

Ⅱ. 授業アンケートプロジェクト

Ⅱ－A. 授業アンケートの実践と活用

1. 授業アンケートの背景と特徴

1－1. 授業アンケート実施の背景

学生による授業評価を実施している大学は、2003 年度現在、国公立全体で 633 大学（約 91 %）、国立では 96 大学（約 99 %）にのぼっている⁽¹⁾。

さらに、2004 年度から、国立大学法人化に伴う法人評価と大学教育の質保証をめざす認証評価が実施されるようになったことにより、学生による授業評価はますます広がりつつある。法人評価や認証評価に向けて、各大学・学部は自己点検・評価報告書を作成しなければならないが、学生による授業評価はその際の資料となるからだ。たとえば、大学評価・学位授与機構による認証評価の基準・観点では、学生による授業評価に関して、次のような記述がある。

基準 6 教育の成果

- 6-1-③ 学生の授業評価結果等から見て、大学が編成した教育課程を通じて、大学の意図する教育の効果があったと学生自身が判断しているか。

基準 9 教育の質の向上及び改善のためのシステム

- 9-1-② 学生の意見の聴取（例えば、授業評価、満足度評価、学習環境評価等が考えられる。）が行われており、教育の状況に関する自己点検・評価に適切な形で反映されているか。

工学系では、JABEE（日本技術者教育認定機構）による審査・認定の資料としても、学生による授業評価が求められる。

部局自治の強い京都大学では、学生による授業評価は、部局ごとにばらばらに取り組みされており、部局間で温度差がある。工学部では、2000 年・2001 年に「ディベート型シンポジウム」に先だってアンケートが実施されたが⁽²⁾、それは、一部の授業科目とカリキュラムを対象としたものであった。

今回、私たちは特色 GP に採択された京都大学高等教育研究開発推進センター（以下、「センター」）の取組「相互研修型 FD の組織化による教育改善」の活動の一つとして、2004 年度後期から、工学部において「授業アンケート」を実施することにした。

(1) 文部科学省「大学における教育内容等の改革状況について」2005 年 3 月 25 日。

(2) 『京都大学高等教育叢書 12 ディベート形式による工学部 FD シンポジウムー工業科学科・地球工学科・物理工学科ー』2001 年参照。

1-2. 授業アンケートの特徴

京大工学部で授業アンケートを実施することに、どんな意味があるのか。京大工学部で実施するからには、どのような授業アンケートでなければならないのか。

私たちは、工学部からの代表メンバーとセンタースタッフとでワーキンググループ（特色 GP・WG）を組織し、数回にわたって議論を行った。

今回のアンケート結果は、自己評価・点検報告書の資料としても使われるが、それ自体が目的ではない。特色 GP の支援を受け、京大でかつてないほどの規模で学生による授業評価を実施するからには、京大工学部の固有性・独自性を盛り込んだものにしたいと考えた。

今回の授業アンケートの主な特徴、およびその意図は、以下の点にある。

(a) 「授業評価」ではなく「授業アンケート」にする

すで書いてきたように、私たちは、「学生による授業評価」ではなく「授業アンケート」という呼び方をしている。

「学生による授業評価」という言葉には、教育サービスの消費者としての学生が、商品である授業を評価するというニュアンスが含まれがちである。実際、学生による授業評価を、一種の「顧客満足度（CS = customer satisfaction）調査」としてみなし、その結果を CS 分析にかけるという大学も存在している。また、一部の大学では、学生による授業評価の結果を用いて、教員の教育力の評価・管理を行っている。私たちが、「授業評価」ではなく「授業アンケート」にしたのは、このような授業評価になるのを避ける意図があった。

今回の「授業アンケート」は、教員と学生のそれぞれにとって意味をもつべきものである。教員にとっては、自分の授業の特徴や問題点を認識したり、学部のカリキュラムを再検討したりする手段となり、一方、学生にとっては、その授業科目についての自らの学習を振り返る機会となる、といったかたちで。

ここで注意する必要があるのは、アンケート結果それ自体は、教員側にとってはあくまでも、授業やカリキュラムについて評価するための「情報」にすぎないという点である。アンケートには 30 個の評定項目が含まれているが、これらのうちのできるだけ多くの項目ができるだけ高得点であることがよい授業の証、というわけではない。たとえば、「(22) 授業はノートを取りやすかった」という項目がある。板書をノートテキングするという授業形態をとっていない場合、この項目の評定値は低くなる可能性が高いが、それが即、授業の問題点を意味するわけではない。得られた情報にもとづく評価は、個々の教員（および教員団）が自分自身の授業の目的にてらして行うべきものなのである。

(b) 記名式にする

今回のアンケートは記名式である。記名式には、いくつかのメリットがある反面、成績に影響することをおそれて学生が率直に回答できなくなるという懸念もある。今回のアンケートでは、「学生は回答用紙を回収用封筒に直接入れ、最後に提出した学生が封をし、それを担当教員が事務に提出する」「教員には学生の特定につながる情報を除いた結果をフィードバックする」「そのことを学生にも周知させる」という手続きをとることで、その懸念が最小限になるようにした。

一方、記名式によるメリットはきわめて大きい。回答に責任をもたせるということはもちろんだが、なんといっても大きいのは、①授業アンケートの回答内容と成績がどう関連しているか、②ある学生の回答内容が、授業科目間でどのように異なっているか、③ある学生の回答内容が1回生から4回生までの間にどう変化するか、などをみることができる点である。これによって、教育の質を、いわゆる“満足度”と達成度の両面から把握することができるとともに、4年間のカリキュラムの有効性を学生の知的成長と関連付けて検討することができるようになる。

(c) キーワードを書かせる

今回のアンケートでは、4段階で答える評価項目と自由記述の他に、「この授業を通して、重要であると思った概念・理論・キーワード等を5つあげて下さい」という質問も設けている（各キーワードについての理解度も4段階で自己評価させる）。評価項目と自由記述は、どの大学の授業評価にも含まれているが、キーワードを書かせるものは管見の限りでは見あたらない⁽³⁾。

キーワードを書かせることには以下のようなねらいがあった。第一には、学生に学習の振り返りを促すこと、第二には、このアンケートだけ独立でも（成績との相関をとらなくても）“満足度”と達成度の関係のある程度みられるようにすること、そして第三に、アンケート結果の分析・評価の仕事に教員を巻き込むこと、である。最後の点については、キーワードの妥当性は授業を担当した教員しか判断できないことから、各教員に学生のあげたキーワードの適切さを判定してもらうことで、教員参加を促すことを考えた。

1-3. 京大工学部の固有性・独自性との関連

現在、工学教育の分野では、8大学（旧七帝大+東京工業大）を中心に、「創成科目」と「アウトカムズ評価」を中核とする教育改善が進められている。

このうち、「創成科目」については、専門分野の学習への動機づけ、コミュニケーション能力・プレゼンテーション能力やチームとしての作業能力の育成などを目的として、低学年段階から実施する大学・学部が多い。これに対して、京大工学部では、伸びのある思考力や陳腐化しない応用力を身につけるには、むしろ、低学年段階では基礎科目を重視し、演習や卒業研究で創成型教育に取り組む方がよいと考えており、その方針にそってカリキュラム編成がなされている⁽⁴⁾。

今回の授業アンケートは、全学年を対象としていること、また、記名式によって追跡調査が可能になったことで、授業評価だけでなくカリキュラム評価の意味あいをも強くもつものになっている。また、私たちは、同じく特色GPの活動として卒業研究調査も並行して進めている。

(3) 多くの大学の＜学生による授業評価＞を比較検討した資料として、河合塾「学生による授業評価」事例研究会の報告書（2003年7月、未公開）が参考になった。

(4) 京都大学工学部新工学教育プログラム実施検討委員会「京都大学における新工学教育プログラムの検討状況（8大学委員会の検討項目への対応）」2000年5月30日。

両者を組み合わせることで、「京大型の創成型教育」が果たして所期の目的を達しているのかどうかの検証が可能になるだろう。

一方、「アウトカムズ評価」に関していえば、今回の授業アンケートは、いわゆる“満足度”をみるだけでなく、達成度とも相関させて分析することができるように設計されている。また、卒業研究調査の方は、4回生・修士2回生・30歳時の3地点で行う予定にもなっている。両者を組み合わせれば、学生一人ひとりのアウトカムズをより多角的かつ長期的に把握することが可能である。教育は単線的・短期的な因果関係で説明されるべきものではないことを考えれば、このことはぜひとも必要だろう。

学生による授業評価は、顧客満足度調査であってはならない。それはどの大学の学生による授業評価についてもいえることだが、とりわけ「自学自習」「対話」を理念とする京大の授業評価、そして、第一線級の研究者・エンジニアの育成をめざす京大工学部の授業評価であれば、なおさらであろう。“満足度”と達成度（学生の知的成長にどれだけ寄与したか）の両面があつて、初めて授業やカリキュラムが可能になるのである。

授業評価は、教員と学生が、ともに「学問教育共同体」の一員として、よりよい教育を作り出していくためのツールとして機能するべきである。今回の授業アンケートのねらいもそこにある。

2. 計画・実施の組織と経過

2-1. 組織

(a) 2004年度

今回の授業アンケートの計画・実施は、工学部とセンターの連携のもとで行われた。2004年度は、工学部教員・職員とセンター教員からなる「特色GP・WG」が編成され、すべて議論の上決定された。WGのメンバーは次のとおり。

工学部

荒木 光彦（工学部長）

土屋 和雄（工学部教育制度委員会副委員長）

湯浅 太一（新工学教育プログラム実施検討委員会委員長：情報学科）

前田 忠直（新工学教育プログラム実施検討委員会委員：建築学科）

細田 尚（同上：地球工学科）

大澤 靖治（同上：電気電子工学科）

北條 正樹（同上：物理工学科）

吉田 潤一（同上：工業化学科）

川崎 昌博（工学部自己点検・評価委員会委員長）

河合 潤（同 副委員長）

沖田 義孝（工学部教務掛長）

高等教育研究開発推進センター

田中 每実（統括）
大塚 雄作（授業アンケート担当）
松下 佳代（同上）
神藤 孝昭（卒業研究調査担当）
酒井 博之（同上）

(b) 2005 年度

2004 年度の試行的実施により、授業アンケートの形ができたので、2005 年度は、特別に WG は編成せず、新工学教育プログラム実施検討委員会の会議に、必要に応じて高等教育研究開発推進センターのスタッフが参加することで、授業アンケートの内容について議論することになった。

工学部

荒木 光彦（工学部長）
土屋 和雄（工学部教育制度委員会副委員長）
湯浅 太一（新工学教育プログラム実施検討委員会委員長：情報学科）
田中 一義（新工学教育プログラム実施検討委員会幹事：工業化学科）
北村 隆一（新工学教育プログラム実施検討委員会委員：地球工学科）
田中 宏明（同上：流域圏総合環境質研究センター）
銚井 修一（同上：建築学科）
高橋 康夫（同上：建築学科）
北條 正樹（同上：物理工学科）
河合 潤（同上：物理工学科）
大澤 靖治（同上：電気電子工学科）
佐藤 亨（同上：電気電子工学科）
佐藤 雅彦（同上：電気電子工学科）
宗像 豊哲（同上：情報学科）
吉田 潤一（同上：工業化学科）
増田 弘昭（同上：工業化学科）
川崎 昌博（工学部自己点検・評価委員会委員長）
井上 武男（工学部教務掛長）

高等教育研究開発推進センター

田中 每実（統括）
大塚 雄作（授業アンケート担当）
松下 佳代（同上）
酒井 博之（卒業研究調査担当）
山田 剛史（同上）

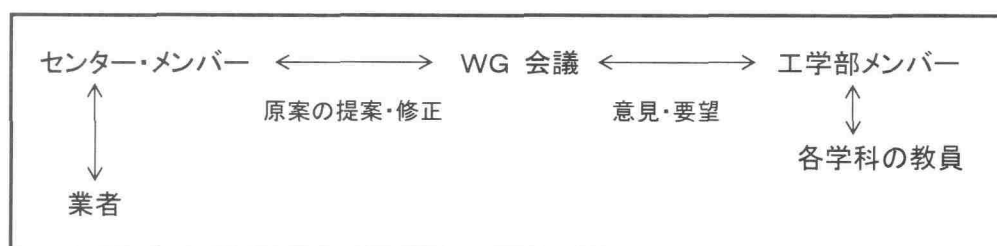
具体的には、授業アンケートの目的・内容・方法についての原案をセンター側で作成し、それをWG（委員会）の議論にかけ、必要があれば、工学部のWG（委員会）メンバーが各学科の教員に意見を求め、それを再び、WG（委員会）の会議にフィードバックするという手順をたどった。

2-2. 業者への委託

今回の授業アンケートにおいては、一定部分を業者に委託した。委託した主な業務は、マークシート用紙の印刷、回収封筒への封入、データ入力（キーワードや自由記述を含む）、個々の教員にフィードバックするシートの出力などである。

業者に業務を委託するにあたっては、個人情報保護の問題が出てくる。今回の業者は2004年11月にプライバシーマークの取得申請を完了させており、Webサイト

(<http://www.dataentry.co.jp/security-and-privacy/index.html>) にも「個人情報保護方針」が掲載されていたが、WG会議で、工学部側から、より厳密な個人情報保護を求める意見が出されたため、その内容を盛り込んだ覚書をかわすことになった。これについては、章末の資料1を参照していただきたい。



2-3. 経過

授業アンケートの計画から実施にいたる大まかな経過は以下のとおりであった。

(a) 2004 年度

2004 年

- 10 月 12 日 荒木工学部長との打ち合わせ
- 11 月 15 日 特色 GP・WG 第 1 回会議
- 11 月 29 日 特色 GP・WG 第 2 回会議
- 12 月 3 日 業者との打ち合わせ
- 12 月 6 日 特色 GP・WG 第 3 回会議
- 12 月 10 日 授業アンケート依頼状を担当教員あて送付（2004 年度後期分）
- 12 月 21 日 授業アンケート対象科目の確定（2004 年度後期分）

2005 年

- 1 月 第 1 週 授業アンケート用紙を担当教員あて送付（2004 年度後期分）

- 1月11日～26日 2004年度後期授業アンケート実施
- 3月23日 第11回大学教育研究フォーラム・ラウンドテーブルにおいて報告
- 3月28日 各教員への授業アンケート結果のフィードバック（2004年度後期分）
- 3月31日 『2004年度工学部授業アンケート（速報版）』の刊行

(b) 2005年度

2005年

- 3月17日 2005年度以降の授業アンケートの予算・内容等について方針検討
（工学部：荒木、土屋、川崎、河合／センター：田中、大塚、松下）
- 5月26日 新工学教育プログラム実施検討委員会において打ち合わせ
- 4月27日 『2004年度工学部授業アンケート（速報版）』送付
事後アンケートを担当教員あて送付（2004年度後期分）
- 5月20日 学部長、学科長への授業アンケート結果のフィードバック（2004年度後期分）
- 6月上旬 授業アンケート対象科目の確定（2005年度前期分）
- 6月上旬 授業アンケート依頼状を担当教員あて送付（2005年度前期分）
（資料2参照）
- 6月下旬 授業アンケート用紙を担当教員あて送付（2005年度前期分）
- 7月上～中旬 2005年度前期授業アンケート実施
- 7月23日 第69回公開研究会において報告
- 8月下旬 各教員、学部長、学科長への成績マージ結果のフィードバック（2004年度後期分）
- 9月下旬 各教員への授業アンケート結果のフィードバック（2005年度前期分）
- 10月上旬 学部長、学科長への授業アンケート結果のフィードバック（2005年度前期分）
- 10月21日 新工学教育プログラム実施検討委員会において打ち合わせ
- 11月下旬 授業アンケート対象科目の確定（2005年度後期分）
- 12月上旬 授業アンケート用紙を担当教員あて送付（2005年度後期分）
- 12月中旬 授業アンケート依頼状を担当教員あて送付（2005年度後期分）
- 12月16日 第1回工学部教育シンポジウム

2006年

- 1月第1週 授業アンケート用紙を担当教員あて送付（2005年度後期分）
- 1月中旬 各教員、学部長、学科長への成績マージ結果のフィードバック（2005年度前期分）
- 1月中～下旬 2005年度後期授業アンケート実施
- 3月28日 第12回大学教育研究フォーラム・ラウンドテーブルにおいて報告

3. 授業アンケートの目的・内容・方法

3-1. 授業アンケートの目的

(a) 授業改善・カリキュラム改善

授業アンケートは、授業改善に有用な情報を得ることに、その第一義的な目的がおかれることが多い。それは、本授業アンケートも同じである。授業改善においては、教員は自らの授業を分析することが求められるため、授業アンケートは、そうした分析にたえうる多面的な情報を提供できるものでなくてはならない。また、授業はカリキュラム全体のなかで一定の役割を担っていることから、本授業アンケートは、工学部のカリキュラム全体の点検ということも視野に入れている。

(b) アカウンタビリティ

大学評価や JABEE などにおいて、授業評価は、授業改善のための情報収集手段だけでなく、教育成果の一端を示すものとして位置づけられている。本授業アンケートも、工学部全体の教育の特徴や個々の授業の特徴を、より明確に伝えるというアカウンタビリティ機能をもつことが意識されている。

(c) 学生の学習機能

授業アンケートは、授業時間の一部をさいて受講学生が回答する形態をとることから、学生自身にとっても、自らの学習の一部として位置づけられることが望まれる。具体的には、回答するなかで、半期の授業を学生自身が振り返ること（リフレクション）によって、次の学習に自らが結びつけていくことのできる機会となることを意図している。

3-2. 授業アンケートの対象

今回の報告書では、2004 年度後期と 2005 年度前期のアンケート結果を扱っている⁽⁵⁾。

2004 年度後期の授業アンケートは試行的な性格のもので、工学部 6 学科のうち建築学科、地球工学科、電気電子工学科の 3 学科、しかも「講義」のみを対象として実施された。ただし、学年は全学年にわたっている（全学共通科目については、各学科の専門基礎科目のみとした）。

2005 年度からは、6 学科すべての、「講義」と「実験・実習・演習」を対象に、本格実施に入った。2005 年度は 1 回生を対象にしているが、2006 年度は 2 回生、2007 年度は 3 回生というふうに実施学年を上げていくことで、2005 年度入学生を追跡調査しながら、2008 年度までに全学年を対象に実施する予定である。

両年度とも、一部、アンケート実施時期に授業が終了してしまっていた科目や実施協力が得られない科目もあったが、実施率はかなり高いものになった。詳細は表 1 のとおりである。

(5) 2005 年度後期も実施済みだが、今回の分析対象には含まれていない。

表1 授業アンケートの対象

	2004 年度後期	2005 年度前期
対象学科	3 学科（建築学科、地球工学科、電気電子工学科） ＊各学科提供の全学共通科目（専門基礎科目）を含む	全学科（建築学科、地球工学科、電気電子工学科、工業化学科、物理工学科、情報学科） ＊各学科提供の全学共通科目（専門基礎科目）を含む
実施科目数（回答数）	120 科目（5,764 名：平均 48.0 名/科目）	109 科目（6,058 名：平均 55.6 名/科目）
建築学科	18 科目（平均 36.9 名/科目）	3 科目 1+2（平均 23.0 名/科目）
地球工学科	47 科目（平均 50.3 名/科目）	5 科目 1+4（平均 69.6 名/科目）
電気電子工学科	21 科目（平均 61.7 名/科目）	5 科目 1+4（平均 73.8 名/科目）
工業化学科	—	8 科目（平均 54.1 名/科目）
物理工学科	—	7 科目 2+5（平均 52.3 名/科目）
情報学科	—	5 科目 3+2（平均 64.4 名/科目）
専門基礎科目	34 科目（平均 42.4 名/科目）	76 科目 61+15（平均 54.6 名/科目）
講義	120 科目	73 科目（平均 56.3 名/科目）
実験・実習・演習	—	36 科目（平均 54.1 名/科目）
対象学年	1 ～ 4 回生	1 回生
回答学生数	1,329 名	1,323 名
建築学科	198 名	110 名
地球工学科	580 名	258 名
電気電子工学科	406 名	179 名
工業化学科	64 名	315 名
物理工学科	55 名	337 名
情報学科	22 名	123 名
その他	4 名（科目等履修生）	1 名（科目等履修生）
男子	1,195 名（90.4 %）	1,216 名（92.5 %）
女子	127 名（9.6 %） ＊欠損値 7	98 名（7.5 %） ＊欠損値 9
回収率	5.6 ～ 96.2 %（平均 44.9 %）	24.1 ～ 98.3 %（平均 69.2 %）

（注 1）「対象学年」とは、科目が配当された学年をさす。

（注 2）「回答学生数」とは、授業アンケートに回答した学生のうち、学生番号により成績データと照合できた学生の数をさす。

（注 3）「回収率」とは、回答者数の登録者数に対する割合をさす。

（注 4）2005 年度前期実施科目の内訳は、[講義] + [実験・実習・演習] を表わす。

3-3. 授業アンケートの項目

授業アンケート項目も、2004 年度版と 2005 年度版とではいくつか違いがある。まず、アンケート用紙全体の構成では、学生の個人情報に関する部分を裁断した上で教員にマークシ

ト用紙を返却できるようなレイアウトに変更した⁽⁶⁾。また、対象科目の拡大に伴って、「実験・実習・演習」科目独自の項目を加えた。そのほかにも、2004年度版の反省をふまえて、いくつか修正を行った。2005年度版のアンケート用紙については、章末の資料3-1、3-2を参照していただきたい。

(a) フェイスシート

◇学生についての情報

- ・氏名、学生番号、年齢、性別

学科と学年は、学生番号によって識別できるようになっている。

- ・出席率

京大の「自学自習」の伝統から、かつては「授業には出ずに自分で勉強する学生」が多かったが、最近では出席率が格段によくなったといわれている。しかし、一方で、「出席率が高い学生がよく理解しているとは限らない」という声もよく耳にする。こうしたことから、出席率とアンケート項目の回答内容や成績との関連をみるために、出席率を入れた。大学によっては、一定の出席率を満たさないものは分析の対象に含めないという大学もあるが、今回は、そのような方針はとっていない。

2004年度は、「<5> 9割以上」「<4> 9～7割」「<3> 7～5割」「<2> 5～3割」「<1> 3割未満」としていたが、WGの会議で、工学部メンバーより、<「実験・実習・演習」などは全出席が前提になっているので、より高いところでの差異を知りたい>という意見があり、「<5> 10割」「<4> 9割以上」「<3> 9～7割」「<2> 7～5割」「<1> 5割未満」と変更した。

ただし、出席率のデータについては、あくまでアンケートに回答した学生（授業の最終回に出席した学生）の出席率であり、登録した学生の出席率ではないことに注意する必要がある。

◇授業等についての情報

- ・科目名

記入ミスや記入漏れを防ぐため、科目名、および工学部指定の科目コードをあらかじめ印刷した上で配布した（科目コードは、用紙の表の末尾に、マークシートで印刷）。なお、科目コードからは、学科、曜日、担当教員、非常勤・常勤、必修・選択などの情報が得られる。

(6)ただし、裁断するよりすべて電子入力した方が経費が安くすむことがわかったため、教員への回答のフィードバックは、2005年度分も、2004年度分と同様、カットしたマークシート用紙ではなく、電子入力したデータで行っている。ただし、レイアウトを変更したことによって、担当教員から要望があればマークシート用紙そのものも返却できるようになった。また、学生に対しても、回答から個人情報が除かれて教員にフィードバックされるという安心感を与える上で効果が期待できる。

(b) 評定項目

◇ 4段階による評定

評定は4段階とした。これは以下のような理由による。

- ・ 一般に、5段階にして3を「どちらともいえない」とすると、判断を避けて3に偏る傾向があること。
- ・ 4段階であれば、「あてはまる」「ややあてはまる」を肯定的回答、「あまりあてはまらない」「あてはまらない」を否定的回答とグルーピングしやすいこと。
- ・ かつて、今回の授業アンケート作成メンバーの一人である大塚が、同一の質問項目について4段階評定と5段階評定の2種類を実施した経験によれば、両者の結果にはそれほど大きな差異がないと判断されること⁽⁷⁾。

◇ 評定項目の設定にあたっての留意点

- ・ 教員側、学生側、その相互作用、科目内容などに関する項目を盛りこむ。
- ・ 授業の目標とすべき「従属変数」に関わる項目を含める。（「(30) 総合的にみて、自分にとって意味のある授業だった」がそれにあたる。なお、従属変数に関わる項目は、「総合的にみて、この授業に満足している」「この授業を総合的に評価してください」といったかたちで表現されることが多いが、学生による授業評価が顧客満足度調査にならないようにするために、また、回答結果はあくまで教員が授業評価をするための情報であるという認識に立って、「満足」や「総合的に評価」といった表現は避けた。）
- ・ 「従属変数」に影響を及ぼすと思われる要因に関わる項目を含める。

◇ 評定項目の種類

- ① 自分自身の学習状況等について（7項目）
- ② 授業の内容・方法等について（15項目）
- ③ 授業全体を通して得られた成果等について（8項目）

前節で述べたように、この授業アンケートは、教員にとっての授業評価、学生にとっての学習評価となることを意図しているので、一般的な学生による授業評価と比べて、①が多くなっている。また、アウトカムズ評価の情報を得ることも意図しているので、③が多くなっている。

◇ 「講義」科目と「実験・実習・演習」科目の違い

評定項目の内容は両科目で共通する部分かなりあるが、いくつかの項目では内容的な違いがある。違いのある項目は表2の通りである。

(7) 数十の科目を対象に、同一の質問項目について4段階評定と5段階評定を実施し、その科目ごとの平均値の相関係数を求めたところ、0.9台の後半という非常に高い値を示し、いずれの段階数でも科目の平均値の相対位置に関してはほぼ同値とみなすことができた。

表2 「講義」科目と「実験・実習・演習」科目の評定項目の違い

番号	講 義	実験・実習・演習
①(3)	授業中は授業に集中していた	この授業の課題をこなすために他の授業がおろそかになった（＊逆転項目）
(4)	与えられた課題にきちんと取り組んだ	課題に積極的に取り組んだ
(7)	教員に疑問点などを積極的に質問するよう努めた	教員や TA に疑問点などを積極的に質問するよう努めた
②(12)	授業中に学生の質問・発言などを促してくれた	質問・発言などがしやすかった
(16)	教員の授業に対する熱意を感じた	教員や TA の授業に対する熱意を感じた
(18)	クラスサイズ（受講者数）は適切だった	クラスサイズ（受講者数）やグループサイズは適切だった
(20)	板書や視聴覚機器の文字・図表は見やすかった	利用する設備や機器は使いやすかった
(21)	授業内容は体系的に整理されていた	教員や TA による助言が適切に行われた
(22)	授業はノートを取りやすかった	レポートやプレゼンテーションの指導が十分なされていた
③(24)	カリキュラムの中での位置づけがよくわかる授業だった	レポートやプレゼンテーションの力が身についた
(25)	自分が専攻したい領域にとって重要な内容だった	自分の専門分野のイメージがつかめた
(26)	自分の将来の進路に役立つと思った	自分の将来の進路がいっそう明確になった
(28)	今後の学習のために必要な知識や技能が身についたと思う	課題に粘り強く取り組む態度が身についた

◇学科・教員評定項目の設定

WG の会議で、実験の安全性への配慮に関する質問など、学科独自に設定したい項目があるという意見が出されたことから、2005 年度版では、2004 年度版になかった「学科・教員評定項目」を 2 項目入れた。学科で統一して設定するか、個々の教員で設定するかは、学科によって異なる。この項目には、以下のようなものがあった。

- ・ レポート問題を自分で考えて解答した
- ・ 工学部の学生に対する力学の授業として適切な内容だった
- ・ 講義中の演習が理解の確認に役立った
- ・ 授業の進行速度は適当であったか？
- ・ 授業中に、私が皆さんにした質問は、理解の役に立ったか？
- ・ 配布プリントは役に立った
- ・ TA のレポート採点は適当であったか？
- ・ この授業で、数学に対する認識が変わったか？
- ・ レポートは役に立った
- ・ 中間テストが理解の確認に役立った

(c) キーワード等

すでに述べたように、このキーワード欄の設定が、今回の授業アンケートの特徴の一つである。個々のキーワードには理解度も4段階で記入するようになっている。

通常の学生による授業評価では、理解度は評定項目の中で尋ねられるだけである。もちろん、成績評価はあるが、授業評価が無記名で行われるので、理解度についての回答と成績とを照合させることはできない。

これに対し、今回の授業アンケートでは、理解度に関する評定項目（「(8) 授業は理解できた」「(10) どこが重要なポイントであるかがよくわかった」）の他に、このキーワードについての質問があり、さらに成績とも照合させることができる。たとえば、アンケートで「授業は理解できた」と答えているのに、適切な「キーワード」をあげることができなかつたり、成績がよくなかつたりした場合、その原因として、学生の側に自分の理解度を把握するメタ認知が欠けている、理解度についての要求水準が低い、レポートや試験が難しすぎる、といったいくつかの解釈が可能である。どの解釈がより妥当であるかは吟味が必要だが、いずれにしても、学生による授業評価だけを頼りにして授業評価を行うよりははるかに授業の見かたが広がると期待できる。

(d) 自由記述項目

2004年度版では、ここに「①疑問点、②印象に残った点、③授業で改善すべき点、④自らの学習を振り返って感じたこと、⑤これからの自分の学習展望など」を記述するよう指示していたが、必ずしも指示にそった内容が書かれているわけではなかったもので、2005年度版では、「授業についての意見・感想・要望」とした。

(e) その他

2005年度版では、裏面の「アンケートの目的と利用」で、「授業の学習を振り返りを通して、授業やカリキュラムの改善に生かす」というこのアンケートの目的を明記した。また、学生が成績への影響などを気にせず率直に回答できるよう、記名式である理由や、アンケート用紙の取り扱いや個人情報保護について詳しく説明した。これらの点については、念のため、表面の「記入上の注意」にも説明を入れた。

3-4. 授業アンケートの実施方法

(a) 実施時期

2004年度後期、2005年度前期ともに、原則として、最終回の授業時間内（学期末試験の前）に実施した。ただし、少数ではあるが、集中講義であったり、すでに授業が終了していたりしたために、実施できなかった授業科目もあった。

(b) 実施要領

実施方法については、章末の資料4「工学部「授業アンケート」実施要項」を参照していた

だきたい。これは、授業アンケートを実施する教員に対して、2回にわたって（1回めは授業アンケート協力依頼状とともに、2回めはアンケート用紙とともに）送付したものである。特に、この授業アンケートの目的、記名式であることの配慮について強調してある。

(c) 結果のフィードバック

授業アンケートの結果のフィードバックは、担当教員個人、組織（学科・学部）のそれぞれに対して行った。

①担当教員に対して

フィードバックは、2段階に分けてなされる。

1回めは、担当科目の授業アンケート結果のフィードバックである。これには、〈1〉評定項目に関する基礎統計量一覧（資料5・1参照）、〈2〉重要概念・理論・キーワード等記載一覧、〈3〉自由記述記載一覧が含まれている。いずれも、学生の個人情報を除いたデータである。それぞれの教員が基礎統計量などの情報を解釈し、授業改善につなげられるよう、数値の見方についての説明もつけている（資料5・2参照）。また、できるだけ早く授業改善に生かしてもらえよう、次の学期が始まる前に返却している。

また、2004年度後期分の担当教員に対しては、学部全体のアンケート結果とその基礎的な分析を掲載した『京都大学高等教育叢書21・2004年度工学部授業アンケート（速報版）』も送付した。

2回めは、授業アンケート結果と成績をマージした結果のフィードバックである。こちらの方は、アンケートの各評定項目について、成績得点と各項目との相関係数、成績（AからX）⁽⁸⁾ごとにみた各項目の評定平均値などが示されている（資料6参照）。これも、欄外で数値の見方の説明を行っている。成績が学生に返されるのが次の学期初めなので、成績マージ結果のフィードバックまでには約半年を要している（2004年度後期分のフィードバックは8月下旬）。

②組織に対して

組織へのフィードバックは、学部長、学科長、および各学科の代表である特色GP・WGメンバー（2005年度は、新工学教育プログラム実施検討委員会委員）に対して行っている。これには、学生の個人情報を除いたローデータを保存したCD-R、担当教員にフィードバックする統計量の個人票一式が含まれる。学部長には全学科に関する結果を、学科長や特色GP・WGメンバーには当該学科に関する結果を返している。

組織へのフィードバックも、担当教員へのフィードバックと同じく2段階で行っている。

(d) 事後アンケートの実施

2004年度後期分については、2005年4月下旬～5月上旬に事後アンケートを実施した。ここでは、学生のキーワード等の一覧を整理したデータを添付した上で、授業アンケート（段

(8) Aは優（80点以上）、Bは良（70～79点）、Cは可（60～69点）、Xは不可その他（60点未満及びそれ以外）を表す。

階評定、キーワード、自由記述)の教育改善に対する有効性を尋ねた(資料 7・1、7・2 参照)。なお、これは、1 回めにフィードバックした内容についての事後アンケートであり、2 回めのフィードバック内容は含まれていない。

4. 授業アンケートの活用

4-1. 目的間の関係

3-1 で述べたように、今回の授業アンケートの目的は、授業改善・カリキュラム改善、アカウンタビリティ、学生の学習機能にある。

しかし、これらの目的を同時に達成するというのは、実はなかなか困難なことである。まず、「改善」と「アカウンタビリティ」の関係についてみてみよう⁽⁹⁾。

(a) 改善とアカウンタビリティ

一般に、大学評価において、改善とアカウンタビリティは、評価の 2 つの目的とされてきた。たとえば、2000 ～ 2003 年に実施された大学評価・学位授与機構による第三者評価(試行的評価)では、①大学等にフィードバックし、教育研究活動等の改善に役に立てる、②社会に公表することにより、公共的機関としての大学等の諸活動について、広く国民の理解と支持が得られるように支援・促進していく、の 2 点が目的としてあげられている。①が「改善」に、②が「アカウンタビリティ」にあたることは指摘するまでもないだろう。2004 年度より導入された同機構による認証評価では、これに、③大学の教育研究の質を保証する、という「質保証」が加わっているが、これは認証評価ならではの目的であって、「改善」と「アカウンタビリティ」が評価の主たる目的であることは変わっていない。

両者は、理想的には、次のようなしかたで相補的關係をもつと考えられる。

＜評価→改善のアクション→質の向上→アカウンタビリティの遂行＞、あるいは、
＜評価→アカウンタビリティの遂行→改善のアクション→質の向上＞

たとえば、認証評価の導入を打ち出した 2002 年 8 月の中教審答申「大学の質の保証に係る新たなシステムの構築について」では、次のように述べられている。

大学の質の向上については、大学が自らの教育研究活動や、組織運営の在り方などについて、不断に自己点検・評価し、その結果に基づき更なる改善方策を探るなど、企画立案、実施、評価、反映といった教育研究活動の改善のための循環過程を自らのうちに構築していくことが当然必要であるが、これに加え第三者としての認証評価機関により、定期的に評価を受けて、その評価結果やこれに対する社会の反応を踏まえて大学が自らの改善につなげるという、言わば「社会」を意識したプロセスも、これらの教

(9) 改善とアカウンタビリティの関係については、松下(2005a, 2005b)でも論じたことがある。

育研究の改善のための循環過程の一環として導入することが必要である。[傍点は引用者による]

ここでは、＜評価→アカウンタビリティの遂行→改善のアクション→質の向上＞というかたちで両者が関係づけられている。

しかし、実際には、両者はしばしば葛藤しあい両立が困難であることが、大学評価（フローインスティン，2002）でも他の教育評価（ギップス，2001）でも指摘されてきた。オランダの大学評価の専門家フローインスティン（Vroeijenstijn, A. I.）は、この二つを両立させることの困難さを、「オデュッセイア」に出てくる海の怪物スキュラと大渦巻きカリブデイスの間を航行することにたとえて⁽¹⁰⁾、「品質評価のシステムが本来的な機能（品質の維持／向上）と付帯的な機能（アカウンタビリティ）の二重の機能を持つことは、実現困難」（p.136）と述べている。

この両立の困難さはどこから生じるのだろうか。やや図式的にまとめると次のようになる。

表3 「改善のための評価」と「アカウンタビリティのための評価」

	改善のための評価	アカウンタビリティのための評価
何が志向されるか？	問題の発見	成功の証明
評価の機能は？	形成的評価	総括的評価
結果は誰に返されるか？	教員（教員団）自身	ステイクホルダー、社会
評価はどう表現されるか？	質的＞量的（具体性）	量的＞質的（客観性、簡潔性）

改善とアカウンタビリティの葛藤は、大学評価のさまざまな場面に顔をのぞかせる。学生による授業評価もその一つだ。

学生による授業評価には、大きく分けて、「授業評価票型」と「ミニッツペーパー型」の2つのタイプがある。

表4 学生による授業評価の2つのタイプ

	授業評価票型	ミニッツペーパー型
実施主体	組織（統一形式）	個々の教員（各自の形式）
実施時期	学期末	毎回
主な回答形式	段階評定	自由記述

もっとも、「授業評価票型」「ミニッツペーパー型」というのはいわば理念型であって、現実に行われている学生による授業評価は、この中間型をとる場合も多い。たとえば、設問は教員

(10) フローインスティン（2002）の原題は、“Improvement and accountability: Navigating between Scylla and Charybdis” である。

が作成するが、学期末のみ実施し、自由記述で回答させるタイプのものや、設問は教員が作成し、ほぼ毎回実施するが、段階評定で回答させるタイプのものなどもよく用いられている。そうではあるが、上の2つを学生による授業評価の理念型とするのに問題はないだろう。

授業評価票型とミニッツペーパー型は、改善とアカウンタビリティという目的を達成する上で対照的な特徴をもっている。授業評価票型は、アカウンタビリティには効率的である。統一形式なので組織全体の説明に使いやすいし、段階評定なので授業間の比較がしやすいからだ。だが、改善には必ずしも有効ではない。主な回答形式は段階評定値なので、改善のための具体的情報が得られにくく、学期末に実施されるため、仮に何らかの改善が行われたとしても、回答した学生自身が改善を享受できないからである。

ミニッツペーパー型はこれと逆の特徴を示す。記述式なので改善のための具体的情報が得られ、毎回実施されるのですぐに改善に生かせる一方、個々の教員に実施がまかされていて多様な形式がとられているため、組織全体の説明には使いにくく、授業間の比較もしにくい。つまり、改善には有効だが、アカウンタビリティには非効率的なのである。

改善のための情報の得やすさという点についてもう少し詳しく説明しておこう。評価項目は、①毎回変動するもの（例：理解度、質問・意見・感想など）、②比較的安定しているもの（例：声の聞き取りやすさ、教室環境）、③学期末に問うことに意味があるもの（例：出席率、成績評価の適切性）、に分けることができる。このうち、とりわけ、改善にとって重要で、ミニッツペーパー型でなくては情報が得にくいのは、①である。逆に②については、授業評価票型でも可能であるし、③については、授業評価票型の方がむしろ適しているといえる⁽¹¹⁾。

とはいうものの、回答した学生自身が改善を享受できないという点は、授業評価票型の致命的な欠点である。これについては、授業評価票型の評価を学期末だけでなく学期途中にも実施することで（early evaluation）、その欠点を補おうとする試みもなされている⁽¹²⁾。

今回の工学部における授業アンケートは、キーワードや自由記述を含んではいるが、授業評価票型の性格が強い。実際、このアンケートの結果は、認証評価、国立大学法人評価、JABEEなどの第三者評価に向けて行われる、工学部全体（あるいは一部の学科）の自己点検・評価のデータとして活用されることになっており、そのようなしかたで、アカウンタビリティの遂行に役立てられるだろう。したがって、問題は、このアンケートがどれほど改善にとって有効に機能しているか、に焦点化される。これについては、後ほどあらためて検討することにしたい。

(b) 教育による教育評価と学生による学習評価

「授業改善・カリキュラム改善」と「学生の学習機能」の関係は、同じ授業アンケートの、教員にとっての意味と学生にとっての意味と置きかえることができる。いいかえれば、教員に

(11)ただし、成績評価の適切性については、成績評価終了後でなければ回答できない。そのため、学生による授業評価を試験後（例：金沢工業大学）、あるいは、成績表配布時（例：京都大学全学共通科目「2回生進級時アンケート」。後述）に実施しているところもある。

(12)early evaluation はハーバード大学デレック・ボク・センターで最初に提唱されたものである。日本でも、慶應義塾大学藤沢キャンパスなどで行われている。

とっての教育評価（授業・カリキュラム評価）と学生にとっての学習評価の両立可能性ということである。この2つの両立は、改善とアカウンタビリティに比べれば、それほど困難なものではないだろう。

今回の授業アンケートでは、教員にとっては教育評価の情報に、学生にとっては学習評価の機会になるような仕掛けがいくつか仕組みられている。たとえば、「授業評価」ではなく「授業アンケート」という名称を用いて、あくまでも教育評価の主体は教員にあることを強調した。また、キーワードとその理解度の自己評価を記入させたり、学習状況に関する項目や授業の成果等に関する項目を比較的多く設定したりして、学生に学習の振り返りを促した。

しかし、これらが実際に有効に機能したかどうかについては、まだ十分検討できる段階にはない。教員に対しては、評価情報としての有効性を尋ねるアンケートを実施したり、教育シンポジウムを開催したりしているが、学生に対しては、何ら学習評価としての有効性を分析できていない。この点は今後の課題である。

4-2. 授業アンケートと教育改善

以上の議論を受けて、ここからは、授業アンケートの目的のうち「授業改善・カリキュラム改善」にしばって、話を進めていきたい。今回のアンケートは、授業改善やカリキュラム改善といった教育改善に、有効に機能しているのだろうか？

(a) 担当教員の反応

2004年度後期の授業アンケートについては、担当教員に、授業改善にとっての有効性を尋ねる事後アンケートを行い、115名中80名から回答があった（回収率69.6%）。このうち、今回の授業アンケートの有効性について4段階評定で尋ねた問〔2〕の回答は表5の通りであった。

表5 事後アンケートにおける担当教員の反応

	N	平均	標準偏差
①自分の授業の授業アンケートの結果から新たな発見があった	77	2.74	0.80
②授業アンケートの結果から授業などの改善のヒントが得られた	78	2.88	0.73
③生の挙げたキーワードは全体的に自身の想定と合致していた	78	3.14	0.73
④生のキーワードの理解度評定は想定したレベルに達していた	76	2.92	0.62
⑤生の挙げたキーワード等のリストは興味深かった	78	2.58	0.76
⑥学生の挙げたキーワード等のリストや理解度平均は役に立った	78	2.62	0.75
⑦学生の自由記述からこれからの授業に有用な情報が得られた	77	2.81	0.81
⑧このような授業アンケートをこれからも続けていきたい	77	2.78	0.77

これをみると、③の「キーワードは全体的に自身の想定と合致」が4段階評定の3.21であるほかは、どの項目も2点台後半にとどまっており、決して高いとはいえない。③の評定値の高さも、キーワードが想定範囲をあまり超えるものではなかったことを意味しており、必

ずしも、アンケートの有効性を示すものではない。実際、⑤「キーワード等のリストは興味深かった」、⑥「キーワードリストや理解度平均は役に立った」の評定値はそれぞれ 2.55、2.59 で、8つの設問のなかで最も低いところに位置している。これは、人文・社会科学と比べて、自然科学とりわけ工学という通常科学化の進んでいる分野、しかも学部段階の教育内容においては、半期の授業におけるキーワードがかなり明確で、5つを抽出させても、学生の学習の度合いをみる上ではあまり役立たなかったということだろう。

また、授業アンケートの授業改善にとっての有効性を直接尋ねた②「授業アンケートから改善のヒントが得られた」の評定値は 2.79、⑦「自由記述から授業に有用な情報が得られた」の評定値は 2.75、全体的な有意義度を尋ねた⑧「授業アンケートをこれからも続けていきたい」の評定値は 2.73 で、今回の授業アンケートが、必ずしも授業改善にとって有効なものだとは受け止められていないことを示している。

(b) 工学部教育シンポジウム

私たちはさらに、授業アンケートや卒業研究調査について、個々の教員に対してだけでなく工学部のファカルティ全体に結果をフィードバックし共有すること、また、それらを授業改善・カリキュラム改善につなげることをめざして、2005年12月16日に、「第1回工学部教育シンポジウム」を、工学部とセンターの共催で開催した。参加者は、工学部から 91 名、センターから 6 名の計 97 名であった。

シンポジウムでは、まず、センターから「調査報告」として「工学部授業アンケートの結果と分析」「卒業研究調査の結果と分析」という2つの報告を行い、ついで、工学部から、「教育改善に向けて」と題して、「私の授業—アンケート結果を受けて—」「カリキュラム改善の課題」という報告が行われた（詳細は、「VI 工学部教育シンポジウム」参照。）

①授業改善

「私の授業」では、地球工学科・木村亮氏（「土木施工学」）、建築学科・山岸常人氏（「日本建築史」）、電気電子工学科・木本恒暢氏（「半導体工学」）、地球工学科（基礎専門科目担当）・田村武氏（「線形代数学」）に、ご自身の授業について語っていただいた。この四氏は、2004年度後期の授業アンケートにおいて、学生からの支持が高かった科目を担当されている教員の中から、学科推薦で選ばれた方々である。

これらの授業は、それぞれに個性的だったが、部分的に共通する以下のような特徴があった。

<1> 講義の内容を現実世界や学生が将来進むであろう職業世界と結びつけている

- ・土木施工学：4人の外部講師に特別講義をお願いして、土木技術者の仕事内容の一端を見る。自分自身の新技術開発や発想の転換についても語る。
- ・日本建築史：毎回の授業で史資料（図面、写真を含む）を配布する。現地に連れて行って、平面図を取ったり、復元研究の初歩を体験させる。
- ・半導体工学：数式よりも物理や概念の理解を求める。また、生活との接点をなるべく強調したり、講義内容に関連する研究者などのエピソードを紹介する。
- ・線形代数学：数学のユーザーとしての立場から、線形代数学を自分の専門の力学においてどう利用

しているかを伝える。

〈2〉授業についての意見・感想を尋ねたり、理解度をみる機会を設けている

- ・土木施工学：特別講義についての感想や意見をレポートに書かせる。
- ・日本建築史：期末レポートの際に、「講義の批判」をあわせて書かせており、いわば授業アンケートを自分自身でもやってきている。
- ・線形代数学：クラスの中の下くらいの学生の反応をみながら講義をしている。絶えず前回とオーバーラップする部分を作りながら授業を行う。2～3回に1度小試験をする（半期で3回の小試験と期末試験）。

また、

〈3〉（声の大小はあるにせよ）語り口が聞き取りやすい
という点も共通していた。

しかし、いまここで問題にすべきは、授業アンケートが授業を改善していく上で有効かどうかという点である。残念ながら、これについては、木村氏（土木施工学）以外にはあまり肯定的な意見をうかがうことはできなかった。

- ・土木施工学：段階評定項目のうち評定値の低い項目が問題だが、それはほぼ予想どおりだった。自由記述はとても参考になった。（ただし、カリキュラム改訂により、この授業は2005年度から開講されなくなった。別の機会・手法によって、学生の要求に応えられる教育を継続したい。）
- ・日本建築史：評定値が高かったとすれば、それは回収率（回答者数／履修登録者数）が3～4割しかないことによるのではないか。数字で示されたアンケート結果はどう解釈しているのかよくわからないが、「講義の批判」という生の言葉で返ってくる評価をもとにして、できる範囲で改めていく努力をしている。
- ・半導体工学：自由記述には、受け身的であったりして、大学生の回答としてはがっかりするような内容のものもあった。改善案も出されているが、それが本音の改善案かどうかわからない。
- ・線形代数学：（今回の授業アンケートについては特に言及なし）

（a）でみた担当教員へのアンケート結果では、「自由記述から授業に有用な情報が得られた」の評定値は2.75で、他の項目と比べても高くなかったが、少なくとも上の意見をみる限りでは、段階評定項目より自由記述の方が有益だと考えられていることがわかる。

また、授業の特徴〈2〉であげたように、多くの教員が、今回の授業アンケートとは別に、何らかのかたちで、授業についての意見・感想を尋ねたり、理解度をみる機会を設けている。山岸氏（日本建築史）のように、今回の授業アンケートよりはむしろ、これまで自分で期末に行ってきた、講義の批判をさせる自由記述式の“授業アンケート”のほうを、授業改善に活用されている方もあった。

これらの意見は、私たちにとってやや落胆させられるものではあるが、4－1で述べた＜改善のための評価－アカウンタビリティのための評価＞の対比、＜授業評価票型－ミニッツペーパー型＞の対比にてらして考えれば、納得できる意見でもある。

山岸氏が行ってこられた、学生による「講義の批判」は、＜設問は教員が作成するが、学期末のみ実施し、自由記述で回答させるタイプのもの＞であり、回答した学生自身が改善を享受できないという制約はあるものの、「問題の発見」を志向するなど、明らかに「改善のための評価」の性格をもっているからである。逆に、今回の授業アンケート（とりわけ段階評価項目）は授業評価票型に属し、少なくとも授業改善には役立てにくい、というのが、教員の実感であったということになる。

②カリキュラム改善

「カリキュラム改善の課題」は、新工学教育プログラム実施検討委員会委員長の湯淺太一氏による報告であった。湯淺氏は、同一科目名ではあるが複数の教員によって異なる授業が行われている授業科目（すべて必修のクラス指定科目）を6つあげ、それらの間に、「(30) 総合的にみて、自分にとって意味のある授業だった」の評価値において相当のばらつきがあることを問題にし、今後のカリキュラム改善の課題とされた。限定的ではあるが、ここでは、改善につながる「問題の発見」が行われていることに注目したい。

また、木村氏の土木施工学のように、せっかく学生に支持されながらカリキュラム改訂でなくなった授業科目の内容を、何らかのかたちで復活し、教育を継続していくというのも、カリキュラム改善の課題を示している。

(c) 授業アンケートは教育改善に役立つか？

①授業改善とカリキュラム改善の違い

以上述べてきたことをふまえれば、今までのところ、今回の授業アンケートは、カリキュラム改善には活用されつつあるが、個々の授業改善にはまだあまり有効だとは認識されていないといわざるをえないだろう。一口に「教育改善」といっても、カリキュラム改善と授業改善は区別する必要があるということである。

カリキュラム改善の場合は、授業アンケートのもつ授業評価票型の特徴——統一形式で段階評価なので授業間の比較がしやすい——が、カリキュラム改善の課題を明らかにするのに役立っている。

逆に、授業改善の場合は、授業評価票型のもう一方の特徴——主な回答形式は段階評価値なので、改善のための具体的情報が得られにくく、学期末に実施されるため、仮に何らかの改善が行われたとしても、回答した学生自身が改善を享受できない——が、やはりボトルネックになっているように思われる。

②FD 共同体形成のツール

しかし、第1回工学部教育シンポジウムに参加して感じたのは、個々の教員の授業改善に直接役立てにくいとしても、別の役立て方があるのではないかと、ということである。

上にみたように、シンポジウムでは、学生に支持されている授業について、授業の当事者に授業の方針・内容・方法などを話していただいた。学生に支持されている授業を選び出す上で、授業アンケートは不可欠だった。そして、そうした授業についての当事者の語りは、参加者に自分の授業をふり返り授業改善に向かう刺激を与えるものであった。

100 名近い教員が、同じ研究大学に身を置きつつ、研究だけでなく教育にも情熱をそそぐ同僚の授業について、見聞きし、語り合う。大塚（2005）のいうように、そのようなインタラクションこそが、まさに、ファカルティ（教員団）としての互いの教育的能力を高めあう「FD 共同体」の形成につながるとみることができる。そのような FD 共同体形成のためのツールとして、授業アンケートは、確かに一定の役割を果たしうるのである⁽¹³⁾。

③評価リテラシーの形成

上に述べたように、授業アンケートは、学生に支持されている授業を抽出する上で有効に機能する。ただし、その場合、注意すべきことがある。それは、必ずしも、評定値の高い授業がそのまま、よい授業を意味するわけではないということだ。

シンポジウムで報告していただいた授業に共通する特徴の一番めに、「講義の内容を現実世界や学生が将来進むであろう職業世界と結びつけている」をあげた。土木施工学や日本建築史では、外部講師による講義や現地実習が行われている。しかしながら、基礎的あるいは理論的な知識の習得がめざされる授業では、そうしたことが行いにくい場合もある。また、目の前の学生には理解が難しい内容だとわかっているにもかかわらず、高度専門職や研究者として育てていくにはどうしても教えなければならないという場合もあるだろう。そのような授業では、教員の努力にもかかわらず評定値が低めに出てもおかしくない。

また、選択か必修か、出席を厳しく取る授業かそうでないかも、評定値に影響を及ぼす。選択で、かつ出欠の取り方が緩やかであれば、授業の最終回に実施される授業アンケートに回答しているのは、その授業に興味や意味を感じている学生である可能性が高くなるからである。つまり、山岸氏の指摘にもあるとおり、回収率（回答者数／履修登録者数）もあわせ見る必要がある。

このように、授業アンケートの結果から、個々の教員や教員団が意味ある情報を得るためには、評価情報を読み取る力としての「評価リテラシー」の形成も求められるといえる。

5. 実施上の課題⁽¹⁴⁾

5-1. 授業アンケートの継続性—体制作りと予算確保—

3-2 で述べたように、本授業アンケートは、2005 年度入学生を対象に、彼らが 4 回生になる 2008 年度まで、実施学年を 1 年ずつ上げながら追跡調査していくことになっている。

(13) 実際、このシンポジウムの参加者から、「アンケートの実施学年にはあたっていないが、授業アンケートを実施したい」といった申し出があった。

(14) この節は、『京都大学高等教育叢書 21 平成 16 年度採択特色 GP「相互研修型 FD の組織化による教育改善」活動報告 2004 年度工学部授業アンケート（速報版）』の「授業アンケートの今後の課題」（執筆分担：大塚雄作, pp.200-202）を参考にしながら、再構成したものである。

(2006 年度については、いわゆる「2006 年問題」⁽¹⁵⁾に対処できているかどうかをみるために、2006 年度入学生を対象とした授業アンケートを実施することが予定されている。つまり、2006 年度は、1 回生担当科目と 2 回生担当科目の両方で授業アンケートを実施することになる。)

一方、特色 GP の採択期間は、2004 年度から 2007 年度までであり、授業アンケートより 1 年前に終了する。

このような調査設計による授業アンケートの課題としてまずあげられるのは、授業アンケートの継続性であり、そのために必要な体制作りと予算確保である。

予算面については、2004 年度後期分は特色 GP の補助金から全額支出したが、2005 年度より、業者への業務委託に要する経費は大部分、工学部から支出されることになった。したがって、2008 年度までの予算はいちおう確保されている。

体制作りについては、今のところ、センターが原案作成や分析を行い、新工学教育プログラム実施検討委員会を中心とする工学部の教員団と協議するというかたちになっている。また、授業アンケート用紙の配布・回収、対象科目のリストアップと授業タイプの分類、成績データの提供、工学部教育シンポジウムの準備・運営などは、工学部教務掛の手でなされている。授業アンケートの分析や、成績データとのマージなどでは、センターの特定の教員に大きな負担がかかっているが、工学部とセンターの連携は今のところわりとうまく行われているといえるだろう。

しかし、継続性が本当に問われるのは、むしろ、上の調査設計の範囲外においてである。今回の調査設計では、毎年、1 年ずつ実施学年を上げながら 2005 年度入学生を追跡調査することによって、授業評価とカリキュラム評価を行うことになっているため、基本的に、一つの授業科目は 4 年間で 1 回しか授業アンケートを実施しない。2 回以上実施できるのは、2004 年度後期に試行的に実施した 3 学科（建築学科、地球工学科、電気電子工学科）の授業科目、2005 年度と 2006 年度に連続して実施する 1 回生担当科目、および前期・後期に同一科目が開講されている場合に限られる。

授業アンケートが有効に機能するには、少なくとも＜授業アンケート（1 回め）→改善のアクション→授業アンケート（2 回め）＞というかたちで、1 回めの授業アンケート結果にもとづく改善の効果が、2 回めの授業アンケートで確かめられるというプロセスが必要である。だが、今回の調査設計では、相当数の授業科目でそれができない。

したがって、授業アンケートを有効に機能させるには、調査設計の範囲外でも、何らかのかたちで授業アンケートが継続される必要がある。嬉しいことに、工学部教育シンポジウムの後、ある参加者から、「今年度は実施対象になっていないが使いたい」という申し出があった。このようにして、自発的に使用されることで、この授業アンケートは、継続性と有効性をもちうる。センターとしても、そのような自発的使用を支援していくことが求められよう。

(15) 2003 年度から本格実施された新しい高等学校学習指導要領のもとで教育を受けてきた生徒が大学に入学してくることで引き起こされるとされる問題。高等学校での教育内容削減に対応できるカリキュラムの改訂、授業内容の引き下げなどが、各大学で行われている。

5-2. 個人情報保護

授業アンケートへの回答には、教員はもちろんのこと、学生の個人情報が含まれている。授業アンケートを実施する以上、そうした個人情報を保護し、安全に管理していくということは、アンケートを継続的に実施していく上での必要条件である。

個人情報を保護するという意味では、特に、「自由記述」欄の扱いが難しい。自由記述には固有名詞が含まれていたり、誹謗や中傷が書かれていたりすることがあるからである。

授業アンケートが、アカウンタビリティを遂行するための手段や、FD 共同体を形成するためのツールになるには、教員個人にフィードバックするだけでなく、何らかのかたちで公表することが望ましい。だが、公表する際には、個人情報保護に十分気をつける必要がある。

近年は、Web などを利用した授業アンケートシステムも導入されつつあるが、個人情報保護がきちんとできるかどうか、現時点でしばしば問題とされている回答率の低さということよりも重大な課題となっていくと思われる。

また、本授業アンケートでは、成績との相関を検討することになっているが、2005 年 4 月より施行される個人情報保護法では、予め承諾を取っていないデータ利用は大幅に制限が加わることになっている。本調査では、マークシートに、授業アンケートの趣旨を詳細に記載しており、アンケート結果を他の指標とマージして関連性の分析を深める旨ことわっているが、今後の授業アンケートでも、その点での工夫と配慮が要請されていくことになるだろう。

5-3. 学生参加

京大では、2004 年 7 月に、新しい京大の教育のあり方や学生の学びを、教職員と学生がともに考え、創っていくことを目指して、「京都大学教育交流会プロジェクト」が発足した。2005 年 4 月には、交流会が企画・実施・分析にかかわっている「2 回生進級時アンケート」が行われた（回答数 1221、回収率 41.8 %）。これは、2 回生の成績表配布時に、1 年前の新入生ガイダンス時に自分で書いた「京大入学にあたっての抱負と期待」を読み返ししながら、1 年間の全学共通教育での授業や学びについて回答してもらうものである。設問のなかには、自分の学習意欲の変化や、成績評価についての意見、満足した科目（3 つ）とその理由、不満だった科目（3 つ）とその理由、入学時の期待の実現度、改善を希望する項目などが含まれている。また、アンケートの結果の一部は、全学共通教育棟で配布されている『共通教育通信』で公表されており、学生もみることができる。

この 2 回生進級時アンケートには、工学部授業アンケートのような網羅性はない。しかし、アンケートの企画・実施・分析における交流会学生委員の参加、一般学生への結果のフィードバックなど、学生参加の点で学ぶべき点が多い。工学部では、2000 年・2001 年に学生をまきこんだ「ディベート型シンポジウム」が行われた実績がある。今年度から始まった工学部教育シンポジウムでも、結果の解釈や改善への提案などにおいて、学生を参加させていく余地があるのではないだろうか。

また、学習のリフレクションという点でも、2 回生進級時アンケートには、1 年間の学びを振り返りを促すしかけがさまざまに仕組みられている。工学部授業アンケートも、「学びの振り返

り」を目的の一つにかかげ、マークシート用紙の「アンケートの目的と利用」でそのことを強調したり、キーワードのリストアップで学習の振り返りを促したりしているが、効果はまだ確認できていない。この点についても、今後、アンケート項目の見直しや質問のしかたの工夫などを行っていく必要がある。

大学教育について考え、再創造していく責任をもつのは教員だけでない。学生もその責任を負っている。教員・学生の両方がそれぞれの固有性をたもちながら相互に働きかけることで教育改善を進めていくこと。そのためのツールになることを、この授業アンケートはめざしている。

文 献

- フローインスティン, A. I. (2002)『大学評価ハンドブック』(米澤・福留訳) 玉川大学出版部.
(原著 1995 年)
- ギップス, C. V. (2001)『新しい評価を求めて—テスト教育の終焉—』(鈴木秀幸訳) 論創社.
(原著 1994 年)
- 松下佳代 (2005a)「評価する側の論理、評価される側の論理」『第 11 回大学教育研究フォーラム発表論文集』, 18-19.
- 松下佳代 (2005b)「学生による授業評価—改善と説明責任—」『日本物理学会誌』第 60 巻第 4 号, 297-300.
- 大塚雄作 (2005)「学習コミュニティ形成に向けての授業評価の課題」溝上慎一・藤田哲也編『心理学者、大学教育への挑戦』ナカニシヤ出版, 2-37.