

学習保持評価：デザイン、フィードバック、クオリティ

メアリー・ソープ

教育工学教授
英国オープン・ユニバーシティ

はじめに

評価は、学生の学習と成績に強い影響力を持つ (Ramsden 1997, Black & William 1998)。本稿では、英国オープン・ユニバーシティで導入されている評価システムの特徴を挙げ、システムのデザインによって支援されている機能について説明し、システムのクオリティと定期的な改良を確実にこなうための慣行について、いくつか概略を示す。

背景

1969年、英国王室の認可を受け大学として設立された英国オープン・ユニバーシティ (OU) は、課程の学修を目的に、正式な資格の有無を問わず、すべての学生に門戸を開いている。課程修士 (Taught Master) については、第一学位 (first degree) を取得している必要があり、博士課程学生 (キャンパスで学ぶのは博士課程のみ) は、第一学位と面接により、自身にとって大学院研究が有益なものとなる可能性が高いことを示さなければならない。以上を背景に、筆者の論文では、学部と大学院レベルで OU が教育を実施したプログラムに限定した評価例のみを取り上げることとする。これらの大学院レベルのコースを学んでいる学生は約 200,000 名である。一部のコースは EU その他の学生も受け入れている。また、とりわけオンライン・遠隔教育の修士課程については、世界中の学生を受け入れており、特に日本、中国、韓国、ドバイ、トルコ、フィンランドなどの国から学生を募集している。

OU では学生にモジュール式の学習を提供している。学生の大半は仕事その他を抱えており、パートタイムでの勉学を希望しているからである。OU は大規模な遠隔教育を行なう大学の草分けだったが、チューターの役割と学生に対する現場での支援を重視する点が他の多くの大学と異なっていた。どの学生にもチューターが割り当てられ、チューターは担当グループの学生の課題を採点する。グループは通常 20 名程度で、人数はモジュールに応じて増減する場合がある。

ここ 10 年間で 25 歳未満の若い学生が増え、現在は全体の約 15% を占めている。学生は 500 以上のモジュールから履修内容を選択し、人文科学、法学、ビジネス、幼児・青年研究、語学、自然科学、社会科学、数学、コンピューティングと技術工学、保健・介護などの分野で単位を集め、学部の学位を取得できる。学部の学位には 360 単位が必要で、ほとんどのモジュールは 30 または 60 単位に設定されており、およそ 20~30 週間かけて履修する。年間 30 単位以上を履修する学生には、2012 年以降、イングランドおよびウェールズの他大学で学んでいる学生と全く同様に、政府からの学生ローンの受給資格が与えられるようになった。

OU は、英国全体の大学制度を管理しているのと同じ政府機関 (高等教育財政協議会と質保証機関 [QAA]) によって管理されているため、資金配分も質保証も同じ制度の枠組み内にある。これには、評価のための QAA の枠組みとさまざまなベンチマークの記述、および大学院レベルのコース用に定められた枠組みが含まれる。OU はこれらの適用を受けている。

評価戦略

課題設計および、採点と処理のオンライン化により、OU の評価制度は細かな部分では大きな変化が見られているが、OU における評価の大きな特徴は、1971 年に最初の入学生を迎えて以来、一貫性を保っている。ポイント 1 は、主要な特徴を示したものである。

評価コンポーネント	採点者とシステムについて	モジュールの成績の加重	評価の種類
モジュール全体にわたって定期的に課題が与えられる。学生は各課題を締め切りに合わせて提出しなければならないが、チューターの許可を得た上で提出時期を遅らせてもらうことも可能。	継続評価、チューターによる採点、自然科学/数学/技術工学で一部コンピューターによる採点。	採点はモジュールの合否に考慮されるが、1回の課題が占める割合は低く設定できる。通常、課題の合計点がモジュールの合否の50%を占める。	累積的かつ形成的
モジュール期末の面接試験またはプロジェクトレポートなどのコンポーネント評価。	試験条件での採点。採点者の連携と採点の調整。試験・評価委員会が監督。	採点はモジュールの合否に考慮され、通常、モジュールの合否の50%を占める。	累積的。ただし、一部のモジュールでは成績にフィードバックが添えられる。

ポイント1 学部および大学院レベルで資格に考慮される履修モジュールにおける評価の主要素

評価に用いられる上記の高レベルの戦略は、非常に弾力性に富むことが証明されており、大学が教える内容と方法が大幅に変化したにもかかわらず、現在も使われている。このことから、戦略によって達成される機能について、次の問いが生じる。ポイント1に示したような方法で継続的評価とモジュール期末の評価の両方を維持するのか。そして、これまでのところ、この方法は大学の成功にどのように貢献しているか。

評価戦略が使われている機能

第1に、定期的な課題により、学生は学習に早目に取り掛かることができる。通常、モジュール開始後4~6週間以内に終わるべき課題がある。点数がモジュールの最終結果にあまり寄与しない場合でも、課題は必須とされることが通例である。そのため、学生はやり遂げようと努力しなければならず、モジュールの学習に必死で取り組むことになる。モジュールの学習は20~32週間続くものが多い。この長さは、勢いを維持し、仕事などと並行して学習計画を効果的に立てるのに有効な時間枠である。

第2に、課題に採点がつくため、モジュールの学習成果がどの程度順調に達成されつつあるかを知る手がかりになる。獲得する採点は最終成績にある程度貢献するため、初期段階からすでに達成感が得られ、学習の継続が促される。

第3に、チューターから2種類のフィードバックがある。学習に対する評価に加えて、執筆したレポートに対する詳細なコメントと、課題全般の長所・短所の総括である。このように、継続評価には強力な形成的要素があり、学生は考え方を修正し、場合によっては学習の仕方まで変えることができる。

第4に、課題はモジュール期末の試験に至るまでに達成すべき定期的な目標を与えることで、必要な作業をすべて仕上げるのに役立つ。モジュールに合格するという大きな目標が、各課題に合格するというより小規模で取り組みやすい一連の目標に分割される。したがって、

継続評価によって学習が支援され、効果的に学習できることに加えて、各段階の学習到達度を判定できる。

第5に、モジュール期末の試験により、モジュール全体の理解度を試すことができ、指導のあらゆる部分から得た知識と技能を統合できたことを証明できる。試験では、重要な理論についてじっくり考えることや、スキルの新たな応用が求められる場合がある。モジュール期末の試験は、学習センターで行なわれる通常の3時間の試験の場合もあれば、モジュール期末に提出するレポートで代用される場合もある。ただしレポートは、学生とは面識がなく、承諾済みの試験基準に基づいて採点するよう研修を受けたチューターが採点する。レポートの採点は多くの場合、2名の別々の採点者が行ない、採点が大きく食い違う場合は検査を行い、合意された採点に調整される。チューターは、レポートが当該学生本人のものであることを確認しなければならない。また、試験でも不正がないようID確認を行なう。

継続的・累積的かつ形成的評価と、チューターが確証し、期末試験として採点される総括的評価を組み合わせる戦略は、学生をコースにつなぎとめ、効果的・持続的な学習を行ない、良い成績を取得させる一助となる。だが、この広範囲な仕組みの枠内で、モジュール・チームがモジュールの狙いに適い、学生のニーズに合った評価プランをデザインする大幅な自由度が許されている。次項では、あるモジュールのチームがモジュールの評価プランをデザインした事例を紹介し、さらに進んで、何が効果的なデザインに役立つかを検討する。

モジュールのレベルでの評価

ここで、特定モジュールの評価例に進むことにする。ポイント2は、ビジネス研究の優等学位に必須のレベル1（入門）モジュール用につくられた評価スキームである。モジュール全体に合格するには、継続的评价とEMAの両方に合格しなければならない（通常は40%が合格ライン）。このモジュールの履修開始は5月で、5月末に最初の課題があり、8月末までにさらに3つの課題を終えなければならない。この時点で、2500ワードのレポートで評価を受ける課題に取り組みはじめる。これがモジュール期末の評価（またはEMA）である。

課題	ワード数	完成締め切り	モジュール全体に占める配点率
01	500 w (パート I) ; 200 w (パート II)	5月27日	50%
02	1000 w (パート I) ; 200 w (パート II)	6月28日	
03	1000 w (パート I) ; 200 w (パート II)	7月26日	
04	1000 w (パート I) ; 200 w (パート II)	8月23日	
モジュール期末評価 (EMA)	2500 w	10月11日	50%

ポイント2: 学位取得に充当される30単位が取得できる入門モジュールの評価スキーム

課題設計

上記の概要は一見して非常に単純で、各課題のワード数も多くない。だが、モジュール・チームは戦略の説明（全体と各課題の詳細）と学生への連絡徹底に労を厭わなかった。課題について説明する小冊子はA4で34ページ、約13,000ワードである。最初の12ページには、一般的な内容が書かれている。モジュールに合格する方法、モジュールで課せられる課題の

目的、チューターが学生の課題を採点する際に注目するポイント、制限ワード数を超過したレポートの減点法、他の学生のレポートを参照する方法、盗作を避ける方法、課題をオンラインで提出する方法である。

この資料には、遠隔教育の長年の経験が反映されている。モジュールには、直接会って質問できる物理的な教室から離れた場所で学習する学生が何千人も登録している場合がある。したがって、評価方法を十分に理解してもらい、全員が確実に同じ情報を受け取るようにするために、非常に詳しいガイダンスが提供されている。これは学生の評価を公正・確実にこなうために不可欠な前提である。

ただし、課題手引書の大半は、課題 1~4 で仕上げなければならない各課題の説明に充てられている。これは学習資料のきわめて重要な部分であり、学習と課題へのアプローチを構築するものである。最初に、完成した課題をチューターに送信する締め切り日とワード数の上限が書かれている。次は、何を評価するための課題なのかについての説明である。学習との関連において、課題の目的が何なのか。各課題とも 2つのパートに分かれており、それぞれの目的が説明されている。たとえば、最初の課題については以下のとおりである。

パート I (90 点)

[モジュールのタイトル] 第 1 巻の主要な学習ポイントの理解度を評価する
読解力と筆記におけるコミュニケーション能力を高める
ビジネス研究におけるケーススタディ分析の基礎能力を高める

パート II (10 点)

チューターの指導でオンラインフォーラムに投稿した学生に点数を付与
チューターグループでオンラインフォーラムの討論の理解を評価
オンライン学習スキルの育成を支援

このように、課題によって自分（の学習）が何を達成すべきなのかについて、課題を読む前に明確な情報が与えられる。下に書かれているのが、パート I の課題である。「ジンズ・バーガー・アンド・ピッツァ」という架空の会社を想定した短い事例が挙げられている。ファストフード店の失敗モデルに悪戦苦闘しているマネージャーの話で、支店で食品廃棄が増加するという問題発生し、さらには状況改善のために導入した非常手段が裏目に出て、事態が一層悪化してしまった、という事例である。マネージャーは食品を持ち出す者を捕まえるために監視カメラを設置すると警告し、食品廃棄を減らそうとするあらゆる努力を行うが、それに対して店員側が抵抗している。ケーススタディでは、約 1000 ワードで状況が説明されており、課題用としてセミロールプレーの状況が書かれている。その概要は下記のとおりである。

「ジンズ・バーガー・アンド・ピッツァ」のマネージャーから、現状把握と変革への協力を依頼されました。ケーススタディの情報と [モジュール] 第 1 巻の 1 セッションの諸概念を用いて、このマネージャーと店舗が現在のような状況に陥った理由および改善策について意見を提示してください。モジュールから概念と関連文献を選択し、次の 3 パートで構成される短いレポートを書いてください。

- a) 事例内の店舗における問題について概説する (30 点)
- b) 選択した概念について、なぜそれが有用であり、事例内の店舗の問題に関する解釈の裏付けとなっているか説明する (40 点)
- c) この分析を利用して、「ジンズ」が問題にどう対処すべきかを提案する (20 点)

ポイント 3 課題 – ビジネス研究モジュール第 1 課題のパート I

ここまで読んだ段階で、パートⅠの課題と作業の進め方を3パートに分ける構造に至るまで非常に明瞭に理解できるはずである。計90点の各パートへの配点についても説明されている。課題のパートⅡはさらに短く、担当チューターが指導するオンラインフォーラムの討論に寄稿することが要求されている。2つ以上の討論に参加しなかった学生は5点減点される。パートⅡの10点は、オンライン討論の1つを要約し、個人的にそこから学んだことを書き添えるという課題である(200ワード)。

第1課題の概要に続いて、ガイダンスがもう1ページある。そこでは、モジュールからの概念を使用すること、簡潔にまとめること、事例や教材の文言をそのままコピーしないことの必要性が強調されている。「概念」の定義と、出典を参照する方法の案内が記されている。チューターが課題の採点時にどこに注目するかについても、以下のガイダンスが記されている。

- 課題の採点時に、チューターは次の点をチェックする。
- 第Ⅰ巻のどの概念を使用しているのかが明確にされていること
- 使用している概念の簡潔な説明または定義が書かれていること
- 選んだ概念が事例にどう関連しているかが示されていること
- 選んだ概念が、マネージャーによる状況の把握と変革を助けるのにどう役立つかが説明されていること
- マネージャーによる将来の計画立案を支援するのに、どうすれば最も生産的かが説明されていること

ポイント4 課題採点時にチューターが注目する点

このモジュールの残りの3つの課題も、構造、明瞭なガイダンスの分量、課題の設定、説明は同様である。ここでも、課題に対する所定のアプローチのようなものが組み合わされている。すなわち、具体的なビジネス上の問題が説明されており、学生は習得した概念とモジュールで学んだ枠組みをそれに適用する必要がある。第3の課題では、たとえば損益計算書と貸借対照表の目的を説明し、両方の事例を用いて特定の企業の問題点を特定することが求められている。

ここでも課題は事例で、今回は、オーク製の椅子を製造する個人事業主が始めた「マイケルズ・チェアーズ」という事業が対象である。レポート執筆の準備として、この会社のある役割を担ったと仮定するよう求められる。自分が「マイケルズ・チェアーズ」の経理担当者で、当座借越と事業資金のために引き出された銀行借入を返済する必要があることを踏まえて、長所と短所を特定するために同社の損益計算書と貸借対照表を吟味するという想定である。このアプローチの狙いは、現実が発生し得る事例に取り組みせ、会社が持続できるように財務管理について考える動機を与えることにある。質問に答えるためには、モジュールで紹介されている財務ツールを使用し、貸借対照表または損益計算書の読み方を、抽象的にではなく、学生の理解できる事例に照らして、理解していることを示さなければならない。

モジュール期末評価(EMA)のデザイン

第4(最後)の課題を終えると、最後の数週間は2500ワードのレポート作成に充てられる。レポートは、モジュールの5冊の文献すべてと全セクションで学んだことの集大成である。モジュール期末評価(EMA)は、モジュール全体を理解していることと、批判的思考能力を発揮できることを示すものとなる。このレポートの締め切りを変更することはできない。また、チューターはレポートが学生自身の手によるものであることを確認するが、採点

は名前を伏せた別の者が試験の要件に即して行なう。EMA の学習目的がここで再確認される。EMA を効果的に仕上げる方法についてのアドバイスに加え、出典参照の方法、盗作を避けること、得点がモジュールの合格にどう寄与するかが再び説明されている。

EMA の課題は、中古の携帯電話と PC のリサイクルで年間 1000 万ポンドの収入を首尾よく稼ぎ出している事業の報告書について説明した短い事例を読むことである。続いて 3 つの質問に答える。解答するには、モジュールで学問として学んだ内容を用いて、人事管理、経理、マーケティング、グローバル化、倫理などの領域の事例を分析する必要がある。解答する領域を絞ることができる。

モジュールの優れた評価デザインの構築に役立つものは何か

上記で評価方法を説明したモジュールは、2009/10 年に 5,500 名以上の学生が履修した。上記で説明した理由により、効果的な評価方法となっている。

評価方法はモジュールの内容に組み込まれている。学生にはモジュールで学習した内容を応用することが求められ、モジュールの各セクションは必要に応じて明瞭に規定されている。

学友とのオンライン討論への参加によって学ぶことが求められており、参加と討論の要約作成で若干の点数が付与される。

要求される課題は、詳細にわたって明確かつ正確に説明されている。

各課題で必要とされるワード数と与えられる点数が決められている。

課題を仕上げる方法についてガイダンスが与えられている。

採点基準が定められている。

各課題と EMA に学習成果が示される。

ここで強調しておくべきは、OU では全モジュールで学習成果のリスト提出が義務付けられていることである。リストは、知識と理解、認知技能、主要な技能、プロとしての技能、という 4 つの見出しにまとめられている。また、モジュール全体を学ぶことですべての学習成果が確実に達成されるためには、学習成果がどこで評価されるかをモジュール自体の中に示す必要がある。モジュールは資格の一部でしかないため、各モジュールには、資格を得るための学習成果の一部として、そのモジュールの学習成果が明記されていなければならない。これも、その資格に謳われている知識と技能が現実のものとなることを保証するためである。学生には、各課題によってモジュールの学習成果がどうテストされるかについて、また、課題が学習に貢献する点について、明瞭な情報が与えられる。

課題へのフィードバック

学生にフィードバックを与えることの重要性が、2 つの大規模な研究調査によって証明されている。Hattie (1987) と Black and Williams (1998) は、フィードバックの学習効果がその他多数の教育的インプットよりも大きいことを示す調査結果を報告している。学生へのフィードバックの重要性を示すさらなる証拠が、英国学生調査 (NSS: National Student Survey) の調査結果に示されている。この調査は、OU を含む英国の成人教育・高等教育機関 364 校の各卒業生グループを対象に毎年行なわれている。2011 年の NSS は、OU の学生 18,369 人を含む 406,000 人以上の学生を対象に実施され、回答者は 10,972 名 (60%) だった。回答した OU 学生の総合満足度は 93% を維持し、OU は学習に対する学生の満足度のカテゴリーで、英国の高等教育機関 (HEI) 中、第 3 位を維持した。回答には、「全くそう思う」「ほとんどそう思う」「どちらとも言えない」「ほとんどそう思わない」「全くそう思わない」の 5 段階評価が用いられた。英国の HEI に在籍する学生は、学習経験の他の要素と比較して、評価とフィードバックに対する満足度がかなり低いが、OU の学生はそれらのカテゴリーでより肯定的な満足度を示している証拠がある (表 1 を参照)。この全国調査の結果は、高等教育基金委員会 (Higher Education Funding Council) のウェブサイト <http://www.unistats.direct.gov.uk> に掲載されている。

表 1 2011 年の NSS 調査結果: OU と英国の高等教育機関の比較

	OU の「そう思う」の回答率 (%) (2011)	高等教育部門の「そう思う」の平均回答率 (%)	OU の順位
採点に使われる基準が事前に明らかにされていた	87	73	2
評価の取り決めと採点は公平だった	89	74	2
自分のレポートに対するフィードバックは迅速だった	86	63	2
レポートに対して詳しいコメントが書かれていた	92	67	1
レポートに対するフィードバックで、理解できていなかった点が明らかになった	83	61	1
その他の問題			
コースや教育内容に変更があった際に、効果的に連絡が行われた	88	73	4
コースは計画的にできており、円滑に運営されている	90	72	3
総合的に見て、コースの質に満足している	93	83	3

表 1 は、採点基準が事前に明らかにされていたかどうか、公平さ、フィードバックの早さ、学習に対する支援、などの基準で、OU の方が他の HEI よりも満足している学生の割合が高いことを示している。本稿の初めの方では、課題の組み立てと学生のためのガイダンスを取り上げてきた。ここでは、学生のレポートがどう採点され、チューターによってどのように扱われるかを重点的に説明する。これは、教育機関と学生との評価に関する「契約」のもう一方の側面である。つまり、チューターは学生のレポートに公平に対応し、基準を守り、学生の継続的な学習を支援しなければならない。採点とフィードバックが学習に与える影響は、課題の組み立てや伝達の方法による影響と同じくらい重要である。Gibbs and Simpson (2004) は、学生は最初に自分の評点に注目し、その結果、詳細なコメントにはほとんど注目しない場合があると報告している。評点は自分の成績の相対評価として受けとめられ、成績が悪いと自尊心が傷つき、やる気と学習を維持する能力が低下するおそれがある。Black and Williams (1998) は、学校レベルの調査で、学生は評点がないフィードバックにむしろ注目すると報告している。したがって、評点が公平に行なわれ、評点の理由が効果的に伝達されることが明らかに重要である。

だが、たとえ最高峰の大学の採点者であっても、各学生に個々にコメントを書くことは費用的負担が重い。また、コメントの執筆が確実に行なわれると共に、確実に目標が達成されるようにすることが重要である。フィードバックには、学生のレポートに対する評点とチューターのコメントという 2 つの形式がある。チューター全員が同一の採点方法を用いるよう、明瞭な基準を提供することが肝要である。学生が良質のコメントから学ぶ能力は、評点およびその根拠の明確さによって左右されるからである。

フィードバックとの関係で、チューターと学生とでは認識に違いがあることを示す証拠がある。McLellen (2001) が英国のある大学で教員 80 名と大学 3 年生 130 名を対象に行なった調査で、ほとんどの学生はフィードバックが詳細において有用で学習向上に役立つことはたまにしかないと考えているのに対して、教員はフィードバックがそうした目標を達成する頻度が高いと考えていることがわかった。評価が学習の動機付けに役立つことが多いと考える教員が 69% だったのに対し、そう考える学生は 5% しかおらず、たまに役立つこともあると答えた学生が 65% だった。ほとんどの教員が明確な基準を用いて採点していると考えているのに対して、ほとんどの学生は明確な基準が用いられることはたまにしかないという回答だった。これは、教員が自分たちの作業内容を効果的に伝達できておらず、その結果、学生の学習がその便益を受けていないことを示す証拠である。McLellen は次のようにコメントしている。

[学生が] [採点] 基準が明確でないと考えるなら、評価は一種のくじ引きで、風変わりな教員から不平等な扱いを受けているようなものだと思うだろう。採点プロセスに教員の主観が入ることを考えると、このように受け取られるのも無理はない。...(McLellen, 2001, p316)

また、異なる調査方法も用いた Lea and Street (1998) も、学生がチューターからのフィードバックをいかに不透明またはわかりにくいと感じるか、したがって、学習の改善に用いることが、不可能ではないにしても非常に困難であることを明らかにしている。この問題は、ひとつにはチューターの言葉遣いとも関係しており、その科目を学ぶのが初めてで何が求められているのかをよく理解していない学生に、その科目で通例とされている事柄を説明できていないことも関係している。

学生に基準を伝達し、フィードバックを与える

OU では、評価課題の設定者、応答する学生、採点するチューターの間には距離があることから、目標達成のためには、学生は評価を受ける理由とその方法を理解し、チューターは非常に明確な枠組みとコメント執筆の方法論を用いる必要があるとの認識が深まった。Byrne が初期に行なったチューターによる採点に関する調査では、同じ課題に対するチューターの採点に大きなばらつきが出る場合があり、小論を提出させる従来型の方法など、自由形式の課題だと、同一の課題に対してチューター間で採点に大差が生じる場合が多いことがわかっている (Byrne, 1979)。現在は、学生が重要課題に常に集中でき、チューターの採点が異なる課題と異なる達成度に対して明確に配分されるように、上記のビジネス研究の事例で示したような、小さく体系化された課題がよく使われている。

学生が有用と感じるフィードバックの種類についての調査は、地質学第 2 レベル・モジュールを履修している学生のインタビュー調査の中心となった (Roberts, 1996)。チューターからのフィードバックで最も効果的なものは、励みになるような建設的なコメントで、その次が、レポートの修正すべき点が詳しく説明されていることや、難しい点の説明が書かれていることとされた。チューターのフィードバックで最悪な点は、減点箇所の説明がないこと、レポート返却の遅れ、コメントが不十分なこととされた。(大半の課題が採点・返却ともに電子メールで行なわれるため、判読不能な手書きの問題は、もはやほとんどなくなった。)

こうした研究の結果、課題の採点方法やコメントの書き方について、チューターの訓練がきめ細かく行なわれるようになった。訓練は、直接会って行なうセミナー、オンラインの要点説明資料、ガイドを組み合わせて実施されている。学生とチューターの両方に周知されるように、モジュールの評価ガイドに課題の採点基準を含める場合が増えている。学生の解答に何を採るかをチューターに伝えるためのガイドラインを別途添えるケースは、あっても非常に少ない。チューターが良いフィードバックをするのに何が役立つかについての調査には、以下のキーポイントを含む主要な特徴がまとめられている。

- 学生のレポートが丁寧に扱われている
- 評点が公平かつ客観的で、説明が明確である
- 今後の得点を高めて学習を向上させる方法について、明確な説明が提供されている
- 好意的で親切なアプローチ。チューターが「学生側」に立っているという感覚。
- 見下した調子で語りかけたり、指導者ぶった態度をとることがない
- 励ましと正直な批評の組み合わせ
- レポートに、学生が改善のための優先順位を設定するのに役立つ概要を添えて、詳しいコメントが与えられている
- 次の課題の準備に間に合うタイミングで課題が返却される

(Cole, Coats and Lentell, 1986)

これらのガイドラインは、チューターが、学童や一般の大学生（OU の学生よりもずっと若い）に対する場合と同種の調子で OU の学生に語りかけることがないようにすることが重要であることを示している。OU の学生の年齢の中央値は 32 歳であり、したがって、十分に成熟した大人として家庭や職場で重要な役割を担っている人々である。学生の肯定的な気持ちを支え、自尊心を傷つけないようにすることが強調されている。低い点数がついたり、ましてや厳しい言葉をかけられたりすると、学生は非常に気落ちしやすいものである。チューターには、親切で肯定的な調子で語りかける一方で、公平な評点と詳細なフィードバックを与えるように奨励されている。単に間違いを指摘するだけでなく、向上する方法を説明するのである。

質保証と向上

このシステムが機能すると信頼してよいのだろうか。OU は、チューターの仕事がモニターされ、教員にもパフォーマンスに対するフィードバックが与えられるように、チェック・アンド・バランスを組み込んでいる。チューターは学生の課題を採点し、OU に返却する。大学は全レポートの中から一定の割合をモニタリング用を選択する。選択されたレポートは、該当するモジュール・チームの中心的な研究メンバーが読んでチェックする。適任の熟練者が有給で行なう場合もある。モニタリング対象の各レポートに対し、報告書が作成される。評点の公平さ、チューターのフィードバックがグッド・プラクティス（好事例）に当たるかどうかチェックされ、レポートの採点について担当チューターに個人的なコメントが提供される。報告書は各チューターに送られ、幹部チューターが担当チューターに連絡し、結果について話し合う。改善の必要があれば、幹部チューターが説明し、パフォーマンスが正しく伸びるように、そのチューターの今後のパフォーマンスを観察する。

モジュールのチームも自らの評価戦略を評価する必要がある。また、学生の調査も、モジュールの学習が初めて実施された後と、その後数回行なわれる。学生の成績が悪い場合は、モジュールのチームが課題の組み立てを見直し、改善の余地があるかどうかを精査する必要がある。チームは以下のような質問を自問する。

- 課題の締め切りは、モジュール内の適切な時期に設定されているか?
- 最初の課題が十分に早い時期に設定されているか? 学生を励ます効果は十分か?
- 学生がなすべき事柄とレポートの提出方法がはっきりわかるように、すべての課題の内容が明確に定められているか?
- 課題のいずれかに、難しいために学生の成績が大きく落ち込んだり、その時点で落伍者が増えたりするものはないか?
- チューターは評点を客観的に行ない、有用で建設的なフィードバックを提供しているか?
- 作業負荷を分散するために新たにできることはないか?
- 学生が試験のために予習する時間は十分にあるか?
- 課題全部の説明が明瞭で、基準も明確か?

結論

筆者は、OUの評価システムにおける主たる要素の一部を概説し、戦略全般レベルとモジュールの各課題のレベルで、優れたデザインの重要性を強調してきた。また、評価プロセスがどう機能するか、課題が学生の学習とモジュールの目標にどのような貢献を果たすか、そして、課題の採点に使用される基準等について、学生に対する明確で詳細な説明が必要である、という点についても強調した。これは、文献にあまり指摘されていない部分である。チューターの訓練、ガイダンス、モニタリングも、課題によって学生の保持と向上を支えるための鍵である。このシステムは、学習の有効性、厳密さ、評価を一体化することを狙っている。Gibbs and Simpson は、「最も信頼性が高く、厳格で、不正が行なわれにくい評価システムは、成果が長続きしない、退屈で活気のない学習を伴う場合が多い」と公言している (Gibbs and Simpson 2004 p3)。こうした指摘は、我々全員にとっての課題である。しかし、良い学習が良い評価によって育成できること、この領域における努力が学生の今後の学習に極めて肯定的な影響を与えるのに役立つことを、我々は知っている。

参考文献

- Black, P. & William, D. (1998). E-assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-74.
- Byrne, C. (1979). Tutor marked assignments at the Open University: A question of reliability. *Teaching at a Distance*, 15, 34-43.
- Hattie, J.A. (1987). Identifying the salient facets of a model of student learning: a synthesis of meta-analyses. *International Journal of Educational Research*, 11, 187-212.
- Cole, S., Coats, M. & Lentell, H. (1986). Towards good teaching by correspondence. *Open Learning*, 1(1), 16-22.
- Lea, M. and Street, B. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172.
- McLellen, E. (2001). Assessment for learning: the different perceptions of tutors and students. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26(4), 307-318.
- Nicol, D.J. & Macfarland-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Roberts, D. (1996). Feedback on assignments. *Distance Education*, 17(1), 95-116.
- Ramsden, P. (1997). The context of learning in academic departments, in Marton, F., Hounsell, D., Entwistle, N. (Eds.), *The Experience of Learning*, Edinburgh: Scottish Academic Press, 198-216.
- <http://unistats.direct.gov.uk/> Unistats provides results from the national Student Survey, for review and comparison of official information about universities and colleges in the UK.