

質保証の観点から学習支援の重要性

川口 昭彦

(独立行政法人大学評価・学位授与機構 特任教授)

二十一世紀は知識基盤社会といわれ、大学などの高等教育修了者が知的労働者として社会に貢献することが期待されているとともに、大学に対しては変革（イノベーション）を推進する主要な担い手として政府や経済界などからの期待も高い。また、政治、経済などのグローバル化により、国境を越えた人材の移動が増大していることから、各国の高等教育の質や学位の同等性に対する関心が高まり、国（地域）レベルの高等教育の質保証（Quality Assurance of Higher Education）の枠組みづくりが急速に進んでいる。ユニバーサル化による大学などへの進学者が増加し、グ

ローバル化による高等教育修了者の質と学位の同等性に対する圧力が高まっている一方で、政府の財政悪化による公的補助金は削減されている。このように公的投資が減少する中で、大学には、より多くの大学生に対して、より高い質の教育を提供することが求められている。

一 高等教育の「質」とは？

「質」あるいは「品質」という概念や言葉は、歴史的には当初、製造業において導入された。そこでは、ある明確な基準にもとづいて製品を保証することによって、顧客は

製品を信頼するわけで、質とは「欠点がないこと」を意味している。製造業者は製品管理に焦点をおいているのに対して、サービス業では質に対してもっと広い意味をもたせている。すなわち、欠点を最小限にするだけでなく、顧客の感覚、期待や経験などを取り入れることによって、「製品に欠点がない」ことから、「顧客からみて不満がない」ことに視点が移っている。すなわち、サービス業では、質とは「顧客の満足度」を意味することになる。

このような産業界における「質」という概念が、教育の世界に移入されたために、高等教育の「質」に関して、その定義・測定・判断あるいは、それを維持、向上させる方法などについて、多様な理解が存在していた。多様な考え方があんなかで、ヨーロッパ諸国、アメリカ合衆国および日本では、これまでは「目的適合性」としての「質」の理解が主流となってきた。

ヨーロッパ圏では、ポロニーヤ・プロセスの進行や国境を越えた労働市場によって、大学教育の目的として学生の「就業力」育成が強調されている。そこで、この就業力を育成しているかどうかによって、大学教育の質が評価されるようになった。一方、アメリカ合衆国やわが国では、組織の使命や目的を実現しているかどうかに視点がおかれて

いる。すなわち、それぞれの大学の使命や教育目標を実現していれば、その大学の「質」は維持されていると判断されていた。このように、ヨーロッパ諸国、アメリカ合衆国、日本では、「質」について、それが顧客の目的あるいは大学の使命の違いはあるが、共通的に「目的適合性」として理解されていた。

しかしながら、「質」を「目的適合性」と考える場合には、顧客の目的も大学の使命も、いずれも多様であり、その「目的」の多様性という問題に直面することになる。このため、大学間で「質」を比較することができないし、比較自体が意味のないことになる。したがって、大学を選ぶ学生や親も、財政支援をする政府も、どの大学がより質の高い教育を提供しているのかを比較できないことになる。

そこで、新しい「質」の捉え方として、「アウトカム(Outcomes)」、高等教育機関では「学習成果(Learning Outcomes)」という観点で、国際的に主流となりつつある。つまり、教育の有効性を示す際には、学生が大学の提供する教育プログラムを通じて「どのような知識やスキル、態度、価値観を身につけたか」、すなわち「学習成果」を直接的あるいは間接的に拳証することが求められるようになっていく。

二 アウトカムとしての質

ここで、インプット（投入）、アクション（活動）、プロセスともいう）、アウトプット（結果）、アウトカム（成果）など次元が異なる要素であることを認識すること、とくにアウトプットとアウトカムとを明確に区別しておくことが肝要である。

インプットは、結果や成果を産み出すために投入される人的物的資源量、教育研究活動を円滑に実施するための制度や仕組みの整備状況などである。大学では、教育研究組織、教育課程、施設設備の整備、教員の資格、管理運営体制、学生支援体制、財務状況などが主な指標として考えられる。

投入された資源、制度・仕組みなどのインフラを活用して、目的や目標の達成に向けて取り組まれている活動やその作業量がアクションである。教員や学生の作業量・努力量などを中心とした教育研究活動の内容や実態などで、一般的には、講義、演習や実習などの活動に費やされる量、調査や実験などの研究活動、学生に対する各種サービス、地域サービスや社会貢献などに費やされる活動量などである。インプットとアクションは、大学の潜在的能力の指標

となる。

アウトプットは、活動によって産み出された生産物を意味しており、生産物の量を示す用語である。たとえば、卒業した学生数、学生の成績、授与した学位の数や授与率、就職率などの教育活動の結果として産み出された量が指標となる。しかし、アウトプットは、活動が実施されたことを示すものであり、外形的な数値によって示す場合が多く、その質や水準に関しての情報は一般的には含まれていない。したがって、アウトプットそれ自体では、学習成果があがったのかどうかを判断することは難しいことになる。アウトプットが、活動状況を示す指標として一定の有用性をもっていることは事実であるが、これは大学の質の間接的な指標であり、これだけでは不十分といわざるをえない。

アウトカムは、目標がどれだけ達成されたかを示すものであり、量的な指標であるアウトプットとは異なる概念である。大学においては、教育目標に掲げている優れた人材の育成や国際的に影響力のある研究業績などが、重要なアウトカムの指標である。すなわち、アウトカムが大学の能力を活用した質の直接的な指標となる。また、その成果は大学卒業後に直ちに現れるものとは限らない。卒業してから数十年もたった後に、大学で受けた教育が生かされてい

ることに気がつく場合も多々ある。すなわち、教育活動については、評価が定まるには相当な年数がかかることは珍しいことでなく、短期的な評価と長期的な評価が異なることもある。とは言っても、大学人は自らのアウトカムを社会に示し、説明責任を果たすことが求められている。

学生や親あるいは社会が知りたいのは、どんな学生が入学しているのか、どのような教員がいるのか、どれだけ財源が豊かなのか、ではなく、その大学で四年間学び、卒業することによって、どれだけ成長できるのか、何を学ぶことができるのか、どんな変化が期待できるのか、どれだけ付加価値が得られるのか、ということである。

三 学習成果

学習成果の定義については、いくつかの提案があるが、いずれも基本的には共通であり、つぎの二つの内容にまとめられる。

- ① 学習成果は、教えられる内容に焦点をあてるのではなく、学生にとって何を身につけられるかということに焦点をあてる。
- ② 学習成果は、学習活動の最後に学生が何を示すことができるかという点に焦点をあてる。

すなわち、教育課程（プログラム）を修了した時点で期待できる学習成果と、当該プログラムを履修した学生が実際に獲得した学習成果を検証し、達成状況を把握することになる。学習成果には、教員による教育活動ばかりでなく、学生の自主的活動や学生支援活動をも含む学習活動全体をとうじて得られるものも含まれる。

しかし、残念ながら、わが国の大学教員の「学習」に対する理解は、きわめて乏しい状況にあるといわざるをえない。たとえば、ファカルティ・デベロップメント（FD）で主に取り上げられているのは、教員の「教育力」の向上、教育方法の改善やカリキュラムの開発などである。学習を産み出すことが大学の目的であるから、学生の「学習」こそが大学の「成果」であるはずである。おそらく、FDでは、「学習とは何か?」、「学習を向上させるためにはどうしたらいいのか?」ということを考えることが肝要である。Hogbin, Barr, y Tagg の比喩を引用しておく。

「大学の目的が教育することであるというのは、自動車会社の仕事は組み立てラインを動かすことであり、病院の目的はベッドを満たすことである、というのと同様である。そうではなく、自動車会社の仕事は優れた車を完成させる

ことであり、病院の目的は病気を治すことであるように、大学教育の目的は学生の学習を産み出すことである。」

四 学習支援

学習成果とは、学習の結果としてもたらされる個人の変化や利益を意味する。この変化や利益は、教員によって提供される教育プログラムだけではなく、組織的な学習支援活動にも大きく依存している。ここでは、「学生支援」という言葉ではなく、学習成果に対応して「学習支援」という概念を提示している。この学習支援には、経済支援、カウンセリング活動、就職活動支援、学生の自主的活動の支援などが含まれている。いままで日本学生支援機構は、これらの大学の諸活動を支援してきた。このような支援活動は、学習成果を産み出すための重要な要素として評価しなければならぬ。

学習成果は、能力・技能や達成度という形で測定することができる。個人的な成長や社会的成熟などによる、大学が教育機関として寄与する範囲を超えた要因もあるが、ここでは、大学によって提供される学習機会を学生が享受した結果としてもたらされる学習成果に限定する。成果の意味を定義することは比較的簡単であるが、学習の範囲や内

容に関する合意を形成することは容易ではない。学習には、上記のように多くの要素があり、測定しやすいものから、きわめて測定が難しいものまで含まれる。一つのアセスメント・ツールで、大学教育の重要な成果を全て包括的に測定することは不可能である。

現在実施されているアセスメント・ツールは、ほとんどが認知的学習成果の測定に焦点をあてている。

認知的学習成果とは、知識成果 (knowledge outcomes) と技能成果 (skills outcomes) が考えられ、専門分野別の知識から、一般的な論理づけ能力や問題解決能力を含む幅広いものである。大学教育の役割は、知識や技能を習得させることに止まらず、非認知的な要素も含んでいる。学習支援活動は、正に非認知的成果に関係する内容である。

非認知的成果の測定は、認知的成果の測定より複雑である。非認知的成果は、学生による自己報告、教員や雇用者を対象とした質問紙調査などにより間接的に測定されている。このような間接的な指標は、個人による物事の見方や感じ方に影響される傾向が強くある。このため、この測定結果は、知識や技能を直接測定した場合と比較して、学習成果の指標として、現状では客観性に劣ることは否めない。しかしながら、能力や適性 (コンピテンス) に着目するア

セスメント・ツールは、認知的、情緒的、行動的特性を複雑に組み合わせさせた状態で捉えようとしている。たとえば、学生のポートフォリオ（学習履歴）には、筆記課題、実習、インタビュ、実験やインターンシップの報告書などの学生の取組の直接的な証拠が含まれている。さらに、ポートフォリオには、成果の間接的な証拠、すなわち学生に能力や適性という観点から自己の成長を評価させる質問紙が含まれることもある。学生による作品などを多元的に評価することで、広範な学習成果を統合しようという努力が大学に求められている。

おわりに

政策評価各府省連絡会議は、国民的視点に立った成果重視の行政への転換を図るために、政策評価に関する標準的ガイドラインを策定した（二〇〇一年）。このガイドラインでは、政策実施のためにどれだけの資源を投入したか（インプット）、あるいは、政策実施によってどれだけのサービス等を提供したか（アウトプット）のうえに、サービス等を提供した結果として国民に対して実際どのような成果（アウトカム）がもたらされたかということを重視して、政策の有効性を高めることを謳っている。そして、職員の内

意識改革を進めるとともに、手続き面を過度に重視するのではなく、国民的な視点に立つて成果をあげることを重視する行政運営に重点をおくことによって、国民にとって満足度の高い行政を実現することをめざしている。

大学は、行政機関ではないが、公共性の高い高等教育機関である。したがって、政策評価の視点の導入は、大学の質保証にとっても避けることはできない。「国民」という言葉を「学生」に置き換えて、大学における諸活動を、学生にとって有効であったかどうか、という視点で見直すことが重要である。

教育を語るためには、学習成果を提示することが求められる時代になっている。学習成果を重視した教育では、とくに、学士課程教育についての枠組みの大変換、いわゆる「パラダイム・シフト」が起こっている。これは、「教育パラダイム」から「学習パラダイム」へ、あるいは「教員の視点にたった教育」から「学生の視点にたった学習」への転換である。これからの大学改革は、学生が習得すべき学習成果を明確に示すことにより、「何を教えるか」よりも「何ができるようになるか」に力点をおかなければならない。このパラダイム・シフトは、十数年前に指摘されたことであるが、今や国際的にも大きな潮流となっており、各国（地

域)や各機関では、いかに学習成果を測定するか、そしていかに説明責任を果たすか、という問題が最大の関心事となっている。

参考文献

川口昭彦(独立行政法人大学評価・学位授与機構編集)『大学評価文化の定着——大学が知の創造・継承基地となるために』大学評価・学位授与機構大学評価シリーズ、ぎょうせい、二〇〇九年

大学評価・学位授与機構編者『大学評価文化の定着——日本の大学教育は国際競争に勝てるか?』大学評価・学位授与機構大学評価シリーズ、ぎょうせい、二〇一〇年

Barr, R.B. and Tagg, J. (1995) "From Teaching to Learning A New Paradigm for Undergraduate Education" Change