

その他

大学評価・学位授与機構 公開講演会
 「授業評価で大学をどう変えるか
 —アメリカにおける取組みと成果—」

本講演会は、大学評価・学位授与機構が実施している「評価結果を教育研究の質の改善・向上に結びつける活動に関する調査研究」活動の一環として、近年高等教育機関における重要な課題となっている、授業評価の結果を教育の質の向上にいかにか活かすか、という問題を取りあげ、アメリカより授業評価・授業改善に関する専門家2名を2006年8月8日に招聘して開催されたものである。

同機構のホームページによれば、この講演会には、国公私立大学および短期大学等の授業評価担当教職員を中心に、全国から173名の参加があった。講演では、授業評価結果を教員へフィードバックする際の手法や、評価方法、評価項目および実施時期といった授業評価の取組みかた等について、具体的な話題提供があり、講演会後にも活発な質疑応答が行われた。また、2, 3名の小グループに分かれて解答を考えるクイズや、授業評価結果のフィードバック方法についての講演者(2名)によるデモンストレーションがあった。

以下が、講演での概略である。

○ピーター・セルディン「学生による授業評価が授業改善につながる時」

セルディン氏は、ティーチング・ポートフォリオに関する研究の権威者で、授業改善について世界各国で講演している。それだけに、参加者を能動的に促すユニークなクイズなどの試みが行われた。テーマでは、「学生による授業評価」がどのように授業改善に繋がるかとなっているが、効果的な授業改善のためには、他の情報も含めた総合的なものでなければならないと前置きした。たとえば、授業参観、教材の確認、授業についてのビデオ録画なども「学生による授業評価」と同じように大事であると注意を促した。

「学生による授業評価」のフィードバックは、大きく二つの用途に分けられる。すなわち、教員の授業方法の改善のためのもの、そして教員の昇進や終身雇用の獲得の人事上の処遇を決定するための追加的なデータとして提供・使用するものである。

最初に、授業方法の改善のためのフィードバックについての説明があった。「学生による授業評価」は、授業改善にとって効果的である。これまで研究成果によれば、授業改善にはコンサルティングが不可欠である。次に、人事上のための「学生による授業評価」についてである。多くの大学では人事評価に用いているが、これだけでは有効な手段とはいえない。決定を下すには、他の情報も合わせて総合的に検討する必要がある。

「授業評価に関するクイズ」(9問)の用紙が参加者に配付され、それぞれに回答するように指示された。これは、個人的にどう考えるかではなく、アメリカやヨーロッパなどの国際的な調査結果でどのように考えられているかを予測するというものである。これらは、正誤を問うクイズである。クイズを参加者と一緒にグループで検討するユニークな試みであった。

- (1)ほとんどの教員は、昇進やテニユア(長期在職権)獲得の判断が一部、学生による教育能力の評価に基づくべきであるということに賛成である。(回答は、「正しい」である。)
- (2)授業評価は統計的に信頼できる(すなわち、内的な安定性があり、かつ時間を越えた一貫性がある)

- る)。(回答は、「正しい」である。)
- (3)指導に関する学生の評価と学生の成績には非常に高い相関がある。(回答は、「誤り」である。)
- (4)講義クラスの男女構成は、授業評価の評価結果の高低に影響を及ぼす傾向がある。(回答は、「誤り」である。男女の評価結果は同じである。)
- (5)大規模講義(100人以上)の教員は、35人から100人のサイズの講義を担当する教員と比べ、一般的に授業評価の結果は低い。(回答は、「誤り」である。)
- (6)教授、助教授などの高い地位にある教員は、低い地位にある教員よりも、授業評価の評価結果が高い傾向にある。(回答は、「誤り」である。同じ結果である。)
- (7)研究報告によれば、最も高い授業評価の結果を得る教員は、単なるエンターティナーではなく実質的に優れている。(回答は、「正しい」である。ここでのエンターティナーとはジョークをいう人ではなく、教育に情熱を燃やして、授業することに熱心な人で、授業の工夫があり、ユーモアのある人のことである。)
- (8)学生による授業評価というものは、典型的には評価が寛大で、そのスコアの分布は高い方に歪む傾向にある。(回答は、「正しい」である。)
- (9)研究報告によれば、学生と同僚それぞれによる同一教員の評価結果は正の中程度の相関がある。(回答は、「正しい」である。)

「学生による授業評価」の「信頼性」についての調査結果であるが、どの調査結果からも、安定性かつ信頼性が高いことが明らかである。また、クラスのサイズは、授業評価に影響しないことも判明している。

「学生による授業評価」の設計についてであるが、新しいものを作成するというのではなく、既存のフォームを適用し、柔軟性のあるものが望ましい。

授業評価の実施については、授業改善を目的とするものであれば、学期途中が望ましいが、昇進やテニユアなど人事が目的とする場合は、学期末でなければならない。

授業改善のための教員との話し合いは重要である。注意しなければいけないことは互いに信頼し合い、尊敬し合うことである。教員の教え方や目標に照らして意見を述べるのが推奨される。教員の性格ではなく、授業への取組みを中心に話し合うべきである。すなわち、人格ではなく、授業方法を評価することである。優秀な教員が何をを行い、何をやっていないか、授業における問題点について改善策を与えることである。授業を「診断」した後で、どうすれば良くなるか代替案をあげることも重要である。

最後に、「学生による授業評価」が唯一のものではない。より効果的なものにするためには、他のドキュメントもあわせて総合的に検討することが大切であると結んだ。

○エリザベス・ミラー「授業改善に結びつく評価方法とは」

教員は、授業改善のために複数の評価方法を用いることができる。なぜ、複数の評価方法を用いる必要があるのか。それは、単一の情報だけでは不十分であるからである。複数の方法が用いられて、「チェック アンド バランス」のシステムを保つことができる。それぞれの方法は、異なった視点を示してくれる。評価は、学期末のもの、学期途中のもの、自己評価のもの3つによる包括的評価が必要であり、それによって偏りを防ぎ、バランスの取れたものに行うことができる。

最初に、「学期末の授業評価」であるが、これはアメリカで最も一般的に用いられているものである。学生による授業評価の中心は、学期全体を通しての教員の授業に対する、学生の感想および意見である。学期を通しての評価であるので、人事評価および授業改善にも使える。標準的な調査の3つの例が考えられる。すなわち、「説明が明快であったか」、「授業はよく準備されていたか」、「重要なポイントがまとめられていたか」である。これらに対して、「そう思う」、「そう思わない」などで回答する。自由記述(Open-Ended Questions)もできる。教員によっては、他の調査項目と一緒にすることもできる。たと

えば、「この授業において最も良かった(悪かった)点は何ですか?」、「教員の配布資料は役に立ちましたか? 将来的にも使えそうなものですか?」、「採点方式(試験、研究課題、ディスカッション等)は毎回同じでしたか?」というものである。学期末の授業評価は、授業のスタイルに役立つことが多い。

次に、「学期途中での授業評価」であるが、これは授業改善に使用されるもので、人事評価には使用されない。この評価の重要な点は、フィードバックのタイミングとして、現時点で授業を受けている学生に利益があるということ、また、授業方法の改善に積極的に参加させることができることである。学期途中での授業評価によって、教員は適切な方向へ、授業を軌道修正できる。これは、授業改善に直結するので、学生が授業改善に積極的に協力している、と実感することができる。学期途中での授業評価はとても重要である。学生が、授業改善に積極的に関与していると感じることができるから、学期末の授業評価でも、積極的に取り組むようになる。「学期途中での授業評価」の調査の例として、「この授業をより良くするために私は()を変えたら良いと思います」、「小テストは()」というように空白を学生に埋めさせるもの、あるいは「あなたの学習のために、教員にはさらに何ができるでしょうか?」について意見を書かせるものが考えられる。この例からも、教員中心の授業形態から、学生の学習過程を重視した授業形態への移行が明らかで、授業に重点が置かれていることがわかる。「学期途中での授業評価」は、授業そのものに焦点が当てられるのに対して、「学期末の授業評価」は教員の評価に繋がる。

最後は、「自己評価」についてである。これは、授業改善の現状を省みるための体系的な方法といえる。これは、学生の見解と比較することができ、実際の現場において、他の教員の理念や目標と比べることができる。この例として、「本当に授業の題材に興味を持ち授業を行ったか?」、「説明する際はうまく時間配分ができていたか? 学生に回答を求める際は、一旦間を置いたか?」、「学生が教員として自分について今後10年間覚えておいて欲しいものは何か? またそれはなぜか?」などを通して、自己反省を促すことができる。

授業評価の話し合いの場面の「模擬コンサルティング」が行われた。講師のミラー氏が「学部長」に扮し、セルディン氏が「教員」を装って、どのようなコンサルティングが望ましいか、「悪い例」と「良い例」が紹介された。

最初に、「悪い例」の場合である。教員のセルディン氏が、学生の授業評価の結果について、学部長のミラー氏の部屋に呼ばれた場面である。教員の態度は、「呼ばれたから来たままで、あまりうれしくない」という消極的な態度である。学部長の態度も形式的で、学生の授業評価の結果をストレートに説明した。たとえば、「(学部長) 学生の授業評価を検討した結果、学生のフィードバックでは、あなたの授業はまともがなく、理解できないと書いています。我々は学生の授業評価を重視しています。」これに対して、「(教員) それは学生が悪い」と責任転嫁して反論するものである。これは、悪いサンプルである。

次に、良いサンプルが紹介された。同じ場面が繰り返された。教員が、学部長の部屋をノックして入ると、「(教員) 学生の授業評価について話したいというメモがあったので来ました。何のことか説明してください。」これに対して、「(学部長) 良く来てくださいました。学生の授業評価を見てみると、学生が理解できないという箇所が目につきました。多分、あなたの説明が不明瞭だったのかも知れません。」、「(教員) それを聞いてとてもショックです。私は授業のはじまる前に、どのようなことを教えるか、具体的な例をあげて説明しています。学生は授業でどのようなことを話すかわかっているはずですよ。」、「(学部長) その方法はとても良いことです。授業のはじまる前に具体的に何について話すかを説明することは効果的です。わかりました。それでは何か別の方法を考えて、学生がより良く理解できるようにしましょう。」、「(教員) 私も学生がより良く理解するように努力したいと思いますが、授業のトピックを5~6というのは学生にとって多すぎるとは思いますか。」、「(学部長) 私は、3つの主なトピックに絞って教えていますよ。」、「(教員) それは良い考えです。私も5~6のトピックでは多すぎて、時間がなくなることもあります。トピックを3つに少なくすることで、問題が解決すると思いますか。」

「(学部長) 多分、うまくいくと思いますよ。一度、それでやって様子をみてください。その後、もう一度話し合しましょう。」という穏やかなものである。

上記からもわかるように、良いサンプルの場合、建設的な話し合いがもたれ、しかも具体的であることがわかる。これは、学期末の授業評価に関してのものである。

次に、参加者に回答してもらった「ケーススタディ」の資料が配付された。その内容は以下のようなものである。

教授Xは自身の「生物学入門」のコースの学期中間(途中)での評価をおこなった。彼女の学生のコメントには、以下のような発言が含まれていた:「私は、小テスト(クイズ)がもっと簡単であることを願っている。」「私は、教授が、より明瞭な講義をすることを願っている。」「講義の時間は少なくして、ディスカッションの時間がより多くあれば、このクラスは良くなるだろう」

クラスに関する彼女自身の自主(己)評価のなかで、教授Xは、自分としてはクラスでより多くの議論を奨励しようとしたのだが、学期の前半部分では講義を主にしていたことに気がつく。教授Xはまた、週ごとのテストの学生の成績から考えて、自分の学生たちが、教授X自身が予想した通りには、成果をあげていないことにも注目する。彼女は、学生たちが学期の残りに必要となる基礎的な教材のいくつかを理解しないかもしれないのではないかと心配している。

教授Xに対するこの入門コースの先学期末の評価では、学生が、彼女が講義に依存しすぎていると認識していて、彼女が明瞭な説明を行っているとは感じていなかったことが示されていた。しかしながら、学生たちは、彼女が学生たちの満足に関心を払っていて、教材を良く把握していたと感じていた。

もし、あなたが教授Xを指導するとしたら、この時点で彼女のコースを改善させるために、どのような提案を行いますか?彼女の授業を改善するための具体的な提案を、二、三、考えてください。

上記のケーススタディについて、グループごとで話し合う課題であった。私たちのグループでは、この授業が「入門編」で、「学期途中の授業評価」であることに注目した。すなわち、教授Xは、学生の学力を十分に把握しないまま、授業シラバスを作成して授業を行った結果、このような齟齬が出たのではないかと考え、授業の軌道修正が必要であると考えた。すなわち、学期途中の授業評価結果を踏まえた授業シラバスの見直しが必要ではないかと提案した。

ミラー氏は、評価を行うための包括的(学期末、学期途中、自己評価)な評価プランを開発すること、授業改善に向けた公開的な方略を生み出すために複数の評価方法を用いることの重要性を指摘した。また、多様な情報源が、ティーチング・ポートフォリオのための基盤となり、これが授業改善に最も良い方法の一つであると結んだ。

最後に、質疑応答の時間が設けられた。弘前大学21世紀教育センターからの参加者(土持)が、ピーター・セルディン氏に対して、今回の講演内容は、直接にティーチング・ポートフォリオに関連したものではなく、話す予定ではないと伺っているが、この分野の権威者であるセルディン氏に対して、講演内容である学生による授業評価および授業改善にティーチング・ポートフォリオがどのように関連してくるのか簡単に説明して欲しいと質問した。

セルディン氏は、ティーチング・ポートフォリオは、教員の授業に対する「自己反省の供述(“Reflective Statement”)」であって、授業改善に重要な役割を果たすものであるとして、その概略を簡単に説明した。ティーチング・ポートフォリオは、7~10ページの長さのもので、付録の部分では、必要となるすべての証拠資料を添付する。ティーチング・ポートフォリオの供述は、付録の証拠資料によって裏づけられるものでなければならない。学生の授業評価の評点に関しても、単に数字を羅列するだけでは不十分である。そのことを証明する証拠の裏づけが重要である。

7~10ページの本文と証拠資料によるティーチング・ポートフォリオを作成するには、12~15時間を

要する。ワークショップで実践的に指導する場合、4～5日間が必要なので、学期中ではなく、休暇中に行うのが一般的である。

ティーチング・ポートフォリオの内容は、最初の部分が「授業についての責任」である。ここでは、簡単に説明した後、担当している授業をリストアップする。履修学生の数、必修科目か選択科目、学士課程教育か大学院の授業かの表示するところで、重要な冒頭のパラグラフとなる。

続いて、“Reflective Statement”である。これは、教員の哲学(Philosophy of Teachers)に相当する部分で、「教員としての役割は何だと信じますか」、「教室での学生としての役割は何だと信じますか」、「どのような教授法を用いていますか、なぜ、そのような教授法が学生にとって適切だと思いますか」、「どのような授業内容を教えたいのですか」を書くことになる。これは、ティーチング・ポートフォリオのなかで最も長くなる部分で、2～2.5ページとなり、最も難しい部分である。学生の授業評価については、図表でまとめると効果的である。授業シラバスを付録に添付することで、審査委員が授業内容を見たいと思えば、参照にすることができるので、簡単にまとめるだけで良い。

学生が、どのように学んだかを適切な証拠にもとづいて供述することは、ティーチング・ポートフォリオの中心部分となる。教員によっては、授業前と授業後の試験結果を比較して、学習向上を証明するものもある。学生に教えるだけでなく、学生からのフィードバックや新しいジャーナルなどを通して、授業を改善する新しい取組も重要である。

ティーチング・ポートフォリオの付録の部分は、証拠資料を添付するところである。もし、証拠資料が添付できないなら、ティーチング・ポートフォリオの中を含むことはできない。

(備考：当日の発表に関するパワーポイント資料や配布資料(日本語・英語)については、同学位授与機構のホームページの「研究会のご案内」で公開されている。)

(文責：土持法一)