

学生のラーニングアウトカム向上のための 教育実践と評価

－ 多人数課題型学習効果の検証 －

飯 吉 弘 子

<要 旨>

21世紀社会を構築し上手く機能させつつ、自らも質の高い人生を生き抜いていくための鍵となりうるのは、“幅広い視野を持ちながら物事や状況を捉え多角的かつ批判的に検討することが出来、自律的に学び考え続け協働できる能力・資質・態度”だと考えられる。それらを身につけ統合的に使いこなしながら複雑で困難な課題に向かえる人間をどのように育成するか、が今後の重要課題である。

その課題解決の一部を担う大学でも、自らの資源（知の体系や方法論と大学教員）を活用し、それらの能力・資質等の基本や基盤となるラーニングアウトカム向上のための教育を、AAC&Uの提案する「実行基準」等も参考に実現していけないか。本稿では、多人数での課題型学習の具体的教育実践の検証を通してその可能性の一端を探った。

結果、多人数クラスの実践でも、学習知識や自ら能動的に得た経験や情報を統合しつつ大きな課題に対して自ら考える学習を引き出し、学生自身にも学習効果を実感させられる可能性が見いだせた。また教員が、扱う分野やテーマにあわせて個々の教育的仕掛けの効果を検証評価し試行錯誤しつつ展開する必要性も改めて確認できた。

1. はじめに

1.1 ラーニングアウトカム定義と議論の背景

ラーニングアウトカム (Learning Outcomes) という考え方が高等教育の世界に導入されるようになったのは、1990年代頃と比較的最近のことであ

大阪市立大学大学教育研究センター・准教授
名古屋大学高等教育研究センター・客員教授

る。多様な定義のある言葉であるが、その多くの範囲をカバーする定義として、「一連の学習プロセスを完了した後に学習者が知っていること、理解していること、そして／あるいは、行動等によって明らかに示せることについてのステートメント」であり、「学習者が保持するコンピテンスの水準として表される」との定義があげられる (Gonzalez・Wagenaar 2008)。

ところで、そもそもラーニングアウトカムとその質保証が問題とされるようになった背景として、主に以下の3点が考えられる。まず①学位の国際通用性が問われていることが挙げられる。米国はもとよりEU・英国・豪州等でも学位水準の質保証の動きが実質化しており、学生の国境を越えた移動が活発化しつつある。また②大学ユニバーサル化時代における学生像の多様化の問題がある。学習動機(入学目的・意識・学ぶ動機)や学力の多様化・変化が見られ、それらの学生の大学における学習成果の水準や質の保証に対する関心が高まっている。そして③21世紀社会・世界という新時代への対応意識である。21世紀社会を構築し生き抜いていける個人の育成が課題とされつつあり、大学における教育成果への期待も高まっている。

ラーニングアウトカムとして示せる成果の向上や評価を論ずる際には、a)それが何のためかという目的や観点、およびb)その課程修了時点(卒業時点)での到達度(評価)を問題とするか、課程の途中段階の経過・プロセス(評価)を問題とするかの違いについて、留意する必要がある。近年のラーニングアウトカムの質保証・評価の研究においては、川嶋(2008)などのように上記①の観点から論じている場合や、②の観点から社会や設置者・外部評価者のための質保証・評価を考えているケースが多く、いずれも大学卒業時点の学習成果の質とその到達度の評価について扱うものが多い傾向がある。

1.2 本稿の目的と構成

一方本稿では、上記③の今後の社会・世界を構築しつつ生き抜いていける人間の育成という観点を軸としつつ、大学における学生のラーニングアウトカム向上のための教育実践のあり方を、実際の教育実践の効果の評価に関する考察を踏まえつつ検討する。換言すれば本稿では、大学卒業時点の最終アウトカムとしての学習到達度とその評価ではなく、ラーニングアウトカム向上に向けた学習過程や教育プロセスのあり方や、その効果の評価の可能性を、実践的研究成果も踏まえて考えようとするものである。

このような学習や教育のプロセスもカバーする研究としては、山田(2009)らによる大学間や国際間比較も行える統一質問紙による学生調査とその分析

等もあるが、本稿の重点は、個別の教育実践の効果の検証を踏まえた教育実践のあり方の模索にあり、その点で山田らのものとも異なっている。

次世代の社会・世界の置かれている状況や抱える課題を幅広い文脈から捉え、次世代の社会が「より上手に機能する」ようにその構築を担いつつ、Quality of Life（以下 QOL）を一定に保ちつつ「質の高い人生」を生き抜いていける人間の育成に大学がどのように関わっていけるのかは、社会的期待の如何に関わらず、大学自身が自ら向き合っていくべき重要な課題である。より良い社会とより良い自分の人生の実現に向かっていける人間の育成に、大学は、どのような教育を通して関わっていくことが可能か、どのような教育・学習のあり方の効果が高いのか、その可能性を探ってみたい。

これは同時に、学生の学習活動や大学教育の質の向上および改善に役立てるための、個別授業における教育活動効果の評価のあり方の可能性追求としての意味もある。Gipps（1994）によれば、評価の「目的適合性」は評価の「信頼性」「妥当性」と共に重要だと指摘されており、a)教育活動の記録や説明責任のための評価と b)学習支援のための評価とは異なり、その目的に適合した評価を行うことが重要だとされる。前者 a)のためではない、後者 b)の学習の向上支援のための評価について考えてみたい。

そこでまず本稿前半では、1)現在および今後当面の社会に求められる人間像や向上させるべきラーニングアウトカムとは何かを論じ、本稿に於いてその向上のあり方を検討するラーニングアウトカムの範囲を確認する。また、2)大学がその育成・向上を担っていくことの出来る部分や大学の責務や具体的に展開していく教育の可能性を、米国 AAC&U の提案する「探求と革新の技法を教える」ための「実行の際の基準」を参考としつつ考える。その上で、本稿後半において、3)今後とくに重要性の増すと思われるラーニングアウトカム向上のための課題型学習（Problem-based Learning: PBL）のあり方やその評価・検証のあり方の可能性を、実践的研究成果を踏まえて探ってみたい。中でも、多様な他者との関わりの中で能動的に学習する中で、自己や他者およびものごとを幅広い視点から相対化しつつ捉え再認識する力や自律的に学習する力・姿勢といったラーニングアウトカムを、どの様に向上させるかについて主に考えてみたい。

本稿後半の実践研究の検討は、飯吉（2009）が 21 世紀の時代認識や社会的文脈の検討や教養教育のあり方の考察から提案・提示した仮説的教育実践の具体的取組効果の検証作業の 1 つにも位置付けられるものである。

2. 今後向上させるべきラーニングアウトカムとは何か

2.1 今後育成が求められる人間像とは

前項で述べたとおり、これからの時代に育成が求められるのは、①社会・世界を幅広い文脈から捉え、次世代の社会が「上手く機能する」ようにその構築を担いつつ、②QOL を一定に保ちつつ「質の高い人生」を生き抜いていける個人であると考えられる。この①・②は、OECD の DeSeCo Project¹⁾ が標榜している方向性に重なるものである。OECD は、個人が身につけるべきキー・コンピテンシー獲得の目的として、「正常に機能する社会」のため、および個人の「全体的な人生の成功」のためという両面を挙げている (Rychen・Salganik 2003)。

このような今後育成が求められる人間像を考える際の前提には、「21 世紀」という次世代の社会に関する時代認識がある。すでに筆者は、米国 AAC&U²⁾ や OECD の DeSeCo、中央教育審議会答申、日本産業界等における認識を確認した (飯吉 2009)。その結果、「グローバル化」、急速な「変化」、「多様性」、「複雑性」等の共通項を見いだせた。

これらの特徴を持つ 21 世紀という社会においては、世界規模に広がる複雑で多様かつ急速に変化し続ける不確実な課題に、多様な利害関係者や協働者とともに当事者の 1 人として向き合い調整し解決していく必要が、否応なく高まる。これまで以上に困難で複雑な課題を抱えるこのような社会や世界を、産業界の文脈を超える幅広い文脈から捉えて「より上手に機能」させていくことに取り組むことが出来、自らのより良い人生をも生き抜いていける人間が、従来に増して必要となっている。

2.2 21 世紀の個人に必要な能力・資質

こうした 21 世紀社会において個人に必要な能力・資質・態度とは、どのようなものだろうか。

OECD は、キー・コンピテンシーの 3 つのカテゴリーとして、「社会的に異質な集団での交流」「自律的に活動すること」「道具を相互作用的に活用すること」を挙げている。また、それら全てに関わる「反省性 (reflectivity)」という客観化の過程における概念、批判的なものの見方を身につけることも求めている (Rychen・Salganik 2003)。

米国の AAC&U もこの「反省性」に通ずる「クリティカルシンキング」を重視し、大学教育全体の目標として強調している (AAC&U 2007)。英国で

は、優等学士学位を持つ人間に、「①自らの知識や理解を再検討し、統合し、拡大し、適用するとともに、研究プロジェクトを主導し、実施するための方法や技術を適用できる」ことを求めている。また、「②ある課題に対して判断するとともに、課題を解決できるような適切な問題設置を行うために、議論、仮説、抽象的概念及びデータを批判的に評価できる」ことも求めている。そして、「③専門家・非専門家に対して、情報、理念、課題及び解決方策について伝達できる」ことも求めている。EU やオーストラリア等の学士基準を確認してみると、やはり、一定の知識とともに、それらの批判的理解やそれらの知識や情報等を検討し統合し拡大させつつ、各種の技能も使いこなしながら、課題解決に向かっていけることを重視している。

以上のような世界の方向性も踏まえつつ、改めて「上手く機能する社会」と個人の「質の高い人生」の達成に向かっていける人間に必要なものを考えると、21 世紀の個人にとって必要なものとして、幅広い視野を持ちながら物事や状況を捉え多角的かつ批判的に検討することが出来、自律的に学び考え続け協働できる能力・資質・態度が浮かび上がる。

さらに、21 世紀の個人に必要な能力・資質・態度を、詳しく分解して考えれば、以下の①～⑥の 6 点を挙げるができる。

- ① 一定の知識・スキルを修得する力
- ② 修得した知識・スキルを統合的に活用し問題解決に取組める力・姿勢
- ③ 自ら必要な情報や知識を集めそれを適切に理解し適用するなど、自発的に学習し思考し知的に拡張し続けられる力・姿勢
- ④ 課題解決に向けた行動力
- ⑤ 以上②～④を進める際に、多様な人々と協働・連携できる力・姿勢
- ⑥ 自己や他者・ものごとを客観化し幅広い文脈や知の体系の中で相対化して批判的に捉えることのできる力・姿勢

2.3 21 世紀に求められる大学のラーニングアウトカム

大学の学士課程教育においては、前項の各国の学位基準などにもあるように、これらの知識・スキルや能力・資質・態度の基礎や基盤をラーニングアウトカムとして獲得させることに関わっていけるものと思われる。

ところで、これらの力は、産業界が近年強く求めている力・資質等—課題発見解決力、実行力、創造性、コミュニケーション力等—ともその多くが重なるものである。日本の産業界はもとより、米国の産業界も同様の傾向がある（飯吉 2009）。このことは、a)幅広い文脈における「上手に機能する

社会」の構築や、b)個人の「質の高い人生」の実現という目的達成のための鍵となる力や資質と、c)企業・産業界が「グローバル経済の競争に打ち勝つため」という目的を達成するための鍵となる力や資質とが重なりあっていることを示している。これはすなわち、それらの力が c)の目的によって産業界に都合良く利用され取り込まれ、労働力として消費され使い捨てられてしまう可能性もあることをも示している。つまり、これらの鍵となる力や資質は、どの観点から、誰のために、どのように使うのか・活かすのかによって、異なる意義や意味、メリットあるいはデメリットがある可能性を表している。産業界に都合良く個人を使い捨てられないようにするためにも、これらの力の使われ方については十分注視していく必要がある。

しかしそれでもなお、OECD の指摘にもあるように、これからのより良い社会構築や困難な状況打破のための鍵となるのもやはりこれらの力だと考えられる。そして、これからの社会構築を担いつつその中で生きていかにざるを得ない個人を輩出していく大学においても、それらの力・資質についての育成を担う一定の責務があることは否定できないと思われる。

また、幅広い文脈における「上手に機能する社会」の構築と、個人の「質の高い人生」の実現という双方の目的実現のためには様々な緊張関係や矛盾等が考えられ、それらを超えて両方の目的を実現するには、大きな困難が予想される。上述の能力・資質をどのように発揮していけば、これらの困難を超えて目的を実現していけるのだろうか。松下（2010）も、OECD の目的および能力概念設定に一定の評価を与えつつも、そこに掲げられたあまりに多岐にわたる諸価値が孕む差異や矛盾を越えてなお、それら諸価値を実現できる能力を形成する〈実践〉のあり方が重要な課題だと指摘している。

もちろんこの課題は大学だけで解決するものではないが、大学における教育実践は、この課題にどう応えていけるだろうか。

3. ラーニングアウトカム向上に向けた教育のあり方

3.1 21世紀に求められる能力・資質向上への大学教育の関わり方

この課題を大学教育という観点から考えるための手がかりとして、逆に、「大学がこの課題に向き合う際に活用することの出来る、大学自体が持つ本来的で最大の資源とは何か」という問いを立ててみよう。大学の本来的

な資源の1つは、やはり、大学の長い歴史の中で蓄積されてきた「学問知と思考体系」であろう。そしてもう1つは、それらの学問知と思考体系に基づく課題の発見・設定と課題探求の専門家である「大学教員」である。大学は、それらの本来的資源を最大限活用し、大学という場でしか提供できない教育に立ち返りつつ、幅広い文脈や視野から「上手に機能する社会」と「質の高い人生」のために考え、働きかけていける視点や姿勢と能力・スキルを持つ学生の育成を担っていく必要があるのではないか。

では、そのような資源を最大限活用して提供できる大学ならではの教育とは何か。それはやはり、幅広く深い知識と思考体系・思考方法の伝授であろう。とくに、次世代に必要な能力・資質と照らし合わせて考えれば、この内の思考法・方法論・問題意識の持ち方の教育により光を当てることが重要である。それらの思考法や問題意識等と学習した知識や集めた情報とを必要に応じて統合させながら、学問上あるいは現実に直面している課題に学生に取り組ませる機会を与えることの重要性を、大学や教員が再認識することが肝要だと考えられる。正課と課外全ての教育・学習活動を通して、専門分野や扱う課題にあった様々な方法で行っていきける可能性がある。

このように、課題に対して能力等を統合的に活用・応用させながら能力を育成していく考え方は、「統合的アプローチ」³⁾の考え方に立つものである。この考え方の下でコンピテンシーを個々の能力要素に分断せずに統合的に捉え、課題探求型の学習機会や統合的な科目やプログラム・卒論などを配置して、扱う課題の難易度に留意しながら学生の学習段階にあわせた効果的な時期・順序に組み込み、科目も厳選しつつじっくり学ばせていくカリキュラムを通じて、能力資質等の向上を進めていけないか。また、個別授業でもそのような統合的な課題探求・解決型学習活動を効果的に採り入れ、そのための仕掛け・工夫を効果的な形で組み込むことも重要だと考える。

そしてそれは、従来からの大学教育を活かしながらその範囲内で行っていくことが可能であると思われる。例えば、本項2.2項で今後求められるラーニングアウトカムとして挙げた①～③および⑥の力等は、従来の大学教育においても（それが十分達成できていたかどうかはさておき）、正課の専門教育および教養教育の教育課程における授業や課外課題、卒業論文等の指導を通して、その育成を目指してきたものであると考えられる。また、④の課題解決に向けた行動力や、⑤の多様な人々と協働・連携できる力・姿勢等も、比較的少人数の演習やゼミにおける授業内グループワークや課外活動等への積極的参加の中で向上することのできるものだと思われる。

3.2 AAC&Uの「実行基準」に見る学士課程教育のあり方の可能性

今後は、従来の大学教育を活かしつつその中の思考力や探究力を伸ばす教育・学習活動により光を当て、その具体的教育実践のあり方を検討していくことによって、ラーニングアウトカム向上が一層図れる可能性が高い。

米国のAAC&Uも、高校から大学の学士課程教育全体の教育における「探求と革新の技法を教える」際の「実行基準」を提示し、大学の初年次段階、中間年次段階、卒業年次段階それぞれにおいて、様々なレベルの多様な課題に取り組みさせることを提案している。この実行基準をヒントに、先述の6つのアウトカム向上が図れないだろうか。以下に、AAC&Uの提示する具体的な「カリキュラムの方策」・「学生への説明度合い」・「教室における実践」の概要を見ておこう。(詳細一覧は、飯吉2009末尾表を参照のこと。)

初年次段階においては、初年次向けセミナー等で、批判的思考(Critical thinking)を強調しつつ、「具体的な問題やプロジェクト、課外活動を通して、探求と分析を経験」させる。その際に「熟考や分析への期待と同様に、観察・統合・課題提示の力をより一層発展させるという成果を、教授が明確に示すことや、「問題や課題とそれを解決するための多様な方策について認識させるための、文章化の課外課題」や「口頭発表」を課すことを提案している。「ガイドラインと形式を提示」し、具体的には「日々の活動記録やブレインストーミング、共同作業や実証など」を学生に行わせる。

また、中間年次の学生に対しては、「専攻分野の勉強を学生が始める中」、「学問分野別科目における課題型学習(Problem-Based Learning:PBL)」を、大学のカリキュラム全体で行うことを提案している。「その学問分野における、批判的観察、課題設定・解決、分析、統合、複雑な問題の解釈」を教授が詳しく取り上げることと共に、学生に「その分野の複雑な問題・課題型プロジェクトによって、学生に、分析や統合・解釈の能力、およびそれと同時に、具体的な内容の知識も引き出させ」、個々の学生が「自分独自の質問と、それに対する多様な解を提示」出来るようにさせる。その際、「能動的で、直接参加型の学習」と、「学生がすぐに応用することのできる“必要となしに必要だけ”の情報と与えられる講義」との組み合わせによる授業展開も提案されている。

さらに、大学4年次の卒業年次段階では、「専攻科目(や一般教育)の仕上げとなる応用的プロジェクト(Capstone project)や卒業論文」による、「探求学習の取組を完成」を目指す。その際、学生は、それまでに学んできた全て一すなわち、「専攻科目・一般教育・選択科目・正課外経験の中で

習得した知識とスキル」一を応用することが求められる。この仕上げとしての科目・論文・プロジェクト等が「より高度な批判的分析・根拠提示・統合・概念化・解釈・評価などを要求するものであること」を、それらの科目のシラバス等において学生に明確に説明することが必要だとされる。そして、それらの科目・論文等に取り組むプロセス全体に対する「形成的評価」が、「データ・論理・多様な方策を思慮深く使うことの必要性について、気付かせるきっかけを与える」とする。長期にわたって取り組む「意義のある課題やプロジェクト」を選ばせるとともに、「指導的問いを与えつつも、学生の主体性」に重点を置いて取り組ませ、最終的には論文等としてまとめたり、対外的に発表したりすること等によって、成果物を公にさせる。

これらの内、初年次と卒業年次段階のものは既にその必要性への一定の理解と多くの大学での実践が見られる。中間年次段階の課題型学習も各種の実践事例が紹介されつつあるが、専門分野や科目の位置づけの違い等に応じて多様なあり方・実践の可能性があり、一層の検討も必要だと思われる。

4. 教育実践による学習効果の評価に関する実践研究成果

4.1. 個別授業実践における教育の可能性と効果の検証

そこで、本項以降では、上述の AAC&U も提示している課題型学習 (PBL) による学生の学習効果を上げる教育実践の可能性を、個別授業実践の研究結果から探ることとする。今後とくに重要性が増すであろうラーニングアウトカム向上に向けた、課題型の学習・教育活動のあり方やその評価・検証のあり方の可能性を、教育実践の仕掛け・工夫の効果に関する学生による評価結果を踏まえて探ってみたい。中でも、多様な他者との関わりの中で (=先述のラーニングアウトカムの⑤)、能動的に学習する中で (同③)、自己や他者・ものごとを幅広い視点から相対化しつつ捉え・再認識する力や自ら考える力・姿勢 (同⑥) といった力・姿勢の育成に関わる実践の効果を探る。

対象とするのは、全学共通教育として展開されている多人数の講義科目における教育実践である。いずれの実践も、多様な他者の中での学びを得られる機会として多人数授業を再評価し、その中で学生に各授業の中で考えていくべき課題に取り組む能動的学習機会を保証していくために、課外課題や授業内課題・各種学習活動等の仕掛け等を使って取り組ませている。

ラーニングアウトカム向上に向けた教育実践の改善・向上に役立てる目的のために、それらの課題・仕掛け・工夫における教員の意図・目的に対す

る、実際の学習効果に対する学生の反応・評価・学生自身の学習実感の調査結果から、その教育的取り組みの効果を細かく評価・検証した。

全学的に一斉実施する授業評価では、学生の一般的な学習成果や学習活動および教育全体の効果・評価を聞く定型的な質問紙調査が多い。今回の調査では、個々の授業科目における学習のための具体的仕掛けや工夫それぞれの効果を聞き、その結果をその科目全体や仕掛けの当初目的と照らし合わせて確認することを目指した。学生の自由記述等の意見も踏まえてより質的にその学習効果を確認し、多人数授業における、学生のラーニングアウトカム向上に向けた課題型教育の可能性を探ろうとしている。

4.2. 研究対象科目の授業目的・内容

本稿の対象となる教育実践事例は、公立総合大学において全学共通教育科目として毎年半期ずつ開講される2科目の4年間の教育実践である⁴⁾。いずれも特定の学部学科に限定した科目ではなく、文系4学部と理系4学部の1～4年生までの学生が共に学んでいる科目である。それぞれ(7)キャリアデザイン育成科目（以下、キャリア教育系科目と略す）、(1)自校教育系科目としても位置付けられる科目である。いずれの科目も多人数の講義科目で、過去4年間の受講登録者数の平均が(7)は234名、(1)は100名であった。以下に、各科目の概要をまとめておく。

(ア) キャリア教育系科目

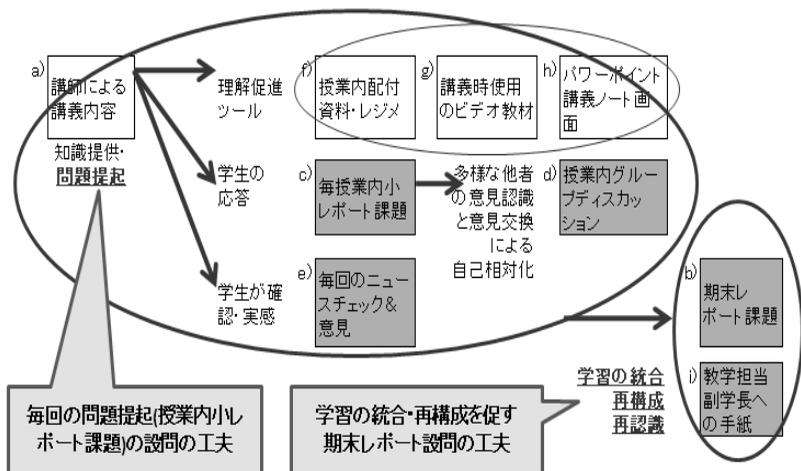


図1 講義と各仕掛けの構成の意図【キャリア教育系科目】

【授業目的】①キャリア（社会人としての幅広い人生の生き方）や現代社会の変化を多角的に捉え自らの問題として考えさせる中で、②同輩・身近な社会人・家族も相対化しつつ、現在の自己（や自分を取り巻く状況）を客観化・再認識・相対化させることを目指している。

【授業における各種教育的仕掛けと意図】講師による講義とともに各種仕掛けが、前頁の図1の通り、それぞれの意図の下、取り入れられている。

(イ) 自校教育系科目（大学史・大学論科目）

【授業目的】①自分の居場所でもある「大学」について、歴史的および多角的に捉え自らの問題として考えることを通して、②学生としての自らの立場や、「大学で学ぶ」ということの意味を考えることを目標としている。

【授業における各種教育的仕掛けと意図】やはり以下の図2の通り、各種意図によって各種の仕掛けやツールが採り入れられている。

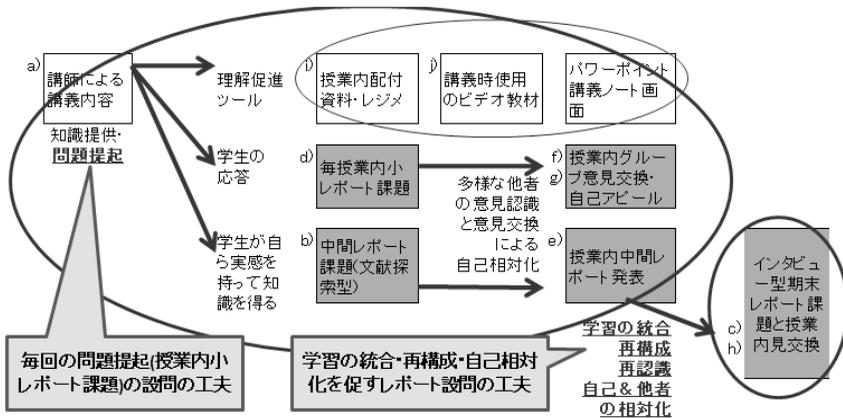


図2 講義と各仕掛けの意図とバランス効果【自校教育系科目】

(7)(イ)何れの科目も、教員からの知識伝達中心型の授業ではなく、授業における思考や論理的意見表明、各種活動への積極参加など思考・学習プロセスやその成果を重視する授業であり、講師による講義と、毎回の小レポートやグループワーク・課外課題等の学生の主体的活動との組み合わせで展開されている。評価も毎回の小レポート課題や授業内の活動への参加と課外レポートとの総合評価となっている。

4.3. 多人数でも学生各自に考えさせる仕掛け

先述の2科目では図1・2にある通り、多人数授業でも受講生各自に、授業で扱う内容やテーマ・課題について授業内外で能動的に考えさせるための仕掛けとして、授業内外における以下8つの活動を主に取り入れている。

- ①授業内小レポート（毎回の授業最後に実施し次回等にフィードバック）
～毎授業冒頭に当日の授業の重点に関わる課題を提示し、講義を通して考えさせ、授業最後に用紙配付し自分の言葉で意見をまとめさせる。
- ②課外レポート（文献探索型 or インタビュー型）（中間 or 期末）
～いずれも文献調査やインタビューを行い、それらの結果および講義内容をふまえつつ、自分の考えを根拠を持ってまとめさせるもの
- ③グループワーク（授業内の小グループディスカッションや意見交換等）
- ④課外課題レポート内容の授業内発表／⑤全体意見交換／⑥課外課題（毎回の記事 check）／⑦自己アピール／⑧大学経営層への手紙

とくに、①の授業内小レポートは、毎回の授業の中心となる論点に関する多様な解答が可能な課題2問程度について、講義や配付資料を通して各学生に自分なりに考えさせ、多少拙い点があっても自らの言葉で意見をまとめて表現させるための仕掛けであり、その意図・理由および小レポートの書き方を事前に十分に学生に説明し理解させた上で取り入れている。

4.4. 調査内容—各種仕掛け等の学習効果に対する学生による評価

前節で挙げた授業時間内外の8つの仕掛けと講師による講義内容や使用資料・教材等が、受講学生にどのように受け止められ効果を実感されているかについて、授業ごとに独自の学生アンケート調査を毎年実施した。

調査結果は、各科目でそれぞれ以下の通りだった。役立ったもの／役立たなかったものいずれも複数回答可とし、自由記述で理由を書かせた⁵⁾。

(7)キャリア教育系科目における効果の評価結果概要

キャリア教育系科目の4年間の受講登録状況等は以下の通りである。すなわち、登録者数平均は234名、最終受講者数平均は197名、最終アンケート総回答数平均は179名、最終受講者の最終アンケート回答率は平均91.0%だった。最終アンケート回答者のうち平均155名（最終アンケート回答者の86.0%）の学生が、回答理由欄の自由記述記入を行っていた。1年生から4年生以上までの幅広い受講者があるが、毎年、1～2年生の低年次受講者が全体のほぼ8～9割を占めている。文系4学部・理系4学部の学生が幅広く受講しているが、その割合は、年度によって異なっていた。

これらの受講学生たちに実施した最終アンケート結果は、次頁表 1 の通りであった。表 1 下の (a)~(j)の項目内容部分の網掛けは、先述の授業内の能動的学習のための仕掛け (①~⑧) に当たる部分である。

この科目の中間レポート(b)は文献探索型レポートであり、期末レポート(c)はインタビュー型レポートである。学生に対するアンケート調査の 4 年間の調査結果を確認すると、年度の違いに関わらず、インタビュー型期末レポート(c)の効果の実感が圧倒的に高い傾向が見られた。4 年間の平均で 50%の学生がその効果を実感していた。続いて、講師による講義内容 (a) (4 年間の平均で 32%) や文献探索型中間レポート課題(b) (同平均 30%)、授業内グループ内における自己アピール (代表者の全体発表付き) (g) (同平均 23%) という結果だった。

一方、次項で見る自校教育系科目のアンケート調査では一定の評価があった毎授業内小レポート課題(d)は、比較的评价が低かった (同平均 11%)。

表 1 キャリア教育系科目の学生による学習活動の効果の評価結果⁶⁾

年度	総回答数	役に立ったもの・良かったもの										理由 記述		
		a	b	c	d	e	f	g	h	i	j		k	
2005	172	58	63	91	23	22	-	44	-	28	20	0	157	
		34%	37%	53%	13%	13%	-	26%	-	16%	12%	0%	91%	
2006	197	58	64	100	22	33	27	51	-	14	12	10	176	
		29%	32%	51%	11%	17%	14%	26%	-	7%	6%	5%	89%	
2007	175	52	42	85	18	29	22	37	-	13	16	4	141	
		30%	24%	49%	10%	17%	13%	21%	-	7%	9%	2%	81%	
2008	174	64	48	82	18	28	24	32	20	26	29	0	144	
		37%	28%	47%	10%	16%	14%	18%	11%	15%	17%	0%	83%	
		a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k		
		容講師による講義内	「中間レポート課題」	「期末レポート課題」	毎授業内小レポート	授業内発表「中間」	意見交換	自己アピール	グループ内全体交換	最終授業内全体交換	授業内配付資料・	教材	その他	

(イ)自校教育系科目における効果の評価結果の概要

自校教育系科目の 4 年間の受講登録状況等は以下の通りである。すなわち受講登録者数平均は 100 名、最終受講者数平均は 83 名、最終アンケート総回答数平均は 74 名、最終受講者の最終アンケート回答率は平均 89.6% だった。最終アンケート回答者のうち平均 71 名 (最終アンケート回答者の 95.6%) の学生が、回答理由欄の自由記述記入を行っていた。こちらの科目

も1年生から4年生以上までの幅広い受講者があるが、毎年、1～2年生の低年次受講者が全体のほぼ8～9割を占めている。またこちらの科目も同様に、文系4学部・理系4学部の学生が幅広く受講しているが、その割合は年度によって異なっていた。

これらの受講学生たちに実施した最終アンケート結果は、表2の通りであった。表2下の(a)～(j)における網掛け部分は、表1同様、先述の①～⑧の授業内の能動的学習を促す仕掛けに当たる取組である。

表2 自校教育系科目の学生による学習活動の効果の評価結果

年度	総回答数	役に立ったもの・良かったもの										理由	
		a	b	c	d	e	f	g	h	i	j		
2006	106	39	30	26	26	25	27	26	28	7	0	105	
		37%	28%	25%	25%	24%	25%	25%	26%	7%	0%	99%	
2007	72	31	20	29	23	16	18	18	20	5	0	66	
		43%	28%	40%	32%	22%	25%	25%	28%	7%	0%	92%	
2008	56	22	20	19	5	12	14	18	24	6	0	55	
		39%	36%	34%	9%	21%	25%	32%	43%	11%	0%	98%	
2009	63	33	25	18	19	20	21	16	14	1	1	59	
		52%	40%	29%	30%	32%	33%	25%	22%	2%	2%	94%	
		a	b	c	d	e	f	g	h	i	j		
		内容講師による講義内	「期末レポート課題」	ト毎授業内小レポート	デ授業内グループディスカッション	チ毎回のニュースチェック・意見	レ授業内配信資料・	オ講義時使用するビデオ	義ノート画面	パワポイント講	の教学担当副学長へ	その他	

本科目の期末レポート(b)は、文献探索型レポートである。上述のキャリア教育系科目の中間レポートに代えて、課外で調べてきた大学に関するニュース・記事等の要約と意見を毎時間書かせる課題(e)を課した。

過去4年間の学生に対するアンケート調査結果を確認すると、この自校教育系科目においては、講師による講義内容(a)と毎授業内小レポート課題(c)、および講師の講義内容(a)の理解を促進するパワーポイント画面(h)・ビデオ教材(g)、比較的高評価であった。4年間の平均が、それぞれ(a)43%、(c)32%、(h)30%、(g)27%だった。加えて、こちらの授業では文献探索型だった期末レポート課題(b)（同平均33%）への評価も一定の水準であり、その他、(e)毎回のニュースチェック・(f)配信資料・(d)グループディスカッション等も概ね25%程度から好反応があり、仕掛け・工夫全体がまんべんなく一

定の効果が認められる結果となった。(ただし、ディスカッションは、受講人数が少ないと、活性化されにくく、多様な意見を聞くという授業目的も達成されにくいため、2008年度の学習効果の評価が低かった。)

5. 教育的仕掛けによる学習効果の評価結果の考察

5.1. インタビュー型レポート課題による学習効果の可能性

以上の2科目の4年間の調査結果から、中間レポートや期末レポートのように、課外で作業をさせ、その結果をまとめた分量の文章にまとめさせる課題は、学生も一定の効果を実感していることが分かった。

表3 インタビュー型期末レポートへの反応【2008年度キャリア教育系科目】

	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	
↓総回答数	講師による講義内容	「中間レポート調査」課題	「期末レポート」課題	「授業内小レポート」	「授業内発表」(「中間レポート」)	「授業内小グループ意見交換」	「授業内グループ自己見直し」	「最終授業内全体交換」	「授業内配付資料」	「講義時使用のビデオ教材」	その他	自由記述総数
174	64 37%	48 28%	82 47%	20 11%	18 10%	28 16%	24 14%	32 18%	26 15%	29 17%	0 0%	144 83%
各項目単 独回答数	12	8	27	2	4	3	5	1	0	1	0	
単独自由 記述数	13		41	←cに関する自由記述数(cのみを選んだ回答+cについて明記した回答)								

とくに、他者により積極的に働きかける(インタビューする)活動を取り入れながら考える能動型レポートは、より効果を実感していることが分かる(ex.キャリア教育系科目の期末レポート(c))。すでに見たように、効果があったと項目(c)を選んだ学生が4年間の平均で50%もいることに加え、自由記述欄にその効果について記述している回答数も多く、学生がより具体的にその効果を感じていることも分かる。例えば、表3は今回の同科目直近の調査結果となる2008年度の例であるが、項目(c)を、効果があると選んだ82名の内41名(50%)が、さらに自由記述欄にも期末レポート(c)の効果についてその理由やコメントを記述していた。

さらにこの自由記述欄の41の回答の内容を分類してみると、表4の通りとなった。すなわち一番多かったのは、インタビュー対象だった家族など

身近な社会人の相対化や客観化の（貴重な）機会となったとする意見だった。また、自分や自分の考え・大学生活や今後の人生のあり方などの相対化や客観化、再認識に役だったとする意見も次に多くに見られた。

すなわち、キャリア教育系科目では、本稿 4.2 項に前出の図 1 のように科目全体の構成における講義と各仕掛けの効果として講師が当初に意図したものの内、とくに「学生が自ら実感を持って知識を得る」ための中間レポートと、「学習の統合・再構成・再認識および自己&他者の相対化」のための期末レポートの部分の効果が一定程度認められたと言える。

表 4 インタビュー型期末レポート(c)に関する自由記述内容分類

【2008 年度キャリア教育系科目】

自分や自分の考え・ 大学生活・今後の人 生のあり方の相対 化・客観化・再認識	家族等身近な 社会人の相対 化・客観化(貴 重な機会)	多様な意見・考え 方の認識・理解	キャリアデザイン や現在の社会に ついての幅広い 知識の習得
37%	44%	20%	12%
15	18	8	5

5.2. 文献探索型レポート課題による学習効果の可能性

このように自分でより積極的に働きかける活動を行うレポート課題の方が学生の学習効果の実感はより高いものの、一方で、文献（書籍中心）を読みながら考えるレポートも効果があることも指摘できる。(ex.キャリア教育系科目の中間レポート(b)および自校教育系科目の期末レポート(b))

とくに、自校教育系科目のアンケート調査自由記述欄を見てみると、それらの効果の具体的内容としては、表 5 の通り、授業の講義で扱ったテーマや自分の考え等の再認識や課題についての深い思考、授業で得た学習内容・経験・情報の統合の機会になったとする意見が一定数見られる。この結果を見ると、普段からあまり考えてきたことのないテーマ（大学や大学教育に関する考え）について、講義を通して得た知識や自ら文献等から得

表 5 文献探索型期末レポートに関する自由記述内容分類【自校教育系科目】

	授業テーマや 今までの自分 の考え等につ いて再認識	自分でよく 考える機会 (学習の深 化)	学習・経験・ 情報の統合 機会	積極的な学 習への動機 づけ・きっか け
2006年度	31%	62%	8%	15%
2007年度	30%	25%	25%	15%
2008年度	21%	37%	26%	16%
2009年度	32%	36%	12%	8%

(各年度の期末レポート課題効果を認めた学生に対する意見割合)

た情報および自ら考えたことを統合してまとめたことによって、身近な大学という場所を再認識し、答えが出しにくい大きな課題に対しても自分なりにじっくり取り組みつつ意見をまとめていける効果が高いことが窺えた。

5.3. 講義と学習のための各仕掛けとのバランス効果

先述の通り、自校教育系科目の各授業活動や仕掛けは、全体にまんべんなく一定の効果が認められる結果となったが、自由記述欄記述数を見ても同様に全体にバランス良く意見が記載されていた。(表6参照。)

表6 2006年度自校教育系科目の自由記述数

	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j
	容講師による講義内	期末レポート課題	ト毎授業内小レポート	デ授業内グループセッション	チ毎回のニュース&意見ス	レ授業内配信資料・	オ講義時使用のビデオ	義ノート画面	の教学担当副学長へ	その他
総回答数=106										
選択者数	39	30	26	26	25	27	26	28	7	0
割合(のべ)	37%	28%	25%	25%	24%	25%	25%	26%	7%	0%
自由記述数	14	14	17	18	18	17	18	18	1	0
各項目単独回答数	2	3	6	3	4	4	7	6	0	0

このように、全体にバランス良く評価されていることや自由記述における反応を確認すると、自校教育系科目で科目設計時に講師が講義内容と各仕掛けを本稿4.2項の前出図2のように位置づけ意図したことが、一定程度学生に理解されその効果も実感されていることが分かる。

5.4. 教育実践プロセスの効果の評価から得られた示唆

以上、多人数科目2種における教育実践による学習効果の評価検証結果を提示した。何れの科目も全学共通教育として教養教育の一環として実施されたものであり、とくに a)各科目テーマについて幅広い視点から多角的に捉え、b)多様な他者とともに相互の意見を踏まえつつ考えることを通して、c)自己や身近な他者および自分の属する社会・場所を相対化しながら、d)各テーマの課題に対して自分も関わる問題として捉えて自分の見解を自分の言葉で論理的にまとめることを目指した科目であった。

とくに、今回の2科目はいずれも授業内小レポート課題やとくに期末レ

ポート課題において、この授業だけで解決困難なかなり大きな（オープンエンドな）問いに取り組みさせており、それらの大きな問いに対して、各自が、授業の中の講義で得た知識内容や自分で調べた内容、能動的に働きかけて得た情報等を、自分なりの方法で統合的に扱って、最終レポート課題としてまとめる仕掛けとなっている。すなわち、学んだ知識・スキルや自分で集めた情報を、統合的に扱って課題に取り組むことを狙ったものであった。

そのような意図で導入された各種仕掛けの内、学生にとっての学習達成感が高かったのは、やはり授業時間内外に課した大小のレポート課題であった。中でも他者に対して積極的に働きかける活動を伴う能動型の課題の学習効果の実感が高いことも改めて確認できた。しかし一方で、文献探索型レポートを書いてまとめることによる学習の統合効果の高さも確認でき、文献探索型レポート課題の設定の仕方や位置付け方によっては、課題型学習における学生の統合的思考促進のツールとしての可能性も見いだせた。

さらに、同一教員が同じ効果を意図した同じ仕掛けでも、科目の違いによって学生の学習達成感や学習効果に対する実感の違いが認められた。これらは、科目の目的や考えさせる対象（扱うコンテンツ）の違いや毎回の授業の構成の仕方の違い、さらには最終的な統合的・応用的課題として与える期末レポートの課題の内容や方式の違いによるものであると考えられる。各科目の目的によって適する仕掛けとその効果が異なることを示しており、教員は授業の各パーツへの学生の反応・効果を確認しながら再構成し続け、試行錯誤し続ける必要があることが改めて指摘できる。

6. おわりに

グローバルに広がり急速に変化し続け多様性と複雑性が増す 21 世紀社会を産業社会の文脈を超えた視点から「より上手に機能」するよう構築しつつ、自らもその社会の中で「質の高い人生」を生き抜くという難題に、これからの個人は否応なく直面せざるを得ない。その個人に、意味ある教育・学習機会をどのように与えていけるのか。大学はこの課題に自ら挑戦していく必要がある。

これからの社会を構築し上手く機能させるためにも、産業社会の競争に個人が安易に取り込まれない社会を構築していくためにも、また自らの質の高い人生を生き抜いていくためにも、鍵となりうるのは、幅広い視野を持ちつつ物事や状況を捉え批判的に検討することが出来、自律的に学び考

え続け協働できる能力・資質・態度であると考えられる。それらの能力や知識を統合的に使いこなして次世代の困難な課題に立ち向かえる個人をどのように育成するのか。本稿でもその回答が全て得られたわけではない。

しかし例えば、AAC&U も提示している統合的なカリキュラムと教育実践をより積極的に取り入れることによって、次世代の課題解決の鍵としてOECD が提示する3つのカテゴリーと反省性や批判的思考力に関わる能力・資質等の基礎や基盤を、大学教育のラーニングアウトカムとして獲得させる可能性は見いだせないか。本稿では、とくに多人数の個別授業における課題型学習の具体的実践の検証を通してその可能性の一端を探ろうとした。

その結果、多人数クラスの授業実践においても、個々の学生に学習した知識や自ら能動的に得た経験・情報などを統合させつつ、大きな課題に対して自ら考えさせる学習を引き出し、学生自身にも学習の効果を実感させることができる可能性が見いだせた。このような教育実践は、専門分野や科目のテーマに応じて多様に展開していける可能性も改めて確認できた。

そのためには、教員が個別の教育実践において、統合的学習や統合的思考の機会を学生に対してより意識的に与えつつ、その効果の評価・検証を科目の目的や学習の仕掛け・工夫の意図に沿ってきめ細かく実施しながら、試行錯誤し続けていくことも重要であると考えられる。

今後は、統合的学習や統合的思考を引き出すことを目的とした、各ディシプリンやテーマにおける教育実践とその効果の評価のあり方および学士課程全体の効果的カリキュラムのあり方について一層の研究を進めたい。

注

- 1) 「コンピテンシーの定義と選択:その理論的・概念的基礎」Project の略。
- 2) アメリカ大学・カレッジ協会 (Association of American Colleges & Universities) を指し AAC&U と略す。1200 もの幅広い会員大学を擁し、100 年近くの間質の高いリベラル教育を考え活動している米国の大学団体。
- 3) 「ある特定の文脈における要求に対してそれらの要素を結集して応答する能力をコンピテンスと考える考え方」であり、このアプローチの下では、「能力を個々別々の要素に分解するのではなく、統合された問題中心の学習を行わせること」等が提案されている (松下 2010) とされる。
- 4) 研究対象年度が、科目(7)の 2005~2008 年度と科目(1)の 2006~2009 年度とでずれているがこれは、(7)では、2009 年度からは授業の仕掛けの内容を大幅に変更した点があり並列に比較が困難であると考えて 2008 年度までのデータ

を扱ったため、および(i)では、2005年度は最終アンケートを実施していなかったため2006年度以降のデータを採用することとしたためである。

- 5) アンケート実施時には必ず、アンケート内容は成績評価とは無関係である旨と、「授業外でも学術研究論文でデータとして使用・公開する可能性があること」についても言及し、その際には個人を特定できる情報は一切公開しないが、そのような際に「データ使用をされたくない場合」は「不可」を選択できる注書きと意思確認欄を設け、趣旨・取扱等を十分説明して実施した。
 - 6) 「役立たなかったもの」についての結果を扱わなかったのは、後者の回答数が少なかったことと、前者の調査結果における回答の少ない項目によって「役立たなかったもの」に関する意見を代用できると考えられるためである。
- ※本研究は、科研費（課題研究番号 19601009）研究代表：飯吉弘子「求められるキャリアデザイン力とその形成および教授学開発の実践的・総合的研究」の助成を受けた研究成果に基づくものである。

参考文献

- AAC&U, 2007, *College Learning for the New Global Century*, (A Report from the National Leadership Council for Liberal Education & America's Promise), AAC&U.
- Gipps, C.V., 1994, *Beyond Testing: Towards a theory of educational assessment*, The Falmer Press. (=2001、鈴木秀幸訳、『新しい評価を求めて－テスト教育の終焉』論創社)
- Gonzalez J. and R. Wagenaar, eds., 2008, *Tuning Educational Structures in Europe, Universities' Contribution to the Bologna Process, An Introduction*, 2nd ed., Bilbao-Groningen.
- 飯吉弘子、2009、「「21世紀型」教養教育の再検討－日米比較と産業界要求・教育実践の視点から」日本教育学会『教育学研究』76(4):438-51。
- 川嶋太津夫、2008、「ラーニング・アウトカムズを重視した大学教育改革の国際的動向と我が国への示唆」『名古屋高等教育研究』8:173-91。
- 松下佳代、2010、「<新しい能力>概念と教育」『<新しい能力>は教育を変えるか－学力・リテラシー・コンピテンシー』ミネルヴァ書房、序章、1-42。
- Rychen, D.S. & Salganik, L.H., 2003, *Key competencies: For a Successful Life and a Well-functioning Society*, Hogrefe & Huber (=2006、立田慶裕監訳、『キー・コンピテンシー』明石書店)
- 山田礼子編著、2009、『大学教育を科学する－学生の教育評価の国際比較』東信堂。