

授業評価に影響を与える要因 —特に「信頼性」をめぐる考え方について—

佐藤手織*・松浦 勉**・小林繁吉***・渡辺武秀***・笹原 徹****

Research on factors influencing student ratings of teaching –especially on discussion about “reliability” .

Taori SATO*, Tsutomu MATSUURA**, Shigekichi KOBAYASHI***, Takehide WATANABE*** and Toru SASAHARA****

Abstract

The purpose of this study was to specify many factors influencing student ratings of teaching and to discuss their reliability and validity by reviewing previous studies. We propose that we should examine their reliability and validity in our respective universities and conduct them appropriately, depending on their results. By such procedures, we can get important information and improve our teaching effectively.

Keywords: Student ratings of teaching, reliability, validity, improvement of teaching

1 はじめに

本稿の目的は、現在全国の各大学で広く実施されるようになった授業評価について、それに影響を与える要因の分析およびそれを踏まえた上での適正な実施方法の基礎となる考え方を探索することである。

本来、教育学的な視座からいえば、「学術の中心」となるはずの高等教育機関としての大学には、「授業」よりも伝統的な「講義」という概念の使用が適切と考えられるが、ここではひとまず文部科学省がつくった通例にしたがって、授業という初等・中等教育に固有の教育用語をそのまま使用する。そのため、本論のテーマとのかかわりでも、講義評価ではなく、授業評価という概念を用いる。

一口に授業評価と言っても、それには牧野（2005a）が指摘するように「学生による授業評価」と「授業公開・授業参観」を通じた教員相互の授業実践の分析と改善の2つの柱があり、前者はさらにいろいろなタイプに分類される（安岡、2007）。本稿では、安岡（2007）と同様に、「個々の授業を多数の学生が何らかの段階評価を用いて評価する方法」と定義される授業評価を取り扱う。

本稿の前半で問題とする「授業評価に影響を与える要因」は、2つに大別される。まず、「授業評価でチェッ

クされる内容の要因」である。この研究は、授業評価の質問項目に対する回答結果に因子分析を実施して行われることが多い。たとえば、三宅他（2001）は、松田他（1999）をもとに選定した24項目から、（授業評価の構成因子として）「授業内容のすばらしさ」、「教師の人柄の良さ」、「授業方法・教材の適切性」、「教師による説明のわかりやすさ」、「教師による学生への配慮」の5因子を抽出した。牧野（2000a）は、松田他（1999）、三宅（1999）を参考に自作した評価項目から、授業の興味深さやまとまり等と関連する「授業の内容評価」、担当者の熱意や授業準備と関連する「教官の授業態度評価」、休講の多さや始業・終業の正確さと関連する「授業の形態評価」の3因子を抽出し、さらに、「授業の内容評価」、「教官の授業態度評価」が高いほど、授業に対する満足度が高いことを見出している（牧野、2001）。また、宮本他（2003）は、先行研究の調査票を精査して設定した21項目（総合評価を含む）から、「授業方法、内容」、「学習環境」、「教員の態度」、「受講態度」、「安全性」の因子を抽出している。その他、南（2003a）は、34項目から「習得感」、「授業姿勢の前向きさ」、「授業の受けやすさ」、「授業内容の充実度」、「学問的雰囲気醸成」、「サービス性」、「教材の有効性」の7因子、澤田（2007）は、16項目から、「授業の工夫・準備」、「学びの支援」、「学生の自己評価」の3因子を抽出している。八木（2004）は、7項目から、「有益度」、「知的魅力」といった「授業の牽引力（attraction）」、「体系性」、「明解度」といった「学生の理解（comprehension）」、「理解度への配慮」、「自発的学習の促進」、「教員の熱意」といった「教員の積極度（interaction）」の3因子を抽出し、学生にとっては「体

* 感性デザイン学科・教授

** 電子知能システム学科・教授

*** 基礎教育研究センター・教授

**** 基礎教育研究センター・准教授

系」的な授業が分かりやすいこと、授業評価には、教員の努力ばかりではなく、授業や学生の要因が影響しており、バランスのとれた見方が必要であることを指摘している。また、谷田（2007）は、因子分析の結果として抽出された項目ではないが、「学習目標の明示」、「授業方法の工夫」、「話し方」と授業の満足度との高い相関を示した。抽出される因子が各評価の質問項目に左右されることは言うまでもないが、おおむね「授業の内容」、「教員の態度」、「教授方法」、「説明・話し方」、「受講者への配慮」が授業評価の代表的な因子として挙げられるのではないか。（一部の授業評価に項目が盛り込まれている「受講者の自己評価」にかかわる因子は除いた）これらの要因は、授業評価が何を評価しているのかという妥当性に関わる要因で、授業評価に影響を与えるのはむしろ当然と言える。従来の研究で検討されてきた「授業評価に影響を与える要因」とはむしろ、「授業評価の結果に不当な影響を与えているのではないか」と考えられる、いわゆる「信頼性」に関わる要因が多数であった。本稿で引用する邦文の文献の多くが、「授業評価は信頼できない」との問題に言及している。心理尺度で言う信頼性（reliability）とは、本来、測定値の安定した再現性を意味するが、授業評価について言えば、むしろ上記のような、「データがノイズによって歪められていないか」、「本来、考慮すべきではない観点から不正確な評価がなされているのではないか」といった懸念の表明として用いられることが多かった。その意味において、むしろ、日常的な語用における「信頼性」もしくは心理尺度で言う妥当性（validity）の概念に近いとも思われる。南（2003a）も同様の指摘を行い、「信頼性」に替えて「信用性」の用語を提案している。授業評価の信頼性と妥当性に関する研究およびそれらを踏まえた提言については、第3・4章で後述する。

本稿では、実地のアンケート調査や実験等に拠らず、先行研究のレビューに基づき論を進めるが、安岡（2007）によって既に行われている大がかりな検討についても触れておきたい。安岡は、1985～2005年に大学教育学会誌他2誌に掲載された授業評価に関する論文約50篇のテーマを、「実施の紹介」、「授業評価票の分析・改善」、「授業評価の性質や傾向」等に分類しているが、そのうちの「授業評価の性質や傾向」が、本稿で扱う「授業評価に影響する要因」に対応する。安岡のレビューで取り上げられている「授業評価に影響する要因」は、①（授業を担当する）教員に関わる要因（担当教科歴・教員歴、研究業績、職階、成績評価の厳しさ、所属、年齢、勤務形態（常勤／非常勤）、授業テクニック（話し方、板書など）・・・）、②（受講する）学生に関わる要因（成績、学年、出席率、学部、受講態度、理想、性別、ニーズ、学習意欲・・・）、③授業に関わる要因（クラスサイズ、曜日、時限、科目区分、授業形態（講義、演習、実験・実習）・・・）、④授業評価実施に関わる要因（時期、記名・

無記名の別、・・・）に大別されると考えられる。本稿はまず、概ねこの分類に基づき、安岡が取り上げなかった要因・文献も適宜追加しながら、従来の知見を整理する。さらに、これらの要因—特に、授業評価の（従来の研究で一般的に使われてきた意味での）「信頼性」に関わる要因—の影響の有無についての2つの代表的な考え方、すなわち、影響をほとんど認めない考え方と影響を一部の要因に積極的に認める考え方を紹介し、両者の違いの起因および著者が拠って立つ考え方を示す。最後に、適正な授業評価の実施およびその結果の活用の方法について提言したい。

2 授業評価に影響する要因

2.1 教員に関わる要因

2.1.1 担当教科歴・教員歴

安岡他（1986）は、東海大学の授業評価のデータに基づき、担当教科歴・教員歴の当初においては総合評価のばらつきは小さいが、その後キャリアの進展に伴い、ばらつきが大きくなることを報告している。これは、教員間の自己研鑽の程度に差があるためと考察され、少なくとも長い経験が講義の質を高める傾向は見られないと結論している。なお、以下に登場する安岡他の研究は、すべて当時の勤務先であった東海大学（2009年度現在は立命館大学）における授業評価データに基づいている。

2.1.2 研究業績

安岡、高野、峯崎、成嶋、光澤（1987）は、従来の大学における暗黙の了解とされてきた命題「優れた研究は優れた講義を生む」の真偽を確認したいという問題意識から、研究業績と授業評価との関連性を検討した。まず、研究業績の指標として1985年度の学術論文数を採用したところ、両者に顕著な関係は見られなかった。具体的には、授業の総合評価の第1位、第2位の教員の論文数はそれぞれ1、0であり、彼らを含めた評価上位群の論文数はすべて5以下であることから、講義能力と研究能力は別物と考えるべきとの見解を示している。以下、学会記録数、学術論文・学会記録等を込みにした総合的な実績を研究業績の指標とした場合でも、同様の知見が得られている。安岡他（2001）は、授業評価と担当者の研究業績との関連性を検討した結果、その研究がティーチングに関するものである場合を除けば、両者の関係性は乏しいことを見出した。

2.1.3 職階・年齢・勤務形態・授業方法（テクニック・スキル）

安岡他（1989a）、安岡他（1995）は、授業評価に影響を及ぼすと考えられる多数の要因を検討しているが、その中で教員の職階について言及している。講師・助教授（当時）・教授の間に、授業評価の顕著な差異は見られな

いとしているが、その後、助教授の評価が最も高く、以下、講師、教授の順に低くなるとするデータを報告し、その原因を、教員の年齢が40歳以上になると評価が低下傾向になるとして、年齢の観点から考察するとともに、このような傾向が明らかとなった以上、不可避的なものとして看過するのではなく、大学側として何らかの対策・支援を行うべきであると提言している（安岡他、1995）。さらに安岡他（1997）は、同じデータを設問ごとに詳細に分析することにより、年齢とともに評価が低下する原因は授業内容・テクニックにあるとの仮説を立て、これを検証するアンケート調査を実施した。その結果、年齢の高い教員は、「話し方」、「板書の仕方」、「授業への学生参加」の項目で評価が低く、仮説を支持する結果が得られている。大概（1993）は、評判のよい授業の特徴として、①内容が興味深く、触発される、②説明が明快でまとまりがある、③ポイントがうまく要約されている、④教師とは異なる意見も紹介される点を挙げている。これらのテクニックや方法は、授業評価に影響を与える要因というよりはむしろ、授業評価でチェックされるべき本質的な内容と考えられるので、特に注目する必要がある。この点に関して、谷田（2007）は、授業担当教員の①学習目標の明示、②授業方法の工夫、③話し方への配慮により、受講者が新しい知識を得られたと認知し、授業への満足度が高まることを報告している。

なお、予備校講師のデータではあるが、丹羽（2004）が年齢の要因について興味深い指摘を行っているので、参考までに紹介しておきたい。丹羽は、講師の人気度が40代半ばを分岐点として確実に下降することを示している。これは、安岡他（1995）と同様の指摘であるが、その理由を、若手講師は「生徒と同世代の空気を共有すると同時に、若さの持つオーラで生徒を包み込むことができる」優位性により、生徒の学習意欲を喚起できるためと考察している。

また、安岡他（1995）は、専任教員と非常勤教員を比較した場合、後者の評価が高くなる傾向があるが、これは非常勤教員の担当科目が外国語に集中しているためであり、この点を考慮すると、全体として差はみられないと指摘している。高橋他（2005）も同様に、専任教員と非常勤教員の間で授業評価の値は変わらないことを示している。

2.1.4 所属

安岡他（1995）は、教員の所属別に授業評価を比較し、比較的评价の高い部署として外国語教育センター、文明研究所、体育学部、低い部署として文・法・理・工の各学部を挙げている。安岡他は、この傾向は各部署が担当する科目の性質に還元できると考察し、各学部の担当する専門科目の評価が低いのは、非専門科目と比較して①理解が困難であり、②大学ではじめて学ぶ科目が多い点に加え、③学生が当然興味を持っているはずとの認識か

ら発生する担当教員の驕り・怠慢があるのではないかと推測している。ただし、①②は一般論として認められるのに対し、③は今後の検証を待つ必要があることを指摘している。

2.1.5 担当者の成績判定・単位認定¹⁾

牧野（2002c）は、授業の総合評価と満足度に影響を与える要因について、多変量解析を用いて検討した結果、学生への成績判定基準の明示が影響しないことを報告した。

大概（1993）は、学生が点数の甘い教員について評価を良くする傾向や、その逆の傾向は認められないことを指摘している。牟田（2003b）も同様の指摘を行うと同時に、成績判定が甘い教員よりもむしろ厳しい教員に対しての授業評価が高くなることを報告している。他にも、成績判定ではないが、授業での指導の「厳しさ」について、里中他（2003）、赤坂他（2005）を参考までに紹介しておきたい。前者は、学生の投票で高評価を得た教員の特徴として、授業は「難しいが教員が熱心で学生の理解度を考えながら行う」点を挙げており、後者は、授業で高い評価点を得ている教員の特徴抽出を行った結果、時間を超過しても学生が理解するまで何度もレポートを書き直すなどの「厳しさ」を持っている点を挙げている。また、林田・藤井（2005）は、教員についての「甘い」との前評判が授業評価の点数を上げる可能性は少ないことを示している。

一方、南・松尾（2000）、南（2003b）は、「心理学」、「教育心理学」の受講生を対象に、単位が「認定される」、「認定されない」の2通りの想定の下で実施した授業評価を比較したところ、すべての質問項目および評価を構成する7因子（第1章を参照）において、「認定される」と想定した場合の方が、評定値が高くなることを見出した。この結果を受けて、南（2003b）は、授業評価を勤務評定に安易に適用することの危険性および教員の単位認定の「甘さ」と学生の授業評価の「甘さ」の「取り引き」の問題に取り組む必要性を指摘している。

また、牧野（2003b、2004）は、授業評価の内容を単位認定者に知られることにより、自分への成績判定が影響を受けるのではないかとする学生の評価懸念について検討している。授業評価を担当するのが単位認定者であるか否かにかかわらず、記名式・無記名式で授業評価に差はなく、したがって評価懸念の影響は見出せなかった。牧野（2004）は特に、単位認定者が授業評価を行った場合でも、記名式で授業評価が高くならなかった結果に注目し、評価対象となった授業（「社会心理学」）の評価が無記名式でも非常に高いことによる天井効果であると考察している。

2.1.6 教師の印象（好感度）

この項目は、授業評価への一般的な批判の1つであ

る「授業評価は、単なる教師の人気投票に過ぎない」を検証する上で意義がある。松本（1996）は、教師の印象と授業の印象との関係をカイ二乗検定により検討した結果、授業内容の有効性・授業の準備・板書といった客観的な項目についての評価は、教師への好感度に左右されないことを見出した。

牧野（2001）は、教員の「熱意」、「信頼性」に関する印象がよいほど、授業への満足度が高くなることを示している。また、渡辺は、裏づけとなるデータとの対応が明確ではないが、学生が「好感をもった教員に対する評価は、設問内容を深く吟味することなく、おしなべて高い評点が与えられる傾向が強く見られる」ことを指摘している。

なお、事例報告ではあるが、安岡他（1999）は、東海大学での授業評価で、山下泰裕氏の評価点が非常に高いことを紹介している。氏は、周知の通り、現役時代に全日本選手権9連覇を成し遂げ、ロサンゼルスオリンピックで金メダルを獲得した著名な柔道選手である。このような授業者に対しては、受講者の憧憬が大きく影響し、高い評価になる可能性もあると考えられる。

2.1.7 まとめ

複数の研究により一貫した知見が報告されている要因を中心に総括する（以下、各節で同様）。年齢については、若い教員ほど授業評価が高いが、概ね40代を境に下降傾向となる（安岡他、1995；丹羽、2004）。教員の成績判定の「甘さ」が授業評価点を高めることはなく（林田・藤井、2005；大槻、1993）、むしろ「厳しさ」が評価点を高める知見（牟田、2003b）も見られるが、南・松尾（2000）、南（2003b）が示すように、この問題は単位の認定・取得と関連づけて考察する必要がある（2.2.3参照）。

2.2 学生に関わる要因

ここで取り扱われる要因は、従来、授業評価の「信頼性」に大きく関わるとされてきた要因が多い。すなわち、後述するような、「出席の少ない学生、受講態度の悪い学生、学習意欲に乏しい学生、成績の悪い学生らは授業を酷評する可能性がある」（大槻、1993；牧野、2002a、b）と仮定されてきたように、いわゆる「学生の質」を問題視する考え方である。ここで言う「学生の質」とはもちろん能力（学力）・努力（勤勉さ）を含むが、上記の要因に関するパフォーマンスが不十分だった場合、学生が何に原因帰属させるかという認知スタイルの問題も含んでいる。たとえば、「出席の少ない」、「受講態度の悪い」、「成績の悪い」学生が、その原因を、努力、勤勉さ、能力等といった自らの内面ではなく、授業の内容、進め方に帰属させ、その結果、授業が低く評価される可能性があるといった推論が、上記の仮説の前提となっている（大槻（1993）や牧野（2002a、b）は、この仮説を、彼ら独自の見解としてではなく、一般的な考え方として紹介して

いる点に留意されたい）。その意味で、「学生の質」とは多義的であるが、筆者の知る限りにおいては、学生の原因帰属に関わる「認知スタイル」を直接取り扱った研究は見当たらない。以下、「出席」、「成績」、「（学習意欲などについての）自己評価」の要因を検討した研究を中心に紹介する。

2.2.1 出席率

冷水（2003）は、自己申告により算定した出席率で学生を4群に分けて検討した結果、「ほとんど毎回出席」した学生は、「半分以下出席した」学生よりも、授業への満足度が高いことを見出し、上記のような考察を行っている。牧野（2005a）は、冷水（2003）の結果を参考に、学生の出席率と授業評価・自己評価・成績との関連性の検討を行い、仮説どおりの比例関係を見出している。さらに、牧野（2005b）は、単位の必要性・単位取得の可能性の観点からも、出席率・授業評価についての検討を行っている。また、赤坂他（2005）は、授業評価の平均点が出席率に比例することを報告し、出席率を上げる工夫を教員側がすることによって、多様性を持った学生の底上げが可能ではないかとの提言を行っている。

2.2.2 学年・学部・性別

安岡他（1989a）は、文科系・理工系それぞれの講義について、授業評価の平均点を学年間で比較した結果、文科系で2年生、理工系で3年生の評価が若干高くなる傾向は見られたものの一定の傾向は見られず、全体的に見て、学年が評価に及ぼす影響はないと考察している。一方、宮本他（2003）は、本文中でデータは明示せず、1年生の授業評価が高いことを指摘しているが、冷水（2003）は逆に、「心理学」の受講生を対象とした調査で、4学年の授業評価が「興味深さ」、「わかりやすさ」、「満足度」といった点で高まることを報告している。後者の知見について、冷水（2003）は、4学年の受講生は、卒業を控え、単位取得を目指して真剣な態度で受講する点に関連しているのではないかと考察している。彼女の論文では、その他にも、理学部の学生による評価が低いこと、女子学生の評価が高いことを見出している。後者については、榊原（1993）、三宅他（2001）も、同様の指摘を行っている。

2.2.3 学力・成績・単位取得¹⁾

安岡他（1989a）は、新入生に課せられる英語・国語・数学の共通基礎学力試験の成績のよい学生を「質のよい」学生と見なし、授業評価と各科目の試験の平均点との相関を検討したところ、英語では0.01、国語では0.02、数学では0.19と相関係数はいずれも低く、「学生の質」よりも教員の個人差が授業評価に与える影響を重視している。安岡他（1996）も同様の結果である。これらの研究で検討されている成績は、授業理解の前提とな

る基礎学力の指標だが、一般には、受講の成果に対する総合的評価としての試験の成績を扱った研究のほうが多い。安岡他(1989b)は、10教科を対象に、記名式で行った授業評価と定期試験の平均点との相関関係を検討した結果、相関係数は0.01～0.21の範囲であり、ほとんど相関関係が見られないことを報告している。一方、松田他(1999)、三宅他(2000)、三宅他(2001)は、A・B・C・Dの4段階で評価された学生の学業成績と授業評価の関係を検討し、明らかに成績の悪い学生は授業評価が低いという、両者の間の高い相関を見出している。三宅他(2000)、三宅他(2001)では、成績がAの学生とそれ以外の学生の授業評価を比較し、授業の総合評価および授業評価を構成する5因子のうち、「教師の人柄の良さ」、「授業方法・教材の適切性」、「教師による説明のわかりやすさ」において、成績がAの学生の方が、評価が高いという結果であった。榊原(1993)も、同様に、成績と授業評価の正の相関を報告している。田中・藤田(2003)は、成績と授業評価との間に正の関連を認める一方、学生に授業の仕方や内容を高く評価させることが、学生のよい成績を導くとする興味深い因果関係を考察している。

牧野は、試験の得点を成績の指標として検討を行ったところ、得点の高低は、授業評価とあまり関連が見られないと考察し(牧野、2001)、さらに別の研究(牧野、2002a)において、悪い成績およびそのフィードバックは、授業への満足感を低下させるものの、授業を低く評価するなどの影響をもたらすことはない指摘している。また、牧野(2002b)は、成績評定の結果としての単位認定およびそのフィードバックについても同じデータで検討し、単位不認定の結果をフィードバックされた学生は、授業評価・授業への満足度がともに低下することを見出し、学生にとって単位の取得が最優先事項となっていると考察している。さらに、牧野・西浦(2004)は、試験実施の前後・試験結果のフィードバック後の3回、授業評価・満足度調査を実施し、授業評価は実施時期の影響を受けないが、満足度は、単位が認定されないような悪い成績がフィードバックされた後低下するという上記と同様の結果を確認している。2.1.5で引用した南(2003b)も、実際の単位認定を状況の要因としてはいないが、同様の結論と見なし得る。

松尾(2006)は、授業評価と成績の共通原因として、教授法を設定するモデル(teaching effectiveness model)と学生の動機づけを設定するモデル(prior characteristics model)を紹介し、毎時間の授業評価(理解度、興味度)と成績との関係性を検討した。その結果、出席回数が多い学生にのみ、授業評価(特に興味度)と成績との間に有意な相関を見出し、prior characteristics modelを支持している。

2.2.4 態度・意欲²⁾

先述の出席率・成績は、授業に対する態度や意欲を部分的に反映する指標ではあるが、義務感や能力も反映されている可能性が否めない以上、直接的な指標とはなり得ない。受講中の居眠り・私語・携帯電話の使用の時間等を測定すれば、(消極的な)態度や意欲のかかなり直接的な指標となるだろうが、現実的ではない。実際の調査研究において、これらの要因を扱う場合には、回答者の自己評価に委ねるのが最も一般的である。

松本(1996)は、出席態度について自己評価の高い学生は、授業が「楽しい」、「役に立つ」、「面白い」、「暖かい」といった肯定的な評価をすることを指摘している。

三宅他(2000)、三宅他(2001)は、「生徒指導論」の受講生を対象とした調査において、授業に対する態度・意欲・理解の自己評価を構成する2因子(「学習達成感」、「積極的な学習態度」)を抽出し、授業評価を構成する5因子とのすべての組み合わせについて正の相関を見出した。特に、授業評価の「授業内容」因子と自己評価の「学習達成感」因子間の相関は高く、授業において達成感を得た受講生が、授業内容を高く評価することが明らかになった。

保田(2001)は、受講態度がよいほど、授業評価が高くなることを報告している。

牧野(2000a, b)は、「社会心理学」(選択科目)、「人間関係論」(必修科目)の受講生を対象とした調査から抽出した自己評価を構成する3因子(「講義内積極態度」、「講義外積極態度」、「受講態度」)と授業評価を構成する3因子(「授業の内容評価」、「教官の授業態度評価」、「授業の形態評価」)との関連性を検討し、意欲や目的意識と関連が深い「講義内積極態度」の自己評価が高ければ、「授業内容」、「教官の授業態度」も高く評価される一方で、居眠りや私語と関連が深い「受講態度」は授業評価とはほとんど関連していないという興味深い知見を見出した。

田中・藤田(2003)は、学習者の動機づけ(達成目標志向)を構成する3因子(「マスタリー目標(学習・理解を通じ、能力の向上を目指す)」、「パフォーマンス接近(自分の有能さについて他人のよい評価を目指す)」、「パフォーマンス回避(自分の無能さについて他人の悪い評価の回避を目指す)」)と、授業評価を構成する2因子(「受講態度自己評価」、「授業自体の評価」)との関連性を検討した結果、「マスタリー目標」と「授業自体の評価」、「パフォーマンス接近」、「パフォーマンス回避」と「受講態度自己評価」の間にそれぞれ連関があり、「授業自体の評価」が高いほど「受講態度自己評価」も高くなるとする、従来とは逆の因果関係を示すモデルが想定された。また、澤田(2007)は、「生涯発達心理学」、「心理学」の受講生714名を対象にした授業評価結果から、「マスタリー目標」が各項目の評価点に影響することを見出している。松本・塚本(2004)は、学習意欲が高いほど、評価が高

いことを報告している。

浦上他 (1999) は、「興味深そうだったから」を受講動機とする学生は授業満足度が高く、「卒業に必要な単位だったから」を受講動機とする学生は満足度が低いことを報告している。これは、2.2.2 で紹介した冷水 (2003) と比較すると興味深い知見である。

2.2.5 聴講時の座席

松村 (2006) は、自分の講義「調査の基礎」の受講生を、聴講時の座席により、「前方」(32名)、「中央」(81名)、「後方」(30名)の3群に分け、定期試験および授業評価との関係を検討した。その結果、成績については、「後方」群 (30.9点) が「中央」群 (43.9点)、「前方」群 (51.2点) よりも低い一方、授業評価は、「配付資料の役立ち具合」、「教員の熱意」、「理解度」を含む全10項目において、「後方」群が他の2群よりも教員を厳しく評価する傾向があることが見出された。この知見は、受講生の理解度・意欲等との関連から興味深い解釈が可能であり、朝日新聞の記事 (2007年5月5日付) でも紹介されている。

2.2.6 まとめ

冷水 (2003)、赤坂他 (2005)、牧野 (2005a) は、出席率と授業評価との間に比例関係を見出している。

成績については、松田他 (1999)、松尾 (2006)、三宅他 (2000)、三宅他 (2001)、榊原 (1993)、田中・藤田 (2003) が、授業評価との間に正の相関を認める一方、安岡他 (1989a, b)、牧野 (2001、2002a) は関係性を認めていない。ただし、牧野 (2002a) は、悪い成績が授業への満足感を低下させることは認めており、また、牧野 (2002b) は、成績判定の結果として単位の不認定が学生にフィードバックされた場合には、授業評価・満足度がともに低下することを報告している。

受講における態度・意欲については、自己評価を指標とした調査の結果、授業評価との間にさまざまな形で正の相関を見出している研究が多数認められる (牧野、2000a, b; 松本、1996; 松本・塚本、2004; 三宅他、2000; 三宅他、2001; 浦上他、1999; 田中・藤田、2003; 保田、2001)。

以上を総括すると、いわゆる「質」のよい学生の授業評価が高くなる傾向を示す研究が、相対的に多数見られると言える。

2.3 授業に関わる要因

2.3.1 クラスサイズ

安岡、高野、峯崎、成嶋、光澤 (1987) は、回答者数と授業評価との関連を検討し、両者の無関係性を指摘している。この場合、回答率が高かったことから、このデータは、履修者数と授業評価との関係を示すものと考えても差し支えない旨を述べている。

一方、大槻 (1993) は、全体の出席率の低い、すなわち、

結果としてクラスサイズの小さい科目では授業評価の平均点が高くなる逆相関の傾向を見出しており、その理由として、当該科目では担当教員に心酔している学生のみが出席するためと考察している。保田 (2001) は、クラスサイズ・受講態度・授業評価の関係性を検討し、受講態度がよい学生は授業評価が高いことを報告している。松本・塚本 (2004) は、クラスサイズが小さいほど、受講生の学習意欲が高く、結果として授業評価も高くなることを指摘している。高橋他 (2005) が、クラスサイズが小さいほど「よい授業として他の人に薦めたい」と評価されると報告しているのも同様の傾向を示すものと考えられる。間間・菅野 (2005) は、専門講義・総合講義の授業評価を検討した結果、受講人数が100人以下の場合、受講人数と授業の総合評価は逆相関の関係を示し、100名を超えると評価は変化しなくなることを報告している。谷田 (2007) は、クラスサイズを6段階に細かく分類し、クラスサイズが大きくなるほど授業評価の点数が低下することを報告している。特に、満足度は、小・中規模クラスの場合、1～9人、10～25人、26～50人とクラスサイズが大きくなるにつれて評価点が低下するが、51人以上のクラスになると人数によって評価点は低下しない。

このように、クラスサイズと授業評価は反比例するとの結果が目立つが、逆の結論を報告する研究もある。毛利 (2003) は、クラスサイズが大きいと授業評価が高いと指摘し、上手な教員の授業には受講生が集まるためと考察している。八木 (2004) も、大人数授業の評価は少人数授業よりも低いわけではないことを指摘し、同様の考察をしている。

2.3.2 授業形態・科目区分

宮本他 (2003) は、授業評価の各項目の評点について、授業形態 (演習、講義、実技・実験) 間で比較し、「テキストの適切さ」は演習、「資料・参考文献」は講義、「意欲」、「協力」は実技・実験で、それぞれ評価が高くなることを見出した。また、赤坂他 (2005) は、科目を「英語」、「実験」、「実習・演習」、「通常授業 (座学)」に分類して検討し、「通常授業」の評価点が低いことを見出した。他の三者に共通する特徴として、「(クラスサイズが) 中人数」で「(学生との) インタラクションの多い」点が挙げられている。

井下 (2001) は、具体的なデータと対応づけてはいないが、授業評価点は、結局は担当科目の種類ではなく、教員個人 (の力量) によると述べている。また、高橋他 (2005) は、教養教育科目を対象とした調査から、日本語・外国語・スポーツ系科目の評価が高く、主題別教養教育科目 (文化と人間社会、自然と科学技術等) の評価が低いことを報告し、同様の傾向は先行研究でも見られると指摘している。

2.3.3 曜日・時限

安岡他 (1989a) は、授業が時間割上に配当される曜日・時限ごとに検討した結果、月曜日と3時限目の授業の評価が低くなることを見出した。前者については、学生・教員双方の休み疲れ、もしくは勉学に対する心構えの不十分である点、後者については、昼食後の種々の生理作用の結果、授業に十分に集中できない点を原因に挙げている。

2.3.4 まとめ

クラスサイズと授業評価との関係性については、逆相関—クラスサイズが小さければ評価は高く、大きければ低い—を報告する研究が多い (間間・菅野、2005; 松本・塚本、2004; 大槻、1993; 高橋他、2005; 谷田、2007) が、正の相関 (毛利、2003)、無相関 (安岡、高野、峯崎、成嶋、光澤、1987; 八木、2004) を報告する研究も見られる。参考データとなるが、丹羽 (2004) は、予備校の人気講師には「普通」と「本物志向」の2つのパターンがあると指摘している。後者は、どちらかという受験テクニックを拒否するような不器用なタイプが多く、共感した生徒からは非常な満足をもって迎えられ、テクニックを求める生徒からは不満を抱かれる。丹羽 (2004) は、クラスサイズや講義テーマなどが授業評価に与える影響をほとんど認められずとし、概して授業評価の「信頼性」を支持する立場であるが、上記の分析は (これまでの議論とは若干ニュアンスは異なるもの) 「学生の質」の授業評価への影響を示唆していると解釈できる。

2.4 授業評価実施に関わる要因

2.4.1 時期

授業評価は、評価の対象となる科目の最終回授業の後半もしくは当該科目の定期試験実施前の時間を利用して実施されるのが一般的であろう。すなわち、授業がすべて終了し、出席している学生であれば、評価のための手がかりがすべて与えられていると同時に、自分の成績・単位取得についての手がかりはまだ不明の状態であるため、授業評価がノイズにより歪められる懸念がないと考えられる時期である (成績・単位取得に関するフィードバックの影響については、2.2.3 を参照のこと)。大山 (2001) は、評価実施時期それぞれに固有のバイアスがあるとすゝ梶田 (1996) のコメントを引用しつつ、上記の時期は、①ずっと欠席していた学生が出席してくることによる評価の不適切さ、②最後まで授業に参加した学生の真面目さ等による評価の偏り、の懸念を指摘し、最終回の1、2回前の授業時に評価を実施するのが適当であるとしている。実際、藤田 (2000、2005) は、自らが担当する半期科目「教育心理学」の講義において、最終回授業で「半期全体」についての授業評価を求めるのみならず、毎回の授業終了時にも当該回の授業評価を求め

たところ、「半期全体」の評定値は、毎回の評定値の平均より統計的に有意に高いことを見出し、前者の評定値が過大評価される可能性を指摘している。また、渡辺は、国立7大学の授業評価データを分析し、うち6大学において後期の評価が前期を上回ることを見出した。学生の授業への慣れや、熱心な学生の出席率・アンケート回答率の高さがその原因として考察された上で、授業評価を教員評価等に「機械的に」適用することへの疑念を示している。その一方で、高橋他 (2005) のように、前期と後期とでは評価の差はほとんど見られないとする報告もある。

2.4.2 記名、無記名の別

授業評価は、学生が、成績評価等を気にせず、率直な回答ができるよう無記名で行われることが多いが、他方で、匿名性に便乗したとも考えられる不正確・不適切な回答が多くなる懸念も夙に指摘されている (川成、2005; 木下、2005)。そのため、自分の回答に責任を持たせる意味で、もしくは、研究の必要性の観点から、記名を求めるケースも見られる (牧野、2002a、b; 安岡、1989b)。牧野 (2004) は、自らが担当する講義「心理学」において記名式、無記名式の順序で2回授業評価を行い、両者の評定値の間に有意な差が見られないことを報告している。その理由としては、無記名式の場合でも回答者が何らかの評価懸念を抱いていた可能性と、対象となった授業の評価が無記名式の場合でもかなり高かったことによる天井効果が指摘され、結論を一般化することについては問題が残るとされた。また、小久保他 (2006) は、11の科目について記名式・無記名式両方の授業評価を実施し、記名式で全体的な評価点、特に自己評価点が高くなることを見出した。項目間の相関を検討したところ、記名式の場合、相関の低そうな項目間でも高い値が得られたため、何らかの1つの因子—授業への全般的な印象、教員の好悪、授業の分かりやすさのイメージ—の影響で多数の項目の評定がなされたと考察されている。ただし、小久保他 (2006) は、授業評価はあくまで授業担当者の責任を確認するために実施されるものであり、回答者の責任を明らかにする記名式の方法は、授業評価の本来の考え方から外れていると指摘している。

なお、本節で取り扱った要因について、南 (2009) が教育学部の学生を対象に実施した意識調査から、興味深い結果を導き出しているのに触れておく。学生は、「毎回でも授業アンケートを行うべきだ」と「記名式で回答したほうがいい」の質問項目に、最も低い賛意を示している。

2.4.3 まとめ

現在、授業評価の実施時期としては「科目の最終回授業」等が最も一般的とされているが、藤田 (2000、2005)、梶田 (1996)、大山 (2001) は、評価の正確さの

観点からこれを問題視している。また、記名・無記名の別は、授業評価の実施方法の議論においてはよく取り扱われる問題と思われるが、評価に影響する要因として、その効果を実証的に検討した研究は必ずしも多くない印象を受けた。小久保他（2006）は、授業評価が記名式で実施された場合、全体的な評価点、特に自己評価点が高くなることを見出した。

3 授業評価に影響する要因をめぐる考え方

3.1 授業評価の信頼性・妥当性—主に心理学的な観点から—

巷間、授業評価について取り沙汰される「信頼性」は、実質としては妥当性の概念に近いと考えられる（南、2003a）ことは第1章ですでに述べたが、ここでは現場のニュアンスを尊重し、括弧つきで「信頼性」の用語を用いることとする。

安岡、高野、成嶋、光澤（1987）は、29名の教員から回答を得たアンケート調査結果に基づき、「これからの日本の大学に講義評価は必要」と回答した教員が52%いることを報告している。国内の大学の授業評価実施率は、文部科学省（2004）の調査によると2002年度時点で約84%であった（大塚、2005）のが、2004年で97%とほぼ100%に近づいたことが報告されている（安岡、2007）。一方、教員を対象とした調査研究（安岡他、1994）においては、授業評価を「あまり信頼できない」、「全く信頼できない」とする回答者がそれぞれ6.3%、1.6%に過ぎなかったが、94.4%の教員が、授業評価が何らかの形で信頼できない理由を指摘していると述べられている。これらには、後述の木下（2005）のコメントとも通じるが、授業評価の必要性は認めるが、全面的には信頼できないとする、教員の意識が表れている。そして、従来の研究において授業評価の「信頼性」が問題とされるにあたり、上記の懸念の大部分は、回答する「学生の質」に関するものであったと言ってよい。具体的には、「出席の少ない学生、受講態度の悪い学生、学習意欲に乏しい学生、成績の悪い学生らは授業を酷評する可能性がある」（大槻、1993；牧野、2002b）、「教員に対する人気投票に過ぎない」、「学生は授業を評価する能力はなく、甘い点をつける教官には高い評価をする」（牟田、2003b；住田、1996）等に代表される意見である。宇佐見（2004）は、学生は授業に関する専門家ではないため評価はできず、学生による授業評価は学生の自省報告に過ぎないし、本来の意味での「評価」に直結させるべきではないとも指摘している。また、論文ではないが、授業評価が世間に周知されるようになった頃、朝日新聞の「私の視点」欄に、複数名の研究者の投書がそれ程間をおかず、掲載されたことがある（川成、2005；木下、2005）。両氏の投書には、本人および同僚に対する、自由記述による学生の攻撃的な授業評価回答例が、本人のコメント付きで示されてい

る。川成氏は、もともと「大学崩壊」（2000）の著作など、現代の大学の諸側面についての批判的な主張でよく知られているが、木下氏のコメントは、授業評価の結果に可能な限り誠実に向き合い、地道な授業改善に努めたいとしながらも、なお一抹の不全感を抱かずにはいられない、アンビバレントな感情の表明として共感できるものである。「授業評価を必要だと考えていながらも、決して好きにはなれない」という氏のコメントは、多数の良心的な教員の心境を代弁するものではないだろうか。

2、3、4で紹介した丹羽（2004）の「本物志向」の人気講師に関する考察も、「学生の質」が授業評価に影響を与えることを示唆していると解釈できる。

これらに対し、授業評価と「学生の質」との間にはほとんど関係性を認めない立場もある（守他、1996；安岡他、1999；安岡、2007）。これらの中には、米国の研究の紹介を含むものも見出される。たとえば、安岡（2007）は、自らが翻訳に参加した Davis（2002）の邦訳「授業の道具箱」から「年齢、成績、在学年数、学問的な能力といった学生の特性と授業評価の間には、ほとんど、あるいはまったく関連性がみられません。学生による授業評価と出された宿題の量や成績評価の基準の間には、一貫した関連性は見られません」（p.81）の記述を引用した後、関連する日本の研究をレビューし、「データ数が少ないために、結論を出すには至らないが」と但し書きをつけた上で「驚くばかり、日本の学生の場合と米国の学生の場合同じ傾向を示している」（p.83）と感想を述べている。また、米谷（2009）は、Cashin（1999）が注目する Aleamoni（1999）の「学生授業評価神話」を紹介している。16ある「神話」のうち、「学生の質」に関わるものとしては、「学生は未熟で経験不足であり気まぐれだから教員評価と授業評価が一致しない」、「ほとんどの学生の授業評価のやり方は、あたたかくフレンドリーでユーモアのある教員が毎年優勝する人気コンテストと変わりが無い」、「成績の高い学生ほど授業と教員を高く評価する」などが挙げられ、「日本の大学ではこうした学生授業評価にまつわる『神話』をあたかも真実であるかのように主張する教員は今でも存在する」と米谷（2009）はコメントしている。

これらの主張の相違は、何に起因し、またどちらを正しいと見なすべきなのであろうか？双方とも、自分の主張を裏付ける実証データ（前者は、出席率に関する赤坂他（2005）、牧野（2005a）、成績に関する榊原（1993）、松田他（1999）、牧野（2002a）、単位認定に関する牧野（2002b）、南（2003b）など、後者は、成績に関する安岡他（1989a、b）、安岡他（1996）、成績判定に関する牟田（2003b）、大槻（1993）など）を有し、海外の文献も含め、いずれにも相応の論拠がある。明快にどちらかに決められる問題ではなからうが、双方の主張に込められた感情が両者の隔たりを大きくしている可能性がある。そして、結論を先取りして言えば、このような感情

を除外すれば、両者の見解は両立可能であり、それは前者の立場を取ることによって可能となると思われる。

前者の主張に込められた感情は、学生の感情的な部分を突きつけられた場合の必然的な反応として理解できるし、後者の主張は、そのような反応を戒め、冷静な態度を求める形をとりながらも、やはり問題の性質からか、同様の性質が拭いがたく見受けられる。安岡 (2007) は、論文のレビューにおいて「教員の被害者意識むき出しのものが多く見られる」(p.80) と感想を述べ、「日本の学生も信じるに値するとの仮定の基 (ママ) に達成目標の指標として (授業評価を) 大いに活用する方が成果も大きいし、大学人も幸せになれるように思われる」(p.83、カッコ内筆者) と提言しているが、これは理念ではあっても、科学的根拠に基づいた方針ではない。そもそも、米谷 (2009) の紹介する「神話」という語用からして、多少の揶揄的なニュアンスを含んでいる。

また、第二の問題点として、後者の主張において語用法が混乱している可能性がある。先にも述べたように、本来の意味の信頼性とは、従来心理尺度に関する用語として広く用いられてきた一方、一般的に取り沙汰される授業評価の「信頼性」とは、実は心理尺度で言うならば妥当性に近く (南, 2003a)、ここであえて「信頼性」という言葉を使いたいのなら、それは「学生 (の評価) の信頼性」に他ならない。したがって、ある研究において「学生の質」と授業評価の間に関連性が見られなかった場合、その調査対象となった大学の「学生 (の評価) の信頼性」は保証されても、それをもって、あらゆる大学の「学生 (の評価) の信頼性」、ひいては、授業評価はどのような学生集団に対しても適正に実施可能として一般化する「尺度の信頼性」に短絡させることは必ずしもできない。本来、各大学の学生団は、所属先の大学の募集方針、教育理念、社会的評価等の「個性」に応じ、彼ら自身も (無自覚的にはあるかもしれないが) 自ずと相対的に「個性」的な集団であり得る。授業評価者としての「学生の信頼性」も、この大学および学生団の「個性」を反映しているはずであり、それは各大学において個別に検証されるべき問題と思われる。

筆者は、安岡 (2007) の理念の重要性は認めながらも、特に後者の問題点に鑑み、現在我が国で実施されている授業評価の一部は、本来反映されるべきではない複数の要因 (「学生の質」を含む) によって歪められている可能性があり、その「信頼性」は必ずしも確実ではないと考える。安岡 (2007) が論拠とする実証データには、本人を中心としたグループによる研究 (1989a、b、1996) も多く含まれているが、第2章で通覧した、授業評価が「学生の質」を含めた多数の要因によって影響されることを示した、他の研究者によるさまざまな大学の学生を対象とした研究は、決して無視できない。

米国でも、彼が紹介した文献が示すとおりこの問題は決着済みという訳ではなく、逆の見解を紹介する文献

も多数見られる (Gaski, 1987 ; Greenwald & Gillmore, 1997)。双方の主張を支えるデータ等について、対象や手続きを精査したならば、食い違いが生じる理由や相対的な正しさがある程度は明らかになるかも知れないが、それは現実的ではないし、また、あまり意味のあることとは思えない。このような問題の決着をデータのみで図ろうとすると水掛け論に終始してしまい得策ではなく、アンケートの回答は、同じ質問項目や手続きを用いたとしても、回答者の性質により変動すると考える方が、FDを安全に進める上での妥当な前提であると思われるし、上記の多数の研究の存在にも忠実である。以下、その論拠となる研究を紹介する。

大山 (2001) は、受講者と授業評価の関係性の問題を信頼性の問題と位置づけた上で、「授業をその受講生から切り離して、客観的によいか悪いか論じるのは、本来無意味なことである。いかなる授業であれ、それは学生と教員の相互行為の組み立ての上に成り立っている」(p.41) と述べている。教授—学習過程に関する心理学の最重要用語の1つである適性処遇交互作用 (Aptitude-Treatment-Interaction : ATI) につながる考え方であるが、この考えからは、同一の授業であっても受講者のタイプによりその評価は大きく異なるとの認識を容易に導くことが可能であり、また、ATIを実践に移すための当然の前提として、受講者の適性を事前知っておく必要があるが、その有効な手段として授業評価を位置づけることができよう。また、「学生の質」に関する論究ではないが、笹尾他 (2005) は、「個人の認知や行動の原因を単純に個人に帰するのではなく、個人と環境の相互作用の中で捉える」(p.102) 生態学的視座を提唱し、「授業に対する学生の認知」である授業評価は、授業を取り巻くさまざまな外的要因 (クラスサイズなど) の影響が無視できないとしている。この可能性を顧慮せずに、授業評価が教員 (の授業方法) のみによって形成されたと考えることは、教員に対する「犠牲者攻め (Victim Blaming)」、ひいては、教員のバーンアウトや更なる授業内容の低下を招く恐れがあることを指摘している。授業評価と「学生の質」を含む諸要因の関連を低く見積もると、結果として同じようなケースが発生する可能性があることは指摘しておきたい。また、藤田 (2005) は、授業評価に対して心理学的にアプローチする3つの可能性を論じる中で、「授業参加以前に学生が持っている心理的な特性が、授業評価にどのような影響を及ぼしうのかという観点を持つことは、翻って、学生理解という視点を提供する」(p.274) と提言し、達成目標という個人の動機づけ・志向性の違いにより、授業評価の仕方が異なることを示した田中・藤田 (2003) の研究を紹介している (2.2.4 参照)。藤田 (2004、2005) は、授業評価の結果を授業改善に活用する自らの事例も紹介しており、先の提言と直接的に関連づけられてはいないが、当人の中で、いずれ有機的に連関するものと、当然期待さ

れる。西垣（2004）は、教育の改善を実現するためには、各大学が、自校の抱えている問題点を分析し、それを解決するための道筋を見通す必要があることを指摘し、「各大学に『ふさわしい』FDが望まれる」（p.33）と提言している。

これらを総括すると、各大学に固有の事情により、「学生の質」を含め、授業評価の結果に影響する要因がある可能性は否定できず、したがってそれをまず見定める必要がある。すなわち、各大学が個別に、授業評価を実施し、自校の特徴を調査する必要がある。その結果、要因が特定されたならば、その影響を取り除くための適正な授業評価実施法を構築し、なお、得られたデータの性質を正確に把握すべく慎重に努めなければならない。たとえ、安岡（2007）の主張どおり、「学生の質」と授業評価は無相関であることが明らかになったとしても、それはその大学における「固有」の特徴なのであって、他大学に一般化させる必要はない。調査後、速やかに授業改善等、本来の授業評価の目的の達成に努めればよい。いずれにせよ、授業評価の実施は自己目的化されない手段として機能し、それによりFDは次の段階に進むことが出来る。念のために付言するならば、本稿、藤田（2005）、西垣（2004）、大山（2001）、笹尾他（2005）の主張は、ある意味理念である。先に、安岡（2007）の「日本の学生も信じるに値するとの仮定の基（ママ）に云々」の件も理念であると述べたが、当方の主張は、上記に示したとおり、安岡（2007）の理念と合致した結果をも包摂することが出来る。いかなるデータとも次元の異なるすれ違いを生まず、理念でありながら、実証科学の精神にも謙虚でいられる点を多としたい所以である。

本節の最後に、本来の意味の信頼性の観点からなされた、授業評価についての議論に言及しておきたい。大山（2001）の信頼性に関する議論では、2.4.1 および本項で既に述べた内容に加えて、評価視点の問題が指摘されている。回答者は、評価対象に分析的な評価を求められた場合、「あら」をさがすように評価視点が増える傾向があり、それは、他の評価項目との相対的な関係に影響を受ける（授業の「設備」を低く評価していた時には高かった「内容」の評価が、「設備」が改善されよい評価を得るようになった後は、下降するといったように）。したがって、数字の表面的な増減をもって実質の変化と捉えることは必ずしも正しいとは言えず、背景となっている理由を綿密に考察する必要性が訴えられている。南（2003a）は、本項の中心テーマであった「個別化」、「一般化」の問題が水掛け論や理念の問題になりやすい理由の1つとして、特に信頼性に関する実証的な検討がほとんど行われていないとの意識から、この問題に自ら着手している。南（2003a）が数少ない先行研究として引用しているのは、安岡他（1986）、臼井（1994）であるが、彼も、同一教員が同一科目（「心理学」、「教育心理学」）を担当した2年分の授業評価においてきわめて類似した

パターンを見出し、授業評価の全般的信頼性はかなり高いと結論している。

一方、授業評価の信頼性に対する否定的な見解もある。松尾・近藤（2005）は、内容、教え方、教材・資料がほとんど変わらない、同一教員による同一授業（「心理学実験」）の2年間の授業評価を比較し、2年目の授業評価点が下降する結果を見出した。松尾・近藤（2005）は、原因として、受講生の興味・関心について考察しつつ、授業評価の信頼性の低さも可能性として示唆している。

以上、授業評価に影響を与える要因をめぐって、「信頼性」の考えを中心として主に心理学的な観点から論及を進めてきたが、次節では、やはり授業評価と「学生の質」との関連性について、教育学的な観点から検討を加えたい。

3.2 教育学の視座からみた授業評価をめぐる問題

——授業評価者としての学生の適否をめぐる問題の隘路をどう克服するのか——

すでに確認したように、現在多くの大学で行われている授業評価をめぐって、さまざまな問題点が指摘されている。心理測定法の評価尺度としての信頼性と妥当性にかかわる原理的な問題に加えて、授業評価者としての学生（学習者）の適格性自体に疑義が提示される問題状況もある。本節では、後者の、学生の授業評価者としての適格性問題について、教育学的な視座からアプローチすることにより、“何のための、誰のための評価なのか”という授業評価の原点に立ち返り、授業評価をめぐる原則的な問題を考えてみたい。この場合の学生の適格性問題とは、教育学的な視点からとらえれば、大学運営への学生の参加問題となる。

ポイントとなるのは、「知識基盤型社会」ともいわれる21世紀のグローバルな高度の知識社会の到来をも視野に入れるとき、“大衆化”した日本の大学の構成員である学習者としての現代学生に、大学教育とその評価制度のなかでどのような位置と役割を保障することが、教育と研究のための「知の共同体」として重要な社会的責務と役割をになう大学にとってのぞましいのかという問題である。文部科学省や中央教育審議会、一部の有力大学が強調するように大学と高等教育が「国際的な通用性」をもたなければならないとするならば、「学位」認定の基礎となるカリキュラム構成とその「質保証」だけでなく、学習者である学生の学内的な位置と役割においても、当然国際標準を満たすことがもとめられよう。

ところが、この学生の大学運営への参加問題ともかわる基本的な問題として、授業評価を「専門」とする大学人を含めて、一般に日本の大学関係者のなかでもあまり熟知されていない事実がある。ユネスコを中心として、1990年代に入って大学の学問の自由とその機関自治の重要性が指摘・再確認される国際動向のなかで、その国際標準が設定され、「勧告」というかたちで関係各国

にその実施がもためられている問題がそれである（東京高等教育研究所・日本科学者会議、2002；松浦、2008）。ユネスコ「高等教育の教育職員の地位に関する勧告」（1997年11月11日採択）と同世界高等教育会議「21世紀の高等教育に関する世界宣言—展望と行動—」（1998年10月9日採択）がその代表的な国際文書となる。後者の「世界宣言」第10条c項では、学生が大学その他の高等教育機関の「責任ある当事者」であることが次のように確認されている。「国や教育機関の意思決定者は、学生と彼らのニーズをその関心の中心に置き、彼らを高等教育改革の主要なパートナーであり、責任ある当事者とみなされなければならない」と。また、そのためにも、大学の教育改革やカリキュラムの評価・改革、教育制度の改革方針の作成と運営への学生の参加が制度的に保障される必要がある、と提言・勧奨されている。

「高等教育改革の主要なパートナー」、「責任ある当事者」という国際標準となる学生の位置づけをふまえるならば、ユネスコ「世界宣言」のいう大学の教育水準の革新とその施策決定にかかわる学生の授業評価者としての適格性は、そもそも問題にならないはずである。もちろん、そうはいつでも、たしかに現代学生が総じて、大学の「高等教育改革の主要なパートナー」、「責任ある当事者」としての主体的な力量に欠けていることも認めなければならない。したがって、授業評価をめぐるこれまでの議論とのかかわりで問題となるのは、そのことが学生の授業評価者としての適格性の欠如とそれゆえの授業評価そのものの意義と役割の非教育性と無意味さを弁証する正当な事由となるかどうかである。授業評価者としての学生の適格性をめぐって、安岡高志（2007）や米谷淳（2009）らのリアリティーを欠いた楽観的に過ぎる学生評価と、匿名による教員に対する学生の「悪口雑言」を嫌悪・忌避する大学教員一般のそれとの対照的な、あるいは両極をなす評価が存在することについては、すでに言及した。しかし、結論的にいえば、さきの問いに対する答えは否である。つまり、現代学生の主体的な力量不足は授業評価の欠格条項にはなりえないのである。

なぜなのだろうか。大学教育改革そのほかの管理・運営などへの学生の参加権の承認が国際標準となっているためばかりではない。なによりも、現代の学生の共通教養と個別の学びと集団的な学び合いのための学習能力の大幅な不足の補償はもとより、かつて教育学者の山口和孝（埼玉大学）が指摘したように（山口、2000）、学生の集団的・自治的活動能力の未形成・未成熟を克服させ、学生の「責任ある当事者」に相応しい主体的力量形成と自由な人間形成を積極的に支援することこそが、いまや「エリート大学」をふくめて、「大衆化」した日本の大学の忽せにできない重要な不可避の教育課題となっているからである（松浦、2008）。それは同時に、大学そのものがTAとしてだけでなく、学部・学科横断的な民主的な管理と運営において、大学院生を含めて、学生のも

つ集団的な自治的諸能力に大きく依拠せざるを得ないからでもある。授業評価は、学生のそうした自治的な力量に支えられなければならないし、また後述するように、学生の授業評価はそうした自身の主体的力量形成をうながす教育的なとりくみともなり得るものなのである（大山、2001、2003）。

じっさい、京都大学の八木紀一郎によれば、同大学が2002年度に全学共通科目（教養教育）における学生による授業評価を試行的に実施したのは、多くの大学で用いられているような、詳細な項目にわたって学生に講義をチェックさせるためではなく、学生に学習者と評価者としての主体性をもとめるためであり、併せて何が問われているのかについても学生自身に判断させたかったからだという（八木、2004）。エリート大学と目される京都大学でも、現代学生の当事者としての自治意識の覚醒をうながすための方途として授業評価を実施せざるを得ないような教育課題をかかえていたのである。

以上のような意味において、井下理（慶応大学）がいうように、「学生に能力があるとかない[とかという]こととは別に、だれしも授業を評価する権利があって、また、だれかの評価が絶対だということはない。いろいろな評価者が出てきて、いろいろな評価がなされて、その評価相互の吟味があってしかるべきだろう」という、慶応大学湘南藤沢キャンパスの学生による授業評価のあり方を素直に理解することができよう（井下、2001）。

今日的な大学の授業評価をめぐる問題は、評価活動への学生の参加を拒否・忌避するような大学人一般の問題ばかりではない。それ以上に、安岡高志（立命館大学）に代表される、無前提に学生の評価を承認しようとする論者の授業評価推進論のもつ問題が深刻であろう。前述した両極的な二つの学生評価は、外形的には対照的な現代学生像にたっているように見えるけれども、じつは必ずしもそうではない。授業評価者としての学生の適格性を積極的に容認する安岡自身が、同じ学生を、「高等教育改革の主要なパートナー」、「責任ある当事者」して認知しているかということ、決してそうではないのである。ここでは安岡の授業評価論を全面的に検討する余裕も必要もないが、二つの問題点を指摘しておきたい（安岡、2007）。

一つは、授業評価を教員評価と一体のものとして考える、その意味では特徴的な評価論をもつ安岡高志の学生像をみると、安岡は、権利として学生が主体的に大学運営に参加することを承認しているわけではなく、学生はせいぜい高額な学費納入者としての消費者に位置づけられ、そのサービスの恩恵にあずかるだけの存在としてしか捉えられていないのである。この10年あまりの間に大学その他の高等教育機関を「知の共同体」から「経営の共同体」に変貌させた、新自由主義的な日本の大学改革のメインストリートが前提とした現代学生像そのものである。

たとえば、松下佳代（京都大学）と大塚雄作（同）の授業評価論が想定する学生像は、こうした教員＝「知的」教育サービス（商品）の提供者、学生＝教育サービス商品の消費者という構図のうえに編みだされた安岡高志の市場主義的な学生像とは本質的に異なるものであろう。組織的・制度的な大学評価の一環としてとりくまれた授業評価の問題点を指摘・批判する松下は、経営面から考えれば、学生が顧客・消費者であることは否定できない事実ではあるけれども、教育面からいえば、学生は自ら学習を創り出していく「生産者」でなければならない、と指摘している（松下、2004）。同様に、大塚雄作も、授業は教師と学生が相互作用して作り上げるもので、授業評価能力は個々の学生のみならず帰すべきものではなく、教師と学生の総体に帰属させるべきであると主張している（大塚、2004）。

もう一つの問題は、第1の問題点ともかかわって、安岡がのぞましいと考える授業評価が、「大衆化した学生を指導するに相応しい教員」（絹川正吉）とそうした教員が体現する教育像にもとづくといながら、企業経営の論理を援用した、国家（総務省）・文部科学省の目標管理システム下の大学評価制度の枠組みのなかで設計されている問題である。具体的には、Plan - Do - See - ActionのサイクルのPlanの段階で、授業評価の達成目標の設定以下の四つの項目を決定してとりくむというもので、およそ「教師と学生の信頼関係と協力関係の確立が不可欠」（喜多村和之）とか、「授業における相互の参加をへて評価が行われるときに、……その評価は改善に資する」（荻谷剛彦）といわれる基本的な立脚点を欠いたものとなっている。安岡が松下佳代や大塚雄作の授業評価論を簡単にレビューしておきながら、みごとにそれが排除されているのはそのためである。

あまつさえ、授業評価の原則として、「経営の意思とし[て]、経営サイドが[授業評価]実施の主体となれ」という標語が堂々と引用・主張されるとともに、その評価の「先例」として某所の病院と旅館の評価システムがあげられるという、驚くべき評価論となっている。

松下佳代や大山泰宏が指摘するように、国公私立の別なく、総じて日本の大学の授業評価の現状は決してのぞましいものではない。独立法人化された国立大学・高等教育機関を中心にして、授業改善よりも大学の機関評価のための説明責任の遂行が重視され、報告書作成のためのデータ収集にとどまっていたり（松下、2004）、大学の多くが、授業評価の結果が査定や管理の手段とされたり、資源配分に結び付けられたりすることに戦々恐々としているなかで、「評価は……本来の目的である組織を活性化するということからほぼ遠く、組織を疲弊させる『雑用』がひとつ増えたに過ぎないことになってしまう」（大山、2001）ような状況があるのである。したがって、授業評価の現状における問題点＝限界は、必ずしも学生の主体的な力量不足のためばかりではない

ことを確認しておく必要がある。

それでは、このような現実の授業評価の実態をどのように克服していくことがもとめられているのだろうか。マス・プロ講義の全般的な存続に象徴される劣悪な教育・学習環境の問題を含めて、課題は山積しており、そのための現実的な処方箋を提起することは困難であり、またそれがここでの直接的な課題でもない。ただ、そのための方向性として原則となる三つの基本線を簡単に提起するだけにとどめておきたい。第1は、カリキュラム改革と授業評価への学生の主体的な参加をうながすことであり、第2は、それぞれの大学が自校に相応しい授業評価を実施すること、第3は、第1、第2の原則をふまえて、授業評価をシステムとしての学生参加型のFDと不可分のものとして両者を架橋・接続したうえで、各大学に相応しいFDを実施することである。ただし、第2、第3の基本線については前節でも触れられているので、ここでは、最後に第1の学生の参加問題を中心に言及しよう。

第1の学生の参加問題については、大学間格差の拡大を既成事実としたまま種別化され、“大衆化”した日本の大学では、権利としての学生の大学運営への参加を前提とする「全構成員自治」の実現は絶望的に無理だとしても、少なくとも学生と教員がもっとも身近に真正面から向き合う場となる講義が「教師と学生が相互作用して作り上げるもの」だとすれば、学生の大学運営への参加の観点から、学生の視点をとり入れて講義をよい意味で活性化させるためにも、学生の授業評価への主体的な参加を積極的にうながすことが不可欠となる。加えて、同時にこれとのかかわりでカリキュラム改革にも参加をもとめることがのぞましいといえよう。

筆者は、かつて担任の大学教員から次のように問いかげられたことを今でも鮮明におぼえている。学習というものは、学ぶ側に学びたいという意欲や、なんのために学ぶのかという問題意識などがあり、教員の講義内容も、こうした意欲や問題意識と結びついた学生の疑問や好奇心、批判、自主的思考との格闘を媒介とすることによって、初めて十分な生きた力（「知は力」）となるのである。もう四半世紀以上も前の大学1年生になりたての頃のことである。もうこの頃には、すでに「学びたいという意欲や、なんのために学ぶのかという問題意識など」の基本的な能力を身につけて大学に入ってくる学生は、すでに当たり前の存在ではなくなっていたのである。そして、21世紀にはいったいま、初等・中等教育段階だけでなく、日本の高等教育（関係団体）レベルでも、ようやく「教えること」から「学ぶこと」へという教育・学習観の転換の必要が強調される時代を迎えている。

なによりも、参加なくしては、各人各様の発達課題や学習課題、困難をかかえこまされている現代学生には、学習意欲や問題意識はもとより、「責任ある当事者」としての主体的な自治意識も、正当な授業評価者としての確かな目と見識も育ってこないというべきであろう。教

員の場合も、それほど基本的な事情は変わらないのかもしれない。

こうした授業評価への学生の参加の問題を考えると、大山泰宏が紹介している、1989年にグーバとリンカーンが提起した「参加協調型評価 (participatory evaluation)」には、試行的なモデルとして積極的な意義があるといえよう。大学は教職員と学生だけでなく、地域社会や国家、その他の利害関係者や団体がかかわっており、多様な価値観と利害が交差している。教員 (集団) と学生 (集団) も必ずしも一枚岩ではない。大山によれば、大学教育評価においては、このような価値観や文脈を配慮した評価がもてられているのである。その意味では、評価者の観察世界や意味構成の文脈を離れた「客観的」な評価基準の存在を否定したうえで、多様な評価者の「異なる世界観の対話と共通理解の醸成のプロセスこそが、評価の過程である」と定義することにより、価値相対主義に陥ることが回避されるとともに、「評価基準や評価の文脈をリフレクションするという契機」をもつこの参加協調型評価が「有効」なのだという (大山, 2001)。大山はこれを、授業評価に「異なる視点を錯綜させ、ひとつの事象を多様な観点から描き出し、その多様性にさらされることを通してこそ、活動主体が生成的に発展していくと考える構成主義的な方略」 (大山, 2003) と呼んでいる。京都大学高等教育開発センターでは、1996年度の公開研究授業の検討会以降、この手法をとりいれてきたという。

第2の各大学が自校に相応しい授業評価を実施するというのは、当該大学と大学教育のおかれている現実が提起する教育課題と問題点を分析し、その解決につながる方法で授業評価を実施するということである。同様に“大衆化”したとはいっても、現実の日本の大学では大学間格差が拡大をつづけているだけでなく、幾重にもその種別化がはかられており、それぞれの大学が直面している教育課題は共通のものだけではない。地理的条件や財政的な条件の違いなどもかかわって、それ以上に固有の困難や課題が存在しているはずである。したがって、講義をとりまく各種の組織や環境の制約の性格も大きさも当然異なることになる。こうした個別の事情と文脈を十分に考慮したうえでとりくんでいかなければならないということである。

第3の授業評価をシステムとしての学生参加型のFDと不可分のものとして架橋したうえで、各大学に相応しいFDを実施することについては、詳しく説明する必要はないかもしれない。たとえば、必ずしも学生参加型FDを含むものではないが、信州大学高等教育システムセンターの西垣順子は「蛸足大学」とも呼ばれる分散キャンパスとなっている「信州大学に適した『教育の評価とFD』のシステムを設計する」ための研究成果を発表しており (西垣, 2004)、あながち穿ったみかたではないからである。

ただ、二点だけ補足しておこう。

一つは、システムとしての学生参加型のFDについては、すでに岡山大学で橋本勝を中心にして実施され、注目を集めていることである (清水他, 2009)。

もう一つは、FDにおける授業評価 (学生アンケートと同僚評価) の位置の変動の問題である。授業改革と不可分の関係にある授業評価がカリキュラム改革に包摂されるとともに、それによる授業改善が一過性のものにならないためにも、FDと連動することになることがのぞましい。ところが、ある研究集会で、もはや授業評価 (学生アンケートと同僚評価) はFDの中心テーマではなくなった、という発言を耳にしたことがある。じっさい、FDには授業評価活動だけでなく、多様なメニューが用意されるようになった。しかし、他方、大学教育と講義には、「教養をもった専門人の育成」から「専門性に立つ新しい教養人 (市民) を育てる」ことへの大学教育理念と目標の転換の必要が提唱されるようになり (寺崎, 1999)、講義内容と方法を含めて、これまでの教員による上からの知識と経験の一方的な教授では育成できない、基本的でより高度の能力の育成が必要とされるにいたっており、そのための多様で高度の講義と指導がもとめられようになっている。中教審が提起した「学士力」も、こうした大学教育理念の変化に対応するものといえよう。

その意味では、授業評価それ自体のもつ教育的な意義は低下していないばかりか、むしろその価値がたかまっているといってもよいのである。また、そのためにも学生の、講義を観察し、評価する目を鍛えるような授業評価の仕方を、ハーバード大学の一分間テスト (minute paper) やこれに習った京都大学の「何でも帳」の活用を越えるようなものとして構築することがもとめられている。

4 今後の展望

前章でも述べた通り、「授業評価 (の信頼性・妥当性) に影響する要因」の検討は、適正な授業評価の実施および評価の実施目的に的確につなげていく必要がある。本稿でレビューした「授業評価に影響する要因」の研究と比較して、これらをテーマとした研究はまだ少数ではあるが、以下、それぞれについて概説する。

4.1 適正な授業評価の実施

日下 (2007) は、いわゆる「サボリ」学生が授業評価の段になると「難しい」、「わからない」と回答することを大きな矛盾点と捉え、この点の改善案として、学生に授業評価者としての資格を自己申告させる方法を提案している。また、学生の「責任感」の喚起にもつながる点でこういった項目の付加を有効とする一方、「視聴覚教材の使用」や「授業のレベル」に関する本質的ではない

項目は削除し、極論すれば「授業の理解」に関わる3項目のみで授業評価の目的は達成できると提言している。原村(2007)は、勤務校の708科目に関して実施した授業評価の回答シート35442枚のデータを基に、主に「教員(に対する)評価」に焦点化した分析を行っている。その結果、11の質問項目中10以上の項目で評価点が等しくなるといふ、評価の独立性を前提とした場合にはきわめて実現可能性の低い、強い相関が15%のシートで認められた。このような分析を出発点とし、適格な回答を必要以上に除外することなく不適格なシートを抽出するための方法が検討されている。本稿の主眼ではないので、これ以上の詳述は避けるが、今後授業評価を実施する上でさらに重要視されなければならないテーマで、これからも注目していきたい。

4.2 授業評価の目的

最後に、今後さらに我々が取り組むべき、授業評価の目的の問題について、学界の簡単な現状報告を行い、結論に替えたい。

南・中西(2008)は、全国の大学の授業評価実施率が97%に達したとする文部科学省(2006)の調査結果を引用し、授業評価をめぐる議論は、それをいかに活用するかに移り始めていると指摘している。授業評価の目的は、授業改善と教員評価であると言われる。しかし、これはあくまで建前であり、多くの大学は、法律により外部評価・自己評価等が義務化された外圧により、授業評価を制度的に導入したに過ぎず、説明責任を果たすため、もしくは報告書作成のための、いわば「アリバイ作り」のための機械的なデータ収集が行われているとの指摘も少なくない(藤田、2005; 日下、2007; 松下、2004; 西垣、2004; 大塚、2004、2005; 大山、2003; 山内、2002; 安岡、2007)。本稿の直接の関心ではなかったため、関連論文を意識的に精査することはしなかったが、授業評価を教員評価に活用することに関しての懸念は、本稿でここまで引用した文献を参照しただけでも少なくはないようである(松尾・近藤、2005; 松尾、2006; 南、2003b; 渡辺)。本稿では、授業評価の授業改善への活用をテーマとして論を進めるが、この活用も、教員個人が各自の授業実践で行うレベルと、大学もしくはその関係部局が、いわゆるPDCA方式により組織的に実施するレベル(牟田、2003a,b; 西垣、2004; 高橋他、2005)に大別できる。本稿の焦点はさらに前者に絞られるが、安岡(2007)は、授業評価が実質的な授業改善に結びついているケースは少ないとする松下(2004)、大塚(2004)の指摘および授業評価を的確に把握してもその結果に基づいて授業を変えることは難しいとする大塚(2004)の指摘を引用しつつ、自らがレビューした文献の中で、授業改善の達成目標が明確に述べられているのは「『総合満足』の評価を高めることを授業改善の目標とする」と示した松本・塚本(2004)のみ、授業評価の結果に基づいた授業

改善の報告は堀(1997)の事例報告のみであるとしている。後者に関しては、松尾・近藤(2005)、松尾(2006)も、授業評価の結果に影響する要因の特定自体が困難であること、仮に特定できたとしても数量的な集計データから、授業の(どの内容のどこが問題であるのかといった)具体的な情報を得ることはさらに困難であることを指摘し、むしろ学生が提出した課題レポートの方が有用であると述べている。

一方、堀(1997)は、自らが担当した小児看護4科目において、授業評価の結果に基づいた授業改善を実施し、その実践例を5点—①学生のプライドの尊重、②学生の興味喚起、③学生に応じた説明速度の調節、④学生が理解しやすい板書の工夫、⑤科目の構成要素の調整—to要約して、報告している。また、藤田(2001、2005)は、授業評価の結果に基づき授業改善を実施し、さらにその達成度を確認するための指標として授業評価を活用するという自らの取り組みの事例を紹介している。藤田(2001、2005)は、授業評価の結果から改善ポイントと捉えた「出席の促し」、「学習目標の明示」、「質問・意見への対応」について、具体的な授業改善策の成果を授業評価によって確認できたと報告している。たとえば、「質問・意見への対応」については、毎回の授業終了時に感想・意見を記入させ、次回の授業通信でフィードバックするなどである。さらに当日の授業評価も同時に行わせることでタイムリーな授業改善につなげるなど、評価の中で最も重要とされる形成的評価としての活用を図っている。このような実践報告例はまだまだ少ないようであるが、今後の研究の進展に伴い、さらに多様な事例を参考とすることができるようになるだろう。もちろん、我々も、自らの取り組みを発信できるよう、授業評価により学生の実情を把握し、その結果に基づいた実効性を持った実践を積み重ねていくつもりである。

注

1 成績と単位は、授業担当者・学生双方に関連する要因である。本稿では、便宜上、以下の区分を採用する。まず、成績に関しては、試験の得点やA～Dのように段階づけられた評価が指標として用いられている場合は、原則として学生に関わる要因とする一方、評定の「甘さ」、「厳しさ」が問題の中心となっている場合は、教員に関わる要因とした。単位に関する研究として、牧野(2002b)、南(2003b)は、認定・不認定のフィードバックの影響を扱っている点では共通しているが、前者は学生の受け止め方、後者は単位認定の「甘さ」を中心に考察が進められているため、それぞれを、学生に関わる要因、教員に関わる要因として区別した。

2 便宜上、別項としたが、2.2.3 成績と2.2.4 態度・意

欲が密接な関連を形成しつつ、授業評価とも関係していることは言うまでもない。(これは、他の項目の関係についても言えることである)三宅他(2000)、三宅他(2001)、田中・藤田(2003)は、これらの関係を包括的に検討した研究であり、詳細については、原著を参照されたい。

引用文献

- 赤坂和之、竹内裕司、入野耕一、坂本明雄、大内和夫
2005 学生による授業評価の結果と分析：初期データの考察 高知工科大学紀要第2巻第1号、196 - 205.
- Aleamoni,L.M. 1999 Student rating myths versus research facts from 1924 to 1998 Journal of Personnel Evaluation in Education,13,2,153-166.
- Cashin,W.E. 1999 Student ratings of teaching:uses and misuses. Seldin, P. (ed.) , Changing practices in evaluating teaching. Anker Pub. pp. 25-44.
- デイビス ,B.G. 香取草之助監訳 2002 「授業の道具箱」 東海大学出版会 (Davis,B.G. (1993) Tools for teaching. Jossey-Bass, Inc.)
- 藤田哲也 2000 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第38号、249 - 268.
- 藤田哲也 2001 大学の心理学講義における授業改善の試み—学生による授業評価を用いた検証— 京都光華女子大学研究紀要、第39巻、143 - 168.
- 藤田哲也 2004 授業評価の心理学的研究 第3回大学教育研究会発表論文集、8 - 9.
- 藤田哲也 2005 授業評価に対する心理学的アプローチ 名古屋高等教育研究第5号、257 - 280.
- Gaski, J. F. 1987 On “Construct Validity of Measures of College Teaching Effectiveness.” Journal of Educational Psychology, 79, 326-330.
- Greenwald, A. G. & Gillmore, G. M. 1997 No Pain, No Gain? The Importance of Measuring Course Workload in Student Ratings of Instruction. Journal of Educational Psychology, 89, 743-751.
- 原村嘉彦 2007 授業評価アンケートの解析(データの信頼性、客観性の向上に向けて) 第13回大学教育研究フォーラム発表論文集、34 - 35.
- 林田実、藤井敦 2005 授業評価決定因子の統計的研究 大学教育学会誌第27巻第1号、82 - 92.
- 堀喜久子 1997 「学生による講義評価」に基づいた授業の検討 大学教育学会誌第19巻第2号、80 - 85.
- 井下理 2001 学生による授業評価研究の立場から 京都大学高等教育研究第7号、169 - 173.
- 井上正明 1993 学生による授業評価の方法論的考察—大学の授業評価に関する実証的研究(8)— 福岡教育大学紀要第4分冊、第42巻、277 - 291.
- 梶田毅一 1996 学生による授業評価の意義と課題 京都大学高等教育研究第2号、52 - 69.
- 川成洋 2000 大学崩壊 宝島社新書
- 川成洋 2005 授業評価—記名式で学生に責任を— 朝日新聞<私の視点>欄(4/26付)
- 聞間理、菅野禎盛 2005 授業評価アンケートデータから見えてくるもの—講義科目に焦点をあてた分析— 九州産業大学経営学論集第16巻第2号、1 - 13.
- 木下哲生 2005 再び授業評価—学生諸君に「誠実さ」求む— 朝日新聞<私の視点>欄(8/12付)
- 小久保吉裕、鈴木道隆、永田正義、佐藤邦弘、川月喜弘、内田仁 2006 記名式と無記名式授業評価アンケートの比較 第12回大学教育研究フォーラム発表論文集、40 - 41.
- 米谷淳 2009 学生授業評価の神話に関する仮説検証 第15回大学教育研究フォーラム発表論文集、44 - 45.
- 日下和信 2007 F D評価：現行授業評価の不合理と改善提案 第13回大学教育研究フォーラム発表論文集、66 - 67.
- 牧野幸志 2000a 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— 高松大学紀要第35巻、1 - 16.
- 牧野幸志 2000b 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—専門必修科目「人間関係論」の場合— 高松大学紀要第35巻、17 - 31.

- 牧野幸志 2001 学生による授業評価の規定因の検討
(1) 一多変量解析を用いた因果モデルの検討— 高松
大学紀要第36巻、55 - 66.
- 牧野幸志 2002a 学生による授業評価、満足感と成績
との関係—成績の悪い学生は本当に授業を酷評するの
か?— 高松大学紀要第38巻、35 - 47.
- 牧野幸志 2002b 学生による授業評価、満足感と単位
修得との関係—単位不認定の学生は、授業に不満を抱
くのか?— 高松大学紀要第38巻、49 - 61.
- 牧野幸志 2002c 学生による授業評価の規定因の検討
(2) 一成績の判定基準が授業評価に与える影響— 高
松大学紀要第38巻、63 - 71.
- 牧野幸志 2003a 学生による授業評価の規定因の検討
(3) 一記名式による調査が授業評価に与える影響—
高松大学紀要第40巻、63 - 75.
- 牧野幸志 2003b 評価懸念が授業評価に与える影響
(1) 一授業担当者への評価懸念がない場合— 高松大
学紀要第40巻、77 - 87.
- 牧野幸志 2004 評価懸念が授業評価に与える影響 (2)
一授業担当者への評価懸念がある場合— 高松大学紀
要第41巻、75 - 85.
- 牧野幸志 2005a 学生による授業評価と出席率との関
係 (1) 一授業に出ていない学生は授業を悪く評価す
るのか?— 摂南大学経営情報研究第13巻第1号、1
- 14.
- 牧野幸志 2005b 学生による授業評価と出席率との関
係 (2) 一単位の必要性、単位修得の可能性と出席率
との関係— 摂南大学経営情報研究第13巻第2号、1
- 16.
- 牧野幸志・西浦和樹 2004 学生による授業評価と成績
との関係—学生の成績と評価時期により授業評価は変
わるのか?— 日本心理学会第68回大会発表論文集、
1163.
- 松田文子、三宅幹子、谷村亮、小嶋佳子 1999 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、141 - 148.
- 松本恒之 1996 大学生による授業評価の信頼性に関す
る—考察— 東洋大学文学部紀要教育学科・教職課程編
第50集、175 - 182.
- 松本幸正、塚本弥八郎 2004 CS分析の考え方を導入
した授業評価アンケートの分析と授業改善ポイントの
定量化 京都大学高等教育研究第10巻、21 - 32.
- 松村有二 2006 教室における座席行動からみた学生に
よる授業評価結果の比較分析 平成18年度大学教育・
情報戦略大会発表、A - 3.
- 松尾太加志 2006 学生による授業評価の妥当性と有用
性—試験成績との関連— 北九州市立大学文学部紀要
(人間関係学科) 第13巻、63 - 77.
- 松尾太加志、近藤倫明 2005 学生による授業評価は何
に役立つのか 北九州市立大学文学部紀要 (人間関係
学科) 第12巻、51 - 64.
- 松下佳代 2004 学生による授業評価—現状と課題—
京都大学高等教育叢書第21巻、203 - 208.
- 松浦勉 2008 「グローバル化時代」の日本の大学教育
とその「大衆化」をめぐる問題 八戸工業大学異分野
融合科学研究所紀要第6号、49 - 70
- 南学 2003a 学生による授業評価の信頼性と妥当性に
関する検討 松山大学論集第14巻第6号、55 - 67.
- 南学 2003b 単位の認定・不認定の予告が授業評価に
与える影響 大学教育学会誌第25巻第2号、68 -
74.
- 南学 2009 授業評価の現状に関するアンケートの分析
(1) 一学生に対する調査結果の検討— 第15回大学教
育研究フォーラム発表論文集、42 - 43.
- 南学、松尾浩一郎 2000 単位の認定・不認定が授業評
価に与える影響 日本教育心理学会第42回総会発表
論文集、384.
- 南学、中西良文 2008 CS分析を利用した授業の評価
と改善(1)一授業種別ごとのCS分析結果の比較— 第
14回大学教育研究フォーラム発表論文集、42 - 43.
- 三宅幹子 1999 大学生における授業選択態度のタイプ
と授業評価、自己評価、及び成績の関係 広島大学教
育学部紀要第一部 (心理学)、48 141 - 148.
- 三宅幹子、森田愛子、小嶋佳子、松田文子 2001 学生
による授業評価と自己評価、当該授業に対する意欲・

- 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第50号、405 - 414.
- 三宅幹子、谷村亮、森田愛子、小嶋佳子、松田文子
2000 学生による授業評価と授業に対する意欲・態度、自己評価、成績との関係—教職必修科目において— 日本教育心理学会第42回総会発表論文集、589.
- 宮本隆信、刈谷三郎、小島郷子、笹野恵理子、原崎道彦
2003 「学生による授業評価」項目試案の作成—高知大学における調査分析を通して— 大学教育学会誌第25巻第1号、102 - 107.
- 守一雄、野口宗雄、筒井健雄、川島一夫、小松伸一
1996 学生の授業評価による望ましい大学授業の特質の解明(2)—総合評価を目的変数とする重回帰分析— 信州大学教育学部紀要第89巻、65 - 73.
- 毛利猛 2003 大学のアウトスタンディング・ティーチャーズ 第9回大学教育改革フォーラム・第2回大学教育研究集会発表論文集、50 - 51.
- 文部科学省 2004 大学における教育内容等の改革状況について http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/16//03/04032301.html
- 文部科学省 2006 大学における教育内容等の改革状況について http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/18//06/06060504.html
- 牟田博光 2003a 授業改善システムの構築とその成果 京都大学高等教育研究第9巻、1 - 11.
- 牟田博光 2003b 授業評価のフィードバック 第2回大学教育研究集会発表論文集、58 - 59.
- 西垣順子 2004 授業のピアレビューを中心とする教育改善の試み 京都大学高等教育研究第10号、33 - 43.
- 丹羽健夫 2004 予備校が教育を救う 文春新書
- 大塚雄作 2004 学習コミュニティ形成に向けての授業評価の課題 京都大学高等教育叢書第21巻、209 - 228.
- 大塚雄作 2005 学習コミュニティ形成に向けての授業評価の課題 溝上慎一・藤田哲也編「心理学者、大学教育への挑戦」ナカニシヤ出版
- 大槻博 1993 多摩大学の学生による授業評価「ボイス」をめぐる考察 一般教育学会誌第15巻第2号、47 - 49.
- 大山泰宏 2001 大学教育評価の課題と展望 京都大学高等教育研究第7号、37 - 55.
- 大山泰宏 2003 大学教育評価論 京都大学高等教育研究開発推進センター編「大学教育学」培風館、39 - 62.
- 榊原禎宏 1993 学生による授業評価の特質と授業改善の課題—大学での授業評価の構造に関する一考察— 山梨大学教育学部研究報告第44巻、204 - 211.
- 笹尾敏明、池田満、佐藤信一 2005 「授業評価」の実証効果：生態学的視座からの再考 第11回大学教育研究フォーラム発表論文集、102 - 103.
- 里中忍、岩井善太、安藤新二、藤吉孝則、岩佐学、伊東龍一 2003 学生の投票による教育評価・改善の試み 工学教育第51巻第6号、64 - 70.
- 澤田忠幸 2007 学生の特性要因と授業評価との関連性 第13回大学教育研究フォーラム発表論文集、48 - 49.
- 冷水啓子 2003 学生による授業評価(Ⅲ)—科目分類、学年、出席状況による結果の相違— 桃山学院大学社会学論集第36巻第2号、125 - 152.
- 清水 亮、橋本 勝、松本美奈編 2009 学生と変える大学教育—FDを楽しむという発想— ナカニシヤ出版
- 住田幸次郎 1996 学生による「授業評価」に関する数量的分析 ノートルダム女子大学紀要第26巻、23 - 40.
- 高橋和子、林義樹、種田保穂、影井清一郎、矢口哲之、神崎奈緒美 2005 授業改善に向けた全学の取り組み—授業計画と授業計画書の一体化— 京都大学高等教育研究第11号、19 - 31.
- 田中あゆみ、藤田哲也 2003 大学生の達成目標と授業評価、学業遂行の関連 日本教育工学雑誌第27巻、397 - 403.
- 谷田薫 2007 授業評価に影響を与える要因について—関西学院大学における悉皆調査の分析から— 第13回大学教育研究フォーラム発表論文集、36 - 37.
- 寺崎昌男 1999 大学教育の創造 有信堂

- 東京高等教育研究所・日本科学者会議編 2002 大学改革の国際的展開—ユネスコ高等教育勧告宣言集— 青木書店
- 浦上昌則、林雅代、石田裕久 1999 受講動機別にみた授業評価と満足度 アカデミア人文社会科学編（南山大学）第70巻、515 - 540.
- 宇佐見寛 2004 大学授業の病理 FD批判 東信堂
- 白井義春 1994 授業アンケートの実施とその結果 一般教育学会誌第16巻第2号、55 - 60.
- 八木紀一郎 2004 学生による授業評価データの分析と解釈 京都大学高等教育研究第10号、59 - 66.
- 山口和孝 2000 大学の組織運営と責任・評価 科学者会議大学問題委員会編「21世紀の大学像を求めて」水曜社 126 - 130.
- 山内乾史 2002 大学の授業とは何か—改善の系譜— 京都大学高等教育教授システム開発センター編「大学授業研究の構想—過去から未来へ—」東信堂、5 - 54.
- 保田卓 2001 学生による授業評価アンケート調査結果に見る大学に対する学生の現状認識と理想 大学教育学会誌第23巻第2号、152 - 159.
- 安岡高志 2007 学生による授業評価の進展を探る 京都大学高等教育研究第13号、73 - 87.
- 安岡高志、峯崎俊哉、高野二郎、香取草之助 2001 学生による授業評価と研究業績の関係 大学教育学会誌第23巻第1号、86 - 90.
- 安岡高志、峯崎俊哉、山本銀次、高野二郎、香取草之助、光澤舜明 1997 学生の授業評価におよぼす教員の年齢の影響 大学教育学会誌第19号第2巻、75 - 79.
- 安岡高志、峯崎俊哉、山本銀次、高野二郎、光澤舜明、香取草之助 1995 東海大学における1993年前期授業評価の実施結果—授業評価の性質— 一般教育学会誌第17巻第1号、104 - 109.
- 安岡高志、峯崎俊哉、山本銀次、高野二郎、光澤舜明、香取草之助 1996 学生による授業評価—基礎学力と評価の関係— 一般教育学会誌第18巻第1号、47 - 50.
- 安岡高志、及川義道、吉川政夫、山本銀次、高野二郎、光澤舜明、香取草之助 1994 東海大学の自己評価の基本方針および学生による授業評価の信頼性に関するアンケート調査 一般教育学会誌第16巻第1号、51 - 56.
- 安岡高志、高野二郎、峯崎俊哉、成嶋弘、光澤舜明 1987 学生による授業評価—研究業績と講義評価の関係について— 一般教育学会誌第9巻第2号、162 - 165.
- 安岡高志、高野二郎、成嶋弘、光澤舜明 1986 学生による講義評価 一般教育学会誌第8巻第2号、50 - 60.
- 安岡高志、高野二郎、成嶋弘、光澤舜明 1987 学生による講義評価—Ⅲ 教員の意識調査— 一般教育学会誌第9巻第1号、45 - 50.
- 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
- 安岡高志、吉川政夫、高野二郎、峯崎俊哉、成嶋弘、光澤舜明、道下忠行、香取草之助 1989a 学生による講義評価—学生の質と講義評価の関係について— 一般教育学会誌第11巻1号、56 - 59.
- 安岡高志、吉川政夫、高野二郎、峯崎俊哉、成嶋弘、光澤舜明、道下忠行、香取草之助 1989b 学生による講義評価—成績と講義評価の関係— 一般教育学会誌第11巻第2号、99 - 102.
- 渡辺勇一 学生による授業評価の平均値は後期に高くなる <http://www.ac-net.org/home/watanabe-y/03106-hyouka2.html>.