

## 「教職論」における授業形態と学生の授業参加度との関係

湯地 宏樹\*, 阪根 健二\*

(キーワード：授業形態，学生による授業評価，能動的学修)

### 1. はじめに

本研究は学生による授業評価のうち，とくに学修者側の評価に焦点を当てる。「教職論」の授業では学修内容に応じた講義，演習，ワークショップなどさまざまな方法で授業を行っているが，授業形態によって学生の授業参加度に違いがあるのだろうか。

文部科学省(2016)によると，平成26年度において，学生による授業評価を実施した大学は，国公私立全体で752大学(約98%)とほぼ100%の実施率である。鳴門教育大学(以下，本学)においても，平成12年度からFD推進事業の一環として，学生による授業評価を実施してきた。学生による授業評価はいまや大学に完全に定着したといえる。しかし，学生による授業評価に関する研究は実施率の増加にともなって，掲載論文が増加するという傾向はあまりみられない(安岡，2007)。

木村・佐久本(2006)は，ある大学で1年間に開講された全ての授業科目を成績と授業評価の関係を明らかにしようと試みた結果，科目区分，必修・選択，クラスサイズ，曜日，時限，授業形態など，教員の個人的努力では変えられない授業固有の諸特性によって，成績および授業評価の値が変化していたことを明らかにしている。安岡(2007)によると，学生による授業評価に関する研究には，受講者数と授業評価の関係，学部による差異，成績評価と授業評価の関係，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，学生の学修意欲と授業評価の関係，教員の経験や研究業績と授業評価の関係，その他，学生の性別の影響，専任と非常勤の差異，時限や曜日，出席率などがなされてきたという。学生による授業評価に関する先行研究では，さまざまな要因が学生の成績評価や授業評価に影響していることがすでに検討されている。

中央教育審議会答申(2008)の「学士課程教育の構築に向けて」において，学位授与の方針，教育課程編成・実施の方針，入学者受入れの方針，いわゆる，ディプロマ・ポリシー，カリキュラム・ポリシー，アドミッション・

ポリシーの提言がなされた。学士力として「学士課程共通の学習成果に関する参考指針」が示されている。具体的には，(1)知識・理解(文化，社会，自然等)，(2)汎用的技能(コミュニケーションスキル，数量的スキル，問題解決能力等)，(3)態度・志向性(自己管理能力，チームワーク，倫理観，社会的責任等)，(4)総合的な学習経験と創造的思考力が挙げられている。学生が身に付けるべき学修成果を具体化・明確化していこうというものである。

学生が修得すべき学修成果を明確化することにより，「何を教えるか」よりも「何ができるようになるか」が重視されつつある。しかし，文部科学省(2016)の調査によると，能動的学修(アクティブ・ラーニング)を効果的にカリキュラムに組み込むための検討は66.3%と増加傾向にあるが，課程を通じた学生の学修成果の把握を行っている大学は44.8%にとどまっている。「何ができるようになるか」の主語は学生であり，そういう意味では，学修成果の指標も学生を主体にしたものでなければならない(湯地，2010)。

したがって，学生による授業評価においても，授業者側のシラバスや授業計画や授業方法など「何を教えるか」という評価だけでなく，学修成果や能動的学修に対応した「何ができるようになるか」という視点の評価に改善しなければならない。

しかし，松下(2004)は，大学以外の授業評価では，学修者が授業でどんな力をつけたかが重要な評価内容とされているのに，大学の授業評価では，学修者が授業をどうみたらに評価内容が偏っていることを指摘している。

阿部・水落・吉原(2017)は，高等学校生徒81名を対象に質問紙調査を行い，アクティブ・ラーニングを促す授業作りと，客観的な授業の振り返りを実現するため，教師と生徒双方の視点に基づいた授業に関する質問項目を抽出し，信頼性・妥当性の高い指導と学習に関する授業評価尺度の作成を試みている。浅川・静岡大学教育学部附属浜松中学校(2011)は，「集中力がある」，「学んでいて時間があつという間に過ぎてしまったと感じることが多い」，「我を忘れ，夢中になって学んだと感じるこ

\*鳴門教育大学 基礎・臨床系教育部

とが多い」など、フロー理論を取り入れた授業アンケートを行っている。これらは、学びの主体に焦点を当てた授業評価として画期的な試みである。

松下(2004)は、学生による授業評価が学期末という評価の時期に問題があり、評価をした当の学生たちが評価に基づく改善を享受できないという点を指摘している。そうした問題に対して、毎回調査するという形成的評価(安岡ほか, 1991)などの例もある。

そこで本研究は、「教職論」の受講生を対象に、学生が授業者をどう評価するのではなく、学生の学修活動という視点に立った授業評価を試み、半期15回の途中段階で3回調査を実施し、授業形態によって学生の参加度に違いがあるのかを明らかにすることを目的とする。また学生の授業参加度の相互の関連を探り、どのような特徴がみられるかを明らかにする。

## 2. 「教職論」の概要

**授業の概要:** 本授業は、教育職員免許法施行規則で定められている「教職の意義等に関する科目」及び児童福祉法施行規則における「保育の本質・目的に関する科目」であり、今日の学校(園)における自らの教師(保育士)像を明確にして自己実現を図り、教職に対する情熱や使命感を高めることを目的としている。特に、教師(保育士)の職務内容を理解するため、講義や実習等を通して、教職についての認識を深め、教師(保育士)に求められる資質について考察する。

**到達目標:** 授業の目的を達成するため、教職の意義や教員の役割、職務内容(研修、服務及び身分保障)等についての知識や理解を深めることを具体的な目標とする。また、学校(園)現場における教師(保育士)の職務を考える場(機会)を通して、自らの教職適性を確認し、教職への動機付けや教職課程の履修計画策定を行う。

**学修課題:** 教職の意義、教師の役割、学修指導・生徒指導等、教師の職務等を理解し、講義や実習等を通して、教師(保育士)として必要な事項について自らの考えを述べるができることを目指し、①授業開始時点で毎回課題を行うこと、②A市の土曜授業に参画すること、③教師の専門性を映像で作成するワークショップ型授業を行うこと、④保育・幼児教育の意義を理解し、校外実習等の体験を振り返りながら自らの教師(保育士)のとしての姿勢について論述すること、⑤教育基本法及びテキストの理解力に関することを学修課題としている。

**授業計画:** 学生の到達目標を達成するために、保育・幼児教育や学校現場の実際を切り口とした講義だけでなく、ワークショップ型授業などアクティブ・ラーニングも積極的に取り入れている。そのため、授業計画は次のとおりとなる。下線部分が、今回の調査対象になった授

業である。

### (講義: 教職の基礎)

1. オリエンテーション
2. 教職とは
3. 教えることとは

### (初年次実習: 教職実践)

4. 子ども理解とは
5. 実習準備
6. 実習反省とワークショップ型授業準備

### (講義: 教職理論: 保育・幼児教育を切り口に)

7. 幼稚園教諭・保育士の制度的位置づけ
8. 幼稚園教諭・保育士の役割
9. 幼稚園教諭・保育士の姿勢と協働
10. 幼稚園教諭・保育士の専門職的成長

### (講義とワークショップ型授業: 学校現場の実際を切り口に)

11. 小・中・高・特教論として(教師が置かれている現状)
12. 小・中・高・特教論として(教師の仕事)
13. ワークショップ型授業(班活動: 教師の専門性: プロとは)
14. 教職概論(教育とは: 発表を含め)①, ワークショップ型授業・実習の成果発表
15. 教職概論(教育とは)②, まとめ

なお、上記4~6の初年次実習への参加については、大学生及び大学院生を対象に質問紙調査をすることによって、女子学生よりも土曜日授業に参加した男子学生の方が子どもに「自己中心性」のイメージをもっていることなど、実際の子どもと触れ合うことによって子ども観が変化することなどを明らかにしている(湯地・阪根, 2016)。

## 3. 研究の方法

### (1) 調査時期と調査対象

平成29年度「教職論」受講生135名である。3回の授業で延べ405名のうち、後述(5)倫理的配慮に基づき、同意の意思を表明した者のみを対象としたため、延べ377名(1回目:127名, 2回目:129名, 3回目:121名)が対象となった。

### (2) 授業内容

**講義中心型授業:** 上記授業計画における「8. 幼稚園教諭・保育士の役割: 5月29日(月)」である。「幼児の主体的な活動を促すためには、教師が多様な関わりをもつことが重要であることを踏まえ、教師は、理解者、共同作業など様々な役割を果たし、幼児の発達に必要な豊かな体験が得られるよう、活動の場面に応じて、適切な

指導を行うようにすること。(幼稚園教育要領第1章総則第4指導計画の作成と幼児理解に基づいた評価3 指導計画の作成上の留意事項)」について説明すると共に、カウンセリングマインドに立った教師・保育者の役割を講義形式で行った。

**ビデオ中心型授業:**「9. 幼稚園教諭・保育士の姿勢と協働:6月5日(月)」である。「保育所は、質の高い保育を展開するため、絶えず、一人一人の職員についての資質向上及び職員全体の専門性の向上を図るよう努めなければならない。(保育所保育指針第5章 職員の資質向上)」などのことをおさえながら、教師・保育者のプロフェッショナルとはなにか、ビデオ視聴を中心に授業を行った。なお、ビデオは、DVD『プロフェッショナル 仕事の流儀 第8期 院内学級教師 副島賢和の仕事 涙も笑いも、力になる』(NHK エンタープライズ, 2011)を用いた。院内学級の教師に密着したドキュメンタリーである。本編47分である。

**ワークショップ型授業:**「13. ワークショップ型授業 ワークショップ型授業 (班活動:教師の専門性:プロとは):7月5日(月)」である。学部生、大学院生、専修・コースをランダムにして受講生を15班(約9~10名/班)に分け、「教師のプロフェッショナルとは」という課題について話し合い、NHK公式アプリ『NHKプロフェッショナル 私の流儀の活用』を使ってオリジナルムービーを作るといったものである。

### (3) 調査方法と分析方法

授業時間の中で調査用紙を配布して実施し、授業後に回答してもらい、その後、回収した。授業評価の分析は、IBM [SPSS Statistics 23 for windows] 及び社会情報サービス「エクセル統計 2012 for Windows」を併用して行った。

### (4) 調査内容

本学で行っている学生による授業評価の中から、授業への取り組みとして「授業によく出席し、積極的に取り組んだ」、授業に対する総合的評価として「総合的に満足できるものであった」の2つを取り上げた。その他は、浅川・静岡大学教育学部附属浜松中学校(2011)の「学び」のアンケートを参考に、フロー理論に関連する授業項目を引用した。したがって、下記の8項目を授業参加度として、「全くそうではない」から「全くその通り」までの9件法で尋ねることとした。

- ①授業に積極的に取り組みましたか。
- ②授業に集中していましたか。
- ③授業を楽しんでいましたか。
- ④授業は興味深い内容でしたか。
- ⑤授業はためになる内容でしたか。

- ⑥時間がたつのが早く感じましたか。
- ⑦授業後、充実感をもちましたか。
- ⑧総合的に満足できるものでしたか。

### (5) 倫理的配慮

調査の前には、研究の目的、プライバシーの保護、研究成果の公表、記入上の注意などを調査用紙の説明文に明記するとともに口頭によって説明した。本調査に協力するか否かは自由意志で決定すること、協力しなくても不利益をうけることはないことも合わせて口頭によって説明した。

## 4. 結果と考察

3つの授業形態における授業参加度の平均値と標準誤差を表1に示した。「⑤授業はためになる内容でしたか」の項目以外は等分散性の検定の結果、P値は5%よりも大きく、母分散は等しいことが確認できたので、3つの授業形態によって各項目の得点に差があるかどうかを検討するために1要因分散分析を行った。

その結果、「②授業に集中していましたか」において有意差が認められた( $F(2, 353) = 5.36, p < .01$ )。Tukey-Kramerの方法(以下、同様)による多重比較を行ったところ、ワークショップ型授業よりビデオ中心型授業のほうが有意に高い得点であった( $p < .01$ )。また講義中心型授業よりもビデオ中心型授業のほうが有意に高い得点を示していた( $p < .05$ )。講義中心型授業とワークショップ型授業との間に差はみられなかった。したがって、ビデオ中心型授業がほかの2つの授業形態よりも授業に集中していたといえる。

「④授業は興味深い内容でしたか」について1要因分散分析を行ったところ、有意差が認められた( $F(2, 353) = 6.22, p < .01$ )。多重比較を行ったところ、ワークショップ型授業よりビデオ中心型授業のほうが有意に高い得点であった( $p < .01$ )。ビデオ中心型授業と講義中心型授業、講義中心型授業とワークショップ型授業との間には差はみられなかった。学生が話し合っ、自分たちのオリジナルの映像を作る作業よりも、ビデオ視聴のほうが興味深い内容だと評価したことになる。

「⑥時間がたつのが早く感じましたか」について1要因分散分析を行ったところ、有意差が認められた( $F(2, 351) = 4.34, p < .05$ )。多重比較を行ったところ、講義中心型授業よりビデオ中心型授業のほうが有意に高い得点であった( $p < .05$ )。ビデオ中心型授業とワークショップ型授業、講義中心型授業とワークショップ型授業との間には差はみられなかった。時間がたつのが早く感じたかという時間感覚はまさにフロー状態を示す。講義中心型授業よりもビデオ中心型授業のほうが、時間が

短く感じたことを示している。

「⑦授業後、充実感をもちましたか」について1要因分散分析を行ったところ、有意差が認められた ( $F(2, 351) = 7.20, p < .01$ )。多重比較を行ったところ、講義中心型授業よりビデオ中心型授業のほうが有意に高い得点であった ( $p < .01$ )。またワークショップ型授業よりビデオ中心型授業のほうが有意に高い得点であった ( $p < .05$ )。講義中心型授業とワークショップ型授業との間には差はみられなかった。したがって、ビデオ中心型授業がほかの2つの授業形態よりも充実感をもっていたといえる。

「⑧総合的に満足できるものでしたか」について1要因分散分析を行ったところ、有意差が認められた ( $F(2, 351) = 4.75, p < .01$ )。多重比較を行ったところ、ワークショップ型授業よりビデオ中心型授業のほうが有意に高い得点であった ( $p < .05$ )。ビデオ中心型授業と講義中心型授業、講義中心型授業とワークショップ型授業との間には差はみられなかった。

「①授業に積極的に取り組みましたか」「③授業を楽しんでいましたか」の2項目については、講義中心型授業、ビデオ中心型授業、ワークショップ型授業の間に何ら有意差はみられなかった。

「⑤授業はためになる内容でしたか」については等分散性の検定の結果、母分散は等しくなかったため、3つの授業形態によって得点が異なるカラスカル・ウォリス検定を行ったところ有意差がみられた ( $\chi^2(2) = 24.28, p < .01$ )。Steel-Dwass 法による多重比較を行ったところ、

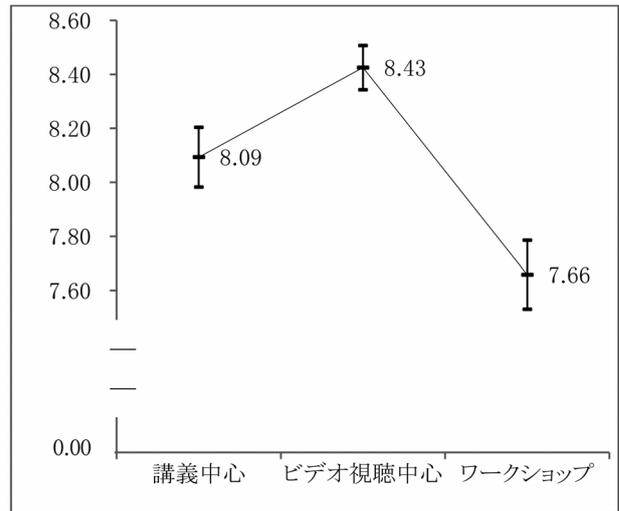


図1 授業形態による「ためになる内容」の平均値と標準誤差

ビデオ中心型授業とワークショップ型授業 ( $p < .01$ )、ビデオ中心型授業と講義中心型授業との間、講義中心型授業とワークショップ型授業との間 (それぞれ  $p < .05$ ) に有意差がみられた。すなわち、ためになる内容だったと評価したのは、ビデオ中心型授業が最も高く、次いで講義中心型授業で、ワークショップ型授業が最も低かった (図1)。

次に表2のとおり、7つの項目について相関分析を行ったところ、すべての項目について相関がみられた ( $p < .01$ )。本学の学生による授業評価項目にある「①授業

表1 授業形態と授業参加度の平均値 (標準偏差)

	講義中心型	ビデオ中心型	ワークショップ型	F 値
①授業に積極的に取り組みましたか	7.66 (1.36)	8.06 (1.21)	7.77 (1.38)	2.93
②授業に集中していましたか	7.71 (1.28)	8.20 (1.16)	7.77 (1.34)	5.36 **
③授業を楽しんでいましたか	7.93 (1.17)	7.97 (1.27)	7.80 (1.44)	0.55
④授業は興味深い内容でしたか	7.80 (1.12)	8.33 (1.08)	8.01 (1.28)	6.22 **
⑥時間がたつのが早く感じましたか	7.40 (1.66)	7.83 (1.51)	7.22 (1.74)	4.34 *
⑦授業後、充実感をもちましたか	7.66 (1.34)	8.12 (1.26)	7.45 (1.55)	7.20 **
⑧総合的に満足できるものでしたか	7.84 (1.26)	8.30 (1.07)	7.93 (1.32)	4.75 **

\*\*  $p < .01$  \*  $p < .05$

表2 授業参加度の相関行列

	①	②	③	④	⑥	⑦	⑧
①授業に積極的に取り組みましたか	1.00						
②授業に集中していましたか	.86 **	1.00					
③授業を楽しんでいましたか	.77 **	.82 **	1.00				
④授業は興味深い内容でしたか	.75 **	.80 **	.84 **	1.00			
⑥時間がたつのが早く感じましたか	.62 **	.66 **	.71 **	.66 **	1.00		
⑦授業後、充実感をもちましたか	.68 **	.74 **	.77 **	.80 **	.78 **	1.00	
⑧総合的に満足できるものでしたか	.69 **	.73 **	.76 **	.82 **	.72 **	.88 **	1.00

\*\*  $p < .01$

に積極的に取り組みましたか」と「⑧総合的に満足できるものでしたか」について考察すると、表3のとおり、「⑧総合的に満足できるものでしたか」と強い相関(.70以上)があるのは、「⑦授業後、充実感をもちましたか」( $r = .88$ ), 「④授業は興味深い内容でしたか」( $r = .82$ ), 「②授業に集中していましたか」( $r = .73$ ), 「③授業を楽しんでいましたか」( $r = .77$ )であった。「①授業に積極的に取り組みましたか」と強い相関(.70以上)があるのは、「②授業に集中していましたか」( $r = .86$ ), 「③授業を楽しんでいましたか」( $r = .77$ ), 「④授業は興味深い内容でしたか」( $r = .75$ )であった。

これら7つの項目についての総合評価に集約するために主成分分析を行った。その結果、表3のとおり、固有値5.54, 寄与率79.14%と第1主成分に集中していることがわかる。表3でみたように授業参加度相互の項目間の相関係数がみな高かったことが要因であると考えられる。第1主成分得点は、総合的な参加度の得点だと解釈できる。なお、クロンバックの $\alpha$ 信頼性係数も0.95と妥当な尺度としてみなされる。

表3 授業参加度の主成分係数

	主成分1	主成分2
①授業に積極的に取り組みましたか	0.86	0.40
②授業に集中していましたか	0.90	0.32
③授業を楽しんでいましたか	0.92	0.10
④授業は興味深い内容でしたか	0.91	0.04
⑥時間がたつのが早く感じましたか	0.83	-0.35
⑦授業後、充実感をもちましたか	0.91	-0.28
⑧総合的に満足できるものでしたか	0.90	-0.24
固有値	5.54	0.53
寄与率	79.14%	7.56%

3つの授業形態による「授業参加度総合得点(第1主成分得点)」の平均値と標準誤差を図2に示した。等分散性の検定の結果、P値は5%よりも大きく、母分散は等しいことが確認できたので、3つの授業形態によって「授業評価総合得点」が異なるかどうかを検討するために1要因分散分析を行った。分散分析の結果、有意差が認められた( $F(2, 347) = 5.51, p < .01$ )。多重比較を行ったところ、ワークショップ型授業よりビデオ中心型授業のほうが有意に高い得点を示していた( $p < .01$ )。また講義中心型授業よりもビデオ中心型授業のほうが有意に高い得点を示していた( $p < .05$ )。ワークショップ型授業と講義中心型授業の差はみられなかった。

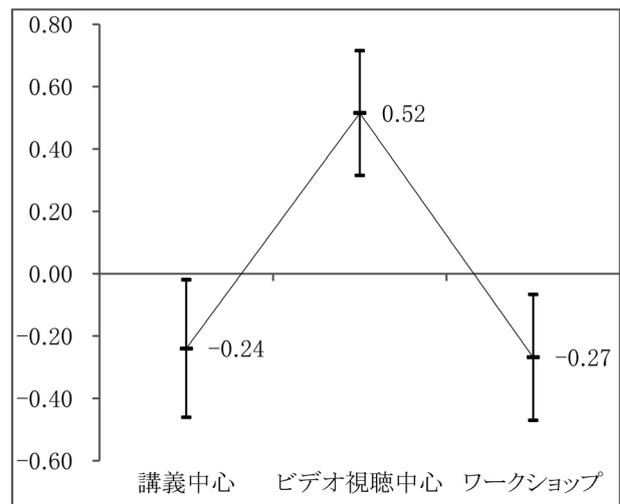


図2 授業形態による授業参加度総合得点の平均値と標準誤差

## 5. おわりに

「教職論」の受講生を対象に、授業形態によって学生の参加度に違いがあるのかについて検討した。

3つの授業形態における授業参加度に差があるかどうかを検討するために1要因分散分析と多重比較を行った結果、「②授業に集中していましたか」「⑦授業後、充実感をもちましたか」「授業参加度総合得点」については、ワークショップ型授業よりビデオ中心型授業、講義中心型授業よりもビデオ中心型授業のほうが、得点が高かった。「④授業は興味深い内容でしたか」「⑧総合的に満足できるものでしたか」については、ワークショップ型授業よりビデオ中心型授業のほうが有意に高い得点であった。「⑥時間がたつのが早く感じましたか」については、講義中心型授業よりビデオ中心型授業のほうが有意に高い得点であった。「①授業に積極的に取り組みましたか」「③授業を楽しんでいましたか」については、講義中心型授業、ビデオ中心型授業、ワークショップ型授業の間に差はみられなかった。主成分分析や相関分析の結果、授業参加度の各項目は相互に関連があることが示された。

以上の結果を踏まえて、本研究の結果と今後の課題をまとめると次のとおりになる。

第一に、本研究は、3つの授業形態を比較するために、同じ学修内容になるように統制して、実験的に調査を実施したものではないところに限界がある。しかし、授業によって、その都度、学生の授業参加度が変化することが確認された。学生による授業評価は学期末に一回だけの総括的評価であるところに問題がある(松下, 2005)。したがって、学生による授業評価は、授業全体を振り返った印象に左右されることを認識する必要がある。

第二に、総じてビデオ中心型授業における授業参加度

の得点が高かった点についてである。院内学級のビデオコンテンツがいかに魅力的だったかを示す結果になった。私たちは、いつも楽しくてためになる授業を目指している。料理にたとえれば、おいしくて栄養のあるものを作りたい。栄養満点でもおいしくなければ食べてもらえない。おいしくても栄養がなくては教育にはならない。今回の調査は手料理よりも既製品のほうがおいしかったという評価だと受け止められるだろう。学修内容や授業の文脈に合わせて優れたビデオ教材を上手く活用すれば、ワークショップ型授業よりも満足度の高い授業を展開しやすくなるという可能性もある。

第三に、能動的学修だからといって、授業参加度は必ずしも高くないということである。すなわち、ビデオを視聴する学修活動は、一見、身体的にはアクティブには見えないが、思考レベルではアクティブであったのではないかと予想できる。「⑤授業はためになる内容でしたか」では、講義中心型授業やビデオ中心型授業よりもワークショップ型授業が最も低かったように、能動的学修は学生にとって得られる知識や刺激の量が少なくなるといえるだろう。ワークショップ型授業は、知識や技能等の伝達ということに関しては効率が悪いといえるのではないだろうか。しかし、ワークショップ型授業は、今回の調査では測っていない、コミュニケーション能力や問題解決能力などの満足度は高いのかもしれない。このような汎用的技能にも注目して再検討する必要があるだろう。

第四に、授業参加度の各項目には相互に関連性があり、内的整合性が高いという特徴がみられた点についてである。本学の学生による授業評価の項目にある「①授業に積極的に取り組みましたか」と「⑧総合的に満足できるものでしたか」も互いに連続した関係にあるといえる。授業の計画と内容、授業の進め方など他の項目との関連性についてもさらに検証する必要がある。しかし、本調査はわずか8項目しかなかったが、形成的評価のために毎回の実施を前提とすれば、学生に回答させる負担を考えると妥当な数だろう。

最後に、学生による授業評価へのフロー理論の応用の可能性についてである。フローが生じるためには、①人がある活動に取り組んでいるとき、その活動が行為者に要求する能力(挑戦:challenges)と行為者が実際にもっているその活動を行うための能力(skills)が高いレベルで適合していること、②活動の目標が手近でかつ明瞭であり、進行中の活動に関するフィードバックが即座に得られることという2つの条件が必要である(浅川・静岡大学教育学部附属浜松中学校, 2011)。授業内容が簡単すぎたら退屈になり、難しすぎても不安になる。挑戦レベルと能力のレベルが高いところで釣り合っていることが重要である(チクセントミハイ, 1996)。授業内容の難易度と理解や技能のレベルとの関係を探るなど今後さ

らに検討していきたい。

### 謝辞

本研究は、鳴門教育大学と(株)おもちゃ王国・(株)ヴィットハートとの産学共同研究による「平成29年度知育玩具の学校教育等への導入に関する研究」の一環として行ったものである。深く感謝申し上げます。調査に快く協力していただいた「教職論」の受講者の学部生・院生の方々、本学の社会連携課地域連携係の職員の方々、客員研究員に心からお礼申し上げます。

### <引用文献>

- ・浅川希洋志・静岡大学教育学部附属浜松中学校, フロー理論にもとづく「学びひたる」授業の創造: 充実感をともしなう楽しさと最適発達への挑戦, 学文社, 2011.
- ・阿部雅也・水落芳明・吉原寛, 指導と学習の振り返りを促す授業評価に関する基礎的研究: 「アクティブ・ラーニング授業評価尺度」の作成, 上越教育大学教職大学院研究紀要, pp.131 - 138, 2017.
- ・木村堅一・佐久本功達, 授業評価と成績に基づいた大学カリキュラムのマッピング(1)授業の諸特性による影響, 名桜大学総合研究(8), pp.13 - 24, 2006.
- ・チクセントミハイ, M, フロー体験 喜びの現象学(今村浩明訳), 思索社, 1996.
- ・松下佳代, 学生による授業評価ー現状と課題ー, 京都大学高等教育叢書 21 2004年度工学部授業アンケート(速報版), pp.203 - 208, 2005.
- ・文部科学省, 大学における教育内容等の改革状況について(概要), 2016.
- ・安岡高志・及川義道・吉川政夫・斉藤章・高野二郎・光澤舜明・香取草之助, Minute Paper, 東海大学紀要, 教育研究所教育工学部門4, pp.39 - 43, 1991.
- ・安岡高志, 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, 13, pp.73 - 88, 2007.
- ・湯地宏樹・阪根健二 土曜日授業への参加と子ども観の関係, 鳴門教育大学学校教育研究紀要(8), pp.93 - 102, 2016.
- ・湯地宏樹, 学習成果(アウトカム)の構造, 比治山高 等教育研究(3), pp.63 - 73, 2010.