

授業評価アンケートについての 一考察

出席率と満足度

谷上亜紀

Aki Tanigami

滋賀大学 経済学部 / 准教授

I 問題

本稿では、「授業評価アンケート」において示された学生の「満足度」と、授業を理解できたと学生自身が感じる程度、および、学生の出席状況との関連を検討する。

多くの大学と同様、滋賀大学経済学部でも、学期ごとに学生による「授業評価アンケート」が実施されている。アンケートは原則としてその学期の最後から2回目の授業において無記名で行われる。計23項目からなり、設問1から3までは回答者の学年、所属、学科を問い、設問6から8では授業の進捗、難易度、課題等の量について、中央を「適切」とする5件法で回答を求める。設問9から21は、たとえば「全体計画や成績評価基準など授業に関する情報は十分に提供されていた（設問9）」「学習意欲を持って積極的に受講できた（設問17）」といった、授業に対する肯定的な記述に対して、「強く思う」「まあ思う」「どちらともいえない」「あまり思わない」「全く思わない」の5件法での回答を求める。設問22と23は、各教員が自由に設定し、やはり5件法で回答を求める。

このアンケートの回答は集計され、各設問に対する回答の分布が各授業の担当教員に伝えられる。さらに、設問21「授業には総合的に満足である」に対する回答において「強く思う」「まあ思う」の占める率が「満足度」として計算され記載されている。この満足度については、その授業のみならず、その学期にアンケートが実施された全授業の傾向、つまり、全授業の満足度の分布、アンケートの回収数と満足度との関係を示す散布図、満足度の中央値、平均値、標準偏差も併せて記載されている。こうした情報は、自分の授業に対する評価が全体の中でどのような位置にあるかを各教員に知らせるという役割を担っており、筆者も少

なくともこれにだけは毎回目を通して。筆者が行っている授業の内容は科目ごとに異なり、また同じ科目名であっても毎回同じというわけではないが、いずれの授業に対する満足度も、たいていは全体の平均値あるいは中央値付近に位置していた。ただ、教室にエアコンが入らず暑かったり、工事などのために本来は講義用でない、設備の良くない教室を使用せざるをえなかった授業では若干低くなる傾向はあり、当然ではあるが授業に集中できる快適な受講環境が満足に影響することは感じていた。

本稿における分析のきっかけは、ある学期に行った授業の満足度が、低下するであろうという筆者の予想に反して、わずかではあるもののむしろ例年より高いように思われた、という出来事である。実はこの授業にはそれまでと違った点があったため、学期末の学生の評価が例年よりも気になっていた。

原則として、筆者は授業中に出席を確認せず、成績評価は定期試験の点数のみで行っている。授業のたびに出席を取ってみたこともあるが、そうすると、そのためだけに教室に現れる学生が増え、出席者が多い上に、遅刻して入室する学生、出席カードを書いた後に退出する学生、そのまま坐っているが授業に関心はなくお喋りに熱中する学生などが出現して静穏な学習環境を保つための労力が必要となることが少なくなかった。全員が完全に集中できるような授業ができればそれに越したことはないが、筆者の力量では難しかった（現在では、力量はともかく暇みはきくようになったので、以前よりは容易に静かな環境を保つことができるが）。しかし授業に出席するという日常の地道な努力を評価に加えないのは成績評価として不十分かもしれないとも思っていた。毎回真面目に出席しているのに、たまたま試験に失敗して単位を取れない

学生がいなくても限らないからである。その懸念が現実のものであるのかどうかを確認するため、一度、ある授業に関して、授業への出席率と成績との関係を調べてみたことがある。その結果、出席率の高い学生は総じて成績が良好であることが確認できた。つまり、毎回きちんと出席して努力しているのに定期試験では点数が取れず単位を落とす学生は、少なくともその授業においては見られなかった（反対に、ほとんど出席していないにもかかわらず定期試験で高い点数を取る学生は少数ながらいた）。つまり、出席点を加えずとも、定期テストの点数はその学生の出席状況を反映しているものと考えられたので、それ以後は授業ごとに出席を取ることはしていない。受講生には初回の授業でその旨を説明することにしてはいる。

しかし、それでもごくまれにであるが、授業評価アンケートの「自由記述欄」に、「出席を評価に含めてほしい」という要望が書かれていることがあったので、折衷案として、ある学期のみ、定期テスト以外に2回の小テストを行い、これらの成績が学期末の成績の40%を占めるようにしてみたことがある。それならば日常的な努力が学生自身にも明らかかな形で成績に加えられることになる。また、各学生の出欠の記録が残るのは2回のみであるから、それ以外の授業時には学習意欲の乏しい学生が渋々出席して私語が増えるということも起こりにくいであろうと考えた。しかし、学期途中で2度も小テストがあるということは、少なくともその回には出席しなければならないし、学期末でもないのに試験勉強もしなければならない。学生にとっては負担が増加するわけで、学期の終わりにこれを学生たちがどのように評価するかということにはアンケートの実施前から興味があった。実のところ、負担を強いられた学生たちの満足度評価はおそらく大きく低下すると予測していたが、結果はそうはな

らず、それまでよりも若干高いくらいであった。なぜ下がないのか不思議であったので、その理由についていろいろと頭を巡らせた。

まず、学生は実は小テストが意外と好きなのではないかと考えた。小テストが好きというより、たった1回の定期試験で成績が決められることに対してやはり不安や不満があるのかもしれない。小テストである程度の点数を確保しておけば、定期試験で多少失敗しても全体としてはよい成績をおさめることができる。つまり、2回の小テストは、不安を緩和する材料としてむしろ歓迎され、負担が増えることへの不満がもしあったとしてもそれは相殺されて、満足度は低下しなかったという仮説である。

次に、この授業では例年になく出席率が高かったことが満足度評定に影響しているという可能性を考えた。前年までの授業では、授業開始後約1カ月までは出席者が多いがその後急速に減少し、学期末の、試験が近づいたところに再び増加するというパターンが圧倒的に多かった。授業評価アンケートが行われる最終授業の1つ前の授業では、それまでの倍に増えたかと思われるほど出席者数が増加することもあった。しかしこの授業では出席状況のパターンが例年とは明らかに異なっていた。出席者の数は毎回ほぼ一定で、小テスト実施時にはさらにいくらか増えはするものの、出席者の多い状態が学期の終わりまで続いた。小テスト以外の授業では出席は取らなかったにもかかわらず一貫して出席者が多かったのは、小テスト対策のためには通常の授業にも出席するほうが得策であるという判断が働いたためと思われる。ということは、授業にあまり出席せずに、定期試験が近づくと現れ、授業評価アンケートにのみ回答している学生数が例年よりも少なかったことになり、それが満足度に影響を及ぼしたのではないだろうか考えた。つまり、出席率の低い学生は満足を問う

設問に対してより否定寄りの回答を選ぶ傾向があり、この授業ではそのような学生が少なかったために満足度がいくらか上昇したという仮説である。

仮にそうであるとしたら、出席率の低い学生の評定がより低くなる理由は何であろうか。

まず、出席率の低い学生は、出席率の高い学生と比べてその授業に関して有する情報が少ないため、アンケート用紙を渡されても判断に迷う可能性がある。すると「どちらとも言えない」という回答が増加する。学生の評価はもともとそう厳しくはなく、肯定的な回答に偏る傾向があるため、「どちらとも言えない」が増加するということは結果として「強くそう思う」「まあそう思う」が相対的に減少することになるのではないだろうか。

あるいは、そうではなくて、出席率の低い学生の授業に対する満足は実際に低いのかもしれない。同じ「どちらとも言えない」であっても、こちらは実際に評価が低いことを意味する「どちらとも言えない」である。さらに、「あまりそう思わない」「全くそう思わない」という回答も多いかもしれない。出席率の低い学生の満足度が低くなる理由としては何が考えられるだろうか。もっともありそうに思われるのは、授業への出席と満足度との間を、授業をよく理解できたという実感が媒介しているということである。つまり、授業への出席率が高いほど知識も増え、教員の話内容を容易に理解できることを実感できる。そして、よく理解できたという達成感が得られれば、授業に参加したことについての充実感も加わって授業への評価も高くなり、総合的な満足も高くなる、というメカニズムが想定される。授業評価に関する先行研究からは、授業への出席率が学生の「理解度」に対する自己評価に影響すること(米谷、2007)、「満足度」評定と「理解度」評定の間に強い関連があること(星野・牟田、2003)、

などが見出されており、これらの知見も上の推測を支持している。

本稿では、この可能性、つまり、授業によく出席している学生とそうでない学生とでは、授業を理解できたという実感に差があり、それが総合的な満足感に影響している、という可能性を検討する。

分析対象は、本学経済学部に保管されており利用可能であった、筆者の授業に関する授業評価アンケートのデータである。もし授業への出席率が授業を理解できたという実感を通して総合的な満足に影響を及ぼすならば、まず、出席率の高い学生と低い学生の間で、「授業はよく理解できた」という設問に対する回答、および「授業には総合的に満足である」という設問に対する回答に差が見られる、つまり、出席率の高い学生のほうが肯定的な回答が多いことが予測される。また、「授業はよく理解できた」という設問に対して肯定的な回答をする学生は、「授業には総合的に満足である」という設問にも回答にも肯定的な回答をしていると予測される。

II データの概要

分析の対象とした授業は、いずれも筆者が担当した、2012年度認知心理学(月曜2限。以後Aとする)、2012年度行動科学I(金曜7限。同B)、2012年度行動科学II(金曜6限。同C)、2013年度人間と心理(木曜1限。同D)、2013年度行動科学I(金曜2限。同E)、2014年度認知心理学(木曜1限。同F)、2014年度行動科学(月曜2限。同G) II、2015年度行動科学I(水曜7限。同H)、2015年度行動科学II(火曜7限。同I)、2016年度人間と心理(木曜1限。同J)、合計10である。データ回収数は、Aから順に、144、42、56、42、75、105、76、58、43、70であった。

III 分析結果

満足度

図1に、設問21(「授業には総合的に満足である」)に対する回答の各授業における分布を示す。また、各授業における、「強くそう思う」「まあそう思う」が回答中に占める率、および、「強くそう思う」「まあそう思う」「どちらともいえない」「あまりそう思わない」

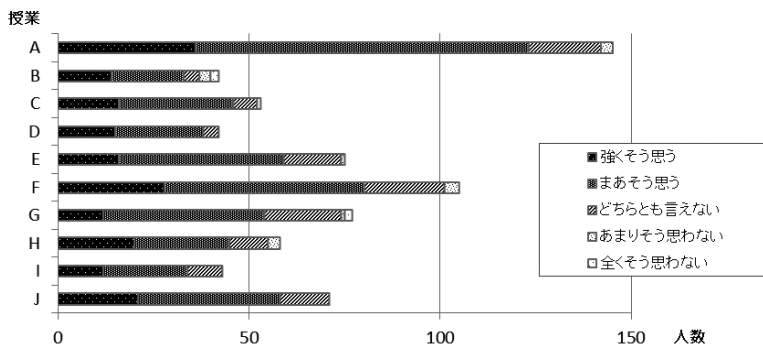


図1 設問21(授業には総合的に満足である)に対する回答の分布

わない「全くそう思わない」のそれぞれの回答を数値に置き換えた値の平均を表1に示す。評定値は、データ上「強くそう思う」が1、「まあそう思う」が2、「どちらともいえない」が3、「あまりそう思わない」が4、「全くそう思わない」が5で置き換えられており、それらをそのまま分析に使用したので、平均値が小さいほどその授業における満足が高いことを意味する。

教員に通知される、担当授業の「総合満足度」であるところの、「強くそう思う」「まあそう思う」が占める率は、0.70～0.90まで幅が広いようにみえるが、 χ^2 乗検定では回答の選択率について授業間に有意な差は確認されなかった($\chi^2(9)=12.73$, n.s.)。同様に、評定値の授業ごとの平均に関して一元配置分散分析を行ったところ、授業間の違いは有意な傾向があり($F(9)=1.66$, $p < .10$)、Tukey法による多重比較では、もっとも満足度の高い授業Gともっとも低い授業Dの間のみ差がみられた($p < .05$)。

満足度に関する上記の2つの測度の間でスピアマンの順位相関係数を算出したところ、 $-.89$ ($p < .001$) という高い相関がみられた。いずれの測度を用いても結果はほぼ変わらないといえるので、以下の分析では、評定値の平均を満足の主たる指標として扱い「満足度」と呼ぶ。

理解度

図2に、設問19(「授業はよく理解できた」)に対する回答の各授業における分布を示す。また、満足度と同様、各授業において「強くそう思う」と「まあそう思う」が回答中に占める率、および回答を数値に置き換えた評定値の平均を表1に示す。評定値は、満足度と同様、低いほうが理解できたという評価が高いことを意味する。それぞれの測度において、授業間で差があるかどうか統計的検定を行った。表1に示されたように、「強くそう思う」と「まあそう思う」を選択した人数の率に関しては最低値が0.62、最高値が0.81であり、19の幅があるが、

表1 各授業における理解度および満足度

授業	満足度		理解度	
	「強くそう思う」 「まあそう思う」の率	平均	「強くそう思う」 「まあそう思う」の率	平均
A	0.85	1.92	0.77	2.07
B	0.79	2.05	0.65	2.30
C	0.87	1.87	0.70	2.21
D	0.90	1.74	0.81	2.00
E	0.79	2.01	0.66	2.20
F	0.76	2.01	0.70	2.12
G	0.70	2.21	0.62	2.35
H	0.78	1.93	0.74	2.03
I	0.79	1.93	0.74	2.07
J	0.82	1.89	0.77	2.04

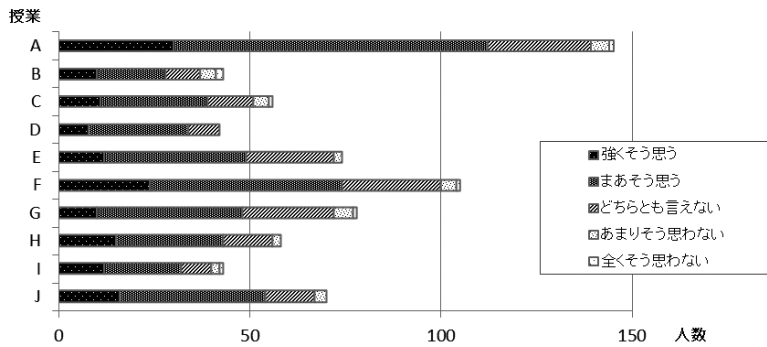


図2 設問19 (授業はよく理解できた)に対する回答の分布

授業間における選択率の差は有意ではなかった ($\chi^2(9)=11.52, n.s.$)。表1に示された授業ごとの評定値平均についても、一元配置分散分析では授業間の差は見られなかった ($F(9)=1.34, n.s.$)。

理解に関しても、2つの測度の間でスピアマンの順位相関係数を算出したところ、 $-.90(p < .001)$ という高い相関がみられた。満足度と同様、どちらの測度を用いても結果はほぼ変わらないといえるので、以下の分析では、評定値の平均を理解に対する自己評価の主たる指標として扱い、「理解度」と呼ぶ。

理解度と満足度の関係

各授業についての理解度の評定値平均と満足度の評定値平均との間の相関係数は $.67(p < .05)$ であり、理解度の評定値平均の高い授業ほど満足度の平均も高い傾向が見られた。

また、10の授業それぞれについて、回答者の理解度の評定と満足度の評定との相関を表2に示す。すべての授業において、かなり高い有意な相関がみられる。授業をよく理解できたと認識している受講生ほど満足度が高いという強い傾向が確認された。

出席状況

各授業においてアンケートに回答した受講生の、授業期間全体にわたる欠席回数の分布を図3に示す。アンケートの回収数は、もっとも少ない授業で42(BとD)、もっとも多い授業で144(A)であり、夜間主時間帯の授業で少ない傾向がある。Aの回収数が多いのは、前述のように、2回の小テストを成績評価に加えた影響であると思われる。

図3を見る限り出席状況は良好であるように見えるが、後述するように、授業実施期間を通して欠

表2 各授業における理解度と満足度との相関

授業	相関係数	
A	0.65 **	**: $p < .01$
B	0.81 **	
C	0.71 **	
D	0.69 **	
E	0.58 **	
F	0.81 **	
G	0.72 **	
H	0.83 **	
I	0.41 **	
J	0.68 **	

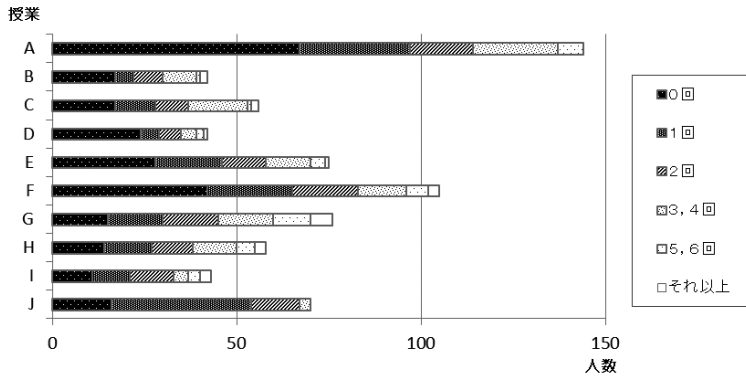


図3 各授業における欠席回数分布

席が多かった学生はこの授業評価アンケートにも参加していなかった可能性が高く、受講登録者全体の出席状況を反映してはいない可能性がある。

以下の分析では、出席状況とその他の指標との関係を検討するために回答者を2群に分け、欠席0回、1回および2回を「高出席群」、欠席3回以上を「低出席群」とする。欠席0回および1回が回答者の半数以上を占める授業も少なくないので、欠席回数の分布から考えると0回と1回とをひとまとめとするほうが妥当とも考えられるが、欠席2回を「出席率が低い」「欠席が多い」とみなすことはやや厳

格すぎるように思われるため、欠席2回までを「高出席群」とした。

出席状況と授業に対する満足度

高出席群（欠席0回—2回）と低出席群（欠席3回以上）のそれぞれにおける、設問21（「授業には総合的に満足である」）に対する評定値の平均を授業ごとに算出し図4aに示した。縦軸は評定値の平均を示し、評定値が小さいほうが満足度の程度が高い。A～Jの10の授業のうち、C、Jを除く8つの授業では高出席群のほうが満足度平均が高い傾向

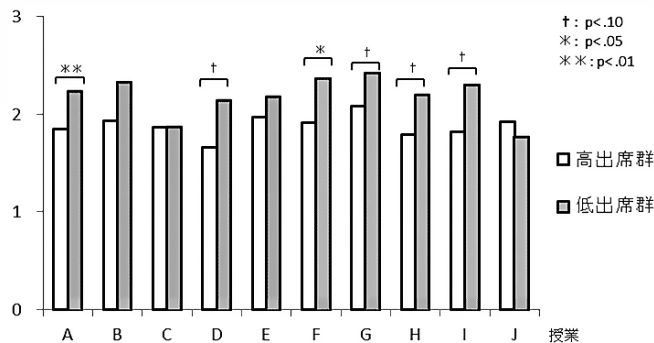


図4a 出席状況別に見た満足度 (平均)

がみられる。一元配置分散分析の結果、これらのうち、高出席群と低出席群の間の差が有意であった授業が2つ(A: $F(1, 142)=7.98, p < .01$, F: $F(1, 103)=5.84, p < .05$)、有意傾向であった授業が4つ(D: $F(1, 40)=3.73, p < .10$, G: $F(1, 65)=3.56, p < .10$, H: $F(1, 56)=3.13, p < .10$, I: $F(1, 41)=3.84, p < .10$)あり、6つの授業において出席状況と満足度との間に関連があることが示された。

なお、図には示さなかったが、「強くそう思う」と「まあそう思う」という回答の率を高出席群と低出席群で比較したところ、C、E、Jを除く7つの授業で高出席群において肯定的な回答の率がより高い傾向がみられ、評定値平均とおおむね同様の結果が得られた。 χ^2 乗検定の結果、選択率の違いが有意であった授業が4つ(A: $\chi^2(1)=6.35, p < .05$, D: $\chi^2(1)=10.83, p < .01$, F: $\chi^2(1)=4.19, p < .05$, I: $\chi^2(1)=6.65, p < .01$)、有意傾向を示した授業が1つ(G: $\chi^2(1)=3.16, p < .10$)であった。

出席状況と授業の理解度

設問19(「授業はよく理解できた」)に対する高出席群と低出席群の評定値平均を、授業ごとに算出し図4bに示した。全体として、高出席群のほう

が授業をよく理解できたと評価している(評定値が小さい)。一元配置分散分析の結果、これらのうち、高出席群と低出席群の間の差が有意であるものは4つ(A: $F(1, 143)=5.61, p < .05$, D: $F(1, 40)=4.27, p < .05$, E: $F(1, 72)=7.22, p < .01$, H: $F(1, 56)=9.63, p < .01$)、有意傾向であるものは3つ(B: $F(1, 41)=3.70, p < .10$, F: $F(1, 103)=3.28, p < .10$, I: $F(1, 41)=2.88, p < .10$)であり、7つの授業において出席状況と理解度との間に関連があることが示された。

なお、図には示さなかったが、「強くそう思う」と「まあそう思う」という回答の率に関して、高出席群のほうが有意に高かった授業は4つ(E: $\chi^2(1)=7.52, p < .01$, H: $\chi^2(1)=9.28, p < .01$, I: $\chi^2(1)=4.08, p < .05$)、有意傾向を示した授業は2つ(D: $\chi^2(1)=3.09, p < .10$, G: $\chi^2(1)=3.23, p < .10$)であった。

IV 考察

まず、今回の分析の限界について述べておく。

第一に、今回扱ったデータは一教員の授業に関するものに限定されている。しかし、たとえば3つの異

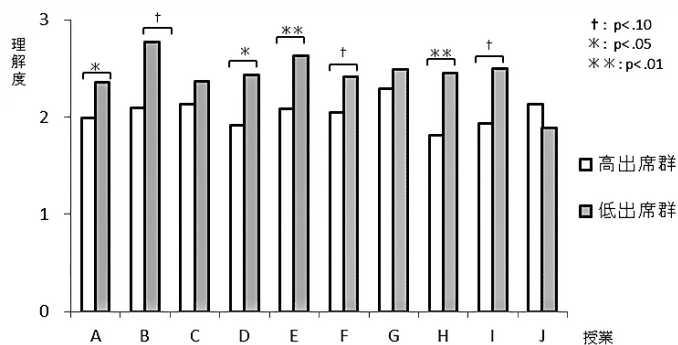


図4b 出席状況別に見た理解度 (平均)

なる教科を対象とした阿部・田嶋・木村(2006)の研究では、満足度に影響する要因が教科によって異なることが見出されている。つまり、今回の分析から得られた知見が他の授業にも一般化できるかどうかはわからない。

第二に、それに加えて、調査対象の範囲が限られていることが今回の分析を通して明らかになった。図3からは、いずれの授業に関しても、欠席が「5、6回」「それ以上」という回答は極めて少数であり、これだけを見ると出席状況は比較的良好であるように見える。しかし、この2週間後あるいは3週間後に行われる定期試験の受験者は、「授業評価アンケート」に回答した人数よりもはるかに多い。今回扱ったすべての授業に関する定期試験の受験人数は把握できなかったが、「授業評価アンケートの回答者/定期試験の受験者」という形式で表すならば、たとえばEで75/151、Fで105/243、Gで76/130、Iで43/107、Jで70/138であった。つまり、アンケートの回答者の背後には、それと同数か、場合によってはそれよりも多くの無言の学生が存在することになる。そうした学生の日常的な出席状況については判断する材料がないため断定はできないが(たとえば、授業にはよく出席しておりアンケート実施時のみ欠席した学生が大部分という可能性もないではない)、筆者のこれまでの経験に照らせば、欠席回数が、アンケートの選択肢で言うならば「それ以上」(つまり5、6回以上)であり、アンケートの実施時にも出席せず、定期試験だけ受けた学生が大部分である、というほうがしっくりくる。そうであるならば、欠席のきわめて多い学生に関するデータは、そもそも今回の分析には含まれていないことになり、授業評価アンケートの結果のみから評価の全体像を把握することは難しいであろう。そして、授業の改善という点において第一

に考えなければならないのは、場合によってはむしろそのような学生たちであるかもしれない。

そのような限界があることを認識したうえで、分析結果から示唆されることを以下にまとめる。

まず、理解度と満足度との間には、個々の授業内で見ても、授業間で見ても、理解度が高いほど満足度が高いことが確認された。また、各授業の受講者を出席率が高い群と低い群とに分けた場合、出席率が高い群のほうが授業をよく理解できたという自己評価が高いこと、また、授業に対してより強い満足を感じていることが示された。つまり、以上の結果は、授業への高い出席率が十分な理解を促し、その実感が高い満足につながる(図5a)、という仮説を支持する。あるいは、満足度は、理解度を介して変動するのではなく、出席率から直接的な影響を受けるのかもしれない(図5b)。というのは、たとえば認知的不協和理論の立場から、その授業によく出席したという認識が、そのために費やした労力を無駄であったと感じる結果になることを避けたいという機制を通して満足度を上昇させる、といった解釈をすることもできるからである。いずれの場合でも、授業に出席することが理解や満足の一因となっているのであるならば、出席点を成績に加えるなどして出席率を上げることで授業をよく理解できる学生の数を増やし、それが全体的な満足度の上昇に反映される可能性があることが示唆される。

しかし、出席率、理解度、満足度の三者についてはこれとは異なる関係も成り立つ。たとえば、まず満足度が早い時期に定まり、それが出席率を左右し、出席率が理解度に影響するというメカニズムである(図5c)。つまり、なんらかの理由で初めから授業に満足している学生は授業期間を通じてよく出席するために理解も向上し、逆に授業に不満な学生は欠席がちになるため授業の理解が困難

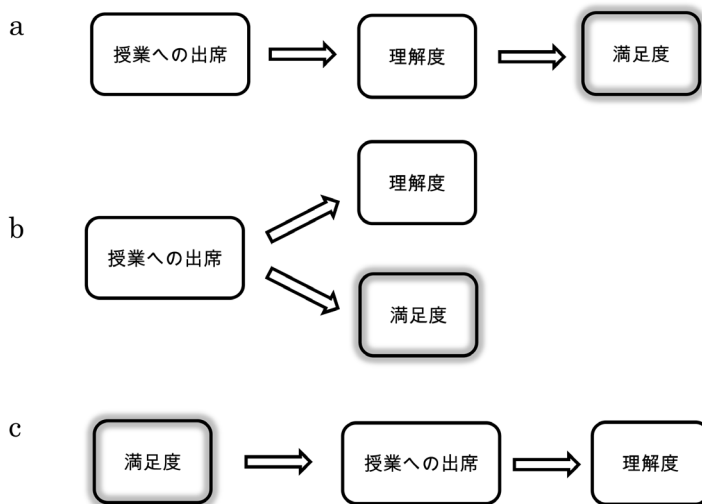


図5 出席、理解度、満足度の関係

になる、という可能性である。実際、前述の星野・牟田(2003)は、因果の方向を理解度→満足度としたモデルよりも、満足度→理解度としたモデルのほうが、彼らのデータをよく説明できると述べている。

もし、授業の初期の段階で満足度が定まりそれが授業実施期間を通じて持続するのであるとすれば、その早い時点での満足度に影響する要因は限られている。「授業評価アンケート」の評価項目として設定されている中で言えば、授業の進行速度、難易度、構成、資料の完成度などは、満足度の評価にあまり影響しないであろう。それらは一定期間授業を受けた後でなければ判断できないからである。これに対し、講義室等の環境や担当する教員の印象は、早い段階で判断することが可能であるため、満足度の決定に利用される可能性が高い。

たとえば、前述の、3つの異なる教科に関する阿部・田嶋・木村(2006)の研究では、いずれの教科における満足度にも、共通して「授業や学習相

談を通して、教員の熱意を感じ取ることはできましたか」という質問に対する回答、つまり教員の熱意に対する学生の評価の影響が明確に認められることが示されている。そしてこの、教員の、熱意を含めた資質に対する評価については、それが数十秒ではほぼ決定され学期の最後まで保持される可能性があることを示す知見がある。Ambady & Rosenthal(1993)は、13人の大学教員に対する学期末の受講生の評価と、その授業とは関係のない女子大学生9名が、同じ13人が授業をしている30秒間ずつの映像を見て行った評価との比較を行い、15の評価項目のうち10項目(活動性、有能さ、自信、熱意、など)について有意な強い相関があることを見出した。つまり、教員の適性に関する評価を初回の授業が始まって数十秒の時点で行っても、最終の授業で行っても、その評価はかなりの程度まで一致するであろうことが示唆された。

もし初回の授業の最初の数十秒で私たち教員に対する学生たちの評価がほぼ定まり、持続し、

それが出席率に影響し、授業の理解にも影響するとしたら、自分が与える印象をよくすることが予想外に大きな効果を持っていることになる。そして、教員に対する評価は比較的容易に改善できることがWilliams & Ceci (1997) によって示されている。彼らの研究では、一人の教員(著者の一人)が、内容や進行が細部まで同じになるよう綿密に計画された一連の授業を、異なる学期に1回ずつ、計2回行った。2つの授業の間の唯一の違いは、一方では、授業改善のトレーニングで伝授された内容を実践して、声を張り上げ身振り手振りを増やして熱意を演出するということであり、このことによって学期末の学生の評価が変動するか否かを検討することが研究の目的であった。結果は、声の張りや動作を変えただけで、教員の熱意に対する評価のみならず、教師としての他のさまざまな資質に対する学生たちの評定も軒並み有意に高くなった。反対に、教員の評価を下げると思われる動作もある。先に挙げたAmbady & Rosenthal (1993) の30秒の映像を用いた研究では、顔をしかめたり、自分の手や物などを落ち着きなくさわったりする動作の多い教員ほど能力が低いとみなされる傾向があった。

授業時における教員のこうしたパフォーマンスは、教員が授業の準備に費やした努力や時間、その結果としての授業内容の向上などとは無関係であり、本質的な改善とはかけ離れていると言うしかない。それでも、学生からどう見えるかをほんの少し意識することによって満足度が上がるとすれば、試してみる価値はあるかもしれない。

ところで、今回の分析では、少なくとも回答者が数十人から百数十人規模の授業においては、満足度の指標とされる「強くそう思う」「まあそう思う」の選択率が0.7から0.9程度の間で変動したとしても、誤差の範囲を超えているとは言い切れないことが

示唆された。つまり、満足度が前回より多少上昇したからといって評価が上がったと喜ぶほどのことではないかもしれないし、多少下降したからといって何がいけなかったのかと悩むほどのことではないかもしれない。また、他の教員の授業の評価との比較においても、どちらが高い、どちらが低いと簡単に言えるかどうかはわからない。今回の分析から示唆された、その理由の一つは、アンケートの結果に現れているのは、授業評価アンケートを実施する回の授業に出席し、アンケートに参加することに同意した学生の回答のみである、ということにある。前述したように、今回分析した10の授業には、満足度や理解度の評価を下げる可能性のある、欠席のきわめて多い学生たちのデータが含まれていない。このような授業と、受講生のほぼ全員が出席し授業評価アンケートに回答している授業とを単純に比較することには無理があるかもしれない。その他にも、いまだ気づかれていない何らかのバイアスが満足度の評定に関わっている可能性は否めないため、単純に比較することには注意が必要であろう。

かといって、満足度を軽視するわけにはいかない。前述のように、満足度の評定値平均の高い授業は、理解度の評定値平均も高い傾向があった。「授業評価アンケート」は無記名であり、各学生の実際の成績と結びつけた分析はできないため、ここで言う理解度は客観的に測定可能な理解度ではなく学生の自己評価にすぎない。しかし、そうではあっても、先行研究からは理解度の自己評価は実際の成績を反映している、つまりある程度の正確さを備えていることが示されており(たとえば、斉田、2009)、自己評価は学習の達成度の指標として有用であるといえる。また、出席率が高い学生ほど実際の成績も優れているという知見もあり(たとえば、Massingham & Herrington, 2006)、これ

は先に述べた筆者の経験とも一致する。つまり、因果の方向はどうか、満足度の高い授業は、出席率が高く、学生が授業を理解できたという実感も強く、実際の成績も総じて高い授業であると推測される。たとえ誤差の範囲を確実に超えるほどの改善は困難であるとしても、それが学生の学習の達成という成果につながる可能性がある以上は、やはり満足度は高いにこしたことはない。そのためには、もちろん授業の質を高めることも大切であろうが、とりあえず毎回出席を取る、あるいは熱意の伝わる話し方をするなどして、強制されてであれ自発的であれ、とにかく出席を促すということも一つの方法であることが今回の分析からは示唆された。これは、今回の分析からは外れてしまった学生たち、つまり、欠席回数がきわめて多く授業評価アンケート実施時にも欠席していた受講登録者たちに対する策としてもある程度は有効なのではないかと思われる。

【付記】

本研究におけるデータの使用に際しては滋賀大学研究倫理委員会の承認を受けた。

引用文献

- ◎ Ambady, N. & Rosenthal, R. (1993). Half a minute: Predicting teacher evaluations from thin slices of nonverbal behavior and physical attractiveness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 431-441.
- ◎ 星野敦子・牟田博光(2003). 大学生による授業評価にみる受講者の満足度に影響を及ぼす諸要因 *日本教育工学会論文誌*, 27, 213-216.
- ◎ 米谷淳(2007). 学生による授業評価についての実践的研究 *大学評価・学位研究*, 5, 123-134.
- ◎ Massingham, P. & Herrington, T. (2006). Does Attendance Matter? An Examination of Student Attitudes, Participation, Performance and Attendance. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 3, 82-103.

- ◎ 齊田智里(2009). 大学英語教育カリキュラム改革による授業評価と成績評価の改善報告: 全学授業評価調査データ分析による改善効果の検証 *全国英語教育学会紀要*, 20, 271-280.
- ◎ Williams, W. M., & S. J. Ceci. (1997) "How'm I doing?" Problems with student ratings of instructors and courses. *Change: the magazine of higher learning*, 29, 12-23.

Student Evaluation of Teaching

Class Attendance and Satisfaction

Aki Tanigami

The objective of this paper is to examine the relationship between the frequency of student absence from class, their overall satisfaction (using a 5-point scale to measure answers to the question: “Overall, am I satisfied with this class?”), and their self-evaluation of level of understanding (measured by answers to the question: “Could I understand the lectures thoroughly?”) in the student evaluation of teaching at the end of the semester.

The results of analyzing ten psychology courses the author taught from 2012 to 2016 are described below. First, the means of overall satisfaction rated by students with a high attendance rate exceeded the means of those with a relatively low attendance rate. Second, the means of self-evaluation of level of understanding of students with a high attendance rate also exceeded the means of those with a relatively low attendance rate. Third, the correlation between the students’ overall satisfaction and their level of understanding was high for both intra-classes and among classes.

These results showing a significant relationship between the students’ attendance rate, their rating for overall satisfaction, and their self-evaluation of level of understanding indicates that class attendance facilitates student understanding of courses, and that the accomplishment felt by students feel might lead to the high overall satisfaction.

