

【濱名氏】

よろしくお願いいたします。

時間もかなり押しておりますので、早速入らせていただきたいと思います。

私の役割は、これからの課題を描いていくということなのでございます。

まず、「学士課程教育」の用語の持つ多義性、これはもうこれまで2人の報告者の中から出てきておりますので、まだまだ多義的に用いられているということについては、今回のデータからもうかがい知ることができます。

学士課程教育についてのコンセンサスができてきているのは、教養教育と専門教育が有機的に連携しているというのと、専門分野ごとに全学生に要求される最低基準の学習成果があるという2つだけだということです。つまり、コンセンサスはできていないということです。

ディプロマ・ポリシーやカリキュラム・ポリシーがどのように改善されたのかということについては、実は、もう制度的には義務化されているのですが、それができていないという大学もあります。この結果を読み取る際に、多くの大学で改革済みであることを取り上げるのか、あるいは、義務化されていることができていないことを取り上げるのかという問題があらうと思います。

実際には、カリキュラムの体系性が学生につながるような改革の実践は行われていないし、大きなポイントとしては分野差です。先ほどの串本報告では、なぜ看護を対象にしたかといいますと、4年で年限をそろえるということと、医歯薬系の比較対照を加えるということです。看護が進んでいると見るのか、人文社会科学、理学が遅れている、あるいは伝統的な仕組みから脱却できていないというふうに見るのか、とにかく専門分野差が大きいということについてこれから少し見ていきたいと思います。

これは、「学科における教育プログラムの設計について」ということでまとめたものでございまして、色を変えておりますようなところ、これを見ていただきますと、7割を超えている項目が2項目、過半数の項目が3項目ということで、色が変わっているところが多くの学科で取り組んでいる取り組みでございまして。色が変わっていないところは、半数以下の学科しかやっておられないということです。

学科の取り組みの中でも、難航している項目というのがあるわけでございます。これは、下が難航していて、やや難航しているが上ですので、この棒グラフが高い項目ほど実は難航している

ということですが、何かといいますと、例えば一番は(11)番ですので、(11)番というと「教育・学習目標の設定における学外識者等の参画」でありますとか、(10)番「改革のための資金調達」、それと(13)番「学習成果の評価・把握における学外識者等の参画」、(5)番「PDCAサイクルの運用」、こういう取り組みについては難航しているという学科が過半数であるということがございます。

逆に、難航していないのは(1)番でございます。「学科としての教育・学習目標の具体化」は、ある程度できている。そして、「教育プログラムの設計や実施」もできているという自己評価になっているわけでございます。

ここで考えてみますと、先ほど言いましたが、9割強の大学は学科としての教育・学習目標の明文化が行われていると回答されていますが、現状から考えますと、設置基準違反の大学が10%強あるということになりますので、ほとんど悪気なく「設定していない」と書いていらっしゃるので、本当に設定されていないのだろうと思うのです。

どういう分野がそういう状態なのか次を見ていただきますと、社会科学系が5分の1、理学で13.7%、工学とかはもうほとんど大体、学科レベルでも目標設定は達成されているわけですから、この分野差というのは、恐らく「学士課程答申」を読んでいない比率と連動しているのかもわかりませんが、これはまだかなり大きな問題です。

「学科における教育プログラムの設定について」という部分を分野別に見ていきますと、これは下が肯定的でございますので、工学、理学、保健、人文、社会科学の順でございます。シラバスに期待される学習成果があまり書かれていなくて、検討もされていないのは、どちらかといえば人社系が多く、相対的にみて学習成果についてはあまり前向きではない。それに比べて工学が非常に前向きであるというふうにみていいと思いますし、この面では理学も、目標設定までは保健とほぼ並んだ状態であるわけでございます。

それでは、ディプロマ・ポリシーの設定についてみていきましょう。先ほど串本のほうでは「教育目標・学習目標・行動目標」というふうに書いていたのですが、元の文章はこういうものがございます。「学士課程教育答申」が模範回答として想定していたのはこちらでございます。教育・学習目標を学生の行動目標レベルで表現する。つまり、「何々することができる」という要領で、「学士力」もそうした表現になっています。答申の趣旨からいけば、こちらが理想に近くて、こ

ちらが伝統的だと考えていただいていた方がいいと思います。つまり、伝統的表現とは教員の側から見た、「何々を教える」という表現で書いているわけです。

資料を見ていただきますと、保健系が一番、行動目標レベルの表現になっています。この分野では、伝統的なスタイルは4分の1程度まで少なくなっているわけですから、一番進んでいるというのは明らかであります。

何が難航している課題なのかということについては、先に全体像をお話した上で、もう少しデータを詳しく見ていきたいと思うのです。目標自体の設定は順調に進んでいると認識されているわけですが、問題は、杉谷・串本、2人の報告者が指摘しましたが、学士力を例示とする汎用的な能力・スキル・態度特性、これらと専門基礎のバランスをどのように取っていくのかというのは大きな課題ですし、実証可能なレベルで設定できているかどうか、これも非常に大きな課題として残っており、まだ十分に前に進んでいるとは言えない状況です。

もう1つの課題は、専門基礎だけではなくて、①であるとか、職業生活とのレリバンスを重視する目標設定をどこまで取り入れるか。これは後ほど見ていただきますが、目標設定の方式というのは、実は非常に重要なポイントではないのかということです。

つまり、伝統型の、教員が何を教えるのかという設定なのか、学生たちが何をできるようにするのかという目標設定なのかは、実は単に目標設定だけではなくて、教育内容や方法にも直接影響を与えていくだろうということでもあります。

それから、内容・方法については、順調に進んでいるというふうに考えられているのですけれども、実際には、そのカリキュラムの体系性、タテのつながり、あるいはヨコのつながりの図示化するという、こうした構造化や可視化という方策について、実現できているとは到底いえないだろうと思います。学問の論理と学習者の論理の調整が十分にできていないということだと思います。

方法論としては、**active learning**、あるいは経験を重視するという方向性が注目されているのですが、導入状況の大学差は、非常にまだ大きいし、また学習成果を上げやすくする取り組みなどは、大学のタイプ、特性によって差が非常に出てきているということです。

組織体制について言えば、さまざまな分析ができるのですが、実は、大学学部・学科の属性、特性によって、直面する課題にかなり大きな違いがあります。

高等教育の中では、それぞれの大学が機能分化していくという話が出てきますが、機能だけではなくて、さまざまな面で多様化しているので、それぞれの類型にとってのモデル事例や方法が確立されてはいない段階です。あるいは、用語や概念の錯綜がまだ残っているということが、その組織体制を動かしていく上での大きな課題になっていると思います。

次に評価の問題ですが、端的に言いますと、私が今回のデータで一番大きな問題だと見ておりますのは、学外者とか、他分野の方の評価や関与を嫌う。特にそれを嫌うのは理学と人文系で顕著ですが、こうした傾向が恐らく、いま解決していかなければいけない大きな課題になっているのではないかと思います。

ちなみに、これは学科の取り組み状況に対して難航している度合い、折れ線グラフですが、一番学外者の参画を嫌がっているのは、人文系になります。その次に嫌がっているのは、人文社会科学と理学です。

それに対して見ていただく場合に、14枚目3番の教育はサンプルが小さいので無視していただいてもいいと思いますが、5番の工学あたりは難航の度合いが小さいというふうに見ていただければと思います。

そうすると、分野によって独特なところがあります。例えば、これは4番の理学です。理学では特にどういうことで困っているのか、難航しているかという、例えばSDが、他の分野に比べて一際苦勞されている。あるいは、FDでも苦勞されているというふうに見ていただければ、それぞれの分野によって何が課題なのかという状況認識自体がわかりますが、かなり違いが出てきております。つまり、共通して苦しんでいることと、専門分野によって違うところが出てきているのかと思います。

これは、15枚目の改革への取り組み状況と、「必要性を感じない」ということで考えているのですが、これはタテの棒グラフが進捗状況、回答の平均値で、数値が4点満点ですので、左側に行くほど「うまくいっている」と答えていて、右側のほうは「うまくいっていない」と答えている項目が並んでいます。

こちらは、学科長たちがそういう改革の「必要性を感じない」という項目があるのです。何に反発しているかという、目標の具体化とか、プログラムの設計とか実施に対してだれも反発していなくて、わずかです。ところが、学外者が参画してくるとなると、非常にアレルギー反応を

示す人たちが多くなる。14%ですけれども、目標設定レベルになると、学外者の参画を嫌がるのが4分の1、これは自分たちでやりたいという気持ちはわからなくもないのですが、学習成果の評価でも5分の1は、学外者に入ってこられたくないという感覚を持っています。

ちなみに、そういう分野はどこかといいますと、「必要あり」と答えているのに対して「必要なし」と答えている割合が多い、理学および人文あたりが学外者に参画されたくないといえるでしょう。

それに対して、学外者の参画を歓迎しているのは、「必要あり」という方が多い保健や福祉の4.5と11.1あたりです。このように専門分野の特性が非常に明確に出てきているわけでございます。

さて、先ほどちょっと申しました「教育・学習目標の設定の方式の持つ意味」ということですが、18枚目を見ていただきますと、この3つの方式で、1の棒グラフは伝統型ですね。2番目は学習者の立場で立ててはいるのだけれども、あまり具体的な行動目標にはなっていない。3が、先ほど言いました行動目標型です。行動目標レベルに設定しているタイプかどうかということで、「シラバスに期待する学習成果が明示されているか」ということとの関係でみますと、伝統型がやや低いのですけれども、そんなに大きな差がない。

ところが、「シラバスに、その当該科目と学部・学科の目標の関係が明示されているか」という問いになりますと、目標を行動目標型でやっているところは、実施済は43%ですが、検討中まで入れますと、もうこちらへ集約されていっている。それに対して、伝統型ではやはり、検討中まで含めても半数に満たない。この辺りの理解の度合いの差に出ています。

つまり、目標というのは、単なる目標ではないかというふうに考えられるか、行動目標レベルまで目標を落とすことができるということは、きちんと現状分析と到達目標についてのコンセンサスがある程度学内でつくれる、学科内でつくれるという状態の差がかなり大きいということがあります。

「シラバスの内容について修正を求めることがあるか」、これも見ていただくと、検討中まで入れると、行動目標型はもう過半数が大体導入済、もしくは導入しようとしているのに対して、こちらの伝統型とはかなり差が出てきております。

全学ないしは学部の目標と学科の目標との関係の、先ほど言いましたカリキュラム・マップに

つきましても、まだ実施率は行動目標型でも3割以下ですけれども、検討中まで含めると概ね過半数、そちらのほうへ向いている。伝統型は3割という状態ですので、非常に差がつき始めている。

学科の目標と授業科目の、学科レベルでのマッピングということにつきますと、こちらも少し進んでいます。検討中までを入れますと5割を超えていて、行動目標までにはなっていないけれども学習者の立場になっているところで、検討中を入れて50%ですが、やはり伝統型のところは、そういう点ではややマッピング等々についての意識面でも、実態としても進んでいないということとであります。

ちなみに、学外識者の参画に対する拒否反応、「必要なし」と言っているのは、先ほど言いました、当該学習科目と学部・学科の関係が明示されていない学科長が多いですね。つまり、改革が遅れているところがやはり、学外識者に入ってこられたくない。

こちらの「必要性あり」と思っているところを見ていただくとおわかりのように、こういうシラバスと、カリキュラム・マッピングはある程度できているような学科であり、それほど拒否感は大きくないということです。徐々に、ある点だけではなくて、点から線、線から面という形で、改革に対する対応が変わってきているのかと思います。

専門分野ごとのものは、先ほど串本さんのほうで全体像を語っていただいていますので、こちらのほうが見やすいだろうと思うのですが、教員の所属組織と学生の所属組織については、これを見ていただくとほとんどの分野で、分離については賛成がこれだけしかありません。

それに対して、late specialization につきましても、これは人文・社会科学系での反応です。人社系では、比較的賛成がやや多い。保健系でもある程度賛成があるのですけれども、でも、一番多いのはこの社会科学系ぐらいです。

さらに、コアカリキュラムについては、これを見ていただくとわかるように、人文、理学ではやや少ないのですが、それでも過半数はもう賛成していますし、工学や保健ではすでに実態としてそれが可能な状況になっています。意外だったのは、社会科学もかなり前向きな反応を示していたことです。

客観テストに対して、AHELO もそうですけれども、私どもが調査を始める段階では、そんなに賛成は多くないのではないかと考えていたのですが、工学や保健では賛成の意見が反対をはる

かに上回っています。

社会科学でも賛成のほうが多いです。人文でも多いです。理学以外では、「どちらとも言えない」を除いて集計しますと、客観テストに対するアレルギーはそれほど強いわけではないということです。

さらに、これは専門分野を超えて、学士力をもし客観テストで測定するということを考えたらということになりますと、こちらのほうへの賛成はそんなに多くない。しかし、専門分野という枠内での客観テストということに対しては、かなり意識が前へ進んできている。

次に、専門分野の認証制度、専門分野別に認証評価をするという形についての意識を見ますと、保健では、先ほどデータが出ていましたですけれども、明確にそこまでやれるというのが多数意見になっておりますし、工学でも、既に賛成が反対を上回っている状態であります。社会科学はこういう考え方に比較的ついてくるのですけれども、人文とか理学ではそういう意見は少数派であるということでもあります。

機関別の認証評価についても、同じような傾向です。

学科長の自己評価による学力別分析の分析です。多様化の1つの大きな要素の中には、学生たちの学力が高い大学と、必ずしも高くない、オープン・アドミッションに近い大学の意識の差というのはある程度あるのではないかとということで分析をしてみたわけです。

アウトラインは、専門分野別のカリキュラムに、学力は関係なく、賛成多数であるし、**late specialization** については、学力の低い大学のほうが前向きである。

客観テストについても、学力の低い層のほうがむしろ前向きであるというような結果になっております。

late specialization についてですが、これを見ていただきますと、自己評価ですが、自分のところの大学の学生の学力を、低めと、平均的と、高めというふうに3グループで見ますと、**late specialization** に賛成するのは、学力の低い学生を抱えていると認識している層が多いのです。

これは、現実には、**late specialization** で比較的うまくいっている、ICUとか、かなり学力的に高い層のほうが現実にはうまくいっていると言われているのですが、実態としては、少なくとも入試の段階で志望動機が明確ではない学生を受け入れている大学のほうが、**late specialization** に対して期待感を持っているということだろうと思います。

専門別コアカリキュラムについては、先ほど言いましたようにもうどこの分野でも大体賛成が多い。

さらに、客観テストについても、これは私も意外だったのですが、学力の低い大学のほうが賛成度は高く、何とか専門基礎分野についての学力の基礎的なところだけでもマスターさせたいという意識があるのでしょうか。串本さんの報告であったように、個別大学でテストを開発することはやっていないのです。やっていないがために、逆に言うと、こうした共通テストに対する期待値が上がってきている。

特に、学力に問題を抱えていると思っている学科長のほうがそういう意識を持っているというのは、注目に値するだろうと思います。

さらに、専門分野を超えた、ジェネリックな、汎用的なものの修得についても前向きなのです。これは中身に対するコンセンサスは、学士力はあるのですけれども、どこまで共有されているかは明確ではありません。というのは、この点についても、学力の低い学生を抱えている学科長のほうが前向きなのです。

つまり、テストによって差がつくというのは、これはアメリカの場合でもそうなのですが、CLA等々のテストに参画している大学は、学力の高い学生を抱えている大学ではないのです。むしろ、学力的に言うと決して高くない学生を抱えている大学のほうが、CLA等々の客観テスト、外部テストを利用している傾向があるのですが、実は日本の中でも、こういう期待を持っているのは、学力の最低保証を何がしかのシステムでやらなければいけないという意識が、大学の学科長、現場の先生方の間に芽生えているのだらうということだと思います。

これは、GPを取るような大学であることは学習成果や改革においても成果があがっているのか、あるいはGPは正しく測定しているのかという関心から分析してみました。

データは、GPの採択経験と改革の進捗度の相関、これがどうなっているかということですが、総論的には高いです。GP2度以上で差がある項目を後ほど、項目のところで赤字で示してあります。

内容的に見ると目標設定と評価に関する内容が多いです。つまり、GPに2度以上採択されるような大学は、目標設定や評価の面でやはり進んでいるという傾向です。GPを取ったから進んだのか、もともと進んでいる大学だからGPをもらったかということについては、相関関係は認

められても、現段階ではどちらかとは申し上げられません。

GP の採択回数、1回と、2回以上ともなかったことがない間にそれぞれ差があるものを緑字で示しています。それから、GP 採択経験の有無で差がある項目を黄色の字で示しています。これは、主に教育方法に関する内容が多いように思います。

ちょっと見にくいのですが、シラバスの内容について、授業担当者以外が検討して修正を求められることがあるという傾向が認められます。先生方が書いたシラバスがチェックなしで流通するということはない、ある種のチェックシステムがあるということですね。

2番目は、マッピングはある程度できている。

3番目も、学科単位でのマッピングができている。3・4・5を見ていただきますと、これは赤字でございますので、それぞれ差が出てきています。つまり、やはり2回もらっているところと1回の方に差があり、1回と0回の方に差があるという形ですから、GP を複数回採択されているような大学は、きちんと目標設定とか、全体の体系性に関する資料が、そうでない大学と比べて整備されている度合いが高いということでもあります。

こちらのほうは、これは半期当り15週の授業確保、これについても差があるようです。もらったかもらっていないかで差があるのは、目標を設定して、ラーニング・コミュニティとか、クラスターと言ってもいいのでしょうかけれども、科目間の横の連携がある程度つくられているかどうかという項目で見ると、やはり一番差があります。もらったことがない大学と、もらったことがある大学の間に差が出てきている。

さらに、もらったことがある・ないというので言いますと、学生のこのアクティブ・ドゥ・ラーニングを使っているとか、グループワークやディスカッションを入れているとか、授業時間外の学習を促進するための具体的な指示をしているとか、現実の社会の問題を入れているとか、インターンシップや実地研修を含むというような項目、1、2、あるいは5、6、こういう項目では、少なくとも、もらったことがある大学とそうでない大学とで大きな差が出ています。

それに対して、この4番のところ、これらの項目は、1回と、2回と、もらったことがないで差が出る。採点された試験、テストの返却というのでは、非常に正直に差が出ています。GP を複数回もらっているところはよくやっているし、1回でももらっているところは多少はやっている。もらっていないところは、全然やっていないというのに近いということでもあります。

こちらのところで言いますと、多角的な成績評価に関する申し合わせと、共通試験問題の採用という項目、43枚目の2と5を見ていただきますと、やはり複数回もらっているところと、もらっていないところの間の有意差がついているということでもあります。

44枚目の試験の妥当性のチェック、学習成果の記録、あるいは在学生調査とか、卒業生調査において、学習成果の獲得状況といった項目については、2度以上もらっているところと、それ以外の差が大きい。複数回もらっている大学と、もらっていない大学との差も大きいのですが、1回ぐらいもらっているだけだと怪しいというか、まぐれでもらっている大学もあるのではないかということをおうかがわせるような結果もあります。

GPというのは、改革に対してある程度妥当性のある有意差をもたらしている、あるいは、実際に差があるところに対してGPの採択度が表れ、採択回数にばらつきが出てきているというふうに言えるのかと思います。

学科の取り組みについて、目標の具体化とか、設定とか、実施では、これはもう明らかに2回もらっているところに大きな差が出てきているということでもあります。

さらに、資金調達とか、学外識者の参画というところになってきますと、もらっているところともらっていないところ、2回以上もらったところともらっていないところでは大差がつくわけですね。

つまり、割合から言うとまだ14.5%とか14.2%ではあるのですけれども、うまくいっていると思っている大学というのは、やはりGPも複数回もらっているような大学だということでもあります。

時間もなくなってきたのですけれども、結局何が大きな課題なのかというと、目標設定とか、実施とか、どちらかというあまり教員の利害に直接絡みにくいところなのかもわかりませんが進んでいる。それに比べると、学外識者とか、資金調達とか、PDCAとか、新しい仕組みを導入しようというような改革は、どちらかという遅れている。

「必要ではない」という拒否感が強いのは、一番顕著なのは学外有識者の参画であるということでもあります。

こうして考えていきますと、「大学教育の多様化と普遍化」というふうにしたのですけれども、まず、学士課程教育の充実というのを考えていくときに、先ほど言いましたように、置かれてい

る状況が大学の性格によって非常に違う。

客観テスト、外部テストを導入せざるを得ないと考える人が多いのが、どちらかという、学力の底支えが必要な大学のほうで、わらをもすが、そういう意識が出てきている。やはり高校教育の質保証ということを抜きにして、我々が学士課程教育の中で質保証を実現するのは非常に難しいのではないかとというのが、私の感じた1点目です。

2つ目は、大学教育の多様化というのは実は機能や方向性まで及んでいる。ですから、それぞれの大学教育の多様化に対して、自らの置かれている状況に対する分析と、その分析に則った形での目標設定ができないと、大学教育の質保証というのを一元的に語ることは非常に難しくなっているのではないかとということです。

3つ目は、組織特性とか、さまざまな属性とか、運営方法によつての大きな違いがあることです。

特に今回の分析の中で出てきていたのは、専門分野による違いということで、まず1つ大きなものがあります。

この点については、認識の共有というのでしょうか、目標を設定するときに、学生に「何々することができる」、「何々することができる」という目標設定ということには、考えようによっては恐ろしいものがあります。つまり、設定できたかどうかということを検証可能な形で目標を設定するわけですから、そういうタイプの大学と、そうでないタイプの大学の差が出始めているということでしょう。

それと、学外者はいやだというふうに拒否をするかどうかという、その差も大きく出てきているわけです。そうした状況によって、組織特性とか、組織の現状によって大きな違いが出てくるということです。

しかし、学生にとっては現在受けている学士課程教育が唯一の学びの選択なのですね。つまり、自分が入学した大学のシステムしか基本的に利用できないということを考えていきますと、大学にとって普遍的な質保証の仕組みというものはやはり担保されないといけない。そうでなければ問題なのだろうと思うんですね。

そういう点から言うと、高等教育は多様なものであってもいいのだけれども、質保証の仕組みだけは普遍的に実現していかざるを得ないのです。そういう意味では、問題点はかなりはっきり

見えてきているのではないかと思います。

特に、多様化を強調して主張するにしても、非常に大きな問題というのは、先ほどの分析で言えば、学習目標のところがまず第1です。

第2には、学習目標の設定に伴って教育内容や方法のレベルまで改革が進んでいるかどうか。さらには、評価に対して外部者を好むか好まないかというようなことによって、教職員、学生、社会に対する可視性を進めていかざるを得ないのではないかと思います。

そうでなければどうなるかという、「評価」か、風評や伝聞に基づく「評判」か、どちらかで評価されるということです。どちらが良いかは言うまでもありません。

データには挙げておりませんが、改革の進んでいる大学では、受験生数あるいは学生数が増えているのかということについて分析をしてみました。

残念ながら、有意差は「なし」なのですね。ということは、改革が進んだからといって、受験生や学生数は現状としてはまだ増えていないということです。ということは、改革は無意味だと考えるのか、あるいは、まだその結果を出す段階までに全体の質保証の仕組みが浸透していなかったり、あるいは社会に対して説明ができていなかったりと考えるかというところであろうかと思います。

そういう点では、今回の調査をしてみまして、対象とする学科については、特に問題が多いであろうところを中心に、人文科学、社会科学、理学を主たる対象にしたのですが、その予想どおりの結果でした。同時に、先ほど申し上げましたように、例えば行動目標レベルに到達目標を設定しているかどうかというのは、分野差をコントロールしても意味がある差をもたらしている。

各大学が、「うちは理学だからしょうがない」、「うちは人文だからしょうがない」というふうにか、逆に、自分たちのミッションであるとか、置かれている現状から、学生たちに、検証可能な行動目標型の到達目標を設定して、大学運営を行い、目標に沿った形でのシステムづくりができるかどうかということで、これから差が出てくるのかもわからないということでございます。

以上、私のご報告はこれで終わりにしたいと思います。どうもご清聴ありがとうございました。