評価の結果について

評定値を平均した結果、意味的に中央な「どちらでもない」=3.0を下回っている項目は、受講生が授業を否定的に捉えていることを意味する。図2に示したとおり、1999年度の評定値平均で3.0を下回っていたのは、項目4(学生の質問や意見への配慮)、項目5(学生の到達度をはかったか)であり、3.5を下回ったのは、項目3(学習目標の明示)、項目9(授業からの触発)、項目12(学生自身の学習意欲)、項目13(他の学生へ推薦)であった。

藤田(2001)は、評定値平均が思わしくなかった項目について、その理由を次のように考察した。項目4(配慮)については、大教室での講義形式の授業であり、授業者である教員が講義の途中で質問を受け付ける機会を設けていたのだが、実際には大教室で挙手をしてまで質問することに学生が抵抗を感じていたのではないかと。ただし、受講生の人数の多さや教室の大きさを評価の思わしくなかった理由に挙げたとしても、何の解決にもならない。学生が質問や意見を述べることができないという状況を改善できないまま放置したのでは、授業運営の観点からは望ましくないことは明らかである。

次に項目5(到達度)であるが、藤田(2001)は、この項目の評定値平均が高くなかったのは、この授業の教育目標が「心理学的なものの見方を日常生活の中に導入する」ことであり、ある一定の知識や技能の獲得を目指すというものではないことに起因すると考察している。この授業は「教養」科目でもあり、当該の大学には心理学を専攻とすることのできる学科は存在しないことから、心理学の知識や知見を知識として習得することは必ずしも重要ではないと考え、それよりは授業で学んだことをもとに、日常生活の様々な人間の営みに対して、心理学的に観察し、分析し、理解するための「枠組み」を身につけることを授業の教育目標としていた。そのために「小テストや課題提出などで学生の到達度をはかる」ことに積極的でなかったことが、評定値平均が高くならなかった直接的な原因と考え、評価が高くなかったとはいえ、改善が急務である観点ではないと判断した。ただ、これについても、教育目標が何であれ、授業者の授業によって目標が達成できているのかは形成的に評価する必要があることは明白なので、「到

達成度ははからなくてもよい」と開き直ってよいわけではない。

以上の2点については、授業運営上の制約(講義形式・大教室)および、質問項目と教育目標の不一致という側面もあったが、項目3(学習目標)や項目9(触発)、項目12(学習意欲)の評定値平均が3.5以下であったことを藤田(2001)は重く見て、授業の改善の必要性を強く感じたと述べている。学習目標が受講生に伝わらなければ、授業内容を正確に理解することも難しいし、授業内容に興味・関心を持つことにもつながらない。それは、受講生自身の学習意欲の低下を招くことにもなりかねないので、早急に改善する必要があった。逆にいえば、学習目標を明確にすることで、受講生が自分自身の理解度を自己評価することも可能になり、毎回の授業である程度の達成感を味わうことにもつながるはずだと考えた。漠然と「何となくわかった気になる」だけでなく、「今日の授業ではこのことを学んだ」と毎回の授業終了時に学生が授業内容を振り返り、実感を持てるような工夫が必要だということである。そしてこの積み重ねが、授業内容に興味関心を持ったり、学習意欲を伸ばすことの基礎になると考えた。

また、授業評価アンケートの有効回収率(受講登録者数が分母となる)も62%と低かった。これは、この授業で出席をとっていなかったことが直接的な原因であろう。出席をとらなくても授業内容に興味を持てるのであれば、学生は出席を続けるという考え方もあるだろうが、実際問題として、たまにしか出席しない学生にとっては、たまたま聴いた講義内容が他の受講生に比べて十分に理解できるはずがなく、そのために「この授業は面白くない」と評価してしまう悪循環に陥っている可能性もある。つまり、出席しなければ授業内容が理解できず、理解できないから出席しない、という悪循環が生じている可能性があるのである。どちらが原因として先にあるのかを究明することも必要かもしれないが、まずは出席してもらうことで、この連鎖を断ち切ることも有効な対策といえるだろう。

授業の改善点について

藤田(2001)は、上記の授業評価アンケートの結果を踏まえ、当該の授業において改善すべきポイントは、「受講生に出席してもらうこと」、「各授業時間において学習目標を明示すること」、「学生が質問や意見を述べやすい環境を整えること」の3点であると考え、次のように具体的な改善策を考案し、実施した。

当該の授業は、1999年度までは基本的に出席をとらない方針でおこなっ

てきたが、2000年度からは出席を成績評価の40%と設定し、毎回出席をとることにした。大学の授業において出欠の確認をするということが教育心理学的に見て、とりわけ学生の動機づけにどのような影響を与えるのかについては、藤田(2001, 2005)が詳細に述べているが、ここではその概要を説明しておこう。

非常に単純化して対比させるなら、出欠を確認する授業に出席をするのは「教師からの評価」や「出席点」のために学習行動が喚起されているのであり、「外発的動機づけ」による行動だといえる。学習者の内側からわき上がる知的好奇心のような「内発的動機づけ」に比べれば望ましい学習状態ではないともいえる。ただし、外発的動機づけと内発的動機づけは排他的なものではないし、段階的に両者の比重が推移することもあり得る。最初は出席点のために授業に参加していたとしても、授業内容を聞いているうちにその内容自体に興味を持ち、学習意欲が喚起されることもあるだろう。初めから内発的動機づけの高い学生のみをターゲットにして授業を進めるだけでは、出席点という外発的動機づけがない限り授業に参加しない一部の学生に対して、授業内容に興味・関心を持ってもらう機会を与えることができなくなってしまう。欠席しがちな学生はたまたま授業に来ても内容を十分に理解できず、さらに興味を失って簡単に授業を欠席するようになる……という悪循環を断ち切るためにも、まずは、たとえ外発的に動機づけられていようとも、学生が教室に足を運ぶような状況を、出席点の設定によって作り出すこととした。

次に、学習目標を明示するための工夫について述べる。半期の授業全体を通しての学習目標は、講義概要(シラバス)に明記されているものの、シラバスを熟読している学生は多いわけではない。さらには、毎回の授業における学習目標は、半期の授業全体の学習目標を、より具体化したものであるべきであるといえる。つまり、毎回の授業での学習目標を達成することを積み上げてこそ、半期の授業全体の目標を達成し得るし、受講生から見ても、毎回の授業で何を目標としているのかが明示された方が、理解の仕方も適切に方向づけられることになるだろう。

そこで、2000年度からは、毎回の授業の開始時に、「今日の授業の目標」および「今日の授業のトピック」を印刷したB5判のプリント(図3)を配布し、その回の授業ではどんな内容のことを話す予定なのか、授業の導入として概略を説明した。また、「授業の目標」に関しては、授業の途中で何度か触れるようにし、「どのように授業内容を聞くべきか」の方向づ

けも積極的におこなった。

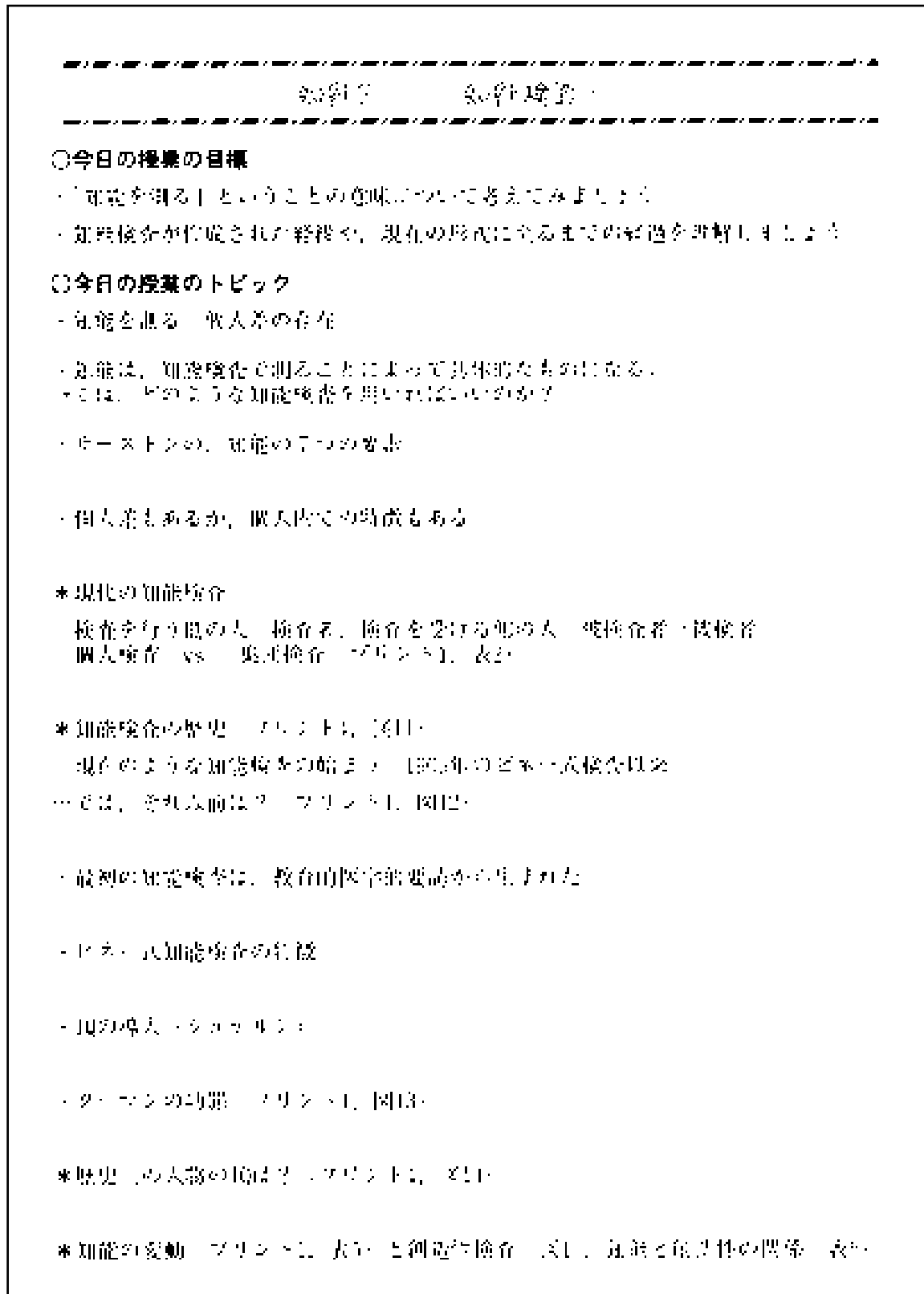


図3 毎回の授業で配布している「今日の授業の目標、トピック」プリントの例(藤田, 2001より)

この「今日の授業の目標・トピック」のプリントは、受講生に対して、授業の開始時に、その日の授業の目標を示し、授業内容の理解の仕方を方向づける機能を果たしている。これは心理学でいうところの先行オーガナイザー(小嶋、1995、p.190)になっているといえるだろう。授業内容は受講生にとっては新奇な情報であるため、通常は、その新奇な情報を十分に理解してからでない自分の既有知識とどのように関連づけたらよいのか適切な判断が下せないが、先行オーガナイザーが予め呈示されることで、既有知識との関連づけの仕方が方向づけられて、新奇情報の理解や獲得が促進されるというわけである。

同時に、「今日の授業のトピック」が授業開始時に示されることで、受講生は授業の全体像を把握できる。さらに、プリントとして配布されていることで、授業中にも随時、「今、話されていることが、全体の中でどのように位置づけられるのか」を容易に確認できる。このことによって新奇な獲得すべき情報を、羅列的に学習しようとするよりも、情報相互の関連性を示す何らかの構造に当てはめて「整理・整頓」しながら学習した方が、情報の理解・獲得が容易になるという、体制化が促されると考えた。

以上のように、2000年度の授業では、授業開始時に「今日の授業の目標・トピック」をプリントに印刷して配布することで、受講生に「授業を聞くための枠組み」を提供することにし、授業中に話についてくることができずに「迷子」になる学生が減少することを期待したのである(詳細については、藤田、2001を参照されたい)。

最後に、学生からの質問・意見への対応方法について述べよう。当該の授業は、講義形式によって、比較的多くの受講生を大教室で教えることになる、という物理的な制約のあることが、まず前提となっていた。すなわち、少人数クラスへ受講生を分割することは不可能であった。

そこで、この授業では2000年度から「授業通信」を発行することにした(図4参照)。毎回、授業の終了時にその日の授業に対する感想や意見などを自由に書いてもらい、その中からいくつかを選び出し、コメントをつけてプリントにまとめ、翌週の授業開始前に配布するというものである。

受講生が毎回の授業終了時に記入している「感想用紙」はB5判で、上半分には表2のような授業評価項目が印刷されており、毎回の授業終了時に5段階で評定することが受講生に求められた。大学側が実施している授業評価アンケートとは別に、毎回の授業で授業者によって授業評価を実施している理由は、この授業評価を、学習者の理解度の把握と教授法の見直しに利用するという形成的評価に活用しようとしたからである。前節で述べたとおり、授業期間の終盤に一度だけの評価をおこなったのでは、一回一回の個々の授業での教授法や授業内容について、受講生にとって適切であったかどうかをその都度把握し、授業計画を修正することにはつながらないからである。また、授業の終了時にその回の授業に対する感想や質問を記入することは、受講生が授業を振り返ることを促し、授業を受けっぱなしで終わらないようにする効果も期待できると考えた。

講義形式の授業において、受講生からの質問や感想に対して授業者がコメントをつけるという実践は他にもあるが(授業通信についての詳細は、藤田・溝上、2001および、溝上・藤田、2001を参照されたい)この授業においては、「授業通信」というスタイルを選択し、全員の感想や質問にコメントしない代わりに、取り上げた複数の質問とそれに対するコメントはプリントにして全員に配布することにした。その積極的な理由は、同じ講義を聴いたとしても、受け止め方や理解の仕方、あるいは疑問の持ち方などには個人差があり、他の受講生の質問を知ることが、各受講生の講義の「聴き方」をより豊かなものに変容させると考えたことにある。特に疑問を持たなかった受講生でも、翌週に配布された授業通信によって他の受講生が、自分の思いもよらなかった疑問や意見を述べているのを見れば、「このように考えることもできるのか」と新しい視点を獲得する機会を提供することになるであろう。

1999年度と2000年度の授業評価の結果の比較

以上のように具体的な改善策を講じた結果、授業評価の評定値が高くなったのか否かを、1999年度と2000年度との比較を通じて検討したい。各項目における評定値の平均は図2に示された通りである。2000年度の評定値平均には、意味的な中央値である3.0を下回ったものは何もなかった。3.5未満のものは、項目5(到達度; 3.0)、項目12(学習意欲; 3.4)のみとなった。図2からも見てとれるように、すべての項目で少なくとも数値上は、2000年度の評定値平均が1999年度のものを上回っており、学生の授業

に対する評価は、全体的に肯定的になったといえよう。ただし、各質問項目の評定値平均について対応のないt検定(両側検定)をおこなったところ、すべての項目で差が有意になったわけではなく、有意傾向止まりだったのが項目2(理解)と項目7(補助資料)で、項目5(到達度)と項目8(私語・環境)、項目9(触発)、項目11(出席)については、有意差は認められなかった。それ以外の項目では有意差が認められた。

有意差が認められなかった項目もあったとはいえ、2000年度の方が1999年度よりも評定値平均が下がっているという項目はなかったことと、とりわけ項目3(学習目標)と項目4(配慮)では、評定値平均で0.5点以上の改善が見られたことから、2000年度に新たに導入した改善策である、「出欠確認」、「今日の授業の目標・トピックのプリント配布」、「授業通信の発行」は、少なくともいくつかの次元において肯定的な効果を持っていることが確認できた。とりわけ、改善の必要性を強く感じていた項目3(学習目標)と項目4(配慮)において大幅な改善が実現できたのは、それぞれの次元に直接対応する形で「授業の目標の呈示」と「授業通信」という対策を講じた成果と見てよいだろう(より詳しい議論については、藤田、2001を参照されたい)。

仮説検証的な授業改善に活かせる授業評価

授業評価アンケートが無くても常に授業改善をしようという姿勢を持ち続けることが重要であることはいうまでもないが、それが「自分はがんばっている」という自己満足や、「自分の授業は以前より改善されているはず」という思いこみに終始していたのでは意味がない。何らかの授業改善をおこなったのであれば、それが教育効果を持っていたのかについて検証する作業は必要である。そして、授業評価アンケートはまさにそのために活用することが可能であり、改善が進んでいるのかの有効な指標となりうるということである。検証に活用するためには、単年度で完結する運用ではなく、経年変化についても検証可能な運用システムを構築することが必要であろう。具体的には、各教員に結果をフィードバックする際に、同じ科目が複数年に渡って開講されているのであれば、以前の年度の結果も併記することや、今回のように統計的に検定をおこなうのであれば、少なくとも平均のみではなく標準偏差や回答してくれた受講生数も明記しておくことが有効となる(これらの情報がないと検定をおこなえない)。

また、教員の中には、授業評価の結果が思わしくなかったとしても、具

体的にどのように改善していったらよいかわからず途方に暮れるという者もいるかもしれない。あるいは、これまでの自分の授業のやり方に固執するあまり、他の教授方法をなかなか思いつけないかもしれない。教員が必要を感じたら、それが確実に授業改善につながるというFDサイクルを実現していく一つの方策は、大学側が授業評価アンケート結果を教員にフィードバックする際に、授業改善のためのテクニック(ティーチング・ティップス)をいわば「抱き合わせ」で呈示することかもしれない。池田・戸田山・近田・中井(2001)の『成長するティップス先生』や、デイビス・ウッド・ウィルソン(1995)の『授業をどうする!』およびデイビス(2002)の『授業の道具箱』、伊藤秀子・大塚雄作(1999)の『ガイドブック大学授業の改善』など、参考になる本がいくつか出版されている。

以上、本節では、ただ漫然と授業改善するだけではなく、授業評価の結果を参考にした上で理論的背景を持つ授業改善のための具体策を考え、その教育効果について検証していくという、心理学研究の枠組みの一つである、「仮説と検証」の考え方の有用性について述べてきた。授業評価も単年度単位でとりっぱなしにするよりは、本来の目的の一つ「授業改善」につながりやすい運用をすることが望ましいだろう。

4 . 授業評価の評定値と学生の心理的特性との関連という観点

ここまでは、学生による評定の結果を「平均」という一つの代表値に集約した上で、授業評価を取り上げてきた。だが実際には授業を受けている学生は一様ではなく、様々な次元での個人差を持っている。授業参加以前に学生が持っている心理的な特性が、授業評価にどのような影響を及ぼすのかという観点を持つことは、翻って、学生理解という視点を供給する。それは、授業者と学習者の相互行為(interaction)の基礎の一つになるといえるだろう(授業評価を通じての、教員と学生との学習コミュニティの考え方については、大塚、2005に論じられているので参照されたい)。

田中・藤田(2003)は、学習活動に大きく関わっている個人差として動機づけを取り上げて、授業評価との関連について検討した。学習者が持つ達成目標志向を「マスタリー目標(学習や理解を通じて能力を高めることを目指す)」、「パフォーマンス接近(自分の有能さを誇示し他人から良い評価を得ようとする)」、「パフォーマンス回避(自分の無能さが明らかになる事態を避け他人からの悪い評価を回避しようとする)」の3つの次元から

捉え、授業評価および学業遂行(成績)との関連を見た(達成目標志向についてのレビューとして、村山、2003; 上淵、2003)。ここでいう授業評価とは、1節で述べたのと同様に、教育心理学の授業において、毎回実施されたもの(表2)に基づき、「各回の平均」を求めたものであり、因子分析をおこなった結果、学生の「受講態度自己評価」と、教員のおこなう「授業自体の評価」の2因子が抽出された。学業遂行は期末試験(教育心理学の応用的側面までを含む記述式)の得点を指標とした。学生の達成目標志向は表4に示した質問項目によって測定された。

学生の達成目標(3種類)、授業評価(2種類)、学業遂行の関連について、初回の授業で測定した達成目標がその後の授業評価を予測し、達成目標と授業評価が学期末の学業遂行を予測するという因果モデルを仮定し、構造方程式モデルの推定によって検討した結果が図5である。図5中で、変数間に矢印が描かれていれば、統計的に有意な関連が見られたことを指し、矢印は原因→結果という方向性を示している。そして、矢印に添えられている数字が大きいほど変数間の関連が強いことを意味する。数字が負(マイナス)の場合には、一方の変数が高いほど、もう一方の変数が低くなるという負の関連性が見られることを表している。

結果の詳細については田中・藤田(2003)を参照していただきたいのだが、ここでは簡単に概要を述べておきたい。

まず達成目標と授業評価の関連についてだが、マスタリー目標は、授業自体の評価に正の関連があり、マスタリー目標志向性が強いほど、授業に興味や関心をよせ、教員の授業の仕方や授業内容を高く評価するということが示された。従って、マスタリー目標志向性の高い学生からの授業評価が低い場合には、事態はとりわけ深刻であり、授業改善が急務だと受け止める必要があると考えられる。パフォーマンス接近目標およびパフォーマンス回避目標は、授業自体の評価とは有意な関連がなく、受講態度の自己評価にそれぞれ正と負の関連があった。これはパフォーマンス接近目標志向性が強いと、自分自身の肯定的な側面に目を向け、それを積極的に認識するが、パフォーマンス回避目標志向性が強いと、自己の否定的な可能性に関する情報を認識しやすいという傾向を反映しているといえる。

次に受講態度の自己評価と授業自体の評価の関係をみると、授業自体の評価が高いほど受講態度の自己評価も高くなるという方向の影響関係が最終モデルに残った。すなわち、受講態度が良い学生だから授業を肯定的に評価するという因果関係ではなく、教員が良い授業を展開し、学生がそれ

表4 達成目標尺度の項目と確認的因子分析結果(田中・藤田, 2003より)

項目内容	マスタリー	パフォーマンス接近	パフォーマンス回避
この授業から出来るだけ多くのことを知りたいと思います	82		
この授業の内容を、出来るだけ徹底的に理解することが必要です	.73		
この授業を終える時、心理学のより広く深い知識を得ていたいと思います	.66		
この授業で紹介された教材を完璧にマスターしたいです	.67		
この授業では、難解なものであったとしても、私の好奇心が刺激される教材を好みます	.34		

この授業の他の人より良い成績をとろうと思うとやる気が出ます		.84	
この授業で、私は他の人よりも良い点数をとろうと思います		.92	
この授業で他の人よりも成績が良いならば、よくやったという気持ちになります		.59	
この授業の他の人と比べて良い成績をとることが重要です		.59	
自分の能力を友人や指導者や家族などに示すために、この授業で良い点をとりたい		.65	

この授業で、他の人より悪い点数をとってしまうのではないかと心配しています			.50
この授業で勉強する大きな理由は、恥をかかないようにするためです			.64
もしこの授業で間違った答えを言ったら、他の人が自分のことをどのように考えるかを最も心配します			.60
この授業で、他の人に出来が悪いと思われぬようにするために、勉強します			.68
この授業で、もし教授などにつまらない質問をしたら、私は頭が良くないと思われるのではないかと心配します			.52

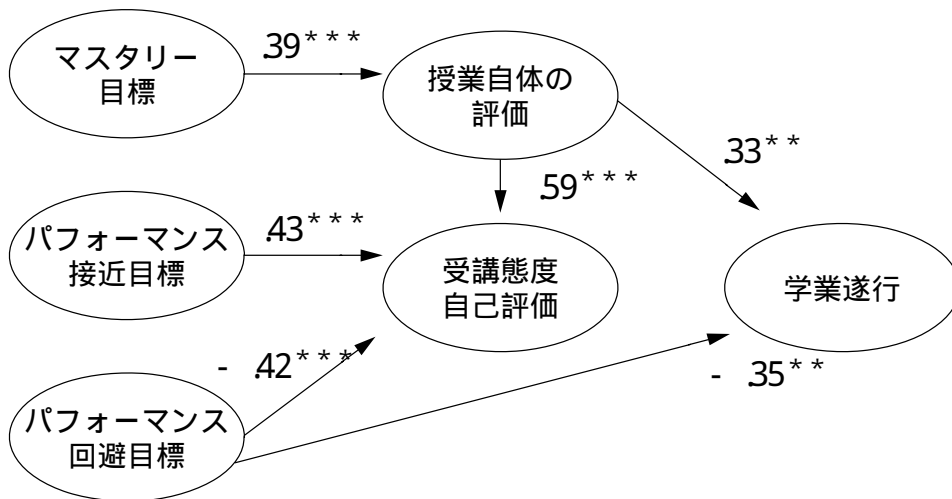


図5 目標達成、授業評価、学業遂行の関連性(田中・藤田、2003より)

を受け止めることによって、熱心な受講態度につながるという因果関係の存在が示唆された。学業遂行と授業評価の関連では、授業自体の評価が学業遂行と正の関連があり、教員の授業の仕方や授業の内容を高く評価する学生ほど、試験で良い成績をおさめていた。これは同時に、マスタリー目標を持つことが、授業自体の評価を介して高い学業遂行を導くことも意味している。一方、受講態度の自己評価は、学業遂行との有意な関連を示さなかった。これは、受講態度の自己評価はあくまでも学生本人の主観的な評定であることに起因すると考えられる。ただし、先に述べたように、受講態度の自己評価に対してはパフォーマンス接近目標およびパフォーマンス回避目標志向性による影響があったことから、自分の受講態度や理解度を判断する上での主観的基準は、これらの目標志向性によって異なるといえ、受講生の心性を把握する上では無意味ではないだろう。

この、田中・藤田(2003)の研究の結果から、達成目標という個人の動機づけ志向性の違いによって、授業評価の仕方や学業成績が異なることが明らかになった。授業評価の解釈の際に、その全体的な平均値だけを見るよりも、背後にある学生の達成目標のパターンを考慮することが重要であるといえる。このような学生の持つ達成目標や、それに関連する他の諸特性にもさらに目を向けることは、学生理解や形成的評価につながる視点を提供するだろう。また、すべての学生が同じように、単に授業の内容や授業の仕方によって、画一的に授業評価しているわけではない、ということも心に留めておく必要があるだろう。授業以前から存在する、学生の様々な

個人差によって、授業評価の評定値は影響を受けているのである。

5.まとめ

以上、授業評価についての心理学的研究、という立場から3つの観点について取り上げた。「授業評価」の評価行動に含まれる特性を見極めることの重要性と、その活用可能性、そして得られた評定値の背後にある学生の心理的特性を考慮することの意義についてである。もちろんこれ以外にも心理学的な見地から、授業評価について検討をおこなうことは可能であろう。本論文で挙げたのは、ほんの一例である。他にも、個々の教員の授業スキルに焦点を当てるのではなく、カリキュラム上での授業運営の在り方を検討する材料として授業評価を活用することも可能である(例えば、藤田、2002a、2002b)。

さらには、授業評価について検討する上で、心理学的なアプローチこそが最良のものであると断定するつもりもない。授業評価をどのような文脈で吟味するのかによって、有効なアプローチは異なってくるであろう。例えば大学の在り方をめぐる社会情勢の変化の中で授業評価について議論するのであれば、教育社会学的なマクロな視点の方が有益な視点を供給するかもしれない。

最後に強調しておきたいのだが、本論文で伝えなかったことは、心理学的な視点から「授業評価に関する実践をおこなうこと」というよりも、「授業評価に関する研究をおこなう」ことにある、ということである。もちろん、優れた実践を重ねることは大事であるし、軽視しているつもりはない。ただ、「私はこんな工夫をしています」というような実践報告ばかりを蓄積しても、当該の授業とは異なる文脈にある他の授業の参考になるとは限らない。授業の一つ一つは、カリキュラム上の位置づけ、受講生の持っている既有知識や動機づけの在り方、教室環境、受講生の人数、そしてもちろん教員の技量やパーソナリティなど、様々な側面で異なる要因を抱えている。それらの背景となる文脈の差違を無視して、表面的な実践を真似しても有効に機能するとは限らないであろう。

理論と実践の融合について見据えた上で、なおかつ得られたデータを一般化あるいは相対化することによって初めて、異なる文脈における授業にも示唆を与えることができるようになる。すなわち、授業評価に対して「研究」を充実させていくことが、授業評価の結果を実践に活かすことにつな

がるといえるだろう。

引用文献

- デイビス, B.G., ウッド, L., & ウィルソン, R. 香取草之助監訳(1995)『授業をどうする! カリフォルニア大学バークレー校の授業改善のためのアイデア集』東海大学出版会(Davis, B.G., Wood, L., & Wilson, R. (1983) *ABC's of teaching with excellence*. The Regents of the University of California.)
- デイビス, B.G. 香取草之助監訳(2002)『授業の工具箱』東海大学出版会(Davis, B.G. (1993) *Tools for teaching*. Jossey-Bass, Inc.)
- 藤田哲也(2000)「学生の受講態度の自己評価と授業評価との関係について」『光華女子大学研究紀要』第38号、249-268頁
- 藤田哲也(2001)「大学の心理学講義における授業改善の試み - 学生による授業評価を用いた検証 - 」『京都光華女子大学研究紀要』第39号、143-168頁
- 藤田哲也(2002a)「京都光華女子大学における導入教育: 「大学基礎講座」」『京都大学高等教育研究』第8号、131-147頁
- 藤田哲也(2002b)「大学基礎講座の授業運営に関する検討」『京都光華女子大学研究紀要』第40号、39-64頁
- 藤田哲也(2005)「動機づけ理論をふまえた授業運営 - 京都光華女子大学における導入教育 - 」溝上慎一・藤田哲也編『心理学者、大学教育への挑戦』ナカニシヤ出版、(印刷中)
- 藤田哲也・溝上慎一(2001)「授業通信による学生との相互行為Ⅰ - 学生はいかに「藤のたより」を受け止めているか - 」『京都大学高等教育研究』第7号、71-87頁
- 池田輝政・戸田山和久・近田政博・中井俊樹(2001)『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
- 伊藤秀子・大塚雄作編(1999)『ガイドブック大学授業の改善』有斐閣選書
- 小嶋恵子(1996)「テキストからの学習」波多野誼余夫編『認知心理学5 学習と発達』東京大学出版会、181-202頁
- 溝上慎一・藤田哲也(2001)「授業通信による学生との相互行為Ⅱ - 相互行為はいかにして作られたか - 」『京都大学高等教育研究』第7号、89-110頁
- 村山航(2003)「達成目標理論の変遷と展望 - 「緩い統合」という視座からのアプローチ - 」『心理学評論』第46巻、564-583頁
- 大塚雄作(2005)「学習コミュニティ形成に向けての授業評価の課題」 溝上慎一・藤田哲也編『心理学者、大学教育への挑戦』ナカニシヤ出版

- 大山泰宏(2003)「大学教育評価論」京都大学高等教育研究開発推進センター編
『大学教育学』、培風館、39-62頁
- 田中あゆみ・藤田哲也(2003)「大学生の達成目標と授業評価、学業遂行の関連」
『日本教育工学雑誌』第27巻、397-403頁
- 上淵寿(2003)「達成目標理論の展望 - 初期理論の実際と理論的系譜 - 」『心理
学評論』第46巻、640-654頁