

## 学習成果の達成度評価が 今後の最大課題

関西国際大学学長  
濱名 篤

### 1 日本の大学の学士課程は構築が進んでいるのか

本企画では4校の事例紹介を含め、日本の学士課程教育がどこまで改革されているかについて取り上げてきた。この間、中教審では大学教育部会を中心に審議が進み、さる3月26日には審議まとめ「予測困難な時代において生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ」が公表され、7月に答申をまとめるべく検討が続いている。

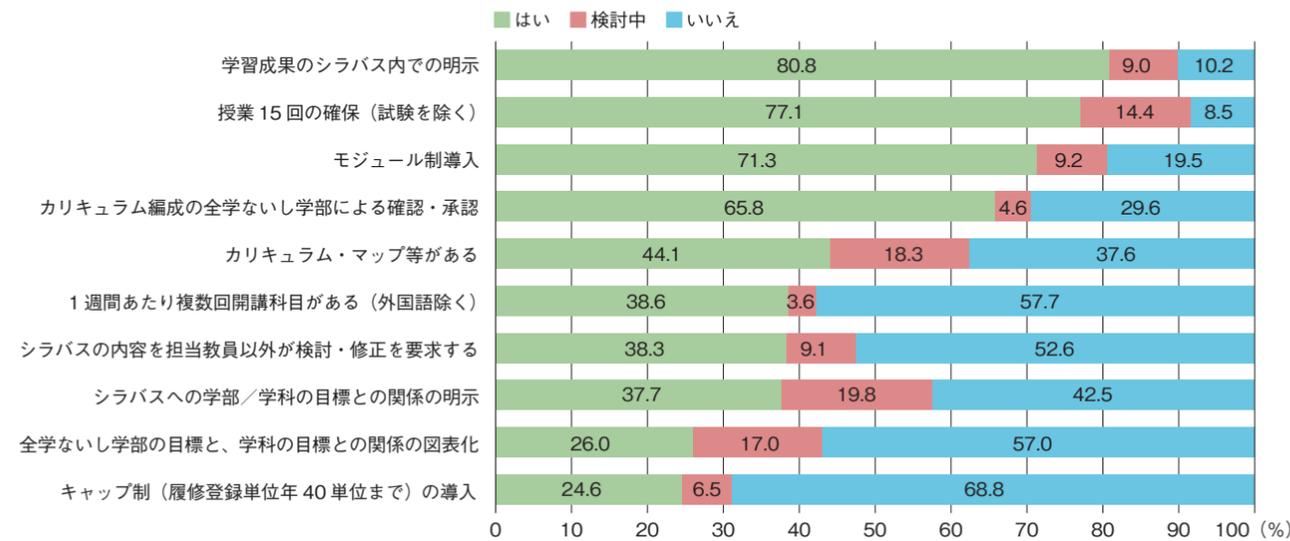
本企画のまとめを行うのにあたり、筆者なりに学士課程教育改革の現状を概観すれば、“道半ば”あるいは富士山の3合目あたりというところであろうと考える。というのは、目標設定や形式は整いつつあるものの、実際の教学マネジメントの機能や学習成果の把握には課題が山積であるといつてよいからだ。

図1は本企画第1回にも使用した2010年9～10月に実施した日本私立大学付置私学高等教育研究所の第2回学科長調査(以下では「学科長調査」という)の結果の一部である。

学士力答申の内容10項目について、7割以上の学科(大学)、すなわち“ほとんど”で実施されているのは、「学習成果のシラバスでの明示」、「授業15回確保」、「モジュール制(原文は「テーマ・目標を共有し、担当教員間で内容を調整した、学生に集中履修させる科目群を設定している」)の3項目である。モジュール制については、履修コース・モデルの設定を行っている場合を含んでいるのかもしれない。シラバスの項目や学年暦は制度的に変更可能であり、モジュール制も履修コース・モデルと受け止めれば新しい動きとは感じない。これらに次いで「カリキュラム編成の全学ないし学部による確認・承認」については3分の2がその「制度がある」と答えているが、残りの6項目の実施率は半分以下である。

さて、今回の4校の事例と筆者の研究グループで同種

図1 教育プログラムの設計の改革進捗度



出典:私学高等教育研究所「第2回学士課程教育の改革と現状認識に関する調査報告書」2011

の訪問調査を行った結果から、学士課程教育改革に積極的に取り組んでいる大学の共通点を求めてみよう。

本企画の対象校を選ぶ際には、筆者達の研究グループで全国の大学(主に私立)のWEBページを調査し、教育情報の公開に積極的で、3つのポリシーが明確で、学士課程教育の確立に前向きに取り組んでおられる大学にお願いした。それらの中で4校が事例として紹介されたのであるが、“改革”がボトムアップで始まった事例は今回、一例もなかった。“改善”はボトムアップから始まることが少なくないかもしれないが、“改革”は執行部の決断から決まっているケースがほとんどである。中教審の学士力答申への対応がきっかけの一つとなっているケースは多いが、そればかりではない。

共通してみられるのは、①「危機感」:学長等のトップマネジメントの強い危機感に端を発している点、②「リーダー直屬」:トップマネジメントが強いリーダーシップを発揮し、(学部代表ではなく)直屬プロジェクト方式によって、③「スピード感」:短期間で教育・学習目標の原案を作成し、④「学内共有」:その後に学内の了解を取り付けている点などである。その上で酪農学園大学や横浜国立大学の例は、⑤「教育組織改革」:教育組織の在り方自体の見直しと学士課程教育の改革を同時並行的に行っている点に加わっていた。

### 2 現時点では何が問題なのか

中教審大学教育部会での議論をみると、表面的には学生の学修時間の不足を問題と取り上げているが、公開されている議事録を読むと、現在の学士課程教育の何が問題とされているのかが理解できる。

第1には、大学教育が組織的な教育として機能するような教学マネジメントの仕組みが未確立な点である。教育・学習目標の設定、シラバスの項目改善といった制度的な改善だけではなく、124単位をひとかたまりとした学士課程教育になるように、科目・教員間のタテとヨコの連携が非常に弱体であるということである。一学期に10～13科目も履修している現状を考えれば、学生からみて教育内容、課題レポートを出すタイミングなどが調整不十分で、アルバイトや課外活動との両立に加え、学習への集中や効率化がしにくい。“教育”から“学習”へのパラダイム転換が求められる中で、学習者である学生の目線からの教育と学習のマネジメントを実質的な仕組みとして実体化することが課題であろう。

第2には、大学におけるガバナンスである。学部教授会や学科に実質的な権限がある大学が少なからずあって、大学全体としての改革や質保証の仕組みが機能していない。ともすれば“たこつぼ化”して、当該学部・学

科の現状認識が不十分であった場合に、学生の教育が改善されない仕組みになっている。専門分野ごとに学士課程教育の改革に温度差があることは第1回で紹介した。人文系、社会科学系などの分野が比較的多くの課題を抱えているが、どのような専門分野の学部・学科であるかによって改革できるかどうかが決まってしまうのだろうか。そうだとすれば、改革は永久に進まない。

第1の点について、先駆的な取り組みを行っているケースとしては、大阪女学院大学のメッセージボードによる教員間のコミュニケーションをはかる科目間連携の取り組みや、リエゾンという科目群のコーディネーターにおいて教員の横の連携をとっている例、また文京学院大学の内部質保証委員会を中心に部門ごとのPDCAサイクルづくりも参考になる。横浜国立大学のプログラム型学習の取り組みは、教養教育も含め全学の連携の仕組みとして大いに参考になる取り組みであろう。

第2点については、今回の4事例はいずれもトップマネジメントの強い危機感とリーダーシップに基づくガバナンスになっていた。福山大学では「大学改革を切り切る切り札は教育力」という危機感に立脚した集権型ガバナンスが見られ、文京学院大学では「トップが責任をもって改革を断行する」という学長のことばなどに如実に表れていた。

### 3 今後3つのポリシーに見合った教育を していくためには、何が必要なのか

設置学部・学科や規模といった制約条件のもとで、これからどのように学士課程教育の改革を進め、学生が4(6)年間の学びの中で成長し、自学の教育・学習目標を達成していくことができるのであろうか。

そのためには、3つのポリシーを有機的に結びつけた組織的な教育を実現していくことが必要である。ここでいう3つのポリシーとは、ディプロマポリシー(DP)、カリキュラムポリシー(CP)と、もう一つのAPはアドミッションポリシーよりもアセスメントポリシー(どのような方法や基準を組み合わせる学生、教員

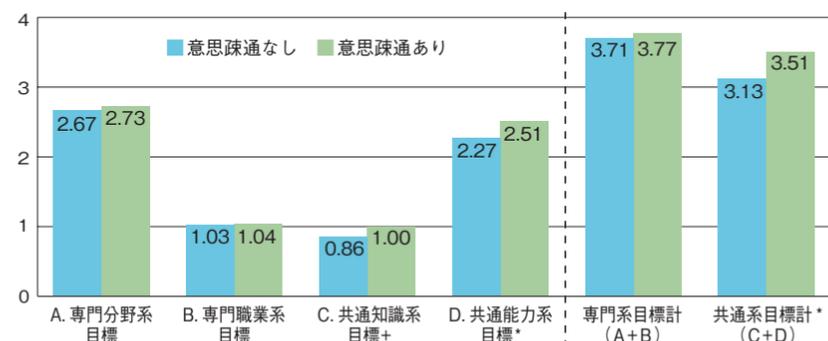
(科目)、プログラム全体を評価するかの方針)である。アドミッションポリシーを軽視しろというより、目的(DP) - 内容・方法(CP) - 評価(アセスメント=AP)というほうがPDCAサイクルとも対応している。

最初のDPについて必要なことは、「大学としてのDP」の確立である。現在の大学設置基準では学部・学科等のDPを定めることを義務づけているが、大学としてDPは求められていない。前述のように、ガバナンスをめぐって学部・学科と大学トップとの意見の相違が出てきた場合には、大学としての方針・戦略を決めておくことが解決の糸口になることが期待できる。

前述の学科長調査の分析結果からは、集権型のガバナンスの下では、特定の専門分野の論理を尊重して学士課程教育を設計し運営していくことが少なく、その結果として、汎用的な知識・スキルや教養への配慮が行われやすくなっている。

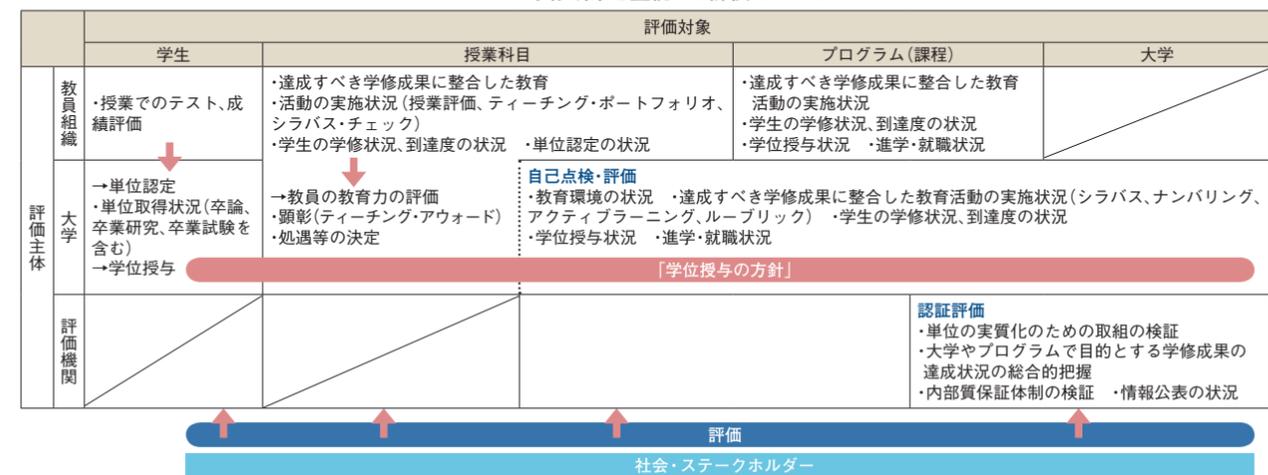
図2は、①ガバナンスの在り方と、②目標設定にあたって学習者の立場を組み合わせた2つの類型を比較したものである。①のガバナンスについては、学部・学科単独ではなく全学・学部という上部組織の審議を経て教育・学習目標を決定する「集権型ガバナンス」と「学部・学科中心型ガバナンス」、②教育・学習目標については、目標の書き方が学習者の立場に配慮しているか否かを組み合わせた。「意思疎通あり型」とは、上部組織との意思疎通がある「集権型」のガバナンスであることに加え、目標が学習者中心の立場から書かれている(例:「専門の学問を身につける」、「\*\*学の基礎理論を説明できる」)大学の学科である。「集権型」のガバナンスは、学部・学科だけの意思決定で

図2. 教育・学習目標の決定方式別にみた学科目標の内容



出典：私学高等教育研究所「第2回学士課程教育の改革と現状認識に関する調査報告書」2011  
(注)：+ 10%水準で有意、\* 5%水準で有意

図3 学習成果を評価する位相



出典：前述 中教審大学教育部会 審議まとめ別添資料より

なく、全学・学部で諮って教育・学習目標を決めている。

結果をみると、「意思疎通あり型」では、専門教育だけに偏らず「対人的能力(コミュニケーション、チームワーク、リーダーシップ等)の向上」や「認知的能力(課題解決能力、論理的思考力、クリティカル・シンキング等)の向上」、「自己学習力、自己管理能力」といった『共通能力系目標』(3項目)を重視しており、学士力や社会人基礎力などでその修得の重要性が指摘される汎用的能力・スキルを重視している。また、教養教育の目標とされていた「多文化・異文化に関する理解」、「人類の文化、社会と自然に関する理解」の2項目を含む『共通知識系目標』も重視する傾向にある。

上部組織との意思疎通を経た上、学習者を意識した目標を設定・共有してのガバナンスは、共通・教養教育までを視野に入れた学士課程教育によっておおいに有効性を発揮する可能性を示している。

CPにとって重要なことは、教育内容だけを議論するのではなく、教育方法も含めた「仕組み」を組織的に構築していくことである。このヒントは過去4回の事例の中に数多くみることができる。

AP(アセスメントポリシー)の確立は、これからの学士課程教育の改革にとって重要な鍵を握っている。近年の学習成果重視の流れの中で、同じ学習成果という用語を使っているが、教員間で微妙に話がかみ合わない経験を持っている方がおられるのではないだろうか。成果の

検証の方法が明確に共有されていなければPDCAも恣意的になってしまいやすい。今回の4校の事例からも、この部分が直面する最大の課題となっていた。

図3は大学教育部会での審議の中で学習成果の位相ごとに整理したものを図にしたものである。評価する対象は、個々の学生なのか、科目(担当教員)、プログラム(まとまりを持った科目群)、大学全体などもある。評価する主体も教員組織、大学、そして評価機関もありえる。それらの組み合わせで様々な評価が必要である。組織的な教育を構築していくためには、学位を出す責任主体である大学が主体となってプログラムを評価することが最も必要になっているのではないだろうか。大学としてのDPに基づいて、学部・学科等のプログラム単位でのDPが作られ、それに基づいたCPに準拠して教育内容の体系化(ナンバリングもそのひとつ)と教育方法の組織的な共有が行われるとすれば、その成果の評価を評価する方法が個々の教員任せでは不十分である。それは一元的な評価を行うことを指してはいない。最近話題になりつつある方法としては、外部テスト、ルーブリックによる評価の観点・基準を可視化した評価、学生調査による経験の変化の把握、学生ポートフォリオなどがあるが、これらのどの方法をどのように組み合わせる自らの目標の達成度を評価していくかは、学生、教員、保護者、社会を納得させていく上でも、改革をさらに進めていく上でも、最大の課題ではないだろうか。