

2016（平成28）年度
短期大学シンポジウム
～「単位の実質化」と「学習成果の測定」～

報告書

公益財団法人 大学基準協会



公益財団法人 大学基準協会 2016(平成 28)年度 短期大学シンポジウム

■ 日 時 2016 (平成 28) 年 4 月 15 日 (金) 13 : 30 ~ 16 : 30

■ 会 場 公益財団法人大学基準協会 4階会議室

■ プログラム

13 : 30 ~ 13 : 35 開会挨拶

大学基準協会 事務局長 工藤 潤

13 : 35 ~ 14 : 35 講演「単位の実質化に向けた取り組みについて」
串本 剛 氏 (東北大学 高度教養教育・学生支援機構准教授)

14 : 35 ~ 14 : 55 質疑応答

14 : 55 ~ 15 : 05 休憩

15 : 05 ~ 16 : 05 講演「学習成果の測定と測定結果の活用について」
関田 一彦 氏 (創価大学 教育学部教授)

16 : 05 ~ 16 : 25 質疑応答

16 : 25 ~ 16 : 30 閉会挨拶

大学基準協会 参与 御子柴 博

講演者略歴

串本 剛（くしもと たけし）

- 国際基督教大学 教養学部 卒業
- 広島大学大学院 教育学研究科 修了
- 首都大学東京 基礎教育センター 助教
- 東北大学 高等教育開発推進センター 講師
- 2015年4月より現職（東北大学 高度教養教育・学生支援機構准教授）

関田 一彦（せきた かずひこ）

創価大学文学部卒、ウィスコンシン大学ホワイトウォーター校大学院修士課程を経て、イリノイ大学大学院博士課程修了（Ph.D. in Education）。

創価大学教育学部教授、総合学習支援センター長。日本協同教育学会会長、初年次教育学会理事。専門は、教育心理、教育方法。とくに協同をテーマに研究と実践を行っている。主な著書に、『学生参加型の大学授業』（2001 玉川大学出版部、監訳）、『大学授業を活性化する方法』（2004 玉川大学出版部、共著）、『はじめて学ぶ教育心理学』（2010 ミネルヴァ書房、編著）、『授業に生かすマインドマップ』（2016 ナカニシヤ出版、共著）、『教育評価との付き合い方』（2016 さくら社、共著）など。

講演①

「単位の実質化に向けた取り組みについて」

串本 剛

東北大学 高度教養教育・学生支援機構准教授

東北大学の串本です。どうぞよろしくお願ひします。

私に与えられたタイトルは「単位の実質化に向けた取り組みについて」ということですが、先ほど工藤事務局長からご紹介いただきましたように、勤務校ではFDに関する業務などをしています、私自身の研究としては、主に「評価」を分析の視点にしながら質問紙調査などを行っております。

今、東北大学の高度教養教育・学生支援機構とご紹介いただきましたが、この機構は2014年にできまして、この中には全学教育の開発、推進であるとか、学生支援とか学生相談を含めた組織がまとまって入っていて、10ぐらいの業務センターがあります。

その1つに、教育評価分析センターというセンターがありまして、私は、このセンターの中で主に学生や教員を対象にした調査を学内で実施して、大学の中での教育の課題がどこにあるかということ进行分析し、学内の委員会等で報告するというような仕事を

をやっております。

また、そのほかに、学外での活動としては、教育機関、あるいは、学生を対象とした全国的に行われる質問紙調査などに携わらせていただく中で、単位の実質化という問題についても扱っております。それらの具体的な結果については、後ほど講演の中でお話しさせていただきたいと思ひます。

1時間ほどを与えられておりますが、途中で皆さんに質問などもさせていただきながら進めたいと思ひますので、どうぞよろしくお願ひします。

1-1. なぜ単位の実質化か？

まず、「なぜ単位の実質化なのか」というところからスタートしたいと思ひのですが、これについては、比較的まとまった見解があるのではないかと思ひます。

最近の話でいうと、「学修時間が足りない」という話題があります。これは必ずしも短期大学に限った話ではないのですが、中教審の中で言われました。

ここで、「ガクシュウ」という言葉について説明しておきます。通常は「習う」という字を書くと思いますが、「修める」という字も使っています。本日の講演では少し区別して使っております。

「修める」のほうの学修は、学位取得、あるいは、その前提となる単位修得につながる学習であります。一方、大学の中で学ぶ課題には、直接学位取得につながらない学習もありまして、そういったものを含めた一般的な学習は、ラーニング、「習う」の「学習」という表現をしています。

学修時間が短いというのは、単位制度が前提とするところの「1単位当たり45時間」に足りていないということです。これ自体は何も最近の話ではなくて、むしろ、最近の学生は昔の学生に比べてよく勉強するだろうと思いますので、単位制度が始まった戦後以降ずっと言われてきたことです。

ただ、特に、近年に限っていえば、少し大きさにグローバルゼーションと言っているのかもしれませんが、学生の流動性が高まり、それに伴って、単位の互換などが行われるときに、日本で取った単位、あるいは学位というものと、諸外国における単位、学位というものが同じように扱えるのか、が問われています。言い方を変えれば、日本の高等教育の質が保証されているのかというような議論が、2000年ぐらいから続いてきましたので、そういった文脈の中で、改めて

学修時間が足りないということが言われている次第です。

ただ、こうした指摘には、「こんな些末なことを取り上げてどうするんだ」というような方もいらっしゃる、中教審の答申は結構評判が悪かったと記憶しております。

批判の方向は幾つかあると思いますが、ここで挙げさせていただくのは2つです。一見単純ではありますが、単位制の本質を考えさせるような反論です。

そのうちの1つは、学修時間が足りないことではない、というものです。今日いらっしゃる短期大学所属の先生、職員の方にも、私の学校では学生に資格を取らせるようにして、休日返上でほとんど寝る間も惜しんで勉強している学生のほうが多いから、学修時間が足りないというのは、実情を反映していない、という見解をお持ちの方もおられると思います。

もう1つ、学修時間と言うけれども、学修時間と学修成果は等価ではなく、同じ時間だけ学修をしても、身につける学修成果というのは学生によって違うから、そもそも問われるべきは学修成果の方ではないかという批判もあります。これも、単位制度がどのようなものか考える上で重要なポイントだと思います。

1-2. 実質化の2つの論点

単位を考える上で重要な論点は2つあります。1つは、単位制度というのは、単に学修をしていけばいいということではなくて、授業内外で行う学修が前提とされているということです。

これは短期大学設置基準の7条に関連します。この辺のことは既にご承知かとは思いますが、今日お配りした資料で、最後のページのところ、参考3に7条があります。「各授業科目の単位数は短期大学において定めるものとする」ということであって、2項で、「1単位の授業科目を45時間の学修を必要とする内容をもって構成することを標準とし」、ここはいいのですが、「授業の方法に応じて、当該授業による教育効果、授業時間外に必要な学修等を考慮して、次の基準により単位数を計算するものとする」とあります。

この1から3項は、授業の方法に応じて、授業の中と授業の外の時間のバランスが異なることを定めた条文でして、後ほど言及しようと思いますが、このように定められています。ですので、必ずしも学修時間が長いということが単位の実質化には直結しないということが1つ目の論点として挙げられます。

もう1つの論点は、単位の授与には学修成果の確認が伴う。当然のことですが、こ

れも確認しておいたほうがよいと考えます。

再び一番後ろのページに戻っていただいて、13条ですが、一の「授業科目を履修した学生に対し、試験の上、単位を与えるものとする」。「試験の上」と書いてありますが、必ずしも試験ではなく、要するに、学修成果がきちんと評価されるということ、後ほど関田先生の話のところでも問題になってくるかと思いますが、これを確認することで初めて単位の授与ができるということを、ここでは定めています。

そうしますと、実際は、もちろん学修時間から発生する問題はあるのですが、学修時間が長いか短いかということだけが問題なのではなくて、設定されている教育目標と学修時間がきちんと対応しているかどうかというところに本来の論点があると考えております。

そして、これら2つの論点のいずれについても、漠然と論じるとなかなか答えが見えづらい部分がありますし、少なくとも授業科目の設計時点での考慮と、教育課程の編成における考慮の両面から検討する必要があると考えますので、そこを念頭に話を進めていきたいと思っております。

1-3. 本講演の目的と構成

そこで、今日の講演の目的ということになります。「短期大学において単位の実質化に取り組むとき、授業の担当者と教育

管理職は、それぞれ何を意識すれば良いのか」ということをお話しさせていただきたいと思います。短期大学と書かせていただいておりますが、もちろん、大学の場合も同様です。また、教育管理職というのは、教育課程の編成に直接携わる人で、教員だけではなくて、大学によっては職員の方も携わるかもしれませんが、そういった職にある方のことです。

というのは、先ほどもお話があったと思いますが、単位の実質化に関連した改革の小道具と言いますか、例を挙げると、授業時間外学修を増やすためのアクティブラーニングなどいろいろあると思いますが、こういったものは多数報告されています。

それから、特に、私学に関していえば、補助金の関係で、こういった改革を実際に取り入れているかどうかチェックされているという実情があるかと思うのですが、必ずしも、個別のチェックだけだと、それぞれの改革事項がどのようにつながって意味を成すものなのかが見えてこない部分があるのではないかと思うわけです。

それらを少し総合的に考えることによって、授業担当者と教育管理職でそれぞれ何を意識すればいいのかということを見ていきます。

まずは、教育課程レベルの話を少し致します。引き続き、授業科目レベルの議論をした上で、最終的に実質化に向けた提

言ということで、授業担当者と教育管理職それぞれに何が求められるのかということをお話させていただきます。皆さんと一緒に考えていきたいと思っております。

2-1. 教育課程:学修成果(現状)

では、本題に入らせていただきます。最初は教育課程の段階で、学修成果をどのように考えるかという問題です。

まず現状を見てみたいと思います。短大・大学や学科などの教育目標というのがあると思いますが、その教育目標に最も強く影響している要因は、ご所属の大学、あるいは、学科に関していえば、どれになると思いますか。

1点目は社会的要請、2点目は大学、あるいは短大の教職員の期待、3点目は学生が実際に必要とする学修量です。1つ頭の中で思い浮かべてください。では、お聞きします。1点目の社会的に何が要請されているかが重視されていると思う方。(参加者 挙手)

半数以上ですね。ありがとうございます。

2点目の所属の教職員の期待が最も重要な要因だという方。(参加者 挙手)

数名いますね。

3点目の必要な学修量が考えられるのではないかと。(参加者 挙手)

1人いらっしゃいましたか。後でぜひお話を聞かせていただきたいと思います。お

1人手を挙げていただきました。

社会的な要請というのは、課程修了時点で資格が取得できるとか、あるいは、資格取得のための受験資格を認定する課程において、それに必要な条件を満たすということです。

わかりやすいところでいいますと、看護職であるとか、作業療法士のための受験資格を認定するために、厚労省から示されている基準を守らなくてはいけないというようなことがあります。中教審で2014年にまとめた資料が載っていたので、参考までに付けましたが、会場の皆さんは既にご存じのことかと思います。

2点目の教職員の期待ですが、これは教育機関の個性が出る場所です。同じような社会的要請に対応して、同じ免許を授与するために行われていても、教育機関によって多少教育目標が違うのは、その辺が反映されているからでしょう。あるいは、私立大学であれば、設置者の理念としてどのような教育をやるべきかということが、話題になることもあります。

そして、3点目が必要な学修量です。これは何かという話ですが、その前提として、標準的な学修時間という概念を考える必要があります。

先ほど設置基準で見ていただいたように、日本の大学の単位というのは、1単位当たり45時間の学修で、短期大学の場合の卒

業に必要な最低単位数が62単位になりますので、これを掛け算すると2,790時間になります。この約2,800時間が標準的に短期大学士を取るために必要な学修時間ということになります。

ただ、学修時間そのものを計って学位を出すわけではないですよ。学生一人一人がどれくらい勉強したかで2,800時間に到達したかということではないと思います。ここに学修量という概念が入ってきて、ある学修時間で平均的に学生がこなせる学修量を想定するわけです。

わかりやすい例でいうと、例えば、ある1冊の本を読むのに平均的な学生が3時間かかるということであれば、3時間は学修時間ですが、本1冊を読むというのは学修量と考えられるわけです。このように、学修量を念頭に教育機関で目標を立てるということがあります。

例えば、2年制の大学であれば2,790時間が、4年制の大学であれば5,400時間が相応であることが念頭に置かれて初めて、教育目標が定まると理屈の上では考えられます。

これはあくまでも理屈の上の話ですので、実際に学生自身が学位を取るまで何時間かかったのかというのは別問題です。ただ、ひとつの発想として、学修量に対する意識は弱いというわけです。

先ほどの会場のみなさんの回答は、ある

意味私が期待したとおりと言えるのですが、通常は、教育目標を設定するときに、3つ目の要因が意識されることはほとんどないのではないかと思います。

2-2. 教育課程:学修成果(改革)

ここで1つ確認しておきたいことは、学修量の発想には、基本的に、国際的にある一定の水準があるということです。

スライドに「国際的に学位取得に必要な学修量は類似」と書かせていただきましたが、先ほど言いましたように、日本の場合は45時間と4年制大学であれば124単位を掛け算すると5,580時間ということになりますが、このぐらいを求めるとするのは、他の国でも大体一緒です。

例えば、アメリカのセメスター制。週3時間というのは、1単位あたり授業が週1回、1時間分あって、その他に教室の外で2時間分学修するというのが基本的な設定になっているということです。これが15週間続いて、45時間分の学修が1単位になります。セメスター制では1学期当たり15単位が基本になりますので、4年間8学期分を掛け算すると5,400時間になります。

それから、ヨーロッパでは単位制の歴史は浅いのですが、25年ほど前から学生の流動性を高めるためにECTS(単位互換制度)が導入されています。ここでは、大体1単位当たりの学修量として25から30時間が

想定されていて、国によって若干異なります。

ただし、ECTSの基本的な設計として、1年間の学修は60単位分と考えられております。したがって、ヨーロッパでは第1学位が出るまでの期間が3年間と設定されていることが多いことを前提として掛け算すると、30時間×60単位×3年で5,400時間になる。先ほど見ていただいた5,580と大体同じ数字になるのです。

とはいえ、仮に45時間、62単位で2,790時間という想定があっても、実際に学生がどのぐらい学修しているのかというのを把握しないことには、教育機関で設定している目標の水準が妥当なものなのかという評価はできません。

それを確認するための手段として、今、やれやれと言われているのが学生調査です。具体的には、学修時間の把握ということが求められているわけです。

既にご存じの方がいらっしゃるかもしれませんが、文部科学省は改革状況調査というのを毎年やっています、その中で、学生の学修時間・学習行動を把握している短大は52.6%である、という数字が出ております。

何のために把握をするかというと、先ほどの理屈でいえば、必要な学修量の前提となる標準学修時間、要するに、2年間だと2,790時間であるし、1学期ならば45時間×1

5から16単位ということになるのかもしれませんが、想定している学修時間と実際に学生が学修している学修時間の齟齬が大きいかというのをチェックする必要があるということです。

実際に学生が学修する時間が短いにもかかわらず単位修得ができていれば、設定した目標がずっと低いということになりますし、反対に、非常に過剰な学修を学生がしているようであれば、求めているものが高過ぎると考えることができますので、そこを改革の小道具の1つと言われる学生調査で調べるわけです。

2-3. 教育課程:授業内外(現状)

ただし、それだけではだめです。先ほど論点のところでも述べましたように、時間、あるいは学修量自体が想定と一致するだけでは不十分で、高等教育の場合は、授業の中と外における学修時間のバランスを確認しなくてはなりません。

そこで、2つ目の質問は、「週25コマを想定した場合、学生は平均で何コマ授業に出席しているか？」です。週25コマというのは、月曜日から金曜日まで、1日5コマを仮定するということです。「知らない」というのは困りますので、大体どのくらいだったかなということを思い返していただければと思います。

9コマ以下というのは、イメージでいうと、

1日に2コマずつぐらい。10から19になると3から4。20コマというと、小中学校のように1週間の時間割が全て埋まっているような状態ということになりますが、いかがでしょうか。

1番の9コマ以下であるという大学、あるいは、学科に所属されている方はいらっしゃいますか。(参加者 挙手)

2番の10から19ぐらいという方。(参加者 挙手) 3番の20コマ以上であるという方。(参加者 挙手) やっぱりいらっしゃいますね。ありがとうございます。

これが結局どのくらい授業に出てきているかということの表れになり、バランスを見る上で一つの目安になると思っています。

実際には、単純に言ってしまうと、25コマのうち授業に出ている時間のほうがそうでない時間より長いことが、いろいろな調査で明らかになっています。

ここに一例として出しているのは、短期大学基準協会の研究調査委員会が実施している調査の結果です。同志社大学の山田先生などが中心になって、過去7回ほど短期大学の学生を対象に全国的な学生調査をやっています。

最新の2013年度の調査では、44大学1万2,000人、短期大学の学生が13万人ぐらいたと思いますので、10分の1ぐらいの学生が参加した学生調査というのがあります。調査結果の報告書をホームページ上で見

ることができますので、関心のある方がいらっしゃるいましたら見ていただきたいと思えます。

この中で、どのくらい授業に出席していますかという質問があります。調査ではもう少し細かく区切って調べられていますが、まとめて見ると、大体15時間ぐらいまでというのが30%です。時間というのは、90分の授業であれば、90分で数えていますので、10コマ分ぐらいの学修であるというのが30%、16から30時間が54%、31時間以上というのが15%ぐらいです。

この分布だけでは十分わからないのですが、授業外での学修はどれぐらいしていますかということになると、15時間以下というのが90%に上るわけです。真ん中のところが8%で、31時間以上というのは1%ぐらいしかいない。この数字は1、2年生全部を合わせた数字になります。

1年生だけの数字を聞いたものもあります。こちらのほうは、ついこの間、3月だったと思いますが、国立教育政策研究所が公表した学生調査のデータです。

そちらの調査は、短大も含め、全国の大学で行われているもので、JASSO(日本学生支援機構)がやっている学生生活調査と一緒に2014年に実施されたものになります。

この中で何科目ぐらい履修していますかと聞いているのですが、短期大学の1年生

に限った数字で、中央値は16と出ています。ですので、週25コマあるとすれば半分以上の時間は授業に顔を出しているということになります。

そうすると、履修している授業科目が多過ぎるというか、授業に実際に出席してはいけない時間が長過ぎて、授業外学修をする余地がそもそもないのではないかとすることが疑問点として挙がるわけです。

2-4. 教育課程:授業内外(改革)

では、実際にこの点はどうなのかということですが、先ほどから申しておりますように、高等教育の単位制の特徴というのは、授業内外で学修するという前提にあります。

これは、高等学校までは違うわけです。高等学校でも単位という概念を用いますが、そこでは授業に何分出たかということをもとに単位が積算されるわけです。しかし大学、短大では授業外で学修することが「基本的には」前提になってきます。

基本的には、と申し上げたのは、授業方法によって想定される授業内外のバランスが異なるからです。先ほど設置基準の7条を説明した時には省略させていただきましたが、講義、演習科目では、1単位45時間のうち、教室の中で15から30時間を費やすことになっています。要するに、3分の1から3分の2は教室で、ということです。例えば、15時間というのをとったとすると、45時

間のうち、15時間は教室の中、30時間は教室の外ということで、1対2のバランスになります。

ただ、これは、講義、演習の場合で、実験や実習の場合は、45時間のうち、30から45時間という設定になっていますので、科目によっては、45時間分を授業の中で全部やって、授業の外は考えないというような方法をとる場合もあります。

これらの組み合わせで皆さんご所属の学校でも、科目によって、講義という認識で1対2にするとか、実習という認識で・・・というような調整が行われているかと思います。

こうしたバランスを実現するには、ただ単に授業外学修をしなさい、しなさいと学生に強いるだけではなかなか難しいのは明白です。週25コマの時間の中で物理的に教室に拘束される時間とそうでない時間のバランスを、教育編成上の工夫としてある程度つくっていかねばいけません。

これに関連する改革がCAP制だと思います。CAP制というのは日本だけの名称ですが、履修登録単位の上限設定です。名称は日本だけですが、アメリカの大学では昔から利用されています。

この制度については、全ての学科で設定している短期大学が32%ほどで、それほど多くはありません。ただ、この場合、設定しているかどうかの方が問題というよりも、何単位で設定しているかの方が問題です。

単位制というのは、1単位当たり45時間という設定になっていますが、この45時間というのは、1週間分の労働時間を学修時間に置き換える発想がもとになっていると言われています。1週間分というのは、月曜日から金曜日までそれぞれ8時間、土曜日は5時間として、1週間学修すると、1単位に相当するということです。

普段、学生は、同時に幾つもの科目を履修して、45時間、あるいは、2単位分なら90時間を1学期かけて履修しますので、あまりそういうイメージがないと思います。ですが少し見方を変えて、1週間に1単位ずつこなしていくと考えると、例えば15週あるとすれば、履修できるのは最大で15単位ということになります。

そうしますと、短期大学であれば、年間35週が原則的な授業期間ですので、1年間で取れるのは35単位になるのではないかとこのような見方ができるわけです。

4年制大学の場合も同様に考えると、年間35単位、4年で140単位の履修が可能ということになります。また、卒業要件から逆算すれば、124単位を4年間で取りますので、1年間でいえば31単位、半期16単位の設定が基準と考えることもできます。

ただ、それほど厳しく上限の設定をしているところはほとんどありません。先ほど言及しました改革状況調査に携わらせていただいた際に、実際に各大学で設定して

いる単位数を尋ねてみたところ、4年制大学の場合、1年間の平均は47.7単位、40単位以下であったのは10%余りしかありませんでした。

というわけで、設定はしているけれども、本来考えられる合理的なポイントで設定しているというのは、実は非常に少数であり、その点も含めて、単位数の上限設定については考えなくてはいけないということが言えると思います。

ここまでの教育課程全体で考えたときにどうなるかというお話です。

3-1. 授業科目:学修成果(現状)

引き続きまして、個別の授業の段階ではどうなるのかということを考えていきたいわけですが、まずは再び学修成果の話をしたいと思います。

先ほどは、教育課程全体として設定している学修成果が、求められる学修量に対応しているかどうかがお話をさせていただきました。個別の授業科目でも同じ問題が発生するのですが、少し観点を變えて、成績という面を見てみたいと思います。

具体的にはどのようなことかと言いますと、おそらく、今は短期大学でも大学でもシラバスを作っていないところはないと思うのですが、そこに定められている教育目標であるとか、到達目標とか、期待する学修成果

の達成は、成績でいうとどの評定に値するのか、という問題です。

イメージが湧きますでしょうか。シラバスに何々について理解するというような文言が並べられていると思いますが、それができた場合、学生の成績は、優なのか、良なのか、あるいは、60点以上の可なのかというような共通のルールが、学内にありますでしょうか。なければ、おそらく、担当者によってルールが違うと思います。

あとで紹介しますが、私の大学ではこの点について先日調べてみました。ただ、全国の状況は知りませんので、代わりに皆さんにお聞きしたいと思います。

必ずしも明文化はされていないけれども、教員の発想としては、目標達成は80点以上、優ぐらいの水準で考えているのではないかとと思われる方。(参加者 挙手)

次に目標自体は低くて、良、70点ぐらいが水準ではないかなと思われる方。(参加者 挙手)

では、もう1つ下の段階、可。これができれば単位をあげるよというぐらいの水準で書いているのではないかとと思われる方。(参加者 挙手)

最後に、正直なところ、担当者によって違うのではないかとと思われる方。(参加者 挙手)

2名でしょうか。手を挙げてない方はよくわからないというのが原因かもしれません

が、この点について、私の所属の大学、東北大学で調べてみました。どのような結果になったかという、次のような結果になっています。

この調査は「東北大学教員の教育活動に関する調査」という名目でやったものです。他大学と同様に、東北大学は今年度からGPAを全学でやっており、クォーター制も来年度からやろうという状況で話が進んでいます。いろいろシステムを変える前に、実際に先生方がどのように授業設計をされているのかを確認するために、今年の1月にいろいろ聞いてみました。

その中で、講義型科目を担当している800名ぐらいの先生から、シラバスで掲げている目標を達成すると、大体どのあたりの成績に相当するのかについて回答が得られました。

東北大学の場合は100点から90点に相当するAAというのがあるのですが、これを選んだ先生が10%、80点以上で90点未満というのが半数。この会場でも手を挙げてくださいった中ではこれが一番多かったかなと思います。79～70点のBが25.3%で、69～60点のCというのは10%程度しかありませんでした。

また、特に想定はないという先生はほとんどいなかったです。全体としては決まっただけはないかもしれませんが、聞けば、授業担当者は大体こういうつもりで成績をつけ

ているという答えが返ってくるということがわかりました。

ただ、これだと問題があるのではないかなと思うわけです。設置基準で成績評価基準を明示しなさいということが言われていますので、多くの大学では、100点から90点だったら秀、89～80点が優というような対応が明記されていて、なおかつ、「優というのは優れた状態である」とか、「可というのは可の状態だ」ということが、一応書いてあります。

しかし、これだけだと基準としては不十分などころがあって、なぜかという、例えば90点を取ることの難しさが授業によってばらばらだと、いくら素点と評定の対応が明確であっても、成績評価に関する議論がそもそも成り立たなくなってしまうことがあるからです。

少々わかりづらい点もあると思いますので、具体的に話します。例えば、同じ科目なのに、担当の教員によって成績が随分違う場合があります。これをGPAなんかに入ると、学生の側から不公平だという意見が聞かれたりするわけです。

あるいは、GPAを導入している大学であれば、多分、先生方からも文句が出ると思います。そもそも、3というGPAであっても、教員によって全員に3をあげている授業もあれば、ほとんど3が出ないところもあるのに、平均値なんて意味があるのかというよう

な議論になるわけです。

こうした議論の背景には、どのような基準で成績をつけているのかが明示されていないという問題があるわけです。

3-2. 授業科目:学修成果(改革)

この点に関していうと、理屈の上で一番重要なのは、単位が取れたか取れなかったかという事実です。単位が取れなかったら卒業できませんし、編入や進学で成績を判断する場合も、どれだけの単位を修得できているかが一義的には重要です。

そう考えると、シラバスにある学修成果というのは、可の水準を書いておくのが基本だということになります。これは、先ほど説明したヨーロッパのECTSが前提としている考え方でもあります。

この考え方でやらないと問題になるのは、例えば、A、あるいは、優の水準を目標に書いてあった場合に、BとかCで授業をクリアした学生は、建前上、目標に達成してないのに単位を受けたという解釈になってしまうわけです。ですから、基本的には、書いてある目標を達成した学生に単位が出ていると示すためには、シラバスには可の水準を書く必要があるわけです。

では、可の水準というのはどのような水準なのかというと、先ほどの45時間相当の学修量が標準であるので、典型的な学生が45時間ぐらい学修すると到達できる水準を

可の水準としてシラバスに書くのです。

もちろん、典型的な学生の水準ですから、よくできる学生であれば同じ時間を費やしてもっといい成績がとれるかもしれないし、典型的な学生であってもたくさん勉強すればいい成績がとれるということにはなるのですが、このことをスタンダードにするということが重要になってきます。

この辺も、学内でやりましょうといっても、自分も勤務校でやっている最中にはあるのですが、なかなか難しいです。そんなことは別にいいという話になるのですが、ここで1つの梃子になると思われるのは、やはりGPAです。これはいまさら説明するまでもないかもしれませんが、各科目で取った成績に単位数を加重して平均を取ることです。

GPAが日本の大学でこれほど広がったのは、ここ10年ぐらいかなと思います。早くは、SFC(慶應義塾大学湘南藤沢キャンパス)とかICU(国際基督教大学)で取り入れられていました。

最近でいうと、一橋大学が卒業要件に入れたというのが、記憶に新しいです。5年ぐらい前に始めたのですが、挫折して、平成29年度からやめるということを行っています。何でやめるかというと、要するに、卒業要件にGPA2.0という水準を加えてしまうと、卒業できない学生が多く出てしまうわけです。それから、一橋大学の言い分としては、難

しく良い成績が取りづらい科目に挑戦する学生が減ってしまうそうです。一橋大学のような例が他にもあるかとは思いますが、いずれにしても総体としてはGPAは日本の大学に広がっています。

どれくらい使われているかという、短期大学で見ても55%。この数字は、GPAを取り入れているということなので、学生が見られる形にして、あなたの成績の平均値はこんなものですよということがわかるように示しているところですが、これを卒業判定の基準として使っているというのは2%です。

先ほどの例からもわかるように、四年制大学でも、卒業判定にまで使うというのはなかなか勇気が要ります。東北大学も、算出はするけれども、どう使うかは部局に任せるといって、非常に中途半端で始めたわけです。

ただし、平均値を出すことで成績評価を見直すきっかけになるのは確かです。授業担当者は、GPAを導入しますよと思ったら、はいはい、そうですかという感じにはなかなかならないです。

GPAを出すなんておかしい、授業によって成績のつけ方が違うではないかと言いついて出してくれたらしめたものです。では、皆さん、どういたしましょうと、成績評価を考え直すきっかけにはなるからです。

GPAを入れるときに同時に議論されるこ

とが多いのが、相対評価の導入です。相対評価の考え方は幾つかあるのですが、ここでは到達度評価の対概念だと考えていただければと思います。到達度評価というのは、ある水準へどれくらい到達しているか、あるいは、その水準をどれくらいクリアしているかという度合いで成績をつけます。多くの大学は伝統的に、この方法を採用してきたわけです。

他方で相対評価というのは、同じ授業を受けた人たちの間で行われる比較によって、成績が決まってしまうということです。同じ水準の試験に対して学年の違うふたりの学生が同じ点数を取ったとしても、それぞれの年にそれを受けた学生全体の出来栄によって、ふたりの学生の成績が変わってしまうという問題もあります。

しかも、先生サイドでもあまり到達水準について考える必要がなくなるわけです。どのように到達水準を考えても、結局は全体の分布で個々の学生の成績が自動的に決まるので、そもそも到達水準って何だと考えなくなってしまいう問題もあります。

こうした事情があるので、安易に相対評価を入れることについては、話がずれるかもしれませんが、私自身は反対です。ただ、GPAとか、あるいは、多くの大学でやっているかもしれませんが、成績評価の分布を教員が見られるようにして、同じ科目間の比較で、厳しくつけ過ぎてしまった、甘くつ

け過ぎてしまったということを確認していただくというのは、アイデアとして有益でしょう。

3-3. 授業科目:授業内外(現状)

最後に、授業科目のレベルにおける授業内外ということで、授業科目を設計するときに授業の中と外をどう考えるのかについて論じます。

これは、ある授業科目に何単位つけるかということを決定する際に、何を基準にしているかということに関連します。①授業の回数。1学期に15回あるのであれば、2単位になるというような回数。あるいは、②授業の形態。どのような形態で授業をするのか。それから、③期待する学修成果の水準。どれぐらいの学修成果を身につけてもらいたいと思っているかに対応する。これら3通りが考えられると思います。

この点は考慮されていると思うなというところに全て手を挙げていただきたいと思いますが、授業回数が考慮されているのではないかと思う方。(参加者 挙手)半分ぐらいですね。

授業形態が結構重要だと思う方。(参加者 挙手)

期待する学修成果の水準は。(参加者 挙手)2名ほどいらっしゃいますね。

この点も順に論じていきたいと思いますが、まず、授業回数とか授業形態から機械

的に単位を決めてしまうと、必要な学修量や学修成果の水準を考えない、というのは大きいかもかもしれませんが、考えづらくなるということがあります。

というのは、これは四年制大学に限ったことなのかもしれませんが、例えば、90分授業を想定していただきたいのですが、講義科目の場合、15週間授業期間があつて、週1回であれば、講義科目という名目で2単位。演習科目であると、90分授業が週1回あると1単位。週2回あると2単位になる。週1回、2単位の場合は講義科目であつて、週2回で2単位の場合は演習科目というような振り方をしている場合が、四年制大学では基本的に多いです。

これというのは、先ほどの授業の中と授業の外という話に対して、講義の場合は、授業が1に対して授業の外が2という形になっているのに対して、大学によってどう設定するかという問題があるのですが、演習の場合は教室が2に対して教室の外が1であると設定すると、同じ授業期間で、回数が同じでも単位数が変わる、あるいは、同じ単位数であっても授業の回数が変わることが発生する可能性があります。

これに関連して、どのぐらいの学修時間を想定しますかと聞いた調査があります。少し話が飛びますが、例えば、講義科目の場合だったら、週1回の授業で2単位授与するのであれば、期待する学修成果という

のは、学生が授業に来ている15回の授業で身につく分だけでは足りないわけです。

というのは、少し詳しい説明をしますが、設置基準上、2単位であれば必要な学修時間が90時間です。週1回、90分を慣例に従い2時間換算し、それを15週繰り返すと30時間になりますから、残りの60時間は授業の外で勉強するという事になっているのです。

ただ、実際に授業担当者が授業の達成水準を考えると、30時間プラスアルファと考えるのが難しいのです。30時間で何を修得させるかを水準にして授業を考えてしまっ、30プラス60のトータル90時間でどこに到達してほしいかということなかなか考えづらいついのが言われてきました。

この件について、東京大学が調査で調べた例があります。調査自体は5年ぐらい前になると思いますが、全国の大学教員を対象に、あなたが担当している授業で、学生が授業の外でどれぐらい勉強することを想定していますかと聞いたわけです。

そうすると、ここに書いてありますように、マジョリティーが1時間で、43.8%です。特に必要ないというのが12.8%です。

これは、何単位の科目で週何回授業があるのかを分けて聞いていないので正確な分析はできないのですが、仮に、先ほど言った講義を考えた場合、トータルで90時間のうち授業30時間と授業外60時間と申し

上げましたが、これを1週間当たりで考えると、2時間の授業時間と4時間の授業外学修ということになります。

講義型の設定で授業を考える場合が多いとすれば、先ほどの質問に対する回答のマジョリティーが「4時間」に来てもおかしくないわけです。先ほど示した結果は、現実にはなかなかそのように考えられていないということ、如実に表していると思います。

そのことは、何も担当教員が悪いということだけではなくて、設置基準が想定している授業ごとの授業内外の時間配分というのが、実態にそぐわない面もあると思います。

これの説明は少々難しいのですが、先ほど申し上げたように、講義科目では授業の中で受ける時間より授業の外で勉強する時間のほうが長く設定されているわけです。反対に、実習科目とか実験科目の場合は、授業の中でやる時間のほうが授業の外よりも長く設定されている。

実際はどうですか。もちろん、講義科目でも学生が授業外ですごく勉強してくるということはあると思いますが、多くの場合、こう言うては何ですが、授業に出てくれば解決してしまうというか、試験勉強を除き授業外で何もしなくても単位が取れてしまう。

反対に、実習とか実験科目というのは、単位設計上は授業の中で全部終わることにもできるけれども、実習の準備を

したり実験のレポートを書いたりしていますので、実は授業の外でやる時間が長いというのが実態としてあると思います。

ここで言っても仕方ないのかもしれませんが、この辺が設置基準上の問題点だと思います。

理由はいろいろあって、よく言われているものの1つは、例えば、昔は講義で関心が出てきて、あの本を読んでみようと思いついたら、わざわざ図書館に行って、そこで調べて、どこにあるか見つけて、それを読むといったことをやっている、それなりに時間はかかったというものです。けれども、今は何でもインターネット上で検索できますし、何だったら本文もネットで見られるわけです。

反対に、英語などの演習科目で、授業の中よりも授業の外が短く設定されているものは、授業の外では演習ができないことを念頭に置いているわけです。言い方を変えると、英語の先生に会えるのは授業の中だけなので、授業の外では勉強したくてもできないのではないかという、設置基準ができた頃の時代を反映した仮定があったと考えられます。

今はそうではなくて、授業の外で授業に出るための準備を非常にたくさんしなくてはいけない、そして多くの学習資源があることでそれが可能であるという、英語の科目、あるいは、外国の科目の方が多と思

うのです。

この実態というのは、東北大学でも見られてまして、15回の授業で2単位をだす講義形態の科目では、先ほどの話でいうと、1週間当たり4時間授業外学修が期待されているわけです。ところが、こんなところで公表していいのかわかりませんが、全学共通科目のある科目群での平均は、1週間当たり24分です。

対照的なのは、実験科目です。理系学部の学生は1年生の時に自然科学総合実験という科目を履修するのですが、この科目は週2コマやって2単位という科目です。したがって1週間当たりの授業外学修に2時間を想定しているわけですが、こちらは実際の学修時間も平均で2時間になっています。

ですから、本来は長くやらないといけないほうの講義で学修時間が短く、そうではない実験科目で長く(といっても設置基準が想定している水準ですが)学修しているという矛盾が、恐らく皆さんが所属されている大学でも発生しているのではないかと思うわけです。

3-4. 授業科目:授業内外(改革)

では、この点はどうすれば解決できるのでしょうか。スライドには標準学修時間から授業時間を引いた分を含めた授業設計と書いてありますが、言い方を変えると、授業

の外で学生が何をすることも含めて到達水準を決める、授業計画を決める、成績評価も決めるという流れが必要になります。

それから、もう1つは、「知識の獲得は可能な限り授業外」と書いてあるように、講義科目を設計するときに、学生の知識習得は講義に出てきて教員の話の聞いている間に進むという発想しかない、どうしても授業の外での学修を考えるのが難しくなってきます。

ただ、今は教科書も非常に普及していますし、資料がたくさんありますので、知識の習得というのは、実は、授業の外でもある程度できるわけです。

授業の外で習得してきた知識を持って授業にやって来て、学生同士や教員とのインタラクションの中で知識を定着させる、あるいは深めるために授業時間を使えるようになると、授業外学修を含めた授業設計も、あながち無理な話ではないということになってくるわけです。

これについての改革は、シラバスや授業評価の工夫を通して実施されています。

例えば、シラバスであれば、これは最近やっている大学が多いと思いますが、準備学修に必要な時間を書かせる。こんなことをやりたくないという先生は多いと思うのですが、短大でやっているのは10%弱です。あまり進んではいないですが、東北大学でも今年度から似た取り組みを始めていま

す。

また、授業評価の中で、実際に、この授業に関連して授業外でどれくらい学修したかと学生に聞くこともできます。これを行っているのは、同じ調査の結果によると7割弱です。

これらを実施することで、授業の目標を見直すことができます。先ほどの目標設定の話に戻るようですが、実際に学生がやっている学修と、単位制度が前提としている授業外学修の乖離があまりにも大きいならば、現状に配慮した目標設定が必要になるということです。

つまり、授業評価で学修時間を尋ねる目的は、学生自身に学修時間の長さを自覚させたり、それを教員がチェックすることにもあるかもしれませんが、むしろ、実態を見ることによって授業担当者が授業の設計を見直すことにもあるわけです。そしてそれを踏まえて、シラバスの改訂も行われることが望ましいと言えます。

4-1. 単位の実質化: 授業担当者への提言

以上、順番としては、教育課程の話から個別の授業科目の話に移してきましたが、まとめると、授業科目の単位の実質化というのは、標準的な45時間の学修を必要とする学修成果を身につけた学生に1単位を授与すること、になります。

これをするためには、担当する授業の単位数と標準的な学修時間、2単位であれば90時間を考慮しながら、「可」の水準を念頭に授業の目標を設定する。

その上で、単位数と授業回数を照らし合わせ、どの部分を授業の中で行うかということ考虑した上で、教育学習活動を計画する。

そして、成績評価と授業評価の中でも学生の学修時間を聞いていけば、その結果を参考にして授業の設計を見直すということが、実質化を深めていくための1つの手法だと考えることができます。

4-2. 単位の実質化: 教育管理職への提言

他方で、教育管理職への提言。これは教育課程の編成上の問題ということになりますが、教育課程における単位の实質化とは、標準的には2,790時間の学修を必要とする学修成果を身につけた学生に短期大学士を授与することである。

そして、これを念頭に、各大学で学生の入学時の準備状況は違うと思いますので、新入生が約2,800時間分の学修をしたらどうなるかということ考虑して、ディプロマ・ポリシーを検討する。

その上で、授業科目への単位数配分を、単に授業の回数や期間だけではなくて、その科目の単位数を取るのにどれぐらいの学修を

するのかという視点から、実際の単位数配分が多過ぎるのか少な過ぎるのかということを見直す必要があります。

そして、卒業時の学生がどれぐらいの学修成果を身につけているかを評価して、その結果を見て教育課程の改善に活かす。

実際に学修の成果をどうやって評価するかという話は、このあと関田先生がお話しになると思いますので、私の講演はこのあたりで終わらせていただきます。ありがとうございました。(拍手)

質疑・応答

質問者1: 単位の实質化といったときに、私は全く意味がないとは思わないのですが、先生のお話でも、週3時間で45時間が標準的に考えられていると。それが年間で考えると45時間×30週ということですが、まず、1日8時間というのは本当に妥当な数字なのか。もっと勉強したいという学生もいるでしょうから、1日8時間というのはもっと高く設定してもいいのではないかと思います。

平日8時間と土曜日5時間。土曜日に勉強しないのか、日曜日に勉強できないのかという問題。だから、1週間の学修時間を45時間で計算するのは妥当ではないと、私

は思っています。

それを30週で掛けるということに対しても非常に疑問を感じています。例えば、夏休みとかに集中講義とかをやったりします。その週というのはカウントされなくなります。それはおかしいと思いますし、例えば、シラバスを早い段階から公開して、授業期間が始まる前に準備を始めるといったこともあり得るわけだし、授業期間が終わった後に学修することも意味があると思います。

ということで、授業期間中だけでカウントするというのは不適當ではないかと。学生が学修できる時間はもっとたくさんあると思うので、先生は合理的な単位数で設定されていないのではないかというような趣旨でお話しされていたと思うのですが、本当にそれでいいのか。

もっと勉強したい学生が、実際にいるかないかはわかりませんが、先生のお話は、一般的に学生はそんなに勉強しないはずだと言われるということで、多くても週45時間、長期休みは勉強しないというのを決めつけているようで、私は学生に対して失礼な設定をしているのではないかと考えているので、そのあたりお話を聞かせていただければと思います。

串本： ありがとうございます。非常に前向きな質問だなと思います。

参考までに聞いてみたいのですが、今ご

指摘があったように、意外と学生は、勉強したがって、週45時間を30週というよりももっと長く設定するほうが良いと思われる先生、あるいは、職員の方はいらっしゃいますか。(参加者 挙手)

逆に、むしろ、45時間という設定は長いという方。(参加者 挙手)

皆さん、考えているところだと思います。

45時間という設定の根拠には諸説ありますが、この手の研究をされている清水先生や館先生のお話によると、単位制の元祖であるアメリカの労働時間が元になっているということです。

労働時間としては、40プラス5で45だから、そうになっているという説明ですが、その理屈でいうと、現代の日本では労働基準法で週40時間以内となっているので、45時間は長いという議論もありえます。どちらかというと、そういった主張が多いとは思いますが、今ご指摘いただいたように、反対に、短くし過ぎているというご意見もあります。

つまり、週何時間やるかというのは、今の話でいうと40時間に引き下げてもいいぐらいなわけですが、1年間で何単位取れるかという話でいうと、原則的な授業期間が35週ですから、それを目安にして35単位という設定もあり得るのです。

それからの増減は学生との相談ということになると思うのですが、実際の授業期間にてらして考えると、30単位が適当ということ

になります。というのも、1学期当たり15週で設定する大学が比較的多いからです。

ですが15週で、仮に4年間120単位とすると、設置基準で124単位取らないといけませんので卒業できません。そこで、授業期間は15週だけれども、試験期間を加えては16週で計算して、4年間で128単位と考えることもできます。

あるいは、先ほど述べたように設置基準上の原則授業期間を前提として140までOKにしようというような解釈もできる。その辺で、人によってどの辺が妥当な線かというのは変わってくるのではないかと思います。

ですから、必ずしも週45時間以上であるとか年間35週以上やらせるのはかわいそうだという趣旨で、私は言っているわけではなくて、制度設計上はそのぐらいの水準になっているけれども、実際の運用としては、各大学、短期大学で理屈を共有できる範囲で設定すべきだという話になります。

質問者2： レベルの低い質問になってしまいかもしれませんが、最近、単位の実質化というと、我々は、どちらかというと、15週の授業回数プラス試験で、16週を必ず確保しなくてはいけないとなって、非常に大変になってきます。例えば、今日、私、休講にしていますから、どこかに補講を入れないといけないといったようなことになりま

す。

ただ、先生の今日のお話のとおり、実質的な時間ということであれば、例えば、休講した場合には、事前に、この日は休みだから、こういうことを自宅でやってきてくださいといったことであれば、実質的には時間が確保されていると思うのですが、外形的には補講しないといけない。

教員はそういう苦労があるのですが、15週プラス1週というものの確保と学修時間の関係について、先生のお考えをお聞かせください。

串本： 非常に重要な論点ですね。大学基準協会の方がいらっしゃるので、あとで聞いてみてもいいと思うのですが、15週プラス試験というのは認証評価で進められている部分もあると思いますし、文科省で進めているところもあると思います。

単位の実質化を見るときに、1単位当たり45時間の学修というところの前に、2単位科目で90時間のうち30時間をしめる授業の分はきちんとやってね、という話から入ってきたと思います。

ご存じのとおり、今日、コンタクトアワー、つまり授業時間ですが、これにこだわる必然性がどこまであるかは、大いに議論の余地があります。というのは、教室に来なくなったら家でインターネットを通じて講義を受けることができるわけですし、90時間を担保

するという発想でいえば、今、先生がおっしゃったように、補講をしなくても、むしろ、90時間に到達するぐらい実際に勉強しているのならいいのではないかという話もあると思います。

反面で、その理屈で押し通そうとして、授業なんか全然やらなくたって学生が勉強していればいいという話になってしまうというような危険性も確かにあります。そこで行政的にはどうか、枠としては、回数をしっかりと議論になっていると思います。

だから、そこで大切なことは、大学の中なり短大の中で議論するとき、15+1が重要なのか、本来、2単位であれば90時間ということが必要であって、授業の性質として3分の1をコンタクトアワーでやっていくと考えるべきなのかを見定めることです。

ですので、今日の話を参考に、15プラス1ということだけにこだわればいいわけではない、というところを議論していただければいいなと思います。15回の授業を無理にする必要はないとは、私の立場で言うことはできませんので。

質問者3：今の単位の実質化ということにつきまして、先生が用いられたスライドの2-3で、短期大学基準協会の資料をお示しなさったと思います。短期大学では資格取得ということに重点を置いているところが多いと思います。

ただ、私どもは、どちらかというと、そうではないものですから、資格取得の場合、実験、実習、特に実習だと思いますが、そういったことが中心になされていくと、授業に参加するというのが、準備学修、あるいは、授業外学修といったようなものとどうしても相入れない部分となってきます。

もう少し大きい視点で見ますと、文科省が行っている、平成3年から弾力化・大綱化ということを設置基準という形でもって生まれてきたことが、今度、単位の実質化ということに及んでくるという流れは、ある程度は理解できます。

もう一つ、これが論点ですが、厚労省のほうの、特に、単位を資格というところに結びつけていくことになると、どうも省庁間の捉え方が、授業のあり方、資格の取り方にとってどうも股裂き状態にあるのではないかなというような気がします。

そういうことに対しては、それぞれの機関、学校ではどうしようもないことですが、先生はどのようにお考えですか。そのところをお聞きしたいと思います。

串本：必ず重要な論点として出てくるだろうなと思ったので、ご指摘いただいてありがとうございます。

私は、実際、資格にかかわる課程に携わっているわけではないので、現場にいらっしゃる先生方のご意見をお聞きしたほうが

いいとは思いますが、理屈の話でいうと、最初のほうで言った、大学ってどのようなところなのかという発想の問題だと思います。

授業の中と授業の外で実質的に学ぶということが、大学で学ぶことの意味であるところを、文部科学省としては前面に打ち出しています。

他方で厚労省の立場としては、資格を認定する機関では必要な能力をきちっと身につけてほしいので、授業の外で自分で学ぶというよりも、実際に教員と顔を合わせて問題を解決しないといけないという考えなのかもしれません。

ですので、どうお考えですかという回答にはなっていないかもしれないけれども、仕方がないと言えようがありません。

大学でも同じ事情だと思います。東北大学でも医学部、歯学部がありますが、例えば、単位の実質化を図ろうとしても、制度上、医学部、歯学部はそんなことはできないので、私たちにはできませんということで、部局としては最初から議論の外に出ています。

それはどうしようもないのですが、そこで教えている先生方は、やはり大学という教育機関だからこそ、自分で学ばせるということを大切にしているところがあるように感じるので、どのように扱っていけば良いのかを日々悩んでいるところです。

質問者4: いろいろな矛盾点等もありながら、設置上の関係では非常にわかりました。

学生感覚で言わせていただきたいのですが、短期大学の学生というのは、大学の4年とは違って、2年間に圧縮して学んでいくようなところがございまして、しかも、2年後には大学の学生とほぼ負けないという力をつけて就活もしていかなければいけない。

学生から言われましたが、短大というのは、大学の半分ではなくて、“短期集中大学”だと言われたことがあるのですが、実感としては確かにそうなのだろうと思います。

しかも、学生のことを考えましたときに、卒業要件のところは、確かに、CAPである程度のところまで行けるのですが、例えば、私のところは文系の学科がありますが、それに合わせて秘書の資格を取ろうとすると、そういうのはもちろんCAPではカバーできなくて、学生の実感としては違います。

そうでありながら、学生自身から考えてみると、アルバイトをしないと貧困というか、学費で苦勞している学生もいますので、そういう中での学修時間の確保というのが現実のところでもあります。

そうすると、いわゆる時間数のお話は非常によくわかるのですが、今度は、逆にいうと、時間内での密度というか、しかも、本

当にできる子からそれほどでもない子もいますので、その辺をどのように実際のところ話し合っ解決していけばいいのかなど。

大体そういうところで、よろしく願いいたします。

串本：ありがとうございます。非常に難しい問題だと思います。

実感としては、時間の問題として戻ってしまうかもしれませんが、平日であれば8時間、土日はプラス5時間ぐらいの時間を、学生が実際には費やすことができている、あるいは、できていないということですか。

質問者4：両方あるかと思えます。

串本：学生によってということですか。

質問者4：はい。

串本：先ほども言ったように、2,800時間ぐ

らしいの学修量のスタート地点というのは大学によって違うと思います。制度自体を見ても、同じ講義科目でも1単位当たりの授業時間が15から30時間で設定できますので、授業と授業外学修のバランスは必要に応じて変えられることにはなっているわけです。

実習科目であれば、教室での時間を全部取り入れて1単位と認めることができるという形になっているので、実態として、大学よりも単位の設計として授業の中での学修時間が長くなるというのはやむを得ないというか、そうせざるを得ないのではないかと思うわけです。

先生方としては、自分たちの手を離れたところでという言い方はおかしいですが、学生が自分自身で学べる時間的な余裕なり、それができる支援をどう与えていくべきか悩まれるところだと思います。ただそれが、まずはできることではないかというのが、今の率直な考えです。

講演②

「学習成果の測定と測定結果の活用について」

関田 一彦

創価大学 教育学部教授

ただいまご紹介いただきました、創価大学の関田です。よろしくお願いします。

先ほどの串本先生からは、しっかりとデータに基づいてお話をいただきました。私の方は、大学の中で実際にアセスメントをしたり、活用したりしなくてはならない部門にかかわっていて苦労している、そんな立場からのお話になるかもしれません。

私は、いわゆるアセスメントの専門家ではございません。たまたま「大学教育アセスメント入門」という本を仲間と一緒に翻訳する機会がありまして、これを読んだ方が、比較的簡単に書いてあるから、それをまとめたもので少し話をしてくださいませんかという、軽い依頼で参りました。

ということで、所属は教育学部ですが、3月までは教育・学習支援センター、いわゆるFDをしているセンターのセンター長をしておりました。この4月からは総合学習支援センターの担当に変わっています。

どちらのセンターも学士課程教育機構という機構がございまして、そちらに属してい

ます。学士課程教育機構というところは、本学の「何でも屋さん」で、スーパーグローバルですとかAPですとか、いろいろな補助事業の対応をしています。その中で、IRに関しても、私はIR副室長として大なり小なりかかわってきております。

そんな人間ですが、併せて、授業では、将来、教員になりたいという学生さんを相手にすることが多々あります。その関係で、一方的なお話というよりも、最近はやりのアクティブラーニングという言葉がありますが、フロアの皆さんとやり取りしながら話を進めていくスタイルでお話しさせていただければと思います。もしかすると多少勝手な振り方をするかもしれませんが、わずか1時間でございますので、ご勘弁いただきまして、おつき合いいただければと思います。よろしくお願いします。

早速ですが、今日この会場におひとりで来られた方もおられるし、何人かで連れ立って来られた方もおられると思いますが、

同じテーブルについている方って、お知り合いですか？

知っている人？知らない人？知らない人とずっと黙って1時間、先ほどの串本先生の講義の間、座っていたということはないですよ。お隣の人の名前をご存知ですよ。大丈夫ですか？知らない人とずっと無関心を装って講義を受け続けるって結構きつくないですか？ 隣の人は何を考えているのだろうか、いいタイミングでうなずいたりメモされたりしていて、この人わかっている、でも私わかってないかもって、焦りませんか？

ということで、もしお差し支えなければ、お隣の方がどんな方なのか、1分ぐらいで結構ですので、どちらからですかとか、何をなさられていますとか、ウォーミングアップがてら、お口を少し動かしていただいて、それからスタートしたいと思うのですが、よろしいでしょうか。

お隣がいなければ、前後も含めてお話しいただければ結構ですので、よろしく願いいたします。

1分ほど時間をとりますので、どうぞ。

では、このあたりでよろしいでしょうか。ご協力ありがとうございます。

今日初めて会った人だけれども、もしかして素敵な出会いができたかな、なんて何となく嬉しくなった人は、素敵な出会いに拍

手をしてみてくださいませんか。(拍手)

ありがとうございます。

実際に、講演の話は忘れてしまったけれど、たまたま隣の方と名刺交換をしたら、その方の学校の取り組みがとても役にたったとか、わからないものですよ、ご縁というのは。ということで、少しずつ先に進んでいこうと思います。

アセスメントとは何か

早速ですが、アセスメントという英語をここでは学習成果を測定することとしておきます。その上で、アセスメントというのは、何のために行うのか、具体的には何をすることなのか、お考えは一人一人さまざまだと思うので、自分なりにアセスメントについて思うところを1分ぐらいで書いていただけませんか。

そのときに、アセスメントってテストをして点数をつけるということだけではないので、もう少し広げた意味で、自分にとってアセスメントってどんな目的でやるのかなというのも含めて書いてみていただけませんか。

1分ほど時間をとります。

ちょうど1分たちました。まだ途中だと思えますが、そんなに深刻にならなくて結構ですので。

それでは、先ほど名刺交換とかお話をされた方、2人のうち、あるいは、3人のうち、

一番遠くのほうの方が相方に、アセスメントの目的とか、どのようにお考えですかと、簡単に尋ねてみてください。

お書きになったこと、あるいは、アドリブでも結構ですが、ただ、あまり長くならないように、私はこんなことを考えているんだよと、さらっとお答えください。そしたら答えた後で反対に、ところで、あなたは？って尋ね返してください。互いに答え合って2分くらいで終わればいいかなと思っていますので、お願いいたします。

ありがとうございます。活発にご議論いただいたようでございます。

今、お隣とやり取りしていて、この人、ちゃんと考えているのかな、新しい発想だな、よく勉強されているのかな、ひそかにすごいなと思った人はむちゃくちゃ大きな拍手をしてみてください。(拍手)

今のもアセスメントです。何かというと、測定の話ですよ、と話を始める前段階で、A、B、Cだとかという話になる前に、この人はアセスメントというものに対してきちんと自分の考えを持っているのか持っていないのか、そのあたりを探ってみたわけです。

今、皆さんの拍手で、皆さんは何かしらイメージをお持ちだ、お考えがあるのだ、ということがわかりました。では、そのイメージと、これから私の話を聞いて生まれるイメージと比べることができれば、最後に、この1

時間を通じてどんなことを学んだのか、どのように学びが深まったのか、把握できるでしょう。アセスメントはA、B、Cをつけるためだけではなく、一人一人が、この時間で得る学びなり思考の深まりなりというのを見取っていく活動です。

ということで、一口でいうとアセスメントというのは、目的に応じてしっかりと相手の状態をつかんで、次にどうするのかを考えることです。改善のため活動に向かってつながっていくような情報収集です。そういう視点で学習成果というものを測定していきましょうという感覚というのが、今、現場で求められているのかなと、私は感じています。

ということで、スライドの字が小さくて申しわけありません。これは、4年前になりますか、中教審が答申を出したとき、学習成果を重視した評価についてというようなページがありました。そこで学習成果というのを見ていきましょうというときに、我々教員の側ですと、学習成果というのは、一人一人の学生が授業で何がわかったのかというのを考えましょうと。なので、テストをして測りましょうというお話になってきます。

ところが、今日、私たちが意識をするのは、そういった一人一人の学生が何点とったのかというのももちろん大事ですが、それ以上に、様々に履修している科目のトータルとしてきちんと学んでいるかどうかなのです。

つまり、1年生が2年生になり、2年生は3年生になり、それぞれの学年で学科の目標に対して学びを積み上げていきます。その4年間にわたる全体としてのプログラムがうまくいっているかいないかというのがとても大事なのです。

一人一人の学生は様々な背景がありますから、できる子もいればできない子もあるわけです。それはそれで一つの科目で見ることは大事だけれども、今、私たちが求められているのは、そういった一人一人の学生さんを束ねた学年集団として、あるいはプログラムとして、どのように教育成果が上がっているのかというところを見ていきましょうということなのです。

大学ですと、選択科目とか選択必修とか必修とかと幾つかレベルがありますよね。そうすると、必修科目というのは必ず取らないといけない科目です。選択必修もほぼ取るでしょう。もしかしたら、卒業要件のほかに、資格のためには必ずそれを取らなければいけませんよという必須の科目があるかもしれません。そういったものを束ねていったときに、最終的にどうなったのか。

例えば、医歯薬看護系などは、最終的には国家資格が取れるかどうかという話になるわけですが、国家資格のためのコースだけではなくて、一般の大学や短大ではいろいろなコースがありますので、それぞれのコースの目的に向かってプログラムがきち

んと機能しているかどうかというのが、アセスメントのポイントになってくるということです。

これが今から4年前の答申のところでも既にクローズアップされました。そのときに、これは関西国際大学の濱名先生のお話をベースにしているスライドですが、学習成果を重視していきましょうということになっています。個々の科目で、これを教えています、これをカバーしましたというような、科目における先生方が何をしたのかというよりも、そこで学生が何ができるようになったのか、何を学んだのかというところをチェックしていかなければいけない。

それには、一つ一つの科目ではなくて、プログラム全体を通じてきちんと成果が上がっているかどうかというのが、大学の教育としての質になってきます。すばらしい先生が1人いて、その先生の科目では学生さんはきちんと学んで、次の授業に行くと全然学ばないということでは、でこぼこで、プログラムとして穴だらけでは困りますよね。

必ずしもスーパーな先生をそろえなくても、きちんと一つ一つプログラムでつながっている教育のステップをちゃんと作っていたださいねというあたりが、どうも期待されているようです。

ということで、ディプロマ・ポリシーの話です。3月にガイドラインが出て、3ポリシーを

ちゃんと作りなさいということになりました。私の大学はすでに作成済みなのですが、さらに改善をしようと今年は、夏までに各学部が原案をつくって、秋の段階で大学全体で整合性をとって、年内に仕上げましょうということで、始めています。

さて、ディプロマ・ポリシーは質保証の基点です。何ができるようになったら卒業できるのか、明確にしないといけません。最近のはやりですと、アクティブラーニングとか、ラーニング・コモンズとか、いろいろな形で学生に力をつけさせようとしています。

先ほど単位の実質化という話がありましたが、実質化するためにいろいろな工夫をしましょうということが求められてくるわけです。

ここで確認するのは、そういった形で、先生方にアクティブラーニングしてくださいね、あるいは、大学ではコモンズをつくりましたねといって、何をしたかではなくて、そこで実際にアクティブラーニングを通じて学生がどんな力をつけてきたのか、あるいは、コモンズを使ってどのような学習を実際にやっているのかということが大事なのです。

ついつい私たちは、認証評価とか自己点検ではこういうことをしましたということで終わらせてしまうわけですが、そうした結果、こうなりましたという部分がアセスメントの焦点になってきます。

これは今さらの話ではなく、そのためにア

セスメントしましょうということは、答申の中にも何度も出てきます。そして、プログラムとして考えたときに、それをチェックしていくためのポリシーなり、見方、考え方というものもしっかり持って、プログラム自体を評価する取り組みをしていってくださいというのが、ここ数年来、私たちに期待されている文科省からの要請です。なので、学習成果の測定、結果の活用というのは、こういう方向性に向かっていかないと、頑張った割に外からはあまり評価されないということになります。

さて、皆さんのお手元のハンドアウトに戻りますが、こうした視点でアセスメントを考えていくと、いわゆる総括的なA、B、Cのグレードをつけるというような話ではなくて、むしろ、今はどのような状態になっているかを見せねば、という話です。そして、その状態がわかれば、例えば、どうも今日は鼻水が出てくるぞ。鼻水が出てくる状態を何とかしないとイケない。そのときに、花粉なのか、風邪なのか、それともただの鼻炎なのか、よくわからない。お医者さんであれば、そういうときに、具体的にどのような状態なのかなというのを測ってみましょう、診断しましょうということになります。

アセスメント クリア&シンプル

ここからは、先ほど申し上げたように、『大学教育アセスメント入門』というもののサマ

リーを皆さんにお伝えすることになります。

ちなみに、この本の原著タイトルは、「アセスメント クリア&シンプル」です。アセスメントはアメリカでも結構難しい話のようで、いろいろな本が出ています。その中で、非常にクリアでシンプルにまとめていますよということで、プラクティカルガイドということになっています。実際に書いてある内容も非常に実践的というか、平易なところが多いと思います。その中で、伝えたいこととして、まず、アセスメントするためには何に向かって学生が成長しているのかという目標がはっきりしないといけない。そうしなければ達成したのかどうか分からない。

その目標に向かって学生が成長しているときに、学生、あるいは、学生集団の強みとか弱みとかって何なのかをまず把握しよう。強みがあれば強みを伸ばすし、弱みがあれば補強するような取り組みが必要だ。強み、弱みがわかってきたら、今度は学部、あるいは、プログラムでどのようにするかを考えよう、という話です。

実際に問題がはっきりして、どうすべきなのかがわかれば、行うためのプランをつくっていこう、ということになり、このプロセスがいわゆるPDCAのCAの部分ですが、この部分をしっかりと回すためのポイントがアセスメントになってきます。

そして、例えば、達成目標を1つとっても、学生の汎用的能力を伸ばすという言葉も

あれば、ジェネリック・スキルという言葉もあり、いろいろな言葉が語られていて、よくわからない。なので、とりあえず、かかわる人たちが共通言語を持ちましょう。要は、現状を改善するために何が必要なのか、そのために必要な共通言語を持ちましょうというところからスタートしてくださいということになっています。

一般的な3つのガイドライン

学習成果を測定していく、あるいは、アセスメントを進めていくというときに、3つの一般的な段階があります。

1つ目は、まず、アセスメントするためには、今申し上げたように、我々はどのような働きかけをして学生を育てていくのか、そして、どこに向かっていくのかという達成目標がなければいけない。けれども、達成目標というのはどんなふうを設定していったらいいだろうか、そして、達成目標が設定できたら、その次はどのように情報を収集していけばいいのかというようなことになってきます。目標のないところにアセスメントはまずありません。

目標が定まってくれば、それをさまざまに診断していくために情報収集が行われていきます。最近ですと、学生調査をしましゅう、ルーブリックを使いましょうというような、情報収集の手段がすごく強調されていて、それを使うことがあたかも目的のようになっ

てしまうこともありそうです。

学生調査をすれば済むような話ではありません。あくまでも、我々が学生に到達してもらいたい目標に向かって学生がどのように進んでいるのか確かめるために、どんな情報が必要なのか。それに応じて手段を考える。そして、そこで得てきた情報をもとにして具体的な改善作業を進めていきましょう。

アセスメントは改善作業の一部であって、別に学術研究ではないので、有意水準であるかないかというような厳しい検証をする前に、まず、大体よければそっちに動きましょう。やりながらよくしていきましょうというスタンスで取り組んでみたほうが、実際には役に立つというようなことが述べられています。

到達目標のガイドライン

到達目標のガイドラインとして、これは当たり前ですが、学生を主語に書きましょうということです。「学生は〇〇できる」という形ですね。

そのときに、大学で考えていれば、本学の学生はこうなるべきだろうし、学部や学科で考えていれば、本学科の学生はこういうことができるようになるだろうし、あるいは、科目でいえば、科目の履修者はこれができるようになるだろうというような形で、自分たちがどのレベルの学生を想定して何々

ができると語っているのかということを確認にしていきたいと思いますというのが、1つ目の到達目標を設定するときのポイントになってきます。

とりあえず、3つのガイドラインをさーっと説明をしてしまいます。

情報収集のガイドライン

情報収集のガイドラインとしては、大きく分けると、標準テストや学生調査のような間接的と言われる、外側から学生の状態を測ってくるもの。それから、実際に授業を通じて身につけていったものをチェックするための、学習成果物を使った評価の方法。大きく分けると、この2つのタイプのものが比較的好く用いられる道具として紹介されています。

ご存じの方も多いかもしれませんが、ルーブリックという道具があります。特にここ数年、この業界ではやはり言葉になっているのですが、ルーブリックというものに、まだなじみがないという方、手を挙げてほしいです。(参加者 挙手) ありがとうございます。

ルーブリックというのは、一般的には縦と横のマトリクス状のものです。たとえば、横軸に私の発表の仕方をチェックしましょうということで、声の大きさを評価するとします。教室の後ろでもよく聞こえる、普通に聞こえる、聞こえないことがあるというように、

声の大きさにも望ましいレベルとそうでないレベルがあるわけですから、チェックしたい項目について良し悪しのレベルを決めておくという形です。

声の大きさだけではなくて、ジェスチャーだとか、資料のつくり方だとか、いろいろなものを点検項目にしながら、それぞれのレベルにあるのかというのを一つの表にあらわして行って評価する、評価表のようなものがルーブリックと呼ばれるものです。

このルーブリックというのが比較的好く使われる道具ですが、先進的なところでは、コモン・ルーブリックとかバリュー・ルーブリックとか、いろいろな名前のついたルーブリックが使われています。

ここでは詳しく説明しませんが、いろいろな道具が学習成果を測定するときに使われるようになってきています。今までのようなテストの点数だけ、GPAだけではなくて、なかなか点数にあらわれてこないようなもの、あるいは、点数といっても、自分の大学だけではなくて、ほかと比較できるようなものというようにして、従来の評価の道具がだんだん豊かになってきているのが現状のようです。

分析のガイドライン

そういった道具を使って情報収集します。情報収集をしたら、最終的には、そこから何が学生の学びに影響しているのかという

ところで要因を特定しましょう。

一般的な要因であれば、特定の大学ではなくて、日本中の大学が抱えているような問題があるかもしれませんので、先行研究や他大学の事例を参考にしながら特定していく。あるいは、自学、地域の特性とかがあるかもしれませんので、そういったところは自学独自の要因を仮定して検証していく。

こんなような形で、何が学生の学びに影響しているのか。この部分が問題になるならば、ここを変えなくちゃいけないよねというところで、実際の改善のプログラムをつくっていきましょう。こういうような形で、アセスメントというのは進めてくださいというのが、今のお話になるわけです。

例題

ということで、今、ざっくりとお話したのですが、皆さんのお手元のものにスライドにして、4つほどデータの例を挙げました。

皆さんが何らかの形でアセスメント、あるいは、学習成果を特定して、それを活用していくという立場の方たちとして、例えば、教務課が管理している学生の休学や退学、あるいは、科目別の成績分布の情報があります。この情報というのは、どのような形で検討されて、大学全体の教育改善のプロセスに乗っかっていくのか。

あるいは、図書館が集めている学部別の

入館や貸し出しの情報というのは、どのような形で扱われて、大学の教育改善につながっていくのか。

学生課がとった学生生活アンケート調査の結果というのは、どのように扱われて、大学全体の教育改善につながっていくのか。

個々の先生方が自分の授業で実施したテストやレポート、その成績結果というものがどのように活用されて、大学全体の教育改善、あるいは、学部や学科のプログラム改善に活かされていくのか。

このあたりのところは大学全体の学士課程、あるいは学部のプログラムかもしれませんが、そういった教育プログラムに対して責任がある方が対応するために、どのように扱われて、どのようなルートで活用されていくのかというのを書いてみてください。

部署が違えば考えることはないかもしれませんが、学習成果といってもいろいろな成果がありますので、こういったものを使って検討していきましょうというときに、それぞれの大学でどんなふうになされているのか、自分の中で、こんなふう処理されて、上のほうに伝わっていくよというのを考えていただければと思います。

数分、時間をとりますのでトライしてみてください。

(フロア) つながってないときもありますね。

そうですね。つながらないかもしれませんがよね。うちの教学担当にはこんな情報は行っていませんよという場合もあるかもしれない。あるいは、うちの大学は副学長みたいな人はいない。学長、あるいは、理事長に直結であるという場合もあるかもしれませんが。それぞれだと思いますが、どんなふうにつながっているのか、ご自身の大学をイメージしてみてください。

途中に何とか委員会があるとか、途中で何とか室があるとか、いろいろな形で、情報が上がってくるルートには幾つかの組織があるかもしれません。もちろん、ストレートに上がっているところもあるかもしれません。

では、先ほどお話しされた相手の方に、おたくの大学ではどんなふうに使われていますか、つながってきますかというのを共有してみてください。

大学によって、使われ方が変わってくると思いますので、そのあたりで、お互いに新しい気づきがあれば、それはそれで素敵なことだと思いますので、1、2分でお願いしたいと思います。

よろしいでしょうか。お話をしていると、こんなふうになっているの？とか、いろいろ新しい発見があると思います。

いいとか悪いとかではなく、実際にここに挙げた例というのは、個別的にばらばらなものなので、それが1つにまとまって、それぞれのデータが検討されて、教学担当の人が大学改革に向けて行動をとれるというようなシステムができているところもあるでしょう。

今、串本先生と話をしていたら、東北大学は、図書館自体は情報を持っているはずだけでも、これが果たして教学担当の副学長に行っているかどうかわからないという話でした。もちろん、大学の大きさにもよるでしょう。

例えば、先ほど串本先生がおっしゃったように、単位の実質化の中で授業外の学習時間で考えましょう。そうすると、実際に特定の学部へ貸し出した貸し出し数と別の学部と比べてときに違いがあればどうでしょう。本を借りている人は読んでいるでしょうから、授業外の学習時間も違いがありそうだと、例えばね。

うちの学部の学生は頻繁に図書館を利用しているけれど、もちろん今はインターネットがありますから、必ずしも図書館の冊数は問題ないかもしれない。コモンズをどれだけの時間使っているというような物理的なデータと、学生が自己申告している授業外学修時間の関係も気になりそうです。

あるいは、何曜日に、何時限目にその学部の学生はコモンズをよく使うのか。そう

すると、その前の科目はどうなっているのか。もしかすると、例えば、図書館の入館だとか貸し出しの傾向性というものが、実は、週5日のコマの置き方に微妙に影響しているかもしれない。そうすると、この組み合わせを変えることで、もっと学生はスムーズに図書館を使って勉強するかもしれないと変わるかもしれません。

これはわかりませんよ。だから、そういう問題意識があれば、こういうデータは当然上に上がらないといけないし、こういうデータがあるから、上の方は、個々ばらばらな部局は見ているけれども、上に上がってきて全体が見えてきたときに、これとこれってつながっているかもしれないと気づくということですよ。

ということは、データがあっても、どのようにそれを共有し、活かされていくのかという部分がないと、ICTを使って瞬時にして計算できますというような、お金を使ったシステムをつくっても、そのデータが実際の教育改善に向かってどのように使われて行くのかというのはまた別の話ということです。

ですから、情報を集めることでおしまいでなくて、情報をどのように使っていくのか。そのためには、どんな仕組みができているのかというのが、まず一番初めに検討されてくる大きな課題になります。

なので、今日の私のタイトルからすると少しずれるかもしれませんが、学習成果の測

定と測定結果の活用といっても、そもそも何のために情報を集めるのか、測定するのか。学生たちの成長のこの部分を見たい、汎用的能力の成長を見たい、汎用的能力はさまざまあるけれども、例えば、時間を守るなどがあります。

小学生みたいな話ですが、今、社会人で、卒後3年とか5年あたりの卒業生調査をとってくと、社会に出て大事だなと思ったのは何ですかという問いの答えの中に、約束を守る、時間を守るが入っています。

学部時代だったら、ちょっとごめん、遅れるからね、ってラインして済んでしまったけれども、社会に出たら時間どおりに行かなければ相手にされない。時間を守るって大事だよねと。

うちの学生が日ごろから時間を守らない、遅刻も多いと思えば、そのためのデータをとろうという話になってくる。ただ単に出欠だけの話ではなくて。

というようにして、どんな力を測るのか、どんな学生を育てたいのかというものに向かって、到達目標が明確になれば、そことの関係で現状はどうなのかを調べましょう。調べるためにはどんなデータが有効なのか。出てきた結果に対してどうしようかというようなお話になってきますよねと。

当たり前といえば当たり前ですが、ともすると、私たちは、いろいろな委員会があって、それぞれの委員会ごとに、それぞれの

部署ごとにいろいろなデータを持っているけれども、それが大きな教育戦略として有効活用されていかない現実というのが結構あつたりします。

先ほど後ろのほうで私がお話をしていたところで、データについては、学部ごとの教授会で報告されているけれども、全体として上に上げて、どうしようかということになってくると、学部長会というのはあるけれども、学部長会は、報告、連絡の場で終わってしまっていて、というようなところもあるようです。そうなってくると、改善計画をどうするのかという話にはなっていないかもしれない。

実際、改善計画がぼんと出てきても、情報の共有がないと、なぜその計画をしないといけないのかということが見えてこない。ということで、データをどのように処理されていくのかというのが、実は一番大きな問題です。

最近、IRというのがはやりの言葉で、そういったところで、データを一元管理して、さまざまなことを提供しようというものが出てきます。大学の大きさによっても変わってくるかもしれませんが、IRを置くか置かないかにかかわらず、少なくとも、アセスメントというものを意識したときには、アセスメントは、変化が見えれば見えるほど、定期的にアセスメントをする必要があります。

それから、学部なのか、プログラムなのか、

学科なのか、個人の科目なのか、いろいろなレベルがあります。レベルに応じたサポートも必要でしょうし、実際に、先ほどのいろいろなデータがきちんと回るかどうかをモニターしたり改善をしないといけないかもしれません。

あるいは、データをとってきたときに解釈をすることも必要でしょうし、執行部への提案、学生の成果を上げるための具体的な提案、そして、個人情報がたくさん集まってきますので、セキュリティーのことがありますでしょう。

そういった事柄をしっかりと担保できるような、1つなのか複数なのかわかりませんが、そういう機能を持った部隊がないと、先ほど言ったようなものを上手に回すことは難しい。

そうすると、そんな視点から見てくると、いろいろな組織があるけれども、それぞれが必ずしもお互いに補完し合って、この6つのレベルを担保できるかどうかという、もし怪しいなと思えば、そういうところを制度的に手直しして、しっかりと情報が回るような体制をつくっていくというのがこれからは必要になります。

明確に達成目標が出てきますので、そうになると、アセスメントは必須になってきますから、そのときに、こういった事柄を踏まえて、アセスメントを行っていますよというストーリーが描けたほうが美しいことになるでし

ょう。

ビジョンを踏まえる

ということで、時間もなくなってきましたので、クロージングに向かっていきたいと思えます。

確認します。まず、それぞれの大学でこんな教育をしていこうというビジョンがあると思います。そのビジョンに基づいてさまざまな教育のポリシー、特に、アセスメントに関するポリシーが決まってくるでしょう。

そういったポリシーが決まってくると、それに応じて具体的な目標が設定されて、その目標が制定されると、達成したかどうかをどうアセスメントするのかという話になってきます。

という意味では、アセスメントのねらい、目標の共有というのが実は測定結果を活用する上で大事なことになります。

ですので、誰がビジョンを描き、誰と共有していくのか。学長や理事長やトップ層だけがビジョンを描いても、教職員の皆さんと共有しなければ、とったデータも生きてこないし、もしかしたら、必要なデータの収集にも支障を来すかもしれない。何のためにやっているのかわからなければ、データがとれないというのがたくさんあります。

もう1つは、それぞれのレベルで一生懸命やります、個々の教員も頑張ります、学部や学科の組織も頑張ります、あるいは、

特定の部署、部局も頑張ります、さまざまなレベルで頑張るわけですが、それぞれの頑張りがきちんと大学の改善方針と一致している、あるいは、一貫している。

整合性というのをどこかできちんとモニターしていかないと、一生懸命頑張ったけれども、大学全体としての教育改善に向かってというのが見えにくいよね。せっかく努力するならば、相乗効果が生まれるような、きちんとしたアセスメントが必要になってくるかもしれない。このあたりのところがこの本では強調されていました。

ということで、学部レベル、あるいは、共通科目が行うレベル、いろいろなレベルのアセスメントの取り組みというのがあります。

システム

時間にもなりましたので、簡単に確認しますと、学部、あるいは、学科が行う基本的なものとしては、学位や資格のための到達目標を明確にして、その上で、それが達成できたかどうかを測る方法を検討し、実際に情報収集して改善をしていくということで、当たり前のことですが、そのためには、全国調査や外部指標を使う場合もあるでしょう。いろいろな方法がありますが、これは資料をごらんいただきたいと思います。

最後に、皆さんのお手元に資料がないかもしれませんが、1つだけ、励みになるような例を紹介します。これは若干わかりやす

いように内容を書いています、ある大学で自分たちのプログラム、特に、汎用的能力について、どのくらいきちんと学生に取り組ませているだろうかということを考えようと、年に1回ぐらい担当する先生方にみんな集まっていたいて、話し合いを持ちました。

その中で、何々について書きなさい、というレポート課題が多くの先生方から課されていました。そうすると「何々について書きなさい」の「何々について」というタイトルのレポートがいっぱい出てくるわけです。要するに、そこから具体的に自分の問題として問題設定できない学生が相当数いるようだ。それはまずいということで、問題設定する力というのを鍛える必要性が見えてきた。

では、問題設定する力というのは実際にどの科目で鍛えられているのかということで、その学部の1年生から3年生の専門科目について先生方に聞いてみました。

先生たちの授業でレポートを書かせていますか。そのときに、望ましい、あるいは、有効な問題設定というのをどんなふうに指導されていますか、あるいは、先生方、問題設定について、どの授業でそれを伸ばしてくれていると思いますかということを、先生方に聞いてみました。

加えて、最上級生に、君たち、3年間の間でどの科目で問題設定を鍛えられたり力がついたと思ったか、そんな授業はあったかと聞いてみました。

そうやってプログラム上ではどのように問題設定する力が伸ばされているのかということをチェックして、どうも2年生のあの先生の授業は、レポートを書くときに、問題設定にこだわっているらしい。それから、3年生のあの先生の授業でも、その辺については卒論のこともあるので、かなり厳密に追及されているようだ。でも、1年生の段階で誰もケアしなかった。ということが判明します。

とすれば、どのように指導はされていくべきか、先生方の話し合いを踏まえて、カリキュラムを直してみようということになりました。先生方が問題を共有し、改善や改良を試みたわけです。

それがうまくいったかどうかというのを、今度はまた学生さんたちのレポートをチェックしながらチェックしようという話になっていきました。

要するに、何が問題なのかみんなで共有しようよ。そうしたら、問題というのがどうして起きてくるのか考えようよ。問題がわかったら実際に改善してみようよ。やってみてまたどうだったか確認しようよ。問題設定がよくなったよね。

そうしたら、問題設定はよくなったけれども、どうも最近では、問題設定はいいんだけど、今度は論理の展開が飛んでしまってすっきりしないから、もう少しパラグラフ・ライティングのようなものが必要かもしれ

ないね、という話に進みます。

このように、担当している学生さんたちの成長を特定の目標に照らしてみたときに、どこが強みなのか弱みなのか、問題があるとしたら、どのように我々がやっていったらいいのか、それをどう変えたらいいのかというのを、みんなで考えていきましょうと。

要するに、自分たちが必要とする情報を自分たちなりに集めてみて改善をしていきましょうというサイクルが、学部でも学科でもプログラムでも、あるいは、大学全体、いろいろなところで回していくということ。とにかく、アセスメントしたら、その情報を活かしましょう、あるいは、改善をするためにアセスメントをしましょうと。

アセスメントありきではなくて、改善をするためにアセスメントをしましょう。そして、アセスメントしたら、きちんとそれが改善に向かってつながっていくような仕組みをつくっていくということが、今求められていますとこの本には書いてあります。

ですから、アメリカも、10年、20年かけて、今、我々が感じている問題を克服してきたと思いますが、本にされているということは、アメリカでも同じ問題があるということだと思いますので、これから皆さんと一緒に頑張っていくしかないなと思います。

以上でございます。(拍手)

質疑・応答

質問者1: 1つ教えていただければと思いますが、アセスメントといったときに、具体的に言いますと、教師が学生の成績をつけるという観点で、いろいろなものが入り入れられているのですが、私が思いますのは、学生が主語だからかもしれないのですが、全く同じ目標設定で、全く同じ授業内容を別の先生がやったとします。

そうすると、その結果というのは必ずしも同じではなくて、学生の到達度が非常に高いクラスとそうでないクラスというのが出ます。

そうなったときに、アセスメントの裏側にある教育力みたいなのも気づいていただけるような、つまり、このクラスはできなかった、このクラスはだめだったという以前に、自分の教育力について考えていただけるような視点が入るといいなと思うのですが。

関田: おっしゃるとおりです。冒頭に、お隣同士の話で、これもアセスメントですよと申し上げました。何が言いたかったかという、うちの大学も試行錯誤しながら、まだまだ大変ですが、1つAP事業というのに採択されていて、その中で、アクティブラーニングをたくさんやっていくと、汎用的能力とかコミュニケーション力とかがいろいろついてきますよね。だから、それを測りましょうということで、卒業するまでに3回、学生は自己評価をしてもらう時間を確保するための

授業を置いていくことにしました。

例えば、串本先生の授業をアセスメント科目に使わせてくださいといって、串本先生が2年生の前期に授業を持っていました。その学部の学生はみんな取っていきます。なので、串本先生の授業を使って学生さんたちがどのくらい汎用的能力が伸びているのかを見ましょうという形で自己評価してもらいます。

そうすると、串本先生は初めはすごく嫌がるわけです。なぜかという、自分のクラスで学生が自己評価した結果って、結局、自分の教え方が下手だったら低くなってしまいかもしれない。嫌だよねと。

でも、そうではないのですよ。私たちは、串本先生も学生と接して授業をして育てているけれども、我々みんなが大なり小なり学生にかかわって、いろいろな科目を通じて学生に影響を与えています。

なので、定点観測的にいうと、いろいろな科目を取ってきた結果なのです。計画性だとか、討議力だとか、学生さんはそうした力が自分にどのぐらいついているというのを自己評価するわけですが、それは特定の先生の授業の評価ではないのです。

これは、何度も丁寧に説明しないと、アセスメントというのは、結局、教員の教育力をチェックすることではないのか。そんなもので自分の教育を測られたくないよといって、そこで回転がとまってしまう場合が出てきま

す。それは困った問題です。

もう少し本学の例を続けます。串本先生がアセスメントをやってくださいまして、結果が出てきました。串本先生は実際に学生さんたちを見ていたので、どんなふうに学生は動いているのかを見てきました。

それと学生が自己評価したものと合わせて、この学年の学生たちの傾向はこうだよ、こんな問題を感じたよというのを、今度はほかの先生たちと一緒に問題定義をしてもらって、みんなで考えてみようという機会を持ちます。

誰か1人ではなくて、代表として問題を出してもらって、学部の皆さんで検討して、先ほど言ったように、では、こういう問題があるから直していこうねというような形で、今、教育の改革をしようとしています。

つまり、アセスメントをしたら、それを活かすためには、先生方がその気にならなければいけない。あなたが悪いからだめなのだという人が中にはいますよね。授業を教えながら、学生が、「先生、それ何ですか」と言ったら、「そんなこと知らないのか。前の学期に学ばなかったのか」と。そして、誰が教えたのかという話になってきて、おまえがちゃんと教えないから困るのだと、犯人探しを始めてしまうと、誰もまともにアセスメントをしなくなるわけです。

そうではなくて、成長させるためにはどんな工夫が必要なのか。そうすると、こういう

力を伸ばすためにはどうしたらいいかみんな考えてよよと。誰か1人の問題ではなくて、みんなの問題として情報を共有していくというのが、アセスメントにはとても大切なことです。なので、ビジョンの共有というのはとても大事です。

ちらっとここに「教員会議を開催しました」と書きましたが、教授会ではない。もちろん大学によって違いますが、ともすると、教授会というのは、偉い人がいて、チェックされるみたいな印象があります。

そうではなくて、みんなでプログラムを共有して、学生を育てている運命共同体の一人のメンバーとして、対等に問題を共有する枠組みの中でやりましょうというような形で工夫をしていきます。

先ほどのご質問で、同じ内容を教えていても、先生によってこんなに違いが出ちゃうよ。これについてどうしたらいいんだろう。プログラムとしてでこぼこしているよね。そうしたら、うまい先生のをみんなで共有できるか。あるいは、うまい先生も含めて、もっとよくなるために、外部から講師を呼んできて研修しましょうよと。これはFDです。

つまり、自分たちにとって必要なものを自前のリソースで対応しても良いし、外から持ってきてもいいし、そうやって大学では必要な改善に取り組んでいます。改善のために、具体的にFDをして、次年度に備えていきます。

こんなふうにして、悪人探しはしない。アセスメントを悪人探しに使ってしまうと、とてもつらくなります。そうではなくて、よくなるために何ができるのか。よくなるためにみんなで考えようね、そのためにはデータも要るよね、とこんな角度で使っていくほうが、長い目で見ていい結果が出る。

なので、1点、2点とか、A、B、Cとか、細

かいことに、厳密な測定にこだわるほど、どうしても原因探しに注意が向きます。それも大事だけれども、ざっくりと、どうしたらいいか、みんなで共有して考える。もちろん、やりっ放しでもいけないし、直感だけでは困るので、データは取っていきましょうよ。このようなイメージで私だったら考えると思います。答えになったかどうかわかりませんが。