

〈大会シンポジウム〉

# 大学生の能力形成における正課教育プログラムの布置

松下 佳代  
(京都大学)

〔キーワード：正課教育，準正課活動，学習成果，能力，総和と軌跡〕

プログラムの位置づけと課題を明らかにしていきたい。

## 1. 大学の「教育環境」の二軸

今回のコロナ禍は、我々が生きる現在そして未来の社会が、いかに変動性・不確実性・複雑性・曖昧性に満ちたものであるかを実感させた（2020年がこんな年になることを誰が予測できただろう）。このような未来に向けて学生を育てていく上で大学教育はどうあるべきか。これは大学教育に関わる多くの人々が共有する問いである。2020年度大会のシンポジウム「未来に挑戦する学生を育てる教育環境整備」の背後にある問いを、私はそのように受けとめた。

教育環境はきわめて広い概念だが、本シンポジウムでいう「教育環境」とは、アスティン（Astin, 1993/2012）のI-E-OモデルにおけるEにあたりとみることができる。I（Input）は入学時の資質・能力や属性など、O（Output/Outcome）は学修期間終了時の認知的・情意的成果であり、それをつなぐのがE（Environment）である。アスティンによれば、Eには学生が大学で経験するさまざまなもの（履修科目、課外活動、教員やピアとの関係など）が含まれているが、本稿では、空間軸と時間軸の二軸を設定して「教育環境」を検討することにしよう。空間軸とは、大学教育を正課教育・準正課活動・課外活動で捉える視点である（本稿では大学教育を大きく正課教育と正課外教育に分け、後者をさらに、大学の教育的な意図に基づいて教職員が関与して行われる準正課活動（co-curricular activities）と学生の自主的な活動である課外活動（extra-curricular activities）に分ける）。一方、時間軸とは、大学教育を授業（1コマ）・科目（1学期）・プログラム（4ないし6年間）という時間の単位で捉える視点である。

本稿では、この二軸によって、学生の学びと成長を促す大学教育の特徴を探るとともに、そこでの正課教育プ

## 2. 空間軸—正課，準正課，課外—

### (1) 学習成果とは

アスティンのいうO（Output/Outcome）は、日本でもとりわけ2000年代以降注目されるようになり、「学習（学修）成果」の概念やそこへの働きかけ方の意識も拡張されてきている（「学修成果」という場合は、主に正課教育に関わる成果を指すと考えられることから、本稿では、準正課・課外活動の成果も含めて「学習成果」と表すことにする）。

現在では、学習成果に、結果としての学習成果（achieved learning outcomes）、つまり「学生が何を学び、身につけたか」だけでなく、目標としての学習成果（intended learning outcomes）、つまり「学生が何を学び、身につけるべきか」の意味も含まれるようになっている点に注意しよう。

表1 2つの学習成果の比較

Essential Learning Outcomes (AAC&U, 2007)	学士力 (文科省, 2008)
〈1〉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	〈1〉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
〈2〉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	〈2〉汎用の技能 ・コミュニケーション・スキル ・数量的スキル ・情報リテラシー ・論理的思考力 ・問題解決力
〈3〉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） ・異文化の知識と能力 ・倫理的な推論と行為 ・生涯学習のための基礎とスキル	〈3〉態度・志向性 ・自己管理能力 ・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
〈4〉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	〈4〉統合的な学習経験と創造的思考力

例えば、AAC&U (Association of American Colleges & Universities : 全米大学・カレッジ協会) は、まず、目標としての学習成果を、Essential Learning Outcomesにまとめ、結果としての学習成果を評価するために、VALUEルーブリックを開発した (Rhodes, 2010; AAC&U, n.d.a). Essential Learning Outcomesでは、大学教育にとって本質的で不可欠の学習成果が、〈1〉人類の文化や自然界についての知識、〈2〉知的・実践的スキル、〈3〉個人的・社会的責任、〈4〉統合的学習の4つの柱に整理されており (AAC&U, 2007). その構造や内容は文科省の「学士力」にも引き継がれている (表1).

〈1〉、〈2〉、〈3〉はそれぞれK (Knowledge), S (Skills), A (Attitudes) に対応しており、古典的なKSAモデルに立っているが、〈4〉に「統合」が加えられているのが特徴的である。つまり、知識、スキル、態度をそれぞれ別々に獲得させるだけでなく、これらを統合して課題に向きあい行為する能力の育成が重視されているのである。このような力こそが、「コンピテンシー (コンピテンス)」と呼ばれるものに他ならない<sup>1</sup>.

## (2) 正課と準正課・課外の関係

### ①ハイインパクト実践

では、このような学習成果をもたらす教育環境としてどんなものが重要なのだろうか。AAC&Uは、本質的学習成果の獲得を促し、学生の学びと成長に大きなインパクトをもたらす活動を「ハイインパクト実践 (High-Impact Practices)」と名づけ、以下の活動を挙げている (AAC&U, n.d.b).

- ・初年次セミナー・初年次経験
- ・共通の知的経験 (コア・カリキュラム)
- ・学習共同体
- ・ライティング科目
- ・協働で取り組む課題やプロジェクト
- ・学生による研究 (undergraduate research)
- ・多様性 (人種・民族・ジェンダーなど) についての学習／グローバルな学習
- ・eポートフォリオ
- ・サービス・ラーニング、コミュニティに足場をおいた学習
- ・インターンシップ
- ・キャップストーン科目・プロジェクト

すぐに気づくのは、準正課活動や課外活動がかなり含まれていること、正課教育でもプロジェクト的性格をも

つものが少なくないことである。

### ②ミネルヴァ大学の場合

正課と準正課・課外をどう関連づけるかという課題は日本でも取り組まれてきたが (例えば、大澤, 2015; 村田・小林, 2015; 河井, 2014, 2015など), この課題に最も先鋭的な解を提示しているのが、ミネルヴァ大学 (Minerva Schools at KGI) である (Kosslyn & Nelson, 2017; 松下, 2019). ミネルヴァ大学は、世界の7都市を移動しながら大学生活を送ることや、すべての授業をオンラインのアクティブラーニングで実施することなど斬新な試みで知られているが、正課の授業は月～木の午前のみで、午後と金曜日は自主学習と準正課活動にあてられる。例えば、最初の居住地であるサンフランシスコでは、サンフランシスコ・オペラの文化活動に参加したり、サンフランシスコ市との協働でゴミ問題の調査を実施して削減案を提案するなどの準正課活動を行っている。ハイインパクト実践でいう「協働で取り組む課題やプロジェクト」「多様性についての学習／グローバルな学習」「コミュニティに足場をおいた学習」の性格をあわせもったような活動であるといえよう。

ミネルヴァでは、目標としての学習成果を、100近いHCs——Habits of mind (知の習慣) とFoundational concepts (基本的概念) からなる——として抽出している。HCsは、批判的思考、創造的思考、効果的なコミュニケーション、効果的なインタラクションという、ミネルヴァがめざす4つの「コア・コンピテンシー」を、分析し具体化したものである。例えば、「文脈やオーディエンスにあわせて口頭や文書での表現の仕方を変える」(#audience), 「相関関係と因果関係を区別する」(#correlation) などがある。

これらのHCsはすべて1年次の科目でいったん習得され、2年次以降の専門科目、学期末のプロジェクトや3・4年次に2年間かけて行うキャップストーン・プロジェクトなどで活用する中で深められていく。それと同時に、居住地の企業・行政機関・団体・市民などと連携して行われる準正課活動の中でも活用されることにより、学生自身のものになっていく。このように、準正課活動は学生が正課教育で身につけた能力を現実世界で自主的・自律的に活用する機会であるとともに、学生が自分の情熱と関心の在処を見出す機会にもなると考えられている。

### ③正課と準正課・課外の架橋と独自性

2020年度前期はコロナ禍の中で、世界中の大学がオンライン授業の導入を余儀なくされた。すべての正課科目をオンラインのアクティブラーニングで行ってきたミ

ネルヴァの取組は先進事例として注目されているが、教育環境全体を視野に入れたときに、それが上記のような身体性や場との関わりをもった準正課活動との組み合わせによって行われていることを見逃してはならない。

ミネルヴァの場合、正課と準正課は、目標とする能力を共有することで結びつけられている。専門分野の知識だけを目標としているのでは、この架橋は困難だっただろう。鍵となるのは、目標とする能力（学習成果）をいかに設定するかである。わが国で正課と準正課・課外をつなぐ先進的な取組を行っている大学（金沢工業大学、愛媛大学など）でも同様に、正課だけでなく準正課・課外まで視野に入れて、目標とする能力（学習成果）を設定している。

一方、正課と準正課・課外の役割を切り分け、それぞれの独自性をどう担保するかも課題となる。ミネルヴァの場合、正課の授業ではオンライン上で個々の学生の学習が細かくコントロールされているが、準正課では、居住地の各都市で出会う他者との協働的活動への自主的・自律的な参加が期待されている。つまり、ミネルヴァでは、〈オンラインvs.身体性・場〉〈コントロールvs.自主性〉といった切り分けがなされている。これに対し、金沢工業大学の場合、正課では「学力」、正課外では「人間力」に焦点を置き、e-シラバスで接続することで、両者の連動を図っている（大澤，2015）。河井（2015）も、学生調査の結果から、学術基礎（専門分野での基礎的な学力と技術）や学術応用（その応用）は正課で、リーダーシップ、協調性、チャレンジ精神は正課外で、学生たちがより多くの成長実感を得ていることを報告している。ここではむしろ、正課と正課外の独自性がそれぞれの学習成果の違いに見出されている。

いずれにせよ、大学教育における学習成果を、知識、スキル、態度・価値観やそれらの統合まで広げた上で、正課教育と正課外教育（準正課・課外）で何ができるか、何をすべきかを考えることが必要である。その必要性は、正課教育のみがオンライン授業で細々と続けられているコロナ禍の状況の中でいっそう強くなっている。

### 3. 時間軸—科目レベルとプログラムレベル—

#### (1) 〈総和〉と〈軌跡〉

空間軸が正課と準正課・課外をつなぐ視点だとすれば、時間軸は授業・科目とプログラムをつなぐ視点である。大学教員の教育的関心はこれまで主に自分の担当科目や研究室に向けられがちであったが、これを教員団による4（ないし6）年のプログラムに拡張することである（“From my course, to our program”<sup>2)</sup>）。3つのポ

リシーを掲げ、入学から卒業まで、学生の学びと成長を長期的に捉え促していくことの必要性は、2020年1月に出された「教学マネジメント指針」でも謳われている。

さて、科目レベルとプログラムレベルをつなぐのによく使われているのが、カリキュラムマップである（朝日新聞・河合塾，2018）。カリキュラムマップは、プログラムレベルの学習成果が各科目によってどう達成されるかをマトリックス形式で示した表であり、その背後にあるのは、個々の科目の学習成果の総和がプログラム全体の学習成果になるという考え方である。これを「〈総和（sum）〉による方法」と呼ぼう。代表的なツールには、GPA、カリキュラムマップ、レーダーチャートなどがある。だが、〈総和〉による方法には、(a) ディプロマ・ポリシーで記述されるような抽象度の高い能力（学習成果）は、科目の内容や担当教員の解釈によって異なる意味をもつ可能性があり、数値化して足し合わせることに妥当性が見出しにくい、(b) 学生の能力の変化が考慮に入れにくい、という難点がある。

〈総和〉による方法のこのような難点を補完するのが、「〈軌跡（trajectory）〉による方法」である。これは、学生の学びと成長のプロセスを時間軸にそって把握するものである。もともと、カリキュラム研究では、カリキュラムという概念を「学習者に与えられる学習経験の総体」とも、また「学びの経験の履歴」とも捉えるが、〈総和〉による方法は前者に、〈軌跡〉による方法は後者に対応する（松下，2020）。

もちろん、GPAやレーダーチャートなどを学期・学年ごとに使って、ディプロマ・ポリシーの達成状況を逐次把握していくことは可能である。しかし、その数値はせいぜい、学生がどのくらい教える側の期待通りに学業に取り組んでいるかを抽象的に示すものでしかない。

〈軌跡〉による方法で学習成果の評価として最もよく使われているのはポートフォリオだろう。だが、ポートフォリオには多様な根拠資料が含まれるため、目標とする能力（学習成果）との対応づけが適切になされないことが少なくない。

第2章で取り上げたミネルヴァ大学では、1年次でのHCsの成績は暫定的なもので、その後もさまざまな科目やプロジェクトの中でHCsが活用されるたびに評価され、卒業時に成績が確定される（「タイムトラベル」グレード（“time-traveling” grades））と呼ばれている）。これによって、学士課程期間のHCsの習熟度の進捗をたどることができるようになっている。これは〈軌跡〉による方法の究極的な形を示したものとしては興味



深い、徹底したカリキュラムの体系化やマネジメントを必要とするもので、ほとんどの大学では導入が困難だろう。

## (2) PEPAという方法

〈軌跡〉による方法の別のアプローチとして注目されるのがPEPA (Pivotal Embedded Performance Assessment: 重要科目に埋め込まれたパフォーマンス評価) である (Matsushita, Ono, & Saito, 2018)。これは、プログラムの節目に配置された重要科目において、学生の中間的な学習成果を評価し、それをつなぎ合わせることで、学生の学びの〈軌跡〉を把握するものである。重要科目は、学位プログラムの教育目標に直結する科目であるとともに、それまでに他の科目で学んだ知識やスキルを統合して高次の能力を育成・発揮することを求める科目でもあるので、その科目だけでなく他の科目での学習成果も一定程度、把握できることになる。例えば、PEPAのフィールドとなった新潟大学歯学部歯学科では、6年間の学位プログラムを大きく4つに区分し、各期に「大学学習法」「PBL」「模型・シミュレーション実習」「診療参加型臨床実習」を重要科目として配置した。これらの重要科目では、教員団でパフォーマンス評価を開発・実施するが、それ以外の個々の科目は、担当教員のエキスパート・ジャッジメントに委ねる。パフォーマンス課題とルーブリックを使って行われるパフォーマンス評価にはそれなりの時間と労力がかかるが、それを重要科目だけに限定することで、実行可能性も担保しようとしたものである。このPEPAの考え方は、「教学マネジメント指針」でも取り入れられている<sup>3</sup>。

PEPAは、もともと歯学教育分野で開発されたので、医療系のような目標が明確な分野でしか使えないのではないかという批判を受けることがある。しかし、知識、スキル、態度・価値観やそれらの統合に関わるような学習成果の獲得をめざすプログラムであれば、その評価の方法として役立つと考えられる。例えば東京都市大学では、持続的社會への変革を志向するプロジェクト型のPBLである「SD PBL」を1～3年次に1科目ずつ配置し、卒業研究につなぐことで、学びの〈軌跡〉を可視化し、高いレベルでの学習成果の達成を実現しようとしている (伊藤他, 2020)。「SD PBL」は、大学の外の他者と連携し、学生の自律性に委ねられる部分が多いという点では、準正課活動と共通するが、正課教育で学んだ知識やスキルを統合しながら活用し、その中でまた知識やスキルを深め広げていくことを求められる点は、正課教育ならではのといえる。

PEPAでの評価主体は教員だけでなく、学生自身やピアでもある。このような方法で学生の学びと成長を育成し評価することは、標準テストや質問紙調査にはない学びと成長の実感を、学生自身にももたらすことになるだろう。

## 4. むすび

本稿では、空間軸 (正課、準正課、課外) と時間軸 (授業、科目、プログラム) という二軸によって、学生の学びと成長を促す大学教育の特徴を捉えることを試みてきた。まず、大学教育における学習成果 (目標とする能力) を、知識、スキル、態度・価値観やそれらの統合によって把握した上で、ミネルヴァ大学の例を中心に、正課教育と正課外教育 (準正課・課外) の架橋の方法とそれぞれの独自性について論じた。次に、科目レベルとプログラムレベルをつなぐカリキュラムと評価について、〈総和〉と〈軌跡〉という相互補完的な方法があることを指摘した上で、現在主流の〈総和〉による方法に対して、〈軌跡〉による方法としてPEPAを提案した。

このいずれにおいても重要なのは、知識、スキル、価値観・態度を個別に育成するだけではなく、それを「統合」するような機会を教育環境の中に設けることである。従来の大学では正課科目よりむしろ準正課・課外活動でそういう機会が与えられてきたが、ハイインパクト実践にみられるように、正課教育でもそのような活動が豊かな学習成果をもたらすことが示されている。日本の多くの大学では、卒業論文や卒業研究が正課教育の中での数少ない機会だったが、それをさらに正課教育の途中段階にも埋め込み、評価 (自己評価、ピア評価、教員評価) することにより、学生の学びや成長を促す正課教育に創り変えていくことができるだろう。

### 注

- <sup>1</sup> OECD (2016) では、「コンピテンスとは、知識、スキル、態度・価値観を結集し、学習のプロセスを省察しながら、世界に関わり行為する能力のことである」(p.2) と定義されている。
- <sup>2</sup> アメリカで歴史学のチューニングを牽引してきたユタ州立大学のDaniel McInerney氏の言葉から。
- <sup>3</sup> 「教学マネジメントを確立する上で各大学の判断の下で収集することが想定される情報の例」として、「『卒業認定・学位授与の方針』に定められた特定の資質・能力の修得状況を直接的に評価することができる授業科目における到達目標の達成状況」が取り上げられている (中教審, 2020, p.26)。

## 文献

- 朝日新聞・河合塾 (2018) 「学修成果の把握・可視化—ひらく日本の大学調査より—」『Kawaijuku Guideline』2018, 11, 71-79. (<https://www.keinet.ne.jp/gl/18/11/seicho.pdf>) (2019年11月12日アクセス)
- Association of American Colleges & Universities. (2007). *College learning for the new global century: A report from the National Leadership Council for Liberal Education & America's Promise*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities. ([https://www.aacu.org/sites/default/files/files/LEAP/GlobalCentury\\_final.pdf](https://www.aacu.org/sites/default/files/files/LEAP/GlobalCentury_final.pdf)) (2016年6月1日アクセス)
- Association of American Colleges & Universities. (n. d. a). VALUE. (<https://www.aacu.org/value>) (2019年8月27日アクセス)
- Association of American Colleges & Universities. (n. d. b). *High-Impact Educational Practices*. (<https://www.aacu.org/leap/hips>) (2019年7月31日アクセス)
- Astin, A. W., & Antonio, A. L. (2012). *Assessment for excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education* (2nd ed.). Plymouth, UK: Rowman & Littlefield.
- 中央教育審議会大学分科会 (2020) 「教学マネジメント指針」2020年1月22日. ([https://www.mext.go.jp/content/20200206-mxt\\_daigakuc03-000004749\\_001r.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200206-mxt_daigakuc03-000004749_001r.pdf)) (2020年2月8日アクセス)
- 伊藤通子・皆川勝・岩尾徹・京相雅樹・関口和真・門多頭司・濱田努・小池慶一・高橋博・畠山祥吾 (2020) 「PBL必修科目の全学部1～3年生への導入に伴うカリキュラムデザインと教育評価」(研修資料).
- 河井亨 (2014) 『大学生の学習ダイナミクス—授業内外のラーニング・ブリッジング—』東信堂.
- 河井亨 (2015) 「正課外教育における学生の学びと成長」『大学時報』2015年9月号, 34-43.
- Kosslyn, S. M., & Nelson, B. (Eds.). (2017). *Building the intentional university: Minerva and the future of higher education*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- 松下佳代 (2019) 「汎用的能力を再考する—汎用性の4つのタイプとミネルヴァ・モデル—」『京都大学高等教育研究』(25), 67-90.
- 松下佳代 (2020) 「プログラムレベルと科目レベルの評価をつなぐ—PEPAの理論と課題—」『大学教育学会誌』42(1), 77-81.
- Matsushita, K., Ono, K., & Saito, Y. (2018). Combining course- and program-level outcomes assessments through embedded performance assessments at key courses: A proposal based on the experience from a Japanese dental education program. *Tuning Journal for Higher Education*, 6 (1), 111-142. doi.org/10.18543/tjhe-6 (1)-2018pp 111-142
- 村田晋也・小林直人 (2015). 「正課教育, 準正課教育, 正課外活動—「愛大学生コンピテンシー」の育成のために—」『大学時報』2015年9月号, 42-47.
- OECD. (2016). *Global competency for an inclusive world*. Paris: OECD. (<https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>) (2019年4月30日アクセス)
- 大澤敏 (2015). 「正課×正課外の連携による総合力の育成—金沢工業大学の学修スタイル—」『大学時報』2015年9月号, 48-57.
- Rhodes, T. (2010). *Assessing outcomes and improving achievement: Tips and tools for using rubrics*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.