

ITL NEWS

「学びと成長調査」の実施とその活用方法

教育開発推進機構 川那部隆司・河井亨

「学びと成長調査」の開始

2016年度から「学びと成長調査」が全学部の全学年を対象に実施されています。立命館大学では2009年度後期から、主に正課において、学生がどのように学び、どのような力を身につけたと感じているかを「学びの実態調査」として調べてきていました。しかし、「学びの実態調査」は、調査を希望する学部が、対象としたい学年を選んで実施するという形式を採っていたため、立命館大学全体としての教学の点検・評価や学部間の比較が難しいという問題がありました。そこで、こうした問題を解消し、データに基づく点検・評価および教育改善が効果的に行えるよう、今年度から、全学部において全学年を対象とした「学びと成長調査」が実施されることになったのです。

「学びと成長調査」では、学生自身がそれまでの経験を振り返り、どのような学びを経験したか、どのような成長があったと感じているかを知ることができます。この点において、調査で尋ねている観点や具体的な項目について「学びの実態調査」と大きな変更はなく、これまでに「学びの実態調査」を実施してきた学部であれば、特定の年度、あるいは特定の個人に焦点を当てた縦断的な分析も可能です。ただし、いくつかの項目では表現の微修正や選択肢の変更が行われています。これらは、仲間との協同的な学びを重視し、専門的な素養とBorderを超えて主体的に学ぶ力を身につけることを目指す「学びの立命館モデル」に関わるさまざまな取り組みや、外部評価への対応に関連して行ったものとなっています。これらの項目については、まったく同じ尋ね方をしていないという点で、単純な比較はできませんが、類似した項目と比べることができます。

点検・評価に活用できるデータ

教育実践にかかわる点検・評価では、大学や学部が「学生にどのような教育を提供し、どのように学ばせ、その結果学生がどのように成長したか」を示すことになります。近年では、点検・評価において、根拠、特にデータに基づくことが強く求められるようになってきました。根拠として利用できるデータや情報は大きく三つに分けることができます。それらは(1)学部や教員が有する情報、(2)学生の学びや成長の実態を客観的に示すデータ、(3)学生の学びや成長の実態に対する学生自身の自己評価、です。

(1)学部や教員が持っている情報とは、教育実践の事実に関する情報のことで、どのような教育を提供したかやどのように学ばせたかを示す根拠となります。たとえば、カリキュラム・マップやカリキュラム・ツリーは、教育目標を達成するためにどのような科目を、どのように配置しているかを示す資料となります。他にも科目概要やシラバスは、具体的に各科目の中でどのような教育がどのように提供されたかを示すことになります。また、教授会や企画委員会、FD委員会等で合意が得られた、特定の教員個人ではなく、教員集団として認識された学生の実態も、点検・評価の際の重要な資料の一つとなります。なぜなら、こうした教員集団の認識によって、さまざまな教育実践が計画され、実施されていくからです。

次の(2)学生の学びや成長の実態を客観的に示すデータとは、成績データ(GPA)や卒業研究・論文の執筆・提出状況、TOEIC等の資格や検定試験の結果、留学やインターンシップ経験の有無、履修状況、といった学生の実態を客観的にとらえたデータのこ

CONTENTS

- 01-02 … 「学びと成長調査」の実施とその活用方法
- 03 … 大学はいかに学生の学びや成長に向き合うのか - 大学の質保証と学習成果測定をめぐる国内外の動向 -
- 04 … ……先達、立命館大学IRに学ぶ

とです。これらのデータは、特に「学生がどのように成長したか」という学習成果を示す資料として活用できます。これらのデータは、評価者の主観の影響をあまり受けず、信頼性が高いものであり、点検・評価における根拠として非常に有用です。成績データ(GPA)については、科目あるいは教員によって評価の基準が異なっているという指摘がなされることもあります。特にレポート課題やプレゼンテーションの質が成績評価に占める割合が高くなっている場合、この問題が生じやすくなります。ある教員が一人で担当している科目であれば大きな問題とまではなりません、複数の教員が担当する複数クラス開講されるような科目でこの問題が生じると、学生の学習成果を正しく評価できなくなってしまいます。そのため、実際に既にいくつかの学部で実践が進められていますが、たとえば、評価の観点と基準を明確にしたルーブリックを作成することで、評価の信頼性を高めていくような工夫がなされることが望ましいと考えられます。



最後に(3)学生の学びや成長の実態に対する学生自身の自己評価です。これは学生に対するアンケートやヒアリング等を通じて得られるデータです。「学びと成長調査」で得られた結果はこれに該当します。信頼性の高さという点から、(2)の客観的なデータの方が望ましいと考えられる傾向もありますが、次の3点において学生の自己評価は有用だと言えます。

第一に、客観的に把握することが困難なデータを比較的容易に入手することができるという利点があります。たとえば、学部の教育目標の達成度を把握したい場合を考えてみます。多くの学部では教育目標の中に、コミュニケーションに関わる能力を身につけることが設定されています。コミュニケーション能力は、もちろんその内容にもよりますが、それを測定するのに適したテストが存在しないことが多いです。こうした場合、アンケートを用い、学生自身にコミュニケーション能力がどの程度身についたと思うかを尋ねれば、点検・評価に必要なデータが効率的に収集できます。

学生の自己評価が有用な点の二つ目は、点検・評価に学生の視点を組み込むことができるという点です。(1)の学部が有する情報や教員集団の認識は、「どのような教育を提供したか」という観点から教育実践を示したのですが、アンケート等で得られたデータは「どのような教育を受けたか」を示すものになります。これらを組み合わせることで、より立体的に教育実践を明らかにすることができます。

学生の自己評価が点検・評価において有用である最後の点は、「どのように学びに取り組んだか」という学習過程を把握することができるということです。もちろん、たとえば授業中の学生の様子を観察しそれをデータ化すれば、客観的なデータを得ることができますが、上で述べたようにコストが掛かりすぎるため、現実的ではありません。学習過程に関するデータがあれば、「なぜそのような結果になったか」という点を考える手がかりとなり、点検・評価の結果を改善につなげやすくなります。さらに、たとえば初年次教育に代表される学び方を学んだり、態度形成を促す教育実践の点検・評価において、学習過程に関するデータは重要な指標の一つとなります。

データの活用と今後の課題

点検・評価においては、1種類のデータだけでは根拠として不十分である場合があったり、改善への道筋を見出すためにより正確に、より詳しく実態を把握する必要があったりします。そこで、(1)学部や教員が有する情報、(2)学生の学びや成長の実態を客観的に示すデータ、(3)学生の学びや成長の実態に対する学生自身の自己評価の3種類を組み合わせることが重要になります。

今年度から開始された「学びと成長調査」は上の(3)に該当するものですが、点検・評価に活用していく際に留意すべき点があります。それは、大学生活を通じての全体的な学びと成長についての評価であり、特定の科目や取り組みに対する評価ではないということです。言い換えるなら、カリキュラムに対する評価ということになります。したがって、新規に開発した科目やある学年における重要な特定のプログラム等の評価を行う場合、もちろん活用できる部分もありますが、授業アンケートやプログラム参加者へのヒアリング等、別のデータを用いた方が妥当性は高くなります。

「学びの実態調査」から「学びと成長調査」に代わり、全学部の全学年が対象となったことで、立命館大学全体としての教学の点検・評価や学部間の比較あるいは優良事例の共有の実現へと一歩近づきました。今後は、調査結果を一層有効に活用できるようにするため、各学部と教学部、教育開発推進機構とが密に連携し、回収率を高めたり、調査実施時期の統一や調整を行っていく必要があります。

大学はいかに学生の学びや成長に向き合うのか

－大学の質保証と学習成果測定をめぐる国内外の動向－

教育開発推進機構 鳥居 朋子

現在、高等教育の質保証をめぐる国際的な課題の一つとして、学習成果の測定のあり方が議論されています。一連の学習が終わった時に獲得した成果をあらかじめ設定した目標に照らして測定することは、大学の教育力を証明することにもつながります。そこで、こうした検証の仕組みを機関内部に備えること、すなわち内部質保証システムの構築が組織的な課題となっています。ユネスコ・ヨーロッパ高等教育センターによれば、内部質保証は高等教育の質の監視(Monitoring)と向上(Improvement)のための機関内部の営みを意味します(UNESCO-CEPES, 2004)。シンプルな概念だけに、各大学でシステムとして具体化する際に創造性が求められます。大学自身が質を検証し、その結果を改善につなげるという営為は、21世紀における大学のオートノミーを実現するための必要条件だとも見なせます。日本でも、内部質保証システムの構築は第三期(2018年度～)の認証評価において重視されています。

このような質保証や学習成果の測定といった課題は、その国や地域に固有の問題を幾重にもまといながら、多様な形で挑戦されています。たとえば、英国では大学の教育課程を学生の旅程(Journey)になぞらえ、課程修了までの学びにおいて知識や技能、就業への準備状態、個人の成長といった諸側面でどのような付加価値(Learning Gain)が獲得されたのかを測定するための国レベルのプロジェクトが進行しています(HEFCE, 2015)。指標の開発には、あらかじめベンチマークの視点が組み込まれている点が注目されます。さらに、課程修了後の10年間、卒業生の所得を追跡するべく、政府は教育データと税金データとの関連も調査しています。いわば、国の財政を支える納税者の育成に個々の大学がどのように寄与しているのかを明らかにする試みだとも言えます。先ごろデータの概要が公表されたことを受け、将来の学生にとって有益なパフォーマンス指標を伝えるために、それらのデータの解釈の方法を検討することが次の課題だとされています(Hiely-Rayner, 2017)。

一方、米国では高等教育の質や学習成果に関して重要な局面を迎えています。2017年1月下旬に開催されたアメリカ大学カレッジ協会(AAC&U)の年次総会では、公益としての高等教育が根本から問い直されていたことが印象に残りました。とくに、現在の米国社会が抱える重大な問題の一つに経済的な分離を取り上げ、その解決に向けて高等教育はいかなる価値を提供すればよいのかという深い議論が展開されていました。さらに、人びとの批判的思考そのものが危機的な状況にあるのではないかと、そうであれば高等教育は批判的思考力の育成に今後どう関与すべきなのかといった、これまで積み上げてきた教育の実践に鋭く切り込むような内省的な問いが発せられていました。

以上のような英国や米国の状況から得られる示唆とは何でしょうか。まず、高等教育の進学率の向上に伴い実質的な教育成果が問われている国に共通の課題として、学生の成長とそれを確かにする大学の力量の強化の双方において、絶え間ない検証の視点を投じることが浮かび上がってきます。ただし、学生の学習成果を学位プログラムや教育課程ごとに個別化・細分化することが過度に強調され、学生の成長が表面的な技能や知識の獲得に矮小化されてしまえば、大学教育全体が果すべき役割や目指すべき方向を見失ってしまう可能性があります。学習成果を示すデータを意思決定に有用な情報に変換し、さらなる伸長につなげていくシステム開発の視点と、大学教育が総体として貢献すべきことを問い続ける大局的な視点を併せ持つことは容易ではありません。しかし、そうした多角的な視点をもって学生の学びや成長に向き合うことが、大学教育や内部質保証の課題に取り組む私たちにとって今ほど必要とされている時はないと言えるのでしょうか。

先達、立命館大学IRに学ぶ

関西大学 教育推進部 教育開発支援センター
森 朋子



私は学習研究者です。授業というフィールドにおいて、学生同士がどのように学びを構築しているのかを定量的、定性的なデータによって多面的に明らかにすることを研究の核に据えています。それらのデータは、授業における課題を洗い出し、その後の改善の基盤となるものであるため非常に重要であり、これが間違っていると、その後に改善されたのかどうかを検証できなくなります。本務としても、これまではその知見を活かし、個別の授業やプログラム、そして学士課程教育の改善・開発に担当の先生方とともに携わってきました。つまり内部質保証システムで言えば、アクションの部分に軸足があることになります。このような研究をする中で、IRには常日頃から不満を抱えていました。それは、教育・学習改善に資するデータの提供がなされていないことによるものでした。認証評価等の外部評価に対応することを一義的な目的に据えるIRでは、学生の「今、ここ」の学びの実態を測ることは程遠く、いわゆる「測ったつもり」で満足してしまっているのではないかと不信感すら持っていました。

その中で、立命館大学の調査への姿勢は学習研究者として非常に共感するものが多く、私の不信感を払拭するきっかけとなったものでした。大学全体のマクロの視野を持ちながらも、実際に学生が成長する基盤となる学士課程教育に積極的に関わり、学部教員と連携しながら教育改善に資するデータのあり方を模索していること、そして教育改善に留まらず、学生へ直接データの活用を働きかけるフィードバック「学びのあしあと」など、まさにIRが単なるデータ提供部局ではなく、能動的にかつ積極性を持って教育・学習に関っていこうという意思に感銘を受けました。まさにPDCAのA(アクション)を起こすためのC(チェック)機能を有するIRなのです。

実は私が関西大学に着任した際に任されたのが教学IRでした。学習研究者なのにどうして教学IR担当なのかと、しばし呆然としましたが、すぐに「そうだ、立命館大学をお手本にしよう」と思いついたのです。実際のところ大学全体のマクロのみならず、学生の顔が見える学士課程教育改善に軸足を置き、研究科も含む学位課程教育の内部質保証システムの構築に寄与する教学IRのデザインを検討すること、そしてデータ提供者である学生に、直接能動的に働きかけるようなフィードバックの在り方を検討するという本学の教学IRの基盤は、多く立命館大学の姿勢を見本としたものです。今では、各種学生調査を開発するとともに、日々、学部・研究科の先生方とデータという対話のツールをもって密なコミュニケーションを図っています。まさにこのような教育・学習支援を目指すIR/教学IRの仲間が今後も増えていくことで、「測ったつもり」ではなく、学修成果の可視化が真の学生の学びの質保証・向上へとつながることを願わずにはいられません。立命館大学と関西大学からぜひ発信できればと思います。

最後に、一緒に考えていきたいことがあります。それは人材育成についてです。特に学習の観点を持つIRの人材を、大学の中でどう育成していくのか、これは難しく、深刻な問題です。関西大学の教学IRも立命館大学同様に教職協働で活動しています。ようやく同じ方向でモノが見られる時期が来たところで、職員は定期的な人事異動であつさり現場から去っていかねばなりません。その度に教学IR機能も弱まります。どのような形が理想的なのか、日々模索しています。さらに、併設校を持つ学校法人として、高校からの学修をも視野に入れる高大接続の観点も重要です。人材育成の面、また大学全体のガバナンスの中での位置づけの面、まだまだ関西大学は先達である立命館大学に教を乞うことが続きそうです。



立命館大学教育開発推進機構 〒603-8577 京都市北区等持院北町56-1

TEL:075-465-8304 FAX:075-465-8318 email:fd71cer@st.ritsumeai.ac.jp <http://www.ritsumeai.ac.jp/acd/ac/itl/>

発行日：2017年3月 編集・発行：立命館大学教育開発推進機構