

# 基調講演 「大学における自己点検評価と学生参画」

沖 裕貴

立命館大学 教育・学修支援センター 副センター長

司会者：それでは、立命館大学教育開発推進機構教授、教育・学修支援センター副センター長、沖裕貴先生による基調講演、「大学における自己点検評価と学生参画」を行っていただきます。沖先生は、名古屋大学ご卒業後、京都教育大学大学院で教育学の修士号を取得されました。京都経済短期大学、山口大学を経て、2006年度からは立命館大学教育開発推進機構の教授にご就任。2015年まで教育・学修支援センターセンター長、2018年からは同副センター長を務めておられます。その他、日本高等教育開発協会の理事・会長、日本私立大学連盟教育研究委員会委員、中央教育審議会教学マネジメント特別委員会の委員などを歴任されております。ご専門は高等教育論・教育工学です。それでは沖先生、どうぞよろしくお願ひ申し上げます。

沖：ただ今、ご紹介に預かりました立命館大学の沖と申します。どうぞよろしくお願ひいたします。

本日は「大学における自己点検評価と学生参画」ということでお話をさせていただきます。まず自己点検評価のお話という、貴学は大学基準協会のものを行っていますので、まずは基準協会ではどういう位置づけになっているかを見ていきたいと思ひます。

これが実施ガイドの第3期で、一番近いものですが、認証評価機関というのが機関別認証評価をやっていて、大学基準協会も我が国初の認

## 大学基準協会による自己点検・評価

わが国では2004(平成16)年から、すべての大学は文部科学大臣から認証された機関(認証評価機関)によって7年以内ごとに教育研究等の状況の評価を受けることとなった。大学基準協会はわが国で最初の認証評価機関となったが、機関別認証評価制度開始前から、教育研究等の状況についての評価を「大学評価」として実施してきた歴史的経緯を踏まえて、現在でも「大学評価」と呼んでいる。

本協会が1947(昭和22)年にはじめて「大学基準」を設定して以来、大学評価をはじめとする各種事業の中心に据えてきたのは、大学の自主性・自律性を尊重するという精神である。2011(平成23)年度から実施している大学評価において、「内部質保証」をキーワードとして掲げ、これを重視した評価を行ってきたこともこの一貫である。そして、2018(平成30)年度からは、「内部質保証」を一層重視した評価とするために、大学評価システムを改革した。この新しい大学評価においては、内部質保証とそれに基づく自己点検・評価が重視される。

大学基準協会『第3期認証評価における大学評価の実施ガイド』2016年

証評価機関として大学評価をやっているということです。その大学評価で、大学基準というものを作っているわけですが、もともと基準協会としては、自主性、自律性を尊重しており、又、2011年度以降、あるいはさらに2018年度以降は特に「内部質保証」というものを一層重視してやってきたということです。その中で認証評価の基準2というところに改めて、内部質保証という言葉が挙げられております。そこでのポイントとして、「内部質保証の方針・手続」ということ、それから「内部質保証の推進に責任を負う全学的な組織」ということ、それから、それが「PDCAサイクルを回して運営支援されているということを示す」ということが書いてあります。

ただ、まだ自己点検評価と内部質保証の関係が明確ではありませんので、それを申し上げますと、自己点検評価というのはPDCAの中の

Cの「検証」、チェックにあたるものです。内部質保証をPDCAサイクルで回していくわけですが、その内部質保証がきちっとできたかどうかをチェックするものが自己点検評価報告書であるという位置づけになっております。

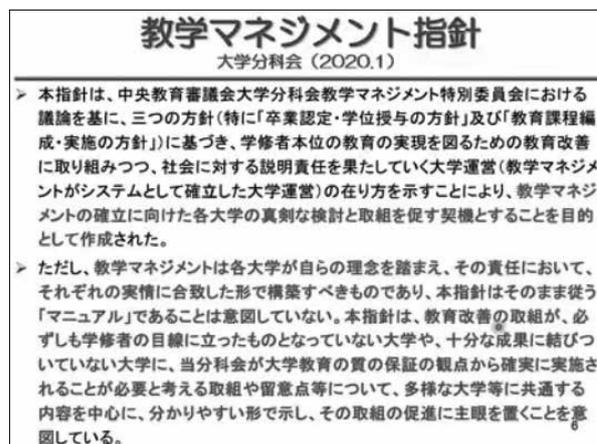
さらに、先ほど何度も教学マネジメントの話が出てきました。第3期認証評価では特に内部質保証を重視した大学評価を行うのですが、その取り組みがうまく回っているかどうかを全学的な教学マネジメントの状態を見て判断すると書いてあります。組織的に教育活動を行って、PDCAがきちんと回るように、機能するよいうにということで、そういう全学的な取り組みのことを一言でいうならば、教学に関する内部質保証システムを推進するための取り組みのことを教学マネジメントと呼んでいるようです。

というわけで、この教学マネジメントというのがいつ出てきたのかという話ですが、実は2012年のいわゆる「質的転換答申」の中で初めて出てきました。

内部質保証システムを確立するために、教学マネジメントを確立してくれという言い方になっています。具体的な内容は3つのポリシーになります。DP、CP。これについてきちっと明示して欲しいということと、それからプログラムレベルでのいろいろな科目の関係、あるいは系統性、整合性を表すような取り組み、CPの内容です。それが求められており、道具立てはこうですよということで、履修系統図やカリキュラム・マップやツリーや、あるいは創価大学さんがすでにやっておられるナンバリング。こういった道具立てが示されました。さらにはその結果をきちんとエビデンスベースで示さない、ということで、当時はアセスメント・ポリシーと言いました。今はアセスメント・プランという言い方をしますが、学修行動調査、学修到達度調査、ルーブリック評価や学修ポートフォリオを使って、そういうものを明らかにして行ってほしいというのが質的転換答申だったのです。しかし、どうもたくさん言い過ぎて分

かりにくくなったものだから、まとめるという意味で「教学マネジメント指針」というものを作ろうということが2020年1月に出て参りました。

これも先ほど鈴木副学長がおっしゃったことになります。本指針は教学マネジメントの確立に向けた各大学の真剣な検討と取組を促す契機とするものです。ただ、本指針はそのまま従うマニュアルであることは意図しないので、多様な大学がある中で共通する内容を中心に、分かりやすい形で提示して、取り組みを推進、主眼を置くことを意図しているという言い方をしています。マニュアルでもないし、ましてや国として法律に即した拘束力のあるものではないという言い方をしています。



3つの方針に基づいて、ここにある5つの項目について指針が示されている。1つ目が3つの方針を通じた学修目標の具体化、2つ目が授業科目、教育課程の編成実施、3つ目が学修成果、教育成果の把握、可視化、4つ目がFD、SD、教学IR、そして5つ目が情報公表という感じですよ。

1つ目の、3つの方針を通じた学修目標の具体化、これともう1つ、2番目が自己点検評価報告書の一番重要な教学に関する部分、そこに相当すると思います。卒業認定、学位授与の方針は、学生の学修目標として、また、卒業生に最低限備わっている能力を保証するものとして機能すべきであると。また大学教育の成果を学位プログラム共通の考え方や尺度に則って点検

評価するということが、教学マネジメントの確立に必要なということ。

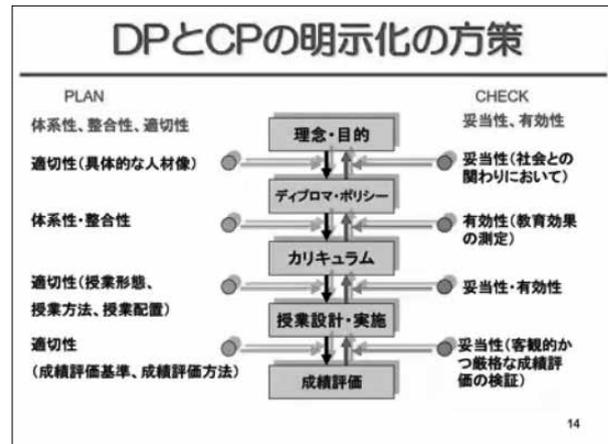
そして2番目は、明確な到達目標を有する個々の授業科目が学位プログラムを支える構造となるよう、体系的かつ組織的な教育課程が編成される必要がある。授業科目は過不足なく設定されているか、授業科目相互の関係、履修順序や履修要件の検証が必要です。これにはマップやツリー、あるいはナンバリングという道具が必要になっているということです。それから授業科目の精選、統合をしてください。こういった言葉で触れられています。

3つ目、教育成果の可視化ですが、創価大学さんは非常に上手に、極めてわかりやすく示しておられます。学修成果、教育成果を適切に把握、可視化する。同方針に定められた学修目標も達成状況を可視化されたエビデンスとともに説明できるよう、複数の情報を組み合わせた多面的な形で行って、しかも信頼性を確保してくださいと。たとえばルーブリックみたいなものを使って、誰が見ても説明ができるようにということまで求められています。

当然ながら教学マネジメントを支える基盤として、FD、SD、教学IRといったものが重要です。そういう教職員像を定義してほしいとか、そういう人材を育成してほしいと、先程、関田先生が、CETL（教育・学習支援センター）の話をされましたが創価大学にはこういう人材がしっかりと育っていますし、そういう組織もあるということです。

情報公表のところですが、非常に細かいことも書いてあります。自発的、積極的に公表してってくださいと。先ほどのIRで分かったこと、あるいは学習成果として分かったことを、説明責任として積極的に公表してください。それが大学と社会とのいい関係を作るものになるというようなお話がされています。

さて、少し詳しく述べさせていただきます。まず1つ目2つ目の、3つの方針、学修目標の具体化と授業科目、教育課程の編成、実施です



が、創価大学さまはもちろんすでにきちんとできあがっていますが、具体的に全国の大学に求められているのはだいたいこのようなイメージです。特にDPとCPの明示化の方策ということで、真ん中は大学教育のバックボーンです。各大学とも理念・目的・建学の精神があって、DPがあって、カリキュラムが作られています。個々の授業が配置されて個々の授業の成績評価がされている。左側は、よく認証評価で使われる言葉ですが、体系的、整合性、適切性です。これ実はPDCAで言うと、プランに相当する部分になります。一方右側、認証評価で妥当か、有効かどうかの判断で使われますが、これはまさにチェックで使われる言葉です。プランとして、体系的・整合的・適切だと思ってやったけれど本当に妥当だったか、有効だったかという関係性です。

まず左側のプランのところに対して具体的にどのような取り組みをしているか、当然創価大学さんもやっていらっしゃると思います。DPに関して、具体的な人材像を作ることになります。

ところで、観点別とは何かと言うことを先に申し上げます。教育目標については、ブルームという人が1950年代の終わりに、それまで複文でダラダラと書いていたり、主語が先生であったり科目だったり学校であったりしていたものを、学生が主語になるように変えていこう、しかも3つの領域に分けて考えよう、何々ができるとい具体的パフォーマンスで書こうとい

うようなことを提唱しました。その時の3つの領域というのが「認知的領域」と「情意的領域」と「精神運動的領域」です。すなわち、知識理解に関することと、関心意欲態度に関することと、技能に関することとなります。これらの命名や使い方には変遷があります。

たとえば日本の学習指導要領、1989年度の改定から「観点」という言い方で、このブルームの3領域を少し優しい言い方で書きかえている。現在でも「指導要録」や「内申書」はこの観点である、「知識・理解」、「思考・判断」、「表現・技能」、「関心・意欲・態度」が使われています。学習指導案もそうです。

一方、文科省が2007年から今度は学力の3要素という言い方も始めましたが、それまでの観点とほぼ対応関係にあります。3つ、「知識および技能」と、「思考力・判断力・表現力」と、「主体性・多様性・協調性」といったものです。世界中の国々が基本的にはブルームの3つの領域で書いており、日本であれば、例えば本学では領域や観点で書いているように、教育目標を分けて書くということが一般に行われていますし、非常に重要だということです。そういう意味で、世界中の国々がこういった教育目標を書く時には領域とか観点に分けて書き、学生さんを主語とします。ある期間を経過したら何ができるようになるかのパフォーマンス。観測可能なパフォーマンスで書いてくださいということです。

これはハーバード大学の例ですが、非常に分かりやすい。「正確に意思の疎通を図ることができる」、「コンピューター等を用い、数量的な処理を行うことができる」、「1つ以上の外国語を用いコミュニケーションすることができる」。非常に簡潔に書いてあります。つつい我々が書くとゴテゴテとした修飾語の多い言葉を使っていますが、できるだけシンプルに書くことがいい。ただここで注意が必要なのですが、よくよく考えますと、例えば「1つ以上の外国語を用いコミュニケーションすることができ

## 観点別人材養成像の例

ハーバード大学(コア・カリキュラム、1988)

### 「関心・意欲・態度」

◆違った価値観や伝統や制度を持った異文化に関して深い認識を持つことができる。

### 「思考・判断・表現」

◆明晰かつ批判的に思考することができる。

◆自然と社会と人間との関わりを理解し、知識を得る方法と考え方を説明することができる。

### 「技能」

◆正確に意思の疎通を図ることができる。

◆コンピューター等を用い、数量的な処理を行うことができる。

◆一つ以上の外国語を用い、コミュニケーションすることができる。

◆正確に書くことができる。

### 「知識・理解」

◆正確に理解することができる。

(注)上記のものはBok学長が示した能力を沖が観点別に整理したもの。

17

る」について、どの程度できたらいいかがよく分かりません。

実は教育の目標には、到達目標からこういうDPに至るまでそうですが、その目標を達成する基準までは盛り込まないほうがいい。あるいは通常盛り込みません。非常に細かな到達目標、一つ一つの授業の中の到達目標には指標や基準を盛り込むことがあります。通常大きなものは、たとえばここに TOEIC 何点以上などとは通常書きません。

これは DP の策定の留意点です。4年間もしくは6年間の学士課程教育で保証する最低限の学習成果であり、これが先ほど教学マネジメントにも書いてあったものです。学位プログラムごとに記入します。観点別でも領域別でも学力の3要素でもいいですから、何々できるという行為動詞でパフォーマンスを書いてください。建学の精神や全学の教育目標と、各学部学科のDPとの整合性を取るように気をつけてください。なかなか難しいです。建学の精神や教育理念と何々学部のDPの整合性などは本当に難しいですが、聞かれることが多いですので、事前に少し考えておく必要があります。

あとDPには箇条書きにした項目があります。それぞれの項目をどの科目群で養成するか、それがカリキュラム・ポリシーの本質ですので、どのように整合性が取れているかをカリキュラム・マップ、どういう風に系統性・体系性がとれているかをカリキュラム・ツリーで示す、もしくはナンバリングで示すという形で

す。

さらに、それぞれの項目についてどのように達成度を検証するか、すなわち教育効果の測定ですが、プログラムレベルのアセスメント・ポリシーと書いてありますが、それも問われます。プランのところで適切に整合性も体系性もきちんと保証した形で学位プログラムを作ったけれど、本当に卒業生はそのプログラムのDPを達成していますかということをやっぱりもう一回言わなくてはならないわけです。そこまで考えて作るのが学位プログラムというものです。

同じことが実はシラバスにも言えます。山口大学のシラバスで、教養の「芸術論特殊講義」という科目ですが、上手に到達目標を書いています。領域別、あるいは観点別に分けて、授業の場合ですから15回終わった段階で、学生さんは具体的に何ができるようになっているかを明示したものの、それがシラバスの到達目標というものです。この場合は、たとえば認知的領域で、「基礎的な美術史の用語を理解し、それを用いて作品を説明できる」。「企画展、常設展云々などの展覧会を区別できる」。また、1番下は情意的領域です。「県内、国内で開催されている展覧会情報を集めて、心の琴線に触れた展覧会を見に行き、企画趣旨や作品について批評することができる」。これを読んだら具体的に何ができるようになってほしいかがはっきりします。

学生さんにとって、この到達目標の各項目にはもう1つ重要な意味があります。それは何かと言いますと、実は、各項目は、成績評価に必ず絡んで、どのように成績をつけるかを示しているということです。それが分かるように書いてあるのです。つまり、「基礎的な美術史の用語を理解しそれを用いて作品を説明できる」と書いてあったら、必ず何か作品の写真を見せられて、基礎的な美術品の用語を用いてこの作品を説明しなさいという問題が出る。これが分かります。次の「企画展常設展などの展覧会を区

別できる」。どこかのパンフレットが出てくるのでしょうか。これは何展ですか、理由を含めて説明しなさいという問題が絶対に出るということです。1番下だったら、展覧会を絶対見に行ってきた、パンフレットと一緒に作品の批評のレポートを出さなくてはならない。このようなことが想像できる。そういう意味です。到達目標というのは、具体的に何ができるようになったかを示すものですから、必ずそれは成績に絡めなければならないし、普通に読めばどのような試験問題がでるのかさえ分かります。

そのように書くものが到達目標ということになります。だから我々の大学ではシラバスの成績評価を説明する欄に書いています。この到達目標はどのような評価手段を用いて、何パーセントで評価しますということを書いています。実は過去に痛い経験がありまして、先生方は十数年前から到達目標を、学生を主語にして行為動詞で観点別に書いてくださっています。ほぼ全員が上手に書いてくださっておりシラバス点検もしています。ところが、実際は、先生方がシラバスに書いた到達目標すべての達成度を調べて成績をつけているとは限らないということが判明しました。たとえば、知識・理解を問う穴埋め式の採点が簡単な問題のように、到達目標の中で1番簡単に成績をつけられるもの以外は試験をやっていなかった人が多いことが分かりました。それ以降、シラバスにそれぞれの到達目標をどのような評価手段により何パーセントで見ますかというようなことを書いて初めて、到達目標は全て成績に絡むということを知っていただいたということです。

また次のような研修、ワークショップを本学でやっています。その時の練習問題ですが、先生方に学部をばらばらにしてグループを作っていて、自分のシラバスの到達目標の見直しをしていただく、という研修です。その中で最初のつかみのような問題ですが、「自転車に乗る時のコツをつかませる」という到達目標は一体どこが変ですか、どんな問題点があつてど

## 観点別の到達目標の練習問題例

「自転車に乗るときのコツをつかませる」  
という到達目標はどこが変？

### 【問題点】

- ・「コツをつかむ」の意味が不明瞭。
- ・「コツをつかませる」は学習者が主語ではない。

### 【書き直し】

「一人で自転車に乗ることができる。」

### 【領域・観点と解説】

- ・領域・観点は「精神運動的領域の技能」。
- ・ただし、より正確を期すため、『補助輪をつけず、一人で自転車を運転し、100mを走ることができる』なども適切な目標と言える。
- ・また、「認知的領域の知識・理解」として、『自転車を運転する際に必要な交通法規を説明できる』なども適切な目標になりうる。
- ・DPとの関連で到達目標を設定しなければならない。この場合、どんな学校での授業が最も重要な要素となる(曲芸を教える学校?)



22

う書き直したらいいですか。これが先生方のシラバスを上手に書き換えるコツですよと質問します。

これはすぐに問題点がわかりだと思えます。「コツをつかむ」の意味が不明です。学習者が主語で誰が見ても分かるようなパフォーマンスで書くことが基本です。だからコツをつかむ、どうしたらコツがつかめているのか、本当はコツをつかんだことを知りたいのですが、そのまま書いたのでは判定ができませんし、本人もつかんだのかどうが分からない。

書き直しは実は次の文章でいいのです。「一人で自転車に乗ることができる」。誰が見ても、本人が見ても、どうなったらいいかが分かる書き方です。これこそが、コツをつかんだことを示すパフォーマンスなのです。こういう書き方をしてほしいということを説明するための練習問題です。

理系の先生の中には、「補助輪を付けずに一人で自転車を運転し、100メートル走ることができる」なんて言う人もいます。これは素晴らしい。文句のつけようのない立派な到達目標です。ただ、100メートルは赤字にしました。より分かりやすいのですが、「100メートル」を書くとしたら成績評価方法の「ルーブリック」に書いていただきたい。100メートル走れたら、合格Cをあげます。200メートルだったらBになります。300メートルだったらAになります。などをルーブリックで示せばいいわけです。

先ほどDPに評価基準まで書かなくてもいいと言いましたが、やはり到達目標も同じなのです。1回の授業レベルでしたらもっと細かく書いてもいいのですが、15回分全体の目標については、この基準レベルはもう書かずに、ルーブリックで示せばいいということです。

この研修も16年やっていますが、過去にある先生から「沖先生、この自転車の練習問題は、どのような学校を想定していますか？」と質問されました。「これがもし、曲芸を教える学校ならば、100メートルを補助輪無しで走れた程度ならだめでしょう」と。これはすごい指摘だなと思いました。実はそのワークショップの前に、少し短い講義をしまして、「先生方の到達目標というのは、先生方の学部学科のDPに依存しており、DPによって到達目標が変わります。位置づけによって変わってきます」という話をしておきながら、ワークショップではDPについては何も触れずに「この到達目標のどこがおかしいか」という質問をしていました。もし曲芸を教える学校だったら「逆立ちで1キロではないですか」というようなことをおっしゃって、これは鋭い素敵でした。

まさに、私が言いたかったのがそこで、そういうオチがついたということも含めて、この練習問題を今でも使っています。先生方の到達目標はDPに依存しているということが留意点で、DPとの関連で、到達目標を設定することになります。成績評価に行うものだけに厳選してください。15回の授業が終わった時に出来るようになってもらいたい行動。学習者が主語で何々が出来るというパフォーマンスで書いてください。観察可能なことが重要です。

たとえば「江戸時代の仕組みを理解する」という目標。この「理解する」という言葉は悪くはないのですが、「江戸時代の仕組みを図解できる」などがいいですね。幕藩体制の絵を描ければいいわけです。「図解する」が「行為動詞」になります。行為動詞をどう上手に使うかということが到達目標のブラッシュアップに必須に

なります。乗法の掛け算の意味がわかるというよりも、その子が掛け算の意味がわかったかどうかは、実は掛け算の意味を表す問題を自分で作れたら、その子は掛け算、応用問題が分かるようになっています。そういう工夫、そういう行為動詞の使い方が出来るようになってほしい。

当然、「領域、観点別、あるいは学力の3要素別に短文で表現してください」ということを言っています。そして書き直してもらったものを劇的ビフォーアフターという形で発表していただくのですが、ビフォーアフターにすごい変化があり面白いです。

あと、体系的、整合性のところでは、カリキュラム・マップ、ツリー。先ほども少しお話ししましたが、元々、大学設置基準大綱化（1991年）の前までは大学設置審議会が全てを決めていました。学部名も科目名も全部決まっていますので、何もすることがない。それを教える先生をどう採ってくるかということだけが必要でした。それまではそういう時代でしたが、大綱化以降、各大学が自由にカリキュラムや教育内容、また学部名も決めることができるようになりました。となりますと当然ながらその学部学科は何をすることで、この科目は何がわかるようになる等、全部自分で説明しなければならぬ。それがカリキュラム・ポリシーです。当たり前のお話です。そして、カリキュラムの点検項目というのは、そのカリキュラムの目的、当然 DP ですね。次いでそのカリキュラムで DP を教えるにあたって、DP をしっかりカバーする科目群がそろっているかということを示すスコープ、整合性です。それを示すものがカリキュラム・マップなわけです。最後にどういう順番で勉強するのですかということ。系統性・体系的性を示すものがシーケンスです。それを表す道具がカリキュラム・ツリーやナンバリングというものです。ですので、カリキュラム・ポリシーの説明文はほんの少しでいいです。基礎教育科目は何が何単位あって、初年次教育の位

置づけがどうあってというのを少し書くだけで、後はマップやツリーやナンバリングを見ればいい。そういうものなのです。その理由をはっきりしています。大綱化したことです。創価大学もきちんと整備されています。

これはうちの近所の滋賀県立大学の工学部のカリキュラム・マップの事例です。科目があってそして A とか B とか上段の横に書いてあるのは、DP の項目です。各科目がどの項目に対応しているかというのが○とか◎で示してあります。これが整合性を示すカリキュラム・マップというものです。

そして、これがカリキュラム・ツリーです。先ほどの DP の各項目の A とか B が左端にありますので、カリキュラム・マップでマッピングされた科目がどういう学年進行で、系統的に繋がっていくかというものを示したものです。これがカリキュラム・ツリーです。これにナンバーを振れば、すぐナンバリングになります。学生さんに分かりやすく書くことが重要です。

そして教学マネジメント指針の3番目、学習成果、教育成果の把握、可視化です。1番下の成績評価基準のを中心にお話しますが、実はこれはもっと大きな話で、実は科目レベルだけではなくてプログラムレベルの検証についても使われるものです。大学設置基準には次のようなことが書いてあります。「大学は学習の成果に係る評価及び卒業の認定に当たっては、客観性及び厳格性を確保するため学生に対してその基準をあらかじめ明示するとともに、当該基準に従って適切に行う」と。

卒業の認定だけではなくて、間違いなく、先生方が日常的に行っておられる小テスト、小レポートに関して、その採点の客観性・厳格性を確保するため学生に基準をあらかじめ明示してほしいということです。先生方は小レポートの採点基準を学生に事前に教えておられるでしょうか。それがルーブリックというものです。

今ここに出したのはコース・ルーブリックというもので、海外では普遍的に行われていま

### コース・ルーブリック

	F	C	B	A	A+
1.コース あるいは 科目の到達目標1	Description of identifiable performance characteristics reflecting a beginning level of performance	Description of identifiable performance characteristics reflecting a beginning level of performance	Description of identifiable performance characteristics reflecting development and movement toward mastery of performance	Description of identifiable performance characteristics reflecting mastery of performance	Description of identifiable performance characteristics reflecting the highest level of performance
2.コース あるいは 科目の到達目標2					
3.コース あるいは 科目の到達目標3					

31

安野, 2019

す。日本でも安野先生が横浜国立大学の事例で話されましたが、そろそろ先生方が、自分の科目の到達目標や成績評価の基準を自分で作るのは、終わりにする必要があるかもしれません。世界的には、これらは学科、学部で決めるものだという考え方が主流になりつつあります。コース・ルーブリックでは、左側に到達目標を書き、どのようなパフォーマンスができればAをつけよう、Bをつけようと学科で考えて決める。こういうものをコース・ルーブリックといいますが、こういう取り組みも日本国内で進んできています。

あるいはこれは私がやっている教養の授業で、「現代の教育」の採点用ルーブリックです。これは成績をつけるため、このようなルーブリックを事前に学生さんに渡して見せています。そうすることによって凡ミスが激減しますし、学生さん達は、力を入れて欲しいところに力を入れて、いいレポートが増えたというのが実感です。先に渡してあげることが大事です。さらに付け加えるならば、これでつけたあとにフィードバックしてあげるのがもっと大事なのですが、さすがに最後の試験の代わりにやっているレポートなのでフィードバックまでは出来ておりません。

しかし、学生さんにとっては、事前に見せることによって、授業にどう関与したらいいかということが分かりますので、非常に参画を促すということに繋がると言われています。その通りだと思います。この実験実習は、この演習は、

このレポートは、このプレゼンは、どのようにやればいいのかということを事前に説明してあげるのがルーブリックです。よって、繰り返しによって身につけるような知識や技術、技能等にはルーブリックがものすごい力を持つと言われています。

さらに「疑義照会」といって、「何故、私はここまで頑張ったのに成績がBなのですか」という問い合わせもなくなります。事前に採点基準を見せて、できれば事後にフィードバックしてあげれば、どう評価されているかが明確化します。たとえば、プレゼンとか教育実習の前に行うマイクロティーチング、模擬授業などは効果てきめんです。何回か繰り返しますが、ルーブリックで評価してあげてそれを返してあげてを繰り返すと、以前失敗したところを絶対次に直してきます。ものすごく上手になっていくのが分かります。そういう使い方をするのが大事です。

あとこれはカリキュラムレベルのルーブリック、カリキュラム・ルーブリックというものなのですが、慈恵医科大学が作っているものですが、8つぐらいのDPがあって、それぞれ2つずつぐらいサブDPがあって、さらに、学年ごとにそれをブレイクダウンしています。

なぜここまで細かくしているのかというと、DPというのは卒業時に学生に求める能力ですが、この卒業時のものを例えば1回生に対する学生調査でどの程度身につけているかと聞いても、それはちょっと無理がありすぎるでしょう。だから、卒業時のものを1年次にブレイクダウンして、その1年次の進捗状況を学生に問う。2年生は2年次、3年生は3年次、4年生は4年次のもの。こういう考え方で作ったルーブリック、これをカリキュラム・ルーブリックと言います。こういうものを通してカリキュラムのDPの達成度を学年レベルで把握するということをやっています。

実はアメリカのAAC&Uで公表しているVALUE RUBRICSというのもカリキュラム・

ループリックです。それを使ってどうやって DP の達成度を見ているのかということ、教学マネジメントもこういうことが書いてあるのですが、まずカリキュラム・ループリックを作成した上で、定められた個々の DP の項目と極めて関連性が深い一部の授業科目あるいはその集大成である卒業論文等において、採点用ループリック等を用いて客観的に成績評価し、その成績をポートフォリオに蓄積しておくことによって、1人ひとりの学生の具体的な学習成果の進捗を説明するというわけです。

つまり、一部の重要科目で見なければいいのです。この科目とこの科目とこの科目とこの科目、1年に1回、1つぐらい、ある DP と深いつながりのある、または複数の DP と深いつながりのある科目を選んで、その科目を、できたら採点用ループリックで、しっかりと評定していったら、実は DP の達成度というものも測れるのではないか、そういうようなことも教学マネジメント指針に書かれていますし、京大の松下先生も PEPA というような名前で提案されています。そして創価大学さんの場合は「アセスメント科目」ということで、DP よりも大きい汎用的能力の進捗診断、これをループリックで行っていると自己点検評価報告書には書いてありました。もっとも進んだ取り組みをしておられると思います。

指針にはさらに、FD、SD について、特に新任の先生、実務科の先生にとって、こういう内容を教えてあげてくださいということが載っています。自学の歴史、建学の精神とコミュニティに関すること、それから授業科目や教育課程の編成に関する、私が申し上げたような内容。それから成績評価、ループリックや GPA や学習成果の可視化、こういうことをきちんと新任教員 FD で行ってほしい、というようなことが書いてあります。

さらに、情報公表ですがこれはもう言うことはありません。先ほど申し上げたように機関レベル、プログラムレベル、科目レベルでやって

いく。プログラムレベルのところでは、まさに DP を実現するのに有効かつ適切にと思ってカリキュラム・マップやツリーやナンバリングを用いてカリキュラムを作ったが、本当に卒業生はきちんと DP を達成して卒業したかというようなことを再度、検証してくださいと言われていきます。それにはいろいろな方法がありますよと。成長実感のアンケートでもいいですし、学生調査でもいい。重要科目のループリック、こういうものを使ってやってほしい。科目レベルでもループリックやポートフォリオを使ってほしい。いずれにしても包み隠さず示すことが大事です。創価大学さんの自己点検評価を見ますと、もう全部エビデンスベースでしっかりと包み隠さず書いておられます。非常にいい内容であると思います。

少しだけ創価大学の自己点検評価について述べさせていただきますが、鈴木先生が先ほどもうお話になりました「第2章」、いいですね。内部質保証のための全学的な方針と書いてあって、創価大学内部質保証ポリシーと銘打ってあります。4つあってそのうちの1つ目が内部質保証に関する大学の基本的な考え方が書いてあります。その中身は9点ありまして、それも先程、鈴木先生がスライドでお見せになりました。「社会に対する質保証の責任を果たす」、「教育研究活動および関連する業務をきちんと対象とする」、そして「方針、到達目標を明確にし、方針到達目標の妥当性を検証します」、「エビデンスを重視し、評価指標の開発に努めます」。

## 創価大学の自己点検・評価

### 1. 内部質保証に関する大学の基本的な考え方

本学が建学の精神を堅持し、永続的に発展するためには、自己点検・評価活動が円滑に改善・改革につながるよう、恒常的・継続的なプロセス、いわゆる内部質保証システムを構築し、有効に機能させることが重要である。

- ① 本学は、認証評価を含む自己点検・評価活動をおし、継続的な諸事業の改善・改革を行い、もって社会に対する質保証の責任を果たす。
- ② 本学の自己点検・評価活動は、本学の教育・研究活動及び関連する業務をその対象とする。
- ③ 本学の教育・研究活動及び関連する諸活動について、その方針、到達目標を明確にするよう努める。また、方針、到達目標の妥当性を定期的に検証する。
- ④ 自己点検・評価活動においては、エビデンスを重視する。また、分析のための評価指標の開発に努める。
- ⑤ 自己点検・評価活動の客観性、公平性を担保するため、外部評価を積極的に行う。
- ⑥ 「学生中心の大学」を標榜する大学として、内部質保証推進のため学生の意見聴取に努める。
- ⑦ 内部質保証の取り組みを、ステークホルダーに積極的に公表する。
- ⑧ 大学全体の内部質保証は「内部質保証推進委員会」がその責任を担う。
- ⑨ 各学部・研究科及び各部署は、それぞれの教育・研究活動等について、主体的・自律的に質保証を行う。

私が言ってきたことを全部やっておられます。「外部評価も積極的に行います」。そして、6番目、「学生中心の大学を標榜する大学として、内部質保証推進のため学生の意見聴取に努めます」。「ステークホルダーに積極的に公表し」、「内部質保証推進委員会が責任を負い」、「主体的・自律的に質保証を行う」。この内部質保証推進のための学生の意見聴取といったところが、今回のテーマとして学長先生より私に要望があった点だったと思います。

これもすでにお話になった点ですが、学生第一を掲げて、学生主体、教職学が一体となって努めてきた。全学協議会は1974年に設置されて、重要な会議体に位置付けられている。各学部・研究科においても、それぞれ学生団体、これも自治体や学部企画、院生会議などです。本学では「院生協」という言い方をしますが、定期的に意見交換が行われています。全学自己点検評価実施規定にも、学生の代表を構成員とすることができる、さらに全学自己点検評価委員会とか、各学部の評価分科会には学生委員が配置されているということです。単なる意見交換に留まらず、学生主体の点検評価に基づく改善行動への提言がなされる、こういうところも重要な特徴であると思います。さらに先ほどのお話では、今年の7月7日に学生研修をやられて、3ポリや教学マネジメントについて先生方と一緒に学生さんも学ばれたと伺いました。非常に優れた取り組みであると思います。

そこで学生参画というお話につながってくるわけですが、英語では Student Involvement というのが、Astin によって提唱されています。その直訳は「関与」という言い方が1番多いと思いますが、学生関与と訳されていました。さらに Kuh が、2003年に Student Engagement という言い方、これは「学生従事」と訳すことが多いのですが、日本で言うところの「学生参画」とはおそらくこれを意味していると思います。

先ほど創価大学さんは全学協議会を中心に学

生参画による質保証の活動をきちんとやっていると言うことを申し上げましたけれど、実は立命館もやっています。その活動というのが、世界的に見たらどうなのかということを少しご説明いたします。

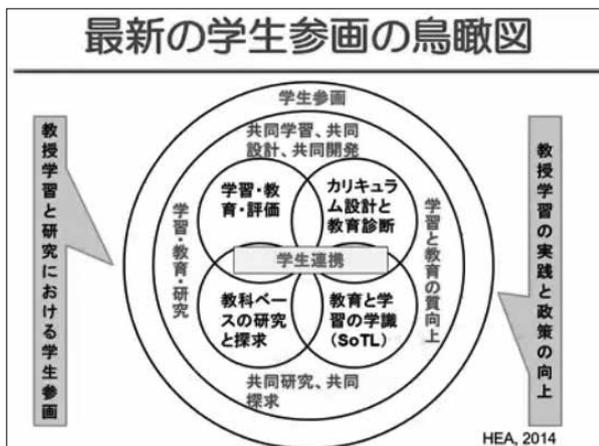
ENQA「欧州高等教育質保証協会」という組織がありますが、2012年に次のような内容を発表しています。「質保証の方針と手続き、これに対して質保証への学生の関与、それから教育プログラムと学位の承認、監視、定期的なレビューに、質保証活動への学生の参加が求められる」と。あるいはイギリスの QAA、これは英国の高等教育質保証機構ですが、質向上、質保証の過程への学生の参加というのが、彼らの学習にとって非常に重要であると。これらはイギリスの中で、そして欧州高等教育圏で定着をしています。だから質保証活動への学生参画は当たり前なのです。向こうの認証評価団体に学生組織が入ってくるのは当たり前なのです。しかし、日本では出来ているのは我々の大学だけということになるわけです。

これは不完全ですが、左側が教授学習と研究における学生参画。右側が教授学習の実践と政策の向上における学生参画ということで、今申し上げた質向上の部分が右側です。通常学生参画と言って我々が思い浮かべるのは、アクティブラーニングとかインターンシップとかサービ斯拉ーニングとかであると思います。関田先生のご専門の協同学習もその主要なものです。あるいはプロジェクト型の授業なども思い浮かべますが、これはもともとアメリカを中心に発展したもので、日本でも学生参画といえば通常、こういうことを思い浮かべます。

一方、質保証のような政策の向上における学生参画は主にイギリスを中心に発達し、今欧州全域に広がっています。卑近なところでは授業アンケートもその1つですし、卒業時の DP の達成度等を調べる学生調査もそうです。最新の部分では質保証活動への学生自治会の参加、こういったものが学生参画に入るわけです。大き

く2つのフェーズがあるとお考えください。

そして、イギリスの高等教育アカデミー(HEA)が、さきほどの学生参画の分類をさらにもう2分割して全部で4つのフェーズに分けて、その中でも学生参画のもっとも進んだ形を学生連携、スチューデント・パートナーシップと呼んで提案しています。イギリスではかなり定着をしてきたと聞いています。海外の方と話をすると、スチューデント・アズ・パートナーズという言い方をよくされます。左側が通常の、教授学習と研究における学生参画。さきほど申し上げたアクティブラーニングみたいなものです。



右側が教授学習の実践と政策の向上の方です。それが4つに分かれているといったところです。そして、この学生連携というのはそれらの4つの円の中心に位置付いている、学生参画の中でも最も進んだ形となっていて、学生教職員が対等かつ(創価大学でも言うておられましたが)、対等かつ協調的に深く関与し、研究と探求の対象としてまた教育と学習の学識として、自らの創り出した貢献の価値を十分に受け取ることができるような参画の形だと言われています。

一つずつ見ますと、まず「学習、教育、評価」にどのような活動があるかという、創価大学もやっているSAがそうです。ピア・サポート・プログラム。その中でも教え合い、イギリスのPALというのが非常に有名ですけど、大学生活の素早い適応とか学習スキル、授業理

解の深化、自律的な学習者になるための支援を特に小グループでの議論のファシリテートをするのがPALの大きな特徴です。国内ではSAと呼ばれ、教員の手伝いをさせることが多いのですが、そういうのではダメで、海外では結構主体性を持って、同僚のピアの大学生活の素早い適応や、学習スキルの改善といったことに関与する、そういうプログラムを指しています。

日本においては東洋大学のSA、ミクロ経済学演習とかマクロ経済学演習で活動し、効果検証もきちんと行われていて、その成果が論文の形できちんと報告されていますし、創価大学では人間主義経営演習ですか、先ほど学長先生もおっしゃっていましたが、きっとそういうサポートだろうと思います。あるいは立命館アジア太平洋大学では学部TAというピア・サポーターが、新入生ワークショップという新入生必修の授業を全部自分たちで実施しています。もちろん教員や先輩TAの支援があつてのことですが、授業実施から管理、学生へのフィードバックまですべて自分たちで行っているところは本当にすごいと言えます。また、ピア・サポーター自らが学生を教えている取り組みは他にもあつて、関西大学では学生発案型授業をLAというのをやっています。法政大学ではKYO-PROスタッフがおり、課外の教養プログラムですが、学生が自ら設定し実施するという授業があります。これらはまさに学生連携の事例だろうと思います。

あるいは「教科ベースの研究と探究」のところは、国内のいわゆるゼミ、専門ゼミと呼ばれるものは基本的に学生連携で行われていることが多いと思います。日本の大学教育の特徴でしょうね。先生が教え込むという形ではなくて、学生と教員が一緒になって研究論議に参画する、場合によっては学会に連れて行くこともあります。研究と探究に従事させる、理系などはまさに実験をメインにやっていますので、こういうものは学生連携と海外では呼ばれています。

あと SoTL (Scholarship of Teaching and Learning)。「教育と学習の学識」ですが、大学主導の事例と、学生主導の事例というものがあります。どちらも学生連携です。大学主導の場合、学生から大学の経営とか教育について、さまざまなフィードバックや見解や意見を収集して改革に結びつける。そのヒヤリング対象は学生自治会などが基本となります。また、在学生に聞く場合もあります。いわゆる学生調査ですね。しかしその出てきた意見をどう受け止めるか、どのように改革に繋げるかというのは機関レベルでやっていますので、先ほども創価大学さんの課題の中でもおっしゃっていましたが、難しいところがあります。ただ海外でも多くの大学でこのようなことをやっていますし、当然の活動だと思われています。学習教育インターンシップとして、研究インターンとして初年次教育の調査研究と提案を学生にお願いすることもあります。謝金は当然払います。一種の研究委託です。さらには共同創造者として、学生に給料を払って、研究者の立場で、学習資源やカリキュラム開発、プロジェクトの評価を委託する場合もあります。このように、学生を対等の立場の研究者として調査研究を任せってしまうようなことがまさに学生連携という形だと思います。

あるいは学生主導型というのもあります。さきほどは大学主導でしたが、これは学生を意思決定過程における参加者と捉える。我々のところの全学協議会などが該当します。もちろん ENQA、QAA の取り組みもまさにそうです。質保証や大学運営に学生が関わります。教職員学生双方の協働で、改革も行動も意思決定も行います。例えばイギリスでは変化のエージェントといって、機関や科目の課題の抽出、提案までするところもあります。ところで国内では、全学協議会のように学生が質保証や大学運営に関わる制度を持っているのは、創価大学、立命館大学、龍谷大学のみだということをご存じで

しょうか。本当に改革と行動の決定ということができているかについては若干の疑問がありますが、これらは海外に誇っていい一例だろうと思います。

国立大学では岡山大学に、ただし、現在はもうなくなったようですが、「学生・教職員教育改善専門委員会」という組織がありました。この委員会の委員長は学生さんです。学生が委員長になって、学生生活に関わる様々な問題について検討して提案をします。それを必ず大学側は聞かなければいけない。そういう仕組みだったと聞いています。あるいは立命館大学には学生業務スタッフと言いますが、事務室からさまざまな業務委託を受けるスタッフがいて、たとえばキャンパス整備プロジェクトでは、新しい建物を造る際、学生の動線をどう作ったらいいか、どこに自動販売機を置いたらいいか、コピー機はどこに設置するかとか、そういうものを学生業務スタッフに考えてもらって、彼らから提案を受け付ける。そういうプロジェクトなどもあります。これも、学生連携の1つだろうと思います。

そして最後に「カリキュラム設計と教育診断」のところですが、従来型の学生参画は教育改善に関して学生さんの声を聞く全ての活動を意味していて、立命館大学では「五者懇」や「院生協」と呼ばれる活動があります。先ほど創価大学さんも似たような内容のものをやっていたと伺いました。学部レベル、研究科レベルで学生自治会の執行部のメンバーから要

カリキュラム設計と教育診断における 学生参画と学生連携	
◆従来型学生参画	
▶	教育改善のために学生の声を聞くすべての活動。
▶	五者懇談会(学生自治会、院生協議会:立命館大)
▶	しゃべり場(学生FDスタッフ)
▶	カリキュラムを考える会(学生自治会:北九州市立大)
◆学生連携	
▶	学習者でありかつ教師としての学生(授業コンサルティング:フライン・モー大学、米)
▶	プロデューサーとしての学生(教材作成:ブリティッシュ・コロンビア大、加)
▶	アカデミーを変える(国家主導の学科カリキュラム・チームの正式メンバー、英)
▶	SCOT(授業コンサルティング:帝京大、芝浦工大)
	沖、2016b

望や教育改善の提案を聞くというケースです。それからよく学生FDスタッフと呼ばれる活動も指摘されますが、たとえば「しゃべり場」みたいなものを設けて、一般の学生さんから教育改善のための声を聞くなどがそれです。ただ、その声を制度的にどう反映するか、あるいは誰を代表して意見を言っているのかということが不明確なので、なかなかそれがうまくいっているケースは少ないと言われています。北九州市立大学、今でもあると思いますが、カリキュラムを考える会、というのを自治会が行っています。制度設計としては従来型の学生参画かもしれませんが、学生連携になると、日本の帝京大学、芝浦工大が持っているSCOTと呼ばれますが、スチューデント・コンサルティング・オン・ティーチングがまさに学生連携のモデルだと言えます。学生さんが、教員の授業コンサルティングを行っているのです。

海外では、カナダのブリティッシュコロンビアの大学、UBCで、教材を作ってくれるプロデューサーとしての学生(students as producers)がいたり、また、イギリスでは、すごいです、国家主導の学科カリキュラムを決めるチームの正式メンバーに学生さんが入っています。彼らは「アカデミーを変える学生」と呼ばれています。まさに教職員と対等かつ協調的にディジションメイキングをする、そういうものが学生連携のモデルになってくると思います。

そういう意味で、学生参画、学生連携の取り組みを表にまとめました。ここは従来型の活動で、先ほど言いました、4つの領域でどのようなものがあるかというのを書きました。

右側が学生連携の活動です。この中でも誇っているのが、国内で多分3事例しか無いと思う全学協議会の事例です。立命館大学では「全構成員自治」という言い方をして、創価大学と同様に、学生さんに対して必ず「皆さんの大学であり、皆でつくる大学なのだ」ということをずっと言い続けてきています。本学は1957年に全学協議会ができて、大学紛争時、学生の意

見を聞く大学であるがゆえに余計に荒れたという時期もありましたが、雨降って地固まるというように、より強固になって今も4年に1度、最近では毎年、全学協議会を開催しています。これはまさに、SoTLの学生連携に相当する、非常に重要な取り組みであろうと思っていますし、今後とも大切にしていきたいと思っています。

最後に総評としまして、創価大学さんは、AP事業、あるいはもっと前のGP事業を機に始められた目標標準の評価文化がかなり定着していらっしゃる全国屈指の大学だと思います。私の少ない経験ですが、報告書を読ませていただいても、おそらく全国の中で最もレベルの高い評価報告書、そしてその背景には着実な実践があるものと考えます。

特にカリキュラム・マップやナンバリングをはじめとする3ポリの取り組み、学習成果検証の取り組みは素晴らしい実績があります。そして創立者が提唱する学生第一主義というのは、先ほど申し上げたように全学協議会や各学部、研究科における学生との懇談会にも結実していますし、欧米の大学にも勝るとも劣らない教育、学習の質保証におけるスチューデント・エンゲージメント、あるいはスチューデント・パートナーシップを実現しておられると思います。本学に対しましても、今後ともどうぞご指導のほど、よろしく願い申し上げます。ご清聴ありがとうございました。