

学生による授業評価と心理的特性との関連

——達成目標および特性的自己効力感を用いて——

澤田 忠幸

(愛媛県立医療技術大学保健科学部)

The Relationship between Achievement Goals, Generalized Self-efficacy, and Course Evaluations

Tadayuki Sawada

(Faculty of Health Sciences, Ehime Prefectural University of Health Sciences)

Summary

Though the course evaluations by students must be a significant means for improving teaching in universities, reliability and validity of the scales is still being questioned. The purpose of this research is to examine the relationship among three types of achievement goals (mastery, performance-approach, and performance-avoidance), generalized self-efficacy, and the scores of course evaluations given to university students. A total of 714 university students from four universities participated in this study, and they completed the questionnaires of the course evaluation, the achievement goals, and the generalized self-efficacy.

In the confirmative factor analysis, three factors were obtained as determinants of the course evaluation. These could be interpreted as factors of “teacher’s preparation for a class,” “learning supports including interaction between students and teacher,” and “students’ self-evaluation of learning.” It was found that students’ generalized self-efficacy and mastery achievement goals affected their evaluations of the lecture. It was also found that a teacher’s preparation for a class influenced students’ self-evaluation of the learning.

キーワード：学生による授業評価、達成目標、特性的自己効力感

Keywords: course evaluation by students, achievement goals, generalized self-efficacy

「学生による授業評価アンケート (course evaluation 以下、授業評価と略す)」を何らかの形で実施している大学は、2004年度には97.5%に達している。その意味では、わが国の高等教育においても普遍的かつ基本的な教育活動の一つとして位置づけられつつある (大塚、2005、2007)。確かに、各大学の Faculty Development (FD) 活動の取り組みとしても、学内外の講師による講演会や教員相互の授業参観に比べ授業評価を挙げる大学が多い (青山、2006)。しかし、ほとんどの大学で授業評価が実施されている今日においても、授業評価が大学教員に広く受け入れられ、FD 活動のツールとして有効に機能しているかと言えば、必ずしもそうとは言えないようである (Wachtel, 1998)。その原因にはいくつか考えられるが、主として(1)授業評価の信頼性や妥当性に対する疑念、(2)授業評価を実施する目的や、得られた結果をどのように活用していけばよいのかに対する戸惑い、(3)結果について教員個人をサポートする組織体制の未確立、などの要因が起因していると感じられる。本研究では、このうち(1)と(2)の側面に注目して、まずは教員個人の立場から授業評価を有効に活用する視点を探ろうとするものである。

一般に、総括的評価として学期末に実施される授業評価は、学生から見た授業に関する評価観点を測定する心理尺度としての側面と、授業のある側面について実態を浮き彫りにするという社会調査としての側面を合わせもつ (中村、

2007)。また、機能面からみると、(1)教員自身にとっての授業改善のためのチェックリスト、(2)学生と教員あるいは教員相互のコミュニケーション・ツール、(3)教育業績を示す証拠データ、としての活用が求められている(田口、2007)。このように、授業評価をめぐる議論には、測定ツールとしての尺度のとらえ方と実施目的としての教育改善・教育評価といった複数の視点が絡み合っており、これらの点が授業評価によって示された評定値のもつ意味やその解釈を多義的にしている。

このうち授業評価を一つの心理尺度としてみた場合、その信頼性や妥当性のみならず調査研究法の観点からも必ずしも十分とは言えない。これまでに、授業評価尺度を多次的にとらえた Marsh (1987) の先駆的研究を始めとして、我が国においても様々な観点から授業評価の信頼性と妥当性について検討が行われてきた。その結果、個々の教員の評定値は、授業評価を実施する時期(藤田、2005)、教員の年齢(安岡・峯崎・山本・高野・香取・光澤、1997)や単位の出し方(南、2003、2006)、受講者数(松本・塚本、2003)、必修・選択の別やカリキュラム上の位置づけ(林田・藤井、2005)、講義や演習(実習)といった授業形態(眞榮城・秦野、2004; 河野・津田・寺川・杉山、2004)、学生の授業に対する動機づけ(溝上、2003)や評定行動(石井、2006)などによって影響を受けることが明らかにされている。このうち溝上(2003)は、学習意欲が高くても、学生が授業内容と異なる期待をもつ場合、授業評価が低くなることを指摘している。また石井(2006)は、いい加減な評定による端点データが4%混入すると評定平均値は0.1程度ずれることを、シミュレーションを通じて示している。

したがって、授業評価研究では、このような授業評価尺度のもつ限界をふまえながら、授業改善のツールとしていかに有効に活用することができるかといった観点から実証的検討が重ねられてきたと言える(藤田、2005; Marsh, 1987; 大塚、2005; 大山、2001; Wachtel, 1998)。例えば、信頼性に関して、澤田(2006)は同一教員が同一科目を担当した4年間の結果を比較したところ、授業評価の結果は年度にかかわらず安定した傾向を示すとともに、項目によって教育改善の効果の反映されやすさが異なることを明らかにしている。また、教員の所属する学科ごとに分析した場合でも、学科による違いは顕著ながら、各学科ともに4年間の傾向はきわめて類似していたとの報告もある(愛媛県立医療技術大学FD委員会、2005)。これらの結果は、同質の対象に対して実施した場合、授業評価は一定の信頼性を有することを示すものと言える。

一方、妥当性に関しては、内容的妥当性のみならず、構成概念妥当性や基準関連妥当性の観点から、授業評価尺度の因子構造や、総合評価(例、授業は総合的にみて満足のいくものであった)と各設定項目との関連について検討されてきた。その結果、学生がどのような授業を望ましいと考えているかについて、ある程度一致した見解が示されている(八木、2004; 守・野口・筒井・川島・小松、1996; 安岡・峯崎・高野・香取、2002; 松本・塚本、2003; Sheehan & DuPrey, 1999 など)。例えば八木(2004)は、授業内容や教員の授業態度に対する評価の視点として、「授業の牽引力(知的な魅力や学習にとっての有益性)」「学生の理解(わかりやすさや体系性)」「教員の積極度(学生への配慮、指針や助言の提供、熱意)」の3因子を抽出している。同様に、自由記述やインタビュー調査を基に考察した古宮(2000)は、興味ある授業内容、基本的な教授技術に加え、学生とのコミュニケーションも重要な要素であることを報告している。また、松本・塚本(2003)は、学生の授業に対する総合評価と関連する要因について検討している。その結果、「授業によって学習意欲や興味が増した」「授業内容はよく理解できた」「主要なポイントをはっきりと示してくれた」の3つの項目で総合評価との関連性が高いことを明らかにしている。

さて、以上の先行研究の結果を基に、教員個人がいかに有効に授業評価を活用するかを考える場合、以下の点に留意しておく必要がある。

第1に、授業評価を構成する項目には、学生が授業や教員をどう見ているか(八木、2004)、教員とのコミュニケーション(古宮、2000)、授業内容の理解や満足度(松本・塚本、2003)など、様々な側面が含まれている。したがって、授業評価の結果を解釈する場合、各評価項目の評価点を個別に検討するだけでなく、使用した評価尺度の因子構造を明らかにした上で、担当する授業(クラス)間や年度による違いなど個人内比較を行うことで、自らの授業の特徴を明らかにすることができ、教育改善につながると考えられる(Marsh, 1987)。

第2に、授業の振り返り資料として授業評価を活用する場合、学生と教員との相互作用や学生の心理的特性と関連づけて授業評価を検討することも重要となる(豊田・中村、2004; 藤田、2005; 大塚、2005)。豊田・中村(2004)は、教授者、学生、観点(評定項目)、評定科目の順序の4つの要因と2次までの交互作用要因による評定値の変動の大き

さを定量的に検討することで授業評価の信頼性について実験的に検討している。その結果、最も変動への寄与の大きい要因として教授者と学生の交互作用を、次に大きい要因として学生の要因を検出している。豊田・中村(2004)の知見は、従来の研究(Marsh, 1987; Wachtel, 1998)のように、授業評価の評定値を学生のもつ心理的特性と切り離してとらえるのではなく、どのような特性をもつ学生が授業評価のどのような側面を高く評価する傾向にあるのかを検討することが、教員一人一人が授業改善を試みうる上で重要になることを示している。

このような観点から動機づけ理論を基に、学生が学習に対してもつ達成目標(achievement goals)と授業評価の評定値や成績評価点との関連について検討した研究に田中・藤田(2003)がある。ここで達成目標とは、動機づけの量や強度ではなく、質の違いを反映するものである。すなわち、ある達成場面で何を成功あるいは失敗とみなすかなどの認知的な枠組みとなるものであり、以下に示す3つに分類される(田中, 2003)。一つは、他者との比較ではなく、自分自身が学習や理解を通じて能力を高める“修得(mastery)志向”の目標である。もう一つは、できるだけ少ない努力で、他者に対して相対的に優位になることで能力の高さを誇示する“遂行志向”の目標である。後者はさらに自分の有能さを誇示しポジティブな評価を得ようとする“遂行接近(performance-approach)志向”と、自分の無能さが明らかになる事態を避け、ネガティブな評価を回避しようとする“遂行回避(performance-avoidance)志向”に分類される。田中・藤田(2003)は、これらの達成目標と授業評価(授業自体についての評価、受講態度の自己評価)および学業成績との関連を検討した結果、修得目標の高さは、授業自体の評価の高さに影響し、受講態度の自己評価や期末試験で評定された学業成績に影響することを見出している。一方、遂行接近目標および遂行回避目標の高さは、授業自体の評価には影響せず、理解度を含む受講態度の自己評価に影響することを明らかにしている。

また近年、修得志向および遂行接近志向は、自己効力感(self-efficacy)と正の相関があることも明らかにされている(Bong, 2001)。自己効力感とは“ある結果を生み出すために必要な行動をうまくできるか否かについての個人の主観的確信”を指し、2つのタイプが存在する(Shelton, 1990)。一つは具体的な特定の行動に対する自己効力感であり、もう一つは一般的な日常行動全般に対する自己効力感である。特に、後者は特性的自己効力感(generalized self-efficacy)とよばれ(Sherer, Maddux, Mercandante, Prentice-Dunn, Jacobs, & Rogers, 1982)、学業達成場面のみならず産業組織心理学の領域でも、人格的な認知傾向の一側面として、職業生活を通じた満足度との関連について検討が行われている(Judge, Locke, Durham, & Kiuger, 1998; Judge & Bone, 2001)。

本研究では、これらの議論を踏まえ、以下の2点について検討を行った。第1に、現在地方A県立大学で使用されている授業評価を受講者数や開講形態の異なる様々な講義で実施し、因子の構造を明らかにするとともに、結果の全体傾向およびクラスや年度による違いについて省察的に検討した。第2に、学生の心理的特性(dispositional factor)として、学習動機づけの質を示す“達成目標”と“特性的自己効力感(Sherer, et al, 1982)”を取りあげ、授業評価を構成する諸側面との関連性について検討した。あわせて、“授業内容の理解度”や“授業についての期待はずれ度”との関連についても検討をおこなった。その上で、教員個人レベルで授業評価をいかに解釈し、有効に活用できるかといった点について示唆を得ることを目的とした。

方法

調査対象 2005年度および2006年度に、中四国地方の国公立の総合大学および単科大学で、筆者が担当する教養(基礎)科目あるいは専門基礎科目に配置される「心理学」「生涯発達(の)心理学」を受講した4大学計744名。調査実施科目の概略は以下の通りである。A大学およびB大学では「生涯発達(の)心理学」を対象に調査を行った。同科目はカリキュラム上、A大学では専門基礎科目、B大学では夏期集中講義の教養科目に位置づけられていたが、授業概要は基本的に同じである。C大学およびD女子大学では、教養(基礎)科目「心理学」を対象に調査を行った。2大学での開講形態および講義内容は基本的に同一である。調査対象者の男女比は概ね4:6で、受講生は1回生から4回生にわたっている。また、所属学部は、医薬保健系19.1%、人文学系24.4%、教育学系4.7%、社会科学系31.5%、理工学系14.4%、農学・生物資源系5.9%であった。

調査内容 (1)授業評価 A県立大学で実施されている授業評価調査票を使用した。本調査票は16の既定項目と教員による自由設定項目(3項目)および自由記述欄から構成されている。本研究では、このうちTable 1に示す既定の16項目に加え、独自に設定した“授業内容は概ね理解することができた”“この授業は後輩にも勧めたい”“正直、授業内

容は期待はずれだった”の自由設定項目3項目を使用した。(2)達成目標 田中・藤田(2003)により作成された3因子15項目に若干の表現上の修正を加えて使用した。(3)特性的自己効力感 Sherer et al.(1982)により作成された尺度の日本語版(成田・下仲・中里・落合・佐藤・長田,1995)23項目を用いた。以上(1)~(3)の各項目について「とてもそう思う(5点)」~「全くそう思わない(1点)」の5段階で評定を求めた。

手続き 調査は匿名式の自記式質問紙調査で、各授業の最終回に実施した¹⁾。回答時間は自由記述欄を含め約15分であった。なお、実施にあたっては、その目的は授業改善であり、回答内容が成績評価に影響を及ぼすことはない点を強調するとともに、協力者に対して結果は情報公開することを説明した。

結果と考察

1. 回答態度の検討

授業評価では、評定者の回答態度が評定平均値に影響を及ぼすことが考えられるため(松本・塚本,2003;河野ほか,2004;石井,2006)、まず回答の得られた744名のうち、調査内容ごとに欠損値が2つ以上存在するデータを分析から除外した。その結果、30サンプル(4.3%)を分析から削除した。残る714名を対象に、全ての授業評価項目に同一の評定を行っているサンプル数を算出したところ、6サンプル(0.8%)が該当した。全ての項目に5をつけていた者が3名、同じく4をつけていた者が3名いたが、自由設定項目では異なる評定をおこなっていた。そこで以下では、この714名を基本に分析を行った¹⁾。

2. 授業評価の因子構造と結果から見える教授者の“くせ”

授業評価の既定16項目について、714名を対象に最尤法による因子分析(プロマックス回転)を行った。なお、欠損値は平均値に置き換えて分析した。その結果、固有値1以上を基準にして、“授業の工夫・準備”“学びの支援”“授業を通じた(学生自身の)自己評価”の3因子が抽出された。Amos5.0Jを用いて確認的因子分析を行ったところ、CMIN/DF = 3.04、GFI = .949、AGFI = .931、CFI = .940、RMSEA = .053と、モデルとデータとの適合度は概ね良好であった。Table 1に確認的因子分析結果を示す。

Table 1 授業評価尺度の確認的因子分析結果と因子間相関行列 (n = 714)

質問項目(番号)	略称	授業の工夫・準備 ($\alpha = .842$)	学びの支援 ($\alpha = .586$)	授業を通じた自己評価 ($\alpha = .754$)
教員は授業において重要なところを強調してくれた(2)	重要点強調	.624		
内容についてわかりやすい説明をしていた(3)	わかりやすさ	.736		
教員の授業に対する熱意が感じられた(4)	教員の熱意	.641		
教員の話し方は明瞭で聞き取りやすかった(12)	話し方	.635		
授業のテーマや目的は、毎回の授業展開の中で明確であった(5)	目標の明確さ	.573		
板書、視聴覚教材、配付資料の使い方が効果的であった(10)	プレゼン	.623		
授業内容は授業時間に見合ったものであった(13)	学習量	.539		
学生の反応や理解度を把握して授業を進めていた(15)	学生への配慮	.518		
教員の授業に対する準備や工夫が十分になされていた(16)	教材準備	.641		
私語や遅刻への対処など、教室内での学習する雰囲気が保たれていた(6)	環境の整備		.403	
教員は、学生が質問や意見を述べる機会に配慮していた(7)	質問・発言		.590	
質問や発言に対して満足する対応がなされた(8)	対応満足		.750	
自分自身、積極的に授業に参加した(1)	受講態度			.466
この授業を受けてよかった(9)	満足感			.781
この授業から触発されることが多かった(11)	知的好奇心			.691
授業を最初に受けた時と比べて、現在新たな知識や技術が得られたと感じる(14)	修得感			.739
	学びの支援	.478		
	授業を通じた自己評価	.794	.379	

註) 確認的因子分析では、当該因子以外の因子負荷量をゼロとして、モデルとデータとの適合度を算出している。

まず“授業の工夫・準備”因子には、プレゼンテーション技術や配布資料の使い方、説明の分かりやすさや重要点

の強調、教員の熱意に関する9項目が含まれた。これらは、“学生が授業をどうみたか”（関内・縄田・葛生・北原・板橋、2006；天野・南部、2005；松下、2005）を表す側面と言える。教員にとっては自らの授業改善を行う上で取り組みやすい具体的なチェック項目として機能しやすい側面と言える。“学びの支援”因子（3項目）は、クロンバックの α 係数が低く問題も残るが、学生との双方向的なコミュニケーション要素のみならず、学習環境の整備に関する項目が含まれていた点は興味深い。

一方、本調査で用いた授業評価の項目には、総合評価をたずねる項目を含めていなかったが、“授業を通じた自己評価”因子に含まれた4項目を考えると、授業を通じて知的に触発されることが多く、新たな知識や技術に関する修得感が得られた授業を、学生は受講してよかったと思える授業と考えていることが読みとれる。他の因子との相関も高く解釈には慎重を要するが、学生の授業に対するコミットメントの程度を示す“受講態度についての自己評価”も同一因子に負荷していることから、これらの項目は単に講義についての総合評価というよりも、学生の講義を通じた自己省察的認識を表していると言えよう。

これら3つの観点をもつ意味を検討するために、自由設定項目の“授業内容は概ね理解することができた”“この授業は後輩にも勧めたい”“正直、授業内容は期待はずれだった”の3項目の各得点と授業評価の3因子の尺度得点との相関係数を算出した（Table 2）。その結果、講義内容を理解できたと認識している人ほど、授業評価の3因子の得点が高かった。すなわち、受講した講義を肯定的に評価しており（“授業の工夫・準備”“学びの支援”）、授業から得るものが多かった（“授業を通じた自己評価”）と感じていた。また、講義は期待通りで、後輩にも勧めたいと考えていた。一方、講義内容が期待はずれだったと感じている人ほど、講義内容が理解できておらず、授業に対する評価も低く、得るところも少ない、また、後輩にも勧めたいとは思っていなかった。

Table 2 自由設定項目と授業評価因子との関連

	内容理解	推薦度	期待はずれ度
内容理解			
推薦度	.423**		
期待はずれ度	-.239**	-.371**	
授業を通じた自己評価	.561**	.609**	-.342**
学びの支援	.164**	.212**	-.134**
授業の工夫・準備	.473**	.524**	-.367**

** p < .001

以上の結果から、本研究で用いられた授業評価は、教員の教授技術を一次的に測定しているのではなく、教員と学生との相互作用、学生にとっての学びの省察的評価など、多次元的な評価を含んでおり、各側面は学生の内容理解度と関連していることが確認された（Marsh, 1987；Sheehan & DuPrey, T, 1999）。Figure 1 に授業評価を実施した講義ごとの16項目の平均点を示す。授業評価の因子ごとに概観すると、“授業の工夫・準備”では講義による違いはそれほど顕著ではなく、類似した傾向がうかがえる。一方、“授業を通じた自己評価”や“学びの支援”に関する項目では、講義による違いが顕著になりやすいように思われる。そこで、これらの点が授業クラスや授業年度によってどのように反映されているのかを2つの観点から検討した。

(1) クラスによる違い：2006年度における4クラスの比較から

Figure 1 に示した結果のうち、2006年度に担当したA大学、B大学、C大学、D女子大学の項目別平均点を用いて一元配置の分散分析をおこなった。その結果、多くの項目で主効果が有意であった。但し、これらの講義は、集中講義（B大学）と通常開講講義（その他3大学）、授業科目として入門的な「心理学」（C大学・D女子大学）とやや応用的内容の「生涯発達（の）心理学」（A大学・B大学）など、授業条件が十分に統制されていない。また、統計的には有意であっても教員の熱意（ $F(3,509) = 3.58, p < .02$ ）や話し方（ $F(3,509) = 4.59, p < .01$ ）のように、4点以上で分布している項目もある。したがって、結果の解釈には授業実践を省察的に振り返るなど注意を要する。

まず、“授業の工夫・準備”因子に含まれる項目のうち、目標の明確さ（ $F(3,509) = 7.06, p < .001$ ）およびプレゼン（ $F(3,509) = 4.96, p < .01$ ）ではB大学とC大学の間でのみ差が認められた。オリエンテーション時の説明時間の

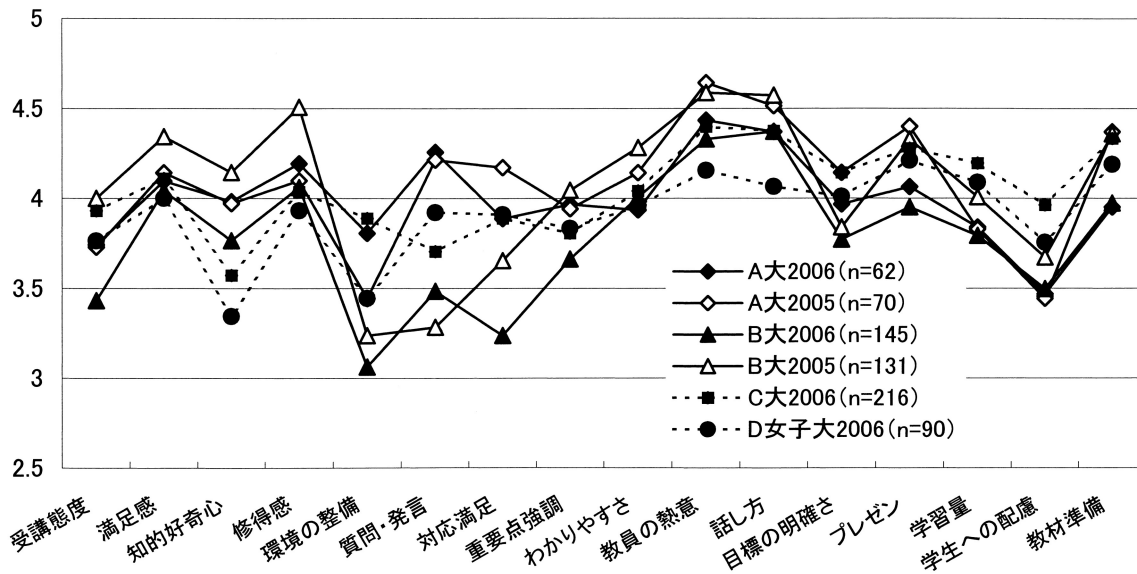


Figure 1 授業評価実施講義ごとの項目別平均点

取り方以外に、同じような300人規模の大講義室ながら教室設備の違いなどが反映しているのかもしれない。学習量 ($F(3,509) = 8.39, p < .001$) では、B大学よりもC大学・D女子大学、A大学よりもC大学の方が高かった。学生への配慮 ($F(3,509) = 12.49, p < .001$) と教材準備 ($F(3,509) = 9.42, p < .001$) では、A大学・B大学よりもC大学が高かった。重要点の強調やわかりやすさでは違いが認められなかったものの、入門編の「心理学」に比べ応用的内容の「生涯発達(の)心理学」の方が情報量も多く、授業の進行など一方向的になっていたのではと推察される。

“学びの支援” 因子に含まれる項目のうち、環境の整備 ($F(3,509) = 26.74, p < .001$) では、B大学より他の3大学の方が、D女子大学よりもC大学の方が高かった。大講義室での集中講義(B大学)や、縦長型教室で後方まで目が届き難かったD女子大学など、教室環境が影響していることが推察される。質問・発言 ($F(3,509) = 12.51, p < .001$) では、B大学よりもA大学・D女子大学、C大学よりもA大学の方が高かった。対応満足 ($F(3,509) = 22.15, p < .001$) ではB大学よりも他の3大学の方が高かった。全てのクラスで出席カードを使った質問のやりとりを行っていたが、この点では受講者数の影響が示された。しかし、対応満足に関してみると、集中講義という限られた時間での学生とのやりとりという限界が示されたように思われる。

“授業を通じた自己評価” 因子に含まれる項目のうち、知的好奇心 ($F(3,509) = 8.93, p < .001$) では、C大学・D女子大よりもA大学で、D女子大学よりもB大学で高かった。修得感や満足感には差がないながら、応用的内容の「生涯発達(の)心理学」の方が興味関心を喚起する内容が多かったと推察される。これに対し、自由設定項目の3項目では、内容理解 ($m = 3.66$)、期待はずれ度 ($m = 2.57$)、後輩への推薦度 ($m = 3.80$) とともに、有意な差は認められなかった。

(2)同一科目における2年間の違い

次に、2005年度および2006年度の2年間にわたり、同一科目で実施したA大学とB大学での授業評価結果にどのような特徴が認められるのかについて検討した。Figure 1を見ると、A大学とB大学の各2年間の結果には共通する傾向がうかがえる (A大学: $r(16) = .836, p < .001$; B大学: $r(16) = .907, p < .001$) とともに、項目により違いも示された。

A大学では、“授業の工夫・準備” (熱意: $t(130) = 2.06, p < .05$; プレゼン: $t(130) = 2.61, p < .01$; 教材準備: $t(130) = 3.63, p < .001$) および“学びの支援” (環境の整備: $t(130) = -2.58, p < .02$; 対応満足: $t(130) = 1.98, p < .05$) の計5項目で平均点に違いが認められた。2005年度は150名程度まで入れる階段講義室を用いて講義を行っていたが、2006年度は学内事情により100名程度の扇形の平面講義室に教室が変更された。授業者の個人的感想では、パソコン設備の違いなど学習環境の低下を懸念していたが、むしろ私語などに関しては授業者の目が届きやすくなった

点で上昇が見られた。その反面、教材やプレゼンテーション資料は前年度から変更を加えずに使用したため、スクリーンの大きさや配置を十分考慮できず、評価点が低くなったと推測される。

これに対し、B大学では、“授業の工夫・準備”（重要点の強調：t(274) = 4.11、p < .001；わかりやすさ：t(274) = 3.33、p < .001；熱意：t(274) = 3.56、p < .001；話し方：t(274) = 2.73、p < .01；プレゼン：t(274) = 3.93、p < .001；学習量：t(274) = 2.19、p < .03；学生への配慮：t(274) = 2.04、p < .05；教材準備：t(274) = 4.55、p < .001）、“授業を通じた自己評価”（受講態度：t(274) = 5.41、p < .001；受講価値：t(274) = 3.59、p < .001；知的好奇心：t(274) = 4.28、p < .001；修得感：t(274) = 4.82、p < .001）、“学びの支援”の対応満足（t(274) = 4.37、p < .001）のほか、内容理解（t(274) = 3.10、p < .01）、推薦度（t(274) = 4.87、p < .001）の各項目で、2005年度よりも2006年度で得点が低かった。多くの項目とともに“受講態度の自己評価”も低下しており、通常開講のA大学に比べ、集中講義で行ったB大学の方が、年度による評定値の変動が大きいことが推察される。その一方で、“環境の整備”や“質問・発言”“目標の明確さ”の3項目では、年度による影響を受けにくいことが読み取れる。

3. 学生の心理的特性と授業評価の諸側面との関連性

達成目標15項目について田中・藤田（2003）と同様、3因子モデルに関して一部修正を行い、確認的因子分析を行った（Table 3）。その結果、CMIN/DF = 3.56、GFI = .940、AGFI = .914、CFI = .929、RMSEA = .063と、モデルとデータの適合度は概ね良好であった。なお、特性的自己効力感尺度については、本研究では成田ほか（1995）に基づき、1因子構造として分析を行った。そして、Table 4に示すように、各尺度得点を用いて相関係数を算出した。

Table 3 達成目標尺度の確認的因子分析結果と因子間相関行列 (n = 644)

項 目 (番 号)	修得志向	遂行接近志向	遂行回避志向
受講する授業からはできるだけ多くのことを知りたいと思う(1)	.420		
授業の内容をできるだけ徹底的に理解することは重要である(6)	.704		
授業を終えるとき、より広く深い知識を得たいと思う(7)	.598		
授業で紹介された教材を完璧にマスターしたいと思う(10)	.521		
授業では、難解な内容であっても、好奇心が刺激される教材を好む(14)	.392		
自分の能力を友達や指導者や家族などに示すために、授業ではよい点数をとりたい(2)		.664	
授業で他の人よりよい成績をとろうと思うとやる気が出る(5)		.710	
授業では、他の人よりもよい点をとりたいと思う(8)		.853	
授業で他の人よりも成績が良いならば、よくやったという気持ちになる(12)		.615	
授業で他の人と比べてよい成績をとることは重要である(15)		.715	
他の人よりも悪い点数をとってしまうのではないかと心配である(3)			.682
もし授業でつまらない質問をしたら、頭がよくないと思われるのではないかと心配である(4)			.524
授業で勉強する大きな理由は、恥をかかないようにするためである(9)			.630
授業で間違った答えを言ったら、他の人が自分のことをどのように考えるか心配である(11)			.495
他の人に出来が悪いと思われないようにするために勉強する(13)			.752
	修得志向		
	遂行接近志向	.500	
	遂行回避志向	.244	.698

註) 確認的因子分析では、当該因子以外の因子負荷量をゼロとして、モデルとデータとの適合度を算出している。

その結果、心理的特性間の関連では、達成目標3因子は相互に関連しあっているものの、特性的自己効力感の高い人ほど“修得志向”が高く、“遂行回避志向”が低いことが示された。すなわち、日常の様々な出来事に対して、自分は最後まで課題を遂行することができるという主観的確信を強くもつ人は、自分自身に対する有能感が高いと考えられ、学業行動においても、他者に関係なく授業を通じて多くを学びたいと思っていると解釈される。

次に、心理的特性と授業評価との関連では、“修得志向”の高さは“学びの支援”因子の3項目を除く全ての項目で正の相関が認められた。これに対し、“遂行接近志向”は、“受講態度”についての自己評価、“学生への配慮”との間で正の相関が認められた。“遂行回避志向”は、“受講態度”についての自己評価でのみ正の相関が認められた。一方、特性的自己効力感は、“受講態度”についての自己評価、“重要点の強調”とのみ正の相関が示された。また、自

Table 4 達成目標および特性的自己効力感と授業評価との関連性 (n = 644)

	尺度得点間の相関			
	1	2	3	4
1. 修得志向	.673	.353**	.147**	.235**
2. 遂行接近志向		.835	.529**	.016
3. 遂行回避志向			.784	-.213**
4. 特性的自己効力感				.863

註) 対角線上の数値はクロンバックの α 係数を示す

	授業を通じた自己評価				学びの支援		
	受講態度	満足感	知的好奇心	修得感	環境の整備	質問・発言	対応満足
修得志向	.228**	.212**	.192**	.194**	.056	-.002	.077
遂行接近志向	.113*	.013	.015	-.007	-.004	-.051	.041
遂行回避志向	.119*	.008	.024	.023	.038	.023	.039
特性的自己効力感	.169**	.072	.044	.093	-.028	.009	.016

	授業の工夫・準備									
	重要点強調	わかりやすさ	教員の熱意	話し方	目標の明確さ	プレゼン	学習量	学生への配慮	教材準備	
修得志向	.228**	.215**	.195**	.169**	.217**	.154**	.197**	.241**	.240**	
遂行接近志向	.039	.016	.045	.001	.074	.031	.078	.117*	.065	
遂行回避志向	-.033	-.067	-.035	-.009	-.017	-.021	-.024	.053	.017	
特性的自己効力感	.106*	.067	.054	.024	.039	.044	.044	.029	-.019	

註) ** $p < .001$ 、* $p < .01$

由設定項目との関連についても相関係数を算出したところ、“修得志向”が高いほど、講義内容を理解できたと感じており ($r(644) = .248$, $p < .001$)、講義の推薦度が高かった ($r(644) = .211$, $p < .001$)。同様に、特性的自己効力感が高いほど、講義内容を理解できたと認識していた ($r(644) = .166$, $p < .001$)。これに対し、“遂行接近志向”および“遂行回避志向”と授業の内容理解度、期待はずれ度、推薦度の間には有意な相関は認められなかった。

すなわち、達成目標の3つのタイプのうち、学習や理解を通じて能力を高める“修得志向”の達成目標が高いほど、教員の授業の工夫や準備を肯定的に評価しているだけでなく、授業を通じた自己の学びについての評価も高いことがわかる。一方、自己の有能さを誇示し、他者からポジティブな評価を得ようとする“遂行接近志向”の高さや、自己の無能さが明らかになる事態を避け、ネガティブな評価を回避しようとする“遂行回避志向”の高さは、自己の学習態度や学習効率に関わる項目を肯定的に評価する傾向にあるもの関連性は弱いことが読み取れる。また、行動遂行に対する主観的確信度を示す特性的自己効力感が高いほど、学習態度や学習成果についての自己確信度が高いことがうかがえた。

最後に、以上の相関分析を基に、学生の心理的特性要因が授業評価の“授業の工夫・準備”因子を介して“授業を通じた自己評価”因子に及ぼす影響を検討するために、各因子の尺度得点を用いてパス解析を行った (Figure 2)。その結果、特性的自己効力感、直接的あるいは“修得志向”の達成目標から教員の“授業の工夫・準備”についての評価を介して間接的に、“授業を通じた (学生自身の) 自己評価”に影響する ($R^2 = .423$) ことが示された。これらの結果から、授業を通じた学生の学びの変化には、特性的自己効力感や“修得志向”といった学生の心理的特性要因が直接的・間接的に、教員の教育改善の努力と相互作用しながら影響することが示唆された。

まとめと今後の課題

本研究では、2005年度および2006年度に、中四国地方の国公立の4大学で「心理学」「生涯発達 (の) 心理学」を受講した学生を対象として、A県立大学で用いられている授業評価アンケートを実施し、有効回答が得られた計714名の結果から、授業評価がどのような学生の心理的特性を反映しており、個々の授業特性によりどのように影響を受けるのかについて検討を行うことを通じて、教員個人が自身の授業評価をどのような視点で解釈し活用していくことができるのかについて、その方向性を探索的に検討した。

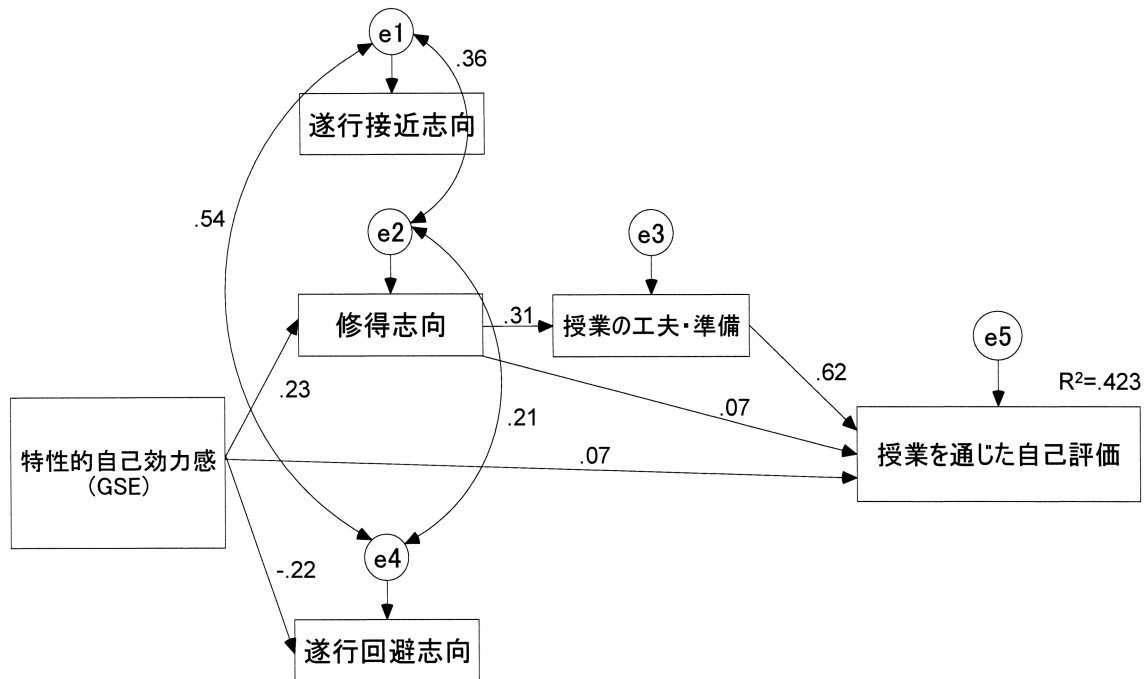


Figure 2 心理的特性が授業評価に及ぼす影響

授業評価に現れる教授者の“くせ”と学生の心理的特性の影響

まず、因子分析を行った結果から、本研究で使用した授業評価は、教員の教授技術や授業準備についての側面だけではなく、学生と教員とのコミュニケーションの側面や、学生自身の授業を通じた自己評価を問う側面から構成されていることが確認された。次に、このような授業評価の各側面が、担当する授業クラスや受講学生の理解度あるいは心理的特性とどのように関連しているのかについて検討を行ったところ、授業クラスや開講年度によって評定値は変動するが (Figure 1 参照)、一貫して“修得志向”の達成目標や特性的自己効力感、あるいは授業の理解度と関連していることが示された (Table 2、Table 4)。

本結果は以下の3点で重要である。第1に、学部も開講形態も多岐にわたる4つの大学で授業評価を実施したが、少なくとも本研究で用いた授業評価尺度では、全体として自己効力感が高く、修得目標の高い学生の意識が反映されやすく、単位が取得できればよいか、結果のみを求め知的好奇心の低い学生の意識は、反映されにくいことが示された点である。パス解析の結果 (Figure 2) から、特性的自己効力感のみならず修得志向の達成目標の高い学生が授業に対する肯定的な評価をもっている場合に、学生自身も授業を通じた自己評価が高くなることが示唆された。このことは、修得志向の達成目標が高い学生ならば誰でも授業満足感が高いわけではなく、教員の授業に対する取り組みとの相互作用の上に学生の修得感や知的好奇心が高められることを示している (田中・藤田、2003)。第2に、授業内容を理解できなかったと思う人ほど、あるいは授業内容が期待はずれだったと思う人ほど、授業評価の評定値が低かった。また、修得志向の達成目標と授業の期待はずれ度には関連が認められなかった。このことは、動機づけ要因とは別に、学期の早い段階で学生の先入観とどのように向き合い、認識世界の変化を誘導するかが、学生の理解と関わる重要な教育的取り組みとなることを意味している (溝上、2003)。第3に、以上の点を踏まえて Figure 1 を振り返ると、授業評価には年度やクラスにかかわらず、教員自身の授業スタイルが映し出されるとともに、科目の性質により違いも反映されることが確認された。このことは、教員自身が担当する科目目標に照らして授業評価結果を受けとめ、省察的实践を積み重ねていくことの重要性を再認識させるものと言える。

今後の課題：授業評価をFD活動の有効なツールとするために

本研究では、A県立大学で用いられている授業評価を基に、自由設定項目を加えて分析を行ったが、“授業の工夫・準備”因子の項目が“授業を通じた自己評価”因子の項目よりも顕著に多いことが再確認された。このことは、本授

業評価では学生が自らの授業への取り組みを自己省察的に振り返る側面や“学習者が授業でどんな力をつけたか”よりも“学習者が授業をどうみたか”を尋ねる項目(天野・南部, 2005; 松下, 2005)に比重が置かれていることを意味している。最後に、このことがもつ意味について考察する。

本研究のように、各教員が大学や学部で準備されている共通の評価項目を使用する場合、そこで用いられている項目内容は、その大学が目指す教育改善目標と関連しており、操作的には授業評価項目で設定される項目内容が、その大学での教育のあり方を方向付けるという側面を有するということを自覚しておく必要がある。その意味で、教員各自が自らの授業を振り返り、教育改善の資料として授業評価を活用することを目的とするならば、大学組織として授業評価の質問項目をどのように設計するかは重要となる。例えば、顧客満足度分析(customer satisfaction analysis)を応用して、学生の総合満足度を高めることを目標に、それに影響する要因を中心に授業評価を作成する場合(松本・塚本, 2003)、学生が評価することができ、教授者が改善可能な教授技術面を問うことが優先される。これに対し、学生と教員が相互に影響しながら授業を構成し、学生の認識世界の再構成を目標とするという立場から授業評価を作成する場合、教員の取り組みのみならず、教員の教育観や学生の取り組みおよびその成果が広く問われることとなる。

両者の考え方には一長一短があるが、前者のように授業評価を一種の顧客アンケートとみなす場合、学生は教員の提供する授業という教育サービスについて、満足度を中心とした既存の価値観や感覚に基づいて評定を行うことになる。そこでは大山(2007)も指摘するように、教授者と学習者の相互作用、学習過程で生じる学習者の価値観の再構成といったダイナミクス的観点は重視されない。また、授業評価の結果を個人間で比較することを許容し、教員間で上手な授業を目指し競い合う傾向を助長する可能性にもつながる(Wachtel, 1998)。これに対し、「良い授業」は既存のものとして存在するのではなく、学生と教員あるいは学生同士の相互作用により生成されるとする立場に立つと、授業評価は学生の主観的な世界を聞くためのものであるという、心理尺度としての本来の考え方こそが重要となる(大山, 2007)。この場合、教員間での評定値の比較は意味を持たず、教員自身による省察的分析や資料提供者である学生に対する説明責任が重要となる。

以上の観点に立って本研究結果をみると、顧客満足度の視点から授業評価を捉えようとする場合でも、学生の満足度は外的な授業改善要因によって一義的には決まらず、その学生の心理的特性要因が影響することが示された。そういった点を考慮すると、授業評価を有効に活用するためには、本研究で用いたように自由設定項目等を積極的に活用することも含め、むしろ“授業の工夫・準備”因子に該当する教授技術に関する質問項目から、“授業を通じた自己評価”因子に該当する質問項目に重点を移していき、藤田(2005)が述べるように、自らの授業計画の仮説検証として授業評価を活用することが望まれると考えられる。その意味では、“学生の自己評価”因子は、教員の授業を評価するための制御変数としてではなく、教員の教育実践の結果変数とみなしていくことが重要であると考え(Sheehan & DuPrey, 1999)。総合評価は学生の学びが促進された結果ととらえ、学生の学びに影響する要因として授業改善の技術や学生とのコミュニケーションをとらえていくこと(澤田, 2006)が重要であると考え。

註

- 1) 2005年度のA大学では、達成目標、特性的自己効力感および“授業の期待はずれ度”についての質問は行えていない。したがって、関連する部分に関しては644名を分析対象としている。

引用文献

- 青山佳代 2006 「教員が納得するFD活動のあり方とは—東海地区40大学におけるFD活動の事例を手がかりに—」『大学教育学会第28回大会発表要旨収録』、116-117.
- 天野智水・南部広孝 2005 「わが国の国立大学における学生による授業評価の展開」『大学論集』35、229-243.
- Bong, M. 2001 Between- and within- domain relations of academic motivation among middle and high school students: self-efficacy, task-value, and achievement goals, *Journal of Educational Psychology*, 93, 23-34.
- 愛媛県立医療技術大学FD委員会 2005 「愛媛県立医療技術短期大学「授業評価」の4年間の結果分析」『平成16年度

- 愛媛県立医療技術大学 FD 活動報告書』愛媛県立医療技術大学 FD 委員会編、105-113.
- 藤田哲也 2005 「授業評価に対する心理学的アプローチ」『名古屋高等教育研究』 5、267-280.
- 林田実・藤井敦 2005 「授業評価決定因子の統計的研究」『大学教育学会誌』 27、82-92.
- 石井秀宗 2006 「いい加減な評定および打ち切りに関する一検討」『日本心理学会第70回大会ワークショップ 心理学者、授業評価への挑戦 2—測定・評価・活用—』 配付資料
- 河野和明・津田早苗・寺川みち子・杉山幸丸 2004 「学生による授業評価の方法論的考察：東海学園大学人文学部における2002年度秋学期の結果から」『東海学園大学研究紀要』 9、117-139.
- 古宮昇 2000 「学生から見た、大学授業の望ましい点と改良すべき点」『大学教育学会誌』 22、129-135.
- Judge, T.A., & Bono, J.E. 2001 Relationship of core self-evaluations traits - self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability - with job satisfaction and job performance: A meta-analysis, *Journal of Applied Psychology*, 86, 80-92.
- Judge, T.A, Locke, E.A, Durham, C.C, & Kiuger, A.N. 1998 Dispositional effects on job and life satisfaction: The role of core evaluations, *Journal of Applied Psychology*, 83, 17-34.
- Marsh, H.W. 1987 Students' evaluations of university teaching: Research findings, methodological issues, and directions for future research. *International Journal of Educational Research*, 11, 253-388.
- 眞榮城和美・秦野悦子 2004 「学生による授業評価（2）—2004年度前期調査—」『白百合女子大学研究所紀要』 40、109-124.
- 松本幸正・塚本弥八郎 2003 「学生による授業評価アンケート結果の分析手法—授業改善の定量的評価手法の確立を目指して—」『名城大学理工学部研究報告』 43、80-87.
- 松下佳代 2005 「学生による授業評価—現状と課題—」『京都大学高等教育叢書』 21、203-208.
- 南学 2006 「単位認定が「甘い」授業の評価は「甘く」なるのか—成績判定指標と学生による授業評価の関係—」『松山大学論集』 17、141-155.
- 南学 2003 「単位の認定・不認定の予告が授業評価に与える影響」『大学教育学会誌』 25、68-74.
- 溝上慎一 2003 「学習主体形成論—学生の世界から大学教育を考える」京都大学高等教育研究開発推進センター編『大学教育学』、培風館、pp.107-133.
- 守一雄・野口宗雄・筒井健雄・川島一夫・小松伸一 1996 「学生の授業評価による望ましい大学授業の特質の解明（2）—総合評価を目的変数とする重回帰分析結果—」『信州大学教育学部紀要』 89、65-73.
- 中村知靖 2007 「授業評価アンケートの作成」山地弘起編『授業評価活用ハンドブック』 玉川大学出版部、pp. 105-121.
- 成田健一・下仲順子・中里克治・落合智恵子・佐藤眞一・長田由紀子 1995 「特性的自己効力感尺度の検討—生涯発達の利用の可能性を探る—」『教育心理学研究』 43、306-314.
- 大塚雄作 2005 「学習コミュニティ形成に向けての授業評価の課題」溝上慎一・藤田哲也編『心理学者、大学教育への挑戦』、ナカニシヤ出版、pp. 2-38.
- 大塚雄作 2007 「授業評価とアカウンタビリティ」山地弘起編『授業評価活用ハンドブック』 玉川大学出版部、pp. 80-101.
- 大山泰宏 2001 「大学教育評価の課題と展望」『京都大学高等教育研究』 7、37-55.
- 大山泰宏 2007 「授業評価の発想と歴史」山地弘起編『授業評価活用ハンドブック』 玉川大学出版部、pp. 11-30.
- 澤田忠幸 2006 「授業評価の年次変化と授業タイプによる違いの影響」『大学教育学会誌』 28、102-109.
- 関内隆・縄田朋樹・葛生政則・北原良夫・板橋孝幸 2006 「主要国立大学における『学生による授業評価』アンケートの分析」『東北大学高等教育開発推進センター紀要』 1、41-54.
- Sheehan, E.P., & DuPrey, T. 1999 Student evaluations of university teaching: Statistical data included. *Journal of Instructional Psychology*, 26, 188-193.
- Sherer, M., Maddux, J.E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R.W. 1982 The self-efficacy scale: Construction and validation. *Psychological Reports*, 51, 663-671.

- Shelton, S.H. 1990 Developing the construct of general self-efficacy. *Psychological Reports*, 66, 987-994.
- 田口真奈 2007 「授業評価の諸機能」山地弘起編『授業評価活用ハンドブック』、玉川大学出版部、pp. 31-51.
- 田中あゆみ 2003 「児童期から青年期における学業への動機づけ：達成目標理論の観点から」『行動科学』42、69-76.
- 田中あゆみ・藤田哲也 2003 「大学生の達成目標と授業評価、学業遂行の関連」『日本教育工学雑誌』27、397-403.
- 豊田秀樹、中村健太郎 2004 「大学における授業評価の信頼性：一般化可能性モデルと構造方程式モデルによる4相データの解析」『心理学研究』75、109-117.
- 八木紀一郎 2004 「学生による授業評価データの分析と解釈」『京都大学高等教育研究』10、59-66.
- 安岡高志・峯崎俊哉・山本銀次・高野二郎・香取草之助・光澤舜明 1997 「学生の授業評価におよぼす教員の年齢の影響」『大学教育学会誌』19、75-79.
- 安岡高志・峯崎俊哉・高野二郎・香取草之助 2002 「授業アンケートにおける学生の達成感と総合評価の関係」、『大学教育学会誌』24、123-126.
- Wachtel, H.K. 1998 Student evaluation of college teaching effectiveness: A brief review. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 23, 191-211.