

# 教育学部・教育学研究科授業評価報告書

2005年度

京都大学大学院教育学研究科  
自己点検・評価委員会

## □□□ 目次 □□□

はじめに .....	i
<b>■ 1. 学生による授業評価について</b>	
1. 1 教育学部・教育学研究科の学生による授業評価の現状.....	1
1. 2 何のための授業評価か.....	1
1. 3 何を評価するか・何を目的とするか.....	2
<b>■ 2. 授業評価の内容と実施方法</b>	
2. 1 「学生による授業アンケート」の構造.....	4
2. 2 実施した授業科目.....	4
2. 3 実施した対象者.....	5
2. 4 実施した日程.....	5
2. 5 具体的な実施手順.....	5
<b>■ 3. 「学生による授業アンケート」の結果と分析</b>	
3. 1 作成と分析担当の区分.....	6
3. 2 第1部の結果と分析.....	6
3. 3 第2部の結果と分析.....	12
3. 4 第3部について.....	19
3. 5 まとめ.....	19
<b>■ 4. 「学生による授業アンケート」の結果を受けて</b>	
4. 1 「学生による授業アンケート」の問題点と改善の方向.....	20
4. 2 評価結果のまとめ方と公表の仕方.....	20
4. 3 報告書の利用法と評価.....	21
<b>■ 資料「学生による授業アンケート」質問・回答用紙</b>	
<b>■ 編集後記</b>	

## ■ 1. 学生による授業評価について

### § 1. 1 教育学部・教育学研究科の学生による授業評価の現状

教育学部・教育学研究科は、学問研究の対象が「教育」である。人間の成長や発達や生成や変容の解明とそれに関わる人間の在り方、またその歴史的・社会的・制度的解明を研究課題としてきた。そして学生・院生に教えている教育の内容もまた「教育」である。そのため、従来より本研究科の教員は、自分たちの提供している授業が、受講している学生にどのように受け止められているのか、授業内容が十分に学生に理解されているのか、また授業にどのような改善点があるのかについて深い関心を払ってきた。そして個別的にはあるが、それぞれの教員が独自に工夫した授業評価を実施し、それによって自分の授業の改善に努めてきた。

また本研究科の協力講座である高等教育開発論講座のメンバーは、京都大学高等教育研究開発推進センターの高等教育教授システム研究開発部門のメンバーとして、大学の授業改善を目的として、学内外の大学関係者に向けての公開授業を全学共通科目として毎年実施してきた。このセンターの試みは、定期的に報告書にまとめられており、学内にかぎらず全国においてこの分野をリードしてきたことはよく知られている。

このような教員の努力もあってか、継続して実施された『京都大学の教育と学生生活』の統計結果では、教育学部・教育学研究科は京都大学全体において、学生にとってもっとも満足度の高い学部の1つであると評価されてもきた。

しかしながら、これまで教育学部・教育学研究科全体に共通した質問紙でもって授業評価が実施されたことはなかった。また残念ながら、他の教員が授業でどのような授業評価の取り組みをしているかについても、先に紹介した高等教育開発論講座の試みをのぞいて、教員間でもお互いに情報交換はなされてこなかった。今回はこのような現状に鑑み、試行的ではあるが共通した調査票を作成して、本研究科の授業評価を実施し、本研究科の教員ならびに学生の授業への反省の一助にしようと考えた。

### § 1. 2 何のための授業評価か

一般に学生による授業評価は、授業の改善を目的としてなされるものである。また同時に、授業評価は、学生にとっても授業を振り返ることで自身の体験や経験への自覚が深まることが指摘されてきた。この場合、授業内容に関する認識の反省と、その授業を受けることでの自己の変化についての反省の2つを意味していた。ところで、先に本研究科の学問の研究対象が「教育」であることを述べたが、このことは本研究科が授業評価をするとき、これらの目的とは別に他の学部・研究科とは異なる目的が加わることになる。

他の学部・研究科においては、数学や経済学がそうであるように、授業評価は達成すべき教育の目標とは外的な関係にあり、教員にとっても学生にとっても授業評価は授業内容とは直接に関係がない。それにたいして、「教育」そのものが授業内容を構成する本研究科においては、この関係は内的であり自己言及的な関係にある。命題的にいえば、私たちは教育について教育

している。私たちは学生の教育にたいする反省の力・考察の力を教育することを目的としている。学生が授業のなかで、教育とは何か、授業とは何か、知の伝達とは何か、さらには評価の技術、評価の心理学的基盤、評価の歴史、評価の社会的機能・国際比較、評価という制度といったことを、様々な学問的手法によって捉え直すことが目指されている。

このことを自覚するとき、私たちが実施しようとする授業評価に、この本研究科の授業における特殊な関係が構造化される必要があると考えた。つまり単に授業評価をするだけでなく、同時に学生に教育・授業・評価とは何かを反省させ、学生の評価の力を養成することもまた授業評価の目的となる。そしてそのように養成された学生の評価力によって評価されることで、翻って教員自身の教育についての理論と実践の在り方が再形成されることになる。さらに、授業評価は授業を問うので終わらず、また授業のなかで改めてこのような授業評価とは何かそれぞれの問題意識から問われることになるだろう。このような循環的な視点をもつことではじめて本研究科の授業評価となるだろう。

### § 1. 3 何を評価するか・何を目的とするか

部局自己点検・評価委員会は、以上のような本研究科の研究と教育の特質を踏まえた上で、京都大学の授業評価において使用された調査票や、その他の既成の授業評価調査票などを収集し比較検討しながら、改めて本研究科の授業評価において何を問うべきかについて慎重に議論した。

小学校・中学校・高校といった学校の授業においては、各教科において到達すべき達成目標が決まっており、教科書を手がかりに授業を段階づけて進めることができる。それにたいして、本研究科の授業の多くは、小・中・高の学校の授業とは異なり、到達すべき達成目標を予め決めることができないものに関わっている。もちろん学問研究に不可欠な知識の伝達は、本研究科のどの授業のなかにもあるし、また段階づけられた知識や技術の積み重ねが重視される授業もある。これまでの学説や歴史を正確に理解させることは授業において重要な課題である。しかし、このような側面は授業の一部をなすものでしかない。特に今回実施対象とする演習形式の授業ではそうである。人間の教育を探究する本研究科の理念から見ると、このような知識を十分に身につけるとともに、その知識をもとに1人1人の学生が、人間についての謎に出会うことや、教育ということの事象の深さに気づくこと、人と向かい合う自己の在り方への反省をもつこと、あるいは歴史的・社会的・制度的文脈のなかで具体的に問題を発見し捉えることなどが授業では重要である。

このように考えるとき、本研究科では既成の授業評価調査票で問われるような評価の問いは妥当しない。例えば、「シラバス通りに授業をしたか」などの評価は2次的であり、むしろシラバスを逸脱してでも授業の流れのなかで、学生の自覚や反省が深まることの方が重要である。「わかりやすい授業であったか」は、「わかる」ということが学生の既存の知識体系に無理なく収まるようなことを意味しているとするなら、やはり2次的なことである。学生の既存の枠組みを揺さぶり、新たな疑問や謎を感じさせ、自ら考えたり調べたりするようになる授業が「わ

かりやすい」授業などではありえないだろう。研究の最前線の問題を議論する大学院のゼミナールでは、この「わからなさ」にまでいたる授業こそが目指されてもいる。

それではどのような設問をすべきだろうか。もっと客観的な設問を設定すべきだろうか。評価を客観的なものに近づけようとする、「授業の開始と終了は時間通りでしたか」のように、たしかに客観的ではあるがほとんど無意味ともいうべき設問となる。むしろ本研究科の授業の目的が先に述べたようものであるなら、評価はどこまでも主観的なものであることを自覚して設問を設定する方がよいと考えた。

以上のような授業観・評価観に立つとき、学生自身が自分にとってその授業に「満足しているか」、その授業から「得たものがあるか」、その授業は「役に立ったか」と反省することは、シンプルではあるが重要だと考えた。私たちはこの結果から授業が学生にとってどのように受け止められていることを知ることができる。しかし、私たちは受講した学生の満足度が高いからといってその授業が優れていたことを示すものとは考えない。また反対に満足度が低いからといってその授業が問題があるとも考えない。ここでは満足の質や理由がわからないからだ。それでもこのような設問は教員によってそれぞれの授業観と照らし合わせて結果を解釈し、自分の授業を捉え直すためには有益であるに違いない。また今回の評価の対象とする授業は演習・ゼミナール形式の授業なので、その演習において学生の授業への自己の向上への期待・その達成感・心がけていることなどを自己評価してもらおうと考えた。当然このような設問から学生は教員が授業の構造をどのように捉えているのか、学生にたいしてどのような授業態度を期待しているのか、などを読み取るはずであり、またそのことを期待もしている。

そこで「学生による授業アンケート」は、次の3つのパートに分けて評価することになった。それぞれのパートが目指した評価は、それぞれ以下の通りである。

- 第1部 授業にたいして「満足しているか」「得たものがあるか」「役に立ったか」など、学生が主観的・主体的な見地から授業を評価する。
- 第2部 学生が授業に向かうときの期待や達成感、授業への参加度などを自己評価する。
- 第3部 それぞれの授業担当者が授業のなかで独自に求めている成果がどれだけ実現されているかを、学生が自己評価する。

## ■ 2. 授業評価の内容と実施方法

### § 2. 1 「学生による授業アンケート」の構造

以上のような授業評価の目的を踏まえ、今回の授業評価調査票（授業アンケート）は、大きく3つのパートに分かれている。それぞれのパートの調査項目が目指す評価は以下の通りである。

- 第1部（問1から問3） マークシート方式による回答可能な質問。
- 第2部（問4から問7） 学生が授業に向かう態度を理解し、また学生自身に「振り返り」の機会を与えるために適切な問いを設定し、その問いに対して自由記述で答えさせる。
- 第3部（問8と問9） 各授業が目指している教育効果の独自性を加味した自由記述。この質問内容は授業担当者にまかされる。

今回が最初の授業評価であるところから、できうるかぎり学生の多様な評価の声を聴き取りたいということ、また全授業を対象としていないために、評価者の学生の人数が比較的少数にとどまることを考慮して自由記述を大胆に導入している。

### § 2. 2 実施した授業科目

本学部・本研究科において演習・ゼミナール形式の授業は、少人数で緊密に学問研究のための知識や技法を深める機会であるとともに、卒業論文・修士論文の作成の指導もなされる重要な授業である。そのため今回の授業評価は教育学部・教育学研究科の全授業を評価の対象とするのではなく、各講座で選んだ学部対象の後期の演習・ゼミナール形式の授業から1科目あるいは2科目、大学院対象の後期の演習・ゼミナール形式の授業から1科目あるいは2科目に限定して実施したいと考えた（一部前期の授業がある）。実施した授業科目は以下の通りである。

#### 【学部授業】

授業名	授業者名	授業名	授業者名
教育学専門ゼミナールⅡ	鈴木晶子	相関教育システム論基礎演習ⅡA	
臨床教育学専門ゼミナールⅡ	矢野智司		前平泰志・渡邊洋子
教育方法学基礎演習ⅡA	田中耕治・西岡加名恵	社会調査Ⅱ	岩井八郎
発達教育専門ゼミナールⅡ	遠藤利彦	生涯教育・図書館情報学専門ゼミナールⅡ	
教育心理学コロキウムIB（前期分）	角野善宏		川崎良孝・前平泰志・渡邊洋子・佐藤卓己
教育心理学コロキウムⅠA	楠見 孝	比較教育学専門ゼミナール	杉本 均
臨床心理学課題演習	桑原知子・石原 宏	教育政策学専門ゼミナール	
相関教育システム論基礎演習ⅠB	岩井八郎		高見 茂・金子 勉

#### 【大学院授業】

教育学文献講読演習Ⅱ	鈴木晶子	図書館情報学演習Ⅱ	川崎良孝・佐藤卓己
------------	------	-----------	-----------

教育史演習Ⅱ	駒込 武	生涯教育学演習Ⅱ	前平泰志・渡邊洋子
教育史史料講読演習	辻本雅史	生涯教育学講読演習Ⅱ	佐藤卓己
教育方法学研究ⅠB	田中耕治・西岡加名恵	臨床教育学演習Ⅱ	
教育方法学研究ⅡB	やまだようこ・遠藤利彦		皆藤 章・大山泰宏・齋藤直子
高等教育開発論研究B		臨床心理学演習	
	田中・大塚・松下・大山・溝上		河合俊雄・桑原知子・大山泰宏
教育認知心理学研究Ⅱ		心理臨床学演習	
	吉川左紀子・子安増生・楠見 孝・齊藤 智		岡田・藤原・伊藤・河合・桑原・皆藤・角野
教育認知心理学演習Ⅱ	子安増生	教育心理臨床学演習	伊藤良子ほか
歴史社会学Ⅰ	稲垣恭子	臨床実践指導学演習Ⅱ	
教育社会学演習Ⅰ	岩井八郎		藤原勝紀・皆藤 章・角野善宏
教育社会システム論	岩井八郎		

### § 2. 3 実施した対象者

上記授業に出席した学生・院生・聴講生・科目等履修生・その他

### § 2. 4 実施した日程

後期授業の最終日が最適だろうが、報告書の作成との関係から後期授業の中間点11月14日から12月9日の期間とした。

### § 2. 5 具体的な実施手順

「学生による授業アンケート」実施要項として以下のような教示を担当教員に与え、授業のなかで担当教員から学生に問題用紙、回答用紙、回収用封筒を配布した。授業時間内で回答したものと、持ち帰ってもらい回答したものとがある。持ち帰ったものは、12月9日までに封筒に入れてもらい回収した。

#### 「学生による授業アンケート」実施要項

- ・今回の調査の対象となるのは、後期の、この「演習」の授業です。全員に記入してもらうことが望ましいのですが、決して、強制はしないで下さい。
- ・この封筒の中には、問題用紙、回答用紙、回収用封筒が入っています。これらが足りない場合には、事務のカウンターから必要部数をお取り下さい。
- ・問9として、この演習の担当教員（授業担当者）が自由に質問項目を設定して、板書して下さい。特にない場合には、設定しなくても結構です。
- ・アンケート記入に必要な時間はおよそ30分程度です。授業時間内に記入時間が取れない場合には、持ち帰らせて下さって結構です。
- ・記入が終わったら、回答用紙のみ回収用封筒に入れて封をした上で教員に提出するよう学生に指示して下さい。

### ■ 3. 「学生による授業アンケート」の結果と分析

#### § 3. 1 作成と分析担当の区分

それぞれのパートの作成および報告書の執筆は、第1部を桑原知子が、第2部を渡邊洋子が担当した。資料の整理については中池竜一助手・石原宏助手の助力を得た。最終的な分析については担当者の原稿をもとに委員会で検討した。以下はその結果である。

#### § 3. 2 第1部の結果と分析

今回のアンケートは、32の授業において実施された。いずれもが「演習」形式をとるものである。配布されたアンケートがのべ513部であり、回収されたアンケートはのべ297部であった。したがって、回収率は57.9%になる(同一の学生が複数の授業のアンケートに回答している)。297部のうち、不適切な記入があった9部をのぞいた288部について、検討を行った。

対象となったのは、受講学生全体である。内訳を「所属」「回生」「性別」に示したものが、表1～3、図1～3である。学部生が39.6%(内34.7%が3回生以上)、大学院生が56.3%であった。(なお、本報告書におけるグラフ中の数字は、作成上の便宜のために小数点以下を四捨五入してある。)

表 1

所属	人数 (人)
教育	266
文	13
総合人間	1
法	1
経済	1
その他	6
合計	288

図 1

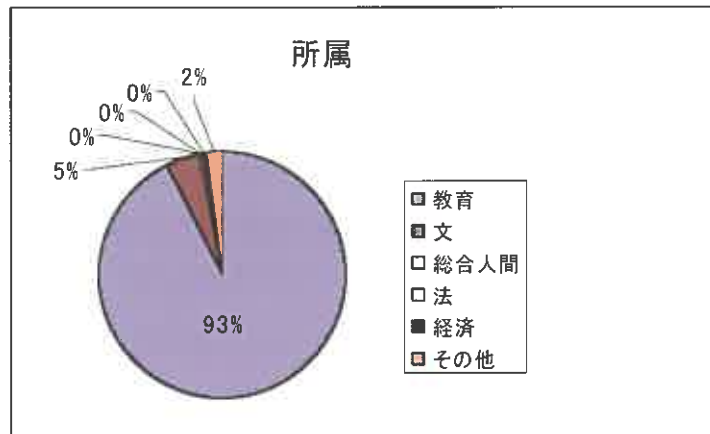


表 2

回生	人数 (人)
1回生	2
2回生	12
3回生	75
4回生	23
5回生以上	2
修士	92
博士	70
聴講生・科目等履修生	4
その他	8
合計	288

図 2

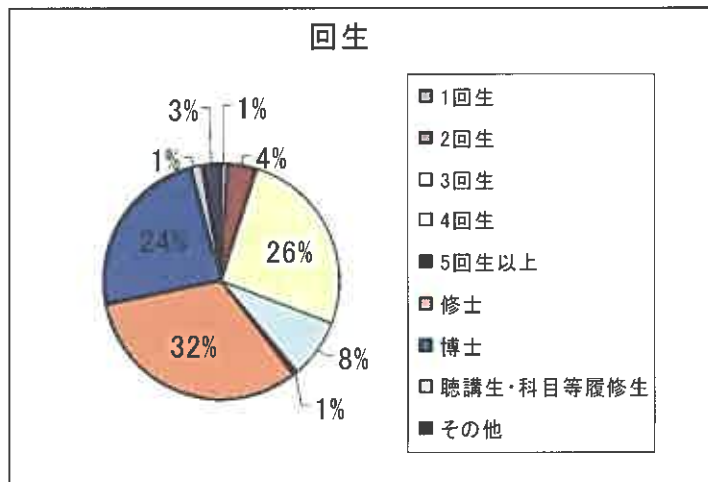
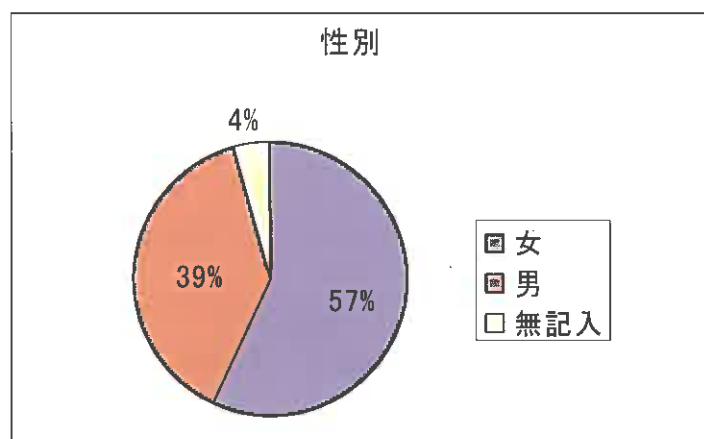




表 3

性別	人数(人)
女	163
男	113
無記入	12
合計	288

図 3



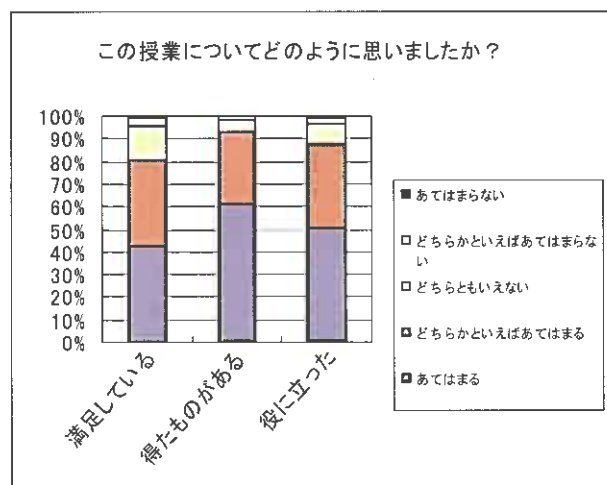
この中で「回収率」については検討の余地が残る。強制的に実施されたものではなく、あくまで自発的な記入を促したアンケート調査であり、57.9%という数字は極端に「低い」数値とはいえない。しかし授業の中で配布したことを考えると少し物足りない数字である。この原因としては、11月祭をはさんだため配布から回収までの時間がかかったこと、記述式の部分が多く記入に時間とエネルギーを要したことなどがあげられるかもしれない。少しでも多くの声を拾うためには、回収率を上げることが必要であろう。

問1「この授業についてどのように思いましたか？」という、授業についての評価を問うたものである。「満足している」「得たものがある」「役に立った」の3項目について、それぞれ「あてはまる」から「あてはまらない」の5件法で答えさせた。結果は以下の通りであった。(表4、図4)

表 4

	満足している	得たものがある	役に立った
あてはまる	123	177	145
どちらかといえばあてはまる	109	91	107
どちらともいえない	43	15	27
どちらかといえばあてはまらない	11	5	7
あてはまらない	2	0	2
合計	288	288	288

図 4



「満足している」 80.5% (あてはまる : 42.7%・どちらかといえばあてはまる : 37.8%)  
「得たものがある」 93.1% (あてはまる : 61.5%・どちらかといえばあてはまる : 31.6%)  
「役に立った」 87.5% (あてはまる : 50.3%・どちらかといえばあてはまる : 37.2%)

と、いずれも高い数値を示している。

これは、学生が教育学部・教育学研究科の演習の授業に対して、肯定的に捉えていることを

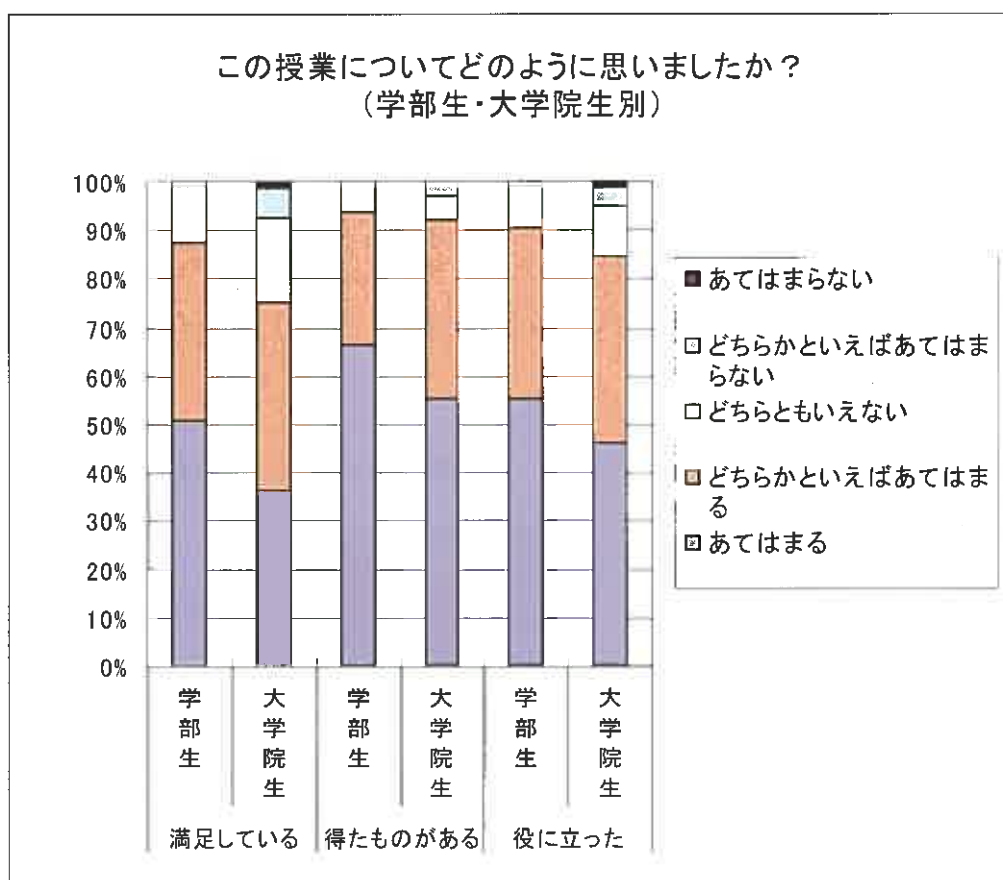
示している。なかでも、「あてはまる」がもっとも高い割合を示していることが特徴的である。

なお、全体的に高い評価ながらも、「満足している」については他の2項目よりも低い数値である。これを、「学部生、大学院生別」に見てみると（図5）、学部生に比べて、大学院生の方が「満足度」が落ちていることがわかる。また、他の「得たものがある」「役に立った」についても多少ながら、大学院生の方が低い数値である。（表5、図5）

表5

	満足している		得たものがある		役に立った	
	学部生	大学院生	学部生	大学院生	学部生	大学院生
あてはまる	58	59	76	90	63	75
どちらかといえばあてはまる	42	63	31	59	40	62
どちらともいえない	13	28	7	8	10	17
どちらかといえばあてはまらない	1	10	0	5	1	6
あてはまらない	0	2	0	0	0	2
合計	114	162	114	162	114	162

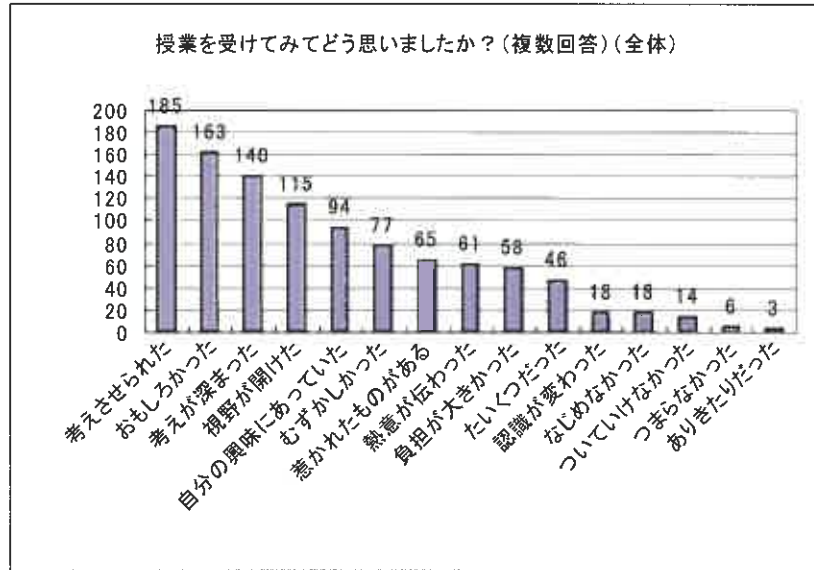
図5



あくまでこの数値は、回収された57.9%の学生のものである。回収されなかった残りの学生たちが、どのような感想をもっていたのかについては、不明である。

問2は、「この授業をうけてみてどう思いましたか？」で、授業を受けた本人の具体的な感想を問うたものである。これについては、「おもしろかった」「考えさせられた」などの肯定的項目と「つまらなかった」「なじめなかった」などの否定的項目を列挙し、その中からあてはまるものをいくつでも選ばせた。結果は以下の通りであった（図6）。

図 6



ここでも、「考えさせられた」「おもしろかった」「考えが深まった」など、肯定的な項目がずらりと上位を占める。一方、「ありきたりだった」「つまらなかった」「ついていけなかった」などとする否定的な項目は、そのほとんどが、低い数値である。

学部、大学院別の集計からは(図7、図8参照)、学部生でもっとも多い感想は「おもしろかった」であり、次が「考えさせられた」「考えが深まった」と続いていた。一方、大学院生でもっとも高かったのは、「考えさせられた」「考えが深まった」であり、その後に「おもしろかった」がくる。学部生にとっては「おもしろい」授業であり、大学院生にとっては「考えさせられる」授業ということであろうか。学部生と大学院生とで、演習の授業に対して感じるものにやや差違があることがうかがわれる。また、学部生の中で、「むずかしかった」がやや上位(4位)に位置している。「ついていけなかった」とまではいかないが、演習によっては、やや「むずかしさ」を感じているのかもしれない。一方、大学院生の方は、自らの問題意識をもって授業に臨んでいることが示唆される感想であろう。

図 7

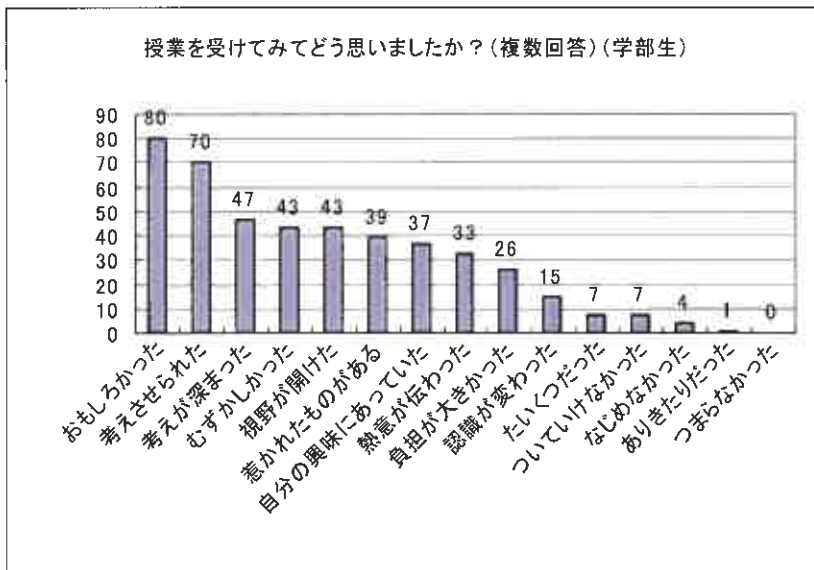
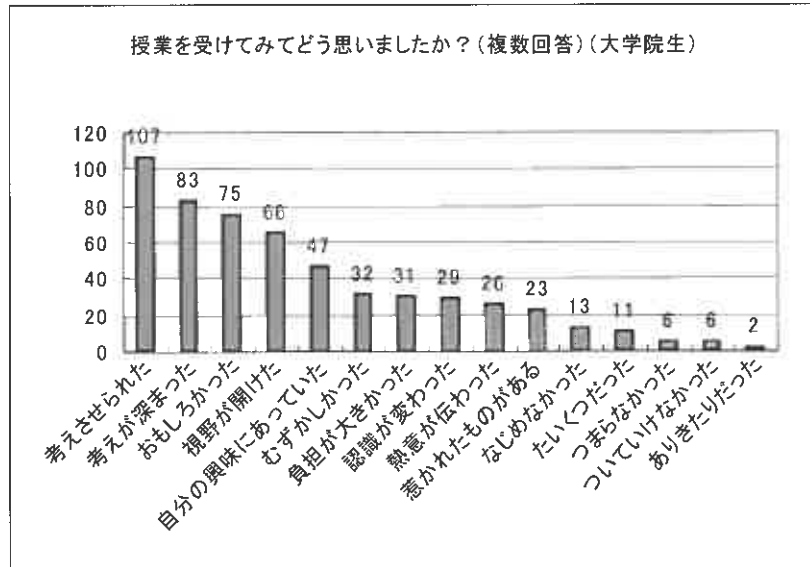


図 8



全体として、回答の上位に来ている項目群は、学生が自ら能動的に授業を「受け止め」何らかの『内的変化』を経験したことがうかがえるものであった。学部生、大学院生のいずれにおいても「考える」ということがキーワードになっていることが興味深かった。

問1、問2の両方の結果を見てみると、授業そのものに対して、授業を受けた感想についても、いずれも肯定的な評価が多く、授業への満足度、達成感がうかがわれた。これは、学生が単に受け身的に授業を受けているのではなく、自ら能動的に授業に臨み、その中で、自分自身の考えや視野が変容していくことに喜びを見いだしている結果のように思われる。ただ、回収されなかった4割の学生の声は拾えていない。こうした「影」の声をいかに拾っていきけるかが今後の授業評価の課題となろう。

問3「この演習の授業に期待するのはどんなことですか？」では、選択肢から回答を求めた。本問は、それぞれの系や講座の「演習」という授業に対し、学部生・大学院生が「知識や理解」「方法論」「問題意識」「論点や最新動向」「多面的な考察」「自分のテーマの吟味」あるいは「その他」のいずれを優先的に求めているかを、明らかにしようとするものである。演習の性格上、回答を1つに絞るのは難しいが、優先順位を知ることが重要であると判断し、「最も」あてはまるものと「次に」あてはまるものを分けて尋ねてみた。

結果は、以下の通りであった。

表 6

	「最も」期待すること	「次に」期待すること
知識や理解を深められる	70	45
方法論を身につけられる	52	46
自分の問題意識を磨ける	71	55
最新動向に触れられる	25	33
多面的な考察ができる	58	80
自分のテーマの検討ができる	9	28
その他	3	1
合計	288	288

図 9

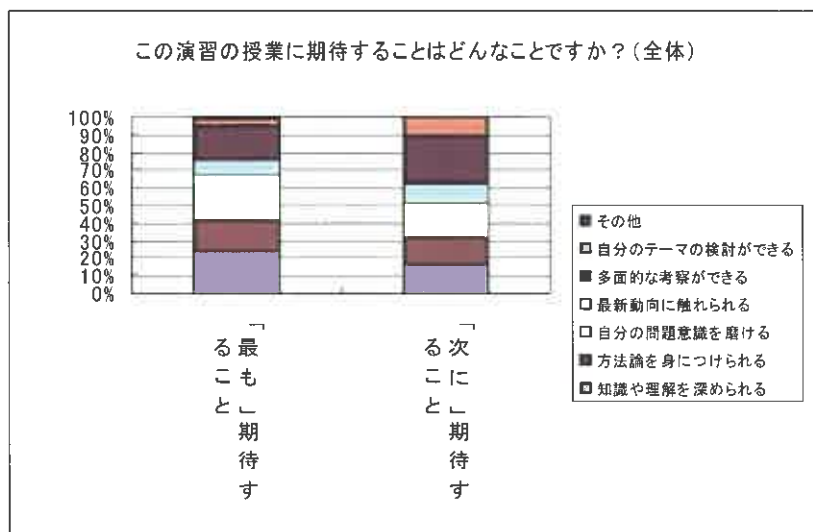
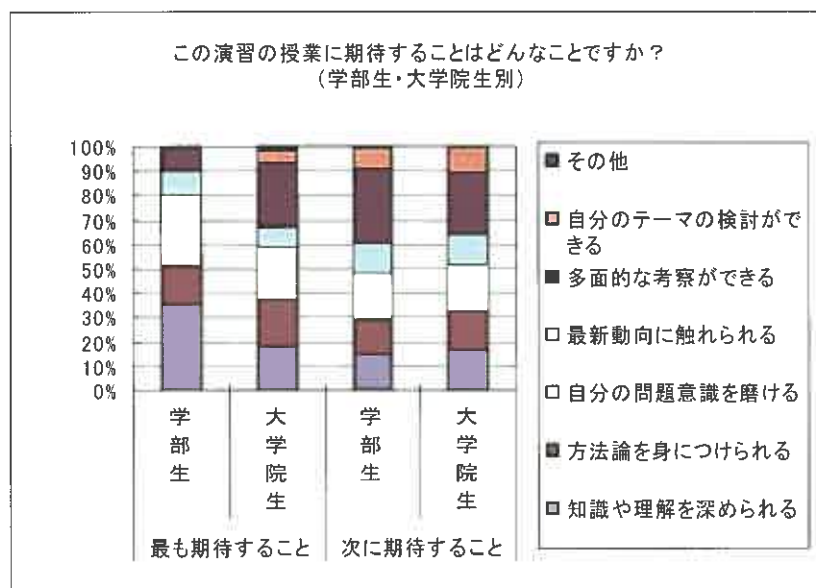


表 7

	最も期待すること		次に期待すること	
	学部生	大学院生	学部生	大学院生
知識や理解を深められる	40	29	17	26
方法論を身につけられる	19	32	17	27
自分の問題意識を磨ける	33	35	21	31
最新動向に触れられる	11	13	14	19
多面的な考察ができる	10	43	35	42
自分のテーマの検討ができる	1	7	9	17
その他	0	3	1	0
合計	114	162	114	162

図 10



「最も」期待するものに限定してみると、「自分の問題意識を磨ける」「知識や理解を深められる」の回答が多いことから、演習の受講に際し、学生がこれらを最大のポイントと考えている傾向がうかがえる。それらに続いて多いのは「多面的な考察ができる」「方法論を身につけられる」である。一方、「自分のテーマが検討できる」「最新動向に触れられる」などは比較的低い数値であった。

また、「最も」「次に」を合わせると、回答全体の中で、学部生と大学院生を合わせ、「多面的な考察ができる」が23.5%と最も多い。回答学生に関するかぎりではあるが、研究科を通じて、「演習」が、研究テーマや研究対象への「多面的な考察」を可能にする学習機会と受け止められていることがわかる。

全体に、授業に期待するものとして、「磨く」「深める」といった言葉がキーワードになるだろう。単に、知識を得たり、何らかの方法論を身につけるといったことにとどまらず、より深く、自らの問題意識を深めることを「演習」の授業には期待しているものと思われる。

さらに注目されるのは、「最も期待すること」における学部生と大学院生の回答傾向の違いである。回答した学部生では、35.1%が「知識や理解を深められる」を、28.9%が「自分の問題意識を磨ける」を挙げており、この二つが他を引き離して多い。他方、大学院生では、「多面的な考察ができる」が26.5%、「自分の問題意識を磨ける」が21.6%、「方法論を身につけられる」が19.7%、「知識や理解を深められる」が17.9%と分散している。これは、卒業論文を書く前の学部生と、卒論を経て大学院で研究者としてのトレーニングを積む大学院生との間の、課題意識とニーズの違いを示唆していると思われる。これらの数字は、個々の演習の運営や指導を考える際、一定の示唆を与えてくれる。とりわけ、学部生と大学院生が共同で行う演習においては、両者の実態やニーズへの対応を考える上で、何らかの検討材料になり得るものといえよう。

### § 3. 3 第2部の結果と分析

問4-1「問3で選んだことがらは、この演習ではどの程度達成できていますか？」は、問3で選んだことがらについて、どの程度達成されていると思うかを問うものであった。結果として、「達成できている」が17.0%、「まあまあ達成できている」が65.6%と、両者を合わせると全体の8割を超えるほどの肯定的な回答を得られた。この傾向は、学部生と大学院生でほぼ共通に見られるが、「まったく達成できていない」は、大学院生のみに見られた。

表 8

問3で選んだことがらの達成度	人数(人)
達成できている	49
まあまあ達成できている	189
あまり達成できていない	47
まったく達成できていない	3
合計	288

図 11

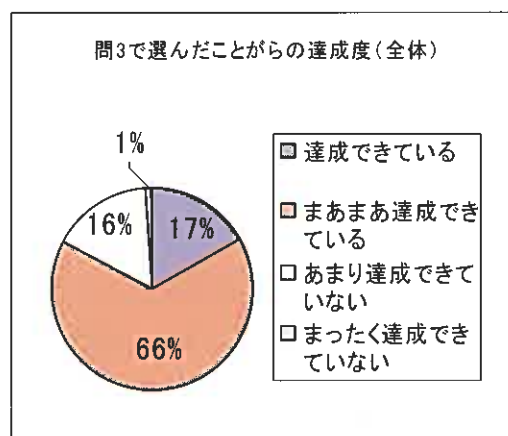
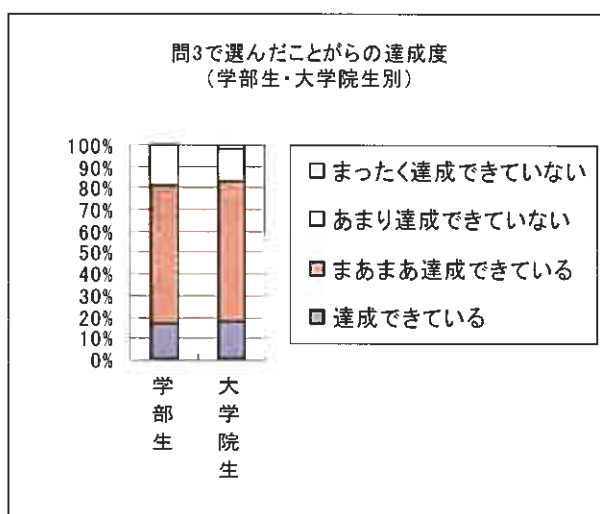


表 9

問3で選んだことからの達成度	学部生	大学院生
達成できている	19	29
まあまあ達成できている	74	105
あまり達成できていない	21	25
まったく達成できていない	0	3
合計	114	162

図 12



問4-2「上記のように思う理由について詳しくお書きください」では、このように答えた理由を、記述式で尋ねている。その結果、多様な見解が得られたが、多くの回答者が問4-1の趣旨を、かなり具体的かつ丁寧に説明しているのが、印象的である。これらの理由に関わる回答内容は、演習の運営のしかたによって異なるものであった。以下、運営方法を便宜的に6つのタイプに分け、系および講座が特定されない範囲で、今回の調査で評価の対象となった「演習」のタイプごとに、そのメリットと留意事項に関わる声を拾ってみたい。

①当該分野で重要視される論文や文献、最新の動向について主に教師が紹介する、あるいは教師を中心にそれらの講読を行うようなタイプ

「論文や文献の講読をすることで、全般的な知識が得られた。」

「領域における最近のトピックを幅広く扱い、文献の紹介もある。」

「文献講読であまり論文を読み込めなかった。」

②当該分野における具体的実践に触れてその考察を行う、研究対象となる個別事例をグループで分析するなど、フィールド学習や実践的な演習を中心とするタイプ

「生の体験を通して、多くのことを学び、それを先生や院生同士で話し合う場が設けられていたので、考えることがたくさんあった。」

「現場、という迫力があり、そこで起こる一つ一つの出来事が考えさせられる。経験値が上がった気がする。」

「教人で班を組んで、発表へ向かうことで、自分一人では深まらないところまで考えを深めることができた。」

「教員の発言、注目点から学ぶ事が多い。」

「自分が発表した内容についてはよく考えられたが、他班の発表内容についてはあまり考察を深められなかった。」

「全般的な知識・理解を深めることはできたと思いますが、意見を出し合う中で、考えが深められたり、新たに得られたものというのが多少少なかったように思います。」

「発言しやすい雰囲気がない。」

#### ③当該分野の知的基盤の獲得に重要なテキストを分担・報告し、それをもとに全員で議論するようなタイプ

「今、世界の最先端でどのような研究が行われているのかということについて、よく知ることができ、その研究に至る背景やそれ以前の研究についての知識も得ることができました。」

「自分だけではなかなか勉強できないことも、要点をまとめてもらうことによって、効率よく勉強できていると思う。しかし、批判的視点を持つまではなかなか難しい。」

「教科書が最新の動向を幅広く扱ったものである。」

「幅広い分野・領域について知ることができた。自分が今まで関心を向けなかった問題に対しての知識を得ることができた。」

「ゼミの今年度のテーマが自分の関心から遠いため、分野の最新動向に触れられても修論で活かすことはできなそうである。」

「自分の発表番のときに、自分の問題意識を磨くことはできた。しかし議論が毎回、同じような展開・結論に陥りがちだったので、もう少し、ベースとなる教材を工夫する必要があるかもしれない。」

「表面的にしか触れておらず、広く浅い。」

#### ④毎回、学生が交代で自分の問題関心や研究テーマに沿った報告を行い、それについて全員で討議するようなタイプ

「発表の時間を十分にもらって、参加者全体から様々な意見をもらうことができた。」

「他の人の発表を聞くことで自分の知らなかった知見を得られるし、自分の発表の場合には自分の気づかなかった点に気づかされ、アドバイスを得られる。」

「ゼミの発表者の話題は様々であり、そのような題材に対して論文としてまとめていくにはどのようにアプローチしていけばよいかを考えていきたいと思ってゼミに取り組んでいる。なかなか自分からはいい案は出せないが、他の人や先生の意見を聞くことによって、考え方や方法論に対して示唆が得られる。」

「主題の異なる研究発表を聞くことで、研究に対する視野が広がった。」

「課題に対する問題意識やアプローチについて多角的に分析できるようになった。」

「研究の発表に対して議論の時間が十分でない。」

「自分の研究テーマに関心を持っている人が少なく、専門的な議論まで発展しない。」

「関連領域について色々と触発されているが、自分の研究実践にはいまだ道遠しの感である。」

「自分の発表の時以外はあまり主体的に参加できなかった。」



⑤教員が自らの研究テーマについて詳細に解説し、研究手法などについて検討するようなタイプ

「この授業は講義形式なので、担当教員の研究課題を学習するのが目的だと思う。」

「自分の問題関心をより多角的に見ることができるようになったと思う。」

「毎回の資料と文献を見て、見識が深められた。」

「知らなかった事を学ぶ機会として最適なものだと思うが、あまりに無知であったために覚えることが多く内容を把握しきれなかった。」

⑥具体的方法論を身につけるための実習を主体とするようなタイプ

「当該領域に関する基本的な知識を身につけた上で、それを基に実用的なテーマなどについて考察することが魅力的だと感じるし、知識や方法論を修得するにはそれが有効だと思う。」

「様々な例を提示してくれるので、自分の関心事に照らし合わせて考えることができる。」

「方法論の修得としては、“実習”を通して体験的に達成されていると思う。」

「少し詰め込みすぎの感がある。」

「教わる内容が多いので、他の関連する講義と一緒にしてやっと理解できるという感じでした。つまり、講義の性格上、専門性が高くフォローするのが大変だった。」

「途中からついていけなくなった。」

さらに問4-3「(1)で「あまり達成できていない」「まったく達成できていない」と答えた方は、どのようにしたら、それらが達成できるようになると思いますか?」では、「あまり達成できていない」「ほとんど達成できていない」との回答者に対して、どのように改善したらよいと思うか、意見を求めている。回答は大別して、回答者自身の態度や意識の変容(予習・復習を十分に行うこと、基礎知識を得るための努力、論文を読みこなす訓練、当事者意識の獲得など)を挙げるものと、学習環境や指導体制の改善(教室の広さ、テーマごとの演習の用意、質疑やディスカッションのための時間の確保、自由に発言できる配慮、教員からのより多くの発言、目的意識を確認しながら進めるフィードバックの実施など)を挙げるものに分かれた。他には、後者に属するものではあるが、より本質的な議論として、「授業の目的を絞る」こと、すなわち「この授業をとれば何が確実に身につくのか」を明確にし、それが達成されているかを評価すべきことを提起する声もあった。

問5「あなたがこの演習の授業を受ける中で、心がけていることや気をつけていることはどんなことですか?」では、回答者が、授業の中で日頃心がけていることについて尋ねた。選択肢7つの中から、複数回答であればまるものを選ぶよう求めている。この項目においては、学部・大学院ともに「欠かさず出席する」が最も多いが、2位と3位の順番は、学部では「事前の周到的な準備」「積極的な参加姿勢」、大学院では「積極的な参加姿勢」「事前の周到的な準備」と、まったく逆になっている。学部生は、自分の報告への取り組みを第一に考えるのに対し、大学院生では、自分の報告の時以外でも、演習の授業場面に、常に能動的に関わろうとしていることがうかがえる。

図 13

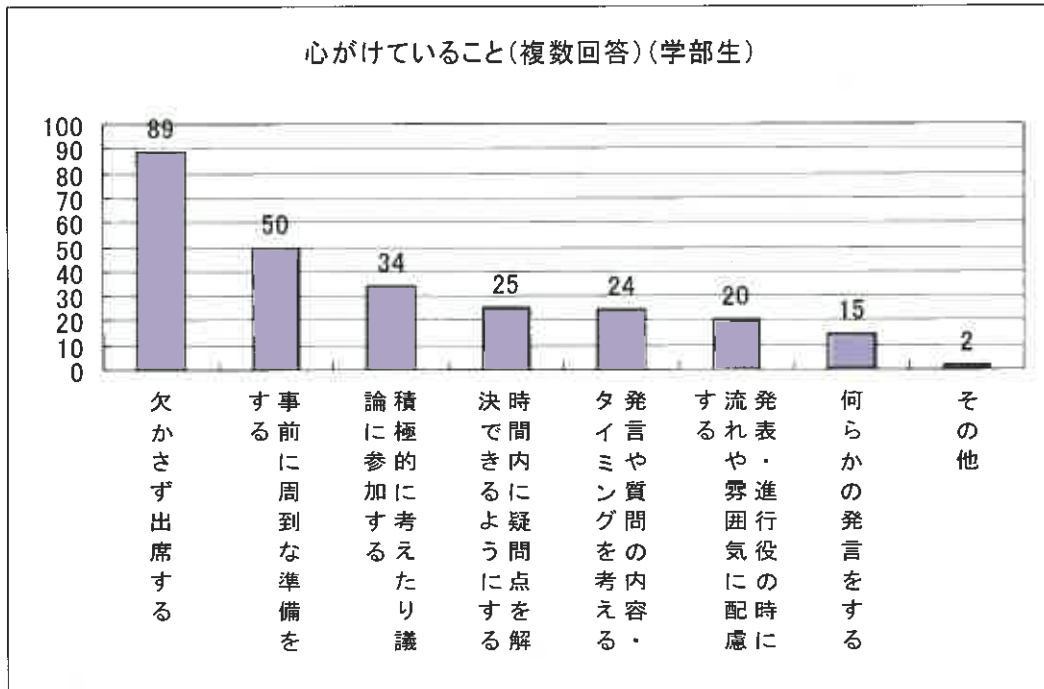
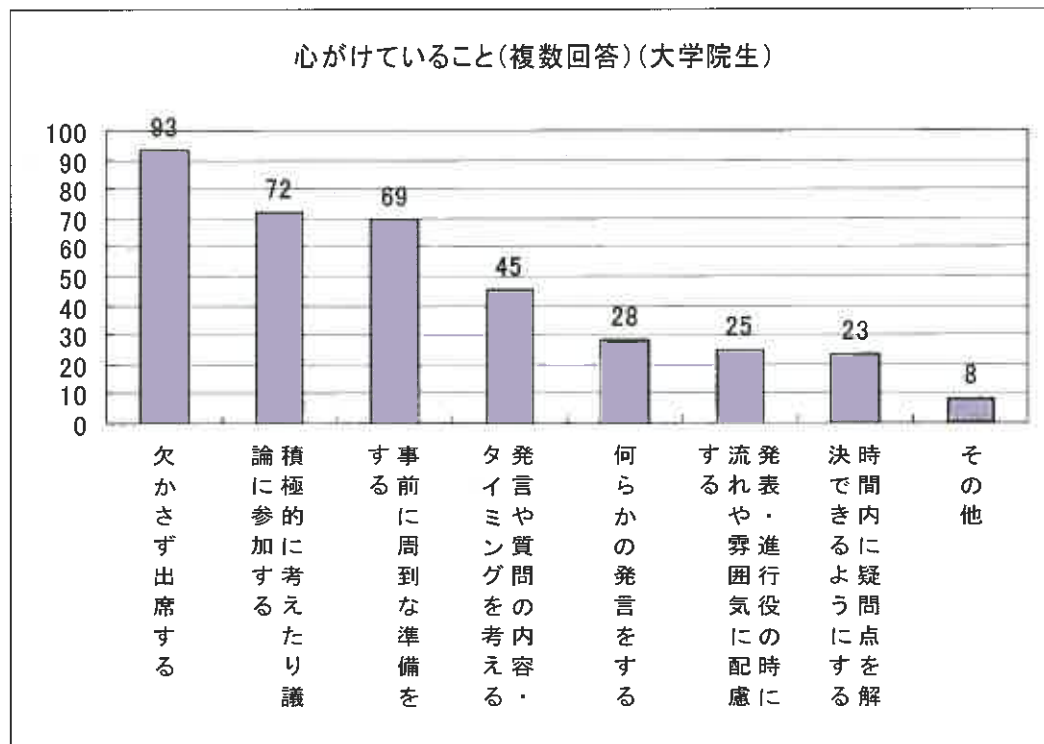


図 14



問6「問5で挙げたことに取り組もうとするときに、演習の運営のしかたや時間の使い方などが今とは違っていればよいと考えることがありますか？工夫・改善した方がよいと思える点について書いてください」では、問5で挙げた「心がけていること」に取り組む際に、工夫・改善した方がよいと思うことを自由に記述するよう求めた。設問では敢えて「主語」（すなわち誰が工夫・改善すべきか）を記さず、その判断を回答者に委ねている。これに回答する際に、回答者が「自ら」を振り返って記載する可能性をも考慮したためである。

結果として、全体の64.6%が、現状に「満足している」「特になし」と記入するか、また空欄のまま提出している。何らかの工夫・改善策を挙げた35.4%の回答のうち、記述の8割強は、授業運営の方針や方法の改善に焦点化されており、ニーズの所在を示唆していた。最も多かったのは、適正人数と判断されている4～6人程度のグループでの自由なディスカッションの導入、学生一人あたりの発表時間の延長、発表後の質疑や議論のための時間の確保、授業中の学生の発言の確保と拡大（多くは、教員が指名してでも発言を促すことを期待）、時間のより有効な活用（ポイントを押さえたグループ・ディスカッションや個人発表のしかたの共有化等）などであった。その他に、授業に関わる文献や資料の紹介、授業目的の明確化とその周知徹底、などが挙げられた。

工夫・改善策に学生側の改善点を挙げた者は2割に満たなかったが、「特になし」とした回答の中には、授業の成否は、学生の授業態度や発表者の在り方に左右されるものであるがゆえに、（教員側の）工夫・改善は特に必要ないとの認識を示したものが複数見られた。記述の内訳としては、遅刻しないこと（「早起きすべきこと」を含む）、自覚的な取り組み姿勢、予習や基礎的な事柄の学習、私語を慎むことなどが挙げられている。

問7「あなたがこの演習を通して得られていると思うことは何ですか。次の3つの項目ごとに、それぞれ簡潔に書いてください。」は、問6とは異なる「受講前」と「受講後」という観点から、事前のニーズと授業で得られた成果との関係について、明らかにしようとする設問である。当該演習について、「期待通りに得られていること」「事前の期待に反して得られていないこと」「授業前には予想していなかったが結果として得られていること」を尋ねた。以下、回答における異口同音の記述内容を、筆者の判断でまとめてみると、次のようになる。

まず、問7-1「期待通りに得られたこと」には、大半の回答者が記入している。主に挙げられたものとしては、当該領域の基本的な考え方が身についた、最新の研究動向について学ぶことができた、知識や理解が深まった、現場の実践・実際の実験・具体的事例に触れられた、方法論が身についた、多面的にもものを見られるようになった、問題意識が明確化し、研究の具体的方法や課題が得られた、教員・参加者から有意義なコメントや助言が得られた、院生の研究姿勢が学べた、論文や資料の読み方がわかった、自分の発表に様々な意見が聞けて視野が広がった、自覚が高まった、論文作成の作業が進んだ、自分のテーマ以外の様々な研究に触れられた、（グループでの）活発な議論が経験できた、発表の技法が磨けた、英語力が向上した、単位がとれそうである、自分が変化した、などがあつた。

問7-2「期待したのに得られていないこと」への記述は、「得られたこと」に比べて半分程度と少ないが、大枠として以下のようなものがあった。知識や動向が期待したほど深くは学べなかった、自分の何らかの成長や向上が得られなかった、自分の研究の深まりや論文作成にうまくつながらなかった、授業の方針が理解できなかった、ついて行くのに精一杯だった、「まとまった考え方」や新たな知見が得られなかった、教員から満足のいく（適切な）コメントや助言を得られなかった、議論が深まらず盛り上がらなかった、教員の研究から十分に学ぶ機会がなかった、基礎的な知識や留意点についてのフォローが得られなかった、学生が自分たちで取り組む活動が少なかった、発表や議論に関わる能力が身につかなかった、方法論に関する議論ができなかった、ゼミ生同士の関係性ができなかったなどである。

問7-3「予想していなかったのに得られたこと」に挙げられた事柄はおおかた、「期待通り得られたこと」と重複するが、「期待通り得られたこと」に比べてインフォーマル（時にはインシデンタル）な要素の占める割合が大きく、さらに多岐にわたっている。これらの多くは、学生本人のみならず、担当教員がそれほど意識・認識していないレベルのものにも拘わらず、回答者自身には、演習の副次的な効果として肯定的に実感されているものである。以下、便宜的にいくつかのカテゴリーに分け、具体的な記述内容をまとめてみたい。

**a 研究に関わる個別能力の伸長や具体的な研究方法論の修得**

論文作成に直結する表現能力、語学力や外国語論文の読解力、プレゼンテーションの能力や手法、問題を設定する視点や問題を深めていく方法、文献検索の方法、当該領域の独自の方法論、ゼミの参加方法、対象理解の手法、研究のプロセスや問いの立て方、実践的な感覚、論文・文献の講読

**b 当該領域において求められる知識や理解、観点**

基礎的知識、扱うテーマの背景的知識やそこから派生する問題、最新の動向、他の発表者から得られた知見や研究のヒント、「新たな視点」、予期しなかった新しい視点・情報、レポート執筆による知識や考えの深まり、外国からの留学生・研究者からの情報、授業以外の様々な学習機会の情報、問題意識の再確認、研究の基盤となる価値観

**c 研究上の視野**

自分の研究領域に直接関係のないテーマや興味のない事柄についての知識、「一見関係ない事柄が人の報告や議論の中でリンクすることができて色々考えさせられた」、個々の思考法や発想のしかたの違いへの認識、「今まで知らなかった世界」、学際的な観点、「色々な分野への興味」、見識の広がり

**d 授業中の学習経験**

グループでのディスカッション、発表のおもしろさと難しさ、授業運営や進行の難しさ、扱われるテーマと自分の研究テーマとの関連性、大量のデータ

**e 教育・研究環境や研究上のサポート**

教員や参加者のコメントや助言、レポートのフィードバック、学びやすい環境、授業で「脇道にそれた」ときに聞けた「ためになる話」、他の授業を理解する手だて、調査研究のヒント

#### f 研究上の自覚や取り組み姿勢

理解不足の実感と努力の必要性の認識、モチベーション、自分の考えや捉え方の明確化、「自分の勉強不足を刺激する危機感」、研究の難しさの実感、院生同士の情報交換、焦燥感、「自分はまだまだという感覚」、向上心、当事者的な自覚、楽しさ、自らの態度・姿勢・意識を見つめ直す機会、当該分野について改めて考える契機、研究者という仕事への意欲

#### g 教員との関係性

教員の発言から受ける刺激、教員の熱意や人格・体験談・本音などに触れられたこと、指導教員以外の教員からの助言、個々の教員との関わり、担当教員の主要テーマ以外の知識

#### h 研究仲間との関係性

他の学生の意識や実態の理解、グループ発表で得た思わぬ人との関わり、院生・学部生（上級・下級生）との関わりや関係性、「研究室の様子がわかった」こと、他学部の学生との交流、連帯感、「友情」

### § 3. 4 第3部について

第3部は、問8「この演習について担当教員に特に伝えたいことはありますか？ありましたら、書いてください。」、問9「（自由設問）[この演習の担当教員（授業担当者）が設定した質問にお答えください。質問がない場合もあります。]」からなっている。この回答については授業担当者に直接フィードバックした。

### § 3. 5 まとめ

予想していた以上に学生・院生の授業への満足度は高いといえる。また「得たものがある」「役に立った」の設問にも高い肯定的評価を得ているといえる。しかし、回収率が57.9%にとどまったことを考慮するなら、この評価が授業参加者全員の評価であると受け止めるには慎重でなければならないだろう。回答者は簡単でないこのアンケートに答えようとするにおいて、すでに授業への参加意識の高さを示されているとも考えられるからである。さらにまた、自由記述を詳細に見れば、私たちの授業が学生や院生たちの期待の高さに十分に応じ切れているわけではないこともわかる。

それにしても答えるのに30分はかかるこのアンケートに取り組み、熱心に答えてくれた学生・院生たちの授業への意欲は相当に高いものである。そして、アンケートに答えてくれた学生は、このアンケート作成の私たちの意図をよく理解し受け止めてくれている。彼らはこちらが聞けば、私たちの授業を分析することも、私たちの授業の教育方法上の問題点の指摘をすることも、またこのような授業評価が必要とされるようになった社会学的な分析も、さらにはまた授業評価の国際比較もしてくれるだろう。一緒に授業を作っていくパートナーとしては得難い者たちといえるし、また公正で優れた評価者ということができる。このように学生・院生は授業にたいして高い意欲と期待を持っている。私たちは日々の授業をあらためて点検し、より一層授業の改善に向けて努力することが重要であろう。

## ■ 4 「学生による授業アンケート」の結果を受けて

### § 4. 1 「学生による授業アンケート」の問題点と改善の方向

①まず回収率の悪さが問題となる。授業内で強制的にアンケートに記入させ回収するようになっていないので、回収率がそれほど高くないことは十分に予想されていた。そのほかにも以下のような理由が考えられる。アンケートの企画から報告書の提出というタイムスケジュールによってアンケート調査の期間が選ばれたのだが、その間に11月祭(京都大学の大学祭)があり、多くの授業で配布と回収との間に11月祭がはさまることになった。

それ以上に回収率を悪くしたのは、アンケートを記入する負担の大きさである。真剣に取り組むと答えるのに30分前後かかるので、授業中に実施することが困難で配布する形式をとったのだが、学生によっては4回もアンケートに答えなければならず、負担は大変なものであったと推測される。回収率を上げるためには自由記述を減らすことだが、それでは所期のアンケートの趣旨からはずれることになる。また強制的に書かせることも趣旨に反することになる。実施期間を前期にして、年度初めのガイダンスなどで趣旨を詳しく説明する必要があるだろう。

②このアンケートは、研究科全体の授業の在り方を教員と学生が反省するための材料としては適切なものであったといえる。また次年度の授業の改善にはある程度役立つだろう。しかし、アンケート結果の回収から結果報告までの期間がかかりすぎて、そのため直接的に授業自体の改善には結びつきにくい。個々の授業についての改善をその開講している期間に実現するためには十分ではない。その授業自体の改善のためには、より簡便なアンケートを各自で実施し、授業の改善を図る必要があるだろう。

③今回のアンケートは演習・ゼミナール形式の授業に限定している。講義形式の授業はどのようなのだろうか。教職関係の授業を対象とすると対象人数が多くなるので、今回のような自由記述の多い形式では対応できないだろう。また授業の性格も異なるので必要がないだろう。第1部の簡単な設問だけでも意味があるかもしれない。

### § 4. 2 評価結果のまとめ方と公表の仕方

報告書では評価結果は個別授業ごとには集計せず、本研究科の授業全体を捉えることができるようにした。各授業単位での評価結果は、希望する授業担当者にフィードバックする。また学生・院生からの授業担当者への希望に関する項目についての記述は、すべての授業担当者にフィードバックする。

報告書は他大学の教育学部あるいはそれに関係深い学部、および京都大学の他部局・学部・研究科の自己評価・自己点検に関わる教員にも配布する。また学生の希望者にも報告書を配布し、また本研究科のホームページに結果の概要を掲載する。

#### § 4. 3 報告書の利用法と評価

報告書の作成の後に、この報告書をもとにしてFDのための会を開き、授業の改善に向けて本研究科メンバーの意識を高める。また部局自己点検・評価委員会の主催で、学生・院生への報告会を開き、学生・院生からの意見を直接に聞くことも計画されている。さらに授業によっては、本報告書を研究の題材として取りあげ学生・院生とともに今回のアンケートの問題点や改善点などを議論することも予定されている。

# 資料



## 2005 年度 学生による授業アンケート - 質問用紙 -

京都大学 大学院教育学研究科・教育学部

この授業アンケートは、授業をより充実したものにするを目的として実施するものです。授業を担当する先生やあなたを評価する目的で実施するものではありません。自分自身の授業への関わり方・授業のあり方などを振り返って記入してください。

無記名で回答するようになっていきますので、皆さんの率直な意見を聞かせてください。このアンケート結果が成績などに反映されることはありません。

みなさんが書いてくださった結果については、フィードバックの機会を設ける予定です。また、得られた結果を上記の目的以外に使用することはありません。ただ、報告書などに個人が特定されない形で掲載される場合があります。

調査の対象となるのは、後期のこの授業です。

選択肢のある質問については、当てはまる記号を選び、回答用紙(別紙)の該当箇所の○を塗りつぶしてください。また、あなたの意見を記述する質問については、回答用紙の該当箇所の空欄に直接記述してください。

問0. まずあなた自身についてお聞きします。あなたの所属・回生・性別について回答用紙の該当箇所の○を塗りつぶしてください。

問1. この授業についてどのように思いましたか? 「満足している」「得たものがある」「役に立った」のそれぞれの項目に対してどの程度当てはまるか、回答用紙の該当箇所の○を塗りつぶしてください。

問2. この授業をうけてみてどう思いましたか? 回答用紙の選択肢から当てはまるものを全て選び、その○を塗りつぶしてください。(いくつでもかまいません)

問3. あなたがこの演習の授業に期待するのはどんなことですか? 「最も」当てはまるものと、「次に」当てはまるものを以下から選び回答用紙の該当箇所の○を塗りつぶしてください。

- a. 当該領域の全般的な知識や理解を深められること
- b. 当該領域で必要とされる方法論を身につけられること
- c. 当該領域に関わる自分の問題意識を磨けること
- d. 当該領域の主要な論点や最新動向に触れられること
- e. 当該領域の様々な議論や課題について、多面的な考察ができること
- f. 自分の問題意識やテーマが当該領域の中でどんな位置づけや意味をもっているかを検討できること
- g. その他( )

問4. 問3で選んだことがらについて次の問いに答えてください。

- (1) 問3で選んだことがらは、この演習ではどの程度達成できていますか？回答用紙の該当箇所の○を塗りつぶしてください。
- (2) 上記のように思う理由について詳しくお書きください。(回答用紙に自由記述)
- (3) (1)で「あまり達成できていない」「まったく達成できていない」と答えた方は、どのようにしたら、それらが達成できるようになると思いますか？(回答用紙に自由記述)

問5. あなたがこの演習の授業を受ける中で、心がけていることや気をつけていることはどんなことですか？(最も当てはまるものを3つまで選び回答用紙の該当箇所の○をマークしてください。)

- a. 毎回、欠かさず出席するようにしている。
- b. 毎回、必ず何らかの発言をするようにしている。
- c. 自分の発表や分担箇所について、事前に周知な準備をするようにしている。
- d. 他の人の発表や分担箇所についても、積極的に考えたり議論に参加したりするようにしている。
- e. 発言や質問などは、全体の議論の流れの中で、内容やタイミングをよく考えてするようにしている。
- f. 時間内に、自分の疑問点やわからないところを解決できるように心がけている。
- g. 発表や進行役を担う場合には、授業の流れや場の雰囲気配慮するようにしている。
- h. その他( )

問6. 問5で挙げたことに取り組もうとするときに、演習の運営のしかたや時間の使い方などが今とは違っていけばよいと考えることがありますか？工夫・改善した方がよいと思える点について書いてください。(回答用紙に自由記述)

問7. あなたがこの演習を通して得られていると思うことは何ですか。次の3つの項目ごとに、それぞれ簡潔に書いてください。(回答用紙に自由記述)

- (1) 事前の期待通りに得られていること
- (2) 事前に期待したのに得られていないこと
- (3) 授業前に期待しなかったが結果として得られていること

問8. この演習について担当教員に特に伝えたいことはありますか？ありましたら、書いてください。(回答用紙に自由記述)

問9. (自由設問) [この演習の担当教員(授業担当者)が設定した質問にお答えください。質問がない場合もあります。]

回答用紙(マークシート)の記入方法:

1. マークは必ずHBの黒鉛筆で正確にできるだけ濃く塗りつぶしてください。
2. 訂正する場合は、消しゴムできれいに消してください。
3. 記入シートを汚したり、折り曲げたりしないでください。

問0	所属(○を1つだけ選択) 〇 総合人間 〇 文 〇 教育 〇 法 〇 経済 〇 理 〇 医 〇 薬 〇 工 〇 農 〇 その他( )
	回生(○を1つだけ選択) 〇 1回生 〇 2回生 〇 3回生 〇 4回生 〇 5回生以上 〇 修士 〇 博士 〇 専修生・科目等履修生 〇 その他( )
	性別(○を1つだけ選択) 〇 男 〇 女
問1	この授業について、... 満足している(○を1つだけ選択)      どちらかといえばあてはまらない      あてはまらない 〇      〇      〇 得たものがある(○を1つだけ選択)      〇      〇      〇 役に立った(○を1つだけ選択)      〇      〇      〇
問2	右記の選択肢から 当てはまるものを全て選んで下さい。 (○をいくつでも) 〇 おもしろかった      〇 つまらなかった      〇 考えさせられた      〇 むずかしかった      〇 考えが深まった 〇 負担が大きかった      〇 認識が変わった      〇 たいくつだった      〇 自分の興味にあった      〇 ありきたりだった 〇 視野が開けた      〇 なじめなかった      〇 熱意が伝わった      〇 ついていけないかった      〇 惹かれたものがある
問3	「最も」当てはまるもの (○を1つだけ選択)      〇 a      〇 b      〇 c      〇 d      〇 e 〇 f      〇 g. その他( ) 「次に」当てはまるもの (○を1つだけ選択)      〇 a      〇 b      〇 c      〇 d      〇 e 〇 f      〇 g. その他( )
問4(1)	問3で選んだことからの達成度(○を1つだけ選択) 〇 達成できている      〇 まあまあ達成できている      〇 あまり達成できていない      〇 まったく達成できていない
問4(2)	問4(1)の理由について詳細に記述 (自由記述)
問4(3)	問4(1)で「あまりできていない」 「まったくできていない」と 答えた場合のみ記述(自由記述)
問5	心がけていること (○を3つまで選択)      〇 a      〇 b      〇 c      〇 d      〇 e 〇 f      〇 g      〇 h その他( )

問6	問5の専柄に取り組む際に工夫・改善した方が良いと思うこと (自由記述)	
問7-(1)	事前の期待通りに得られていること (自由記述)	
問7-(2)	事前に期待したのに得られていないこと (自由記述)	
問7-(3)	授業前に期待していなかったが結果として得られていること (自由記述)	
問8	担当教員に特に伝えたいこと (自由記述)	
問9	担当教員が設定した自由設問 (自由記述)	

## ■編集後記

この学生による授業評価は、自己点検・評価委員会のメンバーである矢野智司・桑原知子・渡邊洋子の3名が中心になって作成した。作成の途中から、アンケートのコンピューターによる集計の必要性から中池竜一助手が入り、アンケート用紙のデザインと印刷そして集計作業を担当した。また集計作業においては石原宏助手の助力も得た。アンケートの作成に関しては、このほかにもさまざまな方にアドバイスを頂いた。ご協力いただいた皆様に深甚の感謝をしたい。

教育学研究科の自己点検・評価委員会とはいえ、今年度の委員には授業研究・教育評価や高等教育の専門家が入っておらず、このような「学生による授業アンケート」を作成するのは初めての経験であったが、桑原は心理臨床の研究者であり、渡邊は自己主導型学習の研究者であり、それぞれの研究で培った人間観や教育観が設問に生かされている。しかし、思わぬ問題点もあるものと思われるので、ご指摘いただければ幸甚である。私たちは本アンケートを時間をかけてよりよいものに改善していくことを願っている。

アンケート作成の過程で、本研究科にふさわしい評価の在り方をめぐり、専門の異なった委員同士で自由に議論できたのはよかった。評価は私たちの研究テーマと無関係ではないからだ。このような議論の過程こそが教員のFDになるのだろう。少なくとも委員の自覚は深まったことは間違いない。その意味でいえば、次年度の自己評価点検委員も、今年度のアンケートを継続せずに、新たな評価の可能性を最初から考えるのもよいかもしれない。

本研究科にふさわしいアンケートをつくりたいという私たちの熱意は、この報告書からも十分に読み取っていただけるのではないと思う。

(矢野智司)