

授業改善への課題と展望 (3)

——2002年度教育学専攻授業改善アンケートの分析をとおして——

相馬 伸一・久留島智弘・松村 健司

(受付 2003年10月10日)

はじめに

本稿は、「授業改善への課題と展望」(本誌第42巻第2号, 本誌第43巻第2号所収)の続編である。

広島修道大学人文学部人間関係学科教育学専攻では、「大学の授業の内容及び方法の改善を図るための組織的な研修および研究」の一環として、2000年度から専攻所属の全専任教員が講義科目の授業アンケートを実施している。その際、単に授業アンケートを実施して済ませるのではなく、その結果を分析し、実際に授業改善につなげていくことを申し合わせた。

2002年度においても、教育学専攻の全専任教員からデータの提供を受けることができた。アンケートを行ったのは、教育学関係20科目(人文学部専攻科目12科目, 教職関係6科目, 共通教育(教養)関係2科目)で、のべ1,511名から回答を得た。平均回答率は76.5%(2001年度に対して5.9%増)であった。

以下、これに基づきアンケート結果の分析と考察を行っていく。各項目のデータ分析を久留島, 松村が行い, 相馬を加えて内容を検討した。自由記述欄の入力については, 大門一幸氏(広島修道大学大学院人文科学研究科教育学専攻修了)の協力を得た。自由記述欄からの引用については, 科目名が明らかになるような表現については一部削除したことをお断りしておく。

I 授業改善アンケートの全般的分析

1. 履修動機・履修参考・履修回数・出席状況 (表1)

① 履修動機

履修動機でもっとも多かったのは、「科目への関心」で41.2%であった。続いて「必修」が34.1%、「卒業所用単位」が32.1%である。もっとも少ない回答であったものは、「出席確認の有無」1.4%で、「友達がとっている」が3.6%と続いている。2001年度との比較をしてみると、回答率の上昇がみられるのは、「科目への関心」(40.3%→41.2%)、「必修」(34.0%→34.1%)だけであり、その他は減少傾向にある。その傾向がもっとも顕著なのは「卒業所用単位」で、2001年度には47.5%で回答率のトップであったが、2002年度は32.1%と大きく減少し、「科目への関心」、「必修」との順序の入れ替わりがみられる。このように、「科目への関心」という積極的な履修動機が増え、その他の「時間割上」(29.9%→23.5%)、「出席確認の有無」(1.8%→1.4%)や「友達がとっている」(5.1%→3.6%)などの消極的な動機が減少してきている面から、2002年度は2001年度以上に堅調な履修動機がうかがわれる。

② 履修参考

履修参考では、82.2%の学生が「講義要項」と回答した。続く「履修ガイダンス」は、28.3%であり大きな差がついている。しかし、「履修ガイダンス」との回答は2000年度からの比較で見ると、2000年度20.3%、2001年度26.0%、2002年度28.3%であり、わずかながらではあるが年々上昇してきていることがわかる。また、同様の傾向は「先生のアドバイス」にもみられ、2000年度0.9%、2001年度1.0%、2002年度1.6%となっている。

③ 履修回数

履修回数では、初めての履修と回答した学生が94.0%に達した。再履修は5.7%、再々履修は0.3%であった。

④ 出席状況

出席状況では、80%以上出席しているとの回答が83.3%でもっとも多い。続く60%~80%の13.8%との差が大きいことがわかる。60%未満という回答は、2001年度と同様に極めて少なく3%に満たない。

表1 履修動機・履修参考・履修回数・出席状況の平均

履修動機 (%)							履修参考 (%)				履修回数 (%)			出席状況 (%)				
科目への関心	教員の魅力	出席の確実性	時間上の余裕	卒業単位の単位	必修	友達と一緒	履修ガイド	講義	先輩・友人からの情報	先生のアドバイス	初めて	再履修	再履修	80%以上	60~80%	40~60%	20~40%	20%未満
41.2	13.6	1.4	23.5	32.1	34.1	3.6	28.3	82.2	10.5	1.6	94.0	5.7	0.3	83.3	13.8	2.2	0.4	0.3

2. 自己評価・授業評価

ここでは、A評価を5、B評価を4、C評価を3、D評価を2、E評価を1に換算し、5点満点で集計した。

① 概要

20科目全体の満足度は4.2、授業評価に関する設問全体の平均は4.1であり、かなり高い評価を得ていることがわかる。

② 学生の自己評価

自己評価と授業評価を比べてみると、自己評価の方が平均値が低いことがわかる。なかでも、「主体的に取り組んだ」は、3.0にとどまっている。2001年度と同様に、授業評価の「主体的に取り組ませる努力」の平均値3.9とは大きな差があり、「学生が教員側の授業改善の取り組みをある程度認めつつも、自身の講義への参加態度が十分にそれに応えるものになっていないことを認識していることを示している」¹⁾といえるであろう。

③ 授業評価

授業評価項目別の平均値を見てみると、「教員の熱意・意欲を感じた」

1) 「授業改善の課題と展望」(2)、本誌43巻第2号、151頁。

がもっとも高く、2001年度と同様4.5をマークしている。「教材の準備・配慮が十分になされていた」も4.4と2001年度の4.5とほぼ同水準であり、安定した評価を得ていることが分かる。また、「教育目標に沿っていた」は2001年度の4.3から4.4へと上昇し、授業の意図や目標が学生に理解されていることを裏づけている。その他の評価項目も2001年度とほぼ同様である。「難解な概念や理論が用いられたが、理解することができた」「学生の理解度を確認しつつ授業が進められていた」「授業では他の領域との関連についても触れられていた」の3項目も、2001年度に比較して上昇は見られるものの、3点台なかばにとどまっており、改善の余地が認められる。

表 2 教育学専攻20科目のアンケート結果の平均値

項目	自己評価			授 業 評 価														満足度	
	主体的 に取り組んだ	受 講 意 欲	履 修 目 標 の 達 成	教 員 の 熱 意 ・ 意 欲	教 材 の 準 備 ・ 配 慮	話 が 聞 き 取 り や す い	静 か 整 然	教 育 目 標 に 沿 っ た	成 績 評 価 方 法	興 味 深 い 内 容	難 度 の 高 い 物 も 理 解	理 解 度 の 確 認	進 度 が 適 切	メ デ イ ア	主 体 的 に ま ま の 努 力	他 の 領 域 と の 連 関	平 均	総 評 価	合 計
数 値	3.0	3.5	3.8	4.5	4.4	4.2	4.3	4.4	4.2	3.9	3.6	3.7	4.2	4.0	3.9	3.7	4.1	4.2	
差	1.3	1.3	1.6	1.7	1.5	1.7	1.4	1.1	1.3	1.5	1.5	1.4	1.4	1.3	1.5	0.9	1.4	1.5	

※ 数値は全て、小数点2位を四捨五入。

差：科目毎の平均値の最高値－科目毎の平均値の最低値

また、2001年度と比較して、2002年度ではアンケートを実施した科目数がほぼ倍増したことも反映していると思われるが、科目毎の平均値の最高値と科目毎の平均値の最低値の差が大きくなっていることが指摘される。その差の平均値をみると、2001年度は0.9であったが、2002年度は1.4になっている。

- (1) 「教員の熱意・意欲を感じた」は、2000年度、2001年度のアンケートでも高い割合を示している。自由記述欄にも、教員の熱意を評価するコメントが多く見られた。代表的なコメントを3件あげる。

「時間通りに始められたり、出席をきちんと取ったり、先生の授業や私達に対する熱意がとても感じられて、緊張したいいい雰囲気の中で

授業が受けれた。」

「私達が講義に関心を持てるよう、退屈しないよう配慮して一生懸命授業をおもしろくして下さいました。そのため、先生の授業では毎回多くのことに気づかされ、本当にためになり楽しく受講することができました。」

「先生の熱意が伝わるすごいい講義でした。自分も積極的にとりくめたような気がします。」

- (2) 「教材の準備・配慮が十分になされていた」という項目は、ほぼ昨年並みの高い評価を得ている。代表的なコメントを3件あげる。

「レジュメが配られ、メモも取りやすかったので、あとで見た時に復習しやすいのが良い点だと思います。また、授業中は静かで集中できました。」

「プリントもわかりやすく、余白がたくさんあったので、書きこみもたくさんした。」

「レジュメの大きさとかちょうど良くて見やすかった。」

ただし、この項目の自由記述については個人差が大きい。「プリントの大きさをそろえてほしかったです」「プリントとか授業のために用意されてたのは良かったけど、そのプリント内容が分かりにくかった」といった指摘も見られた。

- (3) 板書については、「黒板の書き方が分かりにくかったので、もう少し分かりやすく書いてもらえればもっといいと思う」といった要望が依然として多い。しかし、2000年度、2001年度に比較すると減少している。2001年度の自由記述には、プリントと板書を併用した授業を求めるコメントがあったが、それを裏づけるかのように、板書の効果的な活用を評価するコメントは多く見られた。

「板書をよく使ってくれていたのも、とても分かりやすかったです。」

「授業で良かった点は、板書をとってくださったので、こちらも

ノートを取りやすかったこと、プリントをたくさん配ってくださったのでいろいろな事例を見ることができたこと、大事なことを何度も言うてくださることです。」

「黒板が上手く使ってあって、わかりやすかった。」

ただし、この項目も、同一の授業科目においても個人差が大きい。

「板書することが多く、板書することに必死で、話をききのがすことがあったので、前もってプリントなどを用意してもらいたい」との指摘もあった。

また、板書の見やすさは教室環境に大きく左右される。「1302教室での授業なのですが、電気が多くても天井が変わった形なので影ができてしまい、暗かった。もっと明るくしてほしい」といった指摘は、教室環境の改善に反映させていくべきであろう。

なお、2002年度から導入したカリキュラムにおいて「現代教育学」を前後期各2単位の計4単位とし、ノートテイキングや論文・レポートの書き方を授業内容にとり入れたが、この点については、「ノートのとり方、レポートの書き方などはとても参考になりました」という評価が複数寄せられた。今後、授業改善アンケートの分析を継続することで、カリキュラム改革の効果が検証されることが期待される。

- (4) 2000年度、2001年度と比較して、AV機器を利用する授業が増えているが、全般的に評価するコメントが見られる。

「OHP、スライドなど授業方法は工夫されていたと思う。」

「ビデオ、レジュメなどを効果的に使った授業はたいへん理解しやすく、学習意欲もかきたてられた。」

「実際の授業のビデオを見たが、あのようなものをもっと見たいなと思いました。」

ただし、「スライドやビデオを全く使っていなかったが、むしろそれが良いように思えた。話は難解な言葉を数多くは使用しておらず、集中し、おもしろく聞けたと思う」といったコメントもある。これ

は、授業の個性を認めたコメントといえる。AV機器の利用はたしかに効果的な面があるが、一律にすべての授業で用いればよいというわけではないといえよう。

- (5) 「授業は静粛かつ整然と行われた」に関連した自由記述も、2001年度と同様に多く見られた。代表的なコメントを3件あげる。

「時計を置くからケータイを電源切らせる」というのはいいと思う。自然に、授業の前にはケータイの電源を切るクセがつく。」

「良かった点で、授業が先生の声しか聞こえないくらい整然としていたので、非常に受けやすかった。」

「私語を慎むように促すことはとても良いことだと思う。(他の講義では私語がかなりあるのに注意を促さない先生もいるので)」

上のコメントを引用した授業のうちですら、「教室が広いからかもしれないが私語が気になった。自分が話してない分、すごく気になる。でも注意はできない…」というコメントがあった。学生が授業にふさわしい環境づくりを求めていることは明らかであり、教員にはこの点への配慮が共通して求められるといえよう。

- (6) 「試験の実施等、この科目の成績評価方法は妥当である」との設問は、ほとんどの授業でアンケート実施後に試験を行っていることからすれば、設問のあり方を検討する必要があるだろう。試験結果をフィードバックした授業では、「テストの後に講評があったので、テストに関して充分納得ができた。(他の授業でもぜひやってほしい)」とのコメントがあった。2001年度には、多人数のクラスでマークシートで試験を行った授業に対して改善を望むコメントが多く寄せられたが、2002年度に試験を2回に分けて実施するようにしたことに関しては、「テストは2回に分けて実施されたので、テスト範囲もちょうどよくて、勉強しやすかった」と改善を評価するコメントがあった。

- (7) 内容の満足度を問う「授業は興味深く知的に刺激された」との設問に対しては、2001年度と同様もっとも多くのコメントがあった。代表

的なコメントを5件あげる。

「先生の話聞いていたら、自分もっと勉強しないとだめだ、と自然に思うことができた。」

「何だか堅苦しい感じのイメージで、自分とは遠い存在のことにように思っていたが、実際は自分も受けてきた教育、受けている教育についてのことで、とても身近に感じた。知らなかったことを、本当に多く知ることができ、良かったと思う。」

「今まで自分が全く思いつきもしなかったような角度、視点から話が展開されていて、非常にユニークだけどすごく納得できる内容でも楽しかったです。説明も一つ一つの用語やその関係性についてわかりやすく説明されていたので、全体の話の流れもとやすかったです。」

「とにかくよく考えさせられた。自分と同年代の人がどのように考え、どう感じていたかもわかって面白かったし、ためになった。」

「自分の考え方などを改めさせられ、また、自らとても考えさせられる事が多かった。講義にとっても刺激をうけたし、話される内容は、引きつけられるものがあったのを実感します。今後も生かしていけるようにと思います。」

他方、内容が難解で理解できなかったというコメントも見られたが、その多くは、後述のように、説明が分かりにくいといった方法に関する指摘であった。

- (8) 授業の方法上の工夫を問う「学生の理解度を確認しつつ授業が進められていた」「教員は学生が授業に主体的に取り組めるよう努力していた」との設問に関連した自由記述も多く寄せられた。学生たちは個々の授業における工夫に対して的確に評価している。出席カードに疑問点を書かせて翌週に回答したり、学生の意見をプリントにまとめてフィードバックしたとりくみ、課題をEメールで提出させそれをプリントにまとめるなどのとりくみは高く評価されている。ディベート

の導入，生徒に意見を求めたり，質問したりする授業では，そうしたとりくみを評価するコメントが多く見られた。代表的なコメントを6件あげる。

「出席カードに書いた質問や疑問にも，その次の講義の時間に説明していただけたので，その事も講義を理解しやすい点だったと思います。」

「毎週小レポートがあり，次の授業で自分の文章がプリントにのっていて，よい評価をされている時はうれしかったです。また，自分の文章がのっていないなくても，他の人の意見なども知ることができてよかったです。」

「コミュニケーションカードに書かれていたことをレジюмеに載せるのはとてもいいことだと思いました。他の人たちがどのようなことを思い，考えているのかということが分かるし，それを読むことでまた自分が考えることができるからです。そしてその考えをコミュニケーションカードに書いてレジюмеに載るとまた今度は他の人たちからの批判などが書かれていたりして，レジюмеの中で意見の言い合いみたいになってすごく考えさせられたし，おもしろかったです。」

「最も印象に残っているのはディベートである。自分は直接参加はしなかったが，大変あれは良かったと思っている。」

「マイクをまわしていくやつはまわってくる前はすごい嫌だったけど，いざやってみるとなんかすっきりしたしいい経験になったと思う。」

「急に当てられるとビックリするけど，自分たちもしっかり参加できる講義でした。」

- (9) 同じく授業の方法上の工夫を問う「難解な概念や理論を用いられたが，理解することができた」との設問は，2001年度と同様，3点台なかばにとどまっている。理解できたことを評価するコメントとともに，より分かりやすい説明を望む声もあった。代表的なコメントを5

件あげる。

「内容はすごく難しかったけど、上手にかみくだいて分かりやすく説明してくれたので良かった。話が上手だなーと思いながら関心しながら聞いていました。」

「頭に入りやすく説明して下さったので聞いていてすごくイメージがわきました。」

「あまり、自分が興味のない分野だったので、知らないことも多く、理解するのが大変だったが、理解できたときはとても納得がいき楽しかった。」

「全体的にまとめ等、区別をつけて講義が行われたことは良かったが、複雑な理論・難解な用語説明の進め方が早く、わかりにくい時もあったように思う。もう少し、時間をかけて説明してくれればとも思った。」

「1つの説明に対して、後から後から修飾したり、途中で話を止めて他の説明をしたりするので、自分の中でうまくみ立てて理解しづらかった。基本的なことを生徒側がすでに理解していると思込みすぎ。」

(10) その他

その他の授業改善のとりくみに対するコメントとして、「現場の話の一部聞くことができ良かったと思う」「教師を目指している立場だからかもしれないが、広大付属中に授業見学に行った時は、本当に参考になったし、素晴らしい経験をさせていただいて感謝している」といった声があった。どうしても座学中心となる授業において、実践的な要素を取り入れる工夫は重要であろう。

また、履修人数に応じて教室変更を行った授業については、「1号館から6号館に変わって、行くのも楽だし、寒くないし、明るいし、本当によかったと思う」「途中で教室が変更されたが、とてもいい環境で授業を受けることができた」という評価が見られた。

Ⅱ 授業改善アンケートの構造的分析

1. 成績別集計

ここでは、2000年度、2001年度同様、専攻所属全教員の同意を得て、アンケートを行った科目の成績別に授業改善アンケートを集計することにした。集計にあたっては、学生個々のプライバシーに配慮して、専攻代表が厳正に管理・入力したうえ、個人のデータが外部に流出することのないようにした。無記名のアンケートは集計から除外している。

① 成績別履修動機

成績ごとに履修動機の最も高い二項目を挙げると、成績A「科目への関心」・「必修」、成績B「科目への関心」・「必修」、成績C「科目への関心」・「卒業所要単位」、成績D「卒業所要単位」・「科目への関心」、成績X「科目への関心」・「必修」となった。

成績Aの学生は履修動機の中で「科目への関心」45.9%と最も高かった。これは授業への興味が成績に結びついていることを示していよう。この点は成績ごとの差にも表れている。成績Xは数が少ないので一概に言えないが、成績が下がるにつれて「科目への関心」は低下しており、逆に「卒業所要単位」を履修動機に挙げていることがうかがえる。

表3 成績別履修動機

	履 修 動 機						
	科目への関心	教員の魅力	出席確認の有無	時間割上	卒業所用単位	必修	友達がついている
A	45.9	16.2	1.1	23.9	25.5	36.9	2.8
B	39.3	9.5	0.6	18.9	30.6	38.7	3.3
C	35.7	12.7	2.8	26.1	35.7	29.7	6.0
D	34.8	12.1	1.5	31.1	40.2	21.2	4.5
X	37.5	16.7	4.2	12.5	25.0	29.2	4.2

※20科目全体の値よりも高いものを網掛けした。

B, C, Dの評価を受けた学生は、「卒業所要単位」の割合が高く、他方成績Xの学生は授業自体には興味を持ったが、途中で単位取得が難しいと感じたり、途中で単位取得を諦めたのではないかと思われる。

② 成績別授業評価

2001年度の調査同様、成績がよいほど授業評価もよいという結果が出た。すべての項目で成績Aにおいて全体の平均以上の数値が出ている。

「教員の熱意・意欲」「教材の準備・配慮」「静粛かつ整然」という項目では全成績評価で4.0を超え高い数値が出ている。

成績Aとそれ以外の評価で差が出ているのは「受講態度」「主体的に取り組んだ」という自己評価項目、「興味深い内容」「難度の高いものも理解」「理解度の確認」という授業評価項目である。これは成績のよい学生ほど、その授業を好意的に受けとめ、その授業に興味を感じ、主体的に取り組む、その結果として難度の高いものも理解できたと感じているように思われる。

また、「科目への関心」で授業を選択した学生が、成績Aにおいて多いという結果を考えると、それが高い自己評価を生み、高い授業評価へとつながったと考えることができる。

表4 成績別自己評価・授業評価

	自己評価			授業評価														満足度
	主体的に取り組んだ	受講態度	履修目標の達成	教員の熱意・意欲	教材の準備・配慮	話が聞き取りやすい	静粛かつ整然	教育目標に沿っていた	成績評価方法	興味深い内容	難度の高いものも理解	理解度の確認	進度が適切	メディア	主体的に取り組ませる努力	他の領域との関連	平均	
A	3.2	3.8	4.1	4.6	4.5	4.4	4.3	4.5	4.3	4.2	3.8	4.0	4.4	4.2	4.2	3.8	4.2	4.4
B	3.1	3.5	3.9	4.5	4.4	4.2	4.3	4.4	4.2	3.9	3.6	3.8	4.3	4.0	3.9	3.7	4.0	4.2
C	2.7	3.3	3.6	4.4	4.4	4.0	4.2	4.3	4.1	3.7	3.4	3.5	4.1	3.7	3.7	3.6	3.8	4.0
D	2.4	2.9	3.3	4.2	4.1	3.8	4.1	4.1	3.7	3.4	3.1	3.3	3.8	3.5	3.6	3.5	3.6	3.7
X	2.8	3.5	3.6	4.3	4.5	4.3	4.1	3.9	3.7	3.8	3.0	3.2	4.2	4.0	3.5	3.5	3.7	3.7

※20科目全体の平均値よりも高いものを網掛けした。

2. 科目別集計 (表 5, 6)

ここでは、今回アンケートを行った教育学関係20科目の授業アンケートを人文学部専攻科目12科目、教職関係6科目、共通教育(教養)関係2科目に分けて集計を行った。

① 科目別履修動機

人文では「科目への関心」、「卒業所用単位」の割合が高い。教職では「必修」がもっとも高く、「科目への関心」が次につづいている。また、教職の出席状況が高い割合を示しているのも、教員免許取得のためにとらざるを得ない科目であるからであろう。2002年度から教養科目を調査項目にくわえたが、目立った特徴は「時間割上」が44.8%と人文や教職に比べ高いことと、当然ではあるが「必修」が3.0%と極めて低い割合を示していることであった。

表 5 科目分類別履修動機・出席状況

	履修動機 (%)							出席状況 (%)				
	科目への関心	教員の魅力	出席確認の有無	時間割上	卒業所用単位	必修	友達がつとっている	80%以上	60~80%	40~60%	20~40%	20%未満
人文	41.5	12.0	1.6	28.1	39.7	30.2	4.2	82.1	14.9	2.2	0.4	0.3
教職	40.9	18.3	0.8	10.0	8.7	51.2	2.8	89.5	8.5	1.8	0.0	0.3
教養	49.3	9.0	1.5	44.8	31.3	3.0	4.5	80.6	16.4	3.0	0.0	0.0

※ 20科目全体の値よりも高いものに網掛けした。

② 科目別で見た自己評価と授業評価

2001年度と同様に、人文の専攻科目よりも教職の科目のほうがすべての項目で高く評価されている。教職という明確な目標がこの結果を生んでいると考えられる。また、教養はすべての項目で、人文の専攻科目よりも低い評価になっている。

表6 科目分類別授業評価

	自己評価			授 業 評 価														満足度	
	主体的 に取り組 組んだ	受 講 態 度	履修目 標の成 達	教員の 熱意・ 意 欲	教材の 準備・ 配 慮	話が聞 き取り やすい	静か つ然	教育目 標に沿 って	成績方 法	興味 深い 内容	難度の 高い物 も理解	理解の 確 認	進 度 が 適 切	メ デ ィ ア	主体的 に取り組 ま せる努 力	他の領 域との 関 連	平 均	総 合 評 価	
人文	3.0	3.5	3.8	4.5	4.4	4.1	4.2	4.4	4.1	3.9	3.6	3.7	4.2	4.0	3.9	3.7	3.9	4.2	
教職	3.1	3.7	4.1	4.7	4.5	4.6	4.5	4.5	4.4	4.2	3.8	3.9	4.5	4.1	4.2	3.8	4.2	4.4	
教養	2.7	3.3	3.0	4.0	4.1	3.5	4.1	3.7	3.5	3.1	2.7	3.0	3.5	3.3	3.4	3.5	3.4	3.4	

※20科目全体の平均値よりも高いものに網掛けした。

3. 学年別集計 (表7, 8)

ここでは、2001年度に続いて、アンケート結果を学年別に集計した。これにより、学年を経るにしたがっての履修動機や学習意欲、授業評価の変化をうかがうことができると思われる。

この調査に回答があった学生を学年別に見ると、1年生(02生)604人(40.0%)、2年生(01生)563人(37.3%)、3年生(00生)238人(15.8%)、4年生(99生)92人(6.1%)、無回答18人(1.2%)、残りは聴講生という内訳となる。

① 学年別履修動機

履修動機については、00生で「科目への関心」「教員の魅力」が最も高くなっていることが分かる。さらに「必修」の項目が低くなっている。99生において、「卒業所要単位」「必修」の項目が最も高くなり、「科目への関心」「教員の魅力」が低くなっている。これは、4年生となると、卒業のために授業を選択するようになったことを示しているのではないと思われる。

この調査は2001年度も実施し、00生において「科目への関心」が他の学年よりも10%近く上回っているという結果を得ている。また、「科目への関心」だけでなく、「必修」の項目についても他の学年より突出して低くなっており、特殊な傾向がうかがえる。2003年度調査における00生の傾向が注目されよう。

「友達がとっている」という項目では、3年生が高くなっている。これは、2001度の調査においても同様の結果を得ており、2年生においてプレゼミを経験し、3年生になってからの横のつながりの強化を反映したものと考えられる。

そして、2001年度と比較すると4年生において「卒業所要単位」の割合が低下し、「必修」の割合が上昇している。しかし、この二つの質問項目を合計すると、2001年とほぼ同じ数値となる。したがって「卒業所要単位」と「必修」の項目を混同してしまったのではないかと考えられる。この点はアンケートフォームの表現を変えるなどの工夫が求められよう。

表7 学年別履修動機

	履 修 動 機						
	科目への関心	教員の魅力	出席確認の有無	時間割上	卒業所用単位	必修	友達をとっている
1年生 (02生)	40.5	10.1	1.5	26.7	39.6	32.3	3.5
2年生 (01生)	37.1	16.1	1.4	15.2	22.3	45.0	3.0
3年生 (00生)	61.8	18.9	1.3	34.5	26.9	9.2	6.7
4年生 (99生)	18.5	4.9	1.2	21.0	53.1	45.7	1.2
無回答	22.2	16.7	0.0	33.3	55.6	38.9	0.0

※20科目全体の値よりも高いものを網掛けした。

② 学年別にみた授業評価

無回答については、数が少ないので一概には言えないが「主体的に取り組んだ」、「受講態度」という自己評価に該当する項目において02生、00生が高く、99生になると他の学年と比べて低下している。授業評価に関しては各学年ともに大きな差はみられないように思われるが、総じて授業評価が99生において低く、00生において高いという結果を得た。

また表7の「科目への関心」の割合が高かった02生と00生の結果が総じて高いこともうかがえる。このことから、表4で指摘したとおり、

「科目への関心」が自己評価の高さを生み、その結果として授業評価を高くしているのではないかと思われる。

この調査は2001年度においては、1年生と4年生においてほとんどの項目で全体の平均を上回る高い数値を記録したが、今回の調査ではそうした傾向は見られず、前年度とは全く異なった結果を得た。2001年度においては「1年次では新しい学習環境で緊張感をもって授業に臨むが、2、3年とやや中だるみし、卒業のかかる4年で再び緊張感をもつ」²⁾ という仮説が立てられたが、2002年度の調査からは必ずしもそうは言えない。アンケート参加人数で分かるとおり、教育学専攻のシステムでは、順調に単位を揃えれば4年生はゼミと卒業論文だけとなるはずである。4年生において、調査をした20科目を履修したということは、それまでに単位が揃えられていないということの意味するともいえる。その結果が4年生(99生)において相対的に自己評価・授業評価が低い要因ではないかとも推測できる。

表8 学年別自己評価・授業評価

	自己評価			授 業 評 価														満足度	
	主体的 に取り組んだ	受講 態度	履修目 標の成 達	教員の 熱意・ 意欲	教材の 準備・ 配慮	話が聞 き取り やすい	静肅 かつ 整然	教育目 標に 沿っ ていた	成績 評価 方法	興味 深い 内容	難度 の高い 物も 理解	理解 度の 確認	進 度 が 適 切	メ テ ィア	主体的 に取 り組 ませ る努 力	他の 領域 との 関 連	平均	総 合 評 価	
1年生 (02生)	3.0	3.5	3.9	4.5	4.4	4.2	4.3	4.4	4.3	3.9	3.6	3.8	4.2	4.1	4.0	3.8	4.0	4.2	
2年生 (01生)	2.9	3.4	3.9	4.6	4.3	4.3	4.2	4.4	4.1	4.0	3.7	3.7	4.2	3.9	3.9	3.7	4.0	4.2	
3年生 (00生)	3.2	3.6	3.8	4.6	4.6	4.3	4.3	4.3	4.0	4.1	3.5	3.7	4.2	4.1	4.1	3.7	4.0	4.2	
4年生 (99生)	2.6	3.3	3.4	4.3	4.5	3.7	4.5	4.4	4.1	3.6	3.2	3.7	4.2	3.6	3.7	3.6	3.8	3.9	
無回答	2.8	3.8	3.3	3.3	3.8	3.1	4.4	4.2	3.7	3.4	2.7	3.3	3.6	3.5	3.3	3.6	3.5	3.7	

※20科目全体の平均値よりも高いものを網掛けした。

2) 前掲論文, 163頁。

4. クラス規模別集計 (表 9, 10)

ここでは、アンケートを行った20科目を、履修人数別に3段階（小規模クラス、中規模クラス、大規模クラス）に分けて集計した。小規模クラスを60人以下（5科目）とし、中規模クラスを61人～120人（7科目）、大規模クラスを121人以上（8科目）とした。なお、クラス規模の区分は、教育学専攻のクラス規模の実態に合わせて2001年度とは変更している。

① クラス規模別履修動機

履修動機について、60人以下の区分でもっとも多かった回答は「科目への関心」であった。2番目に多い「卒業所用単位」との差は大きい。しかし、61人～120人、121人以上の両区分では突出した回答は見られない。ともに「科目への関心」、「卒業所用単位」、「必修」が上位3位に入っており、その差も大きくはない。また、2001年度では、「『科目への関心』が高い科目では、当然のことながら履修者が増えることが分かる」³⁾と解釈されていたが、2002年度の調査によると「科目への関心」が一番高いのはクラス規模の小さな60人以下の区分であり、必ずしも科目への関心と履修者数との関係性は当てはまらないといえる。

出席状況では、80%以上の出席率の学生が3つの区分で80%を超えて

表 9 履修人数別履修動機・出席状況

	履 修 動 機 (%)							出 席 状 況 (%)				
	科目への関心	教員の魅力	出席確有	無	時間割	卒業所用単位	必修	友達がついてる	80%以上	60～80%	40～60%	20～40%
～60	51.1	14.4	0.0	28.8	36.7	23.7	5.0	80.6	15.8	3.6	0.0	0.0
61～120	35.3	10.6	1.6	21.1	32.6	41.8	3.1	83.4	13.5	2.7	0.7	0.0
121～	42.5	14.9	1.5	23.8	31.2	31.9	3.7	83.7	13.7	1.7	0.3	0.4

※ 全体の値よりも高いものに網掛けをした。

3) 前掲論文, 164頁。

おり、全体的に高い水準になっているといえる。特に60人以下の区分においては、40%未満の出席率の学生が0であり、高い出席率でまともになっていることがわかる。これは、クラスの規模が小さくて欠席しづらい条件が関係しているのかもしれない。また、履修動機と照らし合わせてみると60人以下の区分では、「科目への関心」が履修動機のトップであり、関心のある科目を履修しているために自然と出席率が上がったという見方もできるのではないだろうか。

② クラス規模別に見た自己評価・授業評価

自己評価において、「主体的に取り組んだ」がもっとも高い評価を受けているのは、60人以下のクラス規模で3.2である。「受講態度」でも、60人以下のクラス規模が121人以上のクラス規模と同じ値ではあるが3.6と高い数値を記録している。このように一見すると自己評価では60人以下のクラス規模が、もっとも高い数値でまとまりを見せているといえる。しかし、表からも分かるようにその差は微々たるものである。

授業評価では、3つのクラス規模別の平均値からも分かるように、どの項目においても明確な差をつかむことができなかった。

自己評価、授業評価を総合していえることは、クラス規模によつての明確な評価の差は、ほとんど表れなかったということである。この結果は、2001年度の結果を否定するものである。2001年度のクラス規模の分け方は、90人未満、90人～120人、121人以上の3区分となっており、今年度の60人以下、61人～120人、121人以上の3区分とは異なっている。しかし、2001年度も今年度も3つの区分の捉え方は小規模クラス、中規模クラス、大規模クラスと共通しており、比較をすることは可能である。

2001年度では、「自己評価の3項目においては、90人～120人の規模で高い数値が出ており、これは学生にとって適当なクラス規模を示唆しているといえるかもしれない⁴⁾」という結論を導き出しているが、2002年度

4) 前掲論文、165頁。

相馬・久留島・松村：授業改善への課題と展望 (3)

の自己評価、授業評価の結果からは、中規模のクラスが適当なクラス規模であるとはいえない。2001年度において、中規模のクラスが学生にとっての適当な規模であるという最大の根拠になったのは、自己評価が高いということであった。しかし、2002年度の中規模クラスは小規模、大規模のクラスより低い評価を受けている。

クラス規模と授業評価の関係はどのようにとらえられるのであろうか。この点の検討は、2003年度の考察に譲りたい。

表10 履修人数別自己評価・授業評価

	自己評価			授 業 評 価														満足度	
	主体的 に取り組んだ	受 講 意 欲	履 修 目 標 達 成	教員 の 熱 意 ・ 意 欲	教材 の 準 備 ・ 配 慮	話 が 聞 き 取 り や す い	静 粛 か つ 整 然	教 育 目 標 に 沿 っ て い た	成 績 評 価 方 法	興 味 深 い 内 容	難 度 の 高 い 物 も 理 解	理 解 度 の 確 認	進 度 が 適 切	メ デ ィ ア	主 体 的 に 取 り 組 ま せ る 努 力	他 の 領 域 と の 関 連	平 均	総 評 価	合 計
～60	3.2	3.6	3.8	4.2	4.4	4.3	4.5	4.4	4.2	3.9	3.4	3.8	4.2	3.8	4.0	3.8	4.0	4.2	
61～ 120	2.9	3.4	3.8	4.4	4.3	4.0	4.2	4.0	3.9	3.6	3.5	4.1	4.0	3.7	3.6	3.9	4.1		
121～	3.0	3.6	3.9	4.6	4.4	4.3	4.3	4.4	4.2	4.0	3.6	3.8	4.3	4.0	4.0	3.7	4.0	4.2	

※全体の平均値よりも高いものに網掛けをした。

5. 単位認定率別集計結果 (表11)

ここでは20科目の集計結果を単位認定率で比較した。単位認定率の差で授業評価、満足度を計ることはできないようだ。単位認定率が低くても授業評価、満足度が高い科目もあれば、その逆をいうこともできる。学生は単位認定率を基準にして授業評価を下しているわけではないことが分かる。

表11 単位認定率別集計

授業評価の平均	3.8	3.9	4.0	3.7	4.5	4.2	4.4	4.0	3.6	4.3	3.8	4.1	3.7	3.8	4.0	3.9	3.5	4.0	3.3	4.1	
満 足 度	4.1	4.5	4.4	4.0	4.7	4.3	4.6	4.3	3.9	4.4	3.9	4.4	3.9	4.1	4.4	4.2	3.7	4.2	3.2	4.2	
単位認定率	1	1	1	1	1	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	全体

※20科目全体の平均値、値よりも高いものを網掛けした。

6. 授業改善アンケートの因子分析

ここでは、新しい試みとして、授業改善アンケートの因子分析を行った。まず、因子行列を出すことにより、授業評価を構成している因子の解明を試みた。次に、得点行列を算出し、各因子における自己評価と授業評価を含めた16項目の関係を考察することとした。

表12は、授業の満足度（自己評価・授業評価）に関わる16項目について因子分析を行ったものである。因子は主因子法により抽出した後、バリマッ

表12 因子行列

	因子1	因子2
	教員の方法的配慮	学生の態度
主体的に取り組んだ	0.09	0.62
受講態度	0.13	0.53
履修目標の達成	0.38	0.66
教員の熱意・意欲	0.63	0.23
教材の準備・配慮	0.55	0.15
話が聞き取りやすい	0.63	0.32
静粛かつ整然	0.46	0.09
教育目標に沿っていた	0.67	0.20
成績評価方法	0.53	0.23
興味深い内容	0.46	0.63
難度の高い物も理解	0.43	0.53
理解度の確認	0.57	0.38
進度が適切	0.68	0.25
メディア	0.53	0.25
主体的に取り組ませる努力	0.58	0.40
他の領域との関連	0.35	0.27

因子抽出法：主因子法 回転法：Kaiserの正規化を伴うバリマックス法
 3回の反復で回転が収束
 両因子で0.5以上で他因子との差が大きいものに網掛

クス法により回転させた。その結果、表12のとおり2つの因子を得ることができた。第1因子のうちポイントが0.5以上で、第2因子との差が大きいものとして、「教員の熱意・意欲」「教材の準備・配慮」「話が聞き取りやすい」「教育目標に沿っていた」「成績評価方法」「進度が適切」「メディア」があげられる。「教育目標に沿っていた」は、教育の内容に関わるが、他の6項目は教育の方法に結びついているとみなされよう。ゆえに、これらは「教員の方法的配慮」因子と命名することができよう。対する第2因子のうちポイントが0.5以上で、第1因子との差が大きいものは、「主体的に取り組んだ」「受講態度」「履修目標の達成」「興味深い内容」である。このうち「主体的に取り組んだ」「受講態度」「履修目標の達成」は自己評価項目であり、第2因子が学生側に起因することはあきらかであろう。「興味深い内容」は第1因子でも高いポイントを示しているが、第2因子により強い結びつきが見られることをどう理解するかという問題があろう。興味(interest)は、語源的にいえばinterとestに分けることができ、「～の間にあるもの」という意味であるが、第1因子と第2因子の双方で高いポイントをマークしていることは、まさにその語義を反映しているものといえよう。しかし、第2因子の方により強く結びついていることから、この評価項目が学生側の問題としてとらえられていることを表していると考えられる。ゆえに、第2因子を「学生の態度」因子と命名することとしよう。なお、この2つの因子による累積寄与率(説明力)は48.9%である。

次に、第1因子、第2因子を構成する各項目を考察するため因子得点を表13のとおり算出した。

その結果、第1因子「教員の方法的配慮」においては「教育目標に沿っていた」、「進度が適切」の2つがとくに高い数値を示し、「教員の熱意・意欲」、「話が聞き取りやすい」、「教材の準備・配慮」がそれに続く高い得点であることが看取される。

このことから、教員の方法的配慮においては、教員が熱意をもって授業に臨み、学生が聞きとりやすいように努力するとともに、とくに各授業が

表13 因子得点係数行列

	因子1	因子2
	教員の方法的配慮	学生の態度
主体的に取り組んだ	-0.14	0.29
受講態度	-0.08	0.19
履修目標の達成	-0.08	0.32
教員の熱意・意欲	0.16	-0.07
教材の準備・配慮	0.13	-0.06
話が聞き取りやすい	0.16	-0.03
静粛かつ整然	0.09	-0.05
教育目標に沿っていた	0.22	-0.11
成績評価方法	0.10	-0.02
興味深い内容	-0.02	0.27
難度の高い物も理解	0.01	0.15
理解度の確認	0.10	0.04
進度が適切	0.21	-0.09
メディア	0.11	-0.02
主体的に取り組ませる努力	0.10	0.06
他の領域との関連	0.03	0.03

因子抽出法：主因子法 回転法：Kaiserの正規化を伴うバリマックス法
 因子得点の計算方法：回帰法 両因子で高得点をマークし他因子との
 差が大きいものに網掛け

授業全体の流れのなかでどこに位置づけられるかを明示すること、板書と口頭での説明のバランス、1授業のなかでの時間配分、授業内容の難易度に応じた時間配分を考慮することが重要であることが示されるといえよう。

第2因子に対しては「履修目標の達成」が最も得点が高く、「主体的に取り組んだ」、「興味深い内容」、「受講態度」がそれに続く高い得点であることが看取される。

主体的に授業に取り組むことは、学生にとって当然のことである。その

うえで、教員側で可能な授業改善としては、学生が達成感を得ることができるようになるために、授業内容を実生活に応用できる視点を提供すること、既存の知識や考え方を確認し授業を通して、それがどのように変化したかを確認させるような工夫を施すことなどがあげられよう。

むすびにかえて

教育学専攻の授業改善アンケートは3年目を迎えた。

「このようなアンケートで教員の熱意を感じます。このアンケートをもっともっとよい授業をしてくれれば、と思います。」

「こんな風に授業アンケートをするのは、学生の意見が反映されて、より良いものが出来ると思うので、これからもぜひ続けて行ってほしいです。」

「授業アンケートには私も賛成です。大学は小・中学校とはちがって教師と生徒がゆっくり関り合いになるのがむずかしく、数もすごいので学生の意見を聞くには最適だと思います。」

これらのコメントに示されるように、アンケート実施に対する学生の評価は定まりつつある。アンケートの分析結果に基づいて、着実に授業改善を進めていくことが求められよう。

その際、授業改善にとりくもうとする上で問題となるのは、どこまで個々の学生のニーズに対応できるか（対応すべきか）ということである。大人数での講義型の授業において、一人ひとりのニーズに対応するのは原理的に不可能である。自由記述欄をとりあげた際にも指摘したが、同一の授業でも学生によってまったく相反したコメントを寄せる場合が少なくない。

「私語などで教室が騒がしい時はもっと厳しくしかった方がいいと思う。」

「先生のパンチの効いた注意はとてもよかったです。」

「途中で休けいを設けてくれたのが良かった。あれでずいぶん授業への集中力が高くなり効果的であったと思う。」

「授業の途中の休憩というのは逆にだれてしまう気がします。一気に進めてしまった方がいいと思いました。」

「講義の先生が毎回変わるためか、授業に統一性がなく、理解するのに頭でまとめにくい気がした。」

「毎回、担当の先生が違ってとても興味深かった。しかも毎回違うので飽きなかった。」

「私たち教職をとっている生徒に対する厳しい一言には説得力があった。」

「私たちに対して忠告することを先生はできているのかと思う。いっぱい要求するけどそんなに完璧なんですか？」

「先生の話し方が少し眠けをさそってしまう。もう少し大きい声で話してほしい。」

「声が聞きとりやすかったので、聞く気になれた。」

「常に上目線で話されて、受けていて実に不快だった。」

「先生も先生のスタイルを大事にしてお変わりなく教べんをにぎっていて下さい。」

「この講義は自分自身のことを重ねて考えられて、本当に良かったと思っています。」

「全て自分の考えが100%あっているみたいな話し方をなされていたので、少し疑問を感じた。」

こうした両極端ともいえる要望に応えるのは不可能に近い。無理に応えようとするれば、それは総花的な個性のない授業に陥ってしまうだろう。もちろん、無視することのできない頻度で改善の要望があれば、その対応を考えることは必要であろう。その意味で、自由記述欄は、教員が学生個々の興味、関心、知識、意欲、態度等に起因するニーズの多様性を把握し、自己満足に陥らないようにするために必要といえる。しかしながら、教員が

個々の学生の微妙な感性や趣味にまで配慮しなければならないというのは、授業改善のできるレベルを越えている。

近年、大学の「教育化」⁵⁾が叫ばれ、その文脈で授業改善の必要性が強調されている。たしかに、右肩上がりの成長社会のなかで、大学教員が内容上・方法上の教育的努力を怠ってきた面は否定できず、学生のニーズを尊重する大学の「教育化」には一定の説得力がある。しかし、それは個々の学生の異なる「意識」に対応しなければならないという意味ではないだろう。養老孟司氏は「本来、意識というのは共通性を徹底的に追求するもの」であり、「その共通性を徹底的に確保するために、言語の論理と文化、伝統がある」と端的に述べている⁶⁾。同氏の主張には賛否両論が予想されるが、意識中心社会（脳化社会）が「自己の情報化」をもたらし、「自分には変わらない特性がある」という思い込みを生んでいるという指摘⁷⁾は、教育問題への切り口として重要であろう。

上に引用した自由記述欄の相反するコメントが個々の学生の授業に参加しての感想であることは間違いない。養老氏の指摘を敷衍すれば、こうしたコメントの格差の一因として、学生の中に「自分の変わらない特性」への思い込みがあるとは考えられないだろうか。この場合の特性には興味、関心、趣味などが含まれるだろうが、たとえば、「興味がわからない」という思い込みが覆されない限り、その授業が肯定的に評価されることはまれであろう。表14は、授業改善アンケートの3つの自己評価項目の平均を1点刻みにして、授業評価を示したものであるが、学生の態度が授業評価を大きく左右していることが明らかに示されている。自己評価の平均が4点台の学生は、授業評価のすべての項目が平均を上回っており、自己評価の平均が1点台の学生と大きな差を示している。

5) 松浦良充「戦後大学の『教育』化——遅れてやってきた近代化——」森田尚人他編『教育と政治——戦後教育史を読みなおす——』勁草書房、2003年、168-169頁。

6) 養老孟司『バカの壁』新潮新書、2003年、48頁。

7) 前掲書、54-55頁。

表14 自己評価別授業評価

自己評価の平均	教員の熱意・意欲	教材の準備・配慮	話が聞き取りやすい	静粛かつ整然	教育目標に沿っていた	成績評価方法	興味深い内容	難度高い物理解	理解度の確認	進度が適切	メデア	主体的にまとめる努力	他の領域との関連	平均	総合評価
4点台 (33.4%)	4.8	4.6	4.6	4.5	4.7	4.5	4.5	4.1	4.2	4.6	4.4	4.4	4.0	4.4	4.7
3点台 (45.9%)	4.5	4.3	4.2	4.2	4.3	4.2	3.9	3.5	3.7	4.2	3.9	3.9	3.7	3.9	4.1
2点台 (17.5%)	4.2	4.2	3.8	4.1	4.1	3.9	3.3	3.1	3.3	3.9	3.7	3.5	3.5	3.4	3.7
1点台 (3.2%)	4.0	3.9	3.0	3.9	3.8	3.6	2.3	2.3	3.0	3.6	3.2	2.9	3.0	2.9	2.9

※20科目全体の値よりも高いものを網掛けした。

表14のみを見ると、「意欲のない学生に何を話してもダメ」といった悲観論しか出てこない。しかし、今回初めて行った因子分析の結果と合わせてみると、授業改善の積極的な可能性も浮かびあがってくるように思われる。すでに見たように、「興味深い内容」という授業評価項目が、「教員の方法的配慮」よりも「学生の態度」により強い関連があることが示された。これは、少なくとも今回の授業改善アンケートに参加した学生集団においては、興味の問題を教員や教材の側よりも授業に臨むみずからの態度に帰しているとも解釈できる。これは、学生が興味を持ちそうな内容を取りあげれば高い授業評価を得られるといった迎合的な対応が授業改善の本質ではないことを示唆するものといえるかもしれない。

一つひとつの授業が、それ自体として興味深く、理解しやすいことはたしかに望ましいだろう。しかし、意識の柔軟性、異なる知識や信念をそうしたものとして受容する他者性を育むためには、授業の内容や方法は多様であることがむしろ不可欠なのである。誤解を恐れずに言えば、ある意味で難解であったり、とっつきにくい授業があることはまったく問題ない。では、授業改善の必要性はないのかといえば、そうではない。それは、学生の意識に単純に迎合することではなく、学生がみずからの意識をその長所短所を含めて見つめ、その拡張をめざすよう方向づけるところに求められよう。

現代人の硬直した意識を柔軟化するには、多様な内容やスタイルの知と忍耐強く接することが必要であろう。しかし、いわゆるポスト・モダン状況にあって、知の多様性が保障され賛美されているかのように見えながら、あまりに無秩序な知の混在を前に、人々が現実を求めるのは身近で理解しやすい知へと一元化しているという側面を無視できない。皮肉なことに、知の多様性が知の多様性からの逃避に手を貸しているのである。だからといって、知の一元化などを志向する必要もないし、もちろんそのようなことは不可能であろう。そこで可能な方向は、たとえ暫定的であっても、知の多様性の位置づけを提示することである。そこに、大学教育改革における「組織的な研修および研究」の意義が改めて問われてくるといえる。

〔付記〕本稿を成すにあたっては、広島修道大学人文学部教育学専攻の専任教員全員の理解と協力をいただいた。また、山川肖美助教授には、授業改善アンケートの因子分析にあたって多大なご助力をいただいた。厚くお礼申しあげたい。