

学生による授業評価についての実践的研究

An Action Study on Course Evaluation by Students

米谷 淳

KIYOSHI Maiya

1. はじめに.....	123
2. 授業評価の基礎知識.....	123
3. 事例報告 組織的授業評価の実践.....	126
4. 授業評価研究.....	129
5. おわりにかえて—授業評価を担当する際の心得.....	131
ABSTRACT.....	134

学生による授業評価についての実践的研究

米谷 淳*

要 旨

授業評価, すなわち, 学生によるコース評価アンケートは, 現在日本のほとんどの大学で実施されている。神戸大学では教養教育に関するすべての授業について平成12年度から毎学期学生授業評価を実施してきた。質問項目や実施方法が平成14年度に大幅に変更され, 平成17年度から web 化のためのパイロットが一部の科目でなされた。神戸大学大学教育研究センター研究部で筆者は学生授業評価アンケートのデータを利用して, 教育効果とメディアまわりの効果についての重回帰分析を進めてきた。その結果, 教員の教育的効果と科目の履修価値が異なる要因によって規定されていることがわかってきた。授業評価アンケートは今後も実施されていくだろうが, 担当者が業務に煩わされ, 研究のための気力や体力を失わないような配慮・支援が望まれる。相互に連携して情報交換したり共同研究をしたりすることにより, 授業評価研究の意欲・情熱を失わないようにすることも大切である。

キーワード

授業評価, 教養教育, web 化, 教育効果, メディア効果, 重回帰分析

1. はじめに

現在, 日本の大学では授業評価といえば学生も教員も学期末に実施される授業に関するアンケートのことだと思えるようになってきている。授業評価は本来, そうした「学生による授業評価」だけを意味するものではなかったが, 10年前ごろから全国的規模で進められている大学改革と大学評価により「学生による授業評価」が授業評価の中でとりわけきわだつ存在になっている。ここでは, 授業評価に関する用語や概念を整理した後, 筆者の経験を中心に「学生による授業評価」の実践とそれを用いた評価研究を紹介し, 授業評価の実施にあたる者の心得について論じることにする。

2. 授業評価の基礎知識

授業評価とコース評価

「大学教授法入門」(1982)の原著はロンドン大学・大学教授法研究部が作成した大学教員用FDハンドブックの定本であり, 喜多村らによる日本

語訳は日本の大学における授業改善や授業評価の先鞭と言える。安岡(1999)は, 日本の大学における授業評価ではICUについて長い歴史をもつ東海大学で授業評価に取り組んできており, 大学教育改革の中心は授業改善にあるとして授業評価の有効性・必要性を唱えている。彼が東海大学で授業評価を始めるきっかけとなったのが「大学教授法入門」であると述べている。しかし, 彼が行ったのはその本の中で「コースの評価」として紹介されてあるものであり, 「授業の評価」として挙げられたものとは微妙に異なる。

「大学教授法入門」では授業評価の方法として学生アンケート方式, オブザーバーの活用, ビデオ撮影・再生の3つをあげている。学生アンケート方式は10項目程度の授業評価フォームを用いて受講生に評定させるものであり, 「教育の過程を観察するのに最もひろく行われている方法は, 講義に関する学生アンケート方式であろう。」(222頁)と書かれている。オブザーバーを活用する方式は, 同僚や訓練を受けたオブザーバーに講義を

* 神戸大学 大学教育推進機構 教授

聴いて批評してもらいものである。これにより「そのときから教授法というものをあらためて考え直し、これまで長年にわたって自明のこととしてきた慣行に疑問を抱くようになるであろう。」(223頁)と説明されている。ビデオ撮影・再生は、教授者自身がオブザーバーとなるための手段である。「授業を視聴覚テープやビデオテープにとっておき、あとでひとりで、あるいは同僚なり学生なりと一緒にみるやり方」(223頁)であり、オブザーバーによるチェックより「もっと有益な方法」とみなされている。

コースの評価は授業評価とは区別され、「授業の評価」の次の項で例を挙げて説明されている。例に挙げられた5段階評定の項目には次のものが含まれる。

- ・ そのコースの目標は学生にとってどの程度明確に規定されていましたか (たとえばシラバスなど)
- ・ そのコースは提示された主題にあなたの関心をどの程度ひきよせたと思いますか
- ・ そのコースは事実についての知識を与えるほかに、あなたが系統的に考えることのできるような枠組みをあたえてくれましたか
- ・ あなたはどの程度まで学習のために自分の速度、方法、教材をえらぶことが許されましたか
- ・ 教師は気軽にあなたの質問に答えたり、個人的な手助けをしたりしてくれましたか
- ・ 試験とかその他の評価方法はそのコースの主要目標とうまく合致していましたか
- ・ 試験の強調点について評価してください (1は記憶力—5は問題解決能力)

(ロンドン大学・大学教授法研究部 著 喜多村・馬越・東 訳 「大学教授法入門」 1982 227頁より引用)

「大学教授法入門」で授業評価として紹介された方法は、現在、日本の多くの大学で授業評価、あるいは、学生による授業評価として行われているものと同一ではない。「授業評価」には、日本の大学で授業評価と並んで実施されることが増え始めた授業相互参観やピアレビューが含まれている。日本における授業評価は「大学教授法入門」で

コースの評価として紹介されている方式が一般的と言えるだろう。次の文章はそれを如実に物語っている。

「授業評価 (course evaluation) は、大学教育評価のなかでもっとも基本的なものである。これは、学生が教員の授業に対して評価をおこなうものであるが、我が国の大学でも急速に広まりつつある。」(大山 2003, 43頁)

授業評価はコース評価であるとされている。実際、「大学教授法入門」にある「コースの評価」で例示された質問項目とほぼ同様のものが、日本のかなり多くの大学で毎学期実施されるようになった授業評価で用いられている。これは次の定式を裏付ける根拠となる。

日本の大学で現在、「学生による授業評価」としてなされているものは「大学教授法入門」で「コースの評価」として紹介されたものである。(定式1)

「大学教授法入門」では「授業の評価」も「コースの評価」も「教授=学習過程の測定」のひとつであり、教授過程の評価方法には「授業をうける者ないし観察者の立場から、教授=学習の状況にたいする諸々の反応をみていく」プロセス(過程)評価と、「コースに出ている学生たちに生じた変化を測定しようとする」アウトカムズ(結果)評価の2種類があるとしている。この分類に従うならば、「大学教授法入門」においてはプロセス評価が重視されているのに対して、日本の大学ではアウトカムズ評価に主眼が置かれていると言えるだろう。

大学生が教育実習で現場の教師から指導を受けられる際にはプロセス評価が用いられている。小学校や中学校の教師が自らの模擬授業を他の教師、とくに「授業名人」や「授業の達人」と称されるベテラン教師に見てもらって評価やコメントをもらう全国的な組織的取組も近年盛んになっている(注1)。これに対し、大学でのプロセス評価である相互授業参観やピアレビューは、授業評価アンケートに比べて、なかなか普及しない。ファカルティ・ディベロップメント(FD)の名の下で開催される大学教員研修で授業の名人や達人の

演じる模擬授業を見ることはあっても、自らの授業を他の教員にみてもらってコメントをもらう機会には例外的である。

授業参観やビデオ撮影・再生は個別的になされるものであり、コメントは授業の直後に与えられることが多い。従って、是正・改善がすぐさまなされやすい。こういう意味で、授業参観やビデオ撮影・再生は形成的評価に属すると言える。教員個々が随時授業中に学生に感想や質問を書かせて提出させたり、数項目の授業評価アンケートを記名式で行って出欠確認に用いたりするものも形成的評価と言えるから、「大学教授法入門」で「授業の評価」として扱われているこれらの方法はどれも形成的評価と言える。形成的評価としての授業評価は、具体的・個別的であると同時に、診断的である。授業あるいは授業評価に影響を及ぼす要因を調べたり、問題の原因を探ったりするためになされる。

これに対し、組織的になされる学生による授業評価アンケートは授業期間の終了間際に一斉に実施され、結果のフィードバックは数ヵ月後になされるのが一般的であり、このようなコース評価は総括的評価であると言える。総括的評価は統一した尺度と要領で実施されるので、他の授業や他の教員や他の大学や他の学期との比較のために用いられる。そのため、品質表示や格付けに用いられやすい。

授業評価と教育評価

授業評価は、「授業の評価」であれ「コースの評価」であれ、形成的評価であれ総括的評価であれ、教育評価のひとつである。教育評価を評価対象、すなわち、何を評価するかにもとづくならば、授業の評価以外に、教員の教育力あるいは授業力（授業の腕前や力量）の評価、コース（科目）の評価、カリキュラムの評価、学部や大学全体の教育プログラムの評価などに分類することができる。組織評価（大学評価）として教育評価をみるならば、教育理念、スタッフ、学習環境などの「器」やハード・ソフトを評価するインプット評価と、どんな学生が育ったか、どのように目標達成がなされたかを国家試験や採用試験の合格率などで評価するアウトプット評価に大別できる。卒業生調査や就職先の企業や保護者へのアンケート調査な

ども後者に含まれるが、これらは社会にどのような人材を輩出したかをみるという意味でアウトカムズ評価とも呼ばれる。

授業評価は教員評価に用いられる。教員を教育面で評価する際の参考とされる。ある日本の大学ではすでに数年前から教員評価を教員の給与面に反映させており、教員評価には学生による授業評価結果も加味されている。欧米にならってTeacher of the Yearと呼ばれる教員表彰制度を導入している大学が日本でも増えているが、学生による授業評価は多くの大学で選考の資料となっている。表彰された非常勤講師が専任に採用される例のように人事面に反映させる大学が出てきている。

組織的な学生による授業評価は学生消費者主義に立ったアメリカの大学が先駆であり、日本はそれに追随している。アメリカと日本での大学における学生による授業評価の普及については安岡（2005）が簡潔明快にまとめているので、それを引用させていただくことにする。（注2）

「授業評価は、1960年代後半からアメリカで一般に行われるようになった。そもそもの出発点は、大学側や教授団が無制限に行使してきた権限に対して、授業料を支払っている学生の消費者としての権利を、もっと認めるべきではないかということにあった。導入してみると、教員の勤務状態を判断するのに有効であったため、約20年前からは教育評価の資料としても用いられるようになった。

日本では、1974年の国際基督教大学（ICU）が最初で、続く1984年に東海大学が実施しているが、この段階では、まだ一部の有志が行うにとどまっていた。やがて、1988年の国際基督教大学を皮切りとして、組織的に導入する大学が増え始め、1990年には多摩大学と慶應義塾大学 SFC、1993年の東海大学と続く。そして、1998年の大学審議会でも「FD」の必要性が唱えられるようになると急速に増え、04年度には80%以上の大学が何らかの形で授業評価を導入するまでになっている。」（安岡 2005, 118頁より引用）

日本の大学における授業評価の先駆者のひとりである安岡氏の東海大学における実践については

安岡 (1999) に詳しく書かれてあるのでそれを参照されたい。

授業評価と大学評価

学生による授業評価は日本では大学改革の進行とともに国立大学から普及が始まり、大学評価の義務付けによりどの大学でも実施しないわけにはいなくなっている。文部科学省では平成13年度「大学における教育内容等の改革状況について」の中で、学生による授業評価が平成8年度から右肩上がりに増えていることをグラフで示し、「今やほとんどの大学で実施している。結果を改革に反映させる組織的な取組も半数近くが行っている」と述べている。学生による授業評価は、大学評価・学位授与機構が定めた平成17年度施行の大学評価基準の基準9「教育の質の向上及び改善のためのシステム」に、授業改善とあわせて盛り込まれている。基本的観点のひとつには授業評価について明記されている。

「学生の意見の聴取（例えば、授業評価、満足度評価、学習環境評価等が考えられる）が行われており、教育の状況に冠する自己点検・評価に適切な形で反映されているか。」（大学評価・学位授与機構「大学評価基準」基準9 基本的観点9-1-②）

文部科学省は学生による授業評価を、FD、シラバスの作成、単位の上限設定、厳格な成績評価の実施、少人数教育、TAの活用と並んで「授業の質を高めるための具体的取組」（文部科学省2006）の項目のひとつとして示している。授業評価における評価項目として全国の多くの大学で使用しているものとして、次の12項目をあげている。

- ・ 学生の自己評価
(出席状況, 授業態度, 自主学習)
- ・ 教育施設・設備
- ・ 評価方法の適切さ
- ・ 授業の進度
- ・ 黒板・ビデオ・OHP等の使い方
- ・ テキスト・配布資料の適切さ
- ・ 質問や発言への対応状況
- ・ 授業のわかりやすさ
- ・ 話し方
- ・ 授業の準備状況
- ・ シラバスと実習の授業の関係
- ・ 授業の体系的性

中でも、授業のわかりやすさ、話し方、黒板・ビデオ・OHP等の使い方、学生の自己評価の項目は8割近くの大学が授業評価に使用している。

3. 事例報告 組織的授業評価の実践

事前調査

神戸大学大学教育研究センター（以下、センターと略称する）は教養部に代わり全学共通授業科目の実施組織として平成4年に発足した。その頃から全国の大学で大学教育改革の名の下で教養部の廃止・改組がなされ、シラバス、学生による授業評価、ファカルティ・ディベロップメント（FD）が3種の神器のように扱われていた。神戸大学でも、年間800科目を超える全学共通授業科目について分厚いシラバスの作成が始まったのが平成6年であり、学生と担当教員それぞれによる授業評価アンケートは平成12年度から每学期すべての全学共通授業科目について実施している。

実施に先立ち、平成11年度にいくつかの学生による授業評価の先進校を調査し、後期には一部の全学共通授業科目について試行を行った。訪問調査した大学にはICU、東海大学、慶應義塾大学SFCも含まれていた。当時、マークシート方式が主流であったが、慶應義塾大学SFCでは学生に配布した質問用紙に直接手書きで回答をさせて回収し、それを業者に選択式部分のみを入力させて集計する方式をとっていた。東海大学ではマークシートの読み込みを自前のOMRで行っていた。慶應義塾大学SFCの授業評価実施担当者へのインタビューでは、手入力方式でもマークシート方式とコスト、時間に違いがなく、いい加減な回答をみつけて除外できるなどのメリットがあることがわかった。

質問紙の作成にあたっては、国内・国外の大学で実際に使用されている質問紙を収集・分析して原案を作成し、原案について教科集団からの意見を聞きながら最初の版を作り上げた。

マークシート方式の問題

センターでは多くの大学にならってマークシート方式を採用し、読み込み・集計・フィードバックシートの作成を業者に依頼することにした。この方式にしたのは、学内の OMR が利用できないと思っていたこと、また、マークシートを読み込ませる方が手入力より時間が早く、コストも安いと見込まれたからである。しかしながら、実際やってみると、マークシートを業者に手渡してから集計結果が出るまでに3ヶ月近くかかり、経費もマークシート代も含めれば、手書きを手入力させる場合とほとんど差がないことがわかった。さらに、センターが採用したマークシート方式には次の難点があることがわかった。

- 1) マークシートを質問紙にあわせて特注して一度に大量に印刷するため、毎回、質問項目や選択肢を自由に変更することが難しい。
- 2) 1枚が厚く重いので、保管や持ち運びが大変である。全学共通授業科目は毎学期のべ3万人以上の受講生が回答者となる。また、300名を超えるクラスがかなりあり、マークシートの教室への運搬、配布、回収にもかなりな手間となる。
- 3) 1枚のコストが10円近くかかるにもかかわらず、毎学期、全ての対象者分の枚数を印刷するため、1万枚以上が余ってしまい無駄が大きい。出席率の予測は困難であり、また、事務上全ての受講生に行き渡るだけの枚数を用意しておく必要がある。そのため、数学期分のマークシートを買い置きして、常に数万枚を狭い事務室に積み上げておくという状態が続いた。これが質問紙や選択肢の変更を阻む大きな要因となっていた。

こうした問題を解決するために、平成15年度からは慶應義塾大学 SFC のように、「紙と鉛筆」のやり方に変更し、質問紙も毎回、教務掛が印刷することにした。授業評価アンケートは、平成15年度にマークシート方式から「紙と鉛筆」方式に変更しただけでなく、質問項目についても大幅に変更した。

第1次見直し

当初はセンター発足10年目の平成13年度にセンターの改組・拡充をにらんで自己点検・評価報告

書をまとめるためのデータ収集が目的であり、平成12年度だけで終了する予定であったが、文部科学省「教養教育実態調査」のための基礎データ作成の一環として平成13年度も実施された。しかしながら、授業評価アンケートの継続については平成12年度から議論がなされた。質問紙や実施要領の見直しや学生授業評価を総括的評価として実施することへの疑問や異議がセンター運営委員会で出され、1時間以上激論がなされることが何度もあった。こうした紛糾を打開するために、平成13年度、センターに評価専門委員会を設置して授業評価アンケートについて検討することになった。また、授業評価を授業改善により役立てるためにワーキンググループを設置して形成的評価についての検討を開始した。

表1は平成13年度後期の学生による授業評価の結果である。その学期は、運営委員からの強い要望により、結果概要の公表にあたり出席率の低い学生を含めずに算出した平均値もあわせて表示するようにした。表1に示すように、出席率が7割以上だと回答した学生のデータだけによって算出した平均値は全体の平均値とほとんど差がないし、差があっても必ずしも高出席率者の平均の方が全体平均よりよいわけではない。結局、次の学期からは全体平均だけを算出して表示すればよいことになった。

平成14年度の授業評価は、質問項目の文言の一部変更や配布・回収を TA にさせたり、学生が自分で封筒に入れさせたりすることで授業担当者に提出直後のアンケートを読まれないようにするなどといったマイナーチェンジにとどめ、授業評価の毎学期実施をも含めた抜本的な見直しは平成15年度からすることになった。そして、平成13年度から平成14年度にかけて評価専門委員会で精力的に授業評価アンケートの本格的な見直し作業が進められた。その結果、平成15年度からは、以下の変更を加えた上で、それまで通り毎学期実施することになった。

- 1) 質問項目数の減少 学生アンケートでは選択式回答を20項目から13項目に減らすとともに、授業形態（講義、実験・実習、体育実技）ごとに別々の質問紙を用いていたものを1本化した。教員アンケートも選択式回答を11項目から8項目へと減らした。

表1 平成13年度前期神戸大学全学共通授業科目学生による授業評価の結果概要

科目区分 項目	昼間主全体	教養原論	外国語	健康・ スポーツ	専門基礎	その他
出席率	4.41 (4.73)	4.18 (4.18)	4.61 (4.75)	4.54 (4.65)	4.22 (4.75)	3.98 (4.63)
予習時間	<u>2.22 (2.30)</u>	<u>1.45 (1.47)</u>	<u>2.72 (2.75)</u>	<u>1.48 (1.46)</u>	<u>2.18 (2.30)</u>	<u>1.60 (1.65)</u>
受講態度	3.29 (3.40)	3.12 (3.27)	3.33 (3.37)	4.21 (4.24)	3.21 (3.42)	<u>2.86 (3.05)</u>
教官の熱意	3.79 (3.83)	3.83 (3.89)	3.78 (3.80)	4.37 (4.40)	3.60 (3.67)	3.66 (3.67)
学生に親切	3.71 (3.76)	3.57 (3.63)	3.79 (3.81)	4.29 (4.31)	3.55 (3.62)	3.51 (3.53)
評価基準が明確	3.53 (3.57)	3.43 (3.50)	3.65 (3.67)	3.66 (3.68)	3.30 (3.34)	3.43 (3.41)
クラスサイズ	<u>2.75 (2.77)</u>	<u>2.49 (2.49)</u>	<u>2.91 (2.91)</u>	<u>2.83 (2.82)</u>	<u>2.71 (2.71)</u>	<u>2.77 (2.83)</u>
科目に合った内容	3.93 (3.98)	3.80 (3.86)	4.02 (4.04)	4.39 (4.41)	3.76 (3.83)	3.88 (3.93)
興味が増した	3.36 (3.39)	3.44 (3.48)	3.31 (3.32)	3.98 (3.99)	3.23 (3.27)	3.46 (3.54)
理解度	3.27 (3.32)	3.19 (3.24)	3.35 (3.37)	3.95 (3.97)	<u>2.98 (3.04)</u>	3.36 (3.39)
満足度	3.53 (3.57)	3.50 (3.56)	3.56 (3.58)	4.14 (4.16)	3.34 (3.40)	3.49 (3.54)

* () 内は高出席率者 (出席率の回答が4「70%~90%」か5「90%以上」) の平均

- 2) 質問項目・選択肢の大幅変更 不要な質問をできるだけ排除し、わかりにくい設問や選択肢をなくし、明確で適切な表現とした。
- 3) マークシート方式から「紙と鉛筆」方式へ変更の理由は前述したとおりであり、慶應義塾大学 SFC の例が参考とされた。もっとも、「紙と鉛筆」方式への変更は、コストと時間が節約できると見込まれたからだけでなく、近い将来 Web 方式に移行することをにらんだものであり、評価専門委員会では一時的な移行的措置であると説明され了解された。
- 4) オプション項目 平成14年度に出された文部科学省「教養教育実態調査報告書」で、神戸大学の授業評価が教育効果を明確に測定する項目が設けられていないという指摘がなされていた。これを受けて、平成15年度からは毎学期ごとに教科集団が教科集団や科目ごとに教育目標の達成に関する質問を設けて、学生に評価させることとした。なお、オプション項目は原則として5項目までとした。
- 5) 分析・集計は自前で それまでフィードバックシートの作成までを業者に依頼していたが、手書きの回答の入力は業者に頼んでデータを作成してもらい、その後、集計・分析・フィードバックシートの作成・印刷まですべてを研究部と教務掛で行うことにした。

また、毎学期末に一斉に実施する総括的授業評価は全学的な大学の質保証のためのデータづくりや説明責任の一環として位置づけられ、形成的評

価は個々の授業で担当者が各自のやり方で行なうことになった。形成的評価ワーキンググループでの検討作業は大学教育研究センター紀要に報告された(米谷 2003; 田中 2003)。

Web 方式への移行に向けた取組

第1次見直しにあたって評価専門委員会において、「紙と鉛筆」方式は暫定的なものであり、近いうちに全面的に Web 方式に移行することが了承されていたにもかかわらず、神戸大学の情報基盤整備の遅れもあり、Web 方式の導入が具体的検討の俎上にのぼることはしばらくなかった。そこで、平成15年度から予算要求を繰り返しながら、Web 方式への全面移行をにらんで、実験や試行を行って、実施上の問題点の把握と改善策の検討を進めることにした。

平成15年度後期には1つの科目でセンターが実施する学生授業評価とは別に、Web を利用して学生に授業中に携帯電話や PC で授業評価をさせてみることにした。さらに、平成16年後期からは10科目以上が試行に参加しており、平成17年度後期には情報基礎、教養原論だけでなく外国語(英語)も試行に参加するようになつた。

大学教育研究センターにおける授業評価の取組と成果

以上、平成12年度から開始された全学共通授業科目の学生による授業評価にかかわる神戸大学大学教育研究センターの取組をみてきた。それは授

業評価の事前調査、計画・準備、実施、点検・評価、改善・改革という流れであり、多くの時間と労力をかけてきた。当然、かかった費用も決して少なくない。もともとは自己点検・評価報告書を作成するための基礎データづくりのつもりでスタートしたが、途中から外部評価のための根拠として授業評価が欠かせなくなった。

法人化を含む大学改革や大学評価の波に飲み込まれ、意義や効果性を検証したり説明したりする必要性がそれほど強く感じられなくなり、実施担当者からは緊張感や危機感が薄れていったように思われる。しかしながら、相変わらず「総括的評価では個別の授業改善につながらない」、「結構なお金をかけ、大切な授業時間をつぶしてまで、毎学期にすべての科目で授業評価をする必要があるのか」といった意見はなくなる。

しかし、実際のところ総括的評価である学生授業評価は組織レベルでの授業改善に役立っている。センターが実施する全学共通授業科目、なかでも、「教養原論」と名づけられた科目は教養教育のコアであるにもかかわらず、担当者不足により300名、いや500名を越す大規模授業がいくつもあり、教室に入りきれない学生からの不満が毎回の授業評価で確認された。センターはこうした大規模クラスを是正するキャンペーンを行ってきたが、その際には授業評価の数値が利用された。こうした長年の努力が実って、「教養原論」の担当者は徐々に増加し、ようやく教室の収容人数以下に受講者数を抑えることが可能となった。これは授業評価による組織的な授業改善の例と言えるだろう。

授業評価は大学評価と強く結びついているので、お金と時間をかけても授業評価をしないわけにはいかない。そして、授業評価が授業改善に結びつくよう最大限の組織的努力を払うことが要請されている。これについても、平成15年度からは授業評価の結果概要が公表された後で、教科集団ごとに授業評価結果を検討し、その活用について話し合い、その結果をセンターの運営委員会で報告することになった。さらに、平成17年度から、授業担当者が授業評価の結果へのコメントと、それを踏まえた授業改善の取組などについてシラバスシステムの「授業のふりかえり」のコーナーに入力するようになった。こうした取組により学生が授業評価に、より協力的になってもらえるのではな

いかと期待している。

4. 授業評価研究

授業評価は授業改善の参考となるばかりでなく、授業研究、とくに、授業に関わる変数間の関係を明らかにするために有効なデータを提供する。筆者はこれまでいくつかの授業評価のデータをもとに担当教員の教育効果、科目（コース）の履修価値、授業への満足度などがどういった変数によって決まってくるのかを検討してきた。ここではそれらを概観しながら、授業評価を用いた研究、すなわち、授業評価研究の意義と可能性について考えることにする。

教育効果についての行動計量モデル(米谷 1996)

「心と行動」と題する全学共通授業科目（教養科目）の受講生225名を対象に、多摩大学のVOICE（森田・大槻 1995）を用いて授業評価アンケートを実施した。得られたデータを用いて、担当教員の教育効果、及び、授業の全般的な評価（履修価値）のそれぞれを目的変数とし、学生への関心、学生の理解力の把握など授業に関する10項目に履修動機、出席率をあわせた計12項目を説明変数の候補としてステップワイズ法による重回帰分析を行った。その結果、以下のモデルが成立することがわかった。（注3）

担当教員の教育的効果 = $-0.403 \times$ 必須科目か否か + $.323 \times$ 授業が興味深い + $.310 \times$ 教員が学生へ関心をもっている + $.187 \times$ 教員が学生の理解力をわかっている + 1.773 ($r^2 = .356$)

科目の履修価値 = $-.787 \times$ 必須科目か否か + $.604 \times$ 科目内容への興味 + $.505 \times$ 説明が明快 + $.310 \times$ 教員の担当科目への情熱 + $.249 \times$ 出席率 + $.143$ ($r^2 = .306$)

結果は担当教員の教育的効果と科目の履修価値はともに必須科目でない、すなわち、学生が自主的に選択した場合の方が評価が高いという共通性はあるが、授業に関する変数の寄与の仕方は全く異なっていることを示している。担当教員の教育的効果が、学生が担当教員が自分たちへ関心をもち、理解度を把握してくれていると思っているほ

ど高く評価されることは教員の授業力を育成する上で示唆深い。

メディアまわりの効果についての検討 (米谷 1998, 2001)

神戸大学では平成8年から毎年SCSを用いた遠隔授業を実施してきた。毎回授業の際に、授業評価アンケートを実施し、学生に授業の内容・方法だけでなく、音声や映像についても評価させた。その結果をもとに授業への満足度 (米谷 1998) についてステップワイズ法による重回帰モデルの構築を試みたところ、次の式が成立することがわかった。(注4)

SCS 授業の満足度 = $.137 \times$ メディア因子 + $.565 \times$ コンテンツ因子 + 3.750 ($r^2 = .393$)

(メディア因子：スライド (絵, 文字) の見易さ, 教室の照明, コンテンツ因子：授業内容への興味, 授業の有用性, テーマへの関心, 説明明快, 教材適切)

この結果はSCS授業についても、メディア (の評価) の良し悪しより授業自体の内容や方法の方が満足度により大きな影響を及ぼすことを示唆している。

授業効果とメディア効果をめぐる諸要因の総合的検討 (米谷 2001)

「心と行動」の受講生223名を対象に多摩大学のVOICEと合わせて、授業中に実施した様々なデモンストレーションやメディア (ビデオや音声テープなどの視聴覚教材) への受容性や満足度を評価させ、担当教員の教育的効果と科目の履修価値にメディアや授業内容・方法がどのように関与しているかをステップワイズ法による重回帰分析によって検討した。その結果、次の重回帰モデルが成立することがわかった。(注5)

担当教員の教育的効果 = $.633 \times$ 教え込み因子 + $.471 \times$ 視聴覚教材の面白さ + $(-.156) \times$ 評判因子 + $.104 \times$ 出席 + 2.604 ($r^2 = .490$)

(教え込み因子：説明明快, 重点要約, 学生理解, 学生への関心など, 評判因子：科目内容に興味 (逆), 単位がとりやすいと聞いた, 親しい友人

が履修を決めた)

科目の履修価値 = $.652 \times$ 教え込み因子 + $.160 \times$ 自主選択因子 + $.377 \times$ 視聴覚教材の面白さ + $.369$ ($r^2 = .348$)

(教え込み因子：説明明快, 重点要約, 学生理解, 学生への関心など, 自主選択因子：選択必修科目だった (逆), 以前履修した学生に勧められた)

これらの式から教育的効果も履修価値もメディアの因子が少なからず関与していること, しかし, それらの効果は教え込みの効果に比べて小さいことが示唆される。

全学共通授業科目データベースを用いた重回帰分析

平成15年度前期に全学共通授業科目を対象に実施した学生による授業評価アンケートのデータのべ25762件 (547科目分, 回答率62.3%) を用いて, 授業理解と総合判断を目的変数としたステップワイズ法による重回帰分析を行った。(注6)

授業理解 = $(-.353) \times$ 授業進度 + $.194 \times$ 教科書 + $.155 \times$ 話し方 + $.123 \times$ 接し方 + $.091 \times$ 出席 + $.079 \times$ 成績評価 + $.059 \times$ 私語注意 + $.058 \times$ 教員熱意 + $.030 \times$ 教室施設 + 1.545 ($r^2 = .348$)

総合判断(有用性) = $.215 \times$ 教科書 + $.203 \times$ 教員熱意 + $.185 \times$ 接し方 + $.142 \times$ 話し方 + $(-.123) \times$ 授業進度 + $.079 \times$ 出席 + $.070 \times$ 私語注意 + $.045 \times$ 成績評価 + $.021 \times$ 教室施設 + $.443$ ($r^2 = .451$)

次に, 科目 (コース) ごとに各変数の平均値を求め, さらに担当教員の達成度の自己評価も説明変数として加えて, いわゆる科目ベースの分析を行ったところ, 次式が高い説明率で成立することがわかった。

授業理解 = $(-.595) \times$ 授業進度 + $.237 \times$ 話し方 + $.192 \times$ 教科書 + $.148 \times$ 出席 + $.118 \times$ 接し方 + $.117 \times$ 成績評価 + $.074 \times$ [教員アンケート] 達成度 + 1.882 ($r^2 = .714$)

総合判断（有用性） $=.337 \times$ 接し方 $+.234 \times$ 教科書 $+.151 \times$ 話し方 $+.132 \times$ 教員熱意 $+.120 \times$ 私語注意 $+(-.129) \times$ 授業進度 $+.058 \times$ [教員アンケート]達成度 $+.232$ ($r^2=.813$)

これらは個人ベースの結果と比べてともに説明率が高いので、より信憑性のある結果として扱うべきと考える。これらの式を見比べると、どちらも教科書の係数が高いが、授業理解と総合判断への各説明変数の効き方が異なっており、授業理解は授業進度や出席に比較的大きな影響を受けるのに対して、総合判断（有用性：ためになるか）は教員の学生に対する接し方や話し方、熱意、私語注意といった要素に大きく影響されることが示唆される。

授業評価研究の意義と可能性について

これまで筆者は自らの授業の受講生を対象とした授業評価アンケートのデータをもとに、授業に関する効果性モデルの構築を進めてきた。その作業から、教員の教育的効果と科目の履修価値は、異なる要因によって規定されていることがわかってきた。また、SCS 授業の授業評価のデータをもとにメディア因子とコンテンツ因子が授業の満足度をどのように規定しているかを検討した。ここでは、コンテンツ因子がメディア因子より影響力があることが示唆された。さらに、全学共通授業科目の授業評価データを分析して、いくつかの効果性モデルの構築を試みた。その結果、科目ベースでの分析の有効性がわかった。また、授業がどれだけためになるかを総合判断する上で、教員と学生とのコミュニケーションが重要な要因として働いていることが示唆された。

これらは日ごろからそれぞれの授業担当者が感じていることなのかもしれない。しかし、実証的に示すことの意義は小さくない。勤や経験からだけでモノを言っても、研究者としての側面をもつ大学教員に受け入れられることはない。科学的な説明には科学的な手続きで得られたモデルが必要である。一般化するには、まだ様々な検討作業が残っているが、地道に研究しなければ、妥当で信頼性の高いモデルを構築することは不可能である。

今後も授業評価が続けられる。実証的研究をするためのデータはどんどん蓄積されていくだろう。

年次変化を調べていくためのデータベースもできつつある。授業評価の担当者が業務に煩わされ、研究のための気力や体力を失わないよう、各方面のご配慮・ご支援を心から願いたい。授業評価の担当者が相互に連携して情報交換したり、共同研究をしたりすることにより、授業評価研究の意欲・情熱を失わないようにすることが大切である。

5. おわりにかえて

— 授業評価を担当する際の心得

授業評価の目的は授業改善にあると言われる。それでは、よい授業とはどういう授業だろうか。授業は、理念、行動目標、授業計画、教材、方法、環境（教室・設備・時間帯）、成績評価（基準の妥当性、信頼性、明確な基準と十分な説明）といった授業に直接関係する要素だけで成り立つものではない。教員の意欲、健康、人格、態度、力量、評判や、学生の受講動機、出席率、受講態度、予復習、自主学習、予備知識も重要な要素である。また、校風や学風といわれる学校の風土や教室や学校の文化・文法など、その他の要素の影響も無視できない。よい授業とはこれらすべてが問題のない授業のことだろうか、それともすべてにわたって他の授業よりすぐれている授業のことだろうか、あるいは、いくつかの要素が抜群の授業のことだろうか。要素も多ければ基準もさまざまである。

そもそも、授業評価だけでは「よい授業」を決めることは難しいかもしれない。授業評価には様々な観点や指標や基準を設けることができる。多種多様な授業評価から多種多様な「よい授業」が選出されることは決して悪いことではない。むしろ、特定の観点や項目だけにとらわれるあまり、見落としがち重要な要素や要因がすぐれた授業を評価できなかったり、それらに一方的で偏った評価を与えてしまったりすることの方が問題であろう。授業評価の多様性は新しくユニークな授業の存続と開発・創造の可能性を保障する。問われるべきは教員が学生に関心を向け、学生の声を自らの授業に反映させようとする姿勢であろう。大規模な調査研究から普遍的な変数を見出し、どんな学生や分野にも合うような標準的で画一的な授業をつくりあげ、品質管理をしようとするのでなしに、学生の反応を確かめ、ニーズを探りつ

つ、学会や社会の動向をにらんで常に新しいテーマや教材や例や方法を探し、試し、つくりあげる努力を惜しんではならないだろう。こうした授業づくりの姿勢が授業評価と授業改善をリンクさせる鍵となるのではないだろうか。

授業評価の先進校を訪問調査して気づいた共通点は、どの大学でもそれぞれの特徴や現状にあわせたやり方で授業評価を実施していること、そして、授業評価の見直し作業を着々と進めながら、計画的かつタイムリーに変更・刷新を図っているということである。教育理念や教育目標は容易に変えられることがなく、教育活動には継続性が求められる。授業評価にも継続性が求められる。教員がこれまでの歩みをふりかえって自分の成長を確かめ、以後の更なる発展・発達の励みとするには、できるだけ同じやり方で授業評価を行うべきとする議論ももっともである。しかしながら、新たな取組のために新たな評価項目を設定することが必要となってくることも少なくない。授業評価の見直しでは新項目の追加の圧力と項目数抑制の圧力により担当者は強い葛藤を感じることになる。

大学における教育改革による学生へのサービス向上と定員抑制・削減の板ばさみの中で、教員の授業負担が増えつつある。同時に、改組・拡充・統合などの大学改革と大学評価により様々な用務が教員の時間と体力を奪っている。授業評価の担当者も、経費節減、定員削減で業務量が増え、IT化にともない業務が高度化・複雑化している。こうした状況で改革疲れ、評価疲れを低減し、予防するための対策が重要な課題となっている。また、授業評価の平均値は数値目標とされやすいが、ばらつきや分布も見ずに平均値だけで授業のよしあしや教員の力量を云々することは妥当とはいえない。さらに、評価主義は経営陣と教員組織の信頼関係を害していないか心配である。組織の改革や活性化のためには、リーダーが有効で具体的な政策を立て、構成員が一丸となって協力する体制をとることが肝要である。大学のリーダーである学長は教員に計画を示し、それに期待と信頼を集めるために十分な説明とアピールをしなければならない。そして、学長自身が正しい現実認識をしながら、不必要に個々の教員間の競争心をあおって組織全体のチームワークを損なわないように、また、評価が低かった教員が自信を失ったり防衛

的になり評価への不信感をつのらせたりして改善・向上への意欲を損ねたりすることのないように、きめこまかい配慮をしていかなければならないだろう。締め付け政策が教員からも組織からも余力と体力を奪い、大事な人的資源をすり減らすことのないようにしなければならない。授業評価を云々する前に、そもそも教育や授業をめぐるさまざまなジレンマに教員が自信と誇りをもって対処できるような環境が用意されているかを問う必要があるだろう。

IDEのNo.332(1992年2月号)には「授業計画と授業評価」という特集が組まれており、当時の日本の大学における授業評価の状況を知る上で大いに参考になる。その中で喜多村(1992)は、米国で一般的となっている学生による授業評価を日本の大学に導入する際の前提をいくつか挙げている。そして、最後に次のような言葉で締めくくっている。これは、15年以上経た現在でも通用する金言である。

「学生による授業評価の実施にあたっては、拙速を避け、たえざる試行錯誤による経験と研究の積み重ねと、教師と学生との信頼関係と協力関係の確立が不可欠の前提となるであろう。」(喜多村 1992 26頁より引用)

注

- 1) 向山洋一氏を中心とする教育実践原理原則研究会やTOSSの活動はその代表的なものと言えるだろう。TOSSの活動については<http://www.tos-land.net/>を参照のこと。
- 2) アメリカの大学における1960年代から始まった学生による授業評価の展開については喜多村(1992)を参照のこと。
- 3) 数式の右辺に示された係数はすべて標準偏回帰係数である。「担当教員の教育的効果」と「科目の履修価値」は7段階尺度、「必須科目か否か」は2段階(「はい」が1、「いいえ」が0)、その他の項目は5段階尺度であり、すべて点数が高いほどポジティブであり、中央は「どちらでもない」である。「担当教員の教育的効果」と「科目の履修価値」の平均値はそれぞれ4.79、4.80であった。
- 4) 数式の右辺に示された係数はすべて標準偏回

帰係数である。項目はすべて5段階尺度で、高いほどポジティブである。「SCS 授業の満足度」の平均は3.77、標準偏差は.77であり、回答者数は1341であった。

- 5) 数式の右辺に示された係数はすべて標準偏帰係数である。質問項目の尺度については注3, 注4を参照のこと。
- 6) 数式の右辺に示された係数はすべて標準偏帰係数である。質問項目はすべて5段階尺度であり、高いほどポジティブである。平成15年度前期の「授業理解」と「総合判断」の平均値はそれぞれ3.46, 3.77であった。

文献

- 喜多村和之 1992 「学生による授業評価」IDE, 332, 18-26.
- ロンドン大学・大学教授法研究部(喜田村・馬越・東 訳) 1982 『大学教授法入門—大学教育の原理と方法』玉川大学出版部
- 米谷 淳 1996 「授業改善に関する実践的研究2. 授業に対する学生評価」『大学教育研究』4, 15-28
- 米谷 淳 1998 「メディアのポジティブ効果とネガティブ効果」『高等教育におけるメディア活用と教員の教授能力開発 — I. 内外の事例研究と関連基礎分野レビュー—』(メディア教育開発センター研究報告 05-1998-11号) Pp.353-361.
- 米谷 淳 2001 「授業改善に関する実践的研究 5. 学生の授業評価とメディアの効果」『大学教育研究』, 9, 41-59.
- 米谷 淳 2003 「授業改善に関する実践的研究 7. 新しい授業づくりと形成的評価」『大学教育研究』, 11, 43-55.
- 森田保男・大槻 博 1995 『実践的大学教授法—どうすれば真の教育ができるのか』PHP 研究所 Pp.74-75.
- 文部科学省 2006 大学における教育内容の改革について(平成16年度)
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/17/03/05060902/002.htm
- 大山泰宏 2003 「大学教育評価論」京都大学高等教育研究開発推進センター編『大学教育学』培風館 Pp.39-62.
- 田中順子 2003 「大学英語オーラル授業における形成的評価の試み」『大学教育研究』, 12, 57-69.
- 安岡高志 1999 『授業を変えれば大学が変わる』プレジデント社
- 安岡高志 2005 「学習の質・量を充実させるために」大阪大学大学院工学研究科原子力工学専攻編『学びに成功する「よい授業」とはなにか。』大阪大学出版会 Pp.111-127.

[ABSTRACT]

An Action Study on Course Evaluation by Students

KIYOSHI Maiya *

Currently in Japan, course evaluation by students is conducted at the end of each semester in almost all the universities. In Kobe University, student evaluations have been conducted for all the general education courses since 2000. Renewal of evaluations was done in 2004, reducing the number of questions and changing the mark sheet to a normal sheet. In 2005, in the preparation for introducing a web-based course evaluation (e-evaluation) system, some general education courses were evaluated by students using a mobile phone or PC during the class hours. The author (a staff of the research division of Research Institute for Higher Education) has been analyzed the data of the course evaluations using regression analyses for teaching effect and media-based effect. As a result, it was suggested that the teaching and media effects are determined by various factors. The student course evaluation is expected to continue. Persons who have been in charge of the course evaluation for a long period are losing time and motivation for conducting the evaluation research, since they require more consideration and support. It may be necessary for them to establish a consortium wherein they can exchange information and plan their collaboration for course evaluations.

* Institute for Promotion of Higher Education, Professor