

大学生による「授業評価」の評価に関する調査

— 授業評価導入初期3年間の結果から —

First Three-Year Evaluation of Rating by Students
for Their Teachers' Teaching Performance

増田 公男

Kimio MASUDA

問 題

大学教員の能力や資質を高めるための開発活動であるFD (Faculty Development) の一環として、学生による授業評価が多くの大学で行われるようになってきた。最近では、2004年3月に文部科学省は、「大学における教育内容等の改革状況について」と称して、1)カリキュラム改革、2)授業の質を高めるための具体的取り組み、3)大学院の整備・充実、4)単位互換、編入学等「開かれた大学」への取組、5)自己点検・評価、外部評価の実施の5つの観点から現状について報道発表している。学生による授業評価の実施は、2)のなかで Semester 制の採用、シラバスの作成、履修科目の上限設定、厳格な成績評価、FDの実施とともに取りあげられており、以前のFD活動のひとつという位置づけから、独立した項目となり、文部科学省はその重要性より高めているものと考えられる。その時点(2002年度)での実施状況は、シラバスの作成が97%と最も高く、授業評価は Semester 制と同様に84%に達していた。

大学での授業評価は、以前から多くの大学で取り入れられていたわけではなく、Table 1のように1992年度では5%程度であった。

Table 1 学生による授業評価の実施大学数の経年変化

年度	国立	公立	私立	合計	増加数
1992	9	0	29	38	
1994	39	6	93	138	100(2年)
1995	56	8	114	178	40
1996	64	8	150	222	44
1997	76	12	184	272	50
1998	84	23	227	334	62
1999	89	30	266	386	52
2000	93	36	322	451	65
2001	96	46	371	513	62
2002	97	61	416	574	61
2003	96	68	469	633	59
大学数	97	76	525	699	

注：大学数は2003年度現在

その後2年間に20%程度になり、それ以降毎年40~50校ずつ、約半数に達した1998年度から90%を越える2003年度までは毎年50~60校ずつ増加しており、この約十年の間に急速に浸透してきたといえる。

このような動向を背景に、大学における授業評価に焦点を絞った研究が急増している。本学で利用可能なインターネット上のデータベース検索システムであるMAGAZINEPLUSを利用し、全ファイル検索(キーワード-授業評価・大学)によって授業評価に関する研

Table 2 本邦における「大学での授業評価に関連した研究」の年次動向

掲載年	～1980	～1990	～1992	～1994
件数	4	19	13	36
～1996	～1998	～2000	～2002	～2004
78	58	131	168	141

研究件数を検索した。Table 2 に1990年以前は10年ごと、それ以降は2年ごとの研究件数を示した。大学での授業評価の一般化と比例して、研究数も1990年代の中盤から増加が目立ち、1999年以降は年間50～80件程度になっており2004年は62件であった。

さまざまな観点からの検討が加えられており、調査研究に的を絞ってみると、規模の側面からは、各大学や学部が行った授業評価をまとめたもの（最近のものではたとえば、専修大学経営学部自己点検評価実施委員会，2004；村田，2004；酒井・浅見，2004；坂本，2003など）と研究の多くを占める執筆者が自らの授業評価（複数の授業・教員や複数年などを含む）の結果の分析や対応についての報告に大別できる。内容面からは、両者とも方法やシステム、規定要因や影響要因に関するものが多数認められる。たとえば、評価の根本である調査項目に関して、南（2003a）は妥当性・信頼性について、佐藤（2001）は妥当性や効用について、それぞれ検討を加えている。また、牧野（2001，2002a，2002b等）は満足感、成績、受講態度などとの関係を、さらに藤田（2000）は自己評価との関係を検討している。こうした内部的要因だけでなく外部的な要因も検討され、古宮（2003）は実施時期との関係を検討しており、藤井（2001）や南（2004）などの受講者数（クラスサイズ）との関係に関する研究では、クラスサイズと授業評価は負の関係にあるという結果をみいだした。また、太田（2004）は、プレゼンテーションソフトを用いた形式の講

義形式について詳細に検討を加えている。

このように種々の観点からの研究が実施されているが、学生の所属する大学等で実施している授業評価について、彼ら自身に評価させるという側面を調べた研究はほとんどみられない。そうしたなかで、宇田・中井ら（2002）は授業評価後の学生たちの捉え方を検討した。回数、時期、項目数など形式的な面についての学生の意見がひとつの核になっており、そこでは学生たちは、多く面で現行の方法を支持していた。もうひとつの核は、各項目の必要性と学生の授業評価そのものに対する考え方についてであった。前者に関して、17項目の質問項目の各々に対してその必要性を検討したところ、大多数の項目で受け入れられており、否定的意見は20%以下にとどまり、25%を越えたのは「予習、復習をするなど、積極的に取り組んだ」だけであった。後者については、授業評価の長所や問題点を8項目についての賛否を求めるものであり、全体としては授業評価を肯定的にとらえていた。これらの項目のなかには、本調査といくつかの類似した項目があるので比較したい。

本研究は本学に授業評価が導入された初期の3年間の授業評価について、評価者である学生がその内容、方法等の利点や問題点について、どのように考えているかを評定尺度を用いた調査法を用いて、明らかにすることを目的として計画された。

本調査は以上のような目的をもち計画されたが、本学における授業評価導入の経緯とその後の経過についてふれておきたい。学内に設置された大学教育の研究委員会から、1988年に大学改革のための13項目の提言が教授会に対して答申され、それらのなかに学生による授業評価が取りあげられていた。その後、自己評価制度導入特別委員会が1993年に設置され、その答申のなかで1994年度から「学生

による授業評価」が実施されることが盛り込まれた。当初の4年間は授業担当者全員の演習・実験科目を除いてすべての科目について、前期と後期に実施された（いずれの期も授業期間の後半実施。通年科目は後期実施）。その後、当時の実施主体であった自己評価委員会は、本学のそれまでの授業評価について、専任・非常勤教員へのアンケートを試み、それを基にした委員会での検討の結果、2000年度からは質問項目を増加させるとともに（授業種別によって4～7項目追加）、実施科目数等についても改めた。なお、結果の概要については、教員の授業評価の結果に基づくレポートを中心にVOX POPというタイトルの冊子としてまとめ、これまで4巻作成し学生に配布している。各レポートの執筆者は、当初の2巻（金城学院大学自己評価委員会、1995、1997）は一部の有志等であったが、最近の2巻（金城学院大学自己評価委員会、2002、2005）は全専任教員になった。

方 法

(1) 調査対象および時期

本研究の調査対象は、筆者の所属する女子のみからなる大学の短期大学部の1年生合計302名で、入学年度ごとの内訳は、1995年度入学生109名、1996年度入学生112名、1997年度入学生81名であった。調査は、各年度の最終講義の時間に行われ、いずれも授業評価後6ヶ月以内であった。

(2) 調査用紙

本研究の調査で使用した質問紙は、B4判縦2頁からなり、全部で67項目から成り立っていた。各々の年度によって特有の項目が3項目あったが、今回の分析からは除いた。

調査項目は3つの領域に分かれており、

(1)マークシートによる回答に関する38項目、

(2)自由記述に関する11項目、(3)今後の課題や要望に関する18項目から成り立っていた。回答方法はすべて「そう思う(5)」、「どちらかといえばそう思う(4)」、「どちらともいえる(3)」、あまりそう思わない(2)、「そうは思わない(1)」の5段階で評定で評定するようになっていた。

(3) 本学の授業評価の内容

本学で使用しているマークシート法による授業評価の質問項目は、授業種別別に講義科目用、実験・実技用、体育実技用、外国語科目用、情報教育科目用の5種類があり、項目数は12項目（他に担当者が独自に設定できる2項目がある）で「そう思う(5)」、「どちらかと言えば、そう思う(4)」、「どちらとも言えない(3)」、「あまりそう思わない」、「そうは思わない(1)」の5段階で評定するようになっていた。なお、質問項目の余白（B5判の約2/5）には自由記述欄があった。設問は、「内容」、「教員」、「方法」、「授業参加」等に関係した領域について問うものであった。

結果と考察

(1) 年度間の関係

まず、年度間の質問項目への評価の関係を調べるために、67項目の平均値をもとにして各々の相関値を算出した。その結果、3つの年度間にはそれぞれ高い正の有意な相関関係がみいだされた（1995年度と1996年度間 $r=.848, t=12.868, df=65, p<.001$; 1995年度と1997年度間 $r=.840, t=12.464, df=65, p<.001$; 1996年度と1997年度間 $r=.883, t=15.149, df=65, p<.001$ ）。

このように、全体としては比較的安定した評価がなされていた。そこで、項目ごとの各年度の平均評価値から年度間の平均評

Table 3 項目毎の3年間での最大変動値の度数分布

最大変動	項目数	合計項目数	累積百分率
0.10以内	7	7	10.4%
0.15以内	11	18	26.9%
0.20以内	7	25	37.3%
0.25以内	5	30	44.8%
0.30以内	10	40	59.7%
0.35以内	6	46	68.7%
0.40以内	4	50	74.6%
0.45以内	5	55	82.1%
0.50以内	5	60	89.6%
0.55以内	3	63	94.0%
0.60以内	2	65	97.0%
0.65以内	2	67	100.0%

価値の差異を産出し、より後年の平均値からより前年の平均値を減じ、項目ごとの年度間の最大差異値を求めた。Table 3 に示したように、±0.2以内の変動にとどまった項目は全体の37%に達しておりこうした観点からも比較的安定していることがわかる。±0.2以上0.4以下という中程度の変化は同じく37%で、±0.4以上という比較的高い変動を示した項目も25%あった。

きわめて安定していた±0.1以内の変動項目7項目と大きな変化を示した±0.5以上の7項目については、Table 4 に掲載したのは、「授業評価に基づく対処」37)と「感情の影響」10)についての項目であった。前者は授業評価の実施後の重要な要素である結果に基づく対応についてであり、この間、個別に十分なフィードバックがなされ

Table 4 評価が安定していた項目と不安定であった項目の最大変動値と平均値と標準偏差 (S D) (後の年度-前の年度)

項目番号	変動が±0.1以内の項目	最大変動値	平均値	S D	
13)	5段階評価はしにくい	-0.020	2.99	1.24	
30)	休講の多さも評価すべき	-0.038	2.47	0.99	
50)	結果は信憑性に足る	-0.043	3.17	0.77	
37)	対処の方法を報告させるべき	-0.086	3.82	1.04	
35)	評価の方法は各教員に任せるべき	-0.090	3.19	1.06	
48)	過度の要求や横暴の抑止力	-0.092	3.38	1.06	
10)	教員に対する感情が影響する	-0.095	3.71	1.09	
項目番号	変動が±0.5以上の項目	最大変動値	平均値	S D	該当年度
43)	自由記述に書いても対応されない	0.642	3.69	1.10	96-95
32)	嫌いな教員は内容がよくても高くならない	0.611	3.19	1.30	97-96
2)	教員の授業への評価との差に気づける	-0.569	3.39	0.97	97-96
45)	自由記述はマージットよりよい	-0.551	3.28	1.05	96-95
14)	評価しにくい項目がある	-0.533	3.56	1.15	97-95
17)	時間不足の教員には負担	-0.525	3.00	1.21	97-95
24)	出席していない人等がするのはおかしい	-0.502	3.94	1.02	97-95

なかったことを示唆している。ただし、この背景には授業評価そのものが開講期間の終盤に行われ、教員が結果を知ることができるのが試験期間終了後であったことも影響していることに留意する必要がある。また、前述のように大学としては、初年度の授業評価の結果に基づき「学生と教師を結ぶ授業改善レポート」と称する副題がつけられた VOX POP を発行し（金城学院大学自己評価委員会、1995）、座談会、専任・非常勤の教員の27名のレポートと教員による全体の統計分析等を掲載し学生にも配布した。また、後者については、次節でも高得点項目として取り上げるが、それだけでなく入学年度に関わらず高得点で安定しているとともに、変動の大きい項目の第2位に位置する「嫌いな教員は内容が良くても高くない」32)が、後の年度の方

が高くなっているのは、全体の授業評価の方向性として決して望ましいものとはいえないであろう。

評価段階すなわち1から5の度数分布が年度間で異なるか否かを χ^2 検定によって分析した。その結果、67項目の内29項目(43.3%)で有意な差異が、7項目で有意な傾向が認められた。このように3年間の間に全体としては安定したが、項目毎にみると変化していた。

(2) 高得点項目と低得点項目の特徴

まず、全67項目の平均値が3.30で中央値は3.37であり、中間値が3であることからやや黙従傾向がみられた。

3年間の平均値による高得点項目と低得点項目をそれぞれ10項目(各15%)をあげ、それらの特徴から学生の考える本学の授業評価への評価を探った (Table 5)。

Table 5 高得点項目と低得点項目各10位までの平均値と標準偏差 (S D)

順位	項目番号	高得点項目	平均値	S D
1	22)	各教員独自の問題意識を持つ項目にすべき	4.09	0.94
2	39)	自由記述欄が軽視されている	3.96	1.09
3	24)	出席していない人等がするのはおかしい	3.94	1.02
4	23)	いつも同じような評価になる	3.89	1.10
5	40)	自由記述は観点がないと記入しにくい	3.84	1.09
6	37)	結果に基づいた対処の方法を報告させるべき	3.82	1.05
7	47)	自由記述は日頃気づかないことがわかる	3.81	0.96
8	15)	最初は新鮮だが、次第に評価が適当になる	3.75	1.16
9	21)	ほとんどの項目が同じなのはよくない	3.75	1.10
10	10)	教員に対する感情が影響する	3.71	1.09
順位	項目	低得点項目	平均値	S D
1	64)	無記名だが評価に影響しないか心配	2.34	1.22
2	30)	休講の多さも評価させるべき	2.47	0.99
3	26)	評価を気にして注意等をしなくなる	2.55	1.05
4	31)	授業時間についての評価項目を入れるべき	2.59	1.17
5	62)	評価することで授業に積極的になった	2.66	0.89
6	29)	評価の段階は3段階でよい	2.77	1.19
7	65)	悪い評価を受けた教員は不利益を受けるべき	2.86	1.16
8	9)	教員は評価を受けやる気ができる	2.90	1.00
8	55)	自由記述欄だけでよい	2.90	1.12
10	28)	多人数の授業は少人数に比べ評価が低くなる	2.91	1.10

まず、「独自の問題意識を持つ項目」22)や「同じ項目はよくない」21)に示されており「同じような評価になる」23)や「評価が適当になる」15)にも通じる傾向として、学生たちは担当者である教員の個性が授業評価にも現れるべきであると考えており、そうなることによって評価にも能動的になることが予想される。

この質問紙には教師への感情との関係についての質問項目が4項目挿入されていたが、「評価に感情が影響する」10)では高い平均値が得られた。こうした結果は、松本(1996)の教員に対する好感度と授業への好感度は関係するという主張と一致していた。Russell & Gadberry (2000)も「講義内容よりも教員のパーソナリティの影響を受ける」という質問に対して61%が肯定的(5件法)に回答し、否定的であったのは17%にすぎず、本調査で示された「評価に感情が影響する」への回答、すなわち肯定60.6%、否定14.9%とほぼ一致していた。このように、評価者である学生自身がその影響を認めており、そうした側面を含めたものが授業評価であるという認識が必要であろう。

また、自由記述に関する項目が「軽視されている」39)、「観点がないと記述しにくい」40)、「気づかないことが分かる」47)の3項目入っており、その利点を生かすことが求められるとともに教員は記述するにあたって、観点を示す必要がある。だからといって、学生は低得点項目で現れているように「自由記述だけでよい」55)とも思っていない。

低得点項目の特徴のひとつは、項目番号30)や31)にあるように、休講や授業時間について評価項目を加えることには否定的であり、自らの授業への負担増を好まない傾

向が示されている。さらに、「教員に受講態度も評価させる」63) (2.99)においても、平均値や中央値より低くなっていた。また、26) (教員の注意)、62) (学生が積極的になる)、9) (教員のやる気)の項目が低くなっており、学生たちは自らも教員も授業評価を実施することでの積極的な変化は、あまり考えていないようであった。

また、いずれの大学においても一般的な形式であるが、無記名式で行っていることもあり、学生たちは授業を評価することで自らの「成績評価に影響をする心配」64)で最も低くなっているのは、健全な形で授業評価が行われていることを意味している。ただ、牧野(2003)のように無記名式であろうが記名式であろうが、授業評価の結果に差はないという報告(特に授業評価が高い授業の場合)もある。他方、単位修得通知後の評価では不認定者は評価が下がり(牧野, 2002b)、認定・不認定を想定しての評価でも、認定された場合の方が評価が高かったという(南, 2003b)報告もある。いずれにせよ、今回のように、学生たちが成績評価への懸念をもたずに授業を評価できている現状は、望ましい傾向といえる。

(3) 質問項目の側面別の因子分析

① マークシート関連項目

マークシートによる回答に関する質問項目に関して、その肯定的側面、否定的側面に分け、それぞれについて因子分析を実施した。なお、分析にあたっては、主成分分析を施行し固有値1以上の因子数について因子分析を行い、バリマックス法による直行回転を行った。

まず、肯定的側面に関する10項目に関しては、Table 6に示したように3因子を得た。第I因子には「学生にとっての利点」に関する因子で4項目が、第II因

Table 6 マークシート項目の肯定的側面に関する回転後の因子負荷量

項目	項目内容	I	II	III	共通性
2)	教員の授業への評価との差に気づける	0.728	-0.059	0.238	0.590
1)	学生の意見が反映できる	0.718	0.233	-0.003	0.570
3)	様々な側面を数量化できる	0.716	0.296	-0.032	0.601
4)	過度の要求などへの抑止力になる	0.620	0.017	0.285	0.465
9)	教員は評価を受けやる気ができる	0.186	0.826	-0.031	0.719
7)	評価されることで意欲的になる	0.238	0.726	0.172	0.613
8)	授業への取り組みへの反省点になる	-0.003	0.709	0.243	0.563
6)	独自項目があるのはよい	0.103	0.031	0.666	0.454
11)	教員に対する感情を伝えられる	-0.013	0.317	0.606	0.468
5)	要望等を知れる	0.401	0.082	0.635	0.570
	因子寄与率	22.056	19.655	14.417	56.127

Table 7 マークシート項目の否定的側面に関する回転後の因子負荷量

項目	項目内容	I	II	III	IV	共通性
23)	いつも同じような評価になる	0.732	-0.033	0.099	0.068	0.551
15)	最初は新鮮だが、次第に評価が適当になる	0.611	-0.039	0.168	0.403	0.566
12)	質問が機械的である	0.591	0.195	0.074	-0.282	0.473
21)	ほとんどの項目が同じなのはよくない	0.523	0.358	-0.113	-0.064	0.417
38)	平均点の結果から対処は難しい	-0.053	0.781	0.162	0.130	0.655
37)	結果に基づいた対処の方法を報告させるべき	0.058	0.693	-0.117	0.067	0.501
24)	出席していない人等がするのはおかしい	0.325	0.531	0.097	0.058	0.400
26)	評価を気にして注意等をしなくなる	-0.119	-0.049	0.720	0.152	0.557
18)	紙と時間と費用の無駄	0.478	0.052	0.658	0.045	0.667
19)	強制的な感じがする	0.433	0.205	0.630	0.056	0.629
10)	教員に対する感情が影響する	0.190	-0.066	-0.158	0.735	0.605
13)	5段階評価はしにくい	0.115	0.196	0.281	0.679	0.592
14)	評価しにくい項目がある	0.038	0.232	0.323	0.589	0.592
	因子寄与率	16.337	12.943	12.778	12.703	54.762

Table 8 自由記述項目の回転後の因子負荷量

項目	項目内容	I	II	III	IV	共通性
47)	自由記述は日頃気づかないことがわかる	0.845	0.047	0.133	0.065	0.743
48)	過度の要求や横暴の抑止力	0.818	-0.027	-0.158	0.081	0.702
46)	教員の勘違い、思いこみ等を是正できる	0.803	0.007	0.154	0.067	0.673
41)	観点を指示して欲しい	0.046	0.826	0.020	0.032	0.686
40)	自由記述は観点がないと記入しにくい	0.012	0.786	-0.284	0.042	0.700
39)	自由記述欄が軽視されている	0.001	0.656	0.119	0.240	0.502
42)	文章で記述するのはおっくう	0.090	0.200	-0.785	0.105	0.675
45)	自由記述はマークシートよりよい	0.196	0.063	0.772	0.241	0.697
43)	自由記述に書いても対応されない	0.053	0.156	-0.188	0.803	0.708
49)	内容をまとめて伝えて欲しい	0.205	0.034	0.253	0.711	0.613
44)	要望等で言えないことを書ける	0.499	0.127	0.493	-0.142	0.502
	因子寄与率	21.886	16.594	15.400	11.716	65.696

子には「評価によるやる気」に関する因子で3項目が、それぞれ該当した。第Ⅲ因子には、残りの3項目が対応し、強い関連性は認められず、「その他の利点」に関する因子と考えられる。

マークシート項目に関する否定的側面に関する13項目の因子分析については、4因子で最適解を得た。Table 7に示したように、第Ⅰ因子は「全体としての評価のしにくさ」に関する4項目で、第Ⅱ因子は「結果に基づく対処と評価者の資格」に関する3項目であった。第Ⅲ因子は項目間に類似性は乏しく「全般的な問題」に関する因子で、最後の第Ⅳ因子は「評価方法と項目の問題」であった。

マークシート項目に関する肯定・否定の2つの側面からの因子分析に関しては、因子所属は明瞭ではなく、因子構造もややわかりにくいものになっていた。

② 自由記述関連項目

11項目からなる自由記述に関する因子分析については、4因子で最適解を得た。Table 8に示したように、第Ⅰ因子は「評価による教員への影響」で、第Ⅱ因子は「自由記述のしにくさと問題点」で、第Ⅲ因子は「自由記述のよさ」に関する因子で、最後の第Ⅳ因子は「自由記述でのフィードバック」であった。なお、44)の項目に関しては、第1因子と第3因子に負荷量が分散した。

大学における授業評価が一般化して以降、多くの教員が日常の授業に取り入れている授業改善の取り組みの主要なものが、この自由記述欄を記名式にし毎時間行っているような形式であり、代表的な方法に織田(1991)の開発した「大福帳」がある。織田(1999)によれば、これは、授業回数分の記述が可能な厚紙の

冊子に、毎回授業の終わりに学生が授業に関して感想・提案や質問などを自由に記述し、1週間の間に教員がコメントを記入し、次回の最初に返却し、代表的な意見や質問などを紹介し、それを繰り返しながら授業を進行していくというものである。彼は、「大福帳」の効果として、出席促進、積極的な授業態度、信頼関係、授業理解促進と学習定着、自己変容過程の確認といった種々の側面をあげている。今回の調査での自由記述に関する結果は、この「大福帳」形式の導入により問題点の改善につながることを示唆している。織田(1991)も指摘するように、学生がこの種の手法に好意的であることや教員がコメントをもらうことにより励みになることが、重要な意味をもっていることはいうまでもないが、当初からのこの手法の前提である大人数での講義形式の授業では、なかなか成立しにくい学生と教員のコミュニケーション機能を強調しておきたい。授業評価の一環としての自由記述による評価より、フィードバック効果・形成的評価、指摘や要望に対応されるという点で、日常の授業のなかで導入することの意義の方が大きいものと思われる。

(4) その他の項目について

学生が教員の授業を評価する場合にはしばしば論議の対象になる事項として、評価の信頼性ないしは主観性の問題がある。学生に対して評価することへのふさわしさは問えず、評価する権利を持つというのが出発点であるという主張(秦野, 2004)に異を唱える意図はないが、本調査での学生の回答について5件法を3段階にまとめると、信頼できる27%、できない13%で残りの60%はどちらともいえないとなっており、神

谷（2002）の3段階にまとめた場合の「信頼できる」が女子で30%弱（男子では20%前後）の結果ともほぼ一致した。一方で、ここでは「評価には責任がともなう」61）（平均3.41，肯定率43.4%，否定率13.9%）や「出席していない人等がするのはおかしい」24）（平均3.94，肯定率67.2%）といった項目で平均値が高くなっており，学生たちの評価にはまじめな姿勢がうかがわれる。ただ，「いつも同じような評価になる」23）が3.89で肯定率68.2%，「面倒くさい」16）3.67で肯定率59.9%と評価に対する正確さに疑念を抱かせるような結果も現れていた。

授業評価後の教員の対処や対応に関する項目のなかで「結果に基づいた対処の方法を報告させるべき」37）は，先に示したように3.82と高得点項目の6番目にあつたので，その他の関連項目についても調べたところ，「自由記述のまとめ」49）（3.64）や「学生への報告」36）（3.60）でいずれも上位20位以内で比較的高い値を示したが，「冊子として配布」27）（3.26）までは強くは求めていないようであった。

また，前述の宇田・中井ら（2002）の学生の授業評価への意見についての8項目の質問のうち5項目は類似した内容になっていたののでそれらを比較すると，両者とも授業評価に対して肯定的であるが，本研究の調査対象の方がやや懐疑的な傾向が現れた。特に何度も同じような項目に対して回答することへの抵抗は，本研究では59.9%で2倍を超えており，専門的な価値を評価する能力はないについては，いずれも肯定の方が多くはなっているが，その割合は本研究の方が，1.5倍程度（本研究46.4%）高くなっていた。ほぼ一致していた項目は，前述の評価者の資格（出席していないもの・聴いていないもの・態度の悪いもの）に関

するもので，ともに約2／3程度が一定の資格の必要性を認めていた。

要 約

本研究は，筆者の所属する女子のみからなる大学で授業評価が導入された初期の3年間（1995年度から1997年度までの入学生で1年生の時点）の短期大学部で授業評価を経験した合計302名に対して，彼らが経験した授業評価について67項目による評定尺度（5段階）を用いた質問紙による調査法で評価させた。

その結果，各年度の項目ごとの平均値を用いた年度間の相関値は，年度間に有意な高い正の相関値が得られた。ただし，項目によって，ほとんど変動のない項目が最も多かったが，比較的高い変動を示した項目も認められた。

全体を通して高得点と低得点を示したものは，前者では評価方法について教員の個性や独自性を求める項目，自由記述の利点や生かし方についての項目等，後者では自らの授業への負担増につながる項目，教員・学生の授業評価による積極的変化につながる項目等であった。

マークシートによる方法の肯定的側面（10項目），否定的側面（13項目）および自由記述に関する側面（11項目）についてそれぞれ因子分析を行ったところ，順に3因子，4因子，4因子をみいだすことができた。そのなかで自由記述に関しては，「評価による教員への影響」，「自由記述のしにくさと問題点」，「自由記述のよさ」，「自由記述でのフィードバック」の4因子であった。

引用文献

- 藤井 亀 2001 授業評価アンケート調査の解析について 日本私立大学連盟(編)大学の教育・授業の未来像 東海大学出版会 107-117.
- 藤田哲也 2000 学生の受講態度の自己評価と授業評価との関係について 光華女子大学研究紀要 38, 249-268.
- 森野悦子 学生による授業評価(1)その現状と課題 白百合女子大学研究紀要 40, 85-107.
- 神谷俊次 2002 学生による授業評価—学生の観点による評定項目の検討 アカデミア人文・社会科学編(南山大学)75, 37-65.
- 金城学院大学自己評価委員会(編) 1995 VOX POP—学生と教師をつなぐ授業改善レポート—金城学院大学
- 金城学院大学自己評価委員会(編) 1997 VOX POP—学生と教師をつなぐ授業改善レポート—vol.2 金城学院大学
- 金城学院大学自己評価委員会(編) 2002 VOX POP—学生と教師をつなぐ授業改善レポート—vol.3 金城学院大学
- 金城学院大学自己評価委員会(編) 2005 VOX POP—学生と教師をつなぐ授業改善レポート—vol.4 金城学院大学
- 古宮 昇 2003 学生による授業評価の, 実施時期が評価に及ぼす影響 大阪経済大学論集 54(2), 407-411.
- 牧野幸志 2001 学生による授業評価の規定因の検討(1)—多変量解析を用いた因果モデルの検討—高松大学紀要 36, 55-66.
- 牧野幸志 2002a 学生による授業評価, 満足感と成績との関係—成績の悪い学生は本当に授業を酷評するのか?—高松大学紀要, 38, 35-47.
- 牧野幸志 2002b 学生による授業評価, 満足感と単位取得との関係—単位不認定の学生は, 授業に不満を抱くのか?—高松大学紀要, 38, 49-61.
- 牧野幸志 2003 学生による授業評価の規定因の検討(3)記名式による調査が授業評価に与える影響 高松大学紀要 40, 63-75.
- 松本恒之 1996 大学生による授業評価の信頼性に関する一考察 東洋大学文学部紀要教育学科・教職課程編 22, 175-182.
- 南 学 2003a 学生による授業評価の信頼性と妥当性に関する検討 松山大学論集 14(6), 55-67.
- 南 学 2003b 単位の認定・不認定の予告が授業評価に与える影響 大学教育学会誌 25(2), 68-74.
- 南 学 2004 学生による授業評価におけるクラスサイズの効果 松山大学論集 16(2), 57-75.
- 文部科学省 2004 報道発表2004年3月23日 大学における教育内容等の改革状況について http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/16/03/04032301.htm#001
- 村田 治 2004 関西学院大学におけるファカルティディベロップメントへの取り組み—Web上でのシラバスと授業評価システムの連携例(特集 I T 活用によるファカルティディベロップメントへの取り組み(3)) 大学教育と情報 12(3), 5-7.
- 織田輝準 1991 大福帳による授業改善の試み—大福帳効果の分析 三重大学教育学部研究紀要(教育科学) 43, 165-174.
- 織田輝準 1999 授業の評価を活かす 2 アンケートで学生の声を聴く—case 31「大福帳」の試み 伊藤秀子・大塚雄作(編) 大学授業の改善 有斐閣 186-191.
- 太田伸行 2004 授業評価を用いた授業改善の試み—プレゼンテーションソフトを用いた講義形式—愛知工業大学研究報告 第39号A平成16年, 39-A, Mar. 45-53.
- Russell, A. & Gadberry, L. 2000 Student opinion of faculty evaluations, A five year comparison; Fall 1994 and Spring 2000, Southwestern Oklahoma state University Student Opinion of faculty Evaluations Spring 2000
- 酒井 進・浅見和彦 2004 第5回「学生による授業評価」の結果について 専修経済学論集 38(3), 385-413.
- 坂本尚夫 2003 東北大学における授業評価—学生による全学教育の授業評価を中心に(特集 大学における教育内容等の改革状況について) 大学と学生 第一法規 463, 30-35.
- 佐藤広志 2001 学生による授業評価の妥当性と効

大学生による「授業評価」の評価に関する調査（増田 公男）

- 用 関西国際大学紀要 2, 113-127.
- 専修大学経営学部自己点検評価実施委員会 2004
平成15年度学生による授業評価に関する報告 専
修経営学論集 79, 111-119.
- 宇田 光・中井良宏・片山尊文・山元有一 2002
大学の授業改革に関する実践的研究—学生は授業
評価をどう受けとめたか 松阪大学紀要 20(1), 7—
41.