

神戸大学 評価・IRシンポジウム  
「学習成果を把握するための評価・IR活動」

報 告 書

平成 26(2014)年 12 月



# 神戸大学 評価・IRシンポジウム

## 「学習成果を把握するための評価・IR活動」

日 時：平成 26(2014)年 8 月 28 日 (木) 13:30~17:10

会 場：神戸大学 出光佐三記念六甲台講堂

主 催：神戸大学

共 催：大学コンソーシアムひょうご神戸  
大学評価コンソーシアム

### 〔趣旨〕

認証評価の第二サイクルにおいては、学習成果の測定と内部質保証についての評価基準が厳格化されるとともに、内部質保証システムおよび自己点検・評価の結果を改善に結びつけるための体制の整備も求められています。

本シンポジウムでは、なぜ学習成果が重視され、その測定が求められているのか、大学における実態はどのようになっているのかなどについて、講演とパネルディスカッションを行いました。

より具体的には、中央教育審議会等を通じて高等教育に係る政策立案に深く関わっている大学関係者、日米の大学における実務者からの報告を踏まえ、政策や社会からの日本の大学への期待と大学の実態を照合し、日本の大学において学習成果を重視した教育を普及・定着させるための展望と課題、その過程で評価・IR 担当者が担える役割等について討議しました。

### 目 次

#### シンポジウム記録

開会挨拶 .....	1
吉 井 一 雄 (神戸大学 理事・事務局長)	
阿久根 昌 夫 (大学コンソーシアムひょうご神戸 事務局長)	
趣旨説明・司会	
浅 野 茂 (大学評価・学位授与機構 研究開発部 准教授)	
講 演 1: 「学習成果と質保証」 .....	3
川 嶋 太津夫 (大阪大学 未来戦略機構 教授)	
事例紹介 1: 「鹿児島大学の学習成果測定に係る取組」 .....	9
洪 井 進 (鹿児島大学 教育センター高等教育研究開発部 准教授)	
事例紹介 2: 「関西学院大学における IR コンソーシアム加盟の現状と課題」 .....	14
永 井 良 二 (関西学院大学 教務機構事務部 課長補佐)	
講 演 2: 「米国高等教育における学習成果の診断 (Assessment)」 .....	18
本 田 寛 輔 (メイン州立大学オーガスタ校 Associate Director of Assessment)	
パネルディスカッション .....	31
モデレーター: 小 湊 卓 夫 (九州大学 基幹教育院 准教授)	
パネリスト: 川 嶋 太津夫 (大阪大学 未来戦略機構 教授)	
洪 井 進 (鹿児島大学 教育センター高等教育研究開発部 准教授)	
永 井 良 二 (関西学院大学 教務機構事務部 課長補佐)	
本 田 寛 輔 (メイン州立大学オーガスタ校 Associate Director of Assessment)	



## まえがき

本報告書は、平成 26(2014)年 8 月 28 日に開催した、評価・I R シンポジウム「学習成果を把握するための評価・I R 活動」の記録をまとめたものです。

本シンポジウムは、認証評価の第二サイクルにおいて、学習成果の測定と内部質保証についての評価基準が厳格化され、自己点検・評価の結果を改善に結びつけるための体制の整備が求められていることに着目し、『学習成果を把握するための評価・I R 活動』をテーマとして開催しました。講演者及びパネリストには、中央教育審議会等を通じて高等教育政策の立案に深く関わっている研究者、日米の大学における実務に関わる大学教職員をお迎えし、学習成果を重視した教育を普及・定着させるための展望と課題、その過程で評価・I R 担当者が担える役割等について、それぞれの立場から発表をいただきました。

講演 1 では、まず大学教育の質の定義がインプット、アウトプットからアウトカムへ移行してきた政策的背景について、国際的な観点から米国や欧州、OECD の取り組みを挙げながら説明がありました。また、教員から学生へ、教育から学習へという高等教育のパラダイム転換が起きており、アウトカムやアセスメントが国際的な決まり事となってきている一方、日本では、アセスメントに関するポリシーの確立や手法の開発が不十分であると指摘されました。

事例 1 では、国立大学における学習成果測定に係る取組について報告がありました。学生アンケート調査において、項目を並列に比較することの問題を打開し、また結果を改善につなげるために、他大学と比較可能なデータが必要であるとの考えから大学 I R コンソーシアムに加盟した経緯と、具体的な分析事例が紹介されました。その中で、評価部門と教学部門の連携、また本部と学部の連携をいかに強化するか、いかに有効活用できる結果を導くかという課題も示されました。

事例 2 では、私立大学における学習成果測定に係る取組について報告がありました。大学 I R コンソーシアムの前身時代から参加し、段階的に全学部へ広げるとともに、集計・分析結果のフィードバックを行い、「使う」ための調査へ発展させてきた経過が報告されました。その上で、今後、各種調査を整理し、効果的かつ効率的な仕組みとするとともに、学問分野ごとの比較を行えるよう K P I を導き、また、それらを通じたスタッフ・ディベロップメントをどう進めるか展望が紹介されました。

講演 2 では、米国の大学における学習成果測定の経験から、まず米国においてアセスメントと I R がどう区別されているかについて説明がありました。その上で、学習成果の診断に対する各関係者の主張は日本と同様であること、そうした状況の中、実施されるアンケート調査やルーブリックをはじめとする各測定手法の具体について紹介され、最後に日本への示唆として、アセスメントの限界を踏まえつつ、教員に気付きの場を提供することが重要であることが示されました。

パネルディスカッションでは、学習成果をどのように捉えるべきか、実際にどのようなものを学習成果として捉えているのかを確認した上で、個々の授業の到達目標とカリキュラム全体を通じて育成しようとする人材像との結びつきについて問題提起がされました。現実的に両者の整合性にはギャップがある中で、どのような方向性で行動していけばいいのか、教学マネジメントの在り方やアセスメントの取組などについて登壇者間での議論、さらにフロアを交えた質疑応答が活発に行われました。

この場を借りて、活発な議論を展開して下さった講演者、モデレーター、司会者、参加者の皆様、また、本シンポジウムの開催に当たり、共催いただいた大学評価コンソーシアム及び大学コンソーシアムひょうご神戸の関係者の皆様に心からお礼申し上げます。

平成 26(2014)年 12 月

国立大学法人神戸大学 理事 (企画評価担当)

正 司 健 一



評価・IRシンポジウム  
「学習成果を把握するための評価・IR活動」

平成26（2014）年8月28日（木）13：30～17：10  
神戸大学 出光佐三記念六甲台講堂

（※文中の発言者については敬称略とさせていただきます。）

○司会（浅野茂） 皆さま、こんにちは。本日はお足元の悪い中、本シンポジウムにお越しいただきまして、誠にありがとうございます。本日の司会進行を務めさせていただきます、大学評価・学位授与機構の浅野でございます。初めての司会という大役を仰せつかっておりますので、やや体がかたくなっている状態ですが、皆さんの御協力を得ながら最後まで無事にやり遂げたいと思っております。どうかよろしくお願いいたします。

早速ではございますが、主催校を代表いたしまして、吉井理事・事務局長から一言御挨拶申し上げます。吉井理事、お願いいたします。

【開会挨拶：神戸大学 理事・事務局長 吉井一雄】

○吉井一雄 神戸大学理事・事務局長の吉井と申します。

主催校として一言御挨拶を申し上げます。本日は、非常にお忙しい中、また、坂道や階段が非常にきつい中、神戸大学まで御参集いただきまして、大変ありがとうございます。たくさんの方々に御参加いただきまして、本シンポジウムを開催できることを大変嬉しく思っております。また、今回の開催に当たりまして、大学コンソーシアムひょうご神戸、大学評価コンソーシアムの御共催をいただきまして、心から感謝申し上げているところでございます。

さて、本日御参集の皆様方、たくさんの方に見えていただいておりますけれども、それぞれ国立、公立、私立のお立場になるところはあるかもしれませんが、各大学におかれまして、世の中からグローバル化を進めてください、教育の質保証はどうなっているのでしょうか、研究意欲の向上についてはどうなっているのかと、いろいろな課題が向けられているところで、それぞれのお立場でいろいろな取組をいただいているところだろうと思います。

そういったことを進めていくに当たりまして、やはり自分の大学が今どういう現状なのだろうかということをしっかり把握して、自分の立ち位置を確認してから、その中でどういう方策を打っていくのかを考えるのがスタートになるでしょうし、各大学がそれぞれの特色を生かしながら身を伸ばしていこうとしているときに、ちょっと隣の家を見ながらというわけではないでしょうけれども、よそ様の取組を見ながら、では、うちはどういう特色を出していこうかといったところをしっかりと進めていくのに、数字の把握が非常に重要になっていくのではないかと考えてございます。

本シンポジウムは、2012年から始まりまして、今年で3年目になります。1年目は「学習成果を重視した評価への対応」、2年目には「大学に求められるIR機能の実現に向けて」、今年3年目ですが、「学習成果を把握するための評価・IR活動」という、教育機関にとっては非常に根源的なものについて、どう評価していくか、IR化していくのかについて、テーマになっておりまして、本日のシンポジウムは皆様にとっても意義深いものになっていくのではないかと期待をしているところです。

それぞれの大学で切磋琢磨して改革を進めていくに当たって、共通指標は文部科学省から公開を求められていくようですが、独自の取組について、そういったものが各大学で共通に測れるようになっていけば、もっと高等教育全体の活性化につながるようになっていくのではないかと考えてございます。

この後、いろいろな事例発表、パネルディスカッション等がありますので、本シンポジウムを、皆様の御参加をいただきまして、実り多いものにしていただきたいと思いますので、どうぞよろしくお願いいたします。本日は御参集ありがとうございました。

○司会 吉井理事、ありがとうございました。

引き続きまして、共催をいただいております団体を代表いただきまして、大学コンソーシアムひょうご神戸事務局長でいらっしゃいます阿久根昌夫様から、皆様に一言御挨拶をいただきます。

阿久根様、よろしくお願いいたします。

【開会挨拶：大学コンソーシアムひょうご神戸 事務局長 阿久根昌夫】

○阿久根昌夫 皆さん、こんにちは。

大学コンソーシアムひょうご神戸の阿久根でございます。ようこそ神戸へおいでいただきました。全国から御参集されたと聞いております。

このプログラムは、大学コンソーシアムの研修交流委員会のプログラムとして、大学間連携の活動の一環として実施させていただきます。

本日のテーマが、御参加の皆様に大変重要なテーマであることは論を待たないと思います。今、グローバル化で、企業は、若い学生たちがいろいろな知識を身につけて出てくること、会社に入ってくることを望んでいますが、片方では、何を勉強して、どんな力を持つかわかりにくいという声もありまして、学習成果は非常に大事なだけけれども、それをどうやって測るかというのは、皆さん方にとっても大きなテーマでしょうが、産業界にとっても大きなテーマだと認識しております。

本日、全国からたくさんの方にこうして集まっていただいて、ディスカッションをしていただくことは、そういう機会を私たち共催者として提供できたことを大変嬉しく思っております。今回のシンポジウムが、参加の皆様にとって意義深いものになることを祈念しております。

最後に、主催いただきました神戸大学の皆様にお礼を申し上げて、御挨拶にかえさせていただきます。ありがとうございました。

○司会 阿久根様、ありがとうございました。

引き続きまして、本日のシンポジウムの趣旨を私から簡単に説明させていただきます。

先ほど吉井理事からお話いただきました昨年のIRシンポジウム（第2回目）で、正面に投影しております図を基に、川嶋先生に総括いただきました。昨年御参加いただきました方には繰り返しになりますが、評価・IR部署または担当者はチョウチンアンコウのように、学内のいろいろなところを明かりで照らしながら導き、いわゆる旗振り役のような役割が期待されるということ、この図を使って説明されました。

本日のシンポジウムを企画するに当たり重視いたしましたのは、昨年からの継続性ということでありました。昨今、認証評価をはじめとして、学習成果の把握、あるいは質保証が大学に求められています。こういった学外からの要請に対して、評価あるいはIR部署は、どのような形で先導役、あるいは明かりを照らすことができるのだろうか、どういったことを考えていけばいいのかといったことを、今回のシンポジウムで議論し、皆様に少しでも情報提供できればということ、企画させていただきました。

この趣旨に沿って、今回のプログラムを組ませていただいております。この後の講演1では、まず大阪大学未来戦略機構の川嶋先生にお話をいただきまして、その後、事例校から二つ事例を御報告いただき、最後に、米国における実態ということで講演2を予定しております。そして、最後に、御登壇いただく方を中心にパネルディスカッションを行い、終了させていただくという構成になっております。

講演に移る前に、本日のお手元の配付資料を確認させていただきます。まず、議事次第という1枚ものがございます。裏面を見ていただきますと、御講演、あるいは御登壇いただく皆様のプロフィールを簡単にまとめております。その後にホッチキス留めで講演の資料が4つございます。また、冊子といたしましては、「大学IRコンソーシアムの概要」、「データと資料が語る神戸大学の今の姿」があります。最後に、青い紙で印刷しておりますアンケートがございます。皆様には、このイベント終了後、ぜひこのアンケートに御記入いただきまして、本日のシンポジウムについて、忌憚のない御意見をいただきたいと考えております。



以上が今回の趣旨説明になります。

では、早速ですが、皆さまに実際のお話をお聞きいただきたいと思いますので、講演に移らせていただきます。

まず、最初の講演といたしまして、大阪大学未来戦略機構の川嶋先生にお話をお伺いいたします。川嶋先生におかれましては、本日のプロフィールにもお示ししておりますように、名古屋大学教育学研究科を修了され、同大学助手、神戸大学大学教育推進機構等を経られまして、現在に至っておられます。皆さまも御存じのように、川嶋先生は文部科学省中央教育審議会大学分科会等の委員を務められ、比較高等教育論、あるいは教育協力論等の研究に取り組んでおられます。

本日、川嶋先生には、まず大きな演題といたしまして、学習成果と質保証という観点で、国際動向や昨今の政策全体の流れの中で、なぜ大学がこういったことを求められているのか、大学が何をすべきかということについてお話をいただきたいと思います。

川嶋先生、よろしく願いいたします。

### 【講演1：「学習成果と質保証」講師：川嶋 太津夫氏（大阪大学未来戦略機構教授）】

○川嶋太津夫 皆さん、こんにちは。

ただいま御紹介にあずかりました川嶋です。1年前まで神戸大学に勤めておりました。まだホームグラウンドという感じがしますが、先ほど浅野先生からも御紹介がありましたが、昨年度に引き続き、登壇させていただきました。

私に課された課題である、学習成果、ラーニング・アウトカムがなぜ重要になってきたのか、評価やIR活動がなぜ重要になってきたのか、その背景についてお話をということで、配付資料としてあります。ただし、プログラムに記されたタイトルとは違いますけれども、趣旨は同じです。

そもそも学習成果、ラーニング・アウトカムズが、日本の高等教育に入ってきた契機、きっかけのところが多少お話しさせていただきます。

平成18年、19年ごろ、文部科学省から神戸大学が委託事業を受託しました。その時のテーマは、教養教育について国際的な動向を調べることでしたが、アメリカ、ヨーロッパを始め、幾つかの国々、大学、あるいは国際学会へ出かけてみますと、そこで飛び交っていた言葉が「ラーニング・アウトカムズ（学習成果）」でした。今から10年弱くらい前です。

私だけかもしれないけれども、初耳だったので、ラーニング・アウトカムズとは何ぞやということで調べていくと、アメリカでは1980年代、1990年代ごろから州政府によってアウトカム・アセスメントが非常に重視されていたようです。そこで学習成果を少し調べていくことにしたわけです。それを委託事業の報告書にまとめたところ、皆さん御承知の、平成20年に出されました『学士課程教育の構築に向けて』という答申の中で、政策的な文書の中に初めて学習成果という言葉が取り入れられて、多様化した日本の大学教育の中で一定の共通性を保証するものとして、そして大学の教育の質の保証をするものとして、学習成果である「学士力」が提言されたということでございます。

「学習成果」、私はずっとこの学ぶに習うという日本語を使っております。文部科学省の政策文書では、最近では学ぶに修めるとなっておりますが、今日はお話しできませんけれども、私なりに意図があって使い分けているというところがございます。

どうして学習成果が重視されるようになったか（資料2ページ）、このスライドに大学を取り巻くさまざまな環境変化というものをリストアップしました。大学教育が大衆化し、さらにはユニバーサル化して、大学自体も多様化しています。また、同じ大学の中での学生一人一人の学びも多様化し、加えて、急激に少子化が進み、事実上の大学全入時代が到来しています。それから、経済のみならず高等教育もグローバル化し、今に始まったことではありませんが、日本の大学教育で学んだことと海外の大学で学んだことが同じ価値を持つとか、比較ができるということが求められるようになりました。グローバル化ということで、特に学生の交流が進むにつれてそういうことが求められている。それから、21世紀は知識基盤社会と言われていますが、単に知識を持っているだけではなくて、その知識を活用して何かができるというコンピテンスに対する注目も集まっています。加えて、「ポートフォリオ社会」という言葉を私、独自に使っていますけれども、日本はだんだん終身雇用も難しくなっ

てきて、生涯を通じてさまざまな会社を渡り歩くようになります。あるいは、生涯学習社会ということで、働き始めても、大学や大学院に再入学したり、転学したりすることも増えてくると考えられます。そうしますと、あるところで学んだことが次の企業や次の学校、大学できちんと評価される、その業績評価の証拠として学習成果が重要になってくる。

具体的には、A P L (Assessment Prior Learning) という、これまでのさまざまな機会での学習をアセスメント、評価する取組があります。特に、社会人の企業経験での学習成果をどう評価するか。このA P Lは欧米で盛んに行われています。それから、大学に対するアカウントビリティ(説明責任)も強く求められるようになってきている。社会から大学がどれだけの成果を得ているか、付加価値を提供しているかということが問われているわけです。このような、大学を取り巻くさまざまな環境変化から、大学にはさまざまな課題が突きつけられている。そういう中で、大学教育の質をいかに保証しているのかが、共通の政策課題となっているわけです。そういう流れの中で学習成果という考え方が出てきました。

そこで、問題は大学が保証すべき質、クオリティとは何かということです(資料3ページ)。あるいは優れた大学とはどのような大学を言うのか。この表は、アメリカのN P Oの United Way of Americaが、ここはさまざまな社会サービスを提供しているところですが、サービスの質をどのように考えたら良いかを整理したものをベースに、大学教育も一種のサービスという考えの下に、大学教育の質をどういうふうに考えたらいいかについて私なりに整理した図です。

表頭にインプット、プロセス、アウトプットとあります。従来の質の考え方はインプットの観点から定義されてきました。例えば、学生の特徴などです。入学者は、どういう学生か。つまり、アメリカですと入学者のSATの平均点は、どれくらいであったか。日本ですと偏差値とかセンター試験の成績はどうだったかということです。入学者の平均点が高い大学ほど質が高いと評価されてきました。それから、教員については、どれぐらいの割合でPh.D.を持っているかとか、年齢はどういう構成かとかが評価の対象になります。Ph.D.の保有率が高い大学ほど、質が高いとみなされているわけです。あるいは、大学の所有する教育資源、例えば図書館の蔵書数とかPCの数。こういうものが多い大学ほど優れた大学であるという質の考え方です。

次に、プロセスの観点からの質の考え方です。多様なプログラムを提供している大学がよい大学、優れた大学と考えられています。

また、アウトプットの観点から質を定義する場合は、学生の成績や、卒業率、就職率、こういう数字が高い大学がよい大学と言われている。あるいは、教員とか大学についても同じで、優れた大学とは、例えば教員の研究活動の面で、教員の論文数が非常に多いとか、あるいはFD活動に参加している教員の比率が高い大学を指します。こういうインプット、プロセス、アウトプット、こういう観点から、あの大学はよい大学だ、悪い大学だという評価がされてきた。

ところが、アウトカム、学習成果の考え方からすると、単に学生の成績、G P Aが何点、卒業率が高いというだけでなく、実際、大学教育を通じて、学士課程であれば4年の間で学生にどういう知識や能力が身についたのか、あるいは価値観がどう変化したのか、という観点から質が評価されます。教員については、単に何本論文を書いたかということではなくて、その書いた論文がどれだけ学界にインパクトを与えたか。こういう観点、つまり、アウトカム、すなわち変化や影響が重要になります。インプット、プロセス、アウトプットのみでなく、最終的に、結果としてどういう変化、すなわち成果が生じたのかという観点から質を見なければいけないということをこのN P Oは言っているわけです。

もう少し質についてお話ししますと、インプットの指標は、言ってみれば大学が持っている潜在的なキャパシティを示すものに過ぎない。アウトプットも、例えばG P A平均や卒業率が高い低い、就職率が高い低いというもの、これは大学の持っている質を間接的に、インダイレクトに示す指標に過ぎない。今、重要なのは、大学のキャパシティを活用してどれだけ影響力、変化をもたらすことができるかという、このアウトカムズが重要であるということです。その考え方にたって、質を見ていくことが今求められているわけです。

日本の場合、大学の質保証の仕組みの中で見てみると、インプットとかプロセスあたりは大学設置

審査で保証されるという仕組みになっている。そして、第1サイクルの認証評価ですとアウトプットまでが評価の対象になります。御承知のように、第2サイクルの認証評価にはアウトカム、学習成果を中心として、大学の教育面での評価が行われるというふうに変ってきているところです。

改めて、アウトカムという点からクオリティを定義することが最近の潮流であるということですが（資料4ページ）。次に高等教育の発展段階との対応を見ていきますと、エリート段階の高等教育システムにおいては、質（クオリティ）は卓越性（**Excellence**）のことです。極めてまれな状態をクオリティと言っている。それから、マス段階ですと多様な大学教育、大学が存在するわけですから、それぞれのミッションに合った形での教育が提供されているかどうかで質を定義する。つまり、”**Fitness for Purpose**”（目的適合性）という観点から質を捉えている。

現在のように、2人に1人以上の若者が大学に行くようになってくると、質は一定のスタンダード、標準と見比べてみて、質が保証されているのかどうか、質が高いのか低いのかということが、評価の基準になっていくわけです。この点について少し、また後でもし時間があれば問題提起したいと思います。

では現在、大学は何をすべきなのでしょう。改めて大学教育の質、クオリティは何かといいますと、学生の学習成果です（資料5ページ）。では、学習成果という観点からいくと、先ほどお話ししたように学習成果とは平均的な学生がプログラムを修了した時点で獲得を期待される知識や能力で、それを証明するのが、それぞれの大学が授与する学位です。この修得した知識や能力の証明としての学位を、各大学がきちんと保証していくことが必要だろうと私は思います。

国際的な観点から見ると、さまざまな形でラーニング・アウトカムズ、学習成果の重要性が、さまざまなレベルで、さまざまな地域で、例えば、アメリカでは20年以上前からだと思いますけれども、国際的には10年ぐらい前から言われるようになってきました。

その具体的な例です（資料6ページ）。超国家レベル、地域、リージョナルなところで、あるいは国を越えた取組としては、例えばボローニャ・プロセスの中で決められた欧州高等教育資格枠組があります。これは学習成果を基にして作られています。それから、ボローニャ・プロセスの中で自主的な形で行われているチューニング・プロジェクトが分野ごとの学習成果（アウトカム）を定めている。

これは、ボローニャ・プロセスの一環としてヨーロッパで自主的に始まったものですが、今や南米でも広がっていますし、米国でも一部の州で取り組んでいます。そして、日本では現在一橋大学が中心になってチューニング・プロジェクトを行っています。アフリカとかアジアでも広まりつつある。これは全て分野ごとのアウトカムを定めるという、それで共通性とか共同性を担保していく。

それから、OECDが始めたAHELO（**Assessment of Higher Education Learning Outcomes**）があります。AHELOは、出口のところで共通の、PISAと同じように、テストで学習成果を測ろうとするものです。さらに個々の国レベルですと、イギリスの高等教育資格枠組とかアイルランドの高等教育資格枠組、英国QAAが定めたサブジェクト・ベンチマーク・ステートメント、それから日本の学士力ですね。それから、大学と国家を結ぶ中間団体の取組としては、アメリカですと幾つかのアクレディテーション団体や、AACUのエッセンシャル・ラーニング・アウトカムなどがあります。これらが学習成果を中心とした取組として行われているところであります。

以上のことをまとめると、こういう感じになります（資料7ページ）。

後で本田さんが、もっと詳しく説明されるかと思いますが、アメリカでは既に1980年代ぐらいからアウトカム・アセスメントが言われていまして、全国的な意味でラーニング・アウトカムが注目されるようになったのは、2005年のスペリングス委員会での報告になります（資料8ページ）。

この前提として、初等や中等教育では、ノー・チャイルド・レフト・ビハインドという、ブッシュ大統領が始めた、いわゆる初等教育、中等教育で出口の管理をしましょうということがあって、これが高等教育にも及んできたという側面もあるかもしれませんが、かつてアメリカの高等教育は世界一のシステムと言われていたけれども、どうもそうではなくなってきた、国際競争力が低下してきた。これはなんとかしなければならぬ。あるいは大学に行くのに授業料が高騰している。その割に、先ほど阿久根さんからもお話がありましたけれども、大学で何を身につけたのかが分かりにくいということでアカウンタビリティの圧力が出てきた。こういうことを背景として、三つのA、アクセス、ア

フォーダビリティ、アカウントビリティの観点から、スペリングス委員会は学習成果のアセスメントを強調したわけです。特に、ラーニング・アウトカムについては、それを共通テスト、標準化されたテストで各大学は学習成果、達成状況を確認しろということを強く提案しました。また、6つの地域別のアクレディテーション機関がありますが、やり方がそれぞれ個々ばらばらなので、アクレディテーションの基準を一つにしようということまで言い出したわけです。

もう一つの背景は、連邦奨学金です。ペルグラントという学生に対する奨学金がありますが、連邦政府が出しているわけですから、それがきちんとした教育を提供している大学に在籍する学生だけに出ていけばいいのですが、どうやらそうでもないのが、連邦のお金の使い道をきちんと説明するためにも、学習成果のアセスメントが重要なのではないかと提議した。

それからAHELOです(資料10ページ)。先ほども少し触れましたけれども、どの国の大学卒業生も共通に身につけるものがあるのではないかと。それをPISAの高等教育版としてやってみようかということをおECDは始めた。それがAHELOです。実は、日本も工学の分野で参加してきましたけれども、結局OEC Dは本格的な実施までにはいかないというようなことを決めたようです。ただ、日本では、せつかく工学分野が中心になって研究開発に取り組んできたので、今はボランティアの形で工学分野では取組を継続しています。工学系の教員がそれぞれ問題を持ち寄って、共通のテストを整理しようということをお国内的にはやっています。

このような政策的な背景と、もう一つは、高等教育におけるパラダイム転換があります(資料11ページ)。教育パラダイムから学習パラダイムへ、教員から学生へ、教えることから何を学ぶかという学習へという考え方への根本的な転換です。これもアメリカでは1980年代に、既に論文が発表されています。このパラダイム転換が起きてきている。そして、ようやく日本でも最近アクティブ・ラーニング、学生の主体的学習が重要だと言われてはいますが、それは日本でもパラダイム転換が起きていることの現れです。

これまでのように教員が何を教えたかということではなくて、学生がどれだけ学んだか、何ができるようになったのかに視点を移すべきだということでもあります。

それをひと目で見てわかるのがこのイラストです(資料12ページ)。真ん中の犬の飼い主の少年が友達に「I taught Stripe how to whistle」(Stripeに口笛吹くのを教えたんだよ)と言って、友達がどれどれ近づいて聞いてみても、「I don't hear him whistling」(全然Stripeが口笛なんか吹いてるの聞こえないよ)と言ったら、飼い主の少年が「I said I taught him. I didn't say he learned it」(私は口笛の吹き方は教えたけど、このStripeがそれを学んだということは言っていないよ)と。だから教えたことと学んだことは違うということをお前提に教育を考えなければいけない。

そこで、アウトカム重視、ラーニング・アウトカムとは何かということをお(資料13、14ページ)。この「学習」と学び修めるの「学修」の使い分けを教えますと、期待される学習成果は、私は学び習うを使いました。だから、目標としての学習成果です。Intended, Expected, Desired Outcomesのことを「学習成果」と名付けます。目標を明示すれば学生は何ができるようになればいいか、そういう学習目標が明確になる。その目標に達するためのさまざまな教育・学習機会を提供する。これは、言ってみればカリキュラム・ポリシーになります。そして最後に、目標に到達したかどうかを確認するのがアセスメントになるわけで、こういうプロセスで目標としての学習成果から教育課程、そしてアセスメントを通じて「学修成果」になるわけです。

私は、このように学生が実際に学び取ったものを学び修めるの学修成果と呼びます。だから、目標として示された、まだ期待の水準にとどまっている場合は学び習うの学習成果で、最終的に学生が身につけたものを私は学び修めるの学修成果であるというふうに使っています。そして、学習成果、教育・学習機会、アセスメント、この三つのお間に整合性がなければいけない。これは学習成果の定義です(資料15ページ)。これがアウトカムを重視した教育カリキュラムです(資料16ページ)。

そしてこれが、今、お話ししたDP、CPとAPです(資料17ページ)。この三つが整合性を持っていないといけないということです。このあたりは今、中教審でも議論になっているところです。

それでは、誰が、高等教育、大学教育の質を保証するのかということですが、先ほど私は、保証すべき質(クオリティ)は学位、それを裏づけているのが実際に学生が学び取った学修成果、その学習

のための機会を提供しているのは大学になる（資料 18 ページ）。しかし、ユニバーサル化、グローバル化が進んでいくと、本当に個々の大学だけで質保証ができるのかということですね。そういう観点からすると、何らかの形で外的共通の参照枠組が必要になってくるのではないかと。だから、個々の大学の責任だけではなくて、さまざまな団体、あるいは国の責任もあろうかと思えます。

大学レベルで見えていくと、出口のところでは何が身についたかということについては、これは大学の責任ですが（資料 19 ページ）、では、一人一人の教員は質保証に責任を持っていないかということ、出口で何を学生が学んだかということは、やはり一人一人の先生が担当する授業科目、それが横にも縦にもつながって、最終的に出口での保証になりますので、個々の先生方の質保証に対する責任が重要であるということになるかと思えます。

これは、またちょっと古いのですけれど、アメリカで、学習成果が設定されているのか示したのですが（資料 20 ページ）、全体で見ると、全学共通のラーニング・アウトカムを設定している大学は 8 割ある。ただ、多少、博士大学と言われるところは、少し大学全体の学習成果の設定が少ない。

それから、アセスメントはどうかですね（資料 21 ページ）。学習目標、学習成果を大学全体で設定していても、アセスメントになると、どうしてもメジャーまで組み込んだ形でアセスメントするのではなくて、ゼネラル・エデュケーションで大学共通の学習成果のアセスメントをしているのが主流ということを示しています。

また、アセスメントでどのようなツールを利用しているかを示したものです。御承知のように、間接的な指標と直接的な指標があります（資料 22 ページ）。いわゆる主観的なアセスメントは間接評価で、学生調査とか雇用者のアンケート調査は間接的です。直接評価は、テストとかキャップストーン、ポートフォリオ、あるいはパフォーマンス、あるいはルーブリックを使っているのは、直接学習成果をアセスメントしていることになります。

では、どれぐらいアメリカでアセスメントがされて、どういうふうに使われているかを示したのですが（資料 23 ページ）、この時点では、ルーブリックを活用しているのは 40%、それからキャップストーン、卒業研究、最終プロジェクトは 37%。学生アンケート、これは間接的なものですね、間接評価が 35%という状況です。全学独自に設定された学習成果としては、例えば Ball State University はライティングを非常に重視して、ライティングだけは全学共通で、全ての学生のアセスメントをする、それをパスしないと卒業させないということになっています。

最後に、現状と方向性をまとめました（資料 24 ページ）。アウトカム重視のアプローチ、あるいは学習パラダイムはかなり受け入れられていて、ではアウトカムのアセスメントは十分できているかということ、その中の部分的な取組にとどまっている。さらに、AHELO のように、あるいは CLA のように標準テストを使ってアセスメントしていくのは、さらに非常に限られた部分に過ぎない。共通テストが幅広く導入されるかどうかはこれからの検討課題である。

なぜアウトカム重視なのか、ラーニング・アウトカムが重要なのか、改めて繰り返しますけれども（資料 25 ページ）、教育の改善と説明責任は当然の話ですけど、もう一つは、私が思うには、先ほどお話ししたとおり学習成果とかアセスメントは、社会学でいうところの制度、インスティテューションになっているのではないかと。つまり皆が従うべき一つの決まりごとになってしまっている。だから、アフリカの諸国でも学習成果、ラーニング・アウトカムとかアセスメントに取り組んでいるわけです。ですが、本当にその大学がアセスメントとかラーニング・アウトカムを活用するだけに十分な、それこそインプット、プロセスが整備されているか、されていないかにかかわらず、どの国も学習成果を設定して、そのアセスメントに取り組んでいる。ある意味一つの国際的な決まりごとになってしまっている。

それはなぜかということ、大学が持っていた社会からの信頼、信用性が低下してきたからです。これは大学だけではなく、病院も医師も説明責任を強く求められている。つまり専門職は自立して、他から何も口を挟まれることなく自分たちの判断で仕事できたのですが、今やそういう時代ではない。大学教員という専門職への信頼が低下しているということですね。

最後に、認証評価との関係ですが、これは大学評価・学位授与機構の基準です（資料 26、27 ページ）。基準 6 は、第 2 サイクルは学習成果になります。この基準内での各観点は、一つ一つクリアでき

ていたのか、できていないのか大学で自己点検するときに見るかもしれませんが、観点6-1-①から観点6-2-②までは、いわば、大学のアセスメントプランがきちんとできているかどうかの確認です。

卒業率とか進学率、就職状況、こういうものは間接評価です。学生からの意見聴取、これも間接評価です。単位修得率、これも間接評価。学習成果の達成度、これは直接評価ですけれど、満足度は間接評価。この大学評価・学位授与機構の基準6も、中身がそれぞれ間接評価であったり、直接評価であったり、ばらばらなんですけれども、しかし求められていることは、大学はどのようにアセスメントを考えているか、どういう形で体系的に学習成果を測定しようとしているか、それを求めているのだというふうに言えると思います。学習成果を中心にして、大学教育を改善していくという、教学マネジメントのことを意味します。学習成果とそのアセスメントは、やはり大学改革のエージェントというか、非常に重要な改革のエンジンになっていくだろうというふうに思います。

最後に課題ですけれど(資料29ページ)、時間がきましたので、よく読んでおいていただきたいと思いますが、三つのポリシーに加えて、アセスメントプラン、あるいは先ほど出た『質的転換答申』では、アセスメントポリシーと書かれていますが、三つのポリシーの他に、DP、CP、APに加えて大学としてアセスメントプラン、あるいはアセスメントポリシーをきちんと確立することが重要である。アセスメントの手法の開発もまだまだ不十分ですので、複数大学によるコンソーシアムなどを通じて、共同で開発していくということが求められている。一番重要なのは学習成果であり、そのアセスメントを中心として、個々の大学は内部質保証システムを構築する必要があります。時間をオーバーしたかもしれませんが、これでお話を終わらせていただきます。どうもありがとうございました。

○司会 川嶋先生、ありがとうございました。

では、ここで、ただいまの御講演に関しまして、事実確認を含め、簡単な御質問がございましたら、お受けしたいと思います。御質問のある方は、挙手をいただけますでしょうか。スタッフがマイクをお持ちいたしますので、お願いしたいと思います。いかがでしょうか。

(質問なし)

この後、後半のパネルディスカッションにおいても質疑応答の機会を設けたいと思っておりますので、それまでに質問をお考えいただき、お寄せいただきたいと思っております。

川嶋先生、どうもありがとうございました。

引き続きまして、事例紹介に入りたいと思います。

事例紹介に先立ちまして、これからお話いただく2校に関しましては、大学IRコンソーシアムという共通のプラットフォームを活用し、学習成果の把握に努めておられます。この組織に加盟されて、各大学で、種々の取組を進めておられるということで、私から、事例紹介に入る前に、簡単に大学IRコンソーシアムの概要について説明させていただきます。

大学IRコンソーシアムは、2012年9月25日に設立された組織で、そのベースになっていますのは、文部科学省のGPです。当GPでは、4大学IRネットワーク(北海道大学、同志社大学、大阪府立大学、甲南大学)が形成され、これが発展していき、現在に至っているものです。そして、設立当初のメンバーのうち、同志社大学の山田礼子先生が代表を務めておられます。

本シンポジウムでこのテーマを取り上げるに当たりまして、山田先生に事前に相談いたしましたところ、本日の配布資料に含めておりますパンフレットを御提供いただきました。この後の事例報告は、本パンフレットを御参照いただきながらお聞きいただければと思います。

大学IRコンソーシアムの取組のうち、本シンポジウムに関係するのは、5ページの学生調査です。当コンソーシアムでは、学生調査を1年生と2年生以降で、ここに挙げておられるような項目で収集しておられます。特徴といたしましては、先ほど川嶋先生のスライドにございましたように、学習成果測定に向けた間接評価の一環ではございますが、加盟されている大学間の比較が可能になっているという点がございます。そのあたりは、具体的に後ほど事例の中でお話いただけたと思います。

この学生調査の設計、運営に加えまして、この調査をさまざまな形で活用するイメージをパンフレ

ットの6ページから7ページでご確認いただけます。運営のためのシステムが構築されていて、特に右側の説明にございますように、集計結果を個別の大学、あるいは比較していく、経年比較をする、相互比較という形で見られるものになっています。一部の結果については、IR i Sと呼ばれている仕組みを通じて、無償で皆様にも御確認いただけますので、もし御興味をお持ちでしたら、後ほど御確認いただければと思います。

現在、私の確認した範囲ですけれども、当コンソーシアムには平成26年7月現在、計20校が加盟されていて、学生調査をそれぞれ実施され、さまざまな形で活用されているようでございます。

今回、スライドの黄色の枠で囲っております、国立大学から鹿児島大学、私立大学から関西学院大学様の二つの事例紹介をお願いしているということでございます。

私の説明はこの辺にいたしまして、早速ではございますが、事例紹介1という形で鹿児島大学の渋井先生からお話しいただきたいと思っております。では、渋井先生、よろしくお願いいたします。

渋井先生におかれましては、東京大学総合文化研究科を修了されまして、その後、大学評価・学位授与機構での職歴をお持ちでございます。現職の鹿児島大学におかれましては、教育センターにご所属されるとともに、学長補佐をお務めになっておられます。実務においては、企画・評価・IR担当ということで、実際に学習成果の測定に取り組んでおられるとともに、評価システムの検証といった研究にも取り組んでおられます。

では、渋井先生、よろしくお願いいたします。

#### 【事例紹介1：「鹿児島大学の学習成果測定に係る取組」講師：渋井 進氏（鹿児島大学教育センター高等教育研究開発部准教授）】

○渋井 進 御紹介ありがとうございます。渋井でございます。

今回、「IRコンソーシアム加盟校の現状と課題」ということで、鹿児島大学の事例を発表させていただくのですが、先ほど、たくさん大学IRコンソーシアムの加盟校があったのですけれど、ここで発表させていただくからといって、決して鹿児島大学が優れた大学で、先進的な取組を行っているわけではないということを、すみません、最初に言いわけがましい感じですが、申し上げます。

むしろ、こういう大学が、今、ちょうどシステムを使おうかな、きちんと学習成果を利用して頑張っていこうかなと考えている状況だということを見ていただいて、うちも大丈夫なんだなぐらいに考えていただければという感じでございます。

さて、発表の構成でございます（資料2ページ）。まず、自大学もこんな感じでやっていますという話から始まって、次に、私はこんな組織にいますという話で、次は、実際にどういう経緯で大学IRコンソーシアムに加盟したか、次に、実際にどういったデータがあり、どういったデータを使って鹿児島大学の現状を把握しているということと、実際の課題と今後の展望についてお話をさせていただきますと考えております。

まず最初に、自大学ですが（資料4ページ）、鹿児島大学はそこそこ有名かもしれませんが、一つ前提として申し上げますと、割と大きな大学で、九州で2番目に大きい学生数です。最近、進取の精神という言葉で売り出しております、これがキーワードになっています。基本的に島嶼とか環境とか、地域貢献に重点を置いている大学でございます。

そういうふうな第2期中期目標期間には（資料5ページ）、進取の気風にあふれる総合大学ということがメインになって、進取の気風と進取の精神と二つあるみたいなのですが、学長の間ではどう違うというのがあるらしく、私はあまり違いがわからないので何か使い方がちょっと違うかもしれませんが、どうもそういう感じでやっています。

進取の気風広場を作ったり（資料6ページ）、ちょっとネーミングセンスが問われる感じですけどね。マスコットキャラクター「さつつん」も最近できまして（資料7ページ）、余り知らないですかね、氷白熊、かき氷のしろくまというのがあるのですけれど、それからヒントを得て、大きなシロクマのキャラクターに薩摩の偉人たちの歴史を思わせる紋付はかまを着せて、頭に桜島を乗せたみたいな感じなんです。ごくありきたりに作ったのですけれど、ちゃんとホームページからの抜粋です。

組織の体制でございまして（資料8ページ）、「室体制」ということになっていて、別に大層なこと

ではなくて、少し機動性を上げるために学長の下に学長補佐を何人か置いて、例えば私だったら真ん中にあります企画・評価・IR室ですし、それぞれ何とか室と分けて、機動性を高めているいろいろ決めていくということでございます。

そういう感じですが、私がお話をするということで、私の目から見た事例になりますので、私がどういう位置付けのところにいるかというお話をさせていただきます（資料10ページ）。私は肩書がいろいろありまして、一つは教育センター高等教育研究開発部の専任教員なのですが、兼務で学長補佐（企画・評価・IR）担当という先ほどのIR室の話と、もう一つはIRセンター長でして、下の二つはほとんど同じようなものですが、上と下で大分顔が違うのですね。これが非常にやりづらいというので、そのやりづらい私の状況を見て笑っていただいてもいいかなという感じなのですが、そういう二つの総務系と学生系に分かれて、そこで少しいろいろ苦労している話は、ここから先で出てきます。

どういうことかという、教育センターはいわゆるいろいろな国立大学にもあると思います。教養教育を取り仕切るための組織でございます（資料11ページ）。あとはFDとかそういうこともやっており、兼務1人と専任2人と、あとは各学部の選出委員が何名かいます。

もう一つ、こちらが企画・評価・IR室ですが（資料12ページ）、これは総務部の管轄でございます、これもいわゆる企画課とか評価課とか、一般的なところと余り変わりません。大きな大学なので、ちょっと人が多めについていると思いますが。問題は、IRセンターがあるのですけれど（資料13ページ）、去年の5月に設置して、実は会議を1回しか開いていないのです。これは余り触れたくないですが、やはり嘘はついてはいけないということで、組織が、特に学長補佐と事務局の各部長との事務的な組織で、これは何を目的に作ったかという、評価に関わるデータを出してもらおうということで作りました。評価をする際にデータをとりやすいように。このいろいろな規則、要綱を作ったのですけれど、全部運営及び評価に係ると付いています。運営及び評価に係るIRというと、それがIRの全てだろうという話もありましたけれども、少し問題として教学IRという話がありまして、それはやらないよと宣言しているわけです。

さて、ここから具体的な話になってまいります（資料15ページ）。大学IRコンソーシアム加盟の経緯ですが、私、実は2012年4月、一昨年4月に鹿児島大学に来て、5月にちょっとした出来事がありました。また後で説明します。7月に学長が参加を、トップダウンの指示ですが、実はその裏で企画・評価課がこういうこともやったほうがいいのかと主導していたというのがあります。

その後、教務部の教育改革室という、先ほどの「室体制」の教育改革室で決定して入会したのですが、なかなか腰が重たくて、最初は試行的に参加すると。私、次の年から学長補佐として正式に入りまして、その年にIRセンターができたということです。こちらは学生部のほうですね。今度はワーキンググループで、これは入ったはいいいけれど、実は加盟して、どうやるかとかも検討していなかったのです。やっとこのときに動き出したということです。この年に1年生調査をやって、試行的な調査報告書を作りました。この報告書の内容をまず説明いたします。

これは皆さんのお手元にない資料ですが、高等教育研究開発部の人もかわったからいいかと思うのですが、2人専任がいるのですが、私の高等教育研究開発部にこういう依頼をすることになりまして、ある意味で日本の高等教育の永遠のテーマである、学生の自学自習を実質的に行わせるための具体的な提言や企画を、学生の学習実態調査に基づいて行って、報告書として書いてくださいということで、できるだけ実現可能なものを提言してくださいという、いや、困ったなということで、この調査の設計自体を私がやったわけではないのに、いきなりこれをやれと言われて、さて、困ったということで、この調査を少し見てみたのですね。

実際どういうものかという、全学FD委員会がありまして、そこで行っていた学生アンケートです（資料16ページ）。これから何か言わせるためにどうすればいいかと考えたのですが、3年間行っていたのですけれど、3年間の改革の変化がほとんどないこともありまして、なかなか解釈が難しい。

どういった調査の内容を当時行っていたかという、これ自体はこれで完結しているもので、悪いものではないですが、これは現状を把握するだけで、ここから具体的な実現可能なものを出すのは難しいと私が答えてしまったら、その後少し関係が微妙になってしまいました。



結構しっかりと行っていたのですね。2年終了時の学成果について、いわゆる学生アンケートですね（資料17ページ）。具体的には後で説明します。しかし、調査の限界がありました（資料18ページ）。やはり現状把握が目的で、直接的に何か導けないということなので、改善案のためには、コンソーシアムに関連すれば、他と比較可能なデータはとれると提案したのですが、教育センターでは反対されたのです。ですので、実はこっそり企画・評価課と何回か話をして、そちらのほうから学長室に根回しをして、学長に、やろうと言わせたというのがあったのですね。これは私がやりたかっただけではなくて、当時の企画課でもそういうことを考えていたということがあります。

比較の問題として、あとはデータ自体が、質問肢の設定が、並列に比較して判断していい項目かとか、ほかの大学との比較だったら意味があるのですがという形態でした。例えばこのデータを見ていただきたい（資料19ページ）。幾つかある中で、「鹿児島大学に対して」というのがあって、いろいろな項目から、教育の設備が整っていて勉強がしやすいとか、図書館や端末室がいい、いわゆる設備の話、あと学生支援対策などもあります。なぜか、鹿児島大学は常に新しいことに挑戦している、先ほどの進取の精神から考えると、この点数は高くはないと困るのですね。しかし、これを見ると「強くそう思う」が非常に少なく、「少しそう思う」、「あまりそう思わない」が圧倒的という、こう見ると余りよくないなど見えるのです。

しかし、多分これは鹿児島大学だけではなくて、例えば評価大学だったとしても、そんなに高い点数はつかないと思うのですね。この設定自体が、例えば「常に」と言ったら、絶対丸なんかつけるわけがないというのは、みんな受験生のときに習ってきている話でありまして。あと、非常に危険なのが、こういった学内だけでのアンケートだと、並列に他の項目と並べているのですが、特にこれは違うものを聞いているのですから、これが低いと結論づけるための何の根拠もないことになるわけです。

でも、それにみんな気づかずに、「鹿児島大学は常に新しいことに挑戦している」とはみていない学生の割合が高いと書いてある。高いから悪い、ほかと比べるとか書いてないですけども、絶対的に高いと書いてること自体間違いではないけれど、何かそういう雰囲気を生んでしまう、これは余りよろしくないということで、少し使いづらいということです。

ということで、結局コンソーシアム加入から現在の学内の雰囲気、企画・評価・IR室から見た問題点だと、やはり学生部が学部の状況をきちんと把握していないということなのですね。根拠資料が、皆さん、今日は評価担当の方が多いと思いますので、直接学部にお問い合わせでも、出てこない状況があったのです。学生部が教学のマネジメントができてないという話で、どうしても余り学部に関心がないか指導とかをしないということがありまして、共通教育だけはやりますという形になっていた問題点があったのです。ですので、なるべく企画・評価・IR室としては、各学部にきちんと学習成果の測定を進めていきたいということで、こういうことをIRコンソーシアムで広めていければと考えていたわけです。

さて、こういうふうな苦労しながらやっている学習成果の把握の取組ですが、実際どういうふうに使っているかということ、ワーキンググループみたいなもので考えて美しい図は作ったのですけれど（資料21ページ）、この図のとおり、一応こういう資料で作ったのです。例えばプランニングして、FD委員会でどういうふうに行うかということを決めて、実際には各部署で行いますというような調査は実行して、分析は高等教育研究開発部、つまり私にやってくださいと言って、それはしようがないだろうということで、改善依頼をするということで。依頼を受けた教育センター及び委員会で改善を図ると美しい図になっているのですけれど、これがきちんと動くのか私は少し不安なのですね。役割の受け渡しみたいなことが多過ぎるような気も少しするのです。

でも、ここで私が何か言うとまた少し雰囲気が悪くなるかなと思ってやめたりしたのですけども、まあいいかと思って。すみません、ちょっと愚痴っぽいですね。

想定する分析結果の利用としては（資料22ページ）、こういうふうな基礎集計表が書かれているのですけれど、それを実際に、例えばこういうきれいに形ができています、FD委員会で使います。教務委員会でもカリキュラムに関する内容とか、教育センターは1年生の分ですね。あとは外国語です。このIRコンソーシアムのデータは結構外国語に関する、例のCEFRを基に達成度の自己判定みたいなものがよくできているので、結構いいのではないかと考えて、考えたいところです。

さらに、具体的な分析事例についても少しお話をさせていただこうかと思います(資料23ページ)。先ほど申し上げた2012年の試行的調査の報告書からの一例で、さきほどの学内でのアンケート、学習成果、学習実態と3年間行ったけれど、比較できないねというデータの結果と、それがIRコンソーシアム調査データになって、どう変わったかという事例を幾つかお見せしようと思います。

さて、分析、まず外国語ですが、なかなか大変なのですね(資料24ページ)。英語教育、同じ教育センターに外国語教育推進部門がありまして、そこの英語教育が、なかなか成果が上がっていないと学内で言われてしまって。見てみると、同じセンターの先生が頑張っているように私は見えるのだけれど、成果が上がっていないと言われてしまっていて、いたたまれないと思って。では、成果が上がっているように見えるデータを出してあげられないかと思って、もう一回見てみたわけです。

これが前に行ったアンケートのデータなのですね(資料25ページ)。幾つかある中の中7で、「共通教育によって入学時点と比べて変化したこと」があって、これを見ると、青い部分が「落ちた」なのです。緑が「どちらともいえない」、オレンジは「伸びた」ということです。どうでしょうか、皆さん、このデータを見て、例えば他と比べて、「外国語を読み・書き・話し・聴く力」は落ちたが多い、だから本学の外国語教育はよくないという結論を導くでしょうか。

私は、必ずしもそうではないと、実はこのデータを見たときに思ったのです。というのは、なぜかという、いわゆる考え方、ジェネリック・スキルみたいなものと、外国語の読み・書きと、違った能力が並列に比較されて、そして低いと言っている。これはフェアなデータの出し方ではないのではないかと考えたわけです。

例えば、ここに日本史に関する能力があったとしたら並列に比較できるのではないかというのは、なぜかという、例えば外国語は中学からずっと、今は小学校からやっているのかな、学習しているとすると、いわゆる対数的な伸び方をするとするならば、一番伸びしろのある部分は既に終わってしまっているわけで、大学に入ってから始めた能力の方が圧倒的に、同じ時間に対しての変化の増分は大きいはずだと考えられるわけで、そういうことがこの設定自体が余りよくないと思ったので、調べてみました。

この図は上に行くほど、自己評価なのですが、能力が高いとみなされます。ルーブリックみたいな何ができるとかではなくて、一番上のカテゴリーだと全く気にせず、冗談も言いながら読めますというような。一番下だと何とか読めますとか、そういう話です。

黄色いほうが全大学、オレンジが鹿児島大学全学分で、こう見ると、まずはほっとするデータとしては、一番だめなA1というデータにおいては、全大学より鹿児島大学のほうが少ないということが出てきていますが、他はそんなに悲観するほどではないではないかと、大して変わらないか、むしろいいと言っていいぐらいだと言えらるわけです。

現在と比較してみると、同じところに並べればよかったですけれど、少しずらしてみましたので。やや低かったのが、全体に現在の方が上がっているとみなせるのだったら、前のスライドに対して、やや全体が上に上がっているという感じになっています。ということなので、どうやら、例えば読む力だと、むしろ現在下がっているとはそんなにみんな考えていない。先ほどの短い質問肢で聞くよりもよほど、それぞれ読む力とか何とかの力とか分けて聞けば、そんなに下がっているとは決して言えないという話です。

会話力もこんな感じです。入学時で現在、明らかに上がっています。英語の先生にこのデータを見せて、先生方、そんな悲観するような状況ではないかもしれませんよと、これを出せば多分他の人たちにそんなに責められないで済みますよと言ったり、そういう使い方もあるのかなと。だからといって英語の教育の改善に対する努力をなくすという話ではないですけど、不当な低い評価は避けられるということです。

さて、もう一つ、時間外学習時間を増加させるためにというものでございます(資料27ページ)。こちらがデータですが、自学自習云々という話で、やはり単位の実質化をするために勉強してほしいというのがあって、では大学としてどんな施策を打てばいいのかわからない。ということで、鹿児島大学と全大学を見るときどうですかね、3~5時間がちょっと多いけれど、1時間未満は少ないし、本学はそんなに特別に悲観するようなデータでもないという感じは言えるのですが。

これを見て、もう一つ（資料28ページ）。週当たりの活動時間に関する項目が幾つかあったので、時間を何に使っているのかということですね。基本的な報告書の作りとして、全大学と比べて、自大学に少し差がありそうなものを一つ抜いてきて、差がありそうなものだけをチェックした。大学外でアルバイトや仕事をするというところが少し差があった。別に言い訳とかそういうわけではないですが、欠けてもともとデータが特に信頼性があるわけではないから、参考程度にということになるのですけれども。

これを見ていただくと、鹿児島大学は、どうやらアルバイトや仕事をする時間が「全然ない」が全大学に比べると少ない（資料29ページ）。時間として「11～15時間」とか多かったです。この二つのデータを組み合わせて、あくまでも仮説ですが、結構学生さんはお金に困っていて、それでアルバイトに時間を使っているのではないかという仮説も成り立つわけです。例えば時間外学習を増加させるために、もう少し経済的に支援する制度とか作ってみたらおもしろいのではないかという仮説も成り立つわけです。あくまでも仮説ではありますが。

さて、このようにいろいろお話をしてきたのですが、課題と今後の展望、課題だらけですけど（資料30ページ）。一つは企画・評価課と教務課の連携があって、IRは少し縦割りになってしまって、どうしても対立したような形になってしまって、これを何とか、もう少し協力してうまくやる方法はないのかなと思ったり、なかなか難しいのですけどね。

もう一つは、教務課と学部教育はしっかりと連携していかなくてはいけないということで、学部における利用の推進ということで、今回のデータ、なかなか学部で使えないということなので、あるいは学部が余り参加に乗り気ではないところもありまして。しかし、一部の学部では、実は全部参加したいという人もいて、割と温度差があるのです。その辺をどう調整していくかということなんです。一つは法人評価の現状分析があるから、しっかりと学習成果を測定していないと大変なことになりますよと言えば、もしかしたら参加するのかなと、こういうふうにも考えているわけです。

もう一つは、分析方法の細かい話ですが、IRコンソーシアムのデータの自由度が結構高いので、そこから何を問うかが一つのポイントで、なかなか難しいですね。単に自大学と全大学とか、実は国立大学グループとの比較といろいろやっているのですが、そういった項目の単純比較しかしていないので、それ以外の部分をどうやるかなと考えて。あとは、大学基本条項というデータも入れているので、他の直接資料とどう結びつけて使おうかというのも、まだ検討中でございます。

分析結果をどう使っていくかという話ですが、先ほどの英語教育、もちろん言いわけとして、きちんとやっていると言うだけではなくて、実際に低いと考えられるものは、ここの部分を強化したほうがいいのか、いろいろな能力に分かれてもいい、こういうところでは入りやすいかなと考えております。

IRセンター、そろそろ何とかしないとまずいというのがあるけれど、やはりIRと聞いたらエンrollment・マネジメントでしょうということですね。今年の秋にアドミッション・センターに専任教員を採るということで、そちらのほうで何とか打開できないかと考えているわけです。そんな状況で鹿児島大学は頑張っているところです。どうもありがとうございました。

○司会 ありがとうございました。非常に具体的な事例を交えてお話をいただきました。

では、ここで質問ございましたら、お受けしたいと思います。御質問がある方は挙手をお願いいたします。いかがでしょうか。

○質問者 今回の調査の結果、おもしろかったですけれども、学科に落とし込んだりして、分析はされているのですか。

○洪井 進 いや、まだしていません。学科単位で分析ができるほどにデータがそろっていないというのがあります。それがベストなんですけどね、そういう方向でいきたいと思っていて、今は学部における利用の推進というのを考えているのですが、なかなかそこまでいかないところです。

○質問者 私のところも同じで、集まらないのですよね。例えば10学部あって、たまたま1学部はすごく回答率がよかった。建築学科だったのですけれども、建築学科が、来年アクレディテーションがあるから、そのためには部分的に使えるということはあったのですけれども、そういう使い方は今まだないで

すか。

○**渋井 進** そうなのですね。今、上級生の調査をやるということで、各学部でデータをとろうという話になって、それでどうしようかと今ちょうど行っているところで。工学部が全部参加したいとなっていて、でも、他の学部は余り参加したくないということで、だったら、もう工学部だけにしてしまえばとか言うのですが、それはどうやら却下されたので。何か満遍なくとりたいてと言って、すごく少ない、保健学科は8人とか。そういうふうにきれいに鹿児島大学を代表するデータをとると言い出したのですよね。

一応鹿児島大学としての代表データとしては見られるのだけれど、とり過ぎた工学部のデータを大学 I R コンソーシアムに出すのをやめて登録しないほうが、集計結果を見るときには、うちの大学とは言えるとか、そういう問題もあって。

私は、やる気のある学部とか学科だけを、一般的モデルとしてデータを見てみるほうがおもしろいかなと。I R コンソーシアムさんにとっては余りよくない。

○**質問者** もう一件コメントとしてお返ししたいのですが、それであれば、手法的にできるかどうかわからないですけど、工学部のレスポンスレートとして重みがあるから、それをウエイトかけて軽目にして、コンソーシアムに提出するという。

○**渋井 進** 私もそれも思ったのですが、事務的には難しいらしくて、何か無作為抽出すると言っていたから、それでいいかと思って。

○**司会** ありがとうございました。

とりあえず時間の関係もございますので、またこの後、パネルディスカッションでも質疑応答をお受けしたいと思います。では、渋井先生の御報告をこれで終わります。渋井先生、どうもありがとうございました。

続きまして、二つ目の事例として、私立大学から関西学院大学教務機構事務部課長補佐でいらっしゃいます永井良二様から、私立大学における取組について、お話をいただきます。

永井様におかれましては、プロフィールにございますように、民間企業でシステムエンジニアとして御勤務なさった後に、学校法人関西学院に入職されました。情報システム等に関わられた後に、現在、学習支援システムの導入、あるいは I R に関する業務に従事しておられます。

では、永井様、よろしくお願いたします。

## 【事例紹介 2 : 「関西学院大学における I R コンソーシアム加盟の現状と課題」講師 : 永井 良二氏 (関西学院大学教務機構事務部課長補佐)】

○**永井良二** はじめまして、関西学院の永井と申します。よろしくお願いたします。

本日は、このようなシンポジウムでお話させていただく機会を設けていただきまして、非常に感謝しております。本学におきましても決して I R が進んでいるわけでは現状ございません。ただ、大学 I R コンソーシアムに参加することで、徐々にではありますけれども、学内における I R の理解が進んできているように感じております。そのようなことを踏まえて、本学の現状と課題について御紹介させていただきたいと思っております。

本日、お話しさせていただく内容ですが (資料 2 ページ)、先ほどの渋井先生のお話とほとんど似かよった形の構成になっております。大学 I R コンソーシアム加盟の経緯から本学での調査の実施の状況、活用状況、本学における今後の I R の展望ということで考えております。

まず、少し簡単ではありますが、自己紹介させていただきたいと思っております。浅野先生からも御紹介いただきましたが、民間企業で 2 年半システムエンジニアとして勤務しておりました。その後、関西学院に転職したという形になるのですけれども、入職後は、13~14 年くらいずっとシステム部門に関わっており、ネットワークや教育研究システムの構築に携わっておりました。

2010 年に、現在所属しております高等教育推進センターが改組して設置された際に異動となり、当初は学習支援システム (LMS) の導入・構築に携わっておりました。また、高等教育推進センターの前身の部署が学生調査や卒業生調査を行っておりましたので、それに携わるところから、次第に

このような調査業務に関わるようになったというところです。

そして、およそ2年前、2012年の秋から、本日のお題でもあります大学IRコンソーシアムや、大学間連携共同教育推進事業に携わるようになりました。このような経歴ですので、例えば、私の名前をグーグルで検索していただくと、システム系の導入事例しかほとんど出てこないかと思います。逆にそのような経歴であっても、ある程度IRに携わっていけるのだなというところも、これからIR室とかIR部門ができて、右も左もわからないまま担当するようになったとしても、十分やっていけるということが、皆様の励みになればいいかなと思っております。

まず、大学IRコンソーシアムの加盟の経緯についてお話させていただきます(資料4ページ)。本学では2009年から大学として、中期計画を進めておりました。その中の事業の一つとして総合的的学生支援、いわゆるエンrollment・マネジメントを行うということを一つの課題として挙げておりました。

ただ、そのための具体策がなかなか見出せていなかったのですが、当時、同志社大学の山田礼子先生から、現在の大学IRコンソーシアムの前身にあたる「国公立4大学IRネットワーク」にパイロット参加をしませんかという打診をいただきました。これは4大学のネットワークからすると、現状のようにコンソーシアムとして加盟大学を増やしていく上での参考としたいというような意向があったようですし、本学からすれば、なかなか打つ手がなかった総合的的学生支援を進める一つのきっかけにならないかということで参加しました。

そういうわけで、大学IRコンソーシアムは2012年からの発足ですが、本学では、2010年から学生調査を始めております。このような経緯もありまして、2012年のコンソーシアム発足と同時に参加させていただき、また、北海道大学様を代表校とする大学間連携共同教育推進事業においても共同校として参画させていただいているという状況です。

本学のIRの実施体制ですけれども(資料5ページ)、私の担当しております高等教育推進センターは、以前は、学長室のもとに位置づけられておりましたが、昨年度の機構化に伴って教務機構のもとの一部署として組織変更がされております。本学において、多くの国公立大学にあります評価室、IR室に近い業務を行っているのは評価情報分析室で、こちらで認証評価の業務を行っております。また、企画室は中長期計画の立案・実行管理をしている。では、我々の高等教育推進センターは何をしているかという、現状は教学IRに特化しています。大学IRコンソーシアムの学生調査以外にも、本学で従来から行っております学生調査などを行っております。そのほか、先ほど申し上げましたが、学習支援システムの運営管理や、FDセンターとしての役割を担っていると御理解ください。我々としては、IRとしての調査や分析を行い、その結果を現場である各学部や執行部である学長室へフィードバックしていくことを、これから徐々にというところですが、進めていきたいと考えております。

本学における調査の実施状況ですが(資料7ページ)、本学で行っている調査、これは決して全てではないですが、一つに、学生生活実態調査、カレッジコミュニティ調査を1976年から実施しており、今年で18回を迎えております。次に、卒業生調査ですけれども、こちらは1999年から、これまで3回、6年ごとに実施してきました。私自身、高等教育推進センターに異動して、この卒業生調査に最初携わって、調査に引きずり込まれていったところでございます。

過去に行っていた調査は、当初は先生方の研究の側面が大きく、業務支援に結びつけるとか、大学の施策に結びつけるということも難しく、調査に関わった先生方の興味に偏った調査項目になっていたりもしたので、徐々に質問項目等の見直しをしているところです。ほかに、授業調査なども我々で行っております。

こういったバックグラウンドがありましたので、いざ調査を始めるとなったときでも、スムーズに調査に取り組めたというような側面があります。今日お話させていただくメニューのところにもありますけれども、2010年から大学IRコンソーシアムの調査を行っております。昨年は、連携事業での卒業生調査も行っております。これは、キャリアの接続性に注視をするような調査を北海道大学様とほぼ同じ質問項目を用いて、相互比較できるようにという形式で取り組んでおります。

こちらのURLに調査報告書も全てPDFで挙げさせていただいておりますので、ご関心のある方

は、ご覧いただければと思います。

大学 I R コンソーシアムの調査項目については、最初、浅野先生の御紹介をいただいたところなので (資料 8 ページ)、あまり御説明するところはありません。ただ、一点、回答の所要時間は 10 分から 15 分と言われているのですが、実際に本学の現場では 30 分以上かかって困るという先生方の声もいただいております。本学はマークシートを用いて実施しており、授業中に配付してその場で回収するということが当初は行っていたのですが、少し時間がかかり過ぎるということで、学部によっては、授業中に配付だけ行って、あとは学生に事務室に提出するように先生方にご指導いただいている学部もございます。この調査の大きな利点としては、アンケート調査に学生番号を書かせることで、G P A だったり、履修状況や成績情報、取得単位、T O E I C のスコアとアンケートを結びつけて分析できる構造となっておりますので、このあたりは非常に優れたところなのかなと考えております (資料 9 ページ)。

これまでの本学の調査の実施状況ですが、当初パイロット参加した 2010 年、山田先生からお声掛けいただきまして、当時の担当者がどの学部なら実施できるかなということで、4 学部ほど声をかけたようですが、実際に参加いただいたのは 2 学部 (資料 10 ページ)。他の学部からは、なぜやらないといけないのかと言われたようなのです。2010 年のパイロット参加のときは、2 学部。翌 2011 年には、神学部は学生数も少ないのですが、神学部と法学部が参加。学年については、1 年生をやったところは、翌年が 2 年生、その次は 3 年生という形で当初、我々の中では考えておりましたので、2 年目には 1 年目やった経済、商学部は 2 年生まで参加しております。翌 2012 年、この時は、経済と商学部は 3 年生まで、法学部と神学部は 2 年生まで。3 年目は、社会学部と理工学部、総合政策学部が新たに参加しました。理工学部、総合政策学部は当初から、1、2、3 年生という形でスタートしました。

これは、ちょうど 2013 年度に、理工学部、総合政策学部がある神戸三田キャンパスにアカデミック・コモンズを設置しましたので、それで学習時間がどれだけ変わるのか、ぜひ見たいからやってほしいと、当時の担当者が学部の事務長にお願いして実施していただいたそうです。そういう背景もあって、ここはいきなり 1、2、3 年生という形です。昨年はようやく全学部そろって実施しており、1 年生調査はもちろん全てなのですが、上級生調査については、これまでの 3 年間の中で、授業中に調査票を配付する関係で必修科目のない学部、学年は調査をやりづらいという声もあったことから、まずできる学年で考えてくださいという形でお願いしました。

ほとんどの学部で、1 年生と 3 年生、4 年生はゼミがございましたので、1 年生は全学部、上級生については、4 年生を対象にした教育学部をのぞけば、3 年生は 10 学部を対象として実施いただきました。ただ、3 年生を全学共通で比較できるようにしていきたいと思っていますので、今年の実施に当たっては、教育学部には 3 年生も調査対象に加えてもらえませんかということを我々からお願いをさせていただいている状況です。

これはほとんど数字なので見ていただくと (資料 11、12 ページ)、1 年目は経済学部、商学部の全学生 1,268 名に対して 1,044 件。回収率は非常に高く、8 割ぐらい。徐々に回収率は下がっているのですが、2013 年においても、1 年生の調査で 63.8%。上級生は、なかなか 2 年生を対象にしながらも回収しづらいところもあって、53%ほどなのですが、なかなかの回収率になっているのではないかと思います。これは授業中に配付、回収しているというところが多分に占めているのかと思います。

ただ一方で、大学 I R コンソーシアムで運用している I R i S に登録されているデータのうち、1 年生調査で 1 万 5,500 数十件に対して本学が、3,470 件ありますので、全体で 22%。上級生に至っては 3 分の 1 以上を占めている。これは余りに本学の影響を全体として与え過ぎているなというのが反省しているところもあるのですが、各学部に調査をお願いして実施してもらっている手前、I R i S で見られませんかと言えない部分もありまして、苦慮しているところです。ただ、現状はコンソーシアム加盟校は 20 校ですが、加盟を打診いただいている大学数も多くなって、30 校、40 校に近づきつつあるというお話も聞いておりますので、そうすればこのあたりの問題は自然と解消していくのかなとは考えております。

活用状況ですが（資料 14 ページ）、参加を検討されておられる方々に、我々がどんなことをやっているかということをお伝えしたいと思います。本学はコンソーシアム共通の調査票ではなく、独自で調査票を用いておりますので、7月から9月ごろに調査票の校正作業を行っております。実際の配付・回収は10月から11月ごろに行い、データ入力後、学部の結果集計表をまず本学分だけで集計します。これは学部ごとに横並びの、単純なクロス集計ですが、比較できるような形で配付しております。この辺りまでが当該年度の仕事です。3月には学生の成績データが入手できるようになりますので、IR i Sに登録するための成績や情報などを収集、整理して5月までにデータ登録を行います。

例年7月ごろに前年度のデータがIR i Sで参照可能となります。他大学と相互参照ができるようにコンソーシアムに申し出れば、他大学と一対一の比較もできますので、例えば本学と鹿児島大学さん、本学と同志社大学さん、というような集計表も作成しております。もちろんIR i Sを各学部の担当者に見ていただいてもいいのですが、一覧性がやや乏しいため、我々の方でExcel等で集計表を作成しております。集計結果は（資料 15 ページ）、申しあげましたようにExcelやPDFで学部に配付しています。ただ、どこまで見てもらえているのかは怪しい面もあります。IR i Sのアカウントも各学部に発行してはいますが、ただ見てくださいますと、我々としても無責任と思われ、各学部の教務担当者向けにデータ活用の講習会を、今年初めて実施してみました。全学部から20名参加していただきました。このような活動を通じて、現場の職員にとっても、やらされるだけではなく、使うための調査になっていけばと考えています。

このスライドについては、撮影は御遠慮いただきたいのですが、御覧いただくと、学生にとって定期的に小テストやレポートが課されているけれども、返却やフィードバックをしてもらえないというのが、学生の実感としてあるようです。このように、普段感じながらも、日々の業務の中で把握しきれていない事柄を、現場の学部にフィードバックしていきたいと思っております。また、学生が自分の考えで研究を発表する、授業中に議論をする、などといった、いわゆるアクティブ・ラーニングの取り組みは、思ったより行われていることを、調査をして改めて把握できました。

今後ですが（資料 16 ページ）、先ほど各学部の職員を集めて、説明会を行ったお話をさせていただきましたけれども、各学部の執行部の先生方や大学執行部との分析報告会を行っていきたくて考えています。また、学部による特徴があらわれる面がありますので、学部ごとの比較、学問・分野ごとの比較を行っていただけるように、IR i Sを改善していく必要があるとは思っています。

少し話は変わりますが、大阪府立大学の高橋先生もよくおっしゃっておられることですが、GPAが本当に比較するための基準・指標になり得るのかと、我々も少し疑問に思っているところです。GPAの代替となる指標や、本学にとってのKPIとなる指標が、これらの調査の中からうまく導ければと考えています。

今後は、コンソーシアムの調査項目として欠けているものを補っていきたくて思っています（資料 17 ページ）。具体的には出口（就職や進学）、どういうところに就職しているのか、といった分析も行っていく必要があると思っております。また、最近は、学生調査、授業調査やほかの調査を多数行っておりますので、学生の調査疲れという声を学内でよく耳にします。そのため、コンソーシアムの調査に集約を行い、調査項目を増やすが、回数は減らしてあげるとことを考えています。後は、やっている調査の共通化というか、相互参照するなりして、例えば卒業生調査と連結させたパネル調査をできないかということを考えているところです。

最後に、本学としての、IR全体としての課題をまとめさせていただきます（資料 19 ページ）。一つ目は、職員として、「なぜ」という疑問を持つセンスや能力をいかに磨くか、どういうふうによりリサーチクエストを立てていく能力を磨くかというのが重要な要素なのかなど。そのほか、学内でのコミュニケーション能力や仕事を属人化させずに組織として対応する体制が必要になると思っております。二つ目は、多くの大学で教務システムが入っていると思うのですが、それらは割と在籍生と離籍者、卒業生と別で扱っている部分があるので、卒業生のデータ保存がおろそかになっておりますので、どうやってデータを蓄積していくのか、ということも一つの課題かなど思っております。

もう一つは、本学では、企画室の小野が、「自大学に関する定量的データを収集・分析・可視化してマネジメントに活用する組織的機能」とIRを定義しております。定量的データを活用したマネジメ

ントをどう推進していくか、これが本学の課題だと思います。また、データ・エビデンスに基づく施策立案の文化をどう根付かせていけるのか、というのは、ぜひ皆様からのお話や御意見をお聞かせいただければと思っております。今申し上げたことは、まとめると、スタッフ・ディベロップメント（SD）であり、データ管理であり、ガバナンスの問題なのかなと思います。私自身が職員なので、FDというよりもSDという観点でIRをどう進めていくかということも考えています。

後半、急ぎ足になって申し訳ありませんでした。どうもありがとうございました。

○司会 永井様、貴重なお話をありがとうございました。

時間の関係で、この段階で幾つか簡単な質問等がございましたらお受けしたいと思いますが、いかがでしょうか。挙手いただけましたら、スタッフがマイクをお持ちいたします。よろしいでしょうか。

（質問なし）

この後、パネルディスカッションでまた質疑応答の機会を設けさせていただきたいと思っておりますので、お願いいたします。

では、永井様、どうもありがとうございました。

（休憩）

○司会 では、ここから講演2ということで、メイン州立大学の本田さんにお話をお願いしたいと思います。

本田さんは、桜美林大学で修士号を取得され、その後、大東文化大学において御勤務され、その後、イギリス、アメリカに移られて、ニューヨーク州立大学アルバニー校においてPh.D.を取得されています。そして、同大学でのインターン、職務経験を経て現在へ至っておられます。

では、本田さん、お話をお願いいたします。

**【講演2：「米国高等教育における学習成果の診断（Assessment）」本田 寛輔氏（メイン州立大学オーガスタ校 Associate Director of Assessment）】**

○本田寛輔 日本で講演をするときに一番緊張するのが出始めで、妙に静かなのですよね。アメリカ人だともう少し賑やかなのですが、日本では皆さんすごく礼儀正しくて…。逆に私が緊張してしまうのですが、始めさせていただきます。

タイトルにあるアセスメントですが、この意味は何なのでしょう。新しい片仮名を持ち込んで、日本を混乱させるようなことは避けたいのですが、アメリカではIRとアセスメントを分けて考えているので、前半部ではその説明から始めさせていただきます（資料2ページ）。

後半部では、勤務校の一般教育のアセスメントの二つの事例を報告したいと思います。日本でも学習成果の測定が求められていると政策で謳われていますが、アメリカではアンケート調査以外に、どのような手法で進めているのかを御紹介いたします。

恐らく、用語としてはルーブリックやポートフォリオ等、答申や高等教育研究の紀要を通じて皆さん御存知かと思います。ただ、そこでは単なる紹介に留まる場合が多いのではないのでしょうか。実際に、アメリカの大学がそれらのアセスメントをどのように実施しているのかについての情報は、かなり限られているようです。そこで、アセスメントの実践について自分が苦戦していることや、改善の兆しが見えつつある事例を少しでもお話しできればと思っております。

最後に、日本の評価担当者の方々への示唆で講演をまとめます。日本で学習成果を進めていく際に、どのような点を考慮したら良いのかを提言させていただきます。

まず、アセスメントの業務を進めていく上で、次のような用語の定義を整理しておくことが肝心です（資料3ページ）。今回の主題である学習成果について、私は企業診断の意味合いでアセスメントを「診断」と意識しております。この他、スライドで列挙された用語は前半部分で詳しく説明して行きます。

アメリカの話をする前に日本の現状について私なりの認識を述べます（資料4ページ）。背景を端



的にまとめれば、第三者評価の一巡目は対応ばかりに追われ、データ分析が改善にあまり活用されなかった。2011年のIDEでIRと評価特集がありますが、皆さん御覧になりましたでしょうか。特集の背景を私なりに要約すれば、日本ではアメリカのIRの実践例を基に、意思決定支援や改善を支援して行こうという機運が高まりつつあるわけです。

日本の現状ですが、IRを機能として捉えている点を確認したいと思います。一般的には「データを使って改善につなげる」というのが日本でのIRの理解です。この点は日本のIRを考えていく上で重要ですよ。というのも、機能の観点でいけば、日本では学生募集のIR、教務のIR、学生部のIR、財務のIR、どんな分野でもIRが成立するわけです。さらに話を難しくすると、国立大学のIR、私立大学のIR、大規模大学のIR、小規模大学のIRと分けて考える必要があるかもしれない。というのも、大学の類型や置かれている環境によっても、IRの形が規定されてきますから。こうなると、「本学ではIRでこんなことしているけど、貴学はどうなの？」と、議論をする際に収集がつかなくなる恐れがあります（と講演の前にある先生と簡単にお話ししました）。こうした課題は米国にも無いわけではありませんが、既に専門職として確立しているので、日本の黎明期とは事情が異なります。ちなみに、日本では教学IRという言葉がありますが、アメリカには無い造語です。これも、IRを機能として捉えているから成立する用語ですね。米国では既に機能を超えて、具体的に部署と業務が存在しますから、教学IRとは言わずに、アセスメントになります。

ここまで概念的な話になりましたが、私の立場としてはアメリカの定義を日本に押し付けるつもりは全くありません。言葉の定義は、要するにその言葉と概念を共有する世界の中で成立していれば十分なわけです。日本の文化や制度に合わせた定義を確立すること、それは即ち、現場の方々が業務を進めていく上で、例えば執行部から「評価部署って何をしているの？なぜIR部署という名前に変えなければならないの？」と聞かれた際にきちんと説明できるよう、用語と概念が整理されていれば良いと思うのです。

次に、アメリカの文脈に移ります（資料5ページ）。アメリカではIRとアセスメントとを分けて考えます。私の考えでは、IRは日本の評価室の業務とすごく似ていると思います。入学者が何人いて、退学者が何人いて、卒業者が何人いて、就職率が何パーセントでという、いわゆる学生データを扱います。スライドの青で括っているところ、一番左手側の部分です。

私は、どちらかというとアセスメントを専門でやっています。それは一番右手側のオレンジの部分でいう、学習成果のデータなのですね。スライドの右（オレンジ色）と左（青色）で何が違うのかは、米国でも専門分野以外の人には分かり難いでしょう。自分の上司である学務担当筆頭副学長（Provost）からも「データは、データだろう」と言われるのですが、いやいや全然違うのです。IRのデータは、データベースに集積されているから、ダウンロードしてくるのは簡単で、分析をするのも一般的には単純集計なので簡単です。ところが、学習成果のデータは教員と協力して、教員から学生の小論文やエッセイをもらってきて、それをループリックで測定します。また、ある統一試験を導入するときでも、ある学科の先生達と協力して進めなければならない。なので、学内データベースから簡単に落ちてくるデータではない。ちなみに、教員と働くのが大変なのは日本でもアメリカでも同じです。私はある日本の私学で学務課におり、学長室担当で教員とは比較的近いところで仕事をしていましたから…。

さて、IRとアセスメントの中間にあるのがアンケート調査です。日本でもよく実施されていますが、新入生、在学生、卒業生を対象にして、学生サービスの満足度や学習実態を調べます。

次に、学内体制の話に移ります（資料7ページ）。日本の国立大学では副学長が複数いる形になっていますが、アメリカも同様です。大学の規模により副学長の数は変わりますが、財務担当副学長など複数いる中で、学務担当が筆頭です。プロボスト（Provost）と呼ばれています。左手側の青の小規模教養教育大学だと、IRとアセスメントが一つのオフィスで遂行され、学習成果の方は補助的な業務しか担当していない場合が多いです。部署の規模は大体3人くらいでしょうか。

ところが、右手側のオレンジの例で研究大学だと、学務筆頭副学長の下にIRオフィスとアセスメントオフィスが別建てになっているのが一般的です。それぞれの部署に3名から5名ぐらいつつ配置されています。何せ、資金が潤沢ですから。

次に I R とアセスメントのデータを学生の移行の観点から捉えてみましょう（資料 6 ページ）。川嶋先生のスライドと合わせて考えていけば、緑の矢印のところ、入学、学習、卒業のそれぞれがインプット、スループット、アウトプットと置き換えられると思います。それで、I R のデータで何があるのかといえば、インプットの入学関係では出願者数や、入学率、奨学金。スループットの学習のところだと成績とか在籍率、満足度もそうです。アウトプットでは卒業率や就職率が加わります。皆さんも恐らく日本の認証評価の自己点検でも、これぐらいのデータは揃っていますよね。

では、この矢印の中でどこが欠けているのか。欠けているというと極端かな。違うタイプのデータとして、アセスメントのデータは何かを考えてみましょう。おさらいですが、I R データは、要するに学生のヘッドカウントに過ぎません。言葉が悪いかもしれませんが、豆粒を数えるような仕事です。それが入学時なのか、在学時なのか、卒業時なのか、ある学生集団の集計時期が違うだけの話です。アセスメントの仕事というのは、その豆粒がどういう教育経験をしたのか、どういうところが自分は伸びたと感じているのかを、アンケートやルーブリック、試験などで捉えていく作業です。

理想的には、I R のデータとアセスメントのデータをつなぎ合わせておくわけです。学生の学籍番号などを使ってデータを組み合わせます。どういう入り方をした学生にはどういう学習経験の傾向があって、卒業に 4 年、若しくは 5 年掛かっており、就職率がどうなのかなど、分析できるのが理想なのです。ところが、アメリカもそこまでできているわけではありません。というのも、アセスメントで苦しいのは、必要なデータが学内のデータベースに揃っていないわけではないこと。自分達で教員と協力しながら、テストやルーブリックを使ってデータ収集するので、穴があるわけです。例えば、学生数 1,000 人いたら 300 人分を集められたら良い方でしょう。なので、全ての学生のデータを I R とアセスメントの二つの領域で統合するのは至難の業です。

以上、アメリカにおけるアセスメントと I R の話が少しでもお分かりいただけましたでしょうか。続いて、エバリュエーション（Evaluation）とアセスメントという話に移ります（資料 8 ページ）。

このスライドは、両者の間で何が同じで、何が違うかという話です。エバリュエーションもアセスメントも何かを測定する、その部分は同じです。何が違うのかというと、その測定したデータの利用目的です。アメリカの感覚でエバリュエーションと言ったときには、測定結果が予算配分や、人事考課に使われるという含意がありますので、緊張感があります。ところが、アセスメントと言った場合には、そういう部分は抜きにして、測定の結果から改善の余地を見つけ、継続的な改善に役立てるのが主眼となります。

日本だと皆さんよく評価とおっしゃいますよね。でも、その意味や定義を本当に吟味されてお使いになられていますか。日本は 90 年代に米国のセルフ・スタディー（Self-study）を「自己点検」と訳して導入した。ところが、大学だけに任せては改善につながらなかったから、自己点検以上の実効性を「第三者評価」という形で政策側が求めたわけですね。ところが、具体的な評価の定義は欠落していた。この問題については、館昭先生がアクレディテーション（Accreditation）を認証評価ではなく、適格認定と訳すべきだと、確か 2004 年の I D E で議論を展開されました。関心のある方は是非御覧ください。さて、話を戻せば、1990 年代から 2000 年前半の政策の流れが今日に至り、I R にも脈々とつながっているように思います。

今、御説明したことをもう一度、概念図で御説明すると（資料 9 ページ）、二つの丸の下で重なっている部分の測定（Measurement）はエバリュエーションとアセスメントの間で一緒の部分です。ところが、丸の上の方に行くとそれぞれが分離してきます。これは、エバリュエーションは人事考課や予算配分に使うという目的があり、アセスメントは改善に役立てるといった別の目的があるという分岐を示しています。

これを整理しておかないと、どんな問題が起きるのか、私自身の事例で申し上げます。まず、アセスメントの専門員として学科や学部の教授会とアセスメントの設計をするわけです。

では、学生の文章作成能力についてアセスメントしましょうと言うと、教員は成績が A の学生の小論文ばかり持ってきてしまいます。何故でしょうか？教員がアセスメントをエバリュエーションだと勘違いしたためです。何かしらの人事考課や学科予算に結びついたら堪らない、だから自分達の良いところだけ見せようと頑張るのです。ところが、成績が A の小論文ばかりを集めて学習成果のアセス

メントをしても、自分達の弱みは見えてこないわけです。そこから改善のアクションは考え難い。だから、アセスメントとエバリュエーションの概念整理をきちんと説明しておかないと、アメリカでは話が進まないのです。

この例からもお察しいただけるように、評価というのはどちらかというと法令遵守や儀礼的に陥りがちです。例えば、人事考課もアクレディテーションもそうですが、極論すれば評価の場合は落ちる方がおかしい。ちなみに、この論点は私個人の意見ではなく、主に欧州の1990年代後半から2000年前半の質保証に関する学術研究でも指摘されています。対照的に、アセスメントであれば、先程の例に戻りますが、教員は成績がAからDまでの小論文を持ち寄り、皆で査読します。これには守秘義務が求められ、教員間で信頼関係が築かれていることが大切です。例えば、ある教員が成績はDの学生の小論文を査読しているときに、「こんな駄目な学生に単位を与えたのは誰先生だ？」なんて言い出したら、皆怖くてアセスメントなんてできません。教員の匿名性を担保するのは、「英語I」という科目のように、複数の教員が教えているのであれば簡単です。ところが、特定の科目で、例えば「社会調査質的手法」みたいな科目は、誰先生が教えているか分かってしまう。そういうところに配慮して、匿名性を担保するようなサンプルの取り方をしないと、「この先生の授業はなってない」という特定の教員に対する批判が出た際に、アセスメントは忌み嫌われます。これでは、教員は協力してくれません。

この表も、実は私が学内で使っているプレゼンテーションで、英語からそのまま日本語に訳したものです(資料10ページ)。アメリカだと結構通じるのですが、日本ではどうなのか試しに御説明させていただきます。一番左手の列で、科目の次元とプログラムの次元に分けてあります。右隣の列が評価、その隣が診断、いわゆるアセスメントです。ちなみに、ここでは診断を企業診断のような意味合いで使っています。

さて、評価を科目の次元からみて行きましょう。スライドの表の左下です。まず、教員は学生の成績を付けています。学期末に学生の習熟度を測定し、結果は単位の修得に結び付けられます。教員がここで作業を終えれば、成績付けは評価で終わるわけです。ところが、多くの教員は前の学期の学生の習熟度を考慮したうえで、次の学期の授業内容を変えたりしています。となると、測定結果が改善にも結び付けられるので、表の右隣にある「診断」に該当することになります。ここで厄介な問題が、アセスメントの定義を整理しておかないと、教員は成績付けのことをアセスメントと勘違いしてしまうことです。両者は「測定」の観点では重なり合うが、結果の活用が異なります。さらに話がややこしくなるのは、**Course-embedded Assessment** という授業で既に使われているテストなどをアセスメントに活用するアプローチです。教員の作業量を減らすには良いやり方ですが、話が込み入ってくるので、ここでは深入りしません。

次に、プログラムの次元を考えてみましょう。まずは、表の左上にある評価から。学生の科目の成績は平均値としてGPAに換算されます。学生の習熟度を教育課程、すなわちプログラムの次元で測定しているといえます。その測定結果(GPA)は、奨学金の受給資格や大学院の進学に関わってくるので、評価です。次に、表の右上のプログラムの診断に移ります。評価の数値であるGPAでプログラムの教育改善ができるでしょうか？あまりにも集約化されたデータなので、成績が何を意味しているのか、具体的にプログラムのどこを、どのように変えたら良いのかを示唆するデータにはなっていません。なので、学内の教員にこう訴えます。「教員の皆さんが、科目の次元で改善の努力をしているのは十分認識しています。ですが、適格認定からは、プログラムの次元で教員集団が学生のラーニング・アウトカムに沿って、自分達の学生の学習成果を測定し、カリキュラムを改善するよう求められているのです」と言うと、大体皆さん納得されます。というのも、教員はやはり個人商店ですから、個人ではすごく頑張っているのですが、教授会として集団でやっているかということ、実はそうでもない。

何故かということ、別に教員が怠けているとか使い古された批判をするわけではありません。そうではなくて、私は研究大学の博士課程に進んで感じたのですが、研究型大学になればなる程、その分野で第一線の教員が進めている研究内容自体がカリキュラムみたいな節があります。そこは、教員はお互いに干渉したくないわけです。また、教養教育大学でも、各専門分野に教員を一人配置するのが常

です。そうすると、皆が蛸壺で、同僚の専門分野に関しては門外漢になり、他の教員がどんな教育をしているのか口出しし難い。そこを、私みたいな学部・学科に属さない専門員が入って音頭を取り、教員と進めるのがプログラム次元のアセスメントです。

ここでアセスメントの話から一步離れて、組織運営について極論を言えば、大学組織は構造的に運営が上手くいかないような設計になっていると学内者ですら皮肉を言うことがあります。アメリカで複数の大学の学長を務め、大学の組織論を展開したバーンバウムでさえ、著作の前半でアメリカの大学の組織運営は民間に比べたら杜撰に映るだろうと書いています。

話を元に戻しましょう。改善、改善と今まで申し上げてきましたが、改善と一言で言っても色々あります(資料 11 ページ)。ここでは、段階として整理してみました。最初は課題の認識と課題の分析。先程の例で言えば「英語 I」です。複数の教員が教えていますが、おそらく、各教員が学生の習熟度に関して違った問題意識を持っているでしょう。それを、単なる認識論で議論しては埒が明かないわけです。だからこそ、次の段階で課題の分析が必要になってきます。これが、いわゆるアセスメント。それが終われば、測定結果から、「英語 I」でも文法なのか、語彙力なのか、文章構成なのか、どこに力点を置いて授業改善をすればよいのかという解決策の議論に段階が移ります。例えば、文章構成を改善するのであれば、新しくパラグラフ・ライティングの教科書を部分的に導入してみましようという解決策が考えられます。あとは、授業改善の計画を実際に施行して、一定期間が経った後に学生の小論文を改めてルーブリックを使って査読し、解決策がどれだけ効果を上げたのか分析します。教員が期待する達成度に学生が到達していなければ、さらに教え方の工夫を重ねます。いわゆる、日本で叫ばれている PDCA ですね。まあ、ここまでは理論的にそうなるはずだという話で、実際にどの程度できているかは別の話ですが…。

このスライドの一番下の 2 項目「結果の測定」、「解決策の修正」までできれば理想ですが、正直ここまでできている大学はそう多くないと思います。私が全米のアセスメント集会へ行ったときや、地域のアセスメントの担当者の会合に行っても、下の 2 項目までできているところは数少ないようです。

では、これまで何の定義もなしに学習成果の話をしてきましたが、このスライドでラーニング・アウトカムズとは何かを考えてみましょう(資料 12 ページ)。

日本の文脈とアメリカの文脈ということで、違いをここで確認しておきたいと思います。日本の文脈は、川嶋先生のお話にもありましたように、アウトプットとアウトカムを分けて考えるところです。大学評価機構の川口先生だったと思うのですが、何かの報告書で「大学が何かしらの活動したら、それに関するアウトプットが何でも出てくる。アウトカムとは、大学の理念に沿った活動の結果であり、アウトプットのエフェクティブネス、いわゆる効果なのだ」という旨の御説明をされていたと記憶しています。私は欧州の質保証制度をあまり深く調べているわけではありませんが、この考え方は欧州的な発想なののでしょうか。日本では、認証評価の第一周期目で多くの大学があらゆる活動の状況を何でもかんでも証拠として取り上げたいきらいがあり、こうしてアウトプットとアウトカムを分けて考える必要が出てきたのではないのでしょうか。まあ、政策側として広く考えたときには、こういう捉え方ができるのかと思います。ところが、皆さんのような評価の実務担当者がこの広義な捉え方で運用できるかという、難しくありませんか? 実際に認証評価では就職率や、資格取得率、大学院進学率という狭義で現実的なアウトカムが求められていて、政策側が言うところのアウトカムの議論に必ずしも噛み合っていないような気がします。

ちなみに、米国ではわざわざアウトプットとアウトカムを分けて考えていません。アメリカはもう少し単純というか、すごくシンプルです。要するに、川嶋先生のスライドの 11 番にもありましたが、教育パラダイムから学習パラダイムへの転換です。あの男の子が「犬に口笛を吹けるように教えた」というのが教育側の観点、でも、犬は「口笛吹けないよ」というのが学習側の観点、それらは別なわけです。今、アメリカは、例えでいうと「犬が口笛を吹けるようになったかどうか」を真剣に測ろうとしているわけです。では、アウトカムとはアメリカの文脈だったら何なのかというと、学生が理解や技能を実演でき、測定できること。これには、二つの側面があります。まず、アウトカムのステートメント(Statement)、いわゆる条文を作成する。その上で、各アウトカムを学生がどの程度達成しているのかを測定します。

ここまでの、前半部のアセスメントの総論です。では、後半の米国の状況や具体的な測定手法に移りたいと思います（資料 13 ページ）。

まず、ざっくりとした全米の傾向です（資料 14 ページ）。政策側としては説明責任を謳います。それを受けて、執行部は「やれ」と命令を下し、「嫌だ」と刃向かう教員、そこに、私みたいな専門員が「何とかやってみましょう」と調整役を果たします。

もう少し具体的に、学習成果が上手くいかない状況をフィッシュボーンの観点で考えてみましょう（資料 15 ページ）。まず、教員に関する課題がある。教員は学問の自由を振りかざし、自分達が教えたいことを教え、その点検を嫌がる傾向があります。また、大学教育はテストのための勉強じゃないと主張し、測定が不可能だと言ってはアセスメントに反発してみたり…。教育理念に関しても、「アセスメントは教育の標準化、規格化を進めるので悪だ」みたいな主張をする教員もいるわけです。とにかく、自分達が教えたいことを教え、学生が学習成果に達したかの責任は問われたくない。アメリカの高等教育研究の大家であるバートン・クラークがいう「自己規制」がまるでできていない。だから、市場や政策による規制が入るわけです。言い換えれば、この教員の既得権は大学の市場化や財政削減の前では通用しないわけです。この辺が理解できている学科は、教授会が一丸となって教育改善に取り組めます。駄目な学科は教員同士の仲が悪く、意見が噛み合わないことが多いようです。何かしらの屁理屈ばかり並べては、アセスメントを実施しない言い訳をしています。

執行部に関する課題としては、アセスメントの導入の仕方です。教員に対して、「適格認定協会から要求されているから」と言うのが、一番反発を買います。もともと、理念的にはアセスメントは内発的に、教員が自分達のものとして継続的に実施するのが理想です。それが、適格認定協会への外向きの単なる報告書作りで終わり、自分達の教育改善に使えないと、「アセスメントは単なる業務増加だ」と教員は腹を立てるわけです。さらには、アセスメントを実施して学生募集が有利になったり、ランキングで上位になることは稀ですから、学務業務としては優先順位が低くなりがちです。

アセスメントの専門員の課題としては、先述の教員と執行部の調整に関する課題が一つ。そして、測定手法に関する課題もあります。まず、サンプル数を確保できない。ルーブリックを使って学生の小論文を測定してみましょと提案したときに、思うような科目から小論文が上がってこない。それに、教員の作業時間も限られていますから、1 学期で実施できるアセスメントのデザインに落とし込む必要があります。アセスメントを取り巻く状況も問題です。今、アメリカの州立大学では州からの財政削減がすごい。なので、いくら私みたいな個人の専門員が「アセスメントは評価ではないですよ、財政には関係しません」と言っても、教員から見ればアセスメントも財政削減に使われるのではないかと恐れられてしまうのです。まあ、逆の見方をすれば、財政削減を盾に、アセスメントを実施せよと教員に差し迫ることもできなくはありませんが、人間関係にヒビが入るのは確かです。

アセスメントの一つの手法として、アンケートがあります。これは大規模で効率的にデータを収集する手段です（資料 17 ページ）。ところが、アンケートの回収率はアメリカでは少なく、30%前後ではないでしょうか。一般的にアンケート自体の内容は広くて浅い傾向があります。各設問も文字数か限られるので、どうしても抽象的で回答者の間で解釈の幅が生じる場合もあります。たとえアンケートの設問数は多くても、聞き取り調査のような深掘りはできない場合があります。統計処理で分析する因果関係と実際の聞き取りで被面接者が考える因果関係には違いもあるでしょう。

今回のシンポジウムで大学 I R コンソーシアムの事例が二つ出ました。これとは別に、恐らく参加している方の中でも、自前のアンケートを作っている大学があると思います。どちらが良いのかという話は、アメリカでも議論になっており、以前 A I R という専門職能協会が報告書をまとめました。  
(<http://assessment.uconn.edu/docs/resources/Measuring%20Quality%20Choosing%20Among%20Surveys%20and%20Other%20Assessments%20of%20College%20Quality.pdf>)

確かに全国版の統一アンケートは他大学との競合比較、いわゆるベンチマークができますが、設問内容が自分の大学の用語や関心に必ずしも合致しているとは限りません。

対照的に、自校で作成したアンケートであれば、自分達の学生の目線に合った設問が作れます。ところが、今度は他校との比較ができなくなってしまう。このように、全国版の統一アンケートと自前のアンケートでは利点と欠点が逆転してしまうのです。なので、アンケートの実施目的により、この

辺を判断する必要があります。

今回のシンポジウムでは直接指標、間接指標というキーワードを川嶋先生や、恐らくこの後パネルディスカッションで小湊先生からもいただくかと思うのですが、アンケートは学生の自己認識による習熟度の自己申告なので、間接指標と呼ばれます。

例えば、私がアンケートの中の統計能力に関する設問で「統計がとてでもできる」と答えたとして。たとえ本人の認識はそうだとし、統計学の成績はDだった、みたいなことが起こり得るわけです。アメリカ人は自信満々な学生が多いですから、そういうお国柄だと「自分は何でもできる」と答えたがります。ところが、日本だと謙遜文化ですから、「統計はあまりできない」と答える学生が多いのではないのでしょうか？しかし、米国の大学院試験のGREの結果を見れば、日本人の方がアメリカ人よりも数学の点数は高いですよ。なので、日米の国際比較をするときは、そういう文化差なども気をつけないと駄目ですね。この辺は、山田礼子先生などが日米比較する際に、恐らく気を付けていらっしゃるかと思います。

最後にもう一点。私の個人的な危惧をお伝えしておきます。アメリカの適格認定では、アンケートのような間接指標だけでは証拠として不十分と見なされることから、今回私が発表しているルーブリックや統一試験、Eポートフォリオなどの直接指標が求められます。だからといって、日本も直接指標を導入すべきだという議論を焚きつけるつもりはありません。別に、今すぐアメリカを真似る必要はないでしょう。直接指標で学習成果を測ろうとしたら、教員と対等に議論ができ、教授会内で意見が食い違う状況をまとめながらアセスメントのプロジェクトを進めるだけの力量が求められます。それには、まず何よりも博士号を持つ専門員が必要でしょう。日本だと、教員で教育評価か心理学を専門にした方が妥当だと思います。専門員の配置に加えて、参画する学科教員の労働量のコストも掛かります。しかも、学内合意を形成するのに数年は必要かもしれません。米国ですら、適格認定からの外圧や専門分野の協会が実践の共有を10年かけてやっと直接指標のアセスメントが実施できるようになったので、日本での導入もそれなりに時間が掛かると思います。

アンケートの各論ですが、スライドに書かれている項目は読んでいただければ大体分かると思うので、飛ばします（資料18ページ）。

事例としては、全米の学習実態のアンケート調査で通称NSSE（ネッシー）と呼ばれるものがあります。勤務校の事例で、短い報告書をホームページに掲載しています。

<http://umafastfacts.blogspot.com/search/label/NSSE>

ざっくりとした感想を申し上げれば、競合校は自分達と同じ、州立で学士課程が中心の、学生寮がなくて学生が通学する大学を選びました。勤務校が他大学より良かったのは、教員をはじめ、履修登録、奨学金、学生支援といった部署と学生のコミュニケーションの質が高いこと。低い結果は、学生間の共同作業。これは、Online授業が多いので致し方ない部分もあります。あとは、学生が人種や経済背景などが異なる人達と交流する経験が少ない。メイン州の9割以上の人口は白人ですから、これも大学だけで対応するには限界があります。逆に、都市部の大学なら、何もしなくても人種が多様ですから、この部分の点数は高く出ます。別の公開されていない報告書では、Onlineの学生と通常の授業(On-site)の学生のアンケート結果をt検定で比較し、エフェクト・サイズ(効果量)を計算して、平均値の差を比較しました。

[http://www.mizumot.com/files/EffectSize\\_KELES31.pdf](http://www.mizumot.com/files/EffectSize_KELES31.pdf)

案の定、Online学生の方が教員とのコミュニケーションに制約がありました。そこで、学務筆頭副学長が、この結果をもとに、Online学生の在籍維持を次年度の学務目標に掲げました。

次にルーブリックです。皆さんルーブリックって大体御存じですか。要するに、採点表と考えていただければいいと思います。例えば、これは一般教養教育の社会科学のルーブリックです。社会科学に関する能力の一つに、調査手法があります。学生がどれだけできれば、教員の期待に合致するのか、しないのか、という段階が設けられ、その各段階の説明が書いてあるわけです。「それでどうした？」って感じがしますよね。でも、これがないとなぜ大変なのかというと、恐らく日本もアメリカも先生方は自分の頭の中で採点基準があって、それで点数を付けていると思うのです。でも、学生は、先生の頭の中をパカッと割って、どういう採点基準で自分の小論文が評価されたのか分からない。それを

明確にしてくれるのが、ルーブリックです。教員は、意外と自分の頭の中では分かっていたつもりでも、実際にルーブリックを作成してみると、いかに自分の採点基準が曖昧だったか気づくことがあります。これって、いわゆるFDですよ。また、ルーブリックの作成は、ある意味で学生に対する説明責任と捉えることもできます。

ルーブリックの総論ですが（資料 19 ページ）、先ほど申し上げたとおり、採点基準を明確にした表です。ここで強調しておかなければいけないのは、科目の次元で使う場合と学科、すなわちプログラムの次元で使う場合があります。以前、私が大学評価・学位授与機構で講演をしたので、詳しくはその資料をご覧ください。

[http://www.niad.ac.jp/n\\_kenkyukai/1229401\\_1207.html](http://www.niad.ac.jp/n_kenkyukai/1229401_1207.html)

皆さんでもルーブリックの例はインターネットで簡単に検索できるので、それを和訳し、簡単に真似して使えますが、後々には大体失敗します。米国では、多少ルーブリックについて知っている教員が他所から真似てきて、準備までは楽に進むのです。ただ、自分達で考えて作ったルーブリックではないから、結果が悪くなかった時に、「いや、これは自分達が作ったのではないから」と言って責任逃れをする。なので、あくまでも教員が自分達の学生の学力や授業での問題意識に基づいてルーブリックを作成しないと、後の測定と結果の活用で苦労します。

一般教養のルーブリックはインターネットで検索していただければ、沢山見つかります（資料 20 ページ）。専攻 (Major) の次元になってくると、インターネットではなかなか見つけれられない。その理由は、1) そもそもルーブリックを使ったアセスメントをしていないのか、2) 学科レベルのルーブリックの作成が技術的に難しいのか、3) 教授会としてルーブリックの内容について合意が取れないのか、又は4) 学内者限定のイントラネットに掲載しているからです。

ルーブリックの事例を簡単にお話します。課題としては、全学的に学生が文章を書けないという認識が教員の間で広く存在しています。ところが、教員は自分達の科目で添削指導に時間を割くようなことはしません。そこで、全学生に必修で課せられている「英語 101」という科目が学生の作文教育を一手に担う形になっています。測定としては、SATという統一試験のエッセイ・ルーブリックを活用しました。

<http://sat.collegeboard.org/scores/sat-essay-scoring-guide>

「英語 101」科目の学生の小論文をサンプルに、15名くらいの教員でルーブリックによる査読を実施しました。やり方としては、SATルーブリックは1点から6点まで、それぞれの点数の説明があります。それをを用いて、まず2名の教員が一つの学生の小論文を査読します。教員Aが3点を付け、教員Bが3点、若しくは2点か4点をあげたとすれば、両者の査読結果は「合致している」と設定します。要するに、2名の査読者の点数の差が1点以下であれば、「良し」とします。もし仮に、教員Bが1点や5点など付けたら、これは両者の教員間で点数の差が2点以上になりません。これでは両者の査読に「齟齬がある」と見なされ、第三者として教員Cが同じ小論文の査読をします。

この査読結果について、私の方で信頼性の解析をしました。測定手法に関心のある方はご覧ください。一つの学生の小論文を2名の教員が査読し、それぞれの査読結果に開きがあれば、Intra-class Correlations (級内相関、ICC) の数値が下がります。

<http://www.hs.hirosaki-u.ac.jp/~pteiki/research/stat/icc.pdf>

第一回目の査読結果で二つの採点に齟齬がある場合は、第3番目の査読者が採点し、3名の査読者の中から二つの近い点数を採用します。それで、改めてICCの数値を分析します。Preというのが、第1回目の査読の結果です。結果が悪かったので、再度、第3者が査読を実施し、その結果を用いてPostの数値に到達しました。一般的にはICCが0.7以上であれば信頼性が担保されていると考えられます。

表 1. 差読者間の級内関数 (*Inter-rater reliability of each rubric component*)

Rubric Component	Intra Class Correlation Coefficient	
	Pre	Post

C1 Development of Position (書き手の立場の設定)	0.63	0.85
C2 Organization (文章構成)	0.59	0.80
C3 Use of Language (語彙)	0.46	0.82
C4 Sentence Structure (文の構造)	0.38	0.81
C5 Grammar and Word Usage (文法と言葉の使いまわし)	0.29	0.79

Note: ICC=Model (Random) Type (Absolute)

注) 内部資料の為、表の数値は実際の結果を基に修正してあります。

表に原文と和訳を併記したのは、私の和訳の限界もありますが、そもそもSATのエッセイ・ルーブリックの言葉の使いまわしにも多少の問題があるようです。教員の間でも、このルーブリックでは採点が難しいという不満がありました。テスト業界の大手が作成しているルーブリックだから安心して使えるとは限りません。SATは大学院生をバイトに使って採点しており、採点手法の情報公開が十分に成されておらず、教員からは疑義が上がりました。先程もお話ししましたが、他所から真似ると往々にしてこのような課題に直面します。

アセスメントの結果としては、学生が「文章を書く際の立場を設定すること」と「文章構成」が比較的弱かったので、英文科の教員はそれらを来学期からは力を入れて教えるそうです。さらに、次回のアセスメントではルーブリックを教員自身の関心に沿った、使い易いものに修正する予定です。今回の講演では時間が無いので省きますが、本当は学生のGPA、年齢、性別などの項目を学内のデータベースから引き出して、それらと文書作成能力の総合点の相関を分析もしました。特に統計的に有意な結果は出ませんでした。逆に出ないことで教員の間には存在した認識や言説を点検するきっかけになったかもしれません。

表2. SATエッセイ・ルーブリックによる測定結果 (Descriptive Statistics)

	平均	標準偏差
C1 Development of Position (書き手の立場の設定)	3.33	1.01
C2 Organization (文章構成)	3.46	0.98
C3 Use of Language (語彙)	3.87	0.93
C4 Sentence Structure (文の構造)	3.55	1.01
C5 Grammar and Word Usage (文法と言葉の使いまわし)	3.70	0.97

注) 内部資料の為、表の数値は実際の結果を基に修正してあります。

Eポートフォリオについてどの程度ご存知でしょうか(資料21ページ)。要するに、学生の小論文やエッセイ、履歴書、美術であればグラフィックデザイン、建築であれば図面など、学習成果に関する資料を何でも保存している電子フォルダーです。それが、ホームページで公開できるというだけです。

Eポートフォリオを使ったアセスメントは何が良いのでしょうか。その説明をするために、先に紹介したアンケートやルーブリックの限界を確認しましょう、これらの手法は、ある時点での学生の習熟度や到達度を測定した、いわゆるスナップ・ショットです。

ポートフォリオの強みは、1年生から4年生までの間に、こういう論文を書いた、こういう作品を作ったなど、経年で学生の学習成果をみることが出来ます。また、手法によっては学生にどのような付加価値を与えたかという説明もできなくはない。ただし、面倒なのは、アセスメントに係る教員の作業量はとて多くなります。例えば、通常のルーブリックによるアセスメントでは一つの小論文を



読めば終わりだったのが、Eポートフォリオでは、1年から4年まで複数の小論文を査読する必要があります。あくまでもアセスメントの設計によりますが、教員の負担増は避けられないでしょう。ポートフォリオですが、全学的に導入している事例は限られます（資料 22 ページ）。どちらかというと特定の学問分野、例えば教員養成や建築学科で使われることが多いです。

次に、全米統一試験についてお話します（資料 23 ページ）。まず、試験の費用が掛かります。業者や試験分野にもよりますが、学生 1 名に 6 ドルから 10 ドル程度でしょうか。利点としては、全国平均や大学類型ごとの点数の比較ができたり、データ分析の報告書をダウンロードできる機能が付いてくる場合も多いです。さらに良いことに、ポートフォリオやルーブリックのアセスメントと違って、教員の作業負担が格段に少ない。ただ、これも先程のルーブリックの説明で申し上げましたが、教員は自らが汗を流して作った測定方法でないと、結果を見て面白い結果が出てこない場合、急に関心を失ってしまうのです。

統一試験に対する教員の批判をご紹介しましょう。「テストで測れる学力なんて、たかが知っている」、「自分の教えている内容とテストの設問に違いがある」、「サンプル数が足りないので、結果は信用できない」と御託を並べては、結果を改善に活用しないのです。学内では「教員達は何もしたくないので、言い訳をしているだけ」という指摘もあります。このような難しい状況はあるにせよ、学問分野別のテストは幾つか存在するので、スライドをご覧ください（資料 24 ページ）。

勤務校の事例をお話しましょう。クリティカル・シンキング、いわゆる批判的思考のテストを一般教育のアセスメントとして実施しました。

（ <http://www.insightassessment.com/Products/Products-Summary/Critical-Thinking-Skills-Tests/California-Critical-Thinking-Skills-Test-CCTST>）

導入に関しては情けない理由があります。批判的思考は一般教育のコンピテンシーとして設定されており、全学部が何らかの科目で批判的思考を教えていると想定されています。ところが、文学、哲学、社会科学、数学、生物学、それぞれの分野で定義されるクリティカル・シンキングの内容が異なるわけです。全学統一のルーブリックを作ろうと思ったら、3年経っても5年経っても収拾がつかないでしょう。そんな訳で、まずはテストでやってみようというのが実施の経緯です。

どの大学でもクリティカル・シンキングのアセスメントが一番物議を醸し出すのではないのでしょうか。というのも、批判的思考というのは大きな抽象概念なので、何をどのように測定して良いのか分からないし、その合意を全学的に得るのは難しいのです。このテストの導入で良かったことは、クリティカル・シンキングをさらに小さい要素に分けてあることです。批判的思考の中でも、分析、評価、解釈、推論、説明、帰納法、演繹法の項目に分けて設問が組まれています。勤務校での結果は、学生は「解釈」と「推論」が強く、「評価」と「演繹法」が弱い。私なりの雑駁な感想ですが、社会人学生が多いので、解釈や推論はわりとできたのかなと思います。他方で、評価と演繹法が弱いのは、学生がそのような思考法をあまり教わっていないか、練習のための課題があまり出されていないのかもしれない。

表 3. クリティカル・シンキングの試験結果（全体）

批判的思考の要素	平均点
分析	75.3
評価	72.1
解釈	78.3
推論	77.9
説明	74.5
帰納法	73.4
演繹法	71.2
合計	74.7

注) 内部資料の為、表の数値は実際の結果を基に修正してあります。

私が学生のときの経験を振り返ると、修士課程で社会学やフィールドワークの科目を取ったり、ワークショップにも出たので、帰納法はわりとできたと思います。帰納法というのは、ある社会的な事象を様々な要素から浮かび上がらせていくこと。例えば、若年層の離職を社会事象として捉えれば、その背景には大学教育、雇用状況、家庭環境など、様々な要因が考えられるわけですね。これらの要因がどのような性質と関係を持ち、日本的な若年層の離職問題としてある理論を導き出せるのか考えるわけです。

演繹法は博士課程の小論文の審査で課されました。例えば、組織論の筆記試験で「資源依存理論 (Resource Dependence Theory) について事例を用いて説明せよ」といった旨の課題です (本当はもっと凝った設問でしたが)。これは、既存の理論を事例に当てはめて議論を展開する必要があるので、そうした練習をしていないと答えるのが難しかったです。

話を批判的思考のテスト結果の分析に戻しましょう。受験者には1年生と4年生が含まれていたのので、両者の平均点をt検定で比較し、エフェクト・サイズ (効果量) も計算して、両者の平均点の差を大きいのか、中くらいか、小さいのか示しました。幸いにも、4年生の平均点が高かったので、執行部は一安心です。これで、適格認定の自己点検報告書でも堂々と「厳密には同じ学生を追跡しているわけではないが、1年生と4年生の点数の比較から、学生は批判的思考が伸びたと考えられる」と書けるわけです。私個人としては、別に4年生の結果が良くても悪くても構いませんでした。もし悪ければ、今後の批判的思考の教材や教授法をどのように変えていくかの議論をし、改善計画を立て、施行すれば良いだけのことです。いいですか、前半でエバリュエーションとアセスメントが違々と御説明したのは、この部分に関連しているのです。

ループリックでの分析同様、学内のデータベースから抽出した学生のプロフィール、いわゆる性別、年齢、GPA、編入単位などの項目の値と、テスト結果に相関があるかを分析しました。また、批判的思考の試験の中で、導入校が独自で学生へ質問を設定することもできます。なので、学生に「分析が好きか?」だとか、「授業ではどの程度クリティカル・シンキングを教わったか」など質問し、その回答とテストの結果の相関も割り出しました。話が長くなるので、今回は省きますが。

表 4. クリティカル・シンキングの試験結果－1年生と4年生の比較

批判的思考の要素	1年生の平均点	4年生の平均点	エフェクト・サイズ
分析	74.1	75.5	0.18
評価	69.1	74.5	0.39*
解釈	78.1	78.4	0.07
推論	76.8	78.2	0.25
説明	74.3	74.6	0.07
帰納法	70.5	75.0	0.42*
演繹法	69.2	72.0	0.28
合計	70.1	75.5	0.41*

注) \* P < 0.05 内部資料の為、表の数値は実際の結果を基に修正してあります。

最後に、批判的思考の試験結果の活用ですが、現在進行中です。あくまでも私案ですが、批判的思考の中でも「評価」と「演繹法」の平均点が低かったので、ここに力を入れて、カリキュラムや授業法を変えていきたいと思います。また、批判的思考の教授法のウェブサイトが複数あるので、それらを集約し、教員の授業改善の参考にしてもらおうと準備しています。

教員側の取組ですが、恐らくパネルディスカッションで議論になるでしょうから、足早に触れます (資料 25 ページ)。今回の講演で様々なアセスメントの手法を紹介しましたが、一体それらをどのように使っているのかですね。私の勤務校では、全学科が毎年、簡易的な自己点検を実施しています。その中で、アセスメントの項目があり、学習成果の測定で何をやって、どう改善したかを書き込むよ

うな様式を組み込んであります。一般教育のアセスメントは、全学的な仕組みから、学習成果の各分野の測定から改善までの全工程をほぼ私に取り仕切っています。導入がまだ1年目なので、結果の活用はあと2、3年は経たないと具体的に現れないでしょう。

アセスメントのまとめです(資料26ページ)。まず一点目は、前半部分で申し上げましたが、アセスメントとエバリュエーションは違うので分けて考えるということが重要です。二点目として、学習成果のすごく悔しいところは、多くの大学で測定まではするのですが、その結果を見て改善につなげるところまではいかない。だから、アセスメントの集会に行くと、専門員は不満が鬱積しているわけです。三点目が、学問の自由を盾にアセスメントに反発する教員。四点目は執行部もアセスメントを外から要請された面倒な仕事と捉えている節がある。五点目は、単刀直入に言えば、科目編成の政治です。例えば、私が一生懸命に英語学科の教授法の改善を支援しようと純粋にアセスメントに取り組んできました。ところが、実は学科の中でのA先生とB先生の派閥のど真ん中において、どちらの教授法で教えるべきかの政治的な判断にアセスメントが使われる状況に陥るなど…。最後の点ですが、IRとアセスメント、いわゆる評価データや学習成果のデータの活用は、小規模校や無名校の方がアメリカではよく頑張っています。少し僻みっぽい言い方をしますが、大規模校は潤沢な予算と人員を投資して、アセスメントを頑張っているように見せるのが上手です。その際に、これは私の憶測ですが、「この学科は研究費が取れていないから、アセスメントの活動で点数を稼ごう」だとか、「非常勤講師なら言うことを聞くから、そうした科目を選んでアセスメントを実施している」という状況もあるようです。対照的に、私の今の勤務校ではアセスメントは専任教員が中心で進めています。大学の特徴としてはオープン・アドミッション(全入)で、学生は大学教育を受ける準備が不足し、州の財政削減で大変なところ、教員達は手弁当で真面目にやっています。小規模大学は多くの教職員が一人二役から三役までこなして大学運営を切り盛りしているので、大規模大学のように綺麗な学外広報やシンポジウムを企画するまで手が回らないわけです。なので、日本の高等教育研究者は米国の有名校ばかりに眼を向けて、ウェブサイトで見つけた報告書や資料だけに頼ると米国の実情を読み違えるかもしれません。

日本への示唆ですが(資料27ページ)、とにかく教員の業務超過にならないよう配慮すること。どの適正規模で実施すれば良いのかを考える際に、私が常に気をつけているのは、学術研究と実務研究の違いをわきまえることです。前者で言えば、サンプル・サイズを決めるときにエラーを5%パーセントで割り出すと、サンプルを何百人取る必要があるというのは自ずと決まってくる。ところが、アセスメントのような実践的な研究では事情が異なるのです。例えば、教員が10人います。1学期に会議で集まれるのは5時間です。その中で作業できるアセスメントの手法とサンプルの規模はどうすれば良いかを考えます。ループリックを使うのだったら、作業時間がかさむので、サンプルのサイズを下げる等の工夫が必要です。

<http://www.craftonhills.edu/~media/Files/SBCCD/CHC/Faculty%20and%20Staff/SLOs/Step%203/Sampling%20for%20the%20Assessment%20of%20SLOs%202.ashx>

また、サンプル・サイズはどんなアセスメントでも問題にされますが、そもそも分析結果の一般化(Generalization)を考える際、標本数(Sample)に対する全体数(Population)をどの程度で設定するかにも拠るわけです。なので、一般教育のアセスメントは性質が悪い。コンピテンシーとして設定されていれば、厳密に言えば全学生を調査の全体数として設定する必要があるかもしれません。でも、そんなアセスメントは教員の作業か、統一試験の費用が物凄く掛かるでしょう。なので、完璧なアセスメントなんて無理なのだから、話の分かる臨床心理や教育系の教員には「アセスメントはアクション・リサーチのアプローチでやるべきです」と伝えると納得してくれます。

(教育学のアクション・リサーチの例、<http://mie-chubu.org/egm-h/AR/ar1.html> 他にも経営や看護の分野でも実践されている。)

また、そもそも教員がループリックや統一試験の内容に疑問を持っていれば、表面的妥当性(Face Validity)が低いので、いくらサンプル数を上げたとしても、分析結果は軽視されます。

もう一つ説明で抜けたところがあるのですが、何を測るのにも、教員が改善につなげられそうなデータが取れるような設計をしてあげるのがコツだと思います。それと、完璧なアセスメントは存在し

得ないので、測定手法の限界をきちんと説明しておくこと。教員主導でまとめるのは無難ですが、まとまらない時もしばしばあるので、私みたいな専門員が引導する。アセスメントというのは、就職率が90%や、大学院進学率が30%に達したかというような水準を設けて、良い悪いという判断をするわけではない。少なくとも私がアメリカで心掛けているのは、「改善のためのデータ収集であって、収集したデータで今後の改善につなげましょう」というのがアセスメントですから、極論を言えば就職率は何パーセントだっていいわけです。アセスメントの作業の中で、教員が何らかの気づきを得られれば、目的はある意味で達成したも同然です。例えば、「私は今までこんな教え方していたけど、学生はあまり分かってなかったみたいだな」という振り返りがあったり、「この内容は何々科目で教えられていると思っていたが、それでは不十分なのでカリキュラムの見直しが必要かもしれない」という議論が教員同士でできるようになれば、しめたものです。

では、実際に私がどのように議論を始めていくかお話ししましょう。まずは教員と話して、彼らの経験や観察に基づいた現状把握から始めます。なので、誤解していただきたくないのは、アメリカはアセスメントの専門員がいて、ルーブリックやテストを最初から教員に押し付けるわけではありません（少なくとも、私の場合は）。それでは、「トップダウンだ」と教員から反発を受けます。それよりは、先生方の教えている科目の経験だとか観察の中で、上手くいっていること、あまり上手くいっていないこと、関心があるけどあまりよく分かっていないことは何かという話をしていきます。その話をする中で「これらをどのように調べましょうか」、「もし仮にこういう測定結果が出たら、どのように活用しますか」と質問しながら議論を進めていくのです。

先程、アメリカの学習成果の測定の限界点で申し上げましたが、多くの大学は測定まではとり着き、分析して結果は出るけど、教授法やカリキュラムの改善につながらないという課題を抱えています。教員が単にやらされているだけの状況だと、そうなるわけです。これを防ぐには、教員とブレインストーミング的な議論をしている間に、「何か良い教材はありますか」だとか、「どういう教え方が効果的でしょうか」と真摯に質問を投げかけると、教員は喜ぶわけです。というのも、自身の経験を同僚と共有したいという欲求は自然に湧き上がりますから。「自分はこれをやって上手くいった」、「誰々先生はこんな教材を使って教え方を工夫している」など、その議論自体がいい情報交換になったと教員が言ってくれる場合もあります。このように、教員の間で「アセスメントって自分達が主導で進めるのだ」という雰囲気を醸成していかないと、適格認定協会や執行部から言われたから、アセスメントは仕方なくやらされているという状況に陥ります。

正直なところ、単なる法令順守の為のアセスメントなら、私の方でも教員の作業量を減らして、いい結果が出るような設計をしたり、データ分析をするのは容易なことです。報告書だって、教員の肩代わりで書いてあげることもできる。そうではなくて、アセスメントの活動を通して、教員の間でアセスメントを自分達のものとして運営できるか、アメリカではオーナーシップと言うのですが、これが一番の肝です。教員が自分達の責任と自覚して実施すれば、アセスメントの結果が改善につながっていくはずですよ。

○司会 本田さん、ありがとうございました。

質疑応答をここで受けたいと思っていたのですが、時間の関係で、舞台の様態替えもごさいますので、パネルディスカッションに移らせていただきます。本田さんへの質問はパネルディスカッションでも受けしますので、そちらでお願いいたします。

では、これからパネルディスカッションに移りますので、御登壇になる方は、これから御案内いたしますまでしばらくお待ちいただいてよろしいでしょうか。では、模様替えに入ります。その間、少しこれまでの話を私のほうで総括させていただきたいと思っております。

まず、川嶋先生には、冒頭、学習成果がなぜ求められているのかということで、国際的な動向も踏まえて、現状の国内の状況も交えてお話をいただきました。その後、事例紹介で、鹿児島大学の渋井先生、関西学院大学の永井様から「IRコンソーシアムを通じた勤務校での取組」をお話いただきました。

今回、私のほうで趣旨説明のときに少し説明不足だったので補足させていただきますと、IRコン

ソーシアムで現在、取り組んでおられます一連の学生調査は、日本では、唯一の比較可能な情報を収集している取組です。これは、もともと山田礼子先生を中心に研究ベースで始められたものが原型でございますが、皆さまに御紹介させていただきましたように、現在、20 大学が参加されています。先日、山田先生とお話しさせていただいた際、40 大学弱が今後、加盟される状況です。徐々にこういった取組が進んでいくと、先ほどの本田さんのお話の中にもありましたように、アメリカで進んでいる、統一的な学生調査に類似の取組として位置づけられる可能性があります。こういった意義を踏まえ、本シンポジウムで取り上げさせていただきました。

そして最後に、本田さんから米国における学習成果の実態ということで、事例を交えながらお話しいただいたという状況でございます。

では、ここからパネルディスカッションに移らせていただきます。

パネルディスカッションは、モデレーターを小湊先生にお願いしております。小湊先生の略歴は、プロフィールにもございますが、簡単に紹介させていただきます。小湊先生におかれましては、名古屋大学経済学研究科を修了された後、同大学において職務された後、現職の九州大学に移られました。現在、基幹教育院で共通教育を中心に教育を担当されるとともに、日本の大学における I R の組織化、あるいは大学におけるマネジメント・サイクルに基づいたプランニング手法の開発にも取り組んでおられます。

では、小湊先生、ここからパネルディスカッションのモデレーターをお願いいたします。

### 【パネルディスカッション】

○小湊卓夫 皆さん、こんにちは。九州大学の小湊です。

これから、予定よりも時間は短くなりますけれども、パネルディスカッション全体を取り仕切らせていただくことになっております。よろしくお願いいたします。

皆さんもこれまでの御報告を伺う中で、中身もある程度把握されたのかと思いますが、今日、パネルディスカッションに参加していただく先生方、大阪大学の川嶋先生、鹿児島大学の渋井先生、そして関西学院大学の永井さん、アメリカ、メイン州立大学から本田さんにお越しいただいております。

最初に、まず会場のフロアの皆さんから個々の報告について、事実確認も含めて、何か質問されたいということがあればそれをお受けして、その後こちらでディスカッションを進めていこうと思っておりますので、よろしくお願いいたします。

まずは会場から何か御質問、場合によっては御意見等ございましたらお願いします。いかがでしょうか。

○質問者 皆さん、お話ありがとうございました。

本田さんに御質問をさせていただきたいと思います。非常に印象に残っている話が、執行部が外的なことでの対処に意識が向きがちで、ところが教員のレベルではアセスメントを盛んにしていこうと、その必要性が本田さんの話の中で強調されていたかと思いますが、アカウントビリティとしての取組と、本来内発的だと思われるアセスメントの取組の葛藤というか、どう向き合っていくのかということが、アメリカの大学でもどういうふうに、外向けの話と中でどう対処していくか、このあたりはどの大学でも結構難しい折り合いのつけ方をされているのかなと感じながらお話を伺っていました。

日本の場合も、川嶋先生のお話に少しあったかもしれませんが、学習成果という話は、もともと大学の中でも自律的に取り組まれるべき課題ではあるかと思いますが、どちらかという外から求められて機運が高まっているのかなと思います。答申レベルでも求められていますし、あと、認証評価団体等、評価機関からも求められてきつつあるということかなと思ひます。

一番最後のスライドの中でお話があった、日本への示唆で、このあたり、先生から特にお触れいただくことがなかったので、アメリカの事例等を御紹介いただきながら示唆を得たいと思います。よろしくお願いいたします。

○小湊卓夫 ほかに何か質問はございますか。なければ、まずこの質問からいきたいと思います。

○本田寛輔 今回の御質問は、アメリカでも難しい問題です。今回の講演では一般教育のアセスメントを

御紹介しましたが、この分野が一番難しいと我々の業界では言われています。その理由として幾つか考えられます。まず、非常勤が多いということ。あとは科目が学部からの持ち出しなので、学部の縦割りとは一般教養教育の区分が違うわけです、カテゴリー分けが。そうすると教員の集団意識は薄れますから、改善につなげるのが難しい。

別の観点からもお答えしたいと思います。それは、アセスメントを施行してから、どれくらいの時間が経っているかです。前任のニューヨーク州立大学では、適格認定協会が中部地域でアセスメントを早くから基準に設定し、さらにはニューヨーク州立大学機構が中心となり、各キャンパスにアセスメントを導入しました。前任校に入職したときには、アセスメントが2サイクル目、3サイクル目でした。第1サイクル目で、先生達は何をやっているかわからないけど、とりあえずやらされた。第2サイクル目で、何となく自分達がやっていることが少しわかってきた。3サイクル目になって、ある教員が「この科目で教授法を変えたから、アセスメントの結果が知りたい」だとか、今度のアセスメントでは「ルーブリックのこの辺を変えたい」という声が出てきました。教員のアセスメントに対する理解が深まってきたわけです。3サイクルを回すのに、10年はやっていますから。

ところが、昨年メイン州立大学に移ったのですが、アーガスタ校は一般教育のアセスメントを1回もやったことがない。なので、教員の理解を得るまでに少し時間が掛かるでしょう。最後になります。外部向けの説明責任と内部向けの改善のバランスは、アメリカ中どの大学のアセスメント担当者も悩んでいるところだと思います。よろしいでしょうか。

○小湊卓夫 ほかに何か御質問ございますか。

はい、お願いします。

○質問者 本田先生に事実確認という意味で、一つお尋ねしたいことがございます。

本日の御発表で、スライドナンバー25番の教員側の取組で、学習成果の測定結果の活用について御説明をいただいておりますが、その中で、学科の自己点検について触れていただきましたけれども。学科の自己点検については、どれぐらいの規模や内容であるのか、その中で、この学習成果の測定がどの程度効果を発揮しているか、役立っているのか。また、その中で点検評価の結果が、その後どういう形で大学で活用されていくのか。できましたら、その中で本田先生がどういう役割を果たされているのかを、簡単に結構でございますので、概要を教えていただければと思います。

○本田寛輔 自己点検で求められるデータは、IR部署がまとめるのは出願者数、入学者数、在学率、卒業率など、基本的なデータです。恐らく日本でもアメリカでもそんなに大きな差はないと思います。アセスメントの活動は自己点検評価の中の一部なのです。大体10枚から15枚ぐらいの報告書の中の3、4枚です。各学部・学科が、ルーブリックで何々を測定したとか、卒業生アンケートを実施した、その上でどのような改善をしたかを書いてもらいます。書いてある内容の質はピンからキリまでありますが…。

質問の後半の、自己点検を何に使っているのかという、今の勤務校は学科別に自己点検を毎年実施しているのです。学科長が書いた自己点検の報告書を学部長に上げて、学部長が取りまとめをして、それを次にプロボストという学務筆頭副学長に上げていきます。

その結果が、部分的に予算配分に使われています。人件費や施設設備に結びつくのは限られており、一般的には教員のファカルティ・ディベロップメントの予算、例えば学会に行く出張費だとかで多少傾斜をかけていると思います。よろしいでしょうか。

○質問者 ありがとうございます。

○小湊卓夫 今の話は、活用のほうにお二方の質問が、偏っているという言い方は変ですけども、寄ってましたので、今回のシンポジウムのテーマに沿った話を残り時間かけて少しさせていただきますと思っています。

式次第にもありましたが、学習成果を把握するための評価、IR活動ということで、いろいろ御報告をお願いしたことがあります。先ほど川嶋先生からも、なぜ学習成果が問われるようになったのかという大きな背景についてはお話がありました。

ただ、現場レベルで捉えてみると、第一期の認証評価においては、余り学習成果という言葉は使われなかったですね。改善のサイクルをどう回していくかが割と焦点を当てられていて、その中の一つ

にそういうものが入っていたと私は理解しております。ところが、大学評価・学位授与機構の大学基準を見てみると、第2サイクルに入った途端一つ大きな基準として立てられている。そういうときに学習成果をどういうふうに皆さん捉えられているのか、どう捉えればいいのかというのが一つ大きな課題として上がってきているのだらうと思われるわけです。

そこで、ディスカッションを始める最初の段階で、学習成果をどういうふうに捉えるのかについて、もう一度説明をお願いしたいと思っています。

先ほど本田さんのスライドでは12枚目にありましたが、日本と米国では違うのではないかという指摘がありました。本当にそうかどうか、いろいろと見ていかなければわからないこともまだありますが、そういうことも踏まえて、まず川嶋先生、全体の話を読まれたので、学習成果をどう捉えるのかについてお話をいただければと思います。それを踏まえた上で、鹿児島大学、あるいは関西学院大学で、学内ではどういうものを学習成果と捉えているのか、また、どういうふうに議論を進めているのかということ、少し具体的なレベルでお話をいただけないかと思っています。

○川嶋太津夫 学習成果、ラーニング・アウトカムズが日本で注目されるきっかけとなったのは、先ほど触れました、平成20年の学士課程答申の学士力だと思います。実はあのころは答申の文章を委員が分担して執筆するということをしていました。私が、学士力の部分の担当で、書いては、委員から注文がつくという繰り返しでした。学習成果とは何かについては、先ほどの本田さんの12ページもそうですが、私のスライドの15ページにも書いてありますが、学士課程答申以来、これだけ言われてきているので、端折ってしまったのですが、ここに書いてあるとおりです。

つまり、学習成果とは、ある一定の教育プログラムを修了した時点で、何を理解し、何ができているかを示した表明、ステートメント、それが学習成果です。定義的にはそういうことになります。

では具体的にどうなのかという話で、あ那时的の学士力の中にも幾つか例示はされておりましたし、個別大学でいけば、学位授与方針の中で具体的に、大学レベルであれば共通の学習成果として、4年間生の学士課程を終えた時点で、こういう能力やこういう知識が理解できるようになっているという形で、ステートメントとして示されていることになります。

ただ、それだけでは達成状況を測定できません。全学レベルの学習成果は、非常に抽象的、一般的な記述ですので、それを学部・学科レベル、そして個々の授業科目に降ろしていく段階で、最終的にはクラスレベルで具体的に測定できるように、より具体的な行動目標、動詞を使って表現することになる。

全学的な学習成果、ディプロマ・ポリシーの作成に、神戸大学でも大阪大学でも携わってきていますが、今、大阪大学では、大学全体の学習成果を定めましたが、内容はものすごく一般的なものです。大学がこれまで掲げてきた教育目標から全学の学習成果へと翻案しています。現在は、学位プログラムを同定した上で、それぞれの学習成果を含むDPをより具体的に示してくださいという作業を行っている。

先ほど申しましたように、学び習うというのは、あくまでも大学として学生に期待していること、こういう能力や知識を獲得してくださいということを期待している。あくまでも希望であり、期待であり、望ましいものである。それをいかに文部科学省が使っている学び修める成果にしていくかが非常に重要ですので、さっきの話で言えば、プロセス、どういう学習機会やカリキュラムを提供していくのかということや、あるいは教授法の改善に結びつけていく。

つまり、学び習う学習成果から学び修める学修成果へ転換する、そういう意味ではアセスメント、先ほど診断という言葉がありました、それを通じてカリキュラムや教育方法を改善していくというふうになっていくのだらうという、あくまでもこれも期待、現実には非常にそういう理想的な状況にはなっていないと思います。

○小湊卓夫 概念としての、捉え方としての学習成果ということですね。

では、実際にそれを、話を踏まえる、踏まえないは別にして、個々の取組をされている大学の中でどういう議論になっているのか、なっていないのかも含めて、状況をお話ししていただけないでしょうか。

○渋井 進 鹿児島大学は、最初に説明したように、進取の気風とか進取の精神とか、そういう新しい

ことにチャレンジすることをものすごく打ち出しているもので、それに関連したものをきちんと身に付けたか、やはり測定しなければいけないだろうとか議論になっています。だからアンケートでも、常に新しいことにチャレンジしているかどうかみたいなことを一応聞いたりはしているのですが。ある意味項目だけなので、アンケートを作って、まだ今ちょうどそういった間接測定というか学生の自己認知みたいな話を、大学 I R コンソーシアムのアンケートだけではなくて、少し独自の項目もつけたらどうかみたいな議論は当然出ているのですが、それを本気でやるのかなという、まだちょっと議論が出てきたぐらいです。

全学的な、大学 I R コンソーシアムはあるけれども、全学で完全に、関西学院さんみたいな感じでいい感じでは参加していないので、各学部でどういうふうに取り組んでいるかということもありますし、それに対しては残念ながらきちんと把握できてない寂しい状況があるわけです。当然そういうことも各学部でどう捉えているかと、全学でどう捉えているかと、認知させていかなければいけないという問題意識自体は当然あります。

あとは、学習成果の話と、もう少し広く考えると、直接的な学習成果で、やはりやりやすいのは英語教育なのかなということで、遅ればせながら、2年ぐらい前から TOEIC の補助を出したりとか行っているんで、その辺は非常にやりやすいところ。でも、直接的に進取の気風を身に付けたものが、どういうものがあるのかなというところ、私、実験心理が専門だから、もともと顔の表情とかを研究しているので、そういう何か聞いたときの顔の表情からとるしかないかなとか、MRI で脳の活動をなどと考えているのだけど、そんなわけにはいかないですね。

なかなか無理なものは無理なのかな、その辺の質問肢をうまく作れば何とかなるのかなとも考えたり、これは個人的な意見です。

○小湊卓夫 ちょっとそこに絡んでいいですか。

先ほどの洪井さんのスライドでは、どうしても縦割りが結構強いことがあって、横串を刺したり、風通しをよくするのにいろいろ困難を抱えているという印象を持って話を伺いました。そうすると進取の気風、それをどういうふうにして実際に卒業段階までの間に身に付けてもらって、測定していくのかというのは、確かにそれは大きな問題ですが。

では、そこを各学部・学科の中で議論してもらって、またはその議論を促進するために、何かこれからやろうと思っていることだとか考えていること、またそれを実施するためには、こういうところが問題だということはあるのでしょうか。

○洪井 進 議論にのせるためには、全学的な F D 委員会や何かで言うていくしかないかなというところがありまして、そこできちんと議論ができればいいのですけれど。あるいは教務委員会とかその辺なのですね。

しかし、困難なところというのと、ありきたりな話ですけども、学部ごとの温度差が随分あるなというところなので、興味のあるところに先にやってもらって、他がのってくればという形で、しっかりとやらないとみっともないぞみたいな感じで持っていければいいかなと、私はそう思っているのですけど。なかなかどうなのかな、うまくいくのかなというところですよ。

○小湊卓夫 ありがとうございます。

では、永井さん。

○永井良二 本学の場合は、卒業する学生の大半が就職という選択肢を選んでいるので、ありていに言えば、就職して役に立つ学生をいかに育てるのかということが一つの視点かなと捉えています。これは、4月に就任した学長が、それまで高等教育推進センター長でしたので、そのころからずっと話しています。

就職にどう役に立つか。企業の規模だけが全てではないとは思っていますが、どういうところへ就職して、そこでのトータルの満足度はどうなのか。もっと言えば年収はどうなのか、そういうところを含めて学習成果として捉えないといけないのかなと考えておまして、中で御紹介させていただいた連携事業の卒業生調査では、そういう調査項目も含めて尋ねて、何がしかの方向性を出せないかなと考えています。

もう一つはコンピテンシーやリテラシー。これらもなかなか具体的に何を問い尋ねるのかというこ



とは難しいところではあるので、その辺を少し考えていく必要があるかなと考えています。

○小湊卓夫 そういう取組を進めていく上での何か課題みたいなものは、今現在、感じておられる部分はあるのでしょうか。

○永井良二 本学でも学部ごとの温度差もありますし、学部の独立性が強い部分があるので、なかなかトップダウンで物事が進みません。お話の中で、各学部の事務長や教務担当者を集めて講習会を実施しましたがけれども、その結果、実際にある学部の執行部と具体的にお話しをする機会を持ちました。ただ、それはまだ1学部だけで、もう1学部お話しただけそうかなというところですよ。

お話をする中では、実際の調査結果については、学部や学科のカリキュラムは異なりますので、決して数字のいい悪いが全てではないという前提で具体的にディスカッションしながら、ここをどうするか、こうするという議論を個々にしていけないといけないのかなと。

だからそういう意味で、我々の能力としてコミュニケーション的な能力が重要だと考えているわけです。単純にデータを見ることよりも、そういう中で、現場と掘り下げてより具体的な施策を検討する必要があるのかなと考えています。

○小湊卓夫 今の具体的なお話を伺った上で、本田さんから何かコメントとか示唆する部分はあるのでしょうか。またはアメリカでの経験を踏まえた違いがあればお願いします。

○本田寛輔 川嶋先生の御説明にもありましたが、アメリカではアウトカムズのステートメントは、学生が何々できるという箇条書きなのです。箇条書きで示された学習成果を、実際にルーブリックやポートフォリオ、試験を使って、学生がどの程度到達できているのかを測定します。なので、アメリカで教員や執行部と議論するときは、アウトカムズと言ったときに、箇条書きのことなのか、それとも実際の測定なのか、まず分けて考えるよう心掛けています。

今、洪井先生と永井先生から、学部の温度差があるとお話がありましたが、それはアメリカも同じです。典型的なのは、プログラムごとのア krediteーションがある学科はガリガリやります。看護、歯学、建築、みんなやります、言われなくても。ただ人文学とか心理学とか、その辺はそこまで厳格なアセスメントはやりません。それは、副学長には報告しておきますけど。

学部ごとの外部審査は5年サイクルでやっています。なので、その時期が来た学科にまずお助けマンとして行く。アセスメントの実施に貢献できた実績ができれば、他所の学科にも引っ張られていくので。変な話、雰囲気としては、「本田と協力すると得になる」というふうに持っていくのが今の目標です。

最後に、日本の事情として、特に永井先生への感想ですが、こちらを立てればあちらが立たないというのはすごくあると思うのですね、大学教育はどうしても理念的なので。例えば就職率を学習成果の指標にしようと言ったのは面白いと思うのですが、例えば私がアメリカの大学に帰ってそれを言ったら、まず人文系の先生から袋叩きにされかねません（学生の就職先が限られているので）。でも、就職率が良くないと学生さんも入ってこないではないですか。だから、そのバランスをどう取るかですね。

例えば、関西学院を批判するというのではなくて、事例として使わせていただくと、就職率をアセスメントの指標に設定しようとしたら、何かしらの問題が生じるかもしれません。学部教育と就職率の相関があるかということですが、実は学部教育と就職率の間に *intervening variable*、洪井さん、途中で邪魔する変数って日本語だと…。

○洪井 進 干渉変数ですか。

○本田寛輔 そう！この二つの両者の関係の中に干渉変数というか、学部教育ではなく、例えばキャリアセンターを訪れた学生数が多い学科ほど、就職率が高かっただけで、それは学部教育の質とは無関係という結果もある可能性があるわけです。その辺を注意してやらないと、少し怖いかなという気がします。

○小湊卓夫 なぜこういう話の振りをしたのかというのは、実は私にも狙いがあったのですけれども。川嶋先生には申し訳ない部分もあるのですが、ここ10年ぐらいの間に中教審でいろいろな答申が出ています。その中で、さまざまな新規の言葉が使われているわけです。場合によっては日本の文化になかなかなじまないこともあるのでしょうかけれども、どうしても横文字で言わざるを得ない。例えば

I Rもその典型ですけれども、ルーブリックもそうかもしれません。

ただ、そういうのが断片的な情報としては、大体こういうものなのだなというのは分かっているけど、ではそれを大学全体の動きを踏まえながらトータルで何かやっつけていこうとしたときに、そこが上手くつながっていかない現状があるのではないかとということで、実はそういう話の振りをしたわけです。

つまり、どういうことかということ、今回のテーマは学習成果をどう把握するのが一つの大きな柱になっていますが、当然把握の方法としては、今、多くの大学で行われているアンケート調査を基に、間接的な指標はたくさん使われている。ただ、それだけでは成果それ自体を把握しているとはなかなか言い切れない部分があるので、直接指標の導入も必要だというのが、今日のお話の中でもいろいろな方に御指摘いただいたことだろうと思うのです。そのうちの手段の一つとして、ルーブリックなり、ポートフォリオなり、共通試験等々が位置付けられていると。

ただ、問題なのは、個々の現場で常に問われるのは、では何を基準にそれを判断していくのかということだと思うのです、例えば一つ大きな課題として、川嶋先生なり本田さんがおっしゃるように、例えば各授業であれば授業の到達目標、それを基に何ができるようになるかということが、例えばシラバスなりに書いてあれば、そこを一つの基準にして、ではどうやって測っていくのかということによって、ようやくステージが移るわけです。

ただ、ここでも一つ疑問が私の中に出てくるのです。どういうことかということ、では個々の授業の到達目標を寄せ集めれば、その大学が本当に育成しようとする人材像に結びつくのかどうかという問題です。ここの話になってくると、今度はカリキュラム全体の話だと思うのです。恐らく学士課程答申でもその辺は意識されて書かれているはずだと思えるのですが、なかなかそこがうまく結びつかない。現場で動いていると、そういうこともよくある話だということなのですね。

ですから、学習成果の把握一つを捉えていっても、いろいろな側面でいろいろぶつかる、障害となってくる、または認識が食い違う部分が出てくる。そこをどうやって、これから一つ一つ潰していけばいいのだろうかということが、まずモデレーターとしての一つの問題提起として、投げたかったということがあります。

そういった意味で、例えば先ほどの人材像全体も踏まえながら、個々の授業がカリキュラムの中でどのように位置付けられていて、なおかつ個々の授業の中ではどの範囲のことをどの程度の深さまでもって教えて、また学生にどういうことを身に付けてもらいたいのか体系立てて示せばいいですけれども、なかなかそれも実際やってみると難しいという側面もあるのだろうと思うのです。

結局言葉を変えれば、カリキュラム全体のマネジメントの、まさにその問題だとも捉えることができるかなと私自身は思ったりもしているのですけれども。少し話を今、あえて大きくしましたが、その点について、例えば川嶋先生から何か、いや、それは違うだとか、またはこういう考え方もあるというものがあれば、少しお話しただけないかと思えます。

○川嶋太津夫 最近よく言われる教学マネジメントとか、あるいは内部質保証システムの構築につながる話だろうと思います。まず、今の日本の大学教育の制度上の仕組みからすると、小湊先生の最初のほう、つまり大学全体としての出口のところできちんと人材養成ができていないか、できていないか。あるいはその能力、知識を身に付けているか、身に付けていないかについて言えば、今の日本の仕組みですと、個々の授業科目で単位も修得して、124単位の個々の授業科目を積み上げていって、最終的に124単位以上修得して、4年以上在籍していれば卒業できると。それはあくまで外形的なものですので、それを実質化するという意味で、大学全体としての4年修了時の学習成果を定めて、先ほどお話ししたように、バックワードカリキュラムデザインといって、大学全体から学部・学科、個々の授業科目で到達目標、学習成果をより具体的にブレークダウンしていく。個々の授業科目での具体的な到達目標を設定して、そこにある程度のレベルまで到達していることによって単位を付与して、それが積み重なって124単位。これは、制度上のあくまでも非常に理想的な今の考え方なのですね。

ところが、実際には当然そういうふうにはいきません。というのは、本田さんがおっしゃっていましたが、大学教育は非常に専門性というか独立性が強いので、なかなかそういうふうにチームで全てに取り組むことは難しいことがあって、最終的には124単位積み上げても、大学の目指している人材に育っていることは、ほとんどないのだろうと思います。

結局マネジメントといいますか、教学マネジメントが必要になってくるのですが、ただ、これもまた今の日本の大学の制度上、ある教員と授業科目の配置が学部・学科を基準にして配置されているわけです。設置認可を考えていただければわかると思いますが、学部・学科ごとに審査する。前向きにとらえれば、学位プログラム単位で設置審査・認可されていると言えると思いますけれど。実際には、要するに縦割りでカリキュラムが作られていますので、大学全体としてきちんと体系的なカリキュラムがマネジメントできているかという、非常に困難な状況にある。ですから、同じような授業内容や目標を持ったものがあちこちに、学内に散在していることになり得るわけです。

ですから、それを設置認可上致し方ないので、仮想的に大学としてコースマネジメント、要するにカリキュラムマネジメントをする仕組みを作っていくことが求められるだろうと思います。

もう一つ、私自身思ったのは、確かに大学が目指す人材が身に付ける能力、知識はあるのですが、新しい概念や仕組みが海外から紹介されると、日本ではどうも形式上、全部やらないといけないという文化があるようですが、他方、実は人間は楽をしたいと思うのが本性だと思うので、大学として掲げたDPというか学習成果を全部達成しようと思うと、これは大変なことになってしまいます。

例えば、本学としては、ここだけはきちんと身に付けさせて卒業させたいという、そういう多分プライオリティをきちんとつけて、その学習成果については、育成するところについても、達成しようとするところについても重点的に取り組むとしたほうが現実的です。DPに掲げたから、あれもこれも全部身に付けさせようすると、結局最終的には中途半端な形になってしまうので、先ほど英語という話がありましたけれど、自大学がここだけはしっかりと責任を持って身に付けさせて卒業させるという優先順位づけが、これから必要になってくるのだろうと。

先ほど御紹介したように、オハイオにある **Ball State University** が、ライティングだけはどんなデパートメントでもきちんと身に付けさせることをやっていますし、**Texas A & M** ではたしかクリティカル・シンキングだけは、とにかく重点的に全てのデパートメントでやるということをやっていますので、重点化がこれから現実的には必要なのではないかと思います。

○小湊卓夫 確かに、おっしゃるように、大学の掲げる人材像は余りにも漠然としていて、恐らく大学名を伏せても、どこの大学でもそういうふうに謳いたいのだろうなというものがたくさんある。そういう現状から、でも、一方で認証評価も含め、今、いろいろなところから学習成果を把握して、それをきっちりと外に説明してほしいという要望がある。この間にもものすごいギャップがあると思われま

す。そこをどのように捉えて、自分たちはどのような方向性で行動していったらいいのだろうかということ、要はお伺いしたかったわけです。

今のお話ですと、全ては当然押さえられないので、学習成果の一部を、当然優先順位をつけた上で、その中で最も重要だと思うものの幾つかを、きちっと示していくことから始めたらどうだろうかという提言だったと思います。

今度は本田さんに少し振りたいのですが、一方で本田さんはルーブリックを中心に、学習成果の把握という点でいけば、それを把握するための一つ的手段として、学部・学科の中で、それをきっちりと作っていくための支援を行っていると思えるわけですけれども。今、川嶋先生からあったような、日本の大学の事情を考えた優先順位付けをして、まず最も大事だと思うものから出していきましょうというのは一つ的手段としてあると、やり方としてあると思うのですけれども。

本田さんが実際現場でやっていく中で、どういうものを学習成果として出していくのかということに対して、何か議論みたいなものはあるのでしょうか。またはルーブリックの中でも、個々の授業の位置付けにもよるかもしれませんが、特に、この観点については、例えばレターグレードA、B、C、Dがありますが、こういうふうに分けて、それぞれの中に評価基準を記述していく、それがルーブリックですよ。そうすると、どれを取り上げるかに対して、何か議論みたいなものはあるのでしょうか。

もう少し言い方を変えると、個々の授業のルーブリックがある一方で、例えば本学でもそうですが、医学部や歯学部のようなコアカリキュラムがある程度カチッと固まっているところは、学科レベルまたは教室レベルのルーブリックがあるのですよね。すると、その二つのルーブリックで随分違う、

記述の中身にしても当然違うわけです。基本的には学科や教室のルーブリックがあって、その中に位置付けられている授業の中で具体的な到達目標ですか、そこをルーブリックに個々の授業で落とししていく手順だと思いますが。

では、その目標がいろいろある中で、その全てを測ることができればいいのですけれども、できないという議論があるのかどうかということと、もしそういう議論があったときに、どういうふうに皆さん考えておられるのかということです。

○**本田寛輔** 小湊先生の御質問の中で、科目の次元とカリキュラム、いわゆるプログラムの次元の教育目標や学習成果の整合性を担保して、さらに全学の次元に関連付けるという話の文脈でお答えします。

科目と学科の関連付けまでならルーブリックで対処できるのですが、渋井先生もおっしゃったように、全学レベルの目標とは往々にしてかなり抽象的ですから、そこはアンケートで同じような抽象的な質問を聞いてみるという感じでしょうか。小湊先生がご指摘されたように、科目、学科のアセスメントを単に集約して、全学目標と合致させること、若しくは全学目標に沿った測定を実施するというのは難しいでしょう。言うなれば、一般教育であれば単なる学問分野の縦割りを超えた能力と捉えられるので、ある意味では全学レベルのアセスメントと呼べなくもありませんが。

一つ新しい試みで、これはアメリカでもまだパイロット段階のプロジェクトですが、コロンビア大学でカレッジ・エデュケーション・クオリティ、教育の質プロジェクトが始まっています。

(<http://collegeedquality.weebly.com/>)

ティーチャーズ・カレッジのコービン・キャンベルという教員が立ち上げて、教育の質を総合的に捉えようとしています。今までアクレディテーションだと自己点検評価報告書を書いて、2～3日外部委員が来て、シャンシャンで終わった。全米の学習経験調査、通称NSSEであれば、間接指標のみで終わった。大学ランキングもゲーム化して、駆け引きの場になった。アセスメントに関するいろいろな手法が、アメリカでモザイクとして存在している。

それを、このコロンビア・スタディーは、全部一つのパッケージでやっつけてしまおうというわけなのです。授業観察に1週間来て、さらにはシラバスの分析と学生アンケートを実施します。今、私がそのプロジェクト・リードになっていて、10月末にその視察が来ます。唯一、それが全学レベルのアセスメントで今、多分一番進んでいる、新しい試みでしょうね。これまでの普通のやり方だと、全学レベルのアセスメントは大体アンケートで自分の大学の特色だとか建学の理念みたいなところに合うような質問項目を1～2問置いて、あとはその学部・学科の自己点検評価報告書で定性的にこういう事例がありましたと吸い上げるのが精一杯かなという気はしています。

○**小湊卓夫** 困難はこちらも重々承知の上で、あえて無茶振りしたようなところがありますけれども、確かにそういう感じなのかなという気もしますね。

一方的に今、こちらのほうでやりとりを私が強引に進めてまいりましたけれども、これまでの話を聞いた上で、フロアから、本当に素朴な質問でも構いませんが、何か質問なりコメントがあればお願いしたいと思いますが、いかがでしょうか。

○**質問者** 川嶋先生にお伺いしたい。

教育の質の保証を聞いていますと、私、もともとの専門なのですが、工場の管理は非常に違うので、だから協力工場という感じで、つまり工場では質のないような、品質の提供が様々であっても出口をきちんとすると。じゃあ、質の保証をきちんとすれば、社会の求める人材に本当にならなっているでしょうか。つまり質が高くても、どんなに質のいい製品を作っても、必ずしも社会から受け入れられなければ、一体何をやっているんだろうかという社会からのまたフィードバックは来ないのでしょうか。

つまり、質を追求した結果、それがきちんと社会に受け入れられればいいですが、そのためのIRとかフィードバックとか、あるいはシラバス、工場だとレシピコントロールという言い方をしますけれども。ほとんどの同じものがあって、質の教育をした結果として、本当に社会が、大学変わってよかったねとか、そういうところへつながっているのか。私、今日いろいろ議論を聞いていて、何のためにこれを追求しているのかと少し思ったものですから、中教審とかそういう文教施策に明るい川嶋先生に少しお伺いをお願いして、難しい質問ではございますが。

でも、IRから教育を変えるという意味では、それくらいの志を持っていかないとやってられない

ような気がいたしましたので、質問させていただきます。

○小湊卓夫 時々学内で議論していても出てくる、重要な、なおかつ、でも困難な質問ですね。いかがでしょうか。

○川嶋太津夫 ありがとうございます。非常に難しい質問で、質、質と言って、私、とりあえず今求められている質はアウトカムだというお話をしました。実は、日本の議論で欠けているのは水準だと思っています。質と水準、これはペアで考える問題だと思います。

だから質は、確かにアウトカムズで何が身に付いたか、どういうことができるようになったかですけれども。「どれだけできるようになったか」というところが日本の議論は欠けているわけですね。ですから、大学はこういう学習成果を確かに身に付けましたと、質を維持していますと。だから問題は、おっしゃったように法人評価の質の向上度。質って向上する、どうやって測るのと、そこに水準という考え方を入れないと、向上は多分測れない。もちろん評定には高い水準にあるとか、質が向上したかというのはあるのですけれど、多分日本の議論で、質の問題で決定的に欠けているのは水準を考えてないことです。

多分企業とか社会が求めているのは、確かにこういう能力を身に付けました、こういうことができるようになりただけでは不十分で、いろいろな文脈の中で、何ができるというのは、どこまで何ができるかということを示してくれということをして社会は求めている。この水準の議論は日本のいろいろな質の保証関係で欠けていると痛感します。ただ、これはなかなか難しい。800近くある大学で水準の話を出すと、これは收拾がつかないということだろうと思います。

イギリスのQAA (Quality Assurance Agency) は質と水準を分けているのですね。質はあくまでプロセスです。カリキュラムとかマネジメントとかティーチングとか、そういうプロセスについて質と言ひ、水準はどこまで達成できたか、どういう能力がどこまで、何ができたかということの意味します。水準、スタンダードとクオリティをイギリスは分けていて、その辺、今後日本では非常に難しい議論になります。気を遣うセンシティブな話題なのです。

ですから、お答えになっているかどうかはわかりませんが、今後は水準ですね。質だけではなくて、学習成果があるけれど、それはどこまでいくか。これは結局、先ほどのループリックの話に戻らなうのです。診断するとき、きちんと段階別に判定するところにつながってくると思うので、そこが社会とのつながりで明確に見えてこない、多分、幾ら大学が質を保証しています、提供をしていますと言っても、なかなか受け入れられないのではないかと。これからはやはり水準の問題、これは非常にセンシティブで難しいと思います。

○小湊卓夫 いいですか。

○質問者 逆に、だから水準の中で、私の大学はここだけは負けないという、その高さを追っかければいいのだなという一つのヒントになりました。ありがとうございます。

○小湊卓夫 残り時間が少なくなってきましたので、まとめはできるかどうかわかりませんが、今日のパネルディスカッションの中で、何が議題になっていたのかを、もう一度見直しておこうと思います。

先ほどの質問、もっともな質問だと思います。何のために私たちは学習成果を把握していかなければいけないのかという多分根本的な話です。先ほどの川嶋先生の最初のお話の中にもありましたが、大学が人材を送り出す最後の教育機関なわけですが、そこで送り出した人材がきちんと社会の中で認められて活躍していく、一定の役割をしっかりと果たしていく、それに対して大学教育に対する信頼を少しずつ勝ち取っていく、又は理解してもらおうという動きがあるのだろうと個人的には思っています。

ただ大学進学率も上がり、伝統的な学生だけではなく、様々な学生を大学としては現実問題として受け入れていかなければいけない現状がある中で、そこに対する信頼が少しずつ揺らいてきている。それをどう取り戻していくのかという流れの中で、学習成果の把握も位置付けられるのだろうと思うわけです。

ただ、一言学習成果と言われていても、今、いろいろなお話を伺ったように、どう捉えればいいのかに関しては、まだカチッと決まったイメージを日本の中では持てない現状も一方ではあるのだろうと思っています。そこに対して、それぞれの識者から、こう考えたらいいだらうと御示唆いただいた

と思っていますが、最終的には、大学全体といえば大学全体ですが、それぞれ責任を持って協力していくプログラムごとに、例えば学部・学科ですけれども、学科ごとに学生がどのように成長して、狙い通りの能力なり知識、またはスキル等を身に付けて送り出すことができるのか、どうやって担保していくのか、まさにその問題なのだろうと。そういう側面から学習成果の把握を捉えなければいけないのだろうなというのは、モデレーターとしての意識としてありました。

そこがうまく議論としてかみ合ったかどうかは、少し心許ないところもございますが、そういった意識を持って、学習成果の把握を、個々の大学でもう一度どのようにして私たちは捉えていくのか、そしてどのように示していくのかを考えてもらう一助となればと思っております。

一応パネルディスカッションとしては、こういう形で締めたいと思いますが、会場のほうから、何か最後にこれだけはというものがあればお受けしたいと思いますが、いかがでしょうか。大丈夫ですか。

では、パネラーから一言あるということですので、お願いします。

○**本田寛輔** あえて川嶋先生に食ってかかるような発言になってしまうかもしれないですが、水準が必要というのは、インダストリー・スタンダードという意味で日本の高等教育業界の水準のことなのでしょう…。例えば同じルーブリックで学習成果を測定するにも、偏差値の高い大学と低い大学で使ったときで、測定結果に違いが生じるわけです。というのは、同じルーブリックを使っても、偏差値70の大学で、その先生の期待度がとても高ければ、学生の評価はその先生の期待度に対して低いと出てしまう。対照的に、偏差値が低い大学であれば、先生の期待度が相対的に低く、学生の学力の乏しさを多目に見る節があり、ルーブリックの結果が逆に上がる場合も考えられます。大学間で水準をとるのはものすごく難しい、それが一つです。

別の次元では、学科間で水準をとることすら難しいと思います。英語学科の学生のクリティカル・シンキングと心理学科のクリティカル・シンキングをテストの点数で比較はできますが、それだって水準をどこに設けて、どちらの学科が勝ち、負けとはなかなか言えないところはあるでしょう。目標値として教員が自主的に設定するのは構いませんが、例えば執行部から「就職率何パーセント以上でない駄目」という線引きは無理ではないかと思うのです。

もう一つだけ極論を申し上げると、仮説的にTOEFLを全国の大学の卒業基準に使うとしましょう。偏差値が70の大学の学生が卒業時には何点以上取らないとだめですよ、偏差値50の大学はTOEICの点数何点以上でないだめですよという話ができるのかどうか。

私は博士課程の専攻が比較高等教育政策でした。その観点から日本の高等教育を見たときに、アメリカ型とイギリス型を両方持ってきて、ごちゃ混ぜにしているというのは、バートン・クラークが指摘しています。私としては、何かそのせいで、制度設計が上手く行っていないように思うのです。

私がアメリカの感覚で言うと、外部者から自分の大学で質はどうなっているのかと聞かれた際に、大学側が主体的に説明できれば十分だと思うのです。「あなたの大学は就職率が低いではないか」と言われたら、「いや、本学は社会人学生を多く受け入れていて、女性が多いのです」と。「そういった女性は、アメリカだと早く子供を産んで仕事を辞めなければならない。それで子育てが終わって仕事に就くために再入学しているから、どうしても就職率は低いのです」ときちんと説明できる。それが単なる就職率という一つのデータソースでなくて、資格取得率や家庭環境、家計所得、など奨学金関係の部署や卒業生アンケートなどから複数のデータを組み合わせて立証していく。外部者にわかってもらった上で、「今、我々の大学はこういう改善をしようとしています」という話です。なので、そこに水準は必要かと言われると、下手に水準を入れて、教員がアセスメントを評価と取り違えたりするよりは、水準を持ち出さずに改善を回せなくはないかなという感想を持ちました。

○**小湊卓夫** 時間が過ぎていますが、もし川嶋先生のほうから何かあれば、一言だけ。

○**川嶋太津夫** 水準はそれぞれの大学で設定すればいいと思います。今、本田さんがおっしゃったようなこと、全国画一的な水準よりは、個々の大学が、おっしゃるとおり、本学はこういう学習成果で、ここまでできれば卒業させていますということをしつかりと情報公開すれば、後はそれを社会がどう判断するかという話です。

もう一つは、説明の話ですけれど、これはどこの大学でもあるかと思っておりますけれども、学部によっ

ては、学部の特性で、4年間で卒業できないところがあるのですね。それを横並びで、さっきの話ではないですけど、学部間で比較して、ここは低いではないかと言っても、それは意味がない話で、きちんと理由があるから、それはしっかりと説明できればいいのですけれども。

水準についても、数字の高い低いについて、これは大学としてきちんと社会に対して説明できればいい。水準はだいたい横並びでという話、要するに画一的なという意味でのスタンダードではなくて、大学がそれぞれ決めれば良いですけど、それが今のところ日本の場合はなかなか各大学ができていない。今後はそういうところの様相が求められてくるのではないかなというところですよ。

○小湊卓夫 ありがとうございます。

時間が4分強過ぎてしまいました、これでパネルディスカッションを閉じたいと思います。

最後に、お忙しい中、報告の準備及びフロアや司会、モデレーターから困難な質問を投げたにも関わらず、きちんと答えていただいた4人のパネリストの方に感謝を申し上げて終わりたいと思います。どうもありがとうございました。

○司会 小湊先生、ありがとうございました。改めまして、御登壇いただきました4名の先生方、ありがとうございました。

お疲れのところ、恐縮ではございますが、事務的な連絡をさせていただきます。冒頭にもお願いいたしましたアンケート、あえて皆様のお目にとまりやすいように青色の用紙に印刷しております。これは、今後の企画の参考として活用させていただきます。本日のテーマもそうですが、これまで実施してきた中で、例えば、本日の会場も、我々は余り気がついていなかったのですが、皆様から机がないと、なかなかメモがとれない、といった御意見をアンケートでいただきました。こういった、細かいところに少しずつ反映していておりますので、実際に今回のシンポジウムでお気づきの点がございましたら、ぜひ御忌憚のない意見をお記しいただいて、退出時に、後ろに箱がございますので、アンケートの回収箱に入れていただきたいと思いますと考えております。

では、皆様、長い時間にわたり、お付き合いいただき、御清聴賜り、ありがとうございました。お気をつけてお帰りください。