

# 授業評価における満足と不満足の構造

南 学

**Structure of satisfaction and dissatisfaction on class evaluations.**

**Manabu MINAMI**

## 要 旨

本研究では、大学生に最も満足度の高い科目と最も不満足度の高い科目の授業評価をおこなわせることによって、大学の授業に関する満足と不満足との構造について検討した。結果は、理解・達成因子と親しみやすさ因子においては満足、不満足ともに高くなるのに対して、規律因子と授業環境因子においては満足は高いものの不満足はあまり高くないことを見出した。Herzberg (1966) の動機づけ-衛生理論と異なり、授業環境因子は不満足をもたらす要因ではなく、理解・達成という教育目的に適った要因が満足、不満足ともに重要であることが明らかになった。考察では、満足度に加えて不満足度についても検討することが授業改善のために有効であることが論じられた。

## 問 題

文部科学省の調査によると、全国の大学における学生による授業評価（以下授業評価と略記）の実施率が97%に達している（文部科学省高等教育局大学振興課，2006）。授業評価の普及の背景には、文部科学省の指導や大学評価をめぐる動機に加え、いわゆる少子化や進学率の上昇、それにとまなう学力低下などの大学をとりまく問題があり、大学教育にこれまで以上に力を入れていかなければならないという認識があると考えられる。こうした流れの背景には、大学を教育サービスを提供する機関として、受講生をその顧客としてとらえることで、大学はその顧客を満足させるようなサービス（＝授業）を提供していくために授業評価を活用すべきである（安岡・滝本・三田・香取・生駒，1999）という主張が広く受け入れられてきていることも重要であるだろう。こうした流れは形式上のものではなく、大学が本来の教育機関としての役割をとりもどすということであれば歓迎されるべきものである。

ところで、大学教員のなかには、次のような、一見授業評価の妥当性を問うているようにも見える根強い意見がある。授業評価に対して、個々の学生が不満を感じたからといって、直ちにその授業が悪い授業だということにはならない（栗田・宇田川，2003）、真面目な学生ほど授業に対する要求水準が高く厳しく評価されるため、結果的に授業評価値が低くなる（東京工業大学全学科目教育協議会，2003）などである。こうした意見は本当に授業評価の存在意義や利用価値をゆるがすものであるのだろうか。

これらの意見は主に低い授業評価の解釈に力点が置かれている。すなわち、授業評価における低い評価値がただちに「不満足」を表すものではないということを指摘しているという点で共通している。この点は授業評価を顧客満足度調査ととらえるならば、顧客の不満足を測定しきれていないという問題提起であると考えられることもできる。

現在多くの大学では、授業評価を「非常に満足」から「非常に不満足」や「あまり満足でない」とい

うような満足度の1次元上尺度とみなして測定することが一般的である。ところが、満足度と不満足度を1次元上とみなす根拠が示されることはほとんどなく、その妥当性が問われることもあまりない。果たして満足と不満足は同一次元としてとらえられるのだろうか。

### 満足度と不満足度の区分

この点に関して、経営学の分野においては満足と不満足を区別するということが一般的である。まずマーケティングの領域においては、しばしば顧客の満足度と不満足度は異なる次元上のものとしてとらえられている(武田, 2000)。マーケティングにおいては、不満足度を0にすれば満足度が高まるというものではないと考えられている。例えば、飲食店内を清潔に保つことは不満足度を低減する活動であるが、そのことで料理の味に対する満足度が高まるわけではない。したがって、集客を増やすためには顧客の不満足を低減することと満足度を向上させることが別々に求められる。

また、産業心理学あるいは労務管理の領域においても職場に対する満足度と不満足度は別の原因によってもたらされるという考え方がある(Herzberg, 1966)。満足度を生み出す要因は動機づけ要因と呼ばれ、職務内容、課業の達成、能力向上などが挙げられている。他方不満足度を生み出す要因は衛生要因と呼ばれ、賃金や職場の対人関係などの職場環境が挙げられている。ここでも衛生要因を排除していても必ずしも職場に対する満足度は上がらない。このように両者は異なる次元のものであると考えられている。

これらの考え方を授業評価に適用するならば、授業評価においても「満足度」を測定するだけでは受講生の不満足箇所を的確に引き出すことができず、顧客である受講生の真の満足にたどりつくための方向性を見誤る可能性がある。「不満足度」に影響する要因についても検討する必要があるだろう。

そこで、本研究では、授業評価において満足度と不満足度が異なるという可能性を検討するため、満足度の高い科目と不満足度の高い科目における授業評価の違いについて検討をおこなう。高い満足度を規定する要因については先行研究が多くあり、守ら(1996)、安岡・峯崎・高野・香取(2002)、南(2003)によると、授業の総合評価には、習得感・説明のわかりやすさよりも大きな影響を与えていることが見出されている。もし不満足度評価でも同様の影響力があるのであれば、最も不満足が高くなるのも習得感・説明のわかりやすさに関する点であると予測される。

他方、満足度と不満足度の関係がHerzberg(1966)の動機づけ-衛生理論によるならば、不満足の対象は教室環境やクラスサイズ、クラス内の人間関係などの衛生要因に向けられると予測される。クラスサイズが授業満足度に一定の影響を及ぼすという研究もあり(中井・馬越, 2000; 藤井, 2001; 北海道教育大学, 2003; 南, 2004; 中井, 2006)、不満足条件でこれらの効果が強くなると予測される。

## 方 法

**被験者** 地方国立大学法人大学の前期共通教育科目(心理学)の受講生174名中満足条件と不満足条件の両方の授業評価に記入漏れがなかった164名を分析対象とした。

**方法** 学期末付近の授業終了時に調査用紙の配布および回収をおこなった。

**手続き** 質問紙法によって実施した。調査用紙は無記名とし、成績とは関係がないこと、データは統計的に処理されることを明記した。

学年を回答させた後、これまで履修した大学の授業の中で最も満足度が高かった科目と最も不満足度

表1 満足度評定と不満足度評定の因子項目と因子負荷量

	因子1	因子2	因子3	因子4	共通性
因子1：理解・達成 ( $\alpha = .659$ )					
あなたの理解度	<b>.785</b>	.214	.062	.031	.666
あなたの興味・関心	<b>.777</b>	.156	.060	.249	.693
あなたの達成感の程度	<b>.776</b>	.134	.058	.229	.676
授業内容の難しさ易しさ	<b>.621</b>	.354	.088	-.023	.519
期待していた内容との一致度	<b>.599</b>	.125	.085	.414	.553
因子2：親しみやすさ ( $\alpha = .814$ )					
教員個人の親しみやすさ	.242	<b>.755</b>	.075	.161	.661
質問のしやすさ	.070	<b>.663</b>	.045	.261	.514
教員の熱意・誠意	.301	<b>.615</b>	.310	.058	.569
授業内のコミュニケーション	.151	<b>.611</b>	.094	.338	.519
因子3：規律 ( $\alpha = .678$ )					
開始・終了時間の徹底	.007	.020	<b>.653</b>	.158	.451
私語・携帯電話等への対応	-.015	.128	<b>.598</b>	.225	.424
板書の読み取りやすさ	.335	.381	<b>.518</b>	-.159	.551
因子4：授業環境 ( $\alpha = .659$ )					
科目名と授業内容の一致	.346	.127	.305	<b>.573</b>	.556
履修生同士の人間関係	.040	.211	.054	<b>.526</b>	.325
教室などの教育環境	.146	.116	.255	<b>.482</b>	.332

が高かった科目を想起させ、それぞれの科目名と担当教員名のイニシャルを記させた。科目名と担当教員名のイニシャルを記させた理由は、複数の科目を総括したイメージにもとづいた授業評価を避け、特定の科目についての授業評価を回答させるためである。

次に、満足条件と不満足条件のそれぞれで挙げられた科目の属性（科目分類、履修年次、クラスサイズ、あなたの出席率、成績判定に納得しているか否か）について問うた後、以下の授業評価に5段階評価で回答させた（表1）。質問項目については松本・塚本（2003）を参考にして、これに人間関係や授業環境に関する項目を追加し作成した。なお、満足条件では「あまり満足でない」から「やや満足」、「満足」、「かなり満足」、「とても満足」までの満足度を問う5段階尺度とし、不満足条件では「あまり不満足でない」から「やや不満足」、「不満足」、「かなり不満足」、「とても不満足」までの不満足度を問う5段階尺度の尺度とした。

## 結 果

### 最も満足度の高い科目と最も不満足度の高い科目の科目属性

満足条件と不満足条件の科目属性による分布を表2に示した。調査を実施した授業が共通教育科目であったため、ほとんどの被験者が1回生であった。したがって、履修年次と成績判定についてはほとんど違いがないので集計していない。科目分類では満足条件では共通教育科目がほとんどであるのに対して、不満足条件では必修科目の割合が比較的高い。クラスサイズでは、満足条件では50名～200名が多いのに対して、不満足条件ではより小さいクラスが増える傾向にある。自身の出席率では、満足条件では90%以上の出席率が多いのに対して、不満足条件ではそれより低くなる傾向が見出された。

表2 被験者の科目属性による分布

学 年		
1 回生	159	
2 回生	4	
3 回生	1	
科目分類	満 足	不満足
共通教育	123	78
必 修	27	71
選 択	9	7
不 明	5	8
クラスサイズ	満 足	不満足
～20	7	13
20～50	38	69
50～200	100	78
200～	15	1
不 明	4	3
あなたの出席率	満 足	不満足
～50%	2	10
50～70%	4	13
70～90%	22	30
90%～	132	109
不 明	4	2
	164	164

#### 満足度評定と不満足度評定の因子分析

満足度評定と不満足度評定は同一の被験者が回答しているため、各項目における両者の評定を加算したのち、因子分析（最尤法、固有値1以上の値についてバリマックス回転）を行った。因子負荷が1つの因子について0.40以上で、かつ2因子にまたがって0.40以上の負荷を示さない15項目を選出した。その結果4因子が抽出され、第1因子は「理解・達成」、第2因子は「親しみやすさ」、第3因子は「規律」、第4因子は「授業環境」と解釈された。また、信頼性の検討のため、クロンバックの $\alpha$ 係数を算出したところ、各下位尺度とも0.65以上の内部一貫性がみられた（表1）。

#### 尺度得点の比較

因子ごとに尺度得点を求め、2（満足、不満足） $\times$ 4（各因子）の分散分析をおこなった（図1）ところ、両主効果と交互作用が有意であった〔それぞれ $F(1,163) = 100.647, p < .001$ ;  $F(3,489) = 99.965, p < .001$ ;  $F(3,489) = 55.922, p < .001$ 〕。単純主効果の検定は、すべての因子において有意であることが示された〔 $F(1,652) s = 4.778 \sim 212.953, p < .05$ 〕。満足・不満足に関して、すべての因子において有意差が見られたが、とくに規律因子と授業環境因子において大きな差が生じていた。

#### 科目属性別の尺度得点の比較

科目属性別に尺度得点の比較をおこなったが、クラスサイズと満足条件の尺度得点において交互作用が有意であった〔 $F(9,468) = 2.079, p < .05$ 〕ほかは、すべての科目属性による主効果と交互作用は見出されなかった。クラスサイズと満足条件の尺度得点においては、因子2において単純主効果が有意であり〔 $F(3,624) = 5.614, p < .001$ 〕（図2）、クラスサイズの効果が見られた。なお、クラスサイズと不満足条件に関しては交互作用は有意ではなかったが、試みに下位検定をおこなってみると、理解・達

授業評価における満足と不満足 of 構造

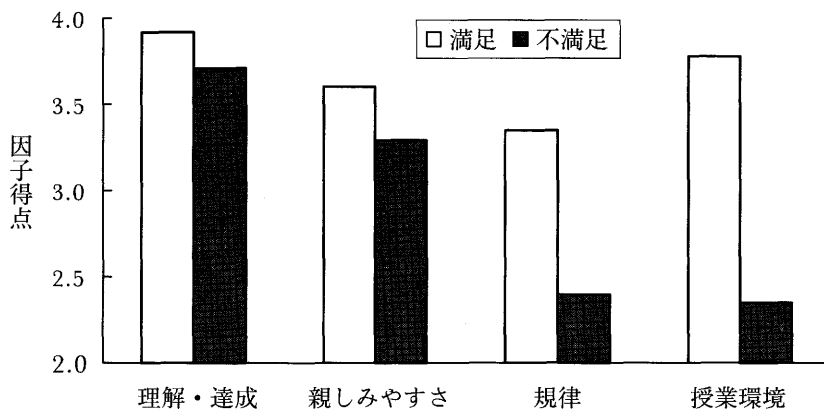


図1 因子得点の平均

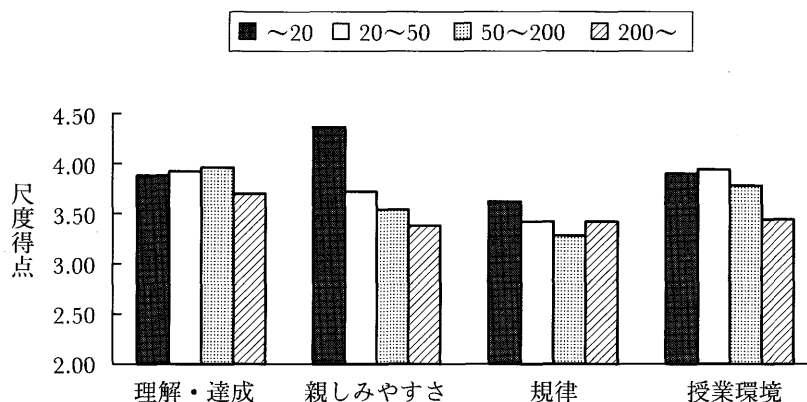


図2-a クラスサイズの効果 (満足条件)

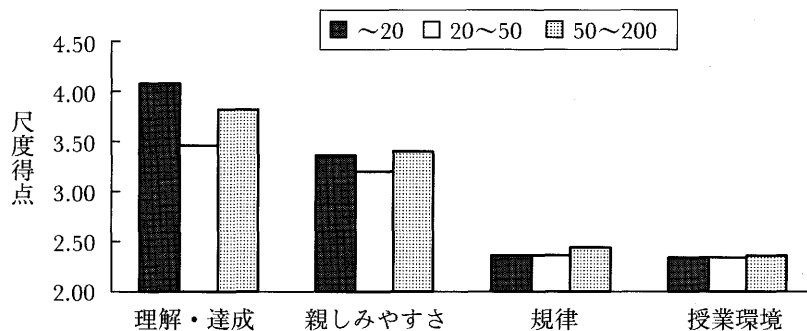


図2-b クラスサイズの効果 (不満足条件)

成因子において20名以下の小規模クラスが有意に不満足得点が高いという結果もえられた。

考 察

本研究では、最も満足度の高い科目と最も不満足度の高い科目の授業評価を比較することによって、大学の授業に関する満足と不満足 of 構造について検討した。

最も満足度の高い科目と最も不満足度の高い科目の科目属性

まず、どのような科目属性の科目が挙げられるのかについては、満足条件では共通教育科目、不満足

条件では必修科目が多くなっていた。一般的に、専門科目を学べると考えて入学した学生は、「高校の延長」とも見えるいわゆる教養科目を履修しなければいけないことに不満をもつことが多いと言われていた（京都大学高等教育研究開発推進機構，2004）のに対して、本研究では共通教育科目が満足度の高い授業として多く挙げられていた（表2）。この原因については様々考えられるが、最も満足度（不満度）の高い科目1科目だけを挙げさせたことが大きな要因であるかもしれない。そのため特別に満足度の高い科目が開講されていれば、それが挙げられることになる。他方で、必修科目において不満が高まるのは自ら選択する余地がないためであろう。担当教員などが改善していく必要があると考えられる。

クラスサイズについては負の効果が予測された（中井・馬越，2000；藤井，2001；北海道教育大学，2003；南，2004；中井，2006）が、むしろ反対に、不満足条件において小規模クラスが多く挙げられる結果となった。これは、上述のように挙げられた授業が特定の科目に集中した可能性も考えられるが、比較的小さいサイズの授業では教員の人柄や教授力量に不満の矛先が向けられた可能性も考えられる。図2からは親しみやすさ因子においてはクラスサイズが小さくなるほど満足度が高まるが、理解・達成因子において小規模クラスの不満足が最も高くなることを見出されている（ただし交互作用に有意差は見られず）。このように、不満足条件では従来の傾向とは異なる結果が出る可能性が示唆されており、今後さらなる検討が必要であるだろう。

最後に出席率に関しては、満足条件において出席率が高く、不満足条件では出席率が比較的低くなることを見出された。この結果については十分納得できるものであり、特別の考察は不要であろう。

#### 満足条件と不満足条件の因子間の比較

図1からは、満足条件と不満足条件の因子得点が大きく異なっていることを見出された。とくに規律因子と授業環境因子の不満足度が低いことがわかる。理解・達成因子と親しみやすさ因子の得点が満足条件においても不満足条件においても高くなるというこの結果は、授業満足度を規定する要因として習得感・説明のわかりやすさ（守ら，1996；安岡・峯崎・高野・香取，2002；南，2003）や、教員と学生の双方向性（高尾，2005）を挙げる授業評価に関する先行研究に一致するものであるといえる。他方、授業環境因子では不満足は高まらないという結果は、Herzberg（1966）の動機づけ－衛生理論が指摘する、不満足の原因は職場環境にあるという主張とは反するものであるといえる。この違いが本研究固有の原因によるのか、職場の動機づけと授業評価の性質の違いによるものであるのか否かについては本研究では証拠を示すことはできないが、受講生が労働とは異なった姿勢で授業に向かっていることに起因することも考えられるため、今後の検討が求められる。

#### 満足と不満足との構造

本研究から、満足条件と不満足条件を比較した場合、両者を1次元上とみなしていた先行研究と同様の結果が得られた部分と異なった結果が得られた部分があることを見出された。同様の結果であったのは、理解・達成因子と親しみやすさ因子の得点が両条件において高く、したがってこれが授業満足度の決定的な要因であるという点である。他方、異なった結果であったのは、不満足条件で挙げられた科目が比較的小規模クラスであったこと、不満足条件では理解・達成因子において小規模クラスが最も不満足であるという結果がえられたことと、規律因子や授業環境因子ではあまり不満足は高まらないという結果である。

規律因子には「板書の読み取りやすさ」が含まれている。これまで授業改善の文脈で、しばしばエピソード的に「板書をほとんどしない教員」が不満足な授業をする教員の典型例として挙げられてきた（安岡ら，1999）。しかし、本研究ではこの点に関してはあまり高い不満はないことを示唆する結果がえ

られている。これは板書をしないことが直接の原因なのではなく、わからない授業をおこなっていることの象徴にすぎないと見るべきだろう。

クラスサイズの効果については満足条件では親しみやすさ因子で明確に見出されたが、不満足条件では理解・達成因子を除き、ほとんど差が見られなかった。よって、クラスサイズ効果は満足度においてのみ見出されるという可能性が示唆され、この点でも満足と不満足を1次元上と見なしてその効果を検討することへの方法論的限界が示唆された。

#### 満足度の高い授業と不満足度の高い授業への対処

満足と不満足 of 区別は、授業改善のための対処・助言の方向性に関しても1つの提案をもたらす。従来多くの大学では、授業評価にもとづいた組織的な改善活動はほとんどおこなわれておらず、担当教員に授業評価がフィードバックされ、それをもとに各自が授業評価を高めるための改善を考えよというのが実態であった。そしてその際に一律に授業評価を高める対処法に関する助言が添えられるというのが一般的であろう。しかし、本研究が提案したように満足度と不満足度を分けた場合、対処法は異なるものになるだろう。すなわち、不満足度の高い授業（担当教員）への対処法の助言と満足度の低い授業あるいは高い授業への対処法の助言は異なってくるはずである。たとえば、「聞き取りやすい声で授業をおこなう」という助言は、不満足度が高い授業では有効であるかもしれないが、その助言は満足度の低い授業ではもはや意味をなさない。授業内容を興味深いものに変えるなど別の対処が有効であると思われる。すなわち、満足度と不満足度を分けることによってより精緻な授業改善の助言が可能になってくるはずである。

#### 優先されるべき不満足度の低減

ジャストシステム（2006）によると、大学1年生の大学生活における不満の1位は「講義の内容がつまらない」ということである。このように、大学生が豊かで実りある大学生活を送るために大学教員がまず優先すべきことは、授業における不満足度を低減することのはずである。とくに、教科の多様性が小さい地方の中小規模大学ではこうした不満が在学生の勉学意欲を削ぎ、ひいては大学全体のイメージに対して大きな影響を与え、死活問題となりかねない。そして、おそらく満足度の向上よりも不満足度の低減のほうがはるかに容易に迅速に達成可能であるだろう。そのため、授業評価を活用した授業改善をおこなうのであれば、まず不満足度の低減を目指すことが即効性のある戦略的な行動であると考えられる。従来のように、1次元上で授業満足度を測定するのではなく、両者を分けて検討していくことで、顧客である学生の求める授業改善がいつそう達成可能になるとと思われる。

#### 今後の検討課題

本研究では、満足度と不満足度を測定するにあたって、探索的な試みとして、最も満足度の高い授業と最も不満足度の高い科目を想起させ、それらの科目について授業評価項目を被調査者に直接的に提示し、5段階尺度法で評定させるという方法をとった。しかし、真の不満足の対象は、実施側が気づいていないからこそ存在し、おそらく項目として提示できないところにあるはずである。それゆえ、不満足度の測定の方法については、面接法なども含め幅広く、本研究でおこなった方法以外の方法を今後模索・開発していく必要があるだろう。

## 引用文献

- 藤井 亀 2001 授業評価アンケート調査の解析について 日本私立大学連盟（編）大学の教育・授業の未来像  
東海大学出版会
- Herzberg, F. 1966 Work and the Nature of Man. World Publishing. (北野利信（訳） 1968 仕事と人間性－動  
機づけ－衛生理論の新展開 東洋経済新報社)
- 北海道教育大学 2003 平成 14 年度授業の改善を目指して－学生による授業評価－  
<http://www.hokkyodai.ac.jp/intro/intro-3/selfcheck/h-14/index.htm>
- ジャストシステム 2006 全国の大学 1 年生・大学教職員 意識調査  
<http://www.justsystem.co.jp/daigakujuku/result/index.html>
- 荻谷剛彦 2002 教育改革の幻想 ちくま書房
- 栗田真樹・宇田川拓雄 2003 学生による授業評価と満足度測定の問題点. 流通科学大学論集 人間・社会・自然編,  
15, 59-72.
- 京都大学高等教育研究開発推進機構 2004 新入生向け少人数セミナー（ポケット・ゼミ）の現状と課題
- 松本幸正・塚本弥八郎 2003 学生による授業評価アンケート結果の分析手法－授業改善の定量的評価手法の確立  
を目指して－ 名城大学理工学部研究報告, 43, 80-87.
- 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
- 南 学 2003 単位の認定・不認定の予告が授業評価に与える影響 大学教育学会誌, 25, 68-74.
- 南 学 2004 学生による授業評価におけるクラスサイズの効果 松山大学論集, 16, 57-75.
- 守 一雄・野口宗雄・筒井健雄・川島一夫・小松伸一 1996 学生の授業評価による望ましい大学授業の特質の解  
明（2）－総合評価を目的変数とする重回帰分析－ 信州大学教育学部紀要, 89, 65-73.
- 中井俊樹 2006 クラス規模は授業にどのような影響を与えるのか 名古屋高等教育研究, 6, 5-19.
- 中井俊樹・馬越 徹 2000 クラス規模が授業評価に与える影響に関する一考察－名古屋大学の事例分析 大学論  
集, 30, 109-123.
- 高尾義明 2005 授業アンケートの定量的分析－授業満足度への影響要因の検討－ 流通科学大学教育高度化推進  
センター紀要, 1, 25-34.
- 武田哲男 2000 顧客 [不満足] 度のつかみ方 PHP 研究所
- 東京工業大学全学科目教育協議会 2003 授業評価結果に対する教官のフィードバックに関する調査結果
- 安岡高志・峯崎俊哉・高野二郎・香取草之助 2002 授業アンケートにおける学生の達成感と総合評価の関係 大  
学教育学会誌, 24, 123-126.
- 安岡高志・滝本 喬・三田誠広・香取草之助・生駒俊明 1999 授業を変えれば大学は変わる プレジデント社