

シリーズ「物理教育は今」

学生による授業評価——改善と説明責任——

Class Evaluation by Students: Improvement and Accountability

松下佳代<京都大学高等教育研究開発推進センター

606-8501 京都市左京区吉田二本松町

e-mail: kmatsu@hedu.mbox.media.kyoto-u.ac.jp>

MATSUSHITA Kayo

大学の授業評価といえば、今日では、次のようなタイプの<学生による授業評価>が一般的である——学期末に実施される質問紙形式のもので、だいたい10～30くらいの質問項目について3～5段階で評定させる。自由記述欄がついているものも少なくない。評価結果は、個々の教員にフィードバックされるほか、報告書やWeb上で公表されることもある——。

ほとんどの大学教員は、一度ならず、こういう形の授業評価を受けたことがあるはずだ。しかし、こうした授業評価を積極的に受けとめている教員はそう多くはないだろう。組織的に取り組むことになったので、仕方なくやっている。実施・集計・報告書作成にかなりの時間をとられるが、何の役に立っているかはっきりしない。授業評価には、こんなふうに、強制感、徒労感がつきまとっている。

授業評価に意味が感じられないとすれば、それはなぜなのだろう。授業評価をもっと意味あるものに変えることは可能だろうか。そのためには何が必要か。以下では、こうした問いかけに応えていきたい。

1. 評価の時代

大学の授業評価とは、大学の授業の価値判断をおこなう行為のことである。大学教員のなかには、以前から、毎回の授業後や最終回に、授業に対する感想や意見などを書かせることで評価情報を得ようとする人はいた。そこまでやらなくても、授業中の学生の表情や言動、あるいは試験やレポートの出来具合などの情報にもとづいて、授業がうまくいっているかどうかを判断することはなされてきた（もちろん、学生が授業をどうみているかなど我関せず、という教員もいなくはなかったが）。しかし、大学の授業評価、とりわけ<学生による授業評価>が現在のように盛んになったのは、それが組織的・制度的な大学評価の一環として取り組まれるようになってからである。

1991年の大学設置基準改訂、いわゆる「大綱化」以降、この15年足らずの間に、自己点検・評価の実施義務化（1999年）、大学評価・学位授与機構の設立（2000年）、第三者評価の義務化（2002年）、国立大学法人化（2004年）、認証評価制度の実施（2004年）などが立て続けに進められてきた。まさに、「評価の時代」である。その背後には、「事前規制から事後チェックへ」という文部行政の方針変更がある。

文科省の調査によれば、＜学生による授業評価＞を実施している大学は、2002年度現在、約84%にのぼっている。「評価の時代」の中で、この実施率は上がりこそすれ、下がることはないだろう。

2. 授業評価を考える枠組み

このような＜学生による授業評価＞の広がりの中、いつのまにか、大学の授業評価＝＜学生による授業評価＞という図式ができあがってしまっているようにみえる。

しかし、現在の＜学生による授業評価＞は、実は、大学の授業評価の一つのかたちにすぎない。以下では、授業評価を考える枠組みを示しながら、＜学生による授業評価＞を相対化し、その問題点を指摘していこう。

(1) 評価の目的

授業評価の第一の目的は、授業についての情報を収集しそれをもとに授業の成否やその原因をさぐることによって、授業の質を「改善」することにある。しかし、＜学生による授業評価＞では、改善よりむしろ、「説明責任」の遂行が重視され、報告書作成のためのデータ収集で終わっている場合も少なくない。

「改善」と「説明責任」は、授業評価に限らず、大学評価全体を貫く二つの異質な理念である。オランダの大学評価の専門家フローインスティンは、この二つを両立させることの困難さを、「オデュッセイア」に出てくる海の怪物スキュラと大渦巻きカリブデイスの間を航行することにたとえている⁽¹⁾。そのくらい両者の両立はむずかしいのだ。たとえば、改善のための評価では、現在のシステムの問題点を見つけだすことが望まれるが、説明責任のための評価では、できるだけ問題点は目立たぬようにし評価結果をよく見せようとする力がはたらくだろう。両者の調停をはかることは果たして可能か、どうすればそれができるのかは、大学評価の大きな課題となっている。

(2) 評価の主体

＜学生による授業評価＞では学生が授業評価を行う主体として考えられているが、授業評価の主体になりうるのは学生だけではない。たとえば、同僚教員同士で授業を参観して、授業についての意見や感想を述べることも、授業評価の一つのやり方である⁽²⁾。

学生を大学という教育サービス（産業）における「顧客」とし、＜学生による授業評価＞を一種の「顧客満足度（CS=customer satisfaction）調査」とみなす考え方がある。大学を経営面から考えれば、学生が顧客・消費者であることは紛れもない事実である。だが、教育面から考えたとき、学生が顧客・消費者にとどまることを認めるべきではない。学生は、自ら学習を創り出していく生産者であるべきだからである。

大学が生き残りのために、学生のニーズをさぐり、それにあったカリキュラムや施設・設備を準備し、希望にそった学位・資格を取得させ、学生や社会から評価を受け、それを大学経営にフィードバックする——そういうふうにして、教育サービスを購入する消費者としての学生が、大学教育の主導権を握るようになることを、アメリカの社会学者リースマンは「学生消費者主義」と呼んだ。1980年代初めのことだ⁽³⁾。が、同時に、リースマンは、学生を「受動的な消費者」から「能動的な生産者」へと変えることが、大学教育の重要な課題であることも指摘していた。

日本の大学生たちは、子どもの頃から学校と塾・予備校というダブルスクールに通い、受動的消費者としての態度をしっかりと身につけている。そうした彼らに対して、＜学生による授業評価＞は、受動的な消費者主義的態度をいっそう強めるおそれがある。＜学生による授業評価＞が、単なる顧客満足度調査に終わらないためには、それが学生にとっても、自らの学習評価の機会を与えるようなものでなければならないだろう。

一方、教員の側は、＜学生による授業評価＞が評価情報の一部にすぎないという認識をもつ必要がある。学生や同僚から与えられるさまざまな評価情報を統合して授業評価を行い、それをどう改善に生かすか、というところで主体性を発揮すべきは、あくまで教員自身なのである。

(3) 評価の内容

＜学生による授業評価＞では、学生が教員の提供する授業の内容や方法をどう受け止めたかが評価の主な内容になっている。しかし、授業評価の内容は、本来、このような内容に限定されるべきではない。もっと多様な質や成果が評価に含まれるべきだろう。

小学校から高校までの授業評価と大学での授業評価を比較してかねがね不思議に思っていたのは、大学以外の授業評価では、(a)＜学習者が授業でどんな力をつけたか＞が重要な評価内容とされているのに、大学の授業評価では、(b)＜学習者が授業をどうみたか＞に評価内容が偏っていることである。

たとえば、初等・中等教育段階の物理教育から例をひくと、「仮説実験授業」では、授業の目標と成否の評価基準を3点に置いて、授業研究を進めてきた⁽⁴⁾。

①すべての子どもたちがそこで教育目的とされている科学上の概念・原理・法則を理解し使いこなせるようにする。

②クラスのすべての子どもたちが科学とこの授業とが好きになるように、授業を組織する。

[③は、本稿の内容に関係ないので省略]。

①は(a)＜学習者が授業でどんな力をつけたか＞、②は(b)＜学習者が授業をどうみたか＞にあたる。(a)(b)が両方そろって、授業の成否が評価できると考えられている。これは、仮説実験授業に特殊な考え方ではなく、初等・中等教育では広くみられる考え方である。

ところが、大学の授業評価では、＜学生による授業評価＞によって、ほとんど(b)のみが問題とされる。これはとても不思議なことだ。授業のよしあしを評価するには、学生が授業で何を身につけたのかも含めた授業全体の成果が評価されるべきだろう。

フローインスティンのように、質は、「単一のもの(the quality)」としてではなく「複数の質(qualities)」として語られなければならない。もちろん、＜学習者が授業でどんな力をつけたか＞と＜学習者が授業をどうみたか＞だけではなお、授業の質を十分掬い取っているとはいえないだろう。しかし、後者のみに偏るよりははるかにましである。

(4) 評価の方法

＜学生による授業評価＞では、質問紙を用いて、複数の評価項目に対し3～5段階で答えさせ、それらの平均値などで授業のよさを評価しているところが少なくない。しかし、この方法には、授業形態・内容、教育観の違いに関係なく一律の評価項目が課される、という問題がある。大学によっては、授業形態ごとに異なる評価項目を準備しているところもある。が、その場合も、1回だけの数値による評価では、抽象的すぎて、授業の改善につなげられるような具体的な学生の姿がとらえにくいという不十分さが残る。＜学生

による授業評価>では自由記述欄がいちばん役に立つという大学教員の意見は、そのことを反対側から裏付けている。

質問紙で段階評価させるのは、説明責任の効率的な遂行には都合がよい。しかし、授業改善のための情報を得るには、むしろミニッツ・ペーパーのような、毎回の授業でおこなわれる記述式の授業評価の方が有効である。

(5) 評価の時期

学期末という評価の時期にもまた問題がある。まず、最後まで残った学生は授業に適応した学生であるため、評価が甘くなるなど、固有のバイアスがかかりやすくなる。それに何よりも、評価をした当の学生たちが評価にもとづく改善を享受できない。こうした問題を防ぐため、ハーバード大学デレック・ボク・センターでは、“early evaluation”と称して、授業開始後4回目あたりに授業評価を実施することを勧めている。これならば、バイアスもかかりにくく、また改善のための時間も取れるからである。

教育評価論では、授業の途中で実施され、授業の改善に役立つ情報を得るための評価を「形成的評価」、授業の最後に実施され、授業の最終的な成果をみるための評価を「総括的評価」と呼んでいる。説明責任の遂行には総括的評価の方が適しているが、改善のためには形成的評価でなければならない。＜学生による授業評価＞がなかなか授業改善につながらないという声をよく聞くが、＜学生による授業評価＞が授業の最後に実施される総括的評価である限り、改善の機能を果たしにくいのはむしろ当然なのである。

3. 授業評価のオルターナティブ

以上述べてきた現在の＜学生による授業評価＞の問題点をふまえた上で、授業評価において改善と説明責任をどう両立・調停するか、その具体的な提案をおこなってみたい。

(1) 二つの評価の併用

まず、興味深い例として福島大学小野原雅夫の試み⁽⁶⁾を紹介しよう。福島大学では2001年度後期から＜学生による授業評価＞を導入した。小野原の授業（「倫理学概論」）の評定値（総合満足度）は、開始当初は5段階評定で3.89だったが、2003年度後期には4.34に上昇している。これだけみると、＜学生による授業評価＞が授業改善につながったように見える。

しかし、改善を引き起こした仕組みは、実は、別のところにあった。小野原は、2003年度から、授業の始めに「シンキング・ワークシート」（A4判用

紙の表)、終わりに「リフレクション・ワークシート」(A4判用紙の裏)を使うようになった。シンキング・ワークシートは、その時間の授業内容に関連した問い(例:「戦争とは何ですか。戦争を定義してください」)を考えさせ、リフレクション・ワークシートでは、授業を振り返って「今日の自己評価」「疑問や関心」「要望や感想」を書かせる。一般に、＜学生による授業評価＞には必ずといってよいほど理解度を問う項目が含まれているが、その評定値が低かったとしても、どこがわからなかったのかという改善に必要な情報は得られないし、学生に対して補足説明をする機会もない。小野原の場合は、リフレクション・ワークシートを使うようになって初めて、学生がどこを理解していないかがわかるようになり、補足説明もできるようになった。それに伴って、＜学生による授業評価＞での理解度の評定値も、期末試験の答案における理解の質も上がったという。

ここからいえるのは、＜学生による授業評価＞は、改善の原因というよりむしろ結果だったということである。＜学生による授業評価＞は、改善のインセンティブにはなるかもしれないが、原因にはなりにくい。改善の原因になったのは、毎回の授業で使われる記述式のワークシートの方であった。このように、この例では、改善を目的とする授業評価と説明責任を目的とする授業評価が併用されることによって、二つの目的の両立が果たされている。

(2) ＜学生による授業評価＞そのものの改善

(a) early evaluationの機能と教員の主体性

だが、＜学生による授業評価＞自体にももっと検討の余地がある。私が前任校の群馬大学で2001年度後期に経験した「授業評価アンケート」は、改善と説明責任の調停をはかる一つの方法を示したものといえる。それは次のようなやり方でおこなわれた。①第1回は11月下旬、第2回は1月中旬に実施する、②各教員は、自分の担当する授業科目の中から一つを選んで、第1回のアンケートをおこなう、③事前に各教員に配布されたA4判1枚の「アンケート結果の報告書」に、第1回の結果、および改善すべき項目とその方策を記入する、④第2回のアンケートをおこない、「アンケート結果の報告書」に結果がどう改善されたか(されなかったか)を記入する、⑤両方のアンケート結果と「アンケート結果の報告書」を自己評価委員会に提出する。

この「授業評価アンケート」で注目されるのは、以下の点である。

- ・early evaluationの機能をもっている。
- ・特定の回の授業に対する評価なので、評価と授業内容が対応させや

すい。

- ・アンケート結果を教員自身が分析し改善に生かすような道具立てがなされている。
- ・アンケートを実施するのに適した授業科目を教員自身が選べる。

この授業評価は、一般の＜学生による授業評価＞と同じく、自己点検・評価報告書作成の資料として使われる、つまり説明責任の遂行を目的としたものであった。が、ここでは、評価結果のみでなく、評価結果にもとづく改善も、説明責任の対象になっている。また、単に組織的な評価の押しつけでなく、評価・改善における個々の教員の主体性も一定程度確保されている。このようなかたちで、＜学生による授業評価＞において改善と説明責任の調停をはかることも可能なのである。

(b) 教員による授業評価と学生による学習評価

私の所属するセンターでも現在、工学部で実施する「授業アンケート」の原案を作成中である。その特徴をあげよう。

①「授業評価」と呼ばない——「授業評価」という表現を使わなかったのは、学生からの評価情報を受けて授業評価を行うのはあくまで教員自身であるという考え方に立っているからである。一方、学生に対しては彼らの学習評価の機会となることを意図している。質問項目は「自分自身の学習状況」（7項目）、「授業の内容・方法」（15項目）、「授業全体を通して得られた成果」（8項目）に分かれており、これによって、学生自身が、自分の学習の中に授業をどう位置づけ、そこから何を得たかをふり返る機会となるよう設計してある。また、今回のアンケートでは、4段階で答える質問項目と自由記述の他に、「この授業を通して、重要であると思った概念・理論・キーワード等を5つあげて下さい」という質問も設けている。これも学習のふり返りを促すだろう。

②記名式にする——アンケートは記名式である。記名式には、回答に責任をもたせる、成績などとの関連がみられるといったメリットがある反面、成績に影響することをおそれて率直に書けなくなるという懸念もある。今回のアンケートでは、「回答用紙を授業クラスごとの回収封筒に直接入れ、最後に提出した学生が封をし、それを授業担当教員が事務に提出する」「教員には学生の特定につながる情報を除いた結果をフィードバックする」という手続きをとることで、その懸念が最小限になるようにした。

③成績と関連させる——記名式で成績との関連づけが可能になったことに

よって、＜学習者が授業をどうみたか＞だけでなく、＜学習者が授業でどんな力をつけたか＞という点からも、授業の質がとらえられるようになる。たとえば、アンケートで「授業は理解できた」と答えているのに、成績がよくなかったり、適切な「キーワード」をあげることができていないという場合、その原因として、学生の側に自分の理解度を把握するメタ認知が欠けている、学生の理解度についての目標が低い、レポートや試験が難しすぎる、といったさまざまな解釈が可能である。どの解釈がより妥当であるかは吟味が必要だが、いずれにしても、＜学生による授業評価＞だけを頼りにして授業評価をおこなうよりはるかに授業の見かたが広がるだろう。

この授業アンケートの結果は冊子にして、それを素材に、学生もまじえたシンポジウムを開催することを計画している。大学教育の改善は教員だけの責任ではない。教員・学生の両方が教育改善に取り組むためのツールになることを、この授業アンケートはめざしている。

＊

＊

改善と説明責任をどう両立・調停するか、教員と学生とともに教育の主体にしていくには何が必要か。これは、授業評価に限らず、大学教育全体にかかわるチャレンジングな課題なのである。

注

- 1) A. I. フローインスティン著、米澤・福留訳：『大学評価ハンドブック』（玉川大学出版部，2003）。
- 2) L. キーグ・M. D. ワガナー著、高橋靖直訳：『大学教員「教育評価」ハンドブック』（玉川大学出版部，2003）。
- 3) D. リースマン著、喜多村・江原他訳：『高等教育論』（玉川大学出版部，1986）。
- 4) 板倉聖宣：『仮説実験授業』（仮説社，1974）。
- 5) 「大学授業ネットワーク」
(<http://www.highedu.kyoto-u.ac.jp/jkp/index.html>) 参照。

著者紹介

松下佳代氏： 京都大学高等教育研究開発推進センター教授。博士(教育学)。京都大学大学院教育学研究科博士後期課程退学。2004年より現職。専門は教育方法学。

(2004年12月1日原稿受付)