

全カリにおける学習成果の把握と質保証について

日 時：2014 年 11 月 12 日（水） 18 時 30 分～ 20 時 00 分

場 所：池袋キャンパス 太刀川記念館 3 階多目的ホール

◆発 題：

佐々木 一也 本学文学部教授 全学共通カリキュラム運営センター部長

◆基調講演：

高橋 哲也 大阪府立大学学長補佐 高等教育推進機構副機構長

◆事例報告：

原田 久 本学法学部教授 財務・教学運営担当副総長

◆コメンテーター：

寺崎 昌男 本学院調査役

◆司 会：

新野 守広 本学異文化コミュニケーション学部教授
全学共通カリキュラム運営センター
言語教育科目構想・運営チームリーダー

■はじめに

○**新野** 2014年度全カリシンポジウム「全カリにおける学習成果の把握と質保証について」を開催いたします。私は本日の司会を務めます全学共通カリキュラム言語教育科目構想・運営チームリーダー／本学異文化コミュニケーション学部教授の新野守広です。どうぞよろしく願いいたします。

教員にとって、自分の話していること、自分が提示していることを学生がどれくらい把握しているかを知り、また、どのようにして質を保証していくかというのは永遠の課題であります。昨今、大学の質保証を求める声は日増

しに強くなっており、本学においても教学IR（Institutional Research）部会を設立して、学習成果の測定や分析にアプローチしやすい環境を整えておりますが、あらためて測定手法などを十分に議論していく必要があると考え、本日のシンポジウムを開催することにいたしました。

開会にあたりまして、全カリ運営センター部長、文学部教授の佐々木一也先生から本日のシンポジウムの発題をいただきます。

■発 題 佐々木 一也

(本学文学部教授／全学共通カリキュラム運営センター部長)

○佐々木 本日は全カリにおける学習成果と質を考えたいという形でシンポジウムを行っています。そもそも全カリは言語と総合に分かれておりまして、それぞれの分野では個別に成果把握、質保証に向けた施策を行ってきました。例えば、言語におきましては、全カリが立ち上がった当初から統一シラバス、統一テキスト、統一試験、また、兼任の先生方をお招きしたFD活動など、多様な形式で非常に活発に進めてまいりました。総合科目の運営におきましても、独自にFD活動を行うほか、アンケートも含め、全学の専門科目に準じたさまざまな工夫が行われてきております。

ただし、例えば、言語Aの英語と、言語Bのドイツ語・フランス語・スペイン語・中国語・朝鮮語、あるいはロシア語、その他の言語同士の関係性や、それぞれの言語を学ぶことによって学生はどういうふう成長していくかといったことや、総合科目全体として、専門科目と合わせてどのような見識が身につくかといったことについては、イメージがあまりはっきりしていません。言語と総合の関係では、なおさらそのよ



佐々木 一也

うなことがあるのではないかと感じております。

全カリ全体としては、その教育の成果として「専門性に立つ教養人の育成」というスローガンを掲げております。本日、コメンテーターを務めてくださる寺崎先生が全カリ設立当初にお定めになった由緒あるスローガンであります。私はこれぞ立教らしい教育かなと大切にとらえております。

しかし、この目標を達成していく成果イメージと、個々の学生で達成される成果の中での質の違いを測定する細かな取り組みは、必ずしも十分に行われているとは言えません。「専門性に立つ教養人の育成」ということが具体的にどのように実現しているか。それがどうも見えないのではないかとという根本的な問題があるのです。

「そもそも教養などということは教えることができないのではないか」という考え方が、昔から大学の教員にはあります。教えられるのは、教養に資する知識だけである。あるいは、教養というのは学習者みずからが独自に自分の中に構築していくものである。さまざまな科目を展開し、教養の習得は学生任せということです。

「教養ある人」というのが世の中にいるということ、皆さんはご存じだと思います。「あの人は教養がありますね」という言い方をしますよね。人がその行動様式、言論、言動といったものから認識されることを考えれば、教養の伝達は可能ではないかと考えるのです。その一方、教養というのは学習直後には測れないものであって、学生が卒業して10年、20年とたったところで初めて、大学教育における教養教育がどのような成果をあらわしているかが測れるのではないかとという考え方もあります。

人は他人の教養の程度を数値化しな

いまでも、測っているのではないでしょう。特に、私たち大学教員は、日ごろ千差万別の学生たちを前にしていますが、みんな一緒くたに見てはいません。学生たちの教養の差異を、きちんと数値化しないまでも、ある程度、認識しているのではないのでしょうか。その漠然とした判断の内容をきちんと分析していくと、教養教育の教育成果を測定することの可能性への道が開けるかもしれないと考えたりもするわけです。

教員が学生の教養を判断している基準として、例えば、年齢に応じた成熟度、使える知識・情報範囲の広さ、判断の深さ、深慮遠謀みたいなものがあります。その学生が判断できる事象領域の広さや、多角的な視点から判断できるかを見て、「ああ、あの学生はなかなか教養がしっかりしている」と思うわけです。そう考えれば、教養教育の目的は、私のやや恣意的な独断かもしれませんが、個性的人格の中で統合的に機能する汎用の普遍的判断基準を育成すること、などと言えるのではないかと思います。

教養教育の学習成果測定に関わって教養の質と量というものを考えることができるのではないのでしょうか。例えば、人格内での知識の統合性の程度とか、対象の汎用性の程度とか、判断の普遍性の程度といったような形で、ある程度、指標化して分解することができるのではないかと考えます。教養の量というのは、教養を支える知識の量だと考えることもできるでしょう。たくさん知っているということですね。ただ、私は個人的に、教養に関して量と質は必ずしも連動しないと思っています。量は比較的少なくても、汎用的で的確な判断ができる人こそ、「教養ある人」の名に値するのではないかと思うからです。雑多な知識をい

っぱい知っていても、それがいざというときに何の判断の役にも立たないというのでは、単なる雑学に過ぎないのではないかということです。

そうしますと、大学で保証する教養の質というのは、個々の授業で教授される知識の定着、人格内での知識の一定の統合性、知識適用対象の一定以上の汎用性、判断の普遍性、つまり独断的でない判断をしているということです。このように統合性、汎用性、普遍性が達成されていることが、保証すべき教養の質ではないかと考えます。

では、その保証は具体的にどこで行われるべきか。普段行われている講義は、たくさんの知識を教える場ですから、質の保証ととらえられがちですが、最終的には演習、卒業論文制作、卒業研究といったところになるのではないかという問いを立ててみました。

そうしますと、全カリによる質保証の課題としてはどういうことが考えられるのでしょうか。2016年度から、全カリの言語科目、総合科目を学部カリキュラムと統合する学士課程統合カリキュラムが実施予定となっています。その中で、教養教育の質保証をどのように具体化するかということ、あるいは、最終的な学習成果を把握し、それを測定する仕組みをどのようにつくるかが課題になってくるでしょう。そうになると、全カリのみで教養教育として行うというよりは、学部の最終試験のようなものを工夫して測定するようなことも考えられるのではないかと考えております。

今後もさらなる研鑽が必要だと感じておりますので、本日ご参加の皆様には、問題意識を持ってお聞きいただくと、大変ありがたく存じます。どうぞよろしくお願いたします。

○新野 続いて、基調講演に移らせていただきます。基調講演は大阪府立大

学学長補佐、高等教育推進機構副機構長の高橋哲也先生にお願いしております。演題は「学士課程教育における共通教育の質保証」です。高橋先生は、大阪府立大学において教学IRにおける学習成果の測定に取り組まれており、複数の大学が参加する大学IRコンソーシアムにおいても、その設立当初から中心的な役割を担っていらっしゃいます。大学教育学会においても、「学士課程教育における共通教育の質保証」というテーマで課題研究にも取り組まれております。それでは、どうぞよろしくをお願いいたします。

■基調講演

高橋 哲也氏

(大阪府立大学学長補佐・高等教育推進機構副機構長)

演題：『学士課程教育における共通教育の質保証』

○高橋 簡単に自己紹介させていただきます。専門は数学ですが、2005年からFDの仕事をしております。大学教育学会で学会としての課題を挙げよと仰せつかりまして、「学士課程教育に



高橋 哲也

における共通教育の質保証」というとんでもないテーマを課題として立てて、3年間の壮大な研究を始めてしまうことになりました。

共通教育という範囲がとてつも

なく広い分野での質保証ということになると、そう簡単にはできません。まず、学習評価の直接評価と間接評価、質保証につなぐP D C Aをどう回していくかというマネジメントの話を中心にして進めています。私が中心となって関わっているのは、数理科学分野の質保証です。共通教育の質保証のところでも、専門分野との関係が大事だというのが、私が考えていることです。それぞれのディシプリンが学士課程において何を身につけるべきかを真剣に考えていかないと、共通教育での質保証はできないだろうということで、このようなテーマを設定しました。

外部環境の変化

～社会に対する説明責任

質保証の文脈は、もう皆さんよくご存じだと思います。少子化の進行による大学のユニバーサル化という話は随分前から言われていることです。2009年に大学の進学率が50%を超え、2人に1人が大学へいく現状では、大学で何かをしたいから行くのではなく、とりあえず行く、みんな行くから行くという風潮も見られます。学習者の学力とともに、学習意欲も多様化しております。また、5年後ぐらいまで入学者は120万人前後の状況が続きますが、そこから急激に減り、大学間競争も必然となってくるわけです。

他方、グローバル化も今の世の中ではどうしても避けて通れません。特に大学院などではもう既に競争が激化してきましたが、世界のどこで働くようになるか分からないというときに、学生に対してどこでも働けるように能力を身につけさせるということが大学に求められているのではないのでしょうか。日本では終身雇用、年功序列という社会の形が崩れてきているにもかか

ならず、卒業時の一括採用というスタイルが続いています。入試による質保証と終身雇用という、大学の入り口と出口の前提の崩壊がもう確実に始まっているなかで、大学に対しては知識基盤社会へ対応できる人材育成が要望されています。ひと昔前までは、ちゃんと卒業してくれれば、企業が教育しますよと言ってくれたわけですが、今は企業にそんな余裕も、教えるスキルもはや無くなってきています。いわゆる即戦力を求めるようになってきたわけですね。

もう1つ、いわゆる学習成果の話が一番関係があるのですが、ティーチングからラーニングへということで、何を教えるかではなく、何ができるようにさせるか、学習者中心に変えていきましょうということが、求められています。中曽根内閣のころ、臨教審大学審議会で答申があり、大学の大綱化、大学院重点化が始まりました。同時に自己点検評価も行われるようになり、認証評価が導入され、教育情報の公表が義務化されました。そして今、各大学においては、公的な教育機関としての説明責任と教育の質の保証・向上という責務を果たすため、その支援方策として教育情報の活用・公表のための共通的な仕組みとして提供される大学ポートレートが始まりつつあります。

共通教育の質保証

質保証については、社会で言われるから行うのではなくて、大学は自ら自分のところではこんなことを教えていて、こんなことができるようになるということを示していかなければなりません。ただ、シラバスをつくりました、授業科目はこんなものを置いています、専任教員は何人おります、そしてこの学部をつくりました、というイ

ンพุットデータだけでは、質保証にはなりません。授業をした結果として、いろいろな演習を受け、実習も、卒業研究も行い、最終的にこういうことができるようになったということ、成果を含めて公表していかなければならないのです。アウトカム評価と同時に、プロセスも評価されるのです。

日本の大学は単位制度をとっていません。戦後、アメリカの制度を導入しました。単位制度というのは、基本的に学習時間の管理で、45時間の学習をもって1単位とするというものです。本当はその1単位1単位の重みをもって積み上げていかないと、卒業に対する評価はできません。その過程をきちんと見せようとする、1つ1つの単位の中身がどうなっているか、その中で何を身につけていくかを調べていかなければならないわけです。私は学内のFDでいつも、最後に期末試験だけやって単位を出すようなことはやめてください、学期途中での学生の達成度、到達度を把握しながら授業をしてくださいと申し上げています。結果と同様に、途中のプロセスをどう評価していくかを見ることも非常に重要です。このあたりは、成績情報とか、学生調査などと連動していくことが必要だろうと考えています。

質保証の難しさ

ラーニング・アウトカムなどと言っていますが、学習成果の把握は、難しいのです。学生調査というのは間接評価です。どういう能力がどのぐらいついたかとか、授業時間外学習を週何時間しているかといったアンケートに答えてもらうわけですね。それと、授業の成績評価という直接評価があります。この2つがちゃんと機能しているかということをもまずチェックしてい

きます。入学前から卒業後まで、学生個人ごとにデータが分かる形にしていけないと、学習成果の測定はできません。どういう能力が育ったかを測る仕組みが必要ですが、大阪府立大学では少なくとも現段階においては正確に測れていないということがデータとして出ております。成績評価で測れているのは知識の部分であり、それ以外の能力はなかなか測れないのです。

そうすると、成績評価の見方も検討していく必要があります。私は個人的に、これからの大学のFDは成績評価に切り込まなければいけないと考えています。学位プログラムとして各専門領域のプログラムをどう評価していくかということが、これから必要になってくるでしょう。直接評価が能力の獲得と連動する形で実施していきたいと考えております。そもそも学生の能力というのは、正課でついているのか、正課外でついているか分からない部分があります。コミュニケーション能力やチームワークというのは、大学よりもアルバイトといった正課外の活動でついている可能性も十分あるわけです。正課外の教育というのも、何らかの形で見ていかなければなりません。こういうところでポートフォリオというのが、今、多くの大学で検討されています。

共通教育というのは、非常に難しい問題です。戦後、一般教育が導入されましたが、もともとは人文学、社会科学、自然科学の統合がその理念でした。今は初年次教育やキャリア教育といったものもここに入ってきておりまして、とにかく範囲が広いのです。

しかし、この共通教育を飛ばして質保証はできないのです。学科それぞれの学位プログラム、卒業要件、ディプロマポリシー（DP）を達成するためにカリキュラムポリシーがあります

が、卒業要件の中では、共通教育が一定の割合を占めているわけです。そうすると、共通教育で学んだことと、専門で学んだこととを密接に結びつけなければ、質保証とはならないわけです。どこまでカバーすべきなのか。身につける能力をどう定義するか。さらに、組織の問題もあります。共通教育の専門組織をつくるのか、大学全体でカバーするのか。課題は山積みです。

質保証の枠組み～ 学位プログラムという考え方とその課題

一般的に、スキル獲得の学習成果の測定と比較して、教養教育科目の学習成果の測定は難しいと言われております。これは当然で、達成目標が明確にあり、一定のスキルが達成されたかどうかを一定の尺度で測れる場合は別ですが、教養が単にその知識を持つことだけを目標としないならば、その評価制度自体は抽象的にならざるを得ません。学生にどういう単位で履修させるかも含めて、学習成果に対応した科目の履修と、学習成果という観点の連携をしていかなければいけないこととなります。学部を超えたガバナンスを考えていかなければならず、特に多くの学部を抱える大学では、この点が常に問題になっています。

課題研究で全国調査を行った際、共通教育の中で浮かび上がってきた問題があります。初年次教育などはわりとマネジメントがうまくいくのですが、教養教育の部分は難しいということです。カリキュラムポリシーとの関係性を考えた際、学部の卒業要件の中で、どの科目が履修されるべきものなのかを見なければなりません。また、どの能力をどこまで伸ばすかというのは、1つの科目ではできない話なので、学位プログラムと言われてはいますが、その

カリキュラム全体で能力が身につけていく過程を考えていかななくてはなりません。

もう1つ、これは学生の行動の話ですが、単位を取りやすいものだけ取って、何とか卒業していく学生も残念ながら少なくありません。学生がちゃんと能力獲得の意識を持っているか。こちらがいくら一生懸命頑張っても、学生がそれに応える意志があるかどうかで質保証の効果は大きく変わってきます。キャリア意識等を持っているか、自分が何のために学んでいるか、何になりたいか。なりたい目標までではなくても、何のために学ぼう、そのために今何をしようという意識を持っているかどうかは、成績に関係してくるというデータが出ています。個々の専門分野や各種課程で身につけるべきこと、この分野のことではこのぐらいの知識、技能を得て、活用できるようになってほしい、大学はそういったところを考えて、取捨選択をしていかななくてはならないのではないのでしょうか。

質保証の枠組みでは、今、学位プログラムという考え方が主流になってきています。学士という学位を出すプログラムとして評価をしていきましょうということです。個々の授業が1個1個しっかりしていることが大切ですが、それだけではなく、そのカリキュラムで学んだ人にはこういう能力がつくようにと設計をしているのです。ですから、DPが学習成果目標を達成する構造になっているかどうかということが問われてくるわけです。当然のことながら、個々の科目の達成目標と成績評価が重要になってきます。

今の日本の大学の単位制度というのは、成果を評価するのは成績のみです。卒業研究が大事だと言っても、卒業要件を満たさないと卒業できません。だから、大学が表に向かって示し

ているのは成績だけなのですね。もともとなぜ単位制になったかというところ、必修の科目を選択できるようにし、互換性を持たせるためでした。そのときに45時間で1単位という基準を考え、単位の積み上げによって卒業を認定しているわけです。本来DPというのは学位授与の方針ですが、例えば、124単位の取得が卒業認定資格なら、それとラーニング・アウトカムというのが本当に対応するのかということが、非常に重要な問題になってきます。

期末試験で測れる成績はごく一部です。授業科目や担当者による差異の問題もあり、ここは大学にとって永遠の課題かもしれません。ある程度、差異があってもいいと思いますが、こういう評価方針で、こういう部分の達成を測っているということ、きちんと学生に説明できるかが重要なことです。知識自体の判定はたやすいのですが、コンピテンシー系の能力をどう測るかは難しい。OECDのPISAへの対応とか、知識の活用という部分での評価は、中等教育段階では考えられていますが、高等教育の世界では、今のところ汎用的なものはないと思います。

一方で間接評価というのは全然違って、測りづらいから学生に聞いてみよう、という意味で、投げつけてしまっている感じもしないこともないのですが、分かりにくいので聞いているのです。それで、さまざまなアンケートが学修成果の達成度の評価として実施されています。ある段階の完成度、達成度と能力変化等を自己評価として評価する。もちろん学生の個人評価としては使えませんが、一定の母集団に対して一定のサンプリングができれば、いわゆるマクロの評価は可能です。今、大学を超えた継続調査を始めているところであります。

ただ、いろいろな問題もあります。

実施方法をどのようにするかといったことに加え、質問調査は手間がかかりますし、追跡の可能性も考えなければなりません。記名でないと成績データ等々の紐づけができないので、授業との本当の関係が見えてきません。ですから、大阪府立大学では、できるだけ記名の形で実施しています。信頼性の問題は当然あり、この手の調査自体がいろいろな大学で行われているという過去のデータがあり、自大学でも一定期間、継続して実施しているという前提で見えていかないと、質保証とは言いづらい形になるかと思えます。

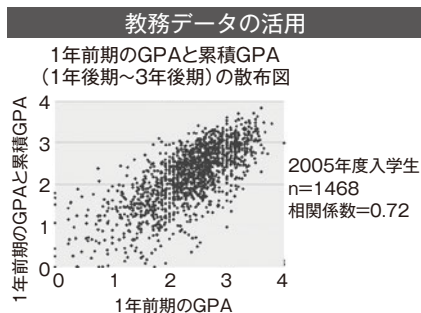
大阪府立大学の取り組み

大阪府立大学の話をします。大阪府立大学で全学的なFDが始まったのは2005年のことです。私が高等教育開発センターの主任になってまず行ったのは、データを集めて、そのデータに基づいて話をしましょうということでした。ある年の1年前期のGPAと、1年後期から3年後期までの累積GPAを見たところ、相関係数が0.72と高い数値でした。これは驚くべき数字で、学内の教員もびっくりしていました。1年前期には専門科目などほとんどないのに、専門科目が多くなる3年次の成績にも影響が大きいのがわかります。そ

こで、1年前期の成績なので入試の成績が関係するかと思って調べたのですが、そこは全く関係がありませんでした。やはり高校生から大学生になるというのは全然違います。高校から大学への学びで学びにどう対応できたかというのが非常に重要なのであろうということで、大阪府立大学では、1年前期に「初年次ゼミナール」という少人数のゼミナール形式の科目を必修で導入しました。7学部から4学部に再編し、新たに文理融合型の学域「現代システム科学域」を創設して、学士課程の全面改組を実施したのです。

この改革については、全学でカリキュラムデザイン会議というものを設置し、長い時間をかけて検討しました。初年次ゼミナールは「学びの転換」というのを目標にし、FDの重要な一環として位置づけています。先生たちにも好評で、続けてもちたいという方が多いです。授業の目標として置いた「他の受講生等の多様な視点を積極的に自分の学習に取り入れ、活用できるようになりましたか」とか、「様々な知識や情報の収集を、積極的に行えるようになりましたか」等の5つほどの科目にも共通しています。アンケート結果を見ると、「できるようにならなかった」というのはほぼなくて、教員と学生の評価もほぼ一致しています。

2012年から新しい学士課程を開設したのですが、改組前のデータをきちんととっておかないと改組した成果が検証できないということで、ずっとデータ収集を続けてきました。1年生の調査で驚かされたのは、これだけ大規模に改組したのに、あまり変化がないということでした。変わったところもあって、授業中に学生同士が議論するとか、学生が自分の考えや経験を発表するとかいうところでは明らかに効果が



あったという結果は出ています。このときの1年生が今年度3年生になっていますので、その評価でプラスの結果が出ていればいいなと思っています。

文系向け数学科目新設

少しだけ数学の話をさせていただきます。今回の改組のときに、「大学数学初年次教育の再構築」や「学士課程教育における数学力育成」というGPにずっと採択されてきました。学士課程教育における数学力育成は、文系でも数学を大学の学士課程で学ばなければいけないと考えて申請しました。なぜなら、日本は非常に特殊で、早い段階から文系と理系を分けて、高校生で文系選択すると、特に私学文系の場合は高校1年生で数学は終わりになってしまいます。今、社会に出たときに、データの扱いができなくていいかと言えば、決してそうは思えません。何もかもがデータで測られますし、さまざまなことをデータで示せと言われる状況ですから、最低限の素養は身につけてもらいたい。そこで、新しく設置する文理融合の学域の現代システム科学域で基礎数学Ⅰ、Ⅱと統計学基礎Ⅰ、Ⅱを必修（一部の学生は選択）にしました。現代システム科学域で、現実の問題を示して、その問題に隠れている数学的構造を探り当てるところから始めるという新しい授業を基礎数学Ⅰ・Ⅱという名称で開講しています。この科目のための教科書もつくりました。アンケートでは「数学が苦手」「とても苦手」というのが一番多いのですが、そういう学生にも必修で受けさせています。終わったら一定の評価ももらっていますし、学生調査のところで、この数理的な能力だけぐんと上がるという結果が出ています。

大学IRコンソーシアム構想

最後に、大学IRコンソーシアムについて簡単にふれさせていただきまします。戦略的大学間連携プログラム「相互評価に基づく学士課程教育質保証システムの創出—国公立4大学IRネットワーク」の補助期間終了後、大阪府立大学を含めた4大学で設立しました。信頼性のある共通の学生調査を行い、教務データとの統合による質保証と、クラウド型データベース（IRiS）の開発により、相互評価もシステム上で可能になりました。8大学の大学間連携共同教育推進事業と連携し、大学IRコンソーシアムには、現在は39校が加入しています。来年の共通調査は33校が参加の予定で、恐らく3万人規模での学生調査が実施される予定です。それが今後、毎年実施される形になっています。内容は、同志社大学の山田礼子先生がやっているJCIRPという調査と、ヨーロッパ言語共通参照枠組みのCEFRを使った調査になっています。

この調査では、学生に対して授業での経験、1週間の活動でどんな能力が身についたかを聞いています。授業時間内学習をしっかりとする学生は、いろいろな能力が身につくということがデータの分析から見とれます。

何年かにわたって分析をしましたが、専門分野や学科の知識以外の能力項目とGPAの間には関係が出てきません。怠惰な学習態度とは負の相関があります。授業をサボると成績が下がる。恐ろしいことに、その部分以外はあまり関係が出てきません。大阪府立大学では、学習成果目標として、2012年度にラーニング・アウトカムとして8つの項目を定めました。各学生には、半期ごとに評価をしてもらう形

で、eポートフォリオを導入しています。参考文献がございますので、コンソーシアムに関心のある方はぜひホームページ等をご覧ください。私の発表は以上です。

○新野 高橋先生、盛りだくさんのお話を情熱をもって語っていただき、大変ありがとうございました。

カリキュラムを変えたときに、学生による間接評価がどういうふうになるかですが、実は立教大学でも、英語ディスカッションクラスを導入したときに、毎年継続的に行っているアンケート調査の評価点がもの見事に上がったことがあります。学生から画期的なものとして評価されたと受けとめております。

続いて法学部教授で、財務・教学運営担当副総長の原田久先生に、本学の事例報告をお願いしたいと思います。よろしく願いいたします。

■事例報告

原田 久

(本学法学部教授／財務・教学運営担当副総長)

○原田 事例報告として、立教大学におけるIR活動について申し上げたいと存じます。



原田 久

私自身とこの教学IRとの関係について簡単にご説明いたしますと、私の専門は行政学という分野でござい

まして、政治学の一分野です。行政学というのはお役所学みたいなもので、お役所の仕組みと働きの考察とお考えいただければと思います。難しく申しますと、私自身は最近、行政官僚制の分析を定量的に行っております。

こういう勉強をしながら、立教大学の中の学内行政、大学行政にどういふふうなことを感じてきたのかということを中心に申し上げますと、3つほどございます。1つは立教大学のいろいろな教学関係の政策決定は、経験や勘に基づく判断が非常に多い。私が1年目に着任したときにキャリアセンター関係の会議に出まして、「原田先生のゼミでの就職状況はいかがですか」と聞かれて、そんなことを聞いてどうするんですかと答えた記憶があります。Nの1というサンプル数は、Nの5,000にはなり得ないのであって、大学全体の状況を把握することにはならず、何の意味もありません。もちろん、今のキャリアセンターでは、そんなことはないと思います。

2つ目です。私は「偉大なる棒グラフ主義」と呼んでおりますが、たくさんのお金を委託業者に出して、いろいろな調査をして、長い時間をかけて長いペーパーをつくって、棒グラフを山ほどつくる。ここから見えてくるものはもちろんあるのですが、もっと先を見ようとする気はないのかと以前から思っておりました。単純集計すれば何かできるのだったら誰でもできると私は考えております。

3つ目です。これは自戒を込めて申しますけれども、私がセンター長を務めております大学教育開発・支援センター（大教センター）では、授業評価アンケートを10年ぐらい実施しています。膨大なデータがあるのに、教員個人のFDや学部、研究科等々の組織のFDで使いましょうというぐらいにと

どめているのです。経年変化で各学部が作成した報告書を見ていると、去年言ったことと同じことを言っていたりして、これは本当に活用されているのかなと思っています。生データを渡していますけれども、しっかり分析されていないのではないかと思います。なんとかしたいというのが私の意欲でございます。

私自身は、2012年に副総長になりましたが、その前は官房長官のような仕事、総長室長を務めておりました。その際に、学士課程統合カリキュラム、2016年度から立教大学全体をカバーするような新しいカリキュラム改革を全学で行おうという議論をスタートさせたわけではありますが、この取り組みは非常に興味深く、ぜひとも力になれることはないだろうかと感じました。

原田は偉そうにあれこれ言うけれども、統計の知識とか、そんなものを本当に持ち合わせているのかと思われるかもしれません。正直に申しまして、持っておりません。無免許運転の暴走族と私は呼んでおります。先ほどの高橋先生は免許を持った安全運転だとすると、私は免許も持っていませんし、安全運転なんかする気がありません。どんどん暴走して、いろいろな刺激を与えたいというのが原田の意欲であります。そういう発想で仕事しております。ですから、やや乱暴に議論をしますけれども、少しこれまで停滞気味であった議論を活性化するためにはやむを得ないと自分に言い聞かせております。

1つ目のスタンスとしては、エビデンスベースで教学改革をやっていきましようということでもあります。勘はもちろん結構だけれども、勘を裏づけるようなエビデンスがあってもいいではないかということですね。2つ目、単純集計するだけではなくて、そこから

多変量解析をするなどして、深掘りの分析をしてみたらどうかということ。3つ目は、この手の仕事というのは、分析をした結果をお示しするということとおしまいになりがちですけれども、どんどん活用するようにしましょうと。さらには、私は「サザエさん」を毎週、娘と一緒に見ていますけれども、三河屋さんというキャラクターが出てまいります。ああいう形で、どんどん、どんどんデータを押し売りしよう。あなたは使っていないみたいだから使いなさいよ、その一歩手前までやろうというのが私のスタンスです。いかに暴走族であるかということが、もう十分お分かりいただけたかと存じます。

さて、私のような暴走族を、センターの課員はちゃんと手なづけておまして、これまでそれなりに無難に仕事をしてきております。本学のIR活動は、簡単に言いますと、大学の教育活動に有益な情報を収集したり、分析したり、提供したりするというふうにはラフにお考えいただければと存じますが、それに加えて、現在は、例えば授業評価アンケートも10年以上行っています。また、入学の段階で英語のクラス分けをする際に実施しているプレイスメントテストなどの分析や、入試の種別に対応した成績の追跡調査というものを行ってまいりました。現在、IR部会で力を入れておりますのが、その他各種の学生アンケート、学修状況調査と呼んでいるものであります。

特にこの学生アンケートは、今の高橋先生のご説明からしますと、間接的な評価に関わるわけでありましてけれども、本学がIR活動にさらに重点を置き始めた転機というのは、2011年から実施しております学修状況調査であります。その際に、学生番号を記入させるというような方法で実際に分析を

始めたということであります。従来、授業評価アンケートでは無記名、あるいは学生番号を記入させない形で調査をしておりましたが、2011年からの調査というのは学生番号を記入して、1年の入学時から4年の卒業の段階までずっと追いかけていくことを可能にいたしました。

また、先ほど言及いたしました学士課程統合カリキュラムの議論では、学修期間を、導入期、形成期、そして完成期と、4年間の学士課程を3つの期に分けて、それぞれの成果を測定して評価をしていこうという仕組みを前提に議論をしてまいりました。そうした学修期間の議論というのが、やはりこのIR活動の2つ目の転機なのかなと考えております。

3つ目でございますが、大教センターには統計分析に精通した学術調査員を採用することが認められまして、本日も参加していただいておりますが、その調査員とともに、私と、あるいはセンターの職員とでいろいろな議論を積み重ねることができました。恐らくこれが転機になったのではないかと考えております。

さらにもう1つ大きかった出来事があります。SGUと書いておりますが、私自身、スーパーグローバル大学の創成支援事業申請の主たる責任者の1人としてこの半年間、活動してまいりました。スーパーグローバル申請調書の中ではさまざまな指標が用意されており、我々はこれらの指標についてどういうふう考えるのかということ申請にあたってとりまとめてきました。このスーパーグローバル創成支援事業に本学は採択され、10年間、積極的にこれに取り組んでいくことになりました。その中で、目標として設定したものが一体どこまで達成されたのかということについて、やはり議論して

いかないといけません。ということは、恐らくこれまで以上にIR活動がさらに加速されることになるであろうと考えております。

大教センターの活動をもう少しだけご紹介いたします。本日はデータをお示しいたしませんけれども、主要な活動の1つ目は学修状況調査の深掘り分析です。先ほど申し上げたように、2011年度から学生番号記入方式でアンケートを実施しています。そのアンケートを複数年度突き合せて、例えば、1年生の学びが2年生の学びにどうつながっているのか、あるいは1年生の学び、2年生の学びが3年生の学びにどうつながっているのか。そうしたことを分析しています。また、こうした分析が学生の客観的な学びとどうつながっているのか、教務が持っているデータとどんな関係があるのかということについて、GPAデータとぶつけて分析もしております。IR活動だけではなく、学部での成績評価基準をきちんとしていく、厳格化していく、そうしたことが、このIR活動を間接的に進めることになるのかなと考えております。

活動の2つ目は、分析結果を活用しましょうということでございますが、従来、教員個人の、あるいは学部単位でのFD活動に役立ててもらおうということで始めた授業評価アンケートを、少し別の観点から分析してみました。お手元の授業評価アンケートのシートをご覧ください。この授業評価アンケートの中に、当初は全く意図しておりませんでした、十分な静粛性が保たれたかどうかということについての質問項目を盛り込んでおります。この項目を、従属変数として分析してみようと。授業が静かに行われるというのは、先生方のどういった働きによって達成されているのかを、この授業評

価アンケートの本来の意図とは別に分析をして、先月の全学的な会議で報告したところでございます。

活動の3つ目が、私が大好きな「押し売り」でございます。今ご紹介をした授業評価アンケートについては、図書館で閲覧できるようにしておりますし、最近では、学生のID、パスワードで、アクセスしようと思えば学外からでも閲覧できるような状態しております。しかしながら、授業で「授業評価アンケートの結果を見たことがあるか」と聞くと、ほとんどの学生は見たことがない。私自身ホームページで、恐らく唯一だろうと思いますけれども、自分の授業評価アンケートを公表しております。学生はそういったものを見て私の授業を取ったのかというと、決してそうではないらしく、毎回残念な思いをしております。それであれば、学生に無理やり見せようと思ひまして、学生が、次の履修をしようかと考えているタイミングで一斉メールを出すのです。要するに、こういう授業評価アンケートがあるんですよ、次の履修に参考にしてくださいというわけです。極端に言うと、意義ある授業を履修してもらい、これは取ってもつまらないというものは自然淘汰してもらうためにも、こういったものをどんどん見てもらおうということで、学生にアンケートというのがあるから閲覧してくださいとアナウンスのメールを出しております。かなり見てくれているようです。それで次の合理的な履修行動につなげてほしいというのが私のもくろみであります。実際、成功しているかどうかは、もう少し検証の必要があるかと思ひます。

私どもが実施をしております学修状況調査というのは、1年次であるとか、2年次の終わりであるとか、3年次の9月であるとか、学生の一定の時期

を区切って調査をしているのでありまして、そういう意味では、全カリの科目だけであるとか、学部の教育だけというふうに教育の内容を区分して分析しているわけではございません。そのため、本日は私どもが持っている授業評価アンケートの中から、全カリの科目だけを取り出して分析をしてみたいということでございます。こうした分析というのは、必ずしも全学的に共有されたことはないのですけれども、そういう意味では本邦初公開でこのシンポジウムに参加した皆様にご覧いただくということでございます。

授業評価アンケートの中には、「あなたはこの講義に満足しましたか」というような問いかけがあります。一体どういう講義が満足度を高めるのか、私は前から知りたかったのです。立教の先生方には、授業評価アンケート結果について文書でコメントすることが義務づけられています。記入する際にExcelデータがダウンロードできますので、私は毎回毎回、自分の授業は、どういうところに傾注するとその満足度が高まるんだろうかということを個人的に分析しています。それを全学的にお見せしようというのが今回の私の企てでございます。

一体満足度はどうやって高まるのんだろうかということ、また学部の専門科目と比べて、全カリの科目の特徴というのがあるのかということです。私ども大教センターでは、3年に1回、全ての教員が自分の科目について1科目はアンケートを実施しようということを決めておひまして、2013年がその年にあたります。今回の発表では2013年度の春学期のデータを使ひます。147の全カリの総合科目に対し、回答件数は2万3,000件余りでした。これら全ての科目の平均値を使ひまして、一体この満足度が、授業の進め方に関す

る諸項目によってどれくらい影響を受けているのかを分析してみました。細かく申しませんが、この R^2 値の約0.9という決定係数は非常に大きいです。

3 全カリ講義満足度の規定要因

- ・講義満足度を規定する要因は何か？
学部専門科目と比べた全カリ科目（全年学学部開講、選択科目）の特徴は？
- ・分析対象：「1教員1科目」の年度にあたる2013年度春学期に実施した147の全カリ総合科目、解答件数：23,496件
- ・従属変数：満足度、独立変数：授業の進め方に関する諸項目（共に各科目の平均値とする重回帰分析（ $R^2=0.891$ ）

記述統計でございますけれども、平均値で言うと満足度は結構高い。大体4.0ぐらいになっています。約4.0というのはおおむね満足しているということです。専門の科目よりも満足度が高いという結果でした。さらに満足度を従属変数、その他を独立変数として重回帰分析を実施してみました。結論から申しますと、聞きやすければ聞きやすいほど、内容が明確であればあるほど、教員の準備が周到であればあるほど、満足度が高いということになります。このアスタリスクをつけておりますのは、全て1%水準で有意、統計的に有意であるということになります。

3 全カリ講義満足度の規定要因：(続き)

- ・記述統計：各項目の平均値は学部の専門科目に比べて幾分高い

	最小値	最大値	平均値	標準偏差
聞きやすさ	2.63	4.84	4.0978	.48901
量が適切	3.22	4.76	4.0840	.33458
内容明確	2.48	4.84	4.1042	.39777
教材	2.69	4.75	3.9627	.39661
教員準備	3.19	5.00	4.3444	.31367
満足度	2.35	5.00	3.9809	.48137

3 全カリ講義満足度の規定要因：(続き)

- ・聞きやすく、内容が明確で、教員の準備が周到であればあるほど、満足度は高い

	β	有意確率
定型		.000**
聞きやすさ	.226	.000**
量が適切	.030	.567
内容明確	.448	.000**
教材	.015	.724
教員準備	.284	.000**

例えば、私自身にとっては非常に興味深いのでありますが、原田の授業の満足度を規定するのはどれかといえますと、順番がやや違ひまして、ちゃんと準備をしているということが満足度に一番影響をしております。ただ、これが法学部の教員全般でそうなのか、それとも原田の場合だけそうなのかということは、より綿密な、立ち入った分析が必要であります。少なくとも全カリの全体のデータと比べてみると、そうした違いがあることが分かるわけです。

当たり前と言えども当たり前ですが、当たりのことを誰か証明したことがあるのか、実証したことがあるのかということ、多分ないでしょう。初めてではないでしょうか。各分野でいろいろな方が、例えば学部等で先生方が個別にこうした分析を進めてくださることを切に希望いたします。

最後であります。こうした分析結果を示しますと、全学の会議で必ず言われるのは、授業は学生が満足すればいいのかということです。それに対しては、エビデンスベースで反論してみたいとは思っております。例えば、授業評価アンケートにはほかの項目もあります。満足したということだけではなくて、新しい考え方や発想というものが得られたとか、専門的知識が得ら

れたとか、みずから考え調べる姿勢がついた。そうしたことも尋ねているわけでありまして、そのあたりの関連の分析を取って見たところ、また極めて高いのです。きょうは書いておりませんが、自分にとって新しい考え方、発想と満足度は、相関性0.9。専門知識が得られたかも、ほぼ0.9。自分で考え、調べる姿勢は0.8と、極めて高い相関がある。つまり、満足度というこの値は何を指しているかという、私なりに解釈すれば、授業の、ある種の学修成果に関する総合的な指標の1つだご理解いただければいいかと思えます。ただ、ああ面白かったねとかいうレベルではなくて、幾つかの観点を総合した1つの指標と理解すべきではないかというのが、私がこの授業評価アンケートに基づいて得たところのエビデンスであります。そういう意味では、全カ力は全カ力で、みずから6分野について、これが全カ力が目指している学修成果ですよということを示しております。これはある種の学修評価ではないでしょうか。

最後になりますが、私も全カ力の活動に一時期関わったことがございます。その際に思ったことでもありますし、今回SGUの調書をまとめるに当たって、全カ力というのはうちの学士課程教育でどんな役割を果たすべきなのかということについて考えてみました。私ども立教大学は10の学部を基礎にする大学でありまして、にもかかわらずリベラルアーツということを標榜している。これはどんなふうにかえたらいいのかということではありますが、私の造語ですが、全カ力というのは専門知ではなくて「横断知」というものを提供するということに、その本来の果たすべき機能が求められるべきではないかと考えました。それはSGUの調書にも記入し、本学のSGUのキ

ーワードの1つとして示しているところであります。

この「横断知」とは何ぞやということですが、簡単に言いますと、異なる専門分野や言語、文化というものを架橋する知、そうしたものとして捉えるべきではないかと私は考えています。仮に原田が考えるように全カ力の役割を規定しますと、全カ力総合の学習成果というのは、本学の4つのディプロマポリシー、知識・技能・体験・態度を示しているわけですが、知的な驚きや発見、あるいはそうした機会を提供する体験というものに重きを置いて学習成果を測定していくということにも意義があるのかなと問題提起をしてみたいと思います。例えば、授業評価アンケートの中には、自分にとって新しい考えや発想が得られたというような項目がございます。こうしたものをもう一回、全カ力のほうで分析をしていただくのもいいのかなということで、私の話をおしまいにさせていただきます。ご清聴ありがとうございました。

○新野 原田先生、どうもありがとうございます。なかなか挑発的かつ刺激的なお話で、これからの全カ力のあり方に対して大きなサジェスションを与えていただいたと思います。

それでは、ここで寺崎先生から、基調講演、発題、事例報告を受けてのコメントを賜ります。寺崎先生、よろしくお願いいたします。

■コメント

寺崎 昌男

(本学院調査役)

○寺崎 3人の先生方、ご苦労さまでございました。

佐々木先生の出された提案について、大変短い時間で深いことを伺っ



寺崎 昌男

と感じました。特に教養教育の目的について、「個性的人格の中で、総合、統合的に機能する汎用の普遍的判断基準を育成することだ」という規定は、大変深い意味があると思

います。また「教養とは何かを考える場合、質と量の双方を考えなければならない」とも言われました。

これらに刺激されて思い出しますのは、私自身がかつて学生時代に受けた一般教育のある科目でした。その科目は、竹内均という宇宙科学の先生が講師時代に担当されたもので、先生は当時、自然科学系科目の担当だったんです。私はどんな方かも知らずに受けました。受講者は100人くらいで、ほとんど全部が文科系の学生でした。

竹内先生がなさった半年間週2回の講義を、今でも忘れることができませぬ。「原子力の発見」というテーマで半年間を通されたんです。おかげで、アメリカが第二次世界大戦中、ナチスおよびソ連と原子力開発のスピード競争においていかに激しく戦ったか。それに参加した物理学者たち、オッペンハイマーやアインシュタインはどう考えたか、その他の物理学者たちは原子核の発見の歴史に対してどう参加し、いかなる負い目を持ったかなどを具体的に知りまして、今でも非常に深く印象に残っております。この知識は、それ以後、数十年間、市民および研究者

としての私の認識に大いに役に立ちました。試験があったのですが、ABCのCでした。Cでも運がよかったんです。私の友人の文科系の連中の多くは、「ノートを提出しろ」という指示に慌てておりました。

その次の学期には生物学の授業がございましたが、そちらはちっとも面白くなかった。私は、もう少し数学が好きだったら生物学者になろう、と思っていましたので、期待して生物学を受けたんですけども、全く面白くありません。なぜかという、概論だったからです。概論と称するものの知的刺激の薄さというのを、私はあのとき痛感いたしました。

そんなわけで、私は佐々木先生のご意見の中で非常に納得したのは、「汎用の普遍的判断基準」の問題でございます。質にからんで言えば、私は教養教育の中で「規範」を教える必要はないと思っております。規範を教えるよりは、規範の成立根拠を教えてほしい。それが私が当時思ったことでございました。竹内先生は、決して私たちに戦争の問題や平和の問題を問われたのではありませんでした。科学者の倫理の問題についてすら、一人ひとりの立場と意識・感情について正確にお話になっただけで、特に説教はされませんでした。なにせ私が初年次生になったのは1951年のことですから、原爆体験はまだ昨日のこととしてあったわけですね。先生はどうにでもお話しになれたと思うのですが、それはされなかった。しかしまさに佐々木先生がおっしゃるように、私はあのとき、知識とともに、普遍的判断基準を教えられたのだと思います。

高橋先生のお話を伺っていてあらためて感じましたのは、先生が専門分野との関係を強調されたことでございます。これは逆に、今の全かりができた



新野 守広

ころの限界なのかもしれません。全カリ発足当時、我々に欠けていたのは、全学共通カリキュラムを学部の学士課程教育の全体の中にどう位置づけるかということでした。共通カリ

キュラムの科目の履修というステップを一人ひとりの学生たちの学習のプロセスの中にどう位置づけるか。そこまでを配慮する余裕がなかったのです。私どもが一番気にしたのは、そういう学習のシークエンスではなく、範囲（スコープ）のほうでした。語学では何か国語を扱うかや、総合Bという主題別科目は幾つ置くか。これらはスコープの問題です。しかしシークエンスの問題こそ、実は高橋先生がおっしゃった教養教育と専門分野との関係であり、この問題を評価の中に組み込まれたらものすごく大変なことで、難問を提出されたなという印象がございません。

原田先生には、押し売りや仰った活発な「営業活動」を感心して聞いておりました。あれぐらい押しつけないとだめだと私は思います。先生のパワーをあらためて感じました。私語問題については、それこそ大教センターのメディアを通じてぜひ全学に広げていただきたいと思います。

幸いあと少し時間がございますので、もう1つ付け加えさせて下さい。本日お触れにならなかった反面の間

題、それは、評価と質保証の問題の裏側にあるカリキュラムそのものの構造問題です。学士課程のカリキュラム全体の構造をどう設定するかというのが、裏側にある非常に大きい課題であります。ですから、統合プログラムが今、議論されているのはとても大事なことだと思いますけれども、その統合の賛否の取り方について、ぜひ後でまた高橋先生のお話等々を頭に置きながら、学内の審議が進んでいくことをお祈りいたします。

ちなみに、先生がお触れになった入試成績とその後の成績は無関係だったということですが、今から思い起こせば1957年ごろ、今の国立教育政策研究所が見事にそれを打ち出していたんですね。入試をトップで通った人が、後で成功しているためしはないんですね。では、何が一番相関関係があったかということ、高校時代の全体の学習態度でございました。これは非常に強い相関関係があります。先生が述べられていた、普段の学習態度の悪さが決定的なマイナスの相関になるということと非常に似通っていると思います。

私からのコメントは以上です。

○**新野** 寺崎先生、どうもありがとうございます。ご登壇のお三方に、今の寺崎先生のコメントを受けてのご発言をお願いしたいと思います。

○**佐々木** 大変光栄なコメントをありがとうございます。汎用性のある判断基準ということですが、その判断基準がどれほど学生の中でそれなりの形に定着していて、おれないでいるのかということを見極めるのは、実は大変難しいことではあります。君は上中下でいくと中ぐらいかなとか、もう少しです、できました、よくできましたくらいの判定はしてあげたほうが、将来に向かって親切かなと思っているので、何とかそのくらいのことを学生に

示してあげられるようなシステムを大学全体としてつくりたいと考えております。

○高橋 学位プログラムのアセスメントの問題ですが、まだ十分検討されていないのが現状です。私はアメリカのAIRというIRの学会でのワークショップに一度だけ参加したんですけども、アセスメントするためには、まず学生が何を学び、何を身につけるかに関して評価する目標設定ができていないかが重要だということでした。それは簡単なことではないので、当然、常に見直しをしていく必要があります。先ほど原田先生がお示しくださったように、データをいろいろ取っていくと、大体これを見ればこれは分かるだろうという指標ができてくる。IRというのは、プログラムのアセスメントとして使っていくのが本来の用途だと思います。そこまでいかないと、IRというのは機能しないのではないのでしょうか。

カリキュラム全体の構造が一番大事であることに間違いはないのですが、ディプロマポリシーとカリキュラムポリシーのところでやや齟齬がある。実際に卒業できるかどうかは取得単位で決まっていくので、どういう履修をしてどういう能力が身についたかと、ディプロマポリシーが合致しているかどうかを検証していかないといけないんですね。学問分野によって違いますが、日本の大学は科目が多過ぎるくらいがあるかと思います。何をどう学んでいくかということが見えていくようにしないと、なかなかこの問題はクリアできないのではないのでしょうか。

数学などは、ある意味で専門としてのカリキュラムが非常に構造的で分かりやすいのです。何を学ぶかはほぼ決まっていて、線形の次は代数へ行き、幾何、解析、位相幾何へと進むという

のは、世界中どこでもあまり変わりません。数学者を養成するという目標ならそれでいいのですが、そうではないので、そういう科目の履修や演習を通じて、どういう能力を身につけるかということまで考えていかなければなりません。

ですから、カリキュラムポリシーが、どういう人材を養成するかというところをきちんと考えないといけないのです。自分が受けてきた専門分野の教育を考えると、大学の先生はみんな研究者ですが、受講した者が全員、研究者になるわけではありません。特に立教大学はリベラルアーツを標榜されており、専門分野を通じてリベラルアーツの能力を身につけるということを考えていかなければなりませんから、このあたりのさじ加減はなかなか難しいのではないかと感じています。

○原田 寺崎先生、コメントありがとうございます。私からは1つだけ。この問題の背後にあるカリキュラムの問題についてご示唆くださいましたが、私どもでは、実は今日取り上げていないもう一つの押し売りの経験がございます。具体的には、学士課程全体を貫く、読み、書き、話すといった学士課程4年間を生き抜くような基礎力を「学士基礎力」と名づけまして、その学士基礎力の値の高低が具体的な特定の学部での1年次の入門科目のGPAデータとどんな相関があるのかという分析を、1年生へのアンケートを通じて行ったことがあります。これを特定の学部で押し売りしまして、こういう分析がありますが、あなたの学部ではこの問題についてどう考えますかとお示ししたことがあります。

実際には学部のほうで少しご議論いただいて、いや、どうもこのデータにはいろいろ問題があるというような指摘もいただいたのですが、私とし

ては刺激を与えただけで十分で、もう一回、学部のカリキュラムについて振り返りの機会を与えることができたと思っています。こちらのデータが不十分、あるいは不正確、さらにはバイアスがあるということは十分承知の上で申し上げておりますので、そうしたカリキュラム診断みたいな形で、私どもが分析しているデータを使ってもらえたらいいのかなと思っています。

■質疑応答

○**新野** ありがとうございます。それでは残りの時間、会場の皆様からのご質問を受けたいと思います。

○**中島** 全カリ総合チームリーダーの中島です。呼び水ということで口火を切らせていただきます。特に伺いたいのは、eポートフォリオについてです。いろいろ成果も上がったけれども、問題も感じておられるということを中心におっしゃいましたが、そのあたりをもう少し詳しくお話しいただけますでしょうか。

○**高橋** ありがとうございます。ポートフォリオは2012年度、1年生に導入しました。1年生は回答率が非常に高く、前期が一番で、後期に落ちて、2年の前期になるとさらに落ちるという状況です。今問題なのは、この点と、学生アドバイザー制度というのがあって、教員は自分の担当の学生のデータは見られるので、ポートフォリオは学生アドバイザーの指導にも使うという形なのですが、教員がなかなか活用してくれないことです。学生も自分の授業の成績や分布も全部ポートフォリオで見られるのですが、アンケートに回答して、学習評価目標の達成などを継続してきちんと入れてくれる学生が非常に少ない。学生FDスタッフを設けたので、その学生たちに、どうすれば

みんな入れるようになるかを考えてもらっているんですけども、Web入力で継続的に回答してもらうという方法というのはなかなか難しい。メールで催促するなど、いろいろ対策は講じているのですが、なかなかうまくいきません。

ただ、4年生から、最終的に就職のときに役に立ったなどの具体的な事例が出てくれば、もう少し宣伝できるのではないかと期待しています。現段階では、そこが大きな課題です。

○**原田** 本学のeポートフォリオの検討状況で少しだけ補足をさせていただきます。数年前から2016年度を見通して、統一的なポートフォリオを導入する可能性があるかを考えているわけですが、現在の状況を見ますと、例えば国際協力人材育成のプログラムでは、manabaというポートフォリオを使い、GPAではファイルメーカーという、経営学部の日向野先生が独自に開発されたポートフォリオを使い、さらには就職支援、キャリア支援では、「立教時間」という、非正課ではありますけども、ポートフォリオ機能のあるものを使っているという具合に、非常にばらばらでございます。しかも学習支援システムは本当に個別の科目にしかできない。ですから、どういう学びを特定の時期にしたのかということ、当該年度はいいのですが、4年間を通じてきちんとフォルダーに入れたり、正課、正課外を含めた全ての学びを振り返る。そして次の履修であるとか、最終的な卒業に向けて、学生はこういうことをすればいいというような仕組みを、本学はなかなか提供できる状態にはありません。

幸い、スーパーグローバルに採択されましたので、今、メディアセンターと教学改革課と力を合わせて、eポートフォリオを導入することができれば

と思っております。大教センターとしても、実際に学習状況調査の調査結果を学生にフィードバックして、君は今こういったところまで来ていますよ、次の学習はこういうところではないですかといった情報を提供できるような、統一的な仕掛けができればいいなと構想している段階です。

○新野 ありがとうございます。そのほかの質問等ありますでしょうか。

では、私から1つ。本日のお話を伺っていて、世代が変わっていくとテクノロジーが変わり、多くの学生が新しいテクノロジーを当然のように扱っていることを実感しました。先ほど原田先生が言及された授業評価の閲覧機能を学生が使っているのを目の前で見ていたことがあります。こういうふうにして学生が使うんだということを目の前で体験したわけです。新しい情報機器が普及し、我々もその流れの中でポートフォリオを使っていくようなことが実現できるのなら、使ってみたいと考える先生方も増えるのではないかと思います。教育理念を学生と効果的に共有していくためのツールとして、とても使えるのではないかと思いますからです。

○寺崎 2つほど先生方のご意見を伺いたいことがございます。

1つは、そもそも評価の問題が出てきたときに、当時の中教審や大学審議会等が言ったことは、教育の「アウトプット」ではない、「アウトカム」を見るのだということでした。アウトプットは瞬間の成果ですが、アウトカムは時間の軸を含んだ長い間にあらわれてくる成果なのだということをさんざん言っていましたから、我々は成果評価というような言葉を慣用するようになったと思うんですね。言葉を変えると、成果評価云々を問題にする場合、時間軸という視覚が不可欠になってく



るように思います。

一方で、日本の例を見ますと、1970年に京都大学の教養部が実施した調査がとても面白いものでした。「教養に対する人々の態度」という大規模な調査で、教養教育に対して卒業生を含めて学生、教員たちはどう理解、評価しているかというテーマでした。その結果分かってきたことは、まず、教養教育の重要さというのは、卒業した後、だんだんに高まっていくということです。

2番目に、卒業生の社会的地位が上がれば上がるほど、重要性に対する評価が増していくということです。その紀要は大学教育開発支援センターに所蔵されていますので、ぜひご覧いただきたいと思えます。

2点目が、アメリカの『Best Professors』という本の中で取られている方法です。調査をした教授が、「自分は、学期ごとの授業評価において点数の高い教授をベストとは考えない」と書いているんですね。卒業後10年目の人々がベストだったと考える先生たちを「ベスト・プロフェッサー」と見なし、そのプロフェッサーたちについて調査した成果が『Best Professors』という本になっているんです。

そういう点から考えますと、果たして今日行われているような評価で大丈夫なんだろうかという根本的な疑問を

私はいつも持っているんですが、いかがでしょうか。

○高橋 寺崎先生おっしゃるとおりでして、大学教育の評価というのを、例えば卒業時にしているのかというのは、一つの課題であります。8大学連携事業では、卒業生に対する調査も継続的に実施し始めました。その部分がこれまで日本ではできていなかったもので、そういう部分のデータも当然取っていかなくてはいけないということが1つ。それと一方では、4年間の途中経過ではあっても、その部分での学生の到達度も見ていかないと、10年後にどうなるのかの検証ができません。そこもきちんと紐づけができればいいのですが、成績も含め、その学生がどういう学びをしたかといったものを、今後、高等教育として見ていかないと、この時点で何ができていたかということが、本当かどうか分からない。単純に言うと、学生は4年間だけ見れば、スキルのようなものをたくさん身につけたほうが満足度は高いかもしれません。あるいは、例えば批判的思考力や教養といったものが、その4年生の段階で、ついているかどうかを本人が評価できることもあるでしょう。その後もずっといろいろなことで学んでいける能力がついていれば、将来的に高い能力が身につくと思われるので、その部分はきちんと分けて考えないといけないのではないのでしょうか。ここで挙げていただいた課題は非常に難しいものであり、高等教育業界全体の課題であると思います。

○佐々木 入試のときや、1年次の成績など、ある時期に必ず、学部ごとに5%など一定の率で学生をサンプリングできたら面白いかもしれません。その後もフォローを続けて、就職後、どういふ会社に転職したとか、どういふふうに出世してとといったように、ある

程度細かく調査して初めて、教育の経年変化を数値化できるような気がしますね。人手もお金もかけないと、永遠に課題のままで終わってしまうのではないのでしょうか。

○新野 どうもありがとうございました。そろそろお時間となりました。最後に、総合チームリーダーの中島俊克先生から閉会の挨拶をいただきます。

○中島 皆さんのお話を伺っていて、IRの難しさをあらためて認識いたしました。

教養は測れるものではないかもしれませんが。私は経済が専門です。消費者行動論の中に顕示選好というのがありまして、例えば個々の商品には効用というのがあり、昔の経済学は、その効用を量で測って比較するというのをしていました。ある段階から、そんなことはしなくなったのです。量が分からなくても、実際に消費者が買うときどちらを選んだか。それでもって商品が順位づけされれば、商品群というのは経済分析の対象になるんです。

教養も同じように考えればいいのではないのでしょうか。量的に測るのが難しくても分析のしようはあるし、成果だってつかみようはあるということですよ。

やや専門的な話になりますが、同じ統計学でも、ミクロ分析というのは重回帰分析ではなくて、判別分析や因子分析を使います。例えば全カリで言いますと、講義系科目だけで300以上、スポーツ実習なども含めると700ぐらいあるわけです。それを個々の学生がどういふふうを選んで取っているかということをミクロ的に積み重ねていって、判別分析をかければ、我々が知らなかったカリキュラムの関連性が浮かび上がってきて、カリキュラムの構造性を高めるのに生かしていけるかもしれません。個々の学生にスポットを当

てたとき、より体系的に科目を取るようになるといった行動様式が見られれば、全カリが一番大きな目標としている自己形成のための力がついたと判定できるようになるのかもしれないと想像をたくましくしております。こういう統計的なIRの努力を今後も続けていくことは、非常に意義のあることだと感じた次第です。

以上、締め言葉といたします。ありがとうございました。

○**新野** 3人の先生方、コメントをいただいた寺崎先生、本当にありがとうございました。ご来場の皆様もご参加いただき、我々の議論を盛り上げてくださったことに感謝いたします。皆様、本日はどうもありがとうございました。