

# 高等教育における教授学習過程の社会学的研究

山崎 博敏・八並 光俊  
(1986年9月10日受理)

## A Sociological Study of Teaching-Learning Process in Higher Education

Hirotooshi Yamasaki and Mitsutoshi Yatsunami

This paper attempts to consider the macro and micro aspects of teaching learning process in higher education.

The first part of this paper considers the macro aspects of teaching-learning process in higher education in Japan. Dividing the higher education system into four different levels (system level, institutional level, operating level, individual level), the social and organizational character of teaching in higher education in Japan are discussed.

The second part of this paper considers the micro aspects of teaching-learning process in higher education from the view point of the evaluation of teaching: assessment of learning outcomes, analysis of teacher characteristics and pedagogical behavior. This part summarizes fundamental defects in traditional approaches to the evaluation of teaching in higher education: 1) validity of student evaluation 2) effectiveness of student evaluation of teaching in higher education. The several new directions in the evaluation of teaching in higher education are discussed.

本論文ではまず、従来の高等教育における教授学習過程の研究を整理し、教育社会学からみたその研究領域の画定を行い、次にマクロな視点から高等教育における授業の社会的側面を考察し、その後ミクロな教授学習過程にアプローチする。ミクロな教授学習過程を論ずる部分では、高等教育における効果的授業の成立の条件としてどのような要因が必要かを分析する際の研究手法上の諸問題を論じる。

## 1. はじめに

### (1) 高等教育における授業研究の欠如

日本においては初等・中等教育の領域では授業研究は盛んであるのに高等教育の領域においては必ずしもそうであるとは言えない。教育社会学研究としても事情は同じである。これにはいくつかの原因が考えられ

る。第一に、初等・中等教育では授業研究者が全国の教育学部に必ず配置されているのに、高等教育の領域では高等教育学科や研究センターなどが皆無かまたはその数が少なく、高等教育研究が十分に制度化されていない。第二に、大学の教員が自己の専門領域の研究に志向しており、日々の教育実践を研究のレベルまで発展させない。第三に、大学制度の特質として、大学では教育問題を取り上げるのに消極的なことがある。教員は出来るだけ教育の負担を避けようとし、昇任や任用の際に教育能力を考慮せず専ら研究能力だけを考慮する。

現在、断片的にみられる高等教育の授業研究は少数の例外を除いて、教育学者や教育社会学者よりもむしろ、一般教育に携わっている学者や、電子通信学会の「技術研究報告」を中心とする工学者や心理学者に多いとさえ言える。だがそれらの多くは、教授技術や教育理念の問題に重点があり、授業を取り巻く社会的文脈についての考察が希薄である。授業を単に一人の教

師と数十人の学生の間での一方的な情報の伝達活動だけとして捉えるのは不十分である。原子的個人の間で学習内容が一方的に伝達されるのではなく、一つの教室での授業は教師と学生の人間関係としての側面を持っており、さらにその外側では大学のカリキュラムや教えられる教科内容には学問の知識体系がひかえている。これらの知識体系をどのような制度上のしくみを通して、だれがどのような役割をもって教えるか、これらはすべて、一国の高等教育制度の制度的枠組みの中で行われるのである。したがって、授業の分析はこのような教育制度の社会的文脈を解きほぐしながら進められるべきである。

## (2) 分析視点—マクロとミクロ

以上のような視点に立って高等教育の授業を研究する場合、さまざまなアプローチの仕方があろう。ここでは高等教育の授業研究の視点をミクロとマクロの2つに分けてみることにする。

まずミクロな視点では、教授学習過程を社会学的ないし社会心理学的な視点から分析することができる。授業をインプットとアウトプットの過程としてとらえ、学力や意欲を高める授業方法を追求するアプローチは末吉・片岡・高旗ら<sup>1)</sup>をはじめ多くの学者によって、初等・中等教育の授業研究でなされ、教育社会学の領域では生産的な研究成果を生み出してきた。このアプローチを高等教育についても適用することが可能である。

次にマクロな視点では、授業がどのような制度的枠組みの中で行われているか、授業が大学や短大など機関レベルで、そして一つの学科でどのようにして行われているか、そしてまた教員や学生など授業の行為者がどのような役割構造の中でどのような動機をもって授業に臨んでいるかなど、組織上の特性を分析しながら、授業の社会的側面を分析する。

次の第2章ではまず高等教育における授業のマクロな社会的側面を考察し、第3章ではミクロな教授・学習過程にアプローチする。

## 2. 高等教育における授業の組織的特徴

日本の高等教育において教育活動がどのような組織的枠組みで行われているか、これが本章の課題である。B. Clark<sup>2)</sup>や T. Becher & M. Kogan<sup>3)</sup>が行ったように、高等教育システムをレベルに分けることによってこの問題の解決の切り口を作りたい。ここでは高等教育システムのレベルを制度レベル、機関レベル、活動単位レベル、個人レベルの4つに分ける。制度レベル

は高等教育に関する計画、資源配分、基準の設定等を行うもので、さまざまな全国的・地方的な官庁・団体 (Authority) が該当する。具体的には日本の場合には、文部省、中央の各種審議会、大学間団体などである。機関レベルには個々の大学や短大などが該当する。活動単位レベル (Operating Unit) は教育・研究など教員の日常の活動を行う基本的な構成単位である。専門分野によってその範囲は異なるであろうが、ふつうは学科が、場合によっては学部や専攻がこれに該当する。

### (1) 制度レベル

大学間団体や専門職団体の弱体さと、それに代わる中央政府の力の強さが日本の高等教育の制度レベルでの最大の特徴である。戦前はおろか戦後においてすら画一的な官僚統制が支配的であった。大学基準協会は大学教育の水準維持を目指して戦後設立された。大学基準を大学の設置認可の基準にすると共に、大学の質を判定することを目標にしたが、加入した大学の数が限られたことや、設定された大学基準が拘束力を持たなかったことなどの理由から、十分その力を発揮できなかった。その後文部省は省令として大学設置基準を制定し、文部省はこの基準の変更を通して、国・公・私立のすべての大学の設置や教育・研究の諸条件に大きな影響力を行使した。設置基準を上回る特徴あるカリキュラムを構築する努力はなかなか成されず、むしろ最低限それを満たすことが多くの大学の関心事になり、その「最低基準」が変更されることによって、各大学の教育条件は大きく変化した。一般教育については最低履修教科数や単位数の変更がその例である。まさに文部省のさじ加減一つで全国の大学の授業実態は画一的に変化してきたのである。

### (2) 機関レベル

#### a) 機関間分業

日本では戦後、大学で一般教育と専門教育を行うようになってきている。戦前は大学は3年制で専門教育だけを行い、旧制高校が今日の一般教育に相当する部分を担当していた。戦後の日本の教育課程はアメリカの教育課程と類似している。だがアメリカでは高度な専門教育を担当する大学院が発達しており、その分、学部段階の専門教育はそれほど専門化しておらず、一般教育に専念するリベラルアーツカレッジも多い。戦前の日本のようなシステムは伝統的なヨーロッパ諸国の高等教育でみられる。ここでは一般教育に該当する高等普通教育は中等教育で行うことになっている。それだけ中等教育での学習内容は高度なようである。こうしてみても、日本のシステムはヨーロッパとアメリカ

カを両極とする連続体を考えた場合、両者の中間よりやアメリカに近い位置にあると言えよう。

教育と研究という大学教育の二大機能は機関間で異なった重点を置いて分担されている。短大、高専、学士課程だけの大学、修士課程をもつ大学、博士課程を持つ大学の順に教育機能に重点を置くようになる。そしてまたセクター別には私立の機関より国立の機関が研究機能が充実しているのが一般的である。さらにまた、一般に、研究や高度な教育機能は低度な教育機能に付加され上乗せされていく。つまり現在の日本の高等教育制度では、すべての機関が一般教育を行っている。そして短大・高専を除く残りのすべての機関はその上に学部専門教育を行う。その中で大学院大学はその上に大学院教育を行う。こうして、大学院大学は、教養課程から大学院教育までの実に上下のレベルの著しい教育課程を一つの機関で提供するようになっていく。

#### b) 機関内分業—教養と専門

上に述べた多くの機能のうち、教養課程と専門課程が日本の大学組織の中でどのように制度化されているかを見てみよう。日本の高等教育では、大学短大を問わず一般教育と専門教育を共に行うようになっていく。この二つの機能について見ただけでも、異なる2つのレベルの教育課程をどのように制度化するかは大学により多様である。教授団の構造の点からは一般に教養課程担当教員団と専門課程担当教員団に分かれ、学生からみれば教養課程を終えて専門課程に進むという仕組みになっている。

教員の配置には次のような類型がある。(イ)一般教育だけを担当する教養部を設置する。(ロ)各専門学部はその学部の教養課程の授業を担当する教員を配置する。(ハ)各専門学部で大学全体の教養課程の授業を担当する教員を分属させる。(ニ)ある一つの学部で大学全体の教養課程の授業を担当する教員を配置する。(ホ)大学全体で教育組織と研究組織を分離して、教養課程の授業を担当する。

次に学生の専攻の決定には次のような類型があるように思われる。(イ)入学時に学部・学科・専攻まで詳細に決定してしまう大学。(ロ)入学時に学部だけを決定し、適当な時期に学科や専攻を決定する大学。(ハ)入学時に複数の学部単位で入学者を決定し、適当な時期に学部・学科・専攻を決定する大学。

#### c) 一つの組織体としての取り組み

以上のように、教養課程と専門課程の分担、専門課程学生の配属をみただけでも、大学全体で学部間の調整活動を行う必要がある。教養課程の外にも、教職課程、情報処理教育、外国語教育など学部をまたがった

教育課程は多い。一つの大学としての教育理念がその方向性を指し示す。

#### (3) 活動単位レベル

実際の授業は専門領域によって非常に異なっている。講義に比重を置くか、演習や実験や実習に比重を置くかは、専門領域によって異なる。一般に応用科学では実験・実習の科目が多い。だが個別の授業科目の中身を見ると、同じ演習という授業形態でもその内容は異なっている。人文系では外国の論文・著書の講読が主流であろうが、自然科学系では講義で学習した内容の定着をめざした練習問題のドリルが主流であろう。講義では、基礎科学の授業では既成の理論の学習が主流だが、芸術系では一つの作品の解釈を教師が提出することがよく行われている。

#### (4) 個人レベル

最後に、教室で実際の授業に参加し、教授学習過程の相互作用をくりひろげる2種類の行為者、教員と学生に目を転じよう。彼らはどのような役割と動機を持って教室で出会うのであろうか。

##### a) 教員の役割構造

高等教育はその任務範囲の拡大と複雑性の増大にどのように対処しているか。教員についてみてみると、彼らはいくつかの軸に沿ってその業務を分担しあっている。学問の専門領域ごとの専門分化 (specialization) はその一つである。教育と研究、管理運営、社会サービスの役割を分担するという機能的な分業はもうひとつの分業形態である。前者の専門化は、各教員がそれぞれの専門領域における学界 (academic community) を準拠集団とすることを通して、大学の中ではそれぞれが一人の専門家として共存している。だが後者の機能的な分業については必ずしも分担は起きにくい。むしろ教員の役割は時代とともに増大するにもかかわらず、一人の人間が多くの仕事を抱え込むようになっていく。大学は教員に次々に新しい機能を追加した。ある人は教育だけ、研究だけ、あるいは管理運営だけ、社会サービスだけというように役割を限定できない。どの役割に多くの時間を割くべきか、どの役割を平均的に遂行するとどめるか、このような役割葛藤が教員を悩ませる。

##### b) 教員の報酬体系

仕事にどのような優先順位をつけるかという葛藤の中で、多くの教員は研究活動に大きな重点を置き、できるだけ教育に費やす時間を努力を切り詰めるという選択をした。それは教員が教育よりも、研究や研究物の公表によって報酬を受けたからである。研究につい

ての報酬体系は、高等教育制度と学問研究の制度化と共に発展した。それぞれの専門領域で学会が設置され、これを中心として研究者の集団が形成された。それぞれの集団の中でどんなに地理的に離れていても研究上の情報はフォーマル・インフォーマルなルートで行きかい、自己の課題達成と功名をめざして競争しあう。勿論、その競争の中には、競技者間のルールが科学のエトスの形で規範的に設定されているが、その競争の中で卓越した業績あげた者が専門を同じくする同僚から尊敬と信任を獲得する。こうした各専門領域での活動が教員の所属する機関での昇任や他大学からの招へいにつながる。各教員は自己の所属する学者集団の方を向き、所属機関から離れようとする遠心的な力が働いている。

このような専門職主義とでもいうべき傾向により、特に学部段階の教育にしわ寄せが来たことは否定できない。だが教員の専門職主義そのものはそれ自体否定されるべきものではない。問題は教育についての報酬体系が貧弱であることである。それでは教育活動についての報酬体系は弱いながらも一つの教育機関においてどのような形で存在しているのだろうか。

一つは学生からのインフォーマルな評価がある。現象的には、授業への登録者数や出席率になって現れてくる。もう一つには、アメリカやイギリスで大学単位あるいは学科単位でなされる、学生による授業評価の実施である。これは教授団の協力や理事会などの圧力なしには行われにくい性質のものであろう。第3には、「出来高払い制」がある。19世紀にドイツの大学では私講師が聴講料によって収入を得ていたが、その教育上のパフォーマンスはアダムスミスが高く評価していた。<sup>4)</sup>これは要するに授業の成果が聴講者数によって金銭的な報酬の形で反映するという、功利的な報酬体系である。もっとも、教育が官僚制化した今日ではこのような直接的なシステムは影を潜め、もっと象徴的な統制方法が採用されているが。

### c) 学 生

大学生の一方の行為者である学生は、数だけでなく多様さにおいても教授団をまさっている。彼らは多様な動機をもって教室に入ってくる。教員は学界を準拠集団とするが、境界人である学生は大学内外の様々な集団を準拠集団にしている。社会的政治的状况に敏感で合理的に反応する。B. Clark と M. Trow は学生文化を知識追求の程度の強弱と大学への関与の強弱で4つに分類した。<sup>5)</sup>学問志向型、カレッジエイト型、非同調型、職業志向型がそれである。

このように多様な動機をもって授業に臨む学生は授業にも様々な期待を持つはずである。学問的なものに

価値を置き教師の知的関心に同一化する学問志向型の学生は比較的授業に出席し、満足するかも知れないが、そうでない学生は大学の授業に別の異なった期待を抱いているかも知れない。どのような授業が望ましいとされるかは学生が抱く期待によって異なるであろう。教員と学生の間に利害の一致する均衡点はどこに見いだされるのだろうか。

アメリカでは特に学生による授業評価が行われており、その際に収集したデータを使用して、高等教育における効果的授業の成立の条件を探る研究が多数行われている。次節ではどのような要因が重要かを分析する際の研究方法上の諸問題を検討する。

## 3. 教授評価の諸問題

前節では、日本における高等教育の授業研究の不足に関して述べられた。しかし、アメリカを中心とする諸外国での高等教育の授業研究は、教授評価という形で一般化しており、それに関する研究の蓄積も多数ある。そこで本節では、日本での高等教育の授業研究をするための足掛かりとして、諸外国の授業研究——とりわけ、教授評価の研究を中心にレビューし、今後のわが国の高等教育における授業研究の方途を探りたい。

従来の教授評価の研究は、①学生による教授評価の妥当性、②教授評価の授業改善への効果とその利用、という2側面からまとめることができる。以下、この2つの面から従来の教授評価に関する研究を概観してみよう。

### (1) 学生による教授評価の妥当性

まず、教授評価にまつわる第一の問題は、学生は評価者 (judge) として適切かどうか、という点である。これは、評価者が学生であるという教授評価の特色に起因している。学生に授業を評価させるとするのは、授業を受けている主体が学生であること、また教育のアカウントビリティ (accountability) ということからみてもそれは適切であるといえる。しかし、Gustad<sup>6)</sup>が指摘しているように、大学が学生による評価をフォーマルな授業評価として使用することをためらうのは、データに妥当性が欠けているという考え方に基づいている。そこで以下で、Costin<sup>7)</sup>の論文をもとに、学生による教授評価の妥当性について検討する。(以下、学生による教授評価を、「学生評価」と略記する。)

#### a) 管理者及び同僚の評価

学生評価の妥当性を検討する一つの方法は、学生評価を管理者や同僚による評価と比較してみるとよい。

Costin<sup>8)</sup>は、一般教育の7つの授業科目について学科長に総体的な授業効果を評価させ、同時にその受講生たちにも評価させた。両者の評価結果の相関係数を算出したところ  $r = 0.49$  という有意な値を得た。同様に、Guthrie<sup>9)</sup> や Maslow, Zimmerman<sup>10)</sup> らは、学生評価と同僚評価を比較し  $r = 0.30 \sim 0.63$  という強い相関があったことを指摘している。これにより、学生評価と管理者や同僚評価がそれほどかけ離れたものでないといえよう。

#### b) 教師の属性

##### ① 研究業績

第2の観点から、学生評価と教師の研究業績、教授経験や教授トレーニングとの関連であろう。研究業績についていえば、学生評価との関連性はほとんどなく、あったとしてもわずかな相関にすぎない。これに関して、Riley, Ryan と Lifschitz<sup>11)</sup> は、研究物を出版している教師の方が、そうでない教師より高い評価を得ていること。他方、Guthrie,<sup>12)</sup> Voeks,<sup>13)</sup> McDaniel と Feldhusen,<sup>14)</sup> Hayes<sup>15)</sup> らは、研究業績と学生評価との間にそうした関係がない、と指摘している。

##### ② 教師の教授経験と教授トレーニングの有無

Heilman と Armentrout,<sup>16)</sup> Rayder<sup>17)</sup> らは、学生評価と教師の教授経験との間にほとんど関連性がないとしている。一方、Downie<sup>18)</sup> は、正教授が他の職位以上に学生から高い評価を受けていること、Gage<sup>19)</sup> も、準教授や正教授の方が、講師や助教授より高い評価を受けていることを指摘している。さらに Costin<sup>20)</sup> によれば、「教授心理学の原理と方法」といった授業科目を履修した大学院の助手の方が、そうでない助手より高い評価を受けていることを指摘している。

##### c) 授業の「面白さ」(entertainment)

われわれは、よく「あの先生の授業は、面白いから好きだ」という学生の声を聞く。学生評価に消極的な教師は、学生が面白い授業＝よい授業という皮相的な認識を持っているのではないかと、いう疑いをもっている。これについて Weaver<sup>21)</sup> は、学生評価は人気といったハロー効果の産物ではないとし、Guthrie<sup>22)</sup> はワシントン大学での大規模な調査結果から、学生評価で最も高い得点をとっている教師は、たんなる人気志向ではなく優れた教師であったことを指摘している。従って、先のような評価者としての学生に対する見解は一種の誤解といえよう。

#### d) 学生の属性

##### ① 学業成績

学業成績と学生評価との関連はほとんどないといわれている。では、アンダーアチーバーやオーバーアチーバーといった極端な事例の場合はどうであろうか。

Russel<sup>23)</sup> らは、オーバーアチーバーの方が、アンダーアチーバーよりも高い評価を与える傾向を見出した。しかし、その差はわずかなものであった。従って、教師が学生に甘い評価をすることで高い学生評価を得る、ということはありませんといえよう。

##### ② 性と学年

性差についていえば、学生と教授者の性の双方とも、学生評価に影響を与えていないとされている。学年についていえば Guthrie<sup>24)</sup> は、同一教師に対して、大学院生と学部生とでは評価が異なることを指摘している。

以上2つの点から、学生の学業成績や性といった属性によって、学生評価が変化することはないといえよう。付け加えると、Doyle,<sup>25)</sup> Costin, Greenough と Menges<sup>26)</sup> らによると、学生評価に影響を与える学生側の唯一の要因は、学生自身の教師や授業にたいする期待であると指摘している。つまり、良いコース、良い教師であってほしいと期待している学生は、一般にその期待どおりの印象をもつというわけである。

#### e) 教師-生徒関係

##### ① クラス規模

一般的に考えて、大規模クラス担当の教師は、生徒との相互作用が希薄なため低い評価が与えられる可能性が高い。これを支持する研究もあるが、多くはクラス規模と学生評価との関連がないとしている。Gage<sup>27)</sup> によると、学生数が30から39人の間の規模のクラスを担当している教師が、一番低い評価を受けている。

##### ② 学生の敵意

時折教師側から持ち出される疑惑は、学生は教授内容にかかわらず教師への敵意から低い評価をするのではないかと、ということである。これに関する直接の研究はないが、Crannell<sup>28)</sup> は、学生は意図的に低い評価を下して教師にダメージを与えようとはしない、と指摘している。なぜなら、学生はその評価結果の効果になんら期待していないからである。

以上5つの点から、学生による教授評価の妥当性について検討してみた。それによって、学生評価の妥当性の高さが窺えたと思う。Costin が述べているように、「学生評価は、授業科目や教授の質に関して、信頼のある、また妥当な情報を提供しうる」<sup>29)</sup> と考えてよいだろう。しかし、学生が教授内容のすべてを評価する能力を持っているとはいえない、ということに留意しておかなければならない。たとえば、Dr. Fox 研究<sup>30)</sup> によれば、自己の専門分野と異なる教授内容を判定することは、大学教授や専門家でもさへ困難であるという。学生にいたっては、これがもっと顕著であろう。従って、教師が提示した情報のレベル・量の適切

さ、カリキュラム構成からみた内容の適切さ、あるいは主題に対する教師の能力の適切さ、といった内容面についての学生の判別力は今後十分検討される必要があるであろう。

## (2) 教授評価の利用上の問題点

次の問題点は、第一に教授評価を行うことが本当に教授改善に効果的に結びつくのか、第二に教授評価を行うことで弊害はでないか、という実際的なことである。

### a) 教授評価の効果

学生評価が意味をなすのは、教師がフィードバックされた評価結果をもとにして自己の授業分析を行い、学習者の学習ニーズを考慮した教授へと変化する場合である。では、この学生評価のフィードバックは、授業改善に効果的なものであろうか。これに関して、McKeachie<sup>31)</sup>は、多くの教師たちが学生評価の有益な効果を認識しているであろう、と指摘している。Tuckman と Oliver<sup>32)</sup>は、学生評価のフィードバックを受けた教師が、そうでない教師より高い評価をうけていることを見出した。この結果とは逆に、Miller<sup>33)</sup>は、学期の半ばで学生評価をうけた教師の学期末の評価点と、学生評価のフィードバックを受けなかった教師の評価点との間に違いは見られなかったとしている。しかし、この場合サンプル数が小さく妥当性を欠いていた。彼の結果から推察される問題点は、教師が学生からのフィードバックされた情報に快く従おうという準備があったにせよ、それにどう取り組んでよいのかわからない場合がありうる、ということである。というのは、Goldschmid<sup>34)</sup>が指摘しているように、大学教師は就職の前後のいずれの時期においても、教育と言う点でトレーニングを受けていないからである。

先の研究に限らず、多くの研究は学生評価の教師側へのフィードバックが教授改善に正の効果のあることを認めている。また、その効果の大きさは、教師の学生評価に対する構えと関連している。Centra<sup>35)</sup>は、従来の学生評価の影響論の一つである均衡理論 (equilibrium theory) ——教師自身の教授評価に関する見込と学生評価が食い違う場合、教師は心理的な不均衡に陥り、心理的均衡をとりもどそうと学生の期待に従う——に欠けていた変数として、学生評価への教師の姿勢を挙げている。生徒以上に自己評価に関心が強い教師ほど、学生評価のフィードバックによって効果的な教授変化が見られた、という彼の結果はそれを裏付けているといえよう。

### b) 教授評価のデメリット

学生による教授評価は、一方で授業改善のために使われながら、他方で教師の昇進やテニユアーのための判定資料に使われている。後者のように管理目的で学生評価を使用する場合、次のような点に注意を要する。第一は、教授面のデメリット。管理目的の評価は、「学問の自由」を過度に圧迫し脅威を与える可能性があるということである。Sherman,<sup>36)</sup> Tettenbaum,<sup>37)</sup> Zelby<sup>38)</sup>らが指摘しているように、人事といった労働市場と学生評価が結び付けられると、教師は生徒に受けのよい授業をしてよい評価を得ようとするかもしれない。その結果、教師が教えることに防衛的になったり、学生に敵意を抱くようになったり、あるいは学生に迎合した「演技者」(performer) に徹したりするようになれば、かえって高等教育の目的に反する逆効果を生み出しかねない。<sup>39)</sup>第二は、評価方法からみたデメリット。前述した Dr. Fox 研究の例のように、教師のティーチングをある程度適切に評価する場合は、たんに学生評価を情報源にするだけでなく多くの専門的な情報を組み合わせる必要がある。たとえば、「授業計画案、試験問題、講義ノートおよびその他の証拠を検討したり、仲間の教師による評価が考えられよう」。<sup>40)</sup>しかし、こうした方法が、全く第一の場合と同じようなデメリットを持っていることは明らかである。

管理目的のための教授評価は、多分にプロフェッションとしての大学教師の教える自由という教育の根本的な問題とからむために十分に慎重な検討を要する。われわれは、学生評価が「どの目的にも自動的に有効で役立つというわけではない」ということ、「したがって、大学組織としての学生評価の広範なプログラムに着手する前に、学生による評価によって何ができ、何ができないかを理解する必要がある」<sup>41)</sup>ことを認識しておくなければならないといえよう。

以上、従来の教授評価に関する研究を概観して、その問題点を指摘すれば次の2点に要約されるであろう。①教授評価については、心理学・社会学などから多方面の研究があるが、理想的教師あるいは効果的授業についての断片的研究にとどまっている。従って、こうした多方面の研究領域をカバーした統合的視野に立つ研究が必要なこと。②また、従来の教授評価の研究では、とりわけ教師の行動に着目している。そのため、学生の学習ニーズ・人間関係・学習成果などからめた考察が希薄であるということ。従って、これらを含めた構造論的視点からの研究が必要である。そこで、次節でこの2点を踏まえた新しい研究動向についてみてみたい。

#### 4. 教授評価の構造論的研究の芽生え

本節では、第一に効果的ティーチングにとっての望ましい教師の資質に関する統合的研究について、第二に学習者の学習ニーズからみた望ましいティーチングに関する新しい構造論的研究の一端を、それぞれみてみることにしよう。

##### (1) 効果的ティーチングにおける教師の資質

効果的ティーチングにおける教師の資質に関しては、Feldman<sup>42)</sup>の60年代から70年代の初めまでの先行研究の体系的・統合的調査により明らかになっているので、それを概観する。まず彼は、従来の先行研究を整理し、優秀な大学教師の資質として、表1に見られるような19項目の特性を抽出した。

表1 先行研究をもとにした分類項目一覧

- |                   |                     |
|-------------------|---------------------|
| 1. 関心の喚起          | 11. 補助教材の有用性        |
| 2. 熱心さ            | 12. 授業の難しさ          |
| 3. テーマに関する知識      | 13. 公平さ             |
| 4. 知的発展性          | 14. 学級経営            |
| 5. 授業準備ならびに構成     | 15. 学生へのフィードバックの度合い |
| 6. 明確さとわかり易さ      | 16. 議論の促進           |
| 7. 発声技術           | 17. 知的挑戦            |
| 8. クラスのレベルと進度への配慮 | 18. 学生への関心と尊敬       |
| 9. 授業目的と要求の明確さ    | 19. 教師の援助           |
| 10. 教材の価値         |                     |

彼によると、教師に対する総体的評価 (overall evaluation, 以下 OE と略) ——例えば、調査項目でいえば、担当教師と他の教師を比較して、この教師は優秀だと思いますか? この教師の総体的な効果は大きいと思いますか? あなたは、この授業科目を他の生徒にすすめますか? この授業は、あなたがかつて受けた授業で最もよい授業のひとつですか? ——と相関が高かったのは、上記項目中の 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 17. の項目であった。

次に彼は、この19の項目を因子分析にかけ望ましい教師の資質の一般因子を検討している。その結果は、図1のとおりである。<sup>43)</sup>

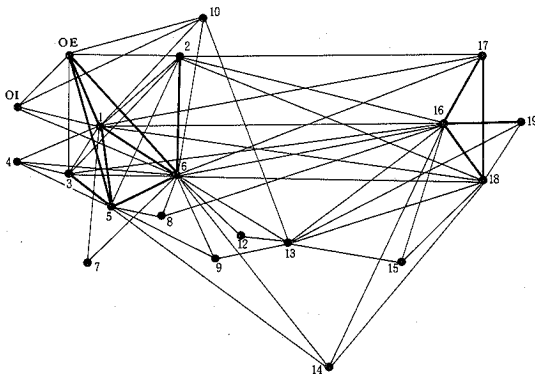


図1 因子分析における教師および教授特性の関連

図より、第一に図中左側のクラスターについていうと、OEと項目の1. 2. 3. 5. 6. が関連性が強い。したがって、これは教師の「演技者」(actor or communicator)としての役割を表している。第二に図中右側のクラスターについていうと、項目の16. 17. 18. 19と1. 2. 6. の関連性が強い。従って、これは教師の「相互作用者」(interactor or reciprocator)としての役割を表している。第三に図中央のクラスターについていうと、14. と5. 6. 9. 10. 12. 13. 15. 16. 18. と関連性が強い。したがって、これは、教師の「指導者」(director or administrator)としての役割を表している。このようにFeldmanは、従来の先行研究の結果から望ましい教師特性を引き出している。だが、彼の分析はあくまで学生から見た教師への一般的评价であること。すなわち、彼の分析に欠けているのは、学年や学部といったもっと個別化された学生の学習ニーズにあったティーチングに必要な要素はなにか、という観点である。そこで、次にこうした学習ニーズと望ましい教授との関連についてみてみよう。

##### (2) 学生の学習要求と教授のあり方の関連

前項で見たのは、良い授業における望ましい教師の資質についてであったが、近年は、それ以上に「学習の質」(quality of learning)に研究の焦点が移りつつ

ある。効果的授業を考えると、それが効果的となるには、一方で教師の教授テクニック・提示される知識が効果的でなければならないし、他方でそれが受け手である学習者の学習ニーズにあっていなければならない。したがって、特定の学習者がどういった特定の学習ニーズを持っているか把握しなければならない。学習の質は、学習者をとりまく学習の文脈の違いによって異なるといっても過言ではない。Gaff et al,<sup>44)</sup> Ramsden,<sup>45)</sup> Matthias<sup>46)</sup>らは、学習環境の違いが実際学生への回答の違いを生みだしていることを指摘している。学習者によって、当然学習目的もその深さも違う。この違いを考慮にいれない以上、よい授業の特性は考えられない。この点について、Jones<sup>47)</sup>の研究を事例

に考えてみることにする。

彼の研究目的は、異なる学習集団に、どの程度よい授業に関する合意があるのか、をあきらかにすることである。研究方法として、まず彼は大学一年生にたいしてよい授業に関する意見を求め、それより40項目の授業特性を抽出した。次にその項目をもとに大学二年生になったばかりの生徒2,300人に、1年次に受けた授業を評価させた。サンプルの学生は、人文・理・法・工・商・医学部から構成されている。調査結果の分析で、彼は質問項目の因子分析を行い、学部別のよい授業の評価構造を明らかにしている。結果は、図2のとおり。

	全体の サンプル	人 文	理 学	法 学	工 学	商 学	医 学
一般：教師中心	26	18	27	43	20	26	22
一般：生徒中心	23	35				23	28
演技・面白さ	8	8	9	10	7	9	12
提示の明瞭な構造			13		11		
容認されている意見にたいするチャレンジを学生に促す			10		7		
最新の社会的関心事				13			
教材の精選と組織					9		
	分散の57% 3因子	分散の61% 3因子	分散の59% 4因子	分散の66% 3因子	分散の54% 5因子	分散の58% 3因子	分散の61% 3因子

図2 特性の重要度に関する学生評価の因子構造

サンプルを学部別に分けずに因子分析を行った結果、よい授業のモデルは、2つの一般因子によって特徴づけられている。すなわち、「教師中心」(teacher-centered) 因子——項目でいうと、テーマについての知識・はっきり話す・完全な授業準備——と、「生徒中心」(student-centered) 因子——自学自習を促す・自分で考えることを促す・自学自習できるような教材組織——である。

次に、サンプルの学部別の因子分析を試みた結果、その学部固有の因子が見出された。図より、人文・商・医学部は、全体構造と似ている。それにたいして、理・法・工学部は、他と異なった構造をしている。

理学部と工学部で見られるのは「提示の明瞭な構造」(clear structure of presentation) 因子——授業の要点の強調・授業要旨の準備・静かである——と、「容認されている意見にたいするチャレンジを学生に促す」(stimulating student to challenge accepted views) 因子——他者の立場からの討議・自分の意見の明示・自分の意見に対する異議を促す——である。また、工学部に特徴的な因子として、「教材の精選と組織」(selection and organization of material) ——自学自習できるような教材組織・最新情報の提示・関連領域の事実と概念の紹介——が挙げられている。これらの因子は、理科系で特に強調される正確な知識と独創性



というニーズのあらわれと考えられる。

同様に、法学部で見られるのは、「最新の社会的関心事」(up-to-date social relevance) 因子——最近の研究動向を知っているか・テーマ設定が現代的か・社会問題を話題にする責任を感じているか——である。

以上のことから、よい授業に関する学習ニーズは、学習者の特性によって大きく異なるといえよう。高等教育以下の学校では、学習者の発達段階や学習目標にあった授業研究が盛んであるが、こうした結果をみると、高等教育においても授業における学習者にあわせたキメの細かい配慮というのが必要であろう。

## 5. 今後の展望

これまでの日本及び諸外国の研究動向から見て、今後の研究課題をまとめると以下の点が挙げられるであろう。

- ① わが国の高等教育の授業の実態を把握する。授業形態(講義・演習・実験)と方法、授業目的と授業構成、の関連を見る。
- ② 一般教育・専門教育ごとに、「よい授業」を構成する要素を抽出し検討する。
- ③ 「よい授業」の評価尺度の作成・分析のための方法論の検討をする。小・中学校の授業研究の成果を踏まえながら、従来の研究に見られなかった人間関係・集団力学的視点を導入して方法論的深化をはかる。
- ④ 授業改善の実践的ストラテジーの開発。たとえば、Wilson<sup>48)</sup>は、学生評価を教師にフィードバックし、それにもとづき授業に関するカウンセリングを繰り返すことで、授業改善が効果的になされることをしめしている。
- ⑤ 「よい授業」を目指しての授業改善の実験的研究を行う。こうした実践的ストラテジーをもとに、授業改善に関する実験を行い、生徒の学習意欲や能力がどのように変化したかを考察する。
- ⑥ 高等教育のティーチング研究の知見を、成人を対象とする生涯教育で再検討することも、実りある研究方略かもしれない。

## 引用及び参考文献

- 1) 末吉悌次・片岡徳雄共編「講座自主学习」1-V, 黎明書房, 1970年など
- 2) B. Clark, *The Higher Education System*, Univ. of Calif. Press, 1983, pp. 108-110.

- 3) T. Becher and M. Kogan, *Process and Structure in Higher Education*, Heineman, 1980, pp. 11-12.
- 4) アダムスミス, 水田洋訳「国富論」(下), 河出書房新社, 1970年, 185-186ページ。
- 5) B. Clark and M. Trow, "The Organizational Context", T. Newcomb and E. Wilson (ed), *College Peer Groups*, Aldine Publishing, 1966, pp. 19-22.
- 6) Gustad, J. W., "Evaluation of teaching performance: Issues and possibilities", in C.B.T. Lee (ed.), *Improving college teaching*, Washington, D.C.: American Council on Education, 1967.
- 7) Costin, F., Greenough, W.T., and R.J. Menges, "Student ratings of college teaching: reliability, validity, and usefulness," *Review of Educational Research*, vol. 41, 1971, pp. 511-535.
- 8) Costin, F., *Intercorrelations between students' and course chairman's ratings of instructor*, University of Illinois, 1966.
- 9) Guthrie, E.R., "The elevation of teaching," *Educational Record*, vol. 30, 1949, pp. 109-115. および *The evaluation of teaching: A progress report*, Seattle: Univ. of Washington, 1954.
- 10) Maslow, A.H. and W. Zimmerman, "College teaching ability, scholarly activity and personality," *Journal of Educational Psychology*, vol. 47, 1956, pp. 185-189.
- 11) Riley, J.W., Ryan, B.F., and M.Lifschitz, *The student looks at his teacher*, New Brunswick, N.J.: Rutgers University Press, 1950.
- 12) Guthrie, *op. cit.*, (9).
- 13) Voeks, V.W., "Publications and teaching effectiveness," *Journal of Higher Education*, vol. 33, 1962, p. 212.
- 14) McDaniel, E.D., and J.F. Feldhusen, "Relationships between faculty ratings and indexes of service and scholarship," *Proceedings of the 78th Annual Convention of the American Psychological Association*, vol. 5, 1970, pp. 619-620.
- 15) Hayes, J.R., "Research, teaching and faculty fate," *Science*, vol. 172. 1971, pp. 227-230.
- 16) Heilman, J.D., and W.D. Armentrout, "The rating of college teachers on ten traits by their students," *Journal of Educational Psychology*, vol. 27, 1936, pp. 197-216.
- 17) Rayder, N.F., "College student ratings of instructors," *Journal of Experimental Education*, vol.

- 37, 1968, pp. 76–86.
- 18) Downie, N.W., “Student evaluation of faculty,” *Journal of Higher Education*, vol. 23, 1952, pp. 495–496, 503.
- 19) Gage, N.L., “The appraisal of college teaching,” *Journal of Higher Education*, vol. 32, 1961, pp. 17–22.
- 20) Costin, *op. cit.*, (7), p. 517.
- 21) Weaver, C.H., “Instructor rating by college students,” *Journal of Educational Psychology*, vol. 51, 1960, pp. 21–25.
- 22) Guthrie, *op. cit.*, (9), 1954.
- 23) Russell, H.E., and A.W. Bending, “Investigation of the relations of student ratings of psychology instructors to their course achievement when academic aptitude is controlled,” *Educational and Psychological Measurement*, vol. 13, 1953, pp. 626–635.
- 24) Guthrie, *op. cit.*, (9), 1954.
- 25) Doyle, K.O., Jr. *Student evaluation of instruction*, Lexington, M.A.: Lexington Books, 1975.
- 26) Costin, *op. cit.*, (7).
- 27) Gage, *op. cit.*, (19).
- 28) Crannell, C.W., “An experiment in the rating of instructors by their students,” *College and University*, vol. 24, 1984, pp. 5–11.
- 29) Costin, *op. cit.*, (7), p. 530.
- 30) Naftulin, D.H., Ware, J.E., and F.A. Donnelly, “The Dr. Fox lecture: A paradigm of educational seduction,” *Journal of Medical Education*, vol. 48, 1973, pp. 630–635. その後の研究として, Williams, R.G., and J.E. Ware, “Validity of student ratings of instruction under different incentive conditions: a further study of Dr. Fox effect,” *Journal of Educational Psychology*, vol. 68, 1976, pp. 48–56. がある。
- 31) McKeachie, W.J., “Student ratings of faculty,” *AAUP Bulletin*, vol. 55, 1969, pp. 439–444.
- 32) Tuckman, B.W., and W.F. Oliver, “Effectiveness of feedback to teachers as a function of source,” *Journal of Educational Psychology*, vol. 59, 1968, pp. 297–301.
- 33) Miller, M.T., “Instructor attitudes toward, and their use of, student ratings of teachers,” *Journal of Educational Psychology*, vol. 62, 1971, pp. 235–239.
- 34) Goldschmid, M.L., “The evaluation and improvement of teaching in higher education,” *Higher Education*, vol. 7, 1978, p. 228.
- 35) Centra, J.A., “Effectiveness of student feedback in modifying college instructor,” *Journal of Educational Psychology*, vol. 65, 1973, pp. 395–401.
- 36) Sherman, T.M., “Trick or trait: A look at student evaluation of instruction,” *Education Technology*, vol. 15, 1976, pp. 34–36.
- 37) Tetenbaum, T.J., “The role of student needs and teacher orientations in student ratings of teachers,” *American Educational Research Journal*, vol. 12, 1975, pp. 417–433.
- 38) Zelby, L.W., “Student-faculty evaluation,” *Science*, vol. 183, 1974, pp. 1267–1270.
- 39) Kerlinger, F., “Student evaluation of university professors,” *School and Society*, vol. 99, pp. 353–356.
- 40) W.J. マッキーチ, 高橋靖直訳, 『大学教授法の実際』玉川大学出版部, 1984年, 311頁。
- 41) 同上書, 314頁。
- 42) Feldman, K.A., “The superior college teacher from the student’ view,” *Research in Higher Education*, vol. 5., 1976, pp. 243–288.
- 43) *Ibid.*, pp. 287–288. OI は, outcome of instruction の略。具体的な調査項目でいえば, 新しい知識の獲得がその教師によって用意になされた, あなたはその領域における重要な技能を伸ばした, その教師や授業はあなたに問題解決の道具を与えた, などである。
- 44) Gaff, J.G., Crombag, H.F.M., and T.M. Chang, “Environments for learning in a Dutch university,” *Higher Education*, vol. 5., 1976, pp. 285–299.
- 45) Ramsden, P., “Student learning and perceptions of the academic environment,” *Higher Education*, vol. 8., 1979, pp. 411–427.
- 46) Matthias, H.S., “Science students’ approaches to learning,” *Higher Education*, vol. 9., 1980, pp. 39–51.
- 47) Jones, J., “Students’ models of university teaching,” *Higher Education*, vol. 10, 1981, pp. 529–549.
- 48) Wilson, R.C., “Improving faculty teaching: Effective use of student evaluations and consultants,” *Journal of Higher Education*, vol. 57, 1986, pp. 196–211.
- ※ 本論文は1・2を山崎が3・4・5を八並が分担執筆した。