

大学生の授業参加と期末試験成績に対する授業評価アンケートと 課題価値プロフィールの交互作用

— 授業改善手掛かり拡充を目的とした授業評価の試み —

大 谷 宗 啓*

Effects of Interaction between Course Evaluations and Profile of
Task-values on the Learning Achievement of University Students.

Munehiro OHTANI*

Abstract

This article examined the effects of interaction between course evaluations and profile of task-values on the learning achievement. University students ($n=209$) completed a questionnaire that contained students' evaluation scale of teachings, academic task-values evaluation scale, and picking of subjects. The results of cluster analysis and analysis of variance showed the effects of interaction between course evaluations and profile of task-values. In case of integrative profile of task-values, course evaluation were positively correlated with the exam score. In case of lower profile of task-values, however, course evaluation were negatively correlated with the exam score. These results suggested the need for greatly reinforcing students' evaluation of teachings through the addition of task-values evaluation.

Key Words: task-values, course evaluations, learning outcomes, exam scores, motivation

問題と目的

本邦では1988年の国際基督教大学に始まる全学的な学生による授業評価の実施は、1991年の大学設置基準大綱化に伴う「自己点検・自己評価」の要請、1999年のFDの努力義務化および自己点検評価の義務化、2004年の大学認証評価の法制化等、高等教育の質の保証と評価を求める動向を背景として急速な広がりを見せた。文部科学省高等教育局のまとめによれば、全学的な学生による授業評価の実施率は2008年度に全大学の80%に達し、翌2009年には授業評価結果を改革に反映させる組織的な取り組みの実施率も80%に達している^{1),2),3)}。

* 大阪電気通信大学非常勤講師 schatten@aqua.ocn.ne.jp

田口 (2007)⁴⁾は授業評価の機能として、(a) 意識改革の起爆剤、(b) 授業改善の指標、(c) 学生と教員間、あるいは教員相互のコミュニケーションツール、(d) 優れた教育者を評価する、あるいは教員が自身の教育業績を示すための証拠資料、(e) 教育の質保証などアカウンタビリティのための証拠資料の5機能を挙げており、多くの大学では上記機能b・cを授業評価の第一義的目的としている⁵⁾。しかし実状は必ずしもそうになっていない。先に見た文部科学省高等教育局は例年、全国の大学で用いられた授業評価の項目を調査し13項目にまとめているが、その項目内容は教員による授業の伝え方に偏っており⁶⁾、北海道文教大学教育開発センターによる全国アンケート⁷⁾においても同様の傾向が確認できる。即ち、かねてから縷々指摘されてきたように⁸⁾、実際には上記機能eの遂行に終始している場合も少なくない。このような実状は、授業評価の実施率が高まってきた背景を振り返れば理解に難くない。また、説明責任のための証拠資料集めであったとしても、それが実際の質的向上すなわち授業改善に資するのであればとりたて問題とするには当たらない。しかし果たして、授業の伝え方に偏った質問項目群への回答が、授業改善のための有効な手掛かり情報となり得るであろうか？

半期14回の授業各回について、学生による授業評価、学生が推測した教員による自己評価、教員による自己評価、教員が推測した学生による授業評価の4つを測定した林 (2010)⁹⁾は、学生による評価値は教員による自己評定値に比べて各回の変動が小さかったこと、また、学生による評価値は教員による自己評定値に比べて高評価になったことを報告している。常識的に考えても、「授業の伝え方」という基本的な指導技術に関して訊く限りにおいては、教育者としての専門知識を持つ教員の方が学生よりも詳細な観点・基準に基づく厳しい評価が下せるはずである。学生による授業評価が甘く曖昧な評価となりがちなのであるとすれば、授業改善のための有効な手掛かり情報になるとは考え難い。期末試験成績、即ち学習の到達度評価と授業評価との関連を扱った過去の研究群において一貫した結果が得られていないこと¹⁰⁾を鑑みても、授業改善のための手掛かり情報としての有効性には期待がもてない。このことが、授業評価アンケート実施の形骸化や不要論を後押ししているものと思われる¹¹⁾。

しかしながら、学生による授業評価自体が無益な訳ではない。先に見た林 (2010)⁹⁾は、学生・教員共に、相手側による評価の推定は正しく行うことができず、他者の視点に立つことを求められても自分自身の評価と似た評価しか下せない傾向があることも明らかにしている。当該の授業が受講者にどう受け止められ、価値付けられているかを知ること自体は、授業改善のための有効な手掛かり情報となり得る可能性を持つはずである。問題の要点は、敢えて訊くまでもないことのみしか訊けていないことにあるのではないか。豊田・中村 (2004)¹²⁾は、授業者と受講者の相互作用、即ち授業と受講者との相性が評価に強く影響することを明らかにしており、田中・藤田 (2003)¹³⁾は、達成目標という個人の動機づけ志向性の違いによって授業評価の仕方や学業成績が異なることを明らかにしている。これらの知見からは、処遇適合的・適性形成的視点からの授業評価・授業改善が重要であることが窺える。

そこで本研究では、授業評価アンケートを処遇適合的・適性形成的視点を含むものに改めることによって、受講者の意欲的な学習行動を促し高い学習到達度を後押しする授業に改善していくための手掛かり情報の拡充を試みる。なお、この目的に立脚した場合、一斉実施方式の授業評価アンケートよりも授業の過程分析を行なった方が得られる情報が多いことは容易に予測できる。

しかしながら、全学的な授業の過程分析実施は現実問題として困難であろう。既に全国80%の実施率に達しているアンケート形式の授業評価をいかに活かしていくかが本研究の目的かつ制約となる。この制約を満たすため、受講者にも授業者にも過大な負担とならない範囲の質問紙にとどめることが必要となる。

上記の目的に照らし本研究では、現行の授業評価アンケートを補完するための変数として課題価値に注目する。課題価値とは、学習者が現前の課題を遂行することおよびその結果にどのような価値を見出しているかを取り扱う概念であり¹⁴⁾、本邦では、課題を遂行することに楽しさや面白さを見い出している状態を表す「興味価値」、学習者自身が望ましいと考えている自己像の獲得を意味する「私的獲得価値」、他者から見て望ましいと学習者自身が考えている自己像の獲得を意味する「公的獲得価値」、進学試験や就職試験に合格する上で役に立つことを意味する「制度的利用価値」、就職後の実際の業務遂行において役に立つことを意味する「実践的利用価値」の5下位概念に精緻化した測定尺度が開発され¹⁵⁾、妥当性が確認されている¹⁶⁾。

課題価値に注目する理由は以下4点である。第1に、この概念は特定の課題がもつ価値ではなく、特定の課題に対する個人的な意味づけを取り扱う概念である。したがって、その高低は受講者本人に訊かなければ分からないし、処遇適合的・適性形成的視点に拠らなければ高めることはできない。ゆえに、本研究の目的に合致した概念であると考えられる。第2に、この課題価値の向上支援自体、教育目標たり得るからである。とりわけ、系統的な課題提示を受けられる学生生活の終了と職業生活への移行を間近に控えた大学生にとっては、いかに現前の課題と自己形成とを結びつけ、価値を見い出していけるかは重要である。第3に、課題価値には授業者による介入可能性がある。例えば自己決定理論¹⁷⁾からは、必修科目よりも選択科目の方が受講者の意欲的な学習行動を促進することは容易に予測できるが、全てを選択科目化することはカリキュラム編成上現実的ではない。その点、課題価値の向上支援ならば、授業進行の工夫によって実現できる可能性がある。第4に、伊田(2001)¹⁵⁾の尺度、および伊田(2001)¹⁵⁾を参考とした尺度群は、小・中学生¹⁸⁾、高校生¹⁹⁾、大学生²⁰⁾と幅広い学校種において、意欲的な学習行動と正の関連をもつことが報告されている。したがって、本研究の知見も将来的に初等・中等教育に敷衍できる可能性がある。以上4点が課題価値に注目する理由である。

課題価値を授業評価に導入する試みは本研究が初めてではない。葉山・永井・倉住(2010)²¹⁾は課題価値と教員に対する評価が、授業の全体評価および受講態度に及ぼす効果を重回帰分析によって検討している。この先行研究に対して、本研究は以下4点の特色をもつ。第1に、授業評価と課題価値の交互作用を想定した。葉山・永井・倉住(2010)²¹⁾では授業評価と課題価値とを独立した要因として処理しているが、例えば、受講者が「良くできた授業進行だと思うが、内容に意味が見い出せない」と認知している場合と、「重要な内容だと思うが、授業進行が下手だ」と認知している場合とを同列に扱えるであろうか。そこで本研究では授業評価と課題価値の交互作用を想定し、組み合わせの効果を検討する。第2に、説明要因に課題価値プロフィール²²⁾を採用した。葉山・永井・倉住(2010)²¹⁾では課題価値を先述の5下位概念毎に下位尺度得点化して用いているが、課題価値測定尺度には下位尺度得点間に $r=.23\sim r=.74$ ²⁰⁾というかなりの相関がある。これは課題価値概念が学習動機づけの統合像を捉えるための概念としての側面をもつからであり、相互に統制するよりもむしろ、統合の状態にこそ注目する必要があると考えられる。そこで本研

究では伊田（2005）²⁰⁾の手法に従って5下位概念の高低により状態を全体的に捉える課題価値プロフィールを作成した。第3に、科目選択自由度を説明要因に加えた。先に述べたように、科目選択自由度の高低は現実的には介入可能性が低い。しかし仮に課題価値の主効果ないし授業評価と課題価値の交互作用効果が確認されたとしても、それが介入可能性の低い科目選択自由度の高低によって打ち消されてしまうものであったならば、得られた知見は何ら実践的意義を持たないことになってしまう。葉山・永井・倉住（2010）²¹⁾では課題価値が授業の全体評価および受講態度に影響を及ぼすことが確認されているが、モデル全体の説明率はかなり低く、他の要因を導入しても同じ結果が得られるかに危惧がある。そこで本研究では、とりわけ有力と考えられる科目選択自由度を統制用の要因として導入し、2次までの交互作用効果の有無を検討しておく。第4に、基準変数として客観指標を採用した。授業評価研究においては、学生による自己評価の妥当性が絶えず問題とされてきた。その議論の繰り返しを避けるために、本研究では、意欲的な学習行動、および学習到達度を客観的な方法で測定した。以上4点が先行研究に対する本研究の特色である。

なお、授業評価には様々な要因が影響を与えることが指摘されており¹⁰⁾、それらを分析デザインに組み込むためには巨大な調査規模が必要となる。そこで、分析に用いる要因以外は固定するために、今回の調査は同一校・同一科目・同一担当者の授業に限定して実施した。

方 法

調査の概要

近畿地方の4年制大学において、2012年度春学期「発達心理学」を受講した医療福祉工学部・総合情報学部の大学生419名に協力を依頼し、287名の参加を得た。この内の216名が成績情報の使用にも同意し、7月下旬の質問紙調査とその翌週の筆記試験に参加した。本研究では回答に不備のない209名（男性177名、女性28名、その他4名、平均年齢19.22歳、 $SD=1.47$ ）を分析対象とした。質問紙調査の所要時間は約15分であった。

「発達心理学」はカリキュラム上では総合科目として設定されており、22～26科目中**4科目以上の選択が課されている。また教員免許取得希望者には、教育の基礎理論として設定された3科目中1科目以上の選択が課されている。

調査の内容

科目選択自由度 「この授業科目（発達心理学）の、あなたの履修計画上での位置づけについて、以下の(a)～(d)から、あてはまるものをひとつ選んで○をつけてください。」と教示し、「(a)卒業や資格取得のために必要な単位であり、他に選択できる科目は無かった」、「(b)日程の都合上、代わりに他の科目を選択するのは難しかった」、「(c)他の科目を選択することも可能であった」、「(d)特に必要な単位ではなかった」から択一選択を求めた。なお、教示文中の科目名を括弧で囲っているのは、将来的に他の科目でも実施することを視野に入れた措置である。

** この幅は学科による違いである。

授業評価 調査実施校において例年実施されている「授業アンケート」の15項目に1項目を追加すると、文部科学省高等教育局（2011）³⁾の項目例を網羅することができる。そこで近畿地方の他の4年制大学で用いられている項目を参考に不足分1項目を作成して追加し、計16項目について、「7. 非常にあてはまる」、「6. だいぶあてはまる」、「5. どちらかと言えばあてはまる」、「4. どちらとも言えない」、「3. どちらかと言えばあてはまらない」、「2. あまりあてはまらない」、「1. まったくあてはまらない」の7件法で回答を求めた。教示文は「あなたは、この授業（発達心理学）をどう評価しますか。7段階で評定して○をつけてください。」であった。

課題価値 伊田（2001）¹⁰⁾の課題価値測定尺度30項目について、授業評価と同様の7件法で回答を求めた。教示文は「以下には、授業の性質について記述した30の項目があります。あなたの率直な感想をもとに、この授業（発達心理学）の中で扱われてきた内容の記述として各項目がどの程度あてはまると思うかを7段階で評定して○をつけてください。」であった。

授業参加 半期毎回の授業開始時に「思いついた疑問・感想・意見・発見・自分が見聞きした具体例・授業への提案など」を記入するA5版のカード（以下「Rカード」）を配布し、各回終了時に回収した。次回授業前半に、前回記入されたRカードの内容を紹介し、回答や発展的解説を行う時間***を設けることによって、授業進行に積極的に参画する手段を提供した。この趣旨については第1回授業以来繰り返しアナウンスした。このRカードによる授業進行への積極的参加の度合いをもって、意欲的な学習行動を測る指標とした。

試験成績 調査回答者からの同意を得た上で、学期末試験の得点を用いた。

結 果

各指標の得点化手続きと群分け

科目選択自由度 「(a) 卒業や資格取得のために必要な単位であり、他に選択できる科目は無かった」または「(b) 日程の都合上、代わりに他の科目を選択するのは難しかった」と回答した者をL群、「(c) 他の科目を選択することも可能であった」または「(d) 特に必要な単位ではなかった」と回答した者をH群とした（Table 1）。

Table 1 科目選択自由度の選択肢別人数と群分け

	人数	群分け
(a) 卒業や資格取得のために必要な単位であり、他に選択できる科目は無かった。	64	L群 (n=106)
(b) 日程の都合上、代わりに他の科目を選択するのは難しかった。	42	
(c) 他の科目を選択することも可能であった。	89	H群
(d) 特に必要な単位ではなかった。	13	(n=102)
	※欠損値	1

*** 授業内容に照らして採り上げるべき疑問・感想・意見・発見・提案の多寡により配当した時間は異なる。概ね20～60分の範囲であった。

授業評価 全16項目の平均点と標準偏差をTable 2に示す。天井効果または床効果が強く推認される項目はなかったが、全体として高い評点に偏る傾向が見られた。文部科学省高等教育局(2011)³⁾と津川(2008)⁶⁾の分類に従い1項目1下位尺度となる項目、および客観評価を行う「授業参加」と重なる項目を除外した12項目の平均点($\alpha=.86$, $M=5.26$, $SD=.74$)を求め、授業評価得点とした。この得点が1~3の者をL群, 5~7の者をH群, 残余をM群として群分けしたところ, L群該当者は1名も存在しなかったため(Table 3), 以降の分析はH群・M群の2水準で行った。

Table 2 授業評価測定項目 ($n=209$, $R=7-1$)

	<i>M</i>	<i>SD</i>
授業評価得点 ($\alpha=.86$)	5.26	0.74
03. 授業の流れはよく整理されていきましたか。	5.46	1.08
04. どこが重要なポイントであるかが明確に示されていきましたか。	4.91	1.20
05. 先生は、あなたの方を向いて明瞭に話してくれましたか。	5.22	1.19
06. 授業の速さは適切でしたか。	5.30	1.22
07. 板書や視聴覚機器の文字・図表は見やすかったですか。	5.42	1.34
08. 教科書、参考書、配布プリントなどが学習の助けになりましたか。	5.55	1.20
09. 教師の授業に対する熱意を感じましたか。	6.00	0.98
10. 授業中に、あなたの質問・発言などをうながしてくれましたか。	4.76	1.21
11. あなたが提出した課題や疑問に対して、適切に答えてくれましたか。	5.09	1.29
16. 授業内容の深さは適切でしたか。	5.14	0.99
除外項目 ($\alpha=.61$)	4.91	0.73
01. 授業の初めやシラバス(教授要目)で、授業の目的や概要がわかりやすく示されていきましたか。	5.16	1.07
02. 授業の初めやシラバスで、成績評価の方法や基準などが明らかにされていきましたか。	5.32	1.07
12. この授業に集中して取り組みましたか。	4.73	1.21
13. 与えられた課題にきちんと取り組みましたか。	5.37	1.26
14. この授業の要点を友人に説明できますか。	4.26	1.26
15. この授業を聞いて、もっと詳しく学びたい、調べたいと思う内容がありましたか。	4.65	1.28

Table 3 授業評価による群分け

	人数	群分け
(1)まったくあてはまらない~(3)どちらかと言えばあてはまらない ↑両群の間↓	0	
(5)どちらかと言えばあてはまる~(7)非常にあてはまる	85	M群
	124	H群

課題価値プロフィール 全30項目の平均点と標準偏差をTable 4に示す。天井効果または床効果が強く推認される項目はなかった。5下位概念の得点を用いて、伊田(2005)²²⁾の手法に従い、

Ward法により平行ユークリッド距離を用いて階層的クラスタ分析を行ない、各群に含まれる人数が10%を下回らないことを基準にクラスタ数を3とした（Figure 1）。分散分析および多重比較の結果（Table 5）をもとに、第1クラスタを「統合型」、制度的利用価値と実践的利用価値のみ維持され他は低下する第2クラスタを「利用価値型」、全て低下する第3クラスタを「低価値型」と解釈した。

Table 4 授業価値測定項目 (n=209, R=7-1)

	M	SD
興味価値 ($\alpha=.90$)	5.00	0.94
01. 学んでいて、おもしろいと感じられる内容。	5.14	1.00
10. 学んでいて満足感が得られる内容。	4.82	1.10
13. 興味をもって学ぶことができるような内容。	5.07	1.19
18. 学んでいて好奇心がわいてくるような内容。	5.04	1.21
24. 学んでいて楽しいと感じられる内容。	5.02	1.19
26. 学んでいて知的な刺激が感じられる内容。	4.89	1.15
私的獲得価値 ($\alpha=.81$)	4.92	0.85
03. 学ぶことによって、より自分らしい自分に近づくことができる内容。	4.62	1.19
09. 学ぶと、自分自身のことがよりよく理解できるようになる内容。	5.12	1.21
11. 今まで気づけなかった自分の一面を発見できるような内容。	5.22	1.17
19. 自分の個性を活かすのに役立つような内容。	4.44	1.24
21. 自分という人間に対して興味・関心をもつような内容。	4.92	1.24
30. 学ぶことで人間的に成長すると思えるような内容。	5.21	1.13
公的獲得価値 ($\alpha=.84$)	4.55	0.95
04. 身につけているとカッコイイと思える内容。	4.59	1.33
07. 学んだことが他の人に自慢できるような内容。	4.62	1.25
14. 詳しく知っていると他者から尊敬されるような内容。	4.63	1.26
17. 学ぶと人よりかしこくなると思えるような内容。	4.68	1.28
23. 知っていると周囲からできる人として見られるような内容。	4.39	1.31
28. 学んでいることに誇りが感じられる内容。	4.41	1.18
制度的利用価値 ($\alpha=.90$)	3.92	1.11
02. 就職や進学の実験突破にとって大切な内容。	4.13	1.21
06. 就職または進学できる可能性が高まる内容。	4.09	1.19
15. 希望する職業に就くための試験に必要な内容。	3.63	1.49
20. 就職または進学する際に要求されると思う内容。	3.77	1.34
22. 自分の進路目標を実現するのに必要な内容。	3.96	1.38
29. 就職や進学をしようとする際に役に立つ内容。	3.90	1.41
実践的利用価値 ($\alpha=.86$)	4.43	1.00
05. 将来の仕事に関わる社会的な問題を理解するのに役立つ内容。	4.82	1.18
08. 将来、社会人として活動する上で大切な内容。	5.03	1.25
12. 職業を通して社会に貢献しようとするときに役立つ内容。	4.55	1.16
16. 将来、仕事における実践で活かすことができる内容。	4.10	1.44
25. 将来、仕事の中で直面する課題を解決するのに役立つ内容。	4.35	1.36
27. 自分の希望する職業の中身に関係するような内容。	3.75	1.47

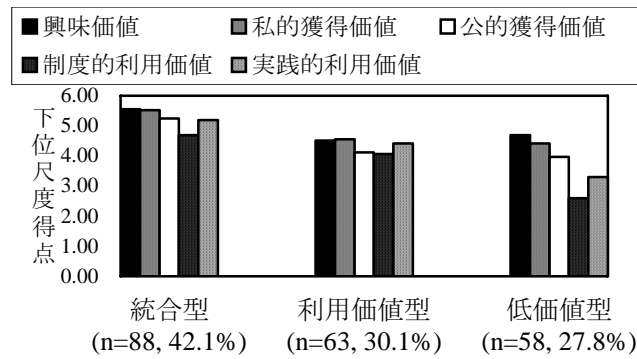


Figure 1 課題価値プロフィール

Table 5 課題価値プロフィールの各類型の特徴

	(1)統合型	(2)利用価値型	(3)低価値型	F 値	多重比較
	M (SD)	M (SD)	M (SD)		
興味価値	5.55 (0.69)	4.51 (0.61)	4.69 (1.12)	35.67 ***	1>2, 3
私的獲得価値	5.52 (0.66)	4.55 (0.57)	4.42 (0.85)	57.90 ***	1>2, 3
公的獲得価値	5.24 (0.64)	4.12 (0.50)	3.97 (1.05)	66.30 ***	1>2, 3
制度的利用価値	4.69 (0.90)	4.06 (0.43)	2.60 (0.57)	159.36 ***	1>2>3
実践的利用価値	5.19 (0.80)	4.42 (0.46)	3.30 (0.52)	152.13 ***	1>2>3

*** $p < .001$

授業参加得点 Rカードへの記入内容について、授業進行に関わる疑問・感想・意見・発見・提案が書かれた場合を2点、漠然とした感想や要約に止まる場合を1点、授業内容に触れない場合を0点として全15回分を合算した ($R=30-0$, $M=27.28$, $SD=4.01$)。天井効果が強く推認されるものの、研究目的に照らし、変換等を行わずに素点をそのまま用いた。

試験成績 学期末試験の得点 ($R=50-0$, $M=32.94$, $SD=8.57$) を用いた。特に大きな偏りは見られなかった。

各変数間の単相関係数

群分けによる分析の前に、群分けの元となった各変数間の単相関係数をTable 6に示す。説明要因として位置づけた「授業評価」および課題価値5得点の計6変数間には、 $r=.27\sim.82$ の正の相関係数が並び、全て0.1%水準で有意であった。この結果から、これらの変数を単独で取り扱った場合、交絡部分による偽相関や多重共線性によって分析結果が大きく歪められるリスクの存在が示唆された。これらの変数はいずれも、「授業参加」、「試験成績」との間の相関係数が有意ではなかったが、この結果は、動機と成績との相関はかなり弱いか無視し得る水準にとどまるとの先行研究^{23), 24)}に合致する結果である****。但し、動機の強さではなく動機の志向性に注目すれば有意な関連が確認されている¹³⁾。その可能性については以降の群分けによる分析で検討する。

なお、科目選択自由度については尺度の等間隔性が保証されない択一選択式の回答によるデータであるため、参考資料としての位置づけにとどめたい。「制度的利用価値」および「実践的利

**** 授業評価と成績との関連については、問題と目的で述べた通り過去の知見は一貫していない。

用価値」との間に有意な負の相関が見られたのは、進路実現やキャリア発達に必要な科目であると認知されているほど選択の余地なく受講しなければならないと捉えられるという、ごく常識的な関係の反映であると考えられる。また、「授業参加」、「試験成績」との間に有意な正の相関係数が見られたのは、問題と目的で述べた自己決定理論に基づく予測に合致する結果である。以上の結果から、科目選択自由度は調査デザイン通り統制用の要因として適格なものであると判断された。

Table 6 各変数間の単相関係数

	授業評価	興味価値	私的獲得価値	公的獲得価値	制度的利用価値	実践的利用価値	科目選択自由度	授業参加	試験成績
説明要因									
授業評価	1.00	.52 ***	.54 ***	.42 ***	.27 ***	.33 ***	-.03	-.02	.09
興味価値	.52 ***	-	.69 ***	.60 ***	.30 ***	.47 ***	.02	.10	.13
私的獲得価値	.54 ***	.69 ***	-	.67 ***	.48 ***	.57 ***	-.01	.13	.10
公的獲得価値	.42 ***	.60 ***	.67 ***	-	.49 ***	.52 ***	.00	.13	.10
制度的利用価値	.27 ***	.30 ***	.48 ***	.49 ***	-	.82 ***	-.24 ***	.03	-.01
実践的利用価値	.33 ***	.47 ***	.57 ***	.52 ***	.82 ***	-	-.15 *	.12	.08
科目選択自由度	-.03	.02	-.01	.00	-.24 ***	-.15 *	-	.14 *	.25 ***
基準変数									
授業参加	-.02	.10	.13	.13	.03	.12	.14 *	-	.25 ***
試験成績	.09	.13	.10	.10	-.01	.08	.25 ***	.25 ***	-

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

群分けによる授業参加得点の予測

授業参加得点を基準変数として、科目選択自由度(2)×授業評価(2)×課題価値プロフィール(3)の3元配置による分散分析を行なった。その結果をFigure 2に示す。統制用の要因として組み込んだ科目選択自由度が有意な主効果 ($F(1,196)=3.79, p < .05$) を示し、H群の者がL群の者よりも授業への参加度合いが高かった。したがって統制は成功したものと考えられる。その他の要因の主効果、および交互作用効果はいずれも有意ではなかった。

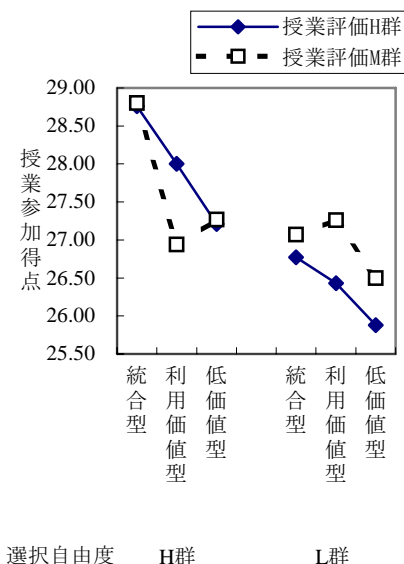


Figure 2 授業参加得点の比較

群分けによる試験成績の予測

試験成績を基準変数として、科目選択自由度(2)×授業評価(2)×課題価値プロフィール(3)の3元配置による分散分析を行なった。その結果をFigure 3に示す。統制用の要因として組み込

んだ科目選択度は有意な主効果 ($F(1,196)=8.74, p<.01$) を示し、H群の者がL群の者よりも試験成績が高かった。したがって統制は成功したものと考えられる。この統制条件下でも、授業評価と課題価値プロフィールの交互作用効果が有意 ($F(2,196)=3.64, p<.05$) であったため、引き続き単純主効果の検定を行った。その結果、低価値型における授業評価の単純主効果が有意 ($F(1,196)=3.81, p<.05$) であり、M群の者がH群の者よりも試験成績が高かった。加えて統合型における授業評価の単純主効果も有意傾向 ($F(1,196)=3.13, p<.10$) を示し、こちらはH群の者がM群の者よりも試験成績が高かった。また授業評価H群における課題価値プロフィールの単純主効果が有意 ($F(2,196)=5.12, p<.01$) であり、Bonferroni法による多重比較の結果、統合型の者が低価値型の者よりも試験成績が高かった ($p<.01$)。その他の要因の主効果、および交互作用効果はいずれも有意ではなかった。

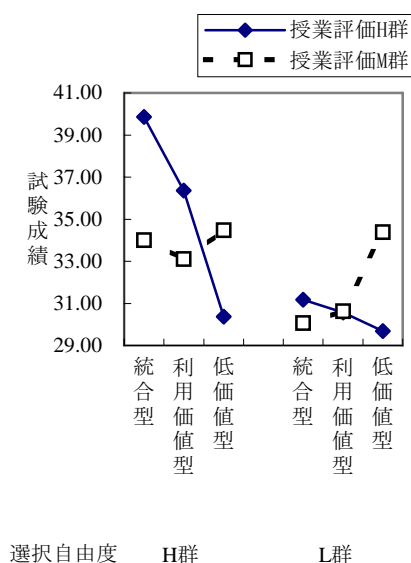


Figure 3 試験成績の比較

考察

課題価値プロフィール導入の補完的意義

現在全国の大学で広く用いられている授業評価項目群、即ち「授業の伝え方」という基本的な指導技術に偏重した項目群のみでは、受講者の意欲的な学習行動も高い学習成果も予測できない。当然ながら、そこで得られる結果は授業改善のための手掛かり情報としての有効性を持ち得ない。今回の調査対象となった「発達心理学」では、7件法における評定平均値3以下の者が一人もないという極端に高得点側に偏った授業評価が下された。その結果だけを見れば、当該の授業は大変巧く運営され特に要改善点はないと判断される。しかしその判断が実態に即しているとは言えない。なぜならば、同じく高得点側に偏った授業参加得点はともかく、到達度評価としての試験成績は別段高得点ではなかったからである。受講者の学習を後押しし、高い成果を上げられるように支援するという授業者の役割を考えれば、まだまだ改善の余地があるはずである。しかしながら、授業評価項目群のみでは、何の改善手掛かりも見えてこない。

課題価値プロフィールの要因もまた、単独では受講者の意欲的な学習行動も高い学習成果も予測しなかった。しかし一方で課題価値プロフィールからは具体的な要改善点を窺い知ることができる。例えば、統合型>利用価値型>低価値型と漸減した制度的利用価値・実践的利用価値に対して、興味価値・私的獲得価値・公的獲得価値は統合型>利用価値型・低価値型とL字型の落ち込みを見せた。この結果からは、制度的利用価値・実践的利用価値についてはある程度広範な層の受講者に響かせることができたものの、興味価値・私的獲得価値・公的獲得価値については響く層が限定的であったということが示唆される。この示唆が得られれば、受講者の興味関心や理想自己の幅をより意識した授業実践に改めていくという改善方針を立てることができる。あるいはまた、低価値群における制度的利用価値の顕著な落ち込みに着目し、希望進路と受講内容とに大きな乖離を感じている受講者にいかに向き合っていくかを考えさせる資料ともなっている。

今回特に注目すべき結果は、科目選択自由度による統制下でも授業評価と課題価値プロフィールの交互作用効果が確認されたことである。一般に期待されるような、授業評価の高さが受講者の高い学習到達度を予測するという関係は、統合型、即ち課題に対して多角的かつ高い価値認知が成立している場合にのみ当てはまる。そしてこと低価値型においては、授業評価の高さが受講者の低い学習到達度を予測するという逆の関係が見い出された。つまり、「良くできた授業進行だと思うが、内容に意味が見い出せない」授業は、「授業進行はいまいちだし、内容に意味も見い出せない」授業以上に失敗しているのである。受講者に課題価値を感じさせられない授業をしている場合、基本的な指導技術の研修を重ねても結果として逆効果になってしまう。そのリスクを避けるためには、受講者の課題価値の状態像、即ち課題価値プロフィールの把握が必要である。またここで見られた交互作用効果は、学習の到達度評価と授業評価との関連を扱った過去の研究群において一貫した結果が得られてこなかったことへの一つの説明可能性ともなるであろう。

以上の結果から本研究は、授業評価アンケートへの課題価値プロフィールの導入は、補完的意義ないし必要性を有すると主張する。

本研究の限界と今後の課題

今回の調査は分析に用いる要因以外は固定するために、同一校・同一科目・同一担当者の授業に限定して実施した。結果的に各指標値の分布には偏りが生じている。このことがタイプIIエラーを生じさせている可能性は無視できない。したがって、有意性の検定結果に過大な信頼を置くことなく傾向差が疑われる結果は積極的に追試していくことが必要と考えられる。また、全学的な授業評価アンケートの取り組みの改良を企図する本研究の性質に照らせば、知見の一般化可能性を拡張していくことも今後の課題である。今回の結果からは必修科目であっても選択科目であっても適応可能な知見であると考えられるが、例えば異なる科目であっても適応可能であるか否かは調べてみなければ分からない。問題と目的で述べた通り、授業評価には様々な要因が影響を与えることが指摘されており¹⁰⁾、それらを捨象したナイーブな拡張は慎まなければならない。固定できる要因と組み込むべき要因を順次選択しながら適応可能範囲を確認していくべきであろう。そのためにも調査規模の拡大が望まれる。

吉岡(2011)²⁵⁾は、大学生は授業と希望する職業との関連性を積極的に解釈し、職業と無関係とみなされる授業に対しては関心を示さない場合が少なくないと指摘している。今回取り上げた課題価値概念も、希望する職業、理想とする自己像等の未来展望と現在の活動とをいかに繋げ価

値づけられるかという自己形成的な側面をもっている。授業評価H群においてのみという限定はつくものの、統合型の者が低価値型の者よりも試験成績が高かったとの結果は、吉岡（2011）²⁵⁾の指摘を裏打ちするものと位置づけることができるであろう。そうであればこそ、今回の分析は重要な要因を欠いていた可能性も考慮しなければならない。即ち、回答者はどれくらい明確な未来展望をもっていたのであろうか。

なお、本稿では、受講者の意欲的な学習行動および学習到達度をいかに予測するかという論点に特に焦点をあてたが、受講者=学習者にリフレクションの機会を提供することができるという点も、受講者に授業評価を求めることの大きな利点である。その点でも、今回導入を試みた課題価値プロフィールは有用なのではないかと考えられる。例えば、Figure 4のように受講者集団の平均値と受講者自身の指標値をプロットしたレーダーチャートの形でフィードバックする態勢がとれば、受講者は、平均値のチャートから、当該の授業がどれくらい価値を見出しやすい形で運営されているかを、平均値と自身の指標値との差分から、自身はどのような価値を見出すのが得意/不得意であるかを省察し、以降の受講に活かしていくことができよう。その省察と調整が課題価値の向上を支えるかも知れない。授業評価アンケートの実施方法、活用方法の双方合わせて今後の課題としたい。

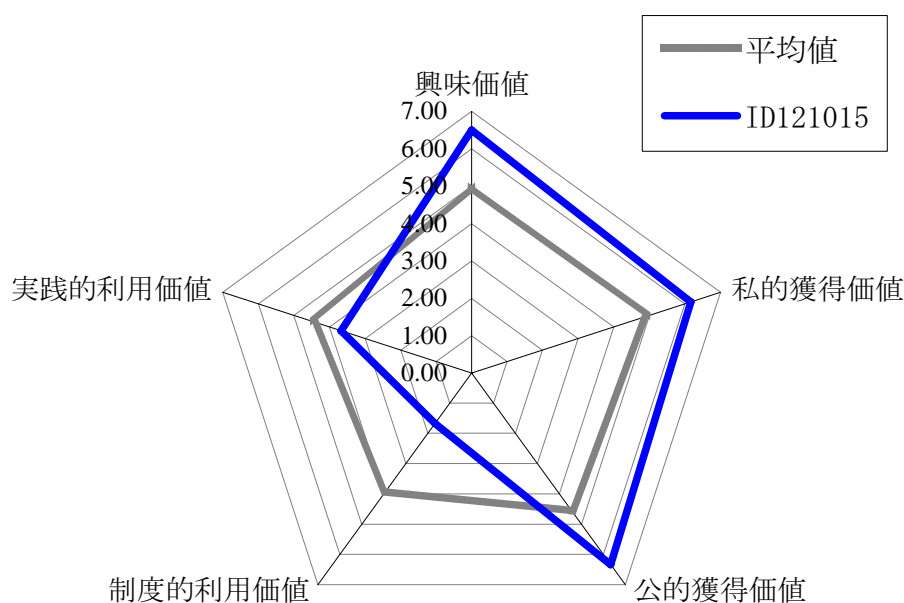


Figure 4 フィードバック資料

謝 辞

本論文は、日本青年心理学会第20回大会における発表を元に加筆したものです。当日の議論にご参加いただいた皆様に記して御礼申し上げます。本研究を進めるにあたり、滋賀大学教育学部の若松養亮先生に懇切な御指導を賜りました。深く感謝申し上げます。そして調査に御協力いただいた回答者の皆様に、心より御礼申し上げます。

引用文献

- [1] 文部科学省高等教育局 (2009). 大学における教育内容等の改革状況について (平成19年度) 2009年3月31日http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/21/03/_icsFiles/afieldfile/2009/05/08/1259150_1_1.pdf> (2012年6月3日アクセス)
- [2] 文部科学省高等教育局 (2010). 大学における教育内容等の改革状況について (平成20年度) 2010年5月26日 <http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/_icsFiles/afieldfile/2010/05/26/1294057_1_1.pdf> (2012年6月3日アクセス)
- [3] 文部科学省高等教育局 (2011). 大学における教育内容等の改革状況について (平成21年度) 2011年8月24日 <http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/_icsFiles/afieldfile/2011/08/25/1310269_1.pdf> (2012年6月3日アクセス)
- [4] 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, pp.31-51.
- [5] 澤田忠幸 (2010). 学生による授業評価の課題と展望 愛媛県立医療技術大学紀要, **7**, 13-19. (Sawada, T. (2010). Reconsideration of the course evaluation by students for its better utilization. *Bulletin of Ehime Prefectural University of Health Sciences*, **7**, 13-19.)
- [6] 津川秀夫・星野真弓・吉村宣彦・妹尾靖晃・寺田和永 (2008). 授業評価尺度作成の試み 吉備国際大学社会福祉学部研究紀要, **13**, 97-107. (Tsugawa, H., Hoshino, M., Yoshimura, N., Senoo, Y., & Terada, K. (2008). Development of the evaluation scale of teaching. *Journal of Kibi International University School of Social Welfare*, **13**, 97-107.)
- [7] 永原和夫・菅原良・松岡審爾・池田官司 (2011). 学生による授業評価に関する全国調査 北海道文教大学論集, **12**, 157-172. (Nagahara, K., Sugawara, R., Matuoka, S., & Ikeda, H. (2011). A questionnaire survey of course evaluation conducted in Japan universities. *Journal of Hokkaido Bunkyo University*, **12**, 157-172.)
- [8] 松下佳代 (2004). 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.
- [9] 林 創 (2010). 学生および教員自身の授業評価はどの程度一致するか? 京都大学高等教育研究, **16**, 73-81. (Hayashi, H. (2010). To what extent are course evaluations by students and that by the teacher similar for a class? *Kyoto University Researches in Higher Education*, **16**, 73-81.)
- [10] 佐藤手織・松浦勉・小林繁吉・渡辺武秀・笹原徹 (2009). 授業評価に影響を与える要因—特に「信頼性」をめぐる考え方について— 八戸工業大学異分野融合研究所紀要, **8**, 61-78. (Sato, T., Matuuta, T., Kobayashi, S., Watanabe, T., & Sasahara, T. (2009). Research on factors influencing student ratings of teaching : Especially on discussion about "reliability". *The Bulletin of Research Institute for Interdisciplinary Science, Hachinohe Institute of Technology*, **8**, 61-78.)
- [11] 安岡高志・及川義道・吉川政夫・山本銀次・高野二郎・光澤舜明・香取草之助 (1995). 学生による授業評価の信頼性に対する教員意識の調査 東海大学紀要教育研究所, **2**, 87-98. (Yasuoka, T., Oikawa, Y., Kikkawa, M., Yamamoto, G., Takano, J., Mituzawa, S., & Katori, S. (1995). A questionnaire research in the teaching staffs' evaluation at Tokai University. *The Bulletin of the Research Institute of Education, Takai University*, **2**, 87-98.)
- [12] 豊田秀樹・中村健太郎 (2004). 大学における授業評価の信頼性—一般化可能モデルと構造方程式モデリングによる4相データの解析— 心理学研究, **75**, 109-117. (Toyoda, H., & Nakamura, K. (2004). The reliability of students' evaluation of university teaching : An analysis of four-factor data by generalizability model and structural equation modeling. *Japanese Journal of Psychology*, **75**, 109-117.)
- [13] 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.

- [14] Eccles, J., & Wigfield, A. (1985). Teacher expectancies and student motivation. In J. B. Dusek (Eds.) *Teacher Expectancies*. Hillsdale, N. J. : L. Erlbaum. pp.185-226.
- [15] 伊田勝憲 (2001). 課題価値評定尺度作成の試み 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (心理発達科学), **48**, 83-95. (Ida, K. (2001). An attempt to construct the academic task values evaluation scale. *Bulletin of Graduate School of Education and Human Development, Nagoya University: Psychology and Human Development Sciences.*, **48**, 83-95)
- [16] 伊田勝憲 (2008). 課題価値測定尺度の妥当性検討 釧路論集 (北海道教育大学釧路校研究紀要), **40**, 41-48. (Ida, K. (2008). A validity study of the academic task-values evaluation scale : Focusing on the self-consciousness and achievement motive. *Kushiro Ronshu: Journal of Hokkaido University of Education at Kushiro.*, **40**, 41-48.)
- [17] Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York : Plenum Press.
- [18] 若松養亮・大谷宗啓・小西佳矢 (2004). 小・中学生における学習の有効性認知と学習意欲の関連 教育心理学研究, **52**, 219-230. (Wakamatsu, Y., Ohtani, M., & Konishi, K. (2004). Perception of value of learning activities and motivation for learning : Elementary and junior high school students. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **52**, 219-230.)
- [19] 鈴木高志・桜井茂男 (2011). 内発的および外発的な利用価値が学習動機づけに与える影響の検討 教育心理学研究, **59**, 51-63. (Suzuki, T., & Sakurai, S. (2011). Intrinsic-extrinsic utility values and academic learning motivation. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **59**, 51-63.)
- [20] 伊田勝憲 (2003). 基本的学習観および学習行動と課題価値評定との関連 一教職志望度に注目して—心理発達科学論集 (名古屋大学), **32**, 7-16. (Ida, K. (2003). The learning attitudes, learning behaviors, and subjective task-values : A focus on the degree of ambition to be a teacher. *Bulletin for Graduate Students in Psychology and Human Developmental Sciences*, **32**, 7-16.)
- [21] 葉山大地・永井 智・倉住友恵 (2010). 課題価値評定と教員評価が全体的評価および受講態度に及ぼす影響—大学教育への心理学的アプローチ(4)— 教育心理学会第回総会発表論文集, p.401.
- [22] 伊田勝憲 (2005). 課題価値プロフィール作成の試み—教職課程学生における授業内容への期待の類型化—日本パーソナリティ心理学会第14回大会発表論文集, 133-134.
- [23] 三宅幹子・森田愛子・小嶋佳子・松田文子 (2001). 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— 広島大学大学院教育学研究科紀要第三部, **50**, 405-414. (Miyake, M., Morita, A., Kojima, Y., & Matsuda, F. (2001). 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". *Bulletin of the Graduate School of Education, Hiroshima University. Part. III, Education and Human Science*, **50**, 405-414.)
- [24] 西田昌彦 (2009). 工学基礎物理の授業において受講動機が授業評価・成績に与える影響の分析 工学教育, **57(5)**, 34-39. (Nishida, M. (2009). Analysis of Correlation of students' motives for taking a class in fundamental physics for engineering with student evaluation on the teaching and exam scores. *Journal of JSEE*, **57(5)**, 34-39.)
- [25] 吉岡一志 (2011). キャリア意識からみた大学生の授業へのまなざし 山口県立大学学術情報, **4**, 19-25. (Yoshioka, K. (2011). University students' attitude toward classes from the point of view of career consciousness. *Academic Archives of Yamaguchi Prefectural University*, **4**, 19-25.)