

## 評価懸念が学生による授業評価に与える影響 (2)

授業者担当者への評価懸念のある場合

牧野幸志

### The Effect of Evaluation Apprehension on Students Ratings of Teaching (2).

When students have apprehension toward the evaluation of 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 course by a teacher who would grade the students taking the course. Sixty undergraduate students took part in a survey by completing a questionnaire. Twenty-eight 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 student ratings of teaching signed were higher than those anonymously because the students have the 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. The hypothesis was not supported. That is because the students in the anonymous questionnaire evaluated teaching so highly that a comparison cannot be drawn to support the hypothesis when the anonymous questionnaire is compared to the signed questionnaire.

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

現在,ほとんどの大学で学生による授業評価がおこなわれている。学生による授業評価の目的はさまざまである。Faculty Development活動(教授団の能力開発,以下FDと表記)の一環として行なう場合もあれば,教員に自己点検を促す意味で実施する場合もある。さらには,学生の理解度や授業への要望を知り,授業の改善を目的としている大学もある。このように,近年,大学では授業を重視する傾向がみられるようになった。このような動

きには、大学の大衆教育化が大きく関係している。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。その一方で、第2次ベビーブーム以後、子どもの数が減少しつづけている。それにもかかわらず、大学数が依然として多いため、大学は供給過多の状況にある。このような状況では、大学の運営も従来ようにはいなくなってきた。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。しかしながら、大学の大衆化が進むにつれ、入学基準を下げざるをえず、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容易なものに変えることが求められている。また、わかりやすい授業をす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学生も多い（牧野・森，2002）。このように状況では、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、大学側も授業評価などを行ない、学生の理解度、満足度などを把握する必要性が出てきている。

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ている。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などが残されている。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；大山，2001；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）。

授業評価の信頼性に関わる疑問の1つに、大学生が、自分の成績を評価する、また、単位認定を行なう授業担当者を正當に評価するかという問題がある。言い換えると、大学生は、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ため、正直には回答しないのではないかという疑問である。実際、学生にとって、単位認定は特に重要な問題である。例えば、牧野（2002c）では、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。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、授業評価が下がっていた。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に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。授業評価の実施者が授業担当者であり、さらに、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評価懸念が非常に強くなる。このような場合には、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(2003c)は、授業担当者以外が実施する授業評価において、被調査者を2群に分け、記名式、無記名式の調査を行なった。実施者が単位認定者でないため評価懸念はない状態であった。したがって、記名式と無記名式の間で評価に差はないと予想した。その結果、1つを除く授業評価、総合評価、満足感において差はみられなかった。このことから、授業評価の実施者が単位認定者でない場合、つまり、評価懸念がない場合には、記名することは評価に影響を与えないことが明らかになった。

しかしながら、実際に行なわれている授業評価では、授業担当者が調査用紙を配り、回収することが多い。このような場合、授業担当者が直接調査用紙を見ることはないと言明しても、実際には評価を見るのではないかと疑問が生じる。そのような場合には、学生は、評価懸念が高まり、記名式の場合に無記名式の場合よりも高く評価するのではないだろうか。牧野(2003b)は、授業担当者による授業評価という形で、同一被調査者に記名式、無記名式の2回の授業評価を実施した。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（2003b）では、同一被調査者に対して、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、授業担当者が実施する授業評価において、被調査者である学生を無作為に2群に分け、記名式の授業評価と無記名式の授業評価を行なう。つまり、評価懸念の高い状態で、記名、あるいは無記名で授業の評価を行ない、両者の結果を比較する。本研究の第1の目的は、評価懸念の高い授業評価において、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である。単位認定者が実施する場合には、評価懸念が高いため、記名式の授業評価は無記名式の授業評価よりも高くなると予想される。また、第2の目的は、評価懸念の高い授業評価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り、その後の成績評価の基準とはならないため、評価懸念の高い場合に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

香川県内の私立大学の平成15年度学部教養科目「社会心理学」（全学年対象）を対象とし、その出席者を被調査者とした。授業の開講時期は、木曜日の3校時であった。担当教員は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、教科書を用いて行なわれた。出席はカードリーダーにより管理されていた。点呼による出席はとられていなかった。被調査者は、60名であった。記名式調査用紙では、男性20名、女性8名、平均年齢20.36歳であった。無記名式調査用紙は32名であり、性別、年齢は尋ねなかった。

### 調査用紙の構成

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、10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10項目に対して、「まったくあてはまらない」～「非常にあてはまる」の5段階で評定を求めた（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。また、欠席回数を自己申告で求めた。

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（20項目）。3つの観点とは，(1) 授業内容（7項目），(2) 担当教員（8項目），(3) 授業方法（5項目）であった。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）。得点が高いほど評価が高いことを示す。

授業の総合評価と満足度 各授業評価を考慮して，対象授業の総合評価，満足度，他の授業と比べての相対的評価（各1項目）に対して「まったく良くない」～「非常に良い」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。

## 手続き

平成15年7月17日の「社会心理学」の最終回の授業において授業評価を行なった。調査は，授業担当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，授業担当者であり，単位認定者であった。

## 結果

### 因子分析

学生による授業評価 学生による授業評価の3つの項目群（授業内容，担当教員，授業方法）に関して，係数を求めた。その結果，授業内容（7項目）については  $=.872$ ，担当教員（8項目）については  $=.878$ ，授業方法（5項目）については  $=.762$ であった。いずれも信頼できる高い値であった。

学生の自己評価 学生による自己評価に関する10項目の評定値に対して因子分析を行なった（Table 1）。固有値1を基準とする因子分析（主成分分解，バリマックス回転）を行なった。その結果，因子構造は，牧野（2001a, 2001b）とほぼ同様であった。第1因子は“授業内容をよく理解した”，“授業中は集中していた”，“授業に意欲的に取り組んだ”など授業中の学習態度に関する項目に負荷が高かった。したがって，これらを「学習態度」因子とした。そして，「学習態度」因子を示す5項目（ $=.824$ ）の平均を「学習態度」得点として算出した（1～5点，得点が高いほど，学習態度に関する自己評価が高い）。第2因子は“授業中，私語をしなかった”，“積極的にノートをとった”など5項目に負荷が高かった。これらは，授業中の受講態度を評価していると捉えられたので「受

Table 1 自己評価項目に対する因子分析の結果 (バリマックス回転後)

項 目	因子 1	因子 2	共通性
学習態度			
9. 授業内容をよく理解した	.807	-.122	.667
8. 授業中は集中していた	.795	.190	.667
7. 授業に意欲的に取り組んだ	.790	.335	.736
6. 授業内容とこれまでの体験を結びつけて理解した	.705	-.012	.493
10. 試験前にはしっかりと勉強をする(した)	.676	.093	.466
受講態度			
3. 授業中, 私語をしなかった	.391	.359	.282
5. 積極的にノートをとった	.074	.750	.562
4. 授業中, 居眠りをしなかった	-.088	.600	.368
1. 授業には, まじめに出席した	.185	.572	.362
2. 授業に遅刻をしなかった	.087	.571	.333

N = 60

「受講態度」因子と命名した。これら 5 項目 (  $\lambda = .546$  ) の平均を「受講態度」得点として算出した ( 1 ~ 5 点, 得点が高いほど, 受講態度に関する自己評価が高い )。

#### 学生による授業評価と学生の自己評価

対象となった授業の総合評価は非常に高いものであった ( Table 2 )。各授業評価は, 授業内容, 教員評価, 授業方法の順に, 4.39, 4.60, 4.48 であり, 比較的高かった ( Table 2 )。授業への満足度も 4.55 と高かった。また, 授業での学生の自己評価は, 受講態度, 学習態度ともに高い値であった ( Table 2 )。総合的に判断して, 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 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			総合評価	満足度	相対評価
	受講	学習	内容	教員	方法			
平均値 (標準偏差)	4.79 (0.27)	4.31 (0.48)	4.39 (0.50)	4.60 (0.46)	4.48 (0.58)	4.72 (0.55)	4.55 (0.59)	4.60 (0.69)

N = 60

記名式，無記名式による授業評価，満足度の違い

調査用紙に学生が名前を記入することにより，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各授業評価，総合評価，満足度，相対的な授業評価を比較した（Table 3 参照）。

**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 ( $t(58) = -0.51, n.s.$ )。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。

**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，有意差はみられなかった ( $t(58) = -0.10, n.s.$ )。担当教員評価は，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。

**授業方法** 授業方法の評価得点に対して，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 ( $t(58) = -0.11, n.s.$ )。授業方法の評価は，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。

**総合評価** 総合評価得点に対して，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 ( $t(58) = -1.44, n.s.$ )。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。

**授業への満足度** 満足度得点に対して，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 ( $t(58) = -0.61, n.s.$ )。授業への満足度は，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。

**相対的な総合評価** 他の授業と比べて対象授業をどのように評価するかという相対的な総合評価に対して，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

Table 3 記名式・無記名式による自己評価，授業評価の差異<sup>a)</sup>

	自己評価		授業評価			総合評価	満足度	相対評価
	受講	学習	内容	教員	方法			
記名式 N = 28	4.75 (0.24)	4.23 (0.55)	4.36 (0.50)	4.59 (0.45)	4.47 (0.61)	4.61 (0.62)	4.50 (0.63)	4.50 (0.73)
無記名式 N = 32	4.83 (0.29)	4.38 (0.39)	4.42 (0.49)	4.60 (0.46)	4.49 (0.55)	4.81 (0.46)	4.59 (0.55)	4.69 (0.63)

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。

a) 表中の記名式（上段）と無記名式（下段）との間で検定を行なったが，すべて有意な差はみられなかった。

れなかった ( $t(58) = -1.05, n.s.$ )。授業の相対的な総合評価は、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。

#### 記名式、無記名式による自己評価の違い

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を比較した (Table 3 参照)。

**受講態度** 受講態度に関する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 ( $t(58) = -1.06, n.s.$ )。受講態度評価は、記名式と無記名式との間で差はみられなかった。

**学習態度** 学習態度に関する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 ( $t(58) = -1.23, n.s.$ )。学習態度評価は、記名式と無記名式との間で差はみられなかった。

#### 考 察

本研究の第 1 の目的は、授業の単位認定者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、総合評価が非常に高い授業であった。また、受講生の自己評価も非常に高かった。

まず、単位認定者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、教員評価、授業方法評価のいずれにおいても、記名式と無記名式との間で評価に差はみられなかった。また、総合評価、満足度においても、記名による差はみられなかった。さらに、相対的な総合評価でも記名による差はみられなかった。つまり、単位認定者が行なう授業評価においても、記名式、無記名式による授業評価は異ならなかった。これらの結果は、仮説を支持するものではなかった。本研究では、授業者が単位認定者である場合には、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高くなるため、記名式の場合の方が無記名式よりも評価が高くなると予想していた。仮説が支持されなかった理由として、対象授業のそもそもの評価が高いことが考えられる。対象となった授業の総合評価は、4.72点 (得点範囲 1 ~ 5 点)、標準偏差は 0.55 であった。この値は非常に高い値である。牧野 (2003c) においても本研究と同一

人物が授業を行なったが、総合評価は4.46点（得点範囲1～5点）であった。このような場合、無記名式であっても高い評価となり、評価懸念のある場合の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。実際、本研究の無記名式の総合評価は4.81と非常に高いものであった。そのために、記名式、無記名式による差がみられなくなったと考えられる。

次に、調査用紙への記名、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（2003b）を支持するものであった。これは、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と考えるため、授業担当者が調査を実施したとしても、記名、無記名にかかわらず変わらないと考えられる。

以上の結果から、単位認定者である教員が授業評価を行なった場合にも、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示された。これは、予測と一致しない結果であった。この結果は、単位認定者が実施する授業評価を同一被調査者に記名、無記名の2回行なった牧野（2003b）と一致する結果であった。これらの2つの研究に共通することは、授業者が同一人物であり、その授業評価が非常に高いということである。牧野（2003b）において無記名式での総合評価と満足度はそれぞれ、4.40、4.18であり、本研究では、無記名式での総合評価、満足度はそれぞれ、4.81、4.59であった。このような場合には、対象となった授業の評価がもともと非常に高いために、天井効果が現われたと考えられる。つまり、無記名式の場合でも高い評価が行なわれているため、評価懸念の高い記名式の授業評価において、学生が授業を多少高く評価したとしても差がみられなくなってしまったと思われる。

今後の課題として、以下の点が考えられる。第1に、対象授業の拡大である。牧野（2003b）、そして、本研究においても記名、無記名の間で授業評価にほとんど差はみられなかった。これらの研究で対象となった2つの授業には、授業の総合評価が高いという特徴がみられた。今後の研究では、対象授業を拡大し、比較的評価の低い授業から高い授業まで幅広く、多くの授業サンプルを集め、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、FD委員会などによる組織的分析が必要である。現在、多くの大学で行なわれている授業評価の実態は、教務課、あるいは、自己評価委員会などが中心となり、分析を行なっている。その多くは、回収した調査用紙から、各授業について項目ごとの平

均値と標準偏差と全体の平均値と標準偏差を算出している。このような単純な分析だけでは、どのような要因が授業評価に影響を与えるかが明らかとならず、授業改善への有効な情報が得られない。もし同じ組織内の研究者が分析をすることに抵抗があるならば、第3者機関へ依頼して詳細な分析をする必要があるだろう。また、結果の公開については、授業担当者に自分の結果と全体の平均を知らせるのが最も一般的であり、全結果を公開している大学は非常に少ない。この点についても、学生への情報公開の必要性から、今後、少しずつ行なわれていくべきである。

#### 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, 63 - 75.
- 牧野幸志 2003c 評価懸念が学生による授業評価に与える影響(1) 授業担当者への評価懸念のない場合 高松大学紀要, 40, 77 - 87.
- 牧野幸志・森 裕紀子 2002 大学生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.
- 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, 7, 37 - 55.
- 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・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.

高松大学紀要

第 41 号

平成16年 2月25日 印刷

平成16年 2月28日 発行

編集発行

高 松 大 学  
高 松 短 期 大 学

〒761-0194 高松市春日町960番地

TEL (087) 841 - 3255

FAX (087) 841 - 3064