

首都大学東京における授業評価の改革

効率化と結果活用への試み

基礎教育センター・助教

申本 剛

1. はじめに

背景

いまや、日本の大学で授業評価を実施したことが全くないという事例は、おそらく皆無である。文部科学省(2006)の発表によれば、2004年度までに学生による授業評価を実施した大学は全体の97%にのぼり、2005年度だけに限っても71%の大学で実施されている(文部科学省 2007)。これらの数字は、大学における授業評価が、ある種のルーティン・ワークとして定着したことを示していると言える。

こうした段階に至り関心の焦点は近年、「評価の実施」から「結果の活用」へと確実に移行している。授業評価を受けての改善点を授業担当教員に提出させる、あるいは教員の業績評価に授業評価の結果を利用する、といった取り組みをする大学は、今ではそれほど珍しくない¹⁾。また大学評価・学位授与機構でも、評価に関する調査の一環として、「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」を進めており、特に授業評価についてまとめた報告書も公表されている(大学評価・学位授与機構 2007)。

結果の活用が新たな工夫や作業を要請する一方で、授業評価に伴う負担も無視することはできず、多くの大学は何らかの対応に迫られている。学生にしてみれば、毎学期複数の授業について評価を行うことになり、飽きや徒労感が生まれることは否めない。また教員及び事務の側では、実施や分析に係る労力を極力抑え、効率化を図りたいというのが正直なところであろう。

本研究の目的

以上のような課題への対応は、各大学で意識的・無意識的に行われてきている。しかしそれらの経験が詳細に記録され、大学間で共有・活用されているかと言えば、必ずしもそうではない。結果として、授業評価の改革に直面する大学は、同じような試行錯誤を繰り返すことになる。

そこで本稿では、大学における授業評価の結果活用と効率化という課題への対応が、実際にどのように行われるかを、首都大学東京(以下、TMU)での実践を事例として提示することを目的とする。無論、各大学が置かれている状況は異なり、ここで紹介する変更や工夫がそのまま適用されるということはありませんが、課題を明確に把握した上で自覚的に取り組まれた改革事例として、幾分かの参考に供することができると思われる。

以下では、まず効率化への取り組みについて紹介した後、結果活用への条件整備として行った評価項目の変更について論じ、最後にまとめとして、今回は積み残されることとなった課題に言及する。

用語の定義

TMUにおける授業評価は、専門科目については各学部・学系に任されており、主として1、2年生が履修する通称「全学共通科目」に関しては、FD委員会及び教務委員会基礎教育部会が主体となって実施している。本稿が論じるのは、後者の全学共通科目に対する授業評価である。

全学共通科目は、図表1に示した通り幾つかの科目(群)からなっているが、本稿では一貫して、都市教養

図表1 全学共通科目の構造と授業評価実施実績

			2005 - 前期	2005 - 後期	2006 - 前期	2006 - 後期
都市教養科目群	都市教養プログラム	基礎ゼミナール	○	○	○	○
		基礎教育科目	×	-	○	-
	基礎教育科目	実践英語科目	×	○	○	○
		情報科目	×	×	○	○
共通基礎教養科目群	共通教養科目	未修言語科目	×	×	×	×
		保健体育科目	×	×	×	×
		その他の教養科目	×	×	×	×
	理工系共通基礎科目	×	×	○	○	

プログラムなど8つのまとまりを「科目」と呼び、それらを構成するものとして個々の「授業」を捉える。

またTMUでは、東京都立大学からの伝統もあり²⁾、学生による授業評価（SE）と教員による授業評価（TE）を、それぞれの立場を考慮して文言を調整した上で、ほぼ同一の内容で実施している。従って、本稿は学生による授業評価の改革例として論じられるが、その内容はSEとTEの両方に該当するものである。

2. 効率化

第1の課題である効率化を目的として実施された改革は、主として次の3点にまとめられる。

設問数の削減

授業評価に随伴する負担を考える時にまず再考の対象となるのは、その設問数である。これはSEとTEの両方に関わる問題であるが、特に学生は複数の授業を履修しているため回答機会が多く、回答の信頼性を高める上でも、設問数は必要最小限とすることが望まれる。

全学共通科目の設問は、科目を問わずほぼ同じ内容の「共通事項」、科目毎に独自に設定する「個別事項」、および3つの自由記述型の問いからなる。このうち、新旧の共通事項について示したものが次頁の図表2である。削減方針などの詳細は次節で論じるが、結果として12問から8問へと、これまでの3分の2に縮約することができた。

また、個別事項についても、2006年度後期には科目によって3～7問であったものを、設問削減の趣旨を説明した上で、最大4問に抑えてもらうよう各科目の担当部に依頼した。これらの取り組みにより、自由記述型の問いを除き最大19問あった設問数は、12問以下へと削減された。

実施方法の変更

全学共通科目では従来、授業評価の際には、設問の書かれた質問紙と回答用のマークカードのふたつを配布してきた。この方法だと多くの設問を用意できると共に、評定尺度法以外の回答方式でも選択肢を記載しやすいという利点があったが、質問紙の印刷や実施時の配布に伴う労力が大きかった。

こうした負担は、2007年度から質問紙と回答紙が一体となったA4サイズのマークシート型に切り替えたことにより、ある程度軽減された。ただしマークシート型初回となる2007年度前期においては、複数の版下作成にかかる費用を抑えるため、科目毎の個別事項は別紙に記

載して配布することとした。

当初は、授業担当者である実施者に、板書等によるアナウンスを依頼することも提案されたが、実施者が不慣れである場合に混乱することが予想されたため、こうした措置が採られた。一層の省力化を進めるには、この点について引き続き検討が必要とされる。

フィードバック資料の見直し

評価結果のフィードバック（以下、FB）は、評価を改善へと結びつけるための重要な要素である。従って、単に得られた情報を羅列するのではなく、解釈が容易で改善行動に結びつきやすい情報を、できるだけ簡潔に提供することが求められる。

FBには、組織としての情報共有を目的とした全体向けと、授業担当者を対象とした個人向けの2種類がある。まず全体向けのFB資料については、内容の精査・厳選に努め、これまで科目によっては20頁以上あったものを5頁へと大幅に凝縮した³⁾。作業が軽減された分、2007年度前期では平均値の比較等における統計的検定結果を付記すると共に、FB資料の早期作成・公開を試みた。2006年度後期に実施した分については、2007年5月にまでホームページ上での公開がずれ込んでしまったが、今回は後期開始に先んじてホームページ情報を更新することができた。

情報公開の迅速化は、個人向けFB資料の簡素化にも貢献した。2006年度後期には20頁近い資料を授業担当教員に送付していたが、その大部分は全体向けの資料と同様のものであった。ホームページでの閲覧が早期に可能となったので、個人には科目平均と授業平均の比較に関わる資料と、自由記述の内容をまとめた資料の4頁程度を送付するにとどめた。

これらの見直しにより、FBする情報を減らすことなく、作業や印刷費の負担が明らかに縮小された。ただし、FBされる情報への需要は随時変化することが予想されるため、今後もその需要の把握を行い、適宜刷新していかななくてはならない。

3. 結果の活用～組織的改善への布石

結果活用の諸形態

第2の課題は評価結果の活用であるが、活用の主体、対象は複数考えられる。従来は、授業評価が授業単位で実施されることから、個別教員への情報提供や、彼らの処遇を考える上での根拠情報として利用されることが多かった。

しかし教育課程やプログラムとしての改善は、必ずし

も個々の授業が良くなれば実現するというものではない。特に、系統的な知識の理解というよりは、知的能力・技能の修得を目指す都市教養科目群に含まれる授業においては、プログラムの目的を考慮した教育実践が求められる。

こうした認識を前提とした場合、授業評価の結果活用の一形態として、組織的改善への貢献を考えることができる。本節では、その観点から取り組まれた設問内容の変更について説明する。

既存の設問の縮約

図表2に挙げている従前の質問項目を見ればわかる様に、これまでの設問は、基本的に授業技術に関するものから構成されていた。これは、授業評価結果のFBが一義的には各教員の授業改善に資することを目的としているためであり、一般的な授業評価も多くはこれに近い形であると言える（小方 2003）。

組織的改善に活かすためには、それに配慮した設問を追加しなければならないが、前節で論じた通り、回答者の負担軽減のためにも、設問数を少なくする必要があった。そこでまずは、既存の設問に対する回答傾向を分析し、それらを縮約することとした。

具体的には、5段階尺度でなされる回答の相関関係を確認し、共通の観点を評価していると考えられる設問を統合した。まず旧版の1～3は、いずれも学習態度を聞いているため新版の1へ、次に4～7は教員の授業技術に関するものとして3へ、そして学生とのコミュニケーションに関連する8と9は新版問4に統合し、最後に共に

満足度を測ると見られる旧版の11と12のうち、新版では問8として前者のみ残した。

授業評価の設問に関しては、心理テストの要領で、ひとつの観点に複数を用意することを推奨する研究も見られる（例えば中村 2007）。しかし今回の改訂では設問の精査と組織的改善への利用という目的を重視し、既存の観点到に係る設問は、12から4問へと縮約した。

学習方法への注目

新たに加わった4問のうち2問は、学習過程の意識化をねらって設けられた。学士課程教育では近年、知識伝達だけでなく知識を獲得する力、あるいは課題を発見・解決する力を修得させることが目指されており、TMUでも同様の目標が掲げられている（首都大学東京 2007）。

しかし、従来の授業評価は、知識伝達型の授業を想定しているためか、学習態度に関する問いを除き、主に知識伝達技術に関する観点から設問が構成されていた⁴⁾。そのため、評価結果を受けての授業改善は、知識伝達の効率化に資することはあっても、学生の主体性の向上や学習の意識化といった側面を促すものにはなっていなかったと言える。そこで新しい設問として、問2「授業の目的を意識しながら学習することができた」と問7「シラバスに目標として掲げられている知識や能力を獲得できた」のふたつを加え、学習の過程・成果の自覚度の確認を試みた。

これらの問いに対する回答を分析することにより、まずは自覚的な学習の程度を把握できる。問題発見・解決能力そのものを測定することは難しいが、それをもたら

図表2 共通事項の新旧対照

2006年度後期	2007年度前期
1. 授業への出席率は？	1. 私は、この授業に意欲的・積極的に取り組んだ。
2. 私は、この授業に意欲的・積極的に取り組んだ。	2. 授業の目的を意識しながら学習することができた。
3. 私は、この授業を適切に、客観的に評価する自信がある。	3. 教員の説明はわかりやすかった。
4. この授業は、目的が明確で、体系的になされていた。	4. 学生の質問・意見に対して適切に対応していた。
5. 教科書、レジュメ、黒板、OHP、PC、CD、ビデオ等の使用が授業の理解に役立った。	5. 授業時間外で一週間に平均どのくらい、この授業に関連した学習をしましたか？
6. 授業全体を通して、授業内容の難易度は適切であった。	6. 成績評価方法について十分な説明があった。
7. 教員の話し方は聞き取りやすかった。	7. シラバスに目標として掲げられている知識や能力を獲得できた。
8. 教員は、効果的に学生の授業参加（質問、意見等）を促していた。	8. 私はこの授業を受講して満足した。
9. 教員は、学生の質問、意見等に対し、明快に、わかりやすく対応していた。	
10. 授業に対する教員の熱意が感じられた。	
11. 私は、この授業を受講して満足した。	
12. 私は、この授業をほかの学生に薦めたい。	

すであろう学習方法⁵⁾の浸透を見ることにより、組織的な教育目的の実現可能性を議論することができる。

また同時に、組織的改善という視点から見れば、シラバスの在り方を検討する際の重要な資料ともなりうる。自覚的な学習を可能にするには、教育の過程・成果が明記されたシラバスが不可欠である。学習者の意見の実証的な提示は、シラバス改善の誘因になると考えられる。

組織的課題の考慮

新しい共通事項のうち残る2問は、授業担当者へのFBはもとより、組織としての現状把握が特に必要だと思われる点に関して用意された。

ひとつは、問5の「授業時間外で一週間に平均どのくらい、この授業に関連した学習をしましたか？」であり、これは単位の実質化、すなわち授業外学修の保証がどの程度できているかを調べることを意図している。大学設置基準よれば、1単位当たりの学修時間は標準45時間であり、週1回、半期（15週）で2単位の講義ないし演習であれば、すくなくとも60時間の授業外学修が必要となる⁶⁾。

だが現実には、それが満たされていないことは各種調査から明らかであり、TMUにおいても2006年度の調査で、1週間の平均学習時間が1.28時間という結果が得られている⁷⁾。ただし、授業当たりの実態は未だ不明であるため、授業評価を通じてそれを把握しようという趣旨である。

もうひとつの課題は、成績評価方法の検討である。成績評価の在り方については、1998年の大学審議会答申で質の保証との関連から言及されて以来、厳格化やGPAの導入という形で改革が進んでいる。

TMUでは、いまのところ検討の進捗は芳しくなく、平成18年度の業務実績報告書でも、数少ないB評価（年度計画の実施状況が当初予定を下回っている）となった（公立大学法人首都大学東京 2007）⁸⁾。成績評価方法を検討する場合、相対評価にするか絶対評価にするか、一定の方針を共有する範囲をどの程度にするかなど様々な問題があるが、いずれにしろ学生に周知され、共通理解の下で教育・学修が営まれる必要がある。問6として「成績評価方法について十分な説明があった」かを尋ねることにより、その点への注意を喚起し、個別授業を超えた組織として方向性の顕示に努めた。

4. 残された課題

以上見てきたように、2007年度の実施にあたり、TMUの授業評価には幾つかの改革が実行された。だがその過

程で、今後対応が必要とされる新たな課題も明らかとなっている。まとめに代えて、それらを列記しておきたい。

オンラインによる実施

まず効率化の面でのさらなる展開として、オンラインによる授業評価の実施が期待される。2007年度前期には、情報科目の一部授業で実現したが、全学共通科目の全授業で実施するに足るIT環境は整っていない。

しかしオンラインでの実施は、実施コストを抑えられるだけでなく、教員向けのFBが速やかにできるなど、複数の利点を有する。環境整備の困難さを考えると容易に解決できる課題ではないが、実現が是非望まれる。

実施時期

次に、根本的な検討が必要とされるのが、実施時期の問題である。現在は授業期間中の最後の2週間に実施するよう授業担当教員に依頼しているが、授業時間の浸食を懸念する声は少なくない。

また、実施にかかる時間は別にしても、試験前、更にいえば成績が出る前の実施は、授業に関する情報を把握するという意味では不十分であることは否定できない。試験の内容が授業の内容に相応しいものであったか、あるいは提示されている成績評価方法から学生が予想した成績と実際の成績が同じであったかは、授業・教育改善には不可欠な情報である。

ただし、成績確定後の授業評価実施は、授業への印象が曖昧になるという難点があるのみならず、回答率の低下も避けられない。これに抗するためには、オンラインによる実施だけでなく、授業評価を単位認定の条件にするなど、先例がないような改革が求められる。

個別事項の活用

さらに質問票の在り方について言えば、個別事項の利用法を検討していかななくてはならない。個別事項は前回まで科目毎に設定していたが、今回は授業担当教員が自由に設定できるものとした。しかし、利用率が低くなることを配慮してか、結局都市教養プログラム用の1問を除き、科目内共通となっている。

だが、沖（2004）でも指摘されているとおり、個別授業での指導法改善を目的とする設問は、授業担当者が設けた方が有効であることは広く認められている。こうした事情に鑑みると、将来的には、全学共通科目全体で同一の「共通事項」、科目内で共通の「科目共通事項」、授業担当者が任意に定める「個別事項」の3本立てにした設計も、視野に入れる必要があるかもしれない。

評価活動の効果の把握

そして最後に、これが最も重要な点であるが、授業評価の効果を把握し、メタ評価を実行しなくてはならない。授業評価に限らず評価一般について、それが適切に機能するよう維持していくためには、メタ評価が必須である。

個別授業の改善への貢献に関しては、2007年度当初にアンケートを行っただけでなく、TE用の自由記述型設問のひとつで授業改善の実践例を尋ねているため、それらから得られた情報を精査し、質問項目の刷新に役立てていく必要がある。

ただしそこにとどまることなく、特に今回の改革で意図した組織的改善の程度を確認するためには、全学共通科目あるいはそれを構成する各科目全体としての良否を、定期的に調査する必要がある。現在、学内でそのための準備が進んでいる最中であるが、実際にその機能が稼働し、他の様々な側面に関する自己評価との連携体制が構築されれば、授業評価はこれまで以上に、教育改善のための道具として重要な役割を果たすことができると考えられる。

注

1. 改善点提出の例としては駿河台大学（同全学教務委員会 2006）、教員評価への利用例としては国際教養大学（同自己評価委員会 2005）等が挙げられる。
2. 東京都立大学での組織的な授業評価は、2000年度から開始された。2006年度までTMUで用いられていた設問は、2002年に都立大学で実施されたものをほぼ踏襲しており、明らかな連続性が確認できる。詳しくは東京都立大学自己点検・評価委員会編（2001）等の、既刊報告書を参照されたい。
3. 頁数減の主な原因としては、学年進行に伴い全学共通教育科目を履修する都立大学生が減少したため、首都大学生と都立大学生の比較を省略したことも挙げられる。
4. これはTMUに限らず、授業評価一般に言える問題でもある。詳細は串本（2005）参照のこと。
5. 知識獲得や課題発見・解決能力といった学習力を身につけるためには、その具体的な過程である「何のために何を学び、何ができるようになったか」ということを意識（自覚）することが不可欠であると考えられる。
6. 90分の授業を2時間と換算することが慣例となっているため、90時間－15回×2時間＝60時間となる。
7. 広島大学高等教育研究開発センター（2006）の調査では、授業の準備のための学習時間が1週間に5時間以下とする者が80%にのぼる。また東京大学大学経営・政策研究センターが実施した全国大学生調査（第一次

調査）でも65.5%が、授業・実験の課題、準備・復習にかかる時間は5時間以下と答えている（<http://daikai.p.u-tokyo.ac.jp/index.php?College%20Student%20Survey>参照）。TMUについては、「知のキャリア形成支援」連絡会議・事務局が作成した「平成18年度後期「学生の意識と行動に関する調査」中間集計計画」を参照した。

8. ただしこの評価は、中期および年度計画における用語解釈の問題（例えば「評価基準」とはなにか？）を孕む面もあるため、一概に取り組みが不十分であったと判断することは適切でないと考えられる。

参考文献

- 大学審議会（1998）「21世紀の大学増と今後の改革方策について－競争的環境の中で個性が輝く大学－（答申）」。
- 広島大学高等教育研究開発センター（2006）『学生から見た大学教育の質－授業評価からプログラム評価へ－』（COE研究シリーズ18）。
- 国際教養大学自己評価委員会（2005）「平成16年度 国際教養大学 自己点検・評価報告書」。
- 公立大学法人首都大学東京（2007）「平成18年度 公立大学法人首都大学東京 業務実績報告書」。
- 串本剛（2005）「教育目的との対応にみる教育評価の妥当性－授業評価項目の分析を具体例に－」『大学教育学会誌』第27巻第1号、124-130頁。
- 文部科学省（2006）「大学における教育内容等の改革状況について」。
- （2007）「大学における教育内容等の改革状況について」。
- 中村知靖（2007）「5章 授業評価アンケートの作成」山地弘起編著『授業評価活用ハンドブック』玉川大学出版部所収、105-121頁。
- 小方直幸（2003）「3章 学力形成とその測り方」有本章編『大学のカリキュラム改革』玉川大学出版部所収、75-88頁。
- 沖清豪（2004）「第8章 授業評価と指導法の改善」児玉善仁・別府昭郎・川島啓二編『大学の指導法－学生の自己発見のために』東信堂所収、135-152頁。
- 駿河台大学全学教務委員会（2006）「2004年度 授業改善計画事例集」。
- 首都大学東京（2007）「2007年度（平成19年度）履修の手引き」。
- 東京都立大学自己点検・評価委員会編（2001）「東京都立大学2000～21世紀を展望した教育と研究の改革」（第5回自己点検・評価報告書）。