

達成目標が学生による授業評価に及ぼす影響

澤 田 忠 幸

愛媛県立医療技術大学紀要 第2巻 第1号抜刷

2005年12月

達成目標が学生による授業評価に及ぼす影響

澤 田 忠 幸

Causal Model of Achievement Motive and the Students' Course Evaluation.

Tadayuki SAWADA

Though the course evaluations by students must be a significant means for improving lectures in universities, the reliability and the validity of the scales has still been questioned. The purpose of this research was to examine the effect of three types of the achievement motive (mastery, performance-approach, and performance-avoidance) on the scores of the course evaluations given to university students. A total of 333 university students participated in this study, and they completed the questionnaires of the course evaluation and that of the achievement motive.

In the confirmative factor analysis, four factors were obtained as determinants of the course evaluation. These could be interpreted as factor of "intellectual sense of fullness" "preparation for lecture" "support for learning", and "passionate lecture". From the structural equation modeling, it was found that students' mastery achievement goals affected on their evaluations of the lecture. It was also found the evaluation of teaching performance of the teachers influenced students' self-evaluation and directly (or indirectly) the intellectual sense of fullness of students.

Key Words : course evaluation by students, achievement goals, structural equation modeling

はじめに

「学生による授業評価 (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、2002年度には全国で574大学 (国立97大学、公立61大学、私立416大学) と全大学の約84%に達し、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¹⁾。しかし、実施率の高さとは裏腹に、必ずしも授業評価は大学教員に受け入れられているわけではない。その原因の一つに、授業評価尺度の信頼性や妥当性に対する疑念がある。

確かに授業評価を心理尺度として見た場合、信頼性・妥当性のみならず調査研究法の観点からも不十分な点が多いと言わざるを得ない。授業評価研究では、それらの限界をふまえながら、授業改善ツールとしての有効性と限界について実証的検討が行われてきたと言える²⁾³⁾。たとえば、信頼性に関して、南⁴⁾は同一教員が同一科目を担当した2年間の結果を比較したところ、一部の項目を除き、きわめて類似したパターンを示すことを明らかにした。また、個人レベルのみならず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⁵⁾。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、多変量解析等を用いて授業評価尺度の概念的妥当性や個々の項目と総合評価との関連性が検討されてきた⁴⁾⁶⁻¹⁴⁾。たとえば、八木¹⁰⁾は、学生が授業を評価する視点として、「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的性)」「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。また、各項目と総合評価との関連性についても、ある程度共通した傾向が報告されている⁸⁾¹¹⁻¹⁴⁾。たとえば、CS分析(customer satisfaction analysis)の考えを授業評価に応用した松本と塚本¹¹⁾は、関連係数および重回帰分析の二通りの方法を用いて、総合評価と各項目との関連性を検討した。その結果、両分析を通じて「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つの項目の評価点が高いほど、総合評価(授業は総合的にみて満足 of いくものであった)の評価点が高いことを明らかにしている。

しかし、教員の教授能力以外の要因によって影響を受ける可能性があるという点で、授業評価の信頼性・妥当性は決して強固ではない¹⁵⁾。たとえば、実施時期³⁾、受講者数¹¹⁾、必修・選択の別やカリキュラムにおける位置づけ⁶⁾、授業形態⁷⁾¹⁶⁾、教員の年齢¹⁷⁾、単位の出し方⁸⁾¹⁸⁾などによって、授業評価の評定値は影響を受けることが報告されている。また、学生の学ぶ意欲が低いだけでなく、学ぶ意欲が高くて、学生にとって期待した内容と授業内容が異なっている場合、評定値が低くなることもある¹⁹⁾。豊田と中村¹⁵⁾はこれらの知見を定量的に検討するために、7科目を受講した75名の学生に6項目の授業評価調査を実験的に30分おきに3回行い、教授者、学生、観点(項目)、順序の4つの要因と2次までの交互作用によるモデルを構成し、分散分析の手法を利用することによって、それぞれの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検討した。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が、次に大きい要因として学生の要因を検出している。

これらの先行研究で明らかとなった知見を要約すると、以下の2点に集約することができるであろう。第1に、授業評価尺度は一定の信頼性・妥当性を保ちつつも、各評定値は様々な要因によって変動する可能性がある。したがって、教員が純粋に自分自身の授業を振り返り、改善を志向する形成的評価(formative evaluation)としての資料として用いるのであれば、有効な情報源となりうるが、同時に単位認定や成績評価を甘くすることで容易に操作することも可能である²⁾⁴⁾⁸⁾。第2に、豊田と中村¹⁵⁾が示すように、授業評価が教授者と学生の相互作用に規定されるならば、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⁹⁾。本研究では、この第2の視点に注目して、授業評価を構成する諸側面に及ぼす学生の心理的特性要因の影響について検討することを目的とする。

これまでも、同様のアプローチを行った研究に田中と藤田⁹⁾がある。田中と藤田⁹⁾は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)と授業評価の評価点や成績評価点との関連について検討している。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²⁰⁾。一つは、学習や理解を通じて能力を高めるマスタリー(mastery)志向の目標である。もう一つは、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パ

フォーマンス志向の目標である。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パフォーマンス接近(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パフォーマンス回避(performance-avoidance)志向に分類される。田中と藤田⁹⁾は、これらの達成目標と授業評価および学業成績との関連を検討した結果、マスタリー目標の高さは、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、パフォーマンス接近目標およびパフォーマンス回避目標の高さは、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。

ところで、学生の心理的特性要因の影響を検討する場合でも、どのような指標を授業評価の変数として用いるかについても検討しておかなければならない。たとえば、総合評価としての学生満足度や推薦度を指標とするのか⁷⁾¹¹⁾、学習意欲の高まりを指標とするのか¹⁶⁾によって、学生の心理的特性と授業評価結果との関連性は異なることが予想される。また、授業評価尺度を一次元尺度ととらえるか、多次元尺度ととらえるかによっても、両者の関連性は異なると予想される。しかし、これまでこれらの点については十分検討されてきたとは言えない。たとえば、田中と藤田⁹⁾でも、総合評価を含む全体的な授業評価の評定値と達成目標との関連を検討しているにすぎない。

そこで本研究では、授業評価の因子構造を検証した上で、田中と藤田⁹⁾の仮説を基に、達成目標の違いが授業評価を構成する諸側面に及ぼす直接的、間接的影響について検討することを目的とする。

方 法

調査対象

国公立の医療系大学および総合大学で、2004年度に教養(基礎)科目「心理学」「生涯発達心理学」を受講した352名。調査対象者の男女比は概ね半々で、受講生は1回生から4回生にわたる。また、所属学部は、医療系21.3%、人文・社会科学系17.9%、教育学系25.6%、理工学系27.6%、生物資源学系7.7%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調査票を使用した。この調査票は16の既定項目と教員による自由設定項目欄(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項目のみを使用した。各項目について「強くそう思う(5点)」~「全くそう思わない(1点)」の5段階で評定を求めた。

Table 1 授業評価尺度の項目と確認的因子分析結果 (n=333)

質 問 項 目 (番 号)	教員の語り	学びの支援	授業の工夫	知的満足感
教員は授業において重要なところを強調してくれた (2)	.61			
内容についてわかりやすい説明をしていた (3)	.75			
教員の授業に対する熱意が感じられた (4)	.71			
教員の話し方は明瞭で聞き取りやすかった (12)	.65			
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)		.55		
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)		.79		
質問や発言に対して満足する対応がなされた (8)		.83		
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)			.62	
板書、視聴覚教材、配付資料の使い方が効果的であった (10)			.65	
授業内容は授業時間に見合ったものであった (13)			.63	
学生の反応や理解度を把握して授業を進めていた (15)			.62	
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)			.72	
この授業を受けてよかった (9)				.79
この授業から触発されることが多かった (11)				.61
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)				.76
自分自身、積極的に授業に参加した (1)				

(2) 達成目標

田中と藤田⁹⁾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。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段階で評定するよう求めた。

手 続 き

調査は無記名の自記式質問紙調査で、授業の最終回に実施した。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した。

結 果

336名から回答が得られた。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⁷⁾¹¹⁾、まず回答が得られた336名を対象に欠損値の数を算出した。その結果、回答欄の半数以上に欠損値のあった1サンプルを分析対象から除外した。残る335名中、欠損値のあったサンプル数は9(2.7%)で、全て欠損値の数は1つであった。次に、尺度ごとに全ての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、授業評価では6サンプル(1.8%)、達成目標尺度では3サンプル(0.9%)が該当した。このうち全ての項目に同一の評定を行っていた2サンプルを削除し、最終的に333名を分析対象とした。

1. 尺度の妥当性と信頼性の検討

全333名を対象に、(1)授業評価および(2)達成目標について、探索的因子分析あるいは先行研究結果⁴⁾⁷⁾⁸⁾¹⁰⁾¹¹⁾¹⁴⁾を参考にAmos5.0 Jを用いて確認的因子分析を行った。なお、欠損値は平均値に置き換えて分析した。モデルの適合度は、

説明力の指標としてCMIN/DF(乖離度/自由度)、GFI(Goodness of Fit Index)、AGFI(Adjusted GFI)、CFI(Comparative Fit Index)、RMSEA(Root Mean Square Error of Approximation)の5つの指標を採用した。また、因子構造モデルの相対的な説明力と安定性の指標としてはAIC(Akaike's Information Criterion)を用いた。

(1) 授業評価

受講態度についての自己評価をたずねた項目1(自分自身、積極的に授業に参加した)を除く15項目について、因子数を1～4に設定して主因子法による探索的因子分析(プロマックス回転)を行った。その結果を基に、以下に示す6つのモデルを構成して共分散構造分析を行い、因子構造モデルの適合度を検討した。モデル1は、「教員の語り(項目2,3,4,12)」「学びの支援(項目6,7,8)」「授業の工夫(項目5,10,13,15,16)」「知的満足感(項目9,11,14)」からなる4因子斜交モデルである。モデル2は「教員の語り」と「授業の工夫」を一つにした3因子斜交モデルで、モデル3は「授業の工夫」と「知的満足感」を一つにした3因子斜交モデルである。モデル4は、「教員の語り」「授業の工夫」「知的満足感」を一つにした2因子斜交モデルで、モデル5は「教員の語り」「授業の工夫」「学びの支援」を一つにした2因子斜交モデルである。モデル6は、因子を仮定しないナルモデルである。

Table 2 モデルごとの適合度指標値

	CMIN/DF	GFI	AGFI	CFI	REM SEA	AIC
モデル1(4因子斜交モデル)	1.89	.942	.917	.959	.052	231.031
モデル2(3因子斜交モデル)	2.26	.927	.900	.940	.062	262.532
モデル3(3因子斜交モデル)	2.57	.916	.884	.925	.069	289.628
モデル4(2因子斜交モデル)	2.78	.909	.877	.914	.073	309.157
モデル5(2因子斜交モデル)	4.98	.841	.786	.807	.109	505.183
モデル6(ナルモデル)	5.35	.826	.768	.786	.114	541.467

モデルごとの各種適合度指標値をTable 2に示す。これらの結果から、モデル1に示される4因子斜交モデルの適合度が最も高く、データをよく説明していた。潜在変数から観測変数に対する影響指標も全て.50以上を示しており、潜在変数と観測変数は適切に対応していると言える (Table 1 参照)。因子ごとにクロンバックの α 係数を算出したところ、教員の語り=.771、学びの支援=.752、授業の工夫=.776、知的満足感=.758であり、各因子の内的整合性も十分高かった。

(2) 達成目標

仮定される3因子斜交モデルについて、確認的因子分

析を行ったところ、CMIN/DF=3.80、GFI=.876、AGFI=.829、CFI=.850、RMSEA=.092であった。修正指標に基づき、観測変数の誤差変数間に相関を仮定したところ、CMIN/DF=1.60、GFI=.949、AGFI=.927、CFI=.969、RMSEA=.043とモデルとデータとの適合度は極めて高いことが確認された。下位尺度の α 係数は、マスタリー目標が.652、パフォーマンス接近目標が.830、パフォーマンス回避目標が.780であった。マスタリー目標でやや低いのが、他の2因子では高い値が示された (Table 3)。

Table 3 達成目標尺度の項目と確認的因子分析結果 (n=333)

項 目 (番 号)	マスタリー	パフォーマンス 接 近	パフォーマンス 回 避
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)	.36		
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)	.67		
授業を終えるとき、より広く深い知識を得ていたいと思う (7)	.52		
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)	.63		
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)	.34		
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)		.70	
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)		.64	
授業では、他の人よりもよい点をとりたいと思う (8)		.82	
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)		.59	
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)		.73	
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)			.73
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)			.57
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)			.49
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)			.51
他の人に出来が悪いと思われぬようにするために勉強する (13)			.62

2. 授業評価と達成目標との関連性

上記の分析から、授業評価および達成目標ともに一定の妥当性と信頼性が確認されたので、本分析では2つの観点から学生の心理特性が、どのように授業評価の評価点に影響するのかについて検討する。

因果関係モデルの検討

確認的因子分析結果から、本研究で用いられた授業評価16項目は、学生自身の「受講態度についての自己評価」と4因子(「教員の語り」「学びの支援」「授業の工夫」「知的満足感」)から構成されていることが確認された。しかし、後者の4因子は、「教員の語り」「学びの支援」「授業の工夫」など、「授業についての評価」と学生が授業や学びを通じて認識する「知的満足感」という質的に異なる側面が含まれている。

そこで、3種の達成目標(マスタリー、パフォーマンス接近、パフォーマンス回避)の程度が、「教員の語り」「学びの支援」「授業の工夫」に表現される「授業についての評価」、あるいは「受講態度についての自己評価」に影響し、直接的、間接的に学生が授業を通じて認識す

る「知的満足感」に影響するという因果関係モデルを構成して共分散構造分析を行った。なお、「授業についての評価」と「受講態度についての自己評価」との間には、田中と藤田⁹⁾と同様に因果の方向性を探るために双方向のパスを仮定した。まず、想定可能な全てのパスを設定した後、ワルドの検定を利用して修正を行った。最終的に採用されたモデルをFigure 1に示す。各種適合度指標値は、CMIN/DF=1.62、GFI=.919、AGFI=.896、CFI=.952、RMSEA=.043であり、モデルとデータとの適合度は高かった。

個人ごとにみた達成目標のタイプの影響

3つのタイプの達成目標にはそれぞれ相関が有意であり (Figure 1 参照)、個人ごとにみた場合にもマスタリー目標の影響が示されるのか否かを検討しておく必要があると考えられる。そこで、分析対象者ごとに、マスタリー目標、パフォーマンス接近目標、パフォーマンス回避目標の各素点合計を項目数で割った尺度得点を算出し、それぞれ全対象者の平均点を基準に高群・低群に分類した。そして、群ごとに「授業についての評価」および授

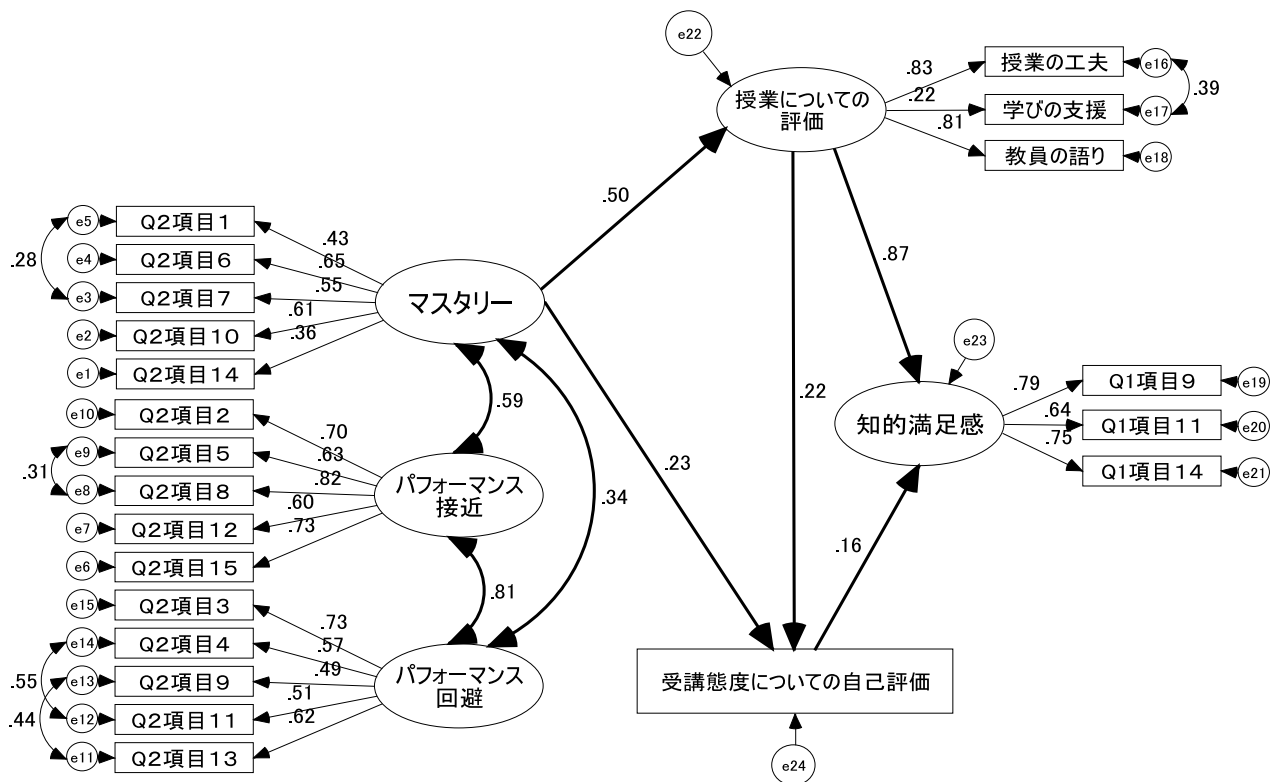


Figure 1 達成目標と授業評価に関する因果関係モデル

Table 4 達成目標の高低群ごとの授業評価の平均値と標準偏差

達成目標			授業評価				
マスターリー	パフォーマンス 接近	パフォーマンス 回避	教員の語り	学びの支援	授業の工夫	知的満足感	受講態度についての 自己評価
高群	高群	高群 (n=63)	4.29(.528)	3.19(.877)	4.06(.614)	4.27(.661)	3.98(.833)
		低群 (n=35)	4.49(.503)	3.01(.880)	4.17(.532)	4.33(.631)	4.23(.770)
	低群	高群 (n=18)	4.38(.439)	2.98(.867)	3.92(.644)	4.24(.614)	4.06(.639)
		低群 (n=28)	4.32(.493)	3.13(.808)	4.04(.544)	4.13(.508)	3.86(1.146)
低群	高群	高群 (n=65)	4.12(.468)	3.13(.788)	3.85(.553)	3.90(.500)	3.72(1.023)
		低群 (n=29)	4.16(.459)	2.82(.726)	3.79(.534)	3.99(.567)	3.79(.978)
	低群	高群 (n=26)	3.89(.425)	3.12(.692)	3.62(.415)	3.77(.440)	3.62(.697)
		低群 (n=69)	4.06(.637)	2.89(.830)	3.72(.673)	3.79(.714)	3.39(1.140)

業評価尺度の5側面について、同様に尺度得点の平均値を算出し(Table 4)、この平均値に基づいて、2(マスターリー目標：高群,低群)×2(パフォーマンス接近目標：高群,低群)×2(パフォーマンス回避目標：高群,低群)の分散分析を行った。

まず、Figure 1と同様に、「教員の語り」「授業の工夫」「学びの支援」からなる「授業についての評価」全体として分析を行ったところ、マスターリー目標の主効果が有意であった($F(1,325)=17.568, p<.001$)。次に、上述した5側面ごとに分析を行ったところ。「教員の語り」「授業の工夫」「知的満足感」の3因子で、マスターリー目標の主

効果が有意であった(教員の語り： $F(1,325)=23.525, p<.001$ ；授業の工夫： $F(1,325)=18.234, p<.001$ ；知的満足感： $F(1,325)=26.742, p<.001$)。また、「授業の工夫」ではパフォーマンス接近目標の主効果が有意であった($F(1,325)=4.118, p<.043$)。同様に、「知的満足感」ではパフォーマンス接近目標に有意な傾向が認められた($F(1,325)=3.523, p<.061$)。これに対し、「学びの支援」では、いずれの主効果および交互作用とも有意には至らなかった。一方、「受講態度についての自己評価」では、マスターリー目標の主効果が有意であり($F(1,325)=11.667, p<.001$)、パフォーマンス接近目標の主効果に

有意な傾向が認められた($F(1,325)=2.977, p<.085$)。

考 察

本研究では、国公立の医療系大学および総合大学で、2004年度に教養（基礎）科目「心理学」「生涯発達の心理学」を受講した333名を対象として、学生の心理的特性としての達成目標⁹⁾²⁰⁾と授業評価を構成する諸側面との関連性について検討を行った。

「授業評価」尺度の因子構造

本研究で用いた授業評価尺度について、「受講態度についての自己評価（項目1）」を除き、因子構造を検討したところ、「教員の語り」「学びの支援」「授業の工夫」「知的満足感」の4つの側面から構成されていることが明らかとなった。このことは、本研究で用いられた授業評価は、単に教員の教授技術を測定しているのではなく、教員と学生との相互作用、学生にとっての授業の魅力など、多角的な評価を含んでいることを意味している。以下、具体的に各因子の内容について考察する。

まず「授業の工夫」因子には、テーマを明確にする、時間に見合った講義内容、プレゼンテーション技術や配布資料の使い方、学生の理解を把握・促進する授業の準備といった項目が含まれていた。これらは、教員自身が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言えるものであった。「学びの支援」では、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。「教員の語り」では、聞き取りやすさに加え、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項目が含まれた。「授業の工夫」とは異なる因子として抽出されたことを考えあわせると、これらは単なる話し方ではなく、教員の授業に対する姿勢や熱意を反映したものともみなすことができよう。また、これら3つの側面は、教員一人一人が自らの授業を振り返り改善することのできる側面と言える。

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、「知的満足感」因子に含まれた3項目（項目9,11,14）を考えると、授業を通じて知的好奇心を触発されることが多く、結果的に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、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、「受講態度についての自己評価」と同様、学生が講義を通じてとらえる自己内省的認識を含んでいると言えよう。

学生の心理的特性が授業評価の諸側面に及ぼす影響

Figure 1 に示されるように、3つのタイプの達成目標のうち、学習や理解を通じて能力を高めるマスタリー目標が高いほど、「授業についての評価」や「受講態度についての自己評価」が高いことが明らかとなった。また、授業の工夫や授業への熱意など、教員の授業への取り組みに対する評価が高いほど、受講態度についての自己評価が高く、授業を通じた知的満足感が高いことがわかる。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パフォーマンス接近目標、あるいは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パフォーマンス回避目標の高さは、「授業についての評価」および「受講態度についての自己評価」のいずれの側面にも影響しなかった。同様の結果は、3つの達成目標得点の平均点を基準に分割してタイプに分けた分析でも明らかとなった（Table 4 参照）。すなわち、「授業についての評価」としてのみならず、授業評価の各因子のうち、「学びの支援」を除く4つの側面で、マスタリー目標の高い人は低い人よりも評価点が高いことが確認された。その一方で、教員の授業の工夫に対する評価では、マスタリー目標が高い人だけではなく、パフォーマンス接近目標の高さが影響することが示された。

本結果は以下の2点で重要である。第1に、本研究で用いた授業評価尺度では、全体としてマスタリー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とか、結果のみを求め知的好奇心の低い学生の意識は、教員の授業技術面の評価を除き反映されにくいことが示された点である。すなわち、授業評価を構成する5つの側面のうち、学生が授業を通じて認識する自己内省的評価の側面（「知的満足感」および「受講態度についての自己評価」）や教員の授業への姿勢や熱意に関する評価の側面（「教員の語り」）で、マスタリー目標の高さが強く関連することが示され、唯一、教員の教授技術に関する側面（「授業の工夫」）で、マスタリー目標と同様にパフォーマンス接近目標を強く有する場合でも、評価点が高くなる可能性が示唆されたにすぎなかった。

第2に、授業についての評価と受講態度の自己評価の関係では、田中と藤田⁹⁾を発展させる結果が得られた点である。すなわち、授業についての評価は田中と藤田⁹⁾と同様にマスタリー目標から正の影響を受けていた。しかし、学生が授業を通じて知識を獲得し、また触発されることがあったと感じる「知的満足感」の程度にマスタリー目標は直接影響せず、授業に対する肯定的評価もしくは受講態度についての自己評価を介して間接的に影響することが明らかとなった。また、Figure 1 に示されたパス係数からは、マスタリー目標の高さが受講態度についての自己評価を介して知的満足感に及ぼす影響よりも、授業に対する肯定的評価を介して知的満足感に及ぼ

す影響の方が大きいことが読みとれる。

このことから、マスタリー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て知的満足感が高くなると言える。換言すれば、マスタリー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満足感が高められると言えよう。このことは、授業についての評価が高いと受講態度の自己評価が高くなるという方向のパスが最終的に残ったことにも示されており、単純に受講態度のよい学生の授業についての評価点が高くなるとは言えず、教員の授業改善への努力の必要性を示している。

以上の結果を総合すると、本研究からは以下の結論を導くことができよう。学生による授業評価の結果には、教員のめざす授業目標、具体的な授業への取り組み、学生の心理的特性が相互に影響しあっている¹⁾²⁾⁹⁾。少なくとも本研究のように、単に教員の授業技術についての評価ではなく、授業を通じて知的好奇心を触発されることが多く、結果的に新たな知識や技術に関する修得感が得られたかどうかを授業評価の指標とした場合、学生の学習や理解を通じて能力を高めることをめざすマスタリー目標の高さが教員の授業への取り組みと相互作用をすることで、学生自身の受講態度についての自己評価を高め、授業を通じた「知的満足感」に影響することが明らかとなった。その一方で、本研究ではパフォーマンス接近目標やパフォーマンス回避目標の影響については明確な結論が得られなかった。これらの点については、今回用いた授業評価尺度以外の質問紙を用いた調査の実施や他のタイプの授業形態での検証を含め、今後さらなる研究の蓄積が望まれる。

また、南⁸⁾は、受講生の中には単位の認定/不認定により「授業評価」の評価点が変動する者と変動しない者がいることを報告している。本研究では、単位の認定/不認定による違いは検討していないが、マスタリー目標の高い学生ほど単位認定の変動を受けにくく、パフォーマンス接近目標あるいはパフォーマンス回避目標の高い学生ほど単位の不認定により、授業評価点が低下することも予想される。今後は、達成目標のタイプと単位認定や成績評価との関連についても検討する必要があると考える。

引用文献

- 1) 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、「心理学者、大学教育への挑戦」、溝上慎一・藤田哲也編、pp.2-38、ナカニシヤ出版。
- 2) 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。
- 3) 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。
- 4) 南学(2003)：学生による授業評価の信頼性と妥当性に関する検討、松山大学論集、14、55-67。
- 5) 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、pp.105-113。
- 6) 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。
- 7) 河野和明、津田早苗、寺川みち子他(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。
- 8) 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(2)、68-74。
- 9) 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(4)、397-403。
- 10) 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。
- 11) 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。
- 12) 守一雄、野口宗雄、筒井健雄他(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。
- 13) 安岡高志、峯崎俊哉、山本銀次他(1996)：学生による授業評価—基礎学力と評価の関係—、一般教育学会誌、18、47-50。
- 14) 安岡高志、峯崎俊哉、高野二郎他(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。
- 15) 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。
- 16) 眞築城和美、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。
- 17) 安岡高志、峯崎俊哉、山本銀次他(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。
- 18) 南学(2005)：単位認定が「甘い」授業の評価は「甘く」なるのか—成績分布と学生による授業評価の関係—、大学教育学会第27回大会発表要旨収録、

65-66.

- 19) 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, 「大学教育学」, 京都大学高等教育研究開発センター編, pp.107-133, 培風館.
- 20) 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.

謝 辞

本論文をまとめるにあたり, 編集委員会ならびに匿名の査読者の方からは, 有意義なコメントをいただきました。ここに感謝申し上げます。

要 旨

本研究では, 授業評価に影響する評価者の心理的特性を明らかにするために, 動機づけ理論に基づく3つのタイプの目標達成志向(マスタリー, パフォーマンス接近, パフォーマンス回避)の程度が授業評価に及ぼす影響について検討した。計333名の大学生に対し, 授業評価と達成目標に関する質問紙調査を行った。

まず, 使用した授業評価尺度について, 「受講態度についての自己評価」に関する項目を除く全15項目について確認的因子分析を行った結果, 学生の授業についての評価を示す「授業の工夫」「教員の語り」「学びの支援」の3側面と, 授業を通じた学生自身の認識としての「知的満足感」からなる4因子構造が確認された。達成目標との関連について共分散構造分析を行ったところ, マスタリー目標の高さが“授業についての評価”に影響し, 「受講態度についての自己評価」を介して直接的, 間接的に授業を通じた「知的満足感」に影響することが明らかとなった。