

# 興味深い授業と楽しい授業の授業満足度は異なるのか

南 学

## 要 旨

本研究では、最も興味深かった授業と最も楽しかった授業を挙げさせ、それらの科目の属性と授業満足度を測定し、両授業の比較を行った。結果は、〈楽しい〉授業では単位がとれたとする者が多くなった。また、授業満足度では、〈楽しい〉授業では「内容」や「コミュニケーション」が高く評価される傾向が見出され、アクティブ・ラーニングなどの手法の効果が示唆された。

## 問 題

近年の大学教育において、授業改善は重要な問題となっている。その方向性は、1つは学生の知識の定着と活用をうながす方向であり、もう1つは学生の興味を引き出し、学ぶ意欲をかき立てる方向性であると考えられる。前者では近年アクティブ・ラーニングなどの自主的、能動的な授業手法が注目されている（溝上，2014）。他方、後者は従来型の講義なども含められるため、授業方法には制約が課せられることが多く、また内容等もそれぞれの科目によって異なってくるため、統一的な議論が困難である。しかしながら、取り組むべき極めて重要な問題であることも事実であろう。

後者については、安岡（1999）における光澤氏の「授業が面白くなければ学生の向学心に火がつかない。（中略）大衆化時代の大学教師は授業力を鍛えないと存在意義がない」という発言が未だに大きな意味を持っているといえる。その意味で授業改善の目標を「授業を面白くすること」とすることは学生の勉学意欲を高め、学びを高めていくために必要なことであると思われる。

ところで、「面白い」授業とはどういうものを指すのであろうか。授業に対して「面白い」という場合、大きく「興味深い（interesting）」という意味と「楽しい（fun）」という2つの意味があると考えられる。前者は知的刺激を受けるというものであり、本来研究者である教員の科目に対する専門性をいかに発揮することができれば、この意味での「面白さ」は実現することができると思われる。もちろん、受講生の知的水準にふさわしい段階から深めていくことが必要であろうし、授業内容や教材の選定に関しても学問的背景の広がりなどを感じさせることも必要で、単純に優れた研究者であれば誰でも実現できるわけではない。後者の「楽しい」は授業に集中し、没頭するような楽しさのほか、冗談などの話術によるものなど、教員の個性に関わる要因も含まれるだろう。ただし、なにも落語家やお笑い芸人のような話芸の側面だけでなく、授業を通じて受講生に成長を実感させることができればこの意味での「面白さ」は実現することができると思われる。Csikszentmihalyi（1975）は、能力と挑戦の程度が高いときに、人はフロー（flow）状態と呼ばれる自己の没入感覚を伴う楽しい経験をすることを見出している。受講生にある事象や現象に対して本人が気づかなかつた新たな視点から解釈を提供したりすることで、受講生に知的刺激を与えたり、訓練によって成長を実感させる成果を引き出したりすれば、それは「楽しさ」となるだろう。

もちろん、「興味深さ」と「楽しさ」は両立することも十分に考えられ、「興味深く」知的好奇心を

駆り立てられることが「楽しい」場合も多いだろう。しかし、両方の意味で高い評価をえることはいかに難しいことであるかについては大学教員自身が一番わかっていることである。だからこそ、安岡(1999)にあるように「中身の濃い、密度の高い授業をしようと思えば、どうしたって楽しくないものにならざるをえませんよ。(中略)学生に迎合して授業のレベルを落とすのは、大学教師の敗北だと思いますよ。」というような言説が受け入れられると考えられる。この言説では知的刺激のある「興味深い」授業と「楽しい」授業は両立しがたいということを指していると考えられる。

もし、この言説が妥当であるのなら、カリキュラムとして、中身の濃い、密度の高い授業である基礎科目と、応用性が高く、能力を発揮させる発展科目とに分け、科目の目的によって授業の目指すべき方向性を選択する必要があるということになるであろう。他方、この言説が妥当でないのなら、学生が求めているものを履き違えており、やはり知的興味を引き出すような授業へと改善を推し進める必要があるだろう。このように、この言説自体が授業改善の目指すべき方向を考える上で重要な点であり、実証的検討が不可欠であると思われる。

では、興味深い授業と楽しい授業の授業満足度は異なるのであろうか。この点を検討するために、本研究では、興味深い(知的刺激を受けた)授業と楽しい(没頭した)授業における授業評価の違いについて検討をおこなう。

また、学生は興味深い授業と楽しい授業を区別しているのだろうか。もし両者を区別していないのなら、教員は知的刺激のある興味深い授業を追求すればよいということになる。他方、区別しているとしたらなにが異なるのであろうか。本研究では、この点についても検討をおこなう。

## 方 法

**被調査者** 地方国立大学法人大学の後期共通教育科目(心理学)の受講生 83名中回答に記入漏れがなかった 81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** 質問紙法により実施した。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。これまで履修した大学の授業の中で最も興味深かった(知的刺激を受けた)科目と最も楽しかった(没頭した)科目名と担当教員名(イニシャルのみ)を想起させ、それぞれ科目の属性(科目分類、履修年次、クラス規模、本人の出席率、単位習得の可否)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。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19項目を作成した(南, 2007)。なお、楽しかった授業について問う際、興味深い授業と同一である場合には以下の回答は省略させた。

## 結 果

### 同一科目を挙げた割合

〈興味深い〉条件と〈楽しい〉条件に同じ科目を挙げた被調査者(同評価群)は36名(44.4%)であり、異なる科目を挙げた被調査者(異評価群)は45名(55.6%)であった。以下では〈興味深い〉条件と〈楽しい〉条件の比較の場合には、同評価群は両条件に同じ回答をしたとみなして分析をおこなっている。

表1 両条件で挙げられた科目の属性

	とれた	とれなかった	現在履修中
興味深い	17	0	63
楽しい	31	1	48

表2 挙げられたクラスの出席者数（クラス規模）

	20名以下	20～50名	50～200名	200名以上
同評価	3	4	25	4
異評価	5	17	20	2

### 科目属性の比較

まず、〈興味深い〉条件と〈楽しい〉条件で挙げられた科目の属性について、回答の度数分布を比較したところ、全体としては〈興味深い〉条件と〈楽しい〉条件ともに、共通教育科目が多く、クラス規模は20～200名のクラスを挙げる者が多く、履修年次は1年次のもので90%以上の出席をしていた。

ただし、単位習得の可否で有意な差が見られた（表1）。〈興味深い〉条件では「現在履修中」の科目が多くなるのに対して、〈楽しい〉条件では「とれた」科目が多くなる傾向がみられた [ $\chi^2 = 10.19, p < .01$ ]。なお、「とれなかった」科目を挙げる被調査者はほとんどいなかった。

### 同評価群と異評価群の属性比較

つぎに、同評価群と異評価群での科目属性を比較したところ、同評価群のほうがクラス規模が大きい科目を挙げた [ $\chi^2 = 9.06, p < .05$ ]（表2）。

### 授業評価の因子分析

両条件の授業評価の平均に対して主因子法・プロマックス回転の因子分析を実施した。5因子が抽出されたが、一部の因子の信頼性が低いことや解釈上の問題から4因子に固定し再計算を行ったところ、「開始・終了時間の徹底」が2因子に大きく負荷していたため、削除し再度計算を行った。結果は残りすべての項目で.35以上の負荷を示す因子が1つに限られていたため、これにもとづき尺度得点を算出した。なお、因子名は、それぞれ「内容」、「コミュニケーション」、「教員の配慮」、「自身の達成」と命名された（表3）。

〈興味深い〉条件と〈楽しい〉条件で尺度得点を比較したところ、因子の主効果のみが有意であった [ $F(3,237) = 16.72, p < .001$ ]（図1）。

### 同評価群と異評価群の尺度得点の比較

〈興味深い〉条件と〈楽しい〉条件で、同評価群と異評価群に分けて比較をおこなった。結果は、主効果および単純主効果はいずれも有意差は見出せなかったが、同評価群においては「教

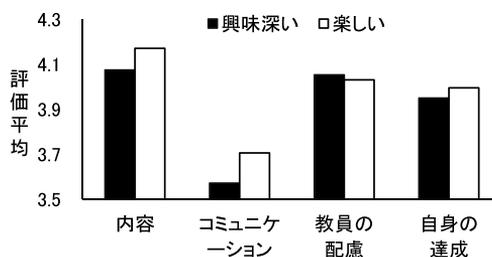


図1 興味深い授業と楽しい授業の評価

表3 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
因子1：内容 ( $\alpha=.827$ )				
期待していた内容との一致度	.858	-.138	.010	-.051
あなたの興味・関心	.658	-.041	-.133	.260
授業内容の難しさ易しさ	.497	.161	.081	.125
教員の熱意・誠意	.475	.190	.331	-.158
科目名と授業内容の一致	.460	-.058	.151	-.044
学生の理解度や進度への配慮	.456	.078	.274	.097
教室などの教育環境	.399	.026	.285	-.143
因子2：コミュニケーション ( $\alpha=.762$ )				
授業内のコミュニケーション	-.227	.900	.202	-.056
教員個人の親しみやすさ	.347	.718	-.244	.031
質問のしやすさ	-.094	.713	-.029	.093
履修生同士の人間関係	.019	.412	-.068	.079
因子3：教員の配慮 ( $\alpha=.689$ )				
板書の読み取りやすさ	-.086	-.082	.791	.165
教員の授業準備	.322	-.083	.546	.099
要点の強調、メリハリ	.109	.125	.499	-.146
私語・携帯電話等への対応	.094	-.124	.371	.199
因子4：自身の達成 ( $\alpha=.604$ )				
あなたの理解度	.051	.019	.027	.774
あなたの達成感の程度	.293	.077	-.037	.539
教科書・資料等の活用度	-.246	.136	.321	.482

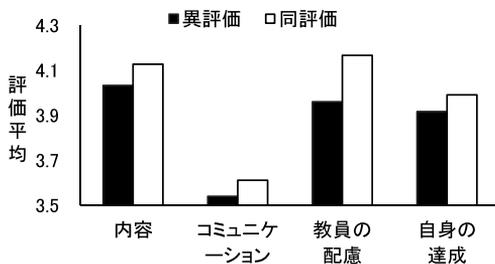


図2 興味深い授業の評価

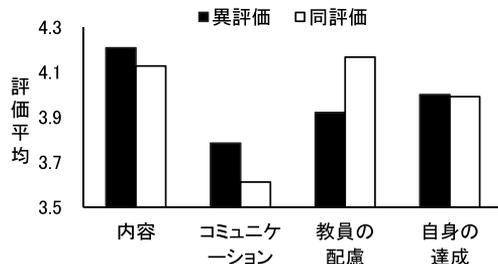


図3 楽しい授業の評価

員の配慮」因子が高くなる傾向があるのに対して、異評価群では、「教員の配慮」因子が低く、〈興味深い〉条件よりも〈楽しい〉条件のほうが全体として高い評価になる傾向があった（図2、図3）。

## 考 察

本研究は、〈興味深い〉授業と〈楽しい〉授業では授業の評価が異なるのかについて、最も〈興味深い〉授業と最も〈楽しい〉授業を挙げさせ、それらの科目属性と授業評価を回答させることで、検討をおこなった。

### 〈興味深い〉科目と〈楽しい〉科目の比較

まず、〈興味深い〉条件と〈楽しい〉条件の科目属性では、表1から〈楽しい〉条件では単位がとれた科目が多くなる傾向が見られた。本来、興味深さ（知的刺激を受けた）や楽しさ（没頭した）と単位取得とは関係がないはずであるが、〈楽しさ〉条件において単位がとれた科目が多く挙げられたことから、単位が取得できた科目のほうが享乐的な側面において好印象を残しやすかったと考えられる（南, 2003）。

また、〈興味深い〉条件に比べて〈楽しい〉条件では、「内容」因子と「コミュニケーション」因子で評価が高くなることから、アクティブ・ラーニングの要素を含む授業が〈楽しさ〉につながるのかもしれない。

他方で、〈興味深い〉科目は履修中との回答が多いことから、後期になってから学問の興味深さを見出せるようになったのかもしれない。

### 異評価群と同評価群の比較

同評価群では「教員の配慮」因子を高く評価する傾向が見られた。この結果は、教員が適切なスキルを持ち授業をおこなえば受講生に知的刺激を与え、そこに没頭する意欲を駆り立てることができる と解釈することができる。そうであれば安岡（1999）の指摘を支持する結果であるといえよう。他方、異評価群では〈楽しい〉条件において「内容」と「コミュニケーション」が同評価群に比べて高くなる傾向が見られた。これらのアクティブ・ラーニングの要素を区別して評価している可能性がうかがえる。

〈興味深い〉条件と〈楽しい〉条件で同じ科目を挙げている被調査者（同評価群）も4割を超えており、少なくはない。その意味では、興味深くかつ楽しい授業は実現不可能ではないことを示すものである。他方、両条件で異なる科目を挙げた異評価群こそ、〈興味深さ〉と〈楽しさ〉を混同していない、より洗練された授業評価能力をもっているととらえることも可能である。両群の科目属性を比較したところ、クラス規模以外に違いが見られないため、どちらの解釈が可能であるかについて本研究からは回答を示せないが、今後も検討されるべき課題であると思われる。

両条件において「コミュニケーション」因子の評価が高くないという結果は、学生参加型の授業の評価が高いという多くの知見と一致しない結果であった。これは、今回想起させた科目は講義科目に限定しており、演習・実践形式の科目が排除されているためである可能性も考えられる。

## 今後の課題

本研究では、共通科目の受講生を対象に調査を実施した。そのため、1年次生が多く、結果として専門科目などをあまり履修していない者が多かった。そのため、基礎科目と発展科目の関係などについて考察ができてないことを指摘しておく。今後は、さまざまな学年の学生を対象に調査を広げる必要があるだろう。

また、本研究では、最も〈興味深い〉授業と最も〈楽しい〉授業を挙げさせて、その比較を行った。この方法の場合、突出した科目が挙げられる可能性があり、〈興味深さ〉と〈楽しさ〉を両立させた科目があった場合などに、両条件に同じ科目を挙げる被調査者が増えている可能性がある。複数の科目を挙げさせるなどの方法で再検討する必要があると思われる。

## 引用文献

- Csikszentmihalyi, M. 1997 Finding Flow: The psychology of engagement with everyday life, New York: Basic Books.
- 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.
- 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 2007 授業評価における満足と不満足 of 構造 三重大学教育学部紀要, 58, 215-222.
- 溝上慎一 2014 アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換 東信堂
- 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

# Differences in Class Satisfaction between Interesting Classes and Fun Classes

Manabu MINAMI

## Abstract

This study examined the differences between the most interesting class and the most fun class in terms of attributes and level of satisfaction. The results revealed the most interesting class yielded a higher number of students that passed the class and received credit. Concerning class satisfaction, the most interesting class was well evaluated for the factors of “content” and “communication”. These results suggest the effectiveness of the methods of active learning.