

学習動機・達成動機と授業評価の関連

— 「やる気のある」学生からの授業評価を生かすために—

The effects of students' studying and achievement motives on the evaluations of teaching.

高井弘弥*

TAKAI Hiromi*

Abstract

The effects of students' studying and achievement motives on the evaluations of teaching were investigated. The results were: (1) Students whose self-fulfillment motives were high attached great importance to the teachers' techniques on the speech, thoughtful programme and lucidities. (2) Students whose competitive motives were high attached no importance to the teachers' techniques on the speech and thoughtful programme. (3) Students who were seeking pleasures attached importance to the punctuality about beginning and ending time of the programme and the conformity of the programme with its syllabus.

目的

日本の高等教育において、学生による授業評価はほとんどの大学で行われるようになり、学期ごとに行われるルーチンとして定着しているといってもいいだろう。しかし、その評価をどのように講義の改善に生かしていくかについては個々の講義者の裁量に任されている部分が多い。その際、評価する学生の特質が多様である限り、評価そのものも多様な観点からなされているはずであり、一律に集計された評価をもとに授業を改善するのは無意味であろう。

学生の個人的特性と授業評価の関連を調べた研究には様々なものがある。

三宅・森田ら(2001)¹は自己評価と授業評価の関連を検討して正の相関を見いだしている。平田(2003)²はローカスオブコントロール尺度と授業の満足度評価との関連を検討して、内的統制感を持つ学生がより肯定的に授業を評価していることを示した。

学習に直結する個人的特性としては動機づけ、特に学習動機や達成動機が考えられる。中野(2006)³は達成動機、特に自己充實的達成動機と授業評価に有意な関連を見いだした。

これらの研究では様々な学生の個人的特性との関連をみるために用いているのはそれぞれの講義の授業評価そのものである。中野(2006)でも、自己充實的達成動機が高い学生がある一つの授業(「発達心理学」)を高く評価していることから上述のような結論を引き出してい

る。この授業がそのような達成動機の高い学生に満足を与えるものであることは確かなことなのだろうが、もしここで評価の対象となる授業が異なった場合でも同じことが主張できるのだろうか。つまり、評価の対象となる授業が90分間学生をおもしろおかしく楽しませるだけの授業(そんな授業はほとんどの大学では存在しないと信じているが)であった場合には、達成動機や学習動機の低い学生は高い評価を与えて、逆にそれらの動機づけが高い学生が低い評価を与えることもあり得るのではないか。一つの授業の評価を用いたこのような研究では暗黙のうちにその授業が「やる気のある」学生の動機づけを満たすものであるという前提を立てていないのだろうか。別の視点からのその授業の評価と照合することが必要なのではないだろうか。しかしながら、ある授業を誰の観点からどのように評価すればよいのかはまた別の種類の難問とっていいだろう。

そこで本研究では学生の個人的特性との関連を見るために、授業評価そのものではなく、その学生が授業評価をする際にどのような項目を重視するかを検討する。どんな学生が評価したのかを考慮せずに一律に集計された授業評価を見るだけでは「やる気のある」学生からの評価に伝えることは出来ない。学生の達成動機や学習動機とその学生が授業評価をする際にどの項目を重視するか関連を検討することで、「やる気のある」学生からの評価を生かして個々の授業を改善する手がかりにすることが出来るのではないだろうか。

* 武庫川女子大学 (Mukogawa Women's University)

方法

調査対象者

本学教育学科講義「知的障害教育」受講生 89 名（すべて女子，大学 2 年生）

質問紙

1. 学習動機についての質問

國吉(2007)⁴の「大学で学ぶ動機」についての質問 28 項目を参考にして，予備調査の結果 4 因子を構成する 20 項目を作成した(Table 1)。この 20 項目に対して，「かなりあてはまる」「ある程度あてはまる」「あまりあてはまらない」「全くあてはまらない」の 4 件法で回答を求めた。

2. 達成動機についての質問

堀野(1987)⁵の達成動機尺度 23 項目(自己充實的達成動機 13，競争的達成動機 10)について，7 件法で回答を求めた。

3. 授業評価で重視する項目についての質問

本学授業評価で用いられている項目から，学生本人の意欲や授業に臨む姿勢などの項目をのぞいた 8 項目(「シラバスと内容が合っている」「内容の理解しやすさ」「内容への興味・関心」「授業全体のまとまり」「先生の熱意」「先生の声の大きさ・話し方」「教材や進め方の工夫」「開始・終了時間が守られている」)について，それぞれの項目をどの程度重視するかについて，「非常に重視する」「ある程度重視する」「あまり重視しない」「全く重視しない」の 4 件法で回答を求めた。

手続き

本学教育学科講義「知的障害教育」授業終了時に一斉に質問紙を配布して回答を求めた。

結果

1. 学習動機についての因子分析結果

学習動機についての質問 20 項目を，主因子法を用いて因子分析を行い，4 因子を抽出，それにバリマックス回転を施した。

回転後の因子分析結果を Table 1 に示す。

第 1 因子は，「自分をより高めたい」「新しいことを知りたい」などの項目が高い負荷量を示していることから「向上心」因子と名付けた。Cronbach の α 係数は.848 であった。

第 2 因子は，「友達ちをつくりたい」「大学で十分遊びたい」などの項目が高い負荷量を示していることから「楽しみ」因子と名付けた。Cronbach の α 係数は.804 であった。

第 3 因子は，「学歴がある方が得だから」「大学卒の学歴が欲しい」などの項目が高い負荷量を示していることから「実利」因子と名付けた。Cronbach の α 係数は.797 であった。

Table 1 学習動機についての質問項目の回転後の因子行列と因子負荷量

	向上心	楽しみ	実利	モラトリアム
自分をより高めたい	0.862	0.034	0.032	-0.059
新しいことを知りたい	0.701	0.243	-0.143	-0.056
教養を身につけたい	0.661	-0.023	0.073	-0.164
学ぶことが将来役立つ	0.642	-0.024	0.126	-0.066
ほんとうの自分を見極めたい	0.64	0.124	0.063	-0.11
自分の視野を広げたい	0.634	0.339	-0.102	0.009
自分の可能性を試したい	0.55	0.235	0.185	-0.097
友達ちをつくりたい	0.232	0.767	0.182	0.054
大学で十分に遊びたい	-0.021	0.671	0.307	0.115
楽しい大学生活を経験したい	0.233	0.658	0.149	-0.006
学生をやっていたい	0.007	0.524	0.36	0.281
色々な人と知り合いたい	0.4	0.508	0.097	0.09
学歴がある方が得だから	0.041	0.176	0.806	0.22
大学卒の学歴が欲しい	0.156	0.334	0.675	0.2
いい仕事先を見つけるために	0.073	0.194	0.626	0.02
就職する気にならない	-0.159	-0.063	0.039	0.696
社会に出る自信がない	-0.014	0.075	0.016	0.694
周りの人が進学するので	-0.121	0.296	0.387	0.542
特にやりたいことがない	-0.192	0.096	0.068	0.538
進学しないと親に悪いから	0.024	0.069	0.316	0.502

第4因子は、「就職する気にならない」「社会に出る自信がない」などの項目が高い負荷量を示していることから「モラトリアム」因子と名付けた。Cronbachの α 係数は.614であった。

國吉(2007)では28項目から6因子を抽出していたが、本研究では女子のみの大学であることや受講者のほぼ全員が教員免許等を取得するなどの特徴があることから、予備調査を経て調査項目を20項目とし、4因子を抽出した。

第1因子は國吉(2007)とほぼ同じ項目からなっており、同様に「向上心」因子と名付けた。

第2因子もほぼ同じではあるが、交友関係にとどまらず様々な大学生活の楽しみの部分が入っていることを考えて、「楽しみ」因子と名付けた。第3因子は、國吉(2007)では「学歴志向」因子と「資格取得志向」因子となっているものに相当するが、本学では上に述べたようにほぼ全員が教員免許取得を入学時点から志望していることにより予備調査で「資格取得志向」は分離して抽出されなかったため、本調査では削除し、大学で学ぶ動機付けとして特に実際の利益を重視しているものにとらえて、「実利」因子と名付けた。第4因子は、國吉(2007)で「外発性動機」因子と「ニート志向」因子としていたものに相当する。本研究では予備調査で「外発性動機」因子が分離されなかった。これは、本学の学生が全般に「親に進学をすすめられ」ることで比較的すなおに進学してくることが多いといった要因のためではないかと考えられるが、これは本学学生のアイデンティティの問題などと関連した今後の研究の課題となるだろう。本研究ではこれを「モラトリアム」因子と名付けた。

2. 達成動機の結果

自己充實的達成動機の平均点は73.91、標準偏差は10.81(n=89)。

競争的動機の平均点は48.70、標準偏差は12.05(n=89)。

この結果を倉澤(2001)⁶と比較すると、自己充實的達成動機・競争的動機ともに有意に高かった(それぞれ、 $t=5.35, df=207, p<.01$, $t=2.40, df=207, p<.05$)。

3. 授業評価で重視する項目の結果

「シラバスと内容が合っている」の平均点(標準偏差)は2.17(0.68), 「内容の理解しやすさ」3.70(0.51), 「内容への興味・関心」3.74(0.44), 「授業全体のまとまり」3.33(0.65), 「先生の熱意」3.47(0.68), 「先生の声の大きさ・話し方」3.28(0.62), 「教材や進め方の工夫」3.46(0.57), 「開始・終了時間が守られている」2.82(0.73)であった(すべてn=89)。

4. 学習動機と達成動機の関連

達成動機の自己充實的達成動機と競争的達成動機を説明変数として、学習動機の4因子の因子得点を基準変数とする重回帰分析を行った(標準化係数をTable 2に示す)。

Table 2 学習動機と達成動機の関連

	自己充實的	競争的
向上心	.44*	
楽しみ		.24*
実利		.44*
モラトリアム		

* p < .05

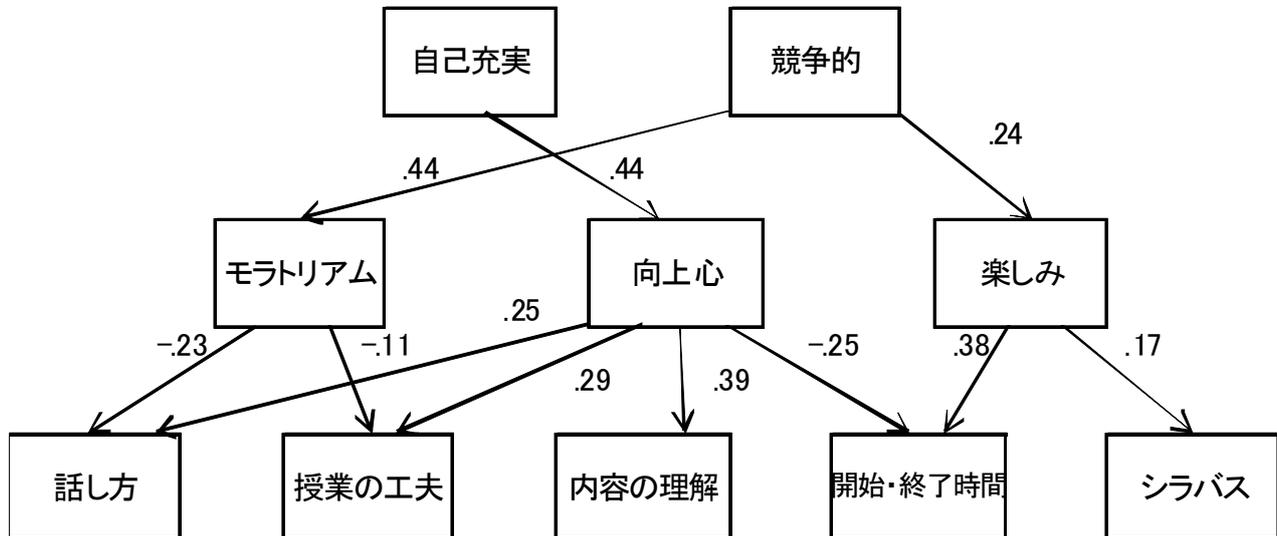
Table 3 学習動機と重視評価項目の関連

	向上心	楽しみ	実利	モラトリアム
シラバス		.17†		
内容の理解しやすさ	.39*			
内容への興味				
授業のまとまり				
先生の熱意				
先生の話し方	.25†			-.23*
教材・進め方の工夫	.29*			-.11†
開始・終了時間	-.25*	.38*		

*p<.05, †p<.1

5. 学習動機と重視評価項目の関連

学習動機の 4 因子についてそれぞれ因子得点を算出し、その得点を説明変数として、授業評価で重視する 8 項目を基準変数とする重回帰分析を行った(標準化係数を Table 3 に示す)。



6. 学習動機、達成動機と授業評価で重視する項目との関連

達成動機と学習動機、そして授業評価で重視する項目との関連をパス図で表した (Figure 1.)。

考察

本研究で明らかになったことをまとめる。

- ・他者と競争することではなく、自己を高めたいという達成動機(自己充實的達成動機)をもつ学生は、大学には自分をより高めたいという学習動機(「向上心」)で進学してきており、講義を評価する上で重視するものは話し方・授業の工夫・内容の理解しやすさである。
- ・他者より優越することで評価されたいという達成動機(競争的達成動機)をもつ学生のなかで、とりあえず大学に進学してきているという学生(「モラトリアム」)は、講義者の話し方や授業の工夫をその講義を評価する上で重視していない。
- ・同じく競争的達成動機をもっていて、大学生活には楽しさを求めている学生が講義を評価する上で重視していることは、開始・終了時間が守られていることとシラバス通りに授業が行われていることである。

ここから、学生による授業評価に基づいて授業改善を行う場合に、授業評価のどの項目を重視してどのような改善策を立てればよいのかについて考察を試みる。

まず、西口・平出・梶田(2006)⁷や片岡・八並(1987)⁸が論じているように、どのような講義を高く評価するかは大学生のタイプによって異なっている。もっとも望ましいのは一人一人の動機づけや学習スタイルに応じた講義の形態をとるということだが、これは少人数でのゼミ指導などで求めるべきものであって、多人数での講義では現実的に不可能と言ってよいだろう。また、評価され

る科目が選択科目か必修(選択必修)科目かによっても、受講生の学習動機が異なってくるだろう。ここでは、多人数の受講生からなる必修(選択必修)科目という前提で論じる。

まず、大学での学習動機として向上心を持っている学生は重視していないが、楽しさを求める学生が重視している開始・終了時間とシラバスに関してである。もちろん、シラバスに則って講義をすることや開始・終了時間を守るといった形式的なことについては学生に評価されるかどうかといったこととはかかわらずに教員が遵守すべきであることは論を待たない。しかし、たとえば受講生の興味や関心が広がることでシラバスの範囲を超えた内容の講義を多少終了時間を過ぎてでも話し続けてしまった講義はどう評価されるのだろうか。向上心を持っている学生はこの講義を内容の点から評価するが、楽しさを求める学生が低く評価するという可能性がここから示唆されるのではないだろうか。このように、評価の観点が異なる数値を合計したり平均を出したりすることにはあまり意味はないのではないだろうか。

次に、講義者の話し方や授業の工夫の評価についてである。これも上述の開始・終了時間やシラバスについてと同様に、向上心の高い学生の評価をもとに授業改善を試みるべきであろう。楽しみ志向の学生がこれらの項目を高く評価するとしても、それが向上心の高い学生の評価と一致しない限り、楽しみ志向の学生に阿った講義になっている危険性を考慮する必要があるだろう。もちろん

ん、向上心の高い学生の意欲も満足させ、楽しみ志向の学生からも向上心を引き出すような素晴らしい講義をする「カリスマティーチャー」についてはこのような指摘は的はずれなものであろう。それ以外の、主観的には授業改善に誠意を持って取り組みながらも、それが学生からの評価に反映されていないことに悩む講義者にとって改善の方向性を明確にすることにつながるのではないだろうか。

これらのことから、評価される講義者の側の問題として捉えるだけでなく、評価する学生の問題としても捉えるという観点から授業評価を考える必要性が示唆できるだろう。つまり、同じ講義であっても評価のばらつき(分散)が大きい場合には、評価する学生の学習動機のばらつきについて精査する。そのためには、入学時点から一人一人の学習動機について把握して、評価者が特定できるような記名式の評価を行う。そして、評価者である学生の学習動機別に授業評価を分けて集計する。その結果、向上心が高い学生が低く評価している項目については講

義者が授業改善の手がかりとすることができるだろう。楽しみ志向の学生が高く評価している項目については、果たしてそれが向上心が高い学生にとっても高い評価になっているのかどうかを検討する。向上心の高い学生が低く評価をしているようであれば、たとえトータルの評価が高くても改善すべき課題としてとらえる。その一方で、楽しみ思考の学生の向上心をどう育てていくかを学生指導上の課題としていく。もちろんそのような指導は個々の講義を通してだけでなく、学生が所属する学部・学科全体(Faculty)の課題として考えていくべきことであろう。

今回の調査のように無記名の質問紙で学習動機を測定する場合は比較的正直な回答が得られるだろうが、記名を求める質問紙で回答を求められた場合には当然社会的望ましきのバイアスがかかってしまう。学習動機を把握するためにどのような方法が適切なのかを検討することが次になすべき重要なテーマとなるだろう。

—注—

- 1 三宅幹子・森田愛子,学生による授業評価と自己評価,当該授業に関する意欲・期待,および成績の関係—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3部教育人間科学関連領域』**50**, 2001, pp. 405-414.
- 2 平田乃美,短大生・大学生による授業評価—大学学級環境尺度,成績および個人特性の関連について,『白鷗女子短大論集』**27**, 2003, pp. 105-121.
- 3 中野良哉,学生による授業評価と達成動機の関連,『高知リハビリテーション学院紀要』**7**, 2006, pp. 1-9.
- 4 國吉和子,大学生の学習動機に関する研究,『沖縄大学法経学部紀要』**8**, 2007, pp. 39-48.
- 5 堀野緑,達成動機の構成因子の分析—達成動機概念の再検討,『教育心理学研究』**35**, 1987, pp. 148-154.
- 6 倉澤寿之,動機づけ・欲求,堀洋道(監訳)『心理尺度集2』サイエンス社, 2001, pp. 49-96.
- 7 西口利文・平出彦仁・梶田正巳,大学生における学習動機と求める講義スタイルとの関連,『中部大学人文学部研究論集』**16**, 2006, 71-86.
- 8 片岡徳雄・八並光俊,学生文化からみた大学教育の分析,『広島大学教育学部紀要』**36**, 1987, pp. 43-51.