

吉備国際大学  
 社会福祉学部研究紀要  
 第13号, 97 - 107, 2008

## 授業評価尺度作成の試み

津川 秀夫<sup>1)</sup>・星野 真弓<sup>2)</sup>・吉村 宣彦<sup>2)</sup>  
 妹尾 靖晃<sup>3)</sup>・寺田 和永<sup>3)</sup>

### Development of the Evaluation Scale of Teaching.

Hideo TSUGAWA<sup>1)</sup>・Mayumi HOSHINO<sup>2)</sup>・Nobuhiko YOSHIMURA<sup>2)</sup>  
 Yasuaki SENOO<sup>3)</sup>・Kazuhisa TERADA<sup>3)</sup>

#### Abstract

Purpose of this study was to develop the Evaluation Scale of Teaching (EST) with which students can evaluate university teaching except seminars and exercises. Considering theoretically and using KJ method, the scale which consists of 22 items of four categories, (1) Student's attendance attitude, (2) Contents of teaching, (3) Teacher's efforts, and (4) Comprehensive evaluation, was created. It is the big feature that the evaluation of the side of teachers was divided into categories of (2) and (3). Here, it was examined whether their categories would be statistically appropriate. Nine lectures were evaluated with EST and each sample was examined with factor analysis. The results showed that two factors, Contents of teaching (Factor 1) and Teacher's efforts (Factor 2), were identified in all lectures.

Key words : faculty development (FD), teaching evaluation, Evaluation Scale of Teaching(EST)

キーワード : FD、授業評価、授業評価尺度 ( EST )

#### 問 題

##### 1 . 学生による授業評価

文部科学省 ( 1998 ) は、自己点検・評価の充実を図るとともに、大学の個性を伸ばし教育研究の内容・方法を改善するために第三者評価システムの導入が必要であると提案した。1999年には、授業内容を改善するための組織的な取り組みである Faculty

Development ( 以下 FD ) が、大学設置基準における努力義務となり、各大学においてさまざまな活動がおこなわれている ( 文部科学省, 2006a )。

FD 活動において大きな位置を占めるのが、学生による授業評価である。文部科学省 ( 1998 ) は、学生による授業評価の実施が教育の質向上のために重要なものであるとしている。授業評価の実施は1992

- 
- 1 ) 吉備国際大学心理学部臨床心理学科  
 〒716 - 8508 岡山県高梁市伊賀町8  
*Department of Clinical Psychology, School of Psychology, Kibi International University*  
*8, Igamachi, Takahashi, Okayama, Japan (716-8508)*
- 2 ) たなかクリニック  
*Tanaka Clinic*
- 3 ) 吉備国際大学大学院臨床心理学研究科  
*Kibi International University, Graduate School of Clinical Psychology*

年度では国公立全体でわずか38大学（約5%）であったが、2004年度には691大学（約97%）になった（文部科学省、2006b）。

授業評価の実施とともに、授業評価に関する研究もおこなわれるようになった。それら初期の研究は各大学や学部における素朴な実践報告が中心だった。授業評価の普及にしたがい、授業評価に関して詳細に分析した研究がおこなわれるようになってきた。これまでの授業評価に関する研究について概観すると、概ね二つの流れに大別される。

一つは、学生による授業評価が信頼できるものであるかを問うものである（松本、1996；南、2003；豊田・中村、2004；安岡、1992）。南（2003）は、2年にわたって同一の授業を対象に分析をおこなった結果、評価者が異なっても安定した授業評価結果を得たことを報告した。また、安岡（1992）は、総合評価と各項目の相関を検討し、学生による授業評価が安定したものであることを示した。

もう一つは、授業評価の高低を規定する要因を対象にするものである。すなわち、どのような学生が授業を高く評価し、どのような教員が高い評価を受けるのか検討するものである。牧野（2001a、2001b、2001c、2002a、2002b）や三宅・森田・小嶋・松田（2001）は、成績のよい学生は授業を高く評価し授

業の満足度も高いことを明らかにした。同様に、牧野（2005）は、出席率のよい学生は、授業評価が高く授業の満足度も高いことを示した。また、澤田（2005）は、自分の能力を学習によって高めたいという目標をもつ学生ほど授業を高く評価すると指摘した。一方、安岡（1992）は、教員側の要因に注目し、教員の年齢や発表論文数と授業評価結果が関連のないことを報告した。

以上のように、授業評価に関する研究はさまざまな視点からおこなわれるようになったが、授業評価が実施された授業が一つであったり、複数の授業で実施されていても教員が同じであったりする場合が多く、一般化して論じるには難しかった。

また、授業評価の質問項目については、各大学や各研究者が独自に作成したものがほとんどであり、妥当性や信頼性が十分に検討された尺度はまだ存在しない。文部科学省（2006b）は、全国の大学で用いられた授業評価の項目を調査し、13項目にまとめて報告した（Fig. 1）。それを見ると、「授業のわかりやすさ」「担当者の話し方・声のボリューム」「黒板・ビデオ・OHPなどの使い方」などの授業の伝え方に偏っており、授業の内容について問うものは「授業の深度」などの2項目にとどまっている。また、Fig. 1から、「授業の深度」という項目を採用

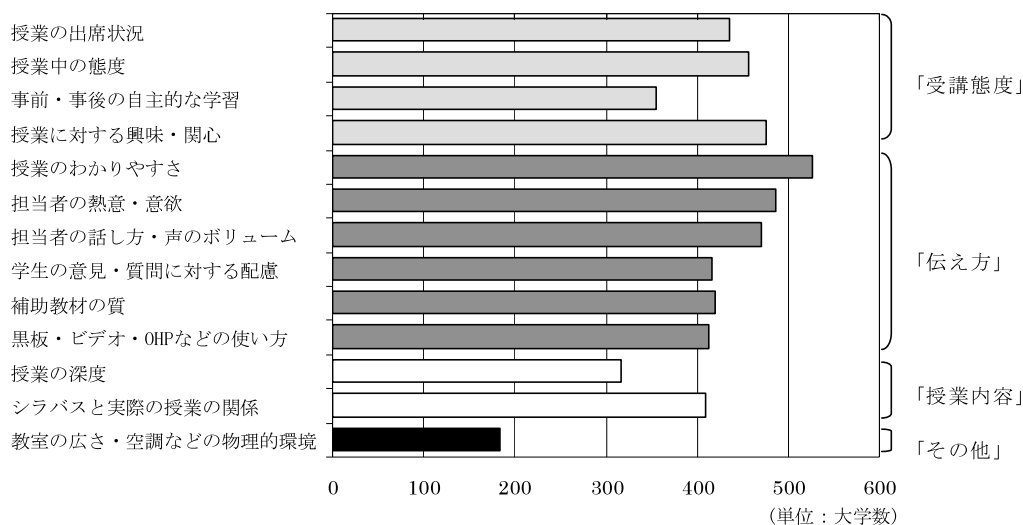


Fig. 1 授業アンケートにおける質問項目（文部科学省(2006b)を基に作成）

した大学自体が少ないこともわかる。これらから、現行の授業評価においては、本来重視されるべき授業の内容 (content) よりも伝え方という文脈 (context) の方に重きがおかれていることが伺える。

## 2. 吉備国際大学における授業評価

吉備国際大学における授業アンケートは、1998年に社会学部で試行されたのをはじめとして毎年実施されてきた。

本学は大学基準協会への加盟・登録を2005年4月1日付けで承認された。そのさい、授業アンケートに関して以下のように助言を受けた。

「1998 (平成10) 年以降試行的に学生による授業評価が実施され、2003 (平成15) 年度に『学生による授業評価報告書』が出されているが、各学部が毎年実施していないし、対象科目は後期開講科目だけである。また、公表についても限られており、現場へのフィードバックが必ずしも十分でないように思われる」(大学基準協会, 2005)

すなわち、(1)全ての学部が毎年実施していない、(2)対象科目が限定されている、(3)公表が限定されている、(4)現場へのフィードバックが不十分である、の4点を改善していく必要があった。

これらの指摘に加え、全学での実施を目的としながら学部ごとに質問項目が異なっていたり、回答法が統一されていなかったりするなどの問題点があった。加えて、フィードバック資料は対象科目の平均と度数のみが記載されただけのものであり、授業の改善に役立てにくいものであった。

これらの助言や問題点に対応するため、2006年度の自己点検・自己評価委員会教育指導部会では、専門や領域が異なっても使用でき、妥当性や信頼性を備えた新たな尺度を作成することになった。新尺度の作成に関しては、委員会から第一著者が委託され、共著者とともにおこなったものである。本研究では、演習や実習以外の大学の授業を評価できる、授業評

Table 1 各授業の対象学年および受講者数

授業	A	B	C	D	E	F	G	H	I
対象学年	2年	3年	3年	1年	1年	1年	2年	2年	3年
受講者数	67	64	60	58	58	56	54	53	52

価尺度 (Evaluation Scale of Teaching: EST) の作成を目的にした。

## 方 法

### 1. 調査対象

臨床心理学科における専門科目のうち、受講者数が50名以上であり、教員の重複のない9科目(A~I)を対象とした。対象科目の教員は男性7名、女性2名であった。また、1科目あたりの平均受講者数は58名であった (Table 1)。ただし、同一学科での調査であるため対象科目の受講者が重複しているものがある。

### 2. 調査時期

2006年12月上旬から中旬にかけて実施した。

### 3. 調査手続き

調査者 (第二著者) が授業時間内に実施した。回答した受講者には、この調査と当該授業の成績評価に関係のないことが伝えられた。

### 4. 尺度の作成

#### 1) 尺度の構成

授業は学生と教員の相互作用によって成り立つものであり、授業を評価するさいには「.学生側の要因」「.教員側の要因」という二つの視点から捉えることが求められる。そのうちの「.教員側の要因」は、声の大きさや板書の見やすさなどの「伝え方」に加え、授業で何が伝えられたかという「授業内容」からも問われるべきである。尺度の構成にあたっては、「.学生側の要因」として 受講態度を設け、「.教員側の要因」として 授業内容と教員の取り組みを設定した。さらに、多くの大学の

授業評価において総合評価が採用されていることから、総合評価を加え、計4カテゴリーから尺度を構成した。

## 2) 質問項目の作成

授業評価に関する質問項目を以下の手続きにより作成した。

1996年から2006年までの「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10本とその先行研究15本、計25本を選定し、704項目の授業評価に関する項目を抜き出した。続いて、全国の大学および大学院27校で用いられている授業評価から428項目を収集した。そして、学習動機づけに関する研究成果を踏まえて課題価値評価尺度(伊田, 2001)より30項目を得た。これらの項目を評定者6名が4カテゴリーに分類した。そして4カテゴリーごとにKJ法をおこない、受講態度3項目、授業内容6項目、教員の取り組み12項目、総合評価1項目の合計22項目を抽出した。

項目作成の留意点として、幅広い授業で用いられるように「講義」ではなく「授業」という言葉を用いた。質問項目における主体を明らかにするために、文頭を「私は...」「授業で学んだ内容は...」「教員は...」とした。また、多義語の使用を避け、文末を肯定文に統一した。回答方法は、各項目に対して「よくあてはまる(5)」から「全くあてはまらない(1)」までの5件法とした。作成したESTをAppendix 1に示した。

## 3) フィードバック資料の作成

授業評価は授業の自己点検や改善を目的にしておこなわれる。そこで、授業改善に役立てることのできるフィードバック資料を作成した。資料においては、各カテゴリーにおける対象科目と学科の平均および標準偏差を表に示した。また、各カテゴリーの配点の差をなくして相互の比較ができるように平均を100点換算したものを記載した。そして、授業評

価結果をより具体的に捉えられるように各項目の対象科目と学科の平均をプロフィール形式で示した。

EST フィードバック資料をAppendix 2に示した。

## 5. 結果の処理

受講態度、総合評価は、多くの授業評価で取り入れられ、概念的に妥当であると考えられる。しかし、「. 教員側の要因」が授業内容、教員の取り組み、の2カテゴリーからなることは、理論的考察により導き出されたもので統計的な検討がおこなわれていない。そこで、「. 教員側の要因」である18項目を対象に因子分析をおこない、「. 教員側の要因」がどのような因子構造からなるか検討した。なお、受講者が重複していることから、9科目それぞれにおいて因子分析(主因子法、promax回転)をおこなった。

## 結 果

「. 教員側の要因」の18項目を対象に、9科目それぞれにおいて因子分析をおこなった。固有値の大きさと解釈の可能性から各授業で2因子を採用した。また、回答者が少なく項目を削除すると因子構造が不安定になることから、項目の削除はおこなわなかった。以下、9科目のうち2科目の因子分析結果を例示した。

### 1. 授業A

第1因子は、「14. 教員は聞き取りやすい話し方をしていた」「18. 教員は授業を受けやすい環境をつくっていた」などの13項目からなり、教員の授業の伝え方や学生への配慮を表していることから「教員の取り組み」と命名した。

第2因子は、「7. 授業で学んだ内容は就職や進学に役立つものだった」「6. 授業で学んだ内容は自分を成長させるものだった」などの5項目からなり、授業の内容について表していることから「授業

内容 と命名した。

各因子について内的一貫性を検討するために Cronbach の 係数を算出した。その結果、第 1 因子 = .90、第 2 因子 = .87となり、高い一貫性が認められた。

2. 授業 H

第 1 因子は、「17. 教員は学生の反応や意見を活かした授業をしていた」「10. 教員は授業に対して熱意や意欲があった」などの12項目からなり、教員の授業の伝え方や学生への配慮を表していることから 教員の取り組み と命名した。

Table 2 授業 A における因子分析結果

	1	2
<b>第1因子：教員の取り組み (α=.90)</b>		
14. 教員は聞き取りやすい話し方をしていた	.91	-.02
18. 教員は授業を受けやすい環境をつくっていた	.81	-.11
13. 教員は授業内容をわかりやすく説明していた	.79	.07
16. 教員は学生の理解に合わせた授業をしていた	.77	.06
15. 教員は教科書・板書・視聴覚機器などを効果的に使用していた	.73	-.21
21. 教員は授業を受ける上で参考になるシラバスを作っていた	.62	-.07
19. 教員は適切に課題を出していた	.59	.04
10. 教員は授業に対して熱意や意欲があった	.53	.07
11. 教員はよく準備された授業をおこなっていた	.50	.21
20. 教員は授業時間を守っていた	.50	.03
12. 教員はこの科目を担当するに値する経験や知識をもっていた	.47	.06
17. 教員は学生の反応や意見を活かした授業をしていた	.43	.12
4. 授業で学んだ内容は専門性の高いものだった	.36	.28
<b>第2因子：授業内容 (α=.87)</b>		
7. 授業で学んだ内容は就職や進学に役立つものだった	-.09	.92
6. 授業で学んだ内容は自分を成長させるものだった	.04	.83
8. 授業で学んだ内容は将来仕事をする上で役に立つものだと感じた	-.14	.80
9. 授業で学んだ内容は他者に誇れるものだった	.07	.72
5. 授業で学んだ内容は興味や関心がもてるものだった	.20	.48

Table 3 授業 H における因子分析結果

	1	2
<b>第1因子：教員の取り組み (α=.89)</b>		
17. 教員は学生の反応や意見を活かした授業をしていた	.86	-.22
10. 教員は授業に対して熱意や意欲があった	.74	.07
18. 教員は授業を受けやすい環境をつくっていた	.72	-.17
13. 教員は授業内容をわかりやすく説明していた	.67	.21
11. 教員はよく準備された授業をおこなっていた	.65	.16
14. 教員は聞き取りやすい話し方をしていた	.64	.10
21. 教員は授業を受ける上で参考になるシラバスを作っていた	.63	.05
16. 教員は学生の理解に合わせた授業をしていた	.62	.11
12. 教員はこの科目を担当するに値する経験や知識をもっていた	.53	.07
19. 教員は適切に課題を出していた	.51	-.20
20. 教員は授業時間を守っていた	.45	.25
15. 教員は教科書・板書・視聴覚機器などを効果的に使用していた	.44	-.02
<b>第2因子：授業内容 (α=.85)</b>		
8. 授業で学んだ内容は将来仕事をする上で役に立つものだと感じた	-.41	1.04
7. 授業で学んだ内容は就職や進学に役立つものだった	-.08	.76
9. 授業で学んだ内容は他者に誇れるものだった	.00	.67
6. 授業で学んだ内容は自分を成長させるものだった	.29	.61
5. 授業で学んだ内容は興味や関心がもてるものだった	.27	.53
4. 授業で学んだ内容は専門性の高いものだった	.29	.49

第2因子は、「8. 授業で学んだ内容は将来仕事をする上で役立つものだと感じた」「7. 授業で学んだ内容は就職や進学に役立つものだった」などの6項目からなり、授業内容を表していることから「授業内容」と命名した。

各因子について内的一貫性を検討するためにCronbachの係数を算出した。その結果、第1因子 = .89、第2因子 = .85となり、高い一貫性が認められた。

### 3. 各授業の因子分析結果のまとめ

各授業における因子分析の結果、授業A、授業Hをはじめとして全ての授業において「授業内容」と「教員の取り組み」の2因子からなることが示された。各授業における因子分析結果のまとめをTable 4に示した。

Table 4において、●印は「授業内容」、○印は「教員の取り組み」に含まれる項目であることを示している。例えば、授業Aでは、「授業内容」は項目5～9であり、「教員の取り組み」は項目4および項目10～21でなることがわかる。授業ごとに各因子が構成する項目に多少の違いはあるものの、全て

の授業において「授業内容」と「教員の取り組み」の2因子から成り立つことが明らかになった。このことから、概念的に整理した2つのカテゴリーが、統計的にも妥当であることが示された。

9科目のサンプルにおいて2因子構造が得られたことから、教員や科目が異なっても安定した結果が得られることが明らかになった。したがって、ESTの「授業内容」と「教員の取り組み」に関しては信頼性が確認されたといえる。

### 考 察

本研究では、4カテゴリー22項目から構成される授業評価尺度(EST)を作成した。ここでは、従来の授業アンケートとの比較によりESTの特徴を述べ、その使い方と適用範囲について検討した。そして、ESTで得られた結果を授業改善のためにいかに活用すべきか考察を加えた。

#### 1. 授業内容の評価

ESTの大きな特徴は、授業における教員側の要因を「授業内容」と「教員の取り組み」の2つのカ

Table 4 授業A～Iの因子分析結果のまとめ

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
授業内容	4. 授業で学んだ内容は専門性の高いものだった	○	○	○	●	●	○	○	●
	5. 授業で学んだ内容は興味や関心をもてるものだった	●	○	○	○	●	○	○	●
	6. 授業で学んだ内容は自分を成長させるものだった	●	○	●	●	●	●	●	●
	7. 授業で学んだ内容は就職や進学に役立つものだった	●	●	●	●	●	●	●	●
	8. 授業で学んだ内容は将来仕事をする上で役に立つものだと感じた	●	●	●	●	●	●	●	●
	9. 授業で学んだ内容は他者に誇れるものだった	●	●	●	●	●	●	●	●
	10. 教員は授業に対して熱意や意欲があった	○	○	○	○	●	○	○	○
	11. 教員はよく準備された授業をおこなっていた	○	○	○	○	○	●	○	○
	12. 教員はこの科目を担当するに値する経験や知識をもっていた	○	○	○	●	○	○	○	○
教員の取り組み	13. 教員は授業内容をわかりやすく説明していた	○	○	○	○	○	○	○	○
	14. 教員は聞き取りやすい話し方をしていた	○	○	○	○	○	○	○	○
	15. 教員は教科書・板書・視聴覚機器などを効果的に使用していた	○	○	○	○	○	○	○	○
	16. 教員は学生の理解に合わせた授業をしていた	○	○	○	○	●	○	○	○
	17. 教員は学生の反応や意見を活かした授業をしていた	○	○	○	○	●	○	●	○
	18. 教員は授業を受けやすい環境をつくっていた	○	○	○	○	●	○	○	○
	19. 教員は適切に課題を出していた	○	●	○	○	●	○	●	○
	20. 教員は授業時間を守っていた	○	○	●	○	○	○	○	●
	21. 教員は授業を受ける上で参考になるシラバスを作っていた	○	○	○	●	●	○	●	○

※授業内容を●、教員の取り組みを○で示した

テゴリーにおいて捉えることである。因子分析の結果からこのカテゴリーは統計的にも妥当であることが確認された。

従来の授業アンケートにおいて教員側の要因を評価するさいには、声の大きさや板書の見やすさなどが対象になることが多く、そこで何が伝えられているかについて問う項目は少なかった。すなわち、伝え方や取り組みは重視されるが、授業の内容に関して問われることは少ないということになる。これをキャンディに例えるならば、味ではなく包み紙のよしあしで価値を評価することになり、現行の授業評価の不自然さが伺えよう。

しかし、授業アンケートにおいて授業内容を問う項目を設けるのは決して容易なことではない。というのは、授業内容についての質問項目は専門や領域に拘束されやすく、どの科目にも当てはまるような共通の指標を設定しにくいからである。そこで、本研究においては学習活動に関する動機づけ研究の知見を取り入れ、この困難を克服した。

Deci & Ryan (1985) は、活動それ自体に内在する満足感を求めることを「内発的動機づけ」と称し、報酬を得るための手段としてその活動を求めることを「外発的動機づけ」とした。従来の知見では、外発的動機づけによる学習よりも内発的動機づけに基づく学習が理想とされてきた。つまり、就職に役立つという理由で授業を受けるよりも、授業それ自体に興味や関心をもつことが望ましいと捉えられてきたのである。しかし、実際には、学問的関心という内発的動機づけを欠く学生が数多く受講しているのは周知のところである。

このようなことから、内発的動機づけとともに外発的動機づけに基づいた質問項目を EST に取り入れた。授業内容に関する項目は「授業で学んだ内容は専門性の高いものだった」「授業で学んだ内容は興味や関心がもてるものだった」「授業で学んだ内容は就職や進学に役立つものだった」などであり、

授業への関心の度合いを尋ねるものから就職への有用性を問うものまでの6項目から構成される。外発的動機づけに基づく項目は、就職や進学という利用価値に関するものや情報の獲得価値に関するものが相当する。

就職に役立つか進学に役立つかという視点から授業が評価されることに疑問をいだく教員は少なくないかもしれない。しかし、それらは授業を受ける学生のニーズを授業評価の文言に言い換えたに過ぎない。理念先行ではなく現実の学生の声に耳を傾けることから授業改善がはじまるのであろう。

## 2. EST の使い方と適用範囲

EST は、講義形態の授業に幅広く使用できる尺度である。これにより学生の主観的評価を定量化して捉えることが可能になり、授業改善への具体的な指針が得られるようになった。しかし、EST を授業評価の唯一の基準とするのは得策ではない。

心理臨床を例にすれば、クライアントの現状や問題を捉えるときに一つの心理検査だけが用いられることはほとんどない。異なる種類の検査を組み合わせることで、単一の検査では測定できないところを包括的に捉えていくのが一般的である。このように検査を組み合わせることをテスト・バッテリーと呼ぶ。大学における授業評価においてもこのテスト・バッテリーの視座が求められよう。

たしかに、EST を用いることにより、授業についての学生の満足度を捉えることができる。しかし、それはあくまでも学生の主観的評価であり、授業を通して学生が何を身につけたどのような情報や知識を得たのかについて、客観的に把握することはできない。また、学生による授業評価は、大学教育の専門家や管理職の評価と同じであるとは限らない。したがって、学習到達度の客観的指標や授業観察による評価などを EST と組み合わせることにより、バランスの取れた授業評価が可能になるだろう。

テスト・バッテリーとともに、いつ授業評価をするかということも EST の実施において問われてくる。遠藤(2004)は、時間の経過とともに授業評価の結果が変わることを指摘した。受講直後には評価の低い授業であっても、卒業論文を作成するときにその有用性に気づくこともある。その反対に、受講時には大きな満足感を得た授業が数年後には価値を見出せないものもあろう。そのため、受講直後での評価と数年後の評価がどのように変わるかについて経年的に検討することも重要である。

### 3. 授業改善に向けて

EST を活かした授業改善については、1) 個人レベルでの取り組み、2) 組織レベルでの取り組み、の二つの側面から考えていくことができる。すなわち、1) は教員自身が担当科目の授業展開を見直すことであり、2) は大学・学部・学科という組織がカリキュラム等を検討する動きを指す。

#### 1) 個人レベルでの取り組み

個々の教員が担当授業を見直す場合には、EST フィードバック資料( Appendix 2) が参考になる。この資料は、大学基準協会(2005)の「現場へのフィードバックが不十分」という助言に応えるべく工夫されたものである。

EST フィードバック資料では、4 カテゴリーおよび22項目において、担当科目の平均を学科平均と比較できるように作成されており、担当授業が全体のどの位置にあるか捉えることができる。なかでも、項目ごとのプロフィールは視覚的に把握しやすく、授業改善の具体的な手掛かりが得られる。

Appendix 2 にあげた科目を例にして、EST フィードバック資料から授業改善に向けてどのような指針が得られるか考えてみたい。ここにあげた科目は4 カテゴリーとともに学科平均よりも低く、改善に向けた取り組みが必要だといえる。項目ごとに見ていくと、授業の専門性の高さ(項目4)や教員の経験や

知識(項目12)に関しては、学生が認めていることがわかる。一方で、学生の理解に合わせること(項目16)、反応や意見を活かすこと(項目17)、適切な課題を出すこと(項目19)に関しては低く評価されている。これらから、この授業は教員からの一方通行になっている可能性が伺える。学生側の反応を促して適切な課題を用意することにより、学生から支持される授業になると予想される。

#### 2) 組織レベルでの取り組み

組織として授業の点検や改善に向けて取り組むさい、複数の授業の比較が同一の指標でできる点は大いに活用できる場所である。組織的に検討するさいには、EST の特徴を活かして専門や領域の異なる学科間ないし学部間の定量的な比較をしていきたい。また、専門科目と基礎科目等の比較や履修人数の多少による比較も、カリキュラムの検討のために有益な資料になる。さらに、EST を継続的に使用すれば、年度ごとの推移を把握することもできる。このように、現状の傾向や問題点を把握するさいに EST は有益な手がかりを提供するだろう。

本学においては、授業アンケートの実施から報告までの業務は、自己点検自己評価委員会教育指導部会が担当している。しかし、委員は一定の任期で交代するため、長期的な計画に基づく検討や改善に向けての取り組みには不向きである。名古屋大学や立教大学などでは、授業評価や授業改善のための専門機関が学内に設置され、その機関が授業デザインについての研修会を開いたり授業見学を実施したりするなどの意欲的な取り組みをおこなっている。本学においても、FD 活動に関する専門的な部署をつくるなどの組織的な取り組みが望まれる。

### 付 記

本研究は、吉備国際大学自己点検自己評価委員会教育指導部会の2006年度の活動の一環としておこなわれたものであり、この要旨は星野・吉村・津川



(2007)により日本心理学会第71回大会において報告された。本稿をまとめるにあたり、小田淳子先生、渡辺由己先生、嶋村優枝先生のご助言を賜った。

## 引用文献

大学基準協会 (2005) 吉備国際大学に対する加盟判定審査結果ならびに認定評価結果

URL:<http://kiui.jp/pc/gakugai/kizyunkyoukai/zikotenhoukoku/hanteikekka/01sinsakekka-1.pdf>, 2006.12.1 アクセス.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and selfdetermination. New York: Plenum Press.

遠藤健治 (2004) 学生による授業評価の経年的検討 日本心理学会第68回大会発表論文集, 1164.

星野真弓・吉村宣彦・津川秀夫 (2007) 大学における授業評価の試み 日本心理学会第71回大会発表論文集, 1189.

伊田勝憲 (2001) 課題価値評定尺度作成の試み 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要. 心理発達科学 48, 83-95.

牧野幸志 (2001a) 学生による授業評価と自己評価、成績、及び学生の満足感との関係：教養選択科目「社会心理学」の場合 高松大学紀要, 35, 1-16.

牧野幸志 (2001b) 学生による授業評価と自己評価、成績、及び学生の満足感との関係：専門必修科目「人間関係論」の場合 高松大学紀要, 35, 17-31.

牧野幸志 (2001c) 学生による授業評価の規定因の検討 (1)：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

牧野幸志 (2002a) 学生による授業評価、満足感と成績の関係：成績の悪い学生は本当に授業を酷評するのか？ 高松大学紀要 38, 35-47

牧野幸志 (2002b) 学生による授業評価の規定因の検討 (2)：成績の判定基準が授業評価に与える影響 高松大学紀要 38, 63-71

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

松本恒之 (1996) 大学生による授業評価の信頼性に関する一考察 東洋大学文学部紀要, 教育学科・教職課程編 (通号 22), 175-182, 1996

南 学 (2003) 学生による授業評価の信頼性と妥当性に関する検討 松山大学論集, 14(6), 55-67.

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 (1998) 21世紀の大学像と今後の改革方策について：競争的環境の中で個性が輝く大学

URL:[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/12/daigaku/toushin/981001.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/daigaku/toushin/981001.htm), 2007.12.1 アクセス.

文部科学省 (2006a) 大学生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/18/06/06060504.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/18/06/06060504.htm), 2007.12.1 アクセス.

文部科学省 (2006b) 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/gijiroku/003/06102415/004.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/gijiroku/003/06102415/004.htm), 2007.12.1 アクセス.

澤田忠幸 (2005) 達成目標が学生による授業評価に及ぼす影響 愛媛県立医療技術大学紀要, 2(1), 1-8.

豊田秀樹・中村健太郎 (2004) 大学における授業評価の信頼性：一般化可能性モデルと構造方程式モデルによる4相データの解析 心理学研究, 75(2), 109-117.

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.

Appendix 1 授業評価尺度 (EST)

授業アンケート

このアンケートは、学生がこの授業をどのように感じているかを知り、今後の授業を充実・改善させることを目的として実施するものです。以下の設問に対して、よくあてはまる「5」～ 全くあてはまらない「1」の中から該当する数字にマークしてください。

授業科目コード

入学年度

注意事項

用紙は破損したり折り曲げ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。  
以下のようにマークしてください。  
消す時は消しゴムで完全に消してください。  
例) 良いマーク ● 悪いマーク ✕

学部	① 社会	② 保健科学	③ 社会福祉	④ 政策マネジ						
学科	① 国際 ② ビジ・コミ ③ 文化財	④ スポーツ社会 ⑤ 理学療法 ⑥ 作業療法	⑦ 看護 ⑧ 健康スポーツ福祉 ⑨ 精神保健福祉	⑩ 臨床心理 ⑪ 福祉ボランティア ⑫ 子ども福祉	⑬ 知的財産 ⑭ 環境リスク	よくあてはまる	ややあてはまる	どちらでもない	あまりあてはまらない	全くあてはまらない
<b>&lt;受講態度に関する評価&gt;</b>										
1. 私は授業によく出席していた					5	4	3	2	1	
2. 私は授業に積極的な態度で取り組んだ					5	4	3	2	1	
3. 私は予習・復習などの自主的な学習をした					5	4	3	2	1	
<b>&lt;授業内容への評価&gt;</b>										
4. 授業で学んだ内容は専門性の高いものだった					5	4	3	2	1	
5. 授業で学んだ内容は興味や関心をもてるものだった					5	4	3	2	1	
6. 授業で学んだ内容は自分を成長させるものだった					5	4	3	2	1	
7. 授業で学んだ内容は就職や進学に役立つものだった					5	4	3	2	1	
8. 授業で学んだ内容は将来仕事をする上で役立つものだと感じた					5	4	3	2	1	
9. 授業で学んだ内容は他者に誇れるものだった					5	4	3	2	1	
<b>&lt;教員の取り組みへの評価&gt;</b>										
10. 教員は授業に対して熱意や意欲があった					5	4	3	2	1	
11. 教員はよく準備された授業をおこなっていた					5	4	3	2	1	
12. 教員はこの科目を担当するに値する経験や知識をもっていた					5	4	3	2	1	
13. 教員は授業内容をわかりやすく説明していた					5	4	3	2	1	
14. 教員は聞き取りやすい話し方をしていた					5	4	3	2	1	
15. 教員は教科書・板書・視聴覚機器などを効果的に使用していた					5	4	3	2	1	
16. 教員は学生の理解に合わせた授業をしていた					5	4	3	2	1	
17. 教員は学生の反応や意見を活かした授業をしていた					5	4	3	2	1	
18. 教員は授業を受けやすい環境をつくっていた					5	4	3	2	1	
19. 教員は適切に課題を出していた					5	4	3	2	1	
20. 教員は授業時間を守っていた					5	4	3	2	1	
21. 教員は授業を受ける上で参考になるシラバスを作っていた					5	4	3	2	1	
<b>&lt;総合評価&gt;</b>										
22. 総合的に判断して、私はこの授業を高く評価する					5	4	3	2	1	

Appendix 2 EST フィードバック資料

科目名 〇〇学 担当者 吉備国 太郎 履修者数 60人 回答者数 58人 対象学科 □〇△

得点の比較

カテゴリー	配点	科目	平均得点	(SD)	100点換算
受講態度 (15点)		学科平均	10.00	(2.25)	66.7
		〇〇学	8.96	(1.77)	59.7
授業内容 (30点)		学科平均	22.50	(4.76)	75.0
		〇〇学	20.68	(3.80)	68.9
教員の 取り組み (60点)		学科平均	45.30	(9.20)	75.5
		〇〇学	42.04	(7.71)	70.1
総合評価 (5点)		学科平均	3.90	(0.98)	78.0
		〇〇学	3.46	(0.88)	69.2

項目ごとの平均得点

- I 1. 私は授業によく出席していた
- 2. 私は授業に積極的な態度で取り組んだ
- 3. 私は予習・復習などの自主的な学習をした
- II 4. 授業で学んだ内容は専門性の高いものだった
- 5. 授業で学んだ内容は興味や関心ももてるものだった
- 6. 授業で学んだ内容は自分を成長させるものだった
- 7. 授業で学んだ内容は就職や進学に役立つものだった
- 8. 授業で学んだ内容は将来仕事をする上で役立つものだと感じた
- 9. 授業で学んだ内容は他者に誇れるものだった
- III 10. 教員は授業に対して熱意や意欲があった
- 11. 教員はよく準備された授業をおこなっていた
- 12. 教員はこの科目を担当するに値する経験や知識をもっていた
- 13. 教員は授業内容をわかりやすく説明していた
- 14. 教員は聞き取りやすい話し方をしていた
- 15. 教員は教科書・板書・視聴覚機器などを効果的に使用していた
- 16. 教員は学生の理解に合わせた授業をしていた
- 17. 教員は学生の反応や意見を活かした授業をしていた
- 18. 教員は授業を受けやすい環境をつくっていた
- 19. 教員は適切に課題を出していた
- 20. 教員は授業時間を守っていた
- 21. 教員は授業を受ける上で参考になるシラバスを作っていた
- IV 22. 総合的に判断して、私はこの授業を高く評価する

