

学生による授業評価におけるクラスサイズの効果*

南 学

問 題

文部科学省の発表によると、現在、学生による授業評価（以下では、授業評価と略記）は、国内の約 83.6%の大学で導入されている（文部科学省高等教育局大学課大学改革推進室，2004）。この割合を見ると、授業評価はかなり普及したと判断してよいだろう。そうなると、大学教育における授業方法の改善は、授業評価を導入する段階から、授業評価をいかに活用していくかという次の段階に移ることになる。言い換えるならば、問われるものは教育活動の量や形式からその質や内容に移るといえる。考えられる活用の方向としては、教員個人における授業改善の指標、学科や学部単位などでの全体としての授業改善の指標、教員の教育面での業績評価の一指標などが挙げられる。

授業評価を、授業・教育の質を測定する指標として用いる場合、その比較が妥当であるかどうかという点を検討しなければならない。まず、上述したものうち、前二者の教員個人あるいは学科や学部単位などでの授業改善の指標は、いわゆる FD 活動の一環として、授業改善の成果を測るものとして用いられることになるだろう。このように、同一項目に基づく個人内比較や学科単位での経年比較には一定の妥当性があると思われる。それは、比較対象がほぼ同一であると考えられるからである。しかし、後者の教育業績評価の指標として扱われる場合にはそうではない。なぜなら、この場合、異なる科目・教員を対象とした授業間の授業評価を比較することになるからである。それぞれの授業は当該学部学科等の特性や教育環境、授業形態、担当科目数などの点で異なっ

ているので、これらの要因によってそれぞれの授業評価は異なる影響を受けている可能性が大きい。そうした影響について十分に解明されていない現状では、授業間での単純な比較は不平等をもたらし、ひいては授業評価そのものの信頼性を損なうものとなりかねない。

もっともこうした格差・不平等の問題は、研究活動業績面の比較をおこなう際にもある程度存在しているかもしれない。たとえば、多くの大学や学会等では、慣例的に論文・著作物の数量をもって研究活動業績を測るやり方が普及しているが、この指標はそれぞれの研究者の置かれた環境が異なることを考慮していない。また、論文の質や内容もあまり考慮されないことが多い。したがって、論文数のみをもって直ちにその研究者の研究能力を評価するということは十分に適切な方法とは言えない。

もちろん、研究環境は研究者が選択できる余地が一定程度あるので、研究能力を発揮できる環境を見つけることも広い意味での研究能力と考えることはできるかもしれない。しかし、教育活動においては、担当科目は大学全体や学部学科の事情によって決められる場合が多く、本人の裁量の範囲は小さい。そうした中で個々人の教育活動業績を評価しようとするならば、よりいっそうこうした外部要因の影響を考慮する必要があると思われる。安岡（1999）は、概して、一般教養科目に比べて、専門基礎科目の授業評価が低い傾向があることを示している。この傾向がどの大学でも存在するならば、たとえば一般教養科目である心理学概論と比べて専門基礎科目である心理学実験計画法のほうが授業評価が低いとしても、どこまでが科目の特性によるものでどこまでが教員本人の責に帰するものなのかを検討しなければいけない。したがって、授業評価を教育活動業績の評価として利用しようとするならば、こうした授業クラスごとの特性を考慮し、可能な限り修正を施した上で比較していかなければ、教員相互の納得は得られないだろう。

こうした授業評価に対して影響を及ぼす可能性がある科目特性には、上に挙

げたもの以外に、講義か演習か、必修科目か選択科目かなどさまざまなものがある。本研究では講義科目に限定し、受講生の人数、いわゆるクラスサイズを扱う。クラスサイズもやはり授業者の裁量の範囲は大きくなく、科目の位置づけによって決まることが多い。そして、講義形式でおこなわれる授業の場合、概して大人数クラスのほうが以下の理由から授業評価の観点で不利であると考えられるからである。

まず第1に、クラスサイズの問題は、授業の方法に対して大きな制約を与える。たとえば、数百名規模の大人数クラスの場合、いわゆるゼミ形式と同じように、学生との対話や討論による授業を展開していくことは困難である。また、大講義室で講義をおこなう場合には、学生の集中力を持続させるために視聴覚機器等を活用するなどの工夫がとくに必要となる。本来、教育方法は教育目標との関係で最適な方法を選択すべきであるのに、それ以外の制約によって選択可能な教育方法が制限されてしまうというのでは、そうでないクラスの授業評価と比べると不利であるといえるだろう。

第2に、いわゆる私語に対する対応などにおいても、一般的に大講義のほうが苦慮するはずである。さらには、受講生が多い方が出欠確認・採点作業などの労力もかかる。もし、こうした労力に加えて、授業評価においても負のクラスサイズ効果が存在するのであれば、小人数クラスのものと同じに授業評価を比較するのは、明らかに公正を欠くと言わざるを得ない。

そこで、本研究では、授業評価に影響を与える講義科目の特性としてクラスサイズを取り上げ、それが授業評価にどの程度の影響を与えるのかを実証的に検討する。また、クラスサイズに関する補正の方法を検討する。これは今後授業の質を適切に評価していくための方策の検討に資することを目的としている。

授業評価に対するクラスサイズの効果

初等中等教育におけるクラスサイズの効果については、Glass & Smith(1978)

が詳しく分析している。彼らは、メタ分析を用いて従来のクラスサイズに関する研究を再分析し、クラスサイズが小さくなるにつれて、学業成績が高くなっていくことを見出した。

高等教育においては、多様な科目があるため、一律に学業成績を比較することは難しいが、授業評価を通じて学生の満足度等を比較することは可能である。もし Glass & Smith (1978) の知見が高等教育においてもあてはまるのであれば、同様にクラスサイズが小さくなるにつれて授業評価が高くなることが予測される。藤井 (2001) は、工学部講義科目を対象として、クラスサイズが大きくなると総合評価の満足度 (5段階評価の4「そう思う」、5「強くそう思う」の比率) が低下する傾向を見出している。類似の結果は、北海道教育大学 (2003)、長崎大学教育改善実施委員会 (2003)、山口大学共通教育センター (2000)、平成13年度専修大学経営学部自己点検・評価実施委員会 (2002)、香川大学自己評価委員会 (2002) などでも見出されており、概してクラスサイズが大きくなるほど、授業評価が低くなるといえる。

ただし、北海道大学 (2002)、藤井 (2001) は、200名までのクラスではクラスサイズが大きくなるほど評価が低下していくが、200名以上のクラスでは持ち直していることを報告している。また、名古屋商科大学 (2003) ではクラスサイズにともなう明確かつ単調な変化は常には見出せないが、200名以上のクラスでは授業評価が高まる傾向も見られる。このように、一定数より大きなクラスでは逆に授業評価が高まる結果も報告されている。ただし、高い授業評価を受けるクラスに人気が集まるという解釈もありうるので、因果関係を結論づけるにはより慎重な分析が求められる。また、菊池 (2002) は、受講生数 (回答数) と総合評価得点および「感想なし割合」の間にほとんど相関はないという結果を見出している。

以上の知見から、概してクラスサイズが大きくなるほど授業評価が低くなるという傾向があることは結論づけることができると思われる。ただし、それがどの程度の強さであるかという点があまり明確には示されていない。もし授業

評価を単なる評価として済ませるのではなく処遇にも用いようとするのであれば、クラスサイズの効果がどの程度の強さになるのかという点を求めておく必要があるだろう。

この点についても公開されているものとしては、長崎大学教育改善実施委員会(2003)に、クラスサイズにともなう「総合的にみて、この授業は自分にとって価値があった」という設問に対する「強くそう思う」と答えた割合の変化について示してある。相関係数は -0.318 である。しかし、効果そのものの大きさに相当する回帰係数については示されていない。また、藤井(2001)がクラスサイズと総合評価の満足度の散布図を示し、回帰直線を算出している。この図を元に回帰係数を目算すると、クラスサイズを横軸とした場合、およそ.0032となる。すなわち、100名のクラスでは平均して0.32の低下が見られるというものである。これらの知見は貴重なものではあるが、いわゆる国立大学での知見と私立大学のそれが同じであるとは限らない。実際、上述の長崎大学教育改善実施委員会(2003)では100名以下のクラスが大半を占めるのに対し、私立大学では300名を超えるクラスも比較的多い。また、藤井(2001)は工学部のデータを示しているが、いわゆる私立文系では異なるデータとなることも十分考えられる。そこで、本研究では、中規模の文系私立大学におけるデータにもとづいて、授業評価におけるクラスサイズの効果の程度を検討することを目的とする。

方 法

調査対象・期間 調査対象は、松山大学2002年度後期に開講された講義科目のうち、公式の授業評価を実施した292クラスである。全体のクラスサイズの平均は61.8、最小値は3、最大値は316であった(ここでのクラスサイズは、履修登録上の人数ではなく、授業評価に参加した学生の数である)。調査期間は、2002年度12月初旬から1月上旬にかけてである。

調査方法 調査は、無記名でおこなわれ、担当教員自身が配布回収をおこなっ

た。質問紙には Table 1 に示す 14 の質問項目が提示され、被調査者はそれぞれ 5～6 個の選択肢のなかから 1 つを選び、別紙のマークシートにマークしていく形式で回答するよう求められた。

結 果

以下では、被調査者の属性を尋ねる問 1・2 は分析から除外し、授業に関する質問項目の問 3～14 を分析対象とした。各問の回答に対し、基本的に「そう思う」を 5、「だいたいそう思う」を 4、「どちらとも言えない」を 3、「あまりそう思わない」を 2、「そう思わない」を 1 とみなし、それぞれの回答人数をもとに加重平均値を算出した。なお、問 10 の「教科書は効果的に使用されていましたか」に関しては、「指定されていない」という選択肢もあったが、加重平均値の算出においては用いていない。また、問 11 の「授業を進めるペースは適切でしたか」に関しては、「速すぎる」、「やや速い」、「ちょうど良い」、「やや遅い」、「遅すぎる」という選択肢が用いられていた（上と同様に 5～1 を割り当てて加重平均値を算出した）。

科目別のクラスサイズ効果

Figure 1-a~1 に、問 3～14 それぞれの回答について、クラスサイズと授業評価平均値の散布図を示し、あわせて線形の回帰直線およびその式を示した。次に、クラスを言語科目と一般講義科目に分け、それぞれについて同様の分析結果を示した。Figure 2-a~1 では言語科目について、Figure 3-a~1 では講義科目について示した。言語科目はいわゆる語学の習得を目的としたクラスで、88 クラスあり、クラスサイズの平均は 26.4、最小値は 5、最大値は 91 であった。講義科目はその他のクラスで、204 クラスあり、クラスサイズの平均は 144、最小値は 3、最大値は 316 であった。

ほとんどの回帰係数は負であり、負のクラスサイズ効果が見出された。概して講義科目の回帰係数の絶対値は小さく、言語科目の絶対値のそれは大きくな

Table 1 授業評価アンケートの質問項目

	選 択 肢					
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Q1 あなたの学年次	1年次	2年次	3年次	4年次	5年次以上 及びその他	
Q2 あなたの所属学部学科	経済	経営	人文英語	人文社会	法	その他
Q3 あなたはこの科目にどの程度出席しましたか。	90%以上	70%以上	50%以上	30%以上	30%未満	
Q4 あなたはこの科目の授業をまじめに受講しましたか。	そう思う	だいたい そう思う	どちらとも 言えない	あまりそう 思わない	そう思わ ない	
Q5 授業内容は、講義案内や初回授業で示された主題や目的に十分に沿っていましたか。	そう思う	だいたい そう思う	どちらとも 言えない	あまりそう 思わない	そう思わ ない	
Q6 授業内容は、体系的に理解出来るように構成されていましたか。	そう思う	だいたい そう思う	どちらとも 言えない	あまりそう 思わない	そう思わ ない	
Q7 板書やプリント等の補助資料は、授業の理解を助けるよう工夫されていましたか。	そう思う	だいたい そう思う	どちらとも 言えない	あまりそう 思わない	そう思わ ない	
Q8 教員の話し方は明瞭でしたか。	そう思う	だいたい そう思う	どちらとも 言えない	あまりそう 思わない	そう思わ ない	
Q9 教員は、理解しやすい授業を行う努力をしていましたか。	そう思う	だいたい そう思う	どちらとも 言えない	あまりそう 思わない	そう思わ ない	
Q10 教科書は効果的に使用されていましたか。	そう思う	だいたい そう思う	どちらとも 言えない	あまりそう 思わない	そう思わ ない	指定されて いなかった
Q11 授業を進めるペースは適切でしたか。	速すぎる	やや速い	ちょうど良 い	やや遅い	遅すぎる	
Q12 私語・携帯電話などへの教員の対処は適切でしたか。	そう思う	だいたい そう思う	どちらとも 言えない	あまりそう 思わない	そう思わ ない	
Q13 この授業によって知識の獲得、興味・関心の増大など、自分にとって得るものがありましたか。	そう思う	だいたい そう思う	どちらとも 言えない	あまりそう 思わない	そう思わ ない	
Q14 授業は、全体として満足できるものでしたか。	そう思う	だいたい そう思う	どちらとも 言えない	あまりそう 思わない	そう思わ ない	

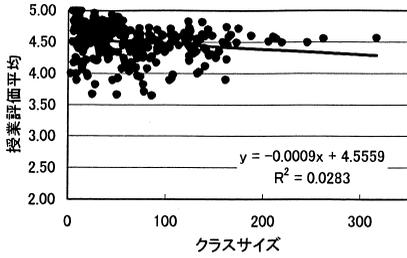


Figure 1-a クラスサイズと授業評価 (Q03 出席率)

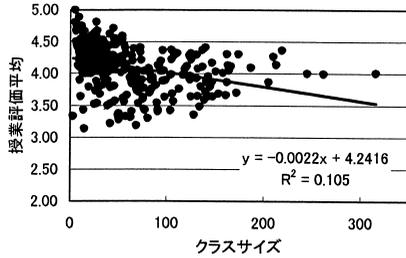


Figure 1-b クラスサイズと授業評価 (Q04 受講態度)

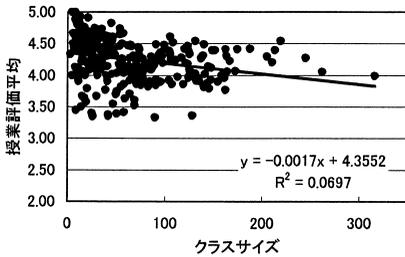


Figure 1-c クラスサイズと授業評価 (Q05 テーマ)

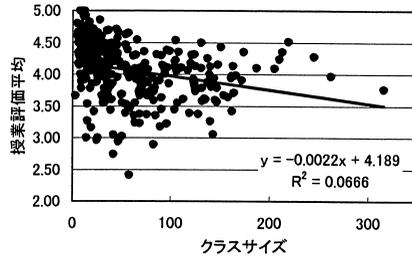


Figure 1-d クラスサイズと授業評価 (Q06 構成)

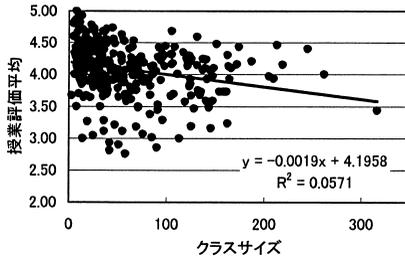


Figure 1-e クラスサイズと授業評価 (Q07 補助資料)

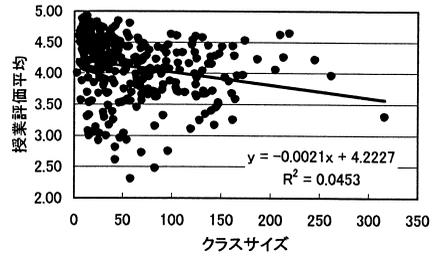


Figure 1-f クラスサイズと授業評価 (Q08 話し方)

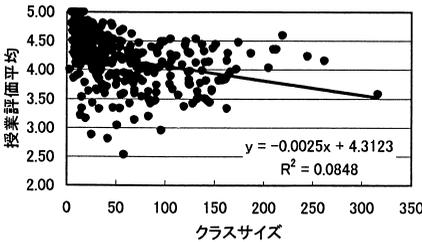


Figure 1-g クラスサイズと授業評価 (Q09 理解への努力)

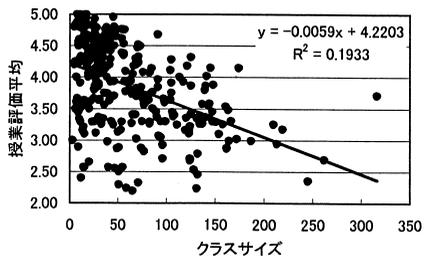


Figure 1-h クラスサイズと授業評価 (Q10 教科書)

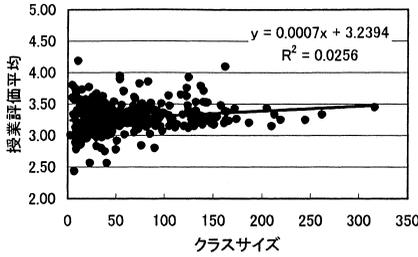


Figure 1-i クラスサイズと授業評価(Q11 進捗)

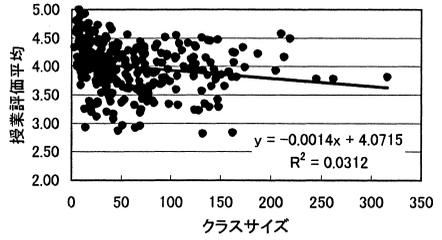


Figure 1-j クラスサイズと授業評価(Q12 私語への対処)

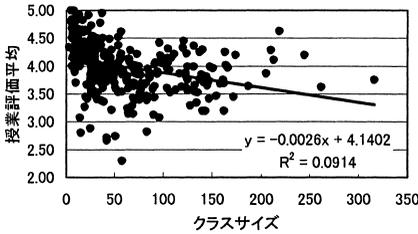


Figure 1-k クラスサイズと授業評価(Q13 知識・興味の拡大)

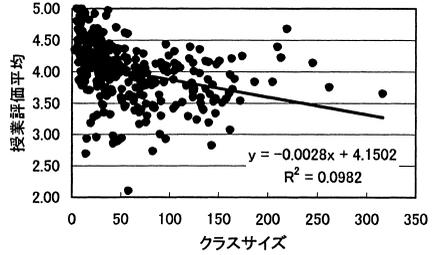


Figure 1-l クラスサイズと授業評価(Q14 満足度)

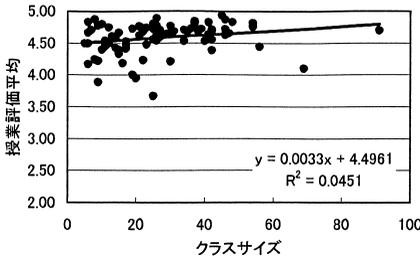


Figure 2-a クラスサイズと授業評価(Q03 出席率)

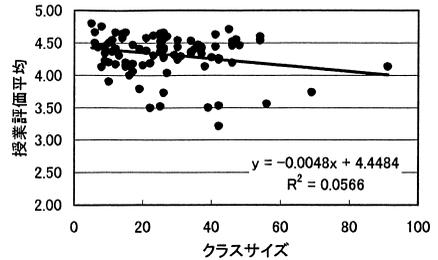


Figure 2-b クラスサイズと授業評価(Q04 受講態度)

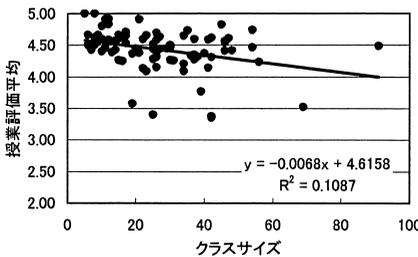


Figure 2-c クラスサイズと授業評価(Q05 テーマ)

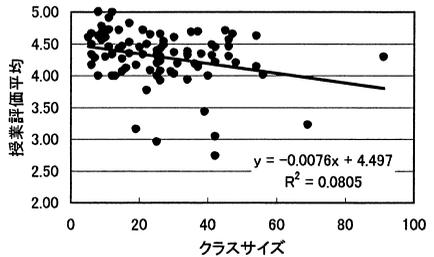


Figure 2-d クラスサイズと授業評価(Q06 構成)

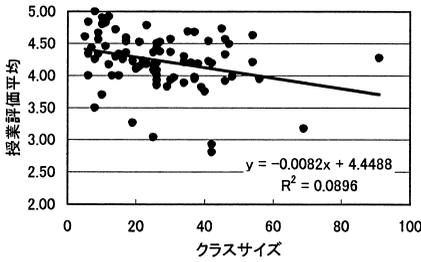


Figure 2-e クラスサイズと授業評価(Q07 補助資料)

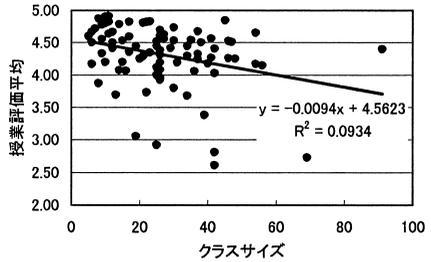


Figure 2-f クラスサイズと授業評価(Q08 話し方)

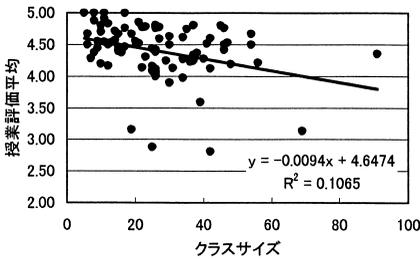


Figure 2-g クラスサイズと授業評価(Q09 理解への努力)

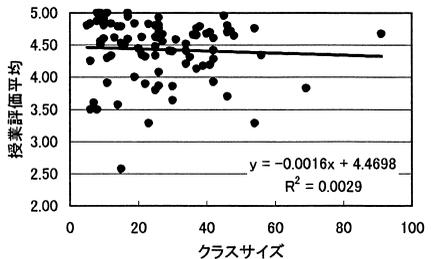


Figure 2-h クラスサイズと授業評価(Q10 教科書)

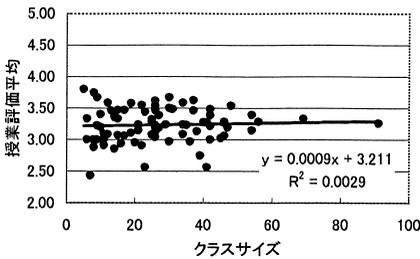


Figure 2-i クラスサイズと授業評価(Q11 進度)

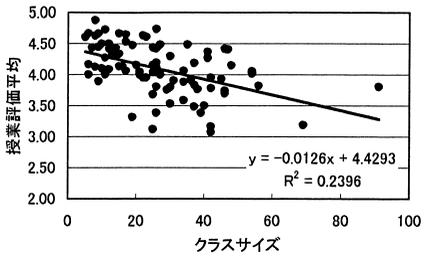


Figure 2-j クラスサイズと授業評価(Q12 私語への対処)

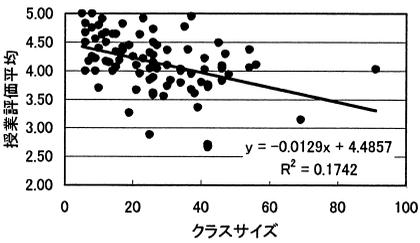


Figure 2-k クラスサイズと授業評価(Q13 知識・興味の拡大)

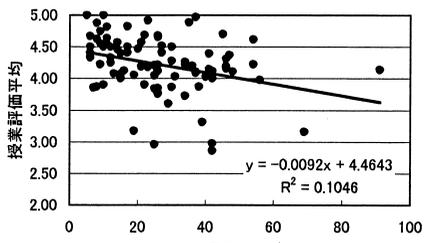


Figure 2-l クラスサイズと授業評価(Q14 満足度)

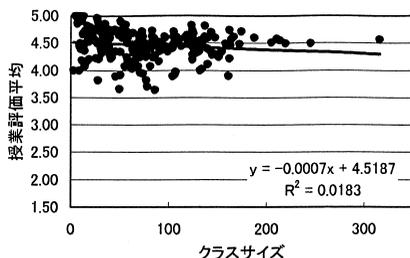


Figure 3-a クラスサイズと授業評価 (Q03 出席率)

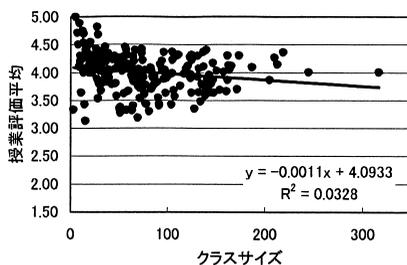


Figure 3-b クラスサイズと授業評価 (Q04 受講態度)

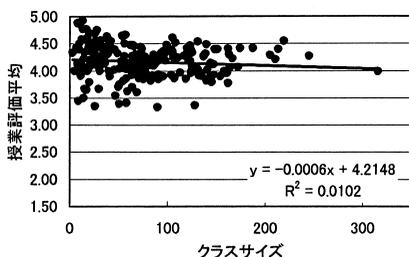


Figure 3-c クラスサイズと授業評価 (Q05 テーマ)

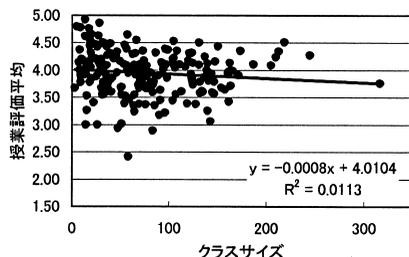


Figure 3-d クラスサイズと授業評価 (Q06 構成)

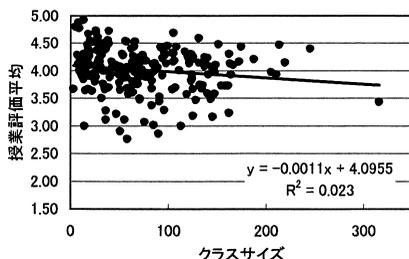


Figure 3-e クラスサイズと授業評価 (Q07 補助資料)

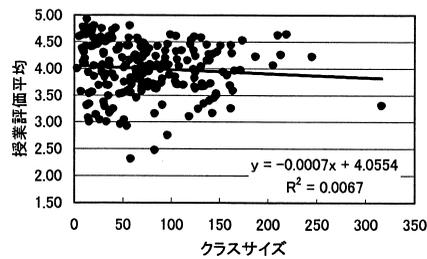


Figure 3-f クラスサイズと授業評価 (Q08 話し方)

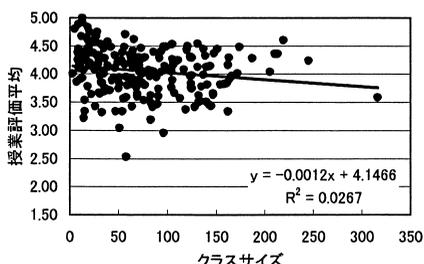


Figure 3-g クラスサイズと授業評価 (Q09 理解への努力)

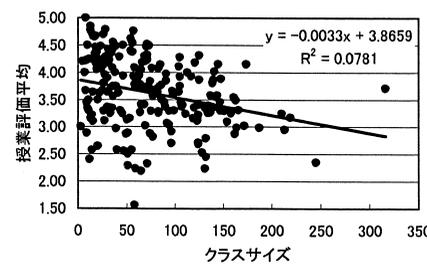


Figure 3-h クラスサイズと授業評価 (Q10 教科書)

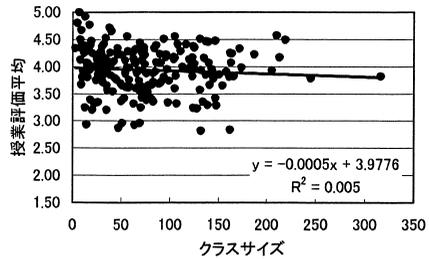
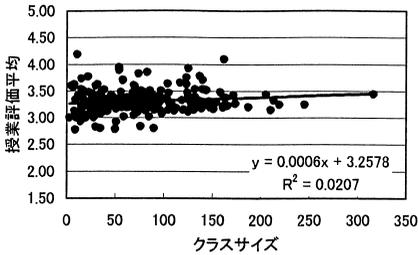


Figure 3-i クラスサイズと授業評価(Q11 進捗) Figure 3-j クラスサイズと授業評価(Q12 私語への対処)

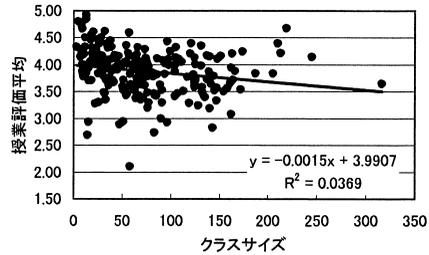
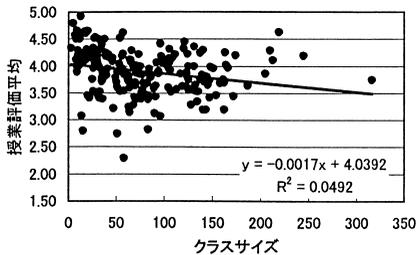


Figure 3-k クラスサイズと授業評価(Q13 知識・興味の拡大) Figure 3-l クラスサイズと授業評価(Q14 満足度)

る傾向も見出された。また、問 12, 13 に関する Figure 1-j, k, Figure 2-j, k, Figure 3-j, k, では、どの科目群でも他の項目と比べると回帰係数が大きくなる傾向が見られた。 R^2 値に関しても回帰係数とほぼ同様の傾向が見られた。

ただし、問 10 に関する Figure 1-h, Figure 2-h, Figure 3-h では、全体の回帰係数の絶対値が一番大きくなり、言語科目で一番小さくなっていった。また、問 11 に関する Figure 1-i, Figure 2-i, Figure 3-i を除きすべての図の回帰直線が右下がりになり、授業評価に関しては負のクラスサイズ効果が見られることが明らかとなった。よって、問 10 と問 11 については他の質問項目とは異なる回答傾向が見出されているので、以下の分析では除くこととする。

R^2 値が小さいことに関して、外れ値が大きく影響している可能性があるため、クラスサイズと授業評価に関してそれぞれ全体平均から 3 SD 以上離れているもの（クラスサイズでは 4 クラス、授業評価では 5 クラス）を削除して再度上と同様の分析をおこなったが、必ずしも R^2 値がとくに改善されるという

ことは見られなかった。また、教職科目は免許教科別に開講されることが多く比較的少人数授業が多い一方で、担当者には現職教員経験者などいわゆる「授業が上手な」教員が多いことも考えられ、これが負のクラスサイズ効果をもたらしている可能性もある。そこで、これらの科目についても同様に除き分析をおこなったが、ここでもとくに R^2 値が高まるということにはなかった。

小人数科目と大人数科目別のクラスサイズ効果

次に、クラスサイズの中央値（44）を基準に、小人数科目と大人数科目に分け、クラスサイズの効果について検討した（小人数の平均 22.8，大人数の平均 100.8）。なお、以下では、科目ごとに問 4～問 9，問 12～14 の評定平均値を求め、分析に用いた（Figure 4 -a, b）。Figure 4 -a, b から、小人数科目では -0.0121 の回帰係数が導出されたのに対し、大人数科目では $.0002$ であった。 R^2 値の点からも小人数科目では $.1212$ と比較的大きい値であったのに対し、大人数では $.0008$ とかなり小さいものとなった。このことから、クラスサイズの効果はとくに小人数科目において大きな影響があることが見出された。

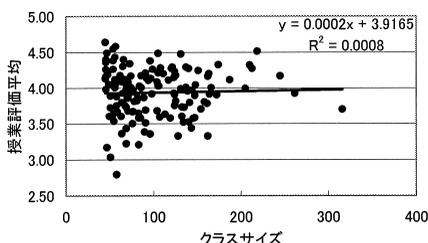
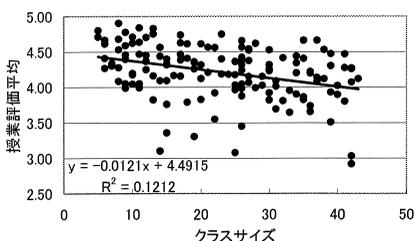


Figure 4 -a クラスサイズと授業評価の関係(中央値以下) Figure 4 -b クラスサイズと授業評価の関係(中央値以上)

個人内でのクラスサイズ効果

次に、複数科目を担当している教員のクラス間での授業評価を検討した。全 292 クラスは 162 名の教員が担当しており、そのうち 71 名が 2 つ以上のクラスを担当している。もし、クラスサイズが特定の効果をもたらすのであれば、

個人内においても見出されるはずである。この71名それぞれに関してクラスサイズと授業評価の回帰直線を求めたところ、正の値になった者は29名、負の値になったものは42名であった。2項検定によってこうした結果が得られる確率を求めたところ、.029であり、5%水準で有意であった。

回答率

最後に、各クラスに関して、履修申込者に占める回答数の割合を算出し、これを回答率とし、授業評価との関連を分析した (Figure 5)。Figure 5 から、回答率が高まるにつれ授業評価が高まることが示された。この傾向は全体としてだけではなく、個々の質問項目においても見られた傾向である。

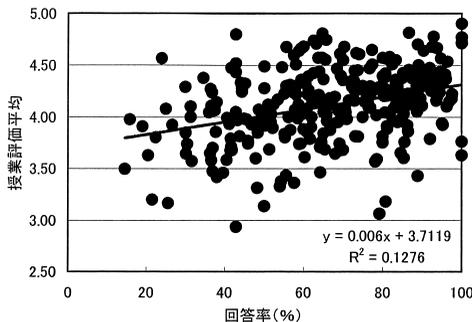


Figure 5 回答率とクラスサイズ

考 察

Figure 1 -a~1, Figure 2 -a~1, Figure 3 -a~1から、負のクラスサイズ効果が安定的に見出されることが示された。この結果は、先行研究 (Glass & Smith, 1978; 藤井, 2001; 北海道教育大学, 2003; 長崎大学教育改善実施委員会, 2003; 山口大学共通教育センター, 2000; 平成13年度専修大学経営学部自己点検・評価実施委員会, 2002; 香川大学自己評価委員会, 2002) と一致するものである。本研究で示されたクラスサイズ効果の大きさは、 -0.002 前後であり、非

常に小さいようにも見えるが、これは10名のクラスと110名のクラスを比べると、授業評価において-0.2の違いが出るということであり、410名のクラスだとその違いは-0.8となる。授業評価が実質的に3.5から5.0の間にそのほとんどが分布するということを考えると、この違いは無視できないほど大きなものであるといえる。ただし、クラスサイズによる説明力を表す R^2 値はもっとも高いものでも.19しかなく、あまり大きいとはいえない。したがって、科目間のおかれた状況を揃える公平性を満たすためには、このほかの要因についても検討される必要があるだろう。

クラスサイズ効果が他の質問項目と異なっていたのは、問10~13であった。概して言語科目の回帰係数と R^2 値が大きくなる中で、問10では、講義科目やそれを含めた全体においてより大きくなっていった。これは、問10は教科書の使用に関する質問項目であり、クラスサイズが大きくなる講義科目で教科書を使用しないなどの場合が多くなることを反映していると思われる。また、「指定されていなかった」という選択肢も用意されていたが、これの選択率が高い場合に「そう思わない」という回答も多くなっており、教科書が効果的に活用されていない場合、一意の選択肢に収束しなかったことも原因の1つと考えられる。問11は、授業の進度に関する質問項目であり、授業評価平均が3.0に近づくほど「ちょうど良い」ということを意味するため、5.0に近づくほど良い意味をもつ他の項目の回答行動が異なると考えられる。

また、問12、13では、言語科目において回帰係数も R^2 値も大きくなっており、とくにクラスサイズ効果が大きいものであった。問12の「私語などへの対処」や問13の「知識・興味の拡大」は、他の質問項目に比べてとくに教員とのコミュニケーションの程度が大きく関わってくるものであり、クラスサイズの影響が大きくなったと考えられる。小人数科目における結果 (Figure 4-a) も考慮するならば、とくに小人数科目においては、少しの人数の増加も授業方法の選択において大きな制約となり、その教員が発揮できる最大の教育効果を制限するものといえるだろう。この仮説を拡張するならば、大人数科目ではそ

うした制約がさらに大きくなるのが負のクラスサイズ効果をもたらしていると説明できる。

小人数科目と大人数科目に分け、それぞれについてクラスサイズ効果を検討したところ、小人数科目で比較的強く安定した効果が見出されたのに対し、大人数科目では小さな効果しか得られなかった (Figure 4-a, b)。この結果をそのまま受け取るならば、全科目を対象にクラスサイズの補正をおこなうよりも、中央値などを基準として小人数科目と大人数科目に分け、小人数科目にのみクラスサイズの補正をおこなうという手続きのほうがより精緻に補正ができると考えられる。しかし、大人数科目ではクラスサイズ効果はほとんど見られないから補正は不要であるという考えも再考の余地があるだろう。なぜなら、大人数科目の授業負担は小人数科目よりも圧倒的に大きく、また、一度に大勢の学生の「面倒を見ている」ということからすると、大学にとって貢献度も高いと考えられるからである。クラスサイズに基づく補正は、そもそも授業評価を科目間で比較する際に生じる不公平感をなくすことを目的としているので、こうした観点に立つならば、多少過剰な補正をおこなうことも必要であるかもしれない。

Figure 5 から、回答率が高いほど授業評価が高くなることを見出された。この結果は、授業評価が高くなるようなよい授業には学生も比較的良好に出席するためであると考えられる。従来の大学では出席欠席は学生の自主性に任せるという風潮が高かったのに対し、近年では、出席管理をおこなうなど丁寧で責任をもった指導をおこなおうという大学が増えてきている。このことの是非はともかく、学生がきちんと出席する授業がそうでない授業よりもよいという考えは広がりつつあると思われる。大人数科目で高い出席率を維持させることは、魅力ある授業の内容や方法を用意するためにより多くの努力や労力を必要とするという点を考えると、クラスサイズ効果を補正することは、こうした教員の労力を少しでも適正に評価する方向に向かうものといえよう。

本研究では、授業評価における負のクラスサイズ効果について検討し、多くの項目で負の効果が見られることを見出した。とくに小人数科目でその効果が強いこと、問 12, 13 のような教員と学生とのコミュニケーションに関わる質問項目でその効果が強いことを見出された。この結果は、負のクラスサイズ効果はクラスサイズの増大に伴う授業方法の選択における制約と個々の学生との関係の希薄化が引き起こすものであるという解釈を導くものであるといえる。

ただし、クラスサイズ効果の説明力を表す R^2 値はあまり大きいとはいえないことも本研究から見出された。このことはこのほかの要因によるクラス間の変動が大きく、クラスサイズだけでは十分な説明力がないことを示している。たとえば、教師に対する好感度と授業に対する好感度の関係（松本，1996）、学生の性別と授業評価の関係（榊原，1993；松田・三宅・谷村・小嶋，1999）、学生の成績と授業評価の関係（榊原，1993；松田ら，1999；安岡・吉川・高野・峯崎・成嶋・光澤・道下・香取，1990）など、評価者である学生の側の要因によっても授業評価は異なってくるのが明らかにされている。また、南（2003a）は授業評価に一定の信頼性と妥当性があることを示す一方で、南（2003b）は、単位の認定／不認定を仮想的に操作することによっても授業評価に大きな差が生じることを示している。今後は、これらの要因についても具体的な効果の大きさを検討し、その補正方法等を見出していく必要があると思われる。

本研究は、いわゆる教育業績の評価を担当科目数など単なる物量的な指標の評価に終始するのではなく、授業の質や学生の満足度などいわば教育の質的な側面の評価にも踏み込む際に生じる、公平性の担保に関わる問題を検討した。ただし、クラスサイズの補正は現状を追認した上でのやむを得ない措置であることは忘れてはならないだろう。いうまでもなく、教育効果を高めていくという点からすれば、クラスサイズを小さくしていくことが目指すべき目標のはずである。

引用文献

- Glass, G. V. & Smith, M. L. (1978) *Meta-Analysis of Research on the Relationships of Class Size and Achievement*. University of Colorado.
- 香川大学自己評価委員会 (2002) 平成13年度学生による授業評価報告書
<http://www.kagawa-u.ac.jp/univ/tenken-hyouka/H13jugyohyouka.pdf>
- 菊池 聡 (2002) 信州大学「学生による授業評価」プロジェクトの再評価 信州大学教育システム研究開発センター紀要, 8, 19-33.
- 長崎大学教育改善実施委員会 (2003) 長崎大学平成14年度「学生による授業評価」結果について
http://www.nagasaki-u.ac.jp/plan/jug_hyoka/jug_hyoka2002.html
- 名古屋商科大学 (2003) 授業調査結果
http://notes.nucba.ac.jp:8090/notes_apli/JTkekka2.nsf/index
- 藤井 亀 (2001) 授業評価アンケート調査の解析について 日本私立大学連盟(編)大学の教育・授業の未来像 東海大学出版会, pp.107-117.
- 平成13年度専修大学経営学部自己点検・評価実施委員会 (2002) 専修大学経営学部平成13年度学生による授業評価報告書
<http://www.senshu-u.ac.jp/School/keiei/ja/pub/Committee/SelfEval/>
- 北海道教育大学 (2003) 平成14年度授業の改善を目指して—学生による授業評価—
http://www.hokkyodai.ac.jp/intro/intro_3/selfcheck/h_14/index.htm
- 北海道大学 (2003) 平成14年度点検・評価報告書
<http://www.hokudai.ac.jp/bureau/tenken/H14-hokoku/H14-Dai1bu.pdf>
- 松田文子・三宅幹子・谷村 亮・小嶋佳子 (1999) 学生による授業評価と自己評価, 授業選択態度, 及び成績の関係—教職必修科目「生徒指導論」の場合—広島大学教育学部紀要第一部(心理学) 48, 121-130.
- 松本恒之 (1996) 大学生による授業評価の信頼性に関する一考察 東洋大学文学部紀要 教育学科・教職課程編, 22, 75-182.
- 南 学 (2003a) 学生による授業評価の信頼性に関する検討 松山大学論集, 14, 1-13.
- 南 学 (2003b) 単位の認定・不認定の予告が学生による授業評価に及ぼす影響 大学教育学会誌, 25, 68-74.
- 文部科学省高等教育局大学課大学改革推進室 (2004) 大学における教育内容等の改革状況について 報道発表(平成16年3月23日)
- 榊原禎宏 (1993) 学生による授業評価の特質と授業改善の課題—大学での授業評価の構造に関する一考察— 山梨大学教育学部研究報告, 44, 204-211.
- 安岡高志・吉川政夫・高野二郎・峯崎俊哉・成嶋 弘・光澤舜明・道下忠行・香取草之助 (1990) 学生による講義評価—成績と講義評価の関係—東海大学紀要 教育研究所教育工

学部門, 3, 49-52.

山口大学共通教育センター (2000) 共通教育学生授業評価(アンケート)の結果について センターニュース夏号, 1

<http://web.cc.yamaguchi-u.ac.jp/~cge/news-3-hyoka.htm>

※ この研究は、平成 15 年度松山大学教育研究助成を受けている。