



HOKKAIDO UNIVERSITY

| | |
|------------------|---|
| Title | 「学生による授業の評価」と教育の改善に関する調査：北海道大学における「学生による教育指導の評価」は如何に教育の改善に役立っているか：教官に対する意識調査 |
| Author(s) | 藤田, 正一; FUJITA, Shoichi |
| Citation | 高等教育ジャーナル, 1, 81-104 |
| Issue Date | 1996 |
| DOI | https://doi.org/10.14943/J.HighEdu.1.81 |
| Doc URL | https://hdl.handle.net/2115/29889 |
| Type | departmental bulletin paper |
| File Information | 1_P81-104.pdf |



「学生による授業の評価」と教育の改善に関する調査

— 北海道大学における「学生による教育指導の評価」は
如何に教育の改善に役立っているか：教官に対する意識調査 —

藤田 正一

北海道大学大学院獣医学研究科

Opinions of the Teaching Staff of Hokkaido University on the Evaluation of Their Lectures by Students

Shoichi Fujita

Department of Environmental Veterinary Sciences,
Graduate School of Veterinary Medicine, Hokkaido University

Abstract — Opinions of the 1311 faculty members of all schools, departments, faculties and research institutions of Hokkaido University were surveyed on the advantages and disadvantages of systematic evaluation of their lectures by students. In 1995, Hokkaido University did a thorough survey on how students rate their educational facilities, quality of lectures, curriculums, and staff. This time, teachers' opinions on this evaluation system were surveyed. Seventy-two percent of the faculty members who answered the questionnaire expressed the need for the continuation of this kind of survey as feedback on their lectures from students and to improve their lectures. However, 8% of them did not want the system to continue. Many teachers answered that they had tried to improve their lectures by taking the students' comments into account. However, teachers taking part in general education were less eager to improve their lectures. Teachers who thought that students were eager to study gave positive answers to the questions on the merits of student evaluation of lectures, on the necessity for continuation of the evaluation system, and on the trial for improving their lectures. The teachers who read the entire annual report on the evaluation of educational systems of Hokkaido University tended to be eager to improve their lectures and supported continuation of evaluation. It became clear that student evaluation of the educational system was effective in improving lectures and in changing teachers' attitudes toward education to more favorable direction.

1. 目的

全国の大学で類例を見ない大規模な「学生による教育指導の評価」が北海道大学で昨年度実施されました。内容も授業評価にとどまらず、施設設備などの教育環境の調査や学生の意識調査を含む北大の教育システムの総合的評価になっております。その結果は「北大のルネサンスを目指して」平成6年度版に詳細かつ膨大な報告として公表され、学内外から様々な反響が寄せられました。そ

の目的と意義について「北大のルネサンスを目指して」には、『大学の教育の質が問われている今日、大学は、大学に於ける教育の主体が教育を受ける側とそれを授ける側の双方が造り出す有機体である大学にあることを確認し、世界と国家の将来を見つめる鋭い感覚と洞察力で、未来の社会を形成する若者たちに、偏りのない、高いレベルの大学教育を施して行く体制の強化を図らなければならない。大学が教育の質的向上を志向するとき、教育を授ける側は常に教育を受ける側からの

フィードバックを受け,その指摘に基づき,教育の見直しと改善を行うと共に,教育を受ける側の自覚を喚起し,質の高い教育を提供することは教育者の当然の義務とも言える。「学生による教育指導の評価」は大学がこれを自ら実施することで教育を受ける側の学生の意見を汲み上げ,教育を受ける側の教官個人々の反省材料とし,教育の質的向上と,大学の自治の維持を図ることを目的とするものである』とあります。

本研究では「学生による教育指導の評価」のうち,「学生による授業の評価」に着目し,その実施が上の目的をどの程度達成出来たか,教官の意識に変化はあったか,教官は学生による評価を参考にして教育方法や内容の改善を行ったかを検証します。これらを明らかにすることにより,「学生による教育指導の評価」の有効性を問うことを本アンケートの目的としました。

本研究のためのアンケート実施直前に,全学の点検評価委員会教育活動専門委員会での研究テーマとほぼ同じ趣旨で「学生による教育指導の評価」の見直しが検討されていることが明らかになりました。調整の過程で,教育活動専門委員会に私もオブザーバーという形で,引き込まれてしまい,共同で作業を進めることになりました。幸い私が意図した設問事項のほとんどをアンケートに盛り込むことに同意していただきました。アンケートの実施までを共同で行い,データ解析は私独自で行ったものを教育活動専門委員会に提出し,専門委員会の解析の参考にしていただく,両者は独立に報告書を作製する,ということで合意しました。したがって,研究活動専門委員会が私の解析を大幅に取り入れて報告書を取りまとめた場合,本報告と,研究活動専門委員会の報告ではかなりの重複がある可能性もありますが,両者の解析の対比も面白がるかと思えます。

2. 平成6年度「学生による教育指導の評価」実施の経緯

本報告を読まれる方は必ずしも北大の評価システムに精通している方とは限りませんので,本論に入る前に,ここで北大における「学生による教育指導の評価」実施への経過とその内容についての概要を述べておく必要があると思います。

北海道大学では自己点検評価の一環として,教育活動の評価を行っていますが,平成4年度には「学生による教育指導の評価」についてその「意義,実施状況,制度化の利点,問題点」などに関し,各部局より意見を聴取し,その実施について賛否両論を得ました。平成4年度の報告書「北大のルネサンスを目指して」にその調査結果が報告されています。実施の利点としては,(1)教育を受けている学生側からのフィードバックにより,教育指導の不十分な点,内容,技術,方法,その他の問題点などについて反省材料が得られ,教育の改善に役立つ。(2)学生の学習意欲や学習態度の実態など,学生の学習に対する意識を引き出すことが出来る。(3)評価の実施が学生の自覚を促す。などがあげられ,問題点として,(1)成績評価の甘い授業が高く評価される危険性がある。(2)これに迎合し,人気取りをする教官が出る可能性がある。(3)真剣に勉強している学生と,最少の努力ですり抜けようとする学生とでは違った評価をするため参考にならない。(4)学生の資質・能力により,評価能力は異なるので参考にならない。(5)制度として取り入れる場合には,統制,管理の側面が強調される恐れがある。という危惧が寄せられました。学生による評価実施に対しても,積極論から慎重論,反対,と,幅広い意見分布が報告されました。平成4年度の教育活動専門委員会委員からは「学生による教育指導の評価」の実施は極めて困難であろう,慎重に対処すべし,と言う感想を得ました。

平成5年度教育活動専門委員会ではこれを受けて,学生による評価を実際に作製し,実施してみ

なければ、確実なコンセンサスを得ることは出来ない、問題点として指摘された点も本当に問題点なのかどうかは実施してみなければ分からないと判断しました。そこで、平成5年度には、教育活動専門委員会の評価項目の一つとして、「学生による教育指導の評価」の「試行」を行うこととしました。私も委員としてこのときから教育指導の評価システム作りに積極的に参加してきました。評価システムとしては北大の教育施設設備からスタッフ、カリキュラム、授業までトータルな意味での教育の総合的な評価を出来るシステムであること、学生の意識調査のみでなく、教官の意識調査も含むこと、さらに、平成4年度に指摘された評価の問題点をクリアーすることを目指しました。こうして、コンピュータ化されてはいませんが、基本的には平成6年度実施のものと同様評価システムが出来上がりました。

授業評価について特に指摘された問題点については、「成績評価を甘いと感じているか」、「この科目に意欲的に取り組んでいるか」、「自分の授業への取り組みや出席状況から見て、この授業を正當に評価出来ると思うか」と言った設問を設け、「そう思う」と回答した学生と、「そうは思わない」と回答した学生とを分けて、他の設問に対する回答パターンを解析出来るようにしました。このことにより、偏った評価がなされているかどうかチェック出来るとともに、学生による学生の自己評価と学生の意識調査も出来るように設問に工夫をしました。

このようにして出来上がった評価システムを用いて、各部局10講義程度計141講義について、のべ8525人の学生による評価を試行しました。試行後に行った教官に対する調査から、学生の評価能力や偏った評価の危険性に対する危惧は再び指摘されることはありませんでした。不幸にして？私はこの評価システムの実質的な生みの親として平成6年度の教育活動専門委員会にも委員として居残りを命ぜられてしまいました。

平成6年度には設問に改善を加え、統計処理を

電算化し、「管理統制の危惧」に対処するために暗唱番号制を取り入れ、授業担当教官全てに1人1講義・計843講義について学生(延べ35119人)による授業の評価を実施しました。

以下に平成6年度実施の評価システムの概要と、授業の評価についてはその具体的設問を紹介します。

3. 北大における「学生による教育指導の評価」システム

学生アンケート(1)では、学生の受講態度の自己評価と意識調査、そして授業の評価をします。学生アンケート(2)では北大の教育施設設備、部局のカリキュラム、スタッフ、学生の学ぶ意識等について点検します。教官アンケートでは学生の意識調査と対応させた、講義の難易度や評価についての教官の意識調査と、学生による教育指導の評価に対する意見聴取を目的としています。部局調査では、学生アンケート結果を部局に提示し、それを受けて、部局が、教育の改善についてどのように考えるか、また、アンケート調査そのものについてどのように考えるかを調査します。従って、このシステムでは個々の教官は学生から自分の授業についての評価のフィードバックを受け、個々の部局はその部局の教育施設設備やカリキュラム、授業の質などについてフィードバックを受けます。また、委員会では大学全体の施設設備の評価や、教育の質についての評価を提示されます。さらに、各部局や教官から教育に関する意識やアンケートについての意見をフィードバックされます。このようにフィードバックを受けたそれぞれの教官、部局、委員会は、これを参考にして授業やカリキュラム、アンケート調査の内容の改善に役立てることが出来るようなシステムになっています(図1)。従って、今回の本調査は、教官からのフィードバック(図1のC)を拡大した形になっています。

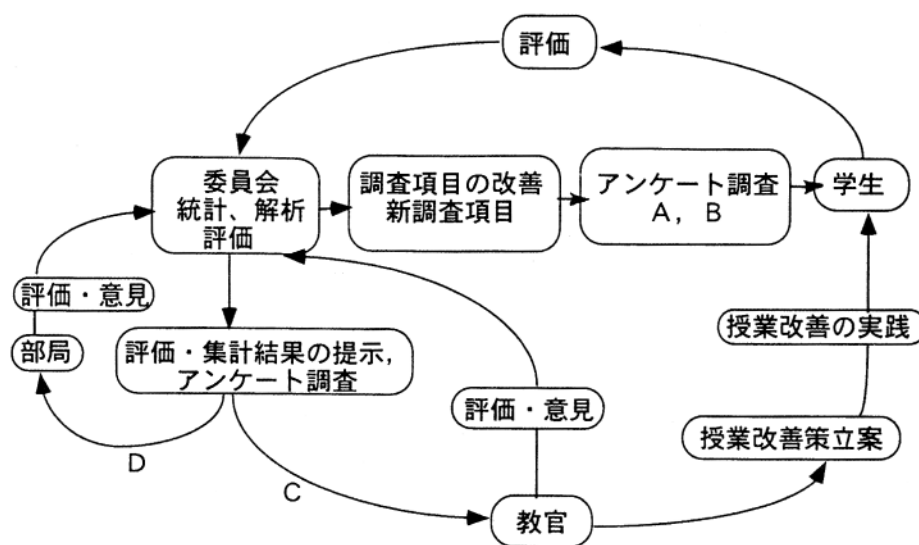


図1. 北大における「教育指導の評価システム」の立案→実践→評価サイクル

- A. 学生アンケート1：学生の自己評価と授業の評価
- B. 学生アンケート2：教育施設設備、カリキュラムの評価
- C. 教官アンケート：教官の意識、「学生による授業評価」に対する意見の調査
- D. 部局調査書：「学生による教育指導の評価」に対する意見、部局独特の問題、部局での教育改善の対応策に関する調査

3.1 授業評価システム

今回の教官に対する意識調査は上述の学生アンケート(1)に深く関わっていますので、学生アンケート(1)の具体的な設問とその設問の狙いを説明します。この調査はA.あなた(学生)の授業への取組みの自己評価:9問, B. 授業の評価:12問よりなっています。

Aの(1)を除いて全て,(0)該当しない,(1)全くそうは思わない,(2)そうは思わない,(3)どちらとも言えない,(4)そう思う,(5)強くそう思う,という選択肢に番号で回答するようになっており,Aの(6)から(9)までの意識調査を除いて,回答番号がそのまま5段階評価になるように作製されています。

A. あなたの授業への取組みについての自己評価

学生自身の自己評価を授業の評価の前に設定することにより,学生がアンケートに真面目に回答するよう心理的効果の狙いもあります。この調査により学生の意識と授業への取組みの実態を把握

することを目的としています。

(1)この授業にどのくらい出席しましたか

- (1)50%未満 (2)50 - 70% (3)70 - 80%
- (4)80 - 90% (5)90%以上

出席状況を把握するとともに,他の設問に対する回答を出席率の高い学生と,低い学生とに分けて統計処理することを可能にします。

(2)私は授業中私語を交わしたこともなく,受講態度は良かった

授業中の学生の態度の悪さとして私語はしばしば問題にされます。実態調査と学生に自覚を促す目的を持っています。

(3)この科目に意欲的に取り組んだと思う

実態調査と学生に反省を促します。意欲的の学生による授業評価と意欲的でない学生による授業評価を分けて分析調査するためにも使います。

(4)この科目の内容について,教官から要求されたこと意外に,自分で調べたこと,あるいは予習したことがある

意欲的と言う意識の内容がどのように具体的な

形になって表現されているかを調査します。実態調査とともに、学生に反省を促します。

(5)機会が与えられれば、講義内容について質問や発言をした、あるいはしたかった

学生の授業参加への意欲、積極性を調査します。

(6)この科目はもともと興味のある科目である

実態調査であるとともに、Bの(10)この科目を受講後、この科目に対する興味は増加したか。という設問と対応して、統計処理のとき、元々興味のあるものを授業によって、興味を失わせてしまうようなことが無いかどうかをチェックします。

(7)この科目はやさしかった

実態調査であるとともに、やさしいと感じた学生による授業評価とむづかしいと感じた学生による授業評価を分けて統計処理するために使います。

(8)内容の難易に関わらず、この科目で良い成績をとるのは容易だ

実態調査であるとともに、良い成績をとるのが容易だ(この教官の成績評価は甘い)と感じた授業と容易ではないと感じた授業とで、学生がどの様に授業評価をするかを調べます。[成績評価の甘い授業が高く評価される]という危惧が本当かどうか調べます。

(9)私は授業への出席状況、取組みから考えて、この科目の授業を正當に評価できると思う

これから続く授業評価の設問に対して真面目に回答させるための心理効果を狙っています。さらに、「正當に評価できる」と回答した学生のみので授業評価を抽出して統計処理するために使います。

B. 授業の評価

教官の授業に対する取組みや熱意、授業の技量、教材の適否、教育効果の達成度等を評価します。解析に当たっては学生の自己評価の設問項目との対応と相関も検討します。

(1)この授業は体系的だった。

(2)良く準備された授業だった。

(3)講義を分りやすくする工夫が感じられた。

(4)この講義では黒板、スライド、OHP、ビデオ、プリント、その他の教材などの使い方が効果的だった。

(5)教官の熱意が感じられた。

(6)話し方が聞き取りやすかった。

(7)学生の質問に明解な回答を与えてくれた。

(8)教官は効果的に学生の参加を促した。

(9)抽象的な概念、理論を良く分るように説明してくれた。

(10)この科目を受講後、この科目に対する興味は増加した。

(11)この科目を受講した価値があった。

(12)教科書(テキスト、配布資料を含む)の内容は適当であった。

(1)から(9)までの設問で教官の授業への取組み、教育技法等を評価します。(10)、(11)では授業の教育効果が上がっているかどうかの評価されます。(12)は教材の評価です。トータルすれば授業の総合評価となります。

3.2 授業評価の実行

教官は学生アンケートを回収し、学部のコード番号と自分の暗唱番号を記入した封筒につめ、学部事務に提出します。これはコンピュータ会社により回収され、統計処理されて、集計結果が、委員会と学部へ、教官個人の授業評価は部局コード番号により部局に配送され、暗唱番号によって個人がこれを受け取るというシステムになっています。表1に私の受け取った“通知表”を示します。各項目について回答パターンが百分比で、評価が5段階評価の平均値で示されており、私の所属部局の評価の平均値と全学の評価の平均値も同時に示されています。殆どの項目で平均値より高い評価を受けましたが、[学生参加]で特に高い評価を受けているのが特徴的です。[教科書]で他の項目より低い評価を受けていますが、これは殆ど

教科書に準拠しないで講義を進めたためであると反省しています。今年の授業からは、授業時間にカバーした内容が教科書のどこに該当するのかを明確にして学生が勉強しやすいように努めています。

平成6年度の[学生による教育指導の評価]に参加した教官は全てこのような通知表を貰っています。評価の分布は平均値で2.0から4.7までと大きな広がりを見せています。これらの評価を全学レベルで総合的に解析した結果が平成6年度の「北大のルネサンスを目指して」に掲載されています。今回の調査はこのような個人の授業の評価結果と、全学レベルでの評価結果を見て教官がど

のように感じ、自分の意識改革や授業の改善に役立てているか、あるいは[学生による教育指導の評価]がそれらに実際に役立っているのかどうかを明らかにすることを目的としました。次に[学生による教育指導の評価]の継続の意義を検証します。

4. [学生による授業の評価]に関する教官の意識調査

本アンケート調査の設問については、平成7年度の「北大のルネサンスを目指して」に教育活動専門委員会の報告として掲載されるはずですし、

表1.

学生アンケート1の集計結果をお知らせしますので、今後の授業のご参考にしてください。

対象学生数 34人

A 学生の受講態度の自己評価 3.5

B 学生によるあなたの授業の評価 4.1

| A 学生の取組 (自己評価) | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 | 評価 | 部局平均 | 全学平均 |
|-----------------------|-----|-----|----|----|----|----|-----|------|------|
| (1) この授業の出席率 | 76% | 18% | 6% | 0% | 0% | —% | 4.7 | 4.7 | 4.1 |
| (2) 授業中私語なく受講態度よい。 | 15 | 49 | 24 | 12 | 0 | 0 | 3.7 | 3.7 | 3.7 |
| (3) この科目に意欲的に取り組んだ。 | 9 | 35 | 47 | 6 | 3 | 0 | 3.4 | 3.3 | 3.3 |
| (4) 要求されたこと以外に自分で調べた。 | 0 | 21 | 24 | 40 | 9 | 6 | 2.6 | 2.5 | 2.4 |
| (5) 講義内容について質問や発言をした。 | 3 | 44 | 35 | 12 | 6 | 0 | 3.3 | 3.0 | 2.9 |
| (6) この科目は、もともと興味があった。 | 15 | 55 | 24 | 6 | 0 | 0 | — | — | — |
| (7) この科目は、やさしかった。 | 0 | 3 | 56 | 32 | 3 | 6 | — | — | — |
| (8) この科目でよい成績をとるのは容易 | 0 | 0 | 50 | 29 | 3 | 18 | — | — | — |
| (9) 私は、この授業を正當に評価できる。 | 9 | 50 | 32 | 3 | 0 | 6 | — | — | — |
| 平均値 | — | — | — | — | — | — | 3.5 | 3.4 | 3.3 |

| B 授業の評価 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 | 評価 | 部局平均 | 全学平均 |
|------------------------|-----|-----|-----|----|----|----|-----|------|------|
| (1) この授業は体系的だった。 | 26% | 59% | 12% | 3% | 0% | 0% | 4.1 | 3.6 | 3.5 |
| (2) よく準備された授業だった。 | 26 | 50 | 24 | 0 | 0 | 0 | 4.0 | 3.9 | 3.7 |
| (3) 分かりやすくする工夫が感じられた。 | 50 | 35 | 15 | 0 | 0 | 0 | 4.4 | 3.6 | 3.5 |
| (4) 講義での教材の使い方が効果的だ。 | 9 | 44 | 35 | 9 | 0 | 3 | 3.5 | 3.5 | 3.1 |
| (5) 教官の熱意が感じられた。 | 64 | 24 | 12 | 0 | 0 | 0 | 4.5 | 3.9 | 3.7 |
| (6) 話し方は聞き取りやすかった。 | 73 | 24 | 3 | 0 | 0 | 0 | 4.7 | 3.8 | 3.6 |
| (7) 学生の質問に明快な回答を与えた。 | 35 | 47 | 12 | 0 | 0 | 6 | 4.3 | 3.5 | 3.4 |
| (8) 教官は、効果的に学生の参加を促した。 | 70 | 21 | 6 | 3 | 0 | 0 | 4.6 | 3.4 | 3.1 |
| (9) 抽象的概念、理論を分かるように説明 | 36 | 29 | 26 | 3 | 3 | 3 | 3.9 | 3.4 | 3.4 |
| (10) この科目を受講後、興味は増加した。 | 15 | 73 | 12 | 0 | 0 | 0 | 4.0 | 3.4 | 3.4 |
| (11) この科目を受講した価値があった。 | 24 | 70 | 6 | 0 | 0 | 0 | 4.2 | 3.8 | 3.7 |
| (12) 教科書(配布資料を含む)は適当 | 6 | 50 | 32 | 9 | 0 | 3 | 3.5 | 3.4 | 3.4 |
| 平均値 | — | — | — | — | — | — | 4.1 | 3.6 | 3.5 |

注 1) A(1)は、5:90%以上、4:80~90%、3:70~80%、2:50~70%、1:50%未満
 その他は、5:強くそう思う、4:そう思う、3:どちらともいえない、2:そうは思わない、1:全くそうは思わない、0:該当しない、又は分からない

以下に各設問毎に設問文を示しながら、調査結果を解説しますので、重複を避けるため、ここでは提示しません。前述のように、本研究の調査項目は教育活動専門委員会と私の共同作業で作製され、調査が実施されました。

4.1 参加者内訳と回答に基づく教官群のグループ分け

各部署講師以上の全教官1,311名(平成7年9月1日現在)に調査依頼、回収総数は924名、回収率は70.5%でした。

アンケートの解析に当たって、教官全体の傾向を解析するとともに、これらの設問に対する回答より、教官を以下のようなグループに分け、他の設問に対する回答傾向を解析してみました。

(1)設問1で教授と解答した群と助教授・講師と解答した群

(2)設問2で「学生による教育指導の評価」に参加した群、参加しなかった群

(3)設問3で評価を受けたのが学部授業であった教官群と教養授業であった教官群

(4)設問4の回答で「学生による教育指導の評価」報告書に目を通していない群、ざっと目を通した群、しっかり目を通した群

(5)設問14から評価の継続が必要無いとする群、どちらとも言えないとする群、必要であるとする群

(6)設問18から本学の教官として教育に重点を置くべきであるとする群、教育・研究の両方に同程度に重きを置くべきであるとする群、研究に重点を置くべきであるとする群

(7)文系学部(文学部, 教育学部, 法学部, 経済学部, 言語文化部)と理系学部(理学研究科, 医学部, 歯学部, 薬学部, 工学部, 農学部, 獣医学研究科, 水産学部, 地球環境科学研究科)の教官これらのグループの教官の回答パターンに特に着目して解析しました。各設問に対する回答で群間で特に顕著な傾向が確認出来るものについては設

問毎にコメントを付しました。

(1)あなたの現職をお答えください。

回答者のうち教授は445名(文系91名, 理系307名, その他研究所など47名), 助教授・講師は478名(文系67名, 理系314名, その他研究所など97名)でした。

(2)あなたは平成6年度に実施された「学生による教育指導の評価」に参加しましたか。

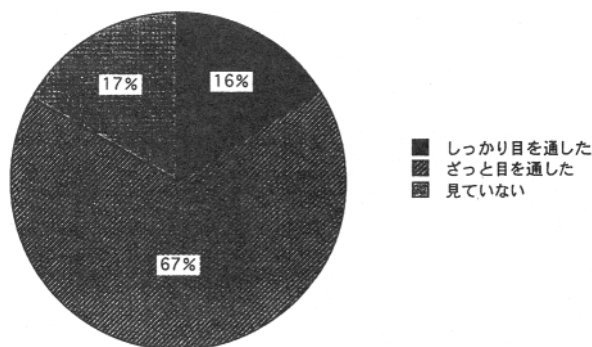
回答者のうち平成6年度の「学生による教育指導の評価」に参加した教官数は597名, 参加しなかった者は326名でした。参加しなかった教官数が多いのは教官の人事移動に加えて、研究所などの教官も調査対象に加えたためです。

(3)設問2で1(参加した)と回答した方にお尋ねします。評価に参加した講義は学部・教養部のいずれの講義ですか。

評価に参加した教官のうち学部授業担当教官は496名, 教養部授業担当教官は100名でした。

(4)あなたは「学生による教育指導の評価」の報告に目を通しましたか。

図2.



昨年施行された「学生による教育指導の評価」の結果については103ページにおよぶ詳細な解析報告が「北大のルネサンスを目指して」平成6年度版に掲載されており、また、その全文抜刷は全教官に配布されています。この報告書に目を通し

たかどうかを聞きました。16%が「しっかりと」、67%が「ざっと」、あわせて83%が目を通したと回答しています。この中にはこの設問を見てから目を通した人も含まれると考えられますが、教育に関する集約された学生の意識を多くの教官がこのような形で知ることが出来ることには意味があると考えられます。一方、17%(102名)は全く目を通していないと回答しています。文系教官では25%が「しっかりと」、64%が「ざっと」、あわせて89%が目を通したと回答しています。理系教官では24%が「しっかりと」、68%が「ざっと」、あわせて92%が目を通したと回答しています。文系、理系いずれの教官群の目を通した比率とも、教官全体の中での目を通した教官の比率より高くなっています。これは、“教官全体”の中に、講義を持たない研究所などの教官も含まれているためです。

報告書の目の通しかたの違いを教官の教育に対する関心の度合を表す一つの指標と考え、回答のパターンを比較しました。以下に特筆すべき結果をあげます。まず、全く目を通さなかった「ざっと」「しっかりと」と目の通しかたの熱意が上がるに従って37% 49% 53%と回答教官中の教授の比率が増加します。講義の機会も多い教授の方が教育に対する関心が高いことが考えられます。

また、36% 56% 81%と6年度の評価に参加した教官の比率が報告書の目の通しかたの熱意が上がるに従って高くなります。評価に参加した教官の87%は目を通したと回答しています。これは自分の参加した調査結果を知りたいと言う気持ちがこのような報告書に目を通すモチベーションになっているためと考えられます。このことは、アンケート実施が教官の意識を学生の教育に関心を持つ方向に向けさせるという、意識改革に心理的効果があったものと考えられます。

さらに、学部授業を担当した教官の方が報告書に熱心に目を通しています(学部:96%;教養部:73%)。教養授業の不人気と、教養授業担当教官の関心の低さとは無関係ではないはず。ほとん

どが専門外の一般的知識の伝達という教養科目を教育しなければならなかった教養教育では、教官の士気も上がらなかったというところでしょうか。

その他、「(5)学生の所属学部等の学習目標との関連が明らかになる授業か」「(6)学生は十分な学習意欲を持っているか」「(8)出席状況を成績評価に加味する必要があるか」「(9)学生が成績評価の厳しい講義を高く評価することを予想できたか」「(10)学生による教育指導の評価」は学生の意識を知る上で役に立ったか」「(11)自分の授業の弱点を指摘されたか」「(12)指摘された弱点を今年の授業で改善を試みたか」という設問に対し、そう思う、強くそう思うと回答した教官の比率は、熱心に報告書を読んだ群で顕著に高い値を示しています。

特に、学生による授業の評価の第一の目的は、教官が授業における自分の弱点を認識し、授業の改善に役立てることですが、報告書を読んでいない群では、授業の改善を試みたとするものが僅かに6%、ざっと目を通した群で37%、しっかりと目を通した群では62%と大きな開きがあります。「改善を試みましたか」という設問に対し、「どちらとも言えない」という回答は試みなかったと考ええると、しっかりと目を通した群では改善を試みなかったのが38%にとどまるのに対して、ざっと目を通した群では63%、目を通さなかった群で94%が改善を試みなかったこととなります。改善を試みなかった理由としては、[改善する必要はないと信じるから][改善したくてもどう改善したらよいか分らない]のほか、無関心・無気力・無責任が考えられます。無関心・無気力・無責任教官の意識改革が問題となります。このような教官が存在する限り、教官の任期制導入などの論議は後を絶たないでしょう。その他、隔年の授業などでは未だ授業を行っていないので、[どちらとも言えない]に回答したケースもあると思われる。この設問には該当しないという選択肢を付けるべきでした。ただし、改善を試みなかったと明

確に回答している教官の比率は報告書を読まなかった群が最も高い値を示しています。やはり、教育に対する関心が薄く、授業改善を試みようとするしない教官が報告書も読んでいないことが明らかです。

4.2 報告書に対する意見など

表現は異なるが、多くの教官が報告書を作製した点検評価委員会の努力を評価し、このような調査に対して肯定的で、継続を望む見解を示していました。同時に有益なサジェスションが多数寄せられました。少数ではありますが、アンケートはやる必要がないという意見もありました。以下にそれら両論のいくつかを紹介します。

「講義を学生がどのように受け止め、評価しているかが分かってよかったと思う。学生の講義に対する受け止めは、毎回の教室における学生の眼差しや表情などの反応で把握しているつもりですが、このような『用紙による項目評価調査』も有用であると思う。調査を行うこと自体が、学生、教官双方に『講義の在り方』を考えさせるきっかけになるから。」(法学部教授)

「詳細な分析は参考になった。次回では今回の調査を参考にして設問を吟味する必要がある。特に、学部一環教育がどのように学生に受け入れられているかを調査する必要がある。」(理学研究科教授)

「なかなか鋭い点をついている。」(医学部教授)

「忙しい中、よくこれだけの報告書を纏めあげたものだ」と点検評価委員会の先生方に敬意を表したいと思います。そして、報告書の中で、学生が高く評価する授業の内容を知り、なかなか見所のある学生が潜在的には多いのだと喜んでいました。同時に我々教師はこのような学生の期待に答えるべく、本当に努力しているのだろうかと思問させられます。今回のアンケートで現状はかなり明らかになったと思われれます。後は具体的な方法論として、どの様に改善して行くかが大切でしょう。

そこで、今後アンケートを実施される場合は、改善策を学生、教官双方から出してもらうことも重要だと思えます。」(電子科学研究所助教授)

「『意欲的受け身型学習』学生が多いという集計結果が特に注目に値する。これは、我が国における大学教育の最大の問題点の一つであり、旧教養部教育に一端の責任があったのではないかと思われる。学部一環教育に移行することによってかなり改善されて行くものと考えるが、教官が真剣に受け止める必要があると思う。こうした問題点を明確にする上で、本点検評価は有意義である。」(触媒化学センター教授)

「膨大な調査の取りまとめの労を感謝したい。平均像としてはとてもよく纏めていただいたと思いますが、欲を言えば、そして、難しいとは思いますが、ケーススタディー的な検討、特に評価の高い教育・授業の状況を知らせてもらうとより一層参考になると思います。個人的には知的教育の限界、弊害を感じており、そこからどう抜け出すかへの取組みが必要だと考えています。」(工学部教授)

「労力をかけ、分析も緻密に行っているとの印象を持った。」(文学部助教授)

「教官と学生の間で授業の難易理解に相当の開きがあったが、これは大きな驚きであった。個人的には分かりやすく話しているつもりである。」(文学部助教授)

「何%の学生に分からせるのがよいかを疑問に思った。結論は20%ぐらいまでで良いと思った。良い授業とは学生全員によく分かる授業なのか？僕は勉強したい気持ちが沸き上がる授業だと思う。僕の授業に対する学生の評価は2.1でした。もう少し授業準備に時間がとれたらうれしいです。雑用を少なくして欲しいです。現状では1日反省して落ち込んで、その後忙しさに負けてしまうというものです。」(教育学部助教授)

「学生の中でも積極的に授業に取り組もうとしている学生を中心に教育指導の方向を考えるのか、無関心な学生に意欲を持たせる方向で考える

のか、立場の違いで今回行った報告結果を判断せねばならないと感じた。」(歯学部助教授)

「学生による授業の評価については当初いい加減な学生の勝手な回答がどれほど有効になり得るか懸念されたが、一定程度参考になるアンケート結果が出ているように見受けられる。今後も継続されると良い。」(農学部助教授)

「大学は多様な個性的教師から構成されていることで、奥行き深いものとなっていると思う。学生による評価は大学の教師を平均的集団としてしまう危険性を内在しているように思われる。教師に授業の改善を求める手段としてはいくつかの講義パターンを参考資料として紹介する程度に止めては如何でしょうか。」(農学部教授)

「専門課程学生の講義に対する評価は、ある程度通常の授業経過で把握出来るので、アンケートまでやる必要はない。個々の授業の中身より、学内の教育設備等のハード面の充実にもっと力を注ぐべきです。」(理学研究科教授)

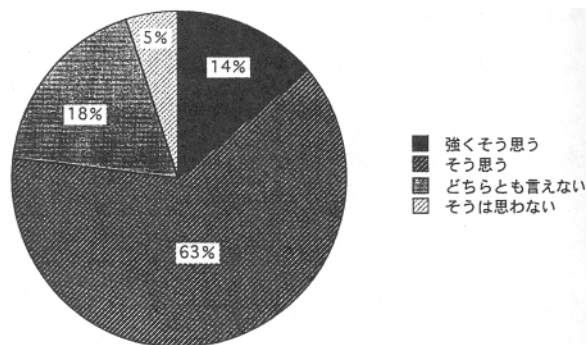
その他、「統計解析について個々の学部で個別の事情があるのに全てを同時に処理してしまうことには問題がある。また、学生の回答も例えば、熱意のある学生と熱意の無い学生の回答を纏めて統計処理してしまうことには問題がある」という意見が何人かの教官から寄せられました。報告書には、学部毎の集計結果にもある程度言及しています。学部のデータは学部の点検評価委員会に送付してありますので、学部の実情に基づいた解析方法で解析しては如何でしょうか。また、意欲的な学生とそうでない学生の回答、出席率の高い学生とそうでない学生の回答などについては別々の解析もおこなっています。

総じてこの設問に対する見解は極めて好意的なものでした。この設問の回答をするためには報告書を読んでいなければ回答出来ず、報告書を読むような教官はこのような調査に好意的であると言うことの現れかも知れません。報告書をしっかり読んでしかも否定的な意見をよせた教官はおりませんでした。読み進むうち納得してしまったとい

うケースもあるようです。

(5) あなたの担当科目と学生の所属する学部・学科の学習目標との関連が明らかになるような授業をしていますか。

図3.



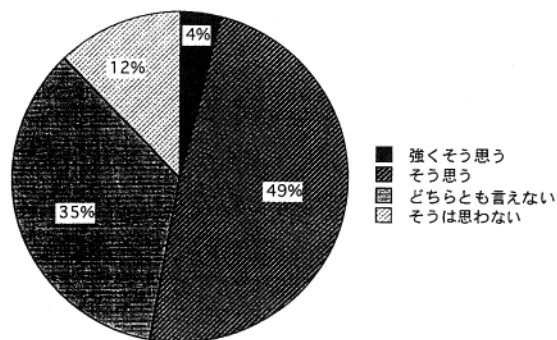
そう思う、強くそう思うと回答した教官が77%を占め、平均値は5段階評価で3.7と高い評価となっています。教授だけに限ってみるとこの値はさらに高くなります。経験豊富な教授の方が講義の包括的な位置付けを重視した授業を行っている、あるいはそうしたいと言う意識が高いと言える。ただし、あくまで自己評価であるので客観性はありません。文系教官のみだと評価は3.9、理系教官のみでは4.1となり、この設問にそう思う、強くそう思うと回答した文系教官は71%、理系教官は89%で、理系教官の方が学習目標を明確にした授業を行っていると感じているようです。また、予想されたことではありますが、評価を受けた授業が学部授業である場合の方が教養授業の場合より多数の教官がこの設問に肯定意見を示しています(それぞれ、95%、62%)。教養の授業で学生の所属学部の教育目標との関連を明確にとっても、所属の決まった学生を相手にするのは2年目後期の半年のみです。学部教官のほとんどが所属学部の教育目標と自分の講義の関連性を明確に打ち出していることが分かります。

前述のように、報告書を熱心に読んだ群ほどこ

の設問に対する自己評価は高いと言えます。また、この設問にどちらとも言えないと回答した教官のうち37%が、そう思うと回答した教官のうち55%が、そして、強くそう思うと回答した教官のうち65%が学生は強い学習意欲を持っていると回答しています。このことから明らかなように、学習目標を明確にしている教官ほど学生の学習意欲が高いと感じている傾向があります。学生の学習意欲は学習目標をはっきり示すことで上昇するものとも考えられます。

(6) 学生は、所属学部・学科の学習に対する意欲を十分に持っていると思いますか。

図4.

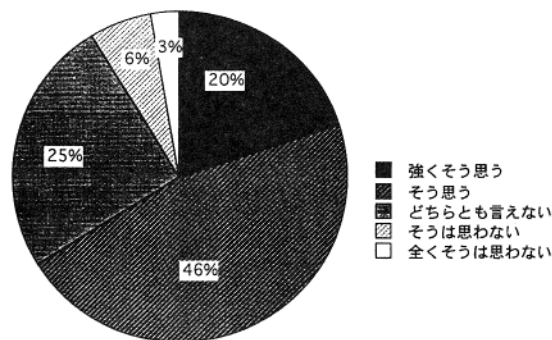


平均値は3.3であるが、53%の教官がそう思う、強くそう思うと回答しています。教授だけに限ってみると肯定意見は63%に上がります。文系教官のみだと評価は3.4、理系教官のみでは3.5となり、この設問にそう思う、強くそう思うと回答した文系教官は51%、理系教官は59%で、両者の学生の学習意欲に対する認識には理系でやや高い程度で大きな違いはありませんでした。また、報告書を見ていない群では肯定意見は45%と低いが、ざっと目を通した群で55%、しっかり目を通した群で67%と、報告書を熱意をもって読んだ群ほど学生の意欲に対し、肯定的に見る教官が多くなります。学生に対する信頼があるからこそ、教育にも熱心でこうした報告書も関心をもって目を通す

のかも知れません。また前述のように、学習目標を明確にしている教官が学生の意欲を高く評価する傾向にあります。

(7) あなたの授業の流れをシラバスで明確に表現していますか。

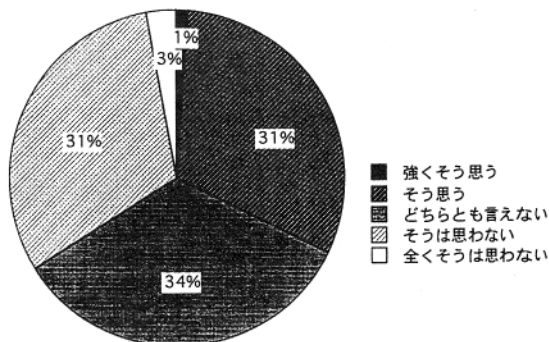
図5.



平均値は3.6と高い値を示しています。最近の大学教育改革の動きのなかで、殆どの学部がシラバスを作製するようになってきている実態と対応した結果であると思われます。この設問では教官群間の差はあまり見られませんでした。また、当然のことですが、シラバスで授業の流れを明確にしている教官ほど学習目標を明確にしていると回答しています。

(8) あなたは受講学生の出席状況を成績評価に加味する必要があると思いますか。

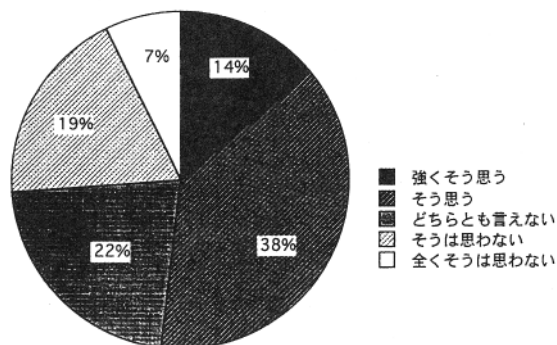
図6.



平均値は3.2でした。半数以上の教官が出席状況を成績評価に加味する必要があると考えています。教授のみの集計では62%が加味する必要があると回答し、助教授・講師の49%より高い値を示しています。この設問については文系、理系の教官群で見解に差はありませんでした。また、報告書を見ていない群では、加味する必要があるとしたものが49%、ざっと目を通した群で53%、しっかり目を通した群では63%と教育に対する関心度が上昇するに従って出席状況を成績評価に加味する必要があると考える傾向にあります。熱心であればあるほど自分の授業に出席すべきであると考ええるということでしょうか。

(9)「学生による教育指導の評価」から、学生は「高度で難しい内容を分かりやすく説明する講義」で、「成績評価は厳しい」講義を高く評価することが指摘されました。あなたは、学生が「成績評価の厳しい」講義を高く評価することを予測出来ましたか。

図7.

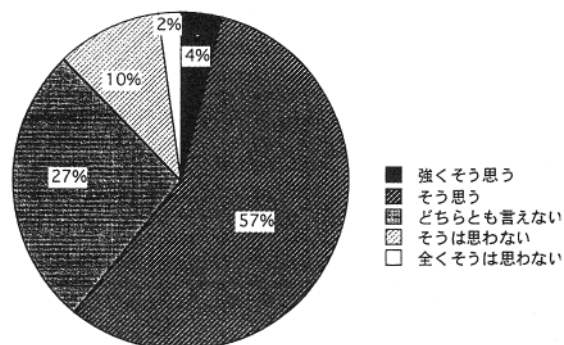


平均値は2.9と、予測は難しかったようです。それでも31%が予測できたと回答しています。教授のみの回答では、予測できたとするものが41%で、助教授・講師の23%を大きく引き離しています。やはり教育経験の長い教授の方が学生の意識をよく知っていると言えましょう。文系教官のみだと評価は3.0、理系教官のみでは2.8となり、こ

の設問にそう思う、強くそう思うと回答した文系教官は30%、理系教官は22%で、文系教官の方が予測で来たと感じているようです。報告書に目を通していない群では予測できたとするものは20%、ざっと目を通した群では31%、そして、しっかり目を通した群では41%が予測できたと回答しています。教育熱心な教官が学生の意識もよく掴んでいると言えます。

(10)「学生による教育指導の評価」はあなたの講義を受講している学生の意識を知る上で役に立ったと思いますか。

図8.

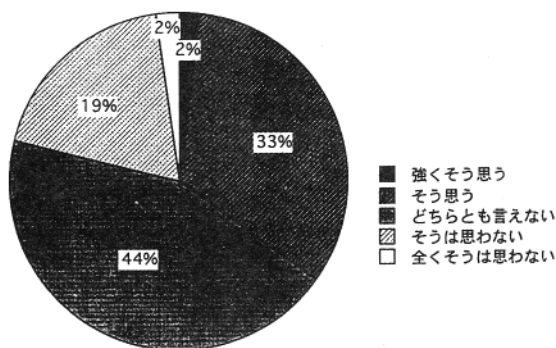


平均値は3.3でした。61%が役に立ったと回答し、どちらとも言えないが27%あり、12%が役に立たなかったとしています。文系教官のみだと評価は3.3、理系教官のみでは3.6となり、この設問にそう思う、強くそう思うと回答した文系教官は49%、理系教官は63%で、理系教官の方が学生による授業評価が役に立つと感じているようです。この設問に対する回答は教授と助教授・講師とで大きな開きはありませんでした。逆に、この設問では報告書を読んでいない群と読んだ群で回答に大きな開きがでました。報告書を読んでいない群の平均値は2.4、ざっと目を通した群の平均値は3.5、しっかり目を通した群の平均値は3.8、それぞれの群で役に立ったと回答したものの比率はそれぞれ、41%、57%、77%と、熱意の上昇とともに

に「学生による評価」に対する評価も上昇します。個人の集計表を見ただけの評価と、全体の集計と解析を示した報告書を読んだ後の評価とがこれだけ大きく違うことを示していると考えべきか、[学生による評価が学生の意識を知る上で役に立つ]と考える人が報告書を熱心に読んだ結果であると考えべきかは明らかではありません。肯定的な回答の中には両者が混在していると考えられます。設問14の学生による教育指導の評価の継続の必要性に対する回答で、継続の必要がないと回答した群では50%が役に立たなかったと回答しています。この数字は継続の必要性に対しどちらとも言えないと回答した群で16%、継続の必要ありとした群では5%と激減し、逆に役に立ったという回答が増加します。

(11)「学生による教育指導の評価」の結果で、自分の授業の弱点を指摘されたと思いますか。

図9.

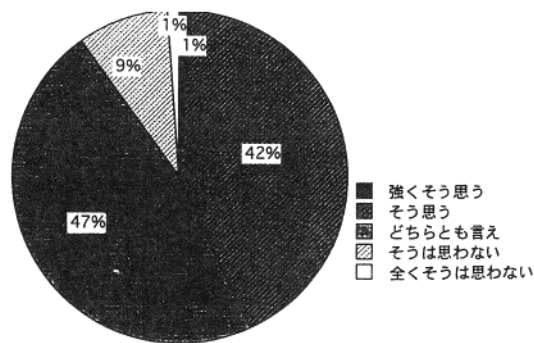


平均値は2.9でした。35%が指摘されたと回答し、どちらとも言えないが44%あり、21%が指摘されなかったとしています。文系教官のみだと評価は3.0、理系教官のみでは3.2となり、この設問にそう思う、強くそう思うと回答した文系教官は31%、理系教官は40%で、理系教官の方が僅かに多く自分の弱点を指摘されたと感じているようです。この設問に対する教授のみの回答では32%が指摘されたとしており、助教授・講師の回答では

44%が指摘されたと回答しています。また、報告書を熱心に読んだ群で、読んでいない群やざっと目を通した群に比べ顕著に高い比率(54%)で弱点を指摘されたと回答しています。弱点を指摘された人が問題意識をもって報告書も熱心に読んだということでしょうか。さらに、評価の継続を望む群ほど弱点を指摘されたという教官が多くなっています。ここで問題なのは学生による評価で弱点を指摘されたと感じるかどうかということは教官の感受性によって異なるということです。弱点を指摘されても「学生は分かっていない」と感じる人もいます。また、或る項目の評価の平均値が例えば3.5であっても、他の項目の評価が4以上の方は3.5という評価を欠点の指摘と受け止めるでしょうが、他の項目が3以下の人は決してそうは受け止めません。概して、弱点を指摘されたと答えた教官群の方が教育に関心が高く、自己の教育技法の改善にも熱心に取り組もうという姿勢が見られます。

(12)「学生による教育指導の評価」の結果指摘された弱点について、今年の授業で改善をこころみましたか。出来れば具体的に行った改善策を下に書いてください。

図10.



この設問に対する回答の評価の平均値は3.1でした。強くそう思う・そう思うと回答したものが43%、どちらとも言えないが47%あり、10%がそ

うは思わない・全くそうは思わないとしています。文系教官のみだと評価は3.1, 理系教官のみでは3.4となり, この設問にそう思う, 強くそう思うと回答した文系教官は35%, 理系教官は49%で, 理系教官の方が授業の改善に熱心なことが分かります。

また, この設問に対する回答は教授と助教授・講師とで差が見られ, 改善を試みたと回答した教授は52%あるのに対し, 助教授・講師では41%でした。

平成6年度の評価を受けたのが学部授業の教官では52%が改善を試みたと回答しているのに対し, 教養授業担当教官では21%と大きな開きがあります。やはり, 自分の学部の学生を教える学部授業担当教官と, 必ずしも自分の学部に進学しない学生を対象に授業を行う教養授業担当の教官とでは, おのずと熱の入れ方にも差がでてしまうでしょう。

この設問では報告書を読んでいない群と読んだ群で回答に大きな開きがでました。報告書を読んでいない群の平均値は2.2, ざっと目を通した群の平均値は3.3, しっかり目を通した群の平均値は3.6, それぞれの群で改善を試みたもの比率はそれぞれ, 6%, 37%, 62%と, 報告書を読む熱意の上昇とともに改善の努力も上昇します。

設問14の学生による教育指導の評価の継続の必要性に対する回答で, 継続の必要ないと回答した群では19%が改善を試みた, 39%が改善を試みなかったと回答しています。この数字は継続の必要性に対し, どちらとも言えないと回答した群で37%が改善を試みた, 7%が試みなかった, 継続の必要ありとした群では47%が試みた, 9%が試みなかったと変ります。教育の改善に熱心な教官ほど学生による教育指導の評価の継続の必要性を感じているようです。

4.3 具体的に行った改善策

「学生の授業参加を積極的に促した。毎週レポートを課したほかに, 授業に関連する事柄を自ら調査してレポートに纏めることを夏休みの宿題とした。また, 講義内容についての質問事項, 感想などを毎週のレポートに書かせ, その回答などをプリントにして毎時間配布した。これは時間を要する試みではあったが, 教官・学生の交流が深まり, 勉学意識を強める効果があった。」(薬学部教授)

「講義終了前に出席とりをかねて, 小テストを行うことにした。」(工学部教授他多数)

「独自の講義プリントを多く作製し学生の勉学の助けになるようにした(歯学部教授ほか多数)

「カリキュラムの一部を改変し, 二つの教科の講義・実習で教官の相互乗入れを実施し, 教官と学生でディスカッションを行ったところ好評であった。」(歯学部助教授)

「直接指摘されたわけでは無いが『学生による教育指導の評価』の結果から, 講義に対する興味が沸かない学生が多くいると思われたので, 出来るだけ講義内容に興味を持てるように工夫している。たとえば (a) 講義の内容と社会的に問題になっている事柄などを関連づけて話す。(b) 教科書に記してある事柄が, どのような研究から得られたのか, 研究者はどのような苦労をしてこれらの研究成果を得たかなどについて具体的な話をする。(c) より身近な具体例を用いて説明する。」(医学部助教授)

その他, 「学生に積極的に質問をすることにした。」「スライド, ビデオなどの使用を多くした。」「授業の始めに学生にアンケート調査をし, 学生のレベルを確かめた。」「ゆっくり, 大きな声で話すようにした。」「易しく説明するように勤めた。」「プラスに評価された点でも改善を計った。」など北大の授業に多くの改善がなされたことがよく分かりました。

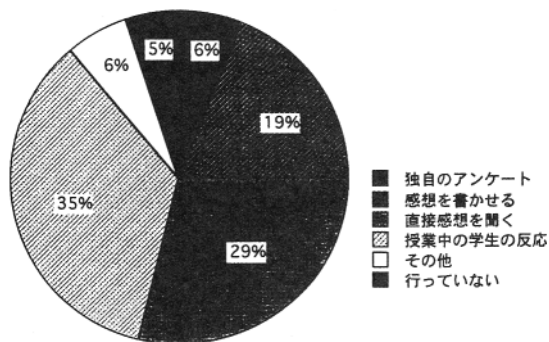
また, 改善をしたくても「視聴覚設備が不備である。」「教室が足りない。」「教官が足りないため, 負担過剰で改善が出来ない。」などの声もあ

りました。

(13)「学生による授業の評価」以外にどのような形で学生からのフィードバックを得ていますか。

- (1)全く行っていない。
- (2)授業中の学生の態度の観察, 反応の程度から類推する。
- (3)学生に直接感想を聞く。
- (4)試験などの機会に授業についての感想を書かせる。
- (5)独自のアンケートを作製して学生の意見・評価を調べている。
- (6)その他

図 11.



最も多いのが「授業中の態度の観察, 反応の程度から類推する」で, おそらく他の方法をとると回答した教官の多くも, この方法でもフィードバックを得ているものと考えられます。一方, これすらも行っていない教官が5%ではあるがいると言うことは驚きです。「学生に直接感想を聞く」が29%とかなり多いのも新鮮な驚きでした。記名式の「試験などの機会に感想を書かせる」(19%)とともに, 学生が授業の欠点までも指摘してくれるかどうか, 指摘する学生がいたとしても, 表現の程度やその人数は限られたものになるのではないかという危惧があります。学生による評価との対比に興味を持たれます。「独自のアンケートを作製」している教官も6%程います。どのような

アンケートなのか, アンケート結果の蓄積とともにアンケートの内容に興味を持たれます。このような経験のある教官からの「学生による評価」に対する提言は調査書の改善に役立つと考えられます。

報告書の目の通し方の熱意の差では, 熱心に報告書を読んだ群で, 独自のアンケートを作製していると回答した者の比率(11%)が他の群より多いことが分ります。また, 学生による評価の継続の必要性を強く感じる教官群の方が独自のアンケート作製の比率が高くなります(3% 7% 8%)。同時に, フィードバックの観察を「全く行っていない」者の数は減少します(11% 5% 1%)。継続の必要性を否定する群では学生不在の授業を行っている教官の割合が高く, 1割にも及ぶことが分ります。

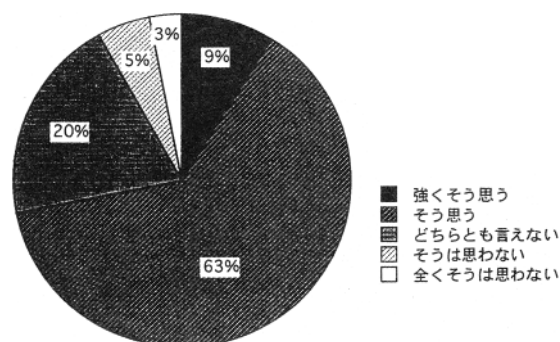
4.4 学生からのフィードバック方法

「出席カードを大きくして講義の感想や質問を書かせる」(多数)というものが最も多く, さらに「質問の中で代表的なものは次回に解説する」(農学部教授)と一歩進んで学生とのコミュニケーションを大切にしつつ教育効果をあげている例もありました。また, 「試験の時に感想を書かせる」も多数ありました。

ユニークな試みとして, 「授業の中間と最後に授業の内容と方法について教官と学生でシンポジウムを行い, 相互に発表し, 討論する。必修講義については学部として20年来行っている。」という教育学部ならではの取り組みがあります。

(14-1)「学生による授業の評価」の継続の必要性について: 授業の改善の努力が学生にどのように受け止められているかを知るため, 継続して行う必要があると思いますか。

図 12.



この設問に対する回答の評価の平均値は3.6でした。強くそう思う・そう思うと回答したものの72%, どちらとも言えないが20%あり, 8%がそうは思わない・全くそうは思わないとしています。文系教官のみだと評価は3.5, 理系教官のみでは3.7となり, この設問にそう思う, 強くそう思うと回答した文系教官は66%, 理系教官は74%で, 理系教官の方が継続の必要性を感じているようです。一方, この設問に対する回答は教授と助教授・講師とで差が見られませんでした。報告書を読んでいない群と読んだ群では回答に開きがでました。報告書を読んでいない群の平均値は3.3, ざっと目を通した群の平均値は3.7, しっかり目を通した群の平均値は4.0, それぞれの群で継続の必要ありと回答したものの比率はそれぞれ, 78%, 70%, 87%と, 熱心に読んだ群で非常に高い継続の必要性の支持があります。

継続の必要性を感じる程度が強くなるにしたがって, [(6) 学生は十分な学習意欲を持っているか] に対し, 学習意欲を持っていると回答する率が高くなります。同様に, [(7) 授業の流れをシラバスで明確に表現], 「(8) 出席状況を成績評価に加味する必要があるか」, 「(10)『学生による教育指導の評価』は学生の意識を知る上で役に立ったか」, 「(11) 自分の授業の弱点を指摘されたか」, 「(12) 指摘された弱点を今年の授業で改善を試みたか」, 「(15) 教育手法改善のためのワークショップ

等へ参加するか」という設問に対し, そう思う, 強くそう思うと回答した教官の比率は継続の必要性ありとした群で顕著に高い値を示しています。

特に, 「(10)『学生による教育指導の評価』は学生の意識を知る上で役に立ったか」という設問に対し, 継続の必要性無しとした群では50%が役にたたなかったと回答し, 役にたったとするものは23%でした。どちらともいえないと回答した群では, 役にたたないとしたものが15%に減り, 役にたったとした者が, 46%に増加しています。さらに, 継続の必要性があると回答した群では, 役にたたなかったとする者が5%しかなく, 68%が役にたったと評価しています。役に立ったと思えばこそ継続の必要ありと回答したとも言えます。

「(12) 指摘された弱点を今年の授業で改善を試みたか」という設問に対しては, 継続の必要性無しとする群では, 授業の改善を試みたとするものが僅かに19%, どちらとも言えない群で37%, 継続の必要ありとする群では47%と大きな開きがあります。改善を試みなかったと明確に回答している教官の比率は継続の必要性無しとした群が最も高い値を示しています。前述のように, 教育の改善に熱心な教官ほど学生による教育指導の評価の継続の必要性を感じているようです。

(14-2) 1), 2), 3) と回答した方はその理由を別紙にお書きください。

「授業改善の努力への意識改革のためにはこの評価の重要性を認めるが, それ以上のものはない。授業改善のための学生による評価を意味のあるものにするためにはよい教育指導についての予想(仮説)を授業担当者自身が持ち, 実際の教育内容との関わりで検討することが必要だと思う。」とする教育学部教授からの意見は継続賛成の意見ともとれるが本人は「どちらとも言えない」と回答しています。学生による評価の第一の目標は教官の授業改善の努力への意識改革でした。後半の授業改善のための具体策は意識改革した教官が個人で各人の授業で実践すればよいことでしょ

う。

「この種のアンケート結果は出席者の少ないほど(興味を持った学生のみでの評価になるので)高い評価結果になる。普段出席していない学生の意見も入れて評価すべきだ。」(経済学部教授他)という意見がある一方で、「アンケートには普段出席していない学生も多数参加し、必ずしも授業の弱点を的確に指摘しているとはいいがたい。むしろ普段の授業中の反応などを見る方が有効である」と考える。(文学部助教授)という相反する意見もあります。いやいやながらも最後まで出席した学生でなければその授業の正当な評価は出来ないでしょう。ちなみにアンケートの統計処理は出席率がよい学生の評価のみを取り出すことも可能になっております。事実、出席率のよい学生のみ、あるいは、「出席や授業への取組みから考えて、この授業を適正に評価出来る」と回答した学生のみでの統計では、全部を含めた統計より評価はややよくなっています。いずれにしても継続の必要がないとする理由にしては根拠が希薄すぎると思われます。

「学生による評価を続けてそれが制度化されると教育の質に悪影響を及ぼす可能性がある。(理学部教授)とすれば一大事ですが、どのような理由によるのかは付記されていませんでした。もちろん、これが教官の教育研究の管理統制に使われたり、ガイドラインに従った教育を要請されるなど、学問の自由に抵触するような政策的行為に使われるとすれば大きな問題です。そのようなことを防止する意味からも教官主体の自己点検評価体制を確立しておく必要があります。授業の評価を含む、点検評価の主体がどこにあるか、誰が誰を評価するのかが重要な問題です。飽くまでも自己点検評価であり、教官が主体で自己を点検するのである(学外者に点検を依頼することがあっても依頼主は自己である)ということ認識しておく必要があります。

「表面だけ欧米の真似をしてもだめです。約30%の学生は国家試験に直接関係しない基礎科目

に興味を示さず、出席だけを気にし、泣き寝入りで(泣き落とし?)で試験をパスしようとする。そのような風潮を一講座で止めさせようとしても出来ません。学部全体、あるいは大学全体がもっと責任ある大学生を育てる方向にもって行かないと無理です。これは教育以前の学生の大学に対する心構えの問題です。」(医学部助教授)という意見の後半は継続の必要性をうったえる意見のようにも聞こえます。学生の学習態度をもっと積極的なものにするためにはどうしたら良いか、学生の意識調査が必要です。それに基づく授業の改善も必要です。そして、大学全体で、消極的な学生をどのようにして積極的な学生に育てて行くかの検討が必要です。このことの必要性は去年の学生による授業の評価で強く指摘されました。これから対応策を検討して行かなければなりません。因みに、北大の「学生による教育指導の評価」システムは、学生による授業の評価の他に学生自身の自己評価や意識調査、教育施設設備の調査、教官および部局からのフィードバック調査を内包しており、欧米のものよりも一歩踏み込んだシステムであると思います。現に、本学の調査システムを紹介されたオーストラリアおよび米国の教授より、「教育評価のシステムとして大変エクステンシブな調査だ」という評価を受けています。

「学生による評価をもとに教官の再雇用、免職などが行えるのであれば意義があるが、学生の評価により講義内容を変更するのは学生に媚びるものであり、教官として行うべきではない。講義に対する学生の反応は講義中に分かるものであり、学生の評価によって自分の講義の良し悪しがかかるような人は教官になるべきではない。」という意見をよせた工学部教授は「報告書は読んでいない」「継続の必要はない」と考えています。せめてこのような結論を出す前に、全学レベルでの集計で、どのような情報が抽出出来たのか報告書を読んで欲しかったと思います。学生は決して程度の低い講義を要求しているわけでも甘い評価を要求しているわけでもないのです。学生に媚びると

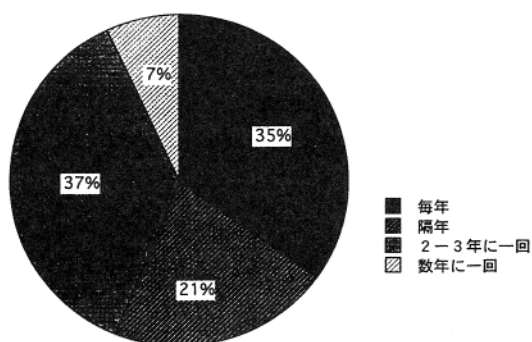
はどのようなことを指すのでしょうか。「講義中
に分かる学生の反応」は定性的, 定量的にどこま
で正確に把握出来るのでしょうか。

「学生には主体的に勉強したい学生とお客さん
の学生がいる。このような学生全体から評価を貰
うのはいかなものか。」という意見を述べた薬
学部助教授は, 報告書にはざっと目を通した, 継
続の必要性は無し, と回答しています。ざっとし
か見ていないので見落としたのでしょうか, 昨年
度実施した学生による授業の評価では「この科目
に意欲をもって取り組んだか」という設問が有
り, 「意欲をもって取り組んだ」と回答した学生
のみの評価を解析することも可能になっていま
す。意欲的に取り組んだ学生による評価は全体を
含めた評価よりもやや高くなる傾向がありまし
た。

(14-3) 4), 5)と回答した方は継続して行う場合の
頻度についてお尋ねします。

1) 毎年 2) 隔年 3) 2 ~ 3年に1回 4) 数年に
1回 が適当である。

図 13.

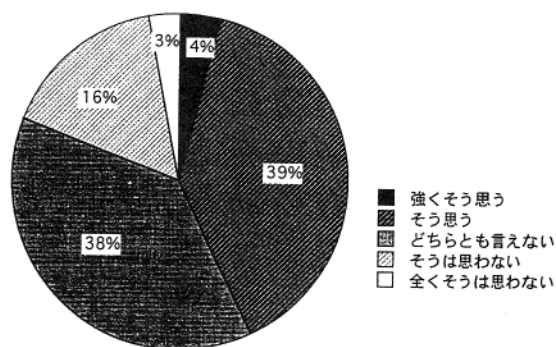


毎年とした者 35%, 隔年及び 2 - 3年に一度と
した者 58%で, 短いインターバルでの繰返し調査
が望まれていることが分ります。数年に1回とし
たものは僅かに 7%でした。評価に参加した講義
が教養部の講義だった教官のうち, 継続の必要が
あるとした者の半数以上(55%)が毎年繰り返し

て行う必要があると回答しています。

(15) 「学生による教育指導の評価」の集計結果よ
り, 全部局の授業の共通の弱点として学生の発
言, 発表や質問などで学生を授業に積極的に参加
させる双方向授業が苦手であることなどが指摘さ
れています。このような共通の問題点について全
学レベルの取組みが必要であると提言されていま
すが, もしこのような取組み(教育手法向上のた
めのワークショップ等)が実施された場合, あなた
はこれに積極的に参加しますか。

図 14.



この設問に対する回答の評価の平均値は 3.3 で
した。強くそう思う・そう思うと回答した者
47%, どちらとも言えないが 31%あり, 22%がそ
うは思わない・全くそうは思わないとしていま
す。文系教官のみだと評価は 3.1, 理系教官のみ
では 3.2 となり, この設問にそう思う, 強くそう
思うと回答した文系教官は 38%, 理系教官は 40%
で, 文系, 理系で大きな差はありませんでした。
特筆すべきは, 文系学部の中で, この設問に対し
て積極的な回答をよせた教官は教育学部が突出し
て高く, 他の文系学部の低い回答を補完して, 文
系学部の平均値として理系と変わらない値になっ
ているという事実です。理系学部ではおしなべて
教育学部以外の文系学部よりは高い値をとってい
ます。理系・文系教官の平均値よりも全体の平均
値が高いのは, 研究所など付置施設の教官がワー

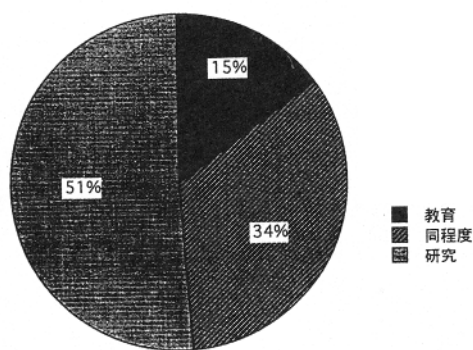
クシヨップ参加を希望した為で、授業をする機会や経験が少ないこれらの施設の教官としては当然の希望と言えます。

学生による教育指導の評価の報告書にしっかり目を通した教官群では61%が参加すると回答しており、熱意のほどが分ります。また、評価の継続の必要性に対する支持率が上がるにしたがって、参加の意志が18%から54%にまで上昇します。教育の改善に熱心な教官が評価の継続を望み、また、自ら教育技法を学びたいと考えている傾向が明白に出ています。

(16) 現在、あなたは大学で、教育と研究のどちらに多くの時間を割いていますか。

- 1)教育 2)同程度 3)研究

図 15.

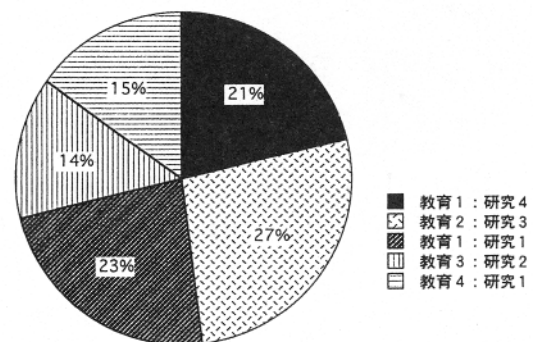


15%が教育、34%が同程度、51%が研究という回答をしています。また、文系教官の20%が教育、52%が同程度、28%が研究という回答で、理系教官の7%が教育、42%が同程度、51%が研究と回答しています。理系教官が研究に時間を多く割いていることは予測されることでした。その他にこの値が大きく変動するのは、教官を設問「(18)あなたは本学の教官として教育と研究のどちらに重きを置くべきであると考えますか」で教育、同程度、研究と回答した群にそれぞれ分類したときで、教育に重点を置くべきであるとした教官群では62%が教育に時間を多く割いていると

回答しています。一方、教育に重点を置くべきであると考えながら、研究に時間を多く割いている教官も20%程おります。教官の評価が研究業績偏重であるため、建前と本音の差が出ているのかもしれない。同程度に重点を置くべきであるとした群では約半数の52%が同程度に時間を割いており、17%が教育に、31%が研究に時間を割いていると回答しています。ここでも研究業績偏重の影響が出ています。研究に重点を置くべきであると回答した群では81%が研究に時間を割いており、同程度16%、教育3%となります。

(17) それは数字で表すとすれば、何対何(教育:研究)くらいになりますか。

図 16.



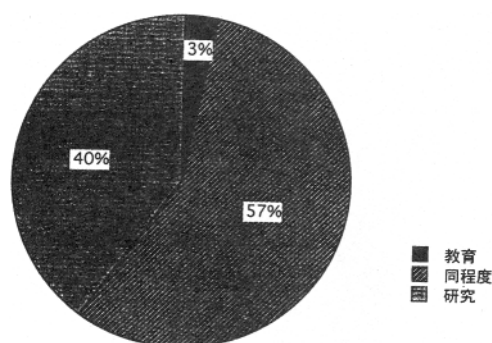
およそ1:4とした者21%、2:3とした者27%、1:1とした者23%、3:2とした者14%、4:1とした者15%という結果でした。教授と助教授・講師の間でこの値に大きな差はありませんでした。文系教官ではおよそ1:4とした者10%、2:3とした者24%、1:1とした者41%、3:2とした者13%、4:1とした者12%という結果でした。理系教官では、およそ1:4とした者25%、2:3とした者29%、1:1とした者27%、3:2とした者10%、4:1とした者9%という結果でした。文系教官が教育対研究の比率を1:1と回答したものが最も多かったのに対し、理系教官では2:3としたものが最も多いという結果になりました。設問18で教育に重き

を置くべきであるとした教官群では教育:研究の比率がおおよそ3:2とした者25%, 4:1とした者36%と教育に割く時間的比率が大きく, 研究に重点を置くべきであるとした教官群ではこの比率がおおよそ1:4が31%, 2:3が31%と, 研究に割く時間が大きくなっていることが分ります。

(18) あなたは, 本学の教官として教育と研究のどちらに重きをおくべきであると考えますか。

- 1)教育 2)同程度 3)研究

図 17.



教育と回答した者僅かに3%, 57%が同程度, 40%が研究と回答しています。教授では「研究」の比率が高く(47%), 助教授・講師ではその比率が下がります(29%)。文系教官では教育と回答した者4%, 57%が同程度, 39%が研究, 理系教官では教育と回答した者4%, 51%が同程度, 44%が研究と回答しています。理系で「研究」の比率がやや上がりますが, 文系, 理系で教官の意識に大きな違いがないことが分ります。教育よりも研究に重点をおくべきであるという回答が40%もあったということは予想されたこととはいえ, 教育の改善に問題となる可能性もあります。ただし, 先に述べた教育と研究に割く時間配分における差異のほかには, 教育重視型教官と研究重視型教官とで顕著な差がでた設問はありませんでした。研究重視と回答した教官でも, 教育重視型教官に比べ, 報告書をしっかり読んでいないとか,

授業の改善を試みなかったとか, 教育に熱意がないと思われるような回答が多いという傾向はありませんでした。このような教官が, より時間的制約を要求されるような教育活動にどのように対処するのは明らかではありません。

大学が研究所と違う点は, そこが教育の場であるという点であり, また, 最先端の研究を教育に還元する場でもあるということです。従って, 大学教育は研究と表裏一体の関係にあり, どちらかに偏重することは好ましくないと考えられます。研究に及び腰な教官は教育に逃げ場と言いつけ, 教育活動に熱心でない教官は研究に勤しんで個人的評価を稼ぐようでは大学教育の進歩はあり得ません。教官の教育活動や教育への貢献度を正統に評価する制度の確立が望まれます。

設問17の回答と食い違いがある場合はその理由をお書きください。

理由:

「現在のシステムでは大学教官としての評価は論文(それも質よりも量)のみによると言っても過言ではない。そのため無意識のうちに研究を優先してしまうのではなかろうか。今後, 教育の評価が具体的数字になって現れてくるなら変わるであろう。」(歯学部講師)このような意見が最も多かった。教官の教育活動の評価の方法を真剣に検討し, 個人の業績として評価する態勢を作るべきでしょう。

「大学院, 学部での教育や研究指導は研究を学問に反映するものであり, どちらを重く見るべきとは言い難い。教育を軽く見るものは一般に学生から学ぶことなく, 講義の革新を怠っている場合が多いようだ。しかし, 現実には, 教育負担があまりにも多すぎ, 教育も研究も十分に行えていない。」(経済学部教授)と, 多忙さゆえに教育あるいは研究に十分な時間が割けないことを嘆く声も多くありました。ただし, これが高じて「研究したくて今の職業に付いているので不満が溜っている。」(法学部教授)と, 教育という大学の使命を全く意に介さない「教育者」もいます。また一方

で、「教育は削れないが、研究は削れる。自己を危うくするものであるが、」(教育学部)とする愛他精神旺盛な教育者もいる。研究時間を削って教育に力を入れると研究業績が上がらず、「自己を危うくする」ことになってしまう。使命感と、自己防衛の狭間に悩む研究者は多い。教育の努力が正当に評価されるように、早急な教育業績評価の基準作りが望まれる。

(19)「学生による教育指導の評価」についてご意見がありましたら下にお書き下さい。

a. 学生の評価能力について

「学生は授業を適正に評価できると思う。個別的な評価も積極的に公表すべきだと思う。」と学生の評価に信頼をおき、評価の公表を求める意見がありました。一歩進めて、「教官の評価として給与などに結び付けるべきであり、そうしない限り授業の改善はあり得ない」とするものもありました。平成6年度の点検評価項目の一つとして行われた、教育業績の評価基準に関する調査に対する部局からの回答にも、「学生による評価をその基準の一つとする」という回答が複数見られました。一方で、「学生による教育指導の評価」報告書には、そうすることの危険性についても指摘があり、このことについては慎重な論議が必要でありましょう。

「学生の評価は非常にフェアである。」という見解の一方で、「学生は教官の教育努力を正しく評価できていない」とする意見もありました。

b. 評価の継続について

「実験や卒論指導も教育指導の評価に入れるべきである。」「大変結構な試みなのでぜひ継続して欲しい。その場合、評価の点数の差がより大きくなるように、100点満点法で評価してはどうか。」「学生にとっても授業を受ける際の態度や心構えについて考える良い機会であったと思う。」「学生による授業評価の結果も教官の教育業績の評価に加えられるべきである。同僚による評価も加えなければならない。」など、大多数の教官が評価の継続の必要性を望んでいるが、「なぜ今年も実施

しなかったのか。実施しながらでも見直しは出来る。継続的に行って初めて自己の改革の試みが学生にどのように受け止められ、評価されるかが分る。このままでは今年の試みがどう受け止められたかが分らず、次の改善策が遅れてしまう。」という積極的な意見も見られました。

また、「皮肉な意見であるが、よい講義をやろうと考えている教官にはこのようなアンケート結果を積極的に取り入れていく姿勢があり、それは、必ずしもアンケートがなくても可能なことだと思う。むしろ問題なのは講義をどうでも良いと考えている教官にとっては、アンケート結果も興味のないものだろうし、改善されるべき講義の改善にはならないのではないか。」という意見もあり、本アンケート結果を解析して特にその感を強くしたものでした。事実、「報告書には熱心に目を通していない」「授業の改善は試みていない」「評価は役に立たない」「弱点は指摘されなかったと思う」「評価の継続の必要はない」「教育技法のワークショップに参加しない」という一連のネガティブな回答は同一教官からのものが多く、このような回答をよせる教官は、よほど完璧な授業を行っている教官(“完璧教官”だが、完璧でない教官もいるという事実が把握出来ない洞察力欠如教官)か、よほどスタンダードが低く、自分の授業を学生による評価結果とは関係無く、改善の余地がないほど完璧であると自己評価している(思い上がり教官)か、無関心、無気力、無責任教官であるといえるでしょう。昨年からの評価から、それほど完璧に評価された教官はおらず、なにかしら改善を望まれているはずで、授業は教官の責任においてなされるものであり、学生からのフィードバックを参考にして(全て従えというわけではない)改善を重ねて行くべきであると思います。

c. 学生による評価に反対する立場からの意見

「報告書にはちらっと目を通しただけ、読む気もしない。このようなアンケートは全く無意味である。学生は全く内容を読まずに適当に答えてい

る。このような愚行は早晩廃止すべきである。子供騙しの作業には時間と費用をムダ使いすべきではない。」という全くの学生不信の医学部教授。これで教育が出来るのでしょうか。

「この種の調査はほとんど意味がないし、『目を通した』教官に聞いても『役に立つ』と考えている人はほとんどいない。」という見解をよせたのは教育学部教授です。どうして意味がないのか、理由は付けていません。この回答をした本人は報告書にざっと目を通したとしていますが、目を通した通さないの如何に関わらず、70%以上の教官が「継続の必要性有り」と回答し、ざっと目を通した教官の57%、しっかり目を通した教官の77%が「役に立った」と回答している事実と、回答者の見解とは大きく異なります。何をもちて「ほとんどいない」という結論に達したのでしょうか。いやしくも学問の世界にいる人間がしっかりした根拠もなくこのようなことを発言出来るとは思いませんが。

この回答者は更に次のように述べています。「『学生による教育指導の評価』自体がこれまでの考え方・方式では稚拙・無意味であるし、それに関するこの調査は屋上屋を重ねる無意味な作業と思える。この種の調査は他の大学に勤務した際や自治体の諮問委員会などでも経験したが、基本的には対外的な体裁を整えるためのお役所的点数稼ぎにすぎないことが多く、業務の最前線で苦勞している人間にとっては迷惑以外の何者でもない。学生の意見を反映した授業や指導の改善工夫は、こんな調査とは関係無く、いくらでも出来るし、現にやっている。そうした意欲的試みにこそ目を向け、そこから真剣に学ぶ構えをとることこそ大切なのではないか。」このような意見もこの調査をやらなければ日の目を見なかったでしょう。それでも無意味と言えるのでしょうか。さらに、学生による教育指導の調査は対外的に体裁を整えるために行っているではありません。大学教育の改善のために少しでも役に立てばという発想から行われているものです。これを活かすも殺すも教

官の意識次第とすることです。この教育学部の教授のように「迷惑以外の何者でもない」と感じる教官が大多数ならば止めた方がよいでしょう。なぜなら、このような態度の受け止め方こそ、この調査を体裁だけのものにしてしまうからです。

「学生の意見を反映した授業や指導の改善工夫は、こんな調査とは関係無く、いくらでも出来るし、現にやっている。そうした意欲的試みにこそ目を向け、そこから真剣に学ぶ構えをとることこそ大切なのではないか。」ということですから、是非とも北大の教育の改善のために、そうした意欲的試みを紹介戴くとともに、授業の参観、あるいは全学の教官に対して、教育技法の改善についてご教授などをお願いしたいものです。「学生による教育指導の評価」には教官個々人の授業の評価にとどまらず、授業の評価を通して、教官と学生の意識改革をはかるという積極的な意味があるのです。当然「意欲的な試みに目を向け、そこから真剣に学びたい」と考えております。

d. 学生による評価実施には賛成だが方法に改善が必要という意見

「記述式にしなくてはどこをどう改善したら良いのか分からない。」

各教官に個別の記述式アンケートをとると言っているわけではないので、このような見解の持主は自分で記述式のアンケートを作製したらいかがでしょうか。全学レベルで記述式アンケートをとり、これを集計するのは技術的に不可能に近いと思われます。

「具体的な設問を多くした方がよい。」

設問については毎回改善して行く必要があるでしょう。年度によって、異なる情報を集めることも考えられます。

「設問が学部、学科の実情にあわない。」

文系、理系の数部局から代表委員が出て設問について検討しています。なるべく全部局共通の評価項目とし、必要部分は各部局・学科で補足的に個別の調査をしてもらえばよいという見解からこのようなアンケートになったものです。各部局で

は実情にあった設問を部局の点検評価委員会に提案し、調査すればよいわけです。ただし、現行のアンケートの設問が学部の実情にあわないものがある場合には、具体的にこれを指摘してもらって、設問を差し替える必要があります。アンケート実施前にアンケートの設問を各部局に提示し、問題がないかどうかチェックしてもらおうシステムにしたら良いと思われれます。

e. その他

「学生による教育指導の評価」実施を高く評価し、実施した委員会の労をねぎらうコメントがいくつかありました。また、学生の評価が信頼の及ぶしっかりしたものである一方、昨年(1995)の報告書に掲載されている部局からのコメントで、学生による評価の問題点を指摘した意見のなかには、教官側の自覚の欠如の方が問題と思われるひどいものがあり、読んでいて怒りを禁じ得なかった、という意見もありました。

4.5 総合評価

本学の各部局の講師以上の全ての教官を網羅する大規模な調査で、「学生による教育指導の評価」に対する見解と、授業の改善に対する具体的な取り組みや教官の意識が明らかになりました。多くの教官が「学生による教育指導の評価」を肯定的に受け止め、短い間隔での繰返しの継続を望んでいることが分かります。特に教育の改善に熱心な教官が継続を望んでいることが分かりました。改善のため学生からのフィードバックの必要性を感じているからでしょう。一方、継続を望まないとする回答は8%と、継続を望む72%に比べ少数派です。望まないとする根拠は、学生の評価能力への疑問と評価の教育改善に対する有効性に疑問があるというものが主でした。これらの疑問を吹き飛ばすかのように、多くの教官が「評価」の指摘を受けて授業の改善を行ったと回答しており、その具体策がよせられました。中でも「大きな声で話すようにした」等の個人的指摘事項の改善のほか

に、「双方向授業を初めて試みた」教官が何人かいるなど、北大の多くの授業で改善の試みがなされた事実が報告されています。このことだけ見ても「評価」の有効性が示されたといえるでしょう。昨年度の「学生による教育指導の評価」と今年度の本調査により、教官の教育に対する関心はいくらかでも高まったと考えられます。

教官の意識を文系、理系で比較してみると、設問(5)「学生の所属学部などの学習目標との関連が明らかになるような授業か」、設問(10)「『学生による教育指導の評価』は学生の意識を知る上で役に立ったか」、設問(11)「自分の弱点を指摘されたか」、設問(12)「指摘された弱点の改善を試みたか」、設問(14)「継続の必要性」の各設問で大きな差ではありませんが、理系の方が文系よりも高い値を示しました。また、設問(15)「教育手法向上のためのワークショップに参加するか」についても、教育学部を除いて他の文系学部は理系学部よりも低い値を示しました。一概にはいえませんが、理系学部の教官の方が授業の改善に熱心なようです。設問(16)「教育・研究のどちらに時間を割くか」、設問(17)「教育対研究の比率」については、予想通り、理系学部の教官の方が研究重視とする者が多いことが分かります。研究志向の教官が多い理系学部の方が、授業の改善に熱心な教官が多いという、一見矛盾する結果になりました。研究に熱心な人は教育にも熱心であると言えるのでしょうか。

平成6年度実施の「学生による教育指導の評価」を受けた授業が学部授業であった教官と教養授業であった教官の間で回答に大きな差が出たのは、設問(12)の「指摘された弱点を今年の授業で改善を試みたか」という問に対してでした。学部授業担当教官の方が圧倒的に改善に熱心であったことが分かりました。必ずしも自分の学部に進学するとは限らない教養生に対しては教官の熱意もさめがちであると言えるでしょう。

一見、無関係と思われそうですが、「学生の学習意欲が高い」と感じている教官の方が、「学生によ

る評価」を肯定的に受け止め、「授業の改善に役立つ」と考え、「継続」を望み、「授業の改善に熱心」な傾向が強いことが明らかになりました。「評価」に批判的で、「継続」を望まない教官に学生不信の傾向が強いことと併せて考えると、「学生の学習意欲が高い」と感ずればこそ、授業する側も積極的に改善を計ろうと言う気持ちになるものであろうと考えられました。

本調査の設問の中で、教育に対する熱意の尺度と考えられるような項目、「学習目標の明示」「改善の試み」「教育手法のワークショップへの参加」(「シラバス作製」は昨今、組織的に行われているので尺度にならない)に積極的な回答を与えた教官の数と「報告書の読み方の熱意」とは高い相関を示しますが、「教育と研究のどちらに重きをおくべきであるか」という設問に対し、「教育」と回答した教官群でも上記項目に積極的な回答をする教官が特に多いとは読み取れませんでした。「重きをおくべき」と考えるのと実践するのでは差があるようです。一方、実践が形として現れている「報告書の読み方の熱意」が教育に対する熱意のよい指標になるようです。そして、もちろん例外は存在しますが、「報告書を熱心に読んだ」「教育熱心」「学生による教育指導の評価」に肯定的(「授業改善に役立つ」「弱点を指摘されたと思う」「改善を試みた」「継続必要」という相関が成立するようです。

本調査を通じて「学生による教育指導の評価」が教官の意識改革に有効であり、北大の教育の改善に既に具体的な形で役立っていることが明らかになりました。今後とも学生による評価を継続して、教官のとった改善策が本当に有効な改善策になっているかどうか確かめる必要があるでしょう。教官の“製造物”たる授業に教官は責任を持たなければなりません。

5. 結語

上記のように、多数の教官が「学生による教育

指導の評価」を教育の改善に役立つと認め、継続の必要性を支持しており、既に、学生からの指摘事項を参考にして具体的に教育の改善に取り組んでいる教官もいることから、「学生による教育指導の評価」は好ましい方向で機能し始めていると言って良いでしょう。今後とも毎年、あるいは隔年といった短いインターバルでの継続が望まれます。また、この評価システムを制度として実施して行く上で、ノウハウを蓄積出来る恒常的な教官の組織が必要であると思います。教育活動専門委員会では、毎年「学生による教育指導の評価」を点検評価項目として検討するものでもなく、また、毎年教官が入れ替わるため、在任中に得られた評価システムの改善に役立ちそうな知恵と知識の蓄積が伝達されない可能性があります。また、データの蓄積により、長期にわたる解析も可能でなければなりません。私は高等教育機能開発総合センターがこれを継続する最も適した機関であると思います。恒常的な教官定員があり、ノウハウの蓄積が可能です。長期間のデータの蓄積も可能です。これらの定員教官のほかに、毎年学内から選出する委員をもって委員会を組織し、教育の改善について検討し、評価の実施を行うことにはいかがでしょうか。最後に、「教育の評価」はあくまで教官と学生が主体で行うものであって、事務管理機構に全てを委ねてしまうことの出来るようなものではないことを教官は心に銘記し、労を惜しんではならないと考えます。大学の自治と学問の自由の維持のために、そして、教育の質的向上を計るために。