

報告

質保証に向けた教育・学習マネジメントにおける 学生データの活用

— ヘルシンキ大学の LEARN フィードバック・システムに注目して —

鳥居 朋子

要 旨

本研究は、ヘルシンキ大学の LEARN プロジェクトのアンケートに基づくフィードバック・システムに注目し、その教育・学習マネジメントにおける質保証ツールとしての特質を検討する。フィンランドのヘルシンキ大学は国内随一の国立大学であり、戦略計画にそくして内部質保証システムを構築し、教育・学習の質を向上させるという課題に挑んでいる。IRに基づく教育・学習マネジメントの観点に立てば、電子化された LEARN フィードバック・システムは、学生自身の学習や経験の質を高めるための研究的かつ実践的な品質ツールとしての有効性を備えている。さらに、複数の学部では、カリキュラムの改訂や学生指導等のあり方を追究するためにフィードバック・データを活用している。すなわち、学生にとっては自らの学習マネジメントが、教職員にとっては教育マネジメントが、同一のツールで追求されている点に LEARN フィードバック・システムの大きな特質がある。

キーワード

内部質保証、ヘルシンキ大学、インスティテューショナル・リサーチ、教育・学習マネジメント、フィードバック・システム、学生調査、学習成果測定、教育改善

1. はじめに

1-1. 問題の所在

かつて、高等教育はエリートと呼ばれる一部の人がとしか享受できない希少なものであった。高等教育へのアクセスが向上し、社会において普遍的なものになるにつれて、その質的な側面が注目を浴びてきている。高等教育の質保証は、21世紀初頭の国際的な課題の一つであり、高等教育のユニバーサル段階（該当年齢人口に占める大学在学率が50%以上）にある日本も例外ではない。大学教育の質をいかに保証するかが急務の課題となっている。

もとより高等教育の質保証は、外部質保証と内部質保証の対概念で説明される包括的な枠組みである。ユネスコ・ヨーロッパ高等教育センター（UNESCO-CEPES）による定義を訳出した大場（2009）によれば、外部質保証とは機関（プログラム）の質の審査・維持・向上のための機

関間または機関の上位にある制度を指す。たとえば、日本において 2004 年度に始まった認証評価の制度がこれに相当する。一方、内部質保証とは機関（プログラム）の一連の活動に関する質の監視（monitoring）と向上（improvement）に用いられる大学内部の仕組みを意味する。ここでは、質に関する現状を把握するだけでは十分ではなく、向上にむけたアクションが必要となることが示唆されている。

このうち、内部質保証に関しては、大学の構成員が恒常的なシステム¹⁾として主体的に構築することがマネジメントの課題として要請され、とくに学習成果測定の結果を教育の質向上に活用することが重視されている。すなわち、教育の質を論じるにあたって、一連の学修を終えた学生がどのような成果を挙げたのかを可視化することが前提作業になっていると見てよい。たとえば、認証評価機関の一つである大学基準協会は、大学に対してディプロマポリシー等に明示している学習成果を測定するための評価指標の開発を求め、成果の測定はあくまでも大学自身の営為であり、これを内部質保証システムに内包させること、また学習成果の測定結果を教育改善にフィードバックさせていくことが重要だとする立場をとっている（工藤, 2012）。このように、2011 年度から二期目に入った認証評価における強調点に見られるように、今日の日本における大学の内部質保証の眼目のひとつは、学習成果測定に基づいた教育改善の推進であり、それに対して外部質保証のチェックの視点が注がれていると言えるだろう。

こうした問題状況を背景に、大学の内部質保証を支える Institutional Research（機関調査：以下、IR と略記）の機能への注目が集まっている。IR は、「機関の計画策定、政策形成、意思決定を支援するための情報を提供する目的で、高等教育機関の内部で行われるリサーチ」（Saupé, 1990, 1）である。ただし、いわゆる学術研究のためのリサーチではなく、あくまでも自機関の意思決定を支える実践志向の強い調査分析活動である。IR の標準的なプロセスには、調査設計、データ収集、分析前準備、分析、情報提供という流れがある（中井ほか, 2013）。1924 年に米国のミネソタ大学でカリキュラム、学生の在籍率、試験の達成度を研究する調査研究部門として設置されたのが、現在の IR のモデルにつながっている（山田, 2013）。その後、IR は 1960 年代以降に高等教育機関において拡大・進展し、欧州、オセアニア、アジア等の国ぐにに伝播しながら、それぞれの大学の組織構造の中に定着してきた。IR の専門職らが組織する学協会（Association for Institutional Research, European Association for Institutional Research 等）も設立され、方法論の高度化・共有やネットワークの構築等、機関を超えた活動を展開している。ここ数年は、とくに学習成果測定をふまえた教育改善に IR が貢献することが推進されている。

日本においても、認証評価への対応や教育情報の公表の法制化という後押しもあり、国公私立の別を問わず大学の IR の機能の開発が進行中である。おりしも大学教育情報誌『Between』（2013 年 10-11 月号）で「IR で教学をマネジメントする」をテーマに特集が組まれていることに象徴されるように、個々の大学レベルでは教員と職員とが協働し、IR の機能の導入・強化や内部質保証システムの構築への模索が始まっている。とくに、退学率や卒業率等の外形的な指標から、学習成果の質を問うような指標への関心の移行に伴い、学生調査をはじめとする学生データの収集・分析も広がってきている。このような根拠に基づくマネジメントの要請は、これまでの経験則に基づいた意思決定や教育改革のあり方にくさびを打つものだと言えよう。たとえば、私学高等教育研究所が学科長を対象に実施した全国調査によれば、全学的に管理されている各種データ

(学籍情報や学生調査の結果等)に基づいた学科の方針決定・運営について、「上手くいっている」と回答した学科が約65%にのぼっていることは注目に値する(私学高等教育研究所, 2011)。欧米の大学に設置されているようなIRの専門部署の有無にかかわらず、日本の大学においても根拠に基づく意思決定が大学の内部(少なくとも、学科レベル)において浸透しつつあることの証左であろう²⁾。さらに、こうした状況や現場のニーズを背景に、IRの実践の手法に関する書籍の翻訳および開発や、研修プログラムの設計・提供も徐々に増えてきている(ハワード, 2012; 中井ほか, 2013)。

あわせて、いくつかの大学において、学生の学習にかかわるデータのフィードバックを推進する実践が萌芽的に見られる。一例として、京都工芸繊維大学では、学生の母集団における個人の成績(GPA等)の相対的な位置を可視化し、個別指導の場面で担当教職員から当該学生へフィードバックすることにより、かれら自身の学習に対する意識向上を図る取り組みが展開されている(内村・山本, 2012)。また、立命館大学では、一部の学部での取り組みではあるものの、大学が独自に開発した学生調査の結果を個人別の票に落とし込み、個々人の学びにかかわる経年変化をレーダーチャートで表示することによって、学生自身の成長に対する気付きを提供する試みが進められている(鳥居・石本, 2013; 鳥居, 2013; 宮浦ほか, 2011)。しかしながら、IRの歴史が長い欧米に比して、日本の大学におけるデータのフィードバック・システムの構築はまだ始まったばかりであり、実践においても研究においても蓄積が十分とは言えない。

1-2. 本研究の目的および課題

このような日本の状況に先行するように、欧州では国境を超えた質保証システムの構築が進められている。なかでも、北欧のフィンランドでは高等教育の大衆化の急速な進展を経験し、1980年代に高等教育の質の問題が認識されるようになった(渡邊, 2009)。さらに、同国ではポロニーヤ・プロセスをはじめとする国際化の展開による学生の流動の増大を背景に、学位や資格、単位等の等価性・互換性の向上の必要に迫られ、1990年代に質保証システムの構築が進んだ。欧州の中では必ずしも先駆者ではなかったとされるフィンランドではあるが、オランダ等の先行する国ぐにのモデルを参考にしながら、自国の文脈に適合したモデルを構築し、評価機関を設置してきたという特徴を持つ(渡邊, 2009)。

さらに、機関レベルにおいても内部質保証システムの構築が進められている。なかでも、ヘルシンキ大学(University of Helsinki、フィンランド語表記でHelsinginYliopisto)は、「頂点へ、そして世界へ(Reaching to the top and out to society)」というビジョンの下に立てられた「戦略計画2013-2016年」(2012年1月18日ヘルシンキ大学理事会承認)に基づき、大学の構成員がそれぞれの立場から質保証という目標達成に責任を持ち、各部署および構成員が質管理を機能させることを、質保証システムの目的としている。ヘルシンキ大学のフィードバック・システムは主に9つ(学生、ランキング、教職員、サービス、労働市場、利益団体、学術団体、組織、評価)の領域を対象としている(Forthberget *et al.*, 2013)。このうち、とくに教育・学習の質にかかわる領域は、学生からのフィードバック・データを集積した「The Students' Approaches to Learning and their Experiences of the Teaching-Learning Environment(以下、現地での略称であるLEARNと表記)」のプロジェクトとして推進されている。LEARNは、高等教育機関の質保証を推進す

るための研究・実践ツールであり、同大学の高等教育開発研究センター（Center for Research and Development of Higher Education、以下、CRDHE と略記）と学部との協働によって開発・運用が進められている点が注目される。内部質保証システムの構築と IR の貢献を考える上で、LEARN のフィードバック・システムの活用方法を検討する意義は大きいと考えられる。

すでに、ヘルシンキ大学のフィードバック・システムについては、主に欧州圏における高等教育の質保証の文脈で、システムの開発経緯や概要、学内における教育改善への道筋等が関係者らによって紹介されている（Lindblom-Ylänne & Parpala, 2009；Parpala & Lindblom-Ylänne, 2012）。しかし、システムの中心的な構成要素となっているアンケートの具体的な項目や学生個人に提供されるフィードバック・コメントの内容等については明らかにされておらず、学生に対する大学組織の教育的な働きかけの全貌は解明されていない。

そこで、本稿では先行研究の成果に立脚しつつ、訪問調査によって新たに入手した資料等に基づきながら、LEARN のフィードバック・システムの特徴を明らかにすることを課題とする。具体的には、ヘルシンキ大学が LEARN を通じていかなる観点から学生の学習の実態を捉え、どのようにそれらの結果を学生個人や教職員へ届けつつ活用しているのか、さらにはそのプロセスがいかに IR の流れと整合しているのかといった点を解明する。これにより、21 世紀初頭における世界同時多発的な取り組みとも見なせる、大学の質保証に向けた学習成果の測定および活用の実践を国際的な比較の視点から捉え、日本における大学の内部質保証システムの高度化への示唆を得ることが期待できる。具体的な分析対象としては、ヘルシンキ大学への訪問調査（2013 年 3 月 4 日実施）において収集した内部資料やインタビュー記録等を用いる³⁾。

2. ヘルシンキ大学の戦略と LEARN フィードバック・システムの構築

2-1. フィンランドにおける高等教育と質保証

フィンランドの高等教育は、機関の増加といういわゆる量的拡大期を二度経験しながら進展してきている⁴⁾。一度目はフィンランドがロシアから独立を遂げた 1910-1920 年代であり、二度目は第二次世界大戦後の急速な経済成長や普通後期中等教育修了者の増大、教育水準の高い労働力に対する需要の増加等を背景とする 1960 年代以降である（渡邊・米澤, 2003）。こうした高等教育に対する社会的なニーズの受け皿となっているのが、大学と AMK と呼ばれる高等教育職業機関（ammattikorkeakoulu）である。フィンランドでは、学士課程（3 年）および修士課程（2 年）を学部教育として位置付けていることから 5 年修了が標準的であり、その後博士課程（4 年）が続く（Lindblom-Ylänne, 2006；渡邊, 2009）。

フィンランドにおける高等教育の評価は、研究評価と教育評価（機関別評価）に大別される。前者はフィンランド・アカデミー（Academy of Finland）が、後者は高等教育評価機構（Finnish Higher Education Evaluation Council、以下、FINHEEC と略記）が担っている。FINHEEC は欧州高等教育質保証協会（European Association for Quality Assurance in Higher Education）の正規メンバーの一つである。なおかつ、欧州高等教育質保証登録機構（European Quality Assurance Register in Higher Education）の登録機関となっており、欧州における質保証の展開に足並みを揃えている。

FINHEECによる外部評価はオーディット（監査）の方法が中心であり、2005年から6年周期で実施されている。フィンランドにおける高等教育の質保証の主なアクターとしては、国レベルの高等教育の政策決定を行う教育文化省（Ministry of Education and Culture）、自律的に内部質保証システムを通じて教育の責任を負う個々の高等教育機関、それを評価するFINHEECの三者が関与している。

二期目に入ったFINHEECのオーディットの目的は、①個々の大学の質保証システムが機能していることを保証すること、②大学の質向上に向けた開発努力を支援すること、③大学における諸活動の質の確保・改善を促進すること、④大学の内部質保証システムを評価すること、⑤大学自身が諸活動の質に責任を負うこと、の5つである（堀井・土居, 2013）。なおかつ、監査は教職員、学生、産業界関係者から構成されるチームによって実施され、幅広いステークホルダーの視点が大学の質保証に注がれるような仕組みになっている。

2-2. ヘルシンキ大学のプロフィール

こうした質保証の枠組みの下、ヘルシンキ大学は次期のオーディットを2014年秋に控え、内部質保証システムの構築を進めている。ヘルシンキ大学は、その戦略構想にも謳っているように、国内トップの学際的な研究大学を自負している。1640年に旧首都トゥルクに設立されたフィンランド最古の大学を前身とし、1828年にヘルシンキ市に移転した。11学部（Faculty）および複数の研究所を備え、学生約36,600人を擁する。授業等は公用語であるフィンランド語およびスウェーデン語のバイリンガルで行われている。ヘルシンキ市内に所在する4つのキャンパスの他、国内17ヶ所で教育・研究活動を展開しており、教職員約8,590人（うち研究者・教員は約4,820人）を抱える。2011年度の運営資金は€6.48億であり、理事会から選出された学長（Rector）が質保証に向けた大学運営の責任を負っている。大学運営の重要な課題として、ボローニャ・プロセスの遵守、高等教育の国際的通用性が意識されている（Forthberget al., 2013）。

ヘルシンキ大学のミッション・ステートメントは、「フィンランドにおける科学、教育、知的再生の最も多目的な機関となり、未来創造の開拓者となる」であり、ビジョンとして、「世界の学際的な研究大学においてトップの地位を確立する。人間としての幸福や公正な社会のために積極的に活動する」ことが掲げられている⁵⁾。さらに、大学が重んじる価値は、批判的なものの見方、創造性、真理の探究によって導かれる学術活動である。なおかつ、2020年までの戦略目標として4つが挙げられている。具体的には、①世界の一流大学50位中に入ること、②重要な社会的勢力となること、③コミュニティを活気付け盛況にすること、④持続的な基盤に立脚した財政を維持すること、である。

大学の質保証体制に関しては、学長によって任命・構成された執行部の支援組織である戦略計画・質保証（Strategic Planning and Quality Assurance）⁶⁾部門が中心的な役割を担っている（堀井・土居, 2013）。同部門の長は副学長が務め、研究者、教員、職員、学生から構成され、質保証プロセスの管理・指導、プロセスに基づく組織ごとのガイドラインの準備、質保証に関する書類のとりまとめ等を通じて、大学全体の質保証システムを統合している。ここでも、FINHEECのオーディットに学生が参画していることと対応する形で、内部質保証システムのアクターとして学生が位置付けられていることが認められる。

2-3. ヘルシンキ大学における LEARN プロジェクトの開発と運用

そもそも、こうした全学的なフィードバック・システムの構築がヘルシンキ大学の戦略の中に位置づけられた背景にはどのような出来事があったのだろうか。一つの要因として、FINHEEC による 2008 年のオーディットの結果が挙げられる。そこでは、「学習評価の手順について、学生が高品質の学位を取得するという目的を確認できるよう、さらに開発することが望まれる」、「学生からのフィードバックの取り扱い及び活用についてシステム化すべきである」、「総合大学として、大学全体の質保証を管理・監督する手続きを、さらに開発することが望まれる」等が指摘されていた（堀井・土居, 2013）。こうした改善点の指摘の影響もあり、全学レベルで活用されるような自動化されたフィードバック・システムの構築が課題として認識され、ヘルシンキ大学の中央管理部門からの資金提供によるプロジェクトが始動したと考えられる。体系的かつ自動的なデータ収集や、多様な目的でそれらの活用を可能にするソフトウェアの開発がヘルシンキ大学の CRDHE によって組織された研究に基づいて進められ、LEARN プロジェクトの本格化につながった。

LEARN は、ヘルシンキ大学の質を向上するための研究に基づいて開発されたツールであり、教育方法の批判的な検証や、学生の学習と教育環境における経験との関係についての探究を目的としている（Parpala & Lindblom-Ylänne, 2012）。開発・運用にかかわった LEARN プロジェクトは、ヘルシンキ大学の中央キャンパスに所在する 5 つの学部（芸術学部、行動科学部、法学部、社会科学部、神学部）の代表教員と CRDHE のスタッフで組織された。とくに、学生個人の電子ポートフォリオにおける学修計画を作成する作業（例えば、獣医学部では第 1 学年と第 3 学年）の一環として LEARN アンケートが組み込まれていることの意義は大きい。こうした仕組みにより、アンケートへの回答は学生にとって必須となることから、分析に十分に耐えうるデータの回収率が見込まれている。なおかつ、学生はアンケートに回答することによって、自らの学習に対するメタ認知および自己管理スキルを開発し得るような項目の設計になっている。さらに、これらの回答データを活用し、学部の教員集団によって教育の質を向上することが促進されている⁷⁾。つまり、学習者である学生にとっては自らの学習マネジメントが、教育を提供する教職員にとっては自分たちの教育マネジメントが、LEARN という同一のツールで追求されている点に大きな特質がある。

このフィードバック・システムの開発および運用の流れは、概ね IR の標準的なプロセスと重なっている（図 1）。すなわち、調査設計の位相に相当する LEARN アンケートの設計、データ収集の位相に相当する LEARN アンケートの回答データの収集、分析前準備および分析の位相に相当する回答データの調整や他のデータ（例えば、ヘルシンキ大学教務課から提供される GPA や単位数等）とのクロス集計・分析、情報提供の位相に相当する個別およびグループへのフィードバックである。フィードバックを受けた学部では、学生個人の情報をカウンセリングの際に参照したり、グループレベルの情報をカリキュラム改訂等の質向上にむけた取り組みに活用したりする。なおかつ、分析結果は教育・学習の研究に供されるとともに、LEARN そのものの改良に向けて、調査票の見直し等に用いられ、質保証ツールとしてのフィードバック・システムの環が閉じられる。

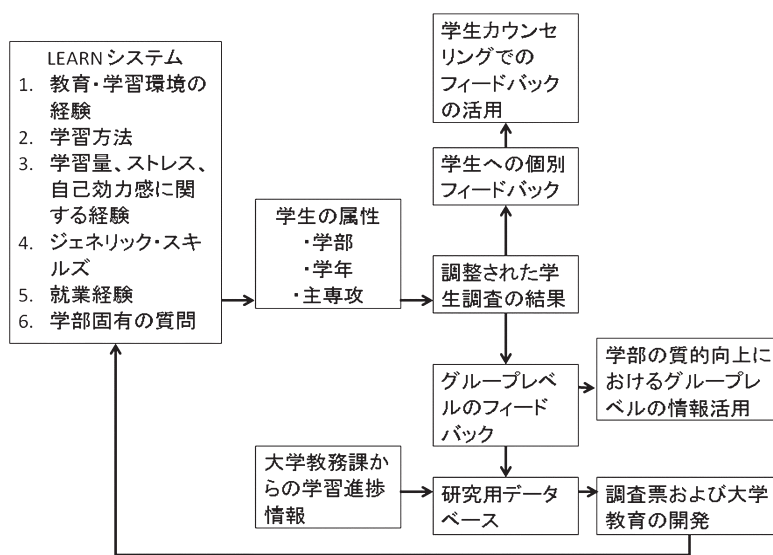


図1 教育・学習の質向上を支えるフィードバック・システム
Parpala & Lindblom-Ylänne (2012) の Figure1 を基に作成

3. フィードバック・データの収集と活用

3-1. アンケートの構成および項目内容

LEARN のアンケートは、学生の個々の授業レベルの経験ではなく、課程レベルの経験に焦点をあてた調査項目になっている。それは、機関の教育の質を向上するためには教育プログラムに焦点を当てるべきだという考えや (Richardson, 2005)、質に対する高等教育機関の責務を考慮した場合、授業レベルの評価と教育プログラムの評価とは弁別されるべきであるとする研究の知見に依拠することによる (Biggs, 2001)。

具体的なアンケートの項目は、英国で開発された教育・学習の経験に関する調査 (Experiences of Teaching & Learning Questionnaire : ETLQ) を基に考案された (Lindblom-Ylänne & Parpala, 2009)。ETLQ のフィンランド国内最初のパイロット調査が 2005 年に実施され、その後改良を重ねる中で、フィンランド固有の要素も加えて LEARN が開発された。評価機関の設置等、質保証の装置の導入過程の特徴と同様に、他国で実績のある先行調査のモデルおよび成果に依拠しつつ自国固有の高等教育の文脈を加味しながら作成された点に柔軟性および合理性があり、開発過程の特質の一つが認められると言える。

LEARN のアンケートは、6 つのパートから構成されている (Parpala & Lindblom-Ylänne, 2012)。Part 1 では教育・学習環境の経験について、Part 2 では研究や学習方法・目的、自己効力感について、Part 3 では学習の量、学習ストレスの経験について、Part 4 では学生のジェネリック・スキルズについて、Part 5 では学生の就業経験について、Part 6 では専門領域に固有な学部レベルの問いが尋ねられている。今回の訪問調査で明らかになった具体的なアンケート項目のうち、ここでは後述するデータの分析および活用に関連する Part2 および Part3 の項目を見ておきたい。

表 1 LEARN アンケートの項目
(Part2 および Part3 を抜粋したものを筆者が翻訳・整理)

Part	項 目
2 研究と学習	<p>◇あなたの学部ないしは学科での学習全体について考え、次の質問に答えて下さい。 (1= そう思わない、3= どちらでもない、5= そう思う)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・私は記憶しなければならないことを理解するのにたびたび苦労した。 ・私は自分の学習に一生懸命に取り組んだ (※)。 ・私が学んだことの多くは、自分の頭の中におけるこまごまとした関係のない寄せ集めに過ぎないように思った。 ・全体的に見ると、私の学習は体系的で組織的だったと感じる (※)。 ・読書を通じて浮かんだ考えは、私の一連の思考のきっかけとなった。 ・私は研究していることについて自分の結論に到達するため証拠を丁寧に調べた。 ・複雑な方法で提供された話題について、私はたびたびその意味することが捉えられなかった。 ・私は自分の学習時間を最大限活用するためにそれらを綿密に組み立てた (※)。 ・私はきちんと理解していないことがらについて何度も繰り返して学習しなければならなかった。 ・私はすべての学習活動がうまく組み込めることを確認するために自分の時間の優先順位を入念に決めた (※)。 ・私は新しい教材を学習する際に、その話題について自分が既に知っていることと関係付けようとした。 ・私はあるコースで自分が学んだことと他のコースで学んだことを関係付けようとした。 <p>◇あなたの自己効力感および信念について考え、次の質問に答えて下さい。 (1= そう思わない、3= どちらでもない、5= そう思う)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・私は自分の学習をうまく行うことができると信じていた。 ・私は学習において最も難しい教材を理解できると確信していた。 ・私は自分の専門分野の基本概念について理解できる自信があった。 ・私は自分の学習をうまく行うことを期待していた。 ・私は自分の専門分野で必要とされるスキルをうまく学べると確信していた。
3 学習量とストレス	<p>◇あなたの学習量とストレスについて考え、次の質問に答えて下さい。 (1= そう思わない、3= どちらでもない、5= そう思う)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分の学習量は過重であったため、極めて強い学習ストレスに見舞われた。 ・私は自分の学習に過剰な努力を払わなければいけなかった。 <p>(*ここでのストレスとは、個人が感じる緊張、動揺、イライラや苦痛等の状態や、継続的な不安がもたらす不眠として定義。)</p> <p>◇あなたは現在のストレスのレベルをどのように判断しますか？ (1= まったくストレスを感じていない、5= 極めて強いストレスを感じている)</p>

3-2. 学生個人への自動化されたフィードバック

さらに、LEARN アンケートに回答した学生は自分の結果を分析するために、インターフェース上の「解釈キー」(自己評価フォーム)を用いて、自身の結果と所属する学部の結果(平均値)を自動的に比較することができる(Parpala & Lindblom-Ylänne, 2012)。この個人に対するフィードバックの構成は以下の通りである。①学生本人の回答の平均スコア、②グループ全体の回答の平均スコア、③学生本人の学習の特徴についての解説、④学生本人の学習を向上させる指針、⑤カウンセラーや指導教員等の連絡先。

このうち、学生本人の学習の特徴についての解説には、学生の「学習方法」に関する事項と「学習経験」に関する事項が含まれる。前者の学習方法については、①系統的な学習、②深い学

習方法⁸⁾、③浅い学習方法の3つの観点から分析される。後者の学習経験については、①興味関心と関連性、②ピア・サポート、③教師の熱意と支援、④理解に役立つ授業、⑤構造的な配列、⑥建設的なフィードバックという6つの観点から分析が加えられる。学生個人の学習能力や、所属学部における教育・学習環境の多様な側面における経験に関する回答の分析を通じて、当該学生の学習の特質が可視化される仕組みになっている（CRDHE, 2013a）。こうした仕組みの前提として、ヘルシンキ大学では教育・学習に関する研究に基づき、CRDHE が中心となり学生が深い学習方法を実践することを奨励しており、系統的な学習が深い学習方法と結びついた時、最も高い学習成果が生まれるという認識を共有している（CRDHE, 2013a）。

実際の例として、「学習方法」に関する事項のうちの「系統的な学習」についてのフィードバック・コメントの概要を見てみよう。表1のPart2の項目に※印が付してある設問のスコアの合計値を基に、学生個人の「系統的な学習」の平均値がグループの平均値よりも「高い」、「やや下回る」、「低い」の3つのパターンに対して、それぞれ内容の異なるフィードバック・コメントが自動的に提供される（CRDHE, 2013a）。たとえば、自分のスコアがグループの平均値よりも高い学生に対しては、現状を肯定するコメントや、さらに継続して学習の進捗をモニターすることを推奨するような助言が提供される。以下では、フィードバック・コメントの一例として、とくに学習に困難を抱えていることが想定される「低い」スコアを得た学生への助言に着目する。

「あなたのスコア xx はグループ全体の平均値 XX より低いものでした。これに基づけば、あなたの学習方法にはさらに改善する余地があると言えるでしょう。あなたが自分の学習スキルを改善したければ、実践可能な方法がいくつかあります。もし自分の学習が抱える問題において系統性が欠けていると感じるのであれば、以下のような方法で系統性や計画性を改善することができます。

- ▶ 各コースの最初に、コースの目標と中心的な内容を確認すること。次に、実現可能な学習計画や自分の時間割表を作成すること。
- ▶ 各コースにおいて、自分自身の目標を定め、何を達成したいかを決めること。
- ▶ 学習の計画において最も重要なツールは自分自身のカレンダーである。自習する時、授業に出席する時、学習教材を準備する時、試験準備を始める時等を記入すること。さらに、復習や他の学生たちとともに課題に関連するトピックを議論する時間を確保すること。なおかつ、趣味や友人との交流、休憩やリラックスする時間等を忘れずにとること。自分の学習計画をより具体的で目標志向の強い計画にし、自らが定めた目標への到達に打ち込むことが有効だ。それによって、他の活動に時間を割け、余暇を心から楽しむことができる。
- ▶ ただし、系統性や計画性を欠くことが常に問題だというわけではない。もし自分の学習が順調だと認識し成績に満足しているのであれば、とくに支障はなく、さらに系統化する必要はないだろう」（CRDHE (2013a) を参考に筆者が要約）。

このように、学生の回答時の状況に応じて「系統的な学習」を強化するための具体的な指針が提供される。こうした助言には、単に学生の学習の問題点を指摘し改善の方向性を強制するのではなく、自律的な学習者としての学生の意思を尊重し、主体的な成長を支援するという大学側の

姿勢やメッセージの存在が読み取れる。

CORDHE の LEARN 担当者によれば、解釈キーによって得られるフィードバック・コメントは学生にとって自らの教育・学習の経験について考え始めるきっかけとなり、学生たちからは概ね肯定的な声が寄せられているという。ただし、実際にこれらのフィードバック・コメントが学生の学習行動にどのような影響を及ぼし、さらにかねらの学習方法や学習経験にどのような効果をもたらしたのかについての検証には至っていないとのことであった⁹⁾。

3-3. 学部の教職員による教育改善への活用

こうした LEARN を通じて得られる情報は、学生が学習において苦心する点や就業経験と学習の関係性を可視化し得ることから、学部の教職員によっても教育の質向上に活用されている。Parpala & Lindblom-Ylänne (2012) によれば、複数の学部において、システムを通じた体系的なデータ収集に基づき、カリキュラムの改訂や学生指導等の場面でフィードバック・データが参照されている。さらに、学部の教育の質向上という目的だけに限らず、それらの実践を基礎にした学術研究への展開と国際的に権威のある査読付ジャーナルへの論文投稿への道も拓かれている。こうしたいわゆる SOTL (Scholarship of Teaching and Learning: 教育・学習の学識) の実践によって、学部教職員の研究的関心という点からフィードバック・システムの活用を動機付けることも期待されている。とくに CRDHE が促進役となり、大学教育を専門とする上級講師が貢献することによって、教育・学習に関する研究の知見の提供や学部との連携・調整が進められている。

先行研究では、フィードバック・システムの学部レベルの具体的な活用方法として複数の事例が紹介されている (Parpala & Lindblom-Ylänne, 2012)。それによれば、獣医学部では、学生の学習ストレスについての認識を追跡し、より負荷の少ないカリキュラムへの改革を実行した。その結果、現在は学生の学習ストレスの感覚が軽減され、カリキュラム改革が功を奏していることが確認されたという。また、生物環境科学専攻の学生は、過重な学習量や重複したコース、非系統的な学習等に悩んでいるという状況が明らかにされた。その後、コースの連続性を強化し、かつ重複を減らすことで、現在、学生たちは学習により多くの時間を割けるようになったという。神学部では、従来の学生の学習が十分に系統化されていないという問題を抱えていた。とくに問題が多く認められたコースの合格者を増やすために、当該コースを必修化しカリキュラムの系統性を高めることが実行された。ただし、学生の学習成果にどのような変化が生じたのか等の中期的な視点による効果検証は今後の課題となっている。

4. おわりに

以上、本稿ではフィンランド・ヘルシンキ大学の LEARN プロジェクトにおけるフィードバック・システムの運用について、主に学生のフィードバック・データの活用および IR としての機能という側面に焦点を当てて考察してきた。LEARN は、深い学習方法等の学習理論および学習成果に関する先行調査の知見等に基づいて独自に開発され、教育方法の批判的な検証や、学生の学習と教育環境の経験との関係等の探究を目指す質保証ツールとしての機能を有するものであった。その主な特質は三点指摘できる。

第一に、学生の個々人がポートフォリオにおける学習計画の一環として LEARN のアンケートに答える仕組みになっており、自らのメタ認知および自己管理スキルを開発し得るような設計になっている点である。調査項目および解釈キーによって提供される助言には、学生に系統的な学習や深い学習方法の主体的な実践を奨励するメッセージが込められている。

第二に、これらのフィードバック・データを活用し、学部の教職員によって教育の質を向上することが目指されている点である。LEARN においては、学習者である学生にとっては自らの学習マネジメントが、教育を提供する教職員にとっては教育マネジメントが、同一のツールで追求されている点が特質的である。こうした特質は、システム開発・運用の合理性や効率性といった観点からも注目される。

第三に、体系的かつ自動化されたデータの収集に支えられたフィードバック・システムは IR の基本的な流れに重なるプロセスとなっている点である。これにより、システムの運用がヘルシンキ大学の質保証に向けた教育・学習マネジメントを支える IR の機能を果たしていると言える。

一方で、2014 年の第二期オーディットを前にいくつかの課題および限界も見えてきている。まず、ヘルシンキ大学の中央キャンパスを超えた他キャンパスへの展開および活用である。中央キャンパスでの実験的な活用の段階を経て、ヘルシンキ大学全体として内部質保証システムの構築を進めていくことが次の課題である。そのためには、質保証の観点から現行システムの効果検証を行うことが前提となるだろう。

さらに、学生個人へのコメントの提供が自動化されているがゆえに孕むフィードバック・システムの限界に視点を投じる必要性が指摘できる。具体的には、そもそもコメントの提供に関心が無く、解釈キーを利用しない学生への教育的な働きかけを教職員はどのように行うのかという問題である。もっとも、この問題は LEARN だけに限らず、電子ポートフォリオというインターフェースが抱える本質的な限界だとも言えるかもしれない。しかし、このことは、大学の内部質保証のアクターとして学生を定位しているヘルシンキ大学にとっては無視できない課題だと考えられる。学生を単に学習成果を生み出す主体にとどめておくのではなく、大学の自律的な営為としての質保証に直接的に関与するアクターとしていかに育成していくかという挑戦的な課題に連なっていると思われる。

本稿では、主に CRDHE へのヒアリング等で得た情報を手がかりに考察してきた。今後は、大学執行部や学部教職員、学生等へのヒアリングを実施することで、学内における LEARN の活用のあり方について多角的に検討することが研究課題として残されている。なおかつ、フィンランドの高等教育セクター全体におけるフィードバック・システムの開発状況および質保証の実態を総合的に捉えながら、ヘルシンキ大学の取り組みの特質を相対的に明らかにすることが課題である。

付記

本研究は東北大学高等教育開発支援センター教育関係共同利用拠点教育・学習マネジメントに関する調査研究によるフィンランド調査研究の成果の一部である。資料提供等でご協力いただいたヘルシンキ大学 CRDHE の方々をはじめ、金沢大学大学教育開発・支援センターの堀井祐介教授に御礼申し上げる。

注

- 1) 本稿では「システム」について、Kast and Rosenzweig (1973) を参照したバーンバウムの定義に従い、「一つのシステムは、二つあるいはそれ以上の相互に依存する部分（あるいは下位システム）をもち、境界によって環境から区別されるところの組織された全体」（バーンバウム, 1992, 46）という意味で用いる。
- 2) 一方で、そもそもデータに基づく学科の方針決定・運営に「必要性を感じない」と認識している学科が約 9% に及ぶことが、同調査の結果から明らかになっている（私学高等教育研究所, 2011）。この「必要性を感じない」とする理由については、学科の固有性や機関の特性に基づく事情からなのか、他の方法による方針決定・運営を重視しているからなのか等さらに探究する必要があるが、少なくとも、根拠に基づく内部質保証のシステムを整える上で、各大学の取り組みは徐々に進展してきていると言えよう。
- 3) ただし、開発にかかわったソフトウェア会社との守秘義務の関係から、ヘルシンキ大学から許可された範囲において LEARN フィードバック・システムの内容を紹介することとする。
- 4) 文部科学省の「図表でみる教育 (Education at a Glance) OECD インディケータ」2013 年版によれば、フィンランドの高等教育進学率は 68% である。（http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/002/index01.htm 2013 年 10 月 30 日）
- 5) ヘルシンキ大学のミッション・ステートメント、ビジョン、戦略目標については以下の URL を参照。（<http://www.helsinki.fi/strategy/index.htm/> 2013 年 10 月 30 日）
- 6) 同部門はヘルシンキ大学中央キャンパスに置かれている。（<http://www.helsinki.fi/suunnitteluyksikko/planningunit/index.html> 2013 年 10 月 31 日）
- 7) Gibbs and Simpson (2004) の研究では、学習アセスメントのフィードバックが学生の学習の促進にもたらすポジティブな効果が指摘されている。学習を支援するためのアセスメントのフィードバックという観点から、LEARN は学習の質保証という点で積極的な意味を持つと言えるだろう。
- 8) 深い学習方法とは、エントウイスル (2010) によれば以下のような深みのあるアプローチの特徴を持った学習のことを指す。それは、意味を追求することによって、主体的にその概念を理解すること、その概念を既存の知識や経験に関連づけること、共通するパターンとその基礎にある原理を探すこと、証拠をチェックし結論と関係づけること、論理と議論を因果的かつ批判的に吟味すること、必要なら暗記学習を用いることである。こうした深い学習方法を実践した結果、学生は理解が深まるにつれて自分自身の理解のレベルを認識し、コースの内容により積極的な関心を持つようになることとされている。
- 9) CRDHE の LEARN 担当者への電子メールによるヒアリングへの回答 (2013 年 6 月 18 日)。

参考文献

- Biggs, J., The reflecting institution: assuring and enhancing the quality of teaching and learning, *Higher Education*, 41 (3), 2001, pp. 221-238.
- CRDHE, Example of Feedback, University of Helsinki, 2013a (フィンランド大学高等教育開発研究センター内部資料).
- CRDHE, The LEARN Questionnaire, University of Helsinki, 2013b (フィンランド大学高等教育開発研究センター内部資料).
- Entwistle, N., *Teaching for understanding at University: Deep approached and distinctive ways of thinking*, Palgrave Macmillan, 2009. (エントウイスル, N. 著、山口栄一訳『学生の理解を重視する大学授業』玉川大学出版部、2010 年)
- Finnish Higher Education Evaluation Council (FINHEEC) (<http://www.finheec.fi/en> 2013 年 10 月 26 日)
- Forthberg, U., Virtanen, A., and Immonen, H., University of Helsinki: Points of View about Quality Assurance and Enhancement (Delegation of Japan University Accreditation Association 28.2.2013), (ヘルシンキ大学内報告用資料 パワーポイント)。

- Gibbs, G., and Simpson, C., Conditions Under Which Assessment Supports Students' Learning, *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 2004, pp. 3-31.
- Kast, F. E., and Rosenzweig, J.R., *Contingency Views of Organization and Management*. Chicago: Science Research Associates, 1973.
- LEARN Project, University of Helsinki, Finland (<http://www.helsinki.fi/yty/english/learn.htm> 2013年10月26日)
- Lindblom-Ylänne, S., Enhancing the Quality of Teaching in Higher Education in Finland: The Case of the University of Helsinki, *New Directions for Higher Education*, no.133, 2006, pp. 63-72.
- Lindblom-Ylänne, S., and Parpala, A., Students' approaches to learning and their experiences of the teaching-learning environment, 2009 (ヘルシンキ大学内報告用資料).
- Parpala, A., Research instrument as a Quality tool in higher education – what extra value does it give, 2013, (訪問調査時のプレゼンテーション資料).
- Parpala, A., and Lindblom-Ylänne, S., Using a research instrument for developing quality at the university, *Quality in Higher Education*, Vol. 18, No. 3, November, 2012, pp. 313-328.
- Richardson, J. T. E., Instruments for obtaining student feedback: a review of the literature, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30(4), 2005, pp. 386-415.
- Saupe, J. L., *The Functions of Institutional Research, 2nd edition*. Tallahassee, FL: Association for Institutional Research, 1990.
- 内村浩・山本以和子「京都工芸繊維大学における可視化」京都大学第18回大学教育研究フォーラム・ラウンドテーブル「内部質保証システムを支えるIRの可視化」報告資料、2012年3月16日。
- 大場淳「フランスにおける高等教育の質保証」羽田貴史・米澤彰純・杉本和弘編著『高等教育質保証の国際比較』東信堂、2009年、177-195頁。
- 私学高等教育研究所プロジェクト『第二回学士課程教育の改革状況と現状認識に関する調査報告書』私学高等教育研究所、2011年。
- 鳥居朋子・石本雄真「学習成果測定の結果はだれのもの？—可視化されたデータを学生個人に届ける意義—」『ITL News』第28号、2013年、1-3頁。
- 鳥居朋子「質保証に向けた教学マネジメントにIRはどう貢献できるのか？—立命館大学における教学IRの開発経験から—」『大学マネジメント』9巻3号、2013年、2-7頁。
- 中井俊樹・鳥居朋子・藤井都百編著『大学のIRQ & A』玉川大学出版部、2013年。
- バーンバウム, R. 著、高橋靖直訳『大学経営とリーダーシップ』玉川大学出版部、1992年。
- ハワード、リチャード編(大学評価・学位授与機構 IR研究会訳)『IR実践ハンドブック—大学の意思決定支援—』玉川大学出版部、2012年。
- 堀井祐介・土居希久「フィンランド国における評価機関・評価受審大学に関する訪問調査報告」大学基準協会「高等教育のあり方研究会」2013年7月31日参考資料。
- 宮浦崇・山田勉・鳥居朋子・青山佳世「大学における内部質保証の実現に向けた取り組み—自己点検・評価活動および教学改善活動の現状と課題—」『立命館高等教育研究』第11号、2011年、151-166頁。
- 山田礼子「IR (Institutional Research) : エビデンスにもとづくマネジメントの手法」濱名篤・川嶋津津夫・山田礼子・小笠原正明編著『大学改革を成功に導くキーワード 30—『大学冬の時代』を生き抜くために—』学事出版、2013年、28-33頁。
- 渡邊あや「フィンランドにおける質保証システムのリージョン化」羽田貴史・米澤彰純・杉本和弘編著『高等教育質保証の国際比較』東信堂、2009年、197-223頁。
- 渡邊あや・米澤彰純「フィンランドにおける大学評価と財政配分とのリンク」『大学評価』第3号、2003年、147-166頁。

Utilization of Students' Data for the Quality Assurance in Teaching and Learning Management:

Focusing on LEARN Feedback System of the University of Helsinki

TORII Tomoko (Professor, Institute for Teaching and Learning, Ritsumeikan University)

Abstract

This study examines a student feedback system based on questionnaires in “Learning and their Experiences of the Teaching-Learning Environments (LEARN)” Project at the University of Helsinki, focusing on its characteristics as a quality assurance tool of teaching and learning management. The University of Helsinki is a prestigious state-supported university in Helsinki, Finland. The university has been facing challenges for developing an internal quality assurance system and enhancing the quality of teaching and learning according to the University's strategic plan.

From the perspective of teaching and learning management based on institutional research, the initiative carried out with the computerized feedback system in LEARN at the University of Helsinki has some efficacy as a research instrument and a practical tool for enhancing the quality of students' learning and experiences. Furthermore, several faculties at the University of Helsinki are using the feedback data for research purposes, in their curriculum reform and in student counseling. Thus, it is a distinctive feature that the feedback system in LEARN pursues both learning management by students and teaching management by faculty in a single tool.

Keywords

Internal Quality Assurance, University of Helsinki, Institutional Research, Learning and Teaching Management, Feedback System, Student Questionnaire, Learning Outcomes Assessment, Educational Improvement