

4 オーストラリアにおける学生調査と教育・学習支援

森 利枝
(大学評価・学位授与機構)

1. はじめに

本報告は、オーストラリアの高等教育における教育プログラムの再編と、学生調査の実態に関して、訪問調査の結果を記すものである。訪問調査は本科学研究費研究のプロジェクトとして2006年9月25日から29日にかけて、メルボルン大学(The University of Melbourne)とモナシュ大学(Monash University)において行われた。担当者は山田礼子、井上智義、溝上慎一、森利枝の4名であり、本報告はこれら4名の調査の成果である。

オーストラリアの高等教育は、パブリック・セクター中心型のシステムを形成している。一般的に「大学」とされるのは40校あまりで、高等教育への進学率は70%とされている¹。なおオーストラリアの人口は約1990万人であり、人口密度は2.6人/平方キロメートルと日本の130分の一、GDPは6370億アメリカドルと日本の七分の一である²。

今回の現地調査の対象となった二校のうち、メルボルン大学においては主としてメルボルン大学の教育プログラム再編の動向および学生支援の実態を調査し、またモナシュ大学においては主としてオーストラリアの全国規模で行われている学生調査について情報収集を行い、併せて大学の対応状況等に関する調査を行った。本報告ではまずも名主題学における現地調査の成果として全国規模の学生調査について報告し、次いでこれら学生調査の対応も含めたオーストラリアの大学におけるインスティテューショナル・リサーチの現状と教育、学習への支援の現状についても紹介する。

2. 全国規模の学生調査

オーストラリアでは、国内のすべての学士課程卒業生および大学院課程修了者に対して追跡調査が行われる。このうち学士課程修了者を対象とした調査はGraduate Destination Survey(GDS)と呼ばれており、GDSの一部として特に在学中の経験に関する一連の調査がCourse Experience Questionnaire(CEQ)として実施されている。GDSの調査対象となる学士課程卒業生とは、学士の学位を授与された者、学士の優等学位を授与された者および学士に相当する3年間の課業を要する課程の修了証明書を得た者を指す。ここでは特にCEQについてその内容を詳細に見ることにしたい。

GDSは、オーストラリア教育省から財源を得て、Graduate Careers Australiaが1993年以来実施している調査である。この調査は、学士課程卒業後のおよそ4ヶ月後に卒業した大学を通じて行われるもので、開始以来高い回答率を維持していることが特徴のひとつとして指摘できる。2004年度の卒業生を対象とした2005年度の調査では、対象となった国内の全大学(高等教育機関)44校の卒業生191,998名のうち107,385名から回答を得た。この回答率は55.9%であり、うちCEQの有効回答率は44.8%であった³。CEQの調査の結果はオーストラリア教育研究評議会(Australian Council for Educational Research: ACER)によってデータ収集・分析され、

Graduate Careers Australia 名義で、毎年報告書にまとめられて出版される。その報告書には大学別の回収率がすべての大学に関して明示されている。2005 年度の CEQ に対する機関ごとの回答率は 5.5% から 72.4% と大きな開きを示している。

質問紙は、全員に回答が要求されるコア・アイテム 3 項目 13 問と、大学の選択によって卒業生に回答が求められる 8 項目 36 問から成る。回答は 5 段階で、「全くそうは思わない」から「強くそう思う」までの多肢選択式である。

コア・アイテム 13 問は、教授のありかたに関する 6 問、ジェネリック・スキルに関する 6 問、全体的な満足度に関する 1 問から成っており、その内容は以下の通りである。

教授のあり方

- 教員はわたしのレポートへのコメントに多くの時間を割いた。
- 教員は常々わたしの学習状況に役立つフィードバックをしてくれた。
- 教員はわたしが最善の努力をするようにモチベーションを与えてくれた。
- 教員は専門領域における卓越した専門知識を持っていた。
- 教員は授業を興味深いものにするために努力していた。
- 教員は、わたしの学習上の困難を理解するために実によく努力してくれた。

ジェネリック・スキル

- この課程を通じてチームの一員として活動することを学んだ。
- この課程を通じてわたしの分析力が向上した。
- この課程を通じて私の問題解決力が向上した。
- この課程を通じてわたしの文章上のコミュニケーション能力が向上した。
- この課程を受けた結果として、今まで取り組んだことのない問題に取り組む自信が生まれた。
- この課程を通じて、わたしの計画を立てて学習する能力が向上した。

全体的な満足度

- 全体として、この課程の質には満足している。

以上が、すべての調査対象者が「1.全くそうは思わない」、「2.そうは思わない」、「3.よくわからない」、「4.そう思う」、「5.強くそう思う」の 5 段階で回答することを求められるコア・アイテムである。質問の内容からも推測できるように、ジェネリック・スキルとは、授業を通じて学んだことを授業以外の日常の問題解決の能力へと転換する能力を指してこのように呼ぶものである。また、これらの質問項目のうち、特に全体的な満足度については、各年代層の高等教育への満足度の尺度として注目を集めている。調査主体である Graduate Careers Australia では毎年、この全体的な満足度に関して「4.そう思う」と「5.強くそう思う」の回答を肯定的回答として合算し、特に言及している。なお、この項目に対する肯定的回答の比率は調査を始めた 1993 年から数年間は 60% 経であったが、1996 年から上昇傾向に入り、1997 年に 65% に迫った後は例年 70% 弱を推移している。

大学の選択で回答が求められるオプションの質問は 8 項目 36 問ある。このうち 3 項目 11 問は、従来からの質問項目であり、5 項目 25 問は後年になって追加されたものである。従来から採用されている各項目における質問は以下の通りである。

目的と基準の明確さ

- レポートの評価基準は常によく理解できた。
- 課程全体において自分が何を目標しているか、何をすることが求められているかについてはいつも明確に理解していた。
- この課程において自分に求められていることがなんだかわからなくなることがしばしばあった*。
- 教員は当初から、学生に求めることが何であるか明確にしていた。

学習量の適切さ

- 全体的に言って、わたしが学ばなければならないことを理解するための時間は充分与えられた。
- この課程を修了するための学習の総量を見ると、学習内容すべてを完全に理解するのは無理だということになる*。
- 学習量は多すぎた*。
- この課程の学生であるということは大きなプレッシャーだった*。

学習評価の適切さ

- この課程で良い成績を取るために本当に必要だったのは暗記力だ*。
- 教員はわたしが何を理解しているかということよりも何を覚えているかということに重きを置いていたようだ*。
- 事実関係に関する質問をしてくる教員が多すぎた*。

*印のついた項目は「反転項目」として、「全くそうは思わない」を肯定の極限とし、「強くそう思う」を否定の極限として回答の選択肢を反転させて評価する。

また、2000年代に入ってからの数度の改訂で追加された各項目の質問内容は以下の通りである。

知的動機付け

- わたしの学習内容は知的好奇心を刺激するものだった。
- この課程の内容は学習の動機付けとなった。
- 全般的に、わたしの大学での経験は価値あるものだった。
- この課程によって、教育の分野への関心が高まった。

学生支援

- 必要なときに IT の設備を使うことができた。
- 必要なときに関連の学習資料をえることができた。
- 保険、福祉、カウンセリングのサービスはわたしにとって充分だった。
- 図書館サービスは十分に利用できた。
- 学習上のアドバイスやキャリアに関するアドバイスには満足できた。

卒業後への影響

- この課程によって、知識面での視野が広がった。
- この課程を通じて、新しい考えを研究してみる自信がついた。
- 大学に通うことによって継続的な学習への意欲がわいた。
- この課程を通じて、新たな状況に原則を当てはめることを学んだ。

- わたしが学んだことは将来に有用だと思う。
- わたしの大学での経験から，自分のものの見方以外のものの見方を尊重する態度が身に付いた。

学習資源

- 図書館は，わたしの必要を満たしてくれた。
- 学習資料は明瞭で簡潔であった。
- 学習する上で参照できる資料がどこにあるかは明確にされていた。
- 参考資料は課程の内容に密接に関連しており，また最新の内容であった。
- 教育と学習に IT が用いられた場合には，それらは効率的であった。

学習コミュニティ

- わたしは学生のグループの一員であるという自覚を持っていたし，教員はそのグループに参加していた。
- 学生の考えや提案は課程の中で採用された。
- 自分の考えを他人の前で自信を持って披露する能力が身に付いた。
- 大学コミュニティに参加しているという自覚を持った。
- 教員や学生に学習上の関心を示すことができた。

3．学生調査結果の傾向とその利用

先にも述べたように，CEQ においては，最初に示したコア・アイテム 13 問については前回答者が回答することを求められているが，それ以外の項目は大学による選択と卒業生への指示に基づいて回答が求められている。したがって多くの卒業生が回答している項目は，必然的に大学が強い関心を払っている領域に属するということが考えられる。たとえば 2005 年度の調査においては，全回答者 85,994 人のうち 40,000 人以上が回答している項目は，「目的と基準の明確さ」にかかわる 4 問（回答数 40,165 件）と「卒業後への影響」にかかわる 6 問（回答数 44,029 件）であった。このうち「目的と基準の明確さ」は 44 校中 23 校が回答を求めた項目であり，また「卒業後への影響」は 26 校によって自大学の卒業生に回答が求められた。

反対に回答数が 12,700 件と少なかったのは，「知的動機づけ」関わる項目で，この項目を選択した機関は 8 機関であった。なお大学は自大学の卒業生に対して，オプションの質問への回答を求めないことも可能であり，実際に 2005 年度の調査ではシドニー大学がコア・アイテム 3 項目に対する回答のみを求めている。

また，CEQ では，得られた回答を性別，年代別，課程の分野などの回答者の属性ごとに分析して示している。ここでは表 3.4.1 として，学士課程の分野ごとに見た，全調査項目における肯定的な回答（強く肯定的である回答と肯定的である回答の総和。反転項目については調整済み）の比率を紹介したい。

この調査結果から，各大学の学部，学科は自学部，学科の卒業生の回答を，同系統の課程における卒業生の全体的な傾向と比較することが可能になっている。Graduate Careers Australia では，ここで分類された課程ごとに示される肯定的回答の傾向は，必ずしもそれら課程に分類されている個別の学部や学科の肯定的回答の傾向を代表するものではなく，個別の学部や学科において多様性が見られることを指摘している。さらにこの調査結果からは，課程の分類別に見た場合，「全体的な満足度」と「卒業後への影響」に対する肯定的な回答が類似の傾向を示すことが見て

表 3.4.1 CEQ 学士課程分類による肯定的回答の割合(%)

	物理・ 化学	情報 技術	工学 系	建築 系	農学・ 環境系	保健	教育	経営 商学	社会・ 文化	芸術
教授のあり方	54.7	39.1	38.7	42.0	53.2	45.9	46.6	42.0	55.4	53.4
ジェネリック・スキル	68.5	62.2	70.3	59.2	71.9	64.9	62.1	63.1	67.2	61.7
全体的な満足度	75.9	61.3	66.7	58.5	73.3	66.8	65.2	68.8	75.3	66.6
目的と基準の明確さ	51.7	42.3	43.6	36.5	52.3	45.0	44.9	47.1	52.1	48.6
学習量の適切さ	39.1	33.5	33.3	27.6	43.6	34.9	41.6	41.0	43.3	45.8
学習評価の適切さ	48.9	38.5	47.2	61.9	55.2	48.5	58.7	42.9	60.7	69.9
知的動機づけ	78.6	61.2	69.9	71.0	81.7	75.1	65.1	64.3	76.1	71.5
学習支援	62.2	52.1	61.2	50.9	58.5	55.1	53.2	54.8	57.5	50.1
卒業後への影響	71.8	63.2	65.5	61.5	74.2	70.3	66.3	65.7	74.8	68.8
学習資源	64.8	57.0	55.4	50.3	66.2	61.6	60.2	62.1	66.3	57.5
学習コミュニティ	55.4	46.6	52.4	49.7	52.6	55.1	51.5	45.4	50.0	53.4

出典：Graduate Careers Australia, *Graduate Course Experience, 2005: the Report of the Course Experience Questionnaire*, p. 39, 2005

取れる。このことから、後者すなわち大学在学中に習得した能力に対する肯定的な受け止め方が、前者すなわち大学に通ったことに関する全体的な満足度に強く影響していると考えることができよう。

オーストラリアの大学には、このような全国規模の調査や、あるいは学内独自の調査を行い、またその結果を分析して活用するために必要なインスティテューショナル・リサーチ（IR）の機能が、学内のいずれかの部署に設置されている場合が多い。たとえば CEQ においては卒業生に対して必須とされるコア・アイテム 3 問以外の回答を要求しなかったシドニー大学は、学内に「教授学習研究所」（Institute for Teaching and Learning: ITL）を持っている。この研究所を通じてシドニー大学独自の学生調査 Student Course Experience Questionnaire: SCEQ が行われているが、その構成と内容は主として CEQ に基づいたものである。シドニー大学では IR 機能を持つ同研究所による調査を通じて、全国調査である CEQ では調査されない項目も、学内の SCEQ を通じて把握されているのである。

また、今回の訪問調査の対象としたモナシュ大学においては、「大学計画統計部」（University Planning and Statistics）が、IR の機能を負っていて、CEQ などの学外向けの調査の他に学内向けの調査も行っている。これらに見られるように、直截に「IR センター」あるいは「IR 部」などと称していることは多くはないものの、オーストラリアにおいてはほとんどの大学において何らかの IR 機能を有している部門が存在する。オーストラリアの大学における IR の広がり、前述した CEQ など全国規模の学生調査への対応の必要があったことは推察できよう。

さらにオーストラリアには、このような大学内の IR 機能を有する部門に勤務するスタッフなどを中心に構成されている学会もある。Australian Association for Institutional Research: AAIR がそれで、AAIR はその名称からも察せられるように米国の Association for Institutional Research: AIR に範を採って 1988 年に創設された学会である。また AAIR は実際に米国の AIR との協力関係にもある。米国の AIR が法人として創設された 1965 年から 20 年以上あとの創設で

はある。しかし先進国全体で見れば日本をはじめとしてこのような学会または協会を有さない国のほうが多数であり、さらにイギリスにおける IR の全国組織化も 2000 年代に入って本格化したことなどを併せ考えると、オーストラリアにおける大学の IR は比較的古い歴史を持つということができそうである。現在 AAIR は約 200 のメンバーシップを擁しており、会員はオーストラリア、ニュージーランドのみならず東南アジアや欧州、本家である米国にも広がっている⁴。

4. 教育・学習・アドミニストレーションへの支援

このような IR 機能を有する部門が果たしている機能は、しかし当然のことながら IR だけにはとどまらない。これは IR 発祥の地であるアメリカにおいても同様であるが、学生や卒業生に対する調査だけではなく、それら学生調査や、あるいは別種の調査を基に、授業の改善や機構改善などのための研究開発も行われている。ここでは一例として、メルボルン大学の高等教育研究センター(Centre for the Study of Higher Education)を紹介したい。

高等教育研究センターでは 2005 年に「学生評価のみかた (Guide for Reviewing Assessment)」を学内向けに公表している。この「学生評価のみかた」は、同センターの開発によるもので、教員による学生の成績評価をさらに評価するためのガイドブックである。したがってこのガイドブックを利用する人々としては教科主任、専攻主任、学科主任補佐、学科主任、教育評価委員会、学部長など、教員による学生の成績評価を管轄する立場にある人々が想定されている。

このガイドブックは記入式で、「問題解決型プランニングツール」とでも呼ぶべき体裁になっている。学生の成績評価に関するテーマごとにチェック項目が立てられていて、それら項目は 7 件の「問い」の形で提示されている。ガイドブックは、これらの問いに対して「現状」と「問題点、改善のための方策、責任の所在」を記入するような構成になっている。いわば PDCA サイクルの C と A に相当する段階を支援するガイドブックであるということもできるかもしれない。ここで設定されている 7 件のテーマは以下の通りである。

1. 評価、学習、授業の目的の整合
2. 評価の多様性と複雑性
3. 評価のタイミング
4. 学生への周知
5. 公平性
6. 学生へのフィードバック
7. スタッフへのフィードバック

実際のガイドブックには、これらおのおののテーマごとに「問い」と、さらに具体的な設問の例が示されている。また、このガイドブックの使い方として、想定される使用者の職位別に、使用の目的と方法が示されているのも特徴のひとつであろう。また同ガイドブックには学生の成績評価に関する全般的な FAQ も用意されている。たとえばそのうちの一つの問いは「試験は持ち込み不可にすべきか」というもので、それに対するガイドブックの答えは、「持ち込み不可の試験には利点が多いので試験の標準的なスタイルとなっている。この試験方法にも別のあり方を持ち込むことには考慮の価値がある。科目によっては試験を持ち込み不可にすると『事実を思い出させる問題』すなわち記憶力を試すような問題が出されがちだということに気づいている教員もいる。これに代わって持ち込み可の試験にすると学生は教科書やその他の資料から細かい情報を得てそこから総合的で内容重視の設問に回答できるようになる」という興味深い内容である⁵。

メルボルン大学の高等教育研究センターでは、ほかにも、現在進行している全学的な教育プログラム再編の動きにおいても重要な役割を果たしている。

この教育プログラムの再編は、New Generation Degrees と呼ばれるもので、現在メルボルン大学では授与されている「100 以上の種類の学士の学位」の大部分を、以下の6つの学士学位に統合するというものである。すなわち Bachelor of Arts, Bachelor of Science, Bachelor of Commerce, Bachelor of Environments, Bachelor of Music, Bachelor of Bioscience の6種類である。医学、獣医学、工学の一部の課程は再編プログラムに参加しないこと、また法学の課程は修士課程に移動されることなど例外措置もあるが、それ以外のほとんどの学部と学科はこの New Generation Degrees に参加して学士の学位の種類を整理することになっている。この計画は学長 (Vice Chancellor) と学務担当副学長 (Deputy Vice Chancellor (Academic)) の強いリーダーシップのもとで 2005 年に検討が始まった Growing Esteem 戦略の一環を成すもので、9ヶ月間の検討を経て方針決定され、2008 年度からの導入が決まっている。

この再編の背景には、政府補助金の縮小という現実がある。メルボルン大学には学士課程の縮小と大学院課程の拡大を行って授業料収入の向上をめざすというモチベーションがあった。また、学士課程3年+修士課程2年のボローニャ・モデルへの接近を確実にすることや留学生の獲得、学際分野での教育を充実させてジェネリック・スキルの向上の要請に応えることなども同時にめざされている。そしてこのプログラム再編において、学長の方針を理論面で補弼したのが高等教育研究センターであったとされている。

ひるがえって、学生に対する学習支援の現状についても言及しておきたい。今回訪問調査を行ったメルボルン大学では、もっぱら学生の学習支援を全学規模で行う部署としては「語学・学習技術センター」(Language and Learning Skills Unit)の存在が挙げられる。このセンターは全学の学生の学習のモードを、中等教育までのものから「大学での学習」へと移行することを支援するという使命を負っている。ここでいう移行とは補習とは異なり、そもそも学習能力の高い学生集団の学習のモードを大学における学習へ変容させることであると自認しているところにこのセンターの特徴が端的に集約されている。ここで行われている学生支援の内容は、移行(transition)の他に、学習戦略の立て方、調査と作文の方法、試験準備、英語研修(英語を母語とする者に対するものと英語を母語としない者に対するものの二種類)がある。

このセンターは、そもそも「学習技術センター」(Learning Skills Unit)と「英語研修センター」(Centre for English as Second Language)だったものが統合して現在の語学・学習技術センターとなったもので、全学生の23%を留学生が占めるメルボルン大学において、留学生と国内学生の双方の学習支援を行っている。スタッフによる個別指導、ワークショップ、印刷教材などを通し、一年を通じて全学生4万3,000人の90%がこのセンターを利用しているとされる⁶。

5. おわりに

以上、オーストラリア高等教育における学生調査と教育・学習支援について、訪問調査をもとにその実態を報告した。オーストラリアはコモンウェルスの一隅を成す国として、英国流、すなわち政府中心の高等教育改革のダイナミズムが強く観察される国ではあるが、本報告で触れたようにいち早くIRの学会を形成したり、あるいは国立大学の独自の発想で大規模な教育課程の再編成を行うところが出てきたりする(その結果学士課程と大学院課程がハーバード型に接近している)など、米国龍の発想に近い変革も看取できる。政府の影響力という点では日本の高等教育改

革も似た状況にあるが、全国規模の学生調査や、その他前述のいくつかの変革など、先進事例と呼べる試みが確認された。

注

¹ OECD, *Education at a Glance: OECD Indicators*, 2006

² The Economist, *Pocket World in Figures*, 2007 Edition

³ Graduate Careers Australia, *Graduate Course Experience, 2005: the Report of the Course Experience Questionnaire*, p. viii, 2005

⁴ AAIR のウェブサイトは <http://www.aair.org.au> (2007年2月現在)

⁵ Harris, K., *The University of Melbourne Guide for Reviewing Assessment: Prompts and guidelines for monitoring and enhancing assessment practices*, Centre for the Study of Higher Education, The University of Melbourne, 2005

⁶ メルボルン大学の「語学・学習技術センター」については本報告書の、井上智義「カナダとオーストラリアにみる教員評価と教育方法改善のための支援体制」も参照されたい。