

経営情報研究
第13巻第2号(2005), 1-16ページ

研究論文

学生による授業評価と出席率との関係(2)

- 単位の必要性, 単位修得の可能性と出席率との関係 -

牧野 幸志

The Relationship between Student Ratings of Teaching and Class Attendance (2).

— The relationship between students' need for credits, their possibility to receive credits, and class attendance —

Koshi MAKINO

【要約】本研究は、単位の必要性、単位修得の可能性と出席率、授業評価、自己評価、成績評価との関係を検討した。試験実施前の時点で、当該科目の単位の必要性と単位修得の可能性を調査した。次のような仮説を立てた。進級あるいは卒業のために単位が必要であるという学生は、出席率が高く、受講態度と学習態度が良く、結果的に成績得点も高いと予想される。また、試験実施前の時点で、自分の単位修得の可能性がないと判断した学生は、その原因を授業の悪さに帰属するため、授業を非常に低く評価するであろう。補助的に、教員の好感度が授業全体の評価に与える影響を検討した。

調査の結果、単位の必要性によって出席率に違いはみられなかった。単位が必要である学生の出席率が高いという傾向はみられなかった。また、単位が必要な学生がより積極的に学習する傾向はみられたが、出席率が高い、受講態度が良いという結果は得られなかった。実際の成績得点も良くなかった。次に、試験実施前の時点で単位修得の可能性が低いと判断した学生は、他の学生に比べて、授業を非常に低く評価し、授業への満足度も低かった。さらに、担当教員に非常に好感をもった学生は、そうでない学生に比べ、授業を総合的に高く評価し、満足度も高かった。本研究から、単位が必要な学生が必ずしも積極的に出席するわけではないこと、単位修得の見込みが低いと判断した学生は授業を悪く評価することが明らかとなった。

キーワード：学生による授業評価、授業への出席率、単位の必要性、単位修得の可能性。

1. 問題

現在,ほとんどの大学でFaculty Development活動(教授団の能力開発,以下FDと表記)がさかんに行われている。このFDの中でも早くから着手され,既に広く行われているのが「大学における教育評価」である。従来,大学においては教員の研究活動の評価が優先されてきたが,現在では教員の教育活動についても評価が行われている。その中でも最も普及しているものが「学生による授業評価」である。学生による授業評価は,学期末に学生が受講した授業を評価する形で行われている。この授業評価は,単に教員の教育活動の評価としてだけではなく,授業改善の資料としても使われている。

1.1. 学生による授業評価研究の動向

大学における「学生による授業評価」は既に広く普及しており,主に教育学や教育評価の分野で多くの研究が発表されている(例えば,井上,1993;牧野,2001a,2002a,2002b,2003a,2003b,2004;松田・三宅・谷村・小嶋,1999;南・松尾,2000;三宅,1999;西浦・牧野,2002;大槻,1993;大山,2001;住田,1996;安岡・峯崎・山本・高野・香取・光澤,1997;安岡・峯崎・山本・高野・光澤・香取,1995;安岡・高野・成嶋・光澤,1986a,1986b;安岡・吉川・高野・峯崎・成嶋・光澤・道下・香取,1989a,1989b)。学生による授業評価に関する研究は,大きく3つに分けることができる。第1は,学生による授業評価の信頼性に関する研究である。学生による授業評価に対して,教員から根強く反対の意見がある理由の1つに,評価の信頼性が挙げられる。受講している学生が正確に授業を評価しているかが問題となる。授業評価の信頼性については,さまざまな観点から検討されている(金,1998;松本,1996;南,2003a;安岡・及川・吉川・山本・高野・光澤・香取,1994a,1994b)。安岡他(1994a)によると,約60%の教員が学生による授業評価を全面的に,あるいはほぼ信頼できると回答している一方で,94%の教員が授業評価に対して何らかの不信感を抱いている。安岡他(1994b)は,現在の授業評価には不備やデメリットがあるが,全体としては信頼できる部分が多いという見解を示している。他方,金(1998)では,授業に出席していなければ得られない情報に対する評価を求めたところ,出席していないにも関わらず情報を正確に評価したり,授業で使用していない視聴覚機器に対する評価を行った学生がいた。このことから金(1988)は授業評価の信頼性に疑問を抱いている。

第2は,学生による授業評価の規定因に関する研究である(牧野,2001c,2002d,2003a,2005a;西浦・牧野,2002)。これらの研究は,授業の総合評価を決定する授業内の要因を探求することを目的としている。どのような要因が授業の総合評価を左右するかが明らかになれば,より効果的な授業を学生に提供することができるであろう。牧野(2001c)は,多変量解析を用いて授業評価に影響を与える要因の特定を行った。その結果,授業評価因子の中で,授業内容評価と教員評価が授業の総合評価に正の影響を与えていた。つまり,授業内容と教員を高く評価するほど,総合評価が高かった。また,牧野(2002d)は,授業内容評価,教員評価に加えて,成績の判定基準の評価が授業の総合評価に与えるかを検討した。その結果,成績の判定基準の評価は総合評価には影響を与えていなかった。

第3は,学生による授業評価に影響を与える要因の検討である。学生による授業評価は授業

学生による授業評価と出席率との関係(2)

内容とは直接関係のない他の要因によって大きく影響を受けることが報告されている。授業を取り巻く環境によっても評価が変わってくる。例えば、授業評価は、開講曜日により評価が変わる、開講時限により評価が変わる(安岡他, 1989a)。また、教員の年齢が下がるほど評価が高く(安岡他, 1997; 安岡他, 1995)、職階が下がるほど評価が高い(安岡他, 1995; 安岡他, 1989a)ことが明らかとなっている。さらに、評価の実施時期により異なることも報告されている(牧野・西浦, 2004; 益田, 1996)。また、評価を行う学生側の要因にも授業評価は影響を受ける。例えば、牧野(2001a, 2001b)では、自己評価(講義中の積極的な学習態度)が高い学生は授業を高く評価していた。つまり、よく勉強したと自己認知している学生ほど授業を高く評価する傾向がみられた。牧野(2005b)は、学生の自主的な出席率と授業評価との関係を調べた。その結果、授業にほとんど出席していない学生は他の学生に比べ授業を低く評価し、満足度も低かった。これらの学生は、評価対象である授業にほとんど出席していないにもかかわらず、授業を悪く評価していた。

1.2. 大学における出席と出席への動機づけ

従来、大学における授業では、出欠確認の有無は担当教員に任されていた。しかし、近年では出席を取る授業が増えている。これは、大学教育の大衆化にともない、出席を取ることでより学生の出席を管理するためであると考えられる。その出席の取り方は、点呼や座席指定による方法、マークシート方式や提出課題による方法、出席カードの提出による方法などがある。出席確認の頻度は、毎回とる、たまにとる、全くとらないなどがある。一般的に、少人数で行われるゼミナールなどの科目や必修科目では出席を取ることが多く、人数の多い選択科目などでは取らないことが多い。

では、大学生は出席を取らなければ授業に出席しないのであろうか。冷水(2003)は、出席率と授業評価との関連を調べた。冷水(2003)では、2つのクラスを対象とした。1つは、教職必修科目「教育心理学」であり、出席カードにより出席をとっていた。その結果、約85%の学生がほぼ毎回出席していた。他方、もう1つの教養の選択科目「心理学」では出席はとられていなかった。このクラスでは、自己申告の出席によると毎回出席していた学生は約50%、半分以上出席した学生が約35%であった。半分以上欠席した学生とほとんど欠席した学生を合わせると約15%であった。また、牧野(2001a)によると、教養選択科目であり出席が取られていなかった授業では、登録者数180名に対して、出席者は約100名であった。他方、短大生を対象とし、専門必修科目であり座席指定により出席が取られていた授業では登録者140名に対してほぼ全員が毎回出席していた(牧野 2001b)。授業評価と出席率との関係を検討した牧野(2005b)では、教養選択科目の授業において、出席を取らないことを通知したが、毎回授業カードの提出を求めた。その結果、登録者の約40%の学生は最初からほとんど出席しなかったが、残った学生のうちの約30%はほぼ毎回出席していた。これらの結果から、大学生は必修科目であり出席をとる授業には出席するが、選択科目であり出席をとらない授業には積極的には出席しない傾向があるといえるだろう。つまり、学生は自分が対象授業の単位が必要であり、かつ、その授業が出席をとるなら授業に出席している。

1.3. 単位の必要性和単位修得の可能性

大学生は単位を修得するというをどの程度重要と考えているのであろうか。一般に、大学では卒業要件を定め必修科目を含めた単位数を設定しており、それらの単位を修得したときに卒業を認めている。ただし、2年次から3年次、あるいは各年次において進級の要件を定めている大学もある。したがって、大学生は進級あるいは卒業のために、必修科目の単位を含め、定められた数以上の単位を修得しなければならない。これらの要件が満たされない場合には、留年することとなる。したがって、進級、卒業に関わる必修科目についてはその単位の修得が非常に重要となる。

単位修得の重要性和授業評価に関して研究した南(2003b)は、興味深い結果を報告している。南(2003b)は、学生に単位の認定・不認定の両方を想定してもらい、授業評価を実施した。その結果、単位が不認定であると仮定した場合よりも認定であると仮定した場合に、授業の総合評価が高かった。授業評価項目では、特に、「達成感」が単位を認定されたと仮定した場合に高かった。つまり、単位が認定された場合には授業評価も高く、学生の達成感も高くなるという結果であった。また、牧野(2002c)は、試験実施直後と単位認定確定後に授業評価を実施し、比較した。その結果、授業の総合評価では、単位が不認定であった学生は、試験実施直後に比べ単位認定確定後に、評価を下げていた。また、単位が不認定であった学生は、授業への満足度も試験実施直後よりも下がり、単位が認定された学生よりも低かった。単位が不認定であったことをフィードバックされた学生は授業評価、満足度ともに下がっていた。これらの結果から、単位の認定により授業評価が大きく左右されることがわかる。

現在、授業評価は試験実施前に行われることが多い。したがって、南(2003b)のように単位の認定・不認定の両方を想定して評価をすることは少ない。また、牧野(2002c)のように試験直後に授業評価を行うことは非常に少なく、フィードバック後に行うことは皆無である。では、学生は、実際に試験前に授業評価を行う際に、自分の単位修得についてどの程度の認識を持っているのであろうか。

1.4. 本研究の問題と目的

本研究では、授業評価を行う学生側の要因の中から、学生にとっての単位の必要性和学生の単位修得の可能性を取り上げる。まず、現代の大学生がどの程度単位を必要と感じているか、試験前の時点でどの程度単位修得が可能性と考えているかを調査する。その後、これらの学生の要因と出席、授業評価などとの関連を検討する。

本研究の第1の目的は、単位の必要性和により学生の出席率、自己評価、成績が異なるのかを調べることである。単位の必要性和が高い学生は、授業へ出席し、単位修得の可能性を高めると予想される。また、単位が必要な学生はあまり必要でない学生に比べ、より積極的に学習し、成績も良いと予想される。第2の目的は、単位修得の可能性と授業評価との関係を調べることである。試験実施前の時点で単位修得の可能性が非常に低いと判断した学生は、単位が修得できない理由を授業が悪かったためと原因帰属するため、授業を不当に低く評価するであろう。さらに、本研究では、補助的に、担当教員の好感度が授業全体の評価に与える影響を検討した。

学生による授業評価と出席率との関係(2)

牧野(2001a, 2001b, 2001c)によると, 教員評価が授業評価全体を左右する。その中でも, 教員の好感度自体がどの程度授業評価に影響を与えるかを検討する。なお, 本研究は, 牧野(2005b)のデータの一部を分析したものである。

2. 方法

2.1. 対象授業と被調査者

大阪府内の私立大学の平成16年度教養科目2クラス(全学年対象)を対象とし, その受講生を被調査者とした。授業の開講時期は, 毎週月曜日3校時(13:00~14:30)と毎週金曜日2校時(10:40~12:10)であった。2つのクラスは同一科目であり授業内容も担当教員も同一であったが, 学部によりクラスが分けられていた。担当教員は, 30代の男性であり, 教育歴は4年6ヶ月であった。講義は, パソコンの画面をスクリーンに映し出し, 教科書を用いて行われた。出席はとられていなかった。受講登録者数は126名であったが, 被調査者は93名(男性57名, 女性36名)であった。

2.2. 調査用紙の構成

牧野(2001a, 2002b, 2003a), 松田他(1999), 西浦・牧野(2002)を参考に作成された授業評価簡易版(牧野, 2005a)を使用した。ただし, 本研究では, 詳細の授業評価項目(授業内容, 担当教員, 授業方法)の結果は分析に用いなかった。

授業の総合評価と満足度 対象授業の総合評価, 満足度(各1項目)に対してそれぞれ, 「非常に悪い」~「非常に良い」, 「非常に不満」~「非常に満足」の5段階で評定を求めた(1~5点)。得点が高いほど評価が高いことを示す。

学生による自己評価 牧野(2004, 2005a)と同様の自己評価項目(受講態度5項目, 学習態度5項目計10項目)を使用した。学生の自己評価に対する項目に対して, 「まったくあてはまらない」~「非常にあてはまる」の5段階で評定を求めた(1~5点)。得点が高いほど授業における自己評価が高いことを示す。

単位の必要性の認知 調査実施時点(後期試験実施直前)で, 受講生である学生が該当科目の単位をどの程度必要としているかを尋ねた。回答は, 該当科目の単位が必要でない順に5つの回答を用意した。「実はこの単位がなくても全く支障はない」, 「取れても取れなくてもどちらでもかまわない」, 「次年度以降のことを考えて一応欲しい」, 「この授業の単位が非常に欲しい」, 「進級, 卒業のために絶対に必要である」の5つの中から1つを選ぶ5件法であった。

単位修得の可能性の認知 受講生である学生が試験実施前の時点で該当科目の単位を自分がどの程度修得できているかと思っているかを尋ねた。回答は, 単位修得の可能性が低い順に5つの回答を用意した。「ほとんど無理だと思う」, 「おそらく無理だと思う」, 「わからない」, 「おそらく単位は取れると思う」, 「確実に単位は取れると思う」の5つの中から1つを選ぶ5件法であった。

担当教員の好感度 受講生である学生が担当教員に対してどの程度好感を持っていたかを測定した。「担当教員に好感がもてましたか?」の質問項目に対して, 「全く好感がもてなかった」~「非常に好感がもてた」の5段階で評定を求めた(1~5点)。

2.3. 調査手続きと出席確認

平成17年1月の試験期間中の当該授業の試験日に授業評価を行った。調査は、授業担当者からのアンケートという形で記名式で行われた。試験の開始直前の約10分を用いておこなわれた。したがって、授業評価実施時点においては、学生は試験を受けていない。

出席の確認は、授業中に担当教員が質問したことに対して回答を記入する「授業カード」の提出により確認した。当該授業では、初回のオリエンテーションで「出席を取らないこと」が告げられた。また、同時に、授業に参加する学生は「授業カード」を記入し、提出するよう求めた。ただし、「授業カード」の提出は単位認定には一切関係しないことを強調した。実際、「授業カード」の提出は成績評価には一切考慮しなかった。2クラス合計の受講登録者数は126名であったが、実際の授業参加者は約80名であった。参加者のほぼ全員が「授業カード」を提出していた。また、「授業カード」は毎回、授業中に出される5～7つの質問に対する回答の記入が必要であり、他者のものを偽装することは不可能である。

3. 結果

3.1. 学生による授業評価と学生の自己評価、出席率の分類

対象となった授業の評価をTable 1に示した。授業の総合評価と満足度は、それぞれ4.43、4.35であり比較的高かった。自己評価は、受講態度、学習態度がそれぞれ4.54、4.13と高かった。特に「私語をしなかった」、「居眠りをしなかった」などの受講態度については非常に高かった。試験の平均得点は、67.35点(100点満点)であり、比較的易しい試験問題であった。

被調査者である学生の出席率を3群に分類した。授業カードの提出回数を基に、12回の授業のうち欠席が0回または1回の学生を出席率高群(N=32)、欠席回数が2～7回の学生を出席率中群(N=50)、欠席回数が8回以上の学生を出席率低群(N=11)とした。

3.2. 単位の必要性和出席との関係

3.2.1. 単位の必要性の認知と出席率との関係

出席率が単位の必要性の自己認知により異なるかを検討した(Table 2)。まず、全体の傾向をみると、単位が必要ない、取れても取れなくてもかまわないという学生は全体の約5%(5名)に過ぎなかった。ほとんどの学生が単位を必要としていた。次に、単位の必要性別にみてる

Table 1 学生による授業評価、自己評価、試験得点の平均値と標準偏差

	授業評価 ^{a)}		自己評価 ^{a)}		成績評価 ^{b)}
	総合評価	満足度	受講態度	学習態度	試験得点
平均値	4.43	4.35	4.54	4.13	67.35
(標準偏差)	(0.68)	(0.68)	(0.43)	(0.62)	(20.62)

N =93

^{a)} 表中の平均値は1～5の値をとりうる(3が「どちらともいえない」に相当)。得点が高いほど評価が高いことを示す。()内の数値は標準偏差を示す。

^{b)} 表中の数値は試験の平均得点を示す(100点満点)。()内の数値は標準偏差を示す。

学生による授業評価と出席率との関係(2)

Table 2 単位の必要性の認知と出席率との関係^{a)}

単位の必要性	出席率	低群(L)	中群(M)	高群(H)	小計
		N = 11	N = 50	N = 32	
a. 実はこの単位がなくても全く支障はない		0	1	1	2
b. 取れても取れなくてもどちらでもかまわない		1	2	0	3
c. 次年度以降のことを考えて一応ほしい		2	17	17	36
d. この授業の単位が非常にほしい		7	25	9	41
e. 進級、卒業のために絶対に必要である		1	5	5	11

a) 表中の数値は度数(人)を示す。

と、単位が一応欲しい、非常に欲しいという学生においても出席率はあまり高くなかった。進級、卒業のために絶対に単位が必要であるという学生が約12%(11名)いた。これらの学生の中の約半数はほぼ毎回出席していたが、残る半数のうち5名は欠席が2～7回であり、1名は欠席が8回以上であった。

3.2.2. 単位の必要性の認知と自己評価、成績評価との関係

単位の必要性の自己認知により自己評価、成績が異なるかを検討した。まず、単位の必要性認知を基に、学生を「実はこの単位がなくても全く支障はない」(N=2)、「取れても取れなくてもどちらでもかまわない」(N=3)、「次年度以降のことを考えて一応欲しい」(N=36)、「この授業の単位が非常にほしい」(N=41)、「進級、卒業のために絶対に必要である」(N=11)の5群に分類した。ただし、該当者が非常に少なかった「実はこの単位がなくても全く支障がない」群と「取れても取れなくてもどちらでもかまわない」群は分析の対象外とした。単位の必要性の自己認知の要因を独立変数とする1要因3水準の分散分析を行った(Table 3)。従属変数は、受講態度評価、学習態度評価、成績評価であった。

受講態度 受講態度評価得点に対して、単位の必要性による分散分析を行った結果、条件差は有意でなかった($F(2, 85)=0.74, n.s.$)。単位の必要性認知によって、受講態度に違いはみられなかった。

学習態度 学習態度得点に対して、単位の必要性による分散分析を行った結果、条件差は有意であった($F(2, 85)=3.63, p<.05$)。多重比較の結果、「進級、卒業のために絶対に(単位が)必要である」という群($M=4.55$)は、「次年度以降のことを考えて一応欲しい」という群($M=4.08$)よりも学習態度得点が高かった。

成績評価 成績評価得点に対して、単位の必要性による分散分析を行った結果、条件差は有意でなかった($F(2, 85)=1.43, n.s.$)。単位の必要性認知によって、成績評価得点に違いはみられなかった。

Table 3 単位の必要性の認知と自己評価, 成績評価との関係^{a)}

単位の必要性	成績評価	受講態度	学習態度	成績評価
		N = 88	N = 88	N = 88
a. 実はこの単位がなくても全く支障はない (N=2)		該当者が少数のため分析対象外		
b. 取れても取れなくてもどちらでもかまわない (N=3)		該当者が少数のため分析対象外		
c. 次年度以降のことを考えて一応ほしい (N=36)		4.56	4.08	72.42
d. この授業の単位が非常にほしい (N=41)		4.55	4.20	66.56
e. 進級, 卒業のために絶対に必要である (N=11)		4.71	4.55	62.55
分散分析(c, d, e)の多重比較の結果($p < .05$) ^{b)}		n. s.	c < e	n. s.

^{a)} 表中の数値は平均値を示す。受講態度, 学習態度の平均値は1~5の値をとりうる(3が「どちらともいえない」に相当)。成績評価は0~100の範囲をとりうる。得点が高いほど評価が高いことを示す。

^{b)} 単位の必要性を要因とする1要因3水準の分散分析の多重比較の結果を示す。大小関係を不等号で示す。

3.3. 単位修得の可能性と出席率, 成績, 授業評価との関係

3.3.1. 単位修得の可能性認知と出席率との関係

まず, 全体の傾向をみると, 単位修得の可能性を判断してもらったのが試験前であったため「わからない」という学生が約60%であった。次に, 出席率により単位修得の可能性認知が異なるかを検討した(Table 4)。ほぼ毎回出席している学生でも「わからない」と回答した学生が多かった。他方, ほとんど出席していない学生の中には, 「ほとんど無理」, 「おそらく無理」と思っている学生が半分いたが, 「おそらく単位は取れる」と思っている学生も1名いた。該当授業では出席が評価に関係しないことが事前に告げられていたため, ほとんど影響がなかったと考えられる。

3.3.2. 単位修得の可能性認知と成績, 授業評価との関係

単位修得の可能性の自己認知により成績評価, 授業評価が異なるかを検討した。まず, 単位修得の可能性認知を基に, 学生を「ほとんど無理だと思う」(N=2), 「おそらく無理だと思う」(N=14), 「わからない」(N=54), 「おそらく単位は取れると思う」(N=20), 「確実に単位は取れると思う」(N=3)の5群に分類した。ただし, 該当者が非常に少なかった「ほとんど無理だと思う」群と「確実に単位は取れると思う」群は分析の対象外とした。単位修得の可能性の自

Table 4 出席率と単位修得の可能性認知との関係^{a)}

単位修得の可能性	出席率	低群(L)	中群(M)	高群(H)	小計
		N = 11	N = 50	N = 32	
a. ほとんど無理だと思う		2	0	0	2
b. おそらく無理だと思う		3	9	2	14
c. わからない		5	26	23	54
d. おそらく単位は取れると思う		1	12	7	20
e. 確実に単位は取れると思う		0	3	0	3

^{a)} 表中の数値は度数(人)を示す。

学生による授業評価と出席率との関係(2)

己認知を独立変数とする1要因3水準の分散分析を行った(Table 5)。従属変数は、成績評価(100点満点)、総合評価、満足度であった。

成績評価 成績評価得点に対して、単位修得の可能性認知による分散分析を行った結果、条件差は有意でなかった($F(2, 85)=1.08, n.s.$)。単位修得の可能性認知によって、成績評価得点に違いはみられなかった。

総合評価 総合評価得点に対して、単位修得の可能性認知による分散分析を行った結果、条件差は有意であった($F(2, 85)=11.05, p < .05$)。多重比較の結果、「(単位修得は)おそらく無理だと思う」としている学生($M=3.71$)は、「わからない」群($M=4.57$)と「おそらく単位は取れると思う」群($M=4.55$)よりも授業の総合評価が低かった。

授業への満足度 満足度得点に対して、単位修得の可能性認知による分散分析を行った結果、条件差は有意であった($F(2, 85)=6.31, p < .05$)。多重比較の結果、「(単位修得は)おそらく無理だと思う」と考えている群($M=3.79$)は、「わからない」群($M=4.48$)と「おそらく単位は取れると思う」群($M=4.40$)よりも授業への満足度が低かった。

3.4. 授業における担当教員の好感度の影響

3.4.1. 担当教員の好感度と出席率との関係

担当教員の好感度により出席率が異なるかを検討した(Table 6)。まず、全体の傾向をみると、担当教員に対して全く好感をもてなかった、あまりもてなかった学生は4名であった。ただし、この評価は記名式かつ試験実施前であるので、正直な回答がしにくかった可能性がある。全体では、約80%の学生が担当教員に好感をもっていた。好感度別にみると、非常に好感をもっていた学生でもほぼ毎回出席している学生は約30%であった。好感がもてなかった学生の人数は少なかったが、これらの学生の出席率は低かった。

Table 5 単位修得の可能性認知と成績、授業評価との関係^{a)}

単位修得の可能性認知	出席率	成績評価 <i>N</i> = 88	総合評価 <i>N</i> = 88	満足度 <i>N</i> = 88
a. ほとんど無理だと思う (<i>N</i> =2)		該当者が少数のため分析対象外		
b. おそらく無理だと思う (<i>N</i> =14)		61.64	3.71	3.79
c. わからない (<i>N</i> =54)		68.00	4.57	4.48
d. おそらく単位は取れると思う (<i>N</i> =20)		71.80	4.55	4.40
e. 確実に単位は取れると思う (<i>N</i> =3)		該当者が少数のため分析対象外		
分散分析(b, c, d)の多重比較の結果($p < .05$) ^{b)}		<i>n. s.</i>	$b < c, d$	$b < c, d$

^{a)} 表中の数値は平均値を示す。成績評価は0～100の範囲をとりうる。総合評価、満足度は1～5の値をとりうる(3が「どちらともいえない」に相当)。得点が高いほど評価が高いことを示す。

^{b)} 単位修得の可能性認知を要因とする1要因3水準の分散分析の多重比較の結果を示す。大小関係を不等号で示す。

Table 6 担当教員の好感度と出席率との関係^{a)}

担当教員の好感度	出席率	低群(L) N = 11	中群(M) N = 50	高群(H) N = 32	小計
1. まったく好感がもてなかった		1	0	0	1
2. あまり好感がもてなかった		1	2	0	3
3. どちらでもない		2	8	1	11
4. やや好感がもてた		5	23	18	46
5. 非常に好感がもてた		2	17	13	32

^{a)} 表中の数値は度数(人)を示す。

3.4.2. 担当教員の好感度と総合評価、満足度との関係

担当教員の好感度により授業評価が異なるかを検討した。まず、担当教員の好感度を基に、学生を5群に分類した(「全く好感がもてなかった」～「非常に好感がもてた」)。ただし、該当者が非常に少なかった「まったく好感がもてなかった」群(N=1)と「あまり好感がもてなかった」群(N=3)は分析の対象外とした。担当教員の好感度を独立変数とする1要因3水準の分散分析を行った(Table 7)。従属変数は、総合評価と満足度であった。

総合評価 総合評価得点に対して、担当教員の好感度による分散分析を行った結果、条件差は有意であった($F(2, 86)=13.87, p<.05$)。多重比較の結果、担当教員に対して「非常に好感がもてた」群(M=4.84)は、「やや好感がもてた」群(M=4.37)と「どちらでもない」群(M=4.09)よりも授業の総合評価が高かった。

授業への満足度 満足度得点に対して、担当教員の好感度による分散分析を行った結果、条件差は有意であった($F(2, 86)=13.83, p<.05$)。多重比較の結果、担当教員に対して「非常に好感がもてた」群(M=4.75)は「やや好感がもてた」群(M=4.33)と「どちらでもない」群(M=3.91)よりも、「やや好感がもてた」群(M=4.33)は「どちらでもない」群(M=3.91)よりも、授業への満足度が高かった。

Table 7 担当教員の好感度別の総合評価と、満足度^{a)}

担当教員の好感度	総合評価 N = 89	満足度 N = 89
1. まったく好感がもてなかった(N=1)	該当者が少数のため分析対象外	
2. あまり好感がもてなかった(N=3)	該当者が少数のため分析対象外	
3. どちらでもない(N=11)	4.09	3.91
4. やや好感がもてた(N=46)	4.37	4.33
5. 非常に好感がもてた(N=32)	4.84	4.75
分散分析(3, 4, 5)の多重比較の結果($p <.05$) ^{b)}	3, 4 < 5	3 < 4 < 5

^{a)} 表中の数値は平均値を示す。平均値は1～5の値をとりうる(3が「どちらともいえない」に相当)。得点が高いほど評価が高いことを示す。

^{b)} 担当教員の好感度を要因とする1要因3水準の分散分析の多重比較の結果を示す。大小関係を不等号で示す。

4. 考察

本研究の第1の目的は、単位の必要性により学生の出席率、自己評価、成績が異なるのかを調べることであった。単位の必要性の高い学生は授業に出席し、自己評価が高く、成績も良いと予想した。第2の目的は、単位修得の可能性と出席率、授業評価との関係を調べることであった。単位修得の可能性がないと判断した学生は、授業を不当に低く評価するかを検討した。さらに、補助的に、担当教員の好感度が授業評価に与える影響を検討した。

4.1. 対象となった授業の評価と学生の出席率

本研究で対象となった2つのクラスはいずれも同じ教員が同様の方法、内容で授業を行っていた。授業評価は、総合評価が4.43、満足度が4.35と比較的高かった。このことから全体として対象授業の評価は高く、受講生が授業に比較的満足していたことがわかる。また、自己評価の受講態度は4.54と非常に高かった。これは、対象となった授業で初回のオリエンテーションにて、授業の方法、ルールなどについて厳しく説明があった結果であると思われる。学習態度も4.13と比較的高かった。成績評価も、100点満点において67.35点と比較的高かった。これは、対象となった授業に出席した学生はまじめに学習し、その結果、成績も良かったことを示している。

対象となった授業の登録者数は126名であった。このうち、試験を受験した学生は93名であった。したがって、3割近くの学生が途中で受講を取りやめていた。毎回の授業参加者は各クラス40名程度で計約80名であった。学生の出席率を調査した結果、平均の欠席回数は3.48回であり、全体として出席率は高かった。12回行われた授業の個々の出席率を見てみると、欠席が0回あるいは1回である学生は32名(34.4%)であった。欠席が2～7回の学生が50名(53.8%)であり、その中では2回あるいは3回欠席した学生が27名(30.0%)で最も多かった。したがって、欠席が3回以下の学生は64.4%ということになる。欠席が8回以上の学生は11名(11.8%)であり、そのうち一度も授業に出ていない学生は2名であった。これらの結果から、対象となった授業の出席率は、授業登録のみを行った学生を除いて高かったといえる。

4.2. 単位の必要性と出席率、自己評価、成績評価との関係

単位の必要性の認知と出席率との関係を検討した。その結果、単位の必要性が高い学生が授業に出席しているという傾向はみられなかった。試験実施前時点において、単位が非常に必要な学生においても欠席が2回以上7回以下の学生の割合が最も高く、進級、卒業のために単位が不可欠と感じている学生においてもほぼ毎回出席した学生は半数であった。他方、該当科目の単位が特に必要でないと答えた学生は5名と非常に少なかった。これらの結果は、単位の必要性と出席は関連がなく、学生は単位認定に対して「もらえるならばほしいが、もらえないならば不必要」と考えていることを反映しているのかもしれない。

次に、単位の必要性と自己評価、成績評価との関係を検討した。単位を非常に欲しいと思っている学生、あるいは進級、卒業に該当科目の単位が絶対に必要だと思っている学生は、受講態度もよく、積極的に学習しているのかを調べた。その結果、受講態度については、一応単位

が欲しい学生も単位が非常に欲しい学生も単位が絶対に必要な学生も差がみられなかった。いずれの学生も受講態度得点が4.5を越えており(5段階評価)、どの学生も受講態度が良かった。学習態度については、絶対に単位が必要な学生は一応単位が欲しいという学生に比べて、自己評価が高かった。しかしながら、実際の成績評価得点には差はみられなかった。そこで、実際の出席を調べてみると、絶対単位が必要だと感じている学生11名のうち、2回以上7回以下欠席していた学生が5名、8回以上欠席していた学生が1名であった。つまり、試験前の時点で、絶対に単位が必要だと思っている学生のうち約半数は授業にあまり出でらず、成績も良くないにもかかわらず、積極的な学習については自己を高く評価していた。この結果は、進学、卒業のために単位が絶対に必要な学生が、試験前に自分が単位を修得することを正当化するために「自分は積極的に勉強した」と自己を正当化したしたものではないかと考えられる。

4.3. 単位修得の可能性と出席率、成績評価、授業評価との関係

まず、全体の単位修得の可能性認知をみてみると、「わからない」という学生が約60%であった。この理由としては2つ考えられる。まず、当該授業では、出席点や課題は出されておらず、単位の認定が試験の結果のみで行われることが初回のオリエンテーションで告げられていたため、試験前には判断がつきにくかったのであろう。また、高等学校などの数学や英語などの教科と異なり、授業における学習の達成目標が曖昧なために、自分で単位を修得できるかの判断が困難であったのであろう。次に、出席率により単位修得の可能性認知が異なるかを検討した。ほぼ毎回出席している学生でも「わからない」と回答した学生が多かった。これも、おそらく毎回出席していても試験で60点以上を取らなければ単位は認定されないため「わからない」と回答したか、テストに対する不安から「わからない」と回答した学生もいたためであろう。他方、ほとんど出席していない学生には、「ほとんど無理」、「おそらく無理」と思っている学生が半分いたが、「おそらく単位は取れる」と思っている学生も1名いた。これらの結果から、授業にまじめに出席している学生が、単位が修得できるであろうという確信を持つ傾向は低いといえるだろう。

続いて、単位修得の可能性の自己認知により成績評価、授業評価が異なるかを検討した。単位の修得の可能性の自己認知が高い学生は実際に成績が良いのか、また、単位修得の可能性が低いと自覚している学生は授業を不当に低く評価するのかを検討した。その結果、成績については、単位修得の可能性認知によって、成績得点に違いはみられなかった。つまり、単位はおそらく取れると確信している学生とおそらく無理だと思っている、あるいはわからないと思っている学生との間で成績評価に差はみられなかった。試験前における学生の単位修得の可能性の自己認知は、結果を予測できなかった。次に、単位修得の可能性と授業の総合評価、授業への満足度との関係を見た。すると、単位修得はおそらく無理だと思っている学生は、わからないと思っている学生とおそらく単位は取れると思っている学生よりも、総合評価も満足度も低かった。つまり、試験前に自分が単位はおそらく取れないだろうと思っている学生は、授業を低く評価し、満足度も低かった。これは、自分の授業への出席の怠慢さ、試験前の勉強不足、自信のなさなどから単位が取れないと思った学生は、その責任の転嫁から授業が悪かったと評

価したからであろう。また、単位が取れない可能性が高いことから満足度が下がったのであろう。単位が修得できなかったときに授業への満足度が下がることは既に報告されている(牧野, 2002c; 牧野・西浦, 2004)。

4.4. 授業における担当教員の好感度の影響

全体の傾向をみると、担当教員に対して全く好感をもてなかった、あまりもてなかった学生は4名とごく少数であった。約80%の学生が担当教員に好感をもっていた。ただし、この評価は記名式かつ試験実施前であるので、学生が担当教員からの評価を懸念して、悪い評価をしなかった可能性がある。次に、好感度別に出席率をみると、担当教員に非常に好感をもっていた学生でもほぼ毎回出席している学生は約30%であった。したがって、出席をとらない授業において、担当教員に好感をもっているから授業に参加するという傾向はみられなかった。好感がもてない学生が欠席するようになるかは、人数が少数であったため今回は検討できなかった。

次に、担当教員の好感度により授業評価が異なるかを検討した。授業の総合評価については、担当教員に非常に好感がもてた学生は、やや好感がもてた学生とどちらでもない学生よりも評価が高かった。これは、担当教員に好感をもてたことにより、自分が好きな教員が実施している授業を高く評価したためと考えられる。授業評価では担当教員の評価の影響が大きいことが報告されている(牧野, 2001a, 2001b, 2001c)。また、授業への満足度では、担当教員に好感をもった学生ほど満足度が高かった。これも、自分が好きな教員が実施している授業であるので、満足度が高くなったものと考えられる。これらの結果は、授業評価において、担当教員の好感度が重要であることを示している。評価者である学生に嫌われてしまった場合に、そのことにより、授業内容や方法をも含む授業評価全体が下がる可能性があるだろう。

4.5. まとめと今後の課題

本研究から次の知見が得られた。まず、ほとんどの学生は単位が欲しい。これは、次の学年への進級、将来の卒業のことを考えて、できるだけ多く単位が欲しいということの現れであろう。しかし、その必要性によって出席率に違いはみられない。単位を必要と感じている学生の出席率が高いという傾向はみられなかった。つまり、学生は、単位修得に対して「もらえるなら欲しいが、もらえないなら別にいらぬ」という低い認識しか持っていないようである。また、単位が必要な学生がより積極的に学習するという結果が得られたが、実際には出席率が低い学生も存在したし、実際の成績得点には差がみられなかった。単位が欲しい学生が自己の単位修得を正当化するための回答を行った可能性もある。この点は再検討の必要があるだろう。次に、単位修得の可能性と授業評価との関係をみた結果、試験実施前の時点で「おそらく自分は単位を取れないだろう」と判断した学生は、他の学生に比べて、授業を低く評価していた。これは、単位が取れないという理由を自己の能力、努力不足などの責任から「授業が悪かったから取れない」という授業側の責任へと転嫁したものと考えられる。また、単位を取れないだろうと判断した学生は授業への満足度も低かった。さらに、担当教員の好感度が授業評価に与える影響を検討した。その結果、担当教員に非常に好感をもった学生は、そうでない学生に比

べ、授業を総合的に高く評価し、満足度も高かった。これは、担当教員への好意が総合評価と満足度を高めたとと言えるだろう。このことから、学生に対する担当教員の印象が授業評価全体に影響を与えることがわかる。

今後の課題として、次の2つの改善点が挙げられる。1つは、単位の必要性の変化を考慮することである。大学のカリキュラムでは、必修科目を除くとどの科目の単位が必要であるかは授業開始時点では判断しにくい。多くの学生は多少多めに履修登録して、途中で何らかの理由で受講を取りやめる。そして、学年末においては、合計して何単位とれたかが重要となる。本研究で調査を実施した「試験開始直前」という時期は、単位の必要性が明確な時期ではあるが既に授業は終了している時期である。このような場合、実際は出席していなかったが、終盤になって該当科目の単位の必要性が高くなったという学生もいただろう。今後は、初期の段階の必要性も測定してその変化を含めた分析を行う必要がある。2つめは、教員の好感度の測定の時期である。本研究では試験開始前に好感度を測定した。したがって、担当教員に10回以上接した学生がいる一方で、試験日に初めて担当教員に会った学生も2名いた。また、学生の中には序盤の授業で授業内容、あるいは担当教員に魅力を感じず、出席をやめた学生もいたであろう。その結果、担当教員に好感がもてなかったという学生の割合が少なかったのかもしれない。今後は、序盤の授業で授業評価、担当教員の好感度を測定し、その評価や魅力とその後の出席率、授業評価との関係を検討していく。

引用文献

- 井上正明 1993 学生による授業評価の方法論的考察 大学の授業評価に関する実証的研究(8) 福岡教育大学紀要, **42**, 277-291.
- 金 明哲 1998 「学生による授業評価」の信頼性について 社会情報, **7(2)**, 201-205.
- 牧野幸志 2001a 学生による授業評価と自己評価, 成績, 及び学生の満足感との関係 教養選択科目「社会心理学」の場合 高松大学紀要, **35**, 1-16.
- 牧野幸志 2001b 学生による授業評価と自己評価, 成績, 及び学生の満足感との関係 専門必修科目「人間関係論」の場合 高松大学紀要, **35**, 17-31.
- 牧野幸志 2001c 学生による授業評価の規定因の検討(1) 多変量解析を用いた因果モデルの検討 高松大学紀要, **36**, 55-66.
- 牧野幸志 2002a 学生による授業評価と自己評価との関連 ゲストスピーカーによる1回限りの講義を対象として 高松大学紀要, **37**, 83-92.
- 牧野幸志 2002b 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**, 35-47.
- 牧野幸志 2002c 学生による授業評価, 満足感と単位修得との関係 単位不認定の学生は, 授業に不満を抱くのか? 高松大学紀要, **38**, 49-61.
- 牧野幸志 2002d 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**, 63-71.
- 牧野幸志 2003a 学生による授業評価の規定因の検討(3) 記名式による調査が授業評価に与える影響 高松大学紀要, **40**, 63-75.
- 牧野幸志 2003b 評価懸念が学生による授業評価に与える影響(1) 授業担当者への評価懸念のない場合 高松大学紀要, **40**, 77-87.
- 牧野幸志 2004 評価懸念が学生による授業評価に与える影響(2) 授業担当者への評価懸念のある場合 高松大学紀要, **41**, 75-85.
- 牧野幸志 2005a 学生による授業評価の規定因の検討(4) 授業概要の認知度が授業評価に与える影響 経営情報研究, **12(2)**, 1-20.
- 牧野幸志 2005b 学生による授業評価と出席率との関係(1) 授業に出ていない学生は授業を悪く評価するのか? 経営情報研究, **13(1)**, 1-14.
- 牧野幸志・西浦和樹 2004 学生による授業評価と成績との関係 学生の成績と評価時期により授業評価は変わるのか? 日本心理学会第68回発表論文集, 1163.
- 益田良子 1996 学生による授業評価の試み 実施時期による検討 日本心理学会第60回大会発表論文集, 408.
- 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.
- 松本恒之 1996 大学生による授業評価の信頼性に関する一考察 東洋大学文学部紀要 教育学科・教職課程編, **22**, 175-182.

- 南 学 2003a 学生による授業評価と信頼性と妥当性に関する検討 松山大学論集, **14(6)**, 55-67.
- 南 学 2003b 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.
- 南 学・松尾浩一郎 2000 単位の認定・不認定が授業評価に与える影響 日本教育心理学会第42回総会発表論文集, 384.
- 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.
- 西浦和樹・牧野幸志 2002 教師の実践的力量向上のための授業改善の試み 学生による授業評価の要因分析 日本教育工学会誌, **26**, 197-200.
- 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.
- 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.
- 冷水啓子 2003 学生による授業評価() 科目分類, 学年, 出席状況による結果の相違 桃山学院大学社会学論集, **36(2)**, 125-152.
- 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・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・山本銀次・高野二郎・光澤舜明・香取草之助 1995 東海大学における1993年度前期授業評価の実施結果 授業評価の性質 一般教育学会誌, **17**, 104-109.
- 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 1994a 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.
- 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 1994b 東海大学の自己評価の基本方針および学生による授業評価の信頼性に関するアンケート調査 一般教育学会誌, **16(1)**, 51-61.
- 安岡高志・高野二郎・成嶋 弘・光澤舜明 1986a 学生による講義評価 一般教育学会誌, **8(1)**, 46-59.
- 安岡高志・高野二郎・成嶋 弘・光澤舜明 1986b 学生による講義評価 一般教育学会誌, **8(2)**, 50-60.
- 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 1989a 学生による講義評価 学生の質と講義評価の関係について 一般教育学会誌, **11**, 56-59.
- 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 1989b 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.