

授業改善に関する実践的研究
8. 教師の成長と授業評価に関する一考察

米谷 淳 (神戸大学大学教育研究センター教授)

授業改善に関する実践的研究

8. 教師の成長と授業評価に関する一考察¹

米谷 淳 (神戸大学大学教育研究センター教授)

1. はじめに

学生による授業評価あるいは教員自身による自己評価も含めた現行の授業評価が教育者としての大学人にどのような影響を及ぼしているのだろうか。「授業評価をすれば必ず授業がよくなる」という思い込みは論外としても、ある程度は、「手抜き」や偏った信念に基づく問題授業をいぶりだし取り締まる働きもあり、一部の「開き直り」教員を除けばある程度は大学教育の品質管理・品質保持の機能は果たしているかもしれない。しかしながら、授業評価で浮かび上がった問題点でも授業者個人の人々の努力だけで解決できないものが少なくない。また、評価を追うあまり、あるいは、一時的にでも評価が落ちるのを恐れて、リスクなチャレンジを避け、新たな授業づくりの意欲を削いでしまうのでは何のための評価かわからない。

学生による授業評価は、授業の「ユーザー」であり大学産業の「顧客」である学生のニーズや理解水準に合った満足度の高い授業にするためのひとつの手がかりとなる。しかしながら、学生の授業や大学教育への意識や態度そのものを是正し、あるべき主体的な学びの姿勢を身につけさせようとする教員の授業は、ときとして学生にとって口当たりがよいものとはならず、反発を招く「わかりにくい」授業、「面白くない」授業となることもあるだろう。また、意欲的に新しいメディアや授業方法を取り入れ、ユニークな授業をつくりあげようとする場合は、失敗や不手際はつきものであり、そのために毎年同じやり方で変わらない事項をこなしていく授業より評価が悪くなることもありえる。一方、時として生じる根も葉もない風評や悪意に満ちた誹謗中傷に対抗するために、信頼ある客観データにより各自の教育力や教育実践の効果を絶えず裏付けておくことも大いに意味があり、授業評価のデータがあったために大いに助かることもある。

授業評価を大学教員の授業者・教育者としての成長・発達とどのようにリンクさせ、大学教員の新しい授業づくりや授業改善への意欲を維持・向上させていくかは重要な課題であると考えられる。そのためにはまず教員の教師としての成長・発達の過程を知ることが必要である。その折々での適切な働きかけはどのようなものであるかもわからずに、画一的、マスプロ的なファカルティディベロップメント (FD) を実施しても効果はないだろう。教師としての大学教員の成長・発達段階を調べ、それぞれの段階での課題を明確にして、個別的なきめこまかい組織的な援助や介入を行うようにすべきである。そして、授業評価が時としてマイナスの効果をもつことを心得て、授業評価が個々の教員の授業改善への意欲とエネルギーを奪い、学生の教員や大学当局への不信感や不満を強め、かえって授業改善の障害となってしまうことのないようにしていかなければならない。この論文では大学教員の成長・発達と授業評価のマイナス面について筆者の経験と研究をもとに考察し、授業評価のあるべきひとつの姿、とらえ方を論じる。

1 この論考は平成 15 年 5 月 24 日に筆者が日本高等教育学会第 6 回大会 (課題研究 3) において発表した内容をもとに書かれたものである。

2. 授業評価や授業研究により授業はよくなるか

授業評価・授業研究についての誤解

授業評価は授業改善を目的として実施される。¹⁾ 授業評価は受講生全体の授業への興味、理解度、満足度などを把握する有効な手がかりであり、また、個々の授業が適切な方法で実施され、教員が立てた授業目標をどの程度達成したかを裏付ける客観的資料となる。さらに、授業評価により得られたデータの利用如何によっては授業研究の基礎データともなり得る。それでは、授業評価や授業研究は授業改善に役に立っているだろうか。この問いは個別的に答えるべきものであろう。筆者個人の経験で言えば、それらは授業改善に必ずしもつながらないというのが結論である。あるいは、職務として授業評価業務に携わり、その傍ら授業改善に関する実践的研究を進めている立場としては「授業評価や授業研究をしても授業はよくなる」というのが偽らざる感想である。

少なくとも「授業評価をすれば授業がよくなる」、「授業研究により授業が改善される」といったように授業評価や授業研究を授業改善と安直に短絡的に結びつけることは誤りである。授業評価を現行の、毎学期末に実施する学生アンケートのような組織的、全体的な総括的評価と、授業研究を実験や調査に基づく科学的・実証的研究とするならば、それらは授業担当者にとっても受講生にとっても負担や授業の妨げとなることは間違いないだろう。しかし、授業評価も授業研究も、そこで得られた知見を授業実践にどのように生かすか、また、教員自身の教師としての発達課題として具体的にどのように取り込むかが問題であり、こうした姿勢や取組がなければ授業改善にはつながらない。授業評価と授業研究が授業改善にリンクするには、自らの「授業力」（教材研究の水準、メディア活用能力、話し方やプレゼンテーションの技能など）を高め、授業計画（1学期十数回の授業全体の構成、各回の授業のテーマ・教材・構成・方法など）を適時見直しながら、新しい授業づくり（テーマ、内容、方法の刷新や新たな授業形態の開発など）を着々と進めていこうとする積極的な態度と意欲が前提となる。しかしながら、授業評価は手間も暇もかかるので、しばしばそれらの成果を自己の授業の向上に生かそうとする教員の意欲を低下させる原因ともなる。とりわけ、それらの結果が悪いときは教員のやる気を失わせ、悩みの種ともなる。また、授業研究は、そもそも授業に関する法則性の解明、あるいは仮説の検証を目的とした科学的な営みであり、教員の授業力の養成や授業改善を直接のねらいとしていない。授業研究で見出された知見や法則を正しく活用すれば授業評価は向上するはずである。しかし、様々な授業に適用できる理論や法則をつくりあげる（極める）のはたやすいことではない。

授業評価より相互参観、授業研究より研究授業

授業の腕をあげたいのならば授業評価や授業研究よりも授業参観や研究授業を数多くすべきだろう。授業の仕方をチェックして適切なアドバイスを受けたいのならば、学生から20項目程度の5段階評定を受けるよりも、同じ科目の担当教員（とくに先輩や経験者）や指導経験豊富な専門家に授業を見て（診て）もらうべきだろう。たとえそれができなくても、ビデオやテレビでよいから、名人や達人と呼ばれる者が類似の分野について行う授業や講演を視聴することの方が学びも気づきも大きい。一方、自分より程度の悪い「下手な」教員の「まずい」授業を見学することも、よい授業の見学に勝るとも劣らぬほど自己研修の効果がある。悪い授業は他山の石であり、それを見学（研究）することにより、自らの授業を省み、学生の理解も反応も悪く、成果のあがらない授業を生み出す要因を知る（気づく）ことができるからである。名授業に出会う機会は少ないが、悪い授業に出会う機会は少なくない。もちろん、ビデオテープやオーディオテープで自分の授業を記録し、再生しながら自己分析することも意味があるだろうが、なかなか自らの不手際や失敗を冷静に客観視することは難しく、つらく、続かないというのが筆者の経験である。教員としての自分の水準だけでなく授業以外の状況をも理解した上で、よい点と悪い点とを上手に指摘し、「なるほど」と納得できる助言をしてくれる先輩や指導者にめぐりあうことはめったにない。また、それぞれの分野における授業指導者を養成・訓練するシステムも日本ではまだできていない。従って、現状では授業研究会のような小グループをつくって、定期的に相互に授業参観を

して評価しあい、各自の授業力と授業指導力を伸ばしていくことが最善であり、それができなければ随時、自由参加形式の公開授業を展開していくことを考えるべきだろう。

そして、大学でも研究授業を組織的に行うことを考えたい。ここでいう研究授業とは小中高で既になされているように、組織全体、あるいは、特定の部局で、1年間、あるいは数年かけて新しい授業づくりに取り組み、その成果を学内外の教員に示す発表会や研究会のことである。そのときには当然、授業評価の裏づけが必要となる。こうした取り組みが、学会発表や報告書出版と同様、またはそれ以上に評価される時代になっている。³⁾ 各大学はそれぞれの実情や性格に合わせて「個性の輝く」特色ある教育プログラムづくりに専心しなければならない。そして、カリキュラム改革だけでなく、教員の授業力向上や新しい授業づくりを支え励まし持続させる努力を惜しんではならない。教育改革のできない大学が淘汰されるのならば、その前に授業改革のできない教員が淘汰される、すなわち、教える場を失うことになるはずである。

授業開発の重要性

筆者は決して授業研究の価値を否定するものではない。しかし、すべての教員が授業研究に携わるべきとは考えていない。組織的な授業づくり、すなわち授業開発を進めたいならば、十分な予算と人員を授業研究にあてなくてはならない。授業開発は経験豊富な専門家チームが継続的に取り組む必要があるが、授業開発の専門家の養成には時間がかかる。筆者の経験でも、実践的な授業研究を継続する中で、最初は授業者としての自分自身の自分の資質・くせ・課題が見えただけであったが（もちろん、それだけでも筆者自身には大いに意味があったが）、次第に学生が見え、授業が見え、さらには大学とくに大学教育が見えてきた。授業研究により授業方法やメディア活用や授業評価について多くの発見や知見を得た。その成果と経験は筆者個人の授業だけでなく、他の授業者や大学全体の事業にも活用されている。³⁾ 今ではFDや新任教員研修に講師として招かれるようになってきているが、ここまでに10年かかっている。

授業研究で得られた知識やそこで培われた技術が授業開発の成否を決める。教員個々の思いつきや創意工夫が授業開発の底力となることは確かであり、その重要性を軽視するわけではない。しかし、授業開発や、それを中心とする教育改革の取り組みが他の大学を凌いで秀でた「特色ある教育プログラム」として公的に評価されるだけの水準に達するには、長年の調査・実験・開発・評価といった研究開発が不可欠であり、その水準を維持するにはたゆまぬ研究開発が不可欠である。研究開発はコストも時間もかかるが、そのわりに成果が見えにくい。だからといって、研究開発を軽視し縮小すれば、「特色ある教育プログラム」どころか実のある教育改革も授業改善も実現が遠ざかるだろう。大学教育についての研究開発体制を整備・強化して大学が「個性輝く」ようにしていかなければ、大学は教育機関の任を解かれてしまうだろう。授業開発が成果を上げるには、授業実践の経験が豊富で、しかも授業研究に長年取り組んできた専門家チームが必要であるが、人材養成には時間がかかるし、そうした人材を外部から複数確保することは決して容易なことではない。たとえ成果がすぐ目に見える形にならなくとも、長い目で支援（投資）し続けなければ成果が得られないのは、こと大学教育研究に限らず、他の研究開発部門一般に言えることではないだろうか。

3. 大学教員の春夏秋冬

FD再考

大学がFDと称して開催する教員研修は、講演会形式にせよワークショップ形式にせよ、また、授業参観や模擬授業やメディア利用の講習にしたところで、強制参加でなければ集まりが悪いのはどの大学も同じである。⁴⁾ 「授業研究はFDにつながらなければ意味がない」、「FDが盛り上がりえないのは大学教育研究が進んでいないから」、「FDの充実のためには研究スタッフもPRや動員に尽力すべきである」といった声を聞く。ところで、果たしてFDは授業研究も含めた大学教育研究と、さらには、研究スタッフの職務と直接リンクさせて考えなければならないものなのであろうか。そもそも

も FD とは、講演会やシンポジウムのように多様で大規模な参加者を対象にして行う見世物的な、すなわち、知識伝達型のマスのプロ的なものであり、大勢の参加者が一様に「満足した」「有意義だった」といえる話を彼らに聞かせるものなのだろうか。それでよいのだろうか。そうすべきなのだろうか。これまで10年以上看護師研修に携わってきた筆者の経験に基づけば、経験やニーズの異なる対象者をひとまとめにした研修は「百害あって一利なし」となることが多く、参加者のニーズや問題意識（危機感）が希薄な場合にはやらないほうがよいとさえ思える。ニーズや問題意識の異なるスタッフを一同に介して一方的に話を聞かせるよりも、各自にあった本を紹介して読ませた方が得策である。本当に参加者一人一人の成長・発達につなげるための研修としたいならば、個々の水準やニーズに合わせた個別的、段階別の研修とすべきである。また、形態も知識伝達型では効果はほとんどなく、態度変容をめざした参加者中心、研修者主体の参加体験型とすべきである。このことは、実際に現場に役立つ研修を企画・実施し、その評価を受けることを毎年繰り返せばわかることである。大学での教員研修（FD）が盛り上がらないのは、「研修に出たからといって、自分の授業が変わることはないだろう（変える気もない）」、「（研修に）出て出なくても自分の授業が変わることはないだろう」、「（たとえ出席しなくても）あとから参加した人に講演内容を聞けば（あるいは資料を読めば）わかるだろう」といった程度にしか思われていないから、あるいは、そうした意識のスタッフが多いからかもしれない。もし本当に FD がその程度のものならばやめた方がよいし、PR や動員への努力不足で人が集まらないのは、かえってよいのかもしれない。

言うまでもないが、筆者は FD が大学教員に無用と考えていない。むしろ、初めて授業を担当することになった新任教員だけでなく、まだ教室設備やメディアを十分使いこなせていない中堅教員、さまざまなジレンマに悩むベテラン教員、さらには、各部署で研修を企画・実施し、若手を教育する指導者クラスにも研修は必要である。集合研修や自己評価・他者評価といった組織的な取り組みに支えられ励まされた、たゆまざる自己研修なしには個々の能力開発も組織開発も進まないというのは、リーダーシップ訓練を中心とする組織心理学や行動科学の一般的認識である。FD は参加者のニーズや問題意識に合わせて個別的、段階別を実施すべきである。それも、ふりかえりや目標管理を中心とした自己研修とタイアップさせた態度変容型の実践的なものとすべきである。これまでの大学での教員研修がいまひとつ効果があがらなかったのは、大学授業と同様、マスプロ方式の知識伝達型を踏襲しようとしたからではなかろうか。集合研修である教員研修を参加者が各自の目標や課題を見つける場、見極める場と位置づけ、集合研修を自己研修（授業実践）と結びつけるような方向を模索してやる必要がある。むしろ、こうした取り組みは楽ではない。本気で授業をよくしようとする意欲と「自分が変わらなければ学生も授業も変わらない」という強い信念（態度）が要求される。が、たとえそうした意欲や態度がない者でも、集合研修のやり方次第では、それらをポジティブなものに変えることが可能である。まずは、教員の成長・発達の過程を正しく把握し、段階ごとの課題やニーズを明確にすること、そしてそれに合った適切な研修方法を見極めた上で、効果的な教育・訓練プログラムを開発することが大切であると考えている。

大学教員の成長・発達に関する4段階モデル

大学教員の教師として、あるいは、授業者としての成長・発達の過程が明らかになるまでには、本格的な調査研究が積み重ねられなければならない。これは大学教育研究の中心テーマのひとつとなり得るが、これまで実証的研究はほとんどなされておらず、今のところ個々の教員がそれぞれの体験や観察をもとに一般的なイメージを描いてみるしかないように思われる。ここでは、筆者が描いた大学教員の教師としての成長・発達過程のイメージを、図のように春夏秋冬になぞらえて説明してやることにする。むしろ、このモデルは今のところ筆者の考えにすぎず、データに基づく検証作業が必要なことと言うまでもない。このイメージの妥当性を検証するには、インタビューやアンケートなどによる調査よりも、様々な教育経験の教員の研修に携わりながらデータを蓄積していくアクションリサーチが有効であるし、様々な段階の教員を対象に実際の研修を進めながらモデルを洗練させて、予測性も実用性も高いものにしていくことが可能であると考えている。⁹

右図をもう少し詳しく説明しよう。

1) 「春」は教師としてのスタートであり、それまで教わる側だった者が教える側になる「イニシエーション」の時期である。具体的には、講師や助教授となり、新任教員として初めて本格的に授業を担当することになった時期であり、彼らは教師としての自覚が芽生え、教師となる喜びや期待と不安が入り混じった状態になる。こうした時期では大学や教員生活への新任教員の順応と適応が周囲の庇護のもとで、新任教員対象のオリエンテーションや研修などにより支えられ進行する。先輩やヴェテラン教員などからのコーチング（助言や励まし）、さらには、授業参観などによるモデリングが大いに役立つ時期である。

2) 「夏」は教員が若手教員として青葉のように教師としてぐんぐん力をつけて一人前の授業者となっていく時期であり、さらに、授業を含めて教員生活にも職場（大学）にも慣れ、自ら積極的に授業づくりや授業改善に取り組み始め、流した汗（創意工夫と切磋琢磨）がどんどん自らの血や肉（授業力を含む教授者としての資質）になっていく時期が次に続く。これらの時期では若手教員が自分の個性を伸ばしながら、質の高い授業をめざしてバランスよく成長できるよう、大学側は相互参観や共同での授業研究やメディアや新しい授業方法についての講習会など、他の教員と競い合いながら各自の力を存分に発揮できるような機会を与えることが大切である。

3) 「秋」は教員が授業経験豊かな中堅教員となり、教科書の執筆や編集、さらには、若手や後輩の教育・指導に携わりながら、各自のそれまでの授業実践の成果を総括したり発表したりしていく時期である。教育については経験も実績も十分あるし、もはや新たに習得すべきものがないように感じられる者も出てくる。しかし、そうした自信と裏腹に、さまざまなジレンマへの悩みが大きくなり、自分の能力や体力の限界を思い知らされる経験を通して、教員としてのライフコースが中盤から終盤にさしかかったことを感じはじめる者が出てくる。こうした中堅教員に有効な研修は、小集団による集団討議やグループセッションで現場の問題解決のシミュレーションするワークショップ形式のものだろうと考える。また、それまで培った授業力やユニークな授業実践を研究授業という形で世に問い、若手教員を率先垂範していくことも求められるだろう。そうした挑戦者の中からしか、他の教員に慕われ信頼される真の指導者は出てこないだろう。

4) 「冬」は教員がヴェテラン教員と周囲から見られ、力量や実績を尊敬される一方で、若手や新人の態度や行動に違和感を覚え、彼らに自分の考え方や価値観を押し付けようとしては「古い」、「伝統的」と反発され、煙たがられ、時には他の教員から敬遠されるようになり、定年までの教員生活の間になすべきことを模索する時期である。こうした「疎外と終結」の時期においては、さまざまな局面で個々の教員が生き残りをかけて爾々と闘うことになる。管理的な役割を担って組織の存続や興亡をかけて尽力することになる者が出てくる一方で、リストラの憂き目にあわぬよう熾烈な競争を生き抜くことになる者も出てくるだろう。ヴェテラン教員はこうした厳しい環境の中で次の世代を鍛え、育て、導きながら、自分が去った後も組織が成長を続けられるよう、後進に道を譲る準備をして、世代交代が首尾よくできるようにしなければならない。彼らには積極的に新人や若手の指導者として研修の企画・実施を担当していただくとともに、中堅と一緒に集団討議やワークショップに参加して中堅教員の「稽古」に胸を貸していただき、彼らの力を試し評価し、その中から次代を担う指導者を見つけて育てていただきたい。

大学教員(授業者)の春夏秋冬

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • 春 イニシエーション <ul style="list-style-type: none"> - 教わる側から教える側へ、喜び・期待と不安 - スタート、芽生え - 周囲の庇護 • 夏 躍動の季節 <ul style="list-style-type: none"> - 初夏 青葉、爽やか - 盛夏 流した汗が血や肉に | <ul style="list-style-type: none"> • 秋 実りと祭り <ul style="list-style-type: none"> - 成果の総括と発表 - 愁傷 葛藤 - 冬への備え • 冬 疎外と終結 <ul style="list-style-type: none"> - 厳しい環境下での生き残りをかけた静かな闘い - 春への折り |
|---|--|

大学教員の授業者としての成長・発達についてはハーバード大学デレク・ボック教授学習センターのウィルキンソン教授の提唱する3段階モデルがある。それは各段階の教員の授業についての主要課題の形で表現される。すなわち、1) 自信を持って教壇に立つ、2) 資源(教材、教室、メディア)を有効活用、3) 学生に意識を向ける、の3つの段階である。ウィルキンソン教授のモデルはそもそも一人前に授業ができる段階をゴールとしており、若手教員までの段階しかカバーできておらず、それ以降の教員の役割について言及していない。筆者はむしろ一人前の授業者となった後の発達課題の方が、それ以前のものに勝るとも劣らぬほど重要ではないかと考えている。

また、ウィルキンソン教授のモデルからは、各段階の教員を支援する手だてとして、シラバス研究や授業参観、メディアFD、学生による授業評価が示唆されるが、段階別の教員研修のテーマや形態などを考えると、中堅やヴェテランを含んだ4段階のモデルの方が適しているように思われる。なお、授業改善の目的を考えるならば、ウィルキンソン教授の3段階モデルと筆者の4段階モデルを組み合わせる6段階のモデルとした方がよいように思われる。これもあくまで試案にすぎないが、教員研修を企画・設計するのに役立つモデルの例示として、上図に示してみた。それぞれの段階には、既存の学問分野が冠されているが、これも例えにすぎない。それら学問分野の名称は、授業改善の観点からは各段階でどのような事項を習得すべきか、どういったテーマにウェイトを置くべきかを理解するのに役立つだろう。なお、上図のIは「春」、IIとIIIは「夏」、IVとVとVIの一部は「秋」、VIは「冬」に対応している。

授業改善の目的進化の6段階

- I. 教科教育法: 一人前に授業ができる
- II. 教育工学: 資源の適切で効果的な活用
- III. 教授学: 自分ならではの授業の探究・開発
- IV. 教育心理学: ジレンマや葛藤の対処
- V. 経済学: 合理化、損益計算と均衡
- VI. 政治学: 理念と現実の妥協、PR、権威と権力、集団力学、組織開発(改革)

4. 授業評価の病理学—授業評価の弊害の傾向と対策—

この論考の最後に授業評価の弊害について考察を加えてみたい。授業評価は適切な方法で実施すれば、授業がどの程度うまくいっているかを知るための有効な手がかりとなる。また、項目数が少なくとも妥当で信頼性の高い尺度となっているならば、健康診断のように個別の授業の問題点を調べたり、全体の中から問題授業を発見したりするための基礎資料となる。一般的に授業評価に用いられる項目は、どの科目にも共通して使用できる汎用性の高いものであり、個々の授業が他の授業と比べてどの程度ユニークか、特色があるかを知るためにはほとんど役立たない。また、毎年の変化を調べることで、授業改善がどれだけ成果をあげたかを客観的に知るための手がかりとなり得る。さらに、授業評価により問題点がほとんどみあたらないことがわかったとしても、授業評価が無用とは言えない。むしろ、大学全体でとくに問題となるような授業がないことはその大学の教育サービス面における品質保証・品質表示の根拠となるので、大いに意味のある結果といえる。大学教育についても情報公開と説明責任が求められている今日、授業評価はそれらのためのデータ提供という重要な役割をもっている。しかしながら、授業評価には多くの弊害がある。それらを知り、適切で効果的な予防策や対処法を考えておくことは非常に意味のあることである。以下に、弊害の種類と対策をまとめる。

右図を見ていただきたい。授業評価の弊害に関する個人レベル、組織レベルの認識をここでは「評価病」と呼ぶことにする。評価病の症状は「評価依存」、「評価倒れ」、「評価疲れ」、「評価癖」、「評価だのみ」となって現れるが、これらはどれも授業評価が正常に機能していないこと、すなわち授業評価が病的状態にあることを示しているものと考ええる。各症状を別個の原因（病的状態）から生じるものと考えたり、他の症状と独立して生じたりするものと考えるべきでなく、授業評価が正常に機能するようになれば、遅かれ早かれすべての症状が解消されると考えるべきである。間違っても個々の症状を別個の病態とみ

なし、場当たりの対症療法を施すのは危険であり、現れている症状を生み出した原因が何かを見極め、適切に総合的、抜本的な対策を講じなければならない。以下に個々の症状を説明する。

- 1) 「評価依存」とは、例えば教員が「授業評価をしなければ授業が改善できない」と考えて、評価が止められなくなり、評価ばかりを繰り返すようになることである。こういう状態に陥った教員は評価の対象となっている観点や事項ばかりを意識するようになるだけでなく、授業改善に対する内発的動機づけを失い、何らかの理由で授業評価が打ち切られたとたんに授業改善をやめてしまう。
- 2) 「評価倒れ」とは、授業評価を学生に毎学期課しながらも、その結果を授業改善につなげようとせず、回答者である学生たちのまじめに授業評価をしようという気持ちを損なうことである。もしこうした状態が続くと、学生は教員や大学に対して不満や不信感をもつだけでなく、まともに授業評価をする（5段階評定だけでなく、自由記述欄に授業のよい点、悪い点をいねいに書いてくれる）のをやめてしまう。
- 3) 「評価疲れ」とは、毎回の授業評価を実施する授業担当者や授業評価の運用に携わるスタッフが、授業評価の作業に心身ともに疲れ果て、授業改善への意欲を失ってしまうことである。もしこうした状態が続けば、授業評価を実施すること自体が授業改善を妨げる要因となり、「授業改善のためには授業評価をやめることが一番」といった悲惨な状況になる。
- 4) 「評価癖」とは、数値評価ばかりを気にするようになることである。客観評価として時折、学生に選択式や評定方式の授業アンケートを実施することは形成的評価としても意味があるが、あまり頻繁に学生に授業評価をさせると、学生は「授業研究のためのモルモット扱いされた」気持ちになったり、教員を他者評価、すなわち人にどう思われるかばかりを気にする「たよりない先生」とみなしたりするようになる。
- 5) 「評価だのみ」とは、教師が授業評価を受講生との唯一のコミュニケーションチャンネルとしてしまうことである。授業中に直接学生に聞いたり、学生の反応を目や耳で感じ取ったりしようとして、授業評価だけで学生の反応をみようとするなら、学生は教師を疎遠に感じるし、教師も授業中に五感を働かせてリアルタイムに学生の反応をうけとめ、タイムリーに授業を調整していくことがおろそかになる。これは教員の授業力を低下させる原因となるだろう。

以上の諸症状はすべて授業評価の本来の目的を見失い、その結果を逐次自分自身の授業に反映させる努力を怠ることによって生じるものと考ええる。もし上記のいずれか、あるいは複数の症状が現れた場合には、一時的な対処療法をさぐすより、根本的な原因を見出し、授業評価をあるべき本来の姿に戻すことが何よりの対処となるだろう。また、こうした症状はすべて授業改善にとっても、また授業評価それ自体にとっても悪影響を及ぼすので、それまでの授業評価を中止して方法や実施体制を見直した方がよいだろう。なるべくなら、授業評価の弊害が出る前に予防策を講じて、日々、

評価病の諸症状—授業評価—

- 評価依存: 内発的動機づけを阻害する悪しきインセンティブにならないか
- 評価倒れ: 授業に反映されなければ不満や不信感を生むし、まともにやってくれなくなる
- 評価疲れ: 授業担当者や評価スタッフにかかる心身両面の負担により、やること自体が授業改善の妨げの原因
- 評価癖: 数値化したり、他の授業と比較することの功罪(不確定性原理)
- 評価だのみ: 評価が学生の声を聞く唯一の手段であることはよいことか

評価病にかからないようにすべきである。本稿の締めくくりを考えられる評価病の予防策のポイントを列挙する。

- 1) 授業評価→授業改善という考え方に固執しない。
- 2) 授業改善は授業づくり（新しい授業の開発・創造）であるという考え方をすべきである。
- 3) そもそも授業を固定的にとらえず、生成発展するものとしてとらえることが大切である。
- 4) 授業評価は授業者がこれまでの歩みをふりかえって自分を励まし、更なる課題を見つけるための資料として有効に活用し、積極的に授業に反映させていこうとする姿勢が求められる。

注

- 1) 神戸大学大学教育研究センターで毎学期、すべての全学共通授業科目について実施している学生による授業評価（学生アンケート）の質問紙の冒頭にそのことが明記されている。
- 2) こうした取り組みは、文部科学省が平成15年度から文部科学省が開始した「特色ある大学教育支援プログラム」の採択に際して評価されているし、平成14年度から推進している世界的研究教育拠点形成のための重点的支援事業（「21世紀 COE プログラム」）においても各プログラムの評価に際し考慮されるだろう。
- 3) 例えば、シラバスデータベースの開発は現行の Web 版シラバスに生かされている。また、授業評価に関する実践的研究の成果は、大学教育研究センターの授業評価の項目作成・改善だけでなく、クラス分けの際のマークシート読み取り作業に関する技術開発や業務に生かされている。
- 4) 筆者が講師やオブザーバーとして参加した FD で集まりがよいと思えたものは北海道大学、山口大学、兵庫県立看護大学の FD であり、これらはすべてプログラムの一部（北大、山口大）あるいは全部（県立看護大）に学長（総長）が講師やオブザーバーとして出席していた。集まりが悪い FD は神戸大学の大学教育研究センターが主催した最近の FD 講演会だけではない。あえて具体名を挙げることは避けるが、他の大学でも授業参観や自由参加形式の教員研修プログラムは一般に参加者は少なく、多くても数十名の規模が普通である。
- 5) 筆者は長年の多様な看護師を対象としたリーダー研修から得られた経験と資料をもとに、看護師のリーダナーズとしての成長・発達過程とそれに対する段階別のリーダーシップ訓練モデルを提案している。これについては拙著（看護対人行動学研究会編 2001 「リーダーシップ&コミュニケーション対処術」 日総研出版）を参照いただきたい。

An Action Study on Improvement of University Teaching:

8. An Essay on Teachers' Growth and Evaluation of Teaching and Learning

Kiyoshi MAIYA (K. U. R. I. H. E.)

In this essay, I attempted to describe the course of University teachers' growth in relation to the methods and the design of appropriate Faculty Development programs for them at first, and then discussed about some negative symptoms caused by students' evaluation of teaching and learning.

The developmental course of the teachers is considered to consist of four phases like four seasons. The phase, "spring", is an initiation period for fresh teachers to start their lives as University teachers, participating into freshmen orientation and modeling senior skilled teachers. The phase, "summer", is a leap period for the freshmen to become skilled good teachers thorough various FD programs and their action studies on Teaching and Learning. The phase, "fall", is a fruitful period for teachers of middle standing to create and show new ways of teaching on the basis of their action studies on teaching and learning and their experiences of teaching, text writing, inspection of teaching of younger teachers, e. t. c. The phase, "winter", is a period of termination for senior teachers to end their carriers as teachers, playing various roles as a manager doing administrative jobs, a coach of younger teachers, an advisor of teachers of middle standing. In the aspect of FD program design, six stages were proposed in the teachers' development. According to each stage, different topics and methods should be adopted in FD program. For example, methodology of teaching a certain subject, pedagogy, educational engineering, educational psychology, economics and politics were taken into FD program relatively from the first stage to the sixth stage step by step.

In the discussion about evaluation of teaching and learning, it was accented that teachers have to pay attention to negative symptoms caused by its bad implementation. The so-called "evaluation" disorder syndrome includes the over-dependence upon, the waste of, fatigue from, the addiction to, and the over-estimation of the evaluation. In order to prevent from the "evaluation" disorder syndrome, several attitudes were proposed as effective and useful as following, 1) not to persist in thinking that the evaluation unconditionally improves teaching and learning, 2) to understand that creating and developing new teaching is one of the best ways to improve the teaching ability of teachers, 3) to see the dynamic aspects of teaching and learning which varies temporally, and 4) to make efforts to reflect the results of the evaluation into their teaching and learning, reinforcing their good habits of teaching and finding out new problems to be solved.