

大学における授業評価と満足度との関係構造の分析

著者	本城 由美子
雑誌名	研究論集
巻	93
ページ	105-117
発行年	2011-03
URL	http://doi.org/10.18956/00006133

大学における授業評価と満足度との関係構造の分析

本 城 由美子

要 旨

本研究は、授業評価の妥当な評価項目を得るために、教員の教授法と学生の受け止め方を中心にした質問項目を作成し、授業評価の背景因子の抽出とそれらの満足度への影響構造を検討するために質問紙調査を行った。大学生445名のデータを分析した結果、学習の動機付けを表す「充実」因子の他に、「達成」、「授業構成」、「レポート」といった4因子が存在することが明らかになった。構造方程式モデリングを用いて分析した結果では、4因子の中でも満足度へは「充実」、次いで「授業構成」「達成」の順で直接的影響を与えていた。「充実」へは「達成」「授業構成」からの影響も認められ、授業評価においては学習動機付けを与える授業かどうかといった質的側面の評価が重要であることが示された。

キーワード：授業評価、教授法、満足度、構造方程式モデリング

1. はじめに

大学の学生に対する授業評価は日本の多くの大学において実施されている。授業評価を実施する目的は授業改善であり、教育の有効性を高めることである。最近では、授業改善を進めるためのFD (Faculty Development、教育能力開発) 活動も盛んに行われている。そのために受講生にとって有益な講義とはどんな講義か、学習効果が得られる教授法とは何か、そして学生は講義に何を求めているのかを明確にすることが重要である。

授業評価についての主流の研究は欧米では1960年代に始まっている。1970年代には教員の個人属性(年齢や経験など)と評価との関連 (Feldman, 1983)¹⁾、クラスサイズ、コースレベル、授業時間や講義科目と評価との関連 (Feldman, 1978)²⁾などが検討されている。また、Greenwald (1997)³⁾によると学生による評価と成績との関連に焦点を当てた研究も多くなされた。これらの研究では、相関関係を中心とした分析によって授業評価との関係が論じられてきた。しかし、その後の研究で二者間の単純な関係でないことが示された。例えば、授業評価と成績の関連性については、第3要因が中間変数として関連している可能性が示唆されるようになった。すなわち講義に対する動機付けレベルや満足度 (Howard & Maxwell, 1980)⁴⁾、講義

への事前の関心度 (Marsh, 1984)¹⁸⁾、講義の負荷 (Greenwald & Gillmore, 1997⁷⁾; Marsh & Roche, 2000¹⁹⁾) などが評価と成績のそれぞれに影響し、両方の値を同方向に移行させた可能性を示している研究が報告されている。

こうした授業評価研究の中で、授業評価に含まれる構成概念を改めて検討する研究が Feldman や Frey、Marsh らによってなされた。彼らの研究は、主成分分析や因子分析などを用いて評価項目の背後にある共通因子を抽出し、講義の質の妥当な指標となる質問項目の作成に示唆を与えるものであった。特に Marsh は精力的に研究を行い、授業の有効性 (teaching effectiveness) が重要であるとして、その因子が多次的であることを強調している。

Feldman (1976)²⁰⁾は効果的な教授法として20のカテゴリーから成る評価項目を作成し、これらが3つの高次クラスターに分類できるとした。第1のクラスターは、熱意や問題についての知識、準備と構成、明瞭さと理解可能性を含むプレゼンテーション (presentation)、第2クラスターはクラス討論や知的挑戦、学生の尊重などを含む学習の促進 (facilitation)、そして第3クラスターは目的の明瞭さやクラス管理、学生へのフィードバックなどを含む講義の構成 (organization) である。

一方、Frey (1978)²¹⁾は7カテゴリー (構成とプランニング、プレゼンテーションの明瞭さ、学生の達成、成績と試験、クラス討論、注意、負荷) を努力因子として取り上げ、教育的スキル (pedagogical skill) と学生との信頼関係 (rapport) を高次クラスターとした。

授業評価や教授法の研究を行っている Marsh (1983)¹²⁾は Students Evaluation of Educational Quality (SEEQ) を開発して、9因子 (35項目) で評価できるとした。それらは学習の価値 (learning / value)、教師の熱意 (enthusiasm)、講義の構成 (organization)、学生同士の相互関連 (group interaction)、学生との信頼関係 (individual rapport)、講義内容の広がり (breadth of coverage)、テスト・成績 (examinations / grading)、課題 (assignments)、学習負荷・困難さ (workload / difficulty) である。そして、授業評価にはどのような要因が評価に影響しているかを明らかにしようとして、総合評価や成績、満足度、さらに講義サイズ、講義形式との関連について検討した。その後、異なる教示レベル・コースレベル、様々な学科においても因子構造は変化しないとして、SEEQ の有効性を示した (Marsh & Hocoever, 1991)¹³⁾。さらに、Marsh (1991)¹⁴⁾はこれらの9因子の上位因子としてプレゼンテーション、レポート、講義材料 (course materials)、負荷の4因子を挙げるに至った。

比較的最近では、Apodaca & Grad (2005)¹⁾が、講義における教員のパフォーマンスについて、13項目を用いて確認的因子分析を行っている。その結果、コミュニケーション・スキル、講義の準備と主題の熟達、プランニング、学生との相互関連、適切なコメントや資料を用いる教育能力といった5因子を抽出するとともに、これら因子間の関係構造を示した。そして、この5因子に影響する上位因子として全般的因子 (general factor) があるとした。このように、

授業評価や教授法の評価に関する研究は、こういった側面を評価するのが妥当であるのかを追求してきたといえる。

我が国でも、牧野ら（2002a¹⁰⁾, 2002b¹¹⁾）は学生による授業評価項目の背後にある共通因子を調べている。その結果、教員評価因子、授業内容評価因子、成績基準評価因子、授業準備評価因子の4因子を抽出した。その他に、学生による自己評価を用いて、講義内積極的態度因子と講義外積極的態度因子、そして受講態度因子があるとし、教員評価と内容評価が満足度と有意な関係があることを見いだしている。

また、澤田（2005）¹²⁾は授業評価の調査と達成目標尺度を用いた学生の自己評価の調査を行い、授業評価と心理的特性との関連を調べている。確認的因子分析を適用した結果、教員の語り（説明の仕方や熱意）、学びの支援（学生への応対）、授業の工夫（板書・資料や準備）、知的満足度（知識の獲得など）の4因子（15項目）があるとした。そして、マスタリー志向（学習や理解を通じて能力を高める）が高いと、教員の語り、学びの支援、授業の工夫の評価も高まり、さらにそのことが授業に対する知的満足感を高めるという影響構造を示した。

こうした研究で抽出された教員の教授法における因子は、2因子から9因子まで様々な結果が報告されている。それらは同一の因子も含まれるが、独自の因子も示されている。しかしその詳細を見ると、同一の項目が異なる因子に含まれていたり、1つの因子が2因子に分けられていたり重複する部分も認められる。また、質問紙を構成している項目数もそれぞれの研究で異なっており、13項目から35項目にわたっている。実際の授業評価においては、実施する質問項目数に制限が必要であるため、より重要な項目（因子）の選定が要求される。そのため、今までに提示されている因子の中で学生の授業に対する評価をより適切に反映している因子を検討することが重要である。

本研究では、授業評価において重要な部分を占める教員の教授法に焦点を当て、学生の満足度と関連する要因との関係構造を明らかにすることを目的としている。上述のように、授業評価のための妥当な項目の検討は多く行われているが、項目の妥当性についてはまだ課題が残されている。さらに授業目的や授業形式に応じた調査項目が必要であるか否か、授業評価結果の分析方法および結果のまとめ方について、学生にとって評価しやすいかどうか、学生に評価を求めるべき項目かどうか、など多くの問題がある。従って、最小限の数の妥当な授業評価項目を得るために、学生がどのように授業を受け止めているか学生の意見を聴取することから始め、作成した授業評価項目の評定と同時に満足度評定を求めて、授業評価を構成している因子の抽出と、それら因子の関係構造の検討、さらに授業に対する満足度を決定している因子の検討を行った。

2. 方法

2.1 授業評価のための質問項目の構成

授業評価のための質問内容には、Marsh (1983)¹⁹⁾が作成した35項目、Feldman (1976)⁹⁾による19カテゴリー、また牧野ら (2002a¹⁰⁾, 2002b¹¹⁾)の27項目など多様な内容がある。質問項目の作成にあたっては、こうした先行研究の知見を参考にすることも考えられるが、本研究ではまず、大学生を対象に良かったと感じた授業、あるいは嫌だと感じた授業の特徴、さらに満足度が高い、あるいは低い授業の特徴を聴取し、そうした授業の特性を抽出することによって、学生の視点に立った新たな質問項目を作成することとした。

大学生30名(1年生～3年生)を対象に聴取した結果に基づいて、授業内容・授業方法に関連する28項目の質問項目を作成した(図1の評価項目を参照)。

2.2 調査手続き

授業評価の28項目それぞれについて、5段階評定(1:全く感じなかった、2:あまりそう感じなかった、3:どちらともいえない、4:ややそう感じた、5:とてもそう感じた)で評定を求めた。

これらの質問項目に加え、所属学部、学年、年齢、性別、評価対象とした講義の講義名と講義形式の記載を求めた。さらに出席率(%)と講義内容に対する全体的な満足度を100点満点で記載させた。授業評価の対象とした授業は、対象者の半数には当該授業についての評価、残り半数については受講経験のうち満足度の高い授業について評価するようにさせた。これは、本研究の目的が各授業の絶対的な授業評価結果を調べるのではなく、授業評価項目間の関係からどのような背景因子が存在し、それらの因子の関係構造と満足度とがどのような関係を持っているかを調べることを目的としたものであり、多様なレベルの評価を受ける授業を対象として分析することが妥当と考えたからである。

2.3 調査対象者と評価対象授業

調査対象者は、国立大学1校と私立大学3校の大学生470名であった。回答結果を見ると、一般教養科目、専門科目、語学など多様な種類の授業科目が含まれていた。

3. 結果

3.1 分析対象者の属性と満足度

結果の分析には、回答に未記入がなく、さらに出席率が70%以上と回答していた445名(男

性201名、女性244名：平均年齢19.6歳）の回答を用いた。445名の学年は、1年生が59.8%、2年生は21.8%で、両者を併せて81.6%以上を占めた。3年生は15.3%、4年生は3.1%と少なかった。

出席率は70～79%が分析対象者の5.2%、80～89%が11.0%、90%以上が83.8%で、平均94.0%（SD=8.3）と高出席率といえた。授業の満足度は、50点未満が7.2%、50～59点が1.6%、60～69点が6.7%、70～79点が14.6%、80～89点が31.9%、90点以上が38.0%となり、70%の対象者が80点以上の高得点を回答した（平均得点は78.9点、SD=18.4）。出席率と満足度の間には、弱い相関であるが有意な相関が認められ（Pearsonの積率相関： $r=.105$, $p<.05$ ）、出席率が高いと満足度が高いことが示された。

3.2 授業評価項目に対する評定

28項目の授業評価項目に対する評定が、どのような傾向を有しているか、すなわちどのような評定項目の評価が高いのか、あるいは低いのかを算出した。回答は5段階評定法であったが、4と5の評定、すなわち「ややそう感じた」「とてもそう感じた」を併せ、肯定的評定として分類した。

図1は、その肯定的評定の回答比率を高い順に並べたものである。

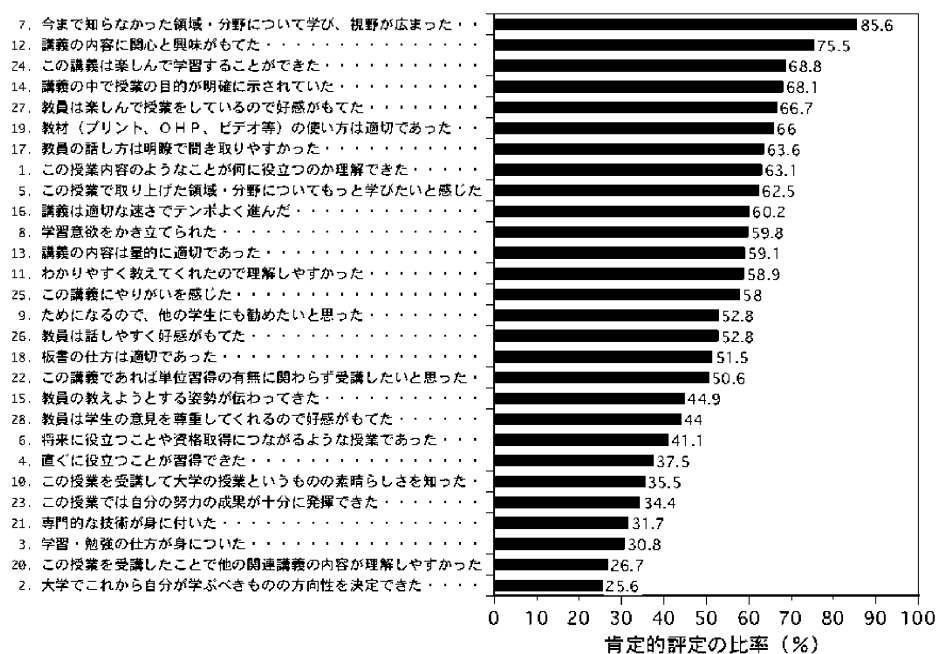


図1 授業評価28項目に対する肯定的評定の比率
（5段階評定の「ややそう感じた」「とてもそう感じた」を肯定的評定として算出）

「7. 今まで知らなかった領域・分野について学び、視野が広まった」が85.6%で最高比率となり、「2. 大学でこれから自分が学ぶべきものの方向性を決定できた」が25.6%という最低比率となっていた。全体的にみれば、60%を超える肯定的評定を得た項目が10項目、60%～40%が11項目、40%未満が7項目あり、肯定的評定の比率を示した項目が多少多くなっているが、28項目の評定には大きな偏りは見られなかった。

上位の3項目には、他に「12. 講義の内容に関心と興味ももてた」(75.5%)、「この講義は楽しんで学習することができた」(68.8%)が入り、学習の動機付けに関連する項目といえる。

他方、肯定的回答の比率が低い項目には、上記の他に「20. この授業を受講したことで他の関連講義の理解しやすかった」(26.7%)、「3. 学習・勉強の仕方が身についた」(30.8%)、続いて「21. 専門的技術が身に付いた」(31.7%)があり、いずれも1/3に満たない。こうした項目は、回答者には第2学年以下が81.6%と多かったことと併せて考えると、単一の授業では容易には達成できない評価項目といえそうである。

3.3 授業評価項目の探索的因子分析

授業評価28項目には、3.2で示したように学習の動機付けに関連する項目群など、互いに関係を持ち、その関係を成り立たせている要因(因子)、すなわち背後に共通する因子があると考えられる。こうした因子を抽出できないか、統計パッケージのSPSSを使用して探索的因子分析を行った。

445名の28項目に対する5段階評定値を用い、項目間の相関係数から主因子法により固有値1以上の因子を抽出した。その結果、5因子が導出され、これら全5因子の累積寄与率(説明率)は56.2%となり、評定値の分散を説明するには有意な因子と判断された。そこで、抽出された因子の性格を明確にするために、5因子の間にも相関があることを前提とするプロマックス回転を施した。

表1にプロマックス回転後の最終的な因子パターンと因子間相関を示した。

第1因子には「12. 講義の内容に関心と興味ももてた」「5. この授業で取りあげた領域・分野についてもっと学びたいと感じた」「7. 今まで知らなかった領域・分野について学び、視野が広まった」「8. 学習意欲をかき立てられた」が所属し、講義内容に対する興味や学習意欲、学習の楽しさなどの8項目から成っている。この因子は上述のように学習の動機付けに関連する項目群といえ、「充実」因子と命名することができる。この「充実」因子は、市川(1995)⁹⁾の学習動機の2要因モデルの「充実志向」(知的的好奇心、理解欲求、向上心に根ざした内発的な動機)と対応している因子と理解できる。

第2因子には、「2. 大学でこれから自分が学ぶべきものの方向性を決定できた」「20. この授業を受講したことで他の関連講義の内容が理解しやすかった」「23. この授業では自分の努

力の成果が十分に発揮できた」の他、学習の仕方や専門技術が身に付いたなど7項目が所属し、「達成」の因子と命名した。これら第1因子と第2因子の両因子は、受講することによって学生自身が主体的に得たものに関わる因子といえよう。

第3因子は、「17. 教員の話し方は明瞭で聞き取りやすかった」「16. 講義は適切な速さでテンポよく進んだ」など3項目が所属し、教員側の「授業構成」に関わる評価因子といえた。さらに第4因子は、「26. 教員は話しやすく好感がもてた」「27. 教員は楽しんで授業をしているので好感がもてた」「28. 教員は学生の意見を尊重してくれるので好感がもてた」の3項目が所属し、教員と受講生との「ラポート」の因子と理解できた。最後の第5因子は、「14. 講義の中で授業の目的が明確に示されていた」「19. 教材（プリント、OHP、ビデオ等）の使い方は適切であった」など3項目から成り、「プレゼンテーション」の因子といえた。しかし、この第5因子に所属する3項目の因子負荷量は.5未満と、他の因子では.7以上の高い負荷量を

表1 授業評価項目の探索的因子分析結果

授業評価項目	因子I	因子II	因子III	因子IV	因子V
12. 講義の内容に関心と興味もてた	0.968	-0.086	0.007	-0.076	0.063
5. この授業で取り上げた領域・分野についてもっと学びたいと感じた	0.849	0.079	-0.020	-0.082	-0.089
7. 今まで知らなかった領域・分野について学び、視野が広がった	0.840	-0.058	-0.234	-0.078	0.236
8. 学習意欲をかき立てられた	0.781	0.129	-0.004	0.023	-0.067
9. ためになるので、他の学生にも勧めたいと思った	0.727	0.093	-0.026	0.010	-0.003
24. この講義は楽しんで学習することができた	0.701	-0.047	0.075	0.178	-0.021
22. この講義であれば単位習得の有無に関わらず受講したいと思った	0.544	0.275	0.123	0.015	-0.157
25. この講義にやりがいを感じた	0.499	0.297	0.102	0.083	-0.112
13. 講義の内容は量的に適切であった	0.440	-0.124	0.395	-0.069	0.091
10. この授業を受講して大学の授業というものの素晴らしさを知った	0.435	0.222	0.071	-0.014	0.024
11. わかりやすく教えてくれたので理解しやすかった	0.385	0.075	0.369	0.026	0.084
1. この授業内容のようなことが何に役立つのか理解できた	0.382	0.303	-0.084	0.101	0.175
2. 大学でこれから自分が学ぶべきものの方向性を決定できた	-0.037	0.742	0.009	-0.005	-0.047
20. この授業を受講したことで他の関連講義の内容が理解しやすかった	-0.007	0.729	0.051	-0.185	0.130
23. この授業では自分の努力の成果が十分に発揮できた	0.032	0.624	0.079	0.090	-0.093
6. 将来に役立つことや資格取得につながるような授業であった	0.098	0.607	-0.071	0.052	-0.017
3. 学習・勉強の仕方が身についた	-0.094	0.580	-0.140	0.094	0.111
4. 直ぐに役立つことが習得できた	0.157	0.536	-0.092	0.066	0.049
21. 専門的な技術が身に付いた	0.033	0.531	-0.021	0.012	0.050
17. 教員の話し方は明瞭で聞き取りやすかった	0.010	-0.200	0.786	0.127	0.032
16. 講義は適切な速さでテンポよく進んだ	0.002	-0.057	0.781	-0.066	0.084
18. 板書の仕方は適切であった	-0.169	0.146	0.704	0.011	0.080
26. 教員は話しやすく好感がもてた	-0.077	0.106	0.040	0.878	-0.114
27. 教員は楽しんで授業をしているので好感がもてた	0.140	-0.132	-0.016	0.751	0.158
28. 教員は学生の意見を尊重してくれるので好感がもてた	-0.139	0.132	0.013	0.726	0.108
14. 講義の中で授業の目的が明確に示されていた	0.144	0.204	0.190	-0.069	0.487
19. 教材（プリント、OHP、ビデオ等）の使い方は適切であった	-0.147	0.136	0.320	-0.008	0.468
15. 教員の教えようとする姿勢が伝わってきた	0.203	-0.146	0.041	0.251	0.464
因子間相関行列	1				
	0.722	1			
	0.680	0.551	1		
	0.648	0.550	0.629	1	
	0.367	0.178	0.411	0.325	1

示す項目が見られる状態と異なっている。探索因子分析で抽出する因子数を4に拘束して分析したところ、第5因子の3項目は第3因子の中に組み込まれた。従って、第5因子の「プレゼンテーション」は、第3因子「授業構成」因子が分離された特殊因子ということができよう。

これら第3因子から第5因子までの3つの因子は、第1因子や第2因子とは異なり、教員の授業行動に対する評価項目から成っているという特徴がある。

図1に示した肯定的評定の比率と照らし合わせると、第1因子の「充実」に含まれる項目は肯定的評定の比率が50.6%から85.6%の間にあり、特に項目7・12・24の比率は高く上位3位に位置していた。それに対して、第2因子「達成」の項目は25.6%から41.1%の範囲で下位8位内に含まれており、既に述べたように、単一の授業では容易には達成できない評価項目といえそうである。第3・4・5因子の項目は44.0%から68.1%にあり、第3因子の「授業構成」の項目は7・10・17位、第4因子の「レポート」の項目は5・16・20位、第5因子の「プレゼンテーション」の項目は4・6・19位と、一貫した傾向は見られなかった。

こうした探索的因子分析によって、授業評価因子としてはそれぞれ「充実」「達成」「授業構成」「レポート」「プレゼンテーション」と命名できる5つの因子が抽出されたが、表1の因子間相関行列に見られるように、第1因子と第2因子の相関係数が.722であるなど、第5因子を除き第1因子から第4因子の間には.5以上の高い相関が見られた。このことは、因子間に何らかの影響関係の構造があることをうかがわせる。こうした関係構造を明らかにするために、構造方程式モデル（共分散構造分析）を用いて分析した。

3.4 構造方程式モデルによる授業評価因子と満足度との関係構造

探索的因子分析では5つの因子を抽出することができたため、この5因子構造となることをAmosを用いて確認的因子分析によって確認し、さらに満足度への影響構造を分析した。まず、第1因子「充実」については因子負荷量が.499以上の8項目のみを、第2因子「達成」から第5因子「プレゼンテーション」までは因子に所属する全項目を用いて、該当する因子から影響を受けるとともに、全ての因子間に共分散を仮定したモデルで確認的因子分析を行った。しかし、モデルの適合度指標は、 $\chi^2(245) = 756.7 (p < .001)$ 、RMSEA = .069、GFI = .872、AGFI = .843、AIC = 866.68となり、データに適合したモデルとはいえなかった。この原因として歪度が高い項目が含まれていたことや因子構造が単純構造でないことなどが影響していると考えられた。そこで正規性の検定や複数の因子にまたがった因子負荷を示す項目を除外し、適合度指標の χ^2 値とAICの最小化、またRMSEAが.05程度以下、GFIが.95以上となることを目安に分析を繰り返した。

その結果、第5因子「プレゼンテーション」は確認できず、また第1因子「充実」は3項目、第2因子「達成」から第4因子「レポート」までは該当因子からそれぞれ2項目に影響すると

いうモデルの適合度が高かった ($\chi^2(23)=63.40(p<.001)$ 、RMSEA=.063、GFI=.971、AGFI=.943、AIC=107.40)。

次に、因子間相関係数を考慮に入れ、4つの因子が満足度にどのように影響しているかを分析した。その結果、最も適合度が高いモデルとして図2に示した関係構造が得られた ($\chi^2(28)=56.31(p<.001)$ 、RMSEA=.048、GFI=.976、AGFI=.952、AIC=110.31)。

満足度に最も強い影響を示したのは「充実」因子 (パス係数=.53, $p<.001$) となっている。第2番目に影響を与えているのは「授業構成」因子 (パス係数=.23, $p<.001$) であり、「達成」因子からの影響度は有意であるが大きくなかった (パス係数=.15, $p<.05$)。4因子のうち「レポート」因子から満足度への直接のパスは見られず、「達成」因子を介して間接的に影響しているに過ぎない。「授業構成」と「レポート」の2因子間には有意な相関が見られた ($r=.60$, $p<.001$)。

特徴的な影響関係は、「充実」因子は「達成」因子と「授業構成」因子の両者から、特に「達成」因子からパス係数.59の影響を受けていることであり、授業の中での「達成」感が学習の動機付けの要因となっていることを示している。このモデル化の過程で「充実」因子から「達成」因子への影響モデル、さらに両因子の双方向の影響モデルについても検討したが、これらのパス係数は有意とはならなかった。

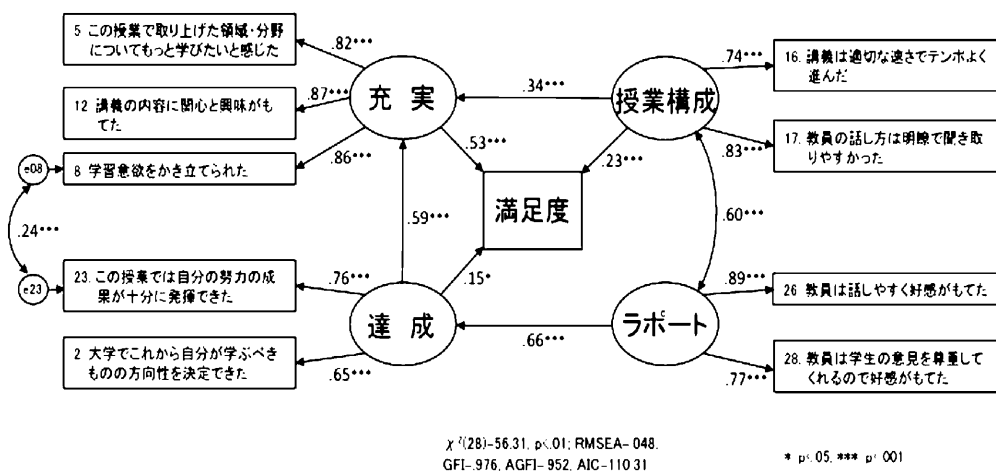


図2 授業評価4因子と満足度との関係構造

3.5 「充実」因子の満足度への影響

満足度が「充実」因子から強い影響を受けていることが、構造方程式モデルによって確認さ

れた。この「充実」因子は「12. 講義の内容に関心と興味をもてた」など3項目の共通因子となっているが、これらの評定値がどの程度であれば満足度がどのように変化するか分析した。

図3に示したように、満足度を6段階に分類し、段階毎に「充実」因子3項目の平均評定値を求めた結果、満足度の上昇とほぼ直線的に平均評定値が高くなり、分散分析の結果では満足度の効果は有意であった ($F(5,444)=94.437, p<.001$)。そして、3項目の平均評定値が4ポイント、すなわち「ややそう感じた」に近づくと、満足度が80点を超えている。

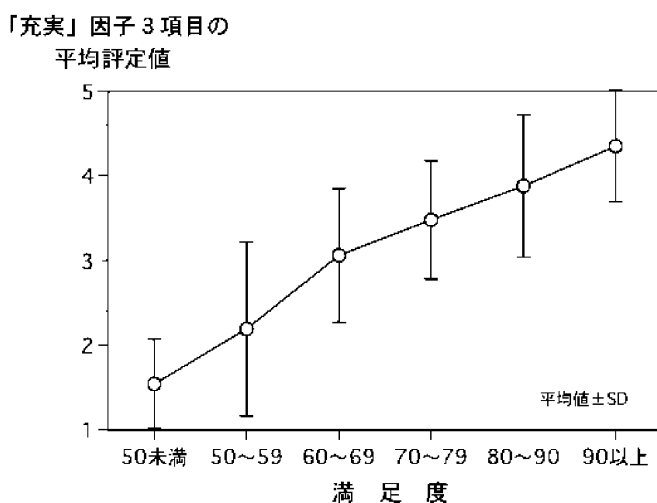


図3 満足度の6段階と「充実」因子3項目の平均評定値

4. 考察

本研究は、授業評価の妥当な評価項目を得るために、教員の教授法を中心にした調査票を作成し、学生の満足度を決定している因子の検討を行った。調査票の作成にあたっては、学生の授業に対する意見を聴取した。その聴取結果と既存の評価質問から、授業内容・授業方法に関連する28項目の調査票を作成して自己記入式の調査を行った。その結果、因子分析によって5因子（「充実」「達成」「授業構成」「レポート」「プレゼンテーション」）が抽出された。因子構造を確かめるために確認的因子分析をさらにを行い「プレゼンテーション」以外の4因子が確認された。これらの4因子と満足度との関係構造を構造方程式モデリングを用いて調べたところ、満足度に影響する因子として「充実」「達成」「授業構成」が示されたが、「レポート」からの影響は示されなかった。4因子の中でも、「充実」が満足度に直接的に影響する因子であることが示された。

今回抽出された4因子は、教員の教授法に直接関わる要因、すなわち「授業構成」「レポート」の2因子と、学生自身の関与の仕方や講義を受ける中で触発された動機に関する「充実」「達成」の2因子に分類される。前者は後者とは異なり、教員の授業行動に関する因子といえた。過去の研究においては、こうした教員の教授法そのものに関する項目の検討が多くなされていた。

過去の研究において有効であるとされた教員の教授法の因子は、前述したように多岐にわたっているが、諸研究で共通している教員の評価因子は、講義の構成や説明の仕方、教材や資料の使用法や板書などの「教授手法」と、学生との関わり方や相互関連などの「レポート」に大きく分けられる。この「授業構成」と「レポート」の2因子は本研究でも抽出された因子で、授業評価に妥当な因子であるといえる（Feldman, 1976⁹⁾; Frey, 1975⁹⁾; Marsh, 1983¹⁰⁾; Apodaca & Grad, 2005⁹⁾）。

一方で、学生側の内的側面を質問項目に含めている研究は少ない。Marsh (1984)¹⁰⁾ は、学生が講義を受ける前から有している講義に対する興味・関心度を、学生の自己評価の中に含めてはいるが、授業評価のバイアスとして働く要因と捉えている。学生側の内的側面ではなく教員側の要因が重点的に検討されてきたのは、授業において教員の役割は重要であり、講義の質の決定に大きく関わっているためであろう。また、授業評価を実施する目的の中で、教員の教授法の改善、教育力をつけることが求められてきたことも原因の一つであろう。しかし、本研究で示されたように、満足度に最も強く影響を示したのは「充実」であった。「充実」は講義を通して学生が感じる講義に対する内発的動機付けで、授業によって内発的動機付けが触発されること自体が、講義に対する満足度と関係しているという結果は、学生側の内的側面を組み入れた授業の質的評価が重要であることを示している。前述した澤田 (2005)¹⁰⁾ の研究において抽出された知的満足度因子は、それを構成している項目からすれば本研究の「充実」に含まれる項目と共通したものであり、「充実」因子と同じ因子であるといえる。

ただし、本研究で明瞭にすることができた「充実」因子は、「達成」因子からの影響を受けていた。「達成」因子については、その項目に“資格取得につながる授業であった”や“専門的技術が身に付いた”、“他の関連講義の内容が理解しやすかった”などが含まれており、これらには市川 (1995)⁹⁾ が示す学習の2要因モデルの「実用志向」（学習を仕事などに生かすという実用を意識した動機）と「訓練志向」（学習を通じて知的能力を伸ばし、学習場面でも生かそうという動機）の双方が含まれていると考えられる。すなわち「達成」は「充実」よりはやや外発性を示しているが、目標を求める学習動機が背景にあると考えられ、内発的動機づけを意味する「充実」と関連が強く示されたものといえよう。

今回の調査において、「充実」に含まれる項目に対する評定は高い値を示した（図1）。それに対して「達成」に含まれる項目は低い値となっていた。「充実」が高い値を示したのは、デー

タの半分が満足と感じた講義を対象に評定を求めたデータであったことが原因と考えられる。一方、「達成」は技術の修得や今後の学習の方向性などで、単一の講義だけでは得られることが困難な内容であったためと考えられる。また、対象学生の約80%が1・2年生で、対象講義の大半が一般教養であったことも低い評定値を示した原因であろう。

さらに本研究結果では、「充実」因子が「授業構成」因子から影響を受けているという構造が明らかになった。このことから、講義の仕方や講義の進め方が良いほど講義に対する「充実」を感じて、授業構成は重要な因子であることも示している。「レポート」については、教員との講義内での個人的関係や教員の印象は、授業評価に影響を与えるとしても、講義への満足度には直接的に関連しないという本研究は示唆深い。

こうした本研究結果をまとめると、学生が満足を得る講義とは、講義の内容自体によって知的好奇心や理解欲求などの内発的動機付けを触発できる講義であり、その講義がわかりやすく明瞭な説明で進行されて、将来に学習に役立つ知力や知識が得られることが重要であることを示しているといえる。

参考文献

- 1) Apodaca, P. & Grad, H. (2005), The dimensionality of student ratings of teaching: Integration of uni- and multidimensional models. *Studies in Higher Education*, 30, 723-748.
- 2) Feldman, K. A. (1976), The superior college teacher from the student's view. *Research in Higher Educations*, 5, 243-288.
- 3) Feldman, K. A. (1978), Course characteristics and college students' rating of their teachers: What we know and what we don't. *Research in Higher Educations*, 9, 199-242.
- 4) Feldman, K. A. (1983), Seniority and experience of college teachers as related to evaluations they receive from students. *Research in Higher Educations*, 18, 3-124.
- 5) Frey, P. W. (1978), A two dimensional analysis of student ratings of instruction. *Research in Higher Educations*, 9, 69-91.
- 6) Greenwald, A. G. (1997), Validity concerns and usefulness of student ratings of instruction. *American Psychologist*, 52, 1182-1186.
- 7) Greenwald, A. G. & Gillmore, G. (1997), No pain, no gain? The importance of measuring course workload in student ratings of instruction. *Journal of Educational Psychology*, 89, 743-751.
- 8) Howard, G. S. & Maxwell, S. E. (1980), Correlation between student satisfaction and grades: A case of mistaken causation? *Journal of Educational Psychology*, 72, 810-820.
- 9) 市川伸一『学習と教育の心理学』岩波書店、1995年。
- 10) 牧野幸志「学生による授業評価、満足感と成績との関係：成績の悪い学生は本当に授業を酷評するの

- か？」『高松大学紀要』38号、2002年 a、35-47頁。
- 11) 牧野幸志「学生による授業評価の規定因の検討(2)：成績の判定基準が授業評価に与える影響」『高松大学紀要』38号、2002年 b、63-75頁。
 - 12) Marsh, H. W. (1983), Multidimensional ratings of teaching effectiveness by students from different academic settings and their relation to student/course/instructor characteristics. *Journal of Educational Psychology*, 75, 150-166.
 - 13) Marsh, H. W. (1984), Students' evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases, and utility. *Journal of Educational Psychology*, 76, 707-754.
 - 14) Marsh, H. W. (1991), Multidimensional students' evaluations of teaching effectiveness: A test of alternative higher-order structures. *Journal of Educational Psychology*, 83, 285-296.
 - 15) Marsh, H. W. & Hocevar, D. (1991), The multidimensionality of students' evaluations of teaching effectiveness: The generality of factor structures across academic discipline, instructor level, and course level. *Teaching and Teacher Education*, 7, 9-18.
 - 16) Marsh, H. W. & Roche, L. A. (2000), Effect of grading leniency and low workload on students' evaluations of teaching: Popular myth, bias, validity, or innocent bystanders? *Journal of Educational Psychology*, 92, 202-228.
 - 17) 澤田忠幸「達成目標が学生による授業評価に及ぼす影響」『愛媛県立医療技術大学紀要』第2巻第1号、2005年、1-8頁。

(ほんじょう・ゆみこ 外国語学部准教授)

