Shinshu University Journal of Educational Research and Practice, No.4, pp.87-97, 2011
信州大学教育学部研究論集　第4号　pp.87-97　2011年

＜学術論文＞

信州大学教育学部における授業評価要因の検討

鈴木俊太郎　信州大学教育学部附属教育実践総合センター
島田英昭　信州大学教育学部教育科学講座
荷方邦夫　金沢美術工芸大学美術工芸学部
田中敏　信州大学教育学部教育科学講座
上村惠津子　信州大学教育学部附属教育実践総合センター

キーワード：授業評価，ファカルティ・ディベロップメント，定性データ分析

1．はじめに

文部科学省は大学における教育内容等の改革について5つの改革項目を掲げ，その進捗状況を調査している。具体的には，1）カリキュラム改革，2）授業の質を高めるための具体的な取り組み状況，3）大学院の整備・充実，4）単位互換，編入学等「開かれた大学」への取り組み状況，5）自己点検・評価，教員の教育面の業績評価等の実施状況，という5項目がそれに該当する（文部科学省，2007）。大学における教育内容改革の中でも，学生に提供する講義等教育サービスの質向上を巡り，文部科学省は1999年，Faculty Development（以下，FD）を大学設置基準における努力義務として設定した（文部科学省，2006）。このFD活動において特に重要視されているのが，大学生による授業評価の実施と，そのフィードバックを基にした教員の教育力向上というプロセスである。

以上の改革案を受け，1999年以降，各大学において組織的に授業評価に取り組む動きが活発化しており，同時に，大学紀要等には，多くの授業評価・改善のための研究・実践報告が掲載されてきた。こうした授業評価・改善のための知見は，以下の3領域に大別することが出来る。

第一に，大学における授業評価を規定する要因の検討に関する研究領域である。授業評価や授業満足感の規定要因を，学生を対象に調査的手法を主として測定・抽出し，高い授業評価や満足感が得られているものの共通点を探ろうというものである。この領域では，学生側の要因と教員側の要因という2種類の要因が存在し，全体としての授業評価・満足感を形成していることが示されてきた。学生側の要因として，たとえば，三宅・森田・小島・松田（2001）では，授業評価と学生の成績との間に正の相関が見られることを指摘し，同様に牧野（2005）では，授業評価と出席率に正の相関関係が示された。学習者としての素養の高さや，達成動機の高い学生が，授業を肯定的に評価する傾向があるといえる。一方，教員側の要因として，冷水（2001）では，コンピュータやマルチメディア教材が効果的に運用されている授業において，授業評価が高まる傾向を明らかにした。また，安岡

(1992) では，授業評価と教員の年齢や論文執筆数の間に関連性が無く，教員の人格や授業中の言動によって授業評価が決定される可能性が示された。教員の教えるための技術が授業評価と強く関連するという研究報告が多く存在する一方，それまでの経歴や実績，社会的地位はそれほど学生の評価に加味されない傾向があるといえる。

第二に，授業評価尺度の作成に関する研究領域である。大学によってその作成方法は異なるが，その多くが教員の設定した評価項目，既存の論文から選び出した項目を因子分析によって分類・整理し，尺度化している。たとえば，舟島・山澄・定廣・三浦・宮芝・鈴木・松田・吉富・山下・中山・亀岡 (2008) では，看護基礎教育課程に在籍する学生の講義に対する評価基準を網羅的に設定し，因子分析の結果 7 つの評価因子を得ている。また，津川・星野・吉村・妹尾・寺田 (2008) では，1996 年から 2006 年まで「心理学研究」「教育心理学研究」「日本心理学会大会発表論文集」「日本教育心理学会総会発表論文集」に掲載された授業評価に関する研究と，さらに全国の大学・大学院 27 校で実際に用いられている授業評価項目 428 項目を収集し，複数の評定者でKJ法を用いて分類し，さらにその項目について確証的因子分析手法で尺度化の手続きを実施している。この領域では，学生の授業評価や満足感といった心理的変数を客観的に測定可能とするべく，多くの研究が蓄積されてきた。文部科学省が示した授業改革を，検証可能とするためには，こうした領域の知見は必要不可欠であるといえる。

第三に，授業評価尺度の実施とフィードバックを中心とした，尺度の運用に関する研究領域である。たとえば，コンピュータを用いて，学内からアクセスすることで評価アンケートを実施し，効率性の向上を模索する研究（松尾・本田・江島，2009）や，回収率や記入の効率性を上げるための質問紙の実施，分析に関する研究（松江・渋谷・落合・仁平・岩渕，2009）など，授業評価尺度を円滑に実施するための方法が模索されている。さらに，得られた情報を有効にフィードバックする方法として，篁・大澤・高田 (2008) では，授業評価と同時に，授業を受けた学生自身の自己評価を実施することで，学生自身の授業への取り組みを反省する機会を提供し，一方的な教員への批判・中傷が低減され，むしろ一緒によりよい授業を考えていこうとする建設的な意見が増加することが明らかにされた。

このように授業評価研究は多方面から実施されているものの，それぞれの研究領域において先行研究の限界や問題点も存在している。

授業評価要因の抽出に関する研究では，要因の基となる評価項目の選定段階に問題が残る。多くの研究において採用されてきた項目は，教員が大学の教育理念等に基づいて設定した項目か，もしくは他大学で使用されている評価尺度項目のいずれかであり，地域性や文化，大学に通う学生の性質といった領域固有性を考慮していない。授業は大学が提供する教育サービスの一種である。先行研究では，サービスの受給者である学生の視点が十分に取り入れられていない。換言すれば，これまでの知見には，学生が満足するサービスを測定するための項目がそもそも存在していない可能性がある。

また，尺度作成に関する研究に関しては，尺度の経済性の悪さと，信頼性と妥当性の検

証が不十分であるという問題点が存在する。国立情報科学研究所が提供するNII論文情報ナビゲータ（CiNii）に収録されている，授業評価尺度作成に関する2005年度以降の論文のうち，10編をランダムで選択し，そこで作成されている尺度項目数を調査したところ，M=18.70，SD=8.33であった。研究によってばらつきは見られるものの，調査協力者の負担や回答率・回収率の向上を考えると，尺度の持つ経済性の観点は重要となってくる。また，自校で使用するという限定的目的で作成されているという背景から，信頼性と妥当性の検証が十分に行なわれていない尺度が多いという点も問題である。

さらに，これまでの研究成果は，授業評価が複数の要因から構成されているという点については共通して示されているものの，実際にどのような要因が強い影響力を持っているのかは明らかにされていない。実際にアンケート調査を受け，フィードバックを受けた際，この点が明らかになっていないと，改善の重点項目を判断することが出来ないため，非効率的となってしまう。

信州大学教育学部ではこれまで授業評価アンケートが実施されてきているが，以上のような先行研究の問題を同様に内包しているといえる。また，回答率の低さや，フィードバックシステムが有効に機能しているとはいえない現状も，大学，学部独自の問題として挙げられる。信州大学教育学部は教育を生業とする職業人の育成を実施していることからも，教育サービスの質を上げるための評価法とフィードバックシステムの開発は急務であるといえる。

本研究を起点とする，一連の信州大学教育学部における授業評価尺度の作成研究では，以上のような学生による授業評価の必要性，および先行研究における授業評価尺度の問題点改善の必要性から，1）学生による授業評価要因の構成の調査，2）信頼性と妥当性を備えた授業評価尺度の作成，3）効率的な運用方法とフィードバックシステムの確立，4）総合的な授業評価が形成されるまでの心理的プロセスの解明，以上4つのプロセスを遂行していくことが全体目的となる。本研究では，尺度開発，実施システム確立，プロセス分析研究の基盤として，まず1）学生による授業評価要因の構成を調査という点について検討を行っていく。

三宅他（2001），牧野（2005）では，学生側の素養や達成動機などに関する要因が，授業評価と関連していることを指摘しており，冷水（2001），安岡（1992）では，教員側の指導技術や人格的側面に関する要因が存在することを指摘していることから，学生自身が授業評価要因を挙げる場合も，こうした要因が存在することが予想される。この点の検討と，さらに，要因の出現率から，どのような要因が学生にとっては重要とされているのかという点が検討可能であるため，今後の研究仮説構築のための分析を同時に行なうこととする。

2．方法

2.1　対象

信州大学教育学部における複数の講義時に質問紙調査を行なった。質問紙は合計130枚配布し，118名のデータを回収した。回収された質問紙のうち15名分が未記入・ページの欠落・破損などの理由により，分析から除外された。よって，本研究の分析対象は，学部2年生23名（男性10名，女性13名），3年生67名（男性23名，女性44名），4年生13名（男性5名，女性8名）の，計103名（男性38名，女性65名）である。なお，後述する量的分析の精度を確保するため，調査は2008年9月に行なわれたものに，2009年12月に再度データの収集・追加を行った。

2.1 質問紙

質問紙は，属性（年齢，学年，性別）を問うフェイスシートと，3つの質問項目で構成された。質問項目は，1）「あなたが大学生活で満足した授業を1つから3つ程度思い浮かべてください。次に，それらの授業でどのような点に満足したのか，できるだけ箇条書きで書いてください。些細なことでもいいので，できるだけたくさん書いてください。」，2）「あなたが大学生活で不満だった授業を1つから3つ程度思い浮かべてください。次に，それらの授業でどのような点が不満だったのか，できるだけ箇条書きで書いてください。些細なことでもいいので，できるだけたくさん書いてください。」，3）「あなたが考える，より満足のいく授業に必要な条件を，できるだけ箇条書きで自由に書いてください。些細なことでもいいので，できるだけたくさん書いてください。」という内容であった。本研究では，3）に対する回答が1），2）と比較すると少なかったため，この部分の回答を分析対象外とした。

2.2 手続き

信州大学教育学部における正規授業時に学生に対して調査を依頼した。質問紙は研究者，および研究協力者が配布し，回答終了後に回収を行なった。

2.3 分析方法

本研究では，収集された自由記述データに対して Qualitative Data Analysis（以下，QDA）による質的分析と，統計ソフト（SPSS）を用いた量的分析を実施した。

QDAとは，複数の自由記述データから抽出された同様の文章表現を分類・整理し，PC上でカテゴリー構築を行なう方法である。本研究ではこの方法を，支援ソフトウェアであるMAXQDA2を用いて実施した。

また，統計ソフトによる量的分析では，質的分析によって得られた満足感要因のうち，どのような要因の影響力が高いかを検討するため，調査協力者の自由記述中での要因出現率をコクランの Q 検定を用いて分析した。

3．結果

3.1 授業満足感要因の抽出

まず，満足度の高かった授業経験に対する自由記述について，QDAを実施し，分類を行なった。その結果，自由記述の内容は，9つの要因に分類され，これらを授業評価要因

とした。次に，不満だった授業経験に対する自由記述についても，それぞれの要因ごとに記述を分類し，各要因に複数の項目が収集されることを確認した。以下に，分類された要因の内容を記す。

「優れたプレゼンテーション」には，「とても分かりやすい説明をしてくれるから」「具体的な例を用いてイメージしやすいから」など，分かりやすく丁寧な説明や，情報機器などを駆使した具体性のある授業展開が見られたかどうかに関する記述が含まれている。

「高い専門性」には，「先生の知識が豊富だった」「サイドストーリーが多い」など，教員の持つ知識の量や質，経験に裏打ちされた専門性が発揮されていたかどうかに関する記述が含まれている。

「教員らしい振る舞い」には，「清潔感のある服装をしていた」「時間に正確であった」など，公私両面で規範となるべき教員が，授業中にふさわしい言動をしているかどうかに関する記述が含まれている。

「応用可能性」には，「自分の将来と関係しそうだったから」「すぐに実践で使えそうなテーマだった」など，自分の目指す将来像と授業内容が，どの程度関連を持っているかに関する記述がここに含まれている。

「自我関与の程度」には，「学生参加型の双方向授業だった」「授業に対して責任を持って臨んでいたため」など，授業に対して，参加者としてどの程度自分が関与し，分担された役割など責任をもってこなしていたかに関する記述がここに含まれている。

「明確な基準」には，「シラバスどおりの内容であった」「課題の指示が分かりやすかった」など，授業の内容や目的の明示，評価基準の明示などがどの程度行なわれていたかに関する記述がここに含まれる。

「教員の人格イメージ」には，「安心感がある」「尊敬できる」など，教員自身を見ていて感じる情緒的要素，尊敬などの人格イメージに関する記述が含まれている。

「難易度」には，「やりごたえがあった」「簡潔だった」など，授業が扱う内容の難易度設定の適切さ，授業をこなす上でのルールの複雑さに関する記述が含まれる。

「興味・関心」には，「面白かった」「もともとやりたかった」など，授業に対して抱く面白さや好奇心の程度に関する記述が含まれる。

これら９つの要因の，満足要因の自由記述例，および不満要因の自由記述例を Table 1 に示す。

3.2　授業評価要因の影響力の差の検定

3.1 で抽出された授業評価要因のうち，どの要因が強い影響を及ぼしているか検討を行った。具体的には，調査協力者ごとの自由記述に，各要因に関する記述がどの程度出現しているか，頻度を測定し，各要因の出現率の差を検討した。

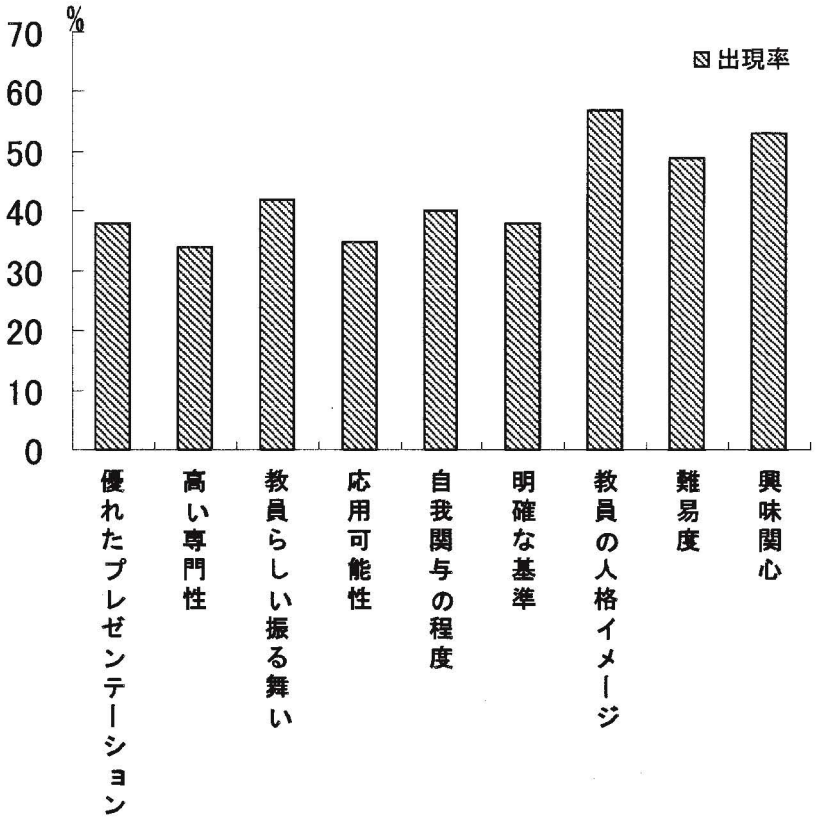
満足した授業経験についての自由記述のうち，各授業評価要因に出現率の差を，コクランのＱ検定をもちいて検討した結果，有意差が見られた（$Q(8)=22.08, p<.01$）。さらにマクニマー検定を実施し，ライアン法による多重比較を行なった結果，“教員の人格イメージ

Table1 QDAによって分類された要因カテゴリーと自由記述例

要因	自由記述例
優れたプレゼンテーション	満足:とても分かりやすい説明をしてくれるから 満足:具体的な例を用いてイメージしやすいから 不満:説明がまわりくどい 不満:声が小さくてわからない
高い専門性	満足:先生の知識が豊富だった 満足:サイドストーリーが多い 不満:教科書を読んでいるだけの授業だった 不満:質問への回答が曖昧だった
教員らしい振る舞い	満足:清潔感のある服装をしていた 満足:時間に正確であった 不満:いつも同じ服装 不満:始業・終業の時間を守らない
教員の人格イメージ	満足:安心感がある 満足:尊敬できる 不満:全体的にやる気が無い 不満:頼りがいの無いイメージ
応用可能性	満足:自分の将来と関係しそうだったから 満足:すぐに実践で使えそうなテーマだった 不満:単位をとるためだけで、何の役にも立たない内容 不満:既に知っていることばかりだった
自我関与の程度	満足:学生参加型の双方向授業だった 満足:授業に対して責任をもって臨んでいたため 不満:黙って聞いているだけの授業だった 不満:教員の指示通りに動くだけの授業だったため
明確な基準	満足:シラバスどおりの内容であった 満足:課題の指示が分かりやすかった 不満:授業の評価基準が曖昧だったため 不満:週によって開始日・時間が異なること
難易度	満足:やりごたえがあった 満足:簡潔だった 不満:難しすぎた 不満:複雑だった
興味・関心	満足:面白かった 満足:もともとやりたかった 不満:興味がわかなかった 不満:期待はずれだった

＝難易度＝興味関心＞優れたプレゼンテーション＝高い専門性＝教員らしい振る舞い＝応用可能性＝自我関与の程度＝明確な基準”という個々の要因の差が見られた(Figure 1)。

続いて，不満だった授業経験についての自由記述のうち，各授業評価要因に出現率の差を，コクランの Q 検定をもちいて検討した結果，こちらも有意差が見られた（$Q(8)=48.83$, $p<.01$）。さらにマクニマー検定を実施し，ライアン法による多重比較を行なった結果，“教員らしい振る舞い＝明確な基準＝教員の人格イメージ＝難易度＝興味関心＞優れたプレゼンテーション＝高い専門性＝応用可能性＝自我関与の程度”という個々の要因の差が見ら

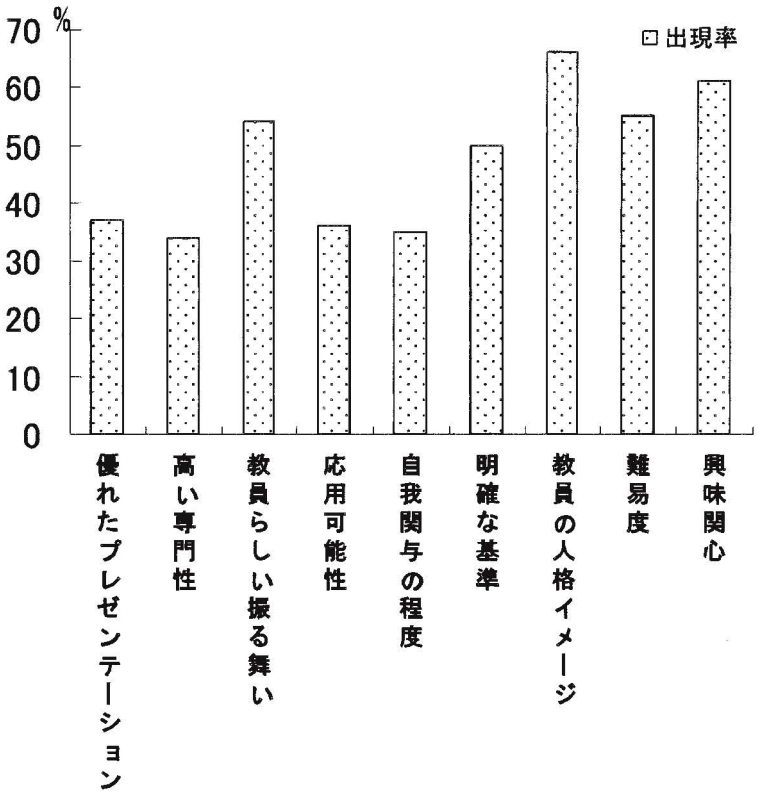


れた(Figure 2)。

4．考察

先行研究では，学生側の要因と教員側の要因の2種類が多くの研究で示されてきた。本研究でも学生側の要因とほぼ対応する要因として，応用可能性，自我関与の程度，明確な基準，難易度，興味関心といった要因が，さらに教員側の要因とほぼ対応する要因として，優れたプレゼンターション，高い専門性，教員らしい振る舞い，教員の人格イメージといった要因が抽出される結果となった。これは，当初予想されていた結果とほぼ同一であったということが出来る。先行研究では，教員が恣意的に作成した項目により授業評価が行われていることが多かったが，そういった手法により得られたデータであっても，学生側の視点を一定程度内包しており，妥当なものであったことがこの結果から明らかとなった。

加えて，本研究ではより詳細な要因が抽出され，計9つの授業評価要因が明らかにされた。鈴木・邑本（2009）では，協同問題解決において，本来の目的達成のためのパフォーマンス促進を重視した言動のみでは成員の満足感は十分に高まらず，ユーモアや励ましといった言動が介在することでより高い満足感が形成されることが示されている。教員としてのパフォーマンスという点で，高い専門性や，教え方の上手さといった部分が強調され



がちだが，本研究の結果も先行研究通り，パフォーマンス部分だけではなく，様々な評価要因が存在していることを示すものであった。学生側，教員側の要因は単純な構造ではなく，そこに複数の評価要因が存在しているため，授業改善などを考える際には，単純に教員の指導技術不足といったものにターゲットを絞ってしまうことは好ましくないといえる。同時に，今後はより細やかな要因分析が可能となる評価尺度の必要性が示されているといえよう。

また，9つの要因間で出現率が異なっていることが明らかになった。授業評価が高まるためには，教員の人格イメージ，難易度，興味関心といった部分が重要であることが明らかとなった。逆に，評価が低い授業では，教員らしい振る舞い，明確な基準，教員の人格イメージ，難易度，興味関心といった評価要因が混合して影響を与えていることが示された。この結果から，授業評価を大きく左右する重要な要因として，この2つの結果に共通する教員の人格イメージ，難易度，興味関心が想定される。つまり，教え方の得手・不得手や，大学人としての高度な専門性以前に，教育者として，「あの先生はいい先生だ」「尊敬できる人だ」という印象形成が必要であり，「やりやすい」「楽しい」という授業そのものに抱く印象，そもそも学生側に目標達成の強い動機付けがあるかどうかといった点が，授業評価の基盤となる部分である可能性が示されたといえる。教育学部という教育のプロ

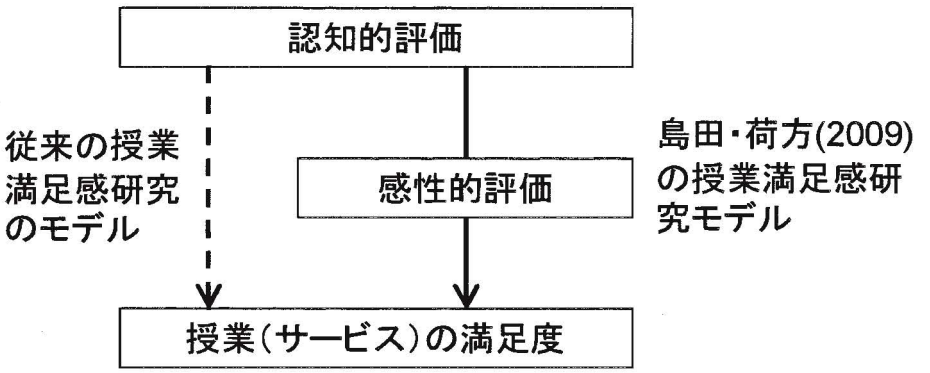


Figure 3 島田・荷方（2009）による授業満足感の媒介モデル

を育成する場所において，教え方が上手いなどのパフォーマンスは当然のこととみなされ，それほど重要視されない傾向にあり，それ以上に，教員という清廉かつ高潔なイメージ，学生の授業参加への熱意を高める工夫などが必要とされている。

5．総合考察

本研究は，信州大学教育学部における授業評価システムの構築を目的として計画された一連の研究の基盤となるものであった。学生の視点を取り入れた評価要因の抽出は，妥当性の高い手法で行なわれ，かつ今後の研究の仮説となるデータも得ることが出来た点で一定の成果をみた。

本研究では授業評価要因が抽出されているものの，実際にその要因をアンケート調査等で測定可能な形にまで尺度化することはできていない。また，仮説として，授業評価が形成されるプロセスモデルが示されているが，このモデルの妥当性についての検証は行なわれていない。このため，今後は，信頼性と妥当性を備えた授業評価尺度を作成する，効率的な運用方法とフィードバックシステムの確立，総合的な授業評価が形成されるまでの心理的プロセスの解明を後続の研究で実施していくことが求められる。

特に，島田・荷方（2009）では，授業に関する満足度は，単純な個々の要因の影響力の加算ではなく，認知的要因と満足感の間に，感性的要因が媒介するモデルが示されている（Figure 3）。従来の授業評価研究に多く見られた評価要因は，そのほとんどが認知的要因であったことから，感性的な要因はあまり省みられてこなかった。ところが，このモデルが示すように，感性的な部分による評価も満足感に大いに影響している可能性が存在する。本研究では，言語化された自由記述文章を分析対象としたため，実感に近い感性的な要因を抽出するまでに至っていないが，本研究において見いだされた評価要因のうち「教員の人格イメージ」はそこに含まれる安心感，尊敬，信頼感などから，そうした感性的要因を媒介としたモデルの有望さの一端を例証するものとも言える。今後，授業評価が形成され

るプロセスとして，上記のような研究モデルが存在することに注目する必要があるだろう。

付記

本研究は平成 21 年度信州大学教育学部教育・研究プロジェクト経費の助成を受け，計画・実施された。

参考文献

舟島なをみ・山澄直美・定廣和香子・三浦弘恵・宮芝智子・鈴木美和・松田安弘・吉富美佐江・山下暢子・中山登志子・亀岡智美（2008）．看護実践・教育のための測定用具ファイル――開発過程から活用の実際まで　医学書院

冷水啓子（2001）．学生による授業評価――マルチメディア教材利用，授業内容，授業形態，履修者数が及ぼす影響．桃山学院大学人間科学，22，141-168.

牧野幸志（2005）．学生による授業評価と出席率との関係（1）――授業に出ていない学生は授業を悪く評価するのか？．経営情報研究，13，1-14.

松江由美子・渋谷謙作・落合敏夫・仁平晶文・岩渕昭子（2009）．授業評価アンケートの実施と集計方法について．東京経営短期大学紀要，17，47-58.

松尾和枝・本田多美枝・江島仁子（2009）．コンピュータによる授業評価システムに関する文献的考察．日本赤十字九州国際看護大学 intramural research report，29-34.

三宅幹子・森田愛子・小嶋佳子・松田文子（2001）．学生による授業評価と自己評価，該当授業に対する意欲・期待，及び成績の関係――教職必修科目「生徒指導論」の場合．広島大学大学院教育学研究科紀要，50，405-414.

文部科学省（2006）．大学教員のファカルティディベロップメントについて URL:http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/003/gijiroku/06102415/004.htm，2010.2.21 アクセス.

文部科学省（2007）大学における教育内容等の改革状況について URL: http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/19/04/07041710.htm，2010.2.21 アクセス.

島田英昭・荷方邦夫（2009）．SD 法を用いた授業満足度の感性評価．第 11 回日本感性工学会大会予稿集，4pp，CD-ROM.

鈴木俊太郎・邑本俊亮（2009）．協同問題解決における協同促進行動および客観評価が成員の満足感に与える影響について．認知科学，16，39-50.

篁耕司・大澤智子・高田知哉（2008）．フィードバックしやすい学生による授業評価アンケートの集計．平成 20 年度工学・工業教育研究講演会講演論文集，734-735.

津川秀夫・星野真弓・吉村宣彦・妹尾靖晃・寺田和永（2008）．授業評価尺度作成の試み．吉備国際大学社会福祉学部研究紀要，13，97-107.

安岡高志（1992）．学生による授業評価の性質――東海大学の結果から．民主教育協会，

332, 56-62.

(2010年５月28日　受付)
(2010年９月１日　受理)