

学生や教員，職員が望む大学授業に関する研究（Ⅱ）

——北星学園大学で学ぶ学生の傾向（性差・学年差・学科間差）——

田 実 潔
鈴 木 剛
岩 本 一 郎
古 谷 次 郎
竹 原 卓 真

学生や教員，職員が望む大学授業に関する研究（Ⅱ）

——北星学園大学で学ぶ学生の傾向（性差・学年差・学科間差）——

田 実 潔
鈴 木 剛
岩 本 一 郎
古 谷 次 郎
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

2008年改正の大学設置基準では，学士課程におけるFDの義務化が明文化された。夏目（2008）は，FDの実施を促進する条件を列挙したうえで，大学教員の授業改善や教育内容検討は避けて通れない課題である，と指摘している。また，文部科学省も高等教育局長名で通知を出し（2007），「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。」としている。これに対して青野（2008）は，学生授業評価の再検討を提言しているが，大学授業そのものについての言及はしていない。大学授業改善については，授業方法論を巡る議論（溝上2002）や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），教えることから学びの支援へ

とシフトチェンジする必要性（伊藤2008）等の指摘がなされている。同様に津田・ネンシュティール（2010）は，「これからの大学教員の教育的コンピテンスは，「教育者の視点で学習状況を実現する立場から，学習者の視点に立って実現する立場へ」転換していく」べきである，としており教員のみの一方向からの授業改善ではなく学生参加による双方向の視点からの授業改善が望まれる，としている。

一方，大学授業改善への視座として従来から用いられてきた学生による授業評価は，前述のように双方向性重視という観点からその意義は認められてきたものの，学生による授業評価を授業改善に反映させる試みはほとんどみられていない（宇佐美1999, 2004）。むしろ学生による授業評価の有効性を否定する研究が多い（吉田2010, 松谷ら2005, 安岡2007, 田実・竹原2008）。それに対して，田実（2008a），田実・竹原（2009），田実・竹原・鈴木・岩本・古谷（2010a）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の結果を統計的に詳細に分析比較し，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，学生による評価が低い授業については，2～4年後の評価において有意に評価が改善されることが示されたが，高い評価を得た授業

については、逆に評価を有意に下げる傾向があり、総体的に学生による授業評価が教員の授業改善に有効であるとは結論できなかった。以上の先行研究から、大学における授業改善を進める為には、従来行われている学生による授業評価では不十分であり、授業改善に直結する評価項目の検討が必要となっていることが明らかになった。

最近では、学生による授業評価を直接反映したものではないが、学生の声を参考にした授業改善に関する研究が行われている。田実・杉原・佐藤・大島・佐藤・小田(2009)や杉原・田実・佐藤・大島・佐藤・小田(2009)、小田(2009)は、自らがモデルとなって大学授業のNG集を作成している。これは、12のNG事例を各々3分程度にコンパクトにまとめたもので、紙ベースの教材と違い臨場感があり、なにより大学教員自らが演じていることによるリアリティがあるものとなっている。12の事例は1.ダメ教師かな?, 2.学生を見下し, 3.身内自慢, 4.放任教室, 5.後部座席満席です, 6.重ね書き, 7.僕たちに怒っても・・, 8.一方通行, 9.えこひいき, 10.情報の嵐, 11.教師の時間, 12.黙る人, であり、講演等でかなりの好反響を得ている、と聞いている。さらには、小田・杉原・佐藤・田実・大島・酒井(2010)はDVD「学生主体型授業へのアプローチ」を作成し、ゼミ形式の小人数授業における授業についてNGとGood場面集を発表している。

このように授業改善に関わる試みも多く見られるようになってきたが、学生による授業評価との有機的連関性を持った研究はほとんど見られていない。北星学園大学でも2009年度限りで、従来行って来た学生による授業評価を中止することになった。授業改善に結びつくようなあらたな授業評価策定が求められるところであるが、その為にはそもそも大学授業を教員からだけの視点でなく、学生がどのように意識し認識しているか、より正確に

把握する必要があると思われる(田実・竹原・鈴木・岩本・古谷2010b)。田実らは、教員と大学職員が持っている大学授業のイメージと学生が持っている大学授業へのそれと比較し、『授業内容の充実』については意識の差は見られなかったものの、因子分析によるその他の6因子(項目)では有意に両群間での差が見られたことも報告している。この結果は、授業評価の策定にあたって、学生の持つ大学授業イメージを明確化しておく必要があることを示している、と思われる。

Ⅱ. 目 的

田実(2008b)が用いた大学授業イメージに関する調査用紙により、学生と大学教員、および大学職員を対象としてアンケート調査を行った(田実・竹原・鈴木・岩本・古谷2010b)が、そこで得られたデータを再分析し、北星学園大学の学生が持っている大学授業へのイメージを詳細に検討することとした。新たな視座による再分析により、学生と教員相互理解に基づく授業改善しやすい授業評価作成に向けて知見を得ることとする。

田中・藤田(2003)は、大学授業改善について、学生の受講態度や授業への参加意欲等、学生側の考え方の影響の大きさに言及しており、学生の大学授業に対するイメージを明確化することは大きな意味があると思われる。

Ⅲ. 方 法

田実・竹原・鈴木・岩本・古谷(2010b)のデータのうち学生から得られたデータを対象に、新たに以下の再分析を行った。この調査データは、田実(2008b)の大学授業イメージに関する調査用紙を学生と教員、職員に配布し行っており、全66の調査項目をについてそれぞれ、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

ばそう思わない—そう思わない，の5件法で回答してもらい得たものである。フェースシートには，性別，学年，学部学科を記入するようになっており，個人情報につながるような質問や個人が特定される可能性のある質問は設定していない。調査は3学部8学科の4学年からほぼ均等に回答が得られるように，学年指定の授業を中心に選択し，担当教員に配布と回収を依頼した。得られた回答数は，文学部の英文学科222名と心理応用コミュニケーション学科226名，経済学部の経済学科330名と経済情報学科133名と経済法学科180名，社会福祉学部の福祉臨床学科300名と福祉計画学科282名と福祉心理学科259名の合計1932名分である。

1. 分析Ⅰ

新たに学生のみデータの因子分析し，学生のもつ授業イメージを明らかにする。

2. 分析Ⅱ

分析Ⅰの結果から，抽出された各因子について，①学年進行による意識の差，②性差，③学科ごと（文学部英文学科，文学部心理コミュニケーション学科，経済学部経済学科，経済学部経営情報学科，経済学部経済法学科，社会福祉学部福祉臨床学科，社会福祉学部福祉計画学科，社会福祉学部福祉心理学科の8学科）の学生の意識の変化について分析した。

いずれも分析に用いたソフトはWindows版SPSSである。

Ⅳ. 結果

1. 分析Ⅰ

学生のみデータの因子分析（プロマックス回転・最尤法・0.30カット）結果をTable 1に示した。

分析の結果，第1因子を『学生参加型授業因子』，第2因子を『授業内容の充実因子』，第3因子を『教員の熱意やコミュニケーション因子』，第4因子を『学生の受講態度因子』，

第5因子を『教員の話術因子』，第6因子を『授業の規律因子』，第7因子を『学生への配慮因子』，第8因子を『授業内容の多角化因子』と，それぞれ命名した。

田実・竹原・鈴木・岩本・古谷（2010b）による学生と教員，職員を対象としたデータ分析結果と比較すると，新たに第5因子『教員の話術因子』と第8因子『授業内容の多角化因子』が抽出され，『教員の親和性』因子が抽出されなかった。

2. 分析Ⅱ

①学年進行による意識の差

分析Ⅰの結果得られた各因子について，各因子と学年との分散分析結果をTable 2に示した。分析の結果，第3因子『教員の熱意やコミュニケーション因子』と第4因子『学生の受講態度因子』，第7因子『授業における学生への配慮因子』，第8因子『授業内容の多角化因子』において，学年間での意識に有意な差がみられた（いずれも $p < .05$ ）。第3因子と第4因子，第7因子，第8因子の因子平均値をTable 3に，多重比較分析の結果をFig.1～4に示した（有意差の見られたペアを実線で示した）。

②性差

8因子について，性による差違を見る為分散分析を行った。結果をTable4に示したが，第1因子『学生参加型授業因子』と第2因子『授業内容の充実因子』，第3因子『教員の熱意やコミュニケーション因子』，第4因子を『学生の受講態度因子』，第5因子『教員の話術因子』，第8因子『授業内容の多角化因子』において有意差が見られた。

第1因子の『学生参加型授業因子』のみ女子学生が有意に高い平均値であったが，第1因子以外の第2，第3，第4，第5，第8因子については，いずれも男子学生が有意に高い平均値となっていた（Table 5）。

Table 1 学生データの因子分析結果 (プロマックス回転)

	第1因子	第2因子	第3因子	第4因子	第5因子	第6因子	第7因子	第8因子
Q04: ディスカッションのある授業がよい	0.897	0.016	-0.105	-0.069	0.017	-0.108	-0.062	0.032
Q13: 議論や討論, 発表のある授業がよい	0.795	-0.087	-0.096	-0.050	0.015	0.081	-0.095	0.043
Q01: 学生が参加する双方向な授業がよい	0.716	0.017	0.048	0.012	0.114	-0.179	-0.034	-0.065
Q70: グループ学習のある授業がよい	0.632	-0.084	0.131	-0.051	-0.129	0.030	0.154	-0.064
Q66: 受講生同士で刺激を受け合う授業がよい	0.548	0.169	0.159	-0.021	-0.105	0.026	0.075	-0.096
Q10: 自ら考え, 調べる授業がよい	0.504	0.030	-0.194	0.032	0.038	0.174	-0.065	0.119
Q07: アクティビティのある活動的な授業がよい	0.470	-0.078	0.086	0.100	0.111	-0.135	0.004	0.012
Q17: 少人数で質問しやすい授業がよい	0.426	-0.025	-0.055	0.030	0.021	0.053	0.033	0.163
Q69: 伝えたい内容が明確である授業がよい	-0.029	0.818	0.024	0.051	-0.028	-0.152	-0.092	-0.015
Q62: 論点が整理されている授業がよい	-0.064	0.782	-0.171	-0.006	0.054	-0.009	-0.035	0.011
Q53: 目的・目標の明確な授業がよい	-0.076	0.704	0.043	-0.034	-0.060	0.098	-0.060	-0.036
Q63: モチベーションを高めてくれる授業がよい	0.051	0.583	0.049	0.023	0.148	-0.044	0.007	-0.066
Q58: メリハリのある授業がよい	-0.011	0.478	-0.110	0.018	0.138	0.150	0.131	0.037
Q74: リアリティのある身近な事象を扱う授業がよい	-0.038	0.470	0.001	-0.002	-0.014	0.034	0.085	0.147
Q24: 多角的な視点のある授業がよい	0.033	0.464	0.020	-0.030	0.070	0.043	-0.129	0.212
Q56: 授業への参加を実感できる授業がよい	0.156	0.395	0.111	0.017	0.053	0.069	0.022	-0.059
Q35: 教員が笑顔を絶やさない授業がよい	-0.089	-0.177	0.859	0.029	0.022	0.056	-0.023	0.000
Q50: 教員の表情が豊かな授業がよい	-0.049	-0.088	0.822	-0.026	0.123	0.192	-0.093	-0.041
Q68: 教員と学生が対等な関係にある授業	0.088	0.176	0.538	0.060	-0.187	-0.259	0.101	0.075
Q28: どんな学生も受け入れる寛容な授業がよい	-0.011	0.074	0.519	-0.022	-0.115	-0.261	0.023	0.181
Q48: 教員の気さくさや親しみやすさのある授業がよい	0.008	0.094	0.515	-0.004	0.266	-0.059	0.016	-0.045
Q49: 生きる力を教えてくれる授業がよい	-0.016	0.085	0.400	-0.053	0.066	0.230	-0.003	0.035
Q39: 教員が学生の顔をしっかりと見ている授業がよい	0.116	0.010	0.347	0.087	0.040	0.229	-0.083	0.093
Q26: 私は授業への意欲・関心があるほうだ	0.027	0.042	-0.033	0.735	-0.025	0.063	-0.003	-0.001
Q06: 私は授業に限らず何事にも真摯に取り組む方だ	0.044	-0.063	0.043	0.735	0.002	-0.070	-0.020	-0.009
Q36: 私は授業には積極的に出席するほうだ	-0.103	0.071	0.015	0.608	0.037	0.029	0.033	-0.001
Q12: 興味を引く話術のある授業がよい	0.026	0.093	-0.025	-0.007	0.667	-0.042	0.036	0.056
Q15: ユーモアがある授業がよい	0.115	-0.004	0.103	-0.019	0.571	-0.056	0.113	0.027
Q02: 分かりやすい授業内容がよい	-0.053	0.127	-0.002	0.037	0.389	-0.055	0.009	-0.014
Q19: 教員としての威厳がある授業がよい	-0.108	-0.046	-0.017	-0.013	0.004	0.520	-0.036	0.107
Q71: 決まりやルールのある授業がよい	0.099	0.146	-0.128	0.044	-0.102	0.450	0.144	-0.149
Q54: 責任感を感じさせる授業がよい	0.060	0.269	0.131	-0.036	-0.100	0.401	0.016	-0.058
Q37: 宿題や課題を課す授業がよい	0.253	-0.129	-0.062	0.148	-0.086	0.376	-0.054	0.099
Q44: 文化を知ることができる授業がよい	-0.084	0.139	0.058	-0.071	-0.071	0.357	0.034	0.274
Q60: 雑談のある授業がよい	-0.029	-0.129	0.044	-0.021	0.069	0.028	0.730	0.053
Q59: 途中息抜きのある展開	-0.036	0.024	-0.043	0.026	0.080	-0.002	0.696	0.044
Q11: 専門知識以外も学べる授業がよい	0.039	0.009	-0.081	0.017	0.228	0.094	0.023	0.408
Q18: 実体験に基づく授業がよい	0.033	0.090	0.151	-0.029	0.023	0.023	0.049	0.391
Q38: ゲストティーチャーを活用した授業がよい	0.103	-0.032	0.204	0.028	-0.148	0.032	0.076	0.357

Table 2 学年ごとの分散分析結果

	平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率	
第1因子	要因	4.85	3	1.62	1.83	0.14
	誤差	1699.7	1923	0.88		
第2因子	要因	1.09	3	0.36	0.42	0.74
	誤差	1680.6	1923	0.87		
第3因子	要因	7.20	3	2.40	2.76	0.04
	誤差	1671.6	1923	0.87		
第4因子	要因	9.64	3	3.21	4.12	0.01
	誤差	1497.53	1923	0.78		
第5因子	要因	0.37	3	0.12	0.17	0.92
	誤差	1451.51	1923	0.75		
第6因子	要因	2.63	3	0.88	1.18	0.32
	誤差	1435.88	1923	0.75		
第7因子	要因	12.74	3	4.25	5.76	0.00
	誤差	1417.41	1923	0.74		
第8因子	要因	5.64	3	1.88	3.37	0.02
	誤差	1074.54	1923	0.56		

Table 3 学年比較における各因子の平均値

	1年生	2年生	3年生	4年生	
第3因子	平均値	-0.053	-0.021	0.040	0.152
	度数	782	509	459	177
第4因子	平均値	-0.014	0.107	-0.087	-0.035
	度数	782	509	459	177
第7因子	平均値	-0.076	-0.022	0.058	0.191
	度数	782	509	459	177
第8因子	平均値	-0.010	0.066	-0.012	-0.136
	度数	782	509	459	177

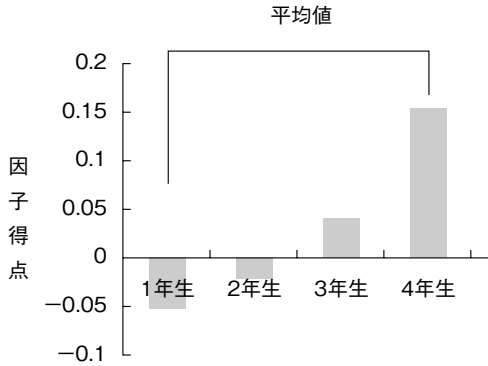


Fig. 1 第3因子『教員の熱意やコミュニケーション因子』の学年間分析結果

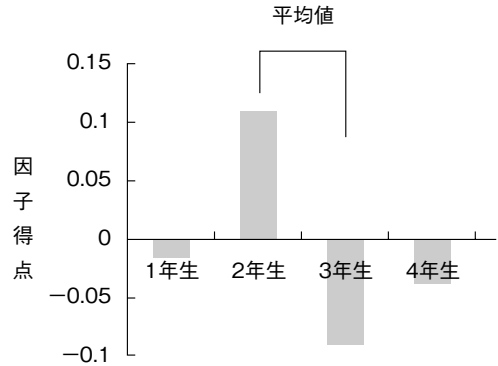


Fig. 2 第4因子『学生の受講態度因子』の学年間分析結果

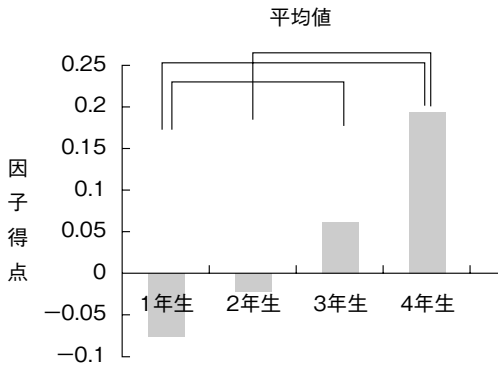


Fig. 3 第7因子『学生への配慮因子』の学年間分析結果

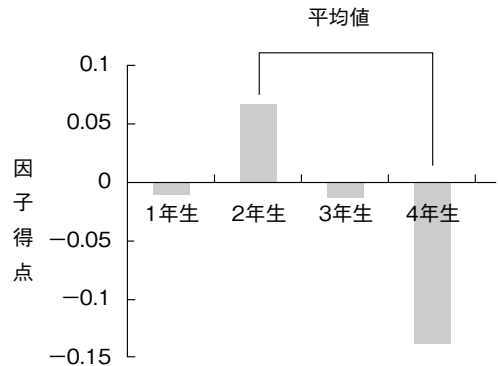


Fig. 4 第8因子『授業内容の多角化因子』の学年間分析結果

Table 4 性別の分散分析結果

		平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率
第1因子	要因	3.54	1	3.54	4.01	0.45
	誤差	1713.27	1942	0.88		
第2因子	要因	18.90	1	18.90	21.82	0.00
	誤差	1682.16	1942	0.87		
第3因子	要因	10.31	1	10.31	11.82	0.00
	誤差	1693.13	1923	0.87		
第4因子	要因	4.44	1	4.44	5.70	0.02
	誤差	1513.23	1942	0.78		
第5因子	要因	35.73	1	35.73	49.12	0.00
	誤差	1412.45	1942	0.73		
第6因子	要因	0.19	1	0.19	0.26	0.61
	誤差	1445.09	1942	0.74		
第7因子	要因	0.53	1	0.53	0.70	0.40
	誤差	1457.14	1942	0.75		
第8因子	要因	22.50	1	22.50	41.06	0.00
	誤差	1064.11	1942	0.55		

Table 5 性別の各因子平均値

	男	女
第1因子		
平均値	-0.545	0.333
度数	74	1203
第2因子		
平均値	0.125	-0.078
度数	74	1203
第3因子		
平均値	0.093	-0.057
度数	74	1203
第4因子		
平均値	0.060	-0.038
度数	74	1203
第5因子		
平均値	0.172	-0.107
度数	74	1203
第8因子		
平均値	0.137	-0.084
度数	74	1203

Table 6 学科ごとの分散分析結果

		平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率
第 1 因子	要因	56.68	7	8.10	9.46	0.00
	誤差	1646.64	1924	0.86		
第 2 因子	要因	23.95	7	3.42	3.94	0.00
	誤差	1671.29	1924	0.87		
第 3 因子	要因	36.97	7	5.28	6.11	0.00
	誤差	1663.09	1924	0.86		
第 4 因子	要因	16.00	7	2.29	2.95	0.05
	誤差	1492.96	1924	0.78		
第 5 因子	要因	38.23	7	5.46	7.51	0.00
	誤差	1398.35	1924	0.73		
第 6 因子	要因	23.02	7	3.29	4.48	0.00
	誤差	1413.74	1924	0.74		
第 7 因子	要因	1.31	7	0.19	0.25	0.97
	誤差	1444.03	1924	0.75		
第 8 因子	要因	10.19	7	1.46	2.61	0.11
	誤差	1072.44	1924	0.56		

③学科ごとの比較結果

各因子と学科ごとの分散分析を行った。結果を Table 6 に示したが、第 7 因子『授業における学生への配慮因子』を除いて、すべての因子において学科間の何らかの有意差が見られた。第 7 因子を除く多重比較分析の結果を Fig. 5~11 に示した（有意差の見られたペアを実線で示した）。

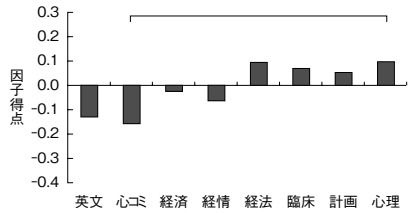


Fig. 8 第 4 因子『学生の受講態度因子』の各学科間分析結果

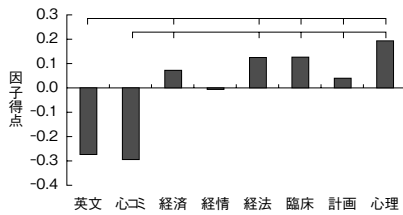


Fig. 5 第 1 因子『学生参加型授業因子』の各学科間分析結果

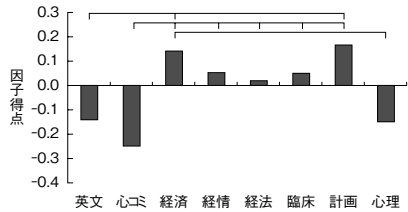


Fig. 9 第 5 因子『教員の話術因子』の各学科間分析結果

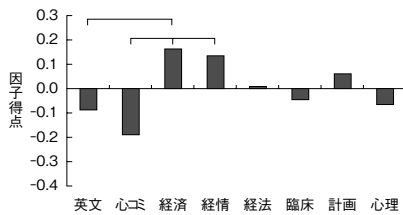


Fig. 6 第 2 因子『授業内容の充実因子』の各学科間分析結果

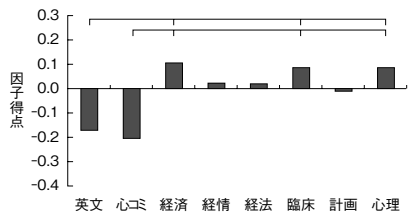


Fig. 10 第 6 因子『授業の規律因子』の各学科間分析結果

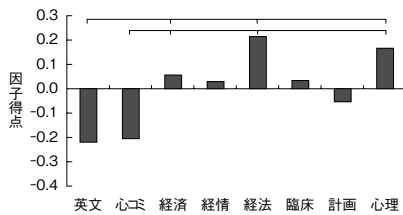


Fig. 7 第 3 因子『教員の熱意やコミュニケーション因子』の各学科間分析結果

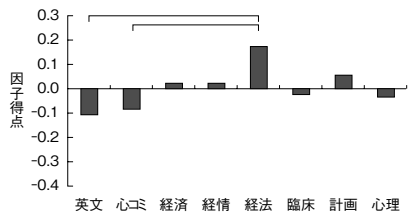


Fig. 11 第 8 因子『授業内容の多角化因子』の各学科間分析結果

V. 考 察

1. 分析Ⅰ

教員，職員と学生を含めた全データの分析結果（田実・竹原・鈴木・岩本・古谷2010b）との比較から、『教員の話術因子』と『授業内容の多角化因子』が新たに抽出され、『教員の親和性』因子は抽出されなかった。この傾向は，全データ分析の結果から指摘されていたように，学生は大学授業に対して教員のフレンドリーさや良好な人間関係に見られる親和性を求めておらず，授業内容の充実や授業を聞かせるスキルや工夫を求めていることが示されている。

因子全体でも同様の傾向が見られ，第1因子『学生参加型授業因子』，第2因子『授業内容の充実因子』，第5因子『教員の話術因子』，第7因子『授業における学生への配慮因子』，第8因子『授業内容の多角化因子』に見られるように，授業の形式や内容あるいは進め方等において学生からの要求が高いことが示されている。大学が高等教育機関である以上，学生のこのような授業に対する要求を保障していくことは，当然の責務であり今後も求められることであろう。一方で，第4因子『学生の受講態度因子』や第6因子『授業の規律因子』に見られるように，学生自身も自らの授業参加にこだわる姿勢も見受けられた。つまり学生参加型授業や授業上の工夫を求めると同時に，学生の受講態度や授業における規律等について高い意識をもっている学生が多いことも示された。北星学園大学の特徴と言えるのかもしれないが，比較的真面目に授業を受けようとする学生の存在が明らかになった。

学生が求める授業内容の充実や授業を聞かせるスキル，工夫および学生の受講態度意識や規律以外に，第3因子として『教員の熱意やコミュニケーション因子』も抽出された。これは，学生データから抽出されなかった

『教員の親和性』因子と関連しているかのようには考えがちであるが，広義の意味での授業上の工夫と行うことができよう。つまり，教員の個人的特性としての『熱意やコミュニケーション能力』を問うているのではなく，授業内容を学生に伝えたいという教員の熱意や授業内容を的確に伝える手法としてのコミュニケーション能力を意味していると考えられる。従って，教員の個性や特性を問題とするのではなく，授業という知的伝達行為の方法論としての熱意やコミュニケーション能力もしくは熱意を示したり上手に伝えるスキルの有無が問われているのであろう。

米谷（2009）は，アメリカにおける授業評価の代表的なハンドブック（Changing practices in evaluating teaching.）の一節を紹介し，大学教員の持つ学生による授業評価に対する誤解点を指摘している。それによると，例えば『ほとんどの学生の授業評価のやり方は，あたたかくフレンドリーでユーモアのある教員が毎年優勝する人気コンテストと変わらない』といった考え方は「神話」であり，日本の大学ではこうした学生評価にまつわる「神話」をあたかも真実であるかのように主張する教員は今でも存在する，と指摘している。本研究の分析Ⅰの結果も，このような指摘を裏付けており，教員が考えているほど教員個人の個性や特性，キャラクターを学生は評価の対象としておらず，それよりも授業内容の充実や授業内容の伝達に関わる熱意や工夫，あるいはそれらを具体的に学生に分かるように提示するスキルなどを評価していると考えられる。

2. 分析Ⅱ

①学年進行による意識の差

第4因子『学生の受講態度因子』を除いて，4年生と1，2年生との意識の差が特徴的となっている。第3因子『教員の熱意やコミュニケーション因子』や第7因子『授業に

における学生への配慮因子』, 第 8 因子『授業内容の多角化因子』のそれぞれにおいて 4 年生は他の学年よりも高い意識を持っており, 学年が進行するにしたがって, 大学授業に対する要求度も上がってくるものと思われる。この結果について, 南 (2009) も 4 年生は概して授業評価を十分に評価することを求めており, それは授業評価に対してより真摯な意見を持っているため, と指摘している。ただ, 第 1 因子『学生参加型授業因子』や第 2 因子『授業内容の充実因子』, 第 5 因子『教員の話術因子』, 第 6 因子『授業の規律因子』については, 学年間での有意な差が見られず, 特に第 2 因子『授業内容の充実因子』で有意差が見られなかった理由については, 引き続き検討しなければならない, と考えている。

②性差

大学生の教育評価について, 相原 (2010) は男子学生は全般的に促進的に評価し, 女子学生は抑制的に評価することを示している。本研究の結果も同様の傾向を示しているが, 第 1 因子『学生参加型授業因子』については, 女子学生の方が有意に高い評価をしている。本学の女子学生は, 全体的に男子学生よりも低い, からめの評価をする傾向があるものの, 学生が受け身的に一方的に講義を受けるのではなく, 自らが参加できるような学生参加型授業を高く評価し望んでいると考えることができよう。これは, 今後の北星学園大学の授業研究にひとつの方向性を示しているものと思われる。杉原 (2009) は学生参加型授業の有効性を指摘しており, その他にも具体的な教育実践を含めた学生参加型授業の有効性を言及した報告は多くある (小田・杉原 (2010) 等)。男子学生があまり高い評価をしていないのは, 元来の性差にみられる社交性等の要因が影響しているのかも分からないが, 今後は男子学生からも受け入れられる参加型授業の模索が課題となるであろう。

③学科ごとの比較

Fig. 5~Fig. 11の結果から, 全体の傾向として文学部, 特に英文学科学生と他学部学生との意識の違いが目立っていた。第 4 因子『学生の受講態度因子』と第 7 因子『学生への配慮因子』を除いて, いずれの因子においても文学部学生は (2 学科もしくは 1 学科), 他の 2 学部と有意に意識の差が見られているが, これについては本研究データからはその理由は特定できない。学科カリキュラムや入学時の成績等, 複合的要素が予想されるため, 今後の課題となろう。

また, 心理学系の学科である心理・応用コミュニケーション学科と福祉心理学科間で, 有意に異なる結果が多く見られた (第 1 因子, 第 3 因子, 第 5 因子, 第 6 因子)。これも, 本データからはこの傾向を裏付けるエビデンスを得ることは出来ない。同じ心理学系の学科であっても, ディプロマ・ポリシーやカリキュラム・ポリシーの違いによる学生気質の違いがあるのかもしれない。

VI. 結 語 (今後の課題)

林 (2009) は, 学生による授業評価の結果と教員自身による自らの授業評価の結果を比較分析し, 教員が直観的に「うまくできた」あるいは「ダメだった」と感じる (評価する) 授業については, ほぼ学生による授業評価と一致する傾向があることを示している。しかし, その評価項目数は 5 項目と限定されたものであり, 大学授業を総合的に評価することは難しいと思われる。本研究や田実・竹原・鈴木・岩本・古谷 (2010b) に見られるように, 学生が持つ授業イメージと教員の持つ授業イメージは必ずしも一致しておらず, 今後は学生参加型授業を指向するなかで, 学生の求める授業イメージに則った授業評価項目を策定し, その授業評価が教員自らの授業改善に直結する授業評価を行う必要がある。そ

のためには、鈴木（2005）が提案している「リアルタイム授業評価システム」が参考になると思われる。これは、授業評価を携帯サイトアンケートの実施と回収をおこなうもので、テキストマイニング法を用いることで、学生の生の声を含む授業評価結果をリアルタイムでフィードバックするシステムである。このシステムについては、課題となるのはやはり授業評価項目であり、本学の学生の持つ授業イメージ、授業に要求する要因等々を明らかにした上で、本学独自の評価項目を設定しなければならない。学生による授業評価を2009年度にて中止している本学の場合、近未来的に授業評価を再開する可能性を視野に入れつつ、次年度以降の評価項目策定に向けての取り組みが課題となるであろう。

本研究は北星学園大学2008年～2009年のプロジェクト研究の補助を受けており、2009年（2年目）の研究結果発表である。感謝とともに報告致します。また、本研究は2009年度教職部門FD研究を兼ねており、学会資料等は教職部門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く。

文献

- 夏目達也（2008）：FD実施義務化が提起しているもの—諸外国との比較による若干の知見—。大学教育学会2008年度課題研究集会要旨集，38-39。
- 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。
- 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。
- 津田純子・Ulrike Nennstiel（2010）：体系的なFDプログラム開発の多様性とその認定問題（2）。第16回大学教育研究フォーラム発表論文集，92-93。
- 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。
- 吉田雅章（2010）：学生による授業評価は廃止すべき。第16回大学教育研究フォーラム，86-87。
- 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，Vol2，13-25。
- 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 Vol13，73-87。
- 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—学生が望む授業づくりに向けて—。北星学園大学社会福祉学部論集，vol45，37-43。
- 田実潔（2008a）：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。
- 田実潔・竹原卓真（2009）：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）—学生が望む授業づくりに向けて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，vol46，65-72。
- 田実潔・竹原卓真・鈴木剛・岩本一郎・古谷次郎（2010a）：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（Ⅲ）—学生が望む授業づくりに向けて授業評価アンケートの分析から—。北星学園大学経済学部北星論集，vol49（2），1-16。
- 田実潔・杉原真晃・佐藤龍子・大島武・佐藤千恵・小田隆治（2009）：ビデオ版授業改善ティップス集の開発（1）—『あっとおどろく

- 大学教師 NG 集!』とは何か?— 第31回大学教育学会発表要旨集録, 156-157.
- 杉原真晃・田実潔・佐藤龍子・大島武・佐藤千恵・小田隆治 (2009) : ビデオ版授業改善ティップス集の開発 (2) —『あっとおどろく大学教師 NG 集!』は何がすごいのか?— 第31回大学教育学会発表要旨集録, 158-159.
- 小田隆治 (2009) : 激変の時代における FD (2) 授業改善ビデオ『あっとおどろく大学教師 NG 集』の制作. 私学経営 (417), 11-19.
- 小田隆治・杉原真晃・佐藤龍子・田実潔・大島武・酒井俊典 (2010) : FD/SD のビデオ教材の作成とその活用. 山形大学高等教育研究年報. Vol4, 24-26.
- 田実潔・竹原卓真・鈴木剛・岩本一郎・古谷次郎 (2010b) : 学生や教員, 職員が望む大学授業に関する研究 (I) — 3 者に対するアンケート調査から・総論編—. 北星学園大学文学部北星論集, vol48 (1), 15-22.
- 田実潔 (2008b) : 教職志望学生が求める大学授業. 日本教師教育学会第18回研究大会発表論文集, 112-113.
- 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, vol27 (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.
- 米谷淳 (2009) : 学生授業評価の神話に関する仮説検証. 第15回大学教育研究フォーラム, 44-45.
- 南学 (2009) : 授業評価の現状に関するアンケートの分析. 第15回大学教育研究フォーラム, 42-43.
- 相原総一郎 (2010) : 大学生の教育評価. 日本高等教育学会第13回発表論文集, 22-23.
- 杉原真晃 (2009) : 学生主体型授業の開発を通じた FD. 第15回大学教育研究フォーラム, 94-95.
- 小田隆治・杉原真晃編 (2010) : 学生主体型授業の冒険. ナカニシヤ出版.
- 林創 (2009) : 学生の授業評価と教員自身の授業評価の一致と不一致. 第15回大学教育研究フォーラム, 40-41.
- 鈴木賢治 (2005) : 大学経営を変える「リアルタイム授業評価システム」. IT ソリューションフロンティア 4 月号, 10-13. 野村総合研究

所.

[Abstract]

**A Study on College Classes that Students, Faculty, and
Administrative Staff Hope for(Ⅱ) :**
**Hokusei Gakuen University Students' Image of Classes and the Different
Tendencies among Different Sexes, Years, and Departments of Students**

Kiyoshi TAJITSU
Tsuyoshi SUZUKI
Ichiro IWAMOTO
Jiro FURUYA
Takuma TAKEHARA

In our research so far based on students' evaluations of college classes, the faculty and/or administrative staff have mostly set the standards for evaluation, often making reference to standards adopted in previous comparable research. The faculty/staff-oriented nature of the research increasingly made people question its reliability and validity, so this research looks at the criticism that students' evaluations of classes have not helped teachers to improve their classes. A consideration of this criticism inclined us to conduct a questionnaire-based research on students' image of their college classes. The results were examined by factor analysis (a Windows version of SPSS), yielding eight factors, which allowed us to clarify what image our students have of college classes. Five of the factors are concerned with the students' request that the form and content or the procedure of each lesson be improved. This shows that students do not put much value on teachers' friendliness or on favorable relationships with teachers but rather call for fruitful, skillfully-organized, and well-developed lessons. The comparison revealed that seniors and female students make severe judgments in their evaluation of college classes. This can be interpreted as showing that students are hoping for many more things in classes. The comparison between different departments (majors) emphasized a difference in attitudes toward classes between English majors and the other students.

This work was supported by 2010 Special Research Grant of Hokusei Gakuen University

Key words: Questionnaire-based Research on College Classes, Students' Image of College Classes, Classes with Active Student Participation