

令和6年度

# 教育改善向上（FD）年報 vol.10

## 【原著】

通信課程における非同期型遠隔授業の学修スケジュールと理解度の関係

大橋 恵

## 【実践報告】

教員相互授業参観における参観者コメントのフィードバックの取り組み  
—ExcelとGoogle Apps Scriptを用いたフィードバックの簡略化—

大内 善広・小谷 博子

## 【実践報告】

地域の親子向け音楽イベントに参加した学生の学びと意識変容  
—足立区生涯学習センター主催「学びっこフェスタ2024」における  
企画実践体験から—

高地 誠子

## 【実践報告】

「教養」としての人文地理学の実践

岡本 龍治

## 【FD委員会企画】

C-learningで実施した授業評価アンケートに関する総括

大内 善広・森下 一成





東京未来大学  
教育改善向上（FD）年報  
vol.10

2025年（令和7年）3月

# 東京未来大学教育改善向上（FD）年報 Vol.10

## 目次

### 【原著】

通信課程における非同期型遠隔授業の学修スケジュールと理解度の関係

大橋 恵 (1)

### 【実践報告】

教員相互授業参観における参観者コメントのフィードバックの取り組み  
—ExcelとGoogle Apps Scriptを用いたフィードバックの簡略化—

大内 善広・小谷 博子 (12)

地域の親子向け音楽イベントに参加した学生の学びと意識変容  
—足立区生涯学習センター主催「学びっこフェスタ2024」における  
企画実践体験から—

高地 誠子 (21)

「教養」としての人文地理学の実践

岡本 龍治 (30)

### 【FD委員会企画】

C-learningで実施した授業評価アンケートに関する総括

大内 善広・森下 一成 (41)

## 通信課程における非同期型遠隔授業の学修スケジュールと理解度の関係

大橋 恵  
(東京未来大学)

A Study on the Relationship Between Learning Schedules and Comprehension  
in Asynchronous Distance Learning for Correspondence Course.

OHASHI Megumi, M.  
(Tokyo Future University)

### 要 約

本研究は、2022年度と2023年度に本学通信課程においてある非同期型遠隔授業（メディア科目）を受講し、単位修得試験まで受験した学生185名を対象に実施された。その目的は、動画教材を用いた学修ペースと受講者の主観的および客観的理解度の関係を検討することにあった。分析の結果、主観的理解度と客観的理解度の間には明確な相関が見られず、学生が自身の理解を過大評価する傾向が確認された。また、学修スケジュールが理解度に直接的な影響を与えていないことが明らかとなり、分散型や集中型の学修いずれも同等の効果を得られる可能性が示された。この結果は、非同期型遠隔授業における受講生のペースに個人差があることを示し、授業設計において学修スケジュールの柔軟性を検討する余地があることを示唆する。

キーワード：非同期型遠隔授業、eラーニング、分散学習、集中学習、理解度

### 問題

本学東京未来大学の通信課程で、教科書で学ぶテキスト科目、大学に来て対面で学ぶスクーリング科目に加え、動画教材で学ぶメディア科目がスクーリング科目の一形態として追加されたのは、2014年度のことであった。対面スクーリング科目のうちから、動画を用いたeラーニングでも学修効果が維持されると想定された科目がメディア科目に移行された。それ以降、少しずつ科目を増やして開講されている。

メディア科目に対する受講生たちからの評価は、授業評価アンケートの結果を見ると、対面でのスクーリング科目と遜色がない（東京未来大学FD委員会、2024など）。しかしながら、メ

ディア科目の授業の効果検討が十分に行われているとは言えない。どの科目が実際にメディア授業に向いているのか、現在の授業運営の方法は適切なのか、どのようなペースで受講すると効果的なのかなどが未検討であるからだ。

そこで本稿では、受講ペースと、科目内容の理解度の関係について検討することとした。

## 本学の通信課程の開講形態

通信課程では大きく分けて、テキスト科目とスクーリング科目の2種類が設けられている。テキスト科目とは、学習の手引きを参考に一人で教科書を読み進めて学ぶ方法であり、年に8つあるターム（学修期間は各4週間）にそれぞれ2科目まで履修することができる。開講2週間後に行われる中間試験、4週間後に行われる単位修得試験共にオンライン上で行われるため、通学の必要がない。

これに対して、スクーリング科目（対面授業）とは、大学構内において対面形式で行うものであり、週末や夏季休暇期間を中心に年に8日程開催される。なお一部科目は2020年のCOVID-19感染症流行を機にライブ授業（同時方向的オンライン授業）化された。

通信制大学を卒業するためには30単位（卒業単位の1/4程度）以上をスクーリングで修得する必要がある。ただし2001年に大学設置基準が改定され、通信課程で必須とされる双方向性が担保されたスクーリングをeラーニングで代替できるようになった。そのため、受講生の利便性も考え、本学においても開学7年目にあたる2014年度よりメディア科目が設置された。

本学におけるメディア科目とは、パソコンやタブレットなどから授業の動画を視聴する形で学ぶ方法を指す。スクーリング科目に分類されるにもかかわらず、大学への通学をせずに単位を修得できる。毎回の確認テストを満点になるまで解かなくてはならないようにし、オンライン上で担当教員へ分からない箇所を直接質問することができるようにすることで、双方向性を担保している。

なお、教員免許取得のための演習科目に限定して設けられているテキストスクーリング科目は、個人のテキスト学修と大学でのスクーリングを組み合わせた方法である。テキストを用いて「理論」を学んだ上でスクーリング（対面授業）に参加し、実際に教壇に立つための「実践」を学ぶのである。

インターネットやパソコン、タブレットなどの情報通信技術を利用した学習・教育は、eラーニングと呼ばれるが、さらに同期型と非同期型に大別される（青木，2012）。同期型とは、講師が行う授業をテレビ会議システムなどを用いて遠隔地に同時配信するやり方を指し、本学ではライブ授業がこれに当たる。受講生も通信環境を十分に整える必要があるが、講師とリアルタイムでやり取りができる良さがある。一方、非同期型とは、インターネットを使って動画など教材を配信し受講生が都合の良い時間帯・場所で学修する方法であり、本学ではメディア授業がこれに当たる。時間や場所の融通がより効くという良さがあるが、やり取りにはタイムラ

グが生じる。この2者は同じeラーニングではあるが質的な違いがある。

## 本学におけるメディア授業の歴史と運営方針

本学におけるメディア科目は、初年度である2014年度に5種類のべ13科目が開講された。対面スクーリングは当時のべ89科目開講されていたため、12.7%がメディア化されたと言える。初年度にメディア化された5種類はすべて1、2年次開講科目であった。翌年2015年度に4科目、2015年度に1科目増え、カリキュラム変更による科目の入れ替えもあり、2024年度現在は9種類16科目がメディア科目として開講されている。

これらの科目は対面スクーリングやテキストでは開講されない。なお、本学の場合、科目ごとに開講形態が異なっており、どの科目をどの形態で開講するかは大学が決めている。

受講生たちは、受講期間である1か月の間に、時期によってはテキスト科目と並行しながら、自分のペースで学修を進める。具体的には、学修期間を約4週間とし、単位修得試験などの最終課題は開講後2週間以降に受けることができる。授業動画の視聴歴と選択式確認テストの満点をもって1回の授業の学修終了とみなし、全15回の学修終了も単位修得条件の一つである。なお、動画教材は何度でも視聴でき、確認テストも合格するまで何度でも受けることができる。

メディア科目は、対面スクーリング科目と同じスケジュールで開講される。メディア授業はオンデマンドで実施されているため物理的には可能であるが、メディア科目を履修すると、それと同一時期に開催される対面スクーリングを受講することはできないと当初はしていた。しかし数年前より、学生の利便性を考慮し、対面スクーリングと同一時期のメディア授業も履修可能としている。

## 本研究の目的

筆者は2014年度からメディア科目の一つを担当している。これは年度に一度開講される選択科目であり、開始当時は2年次配当科目であったが現在は3年次に配当されている。

受講生たちの学修の進め方には、例年大きな個人差が認められる。開講初日より前に配布資料をダウンロードし、開講すると速やかに動画にとりかかる者もいれば、開講後3週間近く経過してやっと学修を始める者や、最後の1日で半分以上の動画を視聴する者もいる。さらに、2、3回分学んだ後に長く休憩をとる者もいる。また開講後2週間経過後に受けられるようになる単位修得試験を、15回目の学修が終わると即座に受ける者もいれば、数日から1週間程度開ける者もいる。

教育心理学において、短期集中的に学ぶよりも分散学習の方が身につけやすいと言われるが(Baddeley & Longman, 1978など)、大学での教養的な内容においてもそれは同様なのか。また、理解度に関して、学習者本人が認識している主観的理解度は、試験や質問への回答など外部からの客観的な尺度を用いて測った客観的理解度とは一致しないことが知られる(大川内他、

2012など)。このメディア科目においてもこの2種類の理解度にはずれが見られるのだろうか。以前の研究により、動画がわかりやすいと感じることやメディア科目で対面スクーリング科目のように理解が可能だと認識することが単位修得試験得点につながらないことは示されているが（大橋、2021）、学修スケジュールの影響についてはどうなのだろうか。

## 方法

### 研究参加者

本学の通信課程において特定のメディア科目を2022年・2023年度に受講し、単位修得試験まで受けた200名（2022年度受講生79名、2023年度受講生121名）に、ボランティアで協力を求めた。その結果、185名（92.5%、2022年度受講生73名、2023年度受講生112名）から回答を得た。年齢・性別の情報は収集しなかった。当該科目は、心理学関係の内容を扱った3年次選択科目であった。

### 授業形態

授業は15回（90分×15回）に分かれており、授業用LMS上に授業回の数だけ設置されたフォルダ内に授業動画と確認テストが設置された。単位修得の要件は、全授業動画の視聴（1回目が終了しないと2回目には進めないように設定されていた）、各回のテスト全問正解、単位修得試験合格であった。動画は、パワーポイントで作成された説明画面の右下に講師の姿を小さく映り込ませたものを使用しており、細切れ視聴を可能にするために約15分毎に切られていた。

また、科目専用のフォーラムが設置されていた。フォーラムとは、その科目担当の教員と受講生が自由に質問や感想などを書き込むことができる掲示板であり、受講生は匿名での書き込みすることもできた。

受講生は、1か月間自由なペースで受講することが認められていた。ただし、単位修得試験は14日日以降から受験可能と大学で定められていた。成績評価は単位修得試験の得点のみで行うことが事前に周知された。

### 調査手続き

最終授業回のフォルダにアンケートを設置した。依頼の際には、学術目的のみに使用し回答の有無や内容が授業の成績とは無関連であること、匿名性が確保されていること、統計的に集計した結果は公表されることを明記した上で、ボランティアでの協力を依頼した。

質問内容は以下に記す通りであった。

#### 1) 主観的理解度

「動画での授業はわかりやすかったですか」と尋ね、「はい（5）」から「いいえ（1）」の5件法で回答を求めた。

#### 2) メディア科目に対する相対的評価

教室での対面授業と比べて、オンデマンド動画を用いた授業を受けたときの内容理解をどのように評価しているのかを測定したいと考えた。そのために、「このやり方による授業で、対面授業と同じくらい授業の内容を理解できると思いますか」と尋ね、「対面スクーリング以上の理解が可能（5）」「対面スクーリングと同等の理解が可能」「対面スクーリングよりやや低い十分理解可能」「対面スクーリングよりかなり低い十分理解可能」「対面スクーリングよりも理解が難しい（1）」の5件法で回答を求めた。大橋（2021）と基本的に同じ項目だが、過去形であった選択肢を現在形に変えた。

### 3) メディア科目の長所と短所の認識

メディア科目の特性に関する認識の測定には、動画を用いた非同期型遠隔授業に対する通信課程学生と通学課程学生の評価の違いについて検討した大橋（2021）と同じ項目を用いた。長所6項目について、「とても満足（4）」から「何とも思わない（1）」の4件法で回答を求めた。つぎに、短所6項目について、「とても不満（4）」から「特に問題ない（1）」の4件法で回答を求めた。

### 4) メディア科目・スクーリング科目の受講経験

オンデマンド動画を利用したこの形式の授業を受けた経験が多いほど、学修の効率化が行われ、理解度が上がる可能性があると考えられる。そこで、当該科目がいくつめのメディア科目にあたるかを数字で回答させた。併せて、スクーリング（対面・ライブ授業の両者を含む）科目の受講経験も同様に尋ねた。

これらに加えて、学修記録から以下の変数を記録した。

## 客観的理解度

単位修得試験の得点（100点満点）を利用した。持ち込み可能で、オンラインで実施された。比較を可能にするために、2か年にわたり同一問題を用いた。

## 学修スケジュール

両年度とも授業期間は12月中旬に始まり、年末年始休暇期間を経て、1月中旬に終了した。各参加者について1回目・5回目・10回目・15回目の確認テストを受験した日時、単位修得試験を受けた日時を記録した。なお、確認テストは合格（満点）するまで何度でも受験が可能であるが、初回受験の日時を分析に使用した。そのため、確認テストに合格した日時とは限らない。

また、参考情報として、各回の初回受験における確認テストの得点及び解答所要時間も記録した。

## 結果

### 研究参加者の学修歴

まず、研究参加者たちの通信課程での学修歴を尋ねた。メディア科目の履修回数の平均値は

本科目で3.32回目 ( $SD=1.62$ ) であった。当該科目が初めてのメディア科目であった者は少なく (約14.7%)、3回目 (38.9%) の者が多かった。一方、6回目以上と答えた者も約9.8%おり、最大値は10回目であった。

対面スクーリング履修数の平均値は2.58回 ( $SD=2.56$ ) であった。分布を確認すると、一度も受けたことがない (0回) 者が最多で24.5%を占めた一方、10科目という回答も見られた (3.3%)。当該科目には前提科目がなく、また、本学は3年次編入生の割合が高いため、入学直後から履修できることがこの結果と関係しているのだろう。

### 当該科目の学修スケジュールについて

学修スケジュールについては、1回目・5回目・10回目・15回目の確認テストを受験した日時、単位修得試験を受験した日時を記録していた。そこで、それぞれに到達するまでにかかった日数をTable 1にまとめた。その結果、初回確認テスト受験から単位修得試験受験までの所要日数の平均値は約16日であるが、かなり個人差があることが示された。また、1回目から5回目、5回目から10回目、10回目から15回目、15回目から単位修得試験のいずれについても、日数が少ない方が度数が多い形で歪んだ分布をしていた。

Table 1 4行目の「15回目から単位修得試験までの日数」の最小値が負になっているが、これは2023年度に設定不備があったことに起因する。すなわち、開講後2週間経つと、全15回の学修を終えていなくても単位修得試験が受験できる設定になっていたため、後半の1～2回を学修する前に単位修得試験を受けてしまった者が出たのである。彼らについては、15回目から単位修得試験までの日数を「0」に修正して以降の分析に用いることとした<sup>1</sup>。

Table 1 学習スケジュールに関する記述統計と正規性の検定結果

期間	平均値	中央値	標準偏差	最小値	最大値	歪度	尖度	ジャック・ベラ検定	
								$\chi^2$ 値	p値
1回目から5回目	6.76	5.08	(5.58)	0.01	23.75	0.94	0.14	27.468	.000
5回目から10回目	4.73	3.59	(4.03)	0.01	19.17	1.21	1.35	59.298	.000
10回目から15回目	3.93	2.97	(3.76)	0.01	22.20	1.80	4.05	226.157	.000
15回目から単位修得試験	2.06	0.76	(3.46)	-0.17	20.98	2.98	10.53	1129.889	.000

Table 2 メディア科目に対する相対的評価

出現値	度数	(%)
対面スクーリングよりも理解が難しい	7	( 3.78)
対面スクーリングよりかなり低いが十分理解可能	11	( 5.95)
対面スクーリングよりやや低いが十分理解可能	60	(32.43)
対面スクーリングと同等の理解が可能	87	(47.03)
対面スクーリング以上の理解が可能	20	(10.81)
合計	185	( 100)

Table 3 メディア科目の長所と短所の認識

期間	平均値	中央値	標準 偏差	最小値	最大値	歪度	尖度	ジャック・ベラ検定	
								$\chi^2$ 値	p値
便利さへの満足	3.60	4.00	(0.57)	1.00	4.00	-1.76	3.33	180.748	.000
明瞭さへの満足	3.61	4.00	(0.65)	1.00	4.00	-2.30	5.63	407.558	.000
単方向性への不満	1.50	1.50	(0.61)	1.00	4.00	1.74	3.44	184.796	.000
モチベーションへの不満	1.37	1.00	(0.65)	1.00	4.00	1.78	2.82	159.227	.000

### メディア科目に対する相対的評価

対面スクーリング科目と比較した理解度については、計57.8%が対面スクーリングと同等あるいはそれ以上の理解ができると評価した (Table 2)。2018・2019年度に同科目で行った調査においては、対面スクーリングと同等あるいはそれ以上の理解ができると評価した者は4割程度であった (大橋, 2021)。COVID-19感染症流行を経たこの数年で、動画を教材にして行う遠隔学習に対する理解が進んだと考えられそうである。

### メディア科目の長所と短所の認識

先行研究同様の長所2因子、短所2因子にまとめ、各因子に関連した項目の平均値を以降の分析では尺度得点として用いた。ただし、「単方向性への不満」に関して、「回によって学習時間が異なる」ところは負荷が高くなかった (.33) ので、これ以外の4項目の平均値を用いた。

各尺度得点の記述統計をTable 3に示す。長所への満足と短所への不満はそれぞれ4件法であったため、長所への満足度はたいへん高く、短所への不満はかなり低いといえよう。

### 理解度

主観的理解度は、わかりやすさを5件法で尋ねる形で測定していた。その平均値は4.41 ( $SD=0.80$ ) と高く、否定的な回答 (1,2を選択) は2.2%ととても少なかった。

客観的な理解度は単位修得試験の得点で測定していた。その平均値は、2022年度は82.90点 ( $SD=14.06$ )、2023年度は85.52点 ( $SD=10.88$ ) であった。念のためt検定を行ったが、年度による有意な差は認められなかった ( $t(183)=1.42, d=0.21, p=.16$ )。なお、確認テスト初回受験得点の平均値は、76.03点 ( $SD=19.10$ ) であった。「歪度と尖度が0である」という帰無仮説に対する検定であるジャック・ベラ検定によれば、単位修得試験得点も確認テスト初回受験得点も高い方が度数が多い形で歪んでおり (歪度-2.22; -1.59)、正規分布に近似しているとは言えないことがわかった ( $\chi^2_{(2)}=1185.14, p<.001$ ;  $\chi^2_{(2)}=146.15, p<.001$ )。また、確認テスト初回受験得点が高い者ほど単位修得試験得点が高いという、有意な正の関係が見られた ( $r_{(184)}=.34, p<.001$ ; スピアマンの順位相関係数使用)。

同じく順位相関の検定によれば、主観的理解度が高いほど客観的な理解度も高いという関連

1 元の値のままでも分析を行って比べてみたが、結果のパターンは同じであった。

性は認められなかった ( $r_{(184)} = .10, p = .18$ )。

## 授業理解度との関連

主観的理解度及び客観的理解度に対して、メディア科目の長所と短所の認識、確認テストの様子と学修スケジュール、今までの受講経験を予測変数とした重回帰分析を行った。理解度にも得点が高い方が多い形での歪みが見られたので、ロバスト回帰分析を用いた。

主観的理解度に関し、全体及び年度ごとに分析<sup>2</sup>した結果をTable 4にまとめた。ここから、主観的理解度に関しては、いくつもの変数が関連していることがわかる。すなわち、メディア授業の明瞭さに満足する者ほど（画面や資料が見やすいこと、分からないところのみ繰り返し視聴できることに満足している者ほど）、モチベーションを維持する困難さに不満を感じない者ほど、メディア授業の受講経験が豊富な者ほど、授業をわかりやすいととらえていた。学修スケジュールとの関係は不安定で、年度により有意になる個所や方向性が異なった。2022年度受講生は一部期間の所要日数が長いほど、2023年度受講生は別の一部期間の短いほど、主観的理解度が高くなる傾向が見られた。これに加え、2023年度受講生においてのみ、確認テストへの初回所要時間が短いほど主観的理解度が高かった。確認テスト得点の方は、主観的理解度とは関連が見られなかった。

つぎに、客観的理解度に関しては、全体としては、確認テスト得点の平均値の高さのみが関連しており、学修スケジュールやメディア授業の長所や短所の認識は関連が認められなかった。年度ごとに見ると、2023年度のみ15回目から単位習得試験までの所要日数が少ない者ほど単位習得試験の得点が低かった。つまり、第15回学修から単位習得試験までが短い者ほど単位習得試験得点が低くなるという弱い関係が見られたのだが、2023年度のみ、この期間のみに見られたため解釈が難しい。

なお、学修スケジュールに関しては、予備的にいくつか分析を行った。Table 4・5にあるように4期間に分けて分析すると、正の影響と負の影響が混在し、学修期間の区切り方の難しさが示された。そこで、1回目から単位修得試験までの全体の学修期間を用いて分析したところ、所要日数の影響は有意にならず、残りの有意となる変数は同一であった。また、例年2、3回目まで学修したところで長く休憩に入ってしまう学生が散見されるため、5回目から単位修得試験までの期間を用いた分析も行ったが、パターンは同じであった。なお、いずれについても多重共線性が生じているか判断する指標であるVIFは2未満であり、モデルに問題はなかった。

すべての分析はHAD（清水、2016）を用いて行った。

---

2 2022年度と2023年度とで共通した受講者はいなかった。

Table 4 主観的理解度に対する重回帰分析の結果

変数名	全体			2022年度	2023年度
	$\beta$	95% CI		$\beta$	$\beta$
		下限	上限		
単方向性への不満	.04	-.10	.17	.08	-.15
便利さへの満足	.07	-.07	.21	.18	-.03
モチベーションへの不満	-.19 **	-.30	-.05	-.25 +	-.06
明瞭さへの満足	.38 **	.21	.48	.26 *	.43 **
確認テスト（各回初受験）得点	-.03	-.15	.09	-.12	.08
確認テストの解答所要時間（各回初受験）	-.10 +	-.21	.02	-.01	-.25 **
1回目から5回目までの所要日数	.12 +	.00	.23	.23 *	.06
5回目から10回目までの所要日数	-.05	-.16	.07	.11	-.17 *
10回目から15回目までの所要日数	.11	-.02	.22	.22 +	.02
15回目から単位修得試験までの所要日数	-.05	-.16	.07	.11	-.11
メディア科目の受講経験	.22 **	.08	.32	.27 *	.20 *
対面スクーリング科目の受講経験	-.06	-.18	.06	-.04	-.01
$R^2$	.30 **			.32 *	.38 **
$R_{adj}^2$	.25 **			.19 *	.30 **

\*\* $p < .01$ , \* $p < .05$ , + $p < .10$

Table 5 客観的理解度に対する重回帰分析の結果

変数名	全体			2022年度	2023年度
	$\beta$	95% CI		$\beta$	$\beta$
		下限	上限		
単方向性への不満	.00	-.13	.14	.15	-.09
便利さへの満足	.01	-.14	.15	.00	.01
モチベーションへの不満	-.03	-.16	.10	-.05	-.03
明瞭さへの満足	-.08	-.21	.06	-.02	-.14
確認テスト（各回初受験）得点	.46 **	.28	.52	.26 *	.53 **
確認テストの解答所要時間（各回初受験）	-.08	-.18	.05	.10	-.11
1回目から5回目までの所要日数	.04	-.08	.15	-.11	.03
5回目から10回目までの所要日数	-.03	-.14	.09	-.01	.01
10回目から15回目までの所要日数	.01	-.11	.12	.03	-.02
15回目から単位修得試験までの所要日数	-.09	-.20	.04	.12	-.18 *
メディア科目の受講経験	.02	-.10	.14	-.08	-.04
対面スクーリング科目の受講経験	-.02	-.14	.10	.02	.07
$R^2$	.23 **			.16	.34 **
$R_{adj}^2$	.18 **			-.01	.26 **

\*\* $p < .01$ , \* $p < .05$ , + $p < .10$

## 考察

本研究では、今年度で11年目を迎えた通信課程でのメディア科目（非同期型遠隔授業）に関して、学修スケジュールと理解度の関係を検討した。その結果、全体として受講者たちはメ

メディア科目を肯定的にとらえていたものの、主観的理解度と客観的理解度のあいだには明確な相関が見られず、これは学生が自身の理解度を高く評価しても、その評価が実際の学修成果と一致しないことを示している。これは、教育心理学の先行研究と一致する結果であり（大川内他、2012など）、学習者本人の申告する理解度を重視しすぎず、客観的な理解度評価を分析する必要性を示唆する。

学修スケジュールと理解度の関係については、同条件で行われた年度ごとに異なるパターンが見られた上に、全体としては明確な関連性が確認されなかった。これは、集中学習でも分散型の学習でも同等の学習効果が得られる可能性を意味する。今回扱ったのは教養的な内容の科目でありかつ試験に教材を持ち込み可能であったので、扱った内容についての理解が問われ、記憶することそのものが評価対象ではなかった。学修の成果には、学修の時間的な要因よりも、内容や教授方法がより大きな影響を及ぼしている可能性がある。

主観的理解度については、メディア授業の明瞭さへの満足やモチベーション維持の難しさのとらえ方が影響を与えていた。特に、動画が見やすく、繰り返し視聴できる点に満足している受講者ほど授業を「わかりやすい」と感じていることが示された。また、メディア授業の受講経験が豊富な者ほど、授業内容を理解していると認識していた。このことから、メディア授業やeラーニングには、受講者がその形式に慣れることで主観的理解度が向上するという側面があると考えられる。一方、学修の成果と言うべき客観的理解度に関しては、メディア授業のとらえ方や履修経験の影響はほとんど見られず、確認テストを初回から正解していく学修姿勢のみが一貫して影響していた。確認テストは合格するまで何回でも受けられる設定であったため、多くの者は間違えた後は数分から十数分の時間をおいて2、3回の受験で合格するが、間をあげずに30回以上受け続けた者もいた。動画の内容を理解しようと集中して視聴し、テストで間違えたときに教材を見直すという学習姿勢が理解を助けるのだろうと推察される。

大橋（2021）との違いとして、今回の研究では、学修スケジュールの影響を新たに検討した点が挙げられる。2021年の通信課程学生データでは、主にメディア授業の主観的な満足度と理解度が焦点であったが、今回の研究では、学修スケジュールが理解度に与える影響を調査した結果、スケジュール自体は学修成果に直接的な影響をほとんど与えないことが明らかになった。この点は、非同期型授業の運営方法において、受講者の学修ペースに柔軟性を持たせることが可能であることを示し、今後の授業設計に有用な示唆を提供する。

さらに、eラーニング適性には個人差があることや（渡邊・向後、2017）非同期型eラーニングの方が対面授業よりも単位修得試験の得点差が大きいこと（すなわち、学修意欲の高い者はむしろeラーニングの方が効果的であること；中村、2021）などの知見があるので、受講者それぞれの学修スタイルに応じた柔軟な対応が必要であると考えられる。

本研究は特定の科目1種類のみを取り上げたため、科目内容及び授業者の特性が結果に何らかの影響を及ぼしている可能性がある。そのため、メディア授業の効果について語るためには、

様々な内容や教授者による科目での検討が必要であろう。本稿が、今後さらに発展するeラーニングを活用した教育に対して、何らかの示唆を提供できれば幸いである。

## 謝辞

本稿の作成にあたり必要な情報の収集に関して、菅原 恵氏（EM局通信教育部長）のご協力を得ました。記して感謝いたします。

## 引用文献

- 青木久美子 (2012). eラーニングの理論と実践 放送大学出版会
- Baddeley, A. D., & Longman, D. J. A. (1978). The influence of length and frequency of training session on the rate of learning to type. *Ergonomics*, 21, 627-635.
- 中村 哲之 (2021). オンライン授業（オンデマンド型）における教育効果: 教育心理学的観点からの実践的検討 東洋学園大学教職課程年報, 3, 1-14.
- 大橋 恵 (2021). 動画を用いた非同期型遠隔授業に対する, 通信課程学生と通学課程学生の評価の違い 東京未来大学研究紀要, 14, 1-10.
- 大川内 隆朗・大谷 淳・米村 俊一・徳永 幸生 (2012). e-learning 用講義ビデオにおける学習者の学習行動を利用した主観的難易度の把握方法の基礎的検討 日本教育工学会論文誌, 36, 193-203.
- 裕士清水 (2016). フリーの統計分析ソフト HAD: 機能の紹介と統計学習・教育, 研究実践における利用方法の提案 メディア・情報・コミュニケーション研究, 1, 59-73.
- 東京未来大学FD委員会 (2024). 2023年度FD活動年報 東京未来大学
- 渡邊文枝・向後千春 (2017). JMOOC の講座における e ラーニングと相互評価に関連する学習者特性が学習継続意欲と講座評価に及ぼす影響 日本教育工学会論文誌, 41, 41-51.

## 教員相互授業参観における参観者コメントのフィードバックの取り組み —ExcelとGoogle Apps Scriptを用いたフィードバックの簡略化—

大内 善広  
(東京未来大学)

小谷 博子  
(東京未来大学)

### Efforts to Provide Feedback on Observer Comments in Peer Classroom Observations Among Teachers

OOUCHI Yoshihiro  
(Tokyo Future University)

KOTANI Hiroko  
(Tokyo Future University)

#### 要 約

本稿は、2023年度秋学期より実施した、教員相互授業参観における授業参観後アンケートの回答と授業担当者にフィードバックを行う取り組みについて、フィードバックの方法や成果を示すものである。現在、本学における教員相互授業参観は、他の教員の授業を参観する教員の研鑽に主眼が置かれ、参観対象となった授業担当教員への具体的なフィードバックは行われてこなかった。一方で、参観対象の授業担当教員にフィードバックを行う作業は、一人ひとりの教員に寄せられたアンケート回答をまとめる必要があるため、時間と労力を要する。そこで、こうした作業を簡略化するために、Excel上で関数を用いた処理を行い、フィードバックの文面を作成し、Google Apps Scriptを用いてフィードバックメールを一括送信するといった手続きについて具体的に説明した。最後に、フィードバックの取り組みの成果について説明した。

キーワード：教員相互授業参観、フィードバック、簡略化

#### 1. 問題と目的

東京未来大学では、教育改善向上 (Faculty Development, FD) 活動の一環として、教員の授業力向上を目的とした教員相互授業参観を実施している。教員相互授業参観は、他の教員の授業から学びを得る機会や、自身の授業実践を省察する機会として、年2回実施されている。しかし、本学における2023年春学期までの教員相互授業参観では、参観教員自身の研鑽に主眼が

置かれており、授業担当教員へのフィードバックが行われていなかったため、授業担当教員が授業力を向上させる機会には繋がりにくい状況であった。参観教員が学んだことや気づいたこと等のコメントについては、年度末に発行されるFD活動報告書にまとめられているため、授業担当教員もそのコメントを確認することができる。しかし、各コメントがどの授業に対するものなのかが明示されていないため、どのコメントが自分の授業に対するものかを判断するのは難しい状況にあると考えられる。

教員相互授業参観の目的が授業力の向上であるならば、参観対象となった授業担当者にも参観者が学んだことや省察したことをフィードバックすることは、授業担当者が自身の優れた授業実践や工夫に気付く機会となるため、この目的により適合した取り組みとなることが考えられる。また、参観者が授業担当者に対して気づいた点やアドバイスをフィードバックすることで、授業担当者が授業改善のための知見を得る機会も促進されると考えられる。

そこで、2023年度秋学期に実施した教員相互授業参観において、授業参観者のコメントやアドバイス、メッセージを授業担当者にフィードバックする取り組みを行った。ただし、参観者からの報告を取りまとめ、一人ひとりの授業担当者に対してフィードバックを行う作業は、手作業では膨大な時間と労力を要し、教員相互授業参観を担当するFD委員の負担が大きくなることが予想されたため、ExcelとGoogle Apps Scriptを用いて作業の効率化を図った。本稿では、その取り組みの進め方およびその成果について紹介する。

## 2. 方法

2023年度秋学期および2024年度春学期に実施した教員相互授業参観の概要、授業参観後に実施したアンケートの内容、さらにそのアンケートの回答内容を授業担当教員にフィードバックした方法については、以下の通りである。

### (1) 教員相互授業参観

教員相互授業参観は、下記の内容を文書化し、教職員にメールで周知した上で実施した。なお、実施にあたっては、事前に授業参観を受け入れることが難しい授業についてアンケートを実施し、その結果をメールで通知した。

#### 〈目的〉

授業環境の整備に関する教員個々の取り組みを相互に参観することによって、授業運営のさらなる研鑽の機会とする。

#### 〈対象者〉

専任教員、CA（キャンパスアドバイザー）、非常勤講師。

#### 〈授業環境の整備に関する参観の視点〉

- ・ 学生が意欲的に授業に取り組むための工夫や取り組み。
- ・ 学生の科目に対する興味・関心を喚起するための工夫や取り組み。
- ・ 授業における学生のマナー向上に資する工夫や取り組み。
- ・ その他、授業における望ましい環境を構築するための工夫や取り組み。

#### 〈参観対象科目〉

原則として、専任教員が担当している通学課程の任意の科目を1授業以上参観する。

#### 〈参観の方法〉

- ・ 授業内における参観の時間および時間帯については特に定めておらず、授業開始時の様子を観察したいなど、明確な目的を持って参観する。
- ・ 参観にあたっては、事前に当該授業担当教員からの許可を得る。
- ・ 参観希望のあった授業において、小テストの実施や学外での活動などの理由で不都合が生じた場合には、別日程での参観を調整する。

#### 〈授業参観実施期間〉

- ・ 2023年度秋学期：2023年12月11日（月）～2024年1月15日（月）
- ・ 2024年度春学期：2024年6月17日（月）～2024年7月5日（金）

#### 〈授業参観後アンケート回答期間〉

- ・ 2023年度秋学期：参観終了後～2024年1月16日（火）
- ・ 2024年度春学期：参観終了後～2024年7月31日（水）

## （2）授業参観後アンケート

授業参観後アンケートは、Googleフォームを用いて実施した。質問項目はTable 1の通りであり、メールアドレスを収集する形式で回答を求めた。なお、2023年度春学期までは、アンケート回答内容を授業担当者にフィードバックする取り組みは実施していなかった。そのため、2023年度秋学期からは、回答内容が授業担当教員にフィードバックされることを、授業参観実施に関する文書およびアンケートの指示文において周知した。

Table 1 授業参観後アンケートの質問項目

項目	回答形式	必須項目	教示文
参観者名	記述式	必須	参観者名（あなたのお名前をご記入下さい）
授業名	記述式	必須	参観した授業名
授業担当者名	記述式	必須	参観した授業の担当者名
授業担当者メールアドレス	記述式	必須	参観した授業の担当者メールアドレス
コメント	段落	必須	授業を参観して参考になった点や良かった点など、コメントをご記入下さい。（授業担当者へフィードバックさせていただきます。）
アドバイス・メッセージ	段落	任意	授業担当者へのアドバイスやメッセージがありましたら、ご記入下さい。（任意回答）（授業担当者へフィードバックさせていただきます。）
伝達事項	段落	任意	FD委員会への伝達事項がありましたら、ご自由にお書き下さい。（任意回答）

### （3）フィードバックデータの作成

授業参観後のアンケートから得られたコメントやアドバイス、メッセージを授業担当教員にフィードバックするため、Excelを用いてデータの整理を行い、フィードバックデータを作成した。授業参観では、同一の教員に対して複数名の授業参観教員が参観を行う場合があるため、Googleフォームでの各回答についてそれぞれ個別にメールでフィードバックを行うと、同一教員に対して複数回のメールを送信することとなり、受け手にとっては確認の手間が増える可能性が考えられる。この問題を解決するため、同一の教員に対して複数名の参観教員がいた場合でも、1通のメールで全てのコメントやアドバイス、メッセージを送信できるようにデータを整理し、フィードバックデータを作成した。フィードバックデータの作成手順は、以下の通りである。

#### 〈データのコピー&ペースト、メールアドレス等の修正〉

Googleフォームで得られたローデータのうち、授業名、授業担当教員名、授業担当教員のメールアドレス、コメント、アドバイスをExcelのA～E列に貼り付けた。その上で、授業担当教員メールアドレスでデータの並び替えを行い、授業担当者名を手掛かりに授業担当者メールアドレスが正しく回答されているかを確認した。もし誤ったメールアドレスが見つかった場合には、修正を加えた上で、再度授業担当教員メールアドレスでデータを並び替えた。記載の誤りには、スペルミスや授業参観者自身のメールアドレスの記載が見られた。また、後の関数処理のために、B列の授業担当教員名に関しては、置換機能を用いてデータ内のスペースを削除した。

#### 〈基本文面の作成〉

フィードバックを行うための基本的な文面を作成する関数をG列に入力した。具体的には、G2のセルに次のように入力した。

「=IF(A2<>"", "【参観授業】"&CHAR(10)&A2&CHAR(10)&CHAR(10)&"【参考になった点や良かった点など】"&CHAR(10)&D2&CHAR(10)&IF(E2<>"", CHAR(10)&"【授業担当者へのアドバイスやメッセージ】"&CHAR(10)&E2, "")」

この関数は、A列にデータが入力されているかを確認し、データが入力されている場合のみG列に文面が表示されるようになっている。なお、「CHAR(10)」はセル内改行を入力するための関数であり、E列のアドバイス、メッセージが任意回答であることを考慮し、IF関数を用いて回答があった場合にのみ文面に反映されるように設定している。

#### 〈同一の教員に対する複数回答の処理1：同一メールアドレスのカウント〉

まず、C列の各行に入力されたメールアドレスについて、同一のメールアドレスが何件あるかを数える関数をH列に入力した。具体的には、G2のセルに「=IF(A2<>"", COUNTIF(\$C:\$C, C2), "")」と入力した。また、C列の各行に入力されたメールアドレスについて、各行においてC列に入力されたメールアドレスがデータの始まる行である2行目から数えて何回目に出てきたものかを数える関数をI列に入力した。具体的には、I2のセルに「=IF(A2<>"", COUNTIF(C\$2:C2, C2), "")」と入力した。

なお、I列の関数において、COUNTIF関数における範囲の引数の入力が「C\$2:C2」と設定しているのは、範囲の始点の行を絶対参照とし、終点の行を相対参照とすることによって、3行目以降にコピー&ペーストを行った際に、終点の行の値だけが変化するようにしている。この結果、関数が書かれた行までをCOUNTIF関数の範囲とすることができる。

#### 〈同一の教員に対する複数回答の処理2：同一メールアドレスが複数ある場合の文面の処理〉

まず、各行のH列の値が1ではない場合、すなわち、同一のメールアドレスが2件以上存在する場合に、基本文面の最初に「○参観者1」といった見出しを追加した文面を作成する関数をJ列に入力した。その際、各行のH列とI列の値が一致していない場合、すなわち、ある行のC列に入力されているメールアドレスが、以降の行にも存在している場合には、2行分のセル内改行を追加する関数も加えた。具体的には、J2のセルに「=IF(A2<>"", IF(H2=1, "", "○参観者"&I2&CHAR(10)&G2&IF(H2<>I2, CHAR(10)&CHAR(10), "")), "")」と入力した。また、参観者の見出しを追加した文面を1つのセルにまとめる関数をK列に入力した。具体的には、K2のセルに「=IF(AND(H2>=2, I2=1), CONCAT(OFFSET(J2, 0, 0, H2, 1)), "")」と入力した。

K列における最初のIF文の条件式「AND(H2>=2, I2=1)」は、同一メールアドレスが2件以上存在し、かつ、そのメールアドレスが出てきた最初の行であるかを判定している。また、

CONCAT関数は、複数のセルの文字列を1つのセルで結合する関数である。また、OFFSET関数はセルの参照範囲を指定する関数であり、この場合は、K列の関数が入力されている行と同一の行のJ列を始点として、同一のメールアドレス数を示すH列の値までセルの指定範囲を下の行に広げている。こうした処理を行っているため、メールアドレスが入力されているC列のデータを並べ替えておく必要があり、データの並べ替えを行っていない場合には正しく処理されないことに注意する必要がある。

#### 〈メールアドレスごとの通し番号とデータの作成〉

1つのメールアドレスに対して、異なる通し番号を付与するための関数をL列に入力した。具体的には、L2のセルに「=IF(I2=1,COUNTIF(I\$2:I2,I2),"")」と入力した。次に、各メールアドレスに対する文面をまとめる関数をM列に入力した。具体的には、M2のセルに「=IF(I2=1,IF(J2="",G2,IF(I2=1,K2,"")), "")」と入力した。さらに、メール文面の宛て名となる教員名を処理する関数をN列に入力した。具体的には、N2のセルに「=IF(I2=1,IF(RIGHT(B2,2)="先生",LEFT(B2,LEN(B2)-2),B2),"")」と入力した。最後に、通し番号が付与されている行にメールアドレスを表示する関数をO列に入力した。具体的には、O2のセルに「=IF(I2=1,C2,"")」と入力した。

なお、M列では、同一のメールアドレスがC列に複数存在していない場合にはG列の文面を、複数存在している場合にはK列の文面を表示するように処理している。また、N列では、B列に入力されている教員名の最後に「先生」と記載されていた場合には、先生という文字列を削除する処理をしている。これは、授業参観後アンケートの回答において、授業担当者名の回答が敬称略のものと敬称が付いているものが混在しているための処理となっている。この処理を行う際に、「先生」の文字の後にスペースが入力されている場合には正しく処理されないため、事前にB列のデータ内のスペースを置換で削除しておく必要がある。

#### 〈最終的なフィードバックデータの作成〉

ここまでで作成した通し番号を付与したデータは、空白の行が存在しているため、その空白行を埋めるための処理を行う必要がある。そのために、まずR列に改めて通し番号を入力した。具体的にはR2のセルに「1」を入力し、以降の行に2、3、4…と番号を入力した。この番号は100や200までの多めの値を入力しておく、次回以降の授業参観後アンケートのデータの件数が増えた場合でも、ここまで入力した関数が流用可能となる。

次に、R列に入力した通し番号に対応するM列（文面）とN列（教員名）のデータを、それぞれS列、T列に表示させる関数を入力した。具体的には、M2のセルに「=IFERROR(VLOOKUP(R2,\$L:\$O,2,FALSE),"")」と入力し、N2のセルに「=IFERROR(VLOOKUP(R2,\$L:\$O,3,FALSE),"")」と入力した。その上で、教員相互授業参観の担当者名をY1のセルに入力し、教員相互授業参観

が行われた学期をAA2のセルに入力した。その上で、メールとして送る文面となるフィードバックデータを作成する関数をU列に入力した。具体的には、U2のセルに「=IF(S2<>"",T2&"先生"&CHAR(10)&CHAR(10)&"こんにちは、FD委員会授業参観・評価部会の"&\$Y\$1&"です。"&CHAR(10)&\$AA\$1&"学期の授業参観におきましてご協力いただきましてありがとうございます。"&CHAR(10)&CHAR(10)&"さて、今回の授業参観で、先生の授業を参観した方のコメントにつきましてフィードバック致します。"&CHAR(10)&"以下に、参観した方からのコメントを記載致しますので、ご覧いただければ幸いです。"&CHAR(10)&"宜しくお願い致します。"&CHAR(10)&CHAR(10)&S2,"")」と入力した。さらに、R列に入力した通し番号に対応するO列（メールアドレス）のデータを、V列に表示させる関数を入力した。具体的には、V2のセルに「=IFERROR(VLOOKUP(R2,\$L\$2:\$O\$200,4,FALSE),"")」と入力した。

最後に、ここまで入力したG2からO2まで、および、S2からV2までの関数を、3行目以降のセルにコピー&ペーストした。なお、ここまでのExcelファイルを作成すれば、次回以降の授業参観では、授業参観後アンケートのデータのコピー&ペーストとメールアドレス等の修正を加えるだけで最終的なフィードバックデータがU列とV列に生成されるようになる。そのため、教員相互授業参観を管轄するFD委員が変わった場合でも、ここまでで説明したExcelの関数を入力せずに運用することが可能となっている。

#### （４）メールの送信

各教員への授業参観教員からのコメントのフィードバックについては、メール送信によって行ったが、本学のメールシステムがGmailであるため、Googleスプレッドシート内でGoogle Apps Script（以下、GAS）を用いて行った。GASとは、Googleが提供するアプリケーション等を自動処理するために用いられるプログラミング言語であり、本取り組みにおいてはGoogleスプレッドシート上でメール文面とメールの宛先をリスト化し、GASを用いることによって各メールを一括で送信する手続きを行うことが可能となる。以下に、メール送信の手続きについて詳述する。

まず、Googleスプレッドシートのデータを作成した。A列にメール本文、B列に宛先のメールアドレスのデータを入力した。その際、1行目にはデータラベル（A1のセルには「メール本文」、B1のセルには「宛先」）を入力し、2行目以降にExcelで作成したフィードバックデータ（ExcelにおけるU列、V列のデータ）を貼り付けた。データ作成後は、メニューバー内の「拡張機能」から「Apps Script」を選択し、GASの編集画面を開く。編集画面では、以下のソースコードを入力した。

```
1  function sendMail() {
2
3  const sheet = SpreadsheetApp.getActiveSheet();
4  const lastRow = sheet.getLastRow();
5
6  const subject = '任意の件名を入力';
7
8  for(let i = 2; i <= lastRow; i++){
9
10     const body = sheet.getRange(i, 1).getValue();
11     const address = sheet.getRange(i, 2).getValue();
12
13     GmailApp.sendEmail(address, subject, body)
14 }
15 }
```

ソースコードを入力した後、プロジェクト名を付けた上でプロジェクトを保存し、実行を選択すると、Googleスプレッドシートの2行目以降の各行のA列にあるメール本文のデータをB列にある宛先のメールアドレス宛にそれぞれメールが送信される。なお、初回に実行する際には、Gmailの権限の承認が求められるため、画面の指示に従って権限の承認を行う必要がある。また、フィードバックデータ作成時に行ったメールアドレスの確認に誤りが生じ、誤ったメールアドレスが含まれていた場合には、そのメールアドレス宛のメールについてMail Delivery Subsystemから送信エラーのメッセージが届く。このようなエラーが発生した場合には、再度メールアドレスを確認し、メールを再送する必要がある。

なお、ソースコードの意味は以下の通りである。

3行目では、Googleスプレッドシートでアクティブとなっているシートを「Sheet」という変数に格納している。

4行目では、アクティブなシート内のデータが何行目まであるのかを確認し、その行数を「lastRow」という変数に格納している。

6行目では、メールの件名を「subject」という変数に格納している。上記ソースコードでは「任意の件名を入力」となっているが、実行する際には適切な文に変更する必要がある。

8行目から14行目はループ構文になっている。まず「i」という変数に2を入れ、10行目から13行目までの処理を実行した後に、「i」の値が1つ加算され、それが「lastRow」に格納された値、すなわち、Googleスプレッドシートの最後の行数まで繰り返される。

10行目では、i行目の1列目のデータを「body」という変数に格納している。

11行目では、i行目の2列目のデータを「address」という変数に格納している。

13行目では、「address」という変数内のあるデータ（メールアドレス）宛に、「subject」という変数内にあるデータを件名として、「body」という変数内にあるデータをメール本文として

メールを送信している。なお、メールの送信元のメールアドレスは、Googleスプレッドシートを起動したアカウントに紐づいたメールアドレスとなる。

### 3. 結果と考察

2023年度秋学期においては、授業参観後アンケートの回答数が52件であり、46名の授業参観が行われた授業担当教員にフィードバックを行った。また、2024年度春学期においては、授業参観後アンケートの回答数が47件であり、33名の授業参観が行われた授業担当者に対してフィードバックを行った。

2024年度春学期においては、46件のメールを送信した内、2件のメールにおいて送信エラーが生じた。送信エラーが生じたものについては、誤ったメールアドレスが入力されていたことが確認されたため、正しいメールアドレスに修正した後、フィードバックメールを再送した。

フィードバックに対する返信は、2023年度秋学期においては10件、2024年度春学期においては7件寄せられ、返信内容には「自身の授業を振り返る上で参考になった」や「授業の改善に活かしていきたい」といった前向きな意見が多く見受けられ、概ね好意的な反応であった。

最後に、今後の課題と展望について述べる。2023年度秋学期と2024年度春学期では、FD委員会内において教員相互授業参観を担当する教員が変更されたが、概ね問題なく引き継ぎが行われ、運用が可能であった。しかし、運用において授業担当教員のメールアドレスを誤って回答しているケースへの対応が課題となる。このメールアドレスの確認については、今後、メールアドレスのリストと照合して確認できる仕組みを構築する等で対応することが考えられる。こうしたメールアドレスに関する確認作業等、一部の作業においては自動化が困難なものもあったが、多くの作業を簡略化する試みは成功したと考えられる。教員相互授業参観の結果を授業担当者に対してフィードバックを行う取り組みは、多くの授業担当者から好意的に受けとめられており、今後も継続的に実施することが望まれる。

地域の親子向け音楽イベントに参加した学生の学びと意識変容  
—足立区生涯学習センター主催「学びっこフェスタ2024」における企画実践体験から—

高地 誠子  
(東京未来大学)

Learning and Attitude Transformation of Students Participating in Music Event  
for Parents and Children

From the Practical Experience of Planning at “Manabikko Festa 2024”  
Organized by Adachi-ku Lifelong Learning Center

KOCHI Seiko  
(Tokyo Future University)

要 約

本研究では、足立区生涯学習センター主催の親子向けイベントにおいて、本大学の学生が音楽ブース「音楽ひろば」の企画実践の体験を通して学んだことや地域イベントに対する意識の変容について報告する。参加者の幼児から小学校低学年の親子（125組231名）が学生と一緒に手作り楽器を作ってそれを使ってコンサートを行う内容で、主催者と協働で企画から当日の進行まで行った。参加学生のアンケート結果から、「実習では経験できない保護者との関りを持つことができた」「地域活動への興味が深まった」「即時対応力や即興性が身に付いた」など、実習では経験できない学びや地域イベントに対する意識変容があったことが分かった。これは、イベントの企画段階から参加できたことや、実習とは異なる環境での親子向けのイベントであったことが要因であると考えられる。

キーワード：親子向け地域イベント、音楽活動、手作り楽器、意識変容

1. はじめに

足立区生涯学習センターの担当者から筆者のゼミに、2024年5月6日（祝）に開催する「学びっこフェスタ2024」で出展する親子向け音楽イベントの企画の要請があった。ゴールデン

ウィークに足立区在住の親子を対象に企画しているイベントで、例年、いくつかの学校機関や一般団体が親子で楽しめるイベントブースを出展している。巨大「こいのぼり」の体内をくぐる事が出来るブースや駄菓子屋のブースなど、親子で楽しめる内容である。そのイベントブースの一つとして、親子で楽しむ音楽関連のイベント企画の依頼であった。本ゼミでは普段から学生がピアノで絵本に音や音楽を付けて保育園児の前で発表するなどの音楽交流の活動を行っている。ゼミの学生に地域イベントでのボランティア経験者がいなかったことや、将来、保育者を目指していること、また、音楽交流活動の内容であることから、この地域イベントへの参加は良い経験になると考え、引き受けることにした。当日は大学の授業日のため、授業や実習と重なっていない3年生2名と4年生5名の計7名が参加することになり、プログラムの企画から実践まで行った。音楽ボランティア活動体験による学生の意識の変化について、浦田真理子他（2016）は、表現力の向上や自信に繋がったなど、その効果について言及している。また、松井みさ他（2019）も、子どもとの触れ合い遊びのボランティアを通して学生は他者との関わりを学び、自主的な活動ができるようになったと述べている。本稿ではこの親子向け地域イベントへの参加を通じて学生は何を学び、何を感じる事ができたのか検討する。

## 2. 企画案作成と準備

センターの担当者や学生との話し合いを重ねながら、以下の音楽交流プログラム内容を決定した。

### （1）開催日時、場所とセンターの担当者からの要望

日時は5月6日（祝月）午後13時から16時、場所は足立区生涯学習センター4階にある講堂、プログラム内容は親子参加型の音楽活動であることが要望として出された。

### （2）会場の環境

開場である講堂は収容人数200名ほどで、前方に昇降式の低い舞台を設置することができる。舞台には、電子ピアノ、プロジェクタースクリーンがあり、他にマイク、机、椅子、を使用することができる。

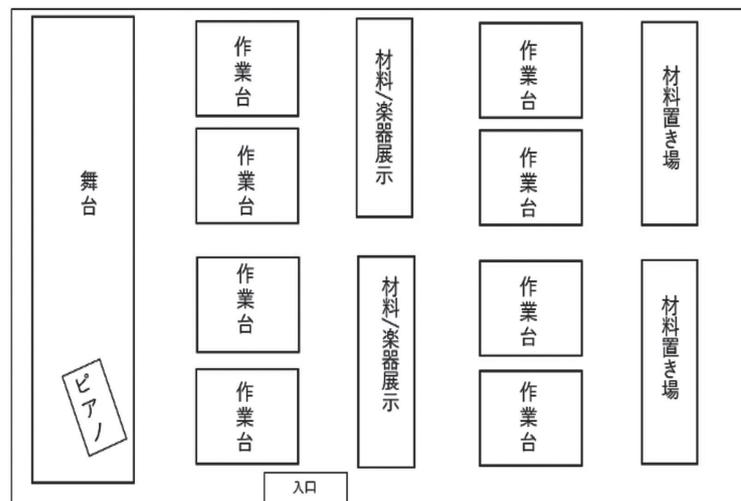


図1 会場図

### (3) 想定される参加対象年齢と人数

対象は幼児から小学校中学年くらいの子どもを持つ親子とした。前年度は「学びっこフェスタ2023」全体で160組の親子の参加があったことから、音楽広場のブースには120組ほどの親子の参加を想定した。

### (4) プログラム内容

センターの担当者との話し合いで、廃品や身近な物を使用した親子での手作り楽器の作成と、その楽器を使用したアンサンブルを行うことにした。親子で楽器を制作してそれを使ってアンサンブルを楽しみ、さらに家に持ち帰って楽しむことができる。材料は主にセンターにある廃材を使用する。また、多くの参加者が見込まれることを想定して4部に分けて行い、各部は先着40組とする。各部の時間は40分間とし、最初の30分は親子で手作り楽器の制作を行い、残りの10分ではその楽器を用いて歌に合わせたアンサンブルを行う。

- ・ 第1回：13:00～13:40
- ・ 第2回：13:45～14:25
- ・ 第3回：14:30～15:10
- ・ 第4階：15:15～15:55



図2 「学びっこフェスタ2024」チラシ

当日は、子どもが30分程度で作成できる内容の手作り楽器のモデル3種類（ペットボトルマラカス、紙管太鼓、ペットボトルギロ）と、制作に必要な材料をテーブルに用意する。それ以外に学生が制作した様々な手作り楽器も制作例として展示する。また、モデル楽器以外にも自由な発想で制作してもらうことが出来るように、廃品を利用した材料を各種用意する（割りばし、ペットボトル、空き箱等）。8か所の作業用テーブルと、材料を置いたテーブル3か所を用意し、各作業テーブルに学生を一人ずつ配置して、親子の制作を支援する。

アンサンブルで使用する楽曲は、子どもがよく知っている「山の音楽家」「おもちゃのチャチャチャ」「カエルの合唱」の3曲とした。アンサンブルの時間では自分で制作した楽器を持って前方の舞台上がり、歌に合わせて楽器を自由に鳴らしてアンサンブルを楽しむ。3曲とも学生がピアノで伴奏し、伴奏者以外の学生は舞台上で一緒に歌い、子どもを支援する。司会進行も学生が行い、指揮は教員が行う。

## (5) 手作り楽器のモデル (3種)

### ① ペットボトルマラカス

ペットボトルなどの透明な空容器に好きなビーズなどを入れて蓋を閉めるだけなので、幼児でも簡単に制作できる。中身の素材や入れる量によって音が変わるので、子どもは耳で確かめながら制作する過程を楽しめる。色セロハンやシールなどで装飾をして、好みの楽器に仕上げる。

材料：RIや350～500MLのペットボトル空容器、ビーズ、マスキングテープ、カラーカッティングシート。



図3 ペットボトルマラカス

### ② 紙管太鼓

センターに沢山ある廃材の紙管を利用した簡易太鼓である。紙管はあらかじめ適当な長さにカットし、牛乳パックも台の形にカットしてあるので、組み立てれば簡単にできる。小枝の撥で叩く。

材料：カットした紙管、牛乳パック（台）、輪ゴム（紙管のすべり止め）、25cmと30cmの小枝（撥）、布（小枝の先に巻く）、輪ゴム。

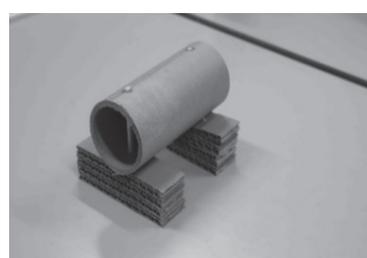


図4 紙管太鼓

### ③ ペットボトルギロ

カットしたストローを両面テープで四角いペットボトルに貼り付けて、小枝で擦って鳴らす。

材料：カットしたストロー、両面テープ、四角の空ペットボトル、小枝（29本）



図5 ペットボトルギロ

その他、子ども達に自由な発想で創作してもらうために、学生がオリジナルの手作り楽器のサンプルをいくつか作成して展示することにした。

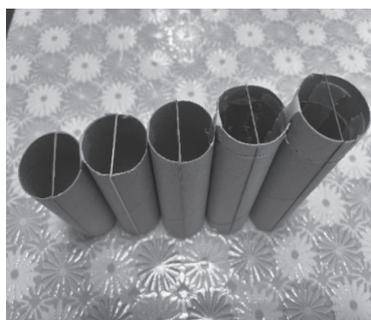


図6 トイレットペーパー芯と輪ゴムのハーブ



図7 トイレットペーパー芯の太鼓



図8 トイレットペーパー芯の風琴

## (6) 材料

センター内の剪定で出た小枝（約50本）、紙管（硬い段ボールで出来た30センチの筒状のもの30本）、ペットボトルの空容器と蓋（30個）、R-1の空き容器（30個）、板状の段ボール（50センチ×80センチ20枚）、カラーシート（シールタイプ）、空き箱、缶、紐、トイレットペーパーの芯等、大学やセンターにある廃品を利用する。その他、制作に必要な材料（ビーズ、ストロー、セロテープ、ガムテープ、糊、セメダイン、ハサミ）などはセンターが用意する。※小枝は先端を粘土で覆って安全性に配慮し、缶やペットボトルへの目打ちを使った穴開けは職員が行う。

## 3. 学生の主な体験と内容

### (1) 当日までのスケジュール

イベント企画案の計画から当日までの準備内容を示す。

表1 当日までのスケジュール

日時	項目	内容
3月6日	・足立区生涯学習センターからゼミに「学びっこフェスタ2024」での音楽ブース企画実践依頼	本ゼミに、子ども参加型の音楽関連イベントの企画の依頼があり、7名のゼミ生が参加決定。
4月10日	・センターのイベント担当者と企画内容について打ち合わせ	開催場所、時間、対象年齢など、おおよそのプログラム内容決定。
4月17日	・学生と企画内容の検討	幼児から小学校低学年を対象とした手作り楽器を3種類選定。
4月18日	・担当者とメールで打ち合わせ	当日制作する楽器を提案。材料は主にセンターにある廃材を使用して制作することを確認。
4月24日	・具体的なプログラム内容決め ・展示する手作り楽器の制作	プログラム構成は各40分×4部とする。各部の内容と時間配分、司会進行係1名、伴奏者3名の決定。 選定した手作り楽器3種類の試作。
4月25日	・展示する手作り楽器の制作とアンサンブルの練習	モデルの楽器の他に、当日展示するオリジナル手作り楽器の制作。手作り楽器を用いてアンサンブルのリハーサル。
5月6日	・イベント当日	制作しておいた手作り楽器の会場搬入と会場準備。

### (2) イベント当日の様子

制作用の8つのテーブルに学生を1名ずつ配属して親子を支援した。子どもよりも親の方が夢中になって制作している場面も多く見られた。学生は積極的に親子に声をかけていて、特に4年生は、「可愛い絵が描けたね」「素敵な音だね」など、子どもに共感する言葉を掛けていた。また、子どもが作り易いように楽器を押さえてあげるなどの支援の場面も多く見られた。それに対して3年生は親子の様子を遠巻きに見ているだけで積極的に関わることができず、教員から促されて話しかけに行く状態であった。4年生と比較して3年生の様子に実習経験の不足を感じた。司会進行係はマイクで残りの制作時間を知らせたり、トークで場の雰囲気をも上手く盛り上げたりした。

アンサンブルの時には子ども達が自作の楽器を持って舞台上がり、曲に合わせて音を鳴らして合奏を楽しんだ。具体的にはリハーサルを数回行なって楽器を鳴らすタイミングを練習してから本番を行った。伴奏者以外の学生は子ども達の中に入って一緒に歌い、自分たちが制作した楽器を鳴らしたり、子どもを支援したりした。緊張している子どももいたが、どの子どもも自分で制作した楽器の音を思いっきり鳴らし、歌に合わせてアンサンブルすることを楽しんでいて、その姿をカメラに納める保護者の様子があちこちで見られた。また、他の子どもが作ったいろいろな楽器に興味を持って見聞きしている様子も見られた。



図9 ブース入口看板



図10 学生の支援の様子



図11 会場の様子

#### 4. 親子向け地域活動に関するアンケート調査と分析

イベントの終了後、参加学生にアンケート調査を行った。質問項目は、高田（2012）の研究を参考に設定した。アンケートは無記名によるものとし、回答は自由意志によるものであること、個人情報保護の配慮について記載し、回答をもって同意したものとみなした。回答者は6名（回答率86%）であった。

##### (1) 地域イベントに対する参加前後のイメージの比較

「学びっこフェスタ2024」の参加前と参加後で地域イベントに対するイメージについて複数選択で尋ねたところ、以下のような結果であった。

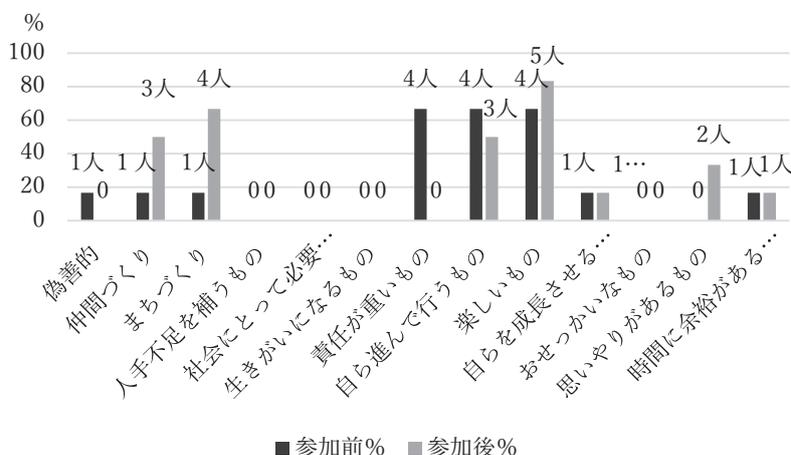


図12 地域イベントに対する参加前後のイメージの比較

この結果から、参加後は「仲間づくり」が1人（17%）から3人（50%）、「まちづくり」が1人（17%）から4人（67%）と認識が大きく伸びていることが分かる。また新たに、「思いやりがあるもの」が参加後は0人から2人（33%）と増えて、心の交流が図られたことが推測される。また特筆すべきは、「責任が重いもの」が参加前は4人（67%）であったのに、参加後は0人になったことである。参加者と共に行う音楽活動の内容であったことから、責任よりも楽しさを感じる結果になったと推測される。

また、以下の各項目について自由記述で尋ねた。回答の文例を下記に示す（同様の回答はまとめた）。

## （2）参加して良かったことや嬉しかったこと

- ・子どもたちと一緒に楽器を作って、それが完成した時に楽しそうに演奏してくれた。
- ・子どもたちが楽しそうに制作し、完成品を見せてくれる姿に嬉しくなった。
- ・子どもも大人も夢中になって楽しそうに製作をし、合奏では恥ずかしがっている子どももいたが、誰もが楽しんでいた。
- ・子どもたちとたくさん関わったことや子どもたちの喜ぶ姿や楽しむ姿が見られた（他2名）。

この結果から、学生は子ども達が楽しんでいる様子をまるで自分事のように喜んでいる実態を確認した。

## （3）参加して困ったことや難しかったこと

- ・どこまで援助していいのか迷った（他1名）。
- ・特定の材料が多く減っていく為、後の回の子どもたちが制限された材料の中で活動することになったことが困った。
- ・保護者と子どもが夢中になって制作をしていた為、声を掛けるタイミングが難しかった。
- ・当日の流れが予想できず、手探りで始めたことが難しかった（他1名）。

この結果から、実習と異なり、信頼関係のない子どもたちとコミュニケーションを取ることの難しさを感じていることが分かる。また、当日まで参加人数やイベントの様子が想像できず、臨機応変に材料と人数の配分することや声掛けのタイミングの難しさを感じていることも明らかになった。

## （4）保育実習や教育実習との違いを感じた点

- ・保護者も一緒に行うため、子ども、学生、保護者の三者で一つの作品を作り上げる場所。
- ・実習では保護者とは挨拶をするぐらいの関わりしかできないが、保護者と直接関わることが

できる（他1名）。

- ・成績を気にしないで楽しく参加することができる。
- ・初対面の子どもたちと短い時間の中で信頼関係を築かなくてはならない点。
- ・子どもたちだけでなく、保護者も楽しめる環境づくりが必要な点。

この結果から、保護者との関りを持てた点が実習との大きな違いであったと感じていることを確認した。また、短い時間の中で参加者とコミュニケーションを取ることや保護者も視野に入れた環境づくりの必要性を感じていたことが分かる。一方で、成績に関係ないことからのびのびと参加できていることが示された。

#### **（5）参加して自分自身が成長できたと感じたこと**

- ・自分から行動することが出来た。
- ・色々な人に合わせてかける言葉を変える必要があると気づくことが出来た。
- ・自ら声をかける事が苦手なので最初は話しかけることに抵抗があったが、関わっていく中で抵抗感なく話しかけられるようになった。
- ・笑顔で子どもに関わることが出来た。
- ・即興性や柔軟な対応力が付いた（他1名）。

この結果から、自ら進んで相手に合わせて臨機応変に即時対応することができるようになり、貴重な経験となったと感じていることが分かる。

#### **（6）将来に役立つと感じたこと**

- ・子どもの目線に立つて行うことが多かったので、保育の現場でも活かせると感じた。
- ・実習では経験できない保護者との関わりという点が役に立つのではないかと感じた。
- ・部分実習の参考になった。
- ・その場にあるものを使って、簡単に作ることができるものを考える即興性が身についた（他1名）。
- ・ボランティアに参加するハードルが低くなった

この結果から、保護者や子どもとの関りの経験や即興的な思考が、保育現場での実習や将来の仕事に役立つと感じている人が多いことが分かる。また、地域活動のボランティアに対する意識が身近な物になり、親子に対応する実践力の芽が育まれたことを確認した。

## **5. まとめ**

地域イベント参加後のイメージのアンケート調査結果において「仲間づくり」「まちづくり」

の回答が伸びたことから、地域の様々な年齢層の子どもや多くの保護者と触れ合えたことが地域に目を向ける良いきっかけとなり、地域活動をより身近なものとして感じるようになったと推察する。更に、「思いやりがあるもの」という回答が伸びたことから、ボランティア活動を行う上で、コミュニケーションや相手への思いやりが重要な要素であることに気付いたことが推察される。

また、「参加してよかったことや嬉しかったこと」の回答結果からは、作品の制作から完成というプロセスや完成の達成感を分かち合える音楽交流プログラム内容であったことが大きな要因になったと推察される。「参加して困ったことや難しかったこと」の回答結果からは、地域イベントでは面識のない子どもたちへの即時対応力が求められ、それらに対応するポテンシャルが引き出されたと判断した。「実習との違いを感じた点」の回答結果からは、親子参加型のイベントであったことが要因として推察される。「自分自身が成長できたと感じる点」の回答結果からは、日頃から信頼関係のない子ども達と即時にコミュニケーションを取る必要に迫られ、達成されたと推察される。「将来の役に立つと感じた点」の回答結果からは、保護者や子どもとの一期一会の関りであることで培われた即時対応力や、手作り楽器という即興性が必要とされる経験が、保育現場での実習や将来の保育の仕事に役立つと感じた要因になったと推察される。以上のことから、実習では経験できない貴重な学びが得られたと考える。

このように、地域イベントの企画から実践を通して学生は多くのことを学び、地域イベントに対する意識が変化したことが分かる。学生は、実習では経験できない不特定多数の保護者や子どもたちと関わりを通して「即時対応力や即興性」が身に付き、子ども達や保護者に対して自ら積極的にコミュニケーションを取ることの重要性に気付くことができた。これも評価の対象である実習とは異なり、学生がのびのびと楽しく活動に参加出来たことによるものであると考える。また、単なるお手伝いではなく、イベントに企画から関わることで参加意識を深めることができたことが、地域イベントのイメージに対する良い変化や多くの学びに繋がったと考える。

今後も、学生が企画から参加できる地域活動の機会を増やしていきたいと思う。

## 参考文献

- 浦田真理子 山口真理 平野光佐登 2016「幼児保育学科学生による音楽ボランティア体験—意識の変容と表現力の向上に着目して—」松本短期大学紀要25 pp.87-96
- 松井みさ 大橋美佐子 谷本満江 2019「ボランティア活動における学生の意識変容について (I)」中国学園紀要8 pp.71-76
- 高田恵美子 2012「本学科学生のボランティア活動に関する一考察—ボランティアの自主性と教育的効果—」関西女子短期大学紀要第22号 pp.1-11

## 「教養」としての人文地理学の実践

岡本 龍治  
(東京未来大学)

Practice of the Human geography as the culture “liberal arts”

OKAMOTO Ryuji  
(Tokyo Future University)

### 要 約

本報告の目的は、「人文地理学」を履修した学生にいかに関心・興味を持たせるよう講義するか、民間企業の日線（※）で講義内容を立案し、実践を通して課題を明らかにしたものである。本学の教育課程において、本科目はモチベーション行動科学部の教育領域における専門教育科目として位置付けられている。また、中学校（社会科）教員免許状の教科及び教科の指導法に関する科目ともなっている。そこで、本報告は、非教職課程の学生にいかに関心・興味を持ってもらうかに重きを置き、リフレクションシートの内容も考慮し、アカデミック的要素を残しつつ、社会に出て役立つ、いわば「教養」としての内容を追究し、実践した。

キーワード：教養、非教職課程、授業評価アンケート、リフレクションシート

### 1. はじめに 一問題と目的一

筆者は、令和6年度の4月より東京未来大学（以後、本学と略す）で非常勤講師として「人文地理学」（春期：2単位）を担当している。出版社（教科書会社）に入社以来、長く営業畑を歩み、教員研修や大学での出張講義等を主たる業務としてきた。2014年より現在まで約110回の出張講義を行ってきた。主な内容は社会科教育法等の教職科目の中で、地図帳を使った指導例や最近ではデジタル教科書・地図帳を使用した活用例をデモンストレーションすることが多い。

100回を超える大学での出張講義をしてきた経験上、教育学部の学生への指導はやりやすい印象がある。ほぼ全員が基本的に将来教員を志望しているため、講義を受ける際のモチベーションの高さが安定している。一方、経済学部等の教職課程の学生は、卒業単位以外の講義を

受講している意欲の高い学生なので、概ねモチベーションは高いが、教育学部の学生よりモチベーションに斑が生じる傾向がある。

本学の「人文地理学」の位置付けは、教職希望の学生には受講を推奨（必修ではない）し、その他の学生においては、卒業単位を取得する科目の1つ（かつての教養科目に近い）としての位置付けとなる。今期は受講者16人中、教職希望者は5名で、非教職課程の学生の方がマジョリティである。

新制大学の目玉として誕生した教養課程が解体に至った背景には様々な要因があるが、教養課程の科目が高校の焼き増しという批判的意見が多かったこともあげられる。鷺田（1993：42）は、「学生にとって。大教室で、高校の授業の延長みたいな科目を、だらだらと聞かされる。しかも、決められた修得単位数をクリアしないと、専門に進めない。面白くも、ためにもならないうえに、留年などということもあるのだから、ないに越したことはない。」と、痛烈に当時の教養課程を批判している。卒業単位数の確保を主目的としている学生が多いと思われる中で、いかに「興味・関心」をもつことができる講義内容を構築するかが大きな課題であり、「人文地理学」という学問領域はカバーしつつ、学生が社会に出た際に「教養」として役立つ内容になるよう講義構成を考え、実践した。具体的には、講義構成は実生活とも関連の深い人文地理学の中でも気候を背景とした生活文化（食、コーヒー・茶、酒、住居、衣服）、地形を背景とした集落立地、地図から見る地政学、名字と防災地名、日常で活用できるウェブ地理ツール等を取り上げて実践した。その目的は、学生の日常生活と関連付けることで、興味・関心を高め、単位取得が主目的であっても、教養科目を学ぶ意義を教示するためである。

鷺田（1993：57）は、「義務教育だけでなく、大学でも「教養」を専門的に教える、研究することは、現代社会では、ことのほか大事になっている。」とも述べており、単に教養課程を批判したのではなく、本当の意味での教養教育が高等教育には必要であるというアンチテーゼとして教養課程を批判した。つまり、教養科目は専門科目と同様に重要と捉えている。

教養科目は「パンキョウ」と揶揄されることもある。恐らく指導をする側・指導を受ける側にとって「扱いにくい科目」というふうに捉えることができる。鷺田（1993：42）は「教養科目といいながら、授業は、自分が研究・習得した専門の周辺をなぞった程度のものにすぎない」と痛烈に指摘している。これは鷺田自身が長らく教養科目（哲学、倫理学等）を担当し、「教養教育専門の大学教師」を志し、その重要性を唱える中でのアンチテーゼであると捉え、エンバシーを強く感じた。本報告の根底にある課題意識はここに通じる。

## 2. 先行研究

教養科目の重要性については、鷺田（1993：58-59）は、教養教育の専門化（教養教育は専門の寄せ集めではなく、総合科目であること。教養「専門」の教師が必要であること。専門教育の教養化が必要であること）が、学部教育では重要と述べている。これは、「専門」は重要であるとともに、目まぐるしく進歩する現代社会において「一時的」な知識に留まる可能性があり、「教養」というもう一つの軸を持つことにより、そういった時代の変化に対応しうる人材育成のために、教養「専門」の教師の必要性を説いた。よって、本報告では「教養教育の専門化」を念頭に置いて実践を試みた。

林（1997：796）は、「地理学という講義の名称と実際に講義される中味の間はずれがあるにもかかわらず、それには目をつぶってきたのである。」と問題提起したうえで、「大学で地理学を専門としない学生に対して、教養の学問として地理学をどのように教えればよいのであろうか。これに対する筆者の答えは、学生に地理学という科目を教えるのではなく、ものごとを空間的に捉える考え方を教えるというものである。」というように、「空間の科学」としての地理学の特性を教養科目に活かそうと試みた。これは、間口が広いという地理学の長所でもあり短所でもある特性を、「空間の科学」という属性に置換することで、汎用性の高いものに仕上げたものである。したがって、本報告でも「属性の置換」の手法を、より汎用性の高い講義内容を構成する際に参考とした。

松原（2009：33）は、「地球環境や自然環境の多様な問題を正確に認識するためには、自然現象を空間的かつ時間的にとらえる自然地理学からのアプローチが有効である。したがって、このような立場から、教養課程において自然地理学の授業を展開することには意義があると考えられる。」と教養課程における自然地理学の意義について述べている。これは、地形、気候、水文、土壌等を扱う自然地理学の特性を、現代世界と切っても切り離せない地球的課題と結びつけることで、単なる「専門を薄めたもの」ではなく、文系学生も関心を持てるように「専門の特性」の応用を試みたものである。そこで、本報告でも「専門の特性」を活かした講義内容を構成する際に参考とした。

## 3. 「人文地理学」の講義構成及び内容

本実践は、本学において、2024年4月8日～7月22日の間の「人文地理学」の講義の中で、計16名を対象に行ったものである。講義の流れは表1の通りである。

表 1

1. オリエンテーション ～授業概要、人文地理学とは～
2. 国旗から見る世界の文化、社会 内容：ヨーロッパ、アジア、アフリカ等の国旗のデザインや配色の理由等
3. 食文化から見る自然環境と地域性 内容：身近にある食品（例えば米、パン、パスタ、ナン等）を例に
4. コーヒーと茶の文化から見る自然環境と地域性 内容：世界の茶・コーヒーの文化を通じて世界の諸地域の特色や宗教、歴史について考える
5. 酒文化から見る自然環境と地域性① ワイン、ビール、ウイスキーについて 内容：ワインの生産地（ワインベルト）等、農産物と気候とそこで作られる酒との関係について
6. 酒文化から見る自然環境と地域性② ブランデー、ジン、ラム、ウォッカ、焼酎、日本酒について 内容：農産物と気候とそこで作られる酒との関係について
7. 住文化から見る自然環境と地域性 内容：伝統的住居と自然・社会環境との関わりについて
8. 衣服文化から見る自然環境と地域性 内容：世界の伝統衣装における自然環境や社会環境との因果関係について
9. 集落の立地及び形態と機能 内容：日本の集落立地と自然条件（地形、気候等）や社会条件（交通、産業等）との関係性
10. 都市の立地及び形態と機能 内容：都市の立地や都市機能、また都市の機能分化等について
11. 地図で見る政治・経済・社会（地政学） 内容：国際政治や国際紛争等について、地図からその背景を読み取る方法等について
12. 文化地理学から見る名字の成り立ちと防災地名について 内容：日本と外国の名字の違いや、身近な地域の防災地名を防災に活かす方法について
13. 地理に役立つウェブ地理ツール 内容：地理院地図、今昔マップ、グーグルアース等の活用法について
14. 課題レポート「世界の国もしくは地域についての調査レポート」の総評

第1回講義は、イントロダクション（単位の出し方等）を主体とし、学問としての人文地理学について大まかに説明し、生活の中にも人文地理学的なものがあることを学生に身近なアニメやマンガを題材に紹介した。例えば、ルパン三世の「カリオストロの城」を題材に、どこの国がモデルと言われているか、公国とは何か、宗教は何か（ローマ法王をヒントに）という問いを学生に行い、ウォーミングアップを行った。講義の最後に、「風の谷のナウシカ」は架空の設定だが、服装や作中に出てくる地名や人物名（エフタル砂漠、クシャナ等）から仮に現代世界ならどの地域をモチーフにしていると推測できるかという問いに取り組みさせた。この第1回講義の前振りの効果もあり、学生が授業の終盤に書いたリフレクションの記述からも、学生の講義に対する抵抗感はある程度払拭できたことがみられた。

第2回講義は、小・中学校社会科の復習も兼ね、「国旗」を題材に講義を行った。国旗の成因（ユニオンジャック）、やデザイン（欧州の十字架、イスラム圏の月と星）、色（アフリカの

赤緑黄)には地理的要素が多く含まれており、徐々に専門的な内容につなげる橋渡しの意味合いで実施した。

第3回講義から、「食文化」という人文地理学的アプローチを開始した。食文化を選んだ理由は、比較的學生にとって身近なテーマと考えたためである。最初に降水量と栽培できる穀物との関係(米、トウモロコシ、小麦、大麦等)を踏まえたうえで、各穀物と気候との関係に加え食文化についても紹介した。ジャガイモを取り上げる際には、アイルランドのジャガイモ飢饉でアメリカに多くの移民が向かい、その結果バイデン大統領をはじめとするアイルランド系大統領が誕生した歴史について紹介することで、世界史とも絡められる内容とした。また、香川県=「うどん」になった理由を地形と気候から考察する課題を學生に出し、「地理的思考力」の訓練も実施した。

第4回講義は、「コーヒーと茶の文化」をテーマとした。コーヒーチェーンの由来(スターバックス、ドトール、コメダ珈琲)を話の枕とし、コーヒー豆の名前の由来(グアテマラ、キリマンジャロ、モカ等)で少し地理的な内容に引っ張った。その後はコーヒーベルト、コーヒーを育てる4つの条件(降雨量、日照量、温度、土質)、地域ごとのコーヒー伝播の由来という流れで進めた。コーヒーも世界史と深く関係しており、ボストン茶会事件を契機にアメリカがコーヒー文化になったことを添えた。

茶に関しても同様にティーベルト、育てる4つの条件等の基本事項を踏まえた後、欧州では茶の栽培がほとんどできないため、イギリスが植民地で茶の栽培を行い、茶の流通が多くなり、砂糖(てんさい)の流通も増えたことで、労働者にも茶が広まり、産業革命時に多量の砂糖入り紅茶が労働者の食事代わりになった(今で言うエナジードリンク)という世界史の流れも踏まえた。

第5、6回講義は、「酒文化」をテーマとした。酒の原料となるブドウ(ワイン)、大麦、ホップ(ビール)、大麦、ライ麦、トウモロコシ(ウイスキー)、ブランデー(ブドウ)、ラム(サトウキビ)、ウォッカ(トウモロコシ、大麦、小麦、ライ麦、ジャガイモ)について、気候との関連を踏まえて説明した。また、ビールを事例にウェーバーの工業立地論(市場指向型等)を説明し、人文地理学的要素もおさえた。その他、ウイスキーでは移民(米国:アイルランド、カナダ:スコットランド)、ラムはカリブ海の子海賊との関係(プランテーション、飲料水代わり等)、ウォッカではロシアでのジャガイモ栽培の歴史(地中のリンゴ、悪魔のリンゴ)等に触れ、歴史的、文化的側面を補足した。

第7回講義は、「住文化」をテーマとした。基本的に気候や歴史をベースに世界の住文化を説明した。住文化は中・高校での焼き増し感が出やすいテーマであるため復習を兼ねつつ、客家では多くの指導者(洪秀全、孫文、鄧小平)を輩出している点、ロシアではダーチャ(簡易別荘)の文化を紹介し、経済封鎖を受けてもロシア人が踏ん張れるのは、旧ソ連時代の物不足をダーチャで栽培した作物等で乗り切った歴史との関係にも触れ、内容に厚みを加えた。また、

どうしても人文地理学的に「住文化」を扱うと「伝統的住居」に目が行きがちになり、現状と乖離してしまうため、「タワーマンション」を取り上げることで、現実社会と結びつけることに配慮した。

第8回講義は、「衣服文化」をテーマとした。衣服はその地域の気候条件との関係が深いいため、暑い地域が多い東南アジア、南アジア、西アジアでは「通気性」、「快適性」が重要視され、冷涼な地域が多いヨーロッパでは「保温性」、「防寒性」が重要視されているという特徴をおさえた。また、衣服は気候とともに歴史や文化の影響も強く受けているため、日本と韓国の共通点と相違点、イスラム圏の女性の服装、アフリカの旧植民地の影響、中南米のラテン文化の影響、日常にある洋服（ダッフルコート、Pコート等）のルーツ等を取り上げ、自然と人文の両面で捉えるようにした。

第9回講義は、「集落立地と地形の関係」をテーマとした。低地や台地のメリットとデメリット等について、事前に提供した資料をもとに、レポートにまとめさせた。

第10回講義は、「都市機能と立地」をテーマとした。集落と同様に事前に提供した資料をもとに、日本の首都移転を実施するならどの都市が良いか、レポートにまとめさせた。

※第9回、10回講義は事情によりオンデマンド方式で実施した。

第11回講義は、地図から情報を読み取る力を養うための手段として「地政学」を取り上げた。地図帳に線や丸を描くだけで、地域の特徴が顕著になる事例を示した。例えば、環日本海側から日本を見る（中国：日本が海洋進出の妨げ、北朝鮮：福岡、東京、札幌が射程圏内）、イスラエル周辺（イスラエルがイスラム諸国に囲まれている、エルサレム旧市街地に3大宗教の聖地がある）、ロシアがウクライナに進出している所の海岸線をなぞる（ウクライナを内陸国にして自らは不凍港が欲しい）、織田信長が安土の地に城を築いた理由（主要街道・航路の監視、京・石山本願寺の監視、堺や伊勢、地元まで近い等）という問を設定し読図指導を行った。地政学と聞くと難しそうに聞こえるが、小中高で使用していた地図帳という身近な教材を使用することで、敷居を下げることができた。

第12回講義は、名字と防災地名について文化地理的にアプローチを試みた。名字では、佐藤が北日本に多い理由（下級藤原氏の地方仕官）、鈴木が東海～関東に多い理由（徳川家康との関係）について、地図の中でその変遷を捉えた。また、外国の名字も取り上げ、韓国と中国の共通点（一字名字が多い、名字の種類が少ない）、欧米の名字は職業に関わるものが多く、名前はキリスト教の聖人が多いことを確認し、名字について文化的、歴史的背景から考えられるようにした。

防災地名に関しては、昔から日本はどこに住んでも自然災害から逃れられないため、地名は先達から後生へのメッセージという前振りをし、水害や土砂災害の危険性が潜んでいる地名を紹介した。さらに身近に感じてもらうため、本学のある東武線沿線の駅名（押上、曳舟、東向島、鐘ヶ淵、堀切、牛田）が水害と関係の深い地名であることを説明した。また、日本語は良

字変換（芦田→吉田）や当て字が多いので、読み方にも注視する必要があることも説明した。

第13回講義は、現在本業であるデジタル教科書や教材に関係するものとして、地理に関係するウェブ地理ツールを紹介した上で、実際に学生達にタブレット等で実操させた。地理院地図はオールラウンドに活用できること、今昔マップは地域に限られるが新旧比較が容易なこと、GoogleEarthは疑似巡検等に利用できる等、それぞれの特性について説明した。

第14回講義は、学生から提出された課題レポート（世界の国もしくは地域について調査レポートをまとめる）の総評を実施した。課題レポートには下記の条件を課した。

- ・作成書式：パワーポイント
- ・作成ページ数：最低15スライド（タイトル含む）
- ・内容の必須項目
  - ①タイトルには氏名、学籍番号、講義名（人文地理学）、日付を記入する。  
※タイトル名は見る人が興味・関心を引くような「広告的」な内容とする。
  - ②その国や地域を選んだ理由を明確に記述すること。
  - ③その国や地域の特色（産業や文化等）について、自然環境や資源（鉱物、農産物、人材等）と絡めた内容とする。
  - ④その国や地域と日本との関わりと絡めた内容とする。
  - ⑤その国や地域の現在の課題と今後の展望について自分なりの改善案や未来志向のプラン等を提案する内容とする。

## 4. 方法

（実施期間）

人文地理学の講義がある2024年4月8日（月）～7月22日（月）の間（14回）で、2回はオンデマンド方式での実施となった。

（実施対象）

対象者は、2024年度のモチベーション行動科学部学部生16名（学部3年生：11名、学部4年生：5名）である。その内、教職課程履修者は5名である。

（調査方法）

第13回目の講義の最初に実施した、大学がFD活動の一環として学生に行う授業評価アンケート（匿名）の本講義の評価結果を活用した。加えて、最終講義の際に「人文地理学で学んだことが、社会に出た際、どんな場面で活用できそうか」について書かせたもの（リフレクションシート）を活用した。これらの結果を用いて、「教養」を重視した講義構成についての学生の反応を分析した。

## 5. 結果

学生による授業評価アンケート（匿名）は受講者16名中8名から回答を得ることができた。その中から講義内容に関するアンケート結果（表2）を抽出した。

表2

①「この授業内容は、授業のテーマ（授業名やシラバス）に沿っていたと思いますか」に関して ⇒そう思う：6名、ややそう思う：2名、その他：0名。※グラフ1参照
②「この授業は自ら学ぶよう促されていたと思いますか」に関して ⇒そう思う：5名、ややそう思う：3名、その他：0名。※グラフ2参照
③「教員は、具体例を挙げる、まとめを行うなどの工夫をし、わかりやすく説明していたと思いますか」に関して ⇒そう思う：6名、ややそう思う：2名、その他：0名。※グラフ3参照
④「あなたは、この授業に満足できたと思いますか」に関して ⇒そう思う：6名、ややそう思う：2名、その他：0名。※グラフ4参照
⑤「あなたは、この授業を受けたことのない人に薦めたいと思いますか」に関して ⇒そう思う：5名、ややそう思う：3名、その他：0名。※グラフ5参照
⑥「あなたは、この授業中に興味を持った内容について深く考えましたか」に関しては、 ⇒そう思う：5名、ややそう思う：3名、その他：0名。※グラフ6参照
⑦「あなたは、この授業の内容について身に付いたと思いますか」に関しては、 ⇒そう思う：6名、ややそう思う：2名、その他：0名。※グラフ7参照
⑧「この授業について、よかった点があれば具体的に記述してください」※フリー回答 ・豆知識が多かった。知識量が増えた。 ・過去一番興味の湧いた授業だった。今まで、地理や歴史を読み取ると言うこと自体苦手として避けていたが、今回の人文地理学のおかげでその深さと楽しさを見いだせたと思う。 ・資料も見やすく、内容も興味を引くものでおもしろかった。 ・私たちの生活との関わりや身近な話題を取り上げてくれて、理解しやすかった。

最終講義のリフレクションシートで回答させた、「人文地理学で学んだことが、社会に出た際、どんな場面で活用できそうか」については、表3にまとめた。（16名中14人が回答、有効回答12名）。

表 3

・他の国・文化を地理的な観点で学んだことで、自分なりの意見を持つことができた。
・地図の読み取り方など実用的なものが多く面白かった。車の移動などで役立ちそうだと思う。
・人文地理学では国際的なことと国内のことについて学ぶことができた。講義で学んだことは外国人を理解し共生するために活かしたと思う。特に文化の理解や食についての知識は役立った。国内のことに関しては、将来住む場所を決める時に役立つと思った。地名にはその土地の特色が示されている。
・しっかりと土地を見抜いて住む場所を決めることができると思った。
・日本人の価値観が当たり前でないということを実感した。それと同時に日本の住みやすさと日本に生まれてきたことがいかに幸であるかを再確認できた。
・旅行に行った際に建物のつくりや住居を見て、だいたいの気候が分かると思ったので、そういった点で情報収集したいと思った。
・何か商品開発や販売をする時に、地形やその土地の特色を考えるとできれば失敗する確率が下がると思った。
・名字のことなどちょっとした豆知識として話題の一つになると楽しいなと思った。
・さまざまな国や地域のことを知っていることで、多くの外国人と意思の疎通ができたり、話を深めることができる。特に、私の住んでいる浅草という町は外国人の方が多く、話す機会が多い。そういう時にお相手の国の文化等を知っていると、話が広がって良いかなと思う。
・地理的な側面から国や地域の環境・文化・人について理解が深められると感じた。
・自国の文化に興味を持つきっかけになったのでとても良かったと思っている。
・自分が海外に行った際に、その国の文化を知っていることによって、よりその国を楽しむことができると感じた。
・社会、会社で日本の事だけでなく、世界の事を知っていた方が話の広がり方も変わってくると感じた。

以上のように授業評価アンケートは概ね好意的な回答が多かった。特に③～⑦に関しては直接講義内容に関する項目なので、そこで好意的な回答を得られたことと、⑧のフリー回答でも「豆知識」や「身近な話題」等、「教養」を重視した方向性がある程度学生に認められたと判断できる。

また、最終講義のリフレクションシートの回答を見ても、学生が比較的具体的な社会での活用場面を想定できていることが推察される。

## 6. 考察

①については、講義内容とシラバスとの整合性が確認できた。②については、学生による主体的な学習を促す構成、指導内容であったことが確認できた。③については、学生にとって身近なテーマで構成した内容が、具体的に指導できていたことが確認できた。④については、教養を軸に構成した講義内容が、学生にとって一定水準以上の満足のいく内容であったことが確認できた。⑤については、教養を軸に構成した講義内容が一定水準以上を満たしていることが確認できた。⑥については、教養を軸に構成した講義内容が学生の興味・関心を引き出す一定

水準以上を満たしていたことが確認できた。⑦については、教養を軸に構成した講義内容が、学生にとって一定水準以上に役立つものであったことが確認できた。⑧については、「豆知識が多かった。知識量が増えた」、「過去一番興味の湧いた授業だった」、「資料も見やすく、内容も興味を引くものでおもしろかった」、「生活との関わりや身近な話題を取り上げ、理解しやすかった」というように、講義内容に対して好意的なコメントが多く確認できた。

最終講義のリフレクションシートの内容は、「自分なりの意見を持つことができた」、「実用的なものが多かった」、「外国人を理解し共生するために活きた」、「日本人の価値観や当たり前でないということを実感した」、「名字のことなどちょっとした豆知識として話題の一つになる」、「相手の国の文化等を知っていると、話が広がって良い」、「地理的な側面から国や地域の環境・文化・人について理解が深められる」、「自国の文化に興味を持つきっかけになった」、「世界の事を知っていた方が話の広がり方も変わってくる」というように、人文地理学で重要な要素の一つである、世界や日本の文化的理解、異文化理解に関するコメントが多く確認できた。

①～⑥は指導法やコンピテンシーに関する項目で、好意的な回答が占めている。⑦～⑧とリフレクションシートの回答は講義内容（コンテンツ）に関する項目で、内容面についても一定水準以上の評価を得たことが読み取れる。したがって、本実践は一定の成果が得られたと考察する。

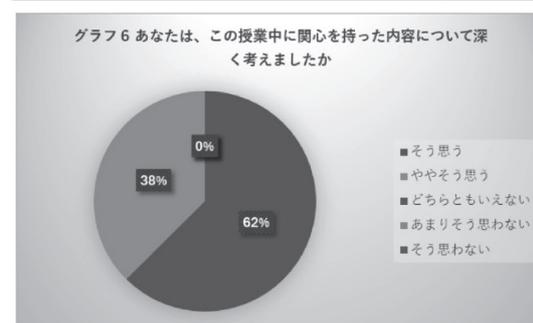
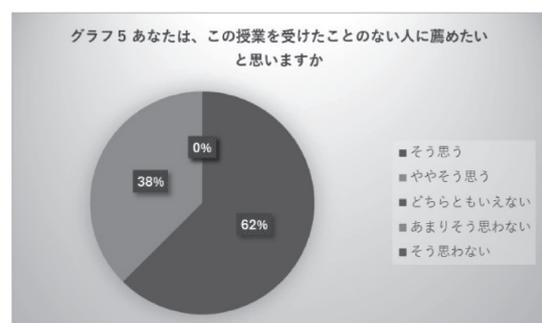
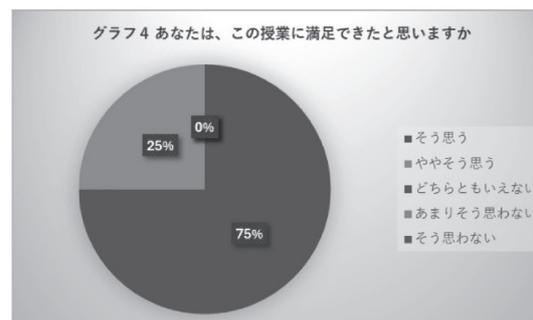
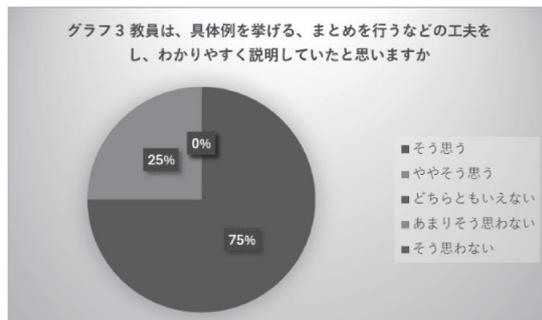
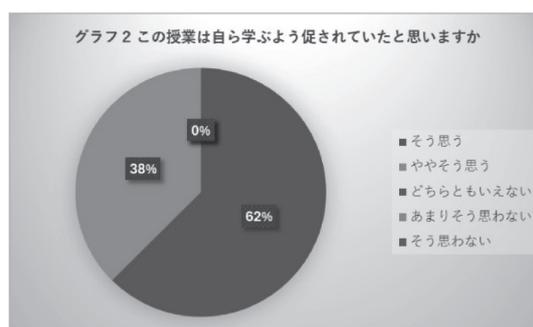
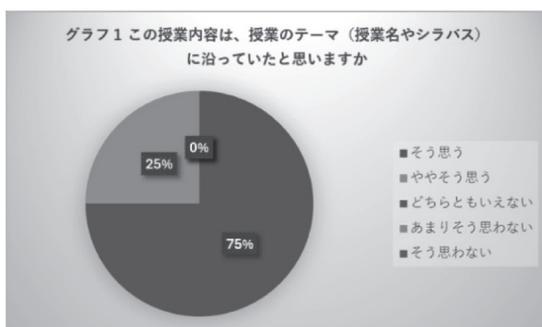
## 7. おわりに

学生の教養科目へのモチベーションの低さに問題意識を持ち、「教養」を重視した講義構成で学生の興味・関心を高め、単位取得が主目的である中でも、教養科目を学ぶことの意義を教示することを目的とした本実践について、指導法やコンピテンシーに関しても、講義内容（コンテンツ）に関しても好意的な回答が得られた。今回一定の成果が得られた背景には、学生が「出口の見える学び」を求めているからではないかと推測する。最初の講義で学生に、「地理学らしい内容」か「社会に出て役立つ内容」のどちらが良いか問うたところ、全員が後者を選択した。大学は学術を追究する場であるが、学部の教養科目に位置付けられるものに関しては、その専門性は保ちつつ、日常生活や社会に出た時に役立つ「教養」を学生が求めている可能性が本実践から垣間見えた。

学んでいることがどう役に立つのか、具体的に示すことで「出口」を示すことができる。学生にとって身近な話題を取り上げたり、分かりやすい事例を扱う等、「教養としての〇〇学」の必要性を強く意識させられた。学部の科目が高校で習ったことの焼き増しや、教員の専門領域の二番煎じであるように学生に感じさせない工夫が重要である。

今回は20名以下の少人数での実践であったため、一定の成果が出せた可能性もあり、大人数でも同様の結果を得られるかの検証がされていないため、今後の課題としたい。

(参考資料)



(引用文献)

- 鷺田小彌太（1993）「大学＜自由化＞の時代へ」．青弓社42頁．57頁．58-59頁  
林上（1997）「大学における教養としての地理学教育」．地学雑誌．106(6)．794-798頁  
松原彰子（2009）「大学教養教育における自然地理学の意義」日本地理学会誌『E-journal GEO』．vol.3. no.2. 33-35頁  
帝国書院（2024）「図説地理資料 世界の諸地域NOW 2024」．帝国書院編集部編

## C-learningで実施した授業評価アンケートに関する総括

大内 善広  
(東京未来大学)

森下 一成  
(東京未来大学)

### Summary of Course Evaluation Surveys Conducted Using C-learning

OOUCHI Yoshihiro  
(Tokyo Future University)

MORISHITA Kazunari  
(Tokyo Future University)

#### 要 約

本稿は、授業評価アンケートを実施するシステムがC-learningからCoLSに移行するに伴い、6年間実施してきたC-learningを用いた授業評価アンケートの結果を総括するものである。東京未来大学では、開学以来、FD活動の授業評価アンケートを実施してきた。2018年度よりWeb媒体での実施に移行するに伴い、授業評価アンケートの回答率の低下に関する懸念があった。CoLSを用いることにより、学生にとってアンケート回答までの手続きが簡便になり、回答率の上昇が期待できる。そうしたCoLSへの移行の効果を検証するための基礎的資料を得ることを目的として、教育改善向上（FD）活動報告書において報告されているC-learningでの授業評価アンケート結果について、6年間の結果を取りまとめた。最後に、CoLSへのシステム移行に伴う展望について議論した。

キーワード：授業評価アンケート、C-learning、集計結果

#### 1. 問題と目的

東京未来大学ではFD活動の一環として、開学以来、学生による授業評価アンケートを実施してきた。授業評価アンケートは当初、マークシート等を用いた紙媒体で実施してきたが、2018年度よりWeb媒体での実施に移行し、C-learningというシステムを用いて実施するようになった。2024年度からは、学習管理システム（LMS）として運用しているCoLSでの実施に移行することとなった。

このC-learningからCoLSへの移行にあたっては、東京未来大学の教学における基幹LMSであ

るCoLSに授業評価アンケートを実施する機能がありながら、通学課程において授業評価アンケートを実施するためだけにC-learningを運用する非合理性が論点として浮上した。この非合理性の解消については、2つのシステムを運用する煩雑さもさることながら、不要なコストを削減し、あわせて前年度までにとりまとめられた授業評価アンケート実施に伴う課題<sup>1</sup>を解決に導くことが企図された。システムの移行についてはこのような教職員の視座による目的のみならず、授業評価アンケートに回答する学生のそれも必要であろう。

授業評価アンケートを実施するシステムをCoLSに移行することに関する学生の利点の一つとして、授業評価アンケートに回答するための手続きが簡便になることが挙げられる。授業評価アンケートを紙媒体による実施からC-learningによるWeb実施に移行するに際して、C-learningに移行した年度に発行された平成30年度教育改善向上（FD）活動報告書（東京未来大学, 2019）では、アンケートをWebに移行することによる回答率の低下に対する懸念が示されていた。C-learningを用いてWebアンケートを実施した場合には、普段よりLMSとして使用しているCoLSとは異なるシステムにログインする必要があるため、学生側からすると、授業評価アンケートに回答するまでの手続きが煩雑に感じられる可能性があり、回答率が低下することが考えられた。CoLSへの移行により、こうした問題が解消されるため、授業評価アンケートの回答率の向上が期待できる。

このようなC-learningからCoLSに授業評価アンケート実施のシステム移行による効果を検証するためには、C-learningで実施した授業評価アンケートについて総括する必要がある。そこで本稿では、C-learningで実施した授業評価アンケートの6年間の結果を取りまとめ、今後、CoLSで実施していく授業評価アンケートの結果を解釈する上での基礎的資料を示していく。

## 2. 方法

東京未来大学ホームページに掲載されている平成30年度教育改善向上（FD）活動報告書から令和5年度教育改善向上（FD）活動報告書までの6年分のFD活動報告書（東京未来大学, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023, 2024）に掲載されている授業評価アンケートの集計結果より、経年比較をするための図表を作成した。

## 3. 結果と考察

授業評価アンケートに用いられた質問項目およびカテゴリについてはTable 1の通りである。6年間で質問項目自体の加除が行われており、2018・2019年度に用いられていた教員の熱意に関する項目が2020年度以降削除され、2020年度より計画的な受講や課題の量に関する項目が追加されていた。また、その他の項目についても、一部ワーディングの変更が行われていた。し

---

1 授業評価アンケート実施に伴う課題については、西村・森下・杉本（2024）を参照

Table 1 カテゴリ・質問項目の変遷

本稿における カテゴリ名	2018 カテゴリ 項目	2019 カテゴリ 項目	2020 カテゴリ 項目	2021 カテゴリ 項目	2022・2023 カテゴリ 項目
授業準備・ 内容 1	授業内容 準備されていた配布資料や、ビデオ、スライドなどは十分だったと思いますか。	授業準備・ 内容 準備されていた配布資料や、ビデオ、スライドなどは十分だったと思いますか。	授業準備・ 内容 準備されていた教材（配布資料・動画・スライドなど）は十分だったと思いますか。	授業準備・ 内容 準備されていた教材（配布資料・動画・スライドなど）は十分だったと思いますか。	授業準備・ 内容 準備されていた教材（配布資料・動画・スライドなど）は十分だったと思いますか。
授業準備・ 内容 2	授業内容 授業の内容は、授業のテーマ（授業名やシラバス）に沿っていたと思いますか。	授業準備・ 内容 授業の内容は、授業のテーマ（授業名やシラバス）に沿っていたと思いますか。	授業準備・ 内容 授業の内容は、授業のテーマ（授業名やシラバス）に沿っていたと思いますか。	授業準備・ 内容 授業の内容は、授業のテーマ（授業名やシラバス）に沿っていたと思いますか。	授業準備・ 内容 授業の内容は、授業のテーマ（授業名やシラバス）に沿っていたと思いますか。
授業方法 1	授業方法 質問をしたり、発表・ディスカッションをしたりする機会は十分あったと思いますか。	授業方法 質問をしたり、発表・ディスカッションをしたりする機会は十分あったと思いますか。	授業方法 質問をする機会は十分あったと思いますか。	授業方法 質問をする機会は十分あったと思いますか。	授業方法 質問をする機会は十分あったと思いますか。
授業方法 2	授業方法 課題が提示されるなど、自ら学ぶように促されたと思いますか。	授業方法 課題が提示されるなど、自ら学ぶように促されたと思いますか。	授業方法 自ら学ぶように促されたと思いますか。	授業方法 自ら学ぶように促されたと思いますか。	授業方法 自ら学ぶように促されたと思いますか。
教員の意欲 1	教員 教員は、はっきりとした声で説明をしていたと思いますか。	教員の意欲 教員は、はっきりとした声で説明をしていたと思いますか。	教員の意欲 教員は、はっきりとした声で説明をしていたと思いますか。	教員の意欲 教員は、はっきりとした声で説明をしていたと思いますか。	教員の意欲 教員は、はっきりとした声や言葉で説明をしていたと思いますか。
教員の意欲 2	教員 教員は、熱意をもって授業をしていましたか。	教員の意欲 教員は、熱意をもって授業をしていましたか。	教員の意欲 教員は、熱意をもって授業をしていましたか。	教員の意欲 教員は、熱意をもって授業をしていましたか。	教員の意欲 教員は、熱意をもって授業をしていましたか。
教員の意欲 3	教員 教員は、具体例を挙げる、まとめを行うなどの工夫をし、わかりやすく説明していたと思いますか。	教員の意欲 教員は、具体例を挙げる、まとめを行うなどの工夫をし、わかりやすく説明していたと思いますか。	教員の意欲 教員は、具体例を挙げる、まとめを行うなどの工夫をし、わかりやすく説明していたと思いますか。	教員の意欲 教員は、具体例を挙げる、まとめを行うなどの工夫をし、わかりやすく説明していたと思いますか。	教員の意欲 教員は、具体例を挙げる、まとめを行うなどの工夫をし、わかりやすく説明していたと思いますか。
教員の意欲 4	教員 教員は、授業開始・終了時の挨拶の促進、私語への注意など、学びやすい雰囲気を保つように努めていたと思いますか。	教員の意欲 教員は、授業開始・終了時の挨拶の促進、私語への注意など、学びやすい雰囲気を保つように努めていたと思いますか。	教員の意欲 教員は、授業の受け方の説明や、CoLSのお知らせ配信など、学びやすい授業環境を作るように努めていたと思いますか。	教員の意欲 教員は、学びやすい授業環境を作るように努めていたと思いますか。（遠隔授業では、授業の受け方や配布資料の活用方法の説明、CoLSのお知らせ配信など。対面授業では、開始・終了時の挨拶や私語への注意など。）	教員の意欲 教員は、学びやすい授業環境を作るように努めていたと思いますか。
学ぶ意欲 1	満足度 あなたは、この授業によって身についたものに満足できたと思いますか。	学ぶ意欲 あなたは、この授業によって身についたものに満足できたと思いますか。	学ぶ意欲 あなたは、この授業を受けたことのない人に薦めたいと思いますか。	学ぶ意欲 あなたは、この授業によって身についたものに満足できたと思いますか。	学ぶ意欲 あなたは、この授業によって身についたものに満足できたと思いますか。
学ぶ意欲 2	満足度 あなたは、この授業を受けたことのない人に薦めたいと思いますか。	学ぶ意欲 あなたは、この授業を受けたことのない人に薦めたいと思いますか。	学ぶ意欲 あなたは、この授業を受けたことのない人に薦めたいと思いますか。	学ぶ意欲 あなたは、この授業を受けたことのない人に薦めたいと思いますか。	学ぶ意欲 あなたは、この授業を受けたことのない人に薦めたいと思いますか。
学ぶ意欲 3	学ぶ姿勢 あなたは、授業に参加するにあたって十分に準備をして臨みましたか。	学ぶ意欲 あなたは、授業に参加するにあたって十分に準備をして臨みましたか。	学ぶ意欲 あなたは、授業に参加するにあたって十分に準備をして臨みましたか。	学ぶ意欲 あなたは、授業に参加するにあたって十分に準備をして臨みましたか。	学ぶ意欲 あなたは、授業に参加するにあたって十分に準備をして臨みましたか。
学ぶ意欲 4	学ぶ姿勢 授業中に興味をもった内容について深く考えましたか。	学ぶ意欲 あなたは、授業中に興味をもった内容について深く考えましたか。	学ぶ意欲 あなたは、授業中に興味をもった内容について深く考えましたか。	学ぶ意欲 あなたは、授業中に興味をもった内容について深く考えましたか。	学ぶ意欲 あなたは、授業中に興味をもった内容について深く考えましたか。
計画性			計画的な 受講 あなたは、時間を決めて受講するなど、この授業を計画的に受けられましたか。	計画的な 受講 あなたは、時間を決めて受講するなど、この授業を計画的に受けられましたか。	計画性 あなたは、時間を決めて受講するなど、この授業を計画的に受けられましたか。
課題量			課題の量 この授業の課題の量はどうか。	課題の量 この授業の課題の量はどうか。	課題量 この授業の課題の量はどうか。
難易度	難易度 授業の難しさ・易しさはどうか。	難易度 授業の難しさ・易しさはどうか。	難易度 授業の難しさ・易しさはどうか。	難易度 授業の難しさ・易しさはどうか。	難易度 授業の難しさ・易しさはどうか。

※太字は初出のもの、あるいは、前年度からワーディングを変更しているものを指す

かし、ワーディングの変更については、質問の中で回答を求めようとしている中核の部分には変更が見られないため、経年比較は可能なものであると考えられる。なお、本稿においては各質問項目を、授業準備・内容（1-2）、授業方法（1-2）、教員の意欲（1-4）、学ぶ意欲（1-4）、計画性、課題量、難易度と表記していく。

回答については、全ての項目において5段階で行われていた。課題量と難易度以外の項目では、「1 = そう思わない」、「2 = あまりそう思わない」、「3 = どちらともいえない」、「4 = ややそう思う」、「5 = そう思う」として回答を求め、得点化していた。課題量については、「1 = 少ない」、「2 = やや少ない」、「3 = ちょうどよい」、「4 = やや多い」、「5 = 多い」、難易度については、「1 = 易しい」、「2 = やや易しい」、「3 = ちょうどよい」、「4 = やや難しい」、「5 = 難しい」として回答を求め、得点化していた。

各質問項目の度数（回答数）、平均値、標準偏差について6年間の結果をまとめた表がTable 2である。なお、FD活動報告書では、2018年度については通年での結果がまとめられており、2019年度以降については学期ごとにまとめられてため、2018年度の度数については他年度より

Table 2 各項目の度数・平均値・標準偏差（全体）

カテゴリ	項目	2018			2019春			2019秋			2020春			2020秋					
		N	M	SD															
授業準備・内容 1	準備されていた教材は十分か	19159	4.31	0.92	10074	4.41	0.87	9241	4.37	0.90	8860	4.38	0.87	6929	4.42	0.87			
授業準備・内容 2	授業のテーマに沿っていたか	19255	4.42	0.82	10075	4.52	0.76	9242	4.47	0.82	8872	4.52	0.72	6939	4.59	0.70			
授業方法 1	質問をする機会に十分あったか	19027	4.12	1.11	10077	4.16	1.12	9243	4.12	1.13	8864	3.98	1.11	6934	4.18	1.04			
授業方法 2	自ら学ぶように促されたか	19172	4.19	1.01	10074	4.26	0.99	9240	4.22	1.02	8863	4.32	0.87	6938	4.44	0.81			
教員の意欲 1	はっきりとした声や言葉	19260	4.40	0.90	10076	4.46	0.90	9240	4.43	0.91	7861	4.33	0.96	6428	4.45	0.87			
教員の意欲 2	熱意をもって授業をしていたか	19265	4.42	0.85	10078	4.49	0.85	9238	4.45	0.86	-	-	-	-	-	-			
教員の意欲 3	わかりやすく説明していたか	19246	4.29	0.95	10078	4.38	0.92	9243	4.34	0.95	8833	4.27	0.96	6928	4.36	0.92			
教員の意欲 4	学びやすい授業環境	19200	4.27	0.96	10075	4.36	0.92	9239	4.33	0.94	8865	4.25	0.95	6925	4.35	0.91			
学ぶ意欲 1	身についたものに満足できたか	19243	4.21	0.97	10074	4.28	0.96	9237	4.24	0.99	8865	4.18	0.96	6929	4.28	0.91			
学ぶ意欲 2	授業を薦めたいか	19221	4.07	1.09	10075	4.15	1.09	9238	4.11	1.10	8864	4.02	1.08	6929	4.09	1.09			
学ぶ意欲 3	十分に準備をして臨んだか	19208	4.00	1.03	10074	4.07	1.02	9242	4.07	1.00	8860	3.94	1.02	6930	4.11	0.96			
学ぶ意欲 4	内容について深く考えたか	19225	4.09	0.99	10075	4.17	0.98	9240	4.16	0.96	8860	4.08	0.95	6931	4.21	0.91			
計画性	計画的に受けられたか	-	-	-	-	-	-	-	-	-	8863	3.87	1.15	6451	4.17	1.01			
課題量	課題の量はどうかだったか	-	-	-	-	-	-	-	-	-	8864	3.46	0.75	6516	3.36	0.70			
難易度	難しさ・易しさはどうかだったか	19291	3.52	0.87	10075	3.51	0.88	9242	3.46	0.84	8863	3.53	0.80	6929	3.51	0.81			
カテゴリ	項目	2021春			2021秋			2022春			2022秋			2023春			2023秋		
		N	M	SD															
授業準備・内容 1		7260	4.49	0.77	6228	4.54	0.76	6157	4.45	0.36	5574	4.53	0.35	6936	4.35	0.40	6568	4.45	0.36
授業準備・内容 2		7267	4.62	0.64	6229	4.66	0.64	6157	4.58	0.25	5573	4.62	0.26	6975	4.54	0.30	6567	4.56	0.28
授業方法 1		7261	4.19	1.04	6231	4.38	0.92	6161	4.18	0.49	5576	4.38	0.37	6937	4.14	0.58	6567	4.31	0.35
授業方法 2		7261	4.46	0.77	6230	4.49	0.80	6163	4.38	0.34	5575	4.45	0.34	6967	4.36	0.36	6564	4.48	0.30
教員の意欲 1		7172	4.49	0.83	6229	4.56	0.78	6160	4.42	0.42	5574	4.50	0.44	6969	4.41	0.42	6569	4.50	0.46
教員の意欲 2		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
教員の意欲 3		7260	4.45	0.82	6229	4.52	0.79	6162	4.38	0.42	5574	4.48	0.41	6951	4.33	0.45	6568	4.43	0.43
教員の意欲 4		7254	4.43	0.82	6192	4.49	0.82	6052	4.35	0.40	5512	4.44	0.38	6758	4.31	0.39	6520	4.43	0.35
学ぶ意欲 1		7266	4.38	0.82	6230	4.42	0.85	6163	4.33	0.39	5574	4.37	0.41	6952	4.29	0.42	6565	4.37	0.39
学ぶ意欲 2		7262	4.23	0.96	6227	4.27	1.00	6165	4.12	0.55	5576	4.20	0.51	6926	4.07	0.58	6565	4.22	0.49
学ぶ意欲 3		7260	4.09	0.99	6230	4.16	0.96	6164	4.15	0.35	5575	4.18	0.41	6937	4.00	0.39	6563	4.10	0.34
学ぶ意欲 4		7265	4.24	0.92	6226	4.32	0.87	6164	4.20	0.36	5574	4.27	0.36	6947	4.08	0.41	6566	4.24	0.34
計画性		7063	4.28	0.97	5189	4.44	0.84	3863	4.41	0.36	3306	4.44	0.35	3996	4.29	0.39	3488	4.39	0.29
課題量		7260	3.32	0.64	6205	3.26	0.63	6146	3.27	0.35	5568	3.25	0.31	7009	3.25	0.38	6564	3.22	0.28
難易度		7261	3.52	0.79	6219	3.47	0.77	6160	3.50	0.36	5575	3.52	0.35	7009	3.42	0.39	6568	3.37	0.37

も高い値となっている。また、授業準備・内容1の項目を例として取り上げ、度数についてはFigure 1、平均値についてはFigure 2のようにグラフを作成した。その際、2018年度の度数については、他年度と比較するために、度数を2で割った値を用いてグラフを作成した。度数の経年変化については、2020年度春学期から秋学期にかけて大幅な減少が見られ、その後も減少傾向が見られたが、2023年度春学期に度数が増加していた。平均値については全体的に高い傾向が見られ、経年変化によって多くの項目においてわずかに上昇する傾向が見られた。このこ

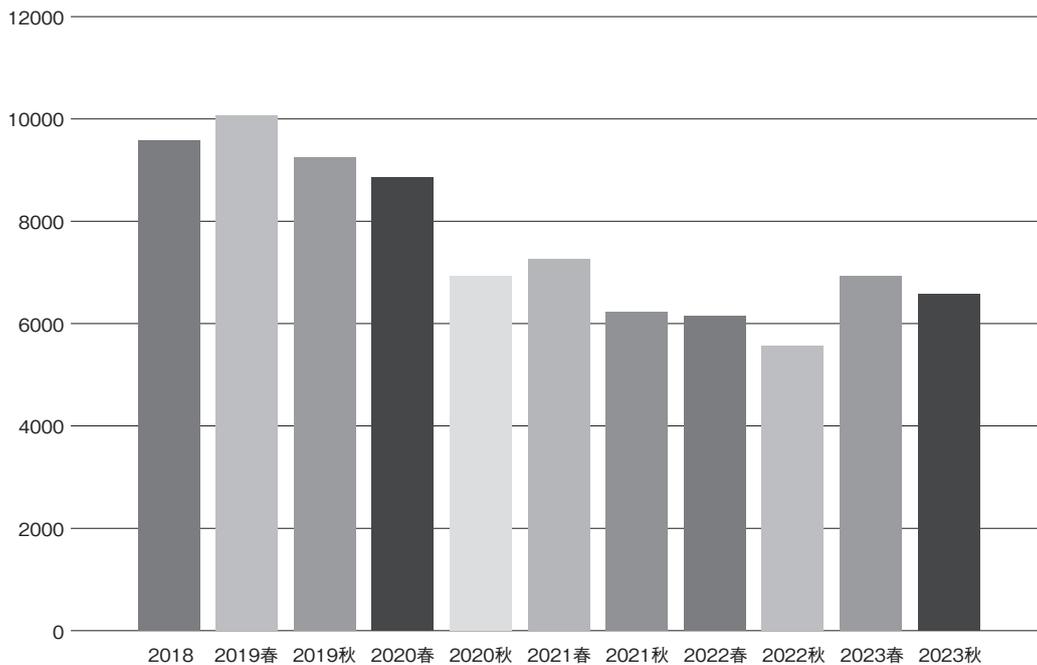


Figure 1 授業準備・内容1の度数の経年比較

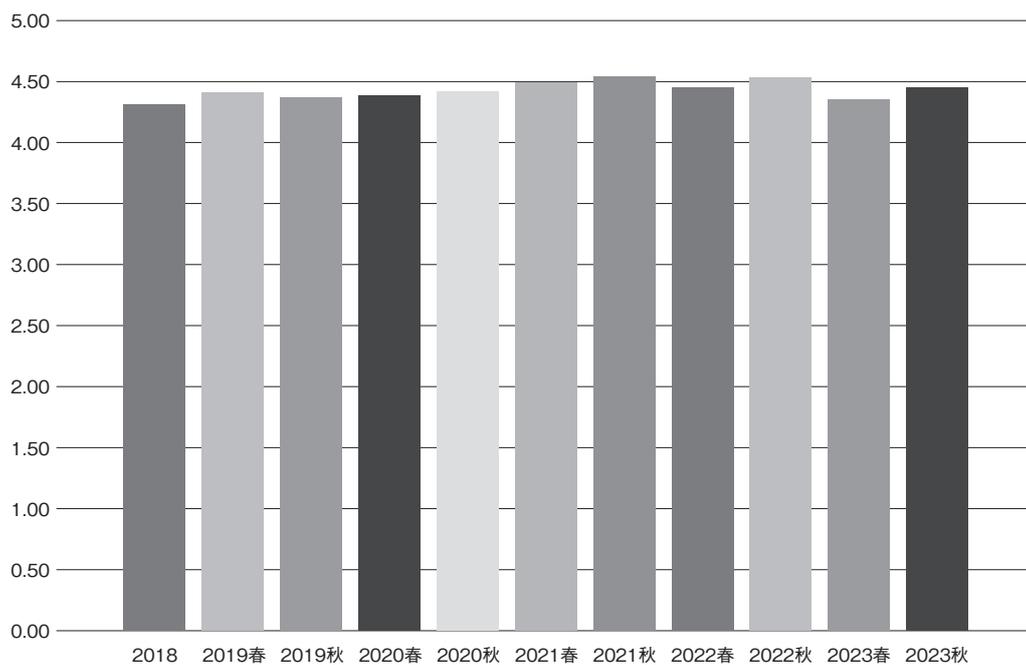


Figure 2 授業準備・内容1の平均値の経年比較

とから、授業準備・内容や授業方法、教員の意欲、学ぶ意欲、計画性については質的な向上が図られていることが示唆された。また、課題量や難易度については低下する傾向が見られたが、課題量や難易度は3が「ちょうどよい」であるため、年々、適切な課題量や難易度に変化している傾向が示唆された。ただし、2020年度春学期については、授業方法1および学ぶ意欲3において4を下回り、質問する機会が十分にあったか、授業に準備して臨んだかについての得点が高くはないことが示された。

次に、学部・専攻別、授業形態別、履修人数別、必修・選択科目別の集計結果について、それぞれの平均値と標準偏差をまとめた。

学部・専攻別の経年変化については、こども心理学部こども心理学科心理専攻（Table 3）、こども心理学部こども心理学科こども保育・教育専攻（Table 4）、モチベーション行動科学部モチベーション行動科学科（Table 5）と、それぞれの学部・専攻をまとめた。心理専攻やモチベーション行動科学部において、学ぶ意欲3-4の項目が4を下回り、授業に準備して臨んだか、内容について深く考えたかについての得点が高くはない時点が複数見られた。また、モチベーション行動科学部においては、学ぶ意欲2の項目が4を下回り、授業を薦めたいかについての得点が高くはない時点が複数見られた。一方で、どの学部・専攻においても、全体の結果と同様に、経年変化によって課題量と難易度を除く各項目の値が上昇し、課題量と難易度は3に近づいている傾向が見られた。

授業形態別の経年変化については、講義科目（Table 6）、演習科目（Table 7）、実技・実習科目（Table 8）と、それぞれの授業形態をまとめた。講義科目においては、授業方法1および学ぶ意欲2-3の項目が4を下回り、質問する機会が十分にあったか、授業を薦めたいか、授業に準備して臨んだかについての得点が高くはない時点が複数見られた。一方で、どの授業形態においても、経年変化については、全体の結果と同様に、経年変化によって課題量と難易度を除く各項目の値が上昇し、課題量と難易度は3に近づいている傾向が見られた。

履修人数別の経年変化については、10-20人（Table 9）、21-50人（Table 10）、51人以上（Table 11）と、それぞれの履修人数をまとめた。なお、2018年度のFD活動報告書においては、授業形態別に集計が行われ、また、履修人数の分け方についても異なる分類をしているために他年度との比較が困難であったため、除外した。また、2019年度のFD活動報告書においては、10-20人、21-49人、50人以上という分類で集計されていたが、大きな人数の違いが見られないため、それぞれ10-20人、21-50人、51人以上としてまとめた。51人以上の授業において、授業方法1および学ぶ意欲2-3の項目が4を下回り、質問する機会が十分にあったか、授業を薦めたいか、授業に準備して臨んだかについての得点が高くはない時点が複数見られた。また、10-20人の授業において、2020年度春学期に、学ぶ意欲2-3の項目が4を下回り、授業を薦めたいか、授業に準備して臨んだかについての得点が高くはないことが示された。一方で、どの履修人数においても、経年変化については、全体の結果と同様に、経年変化によって課題量と

Table 3 心理専攻における各項目の平均値・標準偏差

カテゴリ	2018		2019春		2019秋		2020春		2020秋		2021春		2021秋		2022春		2022秋		2023春		2023秋	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
授業準備・内容1	4.28	0.94	4.34	0.88	4.32	0.90	4.31	0.93	4.34	0.97	4.49	0.78	4.51	0.78	4.43	0.36	4.46	0.40	4.45	0.46	4.50	0.48
授業準備・内容2	4.39	0.85	4.48	0.77	4.43	0.82	4.48	0.76	4.60	0.71	4.64	0.63	4.67	0.64	4.59	0.23	4.59	0.28	4.60	0.30	4.60	0.42
授業方法1	4.01	1.17	4.00	1.20	4.00	1.18	3.84	1.12	4.11	1.12	4.16	1.04	4.35	0.92	4.24	0.42	4.36	0.36	4.13	0.60	4.36	0.34
授業方法2	4.12	1.05	4.12	1.06	4.14	1.05	4.23	0.92	4.39	0.86	4.46	0.77	4.52	0.75	4.44	0.30	4.47	0.31	4.34	0.39	4.41	0.40
教員の意欲1	4.41	0.90	4.37	0.95	4.38	0.91	4.30	0.96	4.44	0.91	4.44	0.86	4.52	0.79	4.44	0.44	4.41	0.53	4.40	0.49	4.50	0.64
教員の意欲2	4.39	0.88	4.41	0.88	4.43	0.84	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
教員の意欲3	4.29	0.96	4.30	0.95	4.30	0.94	4.19	0.98	4.31	0.98	4.43	0.83	4.49	0.81	4.40	0.38	4.40	0.46	4.42	0.42	4.47	0.53
教員の意欲4	4.26	0.98	4.27	0.96	4.29	0.94	4.15	1.02	4.29	0.96	4.42	0.82	4.48	0.82	4.37	0.36	4.40	0.45	4.35	0.42	4.44	0.50
学ぶ意欲1	4.16	1.00	4.21	0.98	4.20	0.98	4.10	1.01	4.23	0.94	4.37	0.83	4.42	0.81	4.34	0.34	4.32	0.42	4.35	0.44	4.41	0.50
学ぶ意欲2	4.00	1.13	4.07	1.12	4.07	1.08	3.89	1.11	4.01	1.13	4.20	0.97	4.25	0.97	4.14	0.46	4.13	0.55	4.07	0.63	4.24	0.59
学ぶ意欲3	3.89	1.09	4.00	1.04	3.98	1.04	3.83	1.02	4.00	1.02	4.09	0.96	4.12	0.97	4.15	0.32	4.20	0.36	3.97	0.37	4.08	0.35
学ぶ意欲4	4.03	1.03	4.11	0.99	4.09	0.97	3.99	0.96	4.14	0.96	4.27	0.91	4.32	0.86	4.21	0.32	4.27	0.34	4.11	0.46	4.33	0.37
計画性	-	-	-	-	-	-	3.70	1.20	4.08	1.04	4.26	0.97	4.43	0.85	4.41	0.34	4.43	0.32	4.27	0.48	4.45	0.25
課題量	-	-	-	-	-	-	3.46	0.75	3.22	0.62	3.26	0.61	3.18	0.54	3.21	0.31	3.24	0.30	3.29	0.44	3.11	0.21
難易度	3.54	0.91	3.48	0.92	3.42	0.88	3.53	0.78	3.45	0.80	3.47	0.76	3.44	0.76	3.52	0.37	3.51	0.36	3.48	0.43	3.41	0.40

Table 4 こども保育・教育専攻における各項目の平均値・標準偏差

カテゴリ	2018		2019春		2019秋		2020春		2020秋		2021春		2021秋		2022春		2022秋		2023春		2023秋	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
授業準備・内容1	4.29	0.92	4.44	0.87	4.40	0.89	4.44	0.83	4.47	0.81	4.53	0.72	4.60	0.71	4.45	0.35	4.56	0.35	4.34	0.39	4.49	0.29
授業準備・内容2	4.41	0.82	4.54	0.76	4.48	0.82	4.54	0.69	4.60	0.67	4.62	0.63	4.68	0.62	4.57	0.27	4.64	0.25	4.53	0.31	4.58	0.24
授業方法1	4.15	1.08	4.23	1.10	4.16	1.13	4.03	1.12	4.20	1.02	4.21	1.03	4.45	0.89	4.18	0.46	4.41	0.37	4.10	0.54	4.34	0.34
授業方法2	4.21	0.99	4.32	0.99	4.26	1.01	4.37	0.83	4.49	0.76	4.47	0.75	4.52	0.79	4.39	0.34	4.52	0.32	4.38	0.31	4.50	0.27
教員の意欲1	4.36	0.93	4.46	0.92	4.42	0.93	4.35	0.95	4.44	0.86	4.52	0.79	4.59	0.76	4.41	0.45	4.52	0.45	4.39	0.39	4.52	0.35
教員の意欲2	4.41	0.85	4.52	0.85	4.45	0.88	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
教員の意欲3	4.27	0.95	4.41	0.93	4.34	0.97	4.32	0.93	4.38	0.89	4.47	0.78	4.57	0.76	4.36	0.43	4.49	0.42	4.30	0.47	4.50	0.32
教員の意欲4	4.26	0.95	4.40	0.92	4.35	0.94	4.30	0.91	4.38	0.89	4.45	0.78	4.53	0.79	4.34	0.41	4.48	0.39	4.27	0.38	4.46	0.27
学ぶ意欲1	4.23	0.96	4.32	0.97	4.27	0.99	4.25	0.93	4.32	0.88	4.41	0.78	4.49	0.82	4.34	0.39	4.43	0.42	4.34	0.38	4.47	0.31
学ぶ意欲2	4.09	1.08	4.18	1.10	4.14	1.12	4.10	1.05	4.13	1.07	4.25	0.94	4.36	0.98	4.11	0.56	4.25	0.50	4.09	0.54	4.32	0.38
学ぶ意欲3	4.08	0.98	4.16	1.01	4.18	0.97	4.02	0.99	4.20	0.91	4.13	0.98	4.27	0.92	4.20	0.34	4.30	0.34	4.12	0.33	4.21	0.31
学ぶ意欲4	4.12	0.97	4.22	0.99	4.22	0.95	4.16	0.93	4.27	0.88	4.23	0.92	4.40	0.85	4.21	0.34	4.35	0.34	4.15	0.38	4.34	0.26
計画性	-	-	-	-	-	-	3.97	1.09	4.20	0.99	4.28	0.98	4.51	0.81	4.47	0.30	4.54	0.29	4.33	0.39	4.42	0.29
課題量	-	-	-	-	-	-	3.47	0.74	3.44	0.73	3.34	0.63	3.30	0.66	3.27	0.35	3.30	0.32	3.32	0.39	3.25	0.28
難易度	3.48	0.82	3.50	0.85	3.45	0.80	3.50	0.78	3.55	0.81	3.55	0.78	3.46	0.76	3.50	0.38	3.52	0.36	3.38	0.36	3.35	0.34

Table 5 モチベーション行動科学部における各項目の平均値・標準偏差

カテゴリ	2018		2019春		2019秋		2020春		2020秋		2021春		2021秋		2022春		2022秋		2023春		2023秋	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
授業準備・内容1	4.39	0.88	4.41	0.84	4.36	0.94	4.27	0.92	4.36	0.87	4.42	0.86	4.43	0.82	4.47	0.34	4.43	0.35	4.25	0.38	4.51	0.25
授業準備・内容2	4.50	0.77	4.52	0.73	4.48	0.81	4.51	0.72	4.50	0.77	4.62	0.67	4.58	0.69	4.60	0.21	4.56	0.26	4.51	0.23	4.68	0.16
授業方法1	4.20	1.08	4.18	1.06	4.15	1.06	4.06	1.06	4.21	1.00	4.17	1.04	4.24	0.97	4.22	0.47	4.27	0.38	4.15	0.44	4.34	0.36
授業方法2	4.25	0.99	4.30	0.89	4.22	0.98	4.27	0.93	4.35	0.86	4.42	0.82	4.34	0.89	4.35	0.33	4.29	0.35	4.27	0.39	4.42	0.29
教員の意欲1	4.54	0.78	4.61	0.74	4.55	0.81	4.34	0.97	4.48	0.81	4.48	0.86	4.53	0.83	4.47	0.36	4.42	0.43	4.42	0.40	4.62	0.28
教員の意欲2	4.48	0.79	4.53	0.77	4.48	0.82	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
教員の意欲3	4.35	0.89	4.42	0.83	4.38	0.91	4.20	0.98	4.35	0.92	4.41	0.88	4.43	0.85	4.41	0.39	4.37	0.43	4.28	0.39	4.51	0.23
教員の意欲4	4.33	0.93	4.39	0.85	4.32	0.92	4.21	0.97	4.32	0.90	4.41	0.88	4.37	0.87	4.41	0.35	4.32	0.35	4.24	0.33	4.49	0.17
学ぶ意欲1	4.25	0.94	4.24	0.91	4.17	0.98	4.09	0.98	4.20	0.95	4.32	0.89	4.19	0.95	4.28	0.38	4.21	0.37	4.14	0.36	4.35	0.26
学ぶ意欲2	4.12	1.06	4.16	1.02	4.08	1.09	3.95	1.10	4.10	1.07	4.21	0.98	4.03	1.08	4.14	0.51	4.03	0.52	3.95	0.55	4.25	0.33
学ぶ意欲3	3.90	1.11	3.86	1.04	3.84	1.05	3.81	1.06	3.99	0.98	4.00	1.02	3.92	1.01	4.00	0.36	3.88	0.43	3.62	0.36	3.88	0.32
学ぶ意欲4	4.06	1.03	4.09	0.95	4.03	0.97	3.98	0.96	4.10	0.92	4.22	0.94	4.11	0.93	4.15	0.38	4.09	0.39	3.88	0.35	4.08	0.32
計画性	-	-	-	-	-	-	3.78	1.23	4.23	1.03	4.28	0.95	4.28	0.89	4.27	0.40	4.24	0.37	4.13	0.36	4.27	0.25
課題量	-	-	-	-	-	-	3.44	0.80	3.30	0.65	3.34	0.70	3.25	0.64	3.24	0.39	3.23	0.33	3.19	0.33	3.13	0.20
難易度	3.64	0.98	3.59	0.94	3.54	0.92	3.64	0.86	3.52	0.85	3.54	0.84	3.56	0.82	3.57	0.37	3.57	0.36	3.46	0.37	3.39	0.42

Table 6 講義科目における各項目の平均値・標準偏差

カテゴリ	2018		2019春		2019秋		2020春		2020秋		2021春		2021秋		2022春		2022秋		2023春		2023秋	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
授業準備・内容1	4.27	0.95	4.42	0.86	4.31	0.93	4.35	0.89	4.35	0.92	4.47	0.78	4.52	0.78	4.49	0.33	4.45	0.39	4.37	0.35	4.45	0.37
授業準備・内容2	4.37	0.85	4.51	0.77	4.42	0.83	4.50	0.73	4.55	0.72	4.62	0.64	4.65	0.63	4.59	0.25	4.57	0.28	4.53	0.24	4.58	0.31
授業方法1	3.90	1.20	3.99	1.20	3.80	1.24	3.92	1.12	3.97	1.11	4.06	1.09	4.23	1.00	4.19	0.40	4.23	0.38	4.12	0.43	4.25	0.34
授業方法2	4.02	1.08	4.14	1.06	4.03	1.10	4.28	0.88	4.33	0.86	4.40	0.80	4.37	0.86	4.33	0.32	4.32	0.35	4.27	0.35	4.36	0.30
教員の意欲1	4.32	0.95	4.39	0.95	4.31	0.98	4.24	1.01	4.32	0.94	4.39	0.88	4.50	0.84	4.42	0.39	4.38	0.46	4.39	0.39	4.46	0.45
教員の意欲2	4.36	0.89	4.46	0.86	4.37	0.90	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
教員の意欲3	4.24	0.97	4.36	0.92	4.27	0.99	4.23	0.97	4.27	0.97	4.40	0.85	4.49	0.82	4.43	0.38	4.39	0.45	4.35	0.41	4.44	0.39
教員の意欲4	4.19	1.01	4.32	0.93	4.23	0.98	4.22	0.97	4.24	0.96	4.38	0.85	4.43	0.84	4.38	0.36	4.33	0.42	4.30	0.35	4.41	0.34
学ぶ意欲1	4.12	1.01	4.23	0.98	4.14	1.02	4.13	0.98	4.16	0.97	4.33	0.84	4.36	0.88	4.32	0.38	4.26	0.45	4.25	0.41	4.35	0.38
学ぶ意欲2	4.01	1.11	4.13	1.08	4.02	1.13	3.99	1.10	3.95	1.13	4.20	0.95	4.21	1.02	4.16	0.50	4.07	0.56	4.06	0.54	4.20	0.47
学ぶ意欲3	3.88	1.08	3.99	1.07	3.94	1.05	3.88	1.02	3.95	0.99	4.02	1.01	4.06	1.00	4.07	0.32	3.99	0.41	3.87	0.35	3.99	0.30
学ぶ意欲4	4.03	1.02	4.14	0.99	4.08	0.99	4.08	0.95	4.13	0.94	4.23	0.92	4.29	0.89	4.23	0.33	4.20	0.38	4.07	0.39	4.24	0.32
計画性	-	-	-	-	-	-	3.87	1.14	4.02	1.06	4.18	1.02	4.39	0.87	4.42	0.31	4.34	0.37	4.29	0.28	4.35	0.27
課題量	-	-	-	-	-	-	3.41	0.74	3.33	0.67	3.28	0.61	3.21	0.59	3.21	0.33	3.23	0.31	3.19	0.33	3.13	0.20
難易度	3.56	0.85	3.56	0.86	3.52	0.83	3.53	0.79	3.61	0.81	3.53	0.77	3.52	0.77	3.52	0.36	3.54	0.36	3.44	0.39	3.37	0.35

Table 7 演習科目における各項目の平均値・標準偏差

カテゴリ	2018		2019春		2019秋		2020春		2020秋		2021春		2021秋		2022春		2022秋		2023春		2023秋	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
授業準備・内容1	4.35	0.88	4.39	0.87	4.50	0.79	4.41	0.85	4.51	0.79	4.54	0.75	4.57	0.71	4.39	0.39	4.61	0.30	4.29	0.49	4.44	0.36
授業準備・内容2	4.46	0.79	4.51	0.78	4.56	0.73	4.56	0.69	4.64	0.65	4.64	0.62	4.66	0.63	4.56	0.26	4.67	0.22	4.50	0.35	4.56	0.26
授業方法1	4.41	0.89	4.42	0.95	4.54	0.79	4.04	1.11	4.42	0.90	4.36	0.93	4.54	0.79	4.14	0.60	4.53	0.25	4.05	0.67	4.35	0.36
授業方法2	4.38	0.86	4.39	0.89	4.48	0.80	4.37	0.86	4.56	0.71	4.53	0.72	4.60	0.71	4.42	0.36	4.59	0.25	4.42	0.35	4.52	0.26
教員の意欲1	4.49	0.84	4.53	0.83	4.59	0.75	4.46	0.85	4.59	0.75	4.62	0.72	4.64	0.71	4.38	0.48	4.62	0.37	4.38	0.48	4.51	0.48
教員の意欲2	4.48	0.82	4.51	0.84	4.58	0.74	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
教員の意欲3	4.34	0.92	4.38	0.92	4.47	0.84	4.32	0.95	4.47	0.83	4.54	0.74	4.56	0.75	4.32	0.45	4.58	0.34	4.26	0.55	4.42	0.48
教員の意欲4	4.37	0.88	4.39	0.92	4.48	0.81	4.28	0.94	4.48	0.83	4.52	0.75	4.54	0.78	4.31	0.41	4.54	0.30	4.26	0.46	4.44	0.37
学ぶ意欲1	4.29	0.92	4.30	0.95	4.38	0.88	4.23	0.94	4.40	0.83	4.45	0.78	4.46	0.81	4.30	0.41	4.48	0.31	4.28	0.45	4.37	0.41
学ぶ意欲2	4.12	1.06	4.12	1.11	4.27	1.00	4.03	1.07	4.24	1.01	4.30	0.93	4.32	0.99	4.02	0.58	4.32	0.41	4.05	0.64	4.21	0.54
学ぶ意欲3	4.11	0.97	4.12	0.98	4.23	0.92	3.99	1.00	4.28	0.87	4.17	0.94	4.25	0.90	4.21	0.38	4.39	0.28	4.13	0.41	4.19	0.32
学ぶ意欲4	4.13	0.97	4.16	0.98	4.26	0.90	4.06	0.95	4.28	0.86	4.26	0.91	4.34	0.86	4.13	0.38	4.35	0.31	4.06	0.47	4.19	0.36
計画性	-	-	-	-	-	-	3.81	1.18	4.37	0.90	4.41	0.88	4.50	0.80	4.34	0.42	4.55	0.27	4.21	0.52	4.40	0.31
課題量	-	-	-	-	-	-	3.59	0.77	3.40	0.71	3.34	0.65	3.31	0.66	3.39	0.38	3.30	0.30	3.36	0.35	3.33	0.33
難易度	3.45	0.88	3.42	0.87	3.32	0.83	3.56	0.78	3.40	0.79	3.45	0.77	3.41	0.77	3.53	0.35	3.51	0.35	3.38	0.31	3.37	0.41

Table 8 実技・実習科目における各項目の平均値・標準偏差

カテゴリ	2018		2019春		2019秋		2020春		2020秋		2021春		2021秋		2022春		2022秋		2023春		2023秋	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
授業準備・内容1	4.35	0.86	4.36	0.92	4.18	1.14	4.52	0.73	4.52	0.78	4.46	0.78	4.54	0.80	4.39	0.41	4.71	0.14	4.42	0.26	4.59	0.21
授業準備・内容2	4.58	0.69	4.65	0.65	4.30	1.09	4.57	0.70	4.62	0.75	4.56	0.73	4.66	0.70	4.57	0.26	4.84	0.08	4.66	0.18	4.73	0.12
授業方法1	4.44	0.86	4.36	0.96	4.29	1.08	4.35	0.92	4.47	0.87	4.39	0.94	4.56	0.83	4.36	0.42	4.85	0.09	4.49	0.23	4.60	0.24
授業方法2	4.56	0.75	4.64	0.72	4.28	1.11	4.52	0.77	4.64	0.69	4.60	0.71	4.68	0.69	4.60	0.27	4.84	0.12	4.63	0.18	4.77	0.21
教員の意欲1	4.61	0.69	4.64	0.74	4.42	0.96	4.58	0.78	4.68	0.64	4.61	0.74	4.59	0.75	4.63	0.24	4.79	0.09	4.62	0.26	4.74	0.18
教員の意欲2	4.58	0.70	4.65	0.72	4.35	1.06	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
教員の意欲3	4.36	0.88	4.47	0.85	4.13	1.22	4.36	0.89	4.41	0.89	4.30	0.89	4.54	0.83	4.27	0.46	4.57	0.13	4.42	0.27	4.50	0.37
教員の意欲4	4.42	0.84	4.51	0.81	4.25	1.12	4.42	0.84	4.51	0.82	4.42	0.83	4.55	0.84	4.33	0.59	4.76	0.11	4.46	0.33	4.61	0.21
学ぶ意欲1	4.53	0.76	4.55	0.83	4.19	1.22	4.43	0.83	4.63	0.70	4.44	0.83	4.57	0.82	4.55	0.35	4.75	0.16	4.52	0.25	4.70	0.15
学ぶ意欲2	4.30	0.99	4.39	1.05	3.95	1.35	4.30	0.97	4.45	0.91	4.13	1.11	4.41	0.98	4.24	0.60	4.60	0.19	4.13	0.61	4.53	0.26
学ぶ意欲3	4.41	0.79	4.46	0.83	4.27	0.99	4.22	0.97	4.50	0.80	4.28	0.93	4.46	0.85	4.46	0.19	4.52	0.28	4.29	0.17	4.55	0.22
学ぶ意欲4	4.35	0.85	4.42	0.90	4.21	1.06	4.27	0.88	4.46	0.78	4.20	0.99	4.44	0.86	4.36	0.32	4.44	0.30	4.18	0.21	4.52	0.22
計画性	-	-	-	-	-	-	4.18	1.03	4.51	0.82	4.40	0.89	4.57	0.78	4.68	0.17	4.72	0.25	4.48	0.33	4.70	0.19
課題量	-	-	-	-	-	-	3.36	0.73	3.34	0.89	3.47	0.79	3.25	0.68	3.13	0.20	3.15	0.19	3.25	0.60	3.16	0.29
難易度	3.60	0.97	3.48	1.09	3.64	0.91	3.47	0.94	3.37	0.88	3.80	0.99	3.50	0.80	3.26	0.34	3.45	0.32	3.46	0.61	3.38	0.38

Table 9 履修人数10-20人における各項目の平均値・標準偏差

カテゴリ	2019春		2019秋		2020春		2020秋		2021春		2021秋		2022春		2022秋		2023春		2023秋	
	M	SD																		
授業準備・内容1	4.47	0.77	4.72	0.54	4.07	1.15	4.37	0.88	4.37	0.87	4.48	0.92	4.57	0.51	4.62	0.23	4.58	0.26	4.68	0.18
授業準備・内容2	4.62	0.65	4.75	0.54	4.34	0.88	4.56	0.68	4.45	0.80	4.68	0.66	4.58	0.29	4.76	0.16	4.73	0.09	4.74	0.19
授業方法1	4.54	0.85	4.54	0.81	3.88	1.26	4.12	1.16	4.35	0.94	4.50	0.87	4.50	0.31	4.62	0.42	4.56	0.77	4.59	0.29
授業方法2	4.55	0.82	4.60	0.71	4.23	0.89	4.44	0.82	4.46	0.84	4.56	0.79	4.56	0.39	4.55	0.41	4.65	0.08	4.66	0.22
教員の意欲1	4.70	0.68	4.80	0.51	4.13	0.99	4.34	0.85	4.48	0.78	4.62	0.89	4.63	0.52	4.73	0.30	4.77	0.02	4.77	0.24
教員の意欲2	4.73	0.57	4.76	0.57	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
教員の意欲3	4.56	0.81	4.75	0.54	4.13	1.06	4.32	0.91	4.31	0.89	4.49	0.91	4.57	0.45	4.61	0.27	4.59	0.06	4.69	0.23
教員の意欲4	4.51	0.83	4.67	0.63	4.02	1.11	4.30	0.90	4.33	0.91	4.52	0.86	4.56	0.46	4.60	0.28	4.56	0.02	4.62	0.21
学ぶ意欲1	4.43	0.88	4.65	0.66	3.95	1.21	4.29	0.89	4.32	0.88	4.43	0.89	4.57	0.41	4.57	0.31	4.49	0.09	4.66	0.15
学ぶ意欲2	4.37	0.92	4.60	0.75	3.84	1.31	4.09	1.06	4.15	0.99	4.35	1.04	4.41	0.61	4.43	0.39	4.37	0.06	4.54	0.35
学ぶ意欲3	4.20	0.93	4.26	0.89	4.13	0.82	4.13	0.93	4.05	1.04	4.18	0.95	4.42	0.11	4.06	0.65	4.10	0.02	4.21	0.44
学ぶ意欲4	4.37	0.91	4.51	0.73	4.21	0.91	4.14	0.91	4.17	0.94	4.26	0.99	4.50	0.25	4.30	0.35	4.20	0.38	4.48	0.30
計画性	-	-	-	-	4.03	1.03	4.26	0.97	4.36	0.83	4.43	0.90	4.53	0.23	4.36	0.59	4.47	0.35	4.46	0.25
課題量	-	-	-	-	3.62	0.80	3.36	0.68	3.41	0.79	3.26	0.61	3.16	0.47	3.14	0.20	3.18	0.26	3.16	0.24
難易度	3.46	1.08	3.49	0.91	3.69	0.80	3.54	0.76	3.41	0.81	3.46	0.80	3.23	0.30	3.48	0.40	3.38	0.52	3.27	0.35

Table 10 履修人数21-50人における各項目の平均値・標準偏差

カテゴリ	2019春		2019秋		2020春		2020秋		2021春		2021秋		2022春		2022秋		2023春		2023秋	
	M	SD																		
授業準備・内容1	4.43	0.85	4.45	0.85	4.42	0.85	4.49	0.80	4.50	0.78	4.57	0.73	4.39	0.38	4.58	0.30	4.29	0.43	4.47	0.34
授業準備・内容2	4.56	0.74	4.53	0.78	4.54	0.70	4.64	0.66	4.61	0.66	4.66	0.65	4.56	0.26	4.65	0.23	4.51	0.31	4.60	0.26
授業方法1	4.43	0.94	4.47	0.88	4.05	1.11	4.39	0.92	4.35	0.95	4.52	0.81	4.21	0.54	4.48	0.29	4.15	0.59	4.36	0.34
授業方法2	4.47	0.83	4.43	0.87	4.39	0.84	4.56	0.71	4.52	0.75	4.58	0.74	4.43	0.34	4.54	0.31	4.41	0.34	4.52	0.25
教員の意欲1	4.57	0.80	4.57	0.78	4.47	0.86	4.58	0.77	4.57	0.77	4.61	0.74	4.43	0.41	4.57	0.37	4.39	0.44	4.53	0.45
教員の意欲2	4.56	0.80	4.56	0.78	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
教員の意欲3	4.43	0.89	4.44	0.90	4.31	0.96	4.46	0.85	4.47	0.80	4.55	0.77	4.33	0.42	4.54	0.34	4.27	0.49	4.43	0.44
教員の意欲4	4.43	0.87	4.43	0.87	4.29	0.94	4.46	0.85	4.48	0.79	4.54	0.78	4.33	0.42	4.51	0.31	4.27	0.41	4.46	0.34
学ぶ意欲1	4.38	0.91	4.36	0.92	4.26	0.93	4.40	0.84	4.43	0.79	4.47	0.82	4.33	0.40	4.43	0.34	4.30	0.40	4.41	0.39
学ぶ意欲2	4.21	1.09	4.24	1.04	4.07	1.06	4.24	1.01	4.26	0.97	4.31	1.00	4.06	0.56	4.26	0.45	4.03	0.59	4.25	0.50
学ぶ意欲3	4.20	0.96	4.20	0.95	4.03	0.99	4.29	0.88	4.21	0.92	4.27	0.90	4.19	0.39	4.30	0.36	4.09	0.39	4.16	0.33
学ぶ意欲4	4.25	0.95	4.25	0.92	4.10	0.94	4.28	0.87	4.24	0.92	4.35	0.87	4.16	0.38	4.31	0.32	4.06	0.40	4.21	0.34
計画性	-	-	-	-	3.89	1.16	4.34	0.93	4.40	0.88	4.50	0.79	4.36	0.42	4.51	0.31	4.25	0.45	4.42	0.30
課題量	-	-	-	-	3.53	0.77	3.38	0.71	3.34	0.66	3.30	0.66	3.33	0.37	3.26	0.30	3.31	0.40	3.26	0.33
難易度	3.47	0.90	3.37	0.84	3.54	0.81	3.42	0.79	3.53	0.81	3.43	0.78	3.52	0.38	3.50	0.34	3.41	0.41	3.36	0.40

Table 11 履修人数51人以上における各項目の平均値・標準偏差

カテゴリ	2019春		2019秋		2020春		2020秋		2021春		2021秋		2022春		2022秋		2023春		2023秋	
	M	SD																		
授業準備・内容1	4.38	0.89	4.29	0.95	4.36	0.88	4.36	0.91	4.49	0.76	4.52	0.77	4.52	0.30	4.42	0.42	4.41	0.34	4.39	0.40
授業準備・内容2	4.48	0.78	4.38	0.85	4.51	0.73	4.55	0.72	4.64	0.62	4.65	0.63	4.60	0.24	4.54	0.29	4.55	0.23	4.53	0.32
授業方法1	3.91	1.22	3.77	1.24	3.94	1.11	4.01	1.10	4.07	1.08	4.24	1.00	4.12	0.39	4.19	0.38	4.10	0.43	4.19	0.34
授業方法2	4.08	1.09	4.01	1.11	4.28	0.89	4.34	0.86	4.42	0.79	4.39	0.85	4.30	0.31	4.31	0.32	4.28	0.36	4.30	0.32
教員の意欲1	4.35	0.98	4.27	1.00	4.25	1.00	4.34	0.93	4.43	0.86	4.51	0.81	4.39	0.42	4.33	0.50	4.40	0.38	4.40	0.48
教員の意欲2	4.43	0.89	4.34	0.92	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
教員の意欲3	4.33	0.94	4.22	1.01	4.24	0.95	4.28	0.97	4.43	0.83	4.50	0.80	4.42	0.40	4.35	0.49	4.39	0.39	4.39	0.42
教員の意欲4	4.29	0.96	4.22	1.00	4.22	0.96	4.26	0.95	4.41	0.83	4.43	0.85	4.37	0.37	4.30	0.45	4.31	0.36	4.35	0.37
学ぶ意欲1	4.18	1.00	4.10	1.04	4.14	0.97	4.18	0.96	4.35	0.83	4.36	0.88	4.32	0.37	4.24	0.49	4.25	0.45	4.27	0.41
学ぶ意欲2	4.08	1.10	3.98	1.16	3.99	1.09	3.97	1.14	4.21	0.95	4.22	1.00	4.17	0.50	4.05	0.58	4.09	0.57	4.12	0.48
学ぶ意欲3	3.95	1.07	3.95	1.05	3.87	1.03	3.97	0.99	4.01	1.02	4.06	1.01	4.06	0.29	4.02	0.36	3.86	0.38	3.99	0.30
学ぶ意欲4	4.09	1.01	4.06	1.00	4.07	0.95	4.16	0.94	4.24	0.92	4.30	0.87	4.23	0.31	4.21	0.40	4.08	0.43	4.23	0.32
計画性	-	-	-	-	3.86	1.15	4.04	1.05	4.19	1.02	4.40	0.88	4.47	0.24	4.36	0.31	4.32	0.28	4.33	0.28
課題量	-	-	-	-	3.42	0.74	3.34	0.69	3.30	0.62	3.21	0.60	3.18	0.29	3.26	0.34	3.18	0.33	3.16	0.20
難易度	3.54	0.86	3.53	0.83	3.53	0.79	3.59	0.82	3.52	0.77	3.52	0.77	3.50	0.33	3.56	0.37	3.45	0.38	3.40	0.34

難易度を除く各項目の値が上昇し、課題量と難易度は3に近づいている傾向が見られた。

必修・選択科目別の経年変化については、必修科目（Table 12）、選択科目（Table 13）と、それぞれの種別をまとめた。なお、2019年度から2021年度までのFD活動報告書においては、新・旧カリキュラムによって必修・選択の扱いが異なる科目を必修／選択科目という分類で別集計を行っていたが、必修／選択科目については除外した。選択科目においては、学ぶ意欲3の項目が4を下回り、授業に準備して臨んだかについての得点が高くはない時点が複数見られた。一方で、必修科目、選択科目のいずれにおいても、経年変化については、全体の結果と同様に、経年変化によって課題量と難易度を除く各項目の値が上昇し、課題量と難易度は3に近づいている傾向が見られた。

最後に、学部・専攻別、授業形態別、履修人数別、必修・選択科目別といった各条件別で、各質問項目について6年間（履修人数別については5年間）の平均値を集計した（Table 14）。

Table 12 必修科目における各項目の平均値・標準偏差

カテゴリ	2018		2019春		2019秋		2020春		2020秋		2021春		2021秋		2022春		2022秋		2023春		2023秋	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
授業準備・内容1	4.36	0.87	4.38	0.92	4.37	0.88	4.46	0.79	4.51	0.76	4.59	0.70	4.58	0.72	4.47	0.34	4.54	0.32	4.43	0.30	4.42	0.42
授業準備・内容2	4.49	0.75	4.51	0.80	4.46	0.81	4.58	0.67	4.64	0.64	4.68	0.59	4.68	0.62	4.60	0.23	4.64	0.23	4.63	0.19	4.55	0.33
授業方法1	4.24	1.06	4.12	1.20	4.14	1.11	4.12	1.05	4.44	0.87	4.28	1.02	4.44	0.90	4.18	0.58	4.48	0.29	4.20	0.58	4.35	0.34
授業方法2	4.28	0.97	4.25	1.04	4.25	0.99	4.34	0.85	4.54	0.71	4.49	0.76	4.57	0.75	4.43	0.32	4.55	0.30	4.43	0.34	4.45	0.33
教員の意欲1	4.46	0.85	4.39	1.02	4.44	0.88	4.41	0.90	4.59	0.74	4.60	0.73	4.62	0.74	4.48	0.34	4.57	0.38	4.51	0.34	4.47	0.52
教員の意欲2	4.45	0.83	4.43	0.93	4.47	0.82	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
教員の意欲3	4.33	0.91	4.33	0.97	4.35	0.93	4.35	0.90	4.46	0.82	4.52	0.75	4.56	0.77	4.35	0.39	4.54	0.33	4.41	0.34	4.39	0.48
教員の意欲4	4.31	0.95	4.33	0.98	4.33	0.92	4.32	0.90	4.46	0.81	4.51	0.76	4.53	0.80	4.35	0.39	4.51	0.32	4.39	0.32	4.41	0.41
学ぶ意欲1	4.28	0.94	4.22	1.03	4.27	0.95	4.26	0.91	4.42	0.81	4.46	0.77	4.44	0.83	4.34	0.35	4.44	0.34	4.33	0.38	4.31	0.45
学ぶ意欲2	4.13	1.08	4.05	1.19	4.17	1.07	4.06	1.04	4.25	0.98	4.28	0.94	4.29	1.00	4.06	0.50	4.24	0.42	4.10	0.55	4.16	0.56
学ぶ意欲3	4.09	1.02	4.06	1.05	4.08	0.99	3.96	1.01	4.28	0.86	4.14	0.99	4.21	0.94	4.21	0.37	4.38	0.32	4.00	0.42	4.13	0.35
学ぶ意欲4	4.13	0.99	4.10	1.06	4.20	0.94	4.07	0.95	4.29	0.85	4.24	0.95	4.34	0.86	4.17	0.36	4.34	0.34	4.00	0.45	4.14	0.36
計画性	-	-	-	-	-	-	3.79	1.18	4.35	0.89	4.35	0.98	4.48	0.82	4.40	0.41	4.54	0.28	4.27	0.48	4.42	0.28
課題量	-	-	-	-	-	-	3.54	0.75	3.38	0.71	3.31	0.63	3.28	0.64	3.36	0.36	3.29	0.30	3.27	0.41	3.27	0.33
難易度	3.45	0.88	3.48	0.94	3.44	0.81	3.52	0.79	3.35	0.76	3.45	0.77	3.42	0.75	3.52	0.34	3.48	0.33	3.36	0.41	3.34	0.35

Table 13 選択科目における各項目の平均値・標準偏差

カテゴリ	2018		2019春		2019秋		2020春		2020秋		2021春		2021秋		2022春		2022秋		2023春		2023秋	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
授業準備・内容1	4.26	0.95	4.40	0.86	4.39	0.90	4.31	0.94	4.39	0.90	4.45	0.81	4.53	0.76	4.44	0.37	4.52	0.37	4.30	0.44	4.48	0.32
授業準備・内容2	4.36	0.86	4.51	0.76	4.47	0.79	4.47	0.76	4.56	0.73	4.58	0.68	4.65	0.64	4.56	0.26	4.62	0.28	4.47	0.31	4.60	0.25
授業方法1	4.02	1.13	4.17	1.10	4.16	1.11	3.86	1.16	4.03	1.10	4.11	1.04	4.35	0.92	4.19	0.42	4.33	0.40	4.10	0.49	4.29	0.36
授業方法2	4.12	1.03	4.24	1.00	4.22	1.01	4.30	0.90	4.38	0.85	4.44	0.77	4.42	0.83	4.35	0.34	4.40	0.35	4.32	0.36	4.45	0.28
教員の意欲1	4.35	0.94	4.48	0.84	4.43	0.89	4.29	0.99	4.35	0.94	4.45	0.85	4.51	0.82	4.39	0.46	4.45	0.46	4.35	0.45	4.51	0.42
教員の意欲2	4.39	0.87	4.51	0.80	4.46	0.85	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
教員の意欲3	4.25	0.97	4.39	0.90	4.33	0.96	4.19	1.01	4.32	0.96	4.41	0.85	4.51	0.80	4.39	0.43	4.44	0.44	4.28	0.51	4.47	0.39
教員の意欲4	4.24	0.96	4.36	0.90	4.34	0.92	4.19	1.00	4.29	0.96	4.41	0.83	4.47	0.82	4.36	0.41	4.40	0.41	4.25	0.42	4.44	0.31
学ぶ意欲1	4.16	0.99	4.30	0.93	4.23	0.99	4.12	1.01	4.21	0.96	4.35	0.83	4.41	0.86	4.32	0.42	4.34	0.44	4.26	0.45	4.42	0.35
学ぶ意欲2	4.03	1.10	4.20	1.03	4.08	1.11	4.00	1.12	4.03	1.13	4.24	0.94	4.27	0.99	4.15	0.57	4.17	0.56	4.05	0.60	4.26	0.44
学ぶ意欲3	3.93	1.04	4.04	1.03	4.07	1.01	3.93	1.02	4.01	0.99	4.06	0.97	4.13	0.97	4.11	0.34	4.06	0.42	4.01	0.37	4.08	0.33
学ぶ意欲4	4.05	1.00	4.21	0.94	4.14	0.96	4.10	0.95	4.17	0.94	4.26	0.89	4.32	0.88	4.22	0.36	4.24	0.36	4.13	0.37	4.29	0.31
計画性	-	-	-	-	-	-	3.92	1.13	4.07	1.06	4.23	0.95	4.42	0.85	4.42	0.32	4.39	0.37	4.30	0.31	4.37	0.30
課題量	-	-	-	-	-	-	3.40	0.76	3.33	0.69	3.29	0.63	3.24	0.61	3.21	0.34	3.23	0.31	3.24	0.36	3.18	0.24
難易度	3.58	0.86	3.50	0.86	3.45	0.85	3.53	0.81	3.58	0.83	3.53	0.79	3.49	0.77	3.49	0.37	3.54	0.37	3.46	0.38	3.39	0.39

Table 14 条件別の各項目の5-6年間の平均値

	学部			授業形態			履修人数			必修・選択	
	心理専攻	こども保教・教育専攻	モチベーション行動科学部	講義	演習	実技・実習	10-20人	21-50人	51人以上	必修	選択
授業準備・内容1	4.40	4.46	4.39	4.40	4.45	4.46	4.49	4.46	4.41	4.46	4.41
授業準備・内容2	4.55	4.56	4.55	4.54	4.57	4.61	4.62	4.59	4.54	4.59	4.53
授業方法1	4.14	4.22	4.20	4.06	4.35	4.47	4.42	4.34	4.05	4.27	4.15
授業方法2	4.33	4.40	4.32	4.26	4.48	4.61	4.53	4.49	4.27	4.42	4.33
教員の意欲1	4.42	4.45	4.50	4.37	4.53	4.63	4.60	4.53	4.37	4.50	4.41
教員の意欲2	4.41	4.46	4.50	4.40	4.52	4.53	4.75	4.56	4.39	4.45	4.45
教員の意欲3	4.36	4.40	4.37	4.35	4.42	4.39	4.50	4.42	4.36	4.42	4.36
教員の意欲4	4.34	4.38	4.35	4.31	4.42	4.48	4.47	4.42	4.32	4.40	4.34
学ぶ意欲1	4.28	4.35	4.22	4.24	4.36	4.53	4.44	4.38	4.24	4.34	4.28
学ぶ意欲2	4.10	4.18	4.09	4.09	4.18	4.31	4.32	4.19	4.09	4.16	4.13
学ぶ意欲3	4.03	4.17	3.88	3.97	4.19	4.40	4.17	4.19	3.97	4.14	4.04
学ぶ意欲4	4.17	4.24	4.07	4.16	4.20	4.35	4.31	4.22	4.17	4.18	4.19
計画性	4.25	4.34	4.19	4.23	4.32	4.53	4.36	4.33	4.25	4.33	4.27
課題量	3.25	3.34	3.27	3.25	3.38	3.26	3.29	3.34	3.26	3.34	3.27
難易度	3.48	3.48	3.55	3.52	3.44	3.49	3.44	3.46	3.51	3.44	3.50

学ぶ意欲3について、4を下回る場合が見られ、学部・専攻別ではモチベーション行動科学部において、授業形態別では講義科目において、履修人数別では51人以上の授業科目において、授業に準備して臨んだかについての得点が高くはない傾向が示された。また、課題量や難易度以外の質問項目について、授業形態別では実技・実習科目において、履修人数別では10-20人の授業において全体的に高い傾向が見られた。

#### 4. 総合考察

6年間の結果を概観した結果、経年変化によって課題量と難易度以外の質問項目の平均値が上昇し、課題量と難易度の平均値が3に近づいている傾向が示された。このことから、年々、授業の質の向上が図られていることが窺われた。ただし、2020年度において回答数の低下や授業評価アンケートの平均値の低下が生じていた。2020年度はコロナ禍によって授業運営に混乱が生じた時期であり、そうした混乱が反映された結果であると考えられる。こうした社会的背景によって回答結果に変化が生じていることは、回答結果がある程度妥当であることを示唆しているとも考えられる。また、どの年度においても、ほとんどの質問項目についての平均値が4以上であり、課題量や難易度は3に近い値となっていることから、東京未来大学の教育の質が担保されていることが示された。そうした中、学ぶ意欲3である授業に準備して臨んだかという項目については、他の質問項目と比べて低い傾向が見られたため、この点が今後の教育改善における課題と考えられる。

#### 5. CoLSへのシステム移行に伴う展望

最後に、CoLSへのシステムの移行に伴い、前年度までに取りまとめられた課題は解決へ導けたかについて考えていきたい。

コストパフォーマンスとして、年間数百万と計上されるC-learningのランニング・コストが削減できたことは大きな成果であるが、既存のCoLSには搭載されていなかった授業担当教員のコメント入力機能等の新たな授業評価アンケート機能を搭載する経費は差し引いて考えねばなるまい。ただし、授業評価アンケートを搭載する経費は一会計年度で処理されるものである。また、派生する機能をどこまで付加するかについては、初年度の運用を顧みて加減する必要があるだろう。

また、授業評価アンケート実施に際して、システム移行による混乱が生じる可能性も危惧されたが、通常の講義で用いるCoLS上で完結できるからか、2024年度春学期の授業評価アンケート実施はシステム導入初年度とは思えないほど滞りなく実施され、致命的なエラーは本原稿執筆時には見いだせていない。

さらに、課題として指摘されていた以下の点について検討していきたい。

#### ① 授業評価アンケートの本質的意義

授業評価アンケートの本質は講義科目に対する学生の印象である。学生は講義を評価する能力を十分に有するかとの問いに大きく首肯する者は必ずしも多くはないだろう。また、教員に対する学生が持つ印象は、学部・専攻間で差が生じている可能性も考慮に入れたい。すなわち、教員に対する肯定的・受容的な学生の多寡による学部・専攻間の差異、換言するならばそれぞれの学部・専攻に属する学生気質の差である。特に、中立的・批判的な気質が旺盛な学部であれば、辛口な印象評価は免れまい。印象の可視化を授業評価アンケートの本質と措定するならば、いわゆる「学生受け」を狙って講義においてポピュリズムが蔓延する可能性もある。このようにさまざまな視点から捉えられる授業評価アンケートは、たとえば教員に対する業績評価の材料となるならば、その取扱いは極めてナイーブなものとなるだろう。

#### ② ベストティーチャー賞選出過程における課題

東京未来大学では、授業評価アンケートをもとにベストティーチャー賞（以下、BT賞）を設けているが、この選出過程が今後の課題として議論されてきた。その主たる内容は、C-learningを用いたBT賞の選出にあたって、調査対象でもある教員によって調査結果の算出・分析が行われてきたことによる公平性についてである。今回、CoLSへのシステム移行にあたってBT賞選出のほとんどを自動的に算出するプログラムを実装したことから、この課題は解決に導けたと評価できよう。

一方で、アンケート結果やBT賞が教員のモチベーション向上と必ずしも結びついていないという課題については、システム移行後も引き続き今後の課題とならざるを得ないだろう。賞状という栄誉だけではなく、別のインセンティブの付与についても一考の余地があると考えられる。

### ③ 教員に対する誹謗・中傷という課題

本稿における総括では、量的データを対象に6年間を振り返ってきたが、授業評価アンケートでは自由記述で回答を求める質問項目も設定している。この自由記述による回答の中には、誹謗・中傷を受けとめられる表現が含まれる場合がある。こうした課題があったため、2023年度秋学期以降、授業評価アンケート実施の際に、自由記述式の設問項目に以下の文言を提示するようになった。

「・記入内容に責任を持って頂く為、2023年度秋学期より匿名ではなく記入者情報を集めることにいたします。

・記入者情報は担当教員には公表しませんし、評価には影響しません。」

このような措置がどれだけ課題の克服に寄与するか、一定の評価を行うほどのデータが蓄積されていないので、時機を見て調査する必要があるだろう。CoLSでは、その使用にあたって自らのIDとパスワードによってログインの過程を経る。C-learningも同じ過程を経てアンケートを回答するのだが、学生自身が自らの名を明らかにしてレポートを提出するなどの機能を持つCoLSの方が、匿名性に関する意識が薄くなり、回答者の衝動的な表現を抑制できる効果を持つのではないかと期待がある。匿名掲示板やSNSにおける個人への誹謗・中傷が社会問題になっている昨今、こうした誹謗・中傷によって教員が心身に被害が及んだ場合、どのような法的な課題が生じるのか、水平線の彼方にある課題かもしれないが付言しておきたい。

BT賞選出過程で、それに携わる教員は否応なしに学生による教員への誹謗・中傷を目にする機会があり、それも一課題とされたが、選出の機械化によりこの問題は解決に至ったと評価できる。

### ④ 講義内容を対象としない記述の存在という課題

授業評価アンケートには、教室の設備・環境に関わる記述が少なからず見受けられる。このような回答が学生から寄せられることは、システム移行後も継続する可能性を否定できない。「教室のプロジェクターが見にくい」や「WiFiの遅延」などは講義進行や学生の学習に支障をきたす大きな問題でもある。表出された学生からの意見をどのように改善に結びつけるか、FD活動の範囲に含めるかを含めて議論を深めなければならないだろう。

### 引用文献

西村美穂・森下一成・杉本雅彦（2024）授業評価アンケート及びベストティーチャー賞の簡略化とマニュアルの作成について, 東京未来大学 教育改善向上（FD）年報, (9), 83-89.

東京未来大学（2019）平成30年度教育改善向上（FD）活動報告書

東京未来大学（2020）令和元年度教育改善向上（FD）活動報告書

東京未来大学（2021）令和2年度教育改善向上（FD）活動報告書

東京未来大学（2022）令和3年度教育改善向上（FD）活動報告書

東京未来大学（2023）令和4年度教育改善向上（FD）活動報告書

東京未来大学（2024）令和5年度教育改善向上（FD）活動報告書



## 教育改善向上（FD）年報 論文投稿要綱2024

2024年度FD年報の論文投稿要綱について、以下のように提案いたします。

1. 編集方針：本教育改善向上（FD）年報（以下、「年報」）は、ファカルティ・デベロップメント（以下、「FD」）に関する論考・シンポジウムや講演会の記録及び依頼原稿、FDの実践・活動、ならびに広義のFDに資する内容の発表の場を提供することを目的とする。なお、本年報は、FD委員会の委員による担当部会を指定し、その委員にて編集等の作業をおこなうこととする。
2. 本誌の投稿者：本年報に筆頭著者として投稿できる者は、本学の教職員（非常勤、特任を含む）とする。筆頭著者として投稿できるのは、1編のみである。但し、依頼原稿においてはその限りではない。
3. 原稿の内容・種類
  - 1) 原稿は大学等のFD活動に関するものであること。
  - 2) 原稿は、和文または英文とする。
  - 3) 原稿は未公開のものに限る。他に投稿中の原稿も認められない。
  - 4) 原稿は総説、原著、研究ノート、研究資料、実践報告、書評とし、すべて査読を行うこととする。ただし、FD委員会の担当部会が企画した特集、依頼原稿については査読を不要とすることができる。
4. 原稿の体裁
  - 1) 原稿は、A4判、原則横書きとし、MS Wordで作成する。
  - 2) 原稿には論文の種別（総説、原著、研究ノート、研究資料、実践報告、書評等）、要約、キーワード（5語以内）を付す。要約は原則として、和文、英文のどちらかとし、和文400字以内、英文175語以内とする。
  - 3) 提出原稿の体裁は次の通りとする（論文用様式参照）。1ページあたり、本文はフォント10.5ポイントで46字×35行とし、タイトル（14ポイント）、要約、図表、文献等をすべて含めて、10ページ以内とする。余白は、上下左右26mmとする。タイトル（和文・英文）、著者名（和文・英文）、要約、キーワード、本文は、1ファイルに収める。
  - 4) 図表は本文中に挿入するとともに、本文原稿とは別に一つのファイルとして作成の上、通し番号を付する。なお、図表の分量については、何ページ相当（例えば、1/2ページ、1/4ページ等）と指定する。
  - 5) 原稿の形式、引用文献の記載は、各専門分野の慣例に従うこととする。ただし、脚注は用いない。
  - 6) 製版に特別な費用を要したときには、投稿者の負担とする。
5. 投稿原稿は、FD委員会の担当部会によって指名された審査員の査読結果を基に、FD委員会の担当部会の議を経て、掲載が決定される。
6. 別刷は発行しない。

7. 掲載順は、FD委員会の担当部会で決定する。編集作業の過程で、形式についてはFD委員会の担当部会の、内容については審査員の確認を経て、加筆・修正を依頼する場合がある。
8. 校正に関しては、投稿者の責任とする。
9. 提出締め切りおよび発行時期
  - 1) 投稿を希望する者は、FD委員会の担当部会が定める期日までに指定の執筆意向調査書を所定の方法でFD委員会の担当部会に提出する。
  - 2) 原稿は、電子ファイル（1. 氏名・所属が明記されたWordファイル、2. 氏名・所属を削除した査読用PDFファイル）を締切日までにFD委員会に提出する。
  - 3) 原則として年1回3月末日までに発行する。
10. 本誌に掲載された原稿の著作権は著者に、著作権は本学に帰属する。本誌に掲載された原稿を他の出版物・媒体で公刊する場合には、あらかじめ文書によりFD委員会の承認を得なければならない。ただし、別刷りとして著者本人が論文を作成することは妨げない。

**【締め切り】（2024年度）**

- 1) 執筆意向調査（指定のGoogle Formにご回答ください）

7月25日(木)まで

- 2) 論文提出

10月18日（金）まで

**【宛先】**

fd-ml@tokyomirai.jp



## 令和6年度 FD年報編集小委員会

編集委員長 鳥海 弘子

編集委員 高地 誠子

島内 晶

## 令和6年度 東京未来大学 教育改善向上（FD）委員会

委員長 大橋 恵（こども心理学部）  
委員 阿部 央雄（エンロールメント・マネジメント局）  
大内 善広（こども心理学部）  
高地 誠子（こども心理学部）  
小谷 博子（こども心理学部）  
島内 晶（モチベーション行動科学部）  
鳥海 弘子（こども心理学部）  
森下 一成（モチベーション行動科学部）  
事務 逸見 亜耶（エンロールメント・マネジメント局）

五十音順

## 令和6年度 教育改善向上（FD）年報 vol.10

2025年3月21日発行

編集 令和6年度 東京未来大学教育改善向上（FD）委員会  
発行 東京未来大学  
〒120-0023 東京都足立区千住曙町34-12  
TEL 03-5813-2525  
FAX 03-5813-2529

