

大学におけるアセスメントの体系化

— 京都光華女子大学を事例として —

川 西 千 弘
鳥 越 ゆい子
武 佐和子

I. はじめに

近年、日本の高等教育機関～特に大学ではアセスメントの活用が盛んである。各大学が、このようにデータを基盤とした（evidence-based）改革を推進する背景には以下の要因が考えられる。第1に、18歳人口の減少などにより良質な学生確保や大学淘汰への危機意識が高まり、個性的な大学力をもつことが必須になってきたことがある。そのため、①データ分析によるシステムの合理化とより効果的な経営戦略の立案・実施、②授業評価などの活用による教育力や教員意識の改善、③広範かつ継続的な学生実態調査を踏まえた修学・生活あるいは情緒レベルを含む総合的な学生支援の実現など、多くの大学が様々な角度から積極的に改革を推進するようになってきた。これらの改革は大学の生き残りを左右するためデータという客観的基準や根拠に基づく必要があり、またどのような側面のデータを集積いかに解釈するかが大学の個性づくりに直結してゆくことになる。第2に、大学教育機能の適性や公共性を担保するために、きちんとした評価と情報開示が求められる傾向が強まったことがあげられる。大学の質や組織としての健全さを保証するために、各大学は大学基準協会などの第三者認証評価などを受ける必要があり、また大学内部の情報を適切に公開して社会に開かれた大学を構築するようになった。実際、文部科学省が行った「大学における教育内容の改革状況について」（2009年度実施・2011年報告）では、1999～2009年度までに日本の国公立大学全体で93%にあたる701大学が自己点検・評価を実施し、全学的な自己点検・評価を実施した大学のうち91%にあたる685大学が結果を外部に公表していた。このような評価や情報公開において、定形化や比較が簡便でかつ効果や努力などを可視化・客観化できるデータに

よる説明や証明がより強く求められるようになったことがあげられる。

こうしたエビデンス・ベーストが重用される中で、いずれのデータをどのように集積するかという視点は無論大切であるが、それよりむしろ今大学が抱える課題は、各部署・機関に集積・散在しているデータを体系化し、その中から有意な資料を抽出することに移ってきたといえるだろう。

II. 光華ライフアルバムの開発

1. 開発までのながれ

こうした気運は京都光華女子大学でも2000年頃からおこり始めた。受験者数の減少に伴い理事会のみならず教職員にも経営的な危機意識が醸成されるに至った。そのような中で現状を打破し、大学の個性化・合理化を促進するためにエンrollment・マネジメントの概念が導入された。エンrollment・マネジメントの本来の趣旨は、大学の様々な資源を統合的かつ有効に動員し大学理念と組織目標を最大限に実現する施策をつくりだすことであるが、本学ではそれを「入学前から卒業後まで一貫して、あらゆる場面で教職員が連携し、全力でサポートするシステム～光華エンrollment～」と定義しなおし、学生一人ひとりを大切にす独自の総合支援体制を創り始めた。この動きは、2007年度から人間科学部においてGPAの導入など様々な施策を試行的に開始し、学生支援GPに採択された2008年度から規模を拡大して全学的な本格運用を実施した。この学生支援GPに採択された光華の「学生個人を大切にす総合的支援の推進～エンrollment・マネジメントと個別対応教育モデルの実践的融合～」は、アセスメントの体系化、トラッキング・サポート、ラーニングコミュニティを3本柱とし、

これを光華 navi（大学ポータルサイト）により有機的に接合することで、学生支援と個別対応教育を実践し、隙間と取りこぼしのないサポートを実現することを目標にしている（詳細は、金氏作成の「新たな社会的ニーズに対応した学生支援プログラム」申請書参照）。

採択当時、本学でも既にプレイズメントテスト・出席率・自己紹介書・個人面談・GPA（2008年度に試験的運用、2009年度から本格実施）・大学への満足度・自己点検評価など様々なアセスメントが行われ、教育改善への取り組みがなされていた。しかし、これらのアセスメントは調査目的、調査時期及び調査部署が異なるため、それぞれ単発的効果はあるもののそれらを有機的に結合させて創発的なデータを生み出すには至っていなかった。また、これらのアセスメントは元々統一的構想に基づいて設計されていないため、それぞれの潜在的な関係性を分析・検出できないという構造上の欠陥も抱えていた。このような状況から、学生一人ひとりに対応できる教育力をアップするためには、個々のアセスメントを体系化し、さらに媒介要因について新たなアセスメントを作成して、包括的なアセスメント系を構築することが火急の課題とされていたのである。

2. 開発へのアプローチ

このアセスメント体系化の際に有益な示唆を得たのは、米国ニューヨーク州立大学アルバニー校の「教育効果測定モデル」と山田らの「日本版大学生調査（JCSS）」である。

「アルバニー教育効果測定モデル」は30年近い実績を基に開発されたもので、詳細は鳥居（2007）が報告しており、具体的な内容は図1のとおりである。これらのアセスメント項目は、新入生調査、在学中の経験調査と学習成果調査そして卒業後調査の3位相から段階的に構成されている。まず、新入生評価においては教育効果の前提となる新入生の個人特性を明らかにするために行われ、必要に応じて就学困難な学生の早期発見と支援のための資料となる。また、経験調査と学習成果調査は在学中の学生の成長を評価するとともに、大学の取り組みと教育成果との関係を確認するために行われる。前者は、学問・社会・大学に学生が適応しているかを経験値として問うものであり、後者は学生の知的成長と人格的成長双方を評価の対象として

いる。最後に卒業後調査は、卒業生の取得学位、職業的地位、所得水準などから構成され、同大学の社会に対する中・長期的な影響を多角的視点から明らかにするために行われている。また見方を変えると、このアルバニーモデルは中央における学生の集団分析調査と部局（学科）の個別学生達成度調査を組み合わせた形成的効果測定の枠組みを提供し、集団分析による学生の特徴把握や大学が与える影響の量的な把握とともに、学科レベルで独自に実施される調査により質的な効果測定が実現される（鳥居, 2007）ように設計され、様々な角度からの教育改善に活かされている。

一方 日本版大学生調査（以下 JCSS）は、カリフォルニア大学ロサンゼルス校のアスティン教授のI-E-Oモデルを理論的背景とした大学生調査（College Student Survey or College Senior Survey 以下 CSS）を参考に、山田らが日本での調査事情から改良を加えたものである。I-E-OモデルのIは既得情報で高校時代の成績や家庭の所得などその個人の背景となる情報を、Eは環境で学生生活や専門分野など学生が大学の教育課程の中で体験する経験を、そしてOは成果で大学での成績や単位取得などその学生が大学で果たすアウトプットをそれぞれ表している。このモデルでは、成果が単に環境要因に由来すると結論づける前に、既得情報と成果の関連性を捉えることで、より正確に環境要因の効果を測定する枠組みとなっている。そのため、CSSは新入生調査のフォローアップで成果と既得情報の関連性を測定する構造をとる。しかし、JCSSではこのような継時的調査が困難なことから、教育成果と環境要因の関連性を探る独自の項目を付け加え、さらに大学環境と学生の成長を系統的に表したパスカレラモデルに依拠して独自の視点から分析を行っている。なお、2005年度版JCSSの具体的な質問項目数は32で、性別、入学年、専攻分野などの基本情報に加え、希望進学先、経済的背景、高校での成績、大学での経験（社会的・学習的）、大学への満足度、大学の成績、現政権政党への支持、将来のキャリア希望、過去1年の活動・感情体験と時間活用、能力や知識の成長度、重要な価値観、進学理由、大学活用度、同年齢比較による自己評価、大学教員活動への評価、社会的意見にたいする賛意、体験学習やボランティア活動への参加などから構成されている（詳細は山田, 2009 pp278-293）。山田らは、このJCSSを大

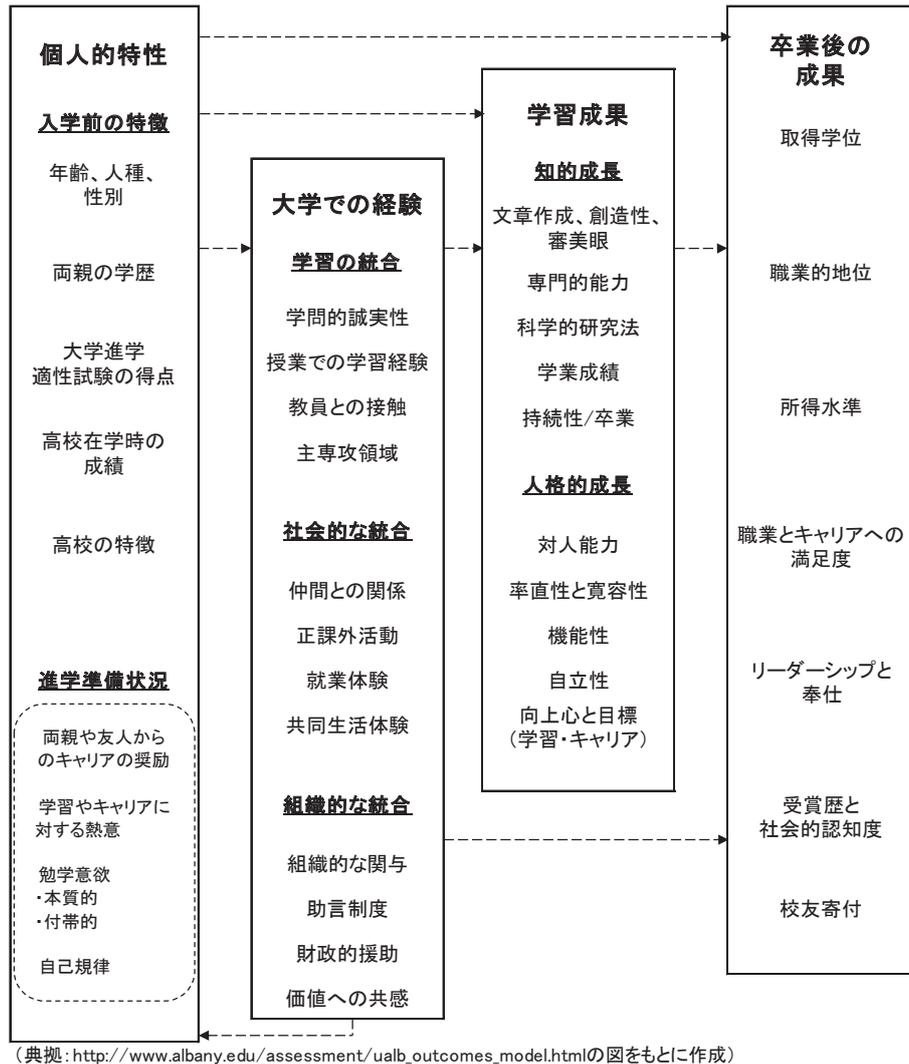


図 1. アルバニー校の教育効果測定モデル

学生に実施し、後述するような結果を報告している。

3. 開発目標

京都光華女子大学におけるアセスメントの体系化には、学生支援 GP 申請の際に (1) 各学生が1年間どのように成長し変化したのかを教職員が把握し学生支援に活用できるデータであること、(2) 個々の学生が成長や変化を自己評価するための診断ツールとできること、(3) エンrollment・マネジメントの効果を測定する IR (Institutional Research) の一つとして活用できること、の3つの目的が掲げてあり、これらいずれも実現できるような施策を考案する必要があった。そこで、既にあるアセスメントを枠組みの中に配置しつつ主に上記 (1) (2) の目的を充たすための光華ライフアルバムと主に (3) の目的を充たすた

めの教育組織調査という2つのラインからなる光華アセスメントを構築することにした。それぞれの目標は以下のとおりである。

- ①光華アセスメントは本学のアセスメントの合理化と体系化を促進するため、基本的に光華 navi による Web 入力とする。
- ②光華ライフアルバムについては、学生一人ひとりを包括的に理解する枠組みを提供する。これにより、学生が自らの成長や変化を客観的に理解し自己診断のツールとして活用できるほか、教職員が GPA などの成果レベルのデータでは掌握できなかった問題点を早期発見することによって、より適切なサポートをよりふさわしいタイミングで行うことができるようにする。
- ③教育組織調査については、大学が進むべき道を適切

に選択するための組織分析や教育力を向上させるデータを“学生からの声”として収集する。従来実施されてきた授業評価および満足度調査に加え、大学全体としての教育の質、カリキュラム内容の充実度、成績評価の妥当性などについて新たに質問項目の整理と加筆を行い、授業だけでなく大学としての教育力や組織分析に必要なデータをさらに詳細に集積する。これにより、学生のニーズを的確に把握し、効果的なマーケティング・ミックスを徹底活用できるようにするほか、学生の声が反映されることにより、学生一人ひとりが大学とつながり、発展させる原動力であるという認識を醸成する。

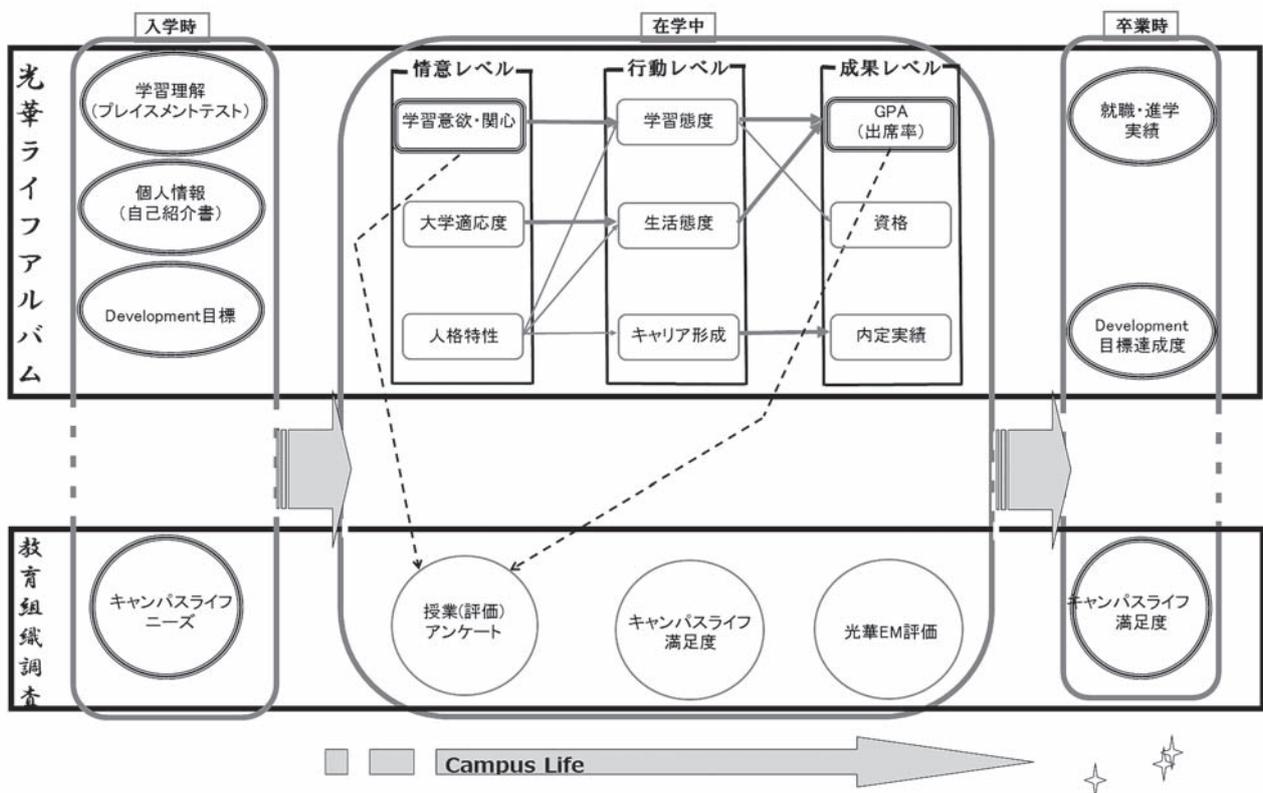
4. 構造と特徴

光華アセスメントは、上述した目的から「光華ライフアルバム」と「教育組織調査」という2つのラインからなるアセスメント体系で、必要な要因は互いにリンクして分析できるようになっている（図2参照）。

(1) 光華ライフアルバム

光華ライフアルバムの構造は、「アルバニー教育効果測定モデル」を参考に入学時、在学時および卒業時において実施する段階的構造をなしている。ただし、本学では卒業生への調査は困難なことから、本学在学時のみを対象とする。また、本学における Development 目標は全学科・学部共通に設定する必要から、社会人基礎力と学習力の向上を統一目標とし、同項目を卒業時にも測定することで定量的に各学生の成長・変化を明らかにする。

さらに、在学中に測定する変数は、学生を包括的に理解するとともに、教育成果がどのような行動や感情から導き出されるかを明らかにするために、情意レベル、行動レベル、成果レベルから構造的な繋がりを推定できるように設計し、従来本学で実施されていたアセスメントでは欠落している部分については独自に作成した。具体的には、学習意欲・関心、大学適応度、人格特性、学習態度、生活態度、キャリア形成、GPA（出席率）、資格、内定実績、



注1) 太線(○)で囲んでいる要因については、全学生に回答してもらうものである。ただし、授業(評価)アンケートについては、強制ではないが100%近い回収率をめざす。

図2. 光華アセスメント体系図

キャリア形成などの行動レベル要因を作成し、これと従来実施されてきた GPA、資格取得、就活状況などの成果レベル要因を関連付け、成長過程へのプロセスを明らかにした。

実施について、学生入力は1年に1度1カ月以内に自由に回答するものとし、教員（クラスアドバイザー）は下記要領により各担当学生の結果を閲覧できるようになっている。また、卒業時には各学生に自分がこれまで入力したデータを一覧表にしてフィードバックするシステムとし、卒業時に紙面で各学生に渡す。なお、学生が必ず回答しなければならずかつクラスアドバイザーに公開される項目は、入学時ではプレイズメントテスト、自己紹介書、Development 目標、在学中では学習意欲・関心、卒業時は Development 目標の達成度、就職・進学実績である。また、その他の変数への記述については、光華ライフアルバムは本来学生が自分のキャンパスライフを自己評価する意識を高めるためのツールであり、学生の自主性を尊ぶことが重要であること、および学生の自己開示への忌避感あるいは管理への閉塞感など様々な心理的負担感を配慮して、クラスアドバイザーへ開示するかしないかの判断を学生が自由に選択できるようにした。ただし、個人情報保護法との関連を考慮して、本学入学後最初に光華ライフアルバムへアクセスする際の入力画面冒頭に、光華エンロールメントの視点から学生の個人情報について開示を求める旨の同意をとりつける画面を付加した。これに、同意した学生のみが、このアセスメントの対象となる。具体的な項目は前述した JCSS 他、学習意欲・関心や大学適応度については、下山（1995）、宗像（1997）、藤井（1998）、川西（2006）なども参照にした。なお、具体的な実施画面とその説明および質問項目例は、京都光華女子大学学生支援 GP 成果報告書 3 章 1 項（川西，2012）を参照にされたい。

なお、光華ライフアルバムの特徴は以下のとおりである。第 1 に、総合的な学生理解が簡便に可能になることから、クラスアドバイザーがそれらを把握することによって、一人ひとりについて隙間と取りこぼしのない教育支援を実践するデータとなる。特に、情意レベルの測定により各学生の潜在的な問題について理解できるようになったため、問題の早期発見と適切なサポートへの手がかりが示される。また、第 2 に光華ライフアルバムは、学生が本学でのキャンパスライフを

通じて、自分の成長をアルバムに書き込むように記録し、診断するツールでもある。光華ライフアルバムでは学生各自が入力すると、自分のポイントと同時に同学年・同学科および全体の平均値が示され自分の経年比較および他者と相対比較が可能で、自分を客観的に内省する機会を与える（ただし、1ヶ月の入力期間は同学年・同学科および全体の平均値が変動するため、入力期間経過後に各自確認するよう指導している）。これにより、学生が自らの成長や考えの変容を自己評価し、自分のキャンパスライフを自己管理する動機づけが高まる。また、卒業時に一括して結果を紙面でフィードバックするので、大学時代のアルバムとして機能する。そして、第 3 に学生実態調査として、本学学生全体の性向（情意レベル）や経験（行動レベル）および成果を把握し、その特徴と問題点を抽出することができると共に後述する教育組織調査とリンクすることで有意義な教育改善データを提出できる。

(2) 教育組織調査

教育組織調査の構成は、従来から実施されてきた授業評価と卒業時の満足度調査が基本となる。ただし、授業評価については、従前の項目から抜粋して項目数を限定した。これは、光華 navi で回答を求めるとともに学生の負担軽減を図ることと、光華ライフアルバムなどとの重複を避けるためであった。また、満足度調査については、従来指標とされてこなかった「コンピューターの設備」「授業の空き時間を過ごす場所」などのハード面と「学習上のアドバイス制度」「カリキュラムの内容」などのソフト面の両サイドから尋ねる項目を新設し、キャンパスニーズ（入学時それらをどれだけ必要でかつ大学に期待しているか？）とキャンパス満足度（在学 4 年間でそれらについてどれだけ満足できる対応を得たか？）として同項目に評定させるシステムとした。これにより、卒業時の満足感のみではなく、期待との一致度についても測定できる。しかし、満足度についてのみ諸処の事由から現段階では、提案した内容は実施に至っていない。

なお、教育組織調査の特徴は大学としての教育力・システム・環境に対して、授業評価やキャンパスライフ満足度を通じて、学生の声を大学組織の改善と活性化へ活かすものである。これにより、学生がいかなるニーズをもち、大学はそれにどの程度対応できているのかを把握すると共に、戦略的組織プランニングの

データとなる。

Ⅲ. アセスメント体系化の成果と課題

1. 授業評価へのリンク

～どのような学生がいかなる評価をするのか？～

(1) 日本における授業評価に関する研究

2011年文部科学省が報告した「大学における教育内容の改革状況について 2. 授業の質を高めるための具体的な取り組み状況」の調査結果をみると、2009年度学生による授業評価を実施した大学は599大学で、全体の80%にのぼっている（内訳 国立65大学（76%）、公立61大学（79%）、私立473大学（80%））。このように、現在学生による授業評価がその大学の教育力を高める必須アイテムになっているため、日本においても1990年ごろから授業評価に関する研究が盛んに行われるようになった。近年のこうした研究を概観すると、それらは①評価尺度の作成に関する研究、②統計的手法にて評価の信頼性や妥当性を高める研究、そして③評価の規定因を探る研究に大別できるだろう。

まず、①評価尺度の作成に関する研究では、授業評価の精度を高めるためにより適切な項目を抽出する試みがなされている。例えば、津川・星野・吉村・妹尾・寺田（2008）では「心理学研究」「教育心理学研究」およびその発表論文集とそれらに掲載の先行研究から704項目、全国大学（大学院含む）授業評価項目から428項目これに課題価値評定尺度30項目を加えたものに対し、評定者6名で4カテゴリーに分類し、KJ法により22項目を抽出したのちその妥当性を検討し、「授業内容」と「教員の取り組み」の2つのカテゴリーからなる評価項目が有効であることを確認した。また、鈴木・島田・荷方・田中・上村（2011）は、授業評価システムの基盤となる学生の視点を取り入れた評価要因について検討し、「優れたプレゼンテーション」「高い専門性」「教員らしい振る舞い」「教員の人格イメージ」「応用可能性（例、すぐ実践できそうなテーマだった）」「自我関与の程度（例、学生参加型の双方向授業だった）」「明確な基準」「難易度」そして「興味・関心」の9要因を抽出した。さらに、吉川・有沢・川野辺・内田（2012）は構造化された授業評価アンケートを作成するために、2,700名の大学生を対象に調査を実施

した結果、「動機づける授業」「わかる授業」「教員の熱意と配慮」「明確な授業目標」「適切な情報提示」の5つの要因を抽出した。

次に、②評価の信頼性や妥当性を高める研究では、授業評価の特性を鑑み主に統計的知見や手法を用いて、その信頼性や妥当性の改善を目指す試みがなされている。例えば、南（2003）は同一担当者が同一科目を担当した2年分の授業評価を比較し、それらが極めて類似したパターンを示すことから、結果の一貫性に関する信頼性を実証した。また、豊田・中村（2004）は一般化可能性モデルを用いて授業評価の評価値に影響を及ぼす要因を量的に見積もった。その結果、最も影響が大きかった要因は教員と学生の相性のバラツキで、授業の良し悪しはその教員の質のみで決まるのではなく、それを受ける学生の受け止め方に強く影響されることが示された。次に影響が大きかったのは学生の評価の厳しさのバラツキで、厳しい採点と甘い採点をする学生が混在することが授業評価に大きな影響を及ぼすことが明らかになった。これ以外には、評価観点による学生の重要度のバラツキや教員の得手不得手のバラツキなどが影響を与える要因として挙げられた。上記の示唆を受けて、池原・豊田（2012）は授業評価が各授業の受講者によるため評価者が異なり、ゆえに単純な学部・学科平均との比較や教員間比較が適切でないことを問題とし、学生の評価の厳しさの差の影響を統計的に統制して相対的な授業間比較が可能な授業評価モデルを提案した。この分析例として、大学生20人に授業（例、その科目が好きか？）と6つの評価基準（例、講師の説明はわかりやすかった）について、大学教員9人には評価基準について、授業一対比較法により当てはまり度と重要度を回答させ、提案したモデルの妥当性を検討した。その結果、学生は、興味や関心の持てる分かりやすい授業を望むが、教員は学生の自発的な学習を促進するために学生自身が理解し考えるような授業が重要と考えていた。また、学生の多くが分かりやすい授業を一様に重視するのに対し、教員間では分かりやすい授業を重視する程度は分散が大きかった。このように、学生と教員では重視する評価基準が異なること、また、評価基準の重要度の違いを加味した総合評価を算出したところ、総合評価及び各評価基準における評価平均は0であったことから、これを基準としてその上下により、分析例で取り

上げた 23 授業中の個々の授業の相対的な位置を確認することができた。

さらに、③授業評価の規定因を探る研究は、授業評価や満足度に対し大きな影響を持つ要因を教員側と学生側両側面から探り出そうというものである。教員側の要因については多くの場合授業評価の項目間の相関から論じられている。例えば、牧野（2002d）は 1 科目受講生 93 人を対象に調査したところ、授業内容や教員の授業態度を高く評価するほど授業総合評価や満足度は高いが、教員の授業準備状態や成績の判定基準に関する評価は総合評価および満足度いずれにも影響を与えないことを明らかにした。しかし、前述した吉川ら（2012）では総合評価（授業満足度）を規定する要因として、全体の分析では 5 要因全てが有用であるが、実験実習実技では「わかる授業」「教員の熱意と配慮」のみが規定因になるなど、それぞれの授業科目の様態で異なることが示されている。一方、学生側の要因について、牧野（2005b）は 2 クラス 93 人を対象に調査を行ったところ、出席率において評価に差がみられ、出席率の低い学生は高い学生より、授業総合評価や満足度、教員の態度や信頼あるいは授業方法を低く評価することが示された。また、三宅・森田・小島・松田（2001）は、4 クラス 490 人（ただし、分析項目では 357 人対象のものもある）を対象に調査を行ったところ、評価学生の学習達成感や積極的学習態度が高いほど「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」「教師による説明の分かりやすさ」「教師による学生配慮」「総合的授業評価」いずれの評価も高くなるが、学生の授業に対する意欲や期待は「教師の人柄の良さ」とは正の、「教師による学生配慮」とは負の、いずれも低い相関がみられたのみで、授業評価に対する当該授業への学生の意欲・期待の影響はほとんど見られないとしている。さらに、成績との関係において、牧野（2001c）では、授業内容を高く評価するほど成績が高いことを示していたが、授業評価因子の成績への説明率が低いことから、授業評価が成績に与える影響は小さいものであると結論している。だが、三宅ら（2001）では、成績が良いほうが、「教師の人柄の良さ」「授業方法・教材の適切性」「教師による説明の分かりやすさ」「総合的授業評価」いずれも高い評価をしていた。このように、成績や学習意欲に関してはその結果がまだまだ流動的であ

るといえる。

(2) 本学における授業評価へのアセスメント体系化の成果と課題

授業評価には、特に教員側からよく聞かれる批判として「どのような学生が、いかなる評価をしているかが不明であるため信用に足りないし、教育改善への具体的な示唆に乏しい」というものがある。上記の研究のうち、第 3 に掲げた授業評価の規定因を探る研究は、これに多くの示唆を与えるもので、本学の授業評価への光華ライフアルバムのリンクもこの疑問に応答的である。なお、体系化の方法と分析結果の要約は以下のとおりであるが、詳細は京都光華女子大学学生支援 GP 成果報告書 3 章 1 項（川西, 2012）を参照されたい。

2009 年度より GP（各授業の成績）及び出席率を、さらに 2010 年度より学習意欲・関心をデータ接合して分析し、各教員へフィードバックした。授業評価項目は「この授業は興味がもてる」など 10 項目で、授業ごとに、「平均」、「回答分布」、「回答者数」、「回収率」を表示した。これに加えて、各授業に対して、授業別 GP 区分 [高 (GP3.0 以上 / (優) 相当; 中 (GP2.0 以上 3.0 未満 / (良) 相当; 低 (GP2.0 未満 / (可及び不可) 相当)、出席率区分 [高 (90% 以上); 中 (65% 以上 90% 未満); 低 (65% 未満)], 学習意欲・関心区分 [高 (光華ライフアルバムの学習意欲・関心の平均値 3.5 以上); 中 (同平均値 3.0 以上 3.5 未満); 低 (学習意欲・関心の平均値 3.0 未満)] ごとに 3 分割した平均値を算出して、その授業担当者へフィードバックした。これにより、各授業担当者は、自分の授業の受講生について、自分が評価した成績、その授業への出席率、および学習意欲・関心、それぞれの高・中・低ごとに評価の平均点が算出・表示されるので、どのような学生がいかなる評価をしているのかを授業ごとしかも評価項目ごとに知れるようになった。ただし、回答者数が著しく少ない授業（例、ゼミなどの演習や受講者数 10 人未満の授業など）については、平均値の安定性など分析妥当性に問題が生じるため、この 3 分割に基づく結果報告を省略した。

ここでは、本学（短大部除く）全体の傾向を報告し、他大学との比較を行う。なお、紙面の都合上、2011 年の結果のみ表示する（図 3～図 5 参照）。各項目区分平均値につき一要因分散分析及び多重比較 (Tukey) を行った。2009 年度は、成績・出席率を加味した分

析で、多くの項目において低群が高群や中群より明らかに低い評価をしていた。また、2010年度は成績や学習意欲・関心において、高群>中群>低群という3群間で明らかな差が生じ、かつ出席では高群と中群で差が無く、それら2群に比べて低群がより顕著に低い評価をすることが多くの項目で見られていた。2011年度は2010年度同様成績及び学習意欲・関心では、多くの項目で高群>中群>低群の3群で統計的に有意な差が確認されたが、出席率では3群間に差がみられない項目が5項目あり、これら3群間の差が消失する傾向が示された。成績が高いほど、授業評価が高くなるという結果は、三宅ら(2001)、松田・三宅・谷村・小島(1999)やFeldman(1989)の結果と整合的である。このことから、授業に対して積極的かつ真摯に対応し授業内容がよく理解できていることが成績に繋がるため、学生と教員相互間で評価の返報性がみられたものと解釈できた。また本結果では、学習意欲・関心が高いほど、授業評価が高くなる傾向が示されたが、これは授業への効果的参加を可能にしたため、このような高い評価に結びついたのでないかと思われた。

牧野(2001a;2001b)でも、当該授業への積極的意欲・態度が高いほど授業内容、教員への評価および授業方法への評価のいずれもが高く、また授業外学習意欲・態度も授業内容や教員への評価に結び付いていることが示されており、本学の結果もこれと整合的であった。最後に、出席率においては、年度によって流動的な結果となっており、かつ2011年度は特に出席率と授業評価の関係が希薄である様相が示された。この結果は、出席率が高いほど授業評価が高くなるとした牧野(2005b)とはかならずしも整合的ではない。しかし、本学の基準が出席率65%未満(5回以上の欠席)を低群として比較しているのに対し、牧野(2005b)では欠席8回以上を基準としていることなどを考慮すると、出席率の基準値設定においての違いがこのような相違を生み出しているのかもしれない。いずれにせよ、この点も含めて出席率では結果が流動的であり、今後さらにデータが集積されることが必要で、軽々に出席率と授業評価の関連について結論を出すべきではないと判断された。

このように、本学のアセスメント体系化による分析

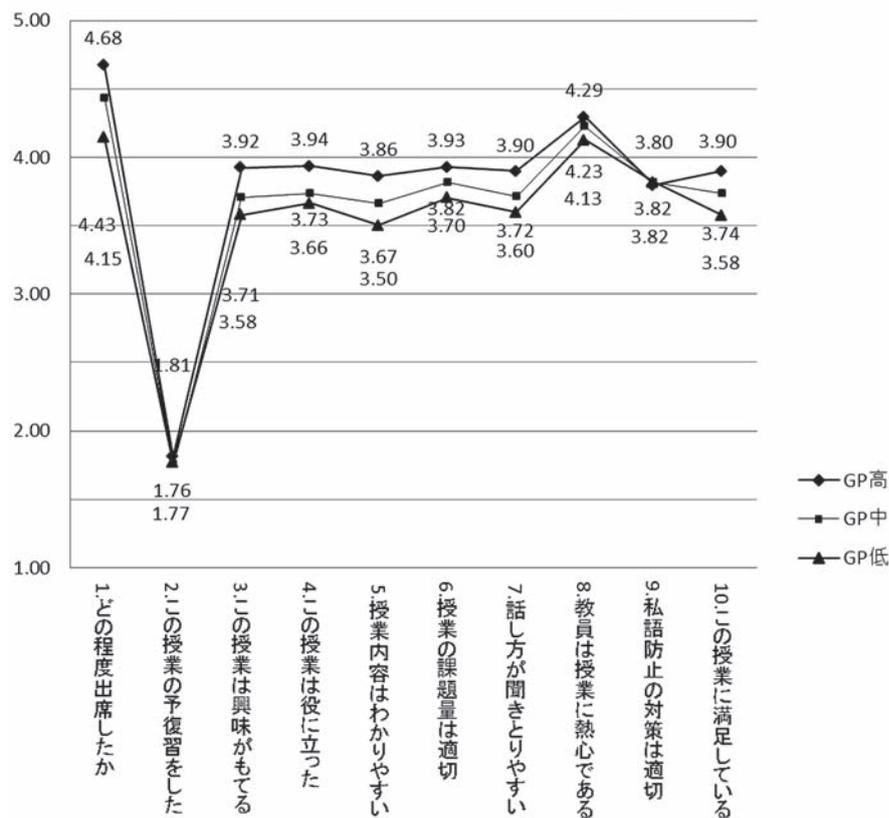


図3. 2011年度前期授業評価 GP 区分別平均値(5段階評定)の比較

(2011年度授業評価結果より作図)

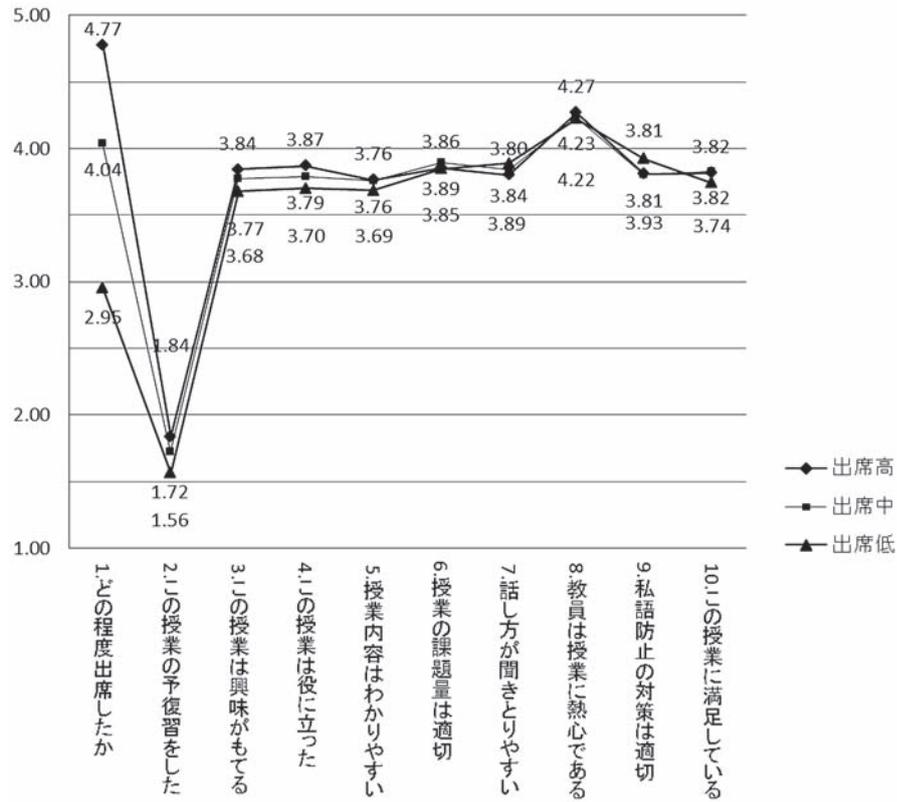


図 4. 2011 年度前期授業評価出席率区分別平均値 (5 段階評定) の比較
(2011 年度授業評価結果より作図)

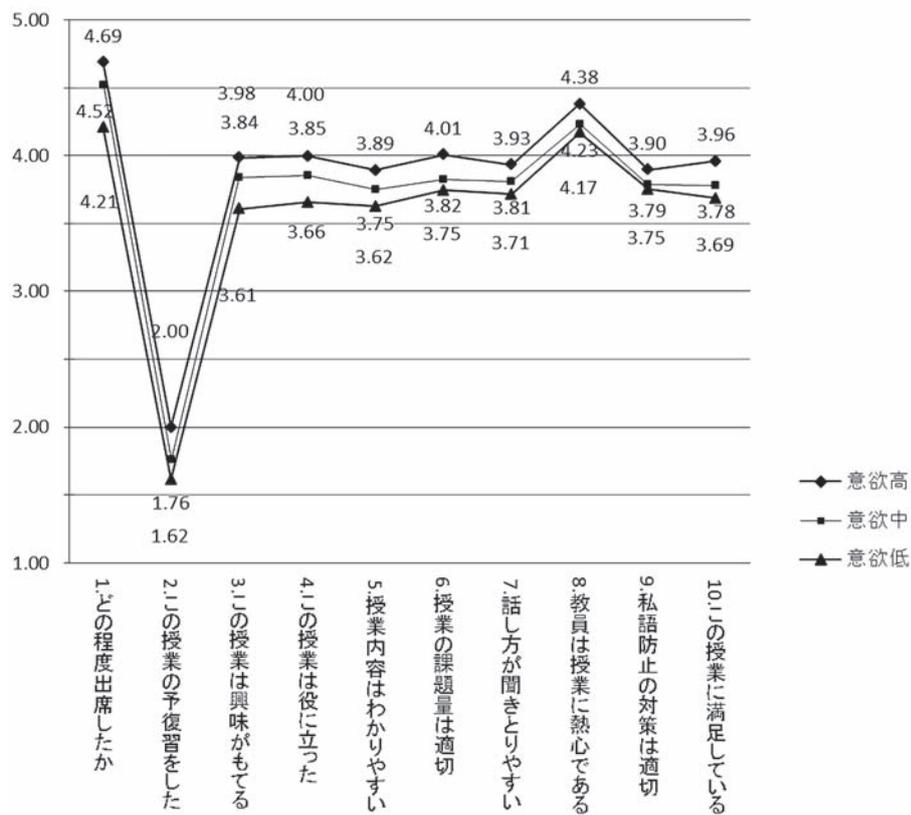


図 5. 2011 年度前期授業評価学習意欲・関心別平均値 (5 段階評定) の比較
(2011 年度授業評価結果より作図)

から様々な知見を得ることができるが、これらがオリジナリティの高い成果を生み出している理由として以下の2つがあげられる。まず第1に、より一般化に耐えるデータを排出できることである。従来の研究の多くが大学の一部の授業でとられたデータで、しかも成績や出席率など学生の要因を加味するために記名(例、牧野, 2005b)やそれに準じる方法(例、学生番号の記載、三宅ら, 2001)がとられており、学生の評価懸念が混入している可能性は否定しきれない(なるほど、牧野(2004)では授業評価において記名と無記名で差がないことが実証されているが、研究対象となった授業が2つと少数で、かついずれも総合評価が高いため天井効果が生じた可能性もある)。つまり、従来の研究結果の多くは、結果の一般化にデータ数の限界とデータ取得の課題が残されていたといえる。これに対し、本学のデータは京都光華女子大学で実施されている583の授業数(2011年度)、対象学生のべ約12,000人(授業ごとのカウントのため学生が重複)からのデータによるため、その知見の安定性が担保されている。また、出席率は毎回の授業時に出席管理システムでカウントされたもの、成績は当該授業担当者が授業終了時に入力したもの、授業評価や光華ライフアルバムは学生が年に1度入力する(前期10~15週目のいずれかの期間)というように各々システム化され、入力されたデータが光華naviで結合されるため(各授業担当者は受講生各自の授業評価内容は見ることができない)、様々な評価懸念が生じない状態でデータ収集が行える。このようなことから本学の結果は、より一般化に適したものとなっている。第2に、教員へ「どのような学生がいかなる評価をしたか?」の疑問に答えるデータをフィードバックできる点があげられる。従来の授業評価の規定因に関する知見は、間接的にその疑問に答えるものであった。しかし、本学では教員(非常勤含む)全員に担当授業ごと、しかも評価項目ごとに、その授業の成績・出席率・受講学生の学習意欲・関心による相違を明らかにした結果を返すため、上記の疑問に直接回答を与えることができ、その結果授業改善ポイントが絞れるデータになっている。例えば、全体では上述したように成績や学習意欲が高いほど授業評価が高くなる傾向にあるが、自分の授業ではむしろ成績の上位のものほど内容に不満を持っていたら、授業レベルを再考する必要があるのかもしれ

ない。このように、各教員が自分の授業改善に直結した有意味で具体的な資料を提供可能となった。

以上、本学独自の授業評価へのリンクにより教育力向上に寄与することができるようになったが、同時に様々な課題も抱えている。まず、第1に体系化を促進するためにWeb入力が前提になることである。特に授業評価の場合は、信頼性や妥当性を保証するために高い回収率が必要とされるが、現状のWeb入力では学生の自主性に任せざるを得ない。また評価時と授業時で時差があるため、その授業の様子を思い出している評価となり客観的・総合的に判断できる一方で、その授業の臨場感の中で評価を行っているわけではない。最近では携帯電話による授業評価システムについても論じられており(大塚・八尋, 2006)、これによれば本学が抱える上記の問題も緩和されるかもしれない。また、学生負担を考慮し授業評価項目数を10に制限せざるを得なかった。吉岡(2012)は、一般の授業評価では理解度以外の変数が見落とされることを鑑み、充実した授業の要因を小規模な授業や演習形式の授業から半構造的インタビューにより調査した。その結果、学生たちが自らの意思や感性を表現・発揮させ得る「動く授業」であること、そして単に授業内容を理解するだけではなく学生自身が学ぶことの意味が伴ったうえで「わかる授業」を嗜好することを明らかにしている。本学でも、体系化を実施する以前は講義・実験・演習と授業形態ごとに必要な評価指標が整えられていた。体系化により「誰がどのような評価を」という評価の妥当性や信頼性は確保されたが、評価の多面性という視点からは逆に制限されることになった。第2に、処理と時間のコストが考えられる。本学ではデータが光華naviで一括して指標化できるものの、それをデータ接合し分析用に加工し、かつ授業別に分析するために多くの労力と時間が必要であった。そのため、各教員へのフィードバックが遅れ、即時性を発揮できなかった。松尾・本田・江島(2009)は、コンピューターによる授業評価システムに関する文献的考察を行い、その機能として①即時性と双方向性の確保 ②システムへの複数のアクセス方法 ③自由記載データの分析 ④出欠・成績・履修システムとの統合 ⑤匿名性の確保の5つがあると報告している。本学の体系化は④出欠・成績・履修システムとの統合については資するものであるが、①即時性と双方向性の確保については

問題を残していると言わざるを得ない。この点については、今後検討が必要である。

2. 光華ライフアルバム内のリンク

～本学における成績と出席率の規定因～

ここでは、光華ライフアルバムが学生調査の一環でもあることから、本体系化に関連する研究をまず概観する。

(1) 日本における学生調査に関する研究

日本における学生調査に関する研究は、①学生文化の掌握と②教育効果のエビデンスの集積という主に2つの視点から行われている。①学生文化を掌握するための研究とは、現在を生きる大学生の諸相を明らかにし、心理・行動・志向などについてその特徴を明確にしようとするものである。例えば、独立行政法人日本学生支援機構（JASSO）の2010年度学生生活調査は、37,151人の有効回答者から学生生活費、学生収入状況、アルバイト従事状況、奨学金の受給状況、通学時間および週間平均生活時間（大学の授業に費やす時間が最も多いものの、娯楽・交友が近接し、私学においてはアルバイトなどの就労時間がこれに拮抗する）など学生の生活実態、特に経済的視点とその背景について継続的に調査し、その動向を明らかにしている。また、全国大学生生活協同組合連合会も学生生活実態調査を経年的行い、2011年実施の47回調査で回収した16,885人のうちで経年比較が可能な8,498人のデータをもとに、学生の1カ月の生活費、震災後の意識の変化、就職活動の意識と行動およびその経費について報告している。さらに、そのうち4年生の就職希望者1,881人から就職内定者と非内定者の意識や不安の相違を明らかにし、内定者は非内定者より友人との豊かな人間関係や部活・サークルへの積極的関与を大学生生活の重点項目と捉えており、非内定者は自分の性格や能力により不安を抱き、かつ生きがいや夢中になれることをより模索中であることが示された。熊丸・三戸・片山・澤野・秦（2004）も2003年に実施した全国20大学2,663人に対する回答より、日常生活から見た大学生の実態を明らかにし、平日の勉強時間が平均100分であることから、以前に比べて勉強しない大学生ではないことが示された。また、ストレス要因については、友人や恋愛といった人間関係よりも勉強がストレス源になることが多く、特に就きたい職業が決まって

いない群では「なぜ勉強するのか？」の意味づけが困難なために勉強することによりストレスを感じやすいことが示された。さらに、全体的な満足感と勉強時間でタイプ分けを行って大学教育への意識を比較したところ、勉強時間にかかわらず大学に満足していない学生群は教養科目に対する必要性が低く教養が大学で身につくとは考えていないこと、また満足度が低くかつ勉強時間も短い学生群（以下、C群）は、授業中の怠学行動について授業中どのようなことをしようと本人の自由だと考えがちであった。また、山田（2007）は、2003～2004年に実施した4大学1,180名に対する回答から、授業選択に重視するものは講義内容に続いて単位の取りやすさが上位を占めること、また現在の学生は高い就職意識を持つため大学の授業は職業・資格取得に繋がる内容（専門的知識の重視）が求められること、企業が採用を決定する際重視するものとして、資格・人格・学歴が重視されがちと捉えていること、企業に入ったら出世する学生タイプとして資格取得に熱心、大学の勉強に熱心、友人との交際に熱心、体育会系サークル活動に熱心という項目が高くなることを明らかにしている。このように、学生文化に関する研究は、調査機関や研究者の知りたい切り口から調査がおこなわれ、その時代に生きる大学生像を浮き彫りにしようとしている。

一方、②教育効果のエビデンスを集積するための研究としては、前出した一連の山田（2009, pp41～62; 2012a, pp70～85）らがあげられる。かれらのデータはJCSS2005およびJCSS2007で集積されたもので、前者は2005年から2006年にかけて国公立4年制8大学3,961人から、後者は2007年から2008年にかけて国公立4年制大学14校と短期大学2校6,228人から回答を得ている。まず、山田（2009）はJCSS2005を分析して、教育効果の規定因を探り出し、一般教養、専攻分野や学科の知識などの古典的教養知では、「教育の質に対する満足度」や「効果的に学習する技能の習得などの学生適応」および「教員の助言や指導」などが規定因となり、国民が直面する問題やグローバル化による問題の理解など現代的教養知では、「他の大学生との友情を深める、時間を効果的に使う、大学教員と顔見知りになるなどの学生適応」や「教育の質に対する満足度」などが規定因となり、リーダーシップ能力や人間関係を構築する能力などの現代

的实践知では、「学生と対等に接するような敬意、発表する機会の提供、知的にやりがいのある課題や励ましなどの教員の関与」や「教育の質に対する満足度」などが重要な規定因となることが示された。また、学生の自己概念や評価の規定因も検討され、協調性や社交面での自信など人間関係を構築する外面的情緒性は「他の大学生との友情を深める、時間を効果的に使う、大学教員と顔見知りになるなどの学生適応」などが、学力や知的面での自信など大学での問題を支える内面的認知性は、大学・高校の成績に加えて「大学が学問的に要求することに適応する、他の大学生との友情を深めるなどの学生適応」や「知的にやりがいのある課題や励ましなどの教員の関与」などが、芸術的な能力や創造性などの個性を支える内面的情緒性は「異文化リテラシー」「大学教員の学問的な期待を理解する、他の大学生との友情を深めるなどの学生適応」「研究プロジェクトにかかわる機会などの教員関与」などが、それぞれ重要な規定因となっていた。さらに、山田(2012a)は、JCSS2005 および JCSS2007 を用いて学生の情緒的側面と教育効果の関連性についても検討した。その結果、全般的に大学に満足している群はそうでない群より学習面のみならず人間関係や行動面でも活動的かつバランスが取れていた。また、ポジティブ学生（「学生生活は充実しているか?」「大学での経験全般について満足しているか?」「大学を選びなおせたらもう1度本学に進学するか」という3質問のうち肯定的回答数が2項目以上）とネガティブ学生（前述した3質問の肯定的回答が1項目以下）を比較すると、ポジティブ学生は人との交流や課外活動に積極的

に取り組んでいるが、長時間の学習はむしろネガティブ学生のほうが上回っていることから、ネガティブ学生は経験はするけどそれが適応に結びつきにくい、一方ポジティブ学生は学習行動に関する時間配分は多少少ない傾向があるが、経験を円滑に適応に関連付けることができる（山田, 2012a, pp81～82）と解釈している。また、大学での経験に満足できる要因を探ったところ、全体的には大学教育の質に満足しているかどうか最も大きな要素であり、専門分野の授業内容、学生同士の交流、時間の効果的使用、学生サービスの利用への適応などの要素がそれに次いで大きな要素になっていることが示されている。山田(2012a, p57)は、こうした分析から以下のようなモデルを提唱した。

このほか、2007年に東京大学経営・政策研究センターが行った全国大学生調査（127大学、48,233人回答）は前述の山田らと同じようにI-E-Oモデルに即して設計されており、記述統計が公表され、かつ様々な視点から分析が進められている。例えば、朴澤(2011)は上記調査のデータの一部を用いて、一橋大学における学部学生の能力形成と学業成績との関係を学生の認識を通して探索的に分析した。その結果、成績の高さは「内容に、興味がわくように工夫されている」授業や「確実に学問の基礎を教えてくれた」あるいは「社会や現実との関わりから学問の意義を教えてくれた」などの意味ある授業を多く体験していることが規定因となること、そしてそのような授業経験の質・内容を媒介して学業成績の善し悪しが批判的思考力や問題解決能力などの能力形成に間接的に結びつく可能性を示唆している。

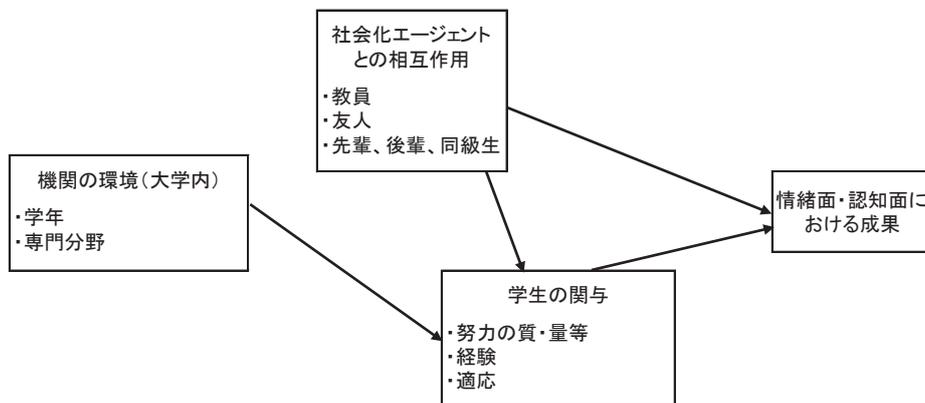


図6. 大学環境と学生の成長

(山田, 2012a より転載)

(2) 本学における光華ライフアルバム体系化の成果と課題

以下では、光華ライフアルバムの体系化から、本学の成績と出席率の規定因を探る。2011年度の光華ライフアルバムについて、大学適応度など全てのアセスメントに回答した本学4年制大学生763人のデータを対象に分析を行った。分析方法および結果は以下のとおりであるが、詳細は京都光華女子大学学生支援GP成果報告書3章1項(川西, 2012)を参照されたい。

①成績(=累積GPA)を規定する要因

光華ライフアルバムで測定された各尺度項目を累積GPAの規定因とし、共分散構造分析を行った。具体的には、学習意欲・関心、大学適応度(大学への感情、学習適応度、対人適応度)、自尊感情、学習態度(授業内行動、授業外行動、課外学習)、生活サイクル(学業、アルバイト、交友など7項目の各々の比重の高さ)、キャリア形成および累積GPAの各変数間の相関係数をもとに要因間にパスを設定した。有意でないパスは消去して最終的に全てのパスが有意になるまで分析を繰り返した。その結果、図7の修正モデルが得られた。採用したモデルの適合度指標は、 $\chi^2(5) = 13.732$ ($p < .05$)、GFI=.994、CFI=.990、AGI=.975、

RMSEA=.048であり、モデルの妥当性が示された。分析の結果、学習意欲・関心および対人適応度から累積GPAへ直接パスがみられ、学習意欲・関心が高いこと、また大学内の人間関係が円滑であることが累積GPAを高めることが示された。さらに学習意欲・関心は授業内行動において真摯な態度を促すが、授業時の学習面での不安や緊張感の無さ(学習適応度)が授業内行動に負の効果をもたらし、授業内行動は直接的には累積GPAに反映されるものではなかった。一方、対人適応度については、上述したように累積GPAに直接正の効果をもたらし、かつ交友比重の高さへのパスが有意なことから友人との交流活性化を規定するものの、交友比重が高いことが累積GPAに対して負の効果をもたらし、これらのことから、大学での友人関係の適応性は成績向上につながるものの、どのような友人といかに交流するかが成績に關与する構造が示されたといえよう。

②出席率を規定する要因

次に、出席率(2011前後期平均)の規定因を同様の方法により検討した。その結果、図8の修正モデルが得られた。採用したモデルの適合度指標は、 $\chi^2(6) = 12.983$ ($p < .05$)、GFI=.995、CFI=.986、AGI=.978、

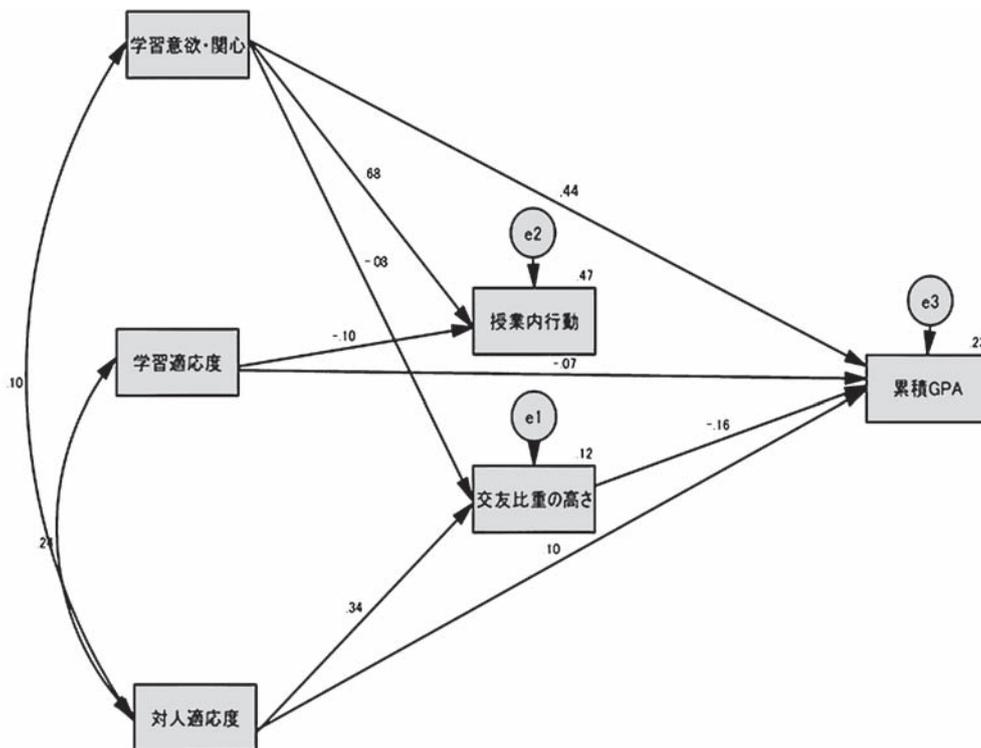


図7. 成績(=累積GPA)の規定因モデル
(京都光華女子大学学生支援GP成果報告書より転載)

RMSEA=.039であり、モデルの妥当性が示された。分析の結果、学習意欲・関心から出席率へ直接パスがみられ、学習意欲・関心が高いことが出席を促進させる規定因であることが示された。また授業における不安や緊張の無さが（学習適応度）出席率に対して直接負の効果を持つことが示された。次に、学習意欲・関心の低さや授業における不安や緊張の無さ、あるいは対人関係の良好さがアルバイトに対する比重を高め、それが出席率に負の効果をもたらす傾向が示された（ただし、アルバイト比重から出席率へのパスは有意傾向 $p=.052$ ）。さらに、学習意欲・関心や大学への感情の良さが学外の学習活動（課外学習）を促進させるが、大学に来なくてもできる学習への比重が高まることで出席率の低下を招く様相も示されている。

このように、光華ライフアルバム の体系化により、本学学生の成績と出席率を規定する要因が明らかになり、これらは山田（2012a）のモデルとも整合的な結果であった。しかし、本学の知見やシステムがオリジナリティの高い成果を生み出している理由として以下の2つがあげられる。まず、第1に、回答する学生に直接のメリットが還元されることである。日本で行われる学生調査（成績・知識量・出席率など教務データ

を除く）のほとんどが、前述したように大学生文化の掌握あるいは教育効果のエビデンスの集積を目的に行われている。そのため、抽出されて回答する各学生には直接のメリットは保証されていない（むしろ、授業改善や教育環境への改善など間接的なメリットはあるが・・・）。しかし、本学の光華ライフアルバムは、学生支援につなげるデータを情意面および行動面から測定し学生一人ひとりを総合的に把握するシステムになっており、しかも結果について学生が回答後すぐに経年比較や相対比較が簡便にできるようになっている。そのため、教員が学生支援の手を差し伸べる資料になるほか、学生が自分の意識や行動を内省できる具体的データを即時に得ることができる。このように、客観的に自らを認識でき、必要なサポートを引き出すことができるというメリットを回答者全員が直接得ることができるのである。第2に、実証的な数値データを分析に反映できることである。例えば、山田（2009; 2012a）らの調査では成績について「貴方の本学での成績はどれくらいですか？」という質問に対し、「上位の方、中の上くらい・・・」など相対的指標に対し自己申告させている。また全国大学生調査では、成績について優・良・可の各割合を、出席率については「今学期は、大学にどの程度来ていますか？」という質問

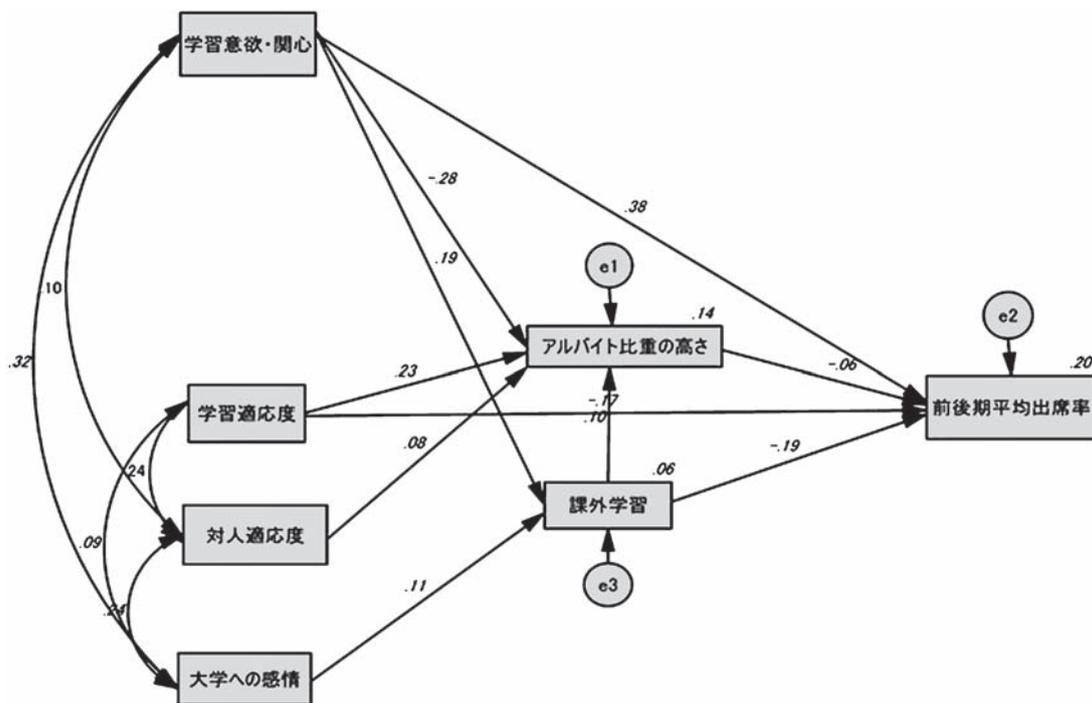


図8 出席率の規定因モデル
(京都光華女子大学学生支援 GP 成果報告書より転載)

に、いずれも0～10割の11選択肢の中から回答者にあてはまるところ1つを選ばせている。これらの調査は、1回でかつその質問紙のみで調査完結させる必要からこのような方法をとらざるを得ない。しかし、いずれも学生の自己申告によるためデータの質に問題が生じる可能性は否定しきれない。これに対し、本システムでは、各学生が実際に取得したGPAや授業への出席率を接合するため、より精度の高い知見が得られる。また、大学効果のエビデンスについても入学時と卒業時に学習面と社会人基礎力について同じ項目に「身につけている」など5件法で尋ねるため、成長度の指標として差を算出し、その規定因を探れば、どのような情意的要因がいかなる行動を生み出し、それが成果に繋がるかを系統的に掌握できるシステム設計になっている。

このように、本学独自の光華ライフアルバム内のリンクにより、学生支援と教育力向上に寄与することができるようになったが、同時に様々な課題も抱えている。まず第1に、教育効果のエビデンスを得る設計としては、不足している項目がある。光華ライフアルバムは、学生支援のデータを得る、つまり一人ひとりの学生を包括的に理解することが優先課題であるため、学習動機や授業に望むことなど教育効果のエビデンスを規定する要因について含みきれていない。しかも、各尺度の妥当性を上げるため項目数が比較的多いことから（例、学習意欲・関心の項目数は10）、学生負担が大きく、それ以上に調査項目を増やすことは困難であった。また学生が自主的に回答したくなるような調査項目も不足している（例、健康管理システム～食事カロリーと運動消費カロリーを簡易に計算できる機能～（鳥取大学））。今後はアセスメント項目の精選や追加により、さらに適正な体系を模索していく必要がある。第2に、データの不足や回答未済のため、分析できない視点が残されている点があげられる。教育組織調査の満足度のWeb実施ができなかったことや、光華ライフアルバム実施が2年しか経過していないことで上述した入学時と卒業時の経年比較による成長度データも得られていない。これらは、本学の教育効果のエビデンスを得るためには重要なデータである。さらに、得られたデータを有効に活用する分析・統計方法も確立していないという課題も抱えたままである。第3に、大学間比較と本学独自の様相を知るという2

つの目的を同時に満たす必要性がある。大学の質保証が強く求められる今、特に教育効果エビデンスを明らかにする調査では、前述した全国大学生調査に見られるようにかなり大がかりで統一的な調査が行われるようになってきた。こうした調査は大学間比較だけではなく、国際比較にも対応（例、山田, 2012a, pp45～69）できるように設計されている。しかし、その一方で特色ある大学力を構築するためには、本学独自の学生実態やそれに即した教育の在り方を模索していく必要がある。これらの両目的に合致し、しかも学生への負担やアセスメント忌避感を誘発しないように体系化を進捗させていく必要がある。

Ⅳ おわりに

本学においてはアセスメントの体系化により、学生の声が教育や環境の改善に届きやすくなった。しかし、アセスメント体系化を充実させるためには、学生への負担と経費コストが発生する。近年、大学の質保証戦略としてIR機能が重視され、アセスメントの活用が盛んである。IR部署では、大学を改善し特色ある大学力を構築するための調査分析と国内外の大学間相对比较のための調査分析が行われるのが一般的であるが、最近そのコストとベネフィットの均衡を図るため大学連携の試みもなされている。例えば、山田(2012b, pp151～158)では同志社大学・北海道大学・大阪府立大学・甲南大学の4大学連携の教学IRの取り組みが紹介されている。それによると、4大学がアセスメント項目やデータ分析結果を共有し、「相互評価」と「ベンチマーク」設定につなげる。例えば、学生調査分析結果をもとに、学生の自己評価や教育課程への満足度における各連携大学の長所などを分析しベンチマーキングを進めるほか、入学関連データと教務情報を収集し、これと学生調査結果を統合するIRネットワークシステムを利用して、各大学の長所や短所を相互評価しつつ教育改善に寄与するデータを提出している。

このように、アセスメント体系化の合理的な実施が今後模索されていく傾向が強まることだろう。しかし、光華ライフアルバムのように主として学生支援を目的とし、かつ大学教育効果へも有意義なデータを提示できる機能も併せ持つWeb上のシステムは、本学独自

のものであり「学生一人ひとりを大切にする」という本学の理念を具現化したものである。さらに、本学のような学生規模・環境だからこそ機能的に実施していけるものでもある。ゆえに、このシステムは大学としての特色を生み出すことに寄与する可能性をもつと考えられるため、今後も発展的活用がのぞまれる。

V 謝辞

本稿は、2008年に選定された学生支援GP「学生個人を大切にしたい総合的支援の推進～エンロールメント・マネジメントと個別対応教育モデルの実践的融合～」の活動の一部として開発した光華アセスメント(光華ライフアルバムと教育組織調査の一部)について、日本における他大学のアセスメント活用状況などと比較しながら、体系化の成果と課題について考察したものである。光華ライフアルバムなどの実施・運用については京都光華女子大学の教員・職員そして学生の皆様に多大なご協力をいただいた。また、旧EM推進センター所員の皆様には、このシステム開発にあたり貴重なご意見をいただき、Webシステム構築には情報システム部・藤原加織さんに多くのご協力をいただいた。これらの皆々様に心より厚く御礼申し上げます。

引用文献

- 朴澤泰男 2011 一橋大学における学生の能力形成と学業成績:「全国大学生調査」を用いた研究ノート (3) 一橋大学大学教育研究開発センター年報 2010年度版, 49-62,
- 独立行政法人日本学生支援機構(JASSO) 2010年度学生生活調査 http://www.jasso.go.jp/statistics/gakusei_chosa/data08.html アクセス日:2012年9月15日
- Feldman, K.A 1989 The Association between Student Ratings of Specific Instructional Dimensions and Student Achievement: Refining and Extending the Synthesis of Data from Multisection Validity Studies. *Research in Higher Education*, 30, 583-645.
- 藤井義久 1998 大学生生活不安尺度の作成及び信頼性・妥当性の検討 心理学研究, 68, Vol6, 441-448.
- 池原一哉・豊田秀樹 2012 評価基準の重要度評定と学生による授業の一対比較評定を統合する授業評価モデルの提案:学生による評価と教員による評価の比較・検討教育心理学研究 60 (1), 48-59.
- 川西千弘 2006 女子大学生の座席選択行動と学習意欲・態度及びパーソナリティの関連性 京都光華女子大学研究紀要, 44, 211-232.
- 川西千弘 2012 活動状況(アセスメントの体系化) 京都光華女子大学学生支援GP成果報告書「学生個人を大切にしたい総合的支援の推進～エンロールメント・マネジメントと個別対応教育モデルの実践的融合～」第3章1項, (pp7-26.) 図書印刷 同朋社
- 金明秀 2008 学生支援GP申請書「学生個人を大切にしたい総合的支援の推進～エンロールメント・マネジメントと個別対応教育モデルの実践的融合～」
- 熊丸真太郎, 三戸香代, 片山悠樹, 澤野千絵, 秦政春 2004 大学生にとって、いま「大学」とは? (II): 大学生の日常生活(学生生活) 日本教育社会学会大会発表要旨集録 56, 206-211.
- 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: 専門必須科目「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 2002d 学生による授業評価の規定因の検討 (2): 成績の判断基準が授業評価に与える影響 高松大学紀要 38, 63-41.
- 牧野幸志 2004 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 高松大学紀要 41, 75-85.
- 牧野幸志 2005b 学生による授業評価と出席率との関係 (1): 授業に出ていない学生は授業を悪く評価するのか? 経営情報研究: 摂南大学経営情報学部論集 13 (1), 1-14.
- 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.
- 松尾 和枝・本田 多美枝・江島 仁子 2009 コンピューターによる授業評価システムに関する文献的考察 日本赤十字九州国際看護大学 intramural research report 7, 29-34.
- 南 学 2003 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, 14, 55-67.
- 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，教育人間科学関連領域 50, 405-414.
- 文部科学省 2011 「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/a_menu/koutou/daigaku/04052801/_icsFiles/afiedfile/2011/08/25/1310269_1. アクセス日：2012年9月15日
- 大塚 一徳，八尋 剛規 2006 携帯電話を利用した授業評価システムにおけるキャリアと端末メーカーの検討 日本教育工学会論文誌 30, 33-36.
- 下山晴彦 1995 男子大学生の無気力の研究 日本教育心理学研究, 43, 145-155.
- 宗像 剛 1997 大学生のアパシー傾向の男女別検討 心理学研究, 67, Vol 6, 458-463.
- 鈴木俊太郎・島田英昭・荷方邦夫・田中敏・上村恵津子 2011 信州大学教育学部における授業評価要因の検討 信州大学教育学部研究論集 (4), 87-97.
- 津川 秀夫・星野 真弓・吉村 宣彦・妹尾 靖晃・寺田 和永 2008 授業評価尺度作成の試み 吉備国際大学社会福祉学部研究紀要 (13), 97-107.
- 東京大学大学院教育研究科大学経営・政策研究センター 全国大学生調査 (2007年度実施) <http://ump.p.u-tokyo.ac.jp/crump/cat77/cat82/post-6.html> アクセス日：2012年9月15日
- 豊田 秀樹、中村健太郎 2004 大学における授業評価の信頼性——一般化可能性モデルと構造方程式モデリングによる4相データの解析 心理学研究 75 (2), 109-117.
- 鳥居朋子 2007 データ主導による教育改善のシステムに関する考察—米国ニューヨーク州立大学の「アルバニー教育効果測定モデル」を手がかりに 名古屋高等教育研究 (7), 105-124.
- 山田浩之 2007 第2章 大学生の学習行動 (現代大学生の学習行動：第I部：マジメな大学生) RIHE 90, 11-23.
- 山田礼子 2009 日本版学生調査による大学間比較 山田礼子 (編) 大学教育を科学する—学生の教育評価の国際比較 (pp41-62；および資料 pp278-293) 東信堂
- 山田礼子 2012a 学生調査による大学教育の成果測定 山田礼子 (著) 学士課程教育の質保証へむけて—学生調査と初年次教育からみえてきたもの (pp45-69) 東信堂
- 山田礼子 2012a 学生の情緒的側面の充実と教育成果 山田礼子 (著) 学士課程教育の質保証へむけて—学生調査と初年次教育からみえてきたもの (pp70-85) 東信堂
- 山田礼子 2012b 日本における質保証システムの構築—大学間連携教学 IR による相互評価 山田礼子 (著) 学びの質保証戦略 (pp151-158) 玉川大学出版部
- 吉岡一志 2012 大学生による授業評価の指標 山口県立大学学術情報 5, 61-67.
- 吉川 政夫，有沢 孝治，川野辺 裕幸，内田 晴久 2012 構造化された授業評価アンケートの開発 (山本眞一教授・北垣郁雄教授退職記念) 大学論集 43, 337-351.
- 全国大学生生活協同組合連合会 2012 学生生活実態調査 <http://www.univcoop.or.jp/press/life/report.html> アクセス日：2012年9月15日

