

## 評価懸念が学生による授業評価に与える影響 (1) <sup>1) 2)</sup>

— 授業者担当者への評価懸念のない場合 —

牧 野 幸 志

### The Effect of Evaluation Apprehension on Students Ratings of Teaching.

— When students have no evaluation apprehension for the teacher —

Koshi Makino

#### Abstract

This study was designed to examine the effects of evaluation apprehension on students ratings of teaching and student self-ratings. This study targeted a single lecture by a guest instructor who has nothing to do with grading the students taking this course. Ninety undergraduate students took part in a survey by completing a questionnaire. Forty-five students filled out the questionnaire signed, and the rest of the students filled the questionnaire out anonymously. The signed ratings of teaching and anonymous ratings of teaching were compared. It was hypothesized that there was no difference in student ratings of teaching between two kinds of ratings because the students do not have evaluation apprehension. The results were as follows : (1) There was no difference in ratings of teaching between an anonymous questionnaire and a signed questionnaire. (2) There was no difference in student self-ratings in class between those two kinds of ratings. These results supported the hypothesis.

Key words : evaluation apprehension 評価懸念, student ratings of teaching 学生による授業評価, student self-ratings 学生の自己評価, anonymous questionnaire 無記名式による調査, signed questionnaire 記名式による調査.

#### 問 題

国立大学における教官,あるいは私立大学における教員(以下,教員と統一して表記)の主な仕事は,研究活動と教育活動である。研究活動は,各教員が行なう専門研究であり,その評価は業績(論文や著書)により行なわれる。一方,教育活動は,主に,教員が行なう授業であるが,授業を評価することは非常に難しい。従来に,日本の大学においては,

<sup>1)</sup> 本研究は,平成14年度高松大学教育研究費 共通研究経費の援助のもとに行われたものである。

<sup>2)</sup> 本研究をまとめるにあたり,高松大学 心理学研究会のみなさまに協力をいただきました。記して感謝いたします。

研究活動のみが評価され、教育活動はほとんど評価がなされてこなかった。この1つの理由として、審査基準の問題があげられる（安岡・高野・峯崎・成嶋・光澤，1987）。研究の成果である論文に関しては、第三者審査機関が存在する。論文の雑誌への掲載可否は、厳密かつ公正な審査基準により行われている。そのため、論文や著書は、社会的な評価を受けることとなる。他方、大学教員の教育活動の中心である授業には、明確な評価基準が存在しなかった。誰がどのような基準で、良い授業、悪い授業を判断するかが明確でないため、社会的な評価を得ることができなかった。また、「学生は基礎知識がなく、評価能力が低いのではないか」、「勉学意欲が低い学生が多い」などの問題もあり、授業評価は教員の評価基準としては使われてこなかった。

しかしながら、1980年代後半以降、非常に多くの大学で学生による授業評価がおこなわれるようになってきた。このような動きには、大きく2つの理由がある。1つは、大学の大衆化である。近年、日本においては大学進学率が増加し、高校生の約半分が大学、あるいは、専門学校などに進学するようになった。このような状況では、従来の大学運営のままでは学生のニーズに対応できなくなってくる。従来、大学は、研究活動を行ない、その結果を社会に還元するという研究機関としての役割と専門教育を行なう教育機関としての役割の両方をもっていた。特に、国立大学や有名私立大学などでは、教員は研究活動を行なうことが優先であり、その研究成果が大学の評価とされてきた。しかしながら、大学の数が増え、さらに、進学率が上がった結果、大学の大衆化が起こり、入学してくる学生の学力も低下してきた（豊田，1999）。そのため、大学側も授業内容を高度なものから比較的わかりやすいものに変える必要がでてきている。実際、大学の講義の内容が理解できないという大学生も多い（牧野・森，2002）。このように大衆化した大学においては、学生にとって重要なのは、研究機関としての役割よりも、教育機関としての役割である。したがって、大学側も授業に重点をおかざるをえなくなっている。特に、興味深い授業、わかりやすい授業を行なうなど教育機関としての役割を果たすことが、大学の経営上、非常に重要となる。

2つ目の理由は、少子化による影響である。日本では、第2次ベビーブーム以降、子どもの数が減少しつづけている。このことは、小中学校、高等学校だけでなく、大学にも大きな影響を与えている。現在、大学への進学率は増加しているものの、子どもの減少により、大学への進学者数は減りつつある。それにもかかわらず、大学数が多いため、大学教育は供給過多の状況にある。一部の国立大学、有名私立大学では、その立地条件、名前に

よる付加価値、設備などにより安定した学生の確保が見込まれるが、その他の多くの大学では、学生を確保することが最優先課題である。学生をひきつけるためには、いくつかの要因が考えられる。まず、国立大学にみられるように比較的授業料が安いことがあげられる。他には、学校が首都圏、関西圏、中部圏などの都会にあり、立地条件が良いこと、また、食堂、パソコン機器などの設備が整っていることなどである。このような物理的条件に加えて、大学における教育も重要な要因になることが指摘されている（牧野・森，2002）。多くの場合、学生は、どのような研究者がその大学にいるかを確認することなく入学してくる。また、卒業生のほとんどは研究者になるわけではない。したがって、多くの学生を確保するためには、教育内容を充実させることが必要となる。学生が、実際に教員と接するのは授業であり、学生による授業の評価が大学に対する重大な評価の1つである。

このような理由から、大学において、学生による授業評価が頻繁に行なわれるようになってきた。しかしながら、依然として、授業評価の信頼性、妥当性の問題、授業評価項目の問題、結果の公開方法の問題は残されている。したがって、現在も多くの授業評価に関する研究が続けられている（井上，1993；牧野，2001a, 2001b, 2001c, 2002a, 2002b, 2002c, 2003a；松田・三宅・谷村・小嶋，1999；三宅，1999；大槻，1993；住田，1996；安岡・高野・成嶋・光澤，1986b；安岡・吉川・高野・峯崎・成嶋・光澤・道下・香取，1989a, 1989b）。本研究では、授業評価の信頼性に関して、授業担当者の実施による影響と記名式による影響を検討する。

学生による授業評価の信頼性に疑問がもたれる1つの理由に、評価される授業担当者がその後、学生の成績評価を行なう、単位認定をするという問題がある。授業を評価する学生は、誰がどのような評価をしたかが授業担当者に判明した場合、それが自分の成績評価、さらには、単位認定にも影響するのではないかという評価懸念を持つであろう。学生にとって、単位認定は特に重要であり、単位を修得できたか否かの通知後に授業評価を行なった場合、単位を修得できなかった学生は授業評価を試験直後の評価よりも明らかに下げていた（牧野，2002c）。また、南・松尾（2000）では、学生に単位認定・不認定を想定して授業評価を行なってもらった。その結果、すべての授業評価因子と総合評価において、単位が認定された場合のほうが、単位不認定の場合よりも、評価が高かった。つまり、単位不認定の場合には、授業評価が下がるということである。単位認定者の行なった授業を評価することは、その後の自分に対する成績評価、単位認定に影響を与えるのではないかという評価懸念をもたらす。そのため、授業評価は実際よりも好意的な評価が行なわれ

る可能性がある。

学生が、授業評価後に行なわれる成績評価、単位認定を懸念することを促進するもう1つ要因は、評価用紙に記名するということである。本来、授業評価は、学生に正直に授業を評価してもらうために、無記名で行なわれることが多い（牧野，2001a，2001b，2002a；南・松尾，2000；大槻，1993；安岡他，1986a，1986b；安岡他，1989a）。しかしながら、研究の目的のため、授業評価の中には、記名をさせているものもある（牧野，2002b，2002c；松田他，1999；三宅，1999，西浦・牧野，2002；安岡他，1989b）。例えば、成績とその学生の授業評価との関連をみる研究（牧野，2002b；安岡他，1989b）では、学生の成績による授業評価の違いをみるために、どの学生がどのような評価を行なったかを特定しなければならない。また、単位修得と授業評価との関連をみる研究（牧野，2002c）でも、単位修得の結果と授業評価の関係をみるために、記名が必要となる。授業評価の実施者が授業担当者で、記名式の場合、誰がどのような授業評価を行なったかが判明してしまう。したがって、学生は自分の行なった授業評価がその後の自分への成績評価に影響を与えるのではないかという評価懸念が非常に強くなる。その結果、記名式の授業評価では、学生は実際よりも好意的な評価を行ない、無記名式の場合よりも授業評価が高くなると予想される。

牧野（印刷中）は、授業担当者による授業評価という形で、同一被験者に記名式、無記名式の2回の授業評価を実施している。その後、記名式による授業評価と無記名式による授業評価を比較した。その結果、教員評価、授業内容評価、成績基準評価、授業準備評価のいずれにおいても、記名式においても無記名式においても評価は変わらなかった。総合評価と授業への満足度においても、違いはみられなかった。つまり、記名することにより、評価懸念が生じ、実際よりも好意的に評価するという傾向はみられなかった。しかしながら、牧野（印刷中）では、同一被験者に対して、2回の授業評価を行なわせた。したがって、被験者の中には、1回目と同様に評価しようとした学生もいたかもしれない。そこで、本研究では、同一授業を受けている被験者を無作為に2群に分け、記名式あるいは無記名式で授業評価を行なってもらうこととした。また、学生の評価懸念がない場合を想定して、授業担当者が単位認定者でない授業を対象とした。

以上のことから、本研究では、単位認定者以外による授業において、記名式と無記名式の授業評価が異なるかを検討することを第1の目的とする。授業担当者が単位認定者ではないため、学生は評価への懸念がなくなり、記名式であっても無記名式であっても同様の

評価を行なうと予想される。また、第2の目的は、単位認定者以外による授業における自己評価を検討することである。自己評価は学生自身の自分に対する評価であるので、単位認定者でない授業担当者の授業においても、記名による影響を受けないと予想される。

## 方 法

### 対象授業と被調査者

平成15年度学部専門科目「産業心理学」（学部2年生対象）の5月30日金曜日（4校時）の授業を対象とし、その出席者を被調査者とした。当日の授業は、外部からのゲストスピーカーによって行なわれた。ゲストスピーカーは30代の男性教員である著者であり、授業の時点での教育歴は3年であった。講義のテーマは、「職場内のコミュニケーション」であった。講義は、パソコンの画面をスクリーンに映し出し、教科書を用いずに行なわれた。出席はとられていなかった。被調査者は愛媛県内の私立M大学の学生90名（男性42名、女性48名、平均年齢19.74歳）であった。

### 質問紙の構成と成績

**学生による自己評価** 牧野（2001a, 2001b, 2002b），松田他（1999），三宅（1999）などを参考にして、4項目の学生自身の自己評価を測定する項目を設定した（詳しい項目はTable 1 参照）。学生による自己評価に対する4項目に対して、「まったくそう思わない」～「とてもそう思う」の5段階で評定を求めた（1～5点）。4項目の平均得点を自己評価得点とした（1～5点）。得点が高いほど授業中における自己評価が高いことを示す。

**学生による授業評価** 牧野（2001a, 2001b, 2002b），松田他（1999），西浦・牧野（2002）を参考に、3つの観点から授業評価を行なう項目を作成した（16項目）。3つの観点とは、(1)授業内容（6項目），(2)授業の進め方（5項目），(3)担当教員（5項目）であった（詳しい項目はTable 1 参照）。それぞれの評価項目に対して、「まったくそう思わない」～「とてもそう思う」の5段階で評定を求めた（1～5点）。各授業評価の項目の平均得点を授業評価得点とした（1～5点）。得点が高いほど授業評価が高いことを示す。

**担当教員からの質問** 担当教員からの質問として、「この授業の続きがあれば、受けたい」，「この授業を他の人にも進めたい」の2項目を用意した。これらの項目に対して

「まったくそう思わない」～「とてもそう思う」の5段階で評定を求めた（1～5点）。2項目の平均得点を受講希望得点とした（1～5点）。得点が高いほど評価が高いことを示す。

**授業の総合評価** 各授業評価を考慮して、対象授業の総合評価（1項目）に対して「悪い」～「と良い」の5段階で評定を求めた（1～5点）。得点が高いほど評価が高いことを示す。

**授業への感想、意見** 当該の授業を受けた感想、授業に対する意見を自由記述で回答を求めた。しかしながら、本研究では分析の対象としなかった。

## 手続き

調査は、平成15年度前期の「産業心理学」の中の1回の授業を対象に行なった。調査は、この回の授業実施者からのアンケートという形で行なわれた。授業の終了時刻前、10分程度を用いておこなわれた。調査実施者は、1回限りの授業の担当者であり、単位認定者である本来の授業担当教員ではなかった。

## 結 果

### 学生の自己評価と学生による授業評価

対象となった授業の評価は比較的高いものであった（Table 1）。授業での学生の自己評価は、3.77であり、比較的高かった（Table 2）。また、各授業評価は、授業内容、進め方、担当教員の順に、4.21、3.99、4.48であり、比較的高かった（Table 2）。総合評価は、4.46であり、高い評価であった。概して、学生は授業にまじめに取り組み、授業の評価は高かったといえる。

Table 1 学生による自己評価項目、授業評価項目の平均値と標準偏差

項 目	平均値	標準偏差
<b>学生の自己評価</b>		
1. 授業中は集中して聞いていましたか	4.48	0.62
2. 授業中は熱心に取り組みましたか	4.32	0.73
3. 質問等を積極的に行ないましたか	1.99	1.15
4. 要点をメモしましたか	4.29	0.79
<b>学生による授業評価(授業内容について)</b>		
5. 授業内容はわかりやすかったですか	4.66	0.50
6. 授業内容はおもしろいものでしたか	4.61	0.66
7. 授業内容は役立つものでしたか	4.32	0.73
8. 教材・資料等の利用は効果的でしたか	3.90	0.86
9. 自分の期待していたものが得られましたか	3.92	0.87
10. 授業内容に触発されることがたくさんありましたか	3.86	0.89
<b>学生による授業評価(授業の進め方について)</b>		
11. 授業の進度は適切でしたか	3.86	0.86
12. 専門知識や用語の説明はわかりやすかったですか	4.47	0.60
13. 授業はポイントを的確に押さえた構成となっていましたか	4.36	0.70
14. 授業開始・終了の時間は守られていましたか	4.06	0.95
15. 予習・復習を助ける勉強方法が明示されていましたか	3.23	0.82
<b>学生による授業評価(担当教員について)</b>		
16. 授業への取り組みは熱心でしたか	4.77	0.47
17. 話し方、板書は適切でしたか	4.66	0.54
18. 質問に対する対応は適切でしたか	4.01	0.89
19. 学生の参加を促す努力をしていましたか	4.58	0.65
20. 1回の授業の量は適切でしたか	4.38	0.71
<b>担当教員からの質問(受講希望)</b>		
21. この授業の続きがあれば、受けたい	4.39	0.68
22. この授業を他の人にもすすめたい	4.27	0.78

N = 90

## 記名式、無記名式による自己評価、授業評価の違い

評価用紙に学生が名前を記入することにより、自己評価と授業評価が異なるかを検討した。無作為に割り振られた記名式と無記名式の自己評価、各授業評価、総合評価を比較した。

**自己評価** 自己評価得点に対して、記名式、無記名式による t 検定を行なった。その結果、有意差はみられなかった ( $t(88) = -0.76, n.s.$ )。自己評価は、記名式と無記名式との授業評価の間で差はみられなかった (Table 2 参照)。

**授業評価 (授業内容)** 授業内容評価得点に対して、記名式、無記名式による t 検定を

行なった。その結果、有意差はみられなかった ( $t(88) = -0.75, n.s.$ )。授業の内容評価は、記名式の授業評価と無記名式の授業評価の間で差はみられなかった (Table 2 参照)。

**授業評価 (授業の進め方)** 授業の進め方評価得点に対して、記名式、無記名式による  $t$  検定を行なった。その結果、有意差はみられなかった ( $t(88) = 0.77, n.s.$ )。授業の進め方評価は、記名式の授業評価と無記名式の授業評価の間で差はみられなかった (Table 2 参照)。

**授業評価 (担当教員)** 担当教員評価得点に対して、記名式、無記名式による  $t$  検定を行なった。その結果、有意傾向がみられた ( $t(88) = -1.71, p < .10$ )。担当教員評価は、記名式の方 ( $M = 4.56$ ) が、無記名式 ( $M = 4.39$ ) よりも高い傾向がみられた (Table 2 参照)。

**受講希望** 受講希望評価得点に対して、記名式、無記名式による  $t$  検定を行なった。その結果、有意差はみられなかった ( $t(88) = -0.70, n.s.$ )。受講希望評価は、記名式の授業評価と無記名式の授業評価の間で差はみられなかった (Table 2 参照)。

**総合評価** 授業の総合評価に対して、記名式、無記名式による  $t$  検定を行なった。その結果、有意差はみられなかった ( $t(87) = -1.50, n.s.$ )。授業の総合評価は、記名式の授業評価と無記名式の授業評価の間で差はみられなかった (Table 2 参照)。

Table 2 学生による自己評価、授業評価、総合評価などの平均値と標準偏差

	自己評価	授業評価			受講希望	総合評価
		内容	進行	教員 <sup>a)</sup>		
全体 N=90	3.77 (0.55)	4.21 (0.56)	3.99 (0.57)	4.48 (0.48)	4.33 (0.70)	4.46 (0.64)
記名式 N=45	3.81 (0.51)	4.26 (0.55)	3.95 (0.57)	4.56 (0.45)	4.38 (0.74)	4.56 (0.65)
無記名式 N=45	3.72 (0.58)	4.17 (0.55)	4.04 (0.56)	4.39 (0.50)	4.27 (0.65)	4.36 (0.60)

表中の数値は平均値を示す。平均値は1～5の値をとりうる(3が「どちらともいえない」に相当)。得点が  
高いほど評価が高いことを示す。( ) 内の数値は標準偏差を示す。

<sup>a)</sup> 表中の不等号は、平均値間のその方向に有意傾向があることを示す ( $t$  検定,  $+p < .10$ )。



## 考 察

本研究の第1の目的は、授業の単位認定者以外による授業評価において、記名式と無記名式の評価が異なるかを検討することであった。また、第2の目的は、授業の単位認定者以外による授業での自己評価において、記名式と無記名式の評価が異なるかを検討することであった。対象となった授業は、総合評価が高い授業であった。また、受講生の自己評価も比較的高いものであった。

まず、単位認定者以外による授業評価において、評価が記名式、無記名式により異なるかを検討した。その結果、授業内容評価、授業の進め方評価においては、記名式においても無記名式においても評価は変わらなかった。担当教員評価については、記名式の評価の方が、無記名式の評価よりも高い傾向差がみられた。これは、評価懸念からではなく、授業評価の結果を授業担当者（単位認定権をもっていない）が見ることを考慮して、学生が授業担当者に対して気を使った現れであろう。特に、授業内容などに差がみられないが、人物に対しての評価に差がみられたことにより、授業担当者への気遣いがみられる。また、受講を続けたいか、他の人にも勧めたいかという受講希望についても、記名式においても無記名式においても同程度の評価であった。さらに、総合評価においても、記名による差はみられなかった。つまり、単位認定者以外による授業評価においては、記名、無記名により評価は異ならなかった。これらの結果は、仮説をほぼ支持するものであった。

次に、評価用紙への記名、無記名により自己評価が異なるかを検討した。その結果、記名式においても無記名式においても評価は全く変わらなかった。これらの結果は、予測と一致する結果であり、牧野（印刷中）を支持するものであった。自己評価は授業中における自分の態度を評価するものであり、その後の自分の成績評価に影響しないため、記名、無記名にかかわらず変わらないことが明らかとなった。

以上のようなことから、単位認定者ではない者が授業評価を行なった場合には、記名式であっても無記名式であっても評価にほとんど差がみられないことが明らかとなった。これは、単位認定者と授業者が異なるため、授業評価が自分の成績評価に影響するのではないかという評価懸念がなくなったためであると考えられる。このことから、授業担当者への評価懸念がない場合には、記名、無記名による授業評価への影響はなくなるといえる。

今後の課題として、以下の点が考えられる。まず、第1に、対象授業の拡大である。牧野（印刷中）、そして、本研究においても記名、無記名の間でほとんど授業評価に差はみられなかった。これら2つの研究における授業者は同一人物である。対象となった2つの

授業の特徴として授業の総合評価が高いことがあげられる。牧野（印刷中）での授業の総合評価は、無記名式において4.40であり、本研究でも無記名式で4.36であった。もし、対象となった授業の評価が非常に高いものである場合、評価懸念のない無記名式であっても高い評価となり、記名式においてもそれ以上好意的に評価することが難しい。その結果、記名式、無記名式による差がみられなくなった可能性がある。したがって、対象授業を拡大し、比較的評価の低い授業などさまざまな授業において記名式、無記名式による授業評価の違いを補足していく必要がある。

第2に、第3者による授業評価の実施と分析が必要であろう。本研究では、実施者は単位認定権のない授業者であったが、評価結果を授業者がみることは明らかであった。このような場合には、学生は評価懸念がないとしても気を使い、多少、甘い評価を行なってしまったかもしれない。したがって、授業を行なう授業担当者、授業評価を行なう学生以外の第3者による評価の実施と分析が必要である。このような場合には、授業担当者が直接、評価用紙を見ることがないため、記名式であっても率直な回答が得られると予想される。多くの大学で教務課、FD委員会などが中心となり、授業評価を実施している。しかし、そのような場合、結果は、対象となった授業の評価の平均値と標準偏差、全体の平均値と標準偏差を提示するにとどまっており、分析は行われていない。授業評価の信頼性、妥当性などの基本的な問題から、現代の大学生がどのような授業を求めているのかという問題まで、第3者による授業評価の詳細な分析が必要である。

#### 引用文献

- 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, 42, 277-291.
- 牧野幸志 2001a 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.
- 牧野幸志 2001b 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, 35, 17-31.
- 牧野幸志 2001c 学生による授業評価の規定因の検討(1) ―多変量解析を用いた因果モデルの検討― 高松大学紀要, 36, 55-66.
- 牧野幸志 2002a 学生による授業評価と自己評価との関連 ―ゲストスピーカーによる1回限りの講義を対象として― 高松大学紀要, 37, 83-92.
- 牧野幸志 2002b 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, 38, 35-47.
- 牧野幸志 2002c 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, 38, 49-61.

- 牧野幸志 2003a 大学生の一般的授業選択態度と成績との関連(3) —一般的授業選択態度と特定授業選択態度との比較— 高松大学紀要, 39, 77-87.
- 牧野幸志 2003b 学生による授業評価の規定因の検討(3) —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, 40, 印刷中.
- 牧野幸志・森 裕紀子 2002 大学生活への満足度に関する教育心理学的研究 —学生は大学に満足しているのか?— 高松大学紀要, 37, 59-72.
- 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, 121-130.
- 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.
- 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.
- 西浦和樹・牧野幸志 2002 教師の実践的力量向上のための授業改善の試み —学生による授業評価の要因分析— 日本教育工学会誌, 26, 197-200.
- 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, 47-49.
- 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.
- 豊田秀樹 1999 学力崩壊 PHP研究所
- 安岡高志・高野二郎・峯崎俊哉・成嶋 弘・光澤舜明 1987 学生による講義評価 —研究業績と講義評価の関係について— 一般教育学会誌, 9, 162-165.
- 安岡高志・高野二郎・成嶋 弘・光澤舜明 1986a 学生による講義評価 一般教育学会誌, 8, 46-59.
- 安岡高志・高野二郎・成嶋 弘・光澤舜明 1986b 学生による講義評価 一般教育学会誌, 8, 50-60.
- 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, 11, 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, 11, 99-102.