

神戸大学 大学教育研究センター 大学教育研究
第 4 号 (1995年度) 1996年 3月発行 : 15-28

授業改善に関する実践的研究 2. 授業に対する学生評価

米谷 淳 (神戸大学大学教育研究センター助教授)

授業改善に関する実践的研究

2. 授業に対する学生評価

米谷 淳（神戸大学大学教育研究センター助教授）

1. 問題

授業をよりよいものにしていくには、受講者の興味・関心と理解力を十分把握し授業設計を彼らにフィットさせていくとともに、授業改善のためになす教師のさまざまな工夫と努力がどのくらい効果をあげたか正しく評価しなければならない。少人数の授業では毎回、出席したすべての学生に質問して理解度を確かめられ、適時、テーマや授業の進め方について学生とディスカッションすることもできる。しかしながら、大教室に数百人の非専門の学生を集めて行う授業では、教壇付近に座っている学生との講義の合間のやりとりだけで受講生全体の質や反応を知ることは難しく、授業評価はアンケート¹⁾や感想文²⁾といった方法にたよらざるを得ない。

私は随時授業中に学生に評価表を配布して、終了時に提出させ、授業直後にそれに目を通すようにしている³⁾。これによって学生の反応や理解度を大体つかむことはできる。しかし、受講生の全体的な意識・態度を調べたり、前の学期や他の科目との比較をするには感想文は適さない。そういった目的であれば、数量化が容易なように尺度化した質問項目に選択回答させるアンケートの方が適している。ただし、アンケート調査は実施に先だち何度も予備調査を繰り返して質問項目を精選し尺度構成を最適化する必要がある。質問紙が適切でなければ、アンケートを実施しても信頼性と妥当性を欠くデータしか得られず、そのようなデータを分析しても誤った結論が導き出されるおそれが大きく、授業改善への貢献はあまり見込めない。

学生による授業評価のあり方を検討する作業の手始めに、他大学で用いられているアンケート用紙を使用して私の授業に対する学生アンケートを実施し、そこで得たデータを分析してみた。ここではその分析結果を報告し、授業改善と授業に対する学生評価について論じる。

2. 方法

対象（回答者）：平成7年度前期全学共通授業科目教養原論（人文科学）「心と行動」（工学部2・3年次配当）の最終回に出席した学生（発達科学部の学生数名を含む）。

質問項目：1枚のシートの表（A面）と裏（B面）に、それぞれ、別の大学⁴⁾で実際に使用されている授業評価尺度を印刷したものをアンケート用紙として用いた。以下、シートのA面、B面の評価尺度をそれぞれ、A群、B群として扱うことにする。A群は選択式が16項目あり、自由回答が1項目あり、選択式のうち2項目は重複選択であった。B群は57項目あり、すべて一択式であった。

実施要領：上記の最終回の授業中にアンケート用紙を配布し、記名で回答させ、授業終了時、及び、終了後に回収した。アンケート用紙配布時に私が出席者に対し、このアンケートは「心と行動」の授業改善のために行うものであり、アンケートへの回答が学生個人個人の成績に何ら影響を及ぼさないののでできるだけ率直に回答してほしい旨説明した。

3. 結果と考察

3. 1 回収率と母集団対標本比率

出席者数を正確に測定することは不可能であったが、ほとんどの出席者がアンケート用紙に回答し提出したと考えられる。分析した 225名は、期末試験受験者 308名の73%であるが、履修登録者はさらに多いので、分析対象となった学生は履修者の7割を超えていないものと推測できる。

3. 2 多摩大学の尺度を用いた学生評価の結果

アンケートの表(A面)には多摩大学で使用されている授業評価尺度(森田・大槻 1995)が印刷されていた。次にA群の各項目の集計結果をあげる。

授業方法についての評価

A1からA10までは授業方法について、各項目について1「全然そうではない」から5「全くその通りである」までの両極5段階尺度を用いて学生に評価させるものであった。それぞれの項目について「1」を1点、「2」を2点というふうを選択肢番号を得点と読み替え、項目得点の平均を求め、その高い順に並べたところ以下の通りとなった。

A 8. 授業科目に対して情熱をもっている	4.23
A 2. よく準備をしてくる	3.93
A 6. 授業が興味深く触発されることが多い	3.83
A 3. 重点をうまく要約してくれる	3.74
A 1. 説明が明快で全体としてまとまりがある	3.72
A 7. 学生に対して関心が深い	3.60
A 5. 教師の意見とは違った別の見方も紹介してくれる	3.23
A 9. 授業における学生の理解力の水準をよくわかっている	3.23
A 4. 授業を静粛に保つ配慮をしてくれる	3.14
A 10. 学生の発言をうながし批判的な意見に耳を傾ける	2.60

この結果から、今期の「心と行動」の授業が受講生全体にかなりポジティブに受けとめられており、特に、担当教師の情熱、準備が高く評価されていることがわかる。また、どちらかと言えば、授業が興味深く、重点がうまく要約され、説明が明快であると評価されている。一方、受講生は、担当教師が学生の発言をうながし、授業を静粛に保とうとする努力が欠けていると回答している。これは大きな階段教室で大人数の前でする講義につきまとう問題ではあるが、今後何らかの工夫をすべきであろう。

この10項目には類似するものが多く含まれているものとみなされるので、因子分析を行い、これらの項目への回答を規定する共通因子を抽出し、それらへの負荷によって項目を分類することにした。以下に因子分析(主因子法、軸回転なし)の結果を示す。因子分析の結果、3つの因子が抽出され、それらへの負荷をもとに、項目が3つの群に分類できることが示唆された。

表1 授業方法についての学生評価項目の因子分析の結果（主因子法、軸回転なし）

	Factor 1 全般的評価	Factor 2 学生参加	Factor 3 授業管理
A7 学生関心	.71999	-.16341	-.14909
A9 学生理解	.62773	.36757	-.00716
A3 重点要約	.62745	-.27035	-.27520
A1 説明明快	.59820	-.35278	-.27945
A6 興味深い	.59254	-.13945	-.24600
A5 別の見方	.55139	.31645	.16069
A10 学生発言	.49899	.64268	-.17321
A8 科目情熱	.45394	-.51746	.37033
A2 よく準備	.33339	-.14940	.69191
A4 授業静粛	.46599	.29988	.42166
Communality	.56039	.61221	.54251
Eigenvalue	3.10244	1.27199	1.08612
Pct of Var	31.0	12.7	10.9
Cum Pct	31.0	43.7	54.6

授業の良い点、悪い点

A11、A12は授業について良い点、悪い点をいくつでもよいから選ばせる重複選択の項目であった。良い点、悪い点のそれぞれについて全体の1割（23名）以上の回答者に選ばれた項目を以下にあげる。

A11. 良い点	選択頻度
7. ビデオやスライドやOHP等の使用が効果的	156
2. ポイントをおさえている	108
8. 雑談やエピソード的な話が面白くためになる	101
12. 口調が明瞭で聴きとり易い	89
11. 人柄、授業に親しみがもてる	83
1. 丁寧でわかりやすい	73
9. 熱意がある	73
4. 説明が体系的でまとまっている	70
3. 基礎的なところから説明する	69
6. プリント、参考文献の使用が効果的	67
10. 授業にメリハリ（活気）がある	54
5. 説明に深みがあって教養を感じる	48

A12. 悪い点

11. 口調が速く聴きとりにくい	51
2. 説明をもっと詳しくしてほしい	42
4. ポイントがはっきりしない	30

全体的に良い点の方が悪い点よりも多く選ばれている。全体の25%以上に選ばれた項目が良い点は10項目あるのに対して悪い点は1つもない。良い点については、できるだけビデオを使用するように努めていた⁶⁾ことが受講生に支持されたことがわかる。悪い点の1番は口調が速いことである。これは私がよく他人から指摘されることであり、私が常々心がけねばならない点を学生からも改めて指摘されたということであろう。

教師、履修科目の全体的評価

A13、A14は教育効果と授業内容について両極7段階尺度で学生に評価させるものであった。どちらも「1」が最もネガティブで、「7」が最もポジティブな評価で、「4」はその中間であるが、この尺度では「4」は、「一応効果的だ」「一応とる価値がある」というポジティブな水準である。

A13. 科目担当の教師の全体的な教育的効果	4.79
A14. 他の科目と比較して、後輩が履修するに値する授業である	4.80

どちらの項目についてもポジティブな評価であり、項目得点の平均がほとんど等しい値である。相関分析をしたところ、これらの項目間にやや強い相関が認められた ($r=.568$, $p<.001$)。

また、小テストと期末試験の点数とこれらの項目得点との相関を調べてみたところ、小テストとの相関はどちらも有意でなく、期末試験とは弱い相関が認められた (A13、A14、それぞれについて、 $r=.160$ 、 $r=.158$ であり、どちらも $p<.05$)。

履修の理由

A15は、この科目を履修した理由についていくつでも選択を許して回答させる項目であった。次に、1割(23名)以上の学生に選ばれた項目を頻度の高い順に選択頻度とともに示す。

3. 科目の内容に興味をもったから	157
1. 必修科目だったので	81
4. 単位がとりやすいと聞いたので	51
7. 親しい友人が履修を決めたので	36
6. 以前履修した学生に勧められたから	31

7割近い受講生が科目の内容への興味を履修の理由にあげている一方、2割以上が「単位がとりやすいと聞いた」ことを履修の理由にあげている。この講義の昨年度と比較して今年度履修者が4倍以上増加したのは、この科目が学生にいわゆる「楽勝科目」と認知されたことと大いに関係しているだろう。こうした学生の認知をどのように是正していくかは私の授業にとって今後の大きな課題である。

3割以上が履修理由に「必修科目だったので」をあげている。しかし、教養原論は必修であっても、学生が「心と行動」以外の科目を履修することは可能であり、他でもなくこの講義をとろうとした理由としてはそぐわ

ない。この選択肢を選んだ学生にとっては、多分、他の科目が開講時間等の制約により履修困難であったということだろう。

4、7、6の選択肢が比較的多く選ばれていることは、履修が他の学生の言動によって少なからず左右されることを示唆している。周囲の学生につられて履修を決める傾向は、同時間帯に選択可能な授業が複数ある場合にも、特定の授業に履修者が集中する「なだれ現象」を引き起こす大きな要因である。

出席率

A4は学生自身に出席率を答えさせるものであった。その結果は下記の通り。

出席率	N	%
1. 10%前後以下	2	.9
2. 30%前後	12	5.3
3. 50%前後	27	12.0
4. 70%前後	49	21.8
5. 90%前後以上	135	60.0

学生の自己申告に基づくならば、履修者の8割以上が7割以上の出席率であるということになる。試験直前の最終回の授業が出席率が高くなる傾向はあれ、アンケートを実施した最終回の出席者が、期末試験の受験者の7割以上であったことから、学生の自己申告の出席率を信頼してもよいだろう。

ちなみに、授業中に学生に書かせた感想文の提出回数とこの項目の得点との相関を調べてみたところ、やや強い相関が認められた ($r=.497, p<.001$)⁶⁾。

3.3 ICUの「授業評価項目表」による学生評価の結果

学生アンケートの裏(B面)にはICUが開発・使用している「授業評価項目表」(原 1994)が印刷されていた。それは総合的評価(2項目)、概括的評価(5項目)、問題点診断用チェック・リスト(5群、50項目)の3つにわかれており、それぞれ、5ないし3つの選択肢から1つを選んで回答するものである。次にその各群について項目得点の低い順に集計結果を示す。B群はA群とは異なり、項目得点が小さいほどポジティブな評価であることに注意されたい。

総合的評価

	秀	優	良	可	不可	
	1	2	3	4	5	平均項目得点(S.D.)
B2 他の教師と比べて	20	90	86	4	0	2.34(.71)
B1 他の授業と比べて	15	91	88	10	1	2.47(.72)

概括的評価

	++	+	0	-	--	平均項目得点(S. D.)
	1	2	3	4	5	
B3 授業内容の豊富さ	45	124	49	1	0	2.03(.67)
B6 教師の個人的魅力	47	111	54	7	0	2.10(.76)
B7 教案・教材の準備	48	99	60	12	0	2.16(.83)
B4 講義のわかり易さ	26	117	65	11	0	2.28(.74)
B5 学習指導の適切さ	16	102	94	5	1	2.42(.68)

問題点診断用チェック・リスト

①授業内容

	はい	?	いいえ	項目得点平均
B8 コースの名称と内容はよく一致していた。	182	32	10	1.23
B11 講義にはその学問分野の知識が体系的に盛り込まれていた。	149	62	13	1.39
B15 講義の内容は学問的に深みのあるものであった。	141	62	21	1.46
B10 コース全体の難易度は適当なものであった。	142	42	40	1.54
B17 講義の内容は将来役に立つものと思われた。	119	67	37	1.63
B9 コースの内容は基礎から専門まで広い範囲に渡っていた。	107	87	30	1.66
B14 講義は学期を通じて何時も充実していた。	102	79	43	1.74
B16 講義の内容は創造性に富むものであった。	84	97	43	1.82
B12 講義は最新の研究成果を十分に反映させていた。	55	137	32	1.90
B13 講義からこの分野の将来について展望が明らかにされた。	46	126	52	2.03

②クラス・コース

B20 このクラスにはできるだけ講義に出席しようと努力した。	196	16	12	1.18
B26 このコースの受講を他の学生たちにも薦めたい。	130	77	17	1.50
B19 このクラスの雰囲気は楽しかった。	109	68	47	1.72
B24 このコースによって専門分野に対する興味が増した。	93	49	82	1.95
B27 このコースで興味を覚えた事柄につき今後も勉強したいと思う。	68	81	75	2.03
B25 このコースによって新しい学習意欲が湧いてきた。	58	80	86	2.12
B18 このクラスでは毎回何か重要な問題点が見いだせた。	62	73	89	2.12
B21 このクラスの討議には積極的な態度で望めた。	47	89	88	2.18
B22 このコースに期待していたものが満足された。	83	91	50	2.22
B23 このコースに関連ある書物を自発的に読もうとした。	58	36	130	2.32

③学習指導

B29 教師は用語を分かりやすく説明して用いた。	175	34	15	1.29
B32 授業中に雑談が多く入り過ぎることはなかった。	145	50	29	1.48
B36 テストやレポートについて解説が十分になされた。	145	51	28	1.48
B30 授業の速度は適切であった。	147	40	37	1.51
B28 教師は学習の目標をはっきりと示した。	132	64	27	1.53
B31 授業が単調にすぎること余りなかった。	138	53	33	1.53
B34 アサインメントの量は適切であった。	110	89	24	1.61
B37 試験の方法は適切であった。	80	128	13	1.70
B35 予習・復習を助ける勉学の方法や資料が明示された。	98	62	64	1.85
B33 コースの進展に学生たちをよく参加させた。	31	113	80	2.22

④教師の個人的魅力

B38 教師は教科の内容について知識を十分持っていた。	213	8	3	1.06
B39 教師はこの学問分野の専門家として信頼できた。	204	17	3	1.10
B40 教師は熱意をもって授業を行った。	197	25	2	1.13
B41 教師はよく準備して授業を行った。	181	34	9	1.23
B47 このコースが次回も同じ教師によって担当されることを望む。	177	38	9	1.25
B42 教師の話し方や説明の仕方は分かり易かった。	141	61	22	1.47
B43 教師は学生の個人的な問題にも助言を与えてくれた。	37	161	26	1.95
B45 教師は学生の意見に対して真剣に応答してくれた。	54	157	13	1.82
B44 教師は学生の要望や批判に対して即座に応えた。	23	169	32	2.04
B46 教師から人格的な影響を受けた。	28	87	109	2.36

⑤教案・教材

B55 視聴覚教材が上手に利用された。	187	24	13	1.22
B48 授業時間の配分は適切であった。	146	47	31	1.49
B49 プリントその他の資料が講義の理解を助けた。	184	27	13	1.24
B51 指定図書を選択が妥当であった。	72	130	22	1.78
B53 試験はこのコースで学んだことを十分に反映させた。	47	163	11	1.84
B56 実験演習や宿題は上手に計画されていた。	51	128	44	1.97
B57 実験演習のための設備は十分整っていた。	26	148	49	2.10
B54 助手の指導が適切であった。	9	168	47	2.17
B52 講師のオフィス・アワーを十分利用することができた。	21	95	108	2.39
B50 このコースにとってクラスの人数は適当であった。	31	21	172	2.63

全般的に、ポジティブな評価が多いが、クラスの人気(B50)、学生の参加(B33)については評価はネガティブであり、マスプロ授業の欠陥を如実に物語っている。教師の人格的影響を受けにくく(B46)、関連書物を進んで読む気にならず(B23)、期待していたものが満たされなかった(B22)学生が多いのも、マスプロ授業のためであろう。

「？」の選択が多くなった項目には不適切な質問項目が多く含まれている。オフィス・アワーの利用(B52)、助手の指導(B52)、実験演習(B57、B56)、クラス討議(B21)はもともと予定しておらず、試験(B53、B37)もまだであるし、指定図書もなかった(B51)。とはいえ、今後、学生とのインタラクションを高めるために、オフィス・アワー、TA、指定図書を設定し、授業にはクラス討議や実験をとりいれて、学生参加型とするような努力をすべきであろう。

3.4 2つの尺度間の相関について

今回実施した学生アンケートは2つの大学の評価尺度を用いており、重複する項目が少なくない。しかしながら、表現や尺度構成には違いがみられる。これらの尺度間の関連を調べるために、授業に対する授業方法の評価と総合的評価のそれぞれについて、項目間の相関を求めてみた。以下にその結果を示す。なお、相関値の有意水準が0.05未満のものは相関値を表示していない。また、B群はすべて項目得点が低い方が評価がポジティブであるので、2つの尺度間に評価上の正の相関がある場合は相関値が負となることに注意されたい。

表1 授業方法に対する2つの尺度間の相関(相関値が有意 $p < .05$ なもののみ表示)

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10
	学生 関心	学生 理解	重点 要約	説明 明快	興味 深い	別の 見方	学生 発言	科目 情熱	よく 準備	授業 静粛
B3* 内容豊富	.412	.127	.353			.256	-.248	.249	.278	
B4* 講義明快	-.422		-.340			-.213	-.267		-.264	
B5* 指導適切	-.328	-.161	-.329			-.135	-.138		-.187	-.159
B6* 教師個人	-.379		-.315	-.147		-.199	-.293		-.280	-.134
B7* 教材準備		-.499								

* B群は項目得点が高いほどポジティブな評価である。

表2 授業の総合的評価についての項目間の相関（相関値が有意 $p < .05$ なもののみ表示）

	A13 担当教師の 教育的効果	A14 全般的な 授業評価	B1* 他の授業 と比べて	B2* 他の教師 と比べて
A13	-	.600	-.393	-.356
A14		-	-.478	-.280
B1			-	.639

* B群は項目得点が高いほどポジティブな評価である。

表1、表2に示されたように、B3だけが評価がAの各項目と逆の関係になっているものの、それ以外はA、Bの尺度は評価が同方向であり、相関値も有意である。授業方法に関する評価項目については、A1、A3、A6、A7とB2、B3、B4とが相関が比較的強く、これらに共通する要因が授業方法への評価を主に規定していることが示唆される。全般的な授業評価については、A14とB1の方がA14とB2より相関が強い。これは、学生に一般教育の授業について教師間比較をさせることが容易でないことを示唆しているように思われる。

3.5 全体的な授業評価についてのモデル構築の試み

担当教師の教育的効果（A13）と授業の全般的な評価（A14）のそれぞれについて、履修動機（A15）、授業方法（A1～A10）、出席率（A16）との連関をとらえるひとつの試みとして、数量化モデルを構築してみることとした。A13、A14のそれぞれを目的変数として、A15に含まれる9項目（C1～C9）とA1からA10までの10項目を説明変数として投入し、ステップワイズ法により重回帰分析を行った結果、以下のような重回帰式を得た。下式の計数、定数はすべて有意である（ $p < .05$ ）。

$$A_{13} = -.403C_9 + .323A_6 + .310A_7 + .187A_9 + 1.773 \quad (r^2 = .356) \quad \dots (1)$$

$$A_{14} = -.787C_2 + .604C_3 + .505A_1 + .310A_8 + .249A_{16} + .143 \quad (r^2 = .306) \quad \dots (2)$$

C2、C3、C9はそれぞれ「選択必修科目だったので」「科目の内容に興味をもったから」「この時間帯にほかに取る科目がなかったので」という履修理由であり、A1、A6、A7、A8、A9はそれぞれ「説明が明快」「授業に興味深い」「学生に対し関心が深い」「担当科目に情熱」「学生の理解力の水準をよくわかっている」という授業法への評価である。

この重回帰分析の結果は、相関の高かった担当教師の教育的効果と授業の全般的な評価が異なる要因に規定されていることを示唆している。試しに式(1)、式(2)を解釈してみると次のようになる。すなわち、担当教師の教育効果は、積極的な履修理由のない学生は低く、教師が学生に関心をもって学生の理解水準をよく把握しながら授業内容を興味あるものとするにより向上する。また、授業の全般的な評価は、「選択必修科目だから」という理由でやむを得ず履修を決めた学生は低く、履修科目に興味をもつ学生は高く、教師の説明が明快で担当科目への情熱があると学生に認知されるほど、また、出席率の高い学生ほどよくなる。

4. 討議

4. 1 授業評価尺度について

2つの大学で実際に学生の授業評価に使われている尺度を用いて私の担当する授業に対する学生評価を求めたところ、上述のように、全般的にはポジティブに評価され、教師の情熱、話し方、メディア活用⁹⁾について満足度が高い一方、学生参加や討議など学生とのインタラクションや受講生の多さが不満の原因となっていることが見いだされた。また、履修理由や出席率が授業に対する全般的な評価に影響を及ぼしていることが示唆された。このような結果は日頃私が抱いている私の授業へのイメージとよく一致し、大変納得できるものであると同時に、いろいろ気づかされた点も多く、示唆・啓発に富んだ分析結果となった。とくに学生のネガティブな評価の高かった項目については、今後、私の授業改善のテーマとして、評価をあげるよう努力したいと思っている。

今回使用した2つの大学の尺度はどちらもよくできており、よい授業とは何か、また、よい教師とは何かを、それとなく教えてくれる構成となっている。それぞれに特色あるものとなっており、一概にどちらがよいとは言えないが、それぞれの尺度について相対的な評価を試みることにする。

多摩大学の授業評価尺度について

多摩大学の尺度は授業方法についての項目の他に、授業の全般的評価、履修理由、出席率を調べる項目が盛り込まれており、受講者の授業へのかかわり方を総合的に評価するのに適した尺度構成となっている。因子分析の結果、授業方法について評価させる項目が3つの群にわかれ、項目数をもっと絞ってもよいことが示唆された。しかしながら、他の科目や他の教官の授業との比較をするにはこの程度の項目数が必要であろう。多摩大学の尺度は全学的・総合的な授業評価に向けた尺度であると言えよう。

当初、全般的な授業評価についてA13とA14の違いがあるとは思われず、このように類似の項目を並べる意味がないのではないかと考えていたが、重回帰分析の結果からこれらの項目が別な要因群によって規定されている可能性が示唆され、これらを分けて測定することの必要性を認識した。多分、このことはこの尺度を開発する作業の中で確かめられているだろう。多摩大学の尺度は予備調査を繰り返して作り込まれた尺度であろうと推察する。

ICUの授業評価尺度について

ICUの尺度は「問題点診断用チェック・リスト」が豊富で、教師が気づかない点まで詳細かつ包括的に点検できるようにできている。実験や演習をしない科目や、学生参加のないマスプロ授業を評価する上では無意味、あるいは、不適切な項目も含まれているが、これらは授業により、また、評価目的に応じて取捨選択して使うべきものである⁷⁾。「総合的評価」と「概括的評価」の尺度のラベルの不一致や、言葉遣いがやや古く、項目が多いなどの問題があるものの、教師が自分の授業についてのチェックをもれなくできるようにできおり、教師の自己チェック・リストとしても十分に使えるものである。

ただし、授業の全般的な評価については、多摩大学の尺度の方がよいように思われる。ICUの尺度における「総合的評価」の項目は学生に他の授業や他の教師との比較をさせるものであり、1年生や類似の科目を履修したことのない学生には回答困難な項目であるように思われるが、ICUの尺度での評価になれた学生であればあまり問題でないかもしれない。

なお、ICUではこの評価尺度以外に、卒業時に学生が履修した科目を全般的に評価させる尺度(原 1994)を用いてカリキュラム全般の学生評価を行うなど、様々な学生評価尺度を開発・運用して総合的に大学の教育システムを評価していることを付け加えておきたい。

4. 2 授業改善と授業に対する学生評価について

授業改善がめざすもの

教育が人と人との相互成長・相互啓発のプロセスであるならば、学校教育における授業は、第一に、そのメインステージである教室で営まれる教師と学生間のコミュニケーションとしてとらえるべきであろう。すなわち、授業では、言語や教材を通しての教師から学生への知識の伝達に基づく情報的影響だけではなく、表情やしぐさ等の非言語チャネルも全て動員しての教師による学生への情熱や構えといった、文字通り、コトバにならないものの伝達に基づく規範的影響も、意図や意識にかかわらず学生に与えられることを念頭において、教師は学生と向かい合うことが大切であろう。それにもまして、教師から学生への影響にまさるとも劣らぬほど強く、深い影響が学生から教師に与えられることを忘れるわけにはいかない。すなわち、授業を通して学生が気づき、学び、育つならば、同時に教師も気づき、学び、育つ。授業は学生と教師がともに変化していく相互作用である。

これらのことはいまさらあらためて言う必要がないかもしれないが、大学における授業改善を実践する際には上述の視点を原点として出発し、常日頃ふり返り、ことあるごとにこの原点に立ち戻って自省することが不可欠であると考え。この原点を忘れ、もしも、教師が一方的・機械的に学問的内容だけを学生に教えればよしとして、学生には学生からの反応を無視し、学生のメッセージの受け取りを頑なに拒み続けようとするならば、学生は非情で高圧的な教師の姿勢に反発して学問的内容を受け入れようとしなないか、あるいは逆に、教師から学問と姿勢をあわせて受け入れるしかない。受験勉強や管理教育において、教師とのこのようなかかわりあいを繰り返すうちに、多くの学生は卑屈で受動的な学習態度を学習し習慣化させて大学に入学してくる。

大学は教師と学生がともに学問をする場所である。学問とは常に発見と更新がある創造的な営みであり、定まった知識を大量に詰め込んだり、決まった問いに対する最適解をすばやく計算したり、オウム返しに答えられるようになるための訓練とは全く別なものである。一つの問題に対する解き方はいくつもあること。場合によっては、いままで誰も思いつかなかった解がその場で見つかることがあること。さらに、知識や問題を自明のものとしてとらえずに、既成の知識や問題設定に誤謬や矛盾が隠れているかもしれないという批判的な目でみること。また、常識を覆したり、問題自体を自分で発見し、創り出すこと。こういうことの大切さと愉しみを再認識させて受動的な学習態度から主体的・自発的な学習態度に転換していかなければ、そもそも学問が始まらない。もし、大学の教室でも相変わらず機械的、高圧的な姿勢の教師が一方的に学生に知識の伝授をしようとするならば、学問に触れることなしに大学生は社会人になっていくことになる。それだけならまだしも、彼らが創造性も批判精神も身につけないまま大学院に進学して研究者をめざそうとするなら、彼らに独創的な研究はのぞめるはずもないし、まして、彼らの中から大学で教鞭をとる者が出ていく限り、自由な大学教育や独創的な学術研究を阻害する風土は再生産され、次世代に存続していくことになる。

以上のような自戒をどのように日々の大学での教育実践につなげるか。このことが私が現在取り組んでいる授業改善の主要課題のひとつである。私は授業改善の目標を学生の満足度の引き上げにはおいていない。授業改善はあくまで学生に学問に取り組む意欲と姿勢を習得させるきっかけとなるような授業の構築と維持・運営をめざすものである。その結果、期せずして授業に対する学生の満足度が以前より高くなることもあるかもしれないが、場合によっては、「つまらないテーマ」「堅苦しい内容」「わかりにくい論理」だとして授業に対する学生の人氣が落ちることがあってもよい。授業に対する学生評価は授業改善の目標ではなく、あくまで手段としてとらえるべきと考える。

コミュニケーション・チャネルとしての学生評価

例えばゼミナールのように10人程度の学生と教師とが円座をなして向かい合い、互いの表情や息づかいが感じられる状況で授業をし、しかも、教師が民主的なリーダーシップ・スタイルをとるよう努めれば、次第に教師は

学生一人一人の興味・関心、理解度、反応などを確かめながら授業を進められるようになるはずであり、そうなれば、調査などの特別な目的でなければ表だった学生による授業評価は無用であろう。一方、大教室で数百名の学生の前で行ういわゆるマスプロ型の一般教育の授業では、通常、教師から学生への一方的な語りかけに終始するので、受講生の質や反応を知るのは容易ではない。それらを全体的に要領よく把握するのに授業アンケートや感想やコメントを書かせたメモ（感想文）は大いに役に立つ。

ただし、受講生が大人数の場合は、毎回の授業評価アンケートは無理がある。毎回の授業でアンケートをしようとするれば用紙の配布、回収、集計に時間と手間がかかる。マークシート方式や電子メールなどの特別なシステムを使わずに教師が自分で手作業で処理をするなら、私の経験では100名程度のクラスが限度であり、他の業務にさしつかえないのは50名までではないかと思われる。100名程度のクラスでも授業開始時の出欠の確認だけでも10分近くかかるが、授業中にメモを作成・提出させるとそれだけで15分以上かかる。私は以前100名程度のクラスを担当していたときに、その日の授業の感想やコメントを学生に書かせて提出させ、その後、1時間程度かけてメモを整理し、ひとつひとつ読んでいた。しかし、受講者数が200名をこしてからは、ときどき感想文を提出させてはいるが、あまり詳しく目を通さなくなっている。

適時アンケートを実施すると曖昧で不確かな受講生の意識・態度を数量化し、教師の受講生に対するイメージや授業に対する自己評価とつきあわせてみれる。アンケートの分析結果は、受講生を知るためだけでなく、教師が他者評価と自己評価とのずれをなくし、偏りのなく自己評価できるようになるための貴重な資料である。マスプロ型授業では、授業に対する学生アンケートは学生が教師に多くのメッセージを送ることのできる数少ないコミュニケーション・チャンネルである。たとえアンケートの分析結果に基づく反省を直ちにその授業にフィードバックできなくても、次の学期や他の授業に反映させることはできる。必要最小限に質問項目を絞り、それらを簡潔明瞭な設問と適切な尺度で回答させる質問紙を用意して実施し、マークシート方式などによる整理・集計の自動化を図るならば、アンケートは学生にとっても教師にとってもそれほど負担のない方法であり、大人数の授業に適した学生評価法であると考えられる。

学生評価を通して教師は多くの気づき、学びを得ると同時に、ポジティブな評価を受けることで自分の工夫や苦心が功を奏したことを知り、励まされ、喜びを得る。これは教師にとって授業改善への意欲を持続させる大きな強化子となる。学生評価を毎年、同じ授業について実施すれば自己の教授能力の向上を確かめることにもなる。授業に対して学生から評価されるよう努めることは授業改善を維持・継続するために不可欠であり、教師の成長の土台となるという意味においてファカルティ・ディベロップメントの前提と考えることができよう。

注

- 1) 授業評価のための学生アンケートについては織田(1995)が長年の実践研究を報告している。
- 2) 感想文の使い方については織田(1995)の「大福帳」システムが興味深い。梶田(1995)も、授業評価一般についての論評の中で感想文の取り扱い方についての彼自身の実践例を紹介している。
- 3) 米谷の評価表については『大学教育研究』第3号を参照されたい。
- 4) 多摩大学の授業評価表(森田・大槻 1995)と国際基督教大学(ICU)のもの(原 1994)を使用させていただいた。
- 5) 心理学一般教育における映像教材の活用については米谷(1995)の実践報告を参照されたい。
- 6) 昨年度後期の「心と行動」(経済・経営・法学部配当)でも出席率は7割程度であった(米谷 1995)。
- 7) 原一雄氏はこのことを平成6年10月14日に放送教育開発センターで開催されたファカルティ・ディベロップメントセミナーでの講演「FDプログラムをいかに開発し、実践・評価するか」において語っている。

謝辞

学生アンケートの整理とデータ入力について大学教育研究センターの香川厚子氏の協力を得ました。ここに厚く感謝の意を表します。

文献

- 織田揮準（1995）『学生からのフィードバック情報を取り入れた授業実践』 放送教育開発センター研究報告、83（1995-3）、5-17.
- 原 一雄（1994）『FDプログラムをいかに開発し、実践・評価するか』平成6年10月14日放送教育開発センター開催ファカルティ・ディベロップメントセミナー講演プログラム掲載資料
- 梶田毅一（1995）『大学の教育活動の質をどう把握・評価するか』 京都大学高等教育研究、創刊号、39-40.
- 米谷 淳（1995）『授業改善に関する実践的研究 1. 心理学一般教育におけるメディアの活用』 大学教育研究、3、43-58.
- 森田保男・大槻 博（1995）『実践的の大学教授法 - どうすれば真の教育ができるのか』 P H P 研究所 pp. 74-75.

An Action Study on Improvement of University Teaching: 2. Quality of Teaching Evaluated by Students

MAIYA, Kiyoshi(Associate Professor, R.I.H.E., Kobe University)

In order to improve university teaching, teachers' quality of teaching should be evaluated by their students and the results should be fed back to the teachers. In this study, my teaching in the class, "Mind and Behavior", which was a general education course of Kobe University was evaluated by students who attended at the last day of the class by using two sets of scales, Tama university teaching evaluation scale (Morita and Ohtsuki 1995) and International Christian University scale (Hara 1994). The students were asked to answer each item of the two scales and to write their name in the sheet. The number of valid data was 225.

The results showed that the students positively evaluated my teaching in the class as a whole. Passion to teach and preparations for the class were evaluated positively to a high degree, while participation of the students into the teaching program and my fast speech were evaluated negatively. There was significant positive correlation between the self-reported attendance rate and the number of memos in which students wrote comments of the lecture they attended.

In the discussion, the merits and the demerits of each scale were commented and the meanings of students' evaluation of their class was discussed in relation to faculty development of university teachers by themselves.