

単位認定が「甘い」授業の評価は「甘く」なるのか

—— 成績判定指標と学生による授業評価の関係 ——

南 学

1. 問 題

文部科学省の発表（文部科学省高等教育局大学課大学改革推進室，2004）によると，学生による授業評価（以下では，授業評価と略記）は，国内の80%以上の大学で導入されており，すでに普及の段階を終えたといえる。この授業評価の目的や用途については各大学で異なり，各教員にのみフィードバックするところから学外にも公開するところまで，自主的な授業改善に委ねるところから教員評価等に織り込むところまで様々であると思われるが，基本的に授業の改善や教育の質の向上を意図しているという点では相違はないであろう。

この授業評価の導入は，たとえ実名入りで公開されたり教育活動業績などとして直接的に評価されたりすることがなくても，教員に対しては授業を改善することを求める暗黙の圧力となる。とくに授業評価が比較的低い教員にとっては職業上の自尊心にかかわる大きな圧力となるだろう。このとき教員は，(1)授業評価に対して無視無関心の態度をとるか，(2)教育の質を高めるような努力を試みるか，あるいは(3)授業評価の数値自体を高めることだけを目的とした教育効果とは無関係の対策をとるかのいずれかに分かれるようになると思われる。このうち，最後者(3)は，本来授業の改善への努力をうながすための授業評価の導入が，かえって教員の努力を別の方向に費やさせてしまうという点で大きな問題となるだろう。場合によっては，いたずらに教育目標を下げたりするなど教育効果を低減する方向に向きかねない。

本研究では、そうした危惧の元になる可能性のある「単位認定を甘くすれば授業評価は高まる」という、教員の間で広く信じられている言説について、実証的に検証することを目的とする。こうした言説の存在は、大槻（1992）、安岡・及川・吉川・山本・高野・光澤・香取（1994）、住田（1996）、守・野口・筒井・川島・小松（1996）などで以前から指摘されている。

しかし、この言説の正しさについてはあまり実証的な検討がおこなわれていない。南（2003）は、受講生に単位認定の可否の場合を想定させ、それぞれの場合の授業評価を測定した。その結果すべての評価項目において単位不認定の条件より単位認定の条件で授業評価が高くなることを見出した。また牧野（2002）は受講生に対し授業の成績（と単位の認定の可否）をフィードバックする前後に授業評価をおこない、その変化を検討した。その結果、単位が不認定であった学生の評価が多くの項目群で低下していることを示した。これらの結果は上の言説について直接実証するものではないが、単位が認定された場合と認定されなかった場合では授業評価が異なってくる可能性を示唆している。これらの知見から、単位認定されるという予期が授業評価を高める方向に影響を及ぼす可能性を推測することができる。他方、これを否定する意見（安岡ら、1994；大槻、1993）もみられるが、いずれも根拠を示せておらず、希望的観測といわざるをえない。

この点に関する議論の最大の問題点は実証的検討をおこなわず、主観的な印象や信念を述べあう水掛け論になっている点である。いくら強固に主張しても証拠を示せないのであれば、ちがう意見をもつ者には届かない。とくにこうした言説にしがみつきたい教員、すなわち単位認定を甘くすることで少しでも授業評価を高めたい教員を押しとどめることはできない。逆に、証拠を示せばこの議論は容易に終結するはずである。したがって、こうした問題について建設的に議論するためには、まず実証的検討が不可欠である。そこで、本研究では、この言説に合致する現象が実際に存在するのかについて、すなわち単位認定が甘いクラスで授業評価が高くなる傾向があるのかについて検討をおこなうこと

を目的とする。

この現象の理論的説明としては、1つに教員と受講生が互いの評価を高く判定するという暗黙の取引をおこなっていると仮定するものが挙げられるだろう。もし受講生の側にそのクラスの単位認定についての高い期待があれば、その見返りとして授業評価を高くするという互恵的行動を取ることは十分にありうることである。また、はじめから単位認定が「甘い」科目という評判にもとづいて履修決定をおこなった科目の場合、講義内容や学習成果に対する要求水準も低く、それゆえ授業評価が高いものになることも考えられる。

相関関係に着目するならば、授業の質が高く、それゆえ授業評価の高い教員の授業が、受講生の勉学意欲と学習到達水準を高めた結果、高い単位認定がなされ、相関関係が生じたという可能性も考えられる。ただし、この場合には、単位認定を甘くすることと授業評価が高くなることの間に直接の因果関係はなく、授業の質という第三の要因が両者に影響していると考えられる。

本研究では、こうした理論的解釈の特定を目的とはせず、まず現象が存在するのかという点にしばって実証的検討をおこなうことにする。

2. 方 法

対象科目 地方の中規模私立文系大学の2002年度後期の授業評価を分析対象とした。このときは英語以外の言語科目と演習科目には異なった授業評価項目が設けられていたため、この二者を分析の対象から除いた。つまり、2002年度後期に開講されていた一般英語科目および共通教育科目、各学部の演習を除く講義・実習科目、教職科目等のうち、授業評価を実施した科目292クラスが分析対象となっている。なお、2002年度後期は全学一斉に実施した最初の年度である。

手 続 き 授業評価は授業終了前2講のどちらかで実施された。基本的に授業者が配付、回収をおこない、封印等をせず集計担当に提出することになっていた。授業評価は無記名でマーク式となっており、回答者が特定できないこと

になっている。授業評価の用紙は、成績認定手続き終了後に授業者に対して集計結果とともに返却された。

成績判定指標の算出 本研究では、この言説を「成績判定指標が高いクラスほど授業評価が高くなる傾向がある」という作業仮説として定義し、検討をおこなう。各クラスの成績判定割合にもとづき、以下の3つの成績判定指標を算出する。(1)通過率：あるクラスにおいてA, B, C, Xという成績判定割合のなかでA, B, Cの判定が占める割合。(2)A比率：あるクラスにおいてAの判定が占める割合。(3)加重値：あるクラスにおいてAを3, Bを2, Cを1, Xを0としてその加重平均値を算出したもの。なお、このときの判定基準は、A：80点以上, B：60点～79点, C：50点～60点, X：49点以下(いわゆる不可)であった。

授業評価については、全学的に実施した授業評価の14項目のうち、所属等を問う2項目と授業の進度を問う項目(5段階判定の3が最も適切となる)を除いた11項目について検討した。項目の内容は、「学生の受講態度」、「内容構成の適切さ」、「理解の程度」、「補助資料等」、「話し方、理解しやすさ、私語等への対応」、「知識の獲得、満足度」など一般的な項目構成である(表1)。

表1 授業評価アンケートの質問項目

問03	あなたはこの科目にどの程度出席しましたか。
	(1)90%以上 (2)70%以上 (3)50%以上 (4)30%以上 (5)30%未満
問04	あなたはこの科目の授業をまじめに受講しましたか。
問05	授業内容は、講義案内や初回授業で示された主題や目的に十分に沿っていましたか。
問06	授業内容は、体系的に理解出来るように構成されていましたか。
問07	板書やプリント等の補助資料は、授業の理解を助けるよう工夫されていましたか。
問08	教員の話し方は明瞭でしたか。
問09	教員は、理解しやすい授業を行う努力をしていましたか。
問10	教科書は効果的に使用されていましたか。
	(1)そう思う (2)だいたいそう思う (3)どちらとも言えない
	(4)あまりそう思わない (5)そう思わない (6)指定されていなかった
問12	私語・携帯電話などへの教員の対処は適切でしたか。
問13	この授業によって知識の獲得、興味・関心の増大など、自分にとって得るものがありましたか。
問14	授業は、全体として満足できるものでしたか。

注：選択肢について記載がないものはすべて、(1)そう思う (2)だいたいそう思う (3)どちらとも言えない (4)あまりそう思わない (5)そう思わない

3. 結 果

(1) 成績判定指標と授業評価の相関関係

まずそれぞれの指標の相関分析を行った。表2に示すように、相互に非常に高い相関関係にあるが、A比率と通過率の相関が比較的低くなっている。

次に、授業評価との相関分析を行った。その結果、表2に示すように、A比率と加重値ではほとんどの授業評価項目で、1%水準で有意な正相関が見出されたが、通過率では5項目だけであった。これらの結果から、通過率はA比率・加重値とは多少異なる成績判定指標であることがわかる。

表2 成績評価指標と授業評価の相関

成績評価指標	通過率	A比率	加重値	BC比率
A比率	.561**	—	—	—
加重値	.861**	.889**	—	—
BC比率	.115*	-.758**	-.389**	—
授業評価				
問03	.318**	.390**	.410**	-.218**
問04	.147*	.353**	.300**	-.308**
問05	.148*	.289**	.267**	-.232**
問06	.157**	.310**	.285**	-.251**
問07	.066	.270**	.213**	-.275**
問08	.149*	.285**	.259**	-.229**
問09	.169**	.316**	.296**	-.250**
問10	.192**	.239**	.266**	-.137**
問12	-.046	.181**	.097	-.253**
問13	.121*	.299**	.263**	-.267**
問14	.172**	.331**	.305**	-.265**

注：**：p<.01, *：p<.05

(2) 回答率と通過率にもとづく群分け

通過率、すなわち単位認定率の受け止め方は、出席率ととくに大きな関係があると考えられる。例えば、20%の出席率のクラスで50%の通過率があった場合、30%の学生は出席せず単位がえられるので非常に「甘い」単位認定となる。逆にこれが90%の出席率であった場合には、40%の学生は出席しても単位が認定されないことになる。このように、単位認定率を表す通過率は出席率

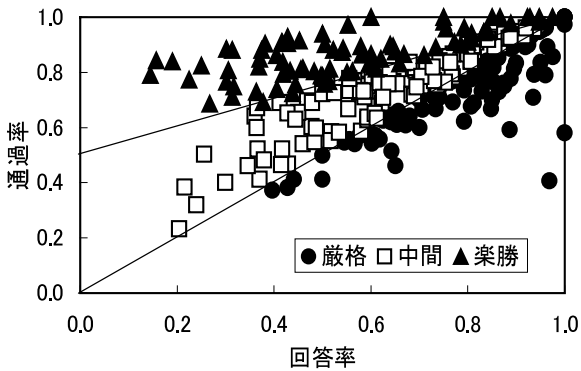


図1 回答率と通過率にもとづく群分け

を表す回答率（履修生のうち授業評価に参加した割合）との関係においてとらえる必要がある。そこで、図1に示すように、回答率と通過率の散布図をもとに、3つの群に分けた。分類の基準は、1つは対角線で、これより下は回答率よりも通過率が下回ることを意味する。これを厳格群と呼ぶことにする。もう1つは、線分 $y=0.5x+0.5$ で、これより上は、通過率が回答率よりも全員認定に近いことを意味する。これを楽勝群と呼び、中間を中間群と呼ぶ。それぞれ105群、82群、105群となった。

授業評価項目ごとに3群の授業評価に対して分散分析を行ったところ、表3に示すように、問03と問10の2項目を除き残りすべての項目において1%水準で有意差が見られ、いずれも厳格群が最も高く、楽勝群が最も低くなることが見出された。

(3) 群別の授業評価

なぜ厳格群において授業評価が高いのかについてさらに解明するために、群別に回答率と授業評価の散布図を作成し、それぞれ回帰直線を求めた。結果は、問03を除いた残りすべての項目において、厳格群は、切片は最も高いが傾きは最も低いことが示された（表4-a, b）。

表 3 群別の授業評価平均

授業評価	厳格群	中間群	楽勝群	
問03	4.55	4.51	4.43	
問04	4.20	4.13	3.94	**
問05	4.31	4.26	4.16	**
問06	4.16	4.05	3.93	**
問07	4.17	4.13	3.90	**
問08	4.21	4.08	3.97	**
問09	4.26	4.15	4.03	**
問10	4.00	3.79	3.77	*
問12	4.11	4.00	3.78	**
問13	4.06	4.00	3.84	**
問14	4.07	3.98	3.86	**

注：**：p<.01，*：p<.05

表 4-a 群別の回帰直線における切片値

切片	問03	問04	問05	問06	問07	問08	問09	問10	問12	問13	問14
楽勝群	4.06	3.45	3.84	3.56	3.71	3.55	3.66	3.28	3.34	3.52	3.44
中間群	4.10	3.72	3.93	3.52	3.72	3.58	3.67	2.88	3.73	3.48	3.44
厳格群	4.06	3.98	4.10	3.97	3.97	3.86	3.99	3.67	4.31	3.94	3.84

表 4-b 群別の回帰直線における傾き

傾き	問03	問04	問05	問06	問07	問08	問09	問10	問12	問13	問14
楽勝群	.67	.88	.58	.66	.33	.75	.67	.89	.83	.57	.76
中間群	.55	.66	.52	.85	.65	.79	.77	1.45	.43	.82	.87
厳格群	.73	.27	.26	.23	.24	.43	.34	.40	-.24	.15	.28

(4) 一般英語科目における追分析

以上の分析はすべての科目を込みにしたものであり、クラスサイズや必修等の科目属性など多様な要因が交絡しており、特定の科目群が上記の分析結果を引き出した可能性もある。そこで、クラスサイズや科目属性などが比較的揃い、同質性の高い一般英語科目に絞って追分析をおこなう。

まず各指標の相関分析を行った。表5に示すように、相互に非常に高い相関関係にあるが、比較的A比率と通過率の相関が低くなっている。

次に、表5に授業評価との相関分析の結果を示した。その結果、A比率と加重値では問03以外の授業評価項目では、5%水準で有意な正相関が見出されなかったが、通過率では5項目において有意であった¹⁾。全クラスを対象とした

表5 成績評価指標と授業評価の相関（一般英語）

成績評価指標	通過率	A 比率	加重値	BC 比率
A 比率	.631**	—	—	—
加重値	.901**	.892**	—	—
BC 比率	.132	-.686**	-.294*	—
授業評価				
問03	.451**	.300*	.393**	.040
問04	-.167	.094	-.052	-.276*
問05	-.268*	.077	-.110	-.350**
問06	-.253+	.142	-.067	-.419**
問07	-.225+	.096	-.074	-.334**
問08	-.216+	.170	-.039	-.420**
問09	-.172	.153	-.016	-.357**
問10	-.202	.041	-.100	-.242+
問12	-.333**	-.001	-.176	-.311*
問13	-.321*	-.082	-.222+	-.196
問14	-.302*	.063	-.134	-.362**

注：**：p<.01, *：p<.05, +：p<.10

表6 群別の授業評価平均（一般英語）

授業評価	厳格群	中間群	楽勝群	
問03	4.60	4.57	4.52	
問04	4.35	4.42	4.12	*
問05	4.44	4.52	4.19	*
問06	4.34	4.37	3.98	*
問07	4.28	4.29	3.87	**
問08	4.38	4.36	3.98	*
問09	4.43	4.44	4.05	*
問10	4.51	4.56	4.37	
問12	4.12	4.04	3.71	**
問13	4.10	4.15	3.65	**
問14	4.24	4.30	3.86	**

注：**：p<.01, *：p<.05

結果（表2）とは逆に、通過率において相関が高くなっている点が特徴的である。

最後に、回答率と通過率にもとづく群分けによって、授業評価に対して分散分析をおこなった。厳格群、中間群、楽勝群それぞれ29群、14群、16群となった。表6に示すように、問03と問10の2項目を除き残りすべての項目において5%水準で有意差が見られた。いずれも楽勝群が最も低くなっている。

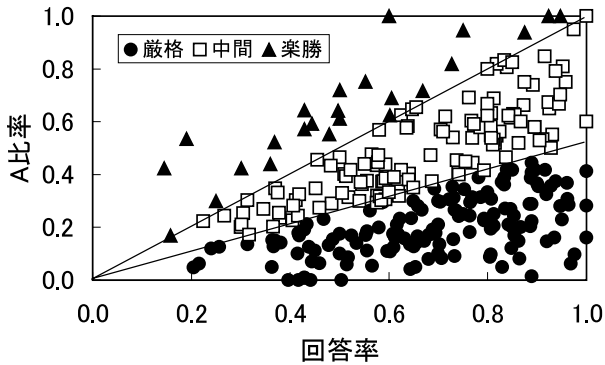


図2 回答率とA比率にもとづく群分け

(5) A比率との関係

以上は、主に通過率、すなわち単位認定率の観点から分析を行ってきた。しかし、表2から、A比率や加重値は通過率とは若干異なる成績判定指標であることが見出された。そこで、以降はA比率の観点から検討を加えた。

新たにBC比率(通過率-A比率)を算出し、授業評価との相関分析をおこなったところ、すべての授業評価項目と1%水準で有意な負相関が見出された(表2)。

(6) 回答率とA比率にもとづく群分け

ここでは、回答率とA比率にもとづき3群に分けた(図2)。1つは対角線で、これより上は回答率よりもA比率が高いことを意味する。これを楽勝群と呼ぶ。もう1つは、線分 $y=0.5x$ で、これより下は、A評価は出席者の半数以下であることを意味する。これを厳格群と呼び、これらの中間を中間群と呼ぶ。それぞれ24, 146, 122群であった。授業評価項目ごとに3群の授業評価に対して分散分析を行ったところ、すべての項目で1%水準で有意差は見られなかった(表7)。

表7 群別の授業評価平均 (A比率)

授業評価	厳格群	中間群	楽勝群	
問03	4.46	4.55	4.47	*
問04	4.07	4.15	4.05	
問05	4.22	4.29	4.25	
問06	4.02	4.10	4.04	
問07	4.05	4.12	4.04	
問08	4.07	4.11	4.14	
問09	4.12	4.20	4.19	
問10	3.79	3.90	4.02	
問12	3.97	4.01	3.93	
問13	3.93	4.03	4.02	
問14	3.92	4.04	4.01	+

注：*： $p < .05$ ，+： $p < .10$

4. 考 察

(1) 成績判定指標と授業評価

本研究では「単位認定を甘くすれば授業評価は高まる」という言説に関して「単位認定の甘い科目の授業評価は高くなる」という現象が存在するのかについて実証的に検討することを目的とし、クラスごとの成績判定割合にもとづく成績判定指標と授業評価の関係について検討した。表2から、A比率と加重値については授業評価との全般的に有意な正相関がえられており、A判定の成績が増えるにつれ授業評価が高くなるという関係について、全体として裏付けられる結果がえられた。しかし、通過率と授業評価については比較的弱い相関となっている。もし学生が「とにかく卒業単位を取れさえすればよい」と考えるのであれば、通過率、すなわち単位認定率こそ重要であり、授業評価にも影響を与えやすいと思われるので、この結果は意外なものであるといえる。

そこで、この結果に関して、通過率を回答率との関係で3群に分け、群間の比較をおこなった。表3、6から、楽勝群に比べ、厳格群において授業評価が高くなることを見出された。この結果は、「甘い」クラスよりも「辛い」クラスのほうが授業評価が高いということを示唆するものである。上の言説を否定するものとなる。ただし、この結果から単純に学生が厳格な判定を好むと

考えるのは容易には納得しがたい。むしろ、授業評価の厳格さの背後に、教員の授業・教育に関する熱心さや能力の高さが関係しており、それが授業評価に影響していると考えるのが妥当であろう。

このことを裏付ける結果として、回答率と授業評価に関して群別に算出した回帰直線（表4-a, b）からは、厳格群は切片が最も高いのに対して、傾きが最も低くなっていることが見出された。この結果は、厳格群は、回答率、すなわち出席率が低く最も不評であると思われる授業でさえ、群としては授業評価が最も高く、いわば品質の最低保証が最もすぐれているといえるのに対して、楽勝群では授業評価がさらに低い授業があるということの意味する。単位認定も「甘く」、かつ出席意欲も駆り立てられないような授業に対してまで、受講生は「甘くない」とみるべきである。

よって、通過率において比較的授業評価との相関が低い理由は、とくに教育に不熱心で、指導能力も低い一部の科目担当者が、つまらない授業を続け次第に出席者を減らしていくと同時に、「単位認定を甘くすれば授業評価は高まる」という言説にしがみつき、単位を無責任に認定していくからであると考えられる。

なお、回答率と通過率にもとづいて群分けをおこなった3群の平均クラスサイズを求めたところ、厳格群ほどクラスサイズ（履修者数）が小さくなることも明らかとなった。南（2004）ではクラスサイズと授業評価の負の相関も指摘されており、このことも交絡して反映されている可能性も残されている。このように、他のさまざまな科目要因が交絡している可能性が残されているので、今後こうした点についても検証していく必要があるだろう。

ところで、表2からBC比率とすべての授業評価項目において負相関が有意であることが見出された。B, Cも単位認定であるので正の相関関係があると予測されたが、逆の結果であった。この結果を素直に解釈するならば、学生はB, C判定を好まないということにもなるが、そうした可能性は低いと思われる。しかし、「単位認定が甘い」というのが「A比率が高い」ことを意味する

のであれば、すなわち学生はA判定を求めているというのであれば、無理のない解釈ができるかもしれない。あるいは、BC比率が高いクラスは教員が要求する水準も高く、結果的に授業評価が下がっていることも考えられる。ただし、この結果の解釈については、表7から、回答率とA比率にもとづく群間比較においてほとんど有意な差が見出されなかったことを踏まえるならば、さらなる要因分析が必要であると思われる。

(2) 一般化可能性の検討

上述の結果およびその解釈は全クラスを対象とした分析によるものである。このなかにはさまざまな属性をもった科目を含んでいることを考えると、ただちにすべての科目にそれらの傾向があてはまると考えるのは性急である。そこで、こうした属性が比較的同一な科目群として一般英語科目を取り上げ、追分析を行った。その結果、成績判定指標間の相関がきわめて高い点と群間比較の結果が概して同様の傾向であった点については、全クラス対象の結果と類似した傾向が見出されたといえる。よって、これらの傾向については多くのクラスにおいて共通に見出される傾向である可能性が高いと考えられる。

ただし、授業評価項目との相関分析において相関が高かった成績判定指標が、全クラスではA比率と加重平均値であったのに対し、一般英語科目では通過率であった点是对照的な結果といえる。この結果の解釈については推測の域を出ないが、調査対象校は社会科学系の学部構成であるので、身につけるべき知識やスキル水準が受講生にとって不明確な科目が多いのに対して、一般英語科目は比較的明確であるという点が上の対照的な結果を引き出したと考えられる。一般英語科目では、受講生は単位取得もさることながら、いわゆる英語力をつけることを強く意識し、安易な単位認定よりも厳しい指導と高い成長を求める結果、通過率との間に負相関が見出されたのではないだろうか。この解釈については、同様に学習すべきスキルが比較的明確な自然科学系学部等でも検証するなど今後の実証的検討が待たれるところである。

ところで、本研究の一般化可能性を考えていくときに、上記のようにある程度一貫した傾向が見出されたが、その影響力の解釈については注意が必要である。相関係数はある程度強いとはいえ、その分散説明率は最大でも約 .1 程度である。授業評価を教員評価などに利用する上では無視できない影響力であると思われるが、授業評価に与える影響力としては必ずしも大きいものではないとみるべきであろう。

最後に、本研究は「単位認定の甘い科目の授業評価は高くなる」という現象の確認が目的であり、「単位認定を甘くすれば授業評価は高まる」という言説を直接検証するための実験的操作はおこなっていないことを強調しておきたい。言い換えるならば、単位認定の甘さと授業評価の高さの間の相関関係を中心に検討したのであるから、単位認定を甘くすることが授業評価を高める効果をもつという因果関係の解釈については推測の域を出ないことに注意すべきである。目的でも触れているように、第三の要因によって見かけ上の相関関係が表れている可能性も十分に残されている。

(3) この知見を踏まえた対応策

本研究でえられた知見にもとづいた対応策について提案をおこなう。まず授業評価が、単位認定の「甘さ」という、授業の質とは本来無関係の要因によって左右される可能性があるので、授業評価をなんらかの教員評価等に反映させるためには補正等の作業を検討する必要があると思われる。もし適切な補正が困難であれば、成績判定割合や通過率などに対して一定の制限を加えるなどの対策を考える必要があるだろう。

とくに表3で示されたように、いわば出席者数以上に単位認定をおこなっていることになる楽勝群のクラスに対しては、速やかに回答率の向上あるいは通過率の適正化についての改善要請を出すべきであるだろう。評価基準設定の適切さや講義の存在意義の点で問題があるといえるのと同時に、本研究の知見からこれらの科目群では授業評価が低くなる可能性が示唆されたからである。本

研究ではこうした要請を根拠づける証拠を示したといえる。

5. 結 論

本研究では、「単位認定を甘くすれば授業評価は高まる」という言説に関して、実証的に検討をおこなった。結果は、成績判定指標と授業評価の間に正相関の関係があったことから、この言説を一部支持するものであった。しかし、同時に、回答率と通過率にもとづいて群分けをおこなったところ、楽勝群よりも厳格群のほうが授業評価が高いという結果もえられた。よって、この結果にもとづくならばこの言説は一部ではまったく逆の結果が出たといえる。

この一見矛盾する結果は異なる学生層の回答傾向がそれぞれ現れたという可能性も残されている。南（2003）は、受講生に単位認定の可否の場合を想定させ、それぞれの場合の授業評価をおこなわせた結果、すべての評価項目において単位不認定の条件より認定の条件で授業評価が高くなることを見出したが、同時に約半数の被験者の授業評価は条件間で変動しないことを見出している。このように、ある学生たちは単位認定の「甘さ」に影響を受けるものの、別の学生たちは影響を受けないという可能性もある。

本研究の実証的な検討によってえられた知見は、単純に学生には授業を評価する能力がある／ないなどという学生全体をひとくくりにした断定的な、実証的データの裏づけのない議論が不毛であることを示唆するものである。今後建設的な議論を進めていくためには、教員の印象を越えた客観的な資料にもとづいておこなわれていく必要があると思われる。

引 用 文 献

- 牧野幸志（2002）「学生による授業評価、満足感と単位修得の関係—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』, 38, 49-61。
- 南 学（2003）「単位の認定／不認定の予告が学生による授業評価に及ぼす影響」『大学教育学会誌』, 25, 68-74。
- 南 学（2004）「学生による授業評価におけるクラスサイズの効果」松山大学論集, 16, 57

-75。

文部科学省高等教育局大学課大学改革推進室（2004）「大学における教育内容等の改革状況について」報道発表（平成16年3月23日）。

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』, 89, 65-73。

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』, 15, 47-51。

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研究紀要』, 26, 23-40。

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）「学生による授業評価の信頼性に対する教員意識の調査」『東海大学紀要 教育研究所』, 2, 87-270。

注

- 1) 本論文では基本的に危険率を1%として分析をおこなっているが、一般英語科目に対する分析に限り、対象クラス数が減るので危険率を5%としておこなう。