

大学生による授業評価の指標

吉岡 一志

山口県立大学 教育研究推進室

Indicator of Evaluation by University Students in Class Evaluation

Kazushi Yoshioka

Yamaguchi Prefectural University Office for the Promotion of Research and Education

This paper is intended to clarify what students experienced in individual classes by semi-structured interview. Throughout of this research, it was considered what indicator students used to evaluate their class. As a result of this analysis, there were two perceptions. One was that, students were attracted to expressing their own will and sensitivity. It was described by the word of "my favorite thing". And they expected this kind of opportunity in class. The other thing was that students undergo "understanding" only when they found the meaning of learning. "Understanding" is important indicator in large scale class, but it can't be accomplished by just knowledge transmission. This is why students highly praised classes making them grasp the significance of it.

Key words: university students, learning, class evaluation, interview, narrative

1. はじめに

大学の質の向上が求められるようになり、多くの大学で学生による授業評価アンケートが導入されている。文科省の報告によれば、平成21年時点で全国の国公私立大学の約80%が授業評価アンケートを実施している¹⁾。その評価項目は、「授業のわかりやすさ」「授業に対する興味・関心」「担当者の話方・声のボリューム」「担当者の熱意・意欲」などが、多くの大学で取り入れられているのだという。こうして収集された学生の「声」は、授業改善に利用されている。

さらに、授業評価アンケートのデータは、統計的に処理され、授業の満足度や成績等との関連の深い評価項目を探る試みがなされている。畔津他(2010)は、授業評価の14項目の相関関係を分析し、授業への満足度が学生の理解度、教員の工夫、教員による学生の理解度への配慮などの項目と一定の関連を持つことを示した。星野・牟田(2004、2006)は、共分散構造分析により学生の理解度が授業への満足度に大きな規定力を示すモデルを提示し、教員の努力と学生の理解度が強い相関関係にあることを指摘している。さらに興味深いことに、サンプルを学生の授業に対する動機の高低によってそ

れぞれ分析したところ、「積極的な動機を持たない群」では満足度に対する学生の理解度の規定力が高まることを示唆している。

本城(2011)が学生の内発的動機づけを組み入れた授業評価の必要性を指摘したように、学生の興味や関心、あるいは学力等によって満足度を規定する要素は変動してくると考えられる。講義中の座席位置と授業評価の回答との関係を見た鈴木(2008)は、動機づけの低い学生は、成績評価が甘く、学生への発言を求めず、また私語を注意しないといった授業を望む傾向にあることを明らかにしている。同じ授業でも学生のタイプなどによって様々な視点から評価されるのである。

しかしながら、学生の授業に対する姿勢は固定的なものではない。キャリア意識と授業への態度の関係をインタビュー調査により明らかにした吉岡(2011)は、学生が個々の授業を自身の「やりたいこと」と結びつけながら多様に解釈し、熱心に受講したり、単位のために仕方なく履修したりと授業によって大きく態度を変更すると指摘している。さらにこの解釈は、履修前や履修中を通して行われていると示唆されている。学生たちは、常にどの授業に対しても意欲的／非意欲的ではなく、授業

によってもその態度を選択しながら、日々の授業に臨んでいるのである。

以上のことから、授業への満足度は学生の理解度に規定され、授業を行なう教員の努力により学生の理解が支えられていることがわかる。学生はその時々の動機づけによって評価の基準を選択的に変更しながら授業を受けているが、積極的な動機を持たない学生であっても、理解することを通して授業への満足度を高めていると言える。

それでは学生の理解はどのような状況のなかで立ち現われてくるのであろうか。畔津他(2010)、星野・牟田(2003, 2005)などが分析したアンケート調査では、学生の理解を深める教員の工夫の有無、声の大きさや板書の字の読みやすさなど抽象的な項目や基本的な教授方法しか検討されていない。学生による授業評価を実施しても、これらの情報だけでは授業改善に結びつきにくいであろう。そのため、学生たちが授業の中のどのような契機において理解が促進するのか具体的な文脈を明らかにする必要がある。

また一方で、大学の授業は理解を求めただけに留まらない。吉岡(2011)や水間(2004)の研究が明らかにしたように、学生たちは授業で行われるディスカッションを通して自身の「生き方」を模索したり、友人たちとのコミュニケーションから充実感を見出したりするなど、理解することのみが授業への満足感を説明する要因ではない。先行研究で学生の理解度が焦点化された背景には、知識の伝達を主な目的として大人数教室で実施される講義形式のデータが大半を占め、ディスカッションが実施できるような小規模の演習形式でのデータが可視化されなかったことが考えられる。そのため、単純に理解度だけを授業評価の指標としてみ直すのではなく、他の要素にも十分に注意を払う必要がある。

したがって、本稿では、学生が充実することができた授業をどのような要因と結び付けて語るかを半構造的なインタビューによって検討することで、授業の個々の場面で学生たちが何を体験したかを明らかにする。そのことにより、授業評価の指標を探り、授業改善に向けた知見を得ることを目指す。

2. 調査の概要

2010年6月から7月にかけて、山口県立大学の全学部のすべての学年を対象に44名の学生に休憩をはさみながら1時間半から長くて3時間程度のグループインタビューを実施した。本調査は、授業改善に関する調査として実施され、調査対象者にはその主旨を説明するとともに「よかった授業」「好きな授業」「おもしろかった授業」というカテゴリーを用い学生の語りを促した。これら一連のカテゴリーは

学生が充実した、あるいは満足度の高い授業を示している。

本稿で使用するデータは、全学科から上級学年の1人ないし2人の学生を選出した計7名の男女のグループである。本報告では、外国語習得を目指すN、グラフィックデザインに関心を持つG、国家資格の習得を目指すLのいずれも女子学生の3名の語りを中心として分析する。

インタビューでは7名が均等に話ができるように調整をしたが、NとGの女子学生が主導権を握り中心的に語る場合が多かった。この二人は、特に明確な目標を持って入学してきたため、自身の「やりたいこと」つまり専門科目が、カリキュラム上、思うほどできなかったことで当初は大学に不満を持っていた。しかしながら、学年が上がるにつれて関心の高い授業が履修できるようになったことや課外活動等での人間関係の構築を通して次第に充実した大学生を送るようになっていったという。

Lは、授業で寝ることがしばしばあるようで、他の調査対象者が授業中に寝る学生に不満を感じていたとの発言に「ごめんなさい」と冗談交じりに答えていた。基本的には授業そのものへの関心が低く、授業評価のあり方についての話題にも「どうでもいい」と答えるなど、受動的な姿勢であることがうかがえる。しかしながら、大学生生活自体は充実しているように見え、実習や授業の中におもしろさを見出していた語りもみられた。

他に女子学生2名と男子学生2名がインタビューに参加していたが、これらの学生は他の学生から「模範」と揶揄されたり、授業と直接的に関係のない大学生活に対する不満が目立つなど、授業評価の指標を検討する上では特異な語り手であったため、今回の分析では引用していない。なお、この学生たちの発言の頻度は極端に低く、女子学生の内1名は一言も言葉を発していなかったことを付記しておく。

以上が、各インタビュー対象者の特徴である。本調査でグループインタビューを用いた理由は、学生たちの授業を受けた感想が授業直後だけで完結するものではないためである。上記で触れたように、自身の感想と他者の感想を照らし合わせながら、何度も授業評価は再構築される。グループインタビューはこうした流動する授業に対する語りを捉えることができる。

なお、インフォーマントが特定されることを防ぐため、授業名や個人名を指示語や仮名に置き換えるなど、語りの内容や雰囲気が増損されない程度に一部修正を加えている。授業を担当する教員も匿名にするため、授業内容にかかわる専門用語等も別に言葉に置き換えた。また、現在の学年や所属等も分析

に支障のない範囲で伏せている。トランスクリプションの表記方法については、桜井（2001）に従って行なった。

3. 分析

(1) 「好きなこと」ができるという指標

ここではまず、先行研究で満足度に強い影響を及ぼすとされた理解度とは異なる尺度について検討したい。授業評価アンケートでは、知識の伝達に効果的な講義形式の授業が大多数を占めるため²⁾、理解度以外の変数が見落とされがちになる。演習形式などの小規模の授業では、ディスカッションやワークショップなど大人数講義とは異なる教授法がとられることがしばしばあり、評価基準も理解度以外の指標が用いられると考えられる。

「よかった授業」を教えてほしいとの調査者の問いかけに対し、口火を切ったのはデザイン系の学生であった。デザインを専攻する学生は企画の立案、テーマなどについて、「好きなこと」ができることに授業の魅力を見出す。ここで「好きなこと」は「自分で」という言葉と結び付けられて語られるのが特徴である。

G：企画をたて、どういう雑誌にするかっていう、もうほんとにゼロから、実際の物を作っていくっていう、のが、自分で好きなテーマを好きなテーマを選べるし、好きな、ことを調べて、それを、まあ1ページしか作れないんですけど時間の関係で。その、作っていく課程とか、本当全部自分でできるんで、それが、おもしろかったです。

引用が示す通り、「自分で」という言葉が強調されるように何度も用いられる。このことは、授業において学生の自立性が重視されていることを示しているように見える。学生の自立性の発揮を授業評価の指標として一般化させるため「興味があることを自分で選んで」展開する授業がよいかとの質問を行なったところ、「雑誌のテーマがあったから」と答えが返ってきた。すなわち、学生の自立性は、授業における教員の技術に一定程度依存していると考えられる。

G：例えばもうなんでもやっていいよって言われたら、何したらいんだろ？って言うのが

I：あはははあるね。（他の学生も「あー」と共感する）

G：やっぱりある程度はこう、示してもらった方が、すごい、やりやすかったです。はい。

この引用を見ると、学生は教員によるテーマ設定の重要性を付け加えていることがわかる。学生は「自分」の「好きなこと」ができることを授業に求める半面、教員がある程度の制限を設けることを必要とする。教員がテーマを設定しなければ、「何したらいんだろ」と困惑してしまい、「自分」の「好きなこと」をやりたい学生たちは、たちまち「好きなこと」ができなくなってしまうという矛盾に陥ってしまう。このように考えると学生たちは「自分」の「好きなこと」をするための方法を習得していないと考えることができる。

では、「自分」の「好きなこと」とは学生の好みと与えられたテーマとの適合度を示すものなのだろうか。そこで次に、雑誌作りと類似した特徴を持つディスカッションに対する語りを見てみよう。ディスカッションは、教員がテーマを設定し、学生がそれについて意見を出し合うということが多い。以下の引用は、調査者が積極的に履修したい授業があるか尋ねた際、上級生からの評判をもとに履修した授業に対する語りである。同授業は、語り手の所属する学部の専門科目である。調査者は授業科目名から内容が抽象的で難解なイメージを持ったため、「おもしろくなさそうなんだけど」と学生に投げかけたものに対する回答が以下の引用である。

N：それが、おもしろいんですよ。サークルでもバイトでも、なんでもそのリーダー？で、リーダーだけじゃなくってその、フォロワー？下の、人達の考え方とかもなんかこうやったりとか、一番最後には自分たちでプレゼンとかしたりとか、最後じゃなくってでも面白いんですよ。服、服を買う時に何を求めるかとかっていう題材で、質をもとめるグループとか、お金を求めるグループとか、なんか着安さとか、なんか、流行とか求めるグループとかってグループ作って、なんかディス、ディスカッションじゃないけど、自分がいいところを、まとめて、言っていくとかそんな感じで、おもしろかったです。

上の語りをみると、ここでも「自分たちで」や「自分の」という言葉が見られると同時に、ディスカッションの内容が職業と関連の深いものであることがわかる。リーダーシップ論やマーケティング論などの議題は、学生たちの将来と直結する内容である。しかしながら、上の引用にはプレゼンテーションやディスカッションなどの授業方法が授業内容と並んで語られている。そこで調査者が授業の魅力の説明する要因として職業との関連について問うと、この学生はしばらく考えてから「動く授業がおもしろ

ろいかも」と答えた。

「動く授業」という表現をした学生は、ディベート等を「動く授業」としてあげ、「座学でずーっとこう先生の話聞いている」授業や「寝ていればいいような授業」をその対極に捉えており、上に引用したGの語りにもみられた雑誌作りの授業が「動く授業」なのだという。授業の魅力について、学生は自身の興味・関心に基づいた授業内容に関する好みではなく、授業の方法に焦点を当てるのである。これらのことから、学生の好みとテーマとの適合性は必ずしも一致している必要がないことがわかる³⁾。

この二人の学生の語りをみると「動く授業」は、教員のガイドにより製作物を作成することを指していると考えられる。吉岡(2011)によれば、学生は授業におけるディスカッションに対して「本音」で語り合うことができる貴重な場であるとの認識を持ち、その重要性を強調するという。この指摘から「動く授業」を考えると、物理的に体を動かすだけでなく、表現活動をすることが「動く授業」と言えるのではないだろうか。つまり、学生たちはあるテーマに関して自身の意思や感性を表現し合うことに魅力を感じているのである。このことを学生たちは「自分」の「好きなこと」と呼ぶと考えられる。

ただし、学生たちにとって、自身の意思や感性を表現し合うことは容易ではない。Nを惹きつけたもう一つ授業は、外国語によるディベートを行なう授業であった⁴⁾。この授業では、ディベートを行なうために、「論構成とか、資料集め」の準備が「宿題」とされており、他の授業や課外活動などとも並行して、2週間ですべての準備を整えなければならず、「すごいきつかった」とこの学生は振り返る。つまり、自発的に課題に取り組むというよりも、教員による強制力が比較的強い授業である。

N：でその、授業の時は・・もうほんとに自分が思ったことを外国語で言うっていう、ことは、あんまりないんですよ。外国語を学んでても。なので、あの書いた、紙に書いたものを読むことはよくあるんですけど、そのぱっと考えてぱっと、アウトプットするってことはなくって、だから、それは、とつても、役に立ちました。

外国語で自身の考えを「ぱっと考えてぱっと、アウトプットするってことはなくって」というように、Nにとっては、同授業は外国語を習得する数少ない場であると考えていることがわかる。山口県立大学では、留学生と出会う機会は多く、また、外国語の習得のための機会は授業以外にも本来は多いはずである。しかし、彼女にとっては外国語で話をす

る場を授業以外に見出すことができない。Gの語りでもみたように、教員がテーマを絞らなければ何をしてもよいかわからないとの発言もこれと同様で、授業における教員の支援が学生の表現活動に不可欠となる。この支援があって初めて、学生は自立性を発揮することができるのである。

学生たちは、自身の意思や感性を表現することで自立性を発揮しているという感覚を得ることができ、このことが「自分」の「好きなこと」ができるものとして授業の評価指標となっている。ただし、自身の意思や感性を表現する機会を得ることは日常生活の中では困難であり、またそのための方法を習得していないため、授業のなかで教員が枠組みを用意することが期待されているのである。

(2) 「わかる」という体験

以上のような学生の語りを受け、調査者は、授業の方法として、小人数で学生の自由度が高い専門教育と大人数で自由度が低い教養教育というカテゴリーを学生に提示した。「じゃあ、あの教養科目なんてのは、つまらない？」との発問がそれである。すると幾人かの学生は「フフフ」と笑いながら顔を見合わせ、「G：対人行動学はおもしろかったです」と回答した。

この一連のやりとりが意味するところは、他の多くの教養科目のなかで「対人行動学」が例外であったということである。このことから学生たちにとって自由度が高い専門教育と自由度が低い教養教育という枠組みが調査者同様成り立っていると言える。同時に、前者は「おもしろい」、後者は「つまらない」という関係にあることが容易に想像できよう。「N：基礎教でもあれはおもしろかったかも」というような発言が度々見られることからこうした枠組みは広く学生たちに共有されているのだろう。

では、自由度が低く、つまらないと認識されている教養教育では、どのような基準に基づいて「おもしろかった」と判断されているのだろうか。先の「動く授業」との比較で言えば、調査者が大人数の教養科目が「動く授業」であったらどうかとの問いに、「N：あれはやめといたほうがいいです」との回答があったように、教養科目では別の視点から評価されていることがわかる。では「対人行動学はおもしろかったです」との発言の続きを見てみよう。

G：話の、引き出しが多いくて、やっぱり心をつかむ、あれを・・

N：雑談からはいっているようで、その雑談を、

G：実は授業の中身につながってる//N：そうそうそう//、みたいな。

引用からわかるように、この授業の魅力は教員の「雑談」にある。一見、雑談であった話が、授業の内容へと転換されたことにより、学生たちは「心をつか」まれているようである。この「対人行動学」は、一般教養科目である。そのため、受講者も多い大人数での講義であり、教員が学生に対し話を展開するという形態をとる。一般教養だけでなく、受講者が多く一斉授業になるものは「座学」と呼ばれてひとくりにされる傾向にある。こうした「座学」に対する語りを見ることで、上の引用が意味するところを検討したい。次にあげる引用は、「座学」でありながら「おもしろかった」とする講義への語りである。同授業は語り手にとっては、自身の専門とは異なる学問領域であり、教員を指標として授業を選んだという。

- G：先生が、楽しんでるっていうのがすごいわかって、だからなんか、たとえば、演劇だっていうテーマだとしたら、その演劇について先生が話すときに、先生も、楽しそうに話してるし、な、なんか先生が興奮するっていうか、「ここがすごいんですよ」とか、そういうのすごい、
- N：私らにわからんところでもりあがってらっしゃる。(笑いながら他の学生も共感)
- G：それが、なんかすごい、なんかすごい伝わってきて、楽しいっていうのが・・・であとやっぱり、わかりやすく、教えてくれようとしてくれてるっていうのが、
- I：あー・わかりやすいかどうかは別としても、フフフ。わかったかどうかは別としても、わかりやすく伝えようとしてのが、いいかなって感じ?
- G：でも実際わかりやすくって、あのその一昔の古文とか一、の、なんか現代語訳を、先生が言って、それを、さらにこう現代だとかこういう感じじゃないんですけど、すごいわかりやすくって、

この引用から、二つのことがわかる。一つは教員が当該学問領域の魅力伝えてること、もう一つは伝えるための工夫をしていることである。一つ目の点については、「私らにわからんところでもりあがってらっしゃる」という語りから、話し方など教員のパーソナリティに大きくかかわっているように見える。しかしながら、重要なのは知識の伝達ではなく、価値観の伝達に焦点化された評価指標が用いられていることにある。つまり、教員は知識を伝えるだけでなく、何が面白いのかその学問領域の持つ魅力そのものを学生たちに伝えているのである。

もちろん、知識の伝達も不可欠な要因である。上の事例でみると、古語を現代語訳する際、「現代だ

とこういう感じ」と、今の学生たちが日常的に使う言語を使って、翻訳する工夫をしている。この場合、古語を一般的な現代語からさらに若者言葉へと変換することによって、学生にとってより理解可能なものへと展開していく。こうした工夫は他の教員にもみられる。医学系の講義では、ある病状を伝える際、抽象的な言語だけでなく、その症状特有の身体的な特徴を「まねて」実演することで、学生たちは「L：ああ。あんなのがあるんや」と理解を深めることができる⁵⁾。

こうした経験は、学生に「わかる」という言葉で言い表される。先行研究が提示した理解度は、この「わかる」経験の程度だと考えられよう⁶⁾。ところが、「わかる」体験は、知識が伝達されたことだけを言い表しているわけではない。それ以前に、学問それ自体のどこがおもしろいか、どうしておもしろいかという価値が示されることが求められる。また、知識の伝達においても、抽象度の高い言語で解説するだけでなく、若者言葉を用いたり、動きをまねたりすることで、学生たちの生活体験と学問が結びつけられている。これらの両者が相まって「わかる」経験となるのではないだろうか。

この「わかる」ことの契機は、教員の「伝え方」というスキルによって引き起こされるとされる。「N：伝え方が、それぞれ、私らの感性に、なんかこうピンってひっかかるのが、たぶんそこに出てるんじゃないですか」という語りからわかるように、学生は「わかる」という経験を教員の「伝え方」というスキルと結びつけて考えている。先にあげた価値の伝達や、日常的な言語による説明は、教員の「伝え方」スキルを評価したものと言える。

しかし、このことは、必ずしも「わかる」契機が教員のスキルにのみ規定されていることを示しているわけではない。むしろ、学生による授業へ意味付けに左右されると考えられる。吉岡(2011)が指摘するように、大学生は授業と希望する職業との関連を積極的に解釈し、職業と無関係とみなされる授業に対しては感心を示さない場合が少なくない。それとは反対に、カリキュラム上、職業と無関係な授業であっても、そこに意味を見出した場合、積極的に受講するという。

L：字が汚いし、なんかいまいち言っこともわからん、のが、多くって、もう意味がわからんしテストも最悪だったけど、実習に行ったときに、先生にその、なんかインフルエンザとか病気の話をされた時に、ああそういう考え方でものをみるんだって感じで、ちょっと、興味が、その時にやっといま、エヘヘヘ。

I：ああ、もうずいぶん時間たってからってこ

と？・・・

L：実習に行って、ああ、そんなことやったねみたいな。

引用した学生は、入学当初の授業だったにもかかわらず、教員の板書のまずさや授業の難解さを現在まで印象深く記憶していた。「意味がわからんシテストも最悪だった」と言うように、その授業での内容がほとんど身につけていなかったことが推測できる。それは単に板書の字の読みにくさなど教員の授業スキルのみによるものではない。「ああそういう意味やったんかね」という後の語りから示すように、記憶していた学習内容が、実習を通して自身の生活と結びついたことで意味を帯び、「わかる」という経験に変容したと考えることができないだろうか。

この学生は実習での体験を通して学習内容が生活の中に立ち現われてくることを見出したのである。これが「後になってあーあーあの授業実はおもしろかったかもしれん」と思うに至った素地となったのである。すなわち「わかる」ことは、単に知識が伝達されたことではなく、それが意味あるものとして学生に了解されたことを示していると考えられる。この授業において「わかる」経験に不足していたのは学習の意味であったと言えよう⁷⁾。

以上のことから、「対人行動学」に対する語りを見直してみよう。学生たちは「雑談」が「実は授業の中身につながってる」ことに魅了されていた。それは、古語が若者言葉と繋がった学生とちょうど反対のことが生じたのである。学生たちにとって日常的话题である「雑談」が、学術的な思考と深く関連していたことに気づくことで驚きを感じるのである。学生は、実習を通して授業内容に意味を見出したように、学問とは無関係と思われた日常的な生活がアカデミックな概念で説明されることに「おもしろい」と感じることができるのではないだろうか。学生たちは「対人行動学」を学ぶ意味を見出した結果、「わかる」経験を享受することができたと考えられる。

5. おわりに

以上、本稿では、学生が充実することができた授業の語りから、学生たちの授業を評価する指標を明らかにしてきた。学生たちは自らの意思や感性を發揮させることに魅力を感じ、そうしたことのできる環境を授業という場の中に求めていた。意思や感性を發揮させる授業は「動く授業」と表現され、大規模授業とはことなる指標で評価されていた。一方で、教養科目にみられるような大規模授業では「わかる」ことが指標とされているが、単に知識が伝達されることだけでは不十分であり、学ぶことの意味

がともなって初めて「わかる」という経験が充実した授業に結びついていることが明らかになった。

先行研究における授業評価アンケートでは、理解度が授業の満足度を決定する大きな要因として理解されてきたが、本研究では、理解は授業の内容が伝達されるだけではなく、その学問的魅力や学ぶことの意味が学生に了解されて「わかる」という経験になることが示された。つまり、教員は教材や資料の提示、話方、板書の見やすさに注力するだけでは、学生の「わかる」経験を導くことはできない。その学問が学生の生活や将来にどのような意味を持つのかを提示していく必要がある。

また、自らの意思や感性を發揮させることが授業評価の指標の一つになっていることについては、これまであまり指摘されてこなかった。このような学生の感覚は水間（2007）の言う「明確ではないながらも何となく感じる充実感」（p127）と同じものと言えよう。吉岡（2011）が指摘するように学生たちは「自らの意思や感性を發揮させる」機会があまりない。そのために授業でのこうした経験は非常に貴重なものとして受け取られる。しかも学生たちは自らの意思や感性を發揮させるための方法を身につけていないことも考えられ、その欲求は解消されにくい。教員はこうした学生の文脈を踏まえ、学生たちの要求に応じていくことが求められているのだろう。

以上を踏まえ、学生が授業を評価する指標を考察すると、授業に対する意味が共通項としてあげられよう。学生たちは、授業に意味を見出して初めて「わかる」という経験をすることができ、また自らの意思や感性を發揮させることを意味あることとして認識しておりこれが達成されたときに満足感を得ていると考えられる。授業を「おもしろい」と感じるためには、学生自身が授業に意味を見いだせるか否かが問われる。吉岡（2011）が指摘したように、職業との関連を見出した授業には積極的に参加するとする学生は、まさに授業に意味を見出すことができた学生であると言える。授業評価において、学生たちは意味を感じられた授業を高く評価しているのではないだろうか。

参考文献

- 畔津忠博・吉永敦征・市村孝雄，2010「学期末授業評価の分析」『山口県立大学学術情報』3，pp. 43-49。
- 本城由美子，2011「大学における授業評価と満足度との関係構造の分析」『関西外国語大学研究論集』93，pp.105-117。
- 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」

- 『日本教育工学雑誌』27, pp.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), pp.463-473。
- 水間玲子, 2007「学生は授業に何を求めているかー授業への参加動機から」溝上慎一『学生の学びを支援する大学教育』東信堂。
- 桜井厚, 2001『インタビューの社会学ーライフヒストリーの聞き方』せりか書房。
- 鈴木育生, 2008「大学生における授業満足度の規定要因」『八戸大学紀要』37, pp.53-66。
- 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, pp.19-25。

注

- 1) 文部科学省 「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」http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/___icsFiles/afiedfile/2011/08/25/1310269_1.pdf
- 2) 例えば、畔津他(2010)を見ると、講義形式が6825であるのに対し、演習が871である。
- 3) Nの学生は外国語の習得を最大の関心事とし、先のGはグラフィックデザインを目的として、進学してきている。また、学生の興味や関心は、職業との関連だけに基づくものでないことは言うまでもない。しかしながら、学生自身がこれまで受講してきた他の授業とを比較した結果、魅力的な授業として、その「動く授業」という教授方法を挙げた点には注目すべきである。
- 4) この授業は、事実上通年になっており、前期と後期で特IとIIを履修することが前提とされている。
- 5) 授業の満足度について、理解度と教員の工夫や努力が一定の関連を持つことは、畔津他(2010)や星野・牟田(2004, 2006)の指摘するところである。
- 6) 理解度が満足度を強く規定するというこれまでの知見を裏付けるように、「わかる」ことは、学生たちの興味・関心を支える上で、非常に重要な意味を持つ。Nは、高校時代に「嫌いだった」数学が「ちょっと数学楽しいかも」と考えるようになった経験を語った。このように「わかる」ことは学生にとって学習を進める動機づけともなりえる。
- 7) ここでは、教員の字の汚さはさほど問題となっていない。もちろん、字が丁寧で読みやすいものであることにこしたことはない。それでも、Lは、数年前の授業での学習内容を記憶にとどめており、授業内容はある程度伝達されていたと言える。

