

The Journal of Learner-Centered Higher Education

学士課程教育機構研究誌

第1号

創価大学
学士課程教育機構

School for Excellence in Educational Development
SOKA University

2012年5月

The Journal of Learner-Centered Higher Education

学士課程教育機構研究誌

第1号

The Journal of Learner-Centered Higher Education

目 次

特別寄稿

- 「The Journal of Learner-Centered Higher Education」 発刊に寄せて ……………山本 英夫…… 5
- 創価大学の教育改革の取り組み ……………馬場 善久…… 7
- 創価大学教育改善サイクルの方向性—学士課程教育機構の課題と使命— ……………寺西 宏友……15

特集論文「ラーニング・アウトカムズ」

- 創価大学におけるラーニング・アウトカムズ導入の背景 ……………関田 一彦……25
- ラーニング・アウトカムズ評価 パイロット授業導入報告 ……………西浦 昭雄・佐々木 諭……29

基調講演「2011年度第1回FDセミナー」

- 学習の質を評価する—パフォーマンス評価の考え方と方法— ……………松下 佳代……63

基調講演「第9回FDフォーラム」

- 教育の質を高めるカリキュラム改善 ……………沖 裕貴……81

研究論文

- The World Language Center Speaking Assessment: A Tool for Measuring Learning Outcomes
Lary MacDonald · Malcolm Daugherty · Shin'ichi Hashimoto · Greg Lindeman……111
- Attributional Analysis of Course Evaluation: Attributional Disagreement between Students
and Professors
授業評価の帰属分析—教員・学生間における帰属的相違に関する考察— ……………赤石澤敏和……127

事例報告

- 「書くこと」に対する学生の心理的態度について：2011年度「文章表現法 a」における調査の報告
山崎めぐみ・関田 一彦……143
- 語学ポートフォリオを活用した英語自主学习支援の取組報告 ……………石川由紀子……153
- 編集規程 ……………165
- 投稿・執筆要項 ……………167

Submission Guidelines for The Journal of Learner-Centered Higher Education169

編集委員171

「The Journal of Learner-Centered Higher Education」 発刊に寄せて

山本 英夫

創価大学 学長

創価大学の創立50周年（2010年）を目指して策定した「創価大学グランドデザイン」の検討の際に、創価大学の構成員の多くと共に確認をしたこと、それは、「創価大学は創立の原点から逸れることなく、『教育』に徹して、成果をあげる」ということであった。その推進役として、「学士課程教育機構」という組織を2010年4月にスタートをさせ、ほぼ2年に及ぶ助走を経て、今般この機構が、『The Journal of Learner-Centered Higher Education』と題する研究紀要を発刊する運びとなった。一文を寄せて、本教育機構に対する期待を表明したい。

まず、高等教育を取り巻く、諸問題に対する認識を表明しておく。高等教育における『教育』のあり方そのものが、時代の変遷の中で、大きく変わってきていると痛感している。すなわち、『教育』する対象、内容、方法が変化してきている。端的に述べれば、入り口における「大学教育のユニバーサル化」という現象と、出口における「グローバル化する知識基盤社会」の中で求められる「教育の質保証」という問題に挟み撃ちをされているのが、日本の高等教育界であると言えよう。これらの問題意識は、2008年12月の中央教育審議会による『学士課程教育の構築に向けて』と題する答申、さらにそれを受けた2010年7月の日本学術会議による『大学教育の分野別質保証の在り方について』という回答の中に、鮮明に描き出され、高

等教育に関わる人々が広く共有するに至っている。特に、日本学術会議の「回答」は、学問分野別の質保証の問題を超えて、教養教育やキャリア教育を含む内容となっていたことから、その問題意識は強いインパクトを与えた。

まず、入り口の「ユニバーサル化」の問題に関して、問題の所在を確認しておきたい。現在の日本の大学の教壇に立つ50代・60代の教員が学生の頃は、大学進学率が20%台で、かつ18歳人口も200万人前後存在していた時代だったので、大学生であるというだけで、まさにエリートとは言わないまでも、ある意味選抜された存在であった。その時代の大学における教育は、教員は懸命に研究活動にいそしみ、そしてその成果の一端を講義として教授する形であった。そうした場には、ある種の緊張感が、教員と学生の双方にあったように思う。教員にすれば、陳腐な知識の開陳にとどまっては学生から権威を疑われるかもしれない。学生にすれば、基礎的な知識の上に展開される講義について行けない、すなわち「そんなことも知らないのか」と言われはしないか、という緊張感である。そこでは、ひたすら何が教えられ、何を学ぶかが問われていた。

1990年代以降の大綱化の流れの中で、日本の大学は、自己責任のもと、自由に（それ以前と比して）教育をデザインすることが許されてきた。同時に、大学・学部の新設ラッシュもあ

り、大学生の数は増え続けてきた。そこへ、少子化の波が押し寄せた。今日の大学進学率は、ほぼ60%になろうとしているが、それでも「少子化」による「定員割れ」を起こす大学が、増え始めてきている。その結果、大学進学を志願する高校生からすると、選ばなければ、いずれかの大学には入れる「全入時代」が、到来したのである。今まさに多様な学習能力・意欲の学生を迎え入れる「ユニバーサル化」の中で、教員が「何を教えるか」から、学生が「何を身につけるか」へと大きなパラダイムシフトが起こっていると言われている。かつては、研究と「教える」ことのみを、その使命ととらえていた大学教員が、授業の中で学生が獲得すべき学習成果を明確にし、そのための工夫と、学習成果の到達度を測定するということを求められるようになったのである。そうした授業改善のサイクルの上に、「学士課程」という教育プログラムの「質保証」がなされるのである。とは言え、各教員にしてみればそれぞれの「専門領域」における研究能力に長けてはいても、「授業設計」や「授業評価」という、本来「教育学」の領域に属する事柄に関しては、全くの門外漢と言うのが、本音でもある。そのことを承知しているが故に、創価大学にあっては、「学士課程教育機構」という組織の設置を企図したのである。

本教育機構をスタートするにあたっては、以下の三つの課題を想定した。一つには、入り口における学習能力・意欲の多様な学生を受け入れざるを得ないという、「ユニバーサル化」に対する効果的な対応策を講じること、二つには、「共通科目」と「学部専門科目」で構成される「学士課程」の学びをラーニング・アウトカムズを中心にすえて、改善のサイクルを構築してゆくこと、さらに三つには、二つ目の課題達成と深く関連するが、創価大学における絶えざる教育改善のサイクルをまわし続けるためのFD活動の推進軸となること。このために、共通科目の運営を担ってきた「共通科目運営セン

ター」ならびに語学科目の運営を担ってきた「WLC（ワールドランゲージセンター）」の二つに加えて、「CETL（教育・学習活動支援センター）」という三つのセンターを統合する形で、本教育機構を立ち上げた。ある意味では、高等教育のあり方を抜本的に問い直すような、あまりにも大きな課題を背負ってスタートをしただけに、不安も持ちながら、見守ってきたと言うのが、偽らざる心情である。しかし、今回の紀要の発刊ならびにその内容についての報告を受けた際には、そうした心配は全くの杞憂であったと確信をした。まだ学士課程全般とは言わないまでも、本教育機構が提供する「全学共通科目」を対象としたラーニング・アウトカムズの測定を中心としながら、様々な授業・教育改善の試みをまとめた論考が含まれており、まさに本紀要が、その教育改善の努力を広く学内外に伝える役割を担ってくれるものと思う。

研究紀要と言え、所属する研究者の発表の場であることは間違いはないが、本誌は、単なる研究発表という意義を超えて、「教育」というまさに臨床の場に対する有用な提言を含んだ研究成果を提供するものであると確信をする次第である。本紀要掲載の論考をめぐって、さらに「教育改善」の実践ならびに議論が深まっていくことを心から期待するものである。

創価大学教育改善サイクルの方向性 —学士課程教育機構の課題と使命—

寺西 宏友

創価大学学士課程教育機構 機構長

本学の50周年（2020年）を目指したグランドデザインを策定する経緯の中で、学士課程教育の充実と教育プログラム改善サイクルの確立を担うセクションとして、学士課程教育機構という機関が2010年4月に設置をされた。共通科目の提供・運営にあたる共通科目運営センター、英語を中心とした語学科目の提供・運営を担うWLC（ワールドランゲージセンター）ならびに学習及び教育活動支援のCETL（教育・学習活動支援センター）の3つの既存の機関を統合する形でのスタートとなった。本稿では、この機構設立の意義とそのミッションについて、考察する。

1. 学士課程教育機構設立の背景

1-1. 「ユニバーサルアクセス」段階の到来

グランドデザインを検討する際に、認識された問題は、何だったのか？創立40年を迎え、いよいよ大学として50年という節目に向かおうとした時点で、果たして創立50年の時点で創価大学は、現状の大学運営の延長線上にそのイメージを描けるのかという問いかけが出発点であった。

1970年という、「ステューデントパワー」が吹き荒れ、日本の大学がそのあり方を根底から

問われた激動の時代に、一定の主張をなす形で、創価大学は誕生した。創立者は、当時の大学問題の根底に横たわっていた問題に、解決の方途を示す思いで、「学生中心の大学」、「教職学一体の大学運営」という指針を示したのである。そして創立以来、創価大学は、この理念を追求し続けてきている。

創価大学の創立当時は、18歳人口も200万人以上で、また大学進学率も20%台であったことから、大学生というのは、社会の中で選ばれた存在であったことは間違いない。以来、18歳人口の増加の時期には、文部省（当時）から臨時定員増の措置が許可されるなど、今日の日本の大学が直面している少子化の時代とは比べるべくもない環境の中で、創価大学はその40年の歴史を経てきたといえる。すなわち、入学試験は一定の選抜機能を果たし、入学してくる学生の学力レベルに深刻な危機感を抱くことはなかったのである。創価大学の経た40年間は、日本の高等教育が、トロウの定義による「エリート段階」（進学率15%以下）から、「マス段階」（15%以上）への移行を経験した時期であった¹。しかし、グランドデザインを検討した時点では、創価大学においても入学してくる学生の多様な学力、学習習慣、学習意欲に対処を迫られる、いわゆる「ユニバーサルアクセ

1 M. トロウ、天野郁夫・喜多村和之訳『高学歴社会の大学—エリートからマスへ—』東京大学出版会、1976年

ス」段階の影響がすでに出始めていることを認めざるを得なかった。平成21年（2009年）の段階では、日本の高等教育全体の入学定員は68万人で、それに対する受験者数が74万人であった。ただし、現役志願者数は、64万人で、現役志願者に絞ってみれば、日本の大学・短大はすでに、定員を確保することが出来ない段階にいたっているのである²。

こうした少子化の波というものが、何の前触れもなく、津波のように襲ってきたなどは、誰人も考えてはいない。日本の高等教育界では、人口推計で、確実に18歳人口が減少することは認識されていたが、現実にはそのことに対する対応とは、全く正反対のことが進行した。1991年の「大学設置基準」の大幅見直し、いわゆる「大綱化」の流れの中で、多くの大学や学部が、それ以前とは比べられないほどの自由度で、大学教育をデザインすることが許されるようになり、それと並行して、大学入学定員数も増大をした。4年制の大学の数でいえば、1990年時点の507校が、2010年時点で266校増えて773校に増加した。18歳人口が減少に向かうことが明らかな時代に、大学・学部の増設がなされたのであるから、今日のような、定員割れを起こす私立大学が39.0%³という時点が予想よりも早く到来したのは、至極当然のことであった。

この「大綱化」の趣旨は、言うまでもないが、大学設置の「事前規制」から、認証評価による「事後評価」への変更である。また、そこには一般教養教育と各学部の専門教育の在り方の見直しも含まれていた。この「大綱化」の流れの中では、来るべき「少子化」の波の中で各大学が、文部省（当時）の一律の教育制度規制

から離れて、独自の教育の在り方を模索し、自らその妥当性を確認し、示すことによって生き残りを図ることが求められたと言える。しかし実際には、自己点検・評価に先立って、大学、学部・学科の設置の多様化ならびに、そこで授与される学位も多様化するということに帰着した。例えば、授与学位として「大綱化」以前に認められていたのは29学位であったものが、2005年時点では580種類に増大した⁴。本来は高等教育における教育プログラムのデザインと共にそのアセスメントということが、並行して行われなければならないのであったが、どちらかというところの「評価」という視点が後回しになってしまった嫌いがある。

1-2. 「教育の質保証」の必要性

グランドデザインを策定するタイミングで、さらに意識をしなければならなかった問題は、卒業生の進路問題と、そのことと深く関連する教育の「質保証」の問題であった。いわゆるリーマンショック以降の景気の低迷は、新卒者採用の激減をもたらしている。平成23年度の4年制大学卒業者を状況別にみると、約55万人の卒業者のうち「就職者」（就職し、かつ進学した者を除く）は約34万人（61.6%）で、「一時的な仕事に就いた者」1万9千人（3.5%）、「就職・進学（留学ならびに専修学校等含む）以外の者」8万8千人（15.9%）、「不詳・死亡の者」13,500人（2.4%）となっている⁵。「就職」が61.6%に対して、正規雇用・進学等以外の進路が22%近くを占める。リーマンショック後の平成19年度以降、この傾向は悪化をたどっている。ただし、このことは、上述したように過去20年間にわたり学生数自体が増加したと照

2 山本眞一「変わる大学入試環境～選抜から確保へ」『文部科学教育通信』No.238 2010年2月22日 所収

3 日本私立学校振興・共済事業団私学経営情報センター『平成23（2011）年度私立大学・短期大学等入学志願動向』

4 濱中義隆「学位に付記する専攻分野名称の氾濫（研究ノート）」『IDE 現代の高等教育』IDE 大学協会、473号（2005年）62-68頁所収

5 文部科学省「学校基本調査」http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2012/02/06/1315583_3.pdf

らして考えられなければならない。新卒一括採用という日本の雇用慣習を前提とする限り、景気の動向に強く左右される求人数の変動によって、新卒者の進路問題は、常に振り回されることは避けられない。しかし、そうした根本的な問題とは別に、産業界の意向を受けた経済産業省からは、「社会人基礎力」というものが提示され、文部科学省からは、「学士力」という基準が提示され、各教育機関における「質保証」の努力が求められているのである。新卒者の進路という、一大学では解決できない問題が根底にはあるという思いを、強く持ちつつも、教育の「質保証」というテーマには、真摯に取り組まざるをえない。

以上、概観したように、「多様な学力・学習習慣・学習意欲」の学生に対する教育と、教育の「質保証」のためのアセスメントならびにそれに基づく改善システムの構築という、二つの大きな課題に、日本の高等教育は直面しているのである。

1-3. グランドデザインの目指すもの

上述した諸課題を強く意識して取りまとめられたのが、本学の「50周年グランドデザイン」であった。創価大学が50周年を迎える2020年の時点でのミッションを、『『創造的人間』を育成する大学』として確認し、一人一人の学生に確かな「知力」を身につけさせ、「人間力」を涵養することに努めることを定めた。「知力」を培うためには、大学での学修の基礎となる学習スキルを意識したりタラシー教育の充実が不可欠であることを確認した。また、「人間力」の涵養については、多様な文化との触れ合い、ならびに建学の理念に基づく「自校史教育」(SOKA プログラム21)を通じて行うこととした⁶。

このような学部を超えて、学生一人一人が創価大学生として身につけるべきリタラシーならびにコンピテンシーを強く意識した共通基礎教育を担う機関として設立されたのが、「学士課程教育機構」であるといえる。また、グランドデザインで掲げた教育目標は、当然のことながら、4年間の学士課程教育全体を通じて達成されるものであることから、「機構」の課題は、共通教育の改善にとどまらず、各学部の専門教育との有機的な連動も含むこととなる。以下に、本機構が、取り組んできている課題を論じ、そのミッションを再確認したい。

2. ユニバーサルアクセス段階への対応 —「学習」の向上を促す取り組み—

2-1. 中教審答申に示された「ユニバーサルアクセス段階」への対応

平成17年(2005年)の中央教育審議会答申(いわゆる「将来像答申」)は、我が国の高等教育が、ユニバーサルアクセスの段階に入り、その課題が学生数という量的規模から、「教育の質保証」に移ったことを明らかにするとともに、質の向上に関しては、各大学が機能別に分化して対応していくべきことを指摘した。具体的には、7つの機能類型⁷を例示し、各大学の個性・特色の一層の明確化を求めるとともに、自らの選択により緩やかに機能分化することが望ましいとされた。この答申の内容を検討し、本学では第4の類型の「総合的教養教育」を担う大学を目指すことが確認された。

さらに、平成20年(2008年)には、「学士課程教育の構築に向けて」と題する中央教育審議会答申(いわゆる「学士力答申」)が、取りまとめられ、その中で、学士課程教育の使命として、グローバルな「知識基盤社会」に生きる「21世紀型市民」の育成ということが強調された。

6 「創価大学グランドデザイン」http://www.soka.ac.jp/grand_design/challenge/grand-design.html

7 ①世界的研究・教育拠点、②高度専門職業人養成、③幅広い職業人養成、④総合的教養教育、⑤特定の専門的分野(芸術、体育等)の教育・研究、⑥地域の生涯学習機会の拠点、⑦社会貢献機能(地域貢献、産学官連携、国際交流等)の7類型

そして、その使命を達成するために、いわゆる3つのポリシー「学位授与の方針」「教育課程編成・実施の方針」「入学者受け入れの方針」を明らかにしながら、学士課程教育の改善を目指すべきことを求めた。この答申以降、強調されてきているのが、「単位の実質化」ということである。本年3月にまとめられた中教審大学部会の答申では、「単位の実質化」ならびに「教育の質保証」への好循環の始点として、「学修時間の確保による主体的な学びの確立」が、強調されている。学生の「学び」の「質」ならびに「量」にここまで言及する答申がまとめられたことには、隔世の感を覚える。ただし、日本における学生の「学修時間」に関しては、大学機関等の努力・工夫だけでは越えられない問題が絡んでいる。すなわち、高騰する大学学費等の教育費負担に対する対処、特に給付型の奨学金による支援体制が、十分に整備されていない現状では、学生が勉学に専念することが難しいのも事実だからである。

いずれにしても、一連の中教審答申では、多様な学力・学習動機を持つ学生が、大学に入学してきているという事実を強く意識して、「学修時間の増加」を始点とする単位の実質化こそが重要と、繰り返し指摘されてきている。

2-2. 本学における取り組み

上述したように、日本の高等教育は、18歳人口の急激な減少という変化を基調とし、大変なスピードで進行する環境の変化に対応することを求められている。年々多様化する入学者の学力・学習習慣・学習意欲に、対応しながら、かつ教育の質を高める努力が求められているのである。まずは、本学において従前から（本機構の成立前から）行われてきた取り組みを振り返ってみたい。

(1) GPAの卒業要件化

本学における取り組みとしては、まず、GPA制度の導入があげられる。制度そのものは、すでに1999年に導入を見ていたが、2007年度には

通算GPA 2以上ということ卒業要件化した。すなわち、2007年度以降の入学生は、卒業要件として、必要単位数の修得に加えて、卒業時の通算GPAが2以上であることが求められた。同時に、GPAを基準とした学業アドバイザー制度も導入をし、Semesterごとに、GPA 2を下回った学生に対して、担当教員を定め、面談・指導の体制を整えた。本学のGPA制度の特徴は、再履修による成績評価の上書きのシステムにある。成績評価区分はS(90~100)・A(80~89)・B(70~79)・C(60~69)・D(50~59)・E(49以下)・N(評価不能)で、グレードポイントは、Sを5点とし、マージナルパスのDは1である。すなわち、Dは単位認定とはなるものの、GPとしては1にしかならず、卒業のためには、全体でCアベレージ以上の2を超える必要がある。このため、すでに履修した科目でも、CないしD評価の科目を再履修して、従前の評価より高い評価にしていくことが求められる。こうした再履修による学び直しのシステムを組み込むことにより、「学修」の質を保証しようと意図したものである。

(2) 授業外学習時間増加を促す取り組み

さらに、授業外学習時間の増加を促す取り組みとして、2008年から2010年までの3年間、「講義アンケート」の学生による自己評価項目の「授業外学習時間」を、1科目1週間で最低でも1時間を超えることを、全学FD活動の目標として掲げて工夫を続けてきた。科目の特性で必ずしも予習復習が馴染まないものもあるが、ともかく、全体で平均して1時間を超えるように努力を重ねてきた。3年間で目標達成とはならなかったものの、平均をみると1科目あたり1週間で40~50分という数値へと上昇したことが確認された（スタート時点ではあくまでも学生の自己申告によるが30分以内）。2011年度よりは、FD活動の新たな目標として、「シラバスの改善」を掲げた。これは、従来からの授業外学習時間増加を促すためのさらなる挑戦

として、決定したものである。シラバス上で、毎回の授業の事前・事後学習を、具体的かつ効果的に表現するための工夫を目指すものである。

(3) 共通科目を通じた「教養教育」の充実

90年代の大綱化以降の一般教養科目の取り扱いの検討の中で、本学では、語学教育を担うWLC（ワールドランゲージセンター 1999年設置）と、その他の共通科目の提供・運営を担う「共通科目運営センター」（2003年設置）を立ち上げてきた。

まず、共通科目全体を運営する「共通科目運営センター」では、提供する科目を8つの「科目群」⁸に分類をし、それぞれの責任者を明確化し、科目の教育内容ならびに教育方法のスタンダード化をはじめとする改善の体制を整えた。また同センターの具体的な教育目標として、①「自立的学習者となること」②「多文化共生力の育成」③「真の教養を身につけること」を掲げた。さらに2009年度から本学のカリキュラムを全面改編し、「創価コアプログラム」を導入した。その内容は以下のとおりである。

教養教育の目標①「自立的学習者となる」ために、不可欠の「何のために学ぶのか」という目的観を身につけられるように、「人間教育と創価大学」「人間教育と人間理解」「現代文明論」「大学史の中の創価大学」などの授業科目からなる「大学科目」のうち最低1科目（2単位）を全学生が履修することとした。

WLCでは、英語教育をまず手始めとして、授業のスタンダード化と習熟度別のクラス編成を実現してきている。そのための入学時ならびに学年末のプレイスメントテスト（TOEIC-IPテスト）を導入し、全学生が費用負担なしで、受験を出来るようにしてきている。「創価コア

プログラム」の制定以降、英語6単位および第2外国語4単位を必修とする語学教育のポリシーが明確化され、それに見合った各言語科目の授業のスタンダード化が、随時進められている。それ以前については、修得単位数の定めはあったものの、特に第2外国語については、複数の言語科目で4単位修得ということも認められており、複数言語の初級・入門科目のみの履修と言うようなナンセンスな履修もあり得た。現在では、15の第2外国語の中から1言語を選択して、入門から初級までのレベルの4単位を修得することが義務付けられるようになってきている。こうした一連の言語科目の整備を通じて、教育目標の②「多文化共生力」の実現を目指している。

教養教育の目標③「真の教養を身につけること」を目指して、幅広い知識を修得するために、学生個々の所属学部の学問領域以外の2つの分野からそれぞれ8単位（共通科目、専門科目の区別を問わない）を修得することを卒業要件化した。例えば、「社会科学系」である経済学部・法学部・経営学部・教育学部の学生は、「人文科学系と自然科学系」の両方の分野からそれぞれ最低8単位を履修し、「自然科学系」の工学部の学生は、「社会科学系と人文科学系」の両方の分野からそれぞれ最低8単位履修することとなっている。

以上のような選択必修化（卒業要件化）によって、本学の教養教育（共通科目）の目標にかなった人材を育成するとともに、社会に対して創価大学が実施する教育の「質保証」を明示することを目指したのが、「創価コアプログラム」である。「コア」という命名には、本学が輩出する学生は、①～③というコア（核）となる力を有していることを社会に表明するとの思

8 「大学科目」「キャリア教育科目」「言語科目」「健康・体育科目」「人文・芸術・思想科目」「社会・文化・生活科目」「自然・数理・情報科目」「平和・人権・世界科目」の8科目群。現在では、これに「Japan Studies Program」（英語で提供する共通科目）「日本語・日本文化科目」（留学生を対象として提供する科目）および「GCP科目」（学士課程教育機構が提供する全学横断型の特別プログラム）が付け加えられている。<http://common.soka.ac.jp/>

いがこめられている。

以上の「コアプログラム」の理念を実現していくために、継続的に取り組んでいるのは、「授業のスタンダード化」である。学生に幅広い教養を身につけさせるために、共通科目は、基礎教養的な科目を中心に開講し、極端に専門性の高い科目、トピックス（事例）的事柄を中心的に扱う科目は提供していない。また、同一科目を複数の教員で担当する場合は、授業内容（シラバス）を共通化しかつ使用する教科書を統一することで、学生が学ぶ内容の均一化や体系化を進め、提供する授業の質保証を図っている。

その他の改善点として、専門科目を含めて本学が開講するすべての科目に3桁のコードを付与した。その科目の学問分野・履修区分・履修年次を明示し、学生が体系的に、かつ優先順位やレベルなどを判断しながら学ぶことができるようにしてきている。

3. 「学士課程教育機構」の課題と本学の「教育改善サイクル」の方向性

2で詳述した取り組みは、本学がすでに取り組んできており、かつ今後も継続的に努力をしていく内容である。2010年に、「学士課程教育機構」が設置されてから、それらに加えて、取り組んでいる事柄についても、言及しておきたい。

3-1. 多様な学力の学生に対する対応—「初年次教育」の充実—

「初年次教育」の充実に関しては、2003年度の経済学部での必修科目「基礎演習」の開始を皮切りに、学部ごとに工夫を重ねて取り組んできている。さらに、そうした学部ごとの初年次教育をサポートする取り組みとして、CETL（教育・学習活動支援センター）が、『初年次・導入教育を支える学習支援体制準備』を提案

し、2009～2011年度にかけての文部科学省 GP 事業として採択された。これは、サブタイトルとして「カリキュラム連携型学習スキル訓練を柱とする総合的学習支援の試み」と謳ったとおり、各学部が取り組む「初年次・導入教育」の基礎演習科目と連動をして、基本的な学習スキルを身につけさせるための試みであった。ノートテイキング、ライティング、読解力等の学習の基礎となるスキルを向上させるための課外講座の提供と、授業科目とを連動させることによって、より効果的な学習支援を実現しようという取り組みであった⁹。この GP 事業は、本年の3月を持って、終了したが、3年間の経験・実績を踏まえて、明2013年度には、新たな「総合学習支援センター」を立ち上げることを予定している。これは、2013年9月に使用が開始される「新総合教育棟」（現在建設中）内に、その拠点となる「ラーニングコモンズ」が設置されることに併せて準備が進められているものである。従来の発想の中には、1・2年次に基礎的なスキルを身につけ、それを基礎にしながら専門的な学習に臨むという考え方があったように思う。しかし、本 GP 事業で確認をしたことは、ジェネリックなスキルというのは、基礎演習のような導入の授業で数回学習をして身につくものではなく、学士課程教育4年間の課程の中で、あらゆる授業の中で意識的に繰り返し使用して初めて身につくものであるということであった。このことは、創価大学で授業を担当するすべての教員に、「学習支援」サービスの利用の仕方を熟知してもらうことが重要であるということに通ずる。その意味では、「学習支援」サービスの利用に関する FD 活動も、よりいっそう活発化させていかなければならない。

さらに、初年次教育の充実のために、共通科目の「文章表現法」という授業の改善に取り組んでいる。学士課程教育機構の発足を期に、ア

9 詳しくは、CETLの「GP事業報告書」参照

カデミックライティング能力向上のための方策を検討し始めた。その中で、「文章表現法」という授業に多数の学生が履修を希望しているが、担当者数・コマ数ともに十分でなかったことから、その希望に答えきれていない状況が判明した。また、担当者の全員が非常勤で、授業内容も統一されてはいなかった。1年間の検討を経て、昨年2011年度より、専任教員の担当、ならびに当該授業担当のための助教の採用を実現し、統一シラバスの下で、前年にはセメスターで3コマ（履修者146名）しか提供できていなかったのが、前期で12コマ（498名履修）開講へと大きく転換をした。さらに本年度には、入学直後の国語プレースメントテストの大幅見直しと、その結果に基づくレベル分けに対応した、2レベルのクラスを設け、各セメスターともに、「文章表現法 a」15コマ、「文章表現法 b」8コマを提供する体制を整えた。現在は、大学でのレポート作成、小論文執筆のためのアカデミックライティング技術を中心に据えた授業となっているが、総合的なライティングスキルの向上を目指して、文章読解、情報収集に関連した情報リテラシー並びにモラル、クリティカルシンキングというスキルの向上も組み込まれている。この授業の改善を通じて、将来的には、全学共通の初年次導入教育科目の開設も視野に入れていく。また、そのためには各学部で提供している「基礎演習」との守備範囲の整理を協議していく必要がある。

本学は、工学部を除く他の5学部はいずれも文系の学部ということから、文系所属の学生のクォンタティヴリーズニング能力についても、取り組む必要があると考えている。既述したように、すでに「創価コアプログラム」の導入で、文系学生も、卒業要件として、自然科学系の科目を最低4科目8単位修得が義務付けられている。しかし、昨今の数学離れの影響から、数学・統計学という授業の履修が敬遠される傾向が、顕著に看取される。データに基づく論理的な推論が出来る能力というのは、学問の分

野、また将来の進路に関わらず、等しく必要とされるスキルの一つである。そうしたスキルが身につけられるような、授業の開発・提供も本機構の重要な課題として取り組んできており、昨年からは「キャリアに生きる数学」、本年からは「キャリアのためのデータ活用」という授業を共通科目として全学生を対象に提供している。これらの授業の充実を進めながら、次期カリキュラム改訂では、文系学生の自然科学系科目4科目8単位修得をさらに内容面で、規定する方向性を検討している。

3-2. 「ラーニング・アウトカムズ」を中心にした授業改善

学士課程教育機構の第一義的な課題として、大学における教育・学習の基礎となる部分を、語学を含む共通科目として提供しているが、その恒常的な改善に取り組むことがあげられる。本機構の発足直後に、この課題をめぐって集中的に討議を重ね、「共通科目運営センター」が掲げていた3つの目標①「自立的学習者となること」②「多文化共生力の育成」③「真の教養を身につけること」をブレイクダウンする形で、「共通科目」を通じたラーニング・アウトカムズを設定し、それを中心に据えて授業改善をはかることを定めた。教員が「何を」教えるかではなく、学生が「何を」身につけるかという視点でのラーニング・アウトカムズを中心とした各科目の到達目標を明確に設定し、授業のアセスメントに取り組むこととした。

表1に見られるように、ラーニング・アウトカムズの具体的な表記に関しては、学生が「何が出来るようになるか」という趣旨で、大変に簡潔化された表現となっている。こうしたいわゆる「行動主義的」目標設定が、「教育」にはそぐわないという議論も承知したうえで、最終的にはあえてこうした表現形式をとることとした。こうした表現形式では全てを言い尽くせないことは認識したうえで、かつ何のための「ラーニング・アウトカムズ」なのかを考える

と、教員にも学習者にも分かりやすい表現ということ、大変に重要であると判断しての結論であった。

表1 共通科目のラーニング・アウトカムズ

<p>◆知識基盤（学生が何を知っているべきか）</p> <p>1. 人文・社会・自然科学、健康科学領域の基礎知識を理解する。</p> <p>◆実践的能力（学生が何ができるようになるべきか）</p> <p>2. 多面的かつ論理的に思考する。</p> <p>3. 問題解決に必要な知識・情報を適切な手段を用いて入手し、活用する。</p> <p>4. 日本語による多様な表現方法を習得し、明瞭に論じ述べる。</p> <p>5. 英語と母語以外の他外国語でコミュニケーションを図る。</p> <p>◆教養ある市民としての資質（知識と能力を用いて何をしようとするか）</p> <p>6. 学びの意味や社会的責務を考え、自らの目標を設定し、自立（律）的に学ぶ。</p> <p>7. 自他の文化・伝統を理解し、その差異を尊重する。</p> <p>8. 人類の幸福と平和を考え、自己の判断基準をもつ。</p>
--

昨年（2011年度）には、上記のラーニング・アウトカムズを測定するのに適当な授業を各項目につき5つ程度選定し、パイロットアセスメントを試みた。シラバスに表記した到達目標とラーニング・アウトカムズの対応関係、具体的な測定方法の工夫、各項目のさらに細分化した細目の在り方等につき、報告を集め検討に付した。

さらに本年は、共通科目の全授業のシラバスには、ラーニング・アウトカムズ8項目のいずれに対応するかの表示がなされることとなった。第2期の相互認証評価を2014年に控え、共通科目に関しては、ラーニング・アウトカムズを評価の中心に据えた自己点検評価の体制を整えつつあると言える。

3-3. FD活動を通じた「教育改善」

最後にFD活動を通じた教育改善に関しては、昨年（2011年度）来、「学生の学習成果」をどう評価（アセスメント）するかというテー

マで、取り組んできている。上述の課題とも関連するが、やはり、教員の「何を」「どう」教えるかという授業設計の発想を、学生が「何を」身につけられたかという考え方に大きく転換していく必要性を感じている。そのためにも現在は、まず共通科目を中心に、実際のアセスメント活動をすすめ、その成果を広く学内外に発信をしていく予定である。また、学習支援のツールならびにサービスの効果的な使い方に、全教員が精通していくことは、「教育の質」の保証・向上には欠くことのできない要素である。そのことはまた、教育・研究活動に多大なコミットメントを要求される教員一人一人のパフォーマンス向上に、大きく寄与するものである。本機構としては、その趣旨を踏まえ、FD活動のためのFD活動とならないように、本来の目的に直結する効果的なプログラムの提供に徹していく。

4. 結びにかえて

以上、本「学士課程教育機構」の設立の背景と、課題について論じてきたが、総括すると、以下の3つが本機構の課題と言えよう。

- ①導入教育ならびに学士課程の教育全般を通じたジェネリックスキルの養成
- ②「ラーニング・アウトカムズ」を中心とした授業アセスメントによる授業改善
- ③教員個々の教育研究能力を向上させ行くFD活動の推進

いずれも、本学の「教育の質」を保証するためには不可欠の重要な課題として、今後とも真剣に取り組む所存である。しかし、これらは、まだ「教員」目線の取り組みであることを深く自覚しなければならないとも思っている。これらに加えて、「学生」の目線に立った取り組みを構想する必要性、すなわち、「教室での学び」と「現実社会」とを架橋する工夫の必要性を痛感している。それは、学習の主体者である学生のコミットメントを劇的に変える必要性を

感じているからである。一般的に学生参加型の授業は「アクティブラーニング」と総称され、問題発見・解決型のものすべてを広範囲に含んでいる。その中でも特に注目したいのが、「サーヴィスラーニング」と言われている社会貢献・地域協働型学習である。すべての授業がそうなることは、あり得ないが、教育プログラムごとに、そうした趣旨の授業を組みこむことで、学生の主体的な学習を喚起する大きな効果が見込めると考えている。本学の授業改善サイクルの向かう方向性として、重要なテーマと考え、本年度から本機構の中に、「サーヴィスラーニングに関するワーキンググループ」を立ち上げ、研究を進めながら、本学の教育への応用の可能性を模索する。

時代・社会が要請する人材、また新たな時代を切り開く創造性を発揮する人材を育成していくために、本学はあくなき努力を重ねていく。そしてその先頭に立ち、「教育改善」のサイクルを回し続ける存在となることが、本機構の使命であることを確認し、本論考の結びとしたい。

創価大学におけるラーニング・アウトカムズ 導入の背景

関田 一彦

創価大学教育・学習活動支援センター センター長

本稿は、本誌掲載の馬場論文「創価大学の教育改革の取り組み」を受けて、本学が進めているラーニング・アウトカムズの策定と、その達成に向けた取り組みについて、その背景や経緯を説明していく。

平成20年、「学士課程教育の構築に向けて」と題する答申が中央教育審議会から出された。これを受けるように本学では、平成22年度に学士課程教育機構が発足し、学部教育と共通教育の連携・協働を一段と深め、4年間の学士課程全体を通じて人材を育成する取組を始めた。

（機構については、本誌掲載の寺西論文「創価大学教育改善サイクルの方向性—学士課程教育機構の課題と使命—」に詳しい）。連携・協働の深化とは、学部を問わず創価大学に学んだ学生として身につけてもらいたい知識・技能・態度は、学部教育と連携しつつ、共通教育が主導的に育成していく。学部は自らの専門教育を通じて、共通教育の成果を活かし、深化させようと意識する。こうして卒業要件である124単位の全てが創価大学の学士力として結実していく。学部や専門を問わず一人ひとりの教員が意識して、おのおの担当する科目において創価大学が育てたい人材の育成を分担していく（協働）ということである。

かつて日本の大学は、一般教育部あるいは教養部などの名称で専門と教養が二分されていた

時代があった。本学でも、同じ専門分野の教員でありながら、一般教育部に属する教員は学部の専門科目は担当しない（できない）、といったことが当たり前とされ、学部と切り離された形の教員組織があった。それが20年ほど前、大綱化と呼ばれる大学改革が行われ、専門と教養の壁が取り払われた。そして、一般教育部に属した多くの教員は自らの専門に近い学部に配属されていった。その後の10年は、早い年次から専門教育を始めたい学部の要求から専門科目が増え、総じて卒業要件に占める教養科目の比重は軽くなっていった。

ところがその間、少子化など社会状況の変化の中で、学生の知識や意欲が多様化し、基礎知識の補習や学習習慣の確立など、いわゆる初年次教育が必要な学生は増加していった。たとえば、肥大化した専門科目の山を登るにはあまりに準備不足な学生たちが、車で五合目まで行って富士山に登ったつもりになるように、単位だけは揃えて学士号を得ていく事態は、本学だけでなく、日本の大学教育の質に関わる問題になっていった。

こうした事態に対し、「学生に何を教えたか」から「学生が何を学んだか」が問われ、学士課程教育の成果としての学士力を、より具体的に明示し、その達成を評価・公表すべきであろうという思いが前述の答申に込められた。そして、学士という学位を得るために、どんな科

目を履修したかではなく、何ができるようになるのかという問いは、ラーニング・アウトカムズあるいはディプロマポリシーの明示・設定を大学に求めるものになった。

何を教えるか、という内容の良否には、教え手の研究力が大きく影響するだろう。新たな知の創造を担う研究者だからこそ、先端の知識や価値のある情報を教え伝えることができよう。一方、学生が何を学ぶか、という学習の質には、教え手の教育力が大きく影響する。したがって、大学教員が研究することはある意味当然として、良く教える技能を高める努力が求められる。教育力の向上こそが、文科省がFDの成果として期待するものである。ここ10年ほどFDが強調され、その組織的取り組みが義務化されたのも、ラーニング・アウトカムズの策定が求められるのも、根は同じ教育政策的ニーズによっている。

ラーニング・アウトカムズについて考えるとき、少なくとももう二つ、意識せねばならない課題がある。分野別教育内容のスタンダード化と大学の機能分化である。大学の特定分野で教えるべき（卒業生が学んでいることが期待される）知識内容の標準化が世界規模で進んでいる。工学分野ではすでにJABEE認定が広まっている。同じ学士号取得者なら同じように習得していることが期待される知識内容が標準化されていくと、教員が自らの専門的興味から教えたいことを教えるという“伝統的な”大学授業は大きく減少するであろう。

教えるべき知識内容が同じならば、そして同じ授業時間（履修単位）ならば、知識の吸収量は学生の学習力に大きく左右される。一般に、入試偏差値の高い大学ほど学習力が高い学生が集まっている。したがって、そうした大学ほど広範な専門知識を十分に身につけた学生を輩出しやすい。反対に、偏差値の低い大学では、高校までに学ぶ技能や態度を十分に磨いていない学生が集まりやすい。結果として、最低限の専

門知識を身につけるのが精一杯という学生を卒業させる傾向が高まる。ならば、入学させる学生の学習力に応じて、大学はもっと積極的に自らの社会的機能を明らかにするべきではないのか、という考えが広まる。大学院教育まで視野に入れた高度専門職業人の養成を社会的使命とする大学もあれば、地域の文化水準を維持向上させるカルチャーセンター的な働きをする大学、少子高齢化の中で日本の新たな労働力として留学生を教育する大学など、さまざまな役割・機能を明確にし、それを特色とする大学を応援しようというのが、GPの政策的ねらいの一つであった。

しかし教育の成果は、単に身につけた知識量だけでは測れない。ましてや、スタンダード化された授業内容の習得率に大学教育の成果を集約して済ますわけにはいかない。4年間の学生生活を通じて培った経験や価値観、学んだ知識の運用力や社会的技能など多様な能力を含んだものが学士力である。なかでも私立大学は、その建学の理念が謳うところの人材輩出を目指すことが存在理由であり、スタンダード化されない態度や価値観の育成が入学者への責任である。したがって、大学自身が自らの社会的・教育的機能を自覚し、専門教育の標準化という流れを踏まえつつ、建学の理念を反映したラーニング・アウトカムズを策定・評価するという、容易でない作業が必要になる。

そこで本学では本年度から、学士課程教育機構の下、平成26年度のカリキュラム改訂に向けて科目の再編・整備を進める共通科目群で、学部教育に先駆けて共通教育の学習成果を明示し、その取組の適否を評価する試みを開始した。本学の共通教育は、9分野と2つのプログラムに分かれ、それぞれに多くの科目を揃えている。そうした科目群の中から、学生たちは創価コアプログラムの枠組みに沿って履修していく。そうした科目が積み重なり、結果として確

かに共通教育の学習成果を達成できるように、各科目の担当教員はラーニング・アウトカムズを意識した授業設計を進めることになる。共通科目群には、学部の導入科目と類似の内容のものも多く、また、学部所属の教員が大半を担当している。そこで、共通教育におけるアウトカムズ策定を先行させることで、学部教員の中にラーニング・アウトカムズを意識した授業を考えることができる者が増え、そうした教員たちが先導役となり、学部の取組がスムーズに進んでいくことが期待された。

共通科目群での取り組み開始の前に、共通科目のラーニング・アウトカムズ策定には、実際かなりの時間と労力が必要になった。昨年度後半（平成22年9月初め）、当時の教学担当副学長をはじめ、機構関係者、教務部関係者が集い、ラーニング・アウトカムズ策定のための1泊2日の集中討議を行った。そして、共通科目を創価コアプログラムに沿ってバランスよく履修することで、学生が身に付けるであろう知識や技能を8つのアウトカムズにまとめた。その後数ヶ月をかけて、抽象度の高いアウトカムズを測定可能なレベルに抽象度を下げる細目化を進めた。その間、何度も細目表現の修正や調整が行われた。それでもおそらく、現行のアウトカムズは今後の改訂を前提とする暫定最新版なのであろう。

本学は平成26年に2度目の認証評価を受ける予定である。それに向け、明後年、すなわち平成25年度までに、全学部でラーニング・アウトカムズ達成状況の点検作業を始める必要がある。FD委員会の共有認識として、平成24年度前期には専門科目においてもラーニング・アウトカムズを設定し、後期にはそれをもとにしたカリキュラム評価の試行を開始することになっている。こうした取組を円滑に進めるために、先行する共通科目の取組を広く全学の教員に開示し、理解を共有する必要がある。今回（平成23年12月）のFDフォーラムはその趣旨で企画され、専任教員の4割近くが参加し、ラーニン

グ・アウトカムズ設定についての理解が広まった。

ここまで、ラーニング・アウトカムズの策定の背景を述べてきたが、それが一定の政策的な意図によって進められている大学教育改革の一環であることは確かである。これを当然として受け入れて本学の教育改善を発想する、ということ自体を批判的に検討する余地はあろう。しかしこれを奇貨として、創立50年の先にある本学の発展に向けて、本当に必要な改革を全教員で考えていく契機にすることもできる。

アウトカムズを明記することは、その達成度を測定・評価する作業が次の段階として想定される。すると、測定しやすい指標として、目に見える学生の変化を測る指標が好まれることになる。ただし、測定しやすいものが絶対視されると、従来の定期試験や資格試験など、知識量を測る指標が重用されすぎる危険が出てくる。そこで、スタティックな知識量ではなく、そうした知識を利用・応用した成果をパフォーマンスとして測る工夫が強調される。これが、パフォーマンス評価であり、そのための代表的な道具がルーブリックである。教育・学習活動支援センター（CETL）では数年来、アウトカムズ導入の伏線として、ルーブリック評価について何度かFDセミナーや学部勉強会を開き、徐々にパフォーマンス評価についての理解を学内に広げてきた。

アウトカムズの設定は、教育成果の集約であるとともに限定化の働きもする。設定されたアウトカムズの外側にも教育の成果は見て取れるから、アウトカムズはその大学が目指す成果の必要最小限を示すものと考えないと無理がないだろう。最小限だからこそ、精一杯、その達成度を評価し、公開する必要がある。

さらに、アウトカムズは部分的であっても本質的でなければならない。その大学や学部の存在理由に関わる学習成果を含むものである。

CETL では開設当初から、建学の精神を反映した授業づくりが進むことを願って協同学習を学内に積極的に紹介してきた。建学の精神とは「一、人間教育の最高学府たれ 二、大文化建設の揺籃たれ 三、人類の平和を守るフォートレスたれ」の3つの指針である。

人間教育の最高学府を目指す以上、授業が少しでも人間的・人道的であってほしい。「誰かの犠牲の上に、自分の幸福を求める生き方」から離れ、他者の幸福を願う中に、自らの幸福を形作っていく姿勢を育てたい。そうした自他共栄の心根を持つ若人は、人間主義に根差す文化を創造・享受する主体となるに違いない。さらにまた、人類の平和を守るフォートレスたれとする以上、自らと異なる意見・価値観を持つ相手との相互理解を深める対話力を磨いてほしい。こうした願いを実現するのに有効と思われるのが、民主・共生社会の価値観の醸成に資するとされる協同学習である¹。さらに近年、自らが主体者となって学ぶ意欲や姿勢を育む上で、PBL の紹介も進めてきた。自立的学習者の育成は共通教育の目標の一つである。

学生の学習力の向上や人間的成長に有効な教授法や学習体験を、AAC&U (Association of American Colleges and Universities) はハイインパクト・プラクティスとして整理している。その中で、インターンシップや留学体験と並んで、本学 (CETL) が導入・普及に努めてきた協同学習や PBL が挙げられている。アウトカムズの策定が本格的に検討される以前から、本学ではアウトカムズ達成に有効な指導方法の普及作業を進めていた。学生の学習力が同じなら、教育方法の優劣がアウトカムズ達成の度合いを左右することになる。

さらに、多くの大学がアウトカムズの策定を契機にジェネリックスキルの育成に取り組み始めているが、本学では平成21年度採択の GP 事業²を柱に、正課内の取組を支援するより包括的な正課外プログラムの整備を進めてきた。学生の学習力向上を意図した働きかけを授業の内外で用意し、学習力向上と授業改善が相乗効果を上げる正のスパイラルを本学は目指している。あえて言えば、多くの大学が数年後に行う正課外のプログラム整備が、すでに相当に進んでいるのである。

まとめると、ラーニング・アウトカムズの策定は政策誘導によって全国的に広まっている。本学もその対応としてアウトカムズの策定を急いでいる。しかし、それ以前から、本学独自の教育施策として、質の高い大学教育を目指した様々な FD 活動が行われており、アウトカムズ導入はそうした取組が成果を上げる好機と捉えることができる。

- 1 2007年に安永ら (長濱・安永・関田・甲原、2010) と共同で行った調査では、結果は未公開であるが、本学の学生は他大学の学生に比べて協同志向が際立って高いことが見出されている。建学の精神に賛同して入学した学生が多い本学の特性を考えると、当たり前かもしれない。協同学習が本学の学生の気質に合っている、という感想を持つ教員も多い。
- 2 文部科学省平成21年度大学教育・学生支援推進事業【テーマ A】(大学教育推進) 採択プログラム「初年次・導入教育を支える学習支援体制整備」

ラーニング・アウトカムズ評価 パイロット授業導入報告¹

西浦 昭雄ⁱ、佐々木 諭ⁱⁱ

ⁱ創価大学学士課程教育機構 副機構長

ⁱⁱ創価大学学士課程教育機構 准教授

1. はじめに

本学は、2010年8月より、学士課程教育機構の主導のもと、共通科目授業の履修により習得すべき知識と能力の学習成果（ラーニング・アウトカムズ）の策定に着手し、2011年1月には8項目からなるラーニング・アウトカムズが承認された。その後、各授業の到達目標とラーニング・アウトカムズとの関連を明確にするために、各項目をより具体的な知識または能力として定義する細目案が策定された。

ラーニング・アウトカムズの導入の目的は、学生が共通科目授業の学習を通し、求められる学習成果を修得したか評価する授業アセスメントの側面と、共通科目が提供する授業群がラーニング・アウトカムズを達成するために十分な構成となっているか評価するカリキュラム・アセスメントの側面を有している。そのため、本学ではラーニング・アウトカムズ策定後の2011年度に、パイロット授業を選定し、ラーニング・アウトカムズと授業到達目標の関連、評価

手法、授業到達目標の達成についてアセスメントを実施した。

本報告書では、ラーニング・アウトカムズ導入の背景、ラーニング・アウトカムズと第一次細目案の策定、パイロット授業実施までのプロセス、そしてパイロット授業が提出した授業報告書をもとに2011年度前期のアセスメントの試みを紹介する。また、第2次細目案の提示など2012年度後期の取り組みとこれらの経験をもとに今後の展望を行う。

2. ラーニング・アウトカムズ導入の背景

共通科目運営センターは、教養教育をより深化発展させるために2003年4月に発足し、2010年4月の学士課程教育機構の発足により統合された。同センターは、11の科目群ごとの担当者会とそれぞれの責任者で構成されており、学士課程教育機構運営委員会でその最終的な意思決定がなされる。各担当者会は、非常勤講師を含めた共通科目を担当する全教員を対象としており、科目群ごとに原則各セメスター1回開催さ

1 本稿は、2011年12月10日に開催された本学の第9回FDフォーラム「共通科目ラーニング・アウトカムズ(LOs)の設定とその評価の試み：取組報告」(発表者：西浦)をもとに、大幅に加筆修正を加えたものである。コメンテーターの立命館大学教育開発推進機構・機構長補佐の沖裕貴教授をはじめとするフォーラム参加者およびパイロット授業にご協力いただいた教員の皆様に深く感謝するものである。ただし、本稿に関する見解は筆者の責任である。

れ、授業コマの調整や意見交換を行うほか、FD活動の一環として学生の授業外学習時間を増やす工夫等について報告しあっている。

2010年度より共通科目運営センターが重点を置いているのが、共通科目のラーニング・アウトカムズの策定であった。この背景には、2つの後押しがあったと考えられる。第1に高等教育をめぐる環境変化である。たとえば、中教審答申「学士課程教育の構築に向けて」（平成20年12月）では、「各専攻分野を通じて培う学士力」が提唱され、「何を教えたのか」から「何ができるようになるか」といった学習者中心のカリキュラム作りが求められた。また、日本学術会議による「回答 大学教育の分野別質保証の在り方について」（平成22年7月）においても、学問分野別の到達目標とその測定方法事例が紹介された。さらに、2011年度より、学部・学科ごとの教育研究上の目的や、授業科目、授業の方法や内容、年間授業計画などの情報公開が義務化され、「教育課程を通じて修得が期待できる知識・能力の体系」や「学修成果への評価や卒業認定への基準」も努力義務として公開が求められるに至った。

第2に、よりよい授業を提供していこうという本学の取り組みの流れである。個別教員による授業改善の動きは以前からあったが、組織的な取り組みは2000年に教育・学習活動支援センター（CETL）の発足がターニング・ポイント

となった。CETLは、授業見学会や季刊紙『セトル・クォーターリー』での「私の授業改善法」の連載、ティーチング・ポートフォリオの推進などを実施していた。また、全学的にも2009年度より共通科目にコアカリキュラムを導入したり、授業内容のスタンダード化を進めてきたりした。

こうした一連の動きに対して学士課程教育機構では、共通科目運営センターの理念・目標、輩出する人材像から導き出した共通科目におけるラーニング・アウトカムズ策定への検討を開始し、2010年9月から学長室会議、学士課程教育機構運営委員会、共通科目担当者会等で審議を重ね、翌年1月の学士課程教育機構運営委員会で8項目からなる本学共通科目のラーニング・アウトカムズが策定された（表1）。

3. パイロット授業実施のプロセス

以上のプロセスで策定された共通科目のラーニング・アウトカムズが、実際の授業で活用されるためには、(1)ラーニング・アウトカムズの細目づくりと(2)パイロット授業によるアセスメントの実施、の2つが2011年度において必要な取り組みであると考えられた。

まず、(1)については、ラーニング・アウトカムズ8項目それぞれが具体的に意味することを示す細目を学士課程教育機構内の小委員会で検

表1 創価大学共通科目のラーニング・アウトカムズ

<p><u>知識基盤（学生が何を知っているべきか）</u></p> <p>1. 人文・社会・自然科学、健康科学領域の基礎知識を理解する。</p> <p><u>実践的能力（学生が何ができるようになるべきか）</u></p> <p>2. 多面的かつ論理的に思考する。</p> <p>3. 問題解決に必要な知識・情報を適切な手段を用いて入手し、活用する。</p> <p>4. 日本語による多様な表現方法を習得し、明瞭に論じ述べる。</p> <p>5. 英語と母語以外の他外国語でコミュニケーションを図る。</p> <p><u>教養ある市民としての資質（知識と能力を用いて何を行おうとするか）</u></p> <p>6. 学びの意味や社会的責務を考え、自らの目標を設定し、自立（律）的に学ぶ。</p> <p>7. 自他の文化・伝統を理解し、その差異を尊重する。</p> <p>8. 人類の幸福と平和を考え、自己の判断基準をもつ。</p>
--

（出所）創価大学学士課程教育機構ホームページより
<http://common.soka.ac.jp/mainmenu/c1000/c1700a.html>。

討し、2011年1月の学士課程教育機構運営委員会に第1案として提示した²（表2）。

次に、(2)については、2011年度においては8項目ごとに2～4のパイロット授業として選定した。選定基準は、①全LOs大項目を網羅、②全科目群の科目を網羅、③全学部の所属教員を網羅、④その他、LOs測定にふさわしいと思われる科目、とした。これらは今後の全学的な展開を見越しての基準であった。まず、候補授業の選定と担当教員への打診が行われ、2011

年度前期には21の授業の担当教員よりパイロット授業の了承を得た。次に、2011年1月下旬から2月にかけてパイロット授業と学士課程教育機構のラーニング・アウトカムズ小委員会のスタッフが面談し、趣旨説明をおこなった。これは、2011年2月末日が次年度シラバスの入力をする必要があるため、「授業の到達目標」などシラバスに入力する際に、ラーニング・アウトカムズを理解が不可欠であると考えたためであった。面談の際に、小委員会からセメスター

表2 創価大学共通科目ラーニング・アウトカムズ第一次細目案（2011年1月）

大項目	ラーニング・アウトカムズ細目案
1	各科目に応じる
2	<ul style="list-style-type: none"> 一つの事象を多面的に考察することができる。 問題・課題の本質を推察し、適切な仮説を立てることができる。 質的または量的根拠にもとづき、結論の妥当性を判断できる。
3	<ul style="list-style-type: none"> 必要かつ十分な情報を収集することができる。 情報とその情報源の信憑性を判断できる。 特定の目的（問題解決）に情報を有効的に利用できる。 情報の入手、利用に際し法律および倫理を尊重する。
4	<ul style="list-style-type: none"> 論述文において、段落構成、文章作成の基礎作法を理解し、論点が明らかな文章を作成することができる。 プレゼンテーションにおいて、目的と内容、聴衆に応じて適切な表現と様式を用い、明瞭かつ説得力を持って論点を伝えることができる。 討議において、他者の見解の考察を踏まえ、論点と根拠を明確にし、自身の見解を伝えることができる。
5	<ul style="list-style-type: none"> コミュニケーション、会話を行うための基礎的な技能を身につけている。 語彙力、婉曲的な表現力、言い換えを使い、具体的な話題や課題、抽象的な考えを伝えられる。 動詞の時制と、コミュニケーションの形態を理解し、重文や複雑な文章の構成を使いこなせる。 非言語の表現を理解し、コミュニケーションを図れる。
6	<ul style="list-style-type: none"> 「何のために学ぶのか」との問いかけに、自分なりの考えや意見をもっている。 社会的市民としての自覚を深めている。 目標を設定し、計画的に学習することができる。 主体性をもって課題を発見し、学習することができる。
7	<ul style="list-style-type: none"> 自らの文化や考えを他者にわかりやすく伝えることができる。 自分とは異なるバックグラウンドをもった人と議論ができる。 他者の意見を傾聴し、他国の文化や伝統から学ぼうとする姿勢がある。
8	<ul style="list-style-type: none"> 世界の平和などグローバル問題について関心を持ち、学ぼうとしている 自分だけではなく、他者の幸福について考えることができる 自分の立場や考えを、説得力を持って述べるができる。

（注）大項目は表1の番号（ラーニング・アウトカムズの8項目）に対応している。

（出所）筆者作成。

2 小委員会は学士課程教育機構の寺西機構長を責任者とし、西浦副機構長、佐々木准教授、山崎准教授で構成され、適宜 CETL の関田センター長など関係者の助言を受けた。

終了時にパイロット授業報告書の提出への協力を依頼した。

4. 2011年度前期の取り組みと評価事例

2011年3月11日の東日本大震災とこれに伴い授業の開始時期を5月に延期したことは、各パイロット授業の担当者にとって授業計画の変更を強いられることになった。つまり、授業回数が通常の15回から11回に変更したことにより、当初予定していた授業の到達目標を達成するのが困難になったことである。2011年度前期実施のパイロット授業のうち、2011年末までに共通科目19授業における報告書が提出された。同報告書は、以下の項目を該当LOs細目（第1次案）ごとに記載している。

- A 該当LOs細目とシラバスの「到達目標」がどのようにリンクしているか
- B その「到達目標」の達成に向けてどのように取り組んだか
- C その到達度をどのような評価手法で測り、どう判定したのか

※該当しない場合は「該当なし」と記載

特にCについては可能な範囲で根拠資料を添付することがもとめられた。さらに、感想・

意見の自由記述欄が設けられ、表3のようなコメントがあった。

表中のコメントより、ラーニング・アウトカムズと評価の導入は、学生の授業到達目標の修得に対し、より効果的な教授・学習方法を考察し、到達目標の評価方法が妥当であるか検討する機会となったと考えられる。履修者の多い授業や複数の講師が担当される授業においては、評価自体が困難を極めるケースもあり、学内において効果的な評価手法を周知・共有することも重要であると推察される。

また、ここでは、個別事例として筆者（佐々木）が提出した「健康人間学」の授業報告書をもとに、到達目標の達成に向けての取り組みや到達度の測定・成績評価について紹介したい。

「健康人間学」の授業は毎回講師が異なるオムニバス方式の授業で受講者は約500名である。2011年度は震災の影響で全11回の授業となったため、最初にガイダンス的に授業の概要や成績評価、履修上の注意について紹介し、後の10回は10人の異なる講師が担当した10回のレポートまたは小テストを課し、各10点満点で成績評価した。

「健康人間学」は、ラーニング・アウトカムズの大項目1「人文・社会・自然科学・健康科

表3 前期パイロット・アセスメント授業の感想・意見
(2011年度前期アセスメント・パイロット授業報告書より抜粋)

- ・LOsを明確化することで授業計画、内容、評価までの流れに一貫性を持つことができた。
- ・授業の取り組みや工夫の省察を促すツールとしてこのような報告書の取り組みは有効であると考える。
- ・「到達目標」に達したかを、如何に、また具体的に数値化していくのが良いのか、まだまだ改善の余地があるように思われる。
- ・ディスカッションの内容をもとに「到達目標」の到達度をどのように測定すればよいか判断が難しい。
- ・授業の短縮により到達目標の効果的な測定が困難となった。
- ・細目によっては統一した課題と評価を行うことも効率的であると考える。
- ・第2外国語などの初修外国語は、最終到達点を細目として表すことになるので、I~IVをセットにしてラーニング・アウトカムズを考えることが実情にあっている。
- ・本授業は、PF評価であり、一定の出席と課題の提出で単位を取得できることから、今後どのように質的保証を担保するか課題である。
- ・オムニバス形式の授業であり、かつ1000名に近い履修者であったため、TAの協力を得てレポート評価をしたが、評価者間の差異があり調整が困難であった。
- ・オムニバス形式の授業では様々な教え方により、ラーニング・アウトカムズが測りにくい。
- ・考察力を評価するには工夫が必要である。

(出所) 2011年度前期アセスメント・パイロット授業報告書をもとに筆者作成。

学領域の基礎知識を理解する」のパイロット授業として実施しており、同項目のラーニング・アウトカムズ細目は「各科目に応じる」としていたため、授業の到達目標を表4のように設け、10回の講義の位置づけを明確化するように心がけた。

次に、成績評価については、各授業後に課されたレポート評価として、それぞれの課題に応じて独自に作成したルーブリックを用いた。ここでは例として、課題レポート「予防接種の意義について、あなたが学んだことを1000～1500字でまとめなさい」を紹介する(表5)。レポート評価にルーブリックを導入することにより、課題評価に際しての統一性とトランスペアレンシー(透明性)を確保することが可能となり、あわせて学生に対するアカウントビリティを保証することにも寄与する。特に、500人を超す履修学生のレポート課題を採点するに際し、ルーブリックは採点の効率性と正確性を高めるためにも効果的であると考えられる。

5. 2011年度後期の取り組み

2011年度後期の取り組みは、主に(1)後期パイロット授業の実施、(2)ラーニング・アウトカムズ第2次細目案の作成と提示、(3)次年度シラバスへのラーニング・アウトカムズの入力、の3点があった。まず後期パイロット授業の実施については、新たに7授業がパイロット授業として2011年度後期から実施されている。この中には、前期授業でカバーできなかったJSP(Japan Study Program)科目、健康・体育科目、日本語・日本文化科目が入り、2011年度を通じて、パイロット授業の選定基準である全LOs大項目の網羅、全科目群の科目の網羅、全学部の所属教員の網羅が達成される見通しとなった。なお、言語は前期の英語、中国語、ドイツ語に加え、後期にはフランス語、ハンデルがパイロット授業に加わった。

報告書のコメントより、前期実施したパイロット授業報告書においても散見されたように、ラーニング・アウトカムズの導入は、「到

表4 健康人間学における評価の試み
(パイロット授業報告書：2011年度前期「健康人間学」より)

<p>1. <u>人の体の精緻さと危うさを理解し、健康で充実した学生生活を過ごすために有益な健康と医学に関する知識を習得する。</u></p> <p>(1) 健康的な学生生活のために① 睡眠・喫煙 (2) 健康的な学生生活のために② ストレス (3) 身体のしくみ① 感染症と予防</p> <p>2. <u>生涯にわたる自他の健康を守り、心豊かな人生のために必要な疾病予防や健康管理のための知識を習得し、医学的な視点から考える力を身につける。</u></p> <p>(4) 身体のしくみ② 免疫と消化器の不思議 (5) 生命を守る① 心疾患と最新治療 (6) 生命を守る② 救急医療の今 (7) 生命を守る③ 「がん」予防から克服まで (8) 心豊かな人生を目指して 聴くこと・話すこと</p> <p>3. <u>世界と社会の健全な発展のために、医療の現状と課題を知り、これからの医療の在り方について考察する力を身につける。</u></p> <p>(9) 生命を守る④ 発展途上国のいのちの格差 (10) 医療と社会を考える</p>
--

(注) 1～3の下線部は授業の到達目標、(1)～(10)は授業内容を表している。

(出所) パイロット授業報告書(2011年度前期「健康人間学」より)。

表5 ルーブリックの実例
(パイロット授業報告書：2011年度前期「健康人間学」より)

評価項目	2	1	0
予防接種の定義	予防接種の定義を十分に理解し記されている。 ・ワクチンとは、感染症の原因となるウイルス・細菌の毒素を弱め安全に加工したもの。 ・ワクチンは、罹患する前に接種し、免疫力を作る。	予防接種の定義を理解し、ある程度記されている。(左項目のいずれか一つ)	予防接種の定義がなされていない。
予防接種の効果	予防接種の効果を十分に理解し具体的な効果が記されている。 ・予防接種により、病気にかからないか、またはかかっても症状が軽くすむ。 ・健康な成人のインフルエンザに対する発症予防効果は70～90%、または予防接種は高齢者の死亡の危険を約80%減少する。	予防接種の効果を理解し、その効果が具体的ではないが記されている。	予防接種の効果について記されていない。
予防接種の意義	予防接種の意義を十分に理解し記されている。 ・ワクチンによる集団免疫・社会全体の免疫を獲得する。 ・個人のみならず、抵抗力の弱い人たちを守る。 ・ワクチン接種は社会における責任と考えられる。	予防接種の意義を理解し、ある程度記されている。(左項目の少なくとも一つ)	予防接種の意義について記されていない。
考察	予防接種の効果と意義に関連し、予防接種の重要性について考察が記されている。	予防接種について何らかの意見や感想が記されている。	予防接種について個人の意見や感想が記されていない。

(注) 採点は、最高点8点を10点満点に換算してレポート評価を行った。

(出所) パイロット授業報告書 (2011年度前期「健康人間学」より)。

達目標・そのための取り組み・評価法を明確にする」機会となり、それらの学生に公開することは、「学生の学習意欲を高めるためにも重要」であると理解されている。一方で、ラーニング・アウトカムズの導入により、授業の到達目標として明示的な評価と評価手法に重点が置かれ、授業成果のインプリシットな部分が注視されなくなる懸念があるとの指摘もあった(表6)。

次に、第二次細目案の提示である。前期パイロット授業の報告書を分析しながら、より細目についてはよりシンプルな表現を心がけて小委員会において表7のように、第二次細目案を作成し、2011年10月に開催された学士課程教育機構運営委員会に提示した。第二次案については異論も存在し、まだ確定という段階には至っていない。2012年度中には現行の共通科目ラーニング・アウトカムズの細目について学内的なコンセンサスを得ていきたいと考えている。

2011年度後期の第3の取り組みは次年度シラバスへの該当ラーニング・アウトカムズの入力である。これは次年度の共通科目のシラバスを入力する際に、ラーニング・アウトカムズの8項目の中でその授業で該当すると思われる項目を最大3項目までチェックするもので、これによりシラバスを参照する学生がどのラーニング・アウトカムズに該当しているかを認識することが可能になる。これについては本学の情報システム部の協力を得てイメージ画面を作成し、11月より開催された共通科目の担当者会で説明されたほか、各学部での教授会資料にもなった。

6. 今後の展望

これまでの共通科目ラーニング・アウトカムズの策定への一連の流れと今後の展望をまとめたものが図1である。2012年度には、共通科目

表6 後期パイロット・アセスメント授業の感想・意見
(2011年度後期アセスメント・パイロット授業報告書より抜粋)

(出所) 2011年度後期アセスメント・パイロット授業報告書をもとに筆者作成。

表7 創価大学共通科目ラーニング・アウトカムズ第二次細目案 (2011年10月)

大項目	ラーニング・アウトカムズ細目案
1	各科目に応じる。
2	<ul style="list-style-type: none"> ● 一つの事象を多面的に考察することができる。 ● 問題・課題の本質を推察できる。 ● 定量的または定性的な根拠にもとづき、論理的に思考できる。
3	<ul style="list-style-type: none"> ● 倫理や法律を守り、知識・情報を収集できる。 ● 適切な知識・情報を、問題解決のために有効活用できる。
4	<ul style="list-style-type: none"> ● 論述文において、文章作成の基礎作法に基づき、論点が明らかな文章を作成することができる。 ● プレゼンテーションにおいて、明確に論点を伝えることができる。 ● 討議において、他者の見解の考察を踏まえ、自身の見解を伝えることができる。
5	<ul style="list-style-type: none"> ● 表現に必要な基本的な語彙を知っている。 ● 基本的な文法を理解している。 ● コミュニケーションのための基礎的な技能を身につけている。
6	<ul style="list-style-type: none"> ● 「何のために学ぶのか」との問いかけに、自分なりの考えや意見をもっている。 ● 目標を設定し、計画的に学習することができる。 ● 主体性をもって課題を発見し、学習することができる。
7	<ul style="list-style-type: none"> ● 自らの文化や考えを他者にわかりやすく伝えることができる。 ● 自分とは異なる立場や属性をもった人と議論ができる。 ● 他者の意見を傾聴し、その文化や伝統から学ぼうとする姿勢がある。
8	<ul style="list-style-type: none"> ● 世界の平和など人類の課題について関心を持ち、学ぼうとしている。 ● 自分の立場や考えを、説得力を持って述べるることができる。

(注) 大項目は表1の番号(ラーニング・アウトカムズの8項目)に対応している。

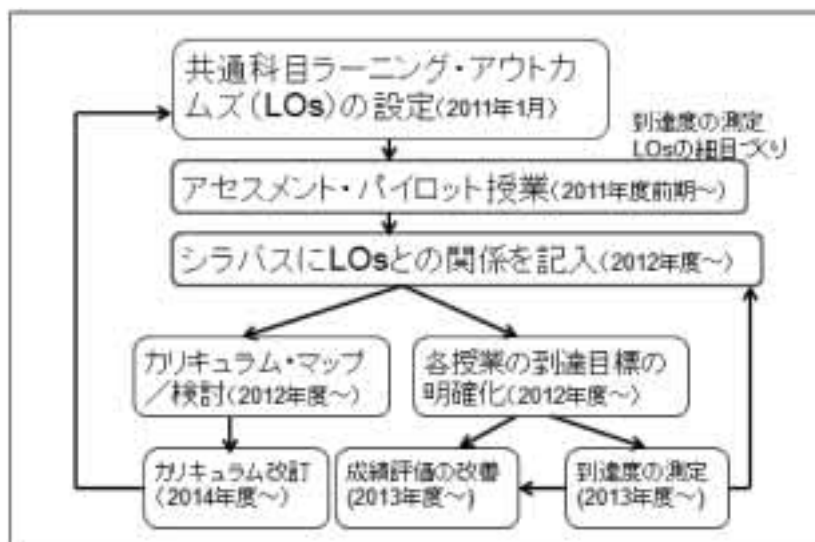
(出所) 筆者作成。

各授業の到達目標の明確化をはかるとともに、11の科目群から各セメスター1～2授業を選定し、シラバスで掲げた「授業の到達目標」の測定に向けてパイロット的に実施していく予定である。さらに2013年度からは全学展開も想定しており、その実施期間と対象授業範囲が今後検討されていく予定である。また、学士課程教育機構としては2012年度よりシラバスに入力された該当ラーニング・アウトカムズの情報をもとに共通科目のカリキュラム・マップづくりに着手したいと考えている。

さらに、ラーニング・アウトカムズの導入の目的であるカリキュラムの改善と授業の改善を

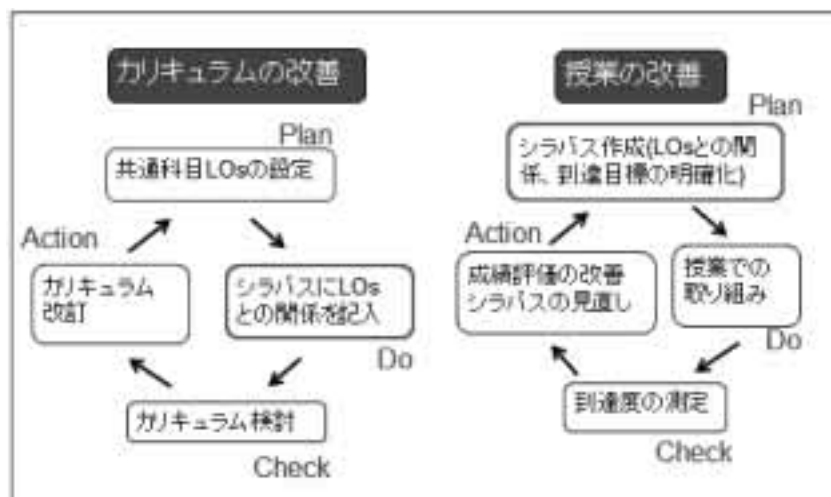
果たすために、PDCA サイクルに即しながら内部質保証システムを確立することを目指していく(図2)。カリキュラム・マップに基づき、共通科目が提供する授業群がラーニング・アウトカムズ達成のために十分な構成か評価し、必要であるならばカリキュラム改訂に着手する。また、共通科目授業の学習を通し、求められる学習成果を学生が修得したかアセスメントすることにより、授業内容、成績評価手法、授業到達目標の改善に取り組み、学士課程教育の質を担保していきたい。

図1 創価大学共通科目ラーニング・アウトカムズ設定の流れ



(出所) 2011年12月17日 創価大学第9回FDフォーラム配布資料。

図2 創価大学共通科目の内部質保証システム



(出所) 2011年12月17日 創価大学第9回FDフォーラム配布資料。

別添資料³

共通科目ラーニング・アウトカムズ (LOs)
2011年度前期アセスメント・パイロット授業報告書

科目名 数理科学：統計学入門Ⅰ

担当者名 (所属) 馬場 善久 (経済学部)

該当ラーニング・アウトカムズ大項目：1. 人文・社会・自然科学、健康科学領域の基礎知識を理解する。

該当ラーニング・アウトカムズ細目

- ① さまざまな基礎統計量の概念を理解することができる。
- ② 実際のデータを使い、Excelなどの表計算ソフトで統計分析を行うことができる。
- ③ 確率の基礎的な概念を理解し、簡単な例についての確率を計算することができる。

該当 LOs細目	A 該当 LOs 細目とシラバスの「到達目標」がどのようにリンクしているか	B その「到達目標」に対してどのように取り組んだか	C その到達度をどのような評価手法で測り、どう判定したのか
①	科目の到達目標として策定	毎回の授業で、基礎的な統計量について例を用いて説明を加えた。扱った統計量等は以下の通りである。度数分布表とヒストグラム、平均、中央値、最頻値、範囲、四分位範囲、分散、標準偏差、箱ひげ図、共分散、相関係数、回帰直線。	宿題、レポートと試験によって、その到達度を測定した。その中で試験においては、アメリカのミネソタ大学の教育学者が開発した統計の理解度テストを翻訳して、20問の問題を作成した。試験の結果は履修者40名中、37名が受験、平均正解率は12.9問であった。
②	同上	毎回の授業で Excel の使用を説明し、課題を与えて自分で分析、提出をしてもらった。また、レポート課題は学生自身が興味に従い、データを探し、それを分析するというものであったので、レポート作成で Excel を利用して実際にデータ分析することが必須であった。	毎回の授業の課題は、SA にチェックしてもらった。SA の報告では授業で解説した Excel の技法はほとんどの学生が修得しているとのことであった（このことは毎回一部のサンプルで確認した）。レポート課題の採点では Excel での分析にはあまり問題がなかったが、レポートの日本語表現や形式について多くの学生が大学のレポートの水準に達していなかった。
③	同上	今回は授業進行の問題で確率の部分までカバーすることができなかった。	

科目名 生命科学：健康人間学

担当者名 (所属) 佐々木 諭 (学士課程教育機構)

3 別添資料は本学の2011年度全学自己点検・評価委員会報告書「共通科目ラーニング・アウトカムズにもとづく試験的評価」に掲載された「アセスメント・パイロット授業報告書」を採録したものである。

該当ラーニング・アウトカムズ大項目：1. 人文・社会・自然科学、健康科学領域の基礎知識を理解する。

該当ラーニング・アウトカムズ細目

本講義は、健康と医学に関する基礎知識を習得し、医学的な視点から考察する力を身につけることを目的とする。具体的な到達目標は以下の通り

- ① 人の体の精緻さと危うさを理解し、健康で充実した学生生活を過ごすために有益な健康と医学に関する知識を習得する。
- ② 生涯にわたる自他の健康を守り、心豊かな人生のために必要な疾病予防や健康管理のための知識を習得し、医学的な視点から考える力を身につける。
- ③ 世界と社会の健全な発展のために、医療の現状と課題を知り、これからの医療の在り方について考察する力を身につける。

該当 LOs細目	A 該当 LOs 細目とシラバスの「到達目標」がどのようにリンクしているか	B その「到達目標」に対してどのように取り組んだか	C その到達度をどのような評価手法で測り、どう判定したのか
①	LOs 細目を到達目標として設定	11回の講義の中で、健康的な学生生活を過ごすために必要な知識を履修学生が習得するために、「健康的な学生生活のために①睡眠・喫煙」、「健康的な学生生活のために②-ストレス」、「感染症と予防」、と題した講義を実施した。	それぞれの講義後に、講義内容に関する小テスト課題、またはレポート課題（A4 1枚）を提示し、ループリックを用いて評価した。
②	同上	生涯にわたり健康かつ心豊かな人生を送るために必要かつとりわけ重要なトピックを選択し、以下の講義を行った。「身体のしくみ①免疫と消化器の不思議」、「生命を守る①心疾患と最新治療」、「生命を守る②救急医療の今」、「生命を守る③がん予防から克服まで」、「心豊かな人生を目指して聴くこと・話すこと」	それぞれの講義後に、講義内容に関するレポート（A4 1枚）を課題として与え、ループリックを用いて評価した。ループリック評価には「考える力」も測れるよう考察力も評価として加えた。
③	同上	世界と社会における医療のあり方を考察する力を身につけるために、「医療と社会を考える」、「生命を守る④発展途上国のいのちの格差」をテーマに講義を行った。	それぞれの講義後に、講義内容に関するレポート（A4 1枚）を課題として与え、ループリックを用いて評価した。ループリック評価には「考える力」も測れるよう考察力も評価として加えた。

科目名 社会学Ⅱ

担当者名（所属） 有里 典三（通信教育部）

該当ラーニング・アウトカムズ大項目：2. 多面的かつ論理的に思考する。

該当ラーニング・アウトカムズ細目

- ① 一つの事象を多面的に考察することができる。
- ② 問題・課題の本質を推察し、適切な仮説を立てることができる。
- ③ 質的または量的根拠にもとづき、結論の妥当性を判断できる。

該当 LOs細目	A 該当LOs細目とシラバスの「到達目標」がどのようにリンクしているか	B その「到達目標」に対してどのように取り組んだか	C その到達度をどのような評価手法で測り、どう判定したのか
①	シラバス到達目標の「先入観にとらわれたものの見方を一度破壊し、社会現象に含まれる複雑な意味秩序を多角的に読み解く視点を獲得する」にリンク。	<ul style="list-style-type: none"> ・15回の講義を【A】基礎論（2回）、【B】社会学的思考法（5回）、【C】応用事例の解説（8回）に大別。【B】において、「価値基準の相対化」と「すべての事象を社会的文脈の中に位置づけて解釈する姿勢」を強調するとともに、一つの事象を多角的に考える方法（たとえば潜在的機能分析、自己成就の予言、ラベリング理論、社会的ジレンマ）を種々の具体例を通して紹介した。 ・講義内容の理解を促進し復習の際に活用できる基礎資料とするために、毎回のサブテーマごとに詳細なレジュメを作成して受講生全員に配布した。 ・毎回のサブテーマごとに古典や関連文献の書誌的情報を明示し、その概要について解説した。 	<ul style="list-style-type: none"> ・レポート課題を3～4題出題しそれぞれのテーマにつき2～3週間でまとめさせた。字数は1,200～1,600字程度。判定基準は以下の4点。①質的あるいは量的データの収集力と論拠としての妥当性。②多角的・複眼的な視点の有無。③常識にとられない社会学的思考法の理解力・活用力。④レポートとしての論理的一貫性と構成力。いずれも優・良・可の三段階評価。このレポートによる評価は全体の30%の比重。 ・期末試験は「リスク社会の本質を社会学的な視点から多角的に分析できる能力」をみるための問題を出題。試験の2週間前に候補問題を4～5題発表しその中から2題を出題。判定基準は前述のレポートと同じ。各20点満点で優・良・可の三段階評価。この期末試験は全体の40%の比重。 ・出席点は1回2点の累積評価。これは全体の30%の比重。
②	シラバス到達目標の「分析的思考力を鍛える」および「現代社会がかかえている構造的な諸問題に対する理解を深め、問題解決に向けてのヒントを獲得する」にリンク。	<ul style="list-style-type: none"> ・【C】応用事例の解説の講義を通して、社会学的思考法を活用できるトレーニングを行い、複雑な現象の背後に隠された本質を洞察する力を鍛錬した。 ・2回に1回（全体で6～7回程度）の割合で、リスク社会を象徴するような社会学的なトピックを紹介し、それについての質的または量的な情報を文書の形で提供。そのトピックの解説方法の一例をあげ、それに対する賛否や別の解釈、判断の根拠や妥当性について、15分間ほど受講生と議論する機会をもった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・同上。 ・ディスカッション（私が情報を提供したリスク社会のトピックについて15分間×2回ずつ実施）。
③	なし		

科目名 倫理学入門

担当者名 (所属) 伊藤 貴雄 (文学部)

該当ラーニング・アウトカムズ大項目：2. 多面的かつ論理的に思考する。

該当ラーニング・アウトカムズ細目

- ① 一つの事象を多面的に考察することができる。
- ② 問題・課題の本質を推察し、適切な仮説を立てることができる。
- ③ 質的または量的根拠にもとづき、結論の妥当性を判断できる。

該当 LOs細目	A 該当LOs細目とシラバスの「到達目標」がどのようにリンクしているか	B その「到達目標」に対してどのように取り組んだか	C その到達度をどのような評価手法で測り、どう判定したのか
①	「みずからの属する社会の規範について自分の頭で考え、他人と議論する」	毎週、1～2回のグループ・ディスカッション（1グループ5～6名）、およびそれを踏まえてのクラス全員のディスカッション（全180名）を行った。ときにはテーマの選定もこれらのディスカッションを通して行い、できるかぎり受講者の自発性と関心を引き出すよう心がけた。	ディスカッションの結果をグループごとに小レポートとして提出させ、重要な意見や問題提起があれば次週の授業で紹介した。そのうえで、定期試験（論述）ではディスカッションの内容を踏まえた論述となっているか、を考慮しつつ採点した。
②	「現代社会における『倫理』の問題を、身近なところから〔…〕受講者とともに考える」	一例としては、「法と正義」という論題において、過去の刑事事件の判決文（第1審・第2審）を読ませ、それが実際は冤罪事件であったことは伏せた上で判決上の問題点を考えさせた。次に同事件が冤罪事件であり最高裁で逆転無罪になった事実を明かして、先に議論した第1審第2審判決文の問題点を探させた。	ディスカッションの結果をグループごとに小レポートとして提出させた。また、定期試験ではディスカッションの内容を踏まえた論述となっているか、を考慮しつつ採点した。
③	「倫理学の基本主題を把握するとともに、哲学思想上の古典にも一定の理解を獲得する」	プラトン『ソクラテスの弁明』、『クリトン』、『パイドン』、カント『啓蒙とは何か』等、次週授業に関連する原典資料を毎週配布し、それについての「予習レポート」約800字を課した（全10回）。	毎週、予習レポートを授業終了後に回収し、(1)予習の論題を精確に把握しているか、(2)資料の内容を精確に把握しているか、を基準に4点満点で採点した。（全10回＝総計40点） また、定期試験では、これら資料を踏まえて自分の議論を展開しているか、という点も含めて採点した。

科目名 共通総合演習

担当者名 (所属) 西浦 昭雄 (学士課程教育機構)

該当ラーニング・アウトカムズ大項目：2. 多面的かつ論理的に思考する。

3. 問題解決に必要な知識・情報を適切な手段を用いて入手し、活用する。

該当ラーニング・アウトカムズ細目

- 2-① 一つの事象を多面的に考察することができる。
- ② 問題・課題の本質を推察し、適切な仮説を立てることができる。
- ③ 質的または量的根拠にもとづき、結論の妥当性を判断できる。
- 3-① 必要かつ十分な情報を収集することができる。
- ② 情報とその情報源の信憑性を判断できる。
- ③ 特定の目的（問題解決）に情報を有効的に利用できる。
- ④ 情報の入手、利用に際し法律および倫理を尊重する。

該当 LOs細目	A 該当LOs細目とシラバスの「到達目標」がどのようにリンクしているか	B その「到達目標」に対してどのように取り組んだか	C その到達度をどのような評価手法で測り、どう判定したのか
2-①	シラバス到達目標の「開発問題や援助について多面的に考察することができる」にリンク	<ul style="list-style-type: none"> ・4人一組で3チームをつくり、各グループが2回ずつ発表した後に、グループ・ディスカッションの機会を毎回設けた。 ・ディスカッション・テーマの選定については、テーマを選択する力を養うため、CETL運用のブログ（Moodle）を活用して発表グループが事前に検討し、最終的に教員が了承した。他のグループ学生もそのブログ上のやり取りを見て事前に準備して臨むようにした。 	<ul style="list-style-type: none"> ・各グループによる2回ずつの発表に対して、教員および他グループ学生が評価シートを記入した。本項目に関しては「ディスカッション（テーマ、進行）」を点数化（5点満点）し、コメントを記入した。 評価シートはコピーし、発表グループにフィードバックした。 ・教員による評価シートは各人の成績評価（10%分）に反映した。
2-②	なし		
2-③	シラバス到達目標の「質的または量的根拠にもとづき、結論の妥当性を判断できる」にリンク	<ul style="list-style-type: none"> ・各グループはレジメもしくはパワーポイントに基づいて発表を行った。毎回質疑応答を入れるとともに、教員からは同到達目標を意識してフィードバックを行うようにした。 	<ul style="list-style-type: none"> ・中間レポートとして、2500～3000字による「私の考えるODAの改善案」を課し、その評価項目として本項目を取り入れた。全員にフィードバックを行い、改善したものを最終レポートとして提出させた。その結果、全てのレポートにおいて本項目5段階中4以上の評価が見られた。
3-①	シラバス到達目標の「発表のために必要な情報を適切に収集することができる」にリンク	<ul style="list-style-type: none"> ・図書館を利用しての資料収集についてコンピュータ室で講義した。 	<ul style="list-style-type: none"> ・各グループによる2回ずつの発表に対して、教員および他グループ学生が評価シートを記入した。本項目に関しては「リサーチ力（調査、参考文献）」を点数化（5点満点）し、コメントを記入した。評価シートはコピーし、発表グループにフィードバックした。 ・教員による評価シートは各人の成績評価（10%分）に反映した。全グループが2回目の発表において「リサーチ力」の教員

			評価が4点以上となった。
3-②	シラバス到達目標の「情報を適切・有効に活用することができる」に対応	<ul style="list-style-type: none"> 各グループ発表においてはレジメもしくはパワーポイントのハンドアウトにおいて情報源を正確に明記することを求めた。 レポートの作成にあたっては、(1)CETLの添削サービスを活用、(2)教員がフィードバック、(3)最終レポートを教員が評価する、という3段階で行うことで本項目を達成できるよう心掛けた。 	<ul style="list-style-type: none"> ④で紹介した評価シートに加え、中間・最終レポートにおいて「情報収集力」を評価項目に加え、最終評価の10%分のウェイトで評価した。最終レポート提出者の全員が5段階中4以上の評価を得た。
3-③			
3-④			

科目名 GCP 社会システム・ソリューションⅡ

担当者名 (所属) 篠宮紀彦 (工学部・情報システム工学科)

該当ラーニング・アウトカムズ大項目：2. 多面的かつ論理的に思考する。

該当ラーニング・アウトカムズ細目

- ① 一つの事象を多面的に考察することができる。
- ② 問題・課題の本質を推察し、適切な仮説を立てることができる。
- ③ 質的または量的根拠にもとづき、結論の妥当性を判断できる。

該当 LOs細目	A 該当 LOs 細目とシラバスの「到達目標」がどのようにリンクしているか	B その「到達目標」に対してどのように取り組んだか	C その到達度をどのような評価手法で測り、どう判定したのか
①	「3：既修の知識や技法を活用し、明確な根拠を示しながら、類推的、機能的、演繹的に解決手段を探っていくことができる」にリンクしている。	第5回、第8回、第9回の講義にて、ゲーム理論、在庫管理手法、待ち行列理論を学んだ後、実際の社会問題に照らし合わせて、どのように解決すべきかをグループに分かれて議論した。	中間テスト、期末テスト、レポート課題によって、いくつかの社会問題について論述させた。
②	「1：複雑な社会問題に対する観察や試行錯誤を通して抽象化し、解決の筋道を立てることができる」と「2：抽象化された問題の検証と分析を通し、適切な分野に当てはめることができ、概念と基本的な解決技法を理解している」にリンクしている。	第2回、第3回の講義にて、複雑なシステムを抽象化する技法を学び、それぞれ独自の観点から問題の本質を論じさせた。	中間テスト、レポート課題によって、現存する複雑なシステムを対象に抽象化したダイアグラムを作成させ、その根拠を記述させた。
③	「4：抽象的な結論を具体事象に置き換え、図や式、ICTなどを用いた多彩な表現手段を用いて客観的な視点から説明することができる」にリンクしている。	ある程度妥当な前提条件によって与えられた数値をもとに例題を考察し、Excelを使って統計的な処理を行い、結論を出力する演習を行った。	レポート課題を出し、授業外時間を使って、Excelなどで結果をまとめさせた。

科目名 世界史入門

担当者名 (所属) 村上 信明 (文学部)

該当ラーニング・アウトカムズ大項目：3. 問題解決に必要な知識・情報を適切な手段を用いて入手し、活用する。

該当ラーニング・アウトカムズ細目

- ① 必要かつ十分な情報を収集することができる。
- ② 情報とその情報源の信憑性を判断できる。
- ③ 特定の目的 (問題解決) に情報を有効的に利用できる。
- ④ 情報の入手、利用に際し法律および倫理を尊重する。

該当 LOs細目	A 該当 LOs 細目とシラバスの「到達目標」がどのようにリンクしているか	B その「到達目標」に対してどのように取り組んだか	C その到達度をどのような評価手法で測り、どう判定したのか
①		ガイダンスにおいて山川出版社、中央公論社、講談社などから出版されている歴史学関係の概説初を紹介し、小レポート執筆時に利用するよう指導した。	小レポート (5点満点、計3回) のうち、参考文献に関する部分を1点とした。教科書以外に自らでレポート執筆に的確な参考文献を探し、利用した場合、1点として評価した。
②		小レポート執筆時の参考文献に関して、第一線の歴史研究者が執筆したものを利用することを薦めた。またインターネット上の情報については、学術機関の公式な web サイト以外は参考文献とは認めないこととした。	小レポートで必ず参考文献を提示させ、適切でない文献 (小説や受験参考書など) 場合に減点した (-0.2~-1点)
③	シラバス到達目標の「世界各地に存在した個々の文明・文化・人間・国家等がどのように結びついていたのか、つねにその相互関連性に着目し、地球社会・人類社会の歴史として世界史を捉える視点を身につける」にリンク	小レポートでは、「シルクロード」・「イスラーム＝ネットワーク」・「近代世界システム」など地域世界間のネットワークに関して、(1)概要、(2)歴史的重要性を論じる課題を出した。	教科書や参考文献を参照し、左記(1)・(2)に関して適切に記述できていれば、それぞれ2点として評価した。特に(2)では、感想ではなく、参考文献をもとに論理的かつ説得的に自分の意見を述べられていた場合に2点とし、これらのことができていない場合には1~0点とした。
④		小レポートにおいて、参考文献を明示するよう指導した。また剽窃行為を禁止した。	参考文献を明記しない場合、-1点とした。また剽窃行為が発覚した場合にはN判定とした。

科目名 文章表現法 a

担当者名 (所属) 山崎 めぐみ (学士課程教育機構)

該当ラーニング・アウトカムズ大項目：4. 日本語による多様な表現方法を取得し、明瞭に論じ述べる。

該当ラーニング・アウトカムズ細目：

1. 論述文において、段落構成、文章作成の基礎作法を理解し、論点が明らかな文章を作成する

ことができる。

2. プレゼンテーションにおいて、目的と内容、聴衆に応じて適切な表現と様式を用い、明瞭かつ説得力を持って論点を伝えることができる。
3. 討議において、他者の見解の考察を踏まえ、論点と根拠を明確にし、自身の見解を伝えることができる。

該当 LOs細目	A 該当LOs細目とシラバスの「到達目標」がどのようにリンクしているか	B その「到達目標」に対してどのように取り組んだか	C その到達度をどのような評価手法で測り、どう判定したのか
1 論述文	①論文・レポートとは何か	講義・グループワーク レポート作成	*最終レポート。ループリックにチェック項目を設け、レポートとしての要素を評価した。
	②論文・レポートに要求される論理性	講義・グループワーク 練習問題	*練習問題。主題に対し、文献や意見が適切か判断する練習を行った。 *最終レポート
	③論文・レポートにふさわしい文章	講義・グループワーク 練習問題	*練習問題 *最終レポート
	④ 論文・レポートの文体と表記を学ぶ	講義 ワークシート 練習問題	*練習問題 *最終レポート
	⑤論文・レポートで使われる用語	講義 ワークシート 練習問題	*練習問題 *最終レポート
	⑥あいまいな表現をなくそう	講義 ワークシート 練習問題	*練習問題 *最終レポート
	⑦論文作成の具体的手順	テーマの設定 基礎的な文献の調査と資料収集 アウトラインの作成 アウトラインに沿った文献・資料整理と収集作業 推敲	*マインド・マップ *ワークシート *アウトライン チェック *引用・参考文献の書式チェック
2プレゼンテーション	履修者数・11週短縮のため、実施ができなかった		
3ディスカッション		グループワーク	*ピア・レビュー ワークシート *ディスカッション ループリック

科目名 不思議な科学のはなし

担当者名 (所属) 石井 良夫 (工学部情報・システム工学科)

該当ラーニング・アウトカムズ大項目：4. 日本語による多様な表現方法を習得し、明瞭に論じ述べる。

該当ラーニング・アウトカムズ細目

- ① 論述文において、段落構成、文章作成の基礎作法を理解し、論点が明らかな文章を作成することができる。
- ② プレゼンテーションにおいて、目的と内容、聴衆に応じて適切な表現と様式を用い、明瞭かつ説得力を持って論点を伝えることができる。
- ③ 討議において、他者の見解の考察を踏まえ、論点と根拠を明確にし、自身の見解を伝えることができる。

該当 LOs細目	A 該当 LOs 細目とシラバスの「到達目標」がどのようにリンクしているか	B その「到達目標」に対してどのように取り組んだか	C その到達度をどのような評価手法で測り、どう判定したのか
①	教養程度の理解度を得て、課題についてレポートを作成することにリンク	講義内容に対応したテーマについて課題を明示し、学生一人一人にレポート作成を課した。	教員が提出されたレポートを評価した。簡単なルーブリック評価を行った。(課題についての達成度のみ評価、A. 優れている、B. 課題達成、C. 劣っている)
②	道具としての基本的な数学、物理学の理解を得て、課題についての内容の説明、プレゼンテーションなどができるにリンク	学生一人一人が作成した課題について、その内容についてのプレゼンテーションを行い、他の学生が理解できるように説明を行った。	教員がプレゼンテーションを評価した。(発表時間、内容、理解度(質問に対する説明)また、グループ内での発表では、学生にグループ発表における貢献度として評価させた。
③	教養程度の理解度を得て、かつ基本的な数学、物理学の理解を得て、どんな利用があるかなどの応用を考え考察し、グループ内での討議において自分の意見を説明し、他者の見解の考察を踏まえ、論点と根拠を明確にすることにリンク	7～8名からなるチームを編成し、その中で課題について各自が調べてきた内容を一人ずつプレゼンテーションし、自分の意見を説明し、かつ他の意見を理解し討議し、チーム内でひとつの意見としてまとめた。また、チームとして全員参加でプレゼンテーションを行った。	チーム内での討議で学生の参加度、貢献度を学生個人に評価させた。課題ごとのチーム内でのそれらの評価をまとめ、個人の総合評価とした。チーム毎の発表については、発表を聞いた他チームで意見をまとめチーム毎に評価を行った。(評価基準：チームワーク、インパクト、知識獲得)

科目名 English for Academic Purposes : Upper Intermediate

担当者名 (所属) Michael Riley and Shin Hashimoto (WLC ; Compiled by Lary MacDonald)

該当ラーニング・アウトカムズ大項目 : English for Academic Purposes : Upper Intermediate

該当ラーニング・アウトカムズ細目 :

Speaking Assessments

- ① Fluency and Coherence
- ② Lexical Resource
- ③ Grammatical Range

該当 LOs 細目	A 該当 LOs 細目とシラバスの「到達目標」がどのようにリンクしているか	B その「到達目標」に対してどのように取り組んだか	C その到達度をどのような評価手法で測り、どう判定したのか
①	<p>Fluency and coherence</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demonstrate initiative • sustain and close basic communicative tasks • willingness to participate • generally understands question • able to ask for clarification • generally understood by interlocutor • demonstrated emerging command of communicative competence • uses circumlocution and rephrasing • repetition and pauses may occur but do not interfere with comprehension <p>Student can demonstrate some of the following skills</p> <ul style="list-style-type: none"> • Giving Opinions • Agreeing/Disagreeing • Discussing advantages/disadvantages • Making suggestions • Giving answers 	<p>Speaking Activities</p> <ul style="list-style-type: none"> • Information Gap • Interviews • Discussions • Debates • Presentations • Role Play • Pair Work • Planning <p>Pronunciation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Word stress • -ed endings <p>Listening Activities</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conversations • Interviews • Lectures • Debates 	<p>Overall, results from pre- and post-speaking assessments revealed an improvement. 6 points on the 10-point scale, from 4.0 to 4.6. In the category of fluency and coherence, students improved from pre-test 4.1 to post-test 4.8.</p> <p>In the context of fluency and coherence, students at this level demonstrate an ability to</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maintain face to face communication • Use simple sentential responses with some extension when prompted • Although mistake arise, can be understood by sympathetic interlocutor through rephrasing • Some interference of L1 can occur • Pauses can occur causing but usually overcome quickly
②	<p>Lexical Resource :</p> <ul style="list-style-type: none"> • general vocabulary on concrete topics • emerging command of abstract ideas • Adjectives • Prefixes • Phrasal verbs • Expressions connecting time and work • Collocation 	<p>Vocabulary building exercises incorporated into textbooks units : Ex : Unit 1 Personality</p> <p>Exercise 1 : Work with a partner and make of list of personality adjectives : e.g Friendly, shy, happy, etc.</p> <p>Exercise 2 : Choose three adjectives that describe your personality</p> <p>Exercise 3 : Look at the adjectives related to personality, Which are positive and which are negative (e.g ambitious, moody, reliable, sociable, etc.)</p> <p>Exercise 4 : Match the word to make compound adjectives (e.g easy-going, open-minded</p>	<p>In the category of lexical resource (vocabulary), students improved from a pre-test average of 4 to a post-test average of 4.5.</p> <p>Students at this level demonstrate the following vocabulary skills</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uses an increasing number of verbs and modifiers • Vocabulary more concrete and personalized • Visible effort to search for appropriate vocabulary

③	<p>Grammatical Range</p> <ul style="list-style-type: none"> control of verb tenses (simple, progressive, past, perfect) emerging use of compound sentence structure Present simple and continuous Past simple, regular and irregular verbs Present perfect simple and past simple Present perfect continuous Past continuous Past perfect 	<p>Grammar development exercises incorporated into textbooks units</p> <p>Unit 1: Present simple and present continuous</p> <p>Unit 2: Present Perfect and past simple</p> <p>Unit 3: Present Perfect simple and present perfect continuous</p> <p>Etc....</p>	<p>In the category of grammatical range, students improved from a post-test score of 3.9 to a post-test score of 4.4. Students at this level demonstrate the following grammatical skills</p> <ul style="list-style-type: none"> Rely heavily on simple, present and future tenses Significant levels of inaccurate grammar evident in responses Errors can sometimes interfere with communication
---	---	--	---

科目名 ドイツ語 I・II (月曜 2 時限・木曜 2 時限)

担当者名 (所属) 田中 亮平 (文学部)

該当ラーニング・アウトカムズ大項目：5. 英語と母語以外の他外国語でコミュニケーションを図る。

該当ラーニング・アウトカムズ細目

① コミュニケーション、会話を行うための基礎的な技能を身につけている。

該当 LOs細目	A 該当 LOs 細目とシラバスの「到達目標」がどのようにリンクしているか	B その「到達目標」に対してどのように取り組んだか	C その到達度をどのような評価手法で測り、どう判定したのか
①	<p>シラバスに記載した到達目標は以下の通りでこの細目を具体的に詳述したものである。</p> <p>「ドイツ語 I・II 30 回分を終わると、EU が定めた A 1 から C 2 の 6 段階にわけられた共通評価基準で、初歩の A 1 の、そのまた半分を終えたこととなります。日本のドイツ語技能検定試験 (通称独検) では 5 級レベルに到達します。</p> <p>前後期を通算して I から IV を履修した時に期待される到達度 A 1 の詳細を以下に示します。</p> <p>『常套的で日常的な表現や、ごく単純な文を理解・使用して、実際的な欲求を充足することができる。自分自身および他人の紹介をし、他者にその身上についての質問をし、その種の問いに答えることができる (住んでいるところ、知っている人々、</p>	<ul style="list-style-type: none"> テキストを EU 評価基準準拠のものを使用した。 4 能力別の Can-Do リストが明示しており、各課終了ごとに学生自身に自己評価させた。 これとは別に語彙の習得と定着のために、各時間の初めに単語テストを行った。 あわせて文法確認のための練習問題を復習用に宿題とし、同じく次の時間の初めにテストした。 基本文系の習得と定着のために、暗証例文を提示し、翌週に定着度をテストした。 	<ul style="list-style-type: none"> 細目の到達度を図るために口頭プレゼンテーションと筆記によるテストを行った。 口頭プレゼンテーションの課題は「自分自身、自分の身近な人々について語り、会話相手にも問う。」「住居、買い物、食事のうちから選んだテーマについて、応答をする。」「一日或は一週間のスケジュールを語り合う。」の 3 つのパートからなるダイアログを演ずる。 制限時間は 3 分。挨拶などを除き、合計 15 の文を発言した場合を 25 点満点とし、顕著な発音や文法の誤りを減点した。このクラスでは、このパートの平均点は 22 点であり 9 割近くの達成度であった。 一方筆記試験は、単語及び例文の暗証と、教科書付属のテスト問題を抜粋して実施した。合計点は 100 点だが、評価には半

	所持しているものなど)。会話の相手がゆっくりはっきりと話し、助け船を出してくれれば、簡単な意思疎通ができる。』	分の50点満点に換算した。平均点は32.5点で6割強だった。 ・平常点を25点加えたが、これは毎回の単語および暗唱文テストの合計点数によった。平均は18.7点で、7割強だった。 ・全体の総合計点の平均は73.1点であった。
--	---	---

科目名 共通科目中国語ⅠⅡ

担当者名(所属) 汪 鴻祥(ワールドランゲージセンター)

該当ラーニング・アウトカムズ大項目：5. 英語と母語以外の他外国語でコミュニケーションを図る。

該当ラーニング・アウトカムズ細目：

- ① コミュニケーション、会話を行うための基礎的な技能を身につけている。

該当 LOs細目	A 該当LOs細目とシラバスの「到達目標」がどのようにリンクしているか	B その「到達目標」に対してどのように取り組んだか	C その到達度をどのような評価手法で測り、どう判定したのか
5の①	シラバス到達目標の「基礎的文法を理解し、「読む」、「聴く」、「話す」、「書く」などの基本技能を身につけ、総合的な中国語能力の向上を図ることを目指します。」にリンク	毎週「中国語Ⅰ」と「中国語Ⅱ」のセットで2回授業を行い、「中国語Ⅰ」は各課の新出単語や文法ポイントを主要な内容として授業をし、「中国語Ⅱ」は、各課の練習と会話を主要な内容として授業をします。	毎週小テスト或いは練習を行い中間テストと期末統一試験を実施することになっています。

科目名 人間教育と創価大学

担当者名(所属) 寺西 宏友(経済学部)

該当ラーニング・アウトカムズ大項目：

6. 学びの意味や社会的責務を考え、自らの目標を設定し、自立(律)的に学ぶ。

該当ラーニング・アウトカムズ細目：

- ① 「何のために学ぶのか」といった学びの目的について、自分なりの考えや意見をもっている
② 社会的市民としての自覚を深めている
③ 目標を設定し、計画的に学習することができる
④ 主体性をもって課題を発見し、学習することができる

該当 LOs細目	A 該当LOs細目とシラバスの「到達目標」がどのようにリンクしているか	B その「到達目標」に対してどのように取り組んだか	C その到達度をどのような評価手法で測り、どう判定したのか
1「何のために学ぶのか」	創立者の著作・講演をもとに、創価大学の歴史と理念を知り、議論することを通して、自身が大学で学ぶことの意味と課題を見定める。	レポート	ループリックで以下のように評価した。 1. 創価大学の教育理念が十分に理解され、自身の学生生活に反映しようとする意志が表明さ

			れている（3点） 2. 創価大学の教育理念が、十分に理解されている（2点） 3. 創価大学の教育理念に対する考察がなされている（1点）
3 目標設定・計画的学習 4 主体性を持ち学習	…自身が大学で学ぶことの意味と課題を見定める。	レポート	ループリックで以下のように評価した 1. 自身の将来像が具体的に言及され、それと自身の学生生活との関連付けがなされている（3点） 2. 自身の将来像がある程度具体的に言及されている（2点） 3. 自身の将来像が言及されてはいるが、具体的ではない（1点）

科目名 キャリアビジョン I

担当者名（所属） 西浦 昭雄（学士課程教育機構）

該当ラーニング・アウトカムズ大項目：6. 学びの意味や社会的責務を考え、自らの目標を設定し、自立（律）的に学ぶ。

該当ラーニング・アウトカムズ細目

- ① 「何のために学ぶのか」との問いかけに、自分なりの考えや意見をもっている
- ② 社会的市民としての自覚を深めている
- ③ 目標を設定し、計画的に学習することができる
- ④ 主体性をもって課題を発見し、学習することができる

該当 LOs細目	A 該当 LOs 細目とシラバスの「到達目標」がどのようにリンクしているか	B その「到達目標」に対してどのように取り組んだか	C その到達度をどのような評価手法で測り、どう判定したのか
①	該当なし		
②	シラバスに到達目標の「社会的市民としての自覚を深め、進路を選択する力をつけること」にリンク	第3回講義において「自己分析講座」、第5回講座において「適職の探し方講座」を実施し、理解度を深めるために講義においてグループディスカッションを取り入れた	期末課題として、現段階での第一志望企業を想定し、自己PR、学生時代に取りくんだこと、志望動機を提出させたところ、提出者全員が一定以上の評価であった。
③	シラバスに到達目標の「目標を設定し、計画的に学習することができる」にリンク	第9回講義において就職内定をとった先輩による体験を入れた「就職プランニング講座」を行い、講義後にグループワークを実施した。	期末課題として残りの大学生活の目標や月ごとの課題を明示した「就職プランニングシート」を提出させたところ、提出者全員が一定以上の評価であった。
④	シラバスに到達目標の「主体性をもって課題を発見し、学習することができる」にリンク	第7回講義において「企業研究の方法」について講義した上で、志望業界で28グループ（各6～7人）に分けて協同学習を	中間課題として「企業研究課題シート」を提出した。さらに、期末課題としてグループで制作したパワーポイントのファイル

	し、第11回講義において2～3グループずつでの発表会を行い、そこには教職員や4年生でその業界に就職を決めた先輩が入って助言した。	を提出させた。提出者全員・全グループが一定以上の評価であった。
--	--	---------------------------------

科目名 GCP プログラムゼミⅠ

担当者名 (所属) 安野 舞子 (非常勤) / 羽賀 文湖 (キャリアセンター)

該当ラーニング・アウトカムズ大項目：6. 学びの意味や社会的責務を考え、自らの目標を設定し、自立(律)的に学ぶ。

該当ラーニング・アウトカムズ細目

- ① 「何のために学ぶのか」との問いかけに、自分なりの考えや意見をもっている
- ② 社会的市民としての自覚を深めている
- ③ 目標を設定し、計画的に学習することができる
- ④ 主体性をもって課題を発見し、学習することができる

該当 LOs細目	A 該当LOs細目とシラバスの「到達目標」がどのようにリンクしているか	B その「到達目標」に対してどのように取り組んだか	C その到達度をどのような評価手法で測り、どう判定したのか
①	シラバスの到達目標「自分の価値観や信念、倫理観、およびアイデンティティについて理解を深める」にリンクしている。	<ul style="list-style-type: none"> ・毎回の授業終わりに「コミュニケーションシート」に記入させることにより、その日の学びについて気づいたことや感じたことについて振り返る時間を設けた。 ・最終回の授業で「My Commitmentプレゼンテーション」という一人3分間のプレゼンテーションを行い、「自分が目指したいリーダー像」や「将来の夢」を語りつつ、「そのためにどのような4年間の大学生活(学び)を送るか」について発表してもらった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・二人の講師が全員の「コミュニケーションシート」に毎回目を通し、どこまで深く自己省察できているか確認した。十分な取組みが見られないと判定された場合は日常点(評価配分30%)から減点することとしていたが、結果的に減点された者はいなかった。 ・一人ひとりのプレゼンをビデオに録画し、実際のプレゼンおよび録画を見ながらループリック(評価基準表)を基に評価した。評価配分は、全体のうち10%とした。
②	シラバスの到達目標「自分にとっての『リーダーシップ』および『リーダー』論を発見する」にリンクしている。	本授業ではリーダー、およびリーダーシップの持論が持てるようになることを目指して2コマの授業時間を使ってリーダーシップ論について講義したが、その際、「地球市民とは何か?」「地球市民としてのリーダー/リーダーシップとはどういうことか?」を考えさせるグループディスカッションを行ったり、レポートを課した。	レポートⅠ(課題:「地球市民」としてのリーダーおよびリーダーシップはどうあるべきか?「地球市民」について考察した上で、あなたにとっての地球市民のリーダー像やリーダーシップのあり方について、適宜文献を参照しながら、自由に意見を論述しなさい。)を課し、ループリックをもとに評価した(評価基準の内容は課題発表の際、学生にも提示した)。評価配分は、全体のうち30%とした。

③	シラバスの到達目標「リーダーになるためのキャリアデザインの方法（目標設定・行動計画など）を習得する」にリンクしている。	授業の中で「リーダーになるためのキャリアデザイン」と称して、「ビジョン、目標、計画のマネジメントサイクル」について講義と個人およびグループワークを行った。	「翌週までの課題」として出したワークシートにきちんと取り組んでいるかをグループワーク中に確認し、十分な取り組みが見られないと判定された場合は日常点（評価配分30%）から減点した。
④	なし	期末レポートとして「仕事に関するリサーチペーパー」を課し、自分が将来従事したいと考えている職業を調べさせることで、自らの課題（自分の特性や価値観は何で、どのような職業につきたい／つくべきか）を発見し、主体性をもって調べることの大切さを経験してもらった。	レポートⅡ（課題：あなたが将来従事したいと考えている職業を2つ（以上）選び、リサーチを行いなさい）を課し、ルーブリックをもとに評価した。評価配分は、全体のうち30%とした。

科目名 地域研究：ドイツ研究

担当者名（所属） 西田 哲史（ワールドランゲージセンター）

該当ラーニング・アウトカムズ大項目： 7. 自他の文化・伝統を理解し、その差異を尊重する。

該当ラーニング・アウトカムズ細目：

- ① 自らの文化や考えを他者にわかりやすく伝えることができる。
- ② 自分とは異なるバックグラウンドをもった人と議論ができる。
- ③ 他者の意見を傾聴し、他国の文化や伝統から学ぼうとする姿勢がある。

該当 LOs細目	A 該当 LOs 細目とシラバスの「到達目標」がどのようにリンクしているか	B その「到達目標」に対してどのように取り組んだか	C その到達度をどのような評価手法で測り、どう判定したのか
①	シラバス記載の到達目標である「ドイツに関する知見を深め、それを手がかりに異文化理解力、自国文化への批判的理解力を身につける」にリンク。	①書評レポート。 ②プレゼンテーション。	①全員ではないにしろ、何人かの学生は、自分が日本人であること、あるいは日本という国を意識して書評レポートを作成してくれた。ただし、今期はそれを具体的に評価し、点数化することはしなかった。 ②書評レポートと同様に、日本との比較の視点を入れてのプレゼンが意外に多く、その点では非常に良かったと思う。ただし、上と同様に、今期はそれを具体的に評価し、点数化することはしなかった。
②	なし。		
	シラバス記載の到達目標である「ドイツに関する知見を深め、それを手がかりに異文化理解	①各回の授業では、ドイツに関する決まったテーマについて、教員（私自身）がプレゼン	①課題レポートの作成に当たっては、PP資料だけでなく、授業中にノートしたもの

<p>③</p>	<p>力、自国文化への批判的理解力を身につける」にリンク。</p>	<p>ターとなって、パワーポイント (PP) を用いて講義をしたが、その PP 資料は事前に配布し、必ず一読するように指示した。授業後は PLAS を通じて、授業内容に関する小レポート課題を課した (今期は全10回)。</p> <p>②授業外学習の一環として、こちらが用意したドイツの様々なテーマに関する文献リスト (137冊) から一冊を選択して、書評レポートの作成を課した (ただし、文献リストに無い書籍の選択も可とした)。文献選定、読書、レポート作成・提出に約2ヶ月間を当てた。また、書評レポート作成に際しては、実験的な試みとして、評者 (学生) の出身国 (今期は全て日本) との比較の視点を一可能であれば一入れるよう事前に指示した。</p> <p>③授業後半 (今期は第8回～第11回目授業) に、ドイツについて興味・関心のあるテーマで、各自が作成したレジメもしくは PP 資料に基づいてプレゼンテーションをもらった (1名を除き全員が PP を使用)。発表に際しては、単に情報を羅列するのではなく、情報を整理し、そのうえで最後に自分の考えを述べるようにアドバイスした。発表に続き質疑応答の時間を設けると同時に、学生にはそれぞれの発表を評価してもらった。</p> <p>④ドイツ全般 (社会・経済・政治・歴史・文化 etc.) に関する理解度を確認するために定期試験を課した。</p>	<p>や、場合によっては参考文献に当たるよう指示した。</p> <p>②文献を精読し、熟慮し、それを書評という体裁で文字にすることによって、特定分野ではあるが、ドイツという国を理解する手助けになったはずである。</p> <p>③発表者を除く授業参加者全員が評価シートを記入した。全員の評価シートは、教員によるチェック後、発表者にフィードバック資料として手渡した。教員による評価シートは各学生の成績評価 (15点) に反映した。</p> <p>④定期試験は大きく3つの設問から構成されている。1つ目が、講義前半 (第1回目～第5回目) で扱ったテーマ「ドイツの国土と人」と「ドイツの歴史」から出題した。2つ目が、6回目の講義以降に扱った様々なテーマに関する設問で、キーワードを使った小論形式とした。3つ目は、授業後半で各学生が行ったプレゼンの内容を文章化 (800～1000字) してもらった設問とした (字数、起承転結、自分の意見・見解などを総合: 20点)。この3つ目の設問については、試験前にきちんと告知し、しっかり準備するように指示した。この定期試験は、$(42+18+20) \div 2 = 40$点分として、各学生の成績評価に反映した</p>
----------	-----------------------------------	---	--

科目名 アフリカ研究 C

担当者名 (所属) 西浦 昭雄 (学士課程教育機構)

該当ラーニング・アウトカムズ大項目: 7. 自他の文化・伝統を理解し、その差異を尊重する。

該当ラーニング・アウトカムズ細目

- ① 自らの文化や考えを他者にわかりやすく伝えることができる
- ② 自分とは異なるバックグラウンドをもった人と議論ができる
- ③ 他者の意見を傾聴し、他国の分野や伝統から学ぼうとする姿勢がある

該当 LOs細目	A 該当 LOs 細目とシラバスの「到達目標」がどのようにリンクしているか	B その「到達目標」に対してどのように取り組んだか	C その到達度をどのような評価手法で測り、どう判定したのか
①	シラバスの到達目標の「日本と南アフリカの共通点と相違点について伝えることができる」にリンク	・第2回講義において、「南アフリカと日本の関係」について講義した後に、グループに分けてディスカッションを行った。	・第2回講義終了時に5分程度使って「授業アンケート」を実施し、その中で本テーマについての意見や感想について記述してもらった。 ・その記述から、大部分の学生が講義目的を達成したものと推測された。同アンケートで記載されていた内容や質問について第3回授業の冒頭にフォローアップした。
②	シラバスの到達目標の「自分とは異なるバックグラウンドをもった人と議論できる」にリンク	・「なぜアパルトヘイトが発生したのか」「なぜマンデラは非暴力主義を放棄したのか」といった論争的なテーマについては、予習課題を課し、授業の冒頭10分間で「予習チェック」としてまとめ、それを提出させた。 ・授業で解説した後、それらのテーマについてグループ・ディスカッションをした。その際には、毎回異なる学生とグループを構成するよう心掛けた。	・左記のようにグループ・ディスカッションを複数回にわたって実施したが、それを評価することはできなかった。
③	シラバスの到達目標の「南アフリカの経験から学ぼうとする姿勢がある」にリンク	・終始「南アフリカから学ぼう」という姿勢で講義することを心掛けた。また、授業の予習課題において、本項目に関連するテーマで複数回だし、授業の冒頭に10分間で「予習チェック」としてまとめさせた。	・「予習チェック」の答案から大部分の学生において、南アフリカの事象や経験について学ぼうとする姿勢がくみとれた。 ・成績評価の30%を占める中間レポート課題で3つの選択課題の一つとして、「南アフリカの経験から学ぶこと」を課し、学生はリサーチをして2000字以上のレポートを作成した。それを受けて全員にレポートのフィードバックをした。

科目名 Soka Education

担当者名 (所属) 桑原 ビクター (教育学部)

該当ラーニング・アウトカムズ大項目：7. 自他の文化・伝統を理解し、その差異を尊重する。

該当ラーニング・アウトカムズ細目：

- ① 自らの文化や考えを他者にわかりやすく伝えることができる
- ② 自分とは異なるバックグラウンドをもった人と議論ができる
- ③ 他者の意見を傾聴し、他国の文化や伝統から学ぼうとする姿勢がある

該当 LOs細目	A 該当LOs細目とシラバスの「到達目標」がどのようにリンクしているか	B その「到達目標」に対してどのように取り組んだか	C その到達度をどのような評価手法で測り、どう判定したのか
① ② ③	<ul style="list-style-type: none"> ・創価教育の歴史をシラバスの中に取り込むことで対応。 ・創価教育と関連する文献を課題とした。 ・グループディスカッションを毎週行う。 ・創価教育（文化）についての研究レポート 	<ul style="list-style-type: none"> ・歴史については講義内容で取り扱った。 ・読み終わった文献に関するクイズ ・グループディスカッションを毎週行いました。 ・レポートを書かせた。 ・最初の授業時と最後の授業時にアンケートを行った。 	<ul style="list-style-type: none"> ・歴史は評価していない。 ・クイズを点数化した。 ・グループディスカッション後、クラス全体で意見を発表した生徒に参加点を与えた。 ・期末レポートとして、1500～2000英ワードの創価教育についての研究レポートを課した。全体成績の25%の評価をつけた。 ・判定はしていない。殆どの生徒は授業の内容に満足していた。この事前、事後アンケートの内容は同じもので、比較すると、多くの生徒が創価教育の定義を授業をとる前よりさらに深めていた。

科目名 共通総合演習

担当者名（所属） 佐々木 諭（学士課程教育機構）

該当ラーニング・アウトカムズ大項目： 8. 人類の幸福と平和を考え、自己の判断基準をもつ。

該当ラーニング・アウトカムズ細目

- ① 世界の平和などグローバル問題について関心を持ち、学ぼうとしている
- ② 自分だけではなく、他者の幸福について考えることができる
- ③ 自分の立場や考えを、説得力を持って述べるができる

該当 LOs細目	A 該当LOs細目とシラバスの「到達目標」がどのようにリンクしているか	B その「到達目標」に対してどのように取り組んだか	C その到達度をどのような評価手法で測り、どう判定したのか
①	到達目標(1)「途上国の貧困と健康・医療の問題に関心を持ち、現状と課題を理解し」にリンクしている。	本演習のトピックは、途上国の健康と保健医療であり、創大生にはあまり馴染みのない内容であるため、学生が関心を持ち学びを深めるための導入講義を授業の進捗に応じて行った。学生は講義内容に基づき、グループ学習とプレゼンテーションに取り組んだ。また、グループ発表には必ずディスカッションを取り入れるようにし、各グループ	グループのプレゼンテーションを教員が、「リサーチ」、「内容理解」、「分析・考察」の視点から評価し、学生によるピアレビューにおいても「リサーチ力」、「構成・企画力」を評価し、成績評価に反映した。

		がディスカッションテーマを定め、ディスカッションの進行も担うようにした。	
②	到達目標(1)「要因に関し多面的に考察する能力を身につける」、ならびに到達目標(2)「介入効果を複眼的に考察する力を習得する」にリンクしている。	途上国が直面する健康と保健医療問題に関し、その要因とどのように要因を克服し、健康状況を改善するかを学び、考察するように授業を企画、実施した。グループ発表のテーマは、『健康の格差』とは何か、なぜそのような格差が生まれるのか?、「人間の安全保障」が目指すものは何か?人間の安全保障と健康との関連、これからの国際保健協力、アジアやアフリカはどのような健康問題を抱え、どのように対策を施しているのか」を設定し、途上国の人々の幸福について深く考察するように努めた。	「途上国においてあなたが考える健康問題と要因を特定し、その要因の解決の為にどのような方法が考えられるかまとめなさい」との3000字のレポート課題を課し、「問題の提示」、「問題の考察」、「解決方法の提示」「自身との関連付け」の項目をルーブリックに沿って評価した。
③	到達目標(3)「論理的に解決方法を説明する力を身につける」にリンクしている。	グループワーク（4グループ）として、「プロジェクトの立案」の課題を提示し、「問題分析」、「目的分析」のロジカルフレームワークツールを用い、論理的に問題の要因と解決方法を考察した。最終的に、立案されたプロジェクトは、プロジェクト・デザイン・マトリックスにまとめ、各グループが発表するようにした。各グループの発表後に、講評とピアレビュー結果をフィードバックすることにより、学生の更なる能力向上に取り組んだ。	教員と学生のピアレビューにより、「問題分析」、「目的分析」、「プロジェクト発表の」の3回にわたるグループ発表を評価した。「問題分析」は「リサーチ力」と「論理性」、「目的分析」は「考察力」と「包括性」、「プロジェクト発表」は「プロジェクト目標の達成は上位目標の改善に直接的に寄与している」、「成果の達成はプロジェクト目標の達成を確実にもたらす」、「活動を十分に実施することにより、成果が果たされる」の3項目より評価した。

共通科目ラーニング・アウトカムズ (LOs)
2011年度後期アセスメント・パイロット授業報告書

科目名 バレーボール

担当者名 (所属) 久保田秀明 (教育学部)

該当ラーニング・アウトカムズ大項目：① 人文・社会・自然科学、健康科学領域の基礎知識を理解する。

該当ラーニング・アウトカムズ細目

- ① バレーボールにおける合理的な身体の動かし方に関する自覚的認識を高める
- ② 他者と協同する方法について体験的に学ぶ

該当 LOs細目	A 該当 LOs 細目とシラバスの「到達目標」がどのようにリンクしているか	B その「到達目標」に対してどのように取り組んだか	C その到達度をどのような評価手法で測り、どう判定したのか
①	バレーボールにおける合理的な身体の動かし方に関する自覚的認識を高める	<ul style="list-style-type: none"> ①運動技術を「体幹」「下肢」「上肢」の基礎的な動きに分解して説明する ②「体幹」と「下肢」の運動の相互連鎖の後に、「体幹」から「上肢」への動きの連鎖あって運動が完成することを説明する ③「体幹」「下肢」「上肢」のそれぞれの動きづくりに焦点を当てた基礎練習のメニューを、班毎に学生が考案し実践する ④実際の試合の動きに合わせた応用練習のメニューを、班毎に学生が考案し実践する ⑤リーグ戦を行い、試合の中で班の練習の成果と個人の上達度を確認する 	<p>班別練習の内容を観察し、班としての技術構造の理解度を確認する→概ね理解されていることが認められた</p> <p>試合を観察し、実戦における班別練習の成果を確認する→練習内容の工夫の仕方によって、成果にばらつきが認められた</p> <p>実技テストを行い、個人の技術の習得度を確認する→特に初心者・中級者に、運動技術の上達が認められた</p>
②	他者と協同する方法について体験的に学ぶ	<ul style="list-style-type: none"> ①授業履修時点での、学生個人の運動履歴を調査し、仮の班分けを行う ②仮の班における練習とミニゲームを観察し、調査した運動履歴と合わせて、学生個人のバレーボールのポテンシャルを予測し数値化する ③この数値をもとに、技術レベルの異なる学生で構成され、可能な限りチームとしての戦力と男女比を等しくした班を9班編成する ④学生に、協同学習の考え方と実践方法を説明する 	<p>異質なメンバーによって、同レベルの戦力を持つ班を編成することについて、学生から概ね理解と同意が得られた</p> <p>練習・ミーティング・試合を観察し、協同学習についての理解度を確認する→概ね理解されていることが認められた</p> <p>練習・ミーティング・試合を観察し、個人の役割の自覚と行動の変容を確認する→特に上級者に、指導法と指導技術の上達が認められた。また初心者の、遠</p>

	⑤学生はバレーボールの協同学習に貢献する自分自身のリソースを見つけ、班の中での自分の役割を、一部は班員に宣言し一部は個人の自覚の内に留めながら協同学習を行う	慮や人任せを排し積極的にプレーに参加する態度に、顕著な変化が認められた
--	--	-------------------------------------

科目名 日本語CⅡ

担当者名（所属） 日高吉隆（日本語・日本文化教育センター）

該当ラーニング・アウトカムズ大項目：4. 日本語による多様な表現方法を習得し、明瞭に論じ述べる。

該当ラーニング・アウトカムズ細目

- ① 論述文において、文章作成の基礎作法に基づき、論点が明らかな文章を作成することができる。

該当 LOs細目	A 該当LOs細目とシラバスの「到達目標」がどのようにリンクしているか	B その「到達目標」に対してどのように取り組んだか	C その到達度をどのような評価手法で測り、どう判定したのか
①	LOs細目「論述文において、文章作成の基礎作法に基づき、論点が明らかな文章を作成することができる。」が、この科目の到達目標「レポートや論文の基本的な書き方のルール（ことばの使い方）、構成（組み立て方）を学習する。」とリンクしている。	毎回、学生が書いたレポートを全員で話し合いながら添削する授業を行った。添削は、授業で学習した基本的な「レポート（論文）の構成」に沿って、論理的に書かれているか、日本語の論文の表現として適切かをポイントとした。	期末の①レポート②定期試験で評価した。評価は、基本的な「レポート（論文）の構成」に則っているか、日本語の表現が適切かを基準にした。 ※評価法の資料を添付する。

科目名 GCP プログラムゼミⅡ

担当者名（所属）

佐々木 諭（学士課程教育機構）

該当ラーニング・アウトカムズ大項目：

4. 日本語による多様な表現方法を習得し、明瞭に論じ述べる。

該当ラーニング・アウトカムズ細目

- ① 論述文において、文章作成の基礎作法に基づき、論点が明らかな文章を作成することができる。
- ② プレゼンテーションにおいて、明確に論点を伝えることができる。
- ③ 討議において、他者の見解の考察を踏まえ、自身の見解を伝えることができる。

本授業の「到達目標」は以下の通り。

1. 問題発見の手法を理解し、自分たちで問題を定めることができる。
2. 論理的な分析力と批判的考察力を養い、課題テーマの分析を行うことができる。
3. グループ学習を通して他人と共同して課題をやり遂げる力をつける。
4. 調査手法を理解し、課題テーマに応じた調査をデザインできる。

5. 課題テーマ、分析結果を分かり易くプレゼンテーションを行うことができる。
6. 学術的な論文作成のルール、手法を理解し、4000字のリサーチペーパーを書くことができる。

該当 LOs細目	A 該当LOs細目とシラバスの「到達目標」がどのようにリンクしているか	B その「到達目標」に対してどのように取り組んだか	C その到達度をどのような評価手法で測り、どう判定したのか
④	<p>「到達目標」6の「学術的な論文作成のルール、手法を理解し、4000字のリサーチペーパーを書くことができる」に該当する。</p>	<p>本授業では、受講生のアカデミック・ライティング能力の向上を図るため、問題設定レポート（1200字）とリサーチレポート（4000字）の2回のレポートを課した。いずれのレポートについても、課題提示前に、アカデミックライティングに関する講義（計授業1.5回分）を行い、講義内容が課題に反映されるように努めた。また、リサーチレポートの提出に際しては、事前提出を課し、全学生にコメントのフィードバックを行った。特にリサーチレポートに関しては、CETLの添削指導を活用した文章作成に関する指導と担当教員によるレポートの内容に関する指導の両方の視点から個別に面談しフィードバックを行った。最終レポート（問題設定レポートとリサーチレポート）はいずれも全学生分をまとめ全受講生に配布し、他の学生のレポートを参考にし、よりアカデミックライティング力を高めることを励行した。</p>	<p>問題設定レポートについては、学生に事前に以下の基準を伝え、基準に沿って評価した。「1. 自己の関心が明確にされている」、「2. 関心から、問いを立て、調査や分析がなされている」、「3. どうなっているのか（現状分析）、なぜなのか（問題分析）との問題が提示されている」。リサーチレポートについては、事前にレポート作成ガイドラインと評価ルーブリックを学生に提示し、評価ルーブリックに沿ってレポートを判定した。また、授業前と授業後に学生による自己アセスメントを実施し、アカデミック・ライティング力の向上を評価した。</p>
⑤	<p>「到達目標」4の「課題テーマ、分析結果を分かり易くプレゼンテーションを行うことができる」に該当する。</p>	<p>本授業では、プレゼンテーションに関する講義を行い（授業1回分）、受講生を6グループに分け行ったグループリサーチに関しプレゼンテーションを行った。また、各グループのプレゼンテーションを評価基準に沿って学生によるピアレビューを行い、レビューのフィードバックを行った。各グループには、フィードバックに沿い、プレゼンテーション資料の再提出を課した。最終プレゼンテーション資料は、全グループ分をまとめ全受講生に配布し、よりプレゼンテーション力を高めることを励行した。</p>	<p>各グループごとに20分の発表と5分の質疑応答を行い、評価項目に沿い学生によるピアレビューと教員による評価を行った。また、授業前と授業後に学生による自己アセスメントを実施し、プレゼンテーション力の向上を評価した。</p>

⑥	「到達目標」3の「グループ学習を通して他人と共同して課題をやり遂げる力をつける」に該当する。	本授業は、グループによるリサーチワークが中心となっており、問題設定から分析、プレゼンテーションに至るまで、グループワークを励行するための「KJ法」、「ロジックツリー」、「プロジェクト企画書」などのワークショップと課題を課した。グループごとに発表または成果を共有する機会を設け、ピアレビューにより、より効果的なグループワークを行うことを心掛けた。	授業前と授業後に学生による自己アセスメントを実施し、グループワーク力の向上を評価した。
---	--	--	---

科目名 ハンゲルⅢ

担当者名(所属) 尹 秀一 (WLC)

該当ラーニング・アウトカムズ大項目：英語と母語以外の他外国語でコミュニケーションを図る。

該当ラーニング・アウトカムズ細目

- ① 表現に必要な語彙を知っている。
- ② 基本的な文法を理解している。
- ③ コミュニケーションのために基本的な技能を身につけている。

該当 LOs細目	A 該当LOs細目とシラバスの「到達目標」がどのようにリンクしているか	B その「到達目標」に対してどのように取り組んだか	C その到達度をどのような評価手法で測り、どう判定したのか
④	単語を繰り返し練習し習得する。	ハンゲルの学習では、単語の習得に重点をおき時間をさいている。教科書の進め方(単語トレーニング→学習ポイント(文法・文型)→おきかえ練習→本文→チャレンジ) 単語の習得、聴き・書取り練習、2名ペアによるクイズ形式など語彙の定着を図った。	各課が終了した時点で小テストを実施。形式は単語のみ(10分程度)、単語・文型(20分程度)。 定期試験
⑤	基本文型・文法を理解して定着させる。	新しい文法・文型の導入時にプリントを配布し、各自が書き込みながら学習を進めた。既習の文型を定着させるために、毎課ごとに課題プリントで復習した。	1～2課分が終了した段階で小テストを実施。 定期試験
⑥	よく使われる実践的な基本会話を身につける。	授業内で韓国留学生8名とハンゲルによる会話練習。 学習した文型を使い3～4名の小グループでスキットを作成し発表。留学生が評価。	交流を目的としていたので、成績判定のための評価はしていない。

科目名 フランス語Ⅲ

担当者名 (所属) 鈴木宣行 (WLC)

該当ラーニング・アウトカムズ大項目：

5. 英語と母語以外の他外国語でのコミュニケーションを図る。

該当ラーニング・アウトカムズ細目

5-② 基本的な文法を理解している。

該当 LOs細目	A 該当LOs細目とシラバスの「到達目標」がどのようにリンクしているか	B その「到達目標」に対してどのように取り組んだか	C その到達度をどのような評価手法で測り、どう判定したのか
②	学習項目を使えること。ことに、語彙並びに文を正しく読めることを目指す。	小テスト形式で、復習テスト(書き取り、動詞の活用など)を各課終了後、実施。できる限り、全員が活動に参加できるように、個別に発音などを指導した。	毎週の小テスト、毎週の復習教室活動(復習の文を読ませるなど)を行って、確認しながら、授業を実施した。

科目名 フランス語Ⅳ

担当者名 (所属) 鈴木宣行 (WLC)

該当ラーニング・アウトカムズ大項目：

5. 英語と母語以外の他外国語でのコミュニケーションを図る。

該当ラーニング・アウトカムズ細目

5-③ 基本的な文法を理解している。

該当 LOs細目	A シラバスに記載した授業の「到達目標」	B その「到達目標」に対してどのように取り組んだか	C その到達度をどのような評価手法で測り、どう判定したのか
③	仏検4級を目標。学習項目を使って、コミュニケーションを取ることができる。ことに、設定された場面で適切に正しく表現することを目指す。	Dialogueを暗記させ、それを教室活動でペアで全員の前で演じさせる。その時に、Dialogue通りではなく、自分で表現できるその場面に合った表現も入れて、Dialogueを進めていくことを求めた。但し、これは少々受講生には難しかったようである。また、最後の2週については「星の王子さま」の一部分を暗誦させて、「暗誦大会」を実施した。これは効果があったようである。	Dialogueを適正に暗誦し、正しい発音でできたか、さらに、コミュニケーションをしている相手の言葉を聞いて、理解し、Dialogueを進めているかなどをチェックし、評価した。さらに、上級レベルとしては先に述べた、Dialogue通りだけではなく、自分の表現を取り入れて、Dialogueを進めたかなどを評価し、判定した。

科目名 GCP プログラムゼミⅣ

担当者名 (所属) 西浦 昭雄・山崎 めぐみ (学士課程教育機構)

該当ラーニング・アウトカムズ大項目：

8. 人類の幸福と平和を考え、自己の判断基準をもつ。

該当ラーニング・アウトカムズ細目

- ① 世界の平和など人類の課題について関心をもち、学ぼうとしている
- ② 自分の立場や考えを、説得力を持って述べるができる

該当 LOs細目	A 該当LOs細目とシラバスの「到達目標」がどのようにリンクしているか	B その「到達目標」に対してどのように取り組んだか	C その到達度をどのような評価手法で測り、どう判定したのか
①	シラバスの到達目標の「世界的な問題群の少なくとも一つについて現状と背景を深く理解することができる」にリンク	まず、新聞データベース等を活用して希望テーマや関心についてまとめた「テーマ設定シート」を作成した。 次に、地球環境問題、資源・エネルギー問題、貧困・食糧問題、民族紛争・テロという4つの大テーマから学生の希望別にグループを分け、さらに細分化して最終的に7グループに分けた。それ以降はグループごとに約4か月に及ぶ徹底したリサーチを行った。リサーチでは2次資料とともに専門家等へのヒアリングを行い1次資料も集めるようにした。	テーマ設定シートについては「グローバル・イシュー テーマ設定シート」として全員分を冊子化し配布した。 グループごとの研究成果は「成果報告書」として冊子化し配布した。成果報告書では、グループ内の責任分担が明確になるように記述し、シラバスの到達目標内容にそってグループ・個人評価した。 同授業参加者の授業関連の授業外学習時間を毎週記録していたが、1週間の平均時間は約500分であった。
②	シラバスの到達目標の「協同学習の成果を他者に対して、的確にプレゼンテーションを行うことができる」「社会に対して具体的な提案を発信できる」にリンク	グループごとに協同学習を進め、10月下旬からは中間報告会、12月には最終報告会（成果発表会リハーサル）を行い、教員・他グループ学生からのコメント・質疑応答を行った。また、成果発表会として学生の成果を発表する機会を設けた。	12月17日に成果発表会を開催し、7グループとも発表した。これには学内外からの参加を可とした。また、成果報告書のサマリー版を公開する予定である。

教育の質を高めるカリキュラム改善

沖 裕貴

立命館大学教育開発推進機構 教授

皆さん、こんにちは。今、ご紹介に預かりました立命館大学の沖でございます。こんな立派な会場に呼んでいただき、ありがとうございます。先ほど、副学長の馬場先生からお話がありましたように、創価大学では共通科目におけるラーニング・アウトカムズの設定とその評価の試みを進めておられます。私は事前にお話を伺ったのですが、大変素晴らしい取り組みでびっくりいたしました。今日は私の方が前座だになっていう気がいたします。私の方は、ひょっとしたら知った顔も何人かいらっしゃいますので、また同じ話をとられるかもしれませんが、最初に全体的なお話をさせていただきます。そのあと、第二部の関田先生、西浦先生からお話をいただきます。こういうやり方があるんだと皆さん、感心なさるのではないのでしょうか。まだ始まったばかりだとおっしゃっていますが、上手くいくとこれは日本の大学のラーニング・アウトカムズの評価、あるいは質保証の最も先進的で実質的な取り組みになるんじゃないかなと、そのような気がしておりますが、ぜひ第二部をご期待頂ければと思います。

それでは始めさせていただきます。今日、お話を頂戴しましたのは、ディプロマポリシーに基づく体系的な教育活動についてということです。最初に立命館大学の簡単なお紹介をいたします。現在13学部ございまして、学生数は3万3千人います。そこに書いてある通りに3つの

キャンパスがございます。もう一つできる、できない、そんな話がありますが、それは置いときます。現在はそういう感じですね。

私が所属しているのは教育開発推進機構というところでして、2つのセンターがございます。教育開発支援センターというのと、それから接続教育支援センターです。おかげさまで併せて17名の教員が所属していますので、FDなり初年次教育なり、あるいは高大連携なり、そういったものに関われる教員と、それから教育開発支援課というのがあるのですが、職員の方も含めてかなり潤沢なスタッフが配置されています。おそらく全国で一番大きい組織なのではと思っております。それで、様々なことにチャレンジさせていただいているところです。

さあ、そろそろ本題に入らせていただきます。このあたりを話し始めたらとても長い話なのですが、簡単に申し上げますと、1991年の設置基準の大綱化以降、FDは非常に狭く捉えられてきたわけです。法令の解釈でも授業の改善に関する研修、研究となっています。ところが、2008年の改正の後に出ました「学士課程教育の構築にむけて」という中教審答申では、法令に書いてあった言葉が無視というか、かなり拡大解釈した言葉が書いてあります。スライドの右側なのですが、各大学が掲げる教育目標を実現することを目的とする教員団の職能開発とか、教員の個人的・集団的な日常的教育改善、

こういった言い方が出てきたわけですね。FDとは研修とか研究とかを超えて、我が国の学士課程教育の改革が目指すもの、各大学が掲げる教育目標を実現することを目的に行うもので、教員団の職能開発とそれから日常的な改善活動という言い方になっています。スライドの左側が実は、その前の年に作った立命館大学のFDの定義なのですが、4点ございまして、一点目はFDは何のために行われるのかということが書いてあります。これは、まさに中教審答申に書いてあるのと同じように各学部・研究科の教育の目標の実現ですと書いてあります。そして二つ目が何を対象とするかですが、やはりすべての日常的な教育改善活動、つまり研修会に何回出たかという話ではなくて、日頃先生方が行っていることをFD活動と認知して、できるだけ見える化していこうというお話です。

三番、四番目は、まあ四番目は当たり前なので省きますが、三番目はFDを教職協働と学生参画でやっということです。おそらく近い将来にはこういった文脈がFDに入ってくるんじゃないかなと思っております。特に学生参画、今日はそのお話はしませんが、FDを学生さんと一緒にやっというかないとやっぱりうまく進みませんね。そういう意味でうちのFDの定義ではあえて学生参画を入れているわけです。

次のスライドは国立教育政策研究所が作ったFDマップです。ミクロ、ミドルとマクロという3つのレベルと、導入、基本、応用、支援という4つのフェーズがありますが、このマップの中にさきほどの定義を落とし込むならば、マクロとミドルのところがお話で、ミクロのところは先ほど申し上げた中教審答申の職能開発に当てはまると思います。今日は職能開発のお話は行いません。

それで、このスライド（図1）の赤丸で囲ってあるところが本日のお話の中心になるFDの取組です。マクロレベルでいうとディプロマポ

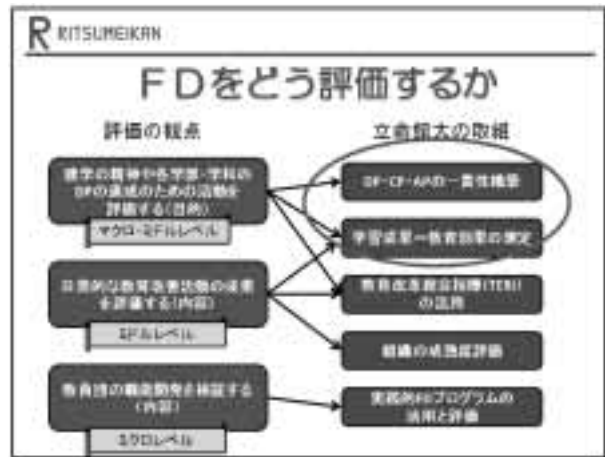


図1

リシーの達成のための活動。要するに教育目標実現のためのDP、CP、APの一貫性構築のための活動ということです。そしてミドルレベルでいうと日常的な教育改善活動。その成果を、つまり学生の学習成果をどのように測定するのかが大きな活動になります。それ以外にも、ミドル、ミクロレベルでは、教育改革総合指標であるとか、成熟度評価であるとか、あるいは実践的FDプログラムとかに関する取組がありますが、本日のお話からは割愛させていただきます。

さあ、それではまず一番上のDP、CP、APの一貫性構築ですが、皆さんの方がよほどご存じのところだと思いますが、高等教育の質保証の観点っていうのが昨今ようやく明確になってきました。2005年の我が国の高等教育の将来像答申で初めてDP、CP、APという言葉が提示されたのですが、そのときはですね、DPは学位授与の方針ですよ、CPは教育課程の編成の方針ですよと、何をするのかわけが分からなかった。それからかれこれ6年ほど経ちましたけれども、やっとならそれをそれぞれの大学で準備しなければならなくなって、最近、学校教育法の施行規則であるとか、あるいは日本学術会議の手引きであるとか、そういったものが出てきて、やっとなら具体的に何をすればいいかというのがある程度分かるようになってきました。あとで詳しくお話ししますね。



図 2

それで、スライド(図2)の一番上に書いてありますキーワードです。認証評価のキーワードとして体系的、整合性、適切性、有効性、妥当性という言葉があります。実は今年度、うちは基準協会の第二回目の認証評価を受審いたしました。実地調査があったのですが、なかなか大変でした。おかげさまで、なんとかクリアしたと思うのですが、そこで困る言葉がこの5つのキーワードなのです。体系的、整合性、適切性、有効性、妥当性。これらを根拠資料をもとにして説明しなければならない。特に3つのポリシーの明確化にからんで、これらの言葉をきちっと説明しなさいというのが非常に大変なところ。抽象的な言葉ですからね。どう説明すればいいのか分かりにくいと思います。

それに対して、先ほど申し上げたように、改正された学校教育法の施行規則でもう少し具体的に、こんな書き方をすればいいんだよと書いてあるのがその下にあるものです。「学生がどのようなカリキュラムに基づき、何を学ぶことができるのか」という観点を明解にしなさいと書いてあります。あるいは日本学術会議の趣旨の解説と作成の手引きによると、もっとはっきりとDPの具体的な書き方が説明されています。つまり「何かを説明できる」とか「何かを行うことができる」、こういう書き方で書いてくださいよということです。ここまで言ってもらえれば、やっとなんをすればいいのかがわかっ

たという感じなんです。どうせならもっと早く言ってくればよかったと思っています。要するにこういう風な書き方をしていって、高等教育の質保証をしていこうというのがこれまでのいくつかの法令の趣旨だったというわけです。

それからこの図(図3)はですね、うちが今年度受審した大学基準協会の認証評価の仕組みなのですが、言っていることは簡単で、要は内部質保証システムの構築をしなさいということです。そういうことができて組織かどうかということなのです。基準協会の工藤部長が当時、説明会でおっしゃったのは、内部質保証システムというのは、要するにPDCAが回っている組織であること、そうしたこととおっしゃいました。そしてPDCAの中でPの部分、この右上の部分ですね、このPの部分で求められているのはDP、CPの決定です。そしてDoをやって、CHECKをやってACTIONをするわけですが、工藤部長がちょっとこぼされたことは、この中でもPが大事ですよということです。Pが全体の7割くらい大事ですよ。その次に大事なのはCですよということでした。このCが2割くらいの重要性を持っていますとおっしゃいました。だからまさに内部質保証システム、PDCAが回っている組織というのは、DP、CPがきちんと決定され、それを検証

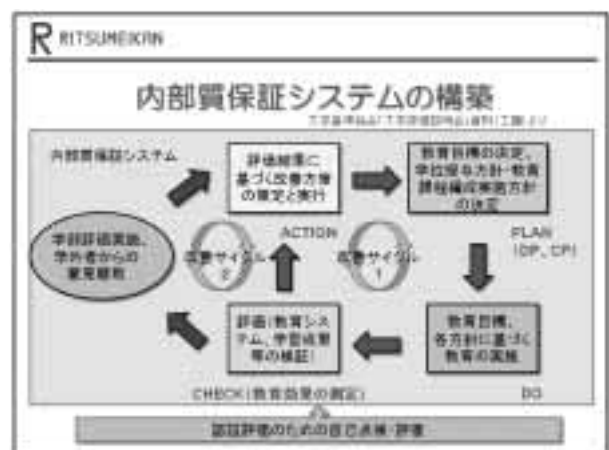


図 3

する仕組みを備えている組織だということに他なりません。私は非常に分かりやすい説明だったと思います。

そこで、さきほどから何度も言っている DP、CP、AP の話なのですが、我が国の高等教育の将来像答申で「卒業認定・学位授与に関する基本的な方針」と書いてあった DP をどうやって明示化するのかということです。でも、この定義だけでは何をすればいいのかよくわからない。だって、どこの大学も学位授与に関する基本的な方針なんかはそれなりに学則に載せているのですよ。さらに CP は「教育の実施に関する基本的な方針」とされていますが、そんなことが決められていない大学なんてどこにもないわけです。ところが求められているのは今までの書き方ではなくて、その下に赤字で書いてある事ですが、DP を「学部学科が教育活動の成果として学生に保証する最低限の基本的な資質を記したもの」にしなさいというということです。要するに、具体的な人材養成像を明確にしなさいということですね。また CP は DP を保証する体系的性と整合性が担保されたカリキュラムであることを示しなさいということになりました。ここまで言ってもらえれば、そして先ほどの日本学術会議の手引きなんかを見ると、やっと何をしたらいいかが分かるようになったところですよ。そこで、それでは具体的にやってみようかということになったのですね。

まず、DP、CP の明確化の方策ということで、具体的にすることを申し上げます。この図（図 4）の真ん中に書かれてあるものは大学教育のバックボーンだとお考えください。一番上に理念、目的がありますよね。そしてその下に教育目標、つまり DP があって、そして DP を実現する教育課程、つまりカリキュラムがあります。そのカリキュラムの中には個々の授業が配置されていて、最後に個々の授業の成績評価がある。まさに大学教育の根幹にあたる活動が真ん中の 5 つの囲みです。それで、左側に体系

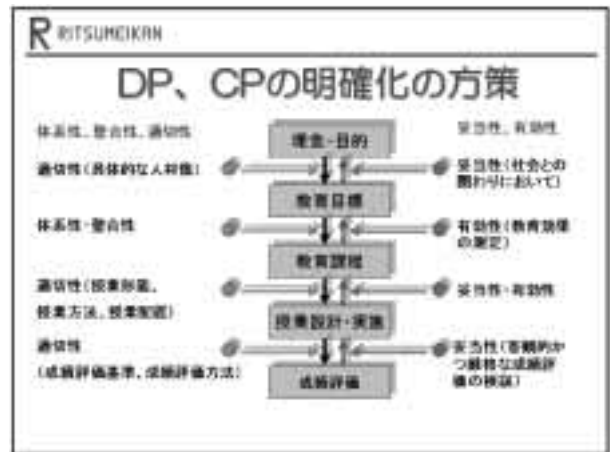


図 4

性、整合性、適切性っていう、まさにさっき申し上げた認証評価のキーワードを書きおきました。また、右側にも妥当性、有効性というキーワードを配しました。

具体的に何が認証評価で求められるかということ、例えば理念・目的から教育目標、つまり DP に落とし込むときには適切に「具体的な人材像」を作るということです。それから DP を実現するカリキュラムについては本当に「体系的、整合的」かということの説明するということです。さらにカリキュラムの中に配されている授業の形態や方法、配置が適切かどうかを根拠資料をもとに説明する。そして個々の授業を実施したら、その成績評価の基準や方法が適切であったかもきちんと説明するということです。これは言葉で言うのは簡単ですが、実際に根拠資料をもとに説明するというのは本当に大変ですよ。本当に頭を悩まされます。

一方、この右側の妥当性、有効性は、やった結果妥当だったか有効だったかを問うものです。たとえば成績評価基準、成績評価方法を適切に作ったつもりで成績評価を行ったが、本当にそれは客観的かつ厳格な成績評価になったのだろうかということです。あるいは、個々の授業の形態、方法、配置を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。ここ最近、いつも講演で同じ冗談を言っているのですが、一昨年私は900名の教養の授業を持ち

ました。こちらで聞いたら1,000人の授業をやったという副学長先生もいらしたので、そんなにたいしたことではないのですが、以前勤めていた山口大学ではせいぜい20人程度の授業が多かったので、立命館大に来て平均が200から300人になったとき、最初ものすごく困りました。それが一昨年、ちょっとした事務的な手違いで900人という授業をやる羽目になったのです。これは適切だと思って授業配置を行ったが、結果的には妥当でなかったという典型例です。だから適切性を考えて行っても妥当でない、有効でないということがありうるわけですね。まあ、おかげ様でこの話は本に書かせてもらいましたので、私にとって良かったのですが、けれども。

次に大事なところがここです。DPを実現するためにカリキュラムを体系的、整合的に作りました。でも本当に、学生さんは卒業した時点でDPを達成しているかどうか。それをチェックするのが「教育効果の測定」の部分になります。さっきの工藤部長がおっしゃったCHECKの部分というのはここなのです。そして一番上は、DP自体が社会との関わりにおいて検証される必要がある。先ほどの「わが国の高等教育の将来像」答申では大学の機能別分化ということが書かれている。DPは各大学で自由に作ったらいいですよ。世界的な教育研究拠点でも高度専門職養成でも構いませんよ。でもその結果、輩出する人材が十分にDPを達成していなかったり、そのせいで次から学生さんが来なくなったりしても国としては一切関知しませんからね、と突き放した言い方が機能別分化です。だから、DPの妥当性自体も自分のところで検証しなさい、こういうことが言われているわけです。

それでは、これらのキーワードで求められていることに対して、具体的に何をどうすればいいか、それを示した図がこれです（図5）。左側の体系的性、整合性、適切性といったことをきちっと挙証すると同時に日常の教育活動の道具

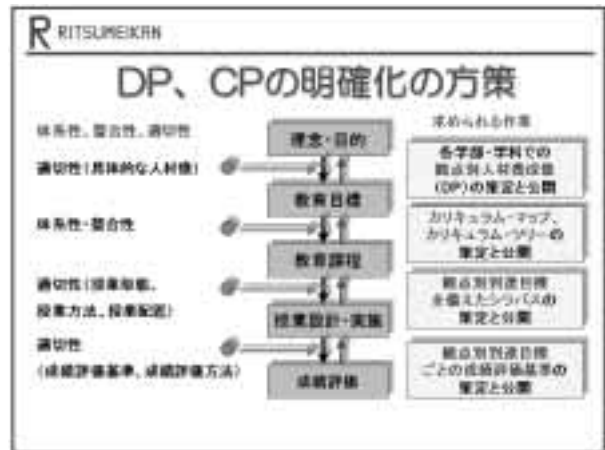


図 5

として使っているというのがこの右側の4つの囲みです。一個一個詳しく説明します。

まず一つ目の観点別人材養成像（DP）の策定と公開（図6）。

これは実は観点別教育目標の理論と書いてありますが、だいたいそんなものかという感じで聞いてください。あまり厳格に考えていただかなくても構いません。Bloomという人が1950年代の終わりに教育目標の分類学というのを提唱しました。それまでは教育目標といっても人によって書き方がまちまちで、「私は何々することを目的とする」とか、「清く正しく美しく」のように抽象的なお題目を掲げたような、そんな目標が横行していました。その中で、彼は教育目標をちょっと分けて考えよう、分類してみようと考えたわけです。大きく分けたら左側に

Figure 6 is a table titled "観点別教育目標の理論" (Theory of Specific Objectives). Below the title is the subtitle "目標類型と目標領域の観点からの代表的目標例の分類抽出, 1979年より" (Classification and Extraction of Representative Objective Examples from the Perspective of Objective Types and Objective Domains, since 1979). The table has three columns: 達成目標 (Achievement Objectives), 向上目標 (Improvement Objectives), and 体験目標 (Experience Objectives). The rows are categorized by domain: 認知的領域 (Cognitive Domain), 情意的領域 (Affective Domain), and 精神運動的領域 (Psychomotor Domain). Each cell contains specific examples of objectives.

	達成目標	向上目標	体験目標
認知的領域 (Cognitive Domain)	知識、理解等 (知識・理解)	論理的思考力、創造性等 (思考・判断)	発見等
情意的領域 (Affective Domain)	興味、関心等 (関心・意欲)	態度、価値観、倫理観等 (態度)	熱れあい、感動等
精神運動的領域 (Psychomotor Domain)	技能、技術等 (技能・表現)	練達等	技術的達成等

図 6

あるように「認知的領域」「情意的領域」「精神運動的領域」という3つぐらいの領域に分けて考えよう。本当はタキシノミーといってもっともっとブレイク・ダウンした細かいものなのですが、だいたいいいです、左側の3つぐらいに分けて考えるか、あるいはその後に日本の梶田叡一という人が、黄色の枠組みですね、「知識・理解」「思考・判断」「関心・意欲」「態度」「技能・表現」という5つぐらいの枠組みで考えたのだということが言われ始めました。この黄色の枠組みのことを観点別教育目標と呼んでいます。実は日本の初等中等教育がこの枠組みで教育目標を書いている。世界を見ますと左側の3つの領域で書いているところが大部分です。学士力はかなり観点別教育目標に準拠しています。日本の大学では、医師薬系の学部は昔から3領域で書いていますが、他の学部では出来てなかったのですね、実は日本だけです、出来ていなかったのは。それを他の世界中の国に合わせて分けて3つか4つか、あるいは5つでも構いませんが、分類して書いてみようということです。それからさっき日本学術会議で提唱されたように、学生さんを主語にして「何々できる」という書き方にしよう。これは世界標準です。そういう書き方にしよう、というのがこの観点別の教育目標ということです。現実にはこんな感じに書いています。

これは立命館大学の文学部の例（図7）ですが、DPを観点別に分けて学生さんが主語で学士課程4年間で修了した時点でこんなことができるよ、という書き方をしている。これが具体的に適切な人材養成像と言っているものです。多くの大学が今、こういう書き方をしておられます。また、これはJABEEと言って、日本技術者教育認定基準というのですが、よくよく見ますとこれもちゃんと観点別に分けられています。この中で一番大変なのが「技術者倫理」ですね、主語が学生さんでこのJABEEの認定されたコースを修了したら、「技術が社会や自然に及ぼす影響や効果を説明でき、技術者が社会

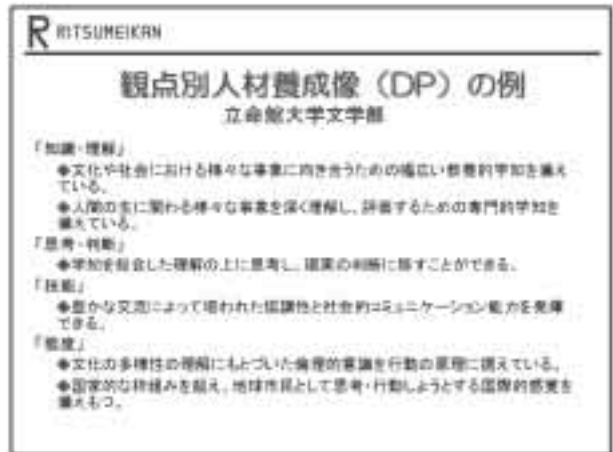


図7

に対して負っている責任を感じる事ができる」。こういったことができるようになっていくということ述べているわけです。

ちょっと外に目をやりますとハーバードのコアカリキュラム、少し古い時代ですが、こんな形になっています。観点は最初明記されていませんでしたが、よく見るとちゃんと観点別になっているのですね。この中でかっこいいのは「技能・表現」の書き方です。ちょっと読んでみますね。「正確に意思の疎通を図ることができる」。シンプルでしょう。「コンピュータ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」、「正確に書く事が出来る」なんてシンプルで分かりやすく書いてある。これがBloomの言った教育目標の書き方なんです。

もうひとつ例を出しますと、今日は倉茂先生がお見えになっていますけれど、滋賀県立大学の工学部の事例です。ここはJABEEを取っていますので、先ほどのJABEEのフレームワークに合わせて自分のところのDPを観点別に作ったわけです。観点はちょっと省略していますが、AとかBとか書いてあるところが観点になります。ちゃんと学生さんが主語で4年間の学士課程教育の結果、何が出来るようになっていくかというのが明示されています。よろしいでしょうか。

ちょっと書き方をまとめておきますと、こん

な感じになります。一つ目は「4年間の学士課程教育で保障する最低限の学習成果を記述する」ということです。作ろうとしたら、ちょっと経験上ですが、一番小さい学科とかコースとか専攻から作っていったほうが楽に作れます。というのは学部になりますと学際的な領域をまとめたような学部がありますので、そうなると学部から作ったら下に落としこめなくなってきました。ですから一番基礎になる専攻やコースから作って行って、上はまるめて書いていけばいい。そんなもんです。学科とかコースとかがきちっと書いてあればそれでいい。ただここで気をつけなければならないのは「最低限」ということです。ミニマム・エッセンシャルです。うちの卒業生は全員最低限こんな力を持っているというのを書くということです。そして、4つの観点でも5つの観点でも3つの領域でも構いませんが、ちょっと分けて、学生さんを主語にして何々できるという形で書いて下さい。昔のような「清く正しく美しく」というようなのが書いてあると後の検証（Check）が全くできません。ちょっとお考えになっても、「清く正しく美しく」と書いてあったら卒業生が清いこと、美しいこと、正しいことを証明しなくてはなりませんけれども、どうしようもありませんよね。ですから検証が出来る形で書くということが大事になってきます。そして3つ目ですが、これはあとで詳しく述べますが、それぞれの観点別人材養成像をどの科目群で育成するかということを考えておく必要があります。それがカリキュラム・マップとかツリーとかいう道具になります。これは後で詳しく申し上げます。そして今日のお話が一番関連するのが、それぞれの観点別人材養成像についてどのように達成度を検証するかということを考えることです。これがチェックです。これが結局一番大事なところになってきます。観点別で書いたのはいいけれど、それが本当に達成されたかどうか、卒業する時点できちっと検証できなければDPはやっぱり絵に描いた餅になってしま

う。

ただし、何遍も申し上げますが、必ずしも厳格に観点を踏襲する必要はありません。だいたいの分類で結構です。私もだいたい人間がまるくなってきました、当初は厳格に厳格に「それは思考・判断とちゃう！知識・理解や」とか言っていましたが、ほとんど意味の無い作業だとわかってきました。だいたいいいのです。もっと言うなら学生さんを主語にして「できる」という形にさえ書いてあればいいです。それくらいのつもりでやっていただければ結構です。

さて、そうやってDPを書いていただいたとします。こんど同じ作業をシラバスの到達目標で行っていただくということです。まったく同じ作業です。ちょっと1個だけ例をお見せしたいと思いますが、これは以前私がいたときの山口大学の、私がいたときに出来たやつじゃないです、私が出てからこんないのが出来たと教えてもらったものですが、教養の授業の「芸術論特殊講義」という私にもよくわからない授業のシラバスです。この到達目標をちょっと見てください（図8）。こういうふうに書くといいという見本です。1番、「知識・理解」です。「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」。会場には学生さんが多いと聞きましたので、学生さんがこれを聞いたと

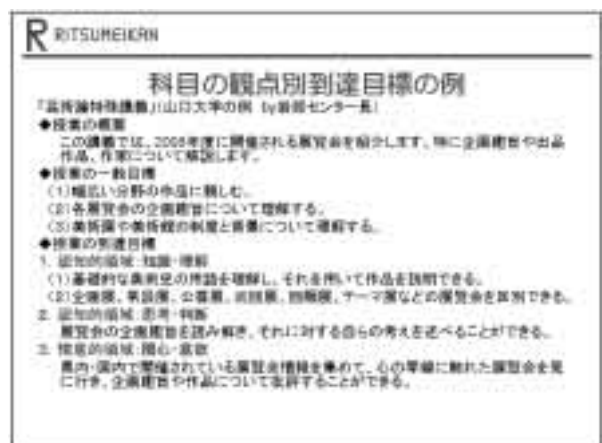


図8

きにどう思われますかね。授業で美術史の用語を教えてもらえる。多分試験で「この作品を美術史の用語を用いて説明しなさい」という試験問題が出るということがわかるでしょう。2つ目、「企画展、常設展、公募展云々などの展覧会を区別できる」。これも企画展とはどういう定義か、常設展とはどういう定義かというのを教えてもらう。それからきっとテストで「これは何展ですか。その理由も含めて述べなさい」というのが出る。「思考・判断」は「展覧会の企画趣旨を読み解き、それに対する自らの考えを述べることができる」。これはきっとレポートを出さなければいけませんね。どっかの展覧会のパンフレットがあって、「企画趣旨が書いてあったらまずそれを解釈しなさい。そして、あなたのそれに対する考えを3,000字以内で述べなさい」なんてレポートが出そうですね。その次の「関心・意欲」は、「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」。山口大学は湯田温泉というところにあります。すぐ近くに県立美術館があります。そこに1回は行ってこなくてはいけない。行ってきたらパンフレットをもらってきて、レポートを出さなくてはならないというのが見える。到達目標というのは、それを読んだら15回の授業の終了時に何ができるようになっているか、何を求められているか、そしてついでにどんな試験があるかまで読み取れるものだということです。実はこの間、まさに先週ですけれども、この近くの帝京大学に呼んでいただきまして、到達目標を作るというワークショップをやらせていただきました。先生方がお集まりになっていくつか練習問題をした後、ご自分のシラバスの到達目標を書き直していただくのです。もともといいと思うものも多かったのですが、グループの中で書き直していただいて、まずグループ内でシェアをしていただいて、その後グループのなかで劇的ビフォア・アフターとあって、すごく良く書き直され

たものを全体で発表していただく。すばらしい出来映えでした。もうね、最初はグループ1つずつの発表のつもりが、あまりにすばらしい書き直しが多かったものですから、2つ3つずつ発表していただいたほどです。そのときに受講している先生方がおっしゃったのは「やっとコツがわかった。どうやって到達目標を書いたらいいか。要は試験の直前に出す試験問題のヒントをそのまま書けばいいのだ」ということです。試験直前、つまり最後に言ったヒントというのは、学生をそこにしか注目させません。そのキーワードの前後しか見ませんが、最初の到達目標で、これができるようになってほしいと書いておけば、学生は授業全部がそれに関連すると思って聞くのです。今日はあとでルーブリックの話もしますが、成績評価基準も同じことです。学生に先に知らせることが大事なのです。本当にテストで出す問題そのものを書いてもいいくらいです。それが到達目標の書き方です。

さあ、ところが私も含めて日本の大学教員の思い違いというのがあります。大学の教員は、大学院を出て初めて授業をする際に、私の学問はいかにすばらしいかを学生にわからせたいと思って授業をするわけです。そして、自分の学問への思い入れに応じて最初、到達目標を書いてしまいます。ところが、そんな深淵なものが15回の授業でわかるはずないですよ。だから、学生さんがついてこられずに、惨憺たる成績が出る。そのとたんにガクッとくるのです。そうすると次にやることは学生の実態に合わせて到達目標を作り出します。これは、両方間違いです。それからこれは実際に私が言われたことですが、当時「A」とか「A+」とかいわず、「優」「良」「可」だったのですが、学長から「沖くん、大学の先生は優を付けることに一番気をつけなあかん」と言われました。「ああそうですか」と言ったら、「優を取るやつは将来お前の学問を継ぐやつかもしれん。だから優の質の保証だけはきちりとせえ」。「それ

じゃ、可はどのようにつけたらいいですか」と思わず聞いてしまったら、「あとは、だいたい通してやれ」と言われました。だから、私はずっとその通りにやってきました。でも、これも大きな誤解なのですね。先ほど副学長のお話もありましたように、欧米にリテンション・レートというのがあります。各大学のランキングの一番大きなファクターになっていると言われています。なぜならば、どの大学でも科目の到達目標が明確に示されていて、それをどうやって測るかも明確に示されていて、場合によっては他の先生がテストをするということまで行われています。イギリスなんかはそうです。学生は到達目標に達しなければバンバン落とされる仕組みなのですが、その中でリテンション・レートが高いということは教育力の高さの証明になっているのです。だからいろんなランキングでリテンション・レートの高いところというのは教育力の高い大学というお墨付きがもらえるのです。でも日本はリテンション・レートが高いのですよ。めちゃくちゃ高いのですけれど、誰も教育力が高いとは思っていない。自分が自分の大学時代を振り返っても、合格したことが信用できない授業がいくつもあったと思います。だから大事なことは、DPから到達目標を設定して、客観的かつ厳格な成績評価をするということです。後でも述べますが、自分の授業科目の到達目標はDPに依拠しているんだと認識すること大事になってきます。ちょっとまとめますとこんな感じです。「DPとの関連で科目の到達目標を設定する」。

ちょっと一つだけ脱線した話ですが、立命館大学では教養教育に科目担当者会議というものがありまして、同じ科目を持っている先生方がそこでFDもするという意味で年1回か2回集まります。その科目担当者会議を支えている教養教育センターでは、科目担当者側の基本担当者というチーフの先生方を集めた会議で、毎年リストを出しています。何のリストかという、「F」評価の多い授業順100番。100だった

か150だったかははっきり覚えていませんが、また「A+」の多い授業順100番なんかも出ています。担当者名は書いてないのですが、科目名が書いてありますので誰かすぐにわかってしまいます。これはどういう意図で出しているかと言ったら、突出してひどい成績評価を出す先生方は学生さんからのクレームが多いので、科目担当者会議で注意をして欲しいということなんです。見たら「F」評価が8割の先生とか、「A+」が8割の先生とかが載っているわけです。したがって我々は科目担当者会議で注意もするし、個人レベルでもそこに掲載されないように努力をしています。極端な評価の偏りが出ないようにするために非常に有効な手段だと思います。でも、これも行き過ぎると問題なのです。なぜならば、私なんかはそうですが、成績を事前に自己調整してしまうんですね。たとえば、ある授業をやってみて、去年と同じ到達目標で同じように授業をしたら、「F」=「不可」が60%出たとします。去年は同じようにやってみたのに「不可」が3割だった。そうすると私は気が弱いものですから、事前にちょっと下駄を履かせて「不可」の数を減らしておこうかなとやってしまいがちなのですよ。もしそれを皆がやってしまったら、客観的かつ厳格な成績評価になりません。おそらく今年、3割から6割になったのならば、他の授業でも同じことが起こっているはずなんです。ということは学生の質が変わっているということです。そこに気が付けなくなったら、かえってマイナスになってしまいます。もし授業を行っている先生方すべてが学生の質の変化に気づいたならば、たとえば科目を分割して易しい方と難しい方に分けるとか、あるいは1クラスの人数を減らそうとかいうような教育的な対策を取れるわけですから、事前調整になってしまうような圧力はかえってよくないだろうと思います。もちろん7割も8割も「不可」が出るような授業は、当然もとより問題ですので、それはきちんと指導した方がいいのは言うまでもありません。いずれ

にしても科目の到達目標はDPとの関連で決まるといふ事です。それから15回の授業の終わりにできるようにしてもらいたい行動や状態、合格することで身に付く力を学習者を主語で書く。これはさっきのDPは最低限の資質・能力で書きましたけれど、科目の到達目標は最低ラインではありません。なぜならば、あとでグレードをつけなくてはいけないので、「C」「B」「A」「A+」全部を含んだ書き方になります。ここちょっとややこしいというか、少しふわっとした言い方になりますが、それは仕方ありません。合格することで身に付く力なんていう言い方をしています。それから3番目、できたらの話ですけれど「理解する」なんていう抽象的概念的な言葉じゃなくて、できるだけ観測可能な言葉、観察可能な言葉で書いていただくことが望ましいです。たとえば、小学校の例で申し訳ないのですが、「江戸時代の仕組みを理解する」というよりは、「江戸時代の仕組みを図解できる」と書いた方が評価しやすいです。あるいは「掛け算の意味がわかる」と書くよりは、「掛け算の意味を表す作問ができる」。これは小学校の算数の先生が絶対言うことですが、掛け算を表す応用問題が自分で作れたら絶対掛け算の意味がわかっていますね。そういう書き方を工夫するというのが大事です。観点別にできるだけ短文に。大体で結構ですよ。そういうのを書いていただきます。

一つちょっと例題をお見せします。いかがでしょうか、特に学生さん方。「自転車に乗るときのコツをつかませる」なんて到達目標が書いてあったら、どこが問題でどう書き直したらいいでしょうか。これはうちでも毎年新任研修とかのワークショップでやっているものです。こういう例題を5題ほど解いていただいて、その後にご自分のシラバスの到達目標を見直していただくんですね。いかがでしょうかね。問題点皆さんお気づきだと思います。一番大きなのは「主語が学生になっていない」ということですね。主語は先生になっています。もう一点は

「コツ」ですよ。「コツをつかませる」と言われても、どんな状態になることかさっぱりわからないということです。だから「コツをつかむ」の意味が不明瞭、「コツをつかませる」主語が学習者になっていないという問題点があります。それではどう書き直したらいいでしょう。いかがですか？結構難しいでしょう。ワークショップをやりますと、いろんな意見が出てきます。正解は「一人で自転車に乗ることができる」でいいわけですよ。これで間違いありません。でもワークショップでは、「それでもまだまだ不十分や。『補助輪』をつけずに一人で自転車を運転し100mを走ることができる。どうや、これで間違いないやろ」なんて意見も出ます。もう完璧ですね、本当に完璧です。誰が評価者になっても間違いなく評価できます。それから、法学部の先生がこんなことを言われた時もありました。「自転車を運転する際に必要な交通法規を説明できる」。恐れ入りました。これも丸です。二重丸です。「知識・理解」の観点の到達目標でも構わないわけですよ。最初の例は「技能・表現」の観点の到達目標にしましたが、「知識・理解」の到達目標があっても問題ないわけですよ。ところが3年前でしたか、本当にこれを言われたのですが、「沖先生、これはどんな学校ですか？」。いや、そんな質問はまさに想定外だったのですが、「いや中学校か、まあ小学校で自転車乗れない子を集めて放課後にでもやってんのとちゃいますかね」「そうですね。でも、もし曲芸学校だったらどうします？」「そんな学校あるんですか!？」と言ったのですが、「曲芸学校だったら100m普通に走っても意味がない。逆立ちして100m走ってもらわないとダメじゃないでしょうか」とおっしゃったんですね。それは本当にその通りでして、実はこれはすごい指摘だったのです。この学校がどんな学校なのか、つまり到達目標はDPに依拠して決めなければならないと言っておきながら、そのことをすっかり忘れてしまっていたのです。非常にありがたい指摘をしても

らったわけです。まあ、こんなふうには到達目標をつくっていただくということです。

さあ、そうしますと、DPが観点別にだいたいできあがりました、シラバスの到達目標もだいたい観点別にできました。うちは非常勤の先生を含めて、少なくとも学生さんを主語に何々できるという書き方で9割くらいの方々がシラバスに書いていただいています。たいした苦勞がなかったというか、シラバスの執筆要領でいくつか書き方の例を挙げて、こんなふうに書いてくださいと言っただけなんです、新任の先生方には研修をやっていますが、授業を行う先生方全員に研修も出来ませんので、やったのは実はそれだけなのですが、9割方こんな書き方ができています。それができますと、さっき挙証が難しいと言った「体系的」「整合的」というキーワードを上手に説明するための道具が作れます。それがカリキュラム・マップ、カリキュラム・ツリーというものです。

どんなものかと言いますと、DPと科目の到達目標の同じ観点、だいたい同じことを指しているなどと思う事に○をつけていく、マッピングしていく、それをカリキュラム・マップと言います。関係の対応表ですね。これはどうして必要かという、教育学の教科書にだいたいカリキュラム構築3要素というのが載っているのですが、カリキュラムには「目的」がある。当たり前ですね。カリキュラムにはどういう科目群で押さえるかという「scope」がある。当たり前です。カリキュラムにはどういう順番で履修していくかという系統性、順次性、シーケンスがある。あたりまえです。それを3要素と言うのです。実は目的にあたる部分がDP、人材養成像です。Scopeにあたる部分がカリキュラム・マップです。シーケンスにあたるものがカリキュラム・ツリーと呼ばれるものなんです。当たりの道具立てにすぎません。後でも言いますが、作るのもめっちゃくちゃ簡単です。普通、今アメリカでもイギリスでも作っていますが、カリキュラムを作るとき、あるいは点検

する時のチェックリストとして必ず使っているものです。なんでこれまで日本にはなかったのか。それは設置基準の大綱化前までは、設置審が非常に厳格に規定してきたからです。たとえばどんな科目がいるのか、科目名も内容も、全部設置審で事前に厳しくチェックされてきました。だから今みたいに自由にカタカナやアルファベットの混じった科目や学科名なんて作れなかったんですね。今は自由でしょう？自由だけれど科目名を見ても何をする科目かわからない。学部名、学科名を見ても何を学ぶ、何を育成するところかわからない。そうなっているんです。だから、自由になったがゆえに、カリキュラムを作るときに道具が必要になったわけです。中教審の答申で3つのポリシーとか言われていますが、実は当たり前のことを言っているにすぎません。具体的な事例がこれです。

どうってことないです。下の表(図9)は、先ほども言いました、滋賀県立大学のカリキュラム・マップです。表の左側に科目がずらっと並んでいますね。それで上側に先ほどの観点別のDPが書いてあって、どの科目がどのDPの観点に該当するかというのが○とか◎でマッピングしてある。これがカリキュラム・マップというものです。それからカリキュラム・ツリーは今度履修する順番を示すものです。系統性、順次性なんです。その下の表(図10)も滋賀県立大学の事例です。左側に先ほどの観点別のDP、A1とかB1とかが書いてあります。上の欄に学年進行が書いてあって、どの科目がどういう順番で履修されるか、しかもどの観点に結びついているかというのが一目瞭然です。これがA4一枚で書いてあるのがすごいなと思って、いつも紹介させていただいています。

だからこのマップとツリーという資料があれば、カリキュラムポリシーに関して、認証評価の自己点検・評価報告書にCPとして書かなければならないことはほんの3、4行でいいんですよ。うちはこういうDPをもとにこんな科目

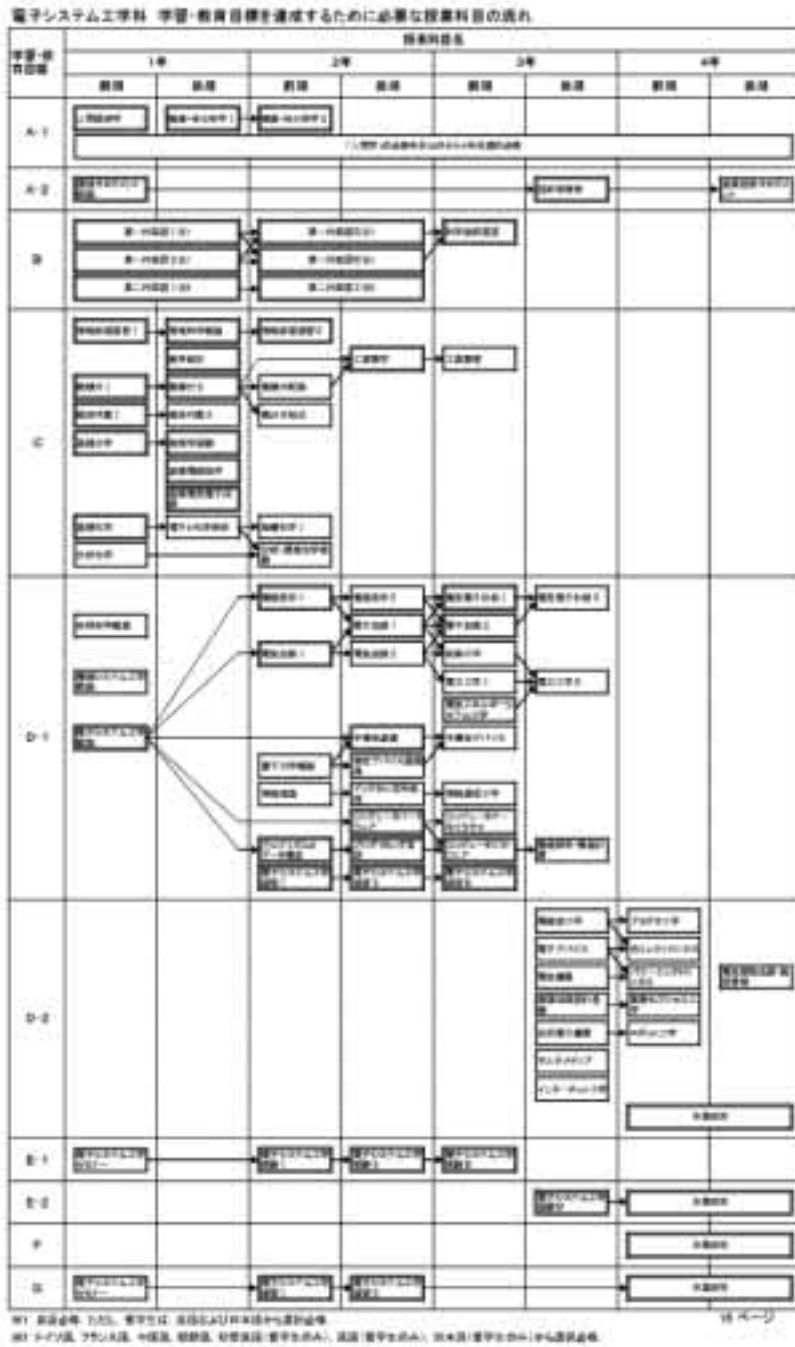


図10

とだなとってやり始めると、途中で今度はDPの表現を見直したくなってきます。「あーこのDP ええと思って作ったけど、ちょっとあわへんなあ」。それからもっと出てくるのは「この到達目標一応DPの3に当たるかもしれへんけどぴったりきーひんなあ、この到達目標書き方いまひとつやなあ」というような気づきです。これがとっても大事なんです。作業のあと学部を持って帰られて、コース会議や科目担

当者会議を開いていただいて、ちょっとこれ見直さへんかあという議論が進むことが実質的なFDなんです。だから、これを急いで作ったら何のとりえもありません。ぼちぼち、ゆっくりと見直し作業を進めることが何よりも大事です。

山口大で10年ほど前、最初にやったときにこんなことを起こりました。DPのたとえば2番目に該当する科目がないなんてことが起きるの

です。カリキュラム・マップはカリキュラムの整合性をみるものですから、DPを実現する科目が一個も存在しなかったらカリキュラムの欠陥が白日の下にさらされるわけです。でも一年目はそれでもいいのです。ないことがわかって良かったですねーっていっておしまい。次の年にこれはやはりまずいのではないかと、科目担当者会議や学科会議の議題に上れば、それこそがねらいな訳です。それぐらいゆっくりやられたらいいと思います。

カリキュラム・ツリーですが、これは立命大の法学部の事例ですが、書き方はかなり変わっています。ちょっと後でも申し上げますが、先ほどの滋賀県立大学みたいにきれいに書けるのはごくわずかです。理工系は比較的きれいに書ける例が多いんですが、人社系になりますとぐちゃぐちゃになってきます。ぐちゃぐちゃになるのだったら、適当にしてくださいというわけなんです。法学部では、カリキュラム・ツリーを学生さんに必ず見せるようになっていて、オリエンテーションで手渡す手引きの中に入っていますので、学生さんが見てわかるように、こんな勉強しますよ、こんな勉強したらこんな力がつきますよみたいなものをわかりやすく書いています。こう書かなあかん、さっきの滋賀県立大みたいに書かなあかんいうふうには思わないで下さい。書き方は自由です。

これは愛媛大の理学部のカリキュラム・ツリーですね、ここも学生さんに見せてわかるように書いておられます。あるいは、これは教育学部ですね。教育学部のこのツリーを見て下さい。矢印があっちいたりこっちいたり、こんなやつたら見せん方がええんちゃうかなという気もしますが、あの一、まあそういう言わんといてくださいね。

これは宇都宮大学で、どこの大学もいろいろと工夫しているんですよ。これはきれいですよね。おそらく、学生さんが見てわかりやすく、どういう系統をどういう順番で勉強してどんな力が付くのかを見えるように工夫されたので

しょう。まあツリーとはこういったもんです。

このマップやツリー、それからDPや観点別到達目標を載せたシラバスができあがりますと、認証評価なんて全然怖くないですし、あるいは日常的な教育改善活動がみえるかたちになります。すごく、なんていうのかな、あの、今までわけもわからずさせられてきた仕事とか、わけもわからず評価のための資料作りをしてきたのが、なんや要点はこんなだけかということが見えてすごく楽になります。仕事の要点が見えて、仕事が簡略化されるわけです。

そして、最後の砦というのがこれなん(図11)ですね。成績評価です。まだうちも手出せてないんですが、マップもツリーもDPもきちんとできているんですが、個々の授業の成績評価がきちんとできるということをやっぱり目に見えた形にしないとだめだということです。先生方もよくご存じの通り、成績評価に関する法令は近年徐々に整備されてきています。設置基準の改正では、一番上に赤い字で書いてありますが、「学生に対して成績評価の基準をあらかじめ明記する」、「その基準に従って適切に行いなさい」というのが設置基準の主旨です。学校教育法施行規則では「学習の成果に係る評価の基準をきちんと公表しなさい」と書いてあります。そして教育情報の公開ではそのへんの事柄がしっかりと公表されているかが求められているわけですね。うちもかなりのところできあ



図11

がっているのですが、まだ成績評価については手がついてないんですね。これをやっぱり最後にきちんとしなあかん。だから、今日の創価大学さんの取り組みはもうまさにそこを上手にやり始められたということですのですごい取組になっていると思うわけです。

本日は、ちょっと余分に時間をいただいて、ルーブリックというお話をさせていただこうと思っています。ルーブリックというのは、創価大学さんももうすでに研究なさっていますが、この成績評価を公正にあるいは客観的にするための方法で、世界的に利用されている手法です。一カ月ぐらい前に私はアメリカの大学に視察に行ったのですが、アメリカの大学の先生は3つ必ずできなければならないことがあると言っておられました。一つ目はこのルーブリック評価の方法は必ずマスターしておかなければならない。二つ目は到達目標をきちっと、領域や観点に分けて学生を主語にして書けなければならない。三つ目はティーチング・ポートフォリオを作らなければならない。この3つです。実は私が調べに行ったのはPFFといって、Preparing Future Faculty、つまり将来研究者になろうと思う大学院生の研修プログラムを視察に行ったのですが、そこでもこれら3つの研修は必ずやっていました。将来大学の研究者になる大学院生は、ルーブリック評価の仕方に関する研修を必ず受けることになっています。そこに書いていますように、日本語でよく使う言葉で言うと、ルーブリックというのは、評価指標と評価基準、criteria と standard を作って、学生さんにこれこれこういう手段でこの程度できれば「A」がもらえるよ、「B」がもらえるよって、そういうことがわかるようなマトリックスのことです。日本ではそれを評価規準、評価基準などという言い方をしたりしていますが、いずれにしても成績評価のための指標と基準を明確に表したマトリックスのことです。

たとえば図12はアメリカで使われているルー

ブリックのテンプレートですが、左側にこうあってほしいという目標とか行動を書く。次に上側にそれがbeginningのレベルかdevelopingのレベルかaccomplishedのレベルか、exemplaryのレベルかを分けてあって、それぞれどういう行動ができるかという特性が対応する欄に述べられている。こういった一覧表をルーブリックと呼び、それを使った評価をルーブリック評価といいます。

日本にあてはめると、だいたいこんな手順でやっていくんじゃないかなと思っています(図13)。来年度からうちもやる予定なんですけど、最初にやる手順1、これは立命館大学や山口大でもすでにできていますが、評価手段、評価比率を決めることです。到達目標の観点ごとにどんな評価手段を用いるか、その評価比率はどの程度かを書いて行きます。たとえばそれぞ

	1: Beginning	2: Developing	3: Accomplished	4: Exemplary
1. Stated Objective or 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. Stated Objective or Performance				
3. Stated Objective or Performance				

図12

成績評価の実際の手順

- <手順1> 評価手段、評価比率を決める
到達目標の観点ごとに、①どんな評価手段を用いるか、②その評価比率をどうするかを決める。
- <手順2> 第1段階のルーブリックを作る(シラバスに接続)
到達目標の観点(=評価規準)ごとに、100点満点中の評価比率に相当する点数を最高点として、その60%未満に相当する点数を「F」レベル(不合格)、50%~70%に相当する点数を「D」レベル、70%~80%に相当する点数を「B」レベル、80%~90%に相当する点数を「A」レベル、90%~100%に相当する点数を「S」レベルと設定し、「F」「D」「B」「A」「S」に相当する具体的な行動は書いた評価基準(standards)を作成し、学生に提示する(第1段階のルーブリック)。
- <手順3> 第2段階のルーブリックを作る(受講生への事前通知が望ましい)
各レベルに応じて試験やレポート課題に評価規準と評価基準を書き、学生に提示する。加減法と減点法がある(第2段階のルーブリック)。
- <手順4> グレーディング(到達度評価が相対評価)を行う(受講生への事前通知が望ましい)
各到達目標の点数を合計するか、各到達目標の評価を総合評価して、総合的な「F」「D」「B」「A」「S」を判定する(グレーディング)。

図13

れの到達目標について、定期試験でみるのか課題レポートでみるのか、あるいは授業中にやる小レポートや小テストでみるのかっていうのを書くわけです。そしてそれをどれぐらいの比率にみるかというのを書く。これを観点ごとにやるんです。この一覧を作っておくのが第一段階です。これらは表にしてシラバスに載せることが大事です。

次に手順2ですが、第1段階のルーブリックと私は呼んでいます。先ほどのアメリカの事例みたいなものです。マトリックスを作って、要するに「A」「B」「C」あるいは「A+」か「S」もいれて、それぞれに相当する具体的な行動目標、つまりたとえば「C」だったらこんなことが最低限できている。「B」だったらこんなことができている。「S」だったらもう最高レベルできているということを具体的にさっきの到達目標ごとに書いてやって一覧にする。それがさっきお見せしたアメリカのルーブリックにあたるものです。到達目標ごとにそれぞれ「F」、「C」、「B」、「A」、「A+」でできること=performanceが書いてあるということです。これもできればシラバスに書いておくのが望ましいです。

それで手順3に入るわけですが、これは第二段階のルーブリックと呼んでいるもので、実はこれはすでに多くの先生方が知らず知らずのうちにやっていらっしゃることです。たとえば普段のレポートの採点や、あるいはペーパーテストの採点をするときに、何とかブレが生じないように採点基準を作っておられるでしょう。あれなんです。要するにどれができたなら何点やるのか、これが書いてなければ何点減点するとかというものです。加点法と減点法があります。それが第二段階のルーブリックです。これもね、事前に学生さんにお伝えしておく方がいいです。

最後はグレーディングです。これも受講生に事前に通知するのが望ましいですが、「F」とか「C」とか「B」「A」とかの成績を振って

く作業。ルーブリックの作成にはこの4つの手順があると思います。まあ当たり前ですよ。

ちょっと具体的に申し上げますとね、先ほど使った山口大学の「芸術論特殊講義」を例にご説明いたします(図14)。あの講義には到達目標が全部で4つ書いてあります。最初に手順1です。この到達目標4つごとに、どのような手段で、どういう比率で評価するかというのをまずシラバスに書くことです。そうしますと、①②③の到達目標は定期試験で60%見ます。そして最後の四番目は県立美術館に行かなければいけないので、これは課題レポートで見ることになります。その評価比率は40%ですと、まあこんな感じです。でさらに細かく個々の到達目標の①②③ごとにそれぞれ20%、15%、25%というふうに評価する比率を書いております。これが第一番目です。

続いて、第一段階ルーブリックというのは、今の①②③④の到達目標ごとに、「C」「B」「A」「S」とはいったいどんなことが具体的にできている人ですかっていうのを書く(図15)。それが第一段階のルーブリックです。たとえば「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」でしたら、「C」は一応合格ですよ。だから「いくつかの間違いもあるが、基礎的な美術史の用語を用いて最低限の説明はしている」。こんな感じです。それで点数を付けるならば20点満点で6割ですから12点か



到達目標	評価方法	評価比率
①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。	定期試験	20%
②企画展、常設展、公展展、巡回展、個展展、テーマ展などの展覧会を批判できる。	定期試験	15%
③展覧会の企画案図を読み解き、それに対する自らの考えを述べる事ができる。	定期試験	25%
④県立美術館の企画展展覧会を見学し、その展覧会についてレポートを作成し、心算論に載れた展覧会を批判し、企画案図や作品について批評することができる。	課題レポート	40%

図14

RITSUMEIKAN

成績評価の例1 (手順2-1)

「芸術鑑賞科」到達目標の「および」に関する第1段階ルーブリック

到達目標(評価基準)	評価基準 D	評価基準 C	評価基準 B	評価基準 A	評価基準 S
展覧会の企画趣旨を説明し、作品を美術史的に説明できる。	展覧会の企画趣旨を説明できず、作品を美術史的に説明できない。	展覧会の企画趣旨を説明できず、作品を美術史的に説明できない。	展覧会の企画趣旨を説明できず、作品を美術史的に説明できない。	展覧会の企画趣旨を説明できず、作品を美術史的に説明できない。	展覧会の企画趣旨を説明できず、作品を美術史的に説明できない。
展覧会の企画趣旨を説明し、作品を美術史的に説明できる。	展覧会の企画趣旨を説明できず、作品を美術史的に説明できない。	展覧会の企画趣旨を説明できず、作品を美術史的に説明できない。	展覧会の企画趣旨を説明できず、作品を美術史的に説明できない。	展覧会の企画趣旨を説明できず、作品を美術史的に説明できない。	展覧会の企画趣旨を説明できず、作品を美術史的に説明できない。

図15

RITSUMEIKAN

成績評価の例1 (手順3-1)

- 定期試験の問題例と第2段階ルーブリック(加減法)
 - 到達目標:「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(定期試験20%)」。
 - 例題例:「以下の作品3点について、美術史の用語を用いて作品を説明しなさい」
 - 第2段階ルーブリック例(加減法)「配点」,事前通知が望ましい

評価基準(下)	0	1	2	3
展覧会の企画趣旨を説明し、作品を美術史的に説明できる。	展覧会の企画趣旨を説明できず、作品を美術史的に説明できない。	展覧会の企画趣旨を説明できず、作品を美術史的に説明できない。	展覧会の企画趣旨を説明できず、作品を美術史的に説明できない。	展覧会の企画趣旨を説明できず、作品を美術史的に説明できない。
展覧会の企画趣旨を説明し、作品を美術史的に説明できる。	展覧会の企画趣旨を説明できず、作品を美術史的に説明できない。	展覧会の企画趣旨を説明できず、作品を美術史的に説明できない。	展覧会の企画趣旨を説明できず、作品を美術史的に説明できない。	展覧会の企画趣旨を説明できず、作品を美術史的に説明できない。
展覧会の企画趣旨を説明し、作品を美術史的に説明できる。	展覧会の企画趣旨を説明できず、作品を美術史的に説明できない。	展覧会の企画趣旨を説明できず、作品を美術史的に説明できない。	展覧会の企画趣旨を説明できず、作品を美術史的に説明できない。	展覧会の企画趣旨を説明できず、作品を美術史的に説明できない。

図16

ら13点ぐらいつけてあげるぞということです。「S」だったら18点から20点ぐらいで「本作品を美術史的に説明する模範解答である」。exemplary ですからこんな書き方になるかもしれないというところです。このように4つの観点全部にこれを作って、できればシラバスに載せるのがふさわしいと思います。最後のあの「展覧会を見に行け」という到達目標などは、「F」評価は「展覧会を見に行っていない(0点)か、行ってもレポートを提出していない(0点)。あるいは評価できるレベルに達していない」。これならば間違いなく「F」です。ところが「C」ならば、「実際に展覧会を見に行き、企画趣旨を読み取り、作品に関する最低限の批評を述べている」。まあ点数をやるとしたら25点から27点くらいでしょうか。「S」評価になると、「実際に展覧会を見に行き、企画趣旨の読み取りや作品批評に関して、模範的なレポートだと認定できる」というのが、36点から40点ぐらいの点数に相当すると、まあこんな感じです。これが第一段階のルーブリックです。

続いて今度、たぶんどの先生も実はやってらっしゃることです(図16)。これも学生さんに事前に言うておいたほうがいいんですが、要するに、レポートやテストを出したときに、配点をどうするかということです。たとえば、さっきの美術史の用語を用いて作品を説明しな

さいっていう一番目の問題がありますね。解答を集めたら、左側に書いているようなこの4つぐらいの基準に基づいて私は採点しますよっていうんですよ。たとえば、「正確な美術史の用語を用いているかどうか」「作品の特性・特徴を適切に指摘しているかどうか」「論理的な説明ができていないかどうか」「誤字脱字がなく段落も明確で読みやすい文章になっているかどうか」。それを、4つぐらいのレベルに分類して、点数配分します。採点をする時に、「この学生は全然正確な美術史の用語を使ってないな。間違いが3つ以上ある」から0点。間違いが2つだったら2点。この表に基づいてあてはめてやればよい。その合計点が、要するに①の到達目標の、合計20%の範囲内の点数になるわけです。これが、ルーブリックの第二段階です。でも先生方、だいたいこれに類したものはすでにやってらっしゃると思います。それを、最初から学生に明示しておくわけです。

先ほどの「展覧会を見に行きなさい」という到達目標でしたら、こんな感じですね。「展覧会の企画趣旨に対する自らの考えをちゃんと述べているかどうか」「正確な美術史の用語を用いているかどうか」「作品の特徴を適切に指摘しているかどうか」「論理的に説明しているかどうか」「誤字脱字がないかどうか」。これを学生に事前に言うておいたら、学生の間違いが極端に減ります。学生さんは自分が何で評価さ

れるのかということを理解したら、絶対そこを間違わないようにしますので、かえてレベルの高いレポートになります。これは加点法のルーブリックです。

一方、最後にグレーディングといって、「F」から「A+」までの成績評価を出さなければなりません（図17）。方法論は2つあります。「到達度評価」と「相対評価」です。到達度評価というのは、また2つあって、「再評価方式」と「総合評価方式」というのがあります。再評価方式というのはたぶんこれが一番多いんじゃないかなと思いますが、要するに途中の到達目標①②③それぞれに「A」「B」「C」「F」や「S」を決めますよね。でもそれはいったん置いて、いわゆる合計点だけで、再度評点をつけないといけない。要は最終的な評点だけを知らせなければならないというものです。その場合は再評価方式といって、到達目標ごとに評点を出したけれど、最終的には合計点もしくは総合的な評点だけを事務室に連絡するということです。この方式のメリットは、合計点の素点の提示ができる点です。しかしデメリットとしては、せっかく到達目標ごとにルーブリックで評点を与えたのに、もう一度再評価しなければならない点です。

一方、総合評価方式というのは、各到達目標で評点を付けています。「この学生は、レポートは良かったけども試験が悪かった」とか、「こ

の学生はあとは全部いいけどプレゼンだけがだめだった」など、明確に良かったところや悪かったところが見えるのです。あとで学生から成績に対する疑義照会があっても、「君はプレゼンがあかんかったからこの成績になったんや」と明解に返すことができます。それがメリットです。しかし、到達目標間の重みは見えにくくなります。さっき到達目標①が20%、到達目標④の課題レポートが40%だったのですが、その間に二倍の開きがあります。でも同じ「A」「B」「C」等で表示されます。それが総合評価方式のデメリットになります。

ちょっとこれ見ていただけでしょうか（図18）。私はもうずいぶん昔から、エクセルで成績集計をやっているんですが、ちょっと字が小さくて申し訳ありませんが、こんな感じですね。上が再評価方式といって簡単に言うところの総合点の黄色の部分だけで評価する方法です。エクセルのセルに点数さえ入れたら全部関数で自動的に評点が出るようにしてあります。この総合評価の評点だけを事務室に連絡するのが再評価方式です。せっかく到達目標ごとに評点が出ているのに、学生にはフィードバックされません。総合評価方式というのは下側で、要はこのピンク色のところに到達目標ごとの評点を書いてあります。だからこれを見たら、あなたはどこが悪かったんだとか、どこの能力が到達しなかったのとか、あるいはどこが良かったのかっていうのが学生にすごく明解に説明できます。そして、この二つのやり方は、見ていただいたらお分かりのように、一つだけ評点が違うところがあります。学生Bというのが、再評価方式では合計点37点で、当然こんなもの「F」ですよ。ところが総合評価方式では、到達目標①は「C」、②も「C」、③も「C」、④はレポートを出さずに「F」、「C」「C」「C」「F」だから全体では「C」になってしまうのです。ここだけ再評価方式と総合評価方式は答えが違ってきますと。あとは一緒です、だいたい一緒になります。もっとも課題レポートの評



図17

到達度評価(再評価方式)										
学生ID	定期試験			課題レポート	告知書	到達目標1の評価	到達目標2の評価	到達目標3の評価	到達目標4の評価	総合評価
	第1回	第2回	第3回							
学生A	18	21	18	48	21	A	B	C	D	B
学生B	19	20	19	48	20	B	C	D	E	C
学生C	17	21	18	46	20	C	D	E	F	D
学生D	14	17	20	51	22	A	B	C	D	A
学生E	15	18	17	48	21	B	C	D	E	B
学生F	18	19	20	48	20	C	D	E	F	C
学生G	19	18	19	48	20	D	E	F	G	D
学生H	17	18	19	48	20	E	F	G	H	E
学生I	18	19	18	48	20	F	G	H	I	F
学生J	17	17	18	48	20	G	H	I	J	G

到達度評価(総合評価方式)										
学生ID	定期試験			課題レポート	告知書	到達目標1の評価	到達目標2の評価	到達目標3の評価	到達目標4の評価	総合評価
	第1回	第2回	第3回							
学生A	18	21	18	48	21	A	B	C	D	B
学生B	19	20	19	48	20	B	C	D	E	C
学生C	17	21	18	46	20	C	D	E	F	D
学生D	14	17	20	51	22	A	B	C	D	A
学生E	15	18	17	48	21	B	C	D	E	B
学生F	18	19	20	48	20	C	D	E	F	C
学生G	19	18	19	48	20	D	E	F	G	D
学生H	17	18	19	48	20	E	F	G	H	E
学生I	18	19	18	48	20	F	G	H	I	F
学生J	17	17	18	48	20	G	H	I	J	G

定期試験は、定期試験で、到達目標①に關するもの、「以下の作業割合について、最終史の用語を用いて作品を説明しない」
 定期試験は、定期試験で、到達目標②に關するもの、「以下の言葉の意味を説明しない」
 定期試験は、定期試験で、到達目標③に關するもの、「下記に示したある歴史家の史観観言について、内容を読み書き、それに対する自らの意見を述べなさい」
 定期試験は、課題レポートで、到達目標④に關して「歴史学を究むに於いて、史観観言について自らの考えを述べるとともに、最終史の用語を用いて書込んだ作品の書について記

図18

価値比率に気をつけていれば、このような問題も回避することができます。よってどちらの方式をとってもほしい同じ結果になると思ってください。

ところで、昨今、相対評価を導入しなさいといわれるケースも出てきました。私大連「大学の情報公開義務化と三つの方針」という報告書に、GPAの信頼性を高めるためにも相対評価を積極的に導入すべきだなどと書かれていますが、実は相対評価をしたからといって、必ずしも信頼できる成績評価にはなりません。ただ、大事なことは、相対評価といっても、60点の基準を決めるところまでは絶対評価です。要するに質の保証をする60点、合格を決めるところまでは絶対評価で決めておいて、そこから上の「C」「B」「A」「S」を相対評価にするということです。これならばやってもいいと思うし、やった方がいいかもしれません。たとえば「C」を30%、「B」を40%、「A」を25%、「A+」あるいは「S」を5%とか決めるわけです。実は立命館も内々に「A+」を5%の範囲内と決めています。だからさっき申し上げた、極端に偏った成績の付け方をした人のリストが出てくるわけですよ。そういうわけで、合格を絶対

評価で保証してから相対評価っていうのはありえます。ただこれもデメリットとしては、科目の到達目標の調整や科目の難易度の調整をしていなければ、楽勝科目の先生のところに行っても「A」や「A+」を集める学生も出てきますので、やはりデメリットは残ります。だから相対評価だからといって確実に客観的かつ厳格な評価になるかといったらうそです。それぞれ一長一短があるということです。

さあ、もうひとつだけ事例を紹介いたします。恥ずかしながら、私が担当している授業でアジア太平洋大学の学生向けの「教育方法論(教職科目)」の授業です。VODで講義をしています。このような到達目標を書いているのですが、(図19)、到達目標①②は毎回の小テストとか小レポートで評価します。毎時間Webで提出させます。評価比率は40%にしています。それから「関心・意欲」については、Web上の掲示板への投稿に関してその回数で見ようと考えました。評価比率は30%です。学生さんはけっこうVODを見て意見や質問を書いてくるんですね。返信するのが大変なくらいどんどん意見や質問が返ってきます。多い学生は15回

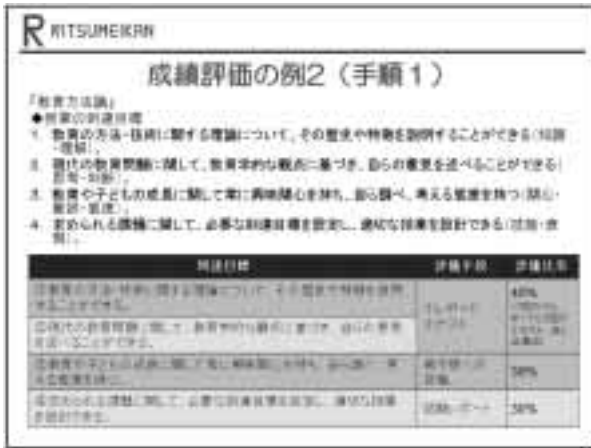


図19



図20

の授業のうち40回ぐらい Web に投稿します。それを30点の範囲内で見ようと考えたわけです。最後、試験レポートとして、とあるテーマで授業の学習指導案を作ってこさせることになっているのですが、これを30%で見ようというわけです。

それで、皆様方に見ていただきたいのは、毎回の小レポートや小テストの第二段階のルーブリックです（図20）。これは減点法で作っています。さっき、なにになができたなら何点あげるよっていう加点で作った第二段階のルーブリックを見せましたよね。そういう形で作っておられる先生も多いと思いますが、これは、「〇〇ができなかったら一点減点」などと書いた減点法のルーブリックです。このような形のルーブリックを作って実践しておられる方も多いのではないかと思います。たとえば、私の場合でし

たら「あなたは日本の子どもたちの学力や学習意欲が低下した原因には、学習指導要領を除いてどのようなものがあると考えますか。三つ考えられるものをあげ、その理由を述べなさい」。学生たちに参考文献を三つ四つ読んで書くように指導しています。毎回ですよ。まあ人数が20人未満だからできるのですが。この小レポート一回で4点満点です。それで、三つ原因があげてあり、その理由が述べられているかっ

てことに対して一個しかあげてなかったら2点減点。二つしかあげてなかったら1点減点。原因について深く考察できているかで、授業で取り上げたものが反復してあるかないかで1点減点。理由がいい加減であったり、独りよがりであったら1点減点とかをルーブリックに書いています。論理構成や書き方、で誤字脱字が多かったら1点減点。ただし、誤字脱字は2つまで許可と思って採点しています。このような減点法で書くのもルーブリックです。

このルーブリックは、小レポートの課題自体に採点基準として載せていますので、学生さんはこれを見ながら、できるだけ失敗しないように書いて来ます。だからあまり減点することはありません。むしろあまりにもレベルの高いレポートが増えて満点ばかりになって困っているくらいです。

加点法、減点法どちらがふさわしいかは出題する問題によると思います。それよりも大事なことは、事前に学生さんにルーブリックを見せておくことと、エクセルなどの表計算ソフトを使って採点や集計ミスを防ぐことです。私も、試験で論述させる問題を出したら、その問題に関してルーブリックを作り、事前に学生に知らせておきます。そして採点の際には、その問題ばかりをぎーっと100枚でも200枚でも見ていって採点しますので、大きな採点ミスが起こらないばかりか、直接エクセルに素点を入力していきますので、自動的に「A」「B」「C」を付けるように関数を組んでおけば、決して採点ミスは生じません。当然、自動的に全部の合計点も

出て、総合評点も生成されるようにしております。

さあ、ちょっとチェックリストを載せておきました(図21)。一つ目、到達目標が観点別にあるいは少なくとも学生を主語に〇〇できるという形で書かれているというのがすべての話の大前提です。そして、到達目標ごとに評価手段と評価比率が決められている、これも大前提です。三番目、第一段階のルーブリックを作る。これは到達目標ごとに「C」「B」「A」「S」が具体的に何をできるようになった状態かというのが書いてあるものです。これはシラバスに書いてあるのが望ましい。そして四番目。これは具体的な採点活動のための第二段階のルーブリックです。加点法でも減点法でもいい。そしてこれらを学生さんに事前に提示しておいて、後はできるだけ表計算ソフト等を用いて間違いのない成績評価を行う。ルーブリックをやっていて良いことは、さっきから何べんも言っていますが、学生さんに提示することによって学生さんがそれを目標に頑張ってくれることと、もう一つはなんで私の点数はこうなのですかと質問に来たときにものすごく明快に説明できることです。そしてこれこそが、大学設置基準の改正や学校教育法施行規則の改正で求められている成績評価の透明性や教育情報の公開に対する本質的な対応なのです。

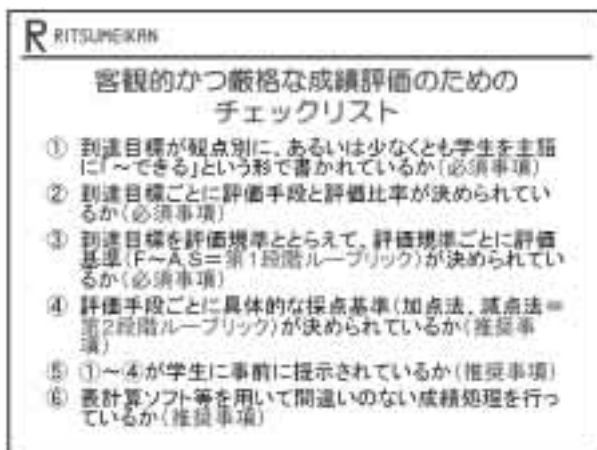


図21

さあ、それでは次に学習成果に関してですが、今言ったルーブリックを含めて今日の話のメインになります。整合性、体系性のあるカリキュラムを作り、DPの達成に向けてがんばっているのだけれども、本当に学生は、卒業時にその力を獲得して卒業しているのかというところが、ラーニング・アウトカムズ、学習成果の測定の議論です。所謂PDCAサイクルのCheckの部分ですね。立命館大学ではこれを一生懸命頑張っているとしていますが、創価大学さんでも一足先にこれをおこなっている。

日本でそれを明らかにする活動をインスティテューショナル・リサーチ (Institutional Research) と呼んでいます。まあ、もともとは機関調査と言うことですが、中でも立命館がやっているのはティーチングとラーニングを中心にそこに関するさまざまな研究調査を行ってレポートを出している。そして達成度のアセスメントをするということをやっています。それをうちは教学IRと呼んでいます。

日本全国の取組を俯瞰的に見ますとここにあります5つぐらいのやり方が検討あるいは実施されています。一番やりやすいのが学習到達度テストというものです。医師薬系は当然のことながら卒業する前に卒業試験を行っています。それまですべての単位が取れていても、卒業試験に受からなければ卒業できないという仕組みが普通です。うちの場合でしたら、理工学部と経済学部が自前で学習到達度テストを作って実施しています。前提はそれをクリアしなければ卒業できないことになっています。あるいは山口大学ではDPに英語運用能力が書かれていて、それをTOEIC試験で測定しています。点数がある一定以上じゃないと卒業できないことになっています。もちろん学部ごとに基準の点数は異なっていますが、これも学習到達度テストというやり方に入ります。ただ、学習到達度テストが使えるのは「知識・理解」か「技能・表現」の部分ですね。情意的な領域ではなかなか難しい。

一方、あまりお勧めはしませんが、オーストラリアのGSA (Graduate Skills Assessment) とか、アメリカが使っているCLA (Collegiate Learning Assessment) とかのように、ジェネリック・スキルや場合によっては情意的教育の教育目標に対しても直接指標と呼ばれるテスト問題を作って、その解答であなたの批判的思考力は何点、問題解決能力は何点というのを測定しているところもあります。GSAの中にはinterpersonal understandingという対人理解力に関するテスト問題まで用意されていますが、本当にテスト問題で評価できるのか、それに対する批判論文もたくさん出ています。また、それを利用する大学もだんだん減っているそうです。まあそういうことはどうでもいいことです。

それで、日本でも海外でも最も盛んなのは学生調査 (student survey) という手法です。これは学生さんにアンケートを行って、どんな力がいつ、どこで身に付いたかを調査するものです。結果を統計学的に分析して、学生の学習や生活の実態をいろんな角度からあぶり出すことができます。本学でも「学びの実態調査」というものを開発していますが、一回生と、二回生もしくは三回生と、卒業時と卒業後5年という定点観測ができるように今整備を進めています。一回生と三回生のものはもうできていて、ほとんどの学部が使って結果を出しています。便利なのは、正課の学習の成果がわかるのはもちろんですが、正課外の力もわかることです。DPとは、正課の教育課程で身につけたものでしょう。ところが学生さんは正課のカリキュラムの中だけで学習しているんじゃないんですよ。クラブ、サークルやボランティアから、意外とアルバイトから学ぶことは少ないらしいんですけど、学内外のさまざまな活動からいろんな力を身につけています。学士力なんていうのは、実は初等中等教育、社会教育、家庭教育、大学教育全部から得られた力の集大成を意味すると思うのですが、正課のカリキュラ

ムだけで学士力の育成なんてできませんよね。でも、上手に心理学的尺度を作って、学生調査を行えば、うちの卒業生は大体こんな力を持っているというのが示せます。もちろんそれは正課の学習だけで身につけたことではありませんが、各大学、あるいは各学部の特色が見事に出てきますし、正課外の学習成果も含めていますので、学士力に似た、自分の大学あるいは学部の卒業生の本当に身に付いている力を示すことができます。これは、イギリスもそういうやり方をしていて、自分の学部や大学のPRに使っています。だから、すべての大学が学士力をつけなければいけないと思うよりも、自分のところの大学の特色を調査によって明らかにして示した方がはるかに説得力があるし、本物になると思います。だから学生調査というのは、そういう使い方もできますから、今後、大きな流れになるのではないかと考えています。

さっき申し上げたように、DPの達成度を測るために、極めて安直なやり方として立命館ではこんなこともやっています。一つの例ですよ。法学部の観点別のDPですが、卒業時に学生さんにあなたはこのそれぞれの観点別の到達目標をどの程度達成しましたかというのを自己申告してもらおう。信頼性は薄いかもしれませんが、今まで何一つこういうことをやってなかったのです。だから、たとえばDPの一つ目について平均点が2.7あったとします。そしたらカリキュラム・マップでこのDPに絡んでいる授業が分かりますので、その科目担当者会議をやって2.7を3.0にできないだろうか議論することも可能です。でね、数値が見えるということはいいことでしてね。意外と本当に上がるんですね。たとえば毎日、体重計にのって体重をちゃんと記録しているだけで、ダイエットをしなくても体重が下がるのと同じことです。数値で見えるようにしておくと、本当に上がってくんですね。だからそういう使い方もできます。こんなことしかしていないのかと思われても困るのですが、これはあくまでも一つの参考事例

です。

実際は心理的尺度で作っていますので、内規によりデータが見せられないところが辛いのですが、もっと複雑で有効な調査結果が出ています。これは公開できる、そのうちの一つです(図22)。一回生と三回生に調査をして、尺度の中で出てきた因子ですが問題解決力、外国語運用能力とか社会的モラル、国際的視野とか対人関係能力とかってというのが浮かび上がっているんですね。一回生と三回生で、どれがどう伸びているのだろうというのを調べたものですが、やっぱりなとみんな言ったのが外国語運用能力でした。他は伸びているのですが、外国語運用能力だけは三回生になったらきれいに忘れていかはるんですね。英語の授業もなくなるわけですね。そういう意味でこれはやっぱり力を入れなければいけないというのが、はっきり分かるわけです、データの。学生調査とは、こういう使い方ができるわけです。よその大学も見てください。

山形大学は、こんなことをやっています。この図は、左側がDPを丸めた言葉が書いてあって、ちょうどカリキュラム・マップとカリキュラム・ツリーを合わせたような表が右側に書いてあります。学生さんは学内のWebに入ると、自分の合格した科目に応じて、対応するDPがレーダーチャートで膨らんでいくように見えていくんですよ。そして、四年生になった

らきれいなレーダーチャートができあがっていて、ああ求められる力がこんなに身に付いたって学生自身がわかるようにしている。そういう素晴らしい取り組みです。今年度末にそのGPの最終報告会がありますが、ただもう一つすごいことがあるのですが、各科目に重みが付いているんですね。「単位×重み」がその科目に合格したときのポイントになっていて、たとえば「機械工学基礎」が単位2.0×重み0.5で1ポイントになり、「数学3」が単位2.0×重み1.0で2.0。だれがどうやって決めたんだろうなって思いました。要は学生さんにどの科目を優先してとって欲しいかを誘導しているんですね。一種のモデル・カリキュラムの提示だと考えてもいいだろうと思います。あと、お茶の水女子大も似たような取り組みしてますね。

これは宮崎学園短期大学の事例ですが、ここも、すごく熱心にFD取り組んでおられています。DPを観点別にちゃんと作って、学生さんにアンケートを取って成果を検証する取組ももう3、4年続けておられると思います。当初はですね、DP自体がアンケート項目に書いてあって、たとえば学生さんに「あなたは問題解決力を身に付けましたか」と聞こうとされたそうです。でも、そんな難しいこと聞かれてもよく分からないと学生さんは答えるんですね。これではアンケートをとっても意味がないというんで、また先生方がみんな集まってですね、それをもうちょっとブレイク・ダウンした平易な言葉に直されました。たとえば、問題解決能力とは、「分からない言葉を図書館で調べ明らかにすることができる」などです。これなら学生さんは四段階のうちどれに該当するか○が付けられる。実際それでアンケートをずっととって結果が毎年蓄積されていくのですね。きっと点数は毎年上がっていったらいいだろうと思います。だからこういうアンケートは、安直そうに見えるけれども実は非常に有効です。

最後、もう一言二言で終わりますが、アドミッションポリシーを飛ばしていました。飛ば

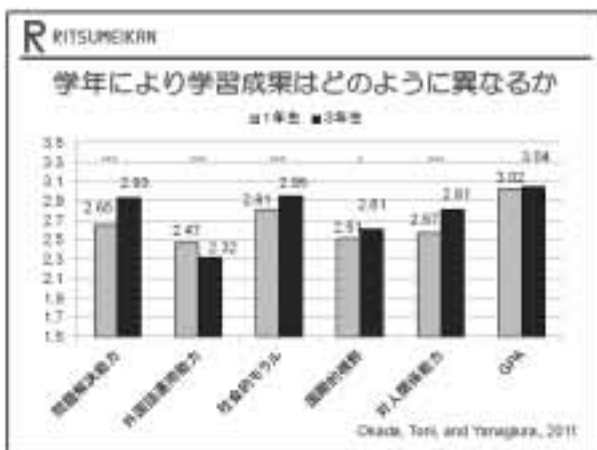


図22

していましたが同じように観点別に作るとけっこう便利ですよということです。それもあの認証評価にですね、入試科目の適切性、妥当性だとか、なんでその入試形態にはこの科目を課す必要があるのかとかね。よく考えずにこれまでやっていますので、そんなこと言うたら怒られますね。でも、明快に答えられないことが多いんです。それをまあ観点別にしておくとメリットがあります。何かと言いますと先ほど言いましたように、高等学校の学習指導要領にですね、観点別に教科の目標が書いてあるんですね。数学なら数学でこんなことができるようになるって書いてあるんです、観点別に。それで、DPも観点別に大体できているとしますね。そしたらAPは高等学校のその修了要件とその学部のDPとの間を作ればいいというのが分かりますよね。しかも観点別にそろえて書けます。当たり前じゃないかと思われるかもしれませんが、私の経験ではAPの方がDPよりも上等なことが書いてある大学の方が多いんです。本当です。APは入試委員会で作り、DPは教務委員会で作るの、整合性がとれていないことが多いのです。あるいはAPには期待がこもっていたりしましてね。だから、ちゃんと観

点別にそろえてやれば、なるほど順番が分かるなという場合があります。

もうひとつはですね、先ほど言った答えにくい話です。なんでこの入試形態ではこんな試験をしているんですか、この科目を選んでいるんですか。このようなことはなかなか答えられなかったのですが、たとえばAO入試や推薦入試では「関心・意欲・態度」を見たいから、面接や小論文を課しているとかですね。センター方式は「知識・理解」を見たいから、センター試験の結果を重視しているですという説明ができるんです。ある学部のAPというのはAO入試やセンター入試、個別入試とかいろいろな入試形態があるでしょう。それぞれに対応するAPを観点別に書いておいて、それらを全部まとめてうちの学部のAPですよと示してやれば全部説明がつかます。

これは愛媛大学のアドミッション・ポリシー・チェック・リスト（図23）ですが、左側に観点があって観点別のAPが書いてあります。そして上にどんな入試形態のどの入試がどの観点のAPを実施してるかに○付けがしてある。この表が一枚あるだけですべてが説明できます。楽なもんです。高知大学は、同じことを

R RITSUMEIKAN		愛媛大学農学部のアドミッション・ポリシー・チェックリスト										1月29日	
入試形態	備考	前期日程		後期日程		推薦ⅠA		推薦ⅠB		AO推薦 枠外	推薦Ⅱ		AO(特 選)
		ゼミ 入	科目	ゼミ 入	面接	小論文	面接	小論文	面接		ゼミ 入	面接	
AO推薦 枠外	1. 高等学校で選択した主要科目・科目について、科目数レベルの専攻的知識を有している。	○	○	○		○	△	○	△		○		△
	2. 2次入試科目に該当する。												
AO推薦 枠外	3. 高等学校で選択した主要科目・科目について、科目数レベルの専攻的知識を有している。	○	○	○		△					○		
	4. 農学・生物資源または工学、農学などに関する専攻的専門知識・技術を有している。								○	△			△
推薦ⅠA	専攻事業に力を入れて活動中の機関。道庁や農大が主たる機関である。		△			○	△	△	△	○		○	○
推薦ⅠB	自分の専攻、日本国外専攻から専攻科目が選べる。		△			○	△	△	△	○		○	○
推薦Ⅱ	推薦枠以外で推薦枠外に力を入れた専攻・専攻領域に関する専攻的知識を有し、専攻に力を入れていることに基づいて選ばれる。					○	○	○	○	○		○	○

図23

今度は矢印で図にしている。まあどんなやり方でも結構ですがこんなものを使えば苦しい言い訳をしなくても済むということです。はい、ちょうど時間になったんじゃないかなと思いますが、ご清聴ありがとうございます。

[以下、質疑応答]

(司会) 沖先生大変にありがとうございます。ほんとにまあ普段、自分がいかにいい加減にやっているかっていう思いになりました。また、ああここまではするのかっていうそういう感想も抱きました。さて時間が若干ございますのでせっかくの機会ですので是非ご質問を頂いてですね、先生の方からお答えいただければと思います。ワイヤレスマイクをお渡しいたしますのでどうぞお手を挙げて頂きたいと思います。じゃあどうぞ。

●非常に勉強になりました。ありがとうございました。こまかい質問が一つと大きい質問が一つで二つあるんですけども。一つはそのカリキュラム・マップを作られるときに、私の聞き違いかもしれませんけれども、例えば立命館大学の文学部のお話では学科長に当たるような方が、各科目の到達度とディプロマ・ポリシーの対応をつけられたということをお聞きしたんですけども、同じようなことをうちの経済学部でもやっておりますが、各先生方に付けて頂いてるんです。けれども、それは学科長がされるってということが意味があるのかという質問が一つです。それからもうひとつは大きい話になってしまうんですけども、このラーニング・アウトカムズって言ったときに、一方では文科省の方が就業力なんてことを言っていて、実際に大学、学生の多くは就業するわけです、就職の問題は彼らにとって大きな問題で、そのラーニング・アウトカムズっていうものと、就業力っていうものを、どういう風に関連付けるかっていうことについてのお考えを頂ければと思います。以上です。

○(沖先生) ありがとうございます。非常に良い質問を頂きました。一つ目はマップの作り方、ツリーの作り方なのですが、先生のところでやっておられるやり方とさっき私が説明したのと二通り、どちらもあります。どっちがいいかと言ったら、先生のところの方が良いです。うちもそれをやったところもあるのですが、先生方に DP をお配りして自分の到達目標、自分の科目の到達目標がどこに該当するか丸を付けてください、というのを書いてもらって集約する。このやり方をすると、メリットは先生方が全員 DP を意識していただけるんですね。これはもう最高にいいやり方です。ただ、集約すると非常に偏りが出るのです。でもそれはいいんです。山口大でやったのもそうですが、1年目、ああ偏ったなあ、この DP に対応する科目が見あたらないな、というのがわかれば大正解です。その後、どうしようかとぼちぼち考えればいい。それでいいです。

2番目の就業力のお話ですが、学士力、社会人基礎力も全部そうなのですが、これは大学側の捉え方だろうと思うんです。学士力もそうですが、かならずしもこれを全部の大学に求めるものではない。一つの例示だというお話がありましたとおり、各大学が学士力や就業力の中でこの部分をうちの大学の特色にしようとか、学部の PR 材料にしようとか、おっしゃるならそれは取り入れられたらいいですし、必ずしもこれは全部じゃないと思われたらそれでもいい、ということだろうと思うんですね。先ほども言いましたように、うちも例えば立命館学士力を作ろうとしているんですけども、うちにはとうてい無理な、言ったら全然関係のないものかもし就業力なり学士力の中にあって、それを無理やりうちの立命館学士力に取り入れたとしますね。今日の話の根本は、取り入れた限りはそれが達成されている、満たされている、ということを実証しなければいけませんので、それができなかったら結局絵に描いた餅になるか、自分の首を絞めてしまうことになりかねないわけ

です。むしろ私の考え方はその逆で、学士力や就業力などいろいろなことが言われているけれど、うちはその中でもこの部分は確かに学生の身につけている、これはPRできるぞ、うちの特色をむしろ選んで見せた方が、当然できていることを言っているわけですから、良いんじゃないかな、と言う気がしています。ただこれは各大学さんのご判断です。お答えになったかどうかわかりませんが。

(司会) よろしいでしょうか。他にどうぞ

●本日は大変重要な話を分かりやすく具体的にお話し、教えていただいて大変勉強になりました。ありがとうございます。そのなかでちょっとお尋ねをしたいと思いますのは、今日はたとえば入れ物とか枠組みとか具体的な話を頂いたわけですが、その中に何を持っていくかというのが大事になるかと思うんですね。その際に今日は医学系歯学系とか、そういうところでは具体的な到達目標なり、具体的に出てくるわけですが、私は実は日本文学を教えておまして、そうするとたとえば論理的な文章が書けたり、あるいは文学史の知識が理解できる、そういうふうに明確に表現できる部分はよろしいのですが、例えば作品をどう解釈し鑑賞するかと言ったような部分はなかなかこの客観的に評価しづらい、あるいは目標化できにくいというようなところがありまして、何かその辺で取り組んでおられることがあったら是非教えていただきたいと思います。

○(沖先生) ありがとうございます。実際に自分の到達目標を作る時点で、一番大きな悩みになるのはそこだろうと思うんですね。必ずしも絶対的な方法論と言うのはありません、先ほどもちょっと申し上げましたが、私はうちの大学だけでなく、いろんな大学でシラバスの到達目標を作るワークショップというのをやらせていただいています。劇的 before-after といって、

最後に各グループの中で一番劇的にわかりやすく書き直された到達目標を全体で発表していただくのですが、その時に最後、一言ちょっと補足させていただくことは、実は先生方は到達目標をこれまであまり意識して書いていなくても、あるいはループリックみたいなものを作っていなくても、現実採点をして評点を出しておられるわけでしょうと。それはどんな基準に基づいてやっておられるんですか、というのを明示化して頂くことが到達目標を観点別に書くこととループリック評価をすることです。ワークショップを行うと、「あ、私、偉そうなこと言っていたけれど、実はやってたんだ、こんなことを元に実は採点していたんだ」、というのがわかってきます。あるいは、先ほどもちょっと言いましたが、試験前に学生さんにヒントを出す時に、こんな問題出すよ、というようなものが、実は元々到達目標に書いてあれば本当に良い、非常に良い到達目標の書き方になります。そういう意味で、先生の日本文学の授業でこう書いたらいいというような具体的な事例はなかなか申し上げることはできませんが、そうですね、先生のその到達目標の「知識・理解」の部分、あるいは「技能」の部分は非常に評価が簡単にできると思いますが、それ以外に「思考・判断」とか、場合によっては「態度」なんていうものもあるんですかね、付けておられますか？もしそのあたりも評価されているようであれば、ちょっとリフレクションをさせていただいて、言葉にしていただければ議論ができると思います。私自身も専門はそこではないので、明快な答えはできませんが、さきほど申し上げたようなワークショップをすると、違う科目の先生の良い事例がいっぱい出てきて、それを参考にすると、私もこう書けばいいんだというのが見えてくることが多いようです。是非ちょっとやられてみるといいと思います。

それと今のお話にちょっと絡めて、よくある誤解なのですが、到達目標はさっき観点が4つ、5つ、あるいは3つの領域とか言いました

よね。これ、全部書く必要はないですよ。私の科目は、さっき言った900人の授業なんか、「関心・意欲・態度」など測れません。そんなことをシラバスに書いたら、きっともう首をくくらないといけません。できる限度があるわけですね。だから900人の授業をやったらせいぜい1回中間レポートと最後の定期試験をやって、「知識・理解」とせいぜい「思考・判断」のみで評価する。限度があるわけです。だから観点全部を書く必要はない。でも逆に情意的な領域の「態度」とか「関心・意欲」の到達目標を書いたならば、さっきのルーブリックでどうやって評価するかを必ず書かなければいけません。そしてカリキュラム・マップを作った時に、学部・学科では必ず情意的なDPがありますから、それに対応する科目があるかどうか、もし自分の科目がそれを引き受けようと思ったならば、それは非常に感謝されます。感謝されますがどう評価するかは事前に十分に考える必要があるということです。そのあたり一つ一つ各大学のワークショップやら研修やらの積み重ねがあると思いますので、いっぺんに良くしようと思わなくていいですから、ほちほち頑張ってくださいませ。

●ありがとうございました。

(司会) よろしいでしょうか。それでは他に、どうぞ先ほどお手を…はいどうぞ

●大変貴重なお話、勉強になりました。ありがとうございます。今年に入りまして、高等教育について高い関心を持っていろいろ勉強させてもらっているんですけども、後期になりましたらごっこ遊びじゃないんですけども、大学ごっこじゃないんですけど、学生の間で授業を作って私が講師を担当して、授業をするということをやっている、その中でごっこ遊びじゃないですけどそれを通して気付いた点がありまして、私のこの到達目標であるとかシラバス

であるとかというの、先生方をそっくりまねて作って授業を作っておるんですけども、なるべく客観的な到達目標を、何々できるという形で設定はするものの、自分の独りよがりというか、こうなってほしいという部分と、実際に何々できるというのが妥当であるかということの整合性がうまくなかったりだとか、また、学生同士で授業を作っているものですから、こうなりたい、企画運営の点に関してすごくいろんなことを言ってきてくれるというところなんけれど、実際に何々できるという客観的なところと、学生のこういうふうなことをできるようにになりたいというニーズとといいますか、そういうところのバランスと言うものがちぐはぐになるケースというの、実際の大学教育の現場で見られるのかな、というふうに推測はしているんですけど、そのあたりのFDの定義で学生を参加させるとかという所もあると思いますので、バランスのとり方というので何かあれば教えていただけるとありがたいです。

○(沖先生) ありがとうございます。ひょっとして学生FDサミットに来て下さった方ですか？

●参加したかったんですけど……

○(沖先生) いえ結構です。すごいですね、学生さんが授業を作ったりとか教学に参加したりするというのは非常に重要だと思っています。今日はちょっとそのお話ではないのであんまり深くは入りませんが、今後のFDのキーワードはやはり学生参画だと思っています。

今日の私のお話のキーワードは、と言われたら、「ほちほち」と「だいたい」ということなんです。こんな偉そうに厳格な話をしておきながら、この実現過程は「ほちほち」と「だいたい」なんです。逸話をいくつか申し上げますと、授業だって最初は思うようにいかないんです。2年、3年とかけて修正しながらやって5

年経ったらだいたい完成するかなという感じです。今日の DP のお話でも、本学には映像学部というのがありましてね、そこではプロデューサー・マインドを育成する。一言で言ったらそういうところなんです。そこで DP を作っていただいたら、プロデューサー・マインドというのはわかりにくいから、それをブレイクダウンして、映像視聴能力とか情報収集能力とか、なんとか能力と分けていって書いてしまった。ところが、あとで気がつく、一番大事なプロデューサー・マインドという言葉がなくなってしまったんですね。売りになるキーワードがないやん！という感じになってしまって、結局、5つの観点以外のところに別個にプロデューサー・マインドという言葉を入れたということがありました。これでいいのです。だって、一番大事なプロデューサー・マインドという言葉がなくなってしまったら映像学部の PR できませんし、分解して中に入れてしまったら何の学部かわからなくなってしまいます。だからだいたいいいんです。学生さんを主語に思いのこもった言葉が入っていればそれでいいと思うんです。学士力、さっき観点別にできていると言いましたが、総合的な学習経験と創造的思考力なんて観点に入らない訳のわからないものがついているでしょう。だからだいたいのもんです。それくらいのつもりでやってもらったら気が楽でいけると思うし、教育なんていっぺんにできるものじゃないですから、正解は一個しかないなんて思わずに、試行錯誤しながら良いものを徐々に作って行ってください。

(司会) よろしいでしょうか。それではもうお一方くらい。どうぞ

●どうも本当にありがとうございました。非常に細かいお話がたくさんありましたし、大学の教育、高等教育の質保証と言うことになると、どうしても大学卒業するときの質保証というところに非常に限られるケースが多いんです

けれども、先生のお話を伺っていて、例えば学生調査、心理学的尺度ですか、このあたりで大学の特徴を出しながら更に将来に向かってと言いますか、卒業した後の本当に一生これをどう使っていくかということがまさに大学の質、教育の質の保証の話なのではないかと思っておりましたので、そのお話が出て来たところだったのでホッとしたところなんですけれども。それはそれとして、もうひとつはこういうお話が出てくる中で、なぜ DP とか CP とか AP とか、略語でしか話ができないのかな、というのが非常に気になるんですね。ラーニング・アウトカムズなんていう言葉も、これもなぜ学習成果じゃいけないのか。学習成果と言うのとラーニング・アウトカムズというのは何か違うのかどうか。いわゆる学習成果と私たちが日本語で言っている時と、それからアメリカやイギリスなんかで言われているラーニング・アウトカムズというのはその間に大きな差があるんじゃないか、文化的な差があるんじゃないか、というところがちょっと気になるんですけど、そのあたりのところはいかがでしょうか。DP、CP、AP なんていうもの。これにぴったりくるような良い日本語というのはいないものなのでしょうか。

○(沖先生) ありがとうございます。なるほど、面白い観点ですし、非常に興味があります。ちなみに DP、CP、AP を海外で言っても通じません。通じませんし、日本で普通に使う PDCA も通じませんし、あと何が通じなかったかな。当たり前と言っていることが普通に通じません。だから日本語なんですね、これも。わざわざ英語のこんなもので作らなくたっていいじゃないか。FD も通じませんしね。多くのところで通じません。そう思います。多分ですよ、私の想像なのですが、いろんな言葉、日本語も含めて、いろんな言葉が使われ過ぎで、しかもそれぞれの定義を明確にしないまま普及した言葉が多いので、ここで何か決めてしまお

う、あるいは定義を明確にして一つの言葉を言おうという意図で出て来た言葉じゃないかな、と思っています。例えば学習成果の、先生仰るように定義も非常にあいまいですし、最近うちで困ったことは、初年次教育の定義がめちゃくちゃですね、ある人は、アメリカで普通言うならば基礎演習を含んだ2単位か4単位しか言及しないものだというのが、別の人は学士課程教育の初年度に行うすべての教育のことだと言っている人もいます。バラバラです。だからまだ使い古されていない言葉を出してこういう意味で、という言い方にしたんじゃないかな、というふうに私は思っております。だから良い言葉があれば先生、ここから普及させたらいいと思います。山口大学は実はそれを思っこのDPに代わるグラデュエーション・ポリシーというのを言い始めたのですが、結局どこの大学も使ってくれなかったのも、今、私もDPと言っています。そういうものじゃないでしょうか。お答えになっていれば幸いです。

(司会) まだまだおありかと思えますけれど、時間の関係で以上で第一部閉じさせていただきます。沖先生大変にありがとうございました。

○ (沖先生) どうもありがとうございました。

The World Language Center Speaking Assessment : A Tool for Measuring Learning Outcomes

Lary MacDonaldⁱ, Malcolm Daughertyⁱⁱ, Shin'ichi Hashimotoⁱⁱ
and Greg Lindemanⁱⁱ

ⁱAssociate Professor

ⁱⁱLecturer

World Language Center, Soka University

Keywords : Learning Outcome, Oral Proficiency, Accountability, University English Education

Abstract

Learning outcomes have gained greater importance in the context of increased accountability in higher education. In Japan, oral proficiency in English as a Foreign Language (EFL) programs is one learning outcome that is being measured. As a result, evaluative instruments and assessment tasks to measure oral proficiency have been developed, critiqued and revised. This paper focuses on speaking assessments conducted at the World Language Center (WLC), Soka University. The development, rationale and methodology of the speaking assessment are explained and data gathered from a limited sample are analyzed. Based on these results, revisions to the speaking assessment are provided.

1. Introduction

Educational institutions have been under in-

creasing pressure by governments to demonstrate efficiency and cost-effectiveness (Brindley, 2001). Accountability, simply defined as “answerability for performance” (Romzek, 2000, p. 22) has become the goal of governments as a means to monitor and assess the effectiveness of higher education institutions. As a result, learning outcomes, often referred to as outcomes-based assessment, standards, or benchmarks, have been forwarded as a means to confirm accountability and have gained growing recognition in higher education worldwide (Brindley, 1998). In the U.S., the Council for Higher Education Accreditation (CHEA) defines learning outcomes as “knowledge, skills, and abilities that a student has attained at the end (or as a result) of his or her engagement in a particular set of higher education experiences” (CHEA, 2003, p. 5). In Europe, The Bologna Process: Towards the European Higher Education Area has promoted learning outcomes as a common framework for higher education (Adams, 2004). The Association of

American Colleges and Universities has published a set of Essential Learning Outcomes which focus on intellectual and practical skills such as critical and creative thinking and quantitative literacy (2011). Learning outcomes for higher education have also been developed in the U. K. in areas such as Social Science, English, and Environmental Science (Melton, 1996).

As a result of this global movement towards increased accountability, higher education institutions in Japan are coming under greater pressure to meet international standards (Kushimoto, 2010). As a result, the Ministry of Education, Sports, Science and Technology (MEXT) has modified its policies to promote outcomes-based assessment by enacting a third-party evaluation system for all higher educational institutions in 2004. One of the main organizations conducting third-party evaluations is the National Institution for Academic Degrees (NIAD), an organization which is a strong proponent of an outcomes-based assessment (learning outcomes) approach (Kushimoto, 2010).

The Japanese government has also enacted policies in the context of English as a Foreign Language (EFL) instruction promoting learning outcomes. In recent policy documents concerning English language education, the following statement, “it is essential for them [children] to acquire *communication* skills in English as a common international language” reflects the government’s emphasis on oral proficiency (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology [MEXT], 2003, para. 4). In the context of university education, MEXT states “Each university should establish attainment targets from the viewpoint of fostering personnel who can use English in their work” (MEXT, 2003, para. 7). While the statement is

vague and defers to each university to devise and implement their own specific English language curriculum, it does reflect a first step by MEXT to hold universities accountable for learning outcomes in the EFL curriculum.

However, devising, revising and assessing learning outcomes as defined by either a single institution or a governmental body is extremely complicated (Brown & Abeywickrama, 2010). As Nunan (2003) indicates through a multi-national exploration of English education in Asia, such factors as lack of access to education and the varying ability of individual teachers to skillfully deploy the latest instructional methods demonstrate the significant hurdles many countries must surmount in order to implement effective ESL / EFL programs.

Oral proficiency is one of many learning outcomes for which EFL university programs in Japan are held accountable. However, in fact, the value of oral proficiency assessments remains highly contested among linguists. The authenticity, validity and reliability of oral proficiency tests have been heavily critiqued (Bachman & Palmer, 1982; Lantolf & Frawley, 1985). In addition, oral proficiency tests have been criticized for potentially containing bias against Global Englishes (Jenkins, 2006; Taylor, 2006), giving inordinate attention to linguistic factors at the expense of diverse communication strategies (McNamara, 2006). Furthermore, researchers have commented on the impact of gatekeeping, a critique of the significant role that the standard global assessments such as TOEFL and IELTS have on the interpretation of oral proficiency (Raimes, 1990).

Several perennial issues need to be addressed before constructing an instrument for assessing oral proficiency. One chief concern is the distinction between holistic scoring which

is defined as “expressing an overall impression of an examinee’s ability in one score” (Luoma, 2004, p. 60-61) and analytic scoring, defined as “contain[ing] a number of criteria ... each of which has descriptors at the different levels of the scale ... and the examinees ... get a profile of scores” (Luoma, 2004, p. 68).

Research has elucidated several key findings that help clarify distinctions between holistic and analytic scoring in oral proficiency assessments. Halleck (1995) found significant correlation when results of analytic and holistic speaking assessments of the same three productive tasks (narrating, role play and questioning / interview) were compared. Xi (2007) corroborates this research in a study which found that analytic scores were highly resonant with holistic scores derived from the same data set. This high level of score resonance between holistic and analytic scoring appears reassuring, but in deciding which scoring method is most advantageous for a particular program, careful consideration must be taken concerning the benefits and drawbacks of each style. For example, while holistic scales are perhaps easier for evaluators to use, they do not provide detailed and individualized diagnostic data for each subject (Luoma, 2004). Analytic scales, on the other hand, offer a more detailed profile of oral proficiency, and provide raters rich guidance in decision making, although multiple categories for rating may cognitively tax raters (Council of Europe, 2011).

Another key concern in developing an instrument to measure oral proficiency is task validity. Evidence supports utilizing multiple tasks in speaking assessments. For example a study by Lee (2006) demonstrated that increasing the number of discreet tasks from one to five significantly maximized score reliability.

The inclusion of multiple tasks and task variability also supports Brown and Hudson’s (1998) call for a diversity of tasks in speaking assessments. A diversity of tasks not only provides rich data for diagnosis, but also helps to avoid aberrations such as the “practice effect” (Halleck, 1995 ; Teng, 2007) which reflects not the subject’s oral proficiency but rather their ability to detect or intuit and then mimic patterns in the test structure itself. This orientation towards the inclusion of multiple sources of assessment however must be counterbalanced by the time constraints encountered in large assessment projects such as the current study. Indeed, multiple task types will perhaps provide a clearer picture of subject’s ability but can significantly lengthen the time necessary for assessment.

Other researchers have observed variability in score reliability and rater effect in interview-based assessments. Brown (2003), for instance, reminds us that while significant work has been done to study the discourse of individual interviews, little has been done to investigate the various raters and how their individualized approach to the interview can have dramatic effect on the rating process.

As is evident in this brief review of some prominent literature in the field, assessing oral proficiency remains a difficult undertaking. The speaking tasks employed, the type of scoring rubric (holistic / analytic) utilized, and the consistency of scoring among raters can significantly impact outcomes. However, as Huerta Marcias argues, the assessment of oral proficiency is relevant in EFL instruction due to its focus on what students can do with the language rather than what they can recall (as cited in Stroupe & Panda, 2007).

Bearing these considerations in mind, the

World Language Center (WLC), Soka University, embarked upon the task of developing a speaking assessment to measure student progress in oral proficiency. It was hoped that the results would provide evidence that the WLC was achieving its learning objectives, thus demonstrating accountability.

2. Development of the WLC Speaking Assessment Instrument

In 2002-03, a committee of five full-time faculty was appointed to develop an in-house speaking assessment instrument for the WLC, as part of an ongoing development plan to build accountability into WLC programs (Stroupe & Panda, 2007). The WLC Speaking Assessment was designed to measure student ability to produce and interact in English in a face-to-face situation. After investigating various tests available at that time, it was decided that an interview format would best serve departmental needs. This would allow for the spontaneity and freedom associated with real speech of both the interviewer and the interviewee. As several of those involved with the project were trained as IELTS examiners, a similar format was adopted.

In the process of constructing the speaking assessment, holistic and analytic scoring rubrics were considered. Because of potential weaknesses in holistic scoring (Brown, 2000; Pollitt & Murray, 1996; Taylor & Jones, 2001), and the advantage of analytic scoring which provides rich diagnostic data (Luoma, 2004), the WLC chose to develop an analytic scoring rubric. This rubric was divided into eleven bands, from 0 to 10. Students who received a score from 1-3 were ranked as novice students, 4-6 intermediate, 7-9 advanced and 10 superior. A score of 0 indicated that no evaluation was pos-

sible through lack of any communication or a “no-show” status for the interview.

Three components of student performance were to be judged: Fluency and Coherence, Vocabulary, and Grammar. The Fluency and Coherence component was used to assess the ability of the students to comprehend and respond fully and fluently during face-to-face communicative situations. The Vocabulary component was used to survey the ease of production and the extent of student lexical breadth to discuss a topic. The Grammar component was used to determine student ability to use correct and appropriate grammatical structures during communication. Descriptors for each component within each band were established as markers for the evaluator. For example, at Band 5, students are generally understood by a sympathetic interviewer; are able to discuss familiar topics and recycle vocabulary; and have good control of simple tenses and an emerging use of past tense.

Format of the Speaking Assessment

The format of the WLC Speaking Assessment was divided into three parts: the warm-up, the extended speech, and the formal interview. This format was similar to the IELTS Speaking Test format used from 2001 (IELTS, 2011) though abbreviated from the IELTS 11-to-15-min format to a length of 5 to 7 min so as to allow all the assessments to be completed within the time constraints at the beginning and end of each semester. Also, many of those involved with the development of the speaking assessment felt that the rigidity of an IELTS-style scripted format would impede the spontaneity of interaction between the interviewer and the student, so a less structured format with only a rudimentary list of sample topics or

questions for each section was developed to allow interviewers freedom during the assessment to change topics and create their own questions.

The warm-up.

The first section of the test, about 1 min in length, is a chance for the students to meet and greet the interviewer and acclimatize to an atmosphere of English through the exchange of basic information about themselves such as hometown, family, or other information about their daily life. While facilitating the free flow of information from the students, the interviewer should use this time to preliminarily judge student output regarding fluency and coherence, vocabulary, and grammar.

The extended speech.

This middle part of the test, about 1.5 to 2 min in length, is designed to give students an extended speaking opportunity. The topics of the questions allow the students to provide in-depth descriptions of people, events, vacations, jobs, interests, or current events. The students are informed of the question and allowed 30 s to prepare before answering. The students then answer the question by talking as long as possible, up to 1 min, without interruption from the interviewer. The interviewers may give verbal prods if the student stops before the time limit has expired. The examiner should scrutinize the student responses for flow, connected discourse, extended descriptions, vocabulary, and control of grammar.

The formal interview.

The final portion of the assessment, a 2.5-to-3.5-min segment, is designed as a formal interview in which interviewers ask questions requiring more complex discourse strategies such as comparison, support, justification, and speculation; more expansive vocabulary to-

ward abstract and specialized topics; and more variety and complexity of grammar structures. Upon ending this section, the interviewer discharges the student from the assessment site and rates the language which the student produced using the bandscale descriptors of the scoring rubric to determine the score.

Scoring

During the scoring process, each of the three components of the scoring rubric—(1) Fluency & Coherence, (2) Vocabulary and (3) Grammar—are scored independently. The final score is the average of the scores of the three components. It is also possible to give half points to bands 1 through 9 if some but not all of the criteria of the next higher band are met.

Interviewers, Training, and Quality Control

All full-time WLC faculty (FTF) served in the role of interviewer for the assessment. The small group involved in the development of the assessment instrument acted as trainers. Training of the interviewers in the format of the assessment instrument, and inter-rater reliability of the scoring rubric were completed in a series of professional development workshops. For the purposes of research and training, students were asked to sign permission forms allowing their assessment session to be videotaped. These videotaped sessions, informal observations, and informal interviews with the interviewers were used to evaluate the process and address problems dealing with execution and scoring.

Implementation of the Test

The first trials of the WLC Speaking Assessment were held in the fall of 2003 by the trainers to appraise the instrument, timing, and

manpower needed for full implementation in the spring of 2004. The overall scope of the speaking assessment was to evaluate all students—more than 1000 in total—who were taking WLC courses with a speaking / communication component at the beginning and end of the course. The speaking assessments were planned for the second week of the spring semester, after class rosters were finalized, in order to minimize the effect of instruction on student scores, especially for freshmen who had just entered university. As most courses offered by the WLC are year-long courses, a second test was administered during the penultimate week of classes in the fall semester.

Prior to the initial implementation of the WLC Speaking Assessment in the spring of 2004, all 13 FTF were trained and normed in the use of the assessment instrument. However, after the first round of assessments, it was realized that such a large number of student assessments was extremely burdensome for such a small group of interviewers, as they had to divert most of their class time and many of their non-teaching hours—often six to seven hours per day—during the week to conducting the assessments. In addition, finding assessment venues was also problematic.

The overburdening of the FTF prompted the addition of the part-time faculty (PTF) who taught WLC classes with a speaking / communication element into the process the following year. As the PTF had limited availability, their inclusion in the speaking assessment process was problematic. The training of PTF commenced with lunchtime and afterhours professional development workshops and the development of a training video. All PTF who taught WLC classes with a speaking / communication element as well as new FTF were

trained and normed prior to the beginning of the 2005 assessment cycle. During the 2005 and 2006 cycles, PTF were only required to conduct speaking assessments during their regularly scheduled class times while FTF were required to conduct assessments during their regularly scheduled classes as well as in some of their non-teaching hours, often consisting of 4 to 5 hours per day during the assessment week.

Several of those involved in the initial development of the assessment served to continuously review the instrument and assessment process as part of an ongoing effort to confirm its validity. The assessment instrument was fine-tuned and minor revisions were implemented. Sample videotaped sessions were reviewed and problems noted, and individual interviewers were informed of format or scoring problems.

The WLC Speaking Assessment, as part of a departmental effort to construct an effective and reliable program, served several purposes: to be one of a series of standardized skills-based tests on which WLC courses were focused (others included writing, TOEFL, and TOEIC), to help develop a set of departmental benchmarks / learning outcomes by level and skill for WLC courses, and to build and maintain a database of the test data to help evaluate the effectiveness of courses and the test (Stroupe & Panda, 2007). The benchmarks / learning outcomes for speaking were adapted from the bandscale descriptors of the assessment instrument for the different levels of courses offered by the WLC. The data gathered in the database over the three-year cycle of speaking assessments showed evidence of moderate to significant improvement of speaking skills over the course of a year as well as

strong inter-rater reliability among those administering the assessment (Stroupe & Panda, 2007). Despite the usefulness of the data and the instrument, it was decided to suspend further assessment due to the enormous expenditure of time and effort and the stress placed on the faculty and facilities.

In the spring of 2011, the university administration asked the WLC to implement another cycle of speaking assessments as a tool for measuring learning outcomes within the university context. A small cohort of students was assessed for the purpose of determining whether the WLC Speaking Assessment could be reinstated as a valid instrument to measure learning outcomes. The results and implications of this 2011 cycle of speaking assessments are discussed in the remainder of this paper.

3. Methodology and Results

A total of 42 students participated in both the pre- and post-tests. Students were enrolled in two sections of an Upper-Intermediate level English for Academic Purposes class. Students at this level have TOEIC scores between 490 and 565. According to the Educational Testing Service (ETS), students with TOEIC scores in this range demonstrate an ability to infer the

central idea and purpose of listening passages and written materials; can understand details of short and extended spoken exchanges; and can understand a broad range of vocabulary and grammatical structures in written text (Educational Testing Service [ETS], 2007).

Paired-samples t-tests were used to compare the pre- and post-speaking assessment results. A paired samples t-test is used when two mean scores are compared but the groups are not independent (Larson-Hall, 2010). This statistical tool can be used for measuring the same group at two different time periods using the same measurement instrument as was the case in this study. The statistical analysis is based on rater scores. Two of the raters had received formal speaking assessment training (IELTS), and two were trained in-house. Due to a shortened semester of 11 weeks rather than the normal 15 weeks, pre- and post-speaking assessments were administered in the 2nd and 9th week of classes. The results of the combined scores for the three assessment components (Fluency and Coherence, Vocabulary and Grammar), and each assessment component observed independently are reported in Table 1.

Table 1 reveals a statistically significant difference in the pre-test ($M=3.9$, $SD=.78$) and the

Table 1
Results of Paired-sample t-tests, Student Scores by Evaluation Criteria

Variable	Pre-test		Post-test		<i>t</i> (42)	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Combined	4	.78	4.6	.73	-5.92	.000**
Fluency and Coherence	4.1	.78	4.8	.79	-5.77	.000**
Vocabulary	4	.85	4.48	.92	-3.53	.001**
Grammar	3.88	.79	4.47	.76	-5.16	.000**

Note. The combined variable is a collective variable including fluency and coherence, vocabulary, and grammar.

** $p < .01$.

post-test (M=4.6, SD=.73) scores; $t(42)=-5.92$, $p=0.000$, for the combined variable. This suggests a statistically significant increase in students' overall oral proficiency in the 8-week period between the pre- and post-tests.

In addition, paired-sample t-tests were also conducted separately for each bandscale criterion (Fluency and Coherence, Vocabulary, and Grammar) which also revealed statistically significant differences. Fluency and Coherence measures students' ability to comprehend the question, respond with appropriate language, demonstrate their knowledge of the topic, and display various discourse strategies. Pre-test (M=4.1, SD=.78) and post-test (M=4.8, SD=.79) scores; $t(42)=-5.77$, $p=0.000$, reveal improvement.

To further examine the relative difference of each bandscale criterion between the pre- and the post-test, a small sample of student responses were transcribed and analyzed. Ten students signed consent forms agreeing to be videotaped for both the pre- and post-tests. Each video-taped sample was examined and 3 examples that were deemed most representative were selected for transcription. The bandscale categories of Fluency and Coherence, Vocabulary, and Grammar were analyzed. Additional objective criteria such as the number of words used and the length of responses were noted.

Excerpts 1 and 2 illustrate progress in the Fluency and Coherence component of the speaking assessment bandscales. Student A is responding to the prompt, "What kind of books do you like to read?"

Excerpt 1 : Student A Pre-test

Mori Eto's book is...*umm* is to take me to comfort and *umm* easy for me in reading them *uunto* (15 s pause) *uunn* I *ah* I like

the books of Mori Eto because hers book is (laugh) *umm* is *eto* hers book *eto*. *Ran* is *eto* ah book is *eto* most like for me. Uh? *un-un-un eto* I like ah I most like *eto* because *Ran* is *ah* hero challenge long run marathon, and she...she is *ah* she practice very hard. I read when I'm high school student, and *uh* and *to* I courage this *ah* hero *umm* courage hero *to unnn* (laugh) finish.

Excerpt 2 : Student A Post-test

Oh...I like *uunn* heart-warming story *uunn* because I feel *uun uummm* ah when I read these books, I feel comfortable, and warm my heart *uun* I I ah these book encourage me when I ah when I in trouble. I when I junior high school, these books help me *eeto* overcome these troubles *uunto* ah (laugh) especially I like books *eto* wro-written by Eto Mori. *un* Eto Mori. Eto Mori write interesting story and heart-warming story. Her her books *eto eto* her books change movie (laugh)... *nanteiebai-indarou?* make film, make films? But I don't watch these movie, but I read these books. I want to watch these movie also.

The probability of students getting the same prompt during the extended speaking opportunity in the pre- and post-test is fairly low, but in this case, the student happened to receive similar prompts about books, which provided a rare opportunity to directly compare the responses. In general, during the pre-test, Student A's responses were shorter and less developed than in the post-test. Speaking time during this part of the test increased from 2 min 35 s in the pre-test, to 3 min 58 s in the post-test, and the number of words used increased likewise from 128 to 198. In the first part of the response in the pre-test, there was a

lengthy pause when Student A tried to formulate the next utterance, whereas in the post-test, greater fluency was demonstrated. The presence of the L1, with words such as *eto* and *un*, was more prominent in the pre-test than the post-test, and it is interesting to note that Student A switched the order of family name and given name to fit Western conventions in the post-test.

Paired-samples t-tests were also performed on the Vocabulary component of the speaking assessment, which examines the extent and complexity of the lexis of students to discuss general / specific and concrete / abstract topics, and the ability to circumlocute and rephrase in appropriate situations. Pre-test (M=4, SD=.85) and post-test (M=4.8, SD=.91) scores ; $t(42)=-3.53, p=0.001$, show student improvement.

In the pre-test, Student B used 111 discreet headwords out of 237 total words, whereas in the post-test, Student B used 141 discreet headwords out of 368 total words. In the post-test, expressions such as “It’s very delicious,” “You should see Nagoya castle,” “I am so negative,” “My mother always encouraged me,” and “Now I live by myself.” demonstrated more appropriate use of collocation. Also, Student B used circumlocution to rephrase an unfamiliar word. When trying to explain a famous local dish of “eel,” Student B described eel as a “long fish”. Overall, Student B was able to express ideas more effectively in the post-test, thus leading to a higher score.

Finally, the Grammar component reflected students’ ability to use correct and appropriate grammatical structures during communication. Pre-test (M=3.8, SD=.79) and post-test (M=4.47, SD=.76) scores ; $t(42)=-5.16, p=0.000$, reveal improvement.

Student C had difficulty in the pre-test with

basic grammar such as omitting verbs (“I very angry”), misuse of auxiliary verbs (“I listening it”), errors in subject-verb agreement, (“music help me”), and poor control over pronoun usage (“I want to they say”). In contrast, in the post-test, Student C demonstrated better control of verb tenses including simple present (“Hiroshima has a soccer team”), simple past (“I wanted to work part time”) and present perfect (“I have played soccer for 10 years”), while attempting simple future (“I’m going to find part time second semester”). In the pre-test, Student C predominately used simple sentences with a few instances of compound sentences, whereas in the post-test, the student attempted to use complex sentence structures, (“after I graduate this university, I want, I want to be teacher in primary school”). Basic grammatical problems still existed, but Student C had much better control over structures and syntax in the post-test.

4. Implications

Though shown to be statistically valid in showing both evidence of improvement of speaking skills and high inter-rater reliability (Stroupe & Panda, 2007), the 2004-2006 WLC Speaking Assessment, revisited in 2011, provided an opportunity to consider further improvements.

The scope of the 2004-2006 cycle of the WLC Speaking Assessment included more than 1000 students and was a strain on both the faculty and facilities. Both full- and part-time faculty members had been required to conduct many hours of assessments per day causing stress and fatigue. Some of the part-time faculty also felt that the responsibilities placed on them by the speaking assessments were beyond what

should be required. Because of the high number of assessments taking place simultaneously, the lack of appropriate assessment sites was sometimes an issue. These factors indicated that the scope of the assessment process needed revision.

Several recurring issues found in the format of the 2004-2006 WLC Speaking Assessment during the review process were noted. First, the amount of “interviewer-talk” was found to be excessive leading to less student production. Also, some interviewers tended to lead students through the interview or over-simplify questions without giving the student the chance to attempt to initiate speech. Furthermore, during a 5-min interview, it was difficult for some students to produce enough language to give an accurate sample of oral proficiency. In addition, students at higher proficiency levels were not pushed to the limit of their language abilities. One more formatting issue was the lack of consistency among the interviewers in the ways that they used the format protocols; for example, some interviewers deviated from the prescribed format. The persistence of these issues indicated the need for a change in the format of the speaking assessment.

In regards to the scoring rubric, some concerns with the previous version of the speaking assessment were noted. Some interviewers seemed to have criteria outside of the scoring rubric adopted for the assessment, i.e., willingness to talk, attitude, and previous interaction with the students, as part of the scoring system. Furthermore, comments during informal interviews with interviewers indicated some concerns with the scoring rubric. For example, some of the bandscale descriptors did not seem clear enough for the interviewers to differentiate between bands. Another concern was that

the “Fluency and Coherence” component was too broad. Finally, pronunciation was not addressed in the scoring rubric.

Based on these concerns, a determination was made to revamp the WLC Speaking Assessment to mitigate some of the discrepancies between interviewers, and further refine the scoring rubric to eliminate any inconsistencies. The revised WLC Speaking Assessment is described below.

Scope Changes

When the WLC was asked to reinstate the WLC Speaking Assessment in the spring of 2012, it was decided that a limited sample cohort would be more appropriate than the previous population-based assessment to reduce demands made on faculty and facilities. With a sample cohort of roughly 200 students, each of the 18 full-time faculty would only be required to administer assessments for 4 to 5 hours during the assessment week and part-time faculty would not be required to participate. This would also alleviate the problem of locating appropriate venues.

Assessment Format Changes

The pre-interview.

During the pre-interview, the students watch a 2.5 to 4 min video clip during which they may take notes, and prepare to retell the story during the speaking assessment.

The interview.

Part 1–Storytelling (2–3 min).

The storytelling portion of the assessment gives the student the opportunity to produce language in a narrative form. The student should be given the freedom to speak uninterrupted until they finish retelling the story; however, the examiner may, if necessary, give

verbal encouragement to the student to continue speaking if the student speaks for less than 1 min and / or does not finish the story (i.e., Can you tell me anything else? What happened after...? What happened next?) or to ask for clarification (i.e., What do you mean by...? Could you tell me that again? Could you say that again?). The examiner should not volunteer new information during these prompts which the student has not produced previously. When the student has finished retelling the story, the examiner should ask the student to predict what might happen next (i.e., What do you think happens next in the story? What do you think would happen after that?).

This format change is intended to prevent too much “interviewer talk” while allowing for a longer, uninterrupted flow of narrative from the student. It also allows the student to feel some comfort and control of the speaking process because they are able to prepare and organize their ideas before the start of the assessment. This portion of the interview will allow the examiner time to preliminarily gauge the level of the students by paying particular attention to overall pronunciation, comprehension, comprehensibility, fluency, coherence, vocabulary and grammar usage.

Part 2 : Topic discussion (5–7 min).

The students will engage in a one-on-one interview with the examiner on a broad, familiar topic. The examiner offers the students two choices of general topics, i.e., sports, travel, hobbies, work, friends, etc., of which the students select one. This process will promote student ownership of the topic and encourage engagement, allowing for a more relaxed interchange during the interview. Throughout the exchange, the examiner should provide adequately challenging questions in which the stu-

dent has the opportunity to utilize more complex discourse strategies, vocabulary and grammatical structures.

The two tasks incorporated into the revised WLC Speaking Assessment (Storytelling and Topic Discussion) follow a scaffolded format based on a spectrum of cognitive processes (Anderson & Krathwohl, 2001) as listed below.

1. Remembering (Recalling information) — Recognizing, listing, describing, retrieving, naming, finding
2. Understanding (Explaining ideas or concepts) — Interpreting, summarising, paraphrasing, classifying, explaining
3. Applying (Using information in another familiar situation) — Implementing, carrying out, using, executing
4. Analysing (Breaking information into parts to explore understandings and relationships) — Comparing, organising, deconstructing, interrogating, finding
5. Evaluating (Justifying a decision or course of action) — Checking, hypothesising, critiquing, experimenting, judging
6. Creating (Generating new ideas, products, or ways of viewing things) — Designing, constructing, planning, producing, inventing

The Storytelling section requires the use of remembering, understanding, and evaluating. The Topic Discussion section could potentially provide the interviewer the opportunity to utilize questions to evoke all six cognitive skills should the student be able to demonstrate sufficient oral proficiency for the complexity of the language demanded by the question. For example, the questions for the Topic Discussion on Technology illustrate this process.

- 1) Describe your favorite electronic item. What does it do? (Remembering and Understanding)
- 2) How has technology improved our lives? (Analyzing and Evaluating)
- 3) If you could design or redesign some piece of technology, what would it be? (Applying and Creating)

Similar to these examples, all prompts regardless of the topic are organized within this cognitive framework.

Scoring Rubric Changes

In the new format, the components for scoring were revised and the bandscale descriptors were clarified. A fourth component was added which includes task completion, comprehension, comprehensibility, and pronunciation. The task completion element of this component focuses on the ability of the student to effectively retell the story from the video clip and to what extent they are able to progress throughout the topic discussion. Also, this component considers the ability of the students to comprehend what the interviewer says. The interviewers will be asked to speak at a normal speed using the prepared scripted questions. The degree to which the students are able to comprehend language at normal speed or the vocabulary used would be indicators of the band in which the students fall. The comprehensibility of the students to the interviewer is also a part of this component. Finally, the pronunciation of the student, from phonemic to suprasegmental level, is evaluated in this component as well as the use of and reliance on L1 during oral production of English.

The revised Fluency and Coherence component now focuses on the ability of the students

to express their knowledge of the topic in a coherent way including flow and ability to use language in appropriate situations. The use of discourse strategies, connected discourse, and the length of discourse are elements of this component as well. The focus of the Vocabulary and Grammar components is unchanged from the previous assessment scoring rubric; however, the descriptors for each of the bands have been clarified for easier use by the interviewer / raters.

Pilot of the New Format

In December 2011, the revised speaking assessment format was piloted with a small cohort of 32 students. Six faculty members participated in the pilot as interviewer / raters. Preliminary findings were positive, but a few minor changes in timing and logistics were identified. The most evident need recognized by the pilot was that more familiarity and training of the interviewer / raters with the scoring rubric was required for smooth and accurate assessments.

5. Conclusion

As this paper has demonstrated, the means by which to measure English oral proficiency remain unsettled (Bachman & Palmer, 1982; Lantolf and Frawley, 1985). Methodologies such as the format of the assessment, the speaking tasks administered, and the type of scoring (holistic or analytic) are also contested (Luoma, 2004).

Over the past ten years, the World Language Center has developed, tested and revised the speaking assessment instrument based on research developments in the field, feedback from interviewers, and observation of

countless hours of recorded interviews. As a result, significant changes to the format and the scoring rubric will be implemented. The aim of these changes is to increase uniformity in the assessment process and produce more reliable data.

Accountability in higher education institutions based on learning outcomes has become the global standard by which to measure the quality of educational institutions worldwide (Kushimoto, 2010). The process of developing and implementing the WLC Speaking Assessment informed the creation of a set of benchmarks (learning outcomes) utilized within WLC courses. Thus, the WLC Speaking Assessment has been an effective means by which to move the university towards greater accountability.

While this remains an ongoing process of reform and revision, it is our belief that the WLC Speaking Assessment is an effective way to measure students' oral proficiency. In the increasingly competitive international higher education environment in which institutions are expected to demonstrate results based on learning outcomes, it is our hope that the WLC Speaking Assessment will help Soka University meet these expectations while simultaneously helping students improve English oral proficiency in order to increase their personal and professional opportunities.

References

Adams, S. (2004). A consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing learning outcomes at the local, national and international levels. Retrieved from <http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/25725/0028779.pdf>.

Association of American Colleges and Universi-

- ties (2011). Essential Learning Outcomes. Retrieved from http://www.aacu.org/leap/documents/EssentialOutcomes_Chart.pdf.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Bachman, L. & Palmer, A. (1982). The construct validation of some components of communicative proficiency. *TESOL Quarterly*, 16(4), 449-465.
- Brindley, G. (1998). Outcomes-based assessment and reporting in language programs: a review of the issues. *Language Testing*, 15(1), 45-85.
- Brindley, G. (2001). Outcomes-based assessment in practice: some examples and emerging insights. *Language Testing*, 18(4), 393-407.
- Brown, A. (2000). An investigation of the rating process in the IELTS Speaking Module in R. Tulloh (Ed.), *Research Reports 1999, vol 3*. (pp. 49-85). Sydney: ELICOS.
- Brown, A. (2003). Interviewer variation and the co-construction of speaking proficiency. *Language Testing*, 20(1), 1-25.
- Brown, H. D. & Abeywickrama, P. (2010). *Language assessment: Principles and classroom practices*. White Plains, NY: Pearson Longman.
- Brown, J. & Hudson T. (1998). The alternatives in language assessment. *TESOL Quarterly*, 32(4), 653-675.
- Council of Europe. (2011). Common European framework of reference for languages. Retrieved from http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf.
- Council for Higher Education Accreditation (CHEA). (2003). CHEA Institute for Research and Study of Accreditation and Quality As-

- insurance, 2003 Statement of mutual responsibilities for student learning outcomes: Accreditation, institutions, and programs. Retrieved from <http://www.chea.org/pdf/StmntStudentLearningOutcomes9-03.pdf>.
- Educational Testing Service. (2007). TOEIC listening and reading score descriptors. Retrieved from http://www.ets.org/toEIC/listening_reading/scores/.
- Halleck, G. (1995). Assessing oral proficiency: a comparison of holistic and objective measures. *The Modern Language Journal*, 79(2), 223-234.
- International English Language Testing System (2011a). The History of IELTS. Retrieved from http://www.ielts.org/researchers/history_of_ielts.aspx.
- Jenkins, J. (2006). The spread of EIL: a testing time for testers. *ELT Journal*, 60(1), 42-50.
- Kushimoto, T. (2010). Outcomes assessment and its role in self-reviews of undergraduate education: in the context of Japanese higher education reforms since the 1990s. *Higher Education*, 59(5), 589-598.
- Lantolf, J. & Frawley, W. (1985). Oral proficiency testing: A critical analysis. *The Modern Language Journal*, 69(5), 337-345.
- Larson-Hall, J. (2010). *A guide to doing statistical analysis in second language research using SPSS*. New York: Routledge.
- Lee, Y. (2006). Dependability of scores for a new ESL speaking assessment consisting of integrated and independent tasks. *Language Testing*, 23(2), 131-166.
- Linn, R. (2000). Assessments and accountability. *Educational Researcher*, 29(2), 4-14.
- Luoma, S. (2004). *Assessing Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McNamara, T. (2006). Validity in language testing: The challenge of Sam Messick's legacy. *Language Assessment Quarterly*, 3(1), 31-51.
- Melton, R. (1996). Learning outcomes for higher education: Some key issues. *British Journal of Education Studies*, 44(4), 409-425.
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT). (2003). Regarding the establishment of an action plan to cultivate "Japanese with English Abilities." Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpac_200201/hpac_200201_2_015.html.
- Nunan, D. (2003). The impact of English as a global language on educational policies and practices in the Asia-Pacific region. *TESOL Quarterly*, 37(4), 589-613.
- Pollitt, A. & Murray, N. (1996). What raters really pay attention to. In M. Milanovic (ed.) *Performance testing, cognition and assessment, (Studies in language testing 3)* (pp. 74-91). Cambridge: Cambridge University Press.
- Raimes, A. (1990). The TOEFL test of written English: A cause for concern. *TESOL Quarterly*, 24(3), 427-442.
- Romzek, B. S. (2000). Dynamics of public accountability in an era of reform. *International Review of Administrative Sciences*, 66(1), 21-44.
- Stroupe, R., & Panda, I. (2007, January). *Accountability for university ESL programs*. Paper presented at The 27th International Thailand TESOL Conference, Bangkok, Thailand.
- Taylor, L. (2006). The changing landscape of English: implications for language assessment. *ELT Journal*, 60(1), 51-60.
- Taylor, L. & Jones, N. (2001). *University of Cambridge Local Examinations Syndicate Research Notes 4*. (pp. 9-11). Cambridge. University of Cambridge Local Examinations

Syndicate.

Teng, H. (2007, April). *A study of task types for L2 speaking assessment*. Paper presented at Annual Meeting of the International Society for Language Studies, Honolulu, Hawai'i.

Xi, X. (2007). Evaluating analytic scoring for the TOEFL Academic Speaking Test (TAST) for operational use. *Language Testing*, 24(2), 251-286.

Attributional Analysis of Course Evaluation : Attributional Disagreement between Students and Professors

授業評価の帰属分析 — 教員・学生間における帰属的相違に関する考察 —

Toshikazu Akaishizawa

Office of Faculty Affairs, Soka University

赤石澤 敏和

創価大学学事部学事課

Keywords : Course evaluation, Causal attribution, Responsibility judgment

キーワード : 授業評価、原因帰属、責任判断

Abstract

This study looks at a potential attributional discrepancy between students and professors concerning outcome of course evaluation. The experiment revealed that when ascribing responsibility for hypothetical professors' achievement, student and professor participants unanimously attribute the cause of success to students and failure to professors in general. However, based on a professor's high effort or high ability, both student and professor participants attribute the cause of course evaluation outcomes differently.

The atmosphere in a classroom changes depending upon the relationship between students and teacher. Particularly, how students and teachers ascribe a cause of students' outcome (i.e., success or failure of their exam) is a critical issue in academia. Juvonen (1988) reported that there was a significant student-teacher difference regarding causal perceptions and evaluation of students' outcome and that such an incongruity in attribution may cause interpersonal conflicts. A few studies have examined various effects of attribution in relation to students' performance outcome (e.g., Beckman, 1970; Brandt, Hayden, & Brophy, 1975; Ames, 1975; Beckman, 1973).

Yet, evaluation of “students’ performance” is not the only source of student-teacher conflicts; evaluation of “teachers’ performance” (i. e., course evaluation by students) may also be a crucial factor that could potentially jeopardize quality of the student-teacher relationship. What if students and professors attribute the cause of course evaluation outcome differently? When a class is tedious, students may ascribe such ennui to teachers’ lack of ability while teachers may seek an explanation based on lack of students’ motivation. Blaming neither helps improve the class nor their relationship. The present study, therefore, examines a potential attributional discrepancy between students and professors concerning the outcome of course evaluation.

Theories of Attribution

Historically, attribution research has been approached from two perspectives: the antecedents perspective and the consequences perspective. The former approach focuses on various antecedents of attribution and investigates under what conditions people are more likely to make a certain attribution (Kelley & Michela, 1980). According to Wong and Weiner (1981), individuals are especially motivated to find underlying causes of negative, unexpected, and important events. Once people take part in this causal search, their attribution, either an entity attribution or a person attribution, will be determined based on various antecedent factors (Kelley, 1967). For example, if a student, Jeff, recommends a particular class to his friend, Seiji, and Seiji must decide whether to take the class, he needs to determine whether the class (the entity) is good or if it is something about Jeff (the person) that makes it good. If Seiji knows that Jeff recommends some classes

but not others (high distinctiveness) and that other people also recommend the same class (high consensus), then Seiji may conclude that it is something about the class (the entity) that is good. On the other hand, if Jeff recommends a class (low distinctiveness) and other people do not like the class (low consensus), the assumption may be that it is something about Jeff (the person) that makes the class good. These antecedent conditions are central to attribution theories.

Contrary to these theories, Weiner (1985) has established an attributional theory, focusing on various consequences of attribution to explain what types of emotional and behavioral reactions are likely to follow given a certain causal attribution.

Weiner argued that any given cause for any given event could be analyzed based on the following three dimensions: *locus*, the extent to which the cause is internal or external to the individual; *stability*, the extent to which the cause remains stable or unstable; and *controllability*, the extent to which the cause is controllable or uncontrollable by the individual (Weiner, 1979, 1985, 1995). For example, some students may attribute failure on their exams to their physical conditions on the day of the test, which is internal (personal cause), unstable (only that day), and uncontrollable (their physical conditions were out of control). Others may attribute it to their friends who failed to help them, which is external (impersonal cause), unstable (only this time), and controllable (the friends could have helped).

Furthermore, Weiner (1995) expanded this already robust attributional theory to include responsibility judgments for given events. When an event occurs, in order to assign responsibility, individuals seek a reasonable

cause following three steps: first, whether the cause is personal or impersonal; second, whether the cause is controllable or uncontrollable; third, whether or not there are mitigating circumstances. Mitigating circumstances are conditions that soften or alleviate the actor's responsibility primarily because the action serves a higher moral goal or the actor was a child or mentally unfit (Weiner, 1995). Depending on these factors, certain emotional and behavioral reactions will be determined. Given personal causality, for example, if the cause of an event is controllable, such as lack of motivation or effort, and there is no mitigating circumstance, the actor is held responsible; hence, observers are more likely to feel anger, which evokes punishment. On the other hand, if the cause of a negative event is uncontrollable, such as lack of ability, the actor is not responsible. In this case, observers tend to feel sympathy, which elicits prosocial behaviors, such as help and support. Weiner (1995) summarized these two typical sequences from an event to a reaction as follows:

- 1) Negative event → causal search → personal and controllable cause → responsibility (no mitigating circumstances) → anger, no sympathy → punishment
- 2) Negative event → causal search → personal and uncontrollable cause → no responsibility → sympathy, no anger → help

Although there might be an impersonal cause or mitigating circumstances that alleviate or remove personal responsibility, a controllability dimension of causality plays a significant role in responsibility judgments. Thus, the particular focus of this study will be on causal controllability.

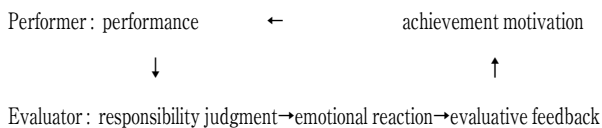
Attribution and Achievement Evaluation

Weiner and Kukla (1970) have shown that achievement evaluations reflect people's responsibility judgment as described above. They explored what evaluative feedback teachers would give to their students, given the information about those students' abilities (uncontrollable cause), effort expenditures (controllable cause), and outcomes (event). The results indicated that failure due to low effort is evaluated more negatively than failure due to low ability, while success due to high effort is evaluated more positively than success due to high ability. This follows perfectly the sequence explained above. Overall, those who have low ability, try hard, and are successful, are most highly praised while those who have high ability, do not try, and fail, are punished the most (Weiner & Kukla, 1970). Their study implies that teachers' causal attribution has a considerable impact upon their evaluative judgments.

Such evaluative judgments, in turn, influence students' achievement motivation. According to the study by Oren (1983), specific individual feedback that reflects students' effort and progress in the classroom would stimulate students to take more personal responsibility for their achievement outcomes. On the other hand, if success attained by hard work was evaluated equally as success attained by pure luck, those hard workers could potentially lose motivation to invest effort. Instead, they may be inclined to value success with minimum effort, which hinders their intrinsic motivation. It has been argued that individuals who believe successful outcomes can be produced by their own behavior would tend to continuously seek to achieve higher or additional goals (Leftcourt, 1976). In contrast, those who believe that their

behavior has nothing to do with their achievement outcomes, and deny personal responsibility, will cease to put forth effort to achieve any goal. By the same token, it can be speculated that students' evaluations of teachers' performance would affect teachers' achievement motivation (i.e., motivation to improve their classes) in ways similar to the effect teachers' evaluations have on students' achievement motivation.

In sum, the association between individuals' attribution and achievement evaluation can be explained in the following cycle based on Weiner's model :



Potential Sources of Conflict

Within this sequence, the attributional disagreements mentioned earlier could potentially take place when making responsibility judgments. In other words, given the same outcome, individuals make different attributions and assign responsibility accordingly. For example, given failure on an exam, some students may attribute it to a lack of their effort whereas others may attribute it to their teacher's unfair judgment. This is because causal attributions often reflect various cognitive biases. Arkin and Maruyama (1979) found that students who succeeded attributed their performance more internally than did students who failed. When the outcome was failure, students were more likely to seek for a cause in their teacher's performance instead of assuming responsibility for their own outcomes (Freize, 1976). A considerable number of similar findings have indicated that individuals have a

self-protective tendency to deny personal responsibility for negative outcomes and a self-enhancing tendency to take responsibility for positive outcomes (Bradley, 1978; Miller & Ross, 1975; Zuckerman, 1979; Mullen & Roridan, 1988; Weiner 1992). This tendency has been referred to as the self-serving bias, and in educational settings it may have a significant impact upon teacher-student relationships (Juvonen, 1988).

Experiment

A number of studies have revealed individuals' self-serving attributional pattern in responsibility assignment; yet evidence for this bias appears to be inconsistent (e.g., Duval & Silvia, 2002; Lawson & McKinnon, n.d.; Zuckerman, 1979). While students' self-serving bias has been found consistently across several studies (e.g., Arkin & Maruyama, 1979; McAllister, 1996; Simon & Feather, 1973), much variation has been found for teachers' attributional tendencies. Some studies have indicated that teachers take credit for students' successful outcomes and attribute cause of failure to the students (Beckman, 1970; Brandt, Hayden, & Brophy, 1975; McAllister, 1996). Other studies have found that teachers are more likely to exhibit counterdefensive bias; that is, giving students credit for their success and taking responsibility for their failure (Ames, 1975; Bartal & Guttman, 1981; Beckman, 1973).

In contrast to those studies examining the attributional bias on students' performance, there have been a relatively small number of studies dealing with the attributional bias on professors' performance and examining both student and teacher perspectives in the same experimental paradigm (McAllister, 1996). How do students and teachers perceive causes of

students' (dis) satisfaction? Do they make attributions differently? The primary purpose of this study is, therefore, to examine attributional biases exhibited by professors and students through their perceived cause of students' (dis) satisfaction.

In this study, professors and students are asked to what extent the results of the course evaluation (i.e., whether the students are satisfied or dissatisfied with their class) are attributed to students or professors. Different types of professors are hypothesised, a function of the level of their abilities, effort expenditures, and outcomes of a course evaluation. Each of these three sources of performance information has two levels: ability (high or low), effort (high or low), and outcome (success or failure). Thus, there are eight types of hypothetical professors with all possible combinations of these three sources of information (2 levels of ability \times 2 levels of effort \times 2 levels of outcome). For example, one professor is illustrated as one who has high teaching ability, invests low effort in his/her class, and his/her course evaluation was positive; another professor is illustrated as one who has high ability, invests high effort, but the evaluation was negative.

Professors and students are asked to indicate their assessment of the degree to which the professors or the students should be held responsible for students' (dis) satisfaction as a function of professors' abilities, effort expenditures, and outcomes of a course evaluation.

Based on the previous findings, the following hypothesis can be drawn for the student participants:

Hypothesis 1. Students are more likely to exhibit self-serving bias; that is, they attribute a cause of professors' successful outcomes of course evaluations to them-

selves and failure to the professors.

Although it is quite difficult to hypothesize professors' attributional bias knowing that the findings have been inconsistent, some studies that employed real teachers can be contributory for drawing a hypothesis (Bar-Tal & Guttman, 1981; Darom & Bar-Tal, 1981). From these studies, it was found that classroom teachers exhibited neither extreme self-serving bias nor extreme counterdefensive bias. Because this present study, too, examines professors' attribution, the following hypothesis can be drawn for professor participants:

Hypothesis 2. Professors are more likely to attribute the cause of the outcome equally between students and themselves.

Method

Participants. A total of 91 student participants (30 males and 61 females) and 22 professor participants (8 males and 14 females) were recruited at Soka University of America, Aliso Viejo. The response rate for student and professor participants were 69.47% (91/131) and 37.29% (22/59), respectively.

Design & Material. The participants were asked to indicate the degree of responsibility for students' (dis) satisfaction as a function of the following five independent variables: one between-participants factor, (1) perspective (professor vs. students), and four manipulated within-participants factors: (2) a given hypothetical professor's level of ability (high vs. low), (3) his/her level of effort (high vs. low), (4) the outcome of his/her course evaluation (success vs. failure), and (5) the locus of responsibility (me vs. other). Hence, the study employed a $2 \times 2 \times 2 \times 2 \times 2$ (Perspective \times Ability \times Effort \times Outcome \times Locus) mixed factorial design. The dependent measure was the degree of per-

ceived responsibility for students' (dis) satisfaction given the eight different hypothetical professors measured by a 9-point rating scale (1=*not at all due to me/other*, 9=*entirely due to me/other*).

At the beginning of the survey, the student participants received the following instruction :

The following experiment includes information about eight different faculty members.

You know whether or not these professors have ability, based on previous reputation and their academic backgrounds. In addition, you have knowledge about how diligent and motivated the professors are, based on their attitudes in and out of the class. At the end of semester, their students gave a course evaluation, and their results showed either that their students were satisfied with their class (success) or that their students were dissatisfied with their class (failure).

Assume that your instructor is each of these professors.

To what extent is the outcome of the course evaluation (i.e., students were satisfied or dissatisfied with their class) due to something about students (fairness of their judgments, their motivation, effort, etc.) or professors (their teaching skills, amount of professional knowledge, personality, etc.) ?

Please indicate your answer on a 9-point scale by circling a number in each case.

Each participant then indicated to what extent the outcomes of each professor's course evaluation are due to something about students or professors. Likewise, the professor participants received the following instruction :

If you were to put yourself in the shoes of each of these professors, to what extent is

the outcome of the course evaluation (i.e., students were satisfied or dissatisfied with your teaching) due to something about you (your teaching skills, amount of professional knowledge, personality, etc.) or students (fairness of their judgments, their motivation, effort, etc.) ?

Please indicate your answer on a 9-point scale by circling a number in each case.

Each participant then indicated to what extent the results of their course evaluation under each of the eight different conditions are due to something about themselves or students.

Procedure. The study was conducted at Soka University of America, Aliso Viejo during the spring semester, 2005. The electronic copy of the survey was distributed to the randomly selected participants through campus email. Simultaneously, a survey packet, which consisted of a hard copy of the survey, an informed consent form, a self-addressed envelope, and a survey request that briefly explains the purpose and procedure of the study, was distributed as well to the participants' office (professors) or dorm rooms (students). To return their completed surveys, participants had the following three options : (1) drop off (if students, in the principal investigator's room in the dorm ; if faculty, in the co-investigator's office) ; (2) send through campus mail to the principal investigator ; (3) complete the surveys electronically and save them in a shared network folder to which only the participants and the principal investigator have access. The surveys and the informed consent forms were returned separately to ensure anonymity.

Results

Initial analyses. Our initial analyses for this

experiment examined how the participants' perceived degree of responsibility for students' (dis) satisfaction, ranging from minimum responsibility 1 to maximum responsibility 9, was determined as a function of the five independent variables (Perspective, Ability, Effort, Outcome, and Locus). Thus, the data were analyzed by a $2 \times 2 \times 2 \times 2 \times 2$ (Perspective \times Ability \times Effort \times Outcome \times Locus) repeated-measures ANOVA to see if there was any significant interaction among these variables. Because this study was designed to examine how students and professors (the Perspective independent variable) assign responsibility (the Locus of Responsibility independent variable) for students' (dis) satisfaction differently (the Outcome independent variable), if any of these independent variables is missing from any given interaction, such an interaction was disregarded.

There were three significant interactions: a three-way interaction among Perspective, Outcome, and Locus of Responsibility, $F(1,107)=87.115, p<.001$; and two four-way interactions, one among Perspective, Effort, Outcome, and Locus of Responsibility, $F(1,107)=130.005, p<.001$, and another one among Perspective, Ability, Outcome, Locus of Responsibility, $F(1,107)=51.279, p<.001$. Although there were two higher order four-way interactions with Perspective, Outcome, and Locus variables, the three-way interaction mentioned above was examined first to facilitate the interpretation of the other two higher order four-way interactions.

The three-way (Perspective \times Outcome \times Locus) interaction. To explain these interactions, a series of paired samples t-tests were performed using the Bonferroni alpha correction to avoid making any Type-I errors in the analy-

sis, and a number of significant effects were found. As shown in *Figure 1*, regardless of the professor's ability and effort, students were more likely to attribute their satisfaction to themselves ($M=7.088, SE=.118$) than to the professor ($M=6.318, SE=.110, t(107)=6.766, p<.01$, and dissatisfaction to the professor ($M=6.679, SE=.132$) than to themselves ($M=5.562, SE=.167, t(107)=-7.476, p<.01$). On the other hand, professors were more likely to attribute students' satisfaction to students ($M=7.332; SE=.243$) than to themselves ($M=5.208, SE=.260, t(107)=-8.445, p<.01$, and dissatisfaction to themselves ($M=6.257, SE=.368$) than to students ($M=4.733, SE=.293, t(107)=4.615, p<.01$). In other words, students tended to exhibit self-serving bias whereas professors tended to show counterdefensive bias regarding students' (dis) satisfaction in general. These results, however, should be considered their general tendencies. The following two four-way interactions showed more specific aspects of their attributional trend.

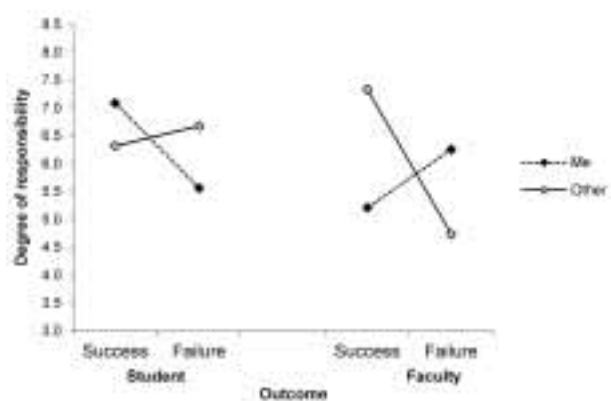


Figure 1. Degree of responsibility as a function of perspective, outcome, and locus.

The first four-way (Perspective \times Effort \times Outcome \times Locus) interaction. In comparison to the three-way interaction explained above, the results suggested that the causes of students' (dis) satisfaction were attributed differ-

ently as a function of the professors' level of effort expenditures (see *Figure 2a*). Given the hypothetical professors' high effort, students tended to attribute cause of their satisfaction to the professors ($M=8.132$, $SE=.119$) significantly more than to themselves ($M=6.529$, $SE=.168$), $t(107)=-11.181$, $p<.001$, and dissatisfaction to themselves ($M=6.692$, $SE=.156$) significantly more than to professors ($M=5.590$, $SE=.161$), $t(107)=6.945$, $p<.001$. In other words, once students learned of their professors' high efforts, they tended to exhibit counterdefensive bias instead of self-serving bias.

Another difference from the three-way interaction found was that, given the hypothetical professor's high effort, professor participants were more likely to assign responsibility for

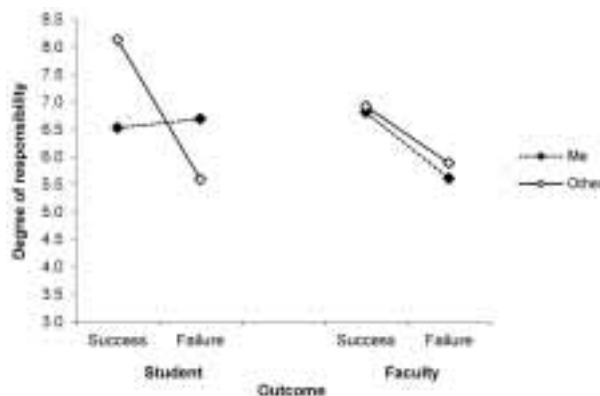


Figure 2a. Degree of responsibility as a function of perspective, outcome, and locus given high effort.

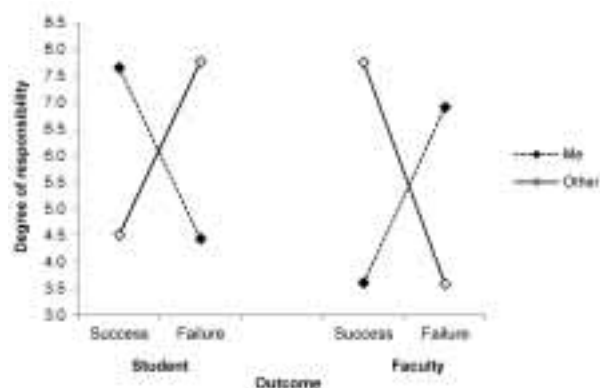


Figure 2b. Degree of responsibility as a function of perspective, outcome, and locus given low effort.

students' satisfaction evenly between students ($M=6.919$, $SE=.262$) and themselves ($M=6.809$, $SE=.372$), $t(107)=-.348$, $p=ns$, and dissatisfaction as well was attributed equally between students ($M=5.886$, $SE=.355$) and themselves ($M=5.609$, $SE=.346$), $t(107)=-.791$, $p=ns$. In other words, professors tended to attribute equally instead of just giving students credit if professors worked hard.

The second four-way (Perspective × Ability × Outcome × Locus) interaction. Finally, the results revealed that students also attribute their (dis) satisfaction differently given the information about the hypothetical professors' ability compared to their general trend in attribution (see *Figure 3a*). Given the hypothetical professor's high ability, students were more likely to assign responsibility evenly for their satisfaction to the professor ($M=6.855$, $SE=.130$) and to themselves ($M=6.893$, $SE=.147$), $t(107)=.270$, $p=ns$, and for dissatisfaction to the professor ($M=6.163$, $SE=.146$) and to themselves ($M=6.000$, $SE=.167$), $t(107)=-1.043$, $p=ns$. In other words, students tended to attribute equally instead of showing self-serving bias if they perceived that their professors have high ability.

As the above-mentioned three-way interaction explains, there was a general trend among professors that they exhibited counterdefensive bias. Given the hypothetical professors' high ability as well, professors tended to exhibit counterdefensive bias at the alpha level of .05, $t(107)=2.034$, $p<.05$. However, after the Bonferroni alpha correction, the results turned out to be statistically insignificant. Therefore, it should be interpreted that professors were more likely to attribute students' dissatisfaction evenly between students ($M=5.193$, $SE=.323$) and themselves ($M=5.896$, $SE=.369$), t

(107) = 2.034, $p = ns$, given the hypothetical professors' high ability.

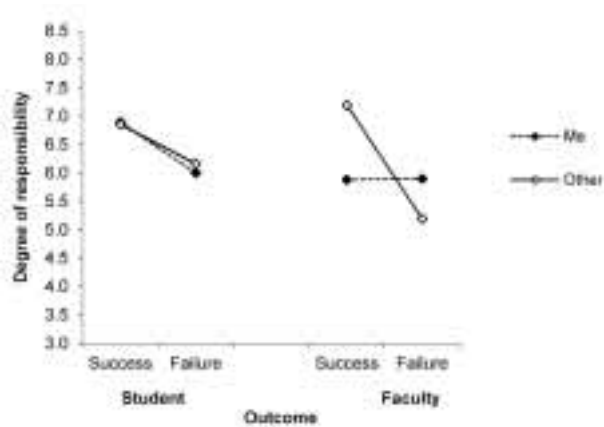


Figure 3a. Degree of responsibility as a function of perspective, outcome, and locus given high ability.

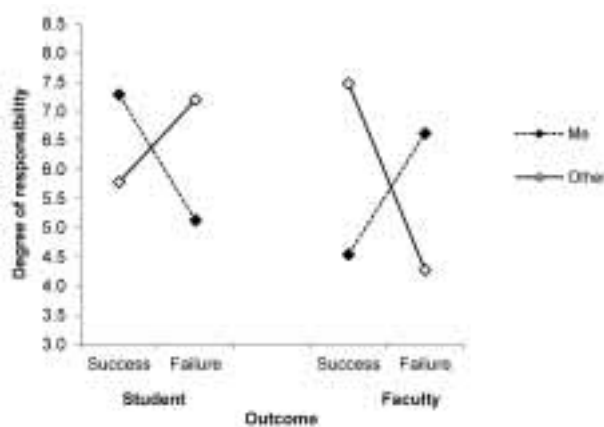


Figure 3b. Degree of responsibility as a function of perspective, outcome, and locus given low ability.

Discussion

Summary of findings. Regardless of the professor's ability and effort, there was a general consensus among students and professors that boredom with the class is largely due to the professor, whereas success of the class is primarily due to students. The same type of causal attribution was observed when the professor had either a lack of ability or a lack of effort. If the professor's dedicated endeavor was perceived, however, students tended to credit their professor for success in his/her teaching and took responsibility for the unsatisfactory

class. Professors, on the other hand, tended to recognize that students and professors are equally responsible for students' (dis) satisfaction. If a professor was perceived as highly qualified or capable, both professors and students were more likely to assign responsibility equally between the professor and students whether the students were satisfied or not.

General trend. The study suggested that there seemed to be a cognitive agreement between professors and students regarding who should be held responsible for students' (dis) satisfaction. If the class is boring, the professor is expected to take responsibility, whereas students can take credit for a satisfactory class. Although it is quite natural for people to attribute the causes of a positive event internally and those of a negative event externally, professors tend to feel responsible for students' learning and their satisfaction. It may be because they understand their job is to create a better learning environment for students, and thus, they are responsible to do so. Students, on the other hand, may exhibit a self-protective tendency with no reservation. Yet, it is very important to understand that both groups of individuals do not necessarily demonstrate two such distinct biases in any given conditions. Once a professor's certain characteristics (i.e., effort or ability) are recognized, both professors and students assign responsibility differently (i.e., equally to students and professors).

Impact of high effort. When students realized that their professor was trying hard or putting much effort into making the class better, they actually credited their professor for success in his/her teaching and took responsibility for the unsatisfactory class. This is in line with the argument put forth by Weiner's attributional steps regarding responsibility judg-

ment. A professor's high effort was ascribed as controllable or subject-initiated action for the sake of a better outcome; hence, it mitigated his/her responsibility for failure, and it was perceived as a cause that made a successful class possible. Because sympathy was more likely to be drawn from such psychological processes, students tended to take responsibility for a negative outcome instead of blaming the professor and praise him/her for a positive outcome.

Professors, who tended to admit that they are responsible for boredom in the classroom and praise students' hard work for a successful class, were inclined to perceive shared responsibilities regardless of the consequences. Furthermore, because professors also recognized that putting in effort is praise-worthy, they credited not only students, but also themselves for a positive outcome and lessened their own responsibility for a negative outcome. Nevertheless, they might not fully ascribe a boring class to their students just because they tried hard; they still felt responsibility for any situation in a classroom.

Impact of high ability. The level of professor's effort expenditure was not the only factor that could contribute to alleviating their attributional biases (i.e., self-serving bias and counter-defensive bias). Individuals' perception of professors' ability might also influence how professors and students attributed students' (dis) satisfaction. If students knew that their professor is highly capable, they did not differentiate responsibilities of the two groups involved whether the class was successful or not. Though they tended to credit themselves for a positive outcome, they equally praised their professor for his/her ability that made it possible. If students were dissatisfied despite the

professor's high ability, those students might have perceived potential causes within and felt somewhat responsible. Moreover, because ability is a stable characteristic, students might have attributed their dissatisfaction to bad luck, such as the nature of the subject itself, and hoped for the professor to realize his/her potential next time. Although it was not as clear as students' case in the results, professors also exhibited the similar trend for probably the same reasons.

Further research. According to the findings explained above, the current attributional tendencies of professors and students may not trigger a dispute as long as students earnestly study and try to meet their professors' expectations. However, once students lose interest in studying and disappoint their professors, those professors may attribute the causes of students' (dis) satisfaction differently. Thus, future research can be designed to see how professors' causal attributions of students' (dis) satisfaction, or professors' outcomes, differ according to students' motivation or effort expenditure. This will be discussed in greater detail below.

General Discussion

The present study examined a potential attributional discrepancy between students and professors concerning the outcomes of a course evaluation. It may threaten the quality of their relationships in the classroom. Overall, the results of the present experiment revealed that there was no such conflict between students and professors. When ascribing responsibility for professors' achievement, students and professors unanimously attributed the cause of success to students and failure to professors in general. One way of seeing this effect is that

the school, Soka University of America, in which the present study was conducted, successfully embodies its value, “student-centeredness,” in the professors’ perceptions. Although apparent disagreement was not found, the present study suggested wide-ranging attributional effects of professors’ motivation or effort expenditures that could potentially trigger undesirable conflicts in the classroom.

Effects of Professors' Efforts

The following attributional sequences were drawn, based on Weiner’s (1995) theory and the results from the present experiment, to illustrate how students may respond cognitively, emotionally, and behaviorally to the professors’ achievement outcomes given a level of effort that the professor invested.

When a professor invests high effort that results in his/her success, students are likely to give credit to his/her high efforts and experience positive emotions, which in turn, lead students to praise their professor :

- 1) Success (e.g. high course evaluation) given high effort→Professor’s credit→Students’ positive emotion→Praise (e.g. positive feedback) /Prosocial reaction to the professor (e.g. students’ more efforts)

This same process can also be found during the semester when course evaluation has not yet taken place. When a professor tried his/her best and students are satisfied with his/her teaching, then they credit the professor for their satisfaction and experience positive emotions. As a result, the students exercise prosocial reactions that may give their professor’s contentment, such as investing high effort in

their work during the semester.

When students are not satisfied with their class despite their professor’s high effort, the students take responsibility for the unsatisfactory class and feel shame or guilt. Such emotional reactions may motivate them to work hard :

- 2) Failure (e.g. low course evaluation) given high effort→Students’ responsibility→Students’ feeling of shame/guilt→Students’ high efforts

If a successful outcome of a course evaluation was attained or students are satisfied with their class without much professor effort, the students take credit for the success and do not feel much positive emotion toward the professor. Thus, neither praise nor high effort may be given to the professor :

- 3) Success (e.g. high course evaluation) given low effort→Students’ credit→Students’ less positive emotion→Less praise/Less prosocial reaction

Finally, when a professor failed on his/her course evaluation or failed to meet his/her students’ expectations due to a lack of effort, the students attribute it to the professor and feel anger. Therefore, they give negative feedback or take retaliative actions, such as not doing homework or intentionally coming to the class late :

- 4) Failure (e.g. low course evaluation) given low effort→Professor’s responsibility→Students’ feeling of anger/no sympathy→Punishment (e.g. negative feedback) /Retaliative reaction (e.g. students’ less efforts)

As explained above, a professor's low effort, especially given failure or students' dissatisfaction, may cause the loss of students' achievement motivation whereas the professor's high effort may arouse students' motivation regardless of the professor's achievement. Thus, a professor's motivation or effort expenditure has considerable impact upon students' achievement motivation during the semester.

Despite their tendencies to credit students for successful outcomes of the course evaluation and take responsibility for failure, professors may attribute a cause of their achievements differently when they perceive their students' lack of effort. For example, if students paid no attention during the class or frequently failed to finish their homework, how would their professor attribute their course evaluations? Would he/she still accept the results and take full responsibility for their dissatisfaction? It can be imagined that the professor may start attributing a cause of the failure (students' dissatisfaction or low course evaluation) to the students who are not motivated to learn while the students assign responsibility to the professor. If this were the case, student-teacher conflicts come into being out of mutual self-serving bias regarding students' dissatisfaction or the outcome of course evaluation.

As the above sequence (number 4) indicates, professor's lack of motivation could cause the loss of students' motivation, which, in turn, may facilitate mutual self-serving bias. Given professor's high motivation, on the other hand, students are likely to spend more effort regardless of the professor's achievement outcome. In sum, the professor's lack of motivation may potentially trigger conflicts between students and the professor whereas the professor's high motivation, by contrast, has a positive impact in

the classroom environment.

Limitations

Some of the limitations of the present study lie in the participants' characteristics, namely, the number of participants, diversity among the participants, and the response rate. Those limitations should prevent the findings from being overgeneralized. First of all, the number of participants was limited (91 students and 22 professors). Particularly the lack of enough professor participants prevents the findings from being generalized to a larger population. Thus, a larger number of participants for both groups are desirable for future research. Moreover, the surveys were collected only from a particular college campus (Soka University of America) with unique characteristics. Some such characteristics include, but are not limited to, newness (founded in 2001), small population (about 400 students with 9-1 student-faculty ratio), cultural diversity (about 50% of the students are international), and the school values (founded on Buddhist principles). Those characteristics may have influenced the output. Diverse participants from other college campuses and/or other countries may help increase its generalizability. Finally, and probably most significantly, the professors' response rate was quite low (37.29%). Though the overall results indicated professors' counterdefensive attribution concerning their achievement, it would be more appropriate to state that such an attributional trend was present only among a handful of professors who actually participated in the experiment. Their participation itself implies that they were willing to support students' research projects, and thus the findings reflected the student-centered value.

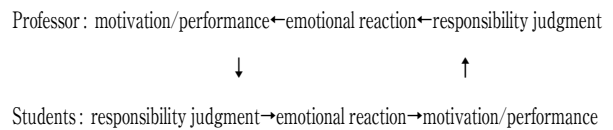
There was another source that might have

confounded the present results, that is, an instructional difference between the previous study (i.e., Weiner & Kukla, 1970) and the present one. In the Weiner & Kukla study, the participants role-played as teachers and were placed in a situation where they must convey some feedback (praise or punishment) to the students. The seriousness of consequences of the feedback that a teacher gives directly to the students is certainly different from that of the feedback that people give to the teacher because the latter could potentially determine his/her job security. Because participants' feedback was assumed to be anonymous in the present study, the participants may have conveyed more honest feelings than in the previous study. On the other hand, because consequences of faculty evaluations are more severe than that student evaluations, the participants in the present study might have hesitated to give negative feedback to the teachers. These possible differences should prevent the empirical disagreement between the past and the present study from being overgeneralized.

Further research

At the beginning of this section, how teachers' efforts influence students' achievement motivation and how their motivation could potentially affect teachers' causal attribution were explained based on Weiner's (1995) theory and the present findings. However, the latter part of the argument, which is the impact of students' motivation upon teachers' causal attribution of their achievement, has not been empirically supported. If a significant interaction is found, it will be another valuable source of information that could provide a stronger inference on the following attributional interactive cycle between students and a professor

(upper level represents professor's attributional sequence whereas lower level represents students') :



In accordance with a professor's motivation and/or performance, students assign responsibility of a professor's achievement outcome. Their responsibility judgment causes them to experience a certain emotional reaction, which in turn affects students' motivation as their behavioral reaction. Based on students' motivation, a professor also assigns responsibility of students' outcome, which causes him/her to experience a certain emotional reaction. Such an emotion determines his/her motivation and/or performance

The present study revealed a significant linkage between a professor's motivation and students' responsibility judgment, and thus further study may examine a link between students' motivation and a professor's responsibility judgment. If the above cycle is legitimate, it can be inferred that professors can create either a vicious cycle or a virtuous cycle by altering the amount of their effort. If a professor is highly motivated and tries his/her best to teach students, the students credit the professor and experience positive emotions toward the professor. As a result, the students invest effort in their work, which in turn may enhance the professor's achievement motivation. On the other hand, a professor's lack of effort may result in students' negative feedback, which may induce the students' disobedient behaviors. Witnessing these undesirable behaviors, the professor loses motivation even further which

creates a vicious cycle. However, both students and professors hold equal influence in their classroom environment and can transform it either in a positive or negative way.

It is still unknown what could be found if the same experiment were conducted at Soka University in Tokyo. Nevertheless a similar general trend, which is a state of no-conflict between students and teacher, are expected to be found because Soka University has valued "student-centeredness" as well since its opening.

Empirical findings that support the above hypotheses are awaited.

References

Ames, R. (1975). Teachers' attributions of responsibility : Some unexpected nondefensive effects. *Journal of Educational Psychology*, *67*, 668-676.

Arkin, R. M., & Maruyama, G. M. (1979). Attribution, affect, and college exam performance. *Journal of Educational Psychology*, *71*, 85-93.

Bar-Tal, D., & Guttman, J. (1981). A comparison of teachers', pupils' and parents' attributions regarding pupils' academic achievements. *British Journal of Educational Psychology*, *51*, 301-311.

Bradley, G. W. (1978). Self-serving biases in the attribution process : A reexamination of the fact or fiction question. *Journal of Personality and Social Psychology*, *36*, 56-71.

Beckman, L. (1970). Effects of students' performance on teachers' and observers' attributions of causality. *Journal of Educational Psychology*, *61*, 76-82.

Beckman, L. (1973). Teachers' and observers' perceptions of causality for child's performance. *Journal of Educational Psychology*,

65, 198-204.

Brandt, L. J., Hayden, M. E., & Brophy, J. E. (1975). Teachers' attitudes and ascription of causality. *Journal of Educational Psychology*, *67*, 677-682.

Darom, E., & Bar-Tal, D. (1981). Causal perceptions of pupils' success or failure by teachers and pupils : A comparison. *Journal of Educational Research*, *74*, 233-239.

Duval, T. S., & Silvia, P. J. (2002). Self-awareness, probability of improvement, and the self-serving bias. *Journal of Personality and Social Psychology*, *82*, 49-61.

Farwell, L., & Weiner, B. (1996). Self-perceptions of fairness in individual and group contexts. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *22*, 867-881.

Freize, I. H. (1976). Causal attributions and information seeking to explain success and failure. *Journal of Research in Personality*, *10*, 293-305.

Juvonen, J. (1988). Outcome and attributional disagreements between students and their teachers. *Journal of Educational Psychology*, *80*, 330-336.

Kelley, H. H. (1967). Attribution theory in social psychology. In P. R. Pintrich, & D. H. Schunk (2002). *Motivation in education : Theory, research, and applications* (2nd ed.). New Jersey : Merrill Prentice Hall

Kelley, H. H., & Michela, J. (1980). Attribution theory and research. *Annual Review of Psychology*, *31*, 457-501.

Lawson, E. & McKinnon, D. (n.d.). *Research on self-serving biases of teachers and students : The impact of deception*. Retrieved November 18, 2004, from Australian Association for Research in Education Web site : <http://www.aare.edu.au/99pap/law99455.htm>

Leftcourt, H. M. (1976). *Locus of control : Cur-*

- rent trends in theory and research*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- McAllister, H. A. (1996). Self-serving bias in the classroom : Who shows it? Who knows it? *Journal of Educational Psychology*, *88*, 125-131.
- Miller, D. T., & Ross, M. (1975). Self-serving biases in the attribution of causality : Fact or fiction? *Psychological Bulletin*, *82*, 213-225.
- Mullen, R., & Riordan, C. A. (1988). Self-serving attributions for performance in naturalistic settings : A meta-analytic review. *Journal of Applied Social Psychology*, *18*, 3-22.
- Oren, D. L. (1983). Evaluation systems and attributional tendencies in the classroom : A sociological approach. *Journal of Educational Research*, *76*, 307-312.
- Simon, J. G., & Feather, N. T. (1973). Causal attributions for success and failure at university exams. *Journal of Educational Psychology*, *64*, 46-56.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, *71*, 3-25.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, *92*, 548-573.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation : Metaphors, theories, and research*. Newbury Park, CA : Sage.
- Weiner, B. (1995). *Judgments of responsibility : A foundation for a theory of social conduct*. New York : The Guilford Press.
- Weiner, B., & Kukla, A. (1970). An attributional analysis of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *15*, 1-20.
- Wong, P. T. P., & Weiner, B. (1981). When people ask "why" questions and the heuristics of attributional search. *Journal of Personality and Social Psychology*, *41*, 650-663.
- Zuckerman, M. (1979). Attribution of success and failure revisited or : The motivation bias is alive and well in attribution theory. *Journal of Personality*, *47*, 245-287.

「書くこと」に対する学生の心理的態度について： 2011年度「文章表現法 a」における調査の報告

山崎 めぐみⁱ、関田 一彦ⁱⁱ

ⁱ 創価大学学士課程教育機構 准教授

ⁱⁱ 創価大学教育学部 教授

Students' Attitude towards Writing : A Report from Academic Writing Class in 2011

Megumi Yamasakiⁱ, Kazuhiko Sekitaⁱⁱ

ⁱ Associate Professor, School for Excellence in Educational Development, Soka University

ⁱⁱ Professor, Faculty of Education, Soka University

キーワード：自己効力感、学校体験、アカデミック・ライティング、作文不安

Keywords: Self-efficacy, Self-image, academic writing, writing anxiety

1. はじめに

大学生の文章力低下が深刻になっている。多くの大学が、学生の文章力向上を目指した多様な科目やプログラムの提供を行っている（井下2008）。本学でも文章力向上を目的として、共通科目の中に「文章表現法」の名称で科目を設置し、あるいは初年次ゼミの中にレポート作成指導を組み入れ、文章力の育成を試みている。特に、本学の学士課程教育機構では平成26年度のカリキュラム改訂を機に科目の整備と必修化を目指しており、今年度から助教の新規採用を含め、共通教育における文章力向上支援体制づくりを本格化させた。大学における文章力に

は、読解力、要約力、解釈力、クリティカルシンキング力、構成力、表現力など、様々な力が必要になってくる。本稿は、この体制づくりを進めるにあたり、学生の文章作成にたいする経験と態度の把握、および、学習ニーズを探る活動の一環として行っている質問紙調査の第一次報告である。

本稿の目的

初年次における作文指導は、アカデミックなレポートの書き方を指導する以前に、書くこと自体への意欲、あるいは作文技能向上の必要性の自覚を促す指導が必要である。実際、小学校から高校まで国語は必修であり、「文章が書けない」のではない。与えられた課題に対して大

学生として期待される文章が書けないのである。この「書けない」状況に対する学生の認識（不安や焦り、あるいは無自覚など）を考慮した作文力育成を進めたい。そこで作文作業に対する自己効力感や不安感、あるいは高校までの学習経験からくる国語に対する苦手意識、レポート課題に取り組む方略など、本学の学生の「書くこと」に対する心理的態度を質問紙調査によって把握し、彼らの作文活動を促進・抑制する心理的要因の整理・解明を進める必要がある。

そこで筆者らは、共通科目「文章表現法 a」の履修者の文章作成に関する心理的態度、あるいは「書くこと」に対する自己イメージを測る調査票の開発に取り組んだ。今回開発試行した調査票によって、履修学生の何が分かったのかを本稿で報告する。

2. 調査方法

2011年度前期の「文章表現法 a」のクラスにおいて、授業を通じての「書くこと」に対する心理的態度の変化を測定するために、履修生に対して学期の始め（第一週）と終わり（最終週）にはほぼ同様の内容で質問紙調査を行った。調査票は学期始めと終わりの回答者データを一致させるために、氏名・学籍番号の記入欄を設けた記入式であり、授業時に担当教員によって配布・回収され、回答時間は15分程度であった。以下、学期の始めの調査を調査1、終わりの調査を調査2と表記して報告する。

回答者

前期「文章表現法 a」の全履修者（全12クラス）を対象に質問紙調査を行った。調査票に少なくとも1回（学期始めか終わり）は回答した履修者は524名（うち、男子284名、女子240名）おり、そのうち2回とも回答したものは467名であった。学年別では1年生275名、2年生176名、3年生以上73名であった。また、学部別で

は経済学部100名、法学部123名、文学部103名、経営学部112名、教育学部17名、工学部69名であった。

調査票

質問項目については、調査票を稿末に付録するので詳細は述べないが、全体として、「文章表現法 a」受講者の「書くこと」に対する自己イメージを調査するものである。大きくは5つの大問から構成され、Q1では文章を書くという作業に対する自信の度合いを0～7まで8段階で尋ねている（単一項目）。Q2は、17の項目（7件法）で構成された、読み書きという行為への肯定感あるいは親和感の高低を表す尺度である（調査1では、尺度の信頼性を示すクロンバックの α が、 $\alpha=.810$ 、調査2では $\alpha=.740$ ）。Q3は、18の項目（5件法）で構成された、レポート作成に関する自己効力感の高低を測る尺度である（調査1では $\alpha=.888$ 、調査2では $\alpha=.897$ ）。Q4は、学期始めの調査（調査1）では小学校から高校までの国語の授業（読み書きの活動を含む）に対する、経験の好ましさの度合いを測る尺度である（各校種5項目7件法、 α は小学校段階が.829、中学校段階が.808、高校段階が.781）。また、学期終わりの調査（調査2）では大問4として、国語の学習経験ではなく、回答者の学習方略について尋ねている（9項目7件法、 $\alpha=.757$ ）。Q5は、レポート課題に対する態度を尋ねる6項目からなり、各項目ともレポート作成に対して積極的・消極的の二通りの態度から選択させる二択問題（スコアは1か2）である。6つの項目の総得点（6～12）をレポート課題に対して取り組む積極性指標とした。

3. 調査結果

調査1の結果

まず、4つの尺度の平均点と尺度間（Q1、2、3、5）の相関関係を調べた。文章を書く

という作業に対して、あまり自信のない学生が多いことがわかる（大問 Q1 は 7 点中で 2.45 点、Q2 は 119 点中で 52.42 点）。

各尺度は中程度の相関を示しており、学習者の「書くこと」に関する自己イメージを相互に関連しあいながら捉えていると思われる（表 1 参照）。

次に、小学校から高校まで、それぞれの児童・生徒時代に、本を読んだり詩や作文を書いたりすることも含め、国語の授業をどの程度好ましいものと思っていたか、その好感度を思い出して評点したスコア（Q4）の平均値と中央値を求めた。5 点から 35 点のレンジの中で平均点が 14～15 点と低目であり、いずれの校種においても、国語の授業や活動は学生たちにとってそれほど好ましい経験ではなかったようである（表 2 参照）。

便宜的に中央値を境として、小・中・高校の国語に対する経験（思い出）が安定して比較的

良いグループ（小学校の経験 16 ポイント以上であり、中学校の経験も 15 ポイント以上で、かつ高校の経験が 15 ポイント以上）と、比較的低いグループ（小学校の経験 15 ポイント以下であり、中学校の経験も 14 ポイント以下で、かつ高校の経験が 14 ポイント以下）を抽出し、4 つの尺度の得点を比較した。比較的良好な経験を小中高と継続的に経験したグループは 158 名（良好群）、反対に、継続的に良好ではなかったグループは 176 名（非良好群）であった。この 2 群について分散分析を行ったところ、いずれの尺度においても、明らかに過去の経験が良好な学生群が高くなっている（すべて 1% 水準で有意）。当たり前であるが、入学までの学校生活で形成してきた国語（読むことや書くこと）に対する自己イメージが、大学生になって文章表現の訓練を受ける際にも影響していることがわかった。

関連して、表 4 に良好群と非良好群の分布を性別と学部別のクロス集計を示す。男子学生では良好群は非良好群の 4 割程度であるが、女子学生の間では良好群が非良好群の倍近い割合になっている。女子の方が男子より、国語の授業

表 1 学期始めの調査における 4 尺度間の相関関係

尺度	平均値(人数)	肯定感	効力感	積極性
大問 1：自信度	2.45 (429)	.476**	.471**	.455**
大問 2：肯定感	52.42 (455)		.581**	.446**
大問 3：効力感	50.82 (460)			.590**
大問 5：積極性	9.44 (463)			

注) **p<.01

表 2 国語学習に関する校種別の経験に対する好印象度

校種別 (人数)	平均値	中央値	標準偏差
小学校 (467)	15.13	16.00	5.31
中学校 (466)	14.28	15.00	4.95
高校 (465)	14.12	14.00	4.67

表 3 過去の経験が比較的良好な学生群とそうでない学生群の 4 尺度に関する分散分析

尺度	平方和	自由度	F 値	平均値 (良好 / 非良好)
自信度	60.85	1,308	58.85**	2.85 / 1.97
肯定感	12102.63	1,320	176.18**	58.22 / 45.96
効力感	6498.78	1,326	67.29**	54.70 / 45.80
積極性	141.21	1,329	60.03**	6.05 / 4.75

注) **p<.01

表 4 良好群と非良好群の性別及び学部別によるクロス集計

	経済学部 (良好/非良好)	法学部 (良好/非良好)	文学部 (良好/非良好)	経営学部 (良好/非良好)	教育学部 (良好/非良好)	工学部 (良好/非良好)	合計
男子	16 / 21	8 / 27	11 / 11	11 / 29	5 / 1	14 / 24	65 / 113
女子	18 / 10	14 / 23	33 / 7	20 / 12	5 / 0	3 / 11	93 / 63
合計	34 / 31	22 / 50	44 / 18	31 / 41	10 / 1	17 / 35	158 / 176

に好感を持って学校生活を送ってきたことがわかる。学部では文学部と教育学部の学生に良好群が多く、法学部と経営学部では非良好群が多くなり、工学部では特に非良好群の割合が顕著になる。

また、経済学部と経営学部では、男子学生の間では非良好群が多く、女子学生の間では良好群が多く、男女間での割合の逆転が起きている。法学部と工学部では男女とも非良好群が多く、反対に文学部と教育学部では男女とも良好群が多い。なお、学年別での良好群・非良好群の割合に違いはなかった。

調査 2 の結果

調査 1 と調査 2 の各尺度の点数の変化をみることで、学期を通じた「文章表現法 a」の学習経験が学生の「書くこと」に対する自己イメージに与える影響について、調べることができる。まず表 5 に、調査 1 と同様に、4 つの尺度の平均点と相関関係をまとめる。自信度、肯定感、積極性の 3 尺度においては、調査 2 のスコアが明らかに上昇していた（対応のある t 検定において、1%水準で有意）。望ましいレベルまで改善したかどうかは別にして、授業経験が多少とも書くことへの不安を低減し、読み書きへの肯定感・親近感が増し、レポート作成に向けた態度を積極的にさせたと考えられる。

ただし、効果的にレポート作成を行うことができるという自己効力感については、有意な変化はなかった ($p=.166$)。実際のレポート作成課題において、学習した技能を使って効果的

表 5 学期終わりの調査における尺度間の相関関係

尺度	平均値 (人数)	肯定感	効力感	積極性
自信度	2.74 (378)	.540**	.589**	.496**
肯定感	72.30 (417)		.526**	.403**
効力感	51.31 (423)			.642**
積極性	6.18 (431)			

注) ** $p<.01$

に取り組む経験が不十分だったのか、それとも学習した技能が効果なかったのか、いずれにしろ自己効力感を変化させるほどの成功体験を得ることができなかった学生が多かったと思われる。

ここで、自己効力感に変化が見られなかった点について、少し深く検討してみる。性別、学年、高校までの国語の授業に対する経験の違い、の 3 つの差異についてそれぞれ t 検定の結果を比較してみたところ、性差の影響は見られなかったが、学年差と経験の違いによって、自己効力感の変化に差が見られた。

まず表 6 に学年の影響を示す。学期始めにおけるレポート作成に関する自己効力感の 1 年生の平均値は 48.44 と、2 年生の 53.91、3 年生の 53.83 に比べて顕著に低い。大学に入って、初めて大学生として書くレポートがどのようなものか分からず、その分、自己効力感が低くなっていると思われる。そして低かった分、学期末の段階での効力感の上昇幅が他の学年に比べて大きくなったのだろうか。1 年生だけが、調査 1 と調査 2 の間での自己効力感の変化に有意さ ($p<.05$) が見られた。関連して、文章を書

表 6 学年差の影響

学年	尺度	平均値 (調査 1 / 調査 2)	自由度	t 値
1 年生	自信度	2.25 / 2.60	169	4.10**
	肯定感	50.78 / 71.80	187	33.31**
	効力感	48.44 / 50.21	192	2.58*
	積極性	5.38 / 6.17	196	7.19**
2 年生	自信度	2.58 / 2.83	94	2.13*
	肯定感	53.48 / 72.33	123	20.46**
	効力感	53.91 / 52.60	126	-1.60 ^{ns}
	積極性	5.45 / 6.29	129	5.99**
3 年生以上	自信度	2.79 / 2.95	38	.92 ^{ns}
	肯定感	54.33 / 75.11	44	14.98**
	効力感	53.83 / 55.39	45	1.45 ^{ns}
	積極性	5.83 / 6.60	46	2.78**

注) ns は $p>.05$, * $p<.05$, ** $p<.01$

表7 学校体験の影響

尺度	良好群			非良好群		
	平均値 (調査1 / 調査2)	自由度	t 値	平均値 (調査1 / 調査2)	自由度	t 値
自信度	2.78 / 3.09	107	2.79**	1.96 / 2.35	107	3.67**
肯定感	58.14 / 78.67	126	27.87**	45.66 / 66.27	120	24.63**
効力感	54.66 / 54.54	126	- .157 ^{ns}	46.24 / 48.14	129	2.31*
積極性	6.02 / 6.74	131	5.46**	4.90 / 5.71	133	5.18**

注1) 表3の平均値と異なるのは調査1と調査2両方に回答した学生の回答のみを集計したため。

注2) nsは $p > .05$, * $p < .05$, ** $p < .01$

くことへの自信について、1, 2年生に比べて3年生以上の上級生の方が若干高いためか、調査1と調査2の間での顕著な向上は見られなかった。

次に学校体験の影響について表7に示す。高校までの国語の授業や活動に好ましい経験を持つ学生は、そうでない学生に比べて4つの尺度すべてで高い得点を得ていた(表3参)。ところが、表7に示す両群の各尺度の平均値から分かるように、得点自体では差がみられるものの、調査1から調査2の間での各尺度の変化幅(上昇ポイント)は良好群と非良好群で大差なく、むしろ自己効力感の変化では非良好群のみに有意な上昇がみられる($p < .05$)。

良好群ではもともと国語の学習活動に対する親近感や自信があり、今期履修の「文章表現法a」では、そうした感覚をさらに強める学習経験を得られなかった。一方、非良好群の学生たちは国語の学習活動に対する肯定感・親近感や自信が乏しかったところが、今期の学習経験が多少とも自己効力感の向上につながる成功体験になった、といえる可能性はありそうである。この点は、今後の調査課題としたい。

もう一つ調査2では、9つの学習方略をどの程度の頻度で用いているのかを尋ねた。表8に示すように、9点から63点までの範囲で、男子学生の平均は24.60、女子学生の平均は30.72であり、望ましいレベルのスコアかどうかは別にして、女子学生の方が明らかに高い($p < .01$)。男子学生間なら28ポイントあれば上位1

表8 学習方略スコアの男女比較

性別	平均値(人数)	標準偏差	上位1/3	下位1/3
男子	24.60 (248)	7.58	28.0以上	21.0以下
女子	30.72 (218)	7.42	34.0以上	28.0以下
合計	27.67 (466)	8.09		

／3にランクできるが、同じ28ポイントでも女子学生の間では下位1／3になってしまう。

この尺度に関しては、学年別や学部別にみても、そのカテゴリに女子学生の多いか男子学生が多いかの違いであり、カテゴリ独自の違いはなかった。

学習方略を有効に使うことができれば、レポート作成に関してもうまくいく可能性は高まると思われる。つまり学習方略尺度の得点が高いほど自己効力尺度の得点も高くなり、学期を通じた自己効力感の変化も大きいかもしれない。

実際に、学習方略の採用傾向と自己効力感の相関関係を調べたところ、調査1では $r = .36$ 、調査2でも $r = .25$ であり、どちらも弱いながらも有意な相関を示していた($p < .01$)。そこで、学習方略の採用傾向には性差があることを考慮し、男子女子別々に自己効力感の変化を調べた。表9に示すように、学習方略得点が上位なほど自己効力感も高くなっている。しかしながら学習方略得点が上位群では学期を通じた変化は見られない。むしろ下位群の女子学生において自己効力感の有意な向上がみられた($p < .05$)。おそらく、表7の分析で見られた

表9 性別による学期を通じてのレポート作成に関する自己効力感の変化と学習方略得点の関係

順位	男子			女子		
	平均値 (調査1 / 調査2)	自由度	t 値	平均値 (調査1 / 調査2)	自由度	t 値
上位	53.83 / 53.50	69	- .33 ^{ns}	54.60 / 54.61	66	0.15 ^{ns}
中位	51.55 / 51.84	48	0.17 ^{ns}	52.59 / 51.57	48	- .88 ^{ns}
下位	46.25 / 48.29	62	1.56 ^{ns}	47.49 / 50.07	67	2.43*

注1) 平均値は自己効力感尺度の得点]

注2) nsは $p > .05$, * $p < .05$

ものと同じで、学習方略の活用が乏しい（あるいは勉強の仕方がよくわからない）学生が「文章表現法 a」の学習を通じて、多少ともレポートの書き方や課題の取り組み方を学び、その手応えがレポート作成に対する自己効力感の上昇に結び付いた可能性がある。

念のため、国語の授業に対する経験が比較的良好だったグループとそうでなかったグループでの、学習方略得点を比べると（表10参照）明らかに良好群が高くなっていた ($p < .01$)。

表10 性別・学習経験別による学習方略得点

性別	良好群 (人数)	非良好群 (人数)
男子	32.92 (65)	19.04 (113)
女子	36.21 (102)	21.91 (54)
合計	34.93 (167)	19.97 (167)

非良好群の学生たちは男女とも、効果的な学習方略が身につかないまま小学校から高校まで、国語の授業に参加していたのかもしれない。そしてそれが好ましい体験の乏しい理由かもしれない。

4. まとめ

調査結果から「文章表現法 a」履修学生の、「書くこと」に関する心理的態度の特徴がいくつか窺えた。まず、書くことに対する自信や肯定感、レポート作成に関する自己効力感や取り組もうとする積極性という4つの尺度すべてで、平均値が100点換算で50点以下という比較的低い状態であった。「文章表現法 a」の授業

を通じて統計的な有意さが認められる程度の上昇はあるものの、全体としては望ましいレベルまでの上昇とは言い難い。言い換えると、履修生の多くが「書くこと」に不安を感じており、それが故に履修しているとも考えられる。

次に、そうした不安の理由として高校までに国語の授業に関する経験を尋ねたところ、本を読むのも作文を書くのもあまり好きではなく、国語の授業も楽しい経験ではなかったと感じている学生が大半であることが分かった。高校までに形成された国語に対する負の感情が、大学において新たに課されるレポート作成という課題に対する積極性や自己効力感を抑えている可能性が示唆される。

さらに国語に限ったことではないが、様々な学校の勉強に取り組む際に効果的と思われる学習方略の採用度を尋ねてみたところ、国語の授業で楽しい経験が少なかったグループの方が学習方略の採用度は低くなっていた。つまり効果的な学習方略を用いることが少ない学生ほど、高校までの国語の授業を楽しめなかったということである。

今後の展望

国語に対する負の感情あるいは苦手意識が大きい学生に、学習方略の訓練も含めたレポート作成指導することで、彼ら・彼女らのレポート作成に対する自己効力感を高めることができるかもしれない。自己効力感を高めることで、レポート課題に取り組む積極性も増すだろう。今後、この仮説を検証する作業が必要である。

また、同じ「文章表現法 a」という科目でも、前期に履修する学生と後期に履修する学生で、果たして同じ心理的態度を持っているかどうか不明である。レポート課題に対して不安感が強ければ、早いうちに「文章表現法」を履修して少しでも自分の苦手なことに備えたいと思う学生は、前期に履修するだろう。だとすると後期に履修する学生には不安感が少ないのだろうか。履修時期による学生の心理的態度の違いを調べる必要がある。同様に、「文章表現法」には a、b、c という 3 つの種類がある。履修者の比較的少ない c は別としても、a と b の履修者に違いはないのか、あるとすればどのような違いなのか調査すべきであろう。時期や種類によって履修者の「書くこと」への心理的態度が異なるなら、その違いに応じた指導法や学習課題の工夫が必要になる。こうした研究課題や調査ニーズを踏まえ、筆者らは今後も継続的に本学の「文章表現法」履修学生の心理的態度を調査し、履修者の心理特性や学習ニーズに応じた文章力向上プログラムの開発を進めたい。

参考文献

井下千以子 (2008) 『大学における書く力考える力—認知心理学の知見をもとに』、東信堂

作文力自己イメージ調査

氏名 () 学籍番号 性別 男 女

Q 1 「文章を書く（作文をする）」という作業について、あなたが日ごろ抱いている感覚に最も近いものを1つ選んで○をつけてください。

0. 大変不安である。誰にも見せたくないし、何を書いても良いものは書けないと思うのであきらめる。
1. 大変不安である。誰にも見せたくないし、何を書いても良いものは書けないが書き始める。
2. 不安である。あまり良いものは書けないが、自分で何とかする。
3. やや不安だが誰かに見てもらい、それなりの文章を書こうと思う。
4. 不安はないが誰かに見てもらい、より良い文章を書こうと思う。
5. 良い文章を書く自信はあるが、誰かに見てもらい、さらによいものにしようと思う。
6. とても自信がある。自分できちんと考えれば、それなりの文章が書ける。
7. 誰にフィードバックをもらわなくても、完璧なものが書けると思う。誰もが文を書くのがうまいと思ってくれる。

Q 2 以下の考えは、あなたの思いにどの程度当てはまりますか。		とても当てはまる	当てはまる	たぶん当てはまる	どちらとも言えない	たぶん当てはまらない	当てはまらない	全く当てはまらない
1	文章を書くのは楽しい	7	6	5	4	3	2	1
2	努力すれば上手に書けるようになる	7	6	5	4	3	2	1
3	お手本にしている文章がある	7	6	5	4	3	2	1
4	自分について書くのが得意だ	7	6	5	4	3	2	1
5	想像力を使って書くのは楽しい	7	6	5	4	3	2	1
6	人に何かを説明する文を書くのが楽しい	7	6	5	4	3	2	1
7	メールやツイッターに書くのは簡単だと思う	7	6	5	4	3	2	1
8	話し合いの時など、ノートを取る係りによくなる	7	6	5	4	3	2	1
9	目に見えない抽象的なことを文に表わすのが好きだ	7	6	5	4	3	2	1
10	人に読まれる文章を書くのは苦手だ（反転項目）	7	6	5	4	3	2	1
11	論理的に組み立てる文は書きやすい	7	6	5	4	3	2	1
12	子供にも分かりやすく説明するのが得意だ	7	6	5	4	3	2	1
13	興味を共有する仲間向けに専門的なものを書くのが好きだ	7	6	5	4	3	2	1
14	物語をよく読む	7	6	5	4	3	2	1
15	科学や歴史の本をよく読む	7	6	5	4	3	2	1
16	新聞をよく読む	7	6	5	4	3	2	1
17	本をほとんど読まない（反転項目）	7	6	5	4	3	2	1

Q 3 以下について、あなたはどのくらい当てはまりますか。		とても当てはまる	当てはまる	どちらとも言えない	当てはまらない	全く当てはまらない
1	出題者の意図を意識してレポートを書くことができる	5	4	3	2	1
2	書く分量の多い課題は諦めてしまう（反転項目）	5	4	3	2	1
3	レポートは計画的に書きすすめられる	5	4	3	2	1
4	すぐには書き始めることができなくても、最後まで諦めないで書き上げられる	5	4	3	2	1
5	誤字・脱字など、自分で見直すことで文章を推敲することができる	5	4	3	2	1
6	レポート課題の段取りを、問題なく計画し実行することができる	5	4	3	2	1
7	レポートは、時間があれば何度も読み返して、手直ししてから提出する	5	4	3	2	1
8	書く分量の多い課題でも、すぐ取り掛かることができる	5	4	3	2	1
9	ものごとを筋道立てて説明する文章が書ける	5	4	3	2	1
10	課題の本質を効果的にとらえてレポートを書くことができる	5	4	3	2	1
11	本や雑誌の文献を正しく引用することができる	5	4	3	2	1
12	自分と異なった意見の文献も使って、説得力のある文章を書くことができる	5	4	3	2	1
13	文章の構成を考えてから書き始める	5	4	3	2	1
14	多くの文献を比較分析してレポートを書くことができる	5	4	3	2	1
15	大学で書くレポートにふさわしい文体・形式を使うことができる	5	4	3	2	1
16	レポートに役立つ情報を、図書館やインターネットから集めることができる	5	4	3	2	1
17	多面的な情報を統合してレポートにまとめることができる	5	4	3	2	1
18	ある特定の出来事を解明するために分析を行い、レポートを書くことができる	5	4	3	2	1

調査1 Q4 昔を思い出してお答えください。			とても当てはまる	当てはまる	たぶん当てはまる	どちらとも言えない	たぶん当てはまらない	当てはまらない	まったく当てはまらない
1	小学校のとき	国語の授業は楽しかった	7	6	5	4	3	2	1
2		本を読むのが好きだった	7	6	5	4	3	2	1
3		詩や歌を作るのが好きだった	7	6	5	4	3	2	1
4		作文を書くのは得意だった	7	6	5	4	3	2	1
5		自分の中では国語は得意科目だった	7	6	5	4	3	2	1
6	中学校のとき	国語の授業は楽しかった	7	6	5	4	3	2	1
7		本を読むのが好きだった	7	6	5	4	3	2	1
8		詩や歌を作るのが好きだった	7	6	5	4	3	2	1
9		作文を書くのは得意だった	7	6	5	4	3	2	1
10		自分の中では国語は得意科目だった	7	6	5	4	3	2	1
11	高校のとき	国語の授業は楽しかった	7	6	5	4	3	2	1
12		本を読むのが好きだった	7	6	5	4	3	2	1
13		詩や歌を作るのが好きだった	7	6	5	4	3	2	1
14		作文を書くのは得意だった	7	6	5	4	3	2	1
15		自分の中では国語は得意科目だった	7	6	5	4	3	2	1

調査2 Q4 勉強を続けるために心がけていることはなんですか。			とても当てはまる	当てはまる	たぶん当てはまる	どちらとも言えない	たぶん当てはまらない	当てはまらない	まったく当てはまらない
1	勉強するときは、得意なところや簡単なところを優先してやる。		7	6	5	4	3	2	1
2	勉強に飽きた時には別のことをしたり、休息をとるなどして気分転換している。		7	6	5	4	3	2	1
3	読んでも頭に入らないときはノートをまとめてみる。		7	6	5	4	3	2	1
4	勉強に身が入らないときは、部屋や机などの環境を整えることで、やる気を調整している。		7	6	5	4	3	2	1
5	学習時間をうまく区切ることで集中力を高めるようにしている。		7	6	5	4	3	2	1
6	学習内容を身近なことやよく知っていること、あるいは興味のあることと関係づけるようにしている。		7	6	5	4	3	2	1
7	友達と学習したり、相談し合うことで、学習への意欲を高めるようにする。		7	6	5	4	3	2	1
8	目標を決め、達成したら「ごほうび」など外的な報酬によって学習へのやる気を高めている。(例：1時間本を読んだらチョコレートを食べる・テストで80点以上取ったらゲームを買う)		7	6	5	4	3	2	1
9	将来のことを考えたり、積極的な目標設定をしたりすることで学習へのやる気を高めている。(例：大手メーカー企業に就職するため、最低4.5 GPAを目指す)		7	6	5	4	3	2	1

Q5 次の文章を読んで、その時の気分に近いほうを選んでください。

レポートの課題が出ました。(反転項目)

1. がんばろう (挑戦しよう)
2. いやだな

自分なりに頑張って書いたレポートですが、先生から書き直すように言われました。(反転項目)

1. どこが悪かったんだろう。もう一回見直して書き直そう。
2. どこが悪かったかもわからない。いつもこうだな。また見せるのが怖いな。

春をテーマにしたレポートを書いてくるように言われました。

1. 「春」といわれても、何を書いていいのかわからない。どこから始めたらいいんだろう。
2. 「春」をテーマに書けることは一杯ある。まず、自分が何を書きたいか書き出してみよう。

レポートを書く準備を始めました。(反転項目)

1. どのような手順で、どのような資料を集めたらよいか、完成までの構想がはっきりと想像できる。
2. どこから手を付けてよいか、見当がつかない。

レポートを書きましたが、あまり良い出来だとは思いませんでした。(反転項目)

1. 見直して、分かりにくいところ、不足している部分を直していこう。
2. 良い出来だとは思わないが、どう直していいのかわからない。しょうがないので、このまま出そう。

先生のコメントがたくさん入ったレポートが返ってきました。

1. また赤ばっかりか。次のレポートの宿題がこわいな。
2. 先生からのフィードバックは次の課題の参考になる。よく読み返しておこう。

語学ポートフォリオを活用した 英語自主学習支援の取組報告

石川 由紀子

創価大学ワールドランゲージセンター 助手

A Report on the Use of Gogaku Portfolio to Support Independent Language Learning

Yukiko Ishikawa

Assistant, World Language Center, Soka University

キーワード：自主学習・英語学習・ポートフォリオ

Keywords: Independent Learning, Language Learning, Portfolio

1. はじめに

本稿では、創価大学の「学生ポートフォリオ」内に開発された「語学ポートフォリオ」を利用して、英語学習における基礎レベルを対象に実施した自主学習支援「語学ポートフォリオコンペティション」の取組を報告する。はじめに語学ポートフォリオの開発背景と経緯を紹介し、過去4セメスターにわたって実施したコンペティションの概要と結果を踏まえ、本取組の基礎レベルに対する学習支援の効果について検証する。また、自主学習支援におけるポートフォリオ活用についての課題や今後の展望について考察する。

2. 語学ポートフォリオ開発の背景

語学ポートフォリオは、創価大学ワールドランゲージセンターで運営するセルフアクセスセンターに所属する英語学習相談室でのデータをもとに開発された。また、語学ポートフォリオを利用して実施したコンペティションは英語学習相談室のアドバイザーが運営したため、この章ではその背景と開発の経緯を紹介する。

2.1. 創価大学セルフアクセスセンター

創価大学ワールドランゲージセンターは、外国語と異文化理解能力の促進を通して世界市民を輩出することをミッションとして1999年に設置された。ワールドランゲージセンターは、共通科目の語学科目を提供する教員組織と、課外

学習プログラムを提供するセルフアクセスセンターから成る。

セルフアクセス (self-access) とは、既存の施設や教材に自分から接触し、自主学習に役立てることである (Gardner & Miller, 1999)。ワールドランゲージセンターでは、主に4つのセルフアクセスプログラムと3つの自主学習施設を運営している。少人数グループで、日常英会話を練習する Chit Chat Club (チッチャットクラブ)。社会的な問題やグローバルな課題についてディスカッションをする English Forum (イングリッシュフォーラム)。英語以外の10か国の言語や文化を、母語話者の留学生から学ぶことができる Global Village (グローバルビレッジ)。また、Writing Center (ライティングセンター) では、英語のライティングについてアドバイスを受けることができる。自主学習施設には、コンピュータソフトを使って英語の学習ができる CALL 教室があり、AV ライブラリーでは、DVD などの視聴覚教材、英字新聞、各種資格試験の教材が利用できる。また、英語のペーパーバックや多言語の教材を利用できる WLC Lounge がある。このように本学には、学生が自主的に語学に取り組むための充実した施設が設けられている。

2.2. 英語学習相談室

先に述べたような様々なセルフアクセス施設をどのように活用すればいいのかわからない、といった相談に応えるために、英語学習相談室は2006年に設立された。セルフアクセスセンターを擁する大学は、香港やオーストラリアをはじめ日本でも増え始めているもののまだ少数であり、英語学習相談室のようなアドバイザー制度を導入しているセンターは未だ発展途上である (Rubin, 2007)。ある大学では、専任の語学アドバイザーがセンターに常駐し、学生の自主学習について定期的に話し合うことを、モデル制度として初年次教育に導入している (Crowe, 2010)。また、別のケースでは、語学

科目担当教員が担当の授業とは別にアドバイザーとして勤務する時間を設けている場合もある (Gardner & Miller, 1999)。本学の英語学習相談室では、専任のアドバイザーを1名設置、2009年度から学生アドバイザーを2名増設、2011年度よりさらに3名の語学担当教員がアドバイザーとして数コマ担当している。

2.3. How to study flyers

英語学習相談室には、学生は宿題ではなく自主的に、または教員や先輩・友人等の勧めで訪れる。知名度は徐々に上がり、開設当初の2006年度には年間のべわずか106名の利用者数だったのに対し、2007年度には370名、2008年度には514名と、時間枠(1回30分)を増加するに伴って利用者数を伸ばしてきた。ピークの2009年度前期は提供していた時間枠206に対し191名の利用があり、稼働率90%を超えたため、学生アドバイザーを新規採用して時間枠を増加し、2010年度にはのべ700人近くに上る利用者数となった。また、相談時間外にも英語学習に関する質問が多く寄せられていたため、よくある質問や相談でよく話題に上るトピックに分類し、「How to Study Flyers」(英語学習法リーフレット)を作成した。このリーフレットは、リスニング、スピーキングスキルの練習法、TOEFL の勉強法など、12種類のトピックについて、勉強法の例と教材例を掲載し、30分間の相談時間では網羅しきれない情報を補完する役割を担っている。また、リーフレットを学内の3か所に設置し、年間にわたっての活用動向を調査した。

2008年度より、どの種類のリーフレットの需要が高いのか、また、どの時期に需要が高いのか経過を追ったところ、TOEIC や TOEFL の資格試験に関するものについて、スピーキング・リスニングの練習法のリーフレットが多く参照されていることがわかった (図1参照)。また、時期については、年度初めの4月が最も参照率が高く、後期にかけて下がり続け、年度

末にやや上昇する傾向が見られた（図2参照）。これは、本学のプレイスメントテストにはTOEFL ITPが、2010年度からはTOEICが使用されており、英語科目はこのスコアによって習熟度別に履修できる仕組みになっているため、これらのテストに関して学生の関心が高いと考えられること、交換留学の選考条件にTOEFL iBTのスコアが含まれていること、昨今の就職活動時におけるTOEICスコアの必要性の高まりなどから、資格試験対策のニーズの高さが観察される。また、本学の学生がスピーキング等コミュニケーション能力を身につける

ことに動機づけが高いことも伺える。時期に関しては、プレイスメントテストが行われる年度初めは学生の動機づけが最も高く、どの種類のリーフレットも多く参照されている。その後、大学祭や行事の多い後期はやや減少傾向にあり、プレイスメントテストが行われる年度末に少し参照率が増える。この年間傾向は調査を実施した3年間に共通しており、語学ポートフォリオコンペティションを企画する際、動機づけや実施時期に関して参考にした。

2.4. 語学ポートフォリオの開発

紙ベースで配布してきた英語学習法リーフレットを基に、コンテンツをデジタル化し発展させて開発したものが語学ポートフォリオである。これは、香港理科大学等を中心にしたプロジェクトチームが開発したVELA (Virtual English Language Adviser) (Toogood, et al., 2005; Mozzon-McPherson, 2007) を参考にした。インターネット上のVELAのページにアクセスすると、学習者は表示画面に沿って自分が身に付けたいスキルや現在の課題点などを分析し、学習する教材や学習方法を選び、学習プランを作成することができる。一定期間プラン

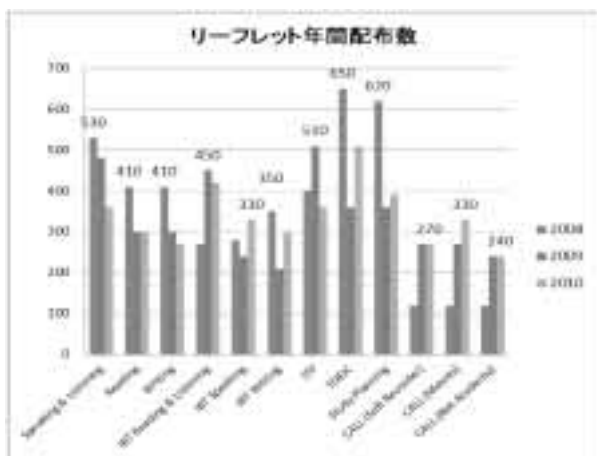


図1 学習法リーフレット年間配布数

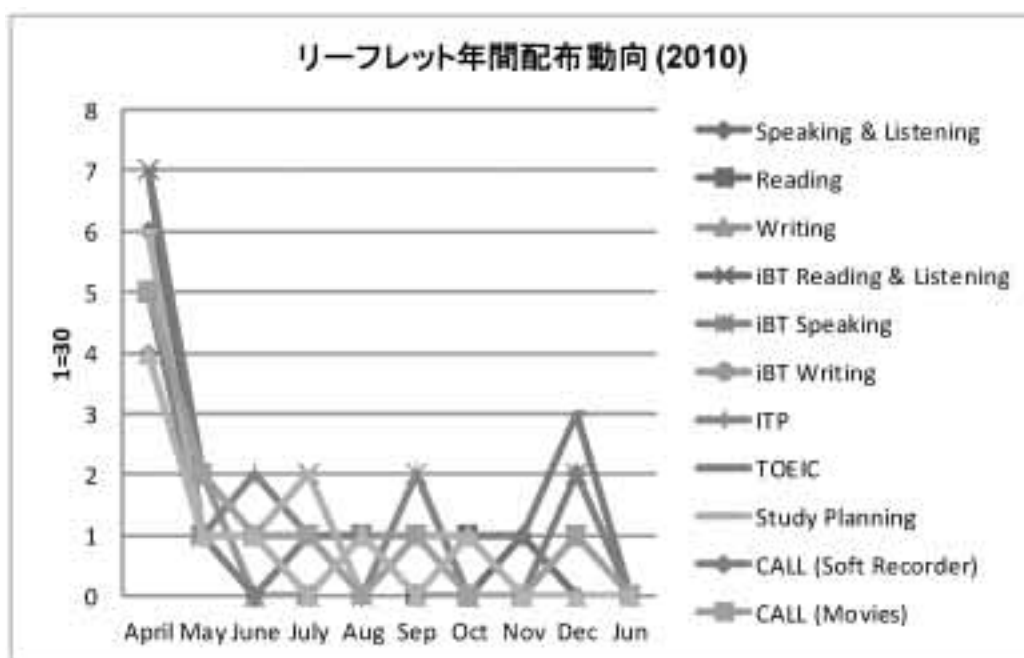


図2 各リーフレット年間配布動向 (2010年度)

に沿って学習を実行した後、再度 VELA にアクセスし、自分の学習の反省を書く、VELA 上に掲載されている学習方法を自分に当てはめて書き換える、などの作業を通して学習の振り返りを行う。それらのプランや振り返りを、教員やセルフアクセスセンター内のアドバイザーに見せ、一緒に議論することで、より効果的なアドバイスをを行うために VELA は開発された。

本学の語学ポートフォリオを開発する際、以下の点が考慮された。ポートフォリオとは、一般的には「ある目的の元に学習者の作品などを収集したもの」(下、2006)であり、授業などの課題、タスク、小論文など学習の証拠を収集したものであるが、本語学ポートフォリオは、単に作品等を収集するものではなく、自主学習をよりサポートできるような補助的なツールとしたい。英語学習相談室の現状の人員では収容しきれないより多くの学生に 1 対 1 のアドバイジングサービスを提供したい。長期休暇期間など、遠隔でもアドバイジングが継続的に可能な電子システムの特長を生かしたい。このような理由から電子アドバイジングシステム VELA の構成を参考にした。

一方で、筆者が VELA を実際使用してみた際、学習プランを作成する過程で詳細なステップを踏んでおり、多少煩雑な印象を受けたため、語学ポートフォリオを設計する際は、なるべくシンプルで本能的に利用できるデザインにするよう心掛けた。また、VELA は学習者が作成したプランや振り返りを、アドバイザーと実際に会って議論するように設計されているが、本語学ポートフォリオでは直接会わなくてもアドバイスがやり取りできるようなコメント入力欄をメイン機能として盛り込んだ。

以下に語学ポートフォリオの主な機能を紹介する。

2.4.1. 目標設定

1 年次の基礎演習科目で「学生ポートフォリオ」内に入力することになっている 4 年間目標のうち「語学目標」が、自動的に語学ポート

フォリオ内に表示され、学生はそれを元に、語学における学期の目標、月間目標、週間目標を記入することができる。

2.4.2. スコア情報一覧

学内で受験した TOEFL や TOEIC プレイメントテストのスコア情報が表示される。また、学外で受験した各種語学検定試験のスコアを、学生が各自「キャリアポートフォリオ」内に記録していると、語学ポートフォリオ内にも自動的に表示される。

2.4.3. 目的・レベル別の自主学習教材と勉強法の閲覧

英語学習における目的とレベルごとに分類された推薦教材一覧と、それに付随した学習法例を参照し、学習期間を設定して「学習中マテリアル」として設定することができる。現在データベースには 4 つの習熟度と 10 の目的別に分類された約 100 種類の教材が登録されており、1 つのシェルに各 2 ~ 3 種類の教材が登録されている(例:「Elementary レベル」→「スピーキング」→「Chit Chat Club で英会話練習」「NHK ラジオ講座」など)。これらの教材は、主に前述の学習法リーフレットの中で紹介した教材や学習法を再編成したもので、学内の自主学習施設で入手または利用可能なもの、インターネットで利用できるものとなっている。各教材には 1 つ以上の学習法例を挙げ、学習者が自分に合った学習法を選ぶ「選択肢」を提供できるように心がけている。また、データベースには掲載されていない教材を「My 教材」として登録することも可能である。

2.4.4. コメント入力

一度選択した学習法を、学生は一定期間実践し、毎週の学習時間と達成度、振り返りを入力する。担当アドバイザーは、学生のコメントを確認し、フィードバックやアドバイスの書き込みを入力することができる。

2.4.5. 学習記録の蓄積

学習の振り返りで記入した学習時間は、月間と週間の蓄積学習時間として、折れ線グラフで



図3 語学ポートフォリオ 画面の例

表示される。また、学習を終了した教材は「これまで学習したマテリアル」としてコメント付きで記録され、学生はいつでも閲覧することができる。

英語学習相談室では従来1対1で30分間の相談時間を持っていたため、限られた人数にしか継続的なきめ細かい支援を提供することができなかったが、電子システムを活用することによって、より多くの学生に豊富なコンテンツの提供と継続的なフィードバックの送信をすることが可能になった。

3. 語学ポートフォリオコンペティション

2009年度に開発された語学ポートフォリオを利用して、2010年度前期・後期、2011年度前期・後期の2年間にわたり、「語学ポートフォリオコンペティション」として英語自主学習支援を行った。英語Aレベル（習熟度別クラスの基礎レベル）の学生を対象に、自主学習面でのサポートを充実させ、年度末のプレースメントテスト（TOEIC）でスコアを伸ばし、習熟度が上のレベルに上がることを支援する目的のもと実施された。支援対象に基礎レベルが選ば

れたのは、上位レベルでは履修する英語科目の選択肢や支援プログラムが多いのに対しこのレベルは履修する英語科目が指定されていることや、英語学習相談室の利用率も低い傾向にあり、十分学習支援の届きにくかったと考えられたためである。

3.1. 概要

本学の共通科目英語の履修者は例年2000名ほどであるが、習熟度別で基礎レベルの英語Aレベルには350名ほどが該当する。その中から希望者を募り、コンペティションを開催した。半期ごと開催のコンペティションでは、学期初めにオリエンテーションを開き、そこでシステムの利用方法や勉強方法を説明。英語Aレベル向けに11の推薦教材の中から各自教材を1つ選択し、10週間、自主学習を行う。週1回、学習時間と振り返りを入力し、担当アドバイザーからフィードバックをもらう。5週目に中間報告会を開催し、アドバイザーと面会して個別に質問等を受け付けた。学期末に学内TOEICを受験し、最も点数を伸ばした学生上位5名を表彰し、副賞として図書カードを贈呈した。コンペティション期間10週間のうち、5回以上入

表1

	参加人数										
	総数	1年	2年	3年	4年	法	経済	経営	文	教育	工
2010年度前期	61名	50	7	3	1	9	3	20	10	9	10
2010年度後期	18名	15	2	0	1	2	2	9	1	4	0
2011年度前期	85名	83	1	1	0	21	21	16	18	8	1
2011年度後期	47名	39	4	2	2	5	15	7	12	7	1

力、20時間以上学習すること（2011年前期は、震災の影響で Semester が短縮されたため、3回以上入力、14時間以上学習。また、2011年後期は、前年度後期に入賞率が低かったため条件を緩め、4回以上入力、20時間以上学習）を入賞条件とした。英語学習相談室の学生アドバイザー2名と専任アドバイザー1名がフィードバック入力を担当した。

3.2. 参加者

英語 A レベルに相当する TOEIC 280以下の学部生で参加を希望する者（但し、2011年度後期のみ TOEIC 350以下の学部生）。ほぼ1年生で、法・経済・経営・文・教育・工学部の全ての学部から参加した（表1）。

3.3. 手順

コンペティションを実施した過去4 Semester で、参加者のうち入賞条件を満たした割合を算出した。また、コメント回数や学習時間の平均を算出し、コンペティションの実施が、学習の継続や自主学習時間の増加にどのように寄与したかを調査した。さらに、学内で実施された TOEIC において、事前・事後テストのスコ

ア差異を算出し、コンペティションの実施が実際のスコアアップに寄与できたかどうかを調査した。

3.4. 結果

3.4.1. 継続率

コンペティションに参加登録して、10週間のうちポートフォリオに一度でもコメントを入力した参加者の割合は、2010年前期が84%、2010年後期が72%、2011年度前期が60%、2011年後期が62%と、平均して7割程度にとどまった。その中で事後 TOEIC を受験した人数はさらに減少し、2010年度前期が59%、2010年度後期が44%、2011年度前期が29%、2011年度後期が47%だった。2011年度前期が特に低いのは、2010年度までは無料で実施されていた7月の学内 TOEIC が有料となったためと考えられる。その他の学内 TOEIC は無料（大学負担）で行われた。入賞条件を達成した人数はさらに減少し、2010年度前期が25%、2010年度後期はわずか1名だったことを受け、2011年度には入賞条件を緩めたものの、前期・後期ともに15%だった（表2）。入力回数は入賞条件を超えていても、必要学習時間を満たしていないというケー

表2

継続率

	2010年		2011年	
	前期	後期	前期	後期
(1) コンペティションに参加した人数	61	18	85	47
(2) 一度でも入力した人数	51 (84%)	13 (72%)	51 (60%)	29 (62%)
(3) (2)のうち、事後 TOEIC を受験した人数	36 (59%)	8 (44%)	25 (29%)	22 (47%)
(4) (3)のうち、入賞条件をクリアした人数	15 (25%)	1 (6%)	13 (15%)	7 (15%)
(5) 入賞条件	必要入力回数	5回	5回	3回
	必要学習時間	20時間	20時間	14時間
				20時間

表 3

平均入力回数と学習時間

	2010年		2011年	
	前期	後期	前期	後期
1 度でも入力し、事後 TOEIC を受験した人数	36	8	25	22
平均入力回数	5.1回	2.3回	3.4回	3.9回
平均学習時間	18.6時間	8.6時間	15.2時間	18.4時間

表 4

平均入力回数と学習時間・入賞者と非入賞者の比較 (2010年度)

	前期		後期	
	入賞者	非入賞者	入賞者	非入賞者
人数	15	21	1	7
平均入力回数	6.6回	4.0回	5回	1.9回
平均学習時間	30.5時間	10.1時間	24時間	6.4時間

表 5

平均入力回数と学習時間・入賞者と非入賞者の比較 (2011年度)

	前期		後期	
	入賞者	非入賞者	入賞者	非入賞者
人数	13	12	7	15
平均入力回数	3.9回	2.9回	6.6回	2.7回
平均学習時間	21.3時間	8.5時間	41.1時間	7.8時間

スが多々見られた。

3.4.2. 平均入力回数と学習時間

コンペティション期間の10週間で、一度でもポートフォリオにコメントを入力し、事後 TOEIC を受験した人数で、平均の入力回数と学習時間を算出したところ、2010年度前期が5.1回（2週間に一度のペース）18.6時間と最も多く、2010年度後期が2.3回、8.6時間と最も少なかった。2011年度はともに3回以上、15時間以上であり、学習時間に関しては、平均して1週間に1時間以上の自主学習時間を確保することに寄与できたといえる。

また、これらの1度でも入力し、事後 TOEIC を受験した人数のうち、入賞条件を満たしたグループ（入賞者）と満たさなかったグループ（非入賞者）に分け、平均入力回数と学習時間

を比較した（表4・表5）。2010年度前期・後期、2011年度前期・後期のいずれの期間でも平均入力回数は入賞者グループが上回り、学習時間の比較では、入賞者グループが非入賞者グループより平均でおよそ3倍近く長い時間を学習に費やしていることが分かった。入賞者グループと非入賞者グループとの間で入力回数を比較した結果、2010年度前期と2011年度後期に5%水準で有意差がみられた（2010年度前期 $t(33) = 3.697$, $p < .05$ 、2011年度後期 $t(15) = 6.035$, $p < .05$ ）。また、2011年度前期も5%水準の有意差に近い値が算出された（ $t(20) = 2.049$, $p = 0.054$ ）（2010年度後期はサンプル数が少ないため、検定不可能）。また、学習時間も同じく比較した結果、2010年度後期以外のすべてのグループで、5%水準で有意差がみら

れた (2010年度前期 $t(17) = 4.548$, $p < .01$ 、2011年度前期 $t(16) = 4.574$, $p < .01$ 、2011年度後期 $t(6) = 2.616$, $p < .05$) (2010年度後期はサンプル数が少ないため、検定不可能)。したがって、ほとんどのケースで入賞者グループの方が、多くコメントを入力し、より長い時間学習したといえる。

3.4.3. TOEIC スコアの変遷

コンペティションのキャッチフレーズであった TOEIC スコアアップは、4 セメスター全ての実施期間で平均点上昇を達成した (表 6)。参加者の平均 200 点台から、2010 年度前期は 63.9 点 +、2010 年度後期は 58.7 点 +、2011 年度前期は 66.4 点 +、2011 年度後期は 62.1 点 + をそ

れぞれ算出した (ただし、前期は約 4 か月間、後期は約 8 か月間の差異で計算。後期初めの TOEIC テストは受験する学生数が少ないため、年度初めのプレースメントテストのスコアを事前スコアとした)。コンペティションの入賞者で 1 位獲得者は、それぞれ 2010 年度前期は 250 点 +、2010 年度後期は 105 点 +、2011 年度前期は 200 点 +、2011 年度後期は 240 点 + と、いずれも高い伸びを達成した。コンペティションの実施目的であった習熟度別の上位レベルのクラスに上がった人数は、2010 年度前期は 21 名 (58%)、2010 年度後期は 5 名 (62.5%)、2011 年度前期は 20 名 (80%)、2011 年度後期は 16 名 (73%) と、半数以上が目標を達成することが

表 6

スコア変遷

	2010年		2011年	
	前期	後期	前期	後期
1 度でも入力し、事後 TOEIC を受験した人数	36	8	25	22
事前テスト	238.9	239.4	251.6	277.7
事後テスト	302.8	298.1	318	339.8
平均スコア伸び	63.9	58.7	66.4	62.1
テスト実施月 (事前 - 事後)	(4 月 - 7 月)		(5 月 - 7 月)	

表 7

スコア変遷・入賞者と非入賞者の比較 (2010年度)

	前期		後期	
	入賞者	非入賞者	入賞者	非入賞者
人数	15	21	1	7
事前テスト	251.0	230.2	245	238.6
事後テスト	331.3	282.4	350	290.7
平均スコア伸び	80.3	52.2	105	52.1
テスト実施月 (事前 - 事後)	(4 月 - 7 月)		(4 月 - 12 月)	

表 8

スコア変遷・入賞者と非入賞者の比較 (2011年度)

	前期		後期	
	入賞者	非入賞者	入賞者	非入賞者
人数	13	12	7	15
事前テスト	250.0	253.3	275.7	279
事後テスト	323.5	312.1	395.7	313.7
平均スコア伸び	73.5	58.8	120	34.7
テスト実施月 (事前 - 事後)	(5 月 - 7 月)		(5 月 - 12 月)	

できた。しかし、この人数は1度でも入力し、事後 TOEIC を受験した人数を分母とし、1度も入力せず事後 TOEIC を受験しなかった参加者を加味していないので、それらを含めると達成度は下がる。また一方で、スコアが下降した参加者もあり、2010年度前期では6名(17%)、2010年度後期では3名(37.5%)、2011年度前期では3名(12%)、2011年度後期では5名(23%)となっている。

また、事前・事後 TOEIC のスコア変遷を、入賞条件を満たしたグループとそうでないグループを比較した場合、実施した4セメスター全ての期間で、スコアの伸びの平均が入賞者グループの方が大きかった(表7・表8)。しかし、t検定を用いて2つのグループを比較したところ、5%水準の有意差はみとめられなかった(2010年度前期 $t(19)=1.133$, $p=.27$ 、2010年度後期はサンプル数が少ないため分析不可能、2011年度前期 $t(22)=0.523$, $p=.61$ 、2011年度後期 $t(9)=2.048$, $p=.07$)。したがって、必ずしも入賞条件を満たした学生がスコアを伸ばしたという結論づけはできない。

3.4.4. 参加者のコメント

コンペティション終了時にアンケートを実施し、参加者からのコメントを収集した。良い点としては「毎日英語の勉強をすることを意識できた」「毎週進捗入力があるので、勉強しようと思える」など、定期的に報告することで自主学習の意識づけになったという意見が多く寄せられた。また、アドバイザーからのフィードバックがやる気につながったというコメントも寄せられた。一方で、「英語より他の授業を優先してあまり勉強しなかった」「忙しいことを言い訳に思うように取り組めなかった」など、英語を勉強したいという気持ちはあるが、計画通りに進めなかったという反省も多かった。システム面では、「パソコンでの入力なので忘れることが多かった。携帯からの方がやりやすいと思う」という声もあり、パソコンで入力する作業が継続率に多少影響を与えている可能性も

示唆された。運営面では、「もっと大々的にアピールするとよい」というコメントも複数あり、これからの課題にしていきたい。

3.5. 考察

語学ポートフォリオを用いて過去4セメスターにわたり、基礎レベルの学生を対象にコンペティションを行った。継続率について、コンペティションには自主参加ということもあり、10週間のうち1度でも入力した人数は平均で7割程度であり、5回以上入力・トータル20時間以上学習する等の入賞条件をクリアした人数は全体の2割程度にとどまった。これにはさまざまな要因が考えられる。一つにはコンペティションは自主参加で、スコアの伸び幅が大きかった上位5名には図書カードが贈呈されるという副賞があったものの、さほど強いインセンティブにはつながらなかったと推察される。一部の科目担当教員が、コンペティション参加を成績に加味したものの、全成績評価に占める割合は数%に限られていたので、これも学生にとっては大きなインパクトにはならなかったかも知れない。また、コンペティション参加者で事後 TOEIC を受験した割合も50%前後にとどまっており、スコアの伸び幅自体を計測できない状況があった。これは、参加者のほとんどは1年生であり、実際に TOEIC スコアが必要となってくる就職活動まではまだ先という意識があり、TOEIC スコアを上げるという動機づけはまだ弱いからとも考えられる。また、基礎レベルは本学のプレイスメントテストで習熟度に分けられる一番下のレベルであり、英語学習に対する動機づけそのものが低い可能性も考えられる。

その一方で、コンペティション期間中、一度でも振り返りを入力し、事後 TOEIC を受験した参加者の平均学習時間は2010年度後期を除いて15時間以上確保できており、1週間に1~2時間程度は自主学習時間をとれたことになる。学習時間は自己申告制であるので、厳密に学習

時間をとったかどうかの正確な判断は難しいが、ほとんどの学生が宿題以外で英語の学習に継続的に取り組めたこと、アンケートにもあったように、少なくとも「英語の勉強をしよう」という意識づけをすることにはある程度の成果があったといえる。しかしながら、入賞条件を満たしたグループとそうでないグループを比較すると、入賞者グループの方がより長い時間学習していることが示唆され、参加者の間にもギャップがあることが分かった。今後、コンペティションの事前アンケートや追跡調査を実施し、各参加者の自主学習時間が事前と事後で増えているか、また、コンペティション終了後の自主学習継続に寄与しているかどうかなども検証していきたい。

TOEIC スコア 変遷 に関しては、4 セメスターとも平均して60点以上伸ばすことができ、コンペティションの目標であった、上位レベルに進むことができた割合は58%~80%であった。スコアの伸びに関しては、前期は年度初めから7月の約4ヵ月間、後期は年度初めから年度末の約8ヵ月間で、事前テストから事後テストの期間が倍近く異なっていたのにも関わらず、平均で60点台の伸びと、伸び幅に変化がなかったことについて、基礎レベルの学生に関しては短期間であっても少しずつ継続的に学習し、テストを受験すればある程度の伸びが見込めることが示唆された。しかし一方で、スコアが下降している参加者も数名出ており、課題は残る。また、入賞条件を満たしたグループとそうでないグループを比較すると、入賞者グループの方がコンペティション期間中のポートフォリオ入力回数が多く、学習時間も長いことが示唆されたが、必ずしも入賞者グループがTOEIC スコアを伸ばす傾向にあったと関連づけることはできなかった。筆者の別の研究(石川, 2009)でも、オンライン自主学習教材を用いたTOEIC 対策授業において同様の傾向が出ており、必ずしも学習時間等にスコアの伸びが比例しないという結果が出ているので、今後さ

らに研究を進めていく必要がある。また、上位レベルに上がることができた割合には、事後TOEICを受験していない人数は含まれておらず、受験しなかったことだけを理由に依然として基礎レベルにとどまる学生が多いことも課題である。スコアの伸びに関しては、参加者の多くはコンペティションと同時に英語科目も履修しており、自主学習だけではなく授業で学習した内容もスコアアップに寄与したことも明記しておかなければならない。

本語学ポートフォリオを活用した支援の試みは、継続率が低いことが一番大きな課題であり、全体的な利用者数もまだ限られているため、未だ成功の段階に至っているとはいえない。今後、基礎レベルの学生にとって英語学習を継続しやすい支援の在り方や、語学ポートフォリオシステム自体の使いやすさ等をさらに検討していく必要がある。また、効果の検証に関しても、事前アンケートを実施して実際の学習時間や姿勢の変化について調査することや、事後アンケートの取り方を検討し、継続できなかった学生の追跡調査なども行っていきたい。

4. まとめ

本稿では、セルフアクセスセンターでの自主学習を支援する取り組みの一貫として、語学ポートフォリオの開発の背景とコンペティション形式で行った基礎レベルのスコアアップ支援についての概要と結果を報告した。コンペティション全体として低い継続率には課題があるものの、授業時間外で少ない時間でも自主学習に取り組むことができれば、スコアアップに確実につながることが示唆された。また、オンラインの語学ポートフォリオ上で学習進捗の報告を通してアドバイザーとやりとりがあることが、学習を継続するための意識づけや動機づけに寄与することが示唆された。学習の継続率と事後テストの受験率をさらに向上させることが課題となる。また、1年生を支援するにあたり、パ

ソコンで入力する作業に抵抗がある学生もいることが指摘されたので、今後コンピュータの操作方法などを確認しサポートする機会も増やしていきたい。自主学习においては動機づけが鍵となるので、科目担当教員ともさらに連携をとりながら、充実した支援の提供を目指していきたい。

参考文献

- Crowe, S. Effectiveness of the first steps module in developing learner autonomy. *The Journal of Kanda University of International Studies*, 22, 461-471.
- Gardner, D., & Miller, L. (1999). *Establishing self-access: From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 石川由紀子 (2009). 「TOEIC 対策授業におけるブレンディッド型授業と通常授業の比較検証：自律学習習慣を育む試み」(外国語教育メディア学会第49回全国研究大会発表)
- Mozzon-McPherson, M. (2007). Supporting independent learning environments: An analysis of structures and roles of language learning advisers. *System*, 35 (1), 66-92.
- Rubin, J. (2007). Introduction to special issue: Language counseling. *System*, 35 (1), 1-9.
- 下絵津子 (2006). 「第二言語教育におけるポートフォリオの活用」宮崎公立大学人文学部紀要, 14 (1), 149-167.
- Toogood, S., Pemberton, R., Ho, S., & Chan, R. (2005). *Virtual English Language Adviser (VELA)*. Hong Kong University of Science and Technology. Available at <http://vela.ust.hk/>

The Journal of Learner-Centered Higher Education

編集規程

2011年6月21日制定

創価大学学士課程教育機構は（以下「機構」という）は、『The Journal of Learner-Centered Higher Education』を編集・刊行するために以下の規程を定める。

1. 目的

機構は、高等教育改革に関する実践的・学術的研究を促進し、教職員への啓発を目的として『The Journal of Learner-Centered Higher Education』を刊行する。

2. 名称

機構が刊行する研究誌の名称は、『The Journal of Learner-Centered Higher Education』とする。

3. 刊行期日

本誌は、年1回刊行し、刊行期日は、原則として4月初旬とする。

4. 刊行事務

本誌編集は、創価大学学士課程教育機構「The Journal of Learner-Centered Higher Education」編集委員会（以下「編集委員会」という）を設けて行う。

5. 編集委員会

編集委員会は、編集委員長の任命をもって組織する。

6. 編集委員長

編集委員会委員長は、学士課程教育機構長が兼務する。

7. 事務所

編集委員会の事務局は、学士課程教育機構事務室内に置く。

8. 投稿者

本誌に原稿を掲載できる者は、次の各号に掲げる者とする。

1. 創価大学の教職員および大学院生
2. その他、編集委員会が認めた者

9. 構成

本誌に掲載される原稿は、次の各号に掲げるジャンルに属するものとする。ただし、第2号に掲げるものについては、編集委員会が別に定めた審査委員会の審査を経たものに限る。

1. 特集：高等教育改革の特定テーマに関する寄稿論文

2. 研究論稿：高等教育改革に関する研究論文
3. 講演会及び研究集会の記録：機構が主催した講演会及び研究集会の記録
4. その他：編集委員会の判断による

10. 言語

原則として、日本語および英語とする。

11. 体裁

本誌に掲載される原稿は、A4版、2段40行とする。

12. 執筆要項

執筆要項は、別に定める。

13. 配布先

本誌の配布先は、別に定める。

14. その他

その他必要な事項は、編集委員会がこれを定める。

2011年6月21日制定

1. 投稿資格

『The Journal of Learner-Centered Higher Education』に投稿できるのは、創価大学所属の常勤教職員、非常勤教職員、学生、およびその研究協力者とする。

2. 投稿論文の内容

大学における高等教育改革について、その実態調査、教育改革方法論、教育改革実践活動、教育に関するFD活動・SD活動などの成果を共有し、高等教育改革を進めるために、研究論文、実践・調査報告、提言などを掲載する。

3. 投稿論文の種別

投稿論文の種別は、研究論文、事例報告、研究ノートとする。

- 研究論文は、高等教育改革に深く関連するものであり、実証的または理論的研究の成果であり、オリジナリティが明記され十分な文献が表示されていること。
- 事例報告は、高等教育改革の実践、教育方法やその効果の調査などについてその経過・成果またはプロジェクトのまとめなどが記載されていること。
- 研究ノートは、研究論文と同様に独創的な内容が要求されるが、断片的または萌芽的な研究の論文で、研究論文ほど完成度は要求しない。しかし、それと同等の価値のある内容を含むことが期待される。
- 掲載される論文等の分量（日本語の表題・著者名、英語の表題・著者名・抄録、日本および英語のキーワード、図表を含む）の上限は、原則として以下とする。ただし、編集委員会が認める場合はこの限りではない。

研究論文 20,000字（英文8千語）

事例報告 20,000字（英文8千語）

研究ノート 10,000字（英文4千語）

4. 投稿と掲載

投稿は電子媒体によるもののみ認め、編集委員会が定める期日を締め切りとし、査読および校正を経た後、本誌に掲載する。投稿論文は、編集委員会のメールアドレス（seededit@soka.ac.jp）に電子媒体で送付する。

5. 原稿

- (1) 原稿は、A4判、上下左右に25mmのマージン、1行45文字、1ページ40行というフォーマットで作成すること。なお、本誌の1ページは24字×40行×2段（1段960字）の1920字である。図は1つにつき、半ページから1ページ程度のスペースを必要とするので、適宜本文の字数を減らすこと。
- (2) 1ページ目には表紙をつけ、論文タイトル（和文の場合は日本語・英語両方、英文の場合

は英語のみ)、執筆者(複数の場合は全員)の氏名と所属(いずれも日本語・英語両方)、査読結果等の連絡先(郵送先・電話・ファクス・E-mail アドレス)を記載すること。

- (3) 2 ページ目には、冒頭に「論文タイトル」(和文の場合は日本語・英語の両方、英文の場合は英語のみ)、続けて3~5語のキーワード(和文の場合は日本語・英語の両方、英文の場合は英語のみ)を記載すること。なお研究論文の場合は、併せて「抄録」、「Abstract」を記載する。研究論文(和文)の場合は「抄録」(400字程度)と「Abstract」(200語程度)、研究論文(英文)の場合は「Abstract」のみ記載すること。事例報告・研究ノートには「抄録」、「Abstract」はつけなくてもよい。
- (4) 見出しレベルは節・項・目の3つまでにとどめ、それぞれゴシック体にする。
- (5) 和文は常用漢字・現代仮名遣いを用い、句読点には「、」「。」を用いる。
- (6) 図と表は必要最小限にとどめ、それぞれ連番を付し、簡潔な見出しをつける。
- (7) 注は、脚注形式とする。
- (8) 本文中での注の指示は、論文全体で通し番号を付し、文中の該当するところに上付き文字で示す。
- (9) 本文中で引用された文献は、注のセクションの後ろに「参考文献」というセクションを設け、アルファベット順にすべて漏れなく記載すること。
- (10) 本文中での引用文献の指示は、著者名・刊行年を小括弧に入れ、カンマで区切って示す。その際、外国人名は原語で表記する。
- (11) 同じ著者で同一刊行年の文献を複数引用する場合は、それぞれ刊行年の後ろにアルファベットを付して区別すること。例:2004 a、2004 b、…
- (12) 英文原稿は、APA スタイルに準ずる。

6. 査読

- (1) 査読は投稿された原稿の種別に応じて適切に行う。
- (2) 原則として研究論文、事例報告にはそれぞれ2名、研究ノートには1名の査読者をつける。
- (3) 査読料は原則として出さない。
- (4) 査読に対して異議が出されたときは、編集委員会の合議のもとで調整する。
- (5) 査読者の選定は編集委員会の合議のもとで定める。但し、専門分野の査読候補者の提示を著者に求めることがあり、著者は可能な限りそれに応じなければならない。

7. 校正

- (1) 校正は、編集委員会を通して行い、著者校正を原則とする。
- (2) 校正は、編集委員が投稿原稿を pdf に変換したものを著者に送付後、著者自身が確認する。

Submission Guidelines for The Journal of Learner-Centered Higher Education

1. Eligibility

Authors must be full-time or part-time faculty, staff members, or students of Soka University, or a research partner of such.

2. Article Content

The Editorial Committee of the Journal welcomes the electronic submission of original works, including field research, research reports, educational methodologies, FD/SD activity reports, and educational addresses, which are primarily related to higher education reform.

3. Article Types

The Journal publishes three types of articles :

- 1) Original Research : original and sophisticated insights into challenging issues related to higher education reform, based on significant findings from high quality practical research, well-supported by academic references
- 2) Research Report : the process and outcomes of educational practices and projects based on field research
- 3) Research Note : original and sophisticated insights based on practical research ; less in-depth than Original Research

The maximum length of each type of article, including title, author(s) names, references, and figures, is :

- 1) Original Research : 20,000 characters in Japanese or 8,000 words in English
- 2) Research Report : 20,000 characters in Japanese or 8,000 words in English
- 3) Research Note : 10,000 characters in Japanese or 4,000 words in English

4. Submission and Publication Process

Only articles that are electronically submitted by the due date to seededit@soka.ac.jp are considered for publication. Articles will be published after being peer-reviewed, accepted, and proofread.

5. Formatting

- 1) Use A4 page size, with 25mm margins on all sides.
- 2) On the first page, write the title in both Japanese and English for Japanese written articles, and only in English for English written articles. Also, write the full name of each author, the institution and departmental names, home address, phone and fax number, and email address on the first page.
- 3) On the second page, write the title and 3 to 5 keywords in both Japanese and English for Japanese written articles, and only in English for English written articles. For Original Research written in Japanese, write the abstract in both Japanese (approx.400 characters) and English (approx.200 words), and only English abstract is necessary for Original Research written in English. The abstract is not necessary for Research Reports and Research Notes.
- 4) Follow APA-style formatting.

6. Peer Review

- 1) Peer review is conducted according to the type of article : Two peer reviewers are assigned for original research and research reports, and one peer reviewer for research notes.
- 2) Peer reviewers do not receive any type of compensation.
- 3) In the case of an objection to the peer-review outcome, the Editorial Committee will make the final decision.
- 4) Peer reviewers are selected by the Editorial Committee. The Editorial Committee may alternatively request the author to select peer reviewers.

7. Proofreading and Revision

- 1) Proofreading is conducted by the author with advice from the peer reviewer(s) and the Editorial Committee.
- 2) After submission of the proofread article, the Editorial Committee will return the article to the author as a PDF file. It is the responsibility of the author to check the submission for possible errors and provide feedback to the Editorial Committee by the specified deadline.

The Journal of Learner-Centered Higher Education

編集委員

編集長

寺西 宏友 創価大学 学士課程教育機構 機構長

編集委員

田中 亮平 創価大学 教務部長
関田 一彦 創価大学 教育・学習活動支援センター センター長
西浦 昭雄 創価大学 学士課程教育機構 副機構長
望月 雅光 創価大学 教育・学習活動支援センター 副センター長
Lary MacDonald 創価大学 ワールドランゲージセンター 副センター長
佐々木 諭 創価大学 学士課程教育機構 准教授
山崎 めぐみ 創価大学 学士課程教育機構 准教授
清水 強志 創価大学 学士課程教育機構 准教授
山田 竜作 創価大学 学士課程教育機構 准教授

編集事務局員

池ヶ谷 浩二郎 創価大学 学士課程教育機構事務室 事務長
平野 正彦 創価大学 学士課程教育機構事務室

The Journal of Learner-Centered Higher Education
第 1 号

2012年 5 月31日

発行 創価大学 学士課程教育機構

〒192-8577

東京都八王子市丹木町 1 - 236

TEL 042-691-7009

FAX 042-691-6941

Email seededit@soka.ac.jp

印刷 電算印刷株式会社

TEL 0263-25-4329

