

学生による授業評価 — 実施時期についての検討 —

長谷部比呂美

(2012年10月30日受理)

要約

大学教育の改革、授業改善が求められてきたなかで、学生による授業評価がFDの一環として多くの大学で実施されている。しかし、その実施方法や活用についての開発研究はまだあまり進んでいない。

本研究では、学生による授業評価を授業改善のための基礎的資料を収集する方途の一つとしてより有効な実施方法を探るため、その実施時期に着目して検討を試みた。そのために、筆者の担当した科目に関して、授業期間の途中に実施した授業評価と学期末に全学的に実施された授業評価について、それぞれの評定平均値を比較検討した。その結果、検討した科目のほぼ全ての項目について、学期末の方が高く評価されていることが明らかとなった。学期の中間の時期に形成的評価として授業評価を実施することが、教育活動の途上において自らの授業を省みて改善することに繋がると推察され、より有効な実施時期であることが示唆された。

キーワード 授業改善、FD、授業評価、実施時期、形成的評価

問題の所在と目的

進学率の変化により学生の学ぶ力等に変容がみられること、それに伴って、高等教育のあり方も変容することがM. トロウ (1976) ¹⁾ により指摘されて久しい。近年、わが国においても大学進学率のいっそうの上昇に伴い、高等教育 (以後、大学教育と記す) の大衆化と学生の多様化がますます進んでいる。多様な学生の入学により生じている様々な課題や問題のみられる現状に関して、「学生によっては、授業に出席しない、授業中に質問をしない、授業時間外の学習が不十分である、議論ができない」などの問題点が大学審議会答申 (1998年) ²⁾ において指摘されている。一方、同答申には、学生側の問題だけでなく、教育内容と方法に関する問題点についても次のように指摘されている。「一般に教員は研究重視の意識は強いが教育活動に対する責任意識が十分でない、授業では教員から学生への一方通行型の講義が行われている、授業時間外の学習指導を行っていない、学期末の試験のみで成績評価

1

が行われている、成績評価が甘く安易な進級・卒業認定が行われている」ことなどである。こうした現状に鑑み、大学教育の改革が強く求められてきた。しかし、1998年の同答申から10年を経過した2008年の中央教育審議会答申³⁾においても、未だ教育改革の実質的成果が上がっていないことが指摘されている。

大学教育の改善は依然として喫緊の課題といえる。その方法の一つ、ファカルティ・ディベロップメント（Faculty Development）については、大学審答申（前掲）において、「各大学は、個々の教員の教育内容・方法の改善のため、全学的にあるいは学部・学科全体で、それぞれの大学等の理念・目標や教育内容・方法についての組織的な研究・研修（ファカルティ・ディベロップメント）の実施に努めるものとする旨を大学設置基準において明確にすること」と、その必要性が明記された。さらに、2007年、大学設置基準等の一部を改正する文部科学省令により、それまで努力義務であったファカルティ・ディベロップメント（以下、FDと記す）が義務化された。FDに関しては、その一環として、授業改善のために学生による授業評価を実施している大学は多い。冷水（2010）⁴⁾は、自身の担当科目に対する学生の授業評価について継続して統計的に分析・検討し、授業方法の見直し・改善を行ったことを報告している。また、単に学生の評定を集計した結果が個々の教員にフィード・バックされるだけでは、授業評価が有効的に活用されているとは言い難いとして、授業評価結果を4つの観点から統計的分析を行った森、田邊（2011）⁵⁾や、携帯電話のブラウザ機能を利用したリアルタイム授業評価アンケートシステムの導入とそのシステムを利用した集計結果の分析結果が報告されている鳥巢・佐々木（2011）⁶⁾などの先行研究がある。しかし、永原ほか（2011）⁷⁾の全国135大学を対象とした調査研究により、授業評価の実施方法や利活用の実態には大学間に大きな差がみられることが報告されており、授業評価を授業改善のためにどのように活用するかに関する開発研究についてはまだ多くはない。本研究の対象としたA短期大学においても、毎年、開講されている全ての科目を対象に、全学的に学生による授業評価が実施されているものの、その結果を授業改善のために具体的に活かすまでには至っていないのが現状である。義務化され多くの大学で実施されている授業評価の形骸化を招くことのないよう、授業改善のための活用に資するような実施方法や授業評価によって得られる資料の意味が検討される必要がある。

学生による授業評価は、一般的に、“授業アンケート”・“授業評価アンケート”等の名称で、マークシート回答方式、実施時期としては、前期後期の各授業の終了近くの回に行われていることが多い。A短期大学では、「学生による授業評価アンケート」というタイトルの質問紙アンケートが、各科目の授業担当教員により実施されている。その実施時期・回数については、多くの大学と同様に、前期・後期各学期末頃（通年科目に関しては、後期末頃）の授業時間内において1回のみの実施である。そのため、授業評価の結果を当該科目の授業改善に生かすことのできる機会は次期以降となり、結果を踏まえて授業を改善した成果を評価を行った学生に直接還元できるわけではない。そのためか、授業評価を実施する際、学生のモチベーションはあまり感じられない。

教育評価は、その実施時期により、学期の開始時期に実施され、それまでの習得レベルの

確認や、次の学習に必要とされる知識・技能を備えているかどうかの判定を事前評価として行う「診断的評価」、学期の途中において教授活動および学習活動へのフィードバックのために実施される「形成的評価」、学期の終了時点などに、学習目標がどれくらい達成できたかを概括する「総括的評価」に分けられる。A短期大の「学生による授業評価アンケート」も、他大学同様その実施時期からは「総括的評価」にあたる。教員が自らの授業を省みるための判断材料を収集するために一般的に用いられている「形成的評価」の方法としては、授業内容についての感想やリアクションペーパー等がある。これらは多面的に対象をとらえてフィードバックのための情報を多く引き出せる方法であり、日常的に授業時間内に実施されていることも多いであろう。一方、そうした教員個々の行う「形成的評価」方法に加えて、FDの一環として全学的に実施されている授業評価を「形成的評価」として位置づけ、授業改善のための判断材料を収集することは、FDの趣旨にあった授業評価の利活用といえる。授業評価を「形成的評価」として活用した研究として、大塚 (2005 溝上・藤田編)⁸⁾ や林 (2010)⁹⁾ の先行研究がある。大塚 (前掲)¹⁰⁾ は、通常、学期末に総括的に行われることの多い授業評価について、「より具体的な授業の手法の効果を調べるために、授業ごとに簡単な授業評価を実施してみること」(p.12) を提案し、自身の授業において、実際に毎回の授業時に学生による評価を実施した結果について、全12回のクラス評定平均値の推移として報告している。林 (前掲)¹¹⁾ は、形成的評価を踏まえた授業が効果的であること、授業評価を毎回の授業において実施することに意味があると述べ、担当した半期各回の授業において、学生の授業評価および教員自身の授業評価を実施して、両者の評定結果の一致やギャップを検討している。しかし、永原ほか (前掲)¹²⁾ の全国調査の結果によると、大学全体として実施・集計される形式での授業評価を学期の中間に実施している大学は多くはない^{注1)}。そこで、本研究では、学生による授業評価に関して、授業改善のための基礎的資料を収集するための実施方法として、学期の中間の時期に実施することの有効性について探ることを目的とする。そのために、2012年度前期にA短期大学において筆者の担当した科目について、学期末の学生による授業評価に加えて学期の中間においても、形成的評価として位置づけて授業評価を実施し、それらの評定値の比較検討を試みる。

方 法

1 調査対象

首都圏にあるA短期大学の保育士・幼稚園教諭の養成課程在学学生。2012年度前期に筆者の担当した「発達心理学Ⅱ」「教育相談」「保育相談支援」「発達心理学Ⅲ」の4科目(いずれも半期科目)の受講生。「発達心理学Ⅱ」は1年次の選択科目、「発達心理学Ⅲ」は2年次の選択科目である。「教育相談」と「保育相談支援」はともに2年次に置かれており、「教育相談」は幼稚園教諭免許取得のための必修科目、「保育相談支援」は保育士資格取得のための必修科目である。

2 調査方法

調査の実施時期は、形成的評価としての学生による授業評価（以下、「中間授業評価」と記す）は、各科目の前期15回の2／3程度経過した回^{注2)}の授業時間において実施した。一方、A短期大学において開講されている全ての科目を対象として学期末に実施されている「学生による授業評価アンケート」（以下、「学期末授業評価」と記す）は、学期の最終である15回目^{注3)}の授業時間内に実施した。

集団法により、教室単位で、授業の終了近くの一部時間を用い、担当教員（筆者）により、「アンケートが授業を改善するためのものである」という調査の意図や、回答結果は成績や評価と無関係であること、分析は統計処理されるため個人の特定はされないこと等について、口頭で説明し調査協力を依頼した。調査票を配布し、質問紙に回答を記入後直ちに回収する方法をとった。なお、「中間授業評価」については、記名欄を設けたが、その記入についてはとくに求めず各回答者個人の自由裁量とした。「学期末授業評価」は全学的に無記名で実施されている。

3 調査内容

「中間授業評価」の項目については、林（前掲）¹³⁾の評定項目（全5項目）^{注4)}や大塚（前掲）¹⁴⁾（4項目）^{注5)}を参考として作成し、全5項目^{注6)}によるアンケート形式としたが、うち1項目は、学生自身の授業に対する理解度を自己評定する項目とした（表（1）参照）。各項目に対して、「非常に良かった」から「非常に悪かった」までの5段階で評定してもらった。集計にあたっては、順に、5点、4点、3点、2点、1点、と得点化した。

「学期末授業評価」は、A短期大学において全学的に用いられている「学生による授業評価アンケート」の集計結果が担当教員にフィードバックされたもの^{注7)}を用いた。「そう思う」「ややそう思う」から「思わない」までの5段階で評定され、順に5点、4点、3点、2点、1点、と得点化されているものである。分析には、統計パッケージ SPSS11.0J を用いた。

結果と考察

1. 「中間授業評価」の結果

「中間授業評価」により得られた評定値として、「発達心理学Ⅱ」「教育相談」「保育相談支援」「発達心理学Ⅲ」それぞれの科目について、各項目ごとの評定平均値と有効回答数（N）^{注8)}を表（1）に示した。

表（1）「中間授業評価」の評定平均値

	発達心理学Ⅱ		教育相談		保育相談支援		発達心理学Ⅲ	
	評定平均値	N	評定平均値	N	評定平均値	N	評定平均値	N
授業内容に興味を持てたか刺激を受けたか	4.33	78	3.64	39	3.78	46	4.69	16
授業での教員の熱心さ	4.56	78	3.77	39	4.00	46	4.75	16
授業のわかりやすさ	4.28	78	3.74	39	3.78	46	4.81	16
教材は適切であったか	4.23	78	3.79	39	3.89	46	4.63	16
授業内容に対するあなたの理解度	3.79	78	3.46	39	3.80	46	4.56	16

各項目についての評定平均値は、科目によって高低がみられるが、選択科目（「発達心理学Ⅱ」・「発達心理学Ⅲ」）に対する評定の方が必修科目（「教育相談」・「保育相談支援」）よりも高く示された。免許・資格を取得するために必修とされている科目と比べて、自ら選択した科目については集中して授業に取り組み、そうした受講態度が授業担当者との相互作用にも寄与し、結果として高い評定が示されたと推察される。また、当該科目の授業内容の理解度に関する項目に対しては、「保育相談支援」以外の3科目とも、教授法についての質問項目等と比較して低く評定されている。とくに、学生自身の理解度に関する自己評価が、教授法に関する項目のうち「授業のわかりやすさ」に対する評価よりも低く評価されていることについては、今後、さらに詳細な検討が必要である。

2. 「中間授業評価」各項目間の関連

「中間授業評価」について各項目間の関連を調べるために、Pearson の相関係数を算出した。結果を表（2）に示した。なお、相関係数を算出するためのデータは、4つの科目をまとめたものを用いた。（有効回答数の計179）

表（2）「中間授業評価」各項目間の相関

	授業内容に興味を持てたか	授業での教員の熱心さ	授業のわかりやすさ	教材は適切であったか	授業内容に対するあなたの理解度
授業内容に興味を持てたか	—	0.70**	0.77**	0.71**	0.67**
授業での教員の熱心さ		—	0.69**	0.70**	0.46**
授業のわかりやすさ			—	0.75**	0.65**
教材は適切であったか				—	0.64**
授業内容に対するあなたの理解度					—

** $p < .01$

すべての項目間に、.7以上の強い正の相関、または、.4～.7の比較的強い正の相関がみとめられた。（いずれも、1%水準で有意）

学生の理解度と最も強い相関が認められたのは、授業内容に興味をもてたか ($r=.67 < .01$)

どうかである。次いで、授業のわかりやすさ、($r=.65 <.01$)、教材の適切さ ($r=.64 <.01$) に強い相関が認められる。教員の熱心さとは中程度の相関 ($r=.46 <.01$) がみられるものの、本研究の対象としたA短期大学の学生に関しては、授業への興味や分かりやすさ、教材の適否の方が理解度と強く関連していることが明らかとなった。また、分かりやすさと教材の適否の間にも強い相関 ($r=.75 <.01$) が示され、使用するテキストの選択や作成教材の工夫が大切であることが示唆された。さらに強い相関関係がみられたのは、興味度と分かりやすさ ($r=.77 <.01$) である。学生が授業内容に興味をもったり刺激を受けることと、教員の熱心さは強い相関 ($r=.70 <.01$) がみられた。当該授業を理解できたと学生が自己評価できるためには、教員のやみくもな熱意だけでは十分ではなく、興味を喚起する授業内容が含まれていること、適切な教材を用いてわかりやすい授業展開を工夫することが授業改善のためにより重要であることが示唆された。

3. 「中間授業評価」と「学期末授業評価」の比較

「中間授業評価」と「学期末授業評価」結果の各項目のうち、対応する質問内容であったのは、表(3)に示した3項目である。

表(3)

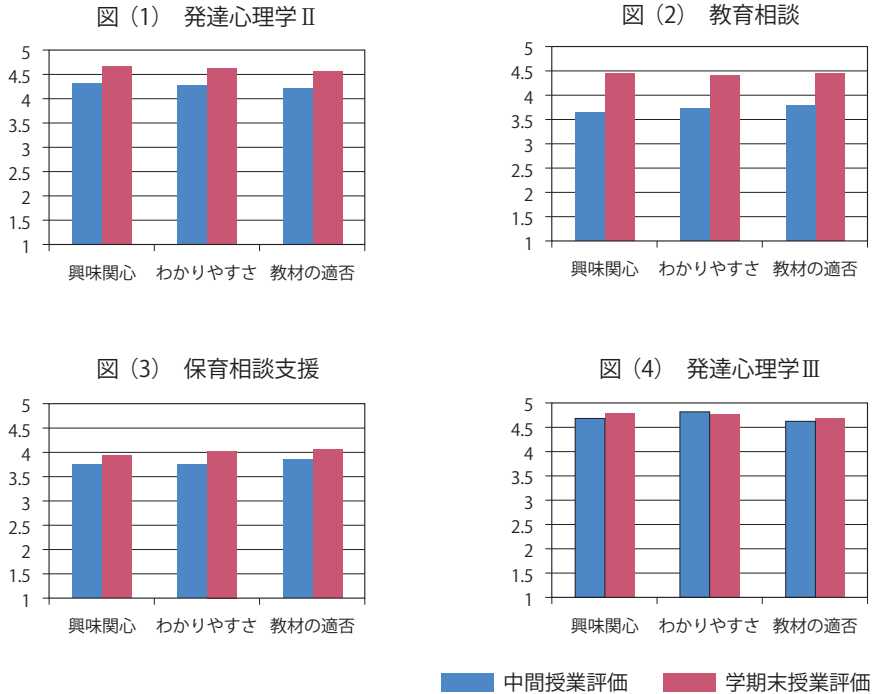
	「中間授業評価」の項目	「学期末授業評価」の項目
「興味関心」	授業内容に興味を持てたか刺激を受けたか	学習意欲や興味・関心の高まる授業でしたか
「わかりやすさ」	授業のわかりやすさ	教員の話し方や説明の仕方は分かりやすかったですか
「教材」の適否	教材は適切であったか	テキスト、資料、教材、板書などは理解の役に立ちましたか

A短期大学において全学的に実施されている「学生による授業評価アンケート」の集計結果として、各科目担当者にフィードバックされた資料より、「中間授業評価」の項目と対応した項目ごとの評定結果^{注9)}を抜粋して転記し、表(4)に示した。

表(4)「中間授業評価」と「学期末授業評価」— 対応する項目の評定平均値

	発達心理学Ⅱ		教育相談		保育相談支援		発達心理学Ⅲ	
	中間 授業評価	学期末 授業評価	中間 授業評価	学期末 授業評価	中間 授業評価	学期末 授業評価	中間 授業評価	学期末 授業評価
「興味関心」	4.33	4.68	3.64	4.45	3.78	3.97	4.69	4.80
「わかりやすさ」	4.28	4.63	3.74	4.41	3.78	4.06	4.81	4.80
「教材」の適否	4.23	4.55	3.79	4.45	3.89	4.09	4.63	4.67

各科目ごとに評定平均値を比較したグラフを、それぞれ図（1）～図（4）に示した。



各科目のほぼすべての項目について、「中間授業評価」よりも「学期末授業評価」の方が評定平均値が上昇していることがわかった（評定平均値の差は、平均0.33）。唯一、「発達心理学Ⅲ」の授業については、「わかりやすさ」に関する質問項目に対する評価として、「中間授業評価」と「学期末授業評価」とがほぼ同じ評定平均値であった（4.81 > 4.80）が、この項目については「中間授業評価」においても評定値が高く示されており、「学期末授業評価」においてもほとんど推移がみられなかったものと推察される。他の計11項目については、評定値の上昇の幅には差がみられるもののすべて「学期末授業評価」の方が高く評定されている。このことについては、大塚（前掲）¹⁵⁾により、自身の1997年度の「教育心理学」全12回の授業ごとに毎回授業評価を行った結果として、最終回の授業評価が最も高い評定平均値が示されたことが報告されている。同様に、学期末により高い評定が示された本研究結果に関しては、要因の一つには、教育活動の途上に学生による授業評価を実施したことで、説明の仕方や教材の工夫等、自らの授業を省みて実際に様々な授業改善に努めたことが考えられ、授業評価を授業期間の中間に実施することで、形成的評価として授業改善に資する活用の可能性について示唆された。また、他の要因として、学生の授業評価の評定値を左右する要因として、大塚（前掲）¹⁶⁾が、「講義形式の授業にせよ、演習方式の授業にせよ、教師と学生の間のある種の相互作用のあり方を無視することができない」ということを指摘しているように、学期の中間の時期よりも授業回数を重ねた学期末には学生との相互作用がより

活発になったことも考えられる。しかし、それらを勘案しても、本研究で検討した計12項目の評定平均値の上昇幅を平均すると「学期末授業評価」の方が0.33高く、科目によっては平均0.71（「教育相談」）と大きな上昇がみられたことや、実際の授業中の手応えからは、形成的評価の結果を動機づけとした授業改善の成果や相互作用の深まりだけとは考えにくく、やはり、先行研究により、最終回の授業評価が高く示されることが指摘されているように、「学期末授業評価」自体が甘めに評定された傾向があるのではないかと推察される。永原ほか（前掲）^{17）}の全国調査によれば、多くの大学で行われている授業評価の実施時期は、一般的に授業期間の期末である。授業改善のための手がかりとして、学期末の授業評価結果のみを鵜呑みにすることは、田実ほか（2010）^{18）}により、授業評価の高低による授業改善への動機づけ形成について報告されているように、「油断と慢心を招く」（P.13）ことに繋がりがかねないことも示唆された。

まとめと今後の課題

本研究では、省令により義務化されたFDの一環として多くの大学で実施されている学生による授業評価について、授業改善のためにより有効な実施方法を探ることを目的とした。そのために、授業評価の実施時期に着目し、全学的に実施されている学期末の授業評価に加えて、学期の中間にも学生による授業評価を実施し、それらの評定平均値を比較検討した。その結果、学期の中間の時期に形成的評価として授業評価を位置づけることが授業改善に繋がり、より有効な実施時期といえることが示唆された。

大塚（前掲）^{19）}の試みのような、授業評価の毎授業時における実施については、試行の価値は推察される。しかし現実的には、たとえ学期途中と学期末の2回の実施としても、授業評価を行う学生への負担、半期15回の授業時間内に2回実施する時間の確保、その集計・結果の検討に関しても、中間に実施した評価については当該科目の担当教員自身が行うほか、他の方法はとりにくいと思われることなどを勘案すると、全学的実施は困難な場合が多いと思われる。しかし、現行のように学期末1回の授業評価については、先行研究による指摘や本研究結果にもみられたように、学期途中に実施された評価よりも高く評定される傾向が否めないこと、また、評価者である学生への直接的な還元ができないこと等の問題がある。各学期1回の実施の場合も、たとえば、学期末実施の年と学期途中実施の年を隔年に設定するといった方法をとるなど、実施時期の再考も必要であろう。

また、大塚（前掲）^{20）}は、「学生の構成の違い、教授者の教育目的の違い、その授業を含むカリキュラムにおける位置づけなど、それぞれの授業には独自の文脈や背景があり、具体的な改善点は、自らの授業実践を通して、自らが生み出していく以外ない部分が少なくないのである。」（P.11）と指摘している。学生による授業評価は学生との相互作用により評価がなされるものであり、評定結果の意味を的確に捉えて検討できるのは、当該授業を担当している教員自身をおいてないであろう。担当教員がその評価の意味を自らとらえて、授業改善のための判断材料とすることができるような実施方法・活用の仕方をさらに検討する必要がある。

本研究に用いたデータは、筆者の2012年度前期に担当した4科目の授業においてのみ収集した極めて限定的なものであり、分析結果を一般化するためには、調査対象とする科目の種類や評価者の人数を増すこと、また同一科目に対する授業評価についての年度による比較検討等が必要である。また、授業改善に寄与する授業評価とするためには評価項目についての検討が課題であることが指摘されている（田実ほか、前掲）²¹⁾が、個々の評価項目について検討すること、評価結果の統計的な分析方法等についても検討する必要があること等、多くの課題を残している。

脚注

- 注1) 全回答数95大学のうち73.7%が前期後期に1回ずつ実施。
- 注2) 自由記述による評価アンケートを授業回数1/3程度のところで実施したため。なお、自由記述による授業評価については、紙幅の関係により別の機会に報告を予定。
- 注3) 14回目・15回目の授業展開における時間配分により、14回目に実施した科目もある。
- 注4) 林（前掲）の評定項目「1.今日の授業での教員の話し方（聞き取りやすさ）2.今日の授業での教員の熱心さ3.今日の授業のわかりやすさ4.今日の授業内容に興味を持てたか、刺激を受けたか5.今日の授業に対するあなたの理解度の自己評価」
- 注5) 大塚（2005溝上・藤田編）の評定項目“理解度（わかりやすかった）”“発見（新たな発見があった）”“興味度（興味深かった）”“満足度（総合的に満足できた）”
- 注6) 「学期末授業評価」の授業についての質問項目は全9項目であるが、学生の負担に配慮して、「中間授業評価」では5項目として作成。
- 注7) 各科目ごとに集計され、各科目担当者にフィードバックされるほか、科目名を付した冊子体として学内で公開されている。
- 注8) 有効回答数については、記入漏れや、アンケート実施当日の授業の欠席者により履修人数とずれのみられる科目もある。
- 注9) 2012年度前期「学生による授業評価アンケート」の結果より転記。

引用文献

- 1) M.トロウ 天野郁夫、喜多村和之訳「高学歴社会の大学—エリートからマスへ—」東京大学出版会、1976、p.3-64
- 2) 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—（答申）大学審議会（平成10年10月26日）
- 3) 学士課程教育の構築に向けて（答申）中央教育審議会（平成20年12月24日）
- 4) 冷水啓子「学生による授業評価（VI）：教職志向要因との関係（松浦道夫教授退任記念号）」桃山学院大学人間科学（38）、2010、p.129-144
- 5) 森節子、田邊義隆「授業評価アンケート調査から読み取れる学生の意識と授業の課題（2）—近畿大学法学部英語科目群の分析を通して」近畿大学英语研究会紀要No.7、2011、p.17-36
- 6) 鳥巢泰生、佐々木英洋「リアルタイム授業評価システムを活用した授業改善（8）」大手前大学論集12、2011、p.201-225

- 7) 永原和夫 [ほか] 「学生による授業評価に関する全国調査」北海道文教大学論集（12），2011，p.157-172
- 8) 大塚雄作「学習コミュニティ形成に向けての授業評価の課題」溝上慎一，藤田哲也（編著）『心理学者、大学教育への挑戦』ナカニシヤ出版，2005，p.1-37
- 9) 林創「学生および教員自身の授業評価はどの程度一致するか？」京都大学高等教育研究16，2010，p.73-81
- 10) 前掲8)
- 11) 前掲9)
- 12) 前掲7)
- 13) 前掲9)
- 14) 前掲8)
- 15) 前掲8)
- 16) 前掲8)
- 17) 前掲7)
- 18) 田実潔，竹原卓真，鈴木剛，岩本一郎，古谷次郎「学生による授業評価に基づいた授業改善への探索的研究（III）：過去3度のアンケートの縦断分析から（2003-2007）」北星学園大学経済学部北星論集49（2），2010，p.1-16
- 19) 前掲8)
- 20) 前掲8)
- 21) 前掲18)