

授業改善への課題と展望

——2000年度教育学専攻授業アンケートの分析をとおして——

相馬 伸一・河野 友里・大門 一幸

(受付 2001年10月11日)

はじめに

近年、大学進学率の上昇、生涯学習機関としての大学に対する期待の高まりなどとともに、学生の多様化が進んでいる。これをうけて、1998(平成10)年10月26日の大学審議会において「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)」が提出された。そのなかで、学部教育の再構築の必要性が提起され、個々の教員の教育内容・方法の改善のため、全学的あるいは学部・学科全体で教育内容・方法についての組織的な研究・研修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文化することが求められた。そして、1999(平成11)年9月6日には「基準の改正について(答申)」が出され、大学設置基準に「大学は、当該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及び研究の実施に努めなければならない。」(第6章第25条の2)との文言が盛りこまれた。これに対応して、各大学は学則を改定し、同様の規定を盛り込むようになっている。

広島修道大学人文学部人間関係学科教育学専攻では、この授業改善に関する組織的な研修および研究の一環として、2000(平成12)年度に専攻所属の9名の専任教員が最低1科目において授業アンケートを実施し、その内容の分析をとおして、学生の抱えている問題やニーズを考察し、教育内容と教育方法の改善に生かす方策を検討することとした。広島修道大学では1995(平成7)年から学長室総合企画課が担当し授業アンケートを行っている。これは、授業の内容・方法等の評価、総合的な満足度を問うもので、そ

の他に自由記述欄が設けられている。また、教員の裁量によって、アンケートの項目(アンケートのみ・自由記述のみ・その両方)や記名ないし無記名を選択できるようになっている。なお、アンケート実施後、総合企画課がアンケートを集計し、学生の成績が確定するまではデータを保管し、学生がその回答内容によって不利益をこうむることがないように配慮されている。アンケート項目のあり方等については、教育学専攻内にもさまざまな論議があったが、2000(平成12)年度においてはこの授業アンケートを実施することとした。

以下、他大学の授業アンケートの動向を踏まえたうえで、アンケート結果の分析と考察を行っていく。授業評価と満足度等の数値データの分析は河野が担当し、自由記述欄の入力・分類は大門が担当した。全体のデータが出そろった段階で、相馬を加えて討議し文章化を図った。

I 授業アンケートの動向と現状

1 学生による授業アンケートの動向

1991(平成3)年の大学設置基準改正を契機として、各大学ではカリキュラム改革や組織改革が盛んに行われ、同時にその成果を大学教育の向上に役立てるために自己点検や産業界などの外部者による検証がなされるようになった¹⁾。授業評価やその一形態としての授業アンケートも、そうした試みのひとつである。

授業評価では慶應義塾大学藤沢キャンパスや多摩大学の実践が知られている。また、学生による授業アンケートは国内では早くから国際基督教大学で行われてきたが、これを大規模かつ組織的に行っている事例としては東海大学が知られる²⁾。同大学では1993(平成5)年に全学で授業アンケート

1) 喜多村和之『大学評価とはなにか——自己点検・評価と基準認定』1993(平成5)年、東信堂、21～22頁。

2) 安岡高志・滝本 喬・三田誠広・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、1999年、35頁。

を導入した。近年、学生による授業アンケートを行う大学は増え続けており、文部科学省によると、1995(平成7)年度は、全体の4割以上の大学が学生による授業評価を実施している。1992(平成4)年度に1以上の学部で学生による授業評価を実施した大学は38校、1994(平成6)年度は138校、1995(平成7)年度は、242校、そのうち全学で実施しているのが、110校となっている(表1)。

表1 授業評価を実施した大学

| | 国 立 | 公 立 | 私 立 |
|-------------|---------|-------|----------|
| 1992(平成4)年度 | 9 | 0 | 29 |
| 1994(平成6)年度 | 39 | 6 | 93 |
| 1995(平成7)年度 | 56 (24) | 8 (5) | 178 (81) |

※1以上の学部で学生による授業評価を実施した大学数、括弧内は、全学で実施

出典：高等教育研究会編『大学の多様な発展を目指して5』ぎょうせい、1997.5、122～123頁

学生による授業アンケートは、教育サービスを受ける学生ひとり一人は授業のやり方を批判しその改善を要求する基本的な権利をもっているという一種の消費者保護の思想に立脚している。学生の消費者としての権利とは、授業の内容をあらかじめ知る権利、授業を選択する権利、授業の内容・方法について改善意見を表明する権利などがあげられる。また、授業がどのように改善されたかを示すフィードバックは重要であり、これがきちんと行われれば、授業アンケートに参加する学生の真剣さも増し、授業アンケートの信頼性が高まるのではないかという意見もある³⁾。しかし、学生による授業アンケートを行っている大学が結果をすべて公開しているわけではなく、教授会に報告したり、各教員に個別にフィードバックするにとどめている場合が多く、アンケート結果の公開をめぐるさまざまな論議

3) 岡山大学、「OU-Voice」、第3号

がある⁴⁾。

2 他大学での学生による授業アンケートの実施例

ここでは、他大学での学生による最近の授業アンケートの実施例として、北海道大学、愛知教育大学、岡山大学の 3 例をあげる。

(1) 北海道大学の事例

北海道大学では、1992(平成 4)年度以降「学生による教育指導の評価」が行われている。1993(平成 5)年度に「学生による教育指導の評価」を試行し、1994(平成 6)年度には講師以上の全教員及び全学生を対象に本実施されるようになった。この学生による授業評価は、学生の自己評価、学生による授業評価、教育環境の評価の 3 つから構成されており、同時に授業に対する教員アンケートも行われた。1995(平成 7)年度は、学生による教育指導の評価の総括として「学生の授業評価に対する教員のレスポンス」という教員に対するアンケート調査を実施した。その結果、学生による授業評価は、授業改善に有効であり、2 から 3 年に 1 度は実施すべきであると結論された。さらに、こうした動きのなかで、「学業成績評価の適正さ」が、問題の一つとして指摘された。1997(平成 9)年度の「学生による教育指導の評価」は学業成績評価を中心に行われ、これにもとづいて教育に関わる教官研修(FD)を実施する方向が打ちだされた。

そして、北海道大学では、「教育、研究、管理運営及び社会への貢献その他の業績を総合的に行う必要がある」とし、1998(平成 10)年度からは教員の総合的業績評価として「教員業績評価専門委員会」が設置され、「学生による授業アンケート」もその一環として行われている。2001(平成 13)年度の点検・評価の課題としては、「学生による授業アンケート」の次年度以降の継続実施、授業アンケート結果の公表方法、授業アン

4) 安岡他前掲書、53頁。

ケート結果による公正なランキングの3点があげられている。

北海道大学の授業アンケートは、厳正な評価、客観的評価、異なる分野の教員を比較できるような評価にはなっていないとの判断から授業評価ではなく「授業アンケート」という呼称をとっている。また、総務部企画室専門職員が点検・評価にあたっている。アンケート結果の公開は、『北海道大学年次報告書～来るべき新世紀に向けて～』で行っており、1997(平成9)年以降の結果については、ウェブ・ページでも公開されている⁵⁾。

(2) 愛知教育大学の事例

愛知教育大学では、自己評価委員会が1997(平成9)年度前期に授業アンケートを試行実施した。そこには、質問項目の設定のあり方やフィードバックの方法など「授業アンケート調査」そのものに対する質問項目もつけ加えられた。学生への調査ののち、本実施に際して教員の意向を反映させるため、教員を対象とした、「学生への授業アンケート調査」における試行実施の結果について、および本実施についてのアンケート調査が行われた。

これらの結果を受けて、実施要項として3点が定められた。アンケートの実施対象は、全授業とはしないこと、教員は各自少なくとも1回は実施すること、アンケート調査用紙は各授業ともA4紙一枚とし、授業形式ごとにアンケート項目を選定するとともに、各教員独自の項目および自由記述欄を設けて実施する。報告作成段階では、報告作成を含め、データ処理などにかける経費に制約があるため、授業ごとのデータの集計処理は担当教員が行い、総括的な集計・解析は愛知教育大学自己評価委員会において行うこととされた。フィードバックの方法としては、全体の集計、解析結果と個人教員のレポートよりなる『愛知教育大学の現状と課題』が発行された。

5) <http://www.hokudai.ac.jp/bureau/tenken/index.html>

愛知教育大学では、学生への授業アンケート調査を「学生の意見を講義の内容・方法などに反映させ、より充実した授業を学生と一体となって作りあげていくプロセスにおける1つの有力な方法」と位置づけている。そして、授業アンケートの目的として次の4点をあげている。①カリキュラム全体の改革を含め、学生が大学教育に何を求めているのかを明らかにする、②個々の教員の具体的な授業改善につなげる、③学生の勉学意欲を促進する、④施設・設備などのハード面における学生の意向を把握し、全体としての教育環境の改善を図り、大学の質的向上を達成する。2000(平成12)年度も同様の目的・形式で学生の授業アンケートを行い、結果をウェブ・ページに公開している⁶⁾。

(3) 岡山大学の実施例

岡山大学では、2000(平成12)年度以前はアンケートが4回実施されていた。しかし、実施状況が教官全体の30%前後だったこと、アンケートの結果が学生に見えないなどの問題が指摘された。岡山大学の学生アンケートは、個々の教員がその結果を自らの授業改善に役立てることを目的にはじまっており、当初は教官のためのアンケートであった。そうしたアンケートのあり方の抜本的な見直しが提起され、2000(平成12)年度後期から学生アンケートを原則として全教官に義務化する方向で検討がなされた。

同大学の教育開発センターは「授業評価アンケートの義務化」に関する見解として2点をあげている⁷⁾。第1点は、「教育機関としての側面を持つ大学組織は、授業評価の必要があるとし、大学として教育に責任をもっている以上、組織としてその情報が必要」であるということであり、第2点は、「教育の内容と結果に対して、教員は公的な責任を持っており、

6) <http://www.aichi-edu.ac.jp/jugyohyoka/index.html> 2000(平成12)年度学生による授業評価調査

7) 岡山大学, 「OU-Voice」第2号 <http://www.okayama-u.ac.jp/user/st/nyushika/gakusyuu/ou-voice2/info1.html>

受益者及び社会から自らの教育行為の評価を受けることは避けられない」ということである。

また、同センターは、授業アンケートは、本来、教員のためではなく教えられる学生にとってその授業がどれだけ効果があり、意味のあるものであったかを知り、評価する手段であると位置づけた。さらに、「教育サービスを受ける学生一人一人は、授業のやり方を批判しその改善を要求する基本的な権利を持っている」との考えから、この権利は「批判、批評が正当であるか否かとは別の問題」として認めなければならないとした。そして、その批判の正当性については、両者の主張を公開の場で比較するという手段でのみ判定できるとした。結局、2000(平成12)年度には学生アンケートの全教官実施はされなかったが、アンケートをめぐる教官、学生双方の見解はウェブ・ページ上で公開された⁸⁾。アンケート結果の公開については、さまざまな議論がある。同センターでは、「結果について何も知らされないから、責任も持たなくなるという側面も無視できない」とし、アンケートの公開はアンケートの信頼性を高めるとしている。しかし、学外への公開については、慎重であるべきとしている。

学生による授業アンケートの態勢や方法はまだ確立されておらず、現段階では模索中であるといえる。学生による授業アンケートは、大学の自己点検評価の中に位置づけられているものと、それと関連しつつもより教育的な目的のもとに行われているものがある。ここで扱った事例としては、北海道大学の授業アンケートは前者であり、岡山大学は後者といえる。北海道大学の授業アンケートは、教員の総合的な業績評価と密接な関わりのもと実施されている。岡山大学は、教員と学生の授業アンケートそのものについての意見を広く公開している。授業アンケート結

8) 岡山大学, 「OU-Voice」第3号 <http://www.okayama-u.ac.jp/user/st/nyushika/gakusyuu/ou-voice3/index.html>

果の公表に関しては、積極的な意見と慎重な意見がある。愛知教育大学の授業アンケートは結果と教員の授業に対するレポートが公表されている。

このほか、学生自治会や学生有志などによる学生が実施する授業アンケートの試みもある⁹⁾。早稲田大学法学部学生自治会は1992(平成4)年から独自の「講義評価アンケート」を行っている。これは、毎年11月に2週間ほどをかけて行われ、結果は新生に無料配布される。ただ、網羅的なアンケートとはならず、大学側が組織的に行うのと違って回答率が低いなどの問題が指摘されている¹⁰⁾。

Ⅱ 2000年度教育学専攻授業アンケートの分析と考察

1 アンケート全体の概観

(1) アンケートの概観

今回分析した授業アンケートは、2000(平成12)年度に開講された教育学関係の14科目(人文学部専攻科目8, 教職関係6), 回答数953人(平均回答率74.7%)である。14科目全体, 科目毎の平均値のばらつき, 成績・出席状況毎の集計を行った。

(2) 履修動機・履修参考・履修回数・出席状況(表2)

① 履修動機

履修動機については、全体の約40%の学生が「必修」を理由としている。次に多かった回答としては、「卒業所要単位」(約35%), 「科目への関心」(約30%)と回答している。履修動機・履修参考については、複数回答を可能としているので、学生は主にこれら3つの理由から授業を選択しているものと考えられる。ただ、この回答項目には「友人がとっているから」といった他にありうべき項目がなく、この

9) たとえば、青山学院大学の学生有志によると思われる「あおがく授業評価」

<http://www.netpro.ne.jp/~onlooker/clas.html>

10) 安岡他前掲書, 118~119頁。

点、アンケートの形式に検討が必要であると思われる。

逆に、回答数の著しく少なかった項目（全体の約1%以下の回答）は、「出席確認の有無」（回答者数：2）、「単位のとりやすさ」（回答者数：11）であった。一般に学生は単位がとりやすい科目を好む傾向にあるという予見があるが、これら2つの項目への回答が少なかったことは、学生がいわゆる楽勝科目などという理由によって授業を選択しているわけではないということを示している。

② 履修参考

履修参考については、学生の約75%が「講義要項」と回答している。逆に、少なかったものは「先生のアドバイス」（回答者数：9）であった。この理由としては、2年次から専門科目を履修できる一方、1年次に少人数クラスがなく、学生が直接教員からアドバイスを受ける機会が少ないためだと思われる。

③ 履修回数

約90%の学生は、初めての履修であり、再履修80人、再々履修と答えたのは、8人であった。

④ 出席状況

「80%以上出席した」と回答した学生が、約76%であり、逆に出席状況が「20%未満」の回答数は全体でわずかに9人であった。教育学関

表2 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 | | | | |
|------------|-----------|-----------------|----------|------------|------------------|-------|-----------------|----------|------------------|--------------------|------------------|
| 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 要単位 | 単位の とりや すさ | 必修 | 履修ガ イダン ス | 講義 要項 | 共通ガ イドブ ック | 先輩・友 人から の情報 | 先生の アドバ イス |
| 29.4% | 9.9% | 0.2% | 24.8% | 34.8% | 1.2% | 37.5% | 20.3% | 74.2% | 7.2% | 11.9% | 0.9% |

| 履 修 回 数 | | | 出 席 状 況 | | | | |
|---------|------|------|-----------|------------|------------|------------|-----------|
| 初めて | 再履修 | 再々履修 | 80% 以上 | 60~ 80% | 40~ 60% | 20~ 40% | 20% 未満 |
| 87.9% | 8.4% | 0.8% | 75.7% | 18.5% | 2.6% | 0.9% | 0.2% |

係科目を履修した学生に一定の学習努力がうかがえるのは明らかである。

(3) 授業評価について (表 3)

A 評価を 4, B 評価を 3, C 評価を 2, D 評価を 1 に換算し, 4 点満点で集計し直した。その結果, 14 科目全体の満足度は 3.33, 授業評価に関する設問全体は 3.21 となった。ちなみに, 中立的な回答項目を設けた東海大学での 5 点満点の授業アンケートの総合評価が 3.5 から 3.9 前後であることからしても, 高い評価を得ているのは明らかである。

次に, 授業評価項目個別の 14 科目の平均値を算出した。その結果, 全体の平均値よりも特に個別項目で平均値の高いものは, 「教員の熱意を感じた」, 「声が聞き取りやすい」であり, 全体の平均よりも 0.36 高かった。次いで, 「講義内容と授業内容が一致」, 「授業は目標が明確で体系的に行われた」の項目の平均値が高かった。これら 4 つの項目は, 教員の授業へのとりくみ方についてのもので, アンケートに回答した学生は教育学専攻の教員の授業へのとりくみを高く評価している。

逆に, 評価の低かった項目は, 「ノートがとりやすい」(−0.45), 「質問の機会がある」(−0.33) であった。ここからは, 学生が教育学専攻教員が授業にとりくむ意欲と内容については評価している一方で, 授業の方法的側面には改善の余地があると感じているとも想像される。そこで教育学専攻教員に対してどのような形態で授業を行っているかを尋ねた(別掲)。

次に, アンケートを行った 14 科目の授業評価項目別平均値のばらつきを示す(表 3)。全体的にみると, 各質問項目で科目毎に 1.2 前後の差が出ている。「講義要項と授業内容が一致していた」は, 全体の平均値自体が高く, また, 各科目の平均値のばらつきも 0.77 と他の項目よりも少なかった。逆に, 「ノートがとりやすい」については, 全体の平均値自体低く, また, 各科目の平均値のばらつきも 1.65 ポイントと他の項目と比べて開きが大きい。これに次いで, 科目間で平均値のばらつきが 1.5 ポイント以上

相馬・河野・大門：授業改善への課題と展望

のものは、「ノートがとりやすい」、「声が聞き取りやすい」、「学生の反応や理解度をみた」の項目であった。

表3 教育学専攻14科目のアンケート結果の平均値

| | 授業評価（A＝4点，B＝3点，C＝2点，D＝1点に換算） | | | | | | | | | | | | 満足度 |
|----|------------------------------|--------------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|------------------|--------------------------|-------------------|------------------|-------------------|------|---------------------------|
| | 講義要 項と授 業内容 が一致 | 授業は 目標が 明確で 体系的 | 教材の 使い方 がよい | 声が聞 き取り やすい | ノート がとり やすい | 課題の 出し方 が適切 | 質問の 機会が ある | 学生の 反応や 理解度 をみた | 授業が わかり やすい | 学習意 欲がわ いた | 教員の 熱意を 感じた | 平均 | 授業は、 全体と して満 足した |
| 全体 | 3.48 | 3.42 | 3.22 | 3.57 | 2.75 | 3.05 | 2.88 | 3.01 | 3.27 | 2.99 | 3.57 | 3.21 | 3.33 |
| 差 | 0.77 | 1.24 | 1.38 | 1.50 | 1.65 | 1.19 | 1.19 | 1.50 | 1.19 | 1.43 | 1.25 | 1.23 | 1.27 |

※ 数字は全て、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

以上の概観から、学生は履修動機を主として単位充足のためとしながらも、楽勝性などという理由では授業を選択していない。このことは、全体的に出席状況がよいことからもうかがえる。授業評価については、個別の項目に対する評価は高く、全体の満足度も高いことが明らかとなった。

しかし、表3に示されるように、項目によっては、評価にかなりのばらつきが出ている。授業アンケートを単に授業の客観的状況の把握にとどまらず、授業の改善と学生の意欲や学力の向上に活用するためには、評価のばらつきの要因を検討することが必要である。

そこで、教育学専攻では、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出席状況と成績のデータを授業アンケートとクロス集計することにした。いうまでもないことだが、学生個々のプライバシーに配慮して、両データは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。

以下、学生の授業に対する主体的な意欲の尺度として出席状況から、学力の尺度として成績からアンケート結果をとらえなおしてみる。

2 出席状況別集計結果

ここでは、学生の授業に対する意欲の現れのひとつとして、出席状況別にアンケートの集計を行い、学生の意欲により、履修動機、授業評価への差が見られるかどうか検討を行った。各科目の出席回数の平均を出し、その平均値を上まわった学生集団と下まわった学生集団にわけ、それぞれアンケートの回答について集計を行った。なお、学籍番号の記入を求めない形式でアンケートを行った科目があったため、ここで分析したのは14科目のうちの10科目である。

(1) 出席状況別履修動機・履修参考・履修回数 (表 4)

出席状況に関係なく、「必修」という回答が最も高い。しかし、出席回数が平均より低い学生の方が、平均よりも高い学生より「必修」と回答した割合が高い。また、「必修」の次に多い回答は、出席状況によって違いが見られる。

出席状況が高い学生の「必修」に次いで多い回答は、「卒業所要単位」、「科目への関心」であった。最も多かった「必修」という回答と、次に多かった回答の差はわずか1.2%であった。出席回数が平均よりも低い学生の場合、回答率の多いものから並べると、「必修」、「卒業所要単位」、「科目への関心」となり、これら2つの項目と「必修」との回答率の差は、約14%であった。

出席状況が平均よりも低い学生は、授業を選んだ時点で主に「必修」を動機としている。逆に、他の動機付けも同様にもち合わせている学生

表 4 出席状況別履修動機

| | 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 | 卒業所要単位 | 単位のとりやすさ | 必 修 |
| 上 | 32.8% | 9.6% | 0.2% | 27.1% | 34.9% | 1.3% | 36.1% |
| 下 | 25.2% | 10.5% | 0.3% | 22.4% | 30.8% | 1.4% | 44.1% |

※ 14科目全体の値よりも高いものに網掛けした。

は、出席状況もよいということがうかがえる。

(2) 出席状況別授業評価（表5）

履修動機と同様に出席状況による授業評価についてアンケートの集計を行った。

授業評価全体の平均については、出席状況が低い学生の方がごくわずかではあるが高い。逆に、満足度は出席状況の高い学生の方がごくわずかではあるが高い。各項目の平均値は、全体の平均値との間で大きな差は認められなかった。

表5 出席状況別授業評価

| | 授業評価（A＝4点、B＝3点、C＝2点、D＝1点に換算） | | | | | | | | | | | | 満足度 |
|---|------------------------------|--------------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|------------------|--------------------------|-------------------|------------------|-------------------|------|---------------------------|
| | 講義要 項と授 業内容 が一致 | 授業は 目標が 明確で 体系的 | 教材の 使い方 がよい | 声が聞 き取り やすい | ノート がとり やすい | 課題の 出し方 が適切 | 質問の 機会が ある | 学生の 反応や 理解度 をみた | 授業が わかり やすい | 学習意 欲がわ いた | 教員の 熱意を 感じた | 平均 | 授業は、 全体と して満 足した |
| 上 | 3.47 | 3.42 | 3.24 | 3.61 | 2.75 | 3.01 | 2.82 | 2.95 | 3.30 | 3.03 | 3.60 | 3.22 | 3.36 |
| 下 | 3.48 | 3.45 | 3.24 | 3.63 | 2.73 | 3.10 | 2.82 | 3.05 | 3.32 | 3.02 | 3.61 | 3.23 | 3.34 |

※ 14科目全体の平均値よりも高いものに網掛けした。

出席状況別の集計では、履修動機には差が見られたが、授業評価については有意な差はなかった。この背景としては、教育学の学問的性格が反映しているとも考えられる。語学や情報処理などのように技術的側面を含む科目は、出席がとどこおるとすぐに理解できなくなる。逆に、教養的側面の強い科目は、一話完結型の授業の組み立てが多く、出席が少々とどこおってもすぐについていけなくなるということはない。これは、教育学専攻がさまざまな意欲の学生に対応できる授業を提供していると評価できる一方、カリキュラム全体の体系性があいまいなために、学習意欲の低い学生をも受容する結果になっているともみなされる。個々の科目はもとより、教育学のカリキュラム全体について、いかなる方針のもとに授業科目を構成していくかが課題となるだろう。ここで明らかになったこととして再度強調されるのは、多様な学習動機をもつ学

生は出席状況がよいということである。

3 成績別集計結果

次に学生の成績別（5段階）にアンケートの集計を行い、学生の学力的な差により履修動機、授業評価への差が見られるかどうか検討をした。出席別集計結果と同様に、14科目中10科目のアンケート結果についての集計結果である。

(1) 成績別履修動機（表 6）

成績ごとに履修動機の最も高いもの2項目をあげる。成績A「必修」・「卒業所要単位」、成績B「卒業所要単位」・「必修」、成績C「卒業所要単位」・「必修」、成績D「必修」・「科目への関心」、成績X「科目への関心」・「卒業所要単位」・「必修」・「時間割上」、という結果であった。

成績Aの学生は、他の成績の学生に比べ、「必修」を履修動機に答えた割合が高かった。また、成績Aの学生の「科目への関心」は、成績B・C・Dの学生よりも低かった。成績D・Xの学生は数自体が少なく、そのため安易に結論はできないが、意外なことに成績がよい学生は、「科目への関心」という学習の動機付けに当たる項目への回答が低いという結果が出た。この点はさまざまに解釈されよう。教員側に要因を求めれば、成績が低い学生は授業内容に関心をもっているにもかかわらず学習目的を達成できなかったとも解釈できる。また、その反対に、学生側に要因を求めれば、低い成績に終わった学生は、履修当初は授業に関心をもちながらも、それを持続させることができないという問題を抱えているのではないかという推測も成り立つ。今回の調査からは、この点の判断材料は得られない。今後の検討課題であろう。

なお、表は省略したが、履修参考については各項目とも成績毎の有意な差は見られなかった。履修回数については、成績C・D・Xの学生は、平均よりも再履修の割合が高い。出席状況は、成績A・B・C・D・Xの順に出席率がよい。出席状況と成績は、はっきりとした相関が見られる。

相馬・河野・大門：授業改善への課題と展望

表6 成績別履修動機・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 | 卒業所要単位 | 単位のとりやすさ | 必修 | 80%以上 | 60～80% | 40～60% | 20～40% | 20%未満 |
| A | 27.8% | 10.6% | 0.0% | 21.7% | 31.9% | 1.9% | 47.5% | 85.2% | 12.5% | 0.4% | 0.0% | 0.0% |
| B | 30.7% | 11.0% | 0.0% | 27.6% | 36.8% | 1.8% | 33.8% | 78.9% | 17.5% | 1.8% | 0.0% | 0.0% |
| C | 29.2% | 5.7% | 0.5% | 29.7% | 33.9% | 0.0% | 33.3% | 66.1% | 27.1% | 3.6% | 1.0% | 0.0% |
| D | 37.4% | 14.0% | 0.9% | 22.4% | 30.8% | 1.9% | 39.3% | 59.8% | 26.2% | 8.4% | 3.7% | 1.9% |
| X | 27.3% | 0.0% | 0.0% | 27.3% | 27.3% | 0.0% | 36.4% | 45.5% | 45.5% | 9.1% | 0.0% | 0.0% |

※ 14科目全体の値よりも高いものに網掛けした。

(2) 成績別授業評価（表7）

以下は、成績別による授業評価についてアンケートの集計結果である。

ほとんどの評価項目と満足度について、成績が高いほど評価も高いという明確な相関関係が示された。

表7 成績別授業評価

| | 授業評価（A＝4点，B＝3点，C＝2点，D＝1点に換算） | | | | | | | | | | | | 満足度 | 割合 |
|---|------------------------------|--------------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|--------------|-----------|----------|-----------|------|---------------|--------|
| | 講義要項と授業内容が一致 | 授業は目標が明確で体系的 | 教材の使い方がよい | 声が聞き取りやすい | ノートがとりやすい | 課題の出し方が適切 | 質問の機会がある | 学生の反応や理解度をみた | 授業がわかりやすい | 学習意欲がわいた | 教員の熱意を感じた | 平均 | 授業は、全体として満足した | |
| A | 3.59 | 3.59 | 3.34 | 3.72 | 2.96 | 3.29 | 2.98 | 3.16 | 3.48 | 3.25 | 3.68 | 3.38 | 3.53 | 32.8% |
| B | 3.48 | 3.44 | 3.29 | 3.66 | 2.76 | 3.01 | 2.77 | 2.97 | 3.33 | 3.02 | 3.64 | 3.23 | 3.40 | 28.5% |
| C | 3.41 | 3.29 | 3.16 | 3.53 | 2.53 | 2.85 | 2.63 | 2.80 | 3.15 | 2.82 | 3.52 | 3.05 | 3.16 | 24.0% |
| D | 3.31 | 3.29 | 3.00 | 3.40 | 2.58 | 2.80 | 2.84 | 2.90 | 3.08 | 2.85 | 3.50 | 3.06 | 3.17 | 13.4% |
| X | 3.55 | 3.36 | 3.20 | 3.50 | 2.55 | 2.67 | 2.70 | 3.00 | 3.18 | 3.00 | 3.55 | 3.16 | 3.09 | 1.4% |
| | | | | | | | | | | | | | | 100.0% |

※ 14科目全体の平均値よりも高いものに網掛けした。

※ 割合の列は、全体を100.0%とした時の成績別人数の占める割合を示した。

出席状況と成績別の集計を行ったが、それぞれ履修動機については、「必修」と答えたものが最も多かったが、それに続く回答率の高い項目には、多少のひらきがみられた。授業評価、満足度については、成績との明

確な相関を示している。以下に、出席状況と成績の両方の集計を行った結果を示す。

4 出席状況別、成績毎の集計結果

出席状況別、成績別のアンケートの集計結果をふまえて、ここでは、履修動機、授業評価に違いがみられるかを検討した。出席別、成績別集計結果と同様に、14科目中10科目のアンケート結果についての集計結果である。

(1) 出席状況が平均値以上の学生の成績別履修動機 (表 8)

出席状況が平均値以上の学生の成績別履修動機の傾向としては、成績 A・D の学生は、「必修」の回答率が最も高く、成績 B の学生は「卒業所要単位」が最も高く、C の学生は、「科目への関心」が最も高かった。

表は省略したが、履修参考については、「履修ガイダンス」について、全体の平均値との間で差が見られた。「履修ガイダンス」では、成績 A・B・C の学生は平均値を上まわったのに対し、成績 D の学生は平均値を下まわっている。また、成績 A・B・C と成績 D の平均値の差は約 10% であった。

表 8 出席状況が平均値以上の学生の成績別履修動機

| | 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 | 卒業所要 単位 | 単位のとり やすさ | 必 修 |
| 上・A | 28.7% | 11.7% | 0.0% | 25.0% | 35.1% | 2.1% | 45.7% |
| 上・B | 35.4% | 11.2% | 0.0% | 30.4% | 39.8% | 1.9% | 27.3% |
| 上・C | 32.8% | 4.2% | 0.0% | 28.6% | 30.3% | 0.0% | 30.3% |
| 上・D | 42.0% | 10.0% | 2.0% | 18.0% | 30.0% | 0.0% | 42.0% |
| 上・X | 0.0% | 0.0% | 0.0% | 66.7% | 33.3% | 0.0% | 33.3% |

※ 14科目全体の値よりも高いものに網掛けした。

(2) 出席状況が平均値以下の学生の成績別履修動機（表9）

履修動機は、全体の結果とのあいだで成績別結果との有意な差は見られなかった。しかし、出席状況が平均値以上の学生の「必修」と答えた割合が、約30～45%だったのに対し、出席状況が平均値以下の学生で「必修」と答えた割合は、成績A・Bともに50%前後を示す。履修動機のうち、「科目への関心」、「教員への魅力」の2項目は、出席状況のよい学生に比べ、全体的に低い割合を示している。しかし、成績がよくない学生ほどこれら2項目の値は高くなっている。

表は省略するが、履修参考、履修回数は全体の結果との差は特にはなかったが、成績B・C・D・Xの学生の再履修の回答率は全体の平均値を上まわった。

表9 出席状況が平均値以下の学生の成績別履修動機

| | 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 | 卒業所要 単位 | 単位のとり やすさ | 必 修 |
| 下・A | 25.3% | 8.0% | 0.0% | 13.3% | 24.0% | 1.3% | 52.0% |
| 下・B | 19.7% | 10.6% | 0.0% | 21.2% | 30.3% | 1.5% | 48.5% |
| 下・C | 23.0% | 8.1% | 1.4% | 31.1% | 39.2% | 0.0% | 37.8% |
| 下・D | 32.8% | 17.2% | 0.0% | 25.9% | 31.0% | 3.4% | 36.2% |
| 下・X | 37.5% | 0.0% | 0.0% | 12.5% | 25.0% | 0.0% | 37.5% |

※ 14科目全体の値よりも高いものに網掛けした。

出席状況が高く成績も良い学生は、多様な履修動機を持っているが、出席状況が低く成績もおもわしくない学生は、履修動機にとぼしいことが示された。いかにして履修動機を高めるかが重要であることは明らかだ。

(3) 出席状況が平均値以上の学生の成績別授業評価（表10）

出席状況が平均値以上の成績別授業評価・満足度は、アンケート結果全体の平均値と比較した結果、明らかな相関が見られる。成績Aの学生

の授業評価は、全体の集計結果の平均値をほぼ全ての項目で上まわっており、逆に、成績 C・D の学生はいくらかの項目を除き全体の集計結果の平均値を下まわった。

満足度は、成績が高いほど高いという結果が出た。ただ、授業評価の平均は成績 X・A・B・C・D の順に高く、全体の平均値に比べれば成績 A・X の学生以外全体の平均値を下まわっており、数値から見ると相関があるとはいえない。

表10 出席状況が平均値以上の学生の成績別授業評価

| | 授業評価 (A=4点, B=3点, C=2点, D=1点に換算) | | | | | | | | | | | | 満足度 |
|-----|----------------------------------|--------------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|------------------|--------------------------|-------------------|------------------|-------------------|------|---------------------------|
| | 講義要 項と授 業内容 が一致 | 授業は 目標が 明確で 体系的 | 教材の 使い方 がよい | 声が聞 き取り やすい | ノート がとり やすい | 課題の 出し方 が適切 | 質問の 機会が ある | 学生の 反応や 理解度 をみた | 授業が わかり やすい | 学習意 欲がわ いた | 教員の 熱意を 感じた | 平均 | 授業は、 全体と して満 足した |
| 上・A | 3.55 | 3.56 | 3.31 | 3.71 | 2.91 | 3.21 | 2.95 | 3.13 | 3.44 | 3.19 | 3.67 | 3.34 | 3.49 |
| 上・B | 3.46 | 3.38 | 3.28 | 3.59 | 2.72 | 2.94 | 2.74 | 2.91 | 3.30 | 2.99 | 3.62 | 3.19 | 3.38 |
| 上・C | 3.40 | 3.32 | 3.19 | 3.55 | 2.59 | 2.90 | 2.69 | 2.77 | 3.15 | 2.86 | 3.55 | 3.11 | 3.21 |
| 上・D | 3.32 | 3.20 | 2.92 | 3.36 | 2.58 | 2.62 | 2.82 | 2.80 | 3.02 | 2.90 | 3.40 | 3.02 | 3.12 |
| 上・X | 3.67 | 4.00 | 3.67 | 4.00 | 3.67 | 3.50 | 3.67 | 3.67 | 4.00 | 3.67 | 4.00 | 3.77 | 3.67 |

※ 14科目全体の平均値よりも高いものに網掛けした。

(4) 出席状況が平均値以下の学生の成績別授業評価 (表11)

出席状況が平均値以下の成績別授業評価・満足度は、出席状況が平均値以上の学生と同様、アンケート結果全体の平均値と比較した結果、明らかに成績によって授業評価・満足度とも高い傾向がみられる。成績 A・B の学生の授業評価は全体の集計結果の平均値を上まわったものがほぼ全てであり、逆に、成績 C・D・X の学生はいくらかの項目を除き全体の集計結果の平均値を下まわった。

満足度は、成績 A・B・D・C・X の順に高い結果が出た。授業評価も、成績 A・B・D・C・X の順に高い結果が出た。それぞれ、全体の平均値に比べれば成績がよいほどよい結果であったが、数値から見ると

表11 出席状況が平均値以下の学生の成績別授業評価

| | 授業評価（A＝4点，B＝3点，C＝2点，D＝1点に換算） | | | | | | | | | | | | 満足度 |
|-----|------------------------------|--------------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|------------------|--------------------------|-------------------|------------------|-------------------|------|---------------------------|
| | 講義要 項と授 業内容 が一致 | 授業は 目標が 明確で 体系的 | 教材の 使い方 がよい | 声が聞 き取り やすい | ノート がとり やすい | 課題の 出し方 が適切 | 質問の 機会が ある | 学生の 反応や 理解度 をみた | 授業が わかり やすい | 学習意 欲がわ いた | 教員の 熱意を 感じた | 平均 | 授業は、 全体と して満 足した |
| 下・A | 3.67 | 3.67 | 3.43 | 3.75 | 3.10 | 3.47 | 3.07 | 3.24 | 3.57 | 3.41 | 3.69 | 3.47 | 3.63 |
| 下・B | 3.52 | 3.58 | 3.32 | 3.83 | 2.86 | 3.17 | 2.84 | 3.12 | 3.38 | 3.06 | 3.68 | 3.31 | 3.45 |
| 下・C | 3.42 | 3.25 | 3.10 | 3.49 | 2.43 | 2.79 | 2.54 | 2.83 | 3.15 | 2.75 | 3.46 | 3.03 | 3.08 |
| 下・D | 3.30 | 3.37 | 3.07 | 3.44 | 2.58 | 2.93 | 2.86 | 2.98 | 3.14 | 2.81 | 3.60 | 3.11 | 3.21 |
| 下・X | 3.50 | 3.13 | 3.00 | 3.29 | 2.13 | 2.25 | 2.29 | 2.75 | 2.88 | 2.75 | 3.38 | 2.90 | 2.88 |

※ 14科目全体の平均値よりも高いものに網掛けした。

相関があるとはいえない。

出席状況別、成績ごとの授業評価については、出席状況が平均値以上の学生も以下の学生も成績のよい学生ほど授業評価、満足度とも高いという結果となった。

出席状況別、成績ごとの集計結果は、履修動機については成績に関係なく「必修」の割合が高い。しかし、成績がよくないからといって、科目への関心が薄いというわけではないという結果が得られたのは、すでに述べたように見過ごされるべきではない。授業評価については、予想されたことではあるが、成績がよい学生ほど授業評価、満足度ともに平均値よりも高いという結果となった。

5 科目別集計結果

今回検討した14科目の授業アンケートを科目別・履修人数別にわけ、この2つの分類ごとにアンケートを集計した。科目分類別とは、人文学部人間関係学科教育学専攻の科目、教職専門科目にわけ、それぞれ人文学部8科目、教職専門6科目についての集計を行った。これら2つの分類から、教職を志望するというより明確な目的のもとに履修していると思われる学生

と、学部の専攻科目として履修している学生との間で相違がみられるか検討する。ただし、「教育学原論」のように、人文学部人間関係学科の専攻科目でありながら、人文学部人間関係学科の教職希望者は「教育原理」の読み替え科目として履修できる科目もあるので、厳密な検討とはならないことは留保しておく必要がある。

(1) 科目分類別履修動機・履修参考・履修回数・出席状況 (表12)

科目分類別履修動機の傾向として、教職専門科目の学生は、圧倒的に「必修」という回答をしており、約70%を占めている。これは、教員免許状を取得するために必修だからという理由によるものと推察され、逆に、教育学専攻科目は、選択必修であるため「卒業所要単位」が約50%を占めている。これに次いで「時間割上」、「科目への関心」の割合が高い。

出席状況は教職科目の学生の方がよい結果となった。以下、表は省略するが、履修参考は科目別の有意な差は認められない。履修回数は、教職専門科目の再履修の割合が人文学部専攻科目よりも若干高い。

表12 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 | 卒業所要単位 | 単位のとりやすさ | 必修 | 80%以上 | 60～80% | 40～60% | 20～40% | 20%未満 |
| 人文 | 32.9% | 10.6% | 0.3% | 34.2% | 49.4% | 1.3% | 20.1% | 72.8% | 19.6% | 3.6% | 1.0% | 0.3% |
| 教職 | 23.1% | 8.5% | 0.0% | 7.9% | 8.8% | 0.9% | 68.4% | 80.7% | 16.4% | 0.9% | 0.9% | 0.0% |

※ 14科目全体の値よりも高いものに網掛けした。

(2)科目分類別授業評価 (表13)

科目分類別授業評価は、教職専門科目は全ての項目で全体の平均値を上まわったのに対し、人文学部専攻科目は全ての項目で全体の平均値を下まわっている。

教職専門科目と人文学部専攻科目の平均値の差が最も大きかったものは、「ノートがとりやすい」の項目であり、その差は0.59に及ぶ。次に教職専門科目と人文学部専攻科目で大きな差があったものは、「課題の出し

方が適切」,「声が聞き取りやすい」,「質問の機会がある」, の3つの項目で、約0.35高い結果となった。

表13 科目分類別授業評価

| | 授業評価 (A = 4 点, B = 3 点, C = 2 点, D = 1 点に換算) | | | | | | | | | | | | 満足度 |
|----|--|--------------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|------------------|--------------------------|-------------------|------------------|-------------------|------|---------------------------|
| | 講義要 項と授 業内容 が一致 | 授業は 目標が 明確で 体系的 | 教材の 使い方 がよい | 声が聞 き取り やすい | ノート がとり やすい | 課題の 出し方 が適切 | 質問の 機会が ある | 学生の 反応や 理解度 をみた | 授業が わかり やすい | 学習意 欲がわ いた | 教員の 熱意を 感じた | 平均 | 授業は、 全体と して満 足した |
| 人文 | 3.44 | 3.33 | 3.17 | 3.44 | 2.54 | 2.95 | 2.76 | 2.91 | 3.17 | 2.88 | 3.49 | 3.11 | 3.27 |
| 教職 | 3.54 | 3.59 | 3.30 | 3.79 | 3.13 | 3.33 | 3.11 | 3.20 | 3.45 | 3.20 | 3.71 | 3.46 | 3.48 |

※ 14科目全体の平均値よりも高いものに網掛けした。

この結果は、授業評価・満足度ともに学生の履修動機に大きく依存していることを示している。教職専門科目のように履修動機が明確な科目に高い授業評価や満足度があることは、「なぜその科目を学ぶのか」というその科目の学習意義を明確にする必要性があることを示唆している。

6 履修人数別集計結果

履修人数別とは、履修人数を3段階（36－60, 61－100, 101－200）にわけたもので、これらをそれぞれ集計した。履修人数別の授業評価からは学生が望むクラス規模についての示唆が得られる可能性がある。

(1) 履修人数別履修動機・履修参考・履修回数・出席状況（表14）

履修人数61－100の区分では、「必修」という回答が最も高かった。これ以外の履修人数区分では、わずかではあるが、「卒業所要単位」という回答が最も高い。「出席確認の有無」についての回答があったのは、履修人数101－200の区分のみであった。

出席状況は履修人数36－60, 61－100の方が101－200よりも出席状況がよい。

なお、表は省略したが、履修回数は、101－200の区分は、全体の値よりも再履修、再々履修の割合が高かった。履修参考は、履修人数ごとの

表14 履修人数別履修動機・履修参考・履修回数・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 | 卒業所要単位 | 単位のとりやすさ | 必修 | 80%以上 | 60～80% | 40～60% | 20～40% | 20%未満 |
| 36- 60 | 23.3% | 12.9% | 0.0% | 22.4% | 33.6% | 1.7% | 32.8% | 78.4% | 15.5% | 0.9% | 0.9% | 0.9% |
| 61-100 | 25.3% | 9.1% | 0.0% | 9.1% | 10.0% | 0.8% | 64.7% | 84.2% | 14.1% | 0.4% | 0.4% | 0.0% |
| 101-200 | 32.2% | 9.6% | 0.3% | 31.5% | 45.1% | 1.2% | 27.3% | 71.6% | 20.8% | 3.9% | 1.2% | 0.2% |

※ 14科目全体の値よりも高いものに網掛けした。

区分との相関は得られなかった。

(2) 履修人数別授業評価 (表15)

履修人数61-100の区分は、ほとんどの評価項目と満足度について、全体の平均値を上まわっている。逆に、履修人数101-200の区分は、すべての項目について平均値を下まわった。

表15 履修人数別授業評価

| | 授業評価 (A = 4 点, B = 3 点, C = 2 点, D = 1 点に換算) | | | | | | | | | | | | 満足度 |
|---------|--|--------------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|--------------|-----------|----------|-----------|------|---------------|
| | 講義要項と授業内容が一致 | 授業は目標が明確で体系的 | 教材の使い方がよい | 声が聞き取りやすい | ノートがとりやすい | 課題の出し方が適切 | 質問の機会がある | 学生の反応や理解度をみた | 授業がわかりやすい | 学習意欲がわいた | 教員の熱意を感じた | 平均 | 授業は、全体として満足した |
| 36- 60 | 3.43 | 3.45 | 3.18 | 3.53 | 2.75 | 3.30 | 3.12 | 3.10 | 3.27 | 2.95 | 3.43 | 3.23 | 3.33 |
| 61-100 | 3.60 | 3.64 | 3.43 | 3.83 | 3.03 | 3.33 | 3.09 | 3.25 | 3.53 | 3.28 | 3.77 | 3.55 | 3.53 |
| 101-200 | 3.44 | 3.32 | 3.14 | 3.47 | 2.65 | 2.89 | 2.75 | 2.90 | 3.17 | 2.89 | 3.51 | 3.11 | 3.27 |

※ 14科目全体の平均値よりも高いものに網掛けした。

授業評価、満足度については、履修人数別の相関が得られた。

履修人数の多い科目は、履修動機について「科目への関心」が高いという予想どおりの結果が得られた。しかし、「科目への関心」がありながら出席状況は必ずしも高くなく、授業評価、満足度とも全体の結果を下まわった。これは、人数の多い授業ほど、板書が見づらいなど教室環境が悪化し、学生も適度な緊張感をもって授業に望まなくなる傾向があることをうかがわせるものである。また、履修人数の少ない科目 (36-

60) は、教室環境という面では恵まれていると思われるが、満足度は高くないという結果が出た。この結果は、学生が授業に集中しやすい適切なクラス規模を示唆しているとも考えられる。

7 単位認定率別集計結果

表3で示したように、教育学関係14科目の授業評価、満足度には科目によってばらつきがあるが、全般的に授業評価よりも満足度の方が高い結果が出ている。授業評価の項目が授業の形式に関するものがほとんどであることからすれば、満足度と授業評価とが必ずしも対応していないことは、学生の満足度の要因が授業形式以外のところにあることを予想させる。ここでは、授業形式以外の要因として単位の認定率から検討してみる。

表16は、14科目中10科目のアンケート結果についての集計結果を単位認定率の降順で並べたものである。一見して明らかなように、単位認定率の高い科目は、授業評価、満足度ともに高い。しかし、単位認定率が低い3科目が、授業評価や満足度で高い数値を示していることから明らかなように、学生は単位がとりやすいというだけで、授業評価を下しているわけではない。

表16 単位認定率

| | | | | | | | | | | | 全体 |
|---------------|--------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 授業評価の平均 | 3.40 | 3.17 | 3.50 | 3.17 | 3.19 | 3.18 | 2.51 | 3.48 | 3.24 | 3.31 | 3.21 |
| 授業は、全体として満足した | 3.46 | 3.07 | 3.67 | 3.36 | 3.29 | 3.40 | 2.63 | 3.56 | 3.38 | 3.29 | 3.33 |
| 単位認定率 | 100.0% | 100.0% | 97.6% | 96.3% | 83.5% | 83.2% | 81.9% | 78.6% | 71.4% | 66.2% | 66.1% |

※ 14科目全体の平均値、値よりも高いものに網掛けした。

8 自由記述欄の分析——学生が望む授業のイメージ——

今回行われた授業アンケートには自由記述欄がある。これは、数値化されるアンケートでは浮かびあがってこない学生の抱えている問題やニーズ

について考察する際の示唆が得られる点で重要である。

自由記述の内容は多岐にわたっているが、ここでは大きく授業の内容、方法、形式に分類して見ていこう。なお、授業科目名が明らかになるような表現については部分的に削除したことをお断りしておく。

また、授業の満足度と授業内容および形態との相関をみるため、教育学専攻の教員全員に、授業の内容、方法についてアンケート（別掲）を行ったので、これと授業評価・満足度をつきあわせた分析結果を自由記述と対照させ、学生が望む授業のイメージを考察しておきたい。

(1) 授業内容について

すでに授業評価についてみたように、アンケートに回答した学生は教育学関係の科目に高い満足度を示したが、それと対応して以下に見られるような授業内容についての肯定的な意見が多く寄せられた。

① 自己認識の変化に高い満足度

「自分の意識が思うから気づく、気づくから考えるへと変わっていったように思います。確かにまだまだ無知な面が多く残っていますが、これらは授業でやったことを利用しつつ自分自身が変わっていかれたと思います。」

「傍観しているだけでなく、考え、わかり、実行していかなければならないと思いました。」

「生まれて今までで、授業を受ける前と後で自分のもつ価値観が大きく変わったのは初めてで、これから生きていく上で大きなプラスになった。」

「少なくとも今まで習ってきた授業よりももっと身近に感じたし、考えた。考え方もだいぶ変わったと思う。」

「今まで自分の思っていたことを 180° ひっくりかえされた。教員になるために仕方なくとっていたというのが始めた時の気もちだったが、この授業を受けることができて、一人間として嬉しかった。」

「この講義を受ける度に胸が痛くなって、ビデオをみて涙が出たり頭

がごちゃごちゃになって気もち悪かったです。でも、最後の方はとてもスッキリした気分になり、理解と知識が今までよりはるかに深くなった気がしてよかったと思います。」

「私なりにいろいろ考えることができたし、いろんなことが変わったと思います。教員になりたいと改めて思いました。」

「この授業は、私にとっていい経験になりました。いかして、もっと自分のことを理解していきたいです。」

「先生の話聞いて今までの考え方がすごく変わりよかったです。」

「常識・非常識が覆ること。」

これらの意見から、自分の考え方が変わった、見方が広がったなど、授業を通して自己認識や社会認識の広がりを得た学生は授業に強い満足を示したということが認められる。

②身近で具体的内容に高い満足度

「自分自身に思いあたるようなことが含まれていた授業内容だったので、身近な問題として受けることができた。」

「いじめ、登校拒否、身におぼえのあることがいろいろと出てきて耳がいたかった部分もあったが為になった。」

「後期内容は考えさせられることが多く、これからの人生で思い出されそうだった。」

「自分のためになる授業だった。内容が深くてしかめつらになったり、泣きそうになったりもしたけど、学びました。」

「私達が日頃目を向けなくてはならなくてはいけないが、目を背けてしまっているような問題を取り上げていたので、耳は痛かったけど、興味をもてた。」

「この授業は今まで受けた中で一番実感をもって受けられた授業だった。その意味で、いろいろと考えながら受けることができたのでそこが一番よかった。」

「教員になることは難しく人としても確立していないと駄目だと痛

感した。今までのいいかげんな気持ちは捨てて今後熱心にとり組んでいきたい。」

ここにあげた意見からは、学生たちは実感がわき、自分のこととして捉えられるような内容の授業を求めていることがわかる。問題は、学生がどのような授業にリアリティを感じるかということである。その点で、下の意見は参考となる。

「先生が、自分の体験談などもまじえて授業を進められたのでよかった。」

「先生自身の実際の体験をふまえて講義が行われていた。」

「よくいわれている一般論ではなく、先生独自の意見が聞けたことはよかったと思う。」

「先生の人柄や内容など、とても満足した。毎回、新しい発見があって、何かを考えるきっかけになったのがよかった。」

「多面的に捉えながら、先生の考え方はどうであるかが伝わりやすかったこと。」

学生たちは、教員の体験談に強い関心を示している。授業で教授される内容は何もその教員から学ばなければ学習できないわけではない。しかし、教員という生きた人格を通して語られるとき、授業内容は生き生きとしたものとして受けとめられる。その意味で、教員の体験談や個人的な見解などは学生にとってよりリアルな授業にしていくためには必要である。

授業内容について、抽象的内容・具体的内容のいずれが中心かを教員に尋ねた回答は、抽象的内容であったとの回答があったものが3科目、具体的内容であったとの回答があったものは7科目あった。その他、「どちらとも言えない」という回答が1科目、いずれも「半々」であったという回答が1科目、「最終的には、実践的、現代的、具体的な授業を構成的する力の育成をめざしますが、そのためにこそ、抽象的、歴史的部分にも重点をおいた授業を行った」という回答が1科目で

あった。抽象的内容と回答があった3科目のうち、授業評価の平均値、満足度の平均値が14科目全体の平均値よりも高い科目はなかった。それに対し、具体的内容と回答があった7科目のうち、授業評価の平均値よりも高い評価だった科目、満足度が平均値よりも高い科目はいずれも4科目あった。この結果からも、学生は具体的な内容をあつかった科目に高い満足度を示していることがわかる。

また、授業内容について、実践的内容・教養的内容のいずれに重点をおいたかを教員に尋ねたのに対する回答は、実践的内容であったとの回答があったものは3科目、教養的内容であったとの回答があったものは8科目であった。その他、いずれも「半々」であったという回答が1科目、「最終的には、実践的、現代的、具体的な授業を構成的する力の育成をめざしますが、そのためにこそ、抽象的、歴史的部分にも重点をおいた授業を行った」という回答が1科目であった。実践的内容と回答があった3科目のうち、授業評価の平均値が14科目全体の平均値よりも高い科目は3科目、満足度の平均値が14科目全体の平均値よりも高い科目は2科目であった。教養的内容と回答があった8科目のうち、授業評価の平均値、満足度の平均値が14科目全体の平均値よりも高い科目は2科目であった。14科目中8科目の授業内容は教養的なものであり、教養的科目が多いので、一概には言えないが、実践的テーマをあつかった科目が高い満足度を示す傾向にある。

このほか、現代的・歴史的の内容のいずれかを教員に尋ねたのに対する回答は、現代的 content であったとの回答があったものは7科目、歴史的 content であったとの回答があったものは4科目であった。その他、いずれも「半々」であったという回答が1科目、「最終的には、実践的、現代的、具体的な授業を構成的する力の育成をめざしますが、そのためにこそ抽象的、歴史的に部分にも重点をおいた授業を行った」という回答が1科目であった。現代的 content と回答があった7科目のうち、授業評価の平均値が14科目全体の平均値よりも高い科目は5科目、

満足度の平均値が14科目全体の平均値よりも高い科目は4科目であった。歴史的 content と回答があった4科目のうち、授業評価の平均値、満足度の平均値が14科目全体の平均値よりも高い科目はなかった。この結果もまた、学生が現代的で身近なテーマをあつかった科目に高い満足度を示していることがわかる。

もっとも、「歴史的なことばかりでなく、現在の問題にも話をもっていってくれる。」という意見に見られるように、必ずしも身近ではないテーマでも現代的な関心に引き寄せた授業は評価を得ている。学生の要望のなかには、「先生の個人的な意見が聞きたかったな、と思います。修道の講義は、どうも教員が思想的中立を保とうとしてるので、面白くは感じません。もっと好き勝手にやって下さい、ぜひ。」という意見もあった。しかし、下にみられるように学生たちは、授業が教員の個人的な見解で占められることを望んではいるわけではない。

③ 一面的ではない授業への高い満足度

「この講義はわりとおかたい内容だったけど、先生がいろいろな例を取り入れながら進めていたのでわかりやすかった。」

「自分とはかなり反対の考え方を理解することができ、自分の考え方も少しは柔軟になったり、変化した点がよかった。」

「すべてにおいてというわけではないが、いろいろな題で講義を受けた中でも、それ自体が単なる説明に終わらず、先生の意見や理由をフラットな位置から聞くことができ、「私は～と思う」という前向きでバイアスのかかったと思われうる話も素直に聞き入れられた。」

「毎回取り上げる授業のテーマが興味深かった。テーマ毎にいろんな視点から考えることが出来ておもしろかった。」

「私の教育に対する考え方を一変させる授業でした。でも、先生が先生自身の理念を私たちに押しつけることなく教えて下さったので、私もすぐに受け入れることが出来ました。」

「先生が例を出してくれる話がとてもおもしろく、理解しやすかつ

た。授業の中で、先生に指名されて意見を言う機会があり、嫌だったけど、そういう機会があることはよかったと思う。」（関連表現2件）

これらの意見から明らかなように学生たちは、一面的な考え方を押しつけられることには抵抗感をもっている。さまざまな見解や、実例が示された上で教員の見解が語られることを望んでいる。また、教職関係の授業では現役の教師を講師として招いた授業があったがこれは下にみられるように非常に好評であった。

「実際の現場で働く教師を迎えての講演会はとてもためになった。」

「現役教師の話が聞けたことが良かったです。出来る限り毎年した方がいいと思います。」

「今教師をやっている先輩の声を聞く機会があったのはとても新鮮で自分にとってプラスになりました。次もあったら喜ばれると思います。」

「中学校の先生の話聞くことができたのはとてもよかった。現場での実際の話を知ることができて興味深いことも多く、今後の勉強方法なども少しみえた。今後もこのようなことをして下さることはためになるし、いい経験にもなるので続けてほしいと思います。」

「一度授業で、実際に採用試験を経験した中学校の先生の講演を聴いたことがあり、それがとてもおもしろかった。」

日本経済新聞が大学教育の現状をレポートした「教育を問う」（第7部）では、大学生の学びに「緩み」がみえる一方、教員の側も惰性に流れている面が指摘され、南山大学の沢木勝茂副学長の「学生に言わせれば、講義は『先生が教壇でしている私語』となる」とのコメントを紹介している¹¹⁾。幅広い知識を身につけたいという学生にとっては、狭い専門領域に限定された教育内容は理解困難な別世界のことがらに映るという手厳しい批判である。楽をして単位をとりたいという学生だけでなく、まじめな学習動機をもつ学生も、狭い専門領域の知識が

11) 「教育を問う」、『日本経済新聞』、2001年6月26日付朝刊1面。

形式的に伝達されても、そこに学習する意義を認めていないのである。それ以前の授業内容と無関係な「余談」や、理論的・現実的な裏付けのない教員の私見の吐露などが受けいれられていないことは言うまでもない。すでに見たように、教育学関係の科目の履修動機は楽勝性などというところにはなかったが、以上の自由記述は、学生が授業を受けることに高い期待をもっており、それに応える授業に高い評価を下していることを示している。

④ 授業の満足度は学生の履修動機に依存

授業の満足度や授業アンケートの平均値については専攻科目よりも教職の方が高い数値を示したということはすでにみたが、この差は自由記述欄からも裏づけられる。

「生半可な気持ちで教師になろうとしては駄目だなと感じた。」

「講義で教師の現状を聞かされ、教師になる困難さ、苦勞を知り一時は諦めようかと思ったが、現実を聞いたことにより改めてなりたいたいという意志が明確になった。」

「教員採用の今の状況など現実的なことをこの授業で知ることができた。」

「教職に関する様々な決まり事や問題が学べたことがプラスになった。」

教職志望の学生は、学習目的が明確であることもあって、自己認識の必要性や社会認識を広げる必要性を自覚している。そのことが、これらの意見に明確に示されている。教員側には学生が自己を見つめなおすような機会を得ることのできる授業をすることが望まれるが、それは教員の努力だけでできるものではない。教職志望学生の意識の高さは、授業の満足度が学生の授業に臨む動機に強く依存していることを示している。

以上のように、授業内容については肯定的な意見が多く見られたが、

若干の消極的な意見や要望もあった。

「先生の講義を入学パンフを見て受けたと思って取ってみたが思っていたのとは異なり残念だった。」

「この授業でやっていることはわかったけれど、どういう目的なのかよくわかりませんでした。」

授業の内容が予想と違っていたという意見があるが、これについてはシラバスをもっと読みやすいものにしたり、ウェブ・ページ上に授業の内容を公開して知らせたりするといった方策が考えられるだろう。

(2) 授業方法について

次に授業の方法に関する自由記述をみていこう。

① 熱意のある授業に高い満足度

一般に、最近の学生は、教員や他の学生からの過干渉を好まないという傾向にあると思われる。しかし、自由記述には教員の熱意に接して自分の今までの考えが変わったという意見が少なくなかった。

「大学の先生が学生を本気で叱るということはないと思っていましたが、先生が授業中に大声でどなられたのを見て、とても熱意を感じました。本気で教員を目指そうと思えました。この授業を履修してよかったと思います。」

「「授業受けた！」という気持ちになれる講義でした。」

「5年振りの教壇ということで張り切っていてとても良かったです。」

「先生が1回内職をしている学生のことを怒ったことがありました。その時に「この中で本当に教員になりたいと思わない人は教育実習もいかない方がいいんだぞ」とおっしゃったことを覚えていますか？私は将来「教師になる」ことはあまり考えていないのです。だからすごく心が痛みました。でも、この授業は私は楽しんで受けることができました。だから自分の中ではよかったと思います。」

「内職に対してひどく先生が怒られたので教育に対してとても真剣な

のだなと感じた。そういうところは見習っていきたいと思う。」

「最初は興味がありませんでしたが、毎週のプリントや先生の説明の仕方などで、少しでも興味をもつことができました。知らなかったことを少しでも知ることができてよかったです。」

以上の自由記述の内容が誠実なものであることはただちに読みとられよう。熱心な授業をすればするほど、学生の学習意欲が向上していることは間違いない。以上の自由記述で、アンダーラインを付した部分にみられるように、学生は授業を通して自分の考え方を見つめなおすことを望んでいる。

② 静粛な授業に高い満足度

最近の携帯電話等の普及は大学の授業風景を一変させている。着信音が鳴り響いたり、講義中にメールの送受信をしている学生が少なくない。静粛な授業が行われるような配慮に対しては、「携帯に対して厳しすぎると思った。」(関連表現 4 件) という意見もあったが、概して肯定的意見が多かった。

「携帯等内職している人は周りでみても腹が立つので少しスッキリした。」

「しゃべっている生徒を先生がちゃんと注意する。」

「しめる所はしめて、しっかり体系立てた授業だった。厳格主義(いい意味で)だった。」

「先生がいつもいっていた携帯のことですが、あれはやはりよいと思います。音を消してもボタンを押す音など聞こえるので、電源を切っておくのはよいと思った。」

「携帯や内職を禁止したこと。講義中の携帯とか鳴られるとうるさくてたまらないので、それを厳しく禁止したのはよかった。」

「先生が講義中の私語、携帯の音などを厳しく注意されたため、講義に集中しやすかった。」

「先生が遅刻と携帯のことをうるさくいわれたので、授業中電話の音

がすることもなく、電話をいじっている人もいなかったのも、授業に集中できたと思います。」

「携帯の電源を落とさせるのはとても良かったと思いました。」

「内職等をまったく許さない先生の態度のせいか人数の割にはすごく静かだった。」

このほか授業改善の要望には、「後ろの席の人がうるさい。」とあったが、学生——とくに上の記述に見られるようなまじめな学生——が静粛な授業を望んでいるのは明らかである。「もう子どもではないのだから」「学生の自覚に任せる」といえば聞こえは良いが、学生が受益者であるという観点からすれば、授業に集中できるような環境を整備することは教員の義務であろう。

③ 対話型、参加型の授業に高い満足度

大学での授業は、ゼミなどの少人数クラスを除いて基本的に一斉教授である。しかし、そのなかでも学生たちは自身の見解を表明したり、他の学生の意見を知ったり、相互に意見を交換する機会のある授業を高く評価している。一斉教授による授業形式は、14科目中7科目であり、授業評価の平均値が全体の平均値よりも高かった科目は2科目、満足度の平均値が全体の平均値よりも高かった科目は1科目であった。これに対して、一斉教授による授業形式と学生の意見を問いそれに対するフィードバックを行う授業形式を合わせた形の授業との回答があった科目は7科目であった。授業評価の平均値が全体の平均値よりも高かった科目は4科目、満足度の平均値が全体の平均値よりも高かった科目が5科目であった。学生の意見をフィードバックする工夫がとりいれられた授業は、授業評価も満足度も高い科目が多かった。

「ディベートを経験できて本当によかったと思います。ディベートに選ばれた時、とてもゆううつで1週間ディベートの授業を休むことしか考えていませんでした。でも、もしあの時、ディベートをみる側にいたら今こんな気持ちになっていなかったように思います。」

「先生が毎週生徒の意見を打って配布することで先生の熱意を感じました。別にしなくても授業はできるのにも思いながらもこの先生は手抜きをせずにこまめなので信用できるなという意識が私の中にうえつけられているので授業の質も UP していきました。手抜きしないことは意外にとっても大事なところにつながっていることがよくわかった。」

「質問や意見を出席カードに書いて出す機会が多くあり、学生と先生とのつながりがある授業でよかった。」

「毎週授業を聞いて自分の意見だけでなく、他の人の意見も一部分だけでもみれてよかった。参考になる意見や考えさせられることもたくさんあった。」

「「前回の授業評価」で他の人の考えがわかるのでよかった。」(関連表現 2 件)

「レポートを出した次の週、他の人のいろんな意見が聞けてよかったです。」

以上のような意見の他に一斉教授の授業においても、学生の反応を見ながら進められた授業には、肯定的な意見が多かった。

「こっちの反応をちょくちょくうかがってくれたので嬉しかったし、質問しやすかった。」

「昨年の講義と比較してみても、レジュメが変わっていたり、かなり学生の立場に立った方法がとられていたのでよかった。また、学生の反応をみながらという部分もよかった。」

「難しい言葉や事柄を理解しやすい言葉や内容に噛み砕いて説明して下さったので、理解しやすかった。」

「履修者の反応をみながら先生が授業を進めていたところ。」

「時々、学生に質問していたので、考えながら授業を受けることができた。」

「自分の意見をハッキリとっていて、わかりやすかった。後で、みんなにわかったかどうかちゃんと聞いていた。」

最近の学生に対する一般的なイメージとして、学習意欲が低い、受動的である、といった予見があるが、以上の意見は主体的な意欲をもった学生が少なくないことを示している。「質問をする機会がない感じがする。講義が終わった後も近より難い雰囲気がある。」（関連表現3件）という要望に見られるように、学生は何らかの形で教員とのコミュニケーションを望んでいる。

④ レジユメが用意されている授業に高い満足度

教員に対するアンケートで、レジユメを使用していないとの回答があったのは14科目中2科目であった。レジユメ、もしくは資料が使用されている授業は、ほぼ毎回使用されている。授業評価の平均値が全体の平均値よりも高い科目で、レジユメが使用されている科目は4科目、資料が使用されている科目は1科目であった。また、満足度の平均値が全体の平均値よりも高い科目で、レジユメが使用されている科目は5科目であった。レジユメの使用については、とくに授業評価、満足度との相関は見られない。しかし、自由記述欄には肯定的な感想が多く見られた。

「毎回プリントがちゃんと用意されて、その通りに授業が進められているから、やる気が出ました。」

「プリント内容がきれいにまとめられていて、毎回それに沿って解説しながらわかりやすく説明してくれたのでよかった。」

「プリントの内容がわかりやすく、例を出したりして説明されていたので、理解しやすかったです。」

「毎回プリントを配布してもらってから授業が始まるので、授業の内容がわかりやすかったし、ノートを作ることに苦労がなく、集中して授業が受けられたところ。また、帰ってからプリントを見なおしたらすぐ復習でき便利でした。」（関連表現2件）

「毎回、レジユメに沿って授業が行われていたので、後々見なおしてもわかりやすくてよかったです。」（関連表現2件）

学生たちは、教員の手作りのプリントやレジュメが用意されていた授業を高く評価している。教科書を使った授業は少数だったが、「値段が高い割にその教科書をほとんど活用しなかったので要らないと思った。」(関連表現 2 件) という要望があった。その点でも、授業の内容に即した資料を準備することが授業改善に役立つと思われる。ただし、プリントやレジュメの内容や形式についてはいくつかの要望があった。

「毎回、資料の文章量が多く、また、それを読み進めながら講義をするという形式だったので、集中しにくく、眠たくなる。」

「難しい語句についての説明がもう少し書かれてあってもよかったかなと思います。少し難しい語についてわからぬまま暗記だけしたということがありました。」

「プリントを教材に用いられるとペンを取ることがないので板書形式にして欲しい。プリントももっと整理されていれば読みやすいのに、下手なのでとてもみにくかった。」

「プリントのどこのところをやっているのか、いつてほしい時があった。」

「大切なところをしっかりと強調して欲しかった(線引くところなど)。」

以上の意見には、学生の主体的なとりくみを欠いた過大な要求と思われる部分もある。とくに、大切なところに線を引けなどという意見は試験に出るところを教えろといっているに等しい。しかし、現在の小学校から高等学校までの教育が、まさしく教科書の大切なところに線を引かせるという、きわめて受動的な形態で行われていることを考えると、現在の学生が、授業から重要な部分を把握するという大学の授業が当然の前提としている点に大きな困難を感じていることがうかがえる。

⑤ マルチメディアを使った授業への評価と期待

マルチメディア機器の使用は、14科目中 7 科目が使用しているとの

回答であった。しかし、使用回数については、毎回使用したという回答と50%の使用との回答があった2科目以外は、10%程度の使用にとどまっている。マルチメディアを使用した科目で、授業評価が全体の平均値よりも高かった科目、満足度が全体の平均値よりも高かった科目はいずれも2科目であった。自由記述欄では、マルチメディア機器の使用については肯定的な意見が寄せられた。

「尾崎豊の音楽が聴けたこと。」(関連表現3件)

「ビデオを使って視覚的な授業で印象に残りやすかった。」(関連表現6件)

「スライドなどがよく利用されていて退屈しなかった。」

「映像を使ったものはとてもわかりやすかった。身近なテーマも取り上げられ、興味がわいた後、教育的側面をみたので考えが深まった。」

「VTRを利用して実際のところをみれたこと。」

「先生が撮影されたビデオだったので臨場感があって、親しみをもてたところ。」(関連表現2件)

「ビデオやインターネットを活用していたところ。」

その他、マルチメディアをあまり用いていない授業に関して「もっとビデオ学習を増やしてほしい。」(関連表現4件)といった要望があった。マルチメディア環境については、「ときどき、OHPを使用することがあったが、その際に電気を消してしまっているため、その内容を板書することが出来なかった。」「スライドをみるときに電気を消してしまうと、ノートがとれないので全部消さないでほしい。」といった要望があった。この点は、OHPやビデオプロジェクターの輝度を高いものにするなどの方策が求められよう。

⑥ 板書についての要望

全般的に肯定的な記述が多かったなかで、学生の要望が多く見られたのは板書についてであった。

「プリント講義ではよくわからないので、ノート講義にして欲しい。」

ノート講義であった授業は非常によくわかる。」

「板書がほとんどなく、プリントをみて話を聞くだけのことが多いので、眠気をなくすためにも、たまには板書を取り入れて欲しいかと……思います。」

「プリントが多い!? 板書をもっとたくさんしてほしいかった。」

「ノートをとらないから、話がほとんどとりとめもない感じになって嫌だった。」

以上の意見からは、学生がプリントやレジュメを評価しながらも、適度に板書を取り入れることを望んでいるのがわかる。たしかに、一斉教授の授業では学生は受動的になりがちなので、板書のような作業の要素があれば集中力を持続できる。もっとも、「内容をすべて黒板に書くので先生の話の聞かなくてもよい点」という授業の改善意見もあり、その意味で、学生たちは板書中心がよいと考えているわけではなさそうだ。しかし、次の意見は、学生が黒板に書いてあることを写せばそのままノートになるような板書を望んでいる節がみてとれる。

「板書のやり方をもう少し工夫してもらいたい。プリントを使って大事なところを書きこませるなど。」

「板書で重要なところにはアンダーラインを引いてほしい。」

「授業の板書の時に、もう少しみやすいように書いて欲しい。字の大きさを、どの部分に書き加えるかなど。」

「重要部分をもう少し色チョークを使って説明してほしいかった。」

板書の重要な部分にアンダーラインを引いてほしいなどの要望は、高等学校までの受動的な教育環境に慣れてしまっているため、どこが重要なのかということに対して不安感をもつ学生が多いということを示している。「先生の説明を聞いて、理解して、自分なりにノートを作っていると次の説明に入ってしまった、間に合わなくなることがあった」、「まだ書けてなかったところなど授業が終わって書こうとしたら、出席カードを書いているうちに消されていることが何度かあつ

た」といった意見は、正当な要求であり、教員は板書のタイミングなどを考える必要があるだろう。しかし、上にあげた意見は、学生たちが必ずしも楽をして単位をとりたいという意図からではなく、授業の内容を自分の頭で考え、整理し、まとめるという作業に現実的に困難を感じていることを示している。これは、大学のカリキュラムにノート・テイキングをとり入れるなどの方策が求められる段階になっていることをうかがわせるといえよう。

(3) 授業の形式について

板書に次いで学生からの要望が多かったのは授業時間や教室についてであった。

① 時間・曜日について

「終わる時間を守ってほしい。」(関連表現 2 件)

「もう少し早く終わっていただけるとありがたいです。次の授業に間に合いません。」(関連表現 4 件)

「5 時間目は少しきついです。」(関連表現 8 件)

「平日にしてほしいと思う。自分は暇なのでいいのですが、友だちに「絶対とってみんない！」というと、「土曜日じゃろ？たいぎー」といってくる。」(関連表現 4 件)

「4 限終わって 5 分しかない 5 限あるので、少し 4 限がのびると最初の話が聞けない。」

時間厳守については、教員が学生に要請する以上、教員が厳守するのは当然であろう。授業評価や満足度の分析からも明らかになったことだが、学生は単に「楽な」授業を望んでいるわけではない。

「真面目な学生が損をしないように評価するところがよかったと思います。」

「授業の終わりに入ってくる人には出席カードを渡さないでほしい。」

「講義の本旨でない部分はもう少し時間を削った方がより理解しやすい講義になると思う。」

「話がそれたりしてなかなか次に進めないこと。」

上の意見に見られるように、学生は秩序ある授業を受けたいという要求をもっている。教員の側には、そのための配慮が求められる。その他の5時限目はきついか、土曜日は困るといった要望は、数多くの科目が開設されている現状では、ただちに解決することは難しい。

② 教室についての要望

「教室をもう少し広い教室で授業を行ってほしかったです。ちょっと息苦しい感じがしました。」(関連表現2件)

「人数のわりには広い教室を使っている。」

「以前の教室よりも声が聞き取りやすく板書もしやすかった。」

「もう少し小さい(狭い)教室でもいいと思う。」

適切な環境で学習したいというのは学生の当然の権利である。履修者数が確定した段階で教室をより柔軟に変更するなどの方策が必要であろう。授業アンケートはこうした受益者としての学生の正当な要望を把握する上でひとつの意義をもっているといえる。その他、「教職の単位を卒業所要単位として認めてほしい。」という要望があったが、カリキュラム改定の一環として2002年度から教職科目の一部が卒業単位として認定されるようになる。自由記述欄はこうした要望の受け皿としても重要であろう。

東海大学で授業アンケートの導入に中心的な役割を果たした安岡高志氏は、授業アンケートの導入に反対する教員は、授業評価は人気投票的なものにおちいり、それは悪貨が良貨を駆逐するような弊害を生みかねないとの予見をもっていると指摘している。そして、そうした教員は、怠惰な学生が多い現状では、彼らにとってよい授業とは、休講が多く、居眠りをしようが、私語を交わそうが携帯電話をしようが、遅刻をしようが注意されず、勉強しなくても単位がとれ、遅く始まって早く終わり、冗談が多くて楽しい授業であると考えているという¹²⁾。

12) 安岡他前掲書、42～43頁。

しかし、今回の教育学関係14科目のアンケートからは、実感がわき、多様なものの見方が学べ、熱意があり、静粛で、なおかつ学生が参画できるような授業を評価していることが明らかとなった。

むすびにかえて

安岡氏は、授業アンケートに消極的な教員は「勉強も予習もろくにしておかない学生に、教師を評価する資格があるのか大いに疑問」といった意見をもつ傾向があると指摘する¹³⁾。たしかに、今回分析したアンケートのなかにも、全項目を機械的にDと評価したように見受けられる回答が若干数見られた。また、自由記述欄には、かなりの誤字、脱字があり、なぐり書きのような雑な字も目についた¹⁴⁾。そして、授業に臨む基本的な姿勢を疑わせるような記述や意見とはいえない感情的な記述も、ごく少数であるが見られた¹⁵⁾。

「ただ単位が必要なために講義を履修する学生がいることも理解してほしい。」

「教職を取る人のほとんどがこの講義を取るので「介護実習のお知らせ」などの教職関連のことを知らせるようにしてほしい。」

「テストを簡単にして下さい。」

すでに見たように、学生は具体的で現代的で実践的な授業内容に魅力を感じる傾向があるが、自分にとってとっつきにくいテーマだと思っても、主体的にとりくめば自己認識や社会認識の広がりが得られる。実際、大学の授業科目に抽象的・歴史的・教養的な内容の授業が組み込まれているのは、

13) 同前書、32頁。

14) 千葉大学教育学部教授を務めた宇佐美寛氏は、「道德教育」の授業で毎週リポートを課し、字が雑だったり、書き癖のあるリポートには小学校1年生の国語教科書からコピーした「ひらがな表」をホッチキスでとめて返しているという（『大学の授業』、東信堂、1999年、102～103頁）。

15) 東海大学での授業アンケートでは、「お前なんか死んでしまえ」という記述があり、トラブルになったという（安岡他前掲書、94頁）。

論理的・抽象的な思考力や社会認識の拡大を図る観点からである。単に有用性や現在の興味・関心に応えるだけでは、学問の体系をバランスよく修得することはできないし、さまざまなテーマに関心をもち理解しようとするのできる総合的なコミュニケーション能力を育成することもできない。その意味で、単に関心が持てないという理由で授業内容に否定的な評価を下すのは正当な要求とは認められない。また、教職関連の伝達事項は、本来ならば掲示板を見にいった自分で確認すべきことであり、それを授業のなかで知らせるようにしてほしいなどというのはまったく見当違いな要望と言わなければならない。

しかし、こうした記述は安岡氏も述べるように、「不真面目な学生がいるにしても数はきわめて少なく、全体の平均値を狂わせるほどではない」¹⁶⁾のである。授業アンケートの信頼性に疑問を投げかける教員には、アンケートの数値の極端に高いものと低いものをカットして集計すべきであるとか、出席が一定の割合に達しない学生の回答は除外すべきであるという意見がある。しかし、すでに見たように、今回の教育学関係14科目の授業アンケートの分析からは、出席率の低い学生のアンケート結果がとりたてて低いという結果は出なかった。また、誠実な回答とは認められないような回答も皆無ではなかったが、全体の平均値を狂わせるようなものではなかった。全学での授業アンケート導入を検討している岡山大学では、さまざまな論議のなかで、授業評価とその改善要求にかかわる学生の権利は「批判、批評が正当であるか否かとは別の問題」であるという認識に達した。20歳以上の日本国民は、政治意識の高低にかかわらず参政権を認められている。戦後民主主義の空洞化が叫ばれて久しいが、だからといって政治意識の低い国民から参政権を剥奪せよという主張は、あってもごく少数であろう。その意味で、大学教員が、自分の授業——政治家でいえば政策——を学生——政治家にとっては有権者——に評価されることを認めないというのでは、そ

16) 同前書, 33頁。

うした教員はある種の特権意識に依存していると思われても仕方がないだろう。学生の学習意欲が低いという予見にもとづいて授業アンケートを導入する意味はないという意見には有効な論拠はない。近年、セクシャル・ハラスメントやアカデミック・ハラスメントが問題として構成され、従来の大学教育のあり方には大きな疑義が寄せられている。これらの問題の本質のひとつは、大学教育の透明性の欠如にある。授業アンケートには、権威的で閉鎖的になりがちな教師生徒関係の民主化を図る積極的な意義も見いだされるのである。

アンケートの実態は不真面目な回答が多いのではという教員側の恐れとは正反対である。自由記述欄全体の印象として感じられるのは、改善要求があっても、それをえん曲に伝えようとする学生の気配りである。レジュメやプリントなどに関する要望は、主として改善要望として書かれていたが、その他の意見の多くは「その他感ずることがあれば何でも記入してください」という欄に記入されている。しかし、それらは授業の評価すべきところや改善してほしいところに書くべきではと思われるものが少なくなかった。その他の欄に書くことで、意見をマイルドに伝えようという暗黙の意図がうかがわれるのである。さらにいえば、これはまだまだ学生の側に自己主張や権利意識が希薄だということを表しているともいえる。意地の悪い言い方をすれば、多くの学生は教員が恐れるような酷評を下さない「優しい」学生なのである。

岡山大学のウェブ・ページには授業アンケートをめぐっての教員と学生双方の意見が公開されているが、学生の意見としてこのようなものがあつた。

「大学というところは、自分の人生で思いきり好きな勉強ができる唯一の時間かもしれません。そこで興味をもった教科を、活気のある講義で受けることができたとしたら、どんなにか幸せなことでしょう。先生と学生が共同でそんな雰囲気大学にしていこうとしているのは素晴らしいことですよね。」（工学部機械工学科3年次生（当時）栗本益也さんの意見）¹⁷⁾

大学改革が叫ばれながら、その授業形態は学生にとってきわめて受動的なままであった。しかし、本来、教育は教育者の意図のみでは成立しない。むしろ、学習者の意欲や動機を前提とする。教員と学生の共同、教授と学習の連関という教育の根本的な原理が改めて問われているのである。社会学者デュルケームは、『フランスにおける教育学の発展』で、中世の大学の授業を評して、「中世の教師は広大な、非人格的な聴衆を相手として話しかけていたが、各学生個人はこの大衆の中にかくれ、埋没し、したがって自分ひとりで孤立してしまうのであった」¹⁷⁾と記した。中世大学のような授業を維持することが大学教員としてのステータスと考えることはできるだろうか。

さて、教員と学生の共同をとおして授業改善を図っていく際、アンケートはその指標としてどれほど有効といえるだろうか。社会哲学者のハーバマスは、公共性についての歴史分析のなかで、20世紀の大衆社会において世論の尺度として盛んに行われるようになったアンケートそれ自体に疑義を投げかけている。

「この種の集団関係（引用者注、大衆社会）から生じてくるようなタイプの意見は、はじめから或る程度は定式化されて踏襲され、伸縮自在に再現され、ほとんど内面化されず、あまり責任ももたずにすみ、要するに『単なる』意見であって、もともと世間話（small talks）の話題である。」¹⁸⁾

各種の世論調査の例をあげるまでもなく、質問項目の設定によって、まったく正反対の傾向が現れたり、また、アンケートを実施するわずかなタイム・ラグで結果がまるで違ってきたりすることはよく見受けられる。その大きな要因のひとつは、アンケート自体がもっているある種の「安易さ」である。アンケートの多くは匿名であり、気軽にゲーム感覚で答えることができる。ハーバマスがいうように、多くの場合、回答に何らの責任も生

17) <http://www.okayama-u.ac.jp/user/st/nyushika/gakusyuu/ou-voice3/curri3.html>

18) E. デュルケーム、小関藤一郎訳、『フランス教育思想史』、行路社、1981年、518頁。

19) J. ハーバマス、細谷貞雄訳、『公共性の構造転換』、未来社、1973年、332頁。

じない。一種の責任感や信念をもって答えるものでない限り、それはわずかな環境の変化でたやすく変化する。たとえば、自分がある意見を抱いていても、仲間内でそれが否定的にとらえられているのを察すると、論議することもなく引っ込めてしまう。その意味で、大衆社会の世論は伸縮自在である。

このことは授業アンケートにもあてはまるだろう。安岡氏は、授業アンケートに消極的な教員は「学生の評価は、気分や感情で左右される」²⁰⁾ という理由をあげるという。受益者としての学生に授業評価の権利を認めるのは正当としても、学生のさまざまな意見のうち何を有効なものとして受けとめるべきかという問題は残る。ハーバマスという「世間話 small talks」のレベルというのは、たとえば大学の授業でいえば学生どうしのこのような会話であろうか。

——授業が好きだったら、先生も好き？
「そうですねえ」
——いい子だねえ。授業で判断するなんて。
「そんなことないですよお～。え、何で判断するんですか？」
——え、ほら、なんかしゃべり方がイヤ！ とかさあ。
「ええ。」
——あっ、ほら、〇〇とか。
「あっ、！〇〇！！ あの人変ですよねえ～！」²¹⁾

こうした学生どうしの会話で語られていることは虚偽ではないだろう。また、ある意味では学生の本音を伝えているといえるのかもしれない。しかし、ここで留意すべきことは、こうした言説はあくまでインフォーマルなものであるということである。これに対して、授業アンケートは学生が教員に対して行うものであり、授業改善という目的がある限り、それはフォー

20) 安岡他前掲書、40頁。

21) 2000年度「教育調査論」（大庭宣尊教授担当）のインタビューより抜粋。

マルなものである。アンケートに回答する学生もそれを自覚しており、多少くだけた表現があっても、とくに自由記述には授業改善の参考になる意見が少なくなかった。

自由記述のなかには、「自由記述に氏名を書かせるのはちょっと……」という意見があった。これは、書いた学生が特定されるのでは自由に要望が言えないということであろうが、たしかに一分の理はある。参政権を行使する際、私たちは秘密投票することができる。しかし、氏名や学籍番号を書かない形式にすれば、なおざりな回答や無責任な回答が増える恐れもある。今回授業アンケートを行った14科目のうち、学生が気兼ねなく要望を書けるようにとの教員側の配慮で学籍番号の下3桁の記入を求めない形式でアンケートを行った科目があったが、わずかに一例とはいえ、教員に対するハラスメントを含む表現があった。広島修道大学の現行の授業アンケートは、アンケート実施後、総合企画課が回収・集計し、学生の成績が確定するまでは教員の目に触れないようにすることで、学生の権利を保護している。学生が気兼ねなく意見を言えるように配慮することは必要だが、無記名をタテに何を書いても許されるということにはならない。授業アンケートは、授業改善のためのフォーマルな意見を吸いあげるために行われている。教員は特定の学生に評価を下しているという点で、政治家と有権者との関係とは異なる。教員が学生個々を評価する以上、学生が教員を評価する際にも誰の意見なのかは明らかにされるべきであろう。それによってこそ、教員と学生の間を対等なものに近づけることができる。もちろん、学生が弱者の側におかれる危険性は否めないものであるから、学生がフォーマルに意見を表明することによって不利益をこうむることのないような制度的な手だてが必要であることは言うまでもない。

この問題は、授業アンケートにおいて各大学で問題となっている公開のあり方とも関連する。透明性を高めるという観点からすれば、アンケート結果の完全な公開が望ましい。しかし、上に述べたように、フォーマルな意見として認められないような意見までもすべて公開することに意味があ

るだろうか。それは、けっして教員側の利益を擁護するためではない。

「クラスがある授業については、同じ科目であっても先生によってその内容、難易度が大きく異なる科目が多々あり、それが不満です。この講義は再履修で昨年と比べてよかったと思うけど、昨年単位を修得した人はもったいないと思いました。」

「他学部・他学科履修だったけど、自分のところにもこんな先生がいたらなって思った。」

以上の記述は、他学部・他学科の授業を批判しているが、これらは教育学専攻の授業に満足を示した積極的な記述ではあっても、公開すべき意見とはいえないだろう。授業アンケートの目的は個々の授業の改善にあるのであって、他の授業や他の学科・学部、他大学に対する優越性を示すために行われているわけではない。そもそも、授業アンケートには多様な授業や学問分野を横断的に評価する客観的な尺度が確立されていない。その意味で、アンケート結果の公開は、アンケート内容を教員側が分析し、学生に対する総括的な回答として提示するのが望ましい。近年、情報通信技術の普及のなかで、インターネットのウェブ・ページには自由に意見を書き込める掲示板が激増しているが、ここで問題になっているのが意見を書き込む際のマナーである。誰かひとり悪意の人間が、誹謗中傷等を書き込むだけで、その雰囲気は破壊され、ウェブ・ページ自体が閉鎖されることも少なくない。これは、インターネット環境がほとんど完全といってよい公開性を有しながら、それに参画する人間の側に公共性が欠け、インフォーマルな言説（私語）をフォーマルな場に垂れ流しているというところに問題がある。

また、現行の授業アンケートが授業や学問の多様性を越えた普遍妥当的な尺度ではない限り、授業アンケートのデータを教員個々のレベルで公開することにも少なからぬ問題があるだろう。授業アンケートの結果を公開すれば、それは教育への市場原理の導入になり、学生に迎合した授業が増え、授業の質的低下を招くという意見がある。たしかに、「悪貨が良貨を駆

逐する」ではないが、アンケートで評価の高い授業がよい授業という風潮に流れれば、授業の画一化・規格化につながるおそれがある。今回のアンケート結果に即していえば、熱意があり、静粛で、対話型・参加型で、レジュメが用意される授業がよい授業ということになるが、個々の教員がアンケート結果に振りまわされ、多様な知のあり方、多様な知の伝達と共有のあり方が排除されていくようなことになれば問題である。他方、教員の側に学生に受益者としての権利を認めないという意識があり、さらに授業改善にとりくむことを避けようとしている面があるとすれば、これもまた問題である。その意味で、教員個々が自分の授業が学部や大学での他の講義に比較して、どのくらいの位置づけであるかを知るひとつの手段として授業アンケートは用いられてよい。しかし、すでに見たように、学生は具体的・現代的・実践的な授業を好み、抽象的・歴史的・教養的な授業には苦手意識をもっている。こうした前提を無視して、教員どうしが比較されるならば、学生が苦手意識をもつような分野を担当する教員はいわば逆ハンデをつけられて競争させられるに等しい。その意味で、教員個々のデータを公開することには必ずしも積極的な意義が見いだされない。授業はそれぞれ独立している一方、それらが有機的に関連しあってひとつの専攻・学科・学部のカリキュラムとなっている。授業改善も、教員個々のとりくみである一方、その限界が認識された結果として大学設置基準に授業改善に関する「組織的」な研修および研究が盛り込まれるようになったのである。今回、教育学専攻が授業アンケートを実施し、その結果を大学院生の参画のもとに分析することになったのも、この組織的な研究の一環としてである。授業アンケートを教授組織のレベルにおいて分析し、そこでの検討・討議を経て、教授組織の意志として公開することは、授業アンケート公開のあり方のひとつの選択肢であろう。今後、いかなる要素が授業評価や満足度を規定する因子として働いているか等、継続的な検討を進めていきたい。

相馬・河野・大門：授業改善への課題と展望

〔付記〕 本論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、そして多くの示唆をいただいた。厚くお礼申しあげたい。(執筆者一同)