

学生による授業評価と自己評価、当該授業に対する意欲・期待、及び成績の関係

—教職必修科目「生徒指導論」の場合—

三宅幹子・森田愛子・小嶋佳子¹・松田文子

(2001年9月28日受理)

Relations of student ratings of teaching to student self-ratings,
student attitudes toward the subject, and grades
— In the case of required subject for teacher's certificate, "Student guidance" —

Motoko Miyake, Aiko Morita, Yoshiko Kojima, and Fumiko Matsuda

Relations of student ratings of teaching to student self-ratings about learning, student attitudes toward the subject, and academic grades were investigated. Undergraduate students ($N = 357$) in four classes of the required subject for teacher's certificate, "Student guidance" participated in the investigation. The main results were as follows: (a) The student attitudes toward the subject, which were investigated just before the course, did not show clear relations to the student ratings of teaching, which were investigated just after the course. (b) Women rated teaching higher than men. (c) The student self-ratings about learning were generally closely related to their ratings of teaching. (d) Students who got A grade rated teaching higher than others who got B, C, or D. (e) The undergraduates were classified into three types by a cluster analysis based on the attitudes toward the subject and the self-ratings about learning. The students in the first cluster (35% of all students) whose characteristic features were low eagerness to get teacher's certificates and to become teachers, but high student self-ratings about learning, showed high student ratings of teaching and high academic grades. The students in the second cluster (44%) whose characteristic features were high eagerness to get teacher's certificates and to become teachers but low student self-ratings about learning, showed low student ratings of teaching and low academic grades. The students in the third cluster (21%) whose characteristic features were high eagerness to get teacher's certificates and to become teachers, high expectation to the course, and high student self-ratings about learning showed low student ratings of teaching and comparatively high academic grades. These results suggest that the teachers of the course must give more consideration to students such like those in the third cluster.

Key Words: Student ratings of teaching, Student self-ratings, Student attitudes toward the subject, Academic grades, Gender

キーワード：学生による授業評価、学生による自己評価、当該授業に対する学生の意欲・期待、成績、性

日本においても、人事査定や授業改善を目的とした、学生による授業評価導入の試みが、多くの大学で着手されている（安岡・滝本・三田・香取・生駒，1999）。

しかし一方で、授業を評価する材料として学生による評価を用いることに対し、異論を唱える大学教員側の反発も根強く（大槻，1993；住田，1996）、学生による授業評価には光と影の部分がある（梶田，2000）。学生の評価能力を疑問視する声もあり、学生による授業評

¹ 旭川大学女子短期大学部

価を導入するにあたって、その妥当性・信頼性についての検討が求められているといえよう。

学生の評価能力を疑問視する声を受けて、松田・三宅・谷村・小嶋(1999)では、日本の大学の授業において学生による授業評価を適用する場合に、学生側の要因の影響がどのようなものであるかを明らかにすることを試みた。学生側の要因として取り上げたのは、一般的な授業選択態度(一般的に、授業選択の際にどのような点を重視するか)、当該授業に対する態度・意欲・理解等についての自己評価、当該授業の成績であった。これらの要因と当該授業に対する学生の評価との関連を検討した結果、自己評価、授業成績、及び性について、授業評価との関連が示された。すなわち、自己評価が高いほど授業評価も高く、また、授業成績が高い学生の方が授業を高く評価していた。さらに、女性は男性に比べ授業を高く評価していた。松田他(1999)によれば、これらの結果は、先行研究とある程度の一致をみている(自己評価との関係に関しては、例えば、安岡・吉川・高野・峯崎・成嶋・光澤・道下・香取, 1989; 授業成績に関しては、例えば、安岡他, 1989, Feldman, 1989; 性差に関しては、例えば、Elmore & Pohlmann, 1978)。また、自己評価と授業評価の実施順序の効果に関して、授業評価の実施前に自己評価をさせることが授業評価のうちの総合的授業評価を低めることが示された。そして、結果を総合して、高い授業評価が生じる道筋として、「学生側の真面目で積極的な学習態度」と「教師による良い授業」との相互作用から、「学生における高い学習達成感と高い授業評価」、及び「高い成績」が導かれると解釈している(松田他, 1999)。

一方、一般的授業選択態度と授業評価との間には、密接な関連は見出されていない。この点については、松田他(1999)では、調査対象が教職必修科目の授業であったのに対し、学生の一般的な授業選択態度を取りあげていたため、両者間に明確な関連が見出しにくかったと考えられている。ところで、松田他(1999)のデータを用いて一般的授業選択態度のタイプ分けを行なった三宅(1999)では、一般的授業選択態度のタイプ間で授業評価や自己評価に違いが生じることを報告している。すなわち、受講学生にはいくつかのパターン(タイプ)の存在が想定され、このタイプが授業評価に作用している可能性が示唆された。学生側の要因が授業評価に与える影響を理解するには、要因単独の影響に加え、学生のタイプとの関連も見ておく必要がある。

そこで本研究では、一般的授業選択態度ではなく、受講前の当該授業に対する学生の意欲・期待等を取り

あげて、授業評価に及ぼす学生側の要因(受講前の当該授業に対する意欲・期待等、当該授業での自己評価、当該授業の成績)の影響を検討することを目的とする。その際、学生側の要因をもとに学生のタイプ分けをし、タイプと授業評価との関連の分析も行なう。また、自己評価と授業評価との実施順序の影響についても再度検討する。

なお、本研究でも、松田他(1999)と同様に学部3年生対象の教職必修科目「生徒指導論」の全学4クラスを対象として調査を行ない、「生徒指導論」の授業改善に結果を役立ててもらった。

方 法

対象授業と被調査者

高等学校教諭1種免許状取得のための必修科目「生徒指導論」(学部3年生後期の学生対象)の平成11年度の広島大学全学4クラス(A、B、C、Dとする)を対象とし、その受講生を被調査者とした(第4著者もこの中の1クラスを担当し、かつ全学の「生徒指導論」の世話係である)。学生は所属学部学科によって指定のクラスに割り振られていた。授業担当教官は4クラスとも異なり、授業の進め方、成績の出し方は各担当教官に任されていたが、4人とも同一の教科書を使用していた。

被調査者は、受講前の当該授業に対する意欲・期待等の調査では、490名(クラスA:143名、クラスB:87名、クラスC:121名、クラスD:139名)、学生による授業評価及び自己評価では461名(クラスA:116名、クラスB:76名、クラスC:133名、クラスD:136名)であった。この2回の調査において1項目の記入もれもなく、かつ成績評価を得ていた357名(クラスA:男子35名、女子61名;クラスB:男子19名、女子38名;クラスC:男子60名、女子37名;クラスD:男子30名、女子77名)のデータを分析対象とした。

質問紙と成績

受講前の当該授業に対する意欲・期待等 受講学生の「生徒指導論」に対する受講前の意欲や期待等を調べるために、教官1名と大学院生4名の協議により、8項目の質問項目を作成した(質問項目は第3表を参照)。質問紙は「生徒指導論」に対する意識調査」と題し、「生徒指導論」の授業改善のための調査であることを告げて、それぞれの項目に「とてもあてはまる」から「全くあてはまらない」までの5段階で評定を求めた。いずれのアンケートにも、最後に性別と学生番号を記入する欄をもうけたが、「学生番号を記入していただくのは別のデータとの照合のためで、個人を特定

するためではありません」と付記し、できるだけ無記名に近い条件になるようにした。

学生による授業評価 松田他(1999)での授業評価項目の因子分析結果をもとに項目を選定し、わかりにくい語句の表現に修正を加えて、24項目を作成した(質問項目は第1表を参照)。それぞれの項目に「とてもあてはまる」から「まったくあてはまらない」までの7段階で評定を求めた。さらに、「前ページの設問内容も考慮して、この授業に対する総合評価を10点満点で示して下さい」という総合的授業評価項目(10段階評定、1項目)を最後に加えた。他に授業に対する意見・感想・要望を書く自由記述欄をもうけたが、これについては担当教官に調査後すぐ渡し、本論文では分析対象としなかった。

学生による自己評価 松田他(1999)での自己評価項目の因子分析結果をもとに項目を選定し、ダブルバーレルな項目を2つに分けるなどの修正を加えて12項目を作成した(質問項目は第2表を参照)。それぞれの項目に対して、「とてもあてはまる」から「まったくあてはまらない」までの7段階で評定を求めた。さらに、「前ページの設問内容も考慮して、この授業に対するあなたの態度、意欲、理解等を10点満点で総合的に評価して下さい」という総合的自己評価項目(10段階評定、1項目)を最後に加えた。

学生による授業評価の質問項目と学生による自己評価の質問項目とをあわせて、「授業に関するアンケート『生徒指導論』一」と題した冊子を作成した。冊子には、学生による自己評価の質問が授業評価の質問より先にあるタイプと後にあるタイプの2種があり、それらをほぼ同数ずつ用意した。

成績 学生の成績はA、B、C、Dの4段階で、当該授業の成績として各担当教官がつけたものを使用した。成績の判断材料(出席、レポート、小テスト、期末テストなど)は、教官によって異なっていた。

手続

平成11年度後期に行なわれた「生徒指導論」の授業を対象に、各クラスで2回の調査を行った。1回目は10月初旬の第1回目の授業の最初の15分内に「生徒指導論」に対する意識調査を実施した。2回目は1月下旬から2月初旬の試験前の授業の最初又は最後の15分程度を使って「授業に関するアンケート『生徒指導論』一」を実施した。調査はいずれも学部生または大学院生が実施者となって行なった。被調査者に2つの調査間の関連を気づかせないため、2回目の調査は1回目の調査とは異なる実施者が担当した。また、各クラスとも、2回目の調査においては、2種のタイプのアンケート冊子を約半数ずつランダムに混ぜ、配布

した。冊子の違いに気づかせないために、記入中に隣の人に話しかけたり、他人の冊子を覗いたりしないよう教示した。

結 果

因子分析

学生による授業評価 授業評価の各項目の評定値に極端な偏りがないことを確認した後、7段階評定値に1~7の得点を与え(高得点ほどその項目の内容を肯定)、便宜的に間隔尺度とみなして主成分分析を行なった(総合的授業評価項目は対象としない)。その際、クラス差と調査(授業評価と自己評価)の実施順序による影響を除くため、クラス(4)×実施順序(2)の8ブロック間で評定値の平均値が等しくなるよう、各項目ごとに各人の評定値を調整した。固有値の変化と累積寄与率から5因子を抽出し(累積寄与率60.0%)、バリマックス回転を行なった。回転後、2つ以上の因子にまたがって寄与する1項目(「教師は事例や図解などを効果的に利用していた」)を除いたところ、第1表のような項目が各因子に属した。以後、各因子に属する項目の評定値の平均値をもって、その因子の評定値とする。なお、これら5因子は、松田他(1999)において抽出された因子と対応していたので、それにあわせて第1表のように命名した。

学生による自己評価 学生による自己評価の項目評定値についても、授業評価項目と同様の集計と調整処理を施して主成分分析を行なったところ、2因子が得られた(累積寄与率55.4%。総合的授業評価項目の評定値は因子分析の対象にしていない)。これも松田他(1999)の結果とほぼ完全に対応していた。各因子の命名とそれに寄与する項目、因子負荷量は第2表のとおりである。以降、各因子に含まれる項目の評定値の平均値をもってその因子の評定値とする。

受講前の当該授業に対する意欲・期待等 受講前の当該授業に対する意欲・期待等の項目評定値については、授業開始前に調査を行なっているため、授業の違いを調整する処理は施さず、主成分分析を行なった。その結果、第3表に示す2因子が得られた(累積寄与率55.1%)。以降は各因子に寄与する項目の評定値の平均値をもって、その因子の評定値とする。ただし因子負荷量が負のものについては得点を逆転させて用いた。

クラスごとの、授業評価、自己評価、受講前の当該授業に対する意欲・期待等の因子の評定値を第4表に示す。なお、以下、検定の有意水準はすべて5%である。

第1表 学生による授業評価の5因子に含まれる項目と因子負荷量

因子	項目	因子負荷量
1. 授業内容のすばらしさ	・授業は興味深く、学習を動機づけるものであった	.82
	・この授業から多くのことを学んだ	.78
	・授業により想像力が刺激された	.74
	・授業内容は将来役立つと感じた	.72
	・授業を通して、人間・社会・自然に対する関心を抱くようになった	.70
	・授業において、専門分野の最新の状況や展望が論じられた	.54
2. 教師の人柄の良さ	・教師に人間的な魅力を感じた	.80
	・教師は授業以外でも友好的で親近感が持てそうであった	.80
	・授業中、教師のユーモアが感じられた	.73
	・教師は学生に対して、同等の人間として公平に接していた	.67
	・教えることに対する教師の情熱を感じた	.53
3. 授業方法・教材の適切性	・授業に関連する本や資料が十分に紹介された	.73
	・教科書や配布資料は適切であった	.68
	・授業はシラバスに沿って行われた	.62
	・授業の進め方の時間配分は適切であった	.59
	・授業内容は毎週適当な量であった	.54
	・教師は重要なポイントを強調した	.49
4. 教師による説明のわかりやすさ	・教師の説明は明快で理解しやすかった	.71
	・教師の板書の仕方やOHPの使い方は上手だった	.70
	・教師の声や言葉は明瞭で聞き取りやすかった	.65
5. 教師による学生への配慮	・教師の見解に対する批判も含め、自由に意見が述べられる雰囲気だった	.74
	・教師は一方的に講義するのではなく、学生の参加(質問、発言等)を促した	.68
	・教師は、学生の受講態度や理解を考慮しながら授業を進めた	.61

第2表 学生による自己評価の2因子に含まれる項目と因子負荷量

因子	項目	因子負荷量
1. 学習達成感	・授業を通して、生徒指導に関することをたくさん学んだ	.80
	・授業に興味を持ち意欲的に学んだ	.78
	・毎回、真剣に授業に取り組んだ	.77
	・授業内容はよく理解できた	.75
	・授業中はまじめに話を聞き、自分で詳しくノートを取った	.73
	・授業を聴いたり、レポートを書いたりすることが楽しかった	.73
	・何を自分が学ぼうとしているかをしっかり意識して学んだ	.63
	・他の講義やこれまでの体験などと結びつけて理解していた	.61
	・わからないことは、わかるまでよく調べたり、尋ねたりした	.70
2. 積極的な学習態度	・自分の勉学態度や意欲、さらにその成果を常に自己評価していた	.70
	・授業に関連のある本や資料を調べた	.67
	・試験勉強やレポート作成は、直前にバタバタとやるのではなく、計画的に行った	.63

第3表 受講前の当該授業に対する意欲・期待等の2因子に含まれる項目と因子負荷量

因子	項目	因子負荷量
1. 当該授業に対する意欲・期待	・「生徒指導論」の授業の内容が、自分にとって何らかのプラスになるとは期待していません	-0.75
	・「生徒指導論」の授業から多くのことを学びたいと思います	.71
	・「生徒指導論」の授業内容に興味があります	.67
	・「生徒指導論」の授業では、単位を落とさない程度に楽しみたいと思っています	-0.66
	・「生徒指導論」の授業には真面目に出席する予定です	.61
	・「生徒指導論」の授業では成績がAになるようにがんばるつもりです	.56
2. 教免・教職に対する意欲	・教員免許は絶対に取得したいです	.86
	・教職にぜひ就きたいと思っています	.80

第4表 クラス別にみた、授業評価、自己評価、受講前の当該授業に対する意欲・期待等の評定値

	クラスA n=96	クラスB n=57	クラスC n=97	クラスD n=107
授業評価因子 ^{a)}				
因子1: 授業内容	4.5	4.2	4.4	4.9
因子2: 教師	5.3	4.3	4.7	4.4
因子3: 方法・教材	4.9	5.0	4.1	4.7
因子4: 説明明瞭	5.1	4.6	4.3	4.5
因子5: 学生配慮	3.1	3.1	3.7	4.4
総合的授業評価	7.1	6.4	6.8	7.1
自己評価因子 ^{a)}				
因子1: 学習達成感	4.0	4.0	4.1	4.4
因子2: 積極的学習態度	2.5	2.5	2.7	3.5
総合的自己評価	4.9	5.3	5.4	5.9
受講前意欲・期待等因子 ^{b)}				
因子1: 意欲・期待	4.1	3.9	3.9	3.8
因子2: 教免・教職	4.2	3.8	3.8	3.7

^{a)} 因子の評定値は1~7の値をとりうる(4が「どちらともいえない」に相当)。総合的評価は1~10の値をとりうる。^{b)} 因子の評定値は1~5の値をとりうる(3が「どちらともいえない」に相当)。

因子の評定値と総合的授業評価項目の評定値

学生による授業評価の各因子の評定値と総合的授業評価項目の評定値のピアソンの相関係数は、4クラスこみの場合、因子1から因子5の順に、.63、.62、.55、.61、.38ですべて有意に0より大きかった。クラス別にみても、因子1から因子4までとは、.42~.74、因子5とも、.29~.50の相関があり、すべて有意に0より大きかった。

学生による自己評価の各因子の評定値と総合的自己評価項目の評定値のピアソンの相関係数は、4クラスこみの場合、因子1、因子2の順に、.78、.51で、い

れも有意に0より大きかった。クラス別にみても、因子1とは、.72~.85、因子2とは、.30~.56の相関があり、すべて有意に0より大きかった。

学生による授業評価と自己評価の関係

自己評価の順序の効果 自己評価を授業評価の前に行なう群(n=183)と後に行なう群(n=174)との間で、授業評価の評定値を比較したところ、<因子1: 授業内容>において、評定値の平均値は、4.4と4.7で、自己評価前群の方が低い評価をしていた(t=2.88)。クラスごとにとみると、クラスBで<因子1: 授業内容>(平均評定値は4.0と4.5)と<因子2: 教師>(平均評定値は4.0と4.7)において、クラスCで<因子1: 授業内容>において(平均評定値は4.1と4.7)、それぞれ自己評価前群の方が授業を有意に低く評価していた(順に、t=2.10、t=2.38、t=3.08)。

また、自己評価の評定値を比較すると、<因子2: 積極的学習態度>(平均評定値は2.7と3.0)において、自己評価後群の方が有意に高い評価をしていた(t=2.25)。クラスごとでは、クラスDで総合的自己評価項目において自己評価後群の方が高い評価をしていた(平均評定値は6.3と5.5、t=2.66)。有意な差のみられた部分を総合すると、授業評価の前に自己評価を行なうと、授業評価は低くなり、自己評価を授業評価の後で行なうと自己評価は高くなっていた。

授業評価と自己評価の関係 学生による授業評価の評定値と、学生による自己評価の評定値との間の関連を検討するために両者間の相関係数を算出した(N=357)。結果を第5表に示す。自己評価の<因子1: 学習達成感>と授業評価の各因子、および総合的授業評価との間には中程度以上の相関があり、特に因子1同士(<

授業評価：授業内容>と<自己評価：学習達成感>の間には、クラスごとでも高い相関が安定して示された。自己評価の<因子2：積極的学習態度>と授業評価とは、全体でみるといずれも有意な相関があるがクラスごとにみるとばらついていていた。

学生による授業評価と学生の諸特性との関係

授業評価と受講前の当該授業に対する意欲・期待等との関係 学生による授業評価の評定値は、学生が授業前に当該授業に対して有している意欲や期待等によって影響を受けるかどうかを明らかにするため、両者間のピアソンの相関係数を算出した(N=357)。結果を第6表に示す。0より有意に大きい相関係数は全体でも、

クラスごとにみてもほとんどなく、あってもごく弱い相関関係を示すものばかりであった。

授業評価と成績の関係 4クラスをこみにして、成績がAであった学生(n=243)と、A以外(B、C、またはD)であった学生(n=114)の授業評価を比較すると、前者の方が授業評価が高くなる傾向がみられた(第7表の上半分)。その差が有意であったのは、<因子2：教師>、<因子3：方法・教材>、<因子4：説明明瞭>、および総合的授業評価であった(順に、 $t=2.64$ 、 $t=2.71$ 、 $t=3.14$ 、 $t=2.83$)。クラスごとにみると、クラスBでは、<因子5：学生配慮>(平均評定値は3.2と2.6、 $t=2.98$)と総合的授業評価(平均評

第5表 4クラスこみの授業評価と自己評価の相関係数(N=357)(()内はクラス別の値の範囲)

授業評価因子	評定値 ^{a)}	自己評価因子(評定値 ^{a)})		
		因子1(4.2) 学習達成感	因子2(2.8) 積極的学習態度	総合的自己評価(5.4)
因子1: 授業内容	4.6	.71* (.65~.73*)	.39* (.25 ~.39*)	.50* (.24 ~.56*)
因子2: 教師	4.7	.40* (.42~.50*)	.11* (.13 ~.33*)	.23* (.17 ~.39*)
因子3: 方法・教材	4.7	.41* (.43~.48*)	.22* (.17 ~.30*)	.26* (.21~.38*)
因子4: 説明明瞭	4.6	.40* (.41~.48*)	.13* (.14 ~.25*)	.24* (.17 ~.44*)
因子5: 学生配慮	3.7	.32* (.23 ~.35*)	.37* (.16 ~.32*)	.30* (.19 ~.29*)
総合的授業評価	6.9	.54* (.48~.62*)	.22* (.02 ~.31*)	.44* (.41~.54*)

a) 因子の評定値は1~7の値をとりうる(4が「どちらともいえない」に相当)。総合的評価は1~10の値をとりうる。

* $p < .05$

第6表 4クラスこみの授業評価と受講前の当該授業に対する意欲・期待等との相関係数(N=357)(()内はクラス別の値の範囲)

授業評価因子 ^{b)}	受講前意欲・期待等因子(評定値 ^{a)})	
	因子1(3.9) 意欲・期待	因子2(3.9) 教免・教職
因子1: 授業内容	.07 (.05 ~ .15)	-.01 (-.05 ~ .09)
因子2: 教師	.15* (-.02 ~ .14)	.04 (-.12 ~ .07)
因子3: 方法・教材	.10 (.01 ~ .17*)	.01 (-.13 ~ .05)
因子4: 説明明瞭	.06 (-.23 ~ .07)	-.03 (-.19 ~ -.06)
因子5: 学生配慮	-.12* (-.12 ~ .04)	-.13* (-.21 ~ .07)
総合的授業評価	.03 (-.11 ~ .15)	-.08 (-.13 ~ .01)

a) 因子の評定値は1~5の値をとりうる(3が「どちらともいえない」に相当)。b) 因子の評定値は1~7の値をとりうる(4が「どちらともいえない」に相当)。総合的評価は1~10の値をとりうる。

* $p < .05$

定値は6.6と5.3、 $t=2.19$)において、クラスDでは総合的授業評価においてAの学生の方が有意に評価が高かった(平均評定値は7.3と6.7、 $t=2.28$)。

性差 一貫して女性の方が授業を高く評価する傾向がみられた(第7表の下半分)。4クラスをこみにして男女間で授業評価を比較した場合、性差が有意であったのは、<因子1: 授業内容>、<因子3: 方法・教材>、総合的授業評価であった(順に、 $t=2.04$ 、 $t=3.47$ 、 $t=2.41$)。また、クラスごとにみると、クラスAでは、<因子1: 授業内容>(平均評定値は4.1と4.7、 $t=2.44$)、<

因子4: 説明明瞭>(平均評定値は4.8と5.3、 $t=2.20$)、<因子5: 学生配慮>(平均評定値は2.7と3.3、 $t=2.47$)において、クラスBでは、<因子1: 授業内容>において性差が有意であった(平均評定値は3.8と4.4、 $t=2.13$)。

学生による授業評価と学生のタイプ

受講前の当該授業に対する意欲・期待等と自己評価の評定値による学生のタイプ分け 学生側の要因のうち、受講前の当該授業に対する意欲・期待等と自己評価の評定値を用いて、クラスター分析(ウォード法)

第7表 4クラスこみの授業評価評定値の成績や性による違い

	n	因子1 授業内容	因子2 教師	因子3 方法・教材	因子4 説明明瞭	因子5 学生配慮	総合的授業評価
成績							
A	243	4.6	4.8	4.7	4.8	3.7	7.1
A以外	114	4.5	4.5	4.5	4.3	3.6	6.6
性							
男	144	4.4	4.7	4.4	4.5	3.6	6.7
女	213	4.7	4.7	4.8	4.7	3.7	7.1

注. 不等号は評定値間にその方向に有意差のあることを示す (t 検定, $p < .05$)

第8表 クラスター群別にみた当該授業に対する受講前の意欲・期待等、自己評価、授業評価の評定値、及び成績A比率、男性比率

	クラスター1 ($n=126$)	クラスター2 ($n=155$)	クラスター3 ($n=76$)	$F(2, 354)$ 又は $\chi^2(2)^a$	多重比較 ^{b)}
受講前意欲・期待等因子 ^{c)}					
因子1: 意欲・期待	3.8	3.9	4.1	9.23 *	CL3, CL2 > CL1
因子2: 教免・教職	3.0	4.3	4.3	134.56 *	CL2, CL3 > CL1
自己評価因子 ^{d)}					
因子1: 学習達成感	4.7	3.9	4.0	21.48 *	CL1 > CL3, CL2
因子2: 積極的学習態度	3.0	2.5	3.3	16.14 *	CL3, CL1 > CL2
総合的自己評価	6.2	4.3	6.5	65.99 *	CL3, CL1 > CL2
授業評価因子 ^{e)}					
因子1: 授業内容	5.0	4.4	4.2	19.25 *	CL1 > CL2, CL3
因子2: 教師	4.9	4.7	4.5	2.11	
因子3: 方法・教材	4.8	4.6	4.5	3.32 *	
因子4: 説明明瞭	4.8	4.6	4.4	3.75 *	CL1 > CL3
因子5: 学生配慮	4.0	3.4	3.6	11.52 *	CL1 > CL3, CL2
総合的授業評価	7.4	6.6	6.7	12.43 *	CL1 > CL3, CL2
成績A比率	.75	.61	.71	6.06 *	CL1, CL3 > CL2
男性比率	.33	.47	.39	6.15 *	CL2 > CL3 > CL1

^{a)} 受講前意欲・期待等、自己評価、授業評価については F 値、成績A比率と男性比率については χ^2 値を示す。^{b)} CL: クラスター。^{c)} 因子の評定値は1~5の値を取りうる(3が「どちらともいえない」に相当)。^{d)} 因子の評定値は1~7の値を取りうる(4が「どちらともいえない」に相当)。総合評価は1~10の値を取りうる。

* $p < .05$

により学生のタイプ分けを試みた。その結果、併合距離18.34以上で区分されたクラスター群3つを学生のタイプ分けの基準として採用した。各クラスターの人数は、第1クラスター126名(35.3%)、第2クラスター155名(43.4%)、第3クラスター76名(21.3%)であった。

当該授業に対する意欲・期待等、及び自己評価の評定値のクラスター群別の平均値を第8表上半分に示す。クラスター群間の差をF検定により検討したところ、全ての因子と総合的授業評価項目において群の効果は有意であった(第8表上半分の右端参照)。

クラスター群ごとに特徴をまとめると、以下のようになる。第1クラスター群は、受講前の授業に対する意欲・期待は他クラスター群よりやや低めで、教免・教職に対する意欲はかなり低い。自己評価は、各因子、総合的自己評価とも比較的高い。第2クラスター群は、受講前の授業に対する意欲・期待は、第1クラスター群よりやや高めで、教免・教職に対する意欲は高い。自己評価は各因子、総合的自己評価とも中間点(各因子は4、総合的自己評価は5)を下回り、他クラスターと比べても一貫して低い。第3クラスター群は、受講前の授業に対する意欲・期待も、教免・教職に対する意欲も高い。自己評価に関しては、学習達成感は比較的低いものの、積極的学習態度、総合的自己評価は3クラスター群間で最も高い。

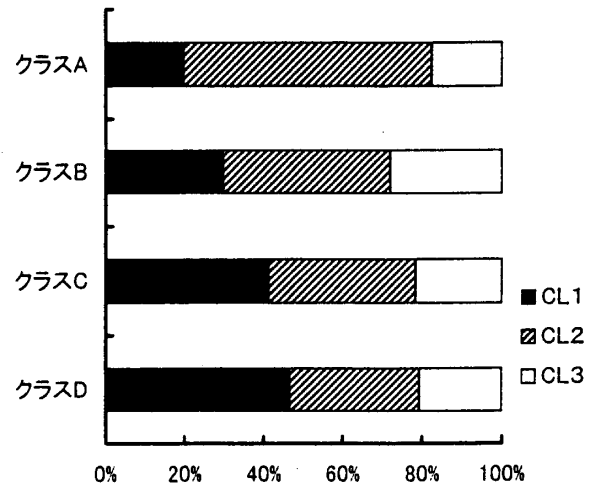
学生のタイプと授業評価 授業評価のクラスター群別の平均値を第8表下半分に示す。クラスター群間の差をF検定により検討したところ、<因子1：授業内容>、<因子4：説明明瞭>、<因子5：学生配慮>、総合的授業評価において第1クラスター群が他クラスター群より有意に高かった(第8表下半分の右端参照)。

学生のタイプと成績、性 各クラスター群の成績Aの者の比率、男性の比率を第8表最下部に示す。残差分析の結果、クラスター間で比率の差はいずれも有意であった。

クラス別の学生のタイプ 授業改善の参考のためにクラス別の学生のタイプの割合を第1図に示しておく。

考 察

本研究においては、受講前の当該授業に対する学生の意欲・期待等、当該授業での自己評価、当該授業の成績を取りあげて、これらの学生側の要因が授業評価に及ぼす影響を明らかにすることを主目的としていた。これについて、各要因と授業評価との関連の検討、及び、学生のタイプ分けによる考察を行なう。



第1図 クラス別にみた学生のタイプの割合

学生による授業評価

授業評価尺度からは、松田他(1999)における因子分析結果と対応する5因子が抽出され、また、各因子の評定値は、総合的授業評価項目の評定値との間に中程度以上(.63~.38)の相関を持つことが確認された。抽出された5因子及び各因子と総合的授業評価との相関関係は安定したものであると考えられる。

自己評価の順序の効果については、授業評価においては自己評価を先に行った方が<因子1：授業内容>の評価が低かった。また、自己評価においては自己評価を後に行なった方が<因子2：積極的学習態度>の評価が高かった。前者の効果は、松田他(1999)でも示されており(総合的授業評価において)、自己評価の低さの責任の一部を授業に転嫁することによると考えられる。後者については、高い授業評価の一部を自己に帰属せしめたものと思われる。

学生による授業評価における学生側の要因の影響

授業評価に対する当該授業の受講生の意欲・期待等の影響はほとんどみられなかった。これには、本研究で対象とした授業が、全学対象の教職必修科目であり、受講学生の授業に対する態度に偏りがあったことも影響しているであろう(ほとんどの項目において全体での分散が1.0未満)。授業の種類や特質によって、学生の意欲・期待等の影響は異なることが想定される。

自己評価と授業評価の関係については、松田他(1999)とほぼ同様に、授業評価との間に有意な相関が示された。すなわち、自己評価の<因子1：学習達成感>は授業評価の各因子、総合的授業評価と安定して中程度以上の相関がみられ、<因子2：積極的学習態度>よりも授業評価と密接に関係していると解釈される。また、特に授業評価の<因子1：授業内容>との相関はかなり高く、学習達成感の高さと授業内容への評価は

非常に密接に結びついている。

成績、性との関連についても、成績の高い学生の方が高い授業評価をする、女性の評価が高いというこれまでの研究知見と一貫した結果が得られた。

学生のタイプと学生による授業評価の関係については、各クラスター群の特徴を、受講前の当該授業への意欲・期待等、自己評価、成績等の学生側の諸要因、及び授業評価の各側面から記述すると以下のようにまとめることができる。

まず、第1クラスター群は、「授業に対する意欲・期待」は他クラスター群よりやや低めで、「教免・教職に対する意欲」はかなり低く、自己評価は比較的高い。成績は良く女性の割合が3分の2と高い群である。ぜひ教職に就きたい、ぜひ教員免許を取得したいという強い志望ではなく、取れば免許を取っておこうかというところでこの授業に参加していると考えられる。授業評価については、他のクラスターに比べて一貫して高い評価をしているが、その背景として、目的意識が希薄で要求水準が低く、評価基準が比較的甘いということも考えられる。しかし、学習達成感が高く成績A率も高いことから、期待はしていないが、受講してみたら、授業は結構面白く、勉強もした、という者がかなりいるように思われる。

次に、第2クラスター群は、受講前には授業にもそこそこ期待し、教免・教職に対しても意欲が高い。しかし、自己評価はすべて中間点を下回り、他クラスターと比較して、自己評価も成績も一貫して低い。男性がほぼ半数を占めており男性の割合が高めの群である。授業への評価は比較的低いが、自己評価と比べればかなり高い。すなわち、授業評価と自己評価との差は3クラスターの中でずば抜けて大きい。この群は、第1クラスター群とは対照的に、教免を取得し教職に就くという明確な目標があるため、授業に対する高い期待や要求を持って参加していたと考えられる。しかし、その授業において積極的な学習はできておらず学習達成感も成績も低い。やる気はあったはずなのだが、学習態度に問題があったため、学習達成感も成績も低いという結果に終わったのであろう。欲求・期待と努力とが不一致なのである。Sacks(1996/2000)に出てくる、アメリカのカレッジの大学生の生態に近い。残念ながら、このクラスター群の学生が43%と最大である。

第3クラスター群は、全体の20%と、人数は他の2クラスターと比較してかなり少ない。彼らは授業にも、教免・教職にも積極的で意欲が高く、自己評価については、学習達成感も低い、積極的学習態度と総合的自己評価はクラスター群間で最も高い。成績はまずまずで、男性が4割を占めており平均的である。授業評

価においては、5因子中4つの因子においてクラスター群中で最も低く評価していた。第2クラスターと同様に教職と教免に対し高い意欲を持って授業に臨んだ群であるが、授業に対する評価は低く（とは言っても自己評価よりは全般にやや高い）、第2クラスターのような顕著な自己評価や成績の低下はないものの、授業評価との関わりが最も深い「学習達成感」は低い。

このように、教職と教免に対する意欲が高い第2、第3クラスター群の方が授業を低く評価していた。本気で教職に就こうと思っている学生の方が授業に満足できていないということであり、第2クラスターにおいては、それが授業への取り組みや達成感、授業成績の低さとも関連していた。原因が学生側の学習態度の悪さにあるのか、学生を惹きつけ、やる気を持続させ得ない授業にあるのかを明確にすることはできないが、やはり授業評価を低めるものは「不真面目で消極的な学習態度」か「まずい授業」の両方、あるいはいずれかにある（松田他、1999）ということであろう。ただし、いずれのクラスターでも授業評価のほうが自己評価より全般に高く、学生の勉強不足は否めない。恐らく担当教官は、教職科目である「生徒指導論」の授業において、過半数を超える、教員にならない・なれない学生の存在に気を配り、そのような学生にとっても興味を持てる授業にしようとする努力しているものと思われる。しかし、それによりこの授業が、ぜひ教員になりたいと志望し、すぐに役立つ内容の授業を期待している、少数ではあるが最もこの授業が対象とすべき受講生にとって、物足りないものになっている可能性がある。第1クラスター群だけでなく、少なくとも第3クラスター群からも高い評価を得られるような授業にする必要がある。今後、改善していくべき点である。

全体的にみると、自己評価、成績、性と授業評価との関係については、松田他（1999）とほぼ類似した結果が得られたといえよう。そして、本研究で新たに取あげた、受講前の当該授業に対する意欲・期待等が授業評価に及ぼす影響については、両者の単独因子間の関連はほとんどみられなかった。ただし、この点には生徒指導論の授業の特質による影響が考えられるため、結果の一般化には慎重になる必要がある。授業の特質や学生の特質を抜きに授業評価について論じることにはできない。

一方、学生のタイプの分析からは、教職や教免への意欲の高さが低い授業評価をもたらしている可能性が示唆された。このことは教職必修科目としての授業改善の必要性を示している。授業評価の得点をみると、「学生への配慮」の評定値が全体的に目立って低く（全体での平均は3.7）、「教師の見解に対する批判も含め、自

由に意見が述べられる雰囲気」、「一方的な講義ではなく、学生の参加（質問、発言等）を促す」、「学生の受講態度や理解度を考慮しながらの授業」とは言いにくい授業であったと思われる。受講者の意欲や積極性を活かす授業に向けての改善のポイントの1つとして、この点に注目する必要がある。またこの結果は、学生による授業評価の妥当性を危惧する際に、「不真面目な学生による不当に低い評価」のみならず、「授業に明確な目標を持たない学生によるいい加減な高い評価」が存在する可能性も完全には否定しない。学生による授業評価の扱いに関して、評価の数値の高低だけでなくその意味の解釈に注意を払う必要を改めて示唆する結果でもある。

引用文献

- Elmore, P. B. & Pohlmann, J. T. 1978 Effect of teacher, student, and class characteristics on the evaluation of college instructors. *Journal of Educational Psychology*, **70**, 187-192.
- Feldman, K. A. 1989 The association between student ratings of specific instructional dimensions and student achievement: Refining and extending the synthesis of data from multisection validity studies. *Research in Higher Education*, **30**, 583-645.
- 梶田叡一 2000 新しい大学教育を創る 有斐閣
- 松田文子・三宅幹子・谷村 亮・小嶋佳子 1999 学生による授業評価と自己評価、授業選択態度、及び成績の関係—教職必修科目「生徒指導論」の場合— 広島大学教育学部紀要 第一部 (心理学), **48**, 121-130.
- 三宅幹子 1999 大学生における授業選択態度のタイプと授業評価、自己評価、及び成績の関係 広島大学教育学部紀要 第一部 (心理学), **48**, 141-148.
- 大槻 博 1993 多摩大学の学生による授業評価「ボイス」をめぐる考察 一般教育学会誌, **15**, 47-49.
- Sacks, P. 1996 *Generation X goes to college*. Illinois: Carus Publishing Co. (後藤将之 (訳) 2000 恐るべきお子さま大学生たち—崩壊するアメリカの大学 草思社)
- 住田幸次郎 1996 学生による「授業評価」に関する数量的分析 ノートルダム女子大学研究紀要, **26**, 23-40.
- 安岡高志・吉川政夫・高野二郎・峯崎俊哉・成嶋 弘・光澤舜明・道下忠行・香取草之助 1989 学生による講義評価—成績と講義評価の関係— 一般教育学会誌, **11**, 99-102.
- 安岡高志・滝本 喬・三田誠広・香取草之助・生駒俊明 1999 授業を変えれば大学は変わる プレジデント社

謝 辞

調査にご協力いただいた教官と学生の皆さんに心から感謝いたします。また、資料収集に関して、太田かほり氏にも多大のご尽力を頂きました。記して感謝の意を表します (太田かほり氏は本調査資料を使用して平成13年度卒業論文を執筆しました)。

(主任指導教官：松田文子)