

アルバーノ大学の一般教育カリキュラムの改革

安藤輝次

奈良教育大学教育実践開発講座

(平成18年5月8日受理)

The Reformation of General Education Curriculum at Alverno College

ANDO Terutsugu

(Department of Research in Educational Practice, Nara University of Education, Nara 630-8528, Japan)

(Received May 8, 2006)

Abstract

This article discusses the reformations of general curriculum that Alverno College in Milwaukee, Wisconsin, have made since 1969. The characteristics of the curriculum are as follows. (1) The goal of the curriculum is to go beyond knowing to be able to do the eight abilities which are communication, analysis, problem solving, valuing in decision-making, social interaction, developing a global perspectives, effective citizenship, and aesthetic engagement. (2) These abilities or learning results derive from the consideration of the problems that the graduates would encounter after undergraduate education. (3) As a result of introducing the ability-based curriculum, the teaching methods of the faculty were forced to change from their lectures to students' performances. (4) The faculty designed the general framework of six developmental levels in order to assess the learnings of the students. (5) Using a variety of portfolios, the students are expected to reflect on what they learned. (6) The administration of Alverno College took the leadership of the reformations and made arrangements for the faculty to learn the new teaching methods by setting up Faculty Institute, Assessment Center, and so forth. The author believes that the success of Alverno reformations was caused by both mutual consent among the faculty and the backward design approach to curriculum.

Key Words : general education, ability-based curriculum, performance assessment, student portfolio, institutional transformation

キーワード : 一般教育, 能力に基づくカリキュラム, パフォーマンス評価, ポートフォリオ, 制度の変容

1. はじめに

アメリカでは、学校改革について「10%解決法Ten Percent Solution」を適用するのが効果的であるとみなされている。これは、2003年4月にハーバード大学で開

かれたプロジェクト・ゼロのワークショップで講師の Blythe, T. が言った言葉であるが、学校の改革を行うにあたって、いきなり大胆な構想を示して、急激に改革を進めるのでは失敗すると言う。そうではなくて、1年目は、学校でどのような問題があるのかということ全般

的に見渡して、解決できそうな問題を見極めて少しずつ、つまり、その学校が直面する諸問題の10%だけを解決し、2年目にはさらに新たな問題に絞って全体から見て10%を解決するように進めていくと、3年目には17%が変わり、7年目になると52%とそれまでの学校の在り方の半分以上が改革され、10年目では65%まで改革が進むということである。その話を聞いて、ワークショップに参加していた10名ほどのアメリカの教師たちは、「なるほど…」と納得し、賛意を表す意見も多数出された。

確かに、アメリカだけでなくわが国においても、学校改革は、「笛吹けども、踊らず」の状況で、文部科学省や教育委員会、そして、特定の校長や教師がいくら声高に叫び、奮闘しても、なかなか改革を広範かつ継続的に推進していくことが難しい。だから、10%ずつ着実に改革していくほうがうまくいくと考える向きもあろう。「10%解決法」という考え方は、小・中学校や高校よりむしろ2004年度からの独立行政法人化に代表されるように、大幅な改革が意図され、急速に導入されている国立大学のほうがより切実で適切な方策かもしれないと思う人も多いであろう。

1970年代以降、学生の自己評価を中心に一般教育から教員養成教育までのカリキュラム改革を進めてきて、今やその名はつとに知られ、全米だけでなく世界各国の年間200を越える大学から約700名以上が訪問するというアメリカ合衆国ウイスコンシン州ミルウォーキー市のアルバーノ大学を訪問した際にも、“教育研究評価室 (Educational Research and Evaluation)”の上級研究員 (senior researcher) のRogers, R.から「全員が合意して徐々に進めないと駄目」という忠告を受けた。

アルバーノ大学 (Alverno College) は、教育学科と看護学科を中心としたカトリック系の私立単科大学であって、パフォーマンス評価を導入したパイオニアとして広く知られているが、2005年9月現在、学生数2372名 (学部生2176名、院生196名)、常勤教員数104名で、授業科目の受講生も平均20~25名であり、筆者の勤務する奈良教育大学と規模的には類似している。

ところが、アルバーノ大学の教員の話聞き、関係資料を読み進めていくうちに、この大学は必ずしも機械的に「10%解決法」を適用して成功した訳ではないと思うようになった。Rogersの忠告は常に心に留めておくべきであろうが、アルバーノ大学の一般教育のカリキュラム改革を進める過程では、様々なリーダーシップが発揮され、教員同士の創意工夫の試みがあり、今日の高い評価に繋がっているように思う。

本稿では、これまで収集し、インタビューした資料を基に、アルバーノ大学の一般教育カリキュラムの改革について、次の4つの問題に焦点化しながら、論述を進めていきたい。

なぜアルバーノ大学は一般教育カリキュラムの改革を行おうとしたのか？

一般教育カリキュラムについてどのような改革をしたのか？

一般教育カリキュラム改革は大学にどのような影響をもたらしたのか？

一般教育カリキュラム改革によってどのような成果が生まれているのか？

それぞれの問いが以下の節に対応しているが、これらの問題を明らかにした後、本稿の最後に、奈良教育大学や他の教員養成学部のような小規模の大学において学ぶべき点は何かということについて述べたい。

2. アルバーノ大学におけるカリキュラム改革の着手

1977年以来、アルバーノ大学では『学習と評価についての教員ハンドブック』を出版し、現在使用中の2001年版までに7回の改訂を重ねているが、教員は、このハンドブックを読むことによって大学で教育をする上で最低限は共通に身に付けるべき事柄についての理解を図るようにされている。そのような主旨で1977年にハンドブックが作成され、教員に必携とされたということは、1977年頃に今日に至るアルバーノ大学のおおよその枠組みができあがったことを示唆している。

このハンドブックには、アルバーノ大学の歴史と役割について述べたRead, S.J.とSharkey, S.R.共著の1985年の論文『アルバーノ大学：学習コミュニティに向けて』が掲載されており、一般教育カリキュラム改革について、第1期 (探求と機会：1969年から1971年)、第2期 (新しいカリキュラム・アプローチ：1971年から1973年)、第3期 (変化と努力の年月：1973年から1977年)、第4期 (解明と洗練：1978年から1985年)に分けて論じているが、ここでは、どうしてアルバーノ大学がカリキュラム改革をしようということになり、どこから着手し始めたのかということについて第1期を中心に要約しておく、次のようになる¹⁾。

1950年代初め、アルバーノ大学は、フランシスコ会の修道女が教育、音楽、看護学について地域で奉仕をするための3つの養成校が統合されて、リベラル・アーツの単科女子大学として出発したが、1968年には正規学生が約1500名にまで達し、それとともにカトリックの宗教色が薄れて、大学創立時の教育理念が揺らぐようになった。それで、理事会は、リードを新学長に選出し、大学としての新たなアイデンティティの確立をするように求めた。

当時、大学内外においても変化を促すような状況があった。学内では、1960年代初めから女性解放運動に係ってきた教員が数人おり、そのような分野の授業の開講

を期待する学生も多かった。学外では、人口100万を越えるミルウォーキー都市圏には3つの女子単科大学があって、アルバーノ大学は、他の大学との差別化もなく、地域の高校卒業生の優先入学制度もなかったので、地域外からの入学生が増えつつあった。

そのような大学内外の状況下で、アルバーノ大学は、1969年に「自己評価と更新」と題して教員と学生がディベートを行い、そこから一般教育ならば平信徒の教員でもシスターの教員でも係ることができるのではないかという合意が生まれ、1970年に教職員研修所 (Faculty Institute) を開設して、学内だけでなく時には学外から講師を招いて、教員研修を行うようになった。

このように、アルバーノ大学は、大学内外の社会変化をまともに受けて、女子大学ということは守りながらも、大学の特に一般教育のカリキュラム改革に取り組むようになった。そして、1970-71年度初めに、リード学長は、(1) あなたの学問の専門家たちは、大学のカリキュラムにおけるあなたの授業科目の有効性についてどのような疑問を提起しますか、(2) これらの疑問に関して、あなたの学科における立場はどうなっていますか、(3) 一般教育や専門教育において、あなたの授業科目においてこれらの疑問をどのように扱っていますか、(4) 学生があなたの授業科目に合格できないほど難しくて重要なあなたの指導とは何ですか、という問いを大学の教員に投げかけて、全学的な改革の気運を盛り上げようとした⁽²⁾。

そして、教員はこれらの問いに答えるための会合を定期的に開き、互いの学科の説明を聞き、学部教育にどのような貢献をしているのかということを探った結果、学生が教員に教えられて、それを再生産するのではなく、学生が大学で学んだ結果を後の人生にどう係らせるのかということが重要ではないかという合意が少しずつ得られるようになり、「よりよい一般教育について観察可能で特定の結果とは何か」「一般教育と専門教育の関連性はどうか」「教員は、これらの結果のために、どのように教えるのか」ということを全学的に問うようになり、年度末には一般教育のゴールであり、同時に学習結果とみなされるものとして、(a) コミュニケーション、(b) 価値判断、(c) 問題解決、(d) 関与、というコンピテンス (competence) に集約するようになった⁽³⁾。

そして、第2期として位置づけられている1971年-1972年度には、「学生をデータの貯蔵庫としてではなく、自らの生活の意思決定のための意義深い情報の使用者」として定義するという全学的合意を得た後⁽⁴⁾、これらのコンピテンスは、能力 (ability) と言い換えて、④コミュニケーション、⑤分析、⑥問題解決、⑦意思決定における価値判断、⑧社会相互作用、⑨グローバルな視

野の発達、⑩有能な市民性、⑪美的な関わり、の8つの能力に拡大することとなった。“能力”は、課題解決のための能力や技術を意味する“コンピテンス”よりもむしろ動機付け、傾性、態度、価値、方略、概念と手順の知識などを含むより包括的な概念であり、一般の人々にも理解されやすく、広く伝わりと考えたからである⁽⁵⁾。

しかし、アルバーノ大学の教員にとって1969年のコンピテンスの提唱後、「直ぐに明らかになったのは、学習結果の明確化は、始まりに過ぎなかったということ」である⁽⁶⁾。例えば、“コミュニケーション”をゴールにすると言っても、特定の授業科目で教師がコミュニケーションについて学生に教えれば事足りるというわけではない。学生は、教師から教えてもらって、実際にコミュニケーションできるかどうか、ということが問われるからである。学生は、“知っている”だけでは駄目で、知っていることを“できる”必要があるからである。能力発達は、知識とも密接不離だからである。つまり、アルバーノ大学の教員は、旧来からの指導の意味を問い直し、理論と応用の結合をさせる新たなカリキュラムづくりをしなければならなくなった。

それで1969年-1970年度の一般教育のカリキュラムにおいて最初に取り組んだのは⁽⁷⁾、英語学科の教員がこれまで「作文」を必修の授業科目として学生に教えてきたが、他学科の授業科目でも学生に文章を書かせることもあるので、そのような授業科目を教える教員たちと連絡を取り合って、学生に3種類のレポート提出を必須とすることについての全学的な合意を取り付けて、双方の授業を実施した。さらに、学外の様々な職場においてインターンシップをする授業科目を設けて、大学で座学的に学んだ事柄を実地に確かめたり、深めて学べるような機会を提供して、知ることとできることとの結合を図ろうとした。

Rogersによれば、アルバーノ大学は、経営陣が強力なリーダーシップを発揮して上意下達式にトップダウンで改革したものではないと言う。確かに、これまで述べてきたように、一般教育カリキュラムの改革に着手する際にも、学科内や学科相互で教員が議論を何度も重ね、オープンにコミュニケーションを図ることによって学内統一を図っていったことは間違いない。しかし、そのような議論を引き出す最初の契機は、リード学長が(1)から(4)までの問題を全教員に向けて提起したからであり、一人ひとりの教員は、それぞれの問いを自らに問いかけることを通して、また、学科単位での相互交流を繰り返すことによって、自分自身のあるいは学科の強みと弱みを自覚するようになったのである。学長は、適切な時期に全教員に向けて問いかけの形で大学が将来進むべき道の方向付けをしたという点を確認しておきたい。

また、第2期最後の年である1973年の時点でも、8つ

の能力、つまり、学習結果からなるカリキュラムを学生に適用すれば絶対うまくいくという準備が十分に整っていたわけではなかった。しかし、リード学長のリーダーシップによって財団等からの支援を得て“評価センター (assessment center)”を開設して各分野の専門職100名以上からなる外部の評価ボランティアも組織して、在学生だけでなく卒業生も巻き込んだ評価体制を創り、4人の教員の授業負担を二分の一に減らして、中心的な仕事を割り当て、この年度から学習結果に基づくカリキュラムを実施することが決定されたが、「もしも本当に万全な準備ができるまで待とうとするならば、今現在でもこのカリキュラムを完成させるために準備中ということになったであろう」と振り返っている⁽⁸⁾。このような施策においても学長のリーダーシップが発揮されたと言ってもよいだろう。

そして、大学の一人ひとりの教員は、何を教えたかということではなく学生が何を学んだのかという結果の重要性を認識し、学生の学習結果から自分たち自身が教えている一般教育の授業の目標・内容・方法の在り方を振り返るといった一種の逆向きデザインの方法を用いるようになった。当時、このような方法を採用したカリキュラムの専門家は誰もいなかったの、アルバーノ大学の教員は、自らが実験台となって、自らの教育実践を創意工夫しながら繰り返し行って、それを省察する中から理論化を図っていったのである。

3. 能力に基づく学習結果重視のカリキュラム

1) 学習中心の考え方の導入

“変化と努力の年月”と特徴付けられた第3期(1973年-1977年)において、「能力に基づく一般教育のカリキュラムをどのように学生に伝えることができるか」ということが主な課題となり、「立証可能な相互責任と明示性と説明責任」が大学において重要視され、“解明と洗練”の時代とされる第4期(1978年-1985年)では、専門教育のカリキュラム改革に着手し、また意図したカリキュラムと実際の指導とをモニタリングして、その異同について原因を究明しながら、いかに収集したデータをカリキュラム改革に結びつけるのか、いかに学習結果アプローチを教員間に周知徹底できるか、ということが問題となり、教員の授業だけでなく毎年1月、5月、8月に全学の教員が集ってワークショップに参加したり、講演を聴いて教員研修を重ねるようになった⁽⁹⁾。

さて、このような経緯を経て今日のアルバーノ大学の一般教育カリキュラムができあがったのであるが、その根底には、次頁に示すような大学卒業後も持続する学習に関する教育の想定、学習枠組みとして組織された教育プログラム、学習について研究すべき事柄がある⁽¹⁰⁾。

なお、一番左の欄に記しているのは、そのような想定をしていない従前からあった暗黙の教育観、つまり、大学の教師による教育が学生による学習と同じであると捉える改革前の考え方である。カリキュラム改革前では、(g) 教師は、自分が知っている事柄を学生に知らしめて、(a) 学生はそれを理解すれば、できるようになると想定し、したがって、(e) 知的能力の発達にのみ関心を持って、(i) 何を学ばせるかを絞ることを自らのゴールとし、(d)(k) 学生の学びの評価主体となり、(l) それらの仕事を果たすことが大学人としての責任であると考えるのである。

それとは対照的に、アルバーノ大学では、「教育と学習は、同じではない。教育は、学習より狭い」という観点から教育と学習を峻別し、歴史的社会的文脈が知りえることに大きく影響するとみなし、「意味は、文脈を抜きにして発達させられない」という構成主義の立場に立って⁽¹¹⁾、(b)(j) 学生だけでなく教師も含めた教育的想定を公表し、それに基づいて教育計画を立てて、実践を介して洗練していき、学習に関する研究を進めてきたのであって、具体的には、次のように特徴付けることができよう。

第一に、アルバーノ大学の一般教育だけでなく専門教育のカリキュラムは、1980年の教員研修から講演やワークショップに招いて学内に浸透していったと言われるように⁽¹²⁾、Perry, W.G.の大学生の認識発達論とKolb, D.A.の成人の生涯教育における経験学習論の影響を色濃く受けているということである。

Perryが唱えた大学生の認識発達論は、(e)の想定に示すように、知的側面に限定することなくその人の全体を発達させることを願い、「二元論」や「複数性」や「文脈的相対主義」を克服して、もっとも重要視する「コミットを伴う相対主義」の認識論的立場に立脚するが、それは(k)の想定に示すような「学習と判断のコミュニティ」の意義深さや、教育計画においては(f)の複数の学びの拡大の必要性を述べた点に見出すことができる。そして、学習は累積的であって、最終的には学習者自身に帰結し、責任を持たざるをえないというPerryの考え方にも影響を受けていると言う⁽¹³⁾。

Kolbの経験学習論は、①具体的経験、②観察と省察、③抽象的概念の形成、④新しい状況での検証という4つの要素をサイクルのように循環するとみなすモデルとしてつとに有名であるが、表1に即して言えば、そのような考え方は、アルバーノ大学の想定(a)(f)(l)、教育計画(f)などにうかがい知ることができよう。事実、アルバーノ大学では、『経験学習を介した職能開発の促進』という図書を出版していることから分かるように、講義一辺倒の授業はほとんど行わず、インターンシップやフィールドワークやサービス・ラーニングを通じてパ

パフォーマンスをさせるだけでなく省察を繰り返ささせて、経験の意義深さを捉えさせようとしている⁽¹⁴⁾。また、アルバーノ大学では、学生によって①から④のいずれも均等に得意ではなく、それぞれ学習スタイルに強みや弱みがあることを自覚させるために、Kolbがかつて

行ったように、『学習者としての学生向け質問紙調査 (Student as Learner Inventory)』を年度初めに学生に実施して、大学カリキュラムの効果を探るだけでなく学生自身の自己評価にも役立てている。

表1 教育に関する想定、指導計画、学習研究の関連

	改革前で、現在のように拡大される前の想定	アルバーノ大学のカリキュラム改革の根底にある教育的想定	学習の枠組みとして組織された教育計画	学習に関して研究しなければならない事柄
(a)	教育は、主要には情報を理解する問題あるいは新しい知識を構成する問題である。つまり、学生は、最初に知り、次に行くようになる。	教育は、人が知っていることを越えて出来るようになることである。	学習経験は、学習の枠組みとして組織される。	大学在学中と卒業後の学習と発達とパフォーマンスを研究する。統合的な探究方法を伴った個人的、専門的、市民的な生活の統合的な形態を研究する。
(b)	教育者は、主に学生を新しい観念に触れさせたり、指導をする責任がある。	教育者は、期待される学習結果を明確にし、それを公にすることによって学習を学生にいつそう利用可能にする責任がある。	能力に基づく学習は、学生の学習結果に焦点化している。	カリキュラム、学習者の経験、以前の学習における進歩に関連した学習結果を研究する。
(c)	専門的な内容について学習し、学問や専門職の専門的意見を述べることは、発達させられた能力を確かなものにする。	能力と学問(discipline)は、学習のために統合された枠組みである。	学習は、専門職へのリベラルアーツ的なアプローチにおいて統合される。	一般教育と専門教育の文脈における学生の学習の結果を研究する。
(d)	教師は、内容基準(standards)の資格付与や、その後の効果を予想するため、学生の課業 work をテストして成績をつける。教員の判断は、学生の改善にとって十分である。	評価が学習を統合する。	学生の評価は、一人ひとりの学生による学習の枠組みである。	自己省察と自己評価を研究する。
(e)	教育は、知的能力を主として発達させなければならない。	教育は、その人の全体(マインド、ハート、スピリット)を発達させなければならない。	学び方、成熟、奉仕のために教育することは、大学での経験を統合する学習のための枠組みである。	学習コミュニティ内での成長を研究する。
(f)	学生は、教員が教えて評価する中で学ぶ。どの学生も、動機付け、学び方、個人的発達において似ている。	教育者は、学生が多様な仕方と文脈で自分たちの学びを発達させ、評価する複数の機会を提供するという責任がある。	複数の多様な学習と評価の方略及び環境は、学生の学びの仕方を拡大し、個人差を尊重し、かつ対応させる。	独立した、自立的で、目的的な学習に役立つことを研究する。 社会的に構成され、協働的な学習を研究する。個人差、教育経験、学習結果の間の相互作用を研究する。
(g)	学生は、教員が学んだ事柄を学ばなければならない。	能力は、現代生活に必要な事柄との関連で注意深く確認されなければならない。	発達のパフォーマンスの評価基準にそって定義された能力は、パフォーマンス基準(standards)を反映している。	パフォーマンスから推量された能力の絶えざる発達を研究する。
(h)	学生は、大学に入学するまでに彼らの価値の枠組みを発達させてきた。リベラル・アーツとか専門職における学生の研究的学びは、個人的専門的な責任に繋がる。	教育者は、学生がリベラル・アーツ、専門職、教育と彼ら自身の価値の枠組みを統合する機会を与えるという責任がある。		カリキュラムと大学文化との関連でどんな時代でも通用する学習結果を研究する。
(i)	指導のゴールは、学生に学ぶべき事柄にさらすことである。	指導のゴールは、学生の学びである。		教育者の役割について変化した見方を研究する。
(j)	教育者が学ぶのは、指導、学習、評価における探究のゴールである。	教育者と学生は、指導、学習、評価における探究のゴールを学ぶ。		学生の学習との関連で教育者の学習を研究する。
(k)	カリキュラムは、学生が内容基準についてのレベル分けにそった単位と等級(優良可など)を達成したところの多様な見方を最大限にした授業科目の集まりである。	カリキュラムは、多様性内での凝集を最大限にする。それは、一人ひとりの学生の発達を最大限にし、一人ひとりの学生に基準を満たすことを求める。カリキュラム開発では、学習と判断のコミュニティにおいて教育者が投資することを求める。		卒業のために必須の又は必須ではなくとも期待されるような、多様で統合的な学習結果との関連においてカリキュラムの諸要素を研究する。
(l)	高等教育のゴールは、指導と研究とサービスである。教員が独立してこれらの活動を実行する時、その大学に対する自分の責任を果たすことである。	学習コミュニティのゴールは、絶えず学習し、不断に改善して、変容することである。個人は、一人で、また相互依存した仕方で行う。		変容の行いに対する大学の制度上の結びつきと決定を研究する。

第二に、カリキュラム改革当初は、学生による学びの「統合」という側面を軽視していたが、実践を進めるにつれて、「統合」の必要性を痛感し、評価規準も入れるようになったと言う⁽¹⁵⁾。教師が何を教えるのかという伝統的な教育観とは違い、学生が何を学んだのかという学習中心の教育観に基づくとは言え、単に経験させるだけでは抽象化まで昇華させることは難しい。そこで出てくるのが座学や経験学習などの多様な学びの統合であり、的確な自己評価をさせるために評価規準が必要であるということであろう。

最後に、表の右側の「学習に関して研究しなければならない」欄に示すように、アルバーノ大学のカリキュラムは、(a) 大学在学中だけでなく卒業後においても持続的な学びを続けるという長期的な視野を持っており、(h) その過程で自己省察や自己評価をさせ、どんな時代でも通用する学習結果とは何かということを明らかにし、(f) その学習結果を生み出すために、学生の個人差や教育経験との相互作用関係も研究し、最終的には、持続的学習と大学という制度との係り方にまで目を向け、大学改革を促そうという姿勢が見られるということである。

2) カリキュラムにおける能力の位置づけ方

アルバーノ大学の『昼間学部生用便覧2004-2006年』によれば、1970年代初めに能力に基づくカリキュラムを計画した際にまず考えたのは、学生が大学卒業後に次のような問題に直面するであろうという問いを設定することであったと言う⁽¹⁶⁾。

- ・ どうすれば彼らはキャリアで成功できるだろうか。
- ・ 彼らの生涯を最も豊かにするのはどんな洞察力だろうか。
- ・ どんな能力があれば、彼らの家庭、家族、地域において永続するような違いが生まれるのだろうか。
- ・ どのような能力を身につければ、彼らは、素早く変化する世界に適応し、成長できるような独立した学習者となり続けることができるだろうか。

当時、アルバーノ大学の教員たちは、これらの問いを互いに共有して、その答えを追求する過程で、「内容を抜きにしてコンペテンス（安藤注：後の「能力」）を教えようとするのは誤りである」ことに気づき、知識と能力が指導の双子のゴールであるとみなすようになり、能力を易から難へと発展的に示すことで異なるレベルにおける大学生の学習に対する期待を差別化して示す必要があると考えた。そして、教員は、自らが専門とする学問によって分けられた学科（Department）に属するだけでなく、例えば、「作文」を通して英語学科と他学科の教員が連携したように、授業科目によって育成しようとする能力ごとに協働するための学科を作るようになっ

た⁽¹⁷⁾。

さて、現在、アルバーノ大学では、能力を知識、技能、価値、態度、動機付け、傾性、自覚に“統合された”ものであり、発達レベルに分けて教えることができるという意味で“発展的”であり、生活の多くの場面や役割において遂行する際に“転移可能”であると定義し⁽¹⁸⁾、例えば、コミュニケーションという能力の場合、次のようにレベル分けをしている⁽¹⁹⁾。

【初級レベル】

自己評価を使って、コミュニケーションのパフォーマンスを確認し、評価する。

レベル1：異なるコミュニケーション様式において自分の強みと弱みに気づく。

レベル2：それぞれのコミュニケーション様式に含まれる諸過程とそれらの相互作用に気づく。

【中級レベル】

学問の概念と枠組みを使ったコミュニケーションをして、理解を深める。

レベル3：異なる学問の文脈から意味を取り出すために目的をもってコミュニケーション過程を使う。

レベル4：別々のコミュニケーション様式を結びつけ、それらを一つの学問の枠組み内で効果的に統合する。

【専門領域に進んだ高等レベル】

ますます創造的、活動的なプレゼンテーションにおいて明確かつ選択的にパフォーマンスを行う。

レベル5：学問や専門の枠組みや理論との関連でコミュニケーション方略を選び、適合させ、組み合わせる。

レベル6：一つの学問や専門における従事を反映した方略、理論、テクノロジーを使う。

8つの能力すべてにおいて、このような6段階のレベル分けがなされて、学生にも公表されている。そして、学生は、学期始めの授業科目を履修する際に、8つの能力の幾つかをより高いレベルまでに進めるという「契約」を教師と行うのである。例えば、レベル1は、表2に示すように⁽²⁰⁾、自分のコミュニケーションを自己評価して、強みや弱みに気づくことに焦点化しているが、評価センターに出かけて、一日かけて書き方、話し方、メディアの利用、読み方、聞き方、量的思考、コンピュータの使用などがどの程度できているのかというサンプルを作成し、学期最初の授業で担当教員に提出する。そこでは、レベル1の学生もいれば、レベル3の学生もいるだろうが、特定の授業科目を受講した学生は、自分自身のコミュニケーションのレベルを確認した後、その授業を通してより高いレベルに挑戦したいと教師に申告して、その旨を記した契約をする。その意味では、教師は、個に応じた指導をしていると言ってよい。

表2 一般教育におけるコミュニケーション能力の取り扱い

レベ ル	評 価 ←	→ 学 習
レベル1：自己評価する 書き方 話し方 メディアの使用 読み方 聞き方 量的思考 コンピュータ使用 について自己評価をする	評価センターにおいて何か一つパフォーマンスをする。 ・学生が次のサンプルを作る 書き方 話し方 メディア使用 読み方 聞き方 量的思考 コンピュータ使用 ・詳細な評価規準を使って自己評価する。	コミュニケーション能力の自己評価についての講義と演示 様々なフィードバックをする時間
レベル2：過程を意識して分析してコミュニケーションをする	書き方、話し方、量的思考：導入的な書き方、話し方、メディア使用、量的思考の授業科目における事中のパフォーマンス 読み方、聞き方、コンピュータ使用：導入的な学問の授業科目における事中評価	書き方、話し方、メディア使用、量的思考における一つの学期の授業科目であって、それぞれは、レベルの達成まで続けられる。 読み方、聞き方、コンピュータ使用：導入的な学問の授業科目
レベル3： 書き方 話し方 メディア使用 読み方 聞き方 量的思考 コンピュータ使用 } 過程の効果的統制	特定の学問の授業科目における事中のパフォーマンス：書き方、話し方、メディア使用、コンピュータ使用：教師と学生が共同で評価する 読み方、聞き方、メディアの読み方：評価センターにおけるパフォーマンス	高等コミュニケーション実験所が学問の授業科目における事中のパフォーマンスを補足する
レベル4： 学問の枠組み内でコミュニケーションが効果的になるように統合をする	多様な学問の授業科目における事中パフォーマンス コミュニケーション評価者と授業担当者が共同して、複数のコミュニケーションを使った結果を評価する	高等コミュニケーション実験所は、要請があれば、[内容]に係る授業科目における事中のパフォーマンスを補足する

学生は、学部卒業のためには、一般教育の授業科目（最低履修条件32単位）を受講する中で8つすべての能力においてレベル4まで到達しなければならない。加えて、主専攻と副専攻の授業科目に関しては、学科によって多少の違いはあるものの、基本的にはレベル5かレベル6までを達成することが求められているのである⁽²¹⁾。要するに、表1に示した教育的想定に関連付けて言えば、「教育は、人が知っていることを越えて、できるようになることである」という(a)の想定がもっとも重要視されているということである。

3) 評価と学びの連動

一般教育で重視すべき8つの能力を教師だけでなく学生にも示すようになると、教師は、表3のように⁽²²⁾、担当する授業科目において学生に取り組んで欲しいパフォーマンスを明確にすることを迫られ、結局は、そのようなパフォーマンスをさせる学習課題を設定せざるを得なくなった。例えば、「あなたは1939年の合衆国の上院議員です。どうしてヨーロッパやアジアの様々な出来事が必然的にグローバルな紛争に合衆国を巻き込むようになるのかということを他の上院議員に説明する演説をなささい。」というような学習課題を与える⁽²³⁾。

表3 能力、学科の学習結果、授業科目、評価の関連

大学評価としての結果	歴史学科の主要な結果	歴史学の授業科目例 第6学期の授業科目「古代世界史」	授業科目の結果の評価例
<ul style="list-style-type: none"> ■ コミュニケーション ■ 分析 ■ 問題解決 ■ 意思決定における価値判断 ■ 社会相互作用 ■ グローバルな視野の発達 ■ 有能な市民性 ■ 美的な関わり 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 過去の人々の見方や行動に影響を及ぼしてきた文化的に根付く想定を確認し、自分自身の見方や行動に影響するものを確認する。 ■ 歴史家が過去のまとまった解釈を作り出すために使った理論、概念、想定を確認し、批評する。 ■ 研究のためのテーマに関する自分や他の歴史家の選択、これらのテーマへの理論的アプローチ、これらのテーマに関する解釈の根底にある価値と価値判断の方向付けの意味を確認し、分析し、伝える。 ■ 一人で理論と概念的な枠組みを使って歴史的現象に関する自分の解釈を組織化し、総合し、伝える。 ■ 多様な個人的専門的文脈において自分自身の過去の解釈を皆に説明し、擁護することによって、その解釈に対する責任を取る。 	<p>学生は、次のことをする。</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ 歴史の概念的枠組みを使って、文化的な想定、価値、実践の発展について独立した解釈をする。 ■ 解釈を下し、その解釈を決める際の根底にある価値を踏まえながら他人の解釈を評価する。 ■ 自分の歴史的な理解を多様な発表相手に意義深いような用語や例を使って自分の歴史理論に翻案する。 ■ 文化に基づく想定を自己意識を高めようとして計画された微妙なコミュニケーションを使って他人の批判的思考を高める。 	<p>学生は、他の歴史家が使った概念や理論を選んで、歴史的起源や基本的想定や文化的実践の基礎を説明し、この枠組みを使って、その説明力を検証する方法として新しい時代や地理的地域に応用する。</p> <p>様式:授業の受講者に調査結果を口頭発表したものをビデオに録画すること、仲間の批評をすること、研究報告書を作ることに使った想定と処理に関して書面で自己評価すること。</p> <p>首尾良いパフォーマンスのための規準 学生は、次のことをする。</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 答えられるべき問いの提起あるいは証明されるべき論拠を示すために説明できる枠組みを作る。 2. いくつかの記述的証拠を互いにリンクさせ、説明的な枠組みとも連動させるために理に叶った論拠を示す。 3. 自分の見方がいかに情報源の選択や解釈に影響するのかを明らかにする。 4. 発表相手に一貫した話をして、その背景と経験に観念や情報を適合させる。 5. 一貫した記述様式を使って、自分の観念について批判的なやりとりと鑑定をすることを促進する。

そして、授業では、学生は、スピーチや図式やノートなど多様な表現手段を介して自分の考えを他人にも見えるようにして、教師は、それらの学習物から学生の暗黙の前提や以前の学習を察し、思考と行為の独特なパターンも見出して、学生の学びを促進するために適時フィードバックするようになった。また、学生は、公表された評価規準にそって自らの学びのレベルを申告して、目標にしているので、絶えず自分自身の学びについて自己評価せざるを得ない⁽²⁴⁾。

このようにアルバーノ大学の一般教育カリキュラムは、教師が学生に“こんな指導をした”とか“あんなことも説明した”から、自分の授業は満足のものであると言って済ますことはできない。教師があれこれ教えたが、学生がそれを学んでいなければ、教師自身の授業

の再検討が求められるのである。他方、学生も自分に力がつかなかったから、その責任はすべて教師にあるとも言えない。授業開始時点で伸ばしたい能力を契約して意識的に学び、評価規準を内面化させているからである。その意味では、教師と学生は相互依存の関係にある。

要するに、アルバーノ大学の一般教育の核になっているのは、図1の楕円で表されたように⁽²⁵⁾、カリキュラムを統合する8つの能力であり、それに照準を合わせて実施される一つひとつの授業における学生の学びである。そして、このような授業を支えるのが教職員の研修であり、授業結果として出された評定を通じてカリキュラムの課題が集約され、新たなカリキュラム改革の指針を打ち出すのが大学の行政である。これらの関係は、常に事であり、際限もなく更新し続けるシステムと言ってよい。

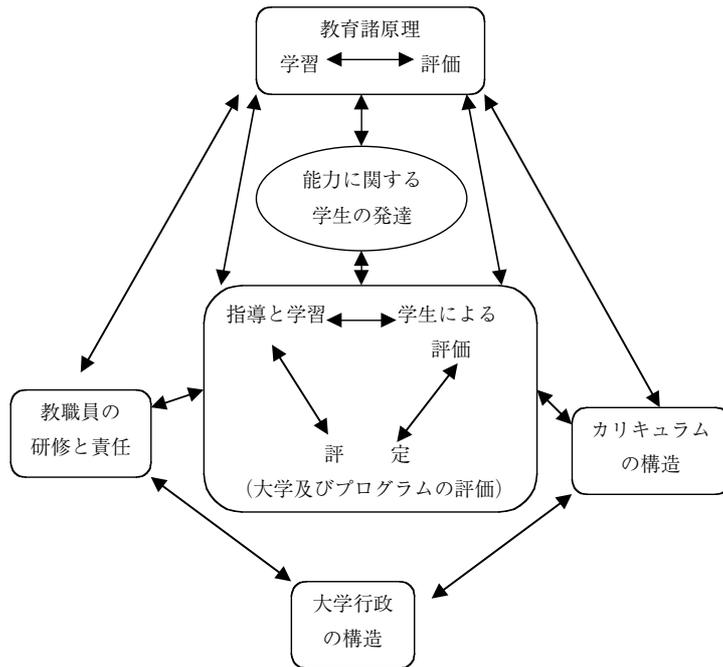


図1 能力発達のための全体システム

このようにアルバーノ大学では、教師が何かを教えるというよりむしろ教師も学生も評価を介して新たな学びを評価し、次なる学びを創り出すという“評価と学びの連動”が重要な鍵とみなされている。とすれば、「評価としての学び (assessment as learning)」ということ、つまり、学生自身による自己評価の役割が大きくクローズアップされる。そこで重要になってくるのは、学習と評価についての十分な理解であるが、まず学習については、アルバーノ大学では、次のように説明している⁽²⁶⁾。

【学習とは何か】

- ・ 自覚的 (学生は自分がねらっていたことと今行っていることとの関連について、より一層理解し、自覚することが学習の本質である。)
- ・ 能動的で相互作用 (権威ある学者の話の聞いたり、本を読めば、問題を発見したり、解決できるのではない。学生自身が学習に従事しなければならないが、その際には協働が必要であり、他者の考え方を取り入れたり、他者に説明することによって、うまくいく。)
- ・ 発展的 (自分の知識や能力を踏まえ、それと新しい学習とを調和させ、より難しいレベルへとコマを進めるのが学習であり、そこでは自分の学習スタイルを見出し、柔軟に使うのがよい。)
- ・ 転移可能 (知識と能力を統合させたものがいつどんな場面で転移するのかは分からないので、状況によって関係していることが分かるような複数の学習機会を学生に与える必要がある。)

そして、評価については、上に述べた学習の本質に関連付けて、次のように述べる⁽²⁷⁾。

「もしも学習が統合的で経験的であるならば、評価は、パフォーマンスを判断しなければならない。もしも学習が自覚によって特徴づけられるべきならば、評価は、公表されなければならない。もしも学習が能動的で相互作用性であるべきならば、評価は、パフォーマンスだけでなく大学外部からのフィードバックを含まなければならない。もしも学習が発展的であるべきならば、評価は、(安藤注：学生用ポートフォリオのように) 累積するものであって、対象範囲も広げたものでなければならない。最後に、もしも学習が転移可能であるべきならば、評価は、その様式と文脈において複数でなければならない。」と。

このような評価と学びの想定を認めるならば、教師は、多大な労力を払って「あれもやらなければ、これもやる必要がある」と思い込みがちである。しかし、アルバーノ大学では、そこに学生による自己評価という考え方を導入して、教師側の一方的な思い込みと無駄なエネルギーを使う働きかけを避けようとする。その一つの方法として、学生がインターネット上にある診断的デジタル・ポートフォリオを通して自分の履修した授業の成績だけでなく提出物やその後の学びの成果を取り出し、振り返りながら、新たな学びの展望を描くことができるようになっている。

自己評価とは、「学生が評価規準に基づいて自分のパフォーマンスを観察し、分析し、判断する能力であり、学生がさらに改善しようする方法を決める能力である。」⁽²⁸⁾と定義されているが、そこでポイントとなるのが表4⁽²⁹⁾のような評価規準と自己評価を効果的に促すためのルー

ブリックである。なお、『学習と評価についての教員ハンドブック』によれば、評価規準は、㉗受け入れ可能なパフォーマンスに込められたところの理解のレベルと深まり、知識の応用や総合などについての明確な陳述、

㉘学生が達成すべき正確さのレベル、㉙学問や領域に特定の評価規準、などによって記述されたものである⁽³⁰⁾。

表4 一人学習と自己評価に対して学生が理解するための評価規準の役割についての発展的展望
—評価規準は学生にとってどのような価値と利益があるのか?—

評価規準が一人での学習を可能にする	評価規準が自己評価を可能にする
<ul style="list-style-type: none"> …内容から能力へ …曖昧から明示的、そして、柔軟な情報へ …外的から内的な自己評価へ 	<ul style="list-style-type: none"> …評定から評価規準へ …量から質へ …意見から証拠へ
初級レベルの学生	
<ul style="list-style-type: none"> ・ 学習目標は、学習内容に対する曖昧な方向とみなす。 ・ 明示的な指示はやかましいと思う。 ・ 学習目標は、どれだけの内容を学ぶのかということに対する指示とみなす。 ・ コンピテンスや能力は、何をすべきかに対する指示とみなす。 ・ 遂行や妥当化や合格のために、何をすべきかということについての明示的な指示を求める。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 評価者の判断は、任意で曖昧であり、自分自身や評価者のコントロールを越えているとみなす。 ・ はっきりとした評価規準は、とてもやかましいと思う。 ・ 評価者の判断は、どれだけ学ぶのかという基準に基づくものとみなす。 ・ 数や文字の評定は、自分が正答の近くまで学んでいるのかという基準とみる。 ・ 評価規準は、強みと弱みへのフィードバックとしてみならず、評価規準の解釈は、任意で曖昧、評価者と自己の個人的意見に依存していると考ええる。 ・ 妥当や妥当でない理由について、しばしば分かっていない。 ・ 評価規準は、正しい反応のパーセントとして表現されたものとしてみている。 ・ 合格する所までを切り抜けてやり遂げられるかどうかを心配する。
中級レベルの学生	
<ul style="list-style-type: none"> ・ 事前に示された評価規準は、自分に何を学び、何をすべきかを述べているということを知っている。 ・ 明示的な学習目標と評価規準を求める。 ・ 能力は、自分が学校や私生活で使う過程におけるステップであるとみなす。 ・ 学習は、過程であるとみなす（学び方を学ぶと、それは消失しない。） ・ 評価規準は、遂行能力の像を提供したものとみなす。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 強みと弱みへのフィードバックは、進歩や成功への明示的な情報提供であるとみなす。 ・ 評価規準は、フィードバックと自己評価の枠組みとみなす。 ・ 明示的な評価規準を求める。 ・ 明示的な評価規準によって達成の動機付けをする。 ・ 評定は、進歩や成功の情報源としては排除する。 ・ 評価のための評価規準は、より柔軟で両義にとれ、より解釈に開かれているものとみなす。
上級レベルの学生	
<ul style="list-style-type: none"> ・ 評価規準は、学習と評価の過程の一部と考える。 ・ 能力は、何かを遂行する枠組みと捉え、評価規準は、遂行と自己評価のための能力の像とみなす。 ・ 評価規準は、学習の転移を可能にするような学習の認知的枠組みとみなす。 ・ 評価規準は、一つ以上の方法で満足されると捉え、一人学習に導くような柔軟な仕方を使う。 ・ 評価規準は、自分の中に内面化させ、自己評価をするために使う。 ・ 自分自身で評価規準を作る。 	

このような実践の結果、アルバーノ大学の学生に「評価について何をイメージするのか」と聞くと、本当に誠実に、安全、成長、創造的、自信、従事、自己知識、自尊心、発達、コンピテンス、という言葉が返ってきたと言う⁽³¹⁾。評価と言え、私たちは、とかく否定的なイメージを抱きやすい。学生にとっては、教師から受ける他者評価にすぎないからである。対照的に、アルバーノ大学では、学生は、評価を肯定的に捉え、自らの学びや成長に関連付けている点に注目したい。

実際、筆者は、2005年度後期の最初の授業において、このようなループリックの各級を判断する一つひとつの項目として位置づけられた評価規準をランダムに並べて学

生に該当するものをチェックさせ、それを基に表4のようなループリックで照合して自分がどの程度の位置にあるのかということを確認させて、評価規準の意識化を図り、最終回の授業で同じループリックを配って、学びの振り返りをさせたことがあるが、評価に対する考え方に親しむだけでなく評価規準と学びとを連動させることに一定程度の効果があったように思う。教師が熱意をもって学生に何でも手取り足取りやってやるのでは、学生は、教師の手を離れた時に途方に暮れてしまいかねない。このようなループリックを通して自律的な学習者を育てることも大切ではないだろうか。

4. 全学的なバックアップ体制の確立のために

すでに述べたように、アルバーノ大学の一般教育カリキュラムの改革によって、教員は、専門に該当する学科に所属するだけでなく、自分の専門や関心によって8つの能力のいずれかの重点とする組織にも属して、全学的に統一した教育体制をとっている。したがって、教育学や教職以外の専門科学の教員においても学生の教育・指導をどのようにすべきかということに対する関心は、概して高く、その指導の在り方について、自らの大学院生の頃を思い起こして大学の授業に工夫を加えたり、現代的課題を取り込む授業実践などを綴った図書を出版しているくらいである⁽³²⁾。恐らくこれらの教育実践は、毎年数回開催される教職員研修などで発表し、優れたものとして評価されたものであろう。このようにアルバー

ノ大学では、教員同士のネットワークを組織しながら、不断の教育改善運動を展開している。

さて、一般教育カリキュラムの中心に学生による学習を据えて、持続する学習を実現しようとしたように、大学組織においてもその中心に「持続的に学習する組織とはどのようなものか」という問いを設定して、表5のような絶えず学び続ける組織の原則を立てている⁽³³⁾。それは、学生が履修する一般教育のカリキュラムづくりで採用したのと同じ「学習とは何か」という考え方を大学の教員による学習にも適用したものである。確かに、この大学で学生向けの質の高い教育に取り組むということを決めた時点から、図1に示したように、全学的にバックアップする体制をとってきたのであって、そこでの学習と評価の原理を大学組織にも適用しようというのは、一貫性の点から言っても当然のことであろう。

表5 持続する学習のための原則

—持続する学習を組織するための行動原則に収斂させながら—

①もしも持続する学習が統合的で経験的ならば、効果的な制度は；

- ① 教育内容とその学習方法についての多様な考えの中でカリキュラムの凝集性をもたらす学習ゴールを巡って合意するように励ます。共有された目的の内外において差異を尊重する。
- ② 出発点と学習内容を発見して、経験的に実践する。つまり、直接的な進行中の経験からガイドラインと行動原則を推量し、学習を経験的に妥当化する。
- ③ 最終的には制度全体を関わらせる。

②もしも持続する学習が自覚的で省察的、自己評価的で自己報酬的ならば、効果的な制度は；

- ① 学習のデザイン、過程、結果に対する個人の自覚を発達させることを通して、持続する学習を学習者の目に見えるようにする。
- ② 変化の証拠を文書化し、証拠の文化を創造し、制度自身の「発達のなパフォーマンスの評価規準」を明らかにし、自分自身の理想と他の制度の最良の実践との関係でパフォーマンスのベンチマークを決めることによって、省察、評価規準、フィードバック、自己評価をしながら持続する学習を実践する。

③もしも持続する学習が発達的で個人的、変遷的で変容的ならば、効果的な制度は；

- ① 制度的な変容は、個人を尊重する。つまり、制度と実践レベルの間には差異がある。そして、変容される事柄は、大学ごとに違う。
- ② 制度的な変容は、長期にわたる変化を判読できる点において発展的であるが、様々な変容が同時に起こることもある。
- ③ 学習を高める文化を創造する。問題を解決し、障害を取り除く方向に向けての学内のコミュニケーションを促し、関与や投資を拡大する。

④もしも持続する学習が能動的で相互作用的、独立的で協働的ならば、効果的な制度は；

- ① 学生の意識と教員の意識の間を記録して、再現することに基盤を置く。
- ② 大学文化の進展に間接的に影響を及ぼすために学内で学習における全学的な関与へ向けて働きかける。
- ③ 様々な制度からなる協働的な学習コミュニティに向けてコンソーシアムの中で組織的学習を提携して行う。

⑤もしも持続する学習が状況的で転移的ならば、効果的な制度は；

- ① 継続的な変化が文脈においてなされることを期待する。
- ② 公的な対話を生み出して、学生の学習結果についての想定、実践、理解の転移可能性を解明する。

⑥もしも持続する学習が深くて拡大的、目的的で責任を負うものであれば、効果的な制度は；

- ① 制度的変容は、その組織の持続する学習の一部であることを期待する。
- ② 制度の変化を熟慮し、解明し、大学コミュニティの各構成員の学習に対する責任を負う。
- ③ 制度の責任を理解して影響力を及ぼすことを追求し、個々に公平に取り扱われることを期待する。

近年、わが国の大学においても大学教育に熱心に取り組む教員が増えてきた。しかし、一般にそのような大学教育実践は、特定の教員による個別の分野の実践に留まることが多く、FD委員会等でさえそのような教員の優れた教育実践をバックアップしない場合もある。対照的に、アルバーノ大学では、学生による学びをどのように伸ばすのかということを目的にして出発し、それが制度としての大学改革に結びついたのである。

そして、表5の記号に関連付けて言えば、①㉠多様な授業における教育を凝集させる学習ゴールに関して合意を得るとともに、差異も尊重し、②㉠持続する学習を目に見えるようにするが、そのことは、④㉠学生と教員の意識の異同も確認しながら、②㉢変化の証拠を文書化して、省察・評価規準・フィードバック・自己評価を促し、③㉢学内の意見交流を活発化し、⑤㉢開かれた形での教員間の対話の機会を設けることによって実現されよう。また、前述のRogersの指摘のように、「最終的な結果がこうあるべきであると考え、それに向けて動き始めるよりむしろ大学のシステムの進展を少しずつ支援するのがはるかに有益であるように思われる。」⁽³⁴⁾ であって、④㉢時には他の大学とのコンソーシアムを組み合わせながら、③㉠に言うように何を变えるのかということは大学ごとに違うことを肝に銘じ、「どんな単一の改革モデルもない」⁽³⁵⁾ ことを認識しながら、⑤㉠その大学の文脈の中で継続的な変化を生み出し、③㉢大学の教員が自らの文脈に即して学ぶという文化を創造し、⑥㉢一人ひとりの教員は、大学というコミュニティの一員であって、大学教育について学ぶという責任感を持つ必要があるということである。

1970年前後の一般教育カリキュラム改革草創期の第1期には、学生数が少なく、改革の方針にはそぐわない学科から異議が噴出して、大学としての方向づけも揺らいだ時期もあったが⁽³⁶⁾、表6に示すように「評価としての学生の学習」と「制度とプログラムの評価」を両輪にすることによって⁽³⁷⁾、表5に述べたようなアルバーノ大学全体が持続的に学ぶための行動原則を練り上げるに至ったのである。その要となって大学評価に当たるのが1976年に創設された教育調査評価室であって、大学の教員でさえ「一人の学習者であるというスタンス」を保ちながら⁽³⁸⁾、他者から学び、絶えず改善を加えていくために、協働的な学習コミュニティを創造することが不可欠であるということであろう。

表6 大学における授業評価と制度としての評価

評価は、アルバーノ大学の使命の根底にあって、凝集的で不断の改善を確かにする様々な構造によって支えられた教育の原理と価値に基づいたダイナミックな学習システムの一部である。

評価としての学生の学習は、学習と統合する過程であり、それは、明示的な規準に基づくそれぞれの学生のパフォーマンスの観察と判断を含み、学習改善のために学生に、そして、指導改善のために教員に対するフィードバックを伴うものである。評価は、卒業に必須のアカデミックな知識と能力の発達において学生の達成度を証明するために役立てられる。

制度とプログラムの評価は、改善と共有された学習に役立てられるが、それは、教育結果において学生と卒業生のパフォーマンスのパターンに関する教員、職員、様々な世間の人々に意義深いフィードバックを提供することによってなされる。

この包括的評価のプログラムは、実行可能である。というのは、教職員が大学における指導と学習と評価のプログラムに関するデザイン、過程、影響、進行中の評定、改善、理解に責任を負っているからである。

5. 結びにかえて

2006年3月にアルバーノ大学を訪問し、10名ほどの卒業生で教職についている人々にインタビューする機会があったが、彼女らが異口同音に言うのは、第一には、学部入学当初は、高校や他の大学とは履修の進め方がまったく違って戸惑ったが、小規模大学でアットホームな雰囲気があって、教員とも親密な関係を保つこともできたので、ほどなく慣れたということであり、第二には、教師の仕事をする、他の大学出身者よりも学校内の教員同士や保護者との人間関係のとり方がうまくて、コミュニケーション能力が優れているのではないかということであった。

確かに、学部卒業後5年目に教職やその他の仕事についていたり、家庭に入っている97名を対象に行動観察面接法 (Behavioral Event Interview) によって実施した調査によれば、組織で協働して考えて、行動すること、他人を育てたり、展望を見出すこと、分析的に考えて、行動すること、に秀でているという結果が出ている⁽³⁹⁾。そして、U.S.Newsによる2006年度全米大学大学ランキングでも、8つのカテゴリーのうち初年度教育、卒業年度教育、インターンシップ、学習コミュニティ、サービスマスラーニングにおいて選出されており、優れた教育を行った大学として評価が高い。

さて、私たちは、以上に紹介したアルバーノ大学の一般教育カリキュラム改革と制度改革からどのような事柄を学ぶべきであろうか。

第一に、改革草創期において、アルバーノ大学の学長

が幾つかの問いかけを教員に行い、その回答を通じて大学の現状を把握した後、大学改革に着手したという点に注目したい。恐らく、当時、学長は、ある程度の改革ビジョンを描いていたであろうが、それを上意下達式に実行するのではなく、学内の現状認識を優先し、外部資金獲得に努力するとともに、改革に取り組む専任教員には授業負担を軽減するというリーダーシップを発揮した。総論賛成、各論反対は、洋の東西を問わず同じであるが、学長による教員の合意の取り方と、評価センターや教育評価調査室の設置を含めて改革に向けての条件整備の仕方が大いに参考になる。

第二に、大学卒業後にどのようにして成功を取めるのかという観点から卒業時の学習結果を一般教育のカリキュラムで育成すべき能力として目標化し、それをいかにすれば評価できるのかということに真剣に取り組んできたということである。アメリカでは、1970年代は、「出版か、さもなければ消滅か(Publish, or Perish)」と言われ、教員も大学当局も大して優れた成果もないのに、ともかく出来るだけ沢山の出版物を発行して、優秀性を誇るという時代があったが、それは、何ら教育や研究の向上には役立たない一種の教育バブルであった。

ところが、アルバーノ大学は、1969年の改革当初から学習結果としての能力を見据えて、それがペーパーテストで評価できないことに気づき、パフォーマンス評価を取り入れ、そのためのパフォーマンスな学びを学習課題に埋め込んで、大学の制度やカリキュラム全体の評価にも繋げようとした。その際に、教員は、どうすればこれらのパフォーマンスな学びを評価できるのかと考えた時、ペーパーテストで測れるような知識や技能などの量的な学びだけでなくコミュニケーション、社会相互作用や問題解決などの力のように質的な学びを評価するために、教職員研修所などで研修を重ねて、学生とも意見のやり取りをしながら学びに省察を加え、学外の評価ボランティアも組み込む多面的な評価を実施し、そのための方法としてポートフォリオを導入したのである。そして、この改革の方向性は、1990年代以降にアメリカで展開された評価を軸にした大学改革運動と合致して、より一層の推進力を得るようになった。

わが国の小規模大学の改革においても近視眼的で安易な方策に陥ることなく、“急がば回れ”という諺のように、問題の本質を真摯に見極め、長期にわたって教職員研修を含めてその解決策を講じていく必要がある。

最後に、このような学生や学習結果を中心にカリキュラムを編成すると、とかく“人間教育”という美名の下に教師による印象的な甘い評価になって、結果的には学生の緩んだ学習に陥りかねないが、アルバーノ大学では、学生による自己評価を重視している点に目を向けたい。もはや教員が授業で「あれも教えた、こんな体験も入れ

た」と言って、学生の学びが伸びたり、変容しなかった場合に、その責任逃れをする時代は終わったように思う。その反対に、学生に授業評価アンケートを実施して、結果が良ければ安心し、悪ければ授業改革に取り組もうと一喜一憂するというのも万全とは思えない。というのは、ほとんど授業に出席しないで単位を取ろうとする学生や劇場のように楽しくて面白い授業ばかりを求める学生など学ぶ姿勢に問題がある学生も少なからずいて、彼らも含めて授業評価アンケートで匿名をよいことに自分勝手な意見を述べたり、暴言を吐くことさえあるからである。

とすれば、アルバーノ大学のように、わが国の大学においても、学生自身に入学当初や学期始めに「何を学びたいのか」ということを自己申告させて、学びの目的意識化を図り、学びの過程で生まれた学習物(レポートや作品などで失敗作を含む)をデジタルや紙のポートフォリオに収納して、表4のような各種の自己評価のルーブリックを使って質的に評価させ、その結果を教員と共有するというのも必要な時代になってきたように思う。

引用文献

- (1) Read, S.J. and Sharkey, S.R. *Alverno College : Toward a Community of Learning, Opportunity in Adversity*, edited by Levine, A. and Green, J.S. Jossey-Bass Publishers, 1985, pp.197-198.
- (2) Alverno College Faculty, *Ability-Based Learning Outcomes (6th edition)*, Alverno College Institute, 2005, p.vi.
- (3) Read, S.J. and Sharkey, S.R. op.cit. p.199.
- (4) Ibid. p.203.
- (5) Mentkowski, M. et. al. *Learning That Lasts*, Jossey-Bass Publishers, 2000, p.10.
- (6) Alverno College Faculty, op.cit.(2005), p.vii.
- (7) Read, S.J. and Sharkey, S.R. op.cit.pp.200-201.
- (8) Ibid. p.205.
- (9) Ibid. pp.206-210.
- (10) Mentkowski, M. et. al. op.cit.(2000), pp.54-56.この表の中で、左欄のアルファベットや新旧の教育的想定の間の実践に関しては、筆者が付加したものである。
- (11) Ibid.pp.52-53.
- (12) Read, S.J. and Sharkey, S.R. op.cit. p.210.
- (13) Alverno Educators, *Faculty Handbook on Learning and Assessment*, Alverno College, 2001, p.4.
- (14) Alverno College Experiential Learning Committee, *Fostering Professional Development Through Experiential Learning*, Alverno College Institute, 2002, p.3.
- (15) Mentkowski, M. et. al. op.cit.(2000), p.61.
- (16) *Weekday Alverno College Bulletin Undergraduate 2004-06*, Alverno College, 2004, p.3.
- (17) Alverno College Faculty, *AbilityBased Learning Outcomes : Teaching and Assessment at Alverno College*, Alverno Production, 2005, p.vii.例えば、「社会相互作用」の能力に関しては、『アルバーノ大学での社会相互作用の指導 (Teaching Social Interaction at Alverno College)』と題して、社会相互作用の基本的な理論や指導法を説明するだけでなく配布プリントも含めた加除式の図

- 書も出版している。
- (18) Alverno College Faculty, *Student Assessment as Learning at Alverno College*, Alverno College Institution, 1994, p.9.
- (19) Alverno College Faculty, op.cit.(2005), p.13.
- (20) Loacker, G.et.al. *Analysis and Communication at Alverno : An Approach to Critical Thinking*, Alverno Publications, 1985, p.31.
- (21) *Weekday Alverno College Bulletin Undergraduate 2004-06*, op.cit. p.4.
- (22) Loacker, G.et.al. and Rogers, G. *Assessment at Alverno College : Student, Program, Institutional*, Alverno College Institute, 2005, p.8.
- (23) *Weekday Alverno College Bulletin Undergraduate 2004-06*, p.5
- (24) Loacker, G.et.al. et.al. op.cit. pp.14-15.
- (25) Alverno College Faculty, op.cit.(1994), p.13.
- (26) Ibid. pp.16-17.
- (27) Ibid. pp.18-19.
- (28) Loacker, G. (ed.) *Self Assessment at Alverno College*, Alverno College Institute, 2000, p.3.
- (29) Mentkowski, M. et. al. op.cit.(2000), pp.450-451.
- (30) Alverno Educators, op.cit.p.8.
- (31) Alverno College Faculty, op.cit.(1994), p.53.
- (32) See Riordan, T. and Roth, J.(Eds.) *Disciplines as Frameworks for Student Learning : Teaching the Practices of the Disciplines*, Stylus Publishing, LLC, 2005.
- (33) Mentkowski, M. et. al. op.cit.(2000), pp.403-404.
- (34) Ibid. p.402.
- (35) Ibid. p.405.
- (36) Read, S.J. and Sharkey, S.R. op.cit. p.8.
- (37) Mentkowski, M. *Institutional and Program Assessment at Alverno College*, paper presented as part of the symposium, Institutional Assessment Across the Educational Spectrum at the annual meeting of the American Educational Research Association, April 1994, New Orleans, April 7, 1994, p.8.
- (38) Alverno College Faculty, op.cit.(1994), p.103.
- (39) Rogers, G. and Mentkowski, M. *Alverno Faculty Validation of Abilities Scored in Five-Year Alumna Performance*, Alverno College Institute, 2002, p.31.