

短大生・大学生による授業評価 大学学級環境尺度、成績及び個人特性の関連について

平 田 乃 美

キーワード：CUCEI、授業評価、教育環境、心理尺度、ローカス・オブ・
コントロール

Keywords : CUCEI, Class assessment, Educational environment,
Psychological measurement, Locus of control

Abstract

This paper describes the relationship among students' perceptions of their psychological environment in higher education, and their achievement and locus of control. The CUCEI (College & University Classroom Environment Inventory: Fraser, Treagust, & Dennis, 1986) and LOC (Locus of Control: Nowick & Strickland, 1973) scales were administered to 406 university and junior college students. Factor analysis of the CUCEI data revealed 5 factors: (1) Satisfaction, (2) Innovation, (3) Individualization, (4) Personalization, and (5) Involvement. The results were analyzed using a two-way Analysis of Variance with the CUCEI scores as dependent variables and achievement and LOC scores for each student group as independent variables. Statistically significant differences were found for students' achievement and LOC on Satisfaction. The interaction between the two variables was not statistically significant. It was shown that the high-achieving students felt more satisfaction toward their classes than the

low-achievers, and that students with a more internal LOC reported greater satisfaction in the classroom. These results suggest that student perceptions of their classes are clearly relevant to individual student characteristics. Finally, the paper discussed problems with the use of psychological instruments to improve university and junior college classes.

1. はじめに

私立大学から始まった学生による授業評価は、自己点検・評価の動向以降、国公私立を問わず多くの大学で導入されるようになった。授業評価の主なねらいには、大学改革や、人事評価作業（例えば米国；落合、2000）、授業改善（教員のファカルティ・デベロップメント）などが挙げられる。

急速に広がりつつある授業評価であるが、実施にあたっては課題が山積しており、現在も種々の論議がなされている。例えば実施時期については、現状では学期末（新潟大学1996、名古屋大学1998、徳島大学1998、奈良女子大学1999、和歌山大学1999、広島大2000など）や、12月中旬（例えば、宇都宮大学1997など）であることが多いが、全ての講義予定が終了する学期末の実施は、受講生の授業改善への期待度が低くなる傾向があるという（渡辺、2001）。確かに、授業評価の項目では、「講義内容とシラバスの一致度」「板書」「教材の使い方」「声の大きさ」「教員の態度」などが一般的である。板書や教材、視聴覚設備、教室変更などへの希望は、学期始めに汲み上げてこそ意味のある情報と云える。また、評価にもちいる尺度についても、実技型の授業や大規模教室での講義型の授業、学生の発言によって展開する双方向型の授業など、授業のタイプに適した項目を設定して一定の信頼性と妥当性を検証する必要がある。さらに、同じ「ものさし」では測定できないタイプの異なる授業をどのように比較するかなどの問題もあろう。

一方現在、日本の大学進学率は50%近くまで上昇しているが、これは、我が国の高等教育システムがユニバーサル型という段階に変化しつつある状況と捉えることができる。ユニバーサル型の教育とは、従来よりはるかに広範

な学生層にも接近可能な新しい教育形態と、極めて多彩な学力基準や個人特性によって特徴づけられるものである (Trow, 1976)。こうした状況においては、大学の授業に求められるニーズも当然多様化しているものと予測される (石川, 2001)。授業評価についても、従って、クラス全体を母集団とした結果の平均値のみでは不十分であり、測定結果については多様化した学力や個人特性などを配慮した検証が必要となると考えられる。

そこで本稿では、授業改善を目的とした授業評価を実施して、学生による授業評価の結果と、学生一人ひとりの学力・個人特性との関連を検討することとした。

2. 方法

2.1. 調査対象

調査対象は、筆者が担当する心理学科目を受講した首都圏の私立大学生及び本学短大生、男性102名、女性304名、計406名。内訳は、必修科目「教育心理学」受講生67名 (本学短大部1年生/女性67名)、選択科目「こころの健康」受講生49名 (本学短大二部1年生/女性49名)、選択科目「心と健康」受講生94名 (M大学看護学部1年生/男性2名、女性92名)、選択科目「環境心理学」受講生196名 (理工系N大学2年生/男性100名、女性96名)である。なお「こころの健康」と「心と健康」は、科目名が異なるものの授業内容・試験問題は同一である。

2.2. 調査時期と実施手続き

調査時期は、2001年9月～2002年7月。所要時間は約20分として、それぞれ授業最終日に実施した。実施に際しては、対象者全員に調査結果は授業改善と研究目的以外には使用されないこと、また個人名や個人の回答内容が抽出されたり、成績評価に関係することは一切ないことなど、調査目的と集計方法に関する解説をおこなった。

2. 3. 調査内容

2. 3. 1. 授業評価尺度

授業評価尺度には、Fraser, Treagust, & Dennis (1986) らが開発した大学学級環境尺度 (CUCEI: College and University Classroom Environment Inventory) 49項目から、CUCEI の日本版である CUCEI-J (佐古, 2002) を参考に選定した35項目を用いた。CUCEI (1986) の原版は、Moos (1976) の社会的環境の構成次元に従って、

「人間関係の次元」

- (1) 個人化 Personalization
- (2) 授業への関与・参加 Involvement
- (3) 学生のまとまり Student Cohesiveness
- (4) 授業の満足度 Satisfaction

「個人発達の次元」

- (5) 課題志向 Task Orientation

「組織維持と変化の次元」

- (6) 授業の革新性 Innovation
- (7) 個別化 Individualization

上記の基本3次元7下位次元から構成されるが、本調査では講義型授業の評価にはなじまないと考えられる下位次元「学生のまとまり」の項目は除外して実施した。

回答は、「全然あてはまらない」「ややあてはまらない」「どちらでもない」「ややあてはまる」「全くあてはまる」の5段階評定とした。また、評価尺度は、授業の現状である「現実の授業」と、学生が望ましいと考える授業環境である「好ましい授業」の2種類の対象について評定を求めた。

本尺度の独自性は、実施者が現実の授業と受講者が望む状態の両尺度の測定値を比較することで、他の授業との比較を行わずとも、例えば「授業の満足度」や「革新性」など、自らの担当学級に不足している要因、逆に過剰な要因に関する情報を得られるところにある (Hirata.et.al., 2001 ; 平田ら、

2002)。本稿では、まず「現実の授業」に対する評定についてのみ分析をおこなうこととした。

2.3.2. 個人特性の測定指標

個人特性としては、パーソナリティの測定指標であるローカス・オブ・コントロール尺度：Internal-External Locus of Control Scale (Rotter, 1979) の子ども版である Children's Nowick & Strickland Internal-External Locus of Control Scale (Nowick & Strickland, 1973) (以下 I-E 尺度と記す) の40項目を用いた。

I-E 尺度 (Nowick & Strickland, 1973) は個人のコントロールの所在を測定する40項目から構成され、合計得点が高いほど、出来事の結果が自らの信念や行動ではなく、運や力の強い他者など外的要因にコントロールされると捉える外的統制型、逆に得点が低いほど、出来事の結果を自らの能力や努力に帰属させる内的統制型のパーソナリティであることを意味する。

西欧文化においては、外的統制型よりも内的統制型の子どもの方が学業成績 (Printrich & DeGroot, 1990) やカウンセリングの効果 (Trice, 1990) が高いなど、内的統制型のパーソナリティの利点が多くの研究論文 (例えば, Krampen, 1982 ; Lefcourt, 1976 ; Rotter, 1983) で報告されている。我が国でも、例えば平田ら (1998) は、少年鑑別所収容生と一般中学生を対象とした調査において非行少年群に著しい外的統制傾向が認められたことを報告している。

2.3.3. 学力達成度の指標

「教育心理学」「こころの健康」「心と健康」の3科目においては、各講義最終回に実施した筆記試験得点を学力達成度の指標とした。試験の所要時間は60分、持込みは「公式持込み用紙」(A4版用紙片面1枚、記述は手書き、コピー・添付不可)のみを許可した。

3. 結果と考察

3. 1. 尺度の検討

3. 1. 1. 授業評価尺度

大学学級環境尺度 CUCEI (Fraser, Treagust, & Dennis, 1986) 49項目から選出した35項目について、因子的妥当性を検討するため、全対象者の406名の受講生の「現実の授業」に対する評定値をもちいて因子分析（主因子法、varimax 回転）をおこなった。統計解析ソフトウェアは SPSS をもちいた。因子の固有値が1.00以上であること及び解釈可能性を基準として、5因子構造を妥当として抽出した。5因子20項目の累積寄与率は、37.6%であった。便宜的に各因子の成分負荷量が.500以上の項目を示したのが Table 1 である。

次に、抽出された5因子の信頼性を検討するため、各因子の信頼性係数 Cronbach' α を算出したところ、各々【授業の満足度（10項目） $\alpha=.89$ 】【授業の革新性（4項目） $\alpha=.80$ 】【授業進行への関与（2項目） $\alpha=.48$ 】【個人的な関わり（2項目） $\alpha=.62$ 】【授業計画への関与（2項目） $\alpha=.72$ 】の値が得られた。よって、各尺度は内的整合性の観点から一定の信頼性をもつことが示された。

3. 1. 2. I-E 尺度

全対象者の406名の学生のデータをもとに内的整合性を持つ尺度を構成するため、尺度内の項目間相関係数を算出、他の項目との相関が低い項目を削除して、33項目からなる尺度を構成した。構成された I-E 尺度の信頼性係数 Cronbach' α は、 $\alpha=.59$ であった (Table 2)。

Table 1 大学学級環境尺度 CUCEI の因子分析結果 (回転後)

No.	ITEM	Factor Loadings				
		I	II	III	IV	V
第 I 因子「授業の満足度」						
Q29	学生は、この授業を楽しみにしている	0.8212	0.1745	0.0253	0.0086	0.00286*
Q3	学生は、授業に参加することを楽しんでいる	0.8066	0.0338	-0.0027	0.0004	0.0342
Q24	この授業は、退屈である	-0.7881	-0.0718	-0.0248	0.0969	0.0012
Q13	この授業の履修後に、学生はだいたいいつも満足感を持つ	0.7488	0.1034	0.1137	0.0207	-0.0406
Q19	この授業は、時間の無駄である	-0.6793	-0.0540	-0.0027	0.2189	-0.0248
Q4	学生は、この授業の内容を正確に理解している	0.5599	-0.0168	0.0903	-0.1040	0.1208
Q20	この授業のやり方には、まとまりがない	-0.5587	0.0057	-0.0784	0.3074	0.0128
Q34	この授業の内容は、興味深い	0.5559	0.2335	-0.0682	-0.0838	-0.0266
Q8	学生は、この授業で行われることに不満がある	-0.5407	0.0814	-0.2246	0.2034	-0.0185
Q12	この授業では、学生は(終了時間を気にして)時計をよく見る	-0.5115	-0.0050	-0.1272	0.0925	0.0419
第 II 因子「授業の革新性」						
Q15	担当教員は、この授業活動で新しい学習スタイルを考え出している	0.0098	0.7879	0.0813	-0.1013	0.1130
Q31	担当教員は、しばしば独特(独自)の授業方法を考え出してくる	0.0584	0.7482	0.0451	0.0634	0.0090
Q21	この授業の教授法は、革新的で多様である	0.1358	0.6678	0.0840	-0.0245	0.1024
Q5	この授業では、目新しい授業形態や教授方法はほとんど試されない	-0.0928	-0.6038	-0.0694	0.1141	-0.0484
第 III 因子「授業進行への関与」						
Q10	この授業で、学生は自分の理解に合わせた速度で学習できる	0.1549	0.1064	0.8323	-0.0921	0.0602
Q26	この授業は、学生が自分のペースで学習を進められる形態である	0.1134	0.2234	0.5796	-0.0041	0.3508
第 IV 因子「個人的な関わり」						
Q33	担当教員は、学生たちに対して友好的でなく、学生を思いやっていない	-0.2593	0.0205	-0.0504	0.6487	-0.0459
Q27	担当教員は、学生たちに関心がない	-0.1751	-0.1907	-0.0678	0.5478	-0.0368
第 V 因子「授業計画への関与」						
Q16	学生たちは、授業時間の使われ方について発言できる	0.1026	-0.0665	0.0963	-0.0156	0.5785
Q22	学生達は、課題のテーマや方法を選ぶことを許される	-0.1284	0.2159	0.1994	0.0136	0.5282
Eigenvalue		7.07	2.77	1.47	1.01	0.81
Variance (%)		20.20	7.90	4.20	2.90	2.30
Cumulative variance (%)		20.20	28.10	32.30	35.20	37.60
Cronbach's α coefficients (Actual)		0.89	0.80	0.48	0.62	0.72
Cronbach's α coefficients (Preferred)		0.90	0.83	0.72	0.77	0.59

* Factor loadings with absolute values of <.50 are not presented for the sake of clarity.

Table 2 採用されたローカス・オブ・コントロール尺度33項目

No.	Item
2.	風邪は、引かないように個人で予防できると思いますか
3.	世の中には、生まれつき運の良い人間がいると思いますか
4.	あなたは、良い成績を取ることは重要なことだと思っていますか
5.	あなたはよく、自分のせいではないことで叱られますか
6.	あなたは、誰でも十分に努力すればどの科目でも合格点を取れると思いますか
7.	何でも結局はうまくいかないのだから、一生懸命がんばってもむだだと感じますか
8.	朝からツイている日は、なにをするにしても、良い一日になると感じますか
9.	あなたは、親はいつでも子どもの言いたいことを聞いていてくれると感じますか
10.	願いごとをすればかなうと信じますか
11.	理由もなしに罰を受けることはありますか
12.	ふつう、友達の考え(気持ち)を変えるのは、あなたにとって難しいことですか
13.	チームを勝たせるのは、幸運よりみんなの声援であると思いますか
14.	いろいろなことについての両親の考え方を変えさせることは、自分には無理だと思えますか
16.	何か間違ったことをしてしまったとき、やり直すのは無理だと感じますか
18.	同じ学年の生徒のほとんどは、あなたよりも強い(存在)ですか
20.	友達を決めるとき、どの人にするか自分でいろいろ選べると感じますか
21.	もしも四葉のクローバー等のような縁起の良いものを見つけたら、それが幸運を運んでくると信じますか
22.	宿題をするかしないかで、自分がどんな成績を取るかが決まると感じますか
23.	同じ学年の学生が、あなたをやっつけようとしているとき、その人をやめさせることはできないと思いますか
25.	他人に好かれるかどうかは、自分のおこない次第だと思えますか
26.	あなたが頼めば、両親はいつでもあなたを助けてくれますか
27.	他人に意地悪されたとき、理由はまったくないのに、と感じたことはありますか
28.	今日の自分の行ないで、明日起こることを変えられると思いますか
29.	悪いことが起ころうとしているとき、どんなに避けようとしても、結局は起こってしまうだろうと思いますか
30.	あきらめないうで続けていれば、やがて自分の思い通りになると信じますか
31.	普段、家でものごとを自分の思い通りにするのは、無理ですか
32.	良いことが起こったとき、それは自分が頑張ったから起こったのだと考えますか
33.	同じ学年の誰かがあなたの敵になろうとしている時、それを避けることはできないと思えますか
35.	家庭で食べる物について、子どもはあまり口出しできないと感じますか
36.	誰かに嫌われたとき、それは自分にはどうしようもないことだと思えますか
37.	あなたはいつも、他の人はたいてい自分よりずっと成績が良いから学校で努力したって無駄だと感じますか
38.	あなたは、前もって計画していれば良い結果が得られると考えるタイプの人ですか
39.	家族の決定に自分が口出しすることは、ほとんどできないですか

Cronbach's α coefficients (number of items= 33) = .59

3.2. 同一授業に対するクラス別の評価

同一授業を異なる学生層が受講した場合の授業評価を比較するため、「心と健康」と「こころの健康」の2科目のデータを用いて分析をおこなうこととした。そこで、この2科目を独立変数、大学学級環境尺度5因子各々の粗点を従属変数として1要因の分散分析を行った。結果、4因子において有意な差が認められた。

【授業の満足度】科目間に有意な差が認められ ($F [1,141] =92.76, p < .0001$)、「こころの健康」は「心と健康」に比べ受講生の授業に対する満足度が有意に低いことがわかった。前述の通り、両科目は同曜日の午前と午後を開講された同一内容の講義であったが、ここでは対象学生によって満足度に大きな違いがあることが示された。

【授業の革新性】科目間に有意な差が認められた ($F [1,141] =12.90, p < .0005$)。同一内容・同一手法による授業にも関わらず、「心と健康」の受講生では「こころの健康」の受講生以上に、学習方法が革新的または多様であると捉えていることが示された。

【授業進行への関与】科目間に有意な差が認められた ($F [1,141] =22.84, p < .0001$)。「こころの健康」受講生は「心と健康」の受講生に比べて有意に、授業の進行速度が個別の理解に合わせたものではないと評価している。一方、同じ内容で進行する「心と健康」の受講生は、自分のペースで学習を進められる授業形態であると評定していた。

【個人的な関わり】科目間に有意な差が認められた ($F [1,141] =17.90, p < .0001$)。「こころの健康」受講生は「心と健康」の受講生に比べて有意に、担当教員の学生への配慮や個人的な関心が不足していると評定しており、ここでも対象学生による評価の差異が示される結果となった。

3.3. 授業評価と学力達成度、個人特性

次に、授業評価と学生一人ひとりの学力達成度（成績）と個人特性（パーソナリティ傾向）の関連を検討するため、「心と健康」と「こころの健康」

の受講生のデータを用いて、大学学級環境尺度5因子各々の粗点を従属変数、成績とパーソナリティ傾向を要因とした2要因の分散分析を行った。Table 3は、科目別の成績（平均得点）、パーソナリティ傾向の分布と比率の差の検定（ χ^2 検定及び残差分析）の結果をまとめたものである。

Table 3 科目別の学業達成度と個人特性

科目名	有効回答数	成績		パーソナリティ傾向				
				I群	M群	E群	χ^2	
心と健康	94	平均	54.13	人数	60 **	21 **	13	14.86*
		S D	15.60	%	63.8%	22.3%	13.8%	
こころの健康	49	平均	29.80	人数	20	15	14 **	
		S D	21.21	%	40.8%	30.6%	28.6%	
教育心理学	67	平均	69.6	人数	32	25	10	
		S D	19.91	%	47.8%	37.3%	14.9%	
環境心理学	196	平均	-	人数	89	74	33	
		S D	-	%	45.4%	37.8%	16.8%	

(*p<.05, **p<.01)

なお、成績については、筆記試験の標準得点（z score）によって、1.0以上の受講生を成績上位群、-1.0以下を成績下位群、中間を成績中間群とした。

パーソナリティ傾向については、全有効回答数406名のデータを用いて算出したI-E尺度の標準得点（z score）によって、1.0以上の受講生を外的統制群（E群）、-1.0以下を内的統制群（I群）、中間をM群とした。

分析の結果、第I因子【授業の満足度】においてのみ有意な差異が認められ、成績（ $F [2,131] = 18.89, p < .0001$ ）、およびI-E傾向（ $F [2,131] = 4.76, p = .0101$ ）の両要因に主効果が認められた。交互作用は認められなかった（Figure 1）。成績については、FisherのPLSD法による主効果多重比較検定の結果、成績上位群と中間群では差がないものの、上位群・中間群と下位群の間には有意な差が示された。成績下位群の受講生は、その他の受講生に比べて、授業の満足度が有意に低いことが明らかになった。

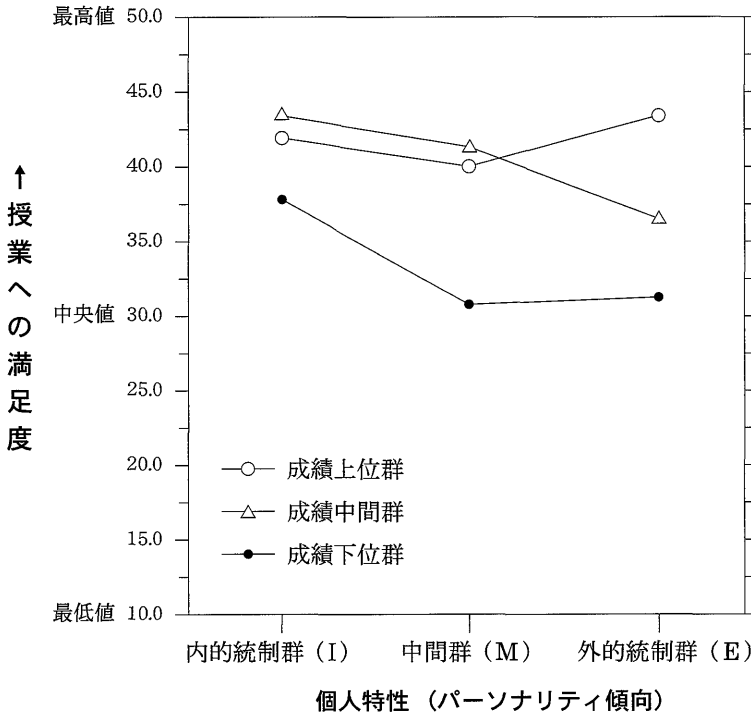


Figure 1 授業評価と学生の成績及び個人特性の関連

パーソナリティ傾向では、下位検定の結果、E群とI群・M群との間に有意な差が認められ、I群・M群の受講生はE群の受講生よりも有意に授業の満足度が高いことが示された。つまり、物事の結果を自らの能力や努力に帰属させる内的統制型及び中間群の受講生が、自分は運などの巡り逢わせや他者にコントロールされていると捉える外的統制型の受講生以上に、授業に対して肯定的であることが示されたと云える。

4. おわりに

近年盛んに実施されている学生による授業評価は、その目的が個別の授業改善であっても、自己点検評価のような外部への公表を前提としたものであっても、どんな授業を「良い授業」とするのかという議論が、まずは学内でなされるべきだろう。なんらかの「ものさし」を用いて測定をおこなえば結果は得られるが、それは数値に過ぎない。その数値が高いのが良いのか、低いのが良いのか、中庸を良しとするのか、解釈には教育理念が必要になる。

落合（2000）は、米国の大学での人事評価の経験を紹介する中で、評価項目のひとつである「教育」について次のような例を挙げている。ある数学者の授業は、上級科目では学生の評価は非常に高いが、初級科目では「抽象的すぎてわからない」などの苦情が多く評価が低い。単純に加算された総合評価で人事評価を行えば、この数学者の評定値は当然低くなってしまふ。そこで落合らは、「学生が嫌うからといって、数学における抽象的な思考方法を身につけさせることを避けるのは米国の将来にとってマイナスである、従ってこの教師のやり方が必ずしも間違っているわけではない」として付帯意見書をつけたというものである。また、ローマン（1987）がまとめた米国教員の授業評価への反対意見（例えば、卒業して何年か経ってからでない、習った教師について正当に評価することはできない等）にも説得力がある。これらの事実は、「良い授業」像を学生の評価だけに求めることはできないことを示している。

今回の調査は、学生による授業評価の結果がクラスや学生の成績・個人特性によっても異なることを示唆するものとなった。クラス差の分析対象となった2クラスの学期末筆記試験の平均得点は、54.13点と29.80点である。2クラスの授業評価を比較すると、同一内容の授業に対して、平均得点の高いクラスでは有意に満足度が高い。さらに、講義型の一斉授業においては学生が授業の進行に関与したり、教員と個人的に話す機会は殆どないにも関わらず、平均得点の高いクラスでは、授業の教授方法や進行への関与、教員との個人的な関わりについても肯定的な評定をしていた。これは、平均得点の高かつ

たクラスにおいては、授業中に質問や教授方法に対する意見を述べる学生が一部存在したため、他の受講生も進行に関与できると了解したものと解釈できる。一方、得点の低かったクラスでは、学生側からの質問や要望などの働きかけはほとんどなかった。

成績については、上位及び中間層の学生の授業に対する満足度が、下位の学生以上に高いことが示され、成績が授業評価に影響することが明らかにされた。個人特性については、内的統制型及び中間群のパーソナリティをもつ学生が外的統制型の学生以上に、授業に対して満足度が高く、一連の先行研究に符合する結果を得た。内的統制型のパーソナリティは、結果は自らの行いや努力に随伴すると捉え、快適な環境を得るために積極的に外界に働きかける傾向がある。一方、外的統制型のパーソナリティでは、自分は運などの巡り逢わせや力のある他者にコントロールされていると捉えるため、結果によって、自らの能力を評価したり努力が強化されたりということが生じにくい。授業評価は、パーソナリティの傾向のような個人特性によっても異なることが示されたといえる。

パーソナリティ傾向では、クラスによっても内的統制型・外的統制型の比率に有意な差が認められている (Table 3)。本学短大一部生、理工系 N 大学生、特に M 大学看護学部生では内的統制型の比率が高いが、本学短大二部生では外的統制型の比率が有意に高い。この結果のみを二部学生全体の特徴として論じることは当然できないが、先に述べたこのクラスの学生側からの働きかけの少なさは、パーソナリティ傾向によるものとも解釈できる。外的統制型の学生に対しては、その発言や要望に教員が確実に対応し、双方向の姿勢をより積極的に示すべきであろう。その理由は、「授業」「定期試験」などの限定された状況において、行動すればフィードバックを得られるという経験を学生が重ねることで、心理学で特定期待と呼ぶ「行動と結果に因果関係を認識することから生じる、自己の行動の成果に対する明確な見通し」が育つと思われるからである。特定期待は内的・外的のパーソナリティに関わらず、経験によって獲得されるものである。本学二部においては、ヴェテ

ラン教員を中心にスポーツ大会や合宿など授業時間以外の意見交換・交流にも担当教員が力を注いでいるが、こうした教育姿勢は本調査結果からも理に叶い支持できるものと云える。

日本が迎えつつあるユニバーサル型の大学教育においては、学生の一層の多様化が予想されている。前述の通り、「良い授業」像を学生の評価だけに求めることはできないが、教える側は学生の多様化したニーズにも目を向けておく必要があるだろう。本調査では授業評価と成績やパーソナリティなどの学生側の特性との関連が示唆されたが、授業評価を多角的に検証する要因はまだ多くある。心理学的な尺度構成法による授業評価が授業改善や学生理解に活用されるためには、評価尺度の科学的な検証が今後一層重要となるだろう。

5. 参考文献

天城勲 (1995) 大学の変革—内と外— 玉川大学出版部。

Fraser, B. J. (1982) Differences between students and teacher perceptions of actual and preferred classroom learning environment, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 4 (4), 511-519.

Fraser, B. J., & Fisher D. L. (1983) Use of Actual and Preferred Classroom Environment Scales in Person - Environment Fit Research. *Journal of Educational Psychology*, 75 (2), 303-313.

Fraser, B. J. (1984) Differences between preferred and actual classroom environment as perceived by primal students and teachers. *Br. J. educ. Psychol.*, 54, 336-339.

Fraser, B. J., Treagust, D.F., & Dennis, N.C. (1986) Development of an instrument for assessing classroom psychological environment in universities and college. *Studies in Higher Education*. 11, 43-54.

Fraser, B. J. (1991) Two decades of classroom environment research. *Educational Environments: Evaluation, Antecedents and Consequences*. Oxford: Pergamon Press. 3-27.

- 平田乃美 (2002) 第1章 学校環境評価を考える 平成10・11・12年度文部省科学研究費補助金基盤研究 (B) 「学校教育現場で教師自身が有効利用できる学校環境測定尺度の開発 (課題番号10480038)」研究成果報告書 1-13.
- 平田乃美・小川洋・河村美穂・山本裕子・野嶋栄一郎 (2002) 「現実の学級」と「好ましい学級」～総合選択制高校と一般高校の生徒による学級環境の評価～ 日本教育心理学第44回総会発表論文集 155.
- Hirata, S., Fisher, D.L., & Fraser, B. J. (2001) Students and Teachers' Perception toward Actual and Preferred Classroom Environment in Japanese Junior-High School. Paper presented at Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA), Seattle, U.S.A. in April 2001.
- 平田乃美・渡部正・相馬一郎 (1998) 非行少年の学校環境認知とローカス・オブ・コントロール 犯罪心理学研究 36(2) 1-18.
- 石川真 (2001) WWWを活用した高等教育における情報基礎教育の評価 教育システム情報学会第26回全国大会講演論文集 249-250.
- 片岡徳雄・喜多村和之 (編) (1989) 大学授業の研究 玉川大学出版部.
- 金子元久 (編) (1995) 近未来の大学像 玉川大学出版部.
- 荻谷剛彦 (編) (1995) キャンパスは変わる 玉川大学出版部.
- 荻谷剛彦 (1992) アメリカの大学・ニッポンの大学-TA・シラバス・授業評価-玉川大学出版部.
- Krampen, G. (1982) Differentialpsychologie der Kontrollüberzeugungen [Differential psychology of control beliefs] Gottingen: Hogrefe.
- Lefcourt, H.M. (1981) Overview. Research with the Locus of Control Construct - Volume 1. Academic Press. 1-11.
- 日本私立大学連盟・私大連 (編) (1999) 大学の教育・授業をどうする-FDのすすめ-大学の教育・授業を考える(1) 東海大学出版会.
- 日本私立大学連盟研修企画委員会 (編) (2001) 大学の教育・授業の未来像-

- 多様化するFD—大学の教育・授業を考える(3) 東海大学出版会.
- Nowicki, S.Jr. & Strickland, B.R. (1973) A locus of control scale for children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 40, 148-154.
- 落合栄一郎 (2000) 人事評価の例 高等教育フォーラム投稿文 No.802.
- Printrich, P. R., & De Groot, E.V. (1990) Motivation and Self-regulaed learning components of classroom academic performance. *Journal Educational Psychology*,82, 33-40.
- Rutter, M. (1983) School effects on pupils progress: Research findings and policy implications. *Child Development*, 54, 1-29.
- 佐古順彦 (2002) 大学生による授業評価：大学学級環境尺度 (CUCEI: College and University Classroom Environment Inventory) 日本版の作成 *ヒューマンサイエンス* 14, 2, 13-23.
- 館昭 (編) (1995) 転換する大学政策 玉川大学出版部.
- Treagust, D.F. & Fraser, B. J. (1986) Validation and application of the College and University Classroom Environment Inventory (CUCEI). Paper presented at Annual Meeting of American Educational Research Association (AERA), San Fransisco.
- Trice, A.D. (1990) Adolescents' locus of control and compliance with contingency contracting and counseling interventions. *Psychological Reports*. 67 (1), 233-234.
- Trow, M (1976) 高学歴社会の大学 天野郁夫・喜多村和之訳 東大出版会.
- 渡辺勇一 (2001) 学生による授業評価をどう見るか *生物科学* 52,4.
- Weiner, B. (1980) *Human Motivation*. Holt: Rinehart and Winston.
[林保・宮本美沙子 (監訳) 1989 *ヒューマン・モチベーション—動機づけの心理学—金子書房*].

付記

本調査実施にあたって、大学学級環境尺度 CUCEI の開発者である Curtin 理工科大学科学・数学教育センター Barry J. Fraser 教授、David F. Treagust 教授に御助言を賜りました。Treagust 教授には、Doctoral Colloquium で報告の機会を戴き、御指導を賜りました。本稿作成にあたっては、早稲田大学人間科学部 佐古順彦教授に貴重な御助言を賜りました。記して感謝申し上げます。また、調査に御協力くださった受講生の皆様に厚く御礼申し上げます。

Acknowledgement

The author is indebted to Professor Barry J. Fraser and Professor David F. Treagust in Science and Mathematics Education Centre (SMEC), Curtin University of Technology, who has developed the CUCEI, for their great guidance and kind consideration with these studies. It had been full of interesting suggestions for me to be enrolled in their Doctoral Colloquium at SMEC.