

広島大学 高等教育研究開発センター 大学論集  
第 35 集 (2004年度) 2005年 3月発行：229-243

## わが国の国立大学における学生による授業評価の展開

天 野 智 水・南 部 広 孝

# わが国の国立大学における学生による授業評価の展開

天野智水\*  
南部広孝\*\*

## 1. はじめに

1990年代以降、わが国の大学は大学改革を進めており、とりわけ学士課程を中心とする教育の改善を目的として、学習者の論理を尊重した学習支援、専門分野（研究）の論理に偏りすぎない教育内容の再編成や構造化、そして教員の意識改革や教育活動への支援などが行われている。それらの取組は、具体的にはリメディアル教育、カリキュラム改革、そしてファカルティ・ディベロップメントとして各大学で導入され、こうした動向に関する調査研究<sup>1)</sup>も既に実施されている。

学生による授業評価もこうした教育改善の方策の1つとして導入されてきた。だが一方で、この導入が自己点検・評価にはじまる大学評価と関係していることも無視できない。梶田（2000）や大山（2004）など学生による授業評価をテーマとした先行研究では、授業改善との連動や教育的効果が論じられるとともに、業績評価への活用の問題に触れ、また測定方法としての妥当性や信頼性についても言及されている。このように学生による授業評価の意義や役割についての理論的検討や、測定方法の検証が行われてきたが、実際にわが国の大学でどのような目的と方法で実施されているかについては、これまでほとんど明らかにされてこなかった。後で詳しくみるように、全国の大学の8割が既にこれを実施しているにもかかわらず、先進的な大学の取組事例の紹介はあっても、取組の全体的状況が明らかにされたことはなかった。

そこで本稿では、特に実施率の高い国立大学を対象として、全学的に実施されている学生による授業評価の現状と課題を明らかにすることを目的とする。具体的には、まず第2節で学生による授業評価の導入状況を整理した後、第3節で全国の国立大学を対象に実施した質問紙調査結果から、全学的な実施状況、評価項目の内容・構造、および評価結果の活用状況等を明らかにする。最後に第4節で、授業評価の目的と実施方法の整合性の観点から課題を指摘し、今後の展望を考察する。

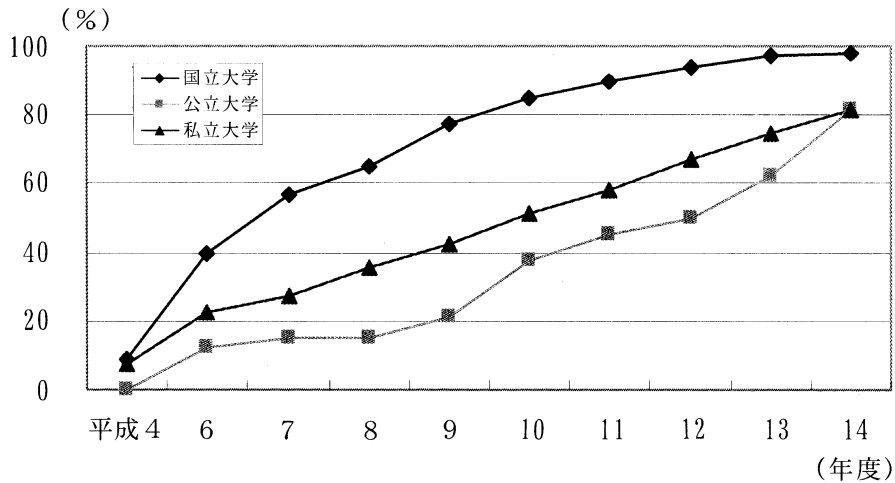
## 2. 学生による授業評価の導入状況

文部科学省から公表された「大学における教育内容等の改革状況について」によれば、平成14（2002）年度に学生による授業評価を実施している大学は574大学で、国公私立大学全体の約84%に達している。平成4（1992）年度に学生による授業評価を実施していた大学はわずか38大学であり、この10年間で実施大学が急速に増加していることが確認できる。ただし、学生による授業評価の導

\*長崎大学大学教育機能開発センター講師

\*\*長崎大学アドミッションセンター講師

入については大学の設置形態によって状況が異なっており、国立大学の方が公私立大学よりも積極的に導入を進めてきた（図1）。



注：平成5年度のデータは欠けている。

図1 学生による授業評価を実施した大学の比率（国公私別）

ところで、学生による授業評価が導入されることはこれまで必ずしも積極的であったとは言えない。たとえば昭和57（1982）年に広島大学大学教育研究センターが学部長を対象に実施した調査は、当時学生による授業評価を実施していた学部は個人レベルでの実施を含めても6.8%であり、国公立大学においては学部レベルで実施しているところがまったくなかったこと、授業改善への希望として学生による授業評価を学部レベルで実施したいと回答した者が7.8%にとどまり、74.7%の者は「実施しない」と回答したことを明らかにしている。この結果を受けて丸山は、「学生による授業評価は、現状でも将来にも我が国では、一般的な方法として用いられることはなさそうである」と述べ、その理由として、授業が教員個人の責任でなされるべきであるという考え方や教員の学生に対する一種の不信感があることを挙げている（丸山，1985，p.5）。ここで確認したいのは、この予測が現在の状況と異なっていることではなく、1980年代はじめの時点で、学生による授業評価の導入可能性は低いと考えられていたということである。そして実際にも、図1の最初の年である平成4年度はこの調査が実施された昭和57年からちょうど10年目であるが、その後の展開と比較すれば、その10年間の実施状況は大きくは変わっていないと言える。

学生による授業評価が積極的に導入されるようになったのは、やはり大学改革の一環としてであった。1990年代に出されたいくつかの大学審議会答申が学生による授業評価の導入を謳っている。たとえば平成3年の大学審議会答申「大学教育の改善について」では、本文では触れられていないが、別紙とされた大学の自己点検・評価項目の中に教員の教育活動に対する評価の工夫として学生による授業評価が挙げられているし、平成9年の大学審議会答申「高等教育の一層の改善について」では、教育内容・方法の改善のための組織的取り組みの1つとして学生による授業評価を導入する

ことが有効であると述べられている。平成10年の大学審議会答申「21世紀の大学像と今後の改革方策について—競争的環境の中で個性が輝く大学—」においては、「教育の質の向上のため、自己点検・評価や学生による授業評価の実施など様々な機会を通じて、継続的に大学の組織的な教育活動に対する評価及び個々の教員の教育活動に対する評価の両面から評価を行うことが重要である。」と教育活動の質を向上させることを目的とした評価の1つとして言及されている。

これに加えて、文部（科学）省が平成5年度から行っている大学改革に関する調査では、当初から調査項目として「学生による授業評価の実施状況」が挙げられている。平成5年度の調査結果の公表にあたって「ここに取り上げた項目のみが大学改革の内容ではない」と断っているが（高等教育局大学課，1993，p.1），このことは逆に、この時点で文部省が改革の1つとして学生による授業評価の導入を考えていたことを示している。

学生による授業評価は、このような点を背景として、急速に導入されるようになったのである。

なおここで、学生による授業評価の導入目的について検討しておきたい。上に挙げた3つの大学審議会答申はいずれも学生による授業評価の導入を取り上げているとは言え、その目的は必ずしも一致しない。平成3年の答申では自己点検・評価の項目としてであり、平成9年の答申では教育内容・方法の改善、平成10年の答申では教育の質の向上が目的とされている。つまり、大きくまとめれば評価項目としての導入と、個々の教員及び組織が教育活動を改善する手段としての導入とがあり、答申のレベルでは前者から後者に重点が移っているように観察される。

### 3. 国立大学調査結果

それでは、国立大学を対象に実施した調査の結果から、現在の実施状況についてみてみよう。質問紙は平成16年5月に、短期大学を除く国立大学86校の事務局学務課長宛てに送付した。また、調査内容は平成15年度の実績についてであるが、統合により名称が変わった大学は対象から除いた。回収率は93%であった（80校より回答）。以下、(1)で実施状況を確認した後、(2)で目的について、(3)～(6)で実施方法についてみていく。

#### (1) 実施状況

平成15年度の学生による授業評価実施状況を尋ねたところ、「全学的に実施した」とする大学が58校で有効回答数の7割以上（72.5%）を占めていた。「特定の部局のみで実施した」のは19大学（23.8%）、「実施しなかった」のは3大学のみであった。以下、本稿では「全学的に実施した」58大学のみを対象とする。それらの大学を対象に全学的実施の開始年度を尋ねたところ、6割の大学が平成12（2000）年度以降と回答していた（図2）。図1の文部科学省調査ではみえなかったが、学生による授業評価は全学的には導入後間もない状況にあることが分かった。

#### (2) 授業評価の目的と評価結果の活用方法

学生による授業評価を実施する目的としては、前節でも述べたように、目標の達成状況・業績の

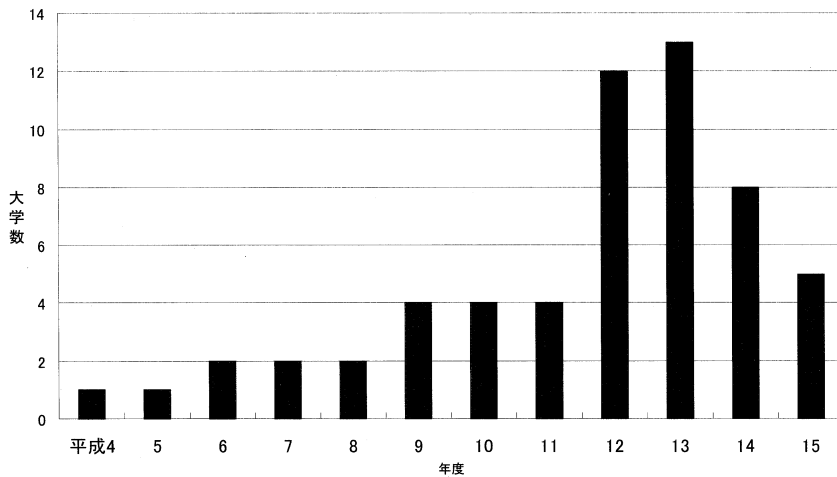


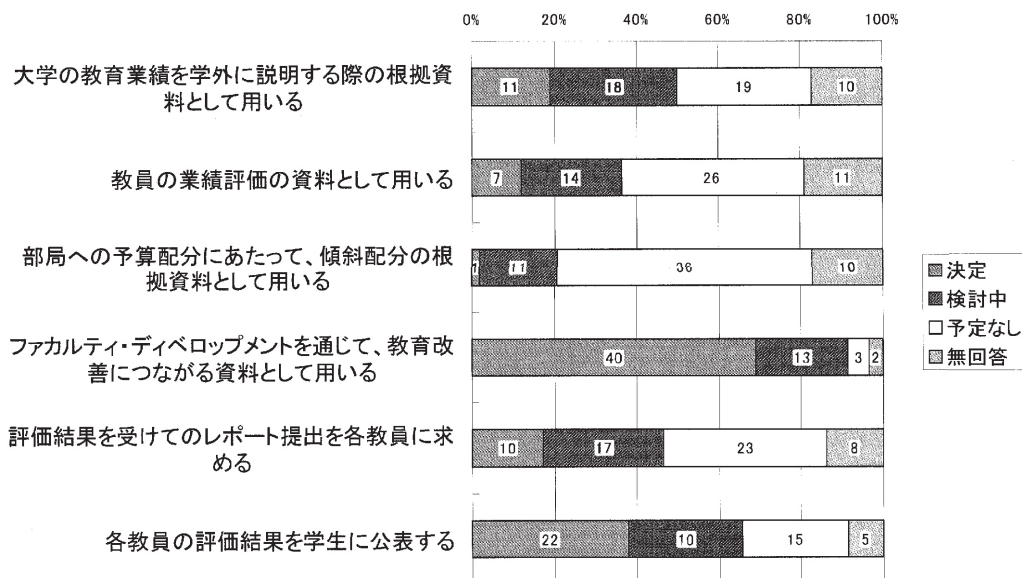
図2 全学的に実施を開始した年度

評価と、学生の意見から改善の方策を探る教育改善の2つがあるが、前者は政府の規制緩和とセットになった事後評価、出資者や顧客への説明、あるいは資源配分や人事システムに活用することが考えられ、後者は個々の教員による授業改善、あるいはファカルティ・ディベロップメントの企画につなげていくことが考えられる。国立大学で導入されている学生による授業評価は、評価と教育改善のどちらの目的を掲げ、どのように活用することが想定されているのだろうか。

質問紙では、評価結果の活用方法について図3の通り6つの項目を設け、それぞれ「大学全体の方針として決まっている」のか、「検討中」なのか、あるいは「予定なし」であるかを尋ねた。その結果、最も多い活用方法は、「ファカルティ・ディベロップメントを通じて、教育改善につながる資料として用いる」で、他の活用方法を大きく引き離して40大学が方針として決めていた。次に多いのは、「各教員の評価結果を学生に公表する」で、22校が方針として決めていると回答している。学生が授業科目を選択する上での判断材料とすべく<sup>2)</sup>、また、評価に協力・参加してくれた学生に詳細な結果を報告するのは当然の義務であるとして、公表に踏み切っていることが考えられる。

「大学の教育業績を学外に説明する際の根拠資料として用いる」ことを決めている大学は11校だが、法人評価や認証評価など大学全体として外部評価を避けては通れない現状を考えれば、この活用が今後もっと増えることが予想される。また、「教員の業績評価の資料として用いる」大学も7校と少数派であるが、そのうちの4校が2学部以上の大学であったのは、この項目が教授会が最も強い決定権をもつ教員人事にかかわりかねないものであることからすると、むしろ意外に多いとも思える結果であった。

活用方法として最も少数の大学しか採用していなかったのは「部局への予算配分にあたって、傾斜配分の根拠資料として用いる」ことであった。研究費（の一部）の競争的配分は既に少なからぬ大学で実施されているが、教育業績に基づく傾斜配分自体を導入している大学は少ないと思われる。法人化後、学内資源配分方法の選択が重要な経営上の戦略となることが指摘されるが、教育業績を



注：図中の数字は大学数

図3 学生による授業評価結果の活用方法

それに結びつけることになるかどうかは今のところ不明である。

「評価結果を受けてのレポート提出を各教員に求める」ことを決めている大学は10校であった。教員レポートの趣旨については、調査票の記述回答欄にあった次の記述がよく説明してくれている（ただし、この回答をした大学ではまだ教員レポートを実施していない）。それは、「学生による授業評価（アンケート等）を実施する上で、重要なことは、実施した後、その結果が、授業へどのように利用または反映されるかである。（中略）教官を対象として授業改善計画（自分の授業で改善すべき点等を記載するアンケート）の実施を検討しており、これら学生・教官への二つのアンケート結果をもって授業改善の取り組むレベルを個人レベル並び組織レベル等と整理し、アンケート結果の利用方法の検討を含めて、学内の授業改善（FD活動）を推進させる予定である」というものである。すなわち、組織レベルでの改善方策を探る資料とするとともに、個人レベルでの改善をある程度担保することが期待されている。

ところで、活用方法に関するこの問いには無回答が目立っている。設問に曖昧さがあったということもあろうが、活用についての明確な合意が全学レベルで必ずしも存在していないように見受けられる。

### (3) 評価の対象となる授業

評価の対象となる授業を教育段階と授業形態別に尋ねたところ（複数回答）、教養教育の講義科目が対象とされる割合が一番高く（55大学があてはまると回答）、次が専門教育の講義科目であった（46大学があてはまると回答）。逆に、大学院での実施割合は低く<sup>3)</sup>、実験・実習科目の実施割

合も低かった(図4)。そこで、学士課程(教養及び専門)の講義・演習科目のみを取り出してそれらの組み合わせをみると、その全てについて実施している大学が36校と最も多く、残りは教養教育のみを対象としている大学が8校、専門教育のみを対象としている大学は0校、講義科目のみを対象としている大学が6校、演習のみを対象としているのは0校であった。

また、本調査では4つの教育段階と4つの授業形態からなる16のカテゴリーを設定したが、このうち8つのカテゴリーで実施したとする大学が最も多くて20校あり、次に多かったのが4つのカテゴリーで実施したとする10大学であった。全てのカテゴリーを評価の対象としている大学は1校のみだが、逆に1つのカテゴリーのみを対象としているのも2校にすぎず(教養教育・講義科目のみを対象とする大学が1校、専門教育・演習科目のみを対象とする大学が1校)、比較的広い範囲の授業が対象となっていることがわかった。

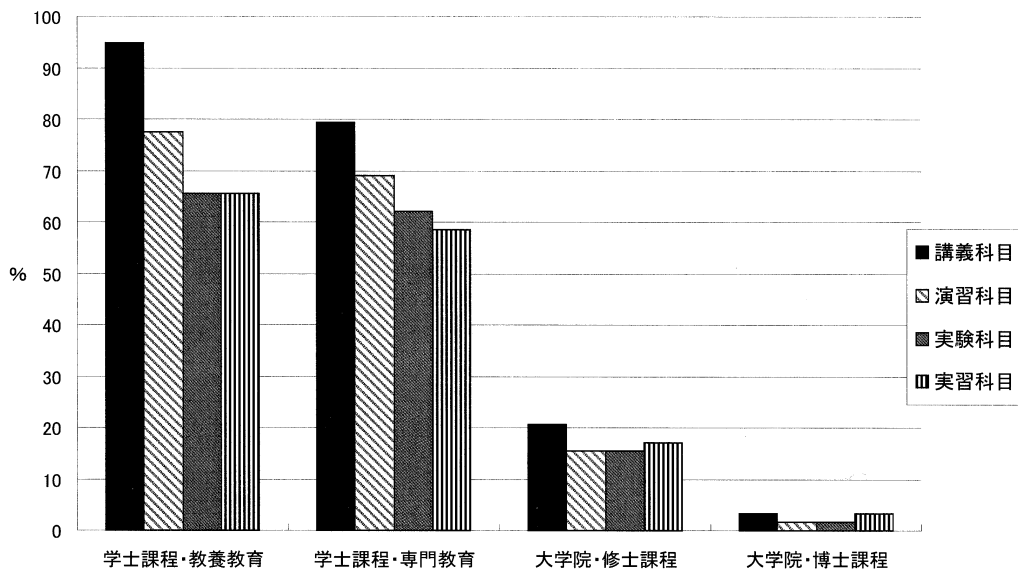
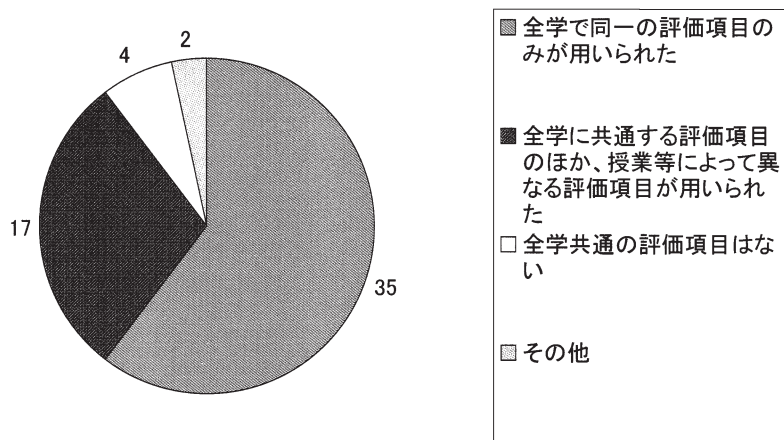


図4 評価の対象となる授業

#### (4) 授業評価項目の様式

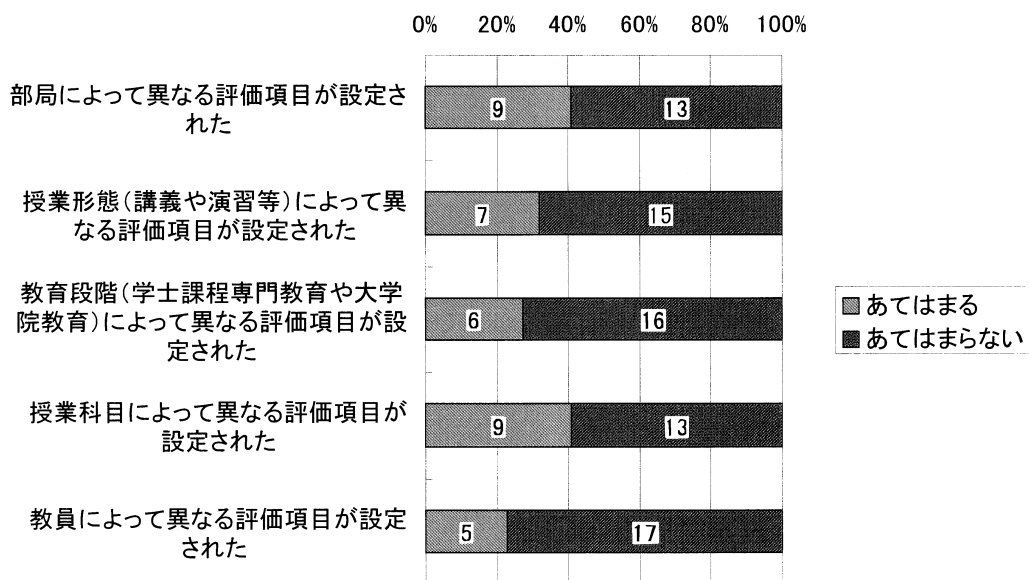
評価項目の様式については、「全学で同一の評価項目のみ」である大学が35校と6割を占め最も多い。約3割の大学は「全学に共通する評価項目のほか、授業等によって異なる評価項目が用いられた」と回答し、「全学共通の評価項目はない」とする大学が4校あった(図5)。

次に、「全学で同一の評価項目のみが用いられた」以外の回答をした大学について、全学共通ではない項目がどのように異なっているかを尋ねたところ、図6の結果が得られた(複数回答)。部局により異なるとする回答及び授業科目により異なるとする回答が比較的多いが、他の回答とあまり差はない。有効回答数22のうち、6割にあたる15大学が「その他」を除く5つの選択肢のいずれか1つだけを選んでおり、逆に5つ全てを選択したのは2大学のみであった。つまり、項目の詳細な類型化が行われているわけではなかった。



注：図中の数字は大学数

図5 評価項目の様式



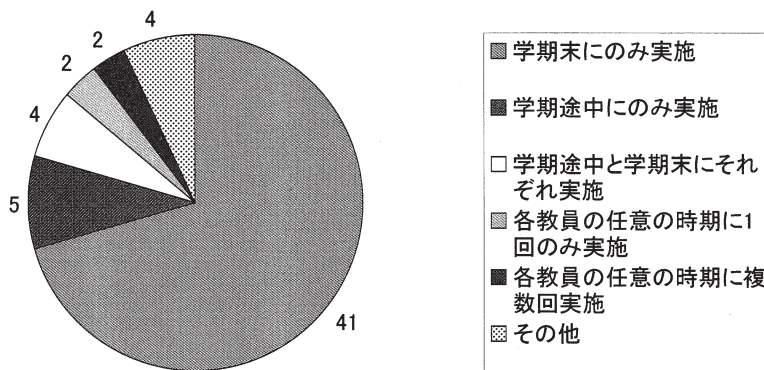
注：図中の数字は大学数

図6 全学共通ではない評価項目の設定状況



### (5) 授業評価の実施時期

授業の改善を目的とするのであれば速やかな情報のフィードバックが必要であることから、学期途中における形成評価こそが望ましいと指摘されることがある（梶田，2000，pp.68-69）。一方、授業科目の総括評価を行う上では授業終了後の評価が必要であり、評価の実施時期と評価の目的は本来密接に関連している。評価実施時期については、学期末とする大学が7割以上の41校と最も多く、学期途中のみ実施としている大学が5校、そして学期末と途中の両方で行うとしたのは4大学であった（図7）。



注：図中の数字は大学数

図7 授業評価の実施時期

### (6) 授業評価項目の内容

大学全体で共通して用いている評価項目の内容を把握するため、評価シートを収集することのできた39大学分<sup>4)</sup>について項目内容の整理を行った。すなわち、キーワードを抽出し、内容的に同じものをまとめたところ、61の項目が得られた。このうち、採用数の多い順に20項目を並べたものが表1である。ここから、どのような意図で評価項目が設けられていると読み取ることができるだろうか。まず、教員の授業方法を問うものが多いが、授業改善に直接つながる情報を得るためにこれらの項目が設けられているのは当然といえる。

注目したいのは、興味が増したか、授業目標を達成することができたかなど、授業の成果を問う項目もみられる点である（表1ではゴシック体で示す）。成果を評価することの重要性は、行政評価の分野でも指摘されるし、大学評価の文脈でも、目標を置いてその達成状況を評価することが求められる。大学評価・学位授与機構が行う認証評価の基準案でも、「大学は学生が享受した、あるいは将来に享受するであろう教育の成果を、適切な情報をもとに正確に把握しなければ」ならないとして、基本的な観点の1つに「学生の授業評価結果などから見て、大学が編成した教育課程を通じて、大学の意図する教育の効果があつたと学生自身が判断しているか」という点が提示されている（大学評価基準委員会，2004，pp.14-15）。こうした大学評価の文脈からすれば、評価項目とし

て成果を問うものが設けられていることは不思議ではない。

しかし、そもそも学生が授業の成果を判断できるのかという問題はひとまず置くとしても、成果に影響を与えるのは教員の教え方だけではなく、その他の要因がかかわってくることは十分に考えられることから、公正な業績評価の項目であるといえるかどうかで疑義が生じ得る。その意味では、出席や予習・復習の取り組みなど、学生の努力を問う項目からは（表1では斜体で示す）、教育成果は教員の教え方だけに責任があるのではなく、学生の努力も合わせて考えるべきだという視点が見て取れる。

あるいは、そのような項目が取り入れられていることには、成果を目的変数とし、これを規定する要因を授業方法や学生の取り組み状況から探り、教育改善に直結する情報を得ることが意図されているかもしれない。ただし、学生による授業評価が、学生にとっては高い頻度で実施され、負担が小さくはないことへの配慮があつてか、各大学が全学的に設けている項目数の平均は14と少なめである<sup>5)</sup>。項目数の制約があるなかで、成果につながる条件を探る調査を作りこむことが可能かどうか、という問題がある。

表1 学生による授業評価項目一覧

項目	大学数	項目	大学数
教材（黒板・スライド・教科書・資料）の使い方、内容	30	質問・相談に対応、的確に答えた	13
学生の意欲、授業に集中、積極的に参加した、予習復習を行った	30	知識等を習得した、授業内容が身についた、授業目標を達成した	13
授業に対する総合評価、満足度、有意義	25	理解できた	13
わかりやすい、ポイントつかみやすい	25	量・スピード	12
興味関心の喚起、興味が増した、知的刺激得られた	25	難易度	12
声の大きさ・話し方	24	シラバス役立った、読んだ	11
教員の意欲、熱意	24	教員の準備	11
学生の出席状況	24	体系的、一貫性、まとめ、目的と関連	10
質問しやすい、質問する機会、学生参加促した	16	受講動機	10
シラバス通り、シラバスに沿っていた	15	クラス規模	9

## 4. おわりに

学生による授業評価の目的は大きく、業績評価の指標としての利用と教育改善への貢献の2つに分けられる。教育改善の目的に資する学生による授業評価としては、それぞれの授業あるいは専門分野の特徴に応じた、個別・具体的な情報を得ることができる評価であることが、説得力をもつ。一方、業績を評価することを目的として考えると、画一的な指標を設けることが求められる。組織としての業績を算出するための集計や、授業・教員間の順位づけを行うためには、多様な指標は馴染まない<sup>6)</sup>。

今回の調査では、国立大学で全学的に実施されている「学生による授業評価」の多くは、業績の評価ではなく教育改善という目的で合意されているが、実施時期や評価項目の様式については、授業形態や教育段階について多様な授業を対象としているにもかかわらず、画一的な方法がとられる傾向にあった。このような結果だけから判断すれば、現在国立大学で実施されている学生による授業評価では目的と方法が乖離している、ということになる。

もちろん、これは表面的な観察の結果にすぎず、各大学で実施されている授業評価の制度設計は整合性のとれた構想に基づいているかもしれない。評価項目の内容についても、今回の調査では目的との整合性について結論を得ることはできなかったが、目的に応じた設定がされているのかもしれない。しかし、そうした体系の理念がどれほど学内に伝わり、認められているかといえば、全学的な授業評価に取り組んで間もない大学が多いことからして、心もとないのが現状ではないだろうか。

そうした点もふまえて最後に、学生による授業評価の今後の展開について、以下の3つの課題を指摘しておきたい。

第一に、業績評価を目的とする場合は、信頼できる妥当な結果が得られる項目や方法が厳しく問われることになる。学生による授業評価を全学的な制度として導入することで可能になるのは、画一的な指標を用いることであり、その意味で全学的な学生による授業評価の実施は業績の評価という目的に適いやすい。法人評価や認証評価が、個々の部局やプログラムではなく大学を対象とするとなると、この目的に沿った実施の必要性も高くなる。だが、学生による評価というのは評価手法としての妥当性・信頼性について疑義が生じやすいため、容易に合意が得られるものではなく、その活用法にも慎重さが求められる。

第二に、柔軟に評価項目等を変更できることにして、教育改善に直結した情報を得るための学生による授業評価を実施することとした場合、これを制度として導入することの意味が問われることとなる。授業中、学生の意見や感想を求めることは、それぞれの教員が日常的に実施してきたことではなかったか。学生による授業評価を全学的に導入することは、他者との比較情報を得ることのできるメリットや、教育組織として共有し対応すべき情報を得ることのできるメリットがあると考えられることから、そうしたメリットがあることを組織内で共有し、その視点から同一授業科目群など適切な範囲で共通した評価項目を設けることが必要になる。

第三に、業績の評価として利用するにせよ教育改善を目的とするにせよ、学生による授業評価を目的達成のための唯一の手法としないことも重要だと思われる。まず、業績評価についていえば、授業の担当コマ数、教科書作成、ファカルティ・ディベロップメントやカリキュラム開発への参加程度からも教員の教育業績は把握できるし、組織の教育業績としては就職率や資格試験合格率などの客観的なデータを活用する余地もある。そこで、これらを業績評価に用いることや、そうして把握したトータルの教育業績のうち、学生による授業評価が占める割合についての検討も必要となる。一方、教育改善についていえば、学生による授業評価の結果、十分な成果をあげていない科目や問題が発見された場合に、それについてさらに詳しい調査を実施して問題の原因を探ることで、教育改善に直結する情報を得ることが考えられる。コストのかかる厳密な調査を全ての授業で実施する必要はない<sup>7)</sup>。その意味では、業績の評価と教育改善は両立しうる。これは本稿の調査が学生による授業評価のみを扱ったために見えてこなかった部分であり、今後明らかにすべき課題としたい。

〔付記〕本稿の執筆分担は1および3～4が天野智水、2が南部広孝である。

## 【注】

- 1) それぞれ、荒井編（1996）、有本編（2003）、広島大学高等教育研究開発センター編（2004）など。
- 2) ただし、学生の立場から授業評価の意義を調査したChen and Hoshower（2003）によれば、学生にとってはティーチングの改善が最も魅力的であり、次に魅力的なのは授業の内容や構成が改善されることであって、教員の人事考課への反映や、科目・教員の選択決定の際の情報として活用することは比較的重要と思われていないという。
- 3) なお、回答には大学院大学が1校含まれている。
- 4) 調査票返送時に評価シートの送付も求めたところ、28大学より送付いただいた。その他11大学については、既に手元にあった授業評価報告書等を用いた。
- 5) 対象とした39大学のうち、全学で同一の評価項目のみを用いているのは29大学で、この29大学のみを取り出しても項目数の平均は同じく14となる。
- 6) 一元的な尺度を必要とする大学評価の問題について、金子（2002）を参考のこと。
- 7) 成果を評価する重要性とその限界について、ハトリ（2004）を参考のこと。

## 【参考文献】

- 荒井克弘編（1996）『大学のリメディアル教育』（高等教育研究叢書42号）広島大学大学教育研究センター。
- 有本章編（2003）『大学のカリキュラム改革』玉川大学出版部。
- 大山泰宏（2004）「教育評価の理論と実践」山野井敦徳・清水一彦編著『大学評価の展開』（講座「21世紀の大学・高等教育を考える」第2巻）東信堂、55-80頁。

- 梶田叡一 (2000) 『新しい大学教育を創る』有斐閣, 52-77頁。
- 金子元久 (2002) 「評価主義の陥穽」藤田英典・黒崎勲・片桐芳雄・佐藤学編『大学改革』(教育学年報9) 世織書房, 71-94頁。
- 高等教育局大学課 (1993) 「大学改革の推進状況について」文部省高等教育局監修『大学資料』No.119・120 (合併号), 財団法人文教協会, 1-8頁。
- 大学評価基準委員会 (2004) 『大学評価基準 (機関別認証評価) (案)』。
- ハトリ一, ハリー・P (上野宏・上野真城子訳) (2004) 『政策評価入門—結果重視の業績測定—』東洋経済新報社。
- 広島大学高等教育研究開発センター編 (2004) 『FDの制度化に関する研究(1)—2003年度大学長調査報告—』。
- 広島大学高等教育研究開発センター編 (2004) 『FDの制度化に関する研究(2)—2003年度大学教員調査報告—』。
- 丸山文裕 (1985) 「大学教育の現状と展望—我が国大学・学部長の意見調査報告—」「大学教育に関する全国調査」プロジェクト『日本の大学教育の現状・課題・展望—カリキュラムとティーチングを中心に—』(大学研究ノート第62号) 広島大学大学教育研究センター, 3-11頁。
- Chen, Yining and Hoshower, Leon B. (2003), 'Student Evaluation of Teaching Effectiveness: an assessment of student perception and motivation', *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28(1).

## The Development of Evaluation of Teaching by Students in Japanese National Universities

Tomomi AMANO\*  
Hiroataka NANBU\*\*

Recently, many Japanese universities have implemented student evaluation of teaching (SET). In particular, it has been introduced into almost all national universities according to data compiled by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. But the reality of it, that is what purpose it serves and in what way it is performed is not clear. By use of a questionnaire, this paper attempts to establish the reality of SET in each national university. Questionnaires were sent to educational affairs sections in the national universities; and the rate of response is 93%.

A summary of findings is as follows:

- (1) Universities conducting SET across the whole institution constituted 72.5% of the responses; over 60% of them started SET after 2000.
- (2) Many of them conducted SET across the campus for improvement of education, not as part of a performance appraisal system.
- (3) SET tends to target undergraduate lectures.
- (4) Over 60% of the universities using SET across the campus used only a uniform evaluation with no optional or varying elements. Over 70% of them conducted it once, at the end of each term but not at the mid-term.

Our hypothesis is that tangible items should reflect features of each class and subject that are needed for use in improving teaching. However in the national universities, SET tends to be undifferentiated. Japanese universities are also asked to construct performance appraisal systems: this appears to demand uniform content and procedures across the whole campus. The use of SET as part of a performance appraisal system is contentious. Universities need to adopt changes in order to accommodate these problems.

---

\* Lecturer, Research and Development Center for Higher Education, Nagasaki University

\*\* Lecturer, Admission Center, Nagasaki University