

広島大学 高等教育研究開発センター 大学論集
第48集 (2015年度) 2016年3月発行：113-128

アメリカの学位資格プロフィールの一考察

—学生調査の補完的可能性—

相原 総一郎

アメリカの学位資格プロフィールの一考察

－学生調査の補完的可能性－

相原 総一郎*

1. はじめに

アメリカでは、学位資格プロフィール (Degree Qualifications Profile: DQP) によって中等後教育での学習成果を学位の授与資格の観点から統合する取り組みが進められている。そこではルーブリック (rubric) を用いた大学教員による評価を想定している。ルーブリックは、学位資格プロフィールの広範な領域を評価できる。しかし、実際は、アメリカの大学では複数の評価ツールを用いている¹⁾。

学位資格プロフィールの先行研究は少ない。そこで本稿では、第一に、学位資格プロフィールを目的と習熟分野について概観する。そして、その系譜を明らかにする。第二に、先行研究を、ETSとオーストラリアの研究について検討する。ETSは学位資格プロフィールの領域でチームワーク、市民性、生活スキルを評価する試験を運用していない。一方、ルーブリックは学位資格プロフィールの広範な領域を評価できる。学位資格プロフィールの特徴のひとつは、大学教員が重要な役割を担うことである。それは、大学教員に当事者意識をもたらす。しかし、その評価課題は開発段階であるため、現状では大学教員にかかる負担が大きい。本稿では、学生調査の補完的可能性として、(1) 学生の自己評価による学習過程や学習成果の診断、(2) 評価者の負担の軽減、(3) ルーブリックや試験等による評価の点検と (4) 間接評価による代理 (proxy) の4点を挙げる。そして、第三に、日本の標準的学生調査を用いて学士力のプロフィールを描くことで、学生調査の補完的可能性を可視的に示す。学位資格プロフィールは、学生調査を含めた複数のツールを用いた多元的な評価が望まれる。

2. 学位資格プロフィールの概要

(1) 学位資格プロフィールとは

学位資格プロフィールは、専門分野を横断して、準学士、学士、修士の学位の授与には、学生は何を知り、何ができるかを記述した参照基準である。参照基準は、学位取得者が学習した成果に関する共通の語彙を提供する。しかし、それはアメリカの学位の標準化 (standardization) を目指すものではない。プロフィールの詳細、たとえばカリキュラムの設計や評価課題 (assignment) は大学に委ねられる²⁾。また、学位資格プロフィールでは、「習熟」(proficiencies) で、学位授与を正当化する水準を満たした知識、理解、そして技能を指す。学位資格プロフィールでは、「コンピテンス」

*愛知教育大学研究員

(competence) よりも「習熟」を用いる。それは、学位資格プロフィールでは、学位の各段階についての総括的評価と学習の連続に関心があるからである。一方、「コンピテンス」は、習熟を育成する学習の経験で、たとえば授業科目内での形成的な到達目標の記述に用いられる³⁾。

学位資格プロフィールは、ルミナ財団 (Lumina Foundation) から2011年1月にベータ版が公開され、2014年10月に第2版が公開された。ルミナ財団会長のメリスオーティス (Merisotis, J. P.) によれば、学位資格プロフィールは、アメリカの高等教育システムの変化に対応する道具である。その変化とは、中等後教育における履修時間を基本とする教育機関中心のシステムから学習成果を基本とする学生のニーズを中心に設計されたシステムへの移行である。この移行の背後には、次の4つのシステムに変動をもたらす要因が働いている。それは、①現代のグローバル化した労働市場に対応する人材育成の要請、②大学の説明責任、生産性、そして責務に対する社会的要請、③より多くの人材を必要とする経済と社会に応じて発展する中等後教育の学習を共通の資格制度のもとに統合する制度的要請、そして④多様化する学生に対して学業の成功に導く進路を示して教育拡大を促進する要請である。教育拡大に関しては、ルミナ財団は「目標2025」(Goal 2025) という計画のもと、2025年までに、アメリカ人の60%が高等教育の学位や修了証明書、中等後教育での資格を取得することを目標に活動している⁴⁾。

(2) 学位資格プロフィールの習熟分野⁵⁾

学位資格プロフィールは次の5分野における習熟で構成される。5分野は相互に関連して、共通教育と専門分野の学習において、観念、方法、実践、そして理論の統合を重視する。

①**専門知識 (Specialized Knowledge)** 学生が専攻する専門分野で示さなければならない用語、理論、そして技能の習熟分野。学位資格プロフィールは、個々の専門分野における用語、理論、そして技能からは独立した、どの専門分野にも共通する知識の習熟を示した学習成果の枠組を提出する。しかし、習熟の判定や具体的な規定は個々の専門分野です。したがって、各専門分野では、概念、知識、方法、そしてある分野に特有な技能を記述するために学習成果を明らかにする必要がある。

②**広範で統合的な知識 (Broad and Integrative Knowledge)** 学生が複数分野にわたる学習を総合する習熟分野。学位資格プロフィールは、すべての学位段階で、自然科学や社会科学から人文科学や芸術に至る中心的分野において、学生に探求的な実践で、広範で、統合的な学習に関与させるべきだとする。学生は学際的学習で知識を発展させ、統合する。そして、専門分野に共通する概念や問題を発見し、追求する。グローバルで、知的で、科学的で、経済的な題材の探求により、学生は市民参加の準備や専門的な関心の背景を広げる課題に取り組む。

③**知的スキル (Intellectual Skills)** 専門分野に共通する、客観的根拠に依拠した思考 (evidence-based reasoning) の習熟分野。知的スキルは、境界を越えて、他の習熟分野での学習を可能にする。知的スキルは、伝統的なスキルと非伝統的なスキルの双方を含む、分析的探求 (Analytic inquiry)、情報リテラシー (Use of information resources)、多様な見方の理解 (Engaging diverse perspectives)、倫理的判断 (Ethical reasoning)、数量的能力 (Quantitative fluency)、コミュニケーション力 (Communicative fluency) の6つの習熟である⁶⁾。

④**応用・共同学習 (Applied and Collaborative Learning)** 実際の問題に取り組んで、学生ができることを示す習熟分野。応用・共同学習には、大学の内外やインターネットの内外での、さまざまな研究活動や体験学習（インターンシップ、実習、地域貢献学習）が挙げられる。そして、学生が教室の内外や職場の通常業務で取り組む問題や答えのない課題に取り組み、新しい考え方や才能を発揮して、学んだことで何ができるかに着目する。学位資格プロフィールで応用・共同学習を重視することは、卒業生が知っていることで何ができるかを最も重要な学習成果とすることを意味する。

⑤**市民・グローバル学習 (Civic and Global Learning)** 学生が、地域、全国、そしてグローバルな水準で、政治、社会、環境、そして経済の問題に取り組み、知識や技能を統合する習熟分野。アメリカの高等教育には、卒業生を民主主義社会に熟知して、責任ある市民として準備する義務がある。卒業生が直面する社会、経済、情報の世界では、境界がなくなり、環境変化の打撃を受け、そして対話的で生産的な知識と経験が求められている。学位資格プロフィールでは、学生が地域や全国、そしてグローバルな水準で、政治、社会、環境、そして経済的な問題を明らかにして、対応することにより市民性を培う。

3. 学位資格プロフィールの検討

(1) 学位資格プロフィールの系譜

学位資格プロフィールの系譜は、その4人の著者、アデルマン (Adelman, C.)、ユーエル (Ewell, P. T.)、ガストン (Gaston, P.)、シュナイダー (Schneider, C. G.) から推察できるように、アメリカ大学・カレッジ協会 (Association of American Colleges & Universities : AAC&U) のプロジェクト「教養教育とアメリカの約束」(Liberal Education and America's Promise: LEAP) が提案する「本質的学習成果」(Essential Learning Outcomes: ELOs) と欧州に由来するチューニング・プロジェクト (Tuning Project) のアメリカでの取り組みが合体している。また、運用面に関しては、アメリカを代表する学生調査 NSSE (National Survey of Student Engagement) と同様の運用を最終の目標にしている。

①**本質的学習成果 (ELOs) と VALUE ルーブリクスとの関係** 学位資格プロフィールは、専門知識を除く4つの習熟分野と評価方法について、アメリカ大学・カレッジ協会の本質的学習成果と VALUE ルーブリクスを採り入れている。アメリカ大学・カレッジ協会は、2005年から LEAP プロジェクトと呼ばれる、現代社会の変化に応じた21世紀の教養教育の改革に取り組んでいる。そして、2007年に、本質的学習成果 (ELOs) を提案した (AAC&U, 2007, p.12)。さらに、評価ツールとして、2007年から VALUE (Valid Assessment of Learning in Undergraduate Education) ルーブリック開発プロジェクトに着手して、本質的学習成果の評価に用いるルーブリックを公表した。学位資格プロフィールの著者の一人であるシュナイダーは、同協会の会長である。そして、ローズとフィンレーは、学位資格プロフィールとの関係を次のように述べる。「要するに、今や学位の取得と直接に統合した学習の枠組が存在する (DQP)。それは、特定の明確に規定された分野の学習成果が、今日の学生に不可欠であること (LEAP 本質的学習成果)。同じく、学生の提出課題、学習成果、そして学位水準が直接に統合して、学業の進展と達成を測定する、明瞭に関連づけられた学業成績の期待があ

ること (VALUE ルーブリクス)。この2つの合意を基礎にして築かれている」(Rhodes & Finley, 2013, p.2)。

アメリカ大学・カレッジ協会の LEAP プロジェクトによる教養教育の改革について松下(2014)は、21世紀の教養教育は、「職業人としても市民としても不可欠なものみなされている。また、エリートだけではなくすべての学生にとって必要であり、文理学部の特攻や一般教育を通してだけでなく学校から大学まで連続性をもって学ばれるべきものとされている」(p.240)とした。

表1は、LEAP プロジェクトの本質的学習成果に学位資格プロフィールを追加した上で、学士力と比較している。松下は、学士力との比較で、「両者を比べると、2番目と3番目のカテゴリーの表現などいくつかの違いはあるものの、全体的に構成や内容は驚くほどよく似ている。共通するのは、各分野の知識・理解に加えて分野横断的な学習成果を取り出し、その中に認知的・社会的・倫理的な幅広い能力を包含していることである」と指摘した (p.241)。この指摘は、専門知識の領域が追加されただけで学位資格プロフィールにもあてはまる。

②チューニング (Tuning) との関係 学位資格プロフィールは、習熟分野の専門知識と学位の水準毎の学習成果の規定について、チューニングの要素を採り入れている。チューニングは2000年に欧

表1 学士力と本質的学習成果、学位資格プロフィールの対応関係

学士力	本質的学習成果 (ELOs)	学位資格プロフィール (DQP)
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	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	専門知識 ・専門分野や個別領域の知識 ・専門領域の目的や方法、限定 ・専門領域の応用的スキル ・複数の専門分野や領域のスキルや方法の統合 広範で統合的な知識 ・重要な概念と探求方法の学習 ・重要な論争と問題の検討 ・証拠にもとづいた議論 ・少なくとも2分野の概念や方法を用いた課題を作成
汎用的技能 ・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	知的・実務的スキル ・探求と分析 ・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	知的スキル ・分析的探求 ・情報リテラシー ・多様な見方の理解 ・倫理的判断 ・数量的能力 ・コミュニケーション力
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	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) ・異文化の知識の能力 ・倫理的な推論と行為 ・生涯学習のための基礎とスキル	市民・グローバル学習 ・学生は責任ある市民としての知識を学内外で学習する。そして、それらの学習を統合して重要な社会の問題や課題を分析したり、取り組むことができる。
統合的な学習経験と創造的思考力 ・これまでに獲得した知識・技能・態度等を総合的に活用し、自らが立てた新たな課題にそれらを適用し、その課題を解決する能力	統合的学習 ・一般的・専門教育での統合とより高度な達成	応用・共同学習 ・学生は複雑なプロジェクトや課題において学習(上記の知識やスキル)を統合したり、応用できる。課題には、研究、プロジェクト、実習、インターンシップ、制作課題、実演、創造的課題などがある。

出典：学士力と本質的学習成果の対応関係は松下(2014), p.240の表2より。ELO'sとDQPの対応関係はKuh et al. (2015), p.188のFigure 9.1より。なお、DQPの分野名はAdelman(2014)のDQP2.0の項目と深堀(2015)を参照・修正した。

州で始まり、2009年にアメリカに導入された。チューニングとは、大学教員が主導する当該の専門分野において学位を取得する学生は、何を知り、何ができなければならないかを規定する取り組みである。そして、その方法論は学位の透明性を増大するために欧州で実施されているボローニャ・プロセスにもとづく (Marshall, Kalina & Dane, 2010,p.1)。それは、大きな意味でいえば、学位資格プロフィールは学位全般について、チューニングはある専門分野の学位について、資格要件を明らかにして、水準を定める同じ努力だと説明されている (DQP 2.0, 2014, pp.33-34)。

なお、学位資格プロフィールの著者であるアデルマンとガストンは、欧州で進展するボローニャ・プロセスにアメリカの高等教育システムは学ぶ必要があると主張している (Adelman, 2009; Gaston, 2010)。また、ルミナ財団は、アメリカでのチューニングの取り組みの財政支援もしている。

③**全国学生エンゲージメント調査 (National Survey of Student Engagement: NSSE) との関係** 学位資格プロフィールは、運用面で NSSE を最終の目標にしており、将来的には NSSE の学位資格プロフィール版の運営を目指している。NSSE はアメリカを代表する学生調査である。インディアナ大学の中等後教育研究センター (Center for Postsecondary Research: CPR) の主催で 2000年から始まった。学位資格プロフィールの著者のひとり、ユーエルは、NSSE 調査票の作成にあたった人物で、全米学習成果アセスメント研究所 (National Institute for Learning Outcomes Assessment; NILOA) の上級研究員 (Senior Scholar) も務める。また、学位資格プロフィールの作成協力者にはクー (Kuh, G.) の名前も見受けられる。彼は、CPR のセンター長として NSSE の発展に尽力し、現在は、NILOA の所長である。NILOA は、ルミナ財団の財政支援を受けており、学位資格プロフィールのサイトを運営している。ジャンコウスキーとクーによれば、NILOA は学位資格プロフィールの情報収穫機 (information harvester) として働いている (Jankowski & Kuh, 2014)。現在 NILOA は、学位資格プロフィールの大学での実践事例や、評価課題を収集したライブラリー (DQP Assignment Library) の公開を始めている。サリバン (Sullivan, D. F.) によれば、学位資格プロフィールは、ビル & メリンダ・ゲイツ財団 (Bill & Melinda Gates Foundation) の財政支援を受けて、大学が学生の評価課題を提出すると適切な VALUE ルーブリクスを用いて得点化される、アメリカ大学・カレッジ協会が管理する全米データベースの構築を目指している。それは、NSSE の運営と同じように、全国の代表的サンプル課題に照らして得点化され、大学への報告書が作成される。そして、大学教育の質的改善に資するように大学教員や学生にわかりやすく伝えられる。また、集計データの要約を公開する (Sullivan, 2015, p.10)。

(2) Educational Testing Service (ETS) とオーストラリアの先行研究

①**ETS の研究** ETS は、TOEIC や TOEFL, SAT (全米大学入学共通試験) 等を実施する世界最大の非営利テスト開発機関である。ETS のマークルら (Markle et al., 2013) は、学位資格プロフィールを含む、世界の主な7つの学習成果の枠組を検討した。そして、7つの共通重要領域 (Common Critical Domains) を特定した (p.12)。さらに、ETS が実施する標準試験が測定する領域を対応させた (表2)。その結果、チームワーク、市民性、生活スキルの3領域については、かなり研究されているものの、この領域の試験を ETS は運用していなかった (p.25)。その理由は、第一に、これらの領

域は複雑で、ひとつの特性、スキル、行動で本質的に特質を決められない広い領域であること。第二に、知識や対人スキル、そして態度など多様な評価方法が必要な構成要素を含む領域であることを挙げる。彼らは、「究極的に、ひとつの評価方法ではこれらの複雑で多面的な領域を十分に扱えない」(Ultimately, no one assessment can sufficiently address these complex and multifaceted domains)と結論した (p.25)。

②オーストラリアの研究 マーティン (Martin, 2014) は、チューニング・プロジェクト、VALUE ルーブリクス、学位資格プロフィール、そしてオーストラリア資格枠組 (Australian Qualification Framework) を検討した。そして、次のように各々の特徴を記述する。まず、チューニングは、専門分野について学位水準ごとに首尾一貫した方法で授業科目の学習成果を規定する。VALUE ルーブリクスは、適切な評価ができるルーブリックに学習成果を統合して、学業の達成度を測定する。学位資格プロフィールは機関レベルで資格水準を調整する。それは、5つの基本的習熟分野で大学間のプロフィールを比較することを可能にした。最後に、オーストラリア資格枠組は、大変に範囲が広く、学位資格のために必要な学習成果を記述する。しかし、その主な目的は適格認定の手段である (p.55)。マーティンは、VALUE ルーブリクスと学位資格プロフィールを高く評価して、大学が自ら従来の評価方法を変えて、代表的評価課題 (signature assignments) を開発して、ルーブリッ

表2 7つの重要共通領域とETSのアセスメントの利用

領域	構成要素	ETSの試験が測定する領域				
		EPP	Criterion	TOEFL/ TOEIC ¹⁾	iSkills	PPI ²⁾
創造性(Creativity)	新しいアイデアの生成					
	既存のアイデアの新しい統合					○
	現実の世界への新しいアイデアの応用					
批判的思考(Critical thinking)	批判的思考					
	問題の解決	○				
	複数の情報を合成					
	センスメイキング(経験に意味を与える)					
チームワーク(Teamwork)	チーム内で役割を果たす					
	チーム・メンバーに敬意を払う					△
	チーム・メンバーのやる気を引き出す					
効果的なコミュニケーション (Effective communication)	多様なメッセージを用いて効果的にコミュニケーションする	○	○	○		○
	多様な形態でコミュニケーションする					
	多様な聴衆に効果的にメッセージを送る					
デジタル&情報リテラシー (Digital & information literacy)	情報を発見し、入手する					
	情報を分析し、評価する				○	
	情報を利用し、管理する					
	情報機器を効果的に利用する					
市民性(Citizenship)	市民に関する知識					
	市政や地域の課題に関わる					
	変革のために行動と組織する					
	他者を尊敬する					
	倫理と節操					
生活スキル(Life skills)	自律的、自発的学習					
	時間管理					
	目標設定					△
	応用力、柔軟性					

注: EPP = ETS® Proficiency Profile, PPI = ETS® Personal Potential Index.

1) TOEFL®とTOEIC®プログラムは、類似集団に対してコミュニケーションスキルの評価に用いる。しかし、これらのプログラムはとりわけ英語学習者を評価する。

2) PPIの利用には、方法論、対象ユーザー、使用、および対象の母集団について問題を考慮すること。

出典: Markle et al., 2013, p.13より記号を修正して、著者翻訳。

クで採点すれば、大学単位で得点結果を集計したり、業績指標を作成したりすることは容易だと指摘する (p.62)。しかし、専門分野の知識や技能であっても、規準に基づいた評価への移行には抵抗があり、学習成果に導かれる「すばらしい新世界」(‘brave new world’) の評価課題を同定するには大学共同体の思考方法 (mindset) に大きな変化が求められると課題を提示した (p.60)。

4. 学生調査による補完的可能性

(1) 第3世代の大学評価

ユーエル (2011, p.151) によれば、アメリカでは1980年代中頃にアセスメント運動が始まった。それは、大学にとって説明責任と教育改善をめぐる緊張あるいは葛藤のなかでの運動である。州政府は説明責任をもとめて、高等教育での学習成果の評価に標準試験の導入等を求めた。また、アメリカの高等教育市場では大学ランキングが始まった。そのなかで、大学は教育改善のための学習成果の評価を求めた。高等教育の学習を間接的に測定して、評価指標をもとに大学の教育改善をめざす形式的評価のツールとして開発された NSSE は、政府と市場、そして大学の3者間の緊張緩和に貢献したといえる。金子 (2000) は、「1980年代から、一群の新しい形態の大学評価が国際的にみられるようになってきている。これを第3世代の大学評価と呼んでおこう」(p.25) とする。

ユーエル (2012) は、大学が標準試験を好まない3つの理由を挙げる。それは、第一に、大学教員が試験内容を統制できないからである。第二に、大学教員は試験業者に受験料を支払いたくないからである。そして、第三に、大学教員は標準試験を説明責任と同じだと考えているからである。さらに標準試験は、大学教育の実践の外部で作成されるために、カリキュラムの内容と合わないことが多く、結局、教育改善につながらないことも挙げられるだろう。また、アメリカ大学・カレッジ協会の報告書でスタンバーグは、標準試験は認知的な学習成果は測定するが、同様に重要な非認知的およびメタ認知的な学習成果はあまり測定できないと指摘する (Sternberg et al., 2011, p.6)。

2006年、米教育省のスプリング報告は、学習成果の測定について大学にさらなる説明責任と情報公開を迫った。そして、質保証の権限が適格認定団体から連邦政府へ移行する危機に直面して、アメリカ大学・カレッジ協会が開発した学習成果の枠組みと評価ツールが、本質的学習成果 (ELOs) と VALUE ルーブリックである。アメリカ大学・カレッジ協会の取り組みには、標準試験の側から CLA (Collegiate Learning Assessment) の開発者シェイベルソンらは、高等教育の評価でポートフォリオが適さない理由として、(1) 標準化できない、(2) 管理と得点化の問題のために大規模な評価ができない、(3) 偏りがある可能性の3点を挙げた。そして、ポートフォリオよりも専攻や課程を横断して集計した GPAの方が、信頼性の高い学習の証拠を提供できると論じた (Shavelson, Klein, & Benjamin, 2009)。VALUE ルーブリックは、シェイベルソンの批判を克服するように開発されている。しかし、シュナイダーが認めるように、大学教育の現場での学位資格プロフィールへの利用には課題もある (Schneider, C. G., 2013, pp.24-28)。たとえば、シュナイダーは「細分実施戦略」(“subdivide” to “get-it-done” strategy) を挙げる。それは、学位資格プロフィールの習熟の5分野のある分野だけを実施したり、ある授業科目だけで実施したりする戦略である。オーストラリアの研究

でマーティンが提示するように、「すばらしい新世界」への移行には課題がある。現状では、NSSEのように評価課題は全国データベース化されていない。まだ開発段階だから、大学教職員が協働して取り組むことが欠かせないにしても、こうした戦略が採られるのもやむを得ない。たとえば、ある授業科目で3種類の習熟について評価しようとするなら、大学教員は、ルーブリックによる評価の多忙さとその重みづけの専門的判断に困るのである。

(2) 学生調査による補完

①**評価ツールとしての学生調査** 学生調査による評価にはCLAの開発者から、(1)付加価値モデル (value-added model) でない、(2)回答する学生に偏りがある、(3)測定は間接的であることが指摘されている (Klein et al, 2007, pp.427-429)。付加価値モデルはCLAが採用するモデルで、得点は価値の増加を示す。NSSEの評価指標は診断的 (diagnostic) である。回答する学生の偏りとは、エンゲージメントの高い学生が回答する傾向がある回答者バイアスの指摘である。そして、測定の間接性とは、たとえば野球選手の場合、CLAはホームランの数を数えるが、NSSEは選手の身体能力等を測定するという指摘である。彼らは、「NSSEはせいぜい間接的な尺度か代理である (NSSE is at best an indirect measure or proxy)」という (p.428)。こうした指摘に対して、ヘルツォークとボーマンは、学生の自己評価は、学習経験の認識 (perceptions) や態度 (attitudes) と密接に関連していて、学生が意識的、あるいは無意識的により望ましい回答をする「社会的望ましきのバイアス (social desirability bias)」に留意する必要があること。そして、学生調査は学習成果の評価を点検する補完 (complementary to test performance data) として利用できるとした (Herzog, S. & Bowman, A. N., 2011, 斜字は原文より)。また、フンブルクとファン・デア・ヴェルデン (Humburg & van der Velden, 2015) は、OECDの国際成人力調査 (Programme for the International Assessment of Adult Competencies: PIAAC) から、自己評価は国際比較には利用できないが、国内でのスキル評価やスキルの所得に対する効果の予測についての使用は有効だとした。さらに評価ツールとして学生調査の特徴は次のようである (Ewell, 2011, p.162; Kuh et al. 2015, p.31)。長所は、(1) 学習過程の情報が教育改善に利用できる、(2) 学生の満足度や帰属意識の情報が大学運営の意思決定に利用できる、(3) 大学内外でのベンチマークから良い実践に学ぶことができる、(4) 調査結果の蓄積から学生の入学年次や入学から卒業後の変化について情報が得られる、(5) 調査結果は認定団体による評価や情報公開に利用できる、(6) 他の評価ツールよりも経費は安価である。短所は、(1) 学生の自己申告である (間接評価)、(2) 大学の特性を考慮した調査結果の解釈には熟練を要する。

②**学士力プロフィールの作成** 表1で比較したように、2008年の中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」で学士課程に共通する学習成果の参考指針として出された学士力は、学位資格プロフィールとも強い対応がある。そこで、学生調査による補完の可能性を検討するにあたり、学士力プロフィールの作成を試みる。学士力プロフィールの作成には、IRネットワークの上級生調査を用いた。IRネットワークは、8大学の大学間連携でIRを基盤とした全国規模の大学評価コミュニティ育成をめざすとともに、各大学の教学支援体制のモデル化とその実現を目標とする⁷⁾。上級生調査は、日本版共同IRプログラム (JCIRP) の日本版新入生調査 (Japanese Freshman Survey: JFS)

と日本版上級生調査（Japanese College Student Survey: JCSS）を参考に設計された日本版の標準的学
生調査である。その調査票は、英語の運用能力や英語学習を詳細にたずねている特色もある⁸⁾。

表3は、学生調査から作成した学士力プロフィールの5分野と下位分野、そして調査の設問と項目
である。設問は、学生に学習経験と学習成果をたずねる問7と問10から25項目を使用した。学士力
と異なる名称は斜体で示している。たとえば、学位資格プロフィールを参考に、学士力プロフィール
では知識や理解の分野を「専門知識」と「一般教養・多文化理解」の2分野にした。また、学士
力では汎用的技能のコミュニケーションスキルで日本語と併記されていた外国語の運用能力を別立
てて、3. 汎用的技能 (6) 外国語力という下位分野を設けた。さらに、4. 態度・志向性では生涯
学習力にキャリア教育の観点を含めて、卒業後に就職するための準備に関する項目をもちいた。そ
して、5. 統合的な学習経験と創造的思考力には、(1) 統合学習、(2) 自主学習、(3) 総合学習の3
つの下位分野を設けて、多元的に評価した。(1) 統合学習とは、学生が発表や討論等から、さまざ
まな見方や考え方を学ぶ学習経験である。(2) 自主学習とは、学生が自ら課題を立てたり、文献や
資料を調べたりする学習経験である。また、(3) 総合学習は実験、実習、フィールドワーク等で、

表3 学士力プロフィール分野と項目（試案）

プロフィール分野		上級生調査 項目番号と項目
1. 専門知識		10C 専門分野や学科の知識
2. 一般教養・多文化理解		10A 一般的な教養 10E 異文化の人々に関する知識
3. 汎用的技能	(1) コミュニケーションスキル	10L 文章表現の能力 10N コミュニケーションの能力 10O プレゼンテーションの能力
	(2) 数量的スキル	10P 数理的な能力
	(3) 情報リテラシー	10Q コンピュータの操作能力
	(4) 論理的思考力	10D 批判的に考える能力
	(5) 問題解決力	10B 分析力や問題解決能力
	(6) 外国語力	10M 外国語の運用能力
4. 態度・志向性	(1) 自己管理力	10R 時間を効果的に利用する能力
	(2) チームワーク、リーダーシップ	10F リーダーシップの能力 10G 人間関係を構築する能力 10H 他の人と協力して物事を遂行する能力 10I 異文化の人々と協力する能力
	(3) 倫理観	該当する項目なし
	(4) 市民としての社会的責任	10J 地域社会が直面する問題を理解する能力 10K 国民が直面する問題を理解する能力 10S グローバルな問題の理解
	(5) 生涯学習力 (キャリア教育)	10T 卒業後に就職するための準備の程度
5. 統合的な学習経験 と創造的思考力	(1) 統合学習	7H 学生が自分の考えや研究を発表する 7I 授業中に学生同士が議論をする
	(2) 自主学習	7E 学生自身が文献や資料を調べる 7J 授業で検討するテーマを学生が設定する
	(3) 総合学習	7A 実験、実習、フィールドワーク等を実施し、学生が体験的に学ぶ

注：学士力を修正した箇所は斜体で表示。

出典：『IRネットワーク報告書2014』所収の「上級生調査2014年」調査票より著作作成。

これまでに獲得した知識・技能・態度等を総合的に活用して学ぶ学習経験である。学士力プロフィールの分野と項目との対応をみると、専門知識と一般教養・多文化理解に使用する項目は3項目と少ない。ただ、知識や理解の分野は、従来の試験でも測定できる。しかし、4. 態度・志向性の(3)倫理観には該当項目がない。また、5. 統合的な学習経験と創造的思考力の分野は、3つの下位分野から多元的に評価しようとしている。この分野の能動的学修への転換が求められている重要性を考慮すれば、さらに項目を増やすことも望まれる⁹⁾。

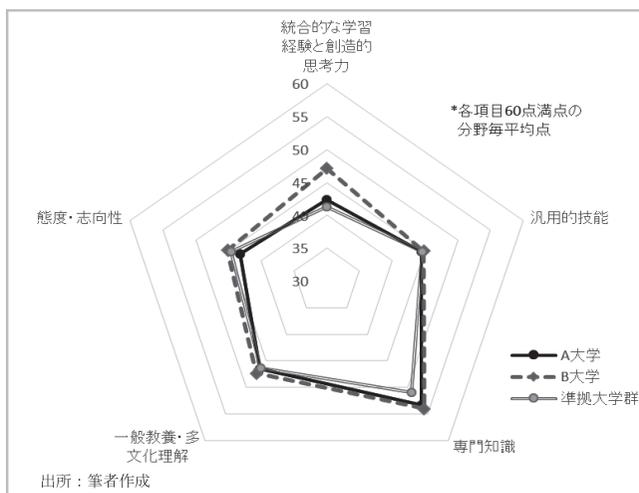


図1 学士力プロフィール (試案)

図1は各項目を60点満点に変換して、分野ごとに平均点をもとめてレーダーチャートで学士力を可視化したものである。図1から、A大学とB大学の上級生は準拠大学群に比べて、専門知識の評価が高いことがわかる。また、A大学は態度・志向性の評価が少し低いこと、一方、B大学は統合的な学習経験と創造的思考力の評価が高いこともわかる。学生調査から作成した学士力プロフィールでは、学位資格プロフィールにおける基準点は準拠大学群の値が示すと考えられる。ただし、結果の解釈には、データの偏りに留意して、試験得点、GPA、ルーブリックやポートフォリオによる評価等と関連させた検討をする慎重さが必要であろう。さらに学生が自己申告した評価である。たとえば「専門知識」の評価は、同年齢集団と比べた相対的な評価と考えるべきであろう。しかし、適切な配慮のもと、調査結果をフィードバックすれば、共有された枠組のもとで、(1) 学生の自己評価から学習過程や学習成果を診断する、(2) 評価者の負担を軽減する、(3) ルーブリックや試験等の評価を点検する、そして(4) 間接評価による代理(proxy)として補完的な利用ができる。さらに、ベンチマークから他大学での優れた教育実践に学ぶきっかけになるだろう。

5. 結語

本稿では、アメリカの学位資格プロフィールについて、第一に、目的と習熟分野について概観し

た。そして、第二に、学士資格プロフィールの系譜と先行研究を検討した。学位資格プロフィールは、アメリカの2つの教育改革運動、アメリカ大学・カレッジ協会の本質的学習成果 (ELOs) と評価ツールとしてのルーブリック、そして欧州に端を発するチューニングの考え方で構成されている。さらに、評価課題の全国データベースを構築して、NSSEのような運営を最終目標にしている。また、先行研究としては、ETS とオーストラリアでの研究を検討した。ルーブリックは、従来の標準試験では扱いが難しい領域でも評価できる。そして、大学教員の教育実践に立脚する評価である。しかし、評価課題を同定して、学習成果を同じ基準で評価するには、なお乗り越えなければならない課題がある。本稿では、第三に、学生調査による補完的可能性を提示した。まず、学生調査を「第三世代の大学評価」に位置づけた。そして、学生調査の評価ツールとしての特徴を明らかにした。最後に、IR ネットワークの上級生調査から学士力プロフィールを作成した。上級生調査は、日本版共同 IR プログラムの学生調査票を参考した標準的學生調査である。学生調査は、その特性を活かして、(1) 学生の自己評価で学習過程や学習成果を診断する、(2) 評価者の負担を軽減する、(3) ルーブリックや試験等による評価を点検する、(4) 間接評価による代理 (proxy) として補完的に利用できる。そして、学士力の育成を検討する材料を提出できる。結果の解釈にはデータの偏りへの配慮に熟練や慎重さが求められるが、学生の多様な背景や学習過程、満足度等の情報と関連させることで教育改善に利用できる。また、大学間連携は、他大学とのベンチマークを可能にする。学士力プロフィールの準拠大学群は、学位資格プロフィールにおける参照基準を示すと考えられる。大学は、プロフィールの共有から、すぐれた実践に学ぶことができる。したがって、学士力や学位資格プロフィールは、学生調査を含めた複数のツールを用いて多元的に評価することが望まれる。ただし、学生調査では、学生の学習成果や習熟度を厳密に測定しようとしても、設問に答える負担があまりに大きくては実用的でない調査票になる。適切に測定する調査票の開発は今後の課題である。

【注】

- 1) Kuh, G. Ikenberry, S. O, Jankowski, N. et al. (2015) , p.30, Figure 2.1を参照。
- 2) Adelman et al. (2014), p.6より。なお、将来の改訂版では博士についても考えられている (p.4)。
- 3) Adelman et al. (2014), p.8および pp.44-45によれば、「習熟」(Proficiency) とは、「学位の授与を正当化する十分な習得水準を満たす知識、理解と技能の証明一式に対する標識」である。「コンピテンス」(Competence) あるいは「コンピテンシー」(Competency) とは、「ある特定の授業科目や学習経験における目標達成を記述するためによく使われる用語」である。なお、「習熟」と「コンピテンス」の双方に用いられる「学習成果」(Learning outcome) とは、「評価課題、授業科目、専攻や学位課程を修了する学生が証明を期待される学習をはっきり述べた言明」である。そして、「アセスメント」(Assessment) とは、「学生の習熟についての判定や改善、教育課程や大学の効果の証明に用いられる、学生の学習成果について証拠を収集し、分析する過程」である。
- 4) Merisotis, J. P., Foreword It's Time to Define Quality – For Students' Sake, In Adelman et al. (2014) .p.2.

- 5) Adelman et al. (2014) . p.12および pp.14-19から作成。なお, 深堀 (2015) は Adelman et al. (2014) のマトリックス (pp.22-23) を使って, 学士のレベルを説明している (表序 -3, pp.14-15)。
- 6) さらに詳しい説明は深堀 (2015) p.14にある表序 -3の説明を参照のこと。
- 7) 8大学 IR ネットワークの事業名称は, 平成24年度文部科学省大学間連携共同教育推進事業「教学評価体制 (IR ネットワーク) による学士課程教育の質保証」である。詳細は URL を参照 (<http://8gp.high.hokudai.ac.jp/index.html>)。
- 8) 上級生調査2014年は, 2014年8月から12月下旬にかけて実施された。有効回答数は11,976人。詳細は, 『IR ネットワーク報告書2014』を参照のこと。
- 9) 大学教育学会の平成25年度からの課題研究「学士課程教育における共通教育の質保証」サブテーマ3「学習成果の間接評価」の「新入生学習調査」の調査票には, 倫理観や学習経験に関する項目や設問を追加している。

【参照文献】

- 金子元久 (2000) 「大学評価のポリティカル・エコノミー (特集 日本の大学評価)」『高等教育研究』3号, 21-41頁。
- 深堀聡子編 (2015) 『アウトカムに基づく大学教育の質保証: チューニングとアセスメントにみる世界の動向』東信堂。
- 北海道大学高等教育推進機構 (2014) 『IR ネットワーク報告書2014』北海道大学高等教育推進機構 (<http://8gp.high.hokudai.ac.jp/data/report2014.pdf>) <2015年9月25日アクセス>。
- 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』14号, 235-255頁。
- 文部科学省 (2008) 「学士課程教育の構築に向けて」『中央教育審議会答申』 (http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2013/05/13/1212958_001.pdf) <2015年9月25日アクセス>。
- Adelman, C. (2009). *The Bologna Process for Us Eyes: Re-Learning Higher Education in the Age of Convergence*, Washington, DC: Institute for Higher Education Policy.
- Adelman, C, Ewell, P, Gaston, P & Schneider, C. (2014). *The Degree Qualifications Profile 2.0: Defining Us Degrees through Demonstration and Documentation of College Learning*, Indianapolis, IN: Lumina Foundation.
- Association of American Colleges and Universities (2007). *College Learning for the New Global Century: A Report from the National Leadership Council for Liberal Education & America's Promise*, Washington, DC.
- Ewell, P. T. (2011). *Assessing Student Learning Outcomes in College: The Role of the States* In: Heller Donald E., (Ed.), *The States and Public Higher Education Policy: Affordability, Access, and Accountability*(pp.151-172). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Ewell, P. T. (2012). "Foreword," In: Benjamin R. & Miller M. (Eds.), *The Seven Red Herrings About*

- Standardized Assessments in Higher Education: Occasional Paper #15*, National Institute for Learning Outcomes Assessment, 4-6.
- Ewell, P. T. (2013). *The Lumina Degree Qualifications Profile (DQP): Implications for Assessment: Occasional Paper# 16*," National Institute for Learning Outcomes Assessment.
- Gaston, Paul L. (2010). *The Challenge of Bologna: What United States Higher Education Has to Learn from Europe, and Why It Matters That We Learn It*, Virginia: Stylus Pub.
- Herzog, S. & Bowman, A. N. (2011) *Validity and Limitations of College Student Self-Report Data: New Directions for Institutional Research*, No.150, San Francisco: Jossey-Bass.
- Humburg, M. & van der Velden, R. (2015). Self-Assessments or Tests? Comparing Cross-National Differences in Patterns and Outcomes of Graduates' Skills Based on International Large-Scale Surveys, *Studies in Higher Education*, 40(3), 482-504
- Jankowski, N. & Kuh, G. (2014). *Degree Qualifications Profile: A Primer for IR and Assessment Professionals*, Annual Forum at Association for Institutional Research (AIR). Retrieved September 25, 2015 from <http://www.learningoutcomesassessment.org/Presentations/DQP-AIR2014.pdf>
- Kuh, G. Ikenberry, S. O, Jankowski, N. et al. (2015). *Using Evidence of Student Learning to Improve Higher Education*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Klein, S., Benjamin, R., Shavelson, R. & Bolus, R. (2007) The Collegiate Learning Assessment Facts and Fantasies, *Evaluation Review*, 31(5), 415-439.
- Markle, R., Brenneman, M., Jackson, T. et al. (2013). *Synthesizing Frameworks of Higher Education Student Learning Outcomes*, ETS Research Report Series, 2013(2).
- Marshall, D. W., Kalina, M., Dane, W. (2010). *Tuning Educational Structures: a Guide to the Process* ver 1.0, the Institute for Evidence-Based Change.
- Martin, L. (2014). Assessing Student Learning Outcomes: Research Trajectories, In: Coates Hamish, ed., *Higher Education Learning Outcomes Assessment*, Frankfurt: Peter Lang Pub Inc., 49-65.
- Rhodes, T. & Finley, A. P. (2013). *Using the Value Rubrics for Improvement of Learning and Authentic Assessment*, Association of American Colleges and Universities.
- Schneider, C. G., (2013). Afterword, In: Ewell P. T., ed., *Lumina Degree Qualifications Profile (DQP) Implications for Assessment*, 23-29.
- Shavelson, R., Klein, S., Benjamin, R. (2009). The Limitations of Portfolios, *Inside Higher Education*, 16 October. Retrieved September 25, 2015 from <https://www.insidehighered.com/views/2009/10/16/shavelson>
- Spellings, M. (2006). A Test of Leadership: Charting the Future of US Higher Education, US Department of Education.
- Sternberg, R., Penn, J., Hawkins, C., Reed, S. (2011). *Assessing College Student Learning: Evaluating Alternative Models, Using Multiple Methods*, Association of American Colleges and Universities.
- Sullivan, D. F. (2015). *The VALUE Breakthrough: Getting the Assessment of Student Learning in College Right*, Association of American Colleges and Universities.

A Study of the Degree Qualifications Profile (DQP) in the United States of America: A Complementary Possibility of Student Survey

Soichiro AIHARA *

The aim of this paper is to present complementary possibilities of the student survey from examinations of the Degree Qualifications Profile (DQP) of the United States. The possibilities are : 1) to diagnose learning process and learning outcomes by students-self assessment; 2) to reduce the load of appraiser; 3) to check assessments by rubrics and standardized test, etc.; and 4) to use as a proxy of direct assessments. The student survey can also provide materials to check educational improvements.

The DQP is composed of the Essential Learning Outcomes (ELOs) of the Association of American Colleges and Universities (AAC&U) and the tuning method from Tuning USA. As for the assessment tool of the DQP, it is supposed to use rubrics for their assessments. These come from the VALUE rubrics of AAC&U. Their ultimate goal is to create a national database and operate it like the National Survey of Student Engagement (NSSE).

Previous studies have pointed out that the VALUE rubrics can assess the domains which are difficult for the conventional standardized tests, and they are built on educational practices of faculty. There are still tasks, however, to identify the assignments to assess with the same learning outcome criteria among colleges and universities.

The student survey could be located at the “third generation of college and university evaluation” (Kaneko, 2000). In Japan, there is the standardized student survey named the Japanese Cooperative Institutional Research Program (JCIRP), and there is the Japanese Bachelor Degree Competencies Framework (JBCF: *Gakushi-ryoku* in Japanese) that has strong correspondence with the DQP. By using these, this study present the Japanese Bachelor Degree Profile (JBDP: *Gakushi-ryoku Profile* in Japanese). That profile shows complementary possibilities of the student survey. It requires mature skills to interpret results. These survey results should be linked with student backgrounds, learning process, and satisfaction. It is possible, however to use them as a proxy for the learning outcomes. If their results use benchmarking with other institutions shared this profile, it is also possible to get information on improvement. The reference group will indicate the reference point. It could be feasible to learn from the good practices.

* Research Fellow, Center for Cooperative Teacher Training Development, Aichi University of Education