



学生による授業評価は授業の改善に役立っているのか？ [研究ノート]

著者	藤田 勉, 川島 眞
雑誌名	長野県短期大学紀要
巻	70
ページ	57-60
発行年	2016-03
URL	http://id.nii.ac.jp/1118/00001212/



学生による授業評価は授業の改善に役立っているのか？ Are Student Evaluations Useful to Improve Teaching Performance?

藤田 勉^{*1 §}, 川島 眞^{*2}

Tsutomu FUJITA, Makoto KAWASHIMA

要旨：

評価には総括的評価と形成的評価がある。我が国における学生による授業評価は、当該科目のすべての授業が終了した時点でその授業全体を学生に評価させる総括的評価として実施されることが多い。本研究では、学生による授業評価をより“形成的”にするため、科目が開講されている途中で学生に複数回授業評価を求め、それが授業の改善に役立っているかどうかについて検討した。2つの講義科目（「教育心理学」と「行動分析学」）の受講生を対象に、授業内容・授業方法を問う10の質問項目からなる授業評価を複数回実施したところ、平均評価値は授業回数が進むにつれて増加傾向を示した。科目開講中に学生による授業評価を実施することは、「授業内容や授業方法が学生の希望する方向に変化した」という意味において授業の改善に有効であったと考えられる。

キーワード：学生による授業評価，総括的評価，形成的評価，授業の改善

はじめに

アメリカの大学で始まった学生による授業評価は、我が国においても1990年代以降多くの大学で導入されるようになった（井下, 2010；大山, 2007；安岡, 2005）。2014年11月に文部科学省が発表した「大学における教育内容等の改革状況について（平成24年度）」によれば、調査対象となった国公私立766大学のうち94%にあたる722大学が全ての学部もしくは全ての研究科で学生による授業評価を実施している（文部科学省高等教育局大学振興課大学改革推進室, 2014）。

このように我が国においても一般的になった学生による授業評価であるが、学生による授業評価の結果が有効に活用されているかという点については疑問視する声が多い（井下, 2010；田口, 2007；山地, 2007）。そうした疑問の多くは、「学生による授業評価は本当に授業改善のために役立っているのか」、「授業の改善を学生による授業評価の目的にしている大学は、その目的がどの程度達成されているか検証しているのか」といった趣旨のものであり、学生による授業評価の意味そのものを問う疑問であるともとらえることができる。

評価には「総括的評価（summative evaluation）」と「形成的評価（formative evaluation）」がある

（Centra, 1993；米谷, 2007）。総括的評価とは、被評価者のパフォーマンスを総合的・全体的に把握するための評価であり、学生による授業評価で言えば、当該科目のすべての授業が終了した後にその授業全体を学生に評価させるかたちの評価である。それに対し形成的評価は、被評価者のパフォーマンスの向上を目的とした評価で、学生による授業評価では、授業の質的改善を目的とした評価ということになる。

日本における学生による授業評価は、特定の学期で開講された授業全体を学生に評価させる科目評価（course evaluation）であることが多く（米谷, 2010）、総括的評価が主流である。総括的評価の結果を授業改善のための参考資料とすることも可能だが、授業担当者が総括的評価の結果をふまえて授業改善の努力をするのは次年度（あるいはその科目が次に開講される時期）以降となるので即効性がない。また、前年度の総括的評価の結果を参考にして担当教員が次年度に授業の改善を試みても、その授業を評価するのは別な学生ということになり、授業が改善されたのかどうか判断するのが難しくなってしまう。こうしたデメリットを補い、学生による授業評価をより“形成的”にするためには、当該授業が開講されている途中で学生に複数回授業評価を求め、同じ学生に授業内容や授業方法の変化を確認してもらうことが必要であると思われる。

藤田らは1992年度から本学で開講された授業

※1 長野県短期大学幼児教育学科 ※2 尚美学園大学芸術情報学部音楽表現学科

§ 連絡先 〒380-8525 長野県長野市三輪8-49-7 TEL 026-324-1221 FAX 026-235-0026

(講義科目)を対象に学生による授業評価を実施し、授業評価に影響を及ぼす諸要因について検討してきた(藤田・川島, 2014)。これまでの研究で実施した授業評価は、主として総括的評価であり、授業評価を求めた結果その後の授業がどのように変化したかについては不明確なままであった。こうした反省のもとに、本研究では科目開講中に受講学生に複数回授業評価を求め、それが実際に授業の改善に役立っているか否かについて検討した。

方法

対象者：2014年度後期に開講された講義科目「教育心理学」および「行動分析学」の受講生。「教育心理学」は幼児教育学科2年生の専門教育科目で受講者数は37名、「行動分析学」は幼児教育学科1年生の専門教育科目で受講者数は41名であった。

手続き：授業終了時に授業評価に関する質問項目が書かれた用紙(レスポンス・シート)を配布し、回答を求めた。授業評価を求める質問項目には、①授業はわかりやすかったか、②授業はまとまっていたか、③授業の進み具合はどうだったか(早すぎたり、遅すぎたりすることはなかったか)、④教員の熱意は感じられたか、⑤教員は授業の準備を十分にしていたか、⑥トピックの選び方は適切だったか、⑦板書は見やすかったか、⑧声の大きさはどうだったか(大きすぎたり、小さすぎたりすることはなかったか)、⑨話すスピードはどうだったか(早すぎたり、遅すぎたりすることはなかったか)、⑩教材(教科書や授業中に用いた資料など)はどうだったか、の10項目があり、それぞれの質問に対して0点(非常に悪い)~10点(非常に良い)で評価するよう求めた。レスポンス・シートにはこれらの質問項目の他に、「今日の授業の感想・質問」の欄が設けられており、自由に記述してもらった。レスポンス・シートへの記名および提出は任意とし、「教育心理学」は15回の講義回数中13回(第1~12回, 14回)、「行動分析学」では15回の講義回数中5回(第1回, 第4回, 第7回, 第10回, 第13回)で授業評価を求めた。

結果

授業内容によって配布資料や視聴覚教材を多用することがあり、そうした日の授業では板書はあまりしなかった。そのため、質問項目⑦(板書は見やすかったか)に対する評価を書かない学生が多数いた。

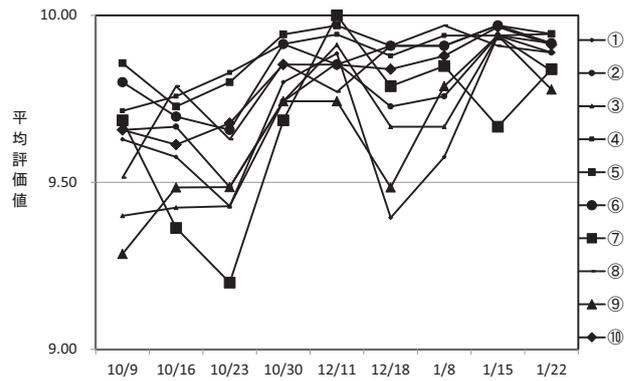


Figure 1. 「教育心理学」に対する授業評価(質問項目ごとの平均評価値)

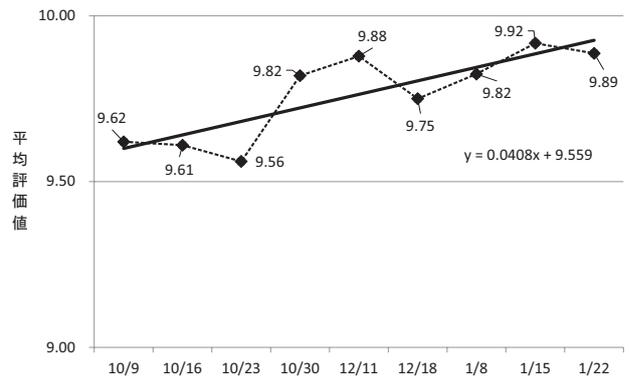


Figure 2. 「教育心理学」に対する授業評価(すべての質問項目の平均評価値)

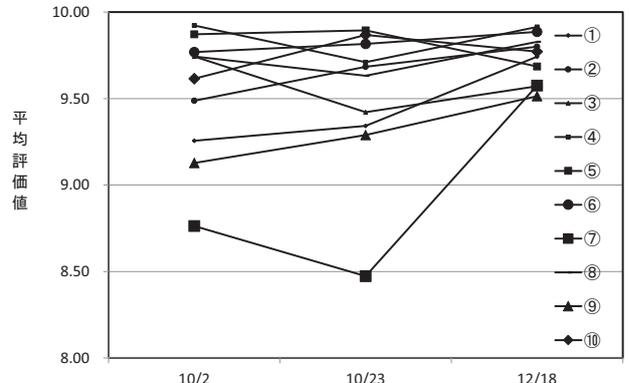


Figure 3. 「行動分析学」に対する授業評価(質問項目ごとの平均評価値)

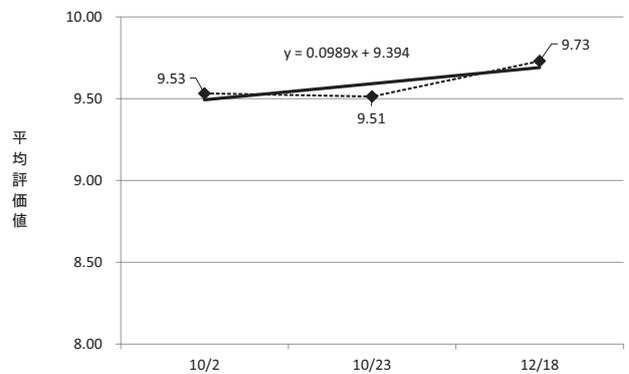


Figure 4. 「行動分析学」に対する授業評価(すべての質問項目の平均評価値)

データ数が極端に少ないと、評価を記入した少数の学生の意見が過剰に反映される可能性があると思われるため、評価者が10名以下であった質問項目を含む回のデータは除外して分析した。その結果、「教育心理学」は9回分、「行動分析学」は3回分のデータが分析の対象となった。

「教育心理学」に対する授業評価の結果を Figure 1 と Figure 2 に示す。Figure 1 は質問項目ごとの平均評価値の推移であり、Figure 2 はすべての質問項目の平均評価値の推移である（点線部分）。両図とも縦軸に平均評価値、横軸に評価実施日がとられている。また、Figure 2 には、評価値の増減傾向を視覚化しやすくするため、近似曲線（線形近似）を実線で追加して示した。Figure 1 および Figure 2 をみると、全体的に右上がりとなっており、平均評価値は授業回数が進むにつれて増加していることがわかる。分析の対象となった授業の初回（10/9）における全質問項目の平均評価値が9.62、最終回（1/22）の平均評価値が9.89であったが（Figure 2 参照）、両日の平均評価値に差があるかどうかを検討するため、平均値の差の検定（ウェルチ法）を行った（宮城, 1994）。その結果、両日の平均評価値には統計的に有意な差がみられた（ $p < .01$ ）。また、特に評価が低かった質問項目（10/9の質問項目⑨、10/16と10/23の質問項目⑦、12/18の質問項目①）についても、後の授業の平均評価値と比較したところ、どの質問項目においても有意な増加傾向が認められた。

Figure 3 と Figure 4 が「行動分析学」に対する評価結果である。両図とも縦軸に平均評価値、横軸に評価実施日がとられており、Figure 3 が質問項目ごとの平均評価値の推移、Figure 4 がすべての質問項目の平均評価値の推移（点線部分）を表している。また、前掲の Figure 2 のように Figure 4 には近似曲線（線形近似）が実線で図示されている。分析の対象となった授業の初回（10/2）の平均評価値（9.53）と最終回の授業（12/18）の平均評価値（9.73）を比較したところ（Figure 4 参照）、統計的に有意な差が認められた（ $p < .01$ ）。特に平均評価値が低かった質問項目（10/2の質問項目⑦と⑨、10/23の質問項目⑦）についても最終回の授業（12/18）で有意に増加していた。

以上の結果から、本研究で授業評価の対象となった2科目については、科目開講中に学生による授業評価を複数回実施することが、授業評価の平均評価値を増加させることがわかった。

考 察

本研究で授業評価の対象となった「教育心理学」と「行動分析学」に限って言えば、科目開講中に複数回受講学生に授業評価を求めることで授業評価の平均評価値は増加した。しかし、それはあくまでも授業に対する学生の主観的な評価が上昇したということであり、必ずしも「授業の質の向上」を意味するものではない。

先の研究（藤田・川島, 2014）で指摘したように、“授業の質”は多角的に判断されるべきであり、授業評価の結果だけで“授業の質”を判断することは危険である。また、“授業の質”に関する明確な定義や基準がないまま、学生による授業評価の結果だけを“授業の質”を測る指標としてとらえるのは、学生による授業評価に対する過信であり、誤用である。本研究の結果は、「授業内容や授業方法が学生の希望する方向に変化した」という意味において授業の改善があったと考えられるが、それが授業の質的改善と言えるのかどうか判断することはできない。

授業の質的改善を標榜して学生による授業評価を導入している大学は多いが、必ずしも授業評価の結果を“形成的”に活用しているとは思われない。むしろ、これまで度々指摘されているように、学生による授業評価を「教育改革を実施している事実を対外的に示すいわば証拠作りの方策」として、あるいは「大学認証評価のために」実施している大学が少なくないようである（串本, 2010；大塚, 2010；関内, 2010）。学生による授業評価の結果を授業の質的改善に役立てるためには、各大学が「“授業の質”とはなにか」、「なにをもって授業の質的改善とするのか」、「学生による授業評価は“授業の質”とどのように関連しているのか」といった点を明確にした上で授業評価を実施し、その結果を教員にフィードバックすることで各大学が定義する“授業の質”がどのように変化したのかを示す必要がある。そうしたプロセスを経て実施するのでなければ、学生による授業評価が本当の意味で“形成的”になることはないと思われる。

引用文献

- Centra, J.A. (1993). *Reflective faculty evaluation: Enhancing teaching and determining faculty effectiveness*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- 藤田勉・川島眞 (2014). 学生による授業評価に影響を及ぼ

- す諸要因について 長野県短期大学紀要, 69, 1-11.
- 井下理 (2010). 「学生による授業評価」調査の活用を考える 東北大学高等教育開発推進センター編 学生による授業評価の現在 東北大学出版会 pp.65-106.
- 申本剛 (2010). 授業評価アンケートは何を捉えようとしているのか 東北大学高等教育開発推進センター編 学生による授業評価の現在 東北大学出版会 pp.127-141.
- 米谷淳 (2007). 学生による授業評価についての実践的研究 大学評価・学位研究, 5, 123-134.
- 米谷淳 (2010). 学生からの声を生かす—学生授業評価から学習支援評価へ— 東北大学高等教育開発推進センター編 学生による授業評価の現在 東北大学出版会 pp.5-36.
- 宮城重二 (1994). やさしい実践統計学 光生館 pp.105-109.
- 文部科学省高等教育局大学振興課大学改革推進室 (2014). 大学における教育内容等の改革状況について (平成 24 年度)
- 大塚雄作 (2010). 授業評価の読み方・使い方—学問学習共同体における実践的妥当化のすすめ— 東北大学高等教育開発推進センター編 学生による授業評価の現在 東北大学出版会 pp.37-64.
- 大山泰宏 (2007). 授業評価の発想と歴史 山地弘起 (編著) 授業評価活用ハンドブック 玉川大学出版部 pp.11-30.
- 関内隆 (2010). はじめに 東北大学高等教育開発推進センター編 学生による授業評価の現在 東北大学出版会 pp.1-2.
- 田口真奈 (2007). 授業評価の諸機能 山地弘起 (編著) 授業評価活用ハンドブック 玉川大学出版部 pp.31-51.
- 山地弘起 (2007). はしがき 山地弘起 (編著) 授業評価活用ハンドブック 玉川大学出版部 pp.3-4.
- 安岡高志 (2005). 学習の質・量を充実させるために 大阪大学大学院工学研究科原子力工学専攻編 学びに成功する「よい授業」とは何か 大阪大学出版会 pp.111-127. (平成 27 年 9 月 24 日受付、平成 27 年 12 月 1 日受理)