

学生による授業評価は 何に役立つのか

平成 16 年度北九州市立大学
特別研究推進費対象研究報告書

松尾 太加志（文学部）
近藤 倫明（文学部）

平成 17 年 4 月

1. はじめに

現在、国内の多くの大学では学生による授業評価を実施している。文部科学省の調査（文部科学省，2004）によると，2002年度の時点で約84%の大学で学生による授業評価が実施されている。一方、学生による授業評価に対する研究は，Algozzine, Beattie, Bray, Flowers, Gretes, Howley, Mohanty & Spooner(2004)によると，アメリカなどでは1920年代から始まっており，近年では伝統的な方法とは異なる手法も検討されてきている。現在多く行われているのは伝統的な学生による授業評価 (conventional student evaluation of teaching) であり(Sproule, 2000)，授業の最後の時間に選択式の回答で評定尺度で評価をさせるものである。学生による授業評価には主として2つの利用目的が考えられる(Algozzine, et al., 2004)。ひとつは授業改善であり，もうひとつは教員の人事査定である。国内においては，人事査定まで至らないものの，教員の個人評価として利用されている実践的取り組みがすでに報告されている（高等教育情報センター，2003）。

しかし，学生による授業評価が有効であるかどうかについては，必ずしも，統一した見解があるわけではない。1980年代のGaski(1987)の論文では，学生による評価の妥当性を支持するものとして9本の論文を，支持しないものとして5本の論文を紹介している。1990年代のGreenwald & Gillmore(1997)の論文では，学生による授業評価を支持する立場とそうでない立場の文献をそれぞれ11本，7本紹介した上で，著者自らは中間的な立場であると述べている。さらに，Algozzine et al.(2004)では，概括的に，多くの論文でどのような研究がなされ，今後の課題としてどのようなものがあるかをまとめている。このように，多くの研究がなされていても，その妥当性に関して，十分にコンセンサスがあるわけではない。学生による授業評価の論

文の多くは，たんなる実践的な報告であったり，実証研究ではあっても，ただどのような要因が関与しているかを示したにすぎないものが多く，授業改善や教員評価に有効であるかを実証的に示した研究はあまりみられない。

筆者らは，2000年度から，いくつかの担当科目において試行的に学生による授業評価を実施しており，その結果をWeb上でも公開をしている¹。しかし，このような取り組みが授業改善にどの程度役に立つのかは疑問である。伝統的な学生による授業評価結果だけではどのような授業改善が必要なのかの情報を提供してくれない。ただし，授業評価の結果を複数年度で比較した場合，その結果に違いがあれば，それは教員の教え方の違いを反映していると考えられ，授業改善のヒントが示唆される可能性もある。

そこで，本論文では，2002年度と2003年度に実施した2度の学生による授業評価の結果を比較し，その比較によって何がわかり，授業改善に向けて何ができるのかを考え，さらに，学生による授業評価のあり方を検討した。

2. 方法

2002年度と2003年度の授業評価をどのようにして行ったのかについて述べる。また，授業評価が学生の成績や事前の興味関心との関係を見るため，成績や事前の興味関心についても比較を行った。

2.1 授業の概要

対象とした授業科目「心理学実験」は，北九州市立大学文学部人間関係学科の心理学系の学生の必修科目で，2年生の1学期に開講される。2人の教員で担当しており，心理学実験の方法論について，実習を通して学び，さらに実験レポートの書き方を学ぶことを目的としている。

¹ <http://homepage1.nifty.com/tmatsuo/hyoka/>

シラバスでは授業のねらいを以下のように定めている。

実験科学としての心理学の基礎的な実験法を学習する。心理学の基礎実験を計画、実施し、そのデータ整理、レポート作成という一連の流れを実際に体験し、心理学的に人間を測定するための方法論を実践を通して学ぶ。3、4年次での演習における基礎的な研究能力を養うことを目的としている。

学生には、心理学の基礎的な実験を行わせレポートの提出を課し、それによって成績評価を行う。2コマ続き(90分×2)の授業が週に1回開講される。受講生は、30名程度である。

2002年度と2003年度で実施した授業の内容

についての違いを表1に示した。主な違いは、2002年度に実施した「まばたき条件づけ」の授業を2003年度は行わなかったことである。これは、2003年度は天候不良により大学全体が休講になるなどの理由で、授業回数が少なかったためである。また、実験のまとめについて、1回分の授業をとれなかったことも異なっている。ただし、レポート課題を義務づけた4つの実験課題の内容については、授業時間および内容にほとんど違いはなかった。

2.2 学生による授業評価

被調査者 北九州市立大学文学部人間関係学科2年生で、2002年度28名(男性7名、女性21名)、2003年度30名(男性6名、女性24名)。受講登録者数は、表1に示したようにそれ

表1. 2002年度と2003年度の授業の比較

	2002年度	2003年度
受講登録学生数	29	31
シラバスの掲載内容の違い	まばたき条件づけの記載なし	<ul style="list-style-type: none"> まばたき条件づけの実施を記載 実験のまとめの回に、「人権」というキーワードを付加 実験の順序を変更する可能性があることを注記
レポート課題	長さの弁別閾 盲点の大きさの測定 幾何学的錯視 フィッツの法則	長さの弁別閾 盲点の大きさの測定 幾何学的錯視 フィッツの法則
授業内容の比較	<ol style="list-style-type: none"> オリエンテーション 触2点閾 盲点の大きさの測定 盲点の大きさの測定 心理尺度の構成 弁別閾 弁別閾 正規確率紙の説明はレポート返却時に まばたき条件づけ 幾何学的錯視 幾何学的錯視 フィッツの法則 3名でグループ フィッツの法則 自習 実験のまとめ 	<ol style="list-style-type: none"> オリエンテーション 触2点閾 盲点の大きさの測定 盲点の大きさの測定 心理尺度の構成 パソコンのプレゼンテーションソフトを利用 弁別閾 弁別閾 正規確率紙を使う意味を説明 幾何学的錯視 幾何学的錯視 自習、ゼミ実験の被験者として参加 フィッツの法則 2名でグループ フィッツの法則、実験のまとめ

ぞれ 29 名と 31 名であったが、調査に回答したものは、それよりも少なかった。

質問内容 質問紙(付録 1)は、選択回答で、授業内容()についての 9 項目、教え方()についての 14 項目、資料・機器利用()についての 7 項目、設備環境()についての 6 項目、総合評価()の 4 項目、受講者自身の評価()の 3 項目で、合計 43 項目(図 1 参照)で、いずれも、「よく当てはまる」から「全く当てはまらない」までの 5 件法で回答を求めた。ただし、総合評価の中の 1 項目については 0 点から 100 点までの点数で評価を求めた。また、自由記述の欄を別に設けた。

手続き 各年度の授業の最後の時間に質問紙によって、学生に授業に対する評価の回答を求めた。授業担当者が質問紙を配布し、その場で回収した。質問紙は無記名での回答であった。

2.3 レポート課題による成績評価

表 1 に示したように、いずれの年度でも、「長さの弁別闘」、「盲点の大きさの測定」、「幾何学的錯視」、「フィッツの法則」の 4 つのレポートを課した。レポートの評価は、A、B、C、D の 4 段階で行い、学生に評価結果を添削したレポートとともに返却した。評価が D であったものは再提出を義務づけ、評価が C になるまで何度でも提出を求めた。再提出は、他の評価を受けた学生であっても可能であった。

評価は、「長さの弁別闘」、「盲点の大きさの測定」は 2 人の教員で評価し、「幾何学的錯視」、「フィッツの法則」に関しては 1 人ずつが担当した。

2.4 事前の学生の興味関心

学生が「心理学実験」の授業を受ける前に、心理学に対してどのような興味関心を持っていたのかを調査した。この調査は、実際に授業を受ける前には実施できなかったため、受講前を

想起してもらい回答を求めた。

被調査者 「心理学実験」を受講した学生。2002 年度受講(男性 6, 女性 18), 2003 年度受講(男性 5, 女性 18), 2004 年度受講(男性 5, 女性 23)の計 75 名。ただし、2004 年度の受講学生については、後述する因子分析の際のデータとしてのみ利用した

質問内容 質問紙(付録 2)では、心理学の各分野に関する項目を 20 項目挙げ、それぞれについて、「心理学実験」を受講前の 2 年生の 4 月段階で、どの程度興味があったかを 5 件法で尋ねた。項目は、被調査者が所属する大学の心理学系のゼミの分野に関わるものや開講されている心理学関連の科目を参考に著者を含め心理学を専門とする教員 3 人の意見をもとに定めた。また、当時、どのゼミ(認知心理学ゼミ、コミュニケーション論ゼミ、臨床心理学ゼミ、社会心理学ゼミ)を希望していたのかを回答してもらった(複数回答有り)。

手続き 2005 年 1 月に実施。2004 年度受講生は対象学生が全員受講している科目の学期最後の時間において実施。2002・2003 年度受講生は各ゼミの担当教員に質問紙を渡し、ゼミの時間などを利用して回答してもらった。

3. 結果

学生による授業評価とレポート課題の成績評価について、2002 年度と 2003 年度を以下のように比較した。

3.1 学生による授業評価の比較

いずれも、選択回答の「よく当てはまる」を 5 点、「少し当てはまる」を 4 点、「どちらでもない」を 3 点、「少し当てはまらない」を 2 点、「全く当てはまらない」を 1 点として、各質問項目についての平均値を各年度で算出した(図 1)。ただし、「-4 この授業の総合評価を 0 点~100 点でしてください」については、他

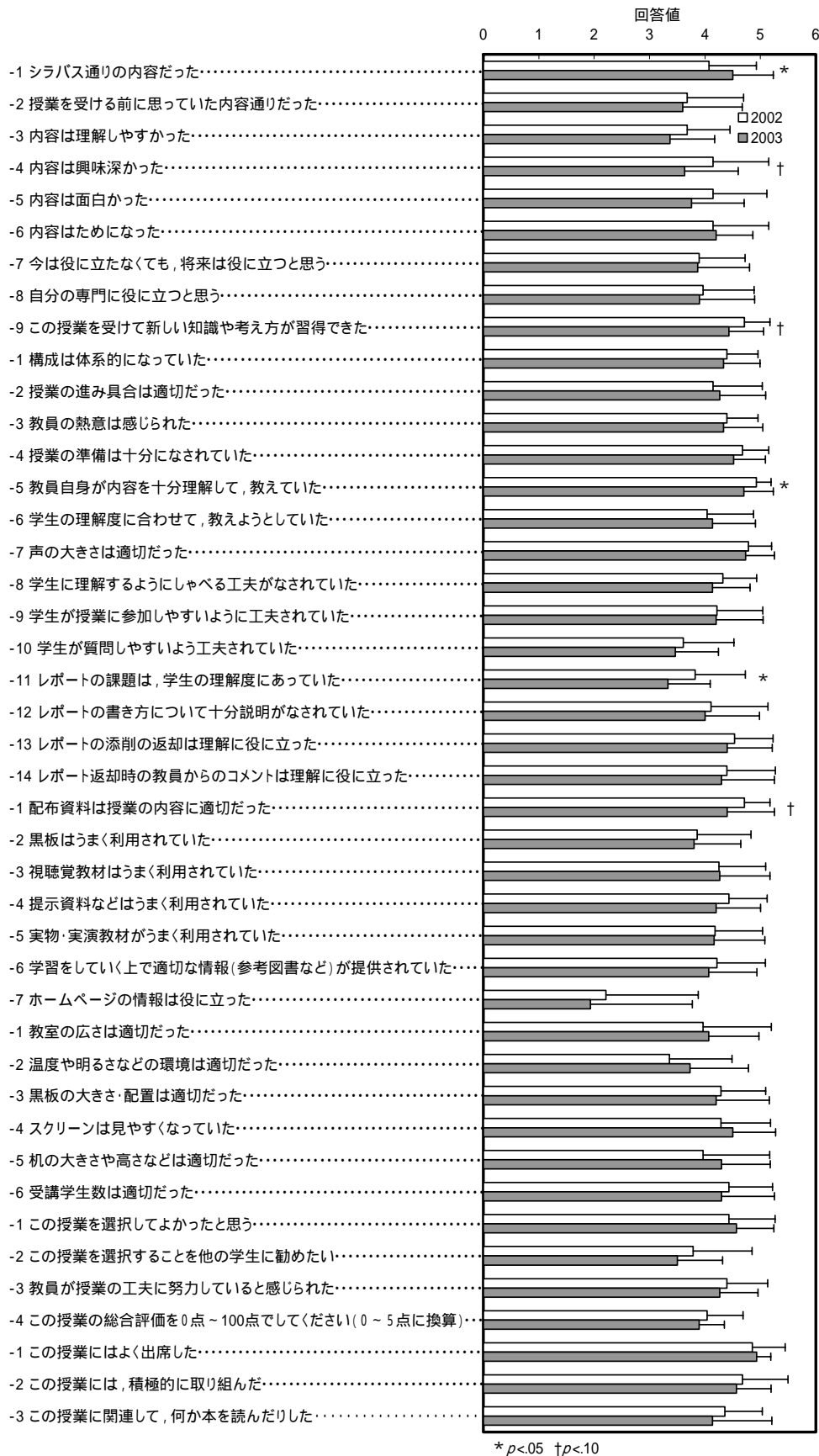


図1 2002年度と2003年度の学生による授業評価の平均回答値の比較

の質問項目と比較しやすいように、20で除すことによって、0~100点までの点数を0~5点

表2 年度間の差に傾向または有意差が見られた項目間での相関係数

	-4 内容は興味深かった	-9 新しい知識や考え方が習得できた	-5 教員自身が内容を十分理解	-11 レポートは理解度にあっていた	-1 配布資料は適切
-1 シラバス通りだった	-0.02	-0.06	0.16	0.08	0.08
-4 内容は興味深かった		0.43**	0.30*	0.36**	0.27*
-9 新しい知識や考え方が習得できた			0.16	0.40**	0.17
-5 教員自身が内容を十分理解				0.15	0.46**
-11 レポートは理解度にあっていた					0.31*

* $p<.05$, ** $p<.01$

に変換した。

2002年度と2003年度を比較するために、回答の平均値についてt検定を行った。その結果、「-4 内容は興味深かった」、「-9 この授業を受けて新しい知識や考え方が習得できた」、「-1 配布資料は授業の内容に適切だった」において差に傾向があることがみられ($p<.10$)、いずれも、2002年度のほうが当てはまるという回答であった。また、「-1 シラバス通りの内容だった」では、2003年度が当てはまるという回答が高く、有意な差がみられた($p<.05$)。「-5 教員自身が内容を十分理解して、教えていた」、「-11 レポートの課題は、学生の理解度にあっていた」では、2002年度のほうが当てはまるという回答が高く、有意な差がみられた($p<.05$)。

また、年度間の差に傾向または有意な差がみられた項目について、相関をとったところ、表2のようになった。

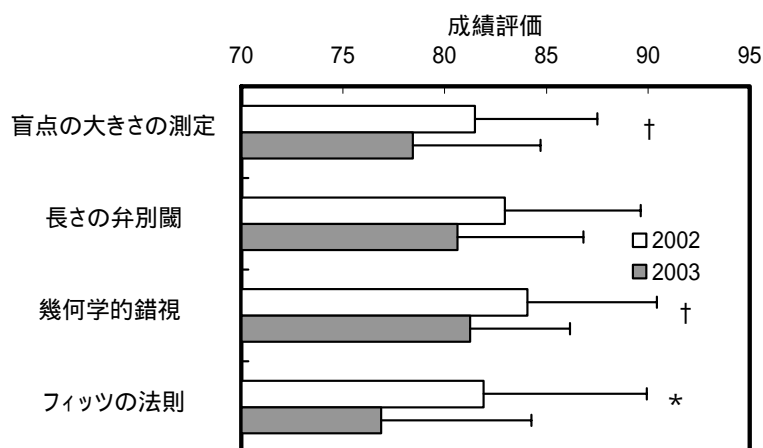
3.2 レポート課題の成績評価の比較

担当教員が行ったA, B, C, Dの4段階評価

を90, 80, 70, 0と数値化したものを成績評価とした。D評価の場合0点だが、Dの評価を受けた場合、再提出を義務づけ、C以上の評価になるようにしているため、D評価の0点の学生は実質的にはいない。2002年度の学生と2003年度の学生の4つのレポートの成績評価の平均値を算出した。その結果を図2に示した。さらに、t検定によって2002年度と2003年度の成績評価に差があるかどうかをみたところ、「盲点の大きさの測定」、「幾何学的錯視」においては、差に傾向があることがみられ($p<.10$)、「フィッツの法則」では、有意な差がみられた($p<.05$)。いずれも、2002年度の成績が高く評価されていた。

3.3 事前の興味・関心の分析

75名全員の回答に対して、質問項目の20項目について因子分析(重み付けのない最小二乗法、プロマックス回転)を行った。その際の因子負荷量を表3に示した。解釈可能性も考慮して5つの因子を抽出した。第1因子を「内的過



* $p < .05$ † $p < .10$

図2 2002年度と2003年度のレポート課題の成績評価の比較

表3 心理学に対する事前の興味・関心調査の因子分析による因子負荷量。負荷量が0.4を超える数値は太字で示した。

項目	第1因子 内的過程 志向	第2因子 カウンセリング志向	第3因子 実証科学志向	第4因子 対人心理 志向	第5因子 発達心理 志向
1. カウンセリング	-.150	.704	.052	-.169	.070
2. 犯罪心理	.328	.230	-.165	.269	-.225
3. 不登校	.021	.846	.069	.049	-.004
4. いじめ, 虐待	.151	.956	.028	-.068	.011
5. 人の悩み	-.169	.616	-.035	.083	-.007
6. 深層心理	.442	.270	-.157	.192	-.051
7. 子どもの発達	.088	-.007	.013	-.023	.918
8. 家族の関わり	-.012	.210	.016	.180	.622
9. 友人の関わり	.024	.315	.010	.483	.193
10. 集団心理	.099	-.258	.018	.836	-.020
11. 対人関係	-.142	.041	.031	.813	.068
12. 見えるしくみ	.573	-.211	.022	.055	.280
13. 生理心理	.831	.013	-.011	-.140	-.006
14. 脳の働き	.892	-.028	-.082	-.030	-.033
15. 記憶・思考	.729	-.049	.022	.001	.199
16. 人と機械との関係	.543	.097	.283	-.094	-.134
17. メディアのコミュニケーション	.457	-.164	.205	.179	-.201
18. 実験によるデータ収集	-.097	.036	.958	.067	-.068
19. 調査によるデータ収集	.019	.070	.845	.077	-.047
20. データの統計分析	.109	-.003	.583	-.167	.216

程志向」因子, 第2因子を「カウンセリング志向」因子, 第3因子を「実証科学志向」, 第4因

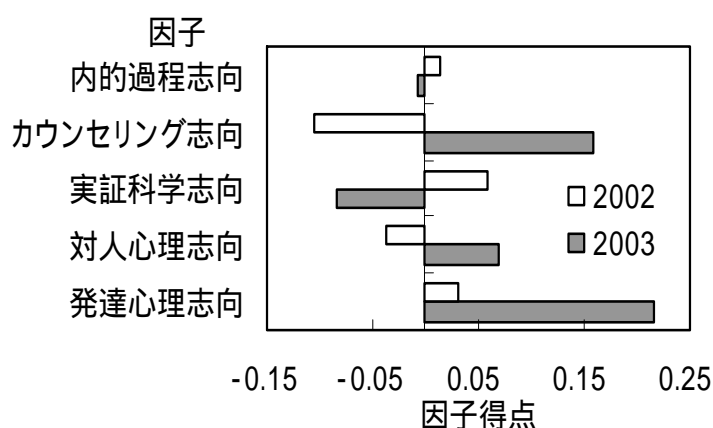


図3 年度別の心理学に対する興味に関する因子得点の平均値

子を「対人心理志向」因子，第5因子を「発達心理志向」因子と名づけた。その5因子の因子得点の平均値を受講年度ごとに算出した(図3)。受講年度間の違いをみるために，*t*検定を行ったが，どの因子においても有意な差はみられなかった。

また，ゼミの希望について，実験系のゼミ(認知心理学，コミュニケーション論)と臨床・社会系(臨床心理学，社会心理学)の2分類を行い，受講年度ごとにその数を集計した(表4)。2003年度のほうが臨床・社会系のゼミの希望が多く，有意に独立でないことが示された($\chi^2=6.58, df=1, p<.05$)。

4. 考察

学生による授業評価では2003年度のほうが相対的によくない回答結果であった。2003年度は2002年度に比較して，内容が興味深くない，新しい知識や考え方は習得できなかった，配布資料が不適切であった，教員自身が内容を十分に理解していなかった，レポート課題は学生の理解度にあっていなかったという回答結果であった。全体的に2003年度のほうが授業内容を学生が理解できなかったことを示している。これは，レポート課題の成績評価にも表れてきている。2002年度と2003年度のレポート課題の成績を比較したところ，2003年度の学生のレポ

表4 年度別の希望ゼミ(重複回答)

年度	希望ゼミ		計
	実験系	臨床社会系	
2002	7	19	26
2003	1	30	31
計	8	49	57

ート成績は2002年度よりも相対的によくない結果を示した。

4.1 教員の教え方の問題

このような結果になった理由としてまず考えられるのは，教員の授業の教え方の問題である。教え方が十分ではなかったために，学生の理解度や興味関心が低下し，その結果，2003年度のほうがレポートの課題の成績も低下したと考えられる。

しかし，2002年度と2003年度では，ほぼ同じような授業を行っており，教え方に大きな違いがあったことは考えにくい。利用した教材や配布した資料についても，ほとんど同じである。2002年度では「まばたき条件づけ」の実験を行ったが，2003年度は行わなかっただけである。この授業内容の違いは，レポートの課題に関わらないところであり，レポート課題に関わる授業内容についてはほとんど違いはなかった。にもかかわらずレポート課題の成績が異なるのは，授業の内容や教え方の違いとは考えられない。したがって，教員の教え方が原因で，学生の興味関心や理解を低め，レポート課題の成績が低下したとは考えにくい。

もっとも，教員は教え方を変更していないつもりであっても，気づかないうちに教え方が雑になっていたことも考えられる。しかし，客観

的に同じであるはずの配布資料の適切さにおいて 2003 年度が低い評価であったのは、教員の教え方以外の別の要因を考えなければならない。

4.2 学生の回答のバイアス

学生の評価が何らかのバイアスを受けて、2つの年度で異なった可能性も考えられる。学生による授業評価は、本学ではここ数年実施されるようになってきた。そのため、学生の授業評価に対する意識も変化した可能性が考えられる。学生による授業評価が開始された当初は、比較的好意的な評価が多かったかもしれないが、年度を追うごとに、学生の意識のほう、きちんと教員の授業のあり方を評価しようということになり、学生の評価も厳しくなった可能性も考えられる。

統計上の差異は見出されなかった項目でも、回答結果を平均値と比較してみると、設備環境の項目以外は、ほとんど 2003 年度のほうで評価が低くなっている(図 1)。このように 2003 年度のほうが低い評価になったのは、2003 年度の学生のほうが厳しい評価をしたという可能性が考えられる。

4.3 学生の理解度の違い

次に考えられるのは、学生の理解度の違いである。学生のレポート課題成績が 2003 年度で低かったということは、学生の理解度が 2003 年度はもともと低かった可能性が考えられる。理解度が低いため、両年度でまったく同じレポート課題や配布資料であったにもかかわらず、2003 年度の学生は適切でないと感じ、十分に理解できなかったため、興味がなかったという可能性である。そして、新しい知識などが身についたとは考えられなかったのだろう。ただし、Marsh & Roche(2000)は、GPA 得点と授業評価では相関が高くないことを指摘しており、もともとの理解度が授業評価結果に反映するとは限

らない。さらに、同じ大学の同じ学科を志望してきた学生であり、年度の違いによって学生の理解度に大きな差がみられることは考えにくい。

4.4 学生の興味・関心の違い

次に考えられるのは、学生の授業に対する興味・関心である。「内容は興味深かった」の回答が 2003 年度は低い傾向を示しており、この学年の学生は、心理学実験の授業そのものに対する興味・関心がもともと高くなかった可能性が考えられる。そのため、この授業に対する動機づけが低くなり、相対的に理解が低下したことが考えられる。つまり、理解度そのものは 2002 年の学生とは変わらないが、授業の取り組みへの意欲が相対的に低いことが結果として授業への理解の低下を招いたということである。

心理学を志望する学生の多くはカウンセリングなどの臨床心理学の分野を希望する学生が多く、このような学生は、今回の調査対象科目の「心理学実験」などの実験系の心理学に対する興味・関心が必ずしも高くない。臨床系を志望する学生が多ければ、全体としてのデータをとったとき、その成績が低くなる可能性がある。2003 年度のレポートの課題成績が低かったのは、臨床系を志望する学生が多かったことがひとつの要因として考えられる。

質問紙による事前の興味・関心の調査では、心理学に対する興味について、2002 年度と 2003 年度において違いはみられなかった。1年 10 ヶ月、2年 10 ヶ月前を振り返っての回答を求めたため、必ずしも、その当時の興味関心が回答結果に現れなかった可能性もある。また、興味関心の回答と授業評価の回答の個人を対応させたデータ分析ができなかったところに、差異が見出されなかった可能性もある。

希望のゼミに関しては、2003 年度の受講生は、臨床社会系を希望しており実験系に対する興味が低かったことが示された。この結果は、学生

の興味・関心が低かった場合、それが授業評価の結果を低下させる要因として働いていることを示唆するものである。

興味・関心が理解や成績に及ぼす影響は、回答された項目間の相関からも裏付けられる。年度間に統計上、差の傾向が見られたり、有意差がみられた項目の相関(表2)を見ると、授業に興味を持ったという項目と他の理解に関する項目との正の相関が相対的に高い値を示している。これは、興味が高いと理解も高く、興味が低いと理解が低いという結果を示している。したがって、理解の低さは教員の教え方の問題よりも、学生がもともと持っていた興味・関心が低かったことが考えられる。

授業に対する興味・関心や動機づけが授業評価に影響を与えることは過去の研究でも立証されている。Marsh & Roche(2000)は、学生の成績や事前の興味などのいくつかの背景変数と授業評価の相関を見ている。その中で、事前の学生の興味が授業評価結果と相関が高かったことを報告している。また、浦上・林・石田(1999)は、受講動機の違いによって授業評価結果が異なることを報告している。浦上らは、受講動機として、卒業に必要な単位だったから、興味深そうだったから、時間が空いていたから、友達が受講するから、資格をとるために必要だったからの5つの中から最も大きな理由を選択させ、その動機理由と授業評価結果を比較している。その結果、興味深そうだったからという理由を挙げた学生は授業満足度が高く、卒業に必要な単位だったからという理由の者は授業満足度が低かった。また、興味深そうという理由をあげた学生の授業改善要求は授業満足度と関連がなかったが、他の理由を挙げた学生は、授業満足度の低さと改善要求の強さに関連がみられた。

つまり、もともと当該の授業に興味を持っている学生は、授業に対する取り組みへの動機づけが高くなっている。一方、動機づけが低い学

生は、授業への満足度の低さを自分の動機づけの低さに帰属させるのではなく、授業の問題に帰属させてしまっている。

さらに、田中・藤田(2003)は、授業評価結果と学生の達成目標との関連を検討した結果、達成目標の中でも、学習や理解を通して能力を高めることを目指すマスタリー目標と授業評価結果に相関があることを見出している。さらに、授業評価結果が学業遂行結果に影響を及ぼすというパスモデルを提起している。つまり、マスタリー目標志向性が高い学生ほど、授業に興味・関心を持ち、教員の授業の仕方や内容を高く評価するという結果を示しており、さらに、そのような学生ほど試験で良い成績を収めていた。

本論文の結果でも、心理学実験という授業に対する興味・関心がどの程度あったかに授業評価の結果が左右されていると考えられ、その興味・関心をもった学生が2003年度は相対的に少なかったことがこのような結果を導いたのではないかと考えられる。

4.5 学生の評価の信頼性の低さ

以上のように、2つの年度での違いは、受講した学生の興味・関心の違いではないかと推測されるが、学生の評価自体の信頼性が低かったことも考慮すべきであろう。2つの年度では、「シラバス通りの内容だった」に有意な差がみられたが、これは信頼性の問題だと考えられる。

2003年度のシラバスには、2002年度にはなかったものが追加されているだけである(表1参照)。2003年度には、授業回数の都合で「まばたき条件づけ」の実験を行うことができなかったが、2002年度は、シラバスに掲載されていなかった「まばたき条件づけ」を行っている。むしろ2003年度のほうは予定されていた実験が実施されなかったわけであるため、2003年度の学生のほうが相対的にシラバスの内容とは異

なると回答してもよいはずである。2003年度のほうがシラバスと一致しているのは、実験の順序を変更する可能性の掲載だけである。2002年度も2003年度も実験の順序はシラバス通りではなかった。2003年度は注を設けた分だけシラバスの内容に近いとも考えられるが、それは大きな要因とは考えにくい。

また、今回の調査では、43項目についてt検定を行ったが、ここで統計上有意差がみられたのも、第一種の過誤によるものであるかもしれない。つまり、実際には差異がないものの確率的に統計上は有意な差が現れたにすぎない可能性もある。評価は、学期の最後に行っており、約4ヶ月の授業を振り返って評価をすることが求められる。そのため、必ずしも正確に判断できるとは言えない側面を持っている。

5. 総合考察

授業の評価においては、学生による授業評価が重要視されている。その形式の多くは、本調査で実施したような形式のもので、授業の学期の最後に質問紙調査で、授業の興味深さや理解などについて評定尺度の評価がなされている。Sproule(2000)は、こういった伝統的な学生による授業評価の問題点を指摘した上で、それにもかかわらず、多くの大学で実施されている理由を3つ挙げている。ひとつは、大学管理側のご都合主義的な能力測定という政策的な意図である。第二は、数量化することが客観科学だという神話に基づくもの、第三には、心理学や教育学といった科学的枠組みに基づいた科学的手法であると思われることである。つまり、伝統的な学生による授業評価が科学的で合理的な手法だと信じられているのである。数量化をしたりある学問領域の枠組みに則った手法をとったりすることは科学的であるかもしれない。しかし、すべてが科学的であるわけではなく、個々の手法については真に科学的であるかどうか検

証しなければならない。

5.1 学生による授業評価の結果は何を表しているか

学生による授業評価は、一般に、学生の特性、教師の特性、授業の特性の3つの要因が影響を及ぼしていると言われる(Mason, Steagall, & Fabritius, 1995; Algozzine et al., 2004)。

本論文で2つの年度の学生による授業評価の結果を比較したところ、まったく同じ教員が同じ教材を使って行った授業であるにもかかわらず、異なる評価結果を示した。授業は同じ科目であるため、授業の特性の要因とは考えにくく、異なる結果を示したのは、評価をした学生の要因と考えることが妥当な解釈である。影響を及ぼした要因として、学生の回答バイアス、学生の理解度、学生の興味・関心といったことが検討され、教員の教え方の要因は相対的に低いことがわかった。学生による授業評価は、授業をした教員についての測定ではなく、むしろ、授業を受けた学生について測定したものと考えることができる。教員の教え方の評価ではなく、受講した学生についての測定になっていると考えべきであろう。

宇佐美(2004)は、学生による授業評価で学生に回答を求めているのは、評価や意見ではなく、学生の自分の「頭の中」の状態に関わる申告(報告)にすぎないと指摘している。学生は、授業に関する専門家ではないため、授業に対して評価をしたり意見を述べたりすることはできないと指摘する。心理学的に考えると、学生による授業評価といわれているものは、学生の主観的判断である内省報告に過ぎず、学生の回答がそのまま授業評価に直結するものではない。たとえば、学生が「理解できましたか」という質問に対して、「そうではない」と回答したときに、その原因が学生側にあるのか教員の教え方なのか、あるいはそれ以外の要因なのかは、授

業評価の回答結果だけではわからない。ただ、
確実なのは、その回答が学生の内省であること
だけである。

授業評価として学生の内省を求めることは意
味あることかもしれないが、その内省を発する
ことになった原因は、別に検討しなければなら
ず、その内省の回答が直接教員の教え方に規定
されていると考えるのは、一般的な調査手法の
観点から考えると明らかな間違いだといわざる
をえない。

それでは、学生による授業評価という内省は
学生のどのような要因を反映したものであろう
か。

5.2 学生の短期の利益を反映

授業評価は、本来、授業がその目的を達成さ
れているかどうかで評価しなければならない。
しかし、教育の目的が達成されているかどうか
は、短期的にはわからない。教育は将来に対す
る投資である。学生の立場に立つと、興味・関
心が無く、受講したくないと思う科目であつて
も受講しなければならない。つまり、この時点
ではコストであると捉えられる。しかし、どの
ようなコストをかけることが将来の投資となる
のか、将来の役に立つのかを判断することが難
しい。そのため、場合によっては、投資として
のコストではなく、無駄なコストだと捉えられ
てしまう。そうすると、授業に対する動機が低
くなり、授業を理解しようとする努力を怠つた
りしてしまう。大学を卒業することは投資だと
考えられても、個々の授業の内容について、今、
その授業内容について勉強することが投資につ
ながるとい判断を下すことは難しい。

また、仮に、授業を受けることが投資だと考
えられたとしても、その投資コストを少なくし
たいと考えるのは当然であろう。実際には、コ
ストをかけたほうが将来役に立つことがあるは
ずだが、その判断は難しいため、低いコストの

授業を求めてしまう。今現在興味を持っていて、
今の自分の能力で努力しなくても理解しやすい
授業のほうが好まれる可能性は高いと考えられ
る。

学生による授業評価は、実は、この短期のコ
ストを尋ねているだけにすぎないのかもしれな
い。将来それが投資につながっているかどうか
の判断はなされていない。というよりも、それ
は現役の学生にはできない。宇佐美(2004)は、
学生による評価は卒業した後になされるべきだ
と述べている。現役の学生にとって、将来に当
該の授業がどのように役立つかを見通すことは
難しい。

Greenwald & Gillmore(1997)は、授業評価結
果に影響を与える要因として、教育の質、学生
の能力、学生の動機づけ、成績の取りやすさの
4つの要因を用い、探索的に共分散構造分析モ
デルを構築して分析を行った。その結果、授業
に対する学習負荷が高いか低いか、つまり、よ
い成績を取りやすいかどうかは授業評価に影響
を与えるというモデルがもっとも適合したこと
を報告している。この結果はコストを低くした
いということが授業評価に対するバイアスとし
て働いているということである。一方で、
Marsh & Roche(2000)は、学習負荷は授業評価
にバイアスとして働くものではないと主張して
おり、むしろ、学習負荷と授業評価の間に正の
相関があることを示している。

本調査における心理学実験の授業はかなりコ
ストの高い授業である。4つのレポートを期日
までに提出しなければならず、評価がD評価で
あると、評価がCになるまで、何度も再提出を
求められる。他の授業に比べて学習負荷が高い
授業である。このような授業において、臨床心
理学を志望している学生にとってはかなりのコ
ストだと考えられ、授業評価は低くなるであ
ろう。一方、実験系の心理学を志望している学
生は、十分な投資だと考え、授業評価は高くなる

であろう。2002年度において授業評価が低かったのは、2002年度の学生は投資価値があると判断したためではないだろうか。

学習の負荷は投資であるはずだが、それをコストと捉えてしまうと学生の内省としての授業評価の結果は低くなると考えられるが、学習負荷が十分に投資価値のあるものであり、それによって自分の学力や知識が向上したと考えられるのであれば、学生の内省としての授業評価は高くなると考えられる。

5.3 学生による授業評価は顧客満足とは異なる

授業評価は、学生の内省にすぎないかもしれないが、顧客満足度を知るために学生による授業評価は重要だという考え方もある。大学は授業というサービスを提供し、その顧客である学生の満足度を授業評価で行うのは当然であるという論理である（三田，1999）。

しかし、一般の顧客満足調査と授業に対する学生の授業評価とは根本的に異なる。一般の製品やサービスは、その製品やサービスをできる限り多く売ること目標がある。したがって、顧客満足調査の結果として売れる数が見込めない場合は、数多く売れるように改善する必要がある。場合によっては、売れない製品やサービスは廃止したほうがよいという考えに至ることも必要である。そのため、一般の顧客満足調査の場合、全体を集計した結果として顧客の満足が高いかどうかは、有効な指標となる。少しでも顧客満足度の高い製品やサービスを提供して、相対的に満足度の低いものは提供しないようにすることが必要となる。そのため、全体のデータを集計して、平均的にどの製品やサービスで顧客満足度が高いかを知ることは重要である。

同じ論理を授業評価に当てはめると、平均的に人気のある内容だけに淘汰されてしまう。全体のデータとして集計された結果は、平均化さ

れたものであるため、数が多いか少ないかが結果を左右する。数多くの学生の満足度が高くなると、授業評価結果は高くなる。たとえば、心理学関連の授業で考えると、一般に、臨床系の内容に興味を持つ学生が多いため、授業の内容に臨床系のものを多くすれば、授業評価結果は高くなることが想像される。極端な場合、科目自体をすべて臨床系にしてしまえばよい。そうすれば授業評価結果は高くすることはできる。学生という顧客の満足は高くなる。

これは企業の論理であり、書店などの場合、売れる本を置くことが必要で、心理学関連の書籍として臨床系ばかりを集めればよい。しかし、大学制度におけるカリキュラムの場合、そのような判断はできない。栗田・宇田川(2003)は、大学の授業を大学が提供するサービス商品だとみなし、学生が消費者であるという一般の企業と同じ論理を大学運営に利用することを問題視している。一般の企業では、顧客が満足する商品は無制限に増産することは可能であるが、大学の授業の場合、カリキュラムや時間割りの制約上、学生が望まない授業を担当せざるを得ないことはある。

このような制約は企業でも多かれ少なかれ存在する。売れるものが生き残る企業論理が優先されてしまうと、需要が少ないものは切り捨てられてしまう。たとえば2つの製品があって、一方は9割の顧客が満足を示し、もう一方は1割の顧客しか満足を示さなかった場合、コスト上、2つの製品を作ることが困難な場合、1割の顧客しか満足を示さなかった製品は切り捨てられてしまう。これが企業の論理である。

しかし、現実には、その製品がなくなってしまうと、困る人が出てくるため、一般の企業であっても、利幅は少なくとも、その少数者の要望に応えるため、製品やサービスを提供する。このような論理で製品やサービスが提供されるのは、利潤追求という企業の論理ではなく、公

共の論理に基づいたものである。公共の論理の必要性は、一般の顧客満足調査結果では見えてこない。むしろ、無視されてしまうことになってしまう。

授業に関しても同様である。授業には、企業の論理ではなく、優先されるべき別の論理がある。それは教育の論理である。授業内容としてどのような内容が適切であるのかを、需要の高低の論理で判断してしまうと、適切な教育は行えない。ひとつの科目の中で、どのような内容を盛り込む必要があるのか、カリキュラムとしてどのような内容の科目が必要であるのかを考えなければ教育はできない。しかし、学生による授業評価での結果はマジョリティを示すだけになってしまう。教育の論理の必要性は見えてこない。科目内での内容構成やカリキュラム全体としてみたときの科目の必要性といった教育の論理は無視される可能性がある。

さらに、中原・遠藤・ワクター(2004)は、学生による授業評価が特定教員の独特の教育風格や個性的な魅力を抹殺してしまう恐れがあることや、学生の意識として、学生が教員の授業の仕方を自分の成績の不評のせいにして自己弁解する学生を生んでしまうことも指摘している。そして、中原らは、サービスマーケティングの立場に立って、授業評価の適切で公平な評価システムの構築が求められると考えている。

5.4 学生による授業評価を教員評価に利用することの問題点

学生による授業評価の利用目的として教員に対する評価が考えられている。現実には、授業評価の回答結果がそのまま教員評価に利用されている上に、授業評価の回答項目の中でも「全体として、この授業の教員はどう評価されますか」といった”single-most-important question”(SMIQ)といわれる特定の項目だけが活用されてしまっている(Sproule, 2000)。しか

し、これまでに議論してきたように、学生による授業評価は、学生の自省にすぎず、学生の要因に起因しているものであり、教員評価に利用することは妥当ではない。

今回の調査では、同じ授業について2つの年度の学生による授業評価の回答を比較したが、その回答値にはいくつかの点で差異が生じていた。この調査のように、同じ教員で同じ授業科目での回答の違いの場合、それが学生の要因であることは、容易に想像がつく。しかし、現実の教員評価の場合、教員や科目が異なった回答結果として比較される。そのため、その要因が教員の要因、科目の要因、学生の要因のいずれであるのかは判断がつかない。にもかかわらず、安易に教員の要因だと判断されて教員評価に利用されてしまっているが、これまでの議論のように、実際には学生の要因に起因するところが大きいのである。

学生がもともと興味・関心を示している授業内容や、もともと理解しやすい授業内容の授業評価は高くなる。たとえば、心理学の分野で考えると、一般には臨床系の心理学の科目への興味・関心が高い学生が多い。そのため、臨床系の科目の授業評価結果は高くなることが想像される。それに対して、実験系の科目の評価は低くなるであろう。また、心理統計などの数学的基礎が要求される科目は、数学的基礎を有していないと理解度が低くなる。しかし、一般に心理学を希望する学生は、心理学を文系の分野と意識していることが多いため、数学的基礎が理工系を志望する学生に比較して高くない。そのため、心理統計を受講する学生の中には、もともと理解度が低い学生が少なくない。そのため、心理統計のような科目は、他の科目に比較すると授業評価が低くなる恐れがある。つまり、学生の要因と科目要因が学生による授業評価に影響を与える。田中・藤田(2003)は、そのため、授業評価の解釈においては、全体的な平均値だ

けを見るよりも、背後にある学生の達成目標パターンを考慮することが重要だと指摘している。

このような科目のもつ要因は教員の努力で改善できるものではない。Algozzine et al. (2004) は、教師のコントロールが及ばないところでの評価が含まれているにもかかわらず、回答値の合計値でもって教師の教授能力が測定されてしまっているところに誤りがあると述べている。栗田・宇田川(2003)も、個人の教員の努力が及ばない要因に規定されることがあるため、授業満足度の結果を教員の処遇に反映することの危険性を指摘している。

5.5 学生による授業評価は授業改善につながるか

学生による授業評価は、実際に授業を受けた学生に回答を求め、それを授業改善に役立てるという考え方であり、もっともらしく聞こえるが、実際にその結果を授業改善に役立てることはできるだろうか。

今回の結果を見てもわかるように、学生の評価が低かった場合、それがどのような要因によるものかを知ることは容易ではない。学生の要因によるものなのか、教員の要因によるものか判断が難しい。仮に、今回の調査結果の解釈として教員の教え方の問題だと判断がなされたとしても、実際に教え方の問題がどこにあるのかは、選択回答の数量的な集計データからは何も見えてこない。

一般に学生による授業評価は、すべての授業が終わった段階でなされる。その評価で学生が理解できなかったとか興味をもてなかったという評価結果が出たとしても、授業の中のどの内容について学生がそう回答しているのかを特定することは困難である。つまり、授業のどの内容のどのようなところが問題であるのかについて何か情報を提供してくれるわけではない。また、たとえよい評価結果が得られたとしても、

どのような教え方がよかったのかもわからない。

授業改善のためには、授業評価結果以外の情報が有用である。本論文で調査対象とした「心理学実験」の場合、学生が課題として提出したレポートを見ることによって、どこかの理解が不足しているのか、そしてその理解不足がどのような原因であるのかがわかる。実際に、筆者らは、レポートの内容を見て、教え方のどこに問題があるのかを検討し、次の授業の時間に補足をしたり、次年度の改善につなげたりしている。さらに、「心理学実験」は、心理学の中心的な授業科目であり、他の科目との有機的な関係性が重要であるため(松尾・近藤・原口, 1995), その授業改善は単独に完結されるものではない。そのため、個々の科目の授業評価結果を検討しても、授業改善に役に立つとはいえない。

5.6 学生からの情報を有効に活用するための提案

学生による授業評価は、学生からの情報として本来意味をもつものであるはずである。ところが、現在一般に行われている学生による授業評価は、授業改善に役立つようなものにはなっていない。学期の最後に選択回答の方式で回答を求め、それを数量的に処理している。その結果だけからは、問題の所在が、学生の要因なのか、教員の要因なのかかわからず、授業の改善に役立てることもできない。また、個々の学生の多様な動機を汲み取ることもできず、平均化された結果として、全体として人気度の高い授業だけに淘汰されてしまう可能性を持っている。

必要な情報は、どのような学生がどのような内容に興味を持ち、どのような点についての理解が足りないのかといった情報である。その情報があってはじめて、授業の進め方としてどこに問題があるのかの分析が可能である。これまで述べてきたように、学生は多様な動機を持っており、個々の学生の理解度や興味・関心は異

なっている。そのため、まったく同じ事柄（たとえば、ある工夫したやり方）に対して、肯定的に評価されることも否定的に評価されることもある。現在行われているような選択回答では、ただ平均化された結果が示されるだけで、ほとんど何も情報を提供してくれない。

渡辺(2001)は、伝統的な授業評価では、学生を受動的な姿勢に引き込んでしまう可能性があり、積極的な参画者として学生の役割を変化させなければならないことを指摘しており、定められたアンケートに記入するという方法に対して再検討の必要性を指摘している。

実際に授業を行っている教員は、学生による授業評価を行わなくても、教え方の問題を把握できる情報を持っている。授業中の学生の反応、学生の発表や意見の内容、テストやレポート課題の成績などである。それらの情報に加え、さらに補うものとして、質問カードなどを使い、学生の質問や意見を受けることが必要であるだろう。

授業改善には、授業に対する学生からのメッセージが必要であることは誰も否定しない。その方法のひとつとして伝統的な学生による授業評価があるにすぎない。しかし、この授業評価は、これまで述べてきたように、授業改善のための有効な材料としてはあまり役に立つものではない。必要なのは、学生と教員とのコミュニケーションである。匿名の選択回答で学期末に行う授業評価がコミュニケーションであるとは到底考えられない。むしろ、教員と学生が顔を突き合わせて意見を交換できるコミュニケーションの場をうまく作っていくことが、授業改善につながるはずである。

6.まとめ

この論文では、学生による授業評価がどのように役立つのかを検討した。2002年度と2003年度の「心理学実験」の授業で実施した学生に

よる授業評価の結果を比較した。その結果、いくつかの項目において、統計的に有意な差がみられた。ただし、この有意な差は、教員の教え方の違いによるものではなく、学生の要因によるところが大きかった。「心理学実験」という授業に事前に興味をもっていたかどうかに影響され、それがさらには授業の成績にも影響を与えたと考えられる。学生による授業評価は「評価」ではなく、学生の「内省」にすぎない。したがって、その結果が直接、教員の教え方を反映していると考えるのは困難である。学生による授業評価を支持する考え方に、学生を顧客だと見る考え方があるが、教育という場面において、そのような考え方をするには無理がある。学生による授業評価を教員評価に利用することはむしろ危険である。さらに、多くの場合授業の各学期の最後に評定尺度による選択回答の質問紙を行っており、その結果だけでは、授業のどこに問題があるのか、何ら情報を提供してくれない。そのため、授業改善にはほとんど役に立たず、授業評価の指標として妥当性を有しているとは考えにくい。学生からの情報を有効に活用するには、学生とのコミュニケーションの場を設けることが必要不可欠である。

参考文献

- Algozzine, B., Beattie, J., Bray, M., Flowers, C., Gretes, J., Howley, L., Mohanty, G. and Spooner, F. 2004 Student Evaluation of College Teaching: A Practice in Search of Principles. *College Teaching*, 52, 134-141.
- Gaski, J.F. 1987 On "Construct Validity of Measures of College Teaching Effectiveness". *Journal of Educational Psychology*, 79, 326-330.
- Greenwald, A.G. and Gillmore, G.M. 1997 No pain, No Gain? The Importance of Measuring Course Workload in Student

- Ratings of Instruction. *Journal of Educational Psychology*, 89, 743-751.
- 高等教育情報センター 2003 教員評価制度の導入と大学の活性化 地域科学研究会
- 栗田真樹・宇田川拓雄 2003 学生による授業評価と満足度測定の問題点. *流通科学大学論集 人間・社会・自然編*, 15, 59-72.
- Marsh, H. and Roche, L. 2000 Effects of grading leniency and low workload on students' evaluations of teaching : Popular myth, bias, validity, or innocent bystanders? *Journal of Educational Psychology*, 92, 202-28.
- Mason, P., Steagall, J. and Fabritius, M. 1995 Student evaluations of faculty: A new procedure for using aggregate measures of performance, *Economics of Education Review*, 12 , 403-416.
- 松尾太加志・近藤倫明・原口雅浩 1995 心理学教育における統合的教育の実践報告. *北九州大学文学部紀要 (人間関係学科)*, 2, 31-42.
- 三田誠弘 1999 大学はどこに行くのか 安岡高志・滝本喬・三田誠弘・香取草之助・生駒俊明 授業を変えれば大学は変わる プレジデント社, Pp.193-242.
- 文部科学省 2004 大学における教育内容等の改革状況について (http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/16/03/04032301.htm)
- 中原龍輝・遠藤誠二・K,ワクター 2004 学生による授業評価に関する日米大学間異同点の一考察 富士常葉大学と The University of Mississippi との比較を中心に. *富士常葉大学研究紀要*, 4, 157-186.
- Sproule, R. 2000 Student Evaluation of Teaching: A Methodological Critique of Conventional Practices. *Education Policy Analysis Archives*, 8(50). (<http://epaa.asu.edu/epaa/v8n50.html>)
- 田中あゆみ・藤田哲也 2003 大学生の達成目標と授業評価, 学業遂行の関連. *日本教育工学雑誌*, 27, 397-403.
- 浦上昌則・林雅代・石田裕久 1999 受講動機別にみた授業評価と満足度. *アカデミア 人文・社会科学編(南山大学)*, 70, 515-540 .
- 宇佐美寛 2004 大学授業の病理 FD 批判 東信堂
- 渡辺勇一 2001 学生による授業評価をどう見るか. *生物科学*, 52, 209-216.

付 録

付録 1 学生に対する授業評価質問紙

付録 2 学生に対する事前の興味・関心調査質問紙

付録 3 2004 年度九州心理学会大会発表論文「学生による授業評価は何を測定しているのか」

付録 4 2005 年度日本心理学会大会発表（予定）論文「学生による授業評価における学生側要因」

付録 5 北九州市立大学文学部紀要（人間関係学科）第 12 巻掲載論文「学生による授業評価は何に役立つのか」

授業評価についてのアンケート

この調査は、この授業について、学生さんに評価をお願いするものです。授業を今後改善するために役立つ資料ですので、正直にお答えください。該当するところの数字を で囲んでください。

・授業の内容について

1. シラバス通りの内容だった

よく当てはまる	少し当てはまる	どちらでもない	少し当てはまらない	全く当てはまらない
5	4	3	2	1

2. 授業を受ける前に思っていた内容通りだった

よく当てはまる	少し当てはまる	どちらでもない	少し当てはまらない	全く当てはまらない
5	4	3	2	1

3. 内容は理解しやすかった

よく当てはまる	少し当てはまる	どちらでもない	少し当てはまらない	全く当てはまらない
5	4	3	2	1

4. 内容は興味深かった

よく当てはまる	少し当てはまる	どちらでもない	少し当てはまらない	全く当てはまらない
5	4	3	2	1

5. 内容は面白かった

よく当てはまる	少し当てはまる	どちらでもない	少し当てはまらない	全く当てはまらない
5	4	3	2	1

6. 内容はためになった

よく当てはまる	少し当てはまる	どちらでもない	少し当てはまらない	全く当てはまらない
5	4	3	2	1

7. 今は役に立たなくても、将来は役に立つと思う

よく当てはまる	少し当てはまる	どちらでもない	少し当てはまらない	全く当てはまらない
5	4	3	2	1

8. 自分の専門に役に立つと思う

よく当てはまる	少し当てはまる	どちらでもない	少し当てはまらない	全く当てはまらない
5	4	3	2	1

9. この授業を受けて新しい知識や考え方が習得できた

よく当てはまる	少し当てはまる	どちらでもない	少し当てはまらない	全く当てはまらない
5	4	3	2	1

・授業内容について、何か意見があれば、自由に書いてください。(ホームページ上での公開：可・不可)

・教員の教え方について

1. 構成は体系的になっていた

よく当てはまる	少し当てはまる	どちらでもない	少し当てはまらない	全く当てはまらない
5	4	3	2	1

2. 授業の進み具合は適切だった

よく当てはまる	少し当てはまる	どちらでもない	少し当てはまらない	全く当てはまらない
5	4	3	2	1

3. 教員の熱意は感じられた

よく当てはまる	少し当てはまる	どちらでもない	少し当てはまらない	全く当てはまらない
5	4	3	2	1

4. 授業の準備は十分になされていた

よく当てはまる	少し当てはまる	どちらでもない	少し当てはまらない	全く当てはまらない
5	4	3	2	1

5. 教員自身が内容を十分理解して、教えていた

よく当てはまる	少し当てはまる	どちらでもない	少し当てはまらない	全く当てはまらない
5	4	3	2	1

6. 学生の理解度に合わせて、教えようとしていた

よく当てはまる	少し当てはまる	どちらでもない	少し当てはまらない	全く当てはまらない
5	4	3	2	1

7. 声の大きさは適切だった

よく当てはまる	少し当てはまる	どちらでもない	少し当てはまらない	全く当てはまらない
5	4	3	2	1

8. 学生に理解するようにしゃべる工夫がなされていた

よく当てはまる	少し当てはまる	どちらでもない	少し当てはまらない	全く当てはまらない
5	4	3	2	1

9. 学生が授業に参加しやすいように工夫されていた

よく当てはまる	少し当てはまる	どちらでもない	少し当てはまらない	全く当てはまらない
5	4	3	2	1

10. 学生が質問しやすいよう工夫されていた

よく当てはまる	少し当てはまる	どちらでもない	少し当てはまらない	全く当てはまらない
5	4	3	2	1

11. レポートの課題は、学生の理解度にあっていた。

よく当てはまる	少し当てはまる	どちらでもない	少し当てはまらない	全く当てはまらない
5	4	3	2	1

12. レポートの書き方について十分説明がなされていた。

よく当てはまる	少し当てはまる	どちらでもない	少し当てはまらない	全く当てはまらない
5	4	3	2	1

13. レポートの添削の返却は理解に役に立った。

よく当てはまる	少し当てはまる	どちらでもない	少し当てはまらない	全く当てはまらない
5	4	3	2	1

14. レポート返却時の教員からのコメントは理解に役に立った。

よく当てはまる	少し当てはまる	どちらでもない	少し当てはまらない	全く当てはまらない
5	4	3	2	1

・教員の教え方について、何か意見があれば、自由に書いてください。(ホームページ上での公開：可・不可)

[]

(裏面につづく)

・テキスト，資料，機器の利用のしかたについて

1．配布資料は授業の内容に適切だった

よく当てはまる	少し当てはまる	どちらでもない	少し当てはまらない	全く当てはまらない
5	4	3	2	1

2．黒板はうまく利用されていた

よく当てはまる	少し当てはまる	どちらでもない	少し当てはまらない	全く当てはまらない
5	4	3	2	1

3．視聴覚教材はうまく利用されていた

よく当てはまる	少し当てはまる	どちらでもない	少し当てはまらない	全く当てはまらない
5	4	3	2	1

4．提示資料などはうまく利用されていた

よく当てはまる	少し当てはまる	どちらでもない	少し当てはまらない	全く当てはまらない
5	4	3	2	1

5．実物・実演教材がうまく利用されていた

よく当てはまる	少し当てはまる	どちらでもない	少し当てはまらない	全く当てはまらない
5	4	3	2	1

6．学習をしていく上で適切な情報（参考図書など）が提供されていた

よく当てはまる	少し当てはまる	どちらでもない	少し当てはまらない	全く当てはまらない
5	4	3	2	1

7．ホームページの情報は役に立った

よく当てはまる	少し当てはまる	どちらでもない	少し当てはまらない	全く当てはまらない	見ていない
5	4	3	2	1	0

・資料，機器の利用について，何か意見があれば，自由に書いてください。（ホームページ上での公開：可・不可）

[]

・設備等について

1．教室の広さは適切だった

よく当てはまる	少し当てはまる	どちらでもない	少し当てはまらない	全く当てはまらない
5	4	3	2	1

2．温度や明るさなどの環境は適切だった

よく当てはまる	少し当てはまる	どちらでもない	少し当てはまらない	全く当てはまらない
5	4	3	2	1

3．黒板の大きさ・配置は適切だった

よく当てはまる	少し当てはまる	どちらでもない	少し当てはまらない	全く当てはまらない
5	4	3	2	1

4．スクリーンは見やすくなっていた

よく当てはまる	少し当てはまる	どちらでもない	少し当てはまらない	全く当てはまらない
5	4	3	2	1

5. 机の大きさや高さなどは適切だった

よく当てはまる 5 少し当てはまる 4 どちらでもない 3 少し当てはまらない 2 全く当てはまらない 1

6. 受講学生数は適切だった

よく当てはまる 5 少し当てはまる 4 どちらでもない 3 少し当てはまらない 2 全く当てはまらない 1

・設備などについて、何か意見があれば、自由に書いてください。(ホームページ上での公開：可・不可)

[]

. 授業の総合評価

1. この授業を選択してよかったと思う

よく当てはまる 5 少し当てはまる 4 どちらでもない 3 少し当てはまらない 2 全く当てはまらない 1

2. この授業を選択することを他の学生に勧めたい

よく当てはまる 5 少し当てはまる 4 どちらでもない 3 少し当てはまらない 2 全く当てはまらない 1

3. 教員が授業の工夫に努力していると感じられた

よく当てはまる 5 少し当てはまる 4 どちらでもない 3 少し当てはまらない 2 全く当てはまらない 1

4. この授業の総合評価を0点～100点でしてください。

0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100

・授業全体について何か意見があれば、自由に書いてください。(ホームページ上での公開：可・不可)

[]

. あなた自身についてお尋ねします。

1. この授業にはよく出席した

よく当てはまる 5 少し当てはまる 4 どちらでもない 3 少し当てはまらない 2 全く当てはまらない 1

2. この授業には、積極的に取り組んだ

よく当てはまる 5 少し当てはまる 4 どちらでもない 3 少し当てはまらない 2 全く当てはまらない 1

3. この授業に関連して、何か本を読んだりした

よく当てはまる 5 少し当てはまる 4 どちらでもない 3 少し当てはまらない 2 全く当てはまらない 1

4. 性別

1. 男 2. 女

ご協力ありがとうございました。

心理学に対する関心についての調査

この調査は、あなたが、2年生の4月の段階で心理学についてどのような関心を抱いていたかを調べるものです。2年生の4月のときを振り返って回答してください。

この調査結果は、研究以外の目的には使いませんので、正直に回答してください。

あなたの入学年度 (年)

性 別 男性 女性

現在の所属ゼミ 認知心理学 社会心理学 臨床心理学 コミュニケーション論

(3 , 4 年生のみ回答)

- ・あなたは、以下にあげた内容について、2年生の4月の段階で、どの程度興味をもっていましたか？
「ほとんど興味がなかった」から「かなり興味があった」まで5段階の1～5で回答してください。

	ほとんど興味が なかった	あまり興味が なかった	どちらでも ない	少し興味が あった	かなり興味が あった
1. カウンセリング	1	2	3	4	5
2. 犯罪心理	1	2	3	4	5
3. 不登校	1	2	3	4	5
4. いじめ, 虐待	1	2	3	4	5
5. 人の悩み	1	2	3	4	5
6. 深層心理	1	2	3	4	5
7. 子どもの発達	1	2	3	4	5
8. 家族の関わり	1	2	3	4	5
9. 友人の関わり	1	2	3	4	5
10. 集団心理	1	2	3	4	5
11. 対人関係	1	2	3	4	5
12. 見えるしくみ	1	2	3	4	5
13. 生理心理	1	2	3	4	5
14. 脳の働き	1	2	3	4	5
15. 記憶・思考	1	2	3	4	5
16. 人と機械との関係	1	2	3	4	5
17. メディアのコミュニケーション	1	2	3	4	5
18. 実験によるデータ収集	1	2	3	4	5
19. 調査によるデータ収集	1	2	3	4	5
20. データの統計分析	1	2	3	4	5

上記の項目以外で、2年生の4月の段階で興味をもっていたことがあれば、下記に書いてください。

- ・あなたは、2年生の4月の段階でどのゼミを希望していましたか？ に印をつけてください。
複数のゼミを考えていた場合は、複数に印をつけてください。

認知心理学 社会心理学 臨床心理学 コミュニケーション論
決まっていなかった

回答, ありがとうございました。

(九州心理学会第 65 回大会 2004/11/28)

学生による授業評価は何を測定しているのか

松尾 太加志 近藤 倫明
(北九州市立大学文学部)

学生による授業評価は、一般に学期末に評定尺度による質問紙によって行われることが多い。その評価結果は、FD の授業改善の有益な材料になると考えられている。しかし、学生の回答は、教員の教え方、学生の理解・興味、科目自体の内容などの要因に影響を受けるため、直接的に改善点を見つけることは難しい。一方、教員の教え方を反映するものとの観点から、教員評価に利用している大学もある。しかし、学生による評価は、教員の教え方以外の要因がかなり大きいため、その結果を直接教員の評価に利用するについては検討の余地がある。

学生による授業評価は、教員に帰属する要因を探るために実施されているが、実際の回答は、それ以外の要因による可能性が高い。

本研究では、2 年間に渡り同じ科目「心理学実験」で学生による授業評価を実施したデータを比較し、学生による授業評価では何が測定されているのかを検討し、学生による授業評価はどのように活用すべきなのかを考察する。

方法

被調査者 北九州市立大学文学部人間関係学科心理学系の 2 年生。2002 年度 30 名 (男性 6 名, 女性 24 名), 2003 年度 27 名 (男性 5 名, 女性 22 名)。

質問紙 選択回答で、授業内容についての 9 項目、教え方についての 14 項目、資料・機器利用についての 7 項目、設備環境についての 6 項目、総合評価の 4 項目、受講者自身の評価の 3 項目で、合計 43 項目で、いずれも、「よく当てはまる」から「全く当てはまらない」までの 5 件法とし、5 点から 1 点で回答を求めた。ただし、総合評価の 1 項目については 0 点から 100 点までの点数で評価を求めた。また、自由記述の欄を別に設けた。

手続き 心理学系 2 年生の必修科目「心理学実験」の授業の各年度の最後の時間 (2002 年 7 月, 2003 年 7 月) に質問紙を配布し、回答後、その場で回収。

結果と考察

各年度を比較するために、回答の平均値について t 検定を行った。その結果、「内容は興味深かった」、「この授業を受けて新しい知識や考え方が習得できた」、「配布資料は授業の内容に適切だった」において差に傾向があることがみられ ($p < .10$)、2002 年度のほうが当てはまるという回答であった。また、「シラバス通りの内容だった」では、2003 年度が当てはまるという回答が高く、有意な差がみられた ($p < .05$)。「教員自身が内容を十分理解して、教えていた」、「レポートの課題は、学生の理解度にあっていた」では、2002 年度のほうが当てはまるという回答が高く、有意な差がみられた ($p < .05$)。図 1 では、有意な差及び差に傾向が見られた値のみを示した。

各年度とも、同じ教員がほぼ同じ内容の授業を行ったため、教員の教え方の違いの結果を反映したものは考えにくい。シラバスの内容、配布資料の適切さ、教員の理解度などの年度間での回答の違いは、教員ではなく、学生に帰属する要因によるものと考えられる。

また、学期の最初に非公式にゼミの希望を尋ねたところ、この授業への関心が 2003 年度の学生が相対的に低く、学生のレポート課題の成績でも 2003 年度のほうが低かった (図 2)。したがって、興味、知識などの習得、学生の理解度との適合などは、学生の興味関心が相対的に 2003 年度で低かったことを反映し、成績結果にも影響を与えたと考えられる。

同一教員の同じ授業でも、数値上、学生の回答結果では差がみられたため、教員の教え方のみに帰属させた評価には利用できない。しかも、授業の最後に実施する評定結果だけからは、どこに原因があるのか特定しづらく、授業改善のデータとしても有効性は高くない。学生による授業評価は、毎時間ごとに、どのような点が理解しづらかったのかを具体的に指摘してもらうことが重要であり、一般に行われている学生による授業評価は、授業改善や教員の教え方の評価としては妥当性がかなり低いといえよう。

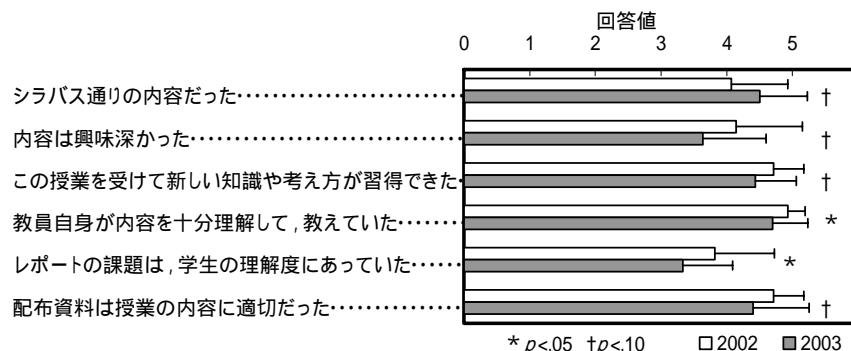


図 1 授業評価質問紙において年度間で有意差あるいは差に傾向があった項目

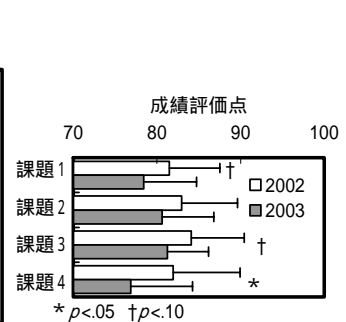


図 2 各年度のレポート課題の成績の比較

授業評価の結果は、「松尾太加志研究室ホームページ」の授業評価のページ (<http://homepage1.nifty.com/tmatsuo/hyoka/>) で公開しています。

学生による授業評価における学生側要因

松尾 太加志 近藤 倫明
(北九州市立大学文学部)

key words: 授業評価, 学生側要因, 教員評価

学生による授業評価を教員の教え方の評価に用いることの妥当性については、さまざまな見解がある。松尾・近藤(2005)は、同じ授業(「心理学実験」)で 2002 年度と 2003 年度の授業評価の回答結果を分析したところ、回答項目の中に統計上有意な差がみられ、全体的に 2003 年度が低い評価であった(図 1)。しかし、授業内容や教材、担当者も同じであったことから、教員の教え方の要因ではなく、学生のもともとの興味・関心の違いではないかと推測した結論を提起した。

ただし、その結論は学生の興味・関心について実証的なデータを示したのではなく、結果の解釈のひとつにすぎなかった。そこで、本研究では、学生のもともとの興味・関心が年度によって異なったのかどうかを調べるために、2002 年度と 2003 年度の「心理学実験」の受講生に、「心理学実験」を受ける前の 2 年生の 4 月の段階で、どのような心理学の分野に興味があったかを質問紙により調査し、松尾・近藤(2005)の結論の有効性について検討を行った。

方法

被調査者 「心理学実験」を受講した学生。2002 年度受講(男 6, 女 18), 2003 年度受講(男 5, 女 18), 2004 年度受講(男 5, 女 23)の計 75 名。ただし、2004 年度の受講生については、因子分析の際のデータとしてのみ利用。

質問紙 心理学の各分野に関する項目を 20 項目挙げ、それぞれについて、「心理学実験」を受講前の 2 年生の 4 月段階で、どの程度興味があったかを 5 件法で尋ねた。項目は、被調査者が所属する大学の心理学系のゼミの分野に関わるものや開講されている心理学関連の科目を参考に著者を含め心理学を専門とする教員 3 人の意見をもとに定めた。また、当時、どのゼミを希望していたのかを回答してもらった(複数回答有り)。

手続き 2005 年 1 月に実施。2004 年度受講生は対象学生が全員受講している科目の学期最後の時間において実施。2002・2003 年度受講生は各ゼミの担当教員に質問紙を渡し、ゼミの時間などを利用して回答してもらった。

結果

20 項目について因子分析(重み付けのない最小二乗法, プロマックス回転)を行い、解釈可能性も考慮して内的過程志向, カウンセリング志向, 実証科学志向, 対人心理志向,

発達心理志向の 5 因子を抽出した。その 5 因子の因子得点の平均値を受講年度ごとに算出した(図 2)。受講年度間の違いをみるために、t 検定を行ったが、どの因子においても有意な差はみられなかった。

ゼミの希望について、実験系のゼミ(認知心理学, コミュニケーション論)と臨床・社会系(臨床心理学, 社会心理学)の 2 分類を行い、受講年度ごとにその数を集計した(表 1)。2003 年度のほうが臨床・社会系のゼミの希望が多く、有意に独立でないことが示された($\chi^2=6.58, df=1, p<.05$)。

考察

心理学に対する興味については、2002 年度と 2003 年度において違いはみられなかった。1 年 10 ヶ月, 2 年 10 ヶ月前を振り返っての回答を求めたため、必ずしも、その当時の興味関心が回答結果に現れなかった可能性もある。また、授業評価は匿名での回答であったため、興味関心の回答と授業評価の回答の個人を対応させたデータ分析ができなかったところに、差異が見出されなかった可能性もある。

希望のゼミに関しては、2003 年度の受講生は、臨床社会系を希望しており実験系に対する興味が低かったことが示された。この結果は、松尾・近藤(2005)の解釈を裏付けるものであり、学生の興味・関心が低かった場合、それが授業評価の結果を低下させる要因として働いていることを示唆するものである。

引用文献

松尾太加志・近藤倫明 2005 学生による授業評価は何に役立つのか 北九州市立大学文学部(人間関係学科)紀要, 12, 51-64.

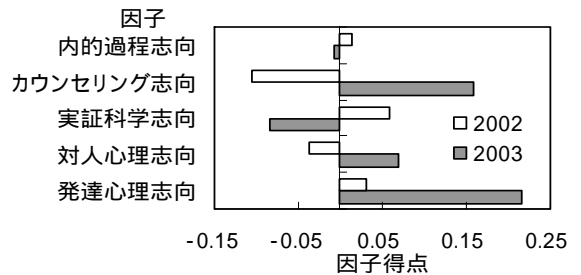


図 2 年度別の心理学に対する興味に関する因子得点の平均

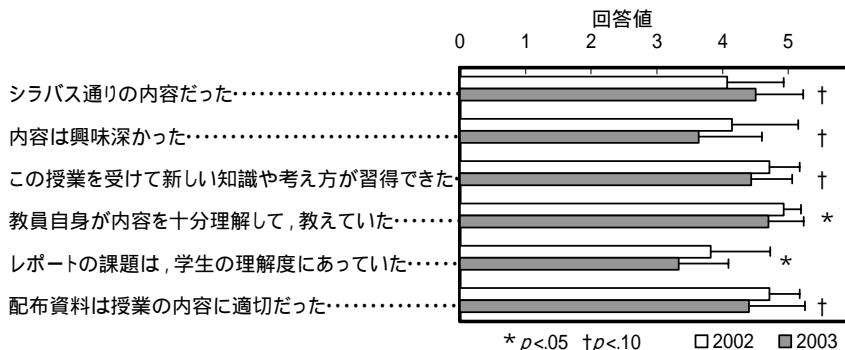


図 1 授業評価質問紙において年度間で有意差あるいは差に傾向があった項目。松尾・近藤(2005)のデータによる。

表 1 年度別の希望ゼミ(重複回答)

年度	希望ゼミ		計
	実験系	臨床社会系	
2002	7	19	26
2003	1	30	31
計	8	49	57

(Takashi Matsuo, Michiaki Kondo)

付録 5

以下のところで公開中

<http://homepage1.nifty.com/tmatsuo/kiyo2005/index.htm>