

Report from the **FD** salon

07-1

龍谷大学 FDサロンレポート

授業改善をどう進めるか—授業評価のあり方を考える—

天野 正輝 (文学部教授) マイケル・ファーマノフスキー (国際文化学部准教授)
2007年7月13日(金) 於/深草学舎 紫英館2F大会議室

I FDサロン開催について

経営学部 加藤 正浩

私たち指定プロジェクト「教育評価」のメンバーは、「大学教育の改善に資するための一つの方法として、各大学で、学生を対象とした授業アンケートやカリキュラムアンケートが行われている。どのようなアンケートを行うことが適切であるか、その分析はどのようにすべきか、またその成果をどのように活用すべきかなどについて、本学のこれまでの蓄積にとどまらず、他の大学の状況についても教育評価と関連づけて調べる。」という研究テーマを与えられ、研究を行っています。

現在、龍谷大学では年に2度、学生を対象とした授業アンケートを実施しています。ところが、昨年度の大学基準協会の評価で、「授業アンケートが授業改善に活かされていない。」という指摘を受けました。授業アンケートの結果を授業改善に活かせないのはなぜか。どのようにしたら活かせるようになるのか。そもそも授業アンケートとは何か。授業改善とは何をすることなのか。目下、研究会ではこのような課題に取り組んでいるのですが、より適切な答えを導き出すために、教育の専門家のご意見を聞こうということで開催することになり、研究会メンバーでもある文学部の小島勝先生から本学文学部教授で教育学の専門家であらっしゃる天野正輝先生をご紹介いただき、お話しをうかがいました。また研究員代表として国際文化学部のマイケル・ファーマノフスキー先生からご意見をご披露いただきました。

II 授業改善のために今日の教育評価論から何を学ぶか

文学部 天野 正輝

はじめに

大学における教育活動の中で、授業がその主要な活動であることは言うまでもないが、その授業改善の契機となっているものは何であろうか。小生の30数年にわたる授業実践を振り返ってみて、授業改善の主要な契機は、自らの授業評価（自己評価）であり、成績評価の活動を通してであり、同僚との共同授業や授業参観における同僚からの批判・指摘である。数年前から実施されている学生の授業アンケート調査結果からは、現在までのところ、授業改善のための有効な情報が得られた経験は無い。

わが国の教育方法の歴史でも、初等、中等教育段階での授業改善に、評価行為は深くかかわっており、教育評価研究は教育研究の重要な位置を占めている。本レポートでは、初等、中等教育での授業改善に焦点を当てた評価研究をレビューし、そこから、大学での授業改善が学びとるものは何かを検討したい。尚、本稿で言う「授業改善」とは、もたらされる評価情報によって、授業を構成する諸要素に変化が生じ（例えば、学習者に最適化された教材、工夫・改善された教授技術）、授業目標の達成度が高まることととらえたい。そして、授業改善はカリキュラム改善にもつらなるものととらえる。

1 教育実践における評価の意義

教育活動における評価の位置と機能について独自の追求をした続有恒（1928—1972）は、評価を「目標追求—評価—調整という単位での目標追求活動における部分活

動であって、追求活動の実績と目標との関係をチェックし、調整活動のためにフィードバック情報を提供するもの」(1974)と規定した。

教師の教育実践は、教育目標の設定—内容の選択・組織—教育・教授活動—評価—調整(目標の再設定)という一連のサイクルを絶えず繰り返すことによって展開していくのであり、教育評価は、つねにこのサイクルの中に位置づけられる。つまり、教育目標をどの程度に実現されたかを、学習者に現れた変化を通して確かめ、次の教育活動を調整するはたらきであって、教育という目標追求活動に不可欠な営みである。

評価の行為は、一連の教育実践の全過程に内在しているが、評価への認識の深まりは、教育実践の点検、反省の深まりとかかわり、実践の科学化、合理化、自律化とかかわり、ひいては学生の発達保障にかかわるのであって、教師の重要な資質、能力である。ただ漫然と日々の実践活動を行うのではなく、自らの行為を対象化し、自らの行為を過去と現在と未来をつなげてとらえていくこと、これが評価の行為の自覚化の本質である。そして、教育の過程に内在する「評価」を自覚的に位置づけ機能させなければ、教育活動に対する外部からの枠づけが容易に入り込むことになりかねない。

2 到達度評価の理論と実践

わが国の初等、中等学校の教育実践の領域で評価という言葉でまず意識されるのは、学習する側の学力や能力であり、指導する側の力量はあまり問題にされない傾向にある。評価において第一義的に問われるのは、「わかるように教えることが出来たのかどうか」という、指導する側の力量であり、指導の工夫、改善なのである。また、一般に、テストとか評価という語は不快感、不安感を伴って受けとめられる傾向にある。それは、評価が指導の改善のために機能せずに、児童生徒の能力の値ぶみに陥り、選別のために機能しているからなのである。その最大の要因は5段階相対評価がわが国の公教育の場に君臨してきたことに求められよう。

1970年代に入って、京都府下の小・中学校では、5段階相対評価のもつ非教育性を明らかにし、その克服形態として到達目標・到達度評価を採り込んだ授業実践を創造する組織的取り組みが展開している。それは、すべての児童生徒を基礎学力としての学習目標に到達させ、さらに発展的な学力をも保障することの飽くなき追求であった。

到達度評価の実践では、教育実践をより効果的なものにするために、評価の機能を診断的評価(diagnostic evaluation)、形成的評価(formative evaluation)、総括的

評価(summative evaluation)の三つに分け指導過程に位置づけている。評価を授業の改善に活かすためには、個々の児童生徒の指導前の到達度や学習上の問題点を評価するための「診断的評価」や、指導の過程で児童生徒の学力を評価し、それを直ちに指導に活かすための「形成的評価」、さらに、学期や学年末に学習の最終的成果を査定するための「総括的評価」を指導過程に組み入れて、到達度をつねにチェックして、指導と学習を調整していくシステムの構築が必要であった。

3 「指導と評価の一体化」の意義

1990年に入って「指導と評価の一体化」が強調されるようになったが、これには、評価を指導の終着点とするのではなく、評価によって得られた情報を積極的に利用して、以後の指導改善を図るねらいが込められている。生徒の達成状況、到達段階をよく見極めて、以後の指導計画立案や個別支援に活かすことを意味する。そこには、また、集団準拠評価から目標準拠評価(絶対評価)への転換が意図されている。

さらに、「評価もまた、指導でなければならない」とか「評価を評価する」と言った意味も「指導と評価の一体化」には含まれている。

「一体化」を図るためには、次のような配慮が求められる。

①指導目標は、方向目標ではなく、到達目標として具体的に設定されていて、それが、達成状況ないし到達段階を判定できる評価規準となり得るかどうか吟味する必要がある。

②指導の対象である生徒の実態がつねに把握されていること。この点、診断的評価も以後の評価に生かされるという意味で、指導と評価の一体化に欠かせない過程である。

③授業や単元途中で形成的評価が適宜なされて、評価情報は指導と学習にフィードバックされていること。



④指導計画の立案段階における目標設定は、指導後に行う評価の項目設定と表裏一体の関係にあり、目標設定と評価項目設定は同時になされるべきものである。つまり、指導計画の中に評価計画が位置づいていることが必要なのである。

4 自己評価能力の開発

大学生の学力低下が社会的にも注目されて久しいが、低学力の背後には、学習意欲の低下がある。彼らには、自分の学びの意味が認識されていないこと、自己評価能力の欠如が予想以上に大きく深刻である。自己評価（self-evaluation）の能力が重視されるのは、「自分は何に関心があるのか」、「自分は何をしようとしているのか」「そのためには何が解かっていないといけないのか」といった、自分の学びの意味を見つめるもう一人の自分の目を持つようにすることが求められているからであり、メタ認知能力を育成することが今の生徒には極めて重要だからである。

生徒自身が、目標に照らして自らの学びの現状を把握し、学習活動をコントロールし、次の学習への意欲を高めていくという、自己教育（学びの自立）の能力の育成には、自己評価能力の形成が重要課題なのである。一般に自己評価は目標設定（学習課題の自己目標化）—達成行動—自己を対象化して観察（自己モニタリング）—評価規準に照合した自己点検・自己評価—自己強化というプロセスを含み持つ。自己評価で評価されるのは、学習活動の結果だけではなく、目標の設定、課題解決の見通しの立て方、展開過程、その結果を目標との関係で評価すること、その評価を評価することなど全過程が対象となる。つまり、目標に向かう活動の絶えざるコントロールこそ自己評価であるということが出来よう。

5 大学の授業改善に示唆するもの

以上のような、日本の公教育における教育評価の理論



と実践の課題から、今日の大学における授業改善が学びとるものは何だろうか。

①最近大学生（受講生）の学力低下は、予想以上に著しく、また、学力格差の拡大、意欲の低下、興味・関心の多様化も一層進行している。したがって、効果的なカリキュラム編成と授業づくりのためには、受講生の実態の的確な把握が不可欠なのである。②で検討したような診断的評価の実施と補充学習などを授業計画に位置づけて活用することが必要である。受講生のレディネスの的確な把握は、シラバスの作成や指導計画の立案と日々の実践にとって欠かせない。

②授業の改善には、形成的評価の考え方を生かすことが必要であろう。学年末の1回の定期試験の成績、つまり総括的評価からの情報のみでは、授業改善を効果的に導くことはできない。学習が終了した段階で評価情報を得ても、教師はそれを授業改善に生かすことは出来ない。単元や授業の目標系列のうち、何が出来、何が出来ていないか、未到達であるとすれば、どこでどのようなつまづき方をしているのかについての情報が必要なのである。授業途中での目標の達成状況を確認し、その情報を教師自身と受講生にフィードバックして、回復指導や発展学習を授業過程に組み入れていくことが求められよう。「指導と評価の一体化」の意味はここにある。

③受講生にとって、評価情報は適切に与えられれば、自らの学習活動の現状を把握し、反省の機会を得るだけでなく、自己効力感を高め、学習内容に対する興味・関心を高め、次の目標に向けた意欲を喚起することも出来よう。その際重要なのは、評価情報がフィードバックされる時期と方法の工夫である。定期試験の成績が、数カ月後になって優・良・可とかA・B・Cといった標語で記入された成績一覧表で示されても、受講生の学習活動に影響を与えることにならない。

④作題して答案やレポートに目を通し、採点し、評価するという行為が教員にとって持つ意義の一つは、講義内容や指導方法の改善のための情報を提供してくれるところにあるが、大学の授業担当者にそのような評価行為の自覚化は十分浸透しているだろうか。出題、採点、評価という行為が、教員本来の任務ではなく余計な仕事、雑用としてしか位置づいていないのではなからうか。

⑤1回の定期試験のみで成績づけをすることは、評価を指導の終着点（あと始末的评价）と位置づけることであって、評価情報を以後の指導計画の見直しや指導法の改善、個別支援のために活かすことにならない。授業の過程で、発問と応答、小テストや小レポートの繰り返しによって、目標達成度をつねに確認して、指導と学習活動を調整するシステムづくりが必要である。そのために

目標分析が必要であり、授業の目標は到達目標として設定することが不可欠である。授業改善に役立つのは目標準拠評価だからである。

⑥今日の受講生の学習の改善と学習意欲の開発にとって、授業の過程に自己評価を導入することは効果的である。自己評価は、自分の学びの意味を見つめるもう一人の自分の目を持つようになること（メタ認知能力を育てる）につながるからである。

ポートフォリオ (portfolio) を活用した評価法は、近年、わが国でも注目されている自己評価の一つの方法であるが、ポートフォリオ評価法の実践は、受講生の自己評価能力を高め、自己の良さや可能性を発見し、「開かれた自己」の創造に結びつくものである。

Ⅲ 天野正輝先生のお話を聞いて

文学部 小島 勝

本学文学部教授の天野正輝先生が「授業改善をどう進めるか—授業評価のあり方を考える—」についてお話されたことを聞いて、考えたことを少し述べてみたい。

まず先生は、「授業評価」には「学習活動の評価」と「指導活動の評価」があるとされ、「教育評価」は、「教育の効果を高めるために、情報を収集し、教育目標に照らして価値判断をし、改善を図るための一連の活動」と定義された。また、「評価行為の自覚化」について、「評価の行為は一連の教育実践の全過程に内在しており、評価への認識の深まりは、教育実践の点検、反省の深まりとかかわり、実践の科学化、合理化、自律化とかかわる。評価行為の自覚化は、自らの行為を過去と現在と未来をつなげてとらえていくことにある」とされた。

このサロンは、本学の受講生が行う「授業アンケート」の改善を志向する指定プロジェクトの研究会の一環として開催されたが、教員の「指導活動の評価」を受講生にもしてもらおうことを通して、授業改善に資する情報を得たいという趣旨が「授業アンケート」にはある。しかし現状は、天野先生が定義された「教育評価」の向上にはほど遠く、「評価行為の自覚化」に至っていない。

その事由はどこにあるのか。私なりに考えてみると、まず現行の「授業アンケート」が教員が自らの教育活動を点検し、反省してよりよい授業をめざすに足る情報を与えていないことにあると思う。受講生に「授業アンケート」の趣旨が十分に説明されず、授業中の10分そこそこの片手間でなされて得られた情報に過ぎない。真に真面目に授業に取り組んだ受講生の真摯な意見や感想が知りたいのに、たまに書かれている自由記述は「黒板の字

が汚い」・「教えるのが下手」などの教員を不快にする内容なのである。また、集計も「平均値」で出されていて、あまり参考にならない。自分の授業のどこに受講生は問題点と魅力を感じているのかが、精確に把握できないのである。

かといって「授業アンケート」そのものを軽視できる時代ではもはやない。小・中・高校生並みに、受講生に「よくわかる」・「内容のある」・「学ぶ喜びを感じさせる」授業をし、「公正な成績評価」をすることが今後ますます求められる。「学習活動の評価」と「指導活動の評価」をもっと重視し、「授業アンケート」の実施方法を真剣に考えなければならない。



Ⅳ A Closer Look at the Ryukoku University Class Evaluation Questionnaire: Does a Better Assessment Instrument Necessarily Lead to a More Effective Class Evaluation System?

Kokusai Bunka Gakubu Michael Furmanovsky

In the years 2003-05, the Ryukoku University Class Evaluation Questionnaire (hereafter CEQ) was thoroughly and comprehensively redesigned. This task was undertaken by an inter-gakubu committee working under the direction of the Kyoiku Kaihatsu Center. The members of the team, several of whom were experts in the field, undertook extensive research into questionnaire design and sought out "best practice" examples from Japanese, American,

Australian and British universities. The result of this work and numerous debates about every aspect of questionnaire design, was the current CEQ with its streamlined one page set of basic questions and a wide range of additional questions in the "Question Bank." Despite this work, however, there seems little doubt that significant changes in the nature of the class evaluation instrument have not led to major improvements in the quality of student feedback or in the way in which this quantitative and qualitative data is relayed to and ultimately made use of by instructors. This article attempts to look at a number of assumptions that were made by the committee when the CEQ was redesigned, and attempts to explore some of the possible reasons why the current system of class evaluation has not been as successful as might have been hoped. This is done by compiling a list of assumptions that were made by the members of the committee while redesigning the CEQ in 2003-05, followed by some comments about these assumptions.

Assumption 1. Students will take the CEQ seriously without teachers giving them assurance that their views will be taken into account by the instructor either later on in the same semester or in the same academic year.

It seems self-evident to anyone who has taught at Ryukoku University for some time, that most students do not take the CEQ as seriously as we would like. If we put ourselves into their position, it is easy to see why. Simply put, they do not see it as a something that is likely to lead to a better learning experience for them during that same semester or academic year. Rather they tend to see it as a tool for the university or the instructor to get some general feedback about his or her curriculum or methodology that is not necessarily of direct relevance to them. Evidence shows that most students are reasonably satisfied with any given class to begin with. More importantly, however, those that are not satisfied, often find that the CEQ does not necessarily target the specific concerns that they might have (even when the Question Bank is used by the instructor). Of course the small comments area can be utilized, but the fact that relatively few students now take advantage of it, tells us that they do not, at present, perceive writing extensive comments as being worthwhile.

Assumption 2. Students, including first year students, are in a

position to make micro-judgments about the quality of a professor's teaching or materials.

When students enter the university from high school, their expectations and hopes are extremely difficult for us to understand well. Many will be surprised at the big differences between high school and university and their main goal will be to "survive" and deal with this big transition. As such they cannot easily answer micro-level questions about a teacher's curriculum or teaching style with any confidence or certainty. They are very unlikely to have concrete opinions about a lecture class. After all, what will they be comparing such large classes to? They can only compare them to other new lecture classes that they are taking?

Many of them will generally feel unqualified to make any comment about issues relating to teaching methodology, since they have not experienced other university classes for more than a few months, and thus only can make meaningful comparisons with their (usually very different) high school classes.

Assumption 3. Teachers who until now have been relatively unconcerned about students' views, will become more interested in the results of a CEQ without any deeper understanding of the reasons for the changes that have been made in the university's approach to Faculty Development or any concrete incentives to make improvements in their classes.

Teachers administering the CEQ every year, are easily able to see how quickly and perfunctorily the questionnaire is treated by most students. They also know that under the present system, the results will not have any negative or positive consequences on their teaching status. Since the majority of teachers will get reasonable evaluations, they are also not likely to be much interested in looking at complex charts and graphs detailing the results of the CEQ which of course does not arrive in their mailboxes until many weeks later. As for those teachers who get relatively poor evaluations, not only are they currently not accountable for these results, but if they were to be asked to explain these results, could point to various possible reasons for them that are unrelated to their teaching methodology. Examples might be their high standards or a strict grading policy that could alienate some students. Others might make the point that the class in question was

a foundational or compulsory course that was inherently less interesting for students. We also now know that relatively few teachers use the Question Bank (except when this is mandated by a sub committee). This somewhat surprising result—after the intensive efforts made in 2003-05 to create an extensive Question Bank—might suggest a lack of interest or concern in getting highly targeted feedback of this kind. However, this might also be a result of a lack of clear explanation on how to use the Question Bank or a feeling that this kind of Likert-based questionnaire is not especially useful. Ultimately then, if we want to target those teachers who could benefit most from developing and modernizing their teaching techniques, we need to explain in workshops and seminars how to make more effective use of the CEQ, and also to convey to Faculty that evaluation results will in the future be tied to some extent to the larger process of evaluation that takes place when a professor is being considered for promotion. What seems quite clear at present, however, is that the current CEQ itself, and results of it that are given to Faculty in the form of graphs and charts, are unlikely to have any significant impact on teachers' classroom teaching and lecturing methodology.

Assumption 4. A single survey can be appropriate for both lecture and seminar classes in seven diverse Faculties.

Several members of the present inter-gakubu Kyoiku Hyoka project have pointed out that seminars and lecture classes are too different to be assessed with the same CEQ. Does this mean that a new CEQ for seminars (enshu) would be more effective? There are many difficulties in creating a CEQ that is suitable for use by a very diverse set of faculties and departments. Yet a good argument can be made that it is the seminar (enshu) classes, more than any others, that demand a more individualized evaluation instrument, and one that should be designed by instructors from each individual Faculty. Thus while the any committee charged with redesigning the CEQ could create some basic questions for all seminars, there is a need to design an additional customized evaluation instrument for those faculty members who are teaching seminar classes, especially the graduation seminar. This customized "Enshu CEQ" should be designed by working groups from each of the seven main faculties to facilitate the gathering of nuanced and qualitative feedback from seminar students.



Furthermore these full time Faculty members should be expected to act on this feedback within the current academic year.

Assumption 5. A one page technical explanation of the CEQ placed in teachers' mailboxes is adequate to explain the university's views on the importance of the survey and the statistical results given to them during the school year are examined and understood.

During 2003-05, the redesign of the CEQ took precedence over issues relating to preparing instructors for the survey period itself and helping them to make sense of the statistical results and feedback that they received. Nor was much attention paid to giving a clear explanation of the Ministry of Education's new emphasis on improving the quality of teaching in Japanese universities through a more comprehensive Educational Evaluation (kyoiku hyouka) system. This is especially the case with part time instructors who do attend Faculty meetings in which these topics sometimes come up. Indeed part timers are particularly poorly placed to be able to deal with the extra effort required to make the most of the CEQ. At present both the CEQ itself and later the results of it are simply placed in mailboxes with only one short written explanation of the document given prior to implementation. Several weeks later instructors receive the results of the survey expressed in a set of graphs and charts with some explanation of how to interpret them. However since these results come to teachers during a very busy time in the semester, there is little chance of any serious examination or reflection by them. Moreover while the official explanation allows us to compare our scores with the overall university-wide average,

we are essentially left to interpret these statistics without any real understanding of their real significance, if any.

By definition a large majority of teachers will have ratings that are close to the average since students are mostly uninterested and/or broadly "satisfied". As such we are not likely to care if we are 0.2 or 0.3 points above or below the average. However, as educators and indeed as human beings, we are interested in what students actually write about our teaching, and it often comes as a surprise and even a disappointment to find out just how little they have written. When a student does write his or her comments and suggestions at length, a serious educator will usually be impressed and will feel a sense of responsibility and even a motivation to take the comments into account. It is thus incumbent on those writing the next generation of CEQs, to provide considerably more space, time and opportunity for written comments and perhaps to provide workshops for teachers in which they can learn the basics of "Action Research," an approach to teaching under which regular assessment of their classes by students is used to solve problems and to develop more effective teaching methodologies within the current academic year.



Assumption 6. There is no major difference in the incentives to improve their teaching felt by part-time and full-time teachers.

While it is natural for all instructors to be assessed in the same way, it is obviously the case that part time instructors have less incentive to worry about the quality of their teaching, since they are often teaching as many as 3 or more classes a day and are paid only for the 90 minutes of teaching that they do each week. Clearly under the current system, not only do part time instructors not benefit in any concrete way from positive assessments by students, but they might in effect feel some disincentive. This is because

their "popularity" could easily result in them having a much larger class in the following year with the resultant increase in their work load. Most importantly, however, they cannot be expected to have adequate time to prepare for implanting the CEQ (especially the Question Bank which requires instructors to choose questions in advance in each of what may be several different classes), and to examine the results of what may be as many as four or five courses. While there is no simple solution to this problem, it seems reasonable to surmise that the quality of teaching by part time teachers can be systematically enhanced, only when full time faculty work closely with them and are given controlled access to the former's feedback from students. We then need to find a way to reward part time teachers who receive good feedback, perhaps by allowing them a greater chance to teach their special fields, while at the same time we should create a system in which we can give additional assistance to those who receive consistently low scores over a lengthy period.

Some Thoughts on Designing a New Qualitative Based CEQ

As is suggested above, the work of those involved in redesigning the Ryukoku University CEQ, while perfectly sound from an academic view, and clearly resulting in a much-improved instrument, was perhaps too narrowly focused. Its main goal was to find the right questions—an extremely difficult task given the diversity of the seven main Faculties—and to maximize the flexibility of the questions through the Question Bank. It did not attempt to deal with the larger questions of implementation and post-feedback that may in the long run be even more crucial. Possible solutions to most of these problems lie outside the scope of this article but are dealt with by other members of the project. Ultimately, however, they must grapple with the issue of providing incentives to teachers as well as much greater assistance in implementing a pro-active approach to the assessment of a given class. Another important issue dealt with by Professor Kato and others is the issue of "classroom teaching vs. curriculum design". At present the CEQ tends to conflate these two, leading to some confusion.

In the paragraphs above, an attempt has been made to make a constructive critique of the existing approach to class evaluation that is represented by the CEQ now in use.

In the brief section below some simple but direct principles and suggestions for a redesign of the CEQ in the short to medium term are made. Put as simply as possible, these suggestions argue that the key to getting high-quality feedback is to increase the amount of time given and space provided for, free writing by students, while also asking them to use some of this space to give concrete feedback about the relative success or lack of success of the class in terms of implementing the curriculum. It also promises students that their written feedback will be seriously considered within the academic year in which the CEQ is implemented, with possible adjustments or changes occurring before the class ends. The main suggestions for redesigning the CEQ are based on the following principles:

- Students are helping us as teachers when they answer any questionnaire and we OWE it to them to make an effort to listen carefully to their suggestions for changes in their class in the same semester or academic year. We should not ask them questions about problems that cannot be dealt with until the next academic year.

- Questions—the answer to which—do not have any clear implications for teachers, or are mostly there for statistical comparison purposes, should be removed from any future CEQ in order to free up space for free writing questions.

- The CEQ should contain much more free space for students to write comments, and time should be allocated for this during the class in which the survey is administered. Teachers should make it clear that these will be read and an effort made to respond to those that are reasonable, common and viable.

- Free-writing questions are most effective when directly related to what can be done to improve the teacher's methodological approach or style of lecturing. As such they should focus on three key points, namely:

(a) What aspects of the teacher's methodology and

materials are working well.

(b) What aspects of the teacher's methodology and materials are not working well.

(c) What kinds of teaching methodologies (that students may have experienced in other classes they are taking or have taken) are MISSING from this teacher's approach.

- Likert-style questions which tend to produce "average" or hard-to-interpret scores should be considerably reduced since they do not produce useful feedback. Some core Likert questions about the overall efficacy of the teacher or course should remain if they can be proven to be useful for a significant number of teachers. However they should be very carefully selected and reviewed.

The ideas listed above, could if implemented carefully, result in a CEQ that maximizes the kind of qualitative data that teachers find most useful, while also offering students a chance to effect small scale, but significant, changes in their instructor's methodological approach. These might be as simple as speaking in a louder voice or using the white board more effectively, to something more significant, such as making an effort to incorporate new types of media in their teaching or even changing the nature and style of non-textbook materials used. The changes suggested by most students are unlikely to be profound ones. However, merely by allowing for meaningful feedback and a level of real teacher accountability, we will be sending a message to students that their voices and opinions will be heard and responded too, something which surely should be one of the main uses of any well-designed university class evaluation instrument.



FDサロンレポートとは

大学教育開発センターでは、教職員間の交流の場として、各種の教育活動の経験や意見が話し合えるように「FDサロン」を2002年10月から開催しています。

大学教育開発センターの運営に関わる教職員が、話題提供者をコーディネートし運営されています。話題提供者のお話に耳を傾け、お茶でも飲みながら自由に意見交換等が行える機会として定着してきました。しかし、開催時間や開催場所の問題から、参加ができないとの声も聞かれます。そのようなことから、FDサロンでの話題をもっと全学に環流させ、FDの取り組みを深めていくためにFDサロンレポートを発行することといたしました。

FDサロンレポート 07-1

発行日:2008年1月24日

発行:龍谷大学 大学教育開発センター

〒612-8577 京都市伏見区深草塚本町67

TEL 075-645-2163 FAX 075-645-2190

<http://www.ryukoku.ac.jp/fd>