

大学授業の改善とファカルティ・デヴェロップメント のための大学授業評価方法の提案： 学生による評価・教師の相互評価・自己評価の比較から

守 一雄・川島一夫・今田里佳
小松伸一・高橋知音・中西公一郎

キーワード 大学授業 授業改善 評価の機能 授業評価 相互評価 自己評価

はじめに

本研究は、2000年度の信州大学教育改善推進費（学長裁量経費）(1)教育研究改革・改善プロジェクト経費による「教員の教育内容・授業方法の改善に関わる調査研究」（研究代表者・教育システム研究開発センター教授橋本功）の一部として、授業方法の改善に資するための授業評価方法について研究を行ったものである。

本研究では、授業評価の目的を評価の2つの機能から再検討し、授業評価には「査定」と「授業改善」という2つの大きな機能があることを踏まえた上で、大学の授業評価として、どのような授業評価の方法が有効であるかを検討した。今回特に焦点を絞ったのは、評価者の能力の問題である。具体的には、よい授業とするための種々の工夫について、学生による評価と同僚教官による評価を比較した。その結果、学生による評価よりも教官による評価の方が優れていることがわかった。さらには、教官相互による評価よりも、授業者自身による自己評価の方が優れていることも確認された。しかし、このことは学生による授業評価や同僚による授業評価を不要とするものではない。評価の目的にしたがってこれらの評価を併用することが重要である。

また、同僚による授業評価やそれを通しての授業改善については、アメリカの大学にではなく、日本の小中学校にこそよいお手本がある。そこで、大学における授業の相互評価や授業改善に向けての取り組みに教育学部教官がリーダーシップを取るべきであるという提言もしたい。

1. 大学における授業評価

工業製品に品質管理が不可欠であるのと同様に、大学という教育組織においては、その「製品」とでも言うべき授業が「お客様」である学生にとって価値の高いものになっているかどうかを常に見直していく必要がある。学生による授業評価はその最も有効な手段である。学生による授業評価は信州大学においてもすでに行われてきており（信州大学教育システム研究開発センター、1999；など）、また、守ら(1997)は、在学生だけでなく、信州大学教育学部の卒業生を対象に信州大学の教養科目（現行の基幹科目にほぼ相当）と教育学部の専門科目に対する授業評価を行って、その結果を在学生による授業評価と比較検討している。さらには、授業を含めた大学の教育研究活動を外部の評価委員が評価することも実施されてい

る（たとえば、信州大学，2000）。しかし、外部評価においては、その評価対象となる範囲が広いために、大学のカリキュラム等の評価にとどまり、個々の教官の授業の評価にまでは至っていないのが実状である。専門家による大学授業評価は、さしあたって同僚教官による「相互評価」か、授業者自身による「自己評価」かに限らざるをえない。今回の研究では、学生による授業評価と同僚教官による授業評価、そして授業者自身による自己評価について比較検討する。

(1) 学生による授業評価の問題点

学生による授業評価は、本来、授業の対象となる学生自身が評価をするのであるから、最もふさわしい評価方法であると考えられる。しかし、その一方で、評価される教官の側には学生による授業評価に対する根強い疑義があることも事実である。それは、大きく2つにまとめることができる。第1に、評価をする学生は「単位の取り易さ」や「講義の漫談的な面白さ」など、授業の本質とは違う側面を評価するのではないかという疑義である。学生は、教育上適切な授業であっても、多くの課題が要求されるものや、成績評価が厳しいものを敬遠し、授業内容やレベルが低くても、楽に単位が取れて、授業が楽しく受けられるような授業を高く評価するかもしれない。テレビの番組を視聴率だけで評価するとすれば、内容的に優れた番組よりも、低俗な番組の評価が高くなるのと同様である。第2の疑義は、仮に、学生が授業本来の意義に沿った真摯な評価をするつもりであっても、授業を適切に評価するための能力が足りない可能性があるというものである。幼稚園児に幼稚園の授業の評価ができないことは誰もが認めるが、大学の授業なら大学生に評価ができるのであろうか。

守（1995）は、学生が授業評価をする際に、授業のどのような側面にその評価基準をおくかについて調べ、学生がよい授業と考えるのは、「説明がわかりやすい授業」や「知的に刺激を受けるような授業」であり、第1のような疑義を否定する結果を得ている。学生による授業評価が信頼のおけないものならば、実用性を重んじるアメリカの大学で広く使われていることの説明がつかない。守（1995）の結果は、その後の研究でも再確認されている（守ら，1996）。そこで、第1の疑義は否定されたと考えるべきである。

(2) 専門家による授業評価の必要性

第1の疑義は否定されたが、第2の問題点が残されている。たとえば、同程度の説明のわかりやすさであったとしても、一方の授業はもともとわかりやすい内容を取り扱っているのに対し、もう一方の授業ではきわめて高度な内容を授業者がいろいろな工夫をすることでわかりやすく説明できているのかもしれない。もし、学生による授業評価が「説明のわかりやすさ」だけでなされるとすれば、もともと易しい題材を取り扱う授業が、難しい内容に種々の工夫をこらした授業よりも高い評価を受ける可能性がある。授業をよりよいものにするための工夫や努力を多くの教官は行っているはずである。しかし、そうした工夫が学生に正當に評価されないような授業評価では、授業評価の本来の目的を果たすことにはならないであろう。

第2の問題点を解決するためには、授業研究者など専門家による授業評価を行う必要がある。「専門家による評価」を考える際の「専門家」としては、文字通りの「授業評価の専門

家」と「同業者としての大学教官」とが考えられる。また、授業者自身による自己評価も忘れてはならない。

大学の評価は大学改革には欠かせないものであり、専門の大学評価機関も存在する。文部省も学位授与機構を改組して大学評価機関とする計画を立てている。しかしながら、上述のように大学評価機関による大学評価では、マクロな視点からの評価が中心となりやすく、個々の教官の授業評価は難しいと思われる。というのも、もともと日本では大学などの高等教育機関での教育方法や授業方法についての専門的研究機関が1992年度まで広島大学に大学教育研究センターがあるだけだったことからわかるように、「大学での教育」が専門的に研究されてきていないのである。スポーツで言えば、選手はたくさんいて、選手の養成も行われてきているのに、審判がほとんどいないようなものである。

そうしてみると、専門家による大学授業評価は、さしあたって同僚教官による「相互評価」か、授業者自身による「自己評価」かに限らざるをえない。

(3)授業評価の目的：評価の2つの機能

大学での授業評価を行う目的は何であろうか。教育心理学では、教育における評価の機能を大きく2つに分けて考えてきた。第1の機能は、査定・選別であり、入学試験や資格試験などがこの機能を活用することを目的になされる評価である。これは「総括的评价」と呼ばれる。第2の機能は、カリキュラムの開発や教授学習方法の改善のためのものであり、小テストなどがこの機能のためになされる評価の代表的なものである。授業中の質疑応答や課題を与えてのレポート提出などによって、学生の理解度を確かめたりすることも第2の機能を目的とした評価である。こうした評価は「形成的評価」と呼ばれる。

こうした2つの評価は、どちらも「評価」「試験」「テスト」などの同じ名前と呼ばれることもあって、同じようなものと見なされやすいが、多くの点で違いがある。たとえば、総括的评价では、「高得点であること」が重視され、「正答すること」が重視される。一方、形成的評価では、必ずしも高得点であることが重要なわけではない。「正答すること」よりも、むしろ「間違えること」が重要な場合が多い。学習者にとっては、間違えたことが学習の改善につながり、教育者にとっては、学習者が間違えたことが教育の改善につながるからである。総括的评价では、個々の評価内容よりも、最終的な得点そのものや「合否」などの判定結果だけが重要な意味を持つ。カンニングなどの不正が行われる可能性があるのもそのためである。これに対し、形成的評価では最終的な得点よりも、個々の評価内容、「何ができて、何ができなかったのか」を知ることが重要である。形成的評価ではカンニングをしても意味がない。

教育上は評価の第2の機能を活用することがより望ましいことであるが、ややもすると評価は第1の機能だけになりがちである。大学教育においても、定期試験による評価など単位認定のための評価（第1の機能）はすべての授業で必ず行われるが、評価の第2の機能を持つ小テストなどはその実施の有無が授業者に任されているため、必ずしもすべての授業でそうした評価がなされている保証はない。評価の結果も、単位認定の有無は必ず学生に伝えられるが、個々の内容について何ができていて何ができていなかったのかのフィードバックがなされているわけではない。学生の側も、「単位が取れたか取れなかったか」だけを重視し

て、その授業を受講することで「何を学んだのか、何は学べなかったのか」には注意が向かないようである。

(4)授業改善のための授業評価

大学における授業評価も第2の機能を重視したものであるべきである。ところが、すでに多くの大学で始められている「学生による授業評価」も第1の機能のためのものになりがちである。学生が自主的に行っている授業評価でも、「人気投票」的なものになりやすい。それは、学生自身が第1の機能のための成績評価ばかりをされてきたことの裏返しなのかもしれない。彼らは評価といえば、点数を付けることだと思いこんでしまっているのである。もっとも、学生にとっては、他の学生によるこうした授業評価の結果から、次の学期にどの授業を履修するのが有益であるかを決めるための情報を得ているのであり、それはそれで目的にかなった授業評価のやり方であるとも言える。

大学における授業評価が第1の機能を重視したものになりがちであることの原因は、授業評価に関して実績のあるアメリカの大学でのやり方をお手本とすることが多いことにもある。アメリカの大学における授業評価は、少なくとも公式に行われるものは、第1の機能を主眼としたものであることが多い。アメリカの大学における授業評価の大きな目的は、教員の「査定」であり、授業評価の結果が、給料の決定や雇用契約の条件、そしてテニユア（終身身分保障）の獲得に関わる。もちろん、授業評価の結果は授業者である大学教師にフィードバックされるし、大学内の「教授学習センター」などの機関が実施する教授法改善のためのプログラムも用意されているので、評価の低かった教師はそうしたプログラムを活用して授業の改善に努めることにもなる（荻谷，1992）。それでも、授業評価がセメスター終了ごとに行われることや、総合平均点が計算されることなどは、評価の第1の機能が重視されていることを端的に表している。

日本の大学では、授業評価が勤務評定として使われてはいない。少子化の影響で大学志願者が減少することが予想されるなど「大学冬の時代」を迎え、大学間での競争が激しくなれば、近い将来、そうしたことが行われるようになるのかもしれない。現に、大学予備校では、授業の善し悪しが勤務評定に直結しているそうである。しかし、少なくとも過去においても現在においても、日本の大学では授業評価が「査定」にすぐには結びつかない制度になっている。にもかかわらず、授業評価の方法だけを制度の違うアメリカの大学から「輸入」してしまったことで、目的のはっきりしないままの授業評価や、目的に沿わない形式の授業評価が行われてきているのである。

2. 授業評価者の評価能力比較

本研究では、大学における授業評価の目的を「授業改善」としたときの授業評価の方法について検討することを目的とする。具体的には、今回の研究では、授業改善を目的とした授業評価を行う場合の、授業の評価者として学生と教官とに違いがあるかどうかを3種類の授業について評価を行うことにより検証することを目的とした。

(1)授業評価の観点

授業評価の観点は種々あるが、ここでは、授業改善のために行う授業評価を考慮して、大学の授業としてよい点・工夫されている点を評価することにした。具体的には、「この授業において優れている点、工夫がなされている点など良いと思うところをいくつかでもいいから言ってください。」という指示を与えることとした。

授業の良くない点、改善されるべき点について評価することも重要である。悪いところを指摘して、その改善を促す方が、授業改善の近道であるようにも思える。しかし、現実には、授業の欠点を指摘して改善を求めることを実行するのは難しい。そこで、さしあたっては、遠回りのようであっても、授業の良い点を見つけだすことを通して、そうした良い点を多くの授業が取り入れる方向に進むことで授業改善を目指すという道筋を取りたいと思う。赤堀（1997）や伊藤・大塚（1999）、加藤（2000）らの試みも、こうした考えに基づくものであると思われる。

(2)評価対象とする大学の授業

大学の授業を評価すると言っても、大学の「授業」は多彩である。授業の形式として従来から「講義」「演習」「実習・実験」という区分が使われてきた。よい授業とするために重要なことが、こうした授業形式を越えてあてはまる場合もあれば、「講義」だけにしかあてはまらない場合や「演習」だけにしかあてはまらない場合もあるであろう。

同じ「講義」でも、理系の学問分野と文系の学問分野では「よい講義」となる条件が違ってくるかもしれない。同じことは「演習」や「実習・実験」にも言えるであろう。

さらには、従来の一般教養科目のように、種々の専門分野に進む学生が受講するような授業と、いわゆる専門科目のように、特定の専攻分野の学生だけが受講するような授業にも「よい授業」の基準が違ってくる可能性がある。

その他にも、学部の授業と大学院の授業の違いや、自由選択科目と必修科目の違い、知識を広げることを目指すような授業と技能の習得を目指すような授業の違いなども考えられる。

従来、大学の授業は教師と学生とが同じ教室で行うものであった。しかし、種々のメディアの進歩によって、教師と学生とが必ずしも同じ空間を共有しないような形態の授業が可能となった。放送大学では、授業のほとんどをテレビとラジオで行っており、ごく一部をスクーリングで行っているにすぎない。信州大学では、独自の画像情報ネットワーク回線（SUNS）を活用して、県内に分散しているキャンパス間で遠隔授業ができるシステムを開発してきた（丹野，1990）。このSUNSによる遠隔授業は、テレビ授業に似ているが、テレビと違って教師と受講学生とが双方向に通信ができるという特徴がある。（さらには、「SUNSの全国版」とも言える通信衛星を使ったSCS（Space Collaboration System）を活用した授業の実践も始まっている。）こうした「TV授業」や「SUNS授業」と、従来の「生の授業」との違いも考える必要がある。

以上のようなタイプ分けを行っていくと、研究対象となる授業形態は、 $3 \times 2 \times 2 \times 2$ ……と増えていくが、本研究では、その出発点として、「文系の専門科目の講義」に焦点をあてることにする。また、SCSを活用した「SCS授業」が全国規模で行われるようになったとはいえ、「SUNS授業」は信州大学に特有の授業形態であり、本学において、その授業方法の改善を研究することは特に重要である。信州大学ではSUNSだけでなく、SCSの活

用にも積極的に参加している（徳井，2000；東原，2000）。そこで，本研究では，「TV授業」と「SUNS授業」と従来の「生の授業」という3種類の授業を評価対象とすることにした。

それぞれの授業として，以下の3つのものを選択した。「TV授業」はもともとビデオになっているものであり，他の2つについてはビデオカメラで録画したものを評価対象とした。「SUNS授業」と「生の授業」については，評価者が直接にその授業を参観することによっても評価が可能であるが，今回は学生と教官という違った評価者に別々に評価をさせること，それぞれの授業の良かった点などについての指摘は授業進行と同時に記録すべきであるが，そうした記録が生の授業を参観しながらでは難しいことなどの理由により，あらかじめビデオ録画したものを適宜中断しながら評価するという方法をとった。

a. TV授業：放送大学「教育工学」のうち第6回「学習改善」の回（講師教育メディア開発センター客員教授坂元昂）。受講対象は放送大学学生であるが，テレビ放映されるものであり，一般視聴者もその対象として考えられている。内容の概要は，小中学校における授業方法の改善のための研究手法として，「再生刺激法」と「認知カウンセリング」についてそれぞれの研究を行っている研究者をゲストとして招き，その研究の概要を紹介しているもの。主任講師の坂元教授はコーディネーター的な役割となっている。

b. SUNS授業：教職専門科目「教育心理学」のうち「学習」についての授業回（講師信州大学教育学部教授守一雄）。受講対象は信州大学理学部の教職免許取得希望学生（3・4年生111名）であり，SUNSによる授業の教育効果を実験的に検証するため，長野市の若里キャンパスと松本市の旭キャンパスにはほぼ半数ずつの学生を配置し，半数は生の授業を半数は遠隔授業を受講するという形式が取られていたものである（守・大藪・野村・大下，1992）。

c. 生の授業：教職専門科目「生徒指導概論B」のうち「自発性と自律性」についての授業回（講師信州大学教育学部教授川島一夫）。受講対象は信州大学教育学部2・3年生であり，必修科目であるが，同じ授業科目を3人の教官が並行開講しているので，この授業を選択したのは，2年生30名3年生22名の計52名の学生である。

(3) 具体的手続き

a. 評価者

信州大学教育学部学生20名

信州大学教育学部教育科学講座教官3名

b. 評価の手続き

3種類の授業それぞれについて，ビデオ録画されたものを30分間分提示し，「この授業において優れている点，工夫がなされている点など良いと思うところをいくつかいいから言ってください。」という指示をした。評価者の発言は，その場で記録者が記録した。

評価者の発言とビデオ聴取とが重ならないよう，ビデオは10分間連続して聴取させ，10分ごとに良いと思った点を発言させた。そこで，全体で30分のビデオは，0-10分，10-20分，20-30分の3分割されて分析されたことになる。評価者の発言時間は5-10分間とし，誰からも発言がない状態が2分間以上続いた場合は次のビデオ聴取へ移った。

学生評価者については、教育学部の心理学関係の授業の出席者に協力を求め、その授業時間内に30分間分のビデオ聴取と評価とを行った。3つの授業をすべて1つの授業時間内（90分間）に行うことはできなかったため、2回に分けて評価を行った。a、bの授業の評価には8名の学生が、cの授業の評価には12名の学生が参加した。

教官評価者については、3つの授業を3人の評価者すべてが視聴し、学生による評価とまったく同じ手続きによって評価を行った。ビデオ聴取はabcの順に行った。

(4)授業評価の結果

3つの授業について学生が指摘した項目数と教官が指摘した項目数をそれぞれ図-1に示した。すべての授業において、教官の指摘した項目数が学生による指摘項目数を上回った。

（学生と教官の指摘した項目の詳細は巻末に【資料】として掲げた。）また、今回はそれぞれの授業について、「良い点・工夫されている点」だけを指摘するよう教示が与えられていたが、教官評価者は、「悪い点・改善すべき点」などの批判も積極的に指摘した。学生からも批判点の指摘はなされたが、教官からの指摘が圧倒的に多かった。（ただし、今回の調査では、批判点についてはデータとして記録していない。）これらのことから、大学授業の良い点・工夫されている点などを評価する際の評価者として、学生よりも同僚の教官の方が優れていると考えることができる。

(5)授業評価結果の一般性について

今回の授業評価は、多彩な大学の授業の中から、文科系の講義形態の授業だけについて、しかもそのうちの30分間だけという限られた時間帯を取り出して行ったものである。また、評価の視点も、良い点・工夫されている点などを指摘するという一面だけに焦点を当てたも

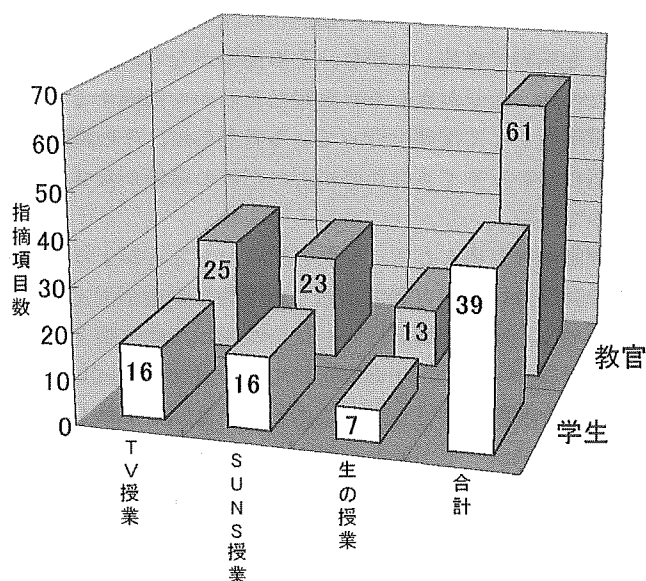


図-1 指摘項目数の比較（学生 vs 教官）

のにすぎない。このような限られたサンプルとそれに基づくデータから、授業改善のための評価者として学生よりも同僚教官の方が優れていると結論づけることは早計かもしれない。しかし、以下で詳しく考察するように、限られたデータからとはいえ、評価の機能を的確に捉えるならば、この結論が的はずれでないことは種々の「状況証拠」からも明らかである。特定の専門領域において、素人による評価よりも専門家による評価の方が優れているのはいわば当然だからである。それでも、今後、理系の実習や実験の授業などでも同じ結果が得られるかを確認していく作業は続けていくべきであろう。

3. 大学における授業評価への提言

(1) 学生による授業評価の有効性

今回の研究結果と学生による授業評価の有効性を指摘した守(1995)の結果は一見すると矛盾するものであるかのように見える。しかし、「評価」というものを、上述のように「総括的评价」と「形成的評価」に分けて考えると、この矛盾は解消する。授業の一般的な良さや総合的な判断としての良さを評価するような「総括的评价」(=「査定」)は、学生によっても可能であるのに対し、大学の授業における種々の工夫について見いだしたりするような「形成的評価」は学生には難しいということなのである。

このことは、映画・小説・テレビ番組などの評価における一般大衆の評価と評論家による評価を考えてみるとよくわかるであろう。ある映画のすばらしさは一般の観衆にもわかるはずであるし、最終的にその映画の評価となるのも、その興行成績(=どれだけたくさんの観客をひきつけたか)である。しかし、その映画がなぜすばらしいのかについて、観客が明示的に語れるわけではない。映画評論家などの専門家や同業の映画監督ならば、その映画が良いものとなった具体的なポイントについて、見抜くことができるであろう。

おそらく、大学の授業についても同じことが言えるのではないだろうか。学生は授業を聴くことによって、その授業がわかりやすく、知的に興味を引き起こし、何よりも聴いておもしろいものであることを判断できる。しかし、その授業がなぜわかりやすいのか、なぜ知的興味を引き起こされたのか、なぜおもしろいと感じたのかを指摘することは別問題である。しかし、自分自身も授業者として授業を行っている者ならば、その授業にどんな工夫がなされているのかや、説明のわかりやすさのためにどれだけの準備がなされていたであろうかに気づくことが容易なのである。

大学における授業評価を行う者として、学生と教官のどちらがより適切であるかという問いに対しても、映画の評価の比喩が有効であろう。映画評論家がどんなに絶賛し、どんな賞を受賞した映画であっても、興行成績が振るわない映画は大衆芸術としてはやはり問題である。一方、宣伝による動員や一時のブームに乗って興行成績を伸ばしても、内容的に見るべきもののない映画も優れた映画とは言えないであろう。専門家からも高い評価を得、なおかつ一般大衆にも支持される映画こそが優れた映画なのである。大学の授業も同じことである。

学生による授業評価か同僚教官による授業評価かは、評価の目的によって決まる。大学が教育機関としてその教育サービスをよりよいものにしていくためには、その最終的な目標は学生による授業評価において、高い評価を得ることであろう。教育機関としての大学はこうした「査定」を避けてはいけいない。しかし、学生による総括的な評価だけでは、授業の

改善はできない。授業改善の目的のためには、どこをどう改善すべきなのかについての「形成的評価」が必要であり、それには同僚教官による授業評価が有効なのである。

(2)自己評価の優位性

今回の研究で評価対象とされた授業のうち、2つはこの研究プロジェクトメンバー自身によるものであった。そこで、学生と教官との比較と同じ手続きによって、同僚教官による評価と授業者自身による評価の比較も行ってみた。その結果は図-2に示す通りであり、学生よりも優れていた同僚教官の評価よりもさらに自己評価の方が優れていることがわかった。

これはある意味では当然の結果であるとも言える。授業をより良いものにするためになされる努力の多くは、それがそのまま目に見えるものとなるわけではない。そこで、授業者のいろいろな工夫や努力も必ずしも他の評価者に気づいてもらえないのである。

素人よりも玄人の評価、玄人同士でも他人よりも自分自身の評価の方が優れているという現象は、既に述べた映画などの比喩にもあてはまる。およそ、ほとんどすべての事柄について、一番よく分かっているのは自分自身であることは多い。

そうした意味で、「学生による授業評価や同僚の評価を受けなくても、自分の授業の善し悪しは自分が一番よく分かっているし、そのために自己評価を怠らないようにしている。そして、毎年の授業が前年度よりも優れたものになるよう努力をしているのである。」というような主張にも一理あると考えられる。教育メディア開発センターの『大学授業の自己改善法』と銘打った研修もこうした大学教師のサポートを目指したものである（三尾・大塚，1999；2000）。伊藤・大塚（1999）は、教育メディア開発センターのこうした試みをガイドブックにまとめたもので、大学授業の改善のための諸方法の紹介や実践の紹介があり、参考になる。それでも独りよがりには陥らないために、学生による授業評価を適宜活用することは

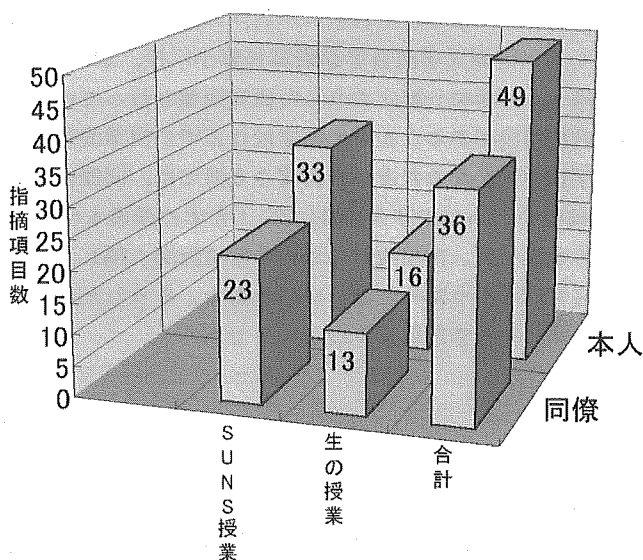


図-2 指摘項目数の比較（同僚 vs 本人）

重要であると思う。

それでは、学生による授業評価と自己評価の組み合わせだけで良いかというと、そうとは言いきれない。実は、「素人よりも玄人の評価、玄人同士でも他人よりも自分自身の評価」という法則があてはまるのは、授業だけではない。大学教官のもう一つの重要な任務である研究においても同じことが言えるのである。研究が最先端のものになればなるほど、その研究領域における最大の理解者は研究者自身になっていく。その結果、研究がどれほど優れたものであるかの評価も他の研究者よりも自分自身が一番よくできることになる。

しかし、だからといって、研究の評価が自己評価だけで済まされるわけではない。研究の世界においても、研究論文の同僚研究者による審査（peer review）の制度が広く定着している。もっとも、研究論文の審査は、評価の機能の分類から言えば、「査定」に近いと考えられる。それでも、研究の世界において改善を目的とするような仕組みがないわけではない。たとえば、学会発表や研究会での発表、もっと内輪の研究グループ内での発表会など研究の改善を目的とした他の研究者からの評価は存在している。同じように、授業についても、自己評価を補完するものとして、同僚による評価（peer evaluation）も活用すべきなのである。

(3)小中学校ですでにやられていること

授業評価の「先進国」であるアメリカにおいても、同僚による授業評価（peer evaluation）は一番抵抗感が大きいという（Romberg, 1985）。学生による授業評価でさえ、教官側の抵抗などでなかなか導入されなかった日本の大学では同僚による授業評価の実施はさらに困難であることが予想される。相互評価のようなことはアメリカでは可能であっても、日本の文化にはなじまないのだという指摘もある（浅野, 1993）。

しかし、大学以外の学校、小中学校や高等学校では、「研究授業」という名前で呼ばれる「他の同僚教諭に評価してもらう授業」はごく普通に行われている。たとえば、信州大学教育学部附属学校園でも長野校・松本校それぞれが数件の授業を他の同僚教諭に公開し、授業後に検討会を行っている（信州大学教育学部附属長野小学校, 2001などを参照されたい）。小中学校の教諭はほぼ3, 4年に一度、こうした研究授業を行っている。こうした教諭相互の授業参観とその後の批判会があることが小中学校などでの授業改善研究にもつながっているのである。大学も学校の一つなのだという自覚さえ持てば、同僚による授業評価の実施は決して難しいことではない。かつて守（1994）は、「大学の授業も小中学校でやられているようにやればいい」と主張した。授業改善のための授業評価に関しても同じことが言える。小中学校の先生がやっているようにやればいいのである。そうした意味で、大学における授業改善のリーダーシップは教育学部教官が取るべきであろう。

4. 文献

赤堀侃司（1997）『ケースブック大学授業の技法』有斐閣

浅野 誠（1994）『大学の授業を変える16章』大月書店

東原義訓（2000）信州大学共通教育主題別科目「現代技術論 I T 革命」（授業シラバスは以下のURLで参照できる。<http://cert.shinshu-u.ac.jp/it/2000/index-j.html>）

伊藤秀子・大塚雄作（1999）『ガイドブック大学授業の改善』有斐閣

- 荻谷剛彦（1992）『アメリカの大学・ニッポンの大学』玉川大学出版会
- 加藤静吾（2000）授業改善のためのワークショップ基調報告 山形大学理学部 FD 活動実施計画と記録 <http://www-sci.yamagata-u.ac.jp/~hyouka/skato.html>
- 三尾忠男・大塚雄作（1999）『大学授業の自己改善法—1997年度授業改善の実践報告—』メディア教育開発センター研究報告07-1999-3
- 三尾忠男・大塚雄作（2000）『大学授業の自己改善法—1998年度授業改善の実践報告—』メディア教育開発センター研究報告014-2000-3
- 守 一雄（1994）「新しい授業の試み：副読本による教育心理学」『季刊窓』19 102-105.
- 守 一雄（1995）「大学における良い授業とはどのようなものか：受講学生による授業評価の試行」『信州大学教育学部附属教育実践研究指導センター紀要』第3号, 65-74.
- 守 一雄・小林輝行・川島一夫・東原義訓・小松伸一・高橋知音（1997）「教育学部生による学部授業の評価：「印象に残る授業」「役に立つ授業」の自由記述回答の分析」『信州大学教育学部紀要』第90号61-70.
- 守 一雄・小林輝行・川島一夫・東原義訓・小松伸一・高橋知音・柴田泰之（1997）「教育学部卒業生小中学校教員による学部授業の評価（第1報）」『信州大学教育学部教育実践研究指導センター紀要』第5号1-10.
- 守 一雄・野口宗雄・筒井健雄・川島一夫・小松伸一（1996）『学生の授業評価による望ましい大学授業の特質の解明』（平成7年度大学改革推進等経費実施報告書）信州大学教育学部（『信州大学教育学部紀要』第88号95-106, 第89号65-73にも収録）
- 守 一雄・大藪泰・野村彰夫・大下眞二郎（1992）：「画像情報ネットワークシステムを用いた学部間遠隔講義の評価」『電子情報通信学会論文誌』A Vol.J75-A(2) 244-255.
- Romberg, Elaine (1985) Evaluating Teaching in the Health Professions: Peers as Evaluators of Teaching. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (69th, Chicago, IL, March 31-April 4, 1985)
- 信州大学（2000）『信州大学外部評価報告書—平成11年度に実施した教育活動を中心とした外部評価—』信州大学 平成12年7月
- 信州大学教育学部附属長野小学校（2001）平成12年度初等教育研究会（詳細は以下の URL に掲載されている。<http://cert.shinshu-u.ac.jp/sch/sho/fnagano/syoken/syoken.htm>）
- 信州大学教育システム研究開発センター（1999）『信州大学共通教育学生による授業評価報告書—平成10年度後期—』信州大学教育システム研究開発センター（カリキュラム応用設計研究開発分野）平成11年7月
- 丹野頼元（1990）：『マイクロ波画像情報ネットワークシステムを利用した遠隔授業による高等教育の研究』（平成元年度科学研究費補助金，総合研究A成果報告）
- 徳井厚子（2000）SCS を利用した多文化クラスの大学間交流授業の試み 三尾・大塚（編）『大学授業の自己改善法—1998年度授業改善の実践報告—』メディア教育開発センター研究報告014-2000-3 pp.21-30.

【謝辞】

本研究は、2000年度の信州大学教育改善推進費（学長裁量経費）(1)教育研究改革・改善プロジェクト「教員の教育内容・授業方法の改善に関わる調査研究」（研究代表者・教育システム研究開発センター教授橋本功）の補助を受けて実施された。ここに記して感謝の意を表す。We acknowledge the gracious assistance by Dr. Yuwen Takahashi during the study.

【資料】

(1) TV授業の評価結果

a. 学生による評価：

- 0-10分 (1)「あらかじめ脚本があってテンポよく進んでいる。」
 (2)「無駄なところが少ない。」(←ボンボン進みすぎて置いていかれそう。)
 (3)「要点が図示されるのがわかりやすい。」
 (4)「グラフやデータがぱっと示されてわかりやすい。」
 (5)「話していることが聞き取りやすい。」
 (6)「講師のしゃべる時間が短い。」
 (7)「ビデオを活用している。」
- 10-20分 (8)「画面が変化する。」
 (9)「テレビは見慣れているので見やすい。」
 (10)「内容が具体的である。」
 (11)「話を始めるときにあらかじめ何について話すのか予告している。」
 (12)「具体例が多い。」
- 20-30分 (13)「ゲスト講師がいる。」
 (14)「2人での対話形式になっている。」
 (15)「講師が声のトーンをうまく変えている。」
 (16)「流れがスムーズだ。」(←何が大事なのかわかりにくい。)

b. 教官による評価

- 0-10分 (1)「具体的なデータが提示されている。」
 (2)「小学校の事例を出すときに小学校そのものの紹介もしている。」
 (3)「教材がチャートや絵で視覚的に提示されている。」
 (4)「話に無駄な部分がない。」
 (5)「話すスピードがゆっくりで明晰である。」
 (6)「データを提示する際、すぐに答えを出さずに学生に考えさせている。」
 (7)「難しい用語よりも単純な事例で簡潔に説明している。」
- 10-20分 (8)「再生刺激法を実際に示してみせているのでわかりやすい。」
 (9)「一般的な話の後に、個別の事例を出して、その効用を示している。」
 (10)「今何を話しているのかの大枠を常に示している。」
 (11)「図やチャートがわかりやすい。」
 (12)「視覚効果をうまく活用している。」
 (13)「自作のビデオを使っている。」
 (14)「重要なことがらを単純にシンプルに説明している。」
- 20-30分 (15)「具体的事例を再現して示している。」
 (16)「事例の再現の際、重要点だけをチャートにしてあるのでわかりやすい。」
 (17)「具体例を提示してから全体的な説明をするというやり方はわかりやすい。」
 (18)「視覚的な提示方法が洗練されていてわかりやすい。」
 (19)「目に見えるものをあえて制限することで重要点をはっきりさせている。」
 (20)「展開がスムーズで、後戻りしなくてもわかるよう構成されている。」
 (21)「短時間に要領よくまとめてあって、受講者を飽きさせない。」
 (22)「授業の大半をわかりやすい具体例に充てている。」
 (23)「あらかじめキチンとシナリオが作られていてわかりやすい。」

(24)「ムダを省いてうまくまとめている。」

(25)「展開がスムーズである。」

(2) SUNS 授業の評価

a. 学生による評価：

- 0-10分 (1)「講義の前に適度の『脱線』をしている。」
 (2)「わかりやすくするためにたとえ話をしている。」
 (3)「具体例を示している。」
 (4)「講師がよく動いている。」
 (5)「やさしい例で繰り返し話している。」
- 10-20分 (6)「笑いがある。ユーモアがある。」
 (7)「講師の表情が豊かである（笑っている）。」
 (8)「講師が学生に語りかけている。」
 (9)「学生に考えさせている。」
 (10)「学生のレポートに講師がコメントしている。」
 (11)「言葉遣いや服装がラフで身近な感じがする。」
 (12)「声の調子を変化させている。」
 (13)「身近な例を提示している。」
- 20-30分 (14)「SUNS で受講している学生に板書がよく見えるか配慮している。」
 (15)「重要な用語についてただ定義を述べるのではなく、内容を各自が理解できるようにしている。」
 (16)「大事なポイントはゆっくり話している。」

b. 教官による評価

- 0-10分 (1)「話のアクションが大きくわかりやすい。」
 (2)「声が明瞭で学生の覚醒水準を高める。」
 (3)「学生のレポートにコメントしている。」
 (4)「講義の内容について時間配分の計画がなされていて、導入が工夫されている。」
 (5)「いろいろな例を出して具体例から話を始めている。」
 (6)「身近な自分の家族の話を例にして親近感を高めている。」
 (7)「誰でも知っている話題を選んでわかりやすいようにしている。」
 (8)「今回の授業で何を話すのかを初めにきちんと伝えている。」
 (9)「ある概念を導入するとき、それが大事であることを声の調子を変えて強調している。」
- 10-20分 (10)「理学部という学生の既有知識を活用して新しい概念を提示している。」
 (11)「板書がSUNS 受講生にも見えるかどうか確認している。」
 (12)「講義ノートを読むのではなく、自分の言葉で学生に語りかけている。」
 (13)「教科書には出てこないような背景の知識を主に提示している。」
 (14)「教科書と関連づけながら話を進め、学生が教科書を読むことを促している。」
 (15)「一つのことを教えるのに、いろいろな関連する情報を提示している。」
 (16)「概念を説明するとき、対比をうまく活用している。」
 (17)「黒板に字を大きく書くので板書が読みやすい。」
 (18)「板書は重要なキーワードだけに限っている。」
- 20-30分 (19)「チョークの色分けをして板書の図を見やすくしている。」

- (20)「板書で新しいことを書くときに、既にかいたことと常に関連づけている。」
- (21)「ビデオ教材を活用している。」
- (22)「これは重要だとか、強調して学生の注意を引きつけている。」
- (23)「教科書には出てこないようなことで学生に興味を引きつけそうな話題を提示して学生の興味を引きつけている。」

c. 教官本人による評価

- | | |
|--------|--|
| 0-10分 | <ul style="list-style-type: none"> (1)「講義前に学生の提出したレポートすべてを読んできている。」 (2)「学生のレポートはすべて迅速に返却している。」 (3)「学生のレポートにはすべてコメントを書いている。」 (4)「講義の内容について時間配分の計画がなされている。」 (5)「講義開始にあたって受講学生の様子を観察している。」 (6)「SUNS で視聴している受講学生の様子を観察している。」 (7)「SUNS で受講している学生に画面が見やすいか確認している。」 (8)「SUNS で受講している学生に声ははっきり届いているか確認している。」 (9)「あらかじめ SUNS 画像に入る黒板の範囲を確認している。」 (10)「SUNS で送られる 2 つの画像を全体と講師中心とになるよう考慮している。」 (11)「学生とのインタラクションを積極的に取ろうとしている。」 (12)「いくつかの学生のレポートにコメントし、相互作用をアピールしている。」 (13)「講義の導入がスムーズに進むよう話題を選んでいる。」 (14)「聞き取りやすいようはっきりと発音している。」 (15)「受講生が興味を持つよう明るく楽しそうに話をしている。」 (16)「講義の途中でも、受講生の様子を観察している。」 |
| 10-20分 | <ul style="list-style-type: none"> (17)「面前の受講生だけでなく、SUNS 受講の学生にも語りかけるようにしている。」 (18)「話が面白くなるよう、具体的な例を出している。」 (19)「黒板の字を大きめに書いている。」 (20)「導入部と講義との区別がつくよう声の調子を変えている。」 (21)「黒板を説明のために活用している。」 (22)「SUNS 受講生のために、画面で読みとりにくいことは配布物を用意している。」 (23)「声の調子を変化させている。」 (24)「受講生が興味を持つよう、自分自身の例を提示している。」 (25)「黒板の字が SUNS で送られる画像の範囲に入っているか確認している。」 (26)「重要なポイントは表現を変えて繰り返し説明している。」 (27)「一方的な説明にならないよう、あえてその場で考えながら表現するようにしている。」 |
| 20-30分 | <ul style="list-style-type: none"> (28)「SUNS で受講している学生を含め、受講生の様子をモニターしている。」 (29)「板書ではチョークの色を変えるなど、見やすさに配慮している。」 (30)「SUNS 受講者にはわかりにくい事態が生じた際にはその説明をしている。」 (31)「時間配分に考慮しながら次のトピックを選んでいく。」 (32)「配付資料を活用している。」 (33)「ジョークを言って、ユーモアのある講義にしている。」 |

(3)生の授業の評価

a. 学生による評価：

- 0-10分 (1)「たとえ話をしている。」
(2)「内容がいろいろ変化して、ずっと聴くことができる。」
- 10-20分 (3)「学生からの質問に答えている。」
(4)「学生に講義に集中させるため黒板をあえて使っていない。」
(5)「授業のための資料等がよく整理されて教卓に並べられている。」
- 20-30分 (6)「話にメリハリがあって、わかりやすい。」
(7)「説明から具体例へと体系立っていてわかりやすい。」
- b. 教官による評価
- 0-10分 (1)「学生に語りかけるようにジェスチャーをまじえて話している。」
(2)「声が魅力的である。」
(3)「学生の知識を活用して、かつ意外だと思わせる話題を選んでいる。」
(4)「自分の体験談を多く話に含ませて親近感を引き出そうとしている。」
(5)「日常的な言葉遣いの中に、さりげなく専門用語を使い、専門用語の概念を示している。」
(6)「学生のレポートにコメントして学生とのインタラクションをとっている。」
- 10-20分 (7)「プリントを忘れた人の分も用意して渡している。」
(8)「ラジオのDJ風で親近感がある。」
(9)「大教室の講義なのに、インタラクティブになるよう心がけている。」
(10)「教官個人を自己開示し、学生に興味を持たせている。」
(11)「内容はラディカルであるが、話しぶりは落ち着いている。」
- 20-30分 (12)「具体的な例を多用している。」
(13)「自分自身の書いた教科書に沿った授業なので内容が一致している。」
- c. 教官本人による評価
- 0-10分 (1)「講義前に学生の提出したレポートすべてを読んできている。」
(2)「学生のレポートの中の質問に答えている。」
(3)「学生全体に話しかけるようにしている。」
(4)「学生一人一人を見るようにしている。」
(5)「黒板を使わずに話に集中するようにしている。」
- 10-20分 (6)「授業の前に当日やる小テストの内容をあらかじめ渡している。」
(7)「授業では違うテスト内容にしてより深い理解を目指している。」
(8)「身近なできごとを話に取り入れるようにしている。」
(9)「できるだけ多くの質問に答えている。」
(10)「教科書や副読本とは違う内容を講義では話すようにしている。」
(11)「テスト形式のプリントを毎授業で配っている。」
(12)「プリントは少し余分に用意してきている。」
- 20-30分 (13)「具体例をたくさん提示して話の内容をおもしろくしている。」
(14)「講義は雑談風にして、学生の興味を引くようにしている。」
(15)「課題図書を課している。」
(16)「できるだけ異なる視点を提示するようにしている。」