

信州大学「学生による授業評価」 プロジェクトの再評価

菊池 聡

はじめに

信州大学では平成十二年度末に「自己点検・評価委員会」が主体となって、全学部参加による「学生による授業評価」を行った（以下、信大調査と略する）。その結果の概要は、平成十三年九月に、『学生による授業評価報告書』（2001）として公開された。

ただし、信州大学において全学規模の学生による授業評価が行われたのは初めてであり、調査方法や質問項目に関して不十分な点も散見される。本稿では、この平成十二年度の信大調査をベースとして、さらに妥当性と信頼性の高い授業評価を行うために基礎的なデータを検討することを目的とする。そのため、十二年度の報告書で公開された主な結果に未掲載の調査データを加えて再分析し、一年生向けの一般教養講義科目（信州大学では「共通教育科目」と呼称する）の授業評価を行う上で望ましい評価法に関して提案を行う。

平成十二年度調査の概要

信大調査は平成十三年一月中旬から下旬にかけ、原則として平成十二年度後期の最終授業の前の授業時間中に実施された。調査対象になった授業は、信州大学八学部医療短期大学部と共通教育科目を加え、講義・演習・実験あわせて1,502科目、延べ回答人数47,653名であった。全授業に対して参加の呼びかけは行われたが、教官による実施を義務づけるものではなかった。

調査はインベントリー方式で行われ、講義用・演習用・実験用それぞれ異なる質問紙が用いられた。本稿で扱う講義用質問紙は図1に示す2ページが裏表に印刷されていた。

この質問紙での質問項目は主に4つのブロックからなる。

第一ブロックは、学生の学科、専攻、学年などの評定者の基礎的なデータについて記述を求めている。

第二ブロック（質問紙ではI項）では、学生自身の講義への取り組みについて、出席や予習復習など複数の面から評価させている。

第三ブロック（質問紙ではII項）は、授業自体の評価であり、a～1項で教授法の問題について、またm項で講義の内容についての感想について問うている。

第四ブロックは、改めるべき点やよかった点などについて自由記述欄であった。

信大調査をまとめた『学生による授業評価報告書』では、基礎統計量を示すことに大半の記述が割かれており、それに加えて主に変数間の相関に着目した分析が行われた。本稿では、講義科目（822の授業、のべ33,595人が回答）を対象とした分析を取り上げていく。

講義科目における相関の分析では、まずカテゴリーな質問項目を除き、回答を数量化できる評定値を得点化し、全変数の相関行列を作ってこれを評価している。その結果、出席率、

授業評価の実施にあたって、学生に望むこと

信州大学自己点検・評価委員会

この度、信州大学では、全学一斉に「学生による授業評価」を実施することにいたしました。

その目的は、「学生による授業評価」によって授業内容や授業法を改善するための基礎資料として活用することです。この目的に限って「学生による授業評価」を活用します。

教育という創造的な活動は類型化（標準化）できないし、優れた教育活動は無限の広がりをもっと考えられています。この立場に立てば、学生が授業を評価する規準を定めることができないし、その規準を定めたとしても学生の満足度を図るといったものにならざるを得ないといわれています。このような意見があることを承知した上で、「学生による授業評価」の実施に踏み切ったことを理解してください。

また、授業は学生のために行われるものであり、教官と学生の双方向的な営み（interaction）でなければなりません。

教官は自ら会得した学問の知識や技能を伝達し、理解させ、考えさせることなどに努めなくてはなりません。学生の側にも、教官の熱意を受けとめて真剣に受講し、予習と復習を欠かさないと意欲や態度が求められています。このような関係が教官と学生の間にあるこそ、「学生による授業評価」は一定の意味をもち、授業改善のために役立つ資料となります。

回収したアンケートは統計的に処理し、目的外に利用することはありません。率直かつ真面目にお答えください。

学生による授業評価アンケート

（講義科目用）

*右欄に記入してください。

（なお、担当教官は姓のみ記入してください。
また、複数教官が担当する授業は代表教官名を記入してください。）

学部	授業名		
	曜日時限	曜日	時限
授業番号	担当教官		
	実施年度	平成12年度	後期

あなたの学科（課程）及び専攻（コース）を記入し、学年、性別について該当するものを○で囲んでください。

*学科（課程） _____ （略さないで、正確に記入してください。）

*専攻（コース） _____ （略さないで、正確に記入してください。）

*学年 1年 2年 3年 4年 5年 6年

*性別 男 女

この授業（講義）について、それぞれの設問（両面）にあなたはどうか考えますか。

該当するものを一つ選び、その番号にマークをつけてください。

なお、複数の教官が担当するリレー形式による授業については、授業全般の印象などに基づいてお答えください。

注意事項	・用紙を破損したり曲げたり汚したりしないでください。
	・鉛筆はHBまたはBを使用してください。
	・マークを機械で読みとりますので、例のように <input type="radio"/> に塗りつぶしてください。 消すときは、消しゴムで完全に消してください。 (例) 良いマーク <input type="radio"/> 悪いマーク <input type="radio"/> <input type="radio"/>

I. あなたの授業（講義）への取り組みについての自己評価

a. この授業にどのくらい出席しましたか。

- すべて、出席した。
- おおよそ3/4以上、出席した（欠席は1～2回）。
- おおよそ2/3は出席した。
- おおよそ1/2は出席した。
- 1/2以下しか出席していない。

b. この授業のために、授業時間以外に、図書館や自宅などで週平均何時間勉強しましたか。

- 週6時間以上
- 週4～5時間程度
- 週3時間程度
- 週2時間程度
- 週1時間以下

c. この授業を受講した理由について、もっとも該当するものを一つ選んでください。

回答欄 [I a～c]					
a	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
b	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
c	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>

1. 必修科目であるため
2. シラバスから、授業内容に興味や関心をもったため
3. 先輩や友人から、興味のある授業だと勧められたため
4. 容易に単位を取得できると思ったため
5. なんとなく

	そ う 強 く 思 う	そ う 思 う	い ど ち ら い と も	そ う 強 く 思 う	思 全 く わ な い は	該 わ ま た か ら は し ら な い
I d. 授業中に私語をかわしたこともなく、受講態度はよかったですか。	1 ○	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○	6 ○
e. 機会が与えられれば、授業内容について質問や発言をしましたか。 あるいは、したいと思いましたか。	1 ○	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○	6 ○
f. あなたは、授業への出席状況、取組み（予習・復習の時間など）か ら考えて、この授業を評価できると思いますか。	1 ○	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○	6 ○

II. 授業（講義）の評価

a. シラバスに沿って授業が行われましたか。	1 ○	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○	6 ○	
b. シラバスに記載された目的は授業の中で明確でしたか。	1 ○	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○	6 ○	
c. 授業の内容は理解できましたか。	1 ○	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○	6 ○	
d. 教官の話し方は明瞭で聞き取りやすかったですか。	1 ○	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○	6 ○	
e. 黒板・OHP への書き方や文字は見やすかったですか。	1 ○	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○	6 ○	
f. 教官は、学生の参加（質問、発言など）を促しましたか。	1 ○	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○	6 ○	
g. 授業をわかりやすくする教官の工夫は感じられましたか。	1 ○	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○	6 ○	
h. あなたの授業の理解を助けるために、教官はOHP やビデオなどの 補助教材を適切に使用しましたか。	1 ○	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○	6 ○	
i. あなたの授業の理解を助けるために、教官は適切な資料や参考文献 などを紹介しましたか。	1 ○	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○	6 ○	
j. 教官は、学生の迷惑行為（私語など）を注意し、適切な授業環境を 保つことに努めましたか。	1 ○	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○	6 ○	
k. 教官は、適切な分量と頻度のレポートを課すなどして、授業以外の 時間での学生の学習を促すように努めましたか。	1 ○	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○	6 ○	
l. 教官の授業に対する熱意を感じましたか。	1 ○	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○	6 ○	
m. この授業を受講した感想について、あてはまるものを一つ答えてく ださい。	1 ○	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○	6 ○	7 ○
<ol style="list-style-type: none"> 1. 私の専攻する専門分野の学習に役立つと思った。 2. これからの進路選択に有益であった。 3. 社会（時代）のニーズにマッチした授業であると思った。 4. 私の考えを改めたり、柔軟に考えたりすることができるようになった。 5. これまで知らなかった思想や情報についてふれることができた。 6. 学問の深さや広さ（専門分野間の関係など）について理解できた。 7. 特別な感想はない。またはわからない。 							

- n. この授業で、特に改めることがあれば、簡潔に書いてください。

- o. この授業で、特によかったことがあれば、簡潔に書いてください。

自習時間、受講態度など、学生自身の講義への取り組みを示す I a～e の変数は、授業自体の評価である II の諸変数との間に、おおよそ正ではあったが弱い相関しか示さなかった。また II の各変数間では、ほとんどが互いに正の相関を示している。細かく見ると、II c「授業内容の理解」と関連が深かったのは、II d「話し方の明瞭性」、II g「わかりやすくする工夫」であり、II k「自習への刺激」との相関は弱い。また II g「わかりやすくする工夫」と II l「教官の熱意」、II d「話し方の明瞭性」の相関も高く、授業に工夫があり、話し方が明瞭な教官が熱意のある教官と評価される傾向がみてとれる。

続いて、講義方法への評価項目である II 群のうち m 項を除く 12 項目に対し因子分析が行われ、その結果、二因子の解釈が妥当とされた。第一因子はシラバスに関連する項目を除くすべての項目の負荷が高く、この第一因子が学生による授業方法の評価を反映しているものと思われる。また第二因子は a「シラバスに沿って授業が行われましたか」および b「シラバスに記載された目的は授業の中で明確でしたか」に負荷が高く、シラバスに関する因子と解釈できる。報告書では、授業手法自体の評価項目はほとんど一因子構造が想定できることから、全項目の主成分分析を行い、その第一主成分得点を算出して「授業方法の総合評価」得点を算出している。

信州大学自己点検・評価委員会では、この総合評価得点を用い、八学部＋共通教育・医療短期大学の講義方法の比較を行っており、人文・教育・医療短期大学の講義は評価が高く、医学部・工学部が低いことを示している。

信大調査の特徴と考察

今回の信大調査に特徴的なのは、インベントリー式調査項目の 12/19 が授業現場での教授態度や技術について尋ねており、講義内容そのものについての評価を求めているのは、II - m 項のみだったという点である。

海保・服部 (1996) が指摘するように、授業の全体的評価は、その内容と方法の二つの要因によって大きく規定される。そして牧野 (2001) が示すように、学生による「教員評価」や「授業形態評価」に比べ、「内容評価」こそが学生の満足度や成績に強い影響力があるとされている。同様に三宅・谷村・森田・小嶋・松田 (2001) でも、授業内容評価は、学習達成感に関する自己評価と強い関連性を示している。にもかかわらず、信大調査では講義の内容評価が相対的に軽視されていたのは、報告書に明文化されていないものの、主目的が授業「方法」の欠陥析出におかれていたためと推測できる。

この背景には、信州大学では授業方法の欠陥改善が焦眉の急とされている現状がある。たとえば、2001年には信州大学教育システム研究開発センター運営委員会によって「信州大学における授業方法の改善について」という学長答申書が公表されている。このワーキンググループは、大学の委員として学生を加えるという点で先駆的な試みであったが、答申書にはそれら学生から、授業方法の改善を求める要望が列挙されている。さらに、学外委員からは、このような授業が予備校で行われていれば、その予備校は確実に潰れてしまう、という指摘まである。安岡 (1999) が指摘するように、「大方の教師にはロジック (論理) はあってもレトリック (表現効果を高める技術) がない」状態であるといえよう。

このような状況下、授業改善を目指すのであれば、教師個々の努力によって可能な、授業

「方法」の改善の方が着手が容易である。一方で、「内容」を改善するためには、大学組織の観点から見た「よい授業」の共通認識を組み立てるところから始めなければならない。しかし、「大学では理想とする授業はどのようなものであるか」について明確な合意がない（渡辺，2001）のである。よい授業内容を実現するためには、全学および学部での授業展開の中で、各教官の授業内容に時には介入する形でバランスよく授業内容改善を進めなければならない。よい授業「方法」の策定はよりコンセンサスが得られやすいのに対し、個々の教師が持つよい授業「内容」観は領域固有的な面が強いがゆえに、それぞれの教育観を強く反映したものになる。そのため、学部や大学全体の理念に即したよい授業実現のハードルは非常に高いものにならざるを得ない。

また、今回の講義評価では、一年生向けの共通教育科目から、学部での高度に専門的な講義まで、同一の質問紙によって評定を求めたため、実際には授業を行う教師の技術的な面しか評定できない状況になっている。わずかにm項で、よい授業の典型的な内容に関する6つの選択肢を挙げ、一つを選択する形式を採っている。これはその授業の内容的な「特徴」を読みとることが出来ても、それがどれほどよい内容を持っているかを量的に評価するには不適切な方式である。さらに、よい授業に関しては選択肢1～6のさまざまな観点がある一方で、析出すべき悪い授業内容に関してはほぼ選択肢7「何も感想がない」しかない。つまり、半期の授業によっても何の感想も残せない内容であった点で、内容的な欠陥をかかえていると推測する他はない。この点は後の再分析で触れる。

海保・服部（1996）の研究では、授業方法に関する評定は学生の成績とはあまり深い関係が見られない場合があることが指摘されている。一方で、三宅ら（2001）の調査では成績に対する授業方法の影響力が強く出ている。また、当然ながら、内容と方法は無関連ではなく、自分がどれだけ興味もてる内容でも、教科書を棒読みしているようでは面白くないのは当たり前である（浦上・石田・林，1998）。優れた授業内容であっても、適切な授業方法を用いなければ伝わることはなく、熱意をもった教授法であれば、内容は実際以上に優れたものと受け取られやすい（Dr.Fox 効果）。このように、授業内容と授業方法については、数多くの論点がありながら、今回の調査では、授業向上の両輪となるべき両者のうち、「方法」のみに著しく偏ってしまった点を反省点とすべきだろう。とはいえ、これは大規模な調査の最初の試みとしては致し方ないことかもしれない。

また、先行研究と比較して興味深いのは、授業方法にかかわる諸項目から、「授業方法」と「シラバス」に関する2因子が抽出されたことである。ただし、このシラバスに関する第二因子は、単に調査法の不備が大きく反映したものとも考えられる。というのは、この信大調査では、授業評価質問紙実施に関する事前の周知徹底を含む準備がほとんど行われなかった。そのため、学生は授業中の回答時間内にシラバスを評価することが実質上不可能だったと思われる。学生がシラバスを読んで授業登録を決めてから年度末の調査までは数ヶ月が経過しており、実際に学生に聞き取りをしても、シラバスの詳細は憶えていない場合が非常に多い。報告書を見ても、このII-a, b項に対して「わからない、または該当しない」という回答をした割合は全学平均で15%であり、学部によっては20%を越える場合もある。同じII項の他の質問に対し「わからない、または該当しない」した回答率は、いずれの質問でも1～5%程度であるのに比べて、この値は非常に高い。これは、もしシラバスについての

評価が必要であれば、実際にシラバス本文を現場で確認しながら評価させるべきであることを示している。

この点を踏まえれば、いずれにせよ信大調査では因子別の評価軸を設定するのはあまり意味が無く、第一主成分得点に着目して、これを「授業方法に関する総合評価」として扱った点は、より適切な方法であったといえよう。

学生による授業評価に関する先行研究においては、たとえば織田（1992）は、24項目から4因子（授業充実・学生参加・話術・授業内容精選）を抽出している。また、梶田（2000）では、法学部の講義に三因子を見だし、それぞれ「よくわかるように工夫された講義」「見通しと計画をきちんともった講義」「テキストとか参考文献が明示されている」と解釈している。この場合、「学生参加」が現れないのは、法学部の専門講義という性格上、教室での議論などの学生参加を軽視していることの反映と解釈されている。同じく講義形式の教職科目を対象とした三宅ら（2001）では、24項目から、内容・人柄・方法・説明・配慮にかかわる5因子を見だしている。一方、岡林（1995）では、教授方法に対する評価を、「授業へのレディネス」評価と「教授技術」評価という概念に分けている。授業へのレディネスとは、教師が授業の内容に関連した十分な知識を備えて熱意を持って授業の準備をするという、教師自身に内在する資質とされており、このレディネスと教授技術が、学生の参加態度を規定し、学生の満足度へ影響を与えているとしている。

これら研究に比べ、信大調査ではシラバス関連を除けば因子が分離せず、よい授業と悪い授業が授業方法の適切性のみで評価される構造が見て取れた。因子分析の結果は、現実の評価構造を反映するとともに、投入された項目にも規定される。したがって、これが、信州大学教官団の特徴であるのか、もしくは、初めての大規模な授業評価に十分な心構えと準備をもって望めなかった学生の評価の姿勢によるものなのか、今後の調査で注意すべき点だろう。また、今後の質問項目の選定に当たっては、これら先行研究で指摘されている因子を反映する項目を考慮して比較を行うべきであろう。

その他の項目について

反省点としては、I f「あなたは、授業への出席状況、取り組み（予習・復習などの時間など）から考えて、この授業を評価できると思いますか」という項目が適切に機能しなかったため、本調査では授業全体の「総合評価」項目を失ってしまったことが大きな問題である。このため、総合評価を規定する要因についての分析が非常に困難になっている。質問項目作成者の意図では、この項目が授業の総合評価項目と考えていたようであるが、この項目は報告書でも触れられているとおりの別解釈もできる。すなわち、学生自身の取り組みから考えて、自分にはその授業を評価する「資格があるか」と問うている質問と受け取れるのである。報告書にある学生への聞き取り調査では、この二つの解釈がほぼ二分されてしまった。やや「総合評価」と受け取る学生が多いが、この項目がI項「あなたの授業（講義）への取り組みについての自己評価」の中に配置されている点からは、明らかに自らの取り組みの点から講義評価の資格を問題にしなくてはならない。

また、I-b「この授業のために、授業時間以外に、図書館や自宅などで週平均何時間勉強しましたか」という質問に5段階で回答させる設問も、改善の余地が大きい。講義科目の

データを見ると、80%前後の学生が選択肢5「週1時間以下」を選択している。単位の実質化という観点から見て、この程度の自習時間で単位を取得できる授業でいいのか、という問題は改めて提起するにしても、少なくとも講義科目への主体的な自習の取り組みを評価する項目としては工夫が必要といえよう。もっとも、現状では講義科目によって課される予習や復習の量に違いがありすぎて、自習「時間」は学生の主体的な取り組みの指標としては不明確なものと考えざるを得ない。また、共通教育の講義で要求される時間外の授業への参画とは、直接的な予習復習だけでなく、ある時は時事問題への関心や、関連する読書など、そのまま自習時間としてカウントしにくいものもある。主観的な評定として、自分自身が時間外に授業を意識して取り組んだかどうかを評定させることも一つの方法であろう。ただし、教育管理者の立場でデータを分析するのであれば、学生の自習時間はカリキュラム設計の重要な基礎データとなりうるものであり、落とすことはできない。

また、細かい点であるが、牛沢・岩田(1999)で、必要なファクターと指摘されている、クラス規模や設備などの「クラス環境」質問がII項に入っていない。これは、教師個人の技術の問題ではないが、大学に対する要望として収集すべきデータではないだろうか。

授業内容に関する感想・評価 m項を中心とした再分析

『授業評価報告書』では基礎統計量以外ほとんど触れられていない「授業内容」の評価について分析を試みた。対象は、信大調査データのうち、講義科目に関するものであった。

まず、対象となる講義を、共通教育179授業と、各学部で行われた専門科目643授業に分けた。信大報告書では、この全授業データをまとめて分析を行っていたが、平均評定値の安定性を考慮し、評価者の人数が10名以下の講義は分析から除外することとした。この結果、分析対象は共通教育169授業、専門教育564授業となった。

データが絞り込まれたことにより、主因子得点による総合評価得点も変動を受ける恐れがある。そのため、II a～1項の平均評定点に対し主成分分析を再度行い、第一主成分をもとに総合評価得点を求めた。その結果、旧分析での総合評価得点との相関は、共通科目で.993、専門科目で.994という非常に高い値となった。そのため、科目の絞り込みはデータ全体に対しては小修正にとどまっていると考えられ、以降は新たに求めた主成分得点を授業方法の総合評価得点として扱った。

II-m項：「この授業を受講した感想について、あてはまるものを一つ答えてください」への回答は7つの選択肢で行われている。そこで各授業を単位として、それぞれの選択肢を選んだ学生の比率を求め、その割合をm項各選択肢に対する評価得点とした。たとえば、選択肢1「私の専攻する専門分野の学習に有益であった」を選んだ学生が、回答学生の50%であれば、m1「専門性」得点を5とした。

同様にI-c「この授業を受講した理由について、最も該当するものを一つ選んでください」にも、5つの選択肢がある。そのうち「1. 必修であるから」「4. 容易に単位が取得できると思ったため」「5. なんとなく」の3選択肢に対し、それぞれを選んだ学生の比率を求め、その割合をI-c項に対する評価得点とした。

上記諸変数に、各科目に評価を行った人数、およびI-a「この授業にどれくらい出席しましたか」という質問に対する回答をそれぞれ1～5の数値に対応させたものを出席率とし

て加え、全変数のピアソンの積率相関行列を求めた(表1, 2)。ただし、出席率に関してはスピアマンの順位相関を適用した。

相関に関する分析結果

まずm項の授業内容に関する感想得点と、諸変数の相関に着目した。共通教育において、総合評価得点と最も相関が高かったのは「4. 私の考えを改めたり、柔軟に考えたりすることができるようになった」であり、次いで「5. これまで知らなかった思想や情報に触れることができる」であった。共通教育では、こうした感想を持たれる講義が、その方法においても高い評価を得ていることを示している。

興味深いのは、専門科目で最も総合評価得点と相関が高いのは「1. 専門に役立つ」という感想($r = .312$)であるのに対し、共通教育では両者は弱いながらも負の相関($r = -.191$)を示している点である。おそらく、共通教育の場で、専門的な内容に踏み込んだ講義を行う際の授業方法が適切でない場合が多いのではないだろうか。典型的な場合では、専門学生を想定した教師が、一年生に配慮の足りない方法での講義をしている可能性も考えられる。この点を別の視点から考えてみる。たとえば、共通教育科目の中にも、専門への入門科目として学部によって必修指定された科目がある。こうした必修科目は、今回の調査データではI-C受講理由において「必修科目であるから」を選択した学生の割合が高いことを手がかりとなる。よって、受講理由を必修(C-1)と答えた学生の割合と、総合評価の相関を見ると、専門科目においては両者にほとんど相関は無い($r = .037$)にもかかわらず、共通教育では中程度の負の相関が現れている($r = -.319$)。すなわち、必修科目として参加する学生が増えれば、授業方法の総合評価は低くなっている。授業の「内容」評価において必修とそれ以外の科目に差があっても問題はないが、方法の評価でこのような差が現れた点については、一年次生に対する専門科目の展開には、さらなる工夫が必要であることを示していると考えてよいだろう。

m項では、「7. 感想なし」得点と総合評価の相関がそれぞれ、共通で $-.803$ 、専門で $-.774$ と、授業方法の総合評価と非常に高い負の値を示している。これは、前述のように内容的に感想が残せない授業は、方法的にも多くの欠陥を抱えている、もしくは、方法に欠陥があれば、その授業の内容が学生に伝わっていないことを示している。いずれにせよ、何の感想も残せないという点が、よくない授業の一つの指標として考えることが出来るだろう。

しかし、m項では選択肢7以外が授業内容に関するポジティブな表現のみであったことを考えれば、「感想なし」を選んだ学生は、感想がなかったのではなく、否定的な感想をこの質問紙で表現できなかったと考える方が妥当であろう。今回の調査では、そうした情報をすくい取ることは出来ない。学生による授業評価を、授業改善のための基礎資料とするなら、内容上の問題点も明確にすべきである。従って、これらm項の各選択肢を絞り込んだ上で、それぞれについて多段階の評定を行う方式に改める方がより適切であろう。また、一つを選択肢を選ばせる方式では、たとえばその授業が、進路選択に有益であり、かつ学問の深さに触れられたといった複数の視点から見て非常に優れたものであった場合、回答者が割れることで正当に評価されないことにもなる。

表1 共通教育科目を対象とした、学生の感想と総合評価に関する相関

	総合評価	人数	出席	m 1	m 2	m 3	m 4	m 5	m 6	m 7	単位容易	なんとなく	偏相関
総合評価													
人数	-.067												-.143
qla 出席率	-.203	.119											-.331
m 1 専門に役立つ	-.191	-.175	-.340										.050
m 2 進路選択に有益	.179	-.093	.050	-.068									.195
m 3 社会のニーズ	.247	.126	.032	-.327	.102								.155
m 4 思考柔軟	.411	.094	.210	-.486	-.048	.124							.040
m 5 未知情報	.384	.150	.274	-.745	-.051	.075	.251						.240
m 6 学問の深さ	-.027	-.203	.122	-.138	-.171	-.251	-.117	-.008					-.022
m 7 感想なし	-.803	.086	.179	-.025	-.118	-.243	-.302	-.331	.060				-.780
c 4 理由単位容易	-.063	.004	.631	-.121	-.056	.010	.033	-.024	.088	.204			-.188
c 5 理由なんとなく	-.114	-.118	.405	-.411	-.093	.252	.156	.280	-.020	.089	.371		-.372
c 1 理由必修	-.319	-.204	-.334	.703	.018	-.340	-.479	-.685	.017	.366	-.103	-.559	

対象講義数169

表2 専門科目を対象とした、学生の感想と総合評価に関する相関

	総合評価	人数	出席	m 1	m 2	m 3	m 4	m 5	m 6	m 7	単位容易	なんとなく	偏相関
総合評価													
人数	-.150												-.068
q1a 出席率	-.113	-.131											-.146
m 1 専門に役立つ	.312	-.007	.320										.336
m 2 進路選択に有益	.034	.003	-.037	-.182									.039
m 3 社会のニーズ	.072	.102	.014	-.332	.068								.082
m 4 思考柔軟	.213	-.035	.174	-.368	-.067	.060							.114
m 5 未知情報	-.046	-.137	.355	-.615	-.181	-.007	.225						.065
m 6 学問の深さ	-.085	-.123	.135	-.185	-.172	-.319	-.058	.107					-.083
m 7 感想なし	-.774	.179	.093	-.371	.006	-.109	-.178	-.133	.034				-.774
c 4 理由単位容易	-.103	-.067	.612	-.199	-.019	.015	.050	.223	.099	.009			-.097
c 5 理由なんとなく	-.361	-.055	.236	-.392	.115	.024	-.055	.114	.094	.449	.095		-.455
c 1 理由必修	.037	.195	-.354	.479	-.128	-.208	-.185	-.382	-.071	-.016	-.255	-.656	

対象講義数564

授業評価は、科目が必修指定されたものか、自分の意志で選択したのかなど、受講の理由によって評価の姿勢が異なってくることが予想される。この要因を統制する一つの方法として、各科目において受講理由としてI-c「必修であるから」を挙げている人数割合を制御変数とした偏相関を求めることが出来る。この方法で、授業の総合評価と各変数の偏相関を求めたが、表に示したとおり、通常の相関と著しく異なる結果は見いだせなかった。

さらに、受講理由としてc-4「容易に単位が取得できると思ったため」受講した学生の割合と、出席率は高い相関を示しており（容易と思うほど、出席率は低くなる）、いわゆる楽勝科目が共通・専門を問わずに存在していることを示唆している。

授業評価でよい授業を適切に評価するために

前述したように、今回のような授業評価では、授業方法の問題点を析出することはできても、内容的に「よい」のコンセンサスが無ければ、よい授業を適切に評価することは難しい。

よい授業とは何か、という問題に対し、浦上ら（1998）は、「学生の満足度」が高いものをよい授業ととらえている。この考えは単純すぎる見方であることは浦上らも認めているが、その上でなお、大学の授業が学生の自発的な選択による場合が多い点から、満足度の果たす役割を評価しなければならない、としている。浦上らの調査では、学生による評価は二つの因子にまとめられ、それぞれ「全体的満足感」と「満足感に関連する各側面」とされている。そして、全体的満足因子に最も関連が深い評価項目としては「新たなものの見方が得られた」「知的刺激を受けた」などがあった。同じく、梶田（2000）でも、学生に「自分のためになったと思う講義・演習」の特徴を回答させた調査を行っているが、ここで最も重視されていたのが「新たな知的世界に意識が広がるもの」であり、これと並んで「自分の实际生活に役立つもの」「自分の興味や知的欲求にあうもの」が挙げられている。やはり満足度を扱った岡林（1995）の研究では、満足度に一番大きな影響を与えていたのは「授業の内容から触発されること」であった。

菊池（2000）でも指摘したように、信大における共通教育科目のような一年生を対象とした一般教育（教養教育）において重視すべきは、学問の初学者に、学問の意義や面白さを触発して積極的に学習に参画することを促し、ひいては関連する社会問題や自分自身の問題へとフィードバックさせることではないだろうか。これこそ、専門科目とは異なる教養教育の重要な役割といえる（浅羽、2000）だろう。しかし、これは単に授業評価の問題ではなく、その大学の教養教育や専門教育が何を目指すのか、という大きな問題と不可分である。ここでは、学生に対し学問への興味をいかに触発したかを共通教育科目での評価項目とすることを提言するに止める。

授業への学生の参加について 人数との相関

織田（1992）は、学生の授業評価データをもとに、10の授業タイプの類型化を行っている。その結果、学生が求めている授業は「先生が話し、学生は静かにノートをとる授業」ではなく、「学生参加型の活気と感動のある授業」であるとしている。大学の授業を活性化するために、「学生の参加」が重要な役割を果たすことは言うまでもなく、授業評価にあたっては、評価項目I-aやII-fのような「質問や発言」がどれだけあったかが、重要な指標となっ

ている。

ただ、この質問や発言を指標とした講義評価は、受講人数の問題と切り離すことはできない。今回のデータでは受講生の人数（正確には回答数）と、総合評価得点および「感想なし割合」の間に、ほとんど相関は見られていない。しかし、藤井（2001）のデータでは、履修生数が増えると満足度が低下する傾向を指摘し、授業ではおおむね八十名以下が望ましいとしている。これは、大規模講義においては、人数が多いというだけで、質問や発言などの学生参加が難しくなることと無関係ではないだろう。

これは授業評価という点から見れば皮肉な現象を引き起こす。もし、充実した内容や優れた方法によって受講生を多く集める講義があれば、多く集めることによって学生の授業参加は難しくなってしまう。その結果、学生の参加感は薄れ、授業方法評価が低くなる可能性が生じるのである。

こうした点を考慮すれば、少なくとも学生の授業参加を次の二つの側面から考えるべきである。一つは、直接的な授業参加であり、「教室での討論や、意見質問を促す」といった具体的な項目で反映するものである。もう一つは「学生に自分で考えさせるという営みを奨励する」ことで、いわば授業内容に内面的に深く参画させるという点での参加度を問うものである。この両者は織田の調査では同一因子に分類されている。しかし、前者は学生数や教室規模などの外的な要因によってかなり規定されるのに対し、後者はたとえ大人数でも授業の方法やテーマによって実現可能なものであり、結果として優れた授業を的確に反映する項目となりうる。具体的には、たとえばII f「教官は学生の参加（質問、発言など）を促しましたか」といったものの他に、「授業内容は一方的な伝達ではなく、自分自身で考えさせられることが多くありましたか」といった項目が加えられるべきである。また、大教室の授業でありながら、この授業参加の二つの側面でも高い評価を得ているとすれば、それは非常に工夫された講義と考えることができるだろう。

目的一達成度の観点からの授業評価

学生による授業評価に対しては、さまざまな反対意見がある。中でも評価能力の無い、勉強意欲の無い学生による評価が信頼性に欠ける点、また学生に迎合するような講義が高い評価を受ける危惧はたびたび指摘されている。

これらの批判に対し、「大衆化時代の大学教師として覚悟ができていないと言わざるを得ない」（安岡，1999）という意見が今後は主流になって行くであろうと思われる。また、東海大学での調査結果では、休講が多く、単位が楽で、居眠りや遅刻・私語に注意せず、話は冗談が多いような教師の授業評価は決して高くない。その一方で、授業に興味をもてることが、総合評価に最も影響を与えており、これと、「教師の熱意」が、総合評価に直結している。信州大学でも、すでに守・野口・筒井・川島・小松（1996）が行った学生による授業評価の研究において、授業に対する総合評価が高いものは、知的に刺激を与える内容を、わかりやすく表現する教師によってなされる点が指摘されている。今回の信大調査でも、II-1「教官の授業に対する熱意を感じたか」という項目は、II d「話し方の明瞭性」やII g「わかりやすくする工夫」との相関が高く、これらの項目が全体評価得点を引き上げているのがわかる。一方で、I-cの「単位容易性」と、感想や総合評価との相関は見られていない。

学生は決して安易な評価を授業に対して行っているわけではないのである。

しかし、宇佐美（1999）は、学生による授業評価に反対する理由として、学生には授業評価をする資格はなく、評価をするほど成長・成熟している人間ではないという点を前提とすべきと主張している。そして、「興味関心を引く授業か」「板書はわかりにくいのか」といった点を学生に評価させ、学生が授業を評価できるレベルであると誤解させることを強く批判している。基礎的な学力や基本的な学問の態度の出来ていない学生に対して、必要なのは興味関心を引くことではなく、苦しくても努力を教える治療的教授 remedial instructionこそ大切なのだという主張である。現代の大学にとって必要なのは、このような、たとえ学生に嫌われても、徹底した訓練であり、それは学生によって嫌われ、結果として授業評価が低くなってしまふのである。

この宇佐美の主張の一つのコアは、さまざまな目的を持つ大学での授業を、一律の評価基準で評価することのナンセンスを指摘するものであり傾聴に値する。大衆化時代の大学における教育の目標は決して一つではなく、その一つがが自発的な学問への興味関心を触発する講義であり、別の一つが厳しい訓練による知的能力の鍛錬であるととらえればよい。しかし、宇佐美の指摘のように、目的の異なる授業に対して、今回のように共通の項目を用いて評価することは妥当性の面において疑問が提起されるのももっともである。

これを回避するためには、一つには東海大学で行われているように、教師自身が独自に評価される項目を選定する方式である。この方式は、自分の授業が学生にどのように受け取られているかをきめ細かく知るための資料として有益であると考えられる。また、こうした項目を加えることで、教師に対する管理的な印象を薄めながらも、ある程度は調査をシステム化することができる（倉島，1997）メリットがある。しかし、本調査のようにのべ四万人を越える調査を行って総合的にデータを評価し、授業間の比較を行うという目的では用いることは難しい。

そこで、道田（2001）が提案するような、目的一到達度に着目した評価項目を導入することがより望ましい選択となるだろう。道田は、授業の目的が明確でないと、その評価結果は何の意味も持たないとし、授業評価で最も重要なポイントは、「目標を明確にすること」であると考えている。そして、授業評価を作成する側は、どのようなタイプの授業がありうるのか、それらの授業はどのような目標を持ち、その目標はどのような形で評価できるのか、について熟考する必要があるとしている。

この建設的な視点を、全学で統一的に実施する授業評価項目に活かしていきたい。そのためにはまず、授業の目的と手段をあらかじめ明確に定めているかをシラバスによって評価し、次いでその目的が授業の中でどの程度実現したかを評価させるという方式が考えられる。たとえば、シラバスにおいて、治療的教授を目的とすることを宣言（「この授業は苦しく、努力を要し、興味を惹くものではないが、半期の授業後には〇〇に関する知的能力を身につけることが出来る訓練である」）しておく。そして学生は「シラバスで、授業の目標が明確に定められていたか」をまず評価し、次いで、「シラバスにおける授業の目的は、実際の授業において実現されていたか」を評価の対象とすればよい。実際には、この方式によって、いたずらに質問項目数を増やすことなく、また、それぞれの授業の目的に応じた学生評価データを取得することができるだろう。加えて、いわゆる「楽勝科目」が人気があったとしても、

この点から見れば高い評価を受けることはない。

まとめに代えて

本稿では、平成十二年度調査から得られたさまざまな反省材料をもとに、よりよい調査を行うため、主に講義科目に対する質問項目の考察を行ってきた。授業評価において項目の精選は重要な要素であっても、それがすべてではないのはもちろんである。先に、授業評価において最も重要なのは「授業の目的を明確にする」という道田の意見に賛成したが、授業評価のプロジェクトとしても最も重要なのは、授業評価が行われる目的を明確にし、その結果をどのように授業改善につなげていくかに関する合意であると言える。報告書で「多面的な視点から行われる評価をどのように集約して改善に活かしていくのかということも大きな課題である」と述べられている点からもうかがえるように、今回は調査の目的と活用法があまり明確でないまま、とにかく実施されてしまった感が強い。

安岡(1999)は、授業が改善されない最大の原因は、授業に対する努力が学内で人事・給与面で評価されてこなかったことだと主張しているが、こういった意見が今後は真剣に考慮されるべきであろう。授業料を払い、授業の提供を受けている消費者の満足度によって、供給者側の待遇が連動するのは一般企業では当たり前のことですらある。ただ、その際には、学生による授業評価は教育に対する点検評価の一つでしかなく、他の評価基準とどのように組み合わせる大学の改善を実現するかのビジョンを明確にすることも求められるだろう。たとえば、やはり信州大学の授業を対象として、学生評価よりも教師相互の評価や自己評価の方が優れていることが指摘されている(守・川島・今田・小松・高橋・中西, 2001)。こうした研究の成果を、具体的な施策にぜひ活かしていくべきである。

また、天野(1995)が指摘するように、学生による授業評価に不可欠なのは、授業評価に関する意味や重要性に関して十分なインストラクションを行うことである。慶応藤沢キャンパスでは、評価結果についてもビデオを作って学生にフィードバックし、授業評価が単なる人気投票ではなく、教育の改善のために必要であることを、周知徹底させる努力をしているという。

こうした学生に対する働きかけの点において、この信州大学授業評価プロジェクトは、十分ではなかった。実際の質問紙には、「学生に望むこと」として、学生に対して自覚ある評価者となるようなインストラクションが述べられているが、記述が多すぎ、おそらく多くの学生はこうした部分を読むことはないだろう。今回の評価プロジェクト自体に関しても、より興味を喚起し、学生自身の問題として真剣に考えさせるような工夫と熱意が必要であった。特に、授業評価は、学生による一方的な教師の評価ではなく、一つは学生自身の授業への取り組みを反省する機会を提供するという教育的意味を持つ点も十分に考慮すべきであった。

引用文献

- 浅羽通明 2000 野望としての教養 時事通信社
 天野郁夫 1997 大学に教育革命を 有信堂
 藤井 亀 2001 授業評価アンケートの解析について 日本私立大学連盟(編) 『大学の教育・授業の未来像 多様化するFD』 東海大学出版会 pp. 107-117.

- 海保博之・服部環 1996 学生による授業評価は信頼できるか 筑波フォーラム 20-27
- 梶田叡一 2000 新しい大学教育を創る 有斐閣
- 菊池聡 2000 「マルチメディア時代の一般教養科目」 信州大学教育システム研究開発センター紀要 7, 31-39
- 倉島敬治 1997 大学教授の授業研究(2) 実践女子大学文学部紀要 39, 113-126.
- 牧野幸志 2001 学生による授業評価の規定因の検討(1) 一多変量解析を用いた因果モデルの検討 — 高松大学紀要 36, 55-66.
- 道田泰司 2000 <http://www.geocities.co.jp/Bookend-Kenji/5682/reading/2000-01.html>
- 三宅幹子・谷村亮・森田愛子・小嶋佳子・松田文子 2001 学生による授業評価と授業に対する意欲・態度、自己評価、成績との関係 日本教育心理学会第43回大会発表論文集 589.
- 守一雄・川島一夫・今田里佳・小松伸一・高橋知音・中西公一郎 2001 信州大学教育システム研究開発センター紀要 7, 15-29.
- 守一雄・野口宗雄・筒井健雄・川島一夫・小松伸一 1996 学生の授業評価による望ましい大学授業の特質の解明(2)—総合評価を目的変数とする重回帰分析— 信州大学教育学部紀要 89, 65-73.
- 織田揮準 1992 「学生の授業評価」による授業の類型化 三重大学教育実践研究指導センター紀要 12, 19-30.
- 岡林秀樹 1995 大学の授業における教授法と学生の満足度の因果モデル —学生による授業評価表のパス解析を通して— 国際基督教大学学報 I - A, 教育研究, 37, 169-186.
- 信州大学自己点検・評価委員会 2001 平成12年度学生による授業評価報告書
- 浦上昌則・石田裕久・林雅代 1998 学生による授業評価と満足度 アカデミア人文・社会科学編 (南山大学) 68, 55-80.
- 宇佐美寛 1999 大学の授業 東信堂
- 牛沢賢二・岩田安雄 1999 産能大学通信教育課程の学生による樹魚評価に対する共分散構造モデル 産能大学紀要 20, 23-41.
- 渡辺勇一 2001 学生による授業評価をどう見るか 生物科学 52, 209-216
- 安岡高志・滝本喬・三田誠広・香取草之助・生駒敏明 1999 授業を変えれば大学は変わる プレジデント社