

國學院大學学術情報リポジトリ

〔基調講演〕 学士課程教育における共通教育の質保証：カリキュラムの方向性と成果アセスメント：
講演録平成28年度教育開発シンポジウム学士課程教育における共通教育：次なるステージへ

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2023-02-09 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 山田, 礼子 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.57529/00002124

第1部 《基調講演》

「学士課程教育における共通教育の質保証： カリキュラムの方向性と成果アセスメント」

山田 礼子氏（同志社大学社会学部長／大学院社会学研究科長・教授）

（中山） それでは早速、第一部の基調講演に入りたいと思います。講演に先立ち、基調講演の講師を務めていただきます山田礼子先生をご紹介します。皆様すでにご承知のことと思われますので、改めてお知らせすることもしませんが、山田礼子先生は国内外の高等教育制度・政策、大学教育、大学経営に大変精通しておられ、大学教育学会副会長、日本高等教育学会理事（当時）など、数多くの役職を歴任されております。高等教育に関するご著書も数多く、昨年だけでも4月には、東京大学教授で奨学金研究で著名な小林教授と共著、『大学のIR：意思決定支援のための情報収集と分析』を慶應義塾大学出版会から、10月には『高等教育の質とその評価－日本と世界』を東信堂から出版されております。

そうしたご著書及び大学教育学会での課題研究から、我々は日々勉強させていただいており、本日の講演を大変心待ちにしておりました。

それでは山田先生、よろしくお願い申し上げます。

（山田） 皆さんこんにちは。ただいまご紹介いただきました山田でございます。

本日は「学士課程教育における共通教育の質保証：カリキュラムの方向性と成果アセスメント」ということでお話をさせていただきます。アウトラインはこのようなとなっております。今日、立教大学様、東洋大学様、そしてホスト大学である國學院大學様の共通教育のお話を聞かせていただくことを楽しみにしております。

と申しますのも、実は大学基準協会の中に、昨年度、2016年度から発足いたしました「学習成果に関する調査研究部会」という部会がございます。その中で私が座長となって、多分こちらに出席されている先生方のところにも調査の質問紙が届いたのではないかなと思っておりますが、いわゆる学習成果の実態が、今どうなっているのかということを調べている最中でございます。

その中から出てくる知見というのが大変おもしろうございまして、全学でいろいろ学習成果を設定している大学などいろいろございますが、その中で共通教育・教養教育部分が見えてこないところがございます。そういうところがいかに、例えばセンターでつくられた科目が、大学全体、あるいは学部・学科といった単位とどのように重なってい

くのか、ぜひ知りたいところでございます。

本日のアウトラインはこうなっております。まず共通・教養教育の改革、それこそいろいろな大学で、共通・教養教育の改革が行われてきています。これは若干、例えば国立大学法人と私立大学とでは、方向性であるとか、スピードというもの違っております。とりわけ共通・教養教育という形のセンターが多く設置されているのは、どちらかというと国立大学のほうが多いのではないかなと思います。

そういう中で、実際になぜ改革が必要になってきたのか。そこに影響を与えている政策はどんなものなのかということを検討しますと、日本だけではなく、実は海外のいろいろな地域も同じような動きをしているところが多くございます。そういうところを視野に入れて、日本の総体的なところも見てみたいなというところがございます。

まず世界の共通背景として、これは本当に言わずもがなでございますが、グローバル化が進展しているということであります。その中で、21世紀知識基盤社会においてより優秀な人材を、どう国として育成していくか。強いて言えば、それが個々の大学の中でどうやって人材を育成していくかということが大切になってきております。

その中で、STEMといった分野、サイエンス、テクノロジー、エンジニアリング、マシナティックスという分野、こういうところにいろいろな国々が政策的にも重点を置いてきているわけですが、そういう中で科学競争にどのように対処していくかということが、近年の高等教育の課題になってきております。

そうやってまいりますと、例えば研究推進もしていかなければいけない。研究推進も共通・教養教育というものと関連していかなければならないということになってまいりますので、そういう意味で知識というものをどう構造化していくかということも必要になってまいります。

また、学力の標準化・平準化といったものが国際的規模で議論的になってまいりました。ご存じのように、これはあまりうまくいかなかったと聞いておりますけれども、例えば世界の中でどういうように、この標準化・平準化というものをみていこうかということで、パイロットスタディとして行われたのが、AHELOと呼ばれるプロジェクトでございました。これは、比較的標準化・平準化しやすい分野に限って、例えば生物学であるとか、経済学であるとか、理工系の中の土木といったところが参加して、いろいろな国々の先生方が集まって、共通試験を作成して試してみたというところがございます。

それがある意味、日本で進んできた中には、専門分野でいうと、学術会議などは専門分野別の到達目標などを設定してきて、随分領域が広がってきているなというところがございます。これは、例えば共通・教養教育というものに絞って見てみたときに、こういうモデルができます。

まず、先ほども申し上げたようなグローバル化の進展は、各国の政策に影響を与えてまいります。教育政策、科学技術政策といったところがございます。それが個々の大学にも影響を及ぼすわけで、個々の大学はそうした、日本でいえば文科省のガイドライン、

あるいは答申などに基きまして整理していくということになります。そうすると昨今の3つのポリシーというのはまさにそうした象徴ともいえるのではないのでしょうか。

もう少し詳しく見ると、理念・ミッション、本日は建学の精神という言葉を使っておられますが、まさに理念・ミッションといったものが建学の精神に基づいて、各大学の理念やミッションをどう立てられるか、どのようになっていくかということがあると思います。

それに基づきまして育成する人材像というもののはっきりしてくる。もちろん、それと関連してくるのは、卒業時に身につけるべき知識や能力、これはディプロマポリシーという形で文章としてあらわされるようになってきております。実際の共通・教養教育でいえば、どのような知識や能力を学生に定着させ、サイクルとして回していくのかといった体制、そして知識の教授方法が課題となってきました。

この教授方法というのは後でお話しさせていただきますが、非常に昨今の改革の中で焦点が当てられている分野でございます。共通・教養教育の傾向、もちろん先ほどご尊顔を拝見いたしました、絹川先生がそちらにお座りでございますので、私などがこんなことをお話しするのはちょっとお恥ずかしいのでございますが、簡単な意味で復習をさせていただきたいと思います。

共通・教養教育は、1991年の大綱化以降に日本において誕生し、使用されてきた用語です。ですから大綱化以前は、実はこれは一般教育であるとか、あるいは概念としての教養教育として日本の中では浸透してきたという経緯がございます。このあたりを、例えば今、早稲田大学におられる吉田文先生などが大著の中で提示されておりますけれども、共通・教養教育に関係する概念としてリベラルエデュケーションがございますが、リベラルエデュケーションというのは、これは17世紀に誕生した植民地カレッジにおける教育であって、人格を陶冶するという目的を論じて、コアカリキュラムというものができ上がった。そこに特徴があったというようなことでございます。

ですからアメリカなどでは共通・教養教育という言葉は全く使われなくて、全てジェネラルエデュケーションという言い方でくくっています。総合大学などの1、2年生の課程の中では、それは理念的哲学であるリベラルエデュケーションをカリキュラムとして具現化したものです。

リベラルアーツは学問領域として認識され、対置されているものでございますので、その対置関係にあるものが専門職領域となります。リベラルアーツは自由七科、教養教育という訳語になるわけでございますが、教養を涵養する教育、高度な幅広い知識や高潔な品格を身につけることを目的とした教育を意味する。これがリベラルアーツという大きなくくりでくくられているものの定義になるものでございます。

それは、大綱化以前の一般教育というのはどんなものだったのかということを考えてみると、人文科学、社会科学、自然科学の領域に属する科目群から必修単位を履修するというところでございました。大学設置基準で省令化されていたことで、硬直化していたということがありましたが、一方で、米国のジェネラルエデュケーションは、市民のための教育

という理念が現在でも続いております。

ジェネラルエデュケーションの目的は、やはり能動的で見識の高い市民の育成にあるということでありまして、この理念は、現在でも踏襲されているという特徴があります。例えば大学教育学会が連携しているAAC&U、Association of American Colleges and Universities（全米大学・カレッジ協会）では、共通・教養教育のリーダーシップをとり、全米の大学にガイドラインなどを提供しています。ここでは米国のジェネラルエデュケーションの目的、すなわちActive Citizenを育成するということをはっきりと明示しております。

しかし日本の場合は、こうした理念といったものが実は理解されないまま、何となく人文、社会、自然科学の科目の履修が必修化されてきたという歴史的経緯がありました。今の学生さんはあまり使いませんが、「パンキョー」という言葉を使って、「パンキョーはあまり面白くない」とか、「パンキョーが何だかんだ」とか言う学生さんがいたのは、この名残なのですね。

そういう意味で言うと、現在の共通・教養教育というのはActive Citizenを育成するかどうかは別としても、いろいろな大学で明確な目標などを立ててきているわけですから、そことの違いというのは随分整理されてきたのではないかなという感じがいたします。

さて臨教審以降、あるいは中教審、かつては大学審とか言うておりましたけれども、答申の中でさまざまな能力・スキルといったものを育成することが試行されてきました。

例えば臨教審答申で能力育成が登場しましたが、2007年の答申、「グローバル化時代に求められる高等教育の在り方について」では、ここにある5つ（の能力）が挙げられていました。そして2008年には有名な学士課程答申ですね。これには初めて「学士力」というような能力、あるいは身につけるべきスキル・力といったものが提示されました。非常に長いものですから、端折っておりますし、皆さん方はほとんどご存じだと思いますので提示しておりません。

そうするとこういう参照基準として挙げてきた学士力にしても、実は先ほど申し上げたジェネラルエデュケーション、一般教育のActive Citizenという命題は別にしても、そこでの成果との共通点が非常に多いことに気づきます。それが、現在では共通・教養教育のさまざまな大学が構築してきた、あるいは再構築してきたカリキュラムに反映されているのではないかなというように、私は考えております。

それではほかの国で出されている学習成果の目標には、どのようなものがあるのか。参考までにスライドに挙げました。例えばAAC&Uの2007年では、Knowledge of Human Cultures and the Physical and Natural World、それから、Intellectual and Practical Skills、Personal and Social Responsibility、Integrative and Applied Learningというような、4つの大きな項目が立てられています。これも、おそらくいろいろな日本の大学の共通・教養教育の中にも、こういう柱というものに重なる部分があるのかなと思います。

ハーバード大学、ここはずっとジェネラルエデュケーションという言葉しか使ってきて

いない大学でございます。そこの成果として、はっきりと出されているのは、市民としての責務を果たすこと、文化的な伝統（芸術・考え、理念、価値観）を理解すること。変化に対して批判的、かつ建設的に対応できること、4番目に論理的に志向することといったものが、GEの目的と成果として挙げられております。

こちらはメルボルン大学であります。メルボルン大学では、卒業生に身につけるべきアトリビュートという形で提示していますが、目標は国際社会でも通用する卒業生の育成のために学部教育を充実化するという事になっていきます。ここに挙げている点ですが、日本の学士力、あるいはハーバード大学のジェネラルエデュケーションの成果といったものと共通点があるようなところに線を引きました。

最初に倫理観、そしてProblem solving skill、問題解決の技能、自立した批判的思考やCritical Thinking、自己学習、Self Study、Independent Studyの探求ができるといったものが入っております。新しい考えを受け入れるオープンな姿勢を持ち、また批判ができる、Opennessということが入っております。それから学んできた分野について深い知識を持つこと。このあたりは専門教育との橋渡し、あるいは専門教育との重複する部分というのが非常に大きいところであります。

情報コミュニケーションの技術や国際性、かつ世界観を備え、社会的、文化的多様性の理解といった点。これは日本の中では異文化理解あるいは多文化と共生、多文化を身につけ、理解するためにも行動をしていくというようなことがいろいろ指摘されておりますけれども、それと重なるところがあります。それから、リーダーシップを発揮して社会的、市民的な責任を果たすこと、これはCitizenshipといったところになりますし、チームワーク、仕事の計画を立て、かつタイムマネジメントを行うといったようなところ。非常になじみがある文言が並んでいるのではないのでしょうか。

もうひとつは、この共通・教養教育のことで忘れてはならないのは、いわゆる共通・教養教育の研究者の中で発展してきた方法論の観点です。Scholarship of Teaching and Learning、SoTLという言葉があります。これはいわゆるFDに近いところですが、教授法の研究や教員による教室内でのアクションリサーチ、このSoTLという分野が新しく登場して活発になってきております。

これを主に担ってきた先生方は、アメリカではいわゆるジェネラルエデュケーション、日本で言う共通・教養教育を担っている方々がこの分野を発展させてきています。ハッチングス（Hutchings）という研究者が言っておりますけれども、一般教育及び専門教育に関わる教員が、教授法の研究を通じて学生の成長に関わるということで、このSoTLという分野が非常に進展してきて、今の日本の教授法に大きな影響を与えているといえるでしょう。

SoTLの中で特に充実してきたのは、アクティブラーニングでございます。分野や専門教育、共通・教養教育を問わず、アクティブラーニングが導入されてきていますが、元々はこのところから出発してきておりまして、Leeという研究者が整理している中では、

アクティブラーニングというのは非常に大きな概念になります。

この中に例えば学習方法なども入ってきますし、学士課程の中でのリサーチも入ってきます。アメリカなどでは、リサーチを学生にさせるということが流行っているのですが、それから問題解決型学習であるとか、Inquiry-guided learningなども入って、それを包含したものがアクティブラーニングということでございます。

SoTLの視点から見ると、教室内を中心とする教授法としてアクティブラーニングの手法が重要になってきました。現在の共通・教養教育科目、これは日本の状況ですが、これを見ると、多様性や創造性、チャレンジ性、個別性、能動性、リーダーシップ育成といったものが学習成果として提示されていることが多いと思われます。

そうすると、これはどちらかというと、実践知とか応用知に入る部分であると考えられます。そういう実践知や応用知には、従来型の知識を受け取るバンキング型と申しますけれども、バンキング型の教授法よりは、アクティブラーニングが非常に効果的、不可欠であるという先行のいろいろな研究がございます。そこで、討論、プレゼンテーション、協同学習、PBLなどがいろいろ取り入れられてきていますし、またそういう方法の例示というもので、いろいろなところでお互いが学び合うということが、このSoTLのひとつの成果であったということでもあります。

それゆえ共通・教養教育科目は、一方で、カリキュラムの内容を精査して構築してきていますが、もうひとつは、やはりその中にアクティブラーニングといった手法が入って、それが融合されてきているというのが現在の特徴ではないかなと、私は見ております。

例えば私どもの大学では、PBLが共通・教養教育の中で独立して立っているわけですが、それはまさにこのアクティブラーニングの教授法を視野に入れたものであります。またサービ斯拉ーニングを取り入れていらっしゃる大学などでも、やはりこのアクティブラーニングという要素を教授法として、あるいは手法として立てて、構築しているということになるのではないかと考えております。

そしてアクティブラーニングといった教授法でもうひとつ大切なのは、やはり施設の問題です。先ほど学長先生とお話しして、「随分昔に私が國學院大學に来た際は、このキャンパスではなかったような気がします」と申し上げましたところ、建替え前であったということだったようです。もちろんこんなきれいなキャンパスになられて、いろいろと新しい施設ができたのだと思います。今日は、残念ながら見せていただく時間がないのですが。

そうした中でいろいろな大学が現在、力を入れていらっしゃるのが、コモンズという要素ではないかと思うんです。私どもの大学などでもラーニングコモンズを創ってきて、これがいわゆる学生のアクティブラーニングを授業外で実際に行う施設として機能していますし、教員もそうするように連携してきたという経過がございます。これはまさに留学生とともに学び合うという要素でありまして、それこそアクティブラーニングそのものだと思います。

実体験知にもなるということでもありますけれども、こういうところがオープンスペース

でできるようになっています。これはある英語科目の授業をワークショップ型で行っている様子です。ここで申し上げたいのは、オープンスペースですから、いろいろな人を見ることができるということです。閉じられた空間の中で学ぶということではなく、オープンにすることで、教えられるものが公開性を持ちます。

当然ながらたまたま通りかかった人でも、参加できないにしろ、それを見ることもできるというような意味を持つ場となります。ですからラーニングコモンズというのは、授業として使う場合も、ひとつはオープンということが鍵ではないかなというところであります。スライドに挙がっているものは、アクティブラーニングを進めるためのいろいろな支援です。

もうひとつは、共通・教養教育も含めて、今のアクティブラーニングを進めていく上でのひとつの方向性としては、施設を使うということもひとつですが、チームティーチングで行うということも、新しい方向性であるかなというところであります。これはTAなどを使うということもひとつでありましょうし、あるいはいろいろな学習支援に関わる人たちと連携して進めていくというのも、ひとつの新しい方法であるということであります。

これはインストラクターへの相談内容です。ここから何を申し上げたいかと言いますと、さきほど申し上げたチームティーチングを進めていく上で、スタッフが充実していること、専門分野を持つ院生や教員を配置することが、やはり学生のアクティブラーニングの授業外での学び、そしてそれが授業に帰ってくるといった点で意味があるというように考えられるのではないかと思います。

これは施設を使うことで、学生にどのような効果があったのか、効果検証を絶対に行っていかなければならないところです。本日の私の話のメインの部分、学習成果の可視化をどうするかです。特に共通・教養教育の学習成果といったものをどうやって可視化するかということをお話しさせていただきたいと思います。これはそれに関連して、そういった効果を検証したものであります。

そうすると、基本的にラーニングコモンズを使ったこと、またその使用頻度によって、例えば履修科目についての授業外での学習時間が増加したとするグループと増加していないと回答したグループとにどのような影響が見られたか、あるいは自主的・自発的に学習する機会や時間が増加したとするグループと増加していないとするグループとにどのような影響が見られたか、さらにはグループで学習する時間が増加したまたは増加していないとするグループ、大学内外で活用できる学習資源について情報を得る機会が増加したとするグループと増加していないとするグループとの間に影響が見られかどうかを検討しました。すると明らかにこういう施設を利用した学生の方が、効果があるということでした。つまり利用頻度が高いほど、主体的な学びのエンゲージメント、関わっていく度合いというのが増加していくということになります。次のスライドは相談と利用後の学びの変化として、学習支援の教員がいたり、あるいは学習支援の院生がいた場合でして、そういう方たちを利用することでどういう意味があったかを見たのですが、インストラクターへの相

談を通じて主体的な学びへのかかわりというものが増加しています。情報の収集と利用の方法や知識・実践は、最も飛躍的に増加するということが明らかになっています。グループ同士での話し合いの機会が増加するというような結果が得られています。

このスライドはシラバスとの対応性を見たものですが、ラーニングコモンズの専任の教員が求めたものを、ここで引用しております。ひとつは共通・教養教育、専門教育を含めてシラバスに言えることは、学年が上がるほど協調的な学習カリキュラムというものがどんどん増えていくということになります。もうひとつは新しい学部になればなるほど、そういう取り組みを入れたものが増えてくるということになりますので、共通・教養教育に絞って言えば、新しく組みかえていくと、こういうアクティブラーニング型の科目というものが増えていく傾向があるのではないかなと考えられるのではないのでしょうか。

ここからは学習成果の可視化、とくに直接評価と間接評価の併用という点をお話したいと思います。これは共通・教養教育の成果をどう見るかということで、大学教育学会の中で3年間かけて取り組みました課題研究の内容です。4つのグループに分かれて活動してきました。

ひとつは京都大学の松下先生のグループで、いわゆるループリックなどを含んだ直接評価について、教室単位で成果を見ていくというプロジェクトです。もうひとつは共通・教養教育として理数科目の成果をどのように測っていくかということで、大阪府立大学の高橋先生のグループです。松下先生は直接評価ですが、我々のグループはどちらかというと学生調査を中心に間接評価で成果を測定するというのをずっと研究してまいりました。

しかしながら松下先生のグループも、教室単位の中で直接評価であるループリックや成績、それから授業評価や学生調査といった間接評価を使って統合をしておられます。私もより大きな単位で、共通・教養教育の成果を直接評価と間接評価とで統合してみようということを3年間続けてやってきました。

最後のもうひとつのグループは、今日の最後のパネルで入れておりますけれども、こういう共通・教養教育のマネジメントのチップスをつくるということで、立命館大学の鳥居先生が中心になって行ってきたものであります。その中で私どもの3つのグループが取り組んできて、どういうものが見えてきたかということをご紹介しますと思います。

ご存知のように評価方法と、対象とする規模とで、ラーニングアウトカムいわゆる学習成果を評価するということを多元的に見ようとしています。例えば大学全体で見るとか、学部全体で見るとか、プログラム全体で見るという大きな単位がある一方で、教室や授業といったミクロな単位でみる見方があります。もっとミクロに見ようと思えば、ゼミ単位という見方もできるかもしれません。

そうすると直接評価で代表的なものには外部テストである標準テストがあります。おそらくTOEICなどはお使いになっているでしょうし、英語であればGTECであるとか、CASECとか、そういうものも入ってまいります。これは専門分野でいえば、医学部やそ

ういう分野での適性試験なども入ってくると思います。それからループリックも入ります。

間接評価はいわゆる学生調査、学修行動調査です。ミクロな方ですが、直接評価はループリック、ポートフォリオ、レポート、テスト。それからここには入れておりませんが、レポートの一種としていえば、卒業研究などもまさにここに入ります。間接評価の代表的なものは授業評価です。ですから、授業評価も多くは分析まで行かないのですけれども、例えばそれを記名式にするとかそういうものにすると、いかにこの授業を通じて学生がどのように学んだということも分析できるような構造になります。

このスライドに示したモデルで私どもはデータを統合しました。学習過程に関する間接アセスメントである全国型の学生調査データと、直接評価として標準テスト（クイズ）を作成して連結させてみました。そしてそこから標準型教育アセスメントが開発できないかということを考察してきました。大学間を超えた標準型アセスメントとして使った場合、教学マネジメントのひとつの支援になるのではないかという目標を持って行ってきました。このスライドはそのモデルを示したものです。

これは間接評価によって、モデルでいうところの学習過程というものを検証していくので、例えば大学という環境の中で、学生が教育内容や方法、教員との相互作用や関わり、あるいは学生同士の関わりとか、先輩や後輩との関係といったものやいろいろな経験、そういうものを通じて学習の量や質に影響を及ぼすのではないかと。ただしIRの中の大事なポイントとして、絶対に忘れてはならないのは、やはり学生が過去にどのように学んできたか、学び方あるいは家庭の中での学び方という学びの行動です。そういったものが実は教員との関わり方や、あるいは学生同士の関わり方にも影響を及ぼしていますし、量や質にも影響を及ぼしています。さらには認知面の成果に影響を及ぼす場合もあります。後ほど申し上げますけれども、今回のテストやクイズを行っても、学習時間との関係はあまり見られませんでした。

ここに関してはいろいろな先行研究があります。日本でも最近増えてきておりますけれども、この分野で定評があるのは、アメリカでした。直接評価の結果と間接評価である学生が自己評価した学習成果の結果は、やはり整合的であるという研究もございます。

GPAとかGRE（大学院入学適性試験）と、学生の自己評価による成長度合いが整合的であるという研究があります。学生の態度と達成との相関に関する研究もあります。例えば、学生の関与の度合いと、6年以内の卒業率や卒業時のGPAは相関しないという、相反する研究などもたくさんあります。したがって何が言えるかというと、これが絶対と言える知見はまだ十分でなく、さまざまな実態があるということで、それをやはり認識しておかなければいけません。

NSSEはアメリカで一番よく利用されている学修行動調査ですけれども、ポーター氏という研究者は、批判的な研究成果を出されていて、回答が大学における学生のエンゲージメントのレベルを真に反映していないということをおっしゃっています。この方が言いたいことは、NSSE等の学修行動調査単体でなく、CAAPやMAPP等の標準試験との併

用が望ましいと提言しておられるわけです。

だから現在、アメリカの学生調査は、単体で利用される教育評価というよりは、直接評価と組み合わせて利用される評価としての合意が形成されるようになってきています。これを参考に我々が行ったのが、次からのクイズです。例えばこの日本語の客観テストです。専門分野に全く関係しない簡単な日本語の論理問題です。「文章を読んで適切なものを、この1から5まで丸をつけてください」という問題をつくってみました。あるいは簡単な数理の問題です。これはジェネリックなスキルを見るために、作成いたしました。これは、英語の問題ですが、この英語の問題の中には、時事問題が入っていき、いわゆる社会との関連性というものを、英語の用語の中に入れ込む形で作られたクイズです。

それでは直接評価と間接評価の相関関係について、調査の概要と調査分析結果を見てみたいと思います。例えば、こういう問題を設定してみました。客観テスト問題の正解数という直接評価による評価結果と、間接的な評価との相関関係はどうか。そして直接評価による評価結果と、学習時間とに相関はあるのかないのかといった、ふたつの問題を設定いたしました。

調査の概要ですが、これは先ほど申し上げたようにどの大学でも使えるようにというのが、我々のグループの課題でもありました。ですから2015年4月から7月にかけて5大学で、主に1、2年生を中心に行いました。共通・教養教育を受けている学生たちを中心に行いました。

直接評価の部分には13の設問がありましたが、英語では読解力が5問、時事知識が1問でした。正答率は読解力を尋ねた設問のうちQ1が41.5%、Q2が21.6%、Q3が44.1%、Q4が52.5%、Q5が49.2%、時事知識に関しては36.0%でした。思ったほど高くないですね。

論理的思考力は数理問題で、これは55%と57.8%でした。もうひとつは数学の先生につくっていただいた問題です。高校までに修得していると仮定した数理問題です。これは高橋先生が大阪府大の数学の先生でして、あと大阪大学の数学の先生と、もうひとつの大学の数学の先生に作成していただいた問題で、人口密度を計算する問題です。これでも50%以下というような回答率になってしまっています。

一方で、日本語で論理的な思考力と読解力を問う問題は正答率が高くなります。英語の読解力とか、時事問題、数理問題よりも、日本語による論理的思考力、読解力を問うている客観テスト問題の正答率は、5大学の1、2年生では高いという結果が得られました。

これは、ルーブリック型英語に関する質問から見る自己評価であります。例えば「英語を読む力についてどの程度自信がありますか。ひとつ丸をつけてください。」という質問があります。レベルの段階は、第1段階から第6段階まであります。この第5段階や第6段階ぐらいになってきますと、非常に高いレベルを設定していて、CEFRのレベル5、レベル6と非常に互換性のある部分でして、企業で海外勤務するようなレベルを設定しています。

スライドの右側のグラフは、レベルごとに、自信があるというグループと、自信がないグループの比率を見たものであります。当然ながら、レベルが容易であるほど、とても自信があると回答する比率が高く、高度になるほど全く自信がないと答えた比率が高いということが、ここから理解できます。

今度は、その英語の自信の程度と正答数との関係を見たものです。全正解数は6です。そうするとレベル2は、比較的簡単なレベルです。レベル5は、比較的高いレベルです。これで見ると、全く自信がないと答えている学生ほど正答率が低くて、とても自信があると答えている学生ほど正答数が多くなるという、大まかな傾向が見られます。

なぜこういう結果をお示ししたかという、今はそこまでないのかもしれませんが、やはり議論の際に間接評価である学修行動調査・学生調査は、学生の自己評価だから、信頼性が低いという議論が絶対出てきます。それがどの程度学生の実際の正答数とか、そういうものと関係しているのかというのが意外に調べられてきませんでした。それを我々のグループは見たいなということで、検証を試みました。

ただしこのレベル5とか6という段階で、とても自信があると回答している学生は非常に少ないです。したがって日本の1、2年生の英語の適切なレベルはどこにあるのか、どこに置くべきかというのはまだわかりませんが、そのまま即戦力として企業で働けるかどうかというのは難しいといえるかもしれません。

ただしここは考えなければいけないところです。私どもは8大学連携で行ってきたIRネットワークがございまして、一昨日、最終のシンポジウムも行いました。そのうちの参加校のひとつに北海道大学さんがいらっしまして、北海道大学さんでもこれとは違うIRデータを使って分析されていました。北大の学生さんは英語の能力というものが、1年生、2年生というか、入学次から卒業次にほとんど上がっていないというようなデータが得られました。

それはどうしてかということ进行分析してカリキュラムなどを見ていくと、1、2年で英語教育が終わってしまうんです。3、4年で教育がない。だから伸びないということで、レベル5、6にしようと思うと、1、2年でするよりも、1、2年を通じて教育を行うのはもちろん、それから3、4年で共通・教養教育となるのか専門教育になるのかはわかりませんが、やはり連携しながら伸ばしていかなければ難しいという、ひとつの示唆にもなっているところであります。

正答率と英語の自信の自己評価との関係を見ると、レベル4、これは日本の学生さんでは1、2年生だったらこのぐらいがそこそこのレベルなのだろうと思うのですが、ニュース報道などの現代の問題についての記事や報告が読めるといったレベルです。これと英語の時事問題との正答率の関係をみると、「まったく自信がない」と回答した学生の正答率は27.8%、「自信がない」と回答した学生の正答率は36.6%、「自信がある」と回答した学生の正答率は42%、「とても自信がある」と回答した学生の正答率は38.1%でした。とても自信があるはちょっと低くなっておりませんが、相関係数を見るとそこまで高くありません

が、英語の自信の程度と、英語の正答状況との間には、一定の相関傾向というのが見えてきました。

正答率と理解度の自己評価との関係を見ると、これは英語の時事問題の正答率とグローバルな問題の理解の習得度（自己評価）の増減の関係を見たものですが、理解の程度が増えるほど、正答率が上昇する傾向が見られました。学修行動調査、自己評価に関していつもよく言われ、指摘されてきた点ですが、ここからも主観的な評価は一定の信頼性を伴う評価手法として、ある程度利用可能であるというようなことが言えるという感じでありましょうか。

これはGPAです。先ほどの回答者ですが、すべての回答者の学籍番号が明らかというわけではございません。ですので追跡できるクラスは限られています。これはGPAと客観テスト問題正答数との関係について、その相関係数を見たものです。英語の正解数の平均と、論理の正解数の平均で、GPAの高いグループと低いグループとに分けたものです。そうすると直接評価結果としてのGPAと、客観テスト問題との正解というのは、これを見ても一定の相関があることがわかります。ただしこれは限られた人数での結果です。またこういったものは、やはり大学が組織として行っていくべきもので、我々は研究として検証しただけです。組織として学生の成長、あるいは学修成果の可視化というものを行っているわけではないので、それこそIRセクションが、教学IRとして行うべきだと思います。

これは、ジェネリックスキルの習得度の自己評価と正解数との関係です。日本語の問題のところで、分析および問題解決力や、批判的思考力について、それぞれ増加度から2つのグループに分けて見たものです。これから言えることは、分析及び問題解決力・批判的思考力の習得度が高いと自己評価した学生は、論理問題正解数が高い傾向があることです。

数理的な能力の習得度と論理問題正解数の関係には、統計的有意差はございませんでした。それから外国語能力の習得度と英語問題正解数の関係にも統計的な有意差が実はそれほどなかったという結果が得られています。やはり問題のつくり方、作問も関係してくるのかもしれませんが、日本の学生さんのこういうクイズと自己評価との部分は、一定程度、英語との相関関係があると申し上げましたけれども、日本語による論理的な問題の方がしっかり測れるかなという感じであります。

こちらは、学習時間との関係です。週当たりの読書以外の授業の準備などにかけた時間で、宿題時間と論理問題（日本語）正答数を見たものです。これをスライド右側の英語問題の正解数の低グループと高グループとで見ても、ほとんど相関が見られず、授業外学習時間は客観テスト問題の正答数とは関係がほとんどない。これが1、2年生を対象に行ったクイズのひとつの結果でございました。

そうすると何が見えてくるのかということですが、まさに共通・教養教育の学習成果の可視化というのをどの段階に持ってくるかということにも関係してくるのかもしれませんが、学習時間は授業内、授業外の時間とも、ジェネリックな客観テストについても

相関がないわけです。1、2年生が主体でありますから、高校までの勉強の影響というの、かなり影響している可能性があります。間接評価の意義に対する批判に対する回答としての意味を持つ調査結果というのは上の部分です。学生のできる、できないという自信は、正しく自己評価できているなというところはひとつの知見になります。英語の自信の程度が、正答状況と一定の相関傾向があるというのもひとつの知見です。学習時間とジェネリックな客観テストの結果には、それほど相関がないですね。このあたりは、日本で大学に入学するまでの受験勉強との関係性で、ある程度測れる可能性もあるのかなという感じもいたします。

課題はこれをどうやってもっと精緻なものにしていくかです。私自身の考え方ですが、外部テストというのは一定の意味があると思っております。例えばいろいろな、ベネッセさんや、リアセックさんのPROGなんかも今使っていらっしゃると思うんです。それからTOEICであるとか、TOEFLであるとか、そういう外部テストというものがあるかと思います。それと学修行動調査を併用して、ばらばらにするのではなくて、分析するということはひとつ、大事なかなと思うのですが、高学年をカバーする共通・教養教育の成果というのは何なのかということは、実は全くわからない。

これは専門分野とどう連携してくるのかということも実はわかっていないところで、この我々のテストの中からは、高学年は対象としなかったということもあるのですけれども、高学年から見たときの共通・教養教育を測るというのはどういうようにしていったらいいのかというのは、まだわかっていないところであります。ジェネリックな客観テストとは異なる性格を持つものなのか。それこそベネッセさんのテストであるとか、リアセックさんのPROGとか、そういうものとかいった教員が作成するクイズというものは、全く違うものかもしれません。仮に違っているとしたら、そういったものをどうやって作っていくのかということが、やはり大事になってまいります。こういった点は、今日の発表内容の中に全く入っておりません。

これは私が従来から、声を大にして言ってきたことです。アメリカでMAPPとかETSが使っているテストは、大学教員が一緒になってETSやカレッジボードといったところで作っているテストです。そこには、認知科学の専門家であるとか、学習心理であるとか、教育心理学の分野の研究者が一緒になってテストを作っておられるわけですね。

しかし日本では発展していないので、テストは作らない。私も、これを作ったものの、私たちは認知テストの専門家ではありませんし、知能分野の専門家でもないので、蓄積していく数は限られてきます。その蓄積していく数が常に一定水準でなければ、こういうテストは使えないわけです。そういったあたりの課題というのが、実際日本の中では全く議論されておられません。そういうことをしなければいけませんよというのを、いろいろなところで言うておりますけれども、なかなかできないまま現在まで来ていると思います。客観テストの開発というのが次の研究課題であるということでもあります。

今申し上げたのは途上です。それから米国の標準テストというのは参考になるのかとい

うと、参考になるんだろうと思います。もしかすると、この中に来られている先生方の中で、CLA (Collegiate Learning Assessment) と呼ばれる標準テストがアメリカで開発されておりますけれども、それを何らかの形で使われた大学さんはあるでしょうか。初めてこの名前を聞くという方、手を挙げていただけますか。

ああ、ほとんどそうですね。CLAは、実はいわゆる Collegiate Learning Assessment で、どちらかというと、Critical Thinking であるとか、Problem Discovering、Problem Solving というものを意識して作られてきた内容であります。だから記述式問題が入ってくるんです。それ以外の標準テストは、どちらかというとマークシート形式なのですが、CLAは文章で答えなければいけないというような、Critical Thinking タイプのテストです。これをある日本の大学さんが、4年間の成果として測るものとして導入されたことがパイロットテストとしてあったのですが、やはり（学生は）出来ませんでした。

もちろん日本語訳にして使用したのですが、出来ないというのは、日本型の教育と随分違っていているというところがあります。今、Critical Thinking であるとか、論理的思考、Problem Solving、あるいは Discovering ということが日本の大学でも言われておりますけれども、思考に至る過程のやり方が、初等、中等で始めて、高等につながっていなければ難しいわけで、そこが出来ていなかったということにもなります。

一方で、マークシート式は、日本の学生さんは慣れていますから非常にやりやすいのではないかなと思いますけれども、そういうCLAみたいなタイプもこれからは開発していかなければならないのかなとは思ったりするところがあります。

最後、時間が参りましたので、共通教育のマネジメントに向けてということです。これは、私どもの大学の共通・教養教育のセンターで行っているような科目群をご紹介しました。これなどはこの後、立教大学様、東洋大学様、それから國學院大學様の共通・教養教育の科目、そういうものをしっかりとご説明されるので、ただ単に同志社の例をお見せしただけであります。

これは共通教育の運営体制です。責任を持って運営する体制、全学的な方策の実施、教員の所属を超えた全学的な協力的運営というポイントを入れておりますけれども、こういうものは、どこの大学でも共通・教養教育を進めていく上では基本となるべき点ではないかなと思います。

これは、先ほどお話致しました4チームの中のティップスを作られた鳥居チームが出されたものですが、共通教育をマネジメントしていくには5つのポイントがあると。共通教育の目標の明確な設定と共有、共通教育の目標に即した科目の配置や実践、実施の成果をはかる評価ツールの開発と導入。この3番目というのが、私どものグループが行ったことになるだろうと思います。それからエビデンスと実践の可視化による共通教育の改善。当然、改善に結びつけていくサイクルを確立して、PDCAを回していかなければならないということになります。それが5番目のマネジメントサイクルを組織的に回すということです。

そこで組織として、全学として、どうやって回していくか、この5つがひとつのマネジメント体制の根本にあるということを提示いたしました。

以上、どうもご清聴ありがとうございました。

(中山) 山田先生、ありがとうございました。以上で第一部の基調講演を終了いたします。ここで10分間の休憩をとります。第二部は14時25分からの開催となりますので、それまでにお戻りの上、席におつきください。なお基調講演並びに休憩後に行われます各大学からの報告に対するご質問がございましたら、お手元の質問用紙にご記入ください。次の二回目の休憩時に回収させていただきます。ただし時間の都合上、全ての質問をご紹介できないこともありますので、あらかじめご了承くださいませ。それでは、しばしご休憩ください。

1

学士課程教育における共通教育の質保証 ：カリキュラムの方向性と成果アセスメント

国学院大学教育開発推進機構
平成26年度「教育開発シンポジウム」
学士課程教育における共通教育：次なるステップへ
2016年10月3日
山岡 孝子
国学院大学 高等教育・学生開発センター長、社会学部教授

2

アウトライン

1. 共通・教養教育の改革の背景と政策動向は？
日本と他国との共通・教養教育の方向性の共通性は？
2. アクティブラーニングとラーニング・コメンズ
3. 学習成果の可視化：直接評価と間接評価の活用
4. 直接評価と間接評価の相関関係は？調査の概要と調査分析結果
5. 共通教育のマナビメントに向けて

3

共通・教養教育の改革の背景と政策動向は？ 日本と他国との共通・教養教育の方向性の共通性は？

4

世界の共通背景 グローバル化の進展

↓

「21世紀知識基盤社会」において、より優秀な人材をどう育成するか、
大学競争にどのように対応していくかが近年の高等教育の課題に

↓

・研究推進に関連した知識の横断性
・学力の標準化と平等化が国際的規模で議論的・一方向的に
おけるA-BLO

5

共通・教養教育の推進の構想、推進方法、実施体制の分析

グローバル化の進展
↓
政策動向
↓
理念・ミッション 推進する人（教員） 推進する体制（学長・学務長・教務長）
↓
カリキュラム・ポリシー
↓
目標・内容 実施体制 評価・評価方法

6

共通・教養教育の系譜

- ・共通・教養教育は1991年の大綱化以降に日本において誕生し、根付か
れてきた用語
- ・大綱化以前は一般教育あるいは教養として呼ばれていたが、教養教育として浸透

先行研究（資料：2012）による定義

- ・リベラル・エデュケーション
17世紀に誕生した精英階級（上流）に対する教育
人格という目的を以て、コア・カリキュラムが特徴

7

続き

- ・一般教育（GE）
概念的哲学であるし、これをカリキュラムとして具現化
- ・リベラルアーツ
学問領域として認識 対象されるのが専門知識領域
自由七芸 教養教育という認識
教養を寛容する教育、高度な精英知識や高度な人格を身につけ
ることを目的とした教育を意味

8

大綱化以前の一般教育

- ・人文科学、社会科学、自然科学の領域に属する科目群から成る総合的な
・大学教育の基盤として定着したことでより確立化
- ・米国での一般教育（GE）
本質的な教育という概念
GEの目的 影響的で重要な高い教育の成果
教育でもこの概念は確立（資料：2012）

ANGU 定義 米国のGEの目的は Native Cultureの育成
日本ではこの概念が確立され、人文、社会、自然科学の科目の群が必要と

9

高等教育の改革に見られる能力・スキル育成動向

- ・国際化の中における能力・スキル育成動向
- ・2001 年「グローバル化の中における能力・スキル育成動向」について
「高い学問的・実証的知識を有する国際的行動能力を育成」
「自らの文化と世界の多様な文化に対する理解の促進」
「外国語によるコミュニケーション能力」
「情報リテラシーの向上」
「科学リテラシーの向上」
- ・2005 年「博士課程」... 国際 学生が基礎知識として提示
- ・2010 年「博士課程」... 国際 学生が基礎知識として提示

↓

共通・教養教育の「カリキュラム」の再構築に向けて

10

参考：グローバル社会での学習成果

- ・ Knowledge of Human Cultures and the Physical and Natural World
- ・ Intellectual and Practical Skills
- ・ Personal and Social Responsibility
- ・ Integrative and Applied Learning
AACSB 2007

ハーバード大学の2006年の目的と成果
① 学問的・実証的知識を有する国際的行動能力を育成すること
② 文化・社会的知識（歴史・文化、経済、倫理）を育成すること
③ 変化に対応して異文化・多文化環境に対応すること
④ 学問的・実証的知識を有すること

[illegible]

共通・教養教育分野とSoTL
・SoTL=Scholarship of Teaching & Learningの略称

- ・学習成果志向の高等教育政策のなかで、The Scholarship of Teaching and Learningが研究および実務として定着
- ・SoTLの定義により、米国では大学内に教授センター
(日本でのFD部門)が設置され、教授法の研究や教員による教室内でのアクション・リサーチが盛ん
- ・一般教育および専門教育に関わる教員が教授法の研究を通じて学生の
成長に関わる(Schulz, 2010)

52

アクティブ・ラーニングとラーニング・コミュニティ

アンティ・ラーニングを定める標準:ラーニング・コミュニティ

- 4歳児 2歳児 (日本児童文庫)
- 図書館など各施設 (教養課 140000円)
- 10月10日認定委員会 (約全米100ヶ所)
- 出版は2006年9月1日現在 授業年間の1頁 30枚巻
- エドワーズ出版 (自らのウェブサイトを開設)

2F. アンティ・ラーニング・コミュニティ (中・高の学習・指導者用)

- 1991年設立 (ニュージャージー州)

2F. マーケット・コミュニティ (アカデミックな学生・指導者用)

- アンティ・ラーニング (中・高の学習・指導者用)

● 1991年14日 学芸交流・教養課認定センター
認定標準時の連絡所 1991年14日認定センター・アンティ・ラーニング・コミュニティ

15

学習支援のための人的支援の配置

- ・アカデミック・インストラクター(専任2名)
- ・学習支援コーディネーター (兼員1名)
- ・ラーニング・アシスタント(大休室14名)
- ・情報技術アシスタント(図書室から1名)
- ・数学コーディネーター(図書センターから1名)
- ・数学アシスタント(図書センターから数名)
- ・ICリポートスタッフ(ICリポートオフィスから数名)
- ・プリントサービススタッフ(東館書庫2名)



48

アカデミックサポートエリアのスタッフ

アカデミック・インストラクター
(専任2名)

ラーニング・アシスタント
(大専任5・4名・小専任10名)

情報管理アシスタント
(専任2名)

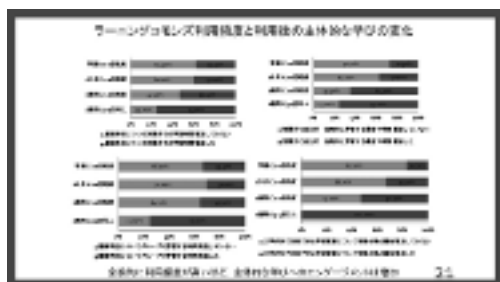
チーム
ティーチング

インストラクター等への相談内容

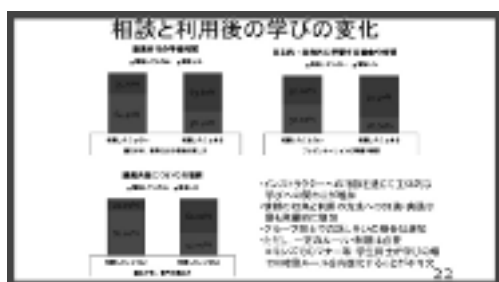
※2013年度相談件数(計10件)の相談内容

相談内容	件数
研修費の負担割合	10
研修の進め方	8
研修の目的	7
研修の場所	7
研修の時間	6
研修の参加者	5
研修の費用	4

- 研修費が最も多い相談内容
- 研修の進め方・目的・場所・参加者・時間・費用
- 研修の進め方に伴う研修の目的・場所・参加者・時間・費用の相談が多い



21



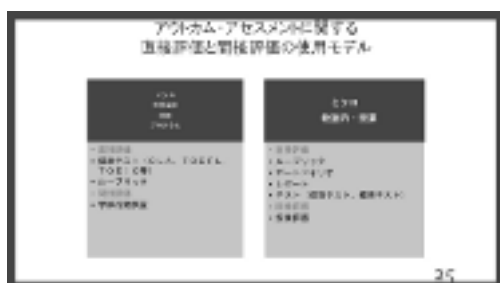
22



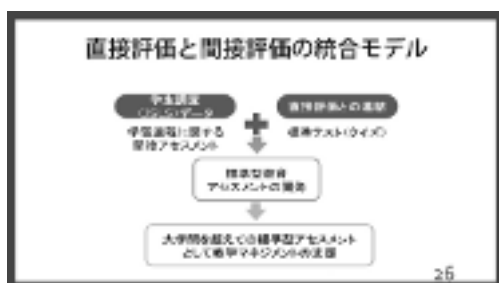
23



24



25



26



27



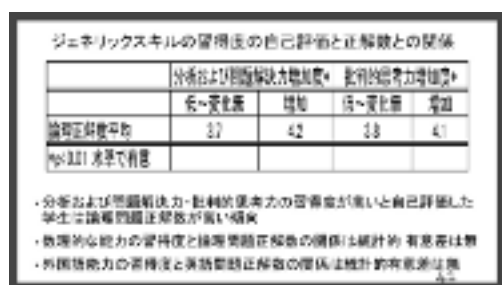
28



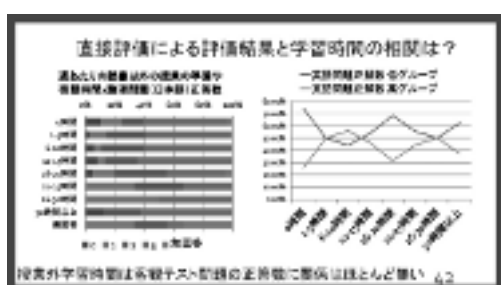
29



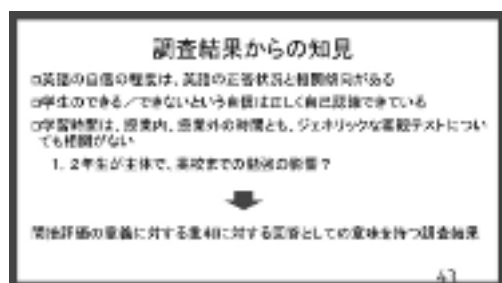
30



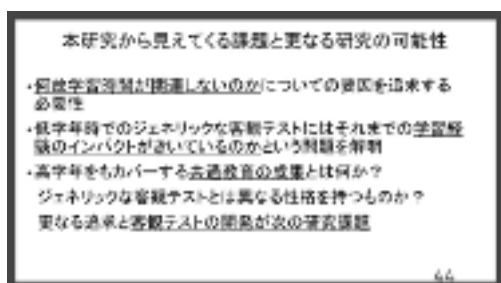
41



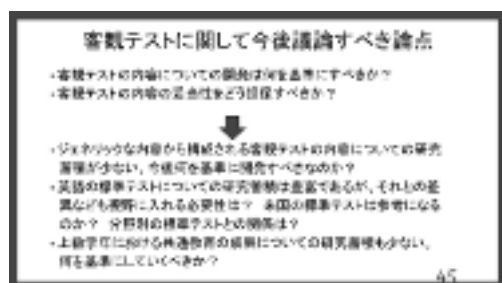
42



43



44



45



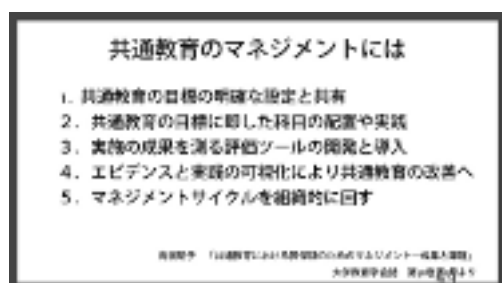
46



47



48



49