

学士力を保証するための学生支援方策に関する研究 (1)

著者	矢藤 誠慈郎, 松村 幸四郎
雑誌名	東邦学誌
巻	38
号	1
ページ	73-82
発行年	2009-06-01
URL	http://id.nii.ac.jp/1532/00000189/

学士力を保証するための学生支援方策に関する研究 (1)

矢 藤 誠慈郎
松 村 幸四郎

目 次

- 1 本研究の目的
- 2 学士課程教育とラーニング・アウトカム
 - (1) 高等教育機関を取り巻く状況
 - (2) 中教審答申「学生課程教育の構築に向けて」—高等教育施策の転換—
 - (3) 学士課程教育におけるラーニング・アウトカムの位置づけ
- 3 大学の成果保証に向けた取り組みの現状
 - (1) 一般的な動向
 - (2) 諸外国の具体的な動向
 - 1) アメリカ
 - 2) ヨーロッパ
 - (3) 学習成果測定の尺度としてのラーニング・アウトカム—その機能的限界—
 - (4) 小括

(以上、本号)

以下、次号に続く

1 本研究の目的

高等教育機関たる大学の学生に、学士力を養成されることが保証された教育を行ったとされるにはどのような教育が施された場合であるのか、その教育内容およびそのための学生支援方策の在り方について考察することが本研究の目的である。本稿ではまずその(1)として、とりわけ諸外国における学士課程教育にあたって学生の学修成果(到達度)を測定する際の指標

として一般的に用いられているラーニング・アウトカム (learning outcomes)¹⁾に焦点を絞り、その具体的な内容・運用状況を確認しながら考察を試みるものである²⁾。

2 学士課程教育論議とラーニング・アウトカム

(1) 高等教育機関を取り巻く状況

文部科学省「学校基本調査」(平成20年度)によると、大学等への進学率は52.8%に上る。トロウ³⁾の表現によれば、これは高等教育の「ユニバーサル・アクセス」段階ということになる。高等教育がユニバーサル・アクセスの状況にあるとき、中等教育を終えた生徒の立場、およびいったんは社会人として社会に出たが再び学び直したいと考える成人の立場からすると、自分自身が学びたい、という意欲を持ちさえすれば、いずれかの高等教育機関において高等教育の恩恵を享受する機会が得られることを意味する。換言すれば、誰にとっても高等教育を享受する機会が保障されているということになろう。

ただ、高等教育へのユニバーサル・アクセス段階にあつては、高等教育機関がそれまでに経験してこなかった未知なる困難な問題も横たわっている。まず、誰もがアクセスできるという

状況は学ぶ意思を持つ者のみならず、さほど目的意識がなかったり、高等教育機関での学修に不可欠な基礎学力そのものに困難を抱える者にとっても、高等教育に触れる機会を得られるということでもある。こうした状況下であっても高等教育機関にとってはそうした者を受け入れるか否かの選択権は理論的には保障されている。しかしながら、例えば、収容率（大学・短大の入学者数／大学・短大の志願者数）に着目すると92.0%にも上り、いわゆる「全入」にきわめて近い状況⁴⁾の中に各高等教育機関はおかれている。さらに、一部の高等教育機関では相変わらずある程度の競争率が維持されているという事実も勘案すると、圧倒的多数の高等教育機関、とりわけ大学の置かれている立場は、かつての「過熱した受験競争」という入学希望者の競争に場を提供するというものから「過熱する学生獲得競争」という自らが競争の当事者という立場へと大きくシフトしつつある。従前のわが国では、大学への入学の厳しさが維持されることによって高等教育の質が結果的に担保されてきた面があることは否めず、教育内容についても修学希望者が一定の基礎学力を身につけた上で各教員の専門に自らアプローチすることが前提とされたものであった。しかし現在のように入試による選抜があったとしても「全入」に近い状況の下では、これまでのような入口管理が機能する前提が喪失し、その結果これまでと同様の教育内容・方法で対応するのみでは、当該大学の提供する高等教育の質も担保することが著しく困難とならざるをえない。各大学が生き残りを目指すには恒常的に一定数の入学者を迎え入れることが至上命題ともなり、そのために多様化する入学者への柔軟な対応によって、少なくとも学生が卒業時までには一定の成果を挙げるための体制を整えることが強く求められている。その中心となるのが大学の教育

力ということになる。

こうしたわが国における高等教育機関をとりまく状況に加えて、知識基盤社会⁵⁾におけるグローバル化の趨勢は、大学の教育の成果のアセスメントを求めるようになってきている面も無視できない。グローバル化の中にあつて国際的にも通用する知識基盤社会に対応する知性を育てているのか、ということがより優れた知性を日本に呼び込むことできるかという全世界的な人材獲得というわが国の教育問題という垣根を超えた産業政策問題等にも波及するためである。

(2) 中教審答申「学士課程教育の構築に向けて」にみる高等教育施策の転換

こうした、国内外の高等教育の状況は、学位の国際的な信頼性の担保を求める動向を導いている。この動向は、従来の「博士」「修士」の質の問題から、近年では「学士」の質に及んできている。日本では平成20年12月24日に公表された中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」（以下、「答申」とする）において学士力の質という問題にも真正面から言及されるに至って、学士力論議がわが国における高等教育施策の方向性を占う意味でもはや避けて通ることができないことが明確となった⁶⁾。

答申では学士力の質の問題を考察する視座として、学士力の測定という問題に注目し、その指標に言及するものとなっている。この指標として挙げられているのが、「ラーニング・アウトカム」である。本稿でもまずここに注目して検討したい。

ただ、このラーニング・アウトカムそのものは指標としての機能が中心ではあるが、その存在を高等教育施策において真正面から承認したことにより、はからずも高等教育機関における教育そのものに対する視点が大きく転換したこ

とがうかがい知れる。

第一に、従来の大学は、抽象的であいまいな教育目標などを示すのみであり、極論すればそうしたものを示さずとも、入学試験による選抜という入口管理を徹底することで、結果としてある程度の入学者の質を見込むことが可能であったが、前述の状況により現在の大学は、教育の目標を具体的に明示し、学生における成果を卒業時に評価・判定するという一連の作業を徹底することで、実際に学生が学士力養成に向けた教育を施され、それを受けて学生が学習したかどうかについての証明を求められるようになってきたということである。これは「教育は本当にちゃんと行われているのか」という教育の実質が問われるようになってきたことを意味し、客観的根拠によって裏打ちされることのない「教育はちゃんと行われているはずだ」という前提そのものが否定されつつあることをも示している。

第二に、「学部教育」といった大学の教育体制の設定の側からの視点に立った考え方ではなく、「学士力」という、個々の学生に着目し、学生の視点に立った考え方にシフトしてきたということである。「大学が何をしたか」よりも、「学生が何を学んだか」が問われるようになってきたといえる。

(3) 学士課程教育におけるラーニング・アウトカムの位置づけ

答申の「用語解説」に従って、「学士と学士課程教育」および「学習成果（ラーニング・アウトカム）」について整理してみよう。

まず、【学士と学士課程教育】については、以下のように言及されている。

従来、学士課程教育は、一般的に「学部教育」などといった「組織」に着目した呼び方がなさ

れていた。しかし、知識基盤社会においては、新たな知の創造と活用を通じ、我が国社会や人類の将来の発展に貢献する人材を育成することが必要であり、そのためには、「〇〇学部所属」ではなく、国際的通用性のある大学教育の課程の修了に関わる知識・能力を習得したことが重要な意味を帯びる。学位は、そのような知識・能力の証明として、大学が授与するものであることが、国際的にも共通理解になっており、その学位を与える課程（プログラム）に着目して整理し直したものが、学士課程教育である。

次に、【学習成果（ラーニング・アウトカム）】については次のように説明されている。

「学習成果」は、プログラムやコースなど、一定の学習期間終了時に、学習者が知り、理解し、行い、実演できることを期待される内容を言明したもの。「学習成果」は、多くの場合、学習者が獲得すべき知識、スキル、態度などとして示される。またそれぞれの学習成果は、具体的に、一定の期間内で達成可能であり、学習者にとって意味のある内容で、測定や評価が可能なものでなければならない。学習成果を中心にして教育プログラムを構築することにより、次のような効果が期待される。

- ・従来の教員中心のアプローチから、学生（学習者）中心のアプローチへと転換できること。
- ・学生にとっては、到達目標が明確で学習への動機付けが高まること。
- ・プログラムレベルでの学習成果の達成には、カリキュラム・マップの作成が不可欠となり、そのため、教員同士のコミュニケーションと教育への組織的取組が促進されること
- ・「学習成果」の評価（アセスメント）と結

果の公表を通じて、大学のアカウンタビリティが高まること。

ここには、「目標管理による組織の経営」の考え方が見て取れる。大学はもはや、自律的な専門的研究者である教員の単なる集合としてではなく、「組織」として、目標を明確化・具体化し、一定期間を見通した教育の過程のデザイン（＝教育課程）により、目標の達成を目指し、それを評定して公開し、教育を享受する主体としての学生あるいはその保護者に説明責任を果たすことを求められているのである。

少子化傾向にもかかわらず大学が増え続け、こうした中で、設置認可を受けること自体が目的化し、設置後の教育が必ずしも申請時の内容と一致するわけではないことが明らかになり、教育内容に疑問を投げかけられかねないものが出現する可能性が否定できないことも周知の事実となりつつある（答申でも設置認可のあり方について言及されている⁷⁾）。答申は、これまでの「設置認可の緩和と大学評価による管理」というセットを基本的に維持しながらも、弊害の除去に向けた取り組みを念頭に再度検討し、「設置認可の厳格化とより実質的な評価による管理」という方向に向かうものとなっている。

こうした趨勢は、これまでの大学像に大きな変容を及ぼしかねず、慎重な検討が求められる。しかし、それぞれの大学は、社会からの不信感を払しょくして、社会における正統性を確保するために、この趨勢にしたがって教育の改革を進めるという選択肢を無視することはできない。また、そうした消極的な意味だけでなく、ラーニング・アウトカムが、各大学がその個性や特色を確かなものとして社会に発信するための有効なツールとなり得るという積極的な側面を備えていることにも注意を払う必要があるだろう。

3 大学教育の成果保証に向けた取り組みの現状

(1) 一般的な動向

既述の状況は、日本固有のものではなく、それぞれの背景事情は異にするとはいえ、欧米ではすでに進められてきたことである。

ここではまず、答申にしたがって、国際的な一般的動向について整理してみよう。

学生が修得すべき学習成果を明確化（ラーニング・アウトカムを設定）することは、「何を教えるか」よりも「何ができるようになるか」への力点のシフトを意味する。実際に主要国では、大学や評価機関において、ラーニング・アウトカムを重視した取り組みを進めており、それぞれの機関の個性や特色に応じた学位授与の方針等を具体化している。こうした、国家の政策と個々の大学との協調的な取り組みが、当該国の大学の国際的な展開や留学生獲得の面で寄与している面が少なくないとされる。

こうした状況の背景として、次の4点が指摘されている。

第一に、グローバルな知識基盤社会や学習社会において、知識を獲得するだけでなく、その活用能力や創造性、生涯を通じて学び続けるための力を培うことが重視されるようになってきている。

第二に、高等教育のグローバル化が進む中で、知識・能力等の証明である学位の透明性と共通性が求められている。

第三に、労働力が国際間で流動化するようになってきているのに伴って、個人の学習や訓練の履歴、知識・能力を証明することとそれを保証するシステムが求められている。

第四に、産業界から大学に対して、職業人としての基礎能力の育成が求められるようになってきている。

以下では、アメリカとヨーロッパを例として、

その具体的な動向を概観する。

(2) 諸外国の具体的な動向

1) アメリカ

アメリカでは、日本よりも早く高等教育のユニバーサル・アクセスが進んできており、1980年代には高等教育機関の教育力への危機感が一般化し、1989年に連邦教育省が「大学認可機関」による「認証」基準として「ラーニング・アウトカム」の検証を要求した。これに伴い、各州が州立大学に対して共通学力試験とラーニング・アウトカムの測定を求めた。さらに、地域の大学認証団体が、各大学に「ラーニング・アウトカム」の設定を求めるようになってきた。

こうした事態が大きく動いたのが2000年代半ばである。グローバル化や知識基盤社会への移行といった状況に後押しされて、スペリング連邦教育長官による「高等教育の将来に関する委員会」から提案がなされ⁸⁾、3A、すなわち高等教育機会の拡大 (Accessibility)、授業料負担と奨学金改革 (Affordability)、大学における教育の説明責任 (Accountability) が求められた。特に、アカウントビリティについて、特に大学教育のいわば購入者である、学生とその親に対して、大学卒業までの「付加価値」としてのラーニング・アウトカムの検証と公開を求めた。そして、ラーニング・アウトカムに基づく、アセスメント (評価) としての標準化テストの導入が提案された。

2005年には、全米カレッジ・大学協会 (Association of American Colleges and Universities, AAC-U) が「ラーニング・アウトカムのモデル」を示した。ここでは、21世紀の大学卒業生が修得すべき、「本質的なラーニング・アウトカム」として、以下の事項を挙げている。

①人類の文化と自然理解に関する知識

- ・科学と数学、社会科学、人文科学、歴史、言語と芸術の学習を通じて獲得する知識
- ・学習は、現代あるいは人類普遍の課題に取り組むことに焦点づけられる

②知識・実践的な技能

- ・探求と分析
- ・批判的・創造的思考力
- ・文書と口頭によるコミュニケーション
- ・数量的リテラシー
- ・情報リテラシー
- ・チームワークと問題解決能力

③人間としての社会の一員としての責任

- ・地域や世界の市民に求められる知識や行動
- ・異文化に関する知識とコンピテンス
- ・倫理的な行動
- ・生涯学習のための基盤とスキル
- ・多様なコミュニティへの積極的な参加と現実世界の課題への取り組みに根づくもの

④総合的な学習

- ・一般教育と専門課程での学習を通じて統合される、高度な達成：新しい状況や複雑な問題に対して、身につけた知識と技能・責任能力を通して実現される

こうした施策の動向等を受けて、大学がそれぞれラーニング・アウトカムを設定していくことになるが、その手順はおおむね次のようなものとされる。まず、その大学において「育成すべき人材像」を検討しつつ、卒業生が修得すべきラーニング・アウトカムを明確にする。次に、専門分野のラーニング・アウトカムを学部・学科などの教育プログラムの単位で検討し、決定する。それを受けて、個々の授業科目のラーニング・アウトカムを特定する。つまり、カリキュラム編成の観点からは、従来とは逆の「下向」方式となり、個々の教員の意図ではなく、大学

や学部・学科といった教育組織の目的や意図が出発点となる。

以下に、ラーニング・アウトカムの事例を、2つ示す。

アルベルノ大学 (Alverno College : ウィスコンシン州) は1973年にラーニング・アウトカムを設定している⁹⁾。

まず、全卒業生に修得させる8つの能力 (Abilities) として、

- ①コミュニケーション能力
- ②分析力
- ③問題解決力
- ④価値判断
- ⑤社会性
- ⑥グローバルな視野の獲得
- ⑦市民としての自覚と行動
- ⑧美的感受性

を挙げている。さらにそれぞれを6レベルに分けて、アセスメント (評価) を実施する。たとえば、「分析力」のラーニング・アウトカムは次の6レベルに分けられる。

初級：レベル1：正確に観察する

レベル2：観察から合理的な推測を導く

中級：レベル3：関係を理解し、構築する

レベル4：構造と組織を分析する

上級：レベル5：枠組みの理解を精緻化して、現象を説明するために最適な枠組みを決定する基準を特定する。

レベル6：複雑な問題を分析するために、主専攻と副専攻で学んだ枠組みを自分の力で適用する。

メンドシノ大学 (Mendocino University :

カリフォルニア州、短期大学) では準学士号を得るために、以下の10項目のラーニング・アウトカムを設定している¹⁰⁾。

- ①あなた自身の行動に対する責任を受け入れ、個人として、集団の中の構成員として効率的に学習しなさい。
- ②口語英語・文語英語の両方で、明快さ、論理性、独創性をもって自分の考えを表現しなさい。
- ③問題を取り上げ解決するために、数学的原理を応用しなさい。
- ④データを集め、解釈して、実践的かつ理論的な問題を解決するために多様な科学的方法を用いなさい。
- ⑤多様な考え・信条・行動を分析して理解し、評価しなさい。
- ⑥現代の情報技術を含めた複数の媒体を使って、情報を集め、解釈し、評価し、総合的に扱いなさい。
- ⑦健康と福祉の概念を検証し、応用して、心身の健康を向上させなさい。
- ⑧生涯を通じて、自分の創造性を試し、表現していくようにしなさい。
- ⑨我々の多様な地球コミュニティの構成員として自分自身そして他人を理解しなさい。
- ⑩世界の自然資源の利用に関する諸問題を理解し、評価しなさい。

2) ヨーロッパ

ヨーロッパの動向で注目すべきは、EUのボローニャ宣言 (1999年) とボローニャ・プロセスである^{11),12)}。

EUでは、加盟国の経済統合が進む中で、労働者の移動に対応する、高等教育における共通の学位システムを確立する必要性が生じた。そこで、ボローニャ宣言に基づく、ボローニャ・プ

プロセスにおいて、高等教育の「質保証」のため、第1段階から第3段階、つまり学士・修士・博士の各レベルでラーニング・アウトカムを設定した。たとえば、第1段階のラーニング・アウトカムについては、「確固たる普通中等教育の学習成果を基礎として、専攻分野における知識と理解を示すことができる。また、この段階では、その知識や理解は、上級レベルのテキストを学習することによって、専攻分野の最先端の知識の一部を十分理解できる」ことにより、第一段階の修了を証明する学位を授与される。現在、28の専門分野で「知識」・「理解」・「スキル及び能力」のラーニング・アウトカムが設定されている。その質の保証に関しては、各国のアクレディテーション機関が「認定」し、EUレベルでは「ヨーロッパ高等教育質保証協会(EQNA)」が「評価」を行っている。

イギリスについてみると、高等教育質保証機構が設定する「高等教育資格枠組」(Framework for Higher Education Qualifications)があり、たとえば、「優等学士レベル」が「備えるべき能力」として、

- ①自らの専門分野について、最先端の内容も含め、相互に密接な関係を持つ詳細な知識を有し、その分野の主要な部分を体系的に理解している。
- ②専門分野における分析や探求の方法を正確に使うことができる。
- ③専門分野について、その最先端のアイデアや技術を用いた議論や問題の解決ができ、分野の現状を説明し、意見が述べられるような概念的な理解をしている。

が挙げられ、「将来発揮することが期待される能力」として、

- ①学習した技術や方法を、自らの知識や理解を見直し、高め、広げ、適用したり、プロジェクトの立ち上げや遂行のために使ったりすることができる。
- ②問題解決のために判断を下したり、解決策を模索したりする際に、意見や過程、抽象概念やデータを批判的に評価できる。

が挙げられている。

また、高等教育質保証機構は「分野別学位水準基準」(Subject Benchmark Statement)を設定している。これは、各専門分野で、「最低到達水準(Threshold Level)」と「標準到達水準(Modal Level)」、「最高到達水準(Best Level)」について、必要な知識能力と汎用的技能から構成されるラーニング・アウトカムを設定したもので、各大学は、この「学位水準」を基準として、教育プログラムごとの「プログラム仕様書」(Program Specification)を作成している。

(3) 学習成果測定のための尺度としてのラーニング・アウトカム—その機能的限界—

ここまで述べてきたような、国内外の高等教育をめぐる状況は、日本の大学においても、学士課程教育という観念の広がりや不可避なものとなることと連動する形で、ラーニング・アウトカムの設定とその評価・公表を不可避なものとしていくであろう。

ただ、本来的にラーニング・アウトカムの存在は、学生の学習の成果を測る、一つのモノサシあるいは道具に過ぎないという点を確認しておきたい。大学における教育の実質を明示するという社会的要請に応じながらも、教育の成果といったものはそれ自体が大学の教育のみによって獲得されるものではなく、大学卒業後に成果が開花する場合を想定すると大学における学士

課程教育の完了時において完全に測定しきれぬものでないということに留意しなければならないであろう。学生の成長は、4年間の生活において、大学のプログラム以外、たとえば学生自身の属性や性向、文化や集団のダイナミクス、学習以外の諸活動などからも多様な影響を受ける¹³⁾。また、大学時代に経験したこと、得たことが、卒業後に発現することも私たちが経験的に知っているところである。また、同じようなラーニング・アウトカムを設定したとしても、そこに到達するまでの方法や過程は、大学により、また個々の学生により異なるであろう。こうしたリアリティにかんがみて、ラーニング・アウトカムの具体性の度合いや、評価の方法が考えられなければならない。

欧米の大学の事例からも、ラーニング・アウトカムには個々の大学に固有のあり方があることや、領域によって抽象的な基準にとどまるものと具体性を備えた基準があること、それらをいかにアセスメントするのかといった点に、多様性やさまざまな課題があることが分かる。

(4) 小括

以上のような高等教育の状況や施策動向、個々の大学が組織として行っていくべきとされることは、種々の背景や事情、状況に規定されており、画一的ではありえない。

しかし、学生だけでなく大学も多様化しているという現状において、これまでの大学にあってさほど重視されなくとも不都合ではなく、いわば見て見ぬふりをしてきたともいえる学生の学習の成果、大学の側からみれば学生への教育の成果が真摯に問われざるを得ない状況の下では、比較可能性を与える一定の評価基準の策定そのものには、一定の合理性を見出すことができよう。

一方で、学習成果の明確化と公表という方向

性には、積極的な意義も見いだされる。第一に、先にも述べたように、学生の学習成果を大学の個性や特色に応じて確かなものにするという営みは、当該大学の価値を社会に発信するという積極的な意味を持つ。第二に、学生にとっては、自らの卒業後の未来像を描くための具体的な拠り所として、自己への期待と課題認識を提供し、キャリア支援のための有効な尺度として利用可能である。

大学教員に対するある調査において、「教育改善に向けた課題（大学として取り組むべき課題）」として、40%前後の回答率を得た上位3項目は、「人材育成を職務とする教員の意識改革、教育目標の共有化」、「学生の学習到達度点検による出口管理の徹底」、「職員の職能開発と教育・学習支援体制・環境の整備」である¹⁴⁾。これらは本研究の検討課題に概ね一致している。

次号では、学生の学習成果に照らした教職員による学生支援とその職能開発及び組織的な学生支援施策について引き続き検討する。

註及び引用文献

- [1] 「ラーニング・アウトカムズ」とされることもあるが、本稿では答申にしたがって表記を統一する。
- [2] なお、本稿では、川嶋太津夫「ラーニング・アウトカムズを重視した大学教育改革の国際的動向とわが国への示唆」『名古屋高等教育研究 第8号』2008年、pp.173-191、等の研究に多くを負いながらも、続く(2)では、学生支援体制の基盤形成にとって重要な役割を果たすファカルティ・デベロプメント（以下、FD）及びスタッフ・デベロプメント（以下、SD）とラーニング・アウトカムとの関係性について検討する予定である。

- [3] トロウ (トロウ, M.、天野郁夫・喜多村和之訳『高学歴社会の大学—エリートからマスへ—』(東京大学出版会、1976年)) は、高等教育への進学率が15%以下の「エリート段階」、15%を超えた「マス段階」、さらにそれが50%を超えると「ユニバーサル段階」というように、高等教育への進学率を基準として段階を経て発展するとの見解を示している。
- [4] 47%の私立大学が定員を割り込み、752の国公私立大学のうち入学試験の合格率90%以上の大学が100校以上に上る。
- [5] 「我が国の高等教育の将来像」(中央教育審議会答申、平成17年1月28日)において、「21世紀は、新しい知識・情報・技術が政治・経済・文化をはじめ社会のあらゆる領域での活動の基盤として飛躍的に重要性を増す、いわゆる『知識基盤社会』(knowledge-based society)の時代であると言われる」と言及されている。
- [6] 近年の高等教育施策で示される今後の大学の在り方の方向性には、大いに議論の余地があると思われる。しかし、いずれにせよ、高等教育の現状においては、各大学がそれぞれ独自に教育の質を高め、それを保証する取り組みが求められるようになってきており、その内容や方法を模索していくことが大きな課題になることは確実であろう。
- [7] 答申「第4章 公的及び自主的な質保証の仕組みの強化」「1 設置認可・届出制度」の「(1) 現状と課題」において、質保証の観点から懸念すべき状況として、「頻繁な改組や設置計画の変更によって、真に学生が体系的に学び、学習成果を達成できるのかどうか危ぶまれる事態が生じてきている」と述べられている。
- [8] U.S. Department of Education, *A Test of Leadership: Charting the Future of U.S. Higher Education* (A Report of the Commission Appointed by Secretary of Education, Margaret Spellings) ix, 2006.
- [9] Alverno College, “Leaning Outcomes Studies” “Learning Ability Curriculum” URL: http://www.alverno.edu/for_educators/ere_research.html なお、川嶋太津夫、前掲論文においても同大学の事例等の諸外国の動向が示されているので参照されたい。
- [10] Mendocino University, (全学共通のラーニング・アウトカムズ), URL: http://www.mendocino.edu/tc/pg/4416/student_learning_outcomes.html
- [11] 木戸裕「ヨーロッパの高等教育改革 —ポローニャ・プロセスを中心にして」『高等教育レファレンス』658号、2005年11月、pp.74-98。
- [12] 川嶋太津夫、前掲論文。
- [13] Astin, W. Alexander, *1979, Four Critical Years: Effect of College on Beliefs, Attitudes, and Knowledge*. Jossey-Bass Publishers.
- [14] 社団法人私立大学情報教育協会『平成19年度私立大学教員の授業改善白書』2008年、p.4。
- * なお、本稿は、本学地域創造研究所の助成による共同研究の成果の一部である。本稿の責任は標記の筆者に帰するが、この研究は、筆者と以下の共同研究者との協働に基づいている(50音順)。

〈共同研究者〉

大勝志津穂、所智子、成松美枝、長谷川望、
堀篤実

〈オブザーバー〉

二宮加代子、増田貴治、室敬之

受理日 平成21年4月7日