



Title	大学における学生による授業評価の変遷と戦略的活用
Author(s)	石川, 奈保子; Ishikawa, Naoko
Citation	高等教育ジャーナル : 高等教育と生涯学習, 33, 23-32
Issue Date	2026-04
DOI	https://doi.org/10.14943/J.HighEdu.33.23
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/99283
Type	departmental bulletin paper
File Information	HighEdu_33_p23-32.pdf



The Evolution and Strategic Use of Student Evaluation of Teaching in Universities

Naoko Ishikawa*

Institute for the Advancement of Higher Education, Hokkaido University

大学における学生による授業評価の変遷と戦略的活用

石川 奈保子**

北海道大学高等教育推進機構

Abstract — This report discusses the evolution and future implementation methods of student evaluation of teaching in universities. In Japan, around the 1980s, student evaluation of teaching to improve university education began with individual faculty members or small groups within the university. By the 1990s, universities were being evaluated for nationwide university reform. This triggered implementing student evaluations of teaching in nearly all universities. Student evaluations of teaching should be used to collect data to improve each university's overall educational system. Therefore, strategically setting evaluation items to identify university challenges is desirable. Furthermore, the timing and frequency of evaluations, along with the methods for providing feedback to faculty and students, including analysis methods, should be reconsidered to ensure that the information genuinely contributes to creating a better learning environment for both groups.

(Accepted on 22 January 2026)

1. はじめに

1.1 インストラクションの評価とは

インストラクションがうまくいっているかを確認するためには、評価が必要である。インストラクションを設計する人や行う人は、1回1回の授業やコース全体が学習目標を達成するものになっていたか、学習者の学習に対する態度やパフォーマンスが

向上するものになっていたか、学習者のニーズを満たすコースになっていたかを知りたい。学習者とのやりとりなどからそれらの情報を集めることは可能である。しかし、より詳細な情報をもとに次の授業やコースを改善するには、インストラクションを設計する段階で評価も設計し、丁寧に分析する必要がある。

教育や研修の評価では、評価のレベルの枠組み (Kirkpatrick, 1959; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006)

*) Correspondence: Institute for the Advancement of Higher Education, Hokkaido University, Sapporo 060-0817, Japan
E-mail: n-ishikawa@high.hokudai.ac.jp

**) 連絡先: 060-0817 札幌市北区北17条西8丁目 北海道大学高等教育推進機構

として、学習者の反応 (reaction)、学習者の成績 (learning)、学習の転移 (behavior)、組織の結果 (result) がよく使われている。学習者の反応 (学習活動を楽しんだか、インストラクターや教材などはどうであったかなど) はアンケートで把握できる。学習者の成績は、学習者が学習目標をどの程度達成できたかを示す。学習の転移は学習後に学習者が新しい知識などを使用している程度を、組織の結果は組織のパフォーマンスが向上したかどうかを検討するものである。

評価のタイプとして、形成的評価 (formative evaluation) と総括的評価 (summative evaluation) がよく知られている。形成的評価はコースの途中で学習がうまくいっているかを確認し、インストラクターが授業を改善するための評価である。総括的評価はコース終了後に、学習の成果を総合的に確認し、次のコースの改善に活かすための評価である。以上のように、評価はインストラクションをより効果的で効率的で魅力的なものにしていくために必須なプロセスである。

「学生による授業評価」は、大学教員が授業を改善するために始まった。日本で組織的に実施されるようになったのは、1974 年の国際基督教大学が最初といわれている。1980 年代には、教員が個人レベルで実施、あるいは自主的に参加する形で実施されていたものが、学部や大学単位での実施へと広がっていくと同時に、研究テーマとしても充実していった (安岡, 2007)。

この頃の授業評価は、教員の内発的な授業改善のためのものであった。しかし、1990 年代に入ると、文部科学省による大学設置基準改訂 (1991 年) を皮切りに、自己点検・評価の実施義務化 (1999 年)、大学評価・学位授与機構の設立 (2000 年)、第三者評価の義務化 (2002 年)、国立大学法人化と認証評価制度の実施 (2004 年) といった大学改革が進められたことで「大学評価時代」に入ってしまった。この流れの中で、授業評価は 1990 年代後半から 2000 年代前半にかけて急激に広まり、2004 年度には 97% の大学 (691 校) で実施されるに至った。2005 年度から 2010 年度までは 70~80% 台に下がったもののその後回復し、近年は 98% 以上を推移している (文部科学省, 2025)。

2000 年前後にはすでに、授業評価の評価項目や結果の活用方法を十分に検討しないまま導入してしまった大学は、大学評価のための授業評価に陥り、当初の問題意識であった「授業改善」という目的から離れてしまっていないか、という点が指摘されていた (大塚, 2005; 松下, 2005 など)。

およそ 20 年が経ち、2020 年には文部科学省から「教学マネジメント指針」が示された。これは、これまで大学改革の方策として言及されてきた Faculty Development (以下, FD) やシラバス、大学マネジメントなどを、それぞれの大学で 1 つのシステムとして統合し運用することを目指したものといえる。

「教学マネジメント指針」(文部科学省, 2020) で授業評価は、教学 IR (Institutional Research) の重要なデータの 1 つとして言及された。「単に授業に対する学生の漫然とした感想を求めるものになっており、授業改善につながっていないという指摘がある」と課題点を述べた上で、「実施にあたっては、学修者本位の教育の観点を踏まえ、学修者が自らの学修を振り返るために有益な情報や、『卒業認定・学位授与の方針』で示された資質・能力の到達状況を把握するための質問も含むアンケートを作成・実施することが望ましい」という記述から、明確な役割をもった授業評価に変更されることが求められている。

1.2 本稿の目的

授業評価は日本のほとんどの大学で行われているにもかかわらず、教学の改善に必ずしも活かされていないということは、授業評価に関する多くの文献が指摘している。一方で、授業評価をより有益な仕組みにするべく努力を続けている大学もある。

そこで、本稿では、以下の 3 点について論じた。

- (1) 授業評価はどのように変遷したか (2 章)。
- (2) 近年はどのような授業評価がされているか (3 章)。
- (3) 授業評価を教学改善のための有用な情報とするには、どのような授業評価にしていくと良いか (4 章)。

2. 授業評価の変遷

2.1 内発的な授業評価の背景

授業改善のための授業評価は 1920 年代にアメリカで始まったといわれている。この頃のアメリカの大学は大学院の研究中心の専門教育に注力しており、一般市民や産業界からの要請と必ずしも一致しない状況であった。学士教育課程の質と有効性に批判が集まり始めたことで学士教育課程の教育改善として行われたのが、「学生の望む教師像」を明らかにするという試みであった（大山，2007）。

Brandenburg & Remmers (1927) では、「教科への関心」「学生への理解ある態度」「採点における公平性」「自由で進歩的な姿勢」「教科内容の提示方法」「バランス感覚とユーモア」「自立心と自信」「性格的に特異な点」「身だしなみ」「知的好奇心の喚起」の 10 項目からなる The Purdue Rating Scale for Instructors が作成された（のちに因子分析され、「共感性 (Empathy)」と「専門的成熟度 (Professional Maturity)」の 2 因子が見出された (Smalzried & Remmers, 1943)）。

日本の大学教員が教授法についての問題意識を持ち、授業評価を始めた背景には、大学のマス化があった。1950～70 年代にかけて大学は「エリート型」の時代が終わり「マス型」に移行した。学生が「エリート」であった時代には、研究と教育は矛盾しなかった（絹川・原，1985）。そのため、「教授者 (professor) はひたすら自分の学問を深め、その過程や成果を告白 (profess) すればよく、そこからどう学ぶかはもっぱら学習者の側の責任にまかされている」（喜多村，1982, p.15）という伝統的な大学の教育観のもとで大学教育が行われていた。しかし、学生の大衆化と多様化は、思考力や判断力、分析・統合力、想像力、情報処理能力の育成へと大学教育の目的・目標の変化をもたらした。その変化によって、カリキュラムの改善や教授法 (teaching method) の変化が求められるようになった（高橋，1984）。

絹川・原 (1985) は、大学教員に求められる資質の 1 つ目として教育能力を挙げ、「学生の個性、信念、思考力を発展させることに関心が深くなければならない。教授法の改善、先見的教育プログラムの開発

について熱意を持つ者でなければならない」と指摘した。また、教育改善努力の結果が、専門研究業績と等価かむしろそれ以上に評価されなければならず、学生による教員評価（授業評価）を、教員が自己評価する際に（直接ではなく）間接的に反映させるべきであると主張した。

2.2 1980～90 年代の授業評価研究

アメリカでも日本でも、大学に対する社会からの要請が教育改善の問題意識へとつながっていった。

安岡他 (1986) による東海大学理学部での取り組みは、日本での授業評価研究の先駆けの 1 つであった。使用した評価項目は、ロンドン大学・大学教授法研究部 (1982) を参考に一部修正を加えたもので、教員についての項目、講義の内容と方法についての項目、自由記述項目で構成されていた（表 1）。4 人の教員の 6 つの授業の評価結果を示し、総合評価の信頼性および分布の検討、すべての授業で低かった板書の仕方についての考察を行った。さらに、評価項目について教職志望の学生に意見を求め、改善版を作成した。

織田 (1983) では、自身の担当科目の受講生に尋ねた受講理由と授業に対する批判・意見・要望の自由記述、受講生および高校生・学生に尋ねた「心に残る良い授業」と「心に残る悪い授業」の評価を分析した。教育機器の活用、課題への助言と速やかな返却に対する評価が高く、学生参加型授業の創造が求められていること、学生にとっての良い教員の条件が高度な専門知識・情熱だけではなく、大きな声で明確な説明をすること、ユーモアと学生に対する親和的態度、授業の準備を十分に行い、学生参加型授業を行うことであることが明らかにされた。

織田は学生による授業評価から、(1) 学生は教員の授業行動の冷静で、鋭い観察者であること、(2) 学生の授業評価から授業改善に有効な情報を得られること、(3) 学期末に「学生による授業評価」の実施計画を持つことが、日常的な授業改善と工夫をうながす強い動機づけになること、の 3 点を見いだした。その上で、より細やかな授業改善を可能するために「大福帳」を取り入れた。大福帳は、学年、番号、氏名欄、学期の授業回数分の学生用自由記述欄（授業

表1 教師のための講義評価アンケート（安岡他，1986）

項目	選択肢				
声の明瞭度	非常にはっきり聞きとれる	聞こえやすい	一応聞きとれる	聞きとれないことがある	ほとんど聞きとれない
声の質	生き生きとして単調でない	かなり生き生きと話す	一応よい	かなり単調である	きわめて単調である
話し方の速度	余りに話し方が速すぎる	かなり話し方が速い	一応よい	かなり話し方が遅い	おそくてうんざりする
外観・身だしなみ	たいへんよい——見て快い	よい——全体的に見て快い	一応よい	かなりよくない	わるい——不快である
態度・物腰	非常に好ましい	快い	一応よい	かなりきらい	不快
クラスの学生との関係	非常によい	よい	一応よい	まあまあである	わるい
教材の質	余りに多すぎる	かなり多いほう	一応よい	かなり少なく内容も薄い	殆ど価値がない
明快さと構成のよさ	きわめて明快でよくついていける	明快	まあまあ明快である	かなりついていきにくい——やや混乱的	理解できない——かえってわからなくなった
効用性	将来大変役に立つだろう	役に立つだろう	何かの役に立つ事もあるだろう	実質的には役にたたない	何のためにもならない
刺激や興味	興味や関心事が多い	かなり多い	時々ある	めったにない	まったくない
板書の仕方	非常に巧みである	かなりよい	一応よい	まあまあである	わるい

教師が学生をいらだたせたり、気を散らせたりするような癖がありましたら、あげてください。（自由記述）
講義の中であなたが特によい点と思うものがありましたら、教えてください。教師にとって大変参考になります。（自由記述）
講義の中で改善すべきだと思う点がありましたら、述べてください。これも教師にとって参考になります。（自由記述）
最後に、先生の講義にたいする総合評価を10点法で示してください。（10段階）

内容・講義の進め方等に関する感想・要望等のコメント）、教員用コメント欄を印刷した A4 または B5 判の厚紙カードである。学生による大福帳の利点と改善点についてのレポートの分析から、毎回の授業で学生と教員間でのコメントの機会があることは、学生の授業への関心を高めるとともに、教員と学生との信頼関係を形成し、教員の授業改善の意欲向上に役立つといった効果があることが示された（織田，1991）。

初期の授業評価研究では、授業評価は授業改善にのみ使うべきであることが繰り返し主張されていた。慶應義塾大学湘南藤沢キャンパスでの授業評価（「授業調査」）の導入についての報告によると、授業評価は、各担当教員および学生へのフィードバック、シラバスの配布、教員による教授法検討会などと連動して、教育活動全体のシステムの中でより有効なものとなるよう位置づけられていた。また、授業の改善のための「形成的評価」として実施しているものであることから、結果について科目名や担当者個人名を公にしないこと、教員の人事考課に用いないことの2大原則を立てて開始したものであった（井下，1993）。

2.3 2000～2010年代の授業評価

2.3.1 評価項目

2000年代になると、全国の大学での授業評価についての実態調査が始まった。

文部科学省の「大学における教育内容・方法の改善等について」では、2001年度から2013年度まで各大学の授業評価の評価項目が調査されていた（2010年度を除く）。2003年度、2013年度ともに、「授業のわかりやすさ」「授業に対する興味、関心」「担当者の熱意・意欲」「担当者の話し方、声のボリューム」「授業中の態度（意欲など）」が上位であった（2013年度には「内容の理解度」が追加；文部科学省，2025）。

串本（2011）では、2005～2009年度に使われていた100校の授業評価の評価項目を分析した。「教育条件（教員の資質、施設・設備など）」「教育実践（説明技術、教材・教具など）」「学習資質（受講理由、レディネスなど）」「学習経験（出席状況、学習姿勢など）」「学習（教育）成果（満足度、関心・態度など）」の5領域23類型に分類された。〈満足度〉を尋ねる項目を採用している大学は90%に上っていた。また、「教育実践」に関する〈聞きやすさ〉や〈わかりやすさ〉、〈教材・教具の有効性〉、「教員の資質」

に関する〈熱意〉、〈学習環境の維持〉の項目が広く使われていることが示された。

初期の授業評価が教員の振る舞いと教授法についての評価が中心であったのに対し、2000年代以降、教員や教授法についての評価項目と学生自身の学習についての評価項目が混在するようになった。

授業評価導入後、評価項目を少しずつ変更した大学も見られた。立命館大学では、2001年度に「授業アンケート」実施開始後、数年おきに評価項目を改定してきた。2003年度に「教学検証」と「授業改善」を主な目的と定め、2006年度には「授業改善」を主な目的として、評価項目を大幅に改定した。また、実施時期を第13・14週に変更するとともに、インタラクティブシートを導入した。その後、2011年度には評価項目の厳選と独自質問の導入、自由記述欄の削除を行った。2014年度には「学習到達度と学習時間」に焦点をあてた項目に変更した（立命館大学、2014）。

帝京大学八王子キャンパスでは、変更した評価項目を学生に評価をしてもらった（池、2014）。各項目について回答しやすかったかどうか、回答時間が適切だったか、授業評価が学修の振り返りにつながったかなどを尋ねたところ、自由記述では様々な意見が寄せられた。たとえば、5段階で回答するところを中間選択肢（「どちらともいえない」など）は不要という意見や、「あなたは、授業のねらいや目標を理解して授業に取り組みましたか」という項目に対しては、教員がねらいや目標を説明せずに授業をすることがあるため答えにくかったという指摘もあった。

2.3.2 結果の活用方法

2000年代には、結果の活用方法が初期の授業評価の目的とは異なる場合が出てきた。天野・南部（2004）は、2003年度時点での国立大学における授業評価の実態を調査した（86校中80校が回答）。実施時期は学期末のみの大学が7割以上であった。想定されるいくつかの活用方法について「決定」「検討中」「予定なし」を選択してもらったところ、もっとも「決定」が多かったのは「FDを通じて、教育改善につながる資料として用いる」（40校）、次いで、「各教員の評価結果を学生に公表する」（22校）であっ

た。活用方法の問いに対して無回答が多かったことから、「（2003年度時点では）活用についての明確な合意が全学レベルで必ずしも存在していないように見受けられる」と筆者は考察していた。

永原他（2011）では、2010年時点での授業評価の実態調査がなされた（95校が回答）。結果の活用方法は、「学科、教科ごとに学生による授業評価を検討し授業改善に努めている」がもっとも多かった（60.0%）。各大学の自由記述からは、担当教員からの授業改善方針の提出、評価結果と教員コメントの公表、教務などの担当者による分析報告書の公表といった様々な取り組みが明らかになった。また、教員表彰の選出に利用している大学も見られた。天野・南部（2004）と比べると各大学での活用方法は定まってきたものの、授業改善は基本的に教員に一任されており、得たデータを全学的な教育改善のエビデンスとして活用している大学は多くはなかった。

紀要や書籍等で報告された各大学での取り組みからは、全国の大学の実態調査では把握できなかった様々な工夫がうかがえた。たとえば、神戸大学の授業評価では、戦略的あるいは政策的な授業評価項目を最低1つは入れるようにしていたという（米谷、2010）。目的は、大学の執行部や文部科学省に向かって何かを要求する資料に用いるデータを取るためであった。たとえば、履修人数が明らかに多すぎる科目があるという問題に対してはクラスサイズの適切さを尋ねる評価項目を、教室環境の問題に対しては教室環境の快適さを尋ねる評価項目を入れることで、学生が不満に思っていることをデータで示して改善を進めた（米谷、2010）。

3. 近年の授業評価

現在、各大学ではどのような授業評価がされているのであろうか。「大学授業アンケート」等のキーワードで検索し、各大学のWebページで確認できた近年（2023～2025年度）の授業評価について紹介する。なお、授業評価の結果は非公開の大学も多く、結果の一部のみを公開している場合がほとんどと思われる。よって、項目の数や内容等が実情と異なる

場合がある。

3.1 「何のために実施するか」の工夫

3.1.1 学修の振り返りへの転換

授業評価を学生自身の学修の振り返りの機会へと転換している大学が数校見られた。

長崎大学では、名称を「授業アンケート」から「受講振り返り」に変えた。Web ページには、目的を「各授業で『良い学びができたかどうか』を振り返り、自己の成長につなげるためのもの」「授業や教育のあり方に対する率直な意見を聞くことで、教員の授業改善、大学の教育改善につなげること」と明記されている。公開されている評価項目は、その授業に対する総合満足度 (1 項目)、学生自身の学修への意欲や態度 (6 項目)、授業を通して伸びた可能性のある汎用的能力 (1 項目；「新しい知識・技能が身についた (語学力を含む)」「倫理観が身についた」などの 11 の選択肢のうち当てはまるものすべてを選択)、教室環境 (1 項目)、授業の良かった点と改善点 (自由記述 2 項目) の 11 項目である。教員の振る舞いについての項目は含まれていない (長崎大学, 2025)。

福岡工業大学でも、2025 年度から「授業アンケート」から「学びの振り返りアンケート」に名称を変更した。公開されている評価項目は、週あたりの学習時間、シラバスに明記された達成目標を意識したか、授業をどの程度理解できたか、主体的な意欲を持って取り組んだか、授業の内容を意義あるものであったか、の 5 項目であった。Web ページには「学生の成長度の総括的評価を測り、次期の授業計画、カリキュラム改善、組織的 FD 活動 (学部 PDCA) に役立てること、また、学生が学修の振り返りの機会とし、次期履修者が学生の評価やコメントを履修計画の参考とすること」が目的として明記されている (福岡工業大学, 2025)。

3.1.2 教学マネジメント組織による実施

教学マネジメント体制を整え、授業評価を教学 IR、FD の活動として実施する大学が、この 5 年ほどで増えてきたようである。前項の福岡工業大学もその 1 つである。

金沢大学では、教学マネジメントセンター (2021 年 4 月設置) が実施している。授業評価の結果は、「教学マネジメント FACTBOOK」にて学生生活実態調査や卒業・修了者アンケートなどほかの調査の分析結果とともに報告されている (金沢大学, 2025)。

兵庫県立大学では、教学マネジメントセンター (2023 年 4 月設置) が実施している。2022 年度まで「授業アンケート」をやめ、2023 年度から「学修状況の振り返りアンケート」を実施した。長崎大学や福岡工業大学と異なる点は、年度末 1 回のみの実施であり、履修科目ごとに回答するものではない点である。公開されている 2023 年度の評価項目は、ディプロマ・ポリシーに掲げられている 11 能力 (幅広い一般教養、専門的な知識、など) が身についたかどうかの 11 項目と、教育の質、AI の利用状況、学生生活実態調査の補完として週間労働時間の合計 15 項目、および、各科目の感想等について回答する自由記述項目で構成されている (兵庫県立大学, 2025)。

3.2 「どのように実施するか」の工夫

3.2.1 回答率の低下と評価項目の厳選・削減

近年は調査用紙ではなくオンラインでの実施になったことで、回答率の低下が課題になっている。東北大学の全学教育科目の授業評価では回答率が 40% となっており、紙面で実施していた頃の 80% 台から大きく落ち込んだという (東北大学, 2025)。大阪大学の全学教育科目の授業評価では、2023~2024 年度の春~夏学期は 30% 程度、秋~冬学期の回答率は 10~30% 台である (大阪大学, 2025)。学生は履修科目数分の授業評価に回答しなければならない。多くの大学で 20~30 項目程度で行われていたため、学生の負担を軽減するために項目を厳選・削減している大学も見られる。東北大学、大阪大学では 10 項目程度に削減したものの、回答率は回復していない。

なお、前述の金沢大学では、公開されている評価項目は、授業内容の適切性、担当教員の説明の仕方、授業外学修時間、授業理解度、学修目標達成度、授業満足度の 6 項目である。このほか前述のいずれの大学も評価項目は 10 項目前後となっている (ただ

し、非公開の項目があるかもしれない)。近年、授業評価を見直した大学の多くは、項目を厳選し削減したと見られる。

3.2.2 自由記述での暴言への対応

自由記述の項目がある場合、問題となっているのが教員への暴言とも取れる記述である。大阪大学では、自由記述欄記入上の注意として、「人権侵害にあたる記述は、無効とし削除します。このアンケートは、授業改善のために行なうものであることを理解し、そのような記述をしないようお願いします」と Web ページに明記している (大阪大学, 2025)。

また、「この授業に対する自分の取組みから考えて、自分はこの授業を評価する資格がある」といった評価項目を含めている大学もある (たとえば、江戸川大学, 2025)。

3.2.3 学期途中でコメントの機会

多くの大学での授業評価の実施時期は学期末である。しかし、学期途中で授業に関するコメントをする機会があることを Web ページで明示している大学が見られた。静岡大学では、学期後半に実施する「授業アンケート」に加えて、毎回の授業で「コメントペーパー」を使って当日や過去の授業の振り返り、教員に対して授業の感想や改善点などを伝える機会を取り入れている。「教員はコメントペーパーに書かれた内容を読んで、その後の授業に反映するように心がけています」と Web ページに明記されている (静岡大学, 2025)。大阪大学においても、各授業の学生と教員、学生同士のコミュニケーションの機会が、授業支援システムで随時実施可能となっている (大阪大学, 2025)。

3.3 「どのように活用するか」の工夫

3.3.1 属性等の詳細情報の取得と分析

各大学で公開されている結果には、各評価項目の選択肢ごとの回答数や割合、リッカート尺度の平均値などが示されていることが多い。一方で、属性情報を取得して学修傾向分析などを行っている大学もある。

中央大学では、FD 推進委員会と教育力研究開発

機構の協働のもと、学部学生を対象とした授業評価の全学共通項目と学生の属性データを詳細に分析している。2022 年度以降は、成績評価、GPA、入学区分などの学生の属性による学修傾向分析や要因分析といったいくつかのテーマについて分析している (中央大学, 2025)。

属性情報として授業の履修動機を尋ねる項目を含めている大学もある。たとえば岩手大学では、選択肢は「必修科目だから／指定 (指導) されたから」「自分の興味のある言語だったから (英語以外の言語科目でのみ回答可)」「自分の専門と違う分野だったから」「先輩などからすすめられたから」「他に取りたい科目 (言語) がなかったから」「シラバスを読んで興味を持ったから」「友達が履修するから」「自分の専門に関係が深そうだから」「他の科目で人数制限を受けたから」「その他」となっている (岩手大学, 2025)。

国際基督教大学の「授業効果調査」では、評価項目ごとにコメントもできるようになっていて、必要に応じて意見を述べることができる (国際基督教大学, 2025)。

3.3.2 授業評価データの知見化

授業評価では、高等教育の課題やその解決策を把握するための豊富なデータが収集可能である。しかしながら、教員がそのデータにアクセスし研究に利用することは、データ管理など様々な理由から、難しくなっている。そのような中で、早稲田大学で授業評価を実施している大学総合研究センターの Web ページには、教育、授業等の質を改善することを目的として教員や各学部、研究科、センター等にフィードバックすることが記されているとともに、「同じく教育、授業等の質を改善することを目的として大学総合研究センターや各学部・研究科が回答結果を研究に活用することがあります」と明記されている (早稲田大学, 2025)。

4. 教学改善に資する授業評価にするには

4.1 授業評価の戦略的な設計

教学改善に資する授業評価にするためには、授業評価を戦略的に設計することが必須である。1つ目は、少なくとも教学 IR や FD 部門と協働や連携の上で実施する点である。教学マネジメントは、「大学がその教育目的を達成するために行う管理運営」（文部科学省、2020）であり、教学 IR および FD はその基盤とされている。大学全体の課題を把握、解決するには、入学者調査、卒業・修了者調査、学生生活実態調査などとともに設計、実施、分析、改善、活用される体制下で授業評価も行われる必要がある。

2つ目は、神戸大学（米谷、2010）のように、教学における課題点を把握するための評価項目と、課題解決に向けたエビデンスとなるデータを取るための評価項目を戦略的に入れていく点である。評価は、やってみたことがうまくいっているかを確認するために行うものである。問題ないと分かっていることを確認し続けても役には立たない。よって、毎年または数年に1回は評価項目を入れ替えることを、評価の設計に含めておくことが望ましいと考えられる。

3つ目は、完全に匿名ではなく回答者情報の紐付けができる形で授業評価を行う点である。前述の様々な調査から学生の学修行動や学修傾向を把握するには、個々の学生の情報を追う必要がある。どのような学生が学修や学生生活に適応できているのか、発生している課題の原因はどこにあるのかなどを見つけるには、属性データとの分析は不可欠である。

また、完全な匿名にしないことは、暴言の抑止力にもなりうる。フラストレーションと匿名性、物理的距離はオンライン上での攻撃性を促進する（ウォレス、2016 川浦他訳 2018）。「授業の最終回に、授業や教員に対する苦情を、匿名で、オンライン上に入力する」という状況では暴言が誘発されがちであることは、授業評価を設計する上で念頭においたほうが良いであろう。

4.2 総括的評価と形成的評価の併用

多くの大学で授業評価は学期末に実施されている。しかしそれでは、回答した学生に直接的な恩恵がないという指摘がある。一方で、頻度が高すぎれば学生が疲弊してしまうという問題もある。

確実に授業を改善し、学生の不便を解消するためには、毎回とは言わずとも「形成的評価」の機会があると良い。教員個人が学習管理システムのアンケート機能や「大福帳」「コメントシート」などを利用して、学生とコミュニケーションをとることは、（手間はかかるものの）よく行われている。組織的に何年かやってみて、教員が「これは良い」と思う仕組みであるなら、組織的な実施をやめても継続されるはずである。

大学に限らず業務は増やしがちだが、増えたら不要なものを減らすことも考えるべきである。兵庫県立大学は、学年末にその年度のすべての授業を1つのアンケートで振り返るという形式にシフトした。1つ1つの授業の振り返りはできないものの、教員が授業の際に気をつけると良い事柄についての情報は取得できる。それらをチェックリストにして学期の前半に教員が自分の授業について確認するようにしたり、学期の途中に2〜3問での授業評価をしたりといった補完的な仕組みでも授業改善はできると思われる。

木村（2021）は、授業評価において重要なことは、「そのコストゆえに、やってみてよかったと思える仕掛けであり、教員が積極的に授業評価に関する情報を見たくなるような授業評価のあり方を模索していくことが求められる」と指摘している。評価はインストラクションをより効果的で効率的で魅力的なものにしていくために必須なプロセスである。授業評価自体も魅力的な取り組みになるような設計が必要である。

5. 結論

本稿では、授業評価の変遷と近年の各大学での工夫、それを踏まえた教学改善のための方策について論じた。

- (1) 授業評価は大学に対する社会からの要請の変化によって、教授法の改善が求められたことによって始まった。
- (2) 学生の学修の振り返りの機会への変更、教学マネジメント組織による実施など、その大学にとってより有益な取り組みになるよう変更が進んでいる。
- (3) 授業評価を教学改善のための有用な情報とするには、教学 IR や FD 部門との協働や連携、評価項目の定期的な見直し、回答者情報の紐付けが可能な形でのデータ収集、形成的評価の併用など戦略的に設計する必要がある。

文献

- 天野 智水・南部 広孝 (2004). わが国の国立大学における学生による授業評価の展開 大学論集／広島大学高等教育研究開発センター編, 35, 229-243.
- Brandenburg, G. C., & Remmers, H. H. (1927). The Purdue Rating Scale for Instructors. *Educational Administration and Supervision*, 13, 399-406.
- 中央大学 (2025). FD・SD 活動授業アンケート 中央大学 Retrieved September 15, 2025, from <https://www.chuo-u.ac.jp/aboutus/efforts/fd/questionnaire/>
- 江戸川大学 (2025). 学生による授業評価アンケート 江戸川大学 Retrieved September 15, 2025, from <https://www.edogawa-u.ac.jp/zaigakusei/survey/index.html>
- 福岡工業大学 (2025). 教育開発推進機構 Retrieved September 12, 2025, from <https://oped.fit.ac.jp/effort/ir.html>
- 兵庫県立大学 (2025). 教学マネジメント Retrieved September 12, 2025, from <https://www.u-hyogo.ac.jp/about/teach-management/>
- 池 周一郎 (2014). 授業評価の意義とその背景の変動——授業評価の評価—— 高等教育開発センターフォーラム, 1, 31-63.
- 井下 理 (1993). 「学生による授業調査」制度の意義とあり方について——慶應湘南藤沢キャンパスの授業調査の経験から—— 一般教育学会誌, 15 (2), 50-51.
- 岩手大学 (2025). 教養教育専門委員会 岩手大学 教学マネジメントセンター Retrieved September 10, 2025, from <https://uec.iwate-u.ac.jp/kyoyo.html>
- 金沢大学 (2025). 教学マネジメントセンター Retrieved September 10, 2025, from https://tlc.w3.kanazawa-u.ac.jp/post_information/21405/
- 木村 拓也 (2021). 授業評価の活用事例 山田 礼子・木村 拓也 (編著) 学修成果の可視化と内部質保証——日本型 IR の課題—— (pp.160-176) 玉川大学出版部
- 絹川 正吉・原 一雄 (1985). 大学教員評価の視点 一般教育学会誌, 7 (2), 61-65.
- Kirkpatrick, D. L. (1959). Techniques for evaluating training programs. *Journal of the American Society of Training Directors*, 13, 21-26.
- Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating training programs* (3rd Ed.). Berrett-Koehler Publishers.
- 喜多村 和之 (1982). 日本の大学における教授法の軽視 ロンドン大学・大学教授法研究部 (著) 喜多村 和之・馬越 徹・東 曜子 (編訳) 大学教授法入門——大学教育の原理と方法—— (pp. 11-31) 玉川大学出版部
- 国際基督教大学 (2025). Center for Teaching and Learning Retrieved September 20, 2025, from <https://office.icu.ac.jp/ctl/survey/>
- 串本 剛 (2010). 授業アンケートは何を捉えようとしているのか 東北大学高等教育開発推進センター (編) 学生による授業評価の現在 (pp.127-141) 東北大学出版部
- ロンドン大学・大学教授法研究部 (著) 喜多村 和之・馬越 徹・東 曜子 (編訳) (1982). 大学教授法入門——大学教育の原理と方法—— 玉川大学出版部
- 松下 佳代 (2005). 学生のよる授業評価——現状と課題—— 京都大学高等教育叢書, 21, 203-208.

- 文部科学省 (2020). 教学マネジメント指針 Retrieved August 27, 2025, from https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1411360_00001.html
- 文部科学省 (2025). 大学における教育内容・方法の改善等について Retrieved September 10, 2025, from https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/005.htm
- 永原 和夫・菅原 良・松岡 審爾・池田 官司 (2011). 学生による授業評価に関する全国調査 北海道文教大学論集, (2), 157-172.
- 長崎大学 (2025). 受講ふり回り 長崎大学大学教育イノベーションセンター Retrieved September 10, 2025, from <https://www.innov.nagasaki-u.ac.jp/students/looking-back-on-the-course/>
- 織田 揮準 (1983). 学生による「教育心理学」授業評価 三重大学教育学部研究報告, (3), 21-34.
- 織田 揮準 (1991). 大福帳による授業改善の試み 三重大学教育学部研究紀要 教育科学, 42, 165-174.
- 大阪大学 (2025). 授業改善のためのアンケート 大阪大学全学教育推進機構 Retrieved September 10, 2025, from <https://www.celas.osaka-u.ac.jp/activities/survey-results/>
- 大塚 雄作 (2005). 学習コミュニティ形成に向けての授業評価の課題 溝上 慎一・藤田 哲也 (編) 心理学者, 大学教育への挑戦 (pp.1-37) ナカニシヤ出版
- 大山 泰宏 (2007). 授業評価の発想と歴史 山地 弘起 (編著) 高等教育シリーズ 140 授業評価活用ハンドブック (pp.11-30) 玉川大学出版部
- 立命館大学 (2014). Faculty Development Staff Report ——学生 FD スタッフ活動レポート 2014 —— 立命館大学教育開発推進機構
- 静岡大学 (2025). コメントペーパー 静岡大学大学教育センター Retrieved September 10, 2025, from <https://web.hedc.shizuoka.ac.jp/career-fd/comment-paper/>
- Smalzried, N. T., & Remmers, H. H. (1943). A factor analysis of the Purdue Rating Scale for Instructors. *Journal of Educational Psychology*, 34(6), 363-367.
- 高橋 靖直 (1984). 訳者序 マッキーチ, W. J. (著) 高橋 靖直 (訳) 大学教授法の実際 (pp.3-6) 玉川大学出版部
- 東北大学 (2025). 授業アンケート結果概要 全学教育 Retrieved September 10, 2025, from https://www2.he.tohoku.ac.jp/zengaku/zengaku_eq_g.html
- Wallace, P. (2016). *The Psychology of the Internet* (2nd ed.). Cambridge University Press. (ウォレス, P. 川浦 康至・和田 正人・堀 正 (訳) (2018). 新版 インターネットの心理学 NTT 出版)
- 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, (13), 73-87.
- 安岡 高志・高野 二郎・成嶋 弘・光沢 舜明 (1986). 学生による講義評価 一般教育学会誌, 8(1), 46-59.
- 米谷 淳 (2010). 大学教育改革と授業評価 東北大学高等教育開発推進センター (編) 学生による授業評価の現在 (pp.5-36) 東北大学出版会
- 早稲田大学 (2025). 学生授業アンケート 早稲田大学大学総合研究センター Retrieved September 12, 2025, from <https://www.waseda.jp/inst/ches/ctlt/faculty/evaluation/>