

授業アンケート結果に対する教員の受け止めと課題
－授業評価の推移と教員による自己点検報告書の分析－

北 村 瑞 穂 鍛 治 谷 静 榊 原 和 子

四條畷学園短期大学

Reactions of Teachers on the Results of Class Questionnaire and Its Problem:
Analyses of Transition of Class Evaluation and Self-Check Report by Teachers

Mizuho Kitamura, Shizuka Kajiya, Kazuko Sakakibara

Shijonawate Gakuen Junior College

四條畷学園短期大学紀要 第 50 号 別刷

平成 29 年 12 月 25 日

授業アンケート結果に対する教員の受け止めと課題 －授業評価の推移と教員による自己点検報告書の分析－*

北 村 瑞 穂** 鍛 冶 谷 静*** 榊 原 和 子****

Reactions of Teachers on the Results of Class Questionnaire and Its Problem:
Analyses of Transition of Class Evaluation and Self-Check Report by Teachers*

Mizuho Kitamura Shizuka Kajiya Kazuko Sakakibara

四條畷学園短期大学 FD 委員会では、個々の授業の改善と学校全体の教育力を高めることを目的に授業アンケートを実施してきた。アンケートの実施方法を変更して4年が経過したため、2011年度から2014年度までの4年間のアンケートの集計結果とそれに対する教員の受け止め方を分析し、授業評価の総括を試みた。教員による自己点検報告書を分析した結果、授業評価が高い授業では学生の実習への意欲や自己関与が強いことが示された。授業評価が低い授業では、学生が書きとりの困難さやプリント資料配布の希望を述べており、書き取ることに気を取られて教員の話を聞く余裕がない可能性が示された。授業評価が高い授業も低い授業も、教員の授業改善への意欲が示されたが、学生による授業評価は4年連続でやや低下していることが明らかになった。教員の授業改善の試みに反して、授業評価が改善しなかった理由について考察した。

Key words: class questionnaire, text mining, faculty development

1991年の短期大学設置基準の改正の後、四條畷学園短期大学では自己点検・評価の一環として「学生による授業評価」を実施したが、当時は実施した授業担当者自らが分析した評価結果を自身の授業改善に還元するという形で終わり、組織的な形で取り扱われることはなかった。その後、2005年度から教員の教育力を高めるためのFD活動の運営を開始した。

現在、四條畷学園短期大学 FD 委員会では、短

大の授業改革のための組織的な取り組みを起案し、見直しを行い、またその円滑な運用をコーディネートしている。これまで本学で実際に取り組まれてきたFD活動には、入学時動機調査、授業についてのアンケート、授業についての満足度調査、教員相互による公開授業参観、FD研修会がある。FD委員会はこれらのFD活動を通して、全学科の教員がどのように授業改善を行う必要があるかを考える枠組みを提供してきた。

これらの活動の中で、2005年度から力を入れてきたのが、授業についてのアンケートである。このアンケートの目的は、個々の授業の改善と学校全体の教育力を高めることにある。FD委員会からの依頼を受け、授業担当者は各々の授業で授業アンケートを実施する。FD委員会は学生からの授業評価を集計し、授業担当者にフィードバックする。その結果を受けて授業担当者は自己点検報告書を作成し、FD委員会に提出する。そして、次期の授業について改善を試みる。その後、学生は改善さ

* 本論文は、関西地区FD連絡協議会第9回総会で発表した「四條畷学園短期大学における授業アンケートの展望」と、日本教育心理学会第58回大会において発表した「授業アンケート結果に対する教員の受け止めと課題」の内容をまとめたものである。

** 四條畷学園短期大学 ライフデザイン総合学科
(現所属 大阪樟蔭女子大学)

*** 四條畷学園短期大学 保育学科

**** 四條畷学園短期大学 ライフデザイン総合学科
「総合福祉コース」

れた授業を受講し、授業評価を行う。このサイクルが上手く循環し、授業改善が継続して行われるよう FD 委員会は活動を行ってきた。

2005 年度から 2008 年度にかけて実施された授業についてのアンケートでは、学生による自己評価と教員による自己評価の差異に注目し、学科ごとに詳細な分析を行った。2008 年度までの授業についてのアンケートは、マークシート方式で実施されたが、2011 年度からは Web を利用した新しいアンケート方法を使用し、携帯電話と PC からアンケートに回答できるよう改良した。これによりコスト削減と労力削減を行った。

また、2008 年度まで実施していたアンケートの項目数は、講義授業は 16 項目、演習授業と実技授業では 20 項目あり、評価する学生の負担が大きかった。そのため、2011 年度からはアンケート項目の内容を変え、項目数も 10 項目に変更した。これにより学生のアンケートに回答する際の負担が軽減されたと考えられる。この新方式のアンケートは 4 年間実施した。今回、FD 委員会では、2011 年度から 2014 年度の授業についてのアンケートの結果を分析し、授業評価の総括を試みた。

本研究の 1 つめの目的は、4 年間の学生による授業評価得点の推移を把握することである。短大全体で授業評価に変化があったか、さらに授業形態（講義、演習など）による授業評価の違いも捉える。

2 つめの目的は、アンケート項目が妥当なものであるか検討することである。2005 年度から 2008 年度まで実施した授業アンケート項目は、講義科目で 16 項目、実技科目と演習科目で 20 項目あり、学生の負担が大きかった。項目間の類似性が高く、学生が項目の区別をせず同じ評価点を連続してつける傾向も見られた。そこで、2011 年度から実施したアンケートは、10 項目に項目数を減らし、講義科目、実技科目、演習科目の区別をなくした。さらに、学生による教員の授業評価の項目だけでなく、学生による自己評価の項目を設け、学生に自分自身の受講態度を振り返って点検させた。これらの項目が、学生が授業評価をする上で妥当なものかどうかを検討する。さらに学生の授業への取り組み姿勢と、教員の取り組み姿勢と授業内容との関係についても分析を行う。

3 つめの目的は、教員による自己点検報告書の分析である。自己点検報告書は自由記述であるた

め、これまで分析がなされていなかったが、樋口 (2014) の計量テキスト分析のためのフリーソフト KH Coder を使用し、テキストマイニングによって、より客観的に報告書を分析することを試みた。KH Coder は、質問紙やインタビューなどのテキストデータを名詞、形容詞、動詞などの要素に分解し取り出して、その結果を集計、解析することができる。語を取捨選択した上で語の共起関係の特徴を把握する。授業担当者がアンケート結果をどのように受け止めたか、授業改善への手がかりを得られたか、授業改善への意欲が高まったかを検討する。さらに、学生による授業評価が高い授業と低い授業とで比較する。

方 法

アンケート対象の授業は、2012 年度から 2014 年度の 4 年間の四條畷学園短期大学（保育学科、ライフデザイン総合学科、ライフデザイン総合学科「総合福祉コース」）の授業である。学外で行われる実習科目などアンケートが実施できない授業については除外した。アンケートに回答した学生は、四條畷学園短期大学の 1、2 年生である。アンケート実施期間は、前後期の授業最終日までの約 1 か月間、2011 年 7 月、2012 年 1 月、7 月、2013 年 1 月、7 月、2014 年 1 月、7 月、2015 年 1 月であった。

学生による授業評価

授業についてのアンケートは、携帯電話か PC で実施する 5 段階評定による Web 方式アンケートと、アンケート用紙を配布して学生に授業への意見を記入させ、その場で回収する自由記述式アンケートの 2 種類によって実施された。授業担当者は、授業で自由記述式アンケート用紙を学生に配布する。学生は用紙に印刷されている QR コードを携

Table 1 授業評価アンケート項目

あなたの授業への取り組み姿勢について評価して下さい。	
1.	あなたのこの授業の欠席回数を選択して下さい。
2.	授業中に私語、メール、居眠りなどしませんでしたか。
3.	授業中、勉学に集中していると思いますか。
教員の取り組み姿勢と授業内容について評価して下さい。	
A) 教員の姿勢（授業の「教え方」）	
1.	教員の話し方は聞きとりやすかった（声の大きさ、スピードなど）。
2.	内容が理解できるように授業が工夫されていた（テキスト、プリント、板書、スライド、視聴覚教材、実演など）。
3.	教員は、学生の質問や発言に適切に対応していた。
4.	教員は、学生の私語を注意し、勉強しやすい環境を作っていた。
B) 授業の内容（授業の「中身」）	
1.	シラバスに書かれた授業目標を達成するのに、適した授業内容だった。
2.	授業内容は理解しやすかった。
C) 総合評価	

帯電話で読み取り、Web 方式アンケートに回答する。回答後、自由記述式アンケートに授業についての感想を記入する。この自由記述は授業担当者が回収し、今後の授業改善に活用する。Web 方式アンケートと自由記述式アンケートは、いずれも無記名で実施した。実施時間は10分程度であった。

Web 方式アンケートの項目は、Table 1 の通りである。学生の授業への取り組み姿勢と、教員の取り組み姿勢と授業内容の2つに大きく分けられている。学生の授業への取り組み姿勢は、授業への出席状況についての1項目、私語や勉強への集中についての2項目の合計3項目で構成されている。教員の取り組み姿勢と授業内容は、A) 教員の姿勢（授業の「教え方」）4項目、B) 授業の内容（授業の「中身」）2項目、C) 総合評価1項目の計7項目で構成されている。授業への欠席回数については「0回」から「5回」で回答を求めた。最後の総合評価は「良くなかった」「あまり良くなかった」「どちらともいえない」「やや良かった」「良かった」の5段階評定で回答を求めた。それ以外の項目は「そう思わない」「あまりそう思わない」「どちらでもない」「ややそう思う」「そう思う」の5段階評定であった。

教員による自己点検報告書

後日、FD 委員会が Web 方式アンケートの集計結果を授業担当者にフィードバックした。その際、教員による自己点検報告書の提出を依頼している。この報告書は、「1. 学生による授業評価調査の集計結果について」「2. 学生の自由記述の内容について」「3. 1と2の結果より今後の改善点について」の3項目から構成されていた。

結 果

学生による授業評価

自由記述式アンケートはFD 委員会では回収していないため、Web 方式アンケートの分析のみを行った。まず授業ごとに各アンケート項目の平均値を算出した。この授業ごとの平均値を用いて、各年度の授業区分（講義、演習、実技、実習）ごとに科目数、平均受講者数、平均有効回答数、回答率を算出したのが Table 2 から Table 5 である。なお、授業コードの記入ミス、アンケートの実施忘れ、カリキュラムの変更などの理由から、アンケー

Table 2 科目数、受講者数、有効回答数、回答率(2011年度)

授業区分	科目数	平均 受講者数	平均有効回 答数	回答率
講義	170	27.34	16.14	60%
演習	219	28.41	15.59	58%
実技	4	27.75	15.50	53%
実習	13	24.00	14.23	63%
全体	406	27.81	15.78	59%

Table 3 科目数、受講者数、有効回答数、回答率(2012年度)

授業区分	科目数	平均 受講者数	平均有効回 答数	回答率
講義	177	27.30	13.60	51%
演習	201	29.08	14.82	56%
実技	5	27.60	14.20	50%
実習	9	13.78	8.22	68%
全体	392	27.90	14.11	54%

Table 4 科目数、受講者数、有効回答数、回答率(2013年度)

授業区分	科目数	平均 受講者数	平均有効回 答数	回答率
講義	154	22.97	12.80	58%
演習	205	27.39	15.20	60%
実技	8	24.13	13.50	56%
実習	3	10.33	7.33	71%
全体	370	25.32	14.10	59%

Table 5 科目数、受講者数、有効回答数、回答率(2014年度)

授業区分	科目数	平均 受講者数	平均有効回 答数	回答率
講義	145	24.19	14.74	63%
演習	208	27.38	16.53	63%
実技	6	23.00	15.00	65%
実習	2	7.50	5.50	75%
全体	361	25.91	15.73	63%

ト結果が回収できた科目は年度によって異なる。

1つの授業における平均受講者数は、2011 年度が27.81名、2012 年度が27.90名で最も多く、2013 年度が25.32名で最も少ない。2014 年度が25.91名である。2011 年度から2014 年度にかけてやや減少傾向にある。

アンケートの回答率は、2011 年度が59%、2012 年度が54%で最も低く、2013 年度が59%、2014 年度が63%で最も高い。2012 年度を除けば、毎年約60%の回答率である。授業数の少ない実技と実習を省き、授業数の多い講義と演習と比較したところ、回答率も全体の傾向と似ており、講義と演習にはほぼ差がなかった。

アンケートの回答項目「そう思わない」「あまりそう思わない」「どちらでもない」「ややそう思う」「そう思う」の順に1から5点を割り当て、授業ごとに各アンケート項目の平均値を算出した。この授業ごとの平均値を用いて、各年度の学生によ

る授業評価の平均値を算出したのが Table 6 から Table 9 である。

授業欠席数は、2011 年度が 1.22 回で最も少なく、2014 年度が 1.33 回で最も多い。2011 年度から 2014 年度にかけて欠席数はあまり変化しておらず、欠席が少ない状態を保っていることが示された。

「授業中に私語、メール、居眠りなどしませんでしたか」と「授業中、勉強に集中していると思いますか」の 2 項目の平均値を I 平均に示した。毎年、約 3.9 点であり、学生は自分の受講態度をやや良いと評定していた。

教員の取り組み姿勢の「教員の話し方は聞きとりやすかった（声の大きさ、スピードなど）」と「内容が理解できるように授業が工夫されていた」と「教員は、学生の質問や発言に適切に対応していた」と「教員は、学生の私語を注意し、勉強しやすい環境を作っていた」の 4 項目の平均値を II - A 平均に示した。2011 年度の 4.12 から 2014 年度の 3.96

にかけて僅かずつだが評価が低下し続けていることが明らかになった。授業内容の「シラバスに書かれた授業目標を達成するのに、適した授業内容だった」「授業内容は理解しやすかった」の 2 項目の平均値を II - B 平均に示した。2011 年度 4.12 から 2014 年度の 3.98 にかけて僅かずつだが評価が低下し続けている。総合評価も同様に、2011 年度 4.19 から 2014 年度の 4.02 にかけて評価が低下し続けている。この教員の取り組み姿勢の低下傾向は講義も演習も同様であった。実技と実習については、年度によって評価に変動が大きい。

2011 年度から 2014 年度の受講者数、回答率、授業についてのアンケート項目間の相関係数を Table 10 から Table 13 に示した。受講者数と回答率には弱い負の相関が見られた。したがって、受講者数が増えるほどアンケートの回答率は下がる傾向にある。受講者数とアンケート項目にも同様の傾向が見られ、受講者数が増えるほど、学生の授業へ

Table 6 授業アンケートの各項目の平均値(2011年度)

授業区分	I(学生の受講態度)			II-A(教員の姿勢)				II-B(授業内容)		II-C (総合評価)	I 平均	II-A 平均	II-B 平均
	1	2	3	1	2	3	4	1	2				
講義	1.22	3.68	3.90	4.09	4.07	4.16	4.14	4.17	4.06	4.17	3.88	4.10	4.11
演習	1.23	3.73	4.03	4.07	4.05	4.16	4.12	4.15	4.08	4.19	3.79	4.12	4.11
実技	0.85	4.10	4.54	4.55	4.34	4.47	4.41	4.42	4.55	4.62	4.32	4.44	4.48
実習	1.25	3.77	4.13	4.20	4.27	4.38	4.31	4.47	4.24	4.35	3.95	4.29	4.35
全体	1.22	3.71	3.99	4.09	4.07	4.17	4.13	4.17	4.08	4.19	3.85	4.12	4.12

Table 7 授業アンケートの各項目の平均値(2012年度)

授業区分	I(学生の受講態度)			II-A(教員の姿勢)				II-B(授業内容)		II-C (総合評価)	I 平均	II-A 平均	II-B 平均
	1	2	3	1	2	3	4	1	2				
講義	1.48	3.76	3.95	4.01	3.96	4.11	4.04	4.08	3.95	4.12	3.96	4.08	4.08
演習	1.10	3.84	4.07	4.06	4.02	4.14	4.09	4.07	4.03	4.14	3.85	4.03	4.03
実技	0.67	4.14	4.45	4.31	4.35	4.38	4.32	4.24	4.31	4.43	4.29	4.34	4.28
実習	0.77	3.93	4.44	4.54	4.39	4.64	4.26	4.57	4.50	4.60	4.18	4.45	4.58
全体	1.26	3.81	4.03	4.05	4.01	4.14	4.08	4.09	4.01	4.15	3.92	4.07	4.07

Table 8 授業アンケートの各項目の平均値(2013年度)

授業区分	I(学生の受講態度)			II-A(教員の姿勢)				II-B(授業内容)		II-C (総合評価)	I 平均	II-A 平均	II-B 平均
	1	2	3	1	2	3	4	1	2				
講義	1.27	3.78	3.99	4.02	3.96	4.13	4.08	4.09	4.00	4.14	3.91	4.01	3.99
演習	1.23	3.81	4.00	3.98	3.94	4.07	4.04	4.01	3.98	4.08	3.89	4.05	4.04
実技	1.12	3.45	3.83	3.87	3.65	3.83	3.82	3.74	3.86	3.92	3.64	3.79	3.80
実習	1.27	3.90	4.52	4.46	4.68	4.56	4.64	4.38	4.72	4.88	4.21	4.59	4.55
全体	1.25	3.79	4.00	4.00	3.95	4.09	4.06	4.04	3.99	4.11	3.89	4.03	4.01

Table 9 授業アンケートの各項目の平均値(2014年度)

授業区分	I(学生の受講態度)			II-A(教員の姿勢)				II-B(授業内容)		II-C (総合評価)	I 平均	II-A 平均	II-B 平均
	1	2	3	1	2	3	4	1	2				
講義	1.65	3.70	3.86	3.88	3.87	4.01	3.95	4.02	3.91	3.99	3.91	3.97	3.98
演習	1.14	3.79	4.02	3.93	3.93	4.04	3.99	4.01	3.96	4.03	3.78	3.93	3.96
実技	0.70	3.81	4.22	4.30	4.26	4.29	4.20	4.17	4.28	4.47	4.02	4.26	4.22
実習	1.09	4.02	4.18	4.25	4.05	4.25	4.11	4.25	4.25	4.25	4.10	4.17	4.25
全体	1.33	3.85	3.96	3.92	3.91	4.03	3.98	4.02	3.94	4.02	3.86	3.96	3.98

の取り組み姿勢と、教員の取り組み姿勢と授業内容の評価は下がる傾向があった。

回答率とアンケート項目には相関がなく、回答率の高さによって、学生の授業への取り組み姿勢

と、教員の取り組み姿勢と授業内容の評価が影響を受けることはなかった。

学生の授業への取り組み姿勢の「1. あなたのこの授業の欠席回数を選択して下さい」とアンケート

Table 10 授業アンケート項目間相関(2011年度)

	回答率	I(学生の受講態度)			II-A(教員の姿勢)			II-B(授業内容)			I平均	II-A平均	II-B平均
		1	2	3	1	2	3	1	2	3			
受講者数	-0.23												
回答率		-0.13	0.14	-0.28	-0.35	0.30	-0.32	-0.35	0.31	-0.33	-0.22	-0.35	-0.35
1		-0.07	-0.05	0.03	-0.03	-0.04	0.06	-0.04	0.02	0.03	-0.04	-0.01	-0.01
2			-0.10	0.03	-0.01	0.07	0.00	0.03	0.02	0.04	-0.03	-0.01	0.00
3				0.72	0.31	0.54	0.24	0.58	0.55	0.38	0.20	0.39	0.38
II-A1					0.31	0.54	0.24	0.58	0.55	0.38	0.20	0.39	0.38
II-A2					0.31	0.54	0.24	0.58	0.55	0.38	0.20	0.39	0.38
II-A3					0.31	0.54	0.24	0.58	0.55	0.38	0.20	0.39	0.38
II-A4					0.31	0.54	0.24	0.58	0.55	0.38	0.20	0.39	0.38
II-B1					0.31	0.54	0.24	0.58	0.55	0.38	0.20	0.39	0.38
II-B2					0.31	0.54	0.24	0.58	0.55	0.38	0.20	0.39	0.38
II-C					0.31	0.54	0.24	0.58	0.55	0.38	0.20	0.39	0.38
II-A					0.31	0.54	0.24	0.58	0.55	0.38	0.20	0.39	0.38

0.2~0.4 弱い相関あり
0.4~0.7 相関あり
0.7~1.0 強い相関あり

Table 11 授業アンケート項目間相関(2012年度)

	回答率	I(学生の受講態度)			II-A(教員の姿勢)			II-B(授業内容)			I平均	II-A平均	II-B平均
		1	2	3	1	2	3	1	2	3			
受講者数	-0.26												
回答率		-0.35	-0.22	-0.27	-0.31	-0.30	-0.27	-0.26	-0.29	-0.31	-0.26	-0.30	-0.20
1		-0.09	0.06	0.19	0.13	0.13	0.18	0.14	0.15	0.14	0.15	0.16	0.13
2			0.02	0.72	0.32	0.33	0.23	0.43	0.43	0.32	0.30	0.34	0.30
3					0.59	0.59	0.86	0.84	0.75	0.54	0.50	0.54	0.50
II-A1					0.59	0.59	0.86	0.84	0.75	0.54	0.50	0.54	0.50
II-A2					0.59	0.59	0.86	0.84	0.75	0.54	0.50	0.54	0.50
II-A3					0.59	0.59	0.86	0.84	0.75	0.54	0.50	0.54	0.50
II-A4					0.59	0.59	0.86	0.84	0.75	0.54	0.50	0.54	0.50
II-B1					0.59	0.59	0.86	0.84	0.75	0.54	0.50	0.54	0.50
II-B2					0.59	0.59	0.86	0.84	0.75	0.54	0.50	0.54	0.50
II-C					0.59	0.59	0.86	0.84	0.75	0.54	0.50	0.54	0.50
II-A					0.59	0.59	0.86	0.84	0.75	0.54	0.50	0.54	0.50

0.2~0.4 弱い相関あり
0.4~0.7 相関あり
0.7~1.0 強い相関あり

Table 12 授業アンケート項目間相関(2013年度)

	回答率	I(学生の受講態度)			II-A(教員の姿勢)			II-B(授業内容)			I平均	II-A平均	II-B平均
		1	2	3	1	2	3	1	2	3			
受講者数	-0.24												
回答率		-0.17	-0.28	-0.33	-0.20	-0.26	-0.34	-0.33	-0.33	-0.36	-0.33	-0.33	-0.32
1		-0.14	0.06	0.13	0.08	0.01	0.08	0.02	0.02	0.07	-0.15	-0.03	-0.02
2			-0.12	0.71	0.45	0.40	0.47	0.45	0.44	0.44	0.33	0.50	0.43
3					0.64	0.58	0.82	0.82	0.82	0.82	0.82	0.82	0.82
II-A1					0.64	0.58	0.82	0.82	0.82	0.82	0.82	0.82	0.82
II-A2					0.64	0.58	0.82	0.82	0.82	0.82	0.82	0.82	0.82
II-A3					0.64	0.58	0.82	0.82	0.82	0.82	0.82	0.82	0.82
II-A4					0.64	0.58	0.82	0.82	0.82	0.82	0.82	0.82	0.82
II-B1					0.64	0.58	0.82	0.82	0.82	0.82	0.82	0.82	0.82
II-B2					0.64	0.58	0.82	0.82	0.82	0.82	0.82	0.82	0.82
II-C					0.64	0.58	0.82	0.82	0.82	0.82	0.82	0.82	0.82
II-A					0.64	0.58	0.82	0.82	0.82	0.82	0.82	0.82	0.82

0.2~0.4 弱い相関あり
0.4~0.7 相関あり
0.7~1.0 強い相関あり

Table 13 授業アンケート項目間相関(2014年度)

	回答率	I(学生の受講態度)			II-A(教員の姿勢)			II-B(授業内容)			I平均	II-A平均	II-B平均
		1	2	3	1	2	3	1	2	3			
受講者数	-0.22												
回答率		-0.08	-0.21	-0.25	-0.18	-0.18	-0.23	-0.20	-0.25	-0.23	-0.25	-0.21	-0.25
1		-0.03	0.02	0.03	0.03	0.04	0.03	0.02	0.03	0.02	0.03	0.02	0.02
2			0.08	0.66	0.39	0.36	0.36	0.36	0.36	0.36	0.36	0.36	0.36
3					0.60	0.59	0.86	0.86	0.86	0.86	0.86	0.86	0.86
II-A1					0.60	0.59	0.86	0.86	0.86	0.86	0.86	0.86	0.86
II-A2					0.60	0.59	0.86	0.86	0.86	0.86	0.86	0.86	0.86
II-A3					0.60	0.59	0.86	0.86	0.86	0.86	0.86	0.86	0.86
II-A4					0.60	0.59	0.86	0.86	0.86	0.86	0.86	0.86	0.86
II-B1					0.60	0.59	0.86	0.86	0.86	0.86	0.86	0.86	0.86
II-B2					0.60	0.59	0.86	0.86	0.86	0.86	0.86	0.86	0.86
II-C					0.60	0.59	0.86	0.86	0.86	0.86	0.86	0.86	0.86
II-A					0.60	0.59	0.86	0.86	0.86	0.86	0.86	0.86	0.86

0.2~0.4 弱い相関あり
0.4~0.7 相関あり
0.7~1.0 強い相関あり

ト項目間には相関がなく、欠席回数の多さによって授業評価が影響を受けることはなかった。「2. 授業中に私語、メール、居眠りなどしませんでしたか」と「3. 授業中、勉学に集中していると思えますか」は、2011 年度から 2013 年度までは強い相関、2014 年度は中程度の相関があり、学生が私語、メール、居眠りなどが少ないと自己評価している授業では、勉学にも集中していると自己評価していることが示された。学生の授業への取り組み姿勢の 2 項目と教員の取り組み姿勢と授業内容の相関は、弱いまたは中程度である。したがって、学生が授業への取り組み姿勢が良いと自己評価する授業では、教員の取り組み姿勢と授業内容の評価も高くなる傾向があった。

教員の取り組み姿勢と授業内容の A) 教員の姿勢 (授業の「教え方」) と B) 授業の内容 (授業の「中身」) と C) 総合評価の計 7 項目の相関は高く、これらの項目が学生には区別されていない可能性が示された。

教員による自己点検報告書

FD 委員会から各授業担当者に、学生による授業アンケートの結果と学内平均値をフィードバックし自己点検報告書の作成を求めた。2011 年度から 2014 年度まで前期と後期に作成された教員による自己点検報告書は、科目数にしてのべ 1411 件であった。「学生による授業評価調査の集計結果について」が 4252 文、「学生の自由記述の内容について」が 3948 文、「今後の改善点について」が 3844 文で合計 12044 文であった。

教員による自己点検報告書の分析は、フリーソフト KH Coder を用いてテキストマイニングを行った。まず複合語を検出し、10 件以上検出された複合語については、1 つの単語として強制抽出するよう設定した。「学生による授業評価調査の集計結果について」と「学生の自由記述の内容について」と「今後の改善点について」の頻出 50 語を Table 14 に示した。

次に、出現パターンの似ている単語を線でつないだ共起ネットワークを作成し、Figure 1 から Figure 3 に示した。出現数による単語の取捨選択では最小出現数を 60 に設定し、描画する共起関係の絞り込みでは描画数を 120 に設定した。この図は強い共起関係ほど太い線で描画し、出現数が多

学生による授業評価調査の集計結果について		学生の自由記述の内容について		今後の改善点について	
抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
評価	1256	意見	1007	学生	904
学生	1004	多い	643	授業	896
授業	780	授業	524	内容	431
学内平均	636	学生	388	工夫	364
高い	426	楽しい	325	思う	330
項目	396	記述	277	理解	306
思う	375	難しい	275	考える	252
結果	312	内容	273	必要	233
理解	286	理解	202	授業内容	195
下回る	282	分かる	191	今後	179
上回る	279	説明	149	評価	172
授業内容	274	評価	145	理解度	164
良い	255	思う	142	課題	162
低い	250	実習	129	努める	159
総合評価	229	感想	126	多い	146
教員	217	見る	123	改善	138
内容	216	良い	118	説明	136
クラス	181	授業内容	113	感じる	130
多い	181	書く	111	興味	115
平均	178	コメント	106	難しい	112
工夫	161	板書	96	時間	110
私語	158	感じる	94	取り組む	104
考える	143	大変	92	指導	102
頂く	143	勉強	91	実習	100
取り組み姿勢	117	指摘	90	方法	96
全体的	114	早い	86	持つ	92
全て	111	課題	85	取り入れる	92
感じる	110	プリント	84	進める	92
集中	109	自分	83	演習	80
得る	108	自由記述	83	検討	80
必要	107	声	82	高い	78
改善	104	少数	81	行う	75
科目	98	興味	78	講義	75
回答	92	言う	76	高める	73
少ない	87	時間	75	学習	72
対応	87	好意的	71	教員	72
授業中	85	役立つ	69	板書	72
全体	85	教える	66	結果	69
質問	81	多数	62	丁寧	69
前年度	80	考える	58	教材	68
予想以上	79	複数	58	良い	67
昨年度	75	学べる	55	クラス	66
姿勢	75	指導	54	集中	66
理解度	74	満足	51	レベル	64
取り組み	73	聞く	50	分かる	63
すべて	72	役に立つ	50	プリント	58
居眠り	72	集中	49	私語	58
見る	72	必要	49	意識	57
昨年度	72	回答	48	努力	57
学生自身	71	少ない	48	心がける	56

い単語ほど大きい円で描画している。

Figure 1 から「学生による授業評価調査の集計結果について」では、“学生”、“授業評価”、“授業”、“内容”、“総合評価”、“高い”、“理解”、“工夫”、“必要”や“学内平均”、“平均”、“全て”、“項目”、“上回る”、“下回る”、“低い”や“居眠り”、“私語”、“注意”、“授業中”や“教員”、“取り組み”、“取り組み姿勢”、“姿勢”、“学生自身”、“評価結果”のような授業評価の高さや、平均値との比較に関する語のネットワークや授業アンケートの質問項目の内容に沿った語の結びつきが示された。さらに“全体”、“前年度”、“反省”、“改善”のような前年度との比較に関するネットワークが得られた。

Figure 2 から「学生の自由記述の内容について」では、“学生”、“授業”、“内容”、“難しい”、“楽しい”、“分かる”、“意見”、“多い”などのような学生の授業への感想に関する語のネットワークが得られている。“早い”、“スピード”、“板書”、“声”、“プリント”、“スライド”、“説明”、“理解”や“丁寧”、“教える”、“質問”や“具体的”、“事例”、“言う”、“話”、“聞く”、“勉強”、“学べる”のような教授法や教材に関わる意見に関する語のネットワークが

示された。

Figure 3 から「今後の改善点について」では、“授業中”、“私語”、“注意”、“集中”、“環境や、理解度”、“アップ”や、“配慮”、“板書”、“資料”、“意見”、“説明”、“難しい”、“取り組む”、“丁寧”、“心がける”や、“学生”、“授業”、“工夫”、“必要”、“感じる”、“理解”、“内容”、“興味”のような教授法や教材に関わる意見、今後改善への意欲に関するネットワー

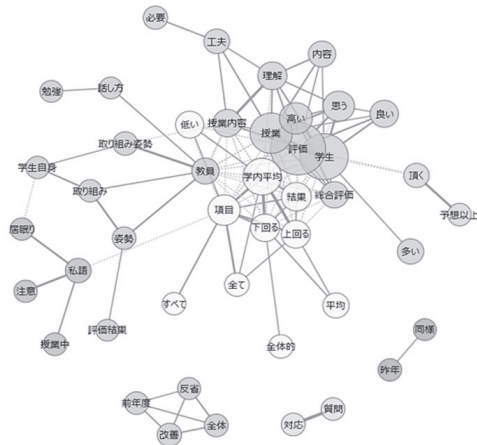


Figure 1 学生による授業評価調査の集計結果についての共起ネットワーク

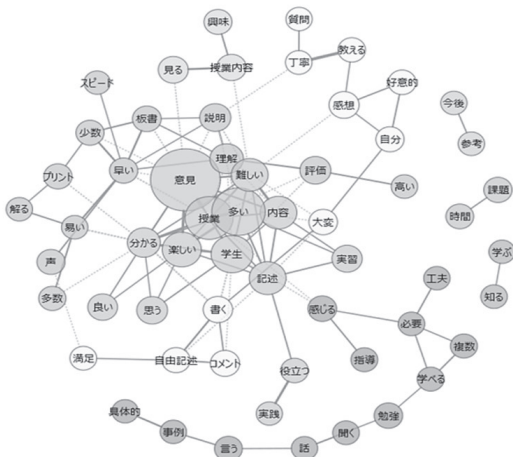


Figure 2 学生の自由記述の内容についての共起ネットワーク

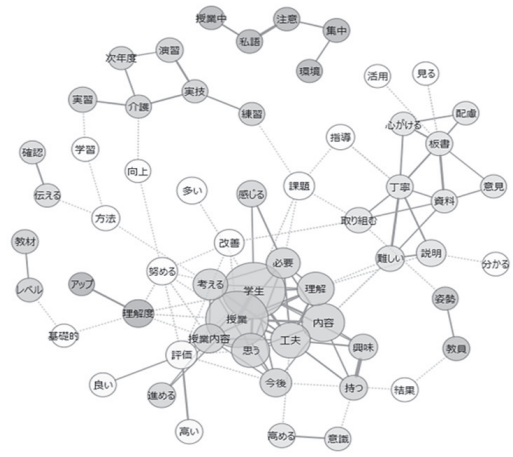


Figure 3 今後の改善についての共起ネットワーク

クが得られた。

2011 年度から 2014 年度の前期後期の、各時期の授業アンケートの総合評価の学内平均値をもとに、総合評価が学内平均より高かった授業 858 件と低かった授業 553 件に分けて分析を行った。各項目を要素に分解して抽出した頻出語の上位 20 位までを、授業評価高群と授業評価低群に分けて Table 15 から Table 17 に示した。

「学生による授業評価調査の集計結果について」では、“評価”、“学生”、“授業”、“学内平均”が両群ともに特に出現回数が多かった。授業評価高群は、“上回る”、“良い”、“頂く”の出現回数が多かった。具体的には“学内平均を上回る良い評価を頂いた。”などのコメントがあった。反対に授業評価低群は、“下回る”、“低い”の出現回数が多く、学内平均を下回っていることを、学生による授業評価調査の集計結果から読み取っていることを示している。その他、“工夫”の出現回数も多く、“内容をわかりやすく提供できる工夫を検討したい。”などの改善に向けてのコメントがあった。また“回答”の出現回数も多く“回答数が少なく、評価の良し悪しが二分した。”、“満足度の低さとともに回

Table 15 学生による授業評価調査の集計結果について頻出

授業評価高群		授業評価低群	
抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
評価	856	評価	412
学生	604	学生	400
授業	464	授業	334
学内平均	354	学内平均	282
高い	328	下回る*	205
項目	239	項目	184
思う	237	低い*	154
上回る*	226	理解	140
良い*	188	結果	138
結果	174	思う	138
理解	156	授業内容	137
総合評価	138	内容	116
授業内容	137	高い	98
教員	128	総合評価	91
内容	120	教員	89
平均	118	クラス	86
頂く*	115	平均	85
クラス	105	工夫*	78
多い	105	多い	78
私語*	97	回答*	73

* 授業評価高群と授業評価低群で異なる頻出語

答率の低さにも驚いている。”といった回答数の少なさに関する記述があった。

Table 16 学生の自由記述の内容について頻出語

授業評価高群		授業評価低群	
抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
意見	603	意見	404
多い	395	多い	248
授業	328	授業	208
学生	213	学生	175
楽しい	209	記述	127
内容	191	難しい	119
記述	164	楽しい	116
難しい	156	内容	106
理解	132	分かる	89
説明	103	理解	82
分かる	102	評価	80
感想*	92	思う	58
評価	91	課題*	54
実習*	89	指摘*	54
思う	84	プリント*	52
授業内容*	76	見る	48
見る	75	板書*	47
良い*	74	感じる*	46
コメント*	73	説明	46
自分*	68	書く*	45

Table 17 今後の改善点について頻出語

授業評価高群		授業評価低群	
抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
授業	540	学生	380
学生	539	授業	370
内容	254	内容	177
工夫	208	工夫	156
思う	206	思う	124
理解	199	必要	122
考える	152	理解	107
今後	124	考える	100
必要	116	授業内容	95
評価	109	理解度	82
授業内容	100	評価	79
課題	99	改善	74
多い	93	説明*	71
努める	89	努める	70
理解度	82	感じる*	66
興味*	81	課題	63
実習*	74	難しい*	57
改善	72	今後	56
時間*	72	多い	53
指導	65	指導	48

「学生の自由記述の内容について」では、“意見”、“多い”、“授業”、“学生”が両群ともに特に出現回数が多かった。授業評価高群は、“実習”、“授業内容”、“良い”、“自分”の出現回数が多かった。具体的には“実習授業に関して好意的な記述が多く…”、“授業内容に興味を持ってもらえたようである。”、“自由記述には「施設実習の振り返りができて良かった。」との記述が多く…”、“「難しい内容であったが、自分自身のためになった。」という感想が多かった。”のような記述があった。授業評価低群は、“プリント”、“板書”、“書く”の出現回数が多かった。具体的には“穴埋めのプリントを配布して欲しいという意見が多かった。”、“板書をノートして、説明や解説と重複してわかりづらかったとの記述があった。”、“ノートをとるテンポが少し早く、書くことが大変だったとの意見が複数あった。”などであり、学生が板書をノートに書くことへの抵抗が伺われる。“感じる”の出現回数も多く、“毎週の課題を「むずかしい」と感じた学生が多かったようです。”、“授業の中で作成する文書なども、到達度や速度にばらつきがあり、一律の指導では難しいと感じた。”などがあった。また、授業評価高群では、“感想”、“コメント”のニュートラルな意味の語の出現回数が多いのに対し、授業評価低群は“指摘”が多く、授業評価高群と比べるとネガティブで具体的な意見を学生から受けたことが分かる。

「今後の改善点について」では、“授業”、“学生”、“内容”、“工夫”、“思う”、“必要”が両群ともに特に出現回数が多く、授業評価が高かった群も低かった群も、授業への工夫の必要を感じていることが示された。授業評価高群は、“実習”、“時間”の出現回数が多かった。具体的には“実習の総括に向けて、モチベーションを高めることを意識して授業を進めた。”や“授業内容の選択と時間配分のメリハリ、演習・実技を工夫したい。”であった。授業評価低群は、“説明”、“難しい”の出現回数が多かった。具体的には“授業の理解度が悪いため、時間をかけて説明する必要があると思いました。”、“授業評価、自由記述より授業内容が難しいのが浮き彫りになった。”であった。

考 察

本研究の1つめの目的は、4年間の学生による授

業評価得点の推移を把握することであった。短大全体で授業評価に変化があったか、さらに授業形態（講義、演習など）による授業評価の違いも捉えることを試みた。結果から、学生による授業評価は4年間でやや低下傾向にあることが明らかになった。これは講義も演習も同様の傾向であった。一方、教員による自己点検報告書では、授業評価が高い群も低い群も、授業改善を試みていることが示されている。しかしながら、学生による授業評価は4年間で向上せず、むしろやや低下しているのはなぜなのか。その理由を考察する。

教員の試みに反して学生による授業評価が向上しない理由の1つは、改善前の授業と改善後の授業を受ける学生が異なる点にあるのかもしれない。授業アンケートの実施時期は、学期末であり、授業担当者が学生の意見を受けて授業改善したとしても、改善した授業を受けるのは当人ではなく別の学生である。そのため、改善したということが学生による授業評価では点数として表れにくい可能性がある。学生から見て評価が低い授業は印象に残るが、そうでない授業は、いくら改善し、工夫を凝らしたものであっても、初めて受講する学生には「当たり前」と受け止められている可能性もある。学期末に測定する方式の学生による授業アンケートは、もともと授業改善が点数として表れにくい性質のものなのかもしれない。この点について改善を試みるとすれば、中間評価の導入が考えられる。細川（2007）は、授業評価調査における中間評価の有効性を検討し、一定の良い影響が得られたと述べている。今後は、学期末だけでなく、学期の中盤に学生に授業について自由記述等で改善してもらいたい点を記載してもらい、学期の後半に教員が学生からの指摘に対して改善を行い、学期末の授業アンケートでその成果を測定するという方式を検討することも必要かもしれない。この方法であれば、授業について要望を出した学生自身が、改善後の授業を直接受けることができるため、教員が試みた授業改善の成果がより明確になるはずである。

2つめは、学生の授業の理解力が低下している可能性である。これは学生の入学時の成績が把握できていないため推測の域を出ないが、もし学生の理解力が年々低下しているのであれば、教員が提供している授業の量や質が変わらなくても、学

生にとって授業はより難しく感じられ、授業への評価は低下する可能性がある。授業アンケートのみの分析だけでなく、入学時の学生の成績を把握する方法を検討する必要があるかもしれない。もし学生の授業の理解力が変化してきているならば、従来通りの教授法に固執しては教育効果が得られなくなる可能性もある。アクティブ・ラーニングを授業に組み込んだり、学生に授業外学習を促したりするなど、学生のレベルに合わせて柔軟に対応していくことが求められる。

3つめは、授業担当者が授業改善の具体的方法を獲得できていない可能性である。Web方式の授業アンケートは、授業のどの要素の評価が低いかを明らかにするが、どう改善するかは個々の授業担当者に任されている。学生による授業に対する自由記述でも同様のことが言える。教員による自己点検報告書の中には、「学生からの自由記述は白紙が多く、書いてあったとしても授業改善の参考にならないという」趣旨の意見があった。このように授業アンケートでは、授業担当者に授業改善の方法までは提供できず、その結果、授業改善が進んでいないのかもしれない。これまでFD委員会は、FD研修会の情報を教員に連絡し、研修会への積極的な参加を促してきた。しかし、実際に他大学まで出向いて研修会に参加する教員はごく少数である。鍛治谷・北村・金津・榊原（2016）は、四條畷学園短期大学がFD活動の一環として実施した「教員相互による公開授業参観」の報告書を分析したところ、公開授業参観では授業改善を実現するための具体的な方法や工夫、戦略等を授業担当者が獲得するまでには至っていないことが示された。授業を改善するための具体的な教授法を得ることは、教員個人の努力や、これまでFD委員会が提供してきた授業アンケートや公開授業参観では限界があるのかもしれない。今後は、学内で授業改善に役立つ研修会を実施するなどの取り組みが求められる。

本研究の2つめの目的は、アンケート項目が妥当なものであるか検討することであった。2005年度から2008年度まで実施した授業アンケート項目は、講義科目で16項目、実技科目と演習科目で20項目あり、学生の負担が大きかった。項目間の相関が高く、学生が項目の区別をせず同じ評価点を連続してつける傾向も見られた。そこで、2011年

度から実施したアンケートは、10項目に項目数を減らし、講義科目、実技科目、演習科目の区別をなくした。さらに、学生による教員の授業評価の項目だけでなく、学生による自己評価の項目を設け、学生に自分自身の受講態度を振り返って点検させた。これら作成した項目が、学生が授業評価をする上で妥当なものかどうかを検討した。さらに学生の授業への取り組み姿勢と、教員の取り組み姿勢と授業内容との関係についても分析を行った。

結果から、教員の取り組み姿勢と授業内容のA)教員の姿勢(授業の「教え方」)とB)授業の内容(授業の「中身」)とC)総合評価の相関は非常に高かった。したがって、2005年度から2008年度に実施した前回のアンケートと同様に、これらの項目は学生には区別されていない可能性がある。つまり、項目内容を変えたり、項目数を減らしたりするなどの改定が必要になる。

さらに、学生の授業への取り組み姿勢と、教員の取り組み姿勢と授業内容との関係についても分析を行ったところ、学生の授業への取り組み姿勢と、教員の取り組み姿勢と授業内容には、弱いまたは中程度の相関があり、学生が自らの授業への取り組み姿勢が良いと自己評価する授業では、教員の取り組み姿勢と授業内容の評価も高くなる傾向があった。学生の取り組みと授業内容の評価が相互に関係していることが明らかになった。

また、学生の取り組み姿勢について、学生は「授業中に私語、メール、居眠りなどしませんでしたか」と「授業中、勉強に集中していると思いますか」の2項目で、自身の受講態度を「やや良い」と評定していた。学生自身は授業への取り組み姿勢に問題をあまり感じていないようである。しかしながら、この学生の自己評価が妥当かどうかは検討の余地がある。今回の授業アンケートでは、学生の取り組み姿勢については学生の自己評価のみで、教員の学生の評価はデータが取られていないため明らかではない。しかし、実際には学生の自己評価と教員からの学生への評価とは乖離があるケースも存在しているだろう。この点を明らかにするためには、授業アンケートで得られた学生の自己評価による到達度と、教員が得た学生の最終成績とを比較する試みも、今後の授業アンケートに組み込むことも検討しなければならない。

なお、大山(2003)や藤田(2005)は、授業アンケー

トで使用する尺度の信頼性と妥当性の確保は難しいと述べている。さらに阿久津(2014)は、授業評価アンケートについて、妥当性と信頼性を満たさない尺度を用いた調査結果は、たくさん集めても、長期間実施しても役立たないと述べている。そもそも授業アンケートは何のために実施しているのか、目的を達成するためにはどんなアンケート項目が妥当なのか、項目数や実施回数はどれくらい絞ればよいのかも合わせて検討する必要があるだろう。例えば、授業アンケートの目的を、授業改善に焦点化するのであれば、改善が必要と判断される授業にのみ集中してアンケートや少人数のインタビュー調査を実施し、改善案を収集するという方法も考えられるだろう。

この他にも、アンケートの実施方法の問題として考えられるのは、学生がアンケートを実施する際の負担が大きい点である。学期末に全授業で一斉にアンケートを実施するため、学生は短期間に何回も授業アンケートに回答することになる。学生の負担を考慮して前回の授業アンケートから項目数を大幅に減らしたが、それでも負担は大きく、学生は授業アンケートで横並びに同じ評価をつけた可能性もある。

3つめの本研究の目的は、教員による自己点検報告書の分析であった。自己点検報告書は自由記述であるため、これまで詳細な分析がなされていなかった。本研究では、樋口(2014)の計量テキスト分析のためのフリーソフトKH Coderを使用し、テキストマイニングによって、より客観的に報告書を分析することを試みた。

学生の授業評価が高かった科目と低かった科目の特徴を抽出するため、授業評価高群と授業評価低群に分けて自己点検報告書の分析を行ったところ、一部頻出語が異なることが明らかになった。「学生による授業評価調査の集計結果について」では、授業評価高群は、“学内平均を上回る良い評価を頂いた。”のようなコメントが多かった。反対に授業評価低群は、学内平均を下回っていることを、学生による授業評価調査の集計結果から読み取っていることを示した。その他にも授業評価が低い群は、“工夫”の出現回数が多く、“内容をわかりやすく提供できる工夫を検討したい。”などの改善に向けてのコメントがあり、授業への工夫が必要であることを認識していることが示された。さらに、

授業評価低群は学生の授業アンケートへの回答数の少なさに関する記述が多かった。このように授業評価が低かった授業担当者は、授業アンケートの回答数が少ないことを理由の1つとして挙げているが、本研究の結果から授業アンケートの回答率の高さと授業アンケート項目の点数の高さには相関がないことが明らかになっている。したがって、授業アンケートの回答率の高さが学生の授業への取り組み姿勢と、教員の取り組み姿勢と授業内容に影響していないため、回答率が低いことで、授業評価が低下している可能性は考えにくい。

「学生の自由記述の内容について」では、学生が実習に役立ったと感じた授業、自分自身の役に立ったと判断した授業が、高い評価を得ていることが示されたと言える。学生にとって、現場に出た時に役立つ内容であること、自己関与の高い内容であることが重要であることが分かる。教員は、授業が学生にとって役立つ内容であること、価値の高い内容であることを示し、学生の授業への自己関与を高めていく努力をしていく必要がある。

授業評価低群のコメントからは、学生が板書をノートに書くことへの抵抗が明らかになった。学生は授業評価が低かった教員に対して、板書量が多いと指摘している。学生は書き取ることに気を取られて教員の話を聞く余裕がなく、授業についていけないのかもしれない。また、自己点検報告書の中には、“毎週の課題を「むずかしい」と感じた学生が多かったようです。”、“授業の中で作成する文書なども、到達度や速度にばらつきがあり、一律の指導では難しいと感じた。”などのコメントがあり、学生によっては授業の難易度が高すぎる可能性が示唆された。今後は、学生の能力と授業内容の難易度を考慮しながら、配布資料の穴埋めの割合や板書量について検討する必要がある。

「今後の改善点について」では、授業評価が高かった群も低かった群も、授業への工夫の必要を感じていることが示された。授業評価高群は、“実習”、“時間”の出現回数が多かった。具体的には“実習の総括に向けて、モチベーションを高めることを意識して授業を進めた。”や“授業内容の選択と時間配分のメリハリ、演習・実技を工夫したい。”であった。実習に参加することが、普段の授業への学生のモチベーションにつながっており、それを学生に意識化させること、限られた授業時間を有

効に使うことが大切であることを授業担当者が認識していることが明らかになった。

一方で、授業評価低群は、“授業の理解度が悪い”ため、時間をかけて説明する必要があると思いました。”、“授業評価、自由記述より授業内容が難しいのが浮き彫りになった。”とコメントしており、説明に時間をかけること、授業の難易度を検討することが改善策として示された。前述したが、4年間で授業評価は緩やかに低下しており、授業担当者個人の努力で授業改善を試みるには限界がきているのかもしれない。今後は、教授法について研修会を実施するなどの組織的な介入を試みる必要があるだろう。

引用文献

- 阿久津洋巳 (2014). 授業評価アンケートは何を評価しているのか 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要 第13号 245-525.
- 藤田哲也 (2005). 授業評価に対する心理学的アプローチ 名古屋高等教育研究 第5号
- 樋口耕一 (2014). 社会調査のための計量テキスト分析－内容分析の継承と発展を目指して (KH Coder Index Page <http://khc.sourceforge.net/>)
- 細川和仁 (2007). 授業評価調査における中間評価の有効性 秋田大学教養基礎教育年報 1-9.
- 鍛冶谷静・北村瑞穂・金津春江・榊原和子 (2016). 教員相互による公開授業参観の成果と課題－授業担当者及び参加者による報告書のテキストマイニング分析を通して－ 四條畷学園短期大学紀要 49, 47-56.
- 大山泰宏 (2003). 「大学教育評価論」 京都大学高等教育研究開発推進センター編「大学教育学」 培風館 pp.39-62

－ 2017. 3. 17 受稿、2017. 3. 21 受理－

