

原著

学生による授業評価と専門職アイデンティティ， 職業レディネス，自我同一性の関連 —基礎科目と専門科目の比較を中心に—

中野 良哉¹⁾

The relations of student ratings of teaching to professional identity,
vocational readiness and ego-identity
— Difference between fundamental subjects and specialized subjects —

Yoshiya Nakano¹⁾

要 旨

本研究では、特定の専門職を養成する専門学校を対象に、学生による授業評価に影響を及ぼす要因として、「基礎科目」「専門科目」といった科目の違い、専門職アイデンティティ、職業レディネス、多次元自我同一性を取り上げ検討を行った。調査対象は基礎科目「発達心理学」、専門科目「言語発達学」、「学習障害・広汎性発達障害」の授業を受講した専門学校生30名であった。その結果、(1)同一の教員が担当した授業科目についての学生による授業評価は、当該授業が専門科目か基礎科目かといったカリキュラムの位置づけの違いによって評価が異なることがわかった。具体的には、本研究で用いた授業評価項目の中で、特に、「内容評価」「授業構成」「満足度」の評価は、基礎科目と比較し、専門科目の方が有意に高いことがわかった。(2)専門職アイデンティティ、職業レディネス、多次元自我同一性といった心理的特性の評価が高い学生ほど、授業評価項目の「内容評価」「授業進度」「満足度」の評価が高く、こうした関係は基礎科目よりも専門科目において見出された。これらのことから、学生が自分自身の将来を展望すること、職業的な目標を明確に持ち、その実現に向けて積極的に取り組んでいることと授業評価、自己評価が密接に関係していることが示された。

キーワード：授業評価、自己評価、基礎・専門科目、専門職アイデンティティ、職業レディネス、自我同一性

Abstract

The relations of student ratings of teaching, student self-ratings of learning, examination scores, student satisfaction with the class, goodness of teacher's personality to psychological factors such as multidimensional ego identity, professional identity, vocational readiness were analyzed. Participants were 30 advanced vocational school students, enrolled in Developmental Psychology (fundamental subject) and Development of Speech and Language, Pervasive Developmental Disorder course (specialized subjects). The main results were as follows: (1) in the specialized subjects, the students rated teaching higher than in the fundamental subject. Significant difference among the subjects

1) 高知リハビリテーション学院 言語療法学科

Department of Speech, Language and Hearing Pathology, Kochi Rehabilitation Institute.

were found in the factors such as “the content of the class” “instructional design” “satisfaction in the class”. (2) Student ratings of professional identity, vocational readiness, multidimensional ego identity were positively correlated to student ratings of teaching such as “the content of the class” “the speed of the class” “satisfaction in the class” and student self-ratings of learning. These findings suggest that the differences among the subjects (fundamental or specialized) and the students’ factors such as professional identity, vocational readiness, multidimensional ego identity may influence to student ratings of teaching and student self-ratings of learning.

key words : student ratings of teaching, student self-ratings, fundamental and specialized subjects, professional identity, vocational readiness, ego-identity

【はじめに】

授業評価は、質問項目を提示し、どの程度同意するかを評定させたり、それにあわせて自由記述形式の質問が用いられるのが一般的である。学生による授業評価の結果を授業改善に生かすためには、学生が質問項目に回答する心理過程についての基礎研究が必要である。授業評価が主観的な評価によっているため、学生の個人的要因のなかには個々の評価項目への回答に影響し、授業評価の結果の妥当性を損ねるものもあるが、逆に積極的に個人差変数を考慮することで、教員にとっては、受講者の性質も想定しながら、詳細に授業目標を設定することが可能となる。

中野¹⁾は、個人差変数の1つとして動機づけの中でも、特に達成動機に焦点をあて、達成動機と授業評価との間に関連があることを示している。これは、個々人において重要な価値をもつものへの達成を目指す達成動機を持つ学生は、自己の目標との関係で学習の過程を重視し、課題への関与や価値が高まった結果として、授業及び自己の取り組みをポジティブに評価するためであると考えられる。特に、競争的達成動機よりも、自分なりの基準での達成をめざす傾向を指す自己充實的達成動機の高い学生は、授業評価、自己評価が高いことが示された。

授業評価、自己評価との関係が示された達成動機は、自我同一性との間に関連があるという指摘がみられる。河村ら²⁾は、同一性地位判別尺度と達成動機測定尺度を用いて日本の大学生を対象に調査した結果、同一性地位により自己充實的達成動機の強さが異なることを報告している。谷³⁾は、大学生を対

象に、同一性の感覚の低さが同一性拡散の兆候とされる「選択の回避」を介して「学業的遅延傾向」と関連することを示している。これらの研究から、自我同一性の確立は全般的な学習意欲の高さと関連していると考えられ、学習者の授業評価、自己評価に影響を及ぼす変数として位置づけられる。

加藤⁴⁾は、大学生の自我同一性の確立において職業が主要な領域の1つを占めていることを指摘している。それに関連して、若林ら⁵⁾は職業レディネスと自己概念との関連が強く、職業レディネスが高いほど、職務挑戦を求める傾向（困難な課題に挑戦し自己の成長を求める傾向）が強く、学生生活への満足度が高いことを指摘している。

職業と自我同一性との関連から堀ら⁶⁾は大学生と比べて専門学校 of 学生の方が専門職アイデンティティに対する認識が高い傾向にあり、専門学校の学生は入学時の動機において、専門職に憧れ、動機づけが高いと述べている。専門職アイデンティティとは、長谷ら⁷⁾によれば、専門職特有のアイデンティティであり、専門職全体が有する一貫性と職域の境界を表す言葉として用いられている。

将来の生き方や進路との関連から学習活動を意味づける上では、職業選択への傾倒が重要であると考えられることから、職業的な目標との関連性という視点も含め、自我同一性だけでなく、職業レディネス、専門職アイデンティティといった心理的特性を取り上げることとも授業評価との関連を検討する上で有効であろう。

従来の授業評価研究では、大学の教職課程を対象に教職の志望動機と授業評価について検討されてい

るが(例えば、藤田⁸⁾)、教職課程の場合は、教員免許状を取得しても実際には教職に就くことがない学生も多いため、職業選択への傾倒と授業評価、自己評価との関連について十分な検討がなされていない。

そこで本研究では、専門職である言語聴覚士の養成校の授業科目に注目し、基礎科目と専門科目を対象授業とし、カリキュラム上の専門性の違いにより学生の授業評価の評定が異なるのか、また、受講生の潜在的な職業意識や自我同一性の確立と授業評価、自己評価、満足度との関係、例えば、専門職アイデンティティ、職業レディネス、自我同一性が確立されている学生は、専門科目の方をより高く評価するのかについて検討を行うことを目的とする。

【方法】

1 **被調査者**：被調査者はA県内の4年制私立専門学校に通い、2年次に基礎科目「発達心理学」を受講し、かつ3年次に専門科目「言語発達学」「学習障害・広汎性発達障害」を受講した受講生30名(男性6名、女性24名)であった。

2 **対象授業**：平成17年度前期2、3年次生対象の専門基礎必修科目「発達心理学」、および平成18年度前期3年次生対象の専門必修科目「言語発達学」「学習障害・広汎性発達障害」を授業評価の対象とした。授業の形式は主に、パソコンによるプレゼンテーションを用いた講義形式で行われた。また、補助教材として、ビデオ教材が用いられた。出席の確認は毎回行われ、出席状況が評価の対象となることは講義のガイダンスの際に学生に通知されていた。各授業の担当教員は同一の男性専任教員であり、教職歴は、基礎科目講義時は3年1カ月、専門科目講義時は4年1カ月であり、それぞれの担当科目の専門分野については大学院教育を受けている。

3 **授業評価の手続き**：研究の主旨及び質問紙への記入について同意を得た学生に対し、平成17年8月の「発達心理学」の定期試験終了後、および平成18年8月の「言語発達学」「学習障害・広汎性発達障害」の定期試験終了後を用いて授業評価、自己評価、

専門職アイデンティティ、職業レディネス、多次元自我同一性尺度を記名式で実施した。記名を求める際には、学生の行った授業評価が成績評価に関係しないことを確認した。なお、授業評価の際に被調査者はそれぞれの科目の試験結果および成績については知らされていない。

4 調査内容

1) 学生による授業評価、自己評価：基礎科目、専門科目の授業評価、自己評価項目はそれぞれ中野¹⁾で用いられた22項目、17項目を使用した。授業評価の主な項目は、「授業の進度は適切であった」、「質問に対する対応は適切であった」、自己評価の主な項目は「授業は集中して聞いていた」、「質問等を積極的に行った」などである。これらの評価項目に対して5段階で評定を求めた。

2) 学生の授業に対する満足度：対象授業について学生がどの程度満足していたかを測定するため、満足度を測定する項目を用意し5段階で評定を求めた。

3) 授業担当教員の人柄についての評価：松田⁹⁾、三宅¹⁰⁾は、教員の人柄の評価が学習達成感に係わっていることを示しており、牧野¹¹⁾は、教員の特性評価と授業の満足度との間に相関を示している。そこで、授業に対する満足度とあわせて教員の人柄の良さといった教員の特性評価を取り上げ検討を行うこととする。主な項目は、「この授業の担当教員は友好的である」、「この授業の担当教員は熱意がある」などである。これら、6項目に対して5段階で評定を求めた。

4) 自我同一性：自我同一性の概念を多次元的に捉える谷¹²⁾の多次元自我同一性尺度を用いた。今の自分が本当の自分であるという「自己同一性・連続性」、自分のやりたいことが明確になっているという「対自的同一性」、自分が周囲の人々から理解されているという「対他的同一性」、そして現実の社会の中で自分らしく生きていくことができるという「心理社会的同一性」の4つの下位尺度から構成される。それぞれ5項目、合計20項目からなり、回答は7段階評定で求めた。

5) 専門職アイデンティティ：藤縄ら¹³⁾の専門職アイデンティティ尺度10項目を用いた。各項目について5段階評定で回答を求めた。

6) 職業レディネス：下村ら¹⁴⁾の職業レディネス尺度を用いた。明瞭性(職業選択における自己把握)、関与(職業選択に関わる程度)、非選択性(職業選択を保留)の3つの下位尺度から構成される。それぞれ5項目、合計15項目からなり、各項目について7段階評定で回答を求めた。

7) 成績の指標：学生の成績は、各科目の定期試験結果を用いた。試験の形式はいずれも筆記試験であった。

【結果と考察】

1. 尺度の検討

授業評価、自己評価、担当教員の特性評価、専門職アイデンティティ、職業レディネス、多次元自我同一性、の尺度構成をもとに信頼性係数の推定値を算出したところ、 $\alpha = .62 \sim .95$ となり、ある程度の信頼性が確認された。よって、もとの尺度の構成を採用し、下位尺度ごとに合計したものを尺度得点とした(表1)。次に、専門職アイデンティティ、職業レディネス、多次元自我同一性の評定値が学年により異なるかを検討するためにt検定を行った。そ

の結果、職業レディネスの「非選択性」のみ5%水準で有意差が認められたが、他の項目については有意差は認められなかった。よって、心理的特性の学年による変化が授業評価結果に影響を及ぼす可能性は低いと考えられる。

2. 授業評価、自己評価評定値の科目間比較

専門科目、基礎科目といった科目の違いにより、授業評価、自己評価の評定値が異なるのかについて検討するために、分散分析を行った(表1)。その結果、授業評価の「内容評価」、「授業の構成」、自己評価の「意欲的な取り組み」、「積極的な学習態度」、「授業に対する満足度」、「成績」については、基礎科目－専門科目間で有意な差が認められた。専門科目間については、「満足度」において有意傾向はみられたが、いずれの項目においても有意差は認められなかった。

これらのことから、同一の教員が講義を行っている科目の授業評価、自己評価であっても、その科目が専門科目であるか、それとも基礎科目であるかによって、評定値が異なることが示唆される。特に、本研究では、基礎科目よりも専門科目の方が有意に高く評価された。担当教員は、基礎科目、専門科目ともに関連した大学院教育を受けており、担当教員側の当該科目に対する知識やスキルの差とは考えに

表1 基礎科目・専門科目の授業評価、自己評価、成績

	平均及び標準偏差						分散分析
	基礎科目		専門科目		専門科目		多重比較 (Ryan 法)
	発達心理学		言語発達学		学習障害・広汎性発達障害	科目	
授業評価	M	SD	M	SD	M	SD	
内容評価	3.74	(.77)	3.98	(.65)	3.92	(.66)	2.56 ⁺ 発心-言発 [*]
わかりやすさ	3.83	(.69)	3.97	(.62)	4.04	(.61)	n.s.
授業進度	3.44	(.88)	3.34	(.64)	3.37	(.61)	n.s.
授業の構成	3.26	(.81)	3.73	(.51)	3.89	(.57)	12.99*** 発心-言発***発心-広汎***
学生への対応	4.41	(.54)	4.31	(.63)	4.42	(.56)	n.s.
自己評価							
意欲的な取り組み	3.42	(.52)	3.73	(.58)	3.68	(.59)	6.68** 発心-言発***発心-広汎**
積極的な学習態度	2.11	(.77)	2.95	(.45)	3.03	(.48)	49.87*** 発心-言発***発心-広汎***
学習内容の理解	3.44	(.74)	3.32	(.56)	3.36	(.55)	n.s.
課題及び出席	4.43	(.67)	4.46	(.58)	4.46	(.58)	n.s.
満足度	3.78	(.74)	3.89	(.74)	4.11	(.69)	4.44* 発心-広汎**言発-広汎 ⁺
成績	81.16	(7.38)	70.19	(9.60)	72.61	(6.72)	29.16*** 発心-言発***発心-広汎***

*** p < .001, ** p < .01, * p < .05, + p < .10.

くい。むしろ、授業評価の「わかりやすさ」や「授業の進度」、「学生への対応」といった側面は、教員個人の一般的な授業スキルを反映しているために、科目間では差がみられなかったと考えることも出来る。一方で、授業の内容や構成については、各科目の指導目標との関連で異なるため、そうした側面の評価は科目間の授業評価の差異を反映しやすいのかもしれない。例えば、発達理論を学ぶことや、学生が自身の生涯発達を考えたり、国家試験の対策をするといった目標を中心とした「発達心理学」に対し、「言語発達学」や「学習障害・広汎性発達障害」では、行動分析学に基づく子どもに対する具体的な対応方法などの内容が講義に含まれていたことが、「内容評価」、「授業構成」、「満足度」、ひいては、自己評価の「意欲的な取り組み」や「積極的な学習態度」の違いをもたらしたとも考えられる。

3. 授業評価、自己評価、教員の特性評価、成績、満足度と学生の心理的特性

授業評価、自己評価と多次元自我同一性、専門職アイデンティティ、職業レディネスといった学生の心理的特性との関連を検討するため、相関分析を行った(表2, 3, 4)。

多次元自我同一性と授業評価の関連については、基礎科目では相関が認められない一方で、専門科目

では一貫して「内容評価」「満足度」との間に相関が認められた。このことから、自我同一性が形成されている学生ほど、自分の将来の仕事と直接関係する専門科目の内容をより価値の高いものと評価したことが考えられる。一方、自己評価については、基礎・専門ともに「意欲的な取り組み」や「学習内容の理解」との相関が認められ、一部成績との相関も認められた。学生自らの授業への取り組みは自我同一性が形成されている学生ほど、学業一般への取り組みとしてしっかり行えていると評価しているのだろう。

専門職アイデンティティについてもほぼ同様の傾向が見られた。すなわち、基礎科目では授業評価との間に相関は認められなかったが、自己評価の「意欲的な取り組み」、「成績」、「満足度」との相関が認められた。専門科目では、「内容評価」、「授業構成」、「教員の特性評価」や「授業の満足度」といった項目との相関が認められた。また、自己評価については、「意欲的な取り組み」や「学習内容の理解」といった項目で専門と基礎の違いを問わず、有意な相関が認められた。

職業レディネスの「関与」は国家試験の出題内容と直接関係する基礎科目「発達心理学」の授業評価「内容評価」、「わかりやすさ」、「満足度」、自己評

表2 基礎科目 発達心理学の授業評価、自己評価と専門職アイデンティティ、職業レディネス、自我同一性との相関

	専門職 アイデンティティ	職業レディネス 明瞭性	関与	非選択性	自己同一性-連続性	多次元自我同一性 対目的同一性	対他者の同一性	心理社会的同一性
授業評価								
内容評価	.300	.075	.532**	-.051	-.060	.135	.056	.292
わかりやすさ	.267	.157	.433*	-.002	-.007	.284	.083	.233
授業進度	.003	-.065	.332	.006	-.138	-.026	-.024	.154
授業の構成	.144	.201	.184	-.124	-.037	.160	.288	.147
学生への対応	.073	.291	.268	.046	-.007	-.037	.126	.166
自己評価								
意欲的な取り組み	.534**	.411*	.442*	-.020	.000	.456**	.358*	.433*
積極的な学習態度	.091	-.040	.231	-.202	.073	.224	.158	.344
学習内容の理解	.292	.285	.543**	.101	-.004	.073	.200	.584**
課題及び出席	.015	-.113	.243	-.019	-.345	-.029	-.261	-.285
教員特性評価	-.054	.042	.187	.036	-.083	-.068	-.100	-.028
満足度	.413*	.188	.598**	.129	-.022	.285	.190	.340
成績	.495**	.453**	.219	.016	.050	.272	.337	.449**

** p < .01, * p < .05

価の「意欲的な取り組み」,「学習内容の理解」との間に正の相関がみられた。これは,今回の調査対象者が国家資格取得を目指した学生であったことから,将来の職業に対する準備として,積極的に関与していく姿勢が強く表れた結果といえよう。一方,「非選択性」は,授業評価とは相関せず,専門科目の自己評価の「出席および課題」との間のみ相関が認められた。また,「明瞭性」は基礎科目では成績との相関を示したが,授業評価とは相関せず,専門科目では,授業評価,自己評価,満足度との相関が

認められた。自分の将来の仕事が明確になっている学生ほど,専門科目を高く評価し,授業に満足している様子がうかがえる。

4. 学生の心理的特性と授業評価との相関係数の科目間比較

より自我同一性が確立し,将来の職業に対する意識が明確な学生ほど,基礎科目よりも専門科目の授業評価の評定が高く,学生の心理的特性と授業評価との相関係数が科目間で異なることが考えられる。そこで,学生の心理的特性と授業評価との相関につ

表3 専門科目 言語発達学の授業評価,自己評価と専門職アイデンティティ,職業レディネス,自我同一性との相関

	専門職 アイデンティティ			職業レディネス			多次元自我同一性		
	アイデンティティ	明瞭性	関与	非選択性	自己同一性	連続性	対自的同一性	対他的同一性	心理社会的同一性
授業評価									
内容評価	.571**	.509**	.308	-.271	.519**	.588**	.539**	.555**	
わかりやすさ	.352	.096	.317	.031	.126	.332	.329	.219	
授業進度	.333	.117	.271	.018	.008	.178	.324	.114	
授業の構成	.359*	.358*	.254	-.223	.041	.146	.258	.154	
学生への対応	.100	.245	.162	-.016	.156	.189	.211	.027	
自己評価									
意欲的な取り組み	.686**	.460**	.322	-.303	.427*	.546**	.555**	.444*	
積極的な学習態度	.303	.275	.367*	-.103	.294	.320	.276	.423*	
学習内容の理解	.486**	.324	.297	-.233	.492**	.510**	.378*	.574**	
課題及び出席	-.009	-.116	-.228	.384*	-.258	.096	.027	-.325	
教員特性評価	.450*	.262	.354	-.063	.125	.258	.349	.144	
満足度	.531**	.462*	.289	.072	.412*	.542**	.408*	.464*	
成績	.136	.062	.109	.006	.411*	.350	.014	.229	

** p < .01, * p < .05

表4 専門科目 学習障害・広汎性発達障害の授業評価,自己評価と専門職アイデンティティ,職業レディネス,自我同一性との相関

	専門職 アイデンティティ			職業レディネス			多次元自我同一性		
	アイデンティティ	明瞭性	関与	非選択性	自己同一性	連続性	対自的同一性	対他的同一性	心理社会的同一性
授業評価									
内容評価	.499**	.541**	.124	-.217	.596**	.608**	.555**	.479**	
わかりやすさ	.155	.250	.101	.263	-.061	.126	.145	-.043	
授業進度	.335	.388*	.169	.008	-.020	.119	.209	.048	
授業の構成	-.009	.047	-.020	-.070	-.230	-.242	.048	-.224	
学生への対応	.085	.461**	.035	.017	.024	.056	.031	-.025	
自己評価									
意欲的な取り組み	.577**	.531**	.289	-.081	.368*	.463**	.412*	.407*	
積極的な学習態度	.310	.372*	.260	.012	.422*	.340	.163	.450*	
学習内容の理解	.417*	.536**	.134	-.066	.635**	.580**	.376*	.536**	
課題及び出席	.244	.002	-.109	.486**	-.116	.222	.018	-.057	
教員特性評価	.450*	.262	.354	-.063	.125	.258	.349	.144	
満足度	.548**	.577**	.140	.007	.376*	.575**	.475*	.374*	
成績	.077	.208	.200	-.163	.380*	.362*	.105	.324	

** p < .01, * p < .05

いて、相関係数の相等性の検定および相関係数の有意性検定を用い検討を行った。その結果、基礎科目（発達心理学）－専門科目（言語発達学；学習障害・広汎性発達障害）間で有意差が認められたのは、「内容評価」と「明瞭性」($\chi^2(4)=5.48, p<.05$ ； $\chi^2(4)=5.57, p<.05$)、「自己斉一性・連続性」($\chi^2(4)=8.48, p<.005$ ； $\chi^2(4)=10.56, p<.001$)、「対他的同一性」($\chi^2(4)=8.18, p<.005$ ； $\chi^2(4)=7.3, p<.01$)、「対自的同一性」($\chi^2(4)=6.03, p<.01$ ； $\chi^2(4)=6.05, p<.01$)との相関係数、「学習内容の理解」と「自己斉一性・連続性」($\chi^2(4)=6.36, p<.01$ ； $\chi^2(4)=10.56, p<.001$)、「対自的同一性」($\chi^2(4)=5.6, p<.05$ ； $\chi^2(4)=6.71, p<.001$)との相関係数、「成績」と「専門職アイデンティティ」($\chi^2(4)=4.17, p<.05$ ； $\chi^2(4)=3.72, p<.05$)との相関係数であった。「発達心理学」と「言語発達学」の間でのみ有意差が認められたのは、「対他的同一性」と「授業進度」($\chi^2(4)=3.7, p<.05$)、「明瞭性」と「成績」($\chi^2(4)=4.17, p<.05$)、「関与」と「課題及び出席」($\chi^2(4)=4.03, p<.05$)、「自己斉一性・連続性」と「満足度」($\chi^2(4)=4.53, p<.05$)および「意欲的な取り組み」($\chi^2(4)=4.13, p<.05$)との相関係数であった。また、「発達心理学」と「学習障害・広汎性発達障害」の間でのみ有意差が認められたのは、「関与」と「内容評価」($\chi^2(4)=4.24, p<.05$)、「学習内容の理解」($\chi^2(4)=4.26, p<.05$)、「満足度」($\chi^2(4)=5.88, p<.05$)、「明瞭性」と「授業進度」($\chi^2(4)=6.09, p<.01$)、「積極的な学習態度」($\chi^2(4)=4.46, p<.05$)、「満足度」($\chi^2(4)=4.75, p<.05$)、「非選択性」と「課題及び出席」($\chi^2(4)=5.01, p<.05$)との相関係数であった。

一方で、専門科目間でのみ有意差が認められたのは、「授業の構成」と「専門職アイデンティティ」($t=2.76, df=28, p<.01$)、「明瞭性」($t=2.26, df=28, p<.05$)、「対自的同一性」($t=2.84, df=27, p<.01$)、「心理社会的同一性」($t=2.74, df=27, p<.01$)との相関係数、「出席および課題」と「心理社会的同一性」($t=2.12, df=27, p<.05$)

との相関係数であった。

以上の結果から、特に基礎科目－専門科目間では、「内容評価」「授業進度」「満足度」といった授業評価項目、「学習内容の理解」「課題及び出席」といった自己評価項目と学生の心理的特性との相関係数は総じて専門科目の方が有意に高いことが示された。すなわち、職業への準備状態にあり、専門職特有のアイデンティティや、自己概念が比較的確立している学生ほど、専門科目を高く評価し、満足度も高いことが示された。

【結論】

授業改善を目的とした授業評価を行い、授業評価の結果を解釈する際には、基礎科目か専門科目かといった、それぞれの科目のカリキュラム上の位置づけを考慮した上で、授業評価のどの項目に、そうした科目の違いが反映されやすいのかについてあわせてみていく必要があるだろう。また、授業評価項目の中でも教員の教授スタイルや教授スキルが比較的反映されやすいと考えられる項目とむしろ学生側の心理的特性が反映されやすい項目が存在することが考えられる。

例えば、本研究で用いた授業評価項目の中で「わかりやすさ」「学生への対応」といった項目は、本研究の結果から、少なくとも今回扱った学生の心理的特性やカリキュラム上の科目の違いといった要因の影響をうけにくい項目といえるだろう。これらの項目が他の項目と比較して教員の経験年数、教授スタイルやスキルによる影響を受けやすいのかについては、今後異なる教員間での比較を行い検討する必要がある。

一方、今回扱った学生側の心理的特性が反映されやすい項目である「内容評価」「授業進度」「満足度」といった評価項目について授業改善を考える際に、教員が専門知識を教授する過程で、授業内容と学生の進路を関連づけて学習の理由づけを行い、学生の進路意識を喚起するといった授業内に閉じた授業改善だけでなくとどまらず、個々の学生に対する相談活動、個人的決定をする機会を与える進路指導やキャリア

支援，グループ活動の促進といった取り組みが必要であると考えられる。職業や進路への意識が強い学生ほど，専門科目・基礎科目を問わず，自己の学習への取り組みについての評定が高く，成績も高い傾向があることから，そうした取り組みが，単に授業評価の向上だけでなく，学生自身の授業内あるいは授業外学習への取り組みの改善につながることが期待される。

ただし，今回の分析では，自我同一性，専門職アイデンティティ，職業レディネスのいずれにおいても顕著な学年差は認められなかった。専門職アイデンティティについて藤縄ら¹⁵⁾は1年次生の専門職アイデンティティに対する認識は比較的高く，2年次・3年次で低下し，臨床実習や就職活動を経験する4年次でまた高くなる傾向があると報告している。このことから，今回扱った心理的特性が教授活動を通して変化するのかについて，学生の入学時から縦断的に検討していく必要があるだろう。

【文献】

- 1) 中野良哉：学生による授業評価と達成動機の関係．高知リハビリテーション学院紀要 7：1-9，2005．
- 2) 河村茂雄，武蔵由佳：自我同一性地位を規定する要因の検討--達成動機・親和動機から．カウンセリング研究34(3)：273-283，2001．
- 3) 谷 冬彦：大学生における同一性危機と学業的遅延傾向．日本教育心理学会総会発表論文集42：665，2000．
- 4) 加藤 厚：大学生における同一性の諸相とその構造．教育心理学研究31(4)：292-302，1983．
- 5) 若林 満，後藤宗理・他：職業レディネスと職業選択の構造 保育系，看護系，人文系女子短大生における自己概念と職業意識との関連．名古屋大学教育学部紀要 教育心理学科30：63-98，1983．
- 6) 堀 秀昭，藤縄 理・他：早期臨床実習が専門職アイデンティティに及ぼす影響．リハビリテーション教育研究10：35-38，2005．
- 7) 長谷龍太郎，落合幸子・他：作業療法士の職業的アイデンティティ研究の展望．茨城県立医療大学紀要 6：47-56，2001．
- 8) 藤田哲也：学生の受講態度の自己評価と授業評価との関係について．光華女子大学研究紀要38：249-268，2000．
- 9) 松田文子，三宅幹子・他：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--教職必修科目「生徒指導論」の場合．広島大学教育学部紀要 第一部 心理学 48：121-130，1999．
- 10) 三宅幹子，森田愛子・他：学生による授業評価と自己評価，当該授業に関する意欲・期待，及び成績の関係--教職必修科目「生徒指導論」の場合．広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部 教育人間科学関連領域50：405-414，2001．
- 11) 牧野幸志：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35：1-16，2001．
- 12) 谷 冬彦：青年期における同一性の感覚の構造 多次元自我同一性尺度(MEIS)の作成．教育心理学研究49(3)：265-273，2001．
- 13) 藤縄 理，水野智子・他：学生の専門職に対するアイデンティティについての調査分析--実習ドリルブック開発のための基礎調査(第一報)．埼玉県立大学紀要 2：155-160，2000．
- 14) 下村英雄，堀 洋道：大学生の職業選択における情報収集行動の検討 筑波大学心理学研究 16：209-220，1994．
- 15) 藤縄 理，水野智子・他：学生の専門職アイデンティティ確立を援助するための教育についての検討．埼玉県立大学紀要 5：105-110，2003．