

持続的な教育・学習環境の改善のために

学びと成長を促す アセスメントデザイン

愛媛大学教育・学生支援機構教育企画室
准教授
山田 剛史



対象に応じた情報還元で 教育改善のゴールをめざす

教育成果の分厚い調査報告書が机の上でほこりをかぶる——。貴学では、そんなことが起きていないだろうか。結果を教育改善に結実させてこそ、アセスメントの意義がある。いつ、誰にどのような観点で結果を還元すべきか、考えてみたい。

外圧への対応で実施し 形式的報告で終わりがち

本連載もいよいよ最終回だ。アセスメントの目的(学習成果)を設定・可視化し(Step1)、目的達成に向けた教育・学習環境の創造を行う(Step2)。それが実際に効果を発揮しているかを捉えるために、アセスメントツールを選択・開発する(Step3)。体制整備や関係者との調整などの準備を経て、調査を実施し、各種統計技法も用いて目的に応じた分析を行う(Step4)。

そして、最後のStep5「結果の活用・共有」は、とりわけ重要となる。

調査や分析を行えば、その結果はフィードバックされ、改善のために活用されるというのは至極当然なことだ。しかし、「実質的」な意味で、このステップまできちんと組み込まれているケースは驚くほど少ない。

単純集計を羅列した分厚い報告書の提示、教授会等での簡単な報告など、「形式的」に行われているケースは存在する。外部評価や補助金等への申請時や終了時における説明責任としての調査・報告であり、次の改善に結びつけるためというよりは、実施すること自体が目的化してしまう。アセスメントが外圧への対応として行われ、内在的な必要性に基づいていなければ、結果は活用・共有されない。

評価文化が未定着で、かつ部局自治が強いという日本の大学風土も、改善

のための結果の活用・共有を妨げている。「効果があった」というポジティブな情報は共有できても、「問題があった」という改善に資するネガティブな情報を指摘することははばかられる。それ故、アセスメント担当者と一部の教員の間でデータや分析結果が止まるケースも少なくない。

これらの問題は容易に解決できず、根が深い。結局、これまでのステップで紹介してきた丁寧なアセスメントデザインを構築・遂行し、活用に値すると認められるような結果を提示することが近道となる。以降で紹介するように、「適切な人に適切な場で適切な情報を提供し、粘り強く対話を重ねていく」よりほかないのである。

多層的な教員組織に 異なるアプローチで還元

大学の教員組織は全学的な管理職、学部長等の学部・学科責任者、一般教員など、多層的に構成されている。それぞれ異なる役割・責任を担っており、アセスメントの結果を適切にフィードバックする手段が異なる場合も多い。図表1に、対象別にフィードバックを行う場と目的を示す。

管理職に対しては、組織全体(学部間の差も含む)の実態を把握してもらい、自組織の強みを生かしたり、弱みを補強したりするための改革プランや戦略を立てるのに有効な情報を提供す

ることが、主たる目的となる。役員会(理事会)や教育・研究評議会、個別面談等がその場になる。

次に、学部・学科の教育責任者である。一般的には、学部長や学科長、教育担当の副学部長や教務委員長等に当たる教員である。学生の学びと成長を支える中核であるカリキュラムの改革・改善を支援するための情報を提供することが主たる目的となる。場としては、全学委員会や個別面談等がある。各学部・学科には異なる文化(改革・改善への意欲や危機意識、組織風土や専門分野の特性など)があり、求められる情報にも違いがある。特に、全学の立場から特定の学部・学科への介入は一筋縄ではいかない。

そこで、愛媛大学では各学部等から教育改革・改善の推進者を出す教育コーディネーター制度を設け、定期的な研修会を通じて相互に情報交換する。研修会では、アセスメントの結果についても取り上げている。結果に基づく全学的な教育課題と各学部等のカリキュラム改革の課題を提示し、相互に批評しながら解決の方策を議論する。こうした場で少しずつ評価文化を醸成する必要がある。

一般教員に効果的な ワークショップとの連動

一般教員へのフィードバックの主たる目的は、個々の授業内容・方法の改

善だ。機関レベルのアセスメントであれば一般教員への具体的なフィードバックまで至らない場合も多いが、初年次教育のような特別な教育プログラムのアセスメントであれば、プログラムのアセスメントであれば、プログラムのフィードバックが可能になる。

結果の報告のみならず、それに基づくワークショップや個別のコンサルティングを組み合わせれば、具体的な教育改善につなげられる。特に、ワークショップとの組み合わせは効果的である。例えば、アセスメントの結果を全学と当該学部・学科とを比較する形で示し、自組織の特徴と課題を抽出してもらおう。日常的に感じている学生の印象と結果とを付き合わせながら議論して、最終的に課題を克服するためのソリューションを検討し、全員でシェアする。皮膚感覚と結果は乖離することも多いが、なぜズレが生じているのかを考えること自体に意味がある。

学生へのフィードバックはなかなか難しい。どんどん入学して卒業していくため、回答してくれた学生へのフィードバックは特に迅速に行う必要がある。ウェブ上での公表も可能だが、実際に彼らが見ることはほとんどない。一定の費用は発生するが、結果のダイジェストをリーフレットやポスターで紹介して配布・掲示するほうが一定の効果はあるだろう。

より経済的かつ効果的な方法は、教育場面でのフィードバックだ。結果の全てを取り扱うことはできないが、例えば初年次教育などの場で新入生に過去の調査結果を提示すれば、先輩たちの意識を知って学生生活について具体的なイメージを抱かせられる。

筆者の場合、授業の中で結果を提示し、どのような問題や課題があるか検討してもらうグループワークと連動させたりしている。学習(e)ポートフォリオとアセスメントの結果を連動させれば、蓄積される自分の回答から成長の軌跡を視覚的につかむことができ

図表1 アセスメント結果の対象別フィードバック

対象	フィードバックする場	フィードバックの目的
管理職(マクロ)	● 役員会 ● 教育・研究評議会 ● 報告会、個別面談等	● 全学の教育・学習実態の把握 ● 全学的な教育・学習環境の改革
学部・学科の教育責任者(ミドル)	● 全学委員会 ● カリキュラムコンサル ● 研修会、ワークショップ等	● 学部・学科のカリキュラム改革・改善 ● 学部・学科の教育・学習環境の改善
一般教員(ミクロ)	● 教授会(学部会議) ● 授業コンサル ● 研修会、ワークショップ等	● 授業内容・方法の改善
職員	● 研修会、ワークショップ等 ● 報告会 ● 日常(OJT)	● 学習・学生支援方策の検討
学生	● ウェブ ● リーフレット、ポスター ● 初年次教育等	● 自分の学びと成長の促進 ● 自己評価眼を養う

る。技術的な問題はあがるが、極めて有効な手段だと言える。

回答してくれる学生へのフィードバックは、説明責任のみならず、教育的にも非常に意味がある。

専門職の育成は 体系的なOJT、Off-JTで

第1回からアセスメントデザインのプロセスを見てきたが、企画、実施、分析、活用、いずれの局面においても一定の専門性が必要とされることがわかっていただけたと思う。アセスメント担当者はさまざまな顔を持つ。一定の制約をふまえてアセスメント全体をデザインするデザイナー、得られたデータを意味ある情報に変換するアナリスト、そして、アセスメントの実施や結果の活用・フィードバックを行うコーディネーターなどである。

もちろん、一人で何役も行うことは困難だが、現状の大学内ではこうした活動への理解はまだ浅く、必要な人材の配置や組織的な専門能力の開発は行われていない。実際には、割り当てられた担当者が前例踏襲の原則で実施しており、形骸化しているケースも少なくない。限られた資源の中で意味のあるアセスメントを行うには、人材育成等の能力開発は不可欠だ。

能力開発は、2種類に大別できる。

1つは、日常業務(実践)の中で身に付けるOJT型だ。日本の組織風土に合うために多く見られるこの形式は、聞こえはいいが放任とも言える。担当者の力量に依存し、担当者が変わればやり方がガラッと変わって知見やノウハウが継承されない可能性もある。OJTをうまく機能させるには、責任者が業務遂行(管理・運営)という視点を超えて、人材育成(成長支援)という視点から体系的に業務を捉え、関与することが不可欠だ。

もう1つの能力開発は、学内外での研修等、いわゆるOff-JT型だ。図表2で、現在、定期的に行われている全国規模の能力開発プログラム等を示す。

コンソーシアム等の大学間連携による共同型(表中1、2)、国際的なネットワークも視野に入れた研究型(同3)、キャリア別に体系化された履修証明型(同4)、必要な能力別に構成されたニーズ型(同5)などがある。

九州では、国立大学を軸とする「九州地区大学IR機構」(拠点大学:九州大学)が2012年8月に設置され、評価やIRを担当する人材の共同育成も事業に含まれている。

ほかにも、不定期の研修や単発型のイベント、学協会が提供するセミナー等、アセスメントやIRに関する人材

育成の場合は急増している。これらの人材が、大学教育改革をさらに推進するアクターとして期待されている。

おわりに

1年間にわたって計6回の連載を担当してもらい、大変勉強になった。私自身も日々、走りながら実践と研究に関与しており、いまだ開発途上の知見を整理するチャレンジングな機会でもあった。十分伝えきれていないかわからないが、足りないところは、今後、本連載で書いたことを人材育成の場で活用しながら補っていきたい。

最後まで読んでくださった読者と粘り強く助言してくれた編集担当者に、厚く御礼を申し上げる。

図表2 IR人材育成の場と特徴

名称	特徴
1.大学評価コンソーシアム (http://www.iir.ibaraki.ac.jp/jcache)	2007年度から九州大学を中心に年に1度開催されている「大学評価担当者集会」を発展させて2010年に発足。会員数は113機関310人(2014年1月現在)。評価担当者の育成を中心に事業が展開されている。
2.大学IRコンソーシアム (http://www.irnw.jp)	同志社大学を代表校とした4大学の連携事業(大学間連携GP)を発展させて2012年9月に発足。学生調査に基づく教学IRの推進を特徴としており、公開ワークショップなどの人材育成の機会が提供されている。
3.大学情報・機関調査研究会 (http://mjir.info/)	IRに関する研究者や実務家が集まる研究交流集会および国際会議。2012年から年に1度開催されている。
4.専門性開発プログラム (http://www.he.tohoku.ac.jp)	東北大学高等教育開発推進センターが主催。大学教職員の専門性開発のために、各種セミナーやワークショップなど、体系的なプログラムを提供している。2013年度からは履修証明プログラム「大学教育人材育成プログラム」が開始されている。(ケーススタディ参照)
5.SPODフォーラム/ FDer養成講座 (http://www.spod.ehime-u.ac.jp)	四国地区大学教職員能力開発ネットワーク(SPOD/代表校:愛媛大学)が年に1度主催する事業。FDer養成講座(愛媛大学教育企画室主催)はFD担当者を対象に実施。いずれもIRを含む実践的な能力開発プログラムで構成されている。

ケーススタディ 東北大学

教育改革リーダーの育成プログラムでIRの専門性修得を支援

2年間 120時間の学習で

履修証明を授与

アセスメントを担う専門家の育成において、意識啓発から能力開発の段階へ移行するためには、単発のプログラムでは限界があり、体系的なプログラムが必須となる。その一例として、東北大学高等教育開発推進センター(CAHE)のプログラムを取り上げる。

CAHEは、2010年3月に文部科学省から教育関係共同利用拠点に認定された。その中に設置されている大学教育支援センターは、組織的な教育開発と教職員個人の能力開発の観点から「専門性開発プログラム(PDP)」を体系化した。これは、キャリア対象別プログラムと分野別プログラムで構成されている。前者は、①大学教員準備プログラム、②新任教員プログラム、③大学教育人材育成プログラム、④大学職員能力開発プログラムの4つで構成され、こ

こで注目したいのが③だ。

これはEMLP(Educational Management and Leadership Program for Higher Education Innovation)と呼ばれ、教育改革の中心となるイノベーターやリーダーの育成に特化している。2013年度からは、社会人等対象の特別課程として文部科学省が認定する「履修証明プログラム」に発展した。計120時間以上の学習や課題の提出をクリアした修了者には履修証明(Certificate)が授与される。履修期間は2年となっている。

改革案の企画から検証まで 実践力修得が目標

EMLPは、高等教育に関する知識の修得に加え、所属機関等の改革課題を発見し、アドバイジングやワークショップなどを通じて改革案を企画・策定し、その実行、有効性の検証をすることを目標にしてい

る。プログラムは、高等教育基礎セミナー(約10時間)、高等教育マネジメントセミナー(約10時間)、ワークショップ・シリーズ(5ステップ計約100時間)で構成され、提携先のカナダ・クイーンズ大学での集中プログラムも含まれている。

アセスメントやIRの担当者は、自学の状況や高等教育一般の知識を押さえ、仮説設定やデータの収集・分析を通じて実効性のある改革の計画・立案を支援することが求められる。EMLPは、これらの要素を含んでおり、IR人材育成プログラムとも言える。

アセスメントやIRに精通し、大学改革を牽引する人材の育成の必要性は関係者の間では理解されていても、育成プログラムの開発・実施は極めて困難である。東北大学のEMLPは、この難題にチャレンジしている先進的かつ実質的な取り組みである。