

研究報告

授業アンケートを活用した授業満足度の規定要因の分析

Analysis of Prescriptive Factors of Class's Satisfaction Using Class Questionnaires

数実 浩佑 Kazumi Kosuke
宝塚大学東京メディア芸術学部

[和文抄録]

本稿は、2022年度に実施した宝塚大学東京メディア芸術学部の授業アンケートを用いて、学生の授業満足度がどのような要因によって影響を受けるかについて分析を行う。まず調査の概要と、授業アンケートの単純集計結果をまとめた後、授業満足度が、授業を身についた力と友人や後輩にそのすすめたい気持ちとどの程度関連しているかを確認する。そのうえで、授業満足度の規定要因について分析する。主な知見として、基礎礎科目、外国語科目、専門科目（講義）と比べて、専門科目（演習）がもっとも授業満足度が高いこと、授業の難易度は難しくても簡単すぎても満足度にマイナスの影響をもつこと、「教員の熱意」など教員の授業の取り組みが授業満足度に影響を与えていることなどが明らかとなった。また授業の要因よりも、学生の要因の方が授業満足度に与える影響は強い可能性が明らかとなった。以上の知見を踏まえたうえで、授業改善に向けた示唆について述べた。

キーワード：授業アンケート、授業満足度、重回帰分析、IR

I はじめに

内部質保証の推進に向けて、多くの大学で授業評価が行われている。文部科学省による「令和3年度の大学における教育内容等の改革状況について」によれば、学生による授業評価を実施した大学は、国公立全体で769大学（約99%）となっており、ほとんどすべての大学で授業評価が行われていることがわかる（文部科学省、2023）。

一方で、授業評価は何のために行われるのか、どのように活用していくかについては、依然として課題が残っている（橋本、2015;木村、2021）。これに関して橋本智也は、内部質保証と授業アンケートの関係について、1) 内部質保証のための体制整備が求められていること、2)

授業アンケートは内部質保証を進める1つの方法であること、3) 授業アンケートは実施率が高いものの十分に活用されていないことの3点を指摘したうえで、「授業アンケートは外部からの評価に対する義務の履行という点が重視されて形だけの実施になっている（松谷ほか、2005）との指摘があるように、教育改善サイクルの始点として十分に活用するためには課題が多く、活用方法が模索されている状況にある」（橋本、2015、p.5）と述べる。

それでは、授業評価はどのように活用することができるだろうか。田口（2007）によれば、授業評価の機能として、①意識改革の起爆剤、②授業改善の指針、③コミュニケーションのツール（「学生と教員間」、「教員間」を含む）、④教育業績を示す根拠データ（「すぐれた授業

者を評価する」、「自らの教育業績を示す」を含む)、⑤アカウントビリティ、という5つの機能があげられている。本稿ではこの5つの機能のうち、②授業改善の指針に着目したい。すなわち、教員評価の目的ではなく、授業改善に資するための授業評価の活用について検討したい。

具体的には、授業満足度を取り上げ、それがどのような要因によって影響を受けるかを分析する。もちろん、学生にとって満足度の高い授業が本当に望ましい授業であるとは限らず、授業満足度は授業評価のためのあくまでひとつの指標でしかない。しかし、学生による授業満足度の実態を把握し、それがいかなる要因に左右されるかを明らかにすることは、授業改善を進めるうえでのひとつの有効なアプローチであることは間違いない。

授業に対する総合的な満足度が高まることで、授業内容の理解度が増す(星野・牟田, 2003)という先行研究の知見を踏まえれば、高い授業満足度は学生の学習の促進につながる可能性も示唆される(鈴木, 2008)。また、授業満足度がいかなる要因によって影響を受けるか、すなわち授業満足度の規定要因について、授業アンケートの分析を行った研究は活発に行われている(星野・牟田, 2003; 星野・牟田, 2005; 鈴木, 2008; 見館ほか, 2008; 松島・尾崎, 2021など)。

こうした先行研究の知見を参照するのは有益であるが、その知見を一般化することには慎重でなければならない。なぜなら、個々の大学の文脈によって(たとえば専門分野、授業カリキュラム、学生の関心・意欲や学力レベルなど)、どのような要因が授業満足度を高めるかは当然違ってくると考えられるからである。特に、自らの大学の教学改善に活かしたいという実践的な問題関心に基づくならば、他大学の分析結果を参照するのみではなく、自らの大学における授業アンケートを分析し、授業満足度の規定要因を探ることが不可欠である。

そこで本稿では、宝塚大学東京メディア芸術学部が実施した授業アンケートに基づき、授業満足度等の実態を把握したうえで、授業満足度の規定要因を検討していく。そのうえで、授業改善に活かすための示唆について考察する。

II 調査の概要

2022年度前期授業アンケートを2022年7月25日～8月26日、2022年度後期授業アンケートを2023年1月16日～1月28日の期間に、オンラインのアンケートフォーム(MS Forms)に回答する形式で実施した。宝塚大学東京メディア芸術学部のすべての授業(「卒業研究Ⅰ・Ⅱ」を除く)において、上記の期間の授業中もしくは授業時間外に実施している。

アンケートの回答には、学籍番号の記入を求めているが、氏名の入力はず、回答内容が成績をはじめとする評価に影響することはないこと、「全体集計に際しては、すべて統計的に処理され、個人が特定されることはないこと」を学生に伝えたいと、回答を依頼した。

前期の有効回答数は1,953(回収率46.7%)、後期の有効回答数は1,481(回収率39.3%)であった。

III 授業アンケートの単純集計結果

まず授業アンケートの単純集計結果について示したい。1) 授業への意欲と予習・復習、2) 授業の難易度・進捗スピード・課題の量、3) 教員の授業の取り組み、4) 授業を通して身についた力、5) 授業満足度の5つの項目に分けて結果を示していく。

1. 授業への意欲と予習・復習

図1には、a) 授業への意欲(「あなたは、事前の準備や復習等を含め、この授業に意欲的に取り組んでいると思いますか」と)とb) 授業の予習・復習に要した時間(「あなたは、この授業の予習・復習を1週間平均でどのくらいし

ていますか）」の集計結果を示している。図をみると、8割を超える学生が、授業への意欲について肯定的に回答していることがわかる。一方で、授業の予習・復習についてみると、「2時間以上」は全体の12.9%であり、「30分未満」（28.6%）、「全くしなかった」（10.1%）という学生も一定数いることがわかる。

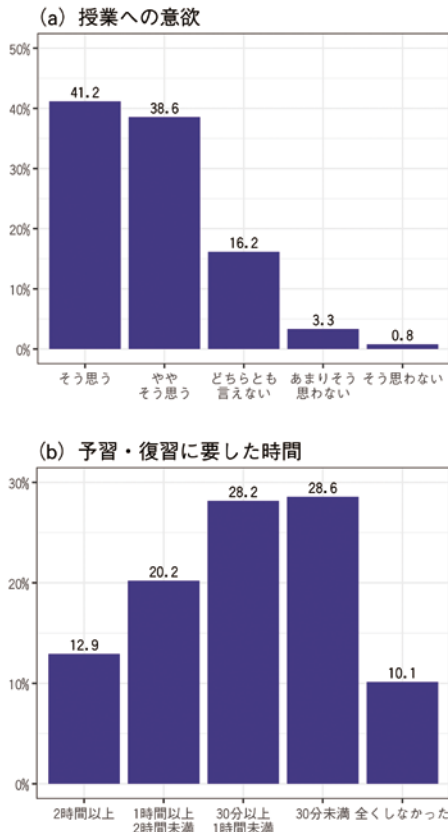


図1 授業への意欲と予習・復習

2. 授業の難易度・進捗スピード・課題の量

図2には、a) 授業の難易度（「あなたにとって、この授業の難易度はどの程度でしたか」）、b) 授業の進捗スピード（「この授業の進め方のペースは、どのように感じられましたか」）、c) 課題の量（「この授業の課題の量は、どのように感じられましたか」）の集計結果を示している。図をみると、授業の進捗スピードと課題の量は、「適切だった」と答える学生が8割を

超えている一方で、授業の難易度は、「適切だった」の割合が6割程度となっている。「やや難しかった」が23.6%、「難しかった」が7.1%と、授業の難易度が高いという方向に分布が偏っていることがわかる。

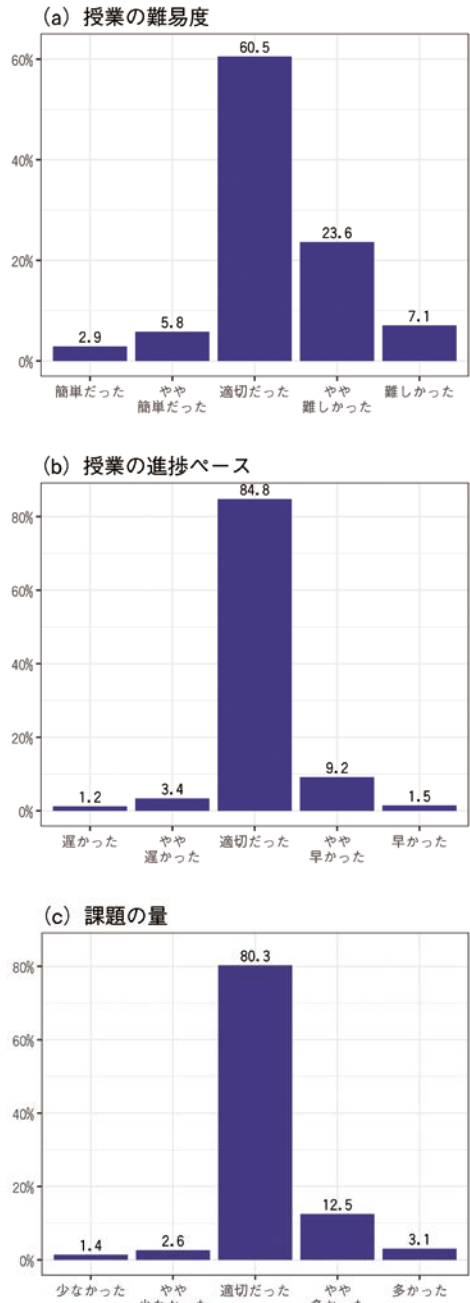


図2 授業の難易度等

3. 授業の進め方に対する意見

図3には、「教員は授業方法や配布・掲示資料など工夫していた」「教員は熱意を持って授業を行っていた」を含む8項目について、授業の進め方について5件法（「そう思う」～「そう思わない」）で回答を求めた結果である。「そう思う」「ややそう思う」という肯定的な回答が大半を占めていることがわかるが、「この授業では、自ら進んで調べ学習をする機会があった」「この授業では、グループ作業やディスカッションの機会があった」というアクティブ・ラーニングに関する項目は、授業によってそれを利用するかしないかが分かれるため、「そう思う」の割合は相対的に低くなっている。

4. 授業を通して身についた力

図4には、「自分で主体的に行動する力」「自分の考えを表現し、他者に発信する力」を含む8項目について、授業を通して身についた力について5件法（「身についた」～「身につか

なかった」）で回答を求めた結果である。項目は、「身についた」の割合が高い順に並べている。またここに示す項目の一部は、宝塚大学東京メディア芸術学部のディプロマポリシーに基づいて作成している。

「身についた」「やや身についた」という肯定的な回答が多くを占めていることがわかるが、「コミュニケーションする力」「社会のために積極的に行動し、貢献する力」が、他の項目に比べて、やや低い値を示している。

5. 授業満足度

図5には「この授業で学んだ内容は、将来役に立つと思った」「この授業に出るのが楽しみだった」「全体として、この授業を受けて満足した」について、5件法（「そう思う」～「そう思わない」）で回答を求めた結果である。「そう思う」「ややそう思う」の回答割合が高く、全体的にいて、多くの学生が授業に満足している様子がうかがえる。

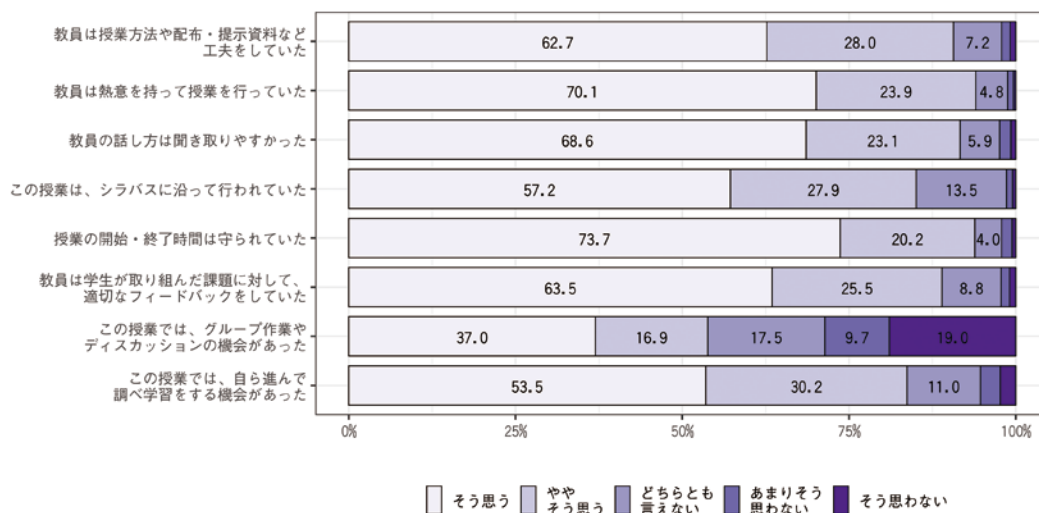


図3 授業の進め方に対する意見

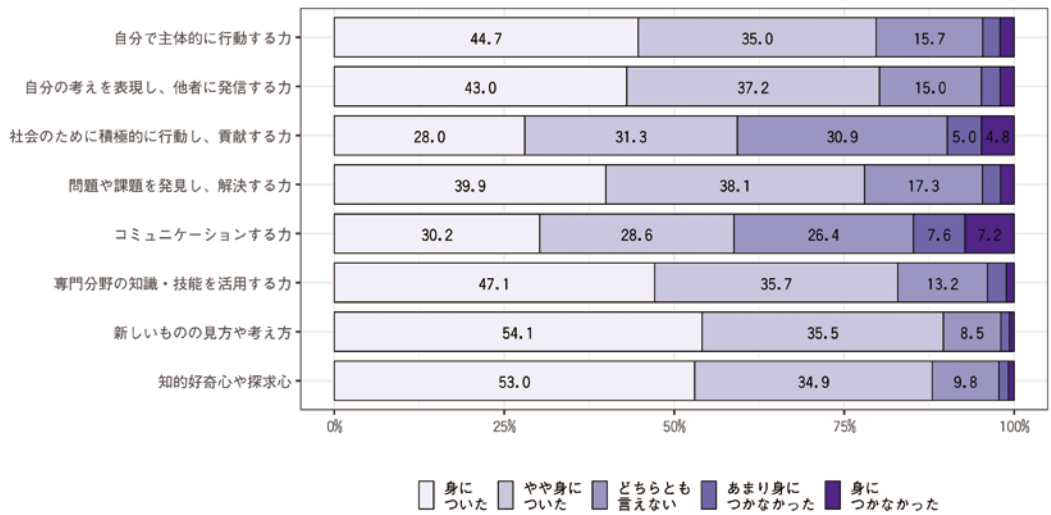


図4 身についた力

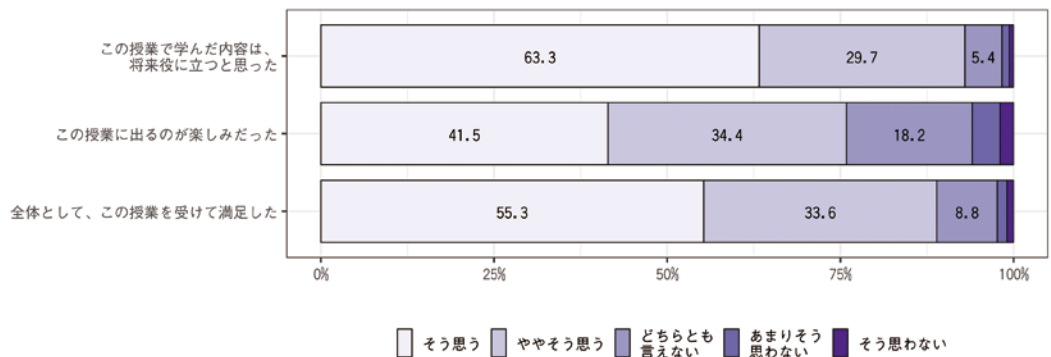


図5 授業満足度

次節以降は、授業満足度の指標として、図5に示す3項目を合成したものをを用いる。すなわち、「そう思う」=5点～「そう思わない」=1点として、3項目の得点を単純加算した連続変数（最大値：15～最小値3）を授業満足度の指標として分析していく。

図6には、「あなたは、この授業を友人や後輩にすすめたいと思いますか」という質問に対

する回答結果をまとめたものである。回答は0～10の11段階評価で、10の数値に近づくほど、「ぜひすすめたい」と考えていることを表す。分布のピークは最大値の「10」（24.2%）にきており、「7」以上の回答が8割近くを占めていることから、図5の結果と同様に、多くの学生が授業に満足している傾向がうかがえる。

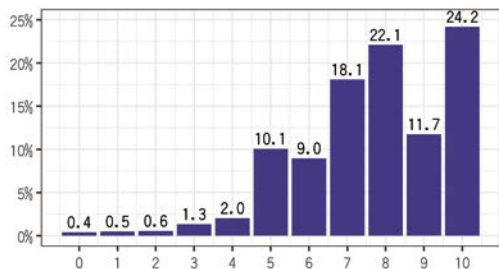


図6 友人・後輩にすすめたい気持ち

IV 授業満足度と身についた力・すすめたい気持ちとの関連

次節からは、授業満足度がどのような要因によって影響を受けるかについて分析を行っていくが、その前に、授業満足度が高いことは、身についた力や友人や後輩にすすめたい気持ちとどの程度関連するのかを確認しておきたい。

図7には、授業満足度×身についた力の散布図を、図8には授業満足度×すすめたい気持ちの散布図を示している。図中には、回帰直線を加えている。図をみると、授業満足度は、身についた力とも、進めたい気持ちとも正の相関をもっていることがわかる。すなわち、授業満足度が高い学生は身についた力も高く、友人や後輩にその授業をすすめたいという気持ちも高いということである。なお授業満足度×身についた力の相関係数は0.71、授業満足度×すすめたい気持ちの相関係数は0.66であった。なお身についたスキルの得点は図4に示す、次の8項目を元に作成している。①自分で主体的に行動する力、②自分の考えを表現し、他者に発信する力、③社会のために積極的に行動し貢献する力、④問題や課題を発見し、解決する力、⑤コミュニケーションする力、⑥専門分野の知識・技能を活用する力、⑦新しいものの見方や考え方、⑧知的的好奇心や探求心。

次節からは、授業満足度に着目した分析を進めていくが、授業満足度が高いことは、身についた力やすすめたい気持ちにもプラスの影響

があるということを踏まえたうえで、分析結果を解釈されたい。

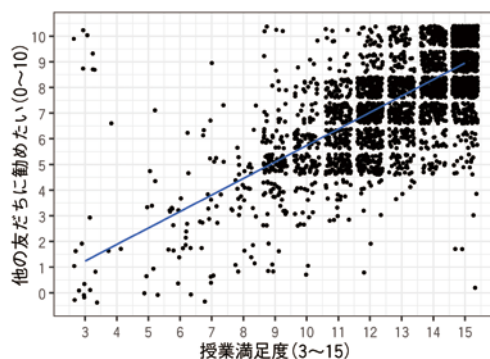


図7 授業満足度×すすめたい気持ちの相関係数

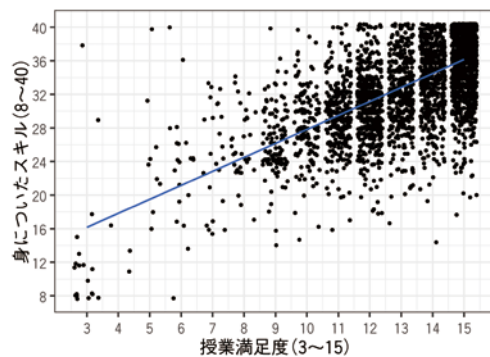


図8 授業満足度×身についたスキルの相関係数

V 授業満足度の規定要因の分析

続けて、授業満足度がどのような要因に規定されるかについて分析を行う。ここでは、1) 授業の進め方×満足度の相関係数、2) 授業形態×オンライン×満足度の平均値の比較、3) 重回帰分析の3つの観点から分析を行う。

1. 教員による授業の取り組み×満足度の相関係数

図9には授業の進め方に関する8つの項目と授業満足度の相関係数を示している。もっとも関連が強いのは、「教員は熱意を持って授業を行っていた」の0.601である。その他の項目も、0.4~0.5程度の相関係数を示しており、授

業満足度と授業の進め方には一定の関連がみられることが確認できる。一方で、「この授業では、グループ作業やディスカッションの機会があった」については、0.249と低めの値となっている。

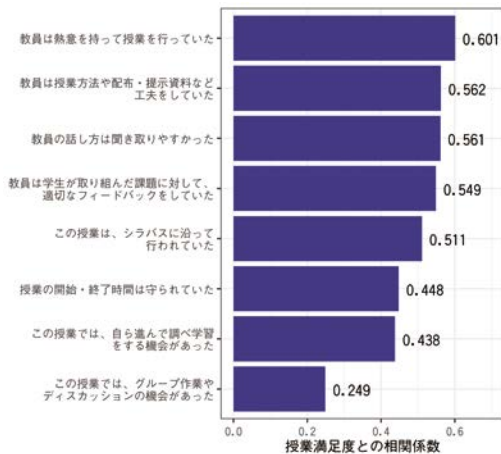


図9 授業の取り組み×授業満足度の相関

2. 科目分類×授業形態×満足度の平均値の比較

図10には、科目分類——基礎科目、外国語科目、専門科目（講義）、専門科目（演習）の4分類——と授業形態——対面授業とオンライン授業——のグループごとに、授業満足度の平均値を示した結果を表している。図をみると、専門科目（演習）のオンライン授業（14.4ポイント）、基礎科目の対面授業（13.8ポイント）、専門科目（演習）の対面授業（13.4ポイント）といったあたりの授業満足度が高くなっていることがわかる。ただし、専門科目（演習）のオンライン授業は14ケース、基礎科目の対面授業は30ケースと、ケース数が少ないため、その点に留意されたい。

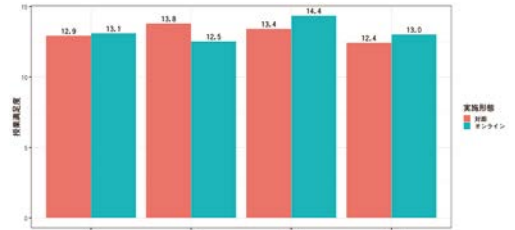


図10 科目分類×授業形態×授業満足度

3. 重回帰分析

1) では教員による授業の取り組み、2) では科目分類と授業形態に着目して、授業満足度の違いを確認してきた。ここでは、これらの変数を同時に考慮するとともに、学生の意欲や授業の難易度といった複数の要因を踏まえたうえで、授業満足度の規定要因について検討する。分析手法には、授業満足度を従属変数とする重回帰分析を行う。

表1には重回帰分析の結果を示す。まず結果の読み方について説明する。科目分類の項目で、専門科目（演習）の非標準化回帰係数(B)の値は0.637となっている。これは、参照(ref.)としている「基礎科目」に比べて、専門科目（演習）は授業満足度が0.637ポイント高いことを示す。その他の「ref.」の表記がある項目についても、同様である。

「学生の意欲」や「教員の授業の取り組み」の項目は、「ref.」の表記がない。これらの項目は、連続変数として重回帰分析に投入している。たとえば、「授業への意欲」の項目は、非標準化回帰係数(B)が0.478となっているが、これは、授業への意欲が1ポイント上がると（具体的にいえば、「あなたは、事前の準備や復習等を含め、この授業に意欲的に取り組んでいると思いますか」という質問の回答が「ややそう思う」→「そう思う」、「あまりそう思わない」→「どちらとも言えない」のように、意欲の選択肢が1段階高くなると）、授業満足度が0.478高くなることを意味している。

Bの数値の横につく「*」の記号は、統計的

に有意な数値かどうかを表すものである。「***」の場合0.1%水準で有意、「**」の場合、1%水準で有意、「*」の場合、5%水準で有意を示す。空欄になっている項目は有意ではない、つまり、その項目に変化があっても、授業満足度に影響がないことを意味する。大雑把に言えば、「*」の記号がついており、正の値になっていれば、その項目は授業満足度にプラスの影響があること、負の値になっていれば、授業満足度にマイナスの影響があること、「*」記号がついていなければ、授業満足度に影響がないと判断すればよい。

もう一点、表の一番右側には、標準化回帰係数 (β) の値を示している。この数値は、「どの項目がより授業満足度に与える影響が大きいか」について知りたいときに参照すればよい。この値が大きいくほど、授業満足度に大きな影響を与えると解釈できる。

それでは結果についてみていこう。まず科目分類については、専門科目（演習）の授業がその他の科目分類の授業に比べて授業満足度が高いことがわかる ($\beta=0.144$, 0.1%水準で有意)。それ以外の科目分類については、有意な値を示す項目はなく、授業満足度に違いがないことが確認できる。

授業形態については、対面よりもオンラインの方が高いことがわかる ($\beta=0.055$, 0.1%水準で有意)。

学生の意欲については、授業への意欲 ($\beta=0.192$, 0.1%水準で有意)、予習・復習にかけた時間 ($\beta=0.039$, 1%水準で有意) とともに授業満足度にプラスの影響を与えていることが確認できる。両者を比べると、その影響は授業への意欲の方が高い。

授業の難易度は、「適切だった」に比べて「難しかった」 ($\beta=-0.087$, 0.1%水準で有意)、「簡単だった」 ($\beta=-0.020$, 10%水準で有意) とともにマイナスの影響を与えていることがわかる。特に「難しかった」と回答する場合、授業満足度は大きく低下することがわかる。

授業の進め方は、「適切だった」に比べて「速かった」 ($\beta=-0.033$, 1%水準で有意)、「遅かった」 ($\beta=-0.027$, 5%水準で有意) とともにマイナスの影響を与えていることがわかる。その影響の強さは同じ程度である。

課題の量は、「適切だった」に比べて「多かった」 ($\beta=-0.099$, 0.1%水準で有意) という場合、マイナスの影響となっている一方で、「少なかった」 ($\beta=0.044$, 0.1%水準で有意) という場合、プラスの影響となっている。課題の量が多いほど、授業満足度に関しては低くなる傾向にあることが読み取れる。

教員の授業の取り組みについては、もっとも影響力が大きいのは、「教員は熱意をもって授業を行っていた」 ($\beta=0.193$, 0.1%水準で有意) の項目である。続いて、「教員は授業方法や配布・提示資料などを工夫していた」 ($\beta=0.143$, 0.1%水準で有意)、「教員は学生が取り組んだ課題に対して、適切なフィードバックをしていた」 ($\beta=0.133$, 0.1%水準で有意) といった項目が高い効果をもつことがわかる。

Ⅵ 授業別・学生別の学生満足度の平均とばらつき

本稿の最後の分析として、授業別・学生別の学生満足度の平均とばらつきに関するデータを示したい。まず授業別の授業満足度の平均とばらつきについてみていこう。その結果を図11に示す。この図は、授業ごとに授業満足度の平均をとり（全248ケース）、平均の高い授業順に並べたグラフである。黒のプロットが平均で、上下に伸びている棒は標準偏差（ばらつき）を示す。たとえば、20人受けている授業があれば、授業満足度の平均が12点だとしても、個別の学生をみれば、15点の人もいれば、9点の人もいる。そのばらつきが大きいくほど、上下に伸びている棒の長さは長くなる。

図をみると、全体的な傾向として、左側に位置する平均満足度が高い授業はばらつきが

表 1 重回帰分析

		B	S.E.	β
(ref. 基礎科目)				
科目分類	外国語科目	0.048	0.100	0.007
	専門科目（講義）	-0.043	0.080	-0.010
	専門科目（演習）	0.637 ***	0.100	0.144
(ref. 対面)				
授業形態	オンライン	0.241 ***	0.069	0.055
(ref. 対面)				
学生の意欲	授業への意欲	0.478 ***	0.033	0.192
	予習・復習にかけた時間	0.071 **	0.023	0.039
(ref. 適切だった)				
授業の難易度	難しかった	-0.406 ***	0.059	-0.087
	簡単だった	-0.152 +	0.091	-0.020
(ref. 適切だった)				
授業の進捗 スピード	速かった	-0.228 **	0.088	-0.033
	遅かった	-0.281 *	0.122	-0.027
(ref. 適切だった)				
課題の量	多かった	-0.584 ***	0.074	-0.099
	少なかった	0.482 ***	0.127	0.044
(ref. 適切だった)				
教員の授業 の取り組み	教員は熱意を持って授業を行っていた	0.639 ***	0.055	0.193
	教員は授業方法や配布・提示資料 など工夫をしていた	0.405 ***	0.043	0.143
	教員は学生が取り組んだ課題に対して、 適切なフィードバックをしていた	0.366 ***	0.040	0.133
	教員の話し方は聞き取りやすかった	0.280 ***	0.046	0.097
	シラバスに沿って行われていた	0.240 ***	0.038	0.088
	この授業では、自ら進んで 調べ学習をする機会があった	0.189 ***	0.032	0.083
	授業の開始・終了時間は守られていた	0.114 **	0.044	0.036
	この授業では、グループ作業や ディスカッションの機会があった	-0.020	0.018	-0.014
	切片	0.717 **	0.223	—

(N = 3,401, R2 = 0.591, *** p < 0.001, ** p < 0.01, * p < 0.05, + p < 0.10)

小さい一方で、右側に位置する、平均満足度が低い授業はばらつきが大きいことがわかる。このことは、満足度が高い授業は、だいたい多くの人が高い満足度を示しているが、満足度が低い授業は、低い人もいれば高い人もおり、差が大きいことを意味している。

また平均満足度は左から右へなだらかに下がっているが、後半は急激なカーブを描いて下がっている。このことは、数は少ないが、満足

度が他に比べて低い授業が存在することを意味している。

同様に、学生別の授業満足度の平均とばらつきをまとめたのが図12である。図には、学生ごとに授業満足度の平均をとり（全427ケース）、平均の高い学生順に並べたグラフを表している。グラフの読み方は先ほどのグラフと同様で、黒のプロットが平均で、上下に伸びている棒は標準偏差（ばらつき）を示す。たとえば、

10個の授業を受けている学生は、平均の満足度が12点だとしても、満足した（15点をつけた）という授業もあれば、あまり満足しなかった（9点をつけた）という授業もある。そのばらつきが大きいほど、上下に伸びている棒の長さは長くなる。

図をみると、平均満足度が高い学生はばらつきが小さく、平均満足度が低い学生はばらつきが大きいことがわかる。満足度が高い学生は、だいたい多くの授業に高い満足度を示しているが、満足度が低い学生は、低い授業もあれば高い授業もあり、差が大きい。

また平均満足度は左から右へなだらかに下がっているが、後半は急激なカーブを描いて下がっている。数は少ないが、満足度が他に比べて低い学生が存在する。

授業別のグラフ（図11）と学生別のグラフ（図12）は、類似した傾向を読み取ることができるが、違いもある。学生別のグラフでは、授業満足度の平均値はだいたい5～15の範囲に収まっている。一方で、授業別のグラフでは、授業満足度の平均値はだいたい10～15の範囲に収

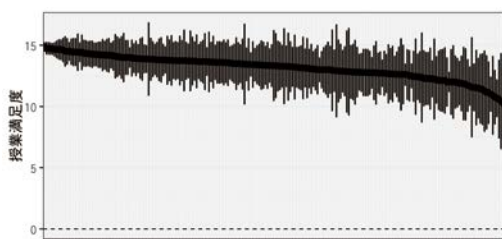


図11 授業別の授業満足度の平均と標準偏差

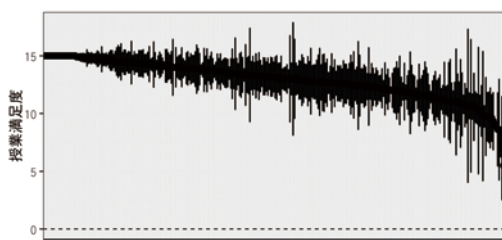


図12 学生別の授業満足度の平均と標準偏差

まっている。このことから授業満足度は、授業ごとのばらつきよりも、学生ごとのばらつきが大きいこと、つまり、アンケート回答者による個人差が大きいことを意味している。

Ⅶ まとめ

本稿は、宝塚大学東京メディア芸術学部の2022年度に行われた授業アンケートを用いて、学生の授業満足度を中心に検討を行ってきた。授業満足度に関する3つの項目「この授業で学んだ内容は、将来役に立つと思った」「この授業に出るのが楽しみだった」「全体として、この授業を受けて満足した」はそれぞれ、「そう思う」「ややそう思う」という肯定的な回答が全体の8～9割程度を占めており、本学の学生による授業満足度は総じて高いことがうかがえる。一方で、授業改善を図っていくためには、こうした授業満足度はどのような要因に影響を受けているか、その規定要因を探っていくことが求められる。

このような問題意識のもと、授業満足度の規定要因について重回帰分析を行ったところ、以下のようなことが明らかになった。

- ① 基礎科目、外国語科目、専門科目（講義）、専門科目（演習）という区分で比べると専門科目（演習）がもっとも授業満足度が高い。
- ② 対面授業とオンライン授業を比べると、オンライン授業の方が授業満足度が高い。
- ③ 授業への意欲が高く、予習・復習にかけた時間が長い学生ほど、授業満足度が高い。
- ④ 授業の難易度は、難しくても、簡単でも、授業満足度を下げる効果をもつ。特に、「難しかった」が授業満足度の低下に与える影響は大きい。
- ⑤ 授業の進め方は、速くても、遅くても、授業満足度を下げる効果をもつ。
- ⑥ 課題の量が多くなるほど、授業満足度は低

下する。逆に、課題の量が少ないほど授業満足度は高くなる。

- ⑦ 教員の授業の取り組みは、多くの項目が授業満足度にプラスの効果をもつ。特に、「教員は熱意をもって授業を行っていた」「教員は授業方法や配布・提示資料など工夫をしていた」「教員は学生が取り組んだ課題に対して、適切なフィードバックをしていた」といった項目が授業満足度に与える効果は大きい。

もっとも、以上の知見をどのように授業改善に生かしていくかは検討の余地がある。たとえば、対面授業よりもオンライン授業の方が満足度が高いという結果から、現在対面で行っている授業をオンライン授業に切り替えるべきだとするのは適切ではないだろう。というのも、ある授業を対面にするか、オンラインにするかに振り分けるのはランダムに決めているわけではないからである（オンラインによる効果が高いというよりは、オンラインで行っている授業は満足度が高いと解釈するにとどめるのがよい）。

また課題の量は多いほど、その授業の満足度が下がるという結果になったが、この結果から課題の量を減らすべきと判断するのがよいとは限らない。むしろ、たとえ授業満足度が下がることになったとしても、学生の予習・復習の時間を確保し、学びの質を高めるために一定の課題の量を確保することは重要だろう。多くの課題を課すことは学生への負担になるということを念頭に入れながらも、予習・復習をすることの重要性や課題の意義などを丁寧に説明したうえで、適切な量の課題を確保していくことが求められる。

他方で、③授業の難易度、④授業の進捗スピード、⑦教員の授業の取り組みに関する結果は解釈しやすいものだろう。返却された授業アンケートの結果を教員が確認するとき、授業の難易度が難しい／簡単となっていること、

進捗スピードが速い／遅いとなっていること、授業の取り組みで「熱意がみられない」「授業方法や配布・提示資料に工夫が少ない」というような反応があれば、授業改善の余地があると捉えることで、学生の授業満足度を高めていくことが求められるだろう。

最後に、授業満足度に対する要因について、授業側の要因と学生側の要因について述べる。今回の重回帰分析では、学生側の要因として②学生の意欲を取り上げ、授業への意欲と予習・復習にかけた時間はどちらも有意な影響を与えていることを確認した。またⅥ節において、授業別・学生別の授業満足度の平均を確認したところ、学生別にみた方が、授業満足度の平均にはばらつきがみられることがわかった。この結果は、授業間の満足度格差よりも、学生間の満足度格差が大きいということの意味しているが、この点を踏まえると、授業の改善をいかに進めるかという視点だけではなく、授業に満足できていない学生にどのように支援するか、どのような授業が有効かといった視点をもつことも大切だといえるだろう。今後は、授業の要因から授業満足度を考察していくのみならず、学生側の要因からも検討していくことが求められる。

<参考文献>

- 橋本智也（2015）：授業アンケートを教育改善サイクルに活用する——回答率を向上させ、学生から建設的な意見を得るための工夫，大学評価とIR，4，3-17.
- 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，日本教育工学論文，27（Suppl.），213-16.
- 星野敦子・牟田博光（2005）：大学の授業における諸要因の相互作用と授業満足度の因果関係，日本教育工学論文誌，29（4），463-73.
- 木村拓也（2021）：授業評価の活用事例」山田

礼子・木村拓也編，学習成果の可視化と内部
質保証——日本型IRの課題，玉川大学出版
部。

松島るみ・尾崎仁美（2021）：大学生のオンラ
イン授業に関する評価と自己調整学習方略
および学習者特性との関連，日本教育工学論
文誌，45（Suppl.），5-8.

松谷満・平井松午・佐竹昌之・桑折範彦（2005）：
全学共通教育の現状と課題：学生による授業
評価アンケート調査の分析から，大学教育研
究ジャーナル，2，13-25.

見館好隆・永井正洋・北澤武・上野淳（2008）：
大学生の学習意欲，大学生生活の満足度を規
定する要因について，日本教育工学論文誌，
32（2），189-96.

文部科学省（2023）：令和3年度の大学におけ
る教育内容等の改革状況について（概要）
（[https://www.mext.go.jp/content/20230908-
mxt_daigakuc01-000031526_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20230908-mxt_daigakuc01-000031526_1.pdf)）（最終閲
覧日 2024年1月6日）。

鈴木郁生（2008）：大学生における授業満足度
の規定因，八戸大学紀要，37，53-66.

田口真奈（2007）：授業評価の諸機能，山地弘
起編，授業評価ハンドブック，玉川大学出版
会部，31-51.