

進化する授業評価～リファインの試み～

三浦真琴

1. 学生による授業評価：概況

「学生による授業評価」に求められる制度的な意味や位置については、大学審議会答申や学校教育法の改正などをみることによって、その輪郭をたどることができる。それをたどるに当たっては聊か旧聞に属する事柄もあるが、現況につながる経緯を確認する為に必要な作業なので簡単に触れておく。

大学審議会答申「大学教育の改善について」（1991年）においては、本文ではなく「別紙」に教員の教育活動に対する評価の一工夫例として「学生による授業評価」があげられた。同じく大学審議会答申「高等教育の一層の改善」（1997年）では、ようやく本文において教育内容・方法の改善のための組織的取り組みの一つとして学生による授業評価を導入することが有効であるとされた。翌年の答申「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―」においては、「教育の質の向上のため、自己点検・評価や学生による授業評価の実施など様々な機会を通じて、継続的に大学の組織的な教育活動に対する評価及び個々の教員の教育活動に対する評価の両面から評価を行うことが重要である」との言及がなされている。

1991年（2月）の答申では「学生による授業評価」は大学の自己点検・評価に関する項目として取り上げられたが、この自己点検・評価の実施は同年6月の大学設置基準改正により努力義務とされた後、同基準の改正（1999年）に伴って義務化され、この時に努力義務とされた第三者による外部評価は、2002年の学校教育法改正により全大学における義務となる。この流れの中で「大学評価基準」には「学生による授業評価」が正当な価値・意味を持つものとして盛り込まれるようになった¹。すなわち「大学の認証評価において『学生による

授業評価』が公的に位置づけられ、その実施が求められること」になったのである（藤原、2008）。

しかしながら上記の答申をみると、学生による授業評価を導入する主たる目的、その眼目は必ずしも一貫してはいない。先述したように1991年答申においては「自己点検・評価」の項目として取り上げられたが、1997年答申は「教育内容・方法の改善」、1998年答申は「教育の質の向上」のそれぞれを授業評価導入の目的としており、「評価項目としての導入」から「個々の教員及び組織が教育活動を改善する手段としての導入」へと重点が移っているとみることができる（天野・南部、2005）。

このように「学生による授業評価」は、大学教育の改革を目指す自己点検・評価という大きなフレームワークの中でありながら、点検・評価の義務化を謳う側がその導入目的については示唆される活用方向に瞭然たる一貫性を明示できていないこと、換言するならば制度化に関する不特定な幅あるいは揺らぎもしくは緩やかな停滞あるままにしていたことを反映して、これを実施する側においては、精々、認証評価等の基準・観点で言及されている事項を取り込みはするものの、点検・評価の「根拠資料として活用する」といった志向性が働く」（藤原、2008）側面が強くなっていったことについては、これを否定できない。このように学生による授業評価には一種の不透明さがつきまとうし、これに対する大学教員の抵抗という「困難を除くために、いろいろな方法を用いて、教員の理解と協力を求める」ことが必要であるが（絹川、1992）、そのために大学が如何なる努力をしなければならぬのか、その具体的方策も示されてはこなかった。

かかる状況について松下（2005）は、学生による授業評価は「組織的・制度的な大学評価の一環

として取り組まれるようになって」から、すなわち大学の認証評価の中で公的な位置を得てから、全国に浸透していったが、「改善よりむしろ、『説明責任』の遂行が重視され、報告書作成のためのデータ収集で終わっている場合も少なくない」としている。同様に「外部評価に対する義務の履行という点が重視され、形だけの授業評価の実施となっていないだろうか。授業評価と授業改善を連結する努力が図られているのだろうか…授業評価アンケート調査が授業の改善という目的のために正しく機能しているかという点は、大いに疑問である」（松谷他、2005）との指摘も多い。

それは取りも直さず「学生による授業評価」という営為が大学教育改革というステージにおける教育評価全般の中で制度的な意味や位置を正しく獲得できていないことを意味している。その原因は、これを学生による授業評価を実施する側、すなわち大学における浅慮にのみ求めるのではなく、その制度化を図り、進展を見込んだ側の楽観にも求めなければなるまい。

安岡（2007）は、絹川（1985）の示した大学教員評価の視点は現在でも色褪せていないが、そこに提示された課題は何一つとして克服されておらず、絹川論文以降の二十数年間を「教員評価は実施が困難ゆえ先送りし、実施の易しい学生による授業評価を実施することでお茶を濁していた」とする。確かに絹川の提案する「教育改善努力に関する教員評価が日常的に行われているような状況」は作り出されていないし、「学生による教員評価を、ゆるやかな間接性において、教員評価に反映させる」ことも実現されているとは言い難い。しかし、だからこそ授業評価と教員評価の関係、その在り方については現時点においても慎重であらねばならない。安岡の論調には学生による授業評価が教員評価に連動しないことを是としない姿勢が感得されるが、その健全な浸透を願って活動を積み重ねている立場の人間からすれば、そもそも誰が教員評価をするのか、その資質は何によって担保されるのか、評価基準は何にあるいは誰によって定められるのか、いや、それははたして厳

格厳密に定められるものなのか、以上の課題を克服したとして、では評価の結果がどのように教育の改善に結びつけられていくものなのか、結びつけるためのドライブは何にあるいは誰によって保たれるのか、結びつけられるという保証は誰がするのか、改善の進捗状況をどの程度のスパンで測定するのか、ある意味で瞬間風速的な授業評価に対して教員評価は改善状況を勘案するに足る時間の幅をもってなされるのか、そして、再度、そこに至るまでの何をどの程度まで教員評価に反映させるのか、教員評価に反映させたのちにその教員の処遇などにどのような変化があるのか、そういった事柄が不透明なままでは、学生による授業評価を安直に教員評価に結びつけるべきものではないと考えるのが妥当であろう。これを要するに我が国の高等教育界に評価文化は未成熟だということである。論者は安岡の指摘を否定するものではないが、絹川の提言から四半世紀の時が経って、なお実現されていないものやことの大きさ多さに思いを馳せると、授業評価と教員評価を連動させる前に思考や実践のステップをさらに細かく刻み、丁寧に積み重ねていく必要があると考えざるをえない。

学生の教育に携わる一教員としては、学生による授業評価の本来の目的や役割は何であるのか、学生による授業評価と教員評価との関係は如何にあるべきなのか（「ゆるやかな間接性」とは如何なるものであるのか）、これらを理論的・実践的に問わなければならないのだが（藤原、2008）、そのような個々の教員の努力と苦悩をよそに、組織としての大学は実際にはそのことをほとんど不問に付したまま、授業評価を驚くほどの速さで取り込み、実施するに至っている。

以下に、学生による授業評価がどれほどの規模と勢いで広がっていったのかをみる（図1）。

文部科学省によると、学生による授業評価は1992年にはわずか38校、全大学の7.3%で実施されるに過ぎなかったが、1998年に全体の5割を、2001年には4分の3を超える大学において実施されるようになり、2004年にその実施率は97.5%

に達した。しかしながら、これは必ずしも全学での実施を意味するものではない。この調査において授業評価を全学で実施する大学だけを対象とするようになったのは2005年からである。2005年

の時点で全学規模の授業評価を実施する大学は全体のほぼ7割、508校であり、2009年には全大学の77.5%の599大学が授業評価を全学展開している。

図1 学生による授業評価実施大学数等の推移

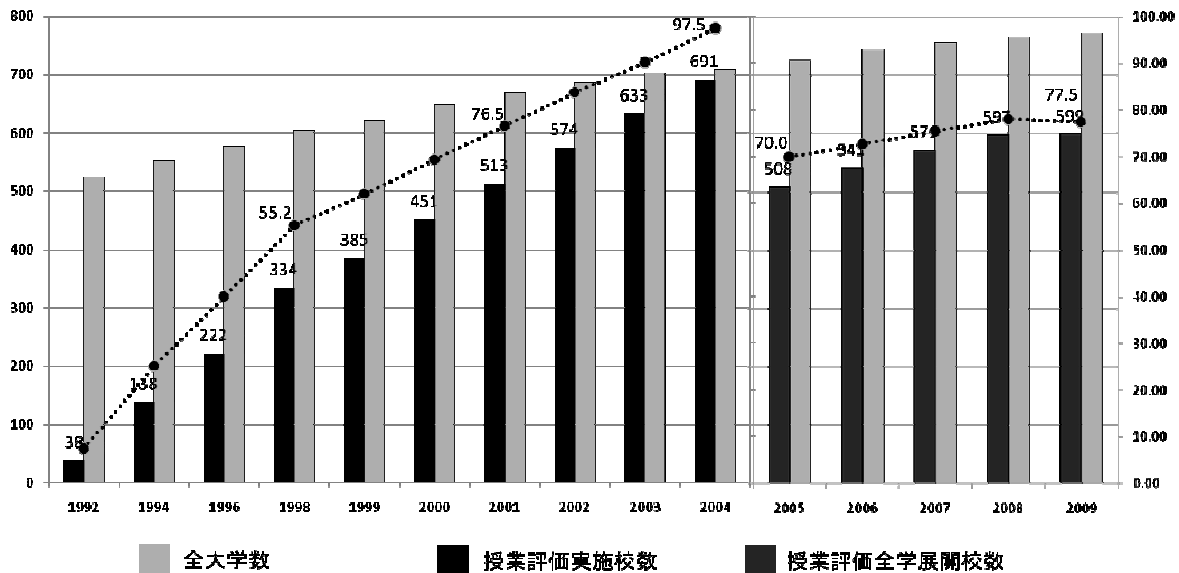
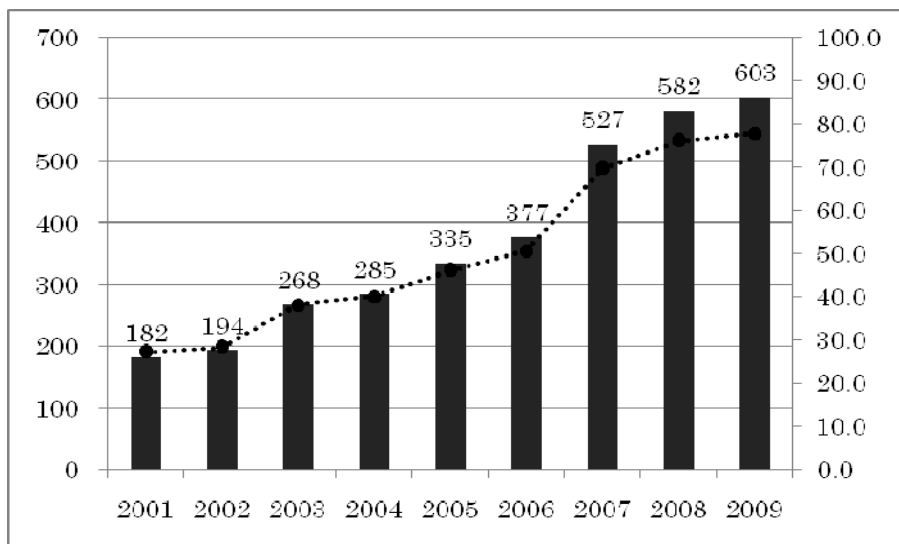


図2 授業評価の結果を授業改善に反映させる組織的な取り組みの実施校数・実施率の推移



注：点線で示したのが実施率。その母数は全大学数。

これほどの勢いと規模で浸透している授業評価ではあるが、授業評価に対する大学教員の不満や不安あるいは疑念は必ずしも解消もしくは解決されてはいない。単一の大学を対象にしたものではあるが、1993年の時点で安岡他によって指摘され

た大学教員の不満や疑念は、渡辺（2001）の言を借りれば、それより8年もの時を経た後においてさえ払拭されてはいないことになる。

安岡（2007）は大学における授業評価を扱った論文を対象として、どのような知見が得られたか、

何が課題として残っているかなどを整理しているが、授業評価に関して自明視されている前提のうちいくつかがその正誤を明らかにされたばかりは、総じて授業評価の結果をどのように授業改善に結びつけたかを報告するもの、あるいはその可能性や工夫について提案するものは数件しかみられないというのが論者の観察である。授業評価が教員評価と連動しないことを云々する前に、授業評価から授業改善への架橋を丁寧に考えなければなるまい。それなくしては教員の不満や疑念は解消されないし、教育改善努力を正しく包摂した教員評価は成立しないからである。

文部科学省高等教育局が公表するデータには「学生による授業評価の結果を授業改善に反映させる組織的な取り組み」をしている大学の数も示されている。平成 13 年度の時点では、そのような取組をしている大学は 182 校、全大学の 27.2% に過ぎなかったが、同 18 年度には倍増して 377 校（全大学の 50.7%）を数えるに至り、同 21 年度には全体の 78%、603 校が授業評価の結果を授業改善に反映させるために組織として取り組むようになっていく（図 2）。学生による授業評価の結果を授業改善のための資料、情報として活用することは、授業評価の目的にかなうものであるし、そこには「教育改善努力に関する教員評価が日常的に行われているような状況」を創り出すための契機が胎動していると考えられるから、この趨勢をまずは歓迎されるべきものとして捉えたいところではある。

2. 学生による授業評価：課題

しかしながら、学生による授業評価、FD 活動、そして学生による授業評価の結果を授業改善に反映させる組織的な取り組み、それらを実施している大学の数をならべて見てみると、授業評価と FD 活動の関連を重視していないと思しき大学が一定規模で存在することが分かる。

図 3-1 には 2001 年度の時点で学生による授業評価を実施している大学 (CE) と、FD 活動をしている大学 (FD) をベン図で示した。ここに積集

合 (CE∩FD) は学生による授業評価と FD 活動のいずれをも実施している大学を示す。この積集合を構成する要素の数は最小で 253 校、最大で 409 校の大学である。学生による授業評価の結果を授業改善に反映させる組織的な取り組みをしている大学は 182 校なので、学生による授業評価と FD 活動の双方を実施しながらも、両者を有意に連関させていない大学が、計算の上では、最小で 71 校、最大で 227 校あることになる（それぞれ授業評価と FD 活動の双方を展開している大学に占める比率は 28.1%、55.5%）。授業評価の結果を授業改善に反映させるための組織的な取り組みは FD 活動の一端をなすと考えられるから、このことが示唆する意味を軽んじてはならない。また積集合の値が最小の時、学生による授業評価は実施しているが、それを FD 活動としては捉えていない（もしくは FD 活動に結びつけていない）大学の数は 260 校、積集合が最大の時には 104 校となる。このように学生による授業評価を実施しながらも、それを FD 活動の地平で捉えていない大学もあれば、授業評価と FD 活動の双方を実施しているのにもかかわらず、この両者を有機的に関係づけることをしていない大学も結構な割合で存在していたと推測することができる。

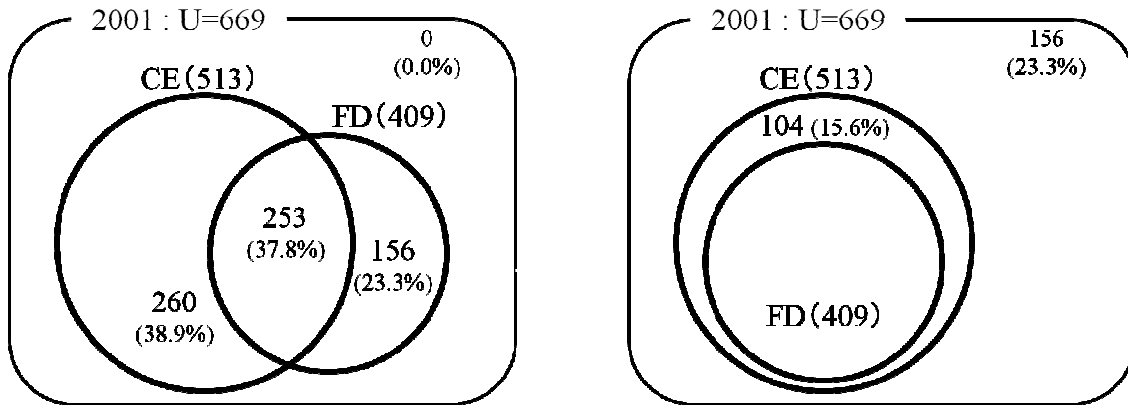
上と同様に 2009 年度のデータをもとに作成したベン図が図 3-2 である。積集合を構成する大学数は計算の上では 559 から 597 の間にあることになるが、学生による授業評価の結果を授業改善に反映させる組織的な取り組みを実施している大学数が 582 校と公表されているので、それが積集合の要素である場合を左図に、積集合が最大となる場合 (CE が FD の真部分集合となる場合) を右図に示した。

学生による授業評価はしているが、それを FD 活動として捉えていない、あるいはこれと結びつけていない大学は計算の上では最大で 15 校、授業評価をしてはいるもののこれを授業改善に反映させるための取組をしていない大学も同じく 15 校であるから、2001 年度における推測値に比べると格段の進歩があったようにみえる。特に 2006

年から 2007 年にかけて急増が見られるが、学部における FD 活動の義務化を目前に控えて（ある

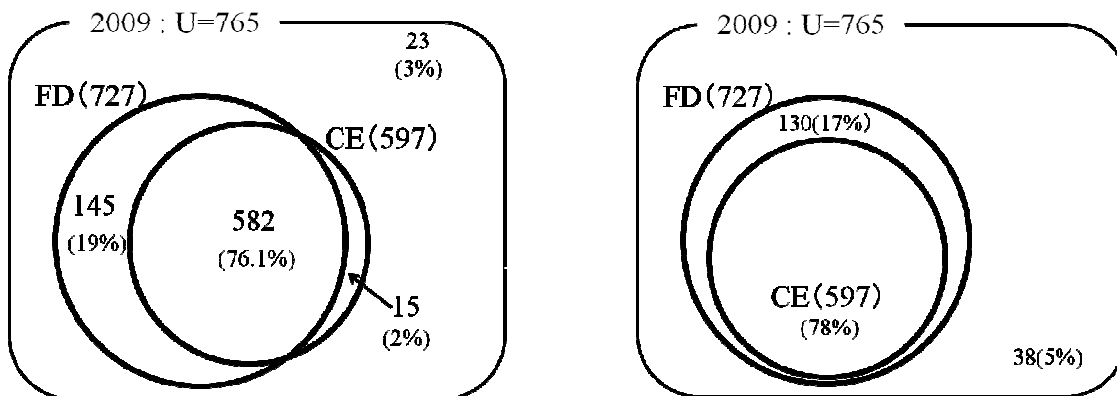
いは大学院における FD 活動の義務化を受けて）このような動きが生じたとも考えることもできる。

図 3-1 FD 活動ならびに学生による授業評価の実施大学数等から推測されること(2001 年度)



註：ベン図における FD は FD を実施している大学を示し、CE は学生による授業評価（Course Evaluation）を実施する大学を示す。左図は積集合 $CE \cap FD$ が最小、右図は最大となる場合を示す。その要素は $253 \leq n(CE \cap FD) \leq 409$ であり、CE は実施するが FD は実施しない大学数は $104 \leq n(\overline{CE \cap FD}) \leq 260$ となる。なお百分率の母数は全大学数。

図 3-2 FD 活動ならびに学生による授業評価の実施大学数等から推測されること(2009 年度)



しかしながら授業評価の結果を授業改善に反映させるための取り組みが、果たしてそれほどの勢いで広く浸透していくものなのか、それは間違いなく結果を改善に反映させることのできる十分な取り組みとなっているのか、文部科学省が公開した情報を見ると疑念を持たざるを得ない。既に全大学の 4 割がその結果を授業改善に反映させている（と自己申告している）時点で（図 2）、「ほとんどの大学では学生からの授業評価アンケートの結果を単純に集計するだけであり、一部の大学で全学で学部ごとの平均値と自分の評価結果が比

較できるようになっている程度であり、授業改善のため組織的に授業評価結果を詳細に分析している例はほとんどない」との指摘がなされているが（松本・塚本、2004）、その後も、例えば「授業評価の実施と担当教員への集計結果の返却に留まっており、授業改善への取り組みが個々人の教員（の意識）に委ねられている」のが授業評価の実態であるとされ（南、2007）、あるいは授業評価によって得られた数値データを、どのように個々の授業科目の改善に活かしたらよいかの授業評価にとっての大きな課題であるとの指摘が続けて

なされており（遠藤、2008）、この問題がその後の短時日でクリアされたと考えるのは難しい。

文部科学省高等教育局は「大学における教育内容等の改革状況について」において学生による授業評価の結果を授業改善に反映させるための組織的な取り組みを公表している²。とはいえ、それは毎年二例もしくは三例にとどまり、2001年度か

ら2008年度までに公表された事例はあわせて19例しかない。それらが残る数百の事例に照らし合わせて卓越したものであり、注目すべきであると判断されたものなのか、それともその数百を代表する典型的なものであるのか、こちらも同様に定かではない（表1）。

表1 学生による授業評価の結果を授業改善に反映させる組織的な取り組みの例

改善への方策	具体例	大学名
表彰	ベストティーチャー賞・教育優秀者	兵庫医科大学・北見工業大学
高評価者への対応	公開授業・講義録画・講演・秘訣集	兵庫医科大学・岩手医科大学 大阪府立大学・山梨大学・長岡技術科学大学
低評価者への対応	役員による授業参観と改善提案・学長等からの改善依頼・授業改善策の作成（改善集）・面談の実施・授業改善方策報告書の提出	北見工業大学・大同工業大学 山梨大学・南山大学
報告書等の作成	教育実践報告・授業の点検評価結果報告書 授業ハンドブック・授業評価報告書・教員別自己点検評価報告書・FDシンポジウムレポート	室蘭工業大学・宮城教育大学 立教大学・秋田県立大学・南山大学 茨城大学
学生への対応	学生回答へのコメント・専攻ごとの自己点検評価報告書のWEB上公開・自由記述への回答をHPに掲載 授業レポートシステム	熊本大学・宮城教育大学・信州大学 獨協大学
行事・イベント	FDウィーク・公開授業の開催ならびに教員間のディスカッション	神戸山手大学・長岡技術科学大学

上記の事例は指定の様式の限られたスペースに各大学が記した自己申告の内容を反映したものであり、これ以上の詳細は分からないので、立ち入った検証はおこなえないが、疑義を挟まざるを得ないと思われることがいくつかある。例えば、授業評価の結果のよかった教員を表彰することが、如何にして他の教員の授業改善に結びついていくのか、授業評価の結果の高低が授業の良し悪し（ひいては教員の優劣）という評価に安直に結びついてしまっていないか、そのような性質を帯びた評価は果たして授業の質の維持や向上に有効であるのか、さらには評価（質問）項目の妥当性や評価値の算出ならびに分析の方法についての検証や評価値を科目間や教員間で比較することの是非な

どについての考察は重ねられたのか、ということである。

要するに学生による授業評価はほとんどの大学で実施されるようにはなったが、その結果が授業改善に有機的に結びつけられているとは必ずしもいえない状況にあり、授業評価結果を授業改善に活用・反映させるための工夫を凝らし、装置を作ることなどが依然として大きな課題であることにかわりはないということである。

この課題を克服するために極めて基本的な事柄ながら確認しておかなければならないことがある。まず授業の改善は組織がおこなうものではなく、実際にはその科目を担当する教員がつとめるべきものであるということである。組織自体は授業の

改善をおこなわない。「最優先で改善すべき（あるいは改善することが有効な）方向性がフィードバックされるのであれば、たとえ組織的な活動がなされなくても各教員のレベルで改善活動をおこないやすくなり、自然と授業改善につながるものが期待される」（南、2007）のである。ここで組織に求められるのは、個々の教員が授業を改善するにあたって必要あるいは有益と思われる情報や知見を創出する営みを支援し、そのような情報や知見を教員間で交換したり、共有したりするための場や機会を恒常的に提供することである。実施された授業評価の結果を取りまとめ、各項目の平均値を算出し、自身の評価値の高低に目を向けさせることが組織のなすべきことなのではない。そもそもそのように算出された統計的数値は「他のクラスや異なる担当者間でそのまま比較できるようなものでは決してない」し（原、1992）、「そのような平均値を比較することで、他の教員と比較することができると思いきむのは危険である」（遠藤、2008）ことを失念してはならない。「授業評価というのは、教師の実力や能力をチェックするためのものではない」（安岡他、1999）ので、比較することに難のある数値を示し、あたかもそれを能力の高低、教師の優劣を示す指標とするのは極力避けなければならないことである。では、以上の問題点を勘案した上でどのように授業評価をデザインすれば改善すべき項目、事柄がより鮮明に把握できるようになるのだろうか。

授業評価の様態に関しては、実施主体によって作られた既製のインベントリー型などに比べて自由記述の方が評価の対象に限定や制約がうまれることなく、またリアリティあふれる意見や情報を得られるので、これに如くはないとの声が以前からある。松下（2005）が「学生による授業評価では自由記述欄がいちばん役に立つという大学教員の意見」があると指摘しているが如くである。あるいは渡辺（2001）は「評価を行う目的が、個別の授業の範囲内で終結するのであれば、アンケート項目は各教員の手作りとなり、その形式も記述式になるのが順当である」と言及しているが、こ

れも先に述べたように授業の改善を担うのは、その科目を担当する教員に他ならないということも勘案すれば首肯できることである。

その一方で評価者から被評価者への誹謗中傷を懸念する声もあれば、「おもしろかった」「よかった」「つまらなかった」のように極めて単純で得られる情報がほとんどない回答を懸案する声もある。しかしながらこの懸案を克服するのはさほど困難を伴うものではないので、そのことによって自由記述方式の有用性が減ずることはないと考えられる³。とはいえ、多人数クラスを複数担当していると、数百、時には千を超える回答に目を通さなければならなくなる。それをつぶさに読み込むとなると、かなりの時間と労力が不可欠となる。ここに次善の策としてインベントリー型などの授業評価を採用する理由や動機がある。実際にはほとんどの大学がこの方式を採用しており、この方式の限界や問題点のみを指摘するのは現実的ではないし、なにより創造的でもない。したがって、ここで授業評価のデザインについて考えるということは、実際には（実践的には）主としてインベントリー方式を用いた授業評価のリファインを試みるということである。

そのデザインを考えるにあたって検討が必要と考えられる項目をある程度絞った上で簡単に整理したい。項目によっては既にいくつかの論文において検討されたり、創造的な提案がなされたりしているものがあるが、今回の作表に当たってはそれらを可能な限り踏まえ、さらに報告者の経験ならびに報告者の所有する各種情報とも照らし合わせて項目を選定し、それぞれの項目において検討すべき選択肢を示した（表2）。

質問項目については、実に多くの大学が無条件に、無批判に、否、無防備に学生の姿勢や態度を問う質問を設けている（佐藤・三浦、2004）。国際基督教大学のように大学の授業は学生と教師の双方によって作り上げていくものであるという認識が共有されているのでなければ（2005、三浦註13）、学生（受講生）の学習意欲や姿勢、出席状況について尋ねるのは授業評価の目的からは外

表 2 「学生による授業評価」において検討が必要と考えられる項目

項目	検討内容
質問項目	学生の姿勢・態度を含む・含まない / 授業内容に触れる・触れない
質問数	多くの授業科目に共通する少数の項目～授業を構成する要素を細分化した多数の項目
実施時期	期末のみ・中間期と期末 / 成績評価より前・後
実施回数	学期に一回・複数回 / 年に一回 / 数年に一回
実施対象	全科目・希望科目 / 複数教員担当科目や小人数クラスの対象化の有無
方法	授業時に用紙を配付・Web 上で回答・両者併用
形態	自由記述のみ・Inventory 方式のみ・両者併用・両者選択
様式	全学全科目共通・学部別・授業形態別（講義・演習・実験実習・PBL 型）
スケール	3・4・5 段階・それ以外
分析の手法	記述統計（平均・分布など）/ 多変量解析（重回帰・因子・主成分など）
結果の公開	可否
結果への教員のコメント	有無
表彰制度とのリンク	有無

れていると言わざるをえない。学生が意欲的に取り組んでいないから授業を正しく評価することができない、あるいは学生の自己評価項目を含んでいないような授業評価なら賛同しない、というような意見（不満）を反映して、これらの項目が採択されている側面がある⁴。教師のパフォーマンスを問う設問に並行して学生の姿勢を問うことの必要性・必然性についての説明もなされず、評価者による理解も得られていないのであるならば、そこに整合性がないことを真摯に認め、これを削除するか、国際基督教大学のような文化を創る努力や工夫をしなければならない⁵。

質問の内容に関して、絹川（1992）は授業内容の適切さ、教員の知識や専門性のレベルは学生にコメントさせるべきではないとしている。また藍谷他（1993）は質問項目を作成するに当たって授業内容そのものを問う質問を除外している。改めて言うべきまでもないことだが、授業を受けている学生に尋ねるべきは教師の姿勢や授業の方法などに限定する必要があるということを再度確認しておく必要がある。

質問項目数については、例えば、ロンドン大学

教育研究所（1982）に示されているのは7項目の設問だけであるが、片岡・喜多村（1989）が示す設問は40を越えており、いくつかの実施例を見てもここにはかなりの幅がある。実際には「各大学が全学的に設けている項目数の平均は14と少なめである」（天野・南部、2005）との計算結果が示されたことがあるが、最近ではさらにコンパクトサイズのものが多くなってきている。各方面の負担（感）やコストを考えると、あるいは授業評価によって明らかにされる事柄の性質を勘案すると、質問項目数は例えば重回帰分析を重ねることなどによって削除しても問題のない項目を明らかにして減ずるのが妥当であると考えられる。あるいは長年に亘って同じ質問を重ねて繰り返すことの意味の有無についての検討も必要である。例えば、既に板書や発声については複数年に亘って学生からの不満がないような場合、その質問をさらに繰り返す必要については、これを認める理由がない。そのような場合には、該当する質問をはずしていくのが妥当である。

先に「学生による授業評価の結果を授業改善に反映させる組織的な取り組み」をしている（と自

己申告し、文部科学省にその旨が認められている)大学の例示が 19 校あると述べたが、そこでは全ての科目を対象に授業評価を実施しているとする大学の例が公開されている(2003 年度・秋田県立大学、2003 年度・獨協大学、2004 年度・信州大学)。もちろん、この大学以外にも全科目を対象として授業評価を実施している大学はある。しかし、ここに一つの疑問を抱かざるを得ない。それは全科目を授業評価の対象としなければならない積極的な理由とは何であるのか、ということである。授業評価の結果に傾向が見られるとすれば、それは科目の特性に支配されるというよりは、担当教員によるものと考えた方が自然である。つまり属人的である、ということである⁶。科目によって授業方法などに著しい違いがある場合は別として、あるいはその年度のある科目において新しい試みをした、もしくは新しい科目を担当したので、その成果を問いたいという事情がある場合も別として、一両科目に対する授業評価の結果をその他の科目へと敷衍して考えれば、授業改善への手ごかりは同じように得られるはずである。さらに授業評価の時期に毎日毎時間授業評価をしなければならない学生の負担が勘案されない理由も不明である。現時点では授業評価を実施しても、それが必ずしも授業改善に結びついてはいないのであるから、評価者である学生にとっては徒労感がいやましになるばかりであり、したがって真摯な評価を得られなくなる危険をはらんでいると考えなければならないはずである。しかし、それが思料された例は、少なくとも表には出てこないし、昨今の趨勢を見るに、そのような例は極めて少ないと考えざるを得ない。文部科学省は全科目を授業評価の対象とすることを前提にしているが、その根拠が示されたことはないし、授業時間の割愛、コスト、そして学生の困惑など、現場の苦悩や困難を度外視していると言わざるを得ない。授業評価の対象とする科目を教員が(あるいは組織が)選択できるような方法を考える必要があるだろう。とはいえ、現時点では授業評価の対象を少数科目に絞ってよいのは、授業評価に対する教員の理解

が十分ではないために実施率が低い状態にあり、授業評価の価値や意義を理解してもらうために、より抵抗の少ない導入を試み(た上で、さらなる浸透を図り)たい場合、あるいは既に全学的に授業評価の意義への理解と協力が十分に得られ、対象科目数を減じて、何ら授業改善を阻害することにはつながらないと考えられる場合に限るのが賢明であろう。

その他の項目についての説明は表中に簡便に示すにとどめ、本論で詳しく述べることはしない。

3. 学生による授業評価：改善のための提案

以上をいちどきにリファインの対象とするのは、変化が大きすぎるために対応が難しくなる側面のあることや、現場での混乱が十分に予測される。そこで今回はリファインの対象をフォーマットやフィードバックの様式などに限定し、その他の事柄については、授業評価を展開しながら必要に応じてマイナーチェンジをはかることにした。

各大学が必ずしも公開している訳ではないので、学生による授業評価のフォーマットの種類について正しい数を把握することはできないが、入手可能なものをみると、現段階では全学統一のフォーマットを用いる大学が多数あり、これを学部別に展開している大学は少数ではあるが存在する。また講義・演習・実験などの授業形態別に異なるフォーマットを用いている大学も増えつつある。しかしながら PBL 型授業などへの対応は遅れている。今後、おそらく PBL 型授業は **problem-based** のものであれ、**project-based** のものであれ、増加していくであろうから、授業形態に応じて、その科目の特性を十分に反映した授業評価を実施するためには、幾種類ものフォーマットを用意しなければならない。そのコスト等を勘案すると、各教員が自身の担当する科目の特性を考慮した質問を作成し、授業評価を実施するのが望ましいと考えられるが、質問項目の作成と評価結果の分析にかかる労を厭わないように教員に求めるのが課題となる。

表 3 に授業評価におけるフォーマット等の在り

方のパターンを複数示す。授業評価の対象となるユニットの別を問わず、レディ・メイドの統一フォーマットを用いる場合を A、統一フォーマットに質問項目の加減を認める場合を B、科目担当者が質問を選択もしくは設定できる場合を C、というように大きく三つのグループに分類し、これと

は別に自由記述回答方式を付け加え、今回のリファインの方向を見いだしていく。さらに学部の教育理念や科目の教育目的などの反映の可否、他の科目（教員）との比較の可否、評価結果を時系列的に把握し、分析することの可否を併せて示した。

表 3

区分	様式のパターン	学部 特性	科目 特性	継時性	比較	備考
A	1. 全学統一フォーマット	×	×	○	○	
	2. 学部別統一フォーマット	○	×	○	△	
	3. 授業形態別統一フォーマット	△	○	○	△	
	4. 学部別×授業形態別統一フォーマット	○	○	○	×	
B	1. イージー・オーダー ver.1 〔統一フォーマットに追加質問可〕	△ (○)*	△ (○)*	○	△	
	2. イージー・オーダー ver.2 〔統一フォーマットから質問選択可〕	△ (○)*	△	△	×	
	3. B-1+B-2 〔統一フォーマットに質問の加減可〕	△ (○)*	○	△	×	
C	1. ア・ラ・カルト 〔項目別に用意された質問群から選択〕	×	○	△**	×	
	2. オーダー・メイド 〔各教員が独自に質問を作成〕	×	◎	△**	×	クラウド 対応***
X	自由記述回答	adv. : 教員（組織）が用意した細目にとらわれない disadv. : 維持・改善すべき事柄が判然としない場合有り				

* : 追加質問に学部もしくは科目独自の質問を設定するなどすれば学部の教育理念、科目の目的などは反映される

** : 一度設定した質問を継続すれば継時性は保たれる

*** : 標本数が多い場合や統計学的な解析を必要とする場合、各教員が作成したフォーマットに応じた分析方法や必要なソフトあるいはプログラムを複数例示し、それを用意しておくことで対応する

一般的な全学共通フォーマットを利用した場合、学部の教育理念や科目の教育目的がそこに色濃く反映されることはない。授業評価の結果を科目間（教員間）で比較することは全学規模で可能となり、改訂間のインターバルにおける時系列的な分析も可能となる。共通フォーマットを学部別に利用した場合には学部の特性が、講義・演習・実験などの授業形態別に共通フォーマットが設けられていれば、そのような特性が反映された評価が可

能となるが、いずれにしても全学レベルでの比較は困難になる。

このような共通フォーマットをベースに質問項目の加減を可能とした場合には、学部や科目の特性は工夫次第で反映させることは可能だが、全学規模での比較は困難もしくは不可能になる。

学生による授業評価を統括している部署が評価の対象として適切である（不適切ではない）と考えられる項目を多数用意し、その中から科目担当

者が自身にとって必要と思われる項目を選択する場合、学部や学科の教育目標等を質問項目として設ける合意がなければ、ここに学部や学科の特性が反映されることはない。そのような選択が一時的なものではなく継続性を保つものであるならば、時系列的な分析は可能となる。しかし全学的な規模での比較は困難もしくは不可能になる。教員が独自に自身の担当する科目について知りたいことを質問項目として設定する場合、上と同様に学部や学科の教育目標などを盛り込むなどの合意なき場合には、ここに学部・学科の特性を反映させることはできない。継時性については上記と同様である。しかしながら上記二例においては、いずれにも科目独自の事情を十分に反映することが可能となる。

統一フォーマットを利用せず、ア・ラ・カルト方式やオーダー・メイド方式を利用する場合、得られるデータには統一性がなくなるので全学的な統計処理は困難になり、それは個々の科目担当者にゆだねられることになる。しかし多数のデータを処理するのは科目担当者にとっては大きな負担となる。とはいえ、得られるデータの性質・種類に鑑みて適切であると思われる分析手法を例示するのは困難なことではない。授業評価を統括している部署がその手法ならびに関連するプログラムを Web ページに常駐させれば、統一フォーマットを利用しない場合でも統計的な処理は個別にはあるが可能となる。

以上、いずれも長短を有する複数のパターンを選択肢として示したが、先に述べた科目（教員）間で授業評価結果を比較することの意味や是非を勘案し、個々の科目の実施状況に配慮した授業評価が実施されること、さらに現場における混乱を可能な限り回避すること、ならびに可能な限りのコストダウンをはかること等々を考え合わせると、現時点でのリファインは「統一フォーマットに質問の加減を可能とする方式」（区分 B の 3 番目）と「自由記述回答方式」（区分 X）の併用がよいと思われる（この場合の「併用」とは「C と X の併用」「C のみの利用」「X のみの利用」のいずれの

パターンも認めるという意味である）。この方式を用いた場合、継時性は必ずしも保たれないが、これは第一義的に優先すべきことではないという考えに基づいている。蓋し、「授業評価のフォーマットは、一度、設定したものを継続して使用し続けるという性質のものではない。評価項目や評価尺度の見直しを図り、修正を加えていく必要がある」からである（三浦、2005、註 9）⁷。科目担当者は、例えば受講数が少ないクラスや、インベントリー方式のフォーマットに示されている質問項目では必要とする情報が得られないと考えられる場合には自由記述回答方式を利用し、多人数クラスでは質問の加減を認められたインベントリー方式のフォーマットを利用し、あるいは必要と思われる場合にはそこに自由記述回答方式を併用すればよい。もちろん科目担当者の判断によってインベントリー方式のみを利用する場合もあり得る。これにより全学統一フォーマット方式には欠けていた柔軟な対応がわずかではあるが可能となる。

続いて評価結果を各教員にフィードバックする様式のリファインについて考えたい。従来は各質問項目の平均値が示されていたが、そこでは平均値と自身の評価値とを比較することが暗に求められていた、もしくは認められていたように思われる。それは、そのような比較にいかほどの意味があるのかということについての考察なきままに、数値が低いことがそのまま改善を要することと同義に扱われてきたということである。ところが、例えば板書をほとんどしない授業において板書の良し悪しを尋ねられた場合、走り書きのような板書に対して数値の低い回答がなされたとしても、受講生がその授業において板書自体を重要視していないのであれば、それは急を要する改善項目には決してならない。このことが評価結果のフィードバックに反映されない大学の数は多いが、この点の改善が不可能、もしくは困難である、ということではない。このようなデータの読み間違いを可能な限り回避するためには、それぞれの授業科目において、受講生が何を重要であると考え、何をさほど重要ではないと感じているのかというこ

とを評価結果に加味した上で、改善する必要がある項目を例示する方法を考案すればよい。このことについて、論者は既に一定の評価を得られる方法を考案し、実施してきたので⁸、それを今回のリファインに反映させたいと考えた。以下に実在のデータを一部用いながらその概要を説明する。

授業評価アンケートの結果、実際に得られたデータの一部を表4に示す（この大学で実施されたアンケートでは、5段階評価ではなく、9段階評価が用いられていたが、それには意味がある⁹）。ここで平均値の高低に着目すれば、「秩序保持（Q10）」が5.3で最も低く、ついで「反応確認（Q7）」（5.7）、「板書（Q2）」（5.8）となっているので、授業担当者はこれらの項目から改善に着手し、反対に「時間厳守（Q5）」（7.5）、「主題の明確さ（Q4）」（7.2）、「教材の使い方（Q3）」・「進度（Q6）」（いずれも7.0）は平均値が高いのでこれらの項目の改善は急を要しないと判断するのが一般的な捉え方であると考えられる。しかし、果たして、そのような判断は授業の実態に即したものになっているのだろうか。学生がその授業に求めているもの、感じていることを反映したものになっているのだろうか。

例えば、この授業が専らパワーポイントのスライドやハンドアウトを用い、板書をほとんどしないものであるならば、評価値の平均がいくら低いといっても、たまに走り書き程度の補足をするだけの板書を改善することからはじめるべきだという判断は正しいものではない。

どの授業にも個性があり、授業内容を学生に伝えるために、どのような手法を用いるのか、その選択は教員によって異なる。授業の手法に多様性があるのであれば、それぞれの授業における諸項目の重みも異なるはずである。繰り返しになるが、ハンドアウトやトークといった手法を専らとする授業においては、板書の良し悪しにさほど大きな意味はない。事ほど左様に、学生がその授業のどの部分を重要だと受け止めているかは授業によってまちまちであると考えなければならない。このことを授業改善を考えるための情報・ヒントとし

て得られるよう授業評価の結果に反映させる必要がある。そこで、それぞれの授業における各項目を受講生がどの程度重要だと感じているかを「重要度」因子として加味することにする。その算出には回帰分析（もしくは重回帰分析）を用い、相関係数（もしくは重相関係数）に必要な処理を施した上で重要度因子とする。

この因子を加えることにより、従来のフィードバック情報ではなされなかった判断が可能となる。すなわち、ある項目に対する充足感（満足度）が低い場合、学生がどの程度その項目を重要だと感じているかによって、改善の必要度の判断が異なるということである。具体的には充足感（満足度）と重要度がともに低い場合、それは真っ先に改善すべき項目ではないという判断が可能になる。優先的に改善に着手すべきは重要度が高く、充足感（満足度）の低い項目であるから、ここで判断を誤る危険はかなり小さくなると考えてよい。

以上の考え方に基づき、「充足感（満足度）」と「重要度」の二つの軸を用いて各項目の値（偏差値に換算したものを、(x, y)の座標値とする点）をプロットした図を例示する。使用したデータは表4に示したものと同一である。

各質問項目において、受講生がそれを総合的にどのように判断しているか（どの程度の充足感を覚えているか・満足しているか）という指標と、それぞれを当該クラスにおいてどの程度重要であると感じているかという指標の二つをクロスさせることによって、複数の質問項目を四つの象限に分類することが可能となる。第一象限にプロットされた項目（群）とは、学生がその授業で重要だと考え、かつ満たされたと感じたもの、第四象限にプロットされた項目（群）は、学生が重要だと考えているのに満たされなかったものである。つまり第一象限に示された項目（群）は、そのまま維持・継続をはかるのが望ましいと考えられるものであり、第四象限に示されたのは授業を改善するために優先的に着手するのが望ましいと考えられる項目（群）である。図4ではQ7、Q9の二つ

表 4 平均値の読み間違いを示すためのデータ

#	項目	A+ 9	A 8	A- 7	B+ 6	B 5	B- 4	C+ 3	C 2	C- 1	NA 0	平均値
Q1	声	5	15	15	11	11	4	2	0	0	0	6.6
Q2	板書	5	4	15	10	15	7	6	1	0	0	5.8
Q3	教材の使い方	7	17	21	10	5	1	2	0	0	0	7.0
Q4	主題の明確さ	7	18	24	7	7	0	0	0	0	0	7.2
Q5	時間厳守	13	20	18	8	4	0	0	0	0	0	7.5
Q6	進度	9	21	16	9	5	0	1	0	0	2	7.0
Q7	反応確認	4	5	6	20	16	7	3	2	0	0	5.7
Q8	公平性	11	13	16	11	8	1	2	0	1	0	6.9
Q9	応談姿勢	9	7	9	17	16	3	2	0	0	0	<u>6.3</u>
Q10	秩序保持	2	3	11	15	16	3	5	8	0	0	5.3
Q11	シラバス	12	9	19	7	12	3	1	0	0	0	6.8
Q12	難易度	8	16	17	11	7	1	1	1	1	0	6.8
Q13	新知識等	11	14	15	11	8	0	1	1	0	2	6.8
Q14	総合的評価	12	16	12	12	10	1	0	0	0	0	7.1
Q15	後輩に推薦	16	13	13	9	12	0	0	0	0	0	7.2

註：表中、項目の欄には質問内容をコンパクトに表現した略記を用いた。念のため、Q13の「新知識等」とは、「新しい知識や情報が得られた」の短縮表現である。

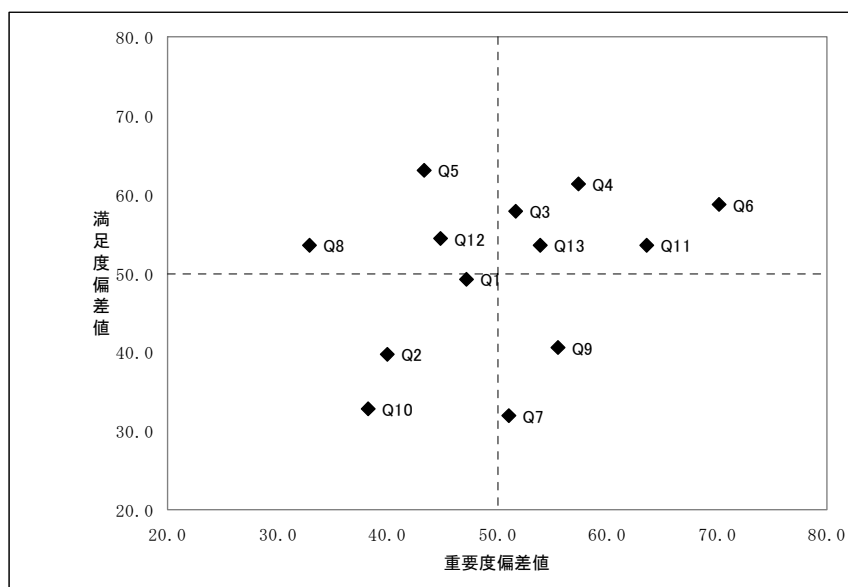
が、まずはそこから着手した方がよいと考えられる項目であることを示している。また Q2 ならびに Q10 の満足度は低いが、重要度がさほど高くないために、この図からは改善の必要度が低いことを読み取ることができる。ここに Q2、Q7、Q10 の評価結果の示唆するものは、先の表 4 に示された平均値だけを見ては読み取ることのできない情報であり、効果的な授業改善の一助となるものである。

これは一般に CS 分析と呼ばれる手法のひとつである（CS とは Customer Satisfaction の略。CS 分析にはバリエーションがあり、ここに紹介した方法とは別のアプローチが数種類ある）。顧客満足度調査にしばしば用いられるために、学生を「顧客」（消費者）と捉えるのかという疑義を呈する教員や、教育に関する情報の処理に用いることに抵抗を示す教員もいる。しかし、この手法によって

得られるデータの価値を指摘する教員・研究者もあり、数はさほど多くはないが、そのことに言及した論考や学会発表も蓄積されている（松本・塚本 2004、三浦 2005、佐藤・三浦 2005、南 2007、2008、遠藤 2008、南・中西 2010 など）¹⁰。どのような分析手法にも一長一短あり、この分析手法が万能であるとは言えないが、少なくとも改善すべき項目に優先順位を付すことができるという点では、他の手法に比べて一長ある。授業評価の結果に関する他の情報（例えば各項目別の度数分布など）と併せて示すことによって、科目担当者にとって分析結果は以前に比べて活用しやすいものになると考えられる。

以上は授業の「何」を改善すればよいのかを発見するための提案であるが、上述したことがらの他にも検討をしなければならないことがあるので、この提案はささやかなものでしかない。ささやか

図4 データに基づいたプロット図



なものではあるが、実施する価値は決して小さくはない。

ここには「如何にして」改善するのかが示されていない。それを探り、試行し、成功例失敗例ともに蓄積し、それらを貴重な知見として教員が共有できるようにしていくのが「組織的な取り組み」の一端である。この「組織的な取り組み」の在り方についての論考は他日を期したい。

註

1 例えば「基準6 教育の成果」では「学生に授業評価結果等から見て、大学が編成した教育課程を通じて、大学の意図する教育の効果があつたと学生自身が判断しているか」(6-1-③)が、「基準9 教育の質の向上及び改善のためのシステム」では「学生の意見の聴取(たとえば、授業評価、満足度調査、学習環境調査等が考えられる。)が行われており、教育の状況に関する自己点検・評価が適切な形で反映されているか」(9-1-②)という項目が盛り込まれている。

2 以下に高等教育局大学振興課大学改革推進室が公開した事例を列举する。なお、対象はデータを入手できる2001年度から2008年度である。

①教員による授業改善の実践的取り組みを「教育

実践報告」として学内誌へ連載したものをまとめ、本として出版。授業実践の具体事例の紹介だけでなく、苦労話や失敗談も多く盛り込まれている(2001年度・室蘭工業大学)。

②講義終了時に学生がSOSEKIシステム(学務情報システム)からアンケートに回答し、自動集計された結果が担当教官に示される。担当教官は、学生からのアンケート内容を見てコメントをSOSEKI上に記載し、学生に公開する。受講生からの直接的な意見が、講義期間終了後にすぐに確認でき、試験による学生の理解度の確認とのすり合わせが可能となり、学生にとっても大学の講義への参加意識を高めることができる(2002年度・熊本大学)。

③教員の教育に対するモチベーション向上の機会ともなるよう、平成14年度よりベストティーチャー賞を新設し、学生評価上位者として第1~第4学年時授業担当者各1名及び第5学年臨床実習担当の1部署に対して賞を与えた(2002年度・兵庫医科大学)

④OCR方式により行い、授業科目は、専攻の専門科目はもとよりほぼすべての科目を対象とし、質問項目は全ての授業共通で10項目を5段階評価で行った。平成15年度前期・後期授業科目は、約500科目を前期94.95パーセント、後期94.89

パーセントという高い回収率で実施した。集計は数値データを専攻・講座ごと、授業科目ごと、学年ごとの3つの視点で集計し、自由記述とともに各教員へ返すとともに、専攻ごとにこれらに関する自己点検・評価を行い報告書を作成し、学生への回答としてホームページで公開している。また、各専攻・講座等の自己評価の報告を踏まえて、大学として全学的に評価を行い、授業の点検・評価結果報告書を作成し、教授会に報告している（2003年度・宮城教育大学）。

⑤平成13年度から大学が行う全ての授業を対象に、教員個人毎の授業改善及びカリキュラムの改善・充実を実施目的として授業アンケートを実施しており、平成15年度も各学期毎に2回実施した。調査票についてはFD専門部会が集計・分析を行った後、各教員にデータファイルと併せて返却している。実施結果については、前後期併せて集計・分析した上で報告書を作成している（2003年度・秋田県立大学）。

⑥全学部・学科で開講されている全科目を対象として実施した。春学期・秋学期の年2回、マークシートによる授業評価と自由記述を併用して実施した。また、全学的に行われる授業評価とは別に、各学部・学科はそれぞれ独自の自己点検を実施することとしている。このほか、各教員の自発的な授業改善のためのシステムとして「授業レポートシステム」を大学として開発し、教員に提供している（2003年度・獨協大学）。

⑦全学統一の調査項目で全授業科目（講義、演習、実験、実習及び体育実技の授業形態ごと）を対象にWEB（一部の学部はマークシート方式）を利用した授業評価を前期・後期ごとに実施した。共通教育科目では、学生の自由記述に対する対応を教員が回答し、任意でホームページ上（学内限定）に掲載した（2004年度・信州大学）。

⑧各学年次において授業毎に担当教員別に学生に無記名でアンケートを行った（臨床実習については科単位）。その上位を自己点検・評価委員会で選んだうえ、教授会でベストティーチャー賞を決定し表彰した。ベストティーチャー賞受賞教員の講

義をVTRで収録し、学内で供覧した（2004年度・兵庫医科大学）。

⑨学生による授業評価結果を教育優秀者の表彰に活用するとともに、評価の低い教員に対しては役員による授業参観を実施し、改善提案を行っている（2005年度・北見工業大学）。

⑩評価結果が上位の教員の授業を公開またはビデオ撮影し、他の教員の参考としている（2005年度・岩手医科大学）。

⑪学生による授業アンケート結果を活用して「Rikkyo 授業ハンドブック」を作成し、全教員への配付を行った（2005年度・立教大学）。

⑫学生の授業評価結果を大学教育センターで分析し、FDシンポジウムレポートとして発表し、学内専用サーバーで閲覧可能となっている。また、その結果を次年度の授業改善につなげている（2006年度・茨城大学）。

⑬学生の授業評価結果を高等教育センターで分析し、評価の高かった教員は、セミナー等で講演を開催している。また、評価結果を授業担当教員に送付し、学内PCでも公開し、授業改善にフィードバックしている（2006年度・大阪府立大学）。

⑭各期ごとの学生による授業評価結果を授業担当教員に送付し、改善案等を提出させ、各学科長、授業開発センターが分析し、報告書を学内サーバーに登録し公表している。また、授業評価結果が一定水準に満たない教員に対しては、学長、授業開発センター長から改善を依頼している（2006年度・大同工業大学）。

⑮大学教育研究開発センター教育活動企画・評価部門にて授業評価の結果を分析し、成績優秀者には、授業方法について文章による公表を依頼し秘訣集とし、また、逆に改善要望の多い授業担当委員には、授業改善策について作成を依頼し改善集としている。これらはいずれも授業改善の一助とするため大学運営DBにおいて教職員向けに公表している。平成19年度からは、従来の公表方法を刷新し、教職員のみならず学生にも開示できるよう電子シラバストップページから参照できるようにした（2007年度・山梨大学）

⑩評価結果をもとに各教員が担当授業についての自己点検・評価報告書を作成している。また、これらを冊子としてまとめ、教員および学生に開示している。さらに、評価が一定水準以下の科目については、担当教員に対して面談等を通じて授業改善方策報告書の提出を求めている（2007年度・南山大学）。

⑪アンケートの分析結果に基づいて高い評価を受けた授業を選定し、年間2件の公開授業を企画立案し、開催した。この公開授業には全学の各系から推挙された教員（主として新任教員や若手助教）が学生とともに受講し、公開授業後、その授業の担当教員と受講教員の間で講義に関するディスカッションを行った（2008年度・長岡技術科学大学）。

⑫教育・学生支援機構の専任教員らにより学内で独自に構築したFDプログラムを実施することで、授業担当教員は授業評価で指摘された事項を改善する取組を支援している。また、授業コンサルタントとして、教育・学生支援機構の専任教員が授業に出向いてその授業について学生からコメントを求め、そのコメントを専任教員が改めて授業担当教員に伝える事業を行っている（2008年度・愛媛大学）。

⑬毎年度「FD ウィーク」と称する取組を実施している。これは、1週間分の授業を教員相互はもとより、学生の保護者、高校教員、職員等に公開し、授業内容や授業方法等についての意見を求めその結果を個々の授業担当教員にフィードバックし、授業改善を図る者である。また、この結果はFD研修会でのテーマの1つとして全教員で議論を深める材料としても活用している（2008年度・神戸山手大学）。

3 学生による授業評価に関して先駆的な取り組みをしている国際基督教大学では、初年次の学生に授業評価についてのインストラクションを実施している。そこでは、どのようにコメントを書けば科目担当者に意見や感想、評価が伝わるかを実践的に教えている。この取り組みを参考にして、論者の前任校でも同様の取り組みを実施したが、一定の効果があつた。

4 学生による授業評価の設計を外部業者に委託する大学もあるが、そのような業者の間では、これらの項目はエクスキューズ項目と呼ばれている。すなわち、総合満足度などの評価結果が低かった場合、それは学生の意欲が低いからである、真面目に出席していないからである、という口実に用いる、あるいはこの項目が入っているから学生による授業評価の実施に反対はしない（させない）、という名目として用いる、ということである。

5 本文において述べたように、国際基督教大学では大学の授業は学生と教師の双方によって作り上げていくものであるという認識が共有されているので、授業すなわち“course”の評価（“evaluation”）をするに当たっては教師と学生のどちらもが評価の対象となりうる。そのような認識の共有がなされていない大学においては、例えば「あなたはこの授業に意欲的にとりくみましたか」ではなく「意欲的にとりくみたくなる授業でしたか」という表現に換えるか、もしくはそのように翻訳することが必要であろう。

6 論者の前々任校では全科目を対象とした授業評価の結果から、評価結果は科目ではなく、担当教員の関数であるとの分析結果を得たので、翌年度には授業評価の対象科目を一科目に減ずることにした。但し、教員が必要と考える場合、望む場合には、対象科目の数はこの限りではない。

7 論者が客員研究員として滞在したハーヴァード大学でも、例えば教育大学院では23年間に実に9回もの改訂がなされていることからそれをうかがうことはできる。

8 論者の前任校では一般にCS分析と呼ばれる手法を用い、各科目において重要度が高く、満足度が低い項目から改善に着手するのが望ましいという情報を担当教員に「授業カルテ」と名付けたシートを用いてフィードバックした。その概要については三浦（2005）を参照。このことの評価については文部科学省「平成17年度に係る業務実績の評価結果について」のうち、「国立大学法人静岡大学の平成17年度業務に係る業務の実績に関する評価結果」に評価すべき事

項として記載されている (URLは http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/18/09/06100501/047/001.pdf であるが、現在はリンクされていない)。

9 二校の前任校では、ともに 9 段階評価 (トリプル A 方式) を用いた。これはアメリカでは珍しいことではなく、また、かなり早い時期から、この評価基準を用いた授業評価がおこなわれている。例えば Crittenden et.al. (1975) を参照。5 段階ではなく 9 段階の評価を選択したのは、一つには 3×3 の思考 (もしくは印象表現: 一旦大まかに「上中下」に区分したものを次の段階で、さらにその区分の中で「上中下」に細分化すること) の方が自然であるという考えに基づいたからであり、さらに一つには特にサンプル数が少ないクラスにおいて、分散を確保する必要があるためである。

10 この中で、例えば南は CS 分析の結果として得られる「改善必要度」について考察を加え、その意味等について言及しているが、論者は前任校で授業評価の結果を教員にフィードバックするための「授業カルテ」において、これを「要改善度」として示したところ、数値の示す意味が不明瞭であるとの疑問や問い合わせが寄せられ、以後、「改善必要度」「要改善度」をフィードバックシートから外したという経緯がある。「改善必要度」は、その計算プロセスや意味を周知するのが容易ではないし、「要改善度」として示される数値の大きさの意味 (例えば要改善度が 8.0 である項目は、それが 4.0 である項目の「2 倍」改善が必要であるとは如何なる意味であるのか) も明瞭ではないので、フィードバックシートに敢えて掲載する必要はないと考えたからである。

参考文献

藍谷泰博・青木伸恭・柴田和直・高畑貴志・高村佳孝 (1993) 「学生による授業評価—東京大学での調査研究—」『一般教育学会誌』第 15 巻第 2 号、52-57

天野智水・南部広孝 (2005) 「わが国の国立大学における学生による授業評価の展開」『広島大学高

等教育研究開発センター 大学論集』第 35 集、229-243

Crittenden, Kathleen A.; Norr, James L., LeBailly, Robert K. (1975) Size of University Classes and Student Evaluation of Teaching, *The Journal of Higher Education*, Vol.46, No.4, 461-470

遠藤隆 (2008) 「学生による授業評価の CS 分析—物理科学科の事例—」佐賀大学高等教育開発センター『大学教育年報』第 4 号、1-10

藤原幸男 (2008) 「国立大学における「学生による授業評価」アンケートの現状と課題」『琉球大学教育学部紀要』(72)、249-258

原一雄 (1992) 「授業計画と授業評価—カリキュラムを中心に」『IDE 現代の高等教育』No.332、民主教育協会誌、5-13

片岡徳雄・喜多村和之 (1989)『大学授業の研究』、玉川大学出版部

絹川正吉・原一雄 (1985) 「大学教員評価の視点」『一般教育学会誌』第 7 巻 第 2 号、61-65

絹川正吉 (1992) 「学生による教員評価への批判と反論」『一般教育学会誌』第 14 巻 第 2 号、46-49

ロンドン大学教育研究所 (1982)『大学教授法入門』、ロンドン大学教育研究所大学教授法研究部編 (喜多村和之・馬越徹・東曜子訳)、玉川大学出版部

松本幸正・塚本弥八郎 (2004) 「CS 分析の考え方を導入した授業評価アンケートの分析と授業改善ポイントの定量化」『京都大学高等教育研究』第 10 号、21-32

松下佳代 (2005) 「学生による授業評価—現状と課題—」『京都大学高等教育叢書』21、203-228

松谷満・平井松午・佐竹昌之・桑折範彦 (2005) 「全学共通教育の現状と課題—学生による授業評価アンケート調査の分析から—」徳島大学大学開放実践センター『大学教育研究ジャーナル』第 2 号、13-25

南学 (2007) 「学生による授業評価への CS 分析の適用」『三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』第 27 号、29-34

南学 (2008) 「授業評価における CS 分析に基づいた改善必要度指標の特性の検討」『三重大学教育学部紀要』 59、291-297

南学・中西良文 (2010) 「CS 分析を利用した授業の評価と改善—授業種別ごとの CS 分析結果の比較」『三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』 第 30 号、39-43

三浦真琴 (2003) 「中部大学における FD 活動および教育評価活動—地方中堅私立大学の挑戦」『名古屋高等教育研究』 第 3 号、159-175

三浦真琴 (2005) 「『学生による授業アンケート』結果の効果的利用について」『静岡大学教育研究』 No.1、16-30

Morgan, Keith-John (1996) 「外国人教授からみた日本の大学教師」(安原義仁訳)『IDE 現代の高等教育』 No.376

佐藤龍子・三浦真琴 (2004) 「『学生による授業評価・授業アンケート』を評価する—111 大学の授業評価の分析」『大学教育学会第 26 回大会発表要旨集録』、66-67

佐藤龍子・三浦真琴 (2005) 「授業改善につながる授業アンケートの分析法」、大学教育学会第 27 回大会、配付資料

渡辺勇一 (2001) 「学生による授業評価をどう見るか」『生物科学』 52 巻 4 号、209-216

安岡高志、及川義道、渡辺律子、吉川政夫、高野二郎、光澤舜明、香取草之助 (1993) 「学生による授業評価項目および授業評価結果の利用法に関するアンケート調査」『一般教育学会誌』 第 15 巻 第 2 号、148-158

安岡高志・滝本喬・三田誠広・香取草之助・生駒俊明 (1999) 『授業を変えれば大学は変わる』プレジデント社、

安岡高志 (2007) 「学生による授業評価の進展を探る」『京都大学高等教育研究』 第 13 号、73-87