

大学における授業改善の方策

——よい授業を実現するためのFD——

関西学院大学教育学部 教授
宮 本 健市郎

要 旨

FDには大学教員の職務能力の開発と、大学における授業改善という二つの意味があるが、本稿は後者の意味に絞って論ずる。まず、よい授業の要件として、人間形成の場であること、学生が社会と出会う場であること、新しい社会の形成者として考え、行動することを訓練する場であること、という三つを指摘した。これを実現するための授業創りの手順として、(1)教員が教育の目的を明確に意識すること、(2)学生についての理解をもつこと、(3)授業の環境構成に配慮すること、(4)授業計画を作成すること、(5)授業方法を選択すること、(6)授業を自己評価すること、(7)反省することというプロセスを提示した。この手順は小学校の授業創りに倣ったものであるが、大学の授業と共通する点が多い。大学における授業改善策の例として、筆者が開発し、実施した「授業アンケート」、授業報告書、および公開授業を紹介した。授業改善において最も重要なことは、授業の前と後で学生がどのように変化したかをつかむこと、およびその変化の価値を判断することである。そのためには大学教員の同僚性が必要であり、FDが組織化されなければならない。

はじめに

この10年間で、FDという用語は大学教員の間ではほぼ定着した。各大学がFDに積極的に取り組むようになっただけでなく、たとえば、関西地区FD連絡協議会のように、大学間のFDの交流活動も年々盛んになっている。言うまでもないことだが、すべての大学が認証評価を受けることが義務付けられ、その評価基準のなかに学生による授業評価等が含まれていたことがFDを活発にしていることは明らかである。

本稿で考えてみたいことは、このような外部評価のための手段としてFDを捉えるのではなく、各大学がそれぞれの教育理念を掲げつつ、主体的に授業改善を進めるためのFDを構想することである。まず、FDの意義を確認し、次に、どのような授業がよい授業かを理念として考察し、そのうえで、これまで筆者自身が行ってきたFDを紹介して、今後の授業改善を考えてみる。

1. FD とはなにか

今日、大学教育で使用されているFDには、二つの意味がある。ひとつは、文字通り、Faculty Development すなわち、大学教員の職能開発である。これを広義のFDととらえよう。もうひとつは、大学の授業改善である。これを狭義のFD、あるいは矮小化されたFDと定義しておこう。

まず、広義のFDを考えてみる。専門職としての大学教員がもつべき職能は何か。第一に、研究であろう。次に、研究に基づく教育である。一昔前までは、大学教員は研究ばかりして教育には熱心でないという批判がしばしば聞かれた。近年では、教育には熱心に取り組んでいるが、研究にはあまり関心がないという教員もかなり見受けられるようになってきた。研究と教育のいずれを重視するかについては様々な意見があるが、そのどちらもが大学教員の主たる職務であることを否定する人はいないであろう。大学教員の職務はこれだけではない。社会貢献もある。また、大学の管理・運営に寄与することも含まれている。大学教員として、このようないろいろな職能を獲得していく過程が本来のFDである。これが広義のFDである。

しかし、日本の大学ではFDの意味はもっと狭い。FDを教育能力に限定し、さらに、教育能力を授業能力に限定する傾向が強い。FDがこのように狭く解釈されているのには、十分な根拠がある。2008年に改訂された大学設置基準第25条の3である。「大学は、当該大学の授業の内容及び方法の改善を図るための組織的な研修及び研究を実施するものとする」とある。この規定が日本のFDを授業改善に矮小化しているのである。小論では、この矮小化されたFDに焦点をあて、大学における授業改善の方策を考えてみる。

その前に、矮小化されたFDから生ずる二つの問題を指摘しておかなければならない。第一は、授業技術の向上は研究の不足を補うことができるということである。生徒をよく管理し、授業に集中させる技術は、小学校や中学校教員には必須の技術である。大学教員ももつに越したことはない。だが、学生にわかりやすく教える技術は、複雑な事象を単純化していたり、学生の印象に訴えたりしていることが少なくない。高度な授業技術は、学生に感動を与え、納得させることができる。だが、その授業技術は、間違いや不正確な話をして、学生に満足感を与えるために使うこともできる。授業の内容が研究に基づいていないとき、その可能性は高くなる。この点が、絶対的真理として想定されている『学習指導要領』に基づいて授業を進めればよい初等・中等学校の授業と、大学における授業との本質的な違いである。授業技術のみを追求することは、研究と教育を分断することになるだろう。

第二は、教育と授業を同一視する危険性である。教育を人間形成作用であると考えたら、授業の中で知識、技術、文化などの内容を伝達することのみに意味があるのではない。それよりもいっそう重要なのは、授業を受けた結果として、学生がどのように変化し、成長するかということである。ところが授業改善のみを強調すると、授業が、決められた手続きに則り、問題なく実施されたことを、教育の成果と錯覚してしまいがちになる。たとえば、教育学部の保育士養成に関する科目では、出席、遅刻、欠席を厳格にとっている。第一時限の授業なら、9時まで着席した学生のみが出席、9時から9時20分の間に着席した学生は遅刻、9時20分以後に入室した学生は欠席である。3回の遅刻は欠席1回とみなし、15回の授業のうち6回以上欠席すれば単位は認定しない。受講生が200人いても、この方式を厳格に守っている。出席をとることは教員にとつ

ては大きな負担であるが、それを実行しないかぎり授業をしたことにはならない。この授業から学生が学んでいることは、時間を守ることの大切さであり、形式の重要性である。それは、おそらく教員が教えようとしている教育内容ではない。これは極端な例であるが、授業と教育が食い違っていることをよく示している。授業が意図せざる効果をもたらしていることに教員は気づくべきである。授業と教育を同一視することは、この食い違いをあえて捨象することであり、授業改善にはつながらないであろう。この食い違いを、教育社会学では「隠れたカリキュラム」と呼んでいるが、その中には授業改善のヒントも隠されている。それについてはあとで述べる。

2. 大学におけるよい授業：理念としての授業

大学におけるよい授業とはなにか。その要件を考えてみる。実現可能性を問うまえに、まず、理念としての「よい授業」を構想してみる。

第一に、授業が人間形成の場になっているということである。授業は、学生が文化と出会い、自分自身を変革する場である。教員はその出会いを用意し、学生の自己変革を手助けする存在である。教師は、学生に知識や技術を伝達したり、文化の形成に参加させたりする技術を持っている必要がある。だが、重要なのは、学生がどのような知識や技術を獲得したかということではなくて、学生がどのような人間に成長していくか、ということである。学生は、授業のなかで獲得した知識や技術を通して、ものの見方が変わったり、考え方が深まったりする。また、新しいものを作り出すことで世界との関わり方を変えたりする。したがって、大学教員は、なぜこの内容を教えるのか、その内容が学生ひとりひとりの成長にとってどのような意味があるのかを、繰り返し問わなければならない。そうでなければ、大学は知識や技術の伝達所、あるいは職業訓練所になってしまう。

よい授業の第二の条件は、学生が社会と出会う場所になっていることである。学生が成長するには、学ぶこと、および学んだことの意味を、学生自身が確認できなければならない。大学卒業のための知識や技術、あるいは何らかの資格を取得するための知識や技術が、試験で合格するためのものとしてしか認識されていないとしたら、その知識や技術が自分のものであるとは言い難い。大学入試のための学習と同じである。学生が、授業で得た知識や技術を使って、どのような仕事をし、どのような人生を送り、どのように社会とかわかっていくのか。そのことを学生自身が構想できたときに、知識や技術が生きたものになる。言い換えると、授業で学んでいることの意味を、授業の中で、自分の生き方とつなげて確認できることが重要である。

第三の条件は、授業が、学生が新しい社会を形成するメンバーとして考え、行動する能力を獲得するための練習場になっていることである。現代社会に生きている人々はすべて、新しい社会を形成する課題を担っており、個人の成長は社会とのつながりのなかでしか実現しない。したがって、ひとりひとりの成長を可能にする社会を作ることに取り組むことはすべての人間の課題である。授業はこの課題に直接に取り組むことはできない。しかし、大学という社会のなかで、さらに小さな授業という場面のなかで、いろいろな考え方もった人々が集まり、意見を交換したり、討論をしたりしながら、他人とのつながりを経験し、小さな社会をつくることはできる。つまり、授業を通して社会性を形成し、さらに社会を形成するための訓練を積むことはできる。

以上の三つの条件は、じつは大学の授業に限定されるものではない。小学校や中学校の授業で

も、理念としては通用するものであろう。むしろ、初等・中等学校の教員の方が、意識的に考えていることかもしれない。この点では、大学教員が、初等・中等学校の教員から学ぶことは少なくない。

3. 授業作りの手順

具体的な授業創りの手順を考えてみる。初等・中等学校の教員とは違って、ほとんどの大学教員は、大学教員になるための養成教育を受けていないので、授業づくりの技術を学ぶ機会は少ない。したがって、自分が学生、大学院生であったときの経験に基づいて、授業をしているのが現状である。大学教員は、自分が研究者として歩いてきた経験を思いながら、学生が研究者になるとか、学問に興味をもっているとか、期待しがちであるが、大衆化した現代の大学で、このような期待は外れるのが通常である。学生は多様な興味や利害をもって授業に参加する。中には、授業の内容には関心もないのに、必修だからという理由だけで仕方なく出席している学生も少なくない。このとき、大学教員はどのように対応すべきなのか。大学教員にとっては悩ましい問題である。

だが、この問題は、初等・中等学校の教員ならいつも経験していることである。大学の授業創りを考えるうえで、初等・中等学校での授業創りが参考になる。そこで、筆者が、初等教育教員養成課程の授業のなかで学生に話していることを、そのまま大学の授業にあてはめて論じてみよう。

3.1 教育目的の明確化と教育内容の選択

授業創りは授業の目的を明確にすることから始まる。目的が明確でない限り、授業をどのように改善するのか、その方向性は見えてこない。その際、少なくとも二つのことを考えておく必要がある。ひとつは、どのような人間を形成するかということ、もうひとつは、どのような社会や文化を形成するか、ということである。

目的を明確にしたうえで、つぎに、ひとりひとりの学生と社会の将来を見据えて、目的に即した教育内容を選択しなければならない。この科目、この教材を学生に教えることの意味はどこにあるのか。それを学んだことが学生の人生をどのように豊かにし、社会の将来にとってどのような意味があるかを問うことが必要である。もちろん、管理栄養士とか、中等学校教員とかの資格に関連する科目なら、学生の到達水準が資格の付与と直結しているので、その内容には大きな制約がある。実際に、教職課程の認定にあたっては、文部科学省は各科目のシラバスまでを点検し、しばしば注文をつける。それでも、大学の教員が、授業の内容を選択し、授業を構成することは、『学習指導要領』に縛られている初等・中等学校の教員に比べれば、はるかに容易なはずである。大学の教員も、授業を創ることを、自分自身の研究が社会にどのような貢献をしているのかを考える契機にしなければならない。

3.2 学生の状況、教材、授業方法についての理解

授業の準備として、大学教員が考えておくべきことを列挙してみる。第一に、学生の意欲や特質、成長の段階などを理解することである。学生の状況を把握せずに、授業計画は立てられない。

しかし、学級担任がいる初等・中等学校とは違って、大教室のなかで出会うひとりひとりの学生について、その特徴や興味などをつかむことは難しい。100名を越える授業では、ひとりひとりの名前を覚えることは不可能に近い。たとえそうであっても、授業のなかで、アンケートや問答など、何らかの方法を使って、学生の興味や特徴をつかむ必要はある。

第二に、教員は、担当科目の教育課程上の位置について意識している必要がある。一般教育科目、共通科目、専門教育科目、あるいは教職科目など、授業科目はいろいろな分類されている。当然、大学教員は担当科目の位置について了解しているはずである。しかし、実際には、各科目の関連を考慮していないことが少なくない。たしかに、教育課程は、科目の相互関連を考えて編成されたのだが、科目担当者が多数いる場合には、相互の連携は取りにくくなる。その結果、学生個人の立場からみると、ある学部・学科を修了しても、特定の分野が抜け落ちたり、同じような内容の授業の繰り返しがあったりするということになりかねないのである。教育課程が効果的であるためには、各教員の相互連携が必要になる。大学教員の授業における連携は、初等・中等学校に比べると、著しく弱い。

第三に、教員は、授業の方法についてもよく準備しておく必要がある。たとえば、授業の形態が講義か、演習か、実習か。学生の人数や教室の形態を考えて、どのようなメディアを使うかということも考えておく必要がある。授業の在り方を決定づけるこのような重要な要素は、多くの場合、授業を始める前に決定している。それでも、なぜその形態であるのか、それで効果があるのか、つねに考えることは必要である。

3.3 教育環境の構成

授業を実践する時間や空間は、授業の質を大きく左右する。それをどのように構成するかは教師の授業創りの重要な要素である。それを教育環境と呼んでみる。たとえば、施設や設備、教室や机の形や配置、固定式機の教室、可動式機の教室などの物理的・空間的要素、90分や120分というような1授業時間の長さ、曜日と時限への科目の配置などの時間的要素、受講学生の人数や、学年別あるいは能力別の学級編成などの人的要素、これらのものが授業の質に与える影響は、計り知れないほど大きい。それにもかかわらず、教員は意外にこれらの要素に無頓着である。

たとえば、1クラスの学生数が授業の質を左右することは誰も経験している。授業がどの教室で行われるか、授業が午前か午後か、季節が夏か冬か、などによっても、授業の質は大きく変わってくる。これらの要素を教員が自由に変更できるとは限らないからといって、授業改善の対象から排除することはできない。教員はそれらが授業の質に与える影響を認識しておく必要がある。教員の努力で改善できる箇所はあるが、同時に大学にはその改善のために努力する義務がある。設備の不備を教員の努力で補うことがFDのねらいではない。

よい授業ができるように設備や環境を改善することは、FDとして取り組むべき重要な課題のひとつである。同じ施設・設備、同じ時間をつかって、いろいろな教員が授業をする。そのときに、教員相互の連携が必要になり、教員の同僚性が生ずるのである。

3.4 授業計画の作成

校舎や教室等のハードウェアと、カリキュラムや教材というソフトウェアを整えたうえで、教

員は授業計画を立てる。小中学校では、1時間ごとの指導案を作成する。大学でも指導案があるのが理想的である。講義ノートは指導案にはならない。教師と学生との交渉の過程が組み込まれていないからである。授業は教師と学生と教材のかかわりの過程であるから、授業の進行の手順は予想しておかなければならない。

しかし、授業は予想どおり進むことは少ないので、授業計画は臨機応変に組み替える必要がある。授業計画は修正されるためにあると言ってもよい。授業への想像力と構想力が試されるときである。

3.5 教室の中での教育実践

教室のなかで、学生とどのような関係を築くか。それは授業の成否を決めるもっとも重要な要素のひとつである。教師の語り、資料の解説、励まし、指示、応答など、授業のなかでの様々な機会を通して、学生と教員の教育的関係が構成される。

大学教員と小学校教員の授業技術の違いは、生徒・学生の非言語的表現を読みとる能力に、もっともよく現れる。教育的な関係はつねに言語で媒介されるとは限らないのに、大学の教員は言語を重視する傾向がある。これに対して、力量のある小学校の教員なら、生徒の非言語的表現を読みとる技術を持っている。45分の授業で交わされた教師と生徒の応答を、テープレコーダーを使わなくても、授業のあとですべて再現することができる。私はときどき小学校の授業を参観するが、私が聞き取れなかった児童の声を、小学校の教員は聞きとっていることに驚くことがしばしばある。子どもの表情を見て言おうとすることを読むのである。この技術は小学校の授業の中で教員が身につけたものであろうが、大学の教員も学ぶべき技術である。

3.6 評価

授業のあとには、評価をしなければならない。評価とは学生の成績をつけることではない。授業を受けたのちに、学生がどのように変化したか、なぜ変化したか、なぜ変化しなかったか、これらのことを、教師自身の授業の中から探ることである。変化の前、変化のプロセス、変化の後、これらのつながり確かめること、さらにその変化を価値づけることが評価 (evaluation) である。評価とは、授業実践についての評価であって、授業改善のための手掛かりである。

評価とはなにか。アメリカの小中学校で1930年代に使われるようになった教育評価の概念を振り返ることは、大学における授業の評価を考えるうえで参考になる。子どもの学力の変化を標準テストなどの点数で測定することは20世紀の初めに始まっていた。その後、単に点数の変化をみるだけでなく、どのような授業を受けて、どのように変化したか、そのプロセスをみることに、そして授業の改善につなげることが、教育評価として研究されるようになった。それだけでなく、あらかじめ決められた目標に到達したかどうかだけでなく、授業の中で子どもに起こった変化や、教育的働きかけの質や、目標そのものの価値も検討されるようになった。たとえば、思考力、想像力、表現力などは明確に数値で捉えることは困難であるけれども、教育の目標になることはある。重要であるけれども、捉え難い変化を、何らかの方法で捉えることが教育評価の課題になった。

測定から評価への変化は、大学の授業にもあてはめて考えることができる。授業の前と後での

学生の変化、どのような働きかけがどのような変化をもたらしたのかを、大学の教員も考えなければならぬ。その結果として、教育目標の組み替えが必要になることもあるだろう。このプロセスが教育評価である。

3.7 授業の反省

授業のあとで、教員は自分の授業と学生の変化の実態を関連づけながら、授業を反省する。この反省を通して、授業の内容や方法の改善への示唆を得ることができる。このときに意味があるのは、授業の反省を一人の教員にとどめず、教員の集団として、共有することである。授業実践の交流を通して、教員の力量を向上させることがFDの課題である。

以上、述べてきたように、小中学校における授業改善と大学における授業改善は、その本質において違いはない。FDが授業改善をめざすなら、小学校の教員から学ぶべきことは少なくない。

4. 大学における授業評価の問題点

ここまで、大学における授業改善の理念について述べてきた。それでは具体的に、大学における授業改善策の現状のどこに問題があり、どのように改革すべきなのか。筆者がこれまで国立大学や私立大学で観察したり、実施したりしてきたFD活動の経験をもとに述べてみる。

10年ほど前までは、FDといえば学生による授業評価のことだと考える教員は少なくなかった。その頃、私が勤務していた国立大学でも「学生による授業評価」が始まった。詳細は省略するが、今ではどこの大学でも実施しているような形式のものであった。私はこのような調査が始まる以前から、授業についての感想をしばしば学生に書いてもらっていた。アンケート用紙を配ることもあったし、答案の裏に書いてもらうこともあった。そのような方法は、決して珍しいことではなかったと思う。

「学生による授業評価」を初めて受けて驚いたことは、これまでに自主的に行ってきた授業アンケートと大きな食い違いがあるということだった。自主的なアンケートでは、授業についての質問や感想が具体的に書かれており、授業についてはおおむね好評であった。これに対して「授業評価」の自由記述には意外な反応が多く、戸惑った。授業に参加していたとは思えないような感想も少なくなかった。無記名であるから、誰がどのような感想をもったのかを確かめることはできない。授業のあとで、無作為に数名の学生に感想を聞くと、かつての授業アンケートと同じように、授業については肯定的な意見しか述べない。学生の真意を知りたいと思ったが、大人数の授業ではそれは難しい。学生の反応を自分が正確に把握できていなかったことに気がついたのはよかったのだが、学生への信頼が揺らいでいった。同時に、授業評価はなんのために行うのか、その意味はどこにあるのか、考えるようになった。

その後、私はいくつかの大学でFD活動や授業調査に関わった。それらの経験を経て、私がいま思うのは、「学生による授業評価」は、学生の感想を聞くための調査としては意味があるが、それは評価ではないということである。そのように考えるにいたった理由を述べる。「授業評価」の対象となる授業には大人数の講義、少人数の講義、演習、実習など、いろいろな形態があるが、200人程度の大人数の講義の場合を取り上げてみる。

まず、「学生による授業評価」の問題点を五点指摘する。第一に、調査にかかる費用と時間で

ある。費用は、調査の方法によって異なるだろうが、業者に委託することが多いようである。その額が高いか低いかは判断の分かれるところかも知れないが、大学にとってはかなりの負担であることは間違いない。

時間についていうと、調査用紙を配布し、記入し、回収するには相当の時間がかかる。事務作業も負担が大きい。学生が回答する時間を30分以上確保するように指示を受けたこともある。教師から見ると、授業時間が減少する。学生からすれば、授業時間が削減されるのみならず、似たような質問にたいして何度も回答しなければならない。調査が実施されるのは通常は学期末で、その結果がでるのは数カ月後である。これでは、教員にとっても、学生にとっても授業改善につながるはずがない。教員が同じ科目を翌年も担当するなら、多少は参考になるデータが得られるかもしれないが、授業を受けた学生にとっては意味のないことである。

第二に、「授業評価」という名の調査は、調査目的が不明確である。「授業評価」を「教員評価」とであると受け止める教員は少なくない。私が経験した調査では、「教員の熱意を感じましたか」、「全体としてこの授業に満足しましたか」というような項目がずらりと並んでいた。教員評価が目的と感じる教員は少なくないであろう。実際に「学生による授業評価」の点数で教員の待遇を変えた大学もある。

だが、もし調査の目的が授業改善であるならば、調査によってえられた資料がどのように授業改善につながるかを十分に検討する必要がある。先にあげたような設問を作成したひとは、「熱意をもって授業をせよ」、「学生が満足できるような授業にせよ」ということを教員に言いたいのであろうが、そのようなことは言われなくても教員が努力すべき当然の職務である。教員がそれを知り、学生がそれを書くことにどのような意味があるのか、甚だ疑問である。この調査の結果から教員がなにをすべきかは考えようがない。

たとえば、授業に向かう熱意が重要であることは誰も否定しないだろうが、熱意はそのまま学生に伝わるわけではない。十分に準備をすれば必ず授業がうまくいくとは限らないし、準備をしすぎて、うまくいかなくなることもある。教員が求めているのは、学生の能力や学習意欲を高めるための技術である。もちろん、具体的なものは教員が自力で開発しなければならないとしても、その技術を磨くのに参考となる資料を教員は必要としている。授業調査はそれを提供するものでなければならない。言い換えると、授業調査は教員の自己研鑽をサポートする一つの手段なのである。先に挙げた設問項目は、「授業評価」と教員評価を混同しており、授業改善につながる見通しが無い。

第三に、「学生による授業評価」は、授業の実態を反映しているとは言えない。学生は授業にあまり出席してなくても、何度か受けた授業について印象で応える。同じ授業を聴講しても、学生によって、内容が難し過ぎたり、易し過ぎたりするのは当然であるし、教員に対する個人的な思いや、調査の日の気分によって左右されることも少なくない。評価の基準がないのである。

評価の基準は、授業の到達目標との関連で決まる。大学の授業科目には、基礎的な技術を習得することがねらいのものもあり、学問への興味を高めるためことがねらいのものもあるし、あるいは、現実的な課題の解決をねらいとするものもある。評価者は、その科目の具体的な目標を知っているだけでなく、教育課程全体のなかでのその科目の位置を理解しておく必要がある。基準はそのあとで設定されるものである。

評価とは、このようにして明確にした基準にもとづいて、授業の前とあとで、学生がどのように変化したのか、変化のプロセスや、変化をもたらした要因を確かめること、さらには、その変化の価値を再検討することである。言い換えると、授業の質そのものの吟味が評価といってもよい。このように考えると、学生による評価は成り立ちえない概念であることは明らかである。

しかしながら、大学教員が学生の印象や感想を聞くことは、授業改善にとっては重要な意味がある。その印象や感想をどのように受け止め、解釈するかは、実は大学教員の授業能力と密接にかかわっている。学生の反応を確かめながら授業改善を進めることは教員の責務でもある。その解釈を教員個人のものに閉じ込めるのではなく、教員の間で検討しあうことが必要である。それが、基準や教育目標の妥当性を吟味することになる。たとえ学生に嫌われても、国家試験に合格するために知識を教え込むための授業にするのか、あるいは、学生が楽しんで参加する授業にするのか、さらには、その両立を目指す授業にするのか、このようなことについての教員相互の理解が必要である。この共通理解を築きあげる過程は、本来のFDに発展する可能性がある。この点で、学生の感想や意見を聞くことには意味がある。

第四に、匿名による調査の危険性を指摘しておかねばならない。「授業評価」は匿名で行われるのが普通である。学生の本当の気持ちは匿名でしか知ることができないという発想に基づいている。だが、匿名であることのもたらす弊害は大きい。ひとつには、無責任の助長である。学生は明確な根拠や基準のないままに、自らの印象にもとづいて特定の個人を匿名で批判する。大学における授業なら、学生が意見を述べる時には、教員は、意見の根拠やデータの提示を求める。発言に責任をもつべきなのは学生も教員も同じである。意見の食い違いがあれば、そこから真摯な議論が始まる。ところが「授業評価」では根拠は不要であり、無責任な評価を奨励することになる。

そればかりか、匿名で意見を述べることは、教員と学生の信頼関係を危うくする。学生に授業の感想を直接に聞いたときには、おおむね好評なのに、匿名のアンケートでは批判が多くなることを、私は何度か経験した。学生は、建前と本音を使い分けるのである。このような使い分けを続ける限り、授業の改善は難しい。教員と学生の相互の理解がなりたたないからである。結局、匿名であることによって、教員と学生の信頼関係が壊れていく。

もうひとつ懸念されることは、もしも匿名の授業評価に基づいて、大学が何らかの対応をしたとすれば、学生は、匿名の意見を出すことで社会を変革できるという経験をするようになる。無論、たとえば投票の場合など、匿名性を確保することが必要な場合もあろうが、責任をもって社会の形成に参加する態度を学生が身につけることは、大学教育の重要な使命のひとつであると考えたい。

第五に、「授業評価」は、よい授業を固定化することになる。最初に「よい授業」は何かについて論じたように、理念として「よい授業」を想定することは可能である。だが、実際に「よい授業」を提示すれば、ただちに異論がでるであろうことは想像に難くない。「授業評価」の項目の多くは、特定の形式の授業を「よい授業」として想定しながら、そのよさの根拠が検討されていないところに危険性が潜んでいる。

たとえば、「教員の授業はわかりやすかったですか」という項目をよく見かける。この質問項目は、「わかりやすい授業はよい授業である」ということを暗黙の前提としている。しかし、わ

かりやすい授業がつねによりよい授業とは限らない。わかりやすくするならば、授業の内容を平易なものにし、基準を下げればよい。授業の内容を単純化し、だれもがすぐ理解できるように、丁寧に教えればよい。だが、それが本当に「よい授業」であるかは実は疑問である。もしその科目が何らかの資格に関する科目であれば、基準を下げることは許されない。また、授業の内容や目的によっては、容易にはわからないところに授業の意味があることもある。私が担当している教育哲学の授業では、相対立する考え方を紹介するが、誰の考え方が正しいかは容易に決定することはできない。むしろ、学生に問いかけ、何が正しいかを自分で判断することを期待している。考えれば考えるほど、わからなくなる、という感想もあるが、考えること自体がねらいの授業だから、そのような感想はねらいを達成しているのである。わかりやすい授業は、事実を過度に単純化していたり、結論を急いで学生の思考を妨げたりしていることもある。

このような例はいくつも挙げることができる。「情報機器の使い方は適切でしたか」という項目があるとすれば、その項目は「情報機器を使いこなすのがよい授業」という意味を含んでいるし、「配布された資料は適切でしたか」と聞けば、適切な資料の配布をすべきである、ということを含んでいる。「黒板を適切に使っていましたか」と聞くときには、黒板を使わない授業は想定していないのである。たしかに、授業評価の項目のひとつひとつは、授業者にとっても知りたい情報であることも少なくないが、これらの項目で評価を上げようとするなら、よい授業は固定化され、授業の定型化が進むであろう。その結果、大学教員はよい授業とは何かを考える必要がなくなる。授業改善にむけての思考が停止する。

5. 授業調査の改善

私は「授業評価」のこのような問題点に気がついたので、勤務していた私立大学のFD活動を全面的に改めた。FDのひとつの実践例として紹介する。

まず、FDのねらいは、教員の授業創りと教育力開発のサポートであることを宣言し、そのうえで、それまで実施していた授業評価を廃止し、かわって、新しい型式の「授業アンケート」を実施した。新しい型式の「授業アンケート」から得られる情報は授業改善のためのみに利用すること、教員評価ではないことを明確にした。

授業アンケートについて具体的に述べよう。アンケートの項目は、授業の改善に直接役立つものに絞った。授業を改善しようとしたとき、教員が必要とする情報は何であるか。私は次の四つの観点から考えた。第一に、学生の学習状況である。授業を受けるに際して、学生はどの程度の準備ができているのか。知識の量や技術、あるいは心構えなどである。予習をどの程度しているかも重要である。予習あるいは復習に費やしている時間や、シラバスをどの程度読んだか、などが項目になる。第二に、学生が授業の内容をどこまで理解しているのか、理解度である。これを知るには、授業内容に関連したクイズなどがあり得る。第三に、学生が授業を受けたことに満足しているかどうか。これは単なる感想を聞く項目であるが、授業に出席したことでのどのような気持ちの変化があったかを知ることができる項目がよい。第四に、授業の環境が適切であるかどうかである。教室の広さ、机の大きさ、配置、照明、空調など、いろいろな要素があり得る。学生が感じていることを自由に記述してもらおう。このような観点から作成したのが、表1である。

授業アンケートにかける時間は、5分以内にした。その時間内で、学生がよく考えて答えると

表1 授業アンケート（神戸女子大学の例）

(学生の学習状況)	
① シラバスをよく読みましたか	
1 よく読んで内容を想像した	
2 ひとつおりに読んだ	
3 見ただけ	
4 全く読まなかった	
② 1コマの授業の予習または復習にどれだけ時間を使いましたか	
1 3時間以上	
2 1～2時間程度	
3 30分以下	
4 ほとんどしなかった	
(授業方法・内容と理解度)	
③ 授業のノートがきちんととれましたか	
1 きちんと取れた（後で見直してよくわかる）	
2 だいたい取れた	
3 簡単なメモ程度のノートを取った	
4 ノートはとらなかった	
④ 授業の進捗はどうでしたか	
1 早すぎる	
2 やや早い	
3 ちょうどよい。	
4 遅い	
⑤ 授業内容のレベルはどうでしたか	
1 高すぎる	
2 適切である	
3 低すぎる	
4 一概に言えない	
(満足度)	
⑥ この授業を聞いて、学習への興味がわきましたか	
1 とても興味がわいた	
2 ある程度興味がわいた	
3 あまり興味がわかなかった	
4 まるで興味がわかなかった	
(教室等の環境)	
⑦ 教室の環境で問題があると感じたのはどの点ですか（ひとつ選択）	
1 黒板（白板）が見にくい	
2 机と椅子が適切でない	
3 教室が狭すぎる（広すぎる）	
4 空調が適切でなかった	
5 その他	

すれば、質問項目はせいぜい10項目である。私は先の観点にもとづいて、原則として学部のすべての授業について共通7項目を設定した。この7項目に加えて、各教員が自由に追加できる自由項目を設定した。教員はそれぞれ、授業の内容に関することであれ、授業の進め方についてであれ、また、授業の環境についてであれ、学生に聞きたいことがあるはずである。それを自由項目のなかに含めることを期待した。

アンケートの結果が直ちに、可能ならその日のうちにわかるように、事務上の処理を行った。それまでの授業評価は、15回の授業の最後に調査を実施して、何カ月も後になってようやく結果が教員の手許に届いていた。これでは授業改善に役に立つはずがない。授業調査に参加した学生にとっても全く意味がない。私が始めた授業アンケートでは、授業後に回収したアンケート用紙（マークシート方式）を事務局職員が直ちに機械で読み取り、結果を表で示してくれた。読みと

りの機械と集計のためのソフトウェアが必要であったが、業者に依頼するよりははるかに安価であった。しかも、授業ののち、数日後には集計の結果が得られるので、集計の結果を見て、次の授業の改善に生かすことができた。このようなアンケート調査であれば、15回の授業のなかで複数回実施することが可能であるから、授業を受ける前と、受けた後の学生の変化を確認することもできるようになった。

教室の環境等についての学生からの要望は、一覧表を作成して理事長に提出した。学生の要望がすべて実現することはなかったが、部分的には改善されたし、授業改善のために大学がなにをすべきかを考える参考資料にはなったはずである。教室の環境等を学生に聞いたのは、施設・設備の改善を大学に求めることだけがねらいではなかった。机の配置、照明、学生の座席の位置等を変更することで、教員が授業の環境や雰囲気を変えることもある程度は可能である。そのような環境を準備することも授業改善であることを、教員が自覚することを期待していた。この期待は十分には理解されなかったようである。

私が実施した授業アンケートは簡単で安価なものであるが、授業改善のための手段としての意味があると考えている。授業アンケートは、大学教員にとっては、自分が創った授業を反省するための資料である。学生にとっては、自分の学習を振り返るための機会である。教員は、複数回の授業アンケートを実施することで、授業の前と、授業の後の学生の変化を知ることができ、授業の改善に直接つなげることができる。授業アンケートは、点数を上げることに意味があるのではなく、授業の改善につなげるところに意味がある。

6. 授業改善のためにすべきこと：これからの課題

授業アンケートは学生の観点から、授業についての感想を聞くものであった。授業改善のためには、この観点以外に、少なくとも二つの観点が必要である。ひとつは、教員自身が自分の授業をどのようにとらえているかということ、もうひとつは、同僚の教員が自分の授業をどのようにみているかということである。学生の観点、自分の観点、そして同僚の観点、という三つの観点から、授業を反省する必要がある。

教員の観点にたてば、自分の授業の成果を何らかの形で残すのがよい。私は授業報告書の提出をすべての教員にお願いした。教員は、授業の始まる前に、授業のねらいや、授業の概要、成績評価の基準等を、シラバスとして公表している。授業を終えたのちに、シラバスで記述したことがどこまで達成できたかを、自分で振り返ることが必要である。教員は、授業調査を通して確認した学生の反応を、授業のねらいにそくして、価値づける。これが本当の評価であり、じつは自分自身の教育実践についての自己評価である。授業を実施した際に経験した困難や失敗、また学生の反応を思い出し、記録に残すことに意味がある。こうして作成された授業報告書を教員が相互に閲覧すれば、それぞれの教員が抱えている課題や困難を、教員が共有することができる。課題や困難の共有が、教員をサポートするFDの体制につながる事が理想である。したがって、授業記録は決して教員の評価とつなげてはならない。自分自身の授業の失敗や問題点を、安心して述べることができるようなものでなければならない。

同僚の授業を見ることは、自分自身の授業改善の参考になる。教員はそれぞれに工夫を重ねながら授業をしている。その工夫を相互に学習しあうことが必要である。教員の能力を評価するの

ではなくて、お互いの授業技術の学び合いと考えるべきである。自分の授業がうまくいかなければ、他の教員に観察してもらって、助言を受ければよい。小学校や中学校の教員であれば、授業研究会や反省会をしばしば行っている。研究授業も年中行事のひとつである。それは大学でも可能である。大学教員が協力するなかで、教員の同僚性が形成されるはずである。それがFDの組織化である。

教員相互の授業観察の機会として2週間の授業公開週間を設定して、その間の公開授業の週間時間割表（授業科目名と教室を記載）を作成して、掲示した。どの教員にも少なくともひとつは授業を参観し、授業参観表を提出するようにお願いした。公開しても参観者がほとんどいないことはしばしばであったし、授業を観察しても他の教員の授業に口出しはしたくないという感想を漏らす教員もいた。相互観察がどれだけの成果を上げたかは検証できていない。

それにしても、私の経験からは、他の教員の授業から多くの授業技術を学ぶことができたし、思いがけない学生の表情を観察することもできた。それ以上に印象的だったのが、授業をする教員の授業観や教育観であった。これは私にとっては思いがけない収穫であった。授業観察を通して、同僚への理解が深まったのである。同僚性の形成とってよいのかもしれない。

おわりに

ここまで、授業改善に焦点をあてて、矮小化されたFDについて述べてきた。しかし、教育観や授業観の理解と同僚性の形成が課題になったとき、FDは矮小化されたものを越えている。大学教員が相互に、授業、教育、研究、そして大学教育について、お互いの考え方の差異を意識するようになる。授業改善を共通の課題としながらも、教員が協力して教育力を磨いていくための体制づくりをし、FDを組織化することになる。それは本来のFDへの足掛かりとなるはずである。

最後に強調しておきたいことは、矮小化されたFDにせよ、広義のFDにせよ、計画どおりに進むものではないということである。近年では、Plan-Do-Check-ActionというPDCAサイクルがいろいろな場面で応用されているが、授業改善や大学教育の改善に応用することは危険である。PDCAは、到達目標を明確に定めて、そのための方法を考案するものである。予定どおりのものが生産されたとき、その計画は成功したと見なされる。工場で生産されるものの品質管理のための手順である。

しかし、教育にはそれは当てはまらない。想定どおりの効果が得られなかったときに、あるいは想定外のもので生み出されたときに、それにどのような意味を見出すかが重要である。授業に即していえば、授業評価の点数に意味があるのではなくて、学生がどのように変化したか、その変化にどのような意味を見出すかが重要である。点数を上げることを目標にすることは、あらかじめ設定された教育の目標を疑うことなく受け入れていることを意味している。人間の変化は思いがけないものである。その変化にどのような価値があるかを明確に定めることは困難である。授業の改善も実は同じことである。この形式の授業が最善であるとか、授業評価の点数が上がったからよくなったとか、断定しにくい面がある。むしろ、想定外のことにこそ価値があるのかも知れない。このような不確実性が教育の特質である。

このことをつねに念頭におきながら、授業改善を続けること、そのための同僚性を高めること

がFDとして最も重要なことであろう。

参考文献

- 稲垣忠彦 (1974) 『授業における技術と人間—教授学ノート』 国土社
- 稲垣忠彦 (1995) 『授業研究の歩み—一九六〇—一九九五年—』 評論社
- 京都大学高等教育研究開発推進センター編 (2011) 『京都大学高等教育叢書30：FD ネットワークの展開と大学教育改革の方向性を問う』 (<http://repository.kulib.kyoto-u.ac.jp/dspace/handle/2433/139330>)
- 田中每実 (2009) 「ファカルティ・ディベロップメントの組織化をめぐる」『中部大学教育研究』 No.9 pp. 9-16
- 田中每実 (2010) 「教育現実の構成と教育哲学の構成」『教育哲学研究』 第101号 pp.156-169