

教育サービスにおける真の顧客満足とは？

～予習復習を奨励する試み～

Customer Satisfaction in Educational Service

小 西 英 行
KONISHI Hideyuki

はじめに

教育サービスにおける「顧客満足」は、サービスの受け手である学生の様々な体験を通じて感情的に形成される受け手の「期待 (E : expectation)」と、提供されるサービスの「パフォーマンス (P : performance)」の差としてとらえられる。例えば、Oliver(1980)は「顧客満足」について「期待の確認／不確認モデル」を提示し、「成果」が「期待」を上回るか下回るかで、「満足」か「不満足」かが決まると仮定している。また John and Linda(1976)は、「顧客満足」を向上させるためには、受け手にとって不可欠な機能である「本質的機能」と、「本質的機能」を補完したり付加価値を加える「表層的機能」を区別し、「本質的機能」を「期待」通りの「成果」を挙げる手段として提供したうえで、「表層的機能」を差別化手段として提供することが重要であると指摘している。さらに嶋口 (1994) は、「満足」と「不満足」で異なる次元を仮定し、「満足」の反対は「不満足」ではなく「満足していない」という状態であり、その延長線上に「不満足」はなく、また逆に「不満足」の反対は「満足」ではなく「不満ではない」という状態であり、その延長線上に「満足」はないと指摘している。すなわち、顧客が支払う代価に対して当然受けうると期待している「本質的機能」をいくら向上させても、例えばその結果「不満」から「不満ではない」へ移行しても、決して「満足」にはならず、真の「顧客満足」をもたらすのは、代価に対して当然と思わないが、あればあるにこしたことはない「本質的機能」を満たす必要があるということである。

ところで、教育サービスにおける「顧客満足」を構成する要素は、「授業満足」、「就職支援」、「各種行事」、「施設の充実」、「立地」、「大学のブランド力」など様々なものが考えられるが、「授業」は教育サービスの中核であることから、本稿では「授業満足」を中心に検討する。「授業満足」における「本質的機能とは」は、例えば「分かりやすい授業」や「単位が取り易い授業」といった機能であり、「表層的機能」は、例えば「学力が身につく授業」や「自主的に学びたくなる授業」といった機能である。ということは、「面白い授業をして、レポートを提出すれば必ず単位を付与する」授業をすれば、いわゆる「授業評価」の点数は上がるけれども、それは「真の満足」ではない。「真の満足」とは、受け手である学生の「本質的機能」に対する期待を高めたうえで、その「期待」を上回る「成果」を提供して初めてもたらされるものである。私自身の経験からも、かつて「授業内容を分かり易くて面白く」し、「テキスト参照可能で簡単な試験」をしていた頃は、授業評価の点数は4点台の後半を常に維持していたが、授業内容を改善し、「予習・復習」の奨励や「客観試験による厳格な成績評価」を始めた途端に、「授業評価」の点数が4点台前半まで落ち込んだ。その理由として考えられるのは、学生が、授業の「表層的機能」に対する「期待」を持っておらず、提供した「表層的機能」に対する「成果」に対して「無関心」であり、結果として

「単位が取りにくい授業」という「本質的機能」に対する「成果」が低いと受け止められてしまったからであろう。かつて4点台後半をマークしたのはおそらく「本質的機能」に対してのみの評価であり、それは「不満足ではない」ということに過ぎなかったということである。よって、「真の顧客満足」をもたらすためには、「表層的機能に対する期待」そのものを高めること、すなわち学生が主体的に学ぶための支援をし、そのいわば高い「期待」に対して高い「成果」を提供し続けることが必要である。

本稿では、顧客満足概念を再検討し、「予習復習の奨励」や「自主的な発言の誘導」といった筆者の授業改善の取り組みから、教育サービスにおける「真の顧客満足」とは何かを考察する。

1. 真の顧客満足とは？

1.1. 顧客満足概念の再検討

はじめに、でも述べたように、Oliver(1980)の「期待の確認／不確認モデル」において「顧客満足」は、「期待」と「成果」の差として次元として仮定されるが(図. 1 参照)、嶋口(1994)は「満足」と「不満足」で異なる次元を仮定し、「満足していない=アンサティスファクション」と「不満=ディスサティスファクション」という2つの次元を仮定している(図. 2 参照)。また嶋口(1994)は満足概念の構造として、図. 3のように、「本質的機能」を底辺部に、「表層的機能」を頭頂部に示している。そこで、「期待」を「本質的機能に対する期待」と「表層的機能に対する期待」に分け、受け手がそれぞれ知覚する「成果」との関係から、図. 4のように、満足の概念を再検討する。

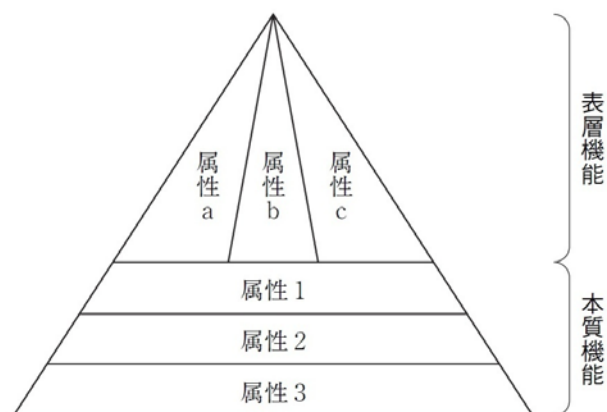
図. 1 「期待の確認／不確認モデル」 Oliver(1980)

- 期待 > 成果 → 不一致 (失望, 不満足)
- 期待 = 成果 → 一致
- 期待 < 成果 → 不一致 (満足)

図. 2 アンサティスファクションとディスサティスファクションの次元 嶋口(1994)

アンサティスファクション次元	「満足」 ↔ 「満足していない」		
		↔	
ディスサティスファクション次元			「不満でない」 ↔ 「不満」

図. 3 満足のピラミッド (嶋口 1994)



本質的期待の有無にかかわらず、本質的成果がなければ、「不満足＝ディスサティスファクション」の状態であることは疑う余地もない(図. 4の⑤)。表層的な期待が無くても、本質的成果があれば、それは現状として「不満ではない」状態であるがそれは「見せかけの満足」に過ぎず(図. 4の④)、表層的な期待を持つようになり、その表層的期待に対する成果が得られなければ、「満足ではない＝アンサティスファクション」の状態になる(図. 4の③)。さらに、表層的な期待をもつようになり、かつ表層的な成果がきっちりと得られれば、最終的な満足、すなわち真の満足という状態になる(図. 4の①)。なお、表層的な期待を持たない状況で、表層的な成果を提供しても、受け手はそれを成果として認識せず、「無関心」という状態になる(図. 4の②)。

図. 4 「表層的・本質的期待と成果による満足・不満足」嶋口(1994)をもとに筆者作成

- ① 表層的期待あり & 表層的成果あり : 「満足」 → 「真の満足」
- ② 表層的期待あり & 表層的成果なし : 「満足ではない」 = アンサティスファクション
- ③ 表層的期待なし & 表層的成果あり : 「無関心」
- ④ 表層的期待なし & 本質的成果あり : 「不満ではない」 → 「見せかけの満足」
- ⑤ 表層的期待なし & 本質的成果なし : 「不満足」 = ディスサティスファクション

※①～④については、表層的成果のあり・なしにかかわらず、本質的な成果ありを仮定

⑤については、本質的な期待のあり・なしにかかわらず、本質的な成果なしを仮定

1.2. 教育サービスにおける「顧客満足」

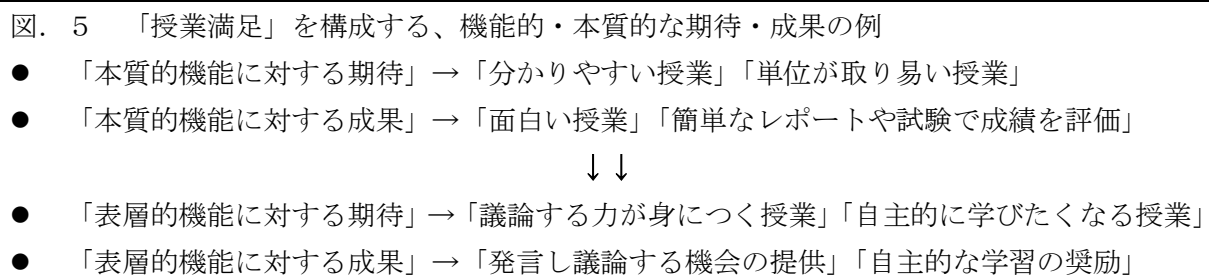
本節では、教育サービスにおける「顧客満足」、特にその中心として位置づけられる「授業満足」について、前節で提示した「表層的・本質的期待と成果による満足・不満足(図. 4)」の枠組みを利用して検討する。

はじめにでも述べたように、「授業満足」における「本質的機能に対する期待」は、例えば「分かりやすい授業」や「単位が取り易い授業」といった機能であり、「表層的機能に対する期待」は例えば「議論する力が身につく授業」や「自主的に学びたくなる授業」といった機能である(図. 5)。よって、本質的成果がない状況、すなわち「面白くない授業」で、「単位を取り難い授業」は、「不満足」であることは疑う余地もない(図. 4の⑤)。問題なのは、「自主的に学びたくなる授業」といった表層的な期待が無く、結果として「簡単なレポートや試験で成績を評価」という本質的成果(図. 5)だけが提供される授業は、「不満ではない」が「見せかけの満足」をもたらすにすぎないという恐れがあることである(図. 4の④)。おそらく日本の大学教育において長らくこのように、容易に単位を付与することで、「学生の不満足」を抑えてきたという見方が出来るのではないだろうか。かつて「名前を書けば単位がもらえる」とか「担当教員の著書を試験で参照し、該当部分を丸写しすれば単位がもらえる」といったことが、真しやかに言われたのも頷ける話である。

さらにこのような、結果として「単位を取り易い授業」という本質的機能に対しての期待しか持ち得ない学生に、「自主的な学習の奨励」、例えば「予習復習を徹底する仕組み」という表層的な成果を提供しようとしても、そのような「成果」に対して「無関心」であるばかりか、「単位さえもらえれば良い」学生にとっては迷惑な申し様であると言っても過言ではない。よって、「真の顧客満足」を提供するには、表層的期待そのものを高め、かつそれに応える高い表層的成果を挙げる手段を継続して提供していくしかない。

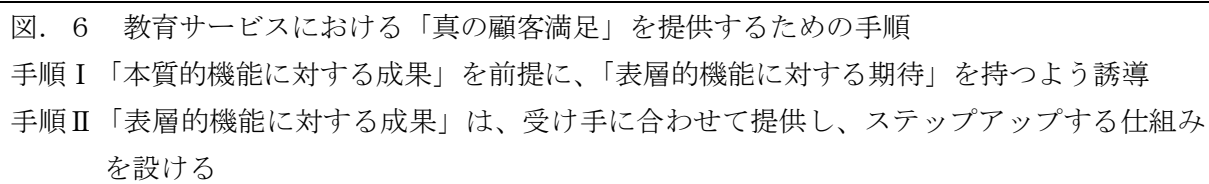
しかしながら、学習意欲の低い学生が容易に入学してくるような大学全入時代においては、このような「自主的な学習の奨励」は、さらに学習意欲の低下をもたらすかもしれない。すなわち、「自主的な学習」に慣れていない学生に対して、大学設置基準^①に則り毎週4.5時間分の宿題を多くの履修科目で課した場合、学生にとっては宿題が山積みになり全てをこなすのは大変である。またさらに問題なのは、「自主的な学習」をこれまであまりやってこなかった学生、すなわち「勉強のやり方の基本が身につけていない」学生にとっては、課された宿題を一生懸命やるものの、時間ばかりかかって結局あまり成果が上がらないという状態に陥り、遂には「勉強すること自体が嫌いになってしまう」のである。そうならないためには、「勉強の仕方が身につけていない学生」に対しては、「無理のない勉強の仕方」から教えるしかなく、「自主的な学習」による「成果」を少しずつ実感しながら「自主的な学習の奨励」に対する「期待」を高めていかなければならない。

またさらに言うならば、入学する学生の層が幅広くなり、高校までに「自主的な学習」を継続的にやり、成果を上げてきた学生も同じ講義を受講することになり、「無理のない勉強の仕方」に対する指導はレベルが低過ぎて、彼らには時間の無駄と感じられるであろう。よって、幅広い受講学生に対して「自主的な学習の奨励」が機能するようにすることも同時に必要である。



1.3. 教育サービスにおける「真の顧客満足」を提供するための仮説の提示

これまで見てきたように、教育サービスにおいて「真の顧客満足」を提供するためには、サービスの受け手である学生の「表層的機能に対する期待」そのものを高め、提供する「成果」も高いレベルを維持することである。また、受け手である学生の能力に幅があるため、そのために提供する「表層的機能に対する成果」は、「無理のない分かりやすい成果」から始め、「成果が上がり始めたらどんどんステップアップする」仕組みが必要である。これらを手順としてまとめたものが、図. 6である。次章以降、このような問題意識のもとで行ってきた筆者の授業改善の取り組みを例として、これらの手順を確認していくことにする。



^①例えば大学設置基準第21条2項には「1単位の授業科目を45時間の学修を必要とする内容をもって構成することを標準」とあり、半期15週1コマ90分の授業で2単位を付与する講義に対して、2単位分の90時間の学習を満すためには、講義時間の22.5時間以外に67.5時間すなわち毎週4時間30分もの自学習が必要という計算になる。

2. 授業改善の取り組みと「授業満足」

筆者がこれまで行ってきた授業改善は、大きく分けて、(1) 快適な授業環境の提供、(2) 学生の理解を深めるための工夫、(3) 自分の問題として考えさせる工夫に分けられる。図. 6 の仮説との関係でいうと、(1) は「本質的機能に対する成果」を挙げる手段を提供するために、(2) は「本質的機能に対する成果」の充実を前提に、学生が「表層的機能に対する期待」を持つように誘導した上で、「表層的機能に対する成果」を挙げる手段を提供するために、そして(3) は「表層的機能に対する期待」の高まりに合わせた、高い「表層的機能に対する成果」を提供するために行ってきた。次項以降において、筆者がこれまで行ってきた授業改善の全体像の流れに沿って、図. 6 の手順の具体的確認を行うことにする。

2.1. 授業改善の概要

2.1.1. 快適な授業環境の提供

「教育サービスの顧客満足」、特に「授業満足」に関する「本質的な機能に対する期待」は、例えば図. 5にあるように、「分かりやすい授業」や「単位が取り易い授業」である。そこでまず、学生が快適に授業を受けられるような環境を整備することから始めた。すなわち、まじめに授業を受けようと思っている学生がスムーズに授業に参加できるように、そして「特に授業に対して何の思い入れも持たず、ただ何となく出席をしている学生」であっても、授業を聞いているうちに何となく受けて良かったと思えるような授業環境を提供することを心がけた。なお、これらの取り組みは図. 6 の手順 I に相当する。

① 授業の時間配分を守る

授業開始はチャイムと同時に第一声を発することを心がけた。授業の時間配分としては、最初の10分は前回のミニッツ・ペーパー②のコメントと、最新の新聞記事による時事問題解説、真ん中の60分は講義サブノートを利用した講義、最後の20分は講義サブノートの演習問題の解答と、全受講生が交互に担当する一分スピーチ、そして次回授業の案内と次回サブノートの配布、ときっちり分けて行った。

② 新聞の切り抜き配布

新聞は最近1週間以内のものを主に使用し、授業に関連する時事問題を解説し、授業へのスムーズな導入を図った。

③ ミニッツペーパー

ミニッツペーパーは全学生に必ず3行以上のコメント記入を義務づけ、毎回全員分添削してコメントを書き、次回授業冒頭で全員に返却した。また、授業途中にキーワードを数回案内し、ミニッツペーパーに記入してもらうことで、「特に授業に対して何の思い入れも持たず、ただ何となく出席をしている学生」であっても、受講態度の改善や居眠りの減少の効果が見られた。

2.1.2. 学生の理解を深めるための工夫

授業に対する「本質的な機能に対する期待」に対して、「快適な授業環境の提供」という成果を

②橋本(2010)によると、ミニッツペーパーとは、授業の最後に感想を書いてもらうカードのことであり、三重大学の織田揮準先生が本格的に使用を始められ、「学生が何を書いても丁寧に返す」を方針としていた。

積み上げることで、「特に授業に対して何の思い入れも持たず、ただ何となく出席をしている学生」であっても、ある程度授業に参加するようになったものの、そこにはまだ「自主的な学習の目覚め」という「表層的な機能に対する期待」の高まりがまだ見られないため、提供された授業成果が十分に学生に定着しているとはいえない。橋本(2010)は、アメリカ国立訓練研究所による、教授法別の知識定着度(学習7段階論)として、一方的講義(10%)、自発的な読書(15%)、視聴覚教材(20%)、面前での実演(30%)、受講生同士の討論(50%)、受講生自身の実験・実習(75%)、受講生同士の学び合い・教え合い(90%)を挙げ、学生参加型の授業の重要性を指摘している(図. 7)。

図 7 教授法別の知識定着度の学習7段階論(橋本2010)

10%	： 一方的講義
20%	： 自発的読書
30%	： 面前での実演
50%	： 受講生同士の討論
75%	： 受講生自身の実験・実習
90%	： 受講生同士の学び合い・教え合い

自発的な学習から受講生同士の学び合い・教え合いへと定着度が高まるのは、「表層的な機能に対する期待」が高まり、「成果」を求めて自主的な学習が進むためと考えられる。そこで、「表層的な機能に対する期待」を高めるために、学生の理解を深めるための以下の取り組みを行った。なお、これらの取り組みは図. 6の手順Ⅰ・Ⅱに関連する内容である。

④ 穴埋め式講義サブノートの配布

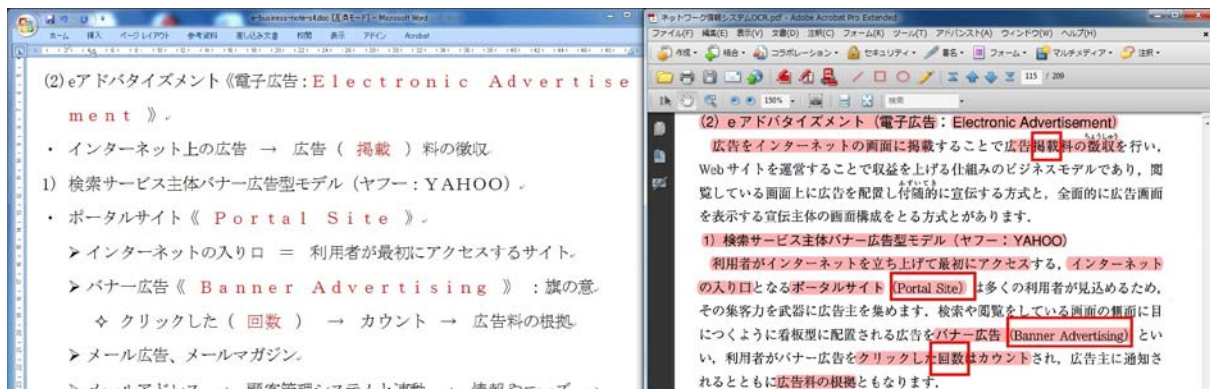
教科書の重要部分を要約して作成したサブノートに、空欄()を設けて配布した。このサブノートの空欄は、ほとんど教科書に書かれている言葉を抜き書きするか、英語や略語などは《 》で示し、調べて書くように指示し、さらに教科書にない言葉は[]で示して、考えて書くように指示している。また、翌週分を事前に配布することで予習を奨励した。この方法により、単に「教科書を読んでください」と指示して予習を促すよりも、ある程度は予習する学生が増えたが、せいぜい20%止まりで、これだけでは予習率はあまり上がらなかった。

⑤ サブノートとテキストの両方をスクリーンに提示

サブノートによる予習復習をより奨励するために、授業中にサブノートとテキストの両方をスクリーンに投影した(図. 8)。左側に空欄を赤字で埋めたサブノートを、右側にそのサブノートに該当するPDF化してアンダーラインやマーカーを施した教科書を投影し、文章で書かれている教科書の重要部分を、箇条書きとしてまとめることの重要性を示した。時間があれば、重要な内容が書かれている文章のキーワードや主語、述語を示し、箇条書きにまとめるノウハウを実演して見せた。この方法の効果は非常に高く、事前に翌週のサブノートを配布し、教科書を読んで予習をするように奨励しただけでは、良くて20%程度しかなかった予習率が、最大70%まで向上した。この方法は、教科書を読むことすらしない、いわば「勉強の仕方が身についていない学生」に対して、視聴覚を利用して「無理のない勉強の仕方」を実演することで、自発的な学習

の必要性を理解し、「表層的機能に対する期待」の発現と高まりを学生に自覚させた。もちろん、教科書を読んでサブノートを完成させる予習方法は、「自主的な学習」の一つの方法に過ぎず、他に様々な方法があるのは間違いないが、自分なりの学習方法が身につけていない学生にとってはまさに「無理のない勉強の仕方」であり、前述の学習7段階論(図. 7)でいうところの、第3段階30%の知識定着度まで引き上げることができたといえよう。さらに予習をする学生が増え授業の理解が高まったことで、従来の授業内容では不足がちになり、当初の授業計画に追加して授業内容をより充実させるという相乗効果も生じた。

図. 8 サブノートとテキストの両方をスクリーンに投影



その他、中間試験の実施により、期末試験まで全く勉強しない学生が、早めの復習の奨励をしたり、試験の答案を返却することにより、評価の透明化と授業成果の自己確認を行うことを可能にした。

2.1.3. 自分の問題として考えさせる工夫

「表層的機能に対する期待」を持たせ、自主的な学習の方法をレベルアップするためには、「表層的機能に対する成果」を継続して提供する必要がある。前述の学習7段階論(図. 7)の後半にある、学生の相互作用を引き出す成果が求められることになる。しかしながら、例えば授業に対する自主的な質問がほとんど出ない状況で、学生相互の授業内コミュニケーションを高めるには、ある程度段階を踏む必要がある。1.2でも述べたように、学習意欲の低い学生が容易に入学してくるような大学全入時代においては、受講生全体をある程度のレベルまで上げることは至難の業であり、少なくとも全体の2割程度の学生のコミュニケーション能力をある程度まで引き上げることがまず必要である。例えば、受講生の多い大教室での授業において自主的に質問する方法などは、多くの歴史のある大学では大学院生や上級生などの経験のある者が手本を見せ、それを下級生が真似をするやり方で組織の中に浸透していく。ところが、そのようなサイクルが出来上がっていない組織では、いつまでたっても手本となる上級生が育たず、全体の2割がある程度のレベルを超えることがなかなか難しい。2-8の法則といわれるように、全体の2割がやる気になれば、全体を変えていくムーブメントのような状況を作れると思うが、1割程度であれば、やる気のないその他の9割に飲み込まれてしまうであろう。よって、例えば質問の仕方を一から丁寧に教えることから始め、地道に全体の2割のレベルを高める必要がある。そこで、授業の後半10分程度を利用して、質問の仕方を一から学ぶ「一分スピーチ」という取り組みを行っ

た。なお、これらの取り組みは図. 6の手順Ⅱに相当する。

⑥ 1分スピーチ (質問・感想)

まず、講義の終わり10分間において、授業に対する1分スピーチを行う時間を設けた。この1分スピーチでは、授業に関する感想や質問などを必ず1分間ちょうど話してもらうことにしている。スピーチを行うのは、事前に割り当てられた学生5～8名程度で、全受講生に必ず1回以上割り当てる。全員に自由に1分間スピーチをするように指導しても、うまくいかない。よって、図. 9のような雛形を設定し、それを読む形式でかまわないから、何とか1分間話し続けてもらうことを試みた。そうして毎週続けているうちに、事前にしっかりと準備をして1分スピーチに臨み、他の手本となるケースが出てくる。⑤の「無理のない勉強の仕方」を教えることと同様、「無理のないスピーチの仕方」を教えることで、まずは授業内での学生からの発言を促した。スピーチの担当になった学生からは、「授業に対しての質問を、はじめて真剣に考えた」とのコメントもあり、真摯な授業態度に一役買ったとも言える。また、10分程度講義の時間を減らすことになったものの、解説を減らした辺りから有意義な質問が出されるなど、解説時間削減分以上の効果を得られている。

図. 9 1分スピーチの雛形 (筆者作成)

<授業の感想・質問>

私は、〇〇大学〇〇学部〇〇専攻 (コース) 〇年の〇〇と申します。

本日は、貴重な講義をお伺いすることが出来まして、誠にありがとうございました。

私は、本日の◎◎先生のお話の中で、☆☆について特に興味を持ちました。

そこで、☆☆に関して2つ質問があります。

1つ目の質問は、★★★★についてより詳しく教えてください。

2つ目の質問は、●●●●について、私は◎◎◎◎と思うのですが、◎◎先生はどのように考えられますか？

以上、よろしく願い致します。

<その他、自己紹介バージョンや学生生活の成果発表バージョンなども作成した>

なお、これまでの授業改善の概要と図. 6の手順との関係は図. 10のとおりであり、ほとんどの改善内容がミニッツペーパーによる学生からの提案を元に行われたことを付記しておく。

図. 10 授業改善の概要

- ① 授業の時間配分を守る → 手順Ⅰ
- ② 新聞の切り抜き配布 → 手順Ⅰ
- ③ ミニッツペーパー → 手順Ⅰ
- ④ 穴埋め式講義サブノートの配布 → 手順Ⅰ・Ⅱ
- ⑤ サブノートとテキストの両方をスクリーンに提示 → 手Ⅰ・Ⅱ
- ⑥ 1分スピーチ (質問・感想) → 手順Ⅱ

3. まとめ

これまで見てきたように、教育サービスにおける「真の顧客満足」を提供するためには、「本質的機能に対する成果」を挙げる手段を十分に提供した上で、「表層的機能に対する期待」を持つよう誘導する働きかけをし（図. 6 の手順 I）、「表層的機能に対する成果」を挙げる手段を受け手に合わせて継続的に提供し続けることである。そのためには、学生の声には速やかに対応すること、出来ることをこつこつ積み重ねて学生の期待を高め、その期待に高い成果を持って継続的に応えることが重要である。

すなわち、本質的機能はしっかり提供することで、不満足を撲滅し、表層的機能は工夫して提供することで、ポジティブな満足を引き出し、こうした高い期待に対して高い成果を継続して提供することが高い満足＝「真の授業満足」をもたらすことになる。ただし、学生の集団の2割が自主的に意欲的な学習を始めることが組織の活性化のきっかけになるとしたら、教える側においてもまた、2－8の法則に相応する努力が求められていることを最後に述べておきたい。

<参考文献>

- ・ John E. Swan and Linda Jones Combs(1976), “Product Performance and Consumer Satisfaction: A New Concept”, The Journal of Marketing Vol. 40, No. 2 (Apr., 1976), pp. 25-33
- ・ Oliver, Richard L.(1980), “A Cognitive Model of the Antecedents and Consequences of Satisfaction Decisions”, Journal of Marketing Research 17 (Nov)
- ・ 嶋口充輝 (1994), 『顧客満足型マーケティングの構図』, 有斐閣
- ・ 橋本 勝 他編 (2009), 『学生と変える大学教育』, ナカニシヤ出版
- ・ 橋本 勝 (2010), 「学生参加型授業：橋本メソッドの実践」, 『教職員のためのプロフェッショナルディベロップメント』富山県大学連携協議会：戦略的大学連携事業推進委員会
- ・ 大学設置基準（昭和三十一年十月二十二日文部省令第二十八号、最終改正：平成二二年六月一五日文部科学省令第一五号）<http://law.e-gov.go.jp/htmldata/S31/S31F03501000028.html>