

大学生における授業満足度の規定因

鈴木郁生

要 約

本研究の目的は、コンジョイント分析を用いて、大学生の授業満足度に影響を与える要因を明らかにすることである。149人の大学生が、コンジョイント分析のデザインに従った調査に参加した。参加者は、様々な授業スタイルを表す8つのカードに対し選好順位をつけた。得られたデータに対し、コンジョイント分析とクラスター分析を行った結果、授業満足度に関して異なる評価基準を持つ4つの下位グループが見出された。また、授業満足度の評価基準と教室内の座席位置との関連も認められた。

キーワード：授業満足度，大学生，コンジョイント分析，座席位置

Abstract

The purpose of this study was to investigate the factors of college students' class satisfaction using conjoint analysis design. One hundred forty-nine college students participated in a conjoint measurement study featuring eight stimulus cards representing varying class types. The participants were instructed to rank the stimulus cards to indicate their preferences for classes. The data were analyzed using conjoint analysis and cluster analysis. As the results, four subgroups among the participants were identified, and the students in the subgroups had the different evaluation criteria for the class satisfaction. And this study provided that the criteria were related with the seating position in the classroom.

key words: class satisfaction, college student, conjoint analysis, seating position

背景と目的

近年、大学を初めとする高等教育機関では、授業改善のための試みが多くなされるようになってきた。その試みの一つが学生による授業評価である。文部科学省(2006)の調査によれば、授業評価を実施している大学は、平成16年の時点で既に全大学の約97%にのぼる。こうした授業

評価は、実際に授業を受けている学生の視点から授業を捉えたもので、教員では気付きにくい様々な情報を知ることが出来る。しかし、こうした授業評価から有効な情報を得るためには、学生が授業を評価している際の観点について知る必要がある。学生はどのような授業を「良い授業」として評価するのだろうか。そこで本研究は、学生の授業満足度に影響を与える要因とその影響の程度について検討を行う。

注意すべき事は、学生にとって満足度の高い

授業が本当に「良い授業」と呼べるとは限らないということである。大山(2007)が述べているように、学生を教育しその成長を導くためには、学生が現在持っている感覚や価値観にとっては不快なもの、不一致なものを提供しなければならない場合がある。学生の満足度を過度に重視することで、大学における教育的側面を見失ってしまうことも考えられる。

しかし、上記のような問題があるとしても、実際に授業を受ける学生の視点を理解することは、教育改善のための基礎資料となるだろう。それに加えて、星野・牟田(2003)は、授業に対する総合的な満足度が高まることで、授業内容の理解度が増すことを示した。すなわち、高い授業満足度は学生の学習の促進につながる可能性が示唆される。更に、牧野・森(2002)は、大学生活に関する総合的な満足度が、授業満足度に強く規定されることを指摘している。こうしたことから、学生に対する教育支援の立場、また学生生活の支援としての立場からも、授業満足度について理解を深めることは大きな意味があると考えられる。

これまで幾つかの研究が、授業満足度に影響を与える要因について検討を行っている(長谷川・原田, 2007; 星野・北原・新行内・安達・綿井・牟田, 2007; 星野・牟田, 2003, 2005; 伊藤, 2008; ハッ橋, 2000; 吉川・安岡・道下・谷口・川淵, 1990)。星野・牟田(2005)は、教員側の要因として「教授努力」と「コミュニケーション」、学生側の要因として「学生の努力」および授業のアウトプットとしての「理解度」を挙げ、これらが授業に対する「満足度」とどのような関係を持っているのかについて検討した。その際、授業に対する積極的動機の有無によって学生を2群に分け、それぞれの集団に対して分析を行った。その結果、積極的動機を持つ学生では「教授努力」の直接効果が最も大きかった。すなわち、「教授努力」を向上させると直接「満足度」が上昇するのである。それと共に「理解度」も向上し、「満足度」に対する「理

解度」を経由した間接効果も期待できることが示唆された。

一方、積極的な動機を持っていない学生では、「教授努力」と「コミュニケーション」が同程度の効果を示し、「理解度」だけでなく「学生の努力」にも作用して「満足度」に影響を与えていることが明らかとなった。「教授努力」は、直接効果というよりもむしろ、「理解度」を経由する間接効果として認められた。「教授努力」を行うことで、学生の「理解度」が増し、その結果授業に対する「満足度」が上昇するのである。更に「コミュニケーション」の向上によって「学生の努力」が向上し、「理解度」や「満足度」を引き上げる可能性をも指摘している。

伊藤(2008)は、大学の授業評価アンケートを基に、満足度を目的変数とした重回帰分析を行った。その結果、「内容を理解しやすい」、「内容が興味を持てる」が授業満足度に対して大きなウェイトを持っていた。一方、「明確で聞き取りやすい話し方」などの教育方法に関連した項目のウェイトは比較的低かった。これは教育方法を個別に改善しても、満足度の向上のためには限られた効果しかない事を示唆している。

これら先行研究の多くは、授業評価のアンケート結果を基にして、授業満足度に関わる因子を明らかにしようとするものであるが、評価を行う者の選好構造を直接把握する手法としてコンジョイント分析という手法がある。コンジョイント分析とは、回答者が最も重視する評価項目やその重視される程度、そして最も評価の高い評価項目の組み合わせを明らかにするための解析手法である。

コンジョイント分析の基本的な手順は、以下の通りである。まず評価に関わると予想される要因(属性)を選び、その取りうる水準を設定する。次に直交配列法により水準の組み合わせを設定し、回答者に提示する仮想案(コンジョイントカード)を作成する。回答者は、各コンジョイントカードに対して選好順位を付ける。こうして得られた選好順位データから、各属性

の重要度、および水準毎の効用値(部分効用値)を算出するのである。本研究では、コンジョイント分析の手法を用いて、学生の授業に対する選好構造を明らかにする。

星野・北原・安達・綿井・牟田(2004)や星野ら(2007)は、授業満足度に影響を与える要因について、コンジョイント分析を用いた検討を行っている。星野らは、習熟度によって3クラスに分かれた情報リテラシー科目を対象とした。用いられた属性は、「知識伝達の量」、「難易度」、「教材」、「課題」、「テキスト」、「個別指導」であった。この6つの属性の水準を組み合わせたコンジョイントカードに対して、「ぜひこの条件で受講したい」を5、「この条件では受講したくない」を1とする5段階評定で評定を求めた。その結果、相対重要度は、「教材」、「難易度」が比較的大きかった。また初級クラスは「難易度」を最も重視し、中級、上級クラスは「教材」を最も重視していた。更に「知識伝達の量」については少ないことを好む学生と多いことを好む学生が分かれていることも示唆された。

コンジョイント分析によって有用な情報を得るには、どのような属性を選択するかが重要となる。星野らは「教材」「課題」など教授の方法を中心とした属性を選択している。しかし学生の授業満足度には、教員や授業内容などに関わる属性も関わっていると考えられる。事実、様々な大学で実施されている授業評価の項目には、「授業の分かりやすさ」「授業に対する興味関心」「担当者の話し方、声のボリューム」「担当者の熱意・意欲」「黒板・ビデオ・OHPなどの使い方」「学生の意見、質問に対する配慮」など様々なものが用いられている(文部科学省, 2008)。

他にも、授業満足度に関わる要因として成績評価が考えられる。授業評価は普通授業期間中に行われるため、成績評価に関わる項目が用いられることは少ない。しかし、学生にとって成績評価の方法は大きな関心事であろう。また長谷川・原田(2007)は、私語に対する注意といった授業運営のあり方も、授業満足度に関わるこ

とを指摘している。

これらの問題を踏まえ、本研究では、教員の教授方法に関わる属性として(A)「教員の声の聞き取りやすさ」、(B)「ノートの取りやすさ」、成績評価に関わる属性として(C)「成績評価」、授業内容に関わる属性として(D)「授業内容の興味深さ」、(E)「授業内容の難易度」、そして授業運営に関わる属性としては(F)「学生の発言に対する促し」、(G)「私語に対する注意」を用いることとした。この7つの評価項目を属性として選択することにより、本研究では教授の方法に限らず、授業内容、授業運営、成績評価などに関わる属性についても検討することが出来るだろう。

ところで、教室内での学生の座席位置が、成績や授業態度等に影響することが知られている(出口, 2007; 渋谷, 1986; 矢澤, 2002)。そこで本研究では、教室における座席位置が、学生の授業満足度に対してどのような影響を与えるかについても検討課題とする。

以上、本研究はコンジョイント分析を用いて、学生の授業満足度を規定する要因とその程度、および座席位置との関係について検討を行う。また本研究が扱う授業とは、一般的な大学の授業のように、習熟度等によってクラス分けされていない中規模以上の講義とし、演習や実技科目は除くものとする。

方 法

調査手続き

2008年7月に八戸市内の大学に在籍している学生を対象として、複数の授業時間を利用した調査を行った。その結果、配布数153に対し149名から回答を得た(回収率97.4%)。回答者の年齢は平均20.1歳($SD=3.48$)であった。調査に回答することで、その授業の試験の点数に加点をすることを伝えた。そのため調査は記名式で行った。調査用紙の表紙には、調査の主旨、調査が学術的なものであること、個人的な情報

の非公開性、調査結果が学会および論文等によって公開されること、成績との関わりで分析される可能性について明記した。また回答用紙を配布した際に、表紙の注意を口頭で説明した。もし同意できない場合は、氏名のみ書いて提出するよう伝えた。更に、たとえ氏名のみでの回答であっても試験点数への加点を行う、と説明した。

回答用紙の構成

(1) **コンジョイントカード** (A)「教員の声の聞き取りやすさ」、(B)「ノートを取りやすさ」、(C)「成績評価」、(D)「授業内容の興味深さ」、(E)「授業内容の難易度」、(F)「学生の発言に対する促し」、(G)「私語に対する注意」という7つの評価項目を属性として選択した。属性選択には、長谷川・原田(2007)、星野ら(2004)、星野ら(2007)、文部科学省(2008)を参考にした。各属性において2つの水準を設定した。その水準設定にあたっては、一つの属性が他の要因に対して独立であること、水準の差異が明確に表現されていること、そして水準

間の距離がほぼ同等になることに留意した。7属性2水準の条件設定のため、可能な組み合わせは128となる。しかし $L_8(2^7)$ 直交表に基づき各水準を割り付けることで、8枚のコンジョイントカードを作成した。調査で用いた属性と水準は表1の通りである。またコンジョイントカードの一例を表2として挙げる。

こうして作成された8個のコンジョイントカードを一枚の用紙に配置した。回答者には、各コンジョイントカードとして示された授業に対して、最も満足度が高く好ましいと思うものを1位として、1位から8位までの選好順位を記入するよう求めた。また対象とする「授業」とは、中程度以上の人数が参加する教室での講義科目とした。

更に回答時の順序効果を避けるために、各コンジョイントカードにおける属性の順序およびコンジョイントカード自体の順番をランダムに変えたものをそれぞれ3種類用意した。これにより3×3計9種類の回答用紙が作成された。

(2) **自由記述欄** コンジョイントカードへ

表1 調査で用いた授業に関わる属性とその水準

属 性	水 準
A 教員の声の聞き取りやすさ	1 教員の声が聞き取りやすい
	2 教員の声が聞き取りにくい
B ノートを取りやすさ	1 ノートを取りやすい
	2 ノートを取りにくい
C 成績評価	1 成績評価が厳しい
	2 成績評価が甘い
D 授業内容の興味深さ	1 授業の内容が興味深い
	2 授業の内容が興味を引かない
E 授業内容の難易度	1 授業の内容が易しい
	2 授業の内容が難しい
F 学生の発言に対する促し	1 授業中、学生に発言を求めることが多い
	2 授業中、学生に発言を求めることが少ない
G 私語に対する注意	1 教員は私語をしている学生に注意する
	2 教員は私語をしている学生に注意しない

※アルファベットは各属性のラベル、数字はそれぞれの水準を表す。

表2 コンジョイントカードの例

教員の声が聞き取りやすい
ノートを取りにくい
成績評価が甘い
授業の内容が興味深い
授業の内容が易しい
授業中、学生に発言を求めることが少ない
教員は、私語をしている学生に注意をしない

の回答の次に、「満足度が高く、好ましい授業にとって大事なことは何としますか。あなたの思うところを書いてください」と、好ましい授業の属性についての自由記述を求めた。

(3) **座席位置** 各回答者が、回答時、教室のどの位置に着席していたかについての回答を求めた。そのため教室に見立てた3列(右, 中, 左)×3行(前, 中, 後)の欄を設けた。回答者は、これら9個の欄の該当する位置に印を付けた。

結 果

全回答者に対するコンジョイント分析

複数のカードに同順位を与えている回答や記入もれがある回答などを除いた。これにより、有効回答は142(有効回答率92.8%)となった。こうして残った全回答者の選好順位について、コンジョイント分析を行った。ただし、順位1の得点を8, 8位の得点を1として分析した。求められた部分効用値と重要度は図1, 図2の通りである。図中の属性と水準のアルファベットと数字は、表1に示した属性と水準を意味している。部分効用値は回答者の選好の程度と方向を意味し、正の値のものは回答者が好む内容であり、負の値のものは好まれていない内容であることを示す。また重要度は、回答者が選好に際して各要因をどの程度重視するかを示す指標であり、百分率で表される。更に各コンジョイントカードに関する全体効用値を求めた。回答者が実際に評価した得点と全体効用値の相関が、

コンジョイント分析の精度を表す指標となる。

分析の結果、回答者全体としては(F)「学生に発言を求める頻度」はあまり重要視されていないことが示された。またそれ以外の要因についてはほぼ同等に選好に影響している。ただし、全体効用値と実データの相関係数 r が0.49と低く、このコンジョイント分析の結果は十分な精度を持っていないと考えられる。

クラスター分析による回答者の類型化

上記のように、回答者全体のデータに対するコンジョイント分析の精度は低かった。これは回答者に、異なる選好傾向をもった学生が混在しているためと考えられる。そこで回答者ごとにコンジョイント分析を実施した。これにより回答者毎の部分効用値が求められ、それぞれの回答者の選好についての特徴が示された。異なる選好傾向を持つ回答者を区分するために、各参加者の部分効用値の平方ユークリッド距離について、Ward法によるクラスター分析を行った。クラスターが結合されたときの距離を基に、回答者は4つのクラスターに区分された。各クラスターに属する人数は、第1クラスター30名、第2クラスター25名、第3クラスター58名、第4クラスター29名であった。これら4つのクラスター毎にコンジョイント分析を実施した。その結果は以下の通りである。

第1クラスターに対するコンジョイント分析

第1クラスターに該当する回答者に対してコンジョイント分析を行い、部分効用値と重要度を求めた。その結果は図3, 4の通りである。図に示した通り、第1クラスターに属する回答者は(A)「教員の声の聞き取りやすさ」を重視する傾向が認められた。次は(C)「成績評価」の重要度が高く、成績評価が厳しい方が良いと評価される。次に高い属性は(B)「ノートの取りやすさ」であり、ノートを取りやすい授業ほど高い評価を受ける。

更にEとFの部分効用値から、授業の内容が難しく、発言を求めることが多い授業ほど良い評価を受けることが示唆されている。しかしこ

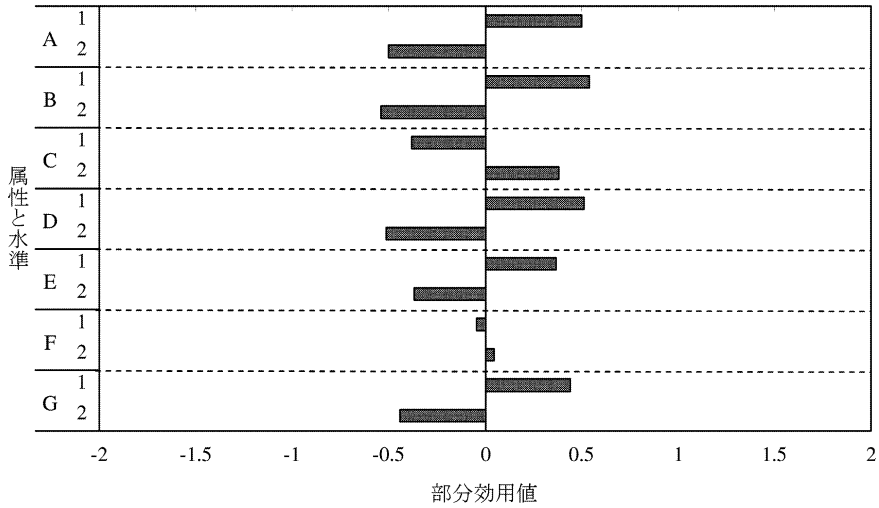


図1 全回答者の各属性における部分効用値

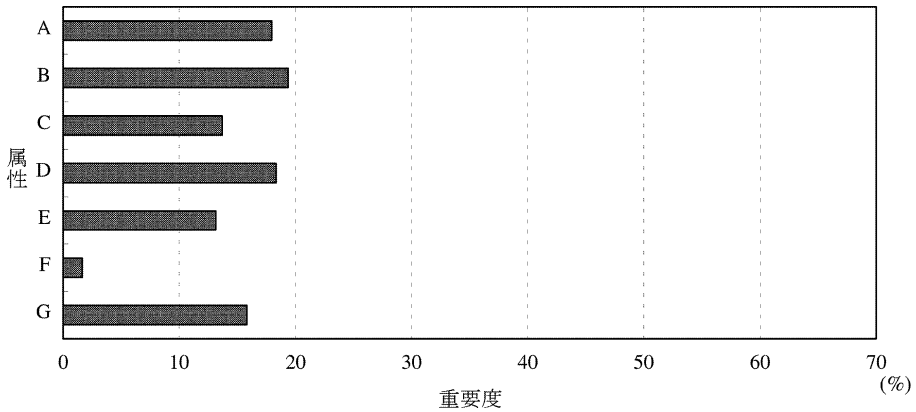


図2 全回答者の各属性における重要度

れら (E)「授業内容の難易度」、(F)「学生の発言に対する促し」そして (D)「授業内容の興味深さ」、(G)「私語に対する注意」の重要度は低く、選好に対する影響は少ないと言える。特に D と G はほとんど選好に影響を与えていない。第1クラスターにおけるコンジョイント分析の結果の精度を測定するため、第1クラスターに属する学生の全体効用値を求め、元のデータ値との相関係数を算出した。その結果 $r=0.57$ であり、第1クラスターにおける分析の精度は高くはないが解釈可能な水準にあると言える。

第2クラスターに対するコンジョイント分析

第2クラスターに属する回答者に対するコンジョイント分析の結果を図5,6に示す。図のように、第2クラスターの回答者の授業満足感は、ほとんど (G)「私語に対する注意」によって規定されている。すなわち私語に対して注意する教員の授業を高く評価する一方で、注意しない授業は低く評価される。その一方で、G以外の属性の重要度は低く、特に (F)「学生の発言に対する促し」はほとんど関係しない。

第2クラスターにおける全体効用値とデータ

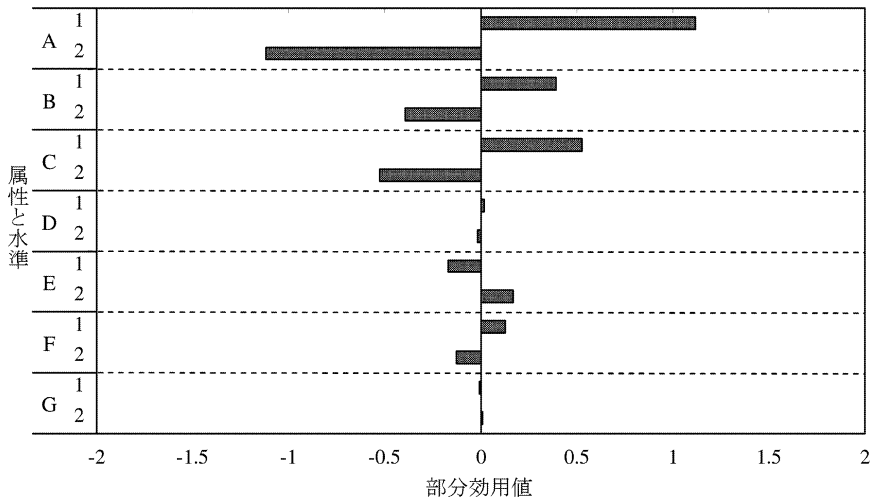


図3 第1クラスターの各属性における部分効用値

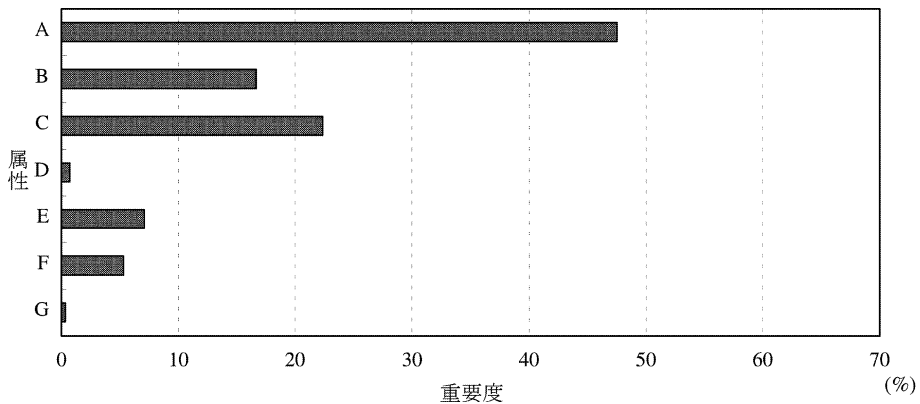


図4 第1クラスターの各属性における重要度

値の相関係数 r は 0.84 であり、コンジョイント分析の結果は比較的高い精度を持っている。

第3クラスターに対するコンジョイント分析

第3クラスターにおけるコンジョイント分析の結果、このクラスターの回答者の授業満足度は、特定の突出した属性によって影響されるといよりもむしろ要因全体から影響されていることが示唆された(図7,8)。このうち、最も重要度が高いのは(D)「授業内容の興味深さ」であり、授業内容が興味深いほど選好されることが示唆された(図7,8)。このうち、最も重要度が高いのは(B)「ノートの取りやす

さ」である。その次は(E)「授業内容の難易度」で、授業内容が易しいほど評価が高いことが分かる。そして(C)「成績評価」、(A)「教員の声の聞き取りやすさ」の部分効用値から、成績評価が甘く、声が聞き取りやすい授業が評価されやすいことが示されている。ただし、(F)「学生の発言に対する促し」の重要度は低く、授業満足感にほとんど影響していない。全体効用値とデータ値の相関係数は $r=0.76$ であり、この分析結果は十分な精度を持っていると言えるだろう。

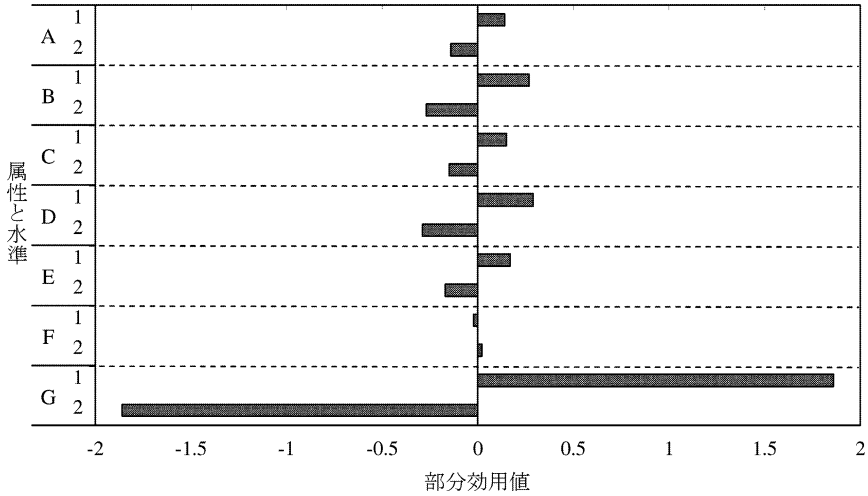


図5 第2クラスターの各属性における部分効用値

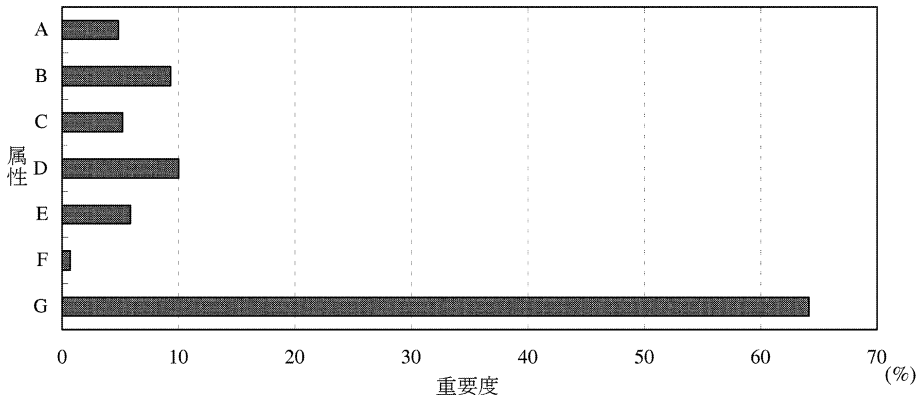


図6 第2クラスターの各属性における重要度

第4クラスターに対するコンジョイント分析

第4クラスターにおけるコンジョイント分析の結果は図9,10の通りである。この結果は、(C)「成績評価」の重要度が最も高く、回答者の授業満足感に対する影響が最も高いことを示している。すなわち、成績評価が甘い授業が選好される傾向が強いことを意味する。C以外の属性では、重要度の高さは (F)「学生の発言に対する促し」、(E)「授業内容の難易度」と続く。学生に対して発言を求めることが少なく、授業の内容が易しい授業が評価される。残りの属性の重要度は低く、授業満足感に対する影響は少な

いと言える。第4クラスターにおける分析結果の精度を検討するために、全体効用値とデータ値の相関係数を算出した。その結果相関係数 r は0.72であり、第4クラスターにおけるコンジョイント分析の精度が解釈に十分な水準にあることを示している。

各クラスターと座席位置との関係

クラスターと回答者の座席位置との関係について分析を行った。座席位置の9区分のまま分析するにはデータ数が充分でなかった。私語と座席位置の関連について調べた出口(2007)の研究では、横の座席位置については関連が無く、

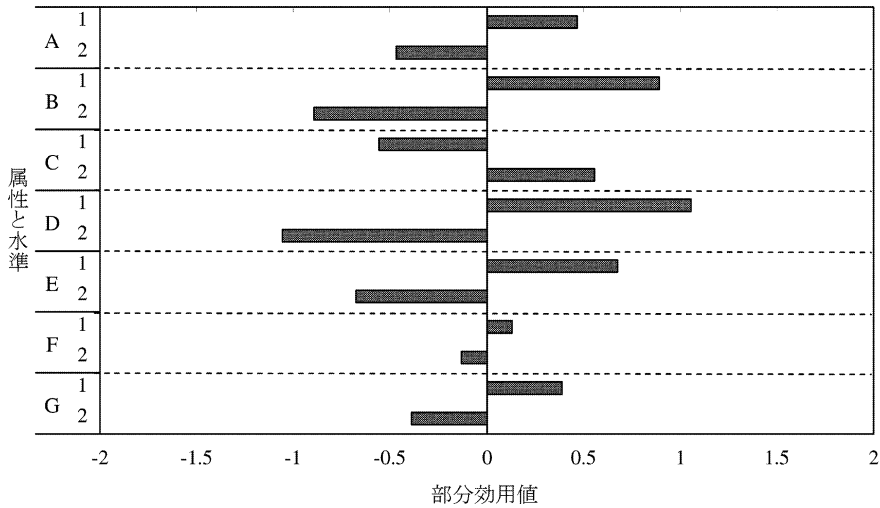


図7 第3クラスターの各属性における部分効用値

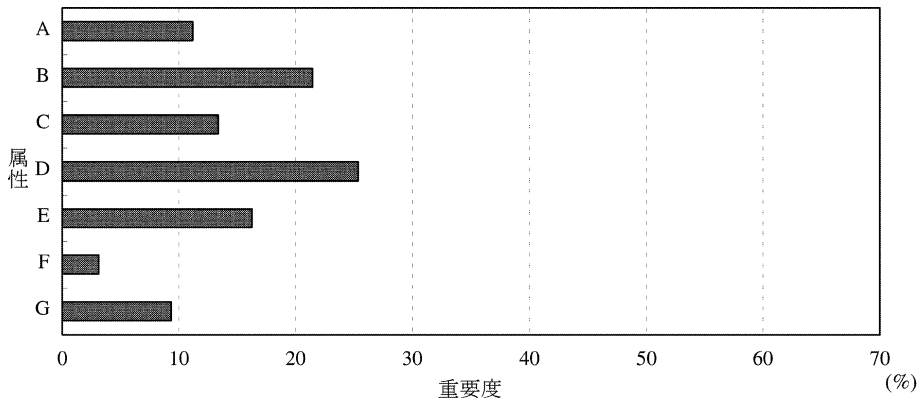


図8 第3クラスターの各属性における重要度

縦の座席位置にのみ関連が認められている。そこで、分析に際しては「右」、「中」、「左」の欄をまとめ「前列」、「中列」、「後列」という3つの座席位置に区分した。表3は、変換した座席位置と4つのクラスターの人数を集計したものである。 χ^2 検定を行ったところ、人数の偏りには有意な差が認められた ($\chi^2_{(6)}=17.81, p=.007$)。そこで、どのセルがこの有意に貢献したのかを検討するために残差分析を行った (表4)。その結果、第1クラスターでは後列が少ないという特徴が見出された。また第2クラスター

では前列が多かった。これに対して、第3クラスターでは前列、中列、後列ともに突出したところはなかった。そして第4クラスターでは後列が多く、前列が少ないという特徴が示された。

考 察

本研究は、コンジョイント分析およびクラスター分析を用いて、大学生が抱く授業満足感を規定する要因についての検討を行った。各回答者の順位評価を基にコンジョイント分析を行

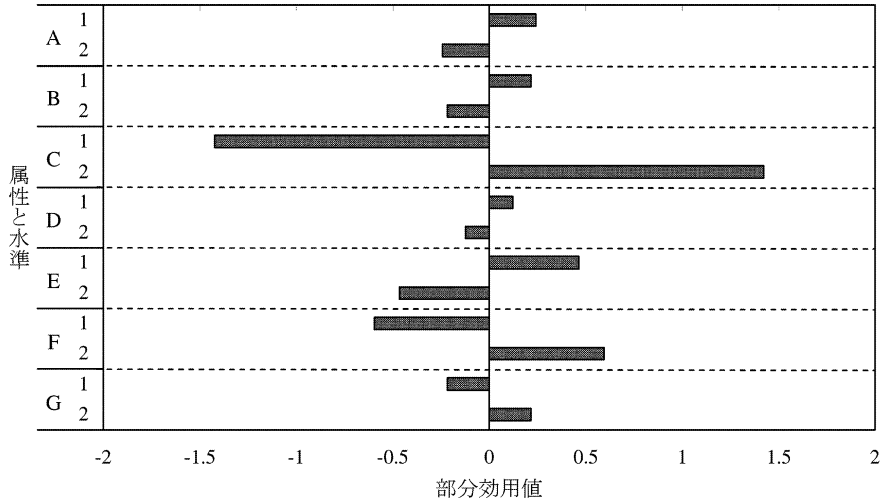


図9 第4クラスターの各属性における部分効用値

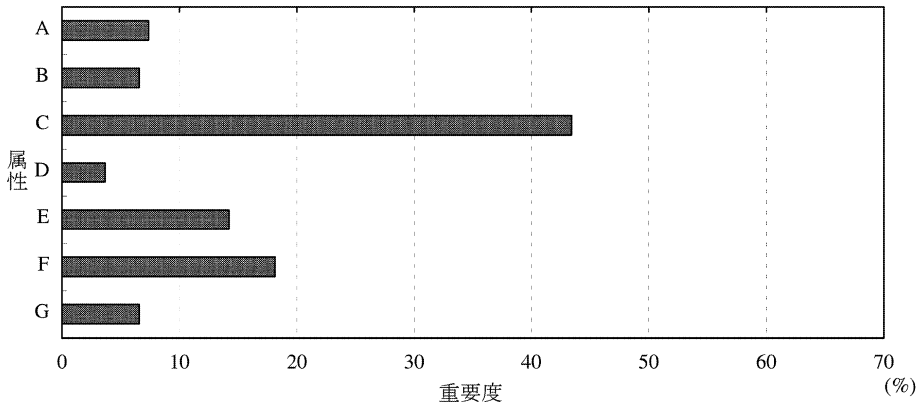


図10 第4クラスターの各属性における重要度

い、その部分効用値によってクラスター分析を行った。その結果、回答した学生は4つのクラスターに分類された。星野ら(2007)は能力別編成によるクラスごとに分析を行った結果、クラスごとに重視している属性が異なることを示している。これに対して本研究の結果は、能力による区分がなされていない授業においては、異なる評価基準を持つ学生群が混在していることを示唆している。

まず第1のクラスターは、(A)「教員の声の聞き取りやすさ」を最も高く評価していた。次に高い重要度を示した属性は(C)「成績評価」で、

評価が厳しい授業ほど高い評価を下す傾向がある。その次に重視されている属性は(B)「ノート取りやすさ」であった。座席位置に関する分析からは、第1クラスターに属する回答者は、後列に着席することが少なかった。「教員の声の聞き取りやすさ」や「ノート取りやすさ」を重視する学生は、声が通らず黒板からも遠くなる後列を避ける傾向があるのだろう。

第2クラスターの回答者の授業満足度は、興味深いことに(G)「私語に対する注意」によって60%以上が規定されていた。教授内容や教授技術以上に、授業運営の方法を高く重要視して

表3 各クラスターと座席位置におけるクロス集計表（人数）

座席位置	クラスター				合計
	第1クラスター	第2クラスター	第3クラスター	第4クラスター	
前列	7	9	7	1	24
中列	18	9	27	13	67
後列	5	7	24	15	51
合計	30	25	58	29	142

表4 表3の調整済み残差

座席位置	クラスター			
	第1クラスター	第2クラスター	第3クラスター	第4クラスター
前列	1.1	2.8	-1.3	-2.2
中列	1.6	-1.2	-0.1	-0.3
後列	-2.5	-0.9	1.1	2.0

いると言えよう。座席位置についての分析結果では、第2クラスターの回答者は前列に着席していることが多かった。第2クラスターは、比較的眞面目で、授業中の私語に対して強い不快感を持っている学生群であると考えられる。教室の前方の学生は、学習意欲・成績共に高いという矢澤（2002）の報告も、この解釈を支持している。私語への対応を高く評価することで、相対的に他の属性の重要度が低下しているのだろう。

一方で、第3クラスターの回答者の授業満足度は、ほとんどの属性によって影響されており、特に重要度の高い属性は認められない。4つのクラスター中、第3クラスターに属する回答者の数が最も多い。また教室のどの位置にも着席しており、特に突出した傾向を示していない。こうしたことから第3クラスターは、比較的一般的な傾向を示す学生群と言えるだろう。ただし、このクラスターの特徴は (D)「授業内容の興味深さ」を比較的重視している点にある。他のクラスターでは、こうした傾向はほとんど認められていない。次に重要度が高いのは (B)「ノートの取りやすさ」で、(E)「授業内容の難易度」、(C)「成績評価」と続く。このように、第

3クラスターに属する学生は、内容が易しく興味を引き、ノートを取りやすく、成績評価が厳しくない授業を望んでいる。

更に、第4クラスターの回答者は、成績評価が甘い授業を選好する傾向が強いことが示された。また、学生に対して発言を求めることが少なく、授業の内容が易しい授業が評価されている。これに加え、重要度は低い私語に対する注意をしない授業を選好している。これらの結果を総合すると、第4クラスターは学習に対する動機づけの低い学生群と考えられる。このような学生群は前列には少なく、後列に多い。矢澤（2002）は後方に着席している学生は意欲が低いことを報告しており、本研究の結果はこれを支持していると言えるだろう。このように各クラスターにおいて、座席位置に関わる結果が異なることは、本研究におけるクラスター分析の妥当性のある程度保証していると考えられる。

興味深い点は、第1、第2クラスターにおいて、「成績評価」が甘い授業よりも厳しい授業の方が好まれていたことである。そこで、個人ごとのコンジョイント分析の結果をみると、「成績評価」属性の水準1についての部分効用値が正

の値を取った回答者は全体の22.5%いた。こうした学生は、他の意欲が低い学生に対して甘い評価がなされることを好んでいないのかもしれない。

さて、本研究は、一般的な大学の授業において、異なる評価基準、価値観を持つ学生が混在することを示した。このため実際に授業改善を行うためには、どの層の学生を対象にするかが問題となるだろう。第2クラスターの学生を対象とするならば、何よりもまず授業中の私語に対して厳格に対処する授業運営が重要である。逆に第4クラスターすなわち教室の後方にいる学生を対象として授業満足度を上げるためには、その重要度は低いとはいえ、私語に対する注意はしない方が無難だろう。出口(2007)も教室後方に私語をする学生が多いことを報告している。そして何よりも成績評価を甘くすべきである。第1クラスターの学生対象ならば、聞き取りやすい声を出すことが、授業満足度の向上につながるだろう。比較的数の多い第3クラスターに属する学生に対しては、授業内容を興味深く比較的分かりやすいものにし、ノートを取りやすくなるよう板書等の改善を行うべきだろう。少なくとも、対象とする学生をある程度明確にすることは、教育方法の改善を効率的に行うことに役立つと考えられる。

留意すべき点は、教員側の努力だけでは改善できない問題がありうるということである。豊田・中村(2004)は、授業評価の評定値の変動に対して最も影響が多い要因が、教授者と学生の交互作用項、つまり教授者と学生の相性であることを示した。これは授業の良し悪しはその教授者の質のみで決まるのではなく、それを評価する学生の受け止め方に強く影響を受けることを意味している。この結果に基づけば、授業は、教師が一人で作って一方的に学生に与えるものではなく、教師と学生が共に相互作用しつつ作り上げるものであるということである(大塚, 2005)。すなわち、授業評価や授業満足度の結果を教員の質や教授方法にのみ帰すこ

とは出来ないのである。この点からも、教員は学生の個人差について目を向けるべきである。豊田・中村は、評価の低い教授者でも学生間で大きく評価が分かれている場合があることを報告している。そして、評価の平均値が低いからといって一概に教授者の教授能力が低いとは決められないと指摘している。こうしたことから、授業改善および授業評価にあたっては、本研究によって明らかになった異なる評価基準を持つ学生群の存在を考慮することが重要となるだろう。

星野ら(2007)は、コンジョイント分析の結果得られた部分効用値と授業評価を組み合わせることで、効果的に授業改善に結びつける可能性を指摘している。例えば、部分効用値と授業評価の値が共に高い属性は、現状のままで満足度が高いものと考えられている。そのため改善よりもむしろ継続要因として捉えるべきである。これに対して、部分効用値は高いが授業評価が低いものは、その授業において改善すべき要因である。効用値が低く授業評価も低いものは、教授努力によって改善しても、結果的に授業の満足度に及ぼす効果は小さく、努力が無駄になる可能性がある。このような要因は削減要因として捉えることが出来る。最後に部分効用値は低い、授業評価が高いものは、再検討要因とされている。教授努力が現れているにもかかわらず、授業全体の満足度に及ぼす影響が低いものである。そのため、要因自体のあり方を再検討すべきものとされている。

本研究で検討した属性に関しても、授業評価と組み合わせることで、より効果的に授業改善に繋げることが出来るかもしれない。ただし先に述べたように、各授業において異なる評価基準を持つ学生群が混在している。そのため、授業評価実施の際にも、学生自身の要因に関わる情報を収集することで、より効率的に授業改善計画を立てることが出来ると考えられる。

以上、本研究はコンジョイント分析を用いて、大学生の授業満足度を規定する要因、および座

席位置との関係性について明らかにした。今後の展望としては、今回の調査に含めなかった属性についても検討していくことが考えられる。平野 (1994) は、中学、高校教員に対する大学教員の特徴として、学生との親密な関係が希薄であるといった問題を上げている。こうした学生、教員間の人間的な関わりも授業満足度に影響を与えるかもしれない。また星野・牟田(2005)は、授業満足度に影響を与える要因として、(1) 教員に関わるもの(教授努力や学生、授業との関わり方など)、(2) 学生に関わるもの(学生の授業に対する努力の度合い、やる気の程度、体調など)、(3) インプット(授業に対する動機、学生の学力・既習知識、および施設設備など)、(4) アウトプット(理解度、達成度、成績など)を包括的に掲げている。座席位置に限らず、学生の成績などの要因も考慮に入れる必要があるだろう。また、本論文では自由記述についての解析は含めなかったが、好ましい授業の要件として「日常的な事例が紹介される」なども挙がっていた。今後は、こうした問題を踏まえ、より包括的な調査および授業改善に繋げるための研究が求められる。

引用文献

- 出口拓彦 (2007). 大学の授業における私語と視点取得・友人の数・座席位置の関連—「私語をすること」「私語をされること」の相違に着目して— 藤女子大学紀要, **44**, 第II部, 45-51.
- 長谷川勝久・原田由香里 (2007). 教育系大学の学生を対象とした授業満足度アンケート項目の開発 日本教育工学会論文誌, **30**(4), 447-452.
- 平野 眞 (1994). 学生による大学教師像についての研究—大学教師の独自性の分析— 東海大学紀要, **2**, 103-108.
- 星野敦子・北原俊一・安達一寿・綿井雅康・牟田博光 (2004). 大学における授業評価と授業改善の連携—コンジョイント分析を活用して— 日本教育情報学会年会論文集, **20**, 138-141.
- 星野敦子・北原俊一・新行内康慈・安達一寿・綿井雅康・牟田博光 (2007). 段階評価における項目の重み導入による三次元的分析の試み—大学における授業評価分析を事例として— 日本評価研究, **7**(1), 105-116.
- 星野敦子・牟田博光 (2003). 大学生による授業評価にみる受講者の満足度に影響を及ぼす諸要因 日本教育工学会論文誌, **27**, 213-216.
- 星野敦子・牟田博光 (2005). 大学の授業における諸要因の相互作用と授業満足度の因果関係 日本教育工学会論文誌, **29**(4), 463-473.
- 伊藤征一 (2008). 授業に対する学生の満足度の構造 星城大学経営学部研究紀要, **5**, 97-108.
- 牧野幸志・森裕紀子 (2002). 大学生活への満足度に関する教育心理学的研究—学生は大学に満足しているのか— 高松大学紀要, **37**, 59-72.
- 文部科学省 (2006). 大学における教育内容等の改革状況について 文部科学省
- 文部科学省 (2008). 大学における教育内容等の改革状況について 文部科学省
- 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 (pp. 1-37) ナカニシヤ出版
- 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 (pp. 11-30) 玉川大学出版部
- 渋谷昌三 (1986). 教室のプロクセミックス—座席位置の分析— 山梨医科大学紀要, **3**, 40-49.
- 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リングによる4相データの解析— 心理学研究, **75**(2), 109-117.
- 八ッ橋武明 (2000). 授業評価における授業満足度の構成要因 情報研究, **25**, 163-176.
- 矢澤久史 (2002). 教室における座席位置と学習意欲, 学業成績との関係 東海女子大学

紀要, **22**, 109-117.
吉川政夫・安岡高志・道下忠行・谷口 旦・川淵
里美 (1990). 大学の授業環境に関する研

究 II—学生の授業満足度要因の分析— 東
海大学紀要 教育研究所 教育工学部門,
3, 53-55.