

【共同研究】

大学における半期授業全般の満足度に関連する 学習者の授業への意識

—授業開始前の学習態勢と授業終了後の 学習展望との因果性の検討—

鈴木 賢男* 岡田 斉**

Undergraduates' attitudes towards classes and their satisfaction with those classes overall during the spring term: Examination of the causal relationship between readiness to learn prior to the start of classes and prospects for future learning upon the conclusion of those classes

Masao SUZUKI, Hitoshi OKADA

The purpose of this research was to examine the relationship between satisfaction with classes overall and attitudes towards learning when those classes started and when they ended. One hundred and thirty college students were surveyed. Study 1 used two indices of satisfaction (the percentage of satisfying classes and satisfaction with classes [expressed in percent]) to examine whether feelings during classes were closely associated with students' actual feelings. Satisfaction was significantly correlated with a sense of efficacy, as indicated by the Pearson's product-moment correlation coefficient ($r = .41, p < .05$) ($r = .44, p < .05$). Study 2 examined whether feelings about classes were closely associated with the motivation to learn (2-factor model of the motivation to learn: Ichikawa, 2001) at the start of the classes. A sense of efficacy was significantly correlated with the desire for fulfilment (the enjoyment of learning itself) ($r = .25, p < .05$), and a sense of efficacy was also significantly correlated the desire for education (honing one's intellectual faculties) ($r = .26, p < .05$). Study 3 examined the effect that class satisfaction had on a student's subsequent academic life. Class satisfaction was only found to be associated with an affinity for school (liking school itself ($r = .40, p < .05$)). Class satisfaction was not found to be associated with an affinity for learning (the desire to improve one's scholastic ability) or an affinity for knowledge (the desire to learn new things beyond what is taught in class).

Key words : 授業満足度、学習動機、学習方略、学習意欲、学習支援

はじめに

平成23年度には、77の国立大学、79の公立大

学、552の私立大学、計708大学（全大学中約93%）において、全学的な学生による授業評価が実施されている。大学における学習者の授業評価は、各大学のフォーマットによって、科目ごとに行われ、授業改善資料として、主として個別の教員によって活用されるが、その際に、端的な評価指標として、授業の満足度がまず目に付くのでは

* すずき まさお 文教大学人間科学部非常勤講師

** おかだ ひとし 文教大学人間科学部臨床心理学科

なかろうか。満足度が高ければ安堵し、満足度が低ければ反省し、個別の評価項目を参考にする。それが、一般的な見方であろう。

しかしながら、授業についての満足感が表している内容とは何なのだろう。文化・芸術鑑賞をした時に感じる満足度や買い物における満足度とは異なる特徴が授業にはあるように思われる。学習者は、その授業に参加をし、いずれにせよ自身が評価される立場にありながらも、知的な活動性を向上させるため、一定の努力を要することが求められ、また、それを学習者も受け入れている。従って、授業を計画・提示する教員側の要因だけではなく、授業にどのように関わられたのかという学習者側の要因も非常に大きく関連することになるだろう。つまり、授業評価における満足度は、学習者の一種の自己評価も加わっている可能性は高い。「自分の力不足で授業全体を理解することができなくて残念」という気持ちからくる満足度の低下も考えられなくはない。

また、学習者の側からすると、自分もしくは自分たちのその都度の要求に沿って、授業の内容や形式を変更させることはできず、授業そのものが学習者にとっては統制不可能である。また大学では、科目によって、教養と専門、講義と実習等々の種別があり、多様な授業内容や授業形式に対応しなければならぬし、更に、学習内容に教員の個性も反映されやすいと思われるので、それにも対応していかなければならない。教員は、担当科目における授業の改善を図れば良いが、学習者は全ての授業に対応を求められるのである。

このように、学習者側に視点を設けると、統制の難しい多種多様な授業という現場で、どのように考えながら活動をし、結果として、学業生活全体をどのように評価しているかが問題となる。

そこで、本研究では、個別の授業（担当授業）の満足度ではなく、半期で履修した科目に対し、全体的に評価した上での満足度を調べることにした。また、学習者側の要因として、授業を通して感じられる実感の積み重ねを直接的な要因と考え、これとの関連を研究Ⅰで調べることにした。次に、それに先行する学習者の学習動機や学習方略、学習意欲と実感との関連性を研究Ⅱで取り上

げた。最後に、授業に関する満足度が、その後の学業生活のどの面と関連が強いのかを検討することで、本研究における授業に関する満足度がもたらす効果を、更に、学習者が今後期待する全般的な学習支援と授業後の学習動機との関連を、研究Ⅲで検討することとした。

方法

1. 授業開始時における質問紙

年度前半の授業開始時に実施した質問紙調査では、まず、高校時代の諸活動への積極的関与について、「友達との交流」「学校での授業（勉強）」など10項目を強制選択法（はい・いいえ）で回答してもらった。学習動機（学習する目的）についての質問項目は、2要因モデルに基づいた市川（2001）によるものをそのまま用い、「人は一般になぜ勉強をしているんだと思いますか。当てはまる程度を回答してください。」との教示後に、36項目に対して5件法（かなり思う—全く思わない）での回答を得た。また、学習方略についての質問項目は、同じく、市川（2001）によるものを用い、「以下にあげる学習のしかたや考え方について、自分に当てはまる程度を回答してください」と教示をした後に、25項目に対して5件法（よく当てはまる—全く当てはまらない）で回答を得た。更に、学習意欲についての質問項目は、学習の主体性や継続性に関する著者作成の5項目を用いて「以下の意見に、あなたはどの程度賛成できますか」と教示した後に、5件法（賛成—反対）で回答を得た。

2. 授業終了後における質問紙調査

年度前半の授業終了時に実施した質問紙調査では、半期における大学での諸活動への積極的関与について、授業開始時と同一の10項目を用いて回答を得た。次に、半期で受講した科目数と、その中で満足できた科目数を直接記入して回答してもらった。また、別途、「大学での全般的な授業満足度は主観的に何%程度ですか」という教示で、大学での全般的な授業満足度を主観的確率としてパーセンテージでの回答を得た。他には、再度、

市川（2001）による学習動機に関する36項目を用いて、同様な方法で回答を得た。

それに加えて、半期授業の授業実感（授業内で感じたこと）について、「大学での勉強に対しては、全般的にどんな気持ちを抱えていますか」との教示後に、「疲れることが多かった」「出来てうれしいことがあった」などの30項目に対する回答を得た。また、学習者が期待する学習支援についての質問項目に関しては、「授業内容が理解できなかったり、作業が上手くできなくて困っている時に、どのようなサポートがほしいですか」との教示後に、「何回でも説明してほしい」「個別にアドバイスをほしい」などの28項目を用意し、最後に、勉強に関する親和性についての質問項目として、「春学期の学校生活を通して、今現在感じていること」との教示後に、「もっとたくさん勉強をしたい」「この学校のことが好きになった」などの10項目に対して、回答を得た。これらに関しては、全て7件法（全くそう思う—全くそうは思わない）で回答を求めた。

3. 対象者

対象者は、人文社会・教育系2学部の130名の大学生であり、男性48名、女性82名であった。そのうち、人文社会系学部の学生は64名（男性18名、女性46名）で、教育系学部の学生は66名（男性30名、女性36名）であった。授業開始時における平均年齢は、男性が18.8才（SD=0.89）、女性が18.5才（SD=0.75）、全体で18.6才（SD=0.82）となっていて、ほぼ全員が1年生であった。

4. 手続き

授業開始時の質問紙は、2014年4月7日～15日で、著者の担当する科目で、初回の授業を終えた後に、一斉に配布し、自宅で回答をしてもらった後に、翌週以降で回収をした。授業終了後の質問紙は、2014年7月28日～30日で、テスト期間中に行われた当該科目の試験終了後に、一斉に配布し、その場で即回答・回収を行った。

研究 I 授業実感と授業に関する満足度

1. 目的

受講した授業全体に対する満足度がどの程度であったのか。また、全体を主観的に評定する場合と個別の授業を評価して総合した場合とでは、満足度に違いが生じてくるかどうか、更に、授業を通して得られた感覚や感情の程度と、どのような関連にあるのかを調べた。

2. 分析

(1) 授業満足率：授業全体に対する満足度を表す値として、質問紙で直接記入し回答してもらったパーセンテージ表示による主観的確率を用い、これを授業満足率とした。

(2) 満足授業率：もう一つの授業全体に対する満足度を表す値として、半期で受講した授業数を、その中で満足した授業の数で除算した値を用い、これを満足授業率とした。

満足授業率 = 満足した授業数 ÷ 受講した科目数

(3) 授業実感：「大学での勉強に対しては、全般的にどんな気持ちを抱えていますか」の教示に対する30項目の評定を得点化し、最尤法による因子分析を実施したところ、固有値の減衰率を基準として2因子を抽出し、累積寄与率37.2%で回転バリマックス解を得た（Table 1左側）。一方の因子は、学習が上手くいっている感じを示した気持ちや考えを意味するものと解釈し、これを「学習増進感」（F2）と命名した。他方の因子は、学習が上手くいかない感じを意味するものと解釈し、これを「学習抑制感」（F1）と命名した。

単純解による因子を構成する項目で、再度、最尤法による因子分析を試み、固有値1.0以上を基準として、「学習増進感」では2因子を抽出し累積寄与率44.0%で、「学習抑制感」では3因子を抽出し、累積寄与率49.6%で、回転バリマックス解を得た（Table 1右側）。「学習増進感」（信頼性係数： $\alpha = .84$ ）内は、f1下を、学習事項に対する能力の

Table 1. 授業実感30項目におけるバリマックス解の因子負荷量(F)と因子構成別の再分析の因子負荷量(f)

項目		F1	F2	h ²	f1	f2	f3
ZE.06	壁にぶつかり、前に進めないことが多かった	.75	.10	.57	.73	.37	.12
ZE.22	落ち込むことが多かった	.75	.05	.57	.66	.39	.16
ZE.01	疲れることが多かった	.59	.06	.36	.62	.16	.21
ZE.02	いらつくことが多かった	.63	.02	.39	.53	.18	.43
ZE.12	勉強を続けることにプレッシャーを感じた	.71	.11	.52	.52	.47	.15
ZE.08	追い詰められた感じがした	.60	.11	.37	.52	.32	.14
ZE.30	理解できない時、どうすればいいか迷った	.56	.18	.34	.44	.31	.18
ZE.05	もっとできるはずだと思っていた	.23	.18	.09	.36	.02	-.01
ZE.10	授業の内容が難しかった	.63	.10	.40	.20	.83	.01
ZE.03	授業の進み方が速かった	.67	.07	.45	.29	.67	.17
ZE.13	勉強内容が多すぎると思った	.66	.07	.44	.41	.54	.13
ZE.15	自分の力不足を感じた	.56	.12	.33	.46	.49	-.15
ZE.19	授業内容が遠く届かないような感じがした	.67	.03	.45	.42	.49	.21
ZE.28	教員の話し方がどこかよそよそしかった	.44	-.10	.20	.02	.41	.39
ZE.26	何をしたらよいかわからないことが多かった	.66	-.13	.46	.35	.41	.38
ZE.20	勉強内容がつまらなかった	.39	-.27	.23	.13	-.03	.82
ZE.14	授業の内容が単調だと思った	.33	-.18	.14	.02	.03	.75
ZE.23	勉強に堅苦しさを感じた	.73	.03	.53	.36	.44	.57
ZE.25	勉強がどこか真実味に乏しかった	.60	-.03	.36	.21	.42	.47
ZE.16	自分には潜在能力があると感じた	.12	.48	.24	.77	-.03	
ZE.17	少なからず進歩はしていると感じた	-.11	.65	.43	.72	.20	
ZE.27	自分の個性を磨くことにつながった	.04	.57	.32	.63	.17	
ZE.07	出来てうれしいことがあった	-.06	.75	.57	.54	.51	
ZE.21	勉強に手応えを感じる時もあった	.03	.58	.34	.51	.32	
ZE.29	仲間(友だち)がいてくれて心強かった	-.16	.53	.31	.37	.32	
ZE.11	手を抜きたくはないとは思っていた	.16	.58	.36	.17	.68	
ZE.18	授業を最後までやり通せたと思う	-.09	.58	.34	.23	.62	
ZE.24	分からなくてもあきらめることはしなかった	.20	.55	.34	.24	.59	
ZE.04	何とかがんばった	.18	.36	.16	-.02	.54	
ZE.09	続けることで自信につながった	.06	.73	.54	.48	.53	
寄与率		23.6	13.6				

確信や手応えを意味するものとして「効力感」($\alpha=.80$)、f2下を、学習を継続することに対するがんばりや必要性を意味するものとして「達成感」($\alpha=.77$)と名付けた。「学習抑制感」($\alpha=.91$)内は、学習困難による落ち込みや疲れを意味するものとして「重圧感」f1上($\alpha=.85$)、学習量や速度の過剰さを意味するものとして「負担感」f2

上($\alpha=.83$)、学習内容への興味関心の薄れを意味するものとして「虚脱感」f3上($\alpha=.78$)と名付けた。以上を、下位尺度として比較対照するために、因子内を構成する項目の評定点を合計し、項目数で割った値を、それぞれの尺度得点とした。(4) 授業満足率と満足授業率、および両者と授業実感を構成する因子である学習増進感：効力感・

達成感、学習抑制感：重圧感、負担感、虚脱感との相関係数をピアソンの積率相関係数により求めた。

3. 結果

(1) 授業満足率に関しては、全体の平均値は63.6 (SD = 19.51) となった。人文社会系の学部の平均値は63.3 (SD = 16.7)、教育系の学部の平均値は64.0 (21.8) であった。満足授業率に関しては、全体の平均値は0.53 (SD = .27) となった。人文社会系学部の平均値は0.51 (SD = .25)、教育系学部の平均値は0.55 (SD = .27) であった。t検定を実施した結果では、両者とも有意な差を認めることとはならなかった。全体における授業満足率と満足授業率の相関係数は $r=0.62$ となり、1%水準で有意な正の相関であることが認められた。

(2) 学習増進感の7段階における平均評定は4.8 (SD = .85)、学習抑制感4.3 (SD = .78) であった。対応のあるt検定を行ったところ、0.1%水準で有意な差が認められた ($t = -4.67, df = 127, p < .01$)。学習増進感の中では、効力感の平均値が4.6 (SD = .91)、達成感の平均値は5.0 (SD = .86) となっており、同様にして、t検定を行った結果、0.1%水準で有意差が認められた ($t = -5.37, df = 128, p < .01$)。学習抑制感の中では、それぞれの平均値は、重圧感が4.5 (SD = .99)、負担感が4.5 (SD = .91)、虚脱感が4.0 (SD = 1.08) となっていた。これらに対し、被験者内要因の一要因分散分析を行った結果、0.1%水準で有意差が認められ ($F = 21.5, df = (2, 534), p < .01$)、Bonferroniによる多重比較で、虚脱感の平均値に、重圧感と負担感との差を認めることとなった。

(3) 学習増進感の尺度得点と授業満足率との相関係数は、 $r=0.44$ 、満足授業率との相関係数は、 $r=0.43$ となり正の相関が、学習抑制感との間では、授業満足率の場合が $r = -0.28$ 、満足授業率の場合が $r = -0.30$ で負の相関が、いずれも5%水準で有意であることが認められた。

(4) 更に、個々の授業実感と授業に関する満足度との関係をピアソンの積率相関係数で見ると、学習増進感を構成する下位尺度の効力感では、授業満足率との相関係数が $r=0.44$ 、満足授業率とは

$r=0.41$ となっており、達成感の方では、前者が0.31、後者が0.36で、いずれも5%水準で有意な正の相関が認められた。他方、学習抑制感を構成する下位尺度の中で、5%水準で有意な負の相関が一定以上（絶対値3以上）認められたのは、虚脱感のみであり、授業満足率とは $r = -0.39$ 、満足授業率とは $r = -0.33$ であった。重圧感と負担感では、比較的値の高い有意な負の相関は認められなかった。

4. 考察

授業全般にわたる主観的満足感をパーセンテージで表した授業満足率は、中位の水準（50%）を10ポイント程度超えており、満足した授業数をカウントして、その割合を表した満足授業率が中位の水準（0.5）程度であったことと比較すると、授業満足率による指標の方が、高評価になる可能性があること、また、両者間の相関係数が0.6程度で、比較的強い正の相関を得てはいるが、それでも均質であると言えるほどの強い値とは言い切れず、両者には、評価の際における心的過程に基づいた、異なる心的内容を含んでいることが考えられた。

また、授業実感と相関があることが認められたので、全般的な授業に関する満足度の指標となる二つの満足度とも、授業を通じて得られた学習時の主体への作用による心的な変化と関係があることが示唆された。また、論理的順序性から、授業実感の内容やその程度が、授業への満足度に作用すると考えられ、正の相関が強かった効力感や達成感の面では、授業で自信や手応えが比較的多く得られ、また、授業の課題に継続して取り組んでいくことができれば、全般的な授業の満足度が上昇することが予見され、反対に、負の相関が強かった虚脱感の面では、授業を受けること自体に空しさや関心の薄れが出てくると、全般的な授業の満足度が減少することが予見された。

これと比較して、重圧感や負担感に関しては、負の相関は示しているものの比較的無相関に近かった。一定の負荷のかかるものだからこそ、効力感や達成感が得られると考えれば、これらの授業実感が高まってきても、全般的な授業の満足度

が必ずしも減少するわけではないことを予見しうることになるだろう。少なくとも、虚脱感と重圧感、負担感、性質の異なるネガティブ感であったと考えられる。

最後に、授業満足率と満足授業率ともに、授業実感では同様な結果を認めることになったが、わずかながらではあるが、達成感との正の相関が強かったのが満足授業率、効力感との正の相関が強かったのが授業満足率となっていた。いずれかの授業で効力感が得られることで、全般的な満足に波及することが生じるかもしれないが、達成感は、そのような影響の仕方はないのかもしれない。

研究Ⅱ 学習動機、学習方略、学習意欲と授業実感との関連

1. 目的

年度前半の授業が開始される前に、どのような学習動機によって学習の目的を考えていたか、どのような学習方略で学習を進めようとしていたか、そして、どのような学習意欲で学習という事態を認識しているのかを調査し、その程度を比較した後、前出の学習増進感や学習抑制感を構成している授業実感との関連の有無を検討することとした。

2. 分析

(1) 学習動機に関する36項目は、市川(2001)に基づき、学習内容と学習目的が密接に関連している動機(内容関与動機)として、学習自体が楽しいからとする「充実動機」($\alpha=.71$)、知的な力を鍛えるためとする「訓練動機」($\alpha=.74$)、将来の仕事や生活に生かすためとする「実用動機」($\alpha=.73$)を、また、学習内容とは関連を持ってはいない動機(内容分離動機)として、他者への関心によってつられている「関係動機」($\alpha=.75$)、プライドや優越感によって支えられている「自尊動機」($\alpha=.78$)、報酬を得る手段としての「報酬動機」($\alpha=.74$)の程度を、各尺度を構成する6項目の評定点を合成し、項目数で除算することで算出した。更に、上位の尺度として、内容関与動機と内容分離動機の程度について、これを構成する

18項目ごとの評定点を算出し、同様に、項目数で除算することで尺度得点とした。

(2) 学習方略に関する24項目は、市川(2001)に基づき、失敗は悪いことではなく、学習のための有効な情報として臨めることのできる「失敗に対する柔軟性」($\alpha=.55$)と、答えに至るまでのプロセスを重視する「思考過程の重視」($\alpha=.56$)、学習の方法をいろいろ工夫していける「方略志向」($\alpha=.39$)、丸暗記ではなくて理解することを大切に「意味理解志向」($\alpha=.43$)の程度を、逆転項目に対する得点を反転させた後、尺度を構成する6項目の評定点を合成し、項目数で除算することで算出した。

(3) 学習意欲に関する5項目に対して、最尤法による因子分析を実施した結果、2因子を抽出した後、回転バリマックス解を得た(累積寄与率47.3%)。F1の因子を構成する項目は、生涯を通して学習は続けられるものだとする考え方を示すものであり、F2の因子では、自らの責任における学習の必要性を表すものであると解釈されたので、前者を「継続性」($\alpha=.76$)、後者を「主体性」($\alpha=.45$)と命名した(Table 2.)。また、これらの因子を構成する項目の評定点を合成し、項目数で割ることによって、尺度得点とした。

(4) 年度前半の授業開始時に得られた上記の学習に関する尺度得点と半期終了時点の授業完了時に得られた授業経過後の学習増進感や学習抑制感の程度との相関係数を得るために、ピアソンの積率相関係数を算出した。

3. 結果

(1) 内容関与動機の平均点は3.8 ($SD=.50$)、内容分離動機の平均点は3.2 ($SD=.63$)であり、対応のあるt検定を実施したところ、有意水準0.1%で有意な差が認められた($t=11.28$, $df=121$, $p<.01$)。更に、内容関与動機のうち、充実志向の平均点が3.8 ($SD=.59$)、訓練志向が3.7 ($SD=.61$)、実用志向が4.0 ($SD=.58$)となっており、内容分離動機では、関係志向の平均点が3.0 ($SD=.74$)、自尊志向が3.3 ($SD=.77$)、報酬志向が3.2 ($SD=.71$)となっていた。最も高い得点を表したのは実用志向であり、最も低い得点を表し

Table 2. 学習意欲5項目におけるバリマックス解因子負荷量

項目	F1	F2	h ²
学ぶことを通して、人として完成される	.75	.10	.57
学ぶことは、人としての義務である	.74	.38	.70
学ぶことは、一生涯続けなければならない	.63	.09	.40
学習は、教員よりも本人にその責任がある	.04	.62	.38
しっかりと学ばなければ、社会に貢献できない	.33	.46	.32
寄与率	32.2	15.0	

ていたのは関係志向であった。

(2) 学習方略に関しては、失敗に対する柔軟性の平均点は3.2 (SD = .53)、思考過程の重視が3.1 (SD = .56)、方略志向が3.1 (SD = .49)、意味理解志向が3.1 (SD = .49) となっており、被験者内一要因の分散分析をした結果は、5%水準で有意な差を見出すには至らなかった。

(3) 学習意欲に関しては、継続性の平均点は3.8 (SD = .81)、主体性の平均点も3.8 (SD = .76) であり、対応のあるt検定を実施したところ、有意な差を認めることにはならなかった。

(4) 学習動機と授業実感との関係では、5%水準で有意な正の相関を示したのが、内容関与動機と学習増進感の $r=0.32$ となっており、更に、下位尺度別に見ると、訓練志向と充実志向が効力感との間で、 $r=0.26$ 、 $r=0.25$ であることがわかった。また、5%水準で有意ではあるが、比較的弱い0.2程度の相関を幅広く示したのが、訓練志向で、負担感 ($r=-0.19$)、虚脱感 ($r=-0.21$)、達成感 ($r=0.19$) を含めた5個の授業実感と関連が認められた。

学習方略と授業実感との関係では、5%水準で有意な正の相関を示したのが、方略志向と学習増進感の $r=0.24$ のみであった。失敗に対する柔軟性や思考過程の重視、意味理解志向は、学習増進感や学習抑制感との関連を認められなかった。更に、下位尺度別に見ると、方略志向と効力感との間で $r=0.28$ 、失敗に対する柔軟性と効力感の間で $r=0.24$ で有意な正の相関が得られていることがわかった。また、5%水準で有意ではあるが、比較的相関が弱いものとして、方略志向と負担感が $r=-0.19$ で、負の相関を示していることがわ

かった。

最後に、学習意欲と授業実感との関係では、5%水準で有意な正の相関を示したのが、継続性と学習増進感の $r=0.26$ となっており、更に、下位尺度別に見ると、継続性と達成感との間で $r=0.26$ であることがわかった。また、5%水準で有意ではあるが、比較的弱い(絶対値0.2程度以下)関係として、主体性と負担感との間で $r=-0.18$ の負の相関が示された。

4. 考察

(1) 年度開始時点での学習動機においては、全ての志向で、平均が中位の3点を超えていることから、対象者全体としては、学習の目的となる種々の動機が極端に偏向するものではなく、多様に保たれていることが示唆されることとなった。但し、内容分離動機よりも内容関与動機の方が有意に平均値は高いことが明らかにされ、比較的、本研究の対象者は、学習自体に関心が向けられていることが考えられた。また、授業経過時における学習増進感(特に、効力感)は、内容関与動機の学習自体が楽しいからとする充実志向や知的な力を鍛えるためとする訓練志向の高い人が強い傾向にあり、学習者の動機の内容とその程度如何によって、大学の授業を通じて、学習増進感が得られるかどうかは一定程度予見しうるものと思われる。更に、訓練志向は、充分ではないが、学習抑制感との負の相関も示しており、授業経過全般にわたって、効果的に自己を支える学習動機として、作用している可能性を示唆するものであった。

(2) 学習方略においては、全体的に、平均が中位の3点程度であることから、対象者全体としては、

特に、限られた特定の学習方略が志向されているわけではないことが示唆された。授業経過時における学習増進感との関連を見ると、学習の方法をいろいろと工夫していける方略志向が学習増進感の効力感と正の相関にあり、授業経過全般にわたって生じたいろいろなケースに応じて学習方法を変えることを可能とし、結果として効力感を得ることが多かったのではないかと考えることができた。講義や演習、あるいは、教養や専門、または教員によってもその授業スタイルや方針が変わる状況であれば、学習方法を変更することに対応できる力はかなり重要だと考えることができた。

(3) 学習意欲においては、継続性も主体性も5段階における中位の3点を超えており、概ね4点に近いことから、比較的学習意識の高いことが伺われた。授業経過時における学習増進感との関連では、生涯を通して学習は続けられていくものだとする継続性の意識の高い対象者が、学習増進感が強くなっていることがわかり、その中でも特に、達成感が強くなっていることから、続けることの意義が授業経過全般にわたって、効果的に作用することの可能性を示唆しうるものとなった。また、充分ではないが、自らの責任で学習をしようとする主体性の意識の高い対象者は、学習抑制感の負担感が弱くなる傾向にあることも窺うことができた。

研究Ⅲ 授業全般の満足度と学業生活との親和性および学業支援との関係性

1. 目的

半期授業完了後において、授業のみならず大学における学業生活にどのような親和性が生じているのか、それはどの程度なのか。また、授業開始前と同じ手続きで、学習動機を改めて調べ、学業生活への親和性に対して、どのような学習動機が関連していくかを検討することとした。次に、半期の授業を経て、学習者として望む授業支援は何であるのか、そして、それはどの程度なのか。それが、どのような学習動機と関連が強いのかを調査することとした。

2. 分析

(1) 学業生活の親和性に関する10項目に対して、最尤法による因子分析を実施し、固有値1.0以上を基準として、3因子を抽出した後、回転バリマックス解を得た（累積寄与率63.4%）。一つの因子F1は、学校が好きで楽しくなってきたことを表していると解釈され、「学校親和」($\alpha=.89$)を名付けた。二つ目の因子F2は、学力を伸ばしたいことを表していると考えられ「学習親和」($\alpha=.75$)と命名した。最後に、三つ目の因子F3は、新しい物事を知る楽しさそのものを表しているとし「見聞親和」($\alpha=.60$)と命名した。また、これらの因子を構成する項目の評定点を合成し、項目数で割ることによって、尺度得点とした (Table 3.)。

(2) 半期終了後の学習動機に関しては、研究Ⅱ-2. 分析 (1) と同様な手続きで、内容関与動機である充実志向 ($\alpha=.73$)、訓練志向 ($\alpha=.80$)、実用志向 ($\alpha=.81$) と内容分離動機である関係志向 ($\alpha=.72$)、自尊志向 ($\alpha=.80$)、報酬志向 ($\alpha=.78$) を、それぞれを構成する6項目の評定点を合成し、それを項目数で割ることによって、尺度得点とした。

(3) 学習者が望む授業支援に関する28項目に対して、初回の最尤法による因子分析によって共通性が0.30未満の2項目を削除し、改めて同因子分析を実施し、固有値の減衰率を基準として、3因子を抽出した後、回転バリマックス解を得た（累積寄与率37.8%）。一つの因子F1は、学習内容へのアプローチを意味することから「課題支援」($\alpha=.86$)、二つ目の因子F2は、学習管理へのアプローチを意味することから「管理支援」($\alpha=.75$)、三つ目F3は、学習者の感情面へのアプローチを意味することから「情緒支援」($\alpha=.78$)と命名した (Table 4左側.)。また、これらの因子を構成する項目の評定点を合成し、項目数で割ることによって、尺度得点とした。

更に、単純解による因子を構成する項目内で、再度、最尤法による因子分析を試み、固有値1.0以上を基準として、「課題支援」では2因子を抽出して累積寄与率47.3%で、「管理支援」では2因子を抽出して累積寄与率51.1%で、「情緒支援」では2因子抽出後に累積寄与率41.7%で、回転バリマックス解を得た (Table 4. 右側.)。「課題支援」

Table 3. 学業生活との親和性10項目におけるバリマックス解因子負荷量

項目		F1	F2	F3	h ²
ZC. 06	この学校のことが好きになった	.97	.16	.06	.97
ZC. 07	学校に来ることは楽しいと思えた	.83	.22	.03	.74
ZC. 10	この学校を人に勧めたくなった	.72	.10	.22	.57
ZC. 08	幅広い知識や技能を吸収したい	.17	.92	.24	.94
ZC. 09	知識や技能をもっと伸ばしたい	.15	.81	.23	.72
ZC. 01	もっとたくさん勉強をしたい	.09	.47	.34	.34
ZC. 02	まだまだ能力が充分ではない	.18	.32	-.09	.14
ZC. 03	学習すること自体が楽しくなった	.24	.08	.97	.99
ZC. 04	世界の最新の情報を知りたくなった	-.02	.33	.43	.29
寄与率		25.4	22.4	15.5	

Table 4. 授業支援26項目におけるバリマックス解の因子負荷量 (F) と因子構成別の再分析の因子負荷量 (f)

項目		F1	F2	F3	h ²	f1	f2
ZG. 11	考えるヒントを示してほしい	.72	.20	.17	.59	.76	.22
ZG. 13	ゆっくりと考えさせてほしい	.65	.17	.26	.52	.71	.23
ZG. 14	詳細な資料がほしい	.65	.15	.27	.52	.70	.21
ZG. 12	わかる所からやり直させてほしい	.52	.30	.22	.41	.63	.16
ZG. 08	たくさん資料がほしい	.66	.17	.05	.47	.62	.22
ZG. 02	何回でも説明してほしい	.51	.25	.12	.33	.56	.11
ZG. 09	具体例を示してほしい	.57	.19	.13	.38	.53	.29
ZG. 04	細かい指示を与えてほしい	.39	.16	.31	.28	.47	.12
ZG. 17	教え方を工夫してほしい	.48	.08	.10	.25	.35	.35
ZG. 06	やる意義を説明してほしい	.46	-.03	.13	.23	.07	.99
ZG. 07	目標への道筋を示してほしい	.58	.13	.06	.35	.38	.57
ZG. 20	個別にアドバイスがほしい	.09	.97	.03	.94	.98	.18
ZG. 19	個別に質問させてほしい	.07	.84	-.15	.73	.79	.21
ZG. 27	間違いを直接指摘してほしい	.20	.49	.07	.28	.48	.08
ZG. 21	教員の評価を適宜聞きたい	.18	.47	.08	.26	.43	.29
ZG. 23	期限を厳密に決めてほしい	.18	.26	.15	.12	.13	.72
ZG. 15	厳しく指導してほしい	.14	.27	.06	.10	.16	.58
ZG. 01	興味深い題材に変えてほしい	.24	-.02	.29	.14	.94	-.19
ZG. 03	困っていることに気づいてほしい	.24	.24	.39	.27	.48	.24
ZG. 24	苦情を聞いてほしい	.19	.09	.40	.21	.47	.29
ZG. 18	そっとしておいてほしい	.09	-.03	.39	.16	.39	.22
ZG. 25	学習事項を少なくしてほしい	.06	-.01	.80	.64	.32	.65
ZG. 26	優しく励ましてほしい	.00	.42	.54	.46	.15	.65
ZG. 16	努力は認めてほしい	.22	.17	.33	.19	-.01	.52
ZG. 10	難しいことはさせないでほしい	.20	-.09	.73	.59	.47	.51
ZG. 22	気もちを落ち着かせてほしい	.10	.39	.50	.42	.36	.47
寄与率		15.4	11.6	10.8			

内では、f1を、課題を遂行したり、考えたりすることを支援するものとして「思考援助」($\alpha = .85$)、f2を、学習内容の組み立てや意図を明らかにすることを支援するものとして「目的援助」($\alpha = .70$)と名付けた。「管理支援」内は、f1を、個別の学習者への関わりを意味する「応答援助」($\alpha = .78$)、f2を、学習者全体への公平な取り決めを意味する「統制援助」($\alpha = .60$)と名付けた。最後に、「情緒支援」内は、f1を、学習者を辛い学習場面から息抜きさせることを意味する「解放援助」($\alpha = .66$)、f2を、学習者の気持ちを過度に急き立てず和らげることを意味する「緩和援助」($\alpha = .75$)と名付けた。これらの因子に関しても、因子を構成する項目の評定点を合成し、項目数で割ることによって、尺度得点とした。

(4) 半期完了の授業終了時に得られた学業生活の親和性と授業に関する満足度、現時点での学習動機との相関関係を表す統計量を、また、学習動機と学習者が望む学習支援との相関関係を表す統計量を、ピアソンの積率相関係数を算出することによって求めた。

3. 結果

(1) 学業生活の親和性では、学校親和の平均点は5.1 ($SD = 1.18$)、学習親和の平均点は5.8 ($SD = .76$)、見聞親和の平均点が4.6 ($SD = 1.03$)であった。最も高い得点を表したのは学習親和であり、最も低い得点を表していたのは見聞親和であった。

(2) 内容関与動機の平均点は3.9 ($SD = .52$)、内容分離動機の平均点は3.2 ($SD = .63$)であり、対応のあるt検定を実施したところ、有意水準0.1%で有意な差が認められた ($t = 11.59$, $df = 125$, $p < .001$)。更に、内容関与動機のうち、充実志向の平均点が3.8 ($SD = .56$)、訓練志向が3.7 ($SD = .64$)、実用志向が4.0 ($SD = .61$)となっており、内容分離動機では、関係志向の平均点が3.0 ($SD = .71$)、自尊志向が3.4 ($SD = .77$)、報酬志向が3.2 ($SD = .71$)となっていた。最も高い得点を表したのは実用志向であり、最も低い得点を表していたのは関係志向であった。

(3) 学習者が望む学習支援に関しては、課題支援

の平均点が5.1 ($SD = .78$)、管理支援は4.3 ($SD = .87$)、情緒支援は4.4 ($SD = .80$)であった。被験者内一要因分散分析を行った結果、球面性の検定で棄却された ($w = .95$, $df = 2$, $p < .05$) ので、Greenhouse-Geisser法による被験者内効果の検定を行い、0.1%水準で有意差が認められた ($F = 57.8$, $df = (1.9, 238.2)$, $p < .001$)。Bonferroniによる多重比較の結果、課題支援の平均値と管理支援、情緒支援との間に有意な差が認められた。

更に、課題支援を構成する思考援助の平均値は5.3 ($SD = .80$)、目的援助の平均値は5.0 ($SD = .99$)となっており、対応のあるt検定を行った結果、1%水準で有意差が認められた ($t = 3.39$, $df = 127$, $p < .01$)。また、管理支援を構成する応答援助の平均値は4.9 ($SD = 1.03$)、統制援助は3.8 ($SD = 1.10$)であり、対応のあるt検定を行った結果、0.1%水準で有意差が認められた ($t = 9.50$, $df = 127$, $p < .001$)。最後に、情緒支援を構成する解放援助の平均値は4.3 ($SD = .92$)、緩和援助は4.4 ($SD = .96$)となっていて、同検定の結果、両者に有意な差を認められなかった。

(4) 授業に関する満足度を表す指標と学業生活との親和性の関係については、満足授業率と5%水準で有意な正の相関を示したのが、学校親和 ($r = 0.32$)、学習親和 ($r = 0.21$)であった。また、授業満足率とでは、学校親和 ($r = 0.40$)でとなっていた。

学業生活の親和性と授業終了時における学習動機との関係について、5%水準で有意な正の相関を示したのが、学校親和では内容関与動機 ($r = 0.20$)と、学習親和では内容関与動機 ($r = 0.43$)と、見聞親和では内容関与動機 ($r = 0.40$)、内容分離動機 ($r = 0.20$)となっていた。更に、下位尺度との関連を見てみると、学校親和では実用志向 ($r = 0.24$)、学習親和では訓練志向 ($r = 0.28$)、実用志向 ($r = 0.37$)、充実指向 ($r = 0.46$)、見聞親和では訓練志向 ($r = 0.28$)、自尊志向 ($r = 0.28$)、実用志向 ($r = 0.35$)、充実志向 ($r = 0.51$)となっていた。

授業終了時における学習動機と学習者が望む学習支援との関係では、実用志向では思考援助 ($r = 0.27$)、訓練志向では目的援助 ($r = 0.24$)、緩

和援助 ($r=0.21$)、充実志向では思考援助 ($r=0.23$)、目的援助 ($r=0.21$)、応答援助 ($r=0.22$)、統制援助 ($r=0.24$)、解放援助 ($r=0.20$)、自尊志向では統制援助 ($r=0.21$)、緩和援助 ($r=0.29$) となっていた。

4. 考察

(1) 学業生活の親和性においては、全ての親和性で、平均が中位の4点を超えていることから、対象者全体としては、比較的、大学における学業生活に馴染み、学校自体を好ましく思い、十分に学力を伸ばしたいと思ひ、更に授業を超えた新しい情報を得ようとしている状態にあることが、示唆されるところとなった。但し、授業に関する満足度との関係でとらえると、満足授業率、授業満足率ともに、学校自体を好ましく思う学校親和との関連性が比較的強く、学力を十分に伸ばすことや新しい情報を得ようとする意識とは、関連性が比較的弱く、授業における満足度が、充分な、そして更なる学習へと向かう意識とは、直接的に結びつきにくいものになっていると考えることができた。

(2) 授業完了時の学習動機に関しては、全般的にどの動機の平均値も、年度初めの授業開始時のものと、ほとんど変わることはなかった。学業生活との親和性との関連においては、学校自体を好ましく思う学校親和が高い対象者ほど、実用志向が高く、十分に学力を伸ばしたいと思う学習親和では、関連する学習動機の志向性が訓練志向、実用志向、充実志向の三つの内容関与動機全てに関連し、これらの志向性が高くなっていった。これが、更に授業を超えた新しい情報を得ようとする見聞親和となると、内容関与動機全てに加え、競争心やプライドを学習の目的とする自尊志向への志向性が高くなる傾向にあることが示唆されるものとなった。

(3) 学習者が望む学習支援に関しては、学習内容へのアプローチを支援する課題支援の平均値が有意に高く、最も望まれる学習支援であること、中でも課題の内容や考え方をいざなう思考援助が望まれていることがわかった。しかしながら、学習動機との関連を見ると、他の援助の必要可能性も

否定はできない。確かに、実用志向の高い対象者ほど、思考援助を望んでいる傾向にあるが、訓練志向の高い者は、思考援助の他に、学習内容の組み立てや意図を明らかにする目的援助を望み、また、学習者の気持ちを過度に急き立てず和らげる緩和支援をも望む傾向が比較的高くなっていった。更に、充実志向の高い者は、課題支援(思考援助+目的援助)の他に、管理支援(応答援助+統制援助)、解放援助をも必要とすることがわかり、同種の内容関与動機でも、学習の功利性の次元(市川, 2001)が低い程、逆に言えば、習得した内容が対人的、社会的に特に利得がなくても学習を志向する対象者には、多様な支援が望まれていることを示唆するところとなった。

結 び

本研究は、全般的な授業に関する満足度と授業経過における肯定・否定的な実感との関係を中心に、年度初めの授業開始時における学習者の学習態勢(学習動機(前)・学習方略・学習意欲)との先行的な関係、授業終了後の学習展望(学業生活との親和性・学習動機(後)・学習者が望む学習支援)との後行的な関係を結びつけ、仮設的な因果関係を想定した上で、半期をセグメントとする大学授業全般にわたる学習者の意識の関係を検討するものとなった。

研究 I では、授業全般の満足度が学習者の学習増進感や学習抑制感の授業実感に基づいていることが示唆され、学習が進んでいるという実感が持てれば満足度が高くなり、学習が抑制されているという実感があれば満足度が低くなるという傾向が見出された。但し、学習抑制感の下位尺度を構成した重圧感や負担感は、有意な負の相関を示さず、虚脱感のみが満足度に負の相関を示したことを考えると、重圧感や負担感は、学習を阻害するものではなく、程度の問題こそあれ、基本的には、学習に前向きな姿勢があるからこそ感じられる意識であり、肯定的な学習増進感を得るための、必要な途中段階としての意味があるのではないかと思われた。そうであれば、重圧感や負担感は、むしろ学習停滞感と命名する方が良いのかもしれない

い。また、虚脱感の他に学習を阻害する要因（例えば、何らかの嫌悪感・拒絶感）を具体的に検討する必要も出てくる。更に、今回、二つの満足度の指標である満足授業率、授業満足率ともに同様な傾向を確認できたが、相違点を十分に明らかにする結果とはならなかった。これも、今後の課題としたい。

それでは、満足度に影響を与えるであろう授業実感は、学習者の学習態勢によって事前に予測することは可能だろうか。研究Ⅱでは、学習動機に関して、充実志向や訓練志向が高いと効力感（学習増進感）が高くなる傾向にあること、特に、訓練志向では虚脱感も低くなる傾向にあることを確認した。このことは、訓練志向は、学習者本人が自身の知力向上を目的としていることで、学習状態についてのモニタリングを比較的好く行うことになると考えられ、学習する自己の理解度を見失うことがなく、虚脱感に対して抵抗しやすいのではないだろうか。また、学習の仕方を工夫する方略志向が高いと効力感が高くなる傾向にあることが示唆されたが、学習方法の工夫は、多種多様な授業に対する幅広い対応力ともなり、物的人的影響に対しての抵抗性が高いのかもしれない。学習意欲では、継続性の意識が高いと、達成感（学習増進感）も高まることが示唆された。従って、学習者としてコントロールが効きにくい授業全般に対応し、肯定的な授業実感を得やすく、また、逆に、虚脱感に陥りにくい学習者というのは、自分の知力向上に焦点を当てて、学習方法を工夫しながら、学習を継続することを努めて行おうとする者であると考えられるだろう。

研究Ⅲでは、授業に満足することから、学習者の学習展望を事後的に予見することは可能だろうかという仮設的な問題設定であった。授業の満足度と関係が比較強かったのが、学校との親和性であり、これは学習自体とは直接の関連性を持たない。しかし、授業で良い実感が得られ、それが満足度を主として構成しているのならば、学校のことを好きになっても当然である。問題は、十分に学力を望みたい学習親和や授業を超えた新しい更なる知識に望みたい見聞親和との関連性が比較

的弱いことである。これは、ある意味では、それ以上何らかの知的欲求に対する不十分さを学習者が見出せていない状況とも考えられる。そのように考えると、むしろ、満足できないことが一定程度あるからこそ、次の学習を展望させる重要な契機となるのかもしれない。学校親和があることをベースとしつつ、学習親和や見聞親和を高めるには、どのような不満足を学習者に提供できれば良いのかと、逆説的に検討する必要性もあるのではないだろうか。また、学校親和が学習動機の実用志向と関連し、学習親和では三つの内容関与動機と関連し、更に、見聞親和では自尊志向とも関連していたことから、学校親和から学習親和、見聞親和への順序性、あるいは、外延性を考えることができ、従って、より高い学業生活の展望を展開していくためには、より多くの学習動機（主に内容関与動機だが、自尊志向も重要となる可能性はある）が発見されていることが必要となるものと思われた。このことは、学習者が望む学習支援にも類似した点があり、内容関与動機ではあっても、功利性が低くなっている動機（実用→訓練→充実志向の順に低くなる）ほど、多様な学習支援が期待されていることも見出されたのである。

以上の考察が妥当かどうか、再度、調査を行うことで確認をしていく。

参考文献

- 浅野志津子 学習動機が生涯学習参加に及ぼす影響とその過程 —放送大学学生と一般大学学生を対象とした調査から— 教育心理学研究 50 141-151 2002
- 市川伸一「学ぶ意欲の心理学」PHP新書 2001
- 市川伸一「学力と学習支援の心理学」放送大学教材 2014
- 平山祐一郎・平山祥子 大学生における学習動機の2要因モデルの検討 東京家政大学研究紀要 41 101-105 2000
- 山地弘起（編）授業評価活用ハンドブック 玉川大学出版部 2007

[抄録]

本研究は、学習者が履修したすべての科目に対する満足度が、授業開始時と授業終了時のそれぞれの学習に関する意識とどのような関連を示すのかを、大学生130名を対象者として調査した。研究Ⅰでは、2つの満足度の指標（満足授業率、授業満足率）が、授業を通して感じられたどんな実感と関連が強いのかを調べた。その結果、効力感との間に、有意なピアソンの積率相関係数を得た ($r = .41, p < .05$) ($r = .44, p < .05$)。研究Ⅱでは、授業で得られた実感が、授業開始時のどのような学習動機（学習動機の2要因モデル：市川，2001）と関連が強かったのかを調べた。その結果、効力感と学習自体を楽しいとする充実動機との間に $r = .25$ ($p < .05$)、知的な力を鍛えるためとする訓練動機との間に $r = .26$ ($p < .05$) の有意な相関を得た。研究Ⅲでは、授業満足度が、その後に思い描いている学業生活のどの面に効果があるのかを調べた。その結果、学校自体を好きになる学校親和にのみ関連が見られ ($r = .40, p < .05$)、学力を伸ばしたいとする学習親和や授業を超えた新しい知識を得たいとする見聞親和とは関連が認められなかった。
