

学生による授業評価をめぐって

石田敏子

平成 17 年度より日、英の大学評価について調べてきましたが、私の主な担当部分であった学生による授業評価を中心に話し、時間が許せば、自己点検や外部評価に関する調査結果にも言及し、そこから日本語教育へのどのような示唆が得られるか考えてみたいと思います。また、それに関する皆様の御意見もお聞かせください。

資料収集には日本では 8 大学、英国では 4 大学 他にフランスの大学の協力を得ました。ここにも資料提供者が何人か参加しておられますが、深く感謝しております。

私が非常勤で勤め始めた 1963 年には、国際基督教大学日本語科では、自由記述式の授業評価をすでに行っていました。ですから日本語教育は「元祖授業評価」と言えるのではないかと思います。その頃は A4 半分くらいの紙に学期ごとに学生が書き、我々の間で回し読みをし、それなりの改善を次の学期に加えていました。Boaring なんて名指しで書かれた人がいてもかなり客観的に受け止めていました。我々はこの授業評価によって鍛えられたようなものでした。

学生による授業評価は、現在の大学評価の中では、授業の質を高める具体的取り組みとしてシラバス作成に次いで広く実施されています。教員相互間による授業評価と学生によるものがありますが、ここでは学生による授業評価を取り上げます。文科省によれば平成 16 年度までに授業評価を実施している大学は全体で 97 % にのぼります。授業評価に関する研究は多くの側面から実証的に行われ、最も検討されている領域と言えます。日本語教育における授業評価は大学全体と同じ評価項目を使って行っている例が大半を占めていますので、特に断っていない場合は、ここで述べるのは一般的な授業評価の結果です。

I. 授業評価に関する研究成果から

1. 望ましい教員像——評価項目選定基準の観点から

現在、国内の大学で行っている授業評価で使用されている評価項目は関係者が独自に評価項目を作成し、使用しています。この項目選定のための基準が必要ではないかという観点から、学生たちが「良い授業」と考えている科目を対象に、望ましい授業の構成要素は何かを追求し、それに従って評価項目選定の基準を求める研究や調査が行われてきました。

因子分析の結果では、どの研究においても「教員のパーソナリティ」、「教員評価」等教員をめぐる因子が第一因子として抽出されています。ということは、学生たちが「望ましい」と考えている授業を構成している一番大きな要素は教員に関連する因子であるということになります。

項目としては、「教員の独創性有り」、「ユーモア有り」、「人間的魅力有り」、「信頼できる」、「学生の意見や質問に十分応えていた」、「清潔感有り」、「好感が持てる」、「授業内容に興味を持てた」、「授業の準備をよく行っていた」、「評価基準が明確」などが当たります。(片岡、八並 1987、絹川 1994、牧野 2003、林田・藤井 2005 等)

2006 年に英国の大学評価に参加した 5 人の諸機関の日本語教育関係者を対象に行ったインタビューにおける「よりよい日本語教育のためには何が最も望ましいか」の質問にも、全員が「教員」と回答しており、具体的には次のような点を挙げています(石田 2007a)。

- ① 学生にインスピレーションを与えられる。
- ② 情熱を持って教える。
- ③ 日本語を面白く知的に教えられる。

④ やり甲斐があり (rewarding)、知的刺激のある (inspiring) コース設計ができる。

⑤ 学習者に話す機会を与え、コミュニケーションを重視する。

2. 授業評価の意義

授業評価の信頼性については一般的に支持されていますが、妥当性に関しては十分な支持は得られていません (串本 2005、豊田・中村 2004 等)。しかし、評価後、授業が改善されているという報告は多くなされています。特に教員の努力で改善できる領域——難易度、進行度、講義技術、教員の熱意が上がった等の項目の得点と総合評価との相関が高くなっている傾向が出ており、授業評価実施の意義は認められています。(藍谷他 1993、井上 1993 等)

3. 学生の要因をめぐる問題

3.1 評定者の成績が与える影響： 学生の成績の高低は授業評価の結果には影響を与えていないとされています。しかし、自分の成績を知らされた後に実施した場合には、成績の低い学生は教員に対する評価や満足度を下げていることが分かっています。この結果から授業評価は成績を知らせる前に実施する方がいいとされています。また、どういふわけか、月曜 3 時限は評価が低く出る傾向があります。

3.2 文系 vs 理系： 文系と理系の学生間では理系の方が負担の軽い授業を望む傾向が強くなっています。同じ教員が同じ内容の授業を異なる大学で行い授業評価を実施した結果では有意な差が出ており、学生のニーズの差が影響を及ぼしているのではないかと解釈されています。(安岡他 1989、石浦 2005、石川・平田 2006 等)

成績の高低以外に関しては、各要因毎の研究例が少なく、更に多くの研究が待たれます。

4. 教員の要因をめぐる問題

4.1 教員の地位： 最も高い評価を受けているのは助教授で、以下講師、教授の順になっています。世代差が影響していることは確かで、教授世代は授業評価や教員研修がなかったことが原因ではないかとされています。

4.2 年齢： 教員の年齢が高くなると共に評価は低くなる傾向が認められます。60 歳対 30 歳の教員を比較してみると、「板書の仕方」、「話し方」、「学生の授業への参加を促す」の項目で差が、出ており、この 3 項目間では「話し方」が最も大きな影響を与えています。具体的には「理解出来ない言葉の多用」、「話し方が単調」、「板書では旧漢字や略字多い」、「読めない」、「まとまりのない書き方をする」、「すぐ消す」等が挙げられています (安岡他 1997、石浦 2005)。

4.2 性差： 教員の性差は結果に影響を及ぼしていません。

II. 授業評価結果の集計・分析から—どういふ教員・授業が高い評価を得ているか

ここでは東京大学教養学部 (2001 年夏学期) の集計・分析の結果を中心に述べ、更に、その後公表された諸大学の結果について言及したいと思います。東大教養学部の例を取り上げるのは、総合評価と各項目との相関が求められているので、普遍的観点から論じることができ、目的との関連で詳しい説明がされているからです。他に相関係数を公表している例はみつきりませんでした (石浦 2005)。

高い評価を得ている教員は「授業に熱意を持っている」、「学生の興味を引き出す」、「理解を確認して授業を進める」、「専門用語をあまり使わない」、「授業全体の流れを把握し順序よく分かりやすく説明する」、「新しい知識を教える」、「準備をよくしている」などで、嫌われているのは「難しい用語を使う」、「板書が早すぎる」、「すぐ消す」、「声が小さく暗い」、「シラバスと内容の不一致」、「無断休講をする」などです。

その後実施された諸大学の集計でも同様の結果が出ており、特に「熱意」はすべての大学で高い得点を得ています。

教え方の上手な教員は研究もしているのでしょうか。東大では、広域科学専攻教員の3年間の英文原著論文数とその教員が担当した授業の総合評価平均得点の相関を調べた結果、研究を一生懸命行っている教員は教育にも熱心という結果が得られたそうです。

双方向型の授業は概して評価が高く、カリキュラム内容が時代に遅れている授業は評価が低くなっています。授業形態・授業形式にかかわらず修得感が総合評価に影響を及ぼしており、修得感を高めるのは教授技術で、教員と学生間のコミュニケーションがとれていることは修得感や総合評価に関係しないという結果も得られています（澤田 2006）。

語学用テキストは面白いものが好まれ、プリント併用、添削の取り入れを希望する学生が増えています（石浦 2005）。

III. 授業評価結果のフィードバック・活用

授業評価の結果を教員にフィードバックし、本人の自発的授業改善につなげる試みは殆どの大学で行われており、授業改善の観点から結果を集計、分析し、公表する機関も増えてきています。

文科省が国立大学の学務課長を対象に行った調査結果(2003)ではファカルティディベロップメント(FD)を通じて教育改善に繋がる資料とするという回答が91%を占め、FDとして最も多く行われているのは「講演会を開く」です。「各教員の評価結果を学生に公表する」55%、「大学の教育業績を学外に説明する際の資料として使う」が50%、「評価結果を受けてのレポート提出を各教員に求める」36%、「教員の業績評価の資料として用いる」36%となっています。しかし、結果を改革に反映するための組織的取り組みを行っている大学は全体の40%に過ぎません（文科省 2005）。

英国の大学で行われているFDはきめが細かく、实际的で、それと比較すると、ここで示されている事例はかなりおざなりな感じがします。英国では管理、行政関係を中心として行われており、一般教員のためとしては個人対象の研修、研究発表の方法、メディアの使い方などのコースが用意されているそうです。

次に紹介するのは英国の大学における日本語教員を対象としたFDの一事例です（石田 2007b）。

- ① 次年度に何をするか、そのためにはどの程度の時間が必要か等の具体的な計画を教育、研究、管理業務及び社会活動の3分野毎に立て、毎年、年度後半にグループ・リーダーに提出する。
- ② 計画実現のためにはどういう支援（研修等）が必要かを相談する。申請用紙にはグループ・リーダーが書き込む欄があり、当該教員の面前で記入していく。
- ③ グループ・リーダーを通して支援を申し込む。
- ④ この成果に基づいて次年度の年次計画を立案する。

IV. 日・英授業評価項目の実際（配布資料1，2参照）

日本の8大学、英国の4大学の日本語教育における授業評価項目表を収集し、比較検討してみました。フランスの1大学の資料に関しては参考として紹介します。

日本では大学全体と共通の項目を使用している例や語学教育のための項目を付加して使用している例もありますが、いずれも日本語教育の領域で使用している項目として同等に扱いました。項目の内容に応じて5、3、2段階の回答形式をとっており、意見の記述を求める項目は特に評価対象が規定されている場合以外は除外しました。「TAがいて良かったか」、「クラスの規模が適切か」等の項目は学習環境関連に含めてあります。各大学が使っている項目は平均して11-29です。

英国では外国語教育領域独自の評価項目を使用しています。自由記述部分を除くと全部

で68項目になり、各大学平均して17項目程度の項目を使用しています。

日本では約70%が教授技術、教員の態度関連に集中し、教師主導の形態であるのに対し、英国ではその半数程度です。英国の項目選定からは双方向型の授業形態の中で、教師は学生が自主的に学習するよう指導しているかどうか問われている傾向が見られます。

一方、成果・学生の満足度及び評価関連項目は日本では、10%程度にすぎないのに対し、英国では26%となっており、特に評価をめぐる項目が多くなっています。日本では「試験と宿題に対するフィードバックはどうか」というように、幾つもの評価要素が含まれている項目が多く、そのどれか（この場合はフィードバック）で採択されているためもあります。授業の評価をフィードバックとしてのみ捉えていることを示しているとも解釈できます。そういう意味では現行の授業評価は5段階の回答を要求していても測定としての「評価」ではなく「調査、アンケート」として形成的機能を果たしていると言えます。

日本では項目内容が比較的集中しているのに対し、英国ではカリキュラムとの関連で各授業を改善するための資料とする傾向が強く、幅広い視点から情報を得ようとしているようです。回答によっては、なぜそう思うかの記述が求められている項目も英国の方が多く、項目数の割合には多くの情報が得られるようになっています。これには受講生数も影響しているでしょう。

また、英国では、成果、満足度及び評価関連を重視している点から、語学力がつくことを最優先事項としていることが見てとれます。しかし、自己評価票を利用して日本語教育プログラムの満足度を調べた研究では、自己評価の伸びと事前事後テスト間の伸びとの間には相関は認められず、学習者の自分の伸びに関する認識はかなり主観的で、伸びに関する自己判定も個人差が大きいという結果が得られています（札野 2005）。満足度と実際の成果との関連はどこかで調べる必要があるようです。

前述したように日本では1コース毎に評価が行われ、各教員についての情報は特に学生が自由記述部分で指摘しないかぎり相殺されてしまいますが、英国では、セクションを担当する教師毎に行われています。項目内容そのものには改善のための情報収集の側面が強く表れていますが、実施方法からは評価対象は教員であり、問題の所在がどこにあるかは明確になる仕組みになっています。

授業評価を教員評価の資料として使用することには反論も多いのですが、これを各教員対象に行い、教員の教育評価としてプラスの面で活かすことも考えられます。

フランスでは1984年に設置された大学評価全国委員会が、9年間に150以上の高等教育機関の評価を行い、結果を文書とウェブサイトで公表しているという報告があります（スタロポリ・本間 1999）。しかし、学生による授業評価に関しては歴史が浅く、2005年9月現在、殆どの大学が評価項目に関してはまだ公表の段階にはないとしていました。日本人の日本語教員たちは、日本で行っていた授業評価を個人的に実施しているということでした。ここでは参考のため、ある1大学の事例を紹介します。項目の表現は翻訳に当たって、できるだけ、日本で使用されているものを採用しました。

学生に関する情報として所属、専攻、今期の受講科目以外に、高校での日本語学習経験、渡日経験の有無、半年以上日本滞在の有無、^他機関や他大学での日本語学習の有無、再履修かどうか、再履修の場合は何回目か、出席は定期的か、かなり定期的か、ときどきか、復習は必ずか、ときどきか、試験直前か、しないか、今期の授業は大変すぎるか（とても大変、大変、あまり大変ではない、全然か）授業以外でも日本語の上達を試みているか（その方法）、学業を続けながら働いているかが最初に問われ、1-7の項目は2-3行程度の記入式になっています。

1. プログラム全体はうまく組み立てられているか。
2. 各コースに関する意見。

3. コースの進め方や教え方は効果的だったか。
4. 授業内容の量や質は適切だったか。
5. 資格取得課程改善のための提言。
6. 今期の授業全体に関して：非常に満足している、満足している、まあ満足している、満足していない 主な理由：

ここの日本語科では、この外国語教育共通のアンケートの他に、各日本語コース担当者が授業中に学生からの意見を聞き、両者をまとめた結果が学科会議で報告されるという形をとっています。大学のアンケートは2, 3年前から、学科独自の学生からの聞き取りは数年前から行われ、記録は大学に保管されており、閲覧は自由です。

ここでも項目数は少ないが、記述式のため、情報は多く得られます。しかし、結果を集計して何かの資料にすることは人数が多くなると難しいでしょう。

V. 自己点検・評価、外部評価から

文科省によれば 2004 年までに全大学の 84%が自己点検・評価を実施しており（文科省 2007）、日本語教育関係機関でも自己点検・評価、これに基づく外部評価を行い、その結果に従って改善が加えられてきています。

ここでは8大学の留学生センター及び類似の活動を行っているセンターの公表されている資料を取り上げます。

評価対象は各機関及び点検・評価の目的によって細目は異なりますが、一般的には次のようにまとめられます。1)理念と目的 2)国際交流活動、地域社会への貢献 3)教育、研究活動 4)組織・運営 5)施設・設備 6)その他――将来計画、前回の指摘に対する取り組み等。

手順としては数年おきに全体的に自己点検を行い、それに基づいて外部評価を行い、報告書として公表する、テーマを決め、重点項目ごとに毎年行い、委員会の記録を公表する等、機関ごとに異なります。

評価委員はセンターや学部対象の評価では大体2-3名程度、大学全体を対象の場合は6-8名程度の海外を含む他大学の学長、センター長、教員、企業や新聞、財団関係者等の有識者に依頼します。

評価作業が一日で行われるためか、事前に送付される諸資料を精査し、施設見学、担当者の説明、質疑応答などの後に、評価委員会を開催し討議の経過を取っている例が多いですが、授業見学または学生面談を含めている機関もあります。

結果は評価委員各自がコメントとして報告する例と主なコメントを添えて数値化する例とがあります。

1. 結果の考察

1.1 教育活動への言及

日本における大学評価の特色は教育活動が重視されるようになった点だと思います。日本の大学、特に国立大学では教育機関であるにも関わらず、研究重視、教育軽視の傾向が強く、教育面の貢献は評価が難しいとの理由から、昇格人事で検討されるのは研究業績のみで、「教育業績」と称しても、担当コースを列挙したものに過ぎない例も見られました。

教員の教育面の業績評価を実施している大学は全国で28%とまだ割合は低いですが（文科省 2007）、今回の資料では、自己点検・評価及び外部評価の多くは研究活動と同様に教育活動、社会的活動を取り上げています。また、教材開発等以前は留学生センターであるにも関わらず評価の対象外であった事項が評価対象とされています。

1.2 評価の意義及び基準

広い意味では確かに「評価」ですが、数値化された結果についても各委員間の数値化の基準が明示されていません。コメントを読むとむしろ「点検」に近く、また、各項目の評

価はセンターの理念、目的を基準として適切か否かを問うものと推察されますが、必ずしも全ての項目がその観点から評価されているとは限りません。

日本語教育に関しても「着実な成果が上がっている」という記述は見られますが、何を基準としてこの判断がなされているかは明確にされていません。

このような点で、評価というより、改善のための参考及び各機関の社会的責任説明の資料としての役割を果たしています。

1.3 評価の対象

これらの点検・評価ではどのような形態の組織の中で留学生対象の教育が行われているかは分かります。しかし、実際にどのような学生を育成し、世に送り出しているかは問われておらず、「教育」で最重要視すべきことが欠けていると言わざるを得ません。

1.4 非常勤雇用形態

各センターの努力は高く評価されているものの、どの機関でも学生数に対する教員数の不足が指摘されています。75%の授業を非常勤教員が担っているという懸念がある私立大学に関して示されていますが、国立系、特に補講コースではこの数字を上回っています。機関によっては種々の非常勤雇用形態が採用されており、非常勤の貢献度と同時に指導上の配慮や熱意の欠如を案じる記述も外部評価には散見されます。

これだけ大きなグループの存在が教育効果の面でどう影響し、その貢献はどうか扱われているのか、各非常勤教員の評価はどう行われているのか、FDの対象とされているのか等は現在までも論じられた報告例は殆どなく、資料中の自己点検でも触れられていません。

1.5 過剰な事務的負担

『点検評価フォーマット』を作成した大学があり、その序文には次のように記されています。

「一恒常に自らの活動を振り返り、それによってどのような問題点があるのかを探り、その上でこれら問題点の克服と状況の改善に努めることは、一個の組織体として本来当然やるべきことのはずです。しかしながら、点検・評価活動は大学の構成員にきわめて大きな努力とエネルギーを要求します。そのことを3年間にわたる大学評価・学位授与機構による大学評価を経験する中で私たちはいやというほど思い知らされました。本来は大学の教育研究活動を改善するためであるはずの点検・評価活動が大学の構成員にとって過剰な負担となり、むしろ逆に教育研究を阻害するようなことになってはそれこそ本末転倒です。」(省略)「この数年間の点検・評価活動の経験の中で私たちが学んだのは「点検・評価とはデータ収集にほかならないということでした。(東京外国語大学 2004, p.1)」

データをゼロから探索・収集しなければならないことが負担の原因であり、点検・評価に必要なデータを知り、どういう形で集計するかを前もって明確にして、日常蓄積しておけばいいということから、この300ページにも及ぶ点検フォーマットは作成されました。

英国の大学評価活動に携わっている日本語教育関係者のインタビューでも、全員が評価の意義を認めながらも、まず最初に、過剰な負担及び「紙の洪水」に言及していました。

刻々と状況が変わる日本の大学改革の中でこのフォーマット集が長く役立つよう祈るばかりです。

1.6 改善の限界と限られたパイ

多くの外部評価結果が種々の部門での教員の負担過剰を指摘していますが、これらの指摘に従ってどのような改善が行われてきたのでしょうか。定員削減という趨勢の中で更なる活動拡大が望まれている現状では負担は軽減されず、上記の非常勤の問題解決も見込めないままなのではないのでしょうか。たとえ問題点が指摘されても教員の配置転換や問題のある教員の解雇は簡単にはできず、抜本的改善は望めない現状で、どうすべきか、具体的解決案を示す過程が欠如しているようです。

前述した英国でのインタビューでは政府の財源枠は決まっており、全ての大学が改善されたとしても、支出に制限を設ける必要が出てくるので、必ずしも政府からの資金が多くなるとは限らない点が指摘されていました。類似の競争主義の導入を試みるようとしている日本でも同様のことが言えるでしょう。

VI. 日本語教育関係者への示唆

種々の批判はあっても日本の大学は確実に変わってきています。特に教育面を重視し、学生中心に物事が動き始めたのは喜ばしい変化です。

今まで述べてきたように、授業評価は、もっと日本語教育の現場で積極的に活用できるのではないのでしょうか。

1. 学生による授業評価の形態・時期

コース終了後から学生に成績を通知する間が望ましいという結果が得られています(3.1)。実施形態はネットによる調査に徐々に移行する傾向がありますが、参加者の減少をどう食い止めるか方策を講じる必要があります。

コースの規模が評価結果に影響を与えるという報告もあり、受講生数の少ないコースの取り扱いをどうするかが問題になります。該当教員の担当するコースの中で最も受講生が多いクラスのみを評価の対象としている例もあります(日本女子大)。

2. 評価項目の内容

大学という組織の中の一コースとしては共通の項目に基づく評価が必要であり、その選定のためには現在までの研究で得られている結果に基き、「教員のパーソナリティ」、「授業設計」、「授業内容」、「授業準備」、「教育技術」、「学生の意欲」、「成績基準」、「教員・学生間のコミュニケーション」、満足度を含む「授業成果」などを含める必要があります(I,II,IV)。一方、教員独自の工夫をしている場合もあり、これだけでは教員自身のためのフィードバックは得られません。授業の真の改善のためには、大学による授業評価に加えてコース独自の評価の2種類の資料が必要であり、グループで担当する場合には後者の資料によりセクション毎及び担当教員毎の特色が明らかになる利点も見込まれます。

3. 授業評価の結果の活用

3.1 教師養成のための資料

授業評価の集計結果、特に総合評価との相関で各項目の評価がなされている場合は「良い教師の備える条件」を示す資料となっており、それは取りも直さず、教師養成で何を教えなければならないかの答えでもあります。多くの日本語教育機関が何年おきかにでもこの種の集計結果を公表すれば、日本語教師養成の指標として役立てることができそうです。

3.2 教育業績のための資料

授業評価結果は教員の教育面でのかなり客観的な業績を示す一端としてプラスの活用が考えられます。特に日本語教育では研究業績は少なくとも教育面での貢献が大きい教員は多く、非常勤教員の評価にも活かすことができると思います。

3.3 評価の低い教員のためのFD

常に評価の低い教員やはっきりした批判が出ていても、研究業績があるために意に介さない教員をどうするかは外国でも問題にされています。日本語教育では、常勤教員が一人責任者として入って週1回教え、他は非常勤2, 3人が担当するというコース形態が多くとられていますが、常勤に問題があり、非常勤によって支えられている例も耳にします。このような場合には、学生のみならず、同僚にとってもマイナスの影響を及ぼします。

ハーバード大では授業評価結果が一定以上低かった教員には教授学習センターで支援を受けるよう学部長が勧告するそうですが(大山 2004)、立場の弱い非常勤のためにもこのような組織的支援が受けられる態勢を築く必要があります。

4. 自由記述の扱い

授業評価における学生の自由記述の結果を重視する意見は多く、まとめて公表している例もありますが、一括して 報告書等に掲載されている場合にはどういうコンテキストで述べられたのか理解出来ない意見もかなり見られます。公表の方法には一考を要します。

5. 国内の日本語（予備）教育のための統一基準の設定

各留学生センターの日本語教育が国内の基準に達した教育をしているかどうかは現行の自己点検、外部評価では問われていません（V）。国内での具体的な基準設定の必要はないのでしょうか。

科研費をとっていることが研究活動の目安として使われていることを考えれば、この基準に達した教育を行っているか、または、共通テストを受けさせ、その成果を自己点検の対象の一部に加えるなどは教員の教育活動の一つの目安となるはずで。

これに関しては皆様の意見をお聞きしたいと思います。

6. 英国の学外試験委員制度（External Examiner System）の導入

英国には 1830 年代から現在に至るまで続けられている学外試験委員制度があります（田中 2007）。これは大学・高等教育機関が教育の質保証のため、限定された領域のみを審査対象として、他機関の水準、達成度、試験の公平さを毎年相互に評価し合う制度で、一種の自己点検・外部評価と言えます。

学外試験委員を任命する際には、学科内で候補者を選び、履歴書を提出してもらい、大学当局が利害の一致の有無などについて審査します。インターネットで候補者を公募する大学も出てきました（ノッティンガム大学 2007）。

学外試験委員は審査を依頼した機関が作成した実施前の試験問題に目を通し、必要ならコメントをつけて返送します。不相当と判断した場合には再提出を求めます。当該機関が試験を実施、採点后、学外試験委員は、その採点及び結果の妥当性を検討し、成績会議に出て意見を述べ、最終的判断を下します。委員は成績会議後一週間以内に最終報告を学長に提出し、コース担当教員もそれを閲覧します。学科長は必要な場合には学科内で話し合いの上、学外試験委員に返書を送ります。仕事の期間は 2 月中旬から 6 月末頃までです。

この制度による点検を受けた立場からは、特に経験の浅い教員や一人で日本語教育を担当している場合には、学外試験委員の具体的指摘は役に立ち、相談にもものってもらえる点で非常に助けられたという声を聞きました。また、委員経験者は他機関の様子が分かり、自分の機関の参考になる点を指摘しており、この制度の中では「他機関との比較」が活かされています。

モジュール制度やセメスター制度の取り入れ等、多様化した現在の高等教育機関制度の中でのこの制度のあり方には英国内でも種々の問題点が指摘されていますが、英国の教育界に広く浸透しており、社会全体に認められて実施されています。現在では 2004 年に設立された The Higher Education Academy が学外試験委員のためのガイドを作成し、研修を行っています。サッチャー政権以後導入された現行の大学評価制度とこの制度の両方の委員経験者からも後者に関する否定的意見は聞かれませんでした（石田 2007a）。

日本の大学における試験の形態に合わせた導入方法を検討するなど、ある程度の修正を加えた上で、この制度を近隣機関で相互に取り入れてみたらどうかと思います。なれ合いの恐れもあるでしょうが、現行の自己点検・外部評価よりも仕事の内容及び作業が具体的である点で、同業者間の率直な批判ができ、実際の改善の可能性が見込まれます。

評価基準がないこと、委員の資質、処遇等の問題も最初はあるでしょうが、実施することを通して相互に学ぶ点は多いのではないかと、教員の質の向上にも繋がるのではないかと、思います。

参考文献

1. 藍谷泰博、青木伸恭、柴田和直、高畑貴志、高村佳孝（1993）「学生による授業評価—東京大学での調査研究—」『一般教育学会誌』15-2, 52-57
2. 石浦章一（2005）『東大教授の通信簿—「授業評価」で見てきた東京大学』平凡社新書 263
3. 石川真、平田乃美（2003）「学生のニーズを考慮した授業評価尺度の有効性について—心理学系科目の受講生を対象として—」『大学教育学会誌』25-1, 57-63
4. 石田敏子（2007a）「英国の大学評価と日本語教育への影響」『日本の大学における日本語教育プログラム評価の評価基準の試作とその試行』（平成17-18年度科学研究費補助金（萌芽研究）研究成果報告書研究代表者田丸淑子、課題番号17652056）21-34
5. _____（2007b）「日本語教育における学生による授業評価」『同上』67-86
6. 井下理（1993）「「学生による授業調査」制度の意義とあり方について—慶応湘南藤沢キャンパスの授業調査の経験から—」『一般教育学会誌』15-2, 50-51
7. 大山泰宏（2004）「教育の評価—教育評価の理論と実際—」山野井敦徳、清水一彦編著『大学評価の展開』東信堂 55-80
8. 片岡徳雄、八並光俊（1987）「高等教育における教授学習過程の研究」『一般教育学会誌』9-2, 44-50
9. 絹川正吉（1994）「学生の授業評価とシラバス」『同上』16-2, 17-21
10. 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』27-11, 24-130
11. 澤田忠幸（2006）「授業評価の年次変化と授業タイプによる違いの影響」『同上』28-1, 102-109
12. アンドレ・スタロポリ、本間政雄（1999）「フランスにおける大学評価」大学の研究教育を考える会『大学評価とその将来』丸善出版社 191-209
13. 田中和美（2007）「英国における External Examiner 制度の実際—ロンドン大学 SOAS の事例を中心として」『日本の大学における日本語教育プログラム評価の評価基準の試作とその試行』（平成17-18年度科学研究費補助金（萌芽研究）研究成果報告書研究代表者田丸淑子、課題番号17652056）35-44
14. 豊田秀樹、中村健太郎（2004）「大学における授業評価の信頼性—一般化可能モデルと構造方程式モデリングによる4相データの解析—」『心理学研究』V.75-2, 109-117
15. 林田実、藤井敦（2005）「授業評価決定因子の統計的研究」『大学教育学会誌』27-1, 82-92
16. 札幌寛子（2005）「自己評価票を利用した日本語教育プログラム満足度評価」名古屋大学大学院国際言語文化研究科日本語文化専攻『言葉と文化』第6号、13-34
17. 牧野幸志（2003）「学生による授業評価、満足感と成績との関係—成績の悪い学生は本当に授業を酷評するのか」『高松大学紀要』38, 35-47
18. 文部科学省大学振興課（2003、2005、2007）『大学における教育内容の改革状況について』（ウェブサイト）
19. 安岡高志、吉川政夫、高野二郎、峯崎俊哉、成嶋弘、光澤舜明、道下忠行、香取草之助（1989）「学生による講義評価—学生の質と講義評価の関係について—」『一般教育学会誌』11-1, 56-59
20. 安岡高志、峯崎俊哉、山本銀次、高野二郎、香取草之助、光澤舜明（1997）「学生の授業評価におよぼす教員の年齢の影響」『大学教育学会誌』19-2, 75-79
21. 東京外国語大学（2004）『点検評価フォーマット』
22. 早稲田大学日本語研究教育センター（2001）「第三者評価報告」
23. 九州国際大、杏林大、愛知大、玉川大（2007）ホームページ

配布資料1. 評価項目(要約)使用状況

日本	数	英国 (%)	数	%
A 教育技術関連	68	54	21	25
分かりやすい	20	The course was intellectually stimulating.	3	
授業内容がシラバスと関連	15	Organization of the lessons	3	
宿題は適切	8	Feedback on your progress	2	
フィードバックあり	6	The amount of work	2	
話し方が聞きやすい	5	Good at explaining things	2	
やる気を起こさせる	4	Making the subject interesting	2	
テーマ、目的をよく把握	3	The pace was appropriate.	2	
授業内容の量は適切	3	Ability to elicit students participation	2	
字が分かりやすい	2	The teaching was effective.	1	
授業の質が高い	2	Teacher's audibility	1	
B 教師の態度関連	18	14	17	20
時間を守る	6	B 成果、満足度関連	9	
熱意がある	5	Your language has improved.	6	
学生への対応がいい	4	Your overall satisfaction.	2	
公平	3	My interest in the subject has increased.	2	
C 成果、満足感関連	10	8	9	11
授業に満足	4	C 教師の態度関連	3	
新しい知識を得た	2	Sufficient contact with my teachers.	1	
役に立つ	2	Teachers were enthusiastic.	1	
興味が増した	2	Teachers made an effort to understand my difficulties.	1	
D 教材関連	10	8	1	
内容が適切	8	8	1	
シラバスとの関連	1	Written work marked helpfully and returned promptly.	1	
量は適切	1	The stronger students not allowed to dominate classes.	1	
E 学生の態度関連	10	8	8	10
意欲的に取り組んだ	5	D 学生の態度関連	3	
予習復習をした	2	Attendance	2	
出席した	3	Prepared for class	2	
F 環境関連	5	Contributed in class	1	
物理的環境	2	Submitted work on time	1	
学習環境	3	E 学習環境関連	8	10
G 機器関連	4	4	2	
効果的に使用	4	The right level of work	2	
H 評価関連	2	Accessibility of reading materials	2	
試験は適切	2	" " IT	1	
総計	127	3	1	
		Online used?	1	
		Other students helped me.	1	
		2	1	
		Clear orientation	1	
		F 教材関連	6	7
		Textbooks	2	
		Handouts	3	
		Online course materials	1	
		G 評価関連	5	6
		The methods of assessment.	5	
		H カリキュラム関連	4	5
		The balance of modules	3	
		Any modules that should be discontinued?	1	
		I 改善関連	3	4
		This module could be improved by staff, student action.	3	
		J 機器関連	2	
		Visual aids etc.	2	
		K 総合的	1	1
		Rate the course content	1	
		L その他	2	
		Intention to continue lang. learning here.	1	*
		Reasons for taking modules in this department.	1	*
		総計	86	(84)
				(*は除外)

配布資料2. 評価項目使用状況降順

日本	数	%	英国	数	%
授業は分かりやすい	20	16	Your language has improved.	9	11
授業内容がシラバスと関連	15	12	Your overall satisfaction.	6	7
宿題は適切	8	6	The methods of assessment	5	6
教材の内容が適切	8	6	The course was intellectually stimulating..	3	4
教師のフィードバックあり	6	5	Organization of the lessons	3	4
時間を守る 補講有	6	5	Sufficient contact with my teachers.	3	4
話し方が聞きやすい	5	4	Attendance	3	4
熱意がある	5	4	Handouts	3	4
学生は意欲的に取り組んだ	5	4	The balance of modules	3	4
学生にやる気を起こさせる	4	3	This module could be improved by staff?students?	3	4
学生への対応がいい	4	3	Feedback on your progress	2	
授業に満足	4	3	The amount of work	2	
機器の使用は効果的	4	3	Good at explaining things	2	
テーマ、目的を良く掴む	3		Making the subject interesting	2	
授業内容の量は適切	3		The pace was appropriate.	2	
公平	3		Ability to elicit students participation	2	
学生の出席率	3		My interest in the subject has increased.	2	
学習環境	3		Prepared for class	2	
字が分かりやすい	2		Contributed in class	2	
試験は適切	2		The right level of work	2	
授業の質が高い	2		Accessibility of reading materials	2	
新しい知識を得た	2		Textbooks	2	
学習したことは役に立つ	2		Visual aids etc	2	
学んだ事への興味が増した	2		The teaching was effective.	1	
予習復習をした	2		Teacher's audibility	1	
物理的環境	2		The right balance between the teaching of 4skills	1	
教材とシラバスとの関連	1		Teachers were enthusiastic.	1	
教材の量は適切	1		Teachers made an effort to understand my difficulties.	1	
総計 127			Teachers prepared their teaching thoroughly.	1	
			Sessions were regular and punctual.	1	
			Written work marked helpfully and returned promptly.	1	
			The stronger students were not allowed to dominate classes.	1	
			Submitted work on time.	1	
			Accessibility of IT	1	
			Online used?	1	
			Other students helped me.	1	
			Clear orientation	1	
			Online course materials	1	
			Any modules that should be discontinued?	1	
			Rate the course content	1	
			Intention to continue your lang. learning here.	1	
			Reasons for taking modules in this department.	1	

総計 86 (84)

石田(2007b)