

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

川 嶋 太津夫

〈要 旨〉

大学設置の規制緩和と大学進学率の増加により、我が国の学士課程教育は極めて多様化した。しかし、本来学位と、それに付記された専攻分野名称は、学生がどのような学習を経験し、その成果としてどのような知識や能力を獲得したのかを示すものである。専攻分野が異なっても同じ学位である「学士」として（「修士」や「博士」とは異なり）共通に獲得した知識や能力とは何かが問われなければならない。そのためには、能力証明としての「学士」学位に共通する要件を共通に獲得すべき「成果 outcomes」として規定することが不可欠である。

そこで、小論では、現在欧米を中心に行われている「ラーニング・アウトカムズ Learning Outcomes」を重視した高等教育改革の背景や動向を探り、我が国の学士課程教育の質の保証と国際的通用性を確保するための今後の議論に資することを目指す。そのために、まず我が国の学士課程（学部段階）教育の現状と問題点を整理し、それに続いて欧米の学士課程教育の改革動向を精査し、最後に「ラーニング・アウトカムズ」の検討と、それを基盤としたカリキュラム改革の方向性を提言する。

1. はじめに

18歳人口の減少が指摘されて既に久しい。にもかかわらず、日本の大学の数は増え続けている。今や4年制の大学は700校を優に超える。また、進学率・進学者数も、その伸び率は大きくはないものの着実に増加しており、2007年4月の大学・短大への進学者は69万人、進学率は53.7%とな

り、過去最高の水準となった。高等教育の「ユニバーサル化」は、1990年代以降に実施された大学設置基準の「大綱化」などの相次ぐ規制緩和によって加速された。とりわけ政府全体の規制緩和方針により、大学新設、改組に関して、「事前規制」から認証評価などの「事後評価」へと変更され、また「経済特区」の仕組みが教育分野へ適用されたこと影響が大きい。その結果、高等教育はその規模を拡大したと同時に、設置者、教育内容、学生、教員のどれをとっても急速に多様化が進展した。

高等教育の多様化は、たとえば「学士」学位の多様化・個性化に如実に現れている。1991年に学位制度の見直しが行われるまで学士は従来大学（学部）を卒業した者にたいする「称号」に過ぎなかった。また大学設置基準によって、学士の種類も文学士、理学士、医学士など29種類に限定されていた。学位制度の改正により、「学士」が学位として認められるとともに一本化されたが、学生の履修分野に関する情報を発信するために学士（〇〇）のように弧書きで専攻分野を付記することとなった。その結果、濱中（2005）によれば、括弧内に付される専攻分野の数は急激に増加（多様化）し、1994年には250種、1997年には348種、2000年には444種、そして2004年には554種にまで増えたという¹⁾。

本来学位と、それに付記された専攻分野名称は、学生がどのような学習を経験し、その成果としてどのような知識や能力を獲得したのかを示すものである。専攻分野が異なっても同じ学位である「学士」として（「修士」や「博士」とは異なり）共通に獲得した知識や能力とは何かが問われなければならない。そのためには、能力証明としての「学士」学位に共通する要件を共通に獲得すべき「成果」(outcomes)として規定することが不可欠である。中世大学の成立以来、学位授与権は大学に与えられた特権であり、また大学が授与するその学位は、国境を越えて通用する「能力証明書」であった。

そこで、小論では、現在欧米を中心に行われている「ラーニング・アウトカムズ」(Learning Outcomes)を重視した高等教育改革の背景や動向を探り、我が国の学士課程教育への示唆を引き出し、今後の議論に資することを目指す。そのために、まず我が国の学士課程（学部段階）教育の現状と問題点を整理し、それに続いて欧米の学士課程教育の改革動向を精査し、最後に「ラーニング・アウトカムズ」の検討と、それを基盤としたカリキュラム改革の方向性を提言する。

2. 我が国の学士課程教育の現状と課題

我が国の学士課程教育の転換点となったのは、1991（平成3）年の大学設置基準の改正、いわゆる「大綱化」であった。従来、設置基準によって大学教育（学部段階の教育）は、一般教育と専門教育に区分され、また、それぞれの教育を担当する組織や教員も、国立大学を中心とした大規模大学では、教養(学)部と専門学部に分かれており、教育課程としても、また教育組織としても一般（教養）教育と専門教育は分断されたままで、「学士」学位に至る教育課程としての「学士課程教育」という概念すらまだ未成熟の状態であった。（図1）

そこで、大綱化は、「学部（段階）の教育」のより一層の改善を目指し、次のような取組を各大学・学部求めた。つまり、高等教育の規制緩和・自由化を一層推進するとともに、「大学（学部）教育の改善」を図るために、「一般教育と専門教育の有機的関連性」に配慮しつつ、各大学・学部の個性化を促すため、それぞれの教育理念・目標に基づき「4年間一貫したカリキュラム」を編成することである。

しかし、実際は、教養部が廃止され、教員のほとんどが専門学部所属となり、「4年間一貫した」学士課程教育には程遠く、「全学出動態勢」の名のもと、新たに設置された委員会やセンターといった組織によって企画・運営される「教養教育」「全学教育」「共通教育」へと名を変えた「非専門」教育が、専門教育とともに提供されるようになった。（図2）

図1 大綱化以前の学士課程教育（学部段階の教育）

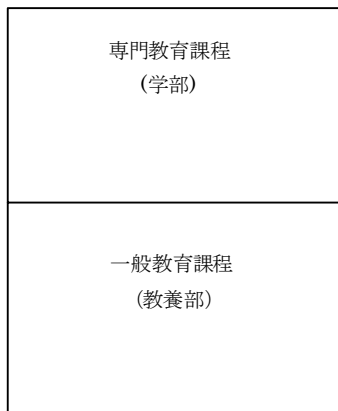
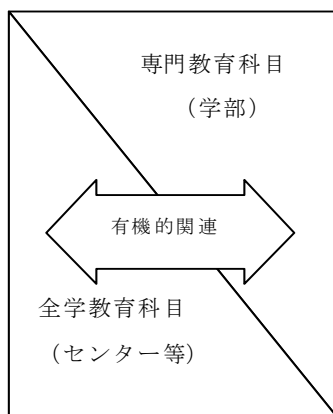


図2 大綱化以降の学士課程教育（学部段階の教育）

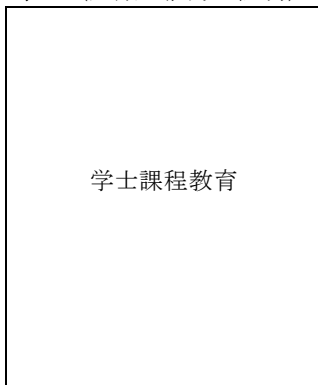


しかし、「有機的関連」という言葉がことさらに示しているように、いまだ「教養教育」と「専門教育」は、それぞれ独自の教育として「区分」され、組織の点でも、教育課程としても、大綱化のねらいである教育理念や目標を実現するための「4年一貫」した教育課程とはなっていなかった。また、多くの大学で、むしろ専門教育の比重が高まっていること、つまり、それぞれの「学部」の教育の論理が強まっていることも問題点として指摘された²⁾。

21世紀は「知識基盤社会」と称されるように、知識の多寡や種類よりは、それらの知識を活用する能力、つまり、問題解決力、批判的思考力や創造性の育成が、個人にとっても、また国家にとっても重要な課題となる。しかし、現状の学部・学科を中心とした縦割りの組織構造が、このような能力の育成の妨げになっているきらいもある。そこで、2005（平成17）年に中央教育審議会の答申、『我が国の高等教育の将来像』では、「今後は、教育の充実の観点から、学部・大学院を通じて、学士・修士・博士・専門職学位といった学位を与える課程（プログラム）中心の考え方に整理していく必要がある」と提言し、初めて「学士課程教育」という表現を前面に押し出した³⁾。

また、我が国の高等教育の国際的通用性の観点から、学位は教育課程（プログラム）の修了に係る知識・能力の証明、つまり、教育課程の修了者の

図3 新たに構築すべき「学士課程教育」
学士（知識・能力の証明）



能力証明として「課程を修了したことを表す適切な名称の在り方、他の学位との相互関係等を踏まえて」「出口管理」を強化するべきであると提言した⁴⁾。

そこで、これまでの「学部段階の教育」を「学士学位を授与する教育課程」、すなわち、「学士課程教育」として構築しなければならない。その際、極めて多様化した学士課程教育を、他の学位との関係で「学士」学位が証明する独自の能力の観点からその目的やカリキュラムを明確に設定する必要がある。つまり、学士課程の4年間で学生が獲得すべき知識や能力といった「ラーニング・アウトカムズ」を明確にし、その観点から教育課程（カリキュラム）を編成することが求められるようになったのである。

（図3）

このような、「ラーニング・アウトカムズ」を重視した高等教育改革は、日本だけの現象ではなく、いまや国際的にも大きな潮流となっている。

3. 欧米における学士課程教育改革の動向

3.1 アメリカの動向

アメリカの高等教育は、常に各国が目指すべき模範とされてきた。しかし、アメリカ政府自身の認識は、危機感に満ちており、より一層の改革に邁進しなければ、アメリカがこれまで誇ってきた高等教育の国際的な優位性は、

他国がアメリカ以上に多くの国民に高等教育を提供しようとする現状から見て、自明のことではない、と警鐘を鳴らしている⁵⁾。このような危機意識のもと、連邦教育省長官のマーガレット・スペリングス(Margaret Spellings)は、財団、大学関係者、産業界の有識者18名からなる委員会を設置し(以降、スペリング委員会と呼ぶ)、2年間にわたって、高等教育機会の一層の拡大(Accessibility)、授業料負担問題と奨学金制度の改革(Affordability)、そして大学教育の説明責任(Accountability)という3つの「A」について検討を重ねてきた。

とくに、このスペリング委員会は、大学の説明責任については、学生が大学選択にあたって必要な各大学の基本情報の開示が不十分であると指摘した。とりわけ高騰を続ける授業料に見合った付加価値が大学から得られているのかどうかについての情報開示が全く不十分で、6地域のアクレディテーション機関全てに、各大学にラーニング・アウトカムズの挙証を求める基準をより一層強化することを強く求めるとともに、最終報告では削除されたものの、中間報告の時点では、全ての大学に共通の卒業試験を導入する可能性にも言及した⁶⁾。

実は、今日連邦教育省が強くラーニング・アウトカムズの、とりわけ在学中の付加価値の挙証を強く大学とアクレディテーション機関に求めるに先立って、アメリカの高等教育界では、既にラーニング・アウトカムズとそのアセスメントについて1980年代より様々な議論と取組がなされていた⁷⁾。

その契機の一つとなったのが、1983年に公刊された『危機に立つ国家』(*A Nation at Risk*)の公刊である。この報告書はアメリカの初等・中等教育の質の低下に警鐘を鳴らすものであったが、自然と同様の懐疑的な視線が高等教育の成果にも向けられるようになった。また、産業界からは、21世紀の知識社会の労働者に必要なスキルである問題解決力やチームワーク力が十分育成されていないのではないか、との問題提起もされるに至った。

他方、高等教育関係者からも、たとえば、連邦教育省の報告書、『学習への参加』(*Involvement in Learning*)に代表されるように、学士課程教育が軽視されているのではないかと。また、学生の経験には一貫性が欠けているのではないかと。もっと研究と教育の連携を強めるべきではないかと、などの懸念が表明されるようになり、学生の学習とその成果への関心が高まった。

このような状況の下、地域アクレディテーション機関のいくつかは、大

学の教育機関としての有効性の確認という観点から大学評価基準を改訂した。たとえば、南部大学学校協会(Southern Association of Colleges and School(SACS))は、1986年に大学の目標、特に学生の学習目標の達成について、明確な根拠を示すように各大学に求めた。

アクレディテーション機関が、ラーニング・アウトカムズを強調するようになったのは、次に述べるように連邦教育省の要請も一因としてはあるが、より現実的な事情もあった。というのも、通信技術の進歩に伴い、遠隔教育による高等教育が広がり始めたからである。通常の教室における対面方式の大学教育と異なり、遠隔教育では学習のプロセスを大学や教員は統制できない。そこで、単位の認定や卒業の判定は、学習の結果でしか評価できないため、遠隔教育プログラムのアクレディテーションに当たっては、ラーニング・アウトカムズの挙証を通じてしか教育の有効性の判断ができないことになるからである。

これら様々な変化の結果、高等教育関係者の間で、学生の学習への関心が高まると同時に、いかにしてその成果を測定し、評価すればよいのかという「アセスメント運動」が高まりをみせた。

他方、大学に様々な形で財政支出を行っている連邦政府と州政府も高等教育の成果に大きな関心を寄せるに至った。連邦教育省は1989年に各種のアクレディテーション機関の大学評価機関としての「認証」(recognition)の更新審査に当たって、学生のラーニング・アウトカムズの検証が明確に大学評価基準に設定されていることを条件とすることを決めた。そのため、例えば、1995年に設立されたリベラル・アーツ大学・プログラムに特化したアクレディテーション機関である米国自由教育アカデミー(American Academy for Liberal Education(AALE))には、2001年の認証の更新審査に当たって、2つの改善命令が出され、新たな大学・プログラムのアクレディテーション審査を行うことが認められなかった。その改善命令の一つが、AALEの大学評価基準は、学生のラーニング・アウトカムズに関する基準を明確にしていないこと。したがって、審査対象の大学・プログラムにもラーニング・アウトカムズの挙証を求めていることであった⁸⁾。

さらに、フロリダ、テネシー、ジョージアといった州では、州立大学の学生に共通の学力試験を課すようになっていた。また、バージニア、コロラド、サウス・カロライナといった州では、共通試験はないものの、大学でそれぞれラーニング・アウトカムズを測定することを要求した。

このようにして、過去20年、アメリカでは自律的、他律的に高等教育

関係者の間でラーニング・アウトカムズへの関心が高まり、またその測定や評価の手法の開発に様々な関係者が取り組んできた。そこで、次に具体的な取組例として、個別大学での取組と大学団体の取組をそれぞれ紹介する。

特にラーニング・アウトカムズ重視の教育プログラムの嚆矢として、今日世界中の関係者から注目を浴びているのがウイスコンシン州ミルウォーキー市にある Alverno College の”Ability-Based Curriculum”である。1973年に”Competency-Based Learning”として開始されたこの取組は、現在以下のような8つの「能力」(Ability)を大学共通のラーニング・アウトカムズとして設定し、全ての卒業生に習得させることを目指している⁹⁾。

- ・ コミュニケーション(Communication)
- ・ 分析力(Analysis)
- ・ 問題解決力(Problem Solving)
- ・ 価値判断(Valuing in Decision-Making)
- ・ 社交性(Social Interaction)
- ・ グローバルな視野の獲得(Developing Global Perspective)
- ・ 市民としての自覚と行動(Effective Citizenship)
- ・ 美的感受性(Aesthetic Engagement)

Alverno College の取組が高等教育関係者から高く評価されているのは、8つの能力を一般教育と専攻教育の知識教育を通じて習得させること。そのために、教員は従来の学問分野別の学科(Department)に所属すると同時に、8つの能力の育成方法の開発とアセスメントに責任を負う「能力学科」(Ability Department)にも属するという「マトリックス型組織」となっていること。さらに、ラーニング・アウトカムズの獲得を一人ひとりの学生について検証するアセスメントが充実していることなどにある。

正確なアセスメントを実施するために8つの能力は、それぞれが「水準1」から「水準6」まで段階が分けられ、「水準1」から「水準4」までは一般教育で、「水準5」「水準6」は専攻教育を通じて獲得することが目指されている。

たとえば、分析力を例に挙げると、6つの水準ごとのラーニング・アウトカムズは次のように決められている¹⁰⁾。

<p>初級レベル: 現象の個別部分と、その他の部分との関係を観察する。 レベル 1—正確に観察する レベル 2—観察から合理的な推測を導く</p>
<p>中級レベル: 理解を深めながら、学問的な概念や枠組を活用する。 レベル 3—関係を理解し、構築する レベル 4—構造と組織を分析する</p>
<p>上級レベル(専攻分野): 学問的な枠組を、複雑な現象を分析するために意識的、目的的に適用する。 レベル 5—枠組の理解を精緻化し、現象を説明するために最適な枠組を決定する基準を特定する レベル 6—複雑な問題を分析するために、主専攻と副専攻で学んだ枠組を自分の力で適用する</p>

表1 アルバーノ・カレッジの「分析力」の水準

また、高等教育関係者の自律的かつ組織的な取組としては、たとえば、全米カレッジ・大学協会(Association of American Colleges and Universities (AAC&U))の取組が代表的である。AAC&Uは、2005年の創立90周年を記念して”Liberal Education and America’s Promise (LEAP): Excellence for Everyone as a Nation Goes to College”と名づけた10年に及ぶ活動を始めた。知識社会である21世紀において、アメリカの全ての若者が大学での「自由教育」(Liberal Education)の恩恵を享受し、その可能性を十二分發揮することを目指して様々な活動、プログラム、提言を行っている。

その一環として、2007年になりAAC&Uは、アメリカで高等教育のアカウンタビリティや学生の「成功」に関する議論は、もっぱら入学者数、継続率、卒業者数・卒業率といった量的な側面に限定され、「大学卒業生はどのようなことを理解し、何ができなければならないのか」に関しては、政策立案者、大学関係者ともに全く沈黙が支配してきた、と批判し、21世紀の大学卒業生が獲得すべき「本質的なラーニング・アウトカムズ」(The Essential Learning Outcomes)を検討した結果を公表した。それが『新たな地球時代における大学の学習』(*College Learning for the New Global Century: A Report from the National Leadership Council for Liberal Education & America’s Promise*)である¹¹⁾。

この報告書は、21世紀を複雑で変化の激しい社会と捉え、その中で働き、豊かな人生を享受し、自立した市民として社会に参加するために、全ての大学卒業生が獲得すべきラーニング・アウトカムズとして、次のような一

覧を提言している。

<p>人類の文化と自然物理界に関する知識</p> <ul style="list-style-type: none"> 科学と数学、社会科学、人文学、歴史、言語と芸術の学習を通じて獲得する。 <p>学習は、現代の、あるいは人類普遍の大きな課題に取り組むことに焦点付けられるべきである。</p>
<p>知的・実践的なスキル (次のようなスキルを含む)</p> <ul style="list-style-type: none"> 探求と分析 批判的・創造的思考力 文書と口頭によるコミュニケーション 計量的リテラシー 情報リテラシー チームワークと問題解決力 <p>カリキュラム全体を通じて、次第により困難な課題、プロジェクトに対して、より高度な水準で、これらのスキルは実践されなければならない。</p>
<p>人間としての、そして社会の一員としての責任 (次のようなものを含む)</p> <ul style="list-style-type: none"> 地域や世界における市民に求められる知識や行動 異文化に関する知識とコンピテンス 倫理的な思考 生涯学習のための基盤とスキル <p>多様なコミュニティへの積極的な参加と現実世界の課題への取組に根付いていること。</p>
<p>統合的な学習 (次のようなものを含む)</p> <ul style="list-style-type: none"> 一般教育と専攻での学習を通じて統合と高度な達成 <p>新しい状況や複雑な問題に対して知識とスキルと責任を適用することを通じて実現される。</p>

表2 本質的なラーニング・アウトカムズ

このような大学団体の取組、連邦政府の提言、アクレディテーション機関の要請などに応えるかたちで、多くの大学がそれぞれのミッションに基づくラーニング・アウトカムズの開発と育成に乗り出している¹²⁾。

さらに大学教育サービスの「消費者」である学生やその保護者が、適切な大学選択が可能となるように、大学の情報公開と説明責任を果たすための取組が州立大学団体を中心にして開始された。この「自発的な説明責任システム」(Voluntary System of Accountability)は、これに参加する大学に共通の情報公開テンプレートを作成し、入学者の状況(SAT,ACTの成績、高校時代のGPAなど)、在学中の学習経験(少人数教育の経験、NSSEなどの結果)とともに全ての大学に共通のラーニング・アウトカムズとして「批判的思考」と「文書によるコミュニケーション能力」を決定し、在学中にどれだけ伸張したかを測定し、その情報を公開することとした¹³⁾。

3.2 欧州のボローニャ・プロセス

欧州でも「ラーニング・アウトカムズ」を重視した高等教育の改革、再構築が進行中である。特に1999年に始まり、2010年に「欧州高等教育圏」の構築を目指す「ボローニャ・プロセス」は、2007年現在46カ国が参加し、欧州と各国の高等教育改革でラーニング・アウトカムズが重要な役割を果たしている。

ボローニャ・プロセスは、政治、経済の統合が進む欧州域内において、これまで極めて多様で複雑な各国の高等教育制度を、互いに理解可能で比較できる制度へと転換し、学生や卒業者である労働者の円滑な移動を促進するとともに、欧州の高等教育の質の向上を実現し、アメリカや豪州などの高等教育と比肩できるように、欧州の高等教育の国際的競争力を高め、世界から優秀な学生や教員を惹きつけようとの意図で始められた¹⁴⁾。

特に第1学位取得に必要な年数が各国で異なるなど、高等教育段階が欧州各国で様々だったものを、学士(3年)–修士(2年)–博士(3年)の3段階に統一することとなった。また、各国の高等教育制度の再構築の参考に資するとともに各国の高等教育制度の同等性と質を保証するために第1段階(学士)、第2段階(修士)、第3段階(博士)ごとに習得すべきラーニング・アウトカムによって定義される「欧州高等教育資格枠組」(Framework of Qualifications for the European Higher Education Area)が設定され、各国はこれに基づき、それぞれの高等教育の各段階の教育を再構築することとなった。(表3)

また、専門分野別には「同調プロジェクト」(Tuning Project)が進行中で、各分野の固有の知識、理解、スキル及び能力(Knowledge, Understanding, Skills and Abilities)というラーニング・アウトカムズを特定する取組が行われている。当初は9つの専門分野から始まった取組も、今では28の分野にまで拡大している¹⁵⁾。

高等教育段階	アウトカムズ	欧州単位互換制度(ECTS) 単位数
第一段階	<p>第一段階を修了したことを証明する学位を授与される学生は、</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 確固たる普通中等教育の学習成果を基礎として、専攻分野における知識と理解を示すことができる。また、この段階では、その知識や理解は、上級レベルの教科書を学習することによって、専攻分野の最先端の知識の一部を十分理解できる。 ・ 自分の仕事や職業に、獲得した知識や理解を専門的な方法で適用できる。そして、専攻分野における議論を開始したり、続けたり、また課題を解決することによって、自らが獲得した能力を示すことができる。 ・ 一般に専攻分野において必要なデータを収集し、それらを適切に解釈し、社会的、科学的、倫理的な問題なども含めて、判断を下すことができる。 ・ 情報、アイデア、問題とその解決策を、専門家のみならず一般の人々にも伝えることができる。 ・ かなり自立的に更に学習を継続できる学習技術を獲得している。 	<p>典型としては、180－240 単位</p>
第二段階	<p>第二段階を修了したことを証明する学位を授与される学生は、</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 第一段階に関連する知識と理解に基づき、それらを拡大・拡張した知識と理解を示すことができる。また、そのような知識と理解は、主に研究活動においてアイデアを発展させ、応用する独創性の基礎となる。 ・ 自らの知識、理解、そして問題解決能力を、専攻分野と関連するより広い（あるいは学際的な領域で）、新たな、または未知の状況下でも適用できる。 ・ 知識を統合する能力を有し、複雑な問題を処理し、自らの知識や理解を適用する際の社会的、倫理的責任を考慮しつつ、不完全で限られた情報に基づき判断を下すことができる。 ・ 結論とそれを導き出すもとなつた知識と根拠を、専門家に対しても、一般の人々にも、明確に、誤解のないように伝えることができる。 ・ 主に自らの考えに基づき、自立的に学習を可能とするだけの学習技術を有している。 	<p>典型としては、90－120 単位で、第二段階の単位を少なくとも 60 単位含む</p>
第三段階	<ul style="list-style-type: none"> ・ 第三段階を修了したことを証明する学位を授与される学生は、 ・ 専攻分野の体系的な理解とその分野の研究に必要な技術と方法を習得していることを示すことができる。 ・ 学問的に誠実なやり方で、研究を理解し、計画し、実施し、具体的な研究活動に適應できる。 ・ 具体的な研究を発展させることによって独創的な研究を行い、その成果を国内外のレフェリージャーナルへ投稿することなどを通じて、知識の最前線の拡大に貢献できる。 ・ 新たな、複雑なアイデアを批判的に分析し、評価し、総合できる。 ・ 自分の専門的な知識を、同僚、学界、そして社会全体に伝えることができる。 ・ 学術的、専門的な観点から、知識基盤社会の技術や社会や文化の振興に寄与することが期待できる。 	<p>特になし</p>

表 3 欧州高等教育資格枠組

3.3 イギリスの取組

イギリスもボローニャ・プロセスの参加国の一つであるが、それに先立ってラーニング・アウトカムズを重視した高等教育改革に取り組んでいた。

イギリスでラーニング・アウトカムズの考え方が高等教育の世界に入ってきたのは1980年代のことである。当時のイギリス政府は、産業界の協力を得て各産業界の労働者に求められる標準的なコンピテンスの調査を行った。これらの調査をもとに、1986年に「全国職業資格」(National Vocational Qualifications)が策定された。職場で求められるコンピテンスは基盤的な水準であるレベル1からその困難さに応じて5段階に分けられ、レベル4が学士課程で、レベル5が大学院課程で獲得される知識、理解、スキルからなるコンピテンスと同等と考えられた。コンピテンスは、職場で求められるものであることから、これを教育機関からみると、卒業までにそれぞれの教育課程で育成すべきラーニング・アウトカムズとして改めて定義されることとなる¹⁶⁾。

そこでイギリス(イングランド、ウェールズ、北アイルランド)では、1997年のデアリング報告を受けて、高等教育の質を保証し、国内外にその内実を理解してもらい、関係者の信頼を得るために高等教育質保証機構(Quality Assurance Agency for Higher Education)によって2001年に「サーティフィケートレベル」「ディプロマレベル」「優等学士レベル」「修士レベル」「博士レベル」の5段階から構成される「高等教育資格枠組」(Framework for Higher Education Qualifications)が、それぞれの段階で習得すべき知識・理解・スキルの観点から設定された¹⁷⁾。たとえば、「優等学士」のラーニング・アウトカムズは次のように設定されている。

備えるべき能力

- 自らの専門分野について、最先端の内容も含め、相互に密接な関係を持つ詳細な知識を有し、その分野の主要な部分を体系的に理解している。
- 専門分野における分析や探求の方法を正確に使うことができる。
- 専門分野について、その最先端のアイデアや技術を用いた議論や問題の解決ができ、分野の現状を説明し、意見が述べられるような概念的な理解をしている。
- 知識の曖昧さ、不確実性、限界を正しく理解できる。
- 文献や解説論文を利用して、自ら学習することができる

将来発揮することが期待される能力

- 学習した技術や方法を自らの知識や理解を見直し、高め、広げ、適用したり、プロジェクトの立ち上げや遂行のために使うことができる。
- 問題解決のために判断を下したり、解決策を模索するに当たり、意見や仮定、抽象概念やデータを批判的に評価できる。
- 専門家、非専門家を問わず、情報、アイデア、問題点、解決策を伝えることができる。
- 個人的かつ指導的な責任の行使、複雑で予測不可能な状況での判断、継続的な学習のための能力など、就労に必要なスキルと能力を身につけている。

さらに、各専門分野のラーニング・アウトカムズに関しては、同様に高等教育質保証機構が、主として学士学位について「分野別学位水準基標」(Subject Benchmark Statement)を作成、公表しており、分野ごとに「最低到達基準」(Threshold Level)と「標準到達基準」(Modal Level)「最高到達基準」(Best Level)について、分野に固有の知識・技能と分野にかかわらず全ての分野で必要な知的能力と汎用的技能から構成されるラーニング・アウトカムズが設定されている。各大学は、この分野別学位水準基標を参考に、教育プログラムごとに「プログラム仕様書」(Programme Specification)を作成することになる¹⁸⁾。

4. ラーニング・アウトカムズとカリキュラム

これまで概観してきたように、欧米（イギリスとの歴史的・文化的つながりが深いオーストラリアやニュージーランドも含む）では高等教育の質の保証、アカウンタビリティ、学位の国際的通用性の観点などから、ラーニング・アウトカムズを重視した高等教育の改革が進んでいる。

ラーニング・アウトカムズを重視することは、カリキュラムの在り方、ひいては大学教育の在り方に従来とは全く異なったアプローチを必要とする。

これまで日本の大学では、教員の学問の自由と専門性の論理が重視され、「自分が熟知していることを教える」ことを原則として、一人ひとりの教員が担当科目を設定し、またその教育内容を決めてきた。したがって、学部や学科のカリキュラムは個々の授業科目の単なる「総和」に過ぎなか

ったといえる。つまり、教員の教える内容が重視され、また個々の教員が教育内容の決定権を持っていた。このような「教員中心」「内容重視」のカリキュラムは、高等教育のエリート段階において、少数の学生を対象に、将来の大学教員を養成するためには有効な方法であり、またマス段階やユニバーサル段階でも優秀な学生には理解が容易かもしれないが、平均的な学生にはその内容を理解する前に、学びへの興味や関心を失わせてしまいがちである。さらに、学問分野の急速な進展のため、教員が「教えたい（あるいは教えなければならない）」内容は益々増大し、その膨大な知識を前にして学生の理解も関心も、より一層低下しかねない。また、内容の伝達に重点が置かれるので、近年重視されているコミュニケーションやチームワークなどのコンピテンスの育成には向いていない。

これに対して、ラーニング・アウトカムズを重視するアプローチは、全く逆の発想を必要とする。（図1参照）

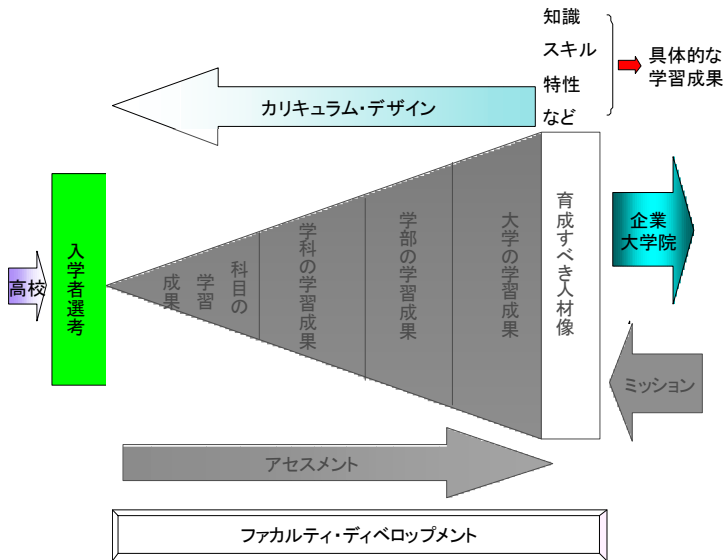
ラーニング・アウトカムズの観点からカリキュラムを編成する際には、まず、Alverno Collegeの例のように、大学で育成すべき人材像を検討し、卒業生が習得すべきラーニング・アウトカムズを明確にし、その後、専門分野のラーニング・アウトカムズを学部・学科などの教育プログラムの単位で検討、決定し、それを受けて、個々の授業科目のラーニング・アウトカムズを特定することになる。つまり、カリキュラムの編成の観点からは、従来とは逆の「下向」方式となる。個々の教員の意図ではなく、大学や学部・学科といった教育組織の目的や意図が出発点となるのである。

次に、大学教育の質を保証するためには、カリキュラム編成とは逆に、それぞれの授業科目におけるラーニング・アウトカムズの習得度を査定し（アセスメント）、次に学部・学科などの教育プログラムの段階でのラーニング・アウトカムズの達成度を査定し、最後に大学全体でのラーニング・アウトカムズのアセスメントを行うことになる。つまり、アセスメントに関してはカリキュラム編成とは逆に「上向」方式の取組が必要である。

そして、大学が輩出する人材像、ラーニング・アウトカムズ、ラーニング・アウトカムズを育成する方法、カリキュラム編成、アセスメントの方法や基準に関する教員同士での議論や活動が、まさにファカルティ・ディベロップメントに他ならない¹⁹⁾。

このようにして、ラーニング・アウトカムズを重視することは、従来の「教員中心」から「学生中心」へ、「教育中心」から「学習中心」へ、そして「個人の教育活動」から「組織の教育活動」へと大学教育を再構築することを意味する。

図1 ラーニング・アウトカムズを重視したカリキュラム・アセスメント



5. おわりに

ラーニング・アウトカムズとは、「学習者が学習期間終了時に知り、理解し、できるようになることが期待されることについて、また、どのようにしてその学習（の結果）が示されるべきかについて表明」されたものである²⁰⁾。学位の国際的な通用性や教育の質保証の観点からは、学位や専門分野ごとに国や機関レベルで一定の基準や指針を定めることが不可欠である。しかし、そのような考え方に対しては、学問の自由や教育の創造性を損なうものである、という批判も当然ありうる。しかし、その水準や内容を「最低到達基準」ととどめることにより、それを超える部分については個別の大学や教員の裁量に委ねることが可能となり²¹⁾、学位の国際的通用性や教育の質保証と学問の自由や教育の創造性の両立が可能となる。

そこで、我が国でまず必要なことは、学士、修士、博士の学位ごとに、知識の深さ、複雑性、課題の困難性や学習者の自律性などの観点から、それぞれの学位の「水準」を一般的なラーニング・アウトカムズとして国レベルで設定すること。続いて、学問分野ごとのラーニング・アウトカムズを具体的に定めることである。これらの作業にはアメリカやイギリスのよ

うに大学団体や学協会の自主的な取組みと国からの支援が欠かせない。

また、大学など個々の高等教育機関においては、国レベルでの学位や分野ごとのラーニング・アウトカムズを参考にしながら、それぞれの理念や教育目的に基づいてラーニング・アウトカムズを検討、設定することが望まれる。

さらに、ラーニング・アウトカムズを一人ひとりの学生が習得したかどうかを査定（アセスメント）するためのツールの開発が不可欠である。アメリカには Collegiate Learning Assessment(CLA)、Measure of Academic Proficiency and Progress(MAPP)、Collegiate Assessment of Academic Proficiency(CAAP)など、知的なコンピテンスを査定するテストが存在し、またポートフォリオ評価が普及するなど、様々なラーニング・アウトカムズのアセスメント手法が開発されている。我が国では医学など一部の分野を除いてアウトカム・アセスメントへの関心も低く、またその手法の開発も遅れている。この点でも、大学団体や学協会での積極的な関与が望まれる。

我が国では、ラーニング・アウトカムズを重視した大学教育改革はようやく途についたところである。大学でどのような手順でラーニング・アウトカムズを検討していくのか。またラーニング・アウトカムズをカリキュラムにどのように具現化していくのか。また、ラーニング・アウトカムズのアセスメントはどのように行えばよいのか、など課題は多い。これらの課題については、他稿に期したい。

注

- 1) 濱中義隆、2005、「学位に付記する専攻分野名称の氾濫（研究ノート）」『IDE 現代の高等教育』、IDE 大学協会、473: 62-8。なお、大学評価・学位授与機構の調査によれば、2005年には、学士に付与する名称は580種、修士は467種、博士は30種にのぼる。（文部科学省高等教育局、2007、『学士課程教育に関する参考資料集』、53）
- 2) 吉田文、2005、『大学の教養教育への圧力と教員編成に関する研究－大綱化から10年を対象にして－』平成14年度～平成16年度科学研究費補助金(基盤研究(C)(2))研究成果報告書。
- 3) 中央教育審議会、2005、『我が国の高等教育の将来像（答申）』、27。
- 4) 同上。

- 5) U. S. Department of Education, 2006, *A Test of Leadership: Charting the Future of U. S. Higher Education (A Report of the Commission Appointed by Secretary of Education Margaret Spellings)*, ix.
- 6) *ibid.*, 21-7.
- 7) 以下の記述は、Peter T. Ewell, 2001, *Accreditation and Student Learning Outcomes: A Proposed Point of Departure*, Council for Higher Education Accreditation, 2-3 による。
- 8) U.S. Department of Education, 2007, *Staff Report to the National Advisory Committee on Institutional Quality and Integrity*, 4-5.
- 9) Alverno College Faculty, 2005, *Ability-Based Learning Outcomes: Teaching and Assessment at Alverno College (6th Ed.)*, Alverno College Institute.
- 10) *ibid.*, 21.
- 11) http://www.aacu.org/advocacy/leap/documents/GlobalCentury_final.pdf から入手可能。(2007.6.30.)
- 12) たとえば、インディアナ大学＝パーデュー大学インディアナポリス校 (Indiana University-Purdue University Indianapolis)の「学士課程学習原則 (Principles of Undergraduate Learning)」 (http://www.iupui.edu/academic/undergrad_principles.html)、ボーリング・グリーン州立大学(Bowling Green State University)の「学生のラーニング・アウトカム」 (<http://www.bgsu.edu/offices/assessment/page31434.html>) など。
- 13) <http://www.voluntarysystem.org> 参照のこと。(2007.12.10.)
- 14) ボローニャ・プロセスの概要に関しては、川嶋太津夫、2005、「欧州高等教育圏構想と Undergraduate 課程の再構築－日本の学士課程への示唆－」(日本高等教育学会編『高等教育研究』第8集、東洋館出版社、121-54)、木戸裕、2005、「ヨーロッパの高等教育改革－ボローニャ・プロセスを中心にして－」(国立国会図書館編『レファレンス』、2005年11月号、74-98)などを参照のこと。
- 15) 「同調プロジェクト」については、次の URL を参照のこと。
http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1 (2007.10.15.)
- 16) Reginald Melton (1996), “Learning Outcomes for Higher Education: Some

Key Issues”, *British Journal of Educational Studies*, 44(4): 409-25.

17) <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/FHEQ/EWNI/default.asp> (2007.10.12.)

18) 分野別学位水準基標の詳細については、QAAの次のURL (<http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/benchmark/honours/default.asp>)、あるいは広島大学高等教育研究開発センター、2007、『学位に関するベンチマーク・ステートメントーイギリス・高等教育水準審査機関(QAA)の学科目別報告ー』を参照のこと。

19) 2008年4月から施行される改正大学設置基準は、「FDの義務化」にのみ関係者の注意が向けられがちであるが、改正の趣旨は「第2条の2教育研究上の目的の明確化」「第25条の2成績評価基準の明確化」および「第25条の3教育内容等の改善のための組織的研修」を、ここで記したように、いわば「三位一体」のものとして理解することが肝要である。

20) Jennifer Moon, 2002, *The Module & Programme Development Handbook: A practical guide to linking levels, learning outcomes & assessment*, Kogan Page, 56.

一般にラーニング・アウトカムズは、「この科目の終了時に、学生は○○ができるようになることが期待される」と表現される。「期待される」と表現されるのは、学習するのは学生であり、大学や教員は学生の学習の過程や結果を統制できないからである。

21) *ibid.*, 72-5.