琉球大学学術リポジトリ

授業評価：ワシントン大学の場合

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 琉球大学大学教育センター 公開日: 2018-07-17 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 宮平, 勝行 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/42016

授業評価――ワシントン大学の場合

琉球大学法文学部　宮平　勝行

ワシントン大学でＴＡ（大学院生助手）をやっていたころ（1991-4年）、同僚のＴＡや教授陣と同様に私も学生による授業評価を何度か経験した。私が在籍していたスピーチ・コミュニケーション学科は、責任者（教授）のもとで「パグリック・スピーキング」や「コミュニケーション概論」の講義を複数開講し、ＴＡが全面的に責任を負ってそれぞれのセクションを担当していた。私は両方の講義を担当したことがあるが、授業評価の日は朝から落ち着かなかった。授業評価の結果報告書は各教官に直接郵送されるが、それを開封することにも常にためらいを感じた。当時のことを思い出しながらワシントン大学での授業評価の模様を一例として紹介したい。

授業評価の背景と特徴

米国において授業評価は1920年代にハーバード大学が先駆けとなって行われた。そこで指導的役割を担ったEdwin Guthrie氏がワシントン大学に移って以来、ワシントン大学でも積極的に進められ、今では教育評価局(Office of Educational Assessment)が専属機関となって学外の教育機関にも授業評価のノウハウを提供するほど充実した制度となっている[1]。1974年にマークシート方式の評価用紙が導入され、1995年と1998年の改訂を経て、1999年にはオンラインでの授業評価が可能となった[2]。評価する側の学生はオンラインで即座に授業評価表を提出できるだけでなく、教える側も担当する講義の特質に合わせてアンケート項目の一部をオンラインで変更できるようになっている。遠隔教育科目や公開講座科目なども含めて合計で11,000に及ぶ講義でマークシート形式かオンライン版の授業評価が実施されている。授業評価の結果はデータベースに蓄積され、単一年度もしくは過去数年間にさかのぼって同系列の科目と比較することができる。学生も自分に適した講義と担当教授を選ぶ際に同データベースを活用できる。こうした大規模なアンケート調査を長年積み重ね、その信頼性や妥当性を精査しながら現在に至っている。

同大学で実施されている授業評価で特筆すべきは、アンケート調査の種類が豊富であることだ。講義の内容、形態、受講生の人数などに沿って13種類の様式に分かれている[3]。講義の難易度や教官の貢献度などに関する標準的な質問の部分は全ての様式に共通している。「これまでにあなたが受講した講義と比較してこの講義からどれぐらい知的な刺激を得ましたか」といった質問項目もあり、学科や全学的な規模で捉えた場合、相対的にどれぐらいの評価だったのかがわかる仕組みになっている。これらの標準的な設問以外の部分で各アンケート様式の特色を出すわけだが、私が教えていた当時もＴＡや教官は自分が担当している講義の形態に合わせて適切だと思うものを選ぶことが許されていた。その場合、同じ科目を担当している教官同士でも選択するアンケートの種類が異なることも考えられる。「パブリック・スピーキング」の講義では、講義用クラスのアンケートを選ぶＴＡもいたが、クイズ中心のクラス用のアンケート様式を選ぶ者もいた。教える側の関心は、どの様式がより高い評価につながるかという点にある。先述のデータベースをもとに学科別に学生による評定値が出されることもあって、学科としても学科全体の評価を上げるために、高得点が望める様式を使うように指導していた。

実施方法

授業評価は講義の最終日に担当教官抜きで行われた。私が在籍していた学科では同僚のＴＡが講義終了の20分ほど前にやってきてアンケートを配布・実施・回収したと記憶している。回収したアンケート

用紙は直接教育評価局に送られ、集計された後、教官が学生の成績を全て提出した後で結果報告書が本人に郵送される仕組みになっていた。評価する側の学生に対する配慮がこうしたアンケートの実施方法にうかがえる。

アンケートの結果報告書には各質問項目の詳細（回答者数、平均値、中央値、同一科目の全評価と比較した場合の相対的順位など）が記されていた。手書きのアンケート調査しかなかった当時は記述式評価項目の結果はこの報告書には掲載されていなかったが、最新のオンライン版の報告書ではこれらもまとめて掲載されているようである。全項目の平均値が4（6段階評価）を下回った場合は、上司からの個別指導を受け、そうした状態が2学期続くと以後ＴＡのポジションは保証されないという厳しい制裁も加えられるようになった。私が赴任して2年目のことだった。

目的

授業評価は概ね3つの大きな目的で行われていた。ひとつは教える側の教授法の改善であり、もうひとつは学生への講義情報の提供である。そして忘れられがちな3番目の目的は、大学側が業務遂行上の資料とするために行われるということである。

教授法の改善については、本学で実施されている授業評価と共通する目的である。学生の生の声を吸い上げ、各教官が教え方の面でどのような点に問題があるのかを具体的に把握することができる。一種の教授法診断である。そのためにアンケート様式は各教官が独自で設問を設けることができるように設定されていた。教授法診断の面では記述式の設問が最も有効ではないだろうか。その内容はもっぱら次の四点である。（1）どのような面でこの講義はあなたの思考力を高めたか。（2）どのような点でこの講義はあなたの学習活動を促進したか。（3）この講義のどのような側面があなたの学習活動を遮ったか。（4）講義を改善するためにどのようなコメントがあるか。かつては受講生がどれだけ多くを学習したかという点に注目したが、最近の傾向として教授法の改善を目的とした設問が増えていると聞いている。

次に学生が受講クラスを選択する際に役立つ情報を提供するという目的がある。琉球大学においてはおそらくこの目的で授業評価を実施し、情報公開を行っている学部・学科はないのではなかろうか。米国においては1960年代に授業評価の結果が学生の間に流布し、講義や教授の選択に非公式に利用されるようになった経緯を受けて、授業評価の結果を公式に学生に公表するようになった。高い授業料を払い子供を大学に送る保護者たちの、もっと大学の教育の中身を知りたいという要請に応えるためでもあった。こうした利用法がワシントン大学において可能なのは、選択式の設問のなかに、「現在受講している講義はかつて受けた講義と比較してどのくらい刺激的だったか」といった設問や、あるいは「どのくらいの時間を予習・復習に必要とするのか」といった内容のものがあるからだ。加えてアンケートの結果、教授ごとの評定や学科ごとの評定も出る。単純に「優」がとりやすい学科や教授という評価ではもちろんないが、「優」をとるためにどのくらいの時間を学習に当てなくてはいけないのか、あるいはどのくらい厳しい競争を勝ち抜かなくてはならないのかが相対的にわかる仕組みになっている。このような利用法が確立されたのはおそらくオンライン版の授業評価が行われるようになってからであろう。

当時キャンパスの意見を二分していたのが大学当局による授業評価結果の利用である。講義の提供数や特定の科目に割り当てる教官数を決めるために授業評価を参照するだけでなく、教官の身分、給与、テニュアを決定する際にひとつの資料となると教育評価局のウェブページには明記されている（“General Description”）。授業評価の結果が芳しくないばかりに、専門書の出版を目前に控えた若手教官がテニュアを取得できずに失脚するのを目の当た

りにしたこともあった。私の博士論文の指導教官はこの点について反対論者であった。授業評価の本来の趣旨（教授法の改善や学生への情報開示）にそぐわないばかりでなく、不当な人物評価につながりかねないと警告していた。このような反対論を押し切って、大学当局が授業評価結果を大学運営の上で利用することは今日にいたってほぼ自明なものとなっている様子だ。

授業評価に対する賛否

さて、ここで授業評価に対する賛否両方の立場を紹介し、今後の議論につなげることにしたい。まず、授業評価がもたらしてくれる恩恵は何であろうか。学生が真摯に取り組んでいれば、教官は授業評価の結果のなかに授業改善のための様々な糸口を見いだすことができる。学生が授業のどのような点を効果的だと感じ、どのような面に不満を持っているのかを把握するだけでも大きな貢献になる。教官の声はよく通るか、板書した文字は後方からも読めるか、説明は具体的でわかりやすいか、教材は適切かなどの具体的な教え方に関する学生のコメントは有益である。学習内容に関する学生の好き・嫌いを引き出すのではなく、学習活動に役立っている要素や、逆に足かせとなっている要素を引き出すように設問を入念に考えれば有効な回答が得られると思われる。更に数値データを通して同系列の科目と比べて自分の授業がどのような評価を受けているのかがわかれば、教官側の授業改善への動機となることも考えられる。

授業評価に関してはその利点よりも問題点の指摘が多い。まず、真摯な態度で授業評価を行わない学生も中にはいる点が挙げられる。「10-80-10ルール」というものがあるらしく、受講生の10%はどんなに下手な教え方であっても高い評価を下し、別の10%はどんなに優れた教え方であっても低い評価を下す。最も信頼できるグループはその中間の80%の学生であるという考え方だ。低い成績をもらった腹いせに授業評価で教官を酷評することもある。あるいは教官と馬が合わないせいで評価が低くなってしまうことも十分にあり得る。それとは逆に与えられた設問を十分に検討もせず、安直に高い評価をする学生も必ずと言っていいほどいる。こうした実情は洋の東西を問わず見られるようだ。統計処理の段階でこうした乖離を是正することは可能かもしれないが、根本的な解決は難しそうだ。

そもそも講義内容に関して知識のない（浅い）学生が教員の知識を査定することができるかどうかは奇しい。本来、授業評価アンケートは「学生の満足度」と「学生がどれだけ学んだか」を測定する目的で設けられたものかもしれないが、「講師の貢献度はどうだったか」といった記述式の質問はややもするとその教官の知識の評価につながりかねない。「学生に授業で学んだことを評価しなさいということは、病院の患者に受けた治療について評価しなさいということに等しい」とGreenwoodとGillmore(1997)は批判する[4]。患者の評価は、どれほど懇切丁寧な手当をしてもらったかによるもので、医者の能力や技術とは無関係なことが往々にしてある。

講義内容の難しさと授業評価の良し悪し、「優」の多さ（成績の緩やかさ）と授業評価の間にも何らかの相関関係があることも指摘されている。数学や物理のように講義内容自体が難解だと講義につぎ込む労力も増し、クラスで秀でることも難しくなる。難しい講義の受講生の授業評価が、より楽しく学べるほかの講義の受講生の授業評価よりも低くなることは想像に難くない。「優」を多発する教官の講義で授業評価が高くなる傾向にあるのは合点のいくことであり、こうした傾向は琉球大学でもすでに認められている。

学生の満足度を高め、よりよい授業評価を得ようとするあまりに現在ワシントン大学をはじめアメリカ全土で高等教育の希薄化が進行している。いわゆる“higher education lite”と呼ばれる現象である[5]。（アルコール分を押さえたライトビールやニコチン

やタールの量を抑えたたばこになぞらえてこう呼んでいるのだろう。）より難解な講義が低い授業評価につながり、低い授業評価が降格や失業につながるとすれば、講義の水準を低く抑え学生の満足度を高めようとする動きが出てくることは理解できる。そうした動きが広まれば大学全体の教育が希薄化し、学問の水準が低下することは避けられない。

授業評価を教官の（能力）評価の一環として受け入れた時点でワシントン大学は様々な問題を抱えることになった。学生の満足度は様々な要素と相関している。教官の熱血漢ぶりや、学生の予習・復習の量、授業の進め方（対話形式や問題解答形式など）、宿題やクイズの量などによって著しく満足度が異なる。Lewis (1998)はそのレポートの中で、同じ教官が熱烈に声を高くして教えた場合とあまり情熱的ではなく単調な声で教えた場合で授業評価は著しく異なったが、受講生の理解度テストの結果は差がなかったことを報告している。つまり、学生の満足度と理解度は必ずしも一致しない。にもかかわらず授業評価の結果を参考に人事やテニュアを決定すると、優秀な教育者を失ってしまうことになりかねない。

授業改善のための条件

こうした問題点を回避しつつ、授業評価の利点を活かしていくにはくつかの条件がそろわなければならない。まず学生側も真摯な態度で授業を改善すべくアンケート調査に臨む必要がある。学生対教官という対立の関係ではなく、学生と教官が共に授業の改善に取り組むことができるような環境を築くことが最も大事である。この点は教える側と教わる側という力の差が歴然としている間柄においては甚だしく困難である。しかし、建設的な批判とはどのようなものかをきちんと教えることによって双方にとって利益となる結果は得られるものと思う。「(先生は)勉強しようという気にさせてくれなかった」などのようなコメントが散見される授業評価の実情を考えると、建設的な批判の精神を植え付けるのが先決問題なのかもしれない。

更に言うと、授業評価は講義内容の理解度と学生の講義に対する満足度を測定するものであり、それ以外の何ものでもないことを再確認することも重要である。授業評価の結果は、教育者としての適性や教育力、専門分野の知識などを測定する尺度にはなり得ない。こうした認識に立てば、授業評価を講義の改善のために利用することはあっても、昇進などの人事に流用することはないであろう。

最後に授業評価の問題点を補完するためにワシントン大学行われている活動を紹介しよう。CIDR (Center for Instructional Development and Research) が中心になって行われている教官による授業効果のピア・リビュー（Peer Review）である。同じ専門分野と別の専門分野の教官に講義内容を観察してもらい、それぞれ専門家の視点と学生の視点（異なる専門分野の教官が学生の視点から授業を観察する）に立って様々なアドバイスをする仕組みになっている。CIDRは年間550件ほどの相談を受けるという。こうした活動を通して各教官による授業改善を側面から支援している。

註

[1]ここに掲げる年代や数値データは主にワシントン大学の教育評価局のウェブサイト(http://www.washington.edu/oea/ias1.htm)の情報を基にした。同ウェブサイトではマークシート方式のアンケート用紙や設問内容が全文閲覧できるほか、各教官に送られる調査結果のサンプルなどが閲覧できる。また、授業評価にまつわる長年の開発の経緯を知ることができる。

[2]オンライン版のアンケート項目や記述式の回答の例などについては、
http://depts.washington.edu/oeaias/iasquest.htm
で閲覧することができる。また、オンライン版の授業評価報告書のサンプルも
http://depts.washington.edu/oeaias/samprep.htm

で閲覧することができる。

[3]アンケート用紙の種類は http://www.washington.edu/oea/iasforms.htmで閲覧することができる。初期に開発されたのは、次の五つのタイプの様式である――（1）大規模講義、（2）講義とディスカッション、（3）講義のほとんどないディスカッションのクラス、（4）課題中心のクラス、（5）実技中心のクラス。その後、クイズ中心のクラス、実験クラス、生涯教育用、ESL(English as a Second Language)用の様式などが増設された。長年の実施結果を踏まえて統合されたものと細分化されたものがある。

[4]Schwarz, J. (1997, Dec. 4). Student evaluations don't get a passing grade: Easy-grading professors get too-high marks, new UW study shows. Retrieved Feb. 14, 2004, from http://u.washington.edu/newsroom/news/1997archive/12-97archive/k120497.html

[5]Lewis, R. (1998, Apr. 27). Student evaluations: Widespread and controversial [Electronic version]. The Scientist, 12[9]: 12. Retrieved February 19, 2004, from http://www.the-scientist.com/yr1998/apr/prof_980427.html