

大学における試験後解説

—その実態と重要性—

The Explanation after the Regular Examination at Universities
—Its Actual Condition and the Importance—

竹田真理子

TAKEDA Mariko

(和歌山大学教育学部心理学教室)

Abstract : It appears that the explanation after the regular examination at universities is rare in Japan. In this study the actual condition of the explanation after the examination was investigated. A questionnaire was administered at four universities. Answers of three-hundred-and-thirty-five students were analyzed. In the results the students received the explanation in only less than ten percent of the subjects. More than three-quarter students hoped the explanation. Most of them regarded the explanation useful to their own learning. Two-third students noticed that some of their answers were not correct through the explanation. This implies the importance of the explanation. In fact few students voluntarily participated in the explanation in the past examinations. So the explanation should be administered for all the students in every subject.

key words : 試験後解説、KR、大学教育、学習動機、学習意欲、学習観

はじめに

日本の大学教育において、かつてはあまり関心が払われなかった教育方法や教授技術について、改善が叫ばれ、多くの実践がなされるようになってきている。しかしながら、日本の大学において単位認定のもっともポピュラーな手段である学期末試験に関して、試験はされても、その後、試験についての解説がなされることはほとんどない現状があるように思われる。また、学生の側においても、単位が取れたかどうか最大の関心事で、自分が試験においてどのような点が間違っていたかや、どのような解答が求められていたのかという点に、必ずしも関心を持っていないように見受けられる。言うまでもなく、KR(フィードバック)が与えられることは、学習の成立にとって、大変重要なことである。このようなKRの不十分さというのは、おそらく小・中学校や高校では考えられないくらいのレベルに、日本の多くの大学はあるのではなかろうか。

そこで、本研究においては、まず、日本の大学教育において試験後解説が行われているかどうかを調査するとともに、試験後解説を実際に行って、受講者の試験後解説に対する態度・評価を調べ、日本の大学教育の改善に資することを目的とした。

方法

【調査参加者】

2008年度後期に近畿圏にある大学において筆者の講義(国立A大学:教育心理学、私立B大学:視聴覚教育、私立C大学:教育心理学、私立D大学:知覚心理学)を受講し、学期末試験を受けた者であった。後述の調査において、5科目以上前期に試験を受けたと回答した者のみを分析の対象とした。また、調査回答において解説希望有無とその理由が矛盾する場合(2名)、調査の設問を理解していないと思われる場合(1名)は分析から除外した。その結果、分析の対象となったのは、国立A大学の学部生(2学部、2・3年生中心)111名(男38名、女73名)、私立B大学の学部生(1学部、1年生)111名(全員女)、私立C大学の学部生(4学部、2・3年生中心)56名(男22名、女34名)と大学院生1名(女)、私立D大学の学部生(2学部、2・3年生中心)56名(全員女)、計335名(男60名、女275名、18~25歳)であった。

【手続き】

2008年度後期学期末試験を実施、答案回収後、受験者全員に対し、当該試験の口頭での解説(模範解答と関連事項の説明、配点)を行った。印刷物は配布しな

かった（過去問題が学生向けに売買されている大学があるなどの実情を踏まえ、試験対策に利用されるのを防ぐため）。試験は、4大学とも、授業の全体から偏らない出題を行い、語句等の完成と説明を求めるもの、論述（A大学を除く）を組み合わせた形式で、よく出席をして通常の勉強をすれば8割の得点が可能なレベルを想定したものであった。

解説後、続けて調査を記名で実施した。調査の回答内容が成績と無関係であることを教示した後、調査項目を筆者が1項目ごと読み上げ、回答用紙に記入させた。各項目の記入には十分な時間をとった。調査項目は、(1)2008年度前期に受けた試験の数（レポートは含まない）、(2)そのうち試験直後または後日に解説があった科目数、(3)試験の解説があった方がいいと思うか、それともなくてもよいと思うか、(4)その理由（1つでなくてもよい、自由記述）、(5)解説前の予想点、(6)解説後の予想点、(7)解説を聞いて初めて求められている答えとは違うということが判ったものがあったか、なかったか、であった。

結果と考察

本論文においては、調査項目のうち、試験成績の予想にかかわる項目(6)(7)を除く5項目について、分析を行った。先に述べたように、受験科目数が5以上のものを分析対象とした。

試験後解説がどの程度、各大学においてなされているかを知るため、受験科目数と、解説実施科目数から、解説実施率を算出した。表1に、大学別調査対象者の前期受験科目数、解説実施科目数、解説実施率を示す。なお、受験科目数を複数（たとえば7～8など）回答した者がおり、その場合は平均を採用した。大学間で多少のばらつきはあるものの、どの大学においても解説があったのは、学生の受験した中で1科目あったか、

表1 大学別調査対象者の前期受験科目数、解説実施科目数、解説実施率

大 学	前期受験科目数	解説実施科目数	解説実施率
	平均 (SD)	平均 (SD)	平均 (SD)
A大学 (N=111)	9.4 (2.17)	0.1 (0.26)	0.01 (0.04)
B大学 (N=111)	15.1 (1.03)	1.2 (1.10)	0.08 (0.08)
C大学 (N= 57)	8.8 (2.45)	0.5 (0.68)	0.06 (0.08)
D大学 (N= 56)	8.4 (1.86)	0.6 (0.86)	0.08 (0.11)
全 体 (N=335)	11.0 (3.47)	0.6 (0.92)	0.05 (0.08)

表2 大学別調査対象者の試験後解説希望の有無(人数)

大 学	あり なし 場合による		
	あり	なし	場合による
A大学 (N=111)	82	26	3
B大学 (N=111)	82	28	1
C大学 (N= 57)	47	9	1
D大学 (N= 56)	37	19	0
全 体 (N=335)	248	82	5

なかったかという程度で、解説があった割合は1割にも及ばないという実情が浮かび上がっている。

次に、試験後解説の希望の有無を表2に示す。調査の設問は、「A. あった方がよい」と「B. なくてもよい」の二者択一形式であったが、実際の回答には、「…の場合はあった方がいいが、…の場合はない方がいい」のようなアンビバレントな回答もあった。そのようなアンビバレントな回答は「場合による」と別に分類して示した。なお、アンビバレントな回答を除外して χ^2 検定を行ったところ、A大学、B大学、C大学、D大学、全体のいずれにおいても、「あった方がよい」と「なくてもよい」の偏りは理論度数に対して有意で（いずれも $p < .01$ ）、「あった方がよい」が多かった。

「あった方がよい」と答えた者について、その理由を自由記述させたものを、「学習定着・気になる」（「自分の学習のためになる」、「間違ったところの答えが気になる」など）、成績（「点数に納めできる」、「単位を取れたかどうかすぐわかる」など）、「その他・不明」にカテゴリー化して示したのが、表3である。また、解説が「なくてもよい」と答えた者に、その理由を自由記述させたものを、「不要」（「今更どうしようもない」、「解説を聞いてもおぼえられない」など）、「ショック・不安」（「たくさん間違っていたらショック」、「間違いがわかって単位が取れたかどうか不安になる」など）、「時間」（「早く次の試験の勉強をしたい」など）、「その他・不明」にカテゴリー化して示したのが、表4である。表3に示されるように、解説希望者の8割は、解説を聞くことが自分自身の学習のためになると考えていたり、正しい答えを知りたいと思っていた。しかしながら、解説を希望しない者のうち「不要」に分類された一部の者を除く大部分の者のほか、解説を希望する者の中にも単位取得の結果に大きなウェイトをおく「結果主義」（市川、1991、1993）の学習観に支配されていると思われる者が見られた。「結果主義」というのは本来、思考のプロセスよりも、答えが合っていたかどうか

表3 「解説希望あり」の理由(人数)

	A大学 (n=82)	B大学 (n=82)	C大学 (n=47)	D大学 (n=37)	計 (n=248)
学習定着・気になる	55 (4)	77 (8)	39 (5)	34 (4)	205 (21)
成績	22 (4)	10 (7)	12 (5)	6 (4)	50 (20)
その他・不明	8	4 (3)	1	1	14 (3)
無回答	1	0	0	0	1

() 内は重複回答の人数

表4 「解説希望なし」の理由(人数)

	A大学 (n=26)	B大学 (n=28)	C大学 (n=9)	D大学 (n=19)	計 (n=82)
不要	10	11 (3)	5	7	33 (3)
ショック・不安	2	17 (3)	2	4	25 (3)
時間	7	3	1	6	17
その他・不明	7	0	1	2	10

() 内は重複回答の人数

かという結果に関心があるというものであるが、ここでは、答えが合っていたかどうかさえどうでもよく、とにかく単位さえ取ればいいというスタイルである。そういった学生の学習動機は、市川（1995）、市川・堀野・久保（1998）のモデルでは、学習内容の重要性を軽視するタイプと考えられる。記名調査ではそうは書かなかった者も、本音では単位取得にのみ関心がある場合もあるだろう。実際、筆者の経験では、解説を聞くことを全員に課していても、出席を取らないと抜け出る学生がいたこともある。学生の関心を如何に学習内容に向けていくかは、大きな教育的課題である。

表5に、解説を受けて初めて自分の解答が求められているものではなかったと判ったものがあつたと答えた人数となかったと答えた人数を示す。全体の3分の2が、解説で初めて気づいた間違いがあつたとしている。

試験後解説について約4分の3の者が「あつた方がよい」と答えていたが、過去にA大学、C大学、D大学において希望者に対して試験後解説を筆者がおこなつた時には、試験後解説に出席した者の数は、いずれの

大学でも1割未満であつた。この矛盾については、記名調査であつたため、建前的に優等生的回答をした面もあるだろうが、今回のように比較的易しい試験であつても、解説を受けて初めて自分の回答が間違つていたことに気づくことも多く、強制されなければ解説を受けなかった者も、実際に解説を受けることが有意義であるとわかつた可能性が考えられよう。そうであるならば、このような試験後の解説には、受講者を強制的に参加させる方がよいということになる。インターネットなどで見ると、試験後解説を行っている大学の授業もあるようではあるが、4大学ともこのような解説はほとんどなされていない状況であることから推測するに、他大学でも現状は解説がないことの方が圧倒的に多いであろう。シラバスに関する指導など、大学教育に対する改善が図られている中で、大変重要なことが欠落しているように思われてならない。模範解答や出題意図、関連事項などの解説を、どの試験後にもするのが望ましいのではなからうか。

参考文献

- 市川伸一 1991 実践的認知研究としての認知カウンセリング
箱田裕司（編） 認知科学のフロンティア I サイエンス社
- 市川伸一 1993 学習を支える認知カウンセリング—心理学と教育の新たな接点— プレーン出版
- 市川伸一 1995 学習動機の構造と学習観との関連 日本教育心理学会第37回総会発表論文集、p.177.
- 市川伸一・堀野緑・久保信子 1998 学習方法を支える学習観と学習動機 市川伸一（編） 認知カウンセリングから見た学習方法の相談と指導 プレーン出版 p.186-203.

表5 大学別の解説後判明誤答の有無（人数）

大 学	あ り	な し
A大学 (N=110)	78	32
B大学 (N=111)	57	54
C大学 (N= 57)	43	14
D大学 (N= 56)	45	11
全 体 (N=334)	223	111