展 望

大学教員に求められる教育力向上のために

——教育心理学が検討できる問題の展望——

田 中 幸 代¹

A VIEW OF FACTORS NECESSARY FOR THE IMPROVEMENT OF UNIVERSITY EDUCATION

Sachiyo TANAKA

In Japan, along with the increase in the number of undergraduates, there has been an increase in the number of students chatting during class, and an increase in the number of students who don't apply themselves. This study comes to the conclusion that there are two main factors to be considered for the improvement of university education: (1) the way to increase students' motivation, and (2) the support of the teaching staff. For factor (1), when formulating curricula, it is necessary for teachers to be more intune with students' interests and more open when it comes to grading. Furthermore, a two-way communication as well as implementing various teaching strategies will help to increase students' motivation. For factor (2), the effective use of teacher evaluations by students and the training in teaching and counseling of prospective teachers were to be considered important in supporting teaching staff.

Key words: university education, teaching methods, teacher evaluation, teacher training.

大正12年、日本の大学は、その数はわずかに31、学生数は38,731人であり、当時の日本のエリート教育機関であった(山本<真>,1996)。ところが、平成7年度学校基本調査報告書によれば、大学数は約18倍の565、学生数は約66倍の2,547,000人と増えている。また、短期大学の数は596校、学生数は499,000人となっている。さらに、大学審議会高等教育将来構想部会「平成十二年度以降の高等教育の将来構想について」(平成8年10月29日)の試算では、志願者に対して大学・短大が持つ総定員の割合(収容力)は、1996年度の73.0%から1999年度には80.1%に上がり、2009年度には、計算上100%の志願者が大学・短大に入学できるようになるという。大学は、かつてのエリート教育機関から大衆教育機関へ変化したといえよう。これまで日本の大学は、大学で何を学んだかではなく、どんな大学に入ったか

が決め手となる就職のしくみ(荻谷,1996)を背景として、入口と出口にのみ世間の関心が集まり、その中間の教育には関心が払われないという構造が長らく続いてきた(山本<真>,1995)。しかしながら、大学の大衆化と共に、学生の質の低下が指摘されるようになってきた現在、大学教育のあり方を再検討しなければ、学生はついてこれなくなっている。例えば、愛知私大教連大学教育・研究問題検討委員会が行った東海3県14私立大学の学生1万8千人調査によれば、一般教育・保健体育に関しては、4割の学生が理解不十分で授業についていけないと答えているし、外国語に関しても、半数近くの学生がついていけないと答えている。専門科目に関しては、3分の2の学生が十分に理解できていないと答えている(亀谷,1991)。また、日本科学者会議教育問題委員会が、1981年1-3月に実施した「大学における教育実践についてのアンケート」によれば、私立大学で、学生が私語、内職、居眠り等をする授業の

¹ 西九州大学 (Nishikyushu University)

比率は90%以上であると報告されている(十枝, 1983)。授業中の大学生の私語が甚だしく、授業ができなくなることが大学関係者の問題となってきた(市川<昭>, 1995)。さらに、授業中の私語に関する研究(e.g., 藤川, 1995; 島田, 1992; 新堀, 1992)も行われるようになってきた。また、全国の大学・短大の教員748人のアンケート調査で自由記述欄に書かれていた意見を見てみると、ここでも授業を行っていく中で大学教員が困っていることの第1に学生の私語が挙げられているのである(片岡, 1992)。さらに、学生の方にも、自分で勉強して授業を理解しようという意欲はみられない。先に述べた愛知私大教連大学教育・研究問題検討委員会調査によると、「授業時間以外に1日平均にどのくらい勉強していますか」という問に、「勉強時間ゼロ」の者がなんと5割を超え(50.4%)、「30分程度」と答えた者は2割を超えていたのである(21.7%)。このような調査結果は、現在の大学生の多くが、大学での学習意欲を喪失していることを示しているといえよう。質の低下が指摘される学生を対象として、どのような授業を展開していけば、学生の学習意欲を促し、理解を深めていけるのであろうか。大学教育においても授業の工夫が求められる時代になったといえよう。このような現実を背景として、日本心理学会、日本教育心理学会においても、大学教育に関するワークショップやシンポジウムが開催されるようになり、大学教育に関する実践報告や提言がなされるようになってきた(e.g., 藤田, 1996; 市川<伸>, 1996; 西山, 1997; 齊藤, 1993; 祐宗, 1996a; 谷口, 1996; 富永・道田, 1995)。大学教育に関する実践研究の試みは、まだ端緒についたばかりで、その数も少ないが、今後はさらに必要とされるようになろう。そこで本展望は、これまでになされてきた調査、研究、報告を概観し、これまでに十分検討されていない点を指摘することによって、大学教育に関する今後の研究を促すことを目的とする。

これまでの調査、研究を概観する主な視点として、「学生の学習意欲を高める」と「大学教員の教育力向上のサポート」の2つを用いた。この2視点をを用いたのは、これまでの調査、研究を概観する中で、大学教育の実践向上のためには、教員自身が学生の学習意欲を高めるために工夫努力することはもちろん必要であるが、その教員自身をサポートするものの必要性も感じたからである。なお、「学生の学習意欲を高めるために」の中では、さらに細かく(1)授業内容、(2)成績評価、(3)授業方法について検討した。「大学教員の教育力向上をサポートするために」の中では、(1)授業評価、(2)大

学教員養成について検討した。

1. 学生の学習意欲を高めるために

学習意欲と一口にいても、学習の何に対する意欲なのかという点で、種々議論があろう(学習自体がおもしろい、よい評価を得たい…等)。また、意欲の違いによって大学生の学習時間も異なるという指摘もある(久保, 1997)。だが、大学教育の実践研究では、まだ授業の工夫と学生の学習意欲との関係を細かく検討したものは少ない。さらには、学習行動は、相互に移行しあう複数の動機づけによって多重に支えられているため、単純に学習動機を固定できないという指摘もある(堀野・市川<伸>, 1997)。そこで、本展望では、「学習意欲」という言葉を特にどの学習意欲と規定することなく、広く学習しようとする意欲すべてという意味で用いたい。以下、(1)授業内容、(2)成績評価、(3)授業方法で挙げられる事柄が、学生の学習意欲のどの部分を刺激するのか、それがどのように行動に影響を及ぼしていくのかについては、今後の研究で明らかにしていく必要があると思われる。

(1) 授業内容

大学審議会答申「大学運営の円滑化について」(平成7年9月18日)にも述べられているように、大学の教員は、担当する授業科目の教授内容を自己決定しうる立場にある。これまでの大学の授業の中心となっていたのは、研究活動を通じて得られた知見を直ちに教授内容として学生に伝達する講義であった。ところが、最近では授業中に居眠りをしたり、私語をする学生が増えてきている。西山・藤川(1997)によれば、学生の多くは、授業を「難解でついて行けぬ」「無意味な内容が多い」と評価している。学生はどのような授業内容を期待しているのであろうか。村本(1997)は、1回目の授業のときに、受講した動機、授業に何を期待するか、といった記述式の調査を行っている。その結果、学生は、将来勤務する際、本当に役立つ技術を求めていることが明らかになった。もちろん学生の期待のままに、大学の授業内容として将来役立つ技術ばかりを教えてよいというわけではない。また、一般にも話題を呼んだ「知の技法」(小林・船曳, 1994)に述べられているように、大学で学ぶということは、問題の立て方、認識の方法、論文の書き方、発表の仕方など学問という行為を構成している様々な手順、すなわち「知の技法」を習得することであるという見解も、授業内容を考えていく際、大切なことである。しかしながら、それらの授業内容が、対象とする学生自身や学生の要求・期待をまった

く考慮しないものであったならば、学生の学習意欲を低める一因となる可能性がある。よって、授業内容を決定する場合には、その授業が対象とする学生の事前の知識や学力、及び興味・関心を把握し（ロンドン大学教育研究所大学教授法研究部, 1982）、学生にとってその科目を学ぶことはどのような意味があるのか、またどのような点で役に立つのかという事柄についても配慮される必要がある。そこが明らかになってはじめて、授業が学生のどの学習意欲を刺激しようとしているのかが明確になり、その効果も把握することができるようになる。対象とする学生の事前の知識や学力、及び興味・関心が異なるならば、科目名は同じでも授業内容は異なるものとなるはずである。なお、大学では1人の学生が、多くの教員から多くの科目を履修している。科目間での授業内容の不必要な混乱や重複が生じないためにも、どのような力を持つ学生を育てていくのかという点について、教員同士の間に統一見解があり、互いの科目の関連、連携も考慮していければさらによいであろう。

(2) 成績評価

現在、大学教員が学生の成績評価をする場合、優、良、可、不可の得点ラインは決められているものの、どのような方法で評価するか、評価基準をどこにおくかは各教員に任されている。ところが、日本の大学では、各教員が用いる具体的な評価方法、評価基準が学生に対して明らかにされていない場合が多い。また、教員自身の中でも、試験の成績が悪い場合には、「出席点を加味」するなどのサジ加減で単位をとれない学生があまり多くないように調整したりする等（鈴木, 1997）、評価基準がゆれ動いている場合もある。このように成績評価の具体的な方法、基準が学生にとって明瞭でない場合、学生はどこに基準をおいて学習すればよいかわからないまま放っておかれることになる。自発的に学習基準を設けて自学できる学生はよいが、そうでない学生はどこまで学習すればよいかわかぬまま、試験前になって慌てることになる。成績評価のあり方が学生にとって不明瞭であることは、学生の学習意欲を高めることにはつながらない。各科目で何をクリアすれば単位を取得できるのか、自分はどのようなことを習得できたのか等をオープンにすることが、学生の学習意欲を高めると思われる。授業を始めるにあたって、事前に具体的な評価方法、評価基準について明確にしておくことが大切である。シラバスの中に、各時間の中身の配当等の他に、どのような考え方・方法で評価を実施するかということも書き加えておくことよ

い（梶田, 1997）。評価方法については、レポートのみ、試験のみとすることもできるが、日常点、レポート、テスト等複数の評価方法を併用して用い、その総合点で学生を評価することもできる（e.g., 浅野, 1994 ; 倉田, 1989）。もちろん、その場合も各学生の累計点をオープンにし、学生自身が自分の得点を常に把握できていることが大切である。また、科目のタイプ（参加型の科目と修得型の科目）に応じて評価の方法を変えたり（梶田, 1995）、同じ科目でも学生の必要度に応じて（単位が取得できればよい、より深く学びたい等）課題を選択させるやり方（鈴木, 1997）もある。どのような評価方法を用いるかは、授業の内容や対象とする学生によって異なってくるであろう。どのような場合に、どのような評価方法が有効であるかについては、まだ十分に検討されていないので、今後細かく検討していく必要がある。評価時期・回数については、定期試験1回だけよりも、授業過程で複数回行い、その結果を学生に知らせていくほうがよい（デビス・ウッド・ウィルソン, 1995）。このやり方だと、学生は自分の向上を知ることができ、また、教員も学生の理解度を把握し、その対策をたてることができるからである。授業のどの時期に、また個々の学生にどのように知らせていくのが効果的であるかについても、今後の評価方法の実践例の積み重ねの中で明らかにしていく必要がある。

(3) 授業方法

授業方法を工夫していくためには、大学教員自身がまず自分の授業を振り返り、向上させようという気持ちを持つことが大切である。具体的に自分の授業を振り返る方法としては、自分の授業をビデオにとったり（三尾・藤田, 1996）、話し方を録音する方法（デビス他, 1995）がある。また、教員同士で授業交流を行い、授業終了後、互いの講義内容について検討、批判する試み（e.g., 木村・横島・西尾, 1995, 1996, 1997）も授業を向上させるために有効である。また、他者の教育実践や授業の工夫をまとめたもの（e.g., 林〈英〉, 1992 ; 林〈義〉, 1994 ; 喜多村, 1982a, b ; 河野, 1989 ; 日本科学者会議教育問題委員会・原・浅野, 1983a, b, c ; 祐宗, 1995, 1996b）を読むことで、授業に対する考え方に幅がでてくると思われる。以下、これまでに実践されてきた大学教育の工夫を3点①授業への学生の関わりを促す②ディスカッション、グループワークを取り入れる③学生の学力の個人差を活かす、から概観する。これら授業方法の工夫に共通する大きな特徴は、学生の主体的活動を促す授業が増えてきていることである。

①授業への学生の関わりを促す

園屋(1997)は、青、黄、赤の3枚のカード²を授業の最初に学生に配っておき、授業中ときどき質問し、「答えが1だと思う人は青を、2だと思う人は黄を、3だと思う人は赤を挙げなさい」と指示し、学生全員に考えさせ回答させ、授業への参加意識を持たせるようにしている。関口(1993)によれば、外国語教材のビデオを見せるとき、学生は、製品化されたビデオよりも仲間が出演する手製のビデオにより関心を示すという。大隅(1997a)は、大勢の学生が見ることができるよう大型の実験器具を用いた演示実験を授業に取り入れているが、授業の中では、学生ボランティアを募って、演示実験の助手を手伝わせることを心がけている。このように、まだ細かい検討はなされていないが、何等かの形で、授業への学生の関わりを促すことが、学生の授業に対する意欲を高めるようである。また、学生の関わりに対して、教員がフィードバックしていくと、さらに効果がある。具体的なフィードバックの仕方には、次のような方法がある。倉田(1989)は、授業の最後10分位を使って授業感想カードを書かせ、次の授業のはじめに全員に共通するような問題やユニークな考え方を紹介している。また、個人的な悩みや質問あるいは誤字脱字のある場合は、カードにコメントを記入して本人に返している。向後(1997)は、授業で電子メールを導入している。学生からのメールに1つ1つコメントをつけて返事することによって、学生の動機づけは大きく高まるし、教員も学生が授業の内容を理解しているかどうかをモニターできるようになり、それを次の授業計画にフィードバックすることも可能になるという³。ただし、これらのフィードバックを行うためには、かなりの手間と時間がかかることを覚悟しておかなければならない。今後は、教員の過剰な負担にならず、かつ有効なフィードバック法が開発されていくことが望まれる。

②ディスカッション、グループワークを取り入れる

学生の考える力やプレゼンテーションの力を養うためにディスカッションやグループワークを取り入れた授業がある。安永(1995, 1996)は、小グループで読書課題を細かく読み込み討論していく中で、読書課題で得た知識を自分にとって意味のあるものとしていく

LTD話し合い学習法(Learning Through Discussion)が学生の授業に対する満足度や授業から得た習得度等を高めたと報告している。市川<伸>(1997)は、提出された事前レポートをもとに、賛成派、反対派それぞれ2-3人ずつくらいを教員のほうで選び、あらかじめ本人に伝えておく。授業でそれぞれの意見を述べてもらったあと、パネリスト間で質疑応答を行い、その後、全体討論に移るというパネル・ディスカッション方式を取り入れている。この方式であれば、受講者が何人でも、討論という形態を授業に取り入れることができるという。このように、ディスカッションを授業に取り入れる場合にも様々な方法がある。今後は、授業の内容、人数等に応じてどのようなディスカッション方式があるのか、また、どのように有効であるのかについて検討されていくことが望まれる。グループワークを取り入れた例として、大隅(1997b)は、事前に準備されたトピックに基づいてグループごとに作業をさせている。この授業の良い点は、一斉講義では見られない学生たちの高い学習意欲が見られ活発な雰囲気となること、また、行き詰まっているグループには別のグループの活発な状態が刺激になる、というようにグループ間の相互作用が有効に働くということである。ただし、宇田(1997)によれば、授業にグループワークを取り入れる際の一般的な注意点として、後の円滑な作業を促すためには初期にグループ内でのコミュニケーション作りが必要であること、作業が授業時間内に終了せず授業以外で時間を必要とする場合は、活動時間を確保するために授業の空き時間の共通する者同士を組ませる等の工夫が必要であること、また、共通する課題に複数の学生が取り組むので、参考資料、使用する用具が十分揃っている必要があること等が指摘されている。グループワークについても、ディスカッションと同様、有効に利用するためには、授業の内容、人数等に応じてどのような形式のものが妥当であるかについて提案されていく必要がある。

③学生の学力の個人差を活かす

個人の能力にあった多人数同時教育を取り入れた授業として、例えば、岸(1994)は、数学教育の教材として難易度の異なるものを用意し、学生に、自己の興味と学力に合わせて、学習材を自由に選択させ、自己のペースに合わせて自己学習をさせている。その結果、学生は学習意欲を高め、70%の者は、数学の力がついたと自覚している。また、西原・森山(1997)は、学生相互の学習を取り入れた実践を行っている。学生相互の共同学習場面で教授を受けた者は、成績が改善され

² このカードのアイデアは、末武国弘東京工業大学名誉教授による。

³ 授業で電子メールを利用するときには、タイピング能力が低い学生は課題を電子メールで送るという課題に制約がかかるので、学生全員が10分間に最低250文字程度の日本語がタイプできることが必要条件となる。<向後、1996より>

た。しかしながら、教授した者では成績の改善はみられなかった。東原(1997)は、課題を進める過程でわからないことが生じた場合、友だちに質問する方式を取り入れている。質問された学生は、教師として教えることが要求され、次の5点に気をつけて振舞うよう指導される。①相手が何を望み、何ができないと思っているかを見極めるために必要な質問をする②つまづいている根本的な原因を一緒になって探る③解決方法を本人が見つけられるように、手がかりとなる発問をする④解決するのを見守る⑤解決したことを一緒に喜ぶ。その結果、教師役の学生は教える経験を通して、相手のつまづきを観察して、相手の立場に立った説明ができるようになった。学生相互の学習を取り入れる場合、教える者、教えられる者相互にメリットがあるよう工夫することが、うまくいくポイントのように思われる。ただし、北垣(1997)は、小テストの成績の得点が高い者と低い者とをグループにし、相互に質問し教え合う学習を行っているが、この学習の問題点として、得点の差が大きい者同士をグループにすると、優劣の意識が作用して相互学習がうまく進行しない場合もあることを指摘している。このように、大学においても学生の学力の個人差を活かした授業が可能である。ただし、得点の高い者と低い者を組ませる場合には、それが効果的に作用する場合と作用しない場合があるので、授業に取り入れる際は、実践例について十分に検討し、どのような面に気をつける必要があるのかを明らかにする必要があるだろう。

以上概観したような授業方法の工夫が一層効果を持つためには、次のような教育環境の問題についても検討していかねばならない。その1つは、授業を受講する学生の数である。大学設置基準の一部を改正する省令(平成3年7月1日から施行)によれば、授業を行う学生数は、授業の方法及び施設、設備その他の教育上の諸条件を考慮して、教育効果を十分に挙げられるような適当な人数とすることとあるが、現実には「500-600人という大教室の講義はいくつもありますし、なかには900-1000人規模の講義をしている大学もあります」という報告もある(新村, 1991)。大衆化した大学生を相手にして500人以上の講義が可能であろうか? 受講生数の少ない小規模の授業ほどうまくいっているという報告(大膳, 1992)もあることから、各科目において授業を受講する学生数は何人くらいが妥当であるのか、という具体的な受講生数のラインが検討される必要があるだろう。第2点は、教室や教育機器の問題である。ブライ(1985)、

浅野(1994)は、討論しやすい座席の配置を提案しているが、このような座席設定は、日本でよく設置されている講演者に向かって同じ向きに固定された座席では不可能である。デイビス他(1995)によれば、学生がお互いを見られるようになっていれば、学生同士の意見交換もより活発になるので、円形またはU字型に椅子を配列することが、ディスカッションにとって最も有用であると述べている。このような型に椅子を配置するためには、固定型よりも移動型の机の方がよいであろう。さらに、グループワークの結果を発表ということになると、グループワークを行うために必要な用具、発表用のレジメ作成のための印刷機や用紙の確保、発表のためのO.H.Pや教材提示装置が利用可能か等という細かい点についても具体的に解決されていく必要がある。第3点は、受講科目・時間数の問題である。讃岐(1989)は、年間50単位以上取得している学生がいることを指摘しているが、このような履修状況では、実際に学生に要求される、あるいは期待される学習をうまく消化していくことができなくなることが十分予想される。1学期間でどれだけの科目を何時間受講するのが適切であるのかという履修科目・時間数について検討される必要があろう⁴。また、荻谷(1995)は、日本より短い1学期間に短期集中的に3-4科目を履修するアメリカの大学教育の利点を指摘しているが、学期区分についても、学習効果を上げるためには2学期制がよいのか3学期制がよいのか、または3学期と夏学期を合わせた4学期制がよいのか等も検討していかなければならない問題である。

2. 大学教員の教育力向上をサポートするために

日本の大学教員は、教育よりも研究への関心が高いという指摘(e.g., 相原, 1991; Boyer, Altbach & Whitelaw, 1994)があるが、その一方で、また次のような報告もある。大学・短大の教員745名に研究と教育の理想の時間配分について尋ねると、「教育に研究よりも多くの時間をさきたい」と答えた教員は40名(5.4%)にすぎなかったが、「研究と教育とに、ほぼ同じ時間をさきたい」と答えた教員は303名(40.7%)もいたのである(須田, 1992)。このように教育に対しても意欲を示す教員をサポートしていくために現在どのような試みが行われているだろうか。ここでは、(1)授業評価と(2)大学教員養

⁴ 大学審議会答申(平成10年10月26日)で、2000年4月以降、1年間または1学期間に登録できる授業数に各大学が上限を設けることが提言された。

成について検討する。

(1) 授業評価

最近、「教員の教育上の能力の啓発及び向上を図るための各種の方途の1つの方法」(中西, 1992) であるとの考えを背景に、学生による教員の授業評価を取り入れる大学が多くなってきている。だが、大学教員の教育力の改善のためという前提はあるが、大学関係者の間では勤務評定のためではないかという懸念が存在している。学生による教員の授業評価を行う場合には、まず、どのような目的で学生による評価を用いるのかについてのはっきりした位置づけが大学側から教員に明示される必要がある。大学教員の教育力の改善が主目的である場合は、教員が学生による評価を上手に利用しなければ意味がない。学生による授業評価を教員に返却するだけでは、結果を見ておしまいということにもなりかねない。平均と比べてどうであるか、あるいは、どの程度の評価を得ればよいのか等、自分の評価結果をどう見ていけばよい。また、改善のための具体的手だてにはどのようなものがあるのかという情報も添えて返却する工夫が必要と思われる⁵。また、学生による授業評価を教員の勤務評定に利用する場合は、次のことを踏まえて行われなければならない。Goldschmid (1978) は、学生による評価は必要であるが、学生には判断することが困難な領域(例えば、提供された情報の水準、量、正確性、さらには授業の内容とその後につづくカリキュラムとの適合性、教師の専門領域における力量など)があると述べている。また、ブライ (1985) は、講義を評価する方法には、学生の意見の他に専門家の意見、目標の到達度の測定の2つがあると述べている。これらの見解にも示されているように、教員の教育力を評価する場合、学生による授業評価だけで判断するのではなく、教育力をはかる物差し1つであるというところから考え方がよいと思われる。また、教育の効果は短期的なものばかりではなく、長期的なものもあろう。卒業生に追跡調査を行っている取り組み(和光大学授業研究

会, 1996)もある。さらに同じ授業でも、学生の授業を履修するときの動機、勤勉さ、熱意などによっても評価が異なってくるという報告(益田, 1995)や、学習活動への自己評価が高いほど、教授活動への評価も高いという報告(伊藤, 1997a)があることも踏まえておく必要がある。新堀のコメント(黒羽, 1992, p.129による)にあるように、評価の枠に乗り切れない優秀な人材が大学では生存しにくくならないように注意したい。

では、評価を実際に行う際に検討すべき点を見てみよう。まず評価を行う時期であるが、一般に、学生による授業評価は、1期間の授業終了後一斉に行われることが多い。ところが、学生にしてみればある時期に集中して多くの授業評価を行うことになり、評価が適当になることが指摘されている(増田, 1996)。また、評価を行う時期の違いによって評価が異なる項目があるという報告もある(益田, 1996)。いつ評価を行うのがよいのかについて検討し直す余地があろう。次に、評価項目の選定の仕方であるが、大学側が用意した評価項目を全教員の授業に用いている大学もあれば、教員自身がその科目で必要と思われる項目について学生に評価させている大学もある。授業の内容、形態の多様性を考えれば、全科目同じ評価項目を用いるよりも、教員自身が授業の目的、内容に応じて評価項目を設定あるいは選択する方が、教員自身が目標を明確にするという意味で、教員自身の授業改善の意欲を高めることになると思われる。また、大学で用いられる評価項目を見てみると授業の内容、教え方から教員の服装、人格まで広範囲に及んでいる(cf., 関東私立短期大学協会, 1994)。しかしながら、すべての項目において良い評価を得ることを目指させることには無理があると思われる。母性神話による母親の育児ノイローゼ等、完璧な理想像がある故にその理想像とのギャップからノイローゼ、神経症に陥る例が報告されていることから、大学教員の完璧な理想像を描き出さないこと、基本的なポイントは押さえても個人の持ち味、自由に任せる点は意図的に設定することも大切になってくるのではないだろうか。また、評価を分析する際には、評価項目を事実判断に基づく項目と価値判断に基づく項目(ブライ, 1985)、イメージ判断に基づく項目(梶田, 1997)等に分類して扱うことによって、評価結果がより読み取りやすくなろう。角替(1995)は、イギリスにおける大学教職員評価に関して、教員側、学生側両方の意見を紹介しているが、今後、日本においても評価される教員側、評価する学生側双方の意見を十分組み上げ、目的にそってよりよい評価を目指して工夫していく必

⁵ 大学での授業評価を支援するために、メディア教育開発センターは、評価支援システムを行っている。このシステムは、メディア教育開発センターが用意した調査項目のデータベースの中から各教員が希望の項目を選定すると、その項目の調査用紙がメディア教育開発センターから送られてくる。学生に評価させた後、メディア教育開発センターに送ると、その教員の結果ばかりではなく、全国平均も送ってくるので、自分の結果と全国平均の比較ができる。というものである。メディア教育開発センターの調査項目は多岐にわたっているため、各教員のニーズに応じた調査ができるという点が1つの特徴になっている。(大塚, 1997より)

要がある。

(2) 大学教員養成

日本科学者会議教育問題委員会が行った1981年1-3月の「大学における教育実践についてのアンケート」によると、20歳代の教員は、大学教育の方法について非常に積極的に学びたがっている(77%)。だが、大学以外での教職経験はほとんどなく(86%)、大学教育のやり方については、自分が受けてきた大学教育の経験をモデルにしている者がほとんど(86%)という現状である(十枝, 1983)。伊藤(1997b)でも、大学教員の教授法に影響を与えている要因として多く挙げられているのは、自己の教授経験であり、次に多かったのは、大学(院)時代の教員の教授法であった。授業技術に関する初期の基準は、すぐに習慣的なものになってしまう(ブライ, 1985)という指摘があることを考えれば、大学教員になる以前に基本的な授業法について学んでおく必要があろう。このような現状の中で、大学教員を目指す大学院学生の教育力養成のために現在注目を集めているのは、アメリカのティーチング・アシスタント(TA)という制度である。日本においても、TA制度をすでに導入している大学もある。苅谷(1988)によれば、TAとは、大学院学生が学部レベルの教育を「手助けする」パートタイム・ジョブの総称、ないしその担い手をさしており、大学院学生に将来の職業である大学教員になるための訓練・準備の機会を用意するものである。ただし、アメリカのTAは、その初期、大学院学生への財政的援助と結びつく制度として定着していき、大学教員になるための訓練という性格は与えられていなかった。また、TAを勤める大学院学生にしても、教育よりも研究の価値を高くみる環境の中にいるため、TAとして教えることに対する意欲は低かった。その結果、大学院学生による学部教育の実践が、「質の低い」教育の提供として問題視されるようになった歴史を持っている。つまり、TAは運用次第では、大学教育に害をもたらしかねないのである。大学院の授業の一環としてではなく、報酬制を採用した日本のTA制度も、この危険性を十分持っているように思われる。また、日本の大学院は、研究室内で徒弟制的な教育が基本となっている。この研究室制度は、親密な人間関係のもとで、短期間に相当高度な内容が伝えられるという点ですぐれているが、一方では、人間関係や専門分野において閉鎖的で視野が狭くなるという欠陥も持っている(荒井, 1995; 影山, 1995)。このような大学院の教育体制の中では、大学院学生は教授法に対する何の知識・訓練も受けずに授業に放り出されること

もおこり得よう。少なくとも、先に述べた授業の内容、評価、方法等の他に次のような基本的事柄について理解した後、授業にのぞむ方が、TAとしての経験が大学教員になるための有効なトレーニングの機会として活かされると思われる。例えば、授業の内容が決定したならば、決った授業回数内で、その内容をどのように時間配分していくかを考えておかなくてはならない。その際、1コマ内での授業の完結および授業全体のつながりを配慮すること、授業での話し方に注意すること、ジェスチャーや顔、体の動きも話し方に有効に作用すること(エブル, 1987, 1988)等である。また、任都栗(1997)によれば、教員がよく視線を向ける学生は、うなずいたり質問しやすいという。よって教員が同じ位置で話すと視線が固定されるので、授業中教員が移動して、話す位置を変える必要があること。さらに、最近の学生は、「黒板に書いたことしかノートを取らない。板書以外に話をしたこと、補足したことは取っていない」という現状報告(窪田, 1996)があることから、講義の目的を黒板に書いたり、図式や色チョークを用いてわかりやすい板書を工夫することが大切であること。ただし、それと同時に、学生に、黒板に書いてあるものをただ写せばよいというわけではなく、自分の理解の助けになるようなノートを取らせる働きかけも必要であること(湯本, 1997)、等である。また、授業に関することの他に、大学教員を目指す大学院学生は、生活指導やカウンセリングについても学ぶ機会が与えられるとさらによいであろう。これは以下のような理由による。現在、高い進学率を背景として青年期の問題が注目されるようになってきており(鎌, 1983)、大学生は、恋愛、進路選択、就職、結婚等のアイデンティティ確立に向けて模索し、いろいろな悩みを抱え相談相手を求めている(e.g., 中島, 1995; 山本<由>, 1995)。このような学生の必要性に応じて、学生相談室を設置している大学もあるが、まだ数は少なく、個々の教員に任されている場合も多い現状である(若山, 1991)。このような中で、生活指導やカウンセリングの知識がないまま学生の相談に直面した場合、よい結果を生じることであろうが、学生が教員に、また教員が学生に振り回されてしまう危険性も有しているからである。アメリカでは、70年代、80年代を通じてTAに対する組織的、計画的なTA訓練プログラムの必要性が高まり普及するようになったという(e.g., Carroll, 1980; Lowman & Mathie, 1993)。今後、日本においてもTA制度がアメリカと同じ問題を抱え込まないよう、大学教員を目指す大学院学生の教育力養成のために、日本の大学教育

の現実に即応した体系的な訓練プログラム及びTAマニュアルを作成し、それらを普及させていく必要がある。

引用文献

- 相原総一郎 1991 学究生活の規定要因—研究志向と研究費について— 有本 彰(編) 学術研究の改善に関する調査研究 高等教育研究叢書10 66—82. (広島大学大学教育研究センター)
- 荒井克弘 1995 専門職業教育としての大学院 市川昭午・喜多村和之(編) 現代の大学院教育 玉川大学出版部 Pp.208—223.
- 浅野 誠 1994 大学の授業を変える16章 大月書店
- Boyer, E.L., Altbach, P.G., & Whitelaw, M.J. 1994 *The academic profession, An international perspective*, Princeton, New Jersey : The Carnegie foundation for the advancement of teaching.
- ブライ D.A. 山口栄一(訳) 1985 大学の講義法 第3版 玉川大学出版部 (Bligh, D.A. 1971 *What's the use of lectures?* First published by D.A. and B. Bligh, 1972 Hardmondsworth, Middlesex, England : Penguin Books Ltd.)
- Carroll, J.G. 1980 Effects of training programs for university teaching assistants : A review of empirical research. *Journal of Higher Education*, 51, 167—183.
- 大学審議会 1995 大学運営の円滑化について (平成7年9月18日)
- 大学審議会高等教育将来構想部会 1996 平成十二年度以降の高等教育の将来構想について (平成8年10月29日)
- デイビス, B.G.・ウッド, L.・ウィルソン, R. 香取草之助(監訳) 1995 授業をどうする! カリフォルニア大学バークレー校の授業改善のためのアイデア集 東海大学出版会 (Davis, B.G., Wood, L., & Wilson, R. 1983 *ABC's of teaching with excellence*. The Regents of the University of California.)
- 大膳 司 1992 よい授業とは—教員からみて 片岡徳雄・喜多村和之(編) 大学授業の研究 玉川大学出版部 Pp.37—51.
- エブル K. E. 高橋靖直(訳) 1987 大学教育の目的 玉川大学出版部 (Eble, K.E. 1983 *The aims of college teaching*. San Francisco : Jossey-Bass Inc.)
- エブル K.E. 箕輪成男(訳) 1988 大学教授のためのティーチングガイド 玉川大学出版部 (Eble, K.E. 1976 *The craft of teaching—A guide to mastering the professor's art*. San Francisco : Jossey-Bass Inc.)
- 藤川美枝子 1995 大学生の受講態度に関する心理学的研究—私語に関する考察を中心として— 児童教育研究, 4, 1—11.
- 藤田恵璽(企画) 1996 心理学の授業をどう評価するか—効果的教授法の開発をめざして— 日本心理学会第60回大会 ワークショップ25
- Goldschmid, M.L. 1978 The evaluation and improvement of teaching in higher education. *Higher Education*, 7, 221—245.
- 林 英生 1992 医学部専門教育の授業 片岡徳雄・喜多村和之(編) 大学授業の研究 玉川大学出版部 Pp.146—159.
- 林 義樹 1994 学生参画授業論—人間らしい「学びの場づくり」の理論と方法 学文社
- 東原義訓 1997 相手に応じた説明ができるようになる 赤堀侃司(編) ケースブック大学授業の技法 有斐閣選書 Pp.146—149.
- 堀野 緑・市川伸一 1997 高校生の英語学習における学習動機と学習方略 教育心理学研究, 45, 140—147.
- 市川昭午 1995 大学院教育の展望 市川昭午・喜多村和之(編) 現代の大学院教育 玉川大学出版部 Pp.304—328.
- 市川伸一(企画) 1996 「大学院」の授業とその評価—教育心理学者の教育実践として— 日本教育心理学会第38回総会 準備委員会企画シンポジウム
- 市川伸一 1997 レポートをもとにパネルディスカッションをする 赤堀侃司(編) ケースブック大学授業の技法 有斐閣選書 Pp.126—129.
- 伊藤秀子 1997a 大学授業における自己効力(II)—教授者の自己効力, 教授目標, 学習者の評価の関連— 日本教育心理学会第39回総会発表論文集, 505.
- 伊藤秀子 1997b 授業実践に関する調査(II) 放送教育開発センター研究報告103 大学の授業改善 III—調査研究と実践報告— 3—19.
- 影山任佐 1995 大学生のメンタル・ヘルス—トータル・ケア&サポート・システム— 大学と学生 357, 27—32.
- 梶田毅一 1995 大学における成績評価 荻谷剛彦

- (編) キャンパスは変わる 玉川大学出版部 Pp.83-90.
- 梶田毅一 1997 指定討論より 平成6年度-平成8年度科学研究費補助金 (基盤研究(A)(1), 課題番号 06559019, 研究代表者: 伊藤秀子) 研究成果報告書 心理学の学部教育における効果的教授法の開発と評価 第2部活動記録第1章日本心理学会第60回大会「ワークショップ」記録 26-31.
- 亀谷和史 1991 学生の意識と生活実態 東海高等教育研究所(編) 大学再生の条件 大学教育に新しい風を 大月書店 Pp.13-29.
- 関東私立短期大学協会 1994 私立短期大学の学内諸規則集(第11集) ミヨシ出版
- 片岡徳雄 1992 苦悩する大学教員-大学授業の全国調査から- 片岡徳雄・喜多村和之(編) 大学授業の研究 玉川大学出版部 Pp.7-19.
- 荻谷剛彦 1988 ティーチング・アシスタント制度とアメリカの高等教育: 研究と教育の緊張のはざまに 大学研究3 筑波大学大学研究センター 151-169.
- 荻谷剛彦 1995 シラバスと大学の授業 荻谷剛彦(編) キャンパスは変わる 玉川大学出版部 Pp.91-102.
- 荻谷剛彦 1996 「就職協定」改廃論に足りないもの 朝日新聞論壇(12月26日朝刊)
- 木村 彰・横畠康吉・西尾幸郎 1995 総合科目の授業形態とその評価(1)-学生を参加させる試み- 一般教育学会第17回大会発表要旨集録 一般教育学会第17回大会実行委員会(桜美林大学)
- 木村 彰・横畠康吉・西尾幸郎 1996 総合科目の授業形態とその評価(2)-学生による授業評価- 一般教育学会第18回大会発表要旨集録 一般教育学会第18回大会実行委員会(札幌大学)
- 木村 彰・横畠康吉・西尾幸郎 1997 総合科目の授業形態とその評価(3)-授業担当者による授業形態の評価- 一般教育学会第19回大会発表要旨集録 一般教育学会第19回大会実行委員会(沖縄大学)
- 岸 俊彦 1994 教材選択・自由学習法の方法と効果 日本教育心理学会第36回総会発表論文集 356.
- 北垣郁雄 1997 テスト回答を学習者の相互討論を通して理解させる 赤堀侃司(編) ケースブック大学授業の技法 有斐閣選書 Pp.142-145.
- 喜多村和之 1982a 講義のてびき-大学の授業改善のために(I)- RIHEシリーズ No.1 (広島大学大学教育研究センター)
- 喜多村和之 1982b 講義の実際と評価-大学の授業改善のために(II)- RIHEシリーズ No.2 (広島大学大学教育研究センター)
- 小林康夫・船曳健夫(編) 1994 知の技法 東京大学教養部「基礎演習テキスト」 東京大学出版会
- 河野邦雄 1989 講義のない授業 大学研究5 筑波大学大学研究センター 19-32.
- 向後千春 1996 大学授業における電子メールを利用した課題・レポート・試験の成績とタイプ技能との関係 日本教育工学会研究報告集 JET96-4. 1-4.
- 向後千春 1997 授業で電子メールを利用し、メーリングリストで他の学生の課題解答を読みあう 赤堀侃司(編) ケースブック大学授業の技法 有斐閣選書 Pp.44-47.
- 久保信子 1997 大学生の英語学習動機尺度の作成とその検討 教育心理研究, 45, 449-455.
- 窪田八洲洋 1996 創造性啓発のための教授法に関する一試み-調査・分析研究と実践報告- 放送教育開発センター研究報告93 大学の授業改善II 放送教育開発センター オープンハウス「公開研究会」記録 105-116.
- 黒羽亮一 1992 1960年代以降の大学政策-その体験的整理と検討- 大学研究10 筑波大学大学研究センター 1-156.
- 倉田侃司 1989 講義への学生参加-短大の「教育原理」 片岡徳雄・喜多村和之(編) 大学授業の研究 玉川大学出版部 Pp.185-199.
- Lowman, J., & Mathie, V.A. 1993 What should graduate teaching assistants know about teaching? *Teaching of Psychology*, 20, 84-88.
- 増田公男 1996 「授業評価」の評価に関する調査(1) 日本心理学会第60回大会発表論文集 407.
- 益田良子 1995 学生による授業評価の試み-心理学の場合- 日本心理学会第59回大会発表論文集 430.
- 益田良子 1996 学生による授業評価の試み-実施時期による検討- 日本心理学会第60回大会発表論文集 408.
- 三尾忠男・藤田 恵 1996 授業映像記録のサンプル画像印刷と教授者の視線分析 放送教育開発センター研究報告93 大学の授業改善II-調査・分析研究と実践報告- 30-37.
- 文部省 1995 平成7年度学校基本調査報告書

- 村本 紘 1997 CAI教材の利用と作成を体験させる
赤堀侃司(編) ケースブック大学授業の技法 有
斐閣選書 Pp.94-97.
- 中西又三 1992 自己点検・評価を行う場合の留意す
べき主要項目 青木宗也(編) 大学・短大の自己
点検・自己評価 エイデル研究所 Pp.56-96.
- 中島潤子 1995 スチューデント・アパシーの行方—
大学精神衛生研究会の「休・退学、留年学生に関す
る調査」から— 大学と学生, 357, 11-16.
- 日本科学者会議教育問題委員会 原 正敏・浅野 誠
(編) 1983a 大学における教育実践1 大学教師
の仕事 水曜社
- 日本科学者会議教育問題委員会 原 正敏・浅野 誠
(編) 1983b 大学における教育実践2 大学教育
の工夫と方法 水曜社
- 日本科学者会議教育問題委員会 原 正敏・浅野 誠
(編) 1983c 大学における教育実践3 実践的大
学教育論 水曜社
- 西原亜紀・森山哲美 1997 共同学習における学習者
の教授に関わる行動が学習者の成績改善に及ぼす
効果 日本教育心理学会第39回総会発表論文集
497.
- 西山 啓(企画) 1997 大学生における教授方法の改
善をめぐる一学習意欲喪失の現状、原因と対
策— 日本教育心理学会第39回総会 自主シンポ
ジウム
- 西山 啓・藤川美枝子 1997 大学教育の改善に関す
る考察(2)—学生の授業に対する意識・態度—
日本教育心理学会第39回総会発表論文集, 509.
- 任都栗新 1997 教室での無意識の役割分担 赤堀侃
司(編) ケースブック大学授業の技法 有斐閣選
書 Pp.270-273.
- 大隅紀和 1997a 多人数に対する演示実験を導入し
た授業 赤堀侃司(編) ケースブック大学授業の
技法 有斐閣選書 Pp.106-109.
- 大隅紀和 1997b 学部学生の自学自習方式によるグ
ループ演習の構成と展開—「教育実践基礎演習」
の事例から— 放送教育開発センター研究報告
103 大学の授業改善III—調査研究と実践報告—
66-75.
- 大塚雄作 1997 評価支援システム 平成6年度—平
成8年度科学研究費補助金(基盤研究(A)(1), 課題
番号06559019, 研究代表者: 伊藤秀子) 研究成果報
告書 心理学の学部教育における効果的教授法の
開発と評価 第2部活動記録第1章日本心理学会第
60回大会「ワークショップ」記録 18-26.
- ロンドン大学教育研究所大学教授法研究部 喜多村和
之・馬越 徹・東 曜子(編訳) 1982 大学教授法
入門—大学教育の原理と方法 玉川大学出版部
(University of London Teaching Methods Unit
1976 *Improving teaching in higher education*.
University of London, Institute of Education.)
- 斉藤 勇(企画) 1993 中教室で「心理学」を教えると
きのアイデアを出し合う会 日本心理学会第57回
大会 ワークショップ
- 讃岐和家 1989 今日の大学における教授方法改善の
課題 大学研究5 筑波大学大学研究センター 1
-18.
- 関口一郎 1993 自主教材の作製と達成目標 関口一
郎(編) 慶応湘南藤沢キャンパス・外国語教育へ
の挑戦 三修社 Pp.76-102.
- 島田博司 1992 授業中の私語 片岡徳雄・喜多村和
之(編) 大学授業の研究 玉川大学出版部 Pp.
65-77.
- 新堀通也 1992 私語研究序説 玉川大学出版部
- 新村洋史 1991 大学大衆化の現実と大学改革への道
東海高等教育研究所(編) 大学再生の条件 大学
教育に新しい風を 大月書店 Pp.215-230.
- 園屋高志 1997 学生にクイズを出し授業への参加意
識をもたせる 赤堀侃司(編) ケースブック大学
授業の技法 有斐閣選書 Pp.282-285.
- 須田康之 1992 大学教員の研究・教育観 片岡徳
雄・喜多村和之(編) 大学授業の研究 玉川大学
出版部 Pp.52-64.
- 祐宗省三 1995 発達と教育: 本邦の大学生の無質問
行動に関する心理学的研究(第I報) 武庫川女子
大学教育研究所 研究レポート13, 1-46.
- 祐宗省三(企画) 1996a 「授業中における学生の無質
問行動に関する教育心理学的諸問題」 日本教育
心理学会第38回総会 自主シンポジウム5
- 祐宗省三 1996b 発達と教育: 本邦の大学生の無質
問行動に関する心理学的研究(第II報) 武庫川女
子大学教育研究所 研究レポート15, 1-38.
- 鈴木克明 1997 定期試験以外の完全習得のための再
チャレンジつき小試験・多人数教育における受講
生のばらつきに応じた任意課題 赤堀侃司(編)
ケースブック大学授業の技法 有斐閣選書 Pp.
206-213.
- 谷口高士(企画) 1996 一般教育としての心理学をど
う教えるか—教育理念と実践を心理学的見地から

- 考えるー 日本心理学会第60回大会ワークショップ32
- 鎌幹八郎 1983 青年期の臨床的研究 教育心理学年報, **23**, 103—117.
- 富永大介・道田泰司(企画) 1995 教養教育における心理学 日本心理学会第59回大会 ワークショップ
- 十枝 修 1983 大学の教育実践の実態—大学教員対象1981・82年のアンケートより— 日本科学者会議教育問題委員会 原 正敏・浅野 誠(編) 大学における教育実践1 大学教師の仕事 水曜社 Pp.141—161.
- 角替弘規 1995 イギリスにおける大学教職員評価の実際と諸問題 大学研究**13** 筑波大学大学研究センター 161—178.
- 宇田 光 1997 大学における学生参加型講義への取り組み(1) 日本教育心理学会第39回総会発表論文集, 506. <当日配布の補足資料より>
- 若山 隆 1991 大学コミュニティと学生相談室—学生の成長のための「器」づくり 東海高等教育研究所(編) 大学再生の条件 大学教育に新しい風を 大月書店 Pp.196—214.
- 和光大学授業研究会 1996 語り合い見せあい大学授業 大月書店
- 山本真一 1995 大学の研究機能—その考察の前提としての環境変化— 大学研究**13** 筑波大学大学研究センター 61—70.
- 山本真一 1996 学術研究システムから見た大学院に関する研究—高度化と大衆化の中での大学院の成長条件の分析— 大学研究**15** 筑波大学大学研究センター 1—287.
- 山本由子 1995 大学生の分裂病—その特色と対応— 大学と学生, **357**, 22—26.
- 安永 悟 1995 LTD話し合い学習法の導入—参加者の評価と指導上の注意点— 久留米大学文学部紀要人間科学科編第7.8号, 49—69.
- 安永 悟 1996 LTD話し合い学習法の効果測定(1)—事後評価の変化— 日本心理学会第60回大会発表論文集, 406.
- 湯本和子 1997 ノート・テイキングによる「英語学」の授業改善 放送教育開発センター研究報告**103** 大学の授業改善III—調査研究と実践報告— 160—201.

(1997.5.9受稿, '98.5.16受理)