

序章 課題設定の背景と分析の枠組み

串本 剛（首都大学東京）

香川順子（徳島大学）

1. はじめに

「学生の大学卒業程度の学力を認定する仕組みに関する調査研究」と題された本研究の使命は、参考 1 及び 2 として稿末に示した事業の審査要項と実施計画書にもある通り、第一義的には学生が卒業する「出口」時点での現行の仕組みを明らかにすると共に、新たな仕組みの導入可能性を検討することにある。

しかし、「出口」時点における学習成果の確認を持って、「学生の大学卒業程度の学力を認定する仕組み」（以下、「仕組み」とする発想は、あくまでもひとつの選択肢に過ぎない。というのも、学習成果はその獲得に至る過程で推認することが可能だと考えられるからである。後述するように、現に単位制度などは、そのことを根拠に「仕組み」として機能している事例だと捉えることができる。

だが問題は、大学を取り巻く様々な社会状況の変容が、上記の推認における妥当性の基盤を揺るがしているということであり、またその動揺の程度が社会における大学の位置付けにより異なるため、一見先進的に見えるような「仕組み」であっても、そのまま移植することはままならない、という点にある。従って本研究では必然的に、国や教育機関の種別を超える比較の視点と、その解釈を容易にするために「仕組み」を類型化するという作業が求められることになる¹⁾。

このうち本稿の役割は、課題設定の背景を跡づけることにより、「仕組み」の類型を示すことを通じて、分析の枠組みを提供することである。以下では、類型化の軸として蓋然性と標準性の観点から先行研究を整理し、それらの組み合わせから得られる 6 つの類型を提示する。

2. 蓋然性の観点

蓋然性とは、事象が実現されるか否かの確からしさの度合い、である。本稿の文脈における「事象」とは、「大学卒業程度の学力」に他ならず、それを推し量るために注目される対象としては、条件、実践、成果の 3 つを考えることができる²⁾。

条件 (conditions)

「条件」については、学生に由来するものと、教育をする側が提供するものというふたつの側面から考える必要がある。前者は学習者側の条件であり、後者は教育者側の条件、と言い換えることができる。

学習者側の条件として多くの場合考慮されるのは、入学時点での学生の学力である。入学時点での学力を持って卒業時の学力を推認する、というのはかなり乱暴な着想であるが、学（校）歴を根拠とするスクリーニング機能に関する研究の存在は、この推認が広く用いられていることを端的に示している（渡辺 1987）。入学時における学力を明示・保証、も

しくは差別化している「仕組み」としては、個別機関が実施する入学試験の他に、大陸欧州におけるアビトゥアやバカロレアなどの大学入学資格試験を挙げることができる。

これに対し、教育者側の条件はかなり多様に想定できるが、主なものとしては教員の資質、施設設備、教育課程の設計・内容などが考えられる。学習者側のそれと同様、これらの条件が有する学習成果実現への蓋然性は総じて低いものの、例えば教員に求められる資格や校舎の面積、図書館の有無などは、大学設置基準という「仕組み」において考慮される条件と見ることができる。また、教育課程の設計・内容についても、従来は学問体系に沿って構想されていたのに対し、最近では「学士力」やコンピテンシーなどの汎用的な能力を育成することを狙いとしたカリキュラム・マップが欧米諸国や日本で作成されるようになってきている（松下 2006、沖 2007、Bresciani ed. 2007）。これは条件重視の「仕組み」の在り方が変容している例として理解することができる。

条件に着目した「仕組み」は、蓋然性を犠牲にする反面、実態把握の指標の取りやすさという点で導入が比較的容易である。けれども今日では、9割を超える大学の収容力（志願者数に対する入学受け入れ規模の割合）や学生の多様化を背景として、こうした「仕組み」の妥当性に疑念が抱かれている。入学競争の緩和が高校生の学力形成を阻害すると共に、学生の学習履歴と意欲の格差を生むことによって、学習者側の条件を揃えることが難しいだけでなく、同じ教育者側の条件を整えても同じ成果に繋がるとは限らないことが明白になっているからである。そしてこの様な変化が、代替的な、あるいは補完的な「仕組み」を要請する一因となっているのである。

実践 (practices)

「条件」と「実践」の相違は、後者では「教育・学習の過程で実際に何が行われたか」を問題とする点にある。従って、実践を重視した「仕組み」は、条件のそれよりも蓋然性が高いことが期待される。実践に関する「仕組み」も、学習者と教育者の両面から考えることができるが、それよりもむしろ、その「仕組み」が求められる背景に準じて整理した方がわかりやすい。

第1の背景として指摘できるのは、学生の流動性の向上である。元来、大学には理念として構成員の流動性を推奨する傾向があるが、殊に近年においては、欧州のボローニャ・プロセスや、2008年1月の施政方針演説で表明された我が国の「留学生30万人計画」など、流動性を高めるための具体的な政策・施策が採用されている。学生がひとつの機関、ひとつの課程で学ぶのであれば、条件重視の「仕組み」も機能しうるが、学生の移動を前提とした場合、日本や米国の単位制度や、欧州におけるECTSの様に、彼（女）らの学習経験、つまり実践を根拠として学修を部分的に認定する「仕組み」が有効になる（舘 2001、濱中 2008）³⁾。

もうひとつの背景は、大学教育に関する教学理論への関心の高まりである。始原期の大学教育が、専門知識の披露—学生の自主的な吸収、という構図を暗黙の前提としていたためか、初中等教育については広く行われてきた教学理論研究の射程に、大学教育は必ずしも含まれてはいなかった（Innes 2004）。しかし、大学への進学率が上がり伝統的な学生像が現実に妥当しなくなるに伴い、Chickering & Gamson (1987) に代表される米国での優良な教育実践に関する研究や、旧英国領圏の研究者による教学理論研究（Kember 1997、

Prosser & Trigwell 1999、Biggs & Tang 2008 など) が蓄積されてきた。この過程で、学習成果は学生の学習経験に依存すること、そして学習経験は教員が採用する教育方法に規定されることなどが明らかとなり、そこに着目した学生・教員調査が各国で開発されるに至っている(広島大学高等教育開発センター 2006、小方 2008) 4)。

だがこうした動向とは裏腹に、「仕組み」の焦点が実践に合わせられることは、先に論じた単位制を除き、稀であったと言える。おそらく原因の一端は、「教室の聖域」(喜多村編 1988)とも表現されるような慣習、すなわち教育・学習活動が実際に展開する授業の場に対して、授業担当者以外が口を出すことがタブー視される大学教育の特異性にあったと想像することができる。しかしその状況は、日本では 1990 年代以降顕著となった、各種の教育評価の普及により変わりつつある。特に、授業評価の拡大は、具体的な教育・学習過程を明らかにしている点で実践の解明に貢献しており、また認証評価機関の評価基準が、その実施を実質的に義務づけていることも見逃せない。こうした特徴を勘案すれば、個別機関における評価活動やそれを越えた評価制度が、実践重視の「仕組み」の一翼を担っていると考えることができる。

ただし、確かに学生の実践は“学生の学習や人格的発達を予測する唯一最良の指標”(Kuh 2001、pp. 1)であり、それを規定する教員の実践も重要ではあるものの、学生が卒業時に実現している学習成果そのものではない。そこで、蓋然性という点ではもっとも信頼できる「仕組み」として、次に挙げる「成果」を利用したものが用いられるのである。

成果 (outcomes)

「成果」重視の「仕組み」は、専門職に関連する分野か否かにより、採り得る選択肢の幅が異なる。

専門職分野でのみ採用できる「仕組み」の代表例は、国家的な資格と大学の卒業を関連付ける方法である。医師や教員など、該当する分野は各国でおおよそ共通するが、ドイツのように資格試験の合格がすなわち大学卒業とみなされる場合と、日本のように卒業によって受験資格を取得できるケースとがある。

分野を問わない「仕組み」はいくつか考えられるが、比較的普及しているものとしては、卒業研究の強制や、卒業要件として一定程度の GPA を要求する方法などが挙げられる。しかしいずれも、日本においてはすべての大学が取り入れているわけではなく、串本 (2007) によれば、卒業研究の成績を把握しているとする学部は 60%程度に過ぎない。また、GPA を導入する大学は増えているものの、進級や卒業判定の基準として利用している大学は 1 割にも満たないというのが現状である (文部科学省 2007)。

これらに加え、今世紀に入って特に顕著なのは、専門分野を問わず、学士課程卒業者に共通の能力を具体化しようという取り組みである。日本では中央教育審議会 (2007) において「学士力」が提案されたのが記憶に新しいが、米国でもこれに先んじて幾つかの提案が行われている (AAC&U 2005)。また欧州では 2001 年のヘルシンキ・セミナーをひとつの契機として、それ以降、学士学位取得者が有するべき能力の明示を目的とした幾つかの取り組みが展開されている (川嶋 2005)。こうした動きは、まだ実現を見てはいないものの、いわゆる「大学卒業認定試験」の類が導入される可能性を示唆するものとも言える 5)。

以上のような成果重視の「仕組み」が求められる背景として最も重要なのは、やはりア

カウンタビリティへの要求が高まっていることである。新自由主義的な政策方針の下、公費支出が極力抑制され、なおかつ投資した場合にはそれに見合った成果が得られたのかを問われる風潮の中で、大学が生み出す成果を、条件や実践によって推認するという方法は支持されにくい。結果、政府が直接関与しないとしても、アクレディテーションの過程で学習成果が重視されるようになっている（CHEA 2003、U. S. Department of Education 2006）。指標の取りづらさや、大学教育の遅効性という問題が未解決でもなお、成果重視の「仕組み」に対する時代の要望は強い。

3. 標準性の観点

蓋然性の観点から、認定の仕組みとしてどの段階に注力するかとは別に、その「仕組み」で保証ないし仮定される学生の能力が、機関を超えた通用性を持つのか、という点も、当然考慮されるべきである（中央教育審議会 2008）。そこで、「仕組み」を類型化するもう一つの軸として、標準性の観点が必要となる。

標準性の有無は、「仕組み」を提供する主体（国、機関、民間など）の相違と必ずしも対応しているわけではない。重要なのは、そこで用いられる指標が、他機関に用いられるそれと共通か否か、つまり比較可能性を有するかどうかである。

例えば、条件重視の「仕組み」として入学資格を考えた場合、個別機関が実施する入学試験では、当該機関の卒業生の学力認定に寄与すると仮定することはできるが、それが一般的な大学卒業生としての学力水準を保証するものと、敷衍して考えることはできない。しかし仮に入学資格を、日本の大学入試センター試験や米国の SAT 等適性試験における一定水準以上の得点、と規定したならば、それは標準性を備えた「仕組み」と捉えることができる。あるいは、大陸欧州における大学入学資格試験も、少なくとも形式的には標準性があるものと言える。

同様に、実践に焦点を合わせた「仕組み」においても、単に学生の学習経験や教員が用いる教育方法の実態を把握している、というだけでは、標準性があるとは言えない。その指標（例えば機関横断的に利用される学生調査の結果など）が他機関と比較可能であり、一定水準を求めるものである必要がある。ただしこの議論とは矛盾するようであるが、単位制度は、単位認定の際に求められる学習量や試験の難易度に違いがあるにもかかわらず、機関を超えた互換が可能であるという面で標準性の有した「仕組み」と位置付けられている、とみることができる。

翻って成果重視の「仕組み」では、標準性の有無はかなりはっきりしている。資格試験に関連づける方法や、未だ実例はないものの、複数の機関が共通の卒業認定試験を行う場合などは、標準性が十分に認められる。他方で卒業研究の実施は、その内容や採点方法を考慮すると、英国のように学外者が関与する場合は別として、標準性のある「仕組み」とは認めがたい。また一定 GPA の要求が、どこまで標準性を担保するかについても、各授業での成績評価の厳格性がどの程度意識されているかに負うところが大きい。

従って、厳密な意味で標準性を備えた「仕組み」というものは、非常に限られていることが分かる。現在では多くの国で行われている第三者評価にしても、「機関の掲げる目標に対して適当である」という判断基準を採用する限りは、標準性のある「仕組み」とは言い

難しいのである⁶⁾。こうした事情が、蓋然性の問題とも相俟って、成果に注目した「仕組み」の待望論を支えている。

4. 分析の枠組み

以上の議論から、大学卒業程度の学力を認定する仕組みとしては、蓋然性の観点から分けた3つの対象と、標準性の有無をクロスさせることにより、原理的には6つの類型を想定することができる。図表1には、それぞれの類型に当てはまる「仕組み」の具体例を示している。

行の境界が点線で表されていることから分かるように、蓋然性とは異なり標準性は、「仕組み」の運用方法によりその程度が可変的であることを確認しておかなくてはならない。既に前節でも言及したが、個別機関での評価活動や国としての評価制度などは、実質的な判断方法により標準性の有無が決まってくる。

当然のことながら、高い蓋然性・通用性を期待するならば、卒業時点での（個別機関を超えた）共通テストを実施し、その結果を何らかの形で利用したものが、最良の「仕組み」ということになる。しかし「仕組み」の「良さ」は、これら2つの観点のみによって決定されるものではない。コスト面での実現可能性や、歴史的に醸成されてきた大学に対する価値観・意識により、機能する「仕組み」やその組み合わせに違いが生じることは、容易に想像できる。各国のレポートを共通の枠組みで比較することにより、普遍的な構造の一部分が明らかになれば、日本で採りうる類型に関しても、何らかの示唆が得られるはずである。

図表1 「仕組み」の6類型と具体例

	条件	実践	成果
標準性なし	大学毎の入学試験		卒業研究の強制
	教育課程の設計・内容		一定 GPA の要求
	評価活動・評価制度	評価活動・評価制度	評価活動・評価制度
標準性あり	大学入学資格試験	単位制度	国家資格との関連付け
	設置基準		標準テストの利用

注

- 1) 審査要項では、仕組みの運用主体を「類型」と表現しているように読めるが、ここでいう類型とは、むしろ「仕組み」の類型である。
- 2) 大学教育を理解するためにその諸側面を分類した例としては、Astin (1997) の I-E-O モデルや大学評価論の中でしばしば見られる Input-Process-Output モデル (例えば、関 1989) などがある。前者は学生の発達を焦点とした分類であるため、教育を提供する側に関しては、本論で後述する意味での「条件」と「実践」が区別されていない。また後者では、入学から卒業までの時間軸を中心に考えているので、教育課程 (用意された科目) と教育・学習過程 (実際に教えられた内容や学習経験) がともに「プロセス」として分類されている (environment と process で名称は違うものの、結果としては同様の問題点がある)。本稿では、学力を認定する仕組みという関心の下、学習者および教育者という主体の別よりも、むしろ学習成果を推認する際の蓋然性に注目することから、実際の教育・学習過程 (「実践」) とそれに前後する「条件」および「成果」という分類を採用した。
- 3) 単位制度については、大学設置基準第 21 条 3 項において、“学修の成果を評価して単位を授与することが適切と認められる場合” が想定されており、第 27 条で“学修の成果を評価して単位を与えることができる”と規定されていることから、成果重視の「仕組み」と捉えることも可能である。ただし、第 27 条 1 項の“一単位の授業科目を四十五時間の学修を必要とする内容をもって構成する”という記述から、基本的な根拠は学習量に求められていると解釈できるため、ここでは実践重視の「仕組み」として位置付けている。
- 4) 英国の NSS (National Student Survey) や豪州の CEQ (Course Experience Questionnaire)、米国の NSSE (National Survey of Student Engagement) など。
- 5) 高等教育 PISA や、米国における民間機関のテストサービスは、これに関連した動きと言える。詳しくは中央教育審議会 (2008)、参考資料 3、9 参照。また PISA に並行した OECD の取り組みとして DeSeCo プロジェクトも参考になる (Rychen & Salganik 2003=2006)。
- 6) その点、大学基準協会が採用する「水準評価」は、日本の認証評価機関では唯一、少なくとも形式的には、標準性を備えた仕組みを提供していると言える (大学基準協会 2007)。

参考文献

- AAC&U (2005) *Liberal Education Outcomes*. Association of American Colleges and Universities.
- Astin, Alexander W. (1997) *What Matters in College: for critical years revised*. Jossey-Bass.

- Biggs, John and Tang, Catherine (2008) *Teaching for Quality Learning at University: what student does*. Open University Press.
- CHEA (2003) "Statement of Mutual Responsibilities for Student Learning Outcomes: accreditation, institutions, and programs." (<http://www.chea.org/pdf/StmntStudentLearningOutcomes9-03.pdf>, 2008/06/19 参照)
- Chickering, Arthur W. & Gamson, Zeldia F. (1987) "Seven Principles for good Practices in Undergraduate Education." *AAHE Bulletin*, 39(7), pp.3-7.
- 中央教育審議会大学分科会制度・教育部会 (2008) 「学士課程教育の構築に向けて (審議のまとめ)」。
- 中央教育審議会大学分科会制度・教育部会学士課程教育の在り方に関する小委員会 (2007) 「学士課程教育の再構築に向けて (審議経過報告)」。
- 大学基準協会 (2008) 『大学評価ハンドブック』(http://www.juaa.or.jp/images/accreditation/pdf/handbook/university/2008/handbook_all.pdf, 2008/06/19 参照)
- Innes, Robert B. (2004) *Reconstructing Undergraduate Education*. Lawrence Erlbaum Associates.
- 濱中義隆 (2008) 「高等教育システム改革における学位研究の意義—学位の機能変容と学位授与機構の役割に着目して—」『大学評価・学位研究』第7号、1-15頁。
- 広島大学高等教育開発推進センター編 (2006) 『学生からみた大学教育の質—授業評価からプログラム評価へ—』(COE 研究シリーズ 18) 広島大学高等教育開発センター。
- 川嶋太津夫 (2005) 「欧州高等教育圏構想と Undergraduate 課程の再構築—日本の学士課程改革への示唆」『高等教育研究』第8集、121-153頁。
- Kember, David (1997) "A Reconceptualisation of the Research into University Academic's Conceptions of Teaching." *Learning and Instruction*, 7(3), pp.255-275.
- 喜多村和之編 (1988) 『大学教育とは何か』玉川大学出版部。
- Kuh, George D. (2001) "The National Survey of Student Engagement: conceptual framework and overview of psychometric properties." (http://nsse.iub.edu/pdf/psychometric_framework_2002.pdf, 2008/06/18 参照)
- 串本剛 (2007) 「学士課程教育の自己評価とその効果—教育成果を根拠とした評価の採否と有効性—」『高等教育研究』第10集、234-255頁。
- Bresciani, Marilee J. ed. (2007) *Assessing Student Learning in General Education: Good Practice Case Studies*. Anker Publishing Company, Inc.
- 松下佳代 (2007) 「コンピテンス概念の大学カリキュラムへのインパクトとその問題点—Tuning Project の批判的検討—」、『京都大学高等教育研究』第13巻、101-120頁。
- 文部科学省高等教育局大学振興課 (2007) 「大学における教育内容等の改革状況について」(http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/19/04/07041710/001.pdf, 2008/06/19 参照)
- 小方直幸 (2008) 「学生のエンゲージメントと大学教育のアウトカム」『高等教育研究』第11集、45-64頁。
- 沖裕貴 (2007) 「観点別教育目標から考えるカリキュラム・ポリシーの構造—理念・目標、ディプロマ・ポリシー、シラバスとの関連において」『立命館高等教育研究』第7号、61-74頁。

Prosser, Michael and Trigwell, Keith (1999) *Understanding Learning and Teaching*. Open University Press.

Rychen, Dominique S. and Salganik, Laura H. 立田慶裕訳 (2006) 『キー・コンピテンシー—国際標準の学力をめざして』明石書店。

関正夫 (1989) 「教育評価の原理と方法に関する一考察」『大学論集』第 20 集、3-31 頁。

館昭 (2001) 「大学評価・学位授与機構における学位授与事業関係の調査研究について」『学位研究』第 15 号、141-160 頁。

U. S. Department of Education (2006) *A Test of Leadership: charting the future of U. S. higher education*.

渡辺行郎 (1987) 「第三章 学校歴による人材選別の経済効果—ひとつの模索」、市川昭午編『教育の効果』東信堂、42-61 頁。

参考 1 先導的大学改革推進委託事業・審査要項抜粋

【テーマの趣旨・目的】

いわゆる「大学全入時代」を迎え、各大学における卒業・修了判定を厳格に行う取組の強化が急務となっている。

このような状況における出口管理の取組としては、各大学における GPA (Grade Point Average) 制度の活用による卒業認定や、主に医学教育の分野で行われている卒業判定試験が行われているが、昨今、大学の枠を超え、民間機関による卒業認定試験の実施等の導入可能性を指摘する声もある。

以上を踏まえて、諸外国の卒業認定試験に関する状況を調査するとともに、我が国における大学卒業程度認定試験の導入可能性を検討する。

【得ようとするアウトプット】

- ・ 諸外国における大学卒業認定の仕組みの整理 (法令上の規定、統一的な試験の有無、各種資格制度との関係、各大学の出口管理の動向等 (事例集的な))。
- ・ 出口管理に係る取組の類型化 (国レベル、各大学レベル、民間機関レベル)。
- ・ 大学界や産業界の大学卒業程度認定試験に関する意識調査。

以上を踏まえた我が国における類型に応じた卒業程度認定試験の導入可能性の検討。

参考 2 先導的大学改革推進委託事業・実施計画書抜粋

高等教育のユニバーサル化が進行し、大学の入学者選抜が従来のような入学者の質保証の機能を持たなくなる状況に直面し、各大学は学生の学力・学習目的・学習習慣・学習動機が多様化に直面している。こうした状況変化を受け、高等教育の質保証を出口管理によって達成することが求められてきている。

本調査研究の目的は、学生の多様化に直面する各大学の卒業程度の学力認定をどのようなシステムによって実現することができるかについて、諸外国の状況を調査し、大学卒業認定試験 (以下では「認定試験」という) の導入可能性を含め、我が国における大学卒業程度の学力保証を実現しうる方策について具体的な提言を行うことである。