

第6章

授業満足度と教育改善への 評価

- ◆第1節
「学び」への期待度・取組み度・満足度
- ◆第2節
学生の授業満足度についての実態
- ◆第3節
授業満足度を規定する6つの要件
- ◆第4節
レディネスとレリバンスの関係性
- ◆第5節
授業改善の進捗に対する学生の評価
- ◆第6節
FD進展の事例と課題

第1節 「学び」への期待度・ 取組み度・満足度

(1) 大学生活に対する期待度と 取組み度、満足度の関係

この章では、学生の授業に対する満足度の実態を分析すると共に、大学教育の改善にどのように活かせるかについての提言を試みたい。

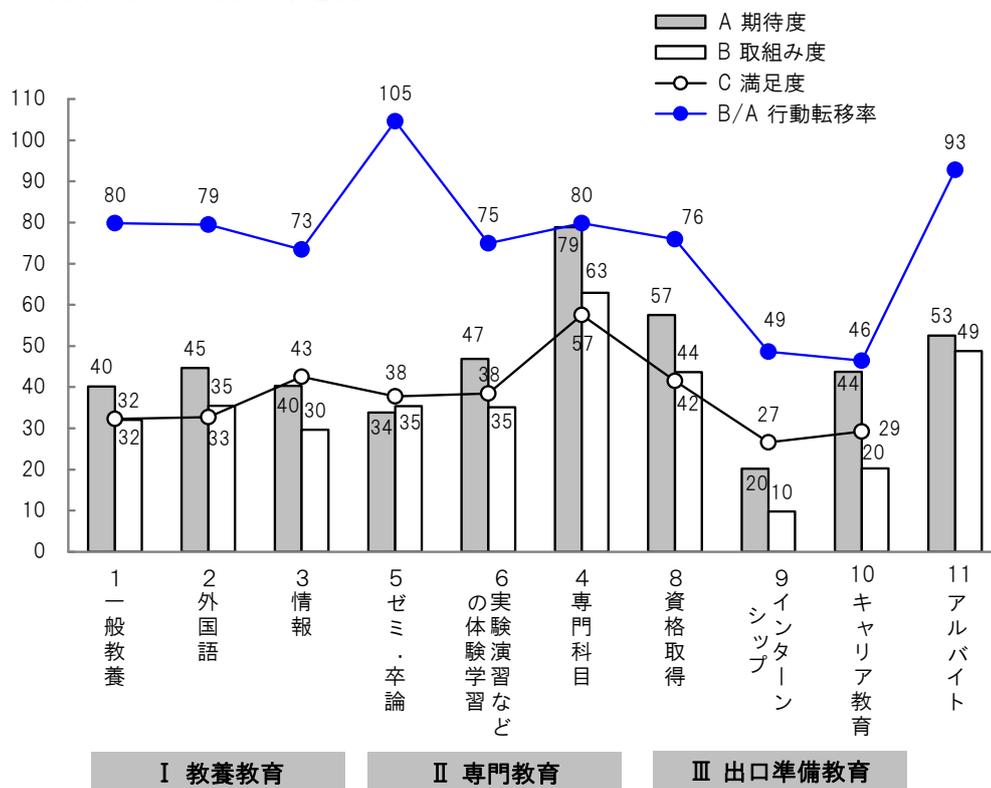
まず、大学生活に対する期待度・取組み度・満足度という観点から検証してみよう。したい＝「A期待度」、している（行動）＝「B取組み度」、行動した結果得られたパフォーマンス＝「C満足度」とし、大学におけるⅠ教養教育・Ⅱ専門教育・Ⅲ出口準備教育といった3つの学習ユニット別に整理し

たものがデータ6-1である。このデータから以下の3点が導き出された。

1. 大学生活に対する期待度・取組み度が高いのは「4専門科目」「8資格取得」「11アルバイト」の3項目である。専門科目や資格取得の学びへの期待度・取組み度が高いことは、第2章で記したように大学進学動機として「功利的学び」を志向する学生が多いことと一致している。

2. 項目ごとの肯定度の高さに着目すると、「4専門科目」の期待度は79、取組み度は63であるのに対し、「1一般教養」「2外国語」「3情報」などの教養教育系は期待度40、取組み度30程度と低く、専門科目の期待度・取組み度の半分に過ぎない。教養教育系に対する期待度・取組み度を高めていく必要があるだろうと思われる。

6-1 期待度と取組み度と満足度



3. 期待に対する取組み度＝行動転移率が高いのは「5ゼミ・卒論」「11アルバイト」であり、他の項目と比べて学生の期待以上によく取り組まれていると言える。

一方で行動転移率が低く、期待度の約50%しか行動に移っていないのは「9インターンシップ」「10キャリア教育」であり「期待の割には取り組まれている」ことが示されている。今後、各大学が取組みに重点を置いていくべき学習ユニットではなかろうか。

3つの学習ユニットの相加平均を計測すると、期待度は45.1、取組み度は33.8となり、行動転移率(取組み度/期待度)を計測すると74.9%である。学生の大学生活に対する期待度と取組み度には乖離が発生しており、「期待度が高いのに取組み度が低い」すなわち「学びたいのに学べない」状態に置かれていることを示している。

「学びたいのに学べない」学生はどの程度いるのだろうか。学びからの脱落率(100－行動転移率)として計測すると学生の25%に達しており、これは前回調査と比べても変化が見られない。学びに対する自己不一致が起きている学生が全体の4分の1もいるという状態は、解決課題として依然として残されているのである。

それでは、期待度・取組み度・満足度を過年度と比較してみるとどのような傾向がみられるだろうか。結論から言えば、Ⅱ専門教育、Ⅲ出口準備教育のユニットはいずれも上昇する傾向が見られたが、教養教育系の期待度・取組み度だけは大幅に下がった。その要因は情報教育にあり、過年度と比べて期待度・取組み度の低下が著しいのである。パソコンやインターネットの使い

方などは、小・中・高校段階で既に取り組まれているため、改めて大学で教育を受ける必要性が低下していることと、情報の取り出しや整理といったスキルを修得するカリキュラムが教養教育として体系化されていないことに起因しているのではないだろうか。ただし満足度は43%で他の項目に比べて高いため、取り組んだことによる満足度は得やすい傾向にあると思われる。

顕著なのは専門教育系で、専門・ゼミ・卒論・資格取得などが取組み度、満足度ともに向上している。一方で教養教育系の一般教養・外国語はほとんど変化が見られず、ここ数年で多くの大学が力点を置いているのは教養教育重視のかけ声は強いが専門教育系の領域ではないかと推察される。

(2) 学部系統別にみた期待度・取組み度・満足度

学生の期待度・取組み度・満足度を学部ごとに検証したものがデータ6-2である。各学部系統の取組みの重点が明らかになっているように思われる。つまり、学部間の相対的な強み・弱みを読み取ることが可能となるため、学士課程教育という幅広い視点から今後強化していくべきポイント、あるいは改善すべきポイントが見えてくるのではないだろうか。以下教養教育・専門教育・出口準備教育の3つの学びのユニット別にその特徴を見ていきたい。

< I 教養教育 >

①「一般教養」に対する期待度・取組み度・満足度が高いのは文系、特に人文・法・国際系統であるが、それでも期待度は50%、取組み度・満足度は40%程度にすぎない。

「専門科目」の期待度が約80%、取組み度・満足度が60～70%であるという状況と比較すると、教養教育に対する学生の学びの意識・行動が低いのではないかと感じられる。

②「外国語」については当然ながら外国語・国際学系統の期待度・取組み度・満足度が高い。ただし、外国語学系統はいずれも80～90%以上で非常に高いのに対し、国際学系統は期待度が80%で高いものの、取組み度・満足度は60%程度でやや大きなギャップが発生している。入学前のイメージと実際の取組み内容にズレが生じている可能性があると思われる。

③「情報」については経済・工学系統の期待度・取組み度・満足度が高い。情報教育は前述のように年々低下傾向が見られるが、満足度は他の項目に比べて比較的高く43%である。特に文系学部や工学部では50%近くに達しており、情報の取り出し、整理などのスキル習得のプログラムが整備されていると実践による満足度（パフォーマンス）が得られやすいという特徴があるのだろう。

<Ⅱ 専門教育>

①「専門科目」の期待度・取組み度・満足度は文系・理系とも高いが、中でも生活科学・保健衛生・医・歯・薬学といった資格取得を柱にした学部および芸術系統では期待度・取組み度・満足度とも80～90%前後に達しており極めて高い。上記のような学部系統では、多くの学生が期待と行動が一致している。行動転移率にして7割以上の学生が行動に移っており非常によい状態だと思われる。しかし逆に言えば、大多数の学生が学びに向かっている環境の中でも

「学びたいのに学べない」状態の学生が25%程度はいるのであり、そういった学生に対するフォローは避けられない課題となっている。

②「実験・演習などの体験学習」が高いのは、上記の学部に加えて教育・理・農水系統であるが、特に高いのは生活・保健・薬・農水系統であった。「資格取得」が高い学部もほぼ一致しており、教育・生活・保健・医・歯・薬学系統に集中している。

③他学部と比較して明確な強みが見えにくいのは法・経済・工学系統である。専門科目に対する期待・取組み・満足度を高めるために何を改善すべきなのかということについては、後述してみたい。

<Ⅲ 出口準備教育>

①「インターンシップ」への期待度・取組み度・満足度はいずれも30%未満と低いが、原因が2つほど考えられる。1つは大学・企業側の都合によりインターンシップを受けられる学生の人数が制限されていること、2つめに理系（特に工学部）ではカリキュラムの一環としてインターンシップを実践する授業が多く存在するが、学生の側が学びの必要性や価値をあまり認識できていないということが考えられる。

②「キャリア教育」は期待度に対して取組み度・満足度が低い学部が多い。キャリア教育は多くの大学で実施されるようになったが、課外講座や選択科目として実施されている場合もあり、学生のモチベーションに依存する傾向があるのではないだろうか。学部別に見て期待度・取組み度・満足度が比較的高いのは社会・法・保健衛生系統であった。

6-2 期待度と取組み度と満足度 学部別

		全体	1 人文	2 外国語	5 社会	3 法	4 経済	6 国際	10 総合科学	7 教育	8 生活科学	9 芸術	11 保健衛生	12 医学	13 歯学	14 薬学	15 理学	16 工学	17 農水産学	
I 教養教育 (1~3)	1 一般教養	A 期待度	40.2	48.6	39.5	42.3	45.0	43.2	47.4	42.3	38.6	34.6	37.4	32.9	31.1	26.5	27.8	39.1	34.3	32.3
		B 取組み度	32.1	38.6	31.3	32.5	37.3	31.8	38.3	37.9	31.3	27.2	32.6	22.5	23.9	19.1	20.8	31.6	28.1	30.7
		C 満足度	32.3	39.1	32.9	38.7	40.6	34.6	40.9	40.6	31.7	24.7	21.1	20.8	21.6	18.4	11.3	31.5	25.9	27.7
	2 外国語	A 期待度	44.7	55.5	96.0	38.6	46.4	46.3	80.4	45.0	37.3	28.9	39.8	29.4	42.8	32.4	30.5	36.6	35.8	36.9
		B 取組み度	35.5	46.7	84.0	26.9	37.4	36.6	61.7	37.7	30.6	21.4	29.0	20.5	32.0	13.2	18.8	30.0	27.1	30.4
		C 満足度	32.7	44.4	88.1	26.5	42.4	36.6	59.1	34.6	24.6	15.8	21.0	16.7	22.5	16.2	11.1	27.3	20.7	23.4
	3 情報	A 期待度	40.3	39.4	34.5	42.2	36.8	51.0	41.1	44.1	33.9	41.1	43.7	28.5	24.3	20.6	31.9	44.5	54.7	31.5
		B 取組み度	29.6	28.1	25.7	30.9	24.1	34.7	30.5	33.7	25.9	32.9	32.4	23.8	18.0	10.3	17.4	28.7	42.1	26.4
		C 満足度	42.5	43.6	44.1	43.3	46.9	49.9	47.9	48.8	31.5	38.9	33.9	37.1	33.6	22.8	32.5	43.1	49.2	36.4
II 専門教育 (4~6)	4 専門科目	A 期待度	41.7	47.8	56.6	41.0	42.7	46.8	56.3	43.8	36.6	34.9	40.3	30.3	32.7	26.5	30.1	40.1	41.6	33.5
		B 取組み度	32.4	37.8	47.0	30.1	32.9	34.4	43.5	36.4	29.3	27.1	31.3	22.3	24.6	14.2	19.0	30.1	32.4	29.1
		C 満足度	35.8	42.4	55.0	36.2	43.3	40.3	49.3	41.3	29.3	26.5	25.3	24.9	25.9	19.1	18.3	34.0	31.9	29.2
5 実験・演習 などの体験 学習	A 期待度	53.2	51.4	41.6	56.9	46.6	44.9	49.8	55.2	56.5	58.9	64.2	55.1	52.5	50.7	57.9	55.8	53.1	68.2	
	B 取組み度	44.5	43.4	36.6	47.3	36.1	34.4	38.5	45.5	48.7	53.1	54.6	54.6	44.7	37.8	48.8	43.4	42.3	52.3	
	C 満足度	44.6	43.6	47.4	45.9	43.0	38.0	41.8	42.3	44.9	51.5	52.2	58.8	50.0	46.1	48.1	40.0	37.8	43.0	
6 ゼミ・卒論	A 期待度	78.8	77.9	76.1	77.8	75.9	64.2	72.8	77.2	83.3	89.0	95.6	85.9	86.9	85.3	84.3	80.7	76.8	86.0	
	B 取組み度	62.9	61.3	66.3	60.0	57.4	49.2	53.4	58.9	67.8	72.1	83.1	76.2	73.4	63.2	71.8	62.1	60.5	66.3	
	C 満足度	57.5	53.9	62.3	50.9	50.9	43.6	42.0	48.7	54.4	73.3	75.0	81.0	76.6	76.5	77.6	60.5	55.4	65.5	
8 資格取得	A 期待度	46.9	38.0	25.4	51.6	30.5	33.5	39.9	48.2	51.2	57.3	66.5	57.7	56.8	50.0	61.9	54.1	51.2	77.4	
	B 取組み度	35.1	27.0	14.6	37.4	15.3	16.2	22.1	35.5	39.8	53.6	47.3	59.4	48.2	41.2	54.8	40.0	37.7	59.7	
	C 満足度	38.5	35.2	37.8	42.0	37.4	34.4	38.6	38.8	40.8	45.3	39.2	51.8	39.6	32.4	41.3	31.6	31.7	36.2	
9 インターン シップ	A 期待度	33.8	38.2	23.3	41.3	33.5	36.9	36.5	40.2	35.0	30.2	30.5	21.5	13.8	16.7	27.4	32.6	31.4	41.3	
	B 取組み度	35.4	42.0	29.0	44.5	35.5	37.9	40.2	42.2	38.4	33.5	33.5	28.1	12.4	9.1	19.8	28.0	28.6	30.9	
	C 満足度	37.8	41.7	42.3	44.6	40.8	35.8	44.8	39.5	39.5	35.9	42.4	43.7	33.8	29.4	25.3	27.8	26.2	27.3	
10 キャリア教育	A 期待度	57.5	51.7	47.9	56.5	51.5	53.2	45.3	52.1	72.0	82.3	43.7	86.6	84.7	82.4	89.1	39.7	35.9	46.2	
	B 取組み度	43.7	41.0	40.4	45.7	38.0	42.1	37.7	38.6	52.4	70.6	34.8	69.8	55.5	63.2	65.2	26.0	18.7	30.7	
	C 満足度	41.5	39.1	36.2	44.8	28.0	31.7	30.6	39.5	48.7	67.6	32.9	77.7	60.5	75.0	69.6	23.0	21.4	29.6	
III 出口準備教育 (8~10)	A 期待度	20.2	18.0	20.2	23.3	25.2	27.8	26.3	21.7	18.9	18.8	20.1	13.0	21.1	12.1	18.6	10.0	19.2	19.0	
	B 取組み度	9.8	7.7	6.9	11.0	11.8	14.1	12.3	11.4	8.9	9.5	5.9	9.5	10.6	7.6	8.9	6.4	8.6	11.6	
	C 満足度	26.6	25.9	27.6	34.1	37.0	33.4	34.5	31.0	20.5	22.6	15.2	23.2	19.9	18.2	21.7	17.3	22.7	20.9	
11 アルバイト	A 期待度	43.7	39.0	47.4	46.0	46.7	50.5	47.1	42.7	43.7	50.6	43.9	48.4	43.6	55.9	47.3	30.9	37.2	35.1	
	B 取組み度	20.3	18.1	19.0	24.6	23.5	23.4	20.8	18.2	20.2	23.7	21.7	27.7	26.8	36.8	21.2	11.2	12.6	13.6	
	C 満足度	29.2	30.1	30.5	34.7	32.9	27.7	32.3	30.8	30.0	31.9	27.8	35.1	29.3	24.1	27.3	17.9	20.2	22.4	
III 出口準備教育 (8~10)	A 期待度	40.5	36.2	38.5	41.9	41.1	43.9	39.5	38.8	44.9	50.6	35.9	49.3	49.8	50.1	51.6	26.9	30.8	33.4	
	B 取組み度	24.6	22.3	22.1	27.1	24.4	26.5	23.6	22.8	27.1	34.6	20.8	35.7	30.9	35.9	31.7	14.6	13.3	18.6	
	C 満足度	32.4	31.7	31.4	37.9	32.6	31.0	32.5	33.8	33.0	40.7	25.3	45.3	36.5	39.1	39.5	19.4	21.4	24.3	

(3) 期待度・取組み度・満足度と志の形成レベルの関係性

「期待度・取組み度・満足度」が高いのはどのような学生かを、SCS尺度（志の形成レベル）によって検証してみたい。学びに対して積極的に取り組みかつ高い満足度を感じている学生は、大学側から見て望ましい学生だと思われるが、そういった学生に共通する特徴はあるのだろうか。その要件がわかれば、教養教育や専門教育、出口準備教育に対する取組み度・満足度を高めていくためのヒントが得られるのではなかろうか。

我々は、学生を学びに向かわせるためには目標・やる気・自信・方法の4要件が必要であると考えており、そのことは第3章で述べたとおりである。ここで取り上げるSCS（志の形成）レベルとは「学生が自分

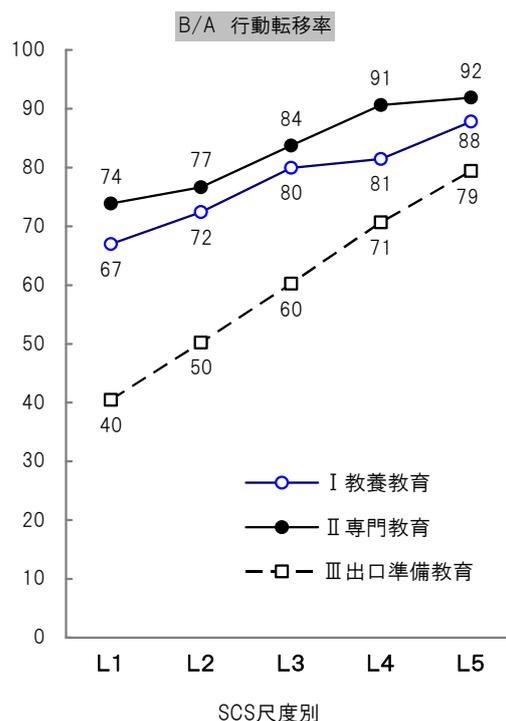
の可能性に踏まえて目標を設定し、目標を達成するための方法と段取りが分かっているか」を示している。つまり、単に目標が設定できているだけではダメで、目標を実現するためにどんな手段を用いてどう実践すればよいのかがわかっていなければ「志」とは言えないのである。

データ6-3をご覧頂きたい。「志」の形成レベルが高いL4・L5に向かっていくにしたがって期待度・取組み度・満足度がいずれも上昇していることが分かる。急激に行動転移率は高まり、非常に強い弁別性が表れている。つまり、自分の可能性に踏まえて目標を設定できている学生ほど行動に移るということが示されている。

また、L5/L1は、「志」の形成レベルが低い学生と高い学生の格差を表す分散度であるが、II専門系の取組み度は1.86、出口準備教育の取組み度は2.86といずれも2倍

6-3 期待度と取組み度と満足度 SCS尺度別

	全体	SCS尺度(「志」の形成)					L5/L1	
		L1	L2	L3	L4	L5		
I 教養教育	A期待度	41.7	42.1	40.3	40.7	42.6	46.5	1.11
	B取組み度	32.4	28.2	29.2	32.5	34.7	40.9	1.45
	B/A行動転移率	77.7	67.0	72.4	79.9	81.4	87.8	1.31
	C満足度	35.8	31.9	32.9	35.4	38.4	44.2	1.39
	C/B満足/行動	110.6	113.1	112.8	108.9	110.6	108.3	0.96
II 専門教育	A期待度	53.2	42.8	47.7	54.1	59.6	63.8	1.49
	B取組み度	44.5	31.6	36.5	45.3	54.0	58.6	1.86
	B/A行動転移率	83.7	73.9	76.6	83.7	90.6	91.9	1.24
	C満足度	44.6	34.8	37.9	45.4	51.4	57.7	1.66
	C/B満足/行動	100.2	110.2	103.9	100.1	95.1	98.5	0.89
III 出口準備	A期待度	40.5	34.4	36.4	40.0	45.1	50.3	1.46
	B取組み度	24.6	13.9	18.3	24.1	31.9	39.9	2.86
	B/A行動転移率	60.8	40.5	50.2	60.2	70.7	79.4	1.96
	C満足度	32.4	22.5	26.5	32.9	39.0	45.0	1.99
	C/B満足/行動	131.9	161.8	144.9	136.5	122.3	112.6	0.70



から3倍程度の格差が発生している。つまり、「志」の形成ができていない学生とできていない学生では取組み度が2~3倍違ってくるということを示している。

このデータから得られる結論として、大学教育への期待・取組み・満足度を高めるためには、学生が「目標」とそれに近づくための「方法」と「段取り」を明確にすることが必要なのではないだろうか。「目標」「方法」「段取り」を考えさせるという取組みは、既に高校段階までに行われている。それが自己形成に関する学びであり、キャリア教育である。学生を学びに向かわせたいという思いが、大学においてキャリア教育が推進されている理由の一つなのだろうと思われる。

第2節 学生の授業満足度についての実態

(1) 大学教育に対する満足度の特徴

この節では、大学教育に焦点化して学生満足度を検証してみたい。大学教育を構成する要素として調査項目の因子分析を行った結果、6つのカテゴリが得られた。それがデータ6-4である。このうち「I 授業・教育システム」「II 教育領域」「III 教育内容」「IV 教育方法」「V 学びへのコミット」の満足度を「大学教育満足度」と定義し、これら5カテゴリの相加平均を計測したところ37.3であった。つまり大学教育の様々な場面をひっくるめて、学生全体の3分の1強が満足しているようだと捉えられる。

6-4 大学教育満足度

カテゴリ	全体	IPS尺度			
		途上	自我	社会	達成
大学生生活満足度／イメージ	46.2	(29.1)	(39.1)	47.8	61.7
楽しみ	37.7	(20.3)	(29.9)	38.9	53.8
きてよかった	54.7	(37.8)	(48.3)	56.7	69.5
I 教育システム群	42.8	(36.6)	39.5	44.1	48.1
施設・設備	41.1	(34.8)	38.8	42.8	45.8
PCなどの情報設備	56.1	50.9	52.5	56.8	61.3
クラスのサイズ	33.0	(26.6)	(28.8)	33.9	39.3
図書館の蔵書	40.9	(34.2)	37.9	43.0	45.9
II 教育領域群	39.7	(32.1)	(34.3)	42.6	46.2
総合科目	34.4	(26.5)	(30.8)	38.0	39.5
一般教養	30.2	(24.0)	(25.8)	32.2	35.5
外国語	32.7	(26.3)	(29.1)	34.5	38.1
情報教育	29.0	(24.2)	(23.9)	31.2	33.5
教養系	31.6	(25.2)	(27.4)	34.0	36.7
専門系	50.6	(41.4)	(43.5)	54.0	59.0
資格取得	41.5	(34.7)	(34.0)	45.0	48.0
専門基礎	52.9	(42.2)	(46.0)	55.8	62.5
専門知識	57.5	(47.1)	(50.5)	61.2	66.5
III 教育内容群	43.5	(32.3)	(37.7)	46.0	53.1
内容豊富	31.8	(22.0)	(27.3)	33.9	39.9
やりたい分野	47.5	(35.1)	(41.1)	48.9	59.3
新しい分野	43.8	(34.3)	(37.8)	46.7	51.8
視野の拡大	50.9	(37.6)	(44.8)	54.4	61.6
IV 教育方法群	21.9	(14.5)	(17.9)	22.5	28.9
わかりやすい	19.6	(11.8)	(15.4)	20.1	27.1
教材研究	16.2	(10.4)	(11.7)	18.0	21.4
進んで受けたい	30.7	(19.0)	(24.4)	33.0	41.0
シラバス一致	27.8	(20.1)	(25.0)	27.1	35.3
一体感	15.2	(7.9)	(10.8)	16.0	22.3
私語が少ない	21.9	(17.7)	19.9	21.1	26.5
V 学びへのコミット	38.8	(29.0)	(31.7)	42.5	47.2
図書館利用	40.8	(32.7)	(35.6)	43.5	47.5
学びあい	36.9	(26.0)	(28.6)	41.7	45.9
総合的判断	37.0	(27.0)	(29.0)	40.9	45.8
プレゼン	39.4	(28.9)	(32.3)	42.8	48.4
協同作業	40.1	(30.3)	(33.1)	43.8	48.6
I～Vの相加平均	37.3	(28.9)	(32.2)	39.5	44.7

データ6-5では、学生全体の満足度と達成型の学生の満足度を示している。達成型とは第5章で述べたように「私は誰、どこいくの」がつかめており、意図的学習に向かいやすい学生である。学生全体の満足度（＝平均値）と達成型の学生の満足度（＝大学から見て望ましいと思われる学生の平均値）を把握することが可能である。このような観点で見ると、満足度が高いカテゴリはⅡ教育領域群の「専門系」とⅢ教育内容群であった。特に「専門系」教育は、達成型の学生の満足度が約60%に達しており、相対的によい状態であると思われる。

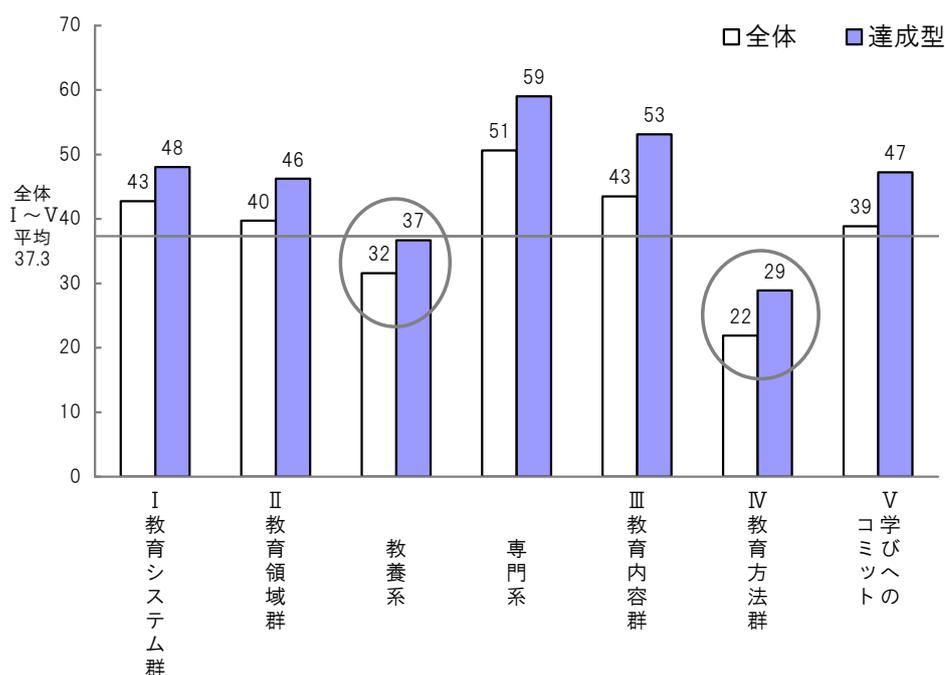
問題は、「教養系」の領域とⅣ教育方法群の満足度が低いことであろう。「教養系」の満足度は全体平均で32%、達成型が37%であるから、達成型であっても4割しか満足度が得られていない。Ⅳ教育方法群も学生全体、達成型とも明らかに満足度が低く、「なぜ今、各大学においてFDの推進の必要性が叫ばれているのか」の理由を示しているよ

うに思われる。

また、データ6-5には載せていないが、途上型の学生の満足度は全体平均よりも2割程度低い。5つのカテゴリを見ると、大体30%前後の学生しか満足していないのである。裏を返せば途上型の学生の7割は大学生活に不満を持っているか、あるいは無関心ということなのかもしれない。途上型の学生で大学満足度が低い学生は、学びからの脱落や大学生活からの逃避（退学）につながる可能性が高いのではないかとと思われる。

今回の調査では、途上型に属する大学生は全体の25.9%でその7割は18.1%に相当するから、学生全体のうち2割弱は大学教育に対して不満あるいは無関心であるという可能性が否めない。このような学生たちをどうしていくかということは、大学が直面している一つの大きな課題であり、第5章で述べた自己概念の形成をどのように進展させるかというテーマにつながっている。

6-5 大学教育満足度（全体平均とIPS尺度 達成型の比較）



(2) 教養系と教育方法群に見られる課題

それでは、大学教育に対する満足度が特に低かったⅡ教育領域群の「教養系」とⅣ教育方法群についての詳細を見ていこう。データ6-6を参照されたい。

「教養系」の満足度はあまり格差が発生していないものの、大学教育満足度の5カテゴリ平均値37.3と比較するとわずかながら下回っているのは「一般教養」と「情報教育」である。いずれも達成型の学生であっても全体平均を下回っており、解決すべき課題をもつ教育ユニットであると言えるのではないだろうか。学部別に見ると、特に一般教養では医歯薬・理工農水系統、情報教育では医歯薬系統の満足度が低いようである。Ⅳ教育方法群に対する満足度は他のカテゴリと比較しても全体的に低いが、その中でも明らかに低いのは「教材研究の実践」と「一体感ある授業」である。

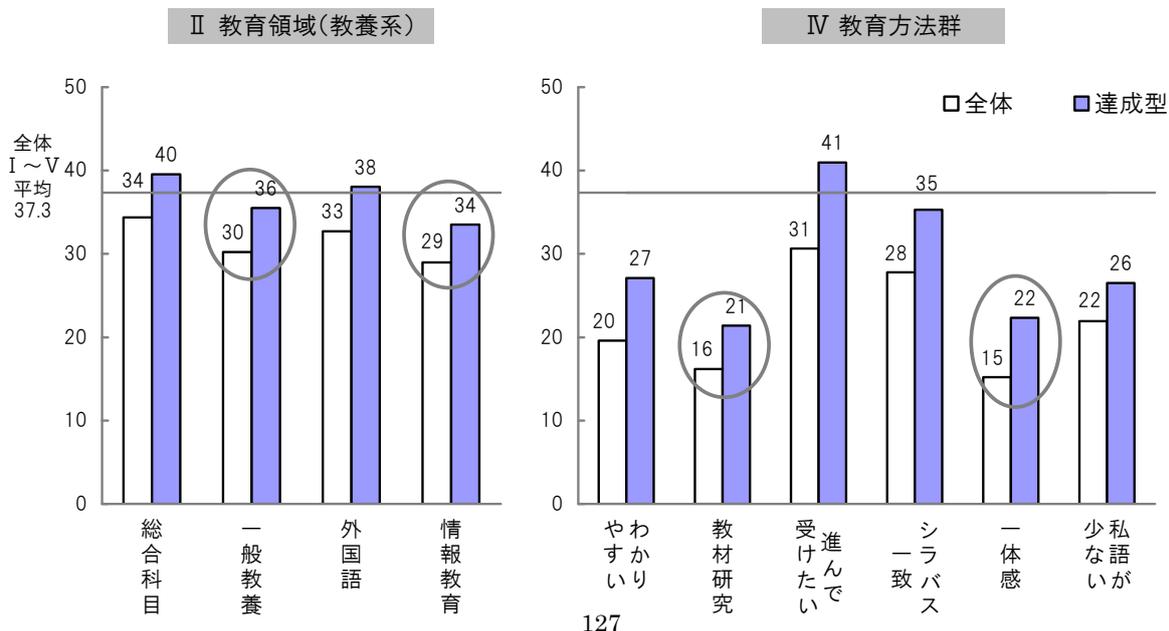
例えば名古屋大では『ティップス先生』

などの取り組みによって教授法の研究が進められているなど、全国の多くの大学でFDが積極的に展開されているが、焦点化すべき課題は「教材研究がよく行われているか」、「学生との一体感が感じられているか」にあるのではないだろうか。

学生の満足度が低いのは、改善を求めているポイントとして捉えることができる。教材研究が求められているということは、学生の理解度や興味関心に合わせて使用する教材の難易度やテーマ設定などを変えて欲しいという要望であろう。

例えば、岡山大学ではさらに一歩進めて、学生と教職員が授業の主題や内容を話し合っ、受けたい授業を作り出すという取り組みが行われている。このような取り組みも、きっかけは一方的な講義形式の授業、言い換えると第3章で言及している習得型の学習に限界を感じたためだという。これは高校教育での解決課題の一つでもあり、高大連携教育の新たな局面を招く取り組みにつながるものとして評価できる。

6-6 大学教育満足度（全体平均とIPS尺度 達成型の比較）



(3) 入試難易度別に見た大学教育満足度ランキングの変化

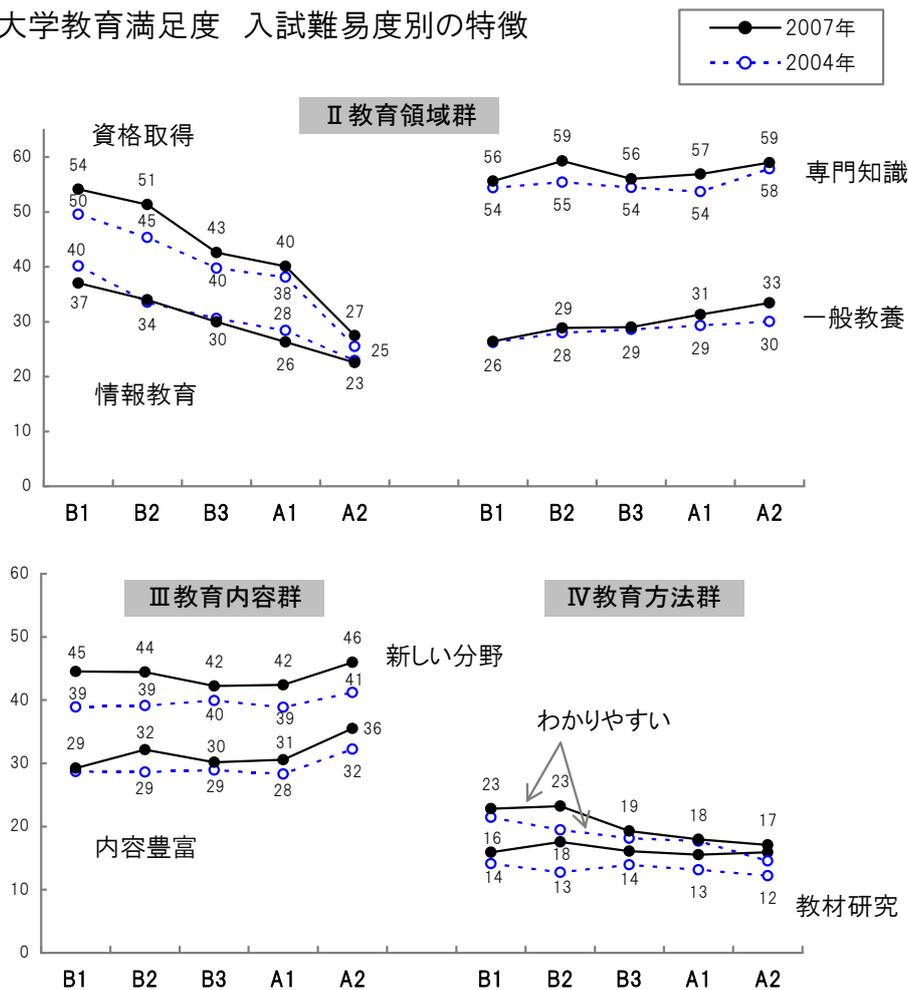
大学教育満足度における課題が焦点化できてきたが、入試難易度別にはどのような特徴が見られるだろうか。データ6-7に基づいて特徴的な点を指摘してみよう。

1. 「資格取得」「情報教育」の満足度が高いのは、入試難易度の低いB1・B2層（偏差値53未満）の大学である。これらはいずれも社会に出てすぐに役立つ実用的な学びであり「社会に出てから役立つことを学びたい」という功利的学び志向の高さ（顧客

ニーズ）と対応している。一方で、専門知識や一般教養など知的学び志向に対応する学びは、入試難易度が高い大学ほど満足度がやや高い傾向が見られ、緩やかながら大学の機能分化が進んでいるように思われる。

2. 経年変化に着目すると、04年と07年を比較して伸びが目立つのは「資格取得に役立つ」（04年37.7→07年41.5）、「新しい分野が学べる」（04年39.8→07年43.8）、「わかりやすい授業」（04年17.6→07年19.6）、「教材研究」（04年13.1→07年16.2）などの項目である。

6-7 大学教育満足度 入試難易度別の特徴



学力層別では特にB1・B2層（偏差値48以下）の大学で「資格取得」「新しい分野」などの伸びが顕著であり、また、A2層（偏差値68以上）の大学でも「内容豊富な授業」「新しい分野が学べる」の満足度が10%以上伸びていた。

まとめると、入試難易度と満足度の関係はあまり見られないが、上記のように「資格取得」「情報教育」などに対する満足度が入試難易度の低い大学で高いこと、経年比較すると入試難易度の低い大学、高い大学ともに満足度が向上している半面、B3・A1レベルの大学群の停滞が目立っている。学生の質に依存してFDの進展に努力しない状態が続くことは大学経営そのものを困難に導くのではないかと危惧している。

(4) アイデンティティの確立度と大学教育満足度の関係性

学生をIPS尺度の4つの類型に分けた上で大学教育満足度に見られる特徴と、満足度を高めるための視点について考えてみたい。

いずれの類型にも共通するのは「学生の特性、強みをうまく活かす」こと、「大学教育の満足度が高いポイントを活用する」ことの2点であろう。そのためには、学生をいくつかのサブ・グループに分けてその実態を把握する実態調査が欠かせない要件になっている。

<途上型>

4類型の中でもっとも満足度の低い途上型だが、教育システム群、専門系、教育内容群などの満足度は比較的高い。施設・設

備などのインフラは体験することで満足度を実感しやすいためであろう。専門教育については、自我型の学生と同じ程度に満足度が高いことは一つの特徴である。

専門教育を通じて「今学んでいることが社会でどのように役立つか」を考えさせることは、将来自分が社会の中で職業に就いて役割期待を果たすというイメージを膨らませることにつながる。そのようにして専門教育によって社会型に移行することができれば、学生の満足度は高まるのではなかろうか。

すなわち、途上型の学生は、専門系教育への満足度の高さをうまく生かすことができれば、満足度を高められる可能性を秘めていると考えられる。それを可能にするのが、専門科目の授業の中で「教員の生き様」をクロスして話して聞かせるパラレル・プログラムの実践であろう。

<自我型>

途上型に次いで満足度が低いものの、専門基礎や専門知識科目、あるいは教育方法群の「やりたい分野が学べる」「視野の拡大につながる」といった項目の満足度が高い点は特徴的である。

つまり「専門」・「やりたい分野」というのがキーワードであり、自我の発達と大きく関係しているのだと思われる。自我は知性の根源と言われるように、自我型の学生は自分の興味関心にあてはまるものに対する知的好奇心が強いのであろう。

途上型と同様に、専門教育への満足度の高さを生かしつつ、いかに社会との接続を考えさせるかがキーだと思われる。教員と学生、あるいは学生間のコミュニケーショ

ンを高めるようなシステムやしかけを通じて社会性を高めていくプログラムが必要となるのではないかな。

<社会型>

途上型や自我型と異なるのは学びへのコミットに対する満足度の高さである。達成型と比較してもほとんど遜色がない。ここに社会型の特徴がよく現れているが、「学生同士の学びあい」や「共同作業」「プレゼンテーション」などが授業で行われることに対して高い反応を示しているのである。

授業の中での学生のコミットが高い頻度で求められるのは、主に専門教育であろう。しかし、社会型の学生は教養系科目に対する満足度も高いので、教養教育の授業においても学生の参画を促すようなしかけを取り入れることで、満足度はさらに高まるのではないだろうか。

<達成型>

達成型はあらゆる項目の満足度が高いが、特に注目すべきは「大学生活」であろう。「学校に来るのが楽しみだ」「この学校に来てよかった」という帰属意識が他の類型と比べて明らかに高い。カレッジ・アジャストメントが高く大学生活にうまく適応し生き生きと学生生活を送っているのだろうと思われる。

達成型の特徴をもう1点挙げるとすれば、教育内容群に対する満足度の高さである。「内容豊富な授業」「やりたい分野が学べる」「新しい分野が学べる」「視野の拡大につながる」など大学教育における知の探求を核とする学びの魅力を高めることが、そのままストレートに満足度の向上につながりやすいのではないかなと思われる。

おそらく多くの大学は「授業の質を高めつつ教育サービスに対する顧客満足度を高める」という観点をもってFDに取り組み、様々な成果を挙げておられることだろう。今後は、どのような学生の満足度を高めていくのか（ターゲットとする学生像）を明確にした上で、対象に応じた取り組みを展開することが、さらに重要となってくるのではないだろうか。

第3節 授業満足度を規定する6つの要件

(1) 授業満足度と相関が高い6つの要件

データ6-4で示した大学教育満足度（カテゴリI~Vの相加平均）と相関係数が0.5以上になった20項目を抽出し、A~Fのカテゴリに場合わけして学部系統別に整理したのがデータ6-8である。

I~Vのカテゴリに入っていない要件として新たに、「教員」を挙げている点に注目されたい。授業は学生と教員の間で相互に展開される知的活動であるからである。教員に関する項目を整理すると、1~4、9~11の7項目である。

特に「Aロールモデルとしての教師」はコミュニケーションや授業などを通じて「生き方・あり方」に影響を与える全人格的な人材育成に関わる側面であり、大学満足度に対する寄与率は極めて高い。

A~Fの6カテゴリの肯定度を平均すると36.0であった。カテゴリごとの肯定度を比較すると、最も高いのは「D専門的力量」に対する評価である。専門教育に対する満

6-8 授業満足度と相関が高い6つの要件／学部系統別

	全体	学部系統別(17系統)																	分析 カテゴリ
		1 人文	2 外国 語	5 社会	3 法	4 経済	6 国際	7 教育	8 生活 科学	9 芸術	10 総合 科学	11 保健 衛生	12 医学	13 歯学	14 薬学	15 理学	16 工学	17 農水 産学	
1 人格的影響	51.1	56.0	60.0	53.9	48.5	41.3	59.3	52.5	53.6	69.8	53.3	53.9	51.8	52.9	43.5	44.7	39.3	54.5	教員 (人格)
2 コミュニケーション頻度	26.0	26.4	34.5	23.2	16.7	15.9	34.1	26.9	32.3	40.3	26.9	36.6	26.1	32.4	28.8	26.7	19.1	30.7	
A ロールモデル としての教師	38.5	41.2	47.3	38.6	32.6	28.6	46.7	39.7	43.0	55.1	40.1	45.3	39.0	42.6	36.2	35.7	29.2	42.6	
3 指導上の工夫	22.1	23.4	31.3	21.8	18.5	14.3	26.0	22.2	25.6	30.0	22.4	30.4	25.2	26.5	24.4	21.4	16.1	19.4	教員 (教育者)
4 質問への対応	39.8	43.5	56.4	35.7	35.6	27.5	46.1	37.4	43.5	54.1	40.7	47.5	44.1	48.5	38.1	43.8	32.5	42.5	
5 授業評価の活用	28.7	29.7	31.9	28.9	29.4	22.6	37.2	24.7	28.1	26.9	30.4	35.1	33.8	35.3	34.5	29.4	23.3	31.6	
6 わかりやすい授業	19.6	24.3	28.1	23.1	16.1	16.0	27.3	17.9	24.9	28.5	24.1	17.9	16.2	8.8	12.5	15.5	11.1	16.4	IV 教育 方法
7 教材研究実践	16.2	18.5	22.8	15.5	14.2	11.2	20.6	17.4	19.9	18.6	16.1	21.7	14.9	25.0	13.7	14.0	10.0	13.0	
8 シラバスとの一致	27.8	29.3	29.3	25.5	27.8	25.8	29.1	23.1	29.9	22.7	26.0	34.5	31.1	36.8	36.3	26.1	25.7	26.8	
B 授業での レリバンスの確保	25.7	28.1	33.3	25.1	23.6	19.6	31.1	23.8	28.6	30.1	26.6	31.2	27.6	30.1	26.6	25.0	19.8	24.9	教員 (研究者) 教育領域
C 教員満足度⁹ (総合)	30.6	35.6	36.9	31.3	26.3	21.0	35.8	28.5	36.4	42.3	33.5	35.8	31.4	27.3	29.6	30.4	23.1	29.3	
10 専門家として優秀	46.9	48.3	57.5	44.5	39.8	32.4	42.5	41.4	51.9	63.6	46.0	60.6	58.1	60.3	50.3	52.6	46.6	53.1	
11 知識が身につく	57.5	53.9	62.3	50.9	43.6	42.0	54.4	73.3	75.0	48.7	81.0	76.6	76.5	77.6	60.5	55.4	65.5	IV 教育 方法	
D 専門的力 量の評価	52.2	51.1	59.9	47.7	45.3	38.0	42.3	47.9	62.6	69.3	47.3	70.8	67.3	68.4	64.0	56.6	51.0		59.3
12 一体感がある	15.2	17.3	21.7	11.3	9.1	8.9	19.1	14.8	20.3	22.6	16.6	22.0	16.4	19.1	16.0	15.7	11.0		15.3
13 私語が少ない	21.9	24.1	31.2	13.6	20.2	11.2	22.6	20.1	25.8	13.0	20.1	27.3	28.8	33.8	25.6	31.7	23.3	27.9	IV 教育 方法
14 他者に学ぶ機会	36.9	38.7	39.2	42.3	36.7	32.7	42.0	40.5	38.3	43.7	38.1	44.4	32.9	27.9	29.8	29.3	27.5	29.4	
15 協同の学び	40.1	31.7	36.4	41.8	38.1	36.1	35.3	41.1	52.3	34.7	39.4	59.2	46.4	36.8	52.9	33.9	36.0	43.1	
16 発表・プレゼンの機会	39.4	46.2	52.9	48.4	42.7	39.5	50.6	41.5	35.5	47.3	40.4	43.6	32.9	30.9	20.8	25.4	22.7	21.9	III 授業 内容
E 学びへのコミット	30.7	31.6	36.3	31.5	29.4	25.7	33.9	31.6	34.4	32.3	30.9	39.3	31.5	29.7	29.0	27.2	24.1	27.5	
17 進んで受けたい	30.7	36.9	40.3	33.6	29.2	21.2	34.3	27.6	36.2	50.0	33.6	31.8	28.8	26.5	27.3	24.9	19.7	33.2	
18 やりたい分野の学習	47.5	48.9	57.8	46.9	45.7	34.9	43.7	46.6	58.2	68.8	48.1	60.1	53.6	60.3	47.3	43.1	37.0	50.1	III 授業 内容
19 新しい分野の学習	43.8	44.3	43.8	46.0	42.1	36.5	46.2	37.8	42.3	54.6	47.5	47.9	50.0	47.1	43.7	45.0	43.3	53.9	
20 内容豊富な授業	31.8	34.2	37.2	31.7	31.3	24.5	33.0	25.0	37.1	38.2	31.9	38.7	34.7	36.8	33.4	33.6	28.1	32.8	
F 教師による学び へのインセンティブ	38.4	41.1	44.7	39.6	37.1	29.3	39.3	34.2	43.4	52.9	40.3	44.6	41.8	42.6	37.9	36.7	32.0	42.5	
A~Fの相加平均	36.0	38.1	43.0	35.6	32.4	27.0	38.2	34.3	41.4	47.0	36.5	44.5	39.7	40.1	37.2	35.3	29.9	37.7	
B/D	0.49	0.55	0.56	0.53	0.52	0.51	0.73	0.50	0.46	0.43	0.56	0.44	0.41	0.44	0.42	0.44	0.39	0.42	

満足度が高いのは、教員の専門性が高いということが大きな要因になっているようである。他のカテゴリに比べて肯定度が有意に低いのは、「B授業でのレリバンスの確保」である。データ6-4で示したIV教育方法群に該当する項目と、教員の「指導上の工夫」や「質問への対応」を加えたカテゴリである。授業でのレリバンスに関しては、第4節において詳細な検証を行いたい。

(2)学部別に見た6つの要件の特徴

データ6-8について学部別の特徴を見てみよう。すると以下の2点の特徴が得られた。

1. 「D専門的力量の評価」の肯定度が高いのは外国語・生活・芸術・保健衛生・医・歯・薬・農水学系統で、保健衛生が最も高く71%、続いて芸術・歯・医学系統が約60%

第4節 レディネスとレリバンスの関係性

の満足度であった。これらの学部系統では、教員は高い専門知識に加えて、高い専門的スキルも求められるのだろう。一方で、専門的力量の評価が低いのは法・経済・国際系統であり、学生の満足度はおよそ40%であった。

2. 満足度が低いカテゴリは「B授業でのレリバンスの確保」であり、最も満足度が高い外国語学系統でも33%の満足度に過ぎない。

ここで「B授業レリバンスの確保」と「D専門的力量の評価」がどのような関係性にあるかを考えてみよう。専門家として優れた教員が適切な授業を行っているのかということである。これをB/Dとして計測すると全体平均は0.49であった。つまりB授業レリバンスに対する満足度はD専門的力量の評価の半分程度であることが分かる。

B/Dが高いのは国際0.74であり、教員は専門性を高めることが授業レリバンスの確保そのものにつながる可能性が高いのではなかろうか。逆にB/Dが低いのは工0.39、医0.41、薬・工0.42などであり、教師の専門性が高い割には授業レリバンスが確保されていない。これらの学部系統では授業のレリバンスを高めるような取り組みが必要となるのではないだろうか。

この節の結論として、授業満足度と相関が高い項目を6つのカテゴリに分類して検証した結果、特に課題がありそうなのはB授業でのレリバンスの確保であった。この点について教育は教師と学生の相互作用によって形づくられる交響曲なので、授業の適切性（レリバンス）と学生の側の準備性（レディネス）の関係性からさらに分析を進めてみる。

(1) 授業のレディネスとレリバンスの関係性

この節では、授業のレディネスとレリバンスの関係性について検証してみたい。A「レディネス（準備性）」とB「レリバンス（適切性）」に関わる9項目をデータ6-9として抽出した。

Aの「講義がおもしろい」は学習動機の触発を伴う充実志向、「授業に手ごたえがある」は知的好奇心の誘発、「やりたい事と学びが一致」は学びの目標と行動の一致を示す項目として取り上げた。

Bの「指導上の工夫がなされている」と「教材研究がよくなされている」は教授法の改善に対する評価、「質問への対応がよい」は授業における発問と応答の仕方、「授業評価への対応がなされている」は授業改善の進捗に関する評価、「わかりやすい授業が多い」は学生の能力・資質と授業レベルの適合性に関わる自己評価、「シラバスとの一致が見られる」は授業進度と学生の理解に対する適応度を表す項目だと判断して抽出した。

Aレディネスに対する評価は22.9、Bレリバンスは25.7であり、いずれも肯定度は非常に低いということがわかる。これは前回調査時とほとんど変動が見られず、大学教育の改善を考える上でレディネス・レリバンスを共に高める必要があることは前提条件として考えておく必要があるだろう。

(2)IPS 尺度・SCS 尺度から見た
レディネスとレリバンス

さらにデータ6-9でレディネスとレリバンスの関係性をIPS尺度別に検証してみよう。レディネス・レリバンスとも明らかに途上型の学生は肯定度が低く、達成型の学生は高いということがわかる。途上型と達成型の格差はレディネス・レリバンスともにほぼ2倍に達しており、類型別の学生の格差は大きいということが分かる。

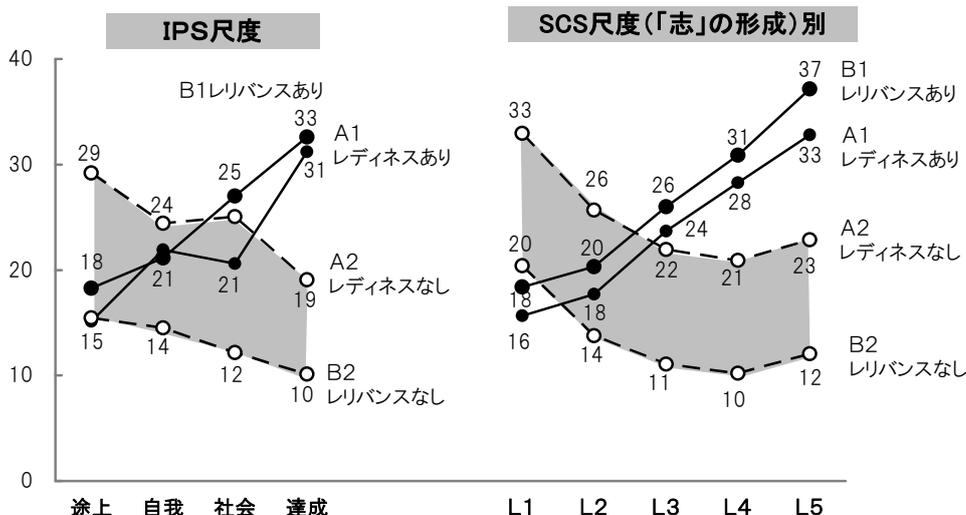
次にSCSレベル別を見てもL4・L5といった志の形成度が高い（目標に近づくための方法と段取りが把握できている）学生ほどレディネス・レリバンスが高く、鋭く弁別している。

データ6-9の下には、レディネスとレリバンスの関係性をグラフで示している。SCS尺度別のグラフを見ると、黒丸で示した「A1レディネスあり」「B1レリバンスあり」の折れ線グラフはともにきれいな右肩上がりになっている。志の形成ができてい

6-9 レディネス(準備性)とレリバンス(適切性)の関係性

	全体	IPS尺度				達成 途上	SCS尺度(「志」の形成)					L5 L1
		途上	自我	社会	達成		L1	L2	L3	L4	L5	
A レディネス	22.9	15.1	21.9	20.6	31.2	2.06	15.6	17.7	23.7	28.3	32.8	2.10
講義がおもしろい	16.1	9.6	14.5	14.4	23.2	2.41	9.8	11.7	16.9	20.4	24.6	2.51
授業に手応えがある	23.7	15.7	23.0	21.1	32.2	2.05	17.4	18.8	24.3	28.5	33.2	1.91
やりたい事と「学び」が一致	28.9	20.1	28.3	26.3	38.2	1.90	19.8	22.6	29.8	35.9	40.7	2.05
B レリバンス	25.7	18.3	21.1	27.0	32.6	1.78	18.4	20.3	26.0	30.9	37.1	2.02
指導上の工夫	22.1	15.4	16.9	23.6	28.7	1.87	12.8	16.4	22.6	28.2	33.8	2.64
質問への対応	39.8	30.9	34.2	41.8	48.0	1.55	32.3	33.1	40.2	45.7	53.4	1.65
授業評価への対応	28.7	21.2	23.7	31.3	35.1	1.65	21.9	22.8	29.4	34.5	38.8	1.77
わかりやすい	19.6	11.8	15.4	20.1	27.1	2.31	12.4	14.5	19.4	24.8	31.3	2.52
教材研究	16.2	10.4	11.7	18.0	21.4	2.07	9.5	11.8	16.1	20.5	26.6	2.80
シラバスとの一致	27.8	20.1	25.0	27.1	35.3	1.76	21.3	23.3	28.2	31.5	39.0	1.83

□○は全体より±10%以上の格差がついたボックス。



A1・B1は、それぞれの肯定度、A2・B2は否定度で数量化して作図。

る学生ほど、レディネス・レリバンスが高くよい状態であると考えられる

ところが問題は白丸のグラフであり、レディネスとレリバンスを否定した学生である。「A2レディネスなし」の学生が「B2レリバンスなし」の学生の倍近く多い。つまり学生の側のレディネスに大きな課題がありそうだと考えられる。「講義がおもしろい」「授業に手ごたえがある」と思えない学生が非常に多いということである。学生のレディネスをいかに高めるか、言い換えると学びに対するモチベーションをどのようにして担保するかが改善すべき課題であり、本章第2節で指摘したようにモチベーションクライシスが当面する課題であることを示している。

(3) 学部系統別に見た

レディネス・レリバンスの特徴

レディネスとレリバンスを学部系統別に示したのがデータ6-10である。特徴を2点に絞って挙げてみたい。

1. レディネスが低い学部系統は法経・理工農系統でありレディネスは2割程度しか感じられていない。「講義がおもしろい」「授業に手ごたえがある」と思えない学生が80~90%近く存在するのであり、これを何とかするために各大学が授業改善に取り組まれているというのが実状であろう。

2. レリバンスが低い学部系統も法経・理工農学部系統であるが、特に法経学部系統は「指導上の工夫」から「教材研究実践」までいずれも低いという傾向が見られた。

レディネスとレリバンスの関係性を学部

6-10 レディネス(準備性)とレリバンス(適切性)の関係性(経年変化)

	年度	全体	学部系統					
			人社 外	法経	総合	医歯 薬	理工 農	
A レディネス	04	21.0	22.5	(16.9)	21.3	(28.1)	(18.6)	
	07	22.9	24.0	(19.8)	23.0	(27.6)	(20.4)	
	07/04	1.09	1.06	1.17	1.08	0.98	1.09	
	講義がおもしろい	04	14.7	(17.5)	(10.5)	15.5	(16.7)	(11.9)
		07	16.1	(19.0)	(13.1)	16.7	16.0	(13.5)
		07/04	1.09	1.09	1.25	1.07	0.96	1.13
	授業に手ごたえがある	04	22.2	(24.8)	(16.6)	22.4	(28.3)	20.3
		07	23.7	25.1	(19.5)	24.2	(28.3)	21.4
		07/04	1.06	1.01	1.17	1.08	1.00	1.05
	やりたい事と「学び」が一致	04	26.1	25.3	23.7	26.0	(39.4)	23.5
		07	28.9	27.9	27.0	28.2	(38.3)	26.2
		07/04	1.11	1.10	1.14	1.09	0.97	1.11
B レリバンス	04	23.3	(25.9)	(18.2)	24.6	(28.2)	(20.6)	
	07	25.7	28.1	(21.4)	26.7	(29.8)	(21.9)	
	07/04	1.10	1.08	1.17	1.09	1.06	1.07	
	指導上の工夫	04	19.9	(22.4)	(13.6)	(22.0)	(26.3)	(16.9)
		07	22.1	24.2	(16.1)	23.9	(28.5)	(17.7)
		07/04	1.11	1.08	1.19	1.09	1.08	1.05
	質問への対応	04	37.1	40.7	(27.1)	39.9	(43.5)	35.1
		07	39.8	43.4	(31.1)	41.6	(45.1)	36.7
		07/04	1.07	1.07	1.15	1.04	1.04	1.05
	授業評価への対応	04	26.4	27.6	(22.2)	26.5	(34.1)	25.1
		07	28.7	29.8	(25.6)	28.4	(34.8)	26.3
		07/04	1.09	1.08	1.16	1.07	1.02	1.05
わかりやすい授業	04	17.6	(22.5)	(13.3)	(20.2)	(15.0)	(12.1)	
	07	19.6	(24.5)	(16.1)	(22.6)	(16.3)	(13.1)	
	07/04	1.11	1.09	1.21	1.12	1.09	1.08	
教材研究実践	04	13.1	(15.0)	(8.9)	14.2	(17.6)	(10.6)	
	07	16.2	(18.4)	(12.5)	(18.1)	(19.4)	(11.4)	
	07/04	1.24	1.22	1.40	1.27	1.10	1.08	
シラバスとの一致	04	25.9	27.3	24.2	24.8	(32.7)	23.6	
	07	27.8	28.4	26.7	25.8	(34.7)	26.1	
	07/04	1.07	1.04	1.10	1.04	1.06	1.10	

系統別にグラフで表したものがデータ6-11である。縦・横に引いた直線は全体平均を表しており、右肩上がりの直線が回帰曲線を表している。回帰曲線よりも左上にプロットされている学部は、相対的にレリバンスが高く、授業の適切性が担保されてい

る。外国語・国際・総合科学系統などが目立ち、これらの学部で特にFDの進展が見られているのではないだろうか。

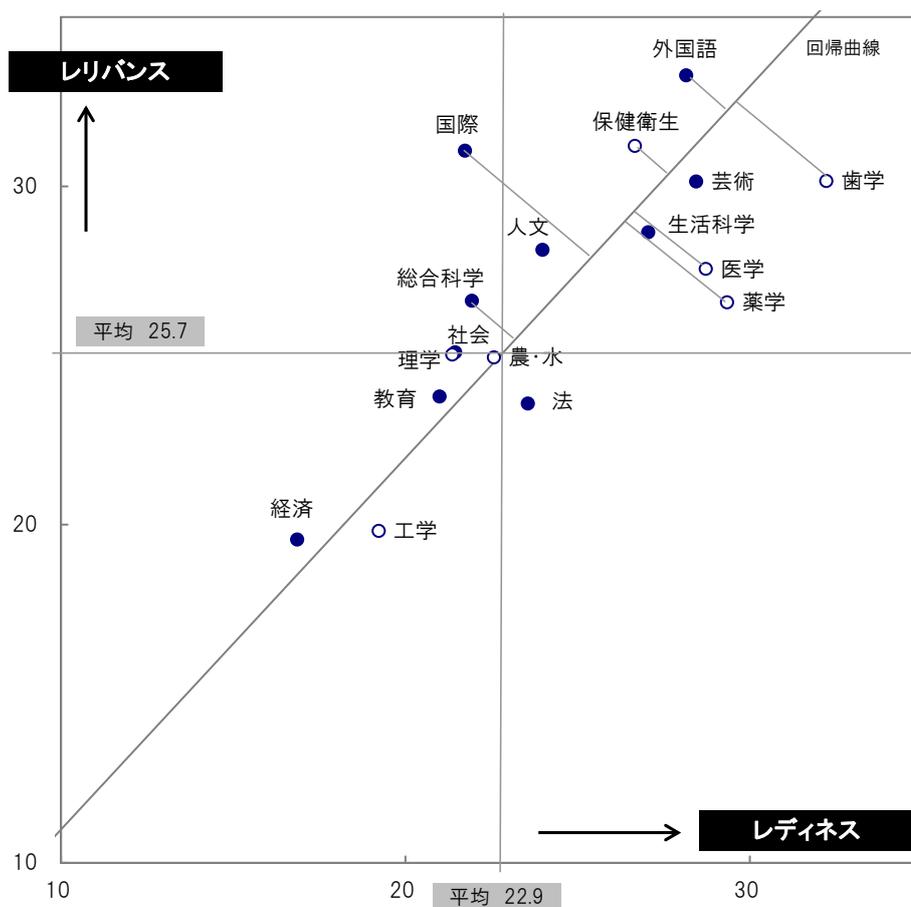
反対に右下にプロットされる学部は相対的にレディネスが高いことを示している。特に医・歯・薬学系統は「学生の側がよくがんばっている」ということができるだろうと思われる。

第3章で記したように、レディネスとレリバンスの関係性は高校生と大学生で傾向が異なっていた。高校生はレリバンスよりレディネスが高く、授業に対する態度（かま

え) ができており宿題もよくやっている。ところが大学生になると勉強しなくなり、レディネスよりもレリバンスのほうが高くなるという点に大きな違いがある。

すなわち「学生が学びに向かいにくい」という大学の先生方の危機意識（モチベーションクライシス）は、レディネスとレリバンスの関係性からも検証することができるように思われる。つまり、学生の「学びに向かう力」を育てるシステムの構築、言い換えると自己形成の学びと学習行動をどう結びつけるかが課題である。

6-11 レディネス(準備性)とレリバンス(適切性)の関係性 学部別



(4)レディネスとレリバンスのクロス分析

レディネスを構成する3項目とレリバンスを構成する6項目の回答結果を大学ごとに偏差値として換算し、クロス分析した結果をまとめたものがデータ6-12である。10件以上の回答が得られた245大学について集計した。

偏差値45～55のボックスに太枠をつけているが、レディネスは89.0%、レリバンスは94.3%の大学がこの範囲内に収まっている。レディネス・レリバンスとも偏差値60以上のボックスにプロットされている大学が2大学あるが、国際基督教大学と神田外語大学であった。

これらの大学では授業に対する「レディネス・レリバンスが担保されている」と実感している学生が特に多いように思われる。

第5節 授業改善の進捗に対する学生の評価

文部科学省の調査によると、学生が教員の授業を評価する取組みを導入した大学は

04年時点で全体の97%、学生による評価を授業内容改善に反映させている大学は05年時点で全体の40%であった。おそらく08年現在は、ほぼすべての大学が「学生による授業評価」の取組みを実践し、半数以上の大学が学生による評価を「授業内容改善に反映」させていると考えて差し支えないだろう。

そのような環境で教育改革の具体的な方策について考えると、取組みの内容は大学によって様々だと思われるが、東京大学の金子元久先生の著書『大学の教育力』ちくま新書)によれば「カリキュラム」、「授業のプラクティス」、「支援組織」という3つの観点から分類できるようである。「カリキュラム」は教育学習の枠組みを再構築すること、「授業のプラクティス」とは授業方法・内容の改善、「支援組織」とは学生を支援する組織体制によるFD推進を表している。今回我々が調査した領域は主に、「授業のプラクティス」(内容・方法)という観点から授業改善に対する学生の評価の実態を明らかにしたものである。データ6-13を参照されたい。

このデータは、授業改善というテーマに

6-12 レディネスとレリバンスの関係性

偏差値		レディネス					大学数	%
		～45	45～50	50～55	55～60	60～		
レ リ バ ン ス	60～					2	2	0.8
	55～60		2		5	1	8	3.3
	50～55	2	50	67	10	1	130	53.1
	45～50	4	62	34	1		101	41.2
	～45	1	2	1			4	1.6
	大学数	7	116	102	16	4	245	
%	2.9	47.3	41.6	6.5	1.6			

レディネス、レリバンスに該当する質問項目の回答を偏差値化し、各偏差値帯に含まれる大学数をカウントした。

6-13 授業改善の進捗についての学生評価

	全体	IPS尺度				授業総合満足度						
		途上	自我	社会	達成	L1	L2	L3	L4	L5		
A 授業改善への取組み	04年	26.1	19.1	21.7	27.8	32.4	7.2	13.9	21.0	31.8	53.1	
	07年	28.2	20.7	24.4	29.2	35.2	8.0	15.3	21.6	32.7	54.3	
		1.08	1.08	1.12	1.05	1.09	1.12	1.10	1.03	1.03	1.02	
	改善への努力	04年	26.4	19.6	20.6	29.2	32.3	4.5	11.8	20.1	32.3	58.8
		07年	28.7	21.2	23.7	31.3	35.1	5.2	13.7	20.7	34.0	59.2
		1.09	1.08	1.15	1.07	1.09	1.17	1.17	1.03	1.05	1.01	
	シラバス・ギャップ小	04年	25.9	18.6	22.8	26.3	32.4	9.9	16.1	21.8	31.2	47.4
		07年	27.8	20.1	25.0	27.1	35.3	10.8	16.8	22.5	31.5	49.5
		1.07	1.08	1.10	1.03	1.09	1.09	1.04	1.03	1.01	1.04	
	B レリバンスの確保	04年	21.9	15.2	17.1	23.7	28.0	3.6	8.5	15.2	26.4	52.1
07年		24.4	17.1	19.5	25.9	31.3	3.7	9.7	16.5	28.0	54.1	
		1.11	1.13	1.15	1.09	1.12	1.03	1.14	1.09	1.06	1.04	
わかりやすい		04年	17.6	10.7	13.8	18.1	24.1	3.1	5.6	10.7	20.9	44.6
		07年	19.6	11.8	15.4	20.1	27.1	2.6	6.4	12.3	22.2	45.8
		1.11	1.09	1.12	1.11	1.13	0.87	1.13	1.16	1.06	1.03	
教材研究		04年	13.1	8.0	8.5	15.0	17.6	1.1	3.4	7.3	13.5	37.4
		07年	16.2	10.4	11.7	18.0	21.4	1.6	4.9	8.9	16.7	41.3
		1.24	1.30	1.37	1.20	1.22	1.48	1.44	1.22	1.23	1.10	
指導上の工夫		04年	19.9	13.6	14.7	22.7	25.2	1.8	6.0	12.5	24.1	51.5
	07年	22.1	15.4	16.9	23.6	28.7	1.7	6.0	13.1	25.4	53.7	
	1.11	1.13	1.15	1.04	1.14	0.97	1.01	1.05	1.06	1.04		
質問・意見への対応 真剣	04年	37.1	28.4	31.3	39.0	45.0	8.5	18.8	30.5	47.1	74.8	
	07年	39.8	30.9	34.2	41.8	48.0	8.8	21.3	31.8	47.8	75.8	
	1.07	1.09	1.09	1.07	1.07	1.04	1.13	1.04	1.01	1.01		
C コミットする場面の準備	04年	23.1	15.3	18.0	24.6	29.9	5.7	9.8	16.7	27.9	51.4	
	07年	22.6	14.8	18.4	23.4	29.9	5.3	8.9	15.1	25.2	49.5	
		0.98	0.97	1.02	0.95	1.00	0.93	0.91	0.90	0.90	0.96	
	進んで受けたい	04年	31.3	19.7	24.3	34.1	41.3	4.5	11.8	23.0	41.6	69.9
		07年	30.7	19.0	24.4	33.0	41.0	3.6	10.6	21.1	37.3	67.6
		0.98	0.97	1.01	0.97	0.99	0.79	0.90	0.92	0.90	0.97	
	教員との一体感	04年	14.6	7.9	8.9	15.8	21.4	1.0	2.8	6.8	15.2	44.4
		07年	15.2	7.9	10.8	16.0	22.3	0.9	2.9	6.1	14.7	43.1
		1.04	0.99	1.21	1.01	1.04	0.90	1.05	0.90	0.97	0.97	
	私語が少ない	04年	23.2	18.4	21.0	23.9	27.1	11.6	14.8	20.2	26.9	39.7
07年		21.9	17.7	19.9	21.1	26.5	11.5	13.2	18.0	23.4	37.7	
	0.95	0.96	0.95	0.88	0.98	0.98	0.89	0.89	0.87	0.95		
D インタラクションの準備	04年	38.9	28.3	30.9	42.9	47.9	15.8	25.8	35.3	46.7	66.8	
	07年	41.4	30.3	33.5	45.7	50.8	18.7	27.3	36.8	47.2	67.0	
		1.06	1.07	1.08	1.07	1.06	1.19	1.06	1.04	1.01	1.00	
	他者の考えから学ぶ	04年	35.1	24.4	27.3	38.7	44.1	9.2	20.5	30.9	43.4	66.7
		07年	36.9	26.0	28.6	41.7	45.9	12.3	21.3	32.1	43.0	64.8
		1.05	1.06	1.05	1.08	1.04	1.35	1.04	1.04	0.99	0.97	
	発表・プレゼンの機会	04年	37.6	28.0	31.3	39.7	46.0	15.4	24.3	33.4	45.0	65.6
		07年	39.4	28.9	32.3	42.8	48.4	17.6	25.4	33.4	44.9	65.7
		1.05	1.03	1.03	1.08	1.05	1.14	1.04	1.00	1.00	1.00	
	他者と協力して学ぶ	04年	38.0	28.3	29.5	43.0	45.9	14.7	25.0	34.8	46.1	64.7
07年		40.1	30.3	33.1	43.8	48.6	17.6	26.1	36.0	46.3	64.9	
	1.06	1.07	1.12	1.02	1.06	1.20	1.04	1.03	1.00	1.00		
友人の刺激	04年	45.2	32.6	35.7	50.2	55.5	23.8	33.4	42.2	52.1	70.3	
	07年	49.1	35.8	39.8	54.5	60.1	27.4	36.3	45.8	54.5	72.5	
	1.09	1.10	1.12	1.09	1.08	1.15	1.09	1.08	1.04	1.03		
E 課題解決力の育成	04年	42.5	30.6	34.0	46.1	52.6	16.6	28.5	39.3	51.0	72.4	
	07年	44.0	32.3	36.9	47.7	53.7	19.4	30.2	39.4	49.9	70.6	
		1.04	1.06	1.08	1.03	1.02	1.17	1.06	1.00	0.98	0.98	
	総合的考察	04年	35.8	25.4	27.4	39.0	45.2	11.7	21.8	31.5	43.4	66.4
		07年	37.0	27.0	29.0	40.9	45.8	15.3	23.1	31.6	42.1	63.4
		1.03	1.06	1.06	1.05	1.01	1.31	1.06	1.00	0.97	0.96	
視野の拡大	04年	49.1	35.9	40.6	53.3	60.1	21.6	35.2	47.0	58.5	78.3	
	07年	50.9	37.6	44.8	54.4	61.6	23.5	37.2	47.3	57.6	77.8	
	1.04	1.05	1.10	1.02	1.02	1.09	1.06	1.00	0.98	0.99		
A~E 相加平均	04年	30.1	21.4	24.0	32.5	37.6	9.2	16.8	25.0	36.4	58.9	
	07年	31.6	22.7	26.1	33.8	39.5	10.5	17.6	25.3	36.1	58.7	
	1.05	1.06	1.09	1.04	1.05	1.13	1.05	1.01	0.99	1.00		

焦点化して A～E までの 5 つのカテゴリに項目を分類し、さらに IPS4 類型と授業総合満足度レベルの観点から分析を行ったものである。

ここで「授業総合満足度レベル」とは何かを説明してみたい。データ 6-8 で「授業満足度と相関が高い 6 つの要件」について述べたが、その際用いた 20 項目の回答を数量化し、5 分位にしたものが授業総合満足度レベルである。L5 は満足度が高い学生群、L1 は満足度が低い学生群であると考えて頂きたい。

すなわち、授業総合満足度 L5（満足度が高い学生群）の学生でさえ満足度が低い項目は、早急に改善を要する項目であると考えられるだろう。また、IPS4 類型で達成型の学生でさえ満足度が低い項目も、早急に改善を要する項目だと考えられる。

このような観点からデータを分析すると、一つの特徴がみられた。IPS 達成型、授業総合満足度 L5 の学生が共に低く、早急に解決すべきと思われる項目は「教材研究」と「教員との一体感」である。

教材研究がよくなされているということは、授業が学生に適応している（アジャストメント）ということを表す。また、教員との一体感が高い状態とは、学生が授業に参画している（コミットメント）ということを表している。授業に参画することによって、自己効力感が高まり、達成感を実感することにつながる。結果的には学生のやる気を向上させ「学びに向かう力」を育てる事につながるであろう。

授業改善については「アジャストメント」と「コミットメント」がポイントになりそ

うだということが検証されたが、授業改善はそれだけでは不十分であるだろう。

「授業のプラクティス」を改善していくという観点だけではなく、「カリキュラム」をいかに改善していくかということと、FD を推進する教員同士の情報共有などを含めた「支援組織」体制を強化していくことが今後さらに必要とされると思われる。

第6節 FD進展の事例と課題

第5節に述べたように、学生が授業評価を行うことは、現時点ではほぼ全ての大学で行われており、その結果を授業の改善（FD）に反映させる取組みもおそらく現時点では半数以上の大学で行われているのではないかと推測されるが、個々の科目の集計結果や改善方法については教職員内での共有に止まり、学生に報告しているという大学は少数派のようである。さらに、授業評価報告を学生の履修計画に役立つようなガイダンスとして行われるケースはさらに少ないだろうと考えられる。

そこで、FD を実際にどういったレベルで実践しているのかを考えるために、取り組み事例を簡単にいくつかご紹介したい。

- 山形大学では授業クリニックとして、担当する FD 推進メンバーが授業について学生たちから意見を聞いたり、授業改善チェックシートなどを用いて教員にアドバイスをを行っている。この取組みは一大学で実施するのではなく、複数大学のネットワークで実施している。

- ・ 京都大学工学部では、「重要であると思った概念、理論、キーワードを5つ」学生に授業アンケートとして記入させ、1学期間の学習の振り返りを求める工夫をしている。
- ・ 愛媛大学では FDR（ファカルティディベロッパー）という専門家がおり、授業に対するコンサルティングを行っている。また、GTEC という英語の運用能力を実践的に測るアセスメントを全学で実施し、学生の英語力を客観的に把握した上で授業を実践するという取り組みが行われている。
- ・ 国際基督教大学では、学生に対して「授業評価についての学習」を実施しており、授業評価の目的や処理・活用の仕方などを理解するための授業が用意されている。それにより学生の側も責任をもって授業評価にかかわることができるようになる。

FD の実践について先行していると思われる名古屋大学では「教育目標を達成するために教員がなすべきこと」としてガイドラインが定められており、新任教員研修、協定校との情報交換による教育改善、各部署の FD 活動、教育満足度に関する学生アンケート調査などが FD に関する具体的項目として取り組まれているようだ。しかし、課題としては「教師が学生をほめるように努力する」「教員が学生による授業評価結果を参考にして授業改善に努める」といった点が不十分であり、今後の FD を進めていくにあたって検討していきたいということである。

また、広島大学でもかなり早い段階から

FD に取り組まれており、現時点では全学レベルの FD 活動、制度化された授業評価などが展開されている反面、教職員による主体的な改善活動が不足している点が課題に挙げられている。授業改善の主体性の低さは各種 FD 改善によって授業改善の効果を高めることも十分にはできていないことにつながっているようである。

重要なのは、全学的な「学生による授業評価」を行って網羅的に活動を把握し、そこから注意を喚起された問題点に焦点をしばり、改善情報を得るための詳細の教育調査を実施するという段階を経て進めていくことではないだろうか。教育改善に関わる全ての施策は、学生の実態把握（＝教育調査）からはじめないと大きな成果は得られないという点は序章で指摘したとおりである。

なおかつ授業改善の進捗状況を学生にフィードバックしながら、学生も授業をよりよくするために貢献しているという実感をもたせることが肝要であろう。

最後に、FD の成果として同志社大学の特色 GP の事例を取り上げたい。同志社大学では「学修支援システム（DUET）と GPA 得点分布の公表」を行った結果、2つの変化が現れてきたようである。1つは学生が科目履修を自覚的・積極的に取り組む姿勢が見られてきたこと。2つめは、教員の授業で成績厳格化への意識につながってきたことである。

このように、改善の方向性としては、学生にとっても意味のある、教職員の側にとってもプラスの変化が起こるような取り組みを行っていくことが望ましいだろうと思われる。

<参考資料>

- 金子元久著、『大学の教育力』、筑摩書房、2007年
- 山地弘起編著、『授業評価活用ハンドブック』、玉川大学出版部、2007年
- 島田博司著、『他者との出会いを仕掛ける授業』人文書院、2006年
- 津田純子著、『大学教育学会誌（通巻第53号第28巻第1号）学習改革と教育支援
コミュニティづくりとしてのFD』、2006年
- 有本章編著、北垣郁雄編著、『大学力 真の大学改革のために』、ミネルヴァ書房、2006年
- 広島大学高等教育研究開発センター、『FDの制度化と質的保証』2007年
- 読売新聞「授業改善に学生の目」 2006年7月7日
- 読売新聞「教師力 大学編(1)」 2007年7月3日
- 読売新聞「授業改善 教授に助言」 2007年7月4日
- 読売新聞「授業診察 他校と連携へ」2007年7月10日