

**科学研究費助成事業 研究成果報告書**

平成 29 年 6 月 19 日現在

機関番号：34526

研究種目：基盤研究(B) (一般)

研究期間：2013～2016

課題番号：25285240

研究課題名(和文) 高等教育の質保証における学習成果の位置

研究課題名(英文) Quality Assurance and Assessment Models of Learning Outcomes in Higher Education

研究代表者

塚原 修一 (Tsukahara, Shuichi)

関西国際大学・私立大学の部局等・客員教授

研究者番号：00155334

交付決定額(研究期間全体)：(直接経費) 12,200,000円

研究成果の概要(和文)： 高等教育の質保証における学習成果の位置づけについて、学習成果の評価を高等教育機関の内部質保証にゆだねる欧州のチューニング、全国的な統一試験によって学習成果の直接評価を実施するブラジル、共通の判断基準表(ルーブリック)を用いて高等教育機関が学習成果を評価する米国を比較した。進学率が高く、高等教育機関の多様性が大きい日本が参照してよいのは米国の方式であり、学習成果の可視化の推進が課題として示唆された。

研究成果の概要(英文)： The aim of this research is to make an international comparison of three assessment models for quality assurance in higher education (HE). In Europe, the curriculum and the level of academic achievement vary across countries. The Tuning project was started in 2000 with the purpose to make the degrees compatible. To this end, it introduced generic and subject specific competences to be used as reference points for common curricula. In 2004 Brazil introduced ENADE, a national exam for direct assessment of learning outcomes. It appears that ENADE has contributed to the improvement of overall quality of HE institutions. In the United States, the VALUE Rubrics were developed in 2007 as a means of assessing student learning outcomes in a more holistic way. This model combines the competences as found in the Tuning and the standardized assessment with the use of the scoring sheets. We found that VALUE Rubrics appear to be the most suitable model for assessing Japanese HE institutions.

研究分野：高等教育論

キーワード：教育学 高等教育政策 質保証 学習成果の評価 可視化 チューニング 全国学力試験 ルーブリック

## 1. 研究開始当初の背景

### (1)着想にいたる経緯

高等教育における教育の質は、これまで、投入要因（施設設備や教員の資質能力など）や教育のプロセス（教育課程や教授学習過程など）に着目して評価されてきた。しかし近年は、学習成果（学生が修得した知識・技能）による評価への注目が世界的に高まっている。これによって、大衆化にともなう高等教育と学生の多様性を許容しつつ、国際的な通用性の高い質保証の実現が期待される。日本もその例外ではなく、中央教育審議会のいわゆる学士力答申（平成20年12月）にその方向性が示され、専門分野別の質保証の枠組みづくりにかかわる作業が日本学会会議のもとで進められている。

学習成果の評価を原理的に否定する者は少なからうが、その方式はひとつではなく、実施の過程には問題点もある。代表的な批判のひとつは、結果が重要な決定に結びつく（ハイスティクスな）評価が教育活動を歪めるとするものである。技術的な課題として、学習成果の測定の困難さも指摘されている。これらをふまえて、高等教育における質保証の類型を整理するとともに、現実に実施されている学習成果の評価の事例を国際的に比較することを通して、日本にとって望ましいあり方について検討することを考えた。

### (2)先行研究

Shavelson (2010)によれば、高等教育における学習成果の評価はアメリカでは新しいものではなく、20世紀初頭からの歴史がある。実際、MAPP、CAAP、CLAといった標準テストの開発は歴史的な経緯にもとづいているという。この書には1900年からの歴史が4つの時期に区分して記述され、1979年以降は「外部への説明責任の時代」と名づけられた。すなわち、外部への説明責任にむすびついた評価が新しい動向とされている。

大学が学生の成長にいかなる影響を及ぼすかは、アメリカではカレッジ・インパクトとして追求されてきた課題である。その代表的な成果としてIEO（投入・環境・産出）モデルが知られ、近年では学生のエンゲージメント（学びへの関与）が学習成果を高める要因として注目されている。これらの研究は学生調査（在学生を対象とした社会調査）に依拠することが多く、学習成果の自己評価ないし間接評価の分析といえる。日本でも、同様な枠組みのもとで大規模な大学生調査が実施され、結果の分析がすすめられている。

これに対して、試験などによる学習成果の客観的な測定を直接評価という。これにかかわる技術的な批判として、Banta (2007) や Braun and Wainer (2007) では、標準テストによる付加価値（大学が付与した学力などの伸び）の測定の困難さが指摘される。一方、Arum and Roksa (2011) は、テスト開発と分析上の工夫によって付加価値の測定が可能

との立場から成果の一端を示している。

大学評価に関する国内の総説には、米澤（2006）、濱名（2007）、三好（2013）、村澤（2014）などがある。大学の第三者評価（認証評価）制度が日本に導入されたのは2004年である。それに先立つ2000年前後には外国調査がしばしば行われたが、それ以降は国内で大学評価を実施するさいの諸問題に研究関心が移行したとされる。学習成果の評価は、当時の主要な論点ではなく、あまり扱われなかった。学術誌における関連する特集（『IDE現代の高等教育』8月、2011年、『大学評価研究』11号、2012年）も同様である。

学習成果の評価が日本で注目された契機のひとつは、OECDによる「高等教育における学習成果の評価（AHELO）」プロジェクトである。2008年度に開始され、2012年には大学の最終学年に在籍する学生を対象とした1,000人規模の試行的調査が17カ国において実施され、日本は工学の領域に参加した。その成果はTremblay et al. (2012, 2013a, 2013b)として刊行された。

## 2. 研究の目的

本研究では、高等教育における質保証の類型を整理するとともに、学習成果の評価の事例を国際比較する。その対象として、アメリカ合衆国のルーブリックをもちいた評価、中南米における学習成果の直接評価（学力試験）、欧州のチューニングをとりあげる。国際的にみた日本の高等教育の特色には、大衆化の進行と私学の比重の高さがあり、こうした多様性に対応した質保証制度が求められる。国際比較においては、質保証のなかに学習成果の評価がいかに位置づけられているか、多様性と標準性をどのように導入しているかなどに注目する。

## 3. 研究の方法

研究の方法は、文献資料調査と国内外における訪問調査が中心である。また、外国で行われた学力試験について、和訳した問題文に日本人の学生が解答する、ごく小規模な模擬試験を実施した。国際比較については、学習成果の評価に関する各国の制度は先行研究によっておおむね明らかにされているといえる。これを前提に、本研究では主として運用の実態や影響などを対象に訪問調査を行い、制度等については必要に応じた補足調査にとどめた。なお、本研究では山口講師（研究協力者）の参加を得てブラジルを調査の対象とした。そのさい、ブラジルの高等教育に関する国内の研究結果が乏しいことから、制度等についても調査研究を行った。

## 4. 研究成果

### (1)欧州のチューニング

欧州の大学は各国の制度により質保証されているが、水準や内容が同じではなかった。ポローニャ・プロセスとは、各国の学位と単

位制度の枠組みを共通化して欧州高等教育圏の確立をめざす政府主導の取り組みである。その趣旨は、欧州の大学制度を統一することではなく、各国の差異を認めて比較可能とすることにある。チューニングとは、その実質化にむけて、大学の自律性と多様性を尊重しつつ、各国の制度によって質保証された大学教育の質に一定の標準性を導入する取り組みである。2000年に発案され、大学の自発的な参加によって推進された。

チューニングでは学習成果とコンピテンスが区別される。学習成果とは科目の履修により修得が期待される知識や能力であり、単位取得の条件であって、測定可能でなければならない。コンピテンスとは知識、理解、能力などが有機的に結合したもので、その涵養が学位課程の目的となる。標準性はコンピテンスに導入され、欧州各国の学位課程をこの段階において比較可能とした。その枠組みは大学と社会（卒業生とその雇用主）の協議によって作成され、職業的レリバンス（職業に必要とされる能力）が反映される。

2015年までに、各専門分野（と一般的技能）について45の参照基準が定義された。各大学は、参照基準から重点的に育成するコンピテンスを選択して学位の輪郭を定義し、これを達成する学位課程を設計して必要な科目を配置する。そのうえで、学生の学習成果を評価して単位を認定するとともに、授業科目と学位課程を評価して内部質保証を推進する。これらにおいてチューニングは先進的である。地域（欧州）における高等教育圏の確立という目標は大学にとって受け入れやすく、それを通して大学制度を国際的に比較可能とする途を開いたことが、世界に普及した理由のひとつであろう。

チューニングでは、学習成果の評価が各大学の内部質保証にゆだねられた。欧州の大学は、各国の制度によって「大学教育の範囲と水準に緩やかな標準性をもたせる」方式で質保証されているので、それに対応した措置といえる。一般に、学位課程における緩やかな標準性は、一国の内部では大学設置の段階で確保されていると考えられるが、大学設置基準の大綱化（1991年）によって日本では学部・学位の名称が500種以上にのぼるほど多様化している。これらに緩やかな標準性を導入したり、職業的レリバンスを教育課程に反映させるさいにはチューニングの枠組みが有効である。

## (2) ブラジルの学習成果試験

ブラジルでは1990年代から教育の市場化・民営化政策が導入され、私学を中心とした高等教育の拡大がすすんだが、私学には経営基盤が脆弱で内部質保証に期待しがたいものもあった。政府は大学の管理と評価を強化し、2004年に全国学力評価制度を導入した。その中核が全国学生学力試験（ENADE）である。学士課程の専門分野は約40に区分され、

それぞれに「教育課程の国家指針」が制定された。これらはチューニングというコンピテンスに相当する。専門分野は3群に分けられ、各分野は3年ごとに試験の対象となる。試験の対象となった分野の最終学年の学生には受験を義務づけ、卒業要件のひとつとされた。試験の成績を重視して大学は5段階に格付けされて結果が公表された。この試験の特徴は、試験の成績が大学の格付けのみに使われ、学生個人の評価や卒業判定には影響しないことにある。これは学生が試験対策や得点競争にはしる弊害をさけ、卒業判定などへの政府の関与を回避する措置とみられるが、別の問題を生み出した。すなわち、試験には出席するが解答を拒否した白紙の答案が頻出し、それが零点となって上位大学が低く格付けされる事例が生じた。

この制度によって、学習成果が不十分で格付けが1か2とされた大学の割合はいくらか減少し、大学進学者は格付けの低い大学を回避するようになった。また、大学の新增設に必要な条件を実質的に高めて、経営基盤が弱体な大学の増加を抑制したといえる。制度の運用では、学生の受験意欲を高めて、学習成果の評価として試験を正常に機能させるために各大学が多大な努力をはらっていた。試験の影響は、上位大学では教育の硬直化による多様な学習や創造性の萎縮が懸念されていたが、下位大学では試験の準備が学習成果を高めると歓迎されていた。複数の専門家の判定によれば、教育学の試験の内容は日本の大学院入試と同水準であるが、これは難易度が高いことを意味しよう。こうした出題が可能であるのは、ブラジルの純進学率が14.7%（2011年）と高くないためであろう。

一般論として、学習成果試験があえて採用される大きな理由は2つある。ひとつは到達度を重視する、職業に直結した教育などの場合である。厚生労働系の国家試験や工業系の資格試験がその例であるが、知識能力が不十分な者を就業させないことで社会の危険を未然に防ぐ措置といえる。もうひとつは教育制度が不備な場合である。明治初期の日本における小学校の試験進級方式がこれにあたるが、ブラジルの状況認識もそれに近いのではないか。もっとも、日本では教育制度の整備と教育目的の変更にともない、明治後期には自動進級方式に変更された。日本の高等教育には課題があるとしても、制度が不備とまではいえないであろう。

ブラジルの全国学生学力試験とチューニングには専門分野の分類が組み込まれている。特定の専門分類は、ある大学に有利に、また別の大学には不利にはたらく可能性があり、事実、ブラジルではいくつかの大学が専門分類の変更をもとめた。ブラジルや欧州はともかく、これまでの日本では、いったん設定された専門分類は固定化する傾向があり、その硬直化が教育研究活動の展開を抑制してきた歴史がある。ユニバーサル化した学

士課程教育において、専門分類をどの程度に細かくするべきか、分類の柔軟性（定期的な見直しなど）をどれほどはかるのかは検討を要しよう。

### (3) アメリカのルーブリック評価

ルーブリック (rubric) とは絶対評価の判断基準表をさす。前述のように米国には標準テストが存在するが、スペリングス報告 (2006年) を契機に学習成果の客観的測定法があらためて注目され、付加価値 (大学が付与した学力) の測定可能性などが議論された。全米カレッジ大学協会が学士課程教育を対象として2007年に発表したVALUEルーブリックは、標準テストや、卒業率、就職率、資格試験の合格率などの単純な指標にかわって、学習成果を可視化する手段として開発された。学士課程教育を対象に、知的・実践スキル、個人的・社会的責任感、学習の統合という3領域に関する15種類の汎用的な規準表からなり、形成的評価としても活用できる。

VALUEルーブリックは、チューニングでいうコンピテンスの段階で構成された抽象的・汎用的なものである。ルーブリックを活用した評価には心理測定学にもとづく標準テストほどの厳密性は期待できないが、より高次の (あるいは統合的な) 能力を形成的に評価できる可能性がある。さらにVALUEルーブリックは導入のさいに大学の文脈などにそくして書き換える必要がある。それにより、チューニングでいう学位プロフィールの定義 (重点的に育成するコンピテンスの選択) と学位課程の設計 (コンピテンスから科目と学習成果への具体化) がなされ、緩やかな標準性の確保と個別大学の多様性への対応を実現している。ルーブリックを採用する大学は増えている。

森 (2015、236-238、245-248) によれば、米国のアクレディテーション制度に対しては、大学への投入要因を重視しすぎるとの批判が従来からあったが、20世紀末から学生の学習成果を明示することへの要求が高まった。スペリングス報告と高等教育法の改正 (2008年) にいたる過程では、国立の評価機関の創設や、大学卒業者を対象とした統一試験の義務化も議論された。一部の評価団体は学習成果によって教育の効率を評価しはじめ、卒業率、就職率、資格試験の合格率などの証拠を大学に求めた。こうした単純な指標や標準テストに対して、学生の学習に関する現実を提示する手段としてVALUEルーブリックは開発された。

ここに紹介された、実現しなかった2つの提案の方向は正反対である。国立の評価機関の創設という提案は現行制度への批判にねざすものであろう。米国の大学は入学しやすいが卒業しにくいといわれる。すなわち、学習成果は高い水準で厳格に評価されているが、それゆえ卒業率は高まらず、教育の効率が低い状態にある。この提案は教育や学習支

援におけるいっそうの努力を大学にもとめるもので、伝統的な大学が対象であろう。一方、統一試験の義務化は学習成果の向上をはかるものである。学習成果が不十分な学生を卒業させているような新興大学が主な対象であろう。森 (2015、242-244) によれば、2000~10年度に米国の給付奨学金予算は3.5倍に、貸与奨学金予算は2.4倍になった (最近の統計では、2000~14年度に前者は3.3倍、後者は2.2倍)。奨学金は営利大学など非伝統的・職業訓練志向の高等教育機関の学生に多く執行され、そうした教育機関の非効率性が懸念されている。

### (4) 日本への示唆

試験は周到に設計されれば厳密な測定が期待できるが、さまざまな懸念事項もあり、最善の選択とはいえない。学習成果試験が同一の出題に全員が解答する形式であるとすれば、高等教育システムが国公立と私立大学から構成される日本や米国などでは、その多様性に対応しきれない可能性もある。試験を学習成果の評価として正常に機能させるためにブラジルで多大な努力がはらわれたことを考慮すれば、高等教育機関の内部質保証に期待する方向が望ましいようにみえる。

一方、チューニングでは、学習成果の上位にコンピテンスの概念を導入して、欧州各国の学位課程を比較可能としたが、学習成果の評価は各大学の内部質保証にもつばらゆだねられていた。この方式は大学間格差が小さいことを前提としたものであり、日本における質保証がこの方式によって十分に推進できるかどうかには議論がある。

本研究の3事例のうち、日本がもっとも参照してよいと思われるものは米国のルーブリックを用いた評価である。その理由は、コンピテンスの段階で記述できるとともに、評価の判断基準表としての標準性と、大学の文脈にそくした運用による多様性をあわせもつことにある。この点はチューニングに重なる部分もあるが、標準性がより明確であることに注目した。ルーブリックには到達度の判断基準が示されるが、その文言だけで疑問の余地のない評定が常にくだせるとは言いがたく、判断基準の運用を詳細に具体化して、評価の結果が適切で一貫したものとなる必要がある。標準性の確保には評価者による偏差の回避も重要で、評価の実施における事前の準備と工夫がもとめられる。多様性を前提とすれば、個別大学をこえた評価の信頼性の確保も期待される。なお、ルーブリックは評価の判断基準表にすぎず、学生への指導・支援を充実させて学習をうながすことが質保証の本質であることはいうまでもない。評価にもとづく学習成果の可視化によって教育機能を強化するとともに、高等教育の成果を社会に示していくことが、日本の高等教育が今後とも発展するための重要な課題である。

(5)今後の見通し

一般に、学習成果の評価のあり方は進学率に影響される。たとえば、荒井(2008)によれば入学者選抜の役割は進学率によって異なる。進学率が低いときには成績優秀者の発見が関心の対象となるが、上昇するにつれて多様な志願者をさまざまな大学の教育課程に振り分けることが要請され、さらには大学教育に必要な学力の確認が目標になる。同様な変化が学習成果の評価にもあり得よう。

現在の日本の大学進学率は約5割である。矢野(2015, 33)は、学生が学力の順番に進学していれば、進学率が50%をこえても入学者の質に大きなちがいはないという。マーチン・トロウがマス段階とユニバーサル段階を区分した50%という就学率は、学生層の変化よりも、政治的な意思決定を左右する区分点として設定された可能性がある。学力の分布が左右対象の釣鐘型であれば、マス段階とユニバーサル段階の前半部分には共通性があり、平均値の周囲をかこむ大集団を一括することに利点がある。このことは、進学率が50%の状態でも実現できる質保証は、進学率が60~70%に上昇しても維持できる可能性が高いことを示唆する。

引用文献

森利枝 2015「アメリカにおける学習成果重視政策議論のインパクト ひきつづく議論のなかで」、図書、235-250  
矢野真和 2015『大学の条件 大衆化と市場化の経済分析』東京大学出版会

5. 主な発表論文等

(研究代表者、研究分担者及び連携研究者には下線)

〔雑誌論文〕(計11件)

山口アンナ真美、塚原修一、ブラジルの高等教育における全国学力試験ENADEをめぐる対応事例、大学教育学会誌、査読有、39巻2号、2017、印刷中

塚原修一、瀧名篤、山口アンナ真美、高等教育の質保証における学習成果の位置 国際比較と学習成果の可視化、教育総合研究叢書、査読無、10号、2017、177-189

森利枝、米国のアクレディテーションの動向、現代の高等教育、査読無、583号、2016、45-49

Yamaguchi, Ana Mami and Tsukahara, Shuichi, Quality Assurance and Evaluation System in Japanese Higher Education, *Avaliação*, 査読有, 21(1), 2016, 71-87

塚原修一、アメリカ高等教育におけるル

ーブリックをもちいた評価、教育総合研究叢書、査読無、9号、2016、57-68

深堀聰子、大学教育のアウトカムについての合意形成 テスト問題作成を通じた取組、名古屋高等教育研究、査読無、16号、2016、195-214

山口アンナ真美、塚原修一、ブラジルの高等教育における評価と質保証、大学教育学会誌、査読有、37巻1号、2015、170-178

塚原修一、科学技術政策の変遷と高等教育政策、高等教育研究、査読有、18集、2015、89-104

瀧名篤、質保証の政策評価、高等教育研究、査読有、18集、2015、49-67

ディドリクソン、アクセル、メキシコの高等教育における評価の現状、教育総合研究紀要、査読無、8号、2015、91-100

塚原修一、大学教育の質的転換の方向性をめぐって、大学教育学会誌、査読有、36巻1号、2014、41-45

〔学会発表〕(計11件)

山口アンナ真美、ブラジルの高等教育における質保証 学習成果試験をめぐる対応事例、日本比較教育学会第53回大会、2017年6月24日、東京大学本郷キャンパス(東京都文京区)

山口アンナ真美、塚原修一、ブラジルの高等教育における評価と質保証 全国学力試験ENADEをめぐる高等教育の対応事例、大学教育学会第39回大会、2017年6月11日、広島大学(広島県東広島市)

塚原修一、瀧名篤、山口アンナ真美、高等教育の質保証における学習成果の位置 国際比較と学習成果の可視化、日本高等教育学会第20回大会、2017年5月27日、東北大学(宮城県仙台市)

山口アンナ真美、塚原修一、ブラジルの高等教育における評価と質保証 学生学力試験ENADEをめぐる三大学の対応事例、大学教育学会第38回大会、2016年6月11日、立命館大学大阪いばらきキャンパス(大阪府茨木市)

塚原修一、瀧名篤、山口アンナ真美、高等教育の質保証における学習成果の位置 ブラジル・アメリカなどの経験から、日本高等教育学会第19回大会、2016年6月25日、追手門学院大学(大阪府茨木市)

Yamaguchi, Ana Mami and Tsukahara, Shuichi, Quality Assurance and Evaluation in Japanese Higher Education, Symposium on Assessment in Higher Education 2015, 2015年9月17日, Port Alegre (Brazil)

塚原修一、高等教育のグローバル化とその課題、日本高等教育学会第18回大会シンポジウム(招待講演)、2015年6月27日、早稲田大学(東京都新宿区)

塚原修一、山口アンナ真美、ブラジルの高等教育における質保証と学修成果試験、日本高等教育学会第18回大会、2015年6月27日、早稲田大学(東京都新宿区)

山口アンナ真美、塚原修一、ブラジルの高等教育における質保証 国立高等教育評価システムSINAESに着目して、大学教育学会第37回大会、2015年6月6日、長崎大学(長崎県長崎市)

濱名篤、塚原修一、藤木清、アメリカ高等教育におけるRubricを活用した評価の動向と日本への適応可能性と課題、日本高等教育学会第17回大会、2014年6月28日、大阪大学豊中キャンパス(大阪府豊中市)

塚原修一、大学教育の質的転換の方向性を問う コメント、大学教育学会2013年度課題研究集会(招待講演)、2013年11月30日、同志社大学(京都府京都市)

#### 〔図書〕(計3件)

塚原修一、関西国際大学、高等教育の質保証における学習成果の位置、2017、163

Dale Bowen, Nova Science Publishers, *Student Learning: Assessment, Perceptions and Strategies*, 2016, 81-100

深堀聡子、東信堂、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、2015、328

#### 〔産業財産権〕

出願状況(計0件)

取得状況(計0件)

#### 6. 研究組織

##### (1) 研究代表者

塚原 修一(TSUKAHARA, Shuichi)  
関西国際大学・教育学部・客員教授  
研究者番号: 00155334

##### (2) 研究分担者

濱名 篤(HAMANA, Atsushi)  
関西国際大学・人間学部・教授  
研究者番号: 90198812

##### (3) 連携研究者

濱名 陽子(HAMANA, Yoko)  
関西国際大学・教育学部・教授  
研究者番号: 60164919

山本 秀樹(YAMAMOTO, Hideki)  
関西国際大学・教育学部・准教授  
研究者番号: 60352952

吉田 武大(YOSHIDA Takehiro)  
関西国際大学・教育学部・准教授  
研究者番号: 70512846

深堀 聡子(FUKAHORI, Satoko)  
国立教育政策研究所・高等教育研究部長  
研究者番号: 40361638

濱中 義隆(HAMANAKA, Yoshitaka)  
国立教育政策研究所・高等教育研究部・総括研究官  
研究者番号: 10321598

斎藤 泰雄(SAITO, Yasuo)  
国立教育政策研究所・名誉所員  
研究者番号: 30132690

森 利枝(MORI, Rie)  
大学改革支援・学位授与機構・学位審査研究部・教授  
研究者番号: 00271578

川嶋 太津夫(KAWASHIMA, Tatsuo)  
大阪大学・高等教育・入試研究開発センター・教授  
研究者番号: 20177679

川島 啓二(KAWASHIMA, Keiji)  
九州大学・基幹教育院人文社会科学部門・教授  
研究者番号: 50224770

山田 礼子(YAMADA, Reiko)  
同志社大学・社会学部・教授  
研究者番号: 90288986

##### (4) 研究協力者

山口 アンナ真美(YAMAGUCHI, Ana Mami)  
北海道教育大学・非常勤講師