

| | |
|--------------------|--|
| Title | 本学の教育調査の現状と今後の課題 |
| Author | 大久保, 敦 |
| Citation | 大阪市立大学大学教育. 7 巻 2 号, p.87-95. |
| Issue Date | 2010-01 |
| ISSN | 1349-2152 |
| Type | Departmental Bulletin Paper |
| Textversion | Publisher |
| Publisher | 大阪市立大学大学教育研究センター |
| Description | 特集：大阪市立大学における教育調査の現状と課題：第2部調査の 検証と今後の課題 |
| DOI | 10.24544/ocu.20190107-012 |

Placed on: Osaka City University

本学の教育調査の現状と今後の課題

*Current status and problems of the assessment system for education
in Osaka City University: Concluding remarks*

大久保 敦
大阪市立大学大学教育研究センター

OKUBO, Atsushi
Osaka City University, Center for Research and Development of Higher Education

キーワード：高等教育、大学教育、FD、教育調査、IR

Keywords: higher education, university education, faculty development, assessment, IR

1. はじめに

本特集第1部の「教育調査の現状」では、8編の調査報告を紹介し、大阪市立大学大学教育センターが2004（平成16）年に創設されてからこれまでに関与した教育調査について概観した。続いて第2部「調査の検証と今後の課題」の前半では、これら調査の検証に関する3編の報告を紹介した。本稿ではこれら11編の報告をふまえて、全学的教育調査の大阪市立大学における位置づけや意義および課題を整理し、さらに今後の在り方を議論する。

2. 各教育調査の概要

議論に入る前に、ここではまず11編の報告において明らかになったこと、および今後の調査に当たっての課題を整理しておく（表1）。また、これらの調査を入学前から入学後までの時系列に沿って整理して図1に図示した。なお、以下の記述にある各調査報告の番号①～⑪は本特集「趣旨説明」の表1（p.4）、本稿の表1および図1の番号にそれぞれ対応する。

2.1. 教育調査の結果

報告①「2002年（平成14年）度入学者追跡調査（大久保敦・辻本英夫・坂上学）」では、大学入学前か

ら卒業後までを追跡する調査計画のうち、卒業後を除いた調査を報告した。具体的には高校成績、入試成績、大学成績およびゼミ・卒業研究担当教員に対する質問紙調査の各データを用いて8つの分析を行った。この中で特に注目すべきことは、大学入学後4年間の成績の推移が可視化されたことである。その結果、大学初年次前期で成績不振に陥るとそのまま卒業まで影響する傾向や、さらに高校での成績不振は大学初年次前期の成績不振につながる傾向が浮かび上がった。この調査では高校の成績と大学の成績の関係を直接説明できる材料は得られていないが、高校の授業での学習プロセスのどこかに課題を残したまま大学へ進学した場合に、大学授業においても同様の現象が再現されるのかもしれない。従って、高校と大学の学習の関係に関する研究は今後重要な課題となるという。

報告②「大阪市立大学数学・理科基礎調査（2005年度・2007年度）（大久保敦・坪田誠・樹田幹也）」では、入学直後の理系学生の科学リテラシーについて2カ年に渡る調査を報告した。調査に当たっては高校の数学と物理のレディネステストを開発し、あわせて質問紙調査を実施した。その結果、受験シフトや実験・実習体験の不足などの高校での数学や理科学習の実態、受験後急速に退行する受験学力の特性、初年次のつまずきに動機付けなどが関与している可能性などが示唆された。これらのことから、初年次での動機付け教育、受験の学習から大学の学習への移行教育、さ

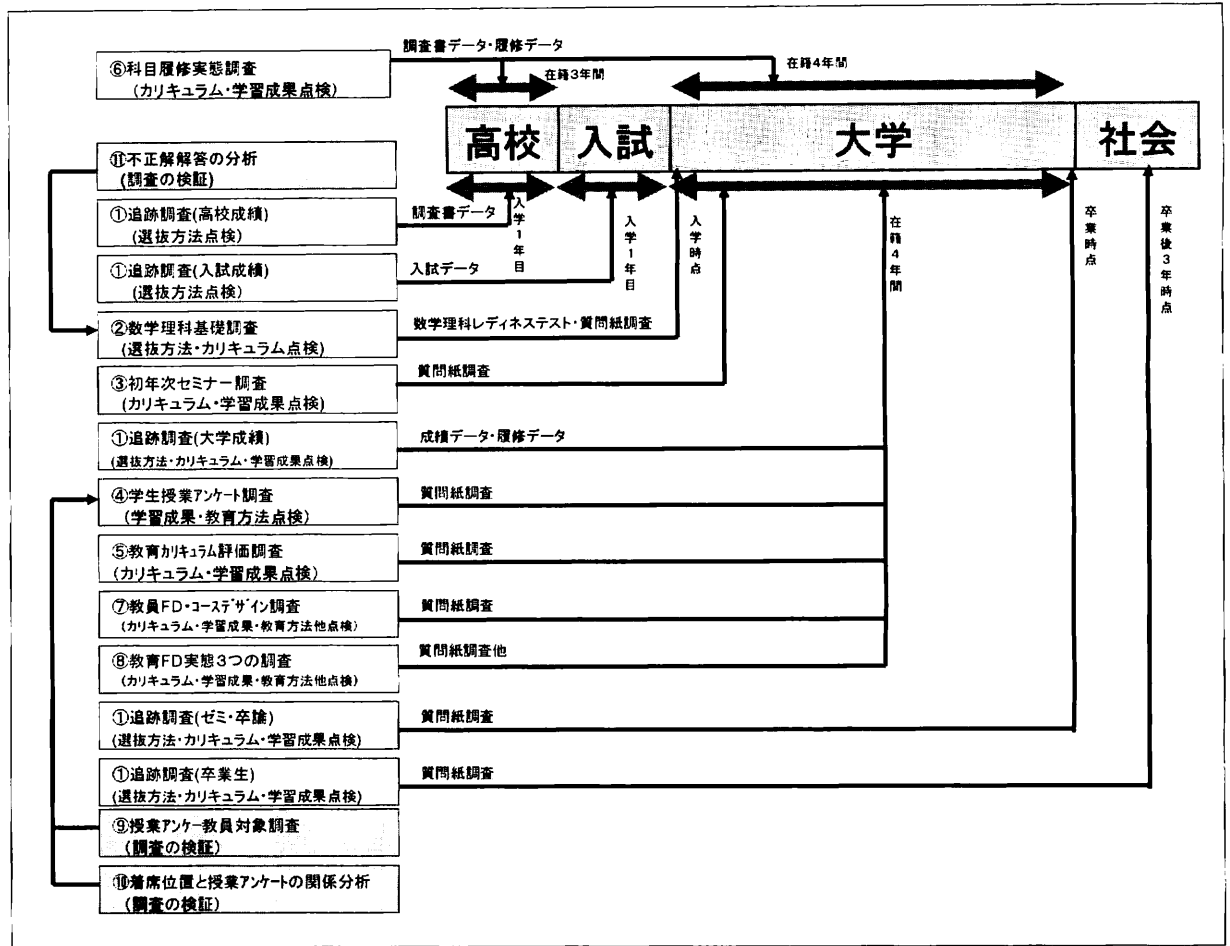


図1 大学教育研究センターが関与した全学的教育調査

表1 各教育調査の結果の概要と実施上の課題

| 報告番号 | 調査名(略称) | 結果の概要 | 今後の調査にあたっての課題 |
|-----------|--|--|--|
| 第一部 1 | 入学者追跡調査 | ・高校や入試の成績に関して前期日程と後期日程入学者の間に有意な差が認められたのはごく一部の学部に限定 ・入学後卒業不振に陥る学生は前期入学者の中が存在 ・1年次前期で卒業不振に陥ると高い確率で卒業時までそのまま推移し、留年につながる傾向 ・留年生は通常進級者に対して入試成績(理系学部文系学部ともに)および高校成績(文系学部のみ)が有意に低い傾向 | ・測定・評価を行うには明確な基準が必要(選抜の評価では理想的ではなく、具体的で明確なアドミッションポリシーの策定が必要など) ・入学前から卒業後まで学生の動向を追跡把握するにはその目的にそったデータの一元管理の仕組み(IR)が必要 ・データの一元管理を実現するためには各データに関係する部署間の連携が必要 ・結果の再現性を確認するための実証的検証の継続が必要 |
| 第一部 2 | 数学理科基礎調査 | ・高校で学習し理解した内容でも入学までに解けなくなる実態が判明 ・受験シフトした理科学習(実験・実習の経験不足)の実態、動機付けに問題のある学生の存在、動機付けが初年次の学習に影響を与える可能性示唆 | ・受け入れ学部のニーズと調査内容の相性が必要 ・モチベーションや学習意欲、教育歴と入学後の学習の関係の把握が必要 |
| 第一部 3 | 初年次(1回生)セミナー調査 | ・初年次セミナーの授業の効果が示唆 | ・今後の調査の在り方(初年次教育について何を知る必要があるのか)の検討が必要 ・学習意欲の深化の動向の把握と初年次教育の在り方の検討が必要 |
| 第一部 4 | 学生による授業アンケート調査 | ・授業内容の理解に関する学生の自覚と授業への意欲的な取り組みとの間に関係が認められる | ・授業アンケートの授業改善に対する効果の検証が必要 ・学生の自覚的な学習成果の測定は不十分 |
| 第一部 5 | 教育カリキュラム評価に関する予備調査 | ・本学のカリキュラムは概ね学生の学びをカバーしていることが示唆 ・一部、現時点では十分カバーしていない可能性のある個所の存在も示唆 | ・明確な本学の教育目標の策定とそれに基づく調査指標の相性が必要 ・調査結果と教員の実感のずれの検討が必要 |
| 第一部 6 | 科目履修実態調査 | ・高校・大学を通して履修や履修の偏りが是正されない実態が判明 | ・評価のためには明確な人材育成目標やカリキュラムポリシーが必要 ・高校や大学のカリキュラム改訂に伴う点検が必要 |
| 第一部 7 | FDIに関する教員の意識調査 | ・教員の教育を重視する比率は研究に比べ著しく低い傾向 ・授業の工夫の方法は「学習駆動型」より「説明型」が多い傾向 ・授業を計画、実施、点検し、改善することに対して一定の潜在的意識の存在が示唆 ・学生の基本情報が十分ではないと考える教員が顕著 | ・本学教育目的に対する意識やその共有化の実態の把握が必要 ・本学の教育の現状に対する理解やその改善に対する意識の実態把握が必要 ・教育を実施する上での教員のニーズの把握が必要 ・教員のFDIのニーズの把握が必要 |
| 第一部 8 | 各部署の教育・FDIに関する3つの実態調査 | ・この7年間でFDI関連の各種取組を実施する部署は確実に増加し、取組も恒常化・実質化が進んでいる | ・各部署のFDIのニーズの把握が必要 |
| 第二部 9 | 授業アンケート調査に関するアンケート調査(教員対象) | ・授業アンケートの意識を調査対象となった教員の6割程度が認識 ・中間実施と期末実施はそれぞれ意識を認識するが、一長一短 | ・全学的な授業アンケート実施にあたっては実施効果とコストの関係について不断の検証が必要 |
| 第二部 10 | 講義室における学生の席次位置と授業アンケート調査による評価との関連についての考察 | ・教員の個人的な努力だけではコントロールしきれない教室のもつ構造的問題が、授業アンケート調査結果に影響を及ぼす可能性を示唆 | ・授業アンケート調査の結果に影響する構造的問題の実証的検証の継続が必要 |

らに教養教育における実験・実習体験などの必要性が浮かび上がってきた。

報告③「全学共通教育における初年次セミナー（1回生セミナー）に対する学生の評価（西垣順子）」では、学部横断ゼミ形式で実施される初年次教育（初年次セミナー）の受講者に対して授業後に質問紙調査を行い、その効果の評価を報告した。その結果、学部横断型の初年次向け演習科目としての有効性が裏付けられた。また初年次において学習意欲を開発する、この種の学習プログラムの必要性が示唆された。

報告④「2005年度、2007年度、および2008年度の学生による授業アンケート調査（渡邊席子）」では、全学共通教育の授業改善を目的として実施した学生アンケート調査での4年間（2006年度の検討期間含む）に渡る試行錯誤の過程を報告した。具体的には学期末（授業最終回）に実施されていたアンケート調査を学期中間に実施し、その結果を当該授業実施学期内にフィードバックすること、および質問項目を教員への評価から、自覚的な学習成果の自己評価へと改善を行った。その結果、授業内容の理解に関する学生の自覚と授業への意欲的な取り組みとの間に関係が認められた。なお、この一連の学生へのアンケート調査に対する検証が行われ、報告⑨および⑩にて紹介されている。さらに、これらの報告は次に紹介する報告⑤の調査へと発展する。

報告⑤「2009年度本学の教育に関する調査－教育カリキュラム評価に関する予備調査－（渡邊席子）」では、本学の教育カリキュラムに対する評価（学生の自己評価など）を把握する質問紙調査の結果を報告した。この調査は前述の報告④の学生アンケート調査において取り上げた、自覚的な学習成果や学習行動の部分の把握が十分でなかった経験に基づき開発された経緯がある。調査の結果、本学のカリキュラムは概ね学生の学びをカバーしているが、一部については現時点で学びを十分カバーしていない可能性のある箇所も示唆された。

報告⑥「高校大学7年間を通した科目選択実態調査（自然科学系科目・社会科学系科目）（大久保敦）」では、本学の教育カリキュラムの評価を高校大学7年間通した学生の履修科目の実態調査を通して行った。そ

の結果、履修科目を通して見た高大間の潜在的なカリキュラムの接続の状況が明らかにされた。その中で特に注目すべき点として、自然科学や社会科学の教養の偏りや欠落が修復されないまま学士課程を修了する学生が多数存在することが示唆された。

報告⑦「大阪市立大学教員の教育に対する意識の調査について－授業デザインに関する意識を中心に－（西垣順子・矢野裕俊）」では、教育改善に関して教員を対象とした二つの調査、つまりFDに関する意識調査（2004年）と授業デザインと学習成果の把握に関する調査（2007年）を通して、本学の教員の教育に対する意識を把握し報告した。その結果、教員の教育を重視する比率は研究に比べ著しく低くない傾向、授業の工夫の方法は「学習駆動型」より「説明型」が多い傾向にあること、授業を計画、実施、点検し、改善することに対して一定の潜在的意識の存在が示唆されたこと、および学生の基本情報が十分ではないと考える教員が顕著であることなどの実態が浮かび上がった。

報告⑧「部局単位の教育およびFDの取組状況に関する3つの調査（飯吉弘子）」では、教育実践に関する評価について、各部局を対象とした三つの実態調査（2004年、2008年および2009年）を通して、本学における部局単位の組織的なFDの取り組みの変遷を明らかにした。その結果、この7年間でFD関連の各種取組を実施する部局は確実に増加し、多様な形式・内容のものを自律的・恒常的にかつ実質的ニーズに即して展開している実態が明らかになった。また、これら部局単位の組織的なFD活動は個人のFD活動と連動し、FDの実質化につながっていることも示唆された。

報告⑨「2005年度、2007年度、および2008年度の授業アンケート調査に関する質問紙調査（教員対象）（渡邊席子）」では、報告④で紹介された授業アンケートについて、授業改善にどのような効果があったか教員対象の質問紙調査を行い検証した。その結果、授業アンケート調査は授業改善に対して一定の意義が示唆された。また実施時期については学期中間および学期末ともにそれぞれ一定の意義が示唆されたが、これは各教員の重点の置き方によりその評価が分かれることを示しているという。授業アンケートについては報告⑩で指摘されるよう問題点も残されているが、その実

施に当たっては調査の目的を明確にすること、効果の検証を絶えず行うこと、および調査の限界をよく理解した上で結果を用いることなどの提言が行われた。

報告⑩「講義室における学生の着席位置と授業アンケート調査による評価との関連についての考察（渡邊席子）」では、報告④で紹介された学生授業アンケートの評価に及ぼす影響を講義室の着席位置に注目して検証を行った。その結果、前方に着席している学生ほど授業アンケートの各項目に対して、より肯定的な回答をよせる傾向を見いだした。この結果が即、授業アンケートの効果の否定や実施の意義を失うことにつながるわけではないが、アンケート結果を解釈する場合にはこのようなことを念頭に置くことが必要であると同時に、この種の検証の蓄積が欠かせないことを示した。

報告⑪「学力検査における不正解答の分析（大久保敦・柘田幹也・坪田誠）」では、報告②で紹介した入学直後に行われた学力検査の分解能、つまり学力検査の点数を基にクラス分けをした場合に、期待通りのクラス分けになっているかを学力検査と同時に実施した質問紙調査の分析を用いて検証した。その結果今回の事例では、0点群において高い確率で「未学習者」の選別に有効であることが示唆されたが、下位から中位の得点群においては不正解の原因が多様性を示し得点のみによるクラス分けの妥当性に問題を残すことも示唆された。従って、学力テストを実施する場合は何ごどこまで測定できるのかを常に念頭に置いて、測定結果を扱うことなどの提言が行われた。

2. 2. 教育調査実施上の課題

各調査報告では、最後に調査実施に当たっての課題がそれぞれ述べられている。これらの課題を集約すると、本学における教育調査の今後の課題が見えてくる。

報告①⑤⑥⑦からは、教育の点検・評価に当たっては明確で具体的な指標、つまり、人材育成の目標、それに基づく学習成果の到達指標やカリキュラムの作成方針、あるいは入学者受入方針などの策定の必要性が指摘された。例えば、調査報告⑤の教育カリキュラム評価に関する調査では、評価指標として本学の人材育

成目標6項目に加え、中央教育審議会答申（2008）にあげられている13の学士力参考指標が用いられた。本学において、今後この種の調査を本格実施するためには、今回用いられた指標の妥当性の検証を行うとともに、本学の教育理念や教育目標、あるいは人材育成目標をより明確にし、さらにグローバル化した社会に対応した評価指標を策定することが必要である。その際、OECDによる国際標準学力のキー・コンピテンシー（ドミニク他、2006）¹¹⁾や平成20年6月3日文部科学省高等教育局から「大学教育の分野別分野別質保証の在り方」に関する審議依頼を受けて、日本学術会議によって審議がすすめられている分野別質保障なども視野に入れておくことも必要であろう。

報告①からは、学内での情報の一元管理、部署間の連携の必要性が指摘された。この問題は昨今求められている説明責任の問題のみならず、大学教育のユニバーサル化に伴う入学者の多様化に対応するためにも、学内の情報の効率的な管理と、有効な利用に資する体制作りが欠かせないことを示している。この件については章を改めもう少し詳しく議論する。

報告②③⑦⑧からは、学部・研究科、教員の教育に関するニーズ、特に今回はFDに関するニーズを把握する調査の必要性が指摘された。全学的な調査においては、指摘されたような学内のニーズに基づいた調査の設計が必要であることは言うまでもないが、今後の課題としては教育調査の目標設定と個別のニーズのすり合わせをどこまで行うかの吟味が必要となるであろう。

報告①④⑨⑩⑪からは、調査結果の再現性確認のための実証的検証の継続の必要性が指摘された。報告④⑨⑩は授業アンケート調査、報告①⑪は高校と大学の教育接続に関する内容である。授業アンケート調査は近年急速に国内の大学で普及しているが（2006年度で75%の実施率（中央教育審議会、2008））、授業アンケート調査の黎明期から指摘されているように、各種問題点が積み残されたまま現在に至っている。授業アンケート調査については特にデータに影響をおよぼすノイズの問題について章を改めて議論する。一方、高校と大学の教育接続に関する問題については、この分野の研究は我が国では開発途上の状態である。入学者選

抜が選抜機能を多くの大学で維持していた時代には、入学者の学力を学力検査によって担保し得た状況が、近年急速に崩れ始めていると言われている。高校の学習から大学の学習へと円滑に転換するためには、両者の学習の接続に伴う実証的な調査・研究の蓄積が大きな課題である。

報告②③からは、学生のモチベーション、学習意欲、学習歴教育歴の把握と入学後の学習の関係の調査研究の必要性が指摘された。報告①や②において、モチベーションがその後の学習に影響を与えている可能性も指摘されていることから、この種の調査・研究は大学教育において今後の重要なテーマとなる。しかしながら、モチベーションや学習意欲と言った内容は数値化しづらいこともあり、調査の方法論の確立も同時に進めていかなければならない。

以上、各調査報告は私たちに実に多くの知見を与えてくれた。これらの調査報告はおおよそ3つのカテゴリーに分類できる。つまり、入学者選抜や初年次教育も含めた「入学者受け入れ（報告①、②、③、⑪）」、「学生の学習活動（報告④、⑤、⑥、⑨、⑪）」、および「教員や組織の教授活動（⑦、⑧）」である。このように整理してみると、入学者受け入れとそれに続く学習活動に多くのエネルギーを割いてきたことがわかる。大学教育研究センターが創設された当時、これら全学的規模の教育調査を中長期的な視野で体系化して計画したわけではなかった。むしろその時の必要に応じて実施してきたことの積み重ねの結果であるといえる。しかしながら、一見互いに無関係に行われてきたように見える調査も、次のような視点で整理すると一つの流れが形作られていることに気づかされる。つまり、各調査の目的は基本的には入学者選抜方法の点検、カリキュラムの点検、学習成果の点検、教育方法（教育体制など広義の意味）点検などの組み合わせにより成り立っているが、各調査の目的を明確にし、さらに学生の入学前から卒業後までのライフサイクルの中で位置づけて整理すると（図1）、各調査の意義や互いの関係、さらに流れが見えてくる。これらのことは本学における今後の教育調査を考える上で参考になる。そこで、第3章では、今回の特集によって浮かび上がってきた調査実施上の課題を基に、本学の今後の教育

調査の在り方について、三つの話題を取り上げ議論する。

3. 教育調査の今後の在り方

3.1. 授業アンケート調査

大阪市立大学では大学教育研究センターが創設される10年前の1994（平成6）年より学生による授業アンケートを実施している。実施に伴う経緯および開始から2003年までの10年間の総括については木野（2004）による報告があるが、開始当初より一貫して授業改善を目的として授業アンケートを実施してきた。

学生が受けた授業に対してアンケートに回答しその結果を授業改善へ役立てるこの種の取り組みを一般には「授業評価」と呼ばれる。大阪市立大学では2007年より「評価」を取り去り「学生による授業アンケート」と名称を変更している。その理由は大きく三つある。第一に従来行われているこの種の取り組みでは主に「教員側の働きかけ」を問うものが主となっているが、2007年以降の本学の取り組みでは「学生側の学びに対する意識や行動」を問うものへと転換したこと、第二に教員の教育業績評価を目的としないこと、第三に学生に授業評価ができるのかという根本的な問題が未解決な現状であることなどである。

3.1.1. 授業改善の一手段としての授業アンケート

宇佐美寛（1999）は「授業の評価は、その授業理論の総体を知らねばできない」として学生による授業評価を痛烈に批判している。2006年現在の文部科学省の調査（中央教育審議会、2008）では大学が学生による授業アンケート（授業評価）の実施率は約75%に達しているが、宇佐美のような捉え方をする大学教員は少なくないのではないだろうか。実際、宇佐美のような批判まで至らなくとも、本学においても、教員が個別に実施するアンケート等と全学的な授業アンケートが重複する問題に見られるように、教育に熱心な教員ほど、全学的なアンケートは不要との指摘もあり、各教員が個別に学生からの反応を収集する活動を実施している場合^{18,21)}は、かえってこのような全学的な調査は

教育上逆効果となる恐れも予想される。従って、重要なことは教員の自立的な活動の意欲を阻害せず、その組織に適する形を模索する努力を継続することではないだろうか。授業アンケートは授業改善のための唯一の手段ではなく、あくまでも選択肢の一つである。

3. 1. 2. 授業アンケートの検証の必要性

本特集第1部報告⑩「講義室における学生の着席位置と授業アンケート調査による評価との関連についての考察（渡邊席子）」では、学生の着席位置が授業アンケートの結果に影響を及ぼすことが示された。渡邊の報告は授業アンケートに伴うノイズの一例として着席位置を扱ったが、授業アンケート調査についてはこれ以外にも各種のノイズを指摘する報告が数多くなされている。例えば、授業評価と自己評価の間に相関が認められるとする報告（中野, 2006）、授業評価と単位修得の間に相関が認められるとする報告（牧野, 2002b, 2005）などがある。その一方で授業評価と成績の間については相関が有りとする場合（今井, 2003）、無しとする場合（牧野, 2002a, 西田, 2009a, 2009b）、さらに学科により相関が認められたり認められなかったりする場合（館野, 2008）があるなど、その結果が

分かれるものが存在する。これらの例は、授業アンケート調査の各種ノイズの把握の難しさ示すと同時に、渡邊が指摘するように、このような結果に影響を与える可能性のあるノイズの考慮がなされないまま調査結果を安易に用いることへの警鐘を示すとともに、この種の検証の作業を積み重ねていく必要がある。

3. 2. 学士課程のプロセスと教育調査

第2章において述べたように、今回の特集で紹介してきた教育調査はその都度の必要に応じて実施されてきたので、あくまでもそれぞれが個別に完結した調査であって、各調査間の連携などは特別に配慮されていない。しかし、ここで個別の調査を一つのシステムで一元管理し各調査間で連携をとることによって、より効果的、効率的に教育活動等へ情報を活用することができると期待される。一例として、本学で実施されている教育調査のうち、学士課程全体を通じた視点で各調査を、インプット・アセスメント、プロセス・アセスメント、アウトカム・アセスメントに位置づけて整理すると表2に示すような学習アセスメントの流れが考えられる。このように学士課程全体の流れの中で各調査を位置づけた設計を行うことにより、各調査の

表2 学士課程の学習アセスメントに基づく教育調査の構成試案の一例

| 学習アセスメントの分類 | 調査名 | 調査内容 | 調査時期 | フィードバック先 | 現行当該調査名(略称) |
|-------------|----------------|---|------------------|---------------------------|--|
| インプットアセスメント | 高校学習状況調査 | 評定値、履修科目、修得単位、出欠など(調査書データ) | 入学時 | 教科会議 授業担当者 | ・入学者追跡調査(高校成績) |
| | 入試成績調査 | センタ試験、個別学力検査成績調査(入試データ) | 入学時 | 入試委員会 学部 | ・入学者追跡調査(入試成績) |
| | 入学時基礎調査 | 高校数学、物理、英語達成度調査 教育・学習歴、意識調査 | 入学時 | 教科会議 授業担当者 学部 | ・数学・理科基礎調査 |
| プロセスアセスメント | 初年次教育調査 | 学習成果の点検 カリキュラムの点検 (学生自己評価) | 1年次前期終了時 | 教科会議 授業担当者 | ・初年次(1回生)セミナー調査 |
| | キャリアデザイン教育調査 | 学習活動効果の評価 (学生自己評価) | 在学中受講時 | 授業担当者 | ・キャリアデザイン力育成に関する教育実践の研究調査 |
| | 学習状況調査 | GPA、単位修得、休学・留年状況調査 (教務データ) | 在学4-6年間 (各学期) | 学部 担任 | ・入学者追跡調査(大学成績) |
| | 学生による授業アンケート調査 | 学習成果の点検 カリキュラムの点検 (学生自己評価) | 在学4-6年間 (各学期) | 教科会議 授業担当者 | ・学生による授業アンケート調査(授業評価) |
| | 学生生活実態調査 | 大学生生活、 意識評価 | 4年毎 | 教科会議 授業担当者 学部 担任 | ・学生生活実態調査* 学生支援課 |
| アウトカムアセスメント | 卒業時基礎調査 | 学習成果の点検 カリキュラムの点検 (学生自己評価) 進路先 | 卒業時 | 教科会議 授業担当者 学部、担任 | ・教育カリキュラム評価に関する 予備調査(カリキュラム評価) ・入学者追跡調査(ゼミ・卒研調査) |
| | 科目履修実態調査 | 高校・大学の履修 教科目調査 | 4年毎 | 教科会議 学部 | ・科目履修実態調査 |
| | 卒業生調査 | 学習成果の点検 カリキュラムの点検 | 卒業後 | 教科会議 入試委員会 学部、担任 | ・卒業生調査 ・本学に求人を出す企業による卒業生 に対する意識調査* 学生支援課 |

目的や意義が明確になるとともに、学習アセスメント全体としてどのような調査が欠けているか（表2 網掛けセル部分）などの検証も容易となる。つまり、大学教育研究センターとは別に行われている学生生活実態調査をこの流れの中に位置づけることや、現行のインプットアセスメントを集約したり、アウトプットアセスメントでは、卒業時の学習成果調査が未整備であることなどが浮かび上がってくる。

3.3. 教育調査の結果を学生指導・支援や教育改善に効果的に反映させる仕組み

本特集第1部報告①「平成十四年度入学者追跡調査(p.7~12)」において、調査実施上の障壁として大学内の情報管理体制の改善が課題としてあげられた。つまり、入試成績や在学成績などのデータが一元管理されていないこと、および電算化されたデータがそれぞれ別の電算処理システムにおいて、それぞれの事務処理に特化した形で管理・運用されていることに起因して、結果的にデータの収集やデータ加工作業に多大な時間と労力を費やすこととなり、調査実施に当たって大きな障壁となっている問題である。このような問題の解決のためには、データを一元管理し、目的に応じて迅速にデータを提供する仕組みを構築する必要がある。このような仕組みの例として、近年我が国の大学において導入が始まりつつある、IR (Institutional Research) と呼ばれるものがある。ここではこのIRについての簡単な説明と本学での構築の可能性を考察する。

3.3.1. IRとは

学内に散在している各種情報を収集して数値化や可視化し、評価指標として管理、教育、研究、経営、学生支援などの諸活動に分析結果を役立てることを目的として、組織的に構築、運営する仕組みをIR (Institutional Research) と呼んでいる。アメリカの大学では数十年の歴史があるが、我が国の大学においても、近年このような発想の元にIRを整備する大学が増えてきている（岡田，2009）。IRでは特に第三者認証評価を意識したものとする見方が存在することも事実であるが、全学的な経営や教育、研究を始めとする大学

運営全体に利活用することでその意義を高めることができるとされている。

3.3.2. IRが構築されていないことによるデメリット

- ①本学の例に見られるように、大学では部署ごとの業務目的に応じた情報をその用途に特化した形式に加工して保管することが一般的である。しかし、このようにして保管されたデータは汎用性に欠け、他の部署でそのまま利活用することは一般に困難である。
- ②特別な場合を除き、データを部署間が連携して集約的に蓄積することは一般に行われない。従って、複数の部署にまたがるデータを収集して利活用する場合には、多大な労力と時間を要することになる。
- ③複数の部署で似たような調査を重複して実施し、個別的にデータを蓄積するなどの非効率が発生していることに長年気づかないまま仕事を継続している。このように、IR的な発想がないばかりにさまざまな非効率が学内に数多く存在し、長年放置されることによる損失は計り知れないものがある。

3.3.3. IRの構築

今述べたように、IRが構築されていないことによる損失は大きい。そこで、本学では平成19年度より年度計画においてIRの機能を学内に構築するための検討が位置づけられ、2カ年に渡ってその検討がなされた。学内の教育を統括する教育推進本部より、その検討を諮問された大学教育研究センターでは、平成20年3月に「外部の教育評価制度を活用するための具体策の検討について」（大阪市立大学大学教育研究センター，2008）と題する検討結果の報告を行った。同報告書の中で、IRの機能をもつ「教育推進情報室（仮称）」の設置の必要性が提言されている。また大学として収集すべき情報としては大学教育の成果に関する情報、および成果に至るプロセスに関わる情報（表3）であるとしている。今後はこの提言に基づき、実効性のあるしかるべき部署において具体的にIRを構築する作業にかかる段階にきている。

表3 大学教育の成果に至るプロセスに関わる評価情報の例

| | (一般的に)既存の情報 | 調査を要する情報 |
|-------------------|--|--|
| カリキュラムに関する情報 | ・教育目標、カリキュラム図、シラバスなどに関する情報 | ・学生による授業評価アンケートなど |
| 正課以外の学生サービスに関する情報 | ・大学が提供している課外活動、学生相談体制などに関する情報 | ・学生の課外活動への参加状況、意欲等に関する調査 ・学生の認知度に関する調査など |
| 教員に関する情報 | ・教員数、学位、専門分野、授業担当数、役職、委員に関する情報 ・研究環境、研究業績に関する情報 ・教員の個人業績に関する情報 | ・職務に対する意識調査(意欲、満足度など) ・学生の教育成果に関する認識についての質問紙調査 ・教育を実施するに当たってのニーズ調査 |
| 職員に関する情報 | ・教員数、配置、専門分野、役職等に関する情報 ・TA等の補助スタッフに関する情報 | ・職務に対する意識調査(意欲、満足度、要望など) |
| 学生に関する情報 | ・学生数、学生の所属(性別、年齢、国籍など) | ・学生生活実態調査 ・学生の生活ニーズ調査 ・健康調査など |
| 入試に関する情報 | ・入試の方法、体制、アドミッションポリシー、志願者、合格者などに関する情報 | |
| 施設に関する情報 | ・図書館、自習スペース等に関する情報 | ・学生に対する施設満足度等の調査 ・利用状況調査 |

大学教育研究センター(2008)をもとに作表

4. まとめ

大阪市立大学では2004年度に大学教育研究センターを創設して以来、全学的な教育調査を実施してきた。これらの調査結果は本特集の第1部および第2部において紹介されたように、多くの知見を提供した。またこれらの調査を通して、全学的な教育調査を実施する際の課題も浮かび上がった。さらに、このようなレビューを行うことにより、個々の調査について本学の教育点検・評価の流れの中での位置づけやその意義も見えてきた。今後の教育調査在り方として、本学の教育理念、教育目標、あるいは人材育成目標に基づく各種評価指標の策定を何よりも優先しなければならないが、同時に、学士課程教育のプロセスの中に教育調査を位置づけるなどの教育調査のシステム化の実現、あるいはIR的な発想を取り入れるなどのシステムを効率的に機能させ、効果的に教育へ還元させための工夫が求められる。

注1) OECDのキー・コンピテンシーの概念では①社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する能力(個人と社会との相互関係)、②多様な社会グループにおける人間関係形成能力(自己と他者との相互関係)、③自律的に行動する能力(個人の自律性と主体性)の、3つの

要素が挙げられている。

注2) 渡邊による本特集第2部報告④p.73では、本学の全学共通教育で回答のあった教員におけるコミュニケーションカードの利用は43.8%、独自アンケートの実施は16.7%である。

参考文献

- 今井裕子(2003) 学生の授業評価について(2)、広島文化短期大学紀要 第36号, p.13-17.
- 宇佐美寛(1999) 大学の授業, 東信堂, p.167.
- 大阪市立大学大学教育研究センター(2008) 外部の教育評価制度を活用するための具体策の検討について, 教育推進本部(答申文)
- 岡田聡志(2009) 私立大学におけるInstitutional Researchの実態と意識—大学類型との関連性—, 大学教育学会誌, 第31巻第2号, p.116~122.
- 木野茂(2004) 学生による授業評価アンケートを授業の改善にどう生かすか—大阪市立大学における10年間の実績をふまえて—, 大阪市立大学「大学教育」, 第1巻第1号, p.7-34.
- 牧野幸志(2002a) 学生による授業評価, 満足感と成績評価との関係—成績の悪い学生は本当に授業を酷評するのか?—, 高松大学紀要, 第38号, p.35-47.
- 牧野幸志(2002b) 学生による授業評価, 満足感と単位修得との関係—単位不認定の学生は、授業に不満を抱くのか?—, 高松大学紀要, 第38号, p.49-61.
- 牧野幸志(2005) 学生による授業評価と出席率との関係

- (2), -単位の必要性、単位修得の可能性と出席率との関係-, 経営情報研究, 第13巻第2号, p.1-16.
- 館野安夫(2008) 学生による授業評価結果の解釈について -定期試験成績結果と授業評価結果の比較-, 八戸工業高等専門学校紀要, 第43号, p.103-108.
- 中央教育審議会(2008) 学士課程教育の構築に向けて(答申), 図表第3章 学士課程教育の充実を支える学内の教職員の職能開発, p.214.
- ドミニクS.ライチェン・ローラh.サルガニク(2006) キー・コンピテンシー 国際標準の学力をめざして OECD DeSeCoコンピテンシーの定義と選択, 明石書店, p.1-248.
- 中野良哉(2006) 学生による授業評価と達成動機の関連, 高知リハビリテーション学院紀要, 第7巻, p.1-9.
- 西田昌彦(2009a) 基礎物理(力学、電磁気学)の授業における「学生の達成感」に関する分析: 授業評価および成績との相関, 工学・工業教育研究講演会講演要旨集, 平成21年度, p.436-437.
- 西田昌彦(2009b) 工学基礎物理の授業において受講動機が授業評価・成績に与える影響の分析, 工学教育, 第57巻第5号, p.34-39.