

第2章 武蔵野 BASIS について

丸山 和昭 (福島大学)

西村 君平 (広島大学)

呉 書雅 (広島大学)

1. 問題関心

平成 20 年に出された中教審答申『学士課程教育の構築に向けて』以降、4 年間におよび学士課程教育全体に共通する教育理念や教育目標を明示し、その達成に向けて全学的な取り組みを行うことが重要になってきている。

武蔵野大学は、この学士課程教育の再構築という根源的な課題に対して、基礎セルフデベロップメントを中核とした武蔵野 BASIS を通して取り組んでいる。武蔵野 BASIS は、武蔵野大学における学びの基礎・基盤 (=BASIS) の教育を意味している。そして、基礎セルフデベロップメントとは、学生の自己の知的開発の道程を導き、学生に知の世界の楽しさや喜び、奥深さへと目覚めさせることを理念としている。そのために、基礎セルフデベロップメントでは、複数の担当教員が自らの専門領域の最も本質的な部分を新生に提示し、それにより学生自身の考え方や感じ方に揺さぶりをかけるといった仕掛けが施されている。

このような取り組みは全国的にも珍しく、武蔵野 BASIS は一際目立つ取り組みとして、幅広く注目を集めている。例えば大学教育学会のシンポジウム「共通教育の新段階」(2013 年 5 月)では、同学の矢内秋生氏が「専門教育への接続のための全学基礎教育と学科基礎教育」というタイトルで講演を行っている。更に、リクルート社が発行する『大学の約束』(2014 年)においては、武蔵野 BASIS の特集が組まれている。このように武蔵野 BASIS は高等教育研究者や実務家、保護者や高校生の目をひきつけている。

ここまで上げた講演や論稿では、武蔵野 BASIS の教育目標や教育内容、教育方法、経営体制等が紹介されてきた。これにより武蔵野 BASIS の取り組みについて、我々は既に少なからぬ情報を得ることができる。他方で、武蔵野 BASIS を実現せしめた要因、特にそれを成立せしめた教職員の営為およびその展開過程については、あまり語られていないように思われる。

しかしこの点こそが、最も重要な論点である。今後、武蔵野大学の取組を参考に他大学で教養教育を推し進めたり、あるいは我が国の教養教育改革政策に武蔵野 BASIS のアイデアを取り込んでいくこともあるだろう。この時、もし我々が武蔵野 BASIS の取り組み内容のみを表層的に真似てしまい、それを支える教員の資質や態度、哲学を看過してしまえば、「仏作って魂入れず」の教育実践に終始することになってしまうからである。

そこで本調査では、武蔵野 BASIS の生みの親であり育ての親でもある、同学教養教育部長、

久富健教授および同学企画・広報課長浜崎浩志氏に対してヒアリングを行った。

2. 対象のプロフィール

武蔵野大学は浄土真宗本願寺派の仏教系大学であり、学生定員 1828 名、教員数は 233 名である（平成 26 年 5 月）。学部構成は法学部，経済学部，文学部，グローバル・コミュニケーション学部，人間科学部，教育学部，薬学部，看護学部である（平成 26 年 5 月）。更に，平成 27 年 4 月より工学部が新設されることが決まっている。これらのことから，武蔵野大学は中規模の複合型私立大学と位置づけて良いだろう。

武蔵野大学のキャンパスは，武蔵野キャンパスと有明キャンパスの 2 箇所に分かれている。文学部，人間科学部，環境学部，教育学部，薬学部，看護学部は武蔵野キャンパス，グローバル・コミュニケーション学部，法学部，経済学部，人間科学部，環境学部は有明キャンパスに置かれている。

有明キャンパスは平成 24 年に東京都の臨海副都心に開設された，新キャンパスである。キャンパスの建物は周辺の都市環境との調和を重視してデザインされており，大学と都市の間をシームレスに行き来できるよう配慮されている。

3. 武蔵野 BASIS 誕生の経緯

（1）ガバナンス改革

武蔵野 BASIS は平成 6 年から着手されたガバナンス改革を組織的なバックボーンとしている。改革前は，教授会が武蔵野大学の大学経営上の重要事項の実質的な決定を担っていた。平成 6 年から外部理事を中心とした諮問機関によってガバナンスの見直しが始まり，平成 10 年の段階で，理事会主導の大学運営へとガバナンス体制を変革することに成功している。これ以降，理事会・学長の緊密なパートナーシップを基調として，各種の教育改革が推進されることになった。

図 2-1 は武蔵野 BASIS の開発と運営にかかる組織体制を示したものである。図にあるように，武蔵野 BASIS は，カリキュラム改革委員会ワーキング・グループを中心として推進されている。本訪問調査の対象者である久富氏はワーキング・グループの座長である。ワーキング・グループのメンバーには，学生部長，キャリア開発部長，教養教育部会部長などの教員と教学担当課長，企画担当課長，各担当職員などが名を連ね，教職共同体制のもとでカリキュラム改革に向かう。

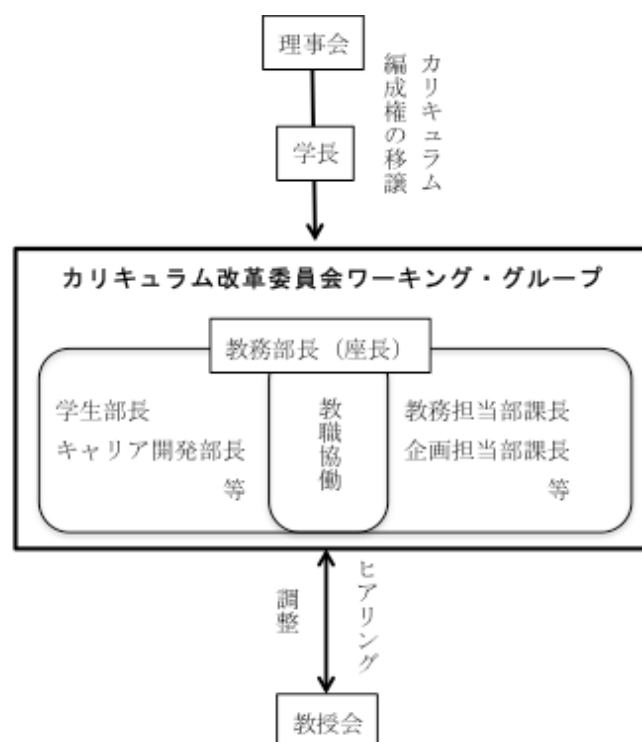


図 2-1 カリキュラム改革委員会ワーキング・グループの位置づけ
(当日資料より筆者作成)

ワーキング・グループは、理事会・学長からのカリキュラム編成権を権限移譲されている。この意味で、ワーキング・グループは学長のリーダーシップを実現させるためのトップダウン機能を基調としている。他方で、ワーキング・グループは教授会に対するヒアリングと調整を行うボトムアップ機能を有している。

座長を務める久富氏は教授陣との対話を重視し、学内のありとあらゆる機会をえて、関係者たちとの対話を重ねたと振り返る。ワーキング・グループの座長として、久富氏は、各学部長・学科長らに対し複数回に渡るヒアリングを実施し、更に各学部の教授会に向いて説明を行った。特に反対意見等に対しては、必要に応じて更なる対話の機会が設けられた。

ただし、久富氏を中心とした様々な対話は、反対派に対する説得というよりも、武蔵野 BASIS の実現に向けたアイデアの創出において有効に機能したと言う。久富氏によれば、学内のガバナンス改革が先行して進んでいたこと、後述する2キャンパス化に伴う教育の質保証の必要性が広く共有されていたことなどが、反対意見はさほど根強いものではなかった。むしろ対話を通して、武蔵野 BASIS の理念、内容、名称などもワーキング・グループを中心とした対話を通して形成されていったという。

この対話において、職員が果たした役割も看過できない。久富氏・浜崎氏によれば、職員は予算やスケージュリング、他大学の改革状況といった現実的な観点から議論に参加

し、ともすれば理念や理想に走りがちな教員の議論を下支えしたという。これはいわば、ワーキング・グループにおいて、教員がアクセル、職位がブレーキとして協働的に改革に取り組んだことが、先進的かつ実効性のある教育改革が実現したと評せるだろう。教職協働による教育改革の一つの形を示した事例としても解釈できる。

(2) 総合大学へ向けた取り組み

先にも触れたとおり、武蔵野大学は新キャンパス開設や工学部新設など、大学の拡充策が取られている。実はこれ以前にも、平成 10 年から総合大学化に向けた学部新設は継続的に続けられてきている（表 2-1）。

こうした大学拡大・2 キャンパス化の流れの中で、2 キャンパス一体の教育の質の保証という課題が浮上することになった。教育の質は、ステークホルダーからの評価に影響し、これは学生数に影響をあたえることになり、大学の経営基盤に密接に関わる。このような認識のもと、武蔵野大学における質保証を求める実践が、大学経営上の重要課題として、推進されることになった。

教育の質保証という課題の中で、特に重視されたのが全1年生に対する基礎教育をいかにして行うかというテーマであった。久富氏によれば、このテーマは有明キャンパスの新設を契機として浮上してきたものであるという。すなわち、新キャンパスは武蔵野大学が都市型大学としての更なる発展を遂げるための大きなチャンスとして学内に認識される一方で、武蔵野大学の大学としての凝集性やアイデンティティにとっての危機としても認識された。大学が複数のキャンパスを有することで、学生たちが武蔵野大学全体としての共通経験を獲得する機会が失われ、学生は武蔵野大学というコミュニティへの所属感を失い、それぞれのキャンパスのみ、あるいはそれぞれの学部のみへと所属感を持つようになってしまうかもしれない。この状況下にあっては、学士課程に一貫する教育理念や教育目標を定め、独自の取り組みを展開したとしても、学生たちはその教育実践に積極的にコミットしないのではないか。このような危機感が、全学共通基礎科目としての武蔵野 BASIS 誕生の大きな駆動力となったと久富氏は回顧する。

表 2-1 武蔵野大学学部新設状況（当日資料より筆者作成）

時期	新設状況
～平成 9 年	文学部のみ単科女子大学
平成 10 年	現代社会学部を設置（平成 20 年に政治経済学部に変更）
平成 11 年	人間関係学部を設置（平成 24 年から人間科学部に変更）
平成 13 年	大学名を武蔵野大学に変更
平成 16 年	薬学部を設置，男女共学化
平成 18 年	看護学部を設置
平成 21 年	環境学部設置 グローバル・コミュニケーション学部設置 教育学部設置
平成 24 年	政治経済学部を法学部と経済学部へ改組
平成 27 年	工学部設置

4. 武蔵野 BASIS の教育理念

（1）武蔵野大学の教育理念

武蔵野大学の教育目標は、「無数の縁からなる自己と社会に目覚め(awakening), 共創できる実践力を鍛え(link), 時代を切り拓く(growth)こと」と定められている。また「Linking Thinking」をブランド・ステートメントとして、学生が武蔵野大学において獲得する情操・経験によって、人と人、思考と思考、考え方と生き方などの関係性を理解し、ネットワーク力を修得することを重視している。

また近年では、キャリア教育に力を入れており、これが武蔵野 BASIS 誕生の母体となっている。武蔵野大学のキャリア教育は3つのステップを通して展開している。第1ステップは「外部講師によるキャリア教育」の段階、第2ステップは「専任教員によるキャリア教育」の段階、そして第3ステップは「教養教育と専門科目におけるキャリア教育の浸透」である。

キャリア教育の第3ステップでは、特定のキャリア教育関連科目のみならず、全ての授業が、大なり小なり学生のキャリア形成に寄与することが目標とされている。武蔵野大学にとっても、この第3ステップの実現は大きなチャレンジであり、その実現には未だ克服すべき課題も少なくない。しかし、実現如何にかかわらず、少なくともキャリア教育について全学的な教育が執り行われつつあったことが、武蔵野 BASIS のような全学共通基礎科目を開発するための素地として非常に重要な意味を持っていた。

（2）教養教育の問い直し

このような教育理念を文脈として、カリキュラム改革委員会ワーキング・グループは、

武蔵野 BASIS 開発に向けた取り組みに取り組み始めることになった。その際に、まず教養教育とはなにか、という根源的な問いに武蔵野大学としての回答を用意することから、改革はスタートした。

久富氏は、教養とはなにか、様々な関連文献を渉猟し、自分たちなりの教養観の構築に取り組んだ。彼が着目したのは、オルテガ・イ・ガセットの『大学の使命』であったという。久富氏はオルテガの「教養は生の難破を防ぐもの、無意味な悲劇に陥ることなく、過度に品格を落とすことなく生きていけるようにさせるところのものである」という言葉が、久富氏の教養観とリンクしたと述べる。

オルテガは、幅広い知識や洗練された感性、社交性といった人生を華やかに彩る「装飾品」としての教養を退け、自分自身の思索と実践を通して、自らの人生に対して意味を見出していく力、あるいはそれを可能とする理念の体系としての教養を重視する。この意味における教養を追求していくことが、大学にとっての本来的な使命の一つであり、この使命を達成するための教育的働きかけとして武蔵野 BASIS は組織されているという。

(3) 学士課程全体における武蔵の BASIS の位置づけ

このような観点から武蔵野 BASIS は、学生たちの自己基礎力の育成を目標とし、そのために他者との出会いや協働を用意するという構成を基本的な構図としている。BASIS は、建築物等における基礎を意味する言葉であり、ここでは武蔵野大学が提供する武蔵野学士力の基礎としての意味を持っている(図 2-2)。それは全学の学生が初年度を武蔵野キャンパスで過ごすことで、共通体験としての武蔵野大学としてのアイデンティティを確立していき、大学での学びの基礎を培う機会である。そして武蔵野 BASIS での学びを通して、最終的には、学生は武蔵野学士力を身につけ、その力が就業力に繋がると期待されている。

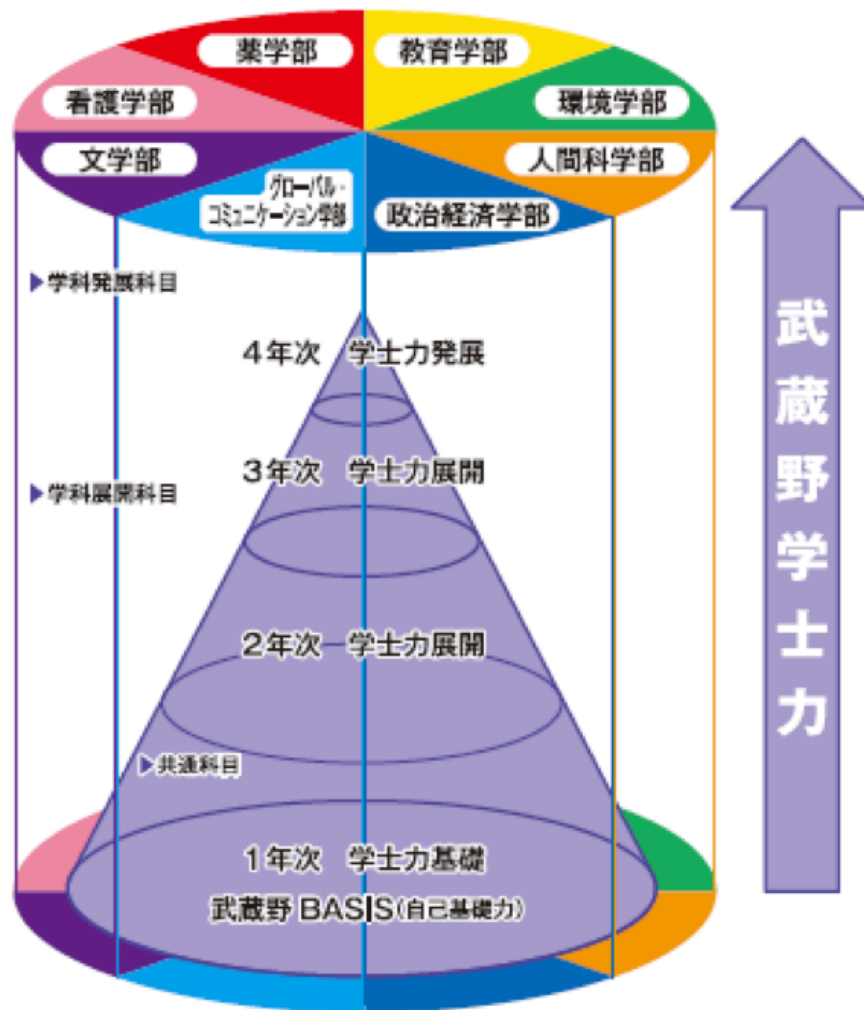


図 2-2 武蔵野大学の教育目標「武蔵野学士力」と武蔵野 BASIS の関係
(当日資料より筆者作成)

5. 武蔵野 BASIS の内容と方法-カリキュラム上の位置づけと科目構成，基礎セルフデベ ロップメント-

(1) 基礎課程と学科課程

武蔵野大学は学士課程教育を1年次の基礎課程と2年時以降の学科課程の2つに大別している(図2-3)。武蔵野 BASIS は全学必修科目であり，進級判定科目でもある。このことは武蔵野 BASIS が教育内容的な意味のみならず，制度的・体制的にも武蔵野大学の学士課程における中核を担っていることを示している。

	学期	ターム	位置づけ	教育内容			
卒業判定：武蔵野学士力							
4年次	後期	3・4	学士力発展	共通	資格	学科	
	前期	1・2					
3年次	後期	3・4	学士力展開	共通	資格	学科	
	前期	1・2					
2年次	後期	3・4	学士力展開	共通	資格	学科	
	前期	1・2					
進級判定：自己基礎力							
1年次	後期	3・4・5	学士力基礎	共通科目		資格	学科科目
	前期	1・2		武蔵野 BASIS			

図 2-3 武蔵野大学のカリキュラム

(当日資料より筆者作成)

学生には武蔵野 BASIS の全科目の単位が、進級要件として求められる。この厳しい進級要件を課すにあたっては、学内の入念な同意形成が図られるとともに、成績評価に際しては、各科目の中で複数回の試験を行い、さらに必要とあれば追試なども行うことで、学生を「掬い上げる」評価を実施することが決定された。図 2-3 の 1 年次後期 5 タームは、4 タームまでに進級判定にパスしない学生に対する追試の機会を設けるためである。

それでもなお、単位を落としてしまう学生もおり、保護者等から少なからぬ異議や苦情が寄せられているという。しかし、武蔵野大学として、武蔵野 BASIS の必要性や教育的意義については確信を持っており、全科目必修と進級判定科目化については今後もぶれることなく実施していくことが決定されている。外部に対しても丁寧な説明を行うことで、学生や保護者からの理解を得る努力も続けられる。

(2) 科目構成

武蔵野 BASIS は 5 つの 카테고리 からなる 10 の科目から構成されている (表 2-2)。

1 つめの カテゴリ は「心とからだ」で「建学」「健康体育」から構成されている。2 つめの カテゴリ は「学びのスキル」で、「コンピュータ活用基礎 I」「日本語リテラシー」からなる。3 つめの カテゴリ は「外国語」で「外国語 (英語)」および「外国語 (初修)」がこれに含まれる。4 つめの カテゴリ は「基礎」で、「武蔵野 BASIS 基礎」という科目が実施されている。最後の 5 つめの カテゴリ は、「自己理解・他者理解」である。この カテゴリ には「基礎セルフデベロップメント」「自己の探求」「キャリアデザイン」が含まれる。

表 2-2 武蔵野 BASIS の科目構成（当日資料より筆者作成）

科目名		単位
心と体	建学	4
	健康体育	1
学びのスキル	コンピュータ活用基礎 I	1
	日本語リテラシー	1
外国語	外国語（英語）	4
	外国語（初修）	4
基礎	武蔵野 BASIS 基礎	1
自己理解	基礎セルフデベロップメント	8
他者理解	自己の探求 1	1
	キャリアデザイン	2

「武蔵野 BASIS 基礎」については、内容の一部に中等教育の振り返りが含まれたリメディアル的な科目であり、単位認定上、若干の問題を抱えていること、また学生たちからのリメディアル的な内容よりもより高次の学びを期待する声強いこともあり、廃止されることになっている。

（3）基礎セルフデベロップメント

基礎セルフデベロップメントは、武蔵野 BASIS の各科目の中でも、とりわけ重要な科目である。基礎セルフデベロップメントは、基礎教養における自己の知的開発の道程をみちびき、「知」の世界への目覚めを起点として、「知」の内実に向かう広がりを目指していく授業である。

教育内容は哲学・現代学・数理学・世界文学・社会学・地球学・歴史学の7分野からなっており、これを1年かけて学んでいく（図 2-4）。1クラス60名で、各分野に5名の教員と5名のTAがつく。それぞれの教員は2コマの授業を担当する。1コマ目は講義中心で、2コマ目はグループワーク等の演習中心である。基礎セルフデベロップメントの7つの分野には、それぞれに色（VIBGYOR）が割り当てられており、7つの分野を虹に見立てられている。この比喩には、学生が虹の橋を渡り、その先にある「知」の世界へ、更にその先に広がる自らの人生へと歩みを進めていって欲しいという、久富氏の願いが込められている。



図 2-4 基礎セルフデベロップメントの分野構成（当日資料より筆者作成）

基礎セルフデベロップメントの教育内容には、「知」の世界への目覚めをもたらすために、担当教員たちの専門分野の中核や近年の研究課題などを教材として取り入れることが求められている。久富氏によれば、多くの学生は大学入学時に専門教育を楽しみにしているにも関わらず、大学からは教養教育を課され、このギャップに苦しんでいるという。基礎セルフデベロップメントは、このような学生の潜在的な要求を満たし、学生が期待する「知」の世界の内奥を諸年次から惜しむことなく学生に開陳するものであり、学生はこの授業を通して大いに刺激を受けているという。

例えば久富氏は自らの「パスカルとデカルトについて」といった高度なテーマを取り上げている。学生にはこうした高度なテーマについて完全に知悉することは求められない。「大学の学びはこういうものか」といった感触を肌で感じる事が重要視されている。

授業を実施する教員側としても、自らの専門分野のもっとも「熱い」部分を授業に取り入れることは、大きな楽しみになりうる。また教員は授業を通して学生と自らの専門分野について真剣に語り合うことで、学生から「知」のインパクトを得ることもあるという。

このように、基礎セルフデベロップメントは、教員・学生が互いに知的な刺激を与え合い、それぞれの思考や感性を響き合わせる中で、互いに切磋琢磨していく、という教育ビジョンを背景に持っている。このような卓越した教育ビジョンを、久富氏はいかにして描き出すことに成功したのだろうか。その原点は、久富氏のフランス留学体験にあるという。

フランスには議論の文化がある。まず大学入試では、理工系の学生にも哲学書の読解が求められたり、哲学の学生にも高度な数学的な能力が求められることになっている。そして彼らは入学後も、自らの専門に固執せずに本を読み、大いにカフェで語り合う。そこで議論は極めて高度であり、教員たちが議論に参加して、まるで若い学生のように、専門や立場の垣根を越えて、様々な議論に花を咲かせている。久富氏はこのイメージを武蔵野大学の教育改革の素地としたという。このような活き活きとした教育ビジョンがあるからこそ、武蔵野大学の教職員との対話が成功し、そしてそれが武蔵野 BASIS の実現につながったのであろう。

6. 武蔵野 BASIS の先進性と今後の展望

最後に、ここまで整理してきた内容を踏まえて、武蔵野 BASIS の先進性と今後の更なる発展の展望について考察することにしたい。

(1) ガバナンス改革の教育改革への寄与

まず着目すべき点は、武蔵野 BASIS が生み出された土壌として、武蔵野大学がいち早く取り組んでいたガバナンス改革が重要な意味を持っていたという点である。

大学のガバナンス改革は、近年の我が国の大学改革の大きなテーマの1つである。しかしガバナンス改革は組織における権限の再配置であって、それが直接的に大学教育の改革に繋がるわけではない。このため、ガバナンス改革の途上にあっては、「ガバナンス改革に注力する余裕があるのなら、まずもって教育改革にこそ、その力を集中させるべきではないか」といった疑念が提起されることも少なくない。

このような中で武蔵野大学の事例は、ガバナンス改革が実効的な教育改革へとつながっている優れた事例として、注目に値するものである。とりわけ、理事・学長に集権化した権限を必要に応じて再配分してタスクフォースを作り、彼らの力で教育改革を進めていくという仕組みは他大学にとっても参考になるものである。武蔵野 BASIS の場合では、カリキュラム編成権の移譲という大きな決断がなされており、これが教育改革を進めていく駆動力となっている。

(2) 新しい授業形態の萌芽としての武蔵野 BASIS

現在、我が国では学修の質的転換が課題となっており、従来の知識の伝達型の授業からパフォーマンスの習得へ、受動的な記憶中心の学修から能動的な演習中心の学修（アクティブラーニング）へと学修の質的転換が進んでいる。

近年、我が国では、「知識伝達からパフォーマンス習得への移行は、低次の学修から高次の学修への累積的で階層的な発展構造をたどり、実現する」という考えが広がっている（代表的な論者・著作として、溝上，2014）。ここでは、まず知識を「記憶」することで、より高次の「理解」「応用」「分析」「評価」「創造」が可能となると考えられる。教員には、学生が無理なく、そして効率的に低次の行動から高次の行動へと徐々に学修のレベルを上げていくことができるよう、入念に授業やカリキュラムを設計するよう求められる。このような発想は、1950年代、アメリカの教育学（特に初中等教育）において隆盛を誇った行動科学・行動主義心理学、特に B.S.ブルームの教育目標のタクソノミに一に源流を持っている。

他方で、高等教育には別の考え方も存在する。それは大学とは学問の府であり、そこでは最先端の研究と結びついた高度な教育が実践されるという理念である。この理念の下では、大学の学びは、それ以前の初中等教育に比べて、相対的に累積的でも階層的でもない

と考えられる。なぜなら大学におけるあらゆる知識やスキルは常に疑問にふされる定めにあるからである。大学における知識の体系は、一旦構造化されたとしても、組織的な不断の懐疑にさらされ、常に改定・改善されることになる。無論、学生向けのカリキュラムは累積的で階層的な形で構造化される。ただし、それを学ぶ際には、単にカリキュラム上の知識やスキルを着実に獲得するのみならず、知識やスキル一つ一つの意味を考え、時に疑い、時に自ら検証することで、断続的に立ち止まりながら、そして複合的に検証しながら、学修を進めていくことが求められる。そして教員は学生に知識創造の過程に巻き込むことで、学生の学びを牽引していくことが求められる。

このような発想は、19世紀の言語学者であり、ベルリン大学の創設者でもある W.F. フンボルトに求められる。また近年では初中等教育の文脈でも、知識やスキルを社会的相互作用の中で構成していく社会的構成主義の学修観が広がりつつあり、この立場を代表する L. S. ヴィゴツキー、J. レイブと E. ウェンガーの議論は特に注目されている。例えば、アメリカのカリキュラム学者 P. ジャクソン（初中等教育段階を対象）は、前者の知識やパフォーマンスの習得を目指す授業観を「模倣の様式」、後者の学習者の志向の態度や探求の方法を形成する授業観を「変容の様式」と区別したうえで、後者の代表例を大学教育、特にリベラル・アーツ教育に求め、その考えが20世紀から今日まで続く進歩主義教育の理念の源泉となっていると指摘している(Jackson, 1986)。

初中等教育において普及した行動主義の学修観が高等教育において広がりつつある中で、古典的な大学での学びを擁護する社会的構成主義の学修観が初中等教育に広がりを見せているのは皮肉であるが、実践においては双方の学修観を適切に織り交ぜていくことが肝要だろう。例えば医歯薬・理工系のような教育内容が高度に体系化している専門教育の場面では、学修の累積性や階層性を重視する必要がある。逆に教養教育のような幅広い学びやものの見方を研鑽するような場面では学修のインパクトを重視し、断層性や複合性を許容する必要がある。武蔵野 BASIS は後者の理念を体現するものといえるのではないか。

武蔵野 BASIS は昨今の高等教育界ではオールド・ファッションになりつつあるフンボルト理念に新しい息吹を与えると共に、改めて大学ならではの学びとは何かを我々に突き付けるものである。今後、その実践の展開は更に注目をあつめることになるだろう。

(3) 効果検証と教養教育の絶えざる問い直し

武蔵野 BASIS の今後の課題として、武蔵野 BASIS の教育効果の検証を挙げるができるだろう。武蔵野 BASIS は既に他大学や保護者、受験生らから広く注目を集めており、この意味で、その経営的效果についてはかなりの手応えとエビデンスを蓄積しつつある。他方で、武蔵野 BASIS の教育効果、例えば学生は本当に知のインパクトを受けているのか、それによって学生の能動性は喚起されているのか、最終的に、武蔵野学士力は身につけているのかといった点を検証していくことが求められる。

そもそも効果測定に際しては、効果を定義するための教育理念をはっきりと描き、それ

に関係者が同意することが求められる。しかし、教養教育の理念は、久富氏あるいはオルテガの理念に限定されるものではない。なにより、ヒアリングでは、久富氏自身が武蔵野大学における教養教育の理念について、今後も絶えず問いなおしていく必要があると語ってくれた。久富氏の思いを実現するには、武蔵野 BASIS の効果測定は、その目標が達成されているかどうかを単純に検証するだけでなく、そもそも目標それ自体の妥当性を検証するようリフレクティブな測定にならざるをえない。この試みは、大学教育の効果検証としては複雑なものになるが、その手立が確立され、実践ベースで教養教育の理念の問い直しが恒常的に進められることになれば、武蔵野大学は教養教育の効果検証の点でもセンター・オブ・エクセレンスとなると考えられる。この点でも武蔵野大学の今後の動向が大いに注目される場所である。

＜参考文献＞

溝上慎一著（2014）『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂。

Jackson, P. (1986). *The Practice of Teaching*, Teacher College Press

第3章 東京女子大学のリベラル・アーツ教育アセスメント・モデル構築

西村 君平 (広島大学)

呉 書雅 (広島大学)

島 一則 (広島大学)

1. はじめに

現在,我が国では学習成果の可視化が,高等教育改革のキーワードの一つとなっている。その主な背景の一つとして,高等教育における学修の質的転換を挙げることができる。

伝統的な知識伝達型の教育において,その成果は知識が定着したかどうかを測定するペーパーテストによって明らかにすることができる。しかし今日重要視されているアクティブ・ラーニングでは,授業においては学生の能動的な活動を奨励し,その結果,学生たちに自ら考える力やチームワーク等の汎用的能力や態度・志向を身につけさせることが求められている。この時,問題になるのが能動的な活動の質および汎用的能力や態度志向が涵養されているか否かをいかにして測定するかという論点である。

例えば,ある日本人学生が授業中に積極的にグループワークに参加し,留学生と活発に議論していたとする。この時,学生がただ単に物珍しさから盛り上がっているのか,留学生との対話を通して自分とは違った新しい考え方に出会い,自らの視野を広げているのか,両者を区別することは必ずしも容易ではない。更には,グループワークの結果,学生にチームワークやグローバルマインドが身についたかどうかを明らかに,それを外部に対して証明することはなおさら困難である。かくして,アクティブ・ラーニングの奨励は,それに付随して,学習成果の可視化という難題を大学教育の現場に改めてつきつけるものとなる。

この学習成果の可視化という課題に関して,東京女子大学は優れた実践を行っている。もともと東京女子大学はキリスト教を基盤としたリベラル・アーツ教育の伝統を有している。この伝統の下,東京女子大学は今で言う汎用的能力や態度・志向の涵養に継続的に取り組んできた経緯がある。そしていま東京女子大学は「リベラル・アーツ教育のアセスメント・モデル構築による学習成果の向上と可視化」を掲げ,「大学教育再生加速プログラム (AP 事業)」(平成26年度)に採択される運びとなった。これまで培ってきた伝統を活かして,学習成果の可視化という課題に大学をあげて取り組み始めており,その動向は注目に値する。

そこで本調査では,東京女子大学の AP 事業において中心的な役割を担っている全学共

通教育部長樋脇博敏教授，アセスメント・モデルの企画立案を担った小田浩一教授，教育支援部濱田ひろみ部長に，同大学の取組についてヒアリングを行った。

2. 対象のプロフィール

東京女子大学は，東京都杉並区にあるキリスト教系の女子大学である。設立は大正7年（1918年）と古く，北米のプロテスタント諸教派の支援のもと，初代学長は新渡戸稲造，学監安井てつの体制で開学している。このような経緯もあって，創立以来，一貫してリベラル・アーツ教育を理念として掲げ，「単に知識を求めるのみならず，人間としての英知を養う教育」を志してきたという（当日配布資料より）。

学部構成は，現代教養学部のみ。かつては，文理学部と現代文化学部の2学部制をとっていたが，平成21年に学部改組，現代教養学部のみ体制に移行している。現代教養学部は，人文学科，国際社会学科，人間科学科，数理科学科の4科で構成されている。学生数は3910名，教員数は122名である（平成26年5月）。

3. アセスメント・モデル構築の組織体制とその運用

先述の通り，東京女子大学はリベラル・アーツ教育において長い伝統を有しており，その中で「人間としての英知を養う」という，今日概念で言う汎用的能力や態度志向に類する教育的価値を追求してきた。しかし，そんな東京女子大学にとっても，リベラル・アーツ教育の成果の可視化は大きなチャレンジであると小田氏は述べる。

このチャレンジに取り組むにあたり，東京女子大学では学長のリーダーシップの下，小規模なタスクフォース的な機能をもったプロジェクト・チームを中心に取り組んでいる。プロジェクト・チームは教授会から独立し，教授会での議論を必ずしも要しない形で，機動的に動くことを旨としている。

AP事業は，教育研究会開発委員会におけるアセスメント・ポリシーの策定を基礎にしている。その後，プロジェクト・チームがアセスメント指標の開発に取り組む。アセスメント指標の開発においては機動性が重視され，タスクフォース型の組織が必要になる。しかし，その反面「教授会が置き去りに」なるデメリットも生じてしまうという。このデメリットを解消するために，AP事業に大学のメンバーを巻き込んでいくFD・SDが重要になる。ファカルティからの理解と協力を集めたうえで，教務委員会等の関連委員会によってアセスメントが本格実施される。アセスメントによって明らかになった学習成果は，IR専門委員会に送られ，結果分析等が行われる。分析結果は自己点検・評価委員会における改善方策提示にかかる議論に資することが期待されている（図3-1）。

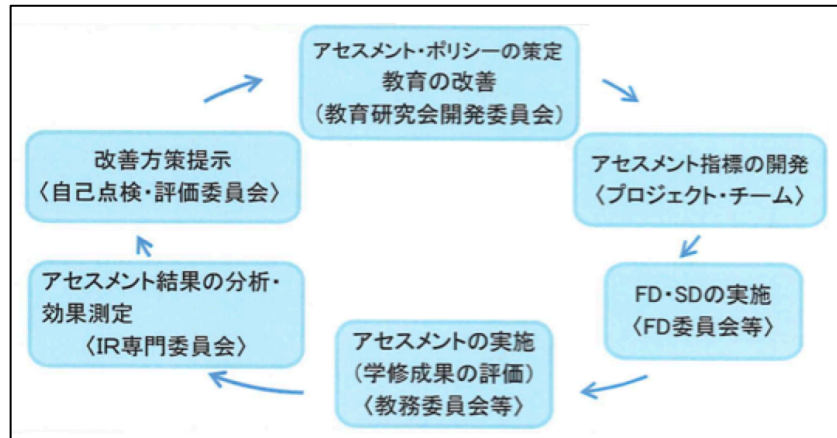


図 3-1 アセスメント・モデル構築の体制

出典：当日配布資料より。

樋脇氏・小田氏は、この体制を運営していく中で、教員間の情報共有・考え方の共有が進展していくと述べる。また、FD・SD以外の局面でも、事業に参加している教員たちは自然に教育について自分なりの考えを深めることになり、徐々に教員としての力量を形成していったという手応えもあるという。

このように東京女子大学におけるアセスメント・モデル構築の体制は、機動的なタスクフォースと全学的なFD・調整部門がバランスよく配置されているが、この体制の構築には、東京女子大学がこれまでに実施してきた各種教育改革事業の経験が活かされていると小田氏は述べる。東京女子大学は、これまでに「女性学・ジェンダー的視点に立つ教育展開（特色GP）」「キャリア・イングリッシュ・アイランド（現代GP）」「東京女子大学キャリア・ツリー（現代GP）」「マイライフ・マイライブラリー（学生支援GP）」といった多くのGP事業に採択されている。これらのGP事業および今回のAP事業を通して、徐々に、学内からは競争的資金に対する応募に対して「そろそろ止めよう」等の消極的な見解が出されることもあるという。しかし、樋脇氏・小田氏は「逆に、ファカルティのメンバーには、もうそろそろ慣れて欲しい」と口をそろえる。さらに、小田氏は「教育改革はマラソンのようなもの」と述べている。確かに、マラソンと同じく、教育改革は長く継続しなければ意味が無い。そして、一度改革の足を止めてしまうと、そこからもう一度改革に向けて大学を動かしていくことは容易ではない。このような実践に基づく省察が、今回調査にあたった「リベラル・アーツ教育アセスメント・モデル構築」の基礎の一部を形成している。

4. リベラル・アーツ教育アセスメント・モデルとその心理学的背景

(1) アセスメント・モデルの概要

次にリベラル・アーツ教育アセスメント・モデル本体に目を移してみよう（図 3-2）。図は、リベラル・アーツ教育における成果を①専門知識，②汎用的能力，③態度・志向の3つにわけ、それぞれに直接的アセスメント指標，間接的アセスメント指標を設定するという構成になっている。さらに、間接的アセスメント指標は、自己報告型の指標と外部評価指標に分かれている。

*ゴシックは新たに本事業で導入する指標

評価軸	直接的アセスメント指標	間接的アセスメント指標	
	a. 客観的に測定可能な指標	b. 自己報告型の指標	c. 外部評価指標
①専門知識	<ul style="list-style-type: none"> ・ GPA ・ 修得単位数 ・ TOEFL ITP の得点 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学修行動調査（本学独自） ・ 学修行動調査（回答者平均値との比較が可能なもの） 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 卒業生アンケート（現行アンケートを拡充）
②汎用的能力	<ul style="list-style-type: none"> ・ TOEFL ITP の得点 ・ 外部テスト（受験者平均値との比較が可能なもの）の得点 ・ CLA を参考とする独自指標 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学修行動調査（本学独自） ・ 学修行動調査（回答者平均値との比較が可能なもの） 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 卒業生アンケート（現行アンケートを拡充） ・ インタビュー ・ 雇用者アンケート・インタビュー
③態度・志向	<ul style="list-style-type: none"> ・ 外部テスト（受験者平均値との比較が可能なもの）の得点 ・ PPI を参考とする独自指標 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学修行動調査（本学独自） ・ 学修行動調査（回答者平均値との比較が可能なもの） 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 卒業生アンケート（現行アンケートを拡充） ・ インタビュー ・ 雇用者アンケート・インタビュー

図 3-2 アセスメント・モデル

出典：当日配布資料より。

まず図右側，間接的アセスメント指標に目を向けていただきたい。今回の AP 事業で開発される「学習行動調査」「卒業生アンケート」「雇用者アンケート」は、これまでの東京女子大学の蓄積を活かした形で開発・実施される。この中で、「雇用者アンケート」は一般的には実現が容易ではないが、東京女子大学の場合、AP 事業事業に先立って、100 周年記念事業として既に同様の趣旨の調査を行っており、それを母体として調整、実施される見込みとなっている。

次に、図中左に記載されている直接的アセスメントでは、Collegiate Learning Assessment (CLA) や Personal Potential Index (PPI) を参考に、独自指標の開発が行われることになっている。CLA も PPI もいずれも心理学に基礎を持つ標準テストの一種である。

(2) アセスメント・モデルの心理学的背景

CLA は、アメリカの教育支援審議会（Council for Aid to Education）により開発され、OECD-AHELO の汎用的能力の評価において採用されたテストとして知られている。汎用的能力の測定では、90 分で 1 問のパフォーマンス課題が出され、批判的思考・分析的推論、問題解決、文章コミュニケーションなどを総合的に用いて、様々な資料を活用しながら、オープン・エンドな問題に対して自分なりの解決策を示すことが求められる（松下，2012）。

他方の PPI は、アメリカに基礎を置く非営利団体である ETS（Educational Testing Service）が、大学院入試向けに開発したテストである。その焦点は、学生の態度・志向が、大学院課程における学修や研究に適合的かどうかを明らかにすることにおかれている。PPI はインターネット上で行われる電子テストで、学生は PPI に求められる 24 の問に対して回答し、その答えをオンライン上で送付する。その結果は ETS で採点されると共に、学生が選んだ評価者（一般的に入学後の指導教官）からも評価を受ける。テストの問は、「知識と創造性」「コミュニケーション・スキル」「チームワーク」「対応力（resilience）」「計画性」「倫理性と誠実性」から構成されている（Kyllonen, 2008）。

これらのテストは、国内においてはまだ十分な試行例が報告されているわけではない。特に PPI は大学院レベルのテストであり、これを教養教育の学修成果の可視化に用いるというアイデアは、確かに人間としての英知を養うというリベラル・アーツ教育の理念とは適合的であるとはいえ、やはり独創的である

こうした着想は、小田氏を始めとするプロジェクト・チームに、心理尺度の構成に精通したメンバーを招き入れたことに起因する。小田氏は、ロービジョン（弱視）に関する生活の質（QOL）に関する心理学的研究を専門としており、この専門性をリベラル・アーツ教育のアセスメント・モデルの開発に活かしていく方針で、事業が執り行われている。

(3) 心理学者にとってのチャレンジ

プロジェクト・メンバーに心理学者を擁しているからといって、アセスメント・モデルの開発は決して容易なものではない。一般的に、心理学における実験は、条件が統制された実験室において、実験群と統制群の比較という形でとりおこなわれるが、大学教育の現場ではこのような厳密な測定は実施し得ない。1 年間あるいは 4 年間におよぶ中長期的な効果を測定する中で、「非常に大規模でノイジーなデータ」が産出される。このようなデータを取り扱うことは、心理学においては一般的ではない。

小田氏は、この「非常に大規模でノイジーなデータ」を扱うことは、心理学者としては興味深いチャレンジである捉えているという。なによりリベラル・アーツ教育の効果を測定するという問題の意義は、小田氏も認めており、数字で学修成果を可視化していくことで一部の教員に見られる「数字アレルギー」も解消してきている実感を得ているという。

このように、心理学者としての専門性を背景に、それを高等教育改革の文脈の中で活用

していく中で、東京女子大学のアセスメント・モデル構築は進められている。

5. 評価方法論からのアセスメント・モデルに関する考察

東京女子大学が推進している心理学を背景としたリベラル・アーツ教育アセスメント・モデルの構築は、いまだその緒についたばかりであり、その帰結は不透明な部分も少なくない。そこでここではアセスメント・モデル開発の結果ではなく、東京女子大学の企図そのものを評価方法論の理論史に位置づけることで、その意義や想定される限界性について考察することにした。

(1) 評価方法論の基礎としての厳密な心理学的測定

高等教育分野における教育評価の方法論は主にアメリカの評価研究に基礎を持っているが (Henkel, 1998), このアメリカの評価研究の最初期の段階から今日に至るまで常にその発展に大きな影響を与えてきた学問が心理学である。

アメリカの評価研究は、1960年代から80年代にかけて、連邦政府による福祉政策の拡充の中で成立・発展してきた。激増する公的支出の中で、議会は政府に対してアカウンタビリティを果たすよう要請したが、この要請に応えられる者は当時、誰もいなかった。なぜなら「公共の福祉」「幼児教育の成果」「コミュニティの活性化」といった曖昧な価値の存在あるいは不在を証明するすべをもった者など存在しなかったからである。そこで社会科学に携わる研究者たちが、この問題に取り組むことになり、その中で評価研究一つの独立した領域として徐々に形成されることになった (Alkin, 2004, pp.14-16)。

この過程で重要な役割を担ったのが、心理学を背景とした厳密な測定の追求である。当1950年代から60年代は行動科学や実証主義が開花した時期であり、その影響は評価研究にも影響を与えた。社会調査の方法論の泰斗としても知られるD.キャンベルやその研究を引き継いだP.ロッシ、教育心理学者としても著名なL. クロンバック、教育学者のR.タイラーなどは、実験心理学や社会心理学の発想を評価に持ち込み、学力等の本来的に不可視な特性を可視化する努力を続けた (Alkin, 2004, pp.17-32)。

中でも、キャンベルが提案した Multitrait-Multimethod Matrix (MMM; Campbell & Fiske, 1959) は、東京女子大学のアセスメント・モデルと類似している。MMMは、測定したい特性を幾つかの下位概念に整理したうえで、下位概念に適した手法でそれぞれ明らかにし、その結果の共変や相関を測定する手法である。この手法のメリットは、下位概念の測定結果の振る舞いが、評価者の期待する挙動と一致しているかどうかを検討することで、元々の特性に対する概念的理解そのものの妥当性を検証できる点にある。

具体的に言えば、例えば専門的知識と汎用的能力、態度・志向が正の線形関係にあると想定されている時に、専門的知識と汎用的能力が正の線形関係になっており、態度・志向のみが負の線形関係になっていたとすれば、そもそもの概念構成に問題がある可能性が浮上してくる。このように本来的に可視化困難な特性を、概念的に要素に分解し、要素間の

関係性まで含みこむ形で多重的に厳密な心理測定を行うことで、理論と実態の両面から可視化していくことへとつながる。

MMMのメリットは東京女子大学のアセスメント・モデルの可能性としてもパラフレーズできる。すなわち、アセスメント・モデルにおいて実施される各種のテストや調査の結果の相関が検討されることになれば、単に東京女子大学におけるリベラル・アーツ教育の学習成果が可視化されるのみならず、「専門知識・汎用的能力・態度志向を一体として育成する」という近年の高等教育の理念そのものの妥当性が、部分的にとはいえ、検証される。この点で、東京女子大学のアセスメント・モデルの構築のインパクトは大きなものとなる可能性を持っている。

(2) 心理測定的パラダイムとオルタナティブ・アセスメントパラダイムの対比

他方で、近年では、我が国の高等教育に係る教育評価の文脈に、初中等教育に係る教育評価研究を背景としたアプローチが登場している。このアプローチは、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いった手法を取り上げ、学修の非認知的側面を評価者の主観性を掬いあげながら、マイクロに測定しようと試みる。

東京女子大学が開発する心理学を背景としたアセスメント・モデルは、理論上、後者のアプローチと対置されるものでもある。後者のアプローチは、教育評価の理論を心理測定的パラダイムとオルタナティブ・アセスメントパラダイムに大別し、心理測定的パラダイムの限界を乗り越えるものと自認する立場だからである（表3-1）。

表3-1 心理学的パラダイムとオルタナティブ・アセスメントのパラダイム
(松下2012, p.79)

	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	構成主義、状況論、解釈学など
評価目的	アカウントビリティ、質保証	教育改善・指導、学生の成長
評価対象	集団	個人
評価機能	総括的評価	形成的評価
評価項目	分割可能性	複合性
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	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

オルタナティブ・アセスメントのパラダイムから見れば、心理測定学的パラダイムの評価は、アカウントビリティや質保証、プログラム評価を目的としている場合には有益であるが、それはあくまでも分割可能な知識を脱文脈的に明らかにするものであって、実社会においても有益な複合的で文脈的な学力を測定する真正の評価ではないという。心理測定学的パラダイムの評価では、高次のあるいは総合的な能力を評価することは難しいと考えられている（松下，2012，p.78）。

これらの批判は原理的なもので、心理学的な背景を持ったアセスメント・モデルだからといって、この批判が全て当てはまるものではない。特に東京女子大学のアセスメント・モデルは複眼的で多重的なものとなっており、心理測定学のデメリットが生じにくいようなデザインになっている。とは言え、心理学を基礎とすることの、評価方法論上のリスクについて認識することは、東京女子大学のアセスメント・モデルをさらに精緻化するためにも、無意味なものではないだろう。

6. 終わりに

以上、東京女子大学のリベラル・アーツ教育アセスメント・モデル構築について、その組織的背景や学問的背景を整理したうえで、評価方法論からその意義とリスクについて考察した。

本調査によって、冒頭の述べた通り、アクティブ・ラーニングの過程としての質、結果としての学習成果を可視化することは簡単なことではない。しかし東京女子大学のアセスメント・モデルは、その組織的な強みや学問的な背景を活かし、この難題に対する有効な回答の1つを用意しうるものであることが明らかになったのでは無いだろうか。今後の我が国の教育評価の改善、教養教育の更なる充実のためにも、東京女子大学の実践をフォローしていくことが重要である。

<参考文献>

- 松下佳代（2012）「パフォーマンス評価による学修の質の評価」、『京都大学高等教育研究』第18号，pp.75-114。
- Alkin, M. C. (ed.) (2004) *Evaluation Roots*, Sage Pub., 2004.
- Campbell, D.T., & Fiske D.W. (1959). “Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix”. *Psychological Bulletin*, vol.56, pp.81-105
- Henkel, M. (1998) .”Evaluation in Higher Education: conceptual and epistemological foundations”, *European Journal of Education*, vol.33, Carfax Pub., pp. 285-297.
- Kyllonen, P.K. (2008). The Research Behind the ETS® Personal Potential Index (PPI), available on (<https://graduateschool.vt.edu/sites/default/files/u12/forms/admissions/ValidationPPI.pdf> 2015/03/25)