

大学の英語授業における学生の評価要因の分析 —英語に対する興味に焦点を当てて—

桐生 直幸 (初等教育学科・講師)

A Study of Factors Affecting Student Evaluation of English Lessons at a University: Focusing on Interest in Learning English

Kiryu, Naoyuki

Abstract

The purpose of this study is to investigate the relations among “student evaluations of teaching”, “self-ratings about learning” and “the degree of satisfaction with their English class”. Thirty-two undergraduate students majoring in psychology responded to the questionnaire. Factor analysis revealed that interest, one of the factors affecting self-ratings about learning, can be divided into two factors: “interest in the content of the lesson” and “the arousal of interest in learning English”. Stepwise multiple regression analysis showed that the degree of satisfaction was determined mainly by “the effectiveness of teaching method” and “understanding and interest in the content of the lesson”.

Keywords : Student Evaluations of Teaching, Self-Ratings about Learning, Degree of Satisfaction, Interest in Learning English, Computer Assisted Language Learning, Motivation

キーワード：授業評価、自己評価、満足度、英語学習興味、CALL、動機づけ

1. はじめに

大学の英語授業では、さまざまな受講動機を持った学生が1つのクラスに含まれていることが多い。やる気のある学生もいれば、やる気のない学生もいる。卒業のために必ず履修しなければならない授業では、全く英語に興味がない学生や英語が苦手だと感じている学生が数多くいる場合もありうる。さまざまな学生がいる状況においても、英語学習に興味を持たせ、学習を維持させられるような授業をすることは重要であろう。石桁・末弘・浅羽・宇治(1999)が述べるように、教員は授業を行うにあたって、自己満足感を得るだけで

なく、学生に学習を成立させなければならない。学習は個人と環境との相互作用の結果として生み出されていくものである(上淵, 2004)。授業という「環境」の中で、教員から学生にさまざまな働きかけがあり、学習が促進されていく。しかしながら、無気力、学習目的の欠如などにより、やる気のない状態となってしまった学生の学習を促進することは簡単ではないと感じる教員も多いのではないだろうか。教員にとって、学生の集中力や動機づけといった要因は、無視することのできない重要な問題である。特に、外国語習得における長く退屈になりがちな学習では、学生の情熱、学

習意欲、粘り強さが成功や失敗の重要な要因となりうる (Dörnyei, 2001)。Dörnyei (2000) が提唱する言語学習動機づけのプロセス・モデルによると、動機づけは選択動機づけ (Choice Motivation)、実行動機づけ (Executive Motivation)、動機づけを高める追観 (Motivational Retrospection) の3段階に分けられるが、授業における言語学習体験は主に実行動機づけに影響を与えられていると考えられている。英語授業において学生の実行動機づけを高め、十分な理解と主体的な学習を促すことは、教員が抱える重要な課題の1つであるといえよう。

では、学生のやる気を高めることができる効果的な方法は何だろうか。McCombs & Pope (1994) は、適切な環境を与えられれば、すべての学習者が学習に動機づけられ、どの教員もそのような環境を授業内で形成できると述べている。現実的にはすべての学生の動機づけを高めることは容易ではないだろうが、様々な工夫を凝らすことによって授業の質を高め、その結果として学生のやる気を高めることはできるであろう。例えば、Keller (1983) は動機づけの要因を注意 (Attention) ・ 関連性 (Relevance) ・ 自信 (Confidence) ・ 満足感 (Satisfaction) の4つに整理したARCSモデルを提唱している。また、Dörnyei (1994) は授業特有の動機づけ要素として、興味 (Interest) ・ 関連性 (Relevance) ・ 期待 (Expectancy) ・ 満足感 (Satisfaction) の4つを挙げている。彼らが提案する要因に共通しているのは、授業の中で学生の興味・関心を引き、期待感や満足感を感じさせることによって動機づけを高めることができるという点である。彼らのモデルでは、学習結果に対する満足感が次の学習意欲へつながるとされているが、牧野 (2001) が指摘するように、授業に対する高い満足感を得ることも将来的な学習意欲をひきだすと考えられる。

授業に対する満足度の研究は、授業評価との関連で報告されることが多い (例えば、牧野, 2001; 星野・牟田, 2005; 高垣・田爪, 2007など)。特に、最近になってその数は増えてきたが、近年、FD (Faculty Development) の一環として、「学生による授業評価」を行う大学が多くなったことも影響

しているだろう。文部科学省 (2006) の調査によると、平成16年度の時点で、国公立全体で691大学 (約97%) において、学生による授業評価を実施しており、ほぼすべての大学が授業評価を行うようになったことがわかる。しかし、平成17年度にはその数が508大学 (約71%) と大幅に減少した (文部科学省, 2007)。この理由は明らかではないが、授業評価の実施方法や信頼性に対する不信感が影響していると考えられる。授業評価には最後の授業時に1回だけ行う方法と、毎回あるいは毎月の授業で行う方法がある。高垣・田爪 (2007) が指摘するように、前者のような手法による授業評価ではその年度の授業に評価を反映したり、評価を行った学生にフィードバックしたりすることはできない。最終回には一年の労をねぎらって甘い評価が下される傾向があることも指摘されており (大山, 2001)、最終回に行う授業評価だけでは改善すべき点が明確になりにくい。山地 (2007) は授業評価を実施するだけでは大学教育の改善にはつながらず、その評価結果をいかす仕組みが必要だと述べており、評価した学生のための授業改善となるように授業評価の実施方法を工夫する必要がある。また、授業評価の信頼性も重要な観点である。住田 (1996) や松田・三宅・谷村・小嶋 (1999) は学生の評価能力を疑う教員側の反発が根強いことを報告している。松尾・近藤 (2005) は、学生による授業評価は学生の「内省」を表したものにすぎず、数量的に処理して算出した授業評価の平均値だけでは、授業の問題が学生によるものなのか、教員によるものなのかが明確ではないと指摘している。授業改善のために授業評価を行うのであれば、学生の授業評価に影響を及ぼす要因を明らかにし、問題の所在を明確にする必要があると考えられる。

これらの問題点を踏まえて、本研究では毎月の授業ごとに学生に授業評価を求め、教員はその分析結果を次回の授業改善に生かすという、形成的評価に基づいた授業改善の実践事例をとりあげる。この授業は鎌倉女子大学の「教授システム開発室」を中心としたFDの取り組みの中で行われたものであり、その改善方法はPDCA (Plan-Do-

Check- Action) システムの考え方に基づいている。PDCAシステムとは、教員が授業を計画 (plan) し、その計画にしたがって授業を実践 (do) し、実践した結果を評価・反省 (check) し、それをもとに授業を改善し次回以降の授業に生かす (action) という一連の流れが繰り返されるものである (高垣・田爪, 2007)。このサイクルの中で教員が授業改善を試みることによって、評価をした学生のために授業改善をすることが可能となった。

一般に、学生による授業評価は「学生の特性」、「教師の特性」、「授業の特性」の3つの要因が影響を及ぼしていると言われている (Mason, Steagall, & Fabritius, 1995; Algozzine et al., 2004)。そこで本研究では、教師の特性と授業の特性を反映させた「授業評価」と、学生の特性を反映させた「自己評価」の2つの観点から、学生の英語授業に対する満足度および理解度に影響を与える諸要因及びその変容について調査する。また、教育心理学の授業について検討した高垣・田爪 (2006, 2007) と同じ質問項目を用いることにより、評価要因の違いについても検討する。

2. 方法

2-1. 対象授業と調査対象者

平成18年度外国語教育科目「英語②」の1クラスを対象とした。この科目は選択必修科目であるが、実質的にはほぼ全員が履修する科目である。教室はCALL (Computer Assisted Language Learning) システムが導入されたパソコン教室を毎週使用した。テキストは読解中心のものを使用し、内容把握練習や本文の解説を行うだけではなく、パワーポイントを用いてワード・ハントやスキニングなどの速読練習も行った。また、CALLの特長を生かし、単語の発音指導にも重点をおいた授業を展開した。正しい発音を身につけ、意味と音との結びつきを強めるために、CALLシステムを通じて重要単語の発音練習をしてもらい、各レッスン終了後に発音テストを実施した。

調査対象者は、この授業の受講生である心理学専攻の私立女子大学1年生32名である。最初の授業で実施したアンケートによると、実用英語技能

検定準2級の資格を有している学生は3名 (9.4%) のみであり、3級以下までの資格しか有していない学生が17名 (53.1%)、受験したことすらない学生が11名 (37.5%) であった。授業以外で英語の勉強はしていないという学生が30名 (93.8%) と大半を占めている。30名 (93.8%) の学生が自宅にパソコンを所有しており、授業以外でも週1日以上パソコンを使用している学生は26名 (81.3%) であった。今回はパソコンを活用した授業であったが、吉野・野沢・狩野 (2003) が示唆しているコンピュータ・リテラシーの問題による影響は少ないと考えられる。

2-2. アンケート項目

高垣・田爪 (2006, 2007) と同様の質問項目を用いた。授業評価、学生自身の自己評価、授業の総合評価、自由記述の4種類で構成されている。授業評価および自己評価については、各項目に対して「全くそう思わない (=1)」～「とてもそう思う (=5)」の5段階で評定を求めた。

① 授業評価

授業および教員の教授要因に関する14項目である。高垣・田爪 (2007) によると、「教員の教授スキル (4項目)」、「授業の内容提示の適切さ (5項目)」、「授業内容の理解を促す働きかけ (3項目)」、「学生の疑問、質問への対応 (2項目)」の4つの尺度で構成されている。

② 自己評価

学生の授業に対する理解や意欲に関する9項目である。高垣・田爪 (2006) によると、「授業に対する興味 (3項目)」、「知識、技術の獲得 (2項目)」、「学習内容の応用 (3項目)」、「講義に参加する状態 (1項目)」の4つの尺度で構成されている。

③ 授業の理解度と満足度

授業を総合的に見た理解度と満足度に関する2項目である。「授業の理解度は、どのくらいですか」および「授業の満足度は、どのくらいですか」について質問した。各項目に対して、「理解 (満足) できなかった (=1)」～「理解 (満足) できた (=7)」の7段階で評定を求めた。

④自由記述

授業に対する質問、感想、意見等を自由に記述させたが、若干の回答しか得られなかった。本研究では、4回の授業アンケートとは別に、最後の授業で無記名形式により記述させた全体的な感想も含めて質的に考察する。

2-3. 調査・分析方法

授業アンケートは大学の教授システム開発室が主催する授業改善の取り組みの一環として実施された。月1回、授業終了後に配布され、無記名形式で行われた。アンケートの目的が授業改善のためであること、アンケートの回答は成績に影響しないこと、すべてのデータは統計的に処理され個人を特定できる形で公表されることはないことなどが、事前に学生に対して説明された。アンケートへの回答時間は、各回とも約10分であった。学生の評価における教員の影響を避けるために、アンケートの配布・回収はすべて学生が行った。データの集計は大学の情報教育センターが行い、その後簡単な集計結果と自由記述が教員に渡された。教員はその結果をもとに、授業内容・方法について検討し、次回以降の授業において改善を行うというサイクルが繰り返された。アンケートの結果として得られた計4回のデータを統計的に分析した。分析に用いたソフトはSPSS 15.0Jである。

3. 結果

3-1. 授業評価

授業評価に関する14項目に影響を与える潜在要因について検討するために、主因子法、プロマックス回転による因子分析を行った。固有値の変化と因子の解釈可能性を考慮して、2因子構造が妥当であると考えた(表1参照)。なお、回転前の2因子で14項目の全分散を説明する割合は56.0%であった。

因子負荷量が0.4以上の項目を因子項目として考え、各因子の解釈を行った。第1因子は授業展開の方法や授業内容の適切さに関する項目で構成されており、「授業の展開方法・内容の適切さ(以下[授業展開])」と命名した。第2因子は教

員の熱意、知識、態度や学生に対する対応方法に関する項目で構成されており、「教員の資質と対応スキル(以下[教員資質])」と命名した。内的整合性を検討するために α 係数を算出したところ、[授業展開]で $\alpha=0.857$ 、[教員資質]で $\alpha=0.877$ と十分な値が得られた。

3-2. 自己評価

自己評価に関する9項目には「(授業とは関係なく)今日の体調や気分は良好でしたか。」という個人の参加状態を問う項目が含まれていたが、この項目は個人差の要因であると考えられる(田爪・高垣, 2006)。9項目について因子分析(主因子法、バリマックス回転)を行ったが、この項目については因子抽出後の共通性が0.037と低く、本研究においても分析対象から除外した。

残りの8項目に影響を与える潜在要因について検討するために、主因子法、プロマックス回転による因子分析を行った。固有値から判断して3因子構造を採用した(表2参照)。なお、回転前の3因子で8項目の全分散を説明する割合は80.3%であった。

因子負荷量が0.4以上の項目を因子項目として考え、各因子の解釈を行った。第1因子は最初に仮定した3項目と同じ項目で構成されており、「学習内容の応用(以下[応用])」と命名した。第2因子はその日の学習内容への理解や興味に関する項目で構成されており、「学習内容に対する理解・興味(以下[理解興味])」と命名した。第3因子は英語に対する興味や知識欲が増加したかどうかに関する項目で構成されており、「英語に対する興味喚起(以下[興味喚起])」と命名した。内的整合性を検討するために α 係数を算出したところ、[応用]で $\alpha=0.850$ 、[理解興味]で $\alpha=0.798$ 、[興味喚起]で $\alpha=0.872$ と十分な値が得られた。

3-3. 理解度および満足度の要因

以下では、授業評価および自己評価の各因子と、授業の総合評価である理解度および満足度との関連について分析し、理解度や満足度に影響を与える要因について検討する。授業評価および自己評

表1 プロマックス回転後の因子パターン行列（授業評価項目）

質問項目	因子 1	因子 2
授業の展開や話題の提示の順序は適切でしたか。	.845	-.086
自分の知っている知識と、新たな知識が結びつけられるよう、工夫されていましたか。	.685	-.001
前時の授業との関連、また、科目全体との関連は分かりましたか。	.681	-.118
授業内容の重要なポイントの振り返り、整理がなされましたか。	.660	-.011
授業の目標や流れが明確に示されましたか。	.646	.098
授業に興味や関心が持てるよう、工夫されていましたか。	.513	.114
授業の進む速さや時間配分は適切でしたか。	.486	.102
疑問に思った点が解決される説明がなされましたか。	.442	.322
情報媒体は効果的でしたか。	.424	.165
授業に関する準備や熱意は十分だと感じましたか。	-.157	.927
話し方、言葉遣い、表情などは適切でしたか。	-.098	.851
教員はその学問分野を熟知していると思いましたか。	.105	.770
質問に対して、ていねいな対応がなされましたか。	.300	.601
自己学習に役立つ勉強の方法や資料が示されましたか。	.125	.495
因子間相関 因子 1		—
因子 2		—

表2 プロマックス回転後の因子パターン行列（自己評価項目）

質問項目	因子 1	因子 2	因子 3
学習内容を、自分自身（これまでの経験や将来の職業等）と関連づけることができましたか。	.866	.071	-.098
学習した知識（・技術）を、他の場面（将来の職業等）に応用する方法が考えられましたか。	.815	-.139	.056
学習した知識（・技術）を、自分なりに分析したり、評価したりすることができましたか。	.782	.071	-.002
新しい知識（・技術）を習得できたと思いましたか。	-.100	.950	.004
今日の授業の重要事項の意味が理解できましたか。	.055	.652	-.065
学習内容に対して興味・関心をもてましたか。	.207	.410	.276
もっと知りたい、調べたいと思う内容がありましたか。	-.048	-.036	1.037
授業を受けて、この科目に対する興味が増しましたか。	.368	.121	.435
因子間相関 因子 1		—	.744
因子 2		—	.738
因子 3		—	—

価の各因子に含まれる因子項目の平均値を下位尺度得点とした。それぞれの得点の平均は、[授業展開] が3.19 (SD=0.61)、[教員資質] が3.42 (SD=0.74)、[応用] が2.69 (SD=0.71)、[理解興

味] が3.13 (SD=0.75)、[興味喚起] が2.84 (SD=0.81) であった。授業回数による下位尺度得点の変化を検討するために、下位尺度ごとに1要因分散分析を行ったが、いずれの尺度においても

授業回数間で有意な平均の差は見られなかった。

また、理解度の平均は4.09 (SD=1.11)、満足度の平均は4.06 (SD=1.01) であった。授業回数による理解度および満足度の変化を検討するために、それぞれ1要因分散分析を行った。理解度では主効果に有意傾向が認められたものの ($F(3, 113)=2.25$, $p<.10$)、多重比較の結果、授業回数間で有意な平均の差は見られなかった。満足度でも授業回数間で有意な平均の差は見られなかった。表3に下位尺度得点、理解度、満足度の相関係数を示す。

理解度では[理解興味]との間で、満足度では、[理解興味]および[授業展開]との間で0.6以上の有意な相関があった。また、理解度と満足度との間でも0.6以上の有意な相関が見られた。

次に、授業評価および自己評価の下位尺度得点が理解度や満足度に与える影響を検討するために重回帰分析を行った。さらに授業回による変化を

検討するために、授業回別に重回帰分析を行った。各下位尺度得点を投入後、ステップワイズ法により有意水準5%未満のものを説明変数として採用した。理解度に関する結果を表4に、満足度に関する結果を表5に示す。

理解度については、授業回による違いが見られず、[理解興味]のみが説明変数として採用された。満足度の説明変数として、授業全体では[授業展開]と[理解興味]が挙げられた。授業回による変容も見られ、1回目に[理解興味]、2回目に[授業展開]、3回目に[授業展開]と[教員資質]、4回目に[教員資質]が説明変数として採用された。

4. 考察

4-1 授業評価項目

因子分析の結果、授業評価項目の潜在因子として[授業展開]と[教員資質]の2因子が抽出された。

表3 下位尺度得点、理解度、満足度の相関係数

	授業展開	教員資質	応用	理解興味	興味喚起	理解度	満足度
授業展開	—	.677**	.482**	.632**	.518**	.478**	.618**
教員資質		—	.521**	.530**	.483**	.319**	.475**
応用			—	.608**	.716**	.444**	.426**
理解興味				—	.720**	.658**	.610**
興味喚起					—	.427**	.468**
理解度						—	.617**
満足度							—

** $p < .01$

表4 重回帰分析結果 (理解度)

授業回	1 回	2 回	3 回	4 回	全体
授業展開					
教員資質					
応用					
理解興味	.594**	.659***	.472*	.725***	.617***
興味喚起					
決定係数	.326**	.408***	.187*	.507***	.375***

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

注: ステップワイズ法により投入された項目の標準化偏回帰係数を表記。決定係数は自由度調整済 R^2 。

表5 重回帰分析結果（満足度）

授業回	1 回	2 回	3 回	4 回	全体
授業展開		.662***	.507**		.391***
教員資質			.429*	.546**	
応用					
理解興味	.681***				.363***
興味喚起					
決定係数	.442***	.412***	.717***	.271**	.447***

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

注: ステップワイズ法により投入された項目の標準化偏回帰係数を表記。決定係数は自由度調整済 R^2 。

同様の質問項目を用いた高垣・田爪（2007）は「教師の教授スキル」、「授業の内容提示の適切さ」、「授業内容の理解を促す働きかけ」、「学生への疑問、質問への対応」の4因子構造を採用しており、「教師の教授スキル」については本研究における「教員資質」と項目の一致度が高いが、それ以外では異なる因子構造となっている。

この原因として、授業科目の違い（教育心理学と英語）、因子回転法の違い（バリマックス回転とプロマックス回転）、因子間相関の高さなどが考えられる。特に本研究における因子間相関は0.688とやや高く、授業項目間の共通性も高いものが多い。そのため、項目数がやや少ない「授業内容の理解を促す働きかけ」（3項目）や「学生への疑問、質問への対応」（2項目）では、他因子との違いが明確にならなかったと考えられる。授業は授業目標、学生のレベル、教材、教室環境など様々な要因を考慮しながら教員が作り上げたものである。山地（2007）が指摘するように、信頼性の観点から考えると、各観点には4つ以上の項目を含めることによって、評価要因が明確になると考えられる。

4-2 自己評価項目

因子分析の結果、自己評価項目の潜在因子として「応用」、「理解興味」、「興味喚起」の3因子が抽出された。同様の質問項目を用いた田爪・高垣（2006）とほぼ同じ因子構造となったが、「知識、技術の獲得」の因子に「学習内容に対して興味・

関心をもてましたか。」という項目も含まれた点で異なっている。興味には、その日の授業で学習した内容に対する興味と、その日の授業を受けたことにより喚起された興味の2種類があることが考えられる。冷水（2005）の研究においても、授業に対する受動的な興味・関心が理解度と同じ因子に含まれるという結果が出ており、その日の学習内容に対する理解が高まれば、学習内容に対する興味・関心も高まることが示唆される。

4-3 理解度の要因

1 要因分散分析の結果、授業回数間で有意な平均の差が見られず、重回帰分析の結果でも、授業全体では理解度の説明変数として「理解興味」のみが挙げられ、授業回による違いが見られなかった。田爪・高垣（2006）や高垣・田爪（2006, 2007）は、理解度を高める要因が授業の進展に伴って変容することを報告しているが、因子分析結果の違いや授業科目の違いなどの影響によって、本研究では「理解興味」のみが説明要因になったと考えられる。本研究における英語授業では、テキストの読解を中心に授業が展開された。学生の英語力はそれほど高くなく、英語を自宅で勉強していた学生も少ない。そのため、学生は本文の英語の意味を理解することだけで精一杯となり、学生が自己申告した「理解度」は学習内容を理解できたかどうかによって変動したことが考えられる。

4-4 満足度の要因

1 要因分散分析の結果、授業回数間で有意な平均の差が見られなかった。また、重回帰分析の結果、授業全体では満足度の説明変数として[授業展開]と[理解興味]が挙げられた。授業回による変容が見られ、1 回目に[理解興味]、2 回目に[授業展開]、3 回目に[授業展開]と[教員資質]、4 回目に[教員資質]が説明変数として採用された。満足度を高める要因が授業の進展に伴って変容することは田爪・高垣（2006）や高垣・田爪（2006, 2007）でも明らかにされている。しかし、その影響要因は異なるため、以下では平均が3.5以上の項目を比較的高い評価を得た項目と考え、満足度との関係性について質的に考察する。

1 回目の授業では、授業評価項目の「情報媒体は効果的でしたか。（平均=3.84, SD=0.95）」、「教員はその学問分野を熟知していると思いましたか。（平均=3.84, SD=0.72）」、「自己学習に役立つ勉強の方法や資料が示されましたか。（平均=3.81, SD=1.00）」、「授業に関する準備や熱意は十分だと感じましたか。（平均=3.66, SD=0.83）」に対する評価が高かった。自己評価項目については、「新しい知識（・技術）を習得できたと思いましたか。（平均=3.50, SD=0.84）」に対する評価が高かった。パワーポイントを使って進める授業形態や、CALLシステムとオンライン辞書を活用した英語学習が学生には新鮮であり、[理解興味]も高まったのだと考えられる。その一方で、「疑問に思った点が解決されていない」ことが明らかとなった。この時の授業は、時間配分が思ったように行かず、全体的な理解が足りなかったように感じられた。改善策として、授業の時間配分を見直し、解説の時間も確保した。また、背景的知識について解説する時間も増やし、題材に対する興味も喚起できるように工夫した。

2 回目の授業では、授業評価項目の「教員はその学問分野を熟知していると思いましたか。（平均=3.61, SD=0.84）」に対する評価が高かった。本文の解説の時間を確保したが、学生が十分に理解するまでには至らなかったようである。特に、この時の授業ではやや難解な文章を扱っていたた

め、結果的に本文解説が不十分であると学生が感じたように思われる。教員に対して肯定的な評価もあったが、[授業展開]に関して「説明が早すぎる」などの意見も出た。改善策として、CALLシステムの電子黒板を活用して、それぞれの学生のパソコンに電子黒板の画面を提示し、学生全員が授業の展開についてこられるように工夫した。電子黒板は普通の黒板と同じように、ペンツールを使って直接書き込むことができるため、学生の反応を見ながら必要に応じて文法的な解説を付け加えていくことが可能となる。なお、電子黒板を効果的に使えるようにするための準備に時間がかかってしまったため、3 回目の授業ではなく4 回目の授業で改善が反映されることとなった。

3 回目の授業では、授業評価項目の「授業の展開や話題の提示の順序は適切でしたか。（平均=3.52, SD=0.80）」に対する評価が高かった。今回はユニットの導入となる授業であり、学生が興味を持てるように話題の内容を選び、ホームページを紹介しながら話題を提供するなど提示の方法も工夫した。それにより、授業内容がわかりやすくなり、[授業展開]に対する評価が高まったのであろう。特に、1 回目の授業での反省を生かし、ホームページを活用して背景知識を提供し、題材に対して興味を持てるように工夫したことが効果的であったと考えられる。

4 回目の授業では、授業評価項目の「情報媒体は効果的でしたか。（平均=3.79, SD=1.05）」、「教員はその学問分野を熟知していると思いましたか。（平均=3.79, SD=0.82）」、「授業の目標や流れが明確に示されましたか。（平均=3.62, SD=0.82）」、「授業に関する準備や熱意は十分だと感じましたか。（平均=3.62, SD=0.86）」に対する評価が高かった。この時の授業では、2 回目の授業での反省を生かし、CALLシステムの電子黒板を活用して本文の解説を行った。視覚的にもわかりやすくなったことが学生の理解を高めることにつながり、[教員資質]についても肯定的な回答につながったと考えられる。

4 回の授業アンケートとは別に、最後の授業で実施したアンケートでも、パソコンを活用した学

習が「満足度」を高めたと考えられる回答が多く見られた。その例を以下に挙げる。

- ・特に、パソコンを使った英単語の発音練習が良かったと思います。英語の発音を正しく聞き取ることで、英単語を今までより忘れずに覚えていると言うことが出来たからです。
- ・パソコンを使って英語の勉強が体験できて、嬉しかったです。また、英語の発音（外人の本当の英語）が聞け、自分の発音を評価してもらえることは、今までない経験だったのすごく役に立ちました。
- ・パソコンを使用した効果的な英語学習が出来てヨカッタ。
- ・パソコンを使っている英語の授業方法は面白かったと思います。
- ・最初は情報処理室での英語に不安があったけれど、単語テストや板書代わりなど、見やすくもわかりやすく、良かったです。
- ・オンライン辞書やウェブサイトの紹介が学習面で役に立ち、便利だった。
- ・画面上のホワイトボードは見やすくて分かりやすかったです。
- ・自分の前のパソコンに英文を表示して解説してもらおうと、とても分かり易かったと感じました。
- ・英語の授業ってこんなやり方もあるんだあ！と思い、良かったです。次英語かよ～と思わなくなったことに驚きました。もちろん理解力の問題は自分にあるのですが、久しぶりに英語の授業が楽しいと思えました！

これらの回答にはすべて肯定的な言葉が含まれており、特に「良かった」「役に立った」「わかりやすかった」といった言葉を含んだ回答が複数見受けられる。Noels, Pelletier, Clément, & Vallerand (2000) が示唆しているように、「わかった」という気持ちは達成感や有能感につながり、内発的動機づけを高めてくれるものである。学生を理解で

きたという気持ちにさせるには、Krashen (1982) が述べるような「理解可能なインプット」を授業で継続的に提供することが必要である。村野井 (2006) は第二言語習得を促すインプットの条件として、理解可能性、関連性、真正性 (authenticity)、音声と文字のインプットの4つを挙げている。本研究の授業においては、語彙指導や背景的知識の導入によって理解可能性を高め、題材に関連したホームページを活用することによって関連性や真正性を高め、CALLを活用することによって音声と文字のインプットを増やした。これらのことが学生の動機づけを高め、肯定的な評価につながったのだと考えられる。

近年、中学校・高等学校の英語教育はコミュニケーション重視の流れを受け、文法指導が軽視される傾向にあり、基礎学力の低下が懸念されている。大学にもその影響が出てきており、大学英語教員の多くが大学の英語教育の問題点として「学生の意欲と学力の低下」を挙げるような状況である (大学英語教育学会実態調査委員会, 2003)。そのため、文法指導等をリメディアル教育として入学前や入学直後に行う大学も出てきている。しかしながら、従来型の「言語中心学習」だけでは、学生のやる気が十分に高まらず、学習目標を見失いがちである。村野井 (2006) が指摘しているように、「内容中心学習」によって、学生が単なる学習のために英語を勉強する学習者 (learner) から、自分が知りたい情報を得るために英語を理解しようとする英語使用者 (user) へと変身する手助けをすることが必要なのではないだろうか。英語の理解力を向上させる上で文法指導は欠かせないが、理解度の向上だけが満足度を規定しているわけではない。学習内容に対する興味を喚起し、授業が単調にならないように授業展開を工夫することも必要である。本研究の結果、[授業展開]が授業の進展に伴って満足度に大きな影響を与えたことが明らかになったが、パソコンやCALLを効果的に授業の中で活用することができたことによる成果であると考えられる。

浦上 (1998) は大学における「良い授業」とは何なのか学生にアンケートで尋ね、「興味をそそ

られるような授業」や「関心がもてる授業」などの回答が多かったと報告している。本研究の授業においても、ホームページ、パワーポイント、CALLを活用することによって授業展開が効果的となり、学習内容に対する学生の理解や興味も高めることができたと考えられる。アンケートを通じて学生の反応や理解度を把握することにより、即時に改善策を授業に反映させることができたため、効果的な授業を継続することができたと言えるのではないだろうか。たとえ強い興味を持った学生であっても、興味を維持するためには他者のサポートが必要である (Renninger & Hidi, 2002)。学習意欲はもろく、崩れやすい。継続的に学生に授業評価を求め、その学生に合わせた授業改善を行うことによって、より効果的で興味深い授業を学生に提供し、学生が実行動機づけを維持できる環境にしていくことが大切であると考えられる。

本研究は英語授業の事例研究であり、パソコンやCALLを活用した英語授業における評価要因について詳細な検討を加えたものである。英語学習に対する興味や満足度を高める要因や、他の科目における評価要因との違いを明らかにしたことには大きな意義があるが、本研究による結果のすべてを一般化することはできない。山地 (2007) は、同じ授業でも参加学生が変われば評価も変わることがあると指摘している。英語学習という独自の文脈におけるデータをさらに集め、事例研究を積み上げていくことが必要である。

注：本研究の一部は第33回全国英語教育学会大分研究大会 (2007年) において発表された内容である。

5. 引用文献

- Algozzine, B., Beattie, J., Bray, M., Flowers, C., Gretes, J., Howley, L., et al. (2004). Student evaluation of college teaching: A practice in search of principles. *College Teaching*, 52, 134-141.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273-284.
- Dörnyei, Z. (2000). *Motivation in action: Toward a process-oriented conceptualization of student motivation*. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 519-538.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Keller, J. M. (1983). Motivational design of instruction. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models* (pp. 386-434). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Mason, P., Steagall, J. & Fabritius, M. (1995). Student evaluations of faculty: A new procedure for using aggregate measures of performance. *Economics of Education Review*, 12, 403-416.
- McCombs, B. L., & Pope, J. E. (1994). *Motivating hard to reach students*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Noels, K. A., Pelletier, L., Clément, R., & Vallerand, R. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and Self-Determination Theory. *Language Learning*, 50, 57-85.
- Renninger, K. A., and Hidi, S. (2002). Student interest and achievement: Developmental issues raised by a case study. In Wigfield, A. & Eccles, J. S. (Eds.), *The development of achievement motivation* (pp. 173-195). San Diego, CA: Academic Press.
- 石桁正士・末弘剛・浅羽修丈・宇治典貞. (1999). 「受講生カルテによる授業への参加状態の把握と大学授業研究—夏期夜間集中授業を対象として—」『高等教育研究叢書』57, 広島大学大学教育センター, 1-67.
- 上淵 寿. (2004). 『動機づけ研究の最前線』北大路書房.
- 浦上昌則・石田裕久・林 雅代. (1998). 「学生による授業評価と満足度」『アカデミア (人文・社会科学編)』第68号, 南山大学, 55-80.
- 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』第7号, 京都大学高等教育教授システム開発センター, 37-55.
- 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』第26号, 23-40.
- 高垣マユミ・田爪宏二. (2006). 「大学の授業改善に伴う学生の自己評価の変容の分析」『日本教科教育学会誌』第28巻, 第4号, 1-9.
- 高垣マユミ・田爪宏二. (2007). 「大学の講義における学生の学びを促す教授要因に関する探索的研究」『日本教科教育学会誌』第29巻, 第4号, 29-36.
- 田爪宏二・高垣マユミ. (2006). 「保育者養成短期大学の講義に対する学生の評価要因—「乳幼児心理学」の授業改善の実践を通じた探索的検討—」『児童研究』第85巻, 日本児童学会, 3-12.
- 大学英語教育学会実態調査委員会. (2003). 『わが国の外国語・英語教育に関する実態の総合的研究—大学の外国語・英語教員個人編』丹精社.
- 冷水啓子. (2005). 「学生による授業評価(Ⅳ)—授業の「満足度」からわかること—」『桃山学院大学社会学論集』第38巻, 第2号, 77-102.
- 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.
- 牧野幸志. (2001). 「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.
- 松尾太加志・近藤倫明. (2005). 「学生による授業評価は何に役立つのか」『北九州市立大学文学部紀要(人間関係学科)』第12巻, 51-64.
- 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」『広島大学教育学部紀要第一部(心理学)』第48号, 121-130.
- 村野井仁. (2006). 『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』大修館書店.
- 文部科学省高等教育局大学振興課. (2006). 『大学

における教育内容等の改革状況について』
(http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/18/06/06060504.htm)

文部科学省高等教育局大学振興課. (2007). 『大学における教育内容等の改革状況について』
(http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/19/04/07041710.htm)

山地弘起. (2007). 『授業評価活用ハンドブック』玉川大学出版部.

吉野志保・野沢智子・狩野紀子. (2006). 「日本人大学生の英語自主学习・英語学習の動機・英語授業に対する態度—コンピュータ所有・コンピュータ技量・CALL授業経験との関係—」『Language Laboratory』43, 211-229.

要旨

本研究では、英語授業を受講している心理学専攻の大学生32名を対象とし、授業改善の一環として授業評価アンケートを実施した。学生による授業評価、学習の自己評価、および授業に対する満足度・理解度の関係を、興味に焦点を当てながら分析した。分析の結果、以下の点が明らかとなった。①自己評価に影響を及ぼす要因のうち、興味に関しては「学習内容に対する興味」と、「英語に対する興味喚起」の2つの要因に分けられる。②授業の満足度に影響を及ぼす要因は授業回によって異なるが、主たる要因として「授業の展開方法・内容の適切さ」と、「学習内容に対する理解・興味」の2つが挙げられる。

(2007.10.24 受稿)