

The Journal of Learner-Centered Higher Education

学士課程教育機構研究誌

第5号

創価大学
学士課程教育機構

School for Excellence in Educational Development
SOKA University

2016年7月

The Journal of Learner-Centered Higher Education

学士課程教育機構研究誌

第5号

特集「高大接続」

●創価大学 教育フォーラム（第13回 FDフォーラム）

第1部 基調講演

未来に生きる子どもたちのために－教育改革の現状と展望－ …………… 安西 祐一郎 …… 5

第2部 パネルディスカッション

・事前講演 要旨……………13

・パネルディスカッション……………23

パネリスト …………… 増田 正弘、成田 秀夫、松本 美奈、寺西 宏友

コメンテーター …………… 安西 祐一郎

●特集論文

高大連携の取り組みと課題

－創価高校「平和学入門」の取り組み－ …………… 玉井 秀樹 ……31

●創価大学 文部科学省AP事業 採択記念FDフォーラム

基調講演

教学マネジメントの活性化とIRによる「見える化」「言える化」

－「学生を知り抜くため」のEMIRの実践事例から－ …………… 福島 真司 ……37

基調講演

学生に求められる能力とその評価…………… 松下 佳代 ……49

●事例報告

Organizing Thoughts: A Case Study of Paragraphs with Lower Levels

…………… Rheanne Anderson & Yuliya Dityateva ……63

編集規程……………75

投稿・執筆要領……………77

Submission Guidelines for the Journal of Learner-Centered Higher Education ……79

編集委員……………81

※本誌に記載されている所属・役職は、発表または投稿当時のものです。

未来に生きる子どもたちのために

－教育改革の現状と展望－

安西 祐一郎

日本学術振興会理事長

ご紹介いただきました安西祐一郎でございます。本日はお招きいただきまして、誠にありがとうございます。まずは感謝を申し上げたいと思います。今日は、高大接続システム改革を中心にしてお話をさせていただきます。創価大学でのお話ですので、ここにおられる皆様方には、「当たり前ではないか」と思われることも多々あるかと思えます。ただ、日本全国の教育の状況をみますと、なかなかそうは言えないということもございます。皆様には当然だと思われることも多いかと思いますが、話を始めさせていただきます。

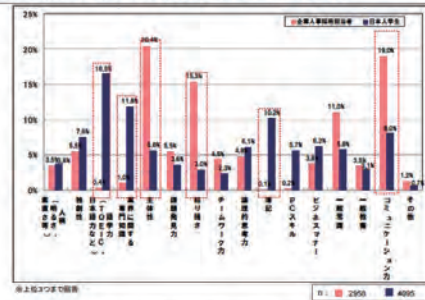


不足している能力—対学生・対企業

まずはスライドをご覧ください。細かい数字とグラフで恐縮ですが、これは経済産業省の2010年のデータです。大学生が自分で

1-1-2 自分に不足していると思う能力要素【対日本人学生】
学生に不足していると思う能力要素【対企業】

・企業側は学生に対し、「主体性」「粘り強さ」「コミュニケーション力」といった内面的な基本能力の不足を感じている。それに対して学生は、技術・スキル系の能力要素が自らに不足していると考えている。
・企業側が「学生に求める能力要素」と学生が「企業から求められていると考えている能力要素」ならびにその水準には、大きなギャップが存在する。



経済産業省 大学生の「社会人観」の把握と「社会人基礎力」の認知向上策に関する調査 2010年6月
http://www.meti.go.jp/policy/sojoryoku/20100604/gakuseinoiyakajinkannohaiutonintido.pdf
© Yūichirō Anze

不足していると思っている能力、また企業から見て学生に不足していると思っている能力、これが一致しているかどうかを示しています。灰色の棒グラフが企業から見て学生に不足している能力、黒色の棒グラフは学生から見て自分で不足していると思っている能力です。

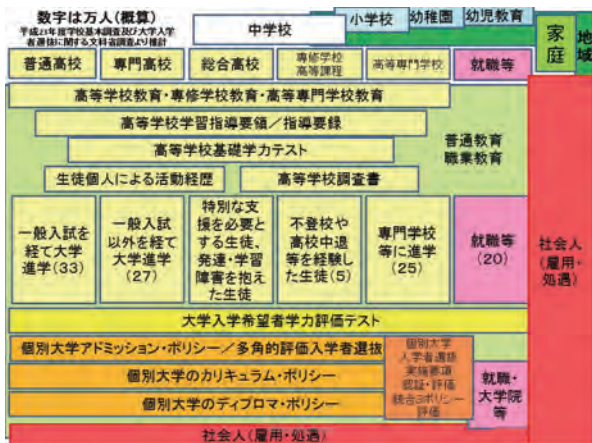
グラフをご覧になってお分かりになりますように、企業側は学生に対して、「主体性」「粘り強さ」「コミュニケーション能力」といった内面的な基本能力の不足を感じています。それに対して学生は、「語学力」「業界に関する基礎知識」「簿記」などの技術・スキル系の能力要素が不足していると考えています。企業が「学生に求める能力要素」と学生が「企業から求められていると考えている能力要素」の間に大きな

ンター入試を廃止してどうするのかという議論です。長い名前のテストですが、変わる可能性が高いと思いますが、そこには入試という言葉が入っていません。このテストについては高校を卒業したばかりの人たちや予備校に通っている人たちだけが受けるものなのか、いったん社会に出た人たちは受けてはいけないのかという問題があります。中教審答申を読みますと、誰でも受けられると書いてあります。今、申し上げたように自分が大学で学んでいくだけの力があるのかどうかを見極めるためのテストなのです。

高校・大学教育の課題

次のスライドをご覧ください。このスライドでは真ん中を高校にしてあります。一番左側が一般入試を経て大学に進学する人たちですが、これが33万人です。それから一般入試以外を経て大学に入学する人たちが27万人です。それから特別支援教育や不登校、高校中退の人たちが5万人です。それから専門学校等に進学する人たちが25万人です。就職等が20万人です。これらの数字は1学年の数字です。高大接続の問題は、大学進学者をどうするのかという問題としてとらえられる面が強いのですが、実際には高校全体の問題、とくに高校の学習指導要領をどうしていくのかという問題が非常に大きいわけです。

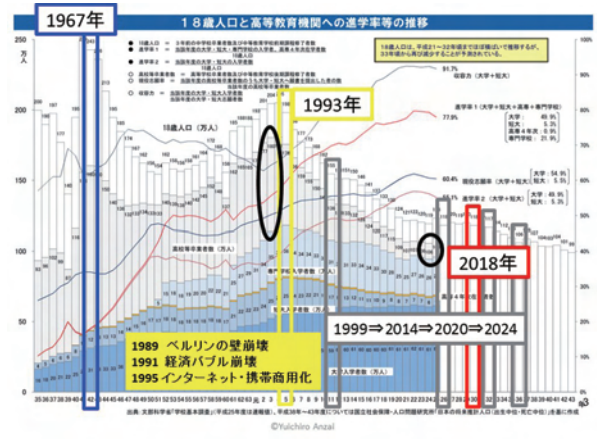
それから大学で大きいのは3ポリシー、すなわち「アドミッションポリシー」「カリキュラム



ポリシー」「ディプロマポリシー」を各大学がどのように考えていくのかという問題です。この問題は大学教育の基本ですけれども、この3ポリシーを公表することが、文部科学省の法令改正で出てくることになると思います。法律・法令には色々なレベルがありますが、おそらく省令レベルで入ってくるのではないかと思います。大学には自治がありますので、細かく決めることはできません。大学自身が決めることで、この省令には細かいことは書かれないでしょうが、様々なガイドラインなどによって、相当詳細にこうしたらどうかということが大学側に伝えられるという気がします。

18歳人口の減少と進学率の推移

高大接続システム改革の議論は、入試改革と関連してマスコミでも取り上げられていますが、是非、共有していただきたいのがその背景です。なぜ高大接続システム改革をやらなければならないのかという背景です。次のスライドは、18歳人口と高等教育機関への進学率などの年次推移を示したグラフです。真ん中は1993年ですが、この年から18歳人口が急減を始めました。その右に2018年とありますが、この年は小康状態を保っている18歳人口が再び減少を始めると見られます。



1990年代はご存じの通りです。1989年にベルリンの壁が崩壊しました。その後、東西ドイツが統合され、所謂グローバル化が急速に進み

始めました。また、1991年には日本でバブルが破裂し、大学生にとっては就職氷河期が急にやってきました。1995年にはインターネットが商業化され、デジタルケータイが普及を始めました。世界でも国内でも1990年代は、非常に大きな時代の変わり目だったわけです。

そのような中で、18歳人口の減少が続きます。現在の学生や生徒たちはそのような時代の真只中にいるわけです。当然のことながら、主体性を持って多様な人たちと協力して学び働いていく、そのような生き方を1人1人ができるようにならないと、本当に幸せにはならないと思います。世界は大きく変わっています。日本としても、これから本当にやっていくためには教育が変わっていく必要があるということです。

2014年12月に中教審答申が出ました。2020年は先ほど申し上げました大学入学希望者学力評価テストが導入される年です。そして2024年が高校の学習指導要領が高校3年生まで到達する年にあたります。

去年の2014年12月に高大接続システム改革答申が出たわけですが、実は1999年にも同じような答申がすでに出ています。初等中等教育と高等教育の接続に関する答申という名前でした。読んでみますと、去年の12月に出た答申とそんなに変わりません。1999年の段階で、すでに入試を何とか改革しなければならぬと書いてあるわけです。1999年から2015年の間に多くの人たちが努力してきましたが、結局、変わりませんでした。勿論、教育改革は大きな改革ですので、慎重に着実にやらなければいけません。しかし、そうはいいまして、1999年から議論が行われていたことを考えると、2020年という年には20年という年月が経過することになります。今回の高大接続システム改革は、急に始めたものではないということです。

それからもう1点、急減した18歳人口はどこに行ってしまったのかという問題にふれておきます。実は4年制大学への入学者絶対数はそ

れほど変わっていません。入学者絶対数は横ばいなのです。18歳人口は急減しているのですが、その急減した部分はどこに吸収されたのでしょうか。2ヶ所を黒で囲っていますが、高校卒業生のうちの就職者数が激減しているわけです。18歳人口の急減は大学生の急減に直結しているわけではなく、高卒の就職者数の急減につながっているわけです。

絶対数でいうと18歳人口の減少は結局、高卒の就職人数の減少をもたらしました。そこでよく言われる意見が、大学の学生数を減らした方がいいのではないかというものです。しかし、世界ではそうはなっていません。ご存じのように、むしろ大学生の質を上げ、仕事も社会の質も上げるという方向で、世界各国は一生懸命に努力しています。ですから問われるべきは、大学教育の質ということになります。大学生の数を減らすよりも、質の低い大学生を高くするにはどうすればよいのかという議論をしていかなければいけないということです。

教育の転換期としての現在

若年人口が減っていく事態は、明治以来初めてです。戦争もありまして若年人口が一時的に減少するということはありましたが、持続的に減少する事態は初めてです。そのような中で、明治、戦後に続いて、3度目の教育の転換期を迎えています。教育だけではなく、世界の転換期でもあります。世界の転換期が日本に押し寄せてきて、それが教育に波及しているわけです。しかし、教育は現場も大きいですから、明日から変わるというわけにはいきません。

先ほど申し上げましたように、今後10年くらいをかけて着実に変えていくことが大事です。全体として幕末から明治、それから戦後まもなくに匹敵するような大きな時代の転換期を迎えているのだという認識を共有することが、高大接を理解する出発点になるということです。

社会改革としての「教育の転換」

「教育の転換」は、大きな社会改革です。教育の一部を変えて済むというものではありません。入試だけを考えてみましても、1点刻みでギリギリしている状態です。そのような状態が岩盤のように社会の中にしみ込んでいるわけです。そのような状態ですから、改革といいますが、すぐに変えられるものではありません。しかし、大きな世界の流れの中で、日本で学ぶ1人1人の子どもたちが将来どのようになっていけばよいのかを考えていく必要があります。

私たちが取り組むべき課題は、子どもたちが十分な知識・技能を持ち、それを活用できる思考力・判断力・表現力を臨機応変に発揮できるようになることです。さらに、主体性を持って多様な人々と協力して学び、働くことのできる力を身に付けていく、そのような教育の機会をすべての子どもたちに与えるにはどうすればよいのかということです。それが教育の転換期の課題です。今後の展望としては、2020年までに高大接続システム改革を開始するということです。何をどのように改革していくのかということですが、ここではとくに学習指導要領の抜本改訂と高大接続システム改革について、お話をさせていただきます。

学習指導要領の改訂と高大接続システム改革

学習指導要領の抜本改訂と高大接続システム改革の柱の1つは、高校教育を受け身の教育から能動的な学習に転換するということです。最近、流行のアクティブラーニングという先生が教材を作って、何か手取り足取り教えるというイメージがあるのですが、私の感覚ではそれは違うと思っています。アクティブラーニングは言葉通りにいうと、「生徒あるいは学生が自分でアクティブにラーニングできること」です。どのような教材であっても自分でやろうと思ったら、それがアクティブラーニングなのです。そのようなアクティブなマインドをもつ生徒や学生を1人でも増やすことができるかどうか、

アクティブラーニングの課題だと考えます。

改革のもう1つの柱が、先ほどお話ししました高校基礎学力テスト(仮称)の導入です。高校2年と3年、それも複数回ずつ入れるという議論がなされています。現在、全国学力テストを小6と中3でやっています。これは悉皆調査ですが、テストの結果をどのように使っているのかという議論があります。同様にバックグラウンドが全く違うのですが、高校基礎学力テストの点数をどのように使うのかという議論があります。高校の現場では、テストの結果を大学入学選抜に使われると、そのために勉強することになってしまうから困るという意見があります。それからもう1つ、高校を出て就職する生徒たちからすると、就職したい企業がこのテストの成績だけで採用を決めたりすると困るという意見もあります。高校では様々な面から人間形成、あるいは知識・技能を学んでいるわけですから、全体として評価してもらわないと困るわけです。そのような意見にはもっともなところがあると思います。

それから高校レベルでは、国語、地歴公民、理科、数学、英語、情報、それから総合的学習の時間など各教科、科目の内容と学習方法を再検討するという議論が今後、中教審で始まります。現在は総論の議論をしていますが、これからは個別教科の議論が始まると思います。

それから大学レベルでは、先ほど申し上げました「アドミッションポリシー」「カリキュラムポリシー」「ディプロマポリシー」という3ポリシーの公表と実践が問われるだろうと思います。大学には認証評価制度があります。次期の認証評価の期間が2018年に始まります。その2018年の認証評価から、主体性や思考力の問題を「カリキュラムポリシー」に組み込んでいるかどうか、そのような観点から大学評価を行なうかが議論されると思います。

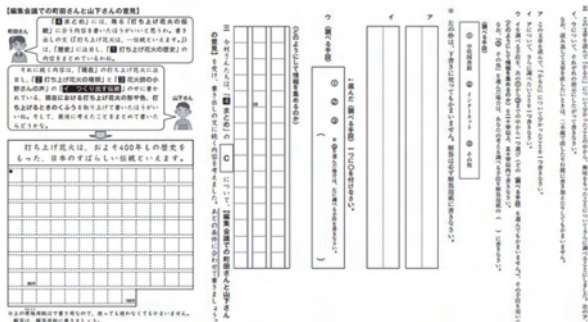
それから個別大学の入学選抜では、多角的評価方法を導入していきたいと考えています。高校基礎学力テストでは基礎的な知識・技能を

みる、大学入学希望者学力評価テストでは個別大学の入学者選抜における多角的評価に資するように、知識・技能のほか、思考力・判断力・表現力などを評価するという議論になっていくと思います。

そうなりますと、2つのテストは国レベルでやりますので、個別大学の方ではむしろ高校生自身の活動経歴などの評価、小論文の評価、高校調査書の評価などが重視されることになると思います。面接や集団討論などの方法を導入して、大学がこの学生だったら卒業まで3ポリシーによってしっかり教育し、社会に送り出すという流れになると思います。自分の大学の看板を背負った卒業生として、これから社会でも誇れるようにする。そして、そのような学生をきちんと入学させてもらいたいということです。

全国学力テストの記述式問題について

小学校・中学校にも様々な課題があります。その1つが全国学力学習状況調査です。この全国学力テストは国語と算数・数学の悉皆調査で、全国の小6・中3の生徒・児童が全員受けています。そのテストにはB問題という記述式の問題があります。A問題は正解が1つしかない択一式の問題です。B問題の例をスライドで紹介しておきました。私たちが解こうとしても、相当考える問題です。そういう問題を小6・中3の両方で出題しています。中学3年生が全国でやっているわけです。中学から高校への進学率が現在、98パーセントです。



平成25年全国学力・学習状況調査 (小6国語B p.11)より

平成25年全国学力・学習状況調査 (中3国語B p.3-4)より

http://www.nier.go.jp/13chousa/pdf/13mondei_chou_kokugo_b.pdf

©Yuchiro Anzai

ところが高校で相当の多様化が起っています。割り算が出来ない高校生がいる一方で、有名大学に合格者を何人出すかに力を入れている高校があります。ものすごく多様化しているわけです。そのような中で中学生から高校生になっても、正解のない記述式の問題にチャレンジしていく気持ちを持ち続け、さらに大学で知識を深めていってほしいわけです。小学校では1ヶ月平均で10冊以上の本を読んでいるのですが、高校に入ると1冊に減ってしまうというデータもあります。高校・大学でガクッと読書量が減っているわけです。この点はどうかしなければならぬわけです。高大接続システム改革や入試改革の課題は、このような状況をいかに変えていくかということであるわけです。

学習指導要領の改訂について

学習指導要領の改訂で、皆様に関心をもたれるのは英語だと思います。英語は4技能、つまり「読む・聞く・話す・書く」ですが、スピーキングとライティングの比重が大きくなります。そのうちライティングには正解がないわけです。作文という点では国語と同じですが、ライティングはセンター入試では出題できません。50万人に試験をやって、マークシート方式でライティングの長文を書かせることはできません。このライティングを高校教育で英語のほか、国語に入れたいと考えているわけです。スピーキングも英語だけの能力ではありません。スピーキングを本当にやり出すと、これはアクティブラーニングになります。本当に主体的でなければ、スピーキングはできません。今後、高校の先生方がこの問題にどのように対応するのか、英語の担任、高校の英語専科の問題、それから授業時間の問題など様々なことが変わってきます。

そのほかに議論されているのが、社会生活との関わりをどう考えていくのかという問題です。今後、高校生の18歳に選挙権が与えられます。そのような状況の中で、主権の問題や公共の間

題をイデオロギーの問題としてではなく、社会はどのように成り立っているのか、どのように暮らしていけばよいのかということをもっとしっかり身に付ける必要があるのではないかという議論も行なっています。まず、地歴の見直しです。それから理数についても、さらに新しい科目を作ってよいのではないかという議論も行われています。探究という言葉をつけて探求理科とか言われています。つまり、正解のない問題にチャレンジしてくような科目です。それから「総合的な学習の時間」をどうするのかという問題もあります。

大学の先生方が、このような問題は高校の問題なので関係ないと考えられると困るわけです。このような教育を受けた高校生を大学がどのように受け止めるのか、という問題が生まれてきます。大学に入学したら先生が1人で喋って、来年も同じことを喋っているというような大学はもういらぬということなのです。

高大接続システム改革について

次に高大接続システム改革についてお話します。システムという言葉が入っていますが、なぜこの言葉が入っているのかといいますと、様々な改革が一緒になったものだからです。どの改革の一つ落としても、何らかの要素が欠けたとしても全部が成り立たないという意味です。ですから、相当大きな改革だにご理解いただけたらと思います。

高校教育で実施する基礎学力テストですが、これはコンピュータを端末ベースにしてやりたいと考えています。全国一斉に高校で或る1日を使ってパッとやるということはないと思います。現在の全国学力テストも日にちはバラバラにやっています。

大学教育改革では「アドミッションポリシー」「カリキュラムポリシー」「ディプロマポリシー」、すなわち、3ポリシーを一体的に改革して、受け身の教育から能動的学修へと転換する必要があります。個別大学では多角的評価

による入学者選抜を行なう必要があります。例を挙げますと、高校調査書の改革のほか、受検者の活動経歴や小論文などの評価方法、面接・集団討論方法などの改善です。それから大学入学希望者学力評価テストの導入です。個別大学の入学者選抜における多角的評価に資するように、知識・技能、思考力・判断力・表現力などを評価できるようにしたいと考えています。

少なく見積もっても、これだけあります。その他にも、例えば英語の問題を民間の資格検定を使ってどうするかなどの問題もあります。現在のようにコンピュータベースでやるのか、年間に複数回やるのか、仮にそのような形で行なうと高校の現場は混乱してしまいます。いつも受験勉強をされたら困るといったような様々な課題があります。

記述式の問題を出すことは、主体性や思考力を育てる点で必須ですが、一方で何万人という受験者がいるときに、そのような記述式の問題をどのように採点するのか、その際にどのような形で公平性を担保するのかなど様々な課題があります。そのような課題があるからやめるのか、それともやらなければいけないのだったら、いつまでにどのようなことをやっていくのか、そのような形で議論が行われている次第です。

最後に

そろそろ時間になりましたので、このぐらいにしますが、大切なことは子どもたちの知識・技能、そして思考力・判断力・表現力、そして主体性・多様性・協働性をどのように育て、評価していくかです。そのような中で2019年から実施予定の高校基礎学力テスト、2020年から実施予定の大学入学希望者学力評価テスト、それから個別大学の入学者選抜をどのように位置づけていくかが重要です。その背景には教育の大きな位置づけがあり、様々な役割の違いがあります。そして、全体とし子どもたち1人1人が将来に向けて主体性をもち、多様な人たちと協力して働き、学んでいく、そのような人生

を歩むことができる素地を身に付けさせてあげなければならないと考えます。

ここにおられる皆様方はそれぞれの立場でご尽力、ご努力をされていると思います。是非、未来に生きる子どもたちのために、教育のあり方を考え、自ら実践していただきたいと思います。高大接続システム改革については、今後も議論が続いていくと思いますので、是非、ご協力をいただきますようお願い申し上げます。今日の私のお話はここまでとさせていただきます。どうもありがとうございました。

事前講演 要旨

●パネリスト：東京都教育庁高等学校教育指導課長 増田正弘様

こんにちは。東京都教育庁指導部高等学校教育指導課長の増田と申します。今日は、私は高等学校教育の立場からお話をさせていただきます。まず、高校教員の本音として、「大学入試が変わらなければ、高等学校教育は変わらない」と考える現場の教員は多いと思います。実際のところは、大学入試に規定される高等学校教育という図式は、厳然としてあると思います。入試が変わるから高校の教育が変わる、多くの高等学校の先生方、特に進学校の先生方はこのままこのような教育をしていったのでは、社会から取り残されるのではないかと考えていると思います。高校教育に対するいわゆる信用・信頼、そういうものが無くなってしまっているのではないかと考えています。

平成28年度に東京大学が推薦入試を始めることを発表しました。法学部の募集要項を見ると、各校の上位概ね5%以内の学業成績に秀でていることという数字が出ていますが、(2)「現実の中から本質的な問題を発見し、独創的な形で課題を設定する能力を有すること」、(3)「問題の解決にむけて、イニシアティブを発揮できること」、(4)「異なる文化的背景や価値観を有する他者とのコミュニケーション能力に優れていること」、これらがまさしく高等学校教育で培っていかなければいけない能力として表れているのだと思います。

では、実際高等学校教育、高等学校の授業の現状はどうでしょうか。2014年12月に、愛知

県の小学校6年生から中学校3年生、高校3年生、約2000名を対象にベネッセが行った調査によると、「次のような授業や学習はどのくらいありますか？」の質問に、高等学校で極端に下がっているのが、「観察や実験などの授業」、「グループで話し合う学習」、「調べたり話し合ったりしたことを発表する学習」、「1つのことをじっくり考える学習」、「自分でテーマを決めて調べる学習」でした。

今回の改革の意味合いは、高大接続大学入試改革とリンクをした、学習指導要領の改訂です。つまり、今回の改訂のターゲットは高等学校教育であることは明らかです。学習指導要領に沿って高校の学習が変わるので、その学習の成果を見る入試にしてほしいと思います。そして、次の学習指導要領を高等学校の中に定着させていくのは、各県の教育委員会の大きな責任だと考えています。

高等学校の場合、平成34年度から年次進行で改訂が進んでいきます。小中学校の場合はある年に全学年が新しい学習指導要領に変わりますが、高校の場合は入学生から順次変わっていくシステムをとっています。したがって、新学習指導要領で学んだ高校生が大学入試を迎えるのは平成36年度になりますが、先行実施というカタチで、新しい学習指導要領の学習形態などが、現行の学習指導要綱の中でも実施できるようになるのではないかと考えています。大学入学希望者学力評価テストは、平成32年度から実施される予定だと伺っていますので、新しい学習指導要領の理念はかなり早い段階から、高校の現場の中に入ってくると思います。

最後に、大学にお願いしたいこととして、現場の高校の先生方、あるいは校長先生方に「入試改革、高大接続改革の心配は何か？」と伺ってほしいと思います。高校の先生方は、本当に入試改革は実行されるのか、すべての大学で実行されるのか、一部の大学だけが真に大学のアドミッションポリシーを実現するような入試になって、多くの大学は今までの入試と変わらないのではないかという心配を持たれています。大学入試が変わらないから高校の授業は変わらないというような、負のスパイラルになってしまい、高校教育の授業の改善、改革が中途半端に終わってしまうのではないかという心配をされている先生方もいます。本来的には高校の教育がこう変わっていくのだから、大学入試も変わってくれというのが本質だと思います。お願いしたいのは、アドミッションポリシーが実現できる入試、そして、大学が目指す人材育成が実現できる授業を行っていただくことです。そのために、高等学校では大学教育に耐えうる学力を育成する授業をしていかなければいけないと考えています。本日は大学入試に絡めて、高校のお話をさせていただきました。大学に入ることだけが高等学校教育の目的ではございません。全ての高校生に社会で自立できる学力をつけていくことが高校教育の究極の目標だと考えておりますので、入試の部分だけ、トップ校だけが変わればよいという話ではないことを最後に付け加えておきます。どうもありがとうございました。

●パネリスト：河合塾教育研究開発本部開発研究職講師 成田秀夫様

こんにちは。河合塾の成田と申します。今回は、受験産業、広い意味での教育産業の立場からお話しします。変わる大学入試については、学力の3要素に則して、主に「①知識・技能」は基礎テスト、「②思考力・判断力・表現力」は希望者テスト、そして「③主体性・多様

性・協働性」に関しては個別入試でということになっています。個別入試はアドミッション・ポリシーに基づいて、個別の大学がどのような学生を取りたいのかで決まります。

なぜこうした入試改革が出てくるかというと、たとえば、京都大学が2013年に公表した、4回生の11月時点での就職率のデータによると、66%でした。そのうち26%くらいはもう諦めている状況があります。今までは良い大学に入れば、良いところに就職できると思っていたが、大変厳しい状況です。

また、大阪府立大学が取っている1年生のGPAと3年生のGPAですが、相関関係がコンマ0.8です。つまり、1年生の力と3年生の力は、ほぼ同じであるという結果です。この数値をどう解釈するのかというと、大学教育がもっと変わらなければならないという見方もあると思いますが、高校入学までで決まっているのではないということも見て取れるということです。そこに、高大接続の重要な意義があるのではないかと考えています。

2011年に、京都大学で行われた国際シンポジウムで、カナダのジェームズ・コテ先生(ウェスタンオンタリオ大学教授)が若者に必要な力についてお話しをされました。その後、フロアの大学の先生が、我々大学教員は何をすればよいのかと質問したところ、“Too late!”、つまり、「遅すぎる」と答えられました。高大接続で大学の改革も進んでいますが、やはり高校も変わっていくことが最も重要だと思います。

それはやはり、社会の仕組みが変わってきているからです。大学入試については、もう、20年前から変えようという話が出ていましたが、やっと本格化してきました。大学入試のことで言えば、新しい2つの共通テストばかり話題になっていますが、やはり個別入試改革が一番大きなポイントです。アドミッション・ポリシーに即してどのような生徒を入学させたいのかを明確にし、高校に向けたメッセージをはっきり伝えるべきです。そうすることで、高校・

大学・社会をつないで、教育改革をしていかなければなりません。入試一つだけの問題ではありません。官民、公教育、私教育が総がかりでやっていかなければならないことです。

ところで、社会に出て必要となる力を、我々はジェネリックスキルと呼んでいます。経済産業省は「社会人基礎力」、文科省は「学士力」の中で、同様の考え方を示しています。われわれはさらに、ジェネリックを、知識を使って問題を解決する力「リテラシー」と経験したことを知恵に変えていくような力「コンピテンシー」の2領域から形成されていると考えています。ジェネリックスキルは、専門にかかわらず社会に出て求められる汎用的な能力・態度・志向のことでもあります。問題は、職業や職種を超えて転移可能だというのが大きなポイントです。大学教員の中には、大学あるいは大学院で専門に研究されたことと違うことを、今教えているという教員はかなりいると思います。つまり、大学で学んだ力を他の領域に転移させて活用しているわけです。そういうところが一つ大きなメルクマールになると思います。

今回の入試改革では、知識・技能だけでなく、思考力・判断力・表現力、つまりリテラシーと、主体性・多様性・協働性、つまりコンピテンシーも評価しようということになっています。

現代人に必要な能力については、OECDのキー・コンピテンシーや社会人基礎力や学士力など、さまざまな言い方がされていますが、根本はほとんど同じです。こうした能力については、イギリスの高等教育の研究者バーネット氏が、「研究人のスキル」「職業人のスキル」「教養人のスキル」「社会人のスキル」という4象限に分けて説明しています。今まで日本の教育は研究・職業・教養の3つが中心だったと思います。しかし、社会人としての汎用的なスキルをつけていかなければならないということで、社会人基礎力や学士力が提唱されるようになってきているのだらうと理解しています。

実は、大学生の汎用的な技能ジェネリックス

キルを測定するテストを河合塾で開発しまして、年間10数万人に受けていただいています。リテラシーの問題解決の部分は、ほぼ大学の偏差値と同比するところがあります。また、試行テストを行ったときのデータですが、河合塾のOG・OBの東大生・京大生、早稲田の学生、慶応の学生にも受けていただいていたところ、受験で身についたのは、対自己力と課題解決力が大きいことが分かりました。ところが、対人的なコミュニケーション能力に関して言うと、これはPBLをかなり一生懸命実施されている金沢工業大学にもテストを受けていただきましたが、金沢工業大学の学生の方が東大生や京大生より、抜群によかったです。こういうことが、一番大きな問題になってきているのではないのでしょうか。

実際に、大手企業にどれだけ内定が取れているかを見ると、やはり圧倒的にコンピテンシーが高い人たちが、内定をとれています。リテラシーとコンピテンシーの相関を見ると、リテラシーもコンピテンシーも高いオールラウンドにできるという方は、大学のランクに関係なく大体13%くらいです。ところが、人の言うことに従っているだけのフォロワータイプは約17%、先生に言われたことはきちんとやる自分から進んで物事を行わない優等生タイプは約14%います。これが日本の大学の現状だということになると、そこをなんとかしなければならぬということになると思います。

PROGのテストで、いわゆるグローバル人材と言われる人たちと、一般の学生やモデルとなる社会人のデータを比べてみたのですが、圧倒的にコミュニケーション能力で差がついています。さらにいうと、グローバル人材の中でも、より経験・キャリアの長い人たちは、他者に配慮して関係を築くとか、意見を主張して場を調整するとか、ストレスに対して非常に強いストレスマネジメント力などさまざまな力があります。ですから、グローバル人材と言って外に出すのはよいのですが、英語力だけではだめな

わけです。こういうタフな人材をどう育てていくかが、やはりポイントになってくると思います。そういう意味では、教育が社会に対応できるようになっていかなければなりません。そうすると、生徒自らが課題を発見していく力をどうつけていくのかとなると、これはアクティブラーニングをやっていくしかないと思います。

京都大学の溝上先生が、アクティブラーニングを「一方的な知識伝達型の講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと」と定義していますが、アクティブラーニングを導入する目的は、アクティブラーナーの養成、つまり、自ら学び続けて社会で活躍できる人材をどう作っていくのかが、正味の課題になっているのではないかと思います。そういう意味では、3つのポリシーをきちんと大学が実施していくことです。特に、アドミッション・ポリシーは入試改革と結びついてきます。図1に示したように、アクティブラーニングはアクティブラーニングだけで成り立っているのではなく、どんな人材を育成したいのかを踏まえて、行われるものです。それをまた評価して、PDCAで回していくことが求められてきます。

例えば、大阪市立大学の経済学部は、「経済プラティカル・エコノミスト」という概念を作り、6つのスキルを育成していくために、どういう授業でどういうことをするのだという設計をされています。こちらの創価大学の就業力も

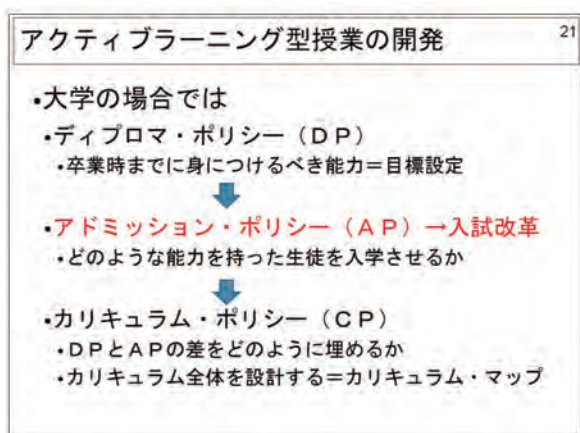


図1

まさに同様のことが行われていて、先進的な取り組みをされていると思っています。実は、河合塾も育成すべき人材像を決めて、育成すべき能力を確定し、カリキュラムを作成し、シラバスを作って、授業改善をしていく、こういうプログラムを行っていくことにしています。2018年に、新入試の高校1年生が来るということもあるので、そこをめぐりにカリキュラムを変えていこうと今行っています。

この春に、新しい入試に対応した授業の様子をNHKに取材していただきました。取材に応じた生徒さんはよい評価をしてくれていますが、これは並大抵ではありません。河合塾は、ご存じのように予備校は一方通行の授業で、先生方は大勢の生徒さんの力、気持ちを掴むことに命をかけている人たちです。そういう先生方にしゃべるなど言わないといけないのです。この間研修会を行って、話せばなんとか分かってくれるというのはなんとなくわかりましたが、それでもまだまだ話しても分からない方もいますので、地道に理解を得ていくしかないと思っています。どうもありがとうございました。

●パネリスト：読売新聞専門委員「大学の實力」担当 松本美奈様

みなさんこんにちは。読売新聞の松本美奈と申します。冒頭、馬場学長がクエスチョンマークを取ってというお話をされていましたが、正直言うとここで変わらなければ日本の教育の後は無いと思っています。それはなぜなのか。私の持論は、教育は最大の社会保障だということです。どんなに生活保護を手厚くしても、教育にはかきません。この教育をどこまでテコ入れできるのか、今まさに、日本の瀬戸際にきていて、それがこの高大接続改革にかかっていると思います。

さて「大学の實力」調査、今年もご協力をいただきありがとうございます。7月9日付の別綴りで大量のデータを紹介させていただきますし

た。回答率は91%、678大学からご協力いただきました。狙いは偏差値や知名度によらない大学選びの情報提供です。他人の作った指標に基づくランキングではなく、一覧表を見て考え、自分で自分の道を作る。そういう人たちを育てたい、その思いをこの調査に込めています。文科省のある人から、これは思想だと言われました。たしかに思想かもしれませんが。私はそのように考えています。

今年で9回目となった大学の实力調査から、一つの興味深いことが浮かび上がりました。それは、6年制薬学部の卒業率です。6年制薬学部は3年前に初めて完成年度を迎えました。私はこの後がとても気になっていました。そ6年制薬学部ができた時のすったもんだを見ていたので、すごく嫌な予感がしました。そして今年、卒業率を見て、やはりと思いました。卒業率が6ポイント落ちていたのです。71%だったのですが、この数字は、医療系の学部、つまり医学部歯学部の中では最悪です。卒業率が高いから良いとは言いませんが、退学率も9.3%と高いことが気になっておりました。中には卒業率30%台の大学も出ています。10人のうち7人が6年間で卒業できないのです。薬学部の学費は非常に高いのに、6年間では卒業できないのです。一体何が起きているのでしょうか。

6年制薬学部は、今全国で74大学あります。以前は46大学でした。一気に増えたことにより、何が起きたのか。取材をする中で、仰天しました。卒業率の低い大学の方々から出てきたのは、とにかく学生確保が大変で、取ってはいけない層を取ってしまったという声でした。特に、3年前に卒業させた学生に比べると今の学生は最悪、もう底根に近いとまで言い切った大学もあります。なぜこのようなことになってしまったのでしょうか。

まず、経営を重視したことにあります。それから成果にむけての帳尻合わせです。6年制薬学部の目指すところは薬剤師の養成です。つまり、学生の責任にできない部分があります。

今は2人に1人が大学に進学する時代ですから、目的意識のない学生がたくさん入ってきます。しかし、6年制薬学部は違います。濃淡があるとはいえども、学生たちは薬剤師になろうという目的意識を持って入ってきています。ですから、学生だけの責任にすることはできません。けれども、本来取ってはいけない層、つまり学習習慣のない層を入れてしまい、そして成果が問われます。卒業時点で国家試験の合格率がはっきりしますから、成果が出てしまいます。そうすると、帳尻合わせをせざるをえない。とりあえず入れてしまったが、勉強ができない。勉強ができないから、国家試験を受けさせるわけにはいかない。合格率が下がりますから。そこで何をするかというと、進級させないのです。在籍期間は限界があります。そこでどうするかというと、成績不良者は外に出ていってもらいしかありません。そういうことが行われていたのです。

それからもう一つは、アドミッションポリシーの不在です。つまり、入試が入試になっていない。薬学部であるにもかかわらず、入試科目に理科を課していない大学もたくさんあります。これは極端な例だと思われるかもしれませんが、わかりやすいので持ってきただけです。6年制薬学部だけでなく、こういった例は実はたくさんあります。つまり、大学任せの入試は限界に来ているということです。経営に問題を抱えている大学に入試を任せると、このような事態になってしまうという現実です。

1985年、臨教審は大学に多様で個性的な入試を求めました。その意味で、個別の入試改革は進みました。しかし、その入試改革はだれにとってハッピーだったのでしょうか。少なくとも「大学の实力」調査のデータから見る限り、私は学生にとってハッピーだったとは言えないのです。2人に1人が進学する時代、その大学すら続けられない退学者を社会はどう受け止めるのか。大学すら続けられない方はきっと仕事も続かないとみられてしまうでしょう。もとも

と新卒一括採用の国ですのでハードルが高くなり、高卒以下の扱いを受けます。JILPT、労働政策研究研修機構の調査でも、20代で6割以上の若者が、非正規雇用というデータが出ています。大学任せの入試が生んだのは何だったのでしょうか。だからこそ私は、高大接続のこの議論に期待しております。

この改革によって日本の教育はどう変わるのか。入試が本来の役割を果たせるようになると期待しています。入試とは、大学から受験生に送るメッセージボードです。「私たちはこういう人がほしいですよ、こういう人のために私たちはこういう教育を用意しています。ピカピカに磨きあげて、社会に送り出します。その自信があります」——それが、最初のメッセージです。そうなれば、今の経営重視、一人あたり3万5000円の受験料で何人の受験生を集めることができたかを競うより、ピカピカの若者を外に出すことに重きをおけます。

入試改革で変わるの、大学教育だと思っ
ていますが、その大学の教育が変わったときに、必ず小中高校の教育が変わるのです。大学入試をゴールにしているからというわけではありません。小中高校の先生を育成しているのはどこかといえば、大学なのです。日本の教育を変えるのは学習指導要領ではなく、学習指導要領に魂を入れる、教員の質ではないでしょうか。教員は大学が育てているのです。だから、大学が変われば必ず小中高校の先生は変わります。その意味で、この高大接続改革はとても重要です。教育が最大の社会保障というミッション達成に向け、スタートにつけると思っています。

それからもう一つ、私が最も期待しているのは多様性です。多様性のある学びの場を、この改革によって確保できると思っています。大学の
実力調査でも、入学時に25歳以上の学生がどのくらいいるかを調査しています。OECDの調査項目にもありますが、日本には残念ながらこのデータがないので、聞いています。しかし、残念ながらOECDの平均値20%には遠く及び

ません。今年、0.7%でした。大学が18歳の子どものために用意された学びの場以上の価値はない、と社会から認定されているということです。もちろん、自分のところの社員に「大学で学んで来なさい」というインセンティブを与えられない企業にも問題はあります。けれども、大学にはそれだけの価値がある、と企業が納得していない現実があることも事実です。

大学教育を変えろと言っても、自ずから限界があります。ただ、この改革によって、大人もいつでも学び直しができるようになります。人生はいつでもやり直せる、大学は最高のやり直しの場であると認識されたとき、大学の教育も自ずと変わります。最前列に、自分よりも年上の大人がいたときに、先生方は今までと同じ授業はできません。アクティブラーニングと、どんなに勇ましい掛け声をかけたところで、限界があります。けれども、例えば教室の3分の1、そこまでいなくても2列くらいは自分よりも年上の人たちが、じっと自分を見ていたら、今までの授業は絶対にできないはず。そういった多様性のある学びの場は、必ず大学を変え、この国の教育を根底から変えていきます。そうなったとき、もっともっと豊かな学びの場を次世代のためにプレゼントできると思っています。

「大学の實力」調査は、単に大学をランキングしたいと思って作ったものではありません。最初に申し上げたように、これからの世代を担う人たち、その人たちに自分の人生を自分で考えてもらう教材にしてほしいと願っています。ましてや、来年から18歳は大人です。自分たちで、自分の行動を決めなくてはいけないのです。そういう人たちにもっと考える機会をと
思って続けてきました。そしてこれからも続けていきたいと思ひます。

ご清聴ありがとうございました。

●パネリスト：創価大学副学長、学士課程教育機構長 寺西宏友

寺西：みなさんこんにちは。最初に、「社会の変化と高等教育の課題」というテーマで、1枚スライドを作らせていただきました(図2)。

基本的には大学の営みというのは、研究と教育の両輪だとよく言われていると思います。この社会がどんどん変化をしていくことへの対応という観点で、研究という側面では、一つにはやはり社会の変化の行く末をしっかりと見極める努力が、大学に課せられた使命かと思います。そして、その変化を良しとするのか、あるいはその変化に逆らうのか、大学なりにビジョンをきちんと提示して、その実現の方途を探索していく必要があります。こういう作業、その土台の上に教育として、人材の養成とそれを通じた社会への貢献が、やはり大学の使命だろうと思います。

そこで、現実の今の社会が学生に求める能力、先ほどスキルおよびコンピテンシーというお話がありましたが、それをきちんと踏まえて教育をすることも大学の使命だと思います。そしてもう一つ、大学が考えるこういう社会を作りたいという一つの理想像というか、理念を持ってそれを力強く開拓してくれるような、そういう学生を育てる、こういう使命も大学にはあるのだと思います。図では、真ん中に「文科省・教育審議会」と書きましたが、あえて大学

の上に位置づけなかったことがスライドの趣旨です。あくまでも文科省から発せられる中教審答申というのは、こうした社会に渦巻く様々な変化の課題、諸相、そういったものをしっかりとキャッチして大学に方向性を示唆していると、私としては受け止めていきたいと思っています。

高等教育を取り巻く変化の諸相としては、18歳人口のピークが92年の205万人ですが、2010年には122万人、今はもう100万人台にまで下がっています。その一方で、大学進学者数が26%から51%にまで上り、大学進学希望者数としては逆に増えていることになっています。この進学率上昇の背景には、1つの大きな変化があります。高卒者に対する求人数が92年3月末で167万6千件だったのが、2010年には19万8千件となり、ピーク時からみると87%減少しています。こうした求人数の減少が、高校卒業生の進路に影響し、大学進学率を押し上げる原動力になっているということです。

若年者就業構造の変化の背景については、95年に経団連が出したレポートの中で、「日本型雇用ポートフォリオ」というものがあり、その中に「雇用柔軟型グループ」がありますが、これがいわゆる非正規雇用を生み出していく一つの出发点になったのではないかと思います。その中では「高度専門能力活用型グループ」というのも謳われていましたが、これは実際には、定着しなかったと思います。簡単なまとめとして、今、現実には高等学校から約6割、すなわちその世代の6割に近い若者が高等教育に進学するというのが実態です。そこで、高等教育の中でなさなければならないことはさまざまあります。基本的には、自己認識意欲という部分と汎用的能力、コンピテンシーを積み上げ、高度専門職や、一般的な職業人として必要とされる知識・技能など、このような教育を体系的に行う義務と使命が高等教育には課せられています。高等教育を通じて、仕事・社会生活に若者が出て行くということを考えると、本当に大学に課せられている、あるいは寄せられている期待の

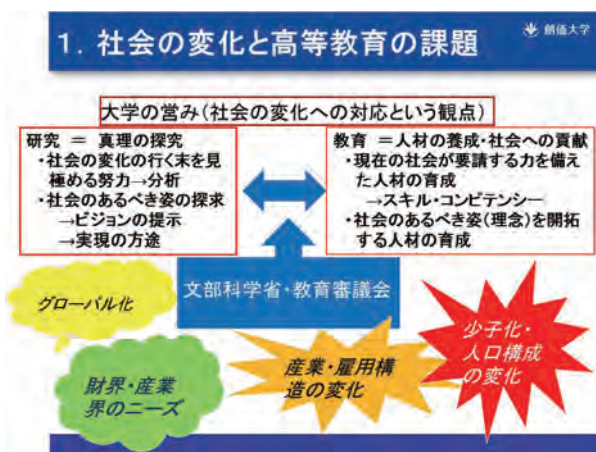


図2

重さが、本当にひしひしと感じられます。

その意味で、大学教育に何が求められているのかということ、私なりに企業側と学生の、あるいは社会と学生自身の認識のギャップについて考えてみました。一つは、「チームワーク力」とそれに関するギャップがあります。これはどこから生まれるのでしょうか。一つは、採用側が汎用的能力の第1位として、長らくコミュニケーション能力を謳い続けています。これは、決して大学がそのメッセージを受け取っていないわけではなく、かなり意識を持って、授業の中で工夫して取り組んできています。アクティブラーニングしかり、協同学習しかりということです。ただし、グループワークを取り入れれば、チームで働く力が養成されるのかといえば、やはり疑問だと思えます。本来のチームワークというのは、多様な考えや能力を有する人々が知恵を出し合って、協働することです。その意味で他者の意見や考えをよく理解することと、自身の意見や考えをよく理解してもらうこと、これが重なって初めて知恵が生まれます。このようなことが、大学教育の中でなされているかどうか、問題になってくるだろうと思えます。

それから粘り強さに欠けることが挙げられます。この批判、何を指しているのかということですが、学生の自覚としては大学で受けるキャリア教育だとか、いわゆる就活といったものを通じて、自分は粘り強さを身につけていると思っているだろうと思えます。おそらく学生自身のこの点に関する自己評価の高さというのは、おそらくそういうところが根拠ではないかと思えます。ただし、言うところの粘り強さと、根性とは実は違います。学生が思っているのは、実は根性なのかもしれないと思えます。これは、特に簡単に答えが出ない問題です。例えば、フューチャーズスキルズ・プロジェクトの中で課されている課題の、粘り強く自分の頭で考え抜くことができていることが、企業側の批判なのだろうと思えます。これは、決して学生に

向かって根性がないと言っているわけではありません。だから、そこを私たちがきちんと自覚して、学生にも伝えていかなければならないと思えます。ある意味でいえば、学校教育の中で長く身に染みついてきたことだろうと思えますが、大事なことはできるだけ早く正解に至ろうとする姿勢があります。そうした習性から脱却することが求められていると思えます。そういう意味ではこの変化の時代、予測困難な時代における新たな学力像のキーワードは、自分の頭で考え抜く力、自分の意見を持つことが、やはりキーワードになろうかと思えます。

なぜ、考え抜くことができないのかについて、仮説1としては、学校教育の中で誤ったメッセージが伝えられているのではないのかと思われれます。教師は教えることに一生懸命で、学生の理解のプロセスに気を配っていない。学生が理解しているのか、ついてきているのか。あるいは、授業時間内に伝えるべき知識量にどうしても拘束されているのではないか。一方学生は、なかなか「わかりません」と言う勇気が出せません。こうしたことから、正解に早くたどりつくことが優秀だというメッセージが、伝えられてしまっているのではないかと思えます。

仮説2は、新社会人に聞いた「上司に言われたくない言葉」アンケートです。そのランキング第1位が、「言っている意味分かる？」なのだそうです。これは、英語では口癖のように“You know what I mean?”がしょっちゅう出ますよね。このコントラストは大きいのではないかと思えます。ですから、「わかりません。どういうことなのでしょう？」と言にくい文化が、実は日本の社会の中にあるのかもしれない。ただ、これはあくまでも仮説です。

まとめとして、最後に3つ申し上げて終わりたいと思えます。大学入試改革に対する期待ということで、確かに各論、技術的な問題は山積していますが、1つの正解に至る知識を有しているかどうか、それだけを問う試験体制、入試体制から脱却をしたいということです。「正解

は一つ」方式の教育を変革する契機として、これは諦めてはいけないことだと考えています。それから、大学教育そのものの改革として、考え抜く力を養うこと。これは、特別な授業を用意するだけでは果たせないと思っています。そうではなく、一つの教育プログラム、特に学部のカリキュラム、この中でそれを担う教員一人ひとりが、自分に課せられた役割をしっかりと自覚して、その教育プログラム全体を回していくという、そういう協働が前提になると思います。学生が社会に出ていく最後の教育機関としての責任を自覚して、学生の中における理解の熟成を待つ勇気を持ちたいと思います。我々が授業のときにどうしても喋ってしまいますので、これは学生に「喋るな」と言っているようなものです。問いかけて学生から答えが出るまで待つ勇気を持ちたいと思います。

あとは、高大接続の連携ですが、やはり高校と大学が、これからの時代を生きていく学生に必要な能力をお互いに共有して、なんとか連携プレーをしていきたいと思っています。その前提としては、大学側が学生の成長の到達目標をきちんと見据えたアドミッションポリシーを提示することです。大学入試というのは、一つのコミュニケーションだと思います。やはりそこを通じて、高校と大学がどういう人材を欲しいと思っているのか、大学入試を挟んでコミュニケーションがなされているのだと思いますが、これからは、もっと直接に高校と大学がきちんと連携することも、模索をしたいと思います。以上、この3点を述べ、終わりにします。ありがとうございました。

パネルディスカッション

パネリスト	：東京都教育庁高等学校教育指導課長	増田正弘様
	河合塾教育研究開発本部開発研究職講師	成田秀夫様
	読売新聞専門委員「大学の實力」担当	松本美奈様
	創価大学副学長、学士課程教育機構長	寺西宏友
コメンテーター	：日本学術振興会理事長	安西祐一郎様
進行役	：創価大学 教育・学習支援センター長	関田一彦

関田(以下、敬称略)：これから、第二部のパネルディスカッションを始めます。先ほど、4人のパネリストから様々な角度で、今回の高大接続入試改革について話題提供がありました。それを受けまして、まず基調講演いただきました安西先生よりコメントをいただき、そのコメントを受けながら、さらにこの壇上で、少し話を深めていく形で、お付き合いいただければと思います。よろしくお願いいたします。

安西：これからの時代にやらなければいけないことがあるというのは、皆さんの気持ちとしてかなり高まっておられるように見えます。また、それぞれお話された先生方も、共通する部分はやはりあるように思います。

例えば増田先生がおっしゃった、大学も大学の方が変わってくれるのかということについてです。これは、一方で小・中・高のほうは学習指導要領だけではありませんが、大学は大学自治と言われ、やはり様々な意味で大学の方が外から何かを変えていくのは難しいと思います。それに関して、成田先生はジェネリックスキルということを言われ、松本先生は特に多様

性のある学びの場をつくっていかねばならないと言われました。ジェネリックスキルもそうですが、スキルというのは学生が身に付けるもので、中教審答申に、「知識と技能」、それから「思考力、判断力、表現力」とあります。これはリテラシーと成田先生が言われました。そして、その先のコンピテンシーとなると、主体性を持って、多様な人々と協力して学び、働く力ですけれども、多様性というときに、これは一体その学校側、大学側が準備するものなのか、それとも、学生、生徒が多様な人々と様々な協力をしてやって行くことか。その両方だと思えます。往々にして主体性・多様性・協働性と使われ、中でも多様性というのは学生を評価するために使いたがる傾向がありますが、これは松本先生の言われる通り、多様性のある学びの場を作れるかどうかということが重要だということは、申し上げておきたいと思えます。中教審答申はそういうつもりで書かれているということでもあります。

それから、寺西先生が個別の教科云々も大事だけれども、やはり大学の中で全体が同じ方向に進む必要があると言われました。今日、これ

は全国一般的に言うと、やはり問題なのは大学の個々の教員が、それを感じておられるかどうかということところです。創価大学は違うと思いますけれども、一応申し上げておきます。そこで、私からの質問ですが、私は今、高等学校教育、それから大学教育、その間の大学入学者選抜、それぞれについてシステム改革に携わっていますが、仮にその3つの柱を考えたときに、それぞれの柱で重点的に何をやればいいのかの問題です。具体的にとなると、入試でやればいいのか、では高校教育は何するのか、では大学教育はと、様々なことがありまして、そのことをそれぞれの先生方にお伺いしたいのです。高校教育、大学教育、高大接続の部分について、そのところで一体重点的に具体的にどうすればいいのかということをもう一回考えていけるかと思えます。

関田：はい。具体的に、と言うのは辛いかもしれませんが、あえて踏み込んでですね。高校そして大学それぞれの立場から、もう一段踏み込んだお答えやお考えをとということで、増田先生、寺西先生お願いします。

増田：はい。それでは、高等学校教育で、重点的に今後何をやっていくべきなのかについて述べていきます。やはり、目標とするところは、主体性・多様性・協働性ですから、そこに焦点をあてた授業改革が大切だと思います。今、高校の現場を眺めていくと、意識されている先生がいないわけではありません。自分の授業を変えたいと考えている先生はいます。ただ、やはり大学に入れるという保護者の期待がある一方で、高校生自体も大分入試に対する考え方は変わってきていて、高校生はかなりシビアに大学を見るようになっていきますから、たとえ偏差値が高くても、自分が学ぶ価値がないと判断した大学は、いち早く自分の選択肢の中から外しています。そんな現状があるので、高校の先生方の中には自分の授業をなんとか変えたいと思っ

ている方がいます。そこで、今回の学習指導要領の改訂が、何を学んだかだけではなくて、何ができるようになっていったのか、そしてどのようにそれを学んでいったのか、学んでいくのか、というような方向で具体的なものが出されるのではないかと考えています。

東京都の都立高校の状況で言えば、観点別の学習評価を、文科省の指示を受け、それを現場に根付かせようとしています。しかし、お恥ずかしい話かもしれませんが、なかなかそれが根付かず、どうしても定期考査の点数だけで、生徒の評価をしているような現状があります。そこを打破していく、今回の学習指導要領の改訂を待たずに、我々もやっていかなきゃいけないと思っていますが、そういった生徒の学習に対する評価を変えていく姿勢があるかないかではないかと考えています。

関田：ありがとうございます。学習に対する評価の変化ですね。では、大学側はどうでしょうか。

寺西：はい、それでは2点申し上げたいと思います。一つは大学教育そのものを変えるということで、先程安西先生から、個々の教員はどうなんだというお話もありましたが、本学は、幸いに昨年文科省の「大学教育再生加速事業」の補助金を頂くことができました。昨年から今年にかけては経営学部、そして今年は看護学部、文学部と、創価大学の中の全学部はこの事業を広げていく形で、学部ごとの教育プログラムで、所謂考えぬく力や主体性を特定の授業でしっかりやっていこうということを、3段階で4年間評価を行っていきます。当然、先生方からは様々なご意見を頂きながら、中には積極的にやりましょうという方もいらっしゃいますし、ここまでやらなくちゃいけないのか、なかなか大変だなと思う方もいらっしゃると思うんですが、比較的協力頂きながら進めていますので、そういう形で教育改革は行いたいと思っています。

それから入試の改革ですが、今回の提案を真

摯に受け止めて、創価大学独自として、例えば学力テストには共通テストを使いながら、所謂学生のコンピテンシーの部分の評価するテスト、それを合わせてやる入学試験制度というものを、先程馬場学長が言っていましたけれども、しっかりと検討して導入をしようと思います。もちろんすべての入学枠を揃えるということではなく、一応一部の入試枠で、試行的に行うという2つのことを創価大学は考えています。

関田：ありがとうございます。高校の場では、まず先生方の意識そのものが確かに課題だけど、それを変えていくためには、定期試験の評価、それを基にした成績付けを変えていきたいということですね。また大学の方では、先生方がしっかりと意識をして、プログラムとして教育の中身を変えていく、そんなところに重点を置いていきたいというお答えをいただきました。今聞いていて、安西先生の方からも多様性ということについてお話がありました。それは大学で学ぶのか、それとも、社会の中で様々な出会いの中で学んでいくのか、そのような、視点も考えなければなりません。つまり、高校や大学という教育期間の中だけで、閉ざされた話でもなくなってくるようです。そういった中で、今、いみじくも生徒、特に高校の生徒は非常に冷めていて、自分にとってこの大学はどっちなのかと考えることが結構ありそうだというお話がありました。しかし、保護者の方からは、まず大学に入れてくれという気持ちで後押しをされる。そうすると、大学に入れてくれという保護者のみなさんの思いというのが変わらないことには、多様性は、大学や高校に押し付けられてしまっ、なかなか難しいような気がします。

このあたりのところは、例えば社会の様々な情報発信をしている新聞の立場、あるいは実際の受験生を抱えて、ある意味では高校の先生方以上にシビアに、どこの大学に入れてなんぼというお仕事をされている河合塾、そういったところから、今のように多様性というものを意識

したときに、果たして高校や大学で話が済むのか、もし何か足りないことがあるのだとすれば、どのように関わられるのかについて、少しヒントをいただければと思うのですが、いかがでしょうか。

松本：難しい質問ありがとうございます。保護者の意識が変わらなければというのは、本当に層だと思えます。保護者の大学観が昔のままです。社会観も旧態依然です。一流の大学に入ったら、一流の企業に入って、将来安泰。それだけでなく日本社会保障は貧弱なので、将来安泰にと思ったら、大企業の社会保険に入るしかないのです。年金のシステムにしても健康保険にしても、中小の弱小健保ではなく、大手の健保に入って、そして年金もその分厚くという、保護者の社会観。いわゆるいい大学、いわゆる有名大学に入ったら将来安泰という夢をまだまだ見てるんですね。いい加減現実に気が付いてもらいたいと思いますが、保護者たちにどうしたら現実を見せられるのか、現実に気付いてもらえるのか、困っています。

私もさまざまな高校や、PTAの集会なんかに呼ばれて、今大学がこれだけ変わっているのだとお話をしています。偏差値が示しているのは一般入試の瞬間風速で、しかも合格者の数値であって、入学者のものではないんですよ、大学の中身、つまり教育や研究の力とは何の関わりもないんですよ、中身で見ましようねということをお伝えしています。ところが終わって「何か質問はありませんか」というと、必ず「良い大学はありませんか」と聞かれます。自分にとって、自分の子どもにとって「良い大学」は、「誰にとっても良い大学ではない」と何度もお伝えしているのに。もう何を言っても通じないのかなと思うこともあります。それでもやはり、何人かは気づいてくれます。山登りよりも川下り、あの山に登れ、あの山の頂上に登れということ、子どもに伝えてもいいけれども、あの山の上には幸せはないかもしれないことを覚悟

してもらいたいと思います。むしろ子どもと一緒に川を下って、この先にナイアガラの滝があるかもしれないけれども、子どもの作っただけに乗って、一緒に乗ってもらいたい。腹をくくって、自分の胆力を試す良いチャンスでもあるから、一緒に下って行ってもらいたい、ということに共感を持ってくださる方もいます。一人でもそういった人たちを増やしていくしかないと思っています。保護者の意識が変わらなければならないし、もう一つ、実のある教育改革にするには、保護者だけではだめで、企業の改革が必要ですよ。企業が、大学や高校を見る目を変えなければ、社会全体としては変わりません。どうやってここに穴をあけていくか、これこそ岩盤です。そういうところが問われているんじゃないかなと思います。

成田：ありがとうございます。多様性をどう育成していくのかということだと思います。保護者の話が出ましたが、河合塾でも毎年保護者会は行っています。この間も河合塾の新宿校にお集まりの保護者を対象にグループワークを行ってもらいました。初めて会ったお父さん同士が3人ぐらいのグループで熱心に取り組んでくださって、そこで交わされていた中身からすると、僕は、ちょっと楽観しても良いんじゃないか、むしろそういうマインドをどんどん発信していくことが重要ではないかと思いました。保護者の方も現場にいるわけですから。例えば、入ってきた新入社員がこんな調子なので、これじゃいけないと会社も変わってきているだろうと僕は思っています。むしろ、そういうことを高校も大学も、我々も一緒になって変えていかなければならないんじゃないかと思っています。ただ、中には岩盤のような安定志向というのがあります。例えば、河合塾の生徒に「君何になりたいの?」「公務員」「なんで?」「安定してるから」と。だから僕は授業で、浪人しているクラスの連中に、将来は変化して行って大変だから変化に対応する力をつくろうと言っています。

河合塾も、職員や講師の公募をすると大体数十倍近い応募があって、面接5次までありますけれども、面接の時これ言ったら絶対落ちるといふのがあるんですね。特に、中小の塾から河合塾に来られた人に、「なぜ河合塾に来たんですか?」と聞くと、「安定したいから」と答えます。これは絶対落ちます、というか、落とすんですよ。だから、やはりそれぞれのところで考え方を変えていくしかない、どこかのせいにするわけにはいかないんじゃないかと思っています。

安西：企業もやはり生き残っていくためには、採用から何から、特に、入社後の処遇等々昇格等々については、昔のようにはいきません。こういう大学だからというよりは、コンピテンシーを含めた実力で評価していく方向にだんだん変わりつつあるように、私には感じられます。今、先生方がおっしゃった通りだと思いますけれども、逆にそういう学生、生徒を育ててきた保護者、あるいは社会の方がなかなか変わりません。このコンピテンシーとリテラシーと基礎的な知識、この全体バランスを持っている学生、あるいはどこかが突出していても、本当に多様な学生が一つのキャンパス、あるいはそれをはみ出して学ぶようになっていくための入り口の、入学者選抜のところ。具体的にどういう方法にすればいいのかというところで、本当に大学が多角的な評価でもって行うようになるのかというのがあります。それについて、良案があればむしろお聞きしたいくらいです。

関田：はい、これをおそらく増田先生もお聞きしたいんじゃないでしょうか。本当に大学は変わってくれるのかと。逆にいうと、大学のほうも、どうすれば我々とともにやってくれるのかということもあるかもしれません。さまざまに答えはあるのかもしれませんが、まずは大学というところで、寺西先生お願いします。

寺西：そうですね。やはり自分自身が授業を担当していると思うことは、学生が平気でわかりませんと言えない、そういう場面が非常に多いような気がしています。実際には、そう簡単にはいろいろなことがわからないと思うんです。特に、一番間違ったメッセージは、新聞とかテレビを見ると、いわゆる日本のリーダーと言われる人たちの議論が噛み合っていないですよ。その時に、あなたの言っていることがわからないんだけどという、そういう発言はまず無いじゃないですか。要するに、一回聞いて、自分のフィルター、自分のフレームで理解して返しているという状態、それが本当に学生にもあると思います。我々もそうだと思うんですけども、本当にそういうふうに投げかけられていて、やはり理解するために根掘り葉掘り、「こういうことですか？ どうなんですか？」と、アメリカ人の先生はかなり根掘り葉掘り質問をしてくるんですね。それはやはりこちらをしっかり理解しようと思って聞いてくれていると思うんです。要するに分らないんですって質問をする勇氣、これをどう育てていくかということです。例えば、極端な話ですけども、入試で面接をして、絶対わからないようなことを質問して、学生がどういう反応をするか、そこで分かったような顔で答えた人を落とすとかです。そういうこともテクニックですが、一つの方法なのかなと思うくらい、結構深刻な状態にきていると思っています。ちょっと答えになっているかわかりませんが。

関田：なるほど。わからないということをしつかりと言えぬ勇氣を持っている、そういう学生が創価大学には欲しいとのことですが、増田先生、こんな大学に高校生送りたいと思いますか？（笑）

増田：実は、高校の授業だと、わかりませんって答えは頻繁に出るんですよ。それは、先ほど成田先生がお話をされましたが、教員が質問を

したときに、生徒がすぐに答えられないと解答を出し、こちらが解答を用意してしまうという形ができてしまうと、わかりませんと言っておいたほうが、楽なんですね。だから、高校の授業の中で、生徒は結構わかりませんって言葉を使うんです。アクティブラーニングは活動が目的ではないですから、頭の中がアクティブになっているかどうか、頭のスイッチが入るかどうかだと思えます。だからそういう授業をしていかないといけないんだろーと思ってますし、その成果を見てくれる入試というのは、どういうものなのかなとは思っています。すぐには解答は出ないですけどね。

ただ、先ほどからお話に出ている多様性ということであれば、公立の学校というのは、元々多様性、さまざまな個性の児童、生徒がいますし、さまざまな家庭環境の児童生徒もいますので、そういった多様性は担保されています。その中でお互いの違いを認め合う、尊重し合うという態度ができるようなアドバンテージがあるのかなと思います。その一方で、都立高校は生徒の多様性に対応するために、さまざまなタイプの都立高校を作ってきました。またさまざまなタイプの入試もしています。そうして、さまざまなタイプの学校を作っていくと、多様性のはずが、逆にその学校の中では同質の生徒が集まってきます。高校入試では成績で輪切りになりますので、なかなか高校の中で多様性が担保されているような状況が失われつつあるのかなと思っています。都立高校もさまざまな入試改革を行ってきました。

来年度以降、入試の採点ミスから始まった問題などありますが、できるだけ単純化してわかりやすい入試をしようとしています。それで、大学で生徒の個性・多様性を評価していただくために、推薦入試だとかAO入試だとかさまざまな入試を行っていただいています。本当にその入試が、大学がほしい生徒を取る入試になっているのかどうか。送り出している学校現場からすると、AO入試が大学に合っている方

法で、その大学で育っていく生徒を取れているかという、そこには若干疑問を持っています。

関田：ありがとうございます。今、増田先生はなかなか難しいことをおっしゃったような気がします。アドミッションポリシーを決めて、それぞれユニークにそれぞれの学生を取っていきましょう、でもそうすると結局、その色に染まった、多様性がなくなってしまう生徒が同じ大学に集まってきてしまうという話にもなりますね。それならむしろシンプルに、あまり細かいところではなく、ざっくり掬ってしまって、その中にさまざまな人がいるほうがいいんじゃないのかということですね。このあたりは受験のプロの成田さんからお願いいたします。

成田：非常に役回りとしてまずいところに回ってきたなと思っているんですけども(笑)。2つちょっと感じる場所があります。私も予備校で教えて25年近くになりますが、昔の先生方のお話を聞くと、私も実は浪人をして河合塾に通ったんですが、そのときに共通一次にひっかかった世代なんですね。そのことは非常に影響が大きくて、答えが一つだと思えることが多くなってしまったとよく聞きます。ですから昔は、こういう言い方はどうか分かりませんが、地方の公立高校の生徒会長タイプのちょっと荒っぽい奴、元気がいい奴(笑)、そういう人たちが予備校に来なくなっちゃった、いなくなっちゃったんじゃないかと思います。答えが一つだっていうのが、ある意味定着したのは、共通一次なりセンター試験の持っている意味があったというふうに僕は思います。ですから、今回、入試改革の中である程度、答えは一つじゃないかもしれないというメッセージを出されることは、非常に意味があると思います。もちろん、採点が大変だとかはいろいろありますよ。先ほどの質問の話、一つの答えだと思えるから、間違っていると嫌だと思えるから自己防衛でわからないって言うんですよ。つまり、間違

う答えがあるから。でもそうやって試行錯誤していく中で答えが出てくるんだということが必要ですね。本当に上位層のわかっている連中は、ちゃんとやるんですね。試行錯誤しながら論述問題やっていくみたいなのところあるので、そういう意味では間違えることをためらわないということです。

そういう意味では、普通に考えてもわかると思うんですが、質問というのは、わからないからというのがあります、興味を示すことだと生徒に伝えています。「もし君付き合いたい彼女がいたときに、5択で決めるか」と。絶対質問しますよね、「趣味は何?」とか。ですからやはり入試も含めて、どんどん興味を示して自分から質問をするようなことをやっていく必要があると思います。

そうすると次に2点目なんですけど、そういうものをどう担保するのかということになります。安西先生も非常に頑張っているのはわかるんですけども、今のシステム会議の話なんかを見ても非常に欠落しているなと思います。入試を担保する人的なリソースについて全く配慮がないというふうに思います。というのは、例えば、AO入試でかなり成功しているのは、京都工芸繊維大学のダヴィンチ入試は非常によくできています。AO入試なんだけれど、きちんと思考力も多様性も知識も担保する形になっています。これは、全学生の10分の1くらいに、専属の先生が2人ついています。今日、実は名簿の中に、アドミッションズセンターの内村先生のお名前があったので、お話聞けばよかったなと思ったんですけども、この間聞いてみたんです。「京都工芸繊維大学が、ダヴィンチ入試を全面的にやるとしたら、どうしたらいいんですか?」と聞きましたら、「私みたいな立場の人を10倍増やせばいい」とおっしゃってるんですね。企業は採用のとき、ものすごくお金をかけていますよね。それと同じことを、学校がやるのはなかなか大変だとは思いますが、でも、人的なリソースについて、やはりきちんと

アドミッションオフィサーが、国を含めて、こういうことをやりましょうという、フォローをしていくことが必要なんですが、そのこのところの議論が全く欠けているかなと思います。

関田：今いくつかお答えが出てきたので、次は自分にまわってくるだろうなと準備をされている方がおられますから、聞かなくちゃいけませんけれども(笑)、今非常に大事な点が出てきたと思うんですね。結局、入試といっても最終的には人を選ぶという仕事になるわけですから。それがどこまでも、人が温かく人を選ぶというような、そんな視点が必要なんじゃないでしょうか。そういう意味では正解が一つだけ、0か1かの世界ではなくて、いろんな可能性があるのだということを示す、だからこそ一生懸命考えられる。そういったことを入試の制度として変えていく。でも、それを支える人材が、いったいどうなんでしょうか。入試のアドミッションといっても、多くの人を集めてきて、どうやって選び分けましょうかという形が原型の中で、ずっと大学はその文化を作ってきたわけですから。これからは、さきほど寺西副学長が言ったように、本当に一人一人を丁寧にしっかりと見つめて考えてみていくような、あるいは、成田さんが5択で恋人選ばないでしようと言ったような、真剣にお互いに向き合っていく、そんなマインドというんでしょうか。そんな人たちが入試の世界には必要な気がします。そのあたりも含めて、一言松本さんの方から、コメントいただければと思います。

松本：今お話しの中でやはり、高校も大学もその間も頑張る、その間も大きく変えるといったときに、これをやはり実のあるものにするには、企業が採用基準を明らかにする以外にないのです。ここを明らかにしない限り、いつまでやっても空転しそうな気がして仕方がない。出口、つまり就職の状況だけで、大学が評価されるというのが現状ですから、ここの評価の仕方

が明らかになります。企業は確かに、採用にお金をかけているけれど、どこにかけているのか、正直いうと私には見えないです。たくさんエントリーシートを消化するために、どこかに外注しているわけですね。1万も2万も来ても人事の採用担当者が読めるわけがないから、アウトソーシングしている。そのためにお金を使っているのか、一体どこにこの採用のお金を使っているのかが見えない。

採用基準を明らかにしたときに、もっと大学教育はドラスティックに変わり、そしてそれと連動した形での入口、つまり高校と大学の接続の部分と連動した教育が意味を持ったものになっていくだろうなと思うんですね。いくらこうやって制度をいじっても、出口のところで、見えない。ブラックボックスの中で、人が測られていくということがある限り、絵に描いた餅になるような気がします。そして、また新たな「なんとか教育」。今大学を見ていると、「○○教育」というのが増え、本来大学で学ぶべきことがどんどん隅に追いやられていくような気がしています。だから、この改革で、高校と大学が共に手を携えて学んでいく。新しい教育を作りあげるといっているのであれば、なんとかここに企業を取り込んで、その企業にこっちを向かせる。私たちは今これだけやっていますから、あなたたちにもこっちを向いてもらわないと、困るんですというメッセージをどうやったら送れるのか。たぶんそうやったときに、保護者の見方ももっと変わってくるんじゃないかという気がするんです。何を聞かれているのかもわからないで、思ったことを言ってしまいました。

関田：素敵なお答えありがとうございます。行ったり来たりをしているうちに、もうそろそろ時間になってまいりました。最後に、安西先生から一言いただいて、クロージングしていきたいと思います。お願いいたします。

安西：今日は本当にありがとうございました。パネリストの方々から、私にとっても非常にこれからの力になる話をいただきまして、感謝しております。最後に少しだけ今のお話について申しますと、企業につきましては、今後、高大接続に関係している側でも、企業と協力していく体制をとっていかうとそういう方向はございます。これからのことではありますけれども、ぜひ関心をもっていただければと思います。非常に大事なことであります。

それから、答えが一つではない、あるいは答えがない、そういう問題を自分で見つけて、それを自分で当たってチャレンジしていくような人材がこれから大事だと思います。共有させていただいたと思いますけれども、そういう人材を育て、子どもたち一人一人からアタックしていくようにするための、特に入学者選抜のところをどうしたらいいのかということについてです。答えがない問題を、やはり少しでも入学者選抜でも出していきたいのです。新しいテストでも、今その検討をかなりやっております。これについては、採点でも技術的課題が非常にたくさんございまして、十分検討しなければいけません、それもやっております。

それから、人的リソースです。アドミッションオフィサーのことなどにつきましても、もちろん検討中ではございまして、やはり国がバックアップしていかないといけないという意見は、一致しております。国全体の財政も厳しい中で、この改革をどういうふうに持っていけるかというのは、今、人的リソースもバックアップも含めて、非常に重要なことです。

また、そういう方向でいかなければいけないというときに、今のままでいいのではないかという雰囲気はどこにあるかということ、これはむしろトップレベルのところ、勝ち組という言葉は非常によくないかもしれませんが、今で充分ではないか、充分そういう学生は育てていると思っておられる高等学校、大学等々、あるいは企業も含めて、まだまだあるように感

じられます。それは実はそうではないのだということ、やはり理解していただくような努力も、我々としてはやらなければいけないと思っております。

本当にパネリストのみなさんが言っておられる通りで、幕末の1853年に、浦賀にペリーの黒船が来て、明治維新になったのは1868年ですから、15年です。ところがこの高大接続改革は、すでに20年あまり議論がされております。やはり新しい時代にむけて、それに対して一人でも多くの人たちが協力をして、新しい時代を作っていかなければいけません。今、その曲がり角にきているということが今日の共通事項だと思いますので、是非今後とも、いろいろご指導いただき御意見もいただき、一緒になって新しい時代のために、また子どもたちのために、努力をしていきたいと思っております。どうぞ、よろしくお願い申し上げます。

関田：では、最後に一言だけ。「高大接続入試改革で、日本の教育は変わるのか？」というクエスチョンマークをどう扱うのかというのが、大きなテーマでございました。このフロアにおられる皆様も、日本の教育は変わる、そして、変えていくのは我々なんだとそんな気持ちが高まった、そんな3時間30分でなかったかなと思います。それでは、これにて教育フォーラム、第13回FDフォーラムは終了いたしたいと思っております。パネリストの先生方、そして基調講演をくださった安西先生に拍手をもって感謝で終わりたいと思っております。

(拍手)

高大連携の取り組みと課題

－創価高校「平和学入門」の取り組み－

玉井 秀樹

創価大学文学部教授
平和問題研究所所長

1. 科目開設の経緯

創価高校の「平和学入門」は、金曜日5・6時限の2コマを使って実施される学校設定科目である。創価高校における平成9年度（1997年度）入学生の3年次自由選択科目「平和と人権」として設置され、平成11年度（1999年度）に実際の授業がスタートした。創価高校からこの新設科目への協力要請があった約20年前は、当然のことながら、今日のような「高大接続」への取り組みが要請されていたわけではないが、姉妹校推薦枠で創価大学への進学を目指す生徒たちの学習動機の向上、大学での学修不適応を出さないための予防的措置の必要性が検討されており、そうした観点から、大学の模擬授業を高校で行うという企画が検討されることになったといえよう。

開設当初の高校・大学間の協力関係はたいへん簡素なもので、高校から通年で5回程度の講師派遣依頼を大学が受けるというレベルであった。実務は、高校の地歴公民担当教員と大学で総合科目「平和と人権」を運営してきた平和問題研究所の担当者との協議ですすめられ、全校的・全学的なプロジェクトというよりも、まさに試験的取り組みであった。

高校の側では、通年のオムニバス方式の授業

は前例がないこともあり、「これまでの慣行や内規の変更や講師謝礼の支出といった手間と金をかけるほどの効果があるのか」といったことも含めて、この新科目の継続については様々に議論がなされた。一方、大学の側も、高校への出講の積極的意義が広く認識されておらず、学部授業や校務が優先される状況下で派遣講師の調整は簡単ではなかった。

しかしながら、開設数年を経て同科目は、選択必修の「平和と人権・環境」として改変され、高校校長から大学学長宛に講師派遣を正式に依頼するという高大連携事業として取り込まれることになった。このような発展の背景には、科目履修者の学習意欲の向上、進路決定（学部選択）への好影響といった効果が見られるようになったことがあげられる。

2. 授業内容

その後、「平和と人権・環境」は、大学教員の担当回数も増加し、留学生との交流授業を加えるなど、平和・人権・環境にかかわるトピックスの理解を広げ、異文化コミュニケーション・異文化理解の機会を与えるという方向で進展してきた。2016年度より「平和学入門」と科目名が変更になったが、前年度「平和と人権・環境」と同様の授業設計であるので、この

実施内容を紹介したい。

22回（5・6時限）の授業のうち、創価大学
教員による授業が10回、創価大学に留学中の

学生との交流授業5回、高校教員による授業、
リフレクションが7回という構成で実施された。
（資料①参照）

資料① 2015年度「平和と人権・環境」授業日程

No.	月 日	曜	授 業 内 容	
1	4月17日	金	①学園担当	イントロダクションⅠ 映像教材「戦争一果てしない恐怖」
2	4月24日	金	②創価大学担当	看護学部教授（「疫学・保健統計」、「国際保健学」） 「貧困と平和」
3	5月1日	金	③創価大学担当	国際教養学部教授（「国際関係論」） 「What is Globalization?」
4	5月8日	金	④創価大学担当	留学生との交流① 「高校生による学校案内と対話」
5	5月15日	金	⑤創価大学担当	文学部教授（「日露言語コミュニケーション研究」、「ロシア思想」） 「創立者の平和行動」
6	5月29日	金	⑥創価大学担当	留学生との交流② 「高校生による学校案内と対話」
7	6月12日	金	⑦創価大学担当	文学部教授（「平和学」） 「核兵器の問題を考える」
8	6月19日	金	⑧創価大学担当	国際教養学部教授（「数量経済史」、「東南アジア経済史」） 「『アジアの世紀』を生きる」
9	6月26日	金	⑨学園担当	1学期のまとめ 履修者全員がスピーチ
10	9月11日	金	①学園担当	イントロダクションⅡ 「戦後70年を考える」
11	9月18日	金	②創価大学担当	理工学部講師（「分子生物学」、「植物育種」、「食品加工」） 「植物を活用した身近な環境改善法と世界的な環境問題との接点」
12	9月25日	金	③創価大学担当	文学部教授（「平和学」） 「平和主義について考える」
13	10月9日	金	④学園担当	「第二次世界大戦終結から70年一戦争と平和を考える」
14	10月16日	金	⑤創価大学担当	留学生との交流③ 「高校生による学校案内と対話」
15	10月30日	金	⑥創価大学担当	留学生との交流④ 「高校生による学校案内と対話」
16	11月6日	金	⑦創価大学担当	法学部教授（「行政法」、「環境法」） 「グローバル時代の環境問題を考える」
17	11月13日	金	⑧学園担当	ディスカッション：映像教材「マザー・テレサ：平和に捧げた生涯」
18	11月20日	金	⑨学園担当	2学期のまとめ 履修者全員がスピーチ
19	1月15日	金	①創価大学担当	経済学部教授（「世界経済論」、「開発と貧困の経済学」） 「経済格差の社会疫学：競争的・優位社会戦略から親和的・協力的社会へ」
20	1月29日	金	②創価大学担当	留学生との交流⑤ 「高校生による学校案内と対話」
21	2月5日	金	③創価大学担当	学士課程教育機構教授（「応用経済学」、「アフリカ地域研究」） 「ガンジー／マンデラの人権闘争と非暴力」
22	2月12日	金	④学園担当	1年間のまとめ 履修者全員がスピーチ

大学教員による授業テーマは多様ではあるが、ディシプリンやトピックスについて統一しているわけではない。授業設計はあくまでも高校担当教員によって策定されており、大学教員は、ゲストスピーカーとして、高校生にとって新しい問題点や発想の基点・視点を提示することが期待されている。担当教員は、具体的な事象や自分自身の体験を通して学術的研究の意義や効用を伝えられるように、授業を工夫して臨んでいる。

平和・人権・環境という枠組みがあるとはいえ、体系的とはいえない多様なトピックスの授業内容を履修生徒に定着させる工夫として、レポート作成がある。(資料②参照) 履修者は、授業ごとに内容を振り返る文章を記述し、高校の担当教員がこれを確認してフィードバックすることで、学習内容を一過性のものとさせない効果があると考えられる。加えて、履修者全員が学習内容を文章化し、口頭発表するという形で学期末ごとの振り返りを行い、学習の定着と効果の測定を行っている。

近年になって大学におけるアクティブ・ラーニングが推進されていることもあり、生徒との双方向コミュニケーションやグループ・ディスカッションなど大学教員の授業の進め方の工夫が見られるが、アクティブ・ラーニングという点では留学生交流の取り組み方が優れているといえるであろう。

履修者はグループごとに留学生歓迎と校内案内というミッションを遂行するPBL (Project Based Learning) に取り組む。事前に、①自己紹介、②高校案内、③日本紹介、④留学生への質問を用意し、この計画に基づいて当日の歓迎・交流を行う。(資料③参照) そして、事後のレポート作成で学習内容の振り返りを行うというプロセスである。最近では、このような留学生交流授業を5回実施することで、こうした学習内容の定着が進むようになったといえよう。

資料② 授業レポート

第1回【平和人権・環境】

講義・VTR レポート	
1. VTR「BRIGHT-109-新しい世界」を見て印象に残ったことや考えたことを述べて下さい。	
2. 「平和」という言葉を自分なりに説明してください。	
3. 「人権」という言葉を自分なりに説明してください。	
4. あなたが、この講座に期待することを教えてください。	
3年 組 番 【名前】	捺印

第2回【平和人権・環境】

講義・VTR レポート	
1. 本日の講義を聴いて、どんなことが印象に残りましたか。また、どんなことを考えましたか？	
2. 「世界の貧困と健康問題」について、学んだことを考えたことは何ですか。	
3年 組 番 【名前】	捺印

資料③ 留学生交流レポート

《留学生交流》

※事前に英語で準備をしておこう！
※分からない表現などは英語の先生に聞こう！

○自己紹介（名前、あだ名、寄附構成、部活、出身地、進学学部、アピールポイントなど）

○自分が案内する学校の場所の説明 担当（ ）

○紹介したい日本の文化 or 都市 or 日本の偉人

○留学生への質問

①

②

③

第20回【平和・人権・環境】

創大留学生懇談会レポート

[氏名]	[学部]
<p>質問1. 本日の留学生との懇談会でどんなことを学び、どんなことを考えましたか？</p> <div style="border: 1px solid black; height: 150px; width: 100%;"></div>	
<p>質問2. 留学生へのメッセージをどうぞ。</p> <div style="border: 1px solid black; height: 50px; width: 100%;"></div>	
3年 組 番	機 印
[名前]	

[<http://www.soka.ed.jp/lesson/mission/index.html>])

3. 創価高校／創価大学連携の特徴

「平和と人権」開設の背景として、創価高校生徒の推薦進学へのモチベーションの向上、進学後の学修の定着を目指す狙いがあったことは既に述べた通りだが、そのテーマが「平和と人権」であったことはきわめて特徴的であるといえよう。創立者を同じくする姉妹校として、建学の理念を共有し、当然ながら共通の価値観に基づいた教育ミッションを掲げている。

創立者池田大作先生の示された各校の建学の理念は、それぞれの教育の根本的指針となっており、永遠に不変である。各校通じて「生命の絶対的尊厳を基調とした人間主義」を貫き、自身の確立とともに他者への貢献をめざす「人生と社会に価値を創造する知性と人格を兼ね備えた人材」を育成することを目的としている。

（「創価一貫教育ミッションステートメント」

「創価」とは、価値の創造を意味します。その価値の中心は生命にほかなりません。生命の尊厳を守る平和という「大善」に向かって挑戦を続け、いかなる困難にあっても価値の創造をやめない—そうした人格、すなわち「創造的人間」の育成にこそ、創価教育の眼目があります。

（創価大学「建学の精神」 [<http://www.soka.ac.jp/about/philosophy/spirit/>])

創価教育の成果として「創造的人間」の輩出を目指す以上、高大連携して、自他の生命の尊厳を判断基準として、自他共の幸福、平和社会の創造をめざすという価値観を涵養し、現実社会での実践を促すことが、基幹的な教養教育であるといえよう。

創価大学は、建学理念として「人類の平和を

守るフォートレス（要塞）たれ」と直裁に平和創造を掲げており、この理念の具現化の一つとして平和問題研究所を創設した。日本の大学における平和研究の制度化の初期（1976年）に誕生した研究所では、「核兵器廃絶」、「国連の機能強化」、「アジア・太平洋地域における平和構築」といったことを主たる研究テーマとして活動を進めていったが、創設初期より研究成果の社会への還元、とりわけ学生への教育活動にも積極的に取り組み、1987年には総合科目「現代の危機と平和」を開講している。その後、1992年度からは「平和と人権」と科目名をあらため、2014年度からは「平和学Ⅱ」として、内外の講師によるオムニバス講義として定着している。

創価高校としては、建学の理念をともにする大学の教育資源を活用できるというアドバンテージがあったわけで、高大連携のメリットが大きかったといえよう。新科目開設からカリキュラムとして定着させるまでにはさまざまな障害もあったが、20年近く継続・発展させてきたことの意義は大きく、文科省のすすめるスーパー・グローバル・ハイスクールの2016年度指定校（「言語技術を磨き、地球規模課題解決に取り組む能力育成プログラム」）選定の一助となったといえるであろう。

また、創価大学としても、教育の質を保証することが必須となる時代を迎え、大学教育に対応して自律的学修をすることができる学生、すなわち、必要とされる学修成果を獲得することができる学生の獲得がますます重要になってきた。アドミッション・ポリシーに合致する学生の養成・獲得につながる高大連携事業としての授業協力にこれまで以上に積極的に取り組むようになってきている。

4. 今後の課題

以上、一科目だけではあるが、創価高校と創価大学における教育協力の取り組みについて、その経緯と特徴を紹介してきた。様々な環境の変化の中で今日まで継続してきたことの意義は少なくないが、今後は授業改善のPDCAサイクルを確立する必要があると考える。

授業計画（Plan）と実施（Do）の体制はすでにできあがっているので、学修成果・教育効果の測定（Check）と改善（Action）のプロセスを組み込んだ組織を立ち上げることが望ましい。現状は一科目の運営なので大人数にする必要はないが、高校・大学それぞれの担当教員（2～4名）で、例えば「平和学入門担当者会」といった名称で機関として科目運営にあたる体制をつくり、担当者が入れ替わってもPDCAサイクルは稼動し続けるようにすることを提案したい。

特に教育効果の測定体制の確立は重要な課題である。効果測定のあり方について高大で共同研究をすることも必要であろう。また、学修成果の測定だけでなく、履修者の追跡調査（進学先、大学での学習成果、卒業後進路）を実施できれば、教育効果の考察に有意義なデータを提供することになるであろう。

履修者に関する情報の収集と蓄積を大規模に行うことは難しくとも、まずは、学習成果（生徒の作成物）と評価の蓄積から開始し、高大の担当で学習成果＝教育効果を検討・評価することで、PDCAを始動できるよう取り組んでいきたい。

教学マネジメントの活性化と IR による 「見える化」「言える化」

－「学生を知り抜くため」のEMIRの実践事例から－

福島 真司

山形大学 エンロールメント・マネジメント部 教授

I. EMとIR

山形大学の福島真司でございます。私が所属しているエンロールメント・マネジメント部は、学生、卒業生、それから保護者など様々な方と関係する外回りの仕事をしています。入学前の学生募集に関しても、相当程度業務を行っております。

今日は、教学マネジメントの活性化とIR (Institutional Research) による「見える化」「言える化」という観点から、なぜIRなのか、IRでどのようなことをめざしているのか、あるいは、山形大学ではこのようなことをやっています、このような点は皆さまの参考になるのではないか、というような点をお話させていただきます。

私は、山形大学が4つ目の職場となります。最初に私立大学を2つで合計11年間勤めました。今年度が終わると、国立大学が12年間になりますので、大体半々なのですが、大学人としての基礎的な部分は、最初の2つの本当に小さな私立大学で学んだと思っています。最も大切なことは、私たち教員は学生がいないと仕事にならないということです。どんなに優秀な研究ができて、どんなに立派な授業ができて、目

の前に学生が集まっていなくて何にもならないわけですね。職員も同じだと思います。どんなに企画力があって、学生への対応力が素晴らしくても、学生がいなくて何にもならないわけです。私たちにとって、正に、学生が全てです。さらに保護者の方がいらっしゃいます。日本の大学の場合、保護者の方がスポンサーになっていることがほとんどです。学生と保護者が十分に納得し、満足できる教育を継続していかないと大学はもちろんのこと、教職員自身もこの職場からは退場しないといけない、これを小さな私立大学で学びました。

EMの定義

まず、用語の話になりますが、「エンロールメント」は、直訳すれば「入学」とか「入り口の登録」という意味です。それを「エンロールメント・マネジメント」という形で使うと、少し違う意味になります。入学前から卒業後まで一貫した学生との関係性を構築し、自分たちが欲しい入学者数を継続して安定的に確保するためのマネジメントという意味になります。

大学は、学生が入学する前に、学生募集活動を行います。それから入試に出願し、受験してもらい、合格者を決定し、学生が入学することとなります。ここまではアドミッション・セン

ターなどの領域です。その後、学生生活が始まりますが、卒業までずっと満足な学生生活を送ってもらい、卒業時には就職活動で成功してもらおう。さらに卒業後も、一定の関わりをもち続けます。例えば、卒業生に、インターンシップを受け入れていただく、あるいは、卒業生の中には様々なタレントをもつ方がいるでしょうから大学等で講演していただくとか、そういうお付き合いをする中で、ご子息に入学していただくとか、年次寄付をいただくとか、亡くなったときには遺産の一部でも寄付していただくとか、そういうサイクルをマネジメントしていくわけです。すなわち、学生が大学に興味をもった瞬間から亡くなるまで、大学との関係をしっかりともっていただくことがEMの要諦です。それが継続されることで、結果として、入試において、自分たちが欲しい学生が欲しい数だけしっかりと継続して集まることをめざします。

EMの根本は、1人の学生がA大学に入学した後、その学費と期待に見合った学生生活を送れるかどうかという視点で学生を支援するということです。それがEMの根本ですが、その実現には、科学的マーケティング手法や、IRのような「大学調査」を活用する必要もあります。「大学調査」というのは、機関別認証評価や国立大学法人評価など公開を前提にした調査だけでなく、大学の課題発見、課題解決に資する調査など、公開を前提にしないものも多く含まれます。EMを定義すると、少し硬い表現ですが、「戦略的なプランニングによって組織され、学生の大学選択、大学入学、在学中の教育サービス、休学・退学の阻止、卒業後も含めた、学生の将来に関わる支援諸活動を総合的にマネジメントする」ということになるでしょうか。

Marketingの定義

マーケティングを教育の世界にもち込むことに対して批判的な方々には、大きく分けて2つの誤解があると思います。1つは、マーケティングとは売りつけの手法なので、とにかく学

生をかき集める、寄付金を集めることがマーケティングだという誤解です。もう1つは、学生を顧客として捉えるとは、学生がわがままを言ったら全部聞くのか、それが教育なのか、という誤解ですが、現代的なマーケティングには、そのような定義はありません。

フィリップ・コトラー (Philip Kotler) は、マーケティングについて「個人や集団が、製品および価値の創造と交換を通じて、そのニーズや要求を満たす、社会的、管理的プロセスである」と定義しています。重要なことは、価値を生むということです。大学の場合、学生が主になりますので、まず学生の価値を創造する、さらに学生と関わる教職員、加えて卒業生、地域の方も含めて、関与する全ての者にとって価値あるものを創造すること。マーケティングはそのための一連の制度、プロセスです。言い換えれば、EMは学生の価値の創造とその最大化、そのための組織一体となったダイナミックな活動ということです。

完璧な制度はありませんので、仕方がない部分もありますが、APの審査にせよ、私立大学の改革経費の審査にせよ、ポイント制になりつつあります。ナンバリングをしたのか、FDを実施しているか、そこで何人が集まったのか、全体の何パーセント参加したか、IRの組織をもっているか、専任スタッフを置いているか等といった外形で点数を付けていくわけです。そうすると、自分たちの大学は教育の質を保障している、なぜならば、ナンバリングをやった、シラバスを体系化した等、質保証の要素は全部作った、だから、教育の質が保障されています、これは大きな誤解だと私は思います。教育の質が保障されているかどうかは、本来は、学生が成長したかどうかポイントですので、そこにフォーカスしていく必要があります。外形的なものを全て揃えていても、学生が不満で、成長していなければ無意味です。教育の質を保証する取組は、やらないよりは、やった方が当然よいです。ですが、一番にめざすところは、学生

の成長なのだということを誤解しないことが必要です。

EMは学生価値の最大化のための活動

大学マーケティングは組織一体となったダイナミックな取組ですので、それに関連する業務は、入試のプロモーションや入試実施といったアドミッション業務、寄付募集といった同窓会業務だけではなく、全ての仕事ということになります。例えば、一つ一つの人事異動や、一つ一つの契約等が、学生にとって本当に意味があるのか、そのように考える必要があります。アメリカの場合、国の歴史よりも、大学の歴史の方が長く、ガバナンスの仕組みが整っています。評議会のような大学の意思決定に関わる会議体に、学生代表や卒業生代表が入ることもあります。州立大学の場合、州の代表も入っていますし、教職員だけの理屈で、会議の結論を導くことはできません。

一方で、日本の大学では、そのようなガバナンスの仕組みがまだまだしっかりとしていません。ですから、教職員は自分自身を律する必要があります。この結論で、学生が納得するのか、保護者が納得するのか、全員がそのような原点に戻る作業が必要になってきます。この会議に学生や保護者が参加していたら、このような結論になったのか、そのようなことを常に想定して考え続ける必要があります。

科学的調査分析にはDBが不可欠

EMで重要なことは、分析的な視点で学生を捉えることです。大学ではよく、私のような年齢の人間が集まって、最近の学生はこう考えているよね、と会議で学生を決めてしまっています。学生を理解しているつもりで議論しないことが大切です。また、学生を知ること決して諦めないことです。個人的な考えや憶測をベースに議論するのではなく、データやファクトを中心に議論する、言い換えれば、科学的に調査分析するということですが、そのような組織文

化を醸成していくことが重要です。

科学的な調査分析のためには、データベース(DB)の存在が不可欠です。受験区分ごとの入学後のGPAと満足度との相関、さらに卒業生の満足度、あるいは学生は大学で何を実現し、卒業後に何を実現したいのかなど、様々なデータが必要です。学生は何に満足し、何に不満なのか、そういった定性的なことも知る必要があります。それから、私たちの大学に対する社会の期待を知ること大切です。自分たちの目標と外部の世界から求められているものが大きく乖離している場合、学生募集での成功は困難になります。期待や求められているものと提供するものを、巧くマッチさせていくことが重要です。

マーケティングの要諦

データには2つの性格のものがあります。1つは定量的なものです。成績や志願倍率等はこれに入ります。もう1つは定性的なものです。これはインタビューをしたり、アンケートをとって集めます。アンケートのような主観的な調査結果は当てにならないと言う方がいますが、分析の切り口やデータの活用方法によってはそのようなこともあるかも知れませんが、主観的だとしても、まずは聞いてみることです。主観を知ることが大切な場合もあります。私の経験では、インタビューは重要です。特に改善を考える時は、そう考えます。アンケート調査の場合、選択肢にないものは分析できません。いかに選択肢を作るかがポイントです。現場の実務に精通していない人は、必要な選択肢を作り出せません。統計の専門家が選択肢を作り、統計的に完璧に分析したとしても、そのような分析結果は、論文としては面白くても、現場の改善にとっては役に立たない場合もあります。

様々なデータを分析する上で、マーケティングの古典ではありますが、「STP」、すなわち「セグメンテーション」「ターゲティング」「ポジショニング」は大切な視点です。まず「セグ

メンターション」ですが、私どもは全ての学生の全ての項目の満足を達成することはできません。学生の中には、「課外活動を4年間しに来ました」と言う者もいれば、「とにかく勉強したい、資格を取りたい」と言う学生もいます。学生の志向性は一定程度まとめられますが、基本的にはバラバラです。全ての学生に対しマッチする授業は、全ての学生に家庭教師をつけるしかありませんが、これは不可能です。ですから、私たちはどのようなグループの学生のどのような部分の満足を上げるべきなのか、ということを考えないといけないわけです。経営資源は限られていますので、その中で自分たちの価値が一番高まる方法を考えるということです。単純化に言えば、こういったグループの学生のこういう満足を上げよう、成績のこの部分をこの程度上げてあげよう、こういう資格取得率をここまでは少なくとも上げようと、学科ごとに目標は違うと思うのですが、こういう結論にかなげられる分析が必要です。

次は「ターゲティング」です。ターゲットを絞るとは、そこに集中して取り組むということです。そのようにして、成果を大きくしていくを考えないといけません。それでは、主たるターゲットではない学生は切り捨てるのか、という議論になりますが、そうではありません。バランスを考えようということです。全員に対し、全てにおいて完璧な教育サービスは提供できませんので、私たちが一番強いところに注力していく。余裕があれば、その他のところにも力を入れますが、価値を最大化させるための、優先順位やバランスを考えるということです。

最後に、「ポジショニング」です。現在、日本には781の4年制大学がありますが、その中で自分たちのポジションを考えていくということです。セグメントに分け、その中でターゲットを絞っても、そのような大学は他にもいくつもあるでしょう。では、その中で、どのようなポジションをとっていくのか、ロケーションや難易度などとの関係を考えつつ、最適なポジ

ションを探る必要があります。「生き残りのため」ということもあります。もっと大きな視点では、「学生の価値創造のため」です。我々自身が、本当に強いところを伸ばし、学生の価値、そして、大学自体の価値を上げるために組織全体のベクトルを合わせるということです。

Ⅱ. 米国におけるIRの歴史とトレンドIR

米国の大学—IRの歴史

アメリカにおけるIRの歴史を振り返ってみたいと思います。IRは、当初はある先生、ある教員集団からスタートしました。自分たちの授業の成果は何か、それを調査しようというところから始まりました。組織全体での取組は、1960年代以降、大学の拡大時期です。戦争に行った方々の再教育や、人口増加、社会人の教育などのニーズが高まり、大学の拡大期を迎えます。アメリカは、実は、極端な18歳人口の減少をあまり経験していません。現在、東海岸ではやや減少していますが、西海岸では増加していますし、世界中から学生が集まってくるため、学生が集まらないのは、地方の非常に小さな宗派のキリスト教の大学など一部のみであり、それ以外の大学では学生は集まっています。ただし、拡大期であっても、黒字倒産もあります。施設を大きくし、学生をもっと増やそう、そのためには教員をもっと雇おうということ考えた場合、アメリカの大学には定員がありませんので、自由に拡大できます。それをやって投資した結果、期待したほど学生が増えず、倒産するということもあります。ですから、組織的に計画をしっかり立てて、マネジメントをしようということになります。加えて、アメリカでは転学が比較的容易ですから、入学した後、学生が次々に別の大学に移っていくということもあり得ます。ですから、学生の満足度が大切になり、どうやったら学生に大学に残ってもらえるのかを考えることになるわけです。結

局、大学経営の安定というのは、学生をしっかりと集め、卒業まで満足した学生生活を送らせるかどうかということなのです。

次に、アカウントビリティ（説明責任）が理由でIRが拡大しました。これは日本でもそのうちに要望が大きくなると思います。アメリカにはAGBという大学経営者の勉強会があります。2日から3日間、朝の7時にスタートして夜の8時までぶっ通しで勉強するような真剣勝負の勉強会ですが、そこで大学経営者が「最近こういうことが起こっています」と質問しました。入学予定者が大学を決める情報を得ようと、入学前に、両親を連れてやってきます。親戚も連れてきます。さらに弁護士とファイナンシャルプランナーを連れてきて、「この授業料の内訳を説明して欲しい」と言うわけです。大学側はこの質問に対し、この授業料はこのような根拠で積算されて、このように使われていると回答しなければなりません。アメリカの大学に対しては様々なDBサービスが充実していますので、全米の統計から自分たちの大学と同様なセグメントでは、平均いくぐらいなので、「うちはちょっと高い方です」と言います。「では、なぜ高いのですか」と聞かれるわけです。安くても、「なぜ安いのですか」と聞かれます。「こんなに安く、しっかりとした教育ができるのですか」と言うわけです。高くても、安くてもその根拠を聞かれ、追加の質問に対しても、大学側は回答する義務があります。IRオフィスはその度にデータを開示する必要があります。そのほか州政府、財団など様々なところから受け取ったお金に対しても、パフォーマンスが金額と見合っているかどうかを、証明しないとイケません。これらのアカウントビリティ対応が、アメリカでは非常に大変になっています。

米国の大学—IRの基本的な役割

様々なIRの考え方があるのですが、仕事は基本的に3つです。

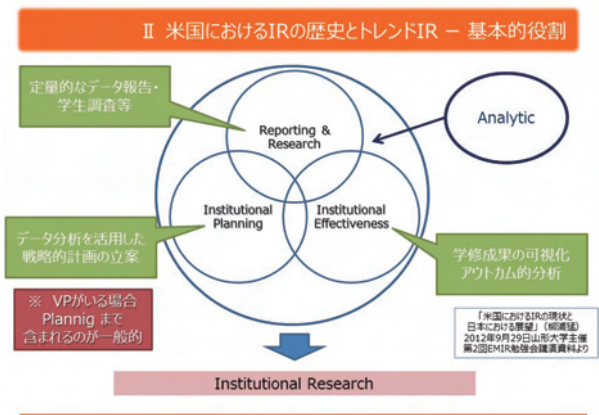


図1

1つ目は「レポーティング&リサーチ」です。「レポーティング」は学生数とか、学生の人種構成とか、奨学金を何パーセント出しているのか、いくら貰っているのか等の定量データを集め、報告するような仕事です。「リサーチ」は、学生調査に代表される調査を実施することです。

2つ目は「IE (Institutional Effectiveness)」です。これについては、大学によって考え方や役割が異なっている場合もありますが、効果の検証、すなわち、学修成果、教育のパフォーマンス、効果、アウトカム等を分析する仕事です。特に、教育の成果等の検証の場合、主に研究者である教員が実施しています。学会や研究会などで、喧々諤々と議論し、自分たちの学問領域での成長とは何かを定義し、達成度を測るための統一的なテストを作ったり、様々な努力をしています。これは、長い時間をかけてもなかなか明確にならない世界とも言えますが、重要な役割には違いありません。

3つ目は、「プランニング」です。様々なデータ分析の結果を利用して、戦略的に計画を立てていくわけです。新しい学部や学科、プログラムを作ろう、あるいは廃止しようとか、教員を増やそうとか減らそうとか、そのようなことを計画するわけです。

IRの基本は、このような3つの仕事です。ただし、3つを並べると大変だなと思われるかもしれませんが、全ての大学のIRオフィスが、全ての業務を行っているわけではありません。自分たちにとって必要なことを、必要なだけ行っています。IRとは何かを定義してから行っているのではなく、自分たちに必要なデータを扱う仕事をIRと呼んでいるだけです。

米国の大学—今後のIR

IR業務をピラミッドとして考えると、最も基礎の部分がデータです。その上が、それを集めたデータベースです。今はハードの容量も大きいですから、中規模までの大学であれば、それほど大きなシステムを組む必要もないかも知れません。その上に、リサーチやレポートの機能があり、その結果をプレゼンテーションする機能があり、そして、最もピラミッドの上位には、意思決定がありますので、それを支援するために、全ての機能があるわけです。

日本ではあまり注目されているとは言えませんが、大事なのが「データプレゼンテーション」です。データを分かりやすく伝えるということですね。難しい統計を駆使して、学長に「こうなっています」と言われても、意思決定には繋がらず、困るだけということもあります。ですから、しっかり意思決定に資するようにデータを渡す、見せるということが大切です。意志決定者には上級管理者もいれば、理事長のような人もいます。それから現場で改善をする係長もいます。あるいは現場担当者がA案とB案、どちらがいいのかを考える時に、データがあれば大変参考になります。

最近、データを使って分析レポートを作る仕事は機械がやっけてしまいます。こういうデータを作ると決めてしまえば、あとは機械がやっけてしまいます。人間が本当にやるべき仕事はデータプレゼンテーション以上の部分になります。分かりやすく解説し、意思決定につながることはますます重要になっています。

Ⅲ. 山形大学型EMとIRのコンセプト

山形大学の組織と沿革

私ども山形大学の取り組みについてお話します。評判が高いのはありがたいのですが、評判ばかりが先行していると私自身は思っています。時間が掛かる仕事ですし、それほど簡単に成果は出ません。部署の人員は徐々に多くなり、事務職員3人でスタートした組織が、現在では40人程度になっています。

組織の沿革と変遷については、資料をご覧ください。2006年7月から2014年3月までの発展の様子をご理解いただけたと思います。その次の図は、2014年4月の改組を示しています。組織は大きいのですが、IRばかりをやっているわけではありません。

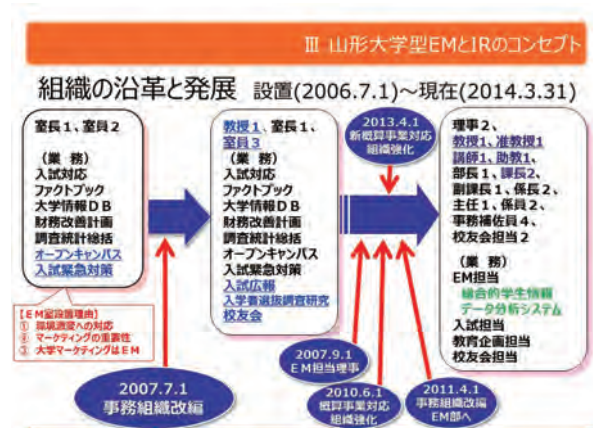


図2

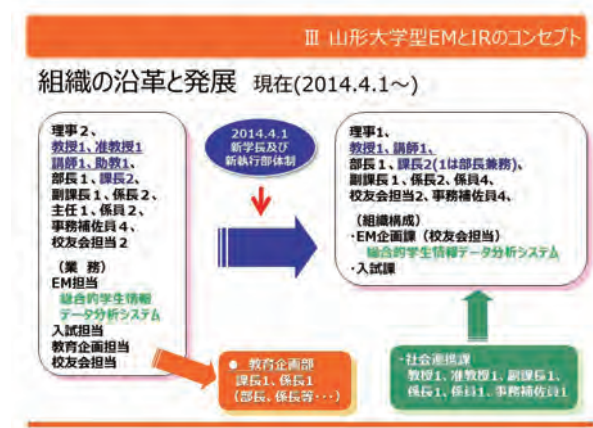


図3

EM部EM企画課のビジネス・システム

仕事は、EMということで、一応は、入学前から卒業後までを担当しています。入学前は、学生募集に関する戦略を立てます。高校訪問や模擬授業、大学説明会等のイベント開催等の現場の仕事もやっています。在学中は、入学前の様々な調査をまとめ、入学後の成績との関係を分析したり、学生満足度の調査を実施したり、その向上のための計画を立てる等を行っています。学生調査をしますので、いくつか教育的なイベントの実施等も行いますが、教育の組織ではなく事務系の組織ですので、在学生に対しては、基本的には調査と分析が中心的な仕事です。保護者交流会も担当しています。卒業後は同窓会強化の業務です。卒業生調査を行ったり、あまり成功しているとは言えませんが、寄付募集につなげるための同窓会の支援等です。

入学前、在学中、卒業後の3つの業務量を比較すると、発足当初は6:3:1でしたが、現在は5:3:2です。当初より、在学中の調査等のIR業務や、卒業後の業務の比重が上がっていますが、学生募集の比重が相変わらず高くなっています。中長期的には、3:4:3にしたいと考えています。在学中の満足度を向上させて、卒業後の大学へのコミットメントを高めるという戦略です。EMの成果として、寄付募集や卒業生の関係者の入学につなげていこうというわけです。

山形大学EM部のIRに関するコンセプト

私どものIRのコンセプトですが、「私たちの学生を知り抜く」を一番のテーマとして考えています。まず、学生を知ろうということです。

2010年以降、文部科学省から大型の予算をいただき、学生のデータ分析の仕組みを構築中です。まず、各部署がもつデータベースなどから必要なデータを抽出します。入学前では、大学との接触データと入試の成績等の入試に関する情報です。在学中は、入学時の満足度・期待度の調査データ、出欠状況、入学後の成績、相

談履歴、授業評価、満足度・達成感の調査データ、奨学金データ、休学・退学者に関するデータ、就職状況調査、卒業時の目標達成度のデータなどです。卒業後のものは、卒業生の振り返り調査に関するデータです。名前等の個人情報情報は排除し、システム内で個別IDを振り直し、属性の分析をできるようにしています。私どもは、データ集めの段階に相当の苦勞をいたしましたが、現在は、IR業務に対する理解や追い風がありますので、IRの後発の大学は、データ集めにはそれほど苦勞はいらぬのではないのでしょうか。

学生満足度の向上についての分析

学生満足度調査は、それだけを分析しても、全体の学生の合算や平均の結果しか分かりません。そこで、学生を入試区分、出席状況、GPA等のいくつかのタイプ別に分類し、タイプごとの満足度を分析します。私どもでも、かつての満足度調査は、単発で、無記名式のアンケート調査で行っていましたが、現在は、学生番号でログオンさせる形で実施していますので、結果を他のアンケート調査等と組み合わせ、第一志望か、第二志望かのように志望順位で切ってみたり、満足度の高いグループはどうか、入試区分ではどうか、GPAのグループ別にはどうか等を見たり、逆に、満足度で学生をグルーピングして分析を行っています。そうすることで、どのようなグループの学生の、どのような満足度を高めていくことが必要なのかを検討できるようになります。

休学・退学についての分析

大学にとって必要な視点は、休学や退学の理由を把握し、効果的な対策を取れるかどうかです。ただ残念ながら、本学では、休学・退学はデータについては集められていない部分が多いという状況です。初年次の全ての授業での出欠状況はIC学生証で把握されますので、今後分析に活かすことを考えていますが、それまでは、

個々の授業でしか欠席が分からず、全ての授業を休みがちなのか、個々の授業を休みがちなのか、見分けがつかない状況でした。いつ欠席する状況が始まるのか、その後、どのタイミングで休学・退学するのか、その理由は何か等はまだ明確にできていません。実は、この分析を強く進めたい学部が、カウンセリングルームと調整したのですが、センシティブ情報ということで、調整がつかみませんでした。相談内容の詳細よりも、いつ相談が始まって、どのような内容に分類される相談について、何回相談して、結果がどうなったかという傾向を掴む、今後はその辺りをしっかりやっっていこうと考えています。

卒業生の評価についての分析

卒業生の評価は、重要です。ただし、卒業生調査を単体で実施しても、全体の傾向しか把握できません。それでは、調査コストと比較して、利用価値が小さいものとなります。そこで、在学中のGPA、満足度、出席状況、入試区分等を切り口に、他の調査と併せて分析することが大切になります。私どもも、卒業生アンケート調査は、かつては無記名式で行っていましたが、在学時の学生番号などでログオンするウェブ調査の形式で、5年に1度行っています。次の5年後の調査からは、入学前から卒業までの諸データが揃っています。卒業してから3年から10年経った卒業生の中で「山形大の教育がよかった、今そのおかげで幸せだ」と回答する卒業生が、学生時代にどのようなプロフィールであったかが把握できるわけです。

卒業生の視点で諸情報と統合して分析することができれば、山形大の教育上の成功パターンが出てきます。そうするとアドミッションポリシー、カリキュラムポリシーが変わってきますよね。高校訪問も変わってきます。こういう教育ができるというデータがあると、それに見合った学生を集めたいという方向に変わってきます。

就職についての分析

次は、ある学部のある資格に関する試験について、どのように分析しているのか、モデルをご提示します。原則非公開ですので、詳細なデータについては触れられませんので、ご了承ください。

この試験に合格した学生は、1年次から、継続してGPAが一定程度高い数値です。比較して、不合格の学生は、1～2年次にあまり高くありませんが、2年次後半ぐらいから、猛然と勉強をしたのかGPAを上げています。ただし、結局、合格者の水準には達せず、合格しなかったということがわかります。このようなデータは1年生のガイダンス時等で使います。先輩のデータを見せながら、この試験に合格しようと思ったら、1年生のときからGPAがこの水準にないといけないと指導するわけです。

次は、決定木を用いた分析です。これもシステム上で簡単に分析できます。ある学部のある資格に関する試験を例にとりますと、何をターゲットするかを決め、この場合、合格したかどうかですが、その次に要因と考えられるデータを選択するだけで、自動的に答えを出してくれます。最も大きな分岐は、この学年のこの期の取得単位数です。この数値を超えていれば4割以上が合格していますが、この数値未満の学生はほとんど合格していません。この学年のこの期のGPAがこの数値を超えていると約9割が合格していますが、GPAがこの範囲の学生であれば4割が合格しています。GPAがこの数値を切れば合格者は0です。その他には、就職ガイダンスへの出席ですね。最初のガイダンスに出席するかどうかで、分かれています。また、就職セミナーは全体で7～8回行っていますが、どれが効果的かという分析も行っています。

ある学部では、一般企業に就職した学生のデータを分析しています。就職した中でも、優良企業とは何かを、帝国データバンクなどのデータからモデルを作り、優良企業に入った者とそうではない者の分岐を見ます。そうすると、

GPAが高い方が優良企業に入っていることが明確にわかります。この結果について、教員は喜びます。就職と大学時代の成績は関係がないといわれていますが、やはり関係はあるという話ですから。これらは、お見せできる範囲の分析例です。

短大・大学マネジメントの課題

大学マネジメントには難しい面があります。限られた経営資源と各部局の要求のぶつかり合いですね。教育は現場で行われています。先生たちは、基本的に全員授業をもっています。上から「こうしろ」と言われても、納得できないことはしたくありません。これは、当たり前です。企業等の組織活動では、全体が重要で、部分最適は悪のようには言われますが、教育の場合、部分がよければ、すなわち、先生1人1人の授業が本当によければ、その結果として学生は成長し、学科の評判がよくなり、学部全体もよくなって、大学全体がよい状態になります。だから、部分最適は重要です。大学はトップダウンが難しい組織であり、独特の合意形成文化をもっています。部分を大切にしないかぎり、大学マネジメントは成功に近づけません。これは、非営利法人に共通した課題だと私は思います。

一方で、現在の経営環境下で必要とされるマネジメント・スタイルですが、迅速に意思決定をして、行動しないといけません。加えて、プライオリティを定めた戦略の策定が必要です。経営資源が減少すれば、全学として一番効果が高いことに集中した方がよいわけです。全学的な方向性を出していくことも必要です。皆がバラバラにやって、学生にも「俺は学生には徹底的に厳しく当たるのが教育と思っている。一々全てに厳しく指導する」「俺は放任主義だ。好きにやれ。それが大学だ」では困りますよね。戦略的に時期を考え、バランスを考えて方針を考えるのはよいですが、そうでなければ、学生は混乱します。自分たちはどうしていくのかという方向性がある程度まとめることが大切です。

教員間で、どういうスタイルが一番いいのかを関連するデータを見ながら、議論すべきだと思います。

現状をどのようにブレイクスルーするのか。文科省は、大学マネジメントの課題を解決する上で、様々な法律を作っています。教授会権限を弱くし、理事・学長権限を大きくしている改革も行いました。結果として、これがよいか悪いかは、現在はまだ分かりませんが、新しい体制を作る場合、それに対応するリーダーがいるのが問題になります。「理事長に代表権を一本化しました」と法律を変えても、理事長が「私は素人なのでよく分かりません」では困るわけです。ルールだけが先行してもしょうがないわけで、それに対応できる新しい人材が必要になります。

最近の大学マネジメント上の一つの課題は、教育・研究以外のいわゆる間接コストが増大していることです。IR人材が必要なのですが、新しく人材を雇う場合も、学内で独自にIR人材を育成していく場合も、コストが増えます。大切なことは、間接業務を行う組織はなるべく軽くする方がよいということです。もともとは、学生価値の創造と最大化が目的ですから、そちらにもっと力を入れるべきです。ですから、必要なリソースはアウトソーシングでもよいということです。例えば、コンサルタントから高額の見積もり提示を受けても、教職員を新規に複数年雇うより安いわけです。外部者に丸投げはいけません、外部人材にも様々な人がいますから、しっかりと情報収集し、自分たちに必要な分析を得意とする人を探ることが大切です。

身の丈に合ったIT投資を行なうことが大切です。最初は、エクセルで十分です。例えば、私どもが利用しているソフトの場合、現在はそれほど高くありません。2010年から数千万円をかけてシステム構築をスクラッチで行おうとして、結局失敗し、その後、分かりやすくて見やすいもの、操作して楽しいものを作ろうと考えましたが、その結果がBIソフトの利用とい

う選択につながりました。皆が分析結果を見ながら、盛んに議論できるようなものにしないと、システムは利用されません。専門家だけが見れば分かるというものはよくありません。議論し、合意形成につなげるため、ブラックボックス的では決してない、開かれたIRをめざす必要があります。そのために、「共通言語」としてのデータを用いて議論しましょうということです。経験は大切ですが、それに加え、データも確認し、事実を重視する組織文化を作っていこうということです。

IV. 大学マネジメントへのIRのビルトイン

組織文化の醸成とICTの活用

問題発見と解決のフレームワークですが、大切なことは、いくつかの制約条件があっても手元にあるデータを分析してみることです。そして、①データを解釈し、仮説を立てる、②データをもとに議論し、決断する、③計画を作って、成果指標を作る、④アクションを起こして、結果を、データをもとに評価する、という流れです。これを繰り返してやっていくことで、必ずよくなっていきます。それが人間の有史以来の営みですから、まずやってみようということです。

ICT（情報通信技術）を活用する場合、見て分かりやすいものでないと利用が進みません。議論を活性化させるものを作ることが大切です。いかに現場の教職員に使ってもらえるか、それが最重要です。そうして初めて組織文化が醸成されます。ITの専門家にしか活用できない難解な仕組みではいけません。システム設計は、それほど難しいものではありません。現場の担当者が、見て理解できるものを作ることです。

単純なストラクチャーをつくる

大学マネジメントには、三層のシンプルなストラクチャーを作ることが大切だと考えています。優先順位の高いのが、データを活用して起案し、改善する層で、現場の教職員です。次に、データ活用を推進する層で、管理者的な教職員です。最後がデータ分析結果を形成する層で、IRに責任をもつ教職員です。この順序を反対に考え、データ分析を最重要視し、「あの専門の先生が言うなら正しいのだろう」というのは、リスクが高いです。統計の専門家なら学外にもいますし、外注もできます。重要なことは、私たちは何が見たいのか、何を知りたいのか、何を議論したいのかをしっかりと決めることです。

現状の日本の大学では、学内で本当に必要なIR人材は、次のような人たちだと思います。スタートアップの場合、学内のデータを収集する仕組みを作り、実際に集められる人です。コミュニケーション能力の高い人が最適です。次に、学内のデータ分析の要望に応える人です。要望は、現場に行って聞かないといけません。

「お前にデータを渡して何ができるのか」から始まって、「こういうものを作ってみました」になって、「それではこれもやってくれるか」というように進んでいくわけです。次に、現場の教職員と共に議論できる人が必要です。現場の議論になりますと次第についていけなくなるのですが、「他大学はどうなっているの？」と聞かれたときに、「それでは他大学のデータを集めてみます」というようなことができる人です。こうした議論を進める中で、「このようなデータは毎年必ず見ましょう」というデータ分析結果の型が決まってくるはずですが、データは有限でも、組み合わせを作ると無限に近い組み合わせができますが、その中でもこれが大事だと議論を重ねて決めれば、それを毎年見られるようにする。恐らく4、5年はそのまま継続し、データをアップデートするだけです。4、5年経った後に、「このデータ分析でいいのか」ということになれば、新たなものを追加していく

ということですね。IR人材に最も大事なのは、データ分析を必要とする現場との信頼関係とも言えるでしょう。

V. 大学の向かうべき方向—マーケティングの未来

マーケティングの新潮流

過去のマーケティングは、とにかく売ろうと販売技術を競うことだったかも知れません。製品開発が最も重要なポイントでした。洗濯機がない時代に、洗濯機を開発するわけですから、洗濯機の色やデザイン、形等は誰も気にしません。機能が重要であり、同じものを大量に作って、企業はテレビコマーシャルで宣伝し、大勢が飛びつく時代です。

次の時代は、消費者志向の時代になります。個々の消費者の満足が重要となり、差別化が始まります。例えば、某社のフリースです。同じ機能でも様々な色が用意されており、しかも一色しか持っていない人は少ないですよ。2色、3色と持っていて場面ごとに使い分けて、自分を演出します。企業からは「あなたのために作っています」というメッセージが重要です。機能が大事な時代から、好き、嫌い、満足した、という感情が大事な時代になります。企業は、ユーザーと1対1の関係を作ろうとします。

現在は、新しい時代に入っています。この4、5年でしょうか。新しいタイプの企業が成功の兆しを掴んでいます。例えば、ゼロエミッション、循環型にして、工場からごみを一切出さない。類似のものでは、環境にやさしい、次世代の環境にも配慮した等です。洗剤で言うと、汚れを落とすという機能が重要でしたが、次の時代になると、匂いがいいですよ、肌にやさしいですよ、になりました。現在は、環境に対してどうかということが入ってきます。環境に配慮した商品を、値段は高くても、消費者は選択します。機能、好き嫌いという感情、加えて、社会性などの価値が加わります。これが、現在の世界のマーケティングの潮流です。成功する企

業は、このような価値をもっているのです。

学校で言えばと、最初は、完全な先生が不完全な生徒に知識を伝授する時代です。次は、先生が個々の学生に向きあう時代です。先生と学生が向き合っ、お前も頑張ったな、先生ありがとうございますと。そして、次の時代は、教員、学生、それぞれがインタラクションをもつてつながりましょう、お互いの価値を高めましょう、コミュニティを作りましょう、何のためのコミュニティかといいますと、大学外の世界にプラスの影響を与えるためです。学生の立場だけを見ても、最初はただ聞くだけ、次は向かい合っ、聞いて話す、現在は同じ方向を向いて価値を共有していくということです。

近年の大学では、「俺のゼミに入ったら大企業に入れるぞ」や「公務員試験に受かるぞ」等、そういうノウハウや短期的な価値ばかりに振り回されてきたと私は思います。これはやはりあまりよくなかったのではないかと思います。本質的なもの、100年後、1000年後の社会にどのようなプラスの影響を与えるのが大切なわけです。大学がハブとなり、様々なステークホルダーを結び付け、コミュニティを作る。何のためかという、社会に存在する、小さいもの、大きいもの、様々なものがありますが、自分たちができる課題を解決していこうということだと思います。

東北では、東日本大震災後、大きな変化が見られます。「学生はとにかく楽勝授業ばかりを履修して楽をしたがる」と言われてきましたが、毎週平日は授業のため大学に通い、土曜日曜は被災地に通い詰めて、ボランティア等を通して、本当に大きな価値を發揮しました。現在の学生は、こういった社会性の高い活動を求めているのだと思います。それを大学側は「大企業に入れるぞ」とやっていたから、反応しなかったのではないのでしょうか。この点では、私自身も猛省しています。人のため、社会のためということに対して、今の若い人たちは飛びつき、行動します。文部科学省も、COC等を通し、「大学

が地域のハブになりましょう」と言っています。今までの大学は、ステークホルダーごとに相談を受けて、何かを提供してあげるという姿勢だったかと思います。そうではなくて、地域のハブになって、地域の全体の力で、地域を変えていきたいと思いますということなのです。

最後に

最後になります。繰り返しになりますが、IRで最も重要なことは、大学マーケティングでの活用に加え、大学マネジメントでの活用に加え、「学生を知り抜く」ということです。そして、社会の「私たちに対する期待を知り抜く」ということです。マーケティング手法には様々なフレームワークはあっても、統一した手法はありません。各大学が、自分たちに即した方法で実施することが大切です。EMとIRは、全国统一規格のようなものではなく、各大学がそれぞれの考えで、自分たちの大学をよくするために取り組むものです。特に学生調査は、学生を知り抜くために行うものです。その他の目的、例えば、研究業績、広報利用、認証評価対応などを目的に入れてしまうと、影響は避けられません。評価に利用するためよい結果を出すための調査と、課題を発見するための調査は、当然ながら設計が異なります。後者は、結果の公開を原則的には行わない等のルールも必要です。

大切なことは、大学に関係する全ての者の価値を創り出し、組織が一体となってそれを継続して大きくしていくということです。それが、大学マーケティング、大学マネジメントの要諦ですが、これは1人では決してできないことです。ですので、研究者個人や特定の研究グループだけの業績を目的とした研究には、向かない活動です。組織一体として取り組むことで、効果が上がるものです。

本日は長々とお話しいたしましたが、私どもの経験が少しでもお役に立てればと思っております。今後とも情報交換をさせていただきなが

ら、共に前に進められれば、ありがたいと思っております。ご清聴ありがとうございました。

学生に求められる能力とその評価

松下 佳代

京都大学 高等教育研究開発推進センター教授

本日は、「学生に求められる能力とその評価」についてお話します。まず、3つの問いを立てました。「学生に求められる能力とはどういうことか」、「その能力はどう形成されるのか」、「その能力はどのように評価されるのか」の3つです。本日は、1番目と3番目を中心にお話します。

1. 能力への注目

1998年にベストセラーになった『老人力』は、否定的に見られやすい「老人」の持つ力を、ポジティブに評価するという非常に面白い本でした。その後も、2007年の『鈍感力』、2008年の『悩む力』、2012年の『聞く力』と続けて「何々力」や「何々する力」というのが、ベストセラーになりました。これ以外にも、「何々力」「何々する力」「何々能力」などが、巷に溢れています。このような現象が、90年代の半ば辺りから見られるようになってきたことが、能力が注目される一つのきっかけだったと思います。

教育の分野でも、90年代以降、日本では2000年代に入ってから特にそうですが、さまざまな形で「何々力」「何々能力」が提唱されるようになってきました。私は、それらを総称して〈新しい能力〉と名付けました。〈新しい能力〉とは、ポスト近代社会や後期近代社会と言

われる社会において求められるようになった能力のことです。

では、なぜ90年代以降に、こういう〈新しい能力〉が氾濫するようになったのかと言うと、ポスト近代社会や後期近代社会になって、これまでの生き方の定番が揺らいできたからではないでしょうか。これまでは、「定番」に頼って生きていればよかったところが、人々が自らの力で人生のさまざまな局面を切り開いていかなければならなくなった時代、だからこそ教育の世界でも教育以外の世界でも、「何々力」「何々能力」が求められるようになってきたのではないかと思います。

図1は、日本の90年代半ば辺りからの「何々力」「何々能力」を一覧にしたものです。2014年12月に出された高大接続答申では、「生き

日本の場合

【初等中等教育】		
生きる力	文部科学省	1996年
リテラシー	OECD-PISA	2001年～
学力の三要素	学校教育法	2007年
21世紀型能力	国立教育政策研究所	2013年
【高等教育】		
就職基礎能力	厚生労働省	2004年
社会人基礎力	経済産業省	2006年
学士力	文部科学省(学士課程答申)	2008年
ジェネリックスキル	OECD-AHELG	2012年
【労働政策・成人一般】		
エンプロイアビリティ	日本経営者団体連盟(日経連)	1999年
成人力	OECD-PIAAC	2012年
【全般】		
キー・コンピテンシー	OECD-DeSeCo	2003年
人間力	内閣府(経済財政諮問会議)	2003年
基礎的・汎用的能力	文部科学省(キャリア教育答申)	2011年

図1

る力」や「学力の三要素」が高大接続、つまり、中等教育と高等教育の両方に一貫する必要な能力として取り上げられています。したがって、この表の中では初等中等教育と高等教育を区別して書いていますが、そこに繋がりが出てきているのが最近の動向だと言えるでしょう。

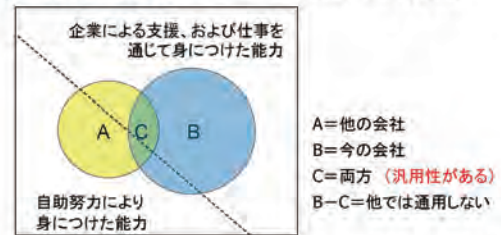
高等教育では、若者の就職難という問題に対して、厚生労働省がもっとも早く「就職基礎能力」の必要性を訴えました。しかし事業仕分けで事業が廃止されたため、現在の大学教育では、経済産業省の「社会人基礎力」や文科省の「学士力」の方が注目されています。世界的なところでは、OECD-AHELOの「ジェネリックスキル」などがあります。また、労働政策の中では「エンプロイヤビリティ」という概念がかなり早い段階で提唱されましたが、これは高等教育の中でも使われる概念になっています。さらに、年齢を限定せずに「キー・コンピテンシー」、「人間力」、「基礎的・汎用的能力」などが提唱されています。

先ほど、「定番が揺らいできたことが『何々力』『何々能力』という言葉の氾濫につながっている」と申し上げましたが、その一つの例として「終身雇用制の揺らぎとエンプロイヤビリティ」を挙げてみます。99年に日経連がエンプロイヤビリティという言葉を使いましたが、その背景にあったのは終身雇用制の揺らぎでした。

では、エンプロイヤビリティがどういう概念かについて説明します。図2は、日経連のエンプロイヤビリティのモデルです。これまでの終身雇用であれば、このBの部分だけで十分でした。このB、今いる会社の中で必要な能力、たとえ配置転換などがあっても、その会社で必要とされている能力を身につけていればよかったということです。ところが、労働移動が盛んになると、このCの部分がある人はいいいのですが、Cの部分がない、即ちこの会社でしか通用しない能力しかないのは困るので、たとえ

定番の揺らぎ と 能力

● 終身雇用制の揺らぎ と エンプロイヤビリティ



● エンプロイヤビリティ

→ 就職基礎能力、社会人基礎力、汎用的能力

図2

今の会社から移っても通用するような能力を身につけていくために、Aの部分が必要となってきます。しかも、その能力はこれまでのように企業がお金を出した研修やOJT（オンザジョブトレーニング）の中で身につけさせていくのではなく、自助努力で身につけていきなさいというモデルなのです。そして、Cの部分は、さまざまな会社で必要となるため汎用性があるということになります。これが、「汎用的能力」や「ジェネリックスキル」と言われている背景の一つになっているものだと思います。

実際、「就職基礎能力」にあたる英語として、厚生労働省は“employability”を用いていました。社会人基礎力やキャリア教育答申の汎用的能力も、このようなエンプロイヤビリティの考え方を基盤にしていると思います。

このように、社会の中の定番の揺らぎが能力の氾濫につながっているわけです。

では、このような〈新しい能力〉にはどんな特徴があるのでしょうか。ここでは3点挙げておきます(図3)。

まず、特徴的なのは、「対象・範囲の広さ」です。ここまで説明してきたのは日本の場合ですが、似たような概念が世界中で見られます。それは、日本が世界の動向と並行して教育改革を進めてきているということでもあるわけです。

〈新しい能力〉の特徴

- 対象・範囲の広さ
 - 年齢…小学生から社会人まで
 - 国・地域…世界中で
- 能力の中身の広さ
 - 認知的側面(知識や技能など)だけでなく、**情意的側面**(態度など)や**社会的側面**(対人関係など)も含まれる
 - to know と to do
(単に、知っているだけではなく、それを必要な場面で使えること)
- 教育への影響の大きさ
 - 教育目標であるだけでなく、**評価対象**として設定されている

図3

次に、「能力の中身の広さ」です。いわゆる、知識・技能など認知的な面だけではなく、態度・意欲といったような情意的な側面や、あるいは社会的な側面として対人関係・コミュニケーション、このようなものも含めて能力が捉えられるようになってきました。それは単に知っているだけではなく、それを必要な場面で使えることが求められるようになったことを表しています。実際に、社会に出て何かをしようとすると、一人ではなく、何人かの人達と共同でコミュニケーションを取りながら進めていくこととなります。しかもそれには、ある一定の意欲、それに向かう方向性・ベクトルが必要になってきます。そのようなところから、単に認知的な側面だけではなく、情意的側面や社会的側面も求められるようになってきたのだと言えるでしょう。

それから、「教育への影響の大きさ」として見逃せないのが、能力が教育目標であるだけでなく、評価対象としても設定されていることです。創価大学のAPでも「学修成果の可視化」が謳われていますが、可視化をして評価をするわけで、評価されるということは学生にも教員にも大きな影響を与えます。これも世界中で見られる特徴です。

2. 学生に求められる能力

今まで前提的なことをお話ししてきましたが、「学生に求められる能力」とはどういうものかについて、特に影響力のある能力概念を5つほど挙げます(図4)。

とくに影響力のある能力概念

- 日本
 - 経産省: 社会人基礎力
 - 文科省: 学士力
 - 日本学術会議(分野別参照基準):
分野に固有の能力とジェネリックスキル
- 海外
 - AAC&U(全米大学・カレッジ協会): 本質的学習成果
 - Tuning Project: 一般的コンピテンスと分野別コンピテンス

図4

例として、経産省の「社会人基礎力」文科省の「学士力」を挙げますと、分野別質保証のため、教育課程編成のための参照基準が日本学術会議の分野別分科会の中で進められています。そこでは、分野に固有の能力とジェネリックスキルを分野ごとに設定しなさいということが言われています。

海外でも多くの例がありますが、特に日本の教育に対して影響力の大きいものとしては、AAC&U(全米大学・カレッジ協会)の「本質的学習成果(Essential Learning Outcomes)」という考え方があります。それから「Tuning Project」はヨーロッパから始まり、今では世界中に広がっているものですが、この中では、一般的なコンピテンスと分野別コンピテンスという概念が抽出されています。これらはお互いに関係があって、例えばAAC&Uの本質的学習成果と学士力は非常に近い関係にあります。日本学術会議の考え方は、Tuning Projectの考え方と非常に似ています。

「社会人基礎力」について、「アクション」「シンキング」「チームワーク」の3つはよく取り上げられますが、そこには知識が全く入っ

ていないように見えます(上のモデル図)。ただし、もう一つ大きな枠組(下のモデル図)で見ると、「社会人基礎力」というものは「基礎学力」や「専門知識」と相互作用しながら培われていくものであり、「基礎学力・専門知識を活かす力」ということになっています。この能力と知識の関係を見落とさないようにしないとイケません(図5)。

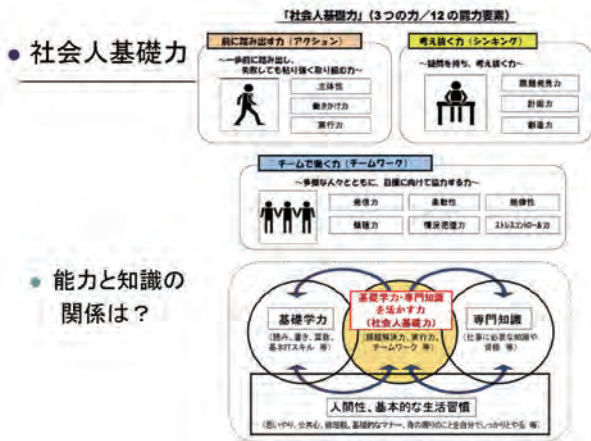


図5

注：図は、経済産業省「社会人基礎力」のウェブページ (<http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/>) より引用。

図6は、本質的学習成果と学士力を比較した表ですが、両者を並べてみると、4つの大きなカテゴリーも、その中のサブカテゴリーも非常に似通っていることがわかります。学士力を見たときに「統合的な学習経験と創造的思考力」というものがつかみにくかったのですが、本質的学習成果の方では、「統合的学習」となっ

本質的学習成果 (AAC&U)	学士力 (文科省)
人類の文化や自然界についての知識 ・科学、数学、社会科学、人文学、歴史、言語、芸術などの学習を通じて	知識・理解 ・多文化・異文化に関する知識の理解 ・人類の文化、社会と自然に関する知識の理解
知的・実践的スキル ・探究と分析 ・批判的思考・創造的思考 ・文章コミュニケーション・口頭コミュニケーション ・量的リテラシー ・情報リテラシー ・チームワークと問題解決	汎用的技能 ・コミュニケーションスキル ・敬重のスキル ・情報リテラシー ・論理的思考力 ・問題解決力
個人的・社会的責任 ・市民としての知識と関与(ローカル、グローバルに) ・異文化の知識と能力 ・倫理的な推論と行動 ・生涯学習のための基礎とスキル	態度・志向性 ・自己管理力 ・チームワーク ・リーダーシップ ・倫理観 ・市民としての社会的責任 ・生涯学習力
統合的学習 ・一般教育・専門教育での統合とより高度な達成	統合的な学習経験と創造的思考力

(AAC&U, 2007; 中教審, 2008)

図6

いますね。AAC&Uでは、例えばキャプストーン科目という、日本でいう卒業研究のような科目で、この統合的学習を行うことになっています。そう考えると、「統合的な学習経験と創造的思考力」の意味するところもわかりやすくなります。いずれにせよ、文科省の学士力が、AAC&Uの本質的学習成果という考え方に強く影響を受けて提案されていることがわかりいただけるかと思います。

では、なぜ学習成果が目標になるのでしょうか。これも2000年頃からの傾向だと思いますが、ここでいう学習成果は実際に達成された学習成果ではなく「期待される」、英語でいう expected や desired という形容詞が付く学習成果のことです。「期待される」、「求められる」学習成果。つまり、実際に学習した結果というよりは、むしろ学習の成果を生み出すようなものとして、目標に掲げられています。

日本学術会議の分野別質保証のための参照基準(図7)には、1番目、2番目が身に付けるべき基本的な素養ということで、知識・理解と能力が挙げられ、さらに能力には、分野に固有の能力とジェネリックスキルが入っています。3番目の学習方法と評価方法についても、それぞれの分野で基本的な考え方を決めるよう促しています。4番目は、専門教育と教養教育との関わりです。このように、知識以外と能力、能力も分野別の能力だけではなく、ジェネリックスキルも含めて各分野で設定するようにとしてい

● 日本学術会議：分野別質保証のための参照基準

1. 当該学問分野の定義と固有の特性
2. 当該学問分野で学生が身に付けるべき基本的な素養
 (1) 基本的な知識と理解
 (2) 基本的な能力: 分野に固有の能力 と ジェネリックスキル
3. 学習方法と学習成果の評価方法に関する基本的な考え方
4. 市民性の涵養をめぐる専門教育と教養教育との関わり

(日本学術会議「回答 大学教育の分野別質保証の在り方について」2010.7)

図7

るわけです。

これと非常に近い関係にあるのが、Tuning Projectです。チューニングとは、オーケストラのチューニングのように、国境を越えた大学間で、さまざまな楽器が一つの曲を奏できるようにお互いに調整しながらカリキュラムの枠組みを共有していこうという考え方です。元々はヨーロッパで始まり、今では世界中に広がっています。2010年当時で53カ国でしたが、現在は日本でも、Tuning Japanとして国研にチューニング情報拠点が立ち上がっています。

Tuningでは、目標を能力(コンピテンス)として抽出し、それに基づいてカリキュラムを作り、授業学習を行い、そして評価をします。このようなサイクルで質保証を行っていくという流れが作られています。ここでの能力(コンピテンス)とは、各大学の学位プログラムを履修した総合的な学習成果として、学生が獲得することが期待されている、知識・技能・態度が有機的に結合したものを指します。

コンピテンスは、知識と並列する概念として使われることもあります。ここでは、知識を含み、さまざまな要素が有機的に結合したものと捉えられています。では、どのようにコンピテンスを抽出していったのかというと、大学教員、卒業生、雇用主の三者に質問紙調査を行い、上位にリストされたものを選ぶというやり方で、三者異なる利害を持った人達の意見を集約する

Label	Description	Academics	Graduates	Employers	Grad & empl.
imp5	Grounding in basic knowledge of the profession	8	11	14	13
imp6	Oral and written communication in your native language	9	7	7	5
imp7	Knowledge of a second language	15	14	15	15
imp8	Elementary computing skills	16	4	10	8
imp9	Research skills	11	15	17	16
imp10	Capacity to learn	3	2	1	2
imp12	Critical and self-critical abilities	6	10	9	10
imp13	Capacity to adapt to new situations	7	5	4	4
imp14	Capacity for generating new ideas (creativity)	4	9	6	7
imp16	Decision-making	12	8	8	9
imp18	Interpersonal skills	14	6	5	6
imp28	Ethical commitment	13	16	13	14

・一般的コンピテンスは、大学教員、卒業生、雇用主への調査をもとに抽出

Gonzalez & Wagenaar (2008, p.47)

図 8

形で、一般的なコンピテンスが抽出されています。

ここまで、欧米と日本の高等教育で、〈新しい能力〉についてどんな議論が行われているかを見てきましたが、ここで「学生に身につけさせたい能力」を考える際の3つの論点を挙げたいと思います。1番目は、「知っているだけでなく行えること」ことです。これに関しては、カナダの高等教育の研究者であるジェームズ・コテ氏が「アイデンティティ資本モデル」(図9)を挙げています。これまでは人的資本と社会関係資本が重要とされてきましたが、「エイジェンティック・スキル」という行為主体的な能力も必要になってきており、この後期近代社会を生きていくためには、このような能力も必要になっているという議論が展開されています。

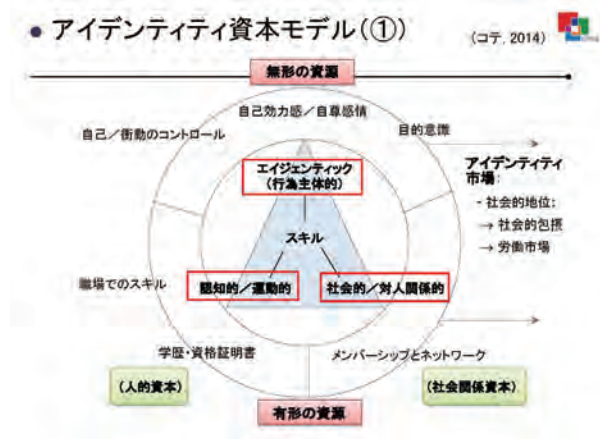


図 9

2番目は、一般的能力と分野固有の能力の関係です。Generic(一般的)というとなんとなくぼんやりとしていますが、GenericはむしろTransferable(転移可能)と考えたほうが良いと思います。具体的にはこのようなモデルで考えています。問題解決能力を例にとると、各分野で特徴のある問題解決能力というものがあります。その分野固有の特徴と、ある程度分野を超えた共通性があるわけです(図10)。学生たちは、分野の中での問題解決能力を身につけな

がら、その分野独自の特徴と分野を超えた共通性の部分の両方を意識・認識することによって、異なる分野・文脈にも転移させていけるようになります。このようにして、徐々に自分の能力の適用範囲を広げていくと考えると、Genericが曖昧な能力の概念ではなく、実際に学ぶことと結びつけて考えやすくなると思います。

● 一般的能力と分野固有の能力の関係(②)

- 同じ問題解決能力でも、
 <分野固有の特徴>と<分野を超えた共通性>がある
- その両方を認識することで、転移させやすくなる

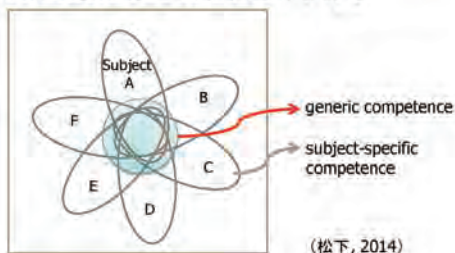


図 10

3番目は、汎用性をもつ深い知識を身につけるといことです。〈新しい能力〉論の多くでは、「ジェネリックスキル」に見られるようにスキルの汎用性に目が向けられることが多いのですが、私は、「スキル」だけでなく「知識」についても、他の場面に転移できないものと、非常に広がりのある、さまざまな場面で使えるものがあると考えています。小田中直樹氏は著作の中で、「生きる力」という言葉を使いながら、さまざまな社会の現象を捉えるための、まさに「生きる力としての経済学」の概念があると述べています。例えば「分配」や、今であれば「格差」などは、さまざまな現象に幅広く使える、転移可能な概念だと言うことができるのだと思います。

McTighe & Wiggins (2004) は、このような知識とスキルに見られる深さの軸を「知の構造」という図式で表しています。例えばアメリカ史で第二次大戦を教えるときに、「ヒトラーがドイツで政権を取ったのは何年だった」のような事実に知識があります。そして、より深い

ところへ掘り下げていくと、「戦争の中には“正義の”戦争とみなされるものがある」というような一般化された命題があります。このロジックは、ベトナム戦争の時にもイラク侵攻の時にも使われてきましたし、現在であればテロとの戦いでも使われています。このように、一般化された原理や概念を深く理解した学生であれば、今後似たようなことが起きたときに、「これにはあれが使えるのではないか」と自分の見方を広げていけます。そのような力を、大学生であればぜひ身につけてほしいと思います。

このような知識は、理解するのは大変ですが、いったん理解してしまえばなかなか忘れないものです。私は「忘れ残り」と呼んでいます。多くの細かいことは忘れてしまっても、根本の考えの部分は忘れないで残っているものです。学生には、そのような知識を是非授業の中で身につけてほしいと思います。

3. 学習評価の構図

さて、ここまでは、現在、世界的に見られる〈新しい能力〉の流れをふまえながら、学生に求められる能力についてお話ししてきました。ここからは、では、そうした能力をどう評価するのか、についてお話ししていきたいと思ます。

学習成果への注目が特になされるようになってきたのは、2008年の学士課程答申あたりからだと思ます。学習成果に注目するということは、「教員が何を教えた(つもり)か」から、実際に「学生が何を学んだか」に目を向けるということです。そうすると、学習成果をどう見るか、どう評価するかが問題になってきます。現在行われている学習評価は、「直接評価」と

「間接評価」、それから「心理測定学的パラダイム」と「オルターナティブ・アセスメントのパラダイム」、この2つの軸で捉えることができます。2012年の中教審の「質的転換答申」で、アセスメント・ポリシーという言葉が使われていて、さまざまな測定の手法が例示

されていますが、それもこの2つの軸からできる4象限の中に位置づけることができます(図11)。学修行動調査は第II象限、アセスメントテストは第III象限、ルーブリックや学修ポートフォリオは第IV象限に当たります。

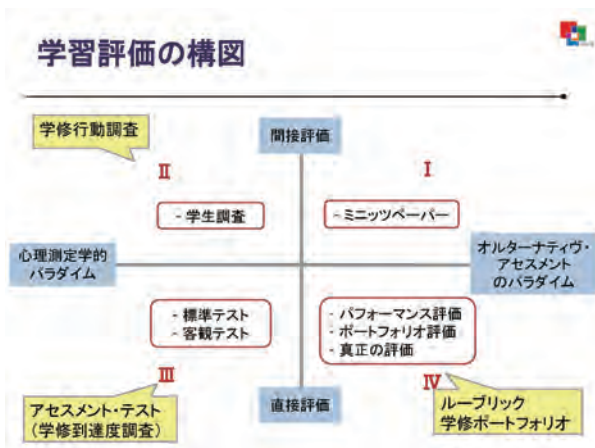


図 11

各象限の具体例をタイプ別に挙げると、ミニツペーパーは、タイプIです。学生調査、例えばさまざまな能力についてどの程度身についているかを5件法などで答えさせる調査などは、タイプIIです。センター試験は、タイプIIIです。レポート・卒業論文・プレゼン・口頭試問・プロジェクト・卒業制作・模擬授業・模擬裁判などはタイプIVにあたりますが、大学の中では学習成果を測る重要なエビデンスになってきます。これらのものをどのように評価すればよいのか、どうデザインすればよいのか、この後のメインテーマになります。

まず、直接評価－間接評価という軸から見ていきましょう。両者の違いを一言で言うと、「間接評価」は、学生が自分は何ができると思っているか、さまざまな能力について自分はどのぐらいできていると思うかを彼らに答えさせるのが特徴です。一方、「直接評価」は、実際に何か知識・技能を表出させて学生の学習成果を直接に評価する、実際に何ができるのかを見るものです。何ができると思っているのかという学生の自己認識を通して評価をすることが

間接評価であり、表出させたものを評価するのが直接評価です。

もう一つの軸は、「評価の2つのパラダイム」(図12)です。

	心理測定的パラダイム	オルタナティブ・アセスメントのパラダイム
学問的基盤	心理測定学、知能理論	構成主義、状況論
評価目的	アカウンタビリティ、質保証 プログラム評価	指導、学生の成長 授業評価
評価項目	分割可能性	複合性
評価機能	総括的評価	形成的評価
評価場面	脱文脈性 統制された条件	文脈性 シミュレーション、真正の文脈
評価基準	客観性	間主観性
評価データ	量的データ	質的データ
評価主体	評価専門家、政策担当者	実践者自身
評価方法	客観テスト(標準テスト)、 学生調査 など	真正の評価、ポートフォリオ評価、 パフォーマンス評価 など

図 12

特に、評価目的・評価基準・評価データの違いを見ると、両者の違いがよくわかります。例えば、標準テストや学生調査のように定量的なデータが出てきて、客観的に評価ができるものは、集合体で利用されることが多く、アカウンタビリティのために使われたり、あるいはプログラム評価のために使われたりします。ただ、それでは一人ひとりの学生の成長を見たり、指導したりすることは難しくなります。そこでは、質的データも用いながら、個々の実践者(教員や学生自身)が、主観的ではあっても恣意的にならないよう間主観性をもった評価を行うことが必要になってきます。

4. パフォーマンス評価とルーブリック

間接評価・直接評価と2つのパラダイムは、掛け合わせるとさまざまなタイプの評価の違いが見えてきます。

なかでも、本日焦点を当てるのは、評価方法のうち、真正の評価やポートフォリオ評価、パフォーマンス評価と言われるものです。真正の評価やパフォーマンス評価について一番わかりやすいのは、自動車の運転免許が挙げられます。自動車の運転免許、例えば仮免でも実際に運転

させてみて、その運転能力を見ます。このように、実際に何かを遂行させたり、卒業制作であれば実際にプロダクトを作らせたりして、それを評価する方法、つまり、パフォーマンス(実演や作品)を通じて評価する方法が「パフォーマンス評価」です。その中でも、例えば仮免と本試験を比べると、本試験は路上検定で行われ、より本物らしさが高まっています。パフォーマンス評価の中でも、シミュレーション的に行う場合もあれば、より本物に近い場面で行う場合もあります。パフォーマンス評価の中でもより本物らしさを備えたものを「真正の評価」といいます。実は、論者によって概念の説明の仕方や関係付けの仕方が異なりますが、私は、この説明の仕方が一番わかりやすいと思っています。また、学習のエビデンスになるものは他にも客観テストやワークシートなどさまざまあります。それらを全部束ねてポートフォリオにして、どのように自分が学習者として成長してきたのかを振り返りながら評価する、それが「ポートフォリオ評価」です。

なぜか日本の大学教育の中では「ルーブリック評価」という言葉が頻繁に使われています。しかし、これは日本の大学教育に特異な現象で、アメリカでは「ルーブリック評価」という言葉はほとんど使われません。なぜかと言うと、「ルーブリック」というのはオルターナティブ・アセスメントの評価基準にすぎないからです。私は、ルーブリックだけ一人歩きさせるのではなく、あくまでもパフォーマンス評価の中で、そのルーブリックをどう使うかということが発想すべきではないかと考えています。では、パフォーマンス評価とは何か、どのように作るのかということになりますが、これをモデル化したものが、図13になります。

能力については、それ自体を見ることはできません。例えば、力持ちという場合でも、普通の人を持ち上げられないような重たい物を持ち上げられるという観察可能な事象にして、それを解釈する形で、「この人はすごい力持ちだ」

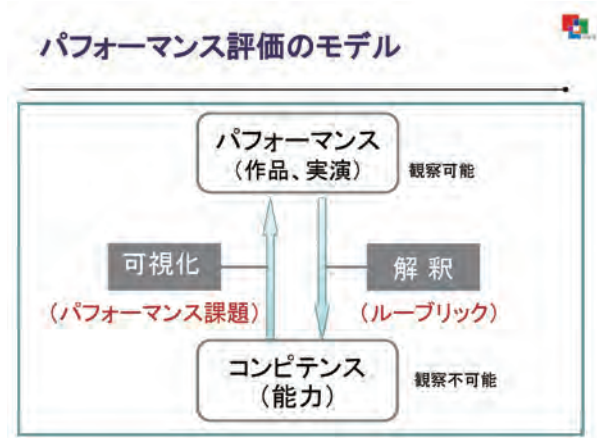


図 13

と言っているわけです。したがって、能力を評価するという事は、それ自体、その能力そのままを評価することはできないので、何らかの事柄を行わせて、その解釈をして、能力があるかないかを判断しています。パフォーマンス評価において、この能力を可視化するところで使われるのが「パフォーマンス課題」であり、その可視化されたパフォーマンスから、そこにどんな能力が表れているのかを見るときに使われるのが、「ルーブリック」ということになります。

大学教育はパフォーマンス課題の宝庫だと思います。ですが、評価基準については、ほとんど教員の主観に委ねられてきました。ルーブリックというのは、パフォーマンスの質を段階的・多面的に評価するための評価基準表ですが、これは、大学教員のようなエキスパートが持っている鑑識眼、見る眼を明示化して、複数の教員間や、教員と学生の間、あるいは教員と他の部外者との間で共有できるようにするためのツールです。普通これは、図14のようなマトリックス形式で書かれることが多いです。

元々は質的なデータでも、このルーブリックを使うことで、量的にも表現できる可能性が生まれてくるということで、ルーブリックはかなり使われるようになってきているのだと思います。質的転換答申でも言及されましたので、それによって拡がってきていますが、元々は政策云々ではなく、高次の能力を学生に身に付けさ

ルーブリック

● ルーブリックとは

- =パフォーマンスの質を段階的・多面的に評価するための評価基準表
- 「専門家の鑑識眼」を明示化し、共有できるようにするツール
- パフォーマンスの質を量的表現に変換する働きも

● ルーブリックへの注目

- 高次の能力を評価 ……正誤ではない、出来ぐあいの連続体

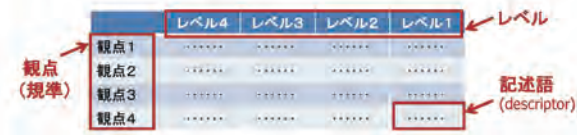


図 14

せなければならない、その能力をどう評価するかといったときに、あまりできないところからよりよくできる、見事にできるというような、能力や出来具合の幅、連続体の中で、ある段階を区切ってその質的差異をとらえようとするもの、それがこのルーブリックです。

ルーブリックの例はさまざまありますが、ここでは、AAC&UのVALUEルーブリック、関西国際大学のコモングルブリック、そして山口大学、新潟大学で開発されたルーブリックをご紹介します。VALUEルーブリックは、大学間で科目横断的に共有されており、関西大学のコモングルブリックは学内で科目横断的に共有されています。また、私も開発に関わった山口大学や新潟大学歯学部の場合は、特定の科目において教員間で共有されています。このようにそれぞれのルーブリックがどう共有されているかという点で見ると、それぞれ階層が異なります。

まず、VALUEルーブリックは、本日最初の方でお話しした「本質的学習成果」を評価するためのルーブリックです。VALUEというのは、Valid Assessment of Learning in Undergraduate Education（学士課程教育における妥当な学習評価）のことですが、これは何に対して言っているのかといえば、単にリテンション率や標準テストではない、本当に妥当な評価という意味をこめて、validと言っているのです。

VALUEルーブリックには、批判的思考のルーブリックや倫理的推論のルーブリックなど16のルーブリックがあります。これは特定の科目のために使われるルーブリックではなく、4年間かけて使われる長期的なルーブリックです。また、VALUEルーブリックは、1300校以上あるAAC&Uの加盟校に共通のルーブリックとして提案されています。そのため、実際に使うときには、自分の大学・部局や科目に合わせてローカライズすることが必要になりますが、そのプロトタイプとなるような、大学間で科目横断的に共有されるものとして作られたのがこのVALUEルーブリックです。

例えば図15は、文章コミュニケーションVALUEルーブリックですが、大まかに言って、「ベンチマーク」というのは1年生、「キャップストーン」は4年生を指しています。

【例】文章コミュニケーション VALUEルーブリック

	キャップストーン 4	マイルストーン 3	2	ベンチマーク 1
文章作成の 文脈と目的	文脈・読者・目的について完璧な理解を示し、それによって、与えられた課題に対応し、作品のあらゆる要素に焦点をあてている。	.....	.....	文脈・読者・目的や与えられた課題（例えば、読者としての授業者や自己の期待）に対し最低限の注意を示している。
内容の展開	適切に関連性があり読者に富む内容を用いることによって、科目の習得ぶりを示すとともに、書き手の理解したことを伝え、作品全体を形づけている。	.....	.....	適切に関連性のある内容を用いることによって、作品の何が所か、シンプルなアイデアを展開している。
ジャンルと 学問分野の 約束事	特定の学問分野や文章作成課題に関連する広範な約束事（構成、内容、提示、書式、文体選択を含む）に対し、細かい注意を向けようとしている。	.....	.....	基本的構成や提示のしかたについて一貫した体系を築こうとしている。
資料と根拠	当該の学問分野やジャンルにふさわしいアイデアを展開するために、質が高く、信頼でき、関連性のある資料をうまく使いこなしている。	.....	.....	アイデアを築くために、資料を扱おうとしている。
構文と技法を 操ること	読み手に明確かつ流暢に意味を伝えることができる複雑な言葉遣いを行っている。ほとんど全く誤りがない。	.....	.....	用語法に誤りがあるために、意味の伝達が行われないような言葉遣いを行っている。

（注）レベルを満たさないものはレベル0とされるので、実質的には5段階のレベルからなる。

図 15

1年生と4年生での変化を見ることで、学生がどれだけ成長したか、逆に言うと大学はどれだけ学生を成長させることができたかを見られるように作られています。

図16は、バイオロジーの1年生の科目で使われたルーブリックです。いくつかのVALUEルーブリックから自分の科目に合わせて段階設定をして、得点化して使われています。このように自分の大学・部局・科目に合わせてアレンジして使うわけです。

関西国際大学のコモングルブリックは、ライ

【例】VALUEルーブリックを利用した
レポート評価用ルーブリック (BIO109)

● VALUEルーブリック → 大学・学科・科目にあわせて修正

	2	1	0	得点
文章作成の目的 (文章コミュニケーション)	読者を考慮していること、および、 研究の焦点が明確であることが、 タイトルに示されていた。	.....	.....
問題の特定 (文脈的能力)	研究の主要問題が一般的な読者 に関心のあるものになっていた。 .....	.....	.....
エビデンス (批判的思考)	ソース(情報源)からの情報を評価 し、自分自身の解釈を生み出して いた。 .....	.....	.....
問題の説明 (批判的思考)	すべての問題が記述され、明確化 されていた。 .....	.....	.....
構文と技法を操ること (文章コミュニケーション)	使用された言葉は、読者に意味を 明確に伝えている。 .....	.....	.....	(Rhodes, 2013)

図 16

ティング、プレゼンテーション、リサーチという、さまざまな科目で共通して必要になるであろうスキルを取り上げ、それに6段階に設定し、下位学年用と上位学年用に分けて使われています。段階が0から6に分けられ、0から3までが下位学年用、3から6が上位学年用になっています。全体を通して、1年生から4年生を終える時までの成長が見られるようになっています。

山口大学のコモンルーブリックは、全学必修の初年次科目「山口と世界」で使われています。統一科目名で、統一の目標を立てていますが、実際にはそれぞれの教員が自分の専門を活かしながら担当するので、学生に調査をさせる人もいれば、研究に近いことをさせる人もいれば、商品開発をさせる人もいます。そういう多様性を包含できるような形で作られているのがコモンルーブリックです。それぞれの教員が自分の担当する「山口と世界」の特徴に合わせて修正できるようになっています。

「山口と世界」コモンルーブリックの規準は、「発見する、はぐくむ、かたちにする、分かちあう、振り返る」という学習活動のプロセスに沿って作られています(図17)。

「分かちあう」では、例えば商品開発であれば、実際開発した商品を地元の人たちに味わってもらったりしながら、そこからも評価を受けます。単に教員や学生仲間からだけでなく、部外者からも評価を受けるように、評価を外に開くことも行われているわけです。

● 「山口と世界」コモンルーブリック

規準	内容	レベル3 【秀】	レベル2 【良～優】	レベル1 【可】	レベル0 【不可】	評価 比率
発見する	山口に関連するテーマ設定、企画立案	山口に関連する課題に応じて、十分な下調べもとづき、適切かつ独創的なテーマ設定、企画立案ができる	山口に関連する課題に応じて、下調べをした上で、テーマ設定ができる	山口に関連する課題に応じたテーマ設定ができる	レベル1に満たない	20%
はぐくむ	テーマ設定、企画にもとづく情報収集およびコミュニケーション					20%
かたちに する	構文、作品化、発表資料、レポート等、プロダクツの作成					30%
分かち あう	公開、プレゼンテーション、チームワーク					15%
振り返る	他者および自分(たち)の企画およびプロダクツの評価					15%

図 17

5. パフォーマンス評価の開発事例

ここまで、VALUEルーブリック、関西国際大学のコモンルーブリック、山口大学のルーブリックについてご紹介してきましたが、新潟大学歯学部のコモンルーブリックを含めたパフォーマンス評価の開発には、私もかなり深く関わったので、もう少し詳しくお話ししていきましょう。新潟大学歯学部では、目標として「新潟大学歯学部版学士力」を設定し、その評価については、レポート評価とPBLテュートリアルのための評価を開発しています。「新潟大学歯学部版学士力」では専門的能力と汎用的能力、知識・理解、態度・姿勢の全部で25項目挙げられていますが、このような能力を育てる上で重要な取り組みになっているのがPBLテュートリアルです。

PBLテュートリアルの進め方ですが、まず、ある事例をシナリオで読ませます。最初の段階では学生はまだ知識が限られているので、一応解決策を立てますが、さまざまわからないことが出てきます。そこで学習課題を設定します。ここまですべて最初の1時間で行います。その次の週の授業までに、それぞれ個別で学習課題について調査をします。1週間後に、それぞれが持ち寄った知識を統合して、最初の仮説でよかったのかを検証して、自分たちの解決策を立て直していきます。このプロセスには教員がテューターとしてつきます。また、個人学習とグループ学習、教室内と教室外の学習を組み合わせ

いることも特徴です。

問題解決には知識も必要なので、新潟大学では1週間の授業の中に、PBLテュートリアルとそれに関係する講義や演習など、授業形態の異なるものがうまく組み合わされています。そのため、あるPBLを行う時には、それに必要な知識に関する内容を講義で扱うようになっていきます。

用いられるシナリオは例えばこんな感じです。あなたは新潟大学医歯学総合病院の歯科衛生士で、タバコが生きがいが、歯周病を発症していて糖尿病もあるという患者さんに禁煙指導をすることになったというような設定です。糖尿病があると、歯周病は悪化しやすいらしいですね。そういうことも学生たちはまだ知らないので、学習課題を立てて、自分で調べながら、どうやってタバコが生きがいの人に禁煙指導をしていくかを考えていきます。

では、PBLテュートリアルがめざす問題発見・解決能力や自己学習能力、知識の統合的理解などをどのように評価したかについてですが、大きく3段階に分けて評価しました(図18)。もともとPBLではトリプルジャンプという方法がありましたが、これはその改良版で「改良版トリプルジャンプ」と名づけています。問題発見から解決策の提案までにあたるステップⅠ、Ⅱは、ワークシートを使って筆記課題で評価します。解決策の実行にあたるステップⅢは、解決策をロールプレイで実演してもらって、その

場でフィードバックもします。

このようなプロセスを評価するために、ステップⅠ・Ⅱ用まとめて一つ、ステップⅢ用でもう一つ、ループリックを作成しました。きょう前半の方で、問題解決能力を例に挙げて、「同じ問題解決能力でも、＜分野固有の特徴＞と＜分野を超えた共通性＞がある」というお話をしました。例えば、このPBLで開発したループリックについて、どういうところに学問分野の独自性が入っているかということ、やはり対人相手の仕事ですので、問題解決をするというのは他者に働きかける形でなされます。共感的態度やコミュニケーション、あるいは患者さんとのやりとりの中で情報を絶えず取り入れ、情報を統合しながら解決していかなければいけないというところに、その分野独自の特徴が表れています。しかし逆に言うと、それ以外のところは、問題発見から解決策の実行、結果の評価にいたるまで、かなり問題解決一般に通ずる特徴もあります。このようにして問題解決能力をとらえて、ループリックを作成しました。

図19は、学生の変化を表したグラフです。2年前期と後期でどのくらいループリックの得点が変わったかを示しています。この評価を行ってとくに興味深かったのは、学生の感想です。例えば「ステップⅢを行うことで、PBLが将来現場に出た時に役立つものになるのだとわかりました」という声がありました。

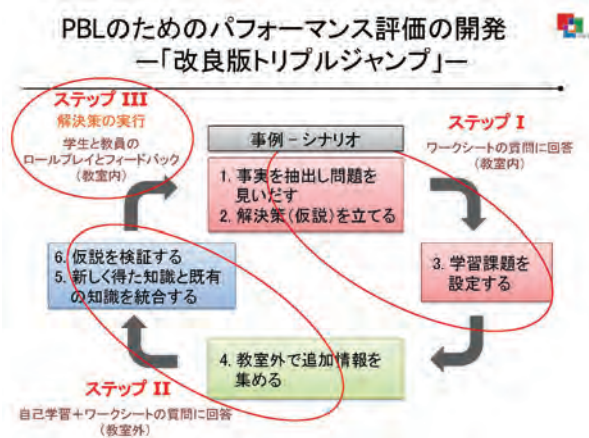


図18

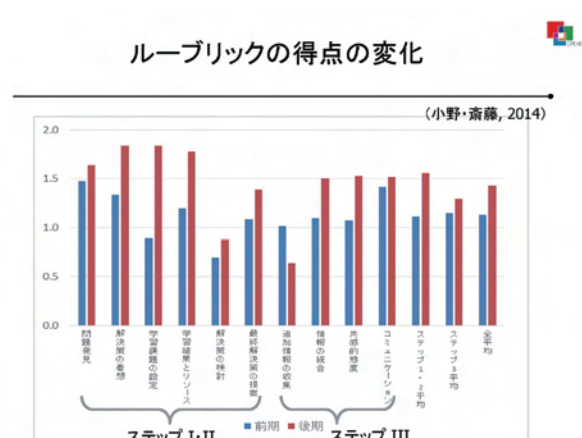


図19

PBLのシナリオは教員が実際に出会った症例などを使って作られているので、将来出会うかもしれない問題だということを学生は理解しているはずだと思っていたのですが、実はそうでもなかったようです。今回、先生を模擬患者役にしてロールプレイを行ってもらったのですが、自分で一人で考え、実際にやってみて、初めてPBLが何のために行われていたのかがよくわかったということなのですね。思った以上の手ごたえでした。

6. 学習評価のこれから

最後に学習評価のこれからについてお話しします。文科省の調査によると、ルーブリックは実は思ったほど広がっていないのです。よくルーブリックの効用として、「ぶれない」とか「時短」とか言われますが、実際は、ルーブリックを使ってもそれなりにぶれます。また、時短についても、アメリカのように教員が学生にきちんとフィードバックしている場合は、コメントする代わりにルーブリックを素早くチェックすればよくなるので時短になりますが、日本の場合、大抵はレポートを出しっぱなしで終わりということが多いですね。それだと、これまでよりも評価が面倒になります。そのため、アメリカのようにTAをレポート評価で活用できず、また、これまでほとんどフィードバックをしてこなかった日本の教員にとっては、必ずしも時短になるわけでもありません。したがって、日本の場合、こうした面でのルーブリックの効用は小さいのではないかと思います。むしろ、一番大きいと思うのは、評価主体としての学生を育てるところです。

先ほどのPBLのように、評価自体が学習になるような場合、ルーブリックは有効です。学習と評価を結びつける言葉として、「学習の評価」、「学習のための評価」、「学習としての評価」という言葉がありますが、3番目の「学習としての評価」は、学生自身も評価主体になる評価です。特に今回行ってみて痛感したのは、

評価そのものが学習経験になるということでした。評価を評価としてのみ行うのではなく、学習経験にもなるような評価を作るということです。そのためにも、評価それ自体が学びになるような評価をいかにデザインするかが重要です。そうなれば、パフォーマンス評価、あるいはその中で用いられるルーブリックにも意味があるのではないかと、思います。

最後に、さまざまなタイプの学習評価の関係についてお話ししておきたいと思います。現在、大学教育に対して、アカウントビリティや質保証の要請が強くなっています。その中で、タイプⅡでは、IRのための学生調査が普及してきました。タイプⅢでは、OECD-AHELOや業者作成による標準テストが実施されるようになってきています。私は、タイプⅣにこだわっているのですが、それは学習としての評価という可能性がタイプⅣに最もあると思っているからです。

機関レベルでのルーブリックによる評価は、アメリカでは2013年の調査で約70%に達し、最近の数年間で大きく伸びていますが、日本はたった約3%です。やはり、日本の場合さまざまな障害があると思います。特に評価負担の大きさに繋がらないようにしなければ、おそらくあまり広がっていかないのではないのでしょうか。

7. 今後の課題

最後に今後の課題を挙げておきたいと思います。1番目は、学生に学問分野に根ざしながら、一般性(汎用性)を持つような能力をどのようにして形成していくかということです。今日は、新潟大学歯学部を取組を引きながら、問題解決能力の例をお見せしたつもりです。2番目には、それぞれ4つのタイプの学習評価の特徴を把握して、その目的に応じて使い分けたり、組み合わせたりすることを通して、学習成果を包括的に評価していくということです。このときにはおそらく、政策レベルと実践レベルの違いやプログラムレベル(機関レベル)や科目レベルの

違い、そのようなことも考慮しなければならないだろうと思います。3番目には、評価疲れに陥らないようにするためにはどうすればよいかということです。私は、一石二鳥を狙うことが大切だと思っています。評価を通じて学びを深めるというのが一石二鳥ですが、評価開発を通じてFDが進んでいくこともありますので、一石二鳥になるだけではなく、三鳥でも四鳥でも狙っていけるとと思います。ちょっとした知識などは、パフォーマンス評価などする必要はないので、より評価負担の軽い評価と組み合わせさせて使って、ここぞという時にしか重たい評価を使わないという、そういうメリハリも必要ではないかと思っています。

きょうは長時間、ご清聴ありがとうございました。

《質疑応答》

質問：

制度設定のところで気を付けることについて伺います。特に何か先生がされた点で、もう少し参考になるようなことを教えていただければと思います。可能な限りで結構ですのでよろしく願います。

松下先生：

例えば、PBLの評価があります。普段のPBLはグループで行っています。グループで協働的に学ぶことにはいい面もたくさんあります。しかし、逆にグループ学習では、フリーライダーの問題が生じたり、責任の所在が明確にならなかったりすることもあります。それで、PBLの評価では課題に一人で取り組んでもらいました。一人PBLみたいなものです。一人ですが一週間は空けてありますので、その間に資料を調べたり、人と相談したりすることはできます。そして最後のところでは、自分が学んできたことを、実際にパフォーマンスさせます。これはとても重要です。

私は今、大阪府の教育センター附属高校で演

劇ワークショップのパフォーマンス評価を行っています。そこでは、クラスの中で7～8人ずつのグループを組んで、ゼロから自分たちで演劇を作っていきます。平田オリザさんの流れを汲む演劇ワークショップですが、自分たちで演劇を作っていくって、まずクラスの中で演じ、その後で今度は各クラス代表になったグループがホールの舞台上で演じます。そういうパフォーマンスがあるごとに生徒たちはどんどん伸びていきます。こうした機会を設けるのはとても重要だし、単に教室に閉ざされないで、他の人からも評価をしてもらう機会を設けるという点で重要ではないかと思っています。

文献

AAC&U (2007). College learning for the new global century: A report from the National Leadership Council for Liberal Education & America's Promise.

Alverno College Faculty (1994). Student assessment-as-learning at Alverno College. Alverno College Institute.

コテ, J. (2014). 「アイデンティティ資本モデル—後期近代への機能的適応—」溝上慎一・松下佳代(編)『大学・高校から仕事へのトランジション—変容する能力・アイデンティティと教育—』ナカニシヤ出版.

Earl, L. M. (2003). Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

濱名篤他(2012). 「体系的なカリキュラム構築と学習成果の可視化のためのルーブリックの構築・活用」大学教育学会第34回大会ラウンドテーブル.

Gipps, C. V. (1994). Beyond testing: Toward a theory of educational assessment. Falmer Press. ギップス, C. V. (2001). 『新しい評価を求めて—テスト教育の終焉—』(鈴木秀幸

- 訳) 論創社.
- Gonzalez J., & Wagenaar, R. (2008). Tuning educational structures in Europe - Universities' contribution to the Bologna Process: An introduction (2nd ed.). ゴンサレス, J.・ワーヘナール, R. (2012). 『欧州教育制度のチューニング—ボローニャ・プロセスへの大学の貢献—』(深堀聡子・竹中亨訳) 明石書店.
- 松下佳代(2007). 『パフォーマンス評価』日本標準.
- 松下佳代(2010). 「〈新しい能力〉概念と教育—その背景と系譜—」松下編『〈新しい能力〉は教育を変えるか—学力・リテラシー・コンピテンシー』ミネルヴァ書房.
- 松下佳代(2012). 「パフォーマンス評価による学習の質の評価—学習評価の構図の分析にもとづいて—」『京都大学高等教育研究』第18号, 75-114.
- 松下佳代・小野和宏・高橋雄介(2013). 「レポート評価におけるルーブリックの開発とその信頼性の検討」『大学教育学会誌』第35巻第1号, 107-115.
- 松下佳代(2014). 「学習成果としての能力とその評価—ルーブリックを用いた評価の可能性と課題—」『名古屋高等教育研究』第14号, 209-229.
- 松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター編(2015). 『ディープ・アクティブラーニング—大学授業を深化させるために—』勁草書房.
- 小野和宏・松下佳代・斎藤有吾(2014). 「PBLにおける問題解決能力の直接評価—改良版トリプルジャンプの試み—」『大学教育学会誌』36巻1号, 123-132.
- 小野和宏・大内章嗣・前田健康(2011). 「学習者主体PBLカリキュラムの構築—新潟大学歯学部口腔生命福祉学科7年のあゆみ—」『新潟歯学会誌』41(1), 1-12.
- McTighe, J., & Wiggins, G. (2004). Understanding by design: Professional development workbook. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Palomba, C., & Banta, T. (1999). Assessment essentials: Planning, implementing, and improving assessment in higher education. San Francisco: Jossey Bass.
- Rhodes, T. (Ed.) (2010). Assessing outcomes and improving achievement: Tips and tools for using rubrics. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.
- Rhodes, T. (June 29, 2013). Effectiveness of Liberal Education and America's Promise (LEAP) and VALUE Rubrics. (講演資料)
- Rhodes, T. L., & Finley, A. (2013). Using the VALUE rubrics for improvement of learning and authentic assessment. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.
- 田中耕治編著(2005). 『よくわかる教育評価』ミネルヴァ書房.
- 田中耕治編著(2011). 『パフォーマンス評価—思考力・判断力・表現力を育む授業づくり—』ぎょうせい.
- 山田礼子(2012). 『学士課程教育の質保証へむけて—学生調査と初年次教育からみえてきたもの—』東信堂.
- Wiggins, G. & McTighe, J. (2005). Understanding by design (Expanded 2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- ウィギンズ, G. & マクタイ, J. (2012). 『理解をもたらすカリキュラム設計—「逆向き設計」の理論と方法—』(西岡加名恵訳) 日本標準.

Organizing Thoughts: A Case Study of Paragraphs with Lower Levels

Rheanne Anderson* & Yuliya Dityateva**

* MEd, WLC, Soka University

** WLC, Soka University

Writing in English is a difficult skill for many English-as-a-Second-Language (ESL) students. There are many factors to this problem, but one of the biggest is that English writing comes with a culture-specific view of idea organization that can be very different from students' first language and their cultural writing practices. This case study presents an approach to writing that was based upon the authors' experiences with the difficulty of teaching low level first year students at a Japanese university. The case study looks at the cooperative learning activities that were designed to help students organize their ideas and reduce their anxiety when writing paragraphs. Although this specific case study looks at the paragraph style of compare and contrast, the pedagogy used is adaptable to fit all paragraph styles, as it describes how to break paragraphs into pieces that can be fitted together to make an organized whole. Through an activity based on structured writing, the authors show how the method can support even low level students to achieve a strong English paragraph; and how to teach the basics that will help any level student write with more clarity. This case study includes all support material as well as a detailed explanation of the technique so that any teacher can help their students

outline the drafting steps for process writing, which builds student awareness of structure of a paragraph. Grading rubrics that reinforce organization and structural requirements are also included to give a holistic view of the technique.

The impetus for this case study was based on the authors' personal experiences and frustrations with teaching English paragraph writing to low level, first year students at a Japanese university. When faced with continuous student confusion, lack of clarity, lack of appropriate structure and disregard for the verbal instructions given; the authors' reflected that a new approach was needed. Step by step guidance, clearly defined tasks, and both visual and written instructions in paragraph structure were needed; yet, the models shouldn't merely be ones which the students would copy. As will be discussed further, the use of models would have played into the unique challenges for autonomy that Japanese university students face. The authors decided that they had to find a way to better support their students and allow them some measure of success in paragraph writing. This case study, therefore, is a justification for the technique developed as well as an explanation of said technique. The authors' own class improvements

and continued struggles will act as a measure of the outcomes of this new instructional strategy.

Literature Review

As many teachers, researchers, and writers have discovered, there is a great cultural component in how English writing is designed. Kaplan (1966) was one of the first to analyze and attempt to codify contrastive rhetoric styles. He noted that there are large differences between the rather circular organization patterns of ‘Oriental’ writing and the straight line pattern of English writing. It is important to clarify that Kaplan himself, in 1972, made some adjustments to his overarching theory, but his original idea of cultural writing patterns has continued throughout his more recent works. Kubota and Lehner (2004) claim that Kaplan:

“[s]har[es] a similar assumption with the Sapir–Whorf hypothesis on the relationship between language and culture, Kaplan’s earlier works explored a link between culturally specific logic or thought patterns and paragraph structures in English essays written by nonnative English-speaking students”.

Hirose (2003) also notes the contrast in the English use of inductive style and the Asian use of deductive style. Although somewhat dated, similar analysis has come from Chinese students’ writing successes and difficulties in English (Matalene, 1985). Fox, as early as 1994, was clarifying the rhetorical styles of languages and cultures on a more micro basis than the five major styles of Kaplan’s work. She called for student experience and the understanding their own cultures as being key to understanding how to access the rhetorical styles of English.

There has been much analysis of contrastive rhetoric between English and Japanese; and into what difficulties that Japanese students face writing in English (for example, see Kubota, 1998 and

Cumming, 2012). Cumming (2012) lists many examples of areas of difficulty encountered by Japanese writers of English, including over reliance on indirectness; English paragraph design (topic sentence, supports and concluding sentence); and Japanese first language (L1) structure interference (Japanese paragraphs tend to be structured in one, long paragraph that encompasses many ideas). Clearly, there needs to be some sort of instruction as to how the structure of English writing is designed, a call echoed in Conner (2002).

In a Communicative Language Teaching (CLT, see Littlewood, 1981) classroom, this need for instruction will involve scaffolding. Gibbons (2002) argues strongly for scaffolding, which he defines as a style of teaching that helps the student, with various stages of teacher support, in order to accomplish something that they would not have been able to accomplish on their own. This principle relies heavily on Vygotsky’s Zone of Proximal Development (ZPD, reported in Tudge, 1992) and is closely related to the $i + 1$ in Krashen’s (1985) Input Hypothesis, wherein students develop when they comprehend input that is slightly more advanced than their current level.

The call for scaffolding activities and course design is broad (see Price & Harkins, 2011 and Leki & Carson, 1997 for two strong examples). Nation’s 2008 book on teaching ESL/EFL reading and writing offers clear, structural advice to teachers on how to lead students to organized writing. Barnard & Campbell (2005) argue that

...collaborative learning needs willingness on the part of all participants to learn with and from each other. The primary role of the tutor, as an expert or more capable partner in the ZPD, is to directly or indirectly scaffold this collaborative learning. This is done by providing appropriate resources, both material

and conceptual, and by creating and sustaining motivation in a psychosocially safe, but challenging, environment in which students can subsequently scaffold each other's efforts in the creation of multivocal texts. (p. 85)

Yet even with all the recognition of the somewhat contradictory rhetorical styles of Japanese and English writing, there has been very little published on the use of scaffolding techniques in the teaching of English rhetorical patterns in Japan to Japanese EFL/ESL students.

Added to this lack in the formal call for scaffolding, there is the larger problem of a lack of writing instruction in English at the High School level. There is a small, but strong body of research from practitioners actually teaching in Japanese High schools that note the lack of writing instruction (see Brown & Wada, 1998 or Kobayashi & Rinnert, 2002). Although the Japanese Ministry of Education has called for policy changes to require all four skills to be taught (reported in Hagerman, 2010 and Butler & Iino 2005), many teachers have noted that there is a wide gap between policy and reality. Kikuchi and Browne (2009) argue that with the pressures of university entrance exams (which rarely include writing or speaking sections) looming strongly for both high school students and teachers alike, listening and reading become the focus of instruction, despite what the Ministry of Education recommends or mandates. Gorsuch (1998) argued that no matter what reform is introduced by the Ministry of Education, there are major obstacles which prevent widespread curricular reform. These include an over-reliance on *Yakudoku* (grammar-translation) activities. Kikuchi (2006) highlights another obstacle, that of the university entrance examination-oriented nature of classes, which tend to focus on receptive skills or translation skills.

Kobayashi & Rinnert, in 2002, used student perceptions of first language literacy instruction, and found that “Japanese high school language classes provide significantly more instruction in reading than writing and significantly less emphasis than American classes [as a measure of L1 English instruction]” (p1). They also report that although many Japanese high schools offer L1 (Japanese) writing instruction outside of normal class hours, these are for the purposes of memorizing acceptable university entrance exam essays (Kobayashi & Rinnert, 2002). No mention is made, from a student's perspective, of learning to build a paragraph (or any kind of writing) in the L1, let alone an L2 (such as English). Taken together, these studies show that for many first year university students, the first four-skills or writing-focused English class that they experience will indeed be their *first* experience of writing in English. This puts them at a strong disadvantage in terms of skill development as related to the three other skills of Speaking, Listening and Reading. The need for carefully planned scaffolding which takes the students L1 writing structure could not be stronger.

There is yet another hurdle to the teaching of English writing for Japanese students. The process writing style so common in ESL/EFL instruction, that of drafts and revisions; can be a somewhat challenging style for Japanese students to fully immerse in. Much has been written elsewhere in terms of the challenges in developing and readiness for autonomy for Asian students, and Japanese students in particular, which is beyond the scope of this paper. Yet there can be an underlying resistance to working without models and to revising work. Hyland (2000) encourages autonomy through feedback, and Suzuki (2008) found that Japanese English writers revised more and in a more meaningful way with peers than they did on their own. Barnard & Campbell (2005) choose to view “groups as a waystage for autonomy”

(p.85) in that group-think as preparation can be a useful tool to independent tasks. Finally Penafiora (2002) calls for drafting and revising to be part of the assessment process in order to instill more autonomy in students. As Nation (2008, p.143) argues “[p]eer [f]eedback also allows those giving feedback to learn from seeing others’ pieces of writing and hearing what others say about them”.

Context

This method for paragraph instruction was carried out at a mid-sized, four-year university in Tokyo. The students involved in the classes wherein the authors tested this method were first year students. Almost the entire student body in these classes were monolingual Japanese students with a few Korean speakers included. None of the students in these classes are English Majors, they were from various faculties; including Literature, Law, Education and Economics. The university has a requirement of six English credits to graduate; these students were participating in a year-long required class that would result in four of those six credits. These specific classes meet twice a week for 90 minutes and typically contain anywhere from 15 – 26 students. The classes had been designated by the faculty as four-skills courses taught entirely in English, and for many of the students, this was their first experience with that kind of teaching.

The students that the authors taught had been placed in the second lowest tiered class based on TOEIC scores (approximately TOEIC 150 – 300, or IELTS 1 – 2). As many have noted, that in itself is a problematic way to level students – not the least of which because many students have a TOEIC score that does not include any written or spoken section; 2014 saw a global total of 1,287,456 Listening and Reading test takers and only 24,000 Speaking and Writing test takers (Educational Testing Service,

2014). With this grouping in mind, and having come to the conclusion through experience with first year university students that most high school English programs do not teach any sort of writing skills in English, the authors needed a way to explicitly lead the students through the building of writing within and past the sentence level.

This activity deals specifically with one of the three kinds of paragraphs that the students are required to do for this particular course. Although the authors describe here the steps to reach the objectives for a compare and contrast paragraph, the method can be easily manipulated for any target structure paragraph. Both authors have used these general steps to teach argumentative, narrative and descriptive paragraphs with the same level classes.

Method:

The process of instruction here is of equal importance as the content. The authors planned this method to be used over a period of four lessons, and the focus was primarily on process writing; complete with drafting, peer editing and redrafting before a final product was submitted to the teacher for grading. The authors feel that this is of prime importance, as it allows students time to fix mistakes in an atmosphere that has less pressure attached to it, and that can also allow for collaboration and support both from other classmates and the teacher. The authors have also chosen to work through this method by using visuals on a Microsoft PowerPoint platform. However, any visual representation method would also work.

Schema activation (Lesson 1 of 4):

Using photos of familiar people (in this case, Lady Gaga and one of the authors [the teacher for that class]), the teacher asks the students what each is doing throughout various times of the day (see

example slide in Appendix 1). This activates the familiar knowledge of verbs, the present progressive tense and comparative grammar as well as orienting the students to the content of the paragraph.

Eliciting (Lesson 1 of 4):

When the students have exhausted the comparative nature of Lady Gaga and one of the authors, they are then asked to answer questions that draw specific focus to comparative forms. For example, they are asked who is “more busy” and given the chance to change the incorrect form to the correct comparative “busier” (See Appendix 2). By focusing on the actual comparative idea as well as giving the students time to reflect on what correct grammar is needed, the activity scaffolds the eventual process of individualized writing.

The students are then asked to come up with examples for how each statement is true (as in the above example, students might recall how they saw many pictures of various activities throughout the day for the teacher but only a few for Lady Gaga – thereby making the suggestion that “[the author] is busier because she has many classes all day and Lady Gaga only had one concert”).

Structure (Lesson 1 of 4):

Once the information has been elicited and put into proper grammar formation (the supports and examples), the common hamburger or sandwich structure of the paragraph (Topic sentence, Reason 1, example, Reason 2, example, Reason 3, example, Concluding sentence) is built with the students. Building with the student is key to the scaffolding momentum, as if the teacher simply gives the students a written model at this stage, the idea and importance of each section of the hamburger/sandwich may often be difficult for students to fully understand.

An umbrella analogy is also used to teach cohesion. All the items under the umbrella, in the analogy, are protect from the rain – and hence ‘belong’ under the umbrella. If the umbrella has a topic of animals, dogs and cats can be under the umbrella, but pizza cannot. This kind of easy, silly analogy proposes to simplify another common writing problem with these students – that of including unrelated information. By eliciting, at every stage, the reasons; examples; and the overarching topic sentence, it can become clear to the students what kinds of information they will eventually be asked to provide (see Cumming, 2012 for a discussion of the difficulties Japanese English-language learners face in writing).

The authors also added a color component to allow students to visually understand all the required pieces to the paragraph. The topic sentence and concluding sentence are shown to be shades of pink (to reinforce the structure, and that although each sentence can have different language, they should both be the same idea; in this example, that Lady Gaga and the teacher are not very similar). The authors then used dark and light pairs for each of the three reasons and examples (to illustrate, dark blue for Reason 1, light blue for its example) to show the connections between those pieces.

Again, constant eliciting in this stage for the ideas that the students can recall from the previous steps is key. The hope is that although they need the guidance of the structure, they can easily remember the content and the grammar that they need to report the content. Both the authors have had much more success with this kind of instruction than with either a hands-off approach or with providing written models.

Planning (Lesson 1 of 4)

The next stage is an important bridge between the classroom example and the ability for the students to produce their own paragraph with different content. In class, students are asked to compare themselves to any famous person they want. They must write three ways they are similar or different to this famous person, with examples. The teacher provides a spatially and visually clear handout (see Appendix 3) to organize the information, reminding the students to logically build in the same process as the class example:

- 1) Decide on what is being compared (the students and the famous person)
- 2) List how they are similar or different
- 3) Find an example for each idea from step 2
- 4) Make an overall statement about similarity

These numbered steps correspond to the necessary points in the paragraph, while trying to avoid a common writing problem of making Topic sentences too narrow (hence, the creation of the topic sentence after the reasons and examples). The teacher is free to circulate and monitor throughout this in-class process to guide ideas and especially structure. Once the plan is complete, the next step is to have the student attempt a draft for homework.

Peer Editing (Lessons 2 and 3 of 4)

When the students each have a draft completed, the next step is to work through peer editing. There can be many drafts produced, however, for the authors felt that 2 drafts before a final version offered the students an appropriate amount of scaffolding while fitting into institutional requirements. The first peer edit (see Appendix 4) focuses on structure while the second (see Appendix 5) focusses on grammar points which were chosen from the textbook that each class must use. Again, the teacher should

monitor and advise where necessary to support the students appropriately.

Rubrics (Lesson 4 of 4)

The last stage of the process is about how to deal with the students final, graded versions of the paragraph. There are many viewpoints on feedback, from one-on-one verbal meetings to the use of a simple writing code. The authors feel that no matter how the feedback is given, teachers should use a clear and detailed rubric for grading that shows the students how they can improve in the next piece of writing. The author's rubric (see Appendix 6) always includes both the structural points and the grammar points from each peer edit, as well as general writing convention points. These specific items are of course open to change, yet the authors feel that by mirroring the peer edit points with the final product graded points, they are allowing their students a better chance at success as well as offering them motivation to succeed in the future.

Discussion:

In terms of the successes of the methodology, the authors have identified, through a combination of qualitative student feedback and the aforementioned internal-rubric score improvements noticed by the authors, six key student- achievement areas. Both authors noted that across their classes, the students were aligning themselves to the structure through successive drafts and assignments. This is not surprising as it is the very goal and point of this type of instruction, but the specific focus on the structure of an English paragraph (topic sentence, reasons and supporting evidence, and then a concluding sentence) could be seen as a product of the explicit instruction and developmental design of the method. Secondly, the authors found that the students gained confidence in their overall writing abilities. Students would express a level of understanding and, in

feedback, would start to approach writing tasks with the internalized structure. The improvements the authors saw in terms of ideological support were encouraging signs that the method was adequately supporting students.

The internalization was noticed in other areas of writing in which the students were involved. The specific level classes that the authors teach and in which this method was used have a mandated Quick Write activity, in which the students must complete a series of timed writings that focus purely on fluency. Over the course of the two semesters of instruction, the authors noticed that all students improved in not only length of writing (which, again, is to be expected, in terms of practice) but also in terms of the gradual use of paragraph forms rather than the initial list-form that was so common in the early stages. Again, the lack of L2 writing training could be clearly seen in the free-form of a Quick Write in the beginning of the semester – the students would not only write disjointed thoughts, but they would rarely be in the structure of placing the next sentence on the same line as a completed one. By the end of the semester, after this explicit structure teaching method discussed in this article, most students were consistently writing in a paragraph style.

Another encouraging sign was the increased use of the Writing Centers at the site university. The Learning Support center at the university has one-on-one writing consultation sessions wherein the student can get L1 or L2 support with an existing piece of writing. Although increased awareness of the existence of the Writing Center and how it can help the students would hopefully naturally increase over time, the authors found that the students were actively using the Writing Center as a way to check the structure of their own paragraphs. The students would independently seek out Writing Center

appointments as a way to support their own use of structures and would give feedback to the authors about the clarifying support these consultations resulted in. Related to the use of the Writing Center was the raised awareness of grammar errors and usage. The two peer edits for each paragraph that the students had to complete seemed to gradually draw their attention to the consistent, basic level mistakes in grammar that they had been making. Again, time on task and practice could account for some of the improvement in grammar usage, but the explicit nature of the method both forced and reinforced this attention to grammar detail.

Finally, in an overall course view, the authors noted an increase in the number and quality of ideas. This was noticed in all areas of the curriculum, not only in the writing component. In the beginning of semester one, both authors had noticed, and were concerned about, the students' seeming lack of ability to come up with their own ideas. Throughout the semester the students began to access a level of comfort with defending opinions using facts or explanations, and in giving multiple reasons for an opinion. This was a great improvement over where these students began the semester, and the authors feel that the explicit structure of the forcing students to clearly define reasons of support on the group-think and planning stages of the paragraphs allowed the students support to approach many aspects of English discussion, not only specifically the writing of paragraphs.

It is worthwhile to note that of all the stages of this method, the peer edits represented a great deal of difficulty for the authors' students. This could be due to a variety of factors, and it is suggested that if other practitioners plan to use this method, great attention be paid to this skill. In part, this is why the authors chose to break these activities over two lessons, as the task could be taxing and complicated

for students new to this idea. One area that the authors had adequately anticipated difficulty with was the training in how to use the Peer Edit Rubrics. These would undoubtedly be new to the students (in that first introduction lesson) and therefore the authors carved out a 30 min section of the lesson to work through the Peer Edit 1 sheet with the students, checking their understanding step-by-step. This, as stated, was anticipated and therefore dealt with without being too problematic for the authors. However, the cultural resistance or confusion to the idea of the task was not fully understood by the authors before they undertook this activity. It may be that the senpai-kohei (senior-junior) relationship so important to Japanese society affected the students in their resistance to giving what they may have perceived as criticism to their equal peers. Certainly once the training in how to use the Peer Editing Rubrics was finished, the students continued to find it uncomfortable to do so. The authors feel, however, that even with the difficulties in training students in how to use the Peer Edit Rubrics, as well as the possible cultural considerations, the activity is worthwhile and useful for its awareness-raising at the very least. Checking other's work for the same issues that the paragraph will finally be graded on offers students a chance to not only recognize the attributes of good writing, but also to adapt to the idea that writing, at least in English class, is a process of drafting and editing. They can be scaffolded by their own changes as well as by the direct intervention of classmates and the teacher.

Conclusion

No formal attempt to measure the success rate of the students in internalizing English paragraph structure was undertaken, in part because there is no single, field-wide agreed upon rubric for English paragraphs. Using the rubrics for paragraphs that were internally developed by the authors, however,

showed that students slowly gained confidence and mastery of the structure of English paragraphs. The informal feedback from students also lead the authors to gauge that the style of instruction was working. Many students from the five classes where this method has been used have noted in course feedback that they felt that they now understood how to write a paragraph (after having completed the course). These are, of course, not scientifically reliable statistics, but they show a trend of students developing mastery and perhaps, more importantly, confidence in their own abilities in terms of English paragraph writing. As argued above, the building of confidence, autonomy and awareness of structure were some of the original goals of this method. These goals seem to have been achieved for these classes.

The need for explicit teaching of English paragraph structure is strong. Given the contrasting rhetorical styles between Japanese and English writing; the lack of English writing instruction in Japanese high schools; and the possible L1 interference from Japanese university entrance exams essay memorization; this need calls for a direct answer in the pedagogy. Here, the authors have attempted to develop a method that will directly answer the scaffolding needs of the student population; one that will take into account autonomy sensitivities while avoiding the dangers of model use. The apparent success of the students involved in this method make it open to use with teachers across Japan, both within universities and without. The adaptability of the method allows it to be used with any English paragraph style, and therefore makes it entirely adaptable to the specifics of university course design. Teachers are encouraged to edit the content of the method to suit their local needs, while still keeping the theoretical design that allows for student success. While this will obviously not work for the

entirety of the student body in Japanese universities, and cannot be seen or used as a fix-all, there are strengths and aspects of this method that can be used in any setting. It is the authors' hope that educators in Japan will be able to take this method and use it in their own journey of student support with English writing.

Reference List

- Barnard, R., & Campbell, L. (2005) Sociocultural theory and the teaching of process writing: The scaffolding of learning in a university context. *The TESOLANZ Journal*, 13, 76-88.
- Bloghealthcare (n.d.) Taking the Bus. [Online image] Retrieved March 29, 2016 from: <http://bloghealthcare.morethanwheels.info/wp-content/uploads/2014/02/TakeTheBus1.jpg>
- Browne, C. M., & Wada, M. (1998). Current issues in high school English teaching in Japan: An exploratory survey. *Language Culture and Curriculum*, 11(1), 97-112.
- Butler, Y. G., & Iino, M. (2005) "Current Japanese reforms in English language education: the 2003 "action plan" ." *Language Policy* 4.1, 25-45.
- Connor, U. (2002). New directions in contrastive rhetoric. *Tesol Quarterly*, 36 (4), 493-510.
- Cumming, B. (2012). A critical analysis of writing competence and characteristic errors of Japanese EFL university majors: implications for strategic teaching. Aichi Prefectural University Mulberry, 61, 159-185.
- Educational Testing Service. (2014). *2014 Report on Test Takers Worldwide: The TOEIC® Listening and Reading Test*. Retrieved from: https://www.ets.org/s/toEIC/pdf/ww_data_report_unlweb.pdf
- Fox, H. (1994). *Listening to the World: Cultural Issues in Academic Writing*. National Council of Teachers of English, 1111 W. Kenyon Road, Urbana, IL
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom* (pp.110-119). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gorsuch, G. J. (1998) Yakudoku EFL instruction in two Japanese high school classrooms: An exploratory study. *DOCUMENT RESUME*, 20, 8.
- Hagerman, C. (2010). English language policy and practice in Japan. 大阪女学院大学紀要 6 号, 47-64.
- Hirose, K. (2003). Comparing L1 and L2 organizational patterns in the argumentative writing of Japanese EFL students. *Journal of second language writing*, 12(2), 181-209.
- Hyland, F. (2000). ESL writers and feedback: Giving more autonomy to students. *Language teaching research*, 4(1), 33-54.
- Kaplan, R. B. (1966). Cultural thought patterns in inter-cultural education. *Language learning*, 16 (1-2), 1-20.
- Kaplan, R. B. (1972). *The anatomy of rhetoric: Prolegomena to a functional theory of rhetoric; essays for teachers* (Vol.8). Center for curriculum development.
- Kikuchi, K. (2006). Revisiting English Entrance Examinations at Japanese Universities After a Decade. *JALT Journal* 27.1: 77-96.
- Kikuchi, K., & Browne, C. (2009). English Educational Policy for High Schools in Japan Ideals vs. Reality. *RELC journal*, 40(2), 172-191.
- Kobayashi, H., & Rinnert, C. (2002). High school student perceptions of first language literacy instruction: Implications for second language writing. *Journal of Second Language Writing*, 11(2), 91-116.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Addison-Wesley Longman Ltd.
- Kubota, R. (1998). An investigation of L1-L2 transfer in writing among Japanese univer-

- sity students: Implications for contrastive rhetoric. *Journal of Second Language Writing*, 7(1), 69-100.
- Kubota, R., & Lehner, A. (2004). Toward critical contrastive rhetoric. *Journal of Second Language Writing*, 13 (1), 7-27.
- Leki, I., & Carson, J. (1997). "Completely Different Worlds": EAP and the Writing Experiences of ESL Students in University Courses. *TESOL quarterly*, 39-69.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching: An introduction*. Cambridge University Press.
- Matalene, C. (1985). Contrastive rhetoric: An American writing teacher in China. *College English*, 789-808.
- Nation, I. S. P. (2008). *Teaching ESL/EFL reading and writing*. Routledge.
- Penafloida, A. H. (2002). Nontraditional forms of assessment and response to student writing: A step toward learner autonomy. *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*, 344-353.
- Popdust (n.d.) Mother Yawn-ster [Online image] Retrieved March 29, 2016 from <http://popdust.com/2012/06/29/mother-yawn-ster/>
- Popusculture (n.d.) Lady Gaga outfits [Online Image]. Retrieved March 29, 2016 from: <http://popusculture.blogspot.com/2011/05/top-10-lady-gaga-outfits.html>
- Price, E. A., & Harkins, M. J. (2011). Scaffolding Student Writing. *Language and Literacy*, 13(1), 14-38.
- Suzuki, M. (2008). Japanese learners' self revisions and peer revisions of their written compositions in English. *TESOL quarterly*, 42(2), 209-233.
- Tudge, J. (1992). Vygotsky, the zone of proximal development, and peer collaboration: Implications for classroom practice.


(Author name) **lady Gaga** 

Figure 1. Lady Gaga outfits (popsicaltaras.blogspot.com, n.d.)




At 7:15:  **At 7:15:** 

Figure 2. Taking the Bus (blogpostincare, n.d.)

Figure 3. Lady Gaga sleeping (popswat.com)

Appendix 1: Power Point slide showing compare prompts

	(Author name)	lady Gaga
Who is more busy?	 ✓	
Who gets more sleep?		✓
Who is more normal?	✓	
Who is more famous?		✓

Appendix 2: Power Point Grammar Chart

Compare & Contrast Paragraph (#1)

Who are you comparing?	
1)	2)
Are these 2 things: (circle the answer)	
Alike (similar)	Different (not similar)
Reason 1	Reason 1
Reason 2	Reason 2
Reason 3	Reason 3

Topic Sentence:	
Reason 1:	
Example?	
Reason 2:	
Example?	
Reason 3:	
Example?	
Concluding Sentence:	

Appendix 3: Planning Hand Out

Peer Edit 1; Compare & Contrast (P#1)
Name of Editor: _____ Name of Writer: _____

Compare & Contrast Paragraph (#1)		Peer Edit 1 - Style & Format			
Name/Date/Class?		☹	~	☺	
Title?					
Paragraph Style?					
What 2 things does the paragraph compare?					
1)		2)			
Write the first sentence of the paragraph?					
Write the last sentence of the paragraph:		Do they match?	☹	~	☺
Reason 1?		☹	~	☺	
Reason 2?					
Reason 3?					

Appendix 4: Peer Edit 1

Peer Edit 2; Compare & Contrast (P#1)
Name of Editor: _____ Name of Writer: _____

Compare & Contrast Paragraph (#1)		Peer Edit 2 - Grammar			
'to be' verb (I am, she is)		☹	~	☺	
Subject-verb agreement (he are ☹)					
Adj + Noun (red car ☹, car red ☹)					
"And", "So", "Because" to start ☹					
"and so on" or "etc" ☹					
TOTAL		/10			

Appendix 5: Peer Edit 2

Look at the first draft of the paragraph.	
What HAS BEEN changed?	Eg: Added a third example
What still NEEDS to be changed?	Eg: • You need to add a Topic Sentence • Fix your Subject-Verb agreement

Compare & Contrast Paragraph (#1)	
FORMAT: ☹ ~ ☺	ORGANIZATION: ☹ ~ ☺
Emailed?	Topic Sentence?
Attachment?	Concluding Sentence?
Subject Name?	Match?
Paragraph Style?	3 reasons?
Justified?	Each reason has an example?
Double Spaced?	GRAMMAR:
Margins ok?	'to be' verb (I am, she is)
Font & Size ok?	Subject-verb agreement (he are ☹)
Name/Class/Date?	Adj + Noun (red car ☹, car red ☹)
Title?	"And", "So", "Because" to start ☹
Spacing ok?	"and so on" or "etc" ☹
Fixed From Edits?	Name: _____ /10 = _____
What can the student fix for the next paragraph?	

Appendix 6: Grading Rubric

The Journal of Learner-Centered Higher Education

編集規程

2011年6月21日制定

2013年10月15日改訂

創価大学学士課程教育機構（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7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. 事務局

編集委員会の事務局は、総合学習支援オフィス内に置く。

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、次の各項に掲げるジャンルに属するものとする。ただし、第2項に掲げるものによっては、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. 投稿論文：高等教育改革に関する研究論文や事例報告、研究ノート、調査レポートなど
3. 講演会及び研究集会の記録：センター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. 執筆要領

執筆要領は、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。

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. 投稿原稿の内容

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. 投稿原稿の種別

投稿原稿の種別は、研究論文、事例報告、研究ノート、調査レポートとする。

- 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。
- 調査レポートは、学士課程教育機構が教育改善・FD推進に資することを目的に行なった調査報告のうち、本学関係者の理解に役立つと思われるものを選び、掲載するものである。
- 掲載される原稿等の分量（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）
調査レポート	10,000 字

4. 投稿と掲載

投稿は電子媒体によるもののみを認め、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。投稿原稿は、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. 原稿の体裁

- (1) 原稿の体裁については、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・調査レポートには「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、本文の末尾に「注」というセクションを設け、一括して記載する。
- (8) 本文中での注の指示は、カギ括弧で連番を付して示す。例:[1]、[2]、…
- (9) 本文中で引用された文献は、注のセクションの後ろに「引用文献」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:2004a、2004b、…
- (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ファイルに変換したものを著者に送付後、著者自身が確認する。

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 four types of articles:

- 1) Research Paper: 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) Case Study: 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
- 4) Survey Report: beneficial reports contributed to education improvement and faculty development

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

- 1) Research Paper: 20,000 characters in Japanese or 8,000 words in English
- 2) Case Study: 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) Survey Report: 10,000 characters in Japanese

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 Research Paper written in Japanese, write the abstract in both Japanese (approx.400 characters) and English (approx. 200 words), and only English abstract is necessary for Research Paper written in English. The abstract is not necessary for Case Study, Research Note and Survey Report.
- 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 Research Paper and Case Study, and one peer reviewer for Research Note.
- 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

田中 亮平 創価大学 学士課程教育機構 機構長

編集委員

関田 一彦 創価大学 学士課程教育機構 副機構長
総合学習支援センター (SPACE) センター長

望月 雅光 創価大学 教育・学習支援センター (CETL) センター長

尾崎 秀夫 創価大学 ワールドランゲージセンター (WLC) センター長

西浦 昭雄 創価大学 Global Citizenship Program (GCP) ディレクター

佐々木 諭 創価大学 Global Citizenship Program (GCP) コーディネーター

西田 哲史 創価大学 教育・学習支援センター (CETL) 副センター長

山崎 めぐみ 創価大学 総合学習支援センター (SPACE) 副センター長

小倉 裕児 創価大学 学士課程教育機構 教授

清水 強志 創価大学 学士課程教育機構 准教授

山下 由美子 創価大学 学士課程教育機構 講師

編集事務局員

池ヶ谷 浩二郎 創価大学 総合学習支援オフィス 副部長

斎藤 康夫 創価大学 総合学習支援オフィス

山岸 啓一 創価大学 総合学習支援オフィス

廷々 宣幸 創価大学 総合学習支援オフィス

The Journal of Learner-Centered Higher Education
第5号

2016年7月23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 株式会社紀伊國屋書店

TEL 03 - 6741 - 9886



創価大学