

大学教育学会第37回大会(長崎大学 2015.6.6)

Round Table16: 学士課程教育における共通教育の質保証  
～評価データの併用と質保証のマネジメント～

共通教育におけるルーブリック活用による  
質保証(T1)とそのマネジメント(T4)  
～名古屋商科大学を事例にして～

名古屋商科大学 経営学部・教授

亀倉正彦

京都大学大学院教育学研究科博士後期課程

日本学術振興会特別研究員(DC1)

斎藤有吾

# 発表の流れ

(1) T1=T4 漂流するVPSの授業観



(2) 直接評価と間接評価の評価データの分析



(3) T1 ルーブリックと質保証



(4) T4 質保証のマネジメント

# 初年次ゼミ(VPS)の沿革と目標変転

## VPS沿革

2002年 基礎セミナー①

2006年 VPS② (前期のみ)

2009年 第一次改革③(前後期通年化)

2012-13年 第二次改革④(産業ニーズVPS試行)

2014年 VPS改革シンポジウム(1月)

2014年 指導評価表⑤の試験導入

2015年 セミナーVPS会議(VPS改革小委員会)(2月～)

## 〈VPS科目の役割の変転〉

①大学導入教育の狙い...「大学に慣れる」

②ゆとり教育への対応...「将来の設計思想」と大学での学び

③共通実施事項拡充...「夢ノート」・友人作り・VPSサポーター

④学外実践の追求...「地域社会連携」実践とその限界

⑤国際認証と質保証...VPS本ゼミ一貫教育→第三次改革へ

# VPSに試験導入した「指導評価表」(2014)

名古屋商科大学【4年間共通】セミナー評価指導ループリック(活用表) ※目標は「レベル4」到達。WrittenとOralの計16項目のループリック(各項目評価基準)はAOL委員会が別途定めた表に従う。

	4年次(3年次7項目+1項目)	3年次(2年次5項目+2項目)	2年次(1年次3項目+2項目)	1年次(3項目)
Written Communication	<p>セミナー論文の作成等を通じてWrittenの8項目すべてにおいて、明確な根拠指標のもとに指導し評価する。G&amp;加例)これまでの研究の成果をまとめるとともに、結論の明確性や有効性、そして学術的貢献を高めることができる。</p>	<p>セミナー予備論文の作成等を通じてWrittenの8項目から7項目以上を選び、明確な根拠指標のもとに指導し評価する。G&amp;加例)研究対象分野の理解の深まりと共に研究テーマの意義を理解し、現実の諸問題への採用ができる。</p>	<p>セミナー論文の作成等を通じてWrittenの8項目から最低でも5項目以上を重点として選び、明確な根拠指標のもとに指導し評価する。G&amp;加例)研究対象分野の基本諸概念を理解し、参考文献や脚注を正しく表記することができる。</p>	<p>「未来の履歴書(Dream Note)」の作成等を通じてWrittenの8項目から最低でも3項目以上を重点として選び、明確な根拠指標のもとに指導し評価する。(一例)自らの問題意識を醸成し、自ら文章を組立し、間違いのない文章で表現することができる。</p>
(ADL項目名) ※ Sample plan	<p>□(①)問題意識 (根拠: )</p> <p>□(②)研究テーマの意義 (根拠: )</p> <p>□(③)研究対象分野の理解 (根拠: )</p> <p>□(④)研究対象分野の採用 (根拠: )</p> <p>□(⑤)論文の構成・結論の導出過程 (根拠: )</p> <p>□(⑥)結論の明確性・有効性・学術的貢献 (根拠: ex 理論的・実証的に明確な位置づけと結論の提示)</p> <p>□(⑦)論文の様式・文章表現 (根拠: )</p> <p>□(⑧)参考文献・脚注 (根拠: )</p>	<p>□(①)問題意識 (根拠: 研究意義への意識)</p> <p>□(②)研究テーマの意義 (根拠: ex 対象分野問題状況の把握度)</p> <p>□(③)研究対象分野の理解 (根拠: )</p> <p>□(④)研究対象分野の採用 (根拠: ex 複数文献の論点相違理解度)</p> <p>□(⑤)論文の構成・結論の導出過程 (根拠: )</p> <p>□(⑥)論文の様式・文章表現 (根拠: )</p> <p>□(⑦)参考文献・脚注 (根拠: )</p>	<p>□(①)問題意識 (根拠: )</p> <p>□(②)研究対象分野の理解 (根拠: ex 基本語句概念知識度)</p> <p>□(③)論文の構成・結論の導出過程 (根拠: )</p> <p>□(④)論文の様式・文章表現 (根拠: )</p> <p>□(⑤)参考文献・脚注 (根拠: ex 参考文献数5冊)</p>	<p>□(①)問題意識 (根拠: ex 自らの問題意識を持てる)</p> <p>□(②)論文の構成・結論の導出過程 (根拠: ex 章節組みができる)</p> <p>□(③)論文の様式・文章表現 (根拠: ex 誤字脱字)</p>
Oral Communication & Information Skills	<p>Oral&amp;情報スキルの8項目すべてにおいて、明確な根拠指標のもとに指導し評価する。G&amp;加例)自らの専門的な学びを基盤として説明力を持ち、議論を牽引する力がある。</p>	<p>Oral&amp;情報スキルの8項目から7項目以上を選び、明確な根拠指標のもとに指導し評価する。G&amp;加例)自国と他国を理解するなど多様性を尊重し、机上の空論で済まずにセミナー内外での実践により地に足のついた議論を志向している。</p>	<p>Oral&amp;情報スキルの8項目から最低でも5項目以上を重点項目として選び、明確な根拠指標のもとに指導し評価する。G&amp;加例)プレゼンの場数を踏み振り返り作業することで技術を磨くと共に、クラウド環境を活用した他者との意見交換や作成データ保存・共有ができる。</p>	<p>Oral&amp;情報スキルの8項目から最低でも3項目以上を重点項目として選び、明確な根拠指標のもとに指導し評価する。(一例)プレゼンテーションの資料作りを通じて自分の考えを主張ことができ、他者プレゼンへの傾聴力と質問力があり、こうした作業ができるだけのオフィスソフトウェアの活用スキルを持っている。</p>
(ADL項目名) ※ Sample plan	<p>□(①)プレゼンテーションの資料 (根拠: )</p> <p>□(②)プレゼンテーションの実践 (根拠: )</p> <p>□(③)傾聴力・質問力 (根拠: )</p> <p>□(④)説明力・リーダーシップ (根拠: 自らの専門性で議論を牽引)</p> <p>□(⑤)インターネット (根拠: )</p> <p>□(⑥)オフィスソフトウェア・情報機器 (根拠: )</p> <p>□(⑦)自国と他国の理解・多様性の尊重 (根拠: )</p> <p>□(⑧)セミナーの内外での実践 (根拠: )</p>	<p>□(①)プレゼンテーションの資料 (根拠: )</p> <p>□(②)プレゼンテーションの実践 (根拠: )</p> <p>□(③)傾聴力・質問力 (根拠: )</p> <p>□(④)インターネット (根拠: )</p> <p>□(⑤)オフィスソフトウェア・情報機器 (根拠: )</p> <p>□(⑥)自国と他国の理解・多様性の尊重 (根拠: 多様な価値観を容認)</p> <p>□(⑦)セミナーの内外での実践 (根拠: 地に足のついた議論を志向)</p>	<p>□(①)プレゼンテーションの資料 (根拠: )</p> <p>□(②)プレゼンテーションの実践 (根拠: ex プレゼン場数・振り返り蓄積)</p> <p>□(③)傾聴力・質問力 (根拠: )</p> <p>□(④)インターネット (根拠: ex クラウド活用し意見交換・保存)</p> <p>□(⑤)オフィスソフトウェア・情報機器 (根拠: )</p>	<p>□(①)プレゼンテーションの資料 (根拠: ex 未来の履歴書等)</p> <p>□(②)傾聴力・質問力 (根拠: ex 他者プレゼンへの質問回数)</p> <p>□(③)オフィスソフトウェア・情報機器 (根拠: ex スライド構成の技術)</p>

# 前半部の狙い

- ◆2014年度(担当14名)※卒論ルーブリックから任意3項目を選び指導を依頼
- ◆しかし失敗。共通課題「夢ノート」を(VPS)ルーブリックで評価→質保証めざす。

【①問題意識→「自己分析」】自分の履歴を振り返りながら、好み/嫌いや、得意/不得意などを掴み表現できる。

3点(詳細) - 2点(表現した) - 1点(表現しなかった)

【③対象理解→「将来希望」】未来のなりたい自分をキーワードで挙げて、そのキーワードについて調べられる。

3点(詳細) - 2点(調べた) - 1点(調べなかった)

【⑤結論導出過程→「結びつけ」】①自己分析と②将来希望の両者を結びつけて具体的に論じられる。

3点(詳細) - 2点(論じた) - 1点(論じなかった)

- ◆教員10名が広く「夢ノート」実施。実物残存は4名。キャリアブレーションを実施。
- ◆同時に、授業観をアンケート→改革への反応が3方向に分化
- ◆「漂流するVPS授業観」のもと教育「質」の実態を整理する。

《課題研の先行研究》

☆新潟大学や山口大学の諸事例との類似性(T1)

☆全国調査結果からの「組織文化」への論調(T4)

# 漂流する授業観

※算出について: 14名教員のVPSの授業観(授業で優先すべき価値5つを順位付け)

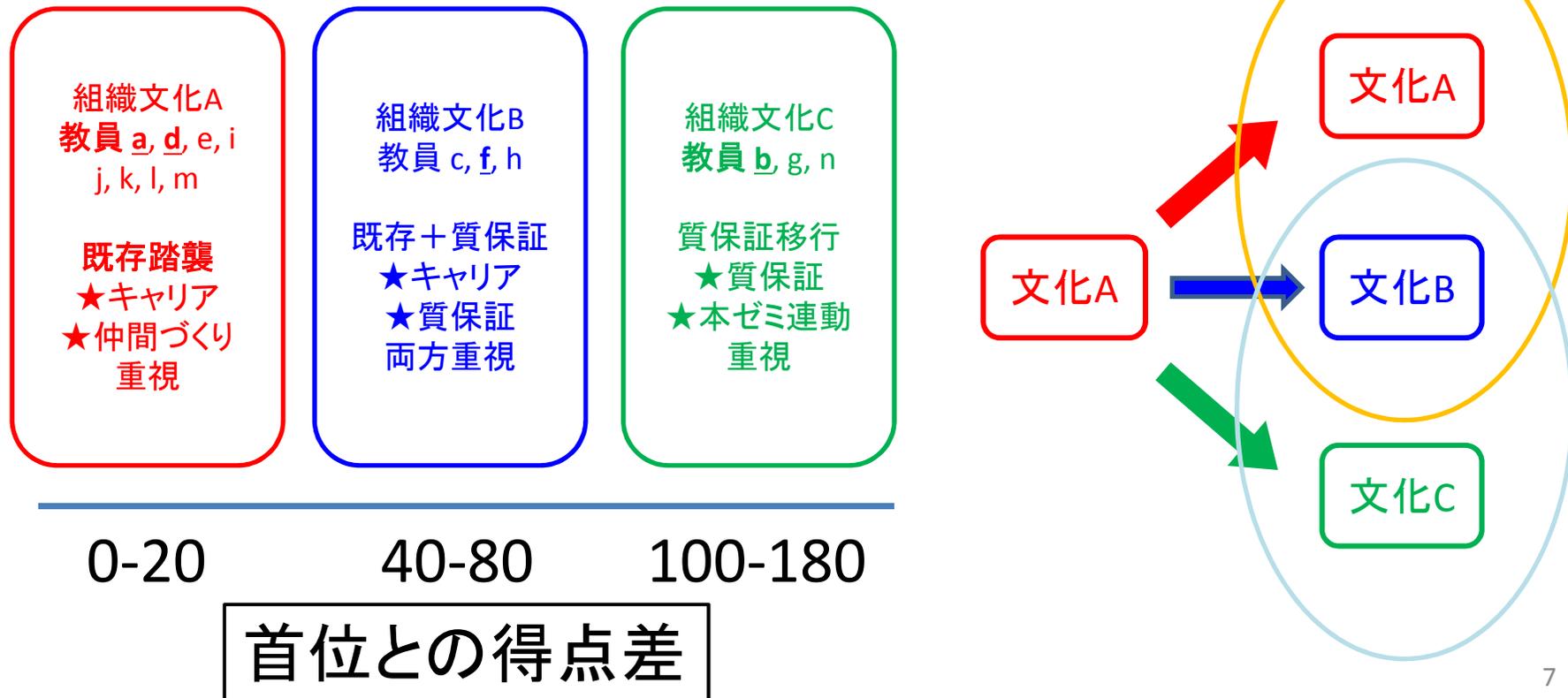
14名全員の評価による加重合計 Point: (1位5点~5位1点で加算)

1位.大学に慣れる(合計Point = 60), 2位.キャリア形成(46),

3位.先輩目標発見(44), 4位.教育質保証(33), 5位.本ゼミ連動(27)

一例. 教員aの場合。1位キャリア(46\*5)+2位大学慣れ(60\*4)+3位先輩目標(44\*3)=602点

得点首位(教員k, 616点)との得点差=14点 → Aグループ



# 「夢ノート」のパフォーマンス評価方法

	教員d (n=27)	教員f (n=22)	教員b (n=41)
素点平均	5.48	5.95	6.66

◆旧評価基準 「教員任せ」

◆新評価基準 「3項目・3レベル・計9点」

雛形(教員d)

白紙

雛形(教員f)

1. 将来どのような職業に就きたいか

2. そのために大学でどのような勉強をするか

雛形(教員b)

1. 過去と未来の履歴書を作成しなさい。

〇〇年	
〇〇年	

〇〇年	
〇〇年	

2. なぜその道に進むのか

※スライド8番の位置に挿入をお願いします。

# 発表の流れ

(1) T1=T4 漂流するVPSの授業観



(2) 直接評価と間接評価の評価データの分析



(3) T1 ルーブリックと質保証



(4) T4 質保証のマネジメント

## (2) 直接評価と間接評価の評価データの分析 本報告で使用するデータと分析の目的

### ■ 用いるデータ

- a. 間接評価: CLQによる学習プロセスの評価2時点分
- b. 直接評価: パフォーマンス評価・夢ノート(後期)

### ■ 本報告の流れ

1. VPSの授業観が学習プロセスに与える影響【間接評価】
2. VPSの授業観別の直接評価の比較【直接評価】
3. 直接評価と間接評価との関連

※ 分析結果の全体の報告をまず斎藤が行い、そのあと亀倉が「(3) T1  
ルーブリックと質保証」で解釈・考察を行う

## (2) 直接評価と間接評価の評価データの分析 本報告で使用するデータと分析の目的

### ■ 本報告の目的

1. 間接評価(学習プロセス)のデータを利用し、**VPSにおける教員の授業観の違い**によって、**学生の学習プロセスの変化に違いが見られるかどうか**を2時点分のデータを用いて検討する(教員の授業観(に基づく実践)が学生の学習プロセスにどのような影響を与えるのかの検討)
  - 全クラスのデータ
2. 直接評価のデータを利用し、クラス別の学生のパフォーマンスの得点の比較をすることで、それぞれの授業の違いを検討する
  - 直接評価を用いることができた一部のクラスのデータ
3. 直接評価と間接評価の両方のデータの関連から、VPSにおける学生の学習の統合的な把握を試みる
  - 直接評価を用いることができた一部のクラスのデータ

# 補足 本報告における2つの評価

## ■ 直接評価(学習成果)

- 学習成果を学生の知識や能力の表出(何ができるか)によって評価したもの

## ■ 間接評価(学習成果)

- 学習成果を学生の自己認識の報告(何ができると思っているか)によって間接的に評価するもの

(松下, 2014)

## ■ 間接評価(学習プロセスや学習経験)

- 間接評価は学習成果のみならず, 学習プロセスや学習経験を評価する際にも使用される
- 学習プロセスなどの学生自身の認識を通さないと測定しづらい心理的変数を個人記入式アンケートによって捉える
- **本研究における間接評価はこちら**

# データの詳細

## ■ 間接評価：CLQによる学習プロセスの評価（時期・方法）

- 参加者：17 クラス(担当者 14 名)475名
- 時期：2時点 前期(4月下旬から5月上旬)、後期(12月上～中旬)
  
- 「授業用学習質問紙(Course Learning Questionnaire: CLQ)」
  - ある授業における学生の学習プロセス(学習への取り組み方や態度)を捉えるため、先行研究を参考に作成された質問
  - Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie (1991) による、「内発的目標志向」「外発的目標志向」「自己効力感」「リハーサル方略」「精緻化方略」「体制化方略」「批判的思考方略」「自己調整学習方略」を測定するための項目
  - 畑野・溝上(2013)による「主体的な授業態度」を測定するための項目
  - Entwistle (1997) による学習への「深いアプローチ」を測定するための項目

※ 各概念の定義と項目の詳細は資料参照

# データの詳細

## ■ 間接評価：CLQによる学習プロセスの評価

- もとにした尺度はプログラムレベルの学習プロセスを測定するためのもの
  - コースレベル(特定の授業)に関して尋ねるものとなるように、教示や項目内容を変更(学生の負担や、授業時間内に回答してもらう可能性を考慮し、1つの構成概念につき3~4項目となるよう、項目を厳選)
- 「非常によくあてはまる(6点)」~「まったくあてはまらない(1点)」の6件法
- それぞれの構成概念に該当する項目の平均点を尺度得点
- 教示「あなたのこの授業での取り組み方や向き合い方についておうかがいします。授業の1回1回によって異なると思いますが、この授業では全体的にこの程度であった、という思いでお答えください」
- CLQの各構成概念の尺度得点の信頼性は別の調査で確認済み( $\alpha$ 係数は.75~.89の範囲、再検査信頼性係数は.79~.97の範囲)

# データの詳細

## ■ 直接評価：パフォーマンス評価・夢ノート

- 参加者：5クラス(担当者4名・受講者166名)から学生作成物(キャリアレポート)のサンプル提供協力を得られ、間接評価との併合ができた86名
- 夢ノートを共通のルーブリック(3つの観点①問題意識、③対象理解、⑤結論導出過程)により3段階で得点化したものを分析に用いる
  - ただし、**そのままの得点(素点)**は各教員が提示した雛形の影響を受けていると考えられるため、**雛形の得点を調整した得点(調整済み得点)**も分析に用いる

【①問題意識→「自己分析」】自分の履歴を振り返りながら、好み/嫌いや、得意/不得意などを掘み表現できる。

3点(詳細) - 2点(表現した) - 1点(表現しなかった)

【③対象理解→「将来希望」】未来のなりたい自分をキーワードで挙げて、そのキーワードについて調べられる。

3点(詳細) - 2点(調べた) - 1点(調べなかった)

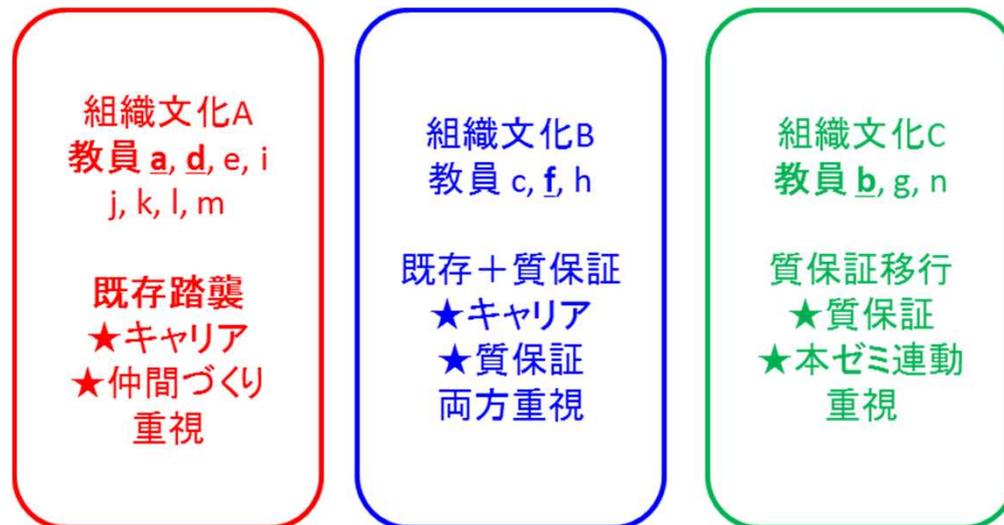
【⑤結論導出過程→「結びつけ」】①自己分析と②将来希望の両者を結びつけて具体的に論じられる。

3点(詳細) - 2点(論じた) - 1点(論じなかった)

# 分析1: VPSの授業観が学習プロセスに与える影響 【間接評価】

## ■ 目的

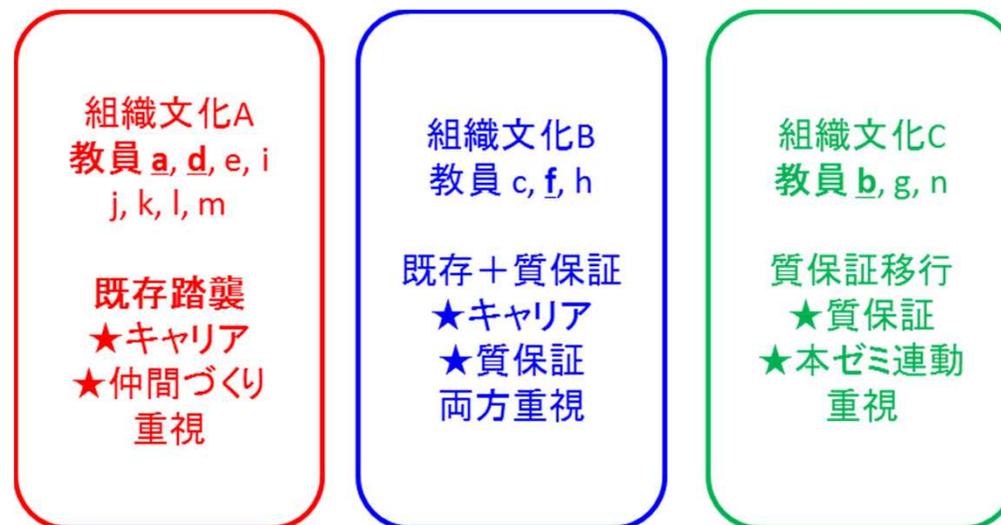
- 教員のVPSの授業観の違いによって、学生の学習プロセスの変化に違いが見られるかどうかを2時点分のデータを用いて検討
  - 組織文化に関連したVPSの授業観の違い(下図の組織文化A,B,Cの3種類)
  - もし、VPSの授業観の違いによって、学生の変化が異なっているとすれば、それはその授業観に基づく実践が与えた影響と示唆される



# 分析1: VPSの授業観が学習プロセスに与える影響 【間接評価】

## ■ 分析手法

- 分散分析による比較
- VPSの授業観の違い:「組織文化A 既存踏襲(教員a,d,e,i,j,k,l,m ; n=131)」、「組織文化B 既存+質保証(教員c,f,h ; n=44)」、「組織文化C 質保証移行(教員b,g,n ; n=87)」と2時点の変化に違いが見られるか(交互作用が見られるか)を検討
- ※ それぞれのクラスにネストされたデータであるが、ターゲットとしている変数の級内相関係数が高くないということと、本報告で検討したいことに関して特に結果に違いが見られないということから、マルチレベルの結果ではなく、解釈しやすい単純な分散分析の結果を報告する



# 分析1: VPSの授業観が学習プロセスに与える影響 【間接評価】

## ■ 結果1 VPS授業観ごとの学習プロセスの変化の比較

		全体										
		組織文化A 既存踏襲			組織文化B 既存+質保証			組織文化C 質保証移行				
変数名		有効N	平均値	SD	有効N	平均値	SD	有効N	平均値	SD	多重比較	効果量( $\eta^2$ )
間 接 評 価 （ 変 化 ）	内発的目標志向差(2-1)	131	0.32	1.20	44	0.03	1.17	87	-0.06	1.04	n.s.	.023
	外発的目標志向差(2-1)	131	0.18	1.21	44	-0.01	1.07	87	-0.25	1.07	A > C	.027
	自己効力感差(2-1)	130	0.40	1.14	44	-0.07	0.89	85	-0.07	0.97	A > B,C	.050
	リハーサル方略差(2-1)	131	0.12	1.16	44	-0.02	1.09	87	-0.09	1.24	n.s.	.006
	精緻化方略差(2-1)	131	0.25	1.10	44	0.13	0.87	87	-0.08	0.97	n.s.	.021
	体制化方略差(2-1)	131	0.12	1.14	44	0.01	1.22	86	-0.01	1.07	n.s.	.003
	批判的思考方略差(2-1)	131	0.13	1.15	44	0.06	1.13	86	-0.04	1.00	n.s.	.005
	自己調整学習方略差(2-1)	130	0.08	1.12	44	0.06	1.33	85	-0.18	1.16	n.s.	.010
	主体的な授業態度差(2-1)	130	0.00	0.68	44	-0.04	0.57	85	0.06	0.87	n.s.	.002
深いアプローチ差(2-1)	130	0.31	1.22	44	0.00	1.12	85	-0.06	0.87	A > C	.026	

※ 多重比較はHolm法による調整、5%水準 ※ 変化における効果量は交互作用効果の $\eta_p^2$ に相当

# 分析1: VPSの授業観が学習プロセスに与える影響 【間接評価】

## ■ 結果1(参考) VPS授業観ごとの学習プロセス2時点目の比較

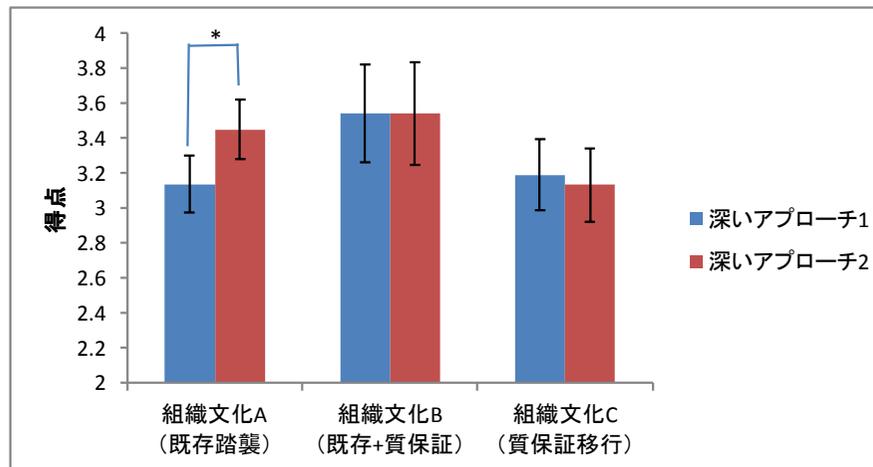
		全体											
		組織文化A 既存踏襲			組織文化B 既存+質保証			組織文化C 質保証移行					
変数名		有効N	平均値	SD	有効N	平均値	SD	有効N	平均値	SD	多重比較	効果量( $\eta^2$ )	
間 接 評 価  ( 後 期 )	内発的目標志向2	148	3.24	0.92	57	3.26	0.74	107	3.15	1.00	n.s.	.005	
	外発的目標志向2	148	3.16	1.04	57	3.15	0.81	107	3.09	1.15	n.s.	.003	
	自己効力感2	148	3.34	1.06	57	3.36	0.82	107	3.01	1.02	B > C	.023	
	リハーサル方略2	148	3.01	1.00	57	3.16	0.68	107	2.84	1.08	n.s.	.013	
	精緻化方略2	148	3.19	0.89	57	3.38	0.61	107	3.21	0.86	n.s.	.007	
	体制化方略2	148	3.40	1.00	57	3.46	0.77	107	3.08	0.90	A,B > C	.023	
	批判的思考方略2	148	2.99	1.01	57	3.26	0.70	107	2.99	1.04	n.s.	.009	
	自己調整学習方略2	148	3.92	1.10	57	3.96	1.03	107	3.40	1.03	A,B > C	.039	
	主体的な授業態度2	148	3.15	0.55	57	3.13	0.51	107	3.37	0.69	C > A,B	.038	
深いアプローチ2	148	3.40	1.04	57	3.50	0.89	107	3.10	0.98	A,B > C	.025		

※ 多重比較はHolm法による調整、5%水準 ※ 変化における効果量は交互作用効果の $\eta_p^2$ に相当

# 分析1: VPSの授業観が学習プロセスに与える影響 【間接評価】

## ■ 結果1

- 「外発的目標志向」「自己効力感」「深いアプローチ」において、交互作用が有意
  - 「組織文化A 既存踏襲」の教員のクラスはそれらの学習プロセスにおいて、他に比べポジティブな影響を与えていたという示唆
  - たとえば「深いアプローチ」は「組織文化A」が「組織文化C」に比べ、ポジティブな変化が見られた(ただし小～中程度の効果か)。また、時点間で有意な得点の上昇が見られた。



※エラーバーは95%信頼区間、\*  $p < .05$

# 分析1: VPSの授業観が学習プロセスに与える影響 【間接評価】

## ■ 結果1(参考)

- 2時点目のみの比較ではさまざまな学習プロセスが組織文化間で有意な違いが見られた
  - ただしこちらは変化に関しては一切言及していないので、「当該組織文化の教員が担当したクラスでは、そのような学生が多かった」という解釈が妥当であり、クラスの特徴を捉えることなどに使用できる

# 分析2: VPSの授業観別の直接評価の比較

## 【直接評価】

### ■ 目的

- 教員のVPSの授業観の違い、すなわちクラスの違いによって、学生のパフォーマンス(直接評価)に違いが見られるかどうかの検討
  - コースの最終的な学習成果(1時点のみのデータ)の比較であるので、セミナー受講前の状態が統制できない以上、厳密にはVPS授業観が学生の能力に与えた影響が検討できるわけではない
  - また、各組織文化から1クラスずつのデータが得られたが、それらのクラスが必ずしも各組織文化を代表しているとは限らない上、課題や配点も異なるため、過度な一般化は控え、**あくまでクラス間の比較を通してそれぞれの授業の特徴を捉えること**が主目的

### □ 分析手法

- 分散分析による比較
- 直接評価が得られたクラスの中で、VPS授業観の違い:「組織文化A 教員dクラス(n=26)」、「組織文化B 教員fクラス(n=22)」、「組織文化C 教員bクラス(n=38)」間の比較

# 分析2: VPSの授業観別の直接評価の比較

## 【直接評価】

### ■ 結果2 VPS授業観ごとの直接評価の比較

変数名	直接評価サンプル										多重比較	効果量( $\eta^2$ )
	教員dクラス (組織文化A)			教員fクラス (組織文化B)			教員bクラス (組織文化C)					
	有効N	平均値	SD	有効N	平均値	SD	有効N	平均値	SD			
PA素点問題意識(自己分析)	26	1.88	0.43	22	1.77	0.61	38	2.53	0.51	C > A,B	.320	
PA素点対象理解(将来希望)	26	2.35	0.69	22	2.14	0.35	38	2.32	0.47	n.s.	.026	
直 接 評 価 PA素点結論導出過程(結びつけ)	26	1.31	0.55	22	2.05	0.58	38	1.68	0.70	B>A, B>C, C>A	.166	
PA素点平均点	26	1.85	0.44	22	1.98	0.32	38	2.18	0.39	C > A	.121	
PA調整問題意識(自己分析)	26	0.88	0.43	22	0.77	0.61	38	0.53	0.51	A > C	.089	
PA調整対象理解(将来希望)	26	1.35	0.69	22	1.14	0.35	38	0.32	0.47	A,B > C	.456	
PA調整結論導出過程(結びつけ)	26	0.31	0.55	22	1.05	0.58	38	0.68	0.70	B>A, B>C, C>A	.166	
PA調整平均点	26	0.85	0.44	22	0.98	0.32	38	0.51	0.39	A,B > C	.225	

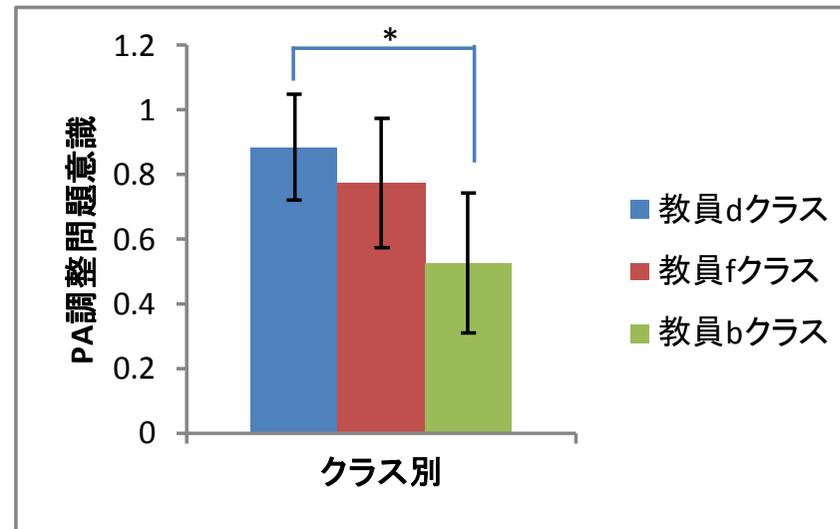
※ 多重比較はHolm法による調整、5%水準 ※ 変化における効果量は交互作用効果の $\eta_p^2$ に相当

- そのまま用いた素点と、雛形得点分を調整した得点(素点から雛形得点を減じ、**雛形をどのくらい超えたかを示す**)では、かなり結果が異なる
  - 雛形得点が交絡している可能性
  - 調整得点を用いて解釈を行う

## 分析2: VPSの授業観別の直接評価の比較 【直接評価】

### ■ 結果2(グラフ): 問題意識(調整済み)

- 「問題意識(調整済み)」得点では、「組織文化A(既存踏襲)教員dクラス」が「組織文化C(質保証移行)教員bクラス」よりも有意に高かった(中程度の効果か)

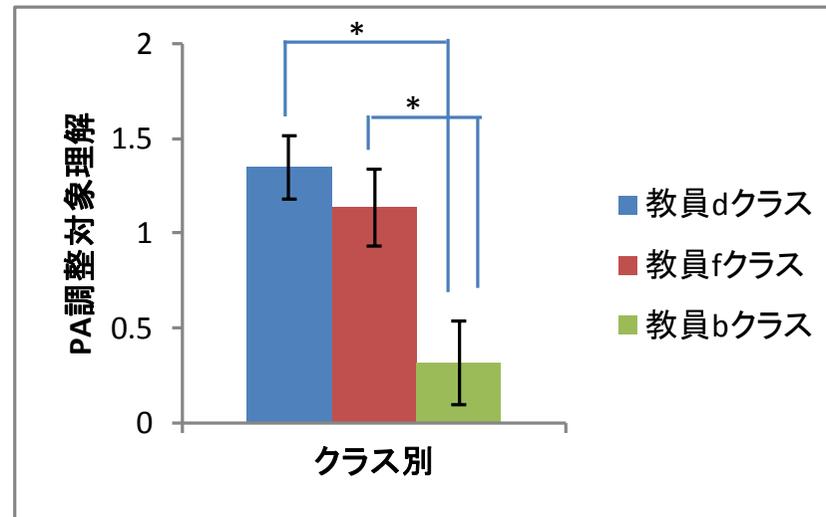


※エラーバーは95%信頼区間、\*  $p < .05$

## 分析2: VPSの授業観別の直接評価の比較 【直接評価】

### ■ 結果2(グラフ): 対象理解(調整済み)

- 「対象理解(調整済み)」得点では、「組織文化A(既存踏襲)教員dクラス」と「組織文化B(既存+質保証)教員fクラス」が、「組織文化C(質保証移行)教員bクラス」よりも有意に高かった(非常に大きい効果)

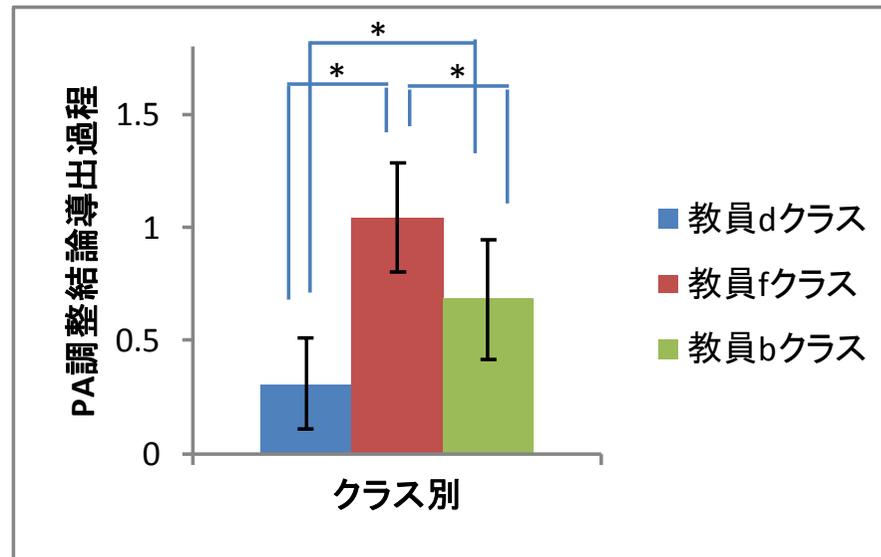


※エラーバーは95%信頼区間、\*  $p < .05$

## 分析2: VPSの授業観別の直接評価の比較 【直接評価】

### ■ 結果2(グラフ): 結論導出過程(調整済み)

- 「結論導出過程(調整済み)」得点では、すべてのクラス間に有意な差が見られた(大きい効果か)

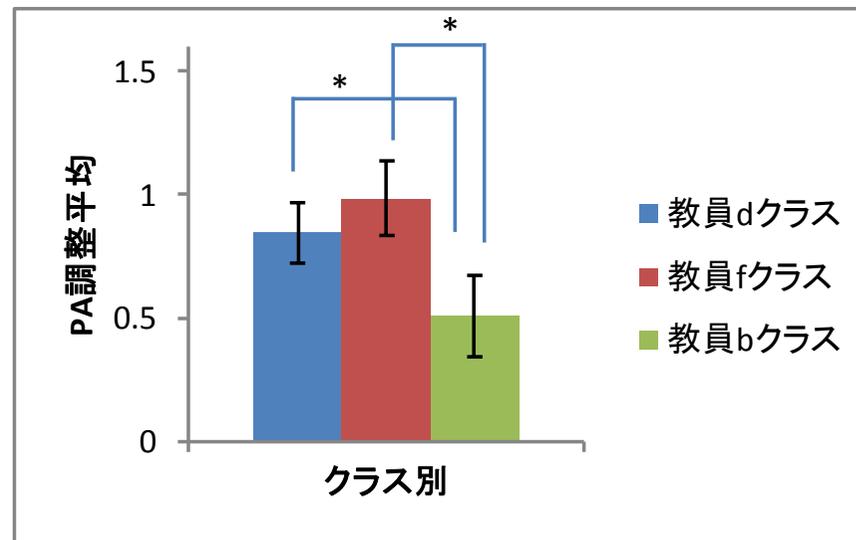


※エラーバーは95%信頼区間、\*  $p < .05$

## 分析2: VPSの授業観別の直接評価の比較 【直接評価】

### ■ 結果2(グラフ): 3つの観点の平均(調整済み)

- 「3つの観点の平均(調整済み)」得点では、「組織文化A(既存踏襲)教員dクラス」と「組織文化B(既存+質保証)教員fクラス」が、「組織文化C(質保証移行)教員bクラス」よりも有意に高かった(非常に大きい効果)



※エラーバーは95%信頼区間、\*  $p < .05$

## 分析2: VPSの授業観別の直接評価の比較 【直接評価】

### ■ 結果2

□ それぞれの観点別にみると、クラス間で異なる傾向が見られた。たとえば教員dクラスでは、「問題意識」「対象理解」が他と比べ高かったが、逆に「結論導出過程」は低かった

- このように、それぞれの教員の実践が、学生のパフォーマンスにどのような影響を与えたのか、考察するヒントとなる
- ただし、コースの最終的な学習成果(1時点のみのデータ)であるため、クラス内での変化を追うことはできない。たとえば、教員bクラスは他と比べると「問題意識」「対象理解」が低かったが、**コース開始当初から追えばポジティブに変化していた可能性は十分に考えられる**。そのため、限定的な解釈に留めるべきである。
- また、雛形得点による影響も、完全に排除できたわけではない可能性が残されている。比較に使うことに適切な指標であったかどうかは、今後も検討を要する。

# 分析3: 直接評価と間接評価との関連

## ■ 目的

### □ 直接評価と間接評価の両方のデータを用いて、その関連を検討し、学生の学習を統合的に把握する

- 直接評価(調整済み)と間接評価(CLQ2回目)の相関関係を検討し、評価(測定)した概念(能力や動機づけ、方略、態度)同士に関連がみられるのかどうかを検討する
- 同時に、間接評価のクラス間の比較も行い、直接評価の比較から示されることと、間接評価の比較から示されることを統合的に解釈する

### □ 分析手法

- 相関係数、偏相関係数(直接評価と間接評価の関連の検討)
- 分散分析(間接評価のクラス間の比較)
- 直接評価が得られたクラスの学生のデータ(n=86)を使用

# 分析3: 直接評価と間接評価との関連

## ■ 結果3 直接評価と間接評価の相関係数(n=68~86)

	PA調整問題意識	PA調整対象理解	PA調整結論導出	PA調整観点平均点	内発的目標志向2	外発的目標志向2	自己効力感2	リハーサル方略2	精緻化方略2	体制化方略2	批判的思考方略2	自己調整学習方略2	主体的な授業態度2	深いアプローチ2	平均値	S D
PA調整問題意識(自己分析)	—														0.70	.53
PA調整対象理解(将来希望)	.31 *	—													0.84	.70
PA調整結論導出(結びつけ)	.17	.13	—												0.66	.68
PA調整観点平均点	.66 *	.73 *	.66 *	—											0.73	.44
内発的目標志向2	-.14	.07	.04	.00	—										3.46	.78
外発的目標志向2	-.22	-.10	-.13	-.21	.61 *	—									3.56	.85
自己効力感2	-.03	-.08	.03	-.04	.45 *	.36 *	—								3.43	.80
リハーサル方略2	-.15	-.05	-.04	-.11	.58 *	.55 *	.32 *	—							3.30	.84
精緻化方略2	-.29 *	-.17	.23	-.08	.55 *	.48 *	.35 *	.46 *	—						3.41	.75
体制化方略2	-.06	.07	-.03	.00	.54 *	.59 *	.49 *	.74 *	.49 *	—					3.41	.85
批判的思考方略2	-.29 *	-.30 *	.08	-.23	.42 *	.50 *	.47 *	.54 *	.66 *	.56 *	—				3.37	.79
自己調整学習方略2	-.01	.19	-.02	.09	.46 *	.35 *	.42 *	.48 *	.48 *	.61 *	.41 *	—			3.72	.94
主体的な授業態度2	-.29 *	-.13	.24 *	-.06	-.04	-.11	-.01	.04	.14	-.09	.24	.01	—		3.05	.57
深いアプローチ2	.01	.09	.04	.07	.58 *	.50 *	.60 *	.38 *	.46 *	.53 *	.34 *	.51 *	-.09	—	3.59	.69

\*  $p < .05$

## 分析3: 直接評価と間接評価との関連

### ■ 結果3 直接評価と間接評価の相関係数

□ 直接評価の3つの観点と間接評価(学習プロセス)との間には、ところどころ有意な弱い相関が見られる

➤ しかし、クラスの違いや他の学習プロセスを統制すると、効果量はほぼ0となり、有意な関連は見られなくなる

□ 直接評価の3つの観定の平均と間接評価(学習プロセス)との間には有意な相関は見られず、上と同様、効果量も小さい

➤ やはりクラスの違いや他の学習プロセスを統制すると、効果量はほぼ0となる

□ 以上から、今回の直接評価と間接評価との間に意味のある関連は見いだせなかった

## 分析3: 直接評価と間接評価との関連

### ■ 結果3

□ よって、今回のVPSにおける直接評価と間接評価はそれぞれ学生の学習の異なる側面を評価(測定)していたと考えることが可能

- **片方だけでは学生の学習を捉えることはできなかった**ということ
  - すなわち、当該コースの直接評価に、そのコースの学生の学習プロセスが全て反映されるとは限らず、仮に学生が直接評価では振るわなかったとしても「深いアプローチ」や「自己調整学習方略」を伸ばしている可能性があり、また、「深いアプローチ」をとるようになったとって直接評価が高いとも限らない
  - また、今回の直接評価が、他のどのような学習プロセスと関連しているものなのか、検討するきっかけにもなる
  - **ここに直接評価と間接評価の併用の意義がある**
  - 直接評価と間接評価を併用してクラス間の比較を行い、そのクラスの実践が学生の学習にどのような影響を与えたのかを幅広く検討することを試みる
- ※ ただし、信頼性の問題により相関の希薄化が生じている可能性も否定できない

# 分析3: 直接評価と間接評価との関連

## ■ 結果4 VPS授業観ごとの間接評価の比較(直接評価サンプルのみ)

変数名		直接評価サンプル									多重比較	効果量( $\eta^2$ )
		教員dクラス (組織文化A)			教員fクラス (組織文化B)			教員bクラス (組織文化C)				
		有効N	平均値	SD	有効N	平均値	SD	有効N	平均値	SD		
間 接 評 価 ( 変 化 )	内発的目標志向差(2-1)	17	1.02	1.28	13	-0.40	1.05	26	-0.05	0.87	A > B,C	.233
	外発的目標志向差(2-1)	17	0.93	1.32	13	-0.38	1.24	26	-0.20	1.10	A > B,C	.181
	自己効力感差(2-1)	17	0.65	1.16	13	-0.35	0.92	24	0.07	0.68	A > B	.153
	リハーサル方略差(2-1)	17	0.59	1.47	13	-0.38	1.28	26	0.24	1.04	n.s.	.080
	精緻化方略差(2-1)	17	0.66	1.10	13	-0.37	0.98	26	-0.15	0.84	A > B,C	.166
	体制化方略差(2-1)	17	0.52	1.21	13	-0.69	1.36	25	0.17	0.92	A > B	.146
	批判的思考方略差(2-1)	17	0.53	1.18	13	-0.17	1.26	25	0.15	0.66	n.s.	.067
	自己調整学習方略差(2-1)	17	0.35	0.94	13	-0.53	1.19	24	0.03	0.84	A > B	.108
	主体的な授業態度差(2-1)	17	-0.21	0.59	13	-0.08	0.63	24	-0.07	0.77	n.s.	.008
深いアプローチ差(2-1)	17	0.71	1.08	13	-0.34	1.23	24	-0.03	0.80	A > B,C	.150	
間 接 評 価 ( 後 期 )	内発的目標志向2	22	3.52	0.80	17	3.35	0.70	31	3.48	0.83	n.s.	.007
	外発的目標志向2	22	3.61	0.91	17	3.39	0.79	31	3.62	0.86	n.s.	.014
	自己効力感2	22	3.43	1.06	17	3.35	0.70	31	3.48	0.63	n.s.	.005
	リハーサル方略2	22	3.34	0.90	17	3.34	0.63	31	3.24	0.91	n.s.	.004
	精緻化方略2	22	3.22	0.75	17	3.51	0.70	31	3.49	0.77	n.s.	.032
	体制化方略2	22	3.65	0.78	17	3.49	0.86	31	3.20	0.87	n.s.	.055
	批判的思考方略2	22	3.09	0.88	17	3.46	0.75	31	3.53	0.70	n.s.	.061
	自己調整学習方略2	22	4.12	0.99	17	3.80	0.90	31	3.39	0.83	A > C	.115
	主体的な授業態度2	22	2.88	0.41	17	3.09	0.62	31	3.16	0.63	n.s.	.048
深いアプローチ2	22	3.72	0.72	17	3.53	0.88	31	3.52	0.56	n.s.	.016	

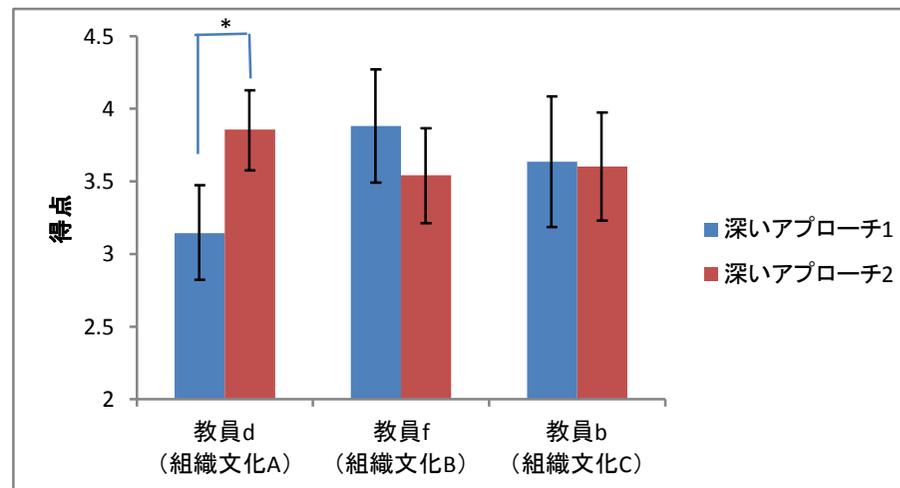
※ 多重比較はHolm法による調整、5%水準 ※ 変化における効果量は交互作用効果の $\eta_p^2$ に相当

## 分析3: 直接評価と間接評価との関連

### ■ 結果4 VPS授業観ごとの間接評価の比較(直接評価サンプルのみ)

#### □ 学習プロセスの多くにおいて、交互作用が有意

- 教員d(組織文化A)のクラスではそれらの学習プロセスに、他に比べポジティブな影響を与えていたという示唆
- たとえば「深いアプローチ」は教員f(組織文化B)、教員b(組織文化C)のクラスに比べ、ポジティブな変化が見られた(大きな効果か)。また、時点間で有意な得点の上昇が見られた。



※エラーバーは95%信頼区間、\*  $p < .05$

# 本報告の限界

- 直接評価の得点自体の信頼性・妥当性・比較可能性に関しては、まだ検討の余地
  - 交絡変数(得点の付け方、課題の差異、評価者の差異など)の影響が考えられ、相関関係や平均値の比較の解釈に関しては慎重になる必要がある
  
- 間接評価における限られた学習プロセスの測定
  - VPSで評価しようとしていた能力(直接評価)と関連するような学習方略や態度が、CLQの項目ですべて捉えきれているとは言えないため、直接評価がどのような学習プロセスを反映するのかは、今後も検討が必要
  
- サンプルサイズが小さく、安定した推定結果・検定結果ではないことが懸念される(効果量も然り)
  - 本発表のような、実際の授業に根付いた調査では、十分なサンプルを集められないこともしばしば
  - 今後も検討を重ね、一般的傾向として言えるのかどうかを慎重に判断していく必要がある

# 発表の流れ

(1) T1=T4 漂流するVPSの授業観



(2) 直接評価と間接評価の評価データの分析



(3) T1 ループリックと質保証



(4) T4 質保証のマネジメント

# 分析1(間接評価)の考察

◆分析1:「外発的目標志向」「自己効力感」「深いアプローチ」の学習プロセスにおいて、「教員dクラス(文化A「既存踏襲」)」はポジティブな影響を与えていたという示唆。

◆考察1:初年次ゼミにおいて、教員d(文化A)は全般的に、学生がクラスの友人等と仲良くなることを企図して、知識習得等の学習をこの次にして、専属サポーター(SA)が企画提案したワークや、自己分析や夢ノート作成のためのグループワーク等を時間をかけて形成的に進めたため、こうした側面での「深いアプローチ」や「自己効力感」が形成され、学生の学習にポジティブな影響を与えたものと推察される。

◆本学における初年次ゼミは設置当初から退学者防止を狙いとしてきた経緯。この科目で仲間をつくり大学に楽しんで行くようになり、その結果、他の科目での学びに向かう第一歩を踏み出す役割を果たしてきた。

## 分析2(直接評価)の考察

◆分析2:学習プロセスに関しては「教員dクラス(文化A「既存踏襲」)」がポジティブな影響を与えていると思われたにも関わらず、直接評価の得点(素点)では「教員bクラス(文化C「質保証移行」)」が有意に高い、というズレが生じた。

◆考察2:「夢ノート」は共通課題だが、具体的な課題や雛形は教員により異なり、その提示のしかたが「得点(素点)」に大きく影響していた。このため直接評価は「得点(素点)」でなく、雛形の影響を考慮して調整する必要があった。(※詳細は次スライド)

# 「素点」と「調整済み得点（雛形差）」 \*（）内は雛形点

	①自己分析 (=問題意識)	③将来希望 (=対象理解)	⑤結びつけ (=結論導出)	計
教員b[文化C]: 素点	2.56(2)	2.34(2)	1.76(1)	6.66(5)
教員d[文化A]: 素点	1.85(1)	2.33(1)	1.3(1)	5.48(3)
教員f[文化B]: 素点	1.77(1)	2.14(1)	2.05(1)	5.95(3)
教員b: 雛形差	0.56	0.34	0.76	1.66
教員d: 雛形差	0.85	1.33	0.3	2.48
教員f: 雛形差	0.77	1.14	1.05	2.95

- ◆「夢ノート」を素点(9点満点)だけで評価するのが難しい理由  
→「課題や雛形」の示し方ひとつで最低限の評価を保証。
- ◆「教員が敷いたルールに沿って高得点をとる学び」 vs.  
「学生が自分で苦勞しながらルールを敷いて進む学び」の優劣？

## 分析3(直接評価と間接評価の関連)の考察

◆分析3: 直接評価と見た目上相関がある間接評価の概念がいくつかあるが、クラスの影響を統制すると相関は見られなくなる。

◆考察3: 14名の教員が同じ科目を担当する本学の場合、同じ共通の評価課題「夢ノート」であっても、これに対する教員のVPSの授業観が異なれば、指導の仕方もそこから得られる学生の学びも異なるものとなった。

◆教員個々の指導上の裁量を担保しながら、教育を質保証するには、指導パターンとその学習成果を「見える化」して、これを一人一人の教員にとって「振り返り」の材料になるようにすることが欠かせない。

# T1: 所感(ループリック)

- ◆名商大での「コモンループリック」は「卒論ループリック」になるだろう。これを改訂したものが「VPSループリック」であった。
- ◆「夢ノート」というキャリア関連での議論は発散することを問題としないところがあり、従来は楽しく仲間の輪を広げてきた。
- ◆2014年の質保証改革は、発散する議論の中にも、来る卒論作成との関連で「①自己分析」「③将来希望」「⑤結びつき」について質保証する試みであった。
- ◆複数教員がいて、彼らの自由裁量で「夢ノート」の評価課題を実践させれば、3項目のどれかに偏りのある課題提示が出てくることが予想されるが、ループリックはこうした偏向を防止する機能がありそうだったと思われた。
- ◆そうした複数教員にとっては採点負担が過度に重くならず、かつ採点の精度を高めるためのループリックの役割が重要であることを感じた。
- ◆従って、(本学での)ループリックは「保証すべき教育の質そのものを示す基準」であり、成績評価のためのツールでもあるが、むしろ教育質保証のためのツールであった。

# 発表の流れ

(1) T1=T4 漂流するVPSの授業観



(2) 直接評価と間接評価の評価データの分析



(3) T1 ルーブリックと質保証



(4) T4 質保証のマネジメント

# 質保証のマネジメント

- 2009-2012 学生サポーター(SA)のコミュニティが強化
- 2012-2015 文科省「産業界ニーズ事業」でVPS改革へ
- 2013 セミナー会議である教員から問題提起
  - トップ指示で教育質保証の雰囲気
- 2014 「指導評価ルーブリック」導入(slide#5)
  - 学生サポーター(SA)と教員関係が複雑化
  - FD会でも問題提起
- 2015 教員アンケート(※)
  - VPS改革小委員会
  - 再度のFD会での複数からの問題提起
  - 教務委員会、AoL委員会へ

# 教員アンケート＋ヒアリング

■ H27.1-2月実施。14名回答(担当14名) 100%

■ 事後的なヒアリングも実施、内容を精査。

1. VPS科目の学習目標の混乱した理解
2. 指導成果：パフォーマンス評価への認識不足
3. 卒論ルーブリックのVPS適用への意見伺い
4. マネジメントの中核としての「組織文化の醸成」

# 組織文化変革のマネジメント

組織の中年期:「多様な価値観の交錯」

- ・(対外)グローバル教育、(対内)セミナー教育
- ・国際認証の推進、目前の学生への対処

変革のメカニズム:

- ①セミナーVPS検討タスクフォース  
...問題根源:組織内の下位文化間の衝突
- ②卒論ルーブリックの全学的な実質化(「指導評価表」)  
...進歩的な新しいビヘイビアの意識的な導入
- ③会議での問題提起と基軸的価値観の再確認(進行中)  
...内部的な不統一の確認、文化的仮定の再検討
- ④中長期的視野での変革  
...気球&提起で機運、幹部の支援で現場組織化  
～シャイン『組織文化のリーダーシップ』から

## T4: 所感(複数教員の質保証)

- ・本学の共通教育は専門ある教員が片手間に負担させられる**他律的なイメージ**が伴うため、教育への情熱が生まれにくい。
- ・他方、共通教育分野で進むべき方向性が与えられずに野放しになれば、**教育の手抜きや放棄**が起こりうる。
- ・「科目の学習目標」と「育成すべき能力」が明確になれば、**個々の教員の「裁量」**を認めるとともに、**「責任と権限」**も明確にすることが大事である。
- ・学長や学部長などが会議等でこうした同じ方向を話題にして**権威づけ**することも大事なプロセスの一つである。
- ・SAコミュニティへの対応が一つの鍵。自身の初年次経験が「楽しいVPS(文化A)」にしたい原点にある。
- ・**コミュニティや「場」の形成**を行い、多様なステイクホルダーがコミットしうるような**組織文化を醸成**することを提言する。

# テーマ1. 参考文献

- ◆ Entwistle, N. (1997). *The Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST)*. Edinburgh: University of Edinburgh Centre for Research on Learning and Instruction.
- ◆ Furubotn & Pejovich (1972), “Property Rights and Economic Theory”, *Journal of Economic Literature*, Vol.10, pp. 1137-1162
- ◆ 畑野快, 溝上慎一 (2013). 大学生の主体的な授業態度と学習時間に基づく学生タイプの検討. *日本教育工学会論文誌*37(1):13-21
- ◆ 松下佳代 (2014). 学習成果としての能力とその評価 — ルーブリックを用いた評価の可能性と課題—. *名古屋高等教育研究* 14:235-255
- ◆ Picot, et al. (2005), *Organization* (4<sup>th</sup> ed.), Schäffer-Poeschel Verlag GmbH. 丹沢他訳『新制度派経済学による組織入門』白桃書房 2007
- ◆ Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., and McKeachie, W. J. (1991). A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). 91-B-004. Ann Arbor: The Regents of the University of Michigan.

## テーマ4. 参考文献

- ◆江原武一(2010)『転換期日本の大学改革—アメリカとの比較—』東信堂
- ◆レヴィン(1956)『社会科学における場の理論』誠信書房
- ◆McNay (1995), “From the Collegial Academy to Corporate Enterprise: the Changing Cultures of Universities,” In Schuller (ed.), *The Changing University?* Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press, pp.105-115
- ◆中留武昭(2012)『大学のカリキュラムマネジメント—理論と実際—』東信堂
- ◆中留武昭(2013)「<シンポジウムⅢ>大学のカリキュラムマネジメントのパラダイムと教育政策での検証」『大学教育学会誌』第35巻第1号, p.78-87
- ◆岡田有司・高野篤子(2015)「共通教育マネジメントにおけるPDCAサイクルとその関連要因—2014年度全国調査の分析結果から—」『大学教育学会誌』第37巻第1号
- ◆坂下昭宣(2002)『組織シンボリズム論』白桃書房
- ◆佐々木一也他『大学人の構成と機能 カリキュラム・マネジメントに即して(2011-2013)』大学教育学会・課題研究報告書
- ◆佐藤郁哉・山田真茂留(2004)『制度と文化』日本経済新聞社
- ◆シャイン(1985)『組織文化とリーダーシップ』清水・浜田訳、ダイヤモンド社
- ◆鳥居朋子(2014)「「共通教育における質保証のためのマネジメント」の研究目的・計画・進捗状況について」『大学教育学会誌』第36巻第1号