

## 学生による授業評価に基づいた授業改善への 探索的研究 (II)

— 授業評価アンケートの分析から —

田 実 潔  
竹 原 卓 真

### 目 次

- I. はじめに
- II. 目 的
- III. 方 法
- IV. 結 果
- V. 考 察
- VI. 結 語

### I. はじめに

1991年の大学設置基準大綱化以降FD（ファカルティ・ディベロップメント）についてはさまざまな取り組みがなされてきた（山内2002, 田実・竹原2008）。2001年には大学設置基準に努力義務として追加規定されているが、この努力義務としての規定では実際の改善に至らない、と判断されたのか本年2008年4月1日から新たに「大学設置基準の一部を改正する省令」が施行された。従来の大学設置基準第25条の二「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」の文言は、改正された大学設置基準では25条の三「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を実施するものとする」（傍点は筆者による）とより強調されるものとなった。専門職大学院や大学院に続いて、学士課程において

もFDの義務化が明文化されたことになる。また文部科学省は高等教育局長名で通知を出し（2007）、「7教育内容等の改善のための組織的な研修等に関する事項 大学設置基準第25条の3の規定によるいわゆるファカルティ・ディベロップメント（FD）については、これまで努力義務であったものを義務化するものであるが、これは大学の各教員に対し義務付けるものではなく、各大学が組織的に実施することを義務付けるものであること。これを踏まえ、各大学においては、授業の内容及び方法の改善につながるような内容の伴った取組を行うことが望まれること。」とし、FDの義務化は教員個人ではなく大学義務としてしている。これに対して青野（2008）は、教員個人ではなく大学が組織として行う「授業の内容及び方法の改善」とは何かを問いつつ、その重要な手がかりとなるのはそれでも各々の教員による「授業の内容及び方法の改善」であり、学生による授業評価やカリキュラム評価を抜きには行えない、と指摘しており、学生授業評価の再検討を提言している。

昨今のFD研究では、教員による授業の相互評価や相互参観から、学生参画を始めとする大学構成員全員によるFD共同体の成立を目指す時期へと差し加かっている、と言われている（林2006, 田中2006）。特に授業改善については、優れた授業を評価・顕彰する制

度の導入や教員自身による教育指能力の自己点検の必要性(私立大学情報教育協会 2008)や、知識伝達型・一斉授業型といった授業形態の枠組みの中で新しい授業の在り方を模索する必要性(溝上 2002)、授業研究の分野でより多くの研究が望まれる、学生の参加を促すにとどまらず学生と構築する授業の開発の必要性(岡部 2002)、教員の役割を教えることから学びの支援へとシフトチェンジし、学生の視点を持った教員である必要性(伊藤 2008)等多くの類似の指摘がなされている。従来のような教員からの一方向性の授業ではなく、学生との総合作用のみられるインタラクティブな授業展開が望ましいことが挙げられ、様々な実践報告がなされているが、現段階ではいずれも授業のうまい教員の個人的スキルの段階を超えておらず、大学教員全体への普遍的スキルの理論化までには至っていないように思われる。教員の授業スキルアップに関する原則論的な提示については、Davis (1993) や McKeachie (1999)、草取 (1995)、池田ら (2001) などがある。

以上のように、大学における FD 研究は、組織としての活動(SD を含む)の義務化と共に実際の評価対象として教員による授業改善は必須となってきた。教員による学生評価については否定的な意見もあるが(宇佐美 1999, 2004)、松谷ら (2005) は、授業評価アンケートが授業改善の目的のために正しく機能しているか、授業評価によって授業の改善が促進されているのか、と疑問を呈しており、授業評価アンケートの妥当性を含め、授業評価をどのように用いるか、授業改善のためのフィードバックをどのように行うか、が今後の課題となっている。

田実・竹原 (2008)、田実 (2008) は、隔年で実施されている北星学園大学の学生による授業評価(2003 年度と 2005 年度)の結果を統計的に分析比較し、授業評価そのものの妥当性を検討している。それによると、ほとんど

すべての評価項目において、2005 年度の学生評価は 2003 年度のそれよりも有意に高い評価となっていることが示され、学生による授業評価は教員の授業改善に何らかの好影響を与えていることが示されている。また、授業評価得点は安定した高得点で推移しており、(5 点満点中ほとんどが 4.00 点以上)標準偏差の小ささを考慮すれば、学生は授業のソフト面とハード面の両面で満足感を得ていると指摘している。しかし、この分析は総体的な分析であり、授業改善がより期待されるであろう授業評価の低い授業科目がどのような影響を受けているのか、は明らかにされていない。

## II. 目 的

そこで、本研究では 2003 年度と 2005 年度の学生授業評価を新たな観点で比較検討し、授業評価の高低による授業改善への動機付けが形成されるのか否かを明らかにすることを目的として、再分析することとした。つまり、2003 年度において学生評価の低かった授業と高かった授業が 2005 年度の学生評価において、評価がどのように変化したかを明らかにする。従来北星学園大学で行われてきた授業評価アンケートが授業改善にどの程度寄与しているのか、また授業改善に直結する学生評価の作成に向けて新たな知見を得ることとする。

## III. 方 法

2003 年度と 2005 年度に行われた学生による授業評価アンケート結果のうち、授業及び教授法(授業担当者)について(11 項目)と授業参加(あなた自身)の状況について(2 項目)の計 13 項目について、比較分析を行った。それぞれの項目は、そう思うーどちらかといえばそう思うーどちらともいえないーど

ちらかといえそう思わないーそう思わない、の5件法で答える質問であり、それぞれ5点－4点－3点－2点－1点の評価得点を付加している。分析に用いたソフトはWindows版SPSSである。分析の対象となった質問項目をTable 1に記した。

2003年度の授業科目名と授業担当者を2005年度と対応させ、一致しない授業については分析の対象からはずした。2003年度の評価得点を基に、各質問ごとに評価得点の中央値より低い授業を低評価群、高い授業を高評価群と設定した。これらの低評価群と高評価群の評定平均値を比較した。

分析の観点としては、2003年度において低評価群と分類された授業科目（授業担当者）が2005年度において授業評価に変化がみられるかどうか、つまり学生授業評価によって授業改善の傾向がみられるか、を一つのフェーズとする。さらに高評価群においても同様の変化を明らかにし、高評価群における学生授業評価の妥当性についても検討する。

Table 1 授業評価アンケートの質問項目

1. 授業は講義内容（シラバス）の趣旨と内容に沿って展開されましたか
2. 授業の内容は興味・関心を持てるものでしたか
3. 授業の内容を理解できるように工夫されていましたか
4. 授業担当者の熱意は感じられましたか
5. 授業担当者の話し方は聴き取りやすかったですか
6. 板書やプロジェクターの文字（大きさや見やすさ）は適切でしたか
7. 教材（教科書・配布プリント・視聴覚教材）は適切でしたか
8. 授業の開始及び終了時刻は守られましたか
9. 授業担当者は教室内の静粛な環境の維持に適切に対応しましたか
10. 授業に関して質問する機会を与えられましたか
11. 総合的に判断して、この授業は満足できるものでしたか
12. 授業の出席状況は良かったですか
13. 授業への取り組みは意欲的でしたか

高評価群は、現状の学生評価ではこれ以上の高評価は望めないで、学生による授業評価が高評価群の授業改善に寄与しているのか、を検討の第2のフェーズとする。

## IV. 結 果

Table 1に示す質問項目それぞれに対して、評価得点を従属変数、年度を独立変数とする繰り返しのないt検定を各質問ごとに行った。2003年度において低評価群と分類された授業科目と2005年度の同一科目群との質問ごとの比較分析結果をTable 2に、2003年度に高評価と分類された授業科目群について同様Table 3にまとめた。

### 1. 2003年度低評価群の変化

Table 2にみられるように、2003年度において、低評価と分類された授業科目群はQ 12「授業の出席状況は良かったですか」を除く12項目で、いずれも2005年度の評価が有意に高い評価値となっていた。有意差レベルでは、Q 1「授業はシラバスの趣旨と内容に沿って展開されましたか」において0.001%レベルであった。Q 3「授業の内容を理解できるように工夫されていましたか」、Q 5「授業担当者の話し方は聞き取りやすかったですか」、Q 7「教材（教科書・配布プリント・視聴覚教材）は適切でしたか」、Q 8「授業の開始および終了時刻は守られましたか」、Q 9「授業担当者は教室内の静粛な環境の維持に適切に対応しましたか」、Q 11「総合的に判断して、この授業は満足できるものでしたか」は、危険率0.01%で有意差であった。また、Q 2「授業の内容は興味・関心を持てるものでしたか」、Q 4「授業担当者の熱意は感じられましたか」、Q 6「板書やプロジェクタの文字（大きさや見やすさ）は適切でしたか」、Q 10「授業に関して質問する機会を与えられましたか」では、0.05%であった。

Table 2 低評価群の質問項目ごと比較

	年度	N	Mean	SD	t	df	p
Q 1	2003	118	4.04	0.16	4.77	234	<.001
	2005	118	4.23	0.23			
Q 2	2003	119	3.62	0.46	2.41	236	<.05
	2005	119	3.78	0.55			
Q 3	2003	118	3.53	0.45	2.89	234	<.01
	2005	118	3.73	0.57			
Q 4	2003	119	3.98	0.35	2.35	236	<.05
	2005	119	4.11	0.44			
Q 5	2003	119	3.65	0.51	2.82	236	<.01
	2005	119	3.85	0.58			
Q 6	2003	119	3.67	0.51	2.42	236	<.05
	2005	119	3.84	0.58			
Q 7	2003	119	3.84	0.35	2.87	234	<.01
	2005	119	3.99	0.47			
Q 8	2003	119	4.19	0.37	2.78	234	<.01
	2005	119	4.33	0.39			
Q 9	2003	119	4.04	0.35	2.60	236	<.05
	2005	119	4.17	0.41			
Q 10	2003	121	3.77	0.39	2.00	240	<.05
	2005	121	3.88	0.48			
Q 11	2003	119	3.64	0.45	2.84	236	<.01
	2005	119	3.83	0.56			
Q 12	2003	118	4.22	0.22	1.63	234	n.s.
	2005	118	4.27	0.28			
Q 13	2003	118	3.73	0.26	1.95	234	n.s.
	2005	118	3.81	0.36			

Table 3 高評価群の質問項目ごと比較

	年度	N	Mean	SD	t	df	p
Q 1	2003	119	4.59	0.16	3.48	236	<.001
	2005	119	4.50	0.23			
Q 2	2003	118	4.54	0.18	3.01	234	<.01
	2005	118	4.43	0.34			
Q 3	2003	119	4.51	0.22	3.13	236	<.01
	2005	119	4.39	0.35			
Q 4	2003	118	4.72	0.17	3.66	234	<.001
	2005	118	4.61	0.26			
Q 5	2003	118	4.62	0.19	4.12	234	<.001
	2005	118	4.47	0.35			
Q 6	2003	118	4.55	0.20	3.60	234	<.001
	2005	118	4.43	0.31			
Q 7	2003	118	4.53	0.17	3.11	234	<.01
	2005	118	4.44	0.26			
Q 8	2003	119	4.70	0.11	3.95	236	<.001
	2005	119	4.61	0.22			
Q 9	2003	118	4.63	0.14	3.03	234	<.01
	2005	118	4.55	0.26			
Q 10	2003	116	4.64	0.20	3.22	230	<.01
	2005	116	4.52	0.34			
Q 11	2003	118	4.58	0.19	3.28	234	<.01
	2005	118	4.46	0.34			
Q 12	2003	119	4.64	0.11	5.26	236	<.001
	2005	119	4.51	0.25			
Q 13	2003	119	4.37	0.19	4.13	236	<.001
	2005	119	4.23	0.32			

有意な差が観られなかったQ 12 と Q 13 であるがいずれも、平均値は 2003 年度よりも 2005 年度が高評価となっており、統計上の差はないものの他の質問項目同様の傾向は見受けられた。

## 2. 2003 年度高評価群の変化

Table 3 に、2003 年度時点で高評価と分類された授業群が 2005 年度にどのような学生評価を受けていたか、その比較結果を質問項目ごとに示した。

Q 1～Q 13 までのすべての質問項目において、2005 年度の評価では統計分析上、有意に評価が低くなっていた。Q 1「授業はシラバスの趣旨と内容に沿って展開されましたか」と Q 4「授業担当者の熱意は感じられましたか」、Q 5「授業担当者の話し方は聞き取りやすかったですか」、Q 6「板書やプロジェクトの文字(大きさや見やすさ)は適切でしたか」、Q 8「授業の開始および終了時刻は守られま

したか」、Q 12「授業の出席状況は良かったですか」、Q 13「授業への取り組みは意欲的でしたか」では、平均値の差の t 検定の結果、危険率 0.001% レベルで有意さが認められた。Q 2「授業の内容は興味・関心を持てるものでしたか」、Q 3「授業の内容を理解できるように工夫されていましたか」、Q 7「教材(教科書・配布プリント・視聴覚教材)は適切でしたか」、Q 9「授業担当者は教室内の静粛な環境の維持に適切に対応しましたか」、Q 10「授業に関して質問する機会を与えられましたか」、Q 11「総合的に判断して、この授業は満足できるものでしたか」においても、いずれの質問項目でも 2005 年度が有意に低い評価となっていた ( $P < .01$ )。

## V. 考 察

低評価群の分析結果から、2003 年度と 2005 年度の単純比較の場合、2003 年度に低評価を

受けた授業科目担当者が一様に授業改善に取り組み、その結果 2005 年度の学生授業評価が上昇したと考えることができる。これは、FD 活動の一環として学生による授業評価が、大学教員の授業改善に有効に寄与していることを示している、と思われる。それに対して、2003 年度の高評価群は、すべての質問項目で 2005 年度には評価が低くなっていた。このことから、本学で行っている学生による授業評価は、低い授業評価を受けた教員にとっては授業改善へのモチベーションとなり、実際に授業が改善されることに対して、高い授業評価を受けた教員にとっては油断と慢心を招く、と言えるかもしれない。一般に統計分析では、データ数が多ければたった 0.2 点程度の差でも有意差がみられる、いわゆるタイプ I エラーにより、本当は差がないのにあるとしてしまう過誤が指摘されている。高評価群については、5 点満点という天井効果も考慮に入れると、平均得点がほとんど 4 点代後半であるので、この点数がいくら有意に低下したとしても、4 点を超えていれば十分学生には高評価であると言えるであろう。従って高評価群については、タイプ I エラーの過誤がある、と考えることができよう。低評価群については天井効果がないことに加えて、高評価群の評価幅が  $-0.09 \sim -0.14$  の幅であることに對し、 $+0.09 \sim +0.24$  と明らかに評価点があがっている科目もあることから、分析結果への信頼性はあると思われる。

分析結果全体の傾向を見てみると、低評価群は授業評価が改善されて、FD 効果が認められたと言える。しかし、Table 2 と Table 3 から 2005 年度での各質問毎の低評価群と高評価群の評価をみてみると、いずれの質問項目においても低評価群は高評価群の評価値よりかなり低い数値となっている。Q 1 では低評価群の 4.23 に対し高評価群は 4.5 であり、Q 2 では低評価群 3.78 で高評価群 4.43、Q 3 では低評価群 3.73 で高評価群 4.39、Q 4

では低評価群 4.11 高評価群 4.61、Q 5 では低評価群 3.85 高評価群 4.47、Q 6 では低評価群 3.84 高評価群 4.43、Q 7 低評価群 3.99 高評価群 4.44、Q 8 では低評価群 4.33 高評価群 4.61、Q 9 では低評価群 4.17 高評価群 4.55、Q 10 では低評価群 3.88 高評価群 4.52、Q 11 では低評価群 3.83 高評価群 4.46、Q 12 では低評価群 4.27 高評価群 4.51、Q 13 低評価群 3.81 高評価群 4.23 である。低評価群は 2003 年度よりも授業評価は改善されていたが、改善されたにも拘わらず高評価群よりも低い評価点であったことは、本研究の結果からは学生による授業評価の限界を示している、と考えられる。

また、質問項目のうち、Q 1～Q 11 は授業に対する評価で、Q 12～Q 13 は授業を受講した学生の出席態度を学生自ら評価する項目である。これらのうち、総合的満足感を尋ねている Q 11「総合的に判断して、この授業は満足できるものでしたか」と学生自らの授業への取り組み姿勢を尋ねる Q 13「授業への取り組みは意欲的でしたか」をみると、2005 年度では低評価群 Q 11 は 3.83、Q 13 は 3.81 に対して高評価群 Q 11 は 4.46、Q 13 は 4.23 であった。本研究では、これらの項目間での相関関係等の分析を行わなかったが、授業満足度と学生の取り組み意欲度には相関関係があることが推測される。つまり、学生の授業への取り組み意欲が低いと相対的に授業満足度も低くなる傾向が伺われる。逆に授業満足度が低いと学生の取り組み意欲が低下するとも考えられ、詳細な分析と検討は今後の課題としたい。

以上のように、本学で用いている学生授業評価は、授業改善に至る一定の効果がみられ低評価とされた授業科目担当者の授業改善へのモチベーションとなったものの、高評価レベルまで改善されないことや改善への具体的なストラテジーを示すことができないことから、授業評価項目の検討が必要であると思わ

れる。これは、高評価群の天井効果の面からも同様の指摘ができよう。藤田 (2005) は、学生による授業評価について、多くの大学(本学も同様)が行っている最終講義あたりで実施した場合と毎回行うの授業評価とを比較調査した。その結果、最終講義あたりでの1回だけの評価では、統計上有意に評定値の平均が上回っていた。天井効果の原因とも考えることができよう。また、「何を反映しているのかが不明瞭な、学期末の一度の評価を参考にするのではなく、毎回の授業後に評価を求めることで、授業内での様々な要素がどのような形で学生に受け止められ、評価としてどのような形で返ってくるのかを把握した方が、多くの「気づき」を教員が得られ、望ましいのではないか(p 261)」とも延べており、授業評価内容だけでなく実施時期についての検討も必要であることを指摘している。

本研究の結果からだけでは、新たな評価項目等の提言は難しいが、田中・藤田 (2003) は、授業評価を教員のみの授業取り組みの結果ととらえるのではなく、授業を学生との相互関係から成立すると位置づけた上で、学生の心理的特性つまりどのような特性を持つ学生がどのように授業評価する傾向があるのか、を把握しておく必要があると指摘している。その上で動機付けの観点から、授業評価をマスタリー目標、パフォーマンス接近、パフォーマンス回避という3つの達成目標に分類し分析している。その結果、学習や理解を通じて自らの能力を高めることを目指すマスタリー目標志向が高く明確な動機付けを持っている学生ほど、授業に興味や関心をよせ教員の授業の仕方や授業内容を高く評価する傾向があることが示された。このことは逆に、マスタリー目標志向の高い学生からの授業評価が低い場合には、授業改善に喫緊の課題を持っていると考えられるであろう。また、授業評価と受講態度の自己評価についても相互関係がみられた。これは受講態度の良い学生

だから授業を肯定的に評価するという因果関係ではなく、教員が良い授業を展開していくことが学生の受講態度につながるという因果関係である。このように、本学で行っている現行の授業評価でははかることができない評価要素も多々示されており、評価項目の再考は必至であると思われる。これについて澤田 (2008) は、教員の授業技術や学生の受講満足度以外の項目として、学生自身が自己の学習成果を評価したり教員と学生の相互関係を問う評価項目を加えた調査票を作成している。その調査票を使って、「教員による授業技術の向上や工夫は、学生相互や教員との相互作用による学習コミュニティの形成、学生自身による自己学習の成果の振り返りを介して受講満足感を高める」というモデルを前提に分析を行っている。その結果、学生の受講満足度は、教員の授業技術によって高められるだけでなく学生が教員や他の学生との相互作用の中で学習共同体を形成しその結果として学びが深まる、と指摘している。さらに、学生の意識についても分析し、自尊感情が高い学生ほど授業に対する評価のみならず授業における一体感や自己の学習評価も高くなる、としている。これらの先行研究からも分かるように、学生による授業評価は、多角的に学生理解の観点も踏まえた評価項目を作成していくべきであろう。

## VI. 結 語 (今後の課題)

本研究では、2003年度と2005年度の授業評価を対象に分析した。本学では隔年で学生による授業評価を行っており、2007年度もすでに実施済みである。2007年度の評価項目も2003年度、2005年度と変わっていないことから、新たに2007年度のデータを加えて低評価群の評価傾向や高評価群の天井効果について検討することが必要であろう。また、分析の観点についても、学年別の比較つまり学年進

行による学生の評価の変化の経緯の観点や、卒業要件必須授業や資格関係授業等の授業の属性についても分析の観点となろう。学生による授業評価を、教員の授業改善への動機付けとするためには、授業評価アンケートの検討も必要であるが、そのためには学生が期待する授業とは何か？等の観点で学生への意識調査も必要であろう。いずれにしても学生による授業評価を形骸化させず、労力（時間、

費用等）に応じた効率のあがるものとするための検討が待たれるところである。

本研究を行うにあたり、北星学園大学 2007 年度特別研究の補助を受けました。感謝とともに報告致します。また、本研究のために得た学会資料等は、過年度の教職部門 FD 予算において学会出張し、収集したものであることを付記しておきます。

#### 〔文献〕

- 山内乾史(2002)：大学の授業とは何か——改善の系譜——。京都大学高等教育教授システム開発センター編，大学授業研究の構想，5-54。
- 田実潔・竹原卓真（2008）：学生による授業評価に基づいた授業改善への探索的研究——授業評価アンケートの分析から——。北星学園大学社会福祉学部論集，37-43。
- 文部科学省大学設置基準等の一部を改正する省令等の施行について(2007)：文部科学省高等教育局長通知(文化高第 281 号，平成 19 年 7 月 31 日)。
- 青野透(2008)：大学設置基準における「授業の内容及び方法の改善」が意味するもの。第 11 回日本高等教育学会Ⅱ-7 部会，120-121。
- 田中每美(2006)：FD の新たなトレンドと課題。第 12 回大学教育研究フォーラム発表論文集，22-23。
- 林哲介(2006)：学生参加を機動力とする FD 組織化——大学教育のあるべき姿を求めて——。第 12 回大学教育研究フォーラム発表論文集，20-21。
- 社団法人私立大学情報教育協会(2008)：私立大学教員の授業改善白書。
- 溝上慎一(2002)：学生の理解の枠組みをふまえた授業展開。京都大学高等教育教授システム開発センター編，大学授業研究の構想，57-86。
- 岡部美香(2005)：大学授業研究のこれから——意味生成的な知の継承の場としての大学授業をめざして——。第 27 回大学教育学会発表論文集シンポジウムⅠ，25-26。
- 伊藤秀子(2008)：教師と学生の主体的参加による授業改善——15 年間の総括と展望——。第 14 回大学教育研究フォーラム発表論文集，

104-105。

- Davis, B. (1993): Tools for Teaching. Jossey-Bass. 香取草之助監訳(2002)，授業の道具箱。東海大学出版会。
- McKeachie, W. (1999): McKeachie's Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers. Houghton Mifflin Company.
- 香取草之助監訳(1995)：授業をどうする！——カリフォルニア大学パークレー校の授業改善のためのアイディア集。東海大学出版会。
- 池田輝正・戸田山和久・近田政博・中井俊樹(2001)：成長するティップス先生——授業デザインのための秘訣集。玉川大学出版部。
- 宇佐美寛(1999)：大学の授業。東信堂，166-176。
- 宇佐美寛(2004)：第 6 章学生による授業評価の概念分析。大学授業の病理——FD 批判——。東信堂，109-146。
- 松谷満・平井松牛・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——。大学教育研究ジャーナル，Vol 2，13-25。
- 田実潔（2008）：学生による授業評価と授業改善——学生評価の再分析から——。第 30 回大学教育学会発表論文集，106-107。
- 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，Vol 5，257-280。
- 田中あゆみ・藤田哲也（2003）：大学生の達成目標と授業評価，学業遂行の関連。日本教育工学会論文誌，vol 27（4），397-403。
- 澤田忠幸(2008)：学生の自己学習評価としての総括的授業評価の活用。第 14 回大学教育研究フォーラム，94-95。

[Abstract]

Explanatory Research about Lecture Improvement  
at Hokusei Gakuen University  
by Way of Student Evaluations of Lectures II

Kiyoshi TAJITSU  
Takuma TAKEHARA

Last year, we conducted a general evaluation and verification of university teaching effectiveness. This study will evaluate academic improvement in teaching through re-analysis of student evaluations. We are using evaluations from 2003, from all group classes in low- and high-classified groups. We compared group lecture evaluations of 2003 and 2005 and analyzed them using t-test. As a result, the lecture evaluation was better in 2005 in comparison with 2003 in low-classified group (except Q12), and it was shown that university teachers made an effort to improve their lectures. On the other hand, high-classified group was evaluated significantly low in 2005. As a result of these, it seems that the lecture evaluation by students is effective in the lecture improvement of Hokusei Gakuen University. However, we will consider the new assessment items must be considered.