

学生による授業評価

教育心理学の視点から

伊藤 篤

はじめに

一九九一年七月に施行された新しい大学設置基準の特徴は、「各大学が教育課程を自由に編成できる」点と「各大学がその諸活動を自己評価する責任を課せられた」点にあります。高等教育機関の現状を的確に認識し、時代の要請に応じた教育・研究のあり方を社会に提起し、その実践成果を社会に還元することが、強く大学に求められてきています。このような社会からの要求

に応えるためには、先に述べた二つの特徴を大学が十分に活用することが必要です。

そのためには、まず、「どのような理念や目標を設定するのか」を各大学が真剣に問う必要があります。なぜなら、この理念や目標こそがカリキュラム編成および自己評価のための基準となるからです。次に、「大学の主体性・自主性」が強く意識されると同時に、それが高いレベルで維持されなくてはなりません。カリキュラムの自由な編成および自己評価は、外側からの枠づけに依存しない「内側からの努力」や「自

己制御」を要請しているのです。

このように考えると、新しい設置基準のねらいは、大学の側が主体性をもって「目標」と「評価」にかかわることによって、その内実である教育・研究などの「活動」の質を維持・発展させていくことにあるといえるでしょう。教育心理学では、「目標を自己決定したり、過程や成果を自己評価したりすることが、パフォーマンスの質を高めたり内発的な意欲を高めたりする」ことが明らかにされています。このように、大学の質を向上させるという意味では、

様々な問題点や解決すべき課題を含んでいるものの、新しい大学設置基準のねらいは、心理学の立場からみればきわめて妥当な方法論の提起なのです。

大学の自己「評価」を「目標」と「活動」との関連で検討するという視点は、大学の自己点検・自己評価の一部として位置づく「学生による授業評価」を考えるときの視点とも重なります。「目標提示↓授業実践（活動）↓授業評価↓授業実践の修正のサイクルが授業の質を高める」ということを基本として話を進めていきます。

日常場面での評価活動

評価の目的や機能を考えるとき、日常場面、たとえばスポーツを例にとると分かりやすいと思われます。

ゴルフの上達をめざしている人は、自分の腕前がどの程度なのかを知りたいと思うでしょう。そこで、コンペに頻繁に参加して、スコアの変化や順位から自分の上達の

程度を判断していきます。これがゴルフの腕前の評価ですが、厳密にはパフォーマンスの評価です。

評価にはもうひとつの側面があります。

上達を望む人は、自分のフォームをビデオにおさめて繰り返しチェックしたり、自分より上手な人からアドバイスを求めたりします。つまり、パフォーマンスに結びつくことを期待して、フォームという過程についての情報をえることで技術の向上をはかっているのです。これはプロセスの評価といえるでしょう。

このように、評価とは特定の活動過程およびその成果について何らかの価値判断を下すことです。評価には成果を問題にする場合と、過程を問題にする場合とがありますが、後者の進歩が前者の向上につながっていることは言うまでもありません。過程の改善を無視して望ましい成果は期待できません。そして、わたしたちは日常の様々な場面で、このような評価活動をおして、自分たちの多様な行動の質を高めているの

です。

授業（学習）評価の意義

教育の場面でも、先に述べた評価の本質は変わりません。授業（学生の側からは学習）の過程とその成果について価値判断を下すことが、狭い意味での教育評価であり（広い意味では、カリキュラムや教育制度の評価も教育評価である）、成果による評価（成績につながる）と過程を検討する評価（形成的評価と呼ばれる）の側面をもっています。

学生の理解が満足できる水準に達しているのかどうか、あるいは授業や学習活動が適切であるかどうか、などを判断するので、何らかの基準が必要となりますが、それは常に「授業の目標（学生の側からは学習目標）」との関連で決定されているべきものです。目標が不明確であったり、抽象的であったりすると、的確な評価は成立しません。また、教育目標が具体的に明確で

あつても、それに応じた授業実践や学習活動がなされなければ、評価は無意味なものとなつてしまいます。さらに、明確で具体的な目標が提示され、それに即した授業展開がなされていても、評価項目が目標と一致しない場合も、評価の意味はなくなつてしまいます。

評価には、価値判断から生ずるもうひとつの重要な働きがあります。それはフィードバック機能です。価値判断は当該活動の適切さの程度を示す指標ですから、不適切という判断からは、活動の過程が（場合によっては目標も）修正・改善されること期待できます。このとき、不適切という判断を報酬的にとらえたり（自分の指導能力・学習能力は低い）、感情的・自己防衛的にとらえたり（評価者は正当な評価能力をもつていない）してしまつと、修正や改善の努力がなされにくいことは容易に想像できます。評価結果をフィードバックされた「情報」として利用する態度が重要です。以上から、自らの指導過程・学習過程と

その成果に関する判断結果から、指導者・学習者がそれ以後の指導・学習の水準を向上させていくことが評価の中心的機能となります。そして、そのような評価を保障するためには、目標が明確で具体的であること、その目標と一致した教授・学習活動がなされること、目標と一致した評価項目が用意されること、評価結果を情報として活用することの重要さを認識していること、といった条件が必要となります。

学生による授業評価の位置づけ

多くの大学教授は、どんな目的で学生を評価してきたのでしょうか。多分、成績をつけるためという、パフォーマンスの評価に大きなウェイトを置いてきたのだと思われまふ。成績によつて学生を相対的に順位づけることが当たり前の仕事だと長い間認識してきたわけですから、「学生が授業を評価する」と聞けば、「自分の能力が他の教師と比較される」と応報的に受け取つて

しまうのも無理はありません。

しかし、大学の授業の目標は、あくまで「学生が何らかの知識・技能を身につけたら、何かを理解し説明できたりすること」です。その目標実現のために、「教師はどんな役割をはたしたらいいのか、学生はどのように学習活動をすすめればよいか」についての情報を引き出すことがもつとも大切にされなくてはなりません。

繰り返しになりますが、学生の相対的順位をつけるための評価、教師の指導力を比較するための評価は、決して評価の中心的機能をはたすものではなく、副次的なものにすぎません。教師のおこなう評価も学生による授業評価も、年間あるいは半期の授業の内容を、継続的に検討できるような「形成的評価」でなくては、その意味は小さなものとなつてしまいます。この観点から、大学または学部全体で学生による授業評価に取り組んでいるケースの実践報告を概観してみます。

大学(学部)全体での取り組み

多摩大学、慶応義塾大学藤沢湘南キャンパス、東海大学、茨城大学理学部における取り組みに関しての資料が手元にあるので(表1を参照)、それに基づいて各大学の授業評価の共通点、特徴、問題点などを検討してみます。

まず、どの大学も評価の目的を「授業の改善」においており、表の最下段「分析と結果の取り扱い」に示されているように、個々の教師の評価結果を公表しないという歯止めがかけられている点も共通です。これらから、評価の中心機能であるフィードバック情報を重視していると判断できます。また、評価作業を運営する委員会などの別組織をつくり、そこが回収や集計の責任をおっている点もほぼ共通しており、調査(評価)の中立性が配慮されています。さらに、調査(評価)時期は前期あるいは後期の最終授業であり、比較的短時間で

	多摩大学 (1990年～)	慶応義塾大学 藤沢湘南キャンパス (1990年～)	東海大学 (1984年～)	茨城大学理学部 (1992年に試行的に実施)
評価の目的	学生からのフィードバック情報をえて、授業方法の改善を (学生消費者主義の立場)	授業の充実、受講者・教授者 満足の向上・維持、教育・学 習環境充実のための資料収集 大学・学生間のコミュニケーション 促進 中心は授業改善の「形成的評 価」。		担当教師の授業方法改善のた めの資料をえる
評価の 運営組織	ボイス委員会	教材・教授法開発小委員会	東海大学教育研究所 授業開発部門	点検・評価委員会
評価の 手続き	毎年12月に全学全科目で実施 科目担当者が当該期間の授業 終了15分前に調査票を配布し 退室、学生は休憩時間に委員 会が設置した鍵つきの投票箱 に投函	1学期半年のセメスター制で 各学期末に全開講科目に対し て実施、学期末2週間内の授 業の最後の15分、回収箱に投 函	内諾をえた教師の授業で実施	前期末試験期間中、授業科目 毎に実施、学生は記入後回収 箱に投入
調査内容 (評価項目)		13の常設(共通)質問と3つ のオプション質問、3つの自 由記述設問 「教材・教授法に 関する質問」 「教師の教授能力に 関する質問」 「教師の熱意、学生への態度 に関する質問」 「学生自身の授業に対する 態度に関する質問」	問1が学生自身の授業への 態度 問2～9は授業者の外観や 態度など 問10～16は授業内容と方法 問17は総合評価 ミニツペーパーの取り組み	授業の分かり易さ、教授者の 意欲、授業の準備状況、内容 のレベル、内容の豊富さ、テ ーマの興味深さ、評価方法の 適切さ、学生の出席状況、学 生自身の取り組み、の9項目
分析と結果の 取り扱い	委員会が集計 各教師に結果を通知するが 他者には公表しない 授業マネジメント研究会	委員会が外部の調査会社と協 力してすすめる 科目名、担当者名を非公開 人事考課に利用しない 教員個人へのフィードバック 教員会議での分析結果報告会 学生への分析結果報告会など	研究所が分析	担当教師が集計し、結果を委 員会がまとめて学部教師全員 に配布 個々の授業科目に関する原資 料は非公開

(注) 空欄は入手資料からは明確にできない部分

表1 学生による授業評価を実施している大学(学部)の現状

記入できるような評価項目になっています。

項目の内容は、「教師の指導技術」「教師の態度や熱意」「授業内容のレベルや興味深さ」と「学生の受講態度や努力」をたずねるものになっています。どの授業でも共通に利用できる評価項目であり、授業の具体的内容にそった設問やデータ収集が可能なのは慶応大学の「オプション設問と自由記述設問」のみです。

なお、大学（学部）の全授業で実施するのでなく、必要であると考え（内諾した）教師だけが実施するという東海大学の方法はユニークです。また、この大学の「ミニツペーパー」と呼ばれる取り組みも独特のもので、これは、開講中に教師が必要だと思えばいつでも利用できる授業評価用アンケートで、当該日の授業のポイントと疑問点（記述式）、学生の授業態度の自己評価、授業の理解の程度など六項目が印刷されています。学生は一分程度で回答でき、回収直後に専用の読み取り機にかけると三分で集計、さらに三分でそれをグラフ

化できるといシステムになっています。

ここで、すでに述べた「形成的評価」を重視するという立場から、各大学の取り組みを考えてみたいと思います。

教師の能力を比較するのではなく、授業改善のための情報をえる、という目的はどのも共通で問題点はありません。

しかし、調査（評価）の機会が授業期間中の終わり頃に一度しかなか、授業の具体的内容と直接には関連しない評価項目で実施することが、はたして、「当該する授業内容を学生が理解する」という目標を確実にさせるための評価に本当に結びつくのでしょうか。

慶応大学の「評価の目的」のところに、「中心は形成的評価」とありますが、学期末でえられた情報は次期の授業で受講する学生のためには有用であっても、評価した学生たちの利益には結びついてはいません。この点は他大学も同じです。また、次期の学生に有用とはいっても、熱心であったかどうか、教材・機器の使い方が適切であつ

たかどうかなど、学生が感じた授業全体の印象が各教師にフィードバックされるにすぎません。年間あるいは半期にわたる授業では、多様な内容が伝達されます。学生がそれらのうち、どこをよく理解し、どこを理解していないかを早期に発見するための診断的情報をえることが「形成的評価」であり、それに基づいて補足説明や討論のやり直しなどの具体的指導が展開できるので

す。そのためには、まとまった内容の区切りごとに学生からの評価をとる必要があります。理解の程度を正確に知りたければ小テストの同時実施も考えられます。このように考えると、慶応大学の「オプション項目と自由記述項目」は具体的内容に迫ることができるとい点で、東海大学の「ミニツペーパー」は必要なときに複数回実施できるという点で優れていると考えられます。授業期間中に、学生と教師が互いに「序列づけ」のためでなく「授業内容の理解」のために評価しあい、望ましい授業を創造

する気運が「学生による授業評価」を契機に醸成されることを願っています。

おわりに

本稿では、教育心理学の立場から、授業評価の意義と学生による授業評価をどう考へるべきかを、いくつかの大学の取り組みを素材としながら述べてきました。

資料を集めて気づいたことですが、何年にもわたって個人的に学生に自分の授業を評価させている先生やその内容を実践報告として発表しておられる先生が何人もいらっしゃいます。紙幅の関係で紹介できなものはとても残念ですが、それらの報告から、授業に熱心であるがゆえに、その質を高めようとして学生による評価を導入していることがよく理解できます。

その先生方の授業評価も、しかしながら、「形成的評価」の視点が十分に生かされているとはいえませんし、中にはせっかく収集した評価データを自己防衛的に解釈した

り、自分に都合のよい点だけを過大に取り出して解釈したりするケースも見受けられます。これは、評価結果を報酬的にとらえていることが原因といえます。

個人で実施するにしても、組織全体で実施するにしても、評価の分析結果を決して無駄にしない態度、すなわち「情報」として受容する構えが必要といえます。「授業評価は学習と教授者双方のためにあるべきもの」という視点を欠いては、評価活動は限りなく無意味なものに近づいてしまいます。逆に、この視点にそってなされた複数回の評価が、それが定量的なものでも定性的なものでも、記録として継続的に残されれば、実りある自己評価・点検の資料として、あるいは価値ある実践報告として集積されることでしょう。授業評価の出発点は、一人ひとりの大学教師が自らの指導を望ましい方向に変化させようとする意識を高めることにあると思われまます。

〈参考文献〉

大槻博『多摩大学の学生による授業評価

「ボイス」をめぐる考察』一般教育学会誌 第十五巻第二号 一九九三年

井下理『学生による授業調査』制度の意義とあり方について』一般教育学会誌 第十五巻第二号 一九九三年

「学生による授業評価で教育改革」『全心理学新聞』一九九二年十月十三日発行

「授業改善アンケート」茨城大学理学部

茨城大学理学部調査

いとうあつし

日本福祉大学・社会福祉学部

一九五七年生まれ

