

## ROSEリポジトリいばらき（茨城大学学術情報リポジトリ）

Title	学修成果の可視化という問題群：コンテキストと射程
Author(s)	木村, 競
Citation	茨城大学全学教育機構論集. 大学教育研究(1): 165-172
Issue Date	2018-03
URL	<a href="http://hdl.handle.net/10109/13551">http://hdl.handle.net/10109/13551</a>
Rights	

このリポジトリに収録されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作権者に帰属します。引用、転載、複製等される場合は、著作権法を遵守してください。

お問合せ先

茨城大学学術企画部学術情報課（図書館） 情報支援係  
<http://www.lib.ibaraki.ac.jp/toiawase/toiawase.html>

# 学修成果の可視化という問題群

## ー コンテキストと射程 ー

木村 競\*

(2017年12月8日 受理)

## Challenges for the Visualization of Learning Outcomes - Context and Range -

Kiso KIMURA\*

(Accepted December 8, 2017)

### はじめに

大学教育にとって重要な課題として浮上している「学修成果の可視化」について、それが登場したコンテキストとそれに関わる諸問題を大学と社会の関係を中心に整理する。さらに、何を可視化するのか、可視化するのは誰か、可視化されたものを活用するのは誰かという視点から検討し、「学修成果の可視化」は「<個別>の中に<普遍>を見て取る」という非常に長い射程をもった問題であることを指摘する。

### 1 「学修成果の可視化」のコンテキスト

平成20(2008)年の中教審答申「学士課程教育の構築に向けて」(「学士課程答申」)、平成24(2012)年の中教審答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」(「質的転換答申」)、平成26(2014)年度からの文部科学省「大学教育再生加速プログラム」の流れの中で、「学修成果の可視化」ということが大学教育にとって重要な課題として浮上してきた。「大学教育再生加速プログラム」では、テーマⅡにおいて主題的に取り上げられているが、他のテーマにおいても「学修成果の可視化」は必須の要素として含み込まれていると考えることができる。

これはある意味、当然のことであろう。中教審、文部科学省は「グローバル化する知識基盤社会において、学士レベルの資質能力を備える人材養成は重要な課題」(「学士課程答申」「概要」)と

---

\* 茨城大学全学教育機構 (〒310-8512 水戸市文京 2-1-1 ; Institute for Liberal Arts Education, Ibaraki University, 2-1-1 Bunkyo Mito-shi 310-8512 Japan).

いう問題意識の下で、大学における教育を「人材養成」ととらえる。そして、「学士レベルの資質能力」に関して、「他の先進国では「何を教えるか」より「何ができるようになるか」を重視した取組が進展」(同)しているのに「一方、我が国の大学が掲げる教育研究の目的等は総じて抽象的」(同)だとして「大学は、卒業に当たっての学位授与の方針を具体化・明確化し積極的に公開」(同)すべきだとする一方、その内容について「参考指針」(同)を提示する。

その内容は、「学士課程答申」では「学士力に関する主な内容 1. 知識・理解(文化, 社会, 自然等) 2. 汎用的技能(コミュニケーションスキル, 数量的スキル, 問題解決能力等) 3. 態度・志向性(自己管理能力, チームワーク, 倫理観, 社会的責任等) 4. 総合的な学習経験と創造的思考力」(同)であり、「質的転換答申」では「成熟社会において求められる能力 ◆答えのない問題に解を見出していくための批判的、合理的な思考力等の認知的能力 ◆チームワークやリーダーシップを発揮して社会的責任を担う、倫理的、社会的能力 ◆総合的かつ持続的な学修経験に基づく創造力と構想力 ◆想定外の困難に際して的確な判断ができるための基盤となる教養、知識、経験」(「質的転換答申」「概要」)である。

その一方、「質的転換答申」では「大学の学位授与方針(育成する能力の明示)の下、学長・副学長・学部長・専門スタッフ等がチームとなって、体系的な教育課程(P) ⇒ 教員同士の役割分担と連携による組織的な教育(D) ⇒ アセスメント・テストや学修行動調査(学修時間等)等の活用による、学生の学修成果、教員の教育活動、教育課程にわたる評価(C) ⇒ 教育課程や教育方法等の更なる改善(A)という改革サイクルを確立」(同)することを求める。つまり、いわゆるPDCAサイクルに基づいた教育の内部質保証システムの確立を求めているのである。

つまり、大学は、①上記の「学士力に関する主な内容」「成熟社会において求められる能力」を身につけさせて学生を卒業させることと、②それがうまく行っているかを評価し、改善すること、この二つが求められているわけだが、①②をつなぐ要になるのは、学生が卒業時にどれだけの「学士力」「能力」(個別の大学においては「学位授与方針DPに明示された育成する能力」)を学修成果として身につけたかを確認すること、つまり「学修成果の可視化」だからである。

## 2 学修成果の可視化に関わる諸問題

このようなコンテキストで浮かび上がってきた「学修成果の可視化」という課題であるので、ここには様々な問題が関わっている。

大学観に関わる場所では、そもそも大学教育に社会的な養成を踏まえた「人材養成・育成」という観点をどのくらい取り入れるのかということ。どのくらいの時間的スパンで考えるのか、「社会」というけれどそれは何を指すのか、どの大学も同じに考えるのか、等のことを論じる必要があるだろう。

また、何をもちて学修成果と考えるか、ということに関して、「学士力」、「成熟社会において求められる能力」として示されている内容、その括り方、等についても当然議論はある。「参考指針」といっても中教審答申の影響力を考えるなら、教育基本法第7条の2項「大学については、自主性、自律性その他の大学における教育及び研究の特性が尊重されなければならない」との齟齬を指摘することもできるだろう。日本学術会議が平成22(2010)年8月に「大学教育の分野別質保証

の在り方について」の中で提言した「分野別の教育課程編成上の参照基準」とは意味が違う。影響力というならば、多くの大学が、この「参照基準」よりも、「学士力」、「成熟社会において求められる能力」を参照しながらディプロマ・ポリシー、カリキュラム・ポリシーを策定していった。

特に、評価ということに関しては様々な問題をはらんでいる。じつは、これらの答申では「評価」という言葉は、主に大学が自らの教育活動を PDCA サイクルに基づいてその質を保証していく、という場面で用いられている。学生の学修成果に関して「評価」が語られる箇所は限定的で、以下の箇所である。「(大学) 学長を中心とするチームは、学位授与の方針、教育課程の編成・実施の方針、学修の成果に係る評価等の基準について、改革サイクルの確立という観点から相互に関連付けた情報発信に努める。特に、成果の評価に当たっては、学修時間の把握といった学修行動調査やアセスメント・テスト(学修到達度調査)、ルーブリック、学修ポートフォリオ等、どのような具体的な測定手法を用いたかを併せて明確にする」(「質的転換答申」p.20)、「(大学支援組織) アセスメント・テスト(学修到達度調査)、学修行動調査、ルーブリック等、学生の学修成果の把握の具体的な方策については、国際機関における取組の動向や諸外国の例も参考にしつつ、大学連携法人、大学間連携組織(コンソーシアム)、学協会等において速やかに、かつ多元的に研究・開発を推進する」(同 p.21)。つまり、大学には、「どのような具体的な測定手法を用いたかを併せて明確にする」ことを要求しつつ、後者からは、まだそれらが確立していないことが浮かび上がる。このような状況で、学修成果に関して「評価」などできるのか?この疑問には、だから AP 事業のテーマにしたのだ、というのが文部科学省の答えではあろうが。

これらの答申で学生の学修成果に関して「評価」という言葉を使うことに及び腰なのは、さらに以下の問題があるからと思われる。「評価」とは何のために行われるのかと言えば、「改善」のためである。「評価」の一手段として「順位付け」が行われたり、「改善」の一手段として「選別」が行われることはあるだろうが、「順位付け」や「選別」はあくまでも手段であって、「評価」の本質ではない。では「学修成果の可視化」で「評価」「改善」されるのは何か?「質的転換答申」が「主体的に考える力」を答申の副タイトルに入れて強調していることからわかるように、学生の学修活動である。教育の質保証というのは、学生の学修活動を改善するために行われる「評価」を組み込んだプロセスである。

よって、「学修成果」は学生本人に「可視化」されるべきであり、加えて、(自主的・主体的な学生の学修を支援する)大学組織・教員に「可視化」されるべきである。それを踏まえて学生本人が自らの学修を改善していき、加えて大学組織・教員が改善を支援するというのが本筋のはずである。大学組織側の「PDCA サイクルに基づいた教育の内部的質保証システム」というのはこの支援のあり方を改善するものであり、学修を改善するのは学生本人である(だから「質的転換答申」が「生涯学び続け」を答申の副タイトルに入れているのである)。

しかし、大学からすれば、学生は卒業していってしまう。卒業後の学修に関する支援の方途を持たない。卒業後に所属する企業等の組織との関係も人材供給と言うことでしかない。よって、「学修成果の可視化」も「教育の質保証」も、学生に対してというよりも、いつのまに、養成・育成した人材の供給先である企業等に対して、というように不断に変質してしまう構造になっている。

### 3 何を可視化するのか

このように様々な問題が関連する「学修成果の可視化」であるが、本稿では、「学生の学修成果の把握の具体的な方策」ということに絞る。

さて、可視化すべき「学修成果」とは、以上のコンテクストからして期待されているのは「学士力」「成熟社会において求められる能力」（個別の大学においては「学位授与方針 DP に明示された育成する能力」であるが、「質的転換答申」で、こと改めて大学支援組織が研究・開発を推進することを期待されている「アセスメント・テスト（学修到達度調査）、学修行動調査、ルーブリック等、学生の学修成果の把握の具体的な方策」とは「学士力」、「成熟社会において求められる能力」の内の何を把握するものであろうか。

主に念頭にあるのは、いわゆる「知識」とは異なる「力」、「能力」であると思われる。「学士力」、「成熟社会において求められる能力」はいずれも大学において、社会生活において行われる活動で用いられる、発揮されるものであるが、そのなかで、「知識」は特異な性格をもつ。知識はある活動でも、他の活動でも用いられるし、ある人間の持つ知識と他の人間の持つ知識は同一性があると考えられている。よって知識は、それを用いて行われる活動と分離できると考えられている。よって、いわゆるペーパー試験という、通常の活動とは違った活動を行っても「持っている」かどうかを確認できると考えられている。「学士課程答申」ではこれを「1. 知識・理解（文化、社会、自然等）」と切り出している。

しかし、その他の能力についてはこのような共通理解はない。これらについて、我々は「知識」に対してほどは把握する術を持っていない。よって、研究・開発が必要となる。では、なぜこのような「力」、「能力」については、いわゆる「知識」ほどは把握ができていないのであうか。

「学士課程答申」では、「3. 態度・志向性（自己管理能力、チームワーク、倫理観、社会的責任等）」「4. 総合的な学習経験と創造的思考力」（同）」と区別して、「2. 汎用的技能（コミュニケーションスキル、数量的スキル、問題解決能力等）」を切り出し、「2. 汎用的技能」は何らかの方法で通常の活動とは違った場面で評価することが可能であるというニュアンスを持たせている。対して、「質的転換答申」ではその区別はなくなっている。「学士課程答申」の「2.」に対応する「批判的、合理的な思考力等の認知的能力」については「答えのない問題に解を見出していくため」という形容詞を加え、「知識」についても「想定外の困難に際して」と付して、それらが使われる場面の独自性、個別性が強調されている。

これが何を意味するかといえば、「知識」以外の「学士力」、「成熟社会において求められる能力」はそれを用いた活動と分離して測定、評価することが難しいということである。これらの力は、各人のそれを用いた活動と分離できない。存在するのは「主体的な活動」「意欲に満ちた活動」であり、そこからこれらの力のみをそれだけで取り出すことはできないのである。

よって測定、評価は、基本的に当人の活動を評価することと切り離せないこととなる。実は、先ほども述べたように、評価はその活動を改善するためのものであるから、本来はこれがかまわないのである。

しかし、「学修成果の可視化」＝「評価」が、これも先ほど述べたように、養成・育成した人材の供給先である企業等を受け取り手として行われるということであれば、企業等で行われる（大学

時代とは) 別の活動で用いられる、発揮されることが期待される。よって、何とか(大学で行った)活動と分離して、それだけの評価、可視化することが要請されるのである。

#### 4 「力」を可視化するのは誰か／可視化されたものを活用するのは誰か

では、これまで、「知識」以外の「力」、「質的転換答申」の「成熟社会において求められる能力」に即して言えば、「批判的、合理的な思考力等の認知的能力」「社会的責任を担う、倫理的、社会的能力」「総合的かつ持続的な学修経験に基づく創造力と構想力」について、評価、可視化は行われて来なかったのであろうか。

わかりやすい例は卒業研究の評価であろう。卒業研究とは、大学におけるそれまでの学修経験を総合して構想し、先行研究を批判的に吟味しつつ、それなりのオリジナリティを創造し、合理性のある記述へにもたらすものである。そこでは研究倫理を守ることも求められるし、研究室の仲間との交流に支えられて進められる。つまり、まさに、上記の「力」を総動員して行われる学修である。よって、卒業研究の評価は上記の「力」が身につけていることについての「学修成果の可視化」の典型と考えることができる。

また、卒業研究の評価は、その成果物である卒業論文のできだけでなく、卒業研究の進め方についても行われるのを常としてきた。なぜかと言えば、先にも述べたように、「知識」以外の「力」はそれを用いた活動と分離して測定、評価することが難しいからである。存在するのは「主体的な活動」「意欲に満ちた活動」であり、これらの力はそれを用いた活動と分離できない。よって、アウトプットとしての卒業論文のできだけでなく、学生にとってのアウトカムとしての「力」を評価しようとするれば、卒業研究の進め方、つまりそれを用いた研究活動を評価する必要があるからである。

卒業研究の評価が主に指導教員によって行われてきた理由はここにある。指導教員とは、卒業研究を指導することで、いわば「ともに」卒業研究を行ってきた存在であり、「力」を用いた活動の評価にふさわしいからである。

よって、これまで、アウトプットとしての卒業論文を公開発表会、口頭試問等で評価しつつ、卒業研究活動については指導教員が評価し、合わせて、卒業研究の評価とするというのが典型的なスタイルであった。

では、このように「批判的、合理的な思考力等の認知的能力」「社会的責任を担う、倫理的、社会的能力」「総合的かつ持続的な学修経験に基づく創造力と構想力」についても評価を行ってきた、卒業研究という安定した教育・評価制度があるのに、なぜ、あらためて「アセスメント・テスト(学修到達度調査)、学修行動調査、ルーブリック等、学生の学修成果の把握の具体的な方策」を研究・開発することが求められているのか？

卒業研究の評価の問題性として指摘されるのは「客観性」の問題である。例えば、「その評価は、その指導教員の主観によるものであり、客観性はあるのか？」という疑問が投げかけられる。しかし、この批判は評価者が単独あるいは少数だから客観性がないという意味ではないだろう。「知識」についてのペーパー試験の採点をするのも一人だからである。そうではなくて、実は、指導教員が卒業研究活動について行った評価結果が、他の場合にも通用するのかという「汎用性」についての

疑問と考えることができる。つまり、指導教員が、ある学生の卒業研究の進め方／研究活動を評価して、この学生は「批判的、合理的な思考力」を有するという評価結果を出した場合、この学生は、（この後）卒業研究とは別の知的活動においても、同じように「批判的、合理的な思考力」を発揮できるのか、という疑問である。

すなわち、「力」を可視化するのは卒業研究の指導教員であるが、可視化されたもの（＝評価結果）を視て活用するのは指導教員とは限らないということである。

前者と後者の一致、少なくとも、前者と後者が協働して活動を行っている「同僚」であるならば、このような「客観性」実は「汎用性」についての疑問は生じない。このような学修＝活動のあり方を描き出しているのが、「徒弟制」等を例に挙げながら伝統的かつ基本的な学習・教育・活動共同体について論じる『状況に埋め込まれた学習 正統的周辺参加』である。

しかし、これまで見てきたように、今次の「学修成果の可視化」に関わるコンテキストでは、可視化されたもの（＝評価結果）を視て活用するのは、「力」を可視化する評価者とは限らないのである。というか、両者が異なる場面が、基本的に想定されている。大学での学修成果を可視化するのは大学教員・組織であるが、その評価結果を活用するのは、「質的転換答申」で「成熟社会において求められる能力」と言われるように、（大学外の、学生が卒業後に参加する）社会の側なのである。

ここで、この分離に対処する二つの方向考えられる。

第一は、大学と（学生が卒業後に参加する）社会の間に連続性、もっと強く言えば、同じような活動を行う共同体を形成するという方向である。言うまでもなく、大学・大学院を研究者の養成のための教育機関であると考えるのがこの方向に沿った解決である。就職における「研究室推薦」というのも、連続性に基づく／連続性を維持する、有力な方法である。一般的に言えば、これまで、理系学部ではこの方向での大学－社会関係がめざされ、文系学部では分離が放置されてきた、ということができる。

今次の「学修成果の可視化」に関わるコンテキストでは、文部科学省・中教審は、教員養成学部等に対してはこの第一の方向での政策誘導を行っている。また、卒業生の就職先企業に対してのアンケート調査、学外のメンバーを中心としたアドバイザー・ボードの設置といった各大学の施策は、こちらの方向に沿ったものである。

しかし、今次の「学修成果の可視化」に関わるコンテキストでは、文部科学省・中教審は、他の学部については、違った方向をめざしていると思われる。すなわち、「将来の予測が困難な時代」（「質的転換答申」「概要」）、つまり上記のような連続性、共同体を安定して作ることが困難な時代という想定があるからである。あらためて「アセスメント・テスト（学修到達度調査）、学修行動調査、ルーブリック等、学生の学修成果の把握の具体的な方策」を研究・開発することが求められているのは、このような時代でも、活用できるような形で「力」を可視化する必要があるからである。ということは、実はこれら、学修成果として評価、可視化される「力」は、それ自体として（卒業研究等の固有の活動に限定されることのない）様々な活動・場面で発揮される汎用性のある、普遍的なものと考えられているということである。そもそも「力」は基本的にはそのようなものである。

すなわち、第二の方向は、大学の学修成果として汎用性のある、普遍的な「力」を身につけさせ、

それを、卒業後の学生、社会の中で活用できるように評価=可視化する、という方向である。経済産業省が平成18年「職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力」を「社会人基礎力」として示して以来、この方向での様々な試みがなされてきた。また、ヨーロッパにおけるディプロマサプリメントは大学間での「学修成果の可視化」であるが、それを大学と社会・企業間に設定しようという動きもこの方向に沿っている。

## 5 <個別>の中に<普遍>を見て取る

さて、では、世にある思考力テスト、判断力テスト等と言われるものは何なのか？どのように工夫しても、そこで行われている解答という活動は個別なものであるのに、どうしてそれによって汎用性のある、普遍的な「力」を見てとることができるのであろうか？「アセスメント・テスト（学修到達度調査）、学修行動調査、ルーブリック等」についても同様の疑問を持つことができる。調査できるのは、限定された学修行動、あるいはその成果物でしかないのに、それ踏まえて、なぜ普遍的な「力」について評価できるのか？実は、先ほどの第一の方向でも話は同じであって、大学人であれ、企業人であれ、或る人間が接して評価して「力」を見出す活動は個別的なものにすぎないのであって、どうしてそこに普遍的な「力」を想定することができるのであろうか？

ここにおいて、次のように言わざるをえない。我々の「<個別>の中に<普遍>を見て取る」能力を持っているのだと。

この能力を信用して、比較的、誰でも<普遍>（この場合、思考力、判断力等の「力」）を見て取りやすい<個別>の知的活動をさせるものが思考力テスト、判断力テストとか言われるものである。また、ルーブリックを用いた「パフォーマンス評価」も同じやり方であり、ただし、この場合は見出すべき<普遍>をあらかじめルーブリックとして用意してあると考えることができる。また、指導教員による卒業研究の評価においては、この見取りの精度を上げるために、より丁寧な指導（=密度の高く一緒に研究活動をする）が求められることになる。

かくして、問題は、哲学あるいは人文学の伝統にまで到達する。

プラトンの「イデア」論にまでは遡らないにしても、また、「本質直観」という現象学派の議論を援用しないまでも、和辻哲郎の『風土』について坂部恵が記す以下の内容は、「学修成果の可視化」を考えるにあたっては全く無視することはできないように思われる。坂部は『風土』で示される見解の問題点を指摘した上で、次の指摘をする。

しかし、それにもかかわらず、『風土』という書物が、全体として見れば、今日なお読者をひきつける生き生きとした魅力をもちつづけていること、そして、そのことが、すでに見たようなこの書物の特質、すなわち、個的体验にもとづく<直観>の方法による一種の<相貌的思考>（読者は、実際、そこでおのおのの風土と民族との生きた<顔>の提示に立ちあうおもいを味わう）によって全体が貫かれていること、いいかえれば、そこでは、もっとも広い意味での詩人としての和辻の構想力が基本の結構を定めていることに主として由来することは、何としても否定できないようにおもわれる。

さて、右に見た一連の事実は、いうまでもなく、ひとり『風土』と『倫理学』（の風土にか



かわる章節) それぞれの得失という問題を提示するにとどまるものではない。ことがらは、より大きくかつ基本的な問題、すなわち、人文科学ないし人間科学において、個(性)てきなものと普遍的なものをどのようにして方法的にかね合せて人間の真実に到達するか、それをまたどのような語りの形式(時にフィクションすら含めた)にしたがって表現するかという、古くて新しい問題、少なくともわたくし一己の見るところでは、今日なお大幅に開かれた問題であり続けている問題に直接かかわるものにほかならないのである。(坂部,1986,p.126ff)

さて、我々は、様々な相貌を見せる学生の「学修」に向き合うなかで、その「真実」に到達できるか、それを生き生きとした語りにもたらせるか。問題の射程は思いがけず長く、広いが、これを実現するとき、学生、大学・教員、社会の三者が真のコミットメント・パートナーになっていくであろう。

#### 引用文献

- 中央教育審議会. (2008) 「学士課程教育の構築に向けて(答申)」.
- 中央教育審議会. (2012) 「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的考える力を育成する大学へ～」.
- レイブ, J. ・ウエンガー, E. (佐伯胖訳). (1993) 『状況に埋め込まれた学習 正統的周辺参加』産業図書.
- 坂部恵. (1986) 『和辻哲郎』, 岩波書店.