

学生による授業評価アンケート結果分析報告

大正大学 2017 春

株式会社ディーシーアイ

本書面は、授業評価アンケートの結果分析を通じて、授業改善に向けた課題形成に資するデータを提供することを目的に起草したものです。評価項目間の相関から因果関係を探り、更なる授業改善への手がかりの特定を試みるとともに、過年度からの推移も把握のため必要に応じて比較データを掲載しています。

目次

1. 全体概況	3
【考察】授業の到達目標を達成させるために	7
2. 項目別集計結果	9
参考資料 1 実施率／回収率	25
1-1 アンケート実施率（回収率）科目区分別	26
1-2 アンケート実施率（学部） 2005 年度春学期～2017 年度春学期	27
参考資料 2 自由記述回答 頻出キーワード分析	29
<集計グラフ>	
自由記述回答 頻出キーワード分析について	30
全学	31
学部別	32
回答人数帯別	33
学年別	34
出現率前回比較 全学	35
出現率前回比較 学部別	36
出現率前回比較 回答人数帯別	40
出現率前回比較 学年別	43
頻出キーワード別回答全文	46

■全体概況

授業評価に際して採用した質問文と、それぞれの平均および標準偏差¹は下表に示す通りです。
無回答を除いた回答分布をもとに以下の方法で点数に換算してあります。

「5 そう思う」…5点、 「4 どちらかと言えばそう思う」…4点 「3 どちらともいえない」…3点
「2 どちらかと言えばそう思わない」…2点 「1 そう思わない」…1点

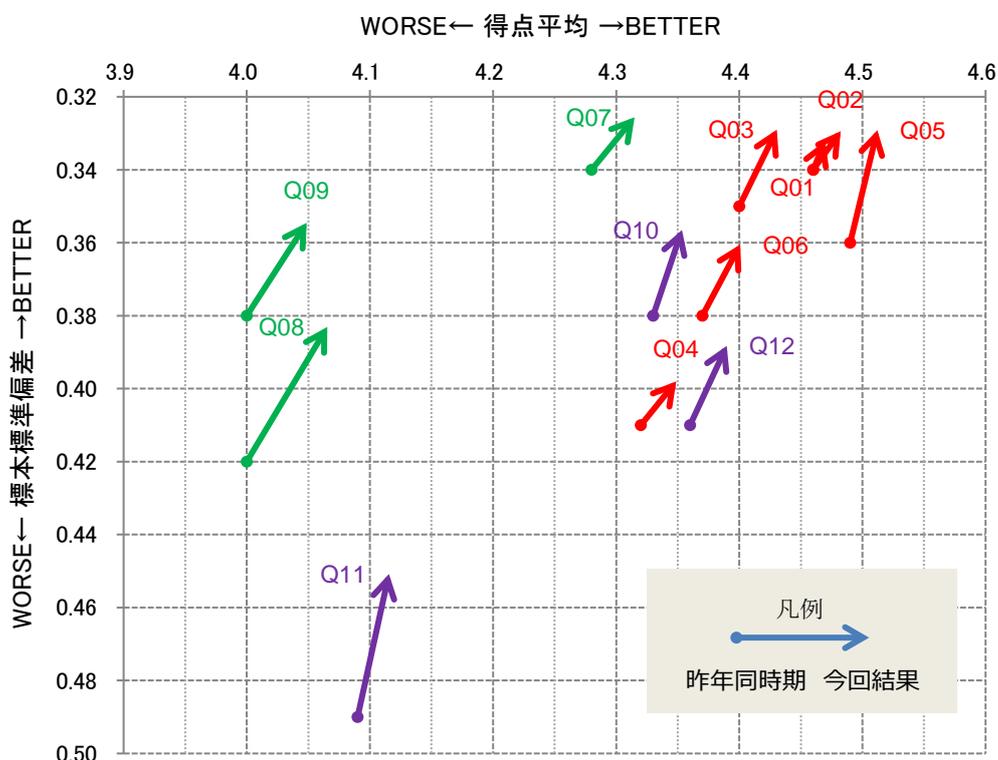
質問	質問内容	平均					標準偏差					
		年	17	16	15	14	13	17	16	15	14	1
Q1	教員は、この授業の到達目標をはっきりと示した	春	4.47	4.46	4.47	4.47	4.49	0.33	0.34	0.33	0.34	0.29
		秋		4.47	4.48	4.51	4.52		0.34	0.35	0.32	0.31
Q2	教員は、学生がその目標を達成できるよう、意欲的に取り組んだ	春	4.48	4.46	4.47	4.47	4.49	0.33	0.34	0.34	0.34	0.30
		秋		4.47	4.48	4.51	4.52		0.34	0.35	0.31	0.31
Q3	教員は、シラバスに記載された内容を適切に扱った	春	4.43	4.40	4.41	4.39	4.41	0.33	0.35	0.33	0.33	0.31
		秋		4.41	4.41	4.44	4.45		0.33	0.34	0.32	0.31
Q4	教員は、この授業の課題、準備・復習をするよう具体的に指示した	春	4.35	4.32	4.32	4.33	—	0.40	0.41	0.40	0.40	—
		秋		4.35	4.35	4.36	—		0.40	0.40	0.39	—
Q5	教員は、学生からの質問や相談に十分に応じる姿勢を示していた	春	4.51	4.49	4.50	4.50	4.53	0.33	0.36	0.35	0.35	0.31
		秋		4.51	4.51	4.54	4.56		0.35	0.36	0.33	0.32
Q6	教材や教具は適切であり、授業理解を深める上で効果的であった	春	4.40	4.37	4.39	4.37	4.39	0.36	0.38	0.36	0.38	0.34
		秋		4.37	4.39	4.42	4.44		0.38	0.38	0.35	0.34
Q7	私は、この授業の目標を達成すべく、真剣に授業に臨んだ	春	4.31	4.28	4.27	4.26	4.27	0.33	0.34	0.33	0.35	0.33
		秋		4.28	4.28	4.30	4.29		0.34	0.35	0.32	0.33
Q8	私は、わからないことを質問したり調べたりして、その解消に努めた	春	4.07	4.00	4.00	3.99	3.99	0.38	0.42	0.40	0.41	0.41
		秋		4.04	4.06	4.07	4.07		0.42	0.42	0.40	0.41
Q9	私は、この授業の到達目標を達成できた(できる)	春	4.05	4.00	4.00	3.97	3.99	0.35	0.38	0.36	0.37	0.37
		秋		4.02	4.03	4.06	4.05		0.37	0.38	0.36	0.38
Q10	私がこの授業で得たものは、今後の学習活動や人生に生きる	春	4.35	4.33	4.34	4.31	4.34	0.36	0.38	0.36	0.38	0.35
		秋		4.34	4.36	4.37	4.39		0.37	0.37	0.35	0.35
Q11	私は、この授業を受けてこの科目や関連分野が好きになった	春	4.12	4.09	4.14	4.10	4.16	0.45	0.49	0.45	0.48	0.42
		秋		4.12	4.15	4.17	4.24		0.47	0.45	0.43	0.42
Q12	全体として、この授業を受けてよかった	春	4.39	4.36	4.38	4.36	4.41	0.39	0.41	0.40	0.43	0.36
		秋		4.38	4.39	4.42	4.46		0.41	0.41	0.38	0.37
Q13	あなたのこの授業の出席率はどれくらいでしたか	春	4.53	4.52	4.56	4.59	4.59	0.29	0.28	0.25	0.26	0.25
		秋		4.46	4.49	4.51	4.51		0.28	0.29	0.28	0.26
Q14	この授業のための課題、準備・復習に何時間取り組みましたか	春	2.86	2.88	2.78	2.85	—	0.57	0.61	0.65	0.65	—
		秋		2.96	2.83	2.91	—		0.66	0.68	0.67	—
全質問合計(Q13、Q14を除く)		春	4.33	4.30	4.31	4.29	4.32	0.31	0.33	0.32	0.33	0.30
		秋		4.31	4.33	4.35	4.36		0.33	0.34	0.31	0.31

¹ 表中の数値「平均」及び「標準偏差」は、授業ごとの評価集計値を元に算出したものです。別紙集計報告書では区分毎の回答から直接計算を行っているため計算結果は一致しません。なお、2013年度以前は質問設計が異なりますので、全質問合計は参考値としてご覧いただければ幸いです。

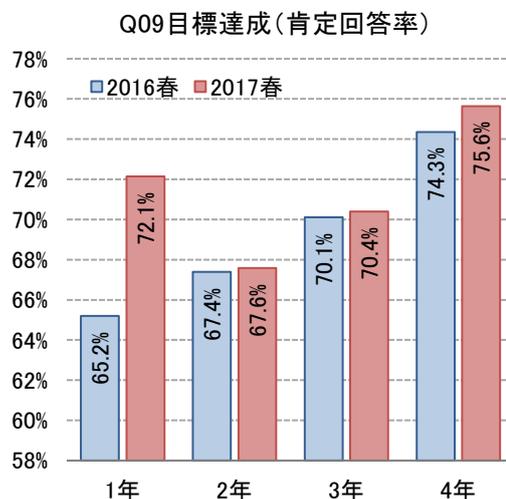
下の散布図は、前表に示した集計結果を視覚的に捉えていただくために、横軸に得点平均を縦軸に標準偏差を取って作成したものです。図中の矢印の始点が昨年同時期（2016 春）を、終点が今回（2017 春）の統計量を表しています。いずれの項目でも得点平均の向上と標準偏差の縮小が見られ、昨年度を上回る結果です。

母平均の差の検定（t 検定片側／対立仮説：「2017 秋」 < 「2016 春」）では、Q02～Q09 の各項目で $p < 0.05$ となり、有意差が確認できます。なお、Q03 教員シラバス対応、Q07 授業に臨む姿勢、Q08 質問・調査努力、Q09 目標達成の 4 項目では $p < 0.01$ です。

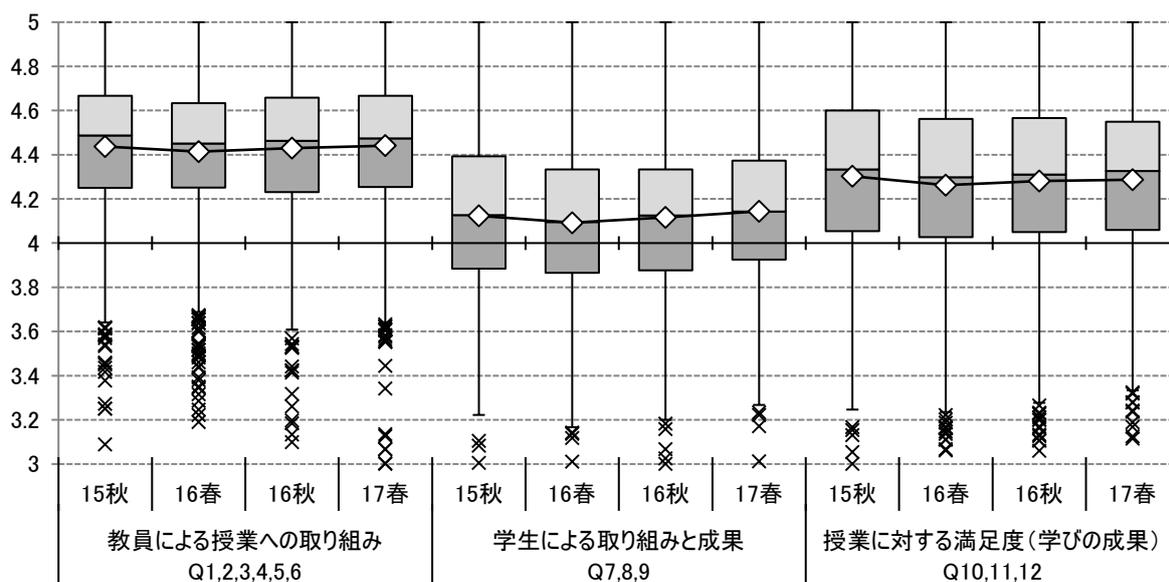
注) Q13、Q14 の 2 項目は、選択肢の構造が他の 12 項目と異なるため、別に扱うことにいたします。



Q09 目標達成「私は、この授業の到達目標を達成できた（できる）」で、「⑤そう思う」「④どちらかと言えばそう思う」のいずれかを選んだ肯定回答率は、2016 春の 68.0%から 70.7%へと 2.7 ポイント上昇しています。中でも、顕著な改善が見られたのは 1 年生です。昨年度は全学年で最も低い 65 ポイントであったのに対し、本年度は 3 年生を上回る 72.1 ポイントまで 7 ポイント近い向上がありました。この成果が秋学期の学修にどのような好ましい変化をもたらすか注視したいと思います。



領域ごとの集計値にみる過去4回の推移



「教員による授業への取り組み」(Q1、Q2、Q3、Q4、Q5、Q6) ● (矢印：赤)

過去4回の集計では中央値²(グレーの濃淡の境界)が4.49→4.45→4.46→4.47、第一四分位数(箱の下端)が4.25→4.25→4.23→4.25と推移しており、安定した高得点と言えます。下方のひげ³の外には統計的に外れ値とみなされる授業(×で表示)も少なからず残っていますが、大半の授業は良好な状態にあると言えます。

「学生による取り組みと成果」(Q7、Q8、Q9) ● (矢印：緑)

中央値は4.13→4.10→4.13→4.14と推移してきました。今回の結果は、春学期としては突出して高い値であり、秋学期と比較しても遜色ない水準です。このまま改善が順調に進めば箱の下端が4.0以上に到達するものもそう遠くないものと期待いたします。とりわけ大きく伸びたのは、Q8 質問・調査努力であり、学生自身が解消すべき疑問を見出し、その解消法を獲得する機会の整備が進んだことで、学生側での「学びの姿勢とその方法の獲得」が進んできた様子が窺えます。この項目はQ9 目標達成にも大きな影響を与えます。

「授業に対する満足度 (学びの成果)」(Q10、Q11、Q12) ● (矢印：紫)

昨年度は春学期・秋学期ともに一昨年度の水準に及ばず、改善に足踏みがみられましたが、今回は中央値が4.33と2015年秋に近い値まで回復しています。前述の通り、Q10～Q12の各項目では、昨年春学期との間で母平均に有意差はありませんでした。「学生による取り組みと成果」で大きく進んだ改善が、これらの項目に数値に現れる好影響をもたらすには一定のタイムラグがあると思われます。詳細は後述しますが、Q9 目標達成で大きな向上があった1年生では、Q10 有用性でも大きく評価を伸ばしています。

² ◇は平均値です。また、箱の上端は第三四分位数、下端は第一四分位数を表し、ひげの先端が最大値と最小値を表します。以下、特に断りのない場合、四分位図のすべてについてこのルールを適用いたします。

³ ひげの長さは1.5IQR(四分位範囲の1.5倍)を上限として設定しました。

Q03 教員シラバス対応、Q07 授業に臨む姿勢、Q08 質問・調査努力、Q09 目標達成の評価推移

学部全体集計で、統計的に有意な評価改善がみられた4項目について、科目区分ごとに昨年度からの平均値の推移を調べた結果は以下の通りです。2016春学期との間で母平均の差に有意差が確認できた区分・評価項目には網掛を施してあります。「I類(学びの技法)」と「地域創生学科」の2区分は4項目すべてで、「仏教学科」はQ07授業に臨む姿勢、Q08質問・調査努力の2項目でこれらに該当しています。

科目区分	実施	Q3教員シラバス対応	Q7授業に臨む姿勢	Q8質問・調査努力	Q9目標達成
I類(学びの窓口)	16春	4.29	4.04	3.64	3.78
	16秋	4.27	4.04	3.71	3.85
	17春	4.37	4.10	3.72	3.84
I類(学びの技法)	16春	4.38	4.20	3.92	3.90
	16秋	4.37	4.19	3.96	3.91
	17春	4.47	4.31	4.03	4.00
仏教学科	16春	4.59	4.39	4.13	4.15
	16秋	4.61	4.40	4.15	4.15
	17春	4.65	4.46	4.24	4.21
社会福祉学科	16春	4.38	4.30	4.08	4.04
	16秋	4.39	4.29	4.09	4.05
	17春	4.41	4.28	4.02	3.99
人間環境学科	16春	4.42	4.33	4.12	4.12
	16秋	4.39	4.26	4.11	4.15
	17春	4.40	4.37	4.06	4.13
臨床心理学科	16春	4.53	4.47	4.20	4.14
	16秋	4.48	4.46	4.26	4.18
	17春	4.56	4.43	4.23	4.21
人間科学科	16春	4.31	4.14	3.75	3.83
	16秋	4.36	4.18	3.92	3.92
	17春	4.41	4.20	3.88	3.86
心理社会学部共通	16春	4.15	3.88	3.49	3.61
	16秋	4.33	3.94	3.49	3.76
	17春	4.35	4.10	3.59	3.79
教育人間学科	16春	4.47	4.46	4.18	4.16
	16秋	4.48	4.42	4.17	4.18
	17春	4.44	4.48	4.22	4.21
人文学科・日本文学科	16春	4.50	4.31	4.07	4.04
	16秋	4.46	4.34	4.09	4.06
	17春	4.48	4.33	4.12	4.09
歴史学科	16春	4.36	4.27	3.99	3.94
	16秋	4.34	4.25	3.99	3.93
	17春	4.37	4.26	3.99	3.97
表現文化学科(表現学部)	16春	4.37	4.35	4.10	4.12
	16秋	4.36	4.33	4.11	4.09
	17春	4.36	4.35	4.14	4.11
地域創生学科	16春	3.74	3.76	3.57	3.48
	16秋	3.73	3.70	3.54	3.62
	17春	4.17	4.18	3.98	3.96
第Ⅱ類科目(学部共通)	16春	4.40	4.51	4.07	4.21
	16秋	4.36	4.24	3.99	4.02
	17春	4.48	4.65	4.58	4.51
第Ⅲ類科目	16春	4.42	4.33	4.06	4.10
	16秋	4.57	4.43	4.18	4.17
	17春	4.31	4.22	4.07	3.97

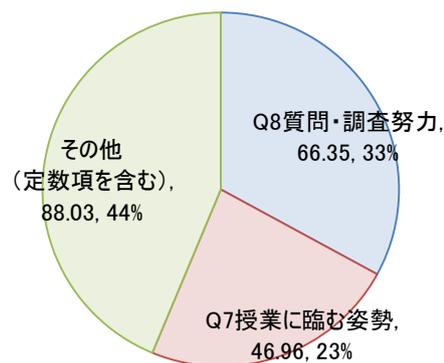
【考察】授業の到達目標を達成させるために

Q1 から Q11 を対象に作成した偏相関行列（下表）に示す通り、Q9 目標達成との偏相関が最大となったのは、前回同様に、Q8 質問・調査努力です。わからないことがあったとき、質問もせず、調べもせずにその解消を図ろうとしなければ、授業の到達目標を達成できないのは当然です。

偏相関行列	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11
Q1 教員目標明示		.404	.202	.131	.053	.074	.028	-.034	.041	.071	.010
Q2 教員努力	.404		.196	.063	.225	.151	.070	-.026	-.002	.048	.034
Q3 教員シラバス対応	.202	.196		.119	.104	.155	.026	-.037	.032	.034	-.015
Q4 課題、準備・復習指示	.131	.063	.119		.201	.098	-.016	.190	.017	.014	-.041
Q5 教員質問相談対応	.053	.225	.104	.201		.217	.038	.059	-.049	.041	.015
Q6 教材・教具効果	.074	.151	.155	.098	.217		.093	-.050	.023	.092	.148
Q7 授業に臨む姿勢	.028	.070	.026	-.016	.038	.093		.293	.240	.141	.054
Q8 質問・調査努力	-.034	-.026	-.037	.190	.059	-.050	.293		.330	.038	.091
Q9 目標達成	.041	-.002	.032	.017	-.049	.023	.240	.330		.108	.223
Q10 有用性	.071	.048	.034	.014	.041	.092	.141	.038	.108		.380
Q11 興味関心の向上	.010	.034	-.015	-.041	.015	.148	.054	.091	.223	.380	

Q9 目標達成を目的変数に、Q1 から Q8 および Q10、Q11 を説明変数に行った重回帰分析でも同様の結果が得られています。偏回帰係数は、Q8 質問・調査努力が最大で 0.280、その次には Q7 授業に臨む姿勢が 0.257 で続いています。偏回帰係数の t 値に基づき Q9 目標達成への影響度を推計してみた結果は右図の通りです。Q7 と Q8 の 2 項目からの影響が全体の 5 割以上を占めていることがわかります。

Q9目標達成への影響度



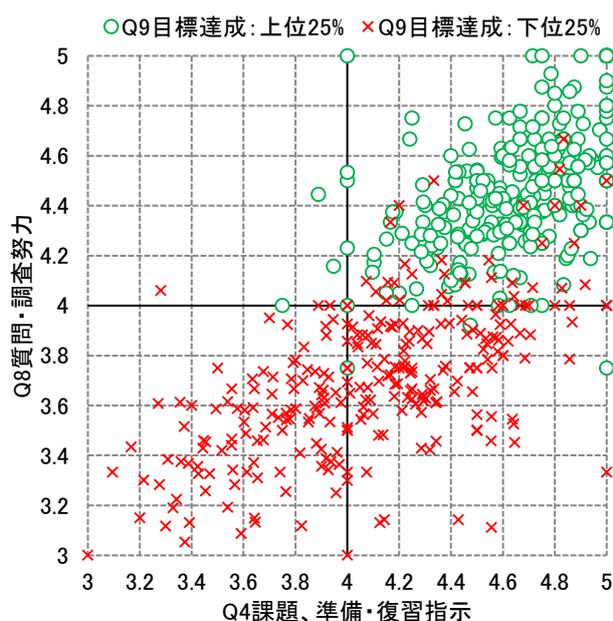
Q7 授業に臨む姿勢「私は、この授業の目標を達成すべく、真剣に授業に臨んだ」と Q8 質問・調査努力のクロス集計（下表）が示す通り、両問への回答は必ずしも一致しません。網掛を施したセル（＝両回答が一致）よりむしろ一つ上の答えを選んでいるケースが多く見られます。「真剣に臨む」は学生の内に生じる姿勢であり、先生方から直接的に働きかけるのは容易ではありません。調べるべきことに気付かせ、調べる方策と習慣を獲得させることに注力すること（＝Q8 質問・調査努力の改善を図る）で、結果的に Q7 授業に臨む姿勢の改善を図るのが合理的かと存じます。

		Q7授業に臨む姿勢										
		⑤そう思う		④どちらかと言えばそう思う		③どちらとも言えない		②どちらかと言えばそう思わない		①そう思わない		小計
Q8質問・調査努力	⑤そう思う	10,981	90.1%	1,077	8.8%	111	0.9%	18	0.1%	5	0.0%	12,192
	④どちらかと言えばそう思う	3,442	27.0%	8,369	65.7%	849	6.7%	66	0.5%	11	0.1%	12,737
	③どちらとも言えない	1,194	13.3%	3,873	43.3%	3,686	41.2%	183	2.0%	12	0.1%	8,948
	②どちらかと言えばそう思わない	161	8.2%	631	32.2%	712	36.3%	414	21.1%	44	2.2%	1,962
	①そう思わない	105	13.3%	167	21.2%	168	21.3%	139	17.7%	208	26.4%	787
	小計	15,883	43.4%	14,117	38.5%	5,526	15.1%	820	2.2%	280	0.8%	36,626

Q8 質問・調査努力「私は、わからないことを質問したり調べたりして、その解消に努めた」を目的変数、「教員による授業への取り組み」を構成する Q1 から Q6 の各項目を説明変数とした重回帰分析の結果は下表に示す通りです。目的変数への寄与度を表す t 値は、Q4 課題、準備・復習指示「教員は、この授業の事前学習・事後学習をするよう具体的に指示した」が突出して高く、定数項も含み全体の 35%（前回のデータでは 34%とほぼ同じです）を占めることから、学生から質問・調査努力を引き出す最大のカギがここにあることが改めて確認できます。

目的変数=Q8 質問・調査努力		偏回帰係数の有意性の検定			目的変数との相関	
変数	偏回帰係数	F 値	t 値	P 値	単相関	偏相関
Q1 教員目標明示	0.0678	50.8481	7.1308	P < 0.001	0.4457	0.0373
Q2 教員努力	0.1033	100.0361	10.0018	P < 0.001	0.4657	0.0523
Q3 教員シラバス対応	0.0041	0.2260	0.4754	0.6345	0.4130	0.0025
Q4 課題、準備・復習指示	0.2889	1994.6972	44.6620	P < 0.001	0.5065	0.2277
Q5 教員質問相談対応	0.1544	334.5262	18.2901	P < 0.001	0.4702	0.0953
Q6 教材・教具効果	0.1249	392.9358	19.8226	P < 0.001	0.4443	0.1032
定数項	0.7294	704.6253	26.5448	P < 0.001		

右の散布図 (Q9 目標達成の中位 50%の授業は、視認性を高めるため非表示にしてあります) に見る通り、Q4 課題、準備・復習指示で 4.0 ポイント未満では、Q8 質問・調査努力で同水準に達する授業はほとんど見当たりません。当然ながら、Q9 目標達成の 4.0 ポイント達成も非常に困難なことがわかります。前回の報告書でお伝えした通り、「解を導くべき課題があつてこそ学生は不明の所在に気付き、その解消の必要性を感じ取る」ということを授業設計において常に意識する必要があります。

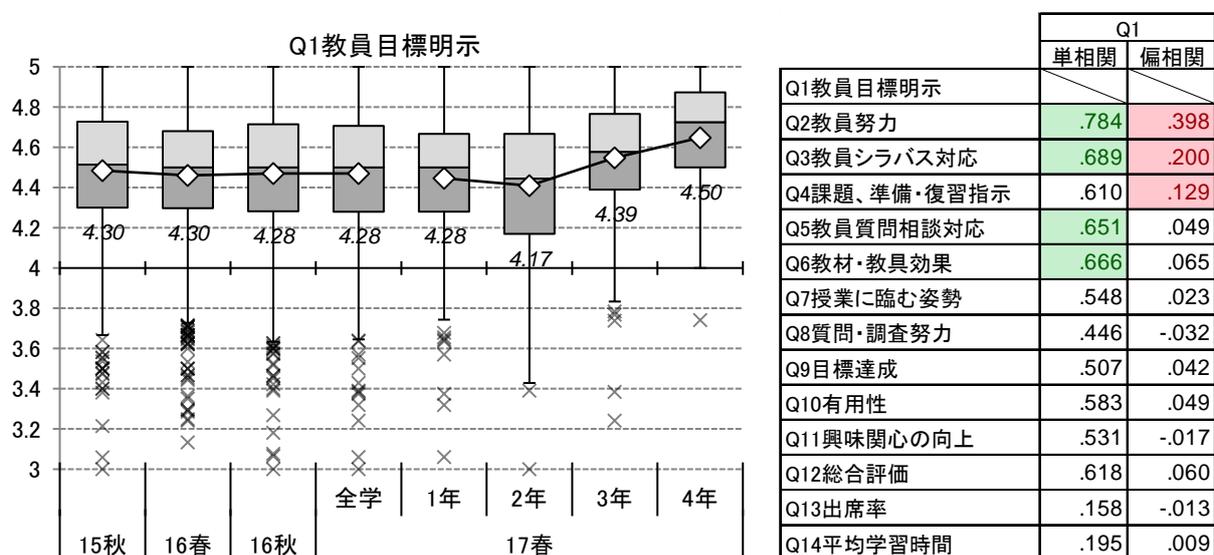


同じ散布図の第四象限 (Q4 ≥ 4.0、Q8 < 4.0) にも少なからぬ授業が分布しています。これらの授業では、課題を与えられていても「やらなくても困らない」か「やり方がわからない」のいずれかの状態にあると考えられます。前者の場合、授業準備や事後学習の成果を活かす場面が次の授業の中に整えられているかどうか振り返ってみる必要があります。特に、チームに貢献しなければならないとなれば、自分の都合や感情で「やらない」という選択はできません。調べたり考えたりしたことを持ち寄る場面を授業内外に設けることが、有効な改善策になり得ます。後者（やり方がわからない）の理由が優勢なら、やり方に習熟させることが先決です。やらせてみないとできるようにはなりません。また、教室で実際に調べたり考えたりさせて観察の機会を持たないと、何がどこまでならできるかの見極めを誤ることがあります。

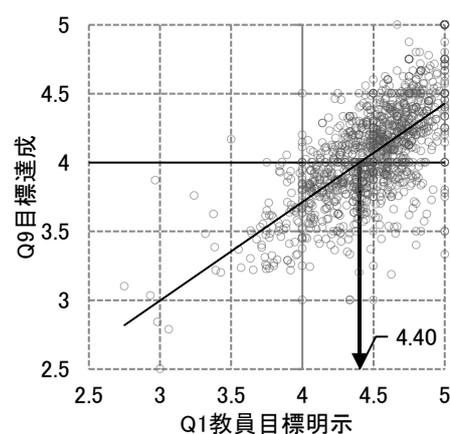
■項目別集計結果分析

各項目に表示した図表は、授業別集計の分布を過去3回からの追跡及び当期の学年別で表示した四分位図と、他項目との単相関・偏相関の一覧です。四分位図において「箱」のすぐ下に表示した数字は第1四分位数です。この値未満の場合、集計区分内で下位25%に含まれることになりますので改善を急ぐ必要があります。また、単相関と偏相関の双方について各々の相関行列全体で上位25%に含まれる場合にそれぞれ網掛を施しました。因果の方向や第三要素の介入など考慮しなければならないこともあります。基本的には、高相関で結ばれる項目はそれぞれ別に改善を図るよりセットに考えた方がうまく改善が運ぶケースが多いように思われます。

Q1 教員は、この授業の到達目標をはっきりと示した



Q1 教員目標明示「教員は、この授業の到達目標をはっきりと示した」は、以前から引き続き高い評価を得ています。下向きのひげの外にある「外れ値」となる授業も減ってきました。Q9 目標達成を目的変数とする回帰式から求めた、「Q9 目標達成で 4.0 ポイント以上となるための目安⁴」は 4.40（右図参照）であり、今後の授業改善を進めていく上で 4.40 以上を目指しましょう。改善を図るには、「学生は解くべき課題を通して学習目標を認識する」というメカニズムを利用するのが近道です。導入フェイズ（初回授業、単元冒頭、日々の授業の始業時など）で「これからの学習を経て解くべき問い」を示し、その場で学生に「仮の答え」を作らせる方法（次頁参照）は、汎用性も高く高い効果が期待できます。



⁴ 近似線から大きく下方に離れる（＝マイナスの残差が大きい）ようなら、目標達成を妨げているボトルネックがあるはず。p. 17 の表に照らし、項目ごとの集計値を点検してみてください。

ご参考 目標理解と活用機会を整える授業デザイン

教師の活動	学生の学習活動
課題を与える＝問いを提示	手持ちの知識・経験・発想で導ける「仮の答え」を作る
<ul style="list-style-type: none"> ・解説を行い、新しい概念の導入 ・参照箇所の指定、追加資料の配布 学習活動を観察しながら、必要に応じて、課題の細分化・焦点化などで学生の学びを支援（答えは教えない＝関与は最小限に）	<ul style="list-style-type: none"> ・教科書や資料を調べるなどで、必要な情報の検索 ・学生同士の相談・討論で発想の交換、視野の拡大 <i>cf. “できることはどんどんやらせる～学生の邪魔をしない”</i>
採点基準の提示／公開添削など <i>cf. “表現力を高める指導”</i>	学んだこと、考えたことに基づいて、「仮の答え」を改めて「より良い答え」に作り直す（差分が学習成果）
採点基準の提示／公開添削など <i>cf. “表現力を高める指導”</i>	他の学生の答えや採点基準と照らして、自分の答案の相対化＋更なるブラッシュアップ（理解の軸を形成）
学ばせたことを体系化する解説講義 周辺知識を補足・拡充するタスクの付与	授業で形成した理解を軸に、自力でプリントの空所を埋めたり、教材をマークアップ（知識の拡充と定着）

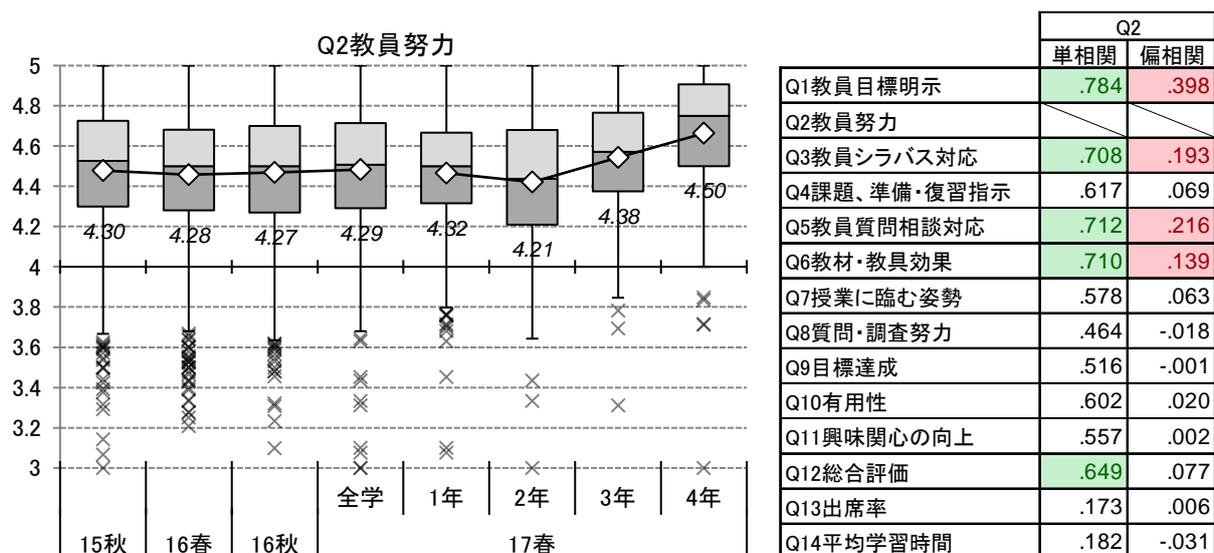
新しい概念を導入し知識を与え、体系化を図る前、いわゆる「教え切ってしまう」前に、手持ちの知識で導ける「仮の答え」を作らせるとするのがこの授業デザインのポイントです。わからないことの所在に気づかせ、疑問で頭を満たすことで問題意識も刺激され、疑問を解消したいとの欲求から学ぶことへの自分の理由も生まれます。前者は、教科書を読んだり資料を調べたりするときの精度とスピードを高めますし、後者は主体的・積極的な学習参加につながります。

課題解決を通じて「理解の軸」ができて、獲得した知識や形成された理解は、課題に関係する部分に限られます。周辺には触れていない事柄が沢山残っており、補完と拡充が必要ですが、拡充を図る前に体系化を図りましょう。知識と理解の体系化には先生方が行う講義が最も効率的・効果的であることは言うまでもありません。理解の軸ができ、体系化のフレームが整いさえすれば、後から周辺知識を補うのは学生自身にもできますし、自力で調べるスキルと姿勢を身につけさせるためにもどんどんやらせるべきです。サブノート式のプリントを用意しておき、教科書や副教材などを参照しながら自力で穴埋めをさせるなどのタスクを与えましょう。なお、必要な知識の範囲は先行領域や進路希望などで異なります。課題付与には拡張範囲の選択性を持たせる必要があります。

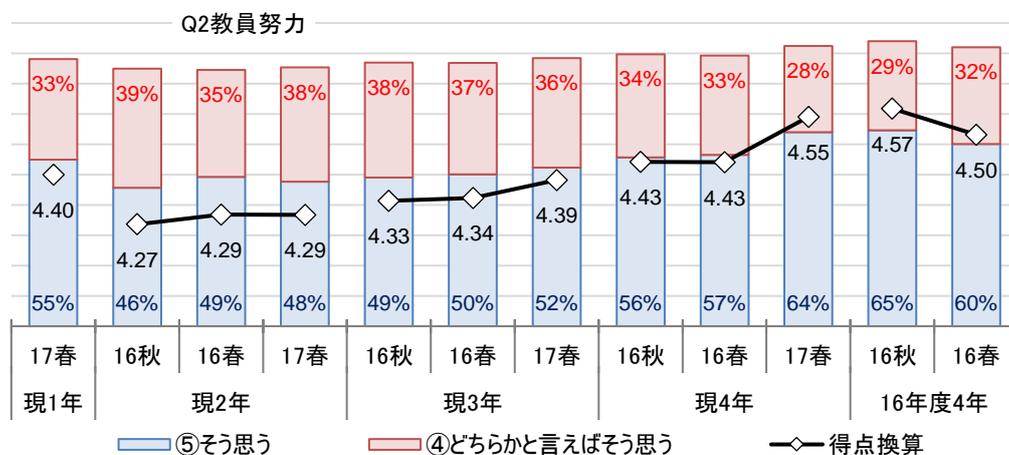
授業を終えるときの工夫で学びの成果は大きく異なります！

結論を出さずに終える授業	課題の仕上げは個人のタスクに	質問を引き出す～学びの深化・拡張
問いに答えを出してしまうと、学生の意識は「答えはこれね、あとはテストまでに覚えればOK？」となり、それ以上考えることをやめてしまいます。授業を終えるとき、少し考えさせてから「次の授業ではこれについて話し合ってみます」と締めくくってしまうのも、思考を継続させ、学びの総量を増やすのに有効な手法です。	様々な活動や課題を経験させたとき、仕上げは個人のタスクに戻して取り組ませることが大切です。協働を通じて課題を解決できたとしても、チームを離れた別の場面で似て非なる課題に自力で取り組めるかどうかは別の話。仕上げを通してインプットの不備に気づき、言語化して成果に固定することで確かな学力が作られます。	質問をするということは、疑問点や「その先を覗きたい箇所」を探すことです。当然ながら、ノートや教科書、プリントを見返しますが、そこに載っていることを覚えるという意識ではなく、疑問や興味を探しながらになりますので、学びの深まりと広がりが期待できます。「質問を作らせる場面」を積極的に設けてみましょう。

Q2 教員は、学生がその目標を達成できるよう、意欲的に取り組んだ

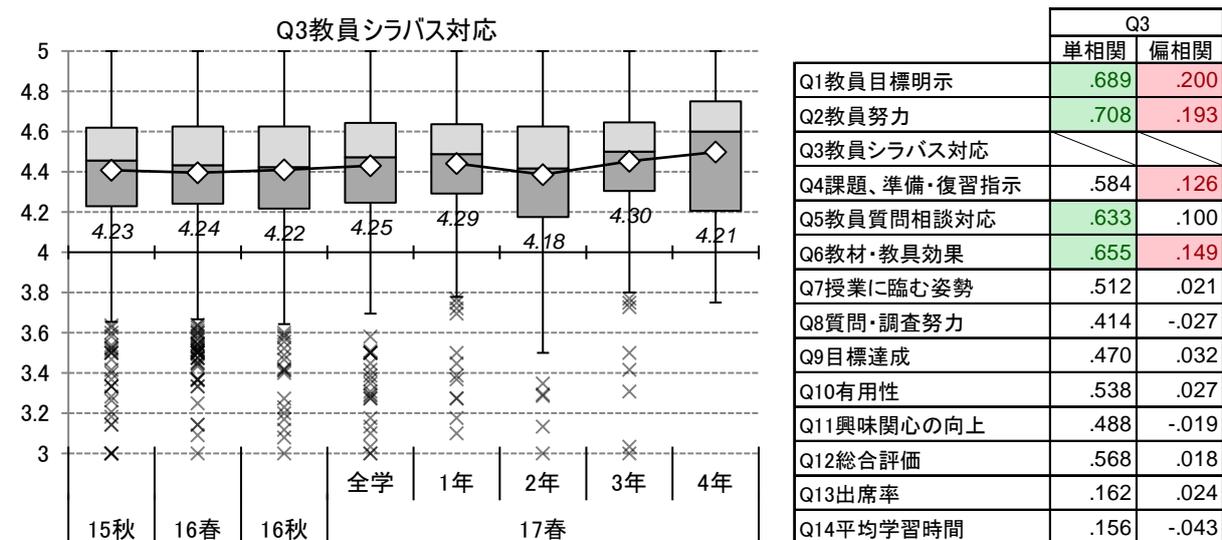


昨年度を上回る結果を得ていますが、学年別に見ると「全学での改善」というわけではなさそうです。1年生からの評価は現2年の1年前を大きく上回っていますが、現2年、3年、4年は、それぞれ1つ上の学年の1年前を僅かに下回る水準にあります。また、昨年度の4年生は秋学期を迎えて春学期の評価を維持できなかつた様子も見て取れますので、今後注意が必要です。

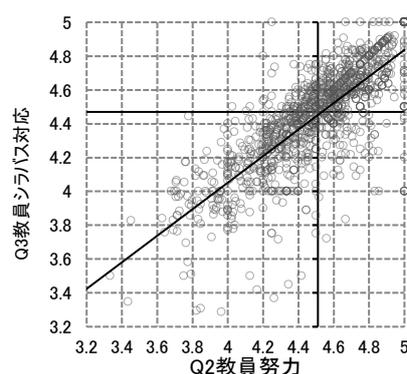
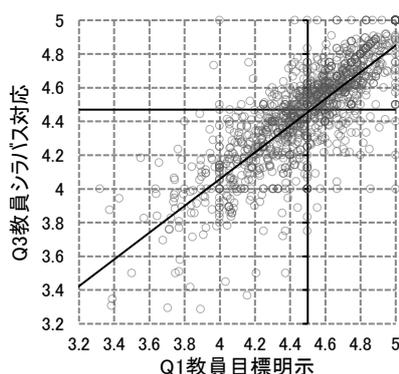


この項目と最も高い偏相関を示すのは、Q1 教員目標明示であるのは、昨年度までと同じです。授業の目標が明確に示されない限り、「その目標を達成できるように」という文言から、ここで肯定的な答えを選ばないのは当然です。教員側での目標設定の明確さ、到達させようとする意欲における差が背景要因として存在し、Q1 と Q2 の双方を左右しているものと考えられます。この項目で該当する集計区分において箱の下端に届かない場合、授業の目標が即座に言葉にできるか/達成検証が可能な形で目標を記述できるかを振り返って確かめてみる必要があります。その次に高い偏相関を示したのは、Q5 教員質問相談対応と Q3 教員シラバス対応です。Q1 教員目標明示に問題がない場合、これら2項目に改善の余地がないかがチェックの対象となりそうです。

Q3 教員は、シラバスに記載された内容を適切に扱った



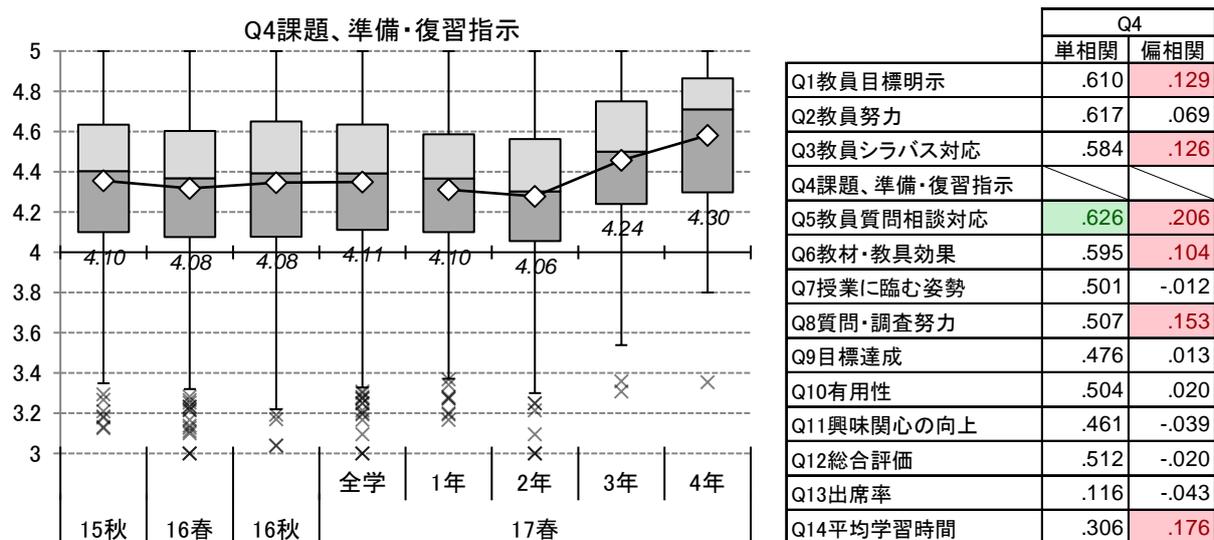
前述の通り、昨年同時期と比較して統計的に有意な改善が見られます。実行可能性を十分に備えた指導計画が学生に正しく認識できるよう具体的に記述されていることが、この項目での肯定評価の前提です。2年生対象授業でやや改善の遅れが見られ、4年生対象授業は中央値こそ高いものの分布の尾が長めです。なお、偏相関の出方は前回とあまり変わりません。Q1、Q2との高相関は、「学生に到達させたい目標状態が教員の側で明確にされていること」を背景要因に想定することで一定の説明がつきそうです。



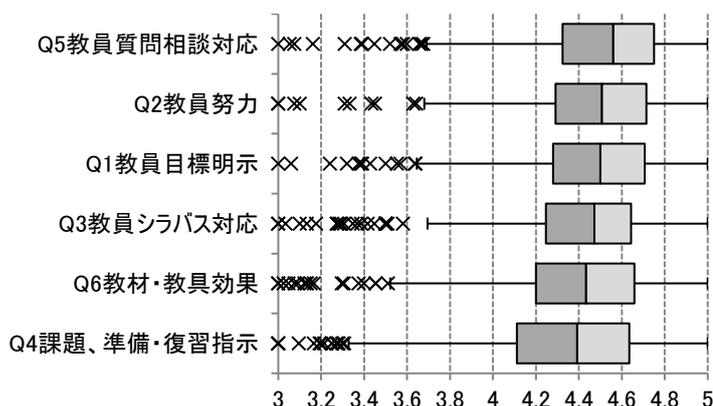
内容的には関係が薄そうな Q6 教材・教具効果との高相関も、シラバスを起草する段階で授業毎の教材、資料、進め方、学生の活動などがきちんと想定されていたかどうかで Q3 と Q6 の双方が影響されると考えれば、納得のいくものです。前年度の指導記録なども参考に、その場に臨んでの修正ができるだけ発生しないようすることが大切です。

Q4 課題、準備・復習指示との間にも比較的高い偏相関がみられます。学期や年間を通した指導計画の完成度を高めることが両者の改善を加速させるはずで、「何を教えるか」という教授内容を指導カレンダー上に配列する前に、「学生にどんな課題を与えるか／挑ませるか」の検討を先行させてみるのも合理的で実行しやすい指導計画を作るのに効果的であろうかと思えます。学期を通した課題の配列がしっかり決まれば、その課題の達成可能性を担保するのに必要なことから（何を教えるか、調べさせるかなど）を選び出しやすくなり、個々の内容の取扱いにおける優先順位の設定もより正確かつ妥当なものにできるはずで。

Q4 教員は、この授業の課題、準備・復習をするよう具体的に指示した



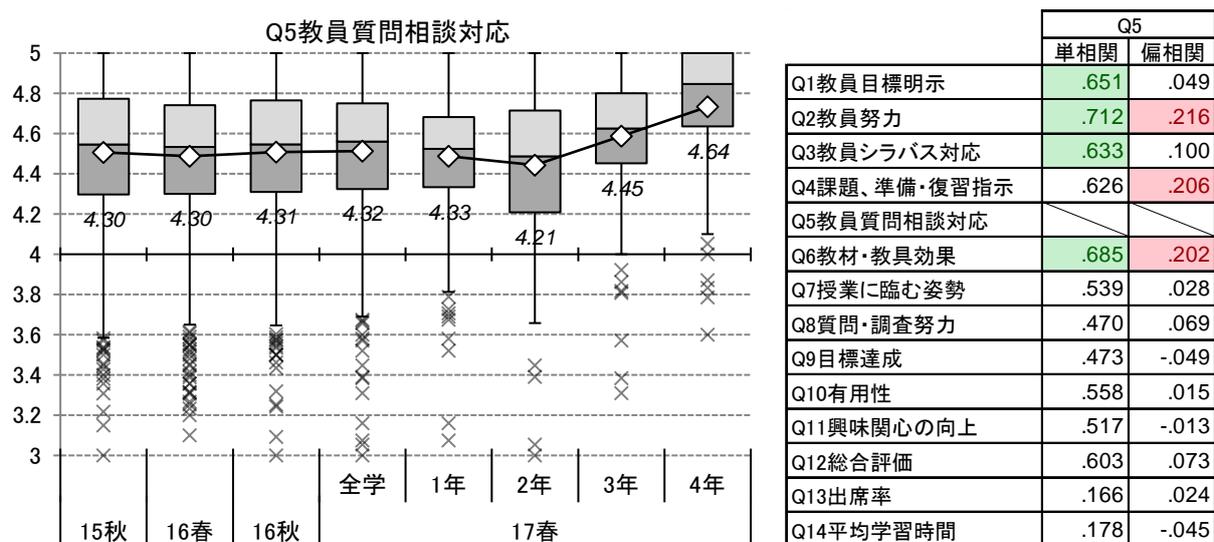
箱の下端がわずかながら上昇し、4.0ポイント未満の授業は昨年春学期から 20%→18%→16%と減少してきました。しかしながら、「教員による授業への取り組み」に区分される Q1～Q6 の中では、中央値が最も低く、且つ IQR 四分位範囲が最も大きい（＝ばらつきが大きい）状態にあります。前述の通り、この項目は Q8 質問・調査努力を最も大きく左右するだけに看過できないところです。



上右表を見ると Q14 平均学習時間との偏相関もかなり強いことから、学生による主体的・積極的な学びを引き出す上での鍵となる項目と考えることができそうです。事前学習・事後学習の範囲を明確に示すとともに、学びに焦点を与えるための問いを添えるなど、学生側で「指示されたことを充足できたか」を検証しやすい状況を作り出すことを心掛ける必要があります。

学年別にみると 1 年生、2 年生が相対的に低い評価となっています。先生方からはどの学年にも同じように、むしろ低学年ほど丁寧に指示をしていると思いますが、その効果は集計値に現れていません。学習・研究に不慣れで、学習方策の獲得が不十分であることを前提に、これまでの想定以上に的確で丁寧な指示が必要かと思われます。指示したことを実際に目の前でやらせると、学生がどこまでできて、何ができないか（指示したことのどの部分が伝わらないのか）が把握できることがあります。他の学生と一緒にやらせることで、やり方を互いに学ぶ機会になることも期待できます。今回の集計結果がご自身の想定を下回っていた場合、一度お試しいただく価値はあると思われます。

Q5 教員は、学生からの質問や相談に十分に応じる姿勢を示していた

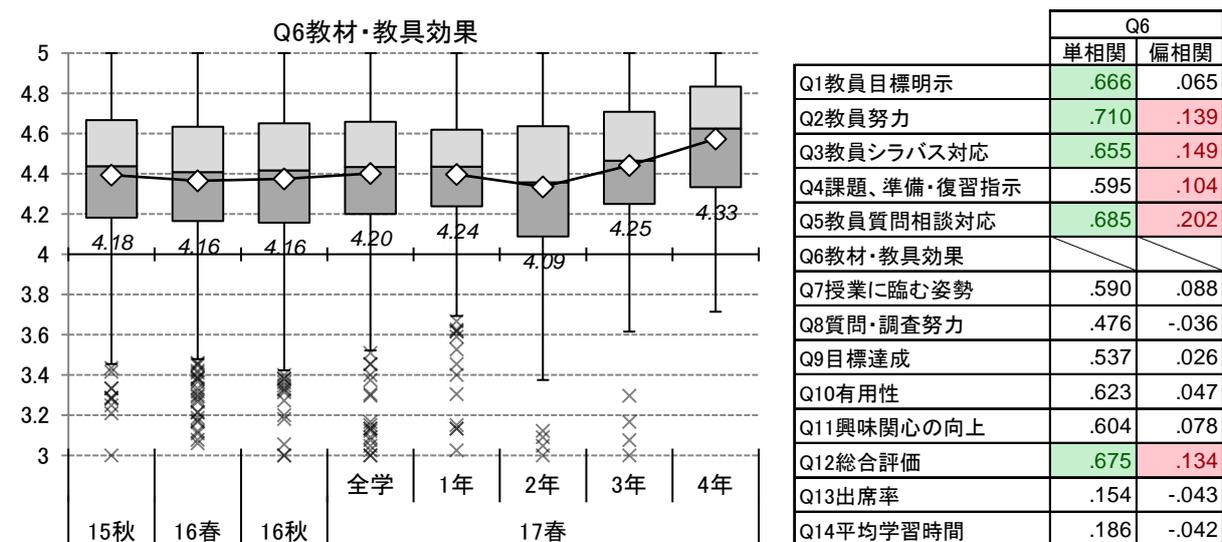


総じて高い評価を維持しています。箱の下端もさらに上昇していますし、下方の外れ値となる授業も減ってきました。Q8 質問・調査努力の向上により、学生が質問や相談をする機会が増え、先生方の質問に答えようとする姿勢が学生に伝わる機会が増えたことも一因かもしれません。引き続き、質問を待つだけでなく、積極的に質問を引き出す（＝問いを立てさせる）ことに注力していくことが肝要と思われます。

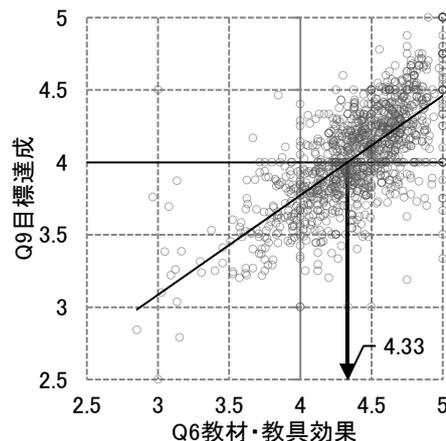
単元の学習や毎回の授業を終える場面で、学生に学習した範囲から問いを起こさせるようにすると、そこまでの学びを振り返らせることができますので、学びの深まりや広がりも期待できます。質問を探そうとすれば、自ずとノートや教科書、プリントを見返すこととなりますので、再記銘の機会も作れます。また、テスト準備で「覚える」という意識中心で見返す場合と異なり、疑問や興味を探しながら行う如上の場面では、より深い思考も引き出せるはずです。

研究室を学生が質問に訪れてくれたとしても、疑問を解消してあげられる対象はその学生だけです。教室の中で質問をさせる場を作れば、ひとりの疑問を起点にクラス全体の学びを押し広げることでもできますし、相互啓発の場としても機能するのではないのでしょうか。この発想は、リフレクションシートなどに記載された質問や疑問に対するフィードバックを行うときにも通じるものです。個々にコメントを書き込んで返すことも大切ですが、先生方のお手間も大変ですし、その学生との間に閉じたコミュニケーションに終わってしまうのも、勿体ない気がします。リフレクションシートに学生が記述した質問のうち、他の学生にも考えさせたいものがあれば、次の授業で時間を取って学生同士でディスカッションをさせてみるのはどうでしょうか。先生が個別に答えを示すより、学生同士が話し合っただけの方が、充足感も高まりますし、解決を通して得る喜びもおおきくなりそうです。単元進行に問題が生じるとの懸念もあろうかと思いますが、質問の発生を予測できていれば、あらかじめ指導計画に組み込むことも可能です。特に大規模教室での授業では、個々に対応するリソースの不足を解消する有効な手段にもなり得ます。

Q6 教材や教具は適切であり、授業理解を深める上で効果的であった



数回にわたり、評価の低下や改善の遅れが見られましたが、ここにきて昨年同時期を上回る結果を得ました。今期の実践で手応えを感じ取った先生方も多くいらっしゃるものと拝察します。右図の通り、Q9 目標達成で 4.0 ポイント以上となる確率が 5 割以上となるのは Q6 が 4.33 のときです。今回、この水準に達しない授業は 435 件 (37%) を数えます。できれば、 $Q9 < 4.0$ の分布がはっきり薄くなる 4.5 ポイント以上を目指したいところです。前回は申し上げましたが、教材・教具の適性向上や伝達スキルの不備解消を図るには、「伝えたことと伝わったことの差分」をきちんと把握できていることが前提です。言語化と課題解決の場を整えることで、インプットの不備を確実に捉えるようにしましょう。



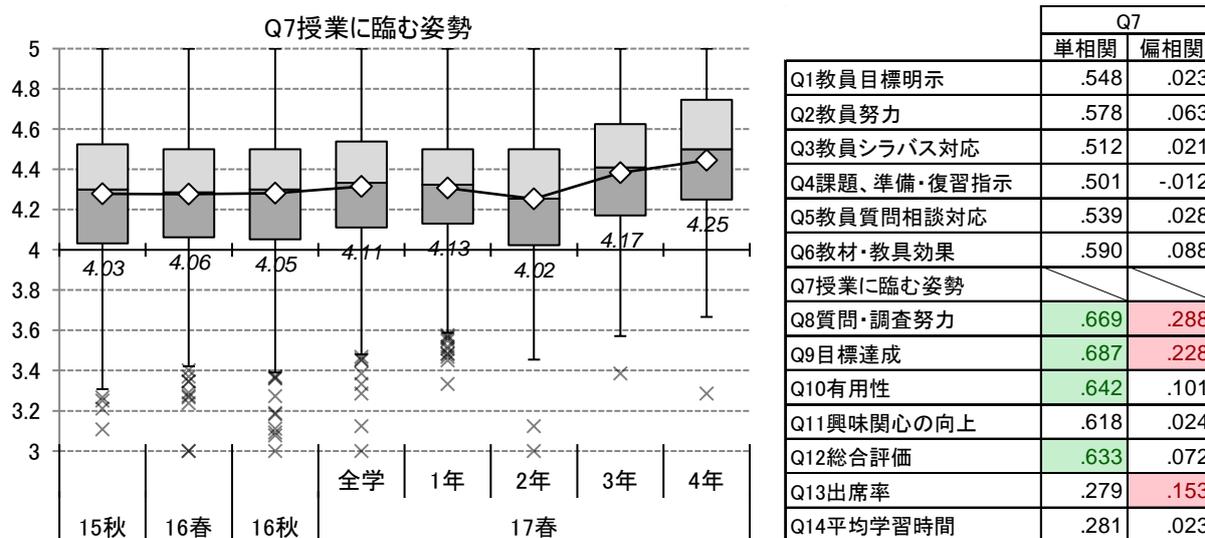
✓ 活動させて「観察の窓」を開く

理解の確認は、その場で行わないと、固まらない土台の上に構造物を立てていることになりかねません。話を聞かせたり学生に調べさせたりしたら、そこまでの理解を言葉にさせて確認を取りましょう。一人を指名して発言させても他の学生の様子を捉えることはできません。クラス全体に問いを投げかけ、隣同士で説明をさせたり手元に書き出させたりすれば、机間指導の中で個々の学生を観察し、頭の中を覗き込むこともできるはずです。

✓ 確認するのは課題に挑ませる前

新しい概念を導入したり、例題を通じて解き方を説明したりしたら、類題などに挑ませる前にそこまでの理解を確かめましょう。理解が不十分なまま課題に挑んでも、「解けない／できない自分」を突きつけるばかりです。隣同士で解法を説明させれば観察の窓も開けますし、わからないことは学生同時で教え合うこともできます。観察している中で「伝わっていないことの所在」に気付ければ、その場で説明のやり直しもできます。

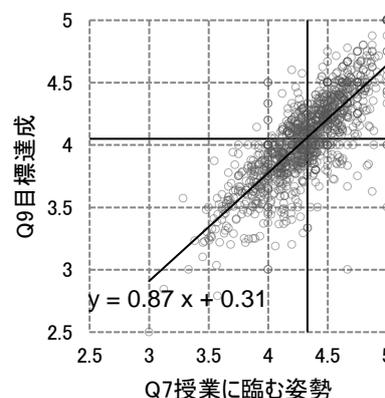
Q7 私は、この授業の目標を達成すべく、真剣に授業に臨んだ



着実に改善が積み上げられてきた様子が見て取れます。Q8 質問・調査努力からの影響を受け、Q9 目標達成を左右するのは以前からお伝えしてきた通りです。Q13 出席率との偏相関も相関行列全体の上位 25%に入っている一方で、Q14 平均学習時間との間の相関ははっきりしません。学生の認識では「休まずに頑張った」ことが「真剣に授業に臨んだ」と近いのかもしれませんが。この傾向には学年での違い⁵もなさそうです。確かにきちんと出席することは大切ですが、下表の通り、Q7 授業に臨む姿勢で「⑤そう思う」を選んだ学生でも平均学習時間が 121 分以上に達したのは 2 割に過ぎません。「準備・復習を含めてこそその授業」という認識を持たせたいところです。

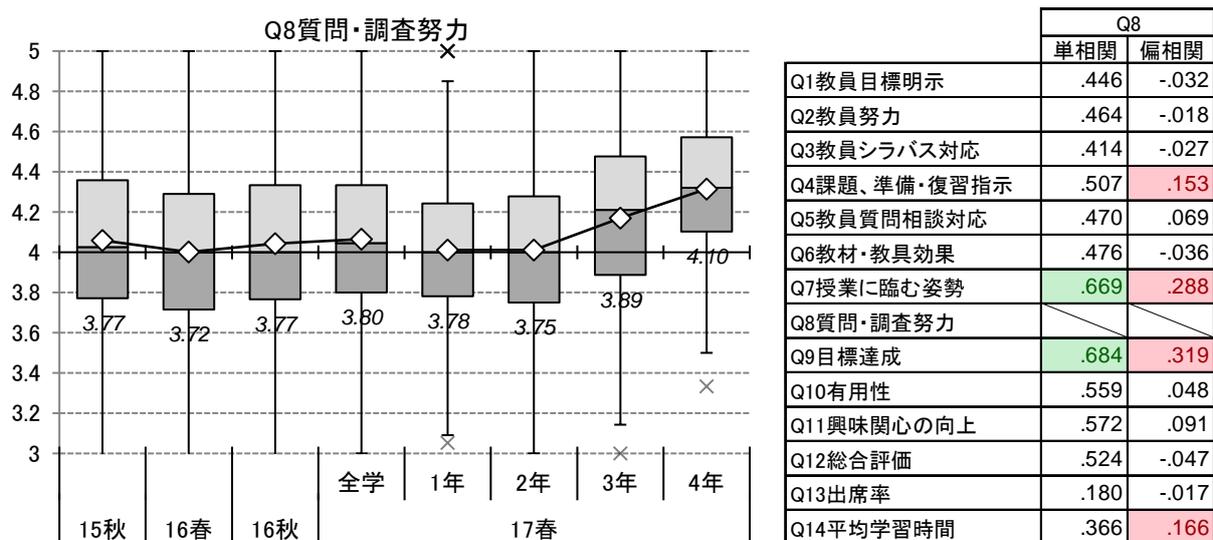
Q7 授業に臨む姿勢	Q14 平均学習時間									
	⑤121分以上		④61~120分		③31~60分		②1~30分		①まったくしない	
⑤そう思う	3,404	21.5%	2,059	13.0%	4,514	28.5%	3,838	24.2%	2,045	12.9%
④どちらかと言えばそう思う	578	4.1%	2,370	16.8%	4,209	29.8%	4,486	31.8%	2,460	17.4%
③どちらとも言えない	163	3.0%	340	6.2%	1,758	31.8%	1,675	30.3%	1,585	28.7%
②どちらかと言えばそう思わない	12	1.5%	36	4.4%	116	14.2%	274	33.5%	380	46.5%
①そう思わない	11	3.9%	6	2.1%	15	5.3%	45	16.0%	204	72.6%

また、Q7 授業に臨む姿勢と Q9 目標達成で集計値が大きく隔たる場合、授業設計に何らかの問題点を抱えている可能性があります。前者が明らかに優位（=右図で近似線を大きく下回る）であれば、「頑張っても目標に到達できない」ということになり、逆の場合は「頑張らずとも目標が達成できる」ということになりそうです。散布図は縦横軸それぞれの中央値で分割しました。第二象限、第四象限に位置する場合は注意が必要です。



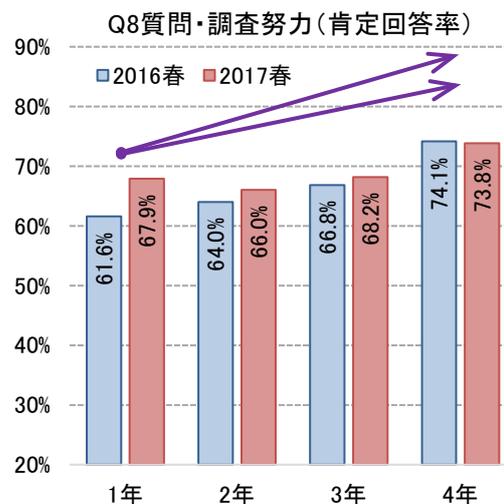
⁵ Q7 と Q14 の相関係数（単相関）は 1 年で .26、2 年で .29、3 年で .27、4 年で .29 でした。

Q8 私は、わからないことを質問したり調べたりして、その解消に努めた



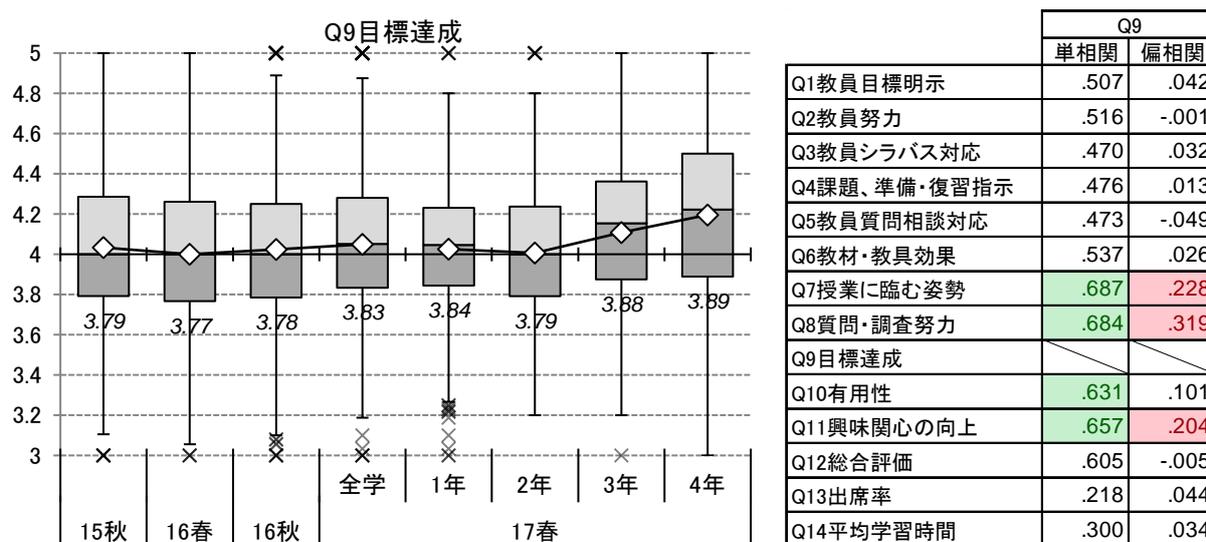
すべての学年で、中央値が 4.0 ポイント以上に達しました。1 年生対象授業での改善は顕著です。入学後の早い段階で、疑問を解消する姿勢と方策を獲得することは、その後の学習の大きな支えになるものと思われます。

1 年前と肯定回答率を比べてみると、現 2 年生は 1 年時に比べて +4.4 ポイント、現 3 年生が +4.2 ポイント、現 4 年生が +7.0 ポイント上昇しており、いずれの学年も主体的な学びの姿勢を獲得してきたと言えます。しかしながら、最終学年でも 26% の学生が肯定的な回答を選べていません。グラフ中の矢印のような変化・成長を期待したいところです。この実現には、p. 8 で述べた通り、Q4 課題・準備・復習指示の更なる充実が不可欠であり、学ぶことへの自分の理由を作る機会が必要です。



学生から質問・調査努力を引き出すには、わかりやすく疑問を残さない解説を行うだけでは不十分です。わかっていないことの所在に気付かせ、さらに深く知りたいと思うことを見出させてこそ、その解消・解明への意欲(=学ぶことへの自分の理由)が生まれます。不明の所在に気付かせるには、先生方からの問い掛けが欠かせません。問われてはじめて考えますし、わかっていないことにも気づけるからです。前掲(p. 10)の記事でご紹介した通り、結論を示して授業を終えるのではなく、考えるための知識や着眼点を与えたら次の授業までに自分なりの答えを仕上げてこさせるという仕掛けを講じるのも効果的です。自分の答えを仕上げようと思えば、自ずとあれこれ調べなければならず、調べる中で新たな疑問にも出会うはずで

Q9 私は、この授業の到達目標を達成できた（できる）



この項目でも、すべての学年で中央値が 4.0 以上に達しました。2 年生対象授業が相対的に低位であるのは他の項目と変わりません。p. 7 での考察の通り、授業の到達目標を達成できるかどうかは、Q7 授業に臨む姿勢と Q8 質問・調査努力にかなりの比重で依存します。前項の分析で書いた通り、学生が自ら疑問を見出し、それを解消したいとの欲求を持たせることが重要であると考えます。なお、到達目標を達成できれば、Q11 興味関心が生まれやすくなることは、右上表の相関行列が示す通りです。

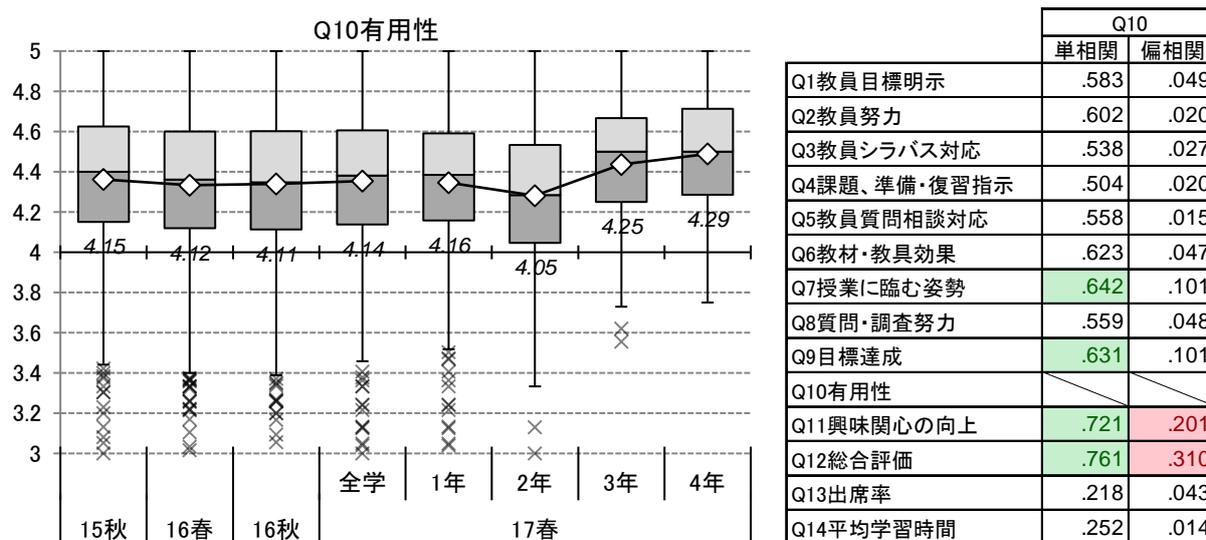
右の表にまとめたのは、Q9 目標達成を目的変数、他の各項目を説明変数とした回帰式から求めた「散布図上の近似線が、Q9 目標達成 = 4.0 の直線と交わるときの横軸の値」です。各項目の集計値がそれぞれの目安値に達しないと、他項目に不足を補うのに余りあるほどの強みを持たない限り「この授業の到達目標を達成できた（できる）」という問いに肯定的な回答を得るのは困難ということです。

お手元の個票に照らして、集計結果が目安値に届いていない項目があれば、改善は喫緊の課題とお考えください。Q1~Q6 は、学生側の状況に左右されず、先生方の工夫で改善が図れる項目ですので、Q7 以降よりも優先して取り組むべきと考えます。

回帰式（目的変数: Q9 目標達成）			目安値※
説明変数	傾斜	切片	
Q1 教員目標明示	0.715	0.853	4.402
Q2 教員努力	0.719	0.827	4.415
Q3 教員シラバス対応	0.653	1.157	4.356
Q4 課題、準備・復習指示	0.510	1.831	4.253
Q5 教員質問相談対応	0.649	1.119	4.437
Q6 教材・教具効果	0.687	1.024	4.330
Q7 授業に臨む姿勢	0.866	0.310	4.259
Q8 質問・調査努力	0.732	1.072	3.999
Q10 有用性	0.758	0.749	4.289
Q11 興味関心の向上	0.599	1.584	4.034
Q12 総合評価	0.674	1.092	4.318
Q13 出席率	0.216	3.069	4.308
Q14 平均学習時間	0.215	3.433	2.634

目安値： 各項目を横軸（x 軸）におき、Q9 目標達成を縦軸（y 軸）に配置した散布図において、近似線が Q9=4.0 の直線と交わるときの x の値です。厳密性を欠く言い方ですが、この水準を超えないと Q9 で 4.0 ポイントに達する可能性が 5 割を切ることになります。

Q10 私がこの授業で得たものは、今後の学習活動や人生に生きる



引き続き高い評価を得ています。Q12 総合評価との間の相関はかなり高く、Q11 興味関心との間でも密接な関連が見られます。学習した事柄の有用性に気付くことが、新たな興味や関心を抱くきっかけになり、「履修して良かった」との感想に直結する図式は昨年度までと変わらないようです。しかしながらその一方で、Q9 目標達成との偏相関が前回 (0.115) から低下し、相関行列全体の中での上位 25%から漏れました。今回の集計で特徴的と言える変化のひとつです。

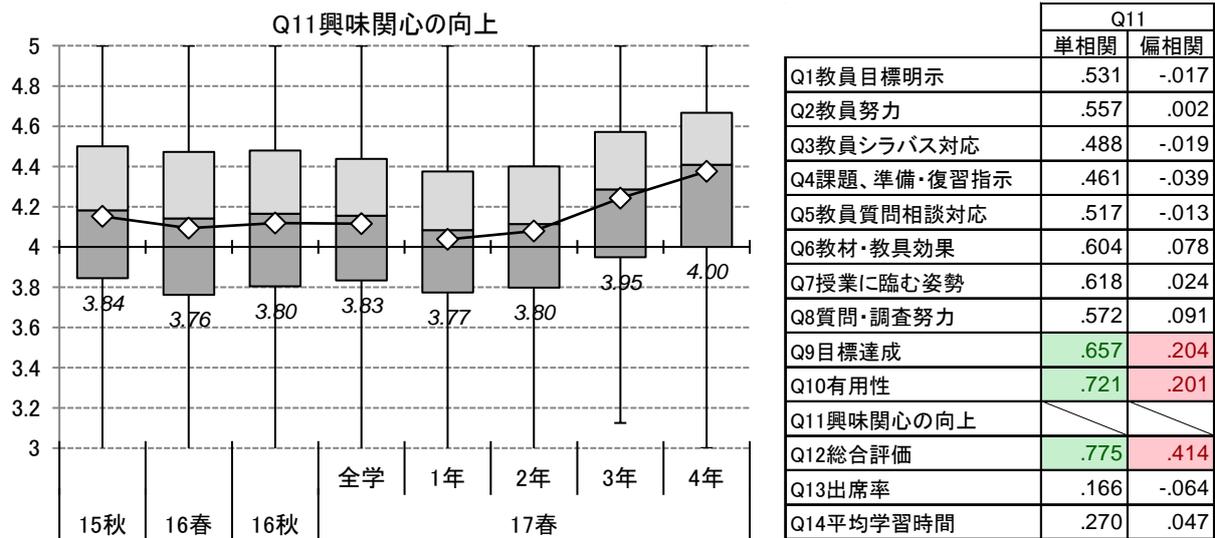
詳しく調べてみると、Q9 目標達成で「③どちらとも言えない」を選んでいる学生の半数以上 (54.7%) が Q10 有用性で肯定的に回答しているなど、授業の到達目標が達成できる見込みが曖昧でも「授業で得たものは今後の学習活動や人生に生きる」と答えるケースが少なくありません。とはいえ、Q9 で選んだのと同じ答えを選択するケースが 60.9%、一つ以上左 (上) の答えを選んだケースが 31.4%であり、合計すると 92%を占めています。逆に Q9 より低い (=より否定的な) 答えを選択したのは全体の 7.7%に過ぎませんので、Q9「授業の到達目標を達成できた」と答えさせることが高い確率をもってその先にある学びへの動機と意欲を与えると考えてよさそうです。

Q9目標達成	Q10有用性									
	⑤そう思う		④どちらかと言えばそう思う		③どちらとも言えない		②どちらかと言えばそう思わない		①そう思わない	
⑤そう思う	10,239	90.2%	907	8.0%	141	1.2%	31	0.3%	28	0.2%
④どちらかと言えばそう思う	5,469	37.6%	7,894	54.3%	1,034	7.1%	101	0.7%	31	0.2%
③どちらとも言えない	1,471	16.3%	3,461	38.4%	3,632	40.3%	363	4.0%	92	1.0%
②どちらかと言えばそう思わない	163	12.4%	355	27.0%	378	28.7%	330	25.1%	90	6.8%
①そう思わない	27	6.7%	50	12.3%	62	15.3%	59	14.5%	208	51.2%
小計	17,369	47.4%	12,667	34.6%	5,247	14.3%	884	2.4%	449	1.2%

Q9 から Q12 の各項目の相関行列に学年で差がどの程度生じているかを調べた結果は次ページの表に示す通りです。1 年生、4 年生に比べて僅かに高い数値が 2 年生と 3 年生に並びますが、大きな差ではなく、学年ごとに見方や感じ方に顕著な違いはないものと考えてよさそうです。

相関行列	1年生				2年生				3年生				4年生			
	Q9	Q10	Q11	Q12												
Q9目標達成		.611	.639	.590		.648	.666	.610		.637	.661	.598		.607	.654	.598
Q10有用性	.611		.686	.748	.648		.749	.761	.637		.740	.774	.607		.726	.757
Q11興味関心の向上	.639	.686		.755	.666	.749		.793	.661	.740		.781	.654	.726		.775
Q12総合評価	.590	.748	.755		.610	.761	.793		.598	.774	.781		.598	.757	.775	

Q11 私は、この授業を受けてこの科目や関連分野が好きになった

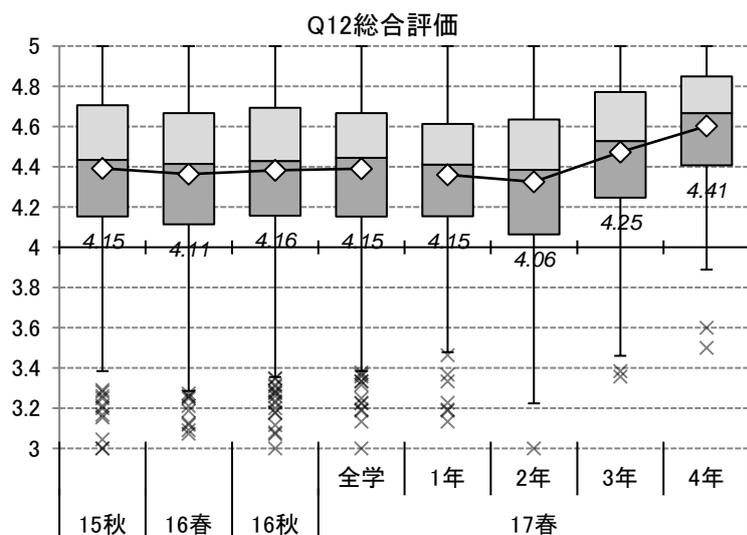


昨年度春学期をわずかながら上回る結果です。この項目は、Q12 総合評価と高い相関を持ちますが、Q9 目標達成との間にも明らかな因果関係⁶が見て取れます。目標達成で但し書きのつかない肯定「⑤そう思う」を選んだケースの95%以上がQ11 興味関心の向上で肯定的に答えており、否定的な答えは1.2%に過ぎません。授業の中で学生の興味関心を刺激するような話題を提供することも効果的であろうと思いますが、興味・関心を刺激するツボは学生ごとに異なることもあり、確実性には疑問が残ります。明確な目標（≒学生が自ら解を導くべき課題）を与えて達成させるという戦略を採った方が、より確実に成果を結びそうです。

Q9目標達成	⑤そう思う		④どちらかと言えばそう思う		③どちらとも言えない		②どちらかと言えばそう思わない		①そう思わない	
⑤そう思う	9,469	83.5%	1,344	11.9%	386	3.4%	70	0.6%	69	0.6%
④どちらかと言えばそう思う	3,652	25.1%	8,086	55.7%	2,362	16.3%	306	2.1%	119	0.8%
③どちらとも言えない	806	8.9%	2,447	27.2%	4,752	52.7%	739	8.2%	265	2.9%
②どちらかと言えばそう思わない	63	4.8%	191	14.5%	405	30.8%	438	33.4%	216	16.5%
①そう思わない	11	2.7%	18	4.4%	49	12.1%	50	12.3%	278	68.5%
小計	14,001	38.3%	12,086	33.0%	7,954	21.7%	1,603	4.4%	947	2.6%

⁶ 「この授業の到達目標を達成できた（できる）」と「この授業を受けてこの科目や関連分野が好きになった」は単なる相関ではなく、内容的に、前者が原因、後者が結果という因果関係を想定するのが合理的と考えます。

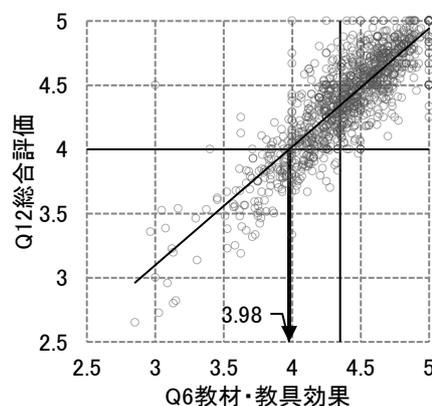
Q12 全体として、この授業を受けてよかった



	Q12	
	単相関	偏相関
Q1教員目標明示	.618	.060
Q2教員努力	.649	.077
Q3教員シラバス対応	.568	.018
Q4課題、準備・復習指示	.512	-.020
Q5教員質問相談対応	.603	.073
Q6教材・教具効果	.675	.134
Q7授業に臨む姿勢	.633	.072
Q8質問・調査努力	.524	-.047
Q9目標達成	.605	-.005
Q10有用性	.761	.310
Q11興味関心の向上	.775	.414
Q12総合評価		
Q13出席率	.216	.059
Q14平均学習時間	.235	.005

4.0 ポイント未満の授業は、昨年度春学期の 17%から今期は 14%に減少しています。さらなる改善には、偏相関の高い項目でこれまで以上の充実を図る必要があります。

Q6 教材・教具効果についていえば、授業が分かりにくく理解できなければ「受けてよかった」とは思いません。右図に示す通り、近似線が Q12 総合評価=4.0 と交わる 3.98 では十分とは言えず、Q12 で 4.0 ポイント未満が出現しなくなる 4.35 ポイントを目指したいところです。

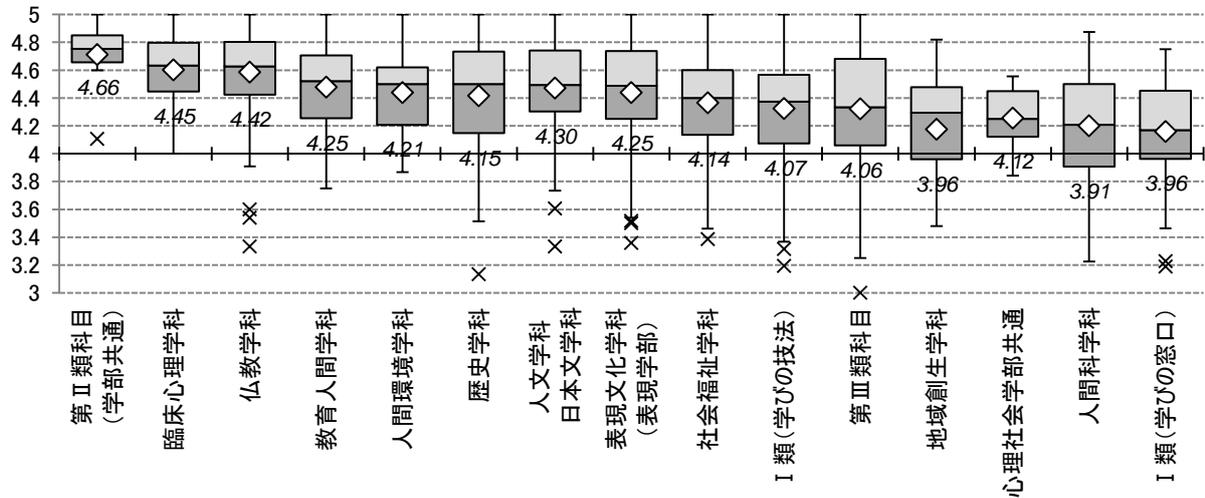


Q10 有用性と Q11 興味関心の向上は、繰り返しお伝えしてきた通り、Q9 目標達成の成否に左右されるものですから、「明確で合理的な科目目標を定めて達成に必要な手立てを授業設計に組み込む」という方策が十分な効果を得ると思われます。

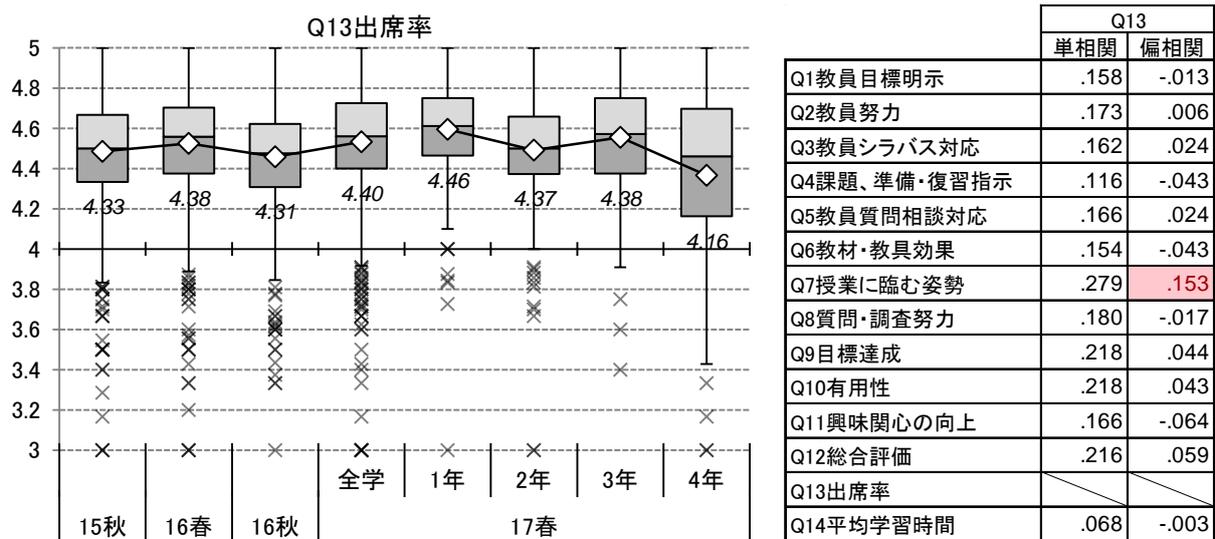
右図は、科目区別に Q12 総合満足の得点平均の前年比較を示したものです。16 年度春学期の得点で降順ソートしてあります。昨年度低い評価に止まった科目区分ほど大きな改善が見られます。区分間での差異は縮小しました。顕著な低下が見られた第Ⅲ類科目については、昨年度との差分から原因を探り、回復への方策を立てる必要があります。



下図は、科目区分ごとに作成した今回の集計結果に基づく四分位図です。中央値で降順ソートし左から並べてあります。ご担当される授業の集計値を該当する科目区分の箱に照らして相対的な位置をご確認ください。箱の下端に届いていないようであれば、改善を急ぐ必要があります。



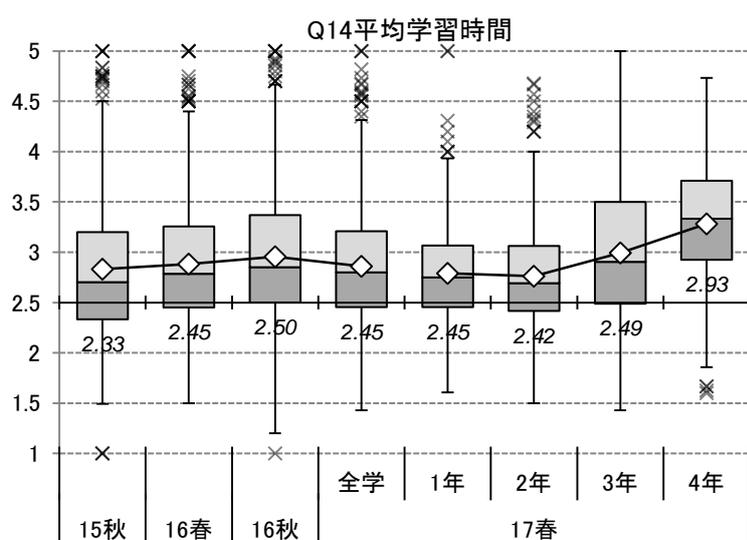
Q13 あなたのこの授業の出席率はどれくらいでしたか



4年生で箱の下端が伸びていますが、就職活動などの事情もあったのではないかと拝察します。学年別に出席率とQ9目標達成の平均を調べてみました。Q9で4.0以上となるのは4年生を除き出席率90%以上のときであり、1年生では75%以上でなければQ9の平均が3.5未満となります。

Q9 目標達成	Q13 出席率					小計
	⑤90%以上	④75%以上	③60%以上	②40%以上	①40%未満	
1年	4.07	3.83	3.38	3.12	2.38	3.98
2年	4.02	3.80	3.45	2.96	1.64	3.90
3年	4.05	3.87	3.56	3.25	2.64	3.94
4年	4.30	4.00	3.67	3.53	2.81	4.09
小計	4.07	3.85	3.50	3.16	2.37	3.95

Q14 この授業のための課題、準備・復習に何時間取り組みましたか



	Q14	
	単相関	偏相関
Q1教員目標明示	.195	.009
Q2教員努力	.182	-.031
Q3教員シラバス対応	.156	-.043
Q4課題、準備・復習指示	.306	.176
Q5教員質問相談対応	.178	-.045
Q6教材・教具効果	.186	-.042
Q7授業に臨む姿勢	.281	.023
Q8質問・調査努力	.366	.166
Q9目標達成	.300	.034
Q10有用性	.252	.014
Q11興味関心の向上	.270	.047
Q12総合評価	.235	.005
Q13出席率	.068	-.003
Q14平均学習時間		

昨年度以来、箱の下端はほぼ 2.5 前後で推移しています。4 分の 3 の授業で授業 1 回あたり 30 分程度（「31 分以上 60 分未満」と「1 分以上 30 分未満」の境界）の平均学習時間が達成されるかどうかの境界に止まっているということです。下表は、比較的高い偏相関がみられた 2 項目（Q4 課題、準備・復習指示と Q8 質問・調査努力）でクロス集計を行い、平均学習時間が 61 分以上、31 分以上、1 分以上となる割合を算出してみた結果です。

平均学習時間 61 分以上の割合を増やすには、Q4 と Q8 双方での改善が必要であるのは明らかですが、Q4 課題、準備・復習指示で⑤を選んでもその割合が 34%に止まるのに対し、Q8 質問・調査努力で⑤を選んだ場合は 40%まで上昇します。対象回答数の違いから、⑤を選ばせるのは Q4 の方が容易と思われるが、Q14 の平均値を見ると、Q4=⑤の場合より Q8=⑤の方が統計的有意 ($p < .01$) に高い値であり、効果は後者が勝ります。

	Q4=⑤	Q8=⑤
対象回答数	17,350	12,201
Q14 平均値	3.06	3.23
同標準偏差	1.28	1.35

平均学習時間 61分以上	Q8質問・調査努力					小計
Q4課題、準備・復習指示	⑤	④	③	②	①	
⑤そう思う	43%	24%	13%	11%	8%	34%
④どちらかと言えばそう思う	28%	28%	10%	4%	2%	22%
③どちらとも言えない	18%	14%	6%	3%	4%	9%
②どちらかと言えばそう思わない	23%	12%	5%	4%	1%	7%
①そう思わない	27%	10%	5%	4%	4%	8%
小計	40%	24%	9%	5%	4%	25%

(網掛けは25%以上)

平均学習時間 31分以上	Q8質問・調査努力					小計
Q4課題、準備・復習指示	⑤	④	③	②	①	
⑤そう思う	69%	64%	48%	35%	22%	64%
④どちらかと言えばそう思う	62%	56%	41%	21%	11%	51%
③どちらとも言えない	46%	44%	40%	20%	14%	39%
②どちらかと言えばそう思わない	45%	35%	15%	15%	2%	21%
①そう思わない	41%	33%	20%	8%	6%	18%
小計	67%	57%	41%	22%	12%	54%

(網掛けは50%以上)

平均学習時間 1分以上	Q8質問・調査努力					小計
Q4課題、準備・復習指示	⑤	④	③	②	①	
⑤そう思う	89%	93%	82%	75%	51%	88%
④どちらかと言えばそう思う	90%	86%	80%	60%	31%	83%
③どちらとも言えない	77%	79%	70%	55%	26%	70%
②どちらかと言えばそう思わない	72%	69%	54%	50%	23%	55%
①そう思わない	51%	50%	42%	25%	15%	33%
小計	88%	87%	75%	58%	30%	82%

(網掛けは75%以上)

学習時間ゼロの学生を減らすだけでなく、教員側でコントロールしやすい Q4 の改善を優先するのが得策かもしませんが、それだけでは学修時間を十分に伸ばすのは難しいとお考えいただく必要がありそうです。

参考資料 1

実施率／回収率

参考資料1-1. アンケート実施率(回収率)科目区分別

■学部1,172科目

科目区分	授業数	実施数	実施率 ^{80%}
01 I類(諸外国語)	301	1	100.0%
02 I類(学びの窓口)	302	58	100.0%
03 I類(学びの技法)	303	246	100.0%
14 人文学科・日本文学科	314	87	98.9%
15 仏教学科	307	143	97.9%
18 地域創生学科	318	83	97.6%
15 歴史学科	315	109	97.3%
09 人間環境学科	309	33	97.0%
08 社会福祉学科	308	81	95.1%
13 教育人間学科	313	56	94.6%
11 人間科学科	311	46	93.5%
17 表現文化学科(表現学部)	317	146	92.5%
10 臨床心理学科	310	46	91.3%
19 第Ⅱ類科目(学部共通)	319	9	88.9%
12 心理社会学部共通	312	8	87.5%
20 第Ⅲ類科目	320	62	87.1%
計	1217	1172	96.3%

■大学院85科目

科目区分	授業数	実施数	実施率 ^{0%}
05 院社会福祉学専攻(修士)	305	5	100.0%
07 院比較文化専攻(修士・博士)	307	4	100.0%
08 院宗教学専攻(修士・博士)	308	6	100.0%
09 大学院 文学研究科 修士課程 宗教学専攻	309	1	100.0%
10 院共通科目	310	1	100.0%
01 院仏教学専攻(修士・博士)	301	31	96.8%
04 院臨床心理学専攻(修士)	304	21	95.2%
02 院史学専攻(修士・博士)	302	13	92.3%
06 院人間科学専攻(修士)	306	5	80.0%
03 院国文学専攻(修士・博士)	303	3	66.7%
計	90	85	94.4%

参考資料1-2. アンケート実施率(学部) 2005年度春学期～2017年度春学期

年度	学期	回収率	回収数	開講講座数
2005年度	春学期	86.0%	773	899
2005年度	秋学期	83.9%	705	840
2006年度	春学期	70.2%	817	1163
2006年度	秋学期	83.3%	749	899
2007年度	春学期	92.1%	793	861
2007年度	秋学期	89.1%	725	814
2008年度	春学期	92.7%	789	851
2008年度	秋学期	87.3%	714	818
2009年度	春学期	90.9%	777	855
2009年度	秋学期	87.4%	706	808
2010年度	春学期	91.9%	839	913
2010年度	秋学期	92.9%	793	854
2011年度	春学期	92.8%	852	918
2011年度	秋学期	91.8%	812	885
2012年度	春学期	89.6%	844	942
2012年度	秋学期	81.9%	799	975
2013年度	春学期	94.4%	913	967
2013年度	秋学期	92.9%	848	913
2014年度	春学期	96.3%	1009	1048
2014年度	秋学期	94.3%	985	1045
2015年度	春学期	96.3%	1049	1089
2015年度	秋学期	92.4%	1040	1125
2016年度	春学期	96.3%	1123	1166
2016年度	秋学期	95.3%	1072	1125
2017年度	春学期	96.3%	1172	1217

参考資料 2

自由記述回答
頻出キーワード分析

概要

本参考資料は授業アンケートの最後に「授業運営のために意見があれば具体的にお書きください。」として用意された自由記述欄に記載のあった回答につきデータ化をした上で、頻出する単語を調査・分析し、同種の意見の集約・集計を行ったものです。

目的

頻出する意見を明らかにすることにより大学全体の傾向をつかみ、全学として優先的に取り組むべき課題を明らかにすることを目的としています。

この為、キーワード※1として出現頻度の上位10ワードを特に重要なものとして集計対象とし、11位以下のキーワードについては参考として表示しています。また、前回比較グラフは出現率※2による前回と前々回（＝前年同期）データに加え、今回の全学平均を表示しています。改善項目と悪化項目を明らかにすることで、とったアクションの効果を確認し、全学平均との比較により重点改善課題を抽出することにお役立て下さい。

課題の抽出

前回同様、集計グラフ内の肯定的内容のキーワードの頭に●を付しました。同じキーワードでも●付き（肯定的）と●なし（否定的）が存在する場合があります。

頻出キーワードの【全体】集計では「楽しい・面白い」、「分かりやすい」が引き続きの上位1位、2位をキープしました。キーワード「楽しい・面白い」は従来同様「興味深い内容だった」「好きな授業」「充実した授業」などの意見も含んでいます。それぞれの言葉の使い方が学生により異なり言葉の定義として一貫しないことから、項目としては分けず積極的な肯定的意見としてまとめることが適当であるとの判断によります。

3位は「分かりづらい」で、出現率は昨年春学期より少し改善しましたが昨年秋学期の1.5倍程度に増加してしまいました。4位以下に並ぶ否定的項目の内、「分かりづらい」に直接繋がるキーワードとして「はやい」（4位）、「聞きにくい」（7位）、「板書」（9位）、「字が読みにくい」（15位）などがありますが、全体集計における昨年秋との比較ではどれもほぼ同じ出現率となっており、これらキーワードに「分かりにくい」の出現率増加を招いた主要原因を探することは難しいようです。一方、カテゴリー別の前回比較に目を移すと、学部別における「該当外」、学年別における「1年」と「2年」で増加している事が分かります。記述原文を見ると、授業や教員の説明自体に分かりにくさを感じるという内容が目立ち、改善には特に「該当外」＝Ⅰ類・Ⅲ類科目における個々の授業での地道な取り組みが必要かも知れません。

4位以降は順位に変動はありますが、毎回の常連項目が並びます。5位の「プリント・資料」は前回に昨年春から改善した状態をキープできました。また、昨年秋に全体の順位で3位となった教室環境は大きく改善しました。

「番外」ではありますが、新しい項目として「シラバス」（27件）が登場しました。今までもなかった訳ではありませんが、件数が増えました。後掲の回答全文と併せてご参照ください。

少数意見

出現頻度の少ないキーワードは個々の授業の特殊性や、教員あるいは学生個別の理由によるものが少なくありません。従って、こうしたキーワードについてはむしろ、それぞれの教員においてその全文を自ら確認し、授業改善のために利用されることが重要であり、本資料における集計・分析の対象からは除外しています。

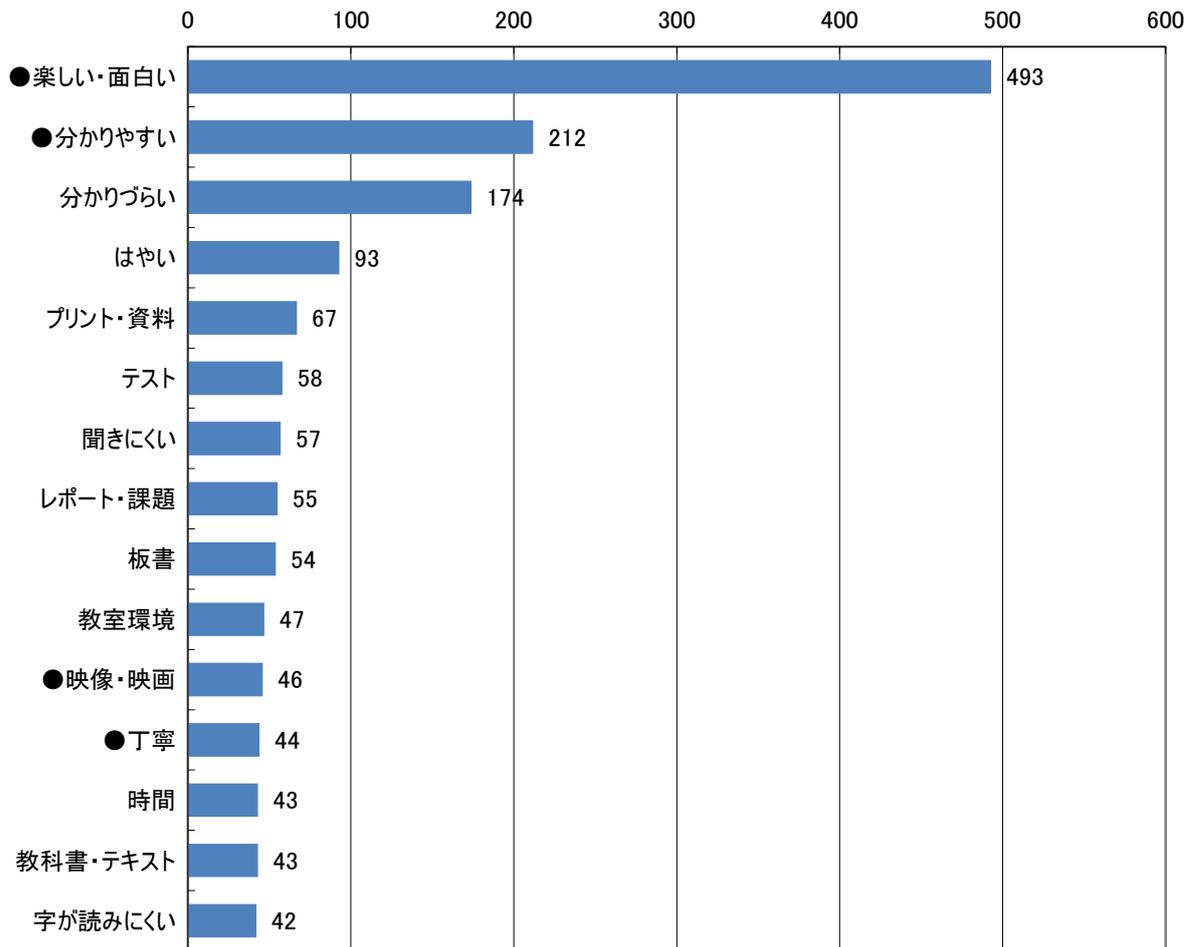
※1 キーワードと集計内容について

同一のキーワードを含む回答でも肯定的な意見と否定的な意見は項目として分けて集計をしています。例えば「板書」というキーワードの内容は「板書が分かりにくい／板書をしてほしい・・・」（31頁下段表参照）など否定的なものあるいは要望等を集計しており、肯定的なものは含んでいません。また、キーワードはあくまでその内容を代表する言葉を当てはめたものです。例えば「聞きにくい」は、回答中に「聞きにくい」という単語がなくても「声が小さい」という単語があれば、「聞こえない」と同義と判断しこのキーワードとしてカウントしています。

※2 出現率について

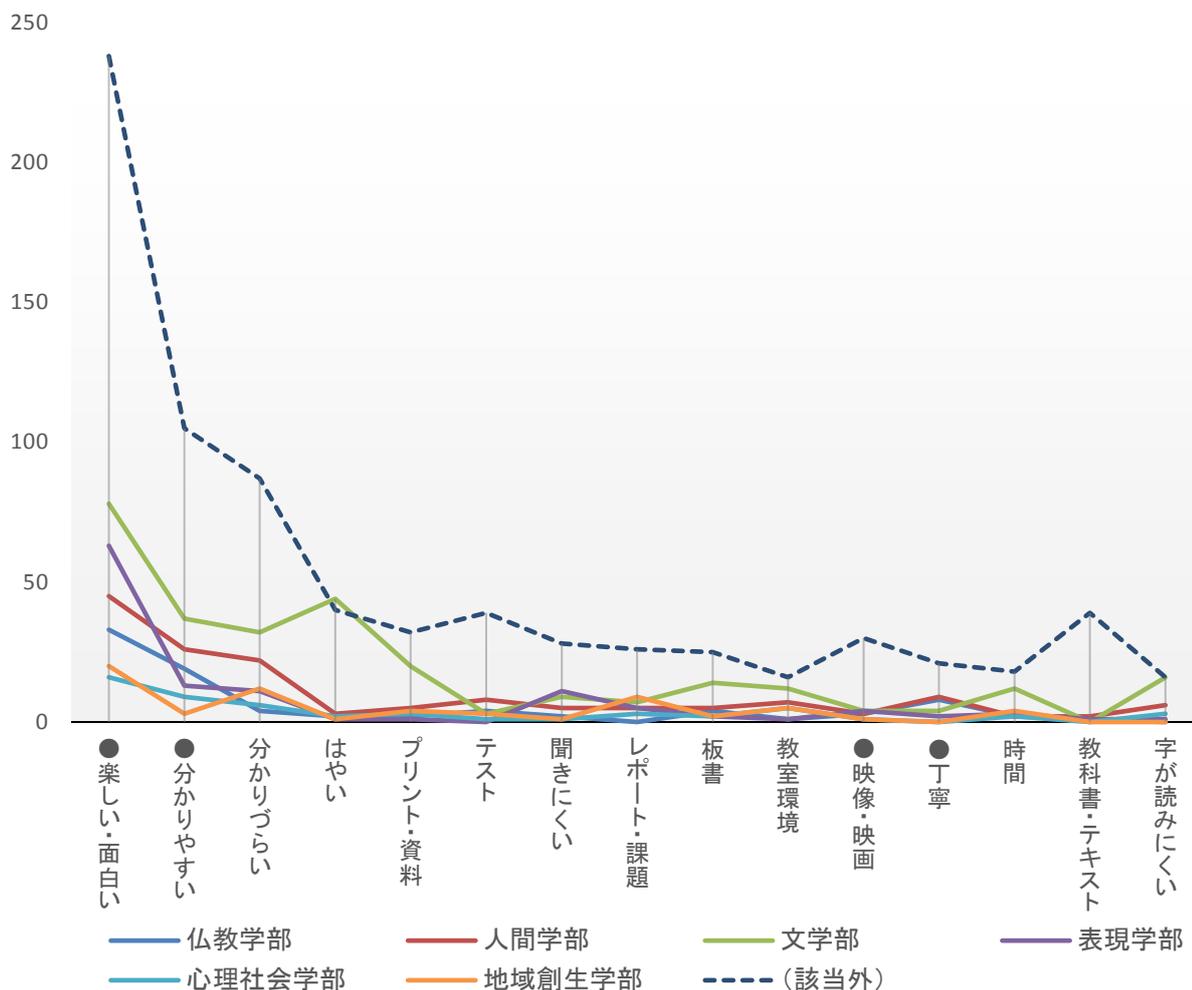
35 ページ下段の説明を参照ください。

自由記述回答 頻出キーワード
【全学】

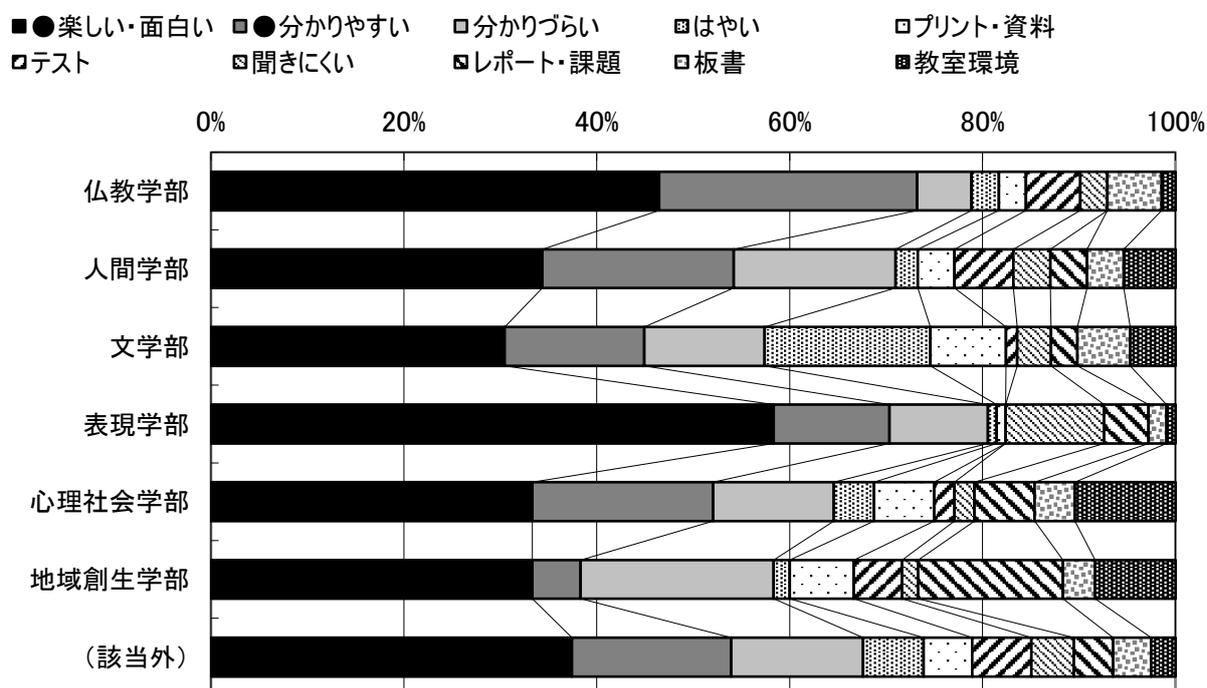


キーワード	主な内容	出現数
●楽しい・面白い	楽しかった／楽しい授業だった／面白かった	493
●分かりやすい	授業の仕方、説明、教え方、資料等が分かりやすかった 理解しやすかった	212
分かりづらい	分かりづらかった／説明・資料等が分かりにくい	174
はやい	進行がはやくついていけない／パワーポイント、スライドの画面替えが早すぎる	93
プリント・資料	プリントが分かりにくい／プリントを配布してほしい／プリントの使い方について	67
テスト	テストの実施方法、範囲／テスト時間が短い	58
聞きにくい	声小さく聞こえない／聞き取りづらい／マイクを使ってほしい／マイクの音が聞こえない、聞きづらい	57
レポート・課題	レポート、課題の出し方を改善してほしい／評価のしかたについて	55
板書	板書が分かりにくい／板書してほしい／見づらい	54
教室環境	教室が暑い（または寒い）／空調が良くない	47
●映像・映画	映像・ビデオ等で分かりやすく良かった、面白かった。	46
●丁寧	丁寧な授業／丁寧な添削／丁寧なコメント／丁寧な質問対応	44
時間	時間配分を改善してほしい／時間を守ってほしい	43
教科書・テキスト	教科書がわかりにくい／教科書の使い方について	43
字が読みにくい	黒板・パワーポイント・スライド等の字が小さい・読みにくい／板書の字が汚く読めない／誤字脱字が多い	42
<以下番外>		
●プリント・資料・教材	「わかりやすい」「充実していた」等に限定。	41
パワーポイント・スライド	パワーポイント、スライドが分かりにくい	40
うるさい	周囲がうるさい／私語が多い	38
難しい	難しすぎる	37
●質問	質問に丁寧に答えてくれた。質問しやすかった。質問の有無を確認しながら進めてくれた	30
レジュメ	レジュメが欲しい。わかりにくい。見にくい。レジュメの内容について	28
シラバス	シラバスに沿って授業をして欲しい／シラバスと授業内容が異なる	27
パソコン	不具合があった／パソコンが使えない時があった／遅い	25

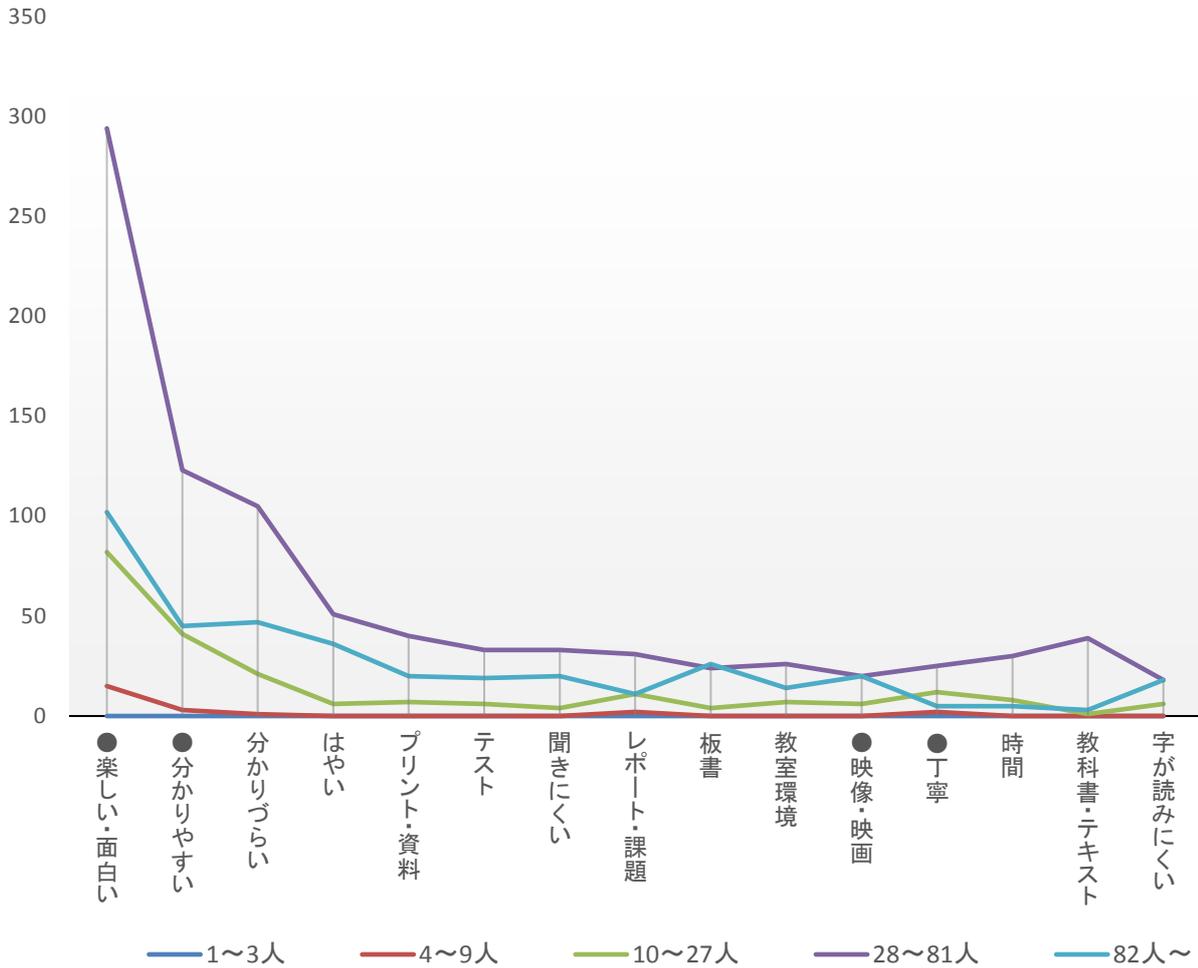
自由記述回答 頻出キーワード
【学部別】



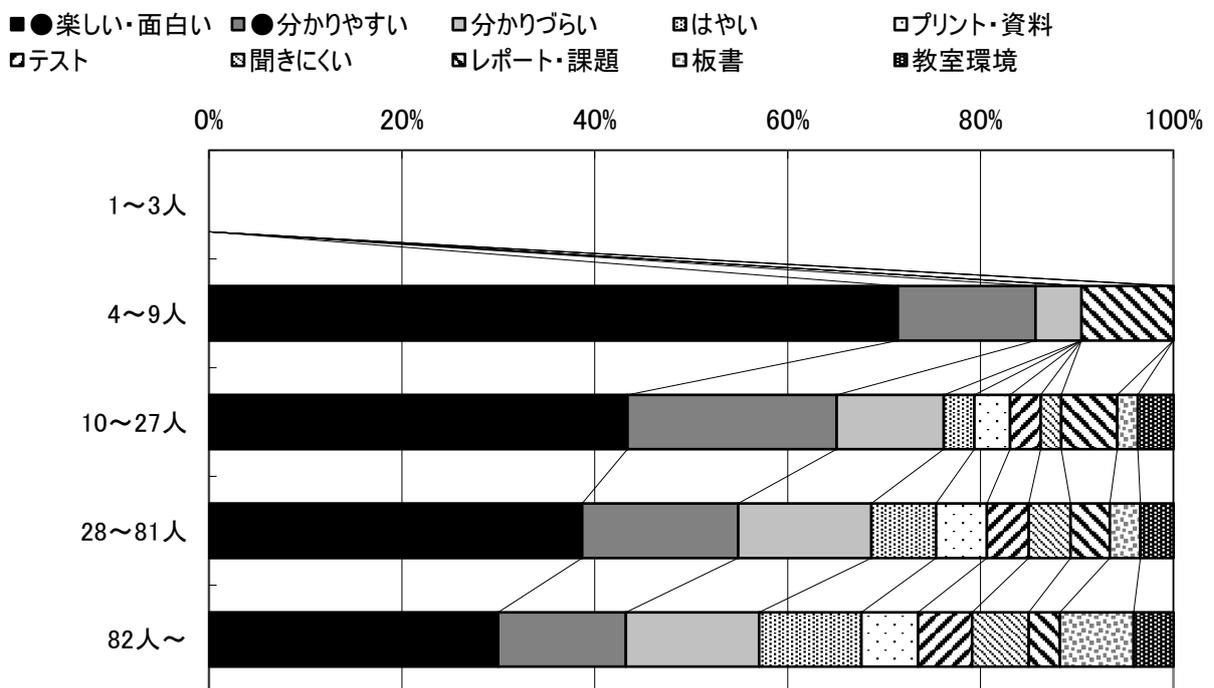
上位10項目の学部別割合



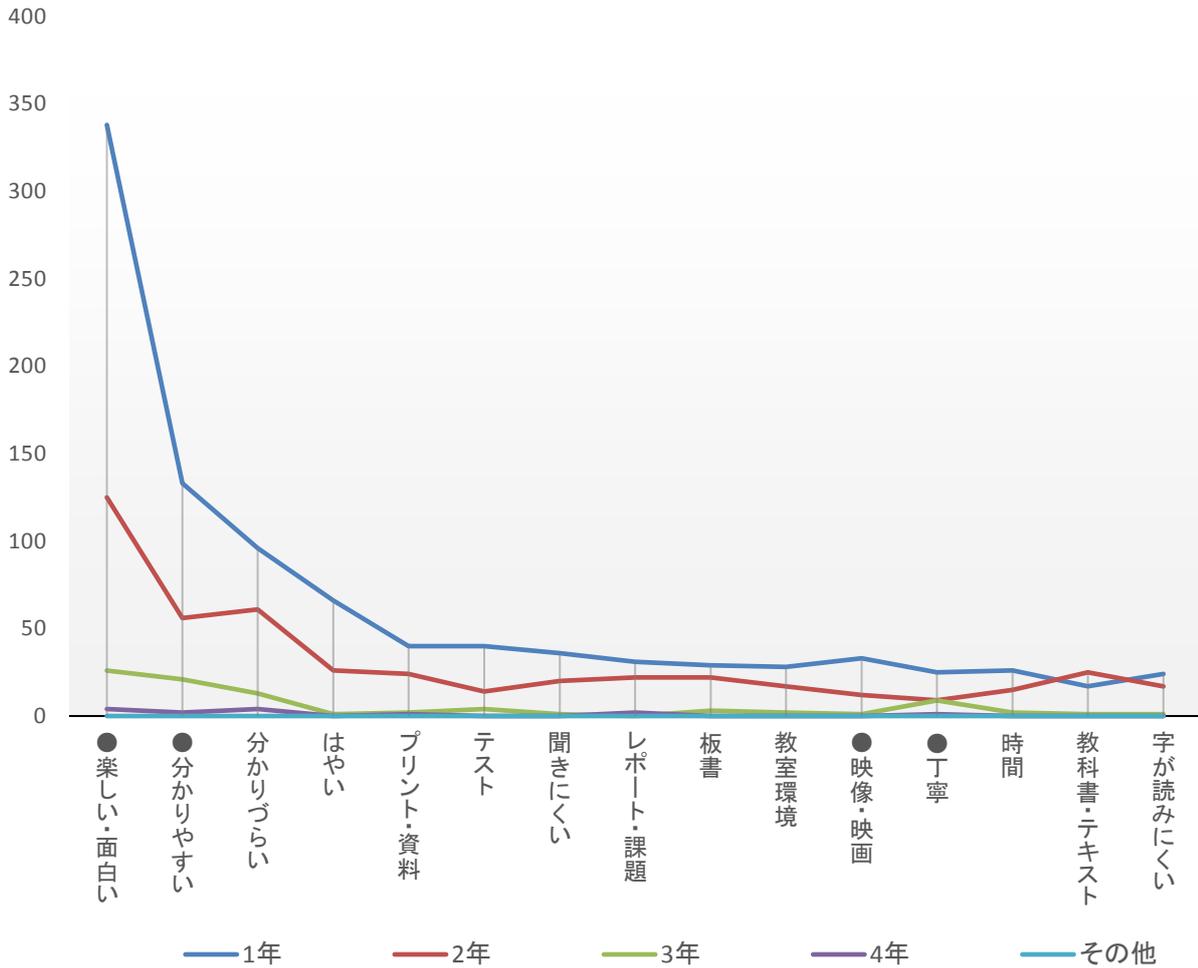
自由記述回答 頻出キーワード
【回答人数帯別】



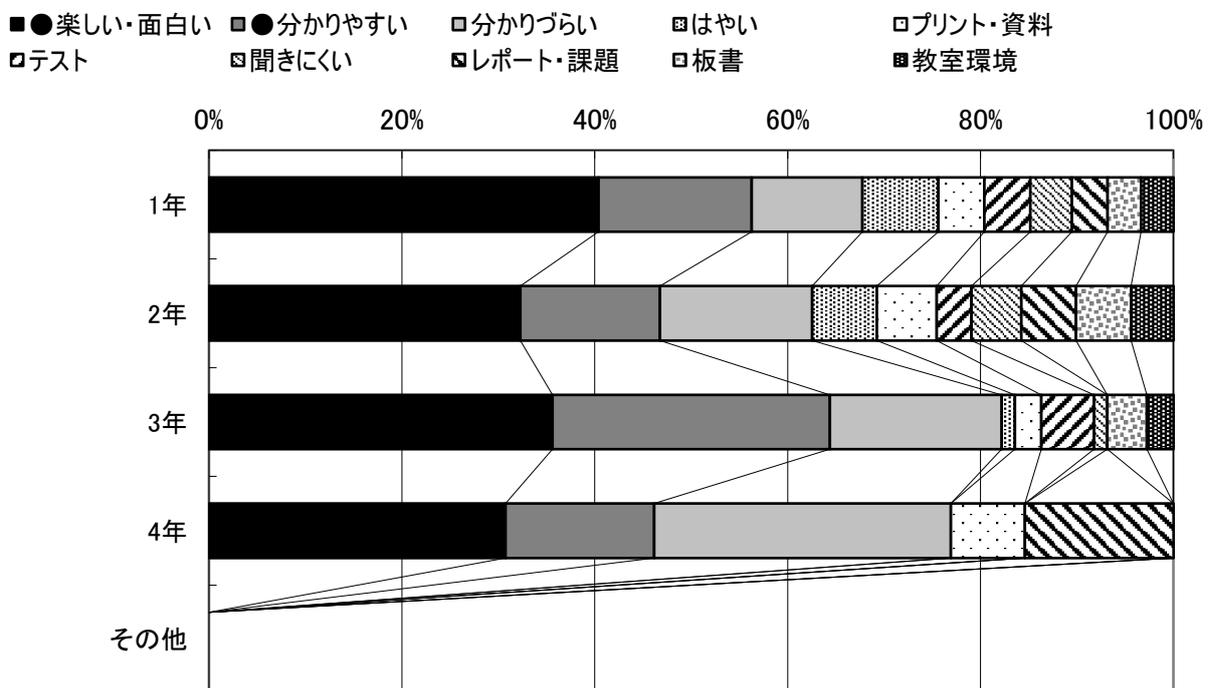
上位10項目の回答人数帯別割合



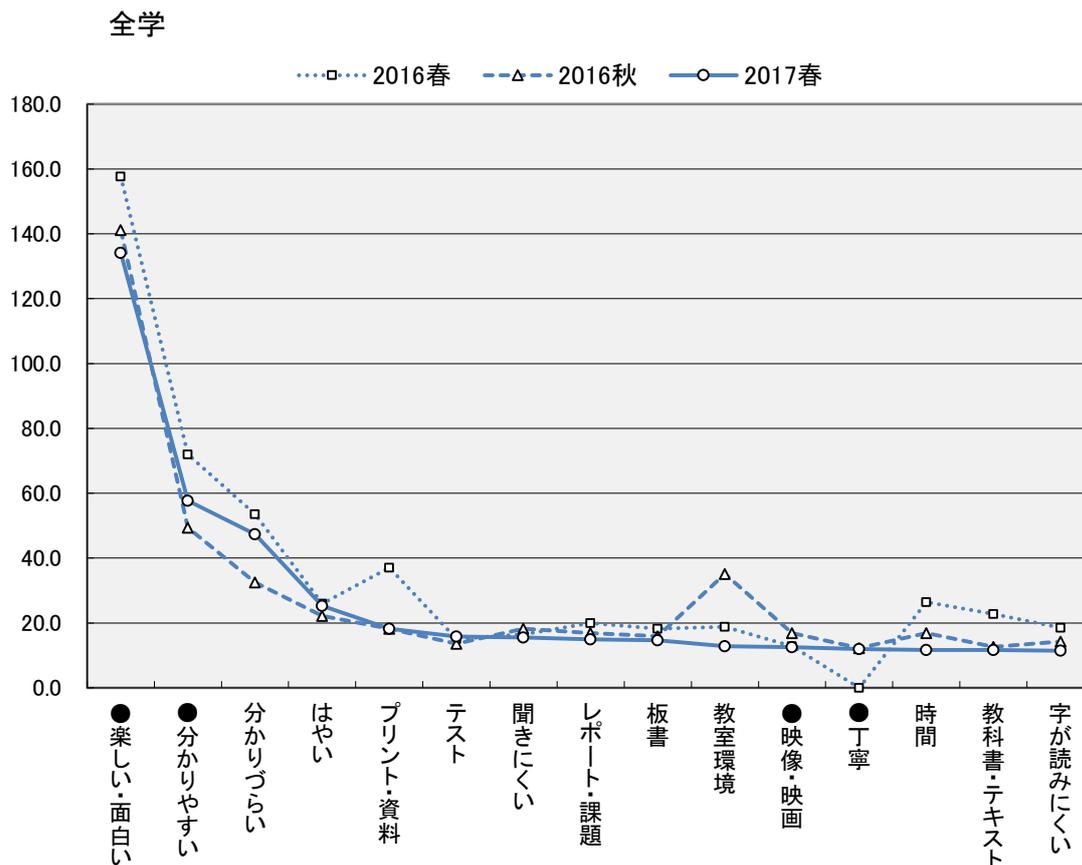
自由記述回答 頻出キーワード
【学年別】



上位10項目の学年別割合



自由記述回答 頻出キーワード
【出現率前回比較】全学

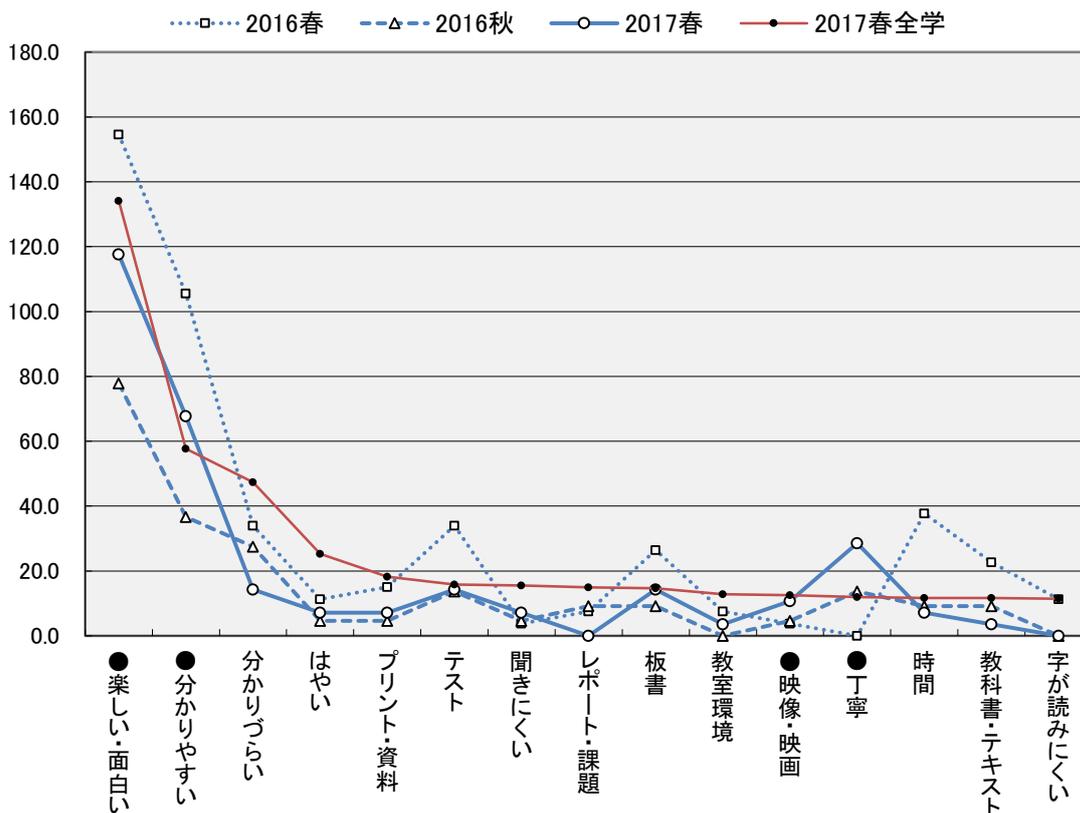


「出現率」について

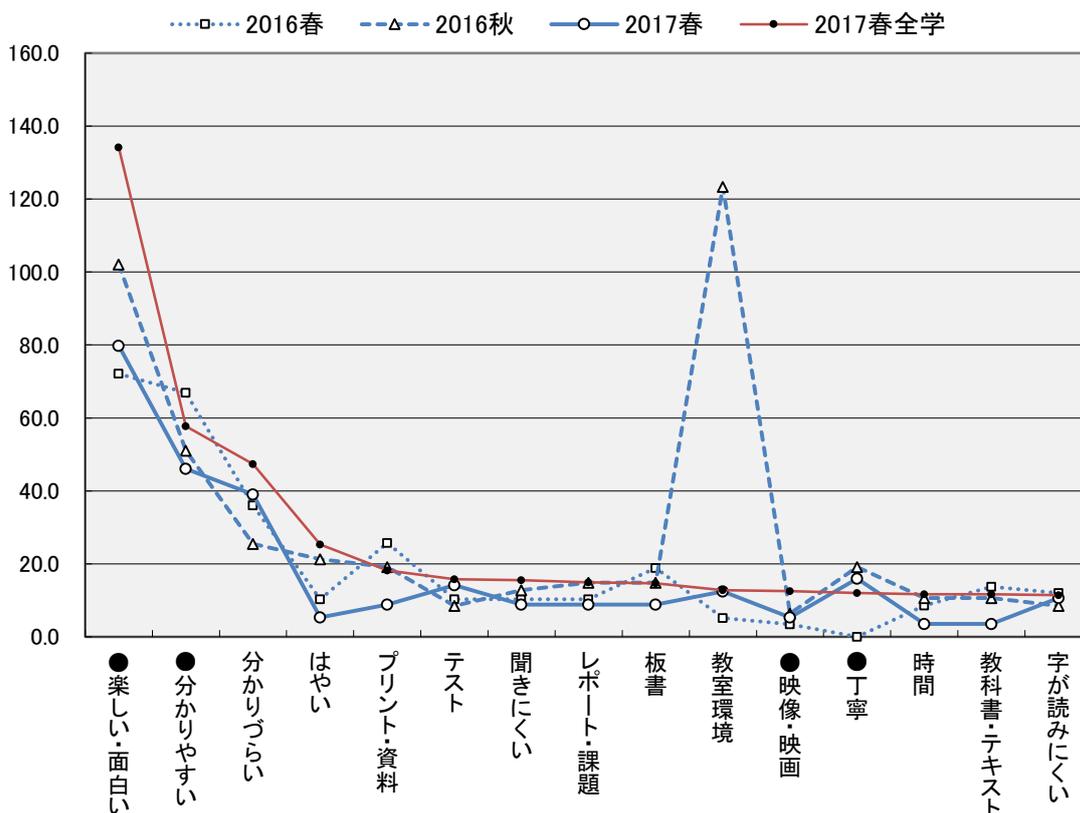
- 自由記述回答の頻出キーワードに関する前回比較では、出現回数ではなく出現率により比較を行っています。
総回答数が春学期と秋学期では異なり、単純な出現数では比較ができないためです。
出現率は下記の式で計算されます。
出現率 = 出現数 / 回答者数 × 10⁴
(回答者数: 授業アンケートの回答者数で自由記述回答の記載者数ではありません。)
- 次ページ以降の学部別、回答数区分別、学年別における出現率算出の為の回答者数は、それぞれのカテゴリにおける回答者数を使用しています。
- 前回との比較において;
肯定的回答では今回の出現率が上がっている項目は改善、下がっている項目は悪化です。
否定的回答で今回の出現率が下がっている項目は改善、上がっている項目は悪化です。

自由記述回答 頻出キーワード
【出現率前回比較】学部別

《仏教学部》

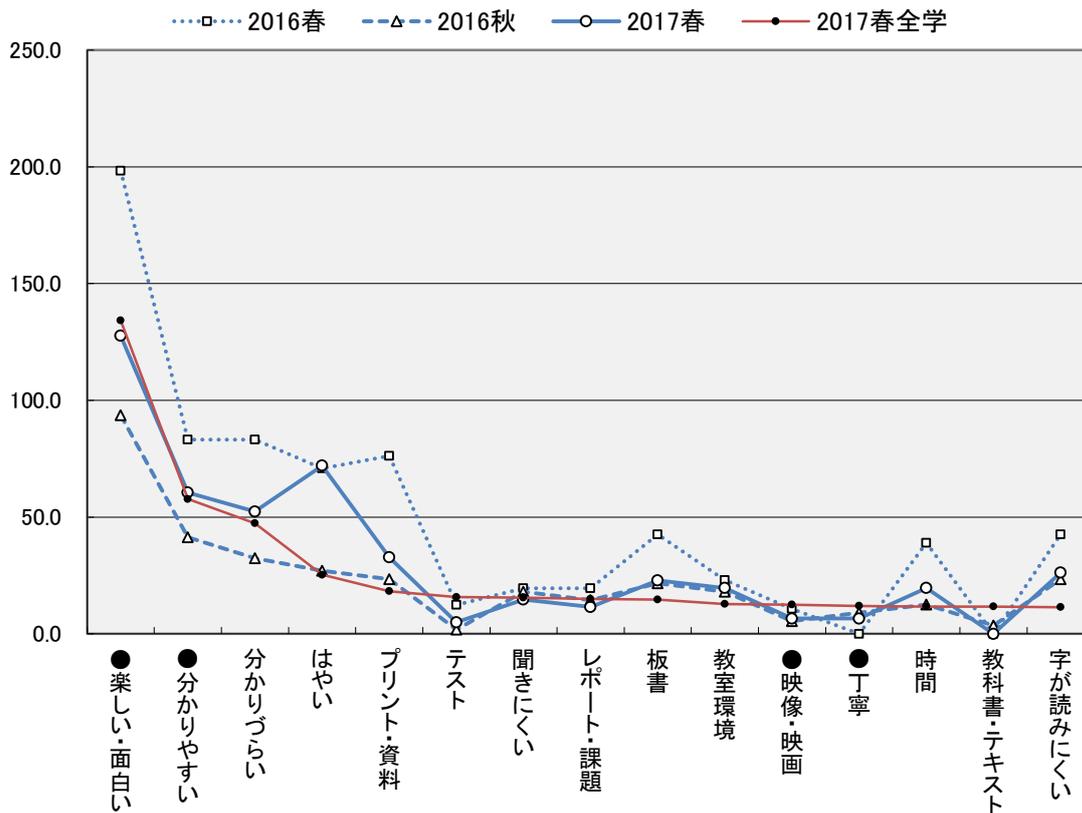


《人間学部》

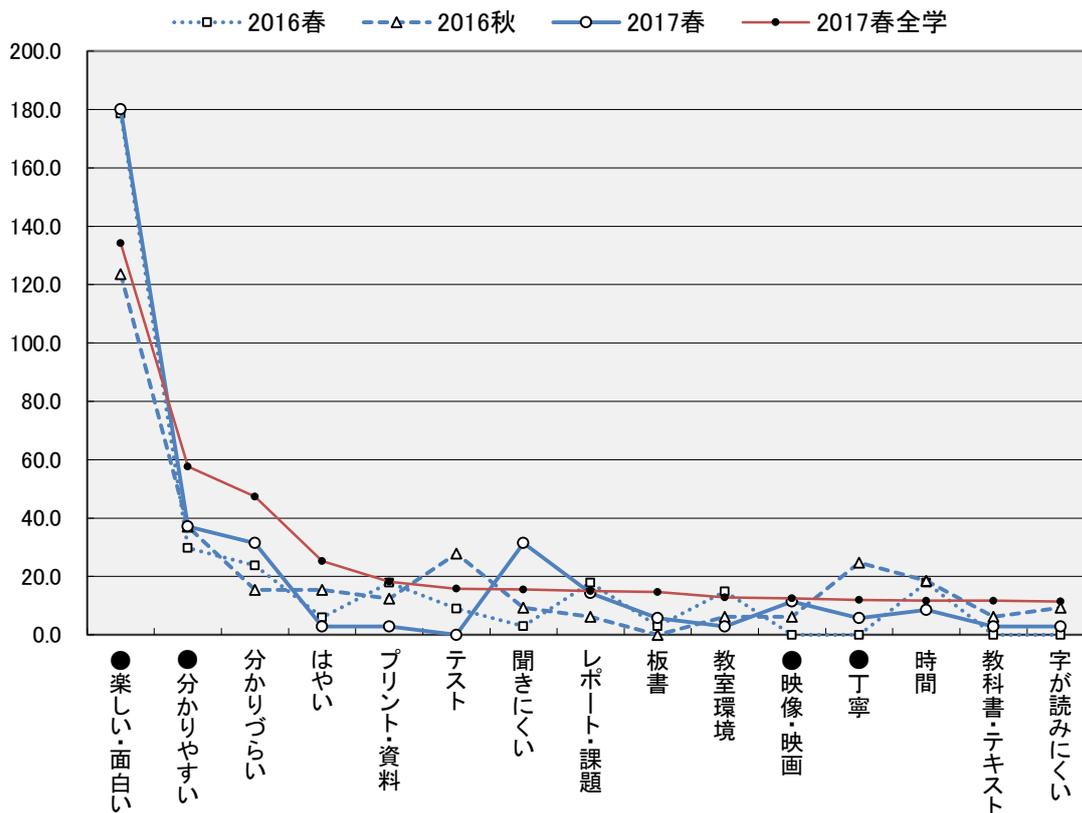


自由記述回答 頻出キーワード
【出現率前回比較】学部別

《文学部》

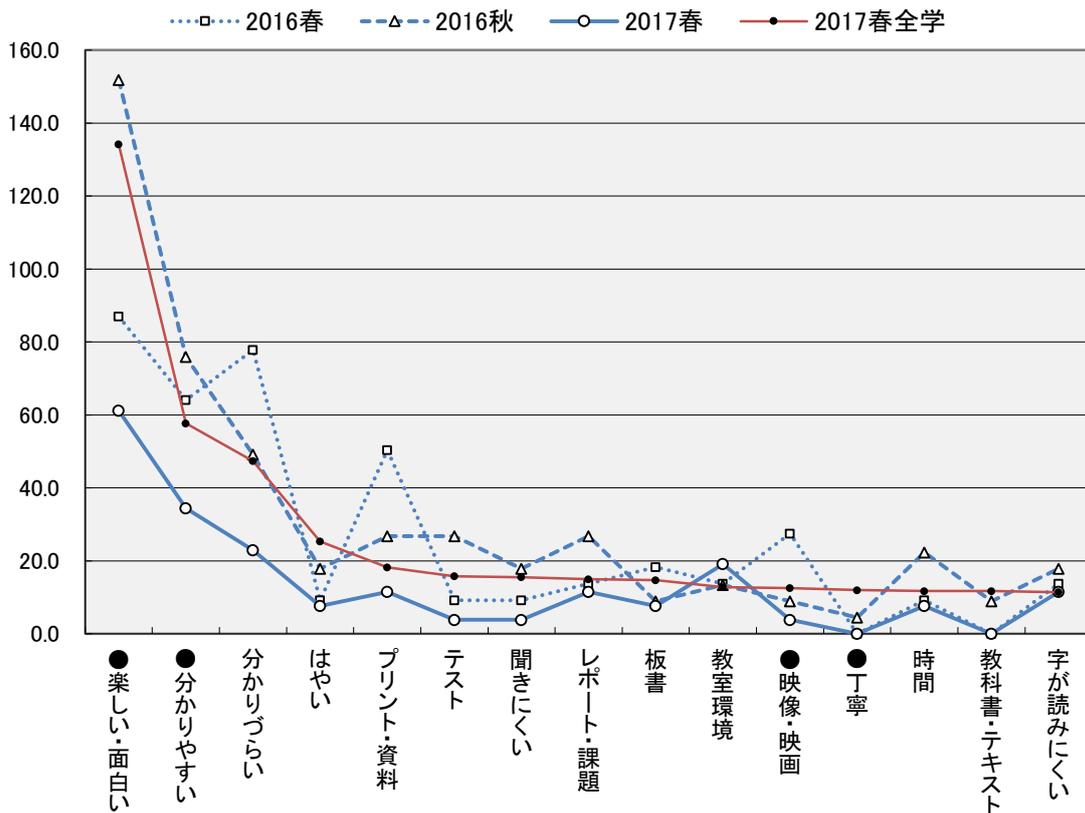


《表現学部》

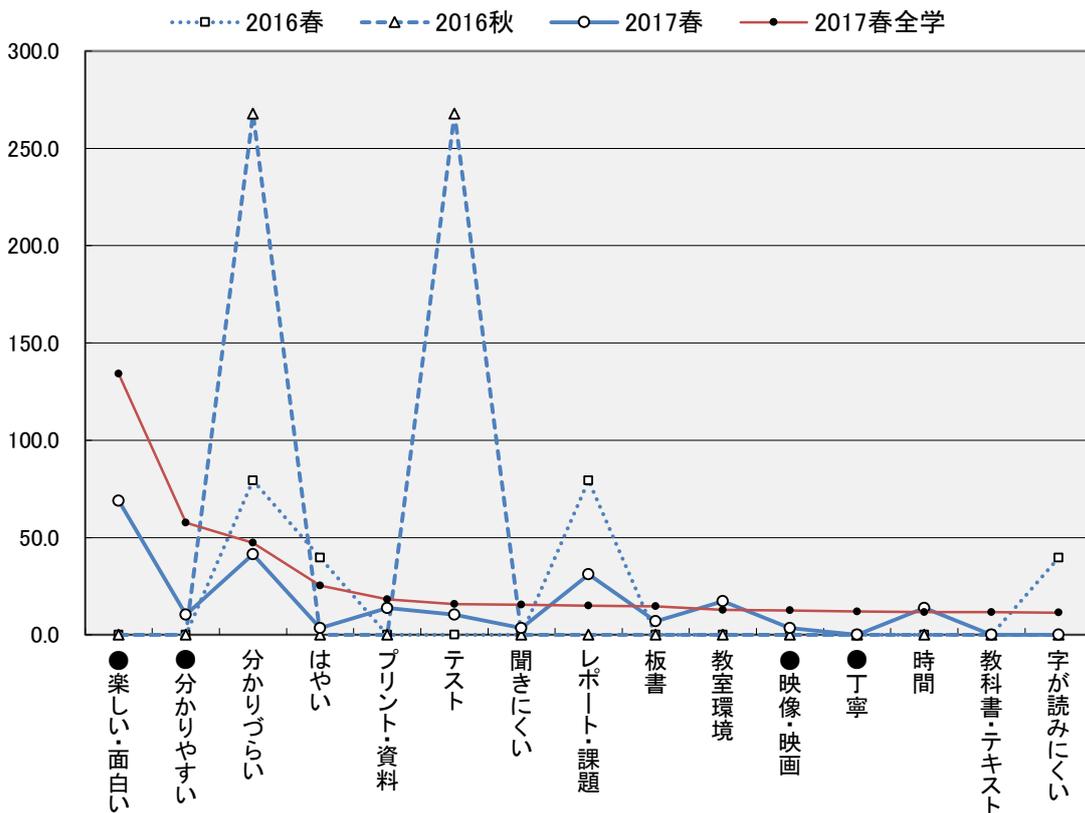


自由記述回答 頻出キーワード
【出現率前回比較】学部別

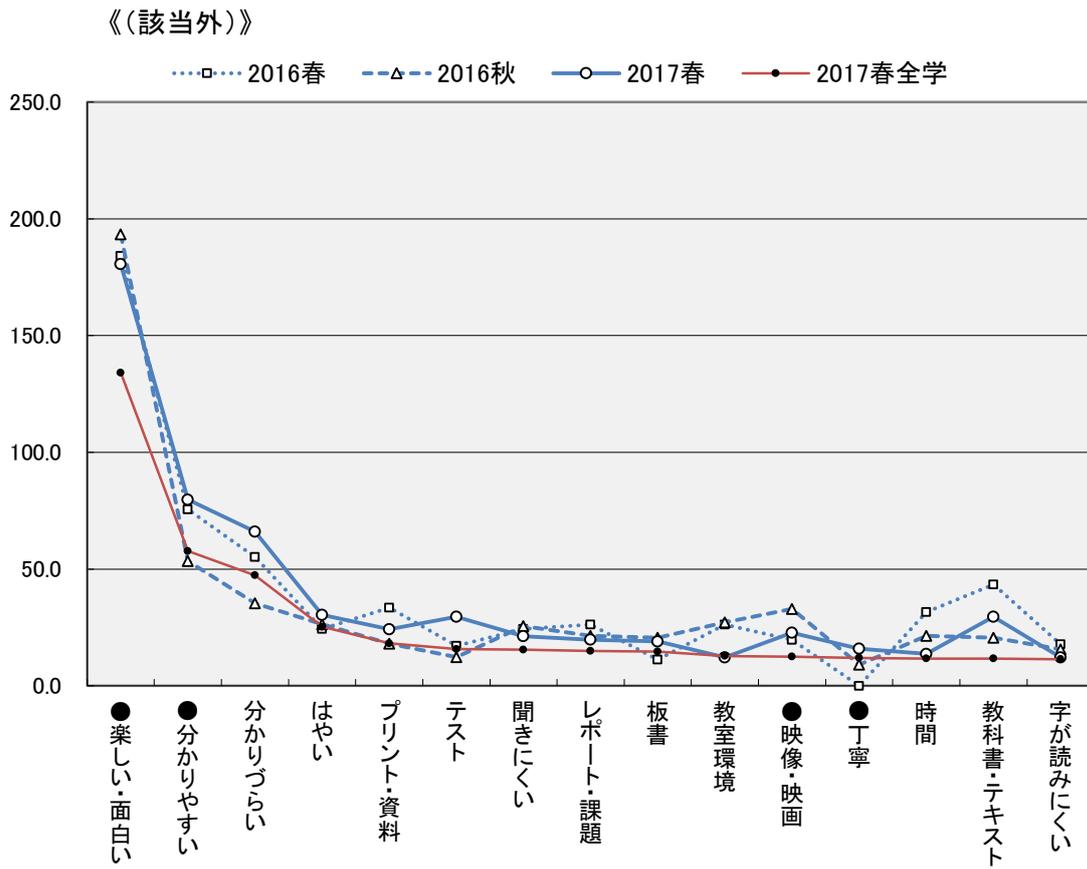
《心理社会学部》



《地域創生学部》

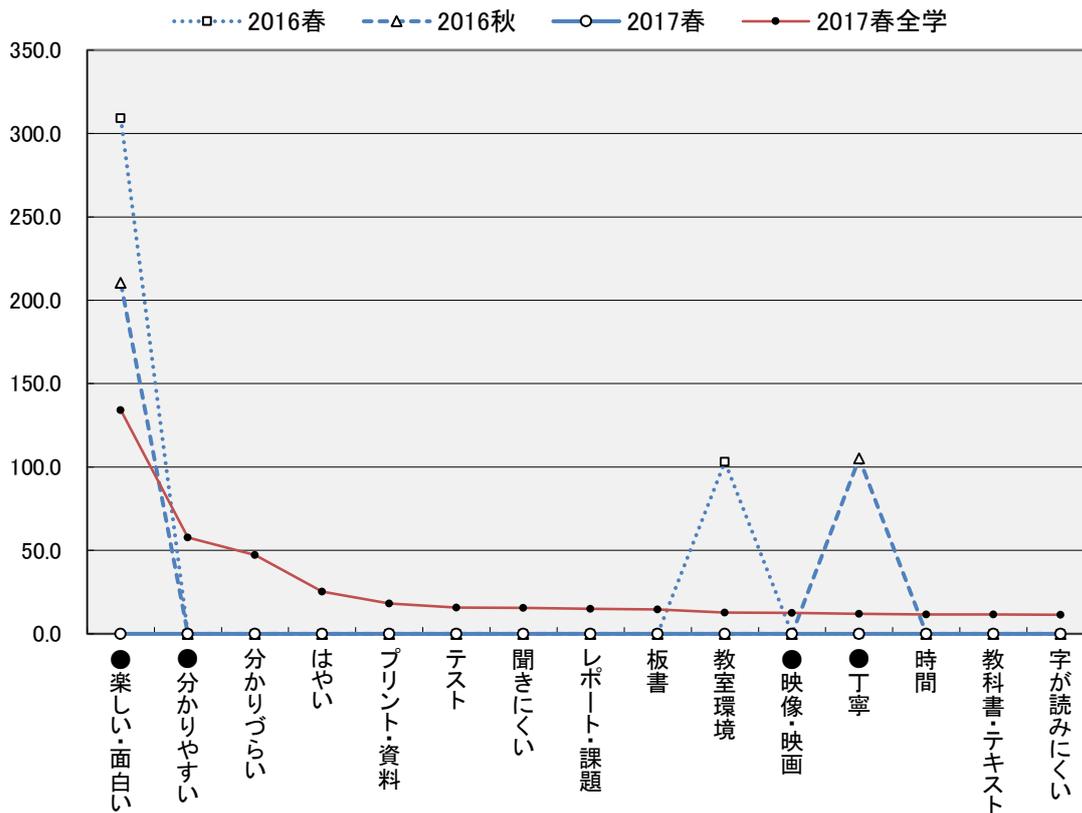


自由記述回答 頻出キーワード
【出現率前回比較】学部別

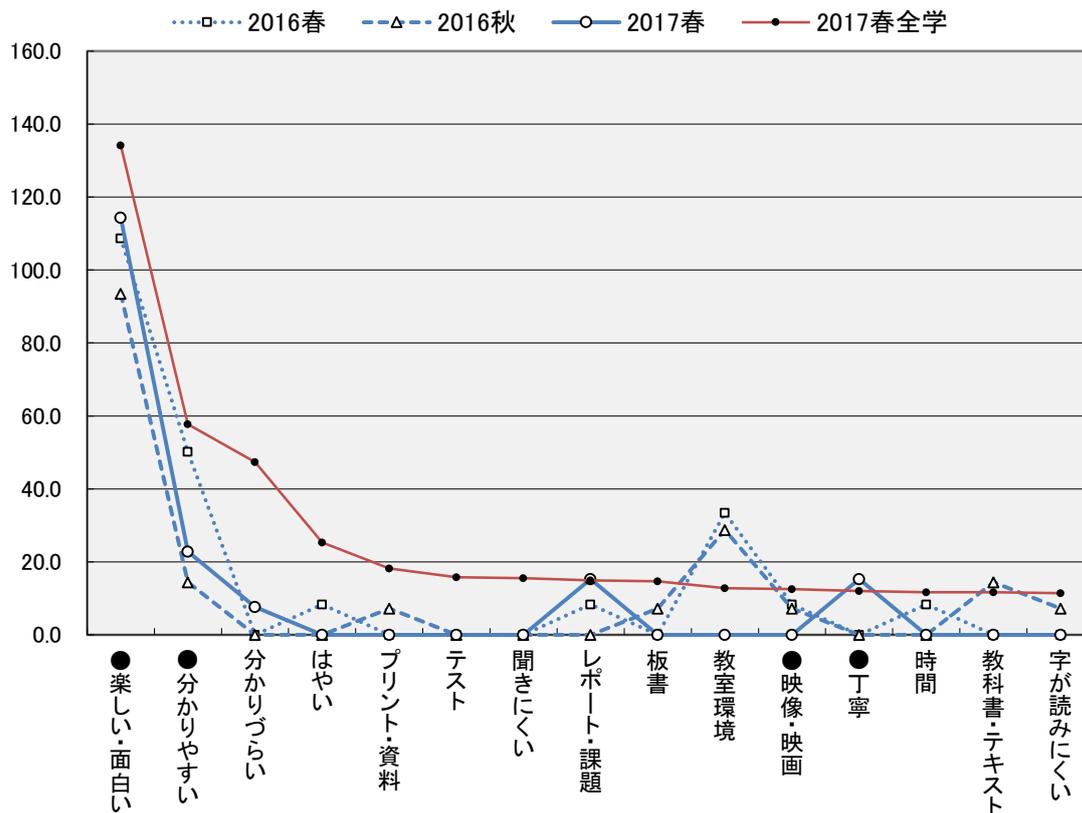


自由記述回答 頻出キーワード
【出現率前回比較】 回答人数帯別

《1～3人》

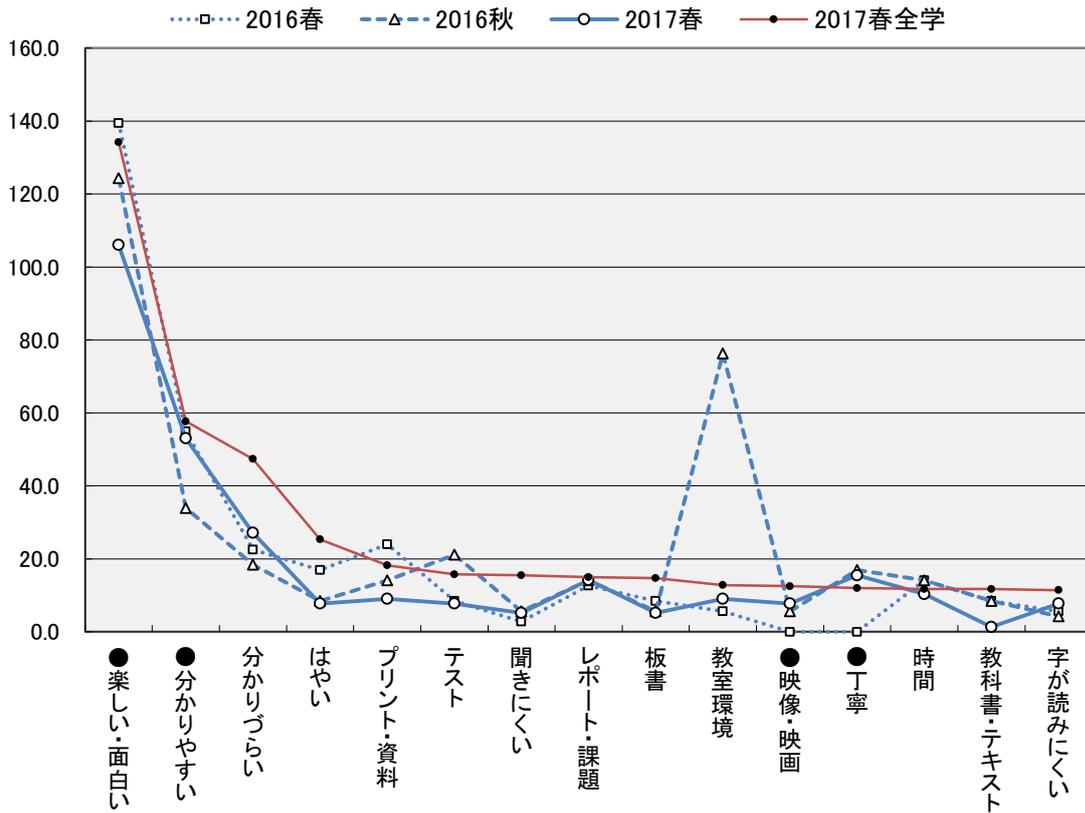


《4～9人》

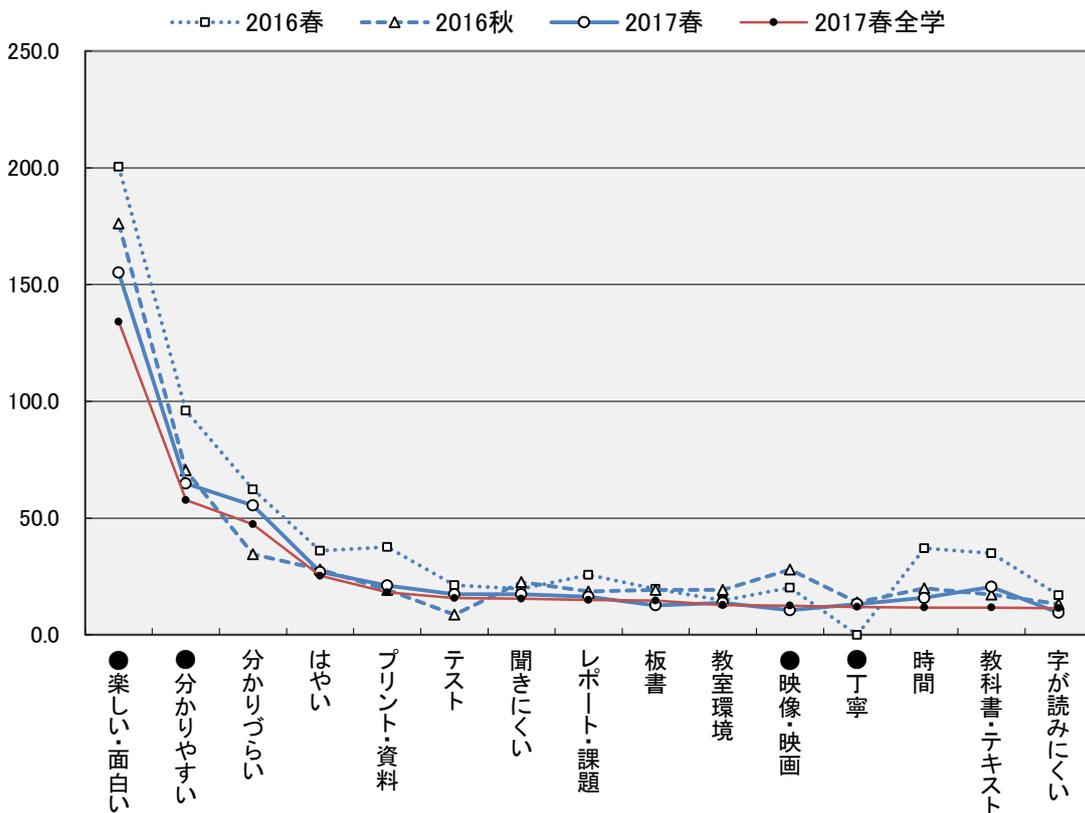


自由記述回答 頻出キーワード
【出現率前回比較】回答人数帯別

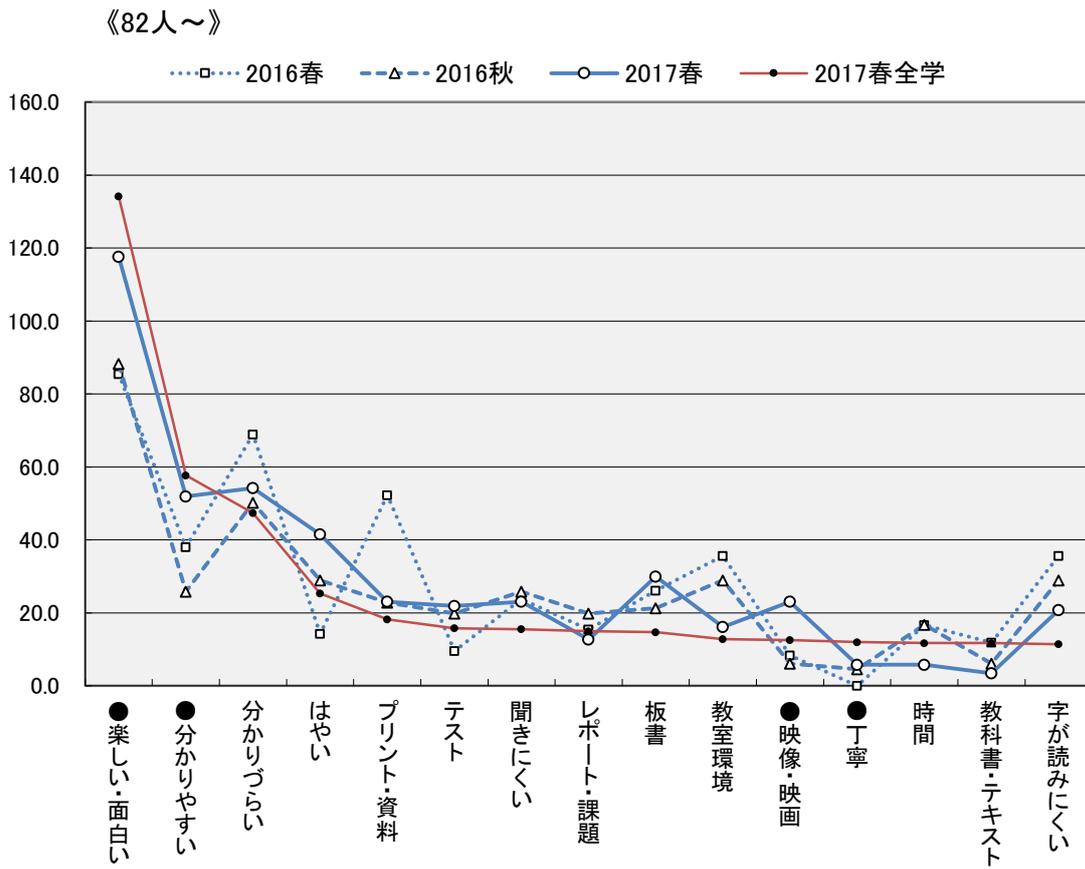
《10～27人》



《28～81人》

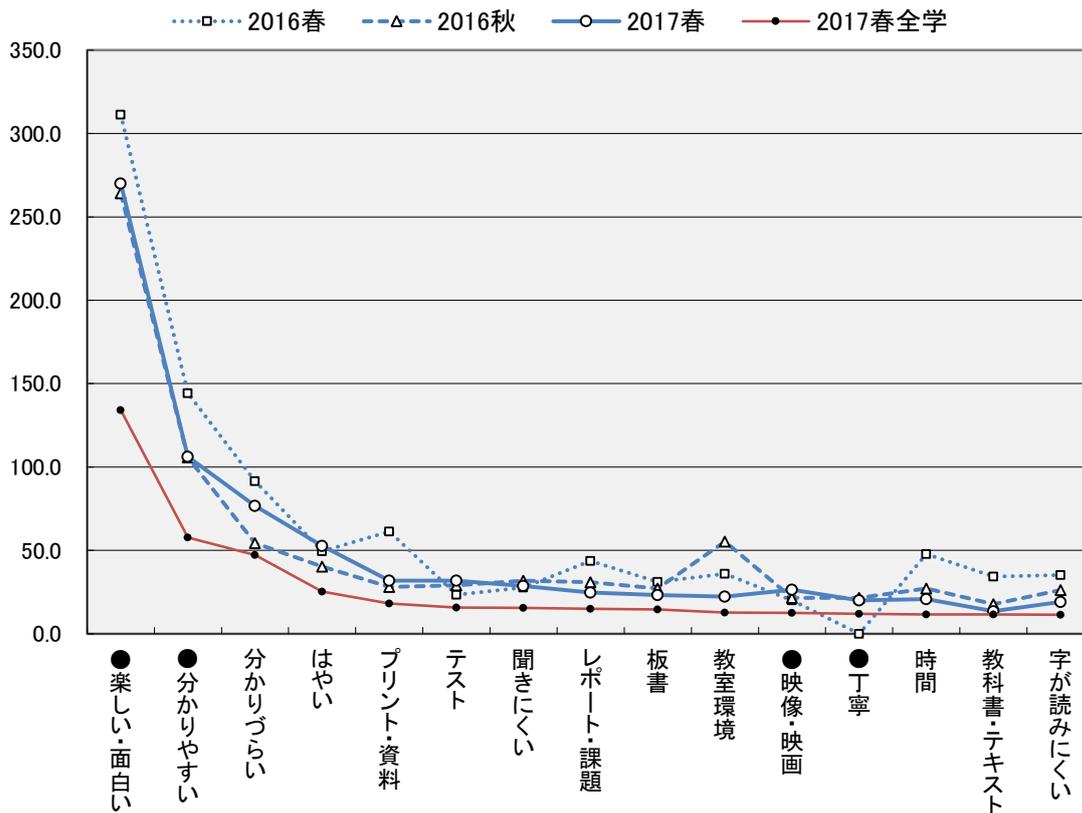


自由記述回答 頻出キーワード
【出現率前回比較】回答人数帯別

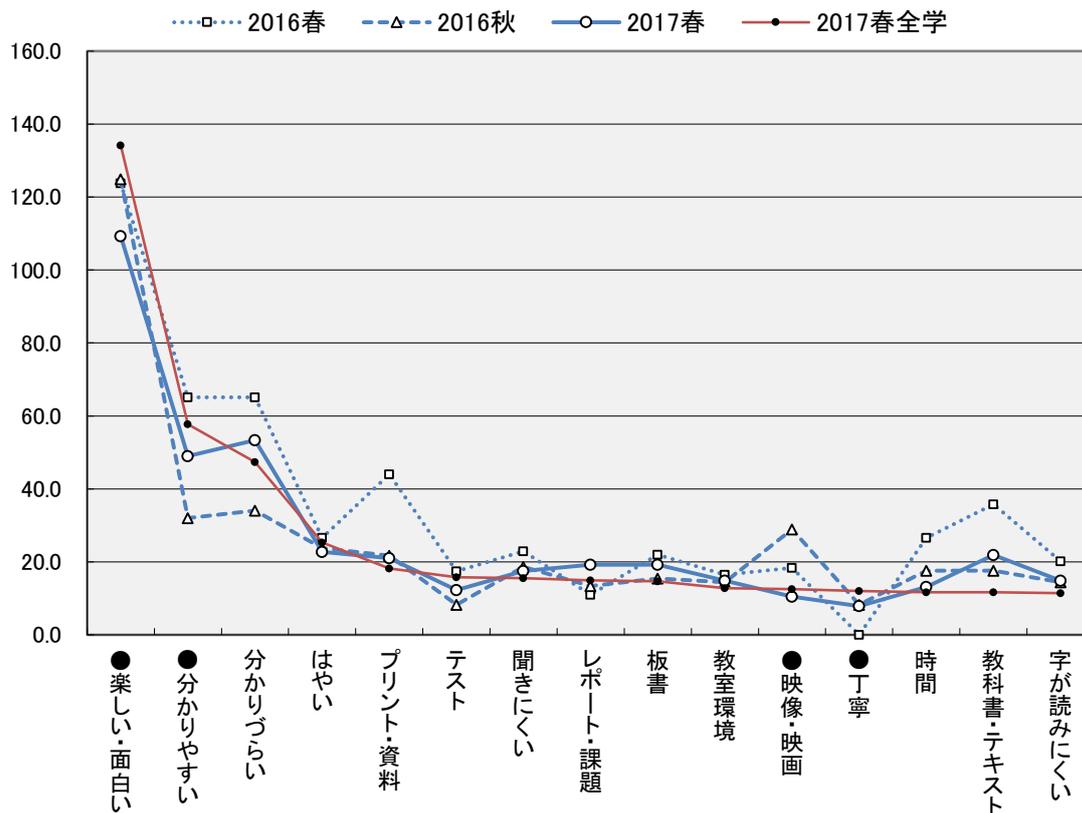


自由記述回答 頻出キーワード
【出現率前回比較】学年別

《1年》

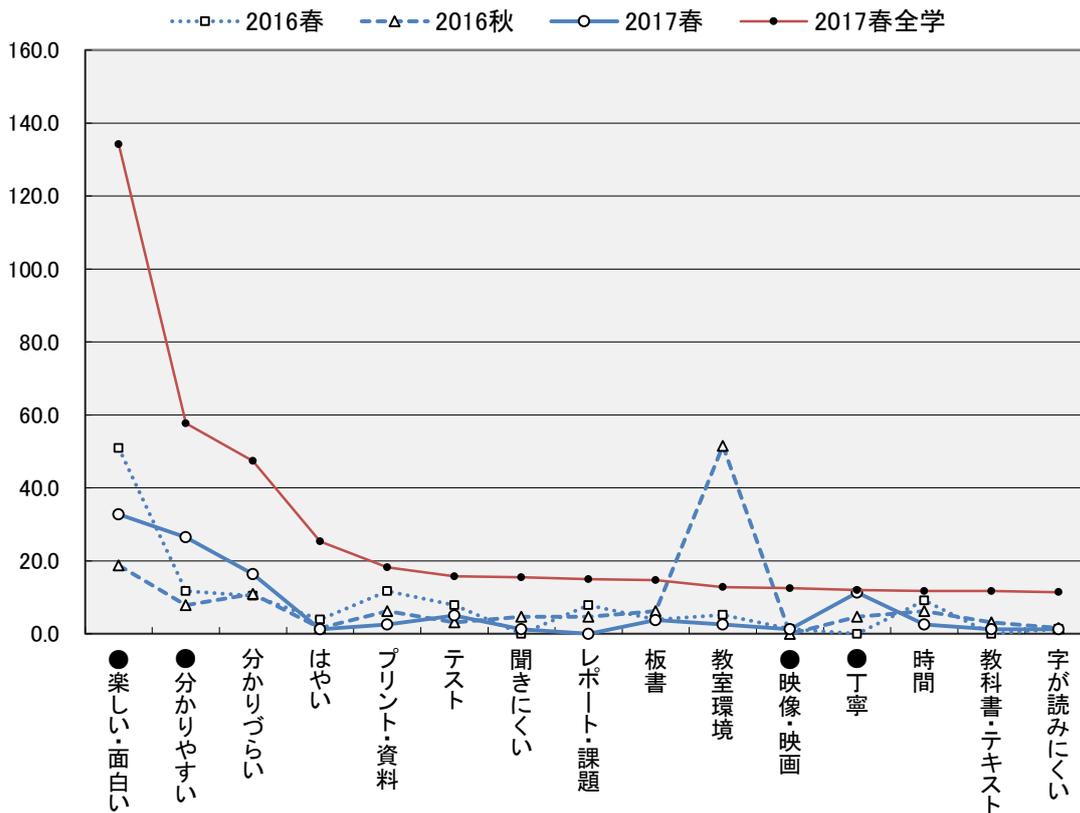


《2年》

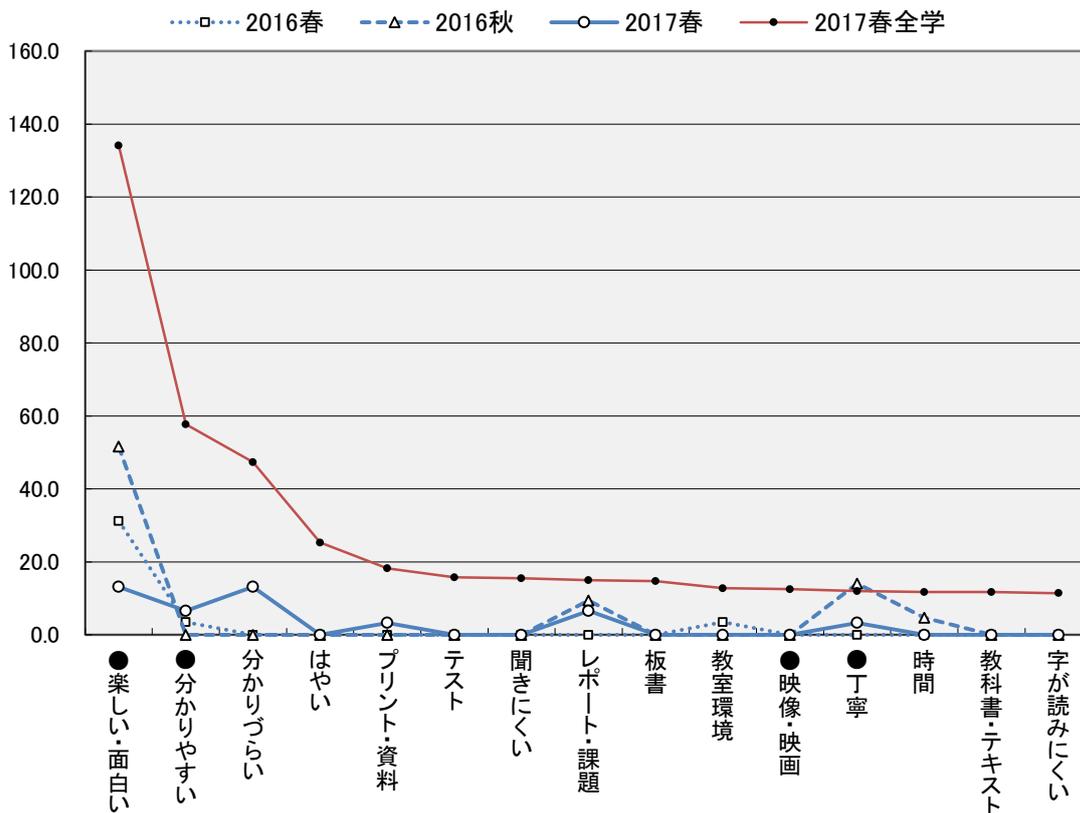


自由記述回答 頻出キーワード
【出現率前回比較】学年別

《3年》



《4年》



自由記述回答 頻出キーワード
【出現率前回比較】 学年別

