

教学 IR: 2017 ～ 21 年度学修行動比較調査： お茶の水女子大学の分析報告

半田智久

お茶の水女子大学 教学 IR・教育開発・学修支援センター

IR (Institutional Research) on learning and teaching practice: Report on analysis of student behavior on academic learning in Ochanomizu university, 2017-21

Motohisa HANDA

Ochanomizu University, Center for Research and Development of Education

The results of Ochanomizu University's Comparative Survey of Academic Behavior conducted in the 2017-21 academic year are summarized. This was a web-based survey that asked 80 questions about various behaviors and attitudes related to academic learning and study in terms of experience, growth, satisfaction, hope, and number of hours spent, and collected self-assessments from students. Over the past five years, 12 to 24 universities have conducted this survey every year for the first and third grades under the same conditions. For each question, except for the number of hours spent, we used the average for each grade level at each university to establish a benchmark for each question. Benchmarking was based on a five-number summary of maximum, upper quartile, median, lower quartile, and minimum values, and the range and values were ranked from AA to DD. By examining the year-to-year changes in these rankings, the characteristics of students' academic behavior at Ochanomizu University were captured and examined from the perspective of internal quality assurance of education. In all question groups, we found a wide range of ratings from AA to DD, from the maximum to the minimum, in the comparison among universities. This is probably a different result from the introspection within the university. For the past five years, about 70% of the questions on academic satisfaction have received responses in the satisfactory range, and evaluations of the quality of teaching have consistently received high benchmark rankings. Thus, we are not in a position to face any major challenges. However, there are some partially comparatively inferior grading items. These are issues that can be resolved relatively easily and require immediate action.

Keywords: survey of academic behavior, benchmarking, comparative study, learning and teaching practice, IR

はじめに

この報告はお茶の水女子大学が2017年度から21年度の5年間にわたり学士課程1、3年次生を対象に実施した学修行動比較調査に関する分析結果のひとつである。ここでの比較調査の意味あいは、この調査の企画・実施にあたった大学間の中間活動体である教学比較IRコモンズが同年度に同内容/方法でおこなった複数大学¹間での比較を指している。

大学生の学修行動を、学びにおける経験、学びの成

長感、満足感、そして在学中の希望といった諸側面において学生自身による自己評価をとることは、大学での教学状況を端的に点検・評価していくうえで基本情報になる、それと同時に、その営み自体が潜在的な作用も含め学生にとってはみずからの学修行動の振り返り機会となり、日々の学修行動の調整を促すことになる。よって、学修の行動や意識に関する調査はまさに教育の内部質保証を担う定常的な施策のひとつに位置づけられる。ただそれが大学の自己点検・評価の文脈でみずからを顧みる視界内で自画自賛あるいは自虐の

両端点のあいだで振れる限界を脱して、外部評価のパースペクティブをもった広角域の点検・評価として機能させるには、他の複数大学との比較において、自らの学生の学修行動への自己評価の性状をおさえていくことが肝要である。

できるだけ多様な大学のなかで各大学の学生が同一の設問に同時期に回答した結果を見比べることは、大学が違えども同じ大学生として類似した反応傾性を示す設問項を見いだしたり、反対に大学によって異なる反応ぶりを示す設問項をとらえ、その程度をあきらかにすることができる。そのうえでそれらを生み出す背景を探り、ポジティブな特異性であれば大学の個性として（再）認識して増進し、学内活性化や学外広報への活用展開が図れる。反対にネガティブな特異性であれば、改善課題の遡上にのせて積極的な対応策をとることになる。その際にはその課題点においてポジティブな反応を得ている大学の事例を研究対象として選択できる。つまりこの方法は具体的な対応策のオプション展開を描く回路をもっているのである。

ただし、学修行動や意識に関する学生の自己評価の結果は、とくに自身の成長感のような典型的な対自評価の場合、反応値の解釈が一筋縄ではいかない。たとえば、よく学ぶ学生が集まっているからといってそれらの学生の学びの成長感が総じて高くなるとはかぎらない。そうした学生ほど受験時期をピークにして大学在学中は成長感という点では頭打ちに感じてしまうことがままある。受験に焦点化された高等学校までの学びと大学での学びは質的に異なるからである。また、英語のスキル評価などでは、よく学ぶ学生ほどアスリートの技量同様、能力の天井に接近することもあり、成長感を得がたくなることがむしろ一般的である。するとそれが他大学との比較ではそのとおりに相対化されて表面化することにもなる。

また、自己評価は一種の自己呈示 (self-presentation) でもある。だから、とりわけ事実上の記名式で実施されているこの調査⁷²では、個々人の結果が云々されることはないという条件下で実施されているとはいえ、多様な大学間での結果比較をすることが伝えられていることもあり、学びに関する中高等教育のなかで比較的競争優位に過ごしてきた経験をもつ学生ほど、自己呈示の方略として自身を卑下的ないし過小に示すことが、ものごとを有利に運べるという学習をしている傾向がある。「まだまだ自分は甘いつすよ」とか「全然勉強しなかった」である。したがって、この種の回答結果の読みは反応を明快に可

視化するほどにそのかたちどおりにとらえてしまうことが過誤を招くことになりがちである。だが、そうした現象を読むためにも複数大学間の結果比較が不可欠な営みであることは間違いない。

結果比較を妥当性高く進めるには個々に異なる設問への結果のあらわれを、統一的な観点で見渡していくための基準枠が必要である。多様な大学の回答の平均的な代表値や大方の回答が尺度上に占める範囲は設問によって異なる。したがって、尺度を同一にしてもそのスケールそのものの値を基準にして異なる設問の結果を比較することは、少なくともここでおこなおうとする問題発見と解決のための方向づけを得ることには役に立たない。たとえば、レストランでよりよい質保証を目指すメニュー開発をしようとして、各メニューに対する顧客の満足度を調査する。その結果、すべてのメニューに対する満足度が十分に高いことが確認されたから、あらたなメニュー開発の必要はないと判断してしまったら、このレストランはある時期から客足が遠のく総崩れの憂き目にあうような方向に舵をとったことになるだろう。調査の目的は顧客がどのメニューにも合格点を出していることを確認することではなく、メニューのなかでの相対的な満足度の高低をつかみ、メニューごとに顧客の反応のばらつきの大小をおさえて、その原因の探索をしながら、どのメニューを改善するか、外すか、盛り立てるかを判断していくことである。むろん他店比較ができればその視野と観点はさらに広がることになる。それをするのがここでの他大学比較である。

その各設問ごとの結果にもとづく相対比較をできるだけ妥当性高くおこなっていくための基準設定をここではベンチマーキングと呼ぶ。比較対象はこの調査ですべての大学が共通して実施している学士課程の1年生と3年生である。この各学年を個別の集団として扱う。

それぞれの年度ごとに各大学の各学年、各設問の回答スコア平均値をとり、その比較大学間での最大値、上位（第三）四分位値、中央値、下位（第一）四分位値、最小値をとる。この抵抗統計量による5数要約 (5-number summary: Tukey, 1977) を用いれば、各設問のベンチマークゾーンを上位から下位に至る四分位範囲に定めて捉えることができる。これにより各大学の平均的な回答代表値は他大学との比較で同定されたベンチマーク・ランクと、項目評価の算定をおこなうためにそれぞれのランクに対応させたベンチマーク・ランク・スコアでとらえることができる。

なお、ここで報告する内容はそれ以前の 5 年間 (2012 ～ 16 年度) の同大学における学修行動調査の結果 (半田, 2014; 2016a) を形式上、引き継いでいる。だが、同報告での調査は文部科学省の大学間連携事業としておこなった調査内容にもとづいていた。同趣旨の調査であったことから、方法や内容は多くの点で重なるものの、ここで報告する調査はその調査の発展形として、事業コンセプトを含め、全体を新たに開発した成果となっている (半田, 2016b)。したがって、観点や問題の所在は 10 年前から 5 年間にわたり実施して得たところを継承するが、調査の具体的な設問構成や内容を含む調査背景は相違し、ここでの結果比較の範囲はその後の最近 5 年間になる。

方法

調査対象者

当調査の対象者は、お茶の水女子大学に 2017 ～ 21 年度の調査実施時期に学士課程に在籍していた 1 および 3 年生全員であった。各年度調査の実査期間や対象人数は回収数、その割合などと共に結果の項の Table 1 に示した。なお、同大では 4 学年に至るまで学年間に進級要件はない。

調査内容

調査設問は冒頭に回答者の通学時間、居住形態を選択肢で、また、一週間の内で授業時間以外には何も勉強していない日数を数値の記入で尋ねた 3 設問 (男女共学の大学は性別を加えた 4 設問) のほか、大まかにつぎの 5 つの設問群で構成した。これらの設問群の提示順序は以下に記したとおりであったが、設問群内の設問提示順は順序効果を軽減するため、回答者ごとにランダムに提示した。学籍番号や氏名の記入は求めなかったが、大学で普段用いている個人認証を介して回答する仕組みをとったから、事実上の記名調査であった。調査実施主体である教学比較 IR コモンズは学籍番号や大学で用いている ID ではなく、各大学においてそれらに対応づけたこの調査固有の調査 ID を受け取るため、個人を特定することはできない。他方、調査の実査後に結果を受け取った個々の大学は自大学の学生について調査 ID をもとに、別の学生個々のデータ (成績など) と関連づけた分析をすることができる。この個々の学生を特定したかたちでの分析は各大学内でおこなうことになる。これらのことは学生には調査の趣意説明において周知した。

5 つの設問群とそれを構成する設問数はつぎのとおりであった。

学修に関する経験を尋ねる設問群 22 問

授業時間外の活動量を尋ねる設問群 4 問

学修による成長の自覚 (成長感) を尋ねる設問群 20 問

学修関連の満足度 (満足感) を尋ねる設問群 18 問

学修に関して望んでいること (希望) を尋ねる設問群 16 問

合計 80 問であった。各設問群の構成設問数は 2017 ～ 21 年度のあいだ変化していない。だが、満足感と成長感に関する設問内容は一部について、結果的に他の設問との相関がかなり高かったことや、問いの必要性や重要性などの観点から吟味して本稿の分析対象期間の途中より変更したものもある。注³には 2021 年度的全調査設問を載せたが、そのなかで設問内容を変えた項についてはその旨を記した。それら過去に設問内容が異なった年度の分についてはここでの集計・分析対象外とした。また、授業時間外の活動量を尋ねる設問群 4 問は回答方法が数値 (時間・分) の記入式で、選択式でスコア化した他の設問とは回答方法が異なっていた。そのためベンチマーキングの方法も別建てでおこなう必要があったことから、本稿での集計・分析の対象外とした。

調査手続き

調査実査の手順は 17 ～ 21 年度の期間、少なくともお茶の水女子大学では一貫して同一で、つぎのとおりであった。まず調査対象の学生全員に調査趣旨や方法を記した電子メールを配信した。その文面上にインターネットブラウザ上に表示され、回答できる設問ページへのリンクが記してあった。そこをクリックすると学内で普段用いている学生個人の統合認証システムにつながる。学生はいつもの ID とパスワードで本人認証を受け、それを通過することで設問ページへと入った。この認証手続きは学内に設置した装置でこない、認証通過後は学内において認証 ID をこの調査固有の ID に変換し、その調査 ID を実査実施主体の教学比較 IR コモンズに送信して回答を進めた。学籍番号や氏名の記入は求めず、ID もこの調査専用のものであったから、コモンズでは回答者を特定できない仕組みであった。ただしこの調査 ID はどの大学についても学年と所属学部 (場合によっては学科) を識別できるようにはなっていた。その情報を用いてコモンズでは学年や所属学部の単位では集計をすることがで

きた。毎年度、全大学を学年別に集計した値は教学比較 IR コモンズのウェブページ (<https://cmpir.jp>) で公開している。また、5 数要約値による箱ひげ図も毎年度、参加大学で共有されている。本稿もそれを用いた。

実査期間中は各大学において回収済みの件数と回収率、未回収（未回答）の学生の調査 ID 一覧を随時モニターし、未回答者に対して適宜、回答催促のメールを送信した。調査回答依頼や催促のメール発信により、その直後に回収が高まり、数日内に回収の伸びは急激に鈍化する。そのまま放置すれば回収の伸びはゼロかそれに近くなる、その時点に至る手前で催促のメールを発信する。このタイミングが微妙に重要で、未回答者に調査依頼があったことの記憶が残余しているあいだに知らせることであらたな回収を比較的多くとることができるという経験知を得ている。また、回答催促はおこなうたびに効果が減退する。そのことも見きわめながら、期間中、せいぜい 2～3 回の催促で実査が完了できれば幸いというところになる。お茶の水女子大学では、どの年度も実際、その範囲の催促回数で実査は完了した。

他の大学でも学生の認証方法やそこに至る手順など細部の方法に多少の違いはあってもほぼ同一の手順（教学比較 IR コモンズにおける回答フローは同一）で実施された。個々の大学の実査終了後のデータ整理や簡易的な集計処理をコモンズが施した後、それらは当該大学の全学生の回答原データとともにそれぞれの大学に戻された。実査期間は大学ごとに必要なだけ設定できた。実査完了後の以上の結果の返却は最短で実査完了日、遅くとも数日内になされた。

実査時期と期間

各年度の実査時期と期間は結果の項の Table 1 に記した。2017、18 年度は 10 月に実施したが 同月は類似の学生向け調査が重なることがあった。そのため、19 年度以降は 7 月に実施した。7 月でも 10 月との相違は夏休みを挟むだけで、少なくとも授業の経験としては前期のみになるから、この実施時期の変更は比較にとって妨げにはならないと判断した。実査期間は 17 年度から順に 16、24、23、24、18 日間、ほぼ 2～3 週間であった。

集計と分析の方法

回答は無回答も許容した（明示的にそのことを記したわけではなく、無回答であっても強制回答は促さ

ず、つぎの設問への回答を進められる仕組みにしたということ）。よって極端にはすべての設問に無回答であっても調査に応じたものとして回収した（そうした回答は実際にはなかったが）。ただし、結果集計以降の分析にあたっては、つぎの 3 点の有効回収基準を設け、これらをひとつでも満たさなかった回収はあらかじめ無効回収として除外した（その結果としての有効回収数とその割合は結果の項の Table1 に記した）。

- (1) 選択式、あるいは数値入力の設定問 80 問に占める回答数、すなわち回答率が 60% 以上であること。
- (2) 選択式設問 76 問について同一選択肢への回答が 95% 未満であること。
- (3) 回答開始から完了までの時間が 3 分 30 秒（この時間数は過去の調査機会に実際の全回答完了時間を計測することで、その分散をもって導いた）を上回っていること。

有効回収を対象に各回答者が各設問に対して反応した選択肢は、その大半の設問の選択肢の意味に対応させて正負のスコアをつぎのようなルールのもとで数値化した。

【経験群 22 設問】かなりよくあった：3、よくあった：2、たまにあった：1、あまりなかった：-1、ほとんどなかった：-2、まったくなかった：-3 の 6 選択肢。（なお、この群の説問はほとんどが経験が多いほど肯定的な意味あいをもつ設問で構成されていたが、22 設問中 6 設問は「授業に遅刻したこと」のように経験が多いほど否定的な意味あいが強まる反転項目もあった。しかし本稿ではこれらについて、結果の読み取りの際に迷うことがないように、スコアの正負を反転する操作はしなかった）。

【成長感群 20 設問】とても増えた：3、増えた：2、やや増えた：1、変化なし：0、やや減った：-1、減った：-2、とても減った：-3 の 7 選択肢

【満足感群 18 設問】十分に満足：3、満足：2、すこし満足：1、やや不満：-1、不満：-2、かなり不満：-3 の 6 選択肢

【希望群 16 設問】強く望んでいる：3、望んでいる：2、いくぶん望んでいる：1、あまり望んでいない：-1、望んでいない：-2、まったく望んでいない：-3 の 6 選択肢

以上のスコアリング・ルールにもとづいた全回答者の各設問に対する反応スコアを、各大学の 1 年生と 3 年生の各集団において平均値をとり、それを代表値にして設問ごとに各年度の調査対象全大学のベンチマーキングをおこなった。その方法はつぎのとおりであつ

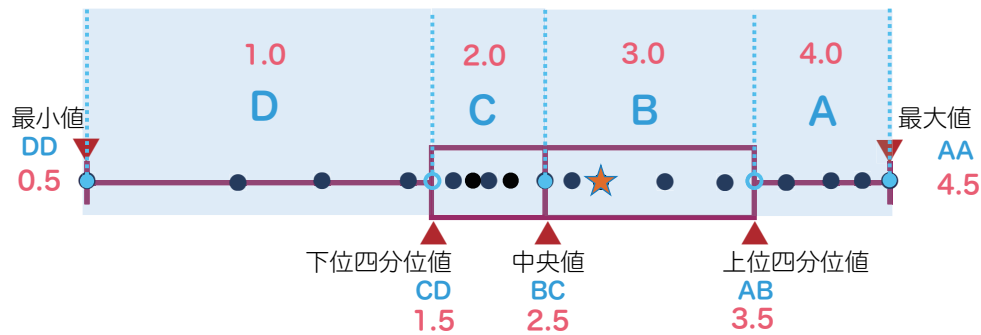


Figure 1 箱ひげ図とベンチマーク・ランク：AA~DD(・スコア：4.5~0.5) との関係

た。

学年という集団は大学により構成学部が異なるから、おのずと学部の性質が回答に反映することになる。とはいえ、その反映の程度は設問により異なるから、その読み取りは個別の設問における勘案事項に帰することができる。収容定員の数も大学により大きく異なるが、学年を比較集団にすれば統計的には比較的大きなサンプルが得られ、代表値を平均値でとらえる妥当性は高くなる。

よって同一年度内に実施した各大学各学年の設問ごとの平均値を用いて、設問ごと、20 前後になるその値の数に鑑み、抵抗統計量である 5 数要約値、すなわち最小値、下位四分位値、中央値、上位四分位値、最大値をとる。この 5 数要約値の点と範囲を使ってベンチマーク・ランク (BMR) 9 種を次のように定めた。最大値を AA、最大値未満から上位四分位値より大きい範囲を A、上位四分位値を AB、上位四分位値未満から中央値より大きい範囲を B、中央値を BC、中央値未満から下位四分位値より大きい範囲を C、下位四分位値を CD、下位四分位値未満から最小値より大きい範囲を D、最小値を DD。さらに計量化に都合がよいように、これら BMR それぞれにつきのようなベンチマーク・ランク・スコア (BMRS) を対応づける。AA: 4.5、A:4、AB:3.5、B:3、BC:2.5、C:2、CD:1.5、D:1、DD:0.5。

5 数要約値からは箱ひげ図を描出できるが、以上のランクとスコアの関係を図上にまとめてあらわしたのが Figure 1 である。

ベンチマーク・ランク A、B、C、D は箱ひげの四分位範囲に相当するため、場合によっては各分位の前後半を分けて A+ (BMRS4.5 ~ 4.0)、A- (同 4.0 未満 ~ 3.5)、B+ (同 3.5 未満 ~ 3.0)、B- (同 3.0 未満 ~ 2.5)、C+ (同 2.5 未満 ~ 2.0)、C- (同 2.0 未満 ~

1.5)、D+ (同 1.5 未満 ~ 1.0)、D- (同 1.0 未満 ~ 0.5) という分類をして結果をみることもできる。こうしてランクに±をつけて下位分類化したものをベンチマーク・サブ・ランクと呼ぶ。

以上のベンチマーキング・ルールにもとづき、以下、結果を整理し考察した。

結果と考察

回収結果

2017-21 年度 5 ヶ年間の調査における実査期間、調査対象者数 (各学年の実査時点での在籍者数)、回収数、回収率、有効回収数、回収数に占めた有効回収数の割合を Table1 に示した。ここで有効回収とは「集計と分析の方法」に述べたとおりである。

学生を対象にした調査では一般に高学年ほど回収率が低くなる傾向がある。当調査でも概ね 10 ~ 20% 程度の差異でその傾向が認められた。

5 年間をつうじて回収率は 1 年生でレンジ 61.4-97.1%、平均 79.4%、3 年生でレンジ 41.7-81.2%、平均 62.3% であった。特筆すべきは 2020 年度の回収率が 1 年生で 97.1%、3 年生でさえ 81.2% になったことであった。これはコロナ感染症によって新学期が突然、すべて遠隔授業になりキャンパス閉鎖で授業そのものを含めた大学での学修のやりとりすべてがネット経由になったことによるものとみられ、大学から学生へのネット経由での依頼にきわめて敏感になっていたと思われる。方法も内容も調査・実査そのものは従前と何も変わらなかったから、この回収率の異常上昇の原因はそうのように解釈するしかないものであった。出来事の是非を別にすれば、調査の回収にとってはたいへん好都合な結果であった。同様の教学環境はほぼ次年度も継続したので 21 年度の回収率もやや減

Table 1 各年度の学修行動比較調査の実査期間、調査対象者数と回収数、回収率、有効回収数、有効回収率（有効回収の基準については本文の手続きの項を参照）

調査年度	実査期間	学年	調査対象者数	回収数	回収率	有効回収数	回収数に占めた有効回収の割合
2017	10/11～26	1	489	347	70.9%	332	95.6%
		3	516	318	61.6%	299	94.0%
2018	10/8～31	1	490	301	61.4%	281	93.3%
		3	500	236	47.2%	222	94.0%
2019	7/8～30	1	482	366	75.9%	351	95.9%
		3	505	211	41.7%	194	91.9%
2020	7/10～8/2	1	464	451	97.1%	444	98.4%
		3	506	411	81.2%	399	97.0%
2021	7/5～22	1	469	432	92.1%	423	97.9%
		3	504	403	79.9%	377	93.5%

衰はしたものの、1年生で9割を超え、3年生でほぼ8割という結果であった。こうした特殊状況になかった他の年度も当調査は十分有効なサンプリングができしており、ここに映し出された回答者の回答姿勢は真摯であったといえるだろう。

web サーベイは回収がままならないということは今でもしばしば耳にする。だが、メールでの数回の催促しかせず、授業等をつうじての回収とか呼びかけ、あるいはフライヤーや掲示等での案内といった他の手段を一切講ずることなくこの回収率が得られてきたという事実がある以上、それは少なくとも「web サーベイだから」ということではないといえる。

なお、お茶の水女子大学の学士課程は文教育学部、理学部、生活科学部の3学部構成で、その収容定員構成比はおよそ46、27、27%である。4年間のこれら学部所属の回答数割合は順に2017年度48.0、24.2、27.7%、2018年度53.5、20.9、25.6%、2019年度44.8、28.3、27.0%、2020年度45.4、26.0、28.6%、2021年度44.9、27.6、27.5%であった。年度をつうじて実際の学生構成比に近似した所属学部構成比の回答を得ていたことがわかる。したがって当調査では、どの年度についても回答総数をもってお茶の水女子大学の結果として語るときに、特定の学部に所属する学生の見解が偏って強調されたり、弱まったり、消えたりしているといったことがない結果になっている。

設問群ごとの結果

以下、経験、成長感、満足感、希望、4つの設問群ごとにベンチマーキングに依拠した結果をみていく。その前にこれらいずれの設問群にも、5年間のうちにはベンチマーク・スコアにおいてAAからDDまでの

評価が存在していたという事実を確認しておく。DDとは比較全大学のうちでの最小値である。これはおそらくお茶の水女子大学の大方の構成員にとって想定の内でないことだろう。それらは自身だけをみつめる自己点検・評価の観点では看過されがちになるところでもある。その比較最劣位になった評価の理由を探ろうとすれば、その答えのほとんどは容易に察しがつくことがらである。ただ、それらはそれほどまでに学生が感じていることなのだという認識を学内でもつことが肝要である。それがあってこそ対応への行動は誘発されるはずであるし、その結果が教学の内部質保証を担保することにつながる。

経験群

学修関連の経験で、1年生より3年生での経験がより多いと反応された設問（判定基準は2カ年以上で3年生の反応値が1年生を上回り、1年生が上回ることがない。あるいは4カ年以上で3年生が上回る場合）と、学年間で経験の程度が変化しなかった設問、1年生のほうが3年生より経験がより多いとされた設問（判定基準は2カ年以上で1年生の反応値が3年生を上回り、3年生が上回ることがない。あるいは4カ年以上で1年生が上回る場合）に分類し、それぞれの範疇で両学年のベンチマーク・ランク・スコアの大きかった順に並べた結果がTable 2である。

この結果の表にもとづき各分類ごとに特徴のあった点をみてゆく。

3年生で経験がより増した項

5項認められた。3年生でDランクになったことがないことを基準に、高学年において安定的に経験の程度が高かったのは「自発的に文献や資料を調べるこ

Table 2 経験群の各設問におけるお茶の水女子大学 1 および 3 年生の反応スコアリング値 (本文参照)、その 2017～2021 年度 での平均値とベンチマーク・ランク、学年ごとの合計ランク・スコア (sBMRS)、両学年を加算した総ランク・スコア (tsBMRS)

設 問	学年	2017	2018	2019	2020	2021	17	18	19	20	21	sBMRS	tsBMRS
3年生で経験が増す傾向（2カ年以上で3年生上回り、1年生が上回ることがない。あるいは4カ年以上で3年生上回る）													
【経験】 自発的に文献や資料を調べること	1	0.973	0.598	0.477	0.543	0.482	B	A	B	AB	B	16.5	35.5
	3	1.682	0.977	0.928	0.814	0.833	A	A	A	A	B	19	
【経験】 授業中に質問をして、よかったと思えた経験	1	-0.280	-0.189	-0.252	0.256	0.399	C	B	B	A	A	16	34
	3	0.258	0.257	0.259	0.426	0.589	B	B	A	A	A	18	
【経験】 授業内での学生間のディスカッション	1	0.867	0.790	0.989	1.181	1.158	C	C	B	B	B	13	30
	3	0.876	0.973	0.933	1.093	1.172	B	B	B	A	A	17	
【経験】 図書館の活用	1	0.443	2.057	2.103	-2.504	-1.106	D	A	A	C	D	12	28.5
	3	1.575	1.615	2.026	0.374	-0.588	A	A	AA	B	D	16.5	
【経験】 課題発表の機会	1	0.259	0.281	0.211	0.027	0.140	C	D	D	C	D	7	24
	3	1.201	1.357	1.108	1.071	1.236	B	A	C	A	A	17	
学年間ではっきりとした差異がない													
【経験】 大学での学修に関する不公平・不正感(はない)	1	-1.097	-1.257	-1.557	-1.239	-1.280	A	A	AA	A	B	19.5	40
	3	-0.826	-1.023	-1.361	-1.162	-1.279	A	A	AA	A	A	20.5	
【経験】 大半の内容が理解できなかった授業(はない)	1	-0.453	-0.537	-0.161	-0.650	-0.324	AA	A	A	AA	B	20	40
	3	-0.433	-0.529	-0.196	-0.514	-0.416	AA	AA	A	A	B	20	
【経験】 よく学ぶ学生に刺激されて学修が促されたこと	1	1.127	1.117	1.106	0.382	0.591	AA	A	A	A	B	19.5	39.5
	3	0.967	1.068	1.114	1.040	0.933	A	A	A	A	A	20	
【経験】 提出期限までに授業の課題を完成できなかったこと(はない)	1	-2.042	-2.071	-2.112	-2.113	-1.482	AA	A	A	A	A	20.5	39.5
	3	-1.806	-1.604	-2.180	-1.736	-1.385	AA	B	AA	A	B	19	
【経験】 大学内外で勉強会、研究会、講演会に参加したこと	1	-1.319	-0.868	-1.080	-1.889	-1.275	B	A	A	A	A	19	38
	3	-0.288	-0.448	-0.773	-1.010	-0.952	A	A	B	A	A	19	
【経験】 授業内容に刺激されて自主的にあらたな勉強や探究をしたこと	1	0.470	0.388	0.057	0.018	0.064	A	A	A	A	B	19	37.5
	3	0.661	0.671	0.433	0.366	0.164	A	AA	A	A	C	18.5	
【経験】 授業内容がつまらなく感じたこと(はない)	1	0.764	0.719	0.665	0.283	0.568	AA	AA	B	A	B	19	36
	3	0.836	0.797	0.727	0.456	0.342	AA	C	AA	A	C	17	
【経験】 履修したい授業を登録できなかったこと(はない)	1	-0.858	-1.203	-1.346	-1.167	-1.422	C	A	B	B	A	16	33
	3	-1.027	-1.203	-1.376	-1.486	-1.681	B	A	B	B	A	17	
【経験】 思いどおりに学業ができていない実感	1	0.696	0.879	0.527	-0.106	0.306	A	AA	B	AB	D	16	31.5
	3	0.760	0.896	0.736	0.688	0.462	BC	A	B	A	C	15.5	
【経験】 小テストの実施やレポートなどの課題提出	1	2.003	1.954	2.031	2.520	2.464	A	B	B	B	B	16	31
	3	2.007	2.072	2.124	2.227	2.310	B	A	A	D	B	15	
【経験】 授業に遅刻したこと(はない)	1	-1.123	-1.157	-1.251	-2.111	-1.675	A	A	B	A	B	18	30.5
	3	-0.197	-0.140	-0.727	-0.864	-1.221	A	C	A	DD	C	12.5	
【経験】 学内に設けられている自由に学べる場の活用	1	-0.619	1.361	1.426	-2.496	-0.723	A	A	A	DD	D	13.5	27.5
	3	-0.040	1.122	1.155	0.210	-0.489	A	B	B	B	D	14	
【経験】 授業時間外に友だちと授業に関する学修をしたこと	1	0.928	0.890	0.786	-1.413	-0.667	A	A	B	CD	DD	13	27
	3	0.913	0.797	0.959	0.575	0.176	B	C	A	B	C	14	
【経験】 教職員やアドバイザーに学修に関連したことを尋ねたり相談したこと	1	-1.091	-0.918	-1.054	-1.553	-1.400	BC	B	B	D	C	11.5	21.5
	3	-0.452	-0.374	-0.918	-1.040	-1.223	B	A	D	D	D	10	
3年生で経験が減る傾向（2カ年以上で1年生上回り、3年生が上回ることがない。あるいは4カ年以上で1年生上回る）													
【経験】 提出物に対する教員からの添削やコメント	1	0.206	0.405	0.788	0.715	0.615	B	B	A	AB	B	16.5	30.5
	3	0.391	0.244	0.440	0.609	0.657	B	D	A	B	B	14	
【経験】 インターネットや学内LANを使った授業資料・課題の受けとりや提出	1	1.708	1.516	1.606	2.680	2.613	A	B	C	A	A	17	29.5
	3	1.101	1.221	1.301	2.205	2.581	BC	C	C	C	A	12.5	
【経験】 大学からの学修に関する情報提供や案内が役立っている実感	1	0.345	0.561	0.414	0.320	0.207	B	B	C	B	DD	11.5	16.5
	3	0.037	0.018	-0.072	0.073	0.215	D	D	D	D	D	5	

と」「授業中に質問をして、よかったと思えた経験」「授業内での学生間のディスカッション」「課題発表の機会」が該当した。

もうひとつの「図書館の活用」も 21 年度で前年度に引き続き十全な利用が制約されたことに対する当然の反応としての D 評価であったが、他の年度では明白に高学年で一層経験の度合いが高まる学修経験であった。

いずれも 3 年生の学修の状況がいわゆるオーセンティックな大学での学修経験で充たされているさまが映し出された結果であった。これらが他大学に比較したベンチマーク・ランクで高く確認できたことも評価

できる。

ただし、「自発的に文献や資料を調べること」は直近年度の評価では両学年共 B に劣化した。図書館や学修支援施設の利用に制約があったため、それが大幅に緩和された他大学に比して評価を落としたと思われる。連携的な教学の内部質保証という視点でとらえれば、あきらかに教学上の施策に過保護があつてそれが学生にとっては損失につながったといわざるをえない。

学年間差異がなかった項

この範疇に入った項のうち、両学年共に 10 回の評

定機会において一度もランク C 以下の評価がなかった項を、安定して経験の多さが評価されている項とすると、両学年合わせたベンチマーク・ランク・スコア (tsBMRS) で 38 以上の 5 項目が該当する。それらは「大学での学修に関する不公平・不公正感 (はない)」「大半の内容が理解できなかった授業 (はない)」「よく学ぶ学生に刺激されて学修が促されたこと」「提出期限までに授業の課題を完成できなかったこと (はない)」「大学内外で勉強会、研究会、講演会に参加したこと」であった。学年間に差異なく高い反応が認められたことがらとして歓迎できる。ただし、ここでも「よく学ぶ学生に刺激されて学修が促されたこと」は、お茶の水女子大学の代表的な特徴として、常にランク A 以上の反応を得てきたのだが、直近の 21 年度においては B に落ちた。原因推定を繰り返す必要はないと思うが、これが不可抗力を反映した結果ではなく、ベンチマーク評価であるから同じ状況下にあった他大学に比した結果として表出していることを強調しておかねばならない。

以上とは反対に、両学年共に 10 回の評価機会において一度でも D 評価があった項は、他大学相対において経験の少なさが認められうるところ、とみることができる。それに該当した項は、両学年合わせたベンチマーク・ランク・スコア (tsBMRS) で 31.45 以下の 6 項目が該当した。「思いどおりに学業ができていく実感」「小テストの実施やレポートなどの課題提出」「授業に遅刻したこと (はない)」「学内に設けられている自由に学べる場の活用」「授業時間外に友達と授業に関する学修をしたこと」「教職員やアドバイザーに学修に関連したことを尋ねたり相談したこと」であった。

これらのうち最初の「思いどおりに学業ができていく実感」がダメージを受けているのは直近の 21 年度であって、1 年生で D、3 年生で C、それ以前の年で C 以下はなかった項であるから、この評価に学生からの学修に対する特殊といわざるをえないありようへの訴えが集約されているといつてよいだろう。他の項についても同様に読むことができる。

ただし、最後の「教職員やアドバイザーに学修に関連したことを尋ねたり相談したこと」という設問は、回答者の受け取り方によっては学修上の困難を抱えていることを表明するような設問と捉えられることもありうる。その場合は、相談経験がないほうが肯定的と判断できる。だから、とくに大学での修学経験が増した高学年で「そうした経験はない」とする回答が高く

なることは必ずしも教学上の施策ないし対応課題につながることはないだろう。この設問にはこうした解釈上の曖昧さがあるから、「尋ねたり相談して益にならなかったこと」といった設問に変更すべきところかもしれない。

3 年生より 1 年生のほうが経験が多いとされた項

つぎの 3 項であった。「提出物に対する教員からの添削やコメント」「インターネットや学内 LAN を使った授業資料・課題の受けとりや提出」「大学からの学修に関する情報提供や案内が役立っている実感」。

これらのうち「提出物に対する教員からの添削やコメント」は 2017 年度での 3 年生の回答が原因不明でかなり低かったことによる結果で、他の年度では 3 年生においてもさして低い反応ではなかった。「インターネットや学内 LAN を使った授業資料・課題の受けとりや提出」が 3 年生で低下するのはほとんどの授業がきわめて少人数の受講生での授業になるため、自然とネットでのやり取りの必要性がなくなるため、これは直近の 21 年度の特異な学修環境下では両学年とも A 評価になっていることからもうかがえる。

「大学からの学修に関する情報提供や案内が役立っている実感」は、とくに修学経験を重ねた 3 年生からは一貫して D であった。直近の 1 年生からは他の 24 大学に比して最低の評価を受けた。ちょうど直近の 21 年度では同調査においてお茶の水女子大学独自の設問設定において、

「本学での学修やその環境について、自分自身の問題は別として、大学として比較的实现可能なはずと思えるのに、うまく実現できていない、不足していると思えることがあれば教えてください。また、それがなぜそうであるのか、思いつくことがあれば記してください」

という問いを設定し、自由記述の回答を得ていた。有効回収数 800 のうちこの設問への回答は 169 件、21.1% 得られた。その全回答は注⁴に載せた。これらを見れば、この回答への具体的な理由のいくつかを見いだすことができる。幸い指摘されていることからはポータルサイトの使いにくさや授業マネジメントシステム (LMS) の二重性など、大方数項に集約できそうである。それらは無理な求めではなく対応可能なものごとであるから、今後この改善は十分にのぞむことができる。

Table 3 満足群の各設問におけるお茶の水女子大学 1 および 3 年生の反応スコアリング値 (本文参照)、その 2017～2021 年度ごとの平均値と各年度他大学比較によるベンチマーク・ランク・スコア平均値 (aBMRS)、同値にもとづくベンチマーク・サブランク (本文参照) (値が抜けている部分は設問内容が異なっていたところ)

設 問	学年	お茶の水女子大学の平均値					ベンチマーク・ランク					aBMRS	subR
		2017	2018	2019	2020	2021	17	18	19	20	21		
【満足】学費に比した教育内容	1	1.390	1.683	1.758	0.928	1.500	AA	AA	AA	AA	AA	4.40	A+
	3	1.264	1.516	1.736	1.313	1.509	A	A	AA	AA	AA		
【満足】大半の授業の質	1	1.376	1.479	1.561	1.577	1.634	AA	AA	AA	AA	A	4.35	A+
	3	1.294	1.466	1.680	1.644	1.780	A	AA	AA	A	AA		
【満足】大半の授業に関して、その履修人数	1	1.470	1.509	1.866	1.895	1.961	AA	A	AA	A	A	4.25	A+
	3	1.628	1.695	1.959	2.023	2.037	A	A	AA	AA	AA		
【満足】教員の応対	1	1.392	1.619	1.707	1.829	1.717	A	A	AA	AA	A	4.15	A+
	3	1.408	1.532	1.881	1.766	1.868	A	A	AA	A	A		
【満足】総合的にみた大学での学び	1	-	1.644	1.721	1.145	1.573	-	A	A	A	A	4.06	A+
	3	-	1.514	1.839	1.680	1.749	-	AA	A	A	A		
【満足】学内の雰囲気や居心地、環境	1	1.633	1.936	2.046	1.199	1.887	A	AA	AA	C	A	3.80	A-
	3	1.254	1.604	1.990	1.881	1.898	B	A	A	A	A		
【満足】奨学金など経済援助の制度と内容	1	0.773	1.079	1.183	1.244	1.457	B	A	A	A	A	3.70	A-
	3	0.785	0.766	1.141	0.900	1.312	A	B	A	B	A		
【満足】学んだ成果に対する評価のされ方	1	-	-	1.349	1.104	1.181	-	-	A	A	C	3.67	A-
	3	-	-	1.629	1.429	1.481	-	-	A	A	A		
【満足】授業の多様性	1	1.250	1.395	1.504	1.673	1.726	AA	A	A	A	A	3.55	A-
	3	0.872	1.054	1.330	1.207	1.485	B	B	A	C	B		
【満足】学内に設けられている自主的に学べる場の雰囲気や使いやすさ	1	-	1.769	1.815	0.588	1.453	-	AA	A	D	C	3.19	B+
	3	-	1.235	1.433	1.386	1.192	-	A	A	A	C		
【満足】教育内容と将来の進路との関連性	1	0.970	1.096	1.271	1.314	1.390	B	A	A	A	B	2.90	B-
	3	0.613	0.545	0.959	0.913	1.114	C	D	B	C	B		
【満足】授業や学習を支援する電子ネットワークシステム	1	0.711	1.036	1.410	1.005	1.296	C	B	A	B	B	2.70	B-
	3	-0.064	0.059	0.696	0.751	1.366	D	B	C	B	B		
【満足】キャリアを考えるために役立つ授業や情報、機会の提供	1	-	-	1.464	1.118	1.466	-	-	A	B	B	2.67	B-
	3	-	-	1.046	0.670	1.044	-	-	B	D	C		
【満足】事務スタッフの応対	1	0.846	1.242	1.376	1.525	1.596	C	B	B	B	C	2.40	C+
	3	-0.090	0.122	0.871	0.955	1.303	D	D	A	C	B		
【満足】実験・実習室や能動的な学修を進めるための設備や機器	1	0.782	1.242	1.231	0.471	1.378	C	A	B	D	C	1.90	C-
	3	0.375	0.550	0.794	0.963	1.133	D	D	D	C	C		
【満足】図書館の蔵書内容、サービス、使いやすさ	1	0.115	1.616	1.635	0.673	1.355	DD	A	B	D	D	1.80	C-
	3	-0.324	1.122	1.451	1.157	1.220	DD	C	B	C	D		
【満足】一般的な教室の設備や使用感	1	0.855	1.139	1.014	0.478	1.537	C	B	C	D	B	1.80	C-
	3	0.205	0.262	0.482	0.877	1.228	D	D	D	C	C		
【満足】カリキュラムの表現やシラバス記述のわかりやすさ	1	0.349	0.598	0.453	0.688	0.466	DD	D	D	CD	B	1.70	C-
	3	0.361	0.383	0.696	0.814	0.965	C	C	C	C	C		

満足感

満足感の設問群に対する結果は各年度、学年、設問項目ごとの反応平均値をベンチマーク・ランク・スコアとして得点化し、通常は 2 学年×5 ヶ年分 10 ケースになるその値を平均した値 aBMRS を算定した (Table 3 の右端から 2 例目)。さらにその値について手続きの項に示した規定によりベンチマーク・サブ・ランク (Table 3 の右端列 subR) を記した。Table 3 は満足群の設問を aBMRS にもとづき降順に並べてある。BMRS は中央値が 2.5 であるから、それを上回るスコア、すなわちサブ・ランクが B- (箱ひげ図の中央値以上) 以上は満足と表明され、サブ・ランクが C+ 以下は平均的に不満が満足を上回っている状態という

ことになる。

まず総体として満足群 18 項目のうち 13 項目、72% について回答平均として満足域で回答されていることが確認できる。象徴的にはあとで触れるように「総合的にみた大学での学び」で高い満足感が表明されているように、お茶の水女子大学におけるここ 5 年間の学生の満足度は良好な状態にあることがわかる。

以下、満足度が高く示された設問から順に確認する。

ベンチマーク・サブ・ランク A+

最も高い満足感が得られた設問は「学費に比した教

育内容」であった。国立大学法人としてはここで一番評価されていることは、税金を十分に有効活用できている証しともいえ、大学としてもたいへん満足できる結果であろう。学年によらず AA 評定、つまり比較 24 大学中、最も高い回答が 10 の評定機会中 7 回得られた。残り 3 回についても A であった。気になる直近 2 年間についても 1 年生で AA、A、3 年生で A、AA であった。

この高いコスト・パフォーマンス性がいかなるお得感によるものか、たとえば施設・設備面での充実感によるところが大きいという結果であれば手放しで喜べないところかもしれない。しかし、これと相伴って満足度が高かった以下の他項をみれば、これもまた好ましい結果であったことがみえてくる。

つぎに高い満足度が表明された設問は「大半の授業の質」「大半の授業に関して、その履修人数」「教員の応対」であった。さらに総括ともいうべき「総合的にみた大学での学び」も含めた範囲が A+ で評定された。これらはいずれも両学年におけるすべての評価機会において AA または A ランクの評定を得た。文字どおりの少人数教育の実現をベースにした教育の質保証が学生目線、学修者主体の観点で確立、維持されているといつてよいだろう。

つづく A- 域の評定であった設問は「学内の雰囲気や居心地、環境」「奨学金など経済援助の制度と内容」「学んだ成果に対する評価のされ方」「授業の多様性」であった。「学内の雰囲気や居心地、環境」への評定は感染症対策でキャンパスに足を踏み入れることなく 1 年間を過ごすことになった 2020 年度初年次生による当然の C 評定の影響によるところが大きい。他の設問についても概ね A 評定であるところにときどき B 評定が入ることで全体としての満足度が冒頭にみた 4 項よりも一段低下しているのだが、いずれも高い満足度が得られている設問群である。

とくに「学んだ成果に対する評価のされ方」にも A ランクの満足度が得られていることは幸いである「授業の多様性」はカリキュラム構造として自然な評定であり、1 年生についてはいずれの年度でも A か AA 評定、3 年生では各専攻に分かれての授業体制になるから 1 年次に比すれば、この設問への回答はおのずと低くなる。したがってこの評定は、事実に対するそれであって否定的な意味合いが含まれたものとみる必要はないはずである。

ベンチマーク・サブ・ランク B±

つぎに、満足度は表明されているが、上記に比べればその程度がやや弱まった設問である。B+ ゾーンとして「学内に設けられている自主的に学べる場の雰囲気や使いやすさ」。これは直近 2 年間の制約された学修環境によって必然的にもたらされた結果である。それ以前の 2018～19 年度の結果は 1 年生で AA、A、3 年生で A、A であった。それがそれぞれ D、C、A、C になった。状況が回復すれば、きわめて高い満足度に回復するところだろう。

B- 域で評定されたのは「教育内容と将来の進路との関連性」「授業や学習を支援する電子ネットワークシステム」「キャリアを考えるために役立つ授業や情報、機会の提供」であった。資格取得につながるカリキュラムはあり、キャリア教育や支援の体制も整備しているが、そもそも大学全体のありようがとくに他大学に比較すれば、実学指向ではないし、次の項で確認できるようにもともと学生自身に資格取得を目的とする志向性が（これもあくまで他大学に比して）あまりないこともある。よって「教育内容と将来の進路との関連性」や「キャリアを考えるために役立つ授業や情報、機会の提供」への比較的弱い満足度は必ずしも否定的ないし課題とすべき結果ではなく、このように相応の満足度が示されることが自然なところと解釈できる。物理的な設備が対象になると、以下も同様であるが、十分な満足が得られる水準には至っていないことは仕方なく納得できる。

ベンチマーク・サブ・ランク C±

学生は教員の応対には A+ で十分に満足している。それに比して「事務スタッフの応対」には不満のほうがか上回っている。年度間で評定は一定せず、上下動があることは、たまたま何か学生の期待に応じられないことがあったりし、それに強い反応を示すといったことがあるのかもしれない。それにしても教員と事務スタッフの応対への満足度に大きな隔たりがあることの背後には何があるのだろうか。おそらく教員の応対には多分に自由気ままなところがあつて、学生の様子をみつつ適当なことがいえるところもある。学生と一緒に受け手目線で「〇〇が使いにくい」「しかじかがわかりにくい」などといってみたりもする。反面、事務スタッフが学生と接する場面では同様のことはありえず、規則に依拠した拘り定規にならざるをえない。そうした現実がその隔たりをつくっているといところだろう。おそらく事務スタッフは割を食って

Table 4 成長群の各設問におけるお茶の水女子大学 1 および 3 年生の反応スコアリング値（本文参照）、その 2017～2021 年度 各年の平均値と各年度他大学比較によるベンチマークのランク、学年ごとの平均ランクスコア (aBMRS)、3 年生のランクスコア合計から 1 年生の同値を差し引いた値で示した成長感スコア（値が抜けている部分は設問内容が異なっていたところ）

設 問	学年	お茶の水女子大学の平均値					ベンチマーク・ランク					aBMRS	成長感スコア
		2017	2018	2019	2020	2021	17	18	19	20	21		
【成長】学術的な文献の読解力	1	0.725	0.804	0.707	0.768	0.765	B	A	C	BC	C	3.25	5.5
	3	1.372	1.364	1.428	1.357	1.284	A	A	A	A	B		
【成長】ものごとの本質をみて判断しようとする力	1	-	-	0.940	0.909	0.922	-	-	C	C	DD	2.42	5.5
	3	-	-	1.495	1.449	1.430	-	-	A	B	B		
【成長】特定の専門分野に関する理解力	1	1.247	1.377	1.211	1.228	1.242	A	AA	C	C	C	3.40	5
	3	1.832	1.827	1.881	1.887	1.735	A	A	AA	A	B		
【成長】得た知識やスキルを活かして問題を解決する力	1	-	-	0.783	0.823	0.808	-	-	D	D	D	1.83	5
	3	-	-	1.309	1.308	1.248	-	-	B	B	C		
【成長】プレゼンテーションを準備し発表する力	1	0.701	0.730	0.731	0.664	0.697	C	D	D	D	D	1.70	5
	3	1.337	1.353	1.376	1.298	1.372	B	B	C	D	C		
【成長】明快かつ簡潔に話す力	1	0.480	0.463	0.589	0.507	0.454	C	D	D	D	D	1.65	4.5
	3	0.889	1.005	0.871	0.917	0.971	BC	B	D	C	C		
【成長】問題を論理的に考える力	1	-	-	0.897	0.916	0.865	-	-	B	C	D	2.83	4
	3	-	-	1.351	1.431	1.384	-	-	B	A	A		
【成長】ものごとを分析する力	1	0.837	0.940	0.866	0.946	0.888	B	B	D	C	B	2.80	4
	3	1.299	1.299	1.464	1.515	1.414	B	B	B	A	B		
【成長】表現すべき内容の文章を書く力	1	0.717	0.758	0.772	0.954	0.929	C	C	D	D	D	1.80	4
	3	0.940	1.095	1.052	1.263	1.184	C	B	D	B	C		
【成長】英語の運用力	1	-	-	-0.080	0.105	-0.045	-	-	D	D	D	1.67	4
	3	-	-	0.005	-0.088	-0.109	-	-	C	B	C		
【成長】リーダーシップ	1	0.175	0.149	0.293	0.127	0.104	D	D	C	CD	C	1.85	3.5
	3	0.772	0.602	0.658	0.554	0.669	A	D	C	C	C		
【成長】肯定的な意味で批判的に考える力	1	0.921	0.907	0.932	0.884	0.876	A	A	B	B	C	3.50	3
	3	1.253	1.277	1.347	1.347	1.285	A	A	A	A	B		
【成長】自分を律して行動する力	1	-	-	0.614	0.450	0.466	-	-	D	DD	DD	1.17	3
	3	-	-	0.789	0.862	0.743	-	-	D	D	B		
【成長】自分と異なる意見や考え方を柔軟に理解する力	1	-	1.078	1.129	1.080	1.088	-	C	C	D	C	2.00	2
	3	-	1.414	1.500	1.599	1.475	-	B	C	B	D		
【成長】英語以外の外国語の運用力	1	1.075	1.225	1.043	1.267	1.201	A	AA	B	AA	B	3.45	1
	3	0.493	0.718	0.830	0.717	0.560	A	A	A	A	A		
【成長】国際的な諸問題に対する関心や理解力	1	0.798	0.875	0.822	0.878	0.879	B	A	C	B	B	3.10	1
	3	0.893	0.905	0.969	1.065	0.905	B	B	B	A	B		
【成長】情報技術（ICT）の運用力	1	1.036	1.139	1.273	1.352	1.259	A	A	A	B	B	3.50	-1
	3	1.013	1.095	1.242	1.311	1.287	B	A	A	B	B		
【成長】人間関係を築いたり調整する力	1	0.943	0.911	1.071	0.255	0.591	B	C	B	D	C	2.10	-1
	3	1.145	1.091	1.134	1.048	0.915	A	C	D	C	D		
【成長】地域社会が抱える問題への関心や理解力	1	0.749	0.712	0.801	0.829	0.789	B	C	C	D	D	1.70	-1
	3	0.973	0.936	0.974	1.095	1.011	B	D	D	C	D		
【成長】教養	1	1.280	1.274	1.211	1.295	1.299	AA	A	B	A	B	3.45	-2.5
	3	1.376	1.352	1.495	1.552	1.533	B	B	B	A	B		

いるのである。

ただ、他大学とのベンチマーキングの結果であることからすれば、事務スタッフへの学生満足度が高い大学もあるわけだから、そうした大学がどのようにそうであるのかは、SD や FD の格好の材料にちがいない。教員との関係のありようも含めてこの結果は質保証の課題として有効に活かせるところである。

C マイナス域にあって不満感が生じている設問はつぎの 4 設問、「実験・実習室や能動的な学修を進めるための設備や機器」「図書館の蔵書内容、サービス、使いやすさ」「一般的な教室の設備や使用感」「カリキュラムの表現やシラバス記述のわかりやすさ」であった。

最後の設問以外はファシリティのことであるから、

仕方のないところであり、指摘に応じた解決策そのものを描くことは容易である。実現が困難なだけである。ただし、このうち図書館について不可抗力による評価で、直近 2 年間の感染症対策で施設利用が十全でなかったことに加え、2017 年度は両学年で DD の最悪評価となったが、これは図書館の大幅改修で利用がままならなかったことによる。したがって、この設問への満足感はこの先、自然な改善が見込まれる。

カリキュラム表現とシラバス記述だけは、さしてコストをかけずに満足感を改善できることであり、またそうしなければならぬリアルな課題である。確かに学生でなくても、今のシラバス閲覧の状態で満足できるはずだと思える人はいないだろう。では、どうすればよいか、これもその答えはこの設問で学生から高

い評価を得ている大学の事例に求めることができるだろう⁵。

成長群

成長感に関する設問は、入学後の第一学期を終えた時点での1年生と、それから2年間の修学経験を積んだ3年生との反応値の比較をすることで、設問ごとの成長感のあらわれ具合を端的に把握できる。ここでは指標にベンチマーク・ランク・スコア (BMRS) を用い、3年生の調査年度分の総計から1年生の同値を差し引いた値で成長感スコアを求めた。この値が正であればプラス成長項、負であればマイナス成長項として分類できる。加えて1年次と3年次における成長感の全調査年度でのBMRSの平均 (aBMRS) を求め、それらの結果を反応平均値、BMRSとともに成長感スコアの降順にTable 4に示した。

【プラス成長項】

「学術的な文献の読解力」成長感スコア +5.5

学術の場としての大学のアイデンティティが確認できた結果のひとつである。初年次生にあってこの値が振るわないことはむしろ当然というよう。それが3年生になると過去5年についてA、A、A、A、Bとなっている。最後のBは直近の図書館活用がままならない環境下でのことで、この指標が他大学比較のベンチマークに依拠していることからすれば、他大学並みの環境がとれなかったことによる学生にとっての損失があらわれてしまったところといえる。このことがなければ最も高い成長感が示されたはずの項である。

「ものごとの本質をみて判断しようとする力」成長感スコア +5.5

この設問は過去3年分しかとっていないが、そのかぎりでも成長感を尋ねた設問のなかで前項とともに最も高い成長感を示した。1年生前期の時点ではCないしDD、すなわち24大学中最下位の反応であり「このように問われてピンと来ない」といった感覚がよくあらわれている。

他の設問への反応にも共通してみられる特徴だが、お茶の水女子大学の学生の自己評価にかかわる問いかけに関して、それが明々白々に望ましい力とされることがらであると、一步引いて控えめな回答に流れる傾向がある。「まだまだ」感とでもいうのだろうか、自信がもてないところは過度に抑えようとする。この設問などはそうした問いかけの典型であるから、

むしろ新入生としての自覚を純朴にあらわにしている（もっといえば、してみせている）というところかもしれない。だが、大学での2年間の修学経験を経て3年次になると、どの年度でもそれが改善され、このような成長感を表明するようになる。とはいえその3年生の過去3年間のベンチマーク・ランクはA、B、Bであるから、それでも決して大袈裟な反応にはなっておらず、確かな成長感の表明となっている。

「特定の専門分野に関する理解力」「得た知識やスキルを活かして問題を解決する力」「プレゼンテーションを準備し発表する力」成長感スコア +5

かなり高い成長感が示されたこの3項のうち、「特定の専門分野に関する理解力」については、学修成果が率直にあらわれている。3年生での評価はA、A、AA、A、Bであった。これも1年生ではここ3年間Cである、穏当といえる。

「得た知識やスキルを活かして問題を解決する力」は過去3年間のみのデータだが、それでもかなり高い成長感が示された。これと「プレゼンテーションを準備し発表する力」は1年生ではほぼ恒常的にDとなってきた最悪評価項である。「入学して半年の自分にはとても、とても」といったことばが伴っている観がある。それが3年生になると修学成果として成長実感が例外なく示されるようになる。

ただしその3年生での成長感そのものは「得た知識やスキルを活かして問題を解決する力」でB、B、C、「プレゼンテーションを準備し発表する力」でB、B、C、D、Cであった。とくにここ2年間の学修環境の制約下であっては未充足にある。換言すれば、伸びしろのあるところの成長が阻害された状態にあったことが確認できる。

「明快かつ簡潔に話す力」成長感スコア +4.5

お茶の水女子大学の学生が総じて苦手意識をもっている項である。というよりも、ほとんどの人が自身の課題として抱えていることなのだろうが、相対的な自覚意識として過度に厳しくみているというところだろうか。1年生の過去5年間の評価はC、D、D、D、Dである。それが2年後はBC、B、D、C、Cになる。だから、3年生になっても苦手意識が払拭されるわけではない。それでも成長感のはっきりと感じ取られている。事実以上に心理的な作用によるところが大きいと考えられるところだけに、明快な機会形成でさらなる成長感を伴った修学成果に変化しうるところだろ

う。

「問題を論理的に考える力」「ものごとを分析する力」「表現すべき内容の文章を書く力」「英語の運用力」成長感スコア +4

これら 4 項のうち、論理的に考えて、分析する、という前二者は 3 年次には A 評定になる年度もあった。大学における一般的な学修成果としてもここに明白な成長感があらわれたことは結構なことである。

後二者は上項の「明快かつ簡潔に話す力」と同様、一層のジェネリック・スキルにあたり、1 年次にほとんど D 評定になる苦手意識が強い項目になっている。ただ、それも修学の成果として大きな伸びしろを残したかたちで成長感がはっきりとあらわされている。よってここも、むしろ苦手意識や成長余地に期待した機会形成をすることで、さらに大きな改善が見込めるターゲットゾーンとみることができる。

とはいえ、その 3 年生における C や B というこの先の成長可能性をうまく進める具体的機会は、これが回収率 90% 以上に及ぶほぼ学生全体の平均像として確認されたことからすれば、個々の学生の自助努力に託すのではなく、大学として組織的にカリキュラム化すべきところだろう。それはこのように何がどうなっているかを明白に知った以上、教学マネジメントの責務といえる。

「リーダーシップ」成長感スコア +3.5

この項目の成長感スコアについては留意がいる。理由はわかりえていないが、2017 年度調査では 3 年生のこの設問への回答が普段よりやや高く、ベンチマークスコアが A になった。この年の 1 年生は例年と同様 D 評定であったため、ここでのこの指標の差異が 3 となり、その寄与により結果的に成長感スコアが 3.5 という値になっている。

ただ、他の年度を見比べると決して安定した成長感は認められてない。むしろ全般に低調な値に留まっている。すなわちこの 5 年間、1 年生では D、D、C、CD、C、3 年生で A、D、C、C、C である。したがって、苦手意識のなかでも確かな成長感は認めうるといった上項のような解釈は、この設問についてはいいない。

この低評定を苦手意識として捉えるなら、2 年の修学経験を経てもその意識は改善されずに持続している。この値が他大学との同設問に対する反応との比較で得られているという結果からすれば、この力の成長実感を学生が得られるようにするには「何をしないよ

うにするか」という解がみえるかもしれない。

「肯定的な意味で批判的に考える力」「自分を律して行動する力」成長感スコア +3

「自分を律して行動する力」は「明快かつ簡潔に話す力」や「表現すべき内容の文章を書く力」と同様、学生が過度に苦手意識を表明しがちな設問項のようである。1 年次 D、DD、DD で 3 年分のデータだが、ここ 2 年間は 24 大学中、最小値をマークしている。自律的に行動するというところにここまで極端な否定を示しても益はないと思えるが、自虐的なほど自身に対して厳しすぎるというところだろうか。あるいはここに否定的に回答することが自分を律し、抑えている証しととらえているのかもしれない。3 年生になってもそれが目に見えて変化することはなく評定ランクは D、D、B である。わずかには成長を感じているようではある。

内を見つめる目が厳しすぎることは外に向かえば肯定的ということはある。たとえば「肯定的な意味で批判的に考える力」は 1 年次に A、A、B、B、C と、もともと高めだが、3 年次には A、A、A、A、B と学修成果を表現するかのように自身の成長感を感じているようである。

この 2 つの項の反応ぶりを併せれば、外に向けてと同時に内に向けても厳しいという気持ちのあらわれと解することもできる。つまり、「自分を律して行動する力」に欠けていると表明することが「肯定的な意味で批判的に考える力」のひとつのあらわれとして反応されている可能性である。するとこれは決して見かけの負の評定ではないと読める。

「自分と異なる意見や考え方を柔軟に理解する力」成長感スコア +2

この項以下になると成長感スコア自体はプラスではあるが、偶然に生じた結果である可能性が高まり、ベンチマーク・スコアのパターンもみつただが、むしろ成長感はあらわではなかった設問とみたほうがよい項になる。

「自分と異なる意見や考え方を柔軟に理解する力」は過去 4 カ年のデータだが、1 年次 C、C、D、C、それが 3 年次に B、C、B、D、両学年間の回答差異には経年的な安定性がない。したがって、数値のうえではプラス 2 の成長感を示すも成長感が認められる項とはいいがたい。そもそも大学 2 年間の修学でこの設問に確かな成長感を期待するのは無理、というほう

が確からしいともいえる。

「英語以外の外国語の運用力」「国際的な諸問題に対する関心や理解力」成長感スコア +1

この2項も値はプラス成長方向ではあるが、両学年間の回答差異に経年的な安定性はない。成長感は認められないといえよう。

特徴的なことは偶然であろうが、「英語以外の外国語の運用力」について3年生は5年間にわたり常にAである。1年次これがAA評定であったことが2度あったから、これは成長感が示されているところとはいいがたいが、英語の運用力への評定が1年次常にDで3年になってもCかBである事実には照らして考えれば、英語については高校英語や受験英語と比較しての相対評価がひきずられていること、それに対して初習の外国語については初期習得実感を伴った成長感が得られやすくなっていると了解できる。このことを踏まえれば、英語運用での成長感があらわでないという事実は、多分に天井効果によるともいえそうである。

【マイナス成長項】

「情報技術（ICT）の運用力」「人間関係を築いたり調整する力」「地域社会が抱える問題への関心や理解力」成長感スコア -1

これらも数値上はマイナス成長だが、その量や差異のパターンからして修学による成長感が実感できていない項とみることができる。それぞれのベンチマークのパターンを確認しておけば「情報技術（ICT）の運用力」は1年次A、A、A、B、Bが3年次でB、A、A、B、Bになっている。学年間の成長感はあらわれていないが両学年とも成長している自覚そのものは良好な範囲で認めている。

「人間関係を築いたり調整する力」は1年次B、C、B、D、Cが3年次A、C、D、C、Dである。とくに最近年は3年生も入学時と比較すれば、反応スコアの平均値そのものが必ずしも成長感がないとしているわけではないのだが、他大学と比較したベンチマーキングでは他大学ほどにはこの点での磨かれ感が弱いようである。

お茶の水女子大学では、元気に同好会・部活動をおこなっている学生が多くの場合、その軸足をインカレにおいていることが特徴のように見受けられる。また、夕方になってキャンパスにたむろしている学生の姿は他大学では日常の光景だが、この大学にはそれが

ないことなどはこの結果をうなずかせるところであろう。ただ、そうしたキャンパス環境に学生はたいへん満足していることは満足感の項で確認した。

「地域社会が抱える問題への関心や理解力」は、1年次B、C、C、D、Dが3年次でB、D、D、C、Dである。ICT運用力とは反対に、学年間だけでなく両学年ともに成長感に乏しい設問の代表格である。学修においても一部の科目やプロジェクトでは取り組む内容だが、全学的に取り組んでいることがらではないから、この結果は当然というところだろうか。

「教養」成長感スコア -2.5

2年間の修学経験を経て相対的な成長実感が低下する唯一の項目である。ただし、経年の評定パターンは1年生でAA、A、B、A、Bであったものが、3年生でB、B、B、A、Bになるという結果である。おそらく専門科目の相対量が増すことによる自然な評定であり、もともと両学年とも成長感そのものは安定的に高く評価している項目である。だから、このマイナス成長に問題はない。

希望群

在学中の希望の度合いについて尋ねた設問群の結果である。この調査は前期が終了する7月に実施した。したがって1年生は、まだ先に3年半の在学期間があり、これからやっと落ち着いて大学生活を過ごしていくという時期であった。在学中に抱えている希望もあれこれと溢れている。他方、3年生は残りの在学期間が1年半、なかには早々に卒後の進路について内定を得ているような学生もいるといった時期であった。残りの在学中に希望することは絞られている。したがって、この群の設問への反応は学年間差異が明白で3年生では相対的に低下気味になる。

それでも調査年度、学年によらず在学期間中、安定して希望が高く維持されている項もある。したがって、ここではまず学年、年度によらず希望のベンチマーク・ランクがAかAAだけの、とりわけ希望が高く維持されていた設問項、AかBランクの中央値以上だけの、常に求めが高かった設問項、高低ランク混淆し希望に関して反応安定性がなかった設問項、および年度、学年によらずCかDランクのみ、常に求めの低かった設問項を類別し、そのうえで個別に学年間差異等の特徴的であったところをみていく。

Table 5には設問ごとにベンチマーク・ランクとスコアを示し、右端3例目には、5ヵ年分のベンチマー

Table 5 希望群の各設問におけるお茶の水女子大学 1 および 3 年生の反応スコアリング値 (本文参照)、その 2017～2021 年度 各との平均値と各年度他大学比較によるベンチマーク・ランク、学年ごとの合計ランクスコア (sBMRS)、3 年生のランクスコア合計から 1 年生の同値を差し引いた学年間変動値、両学年の合計ランクスコアの加算値 (tsBMRS)

設 問	学年	お茶の水女子大学の平均値					ベンチマーク・ランク					sBMRS	3-1年生 変動	tsBMRS
		2017	2018	2019	2020	2021	17	18	19	20	21			
【希望】専門分野の内容を十分に学ぶ	1	2.173	2.183	2.211	2.306	2.286	AA	A	A	A	A	20.5	1.5	42.5
	3	2.020	2.100	2.228	2.174	2.191	AA	AA	A	AA	AA	22		
【希望】幅広い知識、教養を身につけ視野を広げる	1	2.185	2.204	2.255	2.421	2.288	A	AA	A	AA	A	21	-0.5	41.5
	3	1.926	2.018	2.130	2.109	2.135	A	A	AA	A	A	20.5		
【希望】授業以外で学問的な関心事について学びを深める	1	1.532	1.609	1.660	1.640	1.662	A	A	A	A	AA	20.5	-0.5	40.5
	3	1.384	1.509	1.549	1.596	1.639	A	A	A	A	A	20		
【希望】外国語の運用能力を高めることを目的にした授業を受ける	1	1.508	1.523	1.711	1.689	1.435	A	A	A	A	A	20	0	40
	3	1.000	0.991	1.093	0.967	1.095	A	A	A	A	A	20		
【希望】短期の留学や海外語学研修に参加する	1	0.684	0.773	0.974	0.633	0.517	B	A	A	A	A	19	1	39
	3	0.448	0.293	0.093	-0.058	0.191	A	A	A	A	A	20		
【希望】よりよい学修計画を立てる	1	1.622	1.645	1.820	1.871	1.726	A	A	A	A	A	20	-2	38
	3	1.449	1.376	1.269	1.466	1.655	A	B	A	A	A	18		
【希望】企業、機関など大学外で体験実習、インターンなどをおこなう	1	1.648	1.599	1.771	1.784	1.724	B	A	A	AB	A	18.5	0.5	37.5
	3	1.343	1.335	1.492	1.619	1.626	B	A	A	A	A	19		
【希望】討論やプレゼンの訓練になり課題解決をしていくような授業を受ける	1	1.188	1.269	1.318	1.462	1.326	A	A	A	A	A	20	-3	37
	3	1.286	0.959	1.078	1.149	1.175	A	B	B	B	A	17		
【希望】本学以外の教育機関・施設で学ぶ	1	0.420	0.412	0.596	0.467	0.530	C	B	A	B	B	15	3	33
	3	0.486	0.203	0.207	0.217	0.371	AA	C	B	A	AA	18		
【希望】文章の作成能力が高まるような授業を受ける	1	1.626	1.706	1.677	1.867	1.658	A	A	A	A	B	19	-6.5	31.5
	3	1.307	1.204	1.202	1.412	1.423	BC	B	D	B	B	12.5		
【希望】卒業後の進路のために、教職員やキャリア関連の部署を活用する	1	1.042	1.143	1.263	1.397	1.341	C	B	A	A	B	16	-2.5	29.5
	3	1.158	1.158	1.187	1.392	1.408	BC	C	C	B	A	13.5		
【希望】チームなどで取り組むプロジェクト遂行型の学びをする	1	0.870	0.814	0.989	1.126	0.988	B	B	A	AB	B	16.5	-3.5	29.5
	3	0.700	0.638	0.554	0.794	0.849	B	C	C	B	B	13		
【希望】1年間程度、あるいはそれ以上の長期留学をする	1	-0.634	-0.599	-0.354	-0.698	-0.513	D	C	A	B	B	13	0	26
	3	-0.463	-0.703	-0.793	-0.827	-0.617	B	C	C	B	B	13		
【希望】なんらかのボランティア活動に従事する	1	0.937	0.778	1.000	1.133	0.948	A	B	B	B	C	15	-6	24
	3	0.490	0.222	0.150	0.311	0.473	A	D	D	D	C	9		
【希望】資格を取得するための勉強をする	1	1.486	1.534	1.714	1.739	1.693	C	D	D	D	D	6	0	12
	3	1.270	1.118	1.301	1.256	1.410	C	D	D	D	D	6		
【希望】起業やその意識形成にかかわる学びをする	1	-0.185	0.054	-0.043	-0.074	-0.024	D	D	D	DD	D	4.5	-1	8
	3	-0.554	-0.873	-0.902	-0.491	-0.480	DD	DD	DD	D	D	3.5		

マ・ランク・スコアの累積値 (sBMRS)、右端 2 例目に 3 年生のその値から 1 年生の同値を差し引いた値、右端には右端 3 例目の学年別スコア累積値を合算した値 (tsBMRS) を示した。

実施年度にわたるベンチマーク・ランク・スコアの累積値は端的に各設問が指示することがらへの希望の大きさを示すことになる。3 年生のその累積値から 1 年生の同値を引けば、在学期間が残り少なくなった時点と、まだ十分にある時点での大学生活に求めることがらは何か、またその希望の程度を知ることができる。この値がプラスであれば、在学期間が残り少なくなり一層、希望が高まっていること、マイナスであれば入学したての頃の希望がある程度充たされたか、あるいはそうでないとしても求めが低減したことがらということになる。Table 5 の設問は右端スコアの総累積値を降順に並べてある。

希望がかなり高く維持されてきた設問項

学年、年度を問わず、他大学に比較しても常に A か AA の評定でありつづけている設問項は、つぎの 4 項目であった。

「専門分野の内容を十分に学ぶ」

「幅広い知識、教養を身につけ視野を広げる」

「授業以外で学問的な関心事について学びを深める」

「外国語の運用能力を高めることを目的にした授業を受ける」

これらのなかで「専門分野の内容を十分に学ぶ」は 3 年生において 1 年生以上に希望がより鮮明に高まる設問で、ベンチマークとして他大学に比して最大値で評定されたことが過去 5 ヶ年中 4 回 (1 年次での AA は 1 回) であった。相応に至当といえる。

「幅広い知識、教養を身につけ視野を広げる」はそれと反対の反応傾性を示したが、それでも 3 年生においても A か AA の反応を維持している。これは誠に好ましいといえよう。この設問への反応と強い関連

性をもって残り2設問への希望も高く維持されているのだろう。

常に希望が高かった設問項

学年、年度によらずベンチマーク・スコアがAA、A、AB、B、すなわち中央値以上の反応をみた設問は、つぎの4項目であった。

「短期の留学や海外語学研修に参加する」

「よりよい学修計画を立てる」

「企業、機関など大学外で体験実習、インターンなどをおこなう」

「討論やプレゼンの訓練になり課題解決をしていくような授業を受ける」

このなかで「よりよい学修計画を立てる」と「討論やプレゼンの訓練になり課題解決をしていくような授業を受ける」は3年生になると1年次より相対的に希望の程度は弱まることが認められた。ただ、反応そのものは高く留まっている。

求めの程度が年度、学年によって異なり、反応が安定しなかった設問項

つぎの6項がこの分類にあてはまった。

「本学以外の教育機関・施設で学ぶ」

「文章の作成能力が高まるような授業を受ける」

「卒業後の進路のために、教職員やキャリア関連の部署を活用する」

「チームなどで取り組むプロジェクト遂行型の学びをする」

「1年間程度、あるいはそれ以上の長期留学をする」

「なんらかのボランティア活動に従事する」

これらのなかで「本学以外の教育機関・施設で学ぶ」はここ2年間は両学年ともに高く、とくに3年生におけるベンチマーク・ランクはAとAAであったから留意がいる。この回答にはインターンも含んでいると思われるが、この2年間の教学環境の制約が他大学のそれに比して強かったことが、この反応の背景にあったであろうことは見当がつく。

「文章の作成能力が高まるような授業を受ける」「卒業後の進路のために、教職員やキャリア関連の部署を活用する」「チームなどで取り組むプロジェクト遂行型の学びをする」「なんらかのボランティア活動に従事する」。これらは1年次に比して3年生になると明白に求めが減衰する。残りの在学期間を考えれば当然の反応といえる。ただ、1年次に安定して高い求めがある「文章の作成能力が高まるような授業を受ける」

には低年次カリキュラムでの手厚い対応を確認する必要がある。Table 4の成長感設問群で「表現すべき内容の文章を書く力」は1年生に比して3年生での成長感が明白に示されてはいるが、その値自体は決して高いわけではない。より厳しく自分を見つめる目をもち、そこから発せられる求めはかなり強いと読み取れる。

学年、年度を問わず常に求めが低かった設問項

ベンチマーク・ランクが年度にかかわらず常にC以下であった設問は、つぎの2項目であった。

「資格を取得するための勉強をする」

「起業やその意識形成にかかわる学びをする」

お茶の水女子大学では資格取得や起業意識の醸成とといったことばは、他大学に比して学生に響かないことがよくわかる。むしろこれらに反応する学生が皆無というわけではない。だから、無視できるわけではないが、全学的な施策として大学の資源を振り向けるようなところでないことはあきらかである。

まとめと今後

お茶の水女子大学の2021年度から直近5年間の学修行動比較調査の結果をまとめ、他の複数の大学での同条件で実施した調査との年度ごとの結果比較をつうじて、教学の内部質保証の観点から結果を吟味した。

ここでいう内部質保証とは特殊な意味あいを含むわけではない。ただ、それが機関の自己点検・評価の営みと、当然の連続性をもちながら、それと一線を画する相応の意義をもちうることに着目するならば、つぎの点がクローズアップできるだろう。すなわち、自己点検・評価は、もっぱら一機関がその名のとおりに、自己を見つめ点検し、みずからを評価するという、まさに学生個々人がみずからの学修行動を点検し自己評価するここでの調査と同様の、振り返りとそれによる調整・同化（不調の調整と順調や発展への同化）をおこなおうとする定期的な取り組みである。

それに対して同じ継続的な取り組みであっても内部質保証がそれと異なるのは、その自己点検と評価によってあきらかになったことがらを高等教育の質保証という観点、すなわち自己の視点に留まらず、高等教育全体の枠組みに拡張した視座からその質保証を担保すること、およびその責任を果たすことにあるからである。これを極端にわかりやすく換言すれば、前者の場合は自己点検・評価をしてみずからの教学の独自性を

確認し、それを建学の精神の観点に沿うものとして評価することで納めていくことも十分にありうることになる。だが、たとえば明治の時代に建学に至った精神が、150 年以上経過した現在の高等教育の質を引き受け充足しうるとは誰も考えはしないだろう。建学の精神が生き続けていることを確認した上で、なお現代の高等教育としていかにその質を保証できているか、それを各機関の内部において継続的に検証し、そこに調整と同化の営みの焦点を結んでいくことが内部質保証の営みになる。

だから、それを為していくための参照基準が必要になる。それを神の声や理想・理念を語る第三者に拠るのではなく、プラグマティックに同じ高等教育に勤しむ他の多様な複数の大学で教学を受けている学生たちの学修に関する行動を大量に集めたその平均像を水準にしたベンチマーキングによって、それぞれの機関の教学の現在を計り、サステイナブルな質の保証を図るための実質的な改革・改善に向けた具体的な指針がなければならない。なによりそれが実質的であるのは他大学比較から設定される参照枠が現実の大学にあって実現できている事実から導けるからである。教育の世界にままたまありがちな現場から遊離した机上の理念、あるべき姿から描かれるそれが基準や目標になるのではなく、まさに現場の受益者の反応から導き出された実像が基準や目標になるのである。

日本の狭い国土のなかに 780 を超える大学機関が日々、同じ大学教育という営みをつづけている。そこに通う大学生の数はおよそ 260 万人で史上最多になっている。この人数は半世紀で 2 倍になったというのだから、高等教育の質といったことを語るような人たちの頭に組み込まれているそれは大方、自身の経験知に強く影響されているはずである。そうである以上、そこから出される描像は現実からかなりずれざるを得ないだろう。だから、実相をとらえ、そこに依拠した水準で検討していくことが求められ、その視座が学修行動比較調査の要諦になる。

そうして得たベンチマーキングによって、お茶の水女子大学の結果を捉えていった結果、学修関連の経験については、第一にいわゆる正統典型ともいえるアカデミック・ラーニングの経験で充たされている状況が明白に確認できた。ただし、2021 年度以前直近 2 年間については感染症対策で図書館をはじめとする学修支援施設の利用に極度の制約がなされた結果、それほどなかった他大学と比して評価が明確に劣化し結果的には過保護ともいえる教学上の対応になったこと

が見いだされた。質保証の質とはなにを指すのか、とともに高い質を担保してきた実績をもつ大学にあってはその維持にどういう対応が求められるのか、ということ こうした特殊事態に遭遇した機会に、改めて十分に考えるべきであろう。

象徴的には設問の経験群に「よく学ぶ学生に刺激されて学修が促されたこと」がある。この設問は常に A 以上の反応を得てきて、お茶の水女子大学の教学環境とそこでの経験をよくあらわす代表的な特徴点でもあった。だが、直近の 21 年度は他大学比較のベンチマーキングで B に落ちた。大学自身にとっては毎年同じことの繰り返しだから、この 1 年もいつもの 1 年でしかないようにみえてしまうが、ほとんどの学生にとっては一生で一回限りの学年経験である。その重みを大前提にして施策を考える必要がある。世間並みの対応で許されるのは世間並みの環境でしかない。この大学に來たからこそ得られる経験は構成員が「死守」すべきことといっても過言ではないだろう。

経験群の設問では他大学に比して最小値の評価を得た項目もあったが、その原因は同時に採取した自由記述の回答からほとんどあきらかになった。これらは具体的にどうすれば改善できるのかもはっきりしているので、これこそ改革・改善に直結できる典型的な調査結果である。

満足感を見いだす設問群については、この 5 年間にわたりおよそ 7 割の設問が満足域で回答され、文字どおり「総合的にみた大学での学び」において高い満足感の表明を確認した。「大半の授業の質」に AA か A のランクが双方の学年で維持できたことも遠隔授業に対する不満感が実施上はさまざまにあらわれたとはいえ、授業への学生からの信頼は高く保てたことが確認でき、質保証の観点からも安心できたところではあった。ただ、他の設問への評価結果も併せみれば、この高評価もとくに現状は薄氷上の結果とみて間違いない。「このままでよい」とは判断できない。このようなブランド価値的評価の混入がうかがえるものほど一旦ひびが入れば、あらゆるところに波及して破綻に向かうので危うい。

ファシリティに対する満足感が他大学比較のベンチマークでは低く評価されてしまうことはどうしようもないところだが、キャンパス環境自体は都心に所在する小規模大学にしてはかなり恵まれている。そのことは学生も十分に認識しており、設備に見劣りを感じていても学内の雰囲気や居心地、環境には常に高い満足感が維持されてきた。2020 年度の 1 年生でこれが特

異的に低くなったが、これはその恵まれた環境に身を置くことができなかったことに対する当然の不満表明であった。

カリキュラム表現とシラバス記述については不満があらわなままで放置されてきたところがある。ベンチマークの利点は、こうした場合に、この設問において相対的に満足度が高くなっている大学の事例を参考にして、具体的かつ現実的な姿に向けた改善を図ることができるところにある。いわゆるベストプラクティス・ベンチマークである。仮にそれが物理的にも機能的にもさして差がないものであることが確認できたとすれば、心理的にそうした評価を導いている要因があると疑うこともできるから、それはそれでたいへん興味深いことになる。

学生の学修における成長感の認識、あるいはとくにその表明には、心理的な作用が色濃く反映されることも、この調査結果から読み取れた。教員の視点やおそらく仲間同士でもそうだろうが、他者からみればそれなりに高く評価できる「力」、あるいはその成長性についても自己評価の傾性としては必ずしもそれに律動せず、厳しく裁定しがちである。みずからの力を見る目となると厳しいのか、あるいはそうでないとしてもそれを表明するとなると抑えがちなものか、それが一般化しているようにもみえることから、おそらく大学までの12年間の学校体験のなかで、天性に授かってしまったことをあからさまにみせてしまうよりは、むしろ目立つところはできるだけ抑えて表現することのほうが居やすい、受け入れられやすいということを身につけてしまった結果なのかもしれない。そのひとつの典型として「リーダーシップ力」といった直截的な表現の成長感を問うならば、その研究所さへあるお茶の水女子大学の学生の一般的な反応はベンチマーク・ランクでたいていはCかD、「自分にはそんな、」という反応が常なのである。

女子大学の存在意義に「のびのびと自分を出して学べる」といったことが語られることがある。実際そのように口にする在学生も少なくない。この今の時代にそうであるとすれば、大学以前の現場の体験はそうではなかったことを語っているようでもあり、何に遠慮しているのかはわからないが、もってしまったものを素直に出すことを躊躇してしまう、その遠慮が利得を生む学びをしてきてしまったらしいことをあらわにしている。そうして培われてしまった性質が、のびのびと自分を出せる環境に来て、相変わらず引きずられていることが学修に関する成長感を問う設問の回答ぶ

りにあらわれている。考えさせられるところである。

もっとも日本の大学の実状として、大学入学時点が学校的学力の頂上になるような仕組みのもとでは、そこで出し切った者たちにとってのその後の大学生活での自身の力は成長感として実感しがたいものになっているという面もある。

大学生活をつうじて何が、どのくらいできるようになったのかを示す、などといったことは、語ることは簡単で、もっともらしいが、大学の学びの基本にあることがらは、そのわずか4年のうちでわかりやすく示せるような類のものではない、と胸をはって言い続けることができるだけの質保証がなされていれば、自分はまだまだ力足らずです、と認識しつつ卒業する学生が大半であることの大学は、それでこそ真つ当と評価してよいということにもなりうる。

在学期間中の学修に関する希望は「専門分野の内容を十分に学ぶ」「幅広い知識、教養を身につけ視野を広げる」に対する希望がベンチマーク・ランクで5年間をつうじて両学年共にAかAAであり、希望に関する項目のなかで最も高い反応を示した。この2項目は他の大学においても総じて最も高い希望が示される項目でもある。したがって、現代のわが国の大学生が最も大学での学修に望んでいることがらにおいて、とりわけてその希望が強くもたれている状態としてこの回答結果を受けとめることができる。

そしてその強い希望に見合うだけの教学をもって応じられているか、ということは、この調査の学修経験と満足感において点検できるわけだが、お茶の水女子大学では概ね充たしてきていると結論してよい。

ただし、直近の2年間については学修経験における制約が他大学に比して相対的に過剰であったことがベンチマークによってあきらかになった。すでに述べたように、大学にとっては数年間の一時的な事象にすぎないが、そこに当たった学生にとっては貴重な青年期における喪失経験になってしまうのだから、格別の教学環境をもつ大学であることが名実ともに保たれている事実を前にして、あらためてみつめ直すなら、その損失の大きさに鑑みた相応の対応が図られなければならないはずである。

この先もこの継続的な内部質保証のためのモニターがおこなわれ、ベンチマーク・ランクを落としたところが復活し、早急にかつての水準に戻ることを確認する必要がある。また、シラバス、カリキュラムのわかりやすさ、学生のポータルサイトなど、他大学比較水準においてあきらかに手抜きが露呈し、学生に不都合

をもたらしている実際も浮き彫りになった。これらは大がかりな予算も立案も要することなく、具体的な対処ができるところであるから、それによって高い質の追求と完遂が果たされることになるだろう。

以上のように、ここでみた学修行動比較調査はその結果の活用が、ベストプラクティスの改善指針モデルとともに実現していけるとところに強みがある。それは多様な複数大学によるベンチマーキングが機能し、同時にそこでの多様な教学資源のコモンズ活動がまさに活かされることで可能になる。これこそが個々の大学の自律、自主性が分断と閉じこもりに帰結し、どこも同じような問題を同じように抱えてそれぞれに同じような解決を個別重複的におこなっているというきわめて不合理にして不経済であったこれまでのあり方を超克し、内部質保証に際してもてる資源を共有して解決に導いていく連携的内部質保証の姿の一側面である。その姿の全容はそうした具体的な活用がなされていくことでみえてくることになるが、この狭い国土に 800 近くの大学を創り出し少子化が進行しつづけるなか、史上最多の大学生数を抱えるようになったこの現状にあって、その資源の共有と協働なくして事をなしつづけようとするのはもはや怠慢というより愚鈍としかいいようがないのであって、それは機関調査研究なることに少し手を付けてみるならば即刻身にしみて、わかることなのである。

注

1) この調査の正式名称は ALCS 学修行動比較調査であった。ALCS は Academic Learning and Cultivation Survey のアクロニムである。各年度の参加大学は名称の 50 音順でつぎのとおりであった。【2017 年度】岡山大学 お茶の水女子大学 嘉悦大学 川崎医科大学 高知大学 津田塾大学 帝京大学 田園調布学園大学 東京女子大学 奈良女子大学 日本女子大学 横浜商科大学、【2018 年度】岡山大学 お茶の水女子大学 嘉悦大学 川崎医科大学 共立女子大学 津田塾大学 帝京大学 田園調布学園大学 東京女子大学 長崎県立大学 奈良女子大学 日本女子大学 フェリス女学院大学 宮城大学 明星大学 横浜商科大学、【2019 年度】大妻女子大学 岡山大学 お茶の水女子大学 嘉悦大学 川崎医科大学 京都看護大学 京都女子大学 共立女子大学 金城学院大学 就実大学 椋山女学園大学 津田塾大学 帝京大学 田園調布学園大学 東京女子大学 長崎県立大学 奈良女子大学 日本女子大学 フェリス女学院大学 宮城大学 横浜市立大学 横浜商科大学、【2020 年度】跡見学園女子大学 大妻女子大学 お茶の

水女子大学 嘉悦大学 川崎医科大学 京都看護大学 京都光華女子大学 京都女子大学 共立女子大学 金城学院大学 就実大学 椋山女学園大学 津田塾大学 帝京大学 田園調布学園大学 東京女子大学 長崎県立大学 奈良女子大学 日本女子大学 フェリス女学院大学 宮城大学 横浜市立大学、【2021 年度】跡見学園女子大学 大阪女学院大学 大妻女子大学 お茶の水女子大学 嘉悦大学 川崎医科大学 京都看護大学 京都光華女子大学 京都女子大学 共立女子大学 金城学院大学 就実大学 椋山女学園大学 津田塾大学 帝京大学 田園調布学園大学 東京女子大学 長崎県立大学 奈良女子大学 日本女子大学 フェリス女学院大学 宮城大学 明星大学 横浜市立大学

2) この調査では、氏名や学籍番号の記入手続きはないが、実際に web の個人認証を経て回答に入るから、回答者は個人が特定されうること解している。むろん調査依頼文には個人がどのように反応したかをあきらかにすることはないし、学外に個人名や学籍番号が渡ることもないことを明記している。

3) 調査設問のすべて。それぞれの設問の選択肢は本文の「集計と分析の方法」に記した。

■ 冒頭 3 ～ 4 問

性別（男女共学大学のみ）

通学時間

一週間の内で授業時間以外には、何も勉強していない日数

居住形態

■ 学修に関する経験を尋ねる設問群 22 問

授業内での学生間のディスカッション

大学での学修に関する不公平・不公正感

授業中に質問をして、よかったと思えた経験

よく学ぶ学生に刺激されて学修が促されたこと

大学からの学修に関する情報提供や案内が役立っている実感

自発的に文献や資料を調べること

小テストの実施やレポートなどの課題提出

提出物に対する教員からの添削やコメント

課題発表の機会

履修したい授業を登録できなかったこと

大半の内容が理解できなかった授業

図書館の活用

インターネットや学内 LAN を使った授業資料・課題の受けとりや提出

提出期限までに授業の課題を完成できなかったこと

授業に遅刻したこと

授業内容がつまらなく感じたこと

授業内容に刺激されて自主的にあらたな勉強や探究をしたこと

教職員やアドバイザーに学修に関連したことを尋ねたり相談したこと

大学内外で勉強会、研究会、講演会に参加したこと

授業時間外に友だちと授業に関する学修をしたこと

学内に設けられている自由に学べる場の活用

思いどおりに学業ができている実感

■ 授業時間外の活動量を尋ねる設問群 4 問

授業時間以外に、授業に関する勉強をしている時間（日あたりまたは週あたり選択）

授業とは直接関係のない勉強をしている時間（日あたりまたは週あたり選択）

クラブ・サークル等の課外活動時間（週あたり）

アルバイトなど有給の仕事をしている時間（週あたり）

■ 学修による成長の自覚（成長感）を尋ねる設問群 20 問

教養

ものごとを分析する力

問題を論理的に考える力（17、18 年度は別設問）

特定の専門分野に関する理解力

肯定的な意味で批判的に考える力

自分と異なる意見や考え方を柔軟に理解する力（17 年度は別設問）

リーダーシップ

人間関係を築いたり調整する力

地域社会が抱える問題への関心や理解力

明快かつ簡潔に話す力

表現すべき内容の文章を書く力

英語以外の外国語の運用力

プレゼンテーションを準備し発表する力

学術的な文献の読解力

情報技術（ICT）の運用力

国際的な諸問題に対する関心や理解力

英語の運用力（17、18 年度は別設問）

ものごとの本質をみて判断しようとする力（17、18 年度は別設問）

自分を律して行動する力（17、18 年度は別設問）

得た知識やスキルを活かして問題を解決する力（17、18 年度は別設問）

■ 学修関連の満足度（満足感）を尋ねる設問群 18 問

大半の授業の質

授業の多様性

教育内容と将来の進路との関連性

カリキュラムの表現やシラバス記述のわかりやすさ

大半の授業に関して、その履修人数

図書館の蔵書内容、サービス、使いやすさ

総合的にみた大学での学び（17 年度は別設問）

奨学金など経済援助の制度と内容

授業や学習を支援する電子ネットワークシステム

実験・実習室や能動的な学修を進めるための設備や機器

一般的な教室の設備や使用感

学内の雰囲気や居心地、環境

学費に比した教育内容

学内に設けられている自主的に学べる場の雰囲気や使いやすさ（17 年度は別設問）

キャリアを考えるために役立つ授業や情報、機会の提供（17、18 年度は別設問）

学んだ成果に対する評価のされ方（17、18 年度は別設問）

教員の応対

事務スタッフの応対

■ 学修に関して望んでいること（希望）を尋ねる設問群 16 問

専門分野の内容を十分に学ぶ

幅広い知識、教養を身につけ視野を広げる

起業やその意識形成にかかわる学びをする

企業、機関など大学外で体験実習、インターンなどをおこなう

チームなどで取り組むプロジェクト遂行型の学びをする

授業以外で学問的な関心事について学びを深める

討論やプレゼンの訓練になり課題解決をしていくような授業を受ける

資格を取得するための勉強をする

文章の作成能力が高まるような授業を受ける

外国語の運用能力を高めることを目的にした授業を受ける

卒業後の進路のために、教職員やキャリア関連の部署を活用する

よりよい学修計画を立てる

本学以外の教育機関・施設で学ぶ

なんらかのボランティア活動に従事する

短期の留学や海外語学研修に参加する

1 年間程度、あるいはそれ以上の長期留学をする

4) この調査で他大学共通の設問とは別に、大学独自に設定した自由記述の設問が 1 つあった。それは「本学での学修やその環境について、自分自身の問題は別として、大学として比較的实现可能なはずと思えるのに、うまく実現できていない、不足していると思えることがあれば教えてください。また、それがなぜそうであるのか、思いつくことがあれば記してください。」であった。これに対しての全回答はつぎのとおりであった（量は多くな

るが、貴重な情報であるため、回答されたままの文章をそのまますべて掲載した)。

- ・情報の共有の仕方をもっとわかりやすくしてほしい。
- ・1 年最初の履修登録が大変だった。シラバスは目的の授業の情報にたどり着くことに苦労したこともあったし、不安でいっぱいになって少し病んでいた。今は少し慣れたものの、Moodle やポータルサイトなど情報提示のされ方も多様で混乱することがある。知らない間に Moodle 上で重要な情報が更新されていたりするので新着の情報があるときはお知らせが来るようにしたら分かりやすいと思う。
- ・1 年生が履修する哲学の授業が全てオンデマンドもしくは資料配布のみになっている。期末レポート以外の課題がほぼなく、唯一ある毎回の問い立てでも個人の問いに対するフィードバックがない。受動的に説明を聞くだけで、自分の理解が正しいのか確認する機会がないまま、期末レポートでいきなり 4000 文字も書かなければならないのがとても不安。全ての授業でなくても良いので、zoom 授業と組み合わせたり、期末に大きなレポートを課すのではなく小さいレポートに分割してこまめに理解の確認やアドバイス、評価を行ってほしい。
- ・1 年生でまだレポートを書いたことがないのに、課題でいきなり出されるので、どのように書けばよいか教えてほしい。対面授業やサークル活動をもっとできるようにしてほしい。
- ・ALH と課題の量です。学期初めのオリエンテーションで、去年のアンケートに基づいて、課題の多さと ALH の実施形態が問題となったため、改善されるという事でしたが、しかし今学期中、課題に追われ、90 分どころか、しっかり行おうとすれば 90 時間かかる ALH の課題をすることになり、眼精疲労・頭痛・手の痛みなど肉体的疲労感と、なぜ改善がなされていないのかという精神的疲労感がありました。教授方はみなお忙しいこと、コロナ下での制約も重々承知ですが、改善可能だったことが継続されていることには憤りを感じます。去年度課題が期末に集中したためずらず、という話でしたが、実際には数個の授業を除き、ALH2 は結局期末とかぶっています。さらに、期末課題、試験範囲を直前になっても告知しない、直前になって内容を修正する、Moodle にタイムロックをかけているケースが多いのですが、一週間前の告知では課題が多すぎるため、間に合いません。数名学期初めにすべての課題を明示してくださった教授がおり、時間のある時に計画的に進めることができ、感謝しています。学期中、課題に追われ続け、自主的な勉強どころか課題もやつつけで出すものと時間をかけるものに分けて乗り切りました。落ちていく視力も次から次へと課題が来るため、休める暇がなくなすすべもなく眼鏡をかけ始めました。来学期は、どうか A L H の廃止、課題量の削

減を切実にお願いいたします。また、小さいことですが、告知された締め切り日と Moodle の締め切り期限が設定ミスか数時間から数日ずれていることが幾度あり、告知通りにだしても「あなたは課題を遅れて提出しました」というメールが Moodle からくることが、ズームでウェディングルームを設けている教授が落ちて戻ってきても一向に気が付かず、さらには授業開始前にいても入れてもらえず授業が始まっていることが数回あり、気が付くいても遅刻者と勘違いして「今遅れて入ってきた人は」となること、授業開始直前までシラバスやズームを提示されず、さらにその提示方法があまりにもばらばらで、メールからコメント欄、トピック欄まで授業初めには探し回ることになりました。統一していただきたい、そしてできれば一括してリストにしていきたいと思います。「誰か質問のある人」や、「わからない人」という質問は、Zoom 上ではうなずいて見せるわけにはいかないため、気まずい沈黙が続く授業があまりにも多く、一クラス必ず「わかった人手をあげて」など反応のしやすい授業があり、教授方にはよほどでないとミュートを切ってタイミングを見計らって発言する難しさによって発言しにくいという事を理解していただきたいと存じます。大量に書いてしまって、読んでいただいている方には申し訳ございません。ここで伝えて何としても改善していただきたいという意思で一学期間考えてきたため、長くなってしまう。この、課題の多さや ALH などについて意見する場が学期末しかないというのも改善できたらと思います。どうか、課題の削減、ALH の廃止または見直しをお願いいたします。

・ALH の学習について、1 人でレポートを書くのでは普段の宿題と変わらないと思った。出来れば複数人でプレゼンテーションをするなど、討論できる環境を作って欲しいと思った。

・ALH の課題にフィードバックをいただけることが少なく、ただ最終課題が増えたというような状況になっていると感じます。オンライン授業で普段から課題の負担が多いため、ALH を重めの課題にするのではなく、授業中に取り組むことができる内容にしていただけると幸いです。

・ALH は授業 1 コマ分の内容・評価のはずなのに、3 時間の映画を 2 本見てレポートを書かなければならないのはおかしいと思います。かなり重くてしんどいです…

・ALH を行うための負担が大きいと感じます。時期が重ならないよう先生方が提出期限の範囲を比較的広く設定してくださるのは助かりますが、ほぼ常に何らかのレポートに追われている状態で、授業外の興味や関心のある内容について自分で自由に学ぶ時間がなかなか確保できないのが悩みです。コロナ禍で対面授業が行えないという事情は理解していますが、対面授業の代替がレポー

ト提出になるという措置が多すぎると感じています。

・ALH 課題と試験の期間をできるだけかぶらないようにしていただきたい。例えば ALH 課題をできるだけ早い時期に提示していただきたい。

・LA 演習の課題や授業の方法が、少し曖昧だったことが気になりました。最終的に発表会を行うのか、レポートの形でまとめるのか、グループで取り組むのか、一人で学習するのかといったことが私たちだけでなく先生も把握できていないとおっしゃっていました。授業そのものはとても面白い内容なのですが、先生も生徒も方向性が定まらないまま授業が進んでしまったため、考える内容もぼんやりとしてしまっていました。授業の具体的な方向性をはっきり示されていればもっと色々なことを考えて活発に意見交換できたのではないかと感じています。

・Moodle と Plone を授業によって使い分けている必要性が分かりません。統一させた方が情報を得やすいのではないかと思います。

・moodle や plone が非常に見にくい。

・〇学務課の対応について。担当者ごとに回答がまちまちであったり、学生への情報提供の機会が極端に少なかったりするため、強い不信感がある。特に、外国語の履修修や他大学での単位互換・単位認定に関する重要な手続きについて、情報開示期間の短さと著しい不便さを強く感じる。学期末の慌ただしい時期にほんの数日のあいだ、見づらいポータルサイトの下の方に小さく項目を掲示するだけでその他に何のアナウンスも無い。加えて、履修ガイド等にも手続きの時期や詳細な方法は掲載されていないため、事前に情報を得ることは不可能である。このような現状のままで期日に間に合うように正確に手続きをしろというのは無理があると思う。〇ポータルサイトについて。上記の問題とも関連するがとにかく見づらく使いづらい。原因の一部として、トップページの一覧性が低い上に表示画面を各自でカスタマイズできないこと、情報の重要度やカテゴリを大学が一方的に設定しているが必ずしも学生側の現状とは一致していないこと、などが特にあげられると思う。例えば、トップページを大きく占領するカレンダーは必要としない学生にとっては邪魔でしかなく、目次などがいないためにどんなカテゴリがいくつあるのかが最後までスクロールしなければわからないためとても不便で内容も頭に入っていない。カテゴリ分けに関しても、関連性の高い内容が「履修申請関連」と「学務課からのお知らせ」と「管理者からのお知らせ」など別カテゴリで扱われていることがあり、とても利用者の目線を意識した分類とは思えない。加えて、新しく掲載されたり更新されたりした情報を上部に表示する機能がないため新しい情報を見落としやすく、一度「緊急」や「重要度：高」となった情報はどんなに古くても削除されない限り残り続けるのでし

ばしば邪魔だと感じる。また学部生・院生・聴講生・就活生・奨学金が必要な学生・子育て中の学生など様々な学生に対応した情報はあるものの、自分に必要のない情報を非表示にすることができないため、必要な情報が埋もれ、却って必要なサポートや仕組みから遠ざかっていると感じる。対策として、カレンダー等のウィジェットの ON/OFF を選べるようにする、情報を一つのカテゴリに分類するのではなく複数のタグをつけて管理しタグやキーワードによる検索にも対応する、などが考えられると思う。ポータルサイトが使いづらいという声はこれまで何度も学生アンケートなどで寄せられていると思うので、早急に学生の意見を募り、対応してほしい。

・あったと記憶しているが、今思い出せない。

・ありません。

・とくになし

・なし

・もし学内にコンビニ（セブンイレブンなど）を設置できますととても助かります。

・もっと対面授業を増やして良いと思う。できれば、オンラインのみでの授業開催をやめて、対面とのハイブリッドにしてほしい。他の大学はお茶の水女子大学より対面授業が多い。高い学費を払っているのに対面で授業を受けられないことに対して不満を感じている。

・もっと様々なゲスト講師などの授業やを受けてみたい。人数が少数

・わからない

・インターネットを使った課題提出場所に関して、moodle と plone の 2 箇所あるのがわかりにくく不便です。（特に同じ授業でどちらも使用する場合）両方の機能を備えたシステムに統合してもらいたいです。

・オンライン授業だと集中しにくいです。また、自分の部屋がないので家族が家にいる日はマイクオン、カメラオンなどが難しく、またオンラインのみの日に大学に通学することに対して家族の理解が得られないため、困っています。

・オンライン授業でもオンデマンド授業より遙かにリアルタイム授業が多く、かなり負担。アルバイトを削り勉強しても常に時間が足りない状態が多い。また ALH の課題も色んな授業で出されるとそれが溜まり、また授業の課題とも重なり、かなり負担になっている。自分自身の問題として対面では集中力が続くものの、オンラインではやや欠ける。その結果、小テストの点数などを分析してみると、リアルタイムよりもオンデマンドのほうが得点が高いため、短期集中出来て内容の理解と応用がしやすいという実感がある。

・オンライン授業における対面授業時の対応の遅さ。連絡がとにかく遅く、ひどい時は当日の深夜に連絡が来たこともあった。いつまでに連絡を入れる、くらのマニユ

アルは設定できないものだろうか。また、インライン授業における接続不良時の教員の対応の差が大きい。

- ・オンライン授業の教室を配慮して欲しいです。もう少しできる気がします。対面とそうでない授業が両方あり、オンライン授業を学校で受ける時、教室が毎時違うため、一度パソコンを閉じ、わざわざ移動し、パソコンを開くということを繰り返すことになり手間です。移動しなくても良い教室を用意してほしいです。(もし既にあるのであれば教えていただきたいです)
- ・オンライン授業時に、Zoom などの双方向型の授業を行うのではなく、単に去年の動画を視聴したり、資料を読んだりするだけの講義がある点。個人的には、双方向型の授業を行って欲しい。もし、双方向型よりもオンデマンド形式の方が良いと考える理由があるのであれば、それを明確に述べて欲しい。
- ・キャリア教育。一年生の頃から就活を意識するべきだと思う。キャリア系のイベントはたくさんあるのに一年生に意識させるようなものがないのはもったいないと思う。
- ・コロナが早く終息して図書館などがつかいやすくなしてほしいです。
- ・コロナ禍が終わった後も、オンライン授業は有意義で活用していくべきだと思います。大人数の講義でも席取りに苦労することなく板書がとても見やすいです。
- ・コロナ禍でも大学内で学習できる場の提供
- ・コロナ禍で昨年(2年次)実験が全くなかったため(レポートのみ)できれば長期休み等でやりたいと思っています。
- ・コロナ禍以前と学費が変わらないことに若干の不満があります。昨年履修した授業の先生で、オンライン授業での工夫に欠け、対面との折衷時でも対面にしか配慮をしないなどの問題が見られました。対面の頃と比較して授業の質が変わったのに学費が変わらないことに違和感を覚えます。
- ・サークル活動への学カヤリの対応。緊急事態宣言解除後、他の大学の対応は早かった印象があるが、本校は遅かった印象。それから、メールなどでの対応も遅かった。また、sc などの施設が空いているのか何時まで空いているのかなどの情報がインターネットから得られず、学校に行ってから空いていないということが何度かあった。
- ・サークル活動緊急事態宣言下では全くできないこと。緊急事態宣言以外でもコロナから全くと行っていいほど活動できず、正規練習は1年以上の間で4回しかできていない。(12月に2回、4月に1回、7月に1回)東京でない大学では活動できるし、大学でない団体であれば東京でも活動できるこの現状があるため、東京の大学に通う私は実に不満である。緊急事態宣言が解除されてからも満足に活動ができなければ、50年以上続く伝統の

サークルは運営が回らず活動できずで閉幕となる。これは本当に深刻な問題で、演奏会を経験する代が来年の5月には完全にいなくなり、それまでに1回も演奏会が実施できなければ本当にサークルはなくなる。この現状をもっと深刻に受け止めて考えてほしい。

- ・シラバスが見づらく、自分がどの授業を取れば良いのかや、どの授業が取れるのかわかりづらい。
- ・ピアノを誰でも弾けるようにしてほしい。ひとり暮らしで自宅にピアノを置ける人は少ないと思います。校内では、消毒をすれば大丈夫だと思うのですが。
- ・ピアノ練習室のピアノの調律、エアコンの修理
- ・ムードルとプローンと学生ポータルを一つにわかりやすく統合したほうがいい。専門の人などに依頼して作ってもらった方がよい。
- ・レポート提出時期を全員の教授がずらしたために、結局同じ時期にかぶってしまい、苦しむ生徒が多くいます。レポート提出をばらばらにできるよう調整することはできないでしょうか。
- ・moodle のマイページで科目が授業のある曜日ごとに見られる機能が追加されること・オンラインの授業の zoom リンクが先生によって提示場所がバラバラなので学生が個人でリンクをメモして置けるような機能を moodle につけて欲しいこと・ポータルサイトで緊急度の高い内容が投稿された場合、追加された旨を伝えるメールの配信を希望すること(ポータルサイトそのものにそのような機能をつけたいと思います)
- ・図書館の二階が冷房が効いておらず、夏に使いにくいので、冷房をつけてほしい。
- ・ALH の課題と期末レポートの時期が被る科目があるため、時期を見直してほしい。
- ・話し合いなどの機会はなくレポート課題を課すことは学生の負担が増えるだけでアクティブラーニングではないと思う。授業担当者にアクティブラーニングの意味を理解したうえで課題を出してほしい。
- ・東京での感染者が増加している中、受講者数が多い授業なのに物理学概論 A は対面でテストを実施する予定だ。試験を受けに来なければ単位が出ないのでは風邪の症状などがあっても来てしまう学生がいるかもしれないので不安だ。緊急事態宣言が出ている場合は対面のみの授業や試験は控えてほしい。
- ・外国語学習について、クラス内で多くの人が日本語で話してしまったり間違いを恐れてネイティブ教員に話しかけられなかったりする空気がある。ACT は比較的その点を克服しているが、単位としての負荷が大きいように思う。ACT と語学カフェを足して二で割ったような、より気軽かつ実践的な参加ができる外国語訓練の場が欲しいと思う。
- ・Moodle と Plone の使い分けがいまいち不明で、また教員によっては第三者システムを使用している場合がある。大学公式として Moodle などが存在する

ならば、その利用の統一を徹底した方がよいのではないか。操作の複雑さで教員が厭う場合は、システム説明を簡便なものにすることができると思う。学修生活において、提出システムの把握など勉強以外の点による負担が減少することを望む。・授業によって課題の意図が学修として明瞭なものとそうでないものがある。つまり、この理解度を確認する・この問いへの見識を深めるなどと学問的な意図を感じる課題と、成績評価のためとりあえず出されたような課題がある。後者は大学の学問から少し趣が異なるように感じる。

・予習や課題の量が適切なのかという疑問があります。現状では量をこなすことが目的となっていて、課題の質は落ちていると思います。本当に必要な課題なのかどうかを見極めていただきたいです。学科の問題なのか、教職を取っているから課題量が多いのかは分かりませんが、私も含め周りの学生も課題の多さのあまり睡眠時間を削っていたり、アルバイトを諦める代わりに仕送り代を増やしてもらっていたりするという話も聞きます。また、課題が多いから、レポートに対するコメントをいただけないのかもしれませんが、一言でもいいので先生方には学生が書いたレポートに対するフィードバックもしていただけたらと思います。

・人数が少ないのに、他の大学に比べて対面授業の機会が少ない。対面とオンライン両方対応とかにして欲しい。図書館や生協などの施設も営業時間が短くて困る。授業は5限までであるのでその時間くらいまでは対応して欲しい。あと人が居なかったからと言って、閉館時間前に閉めるのはやめて欲しい。その後に来る人もいる。サークル活動も他大のものも含めて複数所属しているが、お茶大のものだけ特に活動ができていない。施設が使えないことで、体験にすら行けなかったものも多かった。感染対策を行えば可能はずだ。物資が不足して学内の施設が使えなくても、外部の施設を使うことは許可してくれてもいいのではないかと考えている。

・人数が少ない授業やLA 演習は密になることはないため大学内で対面授業を行うことができると思います。全面オンラインにしてしまうと精神的負担が重く、学業に専念することができません。後期の授業では換気や密を防ぎ、可能な限り対面授業に出席したいです。

・人気のあるLAの授業と教職を被せないで欲しい。それから人気のLAの授業同士を被せるのもやめて欲しい。

・今は特にありません

・今現在の状況で言えば、緊急事態宣言への対応がかなり厳しいため、他大学と比較すると圧倒的に学校に通う回数が少ないことです。対面での授業は周りに共に学ぶ友人在いて、とても刺激になります。課題についてリマインドしあうちょっとしたことも、気楽にできます。オ

ンラインの良さも十分に感じていますが、後半は、どんどん対面で授業が受けられるようになれば良いかと思います。あとは、大学の授業は自分で考えを深めるきっかけになることを聞くことができる機会ですが、もう少し、授業の中に自分たちが考える時間があってもいいのではないかと思いました。自分たちで考えるところまでを少し時間をとってやり、どんどん発言するシステムも増えればオンラインでも楽しいのではないかと思います。

・他の大学に比べて対面授業が少ないのがなぜか気になります。

・他大学がほとんど対面授業であるとよく聞くので、ぜひ対面授業を増やしていただきたいです。

・他大学が緊急事態宣言中でも大学に通えているのにお茶大は対面をことごとく中止しているのに納得がいきません。特に文教育学部の実技が少ない系の学科はほとんど大学に行けたことがありません。公認サークルに対する規制も非公認に比べて厳しすぎます。多くの関係者の方がご尽力なさっていることは重々承知していますし、コロナに対する危機感を緩めてほしいと言っているわけではありませんが、検査体制を早く整えて一日も早く生徒が対面授業に参加できる環境を整えてほしいです。お茶大は少人数制なのが長所なので、柔軟に対面を行うことは可能だと思うのですが、どうでしょうか。

・他大学で、時間無制限のzoomの有料アカウントを大学側から提供されているのが羨ましいと感じます。コロナ禍で授業以外の学修でも複数の人たちと長時間zoomを使うことがよくあるので、大学側から有料アカウントを提供していただけたら嬉しいと思います。

・他大学との交流→閉鎖的な空間であるから、世界への視野→学生の意識があまり海外にないこと

・他大学と比較して人数も少なく、対面授業も可能ではないかと思えるがリモート授業が続いていることが物足りないように感じます。

・他学科の科目で、隔年開講のものを事前に一覧にしておいて欲しかった。学科でとるべきものと重なり、後者がこの後とる科目の履修条件に影響しそうなので、前者を諦めることにします。

・低学年の時にキャリア関連の授業を受けておけばよかったと後悔しているが、あまり案内が届かず認識できなかった。おすすめの教養科目やキャリア関連科目を一覧で周知するものがあってもいいと思う。

・元から少人数教育である利点を活かしてももう少し対面授業を増やせないかと思う。2年生を優先して対面に戻してあげて欲しい。また緊急事態宣言中図書館利用が非常に不便になる。席数を減らしているし話す場所でもないの、宣言中でも予約制や利用時間の制限を無くして欲しい。また新聞を座って読む席を開放して欲しい。

・先生が一方向的に話し続ける授業など、なぜリアルタイ

ムで実施しているのか不明な授業もある。オンデマンドという選択肢がもう少し増えてもいいと思う。

- ・入ったばかりだからよくわからない
- ・入学当初の Moodle やポータルサイトの使い方、また履修方法についての説明の不足
- ・入学時オリエンテーション、情報基盤センターの冊子、シラバス、ムードルやプロンの使い方などの説明の分かりにくさ
- ・友人をつくる機会の設け（編入生のため同級生を知らないままオンライン授業のため）
- ・友人を作る機会がほとんどない。その理由としては対面授業がほとんどないことや他の学生と協力して行うことがないことが挙げられると思う。
- ・図書館に行く魅力の本がたくさんあるのに、日々のリアクションペーパーと ALH 課題の負担が重すぎて、授業外の学習をする余裕がない。
- ・図書館に長時間滞在できないことが不便。現在は 1 時間程度とのことだが 3 時間程度滞在したいと思うことがある
- ・図書館の本の内容が偏っている。イラストの描き方や、コスプレ衣装の作り方などサブカルチャー要素が強い
- ・図書館の蔵書数が比較的少ないのかもしれないと感じます。専門書を検索すると、他大学に入っている本がお茶大にはない場合が多々あるからです。
- ・図書館を夏休みだけでもいいから開放的かつ利用しやすくしてほしいですあと情報が Twitter のほうが早いとかならないように、コロナで色々大変だとは思いますが、情報はしっかり更新してほしい。
- ・土日でも図書館で勉強できるといいなと思います。ただ、国際交流プラザの 2 階で平日も土日でも自習ができるのでそこで十分と言えば十分です。
- ・在学生向けの各サイトの統一 plone と moodle の使い分けがわからない
- ・基礎英語（必修）の授業内容にばらつきがあること。私はエッセイなどを主に書く授業だが、友人は任意参加であったり、長文をよんで問題に答えるような授業を受けている。英語のどの要素を伸ばしたいのかは人それぞれだと思うし、授業内容は統一するか、あるいは TOEFL の結果でクラス分けせずに分野別に選択できる方が良いと思う。
- ・場所によって学内 WiFi が弱いところがある。ジェンダー関連の授業は「女性の地位向上」や「男女格差」といった授業が多い気がする。（偏りがあるように感じる。）
- ・多くの人と交流すること
- ・大学からの連絡、決定が遅い。またポータルサイトやムードルなどレンらぎサイトが分散していてわかりにくい。
- ・大学からの連絡が見にくい。

・大学でオンライン授業を受ける際の Wi-Fi の接続状況が著しく悪い。ひとつの教室にいる人数が多い際にそうなりやすいようである。秋学期以降もブレンド型授業の形を続けていくのであれば、大学でオンライン授業を受ける機会が今後増える可能性は高く、多くの学生が直面する問題と考えられる。

・大学の問題ではないのですが、去年はコロナ禍で図書館の利用回数が激減してしまい残念でした。コロナ前は友人とよく図書館で少し難しめの本をたくさん探してレポートを書いており、教養が深まるその時間がとても楽しかったので、早く日常に戻ることを願っています。

・大学の設備や環境に十分満足しています。ありがとうございました。

・大学ホームページ、ポータルサイト、Moodle、Ochamail、Plone 等情報を知るため、また授業のために参照しなければならないサイトが分かれすぎているように感じる。丁寧にチェックすることで回避できるのだから要求することは不適切かもしれないが、情報はどのサイトでも同じ内容が見れるように、または一つのサイトに統合してほしい。例えば、ポータルサイトで載っている情報が Moodle でも確認できる、というように、あるいは Moodle で情報のチェックも課題提出もできるといようにして頂きたい。また、特にポータルサイトで感じるが、項目の対象をはっきりさせてほしい。どの項目でも、「重要」などについているし、対象が絞られていないので、見るべき情報が分かりづらい。それぞれ見ていくべきなのだろうが、自分に必要な項目に絞って閲覧したいと願っている。改善をお願いしたい。

・大学側からの案内を見落としやすい点。重要な情報が、ポータルサイト上で大量の情報の中に混ざっているため、すべてを確認するのは大変だし、少し見づらいついてしまった。入学案内を見た時も、情報が散らばっているように感じられたので、重要な事項を見やすくまとめてほしい。

・奨学金について。学内の奨学金の対象者の基準のほとんどが JASSO の給付奨学金受給者であるかというものであるが、JASSO の給付奨学金の対象になれなかったものへの支援が不十分ではないかと感じます。JASSO の給付奨学金のボーダー周辺の学生を平等に支援できる基準に改訂してほしいです。

・奨学金の支給金額・条件・応募期間に問題があると思います。

・奨学金の案内他大学のサイトの方が充実している。

・学キャリアの対応（メール）をもっと迅速にしてほしい。サークルの活動規制を再検討してほしい。

・学修には直接関係ないが、オンライン授業であれば家で 10 分間の授業間に zoom を開いて待機していればよいなので特に困ることはないが、対面授業の時は休み時

間が少し短いのではないかと感じている。受けている講義が長引いてしまいそうなときは、次の講義教室に間にあうかがうかが気になってしまって集中できないことが多々ある。教授方からも見えやすい位置に時計を置いたり、時間通りに切り上げていただいたりして、改善していただきたい。

- ・学修環境について、教室の床にホコリが溜まっていたり、髪の毛がかなり落ちていたりすることがあって、気になります。高校まで、清潔な環境で気持ちよく学ぶための清掃の大切さについて実感し、自分たちで掃除をしてきたこともあって、改善していただきたく思います。

- ・学内で自由に勉強できる場所が少ない気がする。(飲食の有無にかかわらず)

- ・学務課の方の対応が良くないと思います。また、Moodle や Plone、ポータルサイトなど情報源が分散している上に使いづらい点は改善の余地があると思います。

- ・学期中の課題の提出などにおいて、その際に実際に課題の受けた評価が開示されていないため、学期中に現在の程度の成績をもらっていて、改善すべき点や良い評価をもらっているなどがわからず、自己では学びの修正などができないことに困っています。私自身、海外の大学に通っているときには、Blackboard など学内システムを通じて課題ごとの成績を確認できたため、学期末に向けて何が必要か・どのような評価を受けているかなどを自身で把握でき、モチベーションにもなりました。課題提出ごとに評価点やフィードバックを開示するか、もしくは学期の途中で、その時点での成績を開示していたら、モチベーションも上がり、現在の自身のすべきことが明確化され、良いのではないかと感じます。

- ・学校の建物の老朽化が進んでいるように見え、首都直下型の地震が来たときへの不安がある。

- ・学校の施設を十分に使えない。例えば図書館で自習することが出来ないのであれば、広い空き教室をいくつか自習室として開放できるはずである。成績の付け方が不平等である。学科・先生によって、専門科目に対する評価で全員に 3.0 をつける先生、オンライン授業により S は 1 人も出さないと明言している先生がいる一方で、例年通り対面の時のように S-C (または D) まで満遍なくつけている先生もいる。

- ・学生ポータルサイトと Moodle を分けている意味がよく分からない。それぞれにどういう基準で何の情報を載せているのか説明がないまま使わされていてよくわからないし、特にポータルサイトの使い勝手や視認性が悪い。Moodle に一本化できないのか。

- ・学費との見合いについて、コロナ禍で学内施設をほぼ使用していない状況であるのに、学費内の施設費等が全く変わらないのは、妥当性がないのではないかとずっ

と気になっています。

- ・学部学科により、設備に差があると思う。←使用人数が違うから、使用人数が少ない建物が軽視されているから

- ・実験器具を増やしたり、古いものを新しいものへ変えていただきたい。

- ・家の WiFi 環境が悪いのですが、大学からは今期の貸し出しを断られてしまいました。授業数の少なさ、上級学年であることが理由だと思います。授業の多い下級生を優先するのは納得できます。しかしテストや発表時に WiFi が途切れてしまうのはストレスですし、辛いです。どうにかありませんか。ご検討よろしくお願いします。

- ・対面授業。

- ・対面授業が少ないこと。他大学がお茶大より多い人数での対面授業を行っているのに、少人数制が特徴の一つであるお茶大が全面オンラインなのは納得できません。

- ・対面授業の実施が稀なことから、学生と話す機会が少ない。お茶大の学生の人数は少ないので、そこまで授業の履修人数が多くない授業は、対面にしても良いと思う。

- ・対面授業をさせてください。家で期限通りに間に合うのが難しい課題とパソコンの授業を受けるだけのサイクルは大学生だと思えません。対面授業でも感染対策を徹底すれば感染は押さえられると思います。対面授業の方が集中出来たと実感しています。

- ・少し前に、緊急事態宣言明けの授業形態についてのアンケートがあったのにも関わらず、対面授業が増えていないということ。

- ・就職活動に関する情報が少ないように思える。キャリア支援行事をもう少し丁寧に行ってほしい。特に今年はオンライン授業が多く、周りの友達と情報共有をする機会がないので、この時期にどのような行動をとればよいかを丁寧に教えていただきたい。

- ・屋内での自由に使えるスペース。コロナ禍だから仕方がないのかもしれないが、授業までの待ち時間など、雨が降った日にどこにいていいかわからないから。

- ・履修取り消しのシステムに関して、実際に取り消す人の主な理由は「課題が重い、難しい、GPA が下がりそう」というものである。これでは、その分野を必死に習得しようと懸命に授業を受けたが、課題の難しさ故に成績が低かった場合に学科全体でのその人の評価が下がってしまう。簡単に諦めて楽に単位を取って GPA を稼ぐ人と、諦めないで努力をしたが報われなかった人。大学や日本学生支援機構が優遇するのは圧倒的前者であり、特に奨学金とバイトで生活的に自立しているようなタイプの人には勉学の自由がかなり制限されてしまう現実にある。

- ・履修者人数 20 人ほどの授業の対面化

- ・履修計画を立てるための単位計算などがしやすいエクセルの配布。お手洗いのデザイン性向上。

- ・情報に提示の仕方が本当にわかりづらい。
 - ・情報基盤センターのパソコンのマウスが効きづらいです。どうにかならないでしょうか。
 - ・成績について、授業によって GPA の最大値が異なるのに、その数値で平均をとることに違和感を覚えます。
 - ・成績の反映のされ方がわかりづらいと思う。成績を確認するシステム上で単位が足りているかなど確認できたら嬉しい。
 - ・授業で提出したレポートなどの課題に対するフィードバックをいただきたいです。提出してそれっきりのことが多く、自分だけの学びになってしまっているのが残念です。大変お忙しいとは存じますが、コメントをいただけるとより学びを深められるのでぜひお願いしたいです。
 - ・授業で課される提出物の量が多すぎる。課題に追われて、授業内容そのものを自分で吟味してじっくりと楽しむ間がない。
 - ・授業に関する連絡を Moodle にあげたら通知が来るようにして欲しいです。またメールだとメールアドレスがあっているのかなど不安なことが多いので、メールなどでの課題提出の場合は課題提出が出来ているかどうかの返信を送ってほしいです。
 - ・授業の録画を期間の制限を設けてでも良いので見返せるような状態にしてほしい。
- 授業内容を基に自分なりに深く考えた上でレポート課題に取り組んでいるのに、なかなか評価が返ってこない。正式な評価を短期間で与えるための時間が教員にはないかもしれないが、ちょっとしたコメントやフィードバックだけでもモチベーションの向上につながるはずである。また、履修したいと思う授業がたくさん被っていて不便。せっかく興味を持てるような授業があっても、被っていて履修できないともったいない。(私は長期留学を検討しているので、本来は次年度や二年後に履修できるはずなのですが、私のような場合は少し厳しい。) レポート課題が多いのは、コロナの影響もあり理解できるが、異なる授業の課題が全て同じ時期に集中しないように少しは配慮してほしいと思ってしまう。
- ・授業資料や課題提出の場が Moodle と Plone との二つあるのが混乱しました。また、事務関係の連絡も moodle とポータルで分かれていて、毎回三つのサイトにログインしてチェックするのが大変に感じています。
 - ・探求、グループワークの時間が少ない。授業で、グループワークを行うながら課題を行うような活動を行いたい。
 - ・提出物に対する教員からのフィードバック。それがあれば、次の課題はもっといいものに出来ると思う。
 - ・教員の中には学校の対面授業の方針を知らなかったり、シラバスが曖昧だったりということが多く、本来シラバス

スをみたり授業で教員が説明したりしてわかる予定がわからないことがある。空きコマの時使用して良い教室がわからない。

- [illegible]

- ・特になし
- ・特になし。
- ・特になし
- ・特になし
- ・特になし
- ・特になし
- ・特になし。
- ・理学部1号館のWi-Fiがつながりにくい生物学科談話室がなくなった(どこかに移動した?)ため空き時間を友人と過ごせる場所がなくなった
- ・瑣末なことで申し訳ないのですが、シラバスが「検索」から授業を探して、そこから授業ページを見て、もう一度検索結果画面に戻ると、もう一度別の言葉を検索するときにバグが起こるのをどうにかして欲しいです。
- ・生協1階のワークスペースが時間によって開いていないことがあるので、少し時間があるとき、パソコンを使える環境がなくて不便です。サークルに関しては、コロナの影響で学内の施設が使えず、蔓延防止措置の時に学外の施設を利用しなければならず不便です。
- ・生協が閉まる時間がとても早いので、学内にコンビニが欲しいです。
- ・留学生として、日本人学生と全く同じような能力が要求され、またそれらの評価の基準にも違いがないことが少し負担になっています。
- ・簿記やプログラミングの授業があって欲しいです。
- ・細かいことで申し訳ありません。教室のナンバーが併合されていて任意の番号の教室が存在せず、時々わかりにくい時があります…。
- ・経営学、マーケティングに関する授業がもっとほしいです。需要も高そうだと思います。また、学内でWiFiが弱い場所があり(共通講義棟など)学校で授業を受ける際不便です。
- ・緊急事態宣言が出ると、図書館の利用ができなくなってしまうことが残念でした。無料で使えて、居心地の良い勉強場所は図書館以外にないので、閉鎖されてしまうと、ただでさえ部屋にこもって授業を受けなくてはいけないのに、さらに集約がかかって勉強のモチベーションが下がってしまいます。図書館での感染リスクは低いと思うので、時短でもいいので、開館して欲しいです。
- ・緊急事態宣言が解除されたのに対面授業が少なすぎると思います。他のもっと学生の多い大学では対面授業を実施しているのにおかしいと思います。
- ・緊急事態宣言下では、図書館が予約制になり、学内のことをよく知らない人は、学内のどこで自習できるのかわからなかった。空いた教室が自習に使えるなど、どの施設をどのようん使って良いかを、ポータルサイトなどでわかりやすく示してほしいと思った。
- ・緊急事態宣言中でも図書館に予約なしで入れるように

- してほしいです。そもそも学生数が少なく、図書館はいつもすいているので、密になる可能性は低いと思います。
- ・自分自身の問題なのでないです。
- ・自習スペースが少ないこと。
- ・英語の授業に関する単位認定制度の柔軟性。
- ・計算機室のWi-Fiの接続が不安定で、ネットにアクセスしにくくなっています。また、対面授業なのかオンライン授業なのかを提示するのが前日になる科目が存在するので、もっと早く教えて欲しいです。
- ・課題が多いです。大学に入学してから「自主的な勉強」が「やるべき課題」に取って代わられているように感じています。
- ・課題の提出等は確かに自己責任ではあるが、すべてネット上でのやりとりになってしまっている上、学生同士でのリマインドも難しいことも相まって、課題を忘れてしまう学生が増えていると聞く。もう少しリマインドを強化したり、課題の有無や締め切りがわかりやすくなると助かる。
- ・課題の量がとても多いので、締め切りに融通をきかしてもらいたいと感じた。また、そうでなくとも課題の適切なアナウンスをなるべくシラバスに出してほしいと感じた。メ切が重なった際は徹夜を繰り返して体調を崩したり、レポートの質も下がったりしていたので、ぜひ改善してほしい。
- ・論文など学術的なリソースを探すシステム。学生・教員数が少ないため、定期購読の契約ができていないからだと思います。
- ・連絡が急なことが多いので、緊急でないものは早めに教えて頂きたいです。
- ・連絡が文章が長く、何が大事な内容なのか分かりにくいので、見落とししてしまう。
- ・音楽科の練習室の環境が悪い。床は汚いし、エアコンから出る空気は臭い。また、ピアノの椅子が一部壊れて座れるものではない。防音機能も全く備わっていない上にピアノによっては調律も最悪なので、練習室で練習したいとあまり思えない。
- ・15時以降でも食べ物や本を買えるとよいため、購買の営業時間を延長してほしいと思う。

5) 調査に参加した大学間での学年別平均値の相互の共有は、大学により可否が決められる仕組みになっている。大学による可否の状況は教学比較IRコモンズに問い合わせればよい。

参考文献

- 半田智久 2014「教学IR: お茶の水女子大学2013年度学生調査学内分析報告」高等教育と学生支援, 5, 6-25.
- 半田智久 2016a 教学IR: 2013～16年度学修行動調査:

- お茶の水女子大学の学内分析報告, 高等教育と学生支援, 7, 6-29.
- 半田智久 2016b 「サード・リアリティ時代に生きる持続可能な内部質保証システム: 学修行動調査とその新たな枠組み」 名城大学教育年報, 10, 41-46,
- Tukey, J.W. 1977 "Exploratory data analysis" Addison-Wesley Publishing.

2022 年 2 月 5 日 受稿