The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	大学生の授業評価観点に関する事例研究 : 教職課程科目「教育課程論」を対象として
Author(s)	細川, 和仁
Citation	大阪大学大学院人間科学研究科紀要. 2004, 30, p. 144-157
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/12177
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

「大阪大学大学院人間科学研究科紀要」第30巻, 2004年 3 月所収

大学生の授業評価観点に関する事例研究

—— 教職課程科目「教育課程論」を対象として ——

細　川　和　仁

大学生の授業評価観点に関する事例研究
―― 教職課程科目「教育課程論」を対象として ――

細川　和仁[1]

1．はじめに

昨今、大学におけるファカルティ・ディベロップメント（FD）の動きが盛んになってきている。このFDの動きは、大学をとりまく環境の変化と大きく関係している。少子化によって18歳人口が減り続ける一方で、大学への進学率は上昇を続け、大学に入学してくる学生も多様になっている。こういった多様な学生に対応するため、入試・入学方法や履修コース等のカリキュラム、近隣の大学との単位互換や、学生による授業評価、遠隔講義、コンピュータ・ネットワークなどの新情報技術の活用等、様々な工夫が各大学で行われている。

中でも、学生による授業評価を取り入れている大学は、かなりの数に上ると見られる。学生による授業評価は、教育という「サービス」を受ける学生の側からの大学に対する評価である。これは、「サービス」を提供する側の真摯な姿勢の表れと見ることもできる。

しかし、授業は多くの要素によって成立しているものであり、授業評価の高低に影響を与える要因も多岐にわたる。そのため、授業を評価するのは難しいと言われる。授業評価を行う際には、いくつかの「観点」を設定して評価させることになるが、この観点そのものが妥当なものかどうかはまだ検討されていない、と言って良いだろう。

つまり、学生からの授業評価を取り入れると言っても、学生が授業のどこを評価しているのか、またどう評価すべきなのかがあいまいなままでは、せっかく集めた膨大な評価データも活用できないままになってしまう。理想を言えば、授業評価の結果が教員の次の授業設計に反映され、授業設計→授業実施→授業評価…というようにつながっていくことが望ましい。また、学生にとっては、授業評価の観点を明確にすることで、自らが大学授業に何を求めるのかが明らかになっていくことになろう。

そこで本稿では、学生が、どのような観点で授業を評価しているのかに焦点を当てて、考察を進めていく。

(1) 大阪大学大学院人間科学研究科（臨床教育学講座 教育技術開発学研究分野）

2．大学における授業研究

まず、大学における授業研究の動向について整理しておこう。

教育方法学や教育心理学の分野で行われてきた「授業研究」は、ほとんどの場合、小学校または中学校の授業が対象とされてきた。その研究スタイルも様々で、大学などに所属する「研究者」が小・中学校を研究の「対象」にする、というスタイルだけでなく、実際に授業を行っている教師自身が「研究者」となる場合も多い。小・中学校においては、「校内研修」という形で授業研究が位置づけられており、公開授業を行ったり、事後検討会を開くなど、教師の手による授業研究のシステムが整えられている。この「校内研修」をいかに活性化させるかが学校改善の鍵になると見られており、我が国ならではのシステムとして、海外からも注目されている。筆者はこれまでに、小・中学校における校内研修が、授業の「設計」の部分に比重が置かれ、「評価」についてはあまり重視されていないという問題点を明らかにしている（細川，2001）。

しかし、小・中学校で行われている校内研修の持つ問題点はおくとしても、高等学校ましてや大学で、それに類するようなシステムはほとんど存在しない。また研究としても、高等学校や大学の授業に関しては、個々の教員による授業の自己改善の取り組みは見られるものの、授業論の観点からの研究は行われてこなかった。有本（1994）も、大学における授業技術の研究や、教育の技法が開発されるべき時代を迎えている、と指摘しているが、大学の授業改善を考える際に参照できるような枠組みやモデルは、これまでの教育方法学研究には存在しない（西之園，2003）、とされている。

その理由として、高等教育における授業と初等・中等教育の授業では、「授業枠」が異なるという指摘がある（神藤・田口，2000）。ここで言う「授業枠」とは、「授業とはどういうものか」という「授業観」と同義と考えて良いように思う。神藤らは、大学授業が、初等・中等教育における授業にくらべて「しばり」が少ないことを指摘し、「授業枠」が異なっていることを示している。その上で、大学授業だからこそできる学生主導型授業の可能性を実践的に示している。

小・中学校における校内研修の実践を参考にするならば、FD も大学における「校内研修」あるいは「学内研修」と位置づけることが可能である。大学においても、具体的な授業実践の設計・実施・評価を軸にした研究を積み重ねていくことが必要であろう。既にいくつかの大学では、大学教育研究関連のセンターが設置され、実践的な授業研究が行われ始めている。先進的な取り組みとして、京都大学や名古屋大学の例が挙げられよう。京都大学では、実際に行われている授業を公開し、この公開授業を題材に、授業の評価・検討・改善を重ねるという取り組みを、継続的に行っている。また、名古屋大学では、大学における教授技法のノウハウをウェブに集積し、発信するという試みを2000年から始めている（池田ら，2001）。このウェブページは「成長するティップス先生」と名付けられ、大学教員が授業をデザインしていくための場が提供されている。

本稿で取り上げる事例研究は、筆者自身による「学内研修」と位置づけられる。その中で、大学生の持っている大学授業の評価観点を探っていく。もちろん、大学授業と一口に言っても、200人以上の学生が受講する「大講義」もあれば、10人以下のゼミ形式の授業、あるいは実験や実習も含まれる。それぞれの授業でのねらいも異なるし、学生の求めるものも違っていて当然である。したがって、授業を評価する観点も、それぞれの授業で異なると考えられ、現段階で、汎用性の高い授業評価観点を提示することは難しいと思われる。しかし、授業の担当者自身が研究を行い、教育実践の設計・実施・評価をトータルに捉えうるという点は、本研究の特徴と言って良いのではないだろうか。このようなスタイルの研究は、前述の小・中学校で行われている校内研修の枠組みを部分的に取り入れたものである。本稿ではまず、大学生の持っている授業評価の観点を明らかにし、大学生の持つ授業観について考えていきたい。

3．方　　法

⑴　対象とした授業の概要

本研究で対象とする授業は、大阪大学において筆者が担当した教職課程科目「教育課程論」（2001年度前期開講）である。この科目は、教育職員免許法の改正によって、2001年度より新たに設置された科目で、教育課程の編成の方法及びその意義について学ぶ科目である。大阪大学では２年次に配当されており、「教育方法学」や「教職教育学」といった「教職に関する科目」を既に１年次において履修した学生が受講する。筆者自身が、教員としての大学授業の経験がそれまでにほとんどなかったため、すべての面において模索しながら授業を進めていった。

授業のスタイルとしては、その日の授業の流れを簡潔にまとめたレジメを配布し、板書で補足するというスタイルをとった。また、教員から学生への一方的な伝達に終始しないよう、学生同士の意見交流を促すように授業を設計した。具体的には、あるテーマに関して、隣席の学生と意見交換する時間を確保する、というようなもので、学生をいくつかのグループに分けて議論させるということまでは行っていない。とにかく、意見交換や発表の機会を設けて、学生の意見の共有化を図るように心がけた。

調査協力者として大学院生１名が、授業のほとんどの回に参加し、実際の授業の様子を VTR に記録し、授業後に授業の進め方などについて対話を行った。

各回で行った授業内容は、表１の通りである。履修者は約70名である。

⑵　リフレクション・ノート

授業の各回の最後に「リフレクション・ノート」と名付けたプリント（図１）を配布し、その時間の授業で自分が「何を学んだのか」を振り返らせ、記入させた。これは、授業で学んだことに対して自分なりの「意味づけ」を行うことが重要だと考えたからで

表１　対象とした授業の各回の題目・内容

	題　　目	意見交流の有無	発表の有無
第１回	どうやって授業をしたらいいのか？		
第２回	学習指導要領とは何か	○	
第３回	幼稚園教育要領から考える	○	
第４回	学習指導要領の変遷と今回の改訂		
第５回	カリキュラムと学力	○	
第６回	学校教育目標とカリキュラム	○	○
第７回	教育評価とカリキュラム		
第８回	各学校のカリキュラムづくり	○	○
第９回	総合的な学習の時間で何ができるか	○	○
第10回	レポート課題で何を論じるか		
第11回	教師やカリキュラムの直面している課題	○	○
第12回	「学びの履歴」としてのカリキュラム		

ある。授業の最後に、カード大の紙に感想等を書かせ、出席をとる代わりにしているという授業もあるため、学生にはそれほど違和感はなかったと考える。ただ本授業の場合は、カード型にして散逸してしまうことがないよう、A４用紙の表裏を利用して１枚の用紙に授業４回分の記入ができるようにした。

今回用いた「リフレクション・ノート」には、上記のような「その日の授業で学んだこと」を書かせる欄の他に、その授業の「満足度」を記入させる欄を設けた。「満足度」という表現はひじょうにあいまいではあるが、学生の授業への態度が率直に表れることを期待してこのような表現にした。このような欄を設けた当初の目的は、授業者（筆者）が自ら行った授業を主観的に評価するだけでは、印象論にとどまってしまうと考えたからである。実際に授業を受けた学生の声を聞いてみて、今後の授業改善に役立てたい、という意図があった。「満足度」は「１」（低）～「５」（高）の５段階で評定させ、その理由を自由記述で書かせた。この理由の部分に、学生から見た、授業評価の視点が含まれていると考える。

今回、研究の対象とするのは、この「満足度」評定の欄である。授業が進む中で、学生の「満足・不満」の理由は多様であり、その日の学習活動によって大きく異なるということも明らかになってきた。また受講者は教職を志望している学生であり、かつ、ほとんどが２年生である。そのため、最低１年間は大学の授業というものを経験しており、授業の方法という点にも関心が高いと思われ、「満足・不満」の理由も厳しい視点からの記述が多く見られた。

Date : 1)　2001 / 04 / 23

Keywords :

Notes :

Satisfaction :　bad<-　1　-　2　-　3　-　4　-　5　->good

Why? :

Date : 2)　2001 / 05 / 07

Keywords :

Notes :

Satisfaction :　bad<-　1　-　2　-　3　-　4　-　5　->good

Why? :

図１　授業で用いた「リフレクション・ノート」

４．結果と考察

⑴　評定　～授業に対する満足度

10回分の講義における学生の満足度は図２の通りである。しかし、本研究では、個々の学生がそれぞれの視点から満足度を評価しており、授業評価の観点は異なっているという前提に立っているため、各回の授業における全体的な満足度を明らかにするだけでは十分でない。

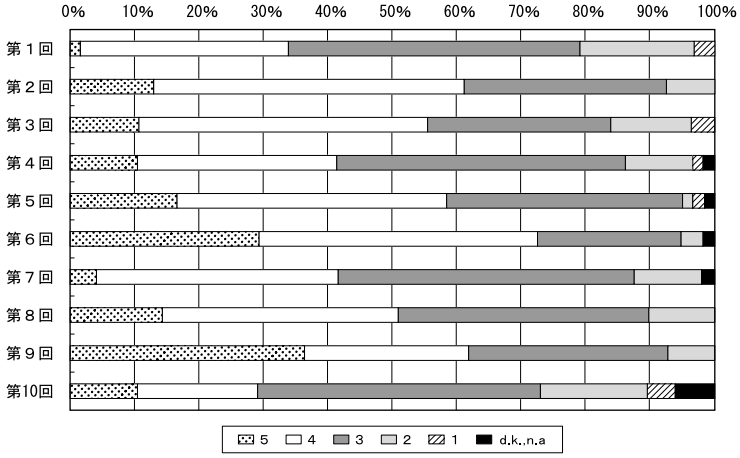

図２　各授業の満足度

そこで、個々の受講者の満足度の変化を明らかにするために、前の授業との満足度の差を取り、整理したものが図３である。例えば、前の授業で満足度「３」とし、今回の授業で満足度「２」としたものは、「マイナス１」とカウントされる。各授業の傾向を明らかにするために、「プラス」「変化なし」「マイナス」の３つのカテゴリーで表現した。

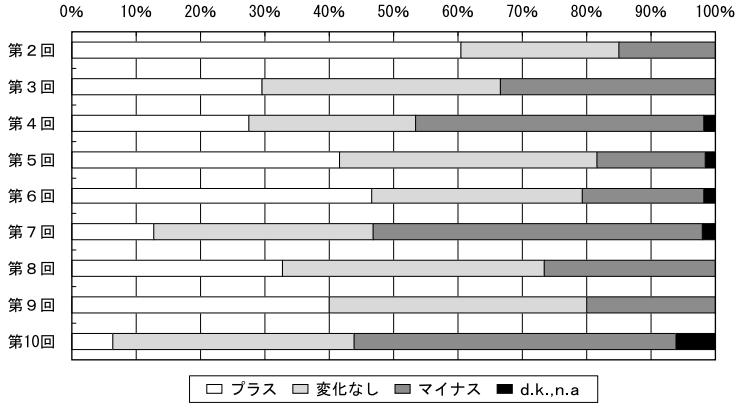

図３　前授業からの満足度の変化

全体的な結果から、第２回、第５回、第６回、第９回の授業で前の授業よりも満足度が高くなった学生が多く、第４回、第７回、第10回の授業で低くなった学生が多い。また、第５回と第８回、第９回の授業では、満足度に変化のない学生が多い。

まず第２回の授業は、第１回目の授業が講義全体のオリエンテーションであったことが、満足度がプラスとなった大きな要因として挙げられる。また、満足度という視点で評価させた初回であったため、学生の側も手探りの状態であったと考えられる。第１回の授業で満足度を「３」とした学生の割合が45.2%である（全授業の中で２番目に多い）

ことからも、それがうかがえる。同様に、第10回の授業は、夏休みに課すレポート課題の概要を説明することが中心になり、マイナスの学生が多くなったと見られる。

さらに、第４回～第７回は、全体的な傾向としてマイナス、プラス、プラス、マイナスと続いている。第５回がプラス傾向の満足度であったにも関わらず、第６回もプラスとなったのは、より詳細な検討が必要であろう。

なお、今回対象とした授業では、授業への出席を成績評価の対象にはしなかったが、授業の満足度とその次の回での出席者数には相互関係が見られなかった。

⑵　自由記述　～各授業における評価観点のカテゴリー

前述の通り、満足度を５段階で評定させるとともに、評定の「理由」を自由記述させた。ここではその自由記述を取り上げる。この部分に、学生の授業評価の観点が表れると考えたからである。特にここでは、前項で特徴が見られる第４回～第７回の授業を取り上げて、学生の授業評価観点を考察する。その際、自由記述を「授業内容に関する記述」と「授業方法に関する記述」、「その他」の３つに大きく分類し、似た視点の記述をグルーピングすることで下位カテゴリーを作成していくという手続きをとった。

①　第４回（前回よりマイナス評価）

第４回の授業は、学習指導要領の改訂の変遷を、歴史的に整理する授業であった。板書する量が多く、学生にとっては板書を書き写すのに精一杯になってしまった感があったようである。授業内容に関する評価観点としては、「考えるきっかけ」になったかどうか、あるいは学生にとって「身近な問題」として考えることができたか、などのカテゴリーが抽出された（表２参照）。

一方、授業方法としては、板書が多かったことに対して、プラス面とマイナス面の評価があった。「何か達成感がえられました」（理学部２年・女性）、「書いて覚えるということができる」（理学部Ｍ２・男性）等の意見がある一方で、「書かせる量が多すぎると

表２　第４回の授業における学生の評価観点

	下位カテゴリー	記　述　例
授業内容	考えるきっかけ	・今後の方向を考えるよい機会となりました
	理解	・わかりやすかった
	身近な問題	・自分のことと照らし合わせることができて
	まとまり	・話がまとまっていた気がしたので
	興味	・余り興味がわきませんでした
	知識	・教育の歴史を知ることができて良かった
授業方法	資料提示	・モニタが見にくかった
	板書・レジュメ	・書かせる量が多すぎる
	学生の参加	・もっと生徒が参加できるほうが面白いと思う
そ の 他	睡魔	・眠ることなく聞けました

思う」（文学部２年・男性）、「書いてばかりになって、あまり集中して話を聞けなかった」（理学部２年・男性）という意見も多かった。

②　第５回（前回よりプラス評価）

第５回の授業では、「学力」という概念と教育課程の関係について扱った。第４回の授業が板書中心の授業であったのと違い、学生同士で意見交換をする時間を設けた。この活動に対して、肯定的な意見が多く得られた（表３参照）。しかし、「学力」という概念は、学生が自分の意見を述べやすい課題である反面、「結局わからなかった」など、結論があいまいであることを否定的に捉えている意見もあった。

授業の方法的な側面では、「意見交流」「時間」「思考」という下位カテゴリーを抽出できた。中でも「意見交流」に関しては肯定的な意見が多く、「他の人たちの意見が聞けて良かった」（理学部２年・女性）、「話し合いの時に意外な意見が出て面白かった」（理学部Ｄ１・男性）といったコメントが見られた。学生は他の学生がどう考えているかに、予想以上に関心を持っており、積極的に意見交流しようとしている様子がうかがえる。

表３　第５回の授業における学生の評価観点

	下位カテゴリー	記　述　例
授業内容	考えるきっかけ	・考えるきっかけをもらえたから
	理解	・結局わからなかった
	テクニカル・ターム	・単純に学力という言葉を連発していいものか
	身近な問題	・より身近にその問題を感じることができた
	興味	・興味のあることだったので、楽しめました
授業方法	意見交流	・いろいろな人の話が聞けて興味深かった
	時間	・時間的にも良かった
	思考	・自分で考える時間を与えてくれたので
そ の 他	周囲の学生、私語	・少しまわりがうるさかった
	教室環境	・クーラーが寒かった
	宿題	・プリントを読んでくるのを忘れた

③　第６回（前回よりプラス評価）

第６回は、第５回に引き続き、プラス評価をした学生が多い授業であった。この回では、受講者一人一人がある架空の学校の「校長」になるという課題を設定し、それぞれが学校教育目標を考えるというものであった。授業の最後に、ランダムに何人かの学生に、全員の前で口頭発表させた。抽出された観点は表４の通りである。

授業内容としては、「教育目標を立てることの難しさがわかった」（理学部２年・男性）という意見もあったが、ほとんどが授業方法に関する指摘であった。特に、「他の人の意見も聞けて、興味深かった」（理学部２年・女性）、「いろんな校長の意見がきけておもしろかった」（理学部２年・女性）など、他の学生の考えや意見を聞けたことを評価

する意見が多い。また、「発表でいろいろな意見が聞けて良かった」（文学部２年・女性）、「自分がまさか発表すると思いませんでしたが、発表は面白かったです」（理学部２年・男性）など、学生の前で発表することも、肯定的に捉えられているようである。

もっとも、授業も６回目になり、学生同士で意見交換することに慣れてきたことも、プラス評価につながった要因であろう。そのことは、「講義室が OPEN になってきている気がする」（文学部２年・女性）というコメントからもうかがえる。

表４　第６回の授業における学生の評価観点

	下位カテゴリー	記　述　例
授業内容	考えるきっかけ	・どうあるべきかを考えさせられた
授業方法	意見交流	・他の人の意見も聞けて良かったです
	発表形式	・発表が良かった
	思考	・自分で頭を動かせて良かった
	シミュレーション	・校長になって考えるというのも新鮮だった
そ の 他	教室環境	・画面が見にくかった

④　第７回（前回よりマイナス評価）

第７回の授業は、第６回より満足度が低い学生が多い授業である。学習指導要領の改訂に伴って、教育評価のあり方についても変化があったことを理解させる内容であった。この回では、授業内容に関する指摘が多く、「筋がとりにくかった」（理学部２年・男性）、「難しかったです。頭が痛い」（理学部２年・女性）、「評価というものが結局よくわからなかった」（理学部２年・男性）など、内容の理解が難しかったことがうかがえる（表５参照）。

この授業でも、他の学生と意見交換する機会を設けたが、「話し合う内容が難しかった」（理学部２年・女性）、「もう少し創意工夫があるとうれしい」（理学部２年・男性）、「そろそろ違った形式の授業もうけてみたい」（理学部２年・男性）などの指摘があった。意見交換させるにも、どんな問題設定をするかが重要であり、かつ、学生同士で意見交流するという授業スタイルに慣れてきたがゆえの不満も見られた。

表５　第７回の授業における学生の評価観点

	下位カテゴリー	記　述　例
授業内容	考えるきっかけ	・評価について考えさせられた
	理解	・読んでも今ひとつ意味がわからなかったです
	まとまり	・内容がバラバラ
	興味	・興味がわかなかったから
授業方法	意見交流	・意見を交換するのはなかなか面白い
	時間	・もう少しゆっくりと読む時間がほしい
そ の 他	体調	・体調が悪くて授業に専念できなかった

5．まとめと今後の課題

授業評価の観点は、その時その時の学習活動の内容と方法に拠るところが大きい。よって、前項で述べた学生の授業評価観点は、どんな授業にもあてはまる絶対的なものではない。また、「わかりやすい」授業で、「興味がわく」授業が評価が高いのは、当然のこととも言える。本稿で取り上げた４つの授業の評価観点をまとめると、表６のようなカテゴリーが作成できた。そこで、この事例研究から抽出できた授業評価観点を、大学の授業、教職教育という２つの観点から考察を行い、まとめとしたい。また、今後の FD の展望についても指摘しておきたい。

表６　事例から抽出された授業評価観点

	下位カテゴリー	内　　容
授業内容	考えるきっかけ	学生に思考させるためのきっかけを与えるような内容
	理解	学生に理解できるような内容
	知識	学生にとって新しく、役立つような内容
	まとまり	まとまりのある内容
	興味	学生が興味を持つような内容
	身近な問題	学生にとって身近な問題として考えられるような内容
授業方法	資料提示	適切な場面・方法による資料提示
	板書・レジメ	適切な速さ
	学生の参加	学生が参加できる授業展開
	意見交流	学生同士の意見交流
	発表形式	学生による発表
	思考	学生自身に考えさせるような課題設定
	シミュレーション	学生以外の立場になって考えるようなしかけ
	時間	適切な時間配分
そ の 他	眠気	眠気を催さないような授業
	教室環境	空調や日光の反射
	体調	学生自身の体調

⑴　大学授業としての固有性

学生の興味を惹きつけ、理解しやすい授業が、学生にとって満足度の高い授業であることは言うまでもないだろう。これは、小学校や中学校であっても同様のことが言えると考えられる。では、大学授業としての固有性はどこにあるのだろうか。

この事例研究で注目すべきは、「考えるきっかけになる」というカテゴリーだと考える。大学の授業では、一から十まで、教師が学生にすべてを教えるわけではない。ある程度の制約があるとしても、学生が受講する授業を選択し、学習する。だとすれば、大学授業に必要なことは、学ぼうとする学生に、さらに学ぼうとする意欲を持たせることではなかろうか。つまり、学生に考えるきっかけを与えられるかどうかが、大学授業を

評価する上で重要な観点になるのではないかと考える。もちろん、考えるきっかけとなるような題材は、学生にとって興味がわき、まとまりのあるものであることが求められよう。

また授業方法として、「意見交流」や「発表形式」など、学生の授業参加が重要な評価観点となっている。これは先に神藤らが指摘した「授業枠」とも関係する。大学授業と言えば、どうしても大人数の講義を連想してしまうが、学生は授業の主体として、授業に関わっていきたいと考えている。本研究で対象とした授業では、自らの考えを学生同士で交流するという方法をとったが、それ以外の方法も提案していく必要があるだろう。

⑵ 教職教育としての固有性

本研究で対象とした授業は、教職免許取得のための科目であった。では、教職教育としての固有性はどこにあるのだろうか。

重要なポイントとして、学生にとって「身近な問題」として考えさせることができるかどうかがあげられる。教育学の場合、学生には教育を受けてきた様々な経験がある。例えば学習指導要領一つをとっても、その存在を知らない者は少なくないが、どのような中身なのかは授業前にはほどんどの学生が知らない。しかし、学生自身が小・中学校で受けてきた授業は、学習指導要領に則って行われていることを説明すると、ようやく自分の経験と大学授業で学んでいる内容が結びつく。このように、教育学の場合は特に、学生の持つ被教育体験と関連づけることが、授業への満足度を高めるのではないかと考える。

⑶ FD としての課題

本稿のはじめに、FD は大学における「学内研修」と位置づけた。この点で、学校を基盤にした授業研究を行ってきた小・中学校から学ぶべきことは多いと考える。例えば、ある特定の授業を対象にした研究会や、教員相互の授業参観による授業研究は、大学においても可能である。大学授業に関する研究は、まだ始まったばかりだが、個々の教員は授業技術に関しての経験や知識を、多かれ少なかれ持っていると考える。この知識を交流する場を、少しずつ設けていくことが、FD につながっていくのではなかろうか。

付記

本調査のデータ収集は、当時、人間科学研究科・博士後期課程であった姫野完治氏に多大なる協力を得ました。また、当該授業の受講者の皆さんには、授業の VTR 記録等で御協力をいただきました。ここに記して謝意を表します。

引用・参考文献

有本　章（1994）大学改革の現在－社会学的考察，『教育社会学研究』第55集，pp.5-21

藤岡完治（2001）大学授業の参加観察（その２）－授業の構造と学生の授業感想の関連から－，日本教育工学会第17回全国大会講演論文集，pp.675-676

細川和仁（2001）校内授業研究における教師による授業評価の課題，『大阪大学教育学年報』第６号，pp.111-120

池田輝政・戸田山和久・近田政博・中井俊樹（2001）『成長するティップス先生－授業デザインのための秘訣集－』玉川大学出版部

井下　理（1994）学生参加による教育改革の事例研究－「学生による授業調査」と「キャンパスライフ満足度調査」を通して－，『教育社会学研究』第55集，pp.37-54

京都大学高等教育教授システム開発センター編（2001）『大学授業のフィールドワーク－京都大学公開実験授業－』玉川大学出版部

中戸義雄・山崎洋子・岡部美香（2001）高等教育における教職授業「教育原論」の考察⑵－対話的能力の形成に向けて－，『大阪大学教育学年報』第６号，pp.99-110

西之園晴夫（2003）教育実践における技術とその研究、科学研究費補助金研究報告書『日本における授業研究の方法論の体系化と系譜に関する開発研究』（研究代表者：松下佳代），pp.197-206

神藤貴昭・田口真奈（2000）授業枠のゆらぎ－大学における学生主導型授業の構築の可能性－，『教育方法学研究』第26巻，pp.119-127

田渕五十生（1998）『＜体験＞国際理解と教育風土－英国ヨーク大学からの便り』アカデミア出版会

田中毎実（2001）京都大学高等教育教授システム開発センターにおける教育改善プログラム，日本教育工学会第17回全国大会講演論文集，pp.677-678

山崎洋子・谷村千絵（2001）高等教育における教職授業「教育原論」の考察⑴－教育学教育の改革を求めて－，『大阪大学教育学年報』第６号，pp.87-98

A Case Study on University Student's Viewpoints of Assessment at Lessons

Kazuhito HOSOKAWA

The main purpose of this study is to find out the viewpoints of assessment at lessons. Recently the project of faculty development (FD) has been going ahead in many universities in order to improve quality of teaching and learning. Especially the assessment by students at lessons is introduced in many universities. The author think that teaching should be improved by reflecting assessmeat data; we should make students' viewpoints at lessons clear at first.

This article is the case study of the author's lessons. The students assessed each class from the aspect of 'satisfaction'. They expressed how they were satisfied by the scale of 5 grade and described the reasons at the last of each lesson. The author picked up some lessons, and categorized those description.

The results are as follows.

1) About learning contents: In this lesson, the most important viewpoint is 'trigger of thinking'. 'Triggar of thinking' can makes students start their own study.

2) About Learning method: The most important viewpoint is familiality; whether students get to relate topics to their experiences.

We can regard FD as the action research on teaching and learning in university. Therefore university teacher can refer to the action research activities in primary school. In future, we should examine, observe and discuss our lessons and teaching with each other.