

学生による授業評価の意義と課題

(第7回月例研究会記録)

梶 田 勲 一 (高等教育教授システム開発センター)

【大学教育の改革はなぜ必要となっているか】

ご存知のように、今大学教育の改革ということで議論が沸騰しております。

このきっかけの一つは大学設置基準の大綱化です。つまり、それまで教養部なり一般教育課程なりでやっていた教養教育、一般教育について、今後は全国一斉の厳しい規定を設けないから各大学で工夫してやってほしい、ということになったわけです。

また学位制度も改革されました。学士号は、四年制の大学を出なくても取れるようになりました。例えば短大を出て、認められた短大専攻科で2年間単位を取っていけば、学位授与機構に申請することによって学士号がもらえます。また、文部省管轄の大学でなくても、例えば防衛大学校とか保安大学校などを卒業しても、学位授与機構から学士号が出るようになりました^(注1)。それから博士号もどんどん出すべきだ、という方向になってきております。京都大学の文科系はなかなか博士号を出さないわけですが、多くの大学では博士号を出さないと予算面などで意地悪をされるんじゃないかということで、今後は博士号をどんどん出すようになるでしょう。特に現在、私立大学を含めて大学院の博士課程がどんどん設置されています。そして、設置したからには博士号を出さなきゃいけない、という強い指導を文部省がおこなっています。この面でも博士号を授与される人の数は、これから格段に多くなってざるをえないでしょう。

ということで、学士号、修士号、博士号という学位が、別に悪い意味じゃないのですがデバリュエーション(価値切り下げ)されてきています。大学そのものも大衆化し、そこでの教育成果を示す学位も大衆化してきたということです。これと同時に、新しい学部を作るという動きも未だ勢いが衰えていません。「国際」とか「人間」とか「情報」とか、あるいは「福祉」とか「医療」とか、そういう新しい領域の、あるいは学際領域の総合的名称を冠した学部が、毎年のように新設されています。

このように見ていきますと、目に見える形で今大学が動いているということがはっきりしてくると思います。これは、大学の進学率がこれからもっと高くなって、同年齢層の6割くらいまでにはなるだろう、という想定があることと関係しています。このところずっと大学進学率は35%程度だったわけですが、平成4年頃から後は毎年18歳人口が減少していくのに大学の定員は減らないわけですから、すぐに50%は突破してしまうでしょう。大学教育の大衆化がこれからいよいよ本格的に進展していくことが予想されるわけです。

そうすると、どの大学でも教育のあり方を変えなきゃいけないということになります。以前は、大学に入学する人には目的があり、基礎学力があり、やる気があり、自主的な学習能力も身につけている、ということが大前提になっていたわけです。もちろんそうでない人もあったでしょうが、前提としてはそう考えてもよかったでしょう。しかしこれからは前提そのものを変えなくてはならないわけです。目標もはっきりとしない、基礎学力も学習能力もない、やる気もない、という大学生を相手に教育せざるを得なくなってきているのです。大学は特別な向学心を持つ若者に対して、きわめて高度な学問を授けるところではなくて、高校までの学校教育の延長として勉強を継続する一般教育の機関として、つまり必ずしもハイヤー・エデュケーションではなく、ポスト・セカンダリーの教育機関として考えなければならない、ということになってきているわけです。

【現実の学生の姿を見据えた大学教育への改革】

高校まで学業成績の優秀な子が大学に進んだとしても、必ずしも目標とかやる気があるというわけじゃありません。今私は、東大の理工系の先生方と一緒に大学院改革の研究会というのに入れていただきまして、月に1回ぐらい議論に参加させていただいておりますが、東大の理工系でもいろいろと困っておられるようですね。私は寡聞にして京大

の理工系の話はまだ十分にうかがっておりませんが、困っておられる中身は何かと言いますと、例えば学生に表現力が十分でない、ということです。偏差値は高いんですよ。だけど自分の考えを表現できない。あるいは、自分で新しい問題に取り組んで、新しい何かを見つけ出すとか、開拓するとか、そういう意欲もなきゃ能力もない学生が、必ずしも少なくはない。こういった声が、いろいろな形で出されております。

〈新新制大学〉という言い方でこれまで何度か申し上げてきましたように^(注2)、これからの大衆化された大学になってきますと、勉強ができるできないではなく、学生の質そのものが変わってくるのです。つまり、京大や東大は勉強ができる学生が来るわけだから昔どおりの教育のやり方でもいいけれど、勉強のできない学生がたくさん入ってくる大学では教育の方法を工夫しなくてはならない、ということではないのです。大学への進学率が5%とか10%でしかなかった時代に比べると、大学の入学試験に通るということは今の方が状況的にはるかに厳しくなっています。ともかくも、有名大学の入学試験を突破するためには、小さなころから準備しなくてはなりません。したがって、長い間頑張って勉強してきてやっと入学できたという今の京大生は、進学率が低かったころの牧歌的な京大生と、中身ががらりと違うと考えた方がいいのです。そういうことで、新しい大学像を目指して教育のあり方の改善・改革を進めていこうという中で問題となってくるのが、新しい現代的タイプの学生にどう対応していくかなんですね。

ところで、わが国の大学でも、教育のあり方を改善・改革していくとっかかりとして、今、二つのことが試みられるようになってきています。一つは、きちんとしたシラバスを作って講義や演習をやりましょうということであり、もう一つは、学生による授業評価を実施しましょうということです。

シラバスというのは、ご承知のように、講義や演習等の年間指導計画のことです。この講義や演習の目標としているものは何か、各回ごとに何のテーマでどういう内容をやる予定か、テキストは何で他にどういう参考図書を読むべきか、いつどういうレポートを書いてもらうことになるのか、成績評価はどういう考え方で何を基礎資料として行うか、などについて年度初めに学生に示す、というわけです。これを学生諸君に十分理解していただいた上で科目選択をしてもらおう、そしてシラバスに示された学習計画、指導計画を十分に念頭においた上で履修してってもらおう、ということなのです。以前は、一回一回先生の思いつきでお話しになるような講義もありました。私は文学部出身ですが（文学部の先生がおられたら恐縮ですが）、そういう印象を非常に強く持っております。先生はその場になって初めて、良くてその日の朝に、講義の中身をお考えになるんじゃないかと思ったこともあります。それに、その日になってから突然休講、ということもよくありました。いずれにせよ、これからは年間の学習の流れが学生の目にもはっきりわかった上で講義や演習に参加するようにする、これが一つです。

もう一つ、学生による授業評価をやっていこうということが言われております。これは今日お話するテーマそのものですので、少し詳しく申し上げてみたいと思います。

【授業評価に想定される副作用は】

授業評価は、やれば済むとか、やるだけで必ず素晴らしい効果が出てくる、といったものじゃないのです。学生による授業評価をやってみることによって、学生がその講義等の内容について本当にわかっているかどうか、興味を持っているかどうか、やる気が出てきたかどうか、ということを教える側でつかむことができます。これは教育のあり方を改善していく上できわめて重要なことです。しかしながら、下手をすると副作用が出てくるかもしれません。

例えば想定される副作用として、私どもがこだわっている点が二つあります。

一つは、教官の人事とか処遇に学生による評価結果が使われるのじゃないか、という危惧です。例えば大学審議会の一つの専門委員会で、大学教員の任期制導入という構想が打ち出されました。どうせ早急に実現するような話じゃないでしょうけれども、ただアドバルーンとしてでも任期制のクローズアップを図ったのは、そういう方向でやる大学はやっていこうということでしょう。現実には放送大学では、教員の5年任期制を実施しています。再任をめぐって最近トラブルがあったことは、ご承知の通りです。京都大学でも、基礎物理学研究所では教授にも任期制があります。また助手に限っての任期制を導入しているところは、京都大学でもいくつかの学部で実質的にあります。また他の大学でも、そういう所があるように聞いております。

昇任（プロモーション）の際にも、研究業績だけではなく教育業績も考えていかないとけない、という議論があります。そうすると、研究業績としては論文や著書のリストを並べればいいのですけれども、教育業績として何を考

えるかということになります。やっぱり一番いいのは、学生による授業評価の結果だろうという話もあります。さらには、科研費その他の研究費を配分する時とかに、やはり教育をしっかりやっている人の方を優先させよう、という主張もあります。そういう場合にも学生による授業評価の結果を活用しよう、という議論があります。

そういう形で教員の人事とか処遇に学生による授業評価が使われる可能性があるということになると、すぐさまこれに賛同するわけにいかない、ということになります。

まず第一に、誉められればいいのですが、学生から嫌な評価を受けて、しかもそれで人事などについても不利な取扱いをされれば、何重にも嫌になるでしょう。大学教員の一番いいところは、給料は安いけれども自由で気楽であるということですが、これが脅かされることになるわけです。そして大学が実質上管理強化になってしまう、という恐れがあります。したがって、学生による授業評価が人事等に直結しますと、自由な学風、自由な研究の雰囲気、を阻害してしまうのじゃないか、という危惧がどうしても出てこざるを得ません。教員の方で「今はわからないかもしれないけれども、あなた達の将来のためにこのことを言っておくよ」、ということも言い難くなるでしょう。その時その場の支配的な雰囲気や、大学を管理運営する側の考え方、といった枠組みの中に、教員一人ひとりの言動が絡めとられてしまう方向に学生による授業評価が機能してしまうのではないか、という恐れがあるのです。もちろん、こういうことが必ず生じるということではありません。そうならないためには、評価結果の活用の仕方等々を、かなり慎重に考えないといけないでしょう。教員本人以外には評価結果を秘密にする、といったようなことも必要になってくるかもしれません。

ハーバード大学にデレクボク・センターというのがあります。ちょうど私どものセンターと同じような役割をしているところです。と言っても、向こうはもう十何年も前からやっているわけですけど。ここでも、学内の教員に対して学生による授業評価のお手伝いをやりましょう、というサービスをしています。この場合でも、お手伝いをしますけれども評価結果は他の教員にも大学管理機関にも知られないようにしますよ、ということ売り者にしているようです。そうしないと学生による授業評価がなかなか普及しないということがあるのでしょうかね。

もう一つの危惧すべき点は、学生に迎合する教官が出てくるということです。人間誰にでも、誉められたい、拍手されたい、笑顔で迎えられたいという気持ちがあるわけですから、これは当然のことかもしれません。人間の弱いところです。学生からのフィードバックがかなり詳細な形ありますと、やっぱり学生の意を迎えてしまう。これは実は、アメリカの大学で大きく問題になっている点でもあり、このために特に有名大学の教員が学生による授業評価を毛嫌にする、ということもおこっているようです。

アメリカでは、レベルが中以下の大学ではほとんど全部、学生による授業評価を実施していると言われます。ところがナショナル・ユニバーシティズと言われるようなトップクラスの大学、ハーバード大学だとかスタンフォード大学だとか、カリフォルニアのバークレイ校だとかシカゴ大学だとか、そういう大学では学生による授業評価を拒否する教員が多いと聞いております。結局、質の高い教育をやろうと思ったら、その時その場の学生にわかって受け入れられるようなことをやっているだけでは駄目なんだ、という感覚があるのですね。これは有名大学の思い上がりだというふうに言うこともできなくはないけれども、やっぱり学問的な専門性の深さからいって、ある意味で当然な感覚ではないだろうかとも思います。学生による授業評価を日常的に導入してしまうと、みんなに面白かったと言われたとか、みんなに良くわかったと言われたとか、みんなにこれは役立つ講義だったと言われたとか、そういう気持ちがどこかに生じてきてしまって、結局は学生のレベルに合わせる、学生のその時その場の興味関心に合わせる、ということばかりになり、学問としての専門的な深さを伝えることができなくなる、というわけです。これも、私も十分に考えていかななくてはならない問題でしょう。

これをどうするか、ということですが、ある意味で正解はありません。結局は、不評であっても言うべきは言うという当たり前のことに徹するより仕方無いでしょう。ただし、不必要な不評判はとる必要がない。だから学生の反応を教える側にフィードバックして、わかりやすくする努力もしなきゃいけない。面白くなるような努力もしなきゃいけない。しかし最後のところでは、今この場でわからなくてもしょうがないんじゃないかという点を持ってやっつかざるを得ないでしょう。これは、FDセミナー（ファカルティ・ディベロップメント・セミナー）などの場において、そういう自覚を深めていくよりしょうがないんじゃないか、と思います。

学生による授業評価は、これからの大学教育改革の流れの中では、やはり不可欠になってくるだろうと思います。

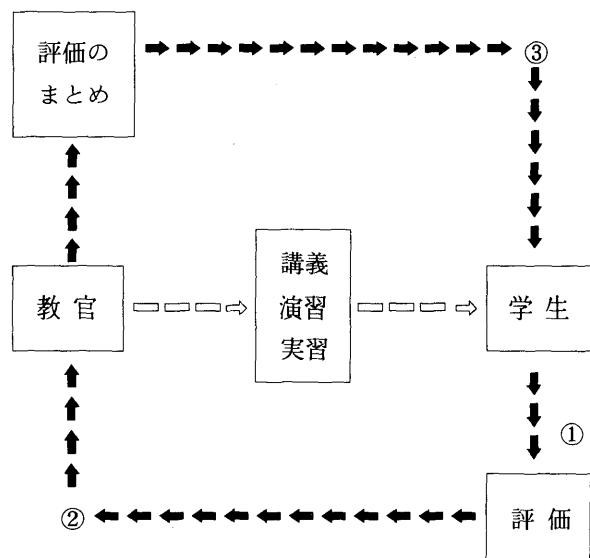
ただしやり方次第では、かえって「角を矯めて牛を殺してしまう」ようなことにもなりかねない、という基本認識も広がってほしいものです。

【学生による授業評価の基本的機能】

副作用が出ないよう努める、という以上に必要なのは、学生の授業評価はどういう教育的ファンクションを持っているのか、ということの認識を深めることでしょう。どういう意味で授業評価を役立たせていけばいいのかということを、よくよく自覚して使わなければいけないのです。さらには、そういうファンクションをうまく発揮できるような形で、実施の仕方も、フォームも、活用の仕方も考えないといけないでしょう。

一応ここでは、三つの視点から基本的なファンクションとして考えられるものを挙げておこうと思います。

図1. 学生による授業評価の主要な機能（ERK96）



①【講義や演習等の評価が学生自身に対して持つ意義】

- ・講義等における自己の体験を反省的に検討することによって自覚が深化する

②【学生評価が教官に対して持つ意義】

- ・学生の全般的な理解・関心・満足度等の把握から指導計画の修正ができる
- ・個別学生の反応把握から補充学習 or 発展学習の計画が立案できる
- ・自己の指導の弱さと強みを認識し自己研修の方向を確認できる

③【学生評価のまとめのフィードバックが学生に対して持つ意義】

- ・他の人達の評価結果を知ることによる自己の授業参加の姿勢・態度の反省

＜学生自身の振り返りの機会として＞

まず第一の視点は、講義とか演習等を学生が評価することによって、学生自身がどういうメリットを持つかということです。これは基本的に学生自身の反省、振り返りになるということです。

具体例として「学生のコメント集」を見ていただきたいと思います。私がこの10年ほどやってきたやり方を、ここに紹介しております。私は大阪大学の人間科学部で10何年間「教育心理学」を教えてきたわけですが、ここに挙げておきましたのは、ある年度の2回目と7回目の講義コメントの一部です。私は講義や演習の1回目には、簡単なシラバスを配布します。そして2回目以降は、講義や演習の後でメモ用紙を配りまして、名前とコメントを書いてもらうわ

1991年4月22日 教育心理学講義2

出席者コメント（初めの部分のみ）

[3回生]

22. 杉之原協子 時々何かのはずみに自分と他人との内面世界のちがいを強く感じます。今までの経験のちがいかから、1つの同じ言葉から連想されるものもちがってくるだろうし、今、自分の目にうつっているのとはちがう見え方でそれぞれの人が世界をとらえていることを思うと、こうして同じ時間を生きていることがなんだか不思議です。
- 話はかわりますが、ずっーと昔の小さいころ、全ての大人を「完成された人間」としてとらえていた時期があったことを思い出していました。
30. 本惣亜紀子 私は、人との関わりの中での、特に言語の発達について考えたいと思っている。
41. 山田 俊行 人の成長、特に精神面の成長に関心がある。聖人と呼ばれる人に一度会ってみたいし、また自分もそのような人になりたい。人生とは何なのかをもっと深く考えなければならないようだ。
69. 永岡 秀樹 (5)で、平凡以上の人間への発展という視点が取り入れられていることには、やや意外な感じを受けました。その他、ここに述べられている人間観を前提としていけば、その瞬間、教育心理学は望ましい社会人をつくるための技術であることをやめるのではないのでしょうか。僕自身は社会学に興味を持っているので“人との関わりを通じて変容する人間”という観点は、大いに共有できると思います。
78. 依田 茂久 非常にショックでした。具体的に先生のおっしゃったことに対してなにか返事のようなものを書くことは、僕にはすぐにはできません。
87. 東 浩 司 人間形成と教育制度との関係には重大なものがあるが、日本の制度ではうまくいってないところがあると実感する。外国制度についても調べてみたいと思う。
89. 飯坂 知也 自分は中高6年間一貫の、いわゆる進学校で、いかに効果的に学力を高めるかに主眼を置いた教育技術中心の授業を受けてきたように思う。そして今塾でアルバイトをしているのだが、ここでもいかに受験に必要な知識を身につけさせるのみを考えて授業をしているように思う。そんな僕にとって、今日聞いた単なる教育技術を越えた教育心理学のあるべき姿というものは、一人の教師が40人位の生徒を相手に実践していくにあたって大変な大仕事だなとしみじみ感じられた。
90. 井上真由美 以前本で、狼に育てられたインドのアマラとカマラの話は根拠のない話であるというのを読んだことがありました。
- それは動物学者が書いたもので、生物学的に人間の子供にはお乳を探す本能がないので狼のような形態の動物のなかでお乳にありつけるはずがない、つまり育つわけがないということでした。

・
・
・
・
・
・

1991年6月24日 教育心理学講義7

出席者コメント（初めの部分のみ）

〔3回生〕

22. 杉之原協子 途中うとうとしてしまいましたが、最後のお話のところで目がぱっちり開きました。今までの学校の勉強で、わからないまま通り過ぎてしまったことが非常に多い気がします。
69. 永岡 秀樹 操作的定義の試みは実証科学には当然のことだ。各項目がどのように関連しているかも併せて考えたほうがいい。
78. 依田 茂久 「本当にわかる」ということは難しいという終わり頃の話はまったくそうだと思っていた。しかし、いくらそう思っているでも「本当にわかる」ことができるとは限らない。僕は社会系だが、足が地についたしっかりした卒論が書きたいなと思った。
89. 飯塚 知也 自分が何も考えず、何げなく通り抜けてきた（教えられる側としても教える側としても）教育が、こんなにも細かく段階化され得るということに驚きを禁じ得ません。
90. 井上真由美 授業の最初、教育学って奥深い学問だと思ったが、自分の器が大きくなれば、目にするもの耳にするもの全てを奥深いものにすることができるのだと思った。
91. 今村 一成 こういう話をきくと、本をつまみ読みできなくなりそうでおそろしいです。
92. 大橋 一弘 実験実習で「標準検査法」をやったとき、「標準学力テスト」についてのレポートが出されました。客観性を保ちながら深いテストを作るにはどうすればよいのか、というような課題でした。ここで私が問題としてるのは、「何を」テストするのか、「どのような程度まで」をテストするのか、ということでした。これを明確化することなく標準テストは作れないし、これを決めておけば、この範囲内での奥行きを持たせた問題や採点の基準も決めれるのではないか、と考えました。そこへタキノミーのお話は興味深いものでした。
93. 岡田 純子 最初タキノミーを行うということがどんな意義をもつのだろうと思ったけれど、定義することは見落とされがちなことなんですね。確かに、なんとなく使っていて、問いただされると説明できないことは多い。
96. 栗波 恵子 こういったことを考えていくと、本当にしんどいと思います。それでも人間形成論でも“教育”という言葉の定義から時間を費やしていますが、これをしなければ話にならない…。
自分だけの頭で考えることを人に知ってもらうことが、いかに大変かが、よくわかりました。無知の知が大切ですね。
97. 黒田 雅美 研究されて出てきたものが、その表層面だけしかわからなければ、“なあんだ、簡単なことや”というふうに、とらえてしまいがちだけれども、基礎的な、根本の部分の大切さは決して忘れてはいけないことに気づきました。

・
・
・
・
・
・

けです。講義や演習に対する意見でも、感想でも、文句でも何でもいいと。これを出席番号の順に並べて（3回生・4回生からマスターコース、ドクターコースの院生まで取ります）ワープロで打ち直して、次の時間に「コメント集」として返すということをやるわけです。これをずっとやってきました。実は、これを毎年度末に製本しまして、ちゃんと保存しております。私が大学院で教えた人が何人も、各地の大学の助教授になっていますが、この「コメント集」がある限り大きな顔はさせんぞ、と言ったりしています。もちろん、それは冗談ですよ。しかし、いろいろなコメントがあります。

こうしたコメント法をやってきたのには、いろいろな理由があります。最初に考えたのは、学生自身の見返りになるということでした。つまり、何かに没頭して一生懸命やっていると、充実感満足感はあるんですけど、何をやったかということは意外と覚えていなかったりします。ところがノートに記録をつけたりして、後でそれを読み返してみたりすると、何をやったかがわかるだけでなく、その時には気付かなかった大事なことの理解が深まったりします。それに、一度一生懸命やっただけでは、なかなか定着しません。後でノートを読み直したり、やったことを感想文にまとめたりして初めて本当に自分のものになる、というデータも出ております。もっと言いますと、古代ギリシャの時代から、いろいろな形で見返りをさせるというのが、人格教育の一つの大事な要素になっておりました。例えばこのへんについては、ミッシェル・フーコーというフランスの哲学者が『自己のテクノロジー』をはじめ、いくつかの本の中で詳しくあつづけております。やっぱり学習というのは、常にどこかで立ち止まって振り返りをする、そして自分の体験を意味付けてみるということが必要であり、重要なですね。解釈学なんかで言うように「事実というものはない、解釈があるだけ」なのです。まさに意味付けということが、私どもにとって一番大事なのです。こういうこともありまして、毎回の講義や演習の後、まず振り返りをさせる、意味付けをさせる、ということをやってきたわけです。

さらには、それをフィードバックすることによって、自分の意味付けと友達の意味付けの違いに気づかせる。あるいはそれをめぐって、また考えてみてもらう。これをやってきたわけです。こういうコメント法をやりますと、私の講義に関わるものだけでなく、「前回誰々君のコメントがあったけれど、自分はそれに対して・・・」なんていう、コメント同士の上での展開もあったりするわけですね。

いずれにせよ、コメント法であろうと、後でお話する評定法であろうと、学生による授業評価を行うということ自体が、学生に自分自身に対する振り返りの機会を準備するものとなるわけです。

＜教える側への学習情報のフィードバックとして＞

さて、学生による授業評価が教員に対して持つ意味ということでは、かなり性格の違う三点を挙げることができると思います。一つは、学生の全般的な理解・関心・満足度等と把握することによって指導計画の修正ができるということ。第二には、一人ひとりの学生の反応を把握することによって各人に合った補充学習あるいは発展学習を考えることができるということ。第三には、教員が自己の指導の弱さと強みを認識し自己研修の方向を確認できるということ。こういうことになるかと思います。

実は、学生による授業評価は、一番直接的には教員自身のためのものと考えてもいいのではないか、と思ってるわけです。その理由は、今挙げた三点に関わってきます。

旧制大学なら、あるいは新制大学でも前半の時期ですと、「わからんのはお前らが悪い」と、これで済んだわけです。「非常に深遠なことを話してやってるのだから、直接私の話を聞けるだけで幸せだと思え」ということで済んだわけですね。社会の一握りのエリートなりリーダーなりの育成をしているわけですから。しかし、どんどん進学率が高くなっていきますと、そういうわけにはいかなくなります。勉強が若干他の人よりできるだけの普通人を相手にしていると思わなければならない。だからまずわからせないといけない。わからせるためにはどうするか。工夫もしなければいけないけど、わかってるかどうかを教える側で把握した上で指導しないといけない。

「私は学生の顔を見れば、わかってるかどうかすぐにわかります」とおっしゃる人がいますが、幸せな人ですね。学生は義務と義理の感覚から先生にはいい顔をするものなのです。初等教育・中等教育レベルですけれど、アメリカで面白い実験があります。子ども達に「わかった？」と尋ねて、みんなが「わかった」と言ったり、あるいは先生が見て、みんなわかったような顔をしているような時に、本当にその日の授業のポイントをわかっているかどうかをテ

ストしてみると、本当にわかっているのはだいたい三割から四割だということです。「歩留三割（ぶどまりさんわり）」と言うんですけどね。大学はもっとひどいだろうと思います。みんな大人ですから、上手にそれなりの顔をします。全然わかっていなくても、うなづいて聞いていたりするわけですよ。私もコメント法をやるようになってから、そのことがよくわかりました。真面目な顔でノートを取りながら聞いている学生、ニコニコしてうなづきながら聞いている学生が必ずしもよくわかってるわけじゃない、ということが嫌というほどよくわかりました。何もなしに顔を見て話すだけの講義なら、そういう学生は「愛いやつ」と思われたでしょうね。自分の講義を真剣に、真面目に、前向きによく聞いて、しかもうなづいてまでくれているわけですから。しかし実際に、自分の授業がどのように受け止められているかをいろいろな形で見てみると、必ずしもそうはいかないということがわかってきます。逆に、反発する学生、嫌な顔をする学生、「まつろはぬやつ」というのは、教える側でも感じが悪いものですが、そういう中に非常に考え深い学生、あるいは自立的に考えようとする末頼もしい学生がいる、ということがわかってきます。もちろん、すぐに反発を表す学生イコール末頼もしい学生、ということじゃないですよ。単に精神的に未成熟で独善的、というだけの学生もおりますから。

ということで、私も内面性、interiority を強調してきたわけですが、やはり学生一人ひとりの内側にあるものを引き出す努力をしないと、結局は本当にわかっているか、興味を引かれているか、ということは掴めません。したがって、学生の能力や関心や基礎知識にうまく噛み合った指導をすることができないのです。

それから第二の、学生一人ひとりの弱いところを見てとって個別の指導をおこなう、という意味で学生からフィードバック情報を取ることも大切です。今、大学生の中に、講義や演習についていけない、という悩みを持っている人が非常に多くいます。京都大学の学生懇話室のデータでも、そうした学習上の悩みというのが意外と多いのですね。普段はみんな、たぶんそんな顔をしてはいないと思うのですがね。いずれにせよ、悩みとして訴えにきてから指導助言するということも必要でしょうが、その前に、講義や演習という形で指導している中でこの学生はこういう点で大変だなあ、ということがあれば、「基礎になるこの本を読んでごらん」とか「夏休みにこういう勉強をしてみてもどうかね」とか、そういう指導もやらざるをえない時代になったんじゃないかと思います。大学の先生がそこまでやらなくても、という考え方もあるかもしれませんが、しかし、やっぱりそこまでやらなきゃ、これからはやっていけないのではないのでしょうか。

三番目に、教える側が自分自身の反省材料として学生による授業評価の結果を使う、ということも見過ごすことのできない点だろうと思います。大学の教員には、心理学的には自我肥大とか自己全能感と言うのですが、「自分はすごいものだ！」と思っている人が多いように思います。あれは面白いですね。もちろん、私自身そうかもしれませんが。いずれにせよ、自我肥大なり自己全能感の非常にまずいところは、それによって自分の弱さが見えなくなることです。狭い世界でちやほやされて、「自分は一流の人物だ！」ぐらいに思ってしまいがちなのが大学の先生だと思うんですよ。明治時代であればそれで良かったでしょうけどね、今の時代、大学教授という肩書きの人がいっぱいいる時代に「自分は大学の先生だから偉い」なんて思ったって、それは間違いだろうと思います。このことはもちろん、私自身の自省自戒すべき点でもあります。ただし、そうした独善に落ち込んでいないかどうかを極めて直接的な形でわからせてくれるのは、自分の言動についてのフィードバック情報です。学生が自分の講義や演習をどう受け止めてくれたのか、肯定的なものだけでなく否定的なものも含め、学生からの反応を全体として見ていく習慣をつけるならば、そうした独善に落ち込むことも少なくなるでしょう。

＜他の学生の講義や演習の受け止め方を知って自己理解を深めるために＞

そして最後に、学生の反応をまとめて学生にフィードバックする、ということの意義を考えておきたいと思います。

他の人達がどうレスポンスしたかということを知ることによって、自分のことがわかってくるということがあります。例えば、私はこういうコメント法でやってきたわけですが、最近学生のほうも自我肥大なり自己全能感がひどくなった感じがあります。「自分は特別な存在だ」と2回生や3回生で思っている学生が、ずいぶんいるように思われます。例えば私が一生懸命話をしても、イヤミったらしいことしかレスポンスしない学生が時にはあります。少なくとも最初の2、3回は必ずそういうレスポンスが見られます。毎年のように見られるパターンの一つは、「眠たかっただけ」とか「取って損をした」とかいうものです。私も腹を立てながら、それをワープロで打つわけです。面白い

のは、コメント集をフィードバックしていくと、そういうイヤミったらしいレスポンスは続かなくなる、ということです。2回目か3回目で変わってくることが多いのです。他の学生のコメントの中には、講義や演習を極めてまじめに受け止めていいレスポンスをしているのがあるわけでしょう。そうすると、どこかで自分の書いたコメント比べてしまうのでしょうか。ですから、「眠たかっただけ」と書いた学生のコメントは、たいてい2回目には「すみません。ついうとうとしてしまいました。」に変わるんです。居眠りしているという意味では同じなんです。外見は同じなんですが、内面は全然違うわけですね。意味付けが百八十度変わってくるのです。「居眠りしたのはお前が悪いからだ！」という初めのレスポンスから、「本当はもっと真剣に聞くべきだったけれど、自分のコントロールの力が弱かったんで、居眠りをしてしまいました。」への変化です。こうなれば、しめたものです。こうした変化は、いくら私がお説教をしたって駄目でしょう。しかし友達の、自分とは全く違うレスポンスを見ることによって、自ら変わっていくわけです。

今大急ぎで、3つの視点から学生による授業評価の持つ意義について申し上げました。こういう働きが発揮できるようならば、意味があるわけです。逆に言うと、そういう教育的な働きが発揮できないままになって、人事や処遇に使われるだけだったり、学生に迎合する気持ちを強めるだけだったりするのなら、こんなことをやるのは全くナンセンスだろうと思います。

【学生による学生評価の具体像】

では、学生による授業評価を、具体的にどのような形でやっていったらいいのでしょうか。もちろん、こういう形でやっていけば大丈夫、というものはないだろうと思います。ここでは大別して3つのやり方を考えておきたいと思います。

表1. 学生による授業評価フォーム【京大式フォームA】

この講義（演習・実習）に出席したあなたの率直な印象を、次の各項目に「はい」「わからない」「いいえ」のいずれかに○印をつけることによって答えてください。	
① 面白くて退屈しなかった。	「はい・わからない・いいえ」
② 違和感がありついていけなかった。	「はい・わからない・いいえ」
③ 自分なりに考えてみるきっかけをもてた。	「はい・わからない・いいえ」
④ よくわからなかった。	「はい・わからない・いいえ」
⑤ 先生の学問に魅力を感じた。	「はい・わからない・いいえ」
⑥ 出席していた他の学生達の態度が良くなかった。	「はい・わからない・いいえ」
⑦ 先生の人柄に魅力を感じた。	「はい・わからない・いいえ」
⑧ 全般的にざわざわした雰囲気では集中できなかった。	「はい・わからない・いいえ」
⑨ 自分に役に立つ内容だった。	「はい・わからない・いいえ」
⑩ 出席してよかった。	「はい・わからない・いいえ」

一番目のフォームはインベントリー方式です。これは一番多く見られるものであって、今ほとんどの大学でやっておられるのはこれです。資料の中にも、我々のもののほかに、放送教育開発センターのものとか、三重大大学の織田先生がやっておられるものとか、あるいは、京都大学の法学部の学生自治会が実施したフォーム（もともとは早稲田の学生自治会がやったフォームのようですが）とか、ハーバード大学のデレクボク・センターでやっているフォームを紹介してあります。後で御覧になってみてください。回答の仕方は、3段階「はい・わからない・いいえ」でも、あるいは5段階「非常にそう・ややそう・どちらともいえない・やや違う・非常に違う」でもいいでしょう。

こうしたインベントリー方式での授業評価は、一番やりやすい方法です。しかしどのような項目を設定するか、項目相互の間にどのような構造を想定するか、それぞれの項目ごとの評価値だけでなく全体的にどのような結論付けを

表2. 京大法学部学生による講義評価

——項目群の分類（因子分析結果のバリマクス回転による／因子負荷量 0.3以上）

要因1	要因1 + 2	要因2	要因1 + 3	要因3
項目10 項目14 項目9 項目11 項目7	項目5 項目4 項目8 項目15 項目6	項目3 項目1 項目2	項目13	項目12

【要因1】（学生が理解しやすいよう配慮した講義）に高く負荷する項目

- 項目10 学生の反応を考慮に入れている
- 項目14 学生の関心をかきたてる講義をしている
- 項目9 具体例、図、表などを利用して理解を深めさせようとしている
- 項目11 質問に対して丁寧に対応してくれる
- 項目7 声は聞き取りやすい

【要因2】（計画や見通しのはっきりした講義）に高く負荷する項目

- 項目3 計画に沿った講義をしようとしている
- 項目1 年間の講義計画が事前に明確である
- 項目2 その日に講義することを明確にしている

【要因3】（テキストや参考資料が明示された講義）に高く負荷する項目

- 項目12 教科書や参考文献を指示し、又は、レジュメ等の資料を配布している

【要因1】と【要因2】とに高く負荷する項目

- 項目5 新しい知識を今までに講義した知識と関連づけて説明している
- 項目4 ポイントをはっきりさせている
- 項目8 ノート、板書に対して配慮が十分になされている
- 項目15 学界や判例、実務の動向なども紹介する
- 項目6 体系的である

【要因1】と【要因3】とに高く負荷する項目

- 項目13 教材にプラスアルファして議論している

表3. 京大法学部学生による講義評価

——講義群の分類（因子分析結果のバリマックス回転による／因子負荷量 0.3以上）

要因 A +	商法第一部	国際機構	要因 A -	政治思想史	
	行政法第一部	行政学			
	国際法第一部	医事法			
	国際法第二部	法理学			
	民法第三部	労働法			
	国際取引法	フランス法			
	刑法第一部				
	民事訴訟法第一部				
	民事訴訟法第二部				
要因 B +	商法第二部	法学入門 I	比較政治学	不法行為法	
	民法第四部	刑法第二部	国際政治学	国法学	
	ローマ法	外交史	商法第三部	東洋法史	
	商法入門 II	政治過程論	刑事訴訟法	政治史	
要因 A + B +	国際私法	要因 A + B -	英米法概論	要因 A - B +	日本政治思想史
	民法第一部				比較占領史
	政治学入門				日本法制史
	民法第二部				行政法第二部
	法政治学				
	刑事学				
	憲法				
西洋法制史					
要因 A B と無関係	独占禁止法				
	税法				

得るか、といった点になると、慎重に考えていかねばならない問題があります。誰かの頭に思い浮かんだいくつかの点について学生側の反応を探ってみよう、というだけでは済まないのです。

先に触れた京都大学法学部の学生自治会が実施した授業評価の分析資料も今日は準備してあります。学生自治会が音頭を取って、京都大学法学部の1993年度のほとんど全部の講義について学生による評価を実施して、冊子にまとめております。これを基に私の方でいろいろと分析してみました。項目間の、また講義（教員）間の相関を求めて、因子分析をしたりしています。まず項目の方の構造から言いますと、因子分析した結果として（2因子、3因子、4因子、5因子とまとまりの良さを見て、3因子が一番まとまりがいいので、ここには3因子のものを紹介してある）、非常にきれいに、「学生が理解しやすいよう配慮した講義」という因子、「計画や見通しのはっきりした講義」という因子、それから「テキストや参考資料が明示されている講義」という因子の3つが出ています。そして、その組み合わせも含めて、15項目が5つのグループにわかれることになります。こうした因子分析結果に表れている個々の項目の意味づけについても、授業評価の結果を解釈する際には考えていかないといけないと思います。もちろん項目群が変わりますと、また別の因子が出てくることもあります。例えば、学生がどれだけ積極的に参加できたか、という因子が、他の授業評価項目群を因子分析した場合にはよく出ております。法学部の学生諸君がやった15の項目には、そういう意味合いの項目がありませんでしたので、そういう因子は出ておりません。このあたりもまた考えていきたい点です。

ついでに、講義間の相関を求めて因子分析し、2因子の組み合わせから4グループに講義群を分類した資料を提示しておきます。この意味付けについては差し障りが出てきそうなのでコメントしないことにします。

表4. 学生による授業評価フォーム [京大式フォームB]

この講義（演習・実習）に出席したあなたの率直な印象を、次の形容語対のそれぞれについて当てはまるところに○印をつけることによって答えてください。

	非 常 に	や や		や や	非 常 に	
明るい	⑤	④	③	②	①	暗い
冷たい	⑤	④	③	②	①	暖かい
わかりやすい	⑤	④	③	②	①	難しい
魅力的な	⑤	④	③	②	①	退屈な
とりとめのない	⑤	④	③	②	①	ポイントの明確な
刺激的な	⑤	④	③	②	①	刺激のない

二番目のフォームは、SD方式。セマンティック・ディファレンシャルと言いますが、オスグッドが始めた方法です。明るいとか暗いとか、冷たいとか暖かいとか、意味的に相反する形容語を並べておきまして、そして、「今日の講義はどうだろう」ということで、「やや明るいかんじだった」とか、「非常に暖かい雰囲気だった」とか、「やや難しかった」とか、5段階くらいで回答してもらうわけです。これはインベントリー方式に比べますと、言うに言われない全般的な雰囲気をつかむのに適している方法です。セマンティック・ディファレンシャルというのは意味微分法という訳語を当てることのあるように、もともと概念になりにくい雰囲気的なものを把握するために開発された手法ですから、講義や演習の雰囲気を記述していく場合には非常にいいだろうと思います。

表5. 学生による授業評価フォーム [京大式フォームC]

この講義（演習・実習）に出席したあなたの率直な印象について、以下に自由に書いてみてください。

三番目のフォームは、自由記述です。私が今日お示しいたしましたコメント法というのもそうですし、あるいはやはり三重大大学の織田先生がやっておられます「大黒帳」というのもそうです。デレクボク・センターでも、インベントリー方式と自由記述方式とを組み合わせで実施しているようです。資料としてお示ししていますように、自由記述にも項目を決めてそれぞれの点について強みと弱みを自由記述させるという構造化されたものと完全に何を書いてもよいという自由記述とがありますが、デレクボク・センターではその双方を使っているようです。自由記述は後の整理がたいへんなんですけど、学生の感覚や考えの持つニュアンスまで見てとれるという利点があります。

自由記述でやった場合、いろいろな形での整理が可能です。私どもはキーワード法での整理を中心に考えています。実際に私の演習のコメント1年分をいろいろなやり方で分析を試みてきました^(注3)。また機会があれば御覧いただければと思います。

今お話ししたように、学生による授業評価といっても基本的に3つのフォームが考えられるわけです。インベントリー方式とSD方式と自由記述方式。もちろん、どれでなくちゃいけないということではありません。それぞれ長所があるわけですから、組み合わせで実施するというやり方がよいのではないかと思います。

【学生による授業評価を実施する時期は】

もう一つ、学生による授業評価はいつ実施すればいいか、ということを考えておかななくてはけません。例えば、ハーバード大学のデレクボク・センターの場合は、ミッドターム（学期の途中）に一度だけ実施するというを考えているようです。1年3学期制でも4学期制でもいいのですが、学期の途中で一度、学生による授業評価を実施し、その結果を見て自分の講義とか演習のやり方を変えていく、というやり方です。formative evaluation（形成的評価）という概念がありまして、最終的な段階での評価ではなく教育活動の途上で評価を実施して、それをその後の指導や学習を改善していくための資料にするという重要な考え方があります。これはベンジャミン・ブルーム（現在、シカゴ大学名誉教授）の評価理論の中で最も知られている部分の一つでして、ヨーロッパやアメリカ、ラテンアメリカなどで大流行したものです。ハーバード大学のやり方も、この発想に立つやり方ですね。

我が国の場合はいろいろなやり方があるようですが、例えば大阪大学の基礎工学部が熱心にやっておられる授業評価は、学年の終わりの頃に実施するというものです。実は先日大阪大学の理工系学部教育改革の状況についてヒア

リングする会がありまして、大阪大学の総長、工学部長、基礎工学部長、理学部長がお出になり、いろいろと話を聞かせていただきました。その際に学生による授業評価を学年末に実施しているという話が出ましたので、私は少し申し上げたんです。最後にやるのは、1年間の講義の印象の蓄積がありますから一番いいようだけれども、二つ難点がある。一つは、学生からのフィードバックが最後にあったのでは、その年度の講義や演習の改善に生かしようがないということです。まとめの評価、summative evaluation（総括的評価）でしかない。改善の余地がある時点での評価をしてそれを基に実際の工夫を加えるという形成的評価を大事にして、総括的評価の比重はできるだけ少なくしよう、というのが最近の評価理論で言われていることなのですが、その点で大阪大学のやり方は少し問題があるのではないか。これが一つ。もう一つは、学年の終わりまで脱落しないで残っている学生は熱心な学生だから、評価が良くなってしまおうという問題があるのじゃないか。これは半分憎まれ口になってしまうかもしれませんが、そう申し上げたら、阪大側の方々は苦笑いしておられましたけれども。理工系では脱落者などほとんど居ないのかもしれませんが、文科系なら必ずそうなります。文学部などでは絶対そうなんじゃないかと思います。それはさておき。

それからもう一つは、講義や演習のたびごとに毎回実施するというやり方です。毎回やるということになれば、かなり簡便な方法でやらないといけません。私がやってきたコメント法なども毎回やることを前提にしたものです。やはり一番いいのは、毎回実施することだと思います。それが困難ならば、ミッドタームでやるというのがいいのではないのでしょうか。

今日、学生による授業評価をめぐっていろいろとお話をさせていただきました。これは学生による授業評価ということの意義あるいは限界を、一緒に考えてみたいと思ったのが、もちろん大きな理由であります。しかし同時に、実は4月からの新年度になりましたら、京都大学の各学部の教官の方々に提案いたしまして、全学的に学生による授業評価の試行を始めたいと考えている、ということもあります。私どものセンターでフォーム等を準備しますからやってみませんか、実施や整理も必要ならお手伝いしてフィードバックしますよ、その場合でも結果については絶対に他に漏らしませんよ、と。もちろんそれでもまだ心配だという人は、シートだけは準備して差し上げますから、自分で実施して整理してみteごらんになってもいいですよ、と。そういうことを通じて、授業の評価から大学教育の質の改善・改革を、という気運も高めたいと思いますし、また同時に学生の意識の側からの基本資料の蓄積もはかりたい、ということも考えております。こういうことを考えて準備を進めているということの一つの情報提供として申し上げると共に、私どものセンターの決意表明という意味においても今日のお話をさせていただきました。

【注1】学位授与機構の館昭教授の言によると、文部省以外の省庁管轄の高等教育機関で学位授与機構より学士号を授与されているのは、海上保安大学校、気象大学校、職業能力開発大学校、水産大学校、防衛大学校、防衛医科大学校の6校である。なお、職業能力開発大学校、水産大学校、防衛大学校については修士号も、また防衛医科大学校については博士号も授与される。

【注2】たとえば読売新聞1996年3月8日の抽稿「大衆化時代の大学教育」を参照されたい。

【注3】『大阪大学教育心理学年報1』（1992年3月）における2つの分析結果の報告などを参照されたい。

学生による授業評価フォーム〔放送教育開発センター〕

学 生 コ ー ド										年 令	性 別
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	男	
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3		
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4		
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5		
6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	女	
7	7	7	7	7	7	7	7	7	7		
8	8	8	8	8	8	8	8	8	8		
9	9	9	9	9	9	9	9	9	9		

〔記入上の注意〕

1. HBの鉛筆又は黒か青のボールペンを使用のこと。
2. 訂正する場合はプラスチック消しゴム又は修正液で完全に消すこと。
3. 用紙を折り曲げたり、汚したりしないこと。

記入例

(良い例)



(悪い例)



大学コード 3 講座コード 3 年月 95/12/07 教授コード 1 頁番 1 追番 42																																							
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Q 0001 この授業に関して、全般的に、あなたご自身は、以下の印象・意見のそれぞれに対してどの程度あてはまると思われますか。4段階で評定して下さい。

	あてはまる	ややあてはまる	あまりあてはまらない	あてはまらない
1. 講師の話し方が不明瞭である	☐	☐	☐	☐
2. 講師の話し方が面白くない	☐	☐	☐	☐
3. 講師の話しがわかりにくい	☐	☐	☐	☐
4. 講義の進度が速い	☐	☐	☐	☐
5. 講義の分量が多い	☐	☐	☐	☐
6. 講義の内容が難しい	☐	☐	☐	☐
7. 講義の内容がつまらない	☐	☐	☐	☐
8. 講義の構成に工夫がない	☐	☐	☐	☐
9. 講義には総合的に満足である	☐	☐	☐	☐
10. 講師は講義のために十分な準備をしていた	☐	☐	☐	☐
11. 講義の時間配分は適切であった	☐	☐	☐	☐
12. 講義の目的がはっきり明示されていた	☐	☐	☐	☐
13. 学生自身に考えさせる工夫がなされていた	☐	☐	☐	☐
14. 講師は学生の理解度に十分に気を配っていた	☐	☐	☐	☐
15. それぞれの学生の質問や相談に応じてくれた	☐	☐	☐	☐
16. 講義で利用された教材は有益であった	☐	☐	☐	☐
17. 内容に関する興味を高めるための配慮があった	☐	☐	☐	☐
18. 評価方法は講義の内容にふさわしいものであった	☐	☐	☐	☐
19. 講義には積極的に出席した	☐	☐	☐	☐
20. 講義は改善の余地が多かった	☐	☐	☐	☐
21. 新たな発見があった	☐	☐	☐	☐
22. 個別に指導を受けてみたい	☐	☐	☐	☐
23. 講義を通してやったという達成感がある	☐	☐	☐	☐
24. どこが重要なポイントであるかがよくわかった	☐	☐	☐	☐
25. 講義中、学生が発言しやすいよう配慮していた	☐	☐	☐	☐

Q 0002 この授業に関して、全般的に、あなたご自身は、以下の印象・意見のそれぞれに対してどの程度あてはまると思われますか。4段階で評定して下さい。

	あてはまる	ややあてはまる	あまりあてはまらない	あてはまらない
1. 講義は当初の受講目的を達成できたと思う	☐	☐	☐	☐
2. プリントは役に立つ教材であった	☐	☐	☐	☐
3. 講義から十分な知的刺激を受けた	☐	☐	☐	☐
4. 講義は全体的にみて自分にとって価値があった	☐	☐	☐	☐
5. 友人を増やすことを心がけた	☐	☐	☐	☐
6. 講師の話しをノートにとった	☐	☐	☐	☐
7. 講義に集中できなかった	☐	☐	☐	☐
8. 自分なりに面白そうな視点を探りながら学習した	☐	☐	☐	☐
9. 内容を鵜呑みにすることなく批判的な態度で学習した	☐	☐	☐	☐
10. 学習が自分なりに順調に進んだ	☐	☐	☐	☐
11. 関心をひいたことがらはより深く調べるよう心がけた	☐	☐	☐	☐
12. 講師の熱意が感じられた	☐	☐	☐	☐
13. 一層学習意欲が高まった	☐	☐	☐	☐
14. 放送で得られなかった新しい発見があった	☐	☐	☐	☐
15. 面接授業はなくてもいいと思った	☐	☐	☐	☐
16.	☐	☐	☐	☐
17.	☐	☐	☐	☐
18.	☐	☐	☐	☐
19.	☐	☐	☐	☐
20.	☐	☐	☐	☐
21.	☐	☐	☐	☐
22.	☐	☐	☐	☐
23.	☐	☐	☐	☐
24.	☐	☐	☐	☐
25.	☐	☐	☐	☐

記入欄 この面接授業に関する感想・意見など何かありましたら、以下の枠内にご自由にお書き下さい。

学生による授業評価フォーム [三重大・織田揮準教授]

この調査は、「大学の授業をより魅力的なものにするためにはどうすればよいか」について検討するために開発されたものです。大学の授業が学生にどのように評価されているか、また、どのように改善すればより魅力的な授業になるか等、学生側から見たの授業改善に関する資料を収集するものです。

授業名：	() 学年	男	女	5 は	4 や や は い	3 中	2 や や い え	1 い い え	DK 該 当 せ ず
評価日：1994年 () 月 () 日				い	い	間	え	え	ず

この授業は、または、授業担当者（教師）は、

<Ⅰ：授業充実因子>

- | | | | | | | |
|--------------------------------|---|---|---|---|---|----|
| 1 授業は、知的な刺激を受けるよい経験となった | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | DK |
| 2 この授業から多くのものを学んだ | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | DK |
| 3 引用された事例は授業内容に即して興味深かった | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | DK |
| 4 教師の意見や行動に共感するものがあった | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | DK |
| 5 進んで出席したくなる授業だった | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | DK |
| 6 今日の教育問題を考えるきっかけとなった | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | DK |
| 7 授業を充実させようとする努力や工夫があった | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | DK |
| 8 この授業をとるように友人・後輩にすすめたい | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | DK |
| 9 自分の知識や常識を覆すインパクトがあった | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | DK |
| 10 情熱をもって授業をした | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | DK |

<Ⅱ：学生参加因子>

- | | | | | | | |
|---------------------------------|---|---|---|---|---|----|
| 11 学生が独自に思考することを奨励した | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | DK |
| 12 教師は教室での討論を積極的にすすめた | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | DK |
| 13 教師は、学生の質問や意見などによく対応した | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | DK |
| 14 教師は学生の問題意識や感情に理解があった | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | DK |
| 15 学生が参加する適度な作業が含まれていた | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | DK |
| 16 学生から何かを得ようとする態度が教師にあった | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | DK |

<Ⅲ：話術因子>

- | | | | | | | |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|----|
| 17 ユーモアのある授業であった | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | DK |
| 18 教師の雑談（脱線）は、有益で楽しかった | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | DK |
| 19 声やジェスチャーの使い方が効果的であった | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | DK |
| 20 授業は、よく聞き取れた | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | DK |

<Ⅳ：授業内容精選因子>

- | | | | | | | |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|----|
| 21 説明は明快で、理解し易かった | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | DK |
| 22 授業内容は、構造化され体系立てられていた | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | DK |
| 23 授業は、よく整備されていた | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | DK |
| 24 担当教科について、十分な知識を提供した | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | DK |

この講義の特徴をよく表す項目を記入し、評定してください。

- | | | | | | | |
|----------|---|---|---|---|---|----|
| 25 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | DK |
| 26 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | DK |
| 27 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | DK |

学生による授業評価フォーム [ハーバード大学デレクボクセンター]

Student Description of Teaching

Department _ _ _ _ _

Instructor _ _ _ _ _ Course Number _ _ _ _ _

Semester _ _ _ _ _ 19 _ _

The following items reflect some of the ways teachers can be described. Please check the numbered box which indicates the degree to which you feel each item describes the instructor named above.

IF YOU HAVE NO INFORMATION OR FEEL AN ITEM DOES NOT APPLY, PLEASE CIRCLE THE N/A BOX.

	Not at all descriptive			Very descriptive		N/A
1. Discusses points of view other than his/her own	1	2	3	4	5	n/a
2. Discusses recent developments in the field	1	2	3	4	5	n/a
3. Emphasizes conceptual understanding	1	2	3	4	5	n/a
4. Explains clearly	1	2	3	4	5	n/a
5. Is well prepared	1	2	3	4	5	n/a
6. Gives lectures that are easy to outline	1	2	3	4	5	n/a
7. Summarizes major points	1	2	3	4	5	n/a
8. States objectives for each class session.	1	2	3	4	5	n/a
9. Identifies what she/he considers important.	1	2	3	4	5	n/a
10. Encourages class discussion.	1	2	3	4	5	n/a
11. Invites students to share their knowledge and experiences	1	2	3	4	5	n/a
12. Knows if class is understanding her/him or not.	1	2	3	4	5	n/a
13. Has students apply concepts to demonstrate understanding.	1	2	3	4	5	n/a
14. Shows genuine interest in students.	1	2	3	4	5	n/a
15. Gives personal help to students having difficulties in course.	1	2	3	4	5	n/a
16. Relates to students as individuals.	1	2	3	4	5	n/a
17. Is accessible to students outside of class.	1	2	3	4	5	n/a
18. Has an interesting style of presentation/	1	2	3	4	5	n/a
19. Varies the tone and speed of her/his voice.	1	2	3	4	5	n/a
20. Shows interest in and concern for the quality of her/his teaching.	1	2	3	4	5	n/a
21. Motivates students to do their best work.	1	2	3	4	5	n/a
22. Gives interesting and stimulating assignments.	1	2	3	4	5	n/a
23. Gives examinations permitting students to show understanding.	1	2	3	4	5	n/a
24. Keeps students informed of their progress.	1	2	3	4	5	n/a

Comments: