

研究論文

全学共通教育の現状と課題 - 学生による授業評価アンケート調査の分析から -

松谷 満¹⁾、平井 松午²⁾、佐竹 昌之¹⁾²⁾、桑折 範彦¹⁾²⁾
(1)徳島大学全学共通教育センター、2)徳島大学総合科学部)

要旨：近年、全国の大学で授業評価アンケート調査が盛んに行われている。しかし、調査の結果は十分に活用されているとは言い難い。本稿では、徳島大学の「全学共通教育授業評価アンケート調査」を取り上げ、その現状について分析、考察を行った。2節では、徳島大学の全学共通教育における授業評価の取り組みについてみた。徳島大学の取り組みは他大学と比較しても、実施体制が整備されており、内容も充実したものであることを確認した。3節では、過去3年間の調査結果を振り返った。欠席数が少ないにもかかわらず、学習時間がきわめて少ないことなどが分かった。また、各授業分野の特徴も明らかになった。この結果をふまえ、それぞれの分野の改善点や進むべき方向性について、いっそうの議論が求められよう。4節では、授業選択の理由および授業評価項目間の関連構造に注目した分析を行った。そのうえで授業改善の方向性についていくつかの課題を示した。

(キーワード：授業評価、授業改善、共通教育)

The Present Situation and Future Issues of General Education - Analyzing Student Evaluation Surveys -

Mitsuru MATSUTANI, Syougo HIRAI, Masayuki SATAKE and Norihiko KOORI
1) Center for General Education, The University of Tokushima
2) Faculty of Integrated Arts and Sciences, The University of Tokushima

Abstract: Recently, student evaluation surveys have been conducted at universities throughout the country. However, the results of the surveys have not been adequately utilized. In this paper, we examine "The Survey of Student Evaluation for General Education" of the University of Tokushima. In section 2, we examine the approach of the class evaluation in the University of Tokushima which, in comparison with other Japanese universities, has an adequate evaluation system with well-developed surveys for the class evaluation compared with another university. In section 3, we examine the survey results of the past three years which show that students' study time is extremely low, though the number of absence is small. The features of each field addressed in the evaluation are clarified. In section 4, we analyze the reasons behind students' class selection and the structure among the student evaluation items.

(Key words: class evaluation, improvement of the quality of classes, general education)

1. はじめに

授業評価アンケート調査の普及とその問題点

学生による授業評価アンケート調査は、近年ほとんどの大学において実施されるようになってきている。統計によると、授業評価実施校は1992年度時点では38校(全体の7.3%)にすぎなかったが、2002年度では574校、全体の83.7%を占めるようになったのである[1]。

授業評価アンケート調査が普及したのは、18歳人口の減少など社会状況の変化に対する大学側の危機感の表れと考えることができる。しかし、それ以上に自己点検・自己評価が義務化されたことが大きく影響しているようである。大学による

自己点検・自己評価の一環として授業評価アンケート調査は位置づけられているのである[2]。

このような現状において、授業評価アンケート調査が授業の改善という目的のために正しく機能しているかという点は、大いに疑問である。外部評価に対する義務の履行という点が重視され、形だけの授業評価の実施となっていないだろうか。授業評価と授業改善を連結する努力が図られているのだろうか。

授業評価アンケート調査を有意義なものとするためには多くの条件が満たされねばならない。実施組織の効率的な運営、専門家の意見をふまえた調査計画およびアンケートの作成、アンケート

結果の分析とその検討、担当教員に対する適切なフィードバック、そして学生への情報開示など、どれもかなりの労力を要するものばかりである。

本稿は、授業評価アンケート調査をより有意義なものとするため、アンケート結果の分析とその検討を行い、広く情報開示を行うことを目的とする。具体的には徳島大学全学共通教育センターにおいて過去3年間に実施された「全学共通教育授業評価アンケート調査」を対象とする。

本稿の構成は以下の通りである。まず、2節において徳島大学の「全学共通教育授業評価アンケート調査」がどのように実施されてきたかを振り返る。3節では、授業単位のデータによって過去3年間の調査結果を検討する。そして4節では、学生単位のデータによって質問項目間の関連をみることで共通教育授業の現状をより精緻に分析する。

2. 徳島大学全学共通教育における授業評価アンケート調査の実践

徳島大学の「全学共通教育授業評価アンケート調査」は全学共通教育センターが実施主体となり毎学期末に実施されている。調査は1992年から断続的に実施されてきたが、同一の調査票によって定期的な実施がなされるようになったのは2001年後期の「教養科目アンケート」以降である。調査は名称の通り全学共通教育の授業を対象とするのであるが、実施側および学生の負担を考慮し、「教養科目」「基礎教育科目・健康スポーツ科目」「外国語科目」の3つに区分し、各期1分野ずつの実施としている。2001年以降、「基礎教育科目・健康スポーツ科目」(2002年前期)、「外国語科目」(2002年後期)、「教養科目」(2003年前期)、「基礎教育科目・健康スポーツ科目」(2003年後期)、「外国語科目」(2004年前期)と実施されている。3年間で各分野2回ずつ調査がなされたことになる。

アンケートの質問項目は大きく三つに分類される。まず、学生自身の評価項目である。これは「授業選択の理由」「出席状況」「受講態度」「学習時間」「成績の自己採点」「到達度の自己判定」

「到達度についての満足度」からなる。つぎに、教員に対する評価項目である。これは「授業目的の達成度」「教員の熱意」「説明の上手さ」(板書・スライドなど)視覚的情報伝達の正確さ」「積極性・自主性の促進」からなる。最後に、総合評価として「理解度」「授業満足度」の設問があり、「興味・意欲の促進度」の設問で終わる。以上の15問が基本的な形である。また、選択肢は「授業選択の理由」を除き、5段階評価となっている。それ以外に自由記述項目として「良かった点」「改善してほしい点」を任意で記述する形になっている(文末資料参照)。

調査後、データの集計が行われ、結果は教員にフィードバックされる。フィードバックまでの期間が長くなりすぎるといった問題があったが、近年改善の状況にある。フィードバックされる資料には当該授業の評価結果以外に、受講者数、単位取得率、GPC(Grade Point Class Average)などが付記されている。また、全体および分野ごとの各項目の平均値、単位取得率、GPCとの比較が棒グラフ・折れ線グラフの形で図示されている。これにより担当教員が結果を多面的に検討することが可能となっており、他大学と比較しても優れた試みであるといえよう。この一連の取り組みは、教員による「授業実施報告書」の作成なども含め、総合的にみて学外からも高い評価を受けている[3]。

しかし、学生による授業評価によって、どの程度授業の改善が促進されているかはよく分からないのが現状である。確かに、評価結果を受けて授業方法の改善を行った教員も多いようである。その一方で、評価結果をさほど重く受け止めていない教員がいることも事実である。また、学生の評価を重視することは、授業内容の質の低下や単なる人気取りに結びつく可能性も否定できず、授業評価をどのように評価するかという問題については大いに議論の余地があろう。

それ以上に問題であるのは、学生への情報開示という点である。学生は調査の対象者であるが、その結果をもっとも得にくい立場にある。現状では面倒なアンケートに協力する徒労感のみが残

り、回答の質の低下を招きかねない。したがって、学生に対して、アンケート結果を開示するとともに、教員がその結果をどのように受け止めているかについても情報を伝える仕組みを充実させる必要があるだろう。

全学共通教育センターではそのような試みの一環として、2004年度後期より中間アンケートを導入した。これは学期の前半の時期に授業方法についての簡易アンケートを行い、その結果を授業中に担当教員自身が説明するというものである。導入して間もないためその効果のほどは定かではないが、教員と学生との間で授業方法についての合意形成がより進むと考えられるため、継続的に実施する意味はあるだろう。

3. 授業評価アンケート調査の結果概要

ここでは、授業単位のデータによって過去3年

間の調査結果を検討する。授業単位のデータを扱うのは、個々の授業において、どのような評価がなされたか、学生の受講態度はどうであったかを検討するためである。とくに同一分野において平均値がどう変化したか、各分野に違いはみられるのかという点に注目する。

【アンケート実施状況】

まず、各学期末の授業評価アンケート実施状況をみておく(表1)。これまで分野別に二回ずつ調査が行われたのであるが、もともと実施率の高い外国語科目を除き、すべての分野で実施率が上がっていることが分かる。しかもその割合は平均すると9割程度となり、かなりの高率である。授業評価アンケートは共通教育全体の取り組みとして周知され、かつ着実に実施されているといっ

表1 授業評価アンケート実施状況

	開講数	実施数	実施率(%)
教養科目(2001後)	110	92	83.6
教養科目(2003前)	125	116	92.8
基礎科目(2002前)	59	46	78.0
基礎科目(2003後)	43	38	88.4
健康ｽﾎｰﾂ(2002前)	29	26	89.7
健康ｽﾎｰﾂ(2003後)	25	24	96.0
外国語科目(2002後)	163	154	94.5
外国語科目(2004前)	176	167	94.5

【自分自身に対する評価】

つづいて、自分自身に対する評価についての質問項目をみていくことにする。出席状況についての平均値の分布を表2に示した。質問文は「この授業における欠席数を報告してください」となっており、それに対する選択肢は[5:0回, 4:1~2回, 3:3~4回, 2:5~6回, 1:7回以上]である。欠席数についての回答を1から5の範囲で得点化し、授業ごとの平均値を計算した。平均値が低いほど欠席数

が多く、高いほど少ないということの意味する。表では授業ごとの平均値を5つに区分して示した。

全体では87.2%(569クラス)が平均値4以上であり、ほとんどの授業で欠席数の平均は1~2回程度であることが分かる。分野別にみると、教養科目、外国語科目では欠席数の減少がみられるのに対し、基礎教育科目、健康スポーツ科目では逆にやや増加しているようである。

表2 出席状況⁽¹⁾

授業ごとの平均値	1~3	3~3.5	3.5~4	4~4.5	4.5~	計
教養科目(2001後)	1	2	20	51	8	82
	1.2	2.4	24.4	62.2	9.8	100.0
教養科目(2003前)	0	1	9	69	37	116
	0.0	0.9	7.8	59.5	31.9	100.0
基礎科目(2002前)	0	1	1	23	21	46
	0.0	2.2	2.2	50.0	45.7	100.0
基礎科目(2003後)	0	1	3	22	12	38
	0.0	2.6	7.9	57.9	31.6	100.0
健康スポーツ(2002前)	0	0	1	17	8	26
	0.0	0.0	3.8	65.4	30.8	100.0
健康スポーツ(2003後)	0	0	2	21	1	24
	0.0	0.0	8.3	87.5	4.2	100.0
外国語科目(2002後)	0	2	23	101	27	153
	0.0	1.3	15.0	66.0	17.6	100.0
外国語科目(2004前)	0	0	16	105	46	167
	0.0	0.0	9.6	62.9	27.5	100.0
計	1	7	75	409	160	652
	0.2	1.1	11.5	62.7	24.5	100.0

*上段がクラスの実数、下段がパーセントを示している。

表3には学習時間についての平均値の分布を示している。「1回の授業に対して予習・復習の平均時間は1週間あたりどのくらいでしたか」という質問に対して、[5:3時間以上, 4:2時間~3時間, 3:1時間~2時間, 2:30分~1時間, 1:30分未満]から一つを選択するという形式である。出席状況の場合と同様に1から5の範囲で得点化し、授業ごとの平均値を計算した。平均値が低いほど学習時間が少なく、高いほど多いということを意味する。表では授業ごとの平均値を5つに区分して示した。

表3をみるかぎりでは、ほとんどの授業において予習・復習の時間は取られていないに等しいことが分かる。全体では78.4%(486クラス)が平均値2以下、つまり1時間以下の学習時間となっている。ただし、学習時間がまったくないといった授業は徐々に減ってきているようである。分野別でみると基礎教育科目および外国語科目で学習時間が多く、教養科目と健康スポーツ科目で少ないことが分かる。授業内容等の特徴からこのような違いが生じているのだろう。

表3 学習時間⁽¹⁾

授業ごとの平均値	1~1.5	1.5~2	2~2.5	2.5~3	3~	計
教養科目(2001後)	55	16	7	3	1	82
	67.1	19.5	8.5	3.7	1.2	100.0
教養科目(2003前)	67	43	3	3	0	116
	57.8	37.1	2.6	2.6	0.0	100.0
基礎科目(2002前)	0	19	21	2	4	46
	0.0	41.3	45.7	4.3	8.7	100.0
基礎科目(2003後)	7	22	5	1	3	38
	18.4	57.9	13.2	2.6	7.9	100.0

健康ｽﾎｰﾂ(2002前)	6	1	1	0	0	8
	75.0	12.5	12.5	0.0	0.0	100.0
健康ｽﾎｰﾂ(2003後)	8	2	0	0	0	10
	80.0	20.0	0.0	0.0	0.0	100.0
外国語科目(2002後)	40	74	25	9	5	153
	26.1	48.4	16.3	5.9	3.3	100.0
外国語科目(2004前)	26	100	26	13	2	167
	15.6	59.9	15.6	7.8	1.2	100.0
計	209	277	88	31	15	620
	33.7	44.7	14.2	5.0	2.4	100.0

*上段がクラスの実数、下段がパーセントを示している。

表4には、「受講態度」「成績の自己採点」「到達度の自己判定」「到達度の満足度」の各項目の調査ごとの平均値を示した。この値は、まず授業ごとの平均値を計算し、そのうえで全体の平均値を計算することによって導き出されたものである。もともとの質問項目は、いずれも5段階評価なので3が中間点、数値が高いほど自分自身に対して良い評価を下しているということになる。

一回目と二回目を比較して、数値の大幅な増減は見あたらない。ただ、「受講態度」に関しては若干ながら平均値が「悪い」のほうに低下している。逆に「成績の自己採点」「到達度の自己判定」は全体的に良くなっている。分野別にみると自己評価がやや高いのが健康スポーツ科目で、逆にやや低いのが基礎教育科目である。

表4 自分自身に対する評価(平均値)

	受講態度	成績の 自己採点	到達度の 自己判定	到達度の 満足度
教養科目(2001後)	3.65	2.94	3.28	3.35
教養科目(2003前)	3.59	3.27	3.33	3.33
基礎科目(2002前)	3.53	2.64	2.80	2.68
基礎科目(2003後)	3.50	3.08	3.01	2.94
健康ｽﾎｰﾂ(2002前)	4.04	3.46	3.67	3.72
健康ｽﾎｰﾂ(2003後)	3.80	3.62	3.61	3.64
外国語科目(2002後)	3.71	3.15	3.28	3.13
外国語科目(2004前)	3.78	3.20	3.37	3.17
計	3.69	3.15	3.29	3.20

【教員に対する評価】

つぎに、教員に対する評価についてみていきたい。教員に対する評価のなかでも、とくに授業方法に関する4項目の平均値を表5に示した。平均値の計算

方法は表4と同様である。各項目とも5段階評価なので3が中間点、数値が高いほど教員が良い評価を受けているということになる。

表5 授業方法に対する評価(平均値)

	授業目的の達成度	説明の上手さ	視覚的情報伝達の正確さ	積極性・自主性の促進
教養科目(2001後)	3.82	3.70	3.46	3.33
教養科目(2003前)	3.76	3.60	3.36	3.17
基礎科目(2002前)	2.85	2.84	3.00	2.65
基礎科目(2003後)	3.47	3.12	3.07	2.85
健康ｽｰｯ(2002前)	3.85	3.84	3.16	2.34
健康ｽｰｯ(2003後)	3.90	3.86	3.27	3.53
外国語科目(2002後)	3.77	3.75	3.64	4.10
外国語科目(2004前)	3.79	3.75	3.72	4.06
計	3.71	3.63	3.49	3.56

「授業目的の達成度」については基礎教育科目を除き、3点台後半であり目的がほぼ達成されていると評価されていることが分かる。基礎教育科目は他分野との比較において際立って低い値となっている。ただ、一回目の調査で2.85と中間点よりも低かったのが、二回目の調査では3.47とかなり上がっており、目的にそった達成度が図られてきていることがうかがわれる。また、「説明の上手さ」も同様の傾向がみられる。基礎教育科目以外が3点台後半であるのに対し、基礎教育科目では一回目の調査で2.84、二回目の調査では3.12と相対的に低い値となっている。この分野の性格上、一定水準の授業内容を維持しなければならないため、このような結果になったのかもしれない。

「(板書・スライドなど)視覚的情報伝達の正確さ」「積極性・自主性の促進」は教員に対する授業評価項目のなかで数値が低い、つまり評価があまりよくない項目である。とくに「視覚的情報伝達の正確さ」は外国語科目のみが3点台後半で、それ以外は3点

台前半である。この結果は一回目と二回目の調査でほとんど変化はない。2004年度後期に実施された「教養科目中間アンケート」ではこの項目を「板書」「授業資料」に分けて質問した。その結果、「板書」に対する評価がきわめて悪いことが明らかになっている。これは、教員が板書に関して学生に対する配慮が足りないという面ももちろんあるが、それ以上に学生が高校までの授業と同様に板書の正確さ、丁寧さというものを評価しているためであろう。「積極性・自主性の促進」は多分に各分野の授業内容の特徴が反映されているとみることができる。外国語科目が4点台の値であるのに対し、教養科目は3点台前半、基礎教育科目は2点台である。

つづいて「教員の熱意」「理解度」「期待に対する満足度」「興味・意欲の促進度」について表6に示した。表4、表5と同じく授業単位の平均値から全体の平均値を求めている。中間点は3で数値が高いほど評価が良く、低いほど悪いということを示している。

表6 教員に対する評価(平均値)

	教員の熱意	理解度	期待に対する満足度	興味・意欲の促進度
教養科目(2001後)	3.97	3.67	4.24	4.27
教養科目(2003前)	3.93	3.47	3.53	3.45
基礎科目(2002前)	3.29	2.87	2.91	2.99
基礎科目(2003後)	3.54	2.93	3.19	
健康ｽｰｯ(2002前)	4.07	3.93	3.83	3.75
健康ｽｰｯ(2003後)	4.14	3.81	3.83	

外国語科目(2002後)	4.01	3.76	3.68	3.53
外国語科目(2004前)	4.00	3.81	3.69	3.69
計	3.92	3.61	3.66	3.63

「教員の熱意」は評価項目のなかでもっとも平均値が高かった。熱意については学生からも比較的良い評価を受けているようである。「理解度」「満足度」では健康スポーツ科目の値が高く、外国語科目、教養科目が続いている。一回目と二回目とを比較すると、「満足度」で教養科目の値が4.24から3.53と著しく減少しているのが目立つ。これと同様の傾向が「興味・意欲の促進度」についてもみられる。「満足度」の質問文が一回目と二回目とで若干異なることが影響していると考えられるが、「興味・意欲の促進度」はまったく同一の文言であり、それ以外の要因もあると考えられる。低下の原因については今後、分析をとおした検討が必要であろう。

表6に示した項目においても、やはり基礎教育科目の平均値が全般的に低いことが分かる。二回目の調査結果からは、「熱意」「理解度」「満足度」ともに評価は良くなってきていることが分かるが、他分野との差はかなり大きい。この原因については今後、詳細な分析をとおして検討しなければならないが、おそらくは先にも述べたように基礎教育科目が必然的に高度な授業内容にせざるをえないという事情が大きく影響していると思われる。ある程度、やむを得ないことではあるが、二回目の調査で評価が上がっていることから、改善の余地はあるとみることができる。学生の評価が全般的に低いということはすなわち、授業方法や内容の水準に関して教員と学生とのあいだにズレがあることを意味する。教員側が授業の内容や進め方について学生によく説明し、学生がそれをよく理解したうえで授業に望むことで、授業に対する評価も良くなっていくのではないだろうか。

4. 授業評価の分析

教養科目アンケートを通じて

ここでは、学生単位のデータによって項目間の関連をみることで共通教育授業の現状をより精緻に分析する。学生単位の分析であるため、授業ごとの受講生数のばらつきがかなり影響しているであろう。そのような限界はあるものの、全体として学生が授業に対してどのように取り組み、どのような評価を行っているかが明らかとなるであろう。今回は教養科目の二回目の調査(2003年度前期)から二つの点について検討を行う。第一に、授業の選択がどのような基準でなされているのかを分析する。この問題は、大学が学生のニーズにあった授業を提供できているか、学生が教養教育の理念をどの程度理解し学習しているかということを考えるうえで重要である。第二に、項目間の関連構造についてモデルを作成し分析する。学生自身の評価と教員に対する評価がどのように関連しているのか、二回の調査で大きく変化した「満足度」「興味・意欲の促進度」を規定する要因は何かといった問題を検討する⁽²⁾。

【授業選択の理由】

教養科目アンケートでは、「この授業を受講した理由を一つ選んで下さい」という質問を設けている。2003年度前期調査の選択肢は[6:専門科目を学ぶために必要だから 5:幅広く勉強したいから 4:授業内容に興味があったから 3:友達が受講するから 2:単位が取りやすそうだから 1:特に取りたい科目が他になかったから]となっている。この質問は授業評価というよりむしろ授業開始前の学生のモチベーションを測定したものとみることができる。分野別の選択理由を表7に示した。

表7 分野と授業選択の理由(教養科目)

	授業選択の理由						サンプル数
	他にない	単位	友達	授業内容	幅広く	専門科目	
分野 人文	16.1	13.7	4.1	44.4	19.5	2.1	1720
社会	10.6	10.5	4.0	48.0	22.2	4.8	2072
自然	10.7	9.7	3.9	49.4	18.9	7.3	1636
総合	11.4	19.2	5.3	37.1	23.2	4.0	475
教養科目全体	12.3	11.9	4.1	46.5	20.6	4.6	5903

*パーセントを表示。*今回の分析では情報科学分野は除外している。

授業選択の理由は大きく分けると「1:他にない」「2:単位」「3:友達」の消極的理由と「4:授業内容」「5:幅広く」「6:専門科目」の積極的理由に分類されるだろう。教養科目全体でみると、消極的理由による授業選択は「他にない」12.3%、「単位」11.9%、「友達」4.1%となっており、全体の27.3%を占めている。これは積極的理由の半分以下であるが、見過ごしていい数ではないだろう。分野別の分布に注目すると、人文科学分野で「他にない」(16.1%)が、総合科学分野で「単位」(19.2%)、「友達」(5.3%)が他分野との比較で多くなっている。

それでは学生の所属によってこれらの意識に違いはあるだろうか。表8に所属学部と消極的な授業選択との関連を示した。消極的な授業選択の割合は「他にない」「単位」「友達」を足し合わせた数値である。表をみると、所属学部による違いは明瞭である。もちろん文系学部と理系学部の違いが出るのは当然だろう。しかし、それだけにとどまらない違いが生じ

ているようである。総合科学部の人文社会科学は全分野で平均を下回っている。文系以外の科目が多い自然科学分野や総合科学分野でもそれほど消極的理由が多いわけではない。総合科学部の自然システム学科も人文科学分野で消極的理由が3割をこえるが、全分野で平均を下回っている。医学部は全分野で2~3割前半といった数値である。社会科学分野が平均を上回っているものの、他学部と比較するとそれほど高い割合ではない。

問題なのは、歯学部、薬学部そして工学部である。歯学部と薬学部は総合科目を除き、すべて平均を上回っている。とくに歯学部では人文科学分野で4割をこえている。薬学部は人文、社会、自然の3分野とも3割をこえている。他学部との比較において、とくに社会科学分野と自然科学分野で消極的理由の選択率が最も高い。工学部は全分野で平均を上回っている。とくに人文科学分野と総合科学分野では4割をこえている。

表8 所属学部と「消極的な」授業選択

	消極的な授業選択			
	人文	社会	自然	総合
学部 総合・人	14.0	8.7	23.8	23.1
総合・自	32.8	13.3	12.2	27.7
医学部	33.2	<u>26.9</u>	20.2	32.1
歯学部	<u>40.7</u>	<u>27.2</u>	<u>27.6</u>	10.0
薬学部	<u>39.7</u>	<u>39.6</u>	<u>30.9</u>	25.0
工学部	<u>41.1</u>	<u>29.1</u>	<u>26.9</u>	<u>47.4</u>
全体	34.0	24.9	24.1	35.7

*パーセントを表示。全体の割合を上回ったものに下線を引いた。

もちろん、これらは授業前の消極的理由であって、実際に受講することで学習の姿勢に変化がみられるということも考えられる。しかし、後の分析が示すように、授業選択の消極さは受講態度や欠席数にも反映し、ひいては教員に対する評価にまで影響を及ぼすようである。

以上の結果から教養教育の課題の一つが明らかになったといえる。徳島大学では教養教育について、「広い学問分野にわたってバランスよく諸科学を学び、問題を分析的・論理的に理解し、思考力を高め、創造的発想ができる素地を育成する」ことを目的の一つとして掲げており、各学部もそれぞれ教養教育の重要性を強調している[4]。その目的にそって、所属学部にかかわらず各分野の授業をバランスよく履修するカリキュラムがとられている。しかし、学生には大学側の意図はそれほど明確に伝わってはおらず、消極的な理由で授業を選択し、あまりモチベーションも上がらないまま授業を終えるというケースが少なからずあるようである。

この問題の改善には全学的な取り組みが必要となる。第一に、入学した学生に対して、教養教育の意義についてしっかりと説明する必要がある。とくに、先の分析で消極的な理由が多かった学部はその説明により力を注がなければならない。第二に、「他に取りたいものがない」ということのないよう、総合科学部以外の学生にも興味・関心をもてるような授業をより多く開講する必要があるだろう。第三に、当然のことながら「単位が取りやすそう」と思われるような授業をできるだけ減らさなければならない。そして第四に、担当教員各自が、受講者の所属学部や選択理由が多様であることをよく認識し、受講者の水準にあった授業を行うよう努めなければならぬだろう。

【自己評価と教員評価の関連構造】

授業評価に関する質問項目間の関連構造を分析するにはさまざまな手法が考えられるが、ここでは構造方程式モデルを用いた分析を試みたい。構造方程式モデルとは、「直接観測できない潜在変数を導入し、潜在変数と観測変数とのあいだの因果関係を同定することにより社会現象や自然現象を理解するための統計的アプローチ」[5]である。モデルは数式ではなく「パス図」(図1)によって視覚的に表すことができるため、因果の構造を分かりやすく把握できるという利点がある。構造方程式モデルにおける観測変数とは直接測定した変数であり、今回の場合だとアンケートに用いられた個別項目のことである。一方、潜在変数とは直接測定はできないものの、潜在的には存在すると考えられる変数のことである。モデルでは潜在変数を複数の観測変数によって抽出可能なものとみなす。今回の場合では、「学生の授業姿勢」「教員の授業姿勢」「学生の自己評価」という潜在変数を仮定した。そして、「学生の授業姿勢」は「出席状況」「受講態度」から、「教員の授業姿勢」は「教員の熱意」「説明の上手さ」「視覚的情報の正確さ」「参加の促進」「理解度」から、「学生の自己評価」は「自己評価」「到達度」「到達度の満足度」からそれぞれ抽出できるものとみなしている。

このように構造方程式モデルでは、複数の項目のうに潜在変数を仮定することで、変数の妥当性を確保しつつ、因果関係をより簡潔に説明するという手法がとられる。今回の分析では、先に取り上げた「授業選択の理由」が「教員の授業姿勢」「学生の授業姿勢」「学生の自己評価」にどの程度の影響を及ぼしているのか、「学生の自己評価」や「満足度」そして「興味・意欲の促進度」はどのような要因によって決まってくるのか、ということに焦点を当てている。

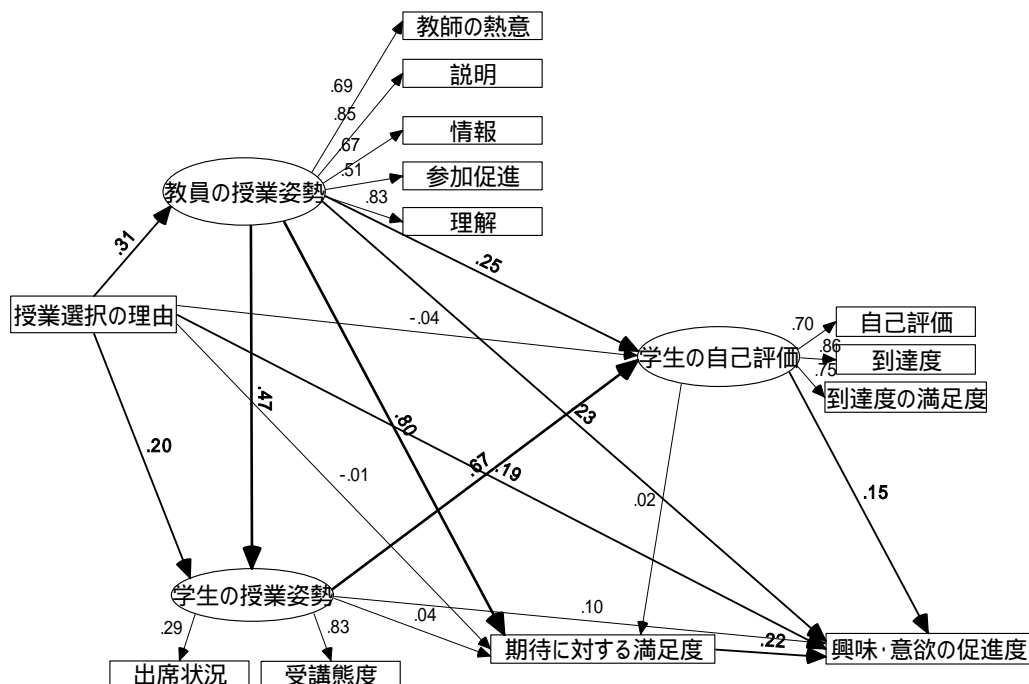


図1 授業評価の関連構造

1) サンプル数は 5903。「授業選択の理由」については、先の分析をふまえ 1=消極的理由、2=積極的理由とリコードした二値変数とした。それ以外の項目は選択肢の番号をそのまま用いている。

2) このモデルの適合度は次の通りである。二乗値=1247.04 DF=53 CFI=.968 RMSEA=.059。

二乗値を自由度 (DF) で割った値でモデルがデータと一致しているかを判断する。0 に近似するほど当てはまりがよいと判断される。今回の数値ではあまり当てはまりが良くないのであるが ($p < .001$)、二乗検定の場合サンプル数の多さに影響を受けやすいため、他の指標によって判断されることが多い。CFI は 0.9 以上が望ましいとされ、RMSEA は 0.05 程度ならよいと判断される。したがって今回のモデルも適合度に関しては問題ないと判断した。ただ、Hoelter .05 指標を参照すると十分とはいえない (Hoelter's $N=371$)、より適合する代替モデルの構成は今後の課題としたい。

3) 丸囲みのものが潜在変数、四角囲みのものが観測変数を表す。図中の矢印のついた線は、分析者が仮定した因果関係を表すものである (誤差変数は図中では省略した)。図中の数値は標準化されたパス係数を示している。例えば、「教員の授

業姿勢」と「学生の自己評価」とのあいだの .25 という数値は次のように説明できる。「学生の自己評価」には「授業選択の理由」「学生の授業姿勢」「教員の授業姿勢」からの影響があると仮定している。そして、「授業選択の理由」「学生の授業姿勢」の影響を統制した場合に、「教員の授業姿勢」が「学生の自己評価」にどの程度影響があるかを示す数値である。数値は「教員の授業姿勢」が 1 ポイント増加した場合の「学生の自己評価」の変化量を示すものである。そのままの数値では他のパス係数との比較が難しいため、0~1 の範囲に標準化している。数値が 1 に近似するほど関連が強いことを意味する。左記の例では、「教員の授業姿勢」「学生の自己評価」(.25)、「授業選択の理由」「学生の自己評価」(-.04)、「学生の授業姿勢」「学生の自己評価」(.67)となっている。「教員の授業姿勢」の影響は「授業選択の理由」よりは強いが、「学生の授業姿勢」よりは弱いと判断することができる。

4) 潜在変数とその抽出に用いられた観測変数のあいだのパス係数は、潜在変数と観測変数との関連の強さを表す。例えば「教員の授業姿勢」は 5 項目のなかでも「説明」(.85)「理解」(.83)の影響を強く反映した変数である。

5) 標準化されたパス係数が0.4以上のものを太線、0.15以上をやや太線、それ以外を細線で示し

た。したがって、線が太いほど関連が強いことを意味する。

表9 変数間の関連(標準化パス係数)

	授業選択の理由	教員の授業姿勢	学生の授業姿勢	学生の自己評価	期待に対する満足度
教員の授業姿勢	.31**				
学生の授業姿勢	.20**	.47**			
学生の自己評価	-.04**	.25**	.67**		
期待に対する満足度	-.01	.80**	.04	.02	
興味・意欲の促進度	.19**	.23**	.10**	.15**	.22**

*図1のパス係数を表にして示した。列が説明変数、行が被説明変数である。例えば、「授業選択の理由」から「教員の授業姿勢」へのパス係数は0.31であるというようにみる。**は有意確率が1%以下であることを示す。逆に印のついていないものは関連がないことを示している。

分析の結果、モデルの適合度に問題がないことが分かったため(図注1)個々のパス係数をもとに結果の解釈を行う。示された数値は変数間の因果関連の強さを表している。標準化されているため、-1から1までの値を取り、絶対値が高いほど関連が強いことを意味する(図注2)。

まず、初期のモチベーションを表す「授業選択の理由」であるが、「学生の授業姿勢」(.20)「教員の授業姿勢」(.31)双方に有意な直接効果をもつことが分かった。授業選択の消極性・積極性が学生の授業姿勢に影響するのは当然のことであるが、「教員の授業姿勢」の評価にまで影響する点は注目に値する。授業に積極的な学生は、教員に対する評価も高いがもともと授業に対する興味がない学生は、教員の説明を熱心に聞く姿勢に欠けるために理解がおぼつかないのである。そのことが教員の評価にも結びついているのではないか。

「教員の授業姿勢」もまた「学生の授業姿勢」に直接効果をもつことが分かった。推定値は.47であるからかなり強い関連であるといえる。教員の教え方、授業方法が学生の授業態度にかなりの影響を与えることがデータ上からも確認することができた⁽³⁾。

「学生の自己評価」については、「学生の授業

姿勢」の効果が強く(.67)「教員の授業姿勢」も比較的影響している(.25)。一方で、「授業選択の理由」はほとんど影響がみられない。自己評価は初期のモチベーションとは別次元で捉えられており、多くの学生は自らの授業姿勢との関連で評価を下しているようである。加えて、教員の授業方法や説明も学生の自己評価にある程度関連をもつことが分かった。

授業の「期待に対する満足度」はほとんどが「教員の授業姿勢」によって規定されていることが分かる(.80)。「学生の自己評価」などはほとんど影響がないようである。その一方で、「興味・意欲の促進度」は、「授業選択の理由」「教員の授業姿勢」「期待に対する満足度」「学生の自己評価」からほぼ同程度の直接効果を受けている。相対的にみると教員の授業姿勢およびそれに伴う授業の満足度が興味・意欲の促進に貢献していることが分かる。同時に、初期のモチベーションもまた持続的に影響するようである。一定数の学生は授業の良し悪しはどうあれ、興味のないものには一貫して興味をひかれないということであろう。

5.まとめ

本稿では、近年全国的な浸透をみた授業評価アンケート調査について、徳島大学の「全学共通教

育授業評価アンケート調査」を取り上げ、その現状について分析、考察を行った。

2節では、徳島大学の全学共通教育における授業評価の具体的な取り組みについてみた。徳島大学の取り組みは他大学と比較しても、実施体制が整備されており、内容も充実したものであることを確認した。今後はそれをいかに授業の改善につなげていくか、教育の質の向上に活かしていくかが問われるであろう。

3節では、過去3年間の調査結果を振り返った。まず目につくのは欠席数が少ないにもかかわらず、学習時間がきわめて少ないことである。これは徳島大学に限らず、全国の大学で指摘されていることである[6][7]。一律に学習時間の増加を目指すのではなく、各学部、各授業分野で、学習時間のあり方について検討したうえで、授業に効果的に組み込んでいく必要があるだろう。また、3節の結果概要からは各授業分野の特徴が明らかになったように思う。今回示された結果をふまえ、それぞれの分野の改善点や進むべき方向性について、いっそうの議論が求められよう。

4節では、授業選択の理由および授業評価項目間の関連構造に注目した分析を行った。授業選択の際の消極性は学生自身の問題であり、大学側が関与すべき、あるいは関与できることがらではないかもしれない。しかし、そこには教養教育を「強制」されることへの不満や、授業カリキュラムの魅力の乏しさといったことが少なからず含まれているのではないだろうか。大学は教養教育の理念と目的についてさらなる議論を深めるとともに、それに適うカリキュラムの編成と学生に対するガイダンスや2004年度より実施されている「大学入門講座」の充実を図っていく必要があるだろう。

また、構造方程式モデルによる分析では、試験的ながらも授業評価の構造の見取り図を描くことができた。今後は、教養科目以外のデータを用いた分析や異なる手法による分析をとおして、より有効な授業評価アンケートの実施および活用方法について検討していきたい。

注

- (1)表2、3において表1の実施数と一致しない部分は、データの一部が残念ながら散逸してしまったことによるものである。
- (2)4節での分析については、一人の学生が複数の科目について評価を行っているため、厳密には分析単位は学生個人ではない。したがって、各測定値の独立性は保証されず、正確な関連構造を捉えることはできないといえる。そのような制約はあるものの、現時点で使用可能なデータによって大まかな関連構造を示し、改善の方向性を探ることが重要と考え分析を行っている。もちろん、今後は個人を特定できるような調査設計が可能かどうか検討する必要があるだろう。
- (3)「学生の授業姿勢」が「教員の授業姿勢」についての評価に影響を及ぼすということも考えられる。しかし、その影響は「授業選択の理由」から「教員の授業姿勢」へのパスにある程度含まれるものとみなし、今回のモデルでは「教員の授業姿勢」が「学生の授業姿勢」に影響を及ぼすものと仮定している。

文献

- [1] 佐藤龍子・三浦真琴「学生による授業評価・授業アンケート」を評価する 111大学の授業評価の分析」『大学教育学会第26回大会発表要旨集録』、p66-67、2004年。
- [2] 高知大学共通教育委員会「学生による授業評価」研究チーム編『学生による授業評価を考える』 共通教育の授業改善に向けて』、2002年。
- [3] 河合塾大学事業本部『「学生による授業評価」事例研究会』、2003年。
- [4] 徳島大学全学共通教育センター『全学テーマ別評価「教養教育」自己評価書および評価結果2002年度』、2003年。
- [5] 狩野裕・三浦麻子「グラフィカル多変量解析AMOS、EQS、CALISによる目で見える共分

- 散構造分析」現代数学社、2002年。
- [6] 共通科目委員会「共通科目教育の現状と課題
」愛知教育大学共通科目委員会『教養と教
育』4、p137-201、2004年。
- [7] 茨城大学大学教育研究開発センター編『平成
14年度 教養教育に関する基本調査報告書』
2003年。

資料

教養科目アンケート調査(2003年度前期)質問項目

【自分自身に対する評価】

- この授業を受講した理由を一つ選んでください。[授業選択の意識]
6: 専門科目を学ぶために必要だから
5: 幅広く勉強したいから
4: 授業内容に興味があったから
3: 友達が受講するから
2: 単位が取りやすそうだから
1: 特に取りたい科目が他になかったから
- この授業における欠席数を報告してください。[出席状況]
[5: 0回, 4: 1~2回, 3: 3~4回, 2: 5~6回, 1: 7回以上]
- この授業に対するあなたの受講態度(熱意)を評価してください。[受講態度・熱意]
良い[5 4 3 2 1]悪い
- 1回の授業に対して予習・復習の平均時間は1週間あたりどのくらいでしたか。[学習時間]
[5: 3時間以上, 4: 2時間~3時間, 3: 1時間~2時間, 2: 30分~1時間, 1: 30分未満]
- あなた自身が自分の成績をつけるとすれば、何点ですか(100点満点)。[自己採点]
[5: 100~90点, 4: 89~80点, 3: 79~70点, 2: 69~60点, 60点未満]
- シラバスに記載してある到達目標に対して、あなたの実際の到達度はどの程度だと思いますか。
[到達度の自己判定]
到達している[5 4 3 2 1]到達していない
- 自分の学力到達度に満足していますか。[到達度についての満足度]
満足[5 4 3 2 1]不満

【教員に対する評価】

- シラバスに記載されている目的が授業で達成されていたと思いますか。[授業目的の達成度]
そう思う[5 4 3 2 1]そうは思わない
- 教員の熱意を感じましたか。[教員の熱意]
そう思う[5 4 3 2 1]そうは思わない
- 話し方や説明の仕方は、分かりやすかったですか。[説明の上手さ・発音の明瞭さ等]
分かりやすかった[5 4 3 2 1]分かりにくかった
- 板書、OHP、スライドなどは見やすかったですか。[視覚的情報伝達手段の利用の上手さ]
見やすかった[5 4 3 2 1]見にくかった
- 教員は一方的な説明だけでなく、質問、発言、発表など学生の積極的な参加を促しましたか。
[授業参加の促進]
そう思う[5 4 3 2 1]そうは思わない
- 授業内容は理解しやすかったですか。[総合評価1-内容の理解-]
よく理解できた[5 4 3 2 1]きわめて難解だった
- 受講前のあなたの期待に対して、教官は満足のいく授業を行ないましたか。
[総合評価2-内容に関する満足度-]
満足している[5 4 3 2 1]満足していない
- この分野に対する今後の学習意欲はどのくらいですか。[当該学問分野の学習に関する動機づけ]
高い[5 4 3 2 1]低い

この授業に対する意見をマークカードの裏に自由に記述してください。

- 良かった点(他の授業でも取り入れてほしい教員の創意工夫点など)
- 改善してほしい点