

研究プロジェクト中間報告書
大学の「学習成果」を軸とした教育・評価・エビデンスの発信を可能とする体制についての研究

平成 21 年度

[研究代表者]

齋藤聖子¹

[研究協力者]

勝又美智雄²

川角博³

久保猛⁴

滝紀子⁵

中畝菜穂子⁶

濱口哲⁷

三田地真実⁸

山田晃久⁹

渡辺茂晃¹⁰

¹(独) 大学評価・学位授与機構 評価研究部 准教授

²国際教養大学 教授・図書館長

³東京学芸大学附属高校 教務主任

⁴金沢工業大学 副学長

⁵河合塾 評価研究部 部長

⁶新潟大学 入学センター 准教授

⁷新潟大学 副学長

⁸教育ファシリテーション・オフィス 代表

⁹金沢工業大学 学務部 係長

¹⁰株式会社 日経 HR 日経就職ガイド・日経キャリア NET 編集長

目次

第 I 部	社会が大学に求める学習成果の可視化とは	7
第 1 章	高校が求める学習成果の可視化とは	8
1.1	選ぶのは大学か高校生か	8
1.2	キャリア教育としての大学進学指導	12
1.3	大学の先にある職業への道筋が見える情報発信を	13
1.4	高等学校での学校生活に自信を与える情報発信を	14
1.5	指導と評価の一体化多様化	16
1.6	再度、選ぶのは大学か高校生かを問う	17
第 2 章	企業が求める学習成果の可視化について	19
2.1	企業の選考試験とスケジュール	19
2.1.1	選考試験の種類	19
2.1.2	スケジュール	20
2.2	選考試験の評価ポイント	20
2.2.1	エントリーシート	20
2.2.2	筆記試験	21
2.2.3	面接	21
2.2.4	その他	22
2.3	企業が求める能力	22
2.3.1	社会人基礎力	22
2.3.2	日本経団連調査	23
2.3.3	文系と理系では求められる能力が異なる	23
2.4	学習内容・成果の可視化について	25
2.4.1	企業は学習を評価しているのか	25
2.4.2	企業が求める学習内容	27
2.4.3	学生が行動する学習方法が必要	27
2.4.4	能力と行動を一致させる	28
2.4.5	企業が求める学習成果の可視化	28
2.5	学生が語る学習成果例	28
2.6	最後に	29
第 II 部	学習成果可視型シラバス作成支援システムの開発	31
第 3 章	学習成果可視型シラバス作成支援システム	32
3.1	L-POV system の目的	33
3.2	L-POV system のプログラム内容	33

3.2.1	L-POV system で作成されるシラバス項目について	33
3.2.2	項目の構成内容	33
3.2.3	シラバス項目と「学生が学習成果を実感するため」に必要な要素との関係について	35
3.3	システムのパイロットテストの実施	38
3.3.1	目的	38
3.3.2	方法	38
3.3.3	結果	39
3.3.4	シラバス	40
3.3.5	フィードバックペーパー	42
3.3.6	考察	43
第4章	テスト実験:大規模総合大学でのテスト運用を振り返って N 大学での事例研究	47
4.1	はじめに	47
4.2	N 大学の概要	47
4.3	テスト運用の実施概要	47
4.4	方法	49
4.5	結果と考察	49
4.6	L-POV system の有効性の評価	50
4.6.1	シラバスの入力項目に関する評価	50
4.6.2	L-POV system のディスカッション部分に関する評価	51
4.6.3	L-POV system の操作性の評価	55
4.6.4	L-POV system の教員の意識変容に対する効果	56
4.7	まとめ L-POV system を活用した学習成果の発信に向けて	57
第5章	L-POV system を「ワークショップ」の場としてデザインする理由とその効用～機能するシステム構築のために～	68
5.1	はじめに～L-POV system を企画・運営・実施される方のために～	68
5.1.1	本節を読んでいただきたい方	68
5.1.2	「機能するシステム」とはどういうものなのか?～応用行動分析学の視点から～	68
5.1.3	ABC フレームで見直すシステム～機能するシステムとそうでないシステムの違いとは?～	69
5.2	L-POV system =ワークショップという考え方の基盤になるもの	72
5.3	「ワークショップ」とは何か?～語源は”共同作業場”～	73
5.3.1	「ワークショップ」の定義	73
5.3.2	「L-POV system」をワークショップと捉える意味	73
5.3.3	ワークショップ「L-POV system」のプログラムをデザインする～ファシリテーションの考え方とノウハウを応用して～	74
5.4	ワークショップとして機能させるための「L-POV system」のプログラムの実際	75
5.4.1	ワークショップの準備の段階～場づくりとプログラムデザイン～	76
5.4.2	ワークショップの本番の段階～当日のファシリテーション～	81
5.4.3	ワークショップのフォローアップの段階	86
5.5	終わりに～参加者にとって“意味ある場”とするために～	86
5.5.1	その場に合ったプログラムデザインの必要性～大事なものはゴールと参加者～	86

第 III 部	様々な大学における学習成果の可視化への試み	89
第 6 章	金沢工業大学における学習成果の可視化について	90
6.1	はじめに	90
6.2	学習・教育を通じて修得する能力に対する認識を持たせるために	91
6.2.1	本学で学ぶということへの意識づけ	91
6.2.2	カリキュラムフローによる学習・教育の全体像の提示	91
6.2.3	各レベルにおける学習・教育目標の提示	91
6.2.4	多面的な達成度評価の導入	95
6.2.5	総合力評価の導入	95
6.3	学習支援計画書(シラバス)	95
6.4	授業アンケートにおける自己分析	97
6.5	達成度評価結果による学生自身による学習成果の確認	97
6.5.1	総合力 QPA の推移による学習成果の確認	97
6.5.2	総合力指標による自己点検	99
6.6	おわりに	99
第 7 章	リベラルアーツ・カレッジにおける学習成果の可視化-国際教養大学の実験と挑戦	100
7.1	はじめに	100
7.2	国際教養大学の理念と教育体制	101
7.2.1	基本理念:「国際人の育成」と「国際的競争力のある大学づくり」	101
7.2.2	なぜ秋田にできたのか-設立の経緯	102
7.2.3	国初の公立大学法人=教職員の人事政策	103
7.3	カリキュラムでの成績評価	104
7.3.1	EAP(English for Academic Purposes:英語集中) コース	104
7.3.2	一般教育科目・専門科目	108
7.3.3	留学	109
7.3.4	学習成果の可視化の試み=シラバスの公表と GPA の活用	110
7.4	開学 6 年間の実績と外部からの評価	115
7.4.1	学生たちの大学評価	115
7.4.2	外部からの大学評価	116
7.4.3	「奇跡」を起こした 6 つの条件	116
7.5	おわりに:今後の課題	118
第 8 章	新潟大学における学習成果可視化へのところみ	119
8.1	はじめに	119
8.2	新潟大学における学士課程教育の制度改革	120
8.2.1	全学の教育資源の共通プラットフォーム化 - 教育研究院の設置と授業科目全学化と分野・水準表示 -	120
8.2.2	教育課程のプログラム化への取り組み - 副専攻と主専攻 -	120
8.3	学習成果の実質化を目指しての取り組み	122
8.3.1	NBAS 構築への基本的な考え方	122
8.3.2	カルテフェーズ・スケールフェーズ・ポートフォリオフェーズ	123

8.3.3	NBAS 運用上の諸課題	125
8.4	おわりに	127
第 9 章	河合塾調査 アルバーノ・カレッジにおける学習成果の可視化について	128
9.1	はじめに	128
9.2	育成手法	129
9.2.1	能力開発レベル	129
9.2.2	カリキュラム体系	131
9.3	評価手法	134
9.3.1	評価のプロセス	134
9.3.2	教員以外による評価	134
9.3.3	評価者のトレーニング	136
9.4	診断型デジタル・ポートフォリオ (DDP)	137
9.5	おわりに	137

まえがき

日本の大学における評価文化の定着は序々になされ、評価結果を教育活動の質の向上・改善につなげるための試みを行う次の段階に進んでいる。しかし、多くの大学ではその試みが結果に結びつかず、国立大学法人および、大学共同利用機関法人における教育研究の状況についての評価に関する検証結果からも、多くの大学は、教育活動の質の向上・改善の成果をエビデンスとして提出するのに苦労している事がわかった(独立行政法人 大学評価・学位授与機構, 2009)。苦労した原因の一つは、社会が大学に求める「成果」の意味的变化にあると考えられる。従来は教員中心の「教育結果」を意味していたのに対し、現在では学生中心の「学習成果 (Learning Outcomes)」を意味したものに变化した (Tubaishat, Lansari, & Al-Rawi, 2009)。大学はその意識変化への対応が遅れ、「学習成果」を軸とした教育・評価システムを整備しておらず、結果的に、エビデンスも提示できない状況にある。企業・高校を対象に行った大学情報のニーズ調査結果からも、学生が大学の4年間でどのような能力を獲得したかを示す学習成果のエビデンスが公表されていないばかりか、学生が自身の学習成果を説明できないことから、社会は、学生は大学では学習成果を得ていると感じていない、又は、得ていないと考えている傾向がみられた (齋藤, 2008; Saito, Nakaune, & Mitachi, 2009)。このことから、大学は、現在、学習成果の結果を可視化するための主な尺度として、多くの大学で採用されている GPA (grade point average) が全く社会に信頼されず通用しない、グレードインフレーション問題に直面し、「社会で通用する」新しい学習成果の可視化・発信の手法を開発する必要性に迫られている (Tubaishat, Lansari, & Al-Rawi, 2009)。現在、世界的にも AHELO (Assessment of Higher Education Learning Outcomes) をはじめ高等教育機関における学習成果の評価の必要性がいわれ、学習成果を軸とした評価方法、アセスメントに関する関心が高まっている。しかし、高等教育の質保証という視点から捉えると、評価方法やアセスメントの議論は、教育の PDCA サイクルの要素である [C] についての議論にすぎない。このことから、本プロジェクトでは、高等教育機関の質保証システムは、PDCA の各要素が相互的に機能し、循環することで初めて機能すると考え、[C] だけでなく、他の要素をも視野にいれた研究を行うことを目的としている。

初年度の今年度は、学習成果を軸とし [P][D] も可能とする [C][A] の手法の提案を目的として、学習成果を可視化するシステム：学習成果可視型シラバス作成支援システム (Learning Process and Outcomes Visualizing System) の開発を行うと同時に、大学における学習成果を軸とした PDCA サイクルの現状把握を行うために、学習成果の可視化を試みる大学についての調査を行った。

報告書の執筆担当は次の通りである。

執筆担当

- 第1章: 川角博
- 第2章: 渡辺茂晃
- 第3章: 齋藤聖子
- 第4章: 中畝菜穂子
- 第5章: 三田地真実
- 第6章: 久保猛志
- 第7章: 勝又美智雄
- 第8章: 濱口哲
- 第9章: 滝紀子

本報告書は(独)大学評価・学位授与機構 評価研究部が実施する研究プロジェクト¹の一つである「大学の「学習成果」を軸とした教育・評価・エビデンスの発信を可能とする体制についての研究」の初年度の研究・調査の成果をまとめたものである。

なお、本プロジェクトに関するコメントまたはご質問は下記までお願いいたします。本プロジェクトでは開発中の学習成果可視型シラバス作成支援システム(L-POV system)のテスト運用を進めております。参加ご希望や、本システムに関するご質問も下記までお願いいたします。

[連絡先]

〒187-8587 東京都小平市学園西町1-29-1
(独)大学評価・学位授与機構 評価研究部
齋藤聖子
e-mail:ksaito@niad.ac.jp
電話:042(307)1842

¹統括者: 川口昭彦 (独)大学評価・学位授与機構 理事

第I部

社会が大学に求める学習成果の可視化 とは

第1章 高校が求める学習成果の可視化とは

インターネット上に公開したシラバスを通して学習成果の可視化を実現することで、高等学校にとっては、およそ次のような効果が期待できる。

1. 高校生が、主体的に大学を選ぶことができるようになる。
2. 大学が、身につけておいて欲しい能力を高校生に示すことができる。
3. キャリア教育の一環として、大学進学の意味を明確にできる。
4. 大学教育を通して、高校教育を肯定できるものだという発信ができる。

このような効果が、なぜ期待でき、どのようなしたら実現できるのかについて、高等学校の立場から学習成果の可視化に求めるものを以下に述べる。

1.1 選ぶのは大学か高校生か

大学は、高校生によって選ばれているのだろうか。高校生が受験大学を選んでいるはずである。その選択基準としては、図 1.1*1 に示すように、学習や将来の職業などを考えたものが中心である。

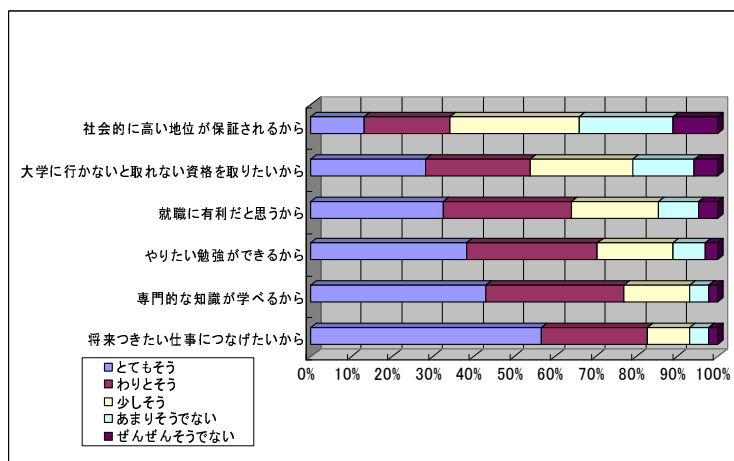


図 1.1: 大学・短大の選択基準

また大学への進学理由としては、図 1.2*1 に示すように、将来の職業につながる大学進学をあげている。この調査結果から、本当に「高校生が将来の仕事を意識して進学を希望している。」「学びたいカリキュラム、取得資格を意識して大学・学部を選択している。」といえるのだろうか。進路を選択するときの悩みの調査結果を図 1.3*2 に示す。

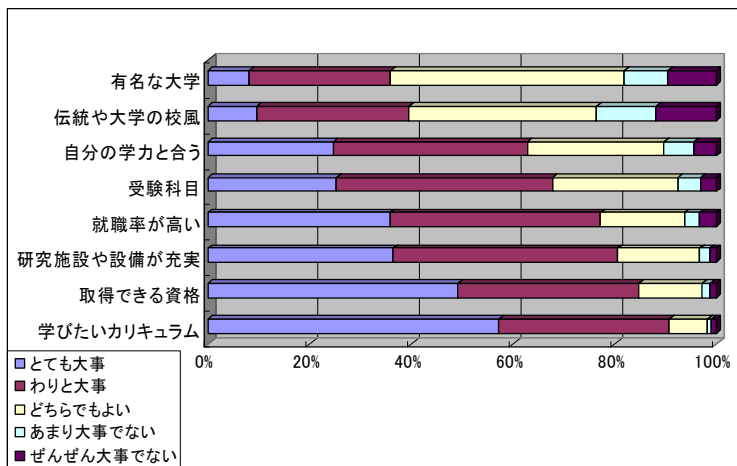


図 1.2: 大学・短大へ進学する理由

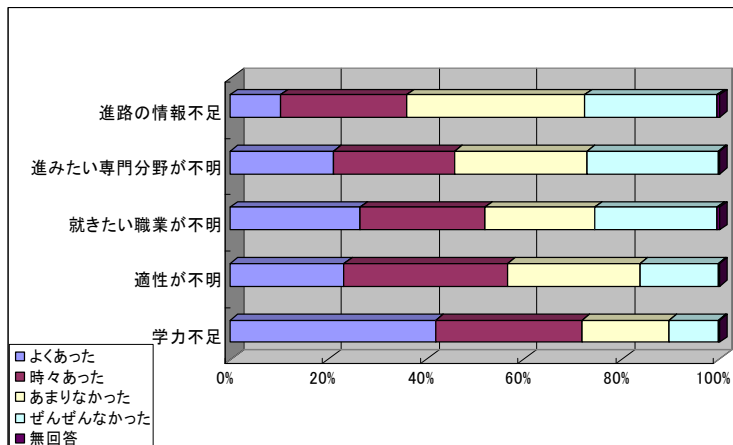


図 1.3: 進路を選択するときの悩み

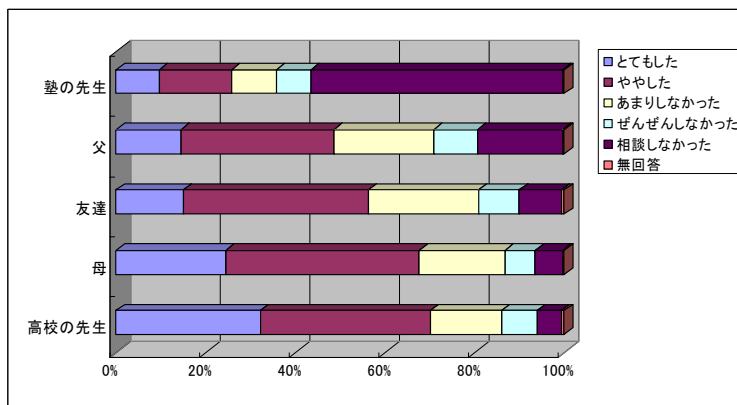


図 1.4: 意見を参考にした進路相談相手

この結果を読むと、そもそも自分に何ができ、何をやりたいのかが、高校生自身に分かっていない実態が見えてくる。

大学の情報から、自分の将来の目的を見つけ出すことはできないのだろうか。残念ながら、高校生は大学を選ぶための十分な評価情報を持ってはいない。そんな時、高校生は誰に頼るのであろうか。図 1.4 に示すように、高校の先生は頼られている。しかし、助言者たる高等学校の教師や保護者は、多数ある大学の具体的な評価情報、比較基準を持っているのかといえば、それも不十分である。受験雑誌や大学のパンフレットは、世の中にあふれてはいるが、学生を大学がどう育てようとし、どう育てているのかといった生々しい情報には欠けている。日本だけで 733 校もある大学^{*3}を比較検討・評価する情報は、実は不足しているのである。ただし、各大学がシラバスをインターネット上に公開するようになってからは、そこに大学の生の姿を見ることができるようになってきた。高校教師は、次のような場合にシラバスを比較しながら見ている。

- 似たような大学の選択を問われたとき
- 高校での選択科目を選ばせるために
- 高校の授業が大学での学習とどうつながるのかを示すため

高校教師は、シラバスが最も大学の生の姿を示しているのだろうと期待して、これを見ている。しかし、自分の専門以外では、実はよく分からないというのも事実である。高校生には、さらに分からず、役に立たないことが多い。結局、大学進学への本当の悩みは、解決されないまま、とりあえず大学に行くことになる(図 1.5)。

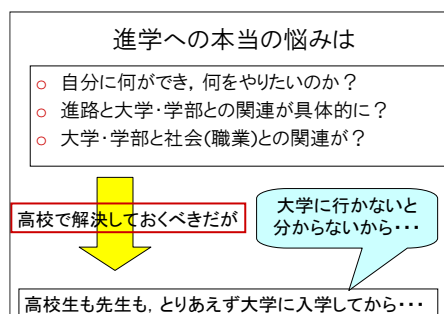


図 1.5: 進路への本当の悩みは

つまり、大学は高校生によって正当に選ばれているのではないと言える。選んでいる基準は、大学そのものを評価しているのかがどうか怪しい「受験というものさし」なのである。高校生は、このものさしを頼りに大学に選ばれるために受験しているというのが、実際の認識であろう。

大学を高校生が選ぶための生々しい情報を、大学が高校生にも分かる形で発信することが期待される。それは、宣伝効果を狙った Web ページではなく、日常的に大学生が利用しているであろうシラバスがよい。もちろん、このシラバスから大学と将来をつなげて理解できる基盤を、小学校、中学校、高等学校、社会で育てておく必要がある。

一方で、大学は大学が期待する高校生を選んでいるのだろうか。近年、多様な大学入試が実施され、受験生は多面的な見方に基づいて、大学に選ばれているようにも見える。意欲的で、メッセージ性の高い大学入試もあるだろうが、多くのペーパー試験からは、大学から高校生に向けられたメッセージを読み取れないことが多い。更に重大なことは、大学入試が高等学校の教育目標や教科・科目の目標を理解し、その全体的な達成度を大学入試で必ずしも評価できていないことである。

ここで、高等学校の目標を学校教育法第五十一条に見てみると、以下のようになっている。

1. 義務教育として行われる普通教育の成果を更に発展拡充させて、豊かな人間性、創造性及び健やかな身体を養い、国家及び社会の形成者として必要な資質を養うこと。
2. 社会において果たさなければならない使命の自覚に基づき、個性に応じて将来の進路を決定させ、一般的な教養を高め、専門的な知識、技術及び技能を習得させること。
3. 個性の確立に努めるとともに、社会について、広く深い理解と健全な批判力を養い、社会の発展に寄与する態度を養うこと。

心ある多くの高等学校教師は、この目標を実現すべく、学業の指導とともに人間性・社会性を育てるために、高校生を全人的に指導し育てるべく努力している。しかし、この部分は大学入試では評価されにくい。もちろん大学入試でこの部分を中心として評価しろというつもりも無い。そのことは、きわめて重要で高校教育における優先順位の高い目標ではあるが、これが入試の重要な評価対象となった時には、高校教育そのものがきつと歪められてしまうであろう。この目標を達成しているかどうかは、保護者や社会が、その高等学校の卒業生を見て正当に評価していただければよいことである（現実には、ここに正しい評価がなされていないという問題が含まれている）。ただし、高等学校本来の目的の達成に悪影響を及ぼすような大学入試は、好ましくない。

次に、現行学習指導要領から、「物理Ⅰ」の目標を見てみると、以下のようになっている。

「物理的な事物・現象についての観察、実験などを行い、自然に対する関心や探究心を高め、物理学的に探究する能力と態度を育てるとともに基本的な概念や原理・法則を理解させ、科学的な自然観を育成する。」

物理学は自然科学なのであるから、自然界について観察・実験を行い、これを探究するのは至極当然のことである。むしろ、観察・実験のない授業は自然科学の授業ではないとも言える。ところが、高校生の多くが物理の生徒実験をほとんど経験していないという実態がある。例えば、東京学芸大学附属高等学校に物理で教育実習に来た学生ですら、高校時代に典型的な物理生徒実験をほとんど経験していないものが多い*4。学習指導要領「物理」の目標は、過去から原則部分は変わっていないのだから、観察・実験の点では、その目標達成は過去から今まで不十分のままといえる。この原因は、大学入試が「観察・実験に基づき物理学的に探究する能力や態度」を評価するものになっていないからだとされる。私に言わせれば、これは高校物理教師の言い訳に過ぎないのだが、大学入試の指導には、観察・実験が邪魔「不要」だと信じている教師が少なからずいることも確かである（仮にそうだとしても、観察・実験をしなくてよいというものではないが）。

一方、理系大学が、入学生には「観察・実験に基づき物理学的に探究する能力や態度」を身につけていることが望ましいと考えていることに異論は無いだろう。したがって、現行の入試方式では、大学にとっても「大学が必要と考える高校生」を選ぶ入試には、なっていないとも言える。

大学入試が、「大学が必要と考える高校生」像を高校生に発信できていないとすると、大学はどのようにして高校生にそのメッセージを伝えるのだろうか。

入学試験では、大学のメッセージに応えられる生徒が評価されるのが望ましいが、多様な能力をわずかな時間のペーパーテストで見切れるわけがない。高校生ともなれば、もっと複雑な存在に育っているのだから。

では、大学はどうすべきか。一つの方法として、入試の多様化がある。これは、成功しているかどうかはともかくとして、多くの大学が試みている。もうひとつの方法は、高校生に積極的に選ばれる情報を発信することである。それは、学校説明会やオープンキャンパスのような一時的な宣伝活動のことではない。

大学の本当の姿が見え、高校生に選ばれる大学としての情報を発信することである。これは、「大学は高校生に迎合せよ」としているのではない。大学はそれぞれの個性を主張し、高校生に理解され、選ばれる情報発信をすればよいのである。そのようにして、高校生に選ばれる大学を創造することは、大学の質向上へとつながるに違いない。

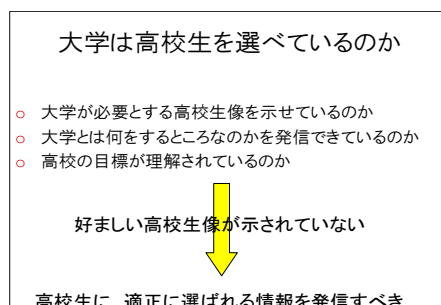


図 1.6: 大学は必要とする高校生像を示すべき

1.2 キャリア教育としての大学進学指導

大学への進学指導は、キャリア教育の一環である。就きたい職業への道として、行きたい大学、学部・学科を見つけさせるためには、大学からの情報は欠かせない。先の図 1.1,1.2,1.3 で示した点を、再度確認してみる。ベネッセ教育研究開発センターによる調査「学生満足度と大学教育の問題点」(2001年度実施)によると、大学・学部の選択要因として「学びたいことが学べるかどうかが一番重要」とする項目が、突出して一位となっている。同様に、平成 17 年度経済産業省委託調査「進路選択に関する振り返り調査」によると、大学進学の原因として、将来の仕事に役立つ勉強がしたいからを高校 3 年生の 85 % があげている(図 1.1)。これは当然のことといえるが、同じような学部、学科が多数ある中で、真に「学びたいことが学べるかどうか」が分かっていたのかは疑問である。同じ調査の中で、「進路を決めるときの悩み」として高校 3 年が挙げているのは、「志望する大学学部に入るのに学力レベルが十分ではないこと 72 %」「自分の適性が分からないこと 57 %」「自分の就きたい職業が分からないこと 52 %」「自分の進みたい専門分野が分からないこと 46 %」などとなっており(図 1.3)「学びたいことを学ぶために大学に行く」と言い切る以前の問題がある。

そもそも、学びたいことを明確に持った高校生は稀である。これは、私が高等学校で進路指導を長年してきた実感である。人生において、進みたい道を見つける場所が高等学校のはずではあるが、これがなかなか難しい。それは、学校という狭い社会を中心として生活してきた高校生には、人生の中心となるべき職業社会が見えておらず、見る機会も少ないのだから当然である。このことは、次の調査結果にも表れている。

「第 3 回高校生と保護者の進路に関する意識調査(2007)報告書」(社団法人全国高等学校 PTA 連合会・株式会社リクルート「キャリアガイダンス」合同調査)によると、「進路を考えるとときの気持ち」として、高校 2 年生の約半数が「自分がどうなってしまうのか不安になる」と答えているのである。

また、TIMSS2003 理科教育の国際比較では、中学 2 年生が示す「理科の勉強への積極性」についての高いレベルの割合が、日本では 17 %にとどまり、国際平均 57 %を大きく下回っている*5。ここで、「理科の勉強への積極性」の判断項目としては、「理科の勉強は楽しい」「理科を勉強すると日常生活に役立つ」「理科を使うことが含まれる職業に就きたい」から合成されている*5。つまり、日本の生徒は、理科の学

習と日常生活や職業との関連の理解が、国際的に見て著しく低いのである。これは、残念ながら高校生でも同様である。実際、「平成 17 年度高等学校教育課程実施状況調査」で「物理を勉強すれば、私の普通の生活や社会生活の中で役に立つ」という質問に対しそう思うと答えたのは、物理履修者の 14 % しかいないのである *6。このような日本の高校生の意識からは、高等学校で学ぶことの意義や職業との関連も見出せず、大学で学びたいことが具体的に見えてこないというのが実態である。

この点について、高等学校の授業やキャリア教育のあり方そのものの改善が必要であることを、高等学校教師として反省・改善しなければならないと痛感する。

高等学校での学習と将来の人生との関連の不明確さを、高校生は抱えている。このような実態を打開すべく、平成 22 年度から先行実施される新学習指導要領の総則では、「生徒が自己の在り方・生き方を考え、主体的に進路を選択することができるよう、学校の教育活動全体を通じ、計画的、組織的な進路指導を行うこと。」(新学習指導要領総則 教育課程の編成・実施に当たって配慮すべき事項)としている。このことは、高等学校を卒業して就職する生徒だけではなく、大学への進学希望者に対しても必要な指導である。すなわち、大学を出た後の職業生活を踏まえたうえで、大学学部・学科の適切な選択が可能となる進路指導が重要なのである。このことは、新学習指導要領がキャリア教育の推進を明確に示す以前から、同様な意識を高等学校の教員は持って指導してきていたに違いない。しかし、高等学校の中でも、大学進学を希望する生徒への指導では、大学に合格させることが優先となり、真のキャリア教育は大学に任せることにして先送りにして来たきらいがある。同時に、大学に対する入試情報ばかりが氾濫し、大学で行われる教育情報の不足が、大学を経たキャリア教育にまで指導を発展させることを困難としていた。

高校教師が真のキャリア教育に力不足であったにもかかわらず、高校生が進路相談の頼りにした相手は、高等学校の先生が最も多い(70%)という調査結果もある *7。

この期待にこたえるために、高等学校の先生には大学の Web 上のシラバスを参考として、大学、学部・学科の選択指導に利用することがある。これは、高等学校から見れば、現在大学で行われている生々しい教育情報だからである。あまりにも多数の大学があり、あまりにも多様なネーミングの学部・学科が生まれ、大学名や学部・学科名だけではどのような勉強をするところなのかが、にわかには分からないことが少なくない。そのような場合にも、インターネット上に示されているシラバスを読み比較することで、大学で行われている教育をある程度推測でき、進路指導の説明材料となる。

このシラバスは、高校生にも見えているが、その多くは高校生にとって敷居が高すぎる。このため、その専門に近い先生の解説なしには、ほとんど役立つ情報とはなっていない。

1.3 大学の先にある職業への道筋が見える情報発信を

パソコンや自動車を購入するとき、ほとんどの人はいくつかのカタログを入手し、その性能や値段などを比較検討するだろう。このとき、異なるメーカーが異なる書式で書いたカタログは読みにくく、比較しにくい。そもそも、カタログデータが意味するところを理解し比較するためには、相当な知識も必要である。優れたカタログは、消費者が欲する性能がどの程度満足できるものかを分かりやすく示したデータ集である。

このカタログの機能を、進路選択に悩む高校生に、大学から提供できないものだろうか。インターネット上に、“高校 4 年生”に分かるくらいの少し丁寧なシラバスを示し、これらの組み合わせから想定される職業生活への戦略が見えてくればよいのである。このためにほしい Web 上のシラバス情報としては、次のようなものが考えられる。

- 大学 1 年生を対象とした導入的な科目に関しては、扱われる内容が、高校 3 年生にも推測できる。
- 受講者に必要とされる能力が示されている。

- 授業の到達目標が明確である。
- その授業により、どのような成長が期待できるのかが分かる。
- 他の授業や職業との関連が分かりやすい。
- 職業生活へとつなげる戦略方針が見える。
- シラバスとそこから期待される成果の記述が、日本国内の大学はもとより、できれば国際的に共通なものである。

大学での学習内容、成果を明確に可視化できているならば、それを作ることができた大学や授業者からは分かりやすい授業が期待できるであろう。それが、大学間で比較できるものであれば、大学の「機能」、 「性能」を推測し、自分にあった大学を高校生自ら選択しやすくなる。多くの大学が、共通スタイルでの学習成果の可視化をインターネット上で実現できれば、優れた大学のカタログが高校生の手に入る。このカタログをよく読めば、大学の先にある職業への道筋も見えてくるだろう。

シラバスをベースとした、大学での学習成果の可視化のうち、高校生にも分かるように書けるものは限られているであろう。それはそれで構わない。必要な情報が書かれてさえいれば、今は理解できていないが、いつかは理解できるようになりたいと思える。その思いから、それを理解するための学習の道筋くらいは見えてくるかもしれない。その道筋をたどることで、自分のやりたいことが何なのかが顕在化してくるかもしれない。また、総合的学習の時間や「ロングホームルーム」などを活用した、キャリア教育の中で、大学のシラバスを自ら調べ、発表するなどして互いに教え合い、むしろ理解は深まるかもしれない。学習成果の可視化は、高校生による大学選択情報の機能だけではなく、職業について考える機会、大学の授業と職業との関連などを理解することにも役立つであろう。大学における学習成果の可視化は、高等学校でのキャリア教育をも育てる(図 1.7)。

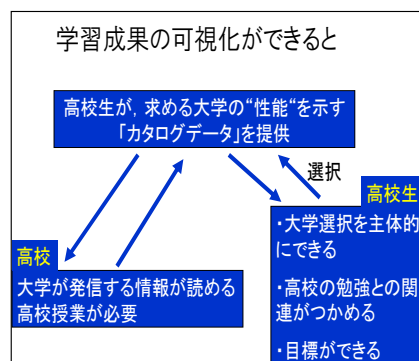


図 1.7: 学習成果の可視化と高校・高校生の関連

1.4 高等学校での学校生活に自信を与える情報発信を

高校生にとって、大学での学習の可視化は、大学選択やキャリア教育に役立つだけではない。高等学校での学習意義が、大学を通して見えてくることも期待できる。今、何のために高校でこの勉強をしているのかが、高校生に見えてくるシラバスを、大学に期待したい。高等学校に限らず、あらゆる授業が二層構造からなる。一つは知識技能などの習得であり、もう一つは、それらを習得する過程を通して、そこにあ

る価値観（哲学、精神、思考法など）を自ら育てることである。授業者が一番伝えたいことは、むしろ後者であることが多い。それこそが、真の理解につながる唯一の道であり、未知の出来事に対応できる社会の形成者として必要な能力の基盤である。しかし、この価値観を教えることは難しい。具体的な知識や技能の習得の過程で育てる以外にはない。しかも、この価値観の獲得がなかなか評価されにくい。

1.1 でも示したように、高等学校の目標は、心身ともに健全な社会の形成者として必要な資質を養うことにある。そのために勉強しているはずなのだが、大学進学のための勉強という狭小な価値観しかもっていない高校生が少なからずいることは、1.2 で示した「平成 17 年度高等学校教育課程実施状況調査」の質問紙に対する回答からうかがえる。この結果からは、学校教育が、その根幹となる学習の価値観自体を生徒に正しく伝えることができない危機的状况にあるとも思える。

社会経済の持続可能な発展と世界的な生活水準の向上のためには、世界を構成する一人一人の個人の社会的な価値観や社会の形成者としての能力を高めることこそが、有効な戦略である。OECD におけるキーコンピテンシーの 3 つのカテゴリーを以下に示す *8。

1. 自律的に行動する能力
2. 社会的な異質の集団における交流能力
3. 社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する能力

これらは、ここに示されるまでもなく、教員の多くがすでに必要だと感じとっていたものではないだろうか。優れた教員は、これまでも学校生活全体を通してこれらの能力を生徒に育て、獲得させようとしてきた。優れた先生は、それが社会の形成者として必要な能力であることを、潜在的に理解していた。「何かを知っていること」より「どのようにするかを知っていること」の優先順位が高いことは、教育者にとっての常識である。しかし、これまでの日本の学校教育においては、このような能力の獲得は不十分であったといえる。その原因は、次のような要因が考えられる。

1. 上に示された能力を育てることの重要性を、直感的には捉えていても、顕在化していない。
2. これを獲得する教育方法が具体的なシステムとして確立されていない。
3. このような能力がどの程度獲得されたのかを評価できていない。
4. このような能力の獲得が価値あるものだと、生徒や保護者に伝わりにくい。

そもそも、キー・コンピテンシーという考え方や、キー・コンピテンシーとして必要な能力が何であるのかの研究が浅いことから、学校教育として確立していないのはやむをえない。

キー・コンピテンシーの枠組みの中心にあるのは、個人の熟慮と行動力である。これがなければ個人が持っているキー・コンピテンシーは伸びないし、活かされない。さらに大切なことは、キーコンピテンシーの獲得と適切な評価が、学校教育において重要であるとする社会的な価値観の熟成である。さもないと、大学入試で点数を取る教育こそが価値あるものだという誤った価値観が、学校教育の目標を歪ませてしまい、有為な人的資源の育成に支障をきたす。

大学での学習内容やその成果・評価が可視化されると、社会における学校教育の価値観の変化が期待できる。大学の授業が目指すものが明確になり、そこに高等学校の授業や特別活動などのつながりが見えてくるであろう。キーコンピテンシーを獲得させようとする高校教育の正しさが、生徒や保護者にも理解され、本来の目的に向かおうとする学校教育に対して、安心して賛同できるであろう。大学での学習成果の可視化は、大学入試の先にある大学での学習生活・その先にある職業生活に、高校教育がつながっていることを明確にし、高校生は自信を持って真の高等学校の教育目標に向かうことができる。

大学での学習成果の可視化は、教育におけるキーコンピテンシーの大切さを裏付ける (図 1.8)。

- 高等学校での学校生活に自信を与える
情報発信を
- 大学選択情報の機能
 - 職業について考える機会
 - 大学の授業と職業との関連などを理解する
 - 高等学校でのキャリア教育を育てる
 - 高校でこの勉強をなぜしているのか分かる
 - 学習の価値観を生徒に正しく伝える

図 1.8: 大学の情報発信が高校教育を肯定する

1.5 指導と評価の一体化多様化

平成 12 年 12 月の教育課程審議会答申「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について」では、評価の役割の重要性などを示し、評価と指導の一体化の必要性が確認された。これを受け、観点別評価の明確な導入、評価規準が提示され*9、目標に準拠した評価の客観性、信頼性を高めるための評価規準等の参考例が指針として示されてきた。

指導し、評価し、その評価を指導に活かすことは、小学校から大学まで極めて重要な教育活動のサイクルである。しかし、特に高校では、評価と指導の一体化が有効に機能していない場合も少なくない。その原因は、高校での観点別評価の各校毎の具体的な評価基準の研究、設定と実践の不足、評価の煩雑さによる。

指導するために評価が必要となることは、学習成果の可視化により、誰の目にもきわめて明確になる。ネットワーク技術を利用した学習成果の可視化の実践は、評価規準のあり方、観点別評価の設定と評価方法、評価と指導の一体化といった一連の学習指導と評価の研究を大学で蓄積、分析しやすくするであろう。その実践に基づく分析を高等学校、中学、小学校に下ろして活用してはいかがであろうか。

また、キー・コンピテンシーの獲得そのものを評価することは困難でも、その獲得が大学や社会で重要であることがシラバスの評価基準から見えてくると、高等学校にも同様な価値観が育つであろう。そのような価値観は、学習成果の可視化により、多くの人々の価値観として広めることができる。

大学での学習成果の可視化は、高等学校での特別支援教育にも影響するであろう。かつて、みんなが同じ物差しで測られることが、公平な評価だと思われていた。現在、測るべき物差しは、人によって違うこともあり得ることが理解されつつある。特別支援を要する生徒の評価に関しては、聖徳大学の河村久氏が「発達障害の特性と学習評価を行う際の課題 3」*10 の中で、以下のように述べている。「正しい理解と適切な支援が得られない場合、自己肯定感・自己評価の低下を招き、二次的な障害を起こすことがある。」「児童生徒がもつ潜在的な能力を引き出す指導や支援の工夫とともに、本人の努力が正当に認められるような評価が求められる。」

この資料では、学習評価改善の検討課題として特別支援学校や通常学級での発達障害等の児童生徒への評価を行う場合について述べているのであるが、大学にも学習や就学に関して特別な支援を必要とする学生がいるに違いない。それは、発達障害による以外にも様々であろう。つまり、個に応じた多様な評価基準の存在が可能であり、指導と評価の多様化が必要となる。このような対応状況は、学習成果の可視化により誰でも見ることができ、大学に生徒を送り込む高等学校としては、発達障害の状況によって大学選択の判断の参考となる。また、個に応じた多様な評価基準が見えておれば、目標が画一化することなく、努力することの価値も見出せる。

学習成果の可視化は、指導と評価の一体化を図り、評価の多様化を可能とし、努力すること自体の価値

を示してくれる (図 1.9,1.10)。

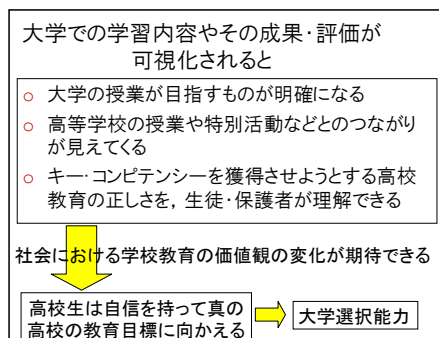


図 1.9: シラバスによる可視化の効果

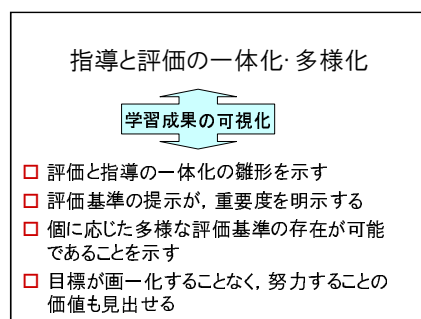


図 1.10: 指導と評価の一体化・多様化

1.6 再度、選ぶのは大学か高校生かを問う

誰にとっても、人生の目標は与えられるものではなく、探し求めるものである。そのために、大学に行く。そのために、大学を選ぶ。選ぶのは高校生である。本当の意味で、選ばれる大学を目指し、大学が評価され選ばれる立場になることで、大きく進化する刺激が得られる。大学の進化は、学生の進化でもある。

大学を選ぶための“偏差値”は、高校生が作り出すべきものである。入学してもいない高校生にとって大学を知るよりどころは、学生が人生の目標をもとめ、成長していく道筋が見えてくるシラバスである。学習成果の可視化によって、大学の授業を通して育つ価値観が見えてくれば、高校生は大学の選択を主体的にできるようになる (図 1.11)。

参考文献

- * 1 モノグラフ・高校生 VOL.57(1999年 Benesse 教育研究開発センター)
- * 2 平成 17 年度経済産業省委託調査 進路選択に関する振り返り調査 P.76 ベネッセ教育開発センター 2005
- * 3 文部科学省「平成 21 年度学校基本調査報告書」

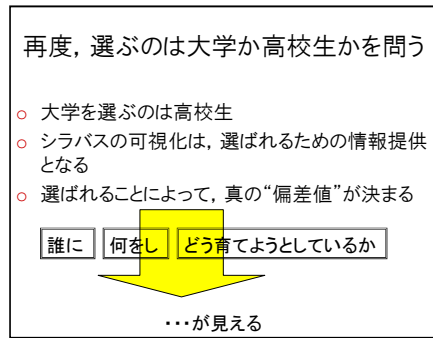


図 1.11: 選ばれる大学

- * 4 「教育実習を軸にした教員養成における専門科目の学習方法・カリキュラムの開発」(東京学芸大学附属学校 研究プロジェクト報告 世田谷地区理科 2010.1)
- * 5 「TIMSS2003 理科教育の国際比較」国立教育政策研究所 P102 表 2-37 (ぎょせい)
- * 6 「平成 17 年度高等学校教育課程実施状況調査」ペーパーテスト調査集計結果及び質問紙調査集計結果 P.492
- * 7 平成 17 年度経済産業省委託調査 進路選択に関する振り返り調査 P.69 ベネッセ教育開発センター 2005
- * 8 「キー・コンピテンシー 国際標準の学力を目指して」(ドミニク・S・ライチェン, ローラ・H・サルガニク 編著)
- * 9 「高等学校における評価規準、評価方法等の研究開発について(中間整理)」(平成 15 年 9 月 国立教育政策研究所教育課程研究センター)
- * 10 特別支援教育にかかわる学習評価の現状と改善の課題(中央教育審議会学習評価WG資料 聖徳大学 河村久)

第2章 企業が求める学習成果の可視化について

企業が求める学習成果とは何か。企業が大学での学習成果を測る材料は、成績証明書と面接での学習内容に関する回答がある。ところが、企業が採用選考時に成績表を重視することは少なく、参考程度に見るにとどまっており、大学で学ぶ専門知識に関してもあまり期待していないのが実情である。現在の採用選考を確認しながら、企業はどのような選考方法を用いて、どのような能力を見ているのかを確認し、その上で企業が求める学習内容と学習成果の可視化について考えてみたい。

2.1 企業の選考試験とスケジュール

2.1.1 選考試験の種類

【エントリー】 まず初めに、現在の就職活動がどのように進むのかについて簡単に説明する。基本的な流れとしては、私どもが運営する日経就職ナビのような就職情報サイトに会員登録し、各社の企業・採用情報ページを見て興味のある企業に「エントリー」することから始まる。エントリーとは資料請求のようなもので、エントリーすると入社案内や説明会の開催情報など、選考試験を受けるのに必要な情報が郵送やメールで送られてくる。反対にエントリーしなければ必要な情報は手元に届かず、企業の選考試験を受けることはできなくなる可能性がある。

【説明会】 企業の事業内容や仕事内容、選考スケジュール、若手社員による懇談会など、豊富なメニューで企業理解の場を提供するのが説明会。説明会に参加することが選考試験を受ける条件になっている企業もある。人気企業になると説明会の受付開始時間から5分で満員になるなど予約競争が激しい。特に2010年は採用人数を減らす企業が多く、説明会の実施回数が減少傾向にあり、説明会に参加できない学生は選考応募を断念する事態に陥っている。

【エントリーシート】 説明会に参加し、採用選考を正式に受けることを企業側に伝えるのがエントリーシートの提出になる。エントリーシートは履歴書を企業ごとにカスタマイズしたもので、体裁はA4判1枚から数枚になる。大学、学部名、ゼミ、サークル、アルバイト、TOEIC点数などのほか、「自己PR」「学生生活で打ち込んだこと」「志望動機」「入社後にやってみたいこと」などの記入欄が設けられており、それぞれを400文字程度で記入するのが一般的。就活生の人気企業ランキング上位企業になると、エントリーシート提出数は平均1万通にもなり、多い企業では2万通を超える。提出の仕方も手書きのものを郵送するものからWEB上の入力フォームで記入して送信する提出方法に置き換わっており、現在では人気企業の6割がWEB経由での提出方法を取っている。

【筆記試験】 エントリーシートを通過すると筆記試験が待っている。筆記試験は企業オリジナル問題と専門業者のテストがあり、後者はSPI2（リクルートマネジメントソリューションズ社）がその代表格となる。SPI2はいわゆる筆記試験であるマークシート方式、試験会場でPCを使って解くテストセンター方式、インターネット上で解くWEBテストサービスの種類がある。SPI2の問題は、非言語（高校1年レベルまでの数学）と言語（国語）によって構成される能力適性検査と性格適性検査がある。能力適性検査はマークシート式の場合、言語問題（国語）40問30分、非言語問題（算数）30問40分、性格適性検査は350問40分で、トータル110分という形式が一般的。SPI2以外にもSHL社のCAB、GAB、

IMAGES、NOMA 総研のSCOA などがあるが、筆記試験を実施する企業の5割がSPI2系を採用していると見られている。

【面接】最後の選考試験が面接。面接は個人面接、集団面接、グループディスカッションが主な面接の形式。面接回数は平均3回。段階によって実施される面接の形式に傾向があり、1次面接は集団面接とグループディスカッションの比率が高く、2次面接以降では個人面接が多くなる。人数を絞り込んでから個人の資質を見極めるためだ。普通の個人面接での質問は「自己紹介」「自己PR」「学生生活で打ち込んだこと」「志望動機」など、エントリーシートと同じような質問である。個人面接は、学生の意見を否定する圧迫面接、学生が採用担当者に質問をする逆面接、理工系学生が研究内容について説明するプレゼンテーション面接などがある。集団面接は個人面接と同じように対面型の面接以外に、学生5、6人を1つのグループとして「働くとは」などのテーマについて議論するグループディスカッション、グループを賛成派・反対派に分かれて議論するディベート、チームで作業に取り組むグループワーク、参考資料を基に解決方法を導き出すケーススタディなどがある。最近では特にテーマも決めず、グループの中に面接担当者が入って、就職活動や学生生活、趣味などについて雑談をする懇談会形式の面接も増えている。こうしたさまざまな種類の面接を通過すると内々定となり、就職活動を終えることになる。

2.1.2 スケジュール

現在、早期化などによる学業への影響を懸念する声が高まっているが、実際にはいつから始まっているのか。大学3年の6月になると、各就職情報サイトが夏期インターンシップ（就業体験）情報を掲載するプレサイトがオープンする。インターンシップは夏休み期間の7月後半から9月にかけて行われ、参加するためにエントリーシートや面接などの試験も課される。企業によってはインターンシップで優秀と判断した学生は内々定の権利を与えられたり、本番の選考試験の一部を免除したりすることもある。

10月になると就職情報サイトが採用情報を掲載する本サイトがオープンする。エントリーが可能になり、説明会の開催も始まる。選考時期は企業、業界によって異なるが、テレビ局のアナウンサーや製薬会社の研究職、外資系コンサルティング会社などは11月に選考試験があり、12月には内定が出る。ただ、一般的には年明けから本格的な選考が始まる。

2月に入ってエントリーシートの提出が始まり、3月になると筆記試験、企業によっては面接も始まる。日本経団連が1997年から、企業の選考活動が大学生の勉強の支障になるという状況に配慮して「卒業学年に達しない学生への面接の禁止」「正式内定日前の誓約書要求など学生の自由な就職活動を妨げる行為を行わない」などを盛り込んだ「新規学卒者の採用選考に関する企業の倫理憲章」を発表している。これを会員企業に対して守るように要請しているために、会員企業の多くは学生が4年生になる4月を待って面接を始める。各社が一斉に面接を始めるために短期間で内々定を出して学生を囲い込んでおり、早いところでは1週間で1次面接から最終面接まで実施する企業もある。そして、ゴールデンウィーク前後には内々定が出る。この春の段階で内々定を得られなかった学生は8月下旬から始まる秋採用に、公務員試験不合格者や帰国子女と一緒に再チャレンジすることになる。

2.2 選考試験の評価ポイント

2.2.1 エントリーシート

エントリーシートは読みにくい、文意が通じないような文章は最後まで読んでもらえることは少ないので、いかに読みやすく、分かりやすい文章を書けるかという文章力が大事になる。当然ながら大学生としての漢字力や語彙力なども評価の対象になり、「誤字のあるエントリーシートは読まない」という採用担

当者もいるほどである。もちろん、「自己PR」「学生生活で打ち込んだこと」などの内容も重視されるが、それ以前に読まれる文章を書くことができるかが重要になる。内容に関しては抽象的な表現を避け、具体的な内容で自分のことや過去の経験を表現できなければならない。

2.2.2 筆記試験

筆記試験の能力適性検査については、【筆記試験】で説明したとおり、SPI2なら数学は高校1年レベルまで、国語は大学受験の現代文レベルであるため、極めて高いレベルの学力を求めているわけではない。大学入試の受験科目に国語と数学を選択していた学生なら問題なく解くことのできるレベルで、読み書きそろばんといった基礎学力を測るために実施している試験と言える。ただ、私立文系の学生は数学を受験科目にしていることがあまりないために、センター試験で5教科を受験する国公立の学生の方が有利になる。日経就職ナビが実施している筆記試験の模試でも大学別平均点を出すと、上位20校中17、18校が国公立で、私立はいわゆる難関私大がかろうじて入っている。国公立を別にして全体の順位を見ると、ほぼ入学偏差値順に並んでいる。

SPI2の性格適性検査では、「人前で意見を発表するのは苦手だ」に「ハイ イイエ」で回答するような問題が350問(回答時間40分)出て、それによって「社会的内向性」「達成意欲」「気分性」「自信性」「自責性」などを測定している。この性格適性検査だけを実施して合否を決めている企業もあり、職種に対する適性の有無を見ているといわれている。応募職種に必要と思われる特性で低いレベルが出れば、その結果だけで不合格となる。また、性格適性検査の結果を採用担当者が面接で確認できるように、質問例も提示される仕組みになっている。

2.2.3 面接

面接は質疑応答を通して学生の常識、人間性、コミュニケーション能力、長所・能力の有無などを調べている。面接室に入る際のドアの開閉、お辞儀、いすの座り方などの立ち居振る舞いやあいさつ、敬語の使い方など、社会人として最低限必要なマナーを身に付けているか、他人に対して良い印象を与えることができるか、他人の話を聞いて正しく理解することができるか、自分の考えを分かりやすく伝えることができるか、自分のおかれた状況を把握できるかどうか、仕事で役立つ能力や長所を持っているかどうかなどを見ている。

仕事をできるかどうか、学生の能力を見るには「学生生活で打ち込んだこと」について丹念に質問を繰り返す面接手法(コンピテンシー面接)が中心となる。「打ち込んだこと」に対して、「なぜ始めたのか」「目標は何か」「最初にやったことは何か」「困難なことはあったか」「それをどうやって乗り越えたか」「経験から何を学んだ・得たか」「学んだ・得たことをどう生かしているか」といった質問をし、物事に対する考え方や姿勢、取り組み方などに見られる、その人なりの特徴・能力を探し出すのである。現在の面接では、この「学生生活で打ち込んだこと」が面接の中心となる質問だ。

「志望動機」では、企業の理解度、志望度を測っている。事業内容や職種内容の理解度が高いということは、志望度が高いために十分な業界・企業・職種研究をしていると判断する。企業や職種を十分に理解していることは、仕事に対して過剰な期待を抱かないために「思っていたことと違う」といった理由で、安易に早期離職する可能性が低いと、企業は考えている。

能力、企業理解、志望度のほかに重視するのがコミュニケーション能力である。採用担当者へのアンケートでは常に「最も重視する点」に挙げられる能力でもある。他人の話を聞いて理解して自分の意見を分かりやすく伝えることができるかどうかを面接での質疑応答を通して見ている。学生同士を自由に議論させるグループディスカッションでもその点を中心に確認している。学生5、6人を1つのグループとして「働

くとは何か」などのテーマについて議論させ、その過程でコミュニケーション能力の高低を見極めている。グループディスカッションでは、他者への気遣い、協調性、柔軟性などの有無も評価の対象となる。これ以外に、企業は社風に合う人材かどうかという点も見ている。企業は面接で、個人の能力から人間性、一般常識、コミュニケーション能力など、幅広い視点で学生を選んでいる。

2.2.4 その他

採用選考では試験以外での言動も評価の対象になっている。エントリーシートの提出期限の厳守や説明会や選考試験の遅刻厳禁はもちろんだが、例えば、説明会の受付の態度や面接などの順番を待っている待合室での言動、電話やメールのマナーや言葉遣い、さらにはOB・OG訪問時の食事の仕方などまでをチェックしている企業もある。社会人としての常識・マナーや気遣いなどまで見られていると思っていいだろう。

2.3 企業が求める能力

2.3.1 社会人基礎力

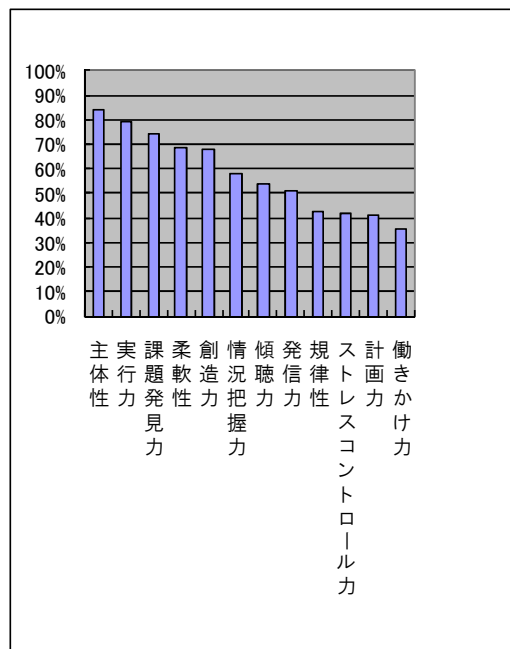
現在、企業が求める能力として浸透しているのが「社会人基礎力」である。経済産業省が中心となり、企業の意見を取り入れながらまとめたもので、「職場や地域社会の中で多様な人々とともに仕事をしていくために必要な基礎的な力」と定義している。この社会人基礎力は、大きく分けると「前に踏み出す力（アクション）」「考え抜く力（シンキング）」「チームで働く力（チームワーク）」の3種類があり、これらはさらに「主体性」「働きかけ力」「実行力」「課題発見力」「計画力」「創造力」「発信力」「傾聴力」「柔軟性」「状況把握力」「規律性」「ストレスコントロール力」の12要素に分かれる（表参照）。経産省の調査によると、採用選考時や入社後の人材育成で社会人基礎力とされる能力を「重視する」と回答した企業は9割以上にも達している。

表 2.1: 社会人基礎力

●社会人基礎力		
大分類	能力	能力の内容(下段は行動例)
前に踏み出す力 (アクション)	主体性	物事に進んで取り組む力 指示を待つのではなく、自らやるべきことを見つけて積極的に取り組む
	働きかけ力	他人に働きかけ巻き込む力 「やろうじゃないか」と呼びかけ、目的に向かって周囲の人々を動かしていく
	実行力	目的を設定し確実に行動する力 自ら目標を設定し、失敗を恐れず行動に移し、粘り強く取り組む
考え抜く力 (シンキング)	課題発見力	現状を分析し、目的や課題を明らかにする力 目標に向かって、自ら「ここに問題があり、解決が必要だ」と提案する
	計画力	課題に向けた解決プロセスを明らかにし、準備する力 課題の解決に向けた複数のプロセスを明確にし、「その中で最善のものは何か」を検討し、それに向けた準備をする
	創造力	新しい価値を生み出す力 既存の発想にとらわれず、課題に対して新しい解決法を考える
チームで働く力 (チームワーク)	発信力	自分の意見をわかりやすく伝える力 自分の意見をわかりやすく整理した上で、相手に理解してもらうように的確に伝える
	傾聴力	相手の意見を丁寧に聴く力 相手の話しやすい環境をつくり、適切なタイミングで質問するなど相手の意見を引き出す
	柔軟性	意見の違いや立場の違いを理解する力 自分のルールややり方に固執するのではなく、相手の意見や立場を尊重し理解する
	状況把握力	自分と周囲の人々や物事との関係性を理解する力 チームで仕事をすると、自分がどのような役割を果たすかを理解する
	規律性	社会のルールや人との約束を守る力 状況に応じて、社会のルールにのっとって、自らの発言や行動を適切に律する
	ストレスコントロール力	ストレス発生源に対応する力 ストレスを感じることがあっても、成長の機会だとポジティブに捉えて肩の力を抜いて対応する

なかでも「主体性」と「実行力」は、企業の8割が「重視する能力」と回答している。経産省が2006年に実施した「社会人基礎力に関する緊急調査」によると、主体性を重視すると回答した企業は84.3%に達し、以下、実行力（79.5%）、課題発見力（74.6%）、柔軟性（68.6%）、創造力（67.6%）、状況把握力（58.4%）、傾聴力（54.1%）、発信力（50.8%）、規律性（42.7%）、ストレスコントロール力（42.2%）、計画力（41.1%）、働きかけ力（35.7%）と続く。

	求める能力
主体性	84.3%
実行力	79.5%
課題発見力	74.6%
柔軟性	68.6%
創造力	67.6%
状況把握力	58.4%
傾聴力	54.1%
発信力	50.8%
規律性	42.7%
ストレスコントロール力	42.2%
計画力	41.1%
働きかけ力	35.7%



社会人基礎力に関する緊急調査」(経済産業省)より

図 2.1: 企業が選考時に重視する社会人基礎力

2.3.2 日本経団連調査

日本経団連が毎年実施している「新卒者採用に関するアンケート調査結果」にある選考にあたっての重視点では、6年連続でコミュニケーション能力がトップ。2010年調査ではコミュニケーション能力（76.6%）、協調性（56.1%）、主体性（55.2%）、チャレンジ精神（51.5%）、誠実性（40.0%）、責任感（36.6%）の順で並んでいる。ここで注目したいのは専門性（10.3%）、学業成績（6.7%）、語学力（3.7%）、所属ゼミ（0.9%）など、学業の成績に関連するような項目は比率が低くなっている。

2.3.3 文系と理系では求められる能力が異なる

最後に日本経団連が2004年11月に発表した「企業の求める人材像についてのアンケート」を見てみよう。これは選考時の評価基準として、日本経団連が定義した「志と心（社会の一員としての規範を備え、物事に使命感を持って取り組むことのできる力）」、「行動力（情報の収集や交渉、調整などを通じて困難を克服しながら目標を達成する力）」、「知力（深く物事を探求し考え抜く力）」の3分類9項目を設定し、企業の採用担当者に期待度を事務系（文系学生）と技術系（理系学生）に分けて5段階評価してもらったもの。この期待度を見ると文系に期待されるのは「礼儀正しく、はきはき」「自分の意見を分かりやすく言え

選考にあたっての重視点	比率
コミュニケーション能力	76.6
協調性	56.1
主体性	55.2
チャレンジ精神	51.5
誠実性	40.0
責任感	36.6
論理性	26.2
ポテンシャル	24.8
柔軟性	19.5
創造性	16.1
信頼性	15.4
リーダーシップ	15.2
職業観・就業意識	13.8
専門性	10.3
一般常識	6.9
学業成績	6.7
語学力	3.7
その他	3.7
感受性	3.0
倫理観	3.0
クラブ活動/ボランティア活動歴	2.5
学校名	1.4
大学/所属ゼミ	0.9
保有資格	0.0
インターンシップ受講歴	0.0

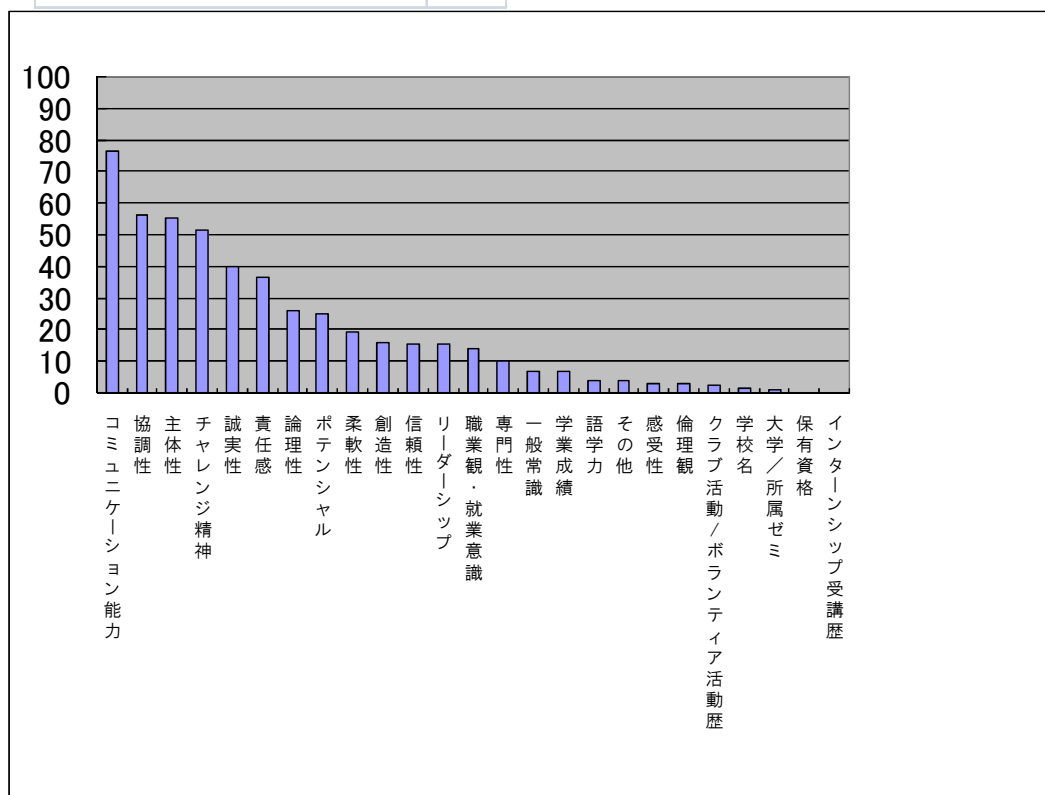


図 2.2: 選考にあたっての重視点

る」「異なる考え方の人と一緒に活動できる」であり、理系は「知力」全般で、特に「専門課程で学んだ知識」だった。

		文系	理系	期待度の差	
		期待度	期待度	文系-理系	
採用選考時の人物評価基準					
志と心	1	社会人として将来何をやりたいのか、夢や目標を持っている	4.17	4.22	-0.05
	2	礼儀正しく、はきはきとしている	4.10	3.87	0.23
	3	新しいものに興味を持ち、積極的に理解し、取り入れようとしている	4.33	4.41	-0.08
行動力	4	相手の意見や質問をきちんと踏まえた上で、自分の意見を分かりやすく述べる事ができる	4.52	4.32	0.20
	5	自ら立てた目標に向けて、粘り強くした経験を持つ	4.24	4.23	0.01
	6	異なる文化や考え方を持つ人とも一緒に一つの活動に取り組める	3.92	3.75	0.17
知力	7	論理的思考力が高い	4.05	4.27	-0.22
	8	一般常識や専門課程で学んだ知識、語学力が身についている	3.51	3.96	-0.45
	9	自らの経験や考え方に基づく独創的な発想をする	3.81	4.02	-0.21

図 2.3: 文理別 採用選考時の学生への期待度

2.4 学習内容・成果の可視化について

2.4.1 企業は学習を評価しているのか

企業は大学での学習成果を求めているのだろうか。今回、この報告書を作成するに当たり、就活生が選ぶ人気企業上位 100 社に「大学の成績表は重視するか?」「ゼミ・研究室は重視するか?」「大学で学ぶ専門知識に期待するか?」を聞いた。その結果、「成績を重視するかしないか」の問いには、「重視しない」が 60.0 % と半数を超え、「重視する」が 15.6 %、「参考程度」が 17.8 %、「理系のみ重視する」が 6.7 % だった。「ゼミ・研究室は重視するか?」の問いには「重視しない」が 66.7 %、「重視する」が 8.9 %、「理系のみ重視する」が 11.1 %、「参考程度」が 13.3 %。「大学で学ぶ専門知識に期待するか?」の問いには、「期待しない」が 51.1 %、「期待する」が 17.8 %、「理系のみ期待する」が 20.0 %、「職種による」が 11.1 % だった。

この結果から理系に関しては大学での学習および専門知識に期待している企業が見られたが、6 割の企業は大学での学習にほとんど関心を持っておらず、専門知識にもあまり期待していないことが分かった。特に文系については学習成果・専門知識ともに重視していない状況である。その理由は、やはり文系で学習する「専門知識に期待していない」からであろう。企業が期待していない知識を学生が身に付けても評価することはなく、その知識を身に付けた証明書となる成績表を重視しないのも当然と言えば当然のことである。さらに、現実がどうかは別として、企業が想像している文系学生の学習姿勢は、大教室で教員の講義を聞いているだけというものだ。そのような学習方法では、授業を通して身に付けられるのは「期待していない知識だけ」となってしまう。「マジメに授業に出席し、テストでも良い点数を取って高評価を得た」といったような学習からは、企業が期待する能力を養成することはできない。2.2.3[面接]で説明したとおり、企業はコンピテンシー面接を実施して学生の考え方や能力、行動特性を見極めようとしているため、学生本人の能力が見えない経験は評価できないわけだ。

「“ 授業にマジメに取り組む ” のも能力」との指摘があるかもしれないが、学生が積極的に学びに行くのではなく、受け身の姿勢での学習では評価はされない。企業では「指示されなければ動かない社員(い

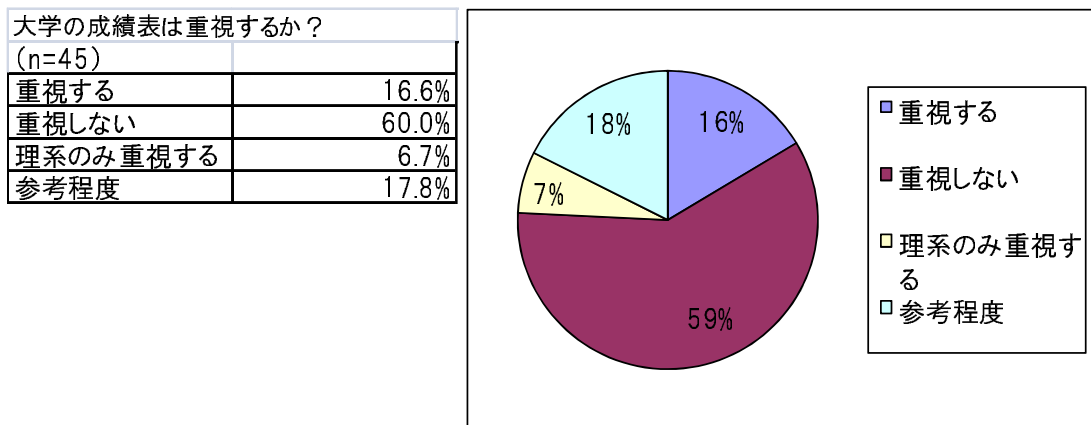


図 2.4: 大学の成績表は重視するか？

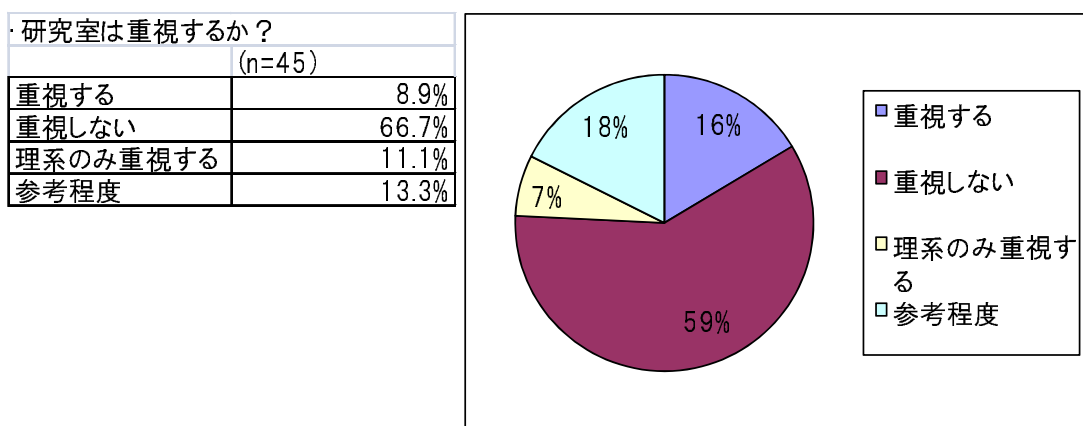


図 2.5: ゼミ・研究室は重視するか？

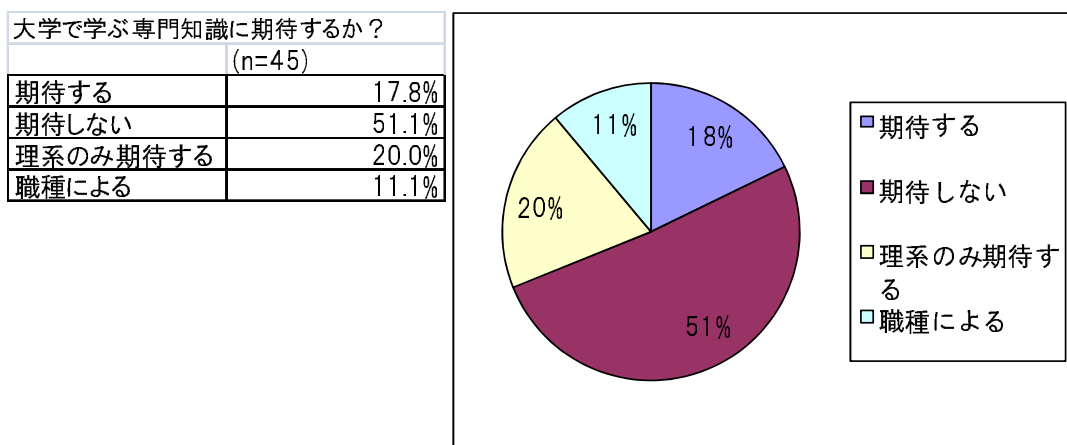


図 2.6: 大学で学ぶ専門知識に期待するか？

わゆる指示待ち族)」は不要な人材であり、自らやるべきことを考え、積極的に行動できる人を求めている。「授業に出席して講義を聞いた、試験を受けて成績が良かった、単位を取得できた」だけの学生は、指示待ち族候補者として見られる可能性が高くなってしまふ。

2.4.2 企業が求める学習内容

以上のことから、大学での学習は不要かということそうではない。2.2.3[面接]の面接の評価ポイントで説明したように、企業は過去の経験、つまり「学生生活で打ち込んだこと」の中から能力の有無を見ている。その能力とは2.3.1[社会人基礎力]、2.3.2[日本経団連調査]で紹介した社会人基礎力やコミュニケーション能力などである。これらの能力が発揮されている、もしくは経験の中で能力を身に付けたということを説明できるなら学習で構わない。一部の業界・企業では体育会・体育会系サークルやアルバイト経験を優先するところもあるが、ほとんどの企業は能力の有無が分かる経験であれば学習でもまったく問題ない。つまり、「社会人基礎力」や日本経団連の調査にあった「選考にあたっての重視点」「選考時の人物評価基準」にあるような能力を身に付け、養成できるような学習であれば評価する。大学での学習に興味を持っている企業は、エントリーシートや面接で「学生生活で打ち込んだこと」を、「学業」「学業以外」というように場面を特定して回答を求めているため、最初から学習での経験を評価の対象としている。

2.4.3 学生が行動する学習方法が必要

具体的に、どのような学習であれば企業が評価するのかを考えてみたい。講義によって知識を蓄えるのが従来の学習とすると、それに学生が行動するような仕掛けを取り入れる必要がある。そして、その行動の先にあるのが、企業の80%以上が重視する社会人基礎力の「主体性」と「実行力」、日本経団連調査で76%の企業が重視する「コミュニケーション能力」などである。これらを中心にさまざまな能力を身に付けることができる学習が求められる。専門知識を効率良く学生に伝える講義形式の授業は必要だが、講義の合間にグループに分かれてディスカッションをする、それまでの授業の内容を口頭で発表させる、感想や気づいたことを発表させるような工夫があるといいだろう。授業中には学生必ず行動するような仕掛け作りがあることが望ましい。

講義だけの授業の場合には、考えただけでは解が出ず、情報収集などの行動を伴う課題やグループで取り組む課題を出したり、授業に関連するテーマを自分で探してレポートを提出させたりするといった工夫が必要になる。レポートを書くことで身に付く文章力は、就職活動でのエントリーシートに役立つだけでなく、企業で働く際にも企画書作りなどに役立つために、分かりやすい文章を書く練習には有効だ。また、レポート提出で終わるのではなく、レポートの内容を発表する場を設け、他の学生には発表に対して意見や感想を求めるようにしたい。このような授業をできるようにになれば、教員は学生に身に付けさせたい能力があれば、その力を養成するような課題やグループワークを取り入れた授業をすればいい。

また、科目登録時には、その科目をなぜ履修するのか、履修目的を明確にする必要がある。目的がないままに授業に参加すれば、学生が主体的に行動することはない。企業が評価するのは受け身の学習姿勢ではなく、能動的に学習に取り組んでいる経験である。授業にアクティブ・ラーニングを取り入れることができるかどうか企業が求める学習であると言えるだろう。

2.4.4 能力と行動を一致させる

注意したいのは、教員はもちろんのこと、身に付ける能力が何であるのかを具体的な行動で学生に教えることだ。これまで多くの学生のエントリーシートを読み、模擬面接を行ってきたが、学生がアピールしている能力と、それを裏付ける経験が一致していないことがとても多い。そのために話の説得力がなく、評価できる水準に達していないことがある。このような事態を避けるためにも、一つひとつの行動がどの能力に結びつくのか、養成するのかを明確にし、能力が身に付いたことを実感させれば学生のモチベーションも上がるだろう。

2.4.5 企業が求める学習成果の可視化

今回のプロジェクトでは学習成果を可視化するためにシラバスを使うことを提案しているわけだが、企業がシラバスを目にすることはないとと思われる。学生が企業の求める学習成果を身に付けたかどうかをアピールするためには、採用選考時に学生本人が伝えるしかない。シラバスには授業で身に付けられる能力を明記し、それを学生に理解させることが重要である。シラバスを作成する際には教員が企業の求める能力を把握し、大学全体で各能力を定義して共通化しなければならない。次に各科目が独立したものではなく、学部学科もしくは大学全体ではトータルでどんな能力をもった人材を育てるのかというビジョンを持たなければならない。さらに、能力を育成する教授法の開発や効果検証を行い、改善しながら効果をあげる努力が必要だ。その上で、学生は授業を受ける前にどんな知識と能力を身に付けるのかを理解した上で授業に臨み、知識とともに能力が身に付いていることを実感し、その経験を企業に対して説明できるという流れに乗れるようになればいいわけである。そのためには教員は学生が理解しやすいシラバスを作成し、講義の前に授業の目的と養成する能力を説明し、授業終了時にはその能力がどんな場面で必要となるのかまで説明できれば、学生は学習成果を実感できる。学習を通して能力が身に付いていることに気づけば、自発的に能力の養成・発揮するような行動へとつながっていくだろう。そして、学生自身が身に付けた能力を認識し、採用選考時のエントリーシートや面接で、その能力を発揮した経験を説明できればいいのである。

2.5 学生が語る学習成果例

最後に、学生がエントリーシートに書いた学習成果を紹介する。

[例 1]

私が学生生活で力を入れたことは心理学の勉強です。主に発達心理学を中心に研究しています。まだ先のことですが、卒業研究では「人間の行動の消去と罰の効果」というテーマで、子どもの教育において学校や家庭で絶えることのない体罰が、行動の消去には無効果であること、むしろ重大な副作用をもたらすことを立証しようと考えています。一番最近行った研究は、“KY”(空気読めない)な人とその言動について。テレビや雑誌ではよく取り上げられていましたが、心理学の領域ではまだ扱われたことのない概念です。数十年前に提唱された対人関係の概念から、近年報告されたばかりの自己認識に関する知見など、先行研究を読みあさり、足りない部分を仲間たちとアイデアを出しあい、議論を重ね、“KY”を研究レベルに持っていきました。それらをもとに“KY尺度”を作成し、質問紙にして200名近くに協力してもらい、“KY”とされる人々の意外な一面を見出そうとしました。結果はイマイチでしたが、ゼ口からの第一歩を踏み出すという経験は大変貴重なものとなりました。

上記の例では、下線部が学習における具体的な行動だ。こうした行動から学生がどんな能力を持っているのか、身に付けたのかが分かる。

[例 2]

「利益に貢献しない間接部門を効率化する」というシェアードサービスの考え方に疑問を感じ、研究に取り組んだ。なぜなら間接部門あってこそその利益部門であり、あらゆる部門が存在して初めて利益が生まれると考えたからである。この考え方を切り口として組織形態・マネジメントについて検討した。実際に研究を始めると導入に失敗している企業がずいぶんあることが分かってきた。その原因を明らかにするため研究者と連絡を取って意見交換をしたほか、30社以上の企業やコンサルタントに対する調査を実施した。取材を断られることも多かったが、粘り強く交渉したり、OB名簿や会社説明会を利用したりするなど切り口を変えてアプローチすることで、まだ公開されていない生の情報を探し出すことができた。また、伝え方の面でも工夫を行った。聞き手が楽しんで内容を理解できるように、資料中にコラムを設けるなどの工夫をし、さらには中学教師の授業を見学して生徒をひきつける技を盗んだ。こうして行った研究発表では、発表内容の質の高さと聴衆をひきつけるプレゼンによって、研究者から高い評価を得ることができました。諦めることなく情報を集め、人に伝えるため工夫と身に付けたプレゼン能力は、研究によって身に付けた最大の強みである。

これも研究に取り組む過程での行動と経験を通して身に付いた能力をまとめている。このような経験を学生が自発的にできるようになることを最終的な目的とし、授業の中で学生が動き出すような仕掛けを用意することが求められる。

2.6 最後に

大学の教職員の中には、採用選考時において学業の話をして役立たないと思っている人がいるが、それは誤りである。学業の話であっても、何を目的にどのように学び、その経験から何を得て、授業以外に自発的に何を学び、学業を通してどんな能力を身に付けたのか、何を得たのか、そして身に付けたもの、得たものをどのように生かしているのか、もしくは将来どのように生かしたいのかまで語りことができれば、企業からは高い評価を得られる。なぜなら、その経験から考え方や物事に取り組む際の姿勢、能力などが分かるからである。反対に、サークル活動やアルバイトの経験を披露しても、その経験の中に上記のような考え方や能力が見せなければ評価はされない。

学生の多くは高校まで受け身の姿勢で学業に臨んできたため、能力が身に付くような自ら目的を持って学ぶことに慣れていない。また、知識以外に社会で生きていくうえで必要な能力についての知識がないため、何をどのように身に付け、鍛えるか分からない。大学での学習成果をシラバスを通して具体的に知らせることで、学生自身が意識しながら学習に取り組むことが可能になると思う。

第II部

学習成果可視型シラバス作成支援システム の開発

第3章 学習成果可視型シラバス作成支援システム

「社会で通用する」学習成果を可視化・発信する手法には、社会が大学での学習成果が得られていない、と考える原因を解決する要素を手法に取り入れ開発しなければならない。Saito, Nakaune, & Mitachi (2009) の調査結果から、社会が大学では学習成果が得られていないと考える原因として (1) 学習成果のエビデンスが公表されていない (2) 学生が学習成果を得られていることを示せない、または、説明できない の2点であることがわかった。そこで、本年度は上記の問題を解決し、大学の「学習成果」を軸とした教育・評価・エビデンスの発信を可能とするシステムの開発・提案を行い、複数の大学でシステムの実働可能性についてのテスト運用を行った。学習成果を軸とした教育・評価・エビデンスの発信を効果的に行うためには、大学の学習成果情報を大学内外のステークホルダーが理解できるかたちで示す環境を整えることが重要である。本研究では、学習成果情報を記載する媒体としてeシラバスに注目した。eシラバスは、シラバスをWeb上に公開するシステムであり、多くの大学で実施されている。データマイニング技術を使ってWeb上の形態の異なるシラバス情報の自動抽出・統合を行い、科目間、分野間、大学間の教育内容の特徴比較が行える機能を開発する研究が多くみられる(山田・松永・伊藤・廣川, 2003)。eシラバスには本学の「教育目的」あるいは「本専攻の教育の特色」といった概念的なものだけでなく、そこで実施されている講義の実態を伴った教育プロセスや、内容のエッセンスを履歴を残しながら最新の情報に更新でき、大学内だけでなく社会に広く公開、発信できる特徴がある(Davis, 1993; Parkes, & Harris, 2002)。また、シラバス作成の作業プロセスは、教員にとって講義構造を論理的に捉えなおす機会であり(Davis, 1993)、学生にとっては、自分が履修する、または、履修している講義における講師の方針や、講義デザインについての認知マップをつくるための有効なツールとなる(Matejika, & Kurke, 1994; Altman, & Cashin, 1992; Habanek, 2005)。またシラバスは、クラス中のディスカッションの材料になり(Danielson, 1995)、良質のシラバスは、講義において良質な教育が行われ、学生は真剣に学習しなければならないというメッセージを学生に示し、学生の自覚を促すことができる有効なツールである(Richardson, Newton, & Mathis, 2004)。反対に低質なシラバスは、学生の不安を煽り、大学で受けられる教育に対する不信を抱かせることになる(Parkes, Fix, & Harris, 2003)。つまり、良質なシラバスの作成、発信のための手法の開発は、「社会で通用する」学習成果を可視化し、発信する環境を整えることにつながるだけでなく、学生、教員、社会の高等教育の全てのステークホルダーにとってよい効果をもたらすといえる。

このことから、本研究では、教員が目標とする学習成果情報を事前に掲載し、講義中・後に教員が講義や学生の状況にあわせてその情報を随時更新することで、講義で得られる学習成果の現在の状況や変化を大学内外へリアルタイムに公開・発信するeシラバスのシステムを構築することを目的とし、学習成果可視型シラバス作成支援システムの開発を行った。

学習成果シラバス作成支援システム: Learning Process and Outcomes Visualizing System (以下L-POV system とする) は教員とプログラム・学科のカリキュラム編成責任者が、ワークショップを通して学科・プログラム単位と講義単位のシラバスを作成するプログラムである。

3.1 L-POV system の目的

本システムの目的は、(1) 学習成果のエビデンスをリアルタイムで公表する (2) 学生が学習成果を得られていることを実感し、それを説明することができる の環境を整えることである。そのためには、学生と教員が講義の学習成果を常に協同的に意識し、実感する現場づくりを継続的に行う重要性の高さへの認識を教員が持ち、学生に獲得を求める学習成果について、専門家ではない「素人」の学生が理解・体感できる講義デザインを行い、その情報を発信することが重要である。このことから、本システムでは、教員とプログラム・学科のカリキュラム編成責任者を対象としたプログラム・学科単位のワークショップを行い、(1) 学習成果可視型シラバスの作成を通して (2) 学習成果を可視化するという意識を学科・学部の教員で共有しながら (3) シラバス作成を通して、学習成果を可視化することへの教員の意識の定着 の3点を達成することをゴールとしている。

3.2 L-POV system のプログラム内容

L-POV system はワークショップを通じたシラバス作成プログラムである。ワークショップ当日は教員が担当する講義についてのシラバス作成を行うが、ワークショップ実施前にプログラム・学科のカリキュラム編成責任者には、プログラム・学科単位の方針の入力によるプログラム・学科単位のシラバス作成を求める。つまり、ワークショップ当日は、教員がプログラム・学科単位のシラバスを閲覧できる状態にある。当日のワークショップのプログラムは以下の通りである。

1. システムの目的・内容の説明
2. システムにおけるシラバス作成入力の操作説明
3. シラバスのテスト入力
4. シラバスの本入力
5. 教員ペアによるシラバスフィードバック: 教員がペアとなり自分が作成したシラバスを使い、お互いの講義についてディスカッションをするセッションである。
6. 全体討論: ディスカッションで出た意見や疑問について全教員で共有し、ディスカッションを行う。

3.2.1 L-POV system で作成されるシラバス項目について

専門家ではない「素人」の学生が理解・体感するための学習成果可視型シラバス情報には、(1) 具体的である (2) 平易である (3) 多種多様な情報が含まれている (4) 複数の講義を比較できる統一的なフォーマットに従った情報である (5) カリキュラムの中の講義の位置づけを把握できる情報形態である の5つの要素を満たされていることが必要である (Saito, Nakaune, & Mitachi, 2009)。このことから、本システムで作成するシラバスは上記の5つの要素を実現できる機能を整備した。

3.2.2 項目の構成内容

本システムで作成するシラバスは、以下の項目により構成されている。シラバスはプログラム・学科単位での学習成果を入力するパートと講義単位での学習成果を入力するパートに分かれており、プログラムや学科単位におけるシラバスの入力は、そのカリキュラム編成の責任者が行き、講義単位におけるシラバスの入力は、講義担当教員が行う。

1. 講義単位におけるシラバス

(a) 内容

講義の内容を意味する。従来のシラバス項目の [授業内容] や [授業計画] にあたるものである。

(b) 獲得スキル

講義で学生が学習することにより獲得できるスキルを意味する。該当週の講義に出席し、学習することによってどのような専門領域に特化したスキルが身につくかの入力を求める。

(c) 獲得能力

[1b. 獲得スキル] を獲得したことにより獲得できる能力を意味する。専門領域に特化せず、領域横断的に汎用化された能力のことを意味する。「1b. 獲得スキル」項目が社会ではどのような場面で必要とされるか、を学生がイメージできる用語の入力を求める。

(d) 領域

獲得したスキル・能力の活用が期待できる領域を意味する。また、スキル・能力の獲得は、複数の領域で活用できるケースが考えられるため、領域は複数選択できる仕組みとなっている。各領域の定義は以下の通りである。

[基礎]: 読み・書き・算数に値する基礎的な領域で活用できることを意識して獲得させる

[専門]: 専門領域で活用できることを意識して獲得させる

[実務]: 社会での適用例、実践例をテーマとして講義を行い、実務で活用できることを意識して獲得させる

(e) 行動エビデンス

スキル・能力を獲得するために、学生が主体的に行わなければならない行動と、その行動が完了し、スキル・能力が獲得されたと証明するための評価方法と合格ライン（以下クリア基準と呼ぶ）を意味する。同じスキル・能力であっても、活用できる領域が異なれば、学生がクリアすべき行動が異なるとし、本システムでは、行動エビデンスは選択した領域別に入力する。

項目 1a ~ 1e は各週ごとに入力する項目である。

(f) レーダーチャート

レーダーチャートは講義で獲得した様々な能力の適用領域についての総合的な傾向を表示したものである。最も尖った領域が講義全体を通して獲得した学習成果の適用領域であることを意味する。例えば、図 3.1 は、この講義で獲得した能力は、基礎や実務領域より専門領域において適用が期待できる能力が主である、という意味である。

項目 1d で選択した領域別に、選択領域から獲得されるスキル・能力について、そのスキル・能力はどの程度重要か、また、どの程度獲得するのが難しいか、をその講義をデザインしている担当教員に [重要性度] と [獲得困難度] として入力を求める。入力値をもとに領域別得点を算出し、算出結果をレーダーチャートとして表示する。算出式は式 (3.1) の通りである。

$$T_i = \frac{\sum_{j=1}^m w_{ij} \cdot D_{ij}}{\sum_{i=1}^n \sum_{j=1}^m w_{ij} \cdot D_{ij}} \quad (3.1)$$

T_i は領域 i ($n=3$; 基礎・専門・実務) の領域別得点、 w_{ij} は領域 i ・講義週 j ($m=15$) の [重要性度]、 D_{ij} は領域 i ・講義週 j の [獲得難易度] である。

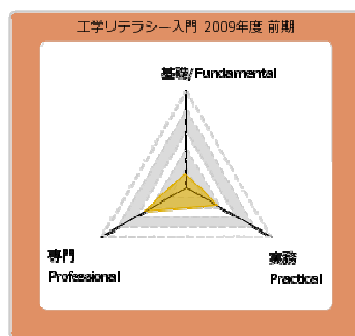


図 3.1: レーダーチャートの表示例

2. プログラム・学科単位におけるシラバス項目

講義単位におけるシラバス項目の 1a ~ 1e にあたる項目は、プログラム・学科単位におけるシラバス項目では、各週ではなく、各学年について入力を行う。レーダーチャートについては、各学年のレーダーチャートと、4 年間についてのレーダーチャートを表示できる機能を備えている。

3. その他の機能

- 能力一覧表示

プログラム・学科単位および講義単位のシラバスにおいても、入力した能力の一覧を能力ごとに分類・表示する機能を備えている。表示例は図 3.2 に示す。一覧は、能力ごとに分類・表示され、各能力が何学年目のカリキュラム、または何週目の講義で獲得できるのかを閲覧することができる。

- プログラム・学科単位レーダーチャート・講義単位レーダーチャートの重複表示

講義単位のレーダーチャートとプログラム・学科単位のレーダーチャートを重ねて表示させることで、プログラム・学科の方針と講義の方針を比較し、プログラム・学科のなかの講義の位置づけを把握することができる。また、選択した複数の講義・プログラム（学科）のレーダーチャートを、同画面に複数表示する機能も備えており、講義間やプログラム（学科）方針との比較を行うことができる。

L-POV system の項目は、[内容]→[獲得スキル]→[獲得能力]→[領域]、と項目が専門領域に特化した狭域的な情報についての項目から、領域横断的で汎用化した広域的な情報についての項目まで、階層化した構造により構成されている。L-POV system で作成したシラバス例を図 3.3 に示す。

3.2.3 シラバス項目と「学生が学習成果を実感するため」に必要な要素との関係について

[3.1 節: L-POV system の目的] において「学生が学習成果を実感するため」には学習成果情報には 5 つの要素が備わっている必要があるとしたが、具体的に L-POV system で備えたシラバスの入力項目と 5 要素との関係を見る。

1. 具体的な情報

[内容] [獲得スキル] [行動エビデンス] は、講義で何を学ぶか・何をすべきかについての具体的な情報が表示される。

この講義によって獲得できる能力/Capability's List:シラバス作成支援ツール/L-POV System - Windows Internet Explorer

http://syllabus-supporttool.jp/kougij_detail_nouryoku.php?ticket=1265952066&k

gooウェブ検索(Green Label)

ファイル(F) 編集(E) 表示(V) お気に入り(A) ツール(T) ヘルプ(H)

ウェブ検索 環境goo x1,608,385本 マーカー 国語 英和 x0 NOW 0.00k MRK 71.51k

お気に入り おすすめサイト Web スライス ギャラ...

この講義によって獲得できる能力/Capability's ...

獲得能力/Capability	この能力が獲得できる授業 Courses students can develop this Capability		設定した獲得スキル/Skills
	講義週 Week	内容 Contents	
教師としての姿勢・態度	14	新しい美術教育を目指して 4 (ナラティブアプローチ)	ナラティブアプローチの意味と意義に関する理解
	15	新しい美術教育を目指して 5 (教育芸術)	教育芸術についての理解
授業運営	7	指導案作成 1	指導案を書くことができる
	8	指導案作成 2	指導案を書くことができる
教師としての授業構築への態度	13	新しい美術教育を目指して 3 (映像メディアで表現する)	映像メディアで表現することの意義に関する理解
	11	新しい美術教育を目指して 1 (認知的方略の自覚化)	認知的方略の自覚化の意味と方法論についての理解
回画工作に関わる教師としての基礎知識	3	子供の発達段階	子供の表現活動に関する発達段階の基礎理解
文科省の指導方針に対する理解	4	学習指導要領検討	学習指導要領の内容把握
授業運営の基礎知識	5	回画工作の教科書検討	教科書の各学年の内容把握
授業運営の基礎知識	6	指導案の書き方・評価方法	評価方法と表現に関する知識

講義/Course: 美術科教育法 (初等)
年度/Year: 2010
期間/Semester: 前期

美術科教育法 (初等) 2010年度 前期

基礎/Fundamental

専門 Professional 実務 Practical

ページが表示されました インターネット | 保護モード: 有効 100%

受信トレイ... アクセス 大学評価... この講義に... 14:21

図 3.2: 能力一覧の表示例

講義詳細/Syllabus:シラバス作成支援ツール/L-POV System - Windows Internet Explorer

http://syllabus-supporttool.jp/kougj_detail.php?mode=listopen&ticket=1265442

gooウェブ検索 (Green Label)

ファイル(F) 編集(E) 表示(V) お気に入り(A) ツール(T) ヘルプ(H)

ウェブ検索 環境goo x1,593,679本 マーカー 国語 英和

お気に入り おすすめサイト Web スライス ギャラ...

講義詳細/Syllabus:シラバス作成支援ツール/L-...

講義週 Week	内容 Contents	獲得スキル Skill	獲得能力 Capability	領域 Strategy	行動エビデンス Students Performance (Task & Pass Line)		
1	プログラミング言語の歴史 (クリア/Clear)	種々のプログラミング言語の歴史的概要についての知識を得る	知的ツールの進化について知る	基礎 Fundamental 実務 Practical 専門 Professional	多くの言語があることが分かる。 いくつかの言語の名称を挙げられる。 いくつかの言語の特徴が説明できる。	講義週の入力値を全てクリア Add Data all Clear	スキル・能力の追加 Add Skill/Capability
2	プログラミング言語の種類と利用の仕組み (クリア/Clear)	種々のプログラミング言語の実行の仕組みを理解する	物事の実現方法に種々あることを理解する。	基礎 Fundamental 実務 Practical 専門 Professional	種々の方法で実現できることが分かる。 コンパイラとインタプリタの理解があることが分かる。 コンパイラとインタプリタの実行の違いを説明できる。	講義週の入力値を全てクリア Add Data all Clear	スキル・能力の追加 Add Skill/Capability
3	BASIC言語の基本仕様 (クリア/Clear)	BASIC言語の仕様についての知識を獲得する	形式的記述での記号・定義・用語の重要性を理解する。	基礎 Fundamental 実務 Practical	形式的記述では、記号・用語を特定しなくてはならないことを説明できる。 BASIC言語の主な予約語をあげられる。	講義週の入力値を全てクリア Add Data all Clear	スキル・能力の追加 Add Skill/Capability

講義/Course: プログラミング概論
 年度/Year: 2009
 期間/Semester: 前期
 学科/Program: 金体学科
 教員/Faculty: 竹内輝雄

プログラミング概論 2009年度 前期

■ 学科/Program
 ■ 講義/Course

基礎/Fundamental

専門 Professional 実務 Practical

インターネット | 保護モード: 有効

2 Microsoft Off... 2 Windows メール 講義詳細/Syllabus... 16:48

図 3.3: シラバス作成例

2. 平易な情報

[獲得能力]は、講義履修前の専門領域における知識がない学生でも理解できる平易な情報である。[行動エビデンス]は、学生が主体的に何を行えばいいかが記載されているため、学生でも理解できる平易な情報である。また、平易な情報の[獲得能力]と専門領域の具体的情報である[内容][獲得スキル]を1対1対応で関連させることで、専門領域の情報のみの表示より、学生が専門領域の内容について獲得能力に関する情報から推測でき、専門領域の情報も理解しやすくなる。

3. 多種多様な情報

第一に[内容][獲得スキル]の専門領域に特化した学習成果情報だけでなく、汎用的な用語を使用した[獲得能力][領域][行動エビデンス]が記載されており、様々な知識レベルの学生が自分のレベルに対応した情報を選択的にみることができる。

次に、[内容][獲得スキル][獲得能力][領域]は、教員が行う行動に関する情報であるが、[行動エビデンス]とは、学生が行う行動に関する情報であり、講義に関わるステークホルダーである「教員」「学生」のそれぞれを行動主体者とした情報が記載されている。

第三に、[内容][獲得スキル][獲得能力][領域][行動エビデンス]のテキスト型情報だけでなく、レーダーチャートの視覚型情報も表示され、情報把握の方法も多様性を持たせている。

4. 複数の講義が比較できる統一フォーマット

シラバス項目が共通しているだけでなく、レーダーチャートとして獲得スキル・能力の獲得領域について、統一的な枠組みにより反映させることで、異なった専門領域や、異なった講義内容の講義を同一の枠組みで比較することができる。

5. カリキュラムの中の講義の位置づけが把握できる

プログラム・学科単位と講義単位の階層の異なる学習成果の単位について、[領域]の枠組みでレーダーチャート上に反映させることで、同一の枠組みで学習成果を示せるため、学生はカリキュラムの中の講義の位置づけを端的に把握することができる。

3.3 システムのパイロットテストの実施

3.3.1 目的

教員を対象としたシラバス作成支援システムの実施実験・効果測定により、L-POV system が教員にとってどのような効果をもたらすかの分析を行うことが本実験の目的である。

3.3.2 方法

実験者: システムの説明やファシリテートを行う者(以下ファシリテーターと呼ぶ)1名と参加者の操作補助を行う者(以下ヘルパーと呼ぶ)1名の計2名で行った。

参加者: 参加者はX大学教員10名(人文学部2・理学部3・経済学部2・工学部2・教育学部1)であった。

実施時期: 2009年5月に行った。所要時間は4時間であった。

実施方法: ネットワーク環境のある教室において、二人一組となり着席を求めた。着席場所は各参加者用のPCが設置された環境であった。参加者には着席時にシラバス作成支援システムの操作のためのログイ

ン名とパスワードが配布された。着席後、以下の手順に従って実験は進められた。なお、L-POV systemでは、プログラム・学科単位（学科・コース・過程等の単位を意味する）の学習成果情報を入力する必要があるが、本実験は様々なプログラム・学科の教員が参加したテスト実験のため、本実験ではプログラム単位ではなく、大学単位で設定する学習成果情報について副学長に輸入を求めた。

1. 実験の目的説明

実験の目的が L-POV system の効果測定であることの説明を行った。また、効果測定とは (1) 本システムで作成したシラバスが学習成果の可視化ツールとなるかのシラバス分析 (2) 本システムによるシラバス作成によって期待できる教員の講義に対する意識変化の有無の測定 を意味することの説明も行った。

2. シラバス作成支援システムの概要

システムの目的と概要について説明を行った。

3. シラバス入力操作の説明とテスト入力

はじめにファシリテーターがシラバスの入力方法の説明を行った。次にファシリテーターが先導しながら教員は講義第一週目について入力し、入力トレーニングを行った。

4. シラバス入力

参加者は残りの 14 週についての入力を行った。この際、ヘルパーが参加者の周りを歩き、操作について不明な際の操作補助を行った。なお、入力内容についての質問や、参加者のペア同士の意見交換は自由に行ってよいとした。

5. ペアによるシラバスフィードバック

入力終了後、参加者はペアとなった参加者同士で、自分の作成したシラバスをもとに、担当講義の紹介とその講義についてディスカッションを行うことを求められた。

6. フィードバックペーパーへの回答

ディスカッション後、参加者は配布されたフィードバックペーパーへの回答を求められた。参加者は、「 はあなたの講義における学習成果を学生に示す項目 (方法) として有効であると考えますか? 」として、シラバスの各入力項目とプログラムにおけるシステムの効果についての回答を求められた。項目は以下の通りである。(1) スキル・能力の項目について (2) 行動エビデンスの項目について (3) 領域の選択について (4) レーダーチャートについて (a. 獲得難易度・獲得重要度の評価 b. レーダーチャートの表示) (5) シラバスの項目全体について (6) シラバスフィードバック・タイムについて

フィードバックペーパーでは上記の 7 項目についての有効性評価とその評価理由の自由記述による回答を求めた。有効性評価は、有効でないを 1、有効であるを 4 とした尺度上に線をつける回答方法とした。次に、ワークショップを行う前と後での教員の講義に対する意識変化について、1 を変化しない、4 を変化した、とした尺度上で線をつける回答方法で回答を求め、同時にその回答理由についての自由記述を求めた。

3.3.3 結果

表 3.1: 獲得能力の入力結果

能力名	入力頻度
理論的思考力	6
コミュニケーション能力	3
表現力	2
応用力・コンピュータを使って必要な操作を行う・コンピュータ計算では多くの場合誤差が含まれることを理解する・バランスのとれた理解力・判断力・リサーチペーパー一般について理解する・学習態度・協調力・教育実践力・教師としての態度、姿勢・教師としての授業構築へ受け手の態度・形式的記号での記号・定義・用語の重要性を理解する・言語の仕組みについて主要な理論的基盤を把握し、言語習得理論の理解へとつなげることができる・広い視野で物事をと捉える・構想力・講義概要を理解し、予習・復習に関する学習要領を把握する・自然現象への洞察力・授業運営・授業運営の基礎・基本・授業改善への取り組み・授業構築への意欲・所有権の理解・所有権取得にあたり公共団体のみに認められる手段の理解・情報収集能力・情報分析能力・深く考える力・人の話を聞いてメモをとりながら理解する・関心、態度、専門性・第2言語教授法の歴史的流れと主要な教授法に関する理論的基盤を理解することができる・知的ツールの進化について知る・電気工学基礎知識・売買契約の理解・不動産法の理解・不動産登記の理解・物事の表現方法に種々あることを理解する・物事の実行手順の構造的分類を理解する・文章読解力・理解力・歴史的上の主要な言語習得理論について理解することができる	1

*頻度とは表中の用語をシラバスに使用した参加者の人数である。

つまり、同一用語を同一参加者が複数回シラバス中に使用しても頻度は1としてカウントする。

3.3.4 シラバス

参加者が作成したシラバスについての分析を行った。ただし、個人情報保護法の観点から、講義名や参加者が特定される情報についての記載は本論文には行わないこととする。

[獲得能力]: 参加者の担当講義は専門領域が異なるため、スキルについては、講義によって異なるが、能力については、領域横断的な情報である。このことから、参加者が入力した能力から、教員の講義の学習成果への意識について把握することができる。能力の入力結果については使用頻度順に表 3.1 に示す。結果から、獲得能力の用語には論理的思考力、次にコミュニケーション能力の使用頻度が高いといえる。その他の能力については多種類の用語が使用されていたが、これらの用語の多くは、表現力、理解力、応用力、洞察力、物事に対する取り組む態度に関連しているといえた。このことから、多くの教員は講義を通して、学生に、論理的思考能力、応用力、洞察力、コミュニケーション能力、表現力、物事に対して取り組む態度、を身につけさせたいと考えていることがわかった。

[獲得スキルと獲得能力との関連性]: 参加者が行った、分野固有の専門領域的なスキルから領域横断的な能力への汎用化の方法についての分析を行った。分析は、参加者により入力された各週の獲得スキルと獲得能力の全用語を使用し、研究者三人が個別に、獲得スキルと獲得能力の関連性について類似した関係性を持つ獲得スキル・能力のセットごとに分類し、グループ化する分析方法で行った。また、分類したスキル・能力のセットに一致がみられない場合は話し合いを行い、一致がみられるまで再分類を行った。その結果、汎用化方法は主に3タイプに分類された。第一タイプは、獲得スキルで使用された用語は専門領域に特化した用語であり、獲得能力は領域横断的な用語が使用されており、獲得スキルと獲得能力の関連性が明確な階層性を持つ場合（以下、強階層型とよぶ）である。第二タイプは、獲得能力は獲得スキルよりは汎用的な用語が使用されているが、完全な領域横断的とはいえず、専門領域的な用語も使用され、獲得スキルと獲得能力の階層性が弱い場合（以下、弱階層型とよぶ）である。第三に、獲得スキルと

表 3.2: 獲得スキル・能力の関係性の分類例

獲得スキル	-	獲得能力
強階層型		
ワークショップの理解と実施	-	教育実践力・コミュニケーション能力
撮影・編集機器の操作	-	表現力
反応式の組み立て、計算式の整理	-	理論的思考力
弱階層型		
コンピュータで用いられる浮動小数点を理解する	-	コンピュータ計算では多くの場合誤差が含まれることを実感する
テスター操作	-	電気工学基礎知識
種々のプログラミング言語の歴史的概要についての知識を得る	-	知的ツールの進化について知る
非階層型		
言語の仕組みについて主要な理論的基盤	-	言語の仕組みについての主要な理論的基盤を把握し、言語習得理論の理解へとつなげることができる
第二言語学習者教授法の歴史的流れと主要な教授法に関する知識	-	第二言語学習者教授法の歴史的な流れと主要な教授法に関する理論的基盤を理解することができる
公益団体にのみに認められる所有権取得の手段としての収用・先買い・買取請求の理解	-	所有権取得にあたり公共団体にのみに認められる手段の理解

表 3.3: 行動エビデンスの入力例

・ 経済事情を捉えるときに、実証的経済学の枠組みが規範的経済学の枠組みが区別できる
・ 炭酸カルシウムと塩酸の反応式を書き、標準状態において、与えられた物質量の炭酸カルシウムと塩酸の反応により生成する二酸化炭素の体積を計算する
・ 営業キャッシュ・フローと発生主義に基づく利益との関係を理解する
・ 地域イメージについてのイメージマップを作成し、その内容について批判的に分析する

獲得能力に使用された用語が類似しており、2つの用語の間に階層性がみられない(以下、非階層型とよぶ)場合である。また、タイプは参加者によって規定され、同一講義のシラバス内に、強階層型・弱階層型・非階層型のスキル・能力が講義週により異なって入力されるような混合型はみられなかった。分析の結果、強階層型6人、弱階層型2人、非階層型2人であった。各型に分類されたスキル・能力の例を表3.2に示す。階層性を持つ獲得スキル・能力の入力がみられた強階層型・弱階層型が8/10人という結果から、多くの参加者はワークショップに参加することにより、スキル・能力の階層性のある程度理解し、入力を行うことができたといえる。

[行動エビデンス]:入力結果から、参加者の多くは行動エビデンスの入力については具体的に学生が行うべき行動を入力していたといえるが、その行動を学生が完了し、能力を獲得したかを評価する方法と基準(クリア基準)については、10人中9人が未入力であり、入力した1人の入力内容も「小テスト」のみの入力で具体性に欠けていた。行動エビデンスの記入例は表3.3に示す。

[レーダーチャート]

入力結果から、基礎・専門・実務のバランスは講義により異なっていたが、多くの講義では専門領域を比較的重要視している傾向がみられた。このことから多くの教員は、講義は専門領域で適用できるスキル・能力を主に獲得させるべきだと考えているといえる。教員レーダーチャートの表示結果を図 3.4 に示す。

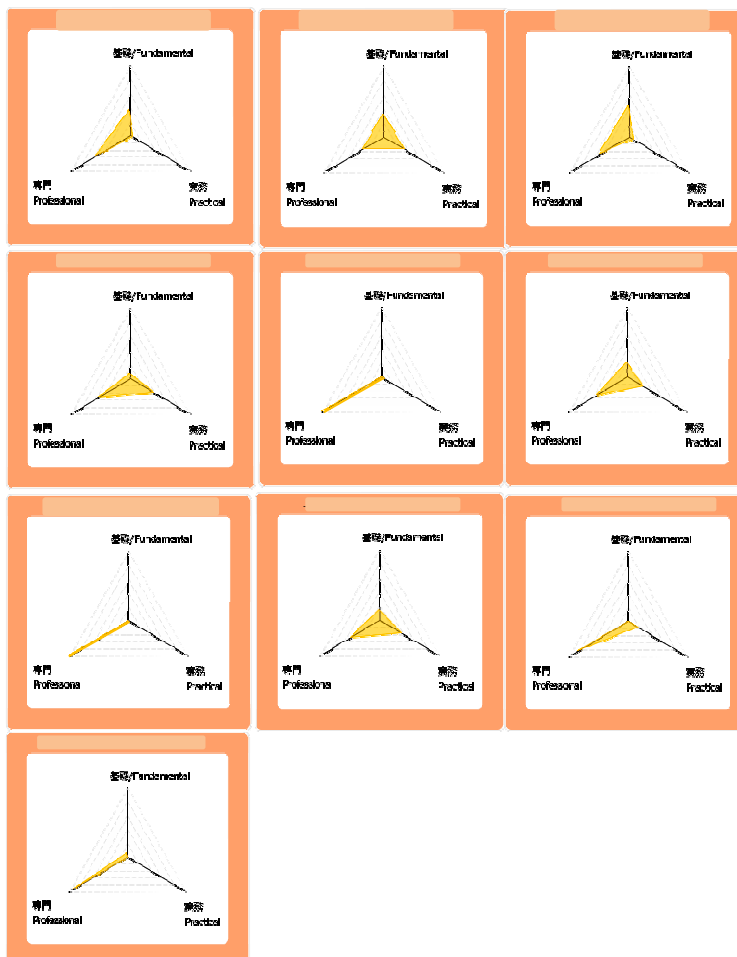


図 3.4: レーダーチャートの表示結果

3.3.5 フィードバックペーパー

有効性評価の回答結果は表 3.4 に示す。また、各項目について、回答理由の自由記述を求めたが、それについては、表 3.5 に示す。

シラバスの入力項目については、結果から、参加者は項目全般については、学習成果を可視化するのにある程度は有効であると考えているといえた (2.85, SD=1.19)。各項目における有効性評価については、スキル・能力の項目については 2.08(SD=0.71) となり、有効性評価値が一番低い結果となった。この原因としては、自由記述式回答において、多くの参加者が「代表的なものをいくつか挙げて、それから選択するシステムにして欲しい」と回答し、「獲得能力について考えることは非常に難しいため、有効な用語が記入できたかの検討が必要」と回答していることから、[能力]という新しい概念について考え、入力するこ

表 3.4: 有効性評価の結果

項目	(1) スキル・能力	(2) 行動エビデンス	(3) 領域選択	(4)a. 獲得難易度・重要度	(4)b. チャート表示
Mean	2.08	2.28	2.30	2.83	2.52
SD	0.71	1.25	1.03	1.23	1.15
項目	(5) シラバス項目全体	(6) フィードバックタイム	(7) WS 前後の教員意識変化		
Mean	2.85	3.15	2.81		
SD	1.19	1.00	1.06		

とが、不慣れで難しかったためと考えられる。一方、教員同士で講義について作成したシラバスを使い、ディスカッションを行うフィードバックタイムは、最も有効性評価が高い結果となったが (3.15, SD=1.00)、自由記述式回答から、教員がこのセッションについては、お互いの学問や講義に対する考え方をシェアするよい機会、と捉えたといえる。また、領域の選択や獲得難易度・獲得重要度の評価をもとに表示されるレーダーチャートは、比較的高い有効性評価値となり (2.52, SD=1.15)、複数の教員が、プログラム・学科全体の中の講義の位置づけの把握を行うことの必要性と効果を認めているといえる。一方で、自由記述式回答から、領域の定義づけは非常に重要であるが、難しいと考えていることもわかった。また、同時に領域は、プログラム・学科に所属する教員のコンセンサスを得ながら、プログラム・学科で統一的に定義する必要があると多くの教員が考えていた。

次に、L-POV system の主目的である教員の意識変容については、結果から、ある程度変容がみられたといえる (2.81, SD=1.06)。また自由記述式回答から、ワークショップを通して、多くの教員が、今までは、シラバスを講義の内容を学生に告知するための媒体として捉えていた意識から、「[身につけさせたいスキルや能力] → [それを実現する科目の中身] → [その評価方法を明示する] ことが学生にも社会にも理解が進む」として、シラバスを、学生や社会への学習成果の説明のための有効的手段として捉えるよう変化したと考えられる。教員にとっては、自分や他教員の授業の組み立てや考え方を細かく見直し、勉強するよい機会になるという意見もみられた。

3.3.6 考察

本研究では、L-POV system の実施テスト実験を行い、その有効性評価を教員に求め、教員にとってのシステムの有効性について分析を行った。分析の結果、全体としては有効性がある程度認められた。

シラバスの各項目については、多くの教員は、従来のシラバスの項目にはない [能力]、[領域] の新規の項目については、特に入力に難しいと感じていた。難しいと感じた原因として、従来のシラバスでは [講義の到達目標] 項目として講義を通して最終的に得られるスキル・能力について記載するケースはあるが、本システムでは (1) 各講義週ごとに全講義週について入力する (2) [内容] [スキル] - [能力] [領域] [行動エビデンス] という 1 対 1 対応の情報 + 階層性を持たせた学習成果の入力 という 2 点の新規の考え方による入力を求めたためであると考えられる。作成されたシラバスからも、[スキル] - [能力] の階層性にばらつきがみられ、能力の用語も、領域横断的でない用語や、スキルとの関連性がみられない用語の入力がみられた。しかし、全体としては、階層性にばらつきはあるものの、結果から、大部分の教員は階層性のある情報の入力が行えたといえ、システムの活用により「専門家」だけでなく、「素人」にも理解できるシラバスの作成が可能であるといえた。

また、領域、レーダーチャートについても、多くの教員は重要ではあるが、領域の定義への理解が難し

表 3.5: 自由記述回答の結果

質問項目	回答	頻度
(1) スキル・能力	・いくつかの代表的なものを挙げておき、選択できるシステムにしないと能力を考えるのが難しいので記入内容の適切性の検討が必要のため	4
	・スキル-能力の関連性を考えるのが難しい	2
	・教員側の理解のばらつきを統一化しないと受け取り側にうまく理解されるか不安が残る	2
	・汎用的能力については基本的能力を学科レベル・学部レベルを定義づけた上で各教員はそこから選択する(必要に応じて追加する)方がよいのでは	1
(2) 行動エビデンス	・演習科目の場合「行動」については明確だが、「エビデンス」が明確でない場合がある	1
(3) 領域選択	・学科・学部によって統一的な定義が必要	6
	・定義をどうするかを教員でコンセンサスを得るのが難しい	1
	・定義次第では全ての領域が全ての週に関連することになってしまい、評価がインフレーションする可能性がある	1
(4)a. 獲得難易度・重要度	特になし	
(4)b. チャート表示	・学科全体の中での位置づけを把握するのは効果がある	3
	・[基礎][専門][実務]の軸だけでは講義内容を的確に表現できない	2
	・定義次第ではある一方向に偏ってしまう可能性がある	2
(5) シラバス項目全体	・このようなシラバスを導入し、運用していくためには機関・学部・学科レベルでの共通認識、理解が不可欠である	4
	・学生は講義内容を全体の中で理解することができていないように思うので、全体像を常につかめるシラバスは有効だと思う	3
	・本シラバスの目的が理解され組織レベルで共通認識にたつことができれば先生方のシラバス入力の実効性もあがり、社会や学生にとってプラスの効果をもたらすものと思われる	3
	・学生への効果が大きいと思う	2
	・社会への説明としてのシラバスは良い視点である	2
	・教員にとっては自分の授業を細かく見直す機会となると思う	1
	・授業方法の共有や勉強になる	1
	・シラバスの統一性が卒業生の優秀さを客観的に示すことができる	1
・大学執行部はこれを単なる評価の道具にしないようにして頂きたい	1	
(6) フィードバックタイム	・他の教員や分野の授業のくみため、学問に関する考え方については話を聞くことは自分の参考になる	3
	・とらえ方が各分野によって異なるので、教員でシェアできてよかった	2
	・自分の書いたものを正確に伝え、自分の書いたものの不備に気付くことができてよかった	1

質問項目	回答	頻度
(7)WS 前後の教員意識変化	・「身につけさせたい能力」「それを実現する科目の中身」「その評価方法」を明示することが学生にも社会にも理解が進むという考え方は説得力があった	3
	・授業科目ごとでなく、各週ごとに獲得できる能力やスキルを明示していくという考え方は新鮮だった	2
	・これまでシラバスは専門のコースワーク上での位置づけと学習内容をきちんと入力していればいいと考えていたが、企業や高校といった外部の第三者からみて講義特徴を明確に示す必要があるという視点は新鮮だった	2
	・学生の知的好奇心を高める様な講義に努めていたが、その様な講義は意味がないのかと。大学は専門学校ではないと思う	1
	・毎回の講義内容がどういう点を核にして話せばよいかについて自覚できるようになった	1
	・スキルの概念を再度自分の授業内容に照らして考えることができた	1
	・プログラムの策定議論に長らく関わってきたので、問題意識はすでにあっし、解決策の難しさも認識しているので、意識変化はない	1

*頻度は何人の回答者が上記内容の回答を行ったかの値である。

*回答の表現用語が異なっても内容が同一の場合は同じ回答内容として頻度にカウントした。

く、学科・プログラム単位で領域の定義づけを明確に統一化し、その定義づけに基づいて領域選択を行いたいと感じていた。この原因として、[領域]項目が従来のシラバスにはない新規項目であるだけでなく、今まで多くの教員が担当講義のカリキュラムにおける位置づけを意識し、講義デザインを行う環境でなかったことがあげられる。そのため、[領域]項目は学科・プログラムにおける定義づけを明確化し、それを教員とプログラム・学科の責任者で共有化する機会をつくるための有効な項目となることがわかった。[行動エビデンス]については、行動内容については従来のシラバスにおける[課題]に相当し、入力が容易であったが、学生への[課題]は能力を獲得したことを保証する[エビデンス]の意味を持つ、は新規の概念であり、[クリア条件]を設定するまでに至らなかったと考えられる。

システムで最も有効性評価が高かったのが、教員同士のディスカッションを行うフィードバック・タイムである。多くの教員が、お互いの専門領域や講義の考え方のシェアができ、勉強になったと感じていた。これは、教員同士が講義の学習成果についての意識の共有化を行う機会が今まで不足しており、機会を設けることの重要性を示した結果といえる。

次に、教員の意識変容については、ある程度変容はみられたといえる。また、変容をしなかったと回答した参加者は、「カリキュラムを編成する立場にあったため、もともと考えていた」と回答しており、このことから、ほとんどの教員にシステムの効果が認められたといえた。学生が学習成果について意識し、体感するためには、教育を行っている教員が学習成果の可視化の重要性を意識するように意識変化を行うことが第一に重要であり、その観点からも本システムの有効性はあるといえる。従来は各教員の個別作業で行っていたシラバス作成を、L-POV system を活用したFD活動などの、教員の意識共有を図るための場における協働作業とすることにより、その効果が期待できる。

引用文献

*この文献は[はじめに]における文献も含んでいる。

- Altman, B., & Cashin, E. (1992). Writing a syllabus Idea. *Idea Paper*, 27, Manhattan, KS: Center for Faculty Evaluation and Development, Kansas State University.

- 独立行政法人 大学評価・学位授与機構. (2009). 国立大学法人および、大学共同利用機関法人における教育研究の状況についての評価に関する検証結果報告書. 独立行政法人 大学評価学位授与・学位授与機構.
- Danielson, M. (1995). The role of syllabi in classroom socialization. *Proceedings of Annual Meeting of the Central States Communication Association*, Indianapolis, IN.
- Davis, G. (1993). *Tools for teaching*. San Francisco: Jossey Bass.
- Habanek, D. (2005). An examination of the integrity of the syllabus. *College Teaching*, 53(2), 62-64.
- Matejka, K., & Kurke, B. (1994). Designing a great syllabus. *College Teaching*, 42(3), 115-117
- Parkes, J., & Harris, B. (2002). The purpose of a syllabus. *College Teaching*, 50(2), 55-61.
- Parkes, J., Fix, K., & Harris, B. (2003). What syllabi communicate about assessment in college classrooms. *Journal on Excellence in College Teaching*, 14(1), 61-83.
- Richardson, S., Newton, M., & Mathis, J. (2004). *Undergraduate council sub-committee report standardization of syllabi*. <http://www.ugs.utah.edu/assessment/syllabusPDF.pdf>.
- 齋藤聖子. (2008). 大学評価情報の効果的な発信とは. 「大学評価・学位研究」, 7, 73-84.
- Saito, K., Nakaune, N., & Mitachi, M. (2009). New Syllabi Preparation System. *Proceedings of Annual Conference of POD*, <http://sites.google.com/site/podnetwork/pod-conference-2009/kiyoko-saito>.
- Tubaishat, A., Lansari, A., & Al-Rawi, A. (2009). E-Portfolio Assessment System for an Outcomes-Based Information Technology Curriculum. *Journal of Information Technology Education: Innovation in Practice*, 8, 43-54.
- 山田信太郎・松永吉広・伊藤栄典・廣川佐千男. (2003) Web シラバス情報収集エージェントの試作. 「電子情報通信学会論文誌」, 8, 566-574.

第4章 テスト実験:大規模総合大学でのテスト運用を振り返って N大学での事例研究

4.1 はじめに

L-POV system は、複数学部を有するがゆえに、学部ごとの特徴が社会に伝わりにくい、総合大学にこそ導入してほしいシステムである。しかし、総合大学での導入にあたっては、1) 現状のシラバス作成や意義の理解についても、学部間、教員間に温度差が存在する、2) さまざまな学部があるために、統一的なシラバス作成基準が設けにくい、3) 学生の学びの内容のまとまりを考えたとき、学科、専攻のどのレベルで L-POV system を実施すべきか、学部ごとの判断が必要となるなど、いくつかの課題があると思われる。そこで本章では、大規模総合大学である N 大学でのテスト運用について振り返り、L-POV system によって得られたメリットや、また、今後の本格的運用にあたって改善を要する点について述べる。なお、ここでの報告は、主に L-POV system を体験した教員への効果に焦点をあてることにする。次節ではまず、テスト運用の対象となった N 大学の概要について紹介する。

4.2 N大学の概要

N 大学は、東日本に位置する国立大学である。学部は、文系、理系、医歯学系の 9 学部で構成されており、学生数は大学院をあわせて 13,000 人弱となっている。国立大学法人評価委員会による国立大学の分類案では、「大規模大学」と類型化されている大学にあたる（国立大学法人評価委員会国立大学法人分科会、2005）。

N 大学では、学位の質を保証し、学生が確かな学習成果を得るために「主専攻プログラム」を導入しており、学生は大学に入学すると、9 つある学部のいずれかに所属し、それぞれの分野での学習を始めることとなっている（新潟大学教育プログラム、2009）。ここでは 42 ある主専攻プログラムの中から、一例を紹介する（表 4.1）。

主専攻プログラムでは、プログラムごとに (1) 知識・理解、(2) 当該分野固有の能力、(3) 汎用的能力について到達目標を定めており、各プログラムは、これらの目標が達成できるようなカリキュラムを組んでいる。（詳細については第??を参照のこと）。プログラムごとに、何が学べて、どのような知識、能力が身に付くのかを明確にしている点で、N 大学の主専攻プログラムは、学習成果の可視化を目指す L-POV system と理念的に共通する部分が多い。しかし、現在までのところ、N 大学の主専攻プログラムでは、プログラムの到達目標と、開講されている授業の到達目標とが、必ずしもはっきりとした形で対応付けされているとはいえない。また、到達目標が達成されたかどうかを示す、具体的なエビデンスについても、現状では特に定められていない。

4.3 テスト運用の実施概要

N 大学の経営学科を対象に行ったテスト運用の概要について記す。本章の冒頭で述べたように、総合大学で L-POV system を実施するにあたっては、学科、専攻のどのレベルで L-POV system を実施するのが

表 4.1: N 大学主専攻プログラムの一例

心理・人間学プログラム
<p>取得できる学位 ★学士(文学)</p>
<p>プログラムの概要</p> <p>本プログラムは、心理学と人間学(哲学・西洋哲学史、倫理学、宗教思想史、科学思想史、言語学)を学ぶ教育プログラムである。実験や調査などの実証的方法によって、人間の心の働きや行動を理解するとともに、原典文献を読み解くことを通じて、哲学、宗教、科学、言語などに現れる人間性について理解を深めることができる。このプログラムは、人間が直面する様々な課題に対して、人間性の深い理解に裏づけられた客観的な分析と思考ができるような人材の育成を目指しており、心理専門職、研究職、教員(高校公民・中学社会)をはじめ、公務員や民間企業の職員など、幅広い領域での活躍が期待される。</p>
<p>到達目標</p> <p>(1)知識・理解</p> <p>a)人間の心の働き・行動や、人間の知的営為・思想について、基本的な知識と理解を持つ。 b)心についての科学的アプローチを理解し、それによって得られた代表的な知見を説明することができる。 c)心の働きやその結果として現れる行動について、そのメカニズムやプロセスを論理的・分析的に考えることができる。 d)思想史や哲学史など人間精神の歴史について、概略的な見通しと知識を持つ。 e)主要な哲学者や思想家の考え方を理解し、その内容を咀嚼して説明することができる。 f)倫理思想の諸類型を把握し、それを踏まえて倫理的な諸問題に関して考察することができる。 g)宗教に学問的にアプローチする方法論を習得するとともに、個別の宗教の思想について基本的な知識を持つ。 h)科学をめぐる思想の歴史に関して基本的な知識を持ち、科学的営為の本質を理解する。</p> <p>(2)当該分野固有の能力</p> <p>a)心理学の研究方法を習得し、それをを用いて実際に実験や調査を行い、その結果を分析してまとめ、報告書を作成することができる。 b)心理学の先行研究の英語文献や日本語文献を読み、内容を正確に把握することができる。 c)心理学の実験や調査を行うにあたって、倫理的な配慮を十分にすることができる。 d)人間の精神活動としての哲学、宗教、科学、言語などを考察して、そこに現れる人間性の本質を理解することができる。 e)思想や哲学の原典文献を読み解き、問題事象に即して論理的に思考することができる。 f)現代の倫理的課題について、理論的に整理して思考し、議論することができる。 g)宗教に関わる文書を読み解き、その宗教の持つ死生観や世界観などを把握することができる。 h)科学とその思想の歴史を踏まえて、現代の科学や科学思想について批判的な分析力を持つ。 i)言語活動に関して用例・データを収集し、理論的に分析することができる。</p> <p>(3)汎用的能力</p> <p>a)文献やデータを読み、咀嚼し、解釈する能力を持つ。 b)事象を論理的にとらえ、明晰に思考する能力を持つ。 c)課題を主体的に探究し、その成果を分析して報告することができる。</p>
<p>プログラムを通して獲得が期待される態度・姿勢</p> <p>A)人間社会とその歴史を踏まえ、文化的所産に敬意を持つ。 B)人間、社会、文化に関わる諸問題を多角的に理解し、主体的に関わる。 C)異文化理解を深め、調和ある国際社会の形成に強い関心を持つ。</p>
<p>プログラム履修にあたって望まれること</p> <ul style="list-style-type: none"> ・豊かな基礎学力を持つ。 ・人文科学に対する強い関心と学習意欲を持つ。 ・基盤教養科目を幅広い分野から履修すること。 ・心理学、哲学・西洋哲学史、倫理学、宗教思想史、科学思想史、言語学のいずれかに関心を持つとともに、「心理・人間学入門」を履修済みであることが望ましい。
<p>カリキュラムの方針</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.学部教育の二本の柱である専門基礎教育と教養教育が4年間を通して有機的に連携する教育により、豊かな基礎学力と人間性を育む。 2.課題探求能力および外国語・日本語による表現能力を涵養する。 3.多様化し複雑化した文化・社会を歴史的、共時的に理解・分析できる能力を涵養する。

適切であるかといった判断が必要となる。しかし、N 大学は、学生の学びの内容について、主専攻プログラムという形でプログラム化しているため、この点についてはクリアされている。そこで今回は、主専攻プログラムの1つである経営学科を対象にテスト運用を実施することとした。

4.4 方法

実施体制：システムの説明やファシリテートを行う者（以下、ファシリテーターと呼ぶ）1名と、参加者の操作補助を行う者（以下、ヘルパーと呼ぶ）2名の計3名で行った。

参加者：N 大学経営学科の教員 12 名。12 名のうち 1 名は、午前中のみ参加であった。

実施時期：2010 年 2 月に行った。時間は 10 時から 16 時 30 分の間で実施し、途中、1 時間の昼休みと、15 分程度の休憩を挟んだ。

当日スケジュール：当日のスケジュールについて、表 4.2 に示す。なお、スケジュールの詳細については、第 5 章を参照。テスト運用は、1) トレーニング、2) 学科方針、3) 講義、4) 結論、5) フィードバックの 5 つの部分から構成されていた。L-POV system のパイロット・テストを行った時との主な変更点は、学科方針パートが加えられたことである。これにより、講義単位のシラバス作成前に、学科・プログラム単位のシラバスについて、カリキュラム編成の責任者と講義担当教員がディスカッションを行うことが可能となった。

表 4.2: L-POV system テスト運用の当日スケジュール

パート	
トレーニング	挨拶
	システム概要説明
	実施前質問紙
	システム内容説明
	システム入力説明
	システムテスト入力(一週分)
学科	学科方針説明
	学科方針質問
	学科方針ペアディスカッション
	学科方針全体ディスカッション
講義	シラバス入力
	シラバスペアディスカッション
結論	学科におけるスキル・能力定義結論
フィードバック	フィードバックペーパー
終了	終了

4.5 結果と考察

L-POV system に対する評価 事前、事後アンケートより

今回のテスト運用では、L-POV system 実施前後に参加者にアンケートを行った。これらの結果をもとに、L-POV system に対する評価について検証する。

L-POV system 実施時の制約条件となるシラバスに関する意識、行動の現状 L-POV system の入力作業前に事前アンケートを実施し、シラバスに関する意識、行動の現状の把握を試みた。「講義前・中・後

にシラバスを使って学生とコミュニケーションをとっていますか」という質問に対しては、参加者 12 名のうち 7 名がとっている、5 名がとっていないと回答した。また、「シラバスについて学生以外の人と話しあったり、議論したりする機会がありますか」という項目では、6 名がある、6 名がないと回答した。シラバスの活用状況は、教員間でばらつきがみられた。

また、教員にとってのシラバスに対する意識を自由記述で尋ねた（質問項目：「先生にとってシラバスとは何ですか」）。結果を「シラバスを使って学生とコミュニケーションをとっている」と回答した者と、「とっていない」と回答した者に分けて示す。

[学生とコミュニケーションをとっている]

- 学生へ向けた授業概要の説明
- 学生が授業を選択するにあたって最も重視する情報である。教員はシラバスをきちんと作成し、シラバスの内容に沿って授業を行わなければならない。教員からみれば、シラバスは学生との約束事である
- 講義内容説明
- 学生に対する講義内容の約束
- 学生に講義のイメージをつかんでもらうとともに自身にとってこの授業で何を教えるかを再確認する材料
- 講義のテーマや概略を伝えるためのもの
- 講義の全般に関する内容の狙いと計画表

[学生とコミュニケーションをとっていない]

- 講義内容の概略
- 授業計画。平易に言えば、学生との契約・約束事
- 学生が受講する際に、どういった内容の講義を行うかに関して必要な情報を伝達する手段
- 授業計画（そのとおりに実施するとは限らない）
- 講義内容を説明するもの。講義の質を担保しようとするもの

シラバスに対する理解に関しては、学生とコミュニケーションをとっている、とっていないによる違いは、あまりみられなかった。N 大学の経営学科においては、シラバスに対する認識は、ある程度、共通していることが明らかになった。

4.6 L-POV system の有効性の評価

4.6.1 シラバスの入力項目に関する評価

参加者は、事後アンケートで、L-POV system の各要素について有効性を 5 段階で評価した。有効性評価の結果を表 4.3 に示す。

シラバスの入力項目である獲得スキル、獲得能力、領域、行動エビデンス、チャートを有効性評価の高い順に並べると、1. 獲得スキル、2. 行動エビデンス、2. チャート（行動エビデンスとチャートは同数値）

4. 領域、5. 獲得能力となった。獲得スキルについては自由記述をみると、「学生に獲得を求めるスキルを具体的に提示できる」(有効性評価：5)、「提供すべき知識・技能の本質を考える手助けとなる」(有効性評価：5)のように、授業内容と密着した具体的、本質的な項目であることが、評価の高さにつながったと思われる。行動エビデンスについても、「講義1回ごとに何を理解しなければならないか、そのために何をしなければならないかを理解することができるから」(有効性評価：5)、「学生が毎回の講義で何を求められているかがわかるので良いのではないか」(有効性評価：4)のように、スキル、能力を得るために、どのような行動をしなければならないのか、具体的に示せることが評価されている。入力項目の有効性については、授業内容と密着した具体的な項目であるほど、評価が高くなるといえる。

また、これらの項目に対し、その評価は、誰に対してのものであるかを尋ねたところ、多くの教員が「学生」と回答した(表4.4)。「学生」という回答について「教員」という回答も多かった。有効性評価が高かった獲得スキル、行動エビデンスは、他の項目より、「学生」に対しての評価であるという回答が多かった。「有効性評価」と「誰に対しての評価なのか」という2つの質問に対する結果をあわせると、参加者が学生のためであると考える項目については、有効性評価が高くなる傾向にあることが明らかになった。

一方、有効性評価が低かった獲得能力であるが、表4.4をみると、「学生」「教員」以外を対象としているという回答の出現数が多いことがわかる。教員は入力項目のうち、「学生のため」「教員のため」と対象が大学内に限定的である項目は有効であるが、大学外の集団や個人も対象としていると考えられる項目については、有効性が低いと評価する傾向にあるといえる。L-POV systemは、学習成果を社会に向けて発信するためのシステムであるが、教員の意識上では、学習成果を社会に向けて発信することの必要性は、あまり考えられていないように思われる。

能力については「概念が抽象化されるにしたがって、単なる整理に終わってしまう」(有効性評価：3)、「大学での学習体系が簡易的に伝わり、本来意図せざる解釈をされてしまう可能性があるため」(有効性評価：2)のように、スキルや行動エビデンスと比較し、より一般的な概念であることや、大学外に向けた一般用語で大学の学習内容を表現することへの危惧が、評価の低さとなっていることが示された。授業内容を一般的な概念や用語に置き換えることに対する教員側の抵抗感が、「能力」項目に対する低さとなって現れたといえよう。

入力項目のうち、獲得能力の有効性評価の低さは、(1)教員の大学外に向けての学習成果の発信への意識の低さ、(2)授業内容を一般用語に置き換えることへの教員側の抵抗感が要因となっている可能性が示唆された。能力についての有効性評価を向上させる改善策は、今後考えていかななくてはならないが、ひとつには入力項目のうち、「学生のためである」項目の有効性評価は高かったことから、獲得できるスキルを能力という形でより一般化することが、学生にとっていかに有用であるかを意識させるようなワークショップの組み立てにすることが、方法として考えられるのではないだろうか。テスト運用の対象となったN大学もそうであるが、通常、現場の教員は学生のためであれば労をいとわないという者が大半である。教員のこのような特性をL-POV systemの中で活かすことが「能力」項目の有効性評価の向上につながるものと思われる。

4.6.2 L-POV system のディスカッション部分に関する評価

全般的にL-POV systemの中のディスカッション部分に関しては、評価が高く、参加者はディスカッションを有意義であると感じていることが明らかになった(表4.3)。有効性の評価は、高い順に、1. 学科方針についての全体討論、2. 学科における学習成果についての全体討論、3. シラバス作成時のペア・ディスカッションであった。また、その有効性評価は、誰に対してのものであるかという質問に対しては、回答者全員が「教員」と回答した(有効回答数：11)。L-POV systemの目的のひとつは教員の意識変容を促すことであるが、そのための仕組みが機能していることが示された。今回のテスト運用では、テスト

表 4.3: L-POV system の有効性の評価

項目	平均値	標準偏差 (人数)
[獲得スキル]はシラバスに有効な項目であると思いませんか？ [非常に有効であると思う]を5、[全く有効だと思わない]を1として1～5の間の数値で回答してください。	3.73	1.19 (11)
[獲得能力]はシラバスに有効な項目であると思いませんか？ [非常に有効であると思う]を5、[全く有効だと思わない]を1として1～5の間の数値で回答してください。	3.00	0.89 (11)
[領域]はシラバスに有効な項目であると思いませんか？ [非常に有効であると思う]を5、[全く有効だと思わない]を1として1～5の間の数値で回答してください。	3.18	1.17 (11)
[行動エビデンス]はシラバスに有効な項目であると思いませんか？ [非常に有効であると思う]を5、[全く有効だと思わない]を1として1～5の間の数値で回答してください。	3.27	1.27 (11)
[チャート]はシラバスに有効なツールであると思いませんか？ [非常に有効であると思う]を5、[全く有効だと思わない]を1として1～5の間の数値で回答してください。	3.27	1.42 (11)
学科方針についてペアディスカッションの後に全体討論を行いました。それは有意義だと思いますか？ [非常に有意義であると思う]を5、[全く有意義だと思わない]を1として1～5の間の数値で回答してください。	4.10	1.10 (10)
作成したシラバスを閲覧しながら講義についてペアでディスカッションする[シラバスフィードバックタイム]は有意義だと思いますか？ [非常に有意義であると思う]を5、[全く有意義だと思わない]を1として1～5の間の数値で回答してください。	3.80	0.92 (10)
最後に先生方全員で学科における学習成果について全体討論をして頂きましたが、この時間は有意義だと思いますか？ [非常に有意義であると思う]を5、[全く有意義だと思わない]を1として1～5の間の数値で回答してください。	3.89	0.78 (9)

注) 学科方針の全体討論に関する質問文の中に「ペアディスカッションの後に」という記載があるが、今回はペアディスカッションはせずに、全体討論を実施した。

表 4.4: 入力項目に対する評価が「誰」に対してのものであるか

項目名	誰に対して	回答数 (複数回答可)
獲得スキル	学生	8
	教員	4
	学生をはじめとした専門外の人達	1
獲得能力	学生	6
	教員	3
	大学外の人々	1
	学生をはじめとした専門外の人達	1
	社会(企業や高等学校)	1
領域	学生	6
	教員	3
	大学教員以外の人々	1
	学生をはじめとした専門外の人達	1
	社会(企業や高等学校)	1
行動エビデンス	学生	9
	教員	5
チャート	学生	6
	教員	5
	大学教員以外の人々	1
	外部者	1

運用に先立って行われたパイロット・テストの結果を受け、学科方針の全体討論のパートが加わっている。この新たに加わった学科方針の全体討論を通して、入力項目のひとつである領域の定義づけがなされた。ディスカッションの過程において、各領域は(1)基礎：経営学を学ぶために、今後経営学科でコミュニケーションをとるために必要な能力である、(2)専門：分野固有性が強いが、専門と基礎は重なる部分が多い、(3)実務：組織運営に対して、現実的な解決策を提示することを意識して、講義を行う場合は実務領域にあたるということが、参加者内で共有されていった。今回、学科方針の全体討論のパートをワークショップのプログラム内に追加したのは、パイロット・テスト時に、領域について、学科・プログラム単位で領域の定義づけを明確に統一化し、その定義づけに基づいて領域選択を行いたいと感じていた教員が複数存在していたためである。パイロット・テストにより、「領域」項目は学科・プログラムにおける定義づけを明確化し、それを教員とプログラム・学科の責任者で共有化する機会をつくるための有効な項目となる可能性が示唆されていたが、今回、その有効性がテスト運用で確認されたといえる。有効性評価が全体的に高いディスカッション部分の中で、学科方針の全体討論のパートが最も評価が高くなっていたことから、L-POV systemの中にこのパートが加わったことの意義は大きいものと思われる。

さらに、ディスカッション部分について、「何のために有効であるか」を自由記述で尋ねたところ、以下のような回答が得られた。なお、回答は有効性評価が高かった順に並び替えてある。

[学科方針についての全体討論に関して]

- 学科全体のカリキュラム体系を改めて認識することになったためである (有効性評価：5)
- 教員間での本シラバスの要素に関する認識にギャップがあることがよくわかった (有効性評価：5)
- 学科の方針を決めるのに役立つため (有効性評価：5)
- 意図的にそのような場を設けることで、確実に議論を行うことができるから (有効性評価：5)
- 学科として方向付けを理解することは非常に有意義である (有効性評価：5)
- 授業内容の向上 (有効性評価：4)
- 全体カリキュラムのあり方の認識、自分の科目の位置づけの確認ができる (有効性評価：4)
- 相互理解 (有効性評価：3)
- 普段話す機会がないから (有効性評価：3)
- 自明だから (有効性評価：2)

[作成したシラバスを閲覧しながらのペア・ディスカッションに関して]

- 入力に関する意見交換が可能であるため (有効性評価：5)・学科方針の討論を受けた後でも、依然として、教員の中で、本シラバスの要素に関する理解が不十分であったり、認識にギャップがあることがよくわかった (有効性評価：5)
- 意図的にそのような場を設けることで、確実に議論を行うことができるから (有効性評価：5)
- 授業内容の向上 (有効性評価：4)
- 自身が入力した科目の位置取りや意義を知らせるためには、シラバスだけでは、十分に伝えられないことが分かったためである (有効性評価：4)
- 近い分野の人間とディスカッションできれば意義はあると思う (有効性評価：3)

- 具体的な流れがわかるのは利点だが、ペアでやってもあまり意味がない（有効性評価：3）
- 相互理解（有効性評価：3）
- 異分野の講義は、内容的に議論しづらいが、講義の進め方を議論することは有用であった（有効性評価：3）
- 普段話す機会がないから（有効性評価：3）

[学科における学習成果についての全体討論に関して]

- 本シラバスシステムでは、教員間での共通理解がなければ、学科全体として、適切なシラバスを作成することができないから（有効性評価：5）
- 意図的にそのような場を設けることで、確実に議論を行うことができるから（有効性評価：5）
- 授業内容の向上（有効性評価：4）
- 学科内での科目の性質や分野による評価が、極端に違うことが認識できたためである（有効性評価：4）
- 全体カリキュラムのあり方の確認、自分の科目の位置づけの確認ができる（有効性評価：4）
- このシステムを有効に利用するためには有意義であると思う（有効性評価：4）
- システムの見通しがわからないため（有効性評価：3）
- 学科の学習目標を知る（有効性評価：3）
- 相互理解（有効性評価：3）

自由記述をみると、「学科全体のカリキュラム体系を改めて認識することになった」という回答のように、議論をした内容が有効であったというものと、「相互理解（のために有効）」というように議論を行うこと自体を評価する回答とに大別されることが明らかになった。また、各パートの特徴についてみていくと、学科方針についての全体討論と学科における学習成果の全体討論については、「“ 学科として ” 方向付けを理解する」「教員間での“ 共通理解 ” がなければ、学科全体として、適切なシラバスを作成することができない」（“ ” は著者による）といった意見に代表されるように、学科間の意識共有のために有効であったと考えられている。一方、シラバス作成時のペア・ディスカッションに関しては、「入力に関する意見交換が可能である」「具体的な流れがわかるのは利点」に代表されるように、L-POV system の入力項目について、具体的な意見交換が可能な場であることが評価されているものと思われる。

テスト運用に先立って行われたパイロット・テストでも、ディスカッション部分に関する有効性評価は高く、パイロット・テストとテスト運用の両方で、L-POV システムのディスカッション部分の有効性の高さが確認された。しかし、今回のテスト運用において、評価の内容については、(1) 教員間の意識共有のために有効であるパート（学科方針についての全体討論および学科における学習成果の全体討論）と(2) 入力項目に関する具体的な意見交換のために有効であるパート（シラバス作成時のペア・ディスカッション）に分かれることが示唆された。L-POV system の3つの目的(1) 学習成果可視型シラバスの作成（コンテンツのゴール）、(2)(1)を通して、学習成果を可視化することへの教員の意識の定着（コンテンツのゴール）、(3) 学習成果を可視化するという意識を学科・学部の教員で共有（プロセスのゴール）と照らし合わせてみると、シラバス作成時のペア・ディスカッションは(1)、(2)の目的のために有効なパートであり、学科方針についての全体討論および学科における学習成果の全体討論は(3)の目的のために有効なパートであると、それぞれ異なった役割を担っているものと考えられる。

4.6.3 L-POV system の操作性の評価

L-POV system の入力部分の操作性を 5 段階で評価してもらった。操作性の高い順に、1. 獲得スキル、2. 領域、3. 獲得能力、4. 行動エビデンス、5. スキル・能力の重要度と獲得難易度の入力となった（表 4.5）。最も評価の高かった獲得スキルは、自由記述において「もともと考えていたため」（操作性評価：5）、「専門用語が使用できたため」（操作性評価：4）という回答がみられたように、授業内容と具体的に結びついたものであることが入力のしやすさにつながったものと思われる。しかし、各項目の平均値は、5 段階評価で 2.64 から 3.18 の間であり、操作性の評価については、全般的に低かった。

表 4.5: シラバス入力部分の操作性評価

質問	平均値	標準偏差 (人数)
[獲得スキル]は先生にとって入力しやすい項目でしたか？ [非常に入力しやすかった]を5、[全く入力しやすくなかった]を1として1～5の間の数値で回答してください。	3.18	1.54 (11)
[獲得能力]は先生にとって入力しやすい項目でしたか？ [非常に入力しやすかった]を5、[全く入力しやすくなかった]を1として1～5の間の数値で回答してください。	2.73	1.27 (11)
[領域]は先生にとって選択しやすい項目でしたか？ [非常に選択しやすかった]を5、[全く選択しやすくなかった]を1として1～5の間の数値で回答してください。	3.00	1.10 (11)
[行動エビデンス]は先生にとって入力しやすい項目でしたか？ [非常に入力しやすかった]を5、[全く入力しやすくなかった]を1として1～5の間の数値で回答してください。	2.70	1.06 (10)
[獲得スキル][獲得能力]の重要度・獲得難易度を領域ごとに入力し、それをチャートに反映させることは先生にとって入力しやすい項目でしたか？ [非常に入力しやすかった]を5、[全く入力しやすくなかった]を1として1～5の間の数値で回答してください。	2.64	1.12 (11)

また、L-POV system に関して特に改善してほしいと思った点について、自由記述で意見を求めたところ、下記のような意見が寄せられた。

[L-POV system の操作性に関する意見：5 件]

- 入力に時間がかかるため、もっと簡素化していただきたい。
- 講義内容区分がコマ単位で難しいものが存在するため、コマを複数つなげたブロック単位でも入力できるようになっていると望ましい。item 全体として、入力項目の簡素化。
- 入力項目の標準化。
- もう少し使い勝手の良いものなるといい。

[L-POV system の入力項目の定義に関する意見：2 件]

- 内容の定義などが不明確で入力しにくい。
- 用語の定義が不明確。わかりやすい入力例等を示してほしい。

[L-POV system の利用のあり方に関する意見：1 件]

- L-POV が外部報告目的で使用されるのであれば、例えば領域の「基礎」「実務」「専門」といったものは、業種やそれぞれの受け手の立場によって変わるのではないかと思うので、このシステムが評価に利用されることを考えているのであれば、問題だと思う。

特に改善してほしいということで挙げられていた中で最も多かったのは、システムの操作性に関するものであった。回答のあった8名中、5名が操作性に関して改善を希望していた。操作性に関する評価結果とあわせると、L-POV systemの操作性については、さらなる改善が必要であるといえる。

ただし、ここでいう操作性の向上というのは、システムそのものをユーザーフレンドリーなものにしていくという意味であり、上記の自由記述の中で、複数回、出現する「簡素化」を目指すということを必ずしも意味するものではない。ひとつずつ検討していくが、まず、システムをユーザーフレンドリーなものにしていくことについては、L-POVシステム導入にあたって絶対的な必要条件となろう。N大学におけるパイロット・テストとテスト運用の両方をヘルパーの立場で観察した結果、パソコン操作がまったく出来ないという教員はいなかったが、操作スピードについては、個人差がかなりみられた。また、パソコン操作自体には特に支障がない場合でも、L-POV systemの入力方法に対する理解に時間がかかる教員も見受けられた。N大学のような大規模大学の場合、教員数が多い分、パソコンの操作能力や、システムの入力方法に対する理解力が、教員間で大きく異なるという事態が想定される。ワークショップで、各自の作業速度にばらつきがあり過ぎると、プログラムの進行にも支障を来す。このような事態の発生を最低限度に抑えるためにも、システムをより一層、ユーザーフレンドリーなものにしていくことは必須である。一方、簡素化を進めるという方向については、そのみを目指してしまうとL-POV systemの意義が失われてしまうという側面もある。パイロット・テスト時に、多くの参加者が、獲得スキル・獲得能力について「代表的なものをいくつか挙げて、それから選択するシステムにして欲しい」と回答したため、今回、システムを他の教員が入力したスキル・能力からも選択できるようにシステムを改修した。しかし、入力方法は選択方式に一本化するのではなく、教員が直接入力する方式との併用とした。これは、スキル、能力について教員各自が意識化することが、本システムを意義あるものとすると考えているためである。

また、L-POV systemは従来のシラバスと異なり、週ごとの獲得スキル、獲得能力、行動エビデンス等を入力しなくてはならない。これらの作業が、少なくない数の授業を担当している教員にとって、煩雑であることは理解できるが、これについても各週の授業内容について学習成果を意識することが重要であるため、簡素化の方向は適さない。ただし、自由記述で挙げられている「講義内容区分がコマ単位で難しいものが存在するため、コマを複数つなげたブロック単位でも入力できるようになっていると望ましい」のように講義週を何週分かまとめて入力できるといった方向での簡素化は、たとえば、何週間かけて作品を制作するといった、そのような形式が適している講義も存在するため、検討する必要があると思われる。

4.6.4 L-POV systemの教員の意識変容に対する効果

L-POV systemは、シラバス作成を通して、学習成果を可視化することへの教員の意識の定着を目的のひとつとしている。教員の意識に対する効果を検証するために、「L-POV systemのプログラムを体験してみて、先生にとってシラバスの意味は変化しましたか」、「L-POV systemは先生にとって有効であったと思いますか」の2つの質問を行った(表4.6)。

表 4.6: L-POV systemの教員の意識変容に対する効果

項目	平均値	標準偏差 (人数)
L-POVシステムのプログラムを体験してみて、先生にとってシラバスの意味は変化しましたか？ [非常に変化した]を5[全く変化しなかった]を1として1～5の間の数値で回答してください。	3.00	1.18 (11)
L-POVシステムは先生にとって有効であったと思いますか？ [非常に有効であった]を5[全く有効でなかった]を1として1～5の間の数値で回答してください。	3.36	0.81 (11)

「シラバスの意味が変わったか」という項目については平均値が 3.00、「先生にとって有効であったか」という項目については 3.36 であった。意識の変容に対する評価より、自分自身にとっての有効性評価の方が高い結果になった。自分自身 (= 教員) に対する有効性評価については、一定の評価がみとめられた。評価の理由として、下記のものが挙げられた。

- シラバスのあり方をじっくり考えるよい機会になった (有効性評価 : 5)
- このようなシラバス作成はいずれ必要であるため (有効性評価 : 4)
- 15 回の講義についてその意義と位置取りを改めて考えさせる点で有効と思ったため (有効性評価 : 4)
- シラバスを改善するための参考となった (有効性評価 : 4)
- システムがいいかどうかは別として、学科全体の中での自分の講義の位置づけや、自分の講義全体の体系性などを考えるいい機会になった。もともとこのシステムのシラバスで書くような内容が頭の中に明示的にあったけれど、面倒だと思って不親切なシラバスを作っていた。親切なシラバスを強制的に書かせるという点で、それなりに有効であったと思う (有効性評価 : 3)
- 既述のとおり、これまでこのプログラムを体験せずとも、自分の講義の有効性は常に考えてきたから。おそらく経営危機にさらされていない大学にずっといた先生には有効だと思うが、私のように経営の危機に常にさらされている大学を経験した者には有効とは思えない (有効性評価 : 3)
- 内容が盛りだくさんすぎて、かえってシラバスの内容が教員にとっても学生にとってもわかりにくいように感じた (有効性評価 : 3)
- 実際に運用してみないと、有効であるかどうかわからない (有効性評価 : 3)
- 同様のことを毎年やっているから (有効性評価 : 2)

評価が高いものについては、現状のシラバスの改善に向けて参考になったという回答が多かった。評価が低いものについては、L-POV system で体験したことを以前から意識していたためという理由が複数挙げられていた。L-POV system は、シラバスに対して意識を向けさせるきっかけとして、ある程度、機能していることが分かった。

4.7 まとめ L-POV system を活用した学習成果の発信に向けて

本章では L-POV system の N 大学におけるテスト運用について振り返ってきた。結果をもとに、L-POV system の今後の発展に向けて、システムの有効性や改善点についてまとめる。

1. シラバス“協働”作成支援システムであることが鍵となる

事後アンケートによると、参加者は、L-POV system のディスカッション部分に関して、高い評価をした。この結果は、L-POV system が目指す、ワークショップ形式によるシラバス協働作成 (図 4.1) が、教員に対して有効に働いていることを示しているものといえよう。

「シラバスを協働で作成するパート」と「教員・所属長参加による協働ディスカッション」の二つのパートが組み合わさることで、教員相互のコミュニケーションが活性化され、学科・学部として統一的なシラバス作成というゴールが達成されていくものと思われる。L-POV system は、単なるシラバスの作成支援ツールではなく、協働作成を支援するシステムであるということが重要であ

学習成果可視型シラバス作成支援システム [L-POV システム]

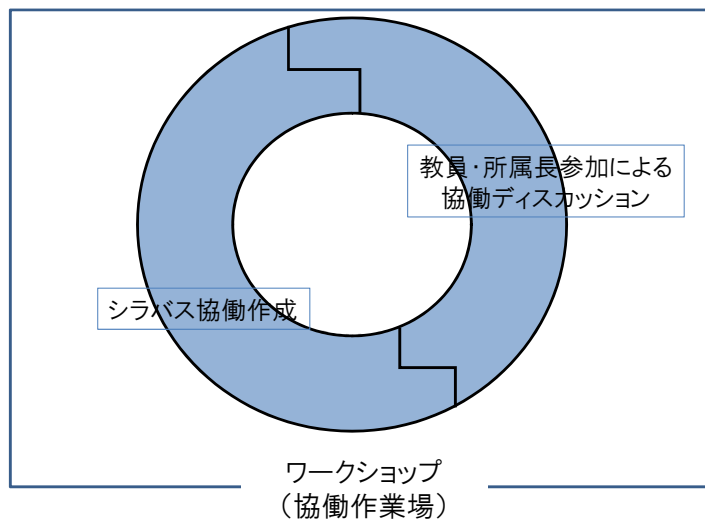


図 4.1: L-POV system の概念図

る。特に、N 大学をはじめとする総合大学では各学部の独立性が高い場合が多く、トップダウン式に「ツール部分をまず導入して、ツール入力支援のためにワークショップを実施する」という形で L-POV system を行えば、学部から反発が生じることが予想される。今回のテスト運用でその有効性が確認されたように、学科教員同士で学科方針や学科としての学習方針をディスカッションし、共有するというプロセスを経て、各自のシラバスの入力作業を行うというボトムアップの流れが、L-POV system の導入にあたっては必要であることを認識するべきであろう。

なお、作成したシラバスを用いたペア・ディスカッションは、専門分野が近い教員同士で議論をした方が良いのか、逆に異分野の教員同士を組み合わせさせた方が良いかであるが、今回のテスト運用では、「近い分野の人間とディスカッションできれば意義はあると思う」、「異分野の講義は、内容的に議論しづらい」という意見が出された。ワークショップ実施時には、なるべく分野に共通性がある教員同士がペアとなるように座席順を指定するといった事前準備が必要となるであろう。

2. 入力部分の操作性向上が必須である

L-POV system のシラバス入力部分の操作性については、パイロット・テスト時と比較すると評価が上がっているものの、まだ改善の余地がある。社会の中に、新たな商品が普及するときにはその使い勝手の良さが鍵となるように、L-POV system もその操作性の向上が普及のための必要条件となると思われる。教員数が多くなればなるほど、やはり、ワークショップ開催後の 1 人 1 人に対するきめ細かいフォローは難しい。L-POV system を利用したシラバス作成を、多くの大学で継続的に教員に行ってもらうためには、個人でも簡単に作業ができるように、入力部分の操作性向上を図っていかなくてはならないだろう。

なお、結果と考察においても触れたが、この場合の操作性向上というのはユーザーフレンドリーなシステムへと改修することを意味する。たとえば、現在のシステムでは、講義週を入れ替えようとした場合、入れ替えたい講義週の番号のところにある双方向矢印をクリックし、ポップアップ画面で入れ替え先の講義週を指定する形式となっている。これをクリック&ドラッグで入れ替えられる

よくなれば、操作ステップが1つ減ることになる。今回のテスト運用では、自由記述で「入力に時間がかかりすぎる」といった意見が寄せられたが、操作ステップ数を減らせる部分はなるべく減らすようにすることが、使い勝手の面からも入力時間短縮の面からも必要であろう。

3. L-POV system の各項目の定義を明確に示しつつ、ある程度の自由性を残す

2) で指摘したこととも関連するが、各項目を入力するときに、何を入力すれば良いのか迷うことがあると、作業を継続しようというモチベーションが低下してしまう。各項目の定義については、ワークショップ時に具体例を用いるなど、平易な形で明確に示す必要がある。ファシリテーターやヘルパーにあたる者は、事前に十分打ち合わせを重ね、定義について十分に理解した上で、具体例を含め、参加者に理解しやすく説明するための準備をしておくべきであろう。ワークショップの事前準備の重要性については、第5章において詳しく議論されるので、そちらも参照されたい。

一方、各項目の定義については、大学や学科間で幅があることが考えられる。現在、L-POV system では、「領域」項目のひとつである基礎領域について、「読み・書き・算数のような基礎学力の定着を意識し、将来基礎学力が必要な場面での活用が行えるよう講義を行う」場合、基礎領域にあたるとしている。しかし、N大学のように、大部分の学生が入学時点で上記の基礎学力は当然有しているであろうと考えられる大学では、基礎領域に該当するスキル・能力が全くないという事態が生じてしまう。今回のテスト運用の学科方針の全体討論パートにおいて領域についての定義づけがなされ、それを学科教員で共有するというプロセスが生じたように、各項目の具体的な定義づけについては、ディスカッション部分で学科、教員が独自に行える余地を残すことも必要である。

4. 各大学の現状把握を行い、L-POV system 実施の外的制約条件を明らかにする

2) 3) で指摘したことは、L-POV system 内の問題であるが、実施にあたっては、個々の大学の事情が外的な制約条件として関わってくる。たとえば、シラバスについて、全教員に、週ごとの授業計画や評価方法の記載を義務づけている大学と、記載内容を教員の裁量に任せている大学では、シラバスに対する教員の意識は、かなり異なっているものと思われる。また、大学間ではなく、教員間でもそのような意識差は存在するだろう。

そのため、ワークショップの成功に向けては、参加者のシラバスに関する意識、行動の現状を事前に把握し、ワークショップをどの地点からスタートさせることができるのか、検討しておく必要があると思われる。なお、3)と同様、こちらの制約条件の整理の重要性についても、本章第 4 章(三田さん担当章)で指摘されているので、そちらも参照してほしい。

5. L-POV system の発展の方向性としては大学の FD 活動に組み込むことが望ましい

2007年の大学設置基準等の一部改正により、ファカルティ・ディベロップメント(FD)については、それまで努力義務であったものが義務化された。この法改正により、各大学は、組織的にFDを実施することが義務となっている。しかし、多くの大学ではFDを実施すること自体が目的となってしまう、その内容や形式については等閑視されているのが現状である。

FDには、授業の内容および方法の改善につながるような取組を産出することが期待されているが、L-POV systemは「学生が学習成果を得られていることを実感し、それを説明することができる環境を整える」という目的を有しており(齋藤、印刷中)、これはFDに期待される役割と合致している。また、シラバス作成もFDと同様、多くの大学で教員に課せられている義務であるが、L-POV systemはシラバスの作成支援システムであり、個人の作業としては、現在のシラバス作成の延長線上にあたるものと思われる。つまり、仮にL-POV systemをFD活動に組み込めれば、1)教員はシラバスを作成しなくてはならない、2)大学はFDを開催しなければならない(教員は参加しなければならない)という2つの義務をクリアすることになり、さらに実施することが目的と化し、なかば

形骸化しているFDを実質的なものにすることもできる。しかし、シラバス、FDの義務に加えて、L-POV systemが新たに義務として付け加えられると、教員の負担感が増し、L-POVシステム自体も受け入れられない可能性がある。このようなことを考えると、L-POVシステムの発展の方向性としては、大学のFD活動に組み込む形が望ましいといえるだろう(図4.2)。

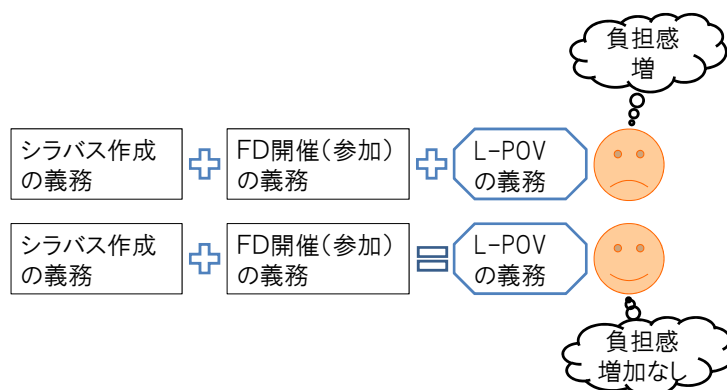


図 4.2: 大学における L-POV system 受容のイメージ

参考文献

- 国立大学法人評価委員会国立大学法人分科会、2005、国立大学法人の類型化について(案)
URL: http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/kokuritu/002/gijiroku/05072001/003_2.htm
- 新潟大学教育プログラム、2009、主専攻プログラム、
URL: <http://www.ge.niigata-u.ac.jp/iie/program/index.html>
- 齋藤聖子・中畝・三田地、2010、学習成果可視型シラバス協働作成支援システムの開発：学習成果の可視化への試み、大学評価・学位研究、11、47-61

L-POV systemの今後の展望

これまで、本プロジェクトの一環として開発中の L-POV system のプログラム内容と L-POV system のパイロットテストとテスト運用結果についてみてきた。この結果、L-POV system の教員への効果は認められたといえるが、いくつかの課題もみられた。まず、現在の L-POV system ではプログラム・学科単位のシラバス作成は事前に行い、講義単位のシラバス作成時には学科・プログラム単位のシラバス閲覧はできたが、それについてディスカッションを行う機会は設定していなかった。しかし、フィードバックペーパーから、多くの教員は、[領域] 選択に重要な各領域の定義づけは、システム設計者が行った定義づけに加えて、学科・プログラムの[能力]と[領域]の関係性を含める方が明確であると選択しやすいと回答していた。本システムの[領域]項目の設定目的は、(1)異なる講義の特徴を同一枠組みで比較できる (2)プログラム・学科単位の方針と講義を同一枠組みで比較ができる であるため、[領域]をプログラム・学科単位が設定する[能力]と[領域]の関係性に基づいて行う仕組みとすることは、教員がプログラム・学科単位に意識をむけることになり、(2)の目的の達成に有効であると考えられる。このため、プログラム・学科単位のシラバスについては、カリキュラム編成の責任者が事前に案としてシラバスを作成するが、講義単位のシラバス作成前にプログラム・学科単位のシラバスについて教員とプログラム・学科のカリキュラム編成の責任者でディスカッションを行い、ディスカッション結果に基づいてプログラム・学科単位のシラバスを修正するセッションをプログラムに再編成をする、という改良を検討中である。このセッションを組み込めば、講義単位のシラバスを作成する前に、教員が[能力]などの入力が必要な項目についての理解も深まり、より良質なシラバスの作成につながる効果も期待できる。

次に[スキル]・[能力]の階層性が明確かつ適切に入力することへの困難については、前述のプログラム・学科単位シラバスのディスカッション・セッションの設定が解決方法のひとつであるが、シラバス作成後に行っていた教員同士のペアによるシラバスフィードバック・タイムをシラバス作成中にも一度設定し、教員同士で作成中にアイデアを共有する方法も、解決方法として期待できる。また、メンタリングセッションを設定する方法も考えられる。本研究における実験においても、複数の教員がシラバス作成中に、設定した[スキル]に適切な[能力]についての質問をファシリテーターに行っていた。このことから、今後は、シラバス作成中に、作成途中のシラバスをメンターと閲覧し、講義デザインについてディスカッションするセッションの設定の検討を行う。しかし、このセッションについては、メンターの役割を担う適任者についての議論や、セッションの内容など細部の検討が重要であり、今後の課題の一つである。

最後に、[行動エビデンス]項目の、行動内容は入力されていたが、クリア基準の未入力が多くみられた点については、参加者の意識をエビデンスに重点をおくような設定に改良することで解決ができると考える。現在のシステムでは、行動内容とクリア基準を[行動エビデンス]として、同一セル内に入力する環境であるが、行動内容とクリア基準を別の項目として設定し、入力を求める環境に改良する予定である。この改良により、行動エビデンスは、学生が求められる行動内容のみの入力では、エビデンスとしての情報としては不十分であり、学生が、該当スキル・能力を獲得したと認識し、説明できるようになるためには、どうすれば獲得できたといえるか、の基準を明確化しなければならない、という点を教員が認識できるシステム環境となる。

以上の議論をまとめると、本研究から L-POV system は (1)教員が[大学内外のステークホルダーに理解できる「学習成果」を軸とした講義デザインと可視化の必要性]を認識する その結果として、(2)大

学内外のステークホルダーが理解できる学習成果の可視化を行う の2点を実現する環境を整えるために有効なシステムであるといえ、また、上記2点の実現されると、結果として、更なる効果が期待できると考えている。例えば、L-POV system による(2)の実現は、システムの特徴から、講義単位だけでなく、機関単位の学習成果の統一的枠組による可視化を意味する。これは、大学が機関全体で「学習成果」を軸とした教育を行っていることを示すリアルタイムな情報であり、「学習成果」に関する機関全体のエビデンスの一つとなり得る。大学が第三者評価で苦勞している「学習成果」のエビデンスを示すためのデータ収集のための作業負担は、日常的な教育業務のなかで蓄積される L-POV system で作成したシラバスデータや GPA データを組み合わせ、エビデンスデータとして活用することにより、軽減化されることが期待できる¹。また、L-POV system で作成したシラバスの項目や内容を、授業評価シートの項目や尺度に活用することで、「学習成果」を軸とした教育の PDCA サイクル: [P(学習成果を軸とした講義・プログラム(学科・学部・機関) デザイン)・D(学習成果を軸とした講義)・C(学習成果を軸とした授業評価)・A(学習成果を軸とした授業評価結果をもとにした講義・プログラム(学科・学部・機関)のデザイン・シラバスの修正)]の環境を整えることができ、このサイクルで更新されるシラバス情報を Web 上で公開することで、学習成果を軸とした教育・評価・エビデンス発信を効果的に行うことが期待できる。L-POV system の活用によって上記のような効果を最大限にもたすためには、システムが各大学の環境にあわせて無理のない形で運用されなければならない、システムは柔軟に変化していくべきであると考えられる。

¹ 京都大学評価研究フォーラム 2009 のラウンドテーブル「学習成果をどう可視化するか」において「大学評価の観点からみた学習成果情報の可視化について」として杉本和弘 鹿児島大学教育センター 高等教育研究部准教授が指定討論者として大学評価における L-POV system の可能性について論じた資料を参考資料 1 として添付する

大学評価の観点からみた 学習成果情報の可視化について

杉本 和弘

(鹿児島大学 教育センター 高等教育研究開発部)

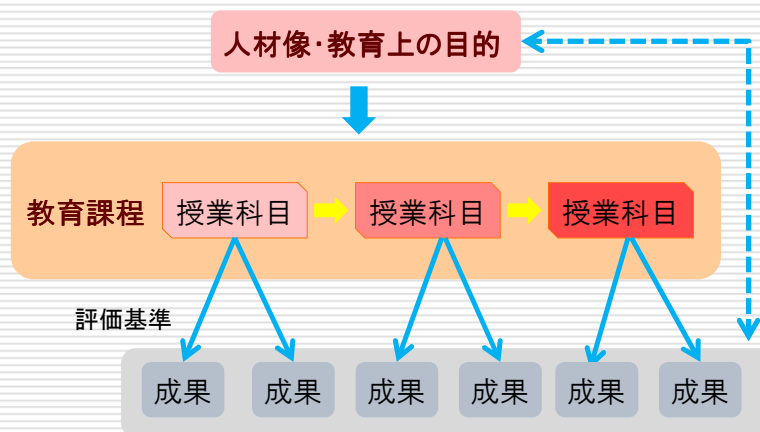
発表の目的と内容

- 目的
現在の認証評価の動向を踏まえ、学習成果の可視化を目指すL-POVシステムの利用可能性について考える。
- 内容
 - 大学設置基準が求めるもの
 - 認証評価が求める「学習成果」
 - 第2サイクル認証評価の動向
 - 学習成果をいかに測るか
 - まとめ：認証評価でL-POVシステムをどう使うか

大学設置基準が求めるもの(1)

- 大学設置基準第2条の2
「大学は、学部、学科又は課程ごとに、**人材の養成に関する目的** **その他の教育研究上の目的**を学則等に定め、公表するものとする」
- 同基準第19条
「大学は、当該大学、学部及び学科又は課程等の**教育上の目的**を達成するために必要な授業科目を自ら開設し、体系的に**教育課程を編成するものとする**」
- 同基準第25条の2
「2 大学は、学修の成果に係る評価及び卒業の認定に当たっては、客観性及び厳格性を確保するため、**学生に対してその基準をあらかじめ明示するとともに、当該基準にしたがって適切に行うものとする**」

大学設置基準が求めるもの(2)



認証評価が求める「学習成果」(1)

○ 大学基準協会(JUAA)(H23以降の新基準)

1 基準4「教育内容・方法・成果」

「大学は、その理念・目的を実現するために、教育目標を定め、それに基づき学位授与方針および教育課程の編成・実施方針を明示しなければならない。また、こうした方針に即して、十分な教育上の成果を上げるための教育内容と方法を整備・充実させ、学位授与を適切に行わなければならない」

1 上記基準のための「評価項目」の例(一部)

- 習得すべき学習成果の明示
- 教育目標、学位授与方針等の周知・公表／定期的検証
- 学習成果評価指標の開発と適用

認証評価が求める「学習成果」(2)

○ 大学評価・学位授与機構(NIAD-UE)

1 基準6「教育の成果」

「教育の目的において意図している、学生が身に付ける学力、資質・能力や養成しようとする人材像等に照らして、教育の成果や効果が上がっていること」

1 上記基準のための「基本的な観点」の例

- 学力、資質・能力や人材像等の達成状況の検証・評価
- 教育成果を測るための手段：単位修得状況、進級・卒業状況、資格取得状況、卒論の内容・水準、授業評価、就職後の進路状況、関係者からの意見聴取

認証評価が求める「学習成果」(3)

- 日本高等教育評価機構(JIHEE)
 - 1 基準3. 「教育課程」

「3-1. 教育目的が教育課程や教育方法等に十分反映されていること。 3-2. 教育課程の編成方針に即して、体系的かつ適切に教育課程が設定されていること。 3-3. 教育目的の達成状況を点検・評価するための努力が行われていること。」
 - 1 上記基準のための「評価の視点」の例
 - 教育目的の達成状況を点検・評価するための努力：学生の学習状況・資格取得・就職状況の調査、学生の意識調査、就職先の企業アンケート

第2サイクル認証評価の動向

- 背景
 - 1 第1サイクルの経験を踏まえた新展開
 - 1 アウトカム重視の国際的な大学評価の動き
- 二つの動向
 - 1 「セルフ・スタディ」の強調
自己点検・評価の重視、内部質保証システムの確立、大学の主体的責任の明確化
 - 1 「ラーニング・アウトカム」の重視
学習成果の可視化の必要性、エビデンスの提示

「学習成果」をいかに測るか

- 外形的客観データの収集・分析
 - 1 卒業率、就職率・進学率、GPA
- 間接的測定
 - 1 学生の自己評価（能力・行動・満足度）、卒業生・雇用者による評価
- 直接的測定
 - 1 標準化テスト、各科目レベルの成績評価

⇒ L-POVは、各科目レベルの成績評価結果を明示的な「成果」として提示可能に

まとめ：

認証評価でL-POVシステムをどう使うか

- 内部質保証システムの恒常的運用のツール
 - 1 「評価対応」から「恒常的評価」への必要性
 - 1 学習成果を日常的に蓄積するツールとして
- 学習成果の可視化とその直接的測定
 - 1 科目レベルで、スキル・能力・行動を明示化・測定。そして、教育課程の成果として積み上げ。
 - 1 教育目標の達成を視覚的に挙証可能に

第5章 L-POV systemを「ワークショップ」の場としてデザインする理由とその効用～機能するシステム構築のために～

5.1 はじめに～L-POV systemを企画・運営・実施される方のために～

5.1.1 本節を読んでいただきたい方

本節では、今後「L-POV system」を自大学、あるいは学部、学科で導入・実施されようとする方を対象として書かれている。すなわち、「L-POV system」が「形だけ」の導入とならないために、また導入後もシステムが「形骸化」しないためには、どのような点に気を付ければ良いのかを具体的に解説することを目的としている。端的に言えば、「プログラム（システム）の本質的な意味を追求する」という視点から「システム」を見直しながら、その運用について考察を加えるというものである。

5.1.2 「機能するシステム」とはどういうものなのか？～応用行動分析学の視点から～

これまでも大学には様々なシステムが導入されてきている。しかし、新しいシステムが導入されては形骸化していくという例も少なくない。

これらの例にみられるような、システムが形骸化するとは一体どういうことなのか？ 逆を言えば、形骸化していないシステムとは何か？ それをまず明確にしておくことが、「L-POV system」を導入する際にも非常に重要なポイントとなる。この点を理解していないと、結局「L-POV system」を形だけ導入したけれども「機能しない」という事態を招く恐れがあるからである。

そこで、「機能するシステム」とは何か？-これがシステムの本質的な意味を追求するという視点に他ならないが-について、機能的なものの見方をその核心部分とする、「応用行動分析学 (ABA, Applied Behavior Analysis)」の理論フレームで整理してみたい。行動分析学とは「なぜ、個体はそうに行動するのか？」を基本命題とする心理学の一分野である。研究対象は、「行動」そのものである。行動分析学において、なぜある個体（人間、動物を含めた）がそうに行動するのか？」が理解できたというときは、「何がその行動の制御要因になっているのか？」が明確になったときである。言い換えれば、「その制御要因をうまくコントロールすれば、その行動を起きやすくする、あるいは起きにくくする」ということができたときに、「なぜ、そうに行動するのか？」がわかったといえる。

本論では「システムを使う行動」をターゲットに、どのような制御要因がこの行動に関わっているのかについて概論的ではあるが分析を試みる。システムが機能するとは要するにそのシステムを効果的に使い続ける行動が持続しているということに他ならないからである。

まず行動分析学の大きな理論的な枠組みについて解説する。一般的には、「意識が行動を制御している」と考えられている。ゆえに、大学におけるFD研修を始め、様々な機関・組織において組織改革を行おうとした際に「職員の意識改革」ということが声高らかに叫ばれている。しかし、行動分析学的に言えば「意

識」というのは「内言語行動」という行動の一つであり、行動そのものの動因（原因）としては実は不十分な概念である。

行動を制御している真の要因は、行動の直後に起こっている「結果事象（あるいは後続事象）」であり、これを科学的に証明したのが、アメリカ合衆国の心理学者、BF スキナー (Skinner BF) (1904～1990) である。スキナーの証明した数々の原理の詳細は参考文献に譲るとして、行動の理解の仕方の一番のパラダイムシフトを以下に記してある。

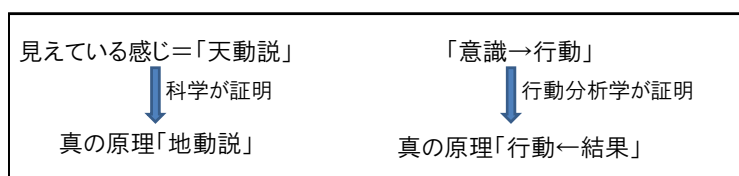


図 5.1: 心理学における「天動説 地動説」的パラダイムシフト (三田地、2009b、p24)

人間が「見えてる感じ」「感じている感じ」というのは、真の原理をそのまま反映しているとはいえないあやふやな場合が少なくない。最も代表的なパラダイムシフトは、「天動説から地動説へ」の理論転換である。周知の通り、現代では誰もが「地動説」が真の原理だと信じている。しかし、それを知っていても実際にはどうであろう。今でも地平線から日は昇り、再び地平線に日は沈んでいくように見えはしないだろうか。

太陽の動きと地球の関係の真の原理を証明したのが、科学であるのと同じように、我々の行動の生起についても、「意識が行動を引き起こしている」というのが例えてみれば「天動説」であり、実際の原理は「結果による選択」(Skinner、1981) というもので、これが「地動説」にあたる。

この結果による選択とは、具体的には「強化の原理」といわれているもので、この強化の原理に当てはめて「システムを使う活動」を見直してみることにする。その前に行動を見るときに便利な物差しのである、「ABC フレーム」という枠組みを紹介する。

5.1.3 ABC フレームで見直すシステム～機能するシステムとそうでないシステムの違いとは？～

ABC フレームとは、なぜある行動が生起しているのか？を理解するためのフレームである。言い換えれば、行動を見るときの「物差し」ともいえるものである。以下に ABC フレームを図示した。



図 5.2: ABC フレーム

ABC の 3 つのフレームとは、見たいと思っている「行動 (B)」とその直前に起こっている「先行事象 (A = Antecedent)」、その直後に起こっている「後続/結果事象 (C = Consequence)」である。ABC フレームの詳細な見方、及び要である「強化の原理」については、三田地・岡村 (2009) などの成書を是非参照されたい。

行動分析学の一番のポイントは、行動が続いて起こっている理由として、「やる気があるから」とか「性格が良いから」という表現は一切しないことである。ではどのように表現するか？ それは、「行動はその直後に起こった事象により、その後起こりやすさが決定してくる」ということである。もう少しわかりやすく言えば、「ある行動が続けて起こっているということは、その結果（後続事象）によって何らかの強化を受けているから」ということになる。このパラダイムは通常の「行動は意識によってコントロールされている」とは全く異なるものなので、最初は非常に理解するのが難しいかもしれないが、自らの行動をこのABCフレームで見直してみれば、多くの行動（反射行動を除く）はこの「強化の原理」という「からくり」でコントロールされていることが理解されよう。

では、このABCフレームを使って、まずいわゆる「形骸化された」と称されるシステム見直してみる。最終的にはシステムを使う人間の行動をどうやって制御するか、ということになるために、ここでは「B」（行動）のところは「システムを使う行動」を当てはめてある。この行動のABCフレームを仮想的に作成したものである。

形骸化、つまり形だけは残っているけれど「機能していない」というシステムでは、そのシステムを使っている人本人に「使っている意味がない」とが感じている場合が多い。それはなぜかといえば、システムを使うこと自体にはその本人にとって何のメリットもなく、「使わないこと」ことに対する「罰」（何らかの叱責や注意など）を回避するために「嫌々ながらシステムを使わざるを得ない」状態であることがほとんどであろう。このような「叱責や注意を回避する」という「からくり」（専門用語では「負の強化」という）で、このシステムを使う行動は維持している。こういう場合、感覚的には「つまらない」と感じる。

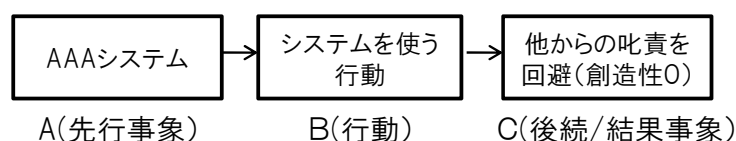


図 5.3: その (1)-形骸化しているシステム = 機能していないシステムの ABC フレーム

このようなシステムの場合、公的なものであれば後続事象において他からの叱責や注意を回避するというだけでシステムを使う行動は「形式的」には継続する (図 5.3 参照)。

では、そういう制約条件がない場合にはどうなるのであろうか？ これはおそらく「システムを使う行動」は自然に消滅するはずである。これは行動分析学の原理でいえば「消去の原理」というものに相当する。このパターンのABCフレームを以下に示す。つまり、行動の後続事象に何も起きないという状況では、行動は元々の自発的な生起頻度のレベルまで生起頻度が下がるという現象である (図 5.4 参照)。

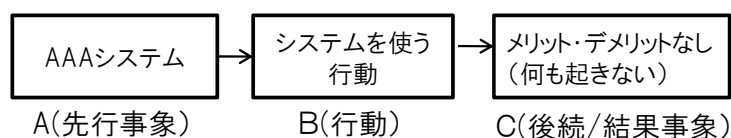


図 5.4: その (2)-システムを使う行動が消去する例 (使われなくなるシステムの例)

一方、そのシステムに関与すれば、何らかのメリットがあったり、あるいはそこで自分の意見が反映され

たり、お互いに意見が共有できたりすることで、その後の自分の行動計画へのヒントもたくさん得られるようなものであれば、システムにはどんどん関与していくはずである (図 5.5 参照)。

インターネットなどのシステムに自発的に (仕事上、止む無くではなく) 関わる人が多い人はおそらくこのループ動いているはずである。このように何かを得ることで行動が維持している場合を専門的には「正の強化」という。

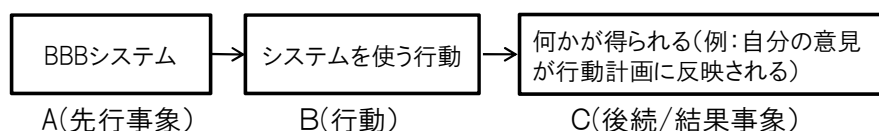


図 5.5: その (3)-機能しているシステムの ABC フレーム

以上はかなりアウトラインな見方ではあるが、普段ご自分が関与しているシステムはどちらのパターンに近いだろうか？

要約すれば、「そのシステムを使うことで、ユーザー自身が何かを得られる (得られた)」とすることができるシステム、それが「機能するシステム」ということになる。つまり大切なことはシステム自体をただ導入するという形の部分ではなく、いかにユーザーにとって意味あるシステム、つまり機能するシステムにしていくためのしかけを導入時からしっかりデザインしておかなければならないということなのである。

そこで、L-POV system では、このシステムを本当に機能させるために、コンピューター上でシラバスを入力するのを支援するパートに加えて、学科内、あるいは学部内での教員相互が集まって話し合うという場面をそのシステムの一部に組み込んだ。これまでは、シラバス作成というのは個々の教員がそれぞれコンピューターに向き合って内容を打ち込むという個人の作業であったのを、学科、あるいは学部で統一した方針の元にシラバスを作るために教員が一同に会してということその「システム」の一部に組み込んだのである。こうすることにより、機能しないシステムから機能するシステムへと変容させることを狙ったのである。

以下に「L-POV system」の ABC フレームを示した。これはまだ仮説段階である (図 5.6 参照)。

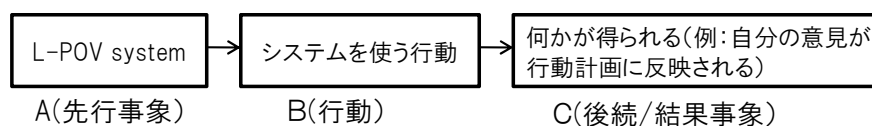


図 5.6: その (4)-「L-POV system」の ABC フレーム (仮説)

最後の後続事象のところでは、学科・学部内の学部・学科長などのトップをも含めた、教員相互で話し合う場を設定することで、次のような事象が得られると仮説を立てている。

- 学科・学部内での教育方針に統一性をもたせることができる
- 学科・学部として授業の配列や内容を上記の教育方針に照らし合わせて修正することができる
- お互いのシラバスへのフィードバックが得られる

- 教員相互が教育という点で相互理解をすることができる（以下の点も含む）
 - － 所属長と教員が異なったレベルの教育方針（学科と講義など）を同じ枠組みで共通理解することができる
 - － 現場の教員の考えを所属長が実際に理解することができる
 これらのことが教員にとって本当に意味あるものだという理解が得られたならば、この「L-POV system」は形骸化することなく、機能し続けるシステムとして存続していくであろう。

5.2 L-POV system = ワークショップという考え方の基盤になるもの

以上のように、「L-POV system」は本当に機能するためにはどうすれば良いかを念頭にデザインされたシステムである。「L-POV system」導入にあたっての一番の懸念は、「コンピューターの入力部分」だけが一人歩きすることであり、それはすなわち「L-POV system」=「コンピューター入力支援システム」という誤解が蔓延することに他ならない。

正しく「L-POV system」の全体構成を理解していただくために、以下にその概念構成図を示す。この

学習成果可視型シラバス作成支援システム [L-POV システム]

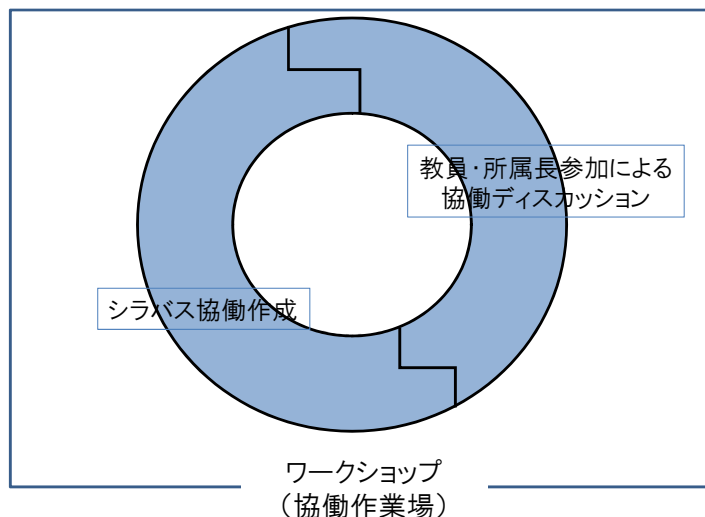


図 5.7: L-POV system の概念図 (仮説)

図でも明示されているように、「L-POV system」自体が実は「ワークショップ」という機能を備えるようにデザインされている。「シラバスを協働で作成する部分」と「教員・所属長参加による協働ディスカッション」ががっちりと組み合わせることで、システムは構成されているという意味である。実はこの二つの部分が円になって組み合わせられているということは、それぞれのパートを行ったり来たりしながらせん状になって「意味ある」シラバスを作成していくプロセスを支援するという意味でもある。

以上のように、二つのパートが組み合わせりながら有機的に働くことで、教員相互のコミュニケーションが活性化され、学科・学部として統一的なシラバス作成というゴールが達成されていくのである。

5.3 「ワークショップ」とは何か？ ～語源は ”共同作業場”～

5.3.1 「ワークショップ」の定義

前節では「L-POV system」そのものをワークショップと捉えると定義した。ワークショップ(Workshop)とは、中野(2001)によれば、「もともとは『共同作業場』や『工房』を意味する英語だが、ここ数十年の間に、『先生や講師から一方的に話を聞くのではなく、参加者が主体的に議論に参加したり、言葉だけでなくからだやこころを使って体験したり、総合に刺激しあい学びあう、グループによる学びと創造の方法』として欧米から世界に広がってきた」(中野、2001、p.ii)ということである。つまり、ある場が「ワークショップ」として成立するためには、次の3要素が必須となる。

ワークショップ成立の三条件

- ① 複数の人が集まっていること(個人作業の場ではないということ)
- ② 集まった人が相互に刺激しあい学び合うという相互作用のしかけがあること(ただ集まって並んで座っているだけではないということ)
- ③ 最終的には何かを産み出すということ(最終成果物があるということ)

しかし、日本ではこの「ワークショップ」ということばがはっきりと定義されないまま用いられていることも少なくない。各種学会においてサイズの小さい、つまり参加者の人数が少ないシンポジウムのようなものを安易に「ワークショップ」といっている場合がまだまだ散見されるのが実情である。

L-POV system をワークショップと捉える一番の理由は、先のワークショップの3つの定義を厳格に守り、これを基礎として全体のプログラムのデザインを行っていくようにしている点にある。

5.3.2 「L-POV system」をワークショップと捉える意味

シラバスを作るために「なぜ、わざわざ、複数の人が集って、同じ場で作業に臨まなければならないのか」という疑問はおそらくどの教員にもすぐに浮かぶものであろう。この問いがワークショップ終了時には払拭されていること、これこそが、「L-POV system」のワークショップのプログラムデザインで最も配慮すべき事項である。

この疑問への答えはパイロットスタディーのアンケート結果からいくつか得られている。

- 他の教員の授業の組み立て、考え方について話しを聞くことは自分の参考になる。
- 講義に対する考え方や学問に対する考え方を聞くことができ、有意義であった。
- 学部学科ごとに異なる諸事情があることを再認識できたから
- とらえ方がそれぞれ分野によって異なるので、それらをシェアできてよかったと思う。
- 自分の書いたものを正確に伝え、自分の書いたものの不備に気づくことができよかった。
- シラバスの項目についての理解を新たにできた。(X大パイロット(初回)アンケートより抜粋)

このパイロットスタディーでは、異なる学部の教員が一同に介していたために「学部学科ごとに異なる諸事情がある、、、」という表現が見られている。これらの意見を加えて一同に参加者が介するというメリットは大きくまとめてみると以下になるよう。

1. 他の参加者が共に作業をしている場に身を置くことで、集中して作業に取り組める。
2. お互いのシラバスを説明することで、まず自分自身がどのような考えに基づいてシラバスを作成しているかを明確に言語化することができる。
3. 自分のシラバスについてのピアフィードバックをもらうことができる。
4. 他教員の授業デザイン、教育哲学について学ぶ機会となる。
5. 同じ職場のメンバーがこのワークショップに参加している場合には、このワークショップ中の作業・活動を通して、職場内のチーム・ビルディングを促進することができる。

このように、1.の集中して作業に取り組めるという個人作業のレベルでの効用から、2、3、4のお互いの授業デザインや教育哲学のシェア、フィードバックという「お互いの相互作用から直接何かを産出す」というワークショップの定義に添った活動として捉えることができよう。加えて、5.のチーム・ビルディングの視点は、特に同じ学科・学部といった、ある意味共通の教育目標を共有しているメンバーが参加している場合には期待できる点である。お互いが深い視点で同じテーマについて語る場を設けることによって、お互いの人となり、その考え方を短時間で知ることができ、これはチーム・ビルディングを促進させる場として有効に機能する可能性が高い。

5.3.3 ワークショップ「L-POV system」のプログラムをデザインする～ファシリテーションの考え方とノウハウを応用して～

以上のようなワークショップの性質を兼ね備えた、「L-POV system」のワークショッププログラムをデザインするにあたっては、ファシリテーションの考え方とノウハウを応用した。ファシリテーションとは「促進する」「容易にする」という意味の「facilitate」の名詞形である。堀（2003）によれば、ファシリテーションは「集団による知的相互作用を促進する働き」（p.21）というノウハウの総称である。「集団による問題解決、アイデア創造、合意形成、教育・学習、変革、自己表現・成長など、あらゆる知識創造活動を支援し促進していく働きがファシリテーション」（同、p.21）である。

中野（2003）はさらに具体的にファシリテーションの考え方に基づくワークショップをデザイン・実施する際には、以下の3つの要因についてそれぞれ考慮しながら組み立てていく必要があると述べている。

1. 場づくり
2. プログラム
3. ファシリテーション（狭義の意味でのファシリテーション）

これらの関係図を示したものが、図 5.8 である。

1.の「場づくり」とは、ワークショップ当日までにどのような準備が必要か、例えばお知らせ文をどのように作るかという広義の意味と、実際の会場をどのように設定するかという語義どおりの「場づくり」の両方の意味がある。

2.の「プログラム」とは、ワークショップ当日のスケジュール展開をどう組み立てるかということになる。限られた時間制約の中で、最大限の効果を出すための活動の種類、その時間的な配列などをワークショップの目的に照らし合わせて考えてデザインする必要がある。この際に「プログラムデザイン曼荼羅図」というツールを使って場の全体像を整理する効用については後述する。

3.の「ファシリテーション」とは、この意味では狭義のファシリテーション、つまりワークショップ当日にどのように場を活性化していくかという、しかけや工夫という意味になる。広義の意味では、事前の準

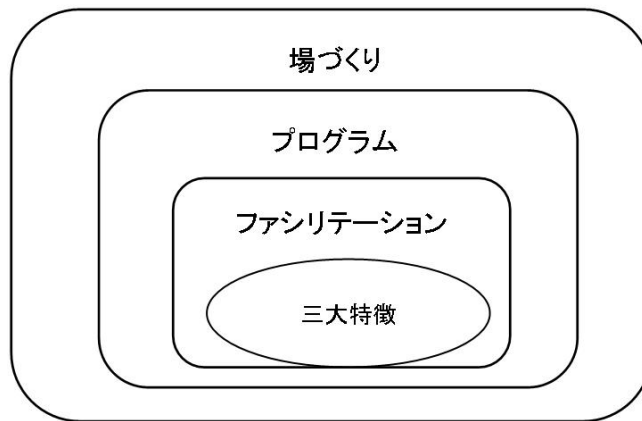


図 5.8: 三つの必須条件 (中野、2003、P44)

備、事後のフォローアップまでを含めた全体のステップをファシリテーションと呼ぶ場合もある。ファシリテーションを行う人のことをファシリテーターという。広義の場づくりに始まり、本番のワークショップの中で相互作用が活性化し、学びや気付きをもたらすような働きかけを行うのがファシリテーターの役目である。

「ファシリテーター」という用語も最近では散見されるが、単なる司会者という意味で使われていることも少なくない。ファシリテーターは司会以上にその場のプロセス（何が起きているか）を良くみて、どのようなかわりをすればその場がさらに活性化するか、ゴールが達成できるかについて常に考えながら行動しなければならない。

Jutice (1999) によれば、広義の意味でのファシリテーションには、この準備と本番に加えてフォローアップの段階を設定しており、これにより、最終的にその場で産出されたものが実行されたかどうか、のフィードバックをすることができ、さらに意味のある場づくりとすることができる。1) 準備の段階、相当するのは、前述した 1. 場づくり、2. プログラムである。2) 本番の段階、つまりワークショップ当日には、その場を活性化するための狭義のファシリテーションの技術が求められるということである。それに引き続いて、3) フォローアップの段階ということになる。

以下では、この 1) 準備、2) 本番、3) フォローアップという時間軸にそった形で具体的な行動ステップを紹介していく。

5.4 ワークショップとして機能させるための「L-POV system」のプログラムの実際

本節では、ワークショップとして機能させるための「L-POV system」の運用の実際を以下に示す。Justice (1999) に習い、ワークショップの準備の段階、本番の段階、フォローアップの段階という時間軸に沿った形で、実際にワークショップを企画・運営する方のマニュアルになるような形で解説していく。

5.4.1 ワークショップの準備の段階 ～場づくりとプログラムデザイン～

事前の準備の場づくりとプログラムデザインを進めるにあたっての具体的なステップについては、時間軸に添う形で示した。それぞれのステップにおいて留意する点は以下の通りである。

(1)ステップ1 ワークショップの「ゴール」を明確にする

ゴールの明確化、つまり、その場が何のためにあるのか、一体、参加者がその場を通り抜けたときには、具体的に「どのような成果物」を生み出そうとしているのか、さらに具体的には参加者にはどのような「行動変容」が起きているのか、この点を細かいプログラムを作り込む前にしっかりと言語化しておくことがとても重要である。

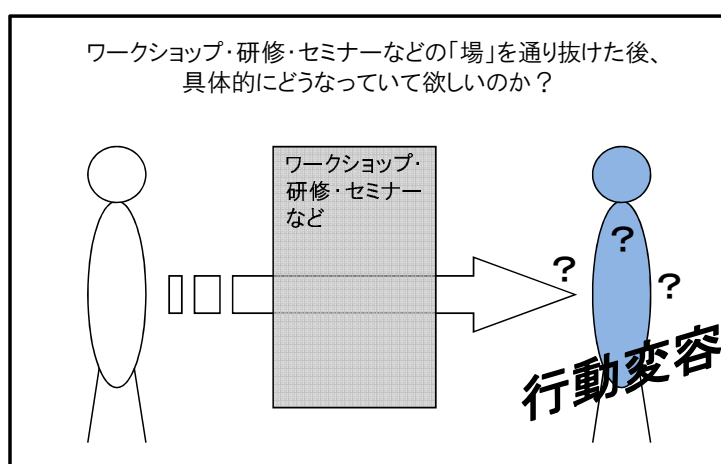


図 5.9: ゴール設定の立て方のイメージ() 参考：三田地 (2009、p98)

このワークショップは何のためにあるのか、このシンポジウムに参加して何を伝えたいと思っているのか、そもそもその場は「何のために存在しているのか」という点が不明確な「場」が余りにも多すぎるのが現状である。

齋藤・中畝・三田地 (2010) では、このシステムのゴールは、1) 学習成果可視型シラバスの作成、2) シラバス作成を通して、学習成果を可視化することへの教員の意識の定着の 2 点を挙げている。これに加えて、ワークショップとしての機能を持たせるための「L-POV system」(以下、「L-POV system」ワークショップとする)のゴールは以下の通りである。

なお、今回設定したゴールは絶対的なものではなく、大学や学部、学科によって、これが本当に自分達の組織に相応しいものかどうかを一度検討した上で、適宜修正・変更・追加していくことが望ましい。このプロセスを経ないままシステムを安易に導入すると、やはり「形骸化」の恐れが高まる可能性がある。ゴールを考えるとすることは、すなわち、このシステムの「意味」を考えることに他ならないからである。

- ワークショップ(協働作業場)としての「L-POV system」の目的
- 1) 学習成果可視型シラバスの作成 (コンテンツのゴール)
 - 2) 1)を通して、学習成果を可視化することへの教員の意識の定着 (コンテンツ)
 - 3) 学習成果を可視化するという意識を学科・学部の教員で共有 (プロセスのゴール)

ファシリテーションでは「何を学ぶか」「何を討議するか」といった「コンテンツ(内容)」つまり、「What to」のみならず、「どうやって学ぶか」「何を討議するか」といった「プロセス(過程)」つまり「How to」に着目する。上記の目的のうち、1)、2)の「学習成果可視型シラバスの作成」及び「学習成果を可視化することへの教員の意識の定着」はコンテンツのゴール、3)の「学習成果を可視化するという意識を学科・学部の教員で共有」はプロセスのゴールとそれぞれ捉えると、二つのゴールの関連性が理解しやすいであろう。

「L-POV system」ワークショップへの参加が終わったときの、最終成果物としては「学習成果可視型シラバス」が出来上がっていること、及び「学習成果を可視化するという意識を学科・学部の教員で共有」できていること、引いては「参加者間で同じ組織に属しているものとしての連帯感、学科・学部としての統一的な方向性の共有」が産出されていることが望ましい。

「L-POV system」ワークショップでは、1)、2)のゴールに加えて、3)の学習成果を可視化するという意識を学科・学部の教員で共有するという点についても、企画者側は事前に配慮しながら、プログラムをデザインした。特に3)の部分が「L-POV system」を形骸化させないための大きなポイントとなる。

(2)ステップ2 ワークショップ開催における制約条件を明確にする

ワークショップの参加者に達成してもらいたい「ゴール」が明確になった時点で、次には実際にワークショップを実施する際の制約条件を整理する必要がある。このときには、「企画の6W2H」(中野、2003、p.48;三田地、2007、p.44)というツールを使うと効率よく整理できよう。例としてN大学で2010年1月に実施したワークショップの企画の6W2Hを表5.1に示した。

このような制約条件、つまり時間の制約、会場の制約などを明確にした上で、当初に設定したワークショップのゴール(目的)を達成するためには具体的にどのような場をデザインしていったら良いか、という段階に進むことができる。

この際、特に重要なのは「参加者の概要を整理する」という「Whom(誰に対して)」の項目である。ここはややもすると、参加者の外的な条件、例えば大学のFD関係者である、大学の経営企画担当者である、あるいは経済学部の教員であるという表現になりがちであるが、最もワークショップの場のデザインに影響するのは、そういう外的な条件のみならず参加者がその場にどういう気持ちで臨もうとしているのか、という「参加意欲」ともいべき要因である。

上層部の指示により参加を促されたような、いわゆる「やらされ研修」に参加してくる大学教員のやる気をどうやって高めるかという点に対する気苦労は、FD担当者であれば、誰でも一度は経験していることであろう。このような場合には、どうやって場への参加意欲を高めるかという点で、次節で述べるプログラムデザインの際の「出だしの部分への工夫」が非常に重要となる。逆に参加者のワークショップへの期待値が高い場合、その高い期待値に応えるだけの充実した内容をデザインしていないと、今度はワークショップ後の満足度が低いものになってしまう。

以上のように、このステップ2での制約条件の整理をきちんとしておくことで、次のプログラムデザインの段階でより具体的な活動内容へのアイデアを持ちやすくなるのである。

(3)ステップ3 プログラムをデザインする (時間のデザイン) ~プログラムデザイン曼荼羅図の活用~

本節で紹介していく「L-POV system」ワークショップの基本プログラムは、2009年5月にN大学において開催されたものを、さらに改良させて2010年2月にN大学の経営学科の教員を対象に開催されたものをモデルケースとしている。このモデル的なワークショップのプログラムをデザインする際に特に留意した点は以下の通りである。

1. 「L-POV system」はコンピューターにシラバスを打ち込む作業のことではなく、学科・学部の教員で教育方針などについての共通理解を図るディスカッションのパートも含めたものであることを理

表 5.1: 企画の6W2H - ワークショップ (WS) の準備段階で考慮すべき項目

企画の6W2H	ワークショップ (WS) の場合	「L-POVシステム」ワークショップの場合*
①Why(なぜ)	WSの目的	①学習成果可視型シラバスの作成 (コンテンツのゴール) ② ①を通して、学習成果を可視化することへの教員の意識の定着(コンテンツ) ③学習成果を可視化するという意識を学科・学部の教員で共有
②Whom(誰に)	WSを受けるのは誰か	N大学経営学科に所属する教員15名
③When(いつ)	WSの日程	1日(10:00~16:30の実質5時間半)
④Where(どこ)	WS会場	N大学コンピュータールーム (一人に一台のPCが必要なため)
⑤ Who(with Whom)(誰が(誰と))	WSの主催者	(独)大学評価・学位授与機構 企画運営担当者: 齋藤、中畝、三田地
⑥What(何を)	WSの内容	学習成果可視型シラバス作成のためのPC作業と協働ディスカッションを含めたWS
⑦How(どのように)	手法	システム入力作業、ペアディスカッション、協働ディスカッション
⑧How much(いくらで)	参加費	参加費は無料。

* 本ワークショップ開催時の例であり、絶対的なものではない。

解してもらえらるプログラムにすること。

2. 個人でのシラバス作成作業と他の教員との協働作業の部分が交互に組み合わさるようなプログラムにすること。

以上の点を踏まえて、具体的なプログラムがデザインされた。次ではこのワークショップのプログラムの構造を「プログラムデザイン曼荼羅図」(三田地、2007、p.54~55)を使って見直してみた。

「プログラムデザイン曼荼羅図」とは、元もとはワークショップや研修・セミナーなどの場をデザインするとき有効なツールとして、「プログラム・デザイン・マンダラ」として中野(2003)が考案したものである。図 5.10 にその概要を示す。

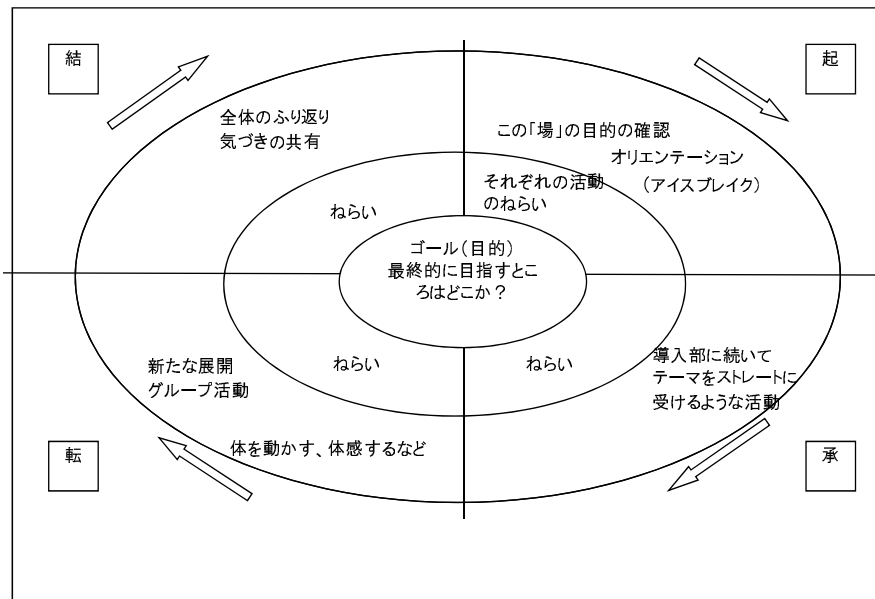


図 5.10: プログラムデザイン曼荼羅図(註)の概要

註) オリジナルは、中野(2003、p.51)より。
他の具体例としては、三田地(2009、p107~108)などを参照。

プログラムデザイン曼荼羅図の利点としては次のような点が挙げられる。

1. 曼荼羅図の真ん中に「ゴール(目的)」を記入することで、「何のためのワークショップ(場)か?」を常に意識しながらプログラムをデザインすることができる。
2. ワークショップ(場)の流れが「起承転結」に基づいた、スムーズな展開になっているかどうかをチェックできる。
3. 各部分の情報提供、活動の狙いが明確化できる。
4. 各部分の情報提供、活動の狙いが、真ん中の大ゴールに適合しているか確認できる。
5. 各部分の時間配分は適切かどうかをチェックできる。(註: 起承転結は意味の連結であり、時間配分を示すものではない)

表 5.2: L-POV system プログラム

パート	
トレーニング	挨拶
	システム概要説明
	実施前質問紙
	システム内容説明
	システム入力説明
	システムテスト入力(一週分)
学科	学科方針説明
	学科方針質問
	学科方針ペアディスカッション
	学科方針全体ディスカッション
講義	シラバス入力
	シラバスペアディスカッション
結論	学科におけるスキル・能力定義結論
フィードバック	フィードバックペーパー
終了	終了

表 5.2 は、N 大学で開催された「L-POV system」ワークショップの通常の形のプログラムである。このプログラムを先のプログラムデザイン曼荼羅図のフレームに沿って、を見直したものが図 5.11 である。

(4) プログラムデザイン曼荼羅図を使うことによる効用 ~全体が俯瞰できること~

普通の表形式でのプログラムでは、全体の活動のバランス、シーケンスの良さ・悪さということが実は一目では見えにくい。このプログラムデザイン曼荼羅図を使うことの一番の効用は「プログラム全体を俯瞰できる」という点にある。

加えて、真ん中にその場のゴールを明示しておくことで、プログラムをデザインする場合に常にこのゴールを念頭に置きながら、各活動を組み合わせていくことができる。

今回のモデル的なプログラムでは、コンピューターへの打ち込み作業と協働的なディスカッション(全体、ペア)を交互に組み合わせてプログラムしているところが特に特徴的である。つまり、個人的にシラバスを打ち込むのではなく、常に同じ学科や学部の教員との「協働的な話し合いの場」を通して、その活動を行えるようにとプログラムデザインの上でのしかけ(配慮)である。ゴールの「教員間の意識共有」ということを念頭においたものである。

今回は、実際に実施したプログラムをプログラムデザイン曼荼羅図で見直すという方法であったが、プログラムデザイン曼荼羅図はその名の通り、プログラムをデザインするときにこそ使っていただきたいツールであり、「L-POV system」ワークショップを自大学で企画・実施されようとする場合には、このモデルケースを参照しながら、自大学の特徴に合わせたプログラムに修正していくことが望ましい。

(5) ステップ 4 狭義の場づくり(空間のデザイン)

空間のデザイン、すなわち、どのような場所で実際のワークショップを実施するかという点については、今回はかなりの制約状況があった。まず、参加者全員が一同に介して「シラバス入力用」のコンピューターを設定するという必要がある。このために、本来ならばディスカッションには不向きな「コンピューター室」を使っただけのワークショップ開催となった。

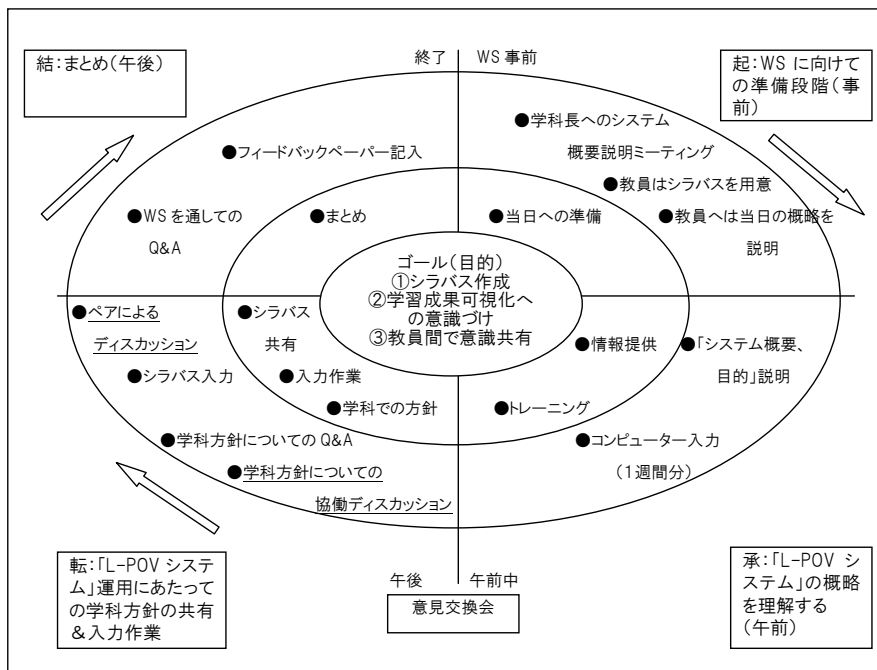


図 5.11: L-POV system ワークショップのプログラムデザイン曼荼羅図

その際に、事前の準備としては次の点に留意した。

1. コンピューター室のどのコンピューターに座って良いかは、予め企画担当者が決め、参加者が入室してきたときにわかるように前のホワイトボードに座席を表示しておいた。
2. 使うコンピューターは予め立ち上げておくことで、使って良いコンピューターがどれかが明確にわかるようにした。
3. 当日のスケジュールを前のホワイトボードに書いておき、参加者の方に一日の大きな流れの見通しを持ってもらった (図 5.12 参照)。

N 大学でのパイロット実施の際には、同じ学科の教員が参加していたということもあり、コンピューター上で個人作業をしている最中であっても、他の参加者に話しかけたりという様子伺われた。ただし、全体でのディスカッションの場合には、この機の配置は話し合いを活性化するにはあまり機能せず、話し合いには全く参加しないでコンピューターで作業をしている参加者も見られた。

コンピューターを使っている作業が活動の一部に組み込まれているために、部屋については制約条件が多くなることが考えられるが、どのような工夫をして全体が話し合いに参加できるようにするかは今後の課題として残されている。

5.4.2 ワークショップの本番の段階 ~ 当日のファシリテーション ~

ここでは、当日のファシリテーション、つまり場をどのように活性化し、意味あるものにしていくかのあり方について述べる。

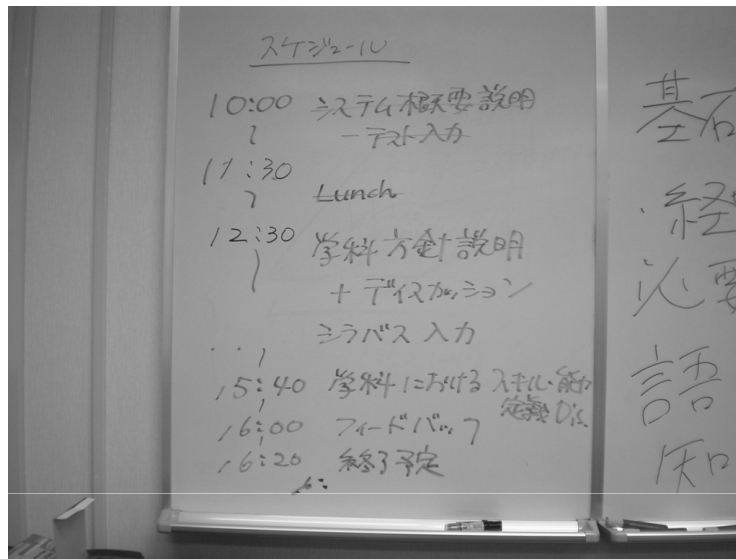


図 5.12: ホワイトボード上のスケジュール

(1) 狭義の意味での「ファシリテーション」

「ファシリテーション」については前述したが、ここで再度実際に「場をマネジメントする」というレベルで解説を加える。星野によれば、「ファシリテーションの対象となるものは個人とグループです。広い意味での“学習”を援助促進すること」(津村、2003、p7)ということである。教育という場面においては、まさに「個人の力を引き出す」、グループを対象にした場合には、そのグループが集結している目的(ゴール)に添って様々な形で「グループの力を引き出す」ためのノウハウということである。補足的になるが、昨今どこの領域でも声高に言われる「関連機関との連携」を促進するためのノウハウとしてもファシリテーションは活用できる。

言い換えれば、個人であれ、グループであれ、ある場に参加した人たちにとって、その場が「意味あるもの」つまり何かを獲得したり、何かを産み出したりといった何らかの次のステップとしての「行動変容」が生まれるためのしかけづくり、これを広い意味でのファシリテーションと捉える(前述した図3を参照)。逆に意味のない場とは、その場に居ても何もならない、身にもつかない、何も産み出されない、そういう場に他ならない。そして、このファシリテーションを行う人のことを「ファシリテーター」と呼ぶ。「安全・安心な場を作り、場を守り、場に委ねる」(中野、2004)、「人と人とのインタラクション(相互作用)を活発にし、創造的なアウトプットを引き出す人」(森、2004)などと定義されている。

実は「ファシリテーション」の考え方やノウハウはここ数年ビジネスの世界で「うまく回らない会議を如何に活性化するか」という問題を打破するものとして、広く注目を集めてきている。会議のファシリテーションという点では、大学においても教授会から学科レベルの会議に至るまで、様々な会議が開催されているので、この会議、つまり人が集う場を如何に活性化するかという点でもファシリテーションは十分役立つのである。

対象が個人であれ、グループであれ、ある場を通りぬけたら、何か具体的な行動が変わっていること、これが「意味ある場づくり」で最も大事な「ゴールの明確化」ということに他ならない。

(2) 教育の3つの方法 ~目指すは“ガードレール型”~

場づくりのイメージをわかりやすく可視化した概念図を紹介する。これは教育活動そのものにファシリ

テーションをどう生かすかということを理解していただくために示した、教育の3つの方法の概念図である(図5.13参照)。

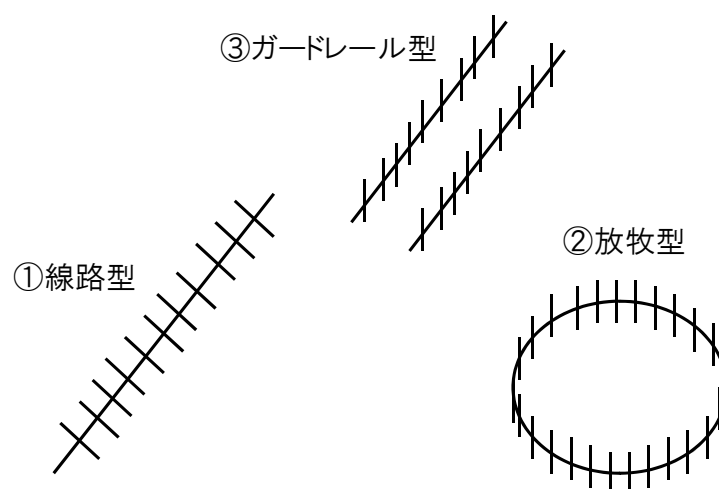


図 5.13: 教育の3つの方法のイメージ図

1つめは「線路型」といわれるもので、これはある目標(教育目標)に向かって教師が引いたレールの上を学生や生徒が同じ速度で同じように一系乱れず歩いていく姿をイメージしている。この「線路型」では、レールからはみ出したり遅れたりすることが基本的に許されないカリキュラムであることを示している。従来の日本式の一斉授業教授型の教育方法がこの「線路型」の実例に近いであろう。レールからはみ出してしまい、学業的にもついていけなかった子どもたちが当時たくさん存在しており、そういう子どもたちは「落ちこぼれ」と呼ばれていたことから、当時の教育の方法が非常に型にはまったタイプであったことが伺える。

2つめの「放牧型」というのは、学生や生徒は好き放題に勝手な方向を向いて牧場(これが一応学校という枠になる)の中を飛び回っているというイメージである。そこにはこの授業で子どもたちにどうなってほしいか、という指導者が目指すべき明確なゴールが存在せず、いわば子どもたちは「野放し」の状態である。日本で2000年頃から段階的に進められてきた、「総合的な学習の時間」(通称、総合学習)でこの「放牧型」に近い教育の方法になっていたと思われるケースを散見している。つまり、教師の方もどのようにこの総合学習を組み立て(デザイン)していけばよいか戸惑い、課題をある意味子どもに丸投げしてしまい、親が家で代わりに調べ学習をしたりまとめたり、、、ということが起きてしまっていた。これなどは、目標を見失った放牧の実例といえよう。

3つめの方法は「ガードレール型」といわれるもので、これはある意味で線路型と放牧型の良いところをミックスさせた形である。子どもたちが進むべき方向性、つまり教育目標は明確になっている。しかし、線路型とは違って、学生や生徒が活動してよいという範囲を示すガードレールはある幅を持って設定されているので、その中では自由に活動できるようになっている。この自由に活動する中で子ども同士の相互作用の活発化、そこでの気づき・学びを産み出すことがイメージされている。

理想の教育の形としては、ガードレール型、それをもたらすノウハウが「ファシリテーション」となる。実は授業を組み立てるのが一番難しいのは「ガードレール型」である。なぜならこのガードレールの幅が狭すぎれば、線路型に近いものとなり、学生や生徒の活動の自由度が下がる。逆に幅が広すぎれば、放牧型に近いものとなり、教育として何を狙っているのかわからないという状態になってしまうからである。ガードレール型では、「どこまでを教師がコントロールし(つまりガードレールを建て)、どこまでは学

生や生徒の自由裁量に任せて学びや気付きをもたらすかという二つのバランスをどう取るか、まさにその「匙加減」が成否の鍵となる。

元々この「教育の3つの方法」は教師が生徒や学生を教えるという場面を想定して考えられたものであったが、ガードレール型の考え方は「その場に参加している人同士がゴールに向かって活発に相互作用をしながら進んでいく」という点において、大人が対象であるワークショップを見直すときにも応用できる。

「L-POV system」が線路型になってしまった場合を想定してみると、これは所属長が一方的に学科方針を設定、教員同士での話し合いはなく、所属長に言われた通りにシラバス入力を行うという場面などがその例となろう。逆に放牧型とは、「皆で集まって話し合います」と言われて招集はされたものの、話し合うテーマやプロセスが不明確で「一体、これは何のための話し合いなのか？」と参加者の胸の内にもややとした気持ちが沸き起こってくるような場合にあたろう。

昨今「体験型授業」「ワークショップ型授業」と称して、とにかく学生にグループ活動をさせれば良いという風潮も見られつつあるが、ただグループにすれば良いのではなく、そこには「どのような問いかけ(テーマ)をするのか」「うまく場が活性化していないと見受けられるときにはファシリテーターである、教員はどのように介入するのか」といったファシリテーションのノウハウが加味されていないと「何の場なのか分からない」ということが起こり得る。

参加者が学生であれ、教員であれ、「放牧型」ではこのような「何のための場なのか？」が不明確になってしまうことが一番の問題である。

(3) ファシリテーションとは「上手なガードレールの立て方」

以上、教育とファシリテーションという視点から解説をしてきたが、これはその場の参加者が大人(教員を含めた)であっても実は同じである。ワークショップとは様々なルールやスケジュール、プログラムデザインである意味「ガードレール」を立てる中で参加者に活動をしてもらう場である。どこまで何をやれば良いのか、やってはいけないのが明確になっていることこそが、参加者の指標=ガードレールとなるのである。

ガードレールを立てるだけでなく、さらには参加者同士の相互作用が活性化するような働きかけをしていくことが、「ファシリテーター」にとっては必要なこととなる。

(4) ステップ5 当日、ファシリテーターの行うべきこと

こうして見ていただければおわかりになっていただける通り、実はその場の成否は「準備の段階」で8割方決まっているといえるのである。どのようなゴールで、どのような時間設定で、どのような場所で、そしてどのようなプログラムデザインで「L-POV system」ワークショップを開催するのか、そのところの作りこみがすなわち「ガードレール」を作ることになる。

実際にワークショップが始まってからのファシリテーターのかかわり方の基本は、次の7点にまとめられている(三田地、印刷中)。

ファシリテーターの7つの心得 ～2W5B～

- ①Why? (常に「Why? (なぜ)」と問いかけること)
- ②Watch what happens(プロセスを見ること) 感情のモニタリング
- ③Be Fair (公平であること)
- ④Behave (実行すること)
- ⑤Be nice (非言語行動に配慮すること)
- ⑥Be holding a place safe and secure(安心・安全な場の確保)
- ⑦Believe your participants (参加者を信じること、場に委ねること)

特に大事な3つについては、「行動実現プロセスループ」として以下に記す。これは、ファシリテーターがその場を常に観察しておくこと、何か違和感がもたらされたときには、恐らくその場が「安全・安心な場」であることを脅かす出来事があったはずで、それを素早く「なぜだろう?」と分析、次に具体的な一手をどう打つかを根拠を持って考えるというループを表している。何か特別なツールをパッと使うということではなく、地道に「常にこのループをまわしている」ということになる。

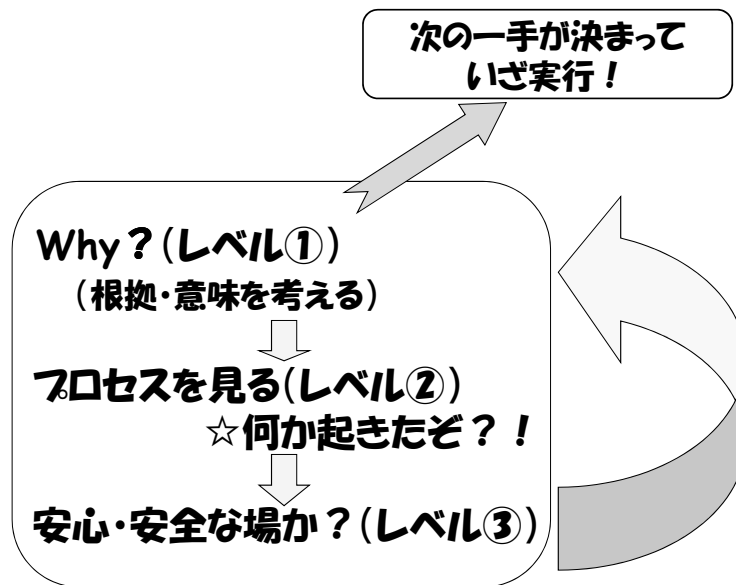


図 5.14: 行動実現プロセスループ (三田地、2009a)

また具体的な一つのスキルとして「ライブコーディング」がある。これは話し合いで出された意見を可視化するという目的で使われるものである。その主だった効用は、以下の通りである。

- 出された意見が視覚的に提示され続けるので、同じ意見を言ったり、話が違う方に逸れてしまうことを防ぐことができる。
- 意見がボードに書き取られるので、発言する人も書きやすいように端的に自分の主張をするようになる。

- 意見がボードに書き取られる「速度」で、議論が進むためにしっかり聞くことができる。
- これまで出された意見を踏まえながらの議論展開ができる。

他にも様々な効用があると思われるが、実際に図 5.15 に、N 大学の学科ディスカッションの際のライブレコーディングをしたボードの写真を掲載した。

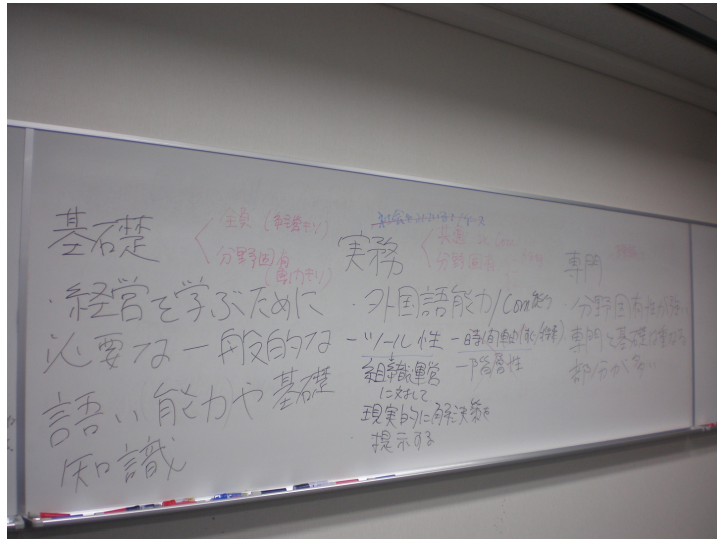


図 5.15: 学科内ディスカッションのライブレコーディング

5.4.3 ワークショップのフォローアップの段階

今回のパイロット的に実施した「L-POV system」ワークショップでは、参加者が作成したシラバスをその後に実際に活かすということがまだ設定されておらず、この点が参加者の方からの最後の質問として出されていた。

「L-POV system」の実用的運用にあたっては、このワークショップ後にシラバスがインターネット上にアップされ、企業や高校といった大学以外の領域の人に正しく認知されていくというプロセスが組み込まれていく必要がある。

5.5 終わりに ~参加者にとって“意味ある場”とするために~

5.5.1 その場に合ったプログラムデザインの必要性 ~大事なものはゴールと参加者~

以上、ワークショップ当日を迎えるまでの準備のプロセス、及び当日のたまかな流れとワークショップを実際に運営するファシリテーターの動き方について解説してきた。

今後、「L-POV system」の導入を試みようとする際には、すべての大学で同じプログラムが同じように機能する、つまり同じような効果をもたらすとは限らないということを最後に明記しておきたい。今回のプログラムは一つのモデルとして提示しているが、まだまだ改善の余地はあると思われる。大学自体

の特徴、学部の特徴、学科の特徴などによって、プログラムデザイン自体も変わってくるであろう。どのようなプログラムであっても、同じように実施すれば、すべてうまくいくという具合には絶対に考えないでいただきたい。ワークショップは、毎回きちんとプログラムをデザインすることが肝要である。そして、プログラムデザインで最も大事なものは、常にその場は何のためにあるのか（ゴールの明確化）、その場に参加している人たちはどういう気持ちで、どの位の動機付けで参加しようとしているのか、この二軸をいつも明確にしておくことである。加えて、単にシラバスを単に個別で作成するだけでなく、「L-POV system」ワークショップというプログラムとして実施するならば、前述した三条件をきちんと満たしているかどうかの確認が必須である。

ワークショップ成立の三条件(再掲)

- ① 複数の人が集まっていること(個人作業の場ではないということ)
- ② 集まった人が相互に刺激しあい学び合うという相互作用のしかけがあること(ただ集まって並んで座っているだけではないということ)
- ③ 最終的には何かを産み出すということ(最終成果物があるということ)

以上、本節でお伝えした様々な情報がこれから「L-POV system」ワークショップを企画・実施なさる皆様にとってより意味ある場のデザインができる一助となることを心から願っている。

引用・参考文献

- 堀公俊、2004、ファシテーション入門、日経文庫、日本経済新聞社
- Justice, Thomas, 1999, Facilitator's Fieldbook, American Management Association.
- 三田地真実、2007、特別支援教育 連携づくりファシリテーション、金子書房
- 三田地真実・岡村章司、2009、「子育てに活かす ABA ハンドブック～応用行動分析学の基礎からサポート・ネットワークづくりまで、日本文化科学社
- 三田地真実、2009a、ファシリテーター 3つの「行動」キーワード、児童心理、697-702、金子書房
- 三田地真実、2009b、環境との相互作用から理解する人間行動～応用行動分析学（ABA）の視点から～、人間環境論集、p23～42、法政大学人間環境学会
- 三田地真実、印刷中、ファシリテーターの行動指南書、ナカニシヤ出版
- 中野民夫、2001、ワークショップ、岩波新書
- 中野民夫、2003、ファシリテーション革命、岩波アクティブ新書
- 中野民夫、2004、ファシリテーション基礎講座資料、Be-Nature school
- 齋藤聖子、中畝菜穂子、三田地真実（2009）学習成果可視型シラバス作成支援システムの開発：学習成果の可視化への試み、大学評価・学位研究、11, 47-61
- Skinner, B.F., 1981, Selection by consequence. Science, 213, 501-504

- 津村俊充他（編）、2003、ファシリテーター・トレーニング、ナカニシヤ出版
- 森時彦、2004、ザ・ファシリテーター、ダイヤモンド社

第III部

様々な大学における学習成果の可視化への の試み

第6章 金沢工業大学における学習成果の可視化について

6.1 はじめに

金沢工業大学（以下、本学）は、昭和40（1965）年に開学した工科系単科大学であり、「高邁な人間形成」「深遠な技術革新」「雄大な産学協同」の三大建学綱領の下、「教育付加価値日本一」を掲げ、学生が主役の大学として、様々な取り組みを行ってきている。平成7（1995）年度には「知識から知恵に」を掲げ、能力の総合化を目指した「工学設計教育」を柱とする全学的な教育改革を断行し、その後、平成12（2000）年度の学科改組、平成16（2004）年度の学部の新設と学科改組、平成20（2008）年度の学部・学科の改組を経て、現在では、4学部・14学科を擁する工科系・総合大学へと到っている。

この間、学生が主役の大学を目指して、

- 穴水湾自然学苑における人間形成教育
- 高度情報化社会の到来を見越した先駆的な情報処理教育
- CAI を利用した基礎学力の補完教育
- ネイティブ・スピーカーによる少人数英語教育
- 情報活用能力を育成する図書情報技術教育
- 学生の素質を伸ばす褒めの教育（学長褒賞制度）
- 基礎的実技能力を付与する工学基礎実技教育
- 工学基礎実技との一貫性を体系化した工学専門実技教育
- 問題発見、課題探求型教育による能力の総合化を目指す工学設計教育（プロジェクトデザイン教育）
- 目的指向型カリキュラムに基づく専門コア教育
- 自己成長型教育アクロノールプログラム
- 学生の自主的な創造活動を支援する夢考房活動（課外活動の支援）
- 年間300日、自己実現に向けて自主的・主体的に活動ができる夢考房キャンパスの実現
- 気づき、努力、自信、意欲を引き出すKITポートフォリオシステムの導入

等々の、教育実践を実現してきている。

本稿では、こうした教育実践による学生諸君の学習成果の可視化への取り組みについて概説する。

6.2 学習・教育を通じて修得する能力に対する認識を持たせるために

本学における学習・教育を通じてどのような能力や知識、技術が修得できるのかを学生諸君が認識することが、自律的な学習に取り組む第一歩であり、私立大学である本学に学ぶことの意義や特色に対する十分な理解も必要である。

6.2.1 本学で学ぶということへの意識づけ

1年次に導入科目である「修学基礎 ～ 」を配置し、学長講話等により、本学の理念・目的、組織としての目標、教育目標等の理解を促している。更に、自立的かつ自律的な学習を求める本学の姿勢を、自らの行動を客観的に記録する「行動履歴」の作成や、これらの科目を担当している「修学アドバイザー（クラス担任に相当）」との定期的な面談を通じて確立させることを目指している。

こうした取組みは、学生諸君が自らの成長を確認できるようになるためのベースとなるものであると位置づけられる。

6.2.2 カリキュラムフローによる学習・教育の全体像の提示

本学では、全ての科目は、学生諸君が、学部レベル、学科レベル、科目群レベルの学習・教育目標を達成するための体系的な学習・教育カリキュラムの一部を担っているとの認識から、各学科のカリキュラムフローを提示している。

筆者が担当している建築都市デザイン学科のカリキュラムフローを図 6.1 に示した。詳細を読み取ることは不可能であるが、全体的な状況を把握していただければと考える。

6.2.3 各レベルにおける学習・教育目標の提示

(1) 学部の学習・教育目標

各学部における人材育成の目標を、学部レベルで提示している。例えば、筆者が所属している環境・建築学部では、

人間が住まいし、活動する環境を計画・設計し、建設し、コントロールしてきた化学・土木・建築の各分野それぞれの領域を学び、かつお互いに連携することにより、安全・快適で持続可能な環境を創成できる人材の育成を目指す。

との学習・教育目標を掲げている。

(2) 学科の学習・教育目標

各学科における人材育成目標を、学科レベルで提示しており、学科全体としての学習・教育目標だけではなく、これを具体的な達成目標にまでブレイクダウンし、箇条書きで提示している。例えば、建築都市デザイン学科では、

広範な領域を含む建築学に関する幅広い専門的基礎知識に基づき、安全で美しく快適な人間活動の器としての建築を都市とのかかわりや経済性をも考慮しながら、計画し、設計し、築き、運営することができる基礎的能力に加えて、建築設計・計画・意匠、都市計画・都市デザイン、建築環境・設備の各分野のいずれかに関するより高度な専門的知識を持ち、それを実務に応用することができる。

との学習・教育目標を掲げ、具体的な学習目標としては、以下の29項目を掲げている。

A	自己啓発・自己管理能力 修学スタイルを確立し、社会に貢献できる人材となるための心構えを身に付けるとともに、自主的・継続的な自学自習能力を身につける。
B	多様な価値観の理解と倫理的判断能力 「知性と教養」「感性と徳性」「体力と健康」および技術者としての倫理観の涵養を図る。
C	英語コミュニケーション能力 日常場面で英語での口頭コミュニケーションができ、一般向けに書かれた英文記事の内容を理解できる能力を身につける。
D	現象のモデル化と分析能力、論理的思考能力 行動する技術者としての基礎を築くために、数学・物理・化学を総合的に学び、それらの考え方や知識を工学に応用できる能力を身に付ける。
E	図形コミュニケーション能力 図形表現の技法を理解し、図形によるコミュニケーションができる能力を身につける。
F	コンピュータリテラシー コンピュータに関する基礎知識を修得し、それらを活用できる能力を身につける。
G	基礎的な実験能力 実験に関する基本的な知識と技量を修得し、それらを活用して実験計画の立案と実験の実施、観察、考察、報告ができる能力を身につける。
H	問題発見・問題解決能力 身近な工学の問題を解決するために、現在持っている知識に加えて必要な情報を集め、グループ活動を通して問題を解決することができる能力を身につける。
I	建築を構成する諸領域(計画・構造・環境)の関係とそれぞれの概要を理解できる。
J	広範な領域を含む建築学の基礎として、建築デザイン、建築構造、建築環境、都市デザイン、空間構築の基本を理解させ、簡単な図面表現の能力を育成する。
K	建築空間に求められる用途・機能・構成・美しさ等の条件が理解できる。
L	建築物の持っている構造的側面を安全性の観点から理解することができる。
M	建築物の内外に形成される環境と人との関連性が理解できる。
N	都市・地域における建築群の役割や特性が理解できる。
O	建築物の構築の仕方の基礎が理解できる。
P	建築や地域が持つべき基本的内容を図面等を使って表現できる。
Q	建築に求められる機能・条件を満たす設計ができる。
R	国内外の建築と都市空間を調査・評価し、建築空間の創造に活用できる。
S	現代建築デザインの潮流及び最先端の動向を踏まえた設計ができる。

T	建築の集合体としての都市・まちを理解し、都市デザイン・建築デザインの設計に反映できる。
U	歴史的な建築および景観の調査に基づき、その背景および発展過程を理解し、歴史的資産の活用を企画・立案できる。
V	都市および地域の成り立ちやダイナミズムを理解し、都市計画・まちづくりを構想できる。
W	建築から都市に至る物理的環境の評価とその改善のための計画ができる。
X	建築環境と建築設備についての知識を基に、環境負荷の小さい建築の提案ができる。
Y	人間の生理的・心理的反応を考慮して、快適な建築と都市の空間の立案ができる。
Z	実験・調査の技能を修得し、それまでの様々な座学で得られた知識・能力を総合して問題を発見し、解決のための方策を立案して、それを分かりやすく論理的に表現できる、すなわち、「行動する技術者」としての能力を育成する。
AA	建築の基礎から応用までの学習課程で得られたその時々々の知識を確認し、それをういて問題を発見し、解決のための方策を考えることができる。
AB	自分の意図するところや得られた成果を分かり易く論理的に表現することができる。
AC	建築・都市に関連する産業界の動向や公務員・教員、さらには大学院なども含めて将来の進路を幅広く展望し、自分自身をあらためて見つめ直した上で、自らの進むべき方向を決定することができる。

(3) 科目群の学習・教育目標

上述のカリキュラムフローにおいて関連性が示されている科目群は、個々の科目の学習・教育目標を達成することによって、科目群として学生諸君に何らかの能力の達成を促しているはずであることから、カリキュラムフロー中に科目群の学習・教育目標を明示している。図 6.2 は図 6.1 の一部を拡大したものであるが、科目群の学習・教育目標が明示されていることが読み取れるであろう。

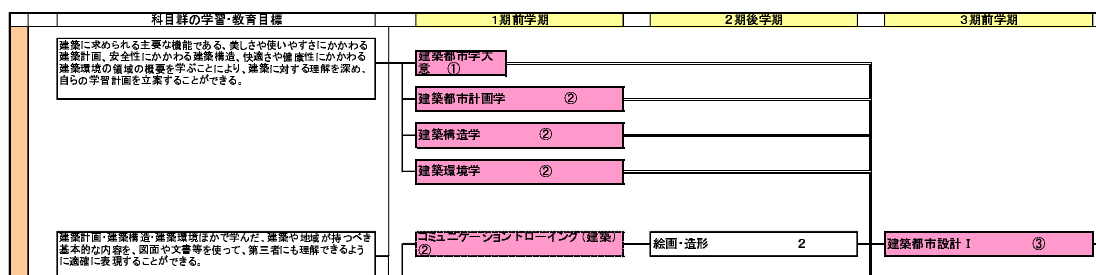


図 6.2: 科目群の学習・教育目標

(4) 科目の学習・教育目標

各科目の学習・教育目標は、当該科目を修得した際に学生諸君がどのような能力を発揮できるようになるかを明示するために、「…ができる」との表現で終わる「学生が達成すべき行動目標」の形で提示している。また、上述の学科の学習・教育目標の具体的な項目との対応も明記している。

一例として、筆者が、他の教員と協同して担当している科目「都市環境計画」の行動目標を図 6.3 に示した。

No.	学科教育目標 (記号表記)	学生が達成すべき行動目標
①	M, W	配布した資料をベースにして、都市環境に関する全般的な知識を学び、その全体像を把握することができる。
②	M, W	都市環境の問題点を考え、それについての評価と対策を提案することができる。
③	M, W	配付する資料や課題に従って、手を動かし、考えることで都市環境や建築環境を環境システムとして把握することができる。
④	M, W	身近な地域の環境状態を環境システムとして表現する手法を身につけることができる。
⑤		
⑥		

図 6.3: 「都市環境計画」科目の行動目標

6.2.4 多面的な達成度評価の導入

各科目の成績は、個々の科目で設定されている行動目標をどの程度達成したかによって評価している。そのため、評価結果については成績評価ではなく「達成度評価」と呼んでいる。また、達成度評価の方法については、ペーパーテストだけによるのではなく、試験・クイズ・小テスト・レポート・成果発表・作品・ポートフォリオ等を用いた多面的で総合的な評価を行っている。各科目で用いる評価方法と達成度評価に占める評価割合については、学習支援計画書（シラバス）に明記されている。なお、ペーパーテストによる達成度評価割合は、40%未満で設定することが義務づけられている。

6.2.5 総合力評価の導入

本学では、学力だけではなく人間力を育成することが重要であるとの考えから、図 6.4 に示すように、

$$\text{金沢工大が期待する総合力} = \text{学力} \times \text{人間力}$$

と定義し、総合力指標として、知識を取り込む力、思考・推論・創造する力、コラボレーションとリーダーシップ、発表・表現・伝達する力、学習に取組む姿勢・意欲の5つの要素を抽出し、各授業科目の学習・教育を通して、どの総合力がどの程度育成されるのかを、上述の達成度評価割合と連動する形で、学生諸君に提示している。

前述の「都市環境計画」における達成度評価割合と総合力指標の重み付けを図 6.5 に示した。

6.3 学習支援計画書（シラバス）

6.2 で示した各科目の学習・教育目標や達成度評価の割合や評価方法等を詳細に示した学習支援計画書（シラバス）を作成し、ウェブ上で公開すると同時に、授業の最初に学生諸君に配布している。

本学では、学生諸君が科目群の選択を含め、4年間の学習計画を自ら構築することが望ましいとの観点から、履修計画を含めた学生諸君の学習を支援する資料を提示しなければならないとの考えから、一般的にはシラバスと呼ばれているが、独自の呼称である「学習支援計画書」を用いている。

この中に盛り込まれている内容は、以下の通りである。

- 授業科目区分・科目名・単位・科目コード・開講学期・履修条件

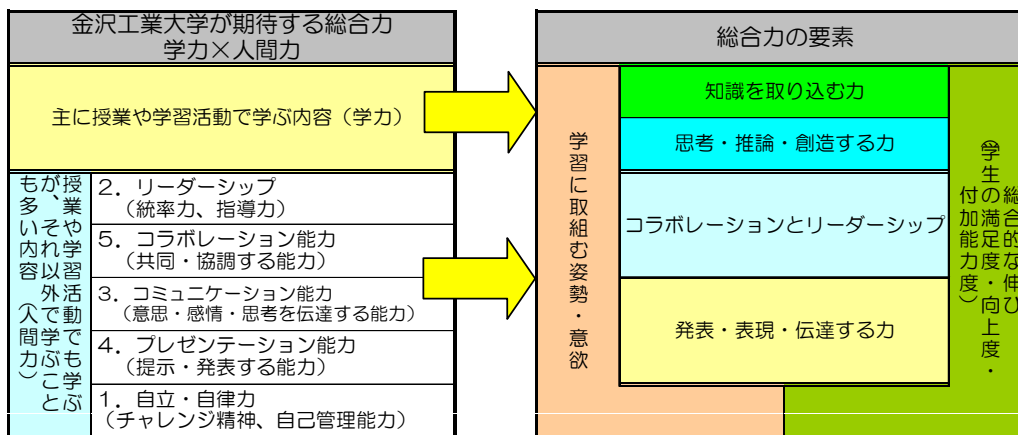


図 6.4: 金沢工業大学における総合力とその要素

達成度評価								
指標と評価割合・評価方法	試験	クイズ 小テスト	レポート	成果発表 (口頭・実技)	作品	ポートフォリオ	その他	合計
総合評価割合	10	20	20	40	0	0	10	100
総合力指標	知識を取り込む力	5	5	5	0	0	0	15
	思考・推論・創造する力	5	5	5	5	0	0	20
	コラボレーションとリーダーシップ	0	0	0	5	0	0	5
	発表・表現・伝達する力	0	10	10	15	0	0	35
	学習に取り組む姿勢・意欲	0	0	0	15	0	0	10

図 6.5: 「都市環境計画」科目の達成度評価と総合力指標の割合

- 担当教員名・研究室・内線電話番号・電子メールアドレス・オフィスアワー
- 授業科目の学習教育目標（キーワード・学習教育目標）
- 授業の概要および学習上の助言（教科書・参考書・リザーブブック）
- 履修に必要な予備知識や技能
- 学科の教育目標（記号表記）・学生が達成すべき行動目標
- 達成度評価割合（評価方法・評価割合・総合力指標割合）
- 評価の要点（評価方法・行動目標・評価の実施方法と注意点）
- 具体的な達成の目安（理想的な達成レベルの目安・標準的な達成レベルの目安）
- 授業明細表（回数・日付学習内容・授業の運営方法・学習課題（予習・復習・時間）

6.4 授業アンケートにおける自己分析

本学では、全ての授業科目において、学期末に授業アンケートを行っている。その内容は

- 学生の行動目標達成度の自己評価
- 授業や教員についての不満・意見・改善要求に関する自由記述
- 該当科目で良かった点に関する自由記述

であり、アンケート結果については、学生の自由意見に対する担当教員のフィードバックコメントと共に、ウェブ公開しており、学生・教員のいずれにとっても自己点検評価のための情報として位置づけられている。

6.5 達成度評価結果による学生自身による学習成果の確認

6.5.1 総合力 QPA の推移による学習成果の確認

各科目の達成度は、最終的には S・A・B・C・D・F の記号で示している。D と F が不合格であり、F は出席不良である。前述のように、達成度評価は多面的な評価方法を用いており、単なる成績評価（グレード評価）ではなく、学生諸君の学習教育への取組みを含めた質の評価も含まれていりことから、本学では、GPA ではなく、QPA（Quality Point Average）と呼んでいる。QPA の計算は

$$\text{QPA} = \frac{(5 \times \text{S 評価の単位数} + 4 \times \text{A 評価の単位数} + 3 \times \text{B 評価の単位数} + 2 \times \text{C 評価の単位数})}{\text{履修科目の総単位数}}$$

により行われている。

今年度より試行的に実施している取組みであるが、学習支援計画書に記号で示されている各学科の具体的な学習教育目標別に、学期・学年の進行に応じて学習教育目標別 QPA を確認することによって、学習に対する自らの取組みの弱点の確認と今後の履修計画の参考とする資料の作成と提供を行っている。

図 6.6 は、機械工学科の 4 年生の確認表の一例であるが、学習成果の可視化への取組みといえよう。

総合評価 Q P A による学習・教育目標達成度確認表

平成21年 3月30日

工学部 機械工学科

学籍番号

クラス名 4EM

学生氏名

記号	学習・教育目標 内容	1年次	2年次	3年次	4年次
		目標別 Q P A	目標別 Q P A	目標別 Q P A	目標別 Q P A
A	自己啓発・自己管理能力：修学スタイルを確立し、社会に貢献できる人材	3.30	3.15	3.19	3.21
B	多様な価値観の理解と論理的判断能力：「知性と教養」・「感性と徳性」	2.90	2.92	3.09	3.13
C	英話コミュニケーション能力：日常場面で英語での口頭コミュニケーション	2.40	2.67	2.67	2.67
D	現象のモデル化と分析能力、論理的思考能力：行動する技術者としての基	1.72	1.75	1.89	1.89
E	図形コミュニケーション能力：図形表現の技法を理解し、図形によるコミ	3.00	2.90	2.71	2.84
F	コンピュータリテラシー：コンピュータに関する基礎知識を修得し、それ	3.21	3.21	3.08	3.17
G	基礎的な実験能力：実験に関する基本的な知識と技量を修得し、それら	3.36	3.40	3.33	3.33
H	問題発見・問題解決能力：身近な工学の問題を解決するために、現在持ッ	2.91	2.87	2.89	2.98
I	修学計画能力：機械工学科において何を学ぶか、機械工学とは何かの概念	3.00	3.00	3.11	3.11
J	設計基礎能力：設計の基本原理解（力の伝達、役割分担、自己充足、安定性	2.12	2.28	2.32	2.37
K	製造基礎能力：切削加工、塑性加工、特殊加工、機械材料、熱処理などに	2.50	2.28	2.23	2.38
L	コンピュータ援用能力：近代的なエンジニアリング・ソフトウェアの理論	3.00	3.00	2.67	2.89
M	力学応用能力：機械の強度設計や性能設計に必要な力学各分野の基礎知識	1.00	2.12	2.35	2.42
N	システム化能力：機械の自動化・システム化に必要な計測・制御に関する	2.00	2.32	2.50	2.73
O	専門応用能力：これまでに学んできた工学基礎科目、専門基礎科目の知識			2.93	3.13
P	工学設計能力：工学的諸問題に対して、工学設計過程に基づき解決案を創	2.00	2.00	2.57	3.13
Q	進路計画能力：機械工学に関する産業界の動向、求められる技術者像、就	3.00	3.00	3.28	3.62
総合評価 Q P A 基準値：1.00 (但し卒業要件を満たす事)		2.57	2.50	2.57	2.65

図 6.6: 総合評価 Q P A による学習・教育目標達成度確認表

6.5.2 総合力指標による自己点検

本学で取り入れている総合力指標も、学習成果の可視化への取組みといえる。これも、今年度より試行的に実施しているものであるが、例えば、図 6.7 のような形で、学習支援計画書に記載されている総合力指標の割合と、学生諸君の達成度評価結果による重み付けを行った総合力評価の点数を表示しておけば、教員にとっては、学部・学科・課程の各能力の配分検証や授業内容の見直しのための FD の資料にもなるものであり、学生にとっては、学習で取り組んだ能力や不足する能力が検証できることから、自己の学習成果の点検評価の資料となる。

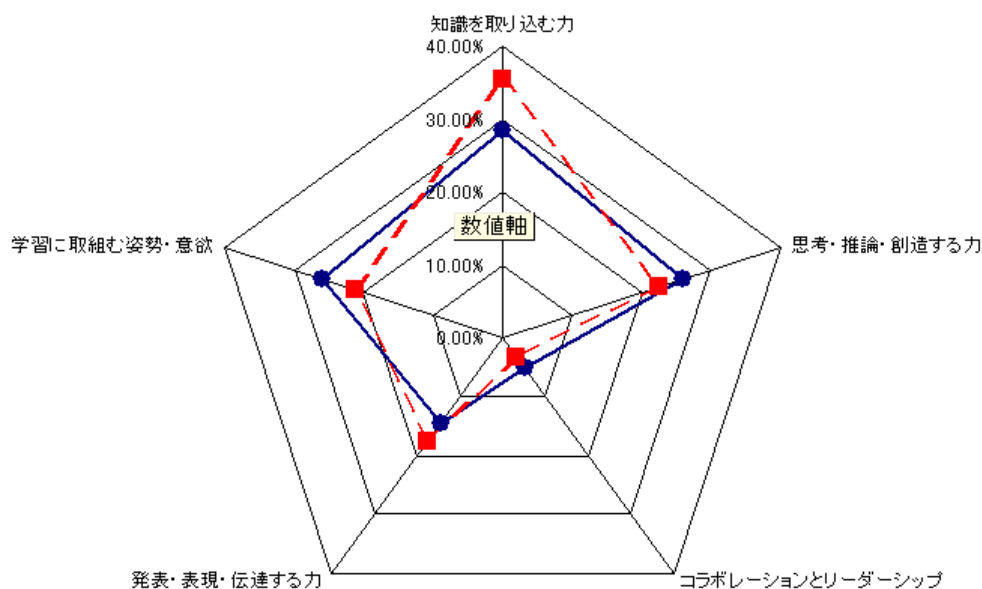


図 6.7: 総合力指標のレーダーチャート

6.6 おわりに

金沢工業大学における教育に関する基本的な考え方と学習成果の可視化への取組みの一端を紹介したが、必ずしも十分なものになっているとはいえない。全学的な取組みへと発展させるためにも、試行的な取組みを更に積み重ねていく必要があると考えている。

本稿では、学生諸君自らが学習・教育の成果を確認する取組みを取り上げたが、教員側でも、教育内容の絶えざる改善への取組みが求められている。教育プログラムの点検・評価と改善のための PDCA サイクルを回すためのシステムは既に構築されているので、学生諸君の学習・教育成果の客観的な把握との連携を図ることによって、更なる教育改善を目指していく所存である。

第7章 リベラルアーツ・カレッジにおける学習 成果の可視化-国際教養大学の実験と挑戦

7.1 はじめに

国際教養大学は2004年春に開学して、今春でまだ6年しか経っていない新設校である。国際教養学部だけの単科大学で、入学定員は開学時にわずか100人でスタートし、2008年からは150人に増やし、2011年からは175人、さらに開学10年後の2014年には200人に倍増することを想定している。それでも全国の大学の中では最も小さい大学と言えるだろうし、場所も東北の秋田県ということで、国民一般にはまだあまり知られていない地方大学と言ってよい。

だが大学受験の世界では創立以来、異例なまでに注目を浴びて、全国から志願者が多数押しかけ、受験生の競争率はずっと10倍以上を記録している。受験産業界では開学わずか3年で「東北・北海道で最難関の大学」という評価を受け、これまで予備校などが行う難易ランキング調査では全国でもトップクラスに位置づけられている。

また08年春に初の卒業生を出したが、その前の07年から各種の経済雑誌で「就職に有利な大学」「出世する大学」の上位にランクされ、09年、10年の春の卒業生の就職率が100%と全国トップの成果を挙げたことが新聞、テレビ、雑誌で大きく報道され、ますます注目を浴びるようになってきている。その就職先も一流有名企業や地方でも官公庁や優良企業がほとんどで、地方大学にもかかわらず、過去3年間、毎年、上場企業・有名企業の人事担当者がわざわざ本学を訪ねて、就職希望者のための会社説明会を開催してくれている。この数年、長引く不況で「就職氷河期」と騒がれているが、本学で個別に会社説明会を開いてくれる企業は、年間70社を超え、その場で事実上の「内々定」を学生に与えるケースも少なくない。また就職を希望しない者のほとんどが日本国内、外国の一流大学の大学院に進学しており、早くも「就職・進学に有利な大学」としての声価を高めつつある。

「大学の学習成果の可視化」が問題になってきたのは、中等教育機関や受験生の側からは「あそこの大学で何を身につけられるのかわからない」という疑問が上がり、一方、大学生を受け入れる企業、官公庁などの求人側は「この大学で何を習得してきたのか不明」という不満が強くなってきたからであろう。

日本の大学は伝統的に「入りにくく出やすい」ところで、入学の関門は厳しくても、いったん入学してしまえばほぼ自動的に卒業でき、大学生が就職前の「モラトリアム(執行猶予)期間を楽しむ場」と言われてきた。それが21世紀に入って、大学の新設や短大の4大化が進む一方、少子化で大学が「入りやすく、出やすい」ところになってきた。高校卒業生の半数以上が大学に進学し、大学がもはや「エリート養成機関」などではなく、大衆の集まる「遊園地」になってきた。その結果、大学生の質的レベルの低さが問題になり、日本の大学が教育・研究機関としても国際的な競争力を持っていないことが大きな問題になってきた。

そうした問題を克服するために「学習成果の可視化」が課題になってきたのであろうし、大学評価・学位授与機構がこの問題に取り組むのも、そうした流れの中に位置づけられるのだろう。

そこで「リベラルアーツ・カレッジとしての学習成果の明確化」の例として、それもひとつのモデルケースとして、本学が取り上げられることは、本学にとって名誉なことではあるが、同時にまだすべてで実験段階、挑戦段階であり、本学の事例がどこまで他大学の参考になるかは、いささか不明ではある。

本学の場合は、その教育方針と具体的な内容、カリキュラム、学生の指導方法などのすべてが大学の建学の理念と目標に直結していて、建学のビジョンが大学の管理運営のすべてに貫徹している。特に教育内容のすべてにアカウンタビリティ（説明可能・説明責任）が行き渡っていることが大きな特徴だと考えている。それは実は、新設校だからこそできることであり、数十年以上の歴史と伝統を持つ多くの大学にとっては、参考にならないかもしれない。だが、そうした本学の特徴こそが、高校・受験生の側からも、社会からも「明快で、わかりやすい」と好意的に受け止められていると、私たちは自負している。

そこで以下、本学の基本構造について解説し、本学が「学習成果の可視化」にどう取り組んでいるかを述べていきたい。

7.2 国際教養大学の理念と教育体制

7.2.1 基本理念：「国際人の育成」と「国際的競争力のある大学づくり」

本学の本学の基本理念（ビジョン）は大きく言って2つある。

まず第一に「国際的に活躍できる人材、つまり真の意味での国際人を育成する」ことを目的にしている。そのために（1）授業はすべて英語で行う（2）1年間の海外留学を義務付ける（3）1年生は全寮制で、海外からの留学生と共同生活をする-を教育体制の3本柱にしている。では「国際人」とはどんな人なのか。私なりに整理すると、次の6つを「国際人の条件」と考えている。

<国際人の6条件>

1. 異文化（自分と違う人間、社会、歴史）への好奇心と理解力を高める
2. 自分の文化（生まれ故郷、仲間、日本社会）を深く認識し、誇りに思う
3. 論理的思考力、批判的判断力を養い、自分の考えを的確に表現し、主張できる
4. 異文化との摩擦・衝突を楽しめる
5. 民主主義の理念（自由・平等・公正・寛容）を実行できる
6. 自分の人生を大切に、選んだ仕事、職業で「一流」を目指す

ここで注目してほしいのは「英語ができること」は国際人の条件に入っていないことだ。芸術・文化・スポーツ・科学技術などあらゆる分野で世界的に優れた業績を挙げている「一流の国際人」で、英語ができない人、英語は苦手だと言う人はたくさんいる。その意味で、英語は国際人になるための必要条件では決していない。ただし、以上の6条件を達成するためのきわめて有効な手段、強力な道具であり、達成への近道になるもの、と言える。そしてこの「国際人の養成」にあたっては、単なる知識の詰め込みではなく、教養、つまり幅広い知識をかみあわせ、自分なりに議論を発展させて考えることのできる力、歴史的にも地理的・空間的にも広がりのある視点でものごとを重層的に、しかも感受性豊かに考えられる力を身に付けてもらいたい、という強い願いをこめて「国際教養」という言葉を発明した。それを本学の基本理念として全面的に前に押し出して宣言するために「国際教養大学」と名づけたのである。

もうひとつの基本理念は「国際的競争力の高い、グローバル・スタンダードが通用する大学づくり」だ。大学の活動には「教育」と「研究」と「地域（社会）貢献」の3分野があるが、本学はあくまで教育重視型であり、何よりも優れた教育体制づくりを最重要視している。

そのため、まず学期は春、秋の2セメスター制を導入し、9月入学を大幅に認めることにした。これによって海外からの留学生を受け入れやすくし、同時に本学の学生が海外の大学に留学しやすくした。そして、世界中の一流大学と単位互換できる交流協定を結び、学生を交換する態勢づくりに取り組んだ。

授業をすべて英語で行う以上、教員は日本人である必要がないので、世界中から公募した。日本の大学の教員人事は事実上、学閥によってポスト教授の弟子が関係大学に分配されるという人脈、コネでほとんど決まっていて、さらに講座制で、教授 准教授 助教 講師というピラミッド型で異動もほとんどなく、閉鎖的な年功序列社会になっているのが実情だ。そうした慣習を打破して、人事面でも世界中から優れた人材を招く「開かれた大学づくり」を目指した。

2004年の開学前に正教員約30人を全世界から公募したところ、600人以上が応募してきた。その半分以上がアメリカからで、日本国内からが3割、残りがアジア、ヨーロッパからだった。書類審査で70人に絞り、「東京で面接するから自費で来てほしい」と連絡すると、60人が来て、面接の結果、30人が採用された。こんな試みはおそらく戦後日本では初めてのことだったと思う。

また事実上の全寮制となるので、学生たちがいつでも好きな時に勉強できるよう、図書館はとコンピューター室は24時間365日オープンすると決めた。これも日本の大学図書館としてはおそらく初めての試みだと思うが、こうした教育体制のすべてが「国際標準の大学をつくる」という基本理念に基づいているのである。

7.2.2 なぜ秋田にできたのか-設立の経緯

国際教養大学は、まったく何もないところからできたのではない。1990年に秋田市郊外に誕生したミネソタ州立大学日本校が前身である。

ミネソタ校は、日本がバブル経済のピークを迎えた1980年代後半、「金持ち日本」からの留学生を迎えて経営の財政基盤を安定させようと、日本進出を図った米国の大学のひとつで、教員はすべて州立大学から派遣され、米国とまったく同じカリキュラムで、希望者は米国のキャンパスに留学できるということが売り物だった。それを仲介した政治家や実業家、学者らの後押しで、秋田市に隣接する雄和町が誘致した。それも町有地を無償提供したうえ校舎の建設費の半分以上を町が負担するという好条件で迎え入れた。

ところが、施設整備の面でもカリキュラム、教育体制などの面でも日本の大学の設置基準に合わないということで、文部省が日本の大学と認定せず、この日本校を卒業しても日本の「大学卒」の資格が得られないということになった。当時、日本進出を試みた多くの米国大学が同様の扱いを受けて日本での開校を断念するか、早々に撤退したが、ミネソタ州立大学は、町の支援を得て日本の教育制度下にはない私塾、英会話学校のような形で開校した。

だが、日本の正規の大学でないことから学生募集が思うように行かず、1990年代のバブルの崩壊で、当てにしていた裕福な家庭の子女が少なくなり、さらに入学しても英語の授業についていけずに数ヶ月か1年で中退する「ドロップアウト」が続出して、経営的にも行き詰った。そこで米国の本校は90年代末に日本からの撤退を決め、最後の入学生が卒業する2003年春で閉校することになった。

それで最も窮地に陥ったのは雄和町だった。このミネソタ校絡みで17億円もの負債を抱え、町財政が圧迫される一方、跡地利用のめども立たず、前県会議員の町長が県庁に救いを求めた。それを受けた寺田典城知事が「これから“教育立県”を目指し“世界に開かれた秋田”をつくっていく上で、国際的な大学は、ぜひ必要だ」との判断を示し、2000年に外部有識者を招いて検討委員会（委員長・中嶋嶺雄前東京外国語大学学長）をつくって検討を依頼、その提言を受けて2002年、県が責任を持って文部省の認可が得られる新しい「国際系の大学」をつくることになった。

その際、新設大学の基本理念からカリキュラム、教職員体制、施設整備のあり方、学生募集の方法など、あらゆる面で白紙状態から考えることとし、その責任者として設立準備委員会委員長（のち学長予定者）に、中嶋嶺雄氏を据えた。

中嶋氏は国立大学協会副会長を務め、中央教育審議会の「大学の国際化」や留学生、英語教育など国際交流に関する委員会や研究会の取りまとめ役が長く、またアジア太平洋地域の大学の交流・連携・単位互

換を進める UMAP(アジア太平洋大学交流機構)の国際事務総長を 1998 年から 2006 年まで務めるなど、日本でも有数の「国際的に知名度・信頼度の高い学長」だった。学者としては若くして現代中国政治に関する優れた研究で国際的にも高く評価され、著書は 100 冊近くに上り、英語や中国語に翻訳されたものもあれば、直接英語で書いた論文、著書も多い。

寺田知事はそうした中嶋氏の「卓越した国際性」に期待し、信頼して、大学の中身づくりを全面的に託した。中嶋氏は設立準備委員会のメンバーの人選にあたって、長い間親交のある信頼できる経済人、学者、ジャーナリストを中心に集め、きわめて広い視野から「これからの日本に必要な大学とはどんな大学か」「国際的に信頼・信用される大学とはどんな大学か」「学生からも、社会からも魅力のある大学とはどういう大学か」などを自由に、かつ突っ込んで議論しながら、委員の合意点を絞り込んでいった。当時、新聞記者だった私もまた専門委員として、準備委員会の最初から最後まで、ほとんどの議論に加わっていたので、以下の記述はほとんどが実体験に基づいている。

7.2.3 国初の公立大学法人＝教職員の人事政策

2002 年 3 月にスタートした「国際系大学設立準備委員会」がまず最初に決めたことは、秋田県が出資するが県立大学にはしない、ということだった。県立大学になると、教職員はすべて地方公務員となり、いったん採用されると、定年までまず辞めさせられないことがない。教育の仕方が拙く、学生の指導がいい加減でも、研究業績が生み出せなくても、それを理由に降格や解雇など、まず絶対と言っていいほどできないし、そういう例はこれまでも聞いたことがない。公務員であるがゆえに、身分も待遇もしっかりと保障されているからだ。

だが、私たちは「理想の大学づくり」にはとりわけ優秀な教職員が絶対に必要であり、採用した教職員が期待はずれだったら、すぐに辞めてもらわなければならないと考えた。国公立大学では学長に人事権はなく、予算権もない。県立大学の教職員は任命権者が知事であり、教授なら県庁の課長級の何号等級に相当するとして、給与もきっちりと年功序列的に決まっており、若くて優秀な人を高給でスカウトするなどということは不可能に近い。優れた人材をできるだけ自由に採用するには、民間企業で社長が社員を雇用するように、教職員が学長＝理事長と個人契約する形にして、待遇もその人の資質・能力に応じて変わって当然だ、と考えたからである。

そこで教員は 3 年任期（学長は 4 年）の年俸制として、年俸は業績評価によって 1 年後、2 年後は最大 20 % 上下する制度を採用している。その教員評価は (1) 教育 (2) 研究 (3) 大学業務 (4) 社会貢献、の 4 分野で合計 300 項目ほどについて評価し、さらに事務局長の意見を参考にしながら学長が最終的に評価する。それを 100 点満点に換算して、100 点満点なら翌年の年俸が 20 % アップ、90 点台なら 10 % アップ、80 点台なら 5 % アップ、50～60 点台なら据え置き、40 点台は 5 % ダウン、30 点台は 10 % ダウン、1～29 点なら 20 % ダウンとなる。50 % 未満の教員にはそのつど、翌年、50 % 以上を確保しなければ契約更改しないことを通告する。

評価の 4 分野のウエイトは (1) の教育・指導が最も高く、学期末ごとに学生、同僚教員、課程長の評価を総合する。次が (2) の研究業績で、これは毎年の年度初めに 1 年間の研究目標を提出させ、年度末にその結果に基づいて課程長、研究評価長が判断し、学長に上げる。(3) の大学業務への協力については各種行事への参加状況、学内各種の委員会活動などについて課程長と事務局長が判断し、学長に報告する。(4) の社会貢献は国や県、市町村などからの依頼による公職への就任や講演、シンポジウムなどのイベントへの参加、地域でのボランティア活動などが広く含まれる。4 分野のウエイト比率は個々の教員によって異なるが、大まかに (1) の教育が 40 %、(2) の研究が 30 %、(3) の大学業務が 20 %、(4) の社会貢献が 10 %、が目安になっている。

開学 3 年後の 2007 年春に任期満了となる教員 36 人のうち 12 人が、半年前の 06 年秋には「契約更改せず」を通告されて大学を去った。その交代要員と増える新科目のために 15 人を公募したところ、世界中

から 400 人の応募があり、15 人が採用された。いずれも前任者よりも学歴、教育・研究実績が 2、3 段階上位になる人たちであり、教員のレベルが確実に上がるようになった。世界を相手にすれば優れた人材が確実に集まる、ということが実証された形となった。

また職員も公募して、大学の理念、運営方法に賛同した優れた人材が集まっている。採用された人たちの多くは留学経験があり、修士号を持つ人も何人かいる。本学の各種委員会は一入でも外国人が入っていれば会議はすべて英語で議事運営し、公式文書は英文と和文の両方を作成しなければならない。このため、職員の事務処理能力、文書作成力はともに他大学の職員に比べれば 2 倍、3 倍は必要となるが、本学の職員の士気（モラル）はきわめて高く、全体に見事にこなしている。

本学の職員には秋田県庁から出向・研修の形で派遣された県庁職員が 10 人前後いるが、いずれも寺田知事が情熱を傾けて設立させた大学だけに優秀な職員ばかりで、その事務処理能力の高さが際立っていたし、1~3 年で出向が終わって県庁に戻ると、いいポジションに昇進・昇格していった。そのため、後任の派遣職員も本学で張り切って仕事をしてくれている。本学の職員は現在 70 人弱で、県庁からの派遣が 3 割、残り 7 割が公募によるプロパーという構成で、そのプロパーも 3 年契約の正規職員と 1 年契約の嘱託、短期アルバイトなど雇用形態が多様化している。そこで何よりうれしいのは、ほぼ全員が「この大学は楽しくて、働き甲斐がある」と言ってくれ、事務局のどの職場にも活気があることだ。本学では「教員と職員は大学運営の車の両輪」と位置づけており、学生の詳細な成績評価をはじめ留学先との単位互換のスムーズな処理ができるのも職員の功績であり、事実上 24 時間態勢の学生、留学生の世話などはほとんどすべて、こうした優れた職員たちの努力によって担われている。

7.3 カリキュラムでの成績評価

7.3.1 EAP(English for Academic Purposes:英語集中) コース

本学の入学生は全員、まず英語集中コースを取らなければならない。本学の授業がすべて英語で行われる以上、大学教育についていけるだけの英語力を身に付けることが必須だからであり、EAP はレベル 1 (初級)、レベル 2 (中級)、レベル 3 (上級) に分けられ、レベル 3 を修了して初めて一般科目を受講できることになっている。

どのレベルに入るかは、入学式の直前に実施される TOEFL 試験の成績によって決まる。レベルの目安は TOEFL の PBT (ペーパー・ベースのテスト。最低 330 点から最高 677 点まで) で 460 点未満はレベル 1、460~480 点がレベル 2、480 点以上がレベル 3 となる。レベル 3 を修了するには TOEFL500 点以上が必要だが、たとえ入学時に 500 点以上とっていても EAP 免除とはならず、レベル 3 のクラスに入る。TOEFL はあくまでもひとつの目安であり、EAP プログラムの授業では各レベルで Reading = 読解力

Writing = 作文 Listening = 聞き取り能力 Speaking = 発表力、の 4 領域についての評価がそれぞれのレベルの要求水準に達しなければ上のレベルに上がれず、修了もできないからだ。また 4 領域の全クラスで GPA (評点平均値: 最高 4.0、最低 0.0) が 2.0 以上なければ進級できない。EAP は 1 クラスの人数が 15 人前後なので、150 人の新入生は 10 クラスに分けられる。EAP 担当教員は現在 16 人いて、うち 13 人が外国人だ。

EPA では出席が特に厳格で、どのクラスも出席率が 90 %以上ないと「不可」となる。75 分授業で、10 分以上の遅刻を 2 回すると「欠席 1 回」と見なされる。授業は講義よりも Q&A (質疑応答) が中心で、その出来が Class Participation (授業参加) の度合として評価に直結している。ほぼ毎回宿題があり、知識や技能をどこまで習得したかを試すテストもほぼ毎週ある。週当たりの授業時間はレベル 1 が 18 時間、レベル 2 と 3 は週 20 時間で、それとほぼ同じ時間かそれ以上は宿題や自習にかけないと、ついていけないのが実情だ。

EAP が町の会話学校などとまったく異なるのは、同じヒアリングでもレベル 1 なら日常会話のやりとりがどこまで聞き取れ、応対できるかで済むが、レベル 2 では物語の解説や朗読を聞いてどこまで正確に内容を理解できるかを訓練し、レベル 3 だとテレビのニュース番組やインタビュー、討論番組などを聴いて、その内容を理解した上で自分の意見を言う訓練をする。ライティングもレベル 1 なら文法的に正しい文章を書くことに重点が置かれ、レベル 2 でパラグラフ単位の作文力を磨き、レベル 3 では論文などの内容分析をしながら説得力のある文章の書き方を学んでいく。特にレベル 3 では課題についてのプレゼンテーション（口頭発表）やレポート提出が何度もあり、指導教官の細かな指導を受けることになる。

また EAP では学生全員が自分の 4 領域についての能力を測定する診断表（ポートフォリオ）を作成している。自分の長所を伸ばし、弱点を克服するために、図書館の 2 階に設置された「異文化言語学習センター」で自習することが必修としてカリキュラムの中に組み込まれている。ここは開学当初「自学自習センター」と名づけて、語学教材、それもハリウッド映画の DVD や良書の録音テープ、CD 類を大量に備えて、学生がいつでも自分の好きなジャンルの映画を字幕つき、あるいは字幕なしで楽しみながらヒアリングの訓練をしたり、録音テープのスピードを調整して同じスピードで本を黙読したり、音読したりして、普通の英語のスピード感覚を身に付けることができるように自主トレーニングするところだ。この自習活動にはインストラクターがついていて、個人個人の能力・希望に合わせて指導している。

またレベル 3 では Computer Basics のクラスがあり、ここでインターネットでのデータ検索や参考ウェブサイトの利用法、プレゼン用のパワーポイントの作成法などを習得することが必修になっている。（参考までに EAP, Composition の授業での 5 段階評価リストを図 7.1 で示しておく。）

開学当初、私たちは EAP を修了するのに 1 年かかることを想定していた。それが実際には 1 期生の場合、30% が春semester（4-7 月）で修了し、40% が秋semester（9-12 月）で、さらに 20% が冬期補修プログラム（1-3 月）で修了し、残る 10% が 2 年目の春semester で修了した。

2 期生以降はそれが全体的に年々前倒しされ、毎年の秋semester で 1 年生の 70% ~ 80% が EAP を修了してきた。09 年春に入学した 6 期生の場合、春semester での修了者が 60%、秋semester での修了者が 30% に上り、冬期末時点で実に 98% が EAP を修了している。

それは新入生の英語のレベルが年々上昇しているためでもあり、1 期生の時にはレベル 1 に配置された者が 60%、レベル 2 が 30%、レベル 3 が 10% という分布だったが、6 期生になるとレベル 1 が 10%、レベル 2 が 40%、レベル 3 が 50% という逆ピラミッド型になっていることから明らかだ。

TOEFL の成績で言うと、新入生は春semester で平均約 40 点伸ばし、中には 100 点以上伸ばす者も数人いる。学内で調査した追跡データを見ると、05 年入学生の平均点は入学時に 485 点だったが、翌年春には 554 点、07 年春は 564 点、08 年春に 567 点、09 年春に 570 点だった。また 06 年入学生の平均点は入学時に 495 点、春semester 終了時に 519 点、秋semester 終了時に 537 点、07 年春semester 終了時に 552 点、07 年秋に 559 点、08 年春に 563 点、08 年秋に 565 点、09 年春に 566 点と推移していた。ただし、この追跡データには留学中、および留学から帰国した学生は受験していないので含まれていない。

EAP 教員の推定では、本学の学生の卒業時点での英語力は TOEFL 570 ~ 600 点が 7 割、大学院に進学できるレベルの 600 点以上は 3 割くらいだろうという。日本の一流大学で教えた経験のある教員たちの印象としては、本学の学生の英語のレベルは「間違いなく日本の大学生のトップクラスにある」と評価している。

こうした学生たちの学習成果の評価は、各科目のシラバスに明示されている通りの評価方法に基づいており、学生たちは常に自分の評価が A（優）~ D（可）のどの段階にあるか（あるいは F=不可）を容易に知ることができる。

NAME _____

DATE _____

ASSIGNMENT _____

[1] DEVELOPMENT

- ____(5) The writing is very well developed and ideas are well supported.
- ____(4) The development is strong, but needs careful revision.
- ____(3) The development has strengths and weaknesses that are about equal.
- ____(2) The development is weak, but has a few positive features.
- ____(1) There is a lack of development in this writing.

[2] ORGANIZATION

- ____(5) The writing is very well organized in a logical, informative way.
- ____(4) The organization is clear and strong, but needs careful revision.
- ____(3) The organization has strengths and weaknesses that are about equal.
- ____(2) The organization is weak, but has a few positive features.
- ____(1) There is a lack of organization in this writing.

[3] CENTRAL/CONTROLLING IDEA

- ____(5) The writing has a *clearly stated and supported* central idea.
- ____(4) There seems to be a central idea, but it *needs to be more clearly stated*.
- ____(3) The central idea is *not easily understood* or it is confusing.
- ____(2) The central idea *may not be found* in a single sentence or two.
- ____(1) There is *no central idea* in this writing.

[4] GRAMMAR

- ____(10) The writing is *nearly free* of grammatical errors.
- ____(8) There are *a few* grammatical errors that do not hinder comprehension.
- ____(6) Grammatical errors *occasionally* hinder comprehension, but are not major.
- ____(4) Grammatical errors are *major* and hinder comprehension often, but not completely.
- ____(2) Grammatical errors are *major* and *frequent*; the writing cannot be understood.

[5] NATURAL LANGUAGE USE

- ____(5) Almost all expressions demonstrate natural language use.
- ____(4) There are a few (>6) awkward expressions that need revision.
- ____(3) Awkward expressions occur in several (6+) places.
- ____(2) Awkward expressions occur in more than 50% of the sentences.
- ____(1) Awkward expressions are found throughout this writing.

A = 30~27; B = 26~24; C = 23~21; D = 20~18; F = >18

TOTAL ____/30

[1] DEVELOPMENT

___paragraphs are connected ___paragraphs are coherent (each, an idea)
___connections between ideas ___reasons ___details ___examples
___conclusion follows ideas ___appropriate transitions

[2] ORGANIZATION

___beginning, middle, end ___ideas are arranged logically ___rhetorical pattern is evident
___order of writing seems planned ___there is a smooth flow throughout
___paragraphs stay on topic

[3] CENTRAL/CONTROLLING IDEA

___main idea is obvious ___main idea is reasonable ___main idea is appropriate
___main idea controls the writing ___main idea is focus throughout the writing

[4] GRAMMAR

___fragments ___fused sentences ___parallelism ___verb agreement ___verb tense
___verb form ___pronoun agreement ___pronoun reference

[5] NATURAL LANGUAGE USE

___word level ___expression level ___sentence level

図 7.1: EAP Composition の 5 段階評価リスト

7.3.2 一般教育科目・専門科目

EAP を修了すると、一般教育科目（本学では基盤教育科目と呼ぶ）を取りながら、2年修了時点で自分がグローバル・スタディ（GS）課程とグローバル・ビジネス（GB）課程のどちらに進むかを考えなければならない。GS 課程なら、その中の東アジア研究コース、北米研究コース、トランス・ナショナル（国際間）研究コースのいずれかを選ばなくてはならない。一般・専門科目は毎セメスターで合計 100 科目以上開講しており、その中から自分の専攻コースに合わせて必修科目、選択科目を選ぶわけだが、そうした科目群は大きく分けて、以下の 6 つの分野がある。

1. 英語：EAP から引き続き英作文（Composition）の I、II が必修で、本学の学生が英文でしっかりした文章を書く訓練を受け続けることを意味している。
2. 社会科学：法学、政治学、経済学、経営学、社会学、国際関係論など
3. 芸術・人文：音楽、美術、文学、民俗学、歴史学、哲学、文化・文明論など
4. 数学と自然科学（物理か化学か生物）
5. 学際的研究：東北学、比較文化論、日米関係論、日中関係論、国際機関、平和学など
6. 世界の言語と言語学：韓国語、中国語、モンゴル語、ロシア語、フランス語、スペイン語

本学が英語で授業しているから、ということでよく英文科や文学部のような単科大学と間違われるが、本学の特徴のひとつとして、数学と自然科学がそれぞれ必修になっていることが挙げられる。それは論理的思考を鍛えるのに好適だからであるし、さらに地球温暖化や太陽エネルギー、地震・津波など地球規模の問題についての基礎知識をしっかりと踏まえて環境問題を考えてほしいからで、「私は文科系で、理科系は苦手」と自認していた学生たちが「理科系も面白い」と気づいてくれることを期待している。

また人文系では華道、茶道、書道があり、これらは留学生とともに 1 年生の段階でも取得できるため、日本人学生と留学生と一緒に楽しむ科目として人気がある。芸術分野では特に音楽で、世界的なソロ・ヴァイオリニストの渡辺玲子さんが本学の特任教授として春セメスターだけ「西洋音楽史」を実演しながら教えており、第一級の演奏と解説が学生だけでなく教職員の人気を集め、一般市民も聴講に来ている。中嶋学長が小学生時代からヴァイオリンを才能教育の「鈴木メソッド」で習い、「音楽は生きる糧」と強調していることもあって、音楽教育には特に力を入れている。プロのベテラン指導者を招いて楽器の実技指導もしており、近隣の大学教員からは「国際教養大学は音楽大学か」と皮肉られるほどだ。

こうした理科系科目の重視、感性を磨く芸術科目の重視は、すべて「国際教養」を身を持って実感し、学ぶ喜びを味わいながら、論理的な分析力と豊かな感受性を併せ持つ「優れた国際人」の養成に役立つと考えているからに他ならない。また語学も英語以外の第 2 外国語の習得を強く求めており、アジア、ヨーロッパに留学する学生は、留学先の言語を学ぶことが前提になっている。

さらに「キャリアデザイン」も 1 年からの重要な必修科目となっている。1 年生の段階で「将来、社会に出てどんな仕事をしたいか、特に働き盛りの 30 歳、40 歳、50 歳のころ、どこで何をしたいか」をイメージさせ、そうした自分の夢を実現するのにどんな準備が必要か、大学で何をどう学ぶべきかを考えさせる。そうした自分のキャリアプランを考え、そのための大まかな目標達成計画表を書かせて、留学中、あるいは留学から帰国後に、官公庁か公益団体か企業で 2 週間のインターンをして報告書を作成し、プレゼンすることが義務付けられている。入学から卒業まで、ずっとキャリア開発室の指導と助言を受けながら、自分の進路決定を早くから意識し、情報収集して就職の準備をしている。そうした「就職」（「就社」ではなく）へのモチベーションの高いことが、1 期生から 3 期生まで、本学卒業生の事実上就職率 100% という目覚ましい成果に結びついている、と私たちは見ている。

本学ではさらに全科目を3桁の数字で表示して、その難易度をわかりやすく示している。

まずEAPの科目は070~099とし、100番台はEAP修了後の入門レベルであり、200番台は基盤教育科目、300番台は中級の専門科目、400番台は上級の専門科目ないしゼミクラスを意味している。たとえばEAP070 = EAP1、ANT150 = 文化人類学概論、HUM230 = 科学史、ECN330 = 企業財務、PLS423 = 日米関係論、GSP491 = 北米研究セミナー、といった具合だ。この3桁の番号は北米のほとんどの大学が採用しているコードで、欧州やアジア諸国の大学でも採用しているところが多く、言わば世界標準化しているものだ。

この番号制の導入によって、欧米の多くの大学の類似科目とのレベル上の照合が可能となり、提携大学との単位互換の基礎となっている。欧米でも本学でも300番、400番台の科目の多くは100番台、200番台の科目修得を必須にしており、まず本学で200番台の科目を取ってから留学先で300番台の科目を取り、帰国後に本学で400番台を取る、というコースが描けることになる。留学生も同様に母校で取った科目の上位の科目を本学で取り、帰国してそれを卒業単位に認めてもらうという相互交換が成り立っている。それだけに、本学では全科目を英語で教えることを徹底している。本学が小規模校にもかかわらず、開講科目が非常に多いのも、多様な学生の希望、提携校からの希望に応じて豊富なメニューを用意しているためでもある。この開講科目一覧は大学のホームページですぐ見られる。

近年、日本でも英語の授業をする大学が増えたといっても、実情は日本語と英語のチャンポンで講義し、日本人教員は主に日本語で、外国人教員が英語で、という使い分けをしているところが多い。だが本学はそうした中途半端な妥協はできない、と言うよりも、日本語のわからない留学生も同じ授業を取っている以上、許されない。だからこそ、世界中から来る留学生が安心して受講できるわけなのである。

7.3.3 留学

本学が交換留学で提携している大学は2010年3月末現在、31カ国107大学に上っている。それもアメリカ、ヨーロッパ、アジア・太平洋地域がほぼ3分の1ずつで、学生たちが希望する国・地域にはほぼ本学の提携大学がある。提携校は04年の開学時にはわずか2校だったが、毎年20校ずつ増えるペースが続いてきた。その最大の理由は中嶋学長がUMAPの国際事務総長を長く務めて環太平洋地域の大学の学長・理事長の多くと親交があり、「中嶋学長の大学なら信用できる」と提携に前向きに取り組んでくれたおかげだ。また世界中から来ている本学教員がそれぞれの個人的なネットワークを生かして積極的に仲介役を務めてくれたこと、さらには本学の教職員がそれぞれの国のトップクラスの大学と提携することを戦略的に進め、現地を訪問して細部まで詰めてきたことが大きい。

本学から毎年150人くらい学生を送り出すのに、どうしてそんなにたくさんの大学と提携する必要があるのか、という質問を受けることがあるが、学生が留学先の大学に溶け込んで大きな収穫を得るには、できるだけ日本人学生の少ない大学の方がいいからだ。日本の大学の中には毎年数十人を特定の大学に送り込んで、同じ寮生活をさせているところが少なくないが、それでは日本人学生同士が固まって、同じような行動をして、日本にいたのとあまり変わらず、留学効果が少ない、と私たちは見ている。

その点、本学は基本的に同じ人数の交換留学であり、ほとんどの大学に1~3人くらいしか行かないため、必然的に多くの提携大学が必要となるわけだ。(提携大学の一覧も本学のホームページで見ることができる。)

日本の大学を卒業するには124単位取得しなければならず、4年で卒業するには年に30単位以上の取得が必要となる。だがこれまで日本人学生で留学する者は、いわゆる一流大学からでも留学先で学問教科では10単位も取れないのが普通で、ほとんどが卒業に5年かかっている。

だが本学の学生はたいてい留学先で20~30単位取得してきている。留学前に相手先の大学の開講科目を調べ、受講科目を通告してから留学することになっているし、普段から米国式の授業を受けているため、

留学してもすぐに適応できるからだ。それで過半数は4年で卒業しているが、4年生の夏や冬に留学から戻ってきた学生は、就職シーズンが終わっているため、卒業単位はすでに足りているが、わざと半年か1年留年して就職活動しているのが実情だ。ちなみに単位認定を条件に海外に留学させている学生の人数としては130人以上出している本学が全国1位で、2位の長崎外国語大学31人、3位の立命館アジア太平洋大学30人と大きく引き離している。

最近、国際交流を看板にした大学の多くが「多数の学生が留学できる」とPRしているが、実態は「体験入学」が中心のようで、単位取得を主目的にしていない。その点、本学は単位取得が主目的なので、学生たちもそれだけ真剣に、どの国のどの大学に行くのが自分の勉学目的に最適かを考えて、留学先を選択しているのである。

一方、本学に留学してくる学生は、04年度の40人から09年度秋には150人に増えた。今やキャンパス内は、日本人学生3人に留学生1人の割合で、文字通り「異文化接触空間」「多文化共生空間」になっている。だからこそ学生たちは常に留学生と顔を突き合せ、文化的・社会的背景の違いから来る衝突、「異文化摩擦」「異文化衝突」を毎日のように体験し、あるときは自己主張をぶつけ合い、ケンカし、あるときは譲り合い、たくましく育っている、と私たちは見ている。

なお本学に来る留学生たちについて言うと、彼らは全体的に本学の授業科目に満足しているが、授業以外に非常に高く評価しているのが多彩な課外活動プログラムだ。秋田には四季折々に祭礼行事がたくさんあって、地元の人たちが留学生を実に暖かく歓迎してくれている。大学周辺の小中学校からは「生徒たちの国際交流のためにぜひ来てほしい」という要望が数多く寄せられ、留学生たちも、もちつき大会やお花見、田植え、盆踊り、稲刈り、雪祭りなど喜んで参加している。欧米の大学では留学先でどんな地域貢献をしたかというレポートを提出すると、それが単位に加算され、高く評価されるということも、留学生の「地域貢献」への意欲を駆り立てている。

そうしたことで留学生の満足度が非常に高く、彼らの口コミで提携大学からの留学申し込みが年々増えてきている。これまでに本学での留学延長者が4人、本学への転籍者が2人いて、最近ではスエーデンからの男子学生とモンゴルからの女子学生が本学で恋愛して結婚した例も出ている。また昨年には、中国の高校卒業生が進学希望先を米国から本学に切り替えて正規の学生として入学した。今後、本学が、日本語ができなくても英語で授業が受けられる大学として国際的に認知されて、提携大学以外からでも外国人留学生が増えていくことを、私たちも期待し、歓迎している。

7.3.4 学習成果の可視化の試み＝シラバスの公表とGPAの活用

学習成果の可視化で、本学が最も重視しているのが、シラバスの公表とGPA（評点平均値）の活用だ。

まず本学では全科目のシラバスを大学のホームページ（URL: <http://www.aiu.ac.jp>）で公表している。書式は統一され、「科目の目標」「科目内容の概要」「授業の形式・活動」「事前に取得が必要な科目の有無」「具体的な評価方法」「取得できる単位数」「教科書など使用教材」「授業日程とその回に取り扱うテーマ、課題」の8点についてわかりやすく書いている。

このシラバスを見れば、学生に何をどこまで要求しているかがわかるし、特に成績表評価が出席、口頭のプレゼン、テスト、レポートなどがそれぞれどの程度のウエイトになっているかがわかるようになっている。宿題として関連の映画やインターネットのU-TUBE（英語版）で記者会見や演説の録画、記録ビデオなどを見て、その内容を教室でプレゼンさせたり、レポートにまとめて提出させることも多い。中間レポートでは細かく添削して「オフィスアワー」の時間に個別に論文指導をすることも多い。こうした作業によって、学生たちも自分の理解度、発表力、文章力がどの程度から知り、改善の努力を促されることになる。参考までにここで私の2009年度秋 semesterの開講科目「SOC350 = 米国の社会問題」のシラバスを示しておく（図7.2）。

SOC 350 : Social Problems in the US

2009 Fall Semester: Wed & Fri. 12:30-13:45

Instructor: Michio Katsumata

Office Telephone: 5885 E-mail: katsumata@aiu.ac.jp

Cellphone: 090-4595-8867

Office hours: M-F afternoon (Anytime is OK as long as I am in the office.)

Course Goals

This course endeavors to equip students with the following capabilities:

1. The ability to identify different ways that sociologists go about charactering an issue as a social problem.
2. The ability to creatively apply different levels of analysis to the most significant and durable social problems facing the contemporary US.
3. The ability to figure out which of these problems are unique to the US and which are generally experienced by developed countries including Japan.
4. The ability to both speak intelligibly and write coherently in English about subjects.

Course Description

This course surveys the most deep-seated social problems afflicting the United States through many articles including both classic and contemporary readings that portray a wide range of issues well. The course basically focuses on four questions: (1) What is the problem? (2) What makes the problem a “social problem”? (3) What causes the problem? (4) What can be done? --These questions give students a consistent sociological framework to help them analyze the readings and think critically about social problems. At the same time, students are strongly encouraged to see many videos of news documentaries and movies that illustrate the social issues both in the U.S. and around the world.

Classroom Activities

Class sessions will be comprised of a mixture of lectures, students' presentations, group discussions and documentary video screening.

Prior Academic Preparation

It is strongly suggested that, prior to enrolling in this course, students first have completed Sociology (Sociology 180). Other courses useful to take previously to this one include US-related courses in the Basic Education and Global Studies Programs.

Credits: 3

Evaluation

(1) Class attendance and participation	30%
(2) Oral presentations	20%
(3) 2 short papers	20%
(4) Final paper	30%

Course Materials

- Joel M. Charon and Lee G. Vigilant *Social Problems: Readings with Four Questions, 3rd edition*. Wadsworth Cengage Learning, 2009
- Other reading materials and videos shall be placed on library reserve.

Class schedule:

01(9.02):	Orientation: An Introduction to Social Problems	
02(9.04):	Part I: What are the social problems? (Article 1, 2)	
03(9.09):	Article 2, 3	
04(9.11):	Part II: Economic Inequality and Poverty (Article 4, 5)	
05(9.16):	American Dreams Failed? (Article 6, 7)	
06(9.18):	Why Poverty in America? (Article 8, 9)	
07(9.30):	Part III: Work and Unemployment (Article 10, 11)	
08(10.02):	Video: "Modern Times"---Development of capitalism	
09(10.07):	The Vanishing Middle Class (Article 12)	
		- First short paper due (2~3 pages)
10(10.09):	Latino and African American Experience (Article 13, 14)	
11(10.14):	Part IV: Racial and Ethnic Inequality: Video: "I Have a Dream."	
12(10.21):	Racism (Article 15, 16, 17)	
13(10.23):	Segregation in 21 st Century (Article 18, 19, 20)	
14(10.28):	Part V: Gender Inequality (Article 21, 22)	
15(10.30):	Violence and Exploitation of Women (Article 23, 24, 25)	
16(11.04):	Homosexuality Issues (Article 26, 27)	
17(11.06):	Part VI: Crime and Drugs (Article 28, 29, 30, 31, 32)	
		--Second short paper due (2~3 pages)
18(11.11):	Part VII: Family issues (Article 33, 34, 35, 36)	
19(11.13):	Part VIII: Education (Article 37,38,39)	
20(11.18):	Best Schools (Article 40,41,42)	
21(11.20):	Part IX: Health Care (Article 43, 44, 45)	
22(11.25):	Part X: Political Institutions and Terrorism (Article 46, 47, 48)	
23(11.27):	Group Violence and Militia (Article 49, 50)	
24(12.02):	Part XI: Population and Environment (Article 51, 52)	
25(12.09):	Ecology (Article 53, 54)	
26(12.11):	Review:	--- Final paper due (4~5pages)

図 7.2: 「SOC350 = 米国の社会問題」のシラバス

また評価は A (90 点以上) 、 B (80 ~ 89 点) 、 C (70 ~ 79 点) 、 D (60 ~ 69 点) が合格で、 60 点未満は F (不可) となる。これを GPA に換算すると、 95 ~ 100 点 = 4.0、 90 ~ 94 点 = 3.7、 87 ~ 89 点 = 3.3、 83 ~ 86 点 = 3.0、 という具合になり、 GPA の分布状況は学生に公表され、成績優秀者についてはセメスターごとに学長表彰、学部長表彰が行われる。GPA 評価は各課程ごとに課程長以下全員の合議でレベルの共通化が図られており、かなり厳格に行われている。これによって、学生は常に自分の成績評価がどのくらいかを明瞭に理解できる。同時に学生の GPA 評価表はすべて保護者にも直接送られる。(図 7.3)

GPAの状況

① 平成21年度

		~1.99	2.00 ~2.49	2.50 ~2.99	3.00 ~3.49	3.50~	学長表彰 4.0	学務部長表彰 3.8以上
1期生	春学期	1	2	37	66	35	-	-
	秋学期	1	2	37	66	35	-	-
2期生	春学期	0	0	26	50	40	-	1
	秋学期	0	0	26	50	40	-	-
3期生	春学期	5	4	37	64	25	2	3
	秋学期	3	7	34	66	24	-	-
4期生	春学期	2	9	42	74	31	5	5
	秋学期	2	7	41	74	32	-	-
5期生	春学期	5	4	39	78	38	4	14
	秋学期	5	6	43	79	38	-	-
6期生	秋学期	6	15	39	39	15	-	-

※EAP 在籍学生及び取得単位数が12 単位未満の学生を除く。

※成績優秀者表彰の対象者は、冬期プログラム(オプション)の成績を加えた GPA で判断するため、現時点では記載していない。

(注) GPA制度 Grade Point Average

科目の成績を12段階(A+~F)に評価し、各評価段階にそれぞれ4.0~0.0の評価点(Grade Point)を付与する。GPAとは、このように付与された評価点の1単位当たりの平均値を算出したものをいう。

学生が学修すべき内容の理解度、進捗状況などを図る指標となり、学習指導、成績優良者表彰、留学許可、退学勧告、卒業認定などに活用される。

※GPA算出方法の例 : Aさんがある学期に下表の4科目を履修し、同表のとおり評価を得た場合

授業科目名	評価	単位数	ポイント数
マクロ経済学	A	3	4ポイント×3(単位)=12ポイント
マネージメント原理と実践	B	4	3ポイント×4(単位)=12ポイント
企業財務	D	4	1ポイント×4(単位)=4ポイント
マーケティング原理	B	4	3ポイント×4(単位)=12ポイント
合計		15単位	40ポイント

$$\text{GPA} = 40 \text{ポイント} \div 15 \text{(単位)} = 2.67$$

改訂後の成績評価基準(2009年秋学期の成績から)

成績 (意味)	成績点	評価点
A+	100	4.00
A (Excellent)	95-99	4.00
A-	90-94	3.70
B+	87-89	3.30
B (Good)	83-86	3.00
B-	80-82	2.70
C+	77-79	2.30
C (Satisfactory)	73-76	2.00
C-	70-72	1.70
D+	66-69	1.30
D (Poor)	60~65	1.00
F (Failure)	59 or lower	0.00

成績優良者表彰制度

(1)学長表彰

該当セメスターのGPAが4.00であり、かつ12単位以上の単位を取得した者

(2)学務部長表彰

該当セメスターのGPAが3.80以上であり、かつ12単位以上の単位を取得した者

図 7.3: AIU の GPA の状況

各課程では毎月、課程長が会議を開いて学生指導の問題や授業のあり方などをめぐって議論し、共通理解を高める工夫をしており、各セメスターで個々の教員の授業についても同僚が1、2回参観して「ピア・レビュー（同僚による評価）」をしている。そうした同僚評価と課程長評価は期末ごとに各教員に知らされ、授業の改善に生かすようにしている。「学習成果の可視化」というのは実は、きわめてむずかしい。授業でこれだけ教えたから、こういう成果があった、と言えるのは計量化しにくいだけでなく、そもそも「学習成果」とはそんなに簡単にわかるものではない。「授業でこう教えたが、学生はほとんど評価していない」「授業で教えなかったのに、学生が自主的にここまで学んだ」などということもたくさんあるだろう。そもそも大学レベルで教えることは単なる知識ではなく、知識の習得方法を学び、問題を発見する力を養い、問題を解決するための論理的な組み合わせ方法を身に付けさせることであり、学生側からすれば、特定の授業以外で学んできたこと、実際に見聞してきた実体験、幅広い読書などから得た知識を組み合わせ総合的に、かつ批判的に、さまざまな角度から考える手法を自分で身に付けていくプロセスであろう。能力を測る、と言っても、その能力は無敵大であり、どのレベルまで授業で要求するか、学生もどのレベルまで学ぶことを期待しているかで、その「成果」は大きく異なってくるだろう。

本学のシラバスづくり、GPAによる評価は、そうした問題を前提とした上で、学生が自分で考え、正解のない問題に意欲的に取り組んでいく「学問する喜び」と「国際教養」を身に付けてほしいと願っての試みであると言える。そうした「学びの姿勢」を大学でしっかりと育み、社会人になって社会で（それも国際社会で）堂々と自己主張し、自分を国際的に通用する「一流の職業人」に鍛えていくためのバネにしてほしいと願っているからである。

7.4 開学6年間の実績と外部からの評価

7.4.1 学生たちの大学評価

学習成果の可視化で最もわかりやすいのは、在学生在が本学をどう評価しているか、というデータだろう。本学は毎年春に学生の満足度調査をしているが、開学以来、満足度は常に8割を超えており、09年4月の総合評価調査では「75%以上満足」という回答が83%、「50%以上75%未満で満足」が16%を記録した。個別テーマについても「75%以上満足」者が「教務」については40%、「留学支援」は29%、「学生支援」は44%、「キャリアデザイン」は41%、「事務局の対応」は44%で、「50%以上満足」者に広げると、全項目で80%以上に達していた。

本学の学生は「勉強漬け」で遊ぶ暇もない、というイメージが広がりつつあるが、実際にはクラブ活動がきわめて盛んで、野球部やボクシング部は東北地区の大学対抗戦で上位に進出したし、音楽バンドがいくつもあり、文化系のサークル活動も20以上ある。夏の秋田の竿灯祭には大学チームが竿灯を二本上げて話題になっているし、秋の学園祭ではダンス・チームがにぎやかに踊り、秋田の民俗芸能を継承するチームや国際交流を図るNGO活動チームも数多く出展している。そして興味深いことに、こうした課外活動に熱心に取り組んでいる学生たちは概して学業成績もいい、という事実だ。

例年、新入生たちが秋に異口同音に語るのは、夏休みに故郷に戻り、高校時代の友人たちと会ったの感想だ。友人は皆「大学でサークル活動が楽しい」「アルバイトで大変」という話ばかりで、本学の学生がEAPでいかに鍛えられているかを話すと「大学に入ってなぜそんなに勉強するのか」とあきれられる、それでむしろ、自分の大学選択は間違っていなかった、と実感できた、と本学の学生たちは明るく笑っている。

新設大学だからこそ、学生たちの結束も固く、開学2年目に学生たちが自主的につくったインターネットのホームページとブログ「国際教養大学を広め隊」は特に受験生に人気で、学生たちの授業や学園生活についての率直な感想や受験のアドバイスが本学のいいガイダンスになっている。

在学生のうち地元の秋田出身者は2割、あとは県外、それも北海道から九州、沖縄まで、ほぼ全都道府県から来ている。当然、食文化も生活習慣も違う。それが丸3年以上、小さなキャンパスで共同生活をする

わけで、自分がどんな人間であるかを周囲に説明し続けなければならないし、お互いが異文化を背負っていることに気づき、思いやることが基本となる。そこで「初めて親友ができた」と喜ぶ学生もいれば「一生付き合える友だちの輪ができた」とうなずく学生が多い。この濃密な人間関係が、強い愛校心にもなってきていると考えられる。

本学の学生は女性が7割、男性が3割だが、男女とも元気な学生が多い。本学には毎週、見学や視察に訪れる人たちが10組以上、軽く100人以上いるが、多くの見学者が感心するのが、学生たちが見学者に「こんにちは」と明るくあいさつすることだ。これは別に教職員が指導していることではまったくないが、学生たちが自分の大学に誇りを持って、訪問者を歓迎していることの表れだと評価されている。

7.4.2 外部からの大学評価

本学は全国の大学・学長の教育分野についての評価では全国で7位、高校長が「注目する新設大学」では1位となっている（朝日新聞出版刊『2010年版大学ランキング』より）。また「大学通信」社が全国の進学高校2千校の進路指導担当者を対象に09年夏行ったアンケート調査では、「小規模だが評価できる大学」部門で本学は国際基督教大学に次いで2位、3位が金沢工業大学だった。さらに同社と「サンデー毎日」の調査では09年3月卒業生の就職率ランキングで本学が99.1%でトップ、本学キャリア開発室の集計では10年春の就職率も100%を記録している。

先にも触れたが、本学には大手企業70社以上が大学に来て個別の説明会を開催している。キャリア開発室によると、開催希望社は100社以上あるが、同室では「せっかく来てもらっても学生の就職希望者がいそうにないから」と丁重に断っているという。

ではなぜ、本学が求人側からそんなに注目されているのか。その理由を来訪する人事担当者に聞くと、「本当に英語の実力があって、英語で仕事ができる人材を期待しているから」「英語集中コース、留学で単位を取得するという高いハードルを越えてきた学生たちなので、学力だけでなく、チャレンジ精神旺盛で仕事に意欲的に取り組んでくれることが期待できるから」という答えが多い。08年に第1期生を受け入れた企業の人事部長は「頭がいいだけでなく、非常に明るくて元気がいい。職場でも人気者で、周囲からすっかり信頼されている。ぜひ今年も採用したい」と私に語ってくれた。

産業界の話を見ると、国際ビジネスを展開していく上で、英語で仕事のできる人材を求人総数の2~3割、つまり全国で10万人は必要としている。ところが毎年40万人の大卒者が求職しているが、それに見合う実力のある人材はせいぜいわずか1%、つまり4千人にも満たないと推定している。そこへ本学がそれに見合う人材を100~150人出せば、まさに引く手あまた、本気で「英語で仕事のできる人材」を求めている企業ほど、熱心に本学にラブコールをしていくということになっている。（参考までに本学卒業生の主な就職先を図7.4で示す。（09年春と10年春を集計している）

7.4.3 「奇跡」を起こした6つの条件

以上、見てきたような「奇跡」をなぜ国際教養大学が起こすことができたのか。その理由、原因を私は以下の6つの要素と考えている。

1. 中嶋嶺雄学長 = 理事長の強力なリーダーシップ。大学は組織をつくれれば出来上がりなのではない。まず最重要なのは創業者の「理想の大学づくり」への情熱であり、責任感であり、それを実現させるために教職員をまとめていく優れた指導力である。
2. 大学の管理運営にあたっては、あらゆる面で建学の基本理念・基本政策に徹すること。決して中途半端に妥協しないことである。

—平成22年4月1日現在—

【製造】

三菱重工業(3)
三菱マテリアル(6)
PHILIPS
キッコーマン
JT
三菱電機(6)
バンダイ
シーアイ化成(2)
伊藤園
ECCO(2)
関東自動車工業
ホソカワミクロン
日本ガスケット
新東京インターナショナル

明治製菓(8)
メタルワン
花王(2)
帝人
DOWAホールディングス(3)
富士ゼロックス
三菱電機ビルテクノサービス
長谷川香料
エプソン
古河スカイ
トヨタテクニカルディベロップメント
マリンフーズ
日揮プランテック(3)
日立機材

旭化成(4)
住友金属鉱山(2)
エーザイ
三菱製紙
ダイハツ工業
住友林業
アイリスオーヤマ(2)
日清フーズ
住友電装
東京計器(2)
東北バイオニア
サタケ
テクノス・ジャパン
栗田機械製作所

【商社・卸】

三菱商事
丸紅(2)
日本サムスン
イオンリテール

住友商事(2)
豊田通商
キヤノンマーケティングジャパン

伊藤忠商事(3)
豊通ファッションエクスプレス
ファミリーマート

【金融】

モルガン・スタンレー
北洋銀行

三井住友銀行
共立

岩手銀行
明治安田生命

【運輸】

全日空(2)
阪急エクスプレス
西日本汽船

日本郵船(2)
NECロジスティクス

日本通運(2)
JALスカイ関西

【マスコミ・出版】

電通
北國新聞

共同テレビジョン
ぶんか社

岩手日報
アイデア

【通信・サービス・IT・コンサル】

NTTコミュニケーションズ
NTTデータエレクトロニクス
クラブツーリズム

日立東日本ソリューションズ
キャセイ関西ターミナルサービス

日立ハイテクフィールドディング
エイチ・アイ・エス

【公務・団体・教育】

日本貿易振興機構(JETRO)(2)
広島県警
青年海外協力隊
航空自衛隊(2)

横浜市
鳥取県警
アミタ
東京歯科大学

館山市
航空管制官
日本赤十字社大阪府支部
屋久島ネイチャー企画フィールド

【進学先】

ロンドン・スクール・オブ・エコノミクス大学院
北海道大学大学院
東京大学大学院

ソウル国立大学大学院
東北大学大学院
名古屋大学大学院

オーストラリア国立大学大学院
国際教養大学大学院(6)
立命館大学大学院

【秋田県内】

秋田県
秋田銀行(3)
TDKMCC
グランドパレス川端
カリモク秋田
エス・エフ・ティー

秋田県教員
秋田魁新報社
五洋電子(2)
猿田興業
ユニシアジェークーシーステアリングシステムズ

にかほ市
秋田朝日放送
秋田清酒
秋田オイルシール

図 7.4: AIU の過去 2 年分の就職先

3. 教員人事は「良貨で悪貨を駆逐する」を鉄則にする。情実人事はしない。「世界に開かれた公募制」を守っていくこと。
4. 教員と職員は「大学運営の車の両輪」であり、特に職員は学生募集から入試、学習評価、留学での単位互換制、キャリアデザイン指導などで専門家を養成し、職員自身を一流の職業人に育てていくこと。入試担当の職員は毎年全国の主要高校 300 校を訪問して入学案内のガイダンスをしているし、キャリア開発室では開学以来毎年、有力企業を 100 社以上訪問して大学を PR してきた。
5. 大学の経営運営は公正さ・透明性・説明責任を重視しながら、学生に快適な学習環境、生活環境を保障していくこと。
6. そして何よりも「優れた国際人」になるために本学を目指し、入学したら猛烈に勉強する一方、友人を愛し、大学を愛する学生たちのネットワークが着実に広がっていることである。

7.5 おわりに：今後の課題

これまでずっと本学を自画自賛してきたようで、やや面映いが、私たちとしては、本学の真価が問われるのはまさにこれからだと考えている。

その際の一番の課題は、日本人としての自覚と誇りを持った「優れた人材」が本当に育つかどうか、である。英語での勉強に力を入れていると、ともすれば日本の歴史、政治、経済、社会、文化についての知識の習得と深い理解がおろそかになるのではないか。自分の意見をしっかりと持ち、日本語でも英語でもきちんと言葉・発信できるかどうか。そういう点は、まだ結論が出ていない。また以前、提携先の一流大学から来た留学生が「この 300 番台の科目は 100 番台レベルだ」と批判した実例があるように、教育内容をもっと名実ともに国際競争力のあるものにする努力が必要だ。同時に本学の学生が派遣先の大学から「能力不足」と反発されないだけの実力を備えさせる努力も必要だ。

そもそも大学に対する社会的な評価は、卒業生が社会でどんな活躍をするかにかかっている。とするならば、本学についての評価も 20 年後、30 年後にようやく下される、ということになる。現在の、社会的な高い評価は、将来を見込んだ期待値でしかない。それが根拠のない幻想に終わらせないための努力が、今の私たちに課せられていると思っている。

開学から丸 6 年。「創業」期を 10 年と考えると、その前半はどうか乗り切ってきた。創業期の後半の 4 年は、これまでの成果をさらに充実させながら、高校レベルとの連携、社会との連携を図って社会からの評価と海外からの評価をより一層高めなければならない。建学 10 年以降の「守成」期には、まだ早い。これからの 4 年、「創業」精神をいかにうまく教職員全員、学生全員にしっかりと定着させていくか。本当の意味での「国際競争力のある大学」づくりはこれからが本番なのである。

第8章 新潟大学における学習成果可視化へのこころみ

8.1 はじめに

2005年の中央教育審議会答申「我が国の高等教育の将来像」において、今後は「教育の充実の観点から、学部・大学院を通じて、学士・修士・博士・専門職学位といった学位を与える課程中心の考え方に再整理していく必要がある」とされた。その後、2009年の中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」では、さらに学部段階の教育について具体化する形で、専攻分野を問わず学士課程を通じて培う「学士力」の枠組みの例示がなされ、学士を付与する人材像を各大学毎に明確にすることが求められることになった。

私は大学の歴史や大学論についてよく勉強したという立場ではないので、断定的な物言いは出来ないが、ここで提示されていることは、大学という教育機関のあり方の根幹に関わる改革の提案であり、それは1991年の設置基準の大綱化に始まる一連の教育改革の流れの中に位置づけられるものと思われるのである。

明治以来行われてきた、現在の教育体制に繋がる制度整備は、小学校からの「下からの整備」と、学問制度を輸入し定着させようとする大学整備の「上からの整備」の2つの流れがあったように見える。下からの整備と上からの整備の狭間を埋めるものとして、予備教育と高等普通教育の完成という2つのミッションを付与された予科あるいは旧制の高等学校が設置されたが、それらは1949年の新制大学の発足の際に、旧来の大学とあわせて、新制大学という一つの組織とされたのである。つまり、新制大学はその発足の時点で、「高等普通教育の完成」と「学術の中心として深く専門の学芸を教授研究」という2つの目的を併せ持った教育機関として位置づけられたことになる。しかし、その2つの目的を簡単に一体のものとする事は出来ないことから、いわゆる課程制（一般教育課程と専門課程）として1991年まで別途の教育課程が大学の中に存在し続けてきたのである。

それでは1991年の大綱化の段階で何がおこなわれたのか？そこでは、設置基準上の科目区分を廃止し、専門教育と教養教育を有機的に組み合わせられた4(6)年一貫教育を実現することが謳われたが、それは明確な言い方ではないが、旧制以来の「専門学芸」と「高等普通教育」を渾然一体として行うことが主張されたと読める。しかし、多くの国立大学で起こったことは仮想的な教養部を委員会・全学出席方式で構築して、従来の2元限的な教育体制を維持したので、結果として新たな教育の形が創造されることはなかったのである。

このような流れの中に、今回の将来像答申における課程中心の教育、学位を付与する人材像を明確にした「学士課程教育」というものを置いてみると、そこで主張されていることは、100年来の課題の解決、つまり下から積み上げた高等普通教育と「学芸の教授研究」の両方を包含することを要求されてきた学部教育を、後期中等教育の上の4年間の学士課程教育、言い換えると「下からの」教育制度の完成教育として一定程度の専門分化を含む学士課程教育を位置づけることを明確にしているように思えるのである。その意味で、学士課程教育構築の提唱を正直に受け止めるとすると、各大学にとって、また、その構成員の自己規定にとって、極めて重大な問題を惹起することになるとと思われる。

新潟大学では平成16年以降、かなり抜本的な学部段階の教育の改革を行ってきた。その過程で学士課

程答申に出会うことになったのであるが、これまでのところ、本学の改革の目指すところはその趣旨とそれほど違うものではないと思われる。

8.2 新潟大学における学士課程教育の制度改革

新潟大学の学士課程教育改革の基本的考え方は、従来の教養教育と専門教育の対比的な概念を克服して、後期中等教育に繋げる「人材育成」の観点での4年間の高等教育を確立しようとするものである。具体的には、総合大学の学問的な蓄積を、可能な限り全学の学生が活用できる教育資源として整備するとともに、それを活用した到達目標達成型の構造化された教育プログラムを構築しようというものである。

8.2.1 全学の教育資源の共通プラットフォーム化

- 教育研究院の設置と授業科目全学化と分野・水準表示 -

新潟大学では、平成14年に教員を、学部、研究科ではなく、専門性に即して組織された教育研究院の学系に所属するものとした。それにより、学部という存在は従来とは異なり学生「教育組織」と位置づけられることになった。教員が担当を命ぜられた教育組織に所属する学生の指導責任を負うことは従前通りであるが、全学的観点で組織された教育研究院に所属することによって、原則としては、当該分野に関わる授業担当を通じて、自らの研究を踏まえた教育責任を新潟大学全学生に対して負うこととなった。そのことを、学生側から見ると、その所属学部にかかわらず、全学の教員を活用して学習を深めることが可能になったことになる。

平成16年には授業科目の位置づけを変更した。従来は、全学共通科目と専門科目という科目区分があり、全学共通科目は全学の学生に向けて全学的体制で、専門科目は学部所属の学生のために各学部が開設するものとされ、他学部の授業を履修するためには学生は開設学部の許可が必要であった。しかし、それではせっかくの総合大学としての利点が生かせないことになる。そこで、全授業科目を全学の学生に対して開かれたものと位置づけることとし、全学教育機構を設置して、新潟大学の全授業科目を全学的運営体制のもとで開設することにした。

授業科目が全学生に開かれていると言っても、全学では5000科目を超える授業科目が開講されている。そのような総合大学では、学生が授業科目の存在を知ることは容易ではない。そこで、授業科目の専門性と水準を表示するコードを付すことで、授業科目を整理して学生に示す仕組みを整備した。それが、「分野・水準表示法」と呼ばれるシステムである。授業科目には、それがどのような分野の授業科目かを示す「分野コード」付したが、それはいわゆる学部・学科を示すものではない。また、当該学問分野での体系的、段階性を示すために「水準コード」を付したので、学生は「志」があれば、段階的に学習を深めていくことが可能になったのである。学務情報システムは、この2種のコードを手がかりとして授業科目の検索を可能にした。この仕組みを活用できるのは学生のみではない。教育プログラムを構築する際にはプログラム担当教員が担当する授業科目に限らず、全学の授業科目を活用して、新潟大学に設置できる教育プログラムとして最適なものを構築することも可能になったのである。

8.2.2 教育課程のプログラム化への取り組み

- 副専攻と主専攻 -

次の課題は、教育課程を、人材育成目標に即した教育プログラムとして整備することであった。本学では、教育プログラムとして、主専攻プログラムと副専攻プログラムの2種類を用意することとしたが、まず、副専攻プログラムの整備を行った。本来は主専攻があつての副専攻であるが、主専攻として位置づけ

られるものは、従来から学部などで行われてきた教育であるという前提で、プログラム整備としては、副専攻プログラムの整備を先行させることとした。

副専攻制度とは、学生が、所属学部・学科の専門分野とは別分野で、ある程度体系的な学修を行うことを可能にする制度である。副専攻プログラムの設定に当たっては、まず、複数の教員が副専攻委員会を組織することになる。副専攻委員会は副専攻の表題、概要、その教育プログラムで養う能力（到達目標）を定める。さらに、その到達目標に達するために必要な授業科目を、全学で開設されている授業科目から選んで、リストを作成する。前述のように、その授業科目は、授業科目区分を撤廃したことを生かして、副専攻委員会を構成する教員が担当するものに限ることなく、全学で開設されているものから選ぶことができる。従って、学生は、その分野、課題についての全学の英知を活用した学修が可能となった。

従来、本学でも、他大学と同様に、自分の専攻分野以外の授業科目を、いわゆる教養教育目的で一定程度履修することが卒業要件とされてきた。専攻分野外の個別授業科目の学修に触発されることは確かにあるのであるが、個々の授業科目ではその学習の深まりには限度があることも事実である。副専攻プログラム導入により、主専攻分野以外の分野でも学生は明示された到達目標の下で体系性を持った学修を行うことができるようになった。それにより、単独の授業科目で得られるものより遙かに大きなものを得ることが期待できるはずである。また、主専攻とは量的には違いはあるものの、複数分野で体系的な複線型履修する経験は、単に知識を拡げるばかりでなく、主専攻分野学修の意味の理解を深めることも期待できる。

副専攻プログラムは、平成 16 年度に 6 プログラムでスタートし、平成 17 年度に 13 プログラム、さらに平成 18 年度に 1 プログラムを加えて、現在 20 の副専攻プログラムが学生に提供されている。

以上のような経験をも踏まえて、新潟大学では平成 18 年度より従来の学部・学科の専門教育を中心とした教育課程を「主専攻プログラム」として再整備する作業を始めた。平成 18 年 5 月から 1 年間を掛けた作業委員会での検討を経て、平成 19 年 4 月には、本学の学部段階の教育を主専攻プログラムを中心とするものに再構築することが全学的に了承された。そこで、改めて主専攻委員会を組織し、移行の手段について検討し、平成 19 年 10 月には、どのような主専攻プログラムを用意するかは学部単位で決定すること、主専攻プログラムの内容については、「主専攻プログラムシラバス」の形で整理する、という方針が定められた。

平成 19 年 10 月から各教育単位毎にプログラムシラバスを作成する作業が始められ、ピアレビューによる記述内容の改善作業を経て、平成 20 年 7 月に全学のプログラムシラバスを全学委員会である教育機構委員会で確認した。その結果、新潟大学は、平成 21 年度から、主専攻プログラムを中心とした学士課程教育を行える体制で、入学生を迎えることとなった。

主専攻プログラム整備の目的は、大きく分けると 2 つある。

第 1 の目的は、学士課程教育を到達目標明示型の教育プログラムを中心としたものに再編成することである。そのために、プログラムシラバスでは、プログラムが養成する人材像を具体的能力の観点で明示することとした。能力として掲げるのは専門分野における知識・能力だけではない。コミュニケーション能力やプレゼンテーション能力などの汎用的能力、あるいは、従来は教養教育と見なされてきた他分野に関する理解、広い背景のもとで学問領域を理解する能力なども含むことになる。

学生がどのようにして到達目標に示された能力を身に付けるかを示すこと、つまり、学習方略を示すとともに、主専攻プログラムとしての授業科目リストを提示しているのは当然のことである。ただし、この授業科目リストは、各授業科目はプログラムが到達目標として掲げるどの能力獲得に必要なものであるかを示すものとして、カリキュラムマップの形で示すこととした。これにより、到達目標に照準を合わせて、授業科目を体系的に配置した構造的なカリキュラムが整備されたことになる。

従来の学部教育における教育単位の存在基盤は学問分野であった。大学が、「学術の理論および応用を教授し、並びにその蘊奥を考究する」ところと定義され、学術分野の単位として学部・学科、あるいは講座が存在していたことを考えると、それはある意味では当然のことであったと言える。したがって、従来

の大学教育の体制は、同じ学問分野の教員が一堂に会した（教員所属組織としての）学部（学科）があり、そこに所属する学生は当該分野に“関係する”授業科目の学習を通じて当該専門分野の学識を身に付ける、という教育の在り方であった。したがって、そこでは「専門教育」と「普通（教養）教育」は峻別され、それぞれ別個なものとして相互補完的な機能を持つものとされてきたのである。いわゆる設置基準の大綱化によって専門課程と教養課程の区別が取り払われた後でも、基本的に同じ構造の学部教育が維持されてきたのは、そもそもの学部教育の根幹構造が必然的にそれを要求してきたのかもしれない。

その意味で、主専攻プログラムを支えるのは学問分野ではない、という点を強調しておくことは重要である。変革の時期にはとりわけ重要なことと思われるのである。あくまで、「人材育成」目標が先ずあって、それを行動目標化して、その目標実現のために授業科目を配置することにより、構造的に組織されたプログラムが主専攻プログラムである。

主専攻プログラム整備のもう一つの目的は、上記のこととも関係するのであるが、プログラムを担当する教員の機能を明確にすることである。従来の学科が学問分野であるとしたら、当該学問分野を専門とする教員は特段の意識を要求されることなく、自らの専門性に邁進することによりその任を果たすことができた。学問のあり方が不変とは言わないが、それでもある学問領域についてはどの大学でも、同様の構造が存在するはずである。したがって、学問領域を背景とするプログラムにおいては教員は暗黙のうちにある種の理念を共有できたのである。しかし、当面外部的な規範のない人材育成目標は常に揺れ動くはずである。したがって、人材育成目標を掲げた目標達成型プログラムを学ぶ学生の指導に当たる教員は、少なくともそのプログラムの教育目標を常に意識し、共有しておかねばならない。その観点で、プログラムシラバスには、人材育成目標共有のための方策として当該教員集団が何を行うかが明記された。また、プログラムの人材育成目標は不変なものではあり得ないことから、プログラム内容にも常時点検が必要となる。目標に即した人材を輩出することが出来ているか、卒業生が社会に受け入れられているかを常に点検・評価して、その評価結果に基づいて、人材育成目標を手直しし、カリキュラムの改善を図る、そのシステムもプログラム担当教員集団で用意する必要があることになる。今回のプログラムシラバス作成作業においては、各担当教員集団としてこのことをどのように行うかを宣言してもらっている。この作業は宣言すればそのように行えるという性質のもので無いことは言うまでもないので、この宣言の内容も常に改善が図られなければならないが、同時に、これらのシステムが各プログラムで十分機能しているかどうかについて、全学的に点検し支援する体制を整備することは急務であると思われる。

8.3 学習成果の実質化を目指しての取り組み

これまでに述べてきたことは、教育プログラム、つまり、教育の枠組の整備に新潟大学がどのように取り組んできたかの話である。そして、新潟大学においては、現時点では枠組の整備がようやく終わったという段階である。しかし、枠組みの整備は学習成果の実質化が伴ってはじめて意味のあるものになることは言うまでもない。学問分野に即した学部教育から学士課程教育への取り組みは、学生の学習主体の大学教育への取り組みであり、教育プログラムが期待する到達目標を“学生が”達成することを保証する仕組みを構築することが重要となる。その観点で、新潟大学では新たな取り組みとして、「新潟大学学士力アセスメントシステム (NBAS : Niigata University Bachelor Assessment System)」の開発を行うこととした。

8.3.1 NBAS 構築への基本的な考え方

NBAS の基本的な考え方は、学生が自らの学習に対する PDCA サイクルを着実に実行することにより、確かな到達点に達することを支援するシステムを構築しようというものである。到達目標達成型のプログラムの下で学生が学習する場合、少なくとも学生は以下のような学習プロセスを行うことになるように思え

る。まず、学生は所属プログラムの到達目標を参照しながら、卒業時の達成目標を定め、最終的な達成目標をブレークダウンして当該セメスターの達成目標を作り、そのための学習計画を立案する。セメスターの終了時に、その学習成果を自ら振り返ることにより達成度を認識して、学習計画および達成目標の妥当性を検証し、適切な変更を加えるとともに、次のセメスターの学習計画を立案する。学生の学習の具体的なPDCAサイクルとしては、このような一連の活動が想定されるが、NBASはこの学生の活動を支援するシステムとして構想されているのである。

NBASには、1) カルテフェーズ、2) スケールフェーズ、3) ポートフォリオフェーズの3つのシステムを用意することになっている(図8.1)。



図 8.1: 新潟大学学士力アセスメントシステム (NBAS) の構成概念図

言うまでもないことであるが、3つのシステムは当然のことながら相互に有機的な関係を持って機能することになる。NBASの構築はこれから始まるものであり、現時点では文字通り”画に描いた餅”である。詳細ははまだ定まったものではなく、これから作り上げていくものである。したがって、本当に学生が手にとって食べることにより、エネルギー源として活用していけるものになるのかどうかは全て今後のことになるが、以下、現時点での計画を記す。

8.3.2 カルテフェーズ・スケールフェーズ・ポートフォリオフェーズ

カルテフェーズは、文字通り学生に関わる様々な情報を収納するとともに、それを必要に応じて提供する、包括的なデータベースである。学生の基本情報に始まり、成績を含む履修情報、資格取得状況、奨学金取得状況、課外活動の状況を含む生活情報など、主として大学が把握している全ての情報がそこには収納される。この部分は、現在稼働している学務情報システムの一部としてすでに構築されており、今回は他の2つのシステムからの必要に応じて情報が安全に引き出せるシステムを整備することになる。

スケールフェーズは、学生が自らの達成度を振り返る際に有効に機能するものとして構想される。新潟大学の主専攻プログラムにおいては、到達目標が、「知識・理解」「当該分野固有の能力」「汎用的能力」「態度・姿勢」の4つの領域に分けて設定されている。各領域の到達目標は、さらに具体的な行動目標としてプログラムシラバスには書かれており、さらに、各項目に示されている能力などを獲得するためにどのような授業科目が用意されているかは、カリキュラムマップの形で示されている。したがって、授業科目の目標への定位と重み付けを適切に定めることにより、成績に基づいて、到達度を数値化することが可能ならずである(図8.2)。

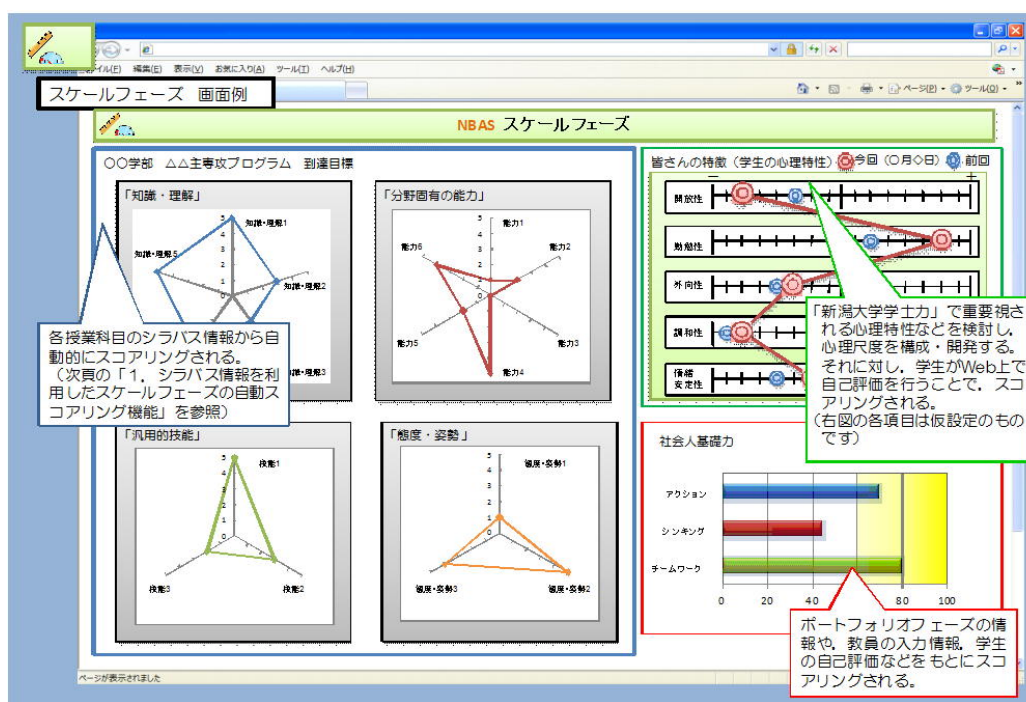


図 8.2: NBAS カルテフェーズのイメージ

1つの授業科目が複数の行動目標の達成に寄与することは考えられることで、その場合の割り振りと重み付けなど、今後検討すべき少なからぬ課題があるが、これから数年にわたる開発過程でそのような点についての検討を行うことになる。また、人材育成という観点では、大学における主専攻以外の活動、副専攻や課外活動などの成果を、どのようにスケールフェーズに組み入れるかも重要な検討課題である。ポートフォリオフェーズはある意味でNBASの中核となるシステムと言うべきものかもしれない。ポートフォリオは基本的には学生の学習記録、大学での様々な活動を包括的に記録するものであるが、それを作成する主体は当然のことながら学生である。学生はポートフォリオの中で、各時点における自分の到達目標を定めることが要求されることになる。そして、自らの到達目標に対して、自分の状況を把握、学習計画を作り、一定期間(例えば、セメスター)毎に自分の到達度を省察して、到達目標の点検、さらに学習計画という形で自らを構築していき、その学習プロセスをこのポートフォリオに残していくことになる。

カルテフェーズには成績をはじめとする”公式の”データが収納されているので、学生は自らのポートフォリオを作成する際にはそこから必要なデータを取り込むことになる。また、スケールフェーズを使ってのアセスメントは、学生が自分の状況を適切に把握するための”1つの”指標として活用されるべきものであると考えられる。また、アドバイザー教員が、学生のポートフォリオを使って学生を支援を行うことを想定しているが、スケールフェーズによる学習成果の可視化は、教員が学生の状況を把握して、それを学生

と共有することにより、適切な支援を行う上で有効なものになると思われる。(図 8.3)

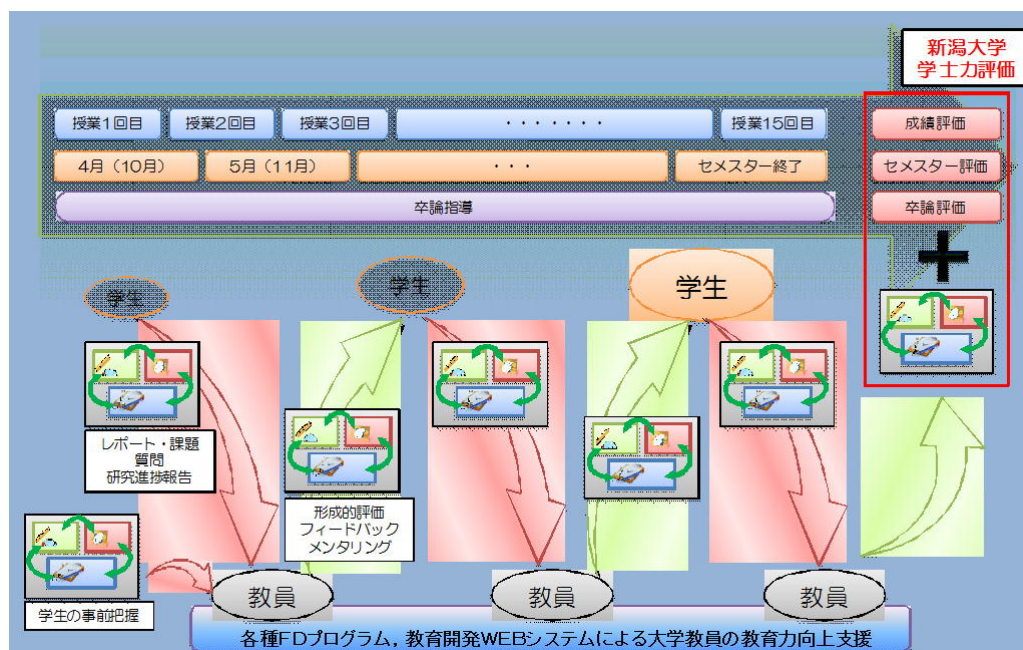


図 8.3: NBAS を活用した学生指導。ポートフォリオを活用してのアドバイザー教員による学生の支援は、授業科目単位、Semester単位、卒業研究の指導の単位など様々なレンジで機能させることが想定される。

つまり、ここでイメージされているポートフォリオは学生が4年間主体的かつ戦略的に構築していくものとして構想される。したがって、それは単なる記録を超えた能動的なものになることが期待されるのである。そこに学生自身が、課外活動、あるいは学外活動を含めて在学期間中に自らをどのように高めたのか記録することになるが、それは自ら確認するためのものに留まらず、自らの人材としての資質を社会に対して”主張する”ための有効な道具とならなければならない(図 8.4)。つまり、NBAS は学生が社会と対峙しながら自らを高めていくための道具を提供するとともに、その活動を支援するシステムなのである。その意味で、今回の NBAS の整備は、新潟大学の理念である「自律と創生」を学生の学習成果の観点で達成するための重要な取り組みである。

8.3.3 NBAS 運用上の諸課題

以上のような NBAS を構築し運用するためには様々な周辺整備が必要となることは言うまでもない。例えば、学生が所属する主専攻プログラムが示す到達目標を参照しながら、自分の到達目標を描くというのは、話としては極めてまっとうな話であるが、入学した学生にそのまま提示しても直ちに可能な話ではない。筆者が担当する学科の「大学学習法」の授業の中で極めて形式的に、新入生に到達目標をイメージすることを試みてみたが、そもそも大学における学習をそのように考える素地のない学生にとって、そこで何が要求されているかを理解することすら、極めて困難なことであった。自らの学習を構築していくために機能するような到達目標をイメージできた学生は殆どいなかったのである。おそらく、初等中等教育を通じて、外在的目標を内面化し、それを自分の主体的な目標として具体的に描くというような作業を殆ど経験したことがない学生にとっては、上記の”画餅”は外に置いて鑑賞する床の間の飾りにするしかなく、

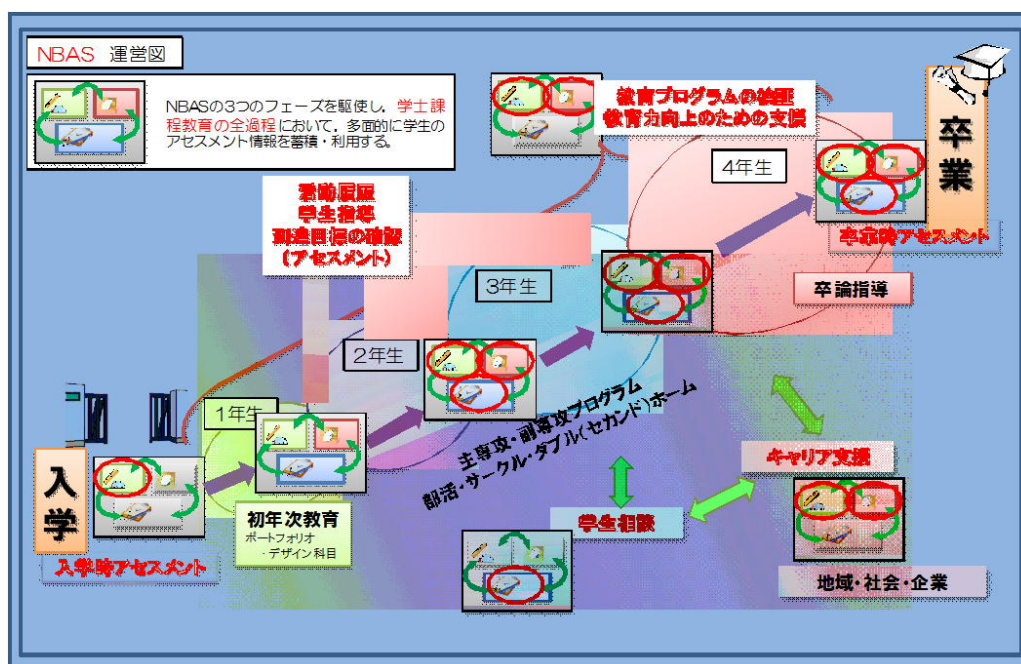


図 8.4: 入学から卒業までの間の NBAS 活用のイメージ。主専攻のみならず、課外活動を含めた学習履歴を学生自身が構築して行くことが期待されている。

無理をすれば喉に詰めて頓死しかねないものなのかもしれない。したがって、我々はこのシステムを機能させていくためには様々な準備が必要であると思っている。

1つは、各プログラムの到達目標のさらなる精選と具体化である。現時点での新潟大学主専攻プログラムの到達目標は、まだまだ十分なままでに行動目標化されていない。もちろん、全てをやみくもに行動目標化することが正しい道とも思えないが、さりとて、現状では、それに即して学生が自らの達成目標を描くにはまだまだ不十分であることも確かである。この開発期間中に行うことの1つとしては、この点の改善があると思われる。プログラムの到達目標がどのように機能させるべきものが明確になることによって、その改善が進むことが期待される。

第2には初年次教育の改善である。計画案には「ポートフォリオ入門科目」を設置することが書かれているが、この問題は単に2単位科目を1つ設けることで解決されることではないの言うまでもない。現行の「大学学習法」あるいは「キャリア形成科目」などと連携した包括的な初年次教育を実現しなければ、ポートフォリオは単なる形式に墮する可能性が高いと思われる。

第3には、学生がポートフォリオを戦略的に作成することに対する何らかのインセンティブを工夫する必要がある。ここで夢想されているポートフォリオは「自律」的に構築され、各学生が「創生」するものである。しかし、自らの成長のために有益なものであること、そして、それを社会に示すことが自らの「学士」の最適な証明であることを学生が仮に理解したとしても、その構築に着手するためには活性化エネルギーが必要であるし、継続するにも何らかの燃料が必要であることは言うまでもない。したがって、ポートフォリオを作成すること、あるいは4年間で作成したポートフォリオに対して、しかるべき位置づけを与えることは極めて重要なことであると思われる。

8.4 おわりに

先にも述べたが、これまでの新潟大学の新潟大学の学士課程教育構築への取り組みは、「枠組」から入る改革であったことは否定できない。その結果、学生にも教員意識の面でも改革の成果が充分顕れているとも言えない状況であることも確かである。しかし、9学部10,000人の学生を抱え、技術者養成からリベラルアーツ的教育まで多様な目的の教育が、学部単位での自由と自治のもとで行われている総合大学が行う改革という観点では、枠組先行の改革は決して誤った選択ではないし、また、枠組を堅持することによってやがて魂が入ってくるものと思っている。仏壇に魂を入れるのは家族の心であることは言うまでもないが、それでもお坊さんによる入魂の儀式が必要なように、やはり、なにがしかの作業なしに実質化を進めることは困難であることも事実であろう。その意味で、NBASは新潟大学の学士課程教育の実質化にとって、重要な試みである。NBASが稼働することが重要であることはいうまでもないが、今後5年間を見込んでいるNBAS構築のための活動をどのように進めていくか、その過程で新潟大学全体がどのように活動するかもまた、重要な意味を持っていると思っている。

第9章 河合塾調査 アルバーノ・カレッジにおける学習成果の可視化について

9.1 はじめに

河合塾では、2007年度に経済産業省から「産業競争力強化人材育成事業」の委託を受けた。本事業では、各モデル大学の実践型教育プログラムの社会人基礎力の育成手法と、その評価手法を分析した。育成手法分析では、今後他の大学が産学連携による実践型教育で社会基礎力の育成をどのように目指すかの指針となるような情報を収集・分析した。また、評価手法の分析では各モデル大学の「レベル評価基準」のレベル感や能力要素の定義を分析した。その事業の一環として、海外および国内で、実践型教育において先進的な大学等の取組事例について情報収集・調査・分析を行った。海外の現地視察については、アメリカのウィスコンシン州のアルバーノ・カレッジとオレゴン州のポートランド州立大学を対象とした。その調査結果は、「平成19年度産業競争力強化人材育成事業『社会人基礎力育成・評価手法の開発等』実施報告書」(2008年3月 学校法人河合塾)にまとめられている。その成果に基づき今回は、アルバーノ・カレッジの概要をご紹介します。

ウィスコンシン州の都市ミルウォーキーにあるカトリック系のリベラルアーツ4年制女子大学アルバーノ・カレッジ(以下アルバーノ大)は、1970年代初めから、学習成果としての学生の「能力」を中心に据えたカリキュラムを開発、導入している。このカリキュラムとは、卒業時まで一定の能力形成を保証するカリキュラムであり、US News & World Reportの大学ランキング(アメリカのベスト・カレッジ2008)でも注目のプログラム(Programs to Look for)としてランクインしている。また、このカリキュラムに関するワークショップを年に数回実施しており、毎年500~600名以上の国内外の教育関係者が参加していることなどから、能力開発に主眼を置いた教育機関としては米国内でも別格的存在であることが分かる。

アルバーノ大では、教員間で以下の内容の教育理念が共有されている。

1. 教育者は、学習者がより学習しやすくするという責任を果たすため、学習成果を明示し、それを公表する。
2. 教育とは、「知っている」ということの範囲を越えて、知っている事柄が「できる」という行為に結びついていかなければならないものである。
3. 教育は、能力が開発されていくというプロセスに結びついていくものでなければならない。
4. 学問と能力とを統合させた学習を設計すべきである。
5. 学習に不可欠なものは、アセスメントである。

9.2 育成手法

9.2.1 能力開発レベル

アルバーノ大の全学生は、様々な学問領域にまたがる学習・研究のコンテキストの中で、コアとなる8つの能力を実証する(demonstrate)ことを求められている。8つの能力は、「コミュニケーション」、「分析」、「問題解決」、「価値判断」、「対人能力」、「グローバルな視野」、「効果的な社会参加」、「美的感受性」で構成されている。

アルバーノ大が、一般教育課程及び専門教育課程に対するアプローチの中核として位置づけた能力は以下のとおりである。

1. コミュニケーション (communication): 話す力、書く力、聞く力、読む力、数量に関する運用能力、コンピューター運用能力など、他者との間に関係性を作り、意味を生み出す能力。
2. 分析 (analysis): 明確かつ批判的に考え、経験や理論、訓練の成果を統合して思考を進め決定する能力。
3. 問題解決 (problem solving): 問題やその原因を明らかにし、判断や勧告、計画の実行にいたる能力やリソースを駆使する能力。
4. 価値判断 (valuing in decision-making): 自らの倫理観を堅持しつつ、異なる価値観を認める能力。自らの判断における道徳的側面を認識し、行動の結果から生じる責任を引き受けすることができる。
5. 対人能力 (social interaction): 委員会やチームプロジェクトにおける物事の進め方を理解し、他者の意見を引き出しながら結論に導く能力。
6. グローバルな視野 (developing a global perspective): グローバル世界における経済、社会、生物学的な相互依存関係を理解し、尊重する能力。
7. 効果的な社会参加 (effective citizenship): コミュニティに対して社会的責任感を持ち、現代的課題やその歴史的な経緯を踏まえて行動し、リーダーシップをとる能力。
8. 美的感受性 (aesthetic responsiveness): さまざまな形式の芸術にかかわり、芸術表現が生まれる文脈のなかで、その価値や意味を認め、守ろうとする能力。

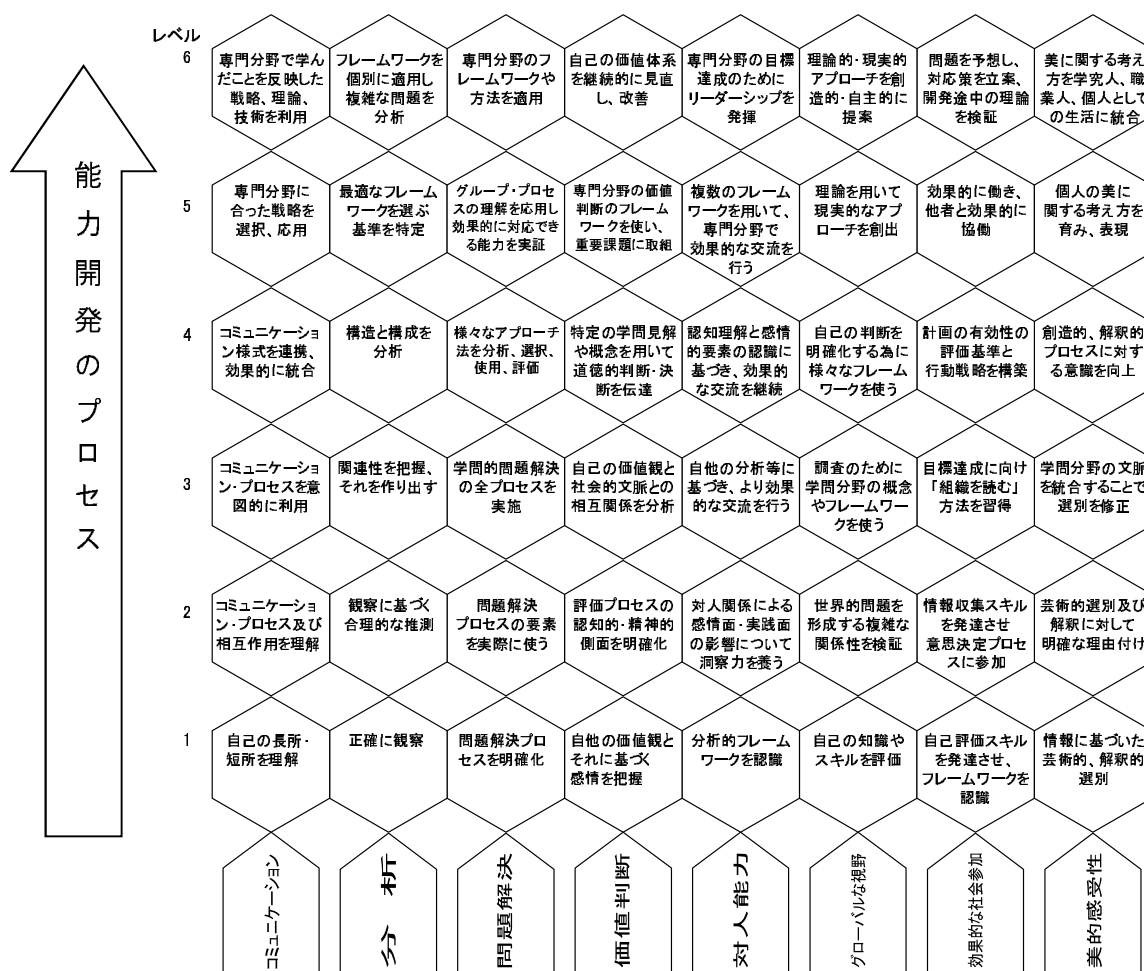
これらは、アルバーノ大のラーニング・プログラムの中でも最も明快な要素だといえる。教員たちが考える最終的な目的は、各学生が教養のある成熟した大人として成長し、以下の特性を有するようにすることである。

- 自己の学習に責任を持ち、また独自で学習を継続する能力と意思がある。
- 批判的に、また、正確に自己のパフォーマンスを自己認識し、評価するための能力を持ち合わせている。
- 自己の知識や能力を様々な場面で応用できる。

要するに、最終的な目的は学生が自主的に生涯学習を行うことであり、専門分野あるいは学際的な環境において特定の能力を発達・発揮させる授業内での活動が、その目的を達成させるための手段となる。例えば学生に対し、ある科目で特定の能力を身につけさせ、別の科目でその能力を応用させるよう要求すると、学生は各自で学習転移を行うようになる。学生に寄せられた期待を明確にすることで、すべての学生がそれを現実的なことだと認識するのである。

アルバーノ大では、これらの各能力を学生の在学期間を通じた発達に合せて6つのレベルに分け（一般教育課程（レベル1~4）、専門教育課程（レベル5~6））、それを明記している（図9.1）。例えば「分析（Analysis）」力とは、アルバーノ大では「明確かつ批判的に考え、経験や理論、訓練の成果を統合して思考を進め決定する能力」と定義しているが、これは科目の履修を通じて、以下のように発展していくことを指す。即ち「正確な観察」「合理的な推測」「関連性の把握」「構造と構成の分析」という流れであり、はじめに様々な現象がおきる要素とその要素同士の関連を観察することからはじまり、徐々に枠組み選択の原則を編み出す作業を開始し、最後には専門分野の様々な枠組みを個別・複合的に用いて複雑な問題を分析できるようになるという一連のプロセスとして捉えている。

また、それぞれのレベルに基準（criteria）を設けている。これは「評価のための基準」ではなく、それぞれの能力の「発達プロセス」を示したものであり、アルバーノ大ではこの段階を踏んで能力を発達させていけるようカリキュラムが組まれている。この基準は特定の科目に限られたものではなく、全科目をカバーする包括的なものである。よって特定の科目内容に即したパフォーマンス基準については、各学部の教員が明確にする。



(出所) 大学提供資料より学校法人河合塾作成

図 9.1: 8つの能力レベル

この基準の設定には2つの目的がある。まず、学生に学習の具体的な目標を提示すること、そして学生を指導する教員に対して、学生の能力を判断するための基準を示すことである。学生にその成果（結果像）を提示して、なぜそれが必要なかを説明してあげれば、もっと良く学ぶことが出来るようになる。同時に、学生がそれを理解していくというプロセスも重要である。また、学部間で共通認識を持つことは、複数の科目で同じ基礎能力が求められており、学生にとっても様々な形で応用することで自身の能力を高めることができるということを理解する上での助けとなる。

9.2.2 カリキュラム体系

次に、カリキュラム体系について紹介する。個々の科目は、例えば「分析のレベル2」など、ある能力のあるレベルに到達するよう設定されており、一般教育科目を履修していけば、8分野全てについて、レベル4まで到達するようカリキュラムが設計されている。専門教育課程に入ると、レベル5~6がメイン・ターゲットとなる。ただし、専門教育課程では8つの能力の全てをレベル5~6まで引き上げるのではなく、その専攻にとって重要と思われる能力のみ対象としている。

アルバーノ大の学生は、少なくとも全分野レベル4までの達成が卒業要件になっており、学士課程を修了したということは、8分野についてある一定レベル以上の能力を有していることの証となる。また、アルバーノ大では、大学が準備したコースワークをこなしていけば、一般教育段階で8つの能力のレベル4までは習得できるようにつくられていることを学生に入学前から示している。このように、これから成長していくであろう能力の開発プロセスが事前に明示されていることが、学生にとって最も大きな学習に対するインセンティブになっていると考えられる。

能力名 \ レベル	レベル1	レベル2	レベル3	レベル4
コミュニケーション	CM 127	CM110 CM127 CS200	CM127	CM127 EN240
分析	AC110	AC110 CM127 CS200	AC110 EN240	EN240
問題解決	AC110	AC110 CS200	CM127	
価値判断	AC110	AC110	A389	
対人能力	CM 127			CM127
グローバルな視野	AC110 CM127			
効果的な社会参加	AC110	CM127		
美的感受性	AC110	AC110	CM127	EN240

(注)略称は下記の通り。3桁の数字は科目名を表す。

CM=Communication

AC=Extra Assessment

CS=Computer Science

A=Art

EN=English

(出所) Linda Ehley, "Digital Portfolio: A Study of Undergraduate Student and Faculty Use and Perception of Alverno College's Diagnostic Digital Portfolio" (2006) より学校法人河合塾作成

図 9.2: 学生の履修状況 (例)

図 9.2 は、カリキュラムをイメージしてもらうために、学生の履修状況を「能力」と「レベル」とでマトリクス化したものである。各能力が1つの科目だけでなく、複数の科目で育成されるようにカリキュラムが組まれている点が特徴だ。ある能力について、1科目のみで育成しようとする、授業計画の面でも、授業担当者にとっても、そして学生にとっても大きな負荷がかかるだろう。その点、アルバーノ大のように、複数科目で育成を担当する仕組みがあれば、時間をかけて多様な科目を通じたさまざまなアプローチにより、8つの能力について学習し理解を深めることができる。学生も無理なくステップアップしていくことが可能だ。また、学生はいつでも、自分の能力の到達状況をウェブ上のデジタル・ポートフォリオで視覚的に確認することが出来る。そして一般教育課程が修了する頃には、この表の全ての欄に科目名が入っていることになる。

個別の科目について具体的に見ていくと、例えば「社会学」の科目では、科目に固有の学習成果（学生にとっては目標）が決められており、それに合わせて評価基準が設定されている（図 9.3）。また、これらは学生に対して事前に告知されている。そして、科目固有の学習成果は、各学部・学科が定めた専攻共通の学習成果（図 9.3 の左から2列目）とひも付けする格好で作られている。

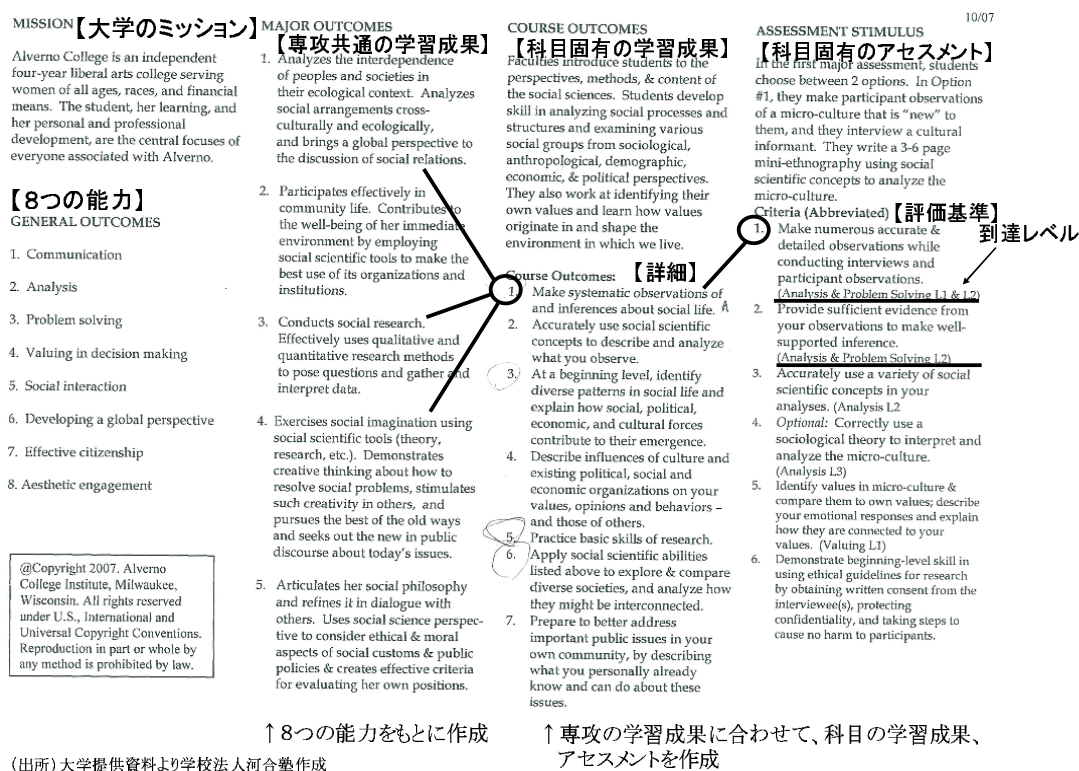


図 9.3: 「社会学 (SSC101)」の例

つまり、8つの能力と専攻共通の学習成果、科目固有の学習成果、科目固有の評価基準とがきちんと繋り、個別科目が設計されているのである。逆の見方をすれば、個別科目の学習成果が複数集まることで、専攻共通の学習成果になり、最終的には8つの能力の学習成果に繋がっていることも確認できるだろう。

また、この能力ベースのカリキュラムは、専門知識やスキルの習得と組み合わせられたものであることが特徴である。そこで、個別の科目ではどのような融合がなされているのか、ビジネス&マネジメント専攻の場合で例を示す。ビジネス&マネジメント専攻は、以下の科目で構成されている。

[初級レベルの科目]

マネジメント入門 対人及びグループ・コミュニケーション 確率・統計 会計学入門 ビジネス探求・研究 経済環境

[中級レベルの科目]

組織行動論 マーケティング・マネジメント ファイナンス インターンシップ その他選択科目

[上級レベルの科目]

スモール・ビジネス・マネジメント ビジネス戦略(キャップストーン科目) ビジネス実習科目 上級インターンシップ その他選択科目

上記の科目について、それぞれの学習成果と評価基準が学生に提示されているが、ここでは、上級レベルの科目である「スモール・ビジネス・マネジメント(中小企業経営)」の例を紹介する(図 9.4)。

【ビジネス&マネジメント専攻の学習成果】

- ・体系的な思考及び分析: 専門分野のモデルや理論を用いて、制度、組織、個人、事象の相互関係を分析する
- ・問題解決: 質の高い製品やサービスを開発、提供するために当該学問領域のモデルや理論を適用する
- ・対人能力およびリーダーシップ: 利害関係者や組織の目標に合致させることを目指し、多様な個人、チーム、組織ユニットを効果的に活動させるためのチームスキル、組織スキルを用いる

【当該科目の学習成果】

- ・スモール・ビジネスが直面する様々な問題を分析・解決するために、これまでの科目で培ってきた知識や能力を統合・適用する
- ・事業計画を開発するために統合されたコミュニケーション・スキルを適用する
- ・スモール・ビジネスがおかれている環境、起業家の役割、コミュニティに対する影響について理解を深める
- ・スモール・ビジネスのアイデアに関する実現可能性を評価するために、関連する情報を入手するプロセスを設計・実行する
- ・ビジネス機会を認識するためにこれまでのビジネス分野における教育とリベラル教育を統合する

【当該科目のアセスメント】

スモール・ビジネス・ベンチャーのための事業計画書を作成する。セメスターの最後には、地元の銀行の融資担当者に相談し、そのビジネスに関して銀行との関係を構築する。当該銀行のスタッフは、科目の担当教員と協力して、各学生の事業計画書を評価する。

【基準】

- ・正しいビジネス判断をするために、専門領域に関する概念、原則、フレームワークを用いる
- ・ビジネスの全体像を伝えるため、事業計画に関連する様々な事象、制度との関連を整理する
- ・ビジネス界の人間にふさわしい明確で簡潔なビジネス・ライティングの方法を用いる
- ・形式的にうまくまとまった専門的な計画書を作りあげる
- ・ビジネス・アイデアの基礎として、ビジネス・リサーチを十分に行う
- ・リサーチに基づいて、プランと決定事項を決める

(出所) 大学提供資料より学校法人河合塾作成

図 9.4: 「スモール・ビジネス・マネジメント」の例

この科目の授業では、ベンチャー企業からの依頼を受けて、彼らの事業分野にあった事業計画書を策定し、実際に地元の金融機関に赴き、この企画で融資可能かどうか評価してもらうことになっており、これが学生の評価に繋がっていく。これらの学習を通じて、学生はこれまで学んできた幅広いビジネス・ツールやコンセプト、テクノロジーなどをどう選択し、用いるのかを考えながら実践していく。

この科目の評価を受けるにあたっては、科目固有の学習成果に書かれているように、事業計画書を事業

計画書らしく見せるための専門的なライティング技術はもちろん、ベンチャー・ビジネスが置かれている環境、起業家の役割など中小企業論の専門知識、事業化するための収支計画に関する知識、組織体制など人的管理論の知識など、ビジネス・マネジメント分野で学ぶ専門知識を多く用いる必要がある。

アルバーノ大では、「能力開発を行うには、知識となるものが背景になくてはならない」と考えられており、ここで示したように各専門領域における学習成果は、専門領域の知識・手法・ノウハウと能力要素が統合された形で構成されている。

9.3 評価手法

9.3.1 評価のプロセス

次に、評価手法について紹介する。科目によって評価のプロセスが異なる場合もあるが、基本的には学生による自己評価を行い、レポートなどの作品とともにそれを提出し、教員からそれらをもとに評価及びフィードバックを受ける、という流れである。

ただし、これは各セメスターの最後に行う最終的な「公式な」評価であり、実はその前に何度も教員による評価とフィードバックが行われている。例えば、哲学の入門的な科目（Search for Meaning (PL210)）では、ライティングやプレゼンテーションなど、その様式（モード）を変えて、何度も課題が出されており、そのたびに教員は評価し、学生にフィードバックを与えているとのことである。

また、評価の対象となるのは、このような課題だけでなく、授業中の質問の仕方やディスカッションの様子、短いプレゼンテーションなど、教員が観察できるものは何でもアセスメントに繋がっていく。そして、教員はそのたびに学生にフィードバックを行い、その時点で、目指すレベルのどのあたりまで来ているか、今後どのようにすればよいのかなどのアドバイスを与える。

この哲学の入門的な科目では、授業の最後に評価基準に則って、教員が公式な評価を行い、その後、一人当たり15分程度の口頭試問を行う。この科目の担当教員は30名程度の学生を受け持っているため、口頭試問だけで7時間半かかるわけだが、彼にとっては大した時間数ではないとのことである。と言うのも、日常のフィードバックに費やす時間はこの何倍もかかるからである。この手間隙かけたやり取りが実現できているのは、期中のフィードバックが、学生の能力開発のためには最も重要なパーツであると教員間で認識されているからである。教員にとって、フィードバックは最優先事項と位置付けられており、非常にすばやく返却されている。例えば、学生は完成した課題を、ウェブ上のデジタル・ポートフォリオにアップするのだが、それを確認した教員は、2～3日後にはフィードバックをデジタル・ポートフォリオ上にアップしているという早さである。

ちなみに科目の最終的な評価は、通常のAやBといった成績評価ではなく、PassかFail（合格か不合格）のどちらかで判定するという極めてシンプルな形式が採用されている。図5はフィードバックのシート例である。科目によって形式は異なるが、通常は、科目の評価基準が書かれており、教員はそれぞれの基準について、S（満足）、ND（向上の必要あり）、U（不満足・話にならない）で評価し、最終評定（PかF）を記入し、コメントを付与する。

9.3.2 教員以外による評価

殆どの評価は、通常の授業内で行われるが、「対人能力」と「グローバルな視野」については、授業以外の場所（アセスメント・センターと呼ばれる）で、外部評価者立会いのもと行われる。例えば、新入生ゼミ（New Student Seminar）では、ボランティアの外部評価者や授業を受け持っていない教員が来て、学生たちが行う模擬グループミーティング（4～5人のグループを作り、タスク志向のシミュレーションを

NAME _____	INSTRUCTOR _____
MGT 100 INTRO TO MANAGEMENT	CASE _____
Key: S – Satisfactory	ND – Needs development
	U – Unsatisfactory
CRITERIA	
_____ 1. Shows accurate observational skills from a management perspective. (Analysis, level 1)	
_____ Identifies important elements in problem situation	
_____ Accurately clarifies relationships between fact and opinion	
_____ 2. Makes reasonable inferences from a management perspective. (Analysis, level 2)	
_____ Lists reasonable possible causes or sources of problem	
_____ Explicitly states own assumptions based on what has been observed	
_____ Uses convincing evidence to support inferences cited	
_____ 3. Defines the problem using a management framework. (Problem solving, levels 1 and 2)	
_____ Accurately states perception of the problem as a problem statement	
_____ Effectively states desired situation in terms of one or more of the managerial goals	
_____ Identifies specific, measurable criteria that can be used to determine when the desired situation has been reached	
_____ Accurately identifies specific critical constraints in solving the problem	
_____ 4. Demonstrates the ability to perceive and make relationships accurately, using management concepts. (Analysis, level 3)	
_____ Indicates appropriate concepts that help develop solutions to the problem situation	
_____ 5. Communicates effectively; demonstrates collegewide level 3 writing.	
_____ 6. Evaluates own strengths and weaknesses.	
OVERALL EVALUATION _____	
COMMENTS:	

(出所) 大学提供資料

図 9.5: フィードバックシートの例

行い、ある決定にいたるまでのコンセンサスを取り付ける)に立会い、彼らの口頭・非口頭での言動を観察・記録する。後ほど外部評価者と学生は個別に面談する機会を持ち、その学生の強み・弱みについて認識させ、対人能力を更に洗練させるための計画を立てさせるという。

入学後間もない段階で、このような一連の評価からフィードバックまでの流れを体験させることを通じて、「評価は一方的なものではなく、双方向的なものであること」、「学生と評価者との合意に基づくものであること」、「改善を目指すものであること」に気づかせていくという。また、自分の行動観察力を高めることを目的として、学生同士による評価(ピア評価)も行わせる。ピア評価については、同じく「対人能力」と「グローバルな視野」の2つが対象になっており、ピア評価シートでは、表出頻度を記入させている。そして、この評価シートに記入した後、学生同士で、こういった行動証拠からこのような評価になったということをお互いにフィードバックさせる。

アルバーノ大では、「対人能力」と「グローバルな視野」については、内部の教員が行うよりも外部評価者が担当したほうが、より客観的且つ実社会のトレンドにあった評価ができると考えられており、対象となる能力に合わせて評価者を変えている。

9.3.3 評価者のトレーニング

行動観察のスキルは、社会人であれば誰も身に付けているというものではない。また、学生に評価をフィードバックする際にも、どういった行動が観察されたからこの評価になったのかをきちんと説明する必要がある。そのためには評価する側にも、観察する能力、それを記録する能力、それを評価につなげていく能力を養ってもらう必要があるだろう。アルバーノ大における評価者は、学内外を問わずトレーニングを受けることになっている。新任教員の評価者トレーニングは、教員のオリエンテーション期間に行われる。また、教育実習や病院実習の際の共同評価者(Co-assessors)は、教育学部や看護学部でトレーニングを受ける。キャンパス外、キャンパス内のインターンシップで学生の面倒を見る現地の「メンター」も同様のトレーニングを受ける。外部評価者は社会的地位が確立された人(看護師や企業のマネージャーなど)がボランティアで務めており、彼らのスキルを高めるために6時間程度の継続トレーニング(無料)を毎年受けることになっている。

いずれの場合においても、最初の評価者トレーニングではアセスメントの哲学と目的についてしっかりディスカッションを行い、理解を促している。トレーニング・セッションでは、観察や記録に関するスキルを向上させるため、シミュレーションの様子を録画したりする。継続トレーニングでは、評価者チームの評価のコンセンサスを取るに至るまでの能力を更に洗練させること、学生に明確で参考になるようなフィードバックを提供できること、学生の強み・弱みに関するパフォーマンスを要約して評価書にまとめること、などを目的として実施している。

評価者になりたての新人評価者は、通常は一人で活動せず、経験の長い評価者と一緒にチームを組んで行動する。アルバーノ大では、観察する技術、記録のつけ方、評価者の書き方などは、8つの能力と同じく向上するものであると考えられており、評価者は4段階にレベル分けされ、それぞれにあった研修が行われている。経験の長い認定を受けた特定の評価者は、新人評価者のトレーニングも行う。

ちなみに、外部評価者についてはボランティアネットワークが構築されており、これまでに600名以上のビジネス分野、専門分野の人々がボランティア評価者としてトレーニングを受けてきた。これは全米でも最大規模の外部評価者ネットワークとなっている。

9.4 診断型デジタル・ポートフォリオ (DDP)

アルバーノ大では、Diagnostic Digital Portfolio (診断型デジタル・ポートフォリオ (DDP)) を独自開発・運用し、教育効果をあげている。

DDP の中心にあるのは、学生の学び、学習者としてのポートフォリオである。DDP は学生が自身の学習や成長のパターンを分析できるよう設計されている。他方、教員・大学側にとっては、個々の学生の履歴・習得状況・評価の結果を DDP に蓄積することで、これらを用いて次年度の教育プログラムや履修科目について見直し・強化することができる。

DDP のオペレーショナル・コアは、「キー・パフォーマンス」である。キー・パフォーマンスとは、授業内外の課題、プロジェクト、実習、インターンシップなど、学生の学びを実証するパフォーマンスのことである。

「キー・パフォーマンス」は、キー・パフォーマンス名 (略名)、タイトル (正式名)、概要説明、クライテリア (アルバーノ大では、パフォーマンスの中に見られる能力の指標として定義している)、セルフ・アセスメントのテンプレートで構成される。キーパフォーマンスは、個別の教員、教員チーム、各学部など様々なレベルの関係者が作成する。そのパフォーマンスを学生が完了した後、学生はセルフ・アセスメントをアップロードする。

教員は、ポートフォリオ内でセルフ・アセスメント及びそれに添付されている作品やビデオ、その他のファイルを確認し、そのフィードバックを速やかにアップロードする。通常、例えば、金曜日にセルフ・アセスメントをアップロードすると、月曜日には教員からのフィードバックがアップロードされている。学生は次の授業までフィードバックの返却を待つ必要はない。また、教員からのフィードバックの種類は、記述されたものでも、音声でも可能である。教員が、フィードバックのコメントとして常に盛り込んでいるのは、将来どういう形で発展できるのかという診断である。

教員からのフィードバックだけでなく、他の学生からのピア評価も DDP にアップロードされる。また、外部評価者による評価もアップロードされる。そして、セメスターの終わりには、例えば分析力のレベル 4 に到達しているかのアセスメントを行う。これは YES か NO かである。それに加えて、将来どのように発展できるのかという診断も入れる。

学生は、自身のセルフアセスメントや作品、教員からのフィードバックを、学生自身の「マイ・ポートフォリオ」にいつでも、どこからでもアクセスして見ることができる。過去に履修した科目で提出した作品と、今取り組んでいる作品との比較もできる。また、セルフ・アセスメントでの自分の成長を確認することができる。

図 9.6 では 8 つの能力のマトリックス例を示している。これを見れば、自分がどの科目でどの能力のどのレベルをクリアしたのかが一目で分かる。また、このキーパフォーマンスをクリックすれば、そのキーパフォーマンス情報とともに、セルフ・アセスメント、フィードバックやその他アップロードしたファイルを確認することができる。

9.5 おわりに

近年でこそ、様々な教育関係者が、職場、家族、市民社会の効率性に欠くことのできない能力に焦点を当て、教育を再定義する試みを始めているが、能力ベースの学習プログラムを形成する上で難しいのは、能力の開発をまるで通常の知識の習得と相容れないものかのように考える傾向にあるということである。アルバーノ大では、能力を開発するためには知識となるものが背景になくなくてはならないと考えられている。アルバーノ大における能力ベースのアプローチが他と異なるのは、その科目で習得する専門知識・スキルと能力とを統合した形での評価基準を策定・公表することを通じて、学生に対し「それぞれの知識レベル

	Level 1	Level 2	Level 3	Level 4
Communication	CM127.1.1 - L (S)	CM110.1.1est - W (S) CM127.1.1 - C (S) CS200.1.1 - W (IP)	CM127.1.1 - ICM (P)	CM127.1.1 - T (IP) EN240.1 - ICM (IP)
Analysis	AC110.1.g(S)	AC110.1.g(S) CM127.1.1(S) CS200.1.1(S)	AC110.1.g(S) EN240.1(S)	EN240.1(v)
Problem Solving	AC110.1.g(S)	AC110.1.g(S) CS200.1.1(S)	CM127.1.1(IP)	
Valuing	AC110.1.g(S)	AC110.1.g(S)	A389.99.9(S)	
Social Interaction	CM127.1.1(S)			CM127.1.1(IP)
Developing a Global Perspective	AC110.1.g(S) CM127.1.1(S)			
Effective Citizenship	AC110.1.g(S)	CM127.1.1(S)		
Aesthetic Engagement	AC110.1.g(S)	AC110.1.g(S)	CM127.1.1(S)	EN240.1(S)

(出所) Linda Ehley, "Digital Portfolio: A Study of Undergraduate Student and Faculty Use and Perception of Alverno College's Diagnostic Digital Portfolio" (2006)

図 9.6: 8つの能力のマトリックス例 (画面のスクリーンショット)

に「応じてできることがあるはず」という期待を明確に打ち出している点である。入学後にそのような期待を学生に与えること、そして入学前の段階から、入学後の能力開発プロセスの明示しておくこと、これらが学生にとって学習に対する大きなインセンティブになっていると考えられる。

[編集・発行]

〒187-8587 東京都小平市学園西町1-29-1
(独) 大学評価・学位授与機構

平成22年5月31日