

米国における教養教育改革の事例¹

—ワグナー大学・イーロン大学・アルバーノ大学・IUPUIの訪問調査報告—

山地 弘起^{*1}・劉 卿美^{*2}・橋本 優花里^{*3}・川越 明日香^{*4}・橋本 健夫^{*1}

^{*1}長崎大学大学教育機能開発センター ^{*2}長崎大学言語教育研究センター

^{*3}福山大学人間文化学部 ^{*4}広島大学大学院教育学研究科

Case Reports of General Education Reform in the U.S.

- Wagner College, Elon University, Alverno College, and IUPUI -

Hiroki YAMAJI^{*1}, Kyonmi YOU^{*2}, Yukari HASHIMOTO^{*3}, Asuka KAWAGO'E^{*4}, Tateo HASHIMOTO^{*1}

^{*1} Research and Development Center for Higher Education, Nagasaki University

^{*2} Center for Language Studies, Nagasaki University

^{*3} School of Human Cultures and Sciences, Fukuyama University

^{*4} Graduate School of Education, Hiroshima University

Abstract

The current reform being pursued in Japanese higher education is arguably a process of Americanization. There is much to learn from U.S. experience in adapting to universal access to higher education and in developing assessment culture and integrative curriculum. However, there might also be pitfalls in simply implementing American schemes into the Japanese context. With a view to examining successful innovation in U.S. general education, the authors made site visits to four colleges and universities. They were Wagner College, Elon University, Alverno College, and Indiana University – Purdue University Indianapolis (IUPUI), each renowned for a unique undergraduate curriculum. Case reports of each institution are presented and discussed in terms of the difference and common requirement of higher education in both countries.

Key Words : U.S. higher education, Japanese higher education, general education, higher education reform, case report

1. はじめに

今日の大学改革の様相は、従来以上に米国化の傾向が顕著である。2012年8月の中教審答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」（中央教育審議会、2012）においても、そこで主題となっている学生の学修時間の問題はおもに米国との比較に基づくものであるし、もともと学士課程を組織的・体系的な学位プログラムとして捉え直す視点も米国に範をとったものといえる。

より具体的な面でも、例えば科目のナンバリングは、カリキュラムの整理・体系化に留まらず大学間での履修認定や単位互換に必須の情報として米国では広く浸透している。また、大学の教育情報を発信する大学ポートレート（仮称）についても、米国ではNCES（National Center for Education Statistics）のウェブサイトで各大学の基本情報を容易に検索できるCollege Navigatorが利用可能であるし、私立大学団体はU-CAN（University and

College Accountability Network) のウェブサイトでも大学紹介を提供している。また、州立大学団体は各大学の学生の入学時成績平均や学習成果情報等まで含んだ College Portrait を VSA (Voluntary System of Accountability) のウェブサイトで公開している。

学習成果に関連して、前掲の答申ではアセスメント・テスト (学修達成度調査)、学修行動調査、ルーブリック等の早期導入を提言しているが、これらにおいても念頭にあるのは米国の事例であろう。

まずアセスメント・テストには、必ずしも多く利用されているわけではないが、CAE (Council for Aid to Education) が実施する CLA (Collegiate Learning Assessment) ほかにいくつかの標準テストが存在する (Benesse 教育研究開発センター, 2009)。この CLA は、ライティング、批判的思考、問題解決、分析的推論の4技能を論述式で評価し、大学での4年間の能力伸長を機関レベルで把握するためのものである。CLA は高等教育の国際評価プロジェクトである OECD の AHELO (Assessment of Higher Education Learning Outcomes) のモデルにもなっており、また先述の VSA の College Portrait でも大学共通の学習成果測度の一つとして採用されている。

学修行動調査は、学生の学修関連行動だけでなく授業満足度ほかの様々な意識を把握するものであり、間接的な学習成果指標として位置づけられている。米国では、カリフォルニア大学 (ロサンゼルス校) 高等教育研究所による CIRP (Cooperative Institutional Research Program) とインディアナ大学 (ブルミントン校) 中等後研究センターによる NSSE (National Survey of Student Engagement) が代表的なものとして広く用いられている。前者に関しては、同志社大学の山田礼子氏のグループによって日本版 CIRP が開発されており、大学間のベンチマーキング等に活用されている (山田, 2012)。後者に関してもやがて日本語版が作成されるものと思われる。

最後に、ルーブリックと呼ばれるものは、複数の評価観点と評価の基準 (通常3段階~5段階) をマトリクスで示し、それぞれのセルに具体的な

特徴記述を入れたものである。授業内の個別課題からプログラムの教育効果に至るまで、汎用的に用いられる定性的評価形式である。とくに学習成果との関連では、AAC&U (Association of American Colleges and Universities) が「最重要の学習成果 (The Essential Learning Outcomes)」 (AAC&U, 2007; 表1) の各内容のルーブリックを制作している。但し、知識面の評価は、すでに多くの測度が存在することから略されている。この一連のルーブリックは「VALUE (Valid Assessment of Learning in Undergraduate Education) ルーブリック」と呼ばれ、広く活用されているとともにその実用性に関する共同研究が進行中である (Rhodes, 2010)。

ちなみに「最重要の学習成果」とは、21世紀の課題に取り組んでいくために学生が身につけるべき必須の能力や資質をまとめたものであるが、日本のいわゆる学士課程答申 (中央教育審議会, 2008) での「学士力」もそれとかなり似通っている。「学士力」も知識・理解、汎用的技能、態度・志向性、統合的な学習経験と創造的思考力の4分野に分けられ、そのうち汎用的技能には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・問題解決力が、態度・志向性には自己管理能力・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・生涯学習力が挙げられており、「最重要の学習成果」を参考にしたものとする (飯吉, 2009)。

AAC&U は4千数百を数える米国高等教育機関のおよそ4分の1が加盟している米国最大の大学団体であり、liberal education²に焦点をおいて大学改革をリードしている。今後の日本の大学改革においても大きな示唆を与えることは疑いない。

以上のように、現在ますますペースを速めている大学教育改革の流れは明らかに米国化を志向している。その意義と問題を検討するとともに今後の長崎大学の教育改善に資するために、米国高等教育の動向を把握しておくことは不可欠と思われる。

そこで本稿では、その第1報告として、米国で成果を上げている教養教育事例のいくつかを訪問調査した結果を報告する。

表1 最重要の学習成果
(The Essential Learning Outcomes)

<p>人類の多様な文化と物理界・自然界に関する知識 (Knowledge of Human Cultures and the Physical and Natural World) を獲得すること</p> <ul style="list-style-type: none"> ・科学と数学、社会科学、人文学、歴史、言語、芸術の学習を通じて ・現代の大きな問題および伝統的な問題に取り組むなかで
<p>知的技能および実用技能 (Intellectual and Practical Skills) を獲得すること</p> <ul style="list-style-type: none"> ・とくに、探究と分析、批判的思考と創造的思考、文章および口頭によるコミュニケーション、数量リテラシー、情報リテラシー、チームワークと問題解決 ・カリキュラム全体を通じ、徐々に問題やプロジェクト、遂行基準の難易度が上がっていくなかで実践しながら
<p>個人的責任および社会的責任 (Personal and Social Responsibility) を引き受けること</p> <ul style="list-style-type: none"> ・とくに、ローカルおよびグローバルなレベルでの市民としての知識と関与、異文化と関わる際の知識と有能さ、倫理的推論と行動、生涯学習の基礎と技能 ・多様なコミュニティと積極的に関わり実社会の問題に取り組むなかで
<p>統合的学習および応用的学習 (Integrative and Applied Learning) を行うこと</p> <ul style="list-style-type: none"> ・とくに、一般教育と専門教育で学習した内容を統合し、より高度な理解に至ること ・新しい状況や複雑な問題において知識、技能、責任を応用するなかで

注 *College learning for the new global century: A report from the National Leadership Council for Liberal Education and America's Promise* (p. 12), by AAC&U, 2007, Washington, DC: Author より訳出

2. 事例調査の目的と訪問先

本調査の目的は、米国の大学のなかで、とくに長崎大学で進行中の教養教育改革に参考となる事例を訪問ヒアリングすることであった。

日本での教養教育の語は専門教育の前段の意味

で用いられることが多く、英語では general education (一般教育) にあたる。AAC&U の調査によれば (Hart Research Associates, 2009)、一般教育では米国大学の約 80% が各学術分野からの選択履修を求めている (配分モデル)。そのうちの 8 割は、これに加えてコア科目、主題科目、3~4 年次用科目、コア・カリキュラム、学習コミュニティ³ などのいずれか、またはいくつかを履修させる (表 2 参照)。配分モデルをとらない約 20% の大学は、これらの組み合わせによって統合的なカリキュラムを構成している。ここでいう統合的とは、学習内容が拡散したままに終わりやすい配分モデルに対し、様々な学習経験が有機的に統合・構造化されることをめざす点をさす。この点は、今日の米国の教養教育改革の一般的な流れであるとともに、長崎大学の教養教育改革の方向とも合致している。

そこで、*U.S. News & World Report* や *Princeton Review* 等の大学ランキング情報、教育改革事例の報告 (Harward, 2011 ほか)、米国高等教育の識者からのヒアリングなどをもとに統合志向の事例をいくつか選び出し、最終的に訪問調査先をワグナー大学、イーロン大学、アルバーノ大学、IUPUI (インディアナ大学-パーデュー大学-インディアナポリス校) の 4 大学に絞った。米国高等教育機関の代表的な分類枠組であるカーネギー分類では、前三者はいずれも修士大学であるが、ワグナー大学は大都市近郊のルター派私立大学、イーロン大学は郊外型私立大学、アルバーノ大学は大都市近郊のカトリック系女子大学である。これらに対して、IUPUI は高度な研究大学に分類され、大規模な都市型州立大学である。いずれの機関も一般教育の改革に積極的に取り組み、かつ成果を上げていることで知られている。

訪問調査は 2012 年 2 月~3 月に実施し、おもに以下の 5 点に関してヒアリングを行った。

- ・一般教育のカリキュラム
- ・一般教育の実施体制
- ・アクティブラーニング手法
- ・教員支援および学習支援
- ・学習成果のアセスメント

以下、それぞれの大学の調査結果を報告する。

表2 統合的な一般教育の形態
(回答数 433, 複数回答可)

コア科目 (群)	41 %
主題科目 (群)	36 %
3~4 年次用科目	33 %
コア・カリキュラム	30 %
学習コミュニティ	24 %

注 *Trends and emerging practices in general education: Based on a survey among members of the Association of American Colleges and Universities* (p. 12), by Hart Research Associates, 2009 より作成

3. ワグナー大学 (Wagner College) ⁴

- ・所在：ニューヨーク州スタテンアイランド市
- ・学生数：2,237 (学部生 1,860)
- ・常勤教員数：107
- ・学生教員比：14:1

3.1 ワグナー方式 (Wagner Plan)

この方式は、ニューヨーク市の至近に位置する利点を生かしてフィールド実習やインターンシップを重視した実学的リベラルアーツ (practical liberal arts) を標榜するもので、1998 年以降の学士課程教育の特徴となっている。一時財政危機に陥った本大学が起死回生を図って導入した教育モデルであるという。その内容は、一般教育と 30 の専攻領域に加えて、各種留学プログラムや ePortfolio システムを用いた自主的な課外プログラム (Co-Curricular Competency Program) ほかから成っている。

一般教育の内容と必要科目数は以下の通りである。なお、専攻の単位は原則として卒業必要単位の半数を越えることはできない。

- ①学習コミュニティ：3 期それぞれで選択必修
- ②基礎科目：3~4 科目 (ライティング、スピーチ、IT、数量的推論の各科目より)
- ③異文化理解の関連科目：2 科目 (米国の多様性を扱う科目と国際的視点を扱う科目)
- ④人文・社会・自然・芸術分野の各科目：人文・社会は 3 科目ずつ、自然・芸術は 2 科目ずつ

このうち学習コミュニティが最も重要な柱であり、学生は、初年次、2 年次または 3 年次、そして 4 年次の 3 期にそれぞれ関心ある学習コミュニ

ティを選択履修する。以下、詳しく述べる。

3.2 学習コミュニティ

(1) 初年次の学習コミュニティ

最初の学期に開講され、2 つの一般教育科目と省察型チュートリアル (Reflective Tutorial)、そして 1 学期あたり 26~30 時間の学外体験学習から構成される。2 つの一般教育科目はできるだけ異なる分野から組み合わせられ (例えば哲学と化学)、それぞれを担当する教員間で連携をとって学習内容を調整するとともに、省察型チュートリアルのテーマを決定する。このチュートリアル (少人数演習) は、2 つの科目の内容と連関させておもにライティング指導を行うもので、2 人の担当教員がそれぞれ 12~14 人の学生を受け持つとともにアカデミック・アドバイザーの役割をも担う。教員は学生の考えや経験を自由に表現できるように授業を進め、コミュニケーション技能の向上に腐心する。ここでは、ケース・スタディ、ジャーナル、ポートフォリオなどの記録を作るほか、ディスカッション、プレゼンテーション、インタビューなどオーラル面でも多様な方法が用いられる。

チュートリアルの実施形態には大きく 3 つのタイプがある。第 1 のタイプでは、同一シラバスのもとに 2 つの学生グループをいずれも教員 2 人で協同して教え、ライティングのトピックは 2 つの科目から同数選ばれるとともに共通のテーマも扱われる。第 2 のタイプでは、それぞれの教員が自分の科目からライティングのトピックを選ぶもので、この場合、教員が交互にチュートリアルを行うなどして内容の平準化を行うことが必要になる。第 3 のタイプは、科目共通のテーマに沿ってライティング指導を行うものである。いずれのタイプを選ぶかは科目の性質や教員の好みによる。ライティング指導には図書館内のライティング・センターが積極的な支援を行っている。

体験学習は、履修中の科目の内容と関連させておもに 4 形態で実施される。それらは、サービラーニング (30 時間以上の地域貢献活動により学習を深めるもの)、フィールド・トリップ、参画型学習 (科目で扱われている内容を直接観察するもの)、コミュニティ・リサーチ (産学連携の研究活動) であり、これらの中間形態も存する。教員は

学生の体験学習先と連絡をとり合うとともに、可能な限り学生の経験を省察型チュートリアルで取り上げることができるよう工夫する。

(2) 2年次または3年次の学習コミュニティ

体験学習や省察的チュートリアルはなく、より高度なライティングやリサーチ、総括のプロジェクトを通して学際的な学習を進める。大きく4つの構成の仕方があり、第1は2つの異分野の科目から成るもので、ここには通常開講されている2つの科目を自主的に組み合わせる「自主研究」も含まれる。第2はチーム・ティーチングによる学際科目である。第3は留学先での2科目の履修であり、第4は看護や教育などの各専攻で定められた科目である。

(3) 4年次の学習コミュニティ

専攻毎に作られ、キャップストーン科目（総括用の科目）、最低100時間の体験学習やインターシップ、省察型チュートリアル（ここでは自主探究）、そして卒業論文が含まれる。実際の学習コミュニティの構成は専攻によって多様であり、3年次から開始する場合もある。

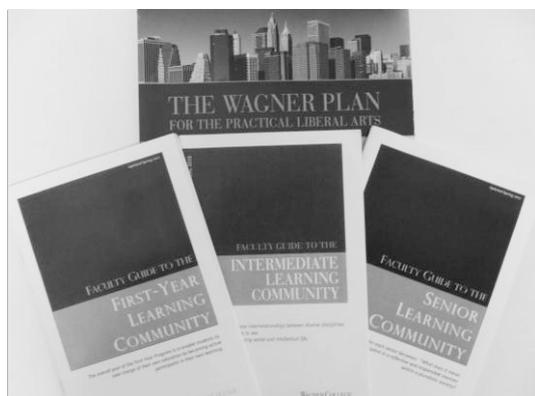


図1 学習コミュニティの教員向けマニュアル

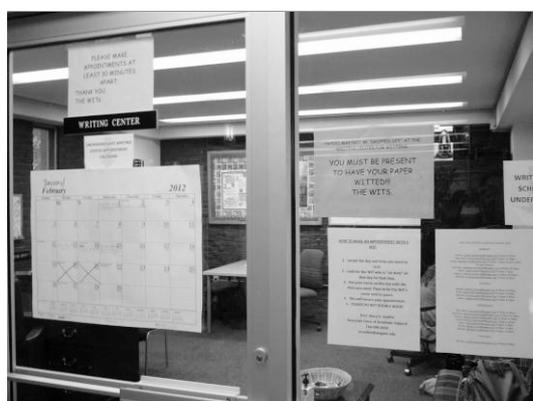


図2 ライティング・センター



図3 ワグナー大学の外景

3.3 学習成果

1年生と4年生が参加した2011年春のNSSE (National Survey of Student Engagement) では、同じカーネギー分類の大学と比較して、「能動的・協働的学習」「教員-学生の交流」「充実した教育的経験」の3つの指標で高いスコアを示した。

課外プログラム (Co-Curricular Competency Program) では、AAC&UのVALUEルーブリックをもとにした評価方法を用いている。実際にこれに参加する学生はまだ1学期に50~60名程度で多くないが、人的措置ができれば全学生に拡大したいとしている。

3.4 教員の役割と支援体制

教員は通常1学期に3科目以上を担当することになっているが、初年次の学習コミュニティを担当している場合には1,000ドルの手当が付く。学習コミュニティのために学外の体験学習先を探すのは教員の役割だが、難しい場合には体験学習センター (Center for Experiential Learning) が支援する。同窓会の力を借りることも多い。もともとルター派の大学ということもあり、社会貢献の伝統があるという。教員は7学期連続して学習コミュニティを担当した場合には1学期間の研究休暇を与えられる。また、学習コミュニティに関する実践研究レポートを出した場合には、それは研究業績としてカウントされる。

教授学習センター (Center for Teaching and Learning) はCT² (= Critical Thinking + Civic Thinking) の向上を図っているが、各授業の学習形態は各教員に任せられており、センターはグループプロジェクトなどを提案するに留まる。なお、

このセンターでは学期ごとに研究会を組織しており、そこに3~4人の学科教員が参加している。参加のインセンティブとして500ドルを支給している。また、教学担当副学長が各学科から適切な教員を選び、センターで3年間のファカルティ・ファシリテータへのトレーニングを行っている。

テニユア取得前の教員は、AAUP (American Association of University Professors) の基準に従い、2年目、4年目、6年目に教育報告を出すことが義務付けられている。そこでは、学生による授業評価および同僚による授業参観報告にもとづいて教育能力が査定され、加えて研究業績(教育に関する研究を含む)と学内サービスの評価がなされる。

3.5 学生支援

80%の学生がキャンパスに住む大学として、学生支援のスタッフも充実しており、キャンパスライフ課で20名が働く。大学での学習文化が自然に身に付くように、「初年次の居住経験 (First Year Residential Experience)」というプログラムを作っており、リーダーシップやサービス・ラーニング等のワークショップも行う。また4年生が社会に出る準備として「Bridge」というプログラムを作っている。支援体制をさらに充実させるために毎月職員研修を行うほか、授業に出てこない学生について連絡を受ければすぐにその学生とコンタクトをとるなど、教員とも密に連携している。

3.6 含意

ヒアリングをしたスタッフが異口同音に語っていたのは、常勤の教員が100名余りという小さな機関でもあることから、教員間のコミュニケーションが密に行われ、教授法に関しても常に情報交換がなされているという点である。また、「ファカルティ・フォーラム」が月に2回行われ、初年次の学習コミュニティの担当者は月1回のミーティングを定例化している。

教職員間の敷居をほとんど感じさせないアトホームな雰囲気のリベラルアーツ・カレッジの持ち味であろうが、そうしたなかで学習コミュニティは無理のない教育形態として発展している印象を受けた。学外の体験学習先の開拓や連携の深化など課題は多いようだが、ニューヨーク市の至近に位置する利点は大きく、学生の意欲も自ずから高

まるようである。

4. イーロン大学 (Elon University)

- ・所在：ノースカロライナ州イーロン市
- ・学生数：5,916 (学部生 5,225)
- ・常勤教員数：364
- ・学生教員比：13:1

4.1 一般教育のカリキュラム

一般教育 (General Studies) は、初年次コア科目、教養科目、発展科目の3つの柱から成り、加えて体験学習 (インターンシップ、実習、留学、サービス・ラーニングなど) と外国語習得が求められる。また、最初の学期に Elon101 という導入科目が配置され、大学での学習へのスムーズな移行が図られている。学生は通常1学期に4科目を履修する。学業上の助言をアカデミック・サポート・センターが行うほか、ライティング・センターやチュータリング・センターで学習支援を行っている。なお、一般教育での必要単位は卒業必要単位の半数弱であり、50の専攻が提供されている。

(1) 初年次コア科目

学生数は1クラス20名程度である。①と②はいずれもライティングを重視しており、同学期に重ならないようになっている。

①Global Experience

②College Writing

③Contemporary Wellness

④統計学ほかの数学科目から1科目

(2) 教養科目

①表現分野より2科目以上：文学、哲学、芸術 (文学は必修)

②文明分野より2科目以上：歴史、外国語、宗教学

③社会分野より2科目以上：経済学、地理学、ヒューマンサービス、政治学、心理学、社会学/人類学

④科学分野より2科目以上：数学、科学、計算機科学、物理または生物の実験 (実験は必修)

(3) 発展科目

①3~4年次用の教養科目から専攻分野以外の科目を2科目以上

②学際セミナーを1科目以上 (例えば「米国の思

春期」「技術と社会」「美の政治学」「表現の自由」など)



図4 ライティング・センター



図5 チュータリング・センター

4.2 一般教育の実施体制

学習の深化をめざして 1994 年から一般教育カリキュラムを変え、Elon101 や体験学習等を含む現在の形式にしたという。

教養科目を除いて、一般教育の担当者は各学部 (School) の教員規模に合わせて割当数が決まる。とくに手当は支給しないが、興味をもって担当を申し出る教員も多いという。その背景には、一般教育の担当がテニユア取得の条件となっていることや、教員公募の際に一般教育に意欲的であることを条件としていることなどがあるらしい。教養科目は教養学部 (College of Arts and Sciences) の約 200 人の教員がローテーションで担当する。しかし配分モデルでは学生が自ら統合することが難しく、課題となっているという。

学士課程の担当数は年間 6 科目以上が求められるが、研究やサービスの比重が増える場合は科目数を減らすことができる。各科目は 4 年に一度評価されるが、教員個人の評価というよりもプログラム評価として行われる。

初年次コア科目の Global Experience の担当者は年に 40 名～44 名である。彼らは夏休み期間に合宿を行うほか、毎週ランチ・ミーティングを行って情報交換や内容調整等を行っている。ランチ・ミーティングの出席率は半分から 3 分の 2 くらいであるという。

4.3 学習成果

評価面では、IR オフィスによって NSSE が実施され、各学科毎にフィードバックされる。しかし、一般教育の達成状況を学生毎にフィードバックすることはしておらず、実際の達成の個人差は大きいと見込まれている。この点の改善も課題となっている。

4.4 教育改善の体制

Center for the Advancement of Teaching and Learning (CATL) が教育改善の中核組織である。授業改善においては、医療モデル (medical model) でなく同僚モデル (peer model) のもとで、ジェネリックスキルの意義や価値を教員間で共有することが重要と考えている。例えば、3 年生になってどのようなペーパーが書けるとよいのか、などを学科内で話し合ってもらおう。CATL は IR のデータなどを用いながら提案を行っていく。

CATL はディレクターのほかにシニアスタッフ 2 名、秘書 1 名、学生スタッフ 4 名で構成されている。小さな組織ではあるが、教育改善に向けたいくつかの教員グループが常時存在しており、教育重視の文化がすでにあるという。そのなかで、CATL が企画するものは以下の通りである。

- ①コースデザイン・ワーキンググループ：新たな科目の開発や担当科目の改善をめざす教員が集まり、小グループで 1 学期の間に 4 回ほどのミーティングを行う。
- ②授業研究グループ：授業に関する学術的な検討や研究の準備のために、小グループで月例研究会を行う。
- ③新任教員のコーヒー／ランチ・プログラム (秋学期のみ)：新任教員を対象にインフォーマルな同僚メンタリングの機会をつくるために、特定のレストランでのコーヒーやランチの経費を CATL が負担する。
- ④同僚メンタリング・グループ：同僚同士で小グ

ループを組み、授業改善に向けて授業参観をし合ったり学生の提出物を検討したりする。

- ⑤SoTL セミナー：授業の工夫を本格的な研究として行うために（SoTL; Scholarship of Teaching and Learning）、研究計画の立案から IRB（Institutional Review Board, 研究倫理委員会）への申請、データ収集と分析、結果報告の方法、などを1年かけて支援する。

以上のほかに、重点的な科目開発（「多様性」を効果的に取り入れた授業など）を支援する。2~5人のチームに500ドルの経費補助、各参加教員に1,000ドルの手当を給付する。

4.5 含意

イーロン大学は充実した初年次教育に定評がある。また、学生の声を積極的に取り上げることで知られており（Werder & Otis, 2010）、今回の訪問でも授業の中間評価に立ち会うことができた。決して積極的なやりとりがあったわけではないが、少人数クラスで個々の意見が大切にされている印象を受けた。

初年次教育のなかでも、とくに Global Experience の担当者は密に連携をとって教育内容や方法の調整をしているという点は教育文化の一端を覗かせる。その一方、CATL のディレクターによれば、授業担当者自身があまり変わらなくとも、デザインを変えることで学生の学習意識が変わり教育成果が高まるという。たとえば、自然科学系の場合、授業外で希望者のグループが学生ファシリテーターとともに難しい問題を解くなどの機会をつくって成果を上げることができるという。ピア・モデルにもとづいて教育デザインを検討するという視点は意義深い。



図6 イーロン大学の College of Arts and Sciences

5. アルバーノ大学（Alverno College）

- ・所在：ウィスコンシン州ミルウォーキー市
- ・学生数：2,605（学部生 2,094）
- ・常勤教員数：118
- ・学生教員比：11:1

5.1 一般教育のカリキュラムと実施体制

一般教育は32単位である。学生は1学期あたり12~18単位を受講する。教員の授業負担は、1学期あたり12単位（3~4科目）である。なお、1科目は2~4単位であり、授業時間との関係は以下の通りである。

2単位科目：1時間50分授業1回/1週

3単位科目：3時間授業1回/1週

4単位科目：1時間50分授業2回/1週

授業によっては簡単なフィールドワークを行うこともある。そのような授業外活動も授業時間に含まれる。授業外活動は学生主導で行う。アシスタントはいない。

卒業要件として、以下の8つの能力（ability）を設定している。

- ①コミュニケーション(Communication)
- ②分析力(Analysis)
- ③問題解決力(Problem Solving)
- ④価値判断(Valuing in Decision-Making)
- ⑤社交性(Social Interaction)
- ⑥グローバルな視野の獲得(Developing Global Perspective)
- ⑦市民としての自覚と行動(Effective Citizenship)
- ⑧美的感受性(Aesthetic Engagement)

それぞれの能力は、発達段階により、レベル1~6に分かれる。一般教育ではレベル4まで達成しなければならない。各科目での評価はABC…ではなく、それぞれの能力が達成されたかどうかを判定する。初級の科目ではレベル1か2の判定になる。

教員は学科（discipline）に属するだけでなく、能力部門（ability department）にも属する。能力部門（ability department）の教員団は学部学科を横断して構成される。金曜日、午後は授業がなく、学科と能力部門の会議が隔週で交互に開かれる。また、1月、5月、8月にはFDを実施する。

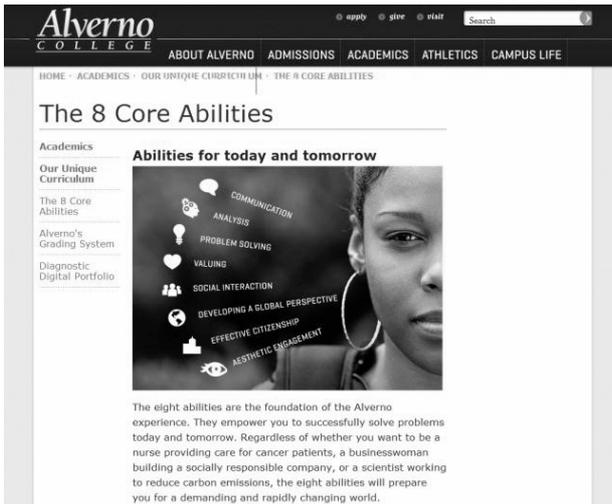


図7 アルバーノ大学ホームページ上での「8つの能力」

5.2 背景にある考え方

以下は、ヒアリングから印象に残った指摘である。

(1) 学ばせるための工夫が必要

教員は常に学生について不満を言う。勉強しない、本を読まない…。しかし不満を言う前に、どうやったら学生を学ばせるかについて話し合うべきである。たとえば、リーディングの課題を出す際は、関連した問いを出す。授業ではそれについて討論し、発表する。課題をしていないと、授業についていけないようにする。

(2) コンテンツではなくパフォーマンス

講義＝「知識を伝達する」ではない。パフォーマンスこそが唯一の学びの手段(only way to learn)である。教員はいかに相互作用(interaction)するかを教え、学生はいかに相互作用するかを学ぶ。学生たちは経験を重ねることで、自信(self-confidence)や自己効力感(self-efficacy)を自然に身につける。

(3) 学びとしての評価(assessment as learning)

学生は試験(test)では学べない。評価(assessment)を通して学ぶ。テストをパスしたとしても、フィードバックがないと何も学べない。教員は学生に当該授業を通して得るべき成果(course outcomes)を明示する。それは専攻教育によって得るべき成果(major outcomes)、大学教育によって一般に得るべき成果(general outcomes＝8 abilities)との関連とともに示される。それに沿って教員は、学生のパフォーマンスを観察し、評価する。そして即時フィードバックをする。学

生自身も自己評価をする。自己評価を通して学生は、自身の強みと弱みを知るだけでなく、学びと評価との関係も理解する。

(4) 8つの能力(ability)

教育において重要なのは、何を教えたかではない。学生が卒業時にどのように成長しているかである。卒業時にどのような能力が必要かを考え、8つの能力を決めた。1970年代に最初に決めた際は4つだった。必要とされる能力は時代とともに変わる。

(5) 教員の協同が大事

教員採用の際は面接を重ね、教育や協同を大事に思う人を採用している。テニユアになるまでに6年必要である。それまでは任期制であり、最初は毎年評価をする。ただし、評価によって再契約しないことはほとんどない。

研究によって評価はしない。ただし、教員の評価基準には研究の領域も含まれる(教育、組織運営、研究、社会貢献)。教師であり続けるために研究する。教えるためには、知識を新しくすることは大事である。専門分野の知識を高めることで、専門家ではない人に説明できるようになる。また教育の中で、研究論文を出すことを奨励している。

教員同士でピア・レビューを行う。ピアは自分で指名できる。ピアは授業を観察し、フィードバックをする。書面による報告書を出す。批判的なものではない。このような点があって、このようなアドバイスを言い、このようなゴールを定め、達成したという内容である。教員は競争関係ではなく、協同関係にある。横関係である。

5.3 授業の観察から

①授業中に行われたスピーチの録画を見せてもらった。一人の学生が取り上げられており、学年が上がるにつれて、スピーチが上達していく様子が見られた。1年生の時は拙い言葉で話していた学生が、4年生になって流暢に話していた。スピーチの機会はクラス内だけでなく、様々な場面で与えられるという。

②見学した授業では10人ぐらいの学生が討論をしていた。当日の授業のリーダーがいて、読んできた論文の概略を説明していた。5～10分説明をすると、誰ともなく、意見を言ったり、質

問をしたりする学生がいた。先生が指名したわけでもない。ある程度意見が出ると、リーダーが説明に戻った。先生は時々コメントをするだけであった。

5.4 含意

ヒアリングで印象に残った部分を再掲する。

- ・コンテンツを教えるのではなく、パフォーマンスを教える。
- ・学生は試験(test)では学べない。評価(assessment)を通して学ぶ。
- ・教員の協力が大事である。
- ・教師であり続けるために研究する。

これらは、いずれも長崎大学の教養教育の改革と共鳴できる言葉ではないかと思う。

アルバーノ大学では教員の教養教育の負担は長崎大学に比べて大きい。教員1人当たりの担当授業も長崎大学に比べて概して多い(12単位(3~4科目)/1学期)。インタビューした教員も負担は大きいと言っていた。それを「研究で評価されないから」と片付けることもできるだろう。しかし、アルバーノ大学が研究で評価しないと言っていたのは、つまり教員が研究しないことを意味するのではない。教育に対する評価は大学しかできない。大学は学生のために、大学教員を教育者として自覚させるために、教育を評価する使命がある。それをアルバーノは実践しているのだと思った。

インタビューをしたスタッフに、長崎大学のような大きな大学が教育を改革するためにはどうしたらよいかアドバイスを求めた。答は、「すべての教員が教える必要はない。すぐれた教育者を探し出し、協同すること。そして徐々に輪を広げていく」ということだった。長崎大学が進めているモジュールの教員団は、まさにそのグループになるのではないかと思った。大学教員は教育者であること、教育のためには教員同士の協力が不可欠であることを改めて感じた。

6. IUPUI (Indiana University—Purdue University Indianapolis)

- ・所在：インディアナ州インディアナポリス市
- ・学生数：30,530 (学部生 22,236)

- ・常勤教員数：2,661 (研究職員 661)
- ・学生教員比：18:1
- ・TA数：652

6.1 学士課程の学習原則 (Principles of Undergraduate Learning, PULs)

IUPUIでは、授業を通じて獲得すべき6つの原則(PULs)と学習成果を掲げている。PULsのいくつかの領域にはレベルがあるが、全てにレベルがあるわけではない。一般教育に限らず、全ての科目においてそのPULsのいくつかを獲得するべく学習目標が掲げられている。各School(学部)の教員は、プログラムやカリキュラム、そしてコースにおいて、それら6つのPULsを実行する責任がある。近年、成績評価にもPULsの到達度が含まれるようになった。教員は、その科目で主眼とするPULとそれにあてはまる課題の到達度を評価する。PULsの到達度は、学科のカリキュラムの改編にも役立てることが出来る。

それら6つのPULsは下記の通りである。

- ①基本的なコミュニケーション技能と数量的技能
(Core communication and quantitative skills)
- ②批判的思考 (Critical thinking)
- ③知識の統合と応用 (Integration and application of knowledge)
- ④知的な深さ、広さ、そして適応性 (Intellectual depth, breadth, and adaptiveness)
- ⑤社会や文化の理解 (Understanding society and culture)
- ⑥価値観と倫理意識 (Values and ethics)

これらの6つのPULsの根拠は、5年間にわたる教員による協議に基づくものである。1997年に初めて示され、2005年、2007年に改訂をし、2007年に承認されている。2007年以降、改訂や発展はない。

それぞれの科目では、シラバスにおいてそのコースの内容とPULsを関連付けた記述を求めており、初年次セミナーでは、特にこれらのPULsについて時間を割いて説明している。

看護や福祉などのプロフェッショナル・スクールでは、PULsの力が身につけていることの記録としてポートフォリオを利用している。PULsは、それらの過程で必要な能力と結び付けられている。

これは、評価認証において学生の学習成果を示すために、学生の成績だけではなく、PULs に基づいた評価を利用するためである。なお、ポートフォリオの利用は、全学的には強制ではなく、各プログラムにおいて自主的に用いられている。

6.2 一般教育の実施体制

IUPUI では、学部など基本組織を責任の単位 (Responsibility Center) とし、そこに予算の配分も含めて権限を委譲し、部局の自己責任で運営する仕組みをとっている (Responsibility Center Budgeting または Responsibility Center Management と呼ばれる)。これは、大学の中核組織が授業料による財務資金を各学部配分するものとは異なり、各学部には履修単位時間に応じて予算の配分がなされ、それらを部局の自己責任で運営する仕組みである。したがって、各学部が抱える学生による授業料のほとんどが各学部配分される。

一般教育のカリキュラムは各学部ゆだねられており、学部ごとに独自のものが組まれている。つまり、それぞれの専攻でどの科目群を取る必要があるかというのは学部ごとに異なる。しかし、その最初の門戸となるのは University College で開講される授業である。新入生は各学部や専攻への入学が許可されるまでの間、University College で一般教育を学ぶが、その期間は入学する学部によって異なる。University College が担当する科目はいくつかあるが、その中で最も重要なものが、初年次セミナーである。学部によっては、初年次セミナーを開講しているものもあるが、まだ学部が決まっていない学生は、University College においてその講義をとる。

基本的には各学部が、各学科の一般教育としてどの科目群を履修する必要があるかを決定する。一般教育科目のほとんどは学部外に存在し、School of Science と School of Liberal Arts に属する。現在、School of Science と School of Liberal Arts については似通った一般教育の履修要件を設けることについて意見の一致をみているものの、学部間共通の一般教育カリキュラムはほとんど存在しない。また、現在の一般教育の科目については、領域別 (Communication Skills; Science; Social and Behavioral Sciences; Arts; Humanities) に単位が分か

れている。さらに、1年生は30単位の履修を求められるが、専攻に入ってからにはそれに追加して十数単位の履修を求められる (例えば、School of Liberal Arts では、合計で平均40単位)。この追加履修単位数は、学部によって異なるとのことである。しかしながら、2012年度以降、6つのPULsを基本とした能力別のカリキュラムにし、それらに含まれる教科も学部横断的に幅広く取り入れ、より柔軟な履修が可能になるよう検討中とのことである。

図1は、IUPUIでの今後の一般教育についての改正構想を図式化したものである。この改正によって、学部間の学生の移動を柔軟にすること、そして米国政府が進めている60%以上の国民が高等教育を終了するという施策に対応することを狙っている。ただし、どの科目が一般教育に組み込まれるかについては、各学部の予算が授業時間数に依存するという Responsibility Center Budgeting のシステムのために、科目間の争いがあるとのことであった。例えば歴史学科は、1997年の教育改革時に、たくさんの歴史関係の一般教育科目を履修することを義務づけた。このため、歴史関係の一般教育科目の受講生は膨れ上がり、それによって予算配分も大きくなっている。

なお、一般教育のTAについては、School of Science と School of Liberal Arts の学部長がどこにTAを付けるかを決め、各学部のChairがTAをどの科目で働かせるかを決定する。

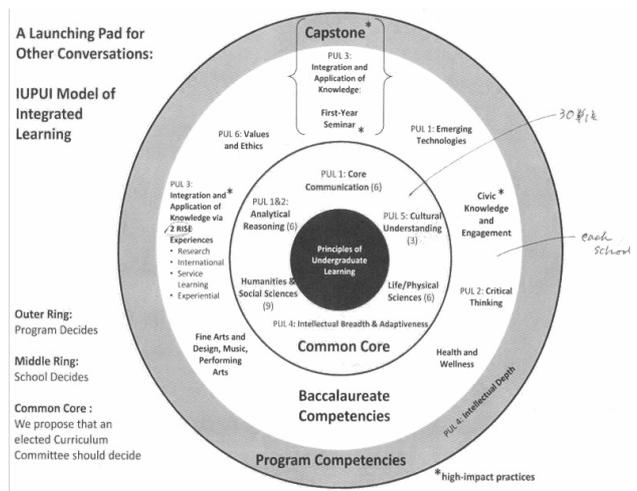


図8 IUPUIにおける今後の一般教育課程の構想

6.3 ゲートウェイ科目 (Gateway Courses) について

Gateway Course Program と呼ばれる新しい教員支援組織がある。ここでは、おもに新生の受講者数が100人を超える一般教育の必修科目について、各学部における一般教育のカリキュラムを越えて学部横断的に授業の問題を取り上げ、教授法の開発や PULs に沿った授業内容の展開等について話し合ったり、授業の保持率や成績の分布を検討したりする。この教員組織は、各一般教育科目を取りまとめるコーディネーターから構成されている。これらコーディネーターは、各学科の Chair によって指名される。コーディネーターの役割は、その科目を教える教員の雇用プロセスに関わったり、担当者を決定したり、教員のスケジュールを調整したり、教員の教育をしたり、評価をしたりなどである。

現在 58 人のコーディネーターが関わり、475 名の Gateway Course の教員がいる。各科目には十数から数十個の授業 (セクション) がある。これは、その科目を取る学生の数に依存する。例えばライティングであれば、4,000 人の学生が受講するため、そのぶん授業数は増える。各授業における受講生数には上限が設けられており、その上限を越えると同じ科目内で別の授業が開講される。なお、その上限は授業によって異なる (例えば解剖学では講義形式のため上限は 100 人であるが、パブリックスピーキングでは 25 人である) が、この組織を通じることによって、担当教員に知らせるべき情報がスムーズに伝わるというメリットもある。一般教育と通常呼ばれる科目を Gateway と呼ぶことには、専攻に入る Gateway (入り口) として必ず通る道であるという意味が込められている。

当初、Gateway Course は、多くの DFW (成績が D, F, W) の生徒が出る、大きいクラスサイズの科目が挙げられていたが、現在では、積極的に授業改善を目指す科目が含まれるようになった。各学部は授業の講師を雇い、各学部の中で FD を目指すが、Gateway Course の組織では学部横断的に授業改善を目指す。

今年度、Gateway Course では、早期注意喚起 (early alert system, Flag System) と呼ばれる新た

な試みを導入した。これは、授業開始後 2 週間の間に学生が授業に出席しているか、宿題をこなしているかなどの受講態度についてモニタリングし、それらの情報を教員間や Writing Center あるいは Math Assistant Center のディレクターと共有し、早い時期に学生へのサポートを具体化させるねらいがある。

Gateway Course Program による取り組みは IUPUI の HP 内に掲載され、授業作りのヒントなどを提供している (<http://gateway.uc.iupui.edu/Home.aspx>)。

6.4 学習支援およびリメディアル University College の役割

IUPUI は、Indiana University と Purdue University というインディアナ州立の 2 大学が共同して 1969 年に設立したもので、現在の学生数は 3 万名を越え、そのうち学士課程の学生が 2 万数千名いる。日本以上にアメリカの大学進学者数はマス化している状況からも、これほど巨大な大学であることは、学生の学力の低下が問題となる。これを防ぐための方策として、1997 年に学習成果向上のための学内コンサル組織として、University College (UC) が設立された。ここは、特に初年次における徹底した学習支援プログラムの中核機関として機能しており、現在、IUPUI の特徴とも言うべき組織である。

UC は、Academic Advising、Learning Community Program、Bridge Program、New Student Orientation、Career Development、Service Learning、Honor's Program など、初年次の導入プログラムをはじめ、様々な学生支援や学習支援を担当している。

また、UC 内に Writing Center、Math Center、Bepco Learning Center が設置されており、学習困難な状況にある学生に対する支援を行っている。さらに、リメディアルのためのコースもあり、学生の学力低下に対応するための体制を整えている。これらのセンターでは、関連する学部の教員や大学院生による TA、あるいは高等学校の教員を非常勤として雇用している。また、人件費等の必要経費も関連する学部と共同して出し合うことで運営が可能となっている。

学生個人の支援体制については、基本的に各学部

所得世帯からの学生やマイノリティーの学生に対するさまざまな支援プログラムを用意しており、多くの学生は、それらのプログラムを利用している。その1つにチューターやメンター制度がある。IUPUIには、チューターのための人材バンクウェブサイトがあり、チューターを必要とする学生は、ウェブ上に登録されているチューターを選び、お金を支払うことで雇用関係が成立する。ただし、これも学部によっては、無料で提供されるチューターもあり、形態はそれぞれ異なる。また、それぞれの学部の専門領域に特化したセンターがあり、そこでは無料のリソースがある。これらのセンターは全学部が存在するわけではなく、学部毎で異なる。



図 9 Writing Center (図書館内)



図 10 Bepco Learning Center (UC 内)



図 11 Biology Resource Center (UC 内)

6.5 含意

現在、IUPUIでは、学部を基本組織とし、権限は各学部が存在する。そのため、一般教育も学部単位で実施している。そのメリットとしては、学部毎に実施する方が意志の伝達がスムーズであり、最終目標に早く到達するという考えからであろうということであった。この点は、日本でも同様の議論がされている。しかし、一方で一般教育は学部を越えて、身に付ける力を揃えた方が良いという考えもある。日本の多くの大学では後者の考えのもとで実施されている。前述のとおり、現在、IUPUIでも一般教育の統一に向けた改革の段階にある。図8でみたように、学士課程の学習原則(Principles of Undergraduate Learning, PULs)を核として、より統合的な学士課程教育に向けての改革が進行中であるといつてよい。

そうしたなかで、今後、さらに大学のユニバーサル化が進み、学力や経済等の多様な学生が入学してくることを考えると、学生を支援するために特化されたUCのような組織は、さらに重要性を増すものと考えられる。

7. まとめ

統合志向の一般教育改革は今日の米国の趨勢である。そのなかでも、今回調査した4大学はそれぞれに特徴をもっている。

ワグナー大学の特徴は、学習コミュニティを軸にした「実学的リベラルアーツ教育」である。ニューヨーク市至近という地理的メリットを生かして、学外の体験学習機会を積極的に開拓するとともに、小規模リベラルアーツ・カレッジならではの教職員間の密なコミュニケーションをベースに科目間の連携を推進している。

イーロン大学は初年次教育の充実が特徴であり、とくにグローバル化や多様性への対応に力点をおいている。教育改善にあたっては、教員個々人の教授技能を高めるよりも、ピア・モデルによる小グループでの授業改善や全体的教育デザインの改良に焦点がある。これは、もともと教育重視の文化が基底にあるからともいえるが、それ以上に、教育改善を教員個々の努力よりも組織開発の営みとして捉えているからともいえる。

アルバーノ大学は、高等教育における学習成果志向のカリキュラム改革の嚆矢とされる。「8つの能力」の向上に向けて学士課程全体を明確に構造化しており、教員は学科 (discipline) に属するだけでなく能力部門 (ability department) にも属している。学生にも目標と評価方法が明確に伝えられ、共有されている。

IUPUI もまた、6つの「学士課程の学習原則」にもとづいて学士課程全体に一貫性をもたせようとしている。一般教育においても、これまで学部別に作られていたカリキュラムを見直し、大学標準を作っていく動きがある。大規模大学であるだけに学習支援が不十分になりがちと思われるが、そこは学生を支援するために設立された組織 (University College) が大きな役割を果たしている。

米国の大学には教員支援・学生支援のさまざまな専門的サービス組織が存在しており、日本のように教員個人に授業改善や学習支援の機能を期待する状況とは大きく異なる。この点では、日本の大学教員の努力はもっと評価されてよい。それでも、教養教育に、ひいては学士課程全体に、一貫した目標を定めて各科目を適切に構造化し、学生にも意義の明確な学習機会を提供することが求められる点に違いはない。少しでも支援体制の強化を図る一方、大学として学生にどのような学習経験や学修成果を求めるのか、また大学のおかれた地域的財政的条件のもとでいかにそれらを具体化するのかを、学内外に明示するとともにカリキュラムに反映させなければならない時期にきている。いわば、教育活動の基本が、学習アセスメントとそれに基づく各学生への学習促進の働きかけに転換しつつあるとあってよい (cf. Sternberg, Penn, Hawkins, & Reed, 2011 など)。

長崎大学の教養教育改革もその試みの一つであるが、本来は学士課程全体の見直しのなかでなされるべき事柄である。今後、各学部での教育改革と連動しながら相互の調整を急ぐ必要がある。支援体制強化のほかにも、高大接続やキャリア教育の在り方を含め教養教育の課題は山積しているが、少しでもそれぞれの学生に価値のある大学教育を提供できるよう、足元を確かめながら先に進むし

かないのである。

注

1. 本稿は次の役割分担で執筆された。全体調整と1～4節および7節は山地、5節は劉、6節1～3項は橋本優、6節4～5項は川越が担当した。
2. liberal education には教養教育の訳語が与えられることも多いが、AAC&U では、今やその意味内容は21世紀市民の育成として学士課程教育全体、さらには大学以前の学校段階にまで広がっている (http://www.aacu.org/leap/What_is_liberal_education.cfm)。この点では、幼児期から成人期までを視野に入れた中教審答申「新しい時代における教養教育の在り方について」(中央教育審議会, 2002) も同様の問題意識に立っていたといえよう。大学での教養教育は専門教育に対比して用いられることが多いため、英語では general education (一般教育) が近い。
3. ここでいう学習コミュニティとは、同じテーマを追究する複数科目の集まりをいう。そのなかには、個別科目を開講しそれらの共通のセミナーを実施する場合もあれば、連携した科目群を同一の学生集団に履修させる場合や、チーム・ティーチングの多人数クラスを適宜少人数クラスに分ける場合など、いくつもの形態がある (伊藤, 2010; Smith, MacGregor, Matthews, & Gabelnick, 2004)。教室学習とフィールド実習を組み合わせ、獲得された知識を実践的に統合する試みも多く行われている。日本では、関西国際大学の「科目のクラスター化によるカリキュラム改革～ラーニングコミュニティの実質化による知識と経験の総合化支援～」の取組が知られている (<http://www.kuins.ac.jp/kuinsHP/extension/cluster/top.html>)。また、長崎大学のモジュール形式も、教員チームが同一の学生集団に関わって1年半テーマ学習をリードする、という点で学習コミュニティの一垂型である。米国では、初年次の学習コミュニティがより高次の学習成果と相関していることが確認されている (Kuh, 2008)。エバグリーン州立大学には学習コミュニティのリソースセンターが置かれている (<http://www.evergreen.edu/washingtoncenter/index.html>)。
4. ワグナー大学以下の各大学の基本情報は、2013年1月現在の College Navigator 掲載情報による。

参考文献

- AAC&U. (2007). *College learning for the new global century: A report from the National Leadership Council for Liberal Education and America's Promise*. Washington, DC: Author.
- Benesse 教育研究開発センター (2009). 大学卒業程

- 度の学力を認定する仕組みに関する調査研究（平成 20 年度調査報告書）
- 中央教育審議会 (2002). 新しい時代における教養教育の在り方について（答申）
- 中央教育審議会 (2008). 学士課程教育の構築に向けて（答申）
- 中央教育審議会 (2012). 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）
- Hart Research Associates. (2009). *Trends and emerging practices in general education: Based on a survey among members of the Association of American Colleges and Universities*. Retrieved from AAC&U website:
http://www.aacu.org/membership/documents/2009MemberSurvey_Part2.pdf
- Harward, D. W. (Ed.). (2011). *Transforming undergraduate education: Theory that compels and practices that succeed*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- 飯吉弘子 (2009). 「21 世紀型」教養教育の再検討ー 日米比較と産業界要求・教育実践の視点からー 教育学研究, 76, 438-451.
- 伊東留美 (2010). アメリカ合衆国におけるラーニング・コミュニティの歴史的背景とその展開 南山短期大学紀要, 38, 87-110.
- Kuh, G. D. (2008). *High-impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter*. Washington, DC: AAC&U.
- Rhodes, T. L. (Ed.). (2010). *Assessing outcomes and improving achievement: Tips and tools for using rubrics*. Washington, DC: AAC&U.
- Smith, B. L., MacGregor, J., Matthews, R. S., & Gabelnick, F. (2004). *Learning communities: Reforming undergraduate education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sternberg, R. J., Penn, J., Hawkins, C., & Reed, S. (2011). *Assessing college student learning: Evaluating alternative models, using multiple methods*. Washington, DC: AAC&U.
- Werder, C., & Otis, M. M. (Eds.). (2010). *Engaging student voices in the study of teaching and learning*. Sterling, VA: Stylus.
- 山田礼子 (2012). 学士課程教育の質保証へむけてー 学生調査と初年次教育からみえてきたもの 東信堂