

日・豪における学士課程教育に関する 学生評価の比較

一名古屋大学とシドニー大学における SCEQ
(学士課程教育アンケート) 調査分析一

早 川 操*
岩 城 奈 巳**

＜要 旨＞

名古屋大学は、オーストラリア・シドニー大学の協力を得て、2005年度卒業生に対して「学士課程教育アンケート (SCEQ)」を実施した。本論文では、この調査結果をシドニー大学での 2005 年度 SCEQ 調査結果と比較分析することによって、名大における教授・学習の特徴について検討した。その結果、第一に、シドニー大では6つの尺度（優れたティーチング、明確な目標、適切な評価、適切な課題の量、総合的なスキル、学習の共同体）でもってその教授・学習が特徴づけられるのに対し、名大ではシドニー大の6尺度は一つの尺度（教育に対する総合的評価）のなかに包摂される形で抽出された。第二に、名大では多くの学生がみずからの大学を「研究の共同体」と認識しているが、教授・学習の基準が不明確であり、記憶中心の学習が中心であることなどが明らかになった。シドニー大では、「研究に導く学習・教授」という教育理念が学生に浸透しているが、大学では研究に取り組む機会が少なかったことなどが指摘された。名大とシドニー大における大学教育の特徴は、P. Ramsden が論じている学習への「表面的要素分割的なアプローチ」と「深い全体論的なアプローチ」にそれぞれ対応する。

*名古屋大学教育発達科学研究科・教授・国際企画室長

**名古屋大学 AC21 推進室・教育学部・講師

1. はじめにーベンチマーキングと SCEQ について

2002年6月に、名古屋大学は大学間学術交流協定を締結している世界の25大学の学長や副学長の参加によって、国際フォーラムを開催した。これを契機に、これらの大学を中心にして「国際学術コンソーシアム AC21」が設立された。このとき、コンソーシアムを運営していくための組織として8大学から構成される「AC21 運営委員会 (AC21 Steering Committee)」を設立したが、そのメンバー校であるオーストラリアのシドニー大学からコンソーシアムの活動としてベンチマーキング活動を開始したいという提案が行われた。そのときには、大学間におけるベンチマーキング活動はどのように展開されるのか、その詳細については十分に把握できなかった。その後、2004年7月に同大学で第2回国際フォーラムが開催されることが決まり、オーストラリアの大学におけるベンチマーキング活動の目的や具体的な活動についてシドニー大学と話し合いを重ね、同大学がイギリスのオックスフォード大学と共同実施した「学士課程教育に関するアンケート調査 (Student Course Experience Questionnaire: SCEQ)」を名古屋大学との間でも実施する可能性を2004年7月のAC21 運営委員会で検討した。

2004年秋と2005年1月にシドニー大を訪問し、同大学でのSCEQ実施についての経緯や成果の説明を受け、名古屋大学でも実験的にSCEQ調査を実施するさいの質問紙の作成方法や実施にあたっての注意事項などについてアドバイスを得た。その結果、質問項目は同大学が使用しているものを日本語に翻訳して使用し、さらに名古屋大学独自の質問項目を追加することで合意に達した。アンケート調査は、2006年3月に卒業する学生を対象に実施し、質問紙を卒業式の当日に配布して5月末日までに返送してもらうこととした。卒業生2,200人のうち回答を返送してきたのは、198名であった。

このアンケートを名古屋大学で実施するまでには、さまざまな課題があった。第一に、何のためのアンケートかという疑問である。SCEQは、学部4年間の大学教育の質を問うものであるため、この結果を活用して教育改善に取り組むためには全学の協力を得ることが重要であるが、今回は名古屋大学の中期目標・計画に掲載されている学生の満足度評価に関するパイロット調査として実施することで了承を得た。第二に、質問項目の内容についても、シドニー大が考案・開発したものを使用することが妥当であ

るのかどうかという疑問が提示された。質問項目には、明らかに欧米文化圏の大学にみられる教授・学習観が反映されており、日本の大学生になじみの薄い考えが含まれているため、シドニー大側に質問項目を変更することを提案した。しかし、これについても、教授・学習をめぐる文化的相違が存在するであろうことを認識したうえで、ベンチマーキングによる比較研究を主目的として、名古屋大学における学部教育の改善に資する方向性を検討していくためのリソースとして活用することで合意を得た。

以上のように、今回の SCEQ 調査の回答者数が少ないこと、質問項目をめぐる文化的差異の検討が十分でないことなどの限界や課題はあるが、両大学の教授・学習観の特徴を検討する手がかりとして今回のアンケート結果を考察してみたい¹⁾。

2. オーストラリアの大学における教育の質保証

2.1 オーストラリア大学と AUQA

オーストラリアの大学は、その大学活動の「品質保証(quality assurance)」を受け、継続的に改善するために公的機関である「オーストラリア大学品質保証機構 (Australian Universities Quality Agency: AUQA)」によって、定期的に審査を受けることを義務づけられている。同機構のミッションは、「オーストラリアの大学や他の高等教育機関の質を公的な形で保証し、これらの機関の学問的な質の改善を支援する」ことにある²⁾。そのための活動目的として、「大学活動の定期的審査、大学の質に関する公的な報告書の出版、審査報告に基づいた新たな認証評価基準の報告、審査結果に基づいた国際的な位置づけを含むオーストラリア大学の相対的水準に関する報告」の4つを掲げている³⁾。

AUQA は、これらの活動を通じて「徹底性 (審査は徹底して行う)、支持性 (大学の自治を尊重して支援する)、柔軟性 (大学の多様性を認識した上で柔軟に対応する)、協同性 (大学内部の品質保証への関与を尊重して協力しあう)、協働性 (品質保証のため他の認証機関と協働する)、透明性 (品質保証システムは公的な審査を受入れる)、経済性 (審査にあたってはコストを抑える)、開放性 (審査報告は公開する)」を重視する⁴⁾。2002 年度に実施された審査報告では、12 の調査項目が掲載されている。それらは、「ミッションやビジョンなどの大学の特性、ガバナンス・リーダーシップ・組織、計画・政策・財政、品質保証と成果チェック、教授・学習、研究と研

究訓練、社会との連携、学生、教職員、国際活動、起業的活動（産学連携）、インフラ整備」である⁵⁾。

シドニー大は、2003年度に AUQA の審査を受け、翌 2004 年 12 月に報告書を受理している。AUQA の審査項目では 12 項目掲載されているが、シドニー大の審査は「ガバナンス・リーダーシップ・質、優れた教授・学習、多様性・アクセス・公平性、研究の卓越性、国際化、効果的な管理運営、社会への貢献」の 7 項目にわたって実施された⁶⁾。同大学における審査報告の項目を見ても明らかなように、大学教育の質（優れた教授・学習）は、研究、管理運営・社会貢献などと並んで大学活動を代表する重要な項目である。同大学は、「オーストラリアならびに国際社会においても、高品質の学部教育および大学院教育の卓越した提供機関としての地位を維持向上させる」という目標を設定し、優れた教授・学習の実現に努めている⁷⁾。2004 年の審査報告書では、評価項目「2.3 授業評価」において他のオーストラリアの大学も参加している「CEQ (Course Experience Questionnaire: 学部教育アンケート)」や「GDS (Graduate Destination Survey: 卒業生進路調査)」に取り組んでいることが指摘されている⁸⁾。また、シドニー大が独自に開発した SCEQ の利用によって、学生による学士教育課程や授業の評価についてのフィードバックを得ようと努力していることも述べられている。さらに、この SCEQ を利用してオックスフォード大学ともベンチマーキングを実施し、研究志向大学における学部教育のあり方を調査するのに適切な手段であることを証明しようとしている。

2.2 CEQ と SCEQ の展開

ここで、CEQ と SCEQ の関係について簡潔に述べておこう。

シドニー大では、学生による授業評価を活用するための開発に取り組んできた。その目的は、外部の認証評価団体や機関に対する品質保証を「証明(prove)」することだけでなく、学内における FD やカリキュラム開発による品質「改善(improve)」のためのフィードバック手段を追求することでもある⁹⁾。そのために利用されてきたのが P. Ramsden によって開発された CEQ であり、1993 年から「オーストラリア大学卒業生キャリア委員会 (Graduate Career Council of Australia: GCCA)」によって利用されている。CEQ については、20 年以上に及ぶ厳密な調査を通じて、その尺度や質問項目の妥当性が検証されてきた。現在オーストラリアの大学で使用されている CEQ は、質問項目によって「優れたティーチング、総合的なスキル、

学士課程の質への全体的な満足度」の3尺度を評価しようとしている。

それに対して、シドニー大が独自に開発した SCEQ は、CEQ のもつ欠点、すなわちこの質問は学生が卒業して何年も経過してから実施されることによる評価のずれ、を克服するために考案された。SCEQ は大学在学中の学生に対して実施されるため、「在学生による教育プログラム調査」と呼ばれる。これによって、教授・学習の質に関するタイムリーな評価が提供されることとなった。SCEQ 調査は、現在では、オックスフォード大を含め、クイーンズランド大、モナッシュ大、ウーロンゴン大などで利用されている。シドニー大では、この調査は1999年から2003年までは毎年実施されてきたが、2003年からは2年に一度実施されている。同大学では、質問項目を通じて「優れたティーチング(Good Teaching Scale)、明確な目標(Clear Goal Scale)、適切な評価(Appropriate Assessment Scale)、適切な課題の量(Appropriate Workload Scale)、総合的なスキル(Generic Skills Scale)、学習共同体(Learning Community Scale)、学士課程教育に対する全体的な満足度(Overall Satisfaction Scale)」の7つの尺度について、学生からの評価を集計している。

SCEQ の評価結果は、FD やカリキュラム改善だけでなく、アカデミック・ボード(大学教育評議会)によるレビュー、成果に基づいた授業改善研究費の支給、他大学とのベンチマーキングにも利用されている。これらを担当する部局は、「教授・学習研究所(Institute for Teaching and Learning: ITL)」である。

名古屋大は、シドニー大の協力によって SCEQ 調査結果のベンチマーキングを実施したが、この取組みが名古屋大の教授・学習の質改善にとってどのような意義をもたらすのかを追求してみたい。

3. 名古屋大学における SCEQ の実施とその比較分析結果

3.1 SCEQ の中心的尺度の分析

シドニー大が開発した学士課程教育に関する SCEQ の第1部は50の質問項目から成っており、ここから質問群をまとめて6つの尺度を抽出している。それらの尺度は「優れたティーチング(5項目)、明確な目標(4項目)、適切な評価(3項目)、適切な課題の量(4項目)、総合的なスキル(6項目)、学習の共同体(5項目)」である。以上の6つの尺度をコアにして、学生からの評価を集計し大学教育の質を判断している¹⁰⁾。このほかにも、

付随的な尺度として CEQ から「学習のリソース、卒業生の資質、知的な動機づけ、キャンパスでの経験」の4つの尺度が加えられている。

SCEQ は、シドニー大が独自に開発した教授・学習の評価と品質保証の方法である。それは、「学生に焦点を当てた授業評価の手段」であり、外部の評価機関や認証評価団体にたいする「証明」となり、教員の能力開発やカリキュラム開発を「改善」するための手段にもなる。それはまた、大学教育の質を他大学のそれと比較分析するための物差し（ベンチマーク）でもあり、学生にフィードバックするための根拠資料でもある。50項目から6つの尺度を抽出する分析は、1999年からオーストラリアで SCEQ が始まって以来何千人もの学生を対象に行われてきた尺度であり、信頼性も検証されている。

しかし、言語や教育文化の違う日本人学生にこの質問項目でもって調査をした場合、シドニー大が実施してきたような結果が得られるのであろうか。両大学の調査結果を比較する前に、名古屋大における SCEQ 調査に見られる6尺度の信頼性と SCEQ50項目の因子分析を行い、どのような因子が抽出されるのかを検証してみたい。ちなみに、調査対象者の男女数は男子102名、女子93名であり、各学部の回答者数は文学35名、教育3名、法学14名、経済12名、情報文化12名、理学30名、医学20名（医学8名、保健12名）、工学54名、農学17名であった。

3.2 SCEQ 信頼性について

6つの尺度の信頼性は図1の示したとおりである。質問項目が少ないため、3の「適切な評価」と4の「適切な課題の量」の信頼性がやや低いのを除けば、他の尺度に関しては比較的高い信頼性を得ることができた。

図1. 名大生における SCEQ 6尺度の信頼性・平均値・標準偏差	α	M	SD
1. The Good Teaching Scale (優れたティーチング)	.79	17.85	4.56
2. The Clear Goals and Standards Scale (明確な目標と基準)	.66	11.00	2.94
3. The Appropriate Assessment Scale (適切な評価)	.55	11.42	2.14
4. The Appropriate Workload Scale (適切な課題の量)	.40	10.81	2.55
5. The Generic Skills Scale (総合的なスキル)	.65	18.65	4.48
6. Learning Community Scale (学習の共同体)	.72	15.26	3.89

3.3 因子分析から見た名古屋大学における学部教育の特徴

因子分析は主成分分析を用いて行った。因子分析の固有値の減衰状況は12.35, 2.74, 2.41, 1.92, 1.52…であり、固有値の変化から3因子、又は4因子が妥当であった。4因子を仮定し、因子分析（主因子法、バリマックス回転）を行って調べると、4因子構造では第4因子に最も高い負荷量を示す項目が2つしかなく、尺度を構成するには適切ではないと判断した。したがって、分析には3因子構造を適用した。説明された合計因子は35%で、説明されなかった項目は5つあった。尺度構成にあたっては、因子負荷量が絶対値.45以上で共通性が.20以上の項目を選んだ。

第1因子に高い負荷量を示した項目は以下のとおりである。

21. 大学の教員は、自分の授業を興味深いものにするための努力をしていた (.65)
50. 全体として、大学教育の質に満足した (.65)
49. 大学の教員は、授業や学習についての関心を持たせてくれた (.63)
12. 大学で期待される学習のレベルは、いつも明確であった (.62)
25. 大学の教員は、最初から学生に期待していることを明確に伝えていた (.61)

第1因子の項目は、大学教育の総合評価に結びつく項目が多数を占めた。したがって、第1因子は「名古屋大学の教育に対する総合的評価」と命名した。50項目中の30項目が第1因子構造に収まり、信頼性はアルファ係数 .92と高いものであった。

第2因子は8項目の因子から構成されており、信頼性はアルファ係数 .73であった。高い負荷量を示した項目は以下のようなものである。

44. 大学では、他の学生と共同して研究に取り組んだ (.66)
30. 大学で第一線の研究者と接することで多くを学んだと感じた (.61)
35. 大学で教員や学生と協力して学問的な関心を追及することができるようになった (.61)
47. 大学の教員は研究活動に私を参加させてくれた (.60)

第2因子は教員との共同作業やクラスメートとの協力についての項目が中心となるため、この因子を「教員や学生仲間との共同学習」と命名した。

最後の第3因子には、ITと学習に関する項目が集り、7因子から構成されていた。第3因子の代表項目は、以下のものであった。

45. 大学でのオンラインによる学習経験は、学習に積極的に取り組むの

に役立った (.75)

43. 大学の教育でオンラインによる学習が利用されたときは、講義などの対面学習とうまく統合されていた (.73)

41. オンラインを通じて教員や学生とのコミュニケーションは学習に役立った (.69)

これらの項目から、第3因子は「IT利用と学習」と命名した。

因子分析の結果から、シドニー大で6項目とされている中心的な尺度は、名大生を対象に実施した今回のSCEQ調査では3因子しか抽出することができなかった。ただし、シドニー大が重視しているSCEQ6尺度に含まれるほとんどの項目が第1因子に属していることも明らかになった。この結果から、今回の名大の調査では、シドニー大学が使用している6つの尺度が主要な因子構造を構成しているとまで判断することは難しいといえるかもしれない。

図2. 名古屋大学 SCEQ 因子分析

Factor 1 General Assessment	名古屋大学の教育に対する総合的評価	F1	F2	F3	<i>h</i> ²
1 3.	大学の教員は、学習内容を記憶することよりも内容を理解することを重視していた	.67			.45
2 1.	大学の教員は、自分の授業を興味深いものにするための努力をしていた	.65			.44
5 0.	全体として、大学教育の質に満足した	.65			.57
4 9.	大学の教員は、授業や学習についての関心をもたせてくれた	.63			.52
1 2.	大学で期待される学習のレベルは、いつも明確であった	.62			.43
2 5.	大学の教員は、最初から学生に期待していることを明確に伝えていた	.61			.40
1 0.	大学の教育のおかげで、なじみのない問題にも対処できる自信をもてるようになった	.61			.42
2 8.	大学の教育では学生や教員との一体感を感じられた	.60			.40
1 1.	大学の教育は、さらに学習したいという思いを伸ばしてくれた	.59			.39
1 8.	大学での教育は、問題解決のスキルを伸ばしてくれた	.58			.47
8.	大学の教員は、学習においていつも最善を尽くすように励ましてくれた	.57			.42
1 6.	大学の教員は、私の学習上の問題点を理解しようと努力してくれた	.57			.41
3.	大学の教員は、私の学習に対して有益なフィードバック(アドバイスなど)を与えてくれた	.56			.44
3 4.	大学の一人であることを実感できた	.53			.40
1 9.	大学の教員は、授業内容を説明するのが上手であった	.53			.34
1.	大学の学習では知的な刺激を得られた	.53			.31
2 7.	大学の教員は、学習成果に対するコメントに多くの時間を費やしてくれた	.52			.34
2 2.	大学の教育は、文章表現のスキルを向上させてくれた	.52			.36
6.	大学で学習している内容や期待されている学習の課題についてはっきりと理解していた	.50			.30
9.	大学の教育は、分析のスキルを向上させてくれた	.48			.32
2 6.	大学の教育で成功するためには、記憶力さえあればよかった	.47			.26
7.	大学では学生のための学習支援が効果的に実施されていた	.46			.37

日・豪における学士課程教育に関する学生評価の比較

1 5. 大学の教育では内容を理解するために十分な時間が与えられた	.43		.37
4 6. 大学の教育は、学習の仕方を改善するのに役立った	.41		.36
5. 大学の教育は、チームの一員として学習する能力を伸ばしてくれた	.38		.33
3 7. 大学の教育では現実的・倫理的・社会的・職業的な視野を広げることを奨励してくれた	.36		.35
2 3. 大学の教育は、自分で学習計画を立てる能力を伸ばすのに役立った	.35		.22
4 0. 大学の担当教員の研究テーマや研究関心を知っていた	.34		.20
2 9. 大学の教育では、自分に期待されていることを理解するのが難しかった	.32		.20
3 3. 大学の教育では学生の考えや提案が反映された	.31		.20
Factor 2 Cooperative Learning 教員や学生仲間との共同学習			
4 4. 大学では、他の学生と共同して研究に取り組んだ	.66		.48
3 6. 大学の教育は、研究能力や学問探究能力を伸ばしてくれた	.64		.51
3 0. 大学で第一線の研究者と接することで多くを学んだと感じた	.61		.49
3 5. 大学で教員や学生と協力して学問的な関心を追求することができるようになった	.61		.55
4 7. 大学の教員は、研究活動に私を参加させてくれた	.60		.37
3 1. 大学では、他の人々と協力していろいろなことを調べられるようになった	.59		.41
4 8. 大学の教育は、個人的自立や知的自立を確立するのに役立った	.44		.27
2 4. 大学の教育で学習しなければならない知識をすべて理解するのは難しかった	-.35		.22
Factor 3 Using IT IT 利用と学習			
4 5. 大学でのオンラインによる学習経験は、学習に積極的に取り組むのに役立った	.75		.59
4 3. 大学の教育でオンラインによる学習が利用されたときは、講義などの対面学習とうまく統合されていた	.73		.55
4 1. オンラインを通じての教員や学生とのコミュニケーションは、学習に役立った	.69		.52
1 4. 大学の教育で IT (情報技術) が使用されたときには、それによって学習が促進された	.59		.40
3 8. 大学のウェブサイト (シラバス・学部のサイト・WebCT など) は学習支援に役立った	.48		.24
4 2. 大学の教育では、情報を効果的に利用する能力を伸ばすことができた	.42		.36
3 9. 大学の教育は、話したり書いたり映像を活用するコミュニケーション能力を伸ばしてくれた	.37		.29
説明された合計因子% 35.00	17.90	8.70	8.40
説明されなかった因子			
1 7. 大学での学習成果に対するフィードバックは、主に点数・評点による評価で行なわれた	-.19	.19	-.12
2. 大学では学習しなければならないというプレッシャーがあった	-.15	-.28	.00
4. 大学では宿題や課題などが多かった	-.21	-.25	.16
3 2. 大学の図書館は、自分の学習ニーズに応えるものであった	.09	-.04	.22
2 0. 大学の教員の多くは、当たり前なこと (皆が分かるようなこと) を聞いてきた	-.08	.04	-.21
4 6. 大学の教育は、学習の仕方を改善するのに役立った	.41	.12	.42

実施された SCEQ はバイリンガル・メソッドを使用して翻訳を行ったが、教授・学習に関する欧米の尺度でもって日本人学生に質問することの難しさや、言語・価値・習慣などの文化的差異によって回答者の理解のずれが生じた可能性もある。しかしながら、SCEQ を採用して学生の満足度を調べることは不可能ではない。そのためには、たとえば今回の因子分析で明らかになったことを次のように解釈することも可能である。すなわち、シ

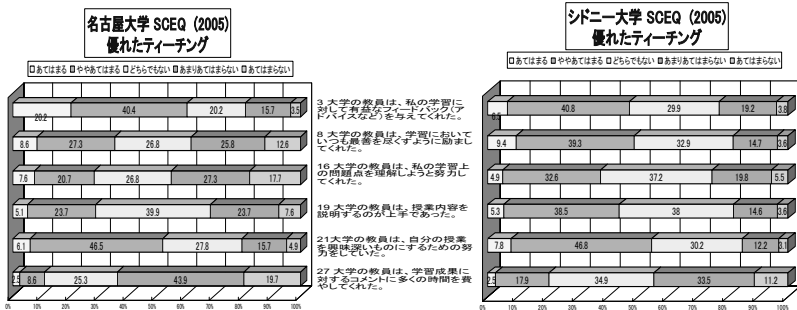
ドニー大における大学教育の特徴分析は6つの尺度から構成されているのに対し、名大ではシドニー大の6つの尺度がすべて包摂される1つの中心的尺度のほかに、他の2つの補助的尺度によって構成されていると解釈できる。この「1中心尺度プラス2補助尺度」案を採用することによって、シドニー大との比較分析も可能となるであろう。

さらに、アジア圏の他大学の教育に関して SCEQ を用いて因子分析を行うといくつの尺度を抽出することができるのか、についても着手していくならば興味深い結果が得られるであろう。これは、近い将来 AC21 メンバ一校にベンチマーキングを広めるという課題でもある。

3.4 名大とシドニー大における SCEQ 結果 6 尺度の比較分析

3.4.1 優れたティーチング

「優れたティーチング尺度」には、「学生へのフィードバック、学習に最善を尽くすように励ました、学生の学習上の問題を理解しようとしてくれた、授業内容を説明するのが上手であった、教員は授業を興味深くしようと努力していた、学習成果へのコメントに時間を費やしてくれた」の6項目が含まれる。



名大とシドニー大の両大学の比較をしてみると、ほぼ全項目においてシドニー大のほうがスコアは高い¹¹⁾。名大とシドニー大に共通してスコアが高いのは、「学生へのフィードバック」と「授業を興味深くする努力」である。これらに関しては、ほぼ5割近くの学生が肯定的に評価している。両大学とも共通してスコアが低いのが、「学習成果に対するコメント」である（名大 11%程度、シドニー大 20%程度）。

名大においては、「授業内容の説明が上手である（肯定的回答 28%程度）」や「学生の学習上の問題を理解（同 28%）」する点ではやや評価が低く、「最

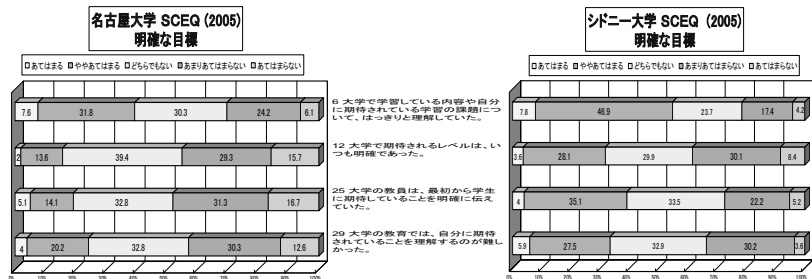
善を尽くすように励ます (同 35%)」という項目にもそれほど高い評価が与えられていない。シドニー大においてはこれら3項目における肯定的回答は、それぞれ40%、35%、50%であり、名大よりは少し高く評価されている。

ただし、「どちらでもない」と答えた学生は両大学で30%近くいるが、シドニー大ではこの回答も「広い意味での同意(Broad Agreement)」とみなしている¹²⁾。したがって、この中立的な評価も肯定的な回答と考えるなら、名大では60%近くの学生が、シドニー大では7割から8割程度の学生が(一つの項目「学習成果へのコメント」を除いて)大学でのティーチングを肯定的に評価しているとみなすことができるであろう。

2000年に実施されたオーストラリア大学におけるCEQの「優れたティーチング」の評価では、シドニー大の75%の学生が「広い意味での同意」と記述されているのも、このような評価を踏まえてのことである。

3.4.2 明確な目標

「明確な目標」という尺度に関しては、「期待される学習課題の明確な理解、期待水準の明確さ、期待を明確に伝達、学生による期待の理解」の質問項目が含まれる。



名大では、肯定的な回答は4項目中「大学の期待水準、教員の期待水準、学生による期待理解の困難さ」の3項目では2割以下であり、全般的に評価は低い。中立的な回答をも含めた「広い意味での同意」によって、ようやく5割近くに達する。これに対して、シドニー大では、全体としては名大よりも10ポイント程度高く肯定的に回答している。

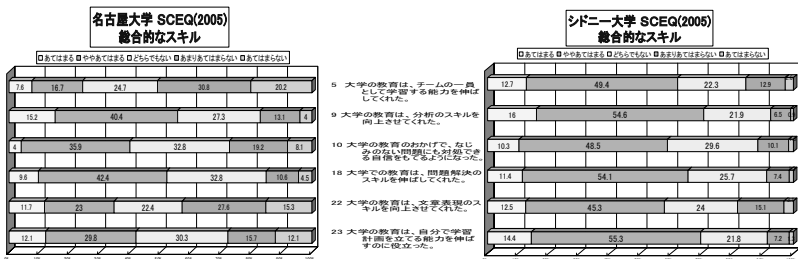
この尺度については、名大・シドニー大ともに類似した傾向性を示しており、スコアは名大がやや低いにもかかわらず、傾向としては共通したも

のが読み取れる。それは、学生が個別の授業などで「期待される学習課題」についてはかなり理解しているにもかかわらず、「大学の期待水準」や「教員の期待水準」はそれほど明確には伝わっていないこと、しかしながら、その期待や水準を理解するのはそれほど難しかったとは考えていないことである。基本的には、教育水準については明確には伝達されていないにもかかわらず、学生は自分たちが取り組まなければならない課題やハードルについては、それなりに成功しているということであろうか。

明確な目標の評価においては、「どちらでもない」という中立的な評価もあわせた「広い意味での同意」は、名大では6割の学生が、シドニー大では7割の学生が示している。シドニー大では、この尺度に対する肯定的な評価は他の尺度に対する肯定的回答と比較した場合、10ポイント程度下回っていることにも注目すべきである。

3.4.3 総合的なスキル

「総合的なスキル」の尺度には、「チームの一員としての学習能力、分析スキル向上、なじみない問題への対処能力、問題解決スキルの向上、文章表現スキルの向上、学習計画を自分で立てる能力の促進」の6項目が含まれる。



大学において獲得される学習スキルに関しては、シドニー大では多様な能力やスキルがバランスよく習得されているのに対して、名大ではその習得においてバラツキがある。「チームの一員としての学習能力、分析能力、新しい問題への対処能力、問題解決能力、文章表現能力、学習計画を自分で立てる能力」に関して、シドニー大ではほぼ6割から7割の学生が肯定的に評価しており、「中立的な回答」を含めた「広い意味での同意」の場合には、低い1項目（文章表現能力）でも8割の学生が、他の5項目に関しては9割近くが同意を示している。大学教育によって習得される多様な能

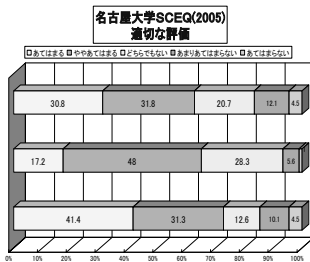
力に関して、シドニー大では大多数の学生の満足度が高いことが想像できる。

これに対し、名大では「チームの一員として学習する能力」が身についたと肯定的に評価する学生は2割に満たず、「新しい問題への対処能力、文章表現能力、学習計画を自分で立てる能力」についても肯定的に答えているのはそれぞれ4割、3割、4割である。名大で半数以上の学生が肯定的に評価しているのは、「分析能力」と「問題解決能力」である。中立的な回答も含めた「広い意味での同意」は、この2項目に関しては8割をこえる。

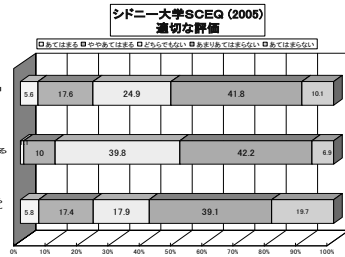
わが国における教育の特徴ともいえる「集団学習」能力としての「チームの一員として学習する能力」の習得が、名大においてそれほど高く評価されていないというのも興味深い結果である。わが国における研究大学の一つである名大において、研究に関する学習能力は強調されているにしても、学生が学ぶべき総合的な能力習得の重要性についてはそれほど認識されていないということであろうか。このような総合的な学習能力は「教養（リベラル）教育」が重視する能力でもあり、これがそれほど高く評価されていないということは、研究と教養を結ぶ教授・学習活動が十分に展開されていないという課題を含んでいる。

3.4.4 適切な評価

「適切な評価」には、「学習内容の記憶よりも理解を重視、事実に関する内容の教育、大学教育での成功の鍵は記憶力」の3項目が含まれる。これは学習内容に関する尺度であり、学習スタイルとも関連する質問項目が含まれる。ここでの焦点は、学習内容の記憶・事実中心の学習・記憶力に当てられ、この評価いかんによってどのような学習スタイルを重視しているのかが明らかになる。学習内容の「記憶」よりも「理解」を重視するかどうかという質問に関して（両大学のアンケート用紙では、質問の仕方は逆の形で問われているが）、そうであると答えている学生は、名大では6割以上であり、シドニー大でも5割程度である。中立的な回答を含めた「広い意味での同意」では、名大の学生は8割が、シドニー大でも75%以上がそのように答えている。両大学の学生はともに、学習内容の記憶よりも理解を重視していることが読み取れる。



13. 大学の教員は、学習内容を記憶することに重点を置いていた。
20. 大学の教員の多くは、最大限の力を尽くしている。
26. 大学の教員が授業方法を改善した。



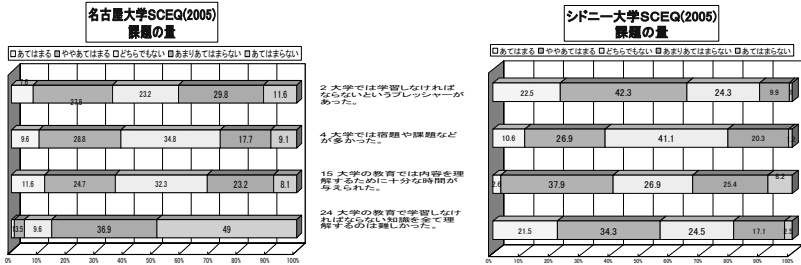
しかし、教員は事実に関する内容（当たり前のこと）を聞いてきたかどうかについては、名大では65%近くの学生がそうであると答えたのに対して、シドニー大ではわずか12%程度がそのように回答しているだけである。「広い意味での同意」にいたっては、名大では9割以上の学生が同意しているのに対し、シドニー大では5割程度である。この回答では、きわめて対照的な結果が示されている。さらに、大学の教育では「記憶力」が成功の鍵であるかどうかについても、名大では7割以上の学生が肯定的に回答したのに対し、シドニー大で肯定的に回答した学生は2割程度である。「広い意味での同意」の点でも、名大では85%近くの学生が同意しているのに対し、シドニー大では4割程度にとどまっている。これもきわめて対照的な回答結果である。

この数字から理解できることは、名大の教育では学習内容の「理解」を重視しているが、実際に必要とされるのは「事実と記憶力重視の教授・学習」であると捉えている学生が多数を占めていることである。それに対して、シドニー大では、事実や記憶力中心の教育ではなく、学習内容の「理解」を重視した教育に力点を置いていることが理解できる。興味を引くのは、名大では「教員」は学習内容の記憶よりも「理解」のほうが大切だと考えているにもかかわらず、「学生」は大学の学習で成功するには「記憶力」で十分だと答えていることである。さらには、その学習内容の多くは、事実に関するありきたりの内容が多いと回答していることも特徴的である。このことは、名大の今後の学部教育のあり方を考えるさいの課題として浮上してくるであろう。

3.4.5 課題の量

課題の量とは、学生が取り組むべき学習内容の量、すなわちワークロードの翻訳である。この尺度は「適切なワークロード」と呼ばれているよう

に、学習課題は量的に見て適切かつ妥当なものであるかどうかを問うものである。この尺度には、「学習へのプレッシャーの存在、多くの宿題や課題、内容理解のために与えられた時間の長さ、知識全体を理解することの困難さ」の4項目が含まれる。



ここでは、名大とシドニー大の学生は類似した回答とともに、全く対照的な回答をしている。両大学の学生がよく似た回答をしているのは、「大学では宿題や課題が多かった」と「学習内容の理解に十分な時間が与えられた」という項目である。二つの項目で、両大学ともほぼ4割近くの学生がそのように答えている。さらに、どちらもいえないと答えた学生も合わせるなら、両大学とも前者の項目に関しては7割以上の学生が、後者の質問に関しては65%以上の学生が「広い意味での同意」を示している。

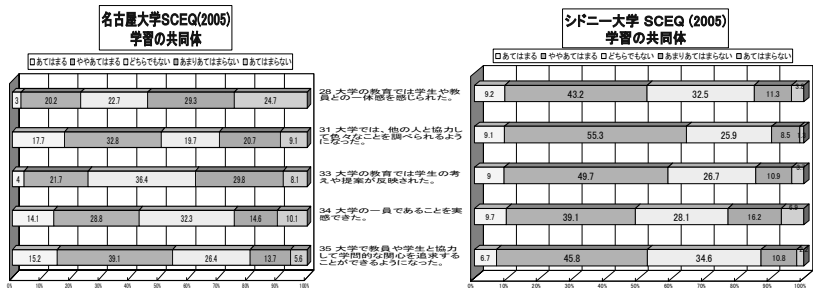
対照的なのは、「学習へのプレッシャーがあった」と「学習しなければならない知識をすべて理解するのは難しかった」という項目への回答である。学習へのプレッシャーに関しては、名大では3割近くの学生があったと答えているのに対して、シドニー大では6割以上がそのように答えている。中立的な回答も含めた場合でも、名大の学生では6割以下であるのに対し、シドニー大ではほぼ9割の学生が「広い意味での同意」を示している。シドニー大の学生の多くが、大学教育に求められる知的要求は高いと考えていることが理解できる。また、内容理解に関しても、名大ではすべてを理解するのは難しかったと答えた学生は1割程度であるのに対し、シドニー大では55%以上の学生が難しかったと答えている。「広い意味での同意」の場合でも、名大の学生は5割以下であるのに対し、シドニー大では8割近くの学生が同意している。大学での学習内容の知的水準に関しても、シドニー大の学生はそれほど容易なものではないと考えていることが読み取れる。

シドニー大の過去6年間にわたるSCEQの累積調査によれば、「適切な

課題の量」に関する学生評価は、他の尺度と比較した場合でも低い数値が示されている。この項目の評価は、大学全体でも20%台の数値が6年間続いている。7つの尺度の評価のうち、同意を示した学生の数値が20%台はこの項目だけであり、その他の尺度においては40%台（優れたティーチング、明確な目標）、50%台（適切な評価、学習の共同体）、60%台（総合的なスキル、全体的な満足度）となっている。したがって、「適切な課題の量」に関しては、なぜこのような低い評価がなされるのかについての考察をする必要がある。とりわけ、適切な量の課題についてはわが国の今後の大学教育のあり方にも関わってくる重要なテーマであるため、国際的な視点からの比較検討が必要である。

3.4.6 学習の共同体

「学習の共同体」という尺度は、オーストラリアの大学に義務づけられているCEQには含まれていないが、シドニー大のSCEQで導入された独自の尺度である。この尺度は、大学は教員だけでなく学生にとっても学習や成長のための「コミュニティ」でなければならないという考えを反映したものであり、シドニー大の学習・教授を支える理念を検証するための質問項目である。大学がもつ共同体としての特徴を確認するため、この尺度には「学生と教員との一体感の実感、共同学習の展開、学生の意見の反映、大学の一員としての実感、学問的関心の追及」の5項目が含まれる。



質問項目に対する学生の回答結果は、名大とシドニー大でよく似た部分とそうでない部分とに別れる。両大学に共通した回答としては、「他者との共同学習から学んだ」（名大40%、シドニー大60%）、「大学の一員であると感じた」（名大40%、シドニー大40%以上）、「共同して学問的関心を追及した」（名大、シドニー大ともに50%程度）がある。「広い意味での同意」

の場合、名大ではそれぞれの項目で70%、75%、80%となり、シドニー大でもそれぞれ90%、90%、90%となる。シドニー大と比較すると、名大の数値がやや低いものの類似した回答傾向がみられる。

これに対して、両大学でかなり異なった回答傾向になったのは、「学生と教員との一体感を感じられた」（名大では20%程度に対し、シドニー大では50%）と「大学教育に対して学生の意見が反映された」（名大では25%程度に対し、シドニー大では60%近く）の2項目である。「広い意味での同意」を示している学生は、名大では両項目でそれぞれ45%と60%であるのに対し、シドニー大では両項目とも85%以上である。これらの質問項目は大学の教授・学習のあり方に関するものであり、シドニー大では、学生の多様性や意見に焦点を当てて学習・教授の改善に取り入れようとする姿勢が反映されており、その成果が現れていることが読み取れる。名大では、教授・学習は「教員主導の活動」とみなされ、学生の意見などを反映するシステムの開発は今後の課題であることがうかがわれる。

シドニー大は、「学習と教授の根拠となる理念(Principles Informing Learning and Teaching)」を表明して、大学教育の方針を表明している¹³⁾。そこでは、「研究に導くティーチング、生涯学習、健全な学生生活経験の提供、学生に焦点を当てた学習・教授の促進、刺激的な学習・教授環境の提供、学生の多様性の重視、学習・教授の継続的な改善への取組み」の7項目が記載されている。大学は「学習の共同体」であると考えるシドニー大の教育は、この理念の「学生経験の尊重、学生に焦点を当てた教育、学生の多様性重視、継続的な教育改善」を反映したものである。学習の共同体という尺度は、教育を提供する大学共同体は誰のためにあるのかという根本的な問いをわれわれに投げかけている。

4. SCEQ 質問項目の満足度から見た名大とシドニー大の特徴

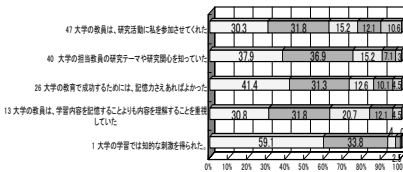
4.1 満足度の高かった5つの質問項目

質問項目の「全体的な満足度」は、4年間の大学教育に関して「全体として満足」したかどうかを確認する質問である。名大とシドニー大の両大学の学生は、それぞれの教育に関して高い評価をしている。名大では6割の学生が、シドニー大では65%以上の学生が肯定的に評価している。さらに中立的な評価をした学生を加えるなら、名大では8割近くが、シドニー大では9割近くが広い意味で教育に満足していることから、両大学での全

体的な満足度は高いといえる。

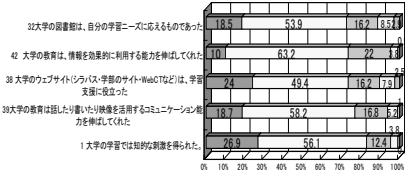
名古屋大学 SCEQ (2005)
満足度の高かった5項目

□あてはまる □ややあてはまる □どちらでもない □あまりあてはまらない □あてはまらない



シドニー大学 SCEQ (2005)
満足度の高かった5項目

□あてはまる □ややあてはまる □どちらでもない □あまりあてはまらない □あてはまらない



学生からの肯定的な評価が高かった項目を検討してみると、名大とシドニー大における教育の特徴が浮かび上がってくる。大学教育が知知的な刺激を与えたことに関して、両大学の95%の学生が「広い意味での同意」を示しており、両大学が知知的刺激に満ちた教育を提供していることを高く評価している。

ただし、両大学における知知的刺激の内容については異なる。シドニー大の学生は、9割以上が、大学教育が情報発信のためのコミュニケーション能力を高めてくれたこと、ならびに情報を効果的に利用する能力を伸ばしてくれたことに対して「広い意味での同意」を示している。さらに、95%の学生が、大学のウェブサイトや図書館がみずからの学習を支援し促進してくれたことに「広い意味での同意」を示している。この事実から浮かび上がってくるシドニー大の知知的刺激に満ちた教育環境とは、充実した知知的情報基盤が整備され、学習・教授活動を通じて（とりわけみずからの学習活動を通じて）学生が知の活用方法を習得する環境である。この結果からも明らかのように、シドニー大の理想とする「学生の学習に焦点を当てた刺激的な教育環境」がほぼ実現されている。

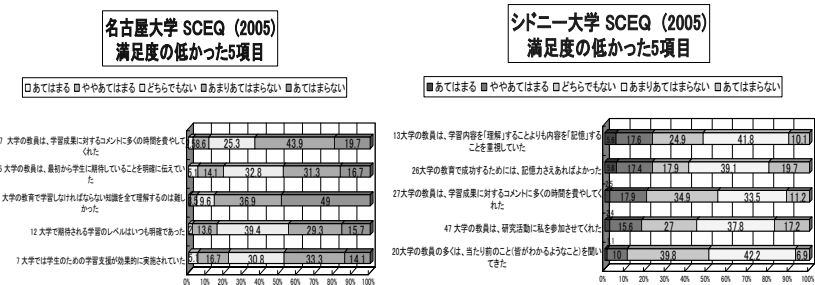
これに対して名大では、9割近くの学生が大学教員の研究テーマや関心を知っていること、ならびに75%の学生が教員の研究活動に参加していることに「広い意味での同意」を示している。この意味において、名大での教育において知知的刺激を得たというのは、学生が何らかの形で教員の研究活動に関与していたことによるものである。

しかしながら大学の教育に関しては「記憶力」が重要な役割を果たしていること、ならびに教員は学習内容の「記憶」ではなく「理解」に重点を置いていたことに対して、学生の8割以上が広い意味での同意を示してい

る。この回答には、やや矛盾した要素が入り混じっている。これらの数字から推測できるのは、大学教育に関する学生の認識と教員の認識との間に「ずれ」が存在していることである。学生は、教員の研究活動に接触できることに知的刺激を感じているが、大学教育で成功するには「記憶中心の学習」で十分だと感じている。それに対して、教員は、学生が研究活動に直接関わることによって学習内容に関心をもち深く理解することが重要だと考えている。両者ともに研究活動が刺激的で重要であると考えているが、そのための学習方法については異なった見解をもっている。これは、学生が大学を「研究の共同体」と考えているが、学習方法が研究の論理と構造的につながっていないため「研究に導く教授・学習の共同体」であると実感していない状況であるといえよう。シドニー大がみずからの大学教育の特徴を「研究に導かれる学習・教授(research-led learning and teaching)」と呼んでいるように名大でも研究と教授・学習を構造的に結びつける理念を開拓していく必要がある¹⁴⁾。

4.2 満足度の低かった5つの質問項目

学生からの肯定的な回答が低かった項目を見ると、両大学における教育や学習の現状や課題が浮かび上がってくる。結論から先に言うならば、シドニー大では、みずからが目指している「大学教育の理念が学生に浸透している」と同時に「そこで欠けているもの」についても指摘されている。名大においては、大学教育において求められる「学習目標が不明確であること」と「学習支援が弱いこと」が浮かび上がってくる。



名大の学生の5割は、学習のレベル・基準・期待が不明確であり、それらが十分に伝えられていないと感じている。また、6割以上の学生は学習成果へのコメントに教員が熱心ではないと考え、4割以上の学生が学生の抱える

問題に対する教員の理解が十分でないと考えている。およそ半数の学生が、大学による学習支援が弱いと感じ、学生の学習へのサポートに教員が時間を費やしていないと感じているのである。このことは「学習の共同体」の評価において、名大の学生の5割以上が「教員との一体感を感じられなかった」と回答し、4割近くの学生が「学生の意見が反映されなかった」と答えていることに共通する課題であるといえよう。名大での大学教育の課題は、学生に対して学習目標・知的基準・期待水準を明確に伝達し、彼らへの学習支援体制を充実させることによって、「学習の共同体」としての基盤を強化することである。学生は、名大が「研究の共同体」であることを高く評価しているが、さらに「学習の共同体」としても評価されるような改善努力が求められるといえよう。

これに対して、シドニー大の学生は、大学教育では「記憶力」があれば十分であるとか、「学習内容の記憶に重点が置かれた」という項目に対して6割近くが同意せず、また5割近くの学生が「事実に関すること」が教育の中心であったとは同意していないなど、大学での学習に必要な能力は記憶力ではないと考えている。しかし、教員に対する課題としては、55%の学生は研究活動に参加させてくれなかったと考えており、45%は学習成果へのコメントに多くの時間を割いてくれなかったと感じている。

シドニー大では、大学教育の目標として学習内容を総合的に理解するような「学習への深い全体論的アプローチ(a deep-holistic approach to learning)」を推奨している¹⁵⁾。このアプローチは、学生がみずからの設定した方向にしたがって学習するため、ワークロードはそれほど多くなく、目標は明確であると考えられるタイプの学習方法である。これと対極にあるのが「学習への表面的要素分割的アプローチ(a surface-atomistic approach to learning)」と呼ばれるものであり、教授内容の再生を目的とするため、ワークロードは多いと感じられ、事実の丸暗記を中心に進められる学習方法である。SCEQの評価結果を見ても明らかなように、シドニー大の学生は「学習への表面的アプローチ」よりも、「学習への深いアプローチ」に対する高い関心を示すような回答結果が示されている(学習内容の理解重視50%、内容理解に十分な時間を割く65%、研究探究能力が伸びた80%、学習方法習得の改善80%など)。

5. まとめ—SCEQ 調査結果から得られた示唆

シドニー大は、独自に開発した SCEQ 調査を通じて大学教育の質を保証するだけでなく、継続的な改善の道具として活用することを表明している。それは、同大学の 2010 年までの戦略計画に掲げられている教育目標に関わる重要な改善手段である。同大学は、学生による SCEQ 評価結果に基づいて優れた授業を実施している教員を表彰し、アカデミック・ボードを通じて新たな質の基準を設定し、「研究へと導く学習・教授」のための教育プログラムを改善し、国内外の大学とのベンチマーキングによって「継続的な改善」に取り組もうとしている。同様の評価は大学院段階でも実施されており、「教育訓練青少年局」が開発した「大学院教育評価(Postgraduate Research Experience Questionnaire: PREQ)」や、同大学が独自に開発した「学生による大学院教育評価(Student Research Experience Questionnaire: SREQ)」を利用している。シドニー大では、SCEQ を活用したベンチマーキングが「評価」の手段であるとともに「組織的学習」の道具となることをめざしている¹⁶⁾。

名古屋大は中期目標・計画を策定することによって、6 年間にわたる大学全体の教育目標を設定した。限定的ではあるが、今回の SCEQ 調査で明らかになった事実は、名古屋大学が知的刺激にあふれた研究志向の大学であり、さらなる学習への願いを学生に植えつけることに成功していることである。しかしながら、教育の質という点では、教授・学習の目標や基準の不明確さ、「学習の共同体」としての弱点、記憶中心の学習などに指摘されるように、「研究」と「学部における教授・学習」をつなぐ「教育理念や目標」が十分に展開されていないことが明らかになった。名古屋大も、シドニー大のように、より多くの学生に「学習への深いアプローチ」を習得させることによって「研究に導く学習・教授」を経験させる、という教育理念のようなものを追求するのかどうかを検討し始める必要がある。そのとき、名大独自の SCEQ と評価尺度の開発が始まるであろう。シドニー大とのベンチマーキングを通じて、次の課題の解明に取り組みたい。

注

- 1) シドニー大学の SCEQ に関する説明によれば、「SCEQ に関して推奨できる最低限のサンプル・サイズは、20 有効回答数である」と述べられている。
<http://www.itl.usyd.edu.au/SCEQ/reading1.htm>, p.3.名古屋大学における 2005 年度 SCEQ 調査結果については、AC21 のホームページ、
<http://www.ac21.org>, を参照のこと。
- 2) Martin, Anne L., *Australian Universities Quality Agency: 2002 Institutional Audit Reports Analysis and Comment* (Melbourne: AUQA, 2003), 33.
- 3) Ibid.
- 4) Ibid.
- 5) Ibid., 1-3.
- 6) *Australian Universities Quality Agency: Report of an Audit of the University of Sydney*, December 2004, (Melbourne: AUQA, 2004), 4-8.
- 7) Ibid., 20.
- 8) Ibid., 21.
- 9) ITL, “Orientation Pack,” November 2005, 3.
- 10) 本研究での名大・シドニー大 SCEQ 調査結果の比較研究は、「優れたティーチング、明確な目標、適切な評価、適切な課題の量、総合的なスキル、全体的な満足度」の 6 つの尺度に関して行う。なお、SCEQ の質問項目の日本語訳については、青山佳代・小湊卓夫・鳥居朋子、2004 年「シドニー大学における教育の質的向上への取り組み」『名古屋高等教育研究』第 4 号、205-222 頁を参照のこと。
- 11) シドニー大学 2005 年度 SCEQ アンケート結果は、The University of Sydney, *Student Course Experience Questionnaire: Detailed SCEQ Report* から得た。
- 12) Australian Government, Department of Education, Science and Training, *Higher Education Outcome Indicators*, p. 9.ここでは「広い意味での満足度」は「質問紙の 3, 4, 5 に回答したパーセンテージ」によって測定されると定義されている。したがって、3 の「どちらでもない」という回答も含むこととした。
- 13) The University of Sydney, “Principles informing Learning and Teaching.”
- 14) The University of Sydney, “Strategic Direction S-Directions 2006-2010,” 6.
- 15) Ramsden, Paul, *Learning to Teach in Higher Education* (London: Routledge, 2003), pp.43-49; Barrie, Simon, Ginns, P. and Prosser, M., “Early impact and outcomes of an institutionally aligned, student focused learning perspective

on teaching quality assurance,” *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30(6): 643, December 2005.

- 16) The University of Sydney, “Improving Learning and Teaching through Collaboration, Benchmarking and Alliances,” December 2005, 4.

参考文献

- 青山佳代・小湊卓夫・鳥居朋子、2004、「シドニー大学における教育の質的向上への取り組み」『名古屋高等教育研究』4: 205-22.
- Australian Government, Department of Education, Science and Training, *Higher Education Outcome Indicators*, (http://www.dest.gov.au/sectors/higher_education/publications_resources/statistics/outcomes/default.htm, 2006.10.22.)
- AUQA, 2004, *Australian Universities Quality Agency: Report of an Audit of the University of Sydney*, December 2004, Melbourne: AUQA.
- Barrie, Simon, Ginns, P. and Prosser, M., 2005, “Early impact and outcomes of an institutionally aligned, student focused learning perspective on teaching quality assurance,” *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30(6), December 2005, 641-56.
- Jackson, Norman & Lund, H., eds., 2000, *Benchmarking for Higher Education*. Buckingham: SRHE & Open University Press.
- McInnis, Craig, et al., 2001, *Development of the Course Experience Questionnaire (CEQ)*. Department of Education, Training and Youth Affairs.
- Martin, Anne L., 2003, *Australian Universities Quality Agency: 2002 Institutional Audit Reports Analysis and Comment*. Melbourne: AUQA.
- Ramsden, Paul, 2003, *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge.
- The University of Sydney, “Improving Learning and Teaching through Collaboration, Benchmarking and Alliances,” December 2005. (<http://www.usyd.edu.au/ab/policies/Benchmarking.pdf>, 2006.10.22.)
- The University of Sydney, “Orientation Pack,” November 2005. (<http://www.itl.usyd.edu.au/eqa/orientationpack.pdf>, 2006.10.22.)
- The University of Sydney, “Principles informing Learning and Teaching.”

(<http://www.usyd.edu.au/learning/about/>, 2006.10.22.)

The University of Sydney, "*SCEQ Response Rates and Reports.*"

(<http://www.itl.usyd.edu.au/SCEQ/secure>, 2006.6.28.)

The University of Sydney, "Strategic Directions 2006-2010."

(http://www.usyd.edu.au/about/publication/strategic/2006/strategic_directions_2006_2010.pdf, 2006.10.22.)

The University of Sydney, "*Student Course Experience Questionnaire: Detailed SCEQ Report.*"

(<http://www.itl.usyd.edu.au/SCEQ/secure/report.cfm?levelValue=University&level=University&pg=false&ys=2005&srv=sceq&faculty=undefined&surv=15&reptype=3&year=all>, 2006.10.12.)