



総説論文

Shinichi TAJIRI 田尻 信壹

人間学部児童教育学科教授・人間学部長／児童教育学科長

コンピテンシーの視点からの 「学習成果の可視化」

——アウトカムに基づく大学教育の質保証とは何か

はじめに

大学改革をめぐる近年の動向として、「学修¹⁾成果の可視化」を大学教育の質保証と関連付けた議論が大きくなりつつある。本誌(『人と教育』)第18号でも、「学修成果の可視化」が特集テーマとなっている。

今回、編集委員会から筆者に対して「総説」執筆の依頼を受けた。このような機会を頂いたので、些かでもその責務を果たすため、この小論では、「学修成果の可視化」をめぐる諸課題について検討する。「学修成果」は「学習成果(Learning Outcomes)」とも表記される。本稿では、「学習成果」を用いる²⁾。最初に、「学習成果」とは何かについて取り上げ、その解釈をめぐる議論を整理する。次に、「学習成果の可視化」という提言について、アウトカムに基づく大学教育の質保証という文脈を踏まえて、議論を整理する。最後に、「学習成果の可視化」をめぐる課題と今後の展望を明らかにし、学生の資質・能力の育成の視点から「学習成果の可視化」を生かすための方策について提案する。

「学習成果」とコンピテンシー

1

1 | 「学習成果」とは何か

およそすべての議論は、議論の対象となるものが何であるかという理解を前提とする。そのために、最初に「学習成果」という言葉の意味と、その解釈をめぐる議論を整理する。

「学習成果」という言葉は多様な意味を内包しているにもかかわらず、明確な規定や説明がなされずに使われてきた観がある(深堀編、2015、p.8)。最初に、「学習成果」をめぐるこれまでの議論を整理し、「学習成果」という言葉に一定の定義を試みたいと思う。

大学改革支援・学位授与機構の『高等教育に関する質保証用語集 第5版』によれば、「学習成果」とは、「学生が、授業科目、プログラム、教育課程等における所定の学習期間終了時に獲得し得る知識、技術、態度等の成果」

(大学改革支援・学位授与機構、2021、p.10)を指すとのことである。

政策・教育行政レベルでは、「プログラムやコースなど、一定の学習期間終了後に、学習者が知り、理解し、行い、実演できることを期待せる内容を言明したもの」(中央教育審議会[以下、「中教審」と略記する]「学士課程教育の構築に向けて(答申)」、平成20(2008)年12月24日)と定義されている。そして、同概念は大学や学位プログラムの学位授与方針などを記した公式文書に依拠して設定された測定可能な学習/教育上の目的・目標として理解されている。

教育学の議論では、「学位プログラムを履修した総合的な成果として学生が獲得することが期待されている知識・技能・態度である『コンピテンシー』と、学位プログラムを構成する各科目のなかで達成可能であり、測定可能な具体的な教育目標である『学習成果』といった、抽象度の異なる成果の両方を含む概念」(深堀編、2015、p.8)として捉えられている。

これまでの議論を整理するならば、「学習成果」とは「所定の学習期間終了時まで修得することが期待される知識、技術、態度等の成果を言明したもので測定可能であるもの」と規定できる。また、同時にその修得が期待されるコンピテンシー/コンピテンシー*と、その領域と水準の視点から分析的に整理した枠組み(コンピテンシー/コンピテンシー枠組み)の、双方を含む概念として捉えられる。

*コンピテンシーとコンピテンシーの関係性については、「1-2」及び「註3」で述べる。

2 | コンピテンシー/コンピテンシーの意味

教育現場では、コンピテンシーとコンピテンシーは同義で用いられることが多く(松尾、2015、pp.10-22)、「資質・能力」の訳が当てられる。厳密に議論するならば、この二つの言葉には意味上の差異が存在する³⁾。この小論では、紙幅に限りがあるため、両者をほぼ同義として捉え、基本的にはコンピテンシーを使用する。コンピテンシーを用いたほうが適切と判断されたときには、コンピテンシーと表記する。

コンピテンシーとは、「特定の職務を遂行し高い水準の業績を上げることでできる個人の特性」(山内・原編、

2010、p.161)を意味し、「知識や技能を有することに加え、様々な心理的・社会的なリソースを活用して、特定の文脈の中で複雑な要求(課題)に対応することができる力」(大学改革支援・学位授与機構、2021、p.22)を指す。一般には、DeSeCoプロジェクトで規定された三つのキー・コンピテンシー(①社会的、文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する力、②多様な社会グループにおける人間関係形成能力、③自律的に行動する能力)として認識されている(D・S・ライチェン、R・H・サルガニク編、2006、pp.210-218)。

初等・中等教育段階では、学習指導要領の今次改訂(小・中学校：2017年、高校：2018年)に伴い、すべての学校種でコンピテンシーに基づく新教育課程に移行している(小学校は2020年、中学校は2021年に全面実施、高校は2022年から年次進行で実施)。そこでは、教育課程全体を通して、コンピテンシーを構成する「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力等」、「学びに向かう力・人間性等」という三つの力の涵養を目指すことが提言された。教科・科目の目標や内容においても、この三つの力に基づく資質・能力像が明確化されている(本田、2020、pp.180-184)。

また、高等教育段階においても、2018年の中教審「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン(答申)」、2022年の中教審大学分科会・質保証システム部会「新たな時代を見据えた質保証の改善・充実について(審議のまとめ)」が出された。そこでは、知識・理解を基盤としつつ思考力・判断力・表現力、コミュニケーション・スキルなどを核とするコンピテンシー型の学力観への転換が提案されている(秋田編、2017、pp.277-282)。コンピテンシー型の学力観への転換は、初等・中等教育及び高等教育のそれぞれの段階での学力観の転換を、小学校・中学校・高校・大学という連続した学校階梯における質的転換として捉えることが肝要であるといえる。「学習成果」の内容の検討にあたっては、コンピテンシーの育成という視点を根幹において検討し規定していくことが求められることになろう。

「学習成果の可視化」とは何か

2

1 | 知識基盤社会の到来と学校／大学改革

次に、「学習成果の可視化」について検討する。今日、コンピテンシーの育成に基礎を置く教育改革が世界各国で同時進行的に行われている(東京大学教育学部カリキュラム・イノベーション研究会編、2015、pp.13-25)。我が国でも、小学校・中学校・高校・大学のすべての学校種で実施されている。このような一連の動きの背景には、グローバル化の進展に伴う社会の急激な変化が指摘できる。知識基盤社会の到来という事態である。そこでは、「新しい知識・情報・技術が政治・経済・文化をはじめ社会のあらゆる領域での活動の基盤として飛躍的に重要性を増す」(中教審、2005)社会が到来することになった。知識基盤社会の到来によって、学校／大学においては、教育課程や学びのあり方に大きな変革が求められ、コンテンツベースの伝統的な教育課程から、知識・技能・態度の総合的育成を希求するコンピテンシーベースの教育課程への転換が目指されることになった。そして、それぞれの学校段階では、その発達に応じたコンピテンシーの明確化が求められた。その結果、「学習成果」の内実をコンピテンシーに照らしてどのように規定するかという問題が喫緊の課題として浮上した。大学においては、アウトカムに基づく大学教育の質保証という枠組みの中で検討されることになった。そして、コンピテンシーとの関係の中で「学習成果の可視化」を議論することの必要性が生じた。

2 | 「学習成果の可視化」の内実

コンピテンシーは、ある特定の状況や文脈における行為、行動、選択となって現れる。そのため、これらの行為、行動、選択をいかに測定していくかが必要となる。しかし、コンピテンシーは一つの推論であり、ある特定の状況や文脈における行為、行動、選択という証拠によってはじめて可視化が可能となる(D・S・ライチェン、R・H・サルガニク編、2006、p.70)。

では、可視化とはどういうことか。可視化とは、本来、見えなかったり見えづらかったりしている状況を数値化

したり仕組みを作ったりして見えるようにすることである。一つの推論に過ぎないコンピテンシーは、可視化という手続きによって「学習成果」として認知されることになる。すなわち、「学習成果の可視化」とは、コンピテンシーの内容を何らかの仕組みを設定したりツールを用いたりして測定可能なものに変換する手続きのことである。

公益財団法人・大学基準協会が実施した「達成度評価のあり方に関するアンケート調査」⁴⁾の中で、「学習成果」の修得状況を測定・評価する手法の種類として、①「学内試験」、②「学外試験」、③「実践的学習の評価」、④「授業に向き合う姿勢」、⑤「修了認定」、⑥「学習の結果や成果の指標」、⑦「学習到達度の意識調査」、⑧「学習到達度の水準評価の手法」の八項目を挙げていた(早田編、2023、p.348)。これら八項目は、「学習成果の可視化」と関連付けられる。

次に、八項目に該当する「学習成果」を目白大学の状況に照らして整理するならば、概ね、以下の事例が該当するであろう。

- ①「学内試験」には、科目の試験と課題レポート等が該当する。
- ②「学外試験」には、英語のアセスメント試験(TOEIC Bridge、GTEC)、国語アセスメント試験(日本語運用能力試験)等が該当する。
- ③「実践的学習の評価」には、臨地研修や種々の臨地的実習の評価、インターンシップの評価等が該当する。
- ④「授業に向き合う姿勢」には、授業中の学習行動の観察、授業終了時に実施する授業評価アンケート等が該当する。
- ⑤「修了認定」には、卒業研究(卒業論文・卒業制作・卒業演奏等)、卒業レポート等が該当する。
- ⑥「学習の結果や成果の指標」については、学生の在籍率・卒業率、学生が受けた表彰・賞、学内外での成果発表、各種免許・資格の合格者数・率、卒業後の進路状況(就職、大学院進学)等が該当する。
- ⑦「学習到達度の意識調査」については、入学生アンケート、在校生アンケート(IRコンソーシアム学生調査)、卒業生アンケートなどの学生意識・活動調

査、学生へのインタビュー、学生との意見交換会・学生評価委員会の活用等が該当する。

- ⑧「学習到達度の水準評価の手法」については、学習ポートフォリオやルーブリックの活用、教職カルテ、学生自身の省察等が該当する。

これらの事例を瞥見すれば明らかなように、「学習成果の可視化」とは、「学習成果」を測定・評価していくためのツールないしは仕組みとして捉えることができる。本学の教育課程での事例を大学基準協会が設定していた測定・評価する手法の種類と照らしてみたところ、その内容は大学基準協会の基準(早田編、2023、pp.348-349)を概ねカバーできているといえる。

「学習成果の可視化」と測定・評価ツール

3

1 | 四種類の「学習成果」

「学習成果の可視化」とは、「学習成果」を測定・評価していくためのツールないしは仕組みとして示される(以下、「ツール」と表記する)。このツールは、学力到達度の指標や判定規準など多様な内容に及んでおり、入学から卒業までの学習履歴を示すものである。そのため、大学教育の質保証の証拠として、また、学生の成長を見取る証として、このツールを効果的に活用していくことが求められる。

「学習成果」の測定・評価ツールを効果的に活用する上で、松下佳代の研究が参考になる(松下、2017、pp.98-103)。松下は、「学習成果」の種類として、直接指標で示されるか間接指標で示されるかによって、直接評価と間接評価の二種類に分けている。また、学習成果が量的か質的かによって、量的評価と質的評価の二種類に分けている。それでは、これら四種類の「学習成果」の特徴について整理する(表1を参照)。

直接評価とは、テスト、レポート、ポートフォリオなどでアプローチする方法であり、直接指標のことである。学習者ひとり一人の知識・スキルや思考力・判断力・表現力などを測定し評価することが可能である。

表1 評価の四類型におけるその特性と評価ツール

評価の種類	評価の方法と特性	評価のためのツール
直接評価	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学習者の知識や能力の表出を通じて、学習成果を直接的に評価する方法 ・ 学習の直接的エビデンスをもたらす評価方法 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 大学機関が作成したプログラム、大学機関レベルのテスト ・ 標準テスト ・ プレテスト、ポストテスト ・ ブラインドで採点される小論文テスト ・ 学生のプロジェクトやインターンシップについての学内・学外の審査員による評価 ・ 各種資格試験、免許取得試験の成績 ・ 学生の作品コレクション（ポートフォリオ） ・ 科目ごとの評価
間接評価	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学習者自身の自己申告を通じて、学習成果を間接的に評価する方法 ・ 学習者の価値観、興味、関心など認知や学習成果に至る学習行動を把握できる評価方法 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 卒業生、雇用主調査 ・ 学生調査、フォーカスグループ調査 ・ 卒業生インタビュー ・ インターンシップ、海外研修などのプログラムへの参加率 ・ 卒業生追跡調査 ・ 大学院進学率 ・ 大学院入試合格率 ・ 専門分野における学生の実績 ・ リテンション率、編入率、就職率
量的評価	<ul style="list-style-type: none"> ・ 集団または個人を対象に数量的データに基づいて評価する方法 ・ 学生の選抜、学生へのアカウントビリティなどに適した評価方法 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 客観テスト、標準テスト ・ アンケート調査
質的評価	<ul style="list-style-type: none"> ・ 個人を対象に文章記述等の質的データに基づいて評価する方法 ・ 個々の学生の学習や指導の改善のために適した評価方法 	<ul style="list-style-type: none"> ・ パフォーマンス評価 ・ ポートフォリオ評価 ・ ミニツッペーパー

松下、2017、pp.98-103をもとに作成

間接評価とは、学習者に対する調査や学習者からの申告が該当しており、間接指標のことである。これによって学習者の興味・関心などの状況や学習に対する態度を把握することが可能となる。

量的評価とは、客観テスト、標準テストやアンケート調査などが該当する。学習者の学習に対する達成度合いを数値として測定できるため、評価の客観性が担保される。集団内や集団同士の比較や序列化が容易であるという特性を持つ。そのため、学校現場で広範に利用されてきた方法である。

質的評価とは、パフォーマンス評価（レポート、制作物、プレゼンテーション、実技・実演）（田中、2008、

pp.154-159）、ポートフォリオ評価（田中編、2002、pp.224-229）、ミニツッペーパーなどが該当し、間主観性を重視した方法である。評価の数値化が難しく、評価の客観性をどのように担保するかが課題とされてきた。

四つの「学習成果」は、「直接評価－間接評価」、「量的評価－質的評価」という二つの対比軸を設定して比較することでその特性を明確化することができる。そのため、四つの「学習成果」は二つの対比軸を介して相互に補完的な機能を備えている。

また、近年では評価の方法としてルーブリックの活用が提唱されている（高浦、2004、pp.1-3）。ルーブリックとは、評価水準を示す「尺度」と、各段階の尺度を満た

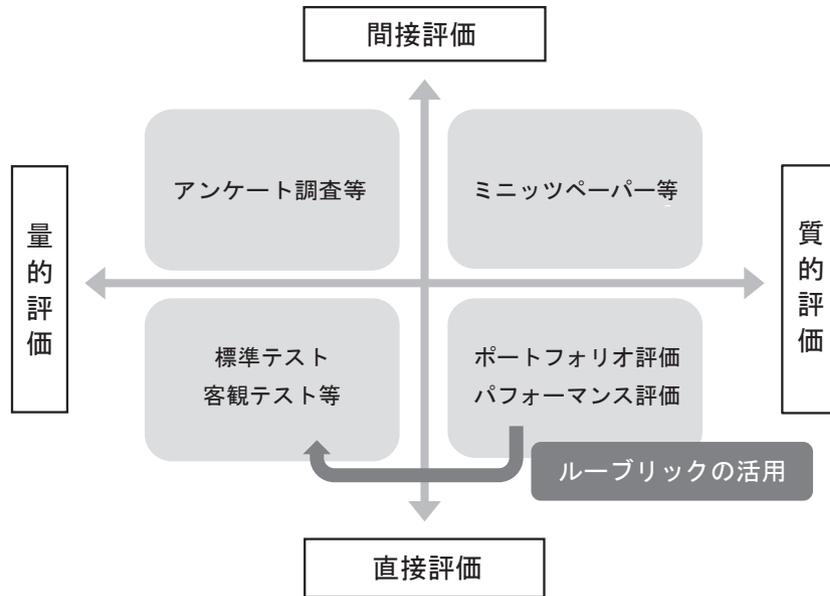


図1 評価の視点から見た「学習成果」の四類型

松下、2017、p.102 を一部改変して転載

した場合の「特徴の記述」で構成される評価指標のことである（大学改革支援・学位授与機構、2021、p.43）。このツールは、パフォーマンス評価のような質的評価を量的評価に変換するためのものであり、質的評価と量的評価との橋渡しをする役割を持っている（松下、2017、p.101）。質的評価を量的評価に変換することで評価の客観性が確保できるという特性を有する。その結果、学習者に対して効果的なフィードバックを提供できるなど、アカウントビリティに適した評価を行うことが可能となる。そのため、学校現場においてはルーブリックの積極的な活用が期待されている。

2 | 「学習成果」の特性を踏まえての効果的運用

ここでは、四つの「学習成果」について、「直接評価－間接評価」、「量的評価－質的評価」の二つの対比軸を設定しそれぞれの特徴を踏まえながら検討する（図1を参照）。

「直接評価－間接評価」の対比軸においては、間接評価は自己報告に基づくものであり、エビデンスとしての信頼性に欠ける。そのため、評価を行う際には、直接評価

に重きが置かれる。しかし、直接評価からは知識や技能の修得状況が把握できても、学生の興味・関心などの認知や学習に対する態度については、測定が困難である。この場合には、間接評価に頼らねばならない。

また、昨今では、資質・能力の要素としてメタ認知力への関心が高まっている（OECD教育研究革新センター編、2013、pp.88-90）。直接評価と間接評価の利用については、このような両者の関係を勘案して用いていくことが肝要である。

「量的評価－質的評価」の対比軸においては、量的評価は数値化が可能であるため、評価の客観性において質的評価よりも優っているとされる。しかし、すべてのことを数値化して評価することなど、現実にはありえない。また、人間の特性がすべて数値で測れるものでもない。とりわけ、昨今の多様化している学生の状況を考えるならば、数値に固執した評価というものは学生の成長を正しく判断する機会を失う恐れを宿している。「学習成果の可視化」を考える際には、量的エビデンスに基づく客観性を重視することは大切であるが、量的評価に過度に依拠することは慎むべきである。量的評価と質的評価の

相互の補完性を担保したバランスの取れた運用こそが肝要である。また、そのための方法として質的評価と量的評価との橋渡しをするツールであるルーブリックの活用が重要となってくる。

アウトカムに基づく 大学教育の質保証

4

1 | 三方針の策定と運用

今日の大学改革を見ると、「学習成果の可視化」を大学教育の質保証と関連付けた動きが顕著になっている。近年の答申や指針を瞥見するならば、2018年の中教審「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン（答申）」、2021年の中教審・大学分科会「教学マネジメント指針」など、重要な答申や指針が立て続けて出された。

ここでの議論に共通する主張は、学生に求められる学力のあり方として、これまでの知識・理解に偏重する学力観を見直し、知識・理解を基盤としつつ、思考力・判断力・表現力、コミュニケーション能力を含めたコンピテンシー型の学力観への転換を求めるものである。そして、大学などの高等教育機関においては、学生のコンピテンシーをいかに涵養していくかが、教育改革の重要な観点となっている。

大学では、2018年の中教審「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン（答申）」を受けて、三方針と称される、卒業認定・学位授与の方針（ディプロマ・ポリシー）、教育課程編成・実施の方針（カリキュラム・ポリシー）、入学者受入れの方針（アドミッション・ポリシー）の策定と運用が進められてきた。

大学の教学組織においては、三方針の策定と運用を通じて、内部質保証の改善と充実をいかに実現するかが重要な要件となっている。そのための手立てとして、内部質保証のエビデンスとなる学生の「学習成果」の把握と測定が不可欠となり、それをいかに可視化していくかが議論の核心に置かれた。三方針は、大学が学生に対して学びの方針と達成への道筋を宣言するものといえる。そして、その根底には、コンピテンシーの涵養をはかるこ

とが求められている。このことは、本稿の冒頭でも触れたように、「コンピテンス／コンピテンシーとその領域と水準の視点から分析的に整理した枠組み（コンピテンス／コンピテンシー枠組み）」という「学習成果」の構造についての議論とも重なる。

では、大学で設定されているコンピテンシーには、どのような内容が挙げられているのだろうか。公益財団法人・大学基準協会の「達成度評価のあり方に関するアンケート調査」には、大学（学士課程レベル）が学位授与方針として明示しているコンピテンシーの例が挙げられていた。大学基準協会が例示した19のコンピテンシー⁵⁾のうち、学位授与方針に記載のあるものの中で割合が高かった項目は、以下の通りであった（降順）（早田編、2023、p.67）。

- ・「当該分野における専門的な知識等」（94.1％）
- ・「コミュニケーション・スキル」（93.8％）
- ・「当該分野における基本的な知識等」（92.6％）
- ・「問題解決力」（92.5％）
- ・「幅広く豊かな教養」（89.2％）
- ・「協調・協働力」（88.7％）

また、割合が低かった項目については、以下の通りであった（昇順）（早田編、2023、p.67）。

- ・「数量的スキル」（39.7％）
- ・「批判的思考力」（49.3％）
- ・「リーダーシップ」（52.7％）
- ・「自己管理能力」（56.8％）
- ・「情報リテラシー」（57.0％）

これらのコンピテンシーの内容は三方針の中に示され、大学レベル（学長等）、学位課程レベル（学部長・研究科長・学科長等）、授業科目レベル（授業担当者等）の三階層での「学習成果」の測定や評価方法の策定及び実施のための基準として機能することになる（図2を参照）。三階層の中に三方針を有機的に関連付けて効果的に機能させることが、教学マネジメントの主旨である（早田編、2023、pp.4-6）。大学レベルで立てた方針の下、学位課程レベル、授業科目レベルで具体化され臨床的に実施・運用されていくことになる。三階層の中で、授業科目レベルの「学習成果」の測定・評価が日常的に実施されるため、授業科目レベルが三階層の基盤を形成するものであ

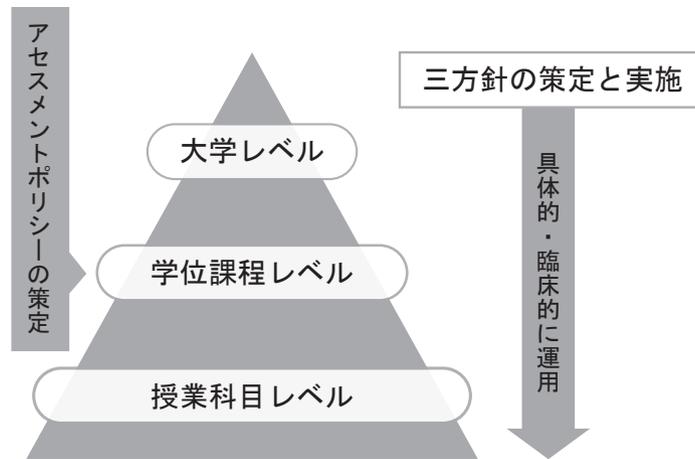


図2 三階層構造下の三方針の策定と実施

り、内部質保証を担保する上での骨幹となる。

個別の授業科目での目標は、教員個々の教育観に基づいて自由に設定される傾向がある。「学習成果の可視化」の視点に立てば、三方針に依拠してオーソライズされ、教員間で広く共有化されたものでなければならない。そのためには、三方針、とりわけ、カリキュラム・ポリシーを基準(Standard)として、また授業科目の目標を規準(Criterion)として、それぞれ位置づけて運用していくことが肝要である。そのためには、大学レベルのFDはもとより、学位課程レベルでの会議(教授会・研究科会議・学科会議等)やFDを通じて、授業科目を担当する教員に対する三方針への理解と共有化を進めていくことが求められる。

また、三方針の理解と共有化を進めていくためには、大学レベルと授業科目レベルの中間に位置する学位課程レベルの果たす役割が重要となる。授業科目レベルでの授業科目の規準性を高めていくためには、学位課程レベルにおいて、三方針、とりわけカリキュラム・ポリシーを基準とする学位課程共通の考え方や尺度を示したアセスメントポリシーの策定が求められよう。

2 | 「学習成果の可視化」を高める

学習支援体制の構築

学位授与方針に示された「学習成果」の実体を高める

ための学習支援の方法について検討する。すなわち、学生が教育課程を効果的に遂行するための総合的な体制をいかに構築するかということである。その内実としては、教育課程理解のための仕組み作り、履修指導、シラバス管理、授業方法の改善、教育課程補完の学外活動支援等が挙げられる。これらのことは、「学習成果の可視化」とは直接に関わるものではない。しかし、教育課程遂行のための学習支援体制の構築は、学生の教育課程への理解や学習への意欲を高める上での効果が期待できるため、結果として「学習成果」の実体を高め、「学習成果の可視化」を促進することに繋がる。では、教育課程遂行のための学習支援体制について、教育課程や履修指導に関わる内容、シラバス管理や学習指導に関わる内容、学外活動支援に関わる内容に分けて取り上げる(早田編、2023、pp.78-85)。

【教育課程や履修指導に関わる内容】

まず、学生に教育課程の構造や全体イメージを理解させるための枠組みの整備が必要となる。そのための枠組みとして、履修系統図(カリキュラム・マップ、カリキュラム・チャート、カリキュラム・ツリー)の策定と運用、コース・ナンバリング(科目ナンバリング)の策定と運用が不可欠である。これらのことと並んで、初年次教育の充実と履修モデルの策定と提示などを含めた履修指導の徹底が求められる。

【シラバス管理や学習指導に関わる内容】

次に、学生にシラバスの役割を理解させ、活用を推進していくための取組が必要である。そのための方法として、シラバス内に授業外学習（予習・復習時間）の提示、ルーブリックの設定とシラバスへの掲載、授業方法の紹介、「学習成果」の確認方法の提示を行うことが求められる。また、授業外学習の確保の面からも、CAP（履修登録単位数上限）制の導入は必要となる。しかし、多くの大学の学位課程レベルでは、履修登録単位数の上限を越えての履修を認めるなどの特例を設けている例が見られる。大学教育の質保証の観点から見ると、このような特例は自制すべきであろう。CAP制の趣旨（学習時間の確保）を学生に説明し適切に運用していくことが肝要である。また、シラバスに示された内容が、紙上の約束にならないように、シラバスチェックの厳格化が不可欠である。また、授業担当教員には、学生に対するシラバス内容の周知が求められる。

近年、反転学習、課題解決学習などアクティブ・ラーニング型学習への取組が普及、定着を見ている。しかし、これらの取組は教員個人の努力としての性格が色濃い。そのため、教学マネジメントの一環として、GP（グッド・プラクティス）の顕彰やLMS（学習管理システム）⁶⁾の導入と効果的活用が必要であろう。

【学外活動支援に関わる内容】

昨今の大学教育においては、「社会に開かれた大学」の観点からインターンシップやサービス・ラーニングを推進していくことが期待される。しかし、多くの大学では、その必要性は認識されながらも、その実施状況は低い段階にとどまっている⁷⁾。これらの制度は学生を一定期間、学外で活動させることになるので、保険への加入や安全面での指導も重要となろう。社会での実務や奉仕活動を体験することは、学生のコンピテンシーの涵養と進路選択の支援の面でも極めて有効な取組であるので、積極的な実施が期待される。

本学を含めほとんどの大学では、これらの取組の多くはアウトカムに基づく大学教育の質保証としてすでに実施されている。しかし、制度的に整備されたとはいえ、教員の取組への理解不足や学生への説明や周知の面での不十分さなど、多くの課題を抱えていることも事実であ

る。そのため、内実を備えた取組として実施していくことが求められている。

3 | エバリュエーションを加味した「学習成果」

「学習成果の可視化」についての検討は、「学習成果」をいかに評価していくかという問題でもある。では、このことを念頭に置きながら、「学習成果の可視化」を教育評価の観点から検討してみよう。

教育評価には、アセスメントとエバリュエーションの二つの性格を有する（田中、2008、p.77）。アセスメントには「学習成果を目標に照らして達成度を測る」、エバリュエーションには「学習成果を目標に照らしてその達成度合いを評価する」との意味合いが強い。

大学教育の質保証と関連付けた議論においては、「学習成果の可視化」はアセスメントの機能に重きが置かれており、そこでは「学習成果」の客観性や価値中立性の担保が重要視されてきた。それに対して、筆者は「学習成果の可視化」をエバリュエーションの機能からも議論していくことが重要であると考え。エバリュエーションの機能は、アセスメントで得られた資料である「学習成果」を教育目標に照らして、達成度合いや達成度の質を評価するという機能を有しており、極めて価値的（価値判断的）な概念であるといえる。そのため、アセスメントとエバリュエーションの概念の間には大きな隔たりを感じる人も多い。しかし、初等、中等、高等教育機関に共通する使命は発達段階に応じたコンピテンシーの涵養である。この点にアセスメントとエバリュエーションの役割上の接点を見いだせよう。「学習成果の可視化」には「学習成果」を測定する（アセスメントの側面）だけでなく、その測定をもとにしてコンピテンシーをどのように涵養していくか、あるいはコンピテンシーの成長がどの程度見られたかを評価する（エバリュエーションの側面）という役割も有している。

次に、アセスメントとエバリュエーションの機能の両面を「学習成果の可視化」の面で働かせるには、どのような方法が必要となるかについて検討する。

今日では、エバリュエーションの機能については、評価を行う段階に照らして、診断（的評価）・形成（的評価）・総括（的評価）という三段階に分けて捉える見方が

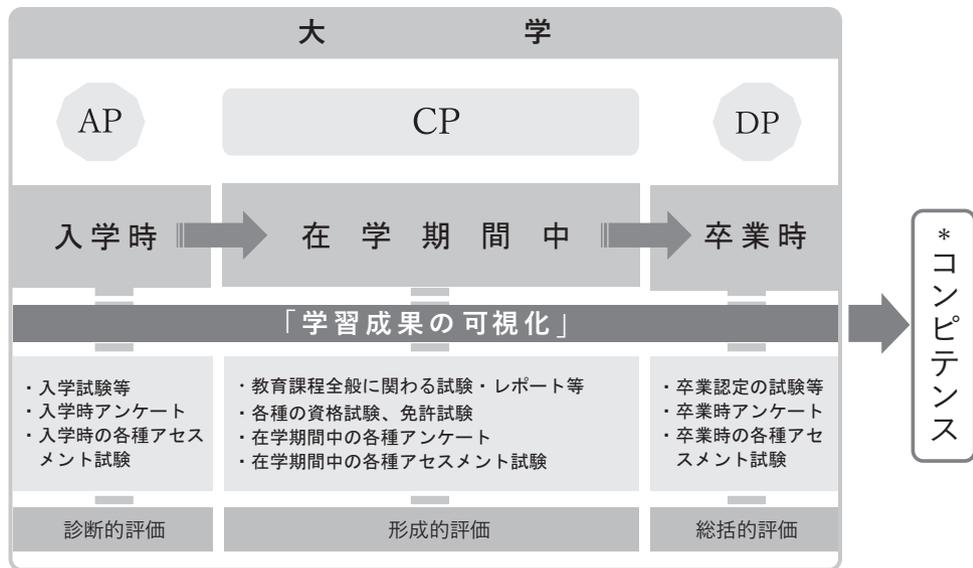


図3 評価の視点から見た三方針と「学習成果」

*卒業時の到達点を示すものであるため、コンピテン スを用いる。図中のAP、CP、DPはアドミッション・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、ディプロマ・ポリシーを示している。

一般的である(田中編、2008、pp.121-125)。

まず、診断的評価は入学・学年・学期当初などの時期に、今後の学習の前提となる学生の学力や意欲・問題関心、生活体験の状況等を把握するために行う評価のことである。三方針との関係で捉えるならば、入学段階の診断的評価は、概ね、入学者受入れの方針(アドミッション・ポリシー)にかかわる調査や試験の結果が該当することになる。そこで得られた「学習成果」は教育課程の編成や授業運営を検討したり、卒業認定・学位授与の方針を策定したりするための重要な情報としてフィードバックされる。

次に、形成的評価は学生の入学から卒業までの期間の教育課程全般に関わる評価であり、授業科目の評価や教育課程編成・実施の方針にかかわる調査等が該当する。ここで得られた「学習成果」はカリキュラム・ポリシーの見直しに活用したり、今後の授業計画に対する修正や学生に対する発展学習・回復学習など授業の質向上や学位課程の改善に寄与したりすることになる。また、卒業認定や学位授与の方針(ディプロマ・ポリシー)や入学者受入れの方針(アドミッション・ポリシー)にフィードバックされることで、IRの機能を果たしていくことにも貢献

する。形成的評価は、構成主義的な学習理論(OECD教育研究革新センター、2013、pp.55-68)に基づく評価であるため、学習者の能動的活動を通して知識を再構成していくことが求められる。このような学習においては、他者との交流を通じての共同的な学びが重視される。このような学びを設計する上で不可欠な資質能力がコンピテンシーで示された能力である(目白大学人間学部児童教育学科編、2015、p.29)。そのため、コンピテンシーは、形成的評価の可視化を進める上での基盤となるものといえる。

最後に、総括的評価は卒業時、学年末や学期末の時期に実施される評価であり、授業科目、学位課程、卒業認定での最終評価である。コンピテン スを見る評価でもある。この評価は大学でのゴール(到達点)としての学力や意欲・問題関心、生活体験の状況等を最終的に把握するためのものであり、コンピテン スの実体を見るための評価となる。概ね、ディプロマ・ポリシーにかかわる調査や試験が該当する。ここで得られた「学習成果」は、学生本人や学外に対して大学での学びの集大成として報告されることになる。また、同時に、入学者受入れの方針(アドミッション・ポリシー)や教育課程の編成方針(ア

カデミック・ポリシー)にフィードバックすることで、IRの機能を果たしていくことにも貢献する。

エバリュエーションの機能から「学習成果の可視化」を見るならば、「学習〈成果〉の可視化」は「学習〈評価〉の可視化」として捉え直すことができる。「学習成果の可視化」に期待される役割は、教育改善、学習の認定、アカウントビリティ(説明責任)の三点である(深堀編、2015、pp.23-25)。どの役割も、大学教育の質保証の骨幹を形作るものである。「学習評価の可視化」の視点を加味することで、教育改善、学習の認定、アカウントビリティ(説明責任)の役割を明確化できよう。

これまでの議論を整理するならば、「学習成果の可視化」とは、三方針を診断的評価・形成的評価・総括的評価の関連で捉え、PDCA教育改善サイクルに位置付けて稼働させることで、大学教育の質保証を実現していくことを意味するものである。その方策として、アセスメントの視点からの「学習成果の可視化」にエバリュエーションの視点を加味することを提案する。

終わりに

この小論では、「学習成果の可視化」について、昨今の中教審の答申や指針を主たる資料として、教育学の観点から論じた。そして、筆者は、「学習成果の可視化」の役割として、アセスメントの視点にエバリュエーションの視点を加味することを提案してみた。

「学習成果の可視化」はアウトカムに基づく大学教育の質保証の根幹を形作るものである。この問題に対する解答は、「この結び目を解くものは世界の王になろう」と予言された「ゴルディアスの結び目」のごとく、難解極まりないものである。浅学非才の筆者が論じるにはあまりにも大きなテーマであった。

マケドニア王アレクサンドロスは、この結び目を一刀両断にして解いたという。しかし、現代においては、結び目の糸を一本ずつ丁寧に解きほぐす以外には適切な解答は見いだせないであろう。この小論が、結び目の糸の一本を解く手立てになれたならば幸いである。

註

- 1) 「学修」という言葉は、2012(平成24)年の中教審「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて(答申)」(いわゆる「質的転換答申」)の中で登場し、欄外の註として「大学設置基準上、大学での学びは『学修』としている。これは、大学での学びの本質は、講義、演習、実験、実習、実技等の授業時間とともに、授業のための事前の準備、事後の展開などの主体的な学びに要する時間を内在した『単位制』により形成されていることによる」(p.2)との説明が付記されている。これ以降、政策・教育行政文書では「学修」が用いられるようになった。
- 2) 本稿では、正課だけでなく大学で体験する多様な学習を包括して扱うため、「学修成果」ではなく「学習成果」を用いることにする。
- 3) OECDのDeSeCoプロジェクトでは、コンピテンシーについては、「これまでの学力より、いっそう人間の発達に沿った長期的な観点から、そしていろいろな教科にわたる能力という広い視点から見たものであり、動機づけから専門的な知識と技能の習得に至る深さをもった学習の力であると同時に、人間の能力を心身一体的で全体的(ホリスティック)な力として捉えるもの」(D・S・ライチェン、R・H・サルガニク編、2006、pp.10-11)としている。また、コンピテンスについては、「ある特定の状況や文脈における行為、行動、選択となって現れる」(p.70)ものとしている。すなわち、個人が確かなレベルの専門性と能力に達したときに、その人を有能であると定義することを意味するものである。コンピテンシーが長期的な観点から測定されるのに対して、コンピテンスは到達点とされる特定の時点で測定を行うとされる。そのため、卒業時などの到達点とされる時期にかかわる測定の場合は、コンピテンスが用いられる。
- 4) 公益財団法人・大学基準協会が、「達成度評価のあり方に関するアンケート調査」として2020年6・7月に実施し399大学が回答している。「学習成果の修得状況を測定・評価する手法の種類」に関する質問事項はQ2-3-2が該当する。アンケートの集計結果と分析が、早田幸政編著(2023)『「学習成果」可視化と達成度評価』(東信堂)に掲載されている。詳細は、同書を参照してほしい。
- 5) 「達成度評価のあり方に関するアンケート調査」の「Q2-1-3」には、設問に対する選択肢として、19のコンピテンシーが挙げられていた(早田編、2023、pp.324-325)。以下に、選択肢の内容を列挙する。
 - ①幅広く豊かな教養
 - ②当該分野における基本的な知識等

- ③当該分野における専門的な知識等
 - ④資格に必要な知識等
 - ⑤コミュニケーション・スキル
 - ⑥数量的スキル
 - ⑦情報リテラシー
 - ⑧論理的思考力
 - ⑨批判的思考力
 - ⑩創造的思考力
 - ⑪問題発見力
 - ⑫問題解決力
 - ⑬自己管理能力
 - ⑭協調・協働力
 - ⑮リーダーシップ
 - ⑯職業に関わり倫理観
 - ⑰社会的責任観
 - ⑱生涯学習力
 - ⑲社会的要請への対応力
- 6) LMS (Learning Management System : 学習管理システム) は、インターネット上で教材の管理、受講者情報の管理、学習進捗の管理等を行うことのできるソリューションのことである。本学では、Schoo社のSchoo SwingをDXプラットフォームとして導入している。今後、授業でのアクティブ・ラーニング型学習や「学修成果の可視化」に向けての活用が大いに期待される。
- 7) 大学基準協会の「達成度評価のあり方に関するアンケート調査」によれば、大学で、インターンシップを実施している割合は63.7%、サービス・ラーニングを実施している割合は19.4%である(早田編、2003、p.83)。サービス・ラーニングへの取組が二割にとどまっており、今後の課題といえる。

答申・指針

- 中央教育審議会「我が国の高等教育の将来像(答申)」2005(平成17)年1月28日
- 中央教育審議会「学士課程教育の構築に向けて(答申)」2008(平成20)年12月24日
- 中央教育審議会「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて一生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ(答申)」2012(平成24年)8月28日
- 中央教育審議会「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン(答申)」2018(平成30)年11月26日
- 中央教育審議会・大学分科会「教学マネジメント指針」2021(令和3)年1月22日

引用文献

- 秋田喜代美編(2017)『岩波講座「教育」 変革への展望5 学びとカリキュラム』岩波書店
- 大学改革支援・学位授与機構(2021)『高等教育に関する質保証関係用語集 第5版』大学改革支援・学位授与機構
- D・S・ライチェン、R・H・サルガニク編著、立田慶裕監訳(2006)『キー・コンピテンシー』明石書店
- 深堀總子編著(2015)『アウトカムに基づく大学教育の質保証』東信堂
- 早田幸政編著(2023)『「学習成果」可視化と達成度評価』東信堂
- 本田由紀(2020)『教育は何を評価してきたのか』岩波書店
- 松尾知明(2015)『21世紀型スキルとは何か』明石書店
- 松下佳代(2017)「学習成果とその可視化」、日本高等教育学会『高等教育研究』20、pp.93-112
- 目白大学人間学部児童教育学科編(2015)『未来を拓く児童教育学』三恵社
- OECD教育研究革新センター編著、立田慶裕・平松安政監訳(2013)『学習の本質』明石書店
- 高浦勝義(2004)『絶対評価とルーブリックの理論と実際』黎明書房
- 田中耕司(2008)『教育評価』岩波書店
- 田中耕司編著(2002)「新しい教育評価の理論と方法II」日本標準
- 東京大学教育学部カリキュラム・イノベーション研究会編(2015)『カリキュラム・イノベーション』東京大学出版会
- 山内乾史・原清治編(2010)『論集 日本の学力問題(下巻)』日本図書センター