

# オーストラリアにおける大学教育のアウトカム保証

杉本和弘（鹿児島大学教育センター）

## はじめに

大学教育の質保証は現在、各国における喫緊の課題である。日本においても、質保証をめぐる議論は特に1990年代以降活発化した。1991年の大学設置基準改正（大綱化）によって大学の自己点検・評価が「努力義務」となり、1999年にはそれが義務化された。さらに2004年には、国立大学法人化を機に国立大学法人評価委員会による法人評価が始まり、さらには国公立大学に対する認証評価制度が導入されるに至った。これら多様な評価制度は、すべてが機能的に同じなわけではなく、アカウントビリティに比重が置かれ、次期6ヵ年の運営費交付金の算定に用いられる国立大学法人評価や、ア Krediteーションと訳され、質保証機能の強い認証評価などが混在する状況にある。

そもそも大学教育の質保証に用いられるアプローチは多様である。すなわち、大学設置基準の制定と適用、入口管理（アドミッション・ポリシーの策定、入学者選抜）、プロセス管理（カリキュラム・教授法の改善、学生による授業評価、成績評価の厳格化）、教職員の資質向上（FD, SD）、教員評価、出口管理（学位の審査・授与、卒業率・就職率の向上）、外部評価・第三者評価、機関間比較（ベンチマーク）など多岐にわたる。日本の公的な評価制度はその一部を構成するにすぎない。

こうした多様な取組があるなかで近年、アウトカム、すなわち大学教育の成果や効果の検証に基づく質保証のあり方が関心を集めるようになってきている。日本における認証評価においても、大学評価・学位授与機構の大学評価基準には「基準6 教育の成果」が設定され、学生（在学生）、卒業生、就職先からの意見聴取とそれに基づく教育成果・効果の検証が必要である。そのため、多くの大学で教育成果を検証しようとする取組、例えば卒業生調査や雇用主調査が始められてはいるものの、それはまだ緒についたばかりである。

そこで本稿では、近年、教育アウトカムの側面からの質保証の取組が行われているオーストラリアの状況を紹介したい。オーストラリアの取組も試行錯誤の段階にあるが、その経験は、日本の大学が現在直面している大学教育の質保証を考える上で重要な示唆を与えるものである。

## 1. オーストラリアにおける大学教育の質保証

オーストラリアの大学は、一部の私立大学を除き、州法あるいは連邦法によって設置されており、その法的権限を背景とする自己認証機関（self-accrediting institutions）と規定されている。これは、オーストラリアの大学が提供するコースやプログラムを自らの責任において認証する権限を有する機関であることを意味している。各大学内には、コースやプログラムの認証のためのシステムが構築され、多くの場合アカデミック・ボードやカウンスルが最終的な認証権限を有している。

その一方で、1990年代以降は、システム・レベルにおける大学教育の質保証制度の構築・整備が進んだ。1991年の『高等教育—1990年代における質と多様性』、翌年の高等教育カウンスル（HEC）による『高等教育の質』及び『高等教育—質の達成』を契機に、質保証をめぐる議論が活発化し、1993-95年には試行的に大学評価が実施されるに至った。さらに2000年以降は新しい段階に入った。第三者機関として「オーストラリア大学質保証機構（AUQA）」が設立され、オーデイト（audit）に基づく質保証が開始されたのである。オーデイトはしばしば「監査」と訳されるが、質保証の文脈で使われるオーデイトとは、高等教育機関の掲げる目標を達成するのにふさわしい質保証メカニズムが整備されているかどうか問われる。すなわち、学内システムが目的適合的（fitness for purpose）であるか否かが焦点となる。それは基本的にプロセスに焦点化した質保証システムである点が特徴である（杉本 2005）。

1990年代以降は、こうしたプロセス重視の質保証とは別に、大学教育のアウトカム重視の質保証にも注目が集まった。その背景として、急速に変化する環境の中で大学教育の成果、とりわけ大学が輩出する人材の質への関心が高まってきたことがある。かつては、大卒者であれば身につけているだろうという知識・技能・態度が——実際に修得できているかを問われる機会はあまり多くなかったにせよ——暗黙のうちに了解されていた。しかし、大学の大量化やそれに伴う学生の多様化が進行するにつれ、そうした暗黙了解の土台が揺らぎを見せるようになった。さらに、知識基盤社会への移行が進むなか、不測の未来に対応できる能力の獲得が労働市場において要請されるようになった。大学

教育の結果として学生がいかなる能力・技術・態度を獲得し得たのかを明示することが求められるようになったのである。

そうした契機の一つとなったのは、高等教育カウンシル（HEC）による『質の達成』（1992年）であった。アウトカムに基づく質保証の必要性が指摘され、それを契機に、アウトカム重視の取組として、卒業後進路調査（GDS）、コース経験質問紙調査（CEQ）、大学院研究経験質問紙調査（PREQ）、大卒者特性（Graduate Attributes）の選定、大卒者技能検定（GSA）といった様々な取組が登場した。

例えばCEQ（Course Experience Questionnaire）は、1993年からオーストラリア卒後職業カウンシル（GCCA）によって実施されている大卒者対象の質問紙調査である。卒業生が受けたコース全体の学習経験について、「良質な教育」「一般技能」「全般的満足度」「明確な目標と水準」「適切な評価」「適切な学習量」といったスケールが設定されており、コース修了者による主観的評価（満足度評価）が行われる。さらに2002年以降は、「学生支援」「学習資源」「学習共同体」「卒業生の質」「知的動機」に関するスケールも追加され、学生のより広い学習経験について評価できるようになった。このように、CEQには「一般技能」や「卒業生の質」といったスケールを通じてアウトカムの獲得如何を問う質問項目が含まれている。例えば前者の例としては、「問題解決能力」「分析能力」「チームワーク能力」「筆記コミュニケーション」「個人マネジメント能力」等の開発・向上がどれほど図られたかを問うものとなっている（広島大学高等教育研究開発センター編 2006）。

このように、大学教育のアウトカムを検証する取組が広がりを見せるなか、近年注目を集めているのが「大卒者特性」という概念による大学教育のアウトカム明示化及び検証である。これは次に見るように、大学教育による付加価値（added value）に着目した教育改善、さらには質保証のための取組である。

## 2. 大卒者特性をめぐる取組

### (1) 大卒者特性とは何か

大卒者特性（graduate attributes：以下、GA）は、同類の表現として他にもgeneric skills, generic graduate attributes, generic capabilitiesといった言い方が使われており、必ずしも統一された用語があるわけではない。しかし、共通してgraduate（大卒の）やgeneric（一般的な、包括的な）といった形容詞が冠されていることからわかるように、GAとは通常、「（ディシプリンの違いに関係なく）大学卒業生が有していると思なされる一般的な技能や態度」のことを指すと理解されている。

しかし、GAが具体的に指示する内容は多様である。Barrie（2006）によれば、GAの定義と、それを実際に

カリキュラムや教育実践に落とし込んでいく手法が多様なのは、そもそもGAに対する大学人（academics）の認識が多様であることに起因している。Barrieはインタビュー調査を通して大学人のGA認識を明らかにする試みを行っており、それによれば、GAは次の4つの技能に類型化が可能である。

- ① 学生が大学入学時に獲得しておくべき「先行的技能（precursor）」
- ② 大学教育によって獲得される専門知識を補足する「補完的技能（complement）」
- ③ 専門知識を利用したり応用したりするのに必要な「変換技能（translate）」
- ④ 学術的な学習や知識を活性化するのに必要な「実現技能（enable）」

上記の4つの技能類型は、技能の特性や専門知識との関係の違いによって峻別される。「先行的技能」としてのGAは、大学教育の成果というよりはむしろ中等教育段階における成果として認識されている。それに対し、「補完的技能」としてのGAは大学教育で教授される専門知識に加えて獲得される一般的技能である。ここで「補完的技能」は専門知識とは独立して獲得されるものである。

それに対し、「変換技能」としてのGAは、専門教育の成果と密接に関連した個人的特性・認識能力・応用力として認識されている点に特徴があり、現実世界への専門知識の応用に必要な特性・技能を示している。

最後の「実現技能」としてのGAは、専門知識の獲得にとって不可欠な学習技能及び適性であり、あらゆる学術知識の中核をなすものと見なされている。「実現技能」がいったん獲得されれば、専門分野の壁を越えて機能し、必要な新しい知識を獲得・形成することが可能になる。つまり「実現技能」は、先の「変換技能」のようにある専門分野で獲得した理論的知識を単に実社会の問題に応用することにとどまらず、当該の専門分野を越えたコンテキストにおいて既存知識の再編や新知識の構築にも発展し得る技能であると性格づけられることができる。

以上のように、Barrieの研究によれば、大学人が思い描くGAは多様である。大学コミュニティにおいていかなる技能や適性をGAと見なすかについては必ずしもコンセンサスがあるわけではない。しかし実際には、日米の大学と違い、オーストラリアの大学では学部入学当初から専門教育が行われていることを考えれば、大卒者が専門分野の枠にとらわれない一般技能を獲得するとすれば、それは専門教育を通してということになる。Clanchy & Ballard（1995）も、GA（ここではgeneric skillsと表現）が多様な専門分野の文脈を通して獲得される点を強調する。その意味では、専門

教育が提供されている各大学レベルにおいて、具体的にいかなる取組がなされているのかに着目することが必要である。

実際、1990年代以降、多くの大学においてGAをめぐる取組が進められている (Business/Higher Education Round Table 2003)。本稿ではそうした具体的な取組の一つとしてウロンゴン大学 (以下、UOW) の取組事例を見ることにしたい。以下に見るとおり、GAをめぐる機関レベルの取組は、選定したGAを抽象レベルでとどまらず、いかにカリキュラム (プログラム、コース) や教育実践に組み込むかが課題となる。

## (2) 機関レベルでの取組

UOWは、ニューサウスウェールズ州のウロンゴン市に位置する大学である。UOWは、1951年にニューサウスウェールズ大学の分校として誕生し、1975年に「大学」として新たなスタートを切った。

UOWでは現在、その卒業生すべてが獲得すべき大卒者特性 (Attributes of a UOW Graduate) として次のような9つが設定されている。

### 第1特性

継続的な独立学習、知的発達、批判的分析、創造性へのコミットメント

### 第2特性

専門領域における一貫した広範な知識、適切な倫理基準、適切な場合には明確な専門的技能

### 第3特性

高度な口頭技能および筆記技能を兼ね備えた自信

### 第4特性

チームワークに対する能力と理解

### 第5特性

問題を論理的に分析し、様々な意見や観点を評価し、意思決定を行う能力

### 第6特性

文化的多様性と知的多様性に対する尊重と価値付け、多文化あるいはグローバルな環境下で活躍する能力

### 第7特性

情報リテラシーの基本的理解と、特にコンピューターを基盤とする活動を通して情報を獲得し、組織し、提示する特別な技能

### 第8特性

継続的に改善された解決方法を追求し、組織・社会・文化の変化に参画する欲求

### 第9特性

個人的な責任と義務、個人と地域社会の権利主張の認識と受容

UOWでは、大きく以下の二つの取組を通して、これらの大卒者特性を教授しようとしている。

第一に、専門教育のカリキュラムの中に大卒者特性を組み入れる取組が進められている。学内9学部において開講されている様々な専門教育科目において、大卒者特性の獲得を促す教育実践が行われており、それらは具体的な「教授方法 (teaching strategies)」としてウェブ上において公開されている (<http://www.uow.edu.au/about/teaching/attributes/>を参照)。例えば、第4特性「チームワークに対する能力と理解」については、法学部の「歳入法」や商学部の「会計学1B」等の授業科目において扱われている。「歳入法」では、受講生同士がグループを編成して、法律改正に関する委員会分科会となって連邦政府に対して答申するというシミュレートが行われる。受講生はそうした教育活動を通して第4特性を獲得することが想定されている。

第二に、UOWでは「高等教育リテラシー (Tertiary Literacies)」として、「情報リテラシー」「学術リテラシー」「コンピューター・リテラシー」「統計リテラシー」「専門的実践」の5つのリテラシーを規定しており、各リテラシーに基づくプログラムが提供されている。これは、直接的に大卒者特性を獲得することを目的としたプログラム (graduate attributes programs) である。例えば、情報リテラシーのためのプログラムとしては、「情報リテラシー導入プログラム (ILIP)」が開講されており、学部新入生はILIP100が、コースワーク大学院生はILIP009が必修となっている。

こうしたウロンゴン大学の事例に見られるように、各機関レベルにおける取組のポイントは、GAの理念をいかにカリキュラムや教育実践に落とし込んで具体化するかという点にある。

## 3. 大学教育アウトカムの検証

### (1) 大卒者技能検定 (GSA) の概要

ここまで見てきたとおり、GAの取組は基本的に、GAの選定と、それを実際のカリキュラムや教育実践に反映させる作業が中心である。ここでさらに問わねばならないのはそれがいかなる形で質保証として機能しているかということであろう。

オーストラリアでは、一般技能 (generic skills) を大学教育の重要なアウトカムと見なし、その獲得状況の測定を通して大学教育の質保証を図ろうという試みがなされている。それが、1999年に教育省の委託を受けたオーストラリア教育研究カウンシル (ACER) によって開発された「大卒者技能検定 (Graduate Skills Assessment: GSA)」である。GSAにおいては、大学生 (入学生・卒業生) の一般技能として次の4つの領域が測定対象となっている。

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>① 筆記コミュニケーション<br/>(written communication)</li> <li>② 問題解決力 (problem solving)</li> <li>③ 批判的思考 (critical thinking)</li> <li>④ 対人技能 (interpersonal skills)</li> </ul> |
|--|

ACERは、GSAの開発にあたって大学や産業界と議論を重ねた結果、全部で17の技能の中から転移可能 (transferable) で且つ試験形式で測定可能な (measurable) 技能として上記の4つを抽出した。現行のGSAでは、それら4技能を選択肢による客観試験 (2時間) と筆記試験 (1時間) によって測定することになっている。GSAの利用時期としては、卒業時点に加えて大学入学時点も想定されており、入学時であれば入学後のフォローアップとして、卒業時であれば大学院進学や就職への利用が可能である。

GSA有効性調査 (GSA Stage One Validity Study) として、2000年には卒業時テスト (Exit 2000) が実施され、翌年には入学時テスト (Entry 2001) が実施されており、27大学の9つの専門分野から3,663名が参加している (Hambur et al. 2002)。

## (2) GSAの抱える問題

しかしながら現在のところGSAの受験は任意であり、現在のところそのインパクトは必ずしも大きくない。

さらに、GSAに対してはいくつか疑問が呈されている。Clerehanら (Clerehan et al. 2003: 281-283) によれば、GSAは妥当性に問題があり、必ずしも大学教育が育成し得る技能を評価するものとなっていない。先述のとおり、GSAで測定される技能は転移可能性と測定可能性を基準に選択されており、その基準を満たさない技能は省かれている。その結果、大学教育を通して獲得することが期待される一般技能、例えば「懐疑的心性」「不確かさの寛容」「グローバルでクロスカルチュラルな観点」といった技能が対象となっていない。それゆえ、GSAには中等教育修了者であっても対応可能な問題から構成されるものとなっている。

Clerehanらがもう一つの問題点として指摘するのは、GSAが有する文化的・言語的なバイアスである。つまり、GSAの結果は家庭での使用言語によって左右されてしまう傾向があり、非英語話者には不利に作用する点である。一般に学位取得においては、非英語話者の成績が英語話者よりも優れていることが観察されているにもかかわらず、GSAでは反対の結果が出てしまうことは信頼性の点で問題があるというのである。

これら以外にも、GSAが必ずしも一般技能ではなく、「受験」技能を測定するものになってしまう危険性が指摘される。その傾向は、仮にGSA参加が卒業生全員に義務化されればさらに強まる危険性があり、大学によっては自らの教育内容をGSAに対応したもの——つまり、taught to the test——に変えてしまうかもしれな

い (Nelson 2002: 21)。また、一般技能・態度を、内容や文脈を削ぎ落とした形で、あるいはディシプリンを離れたところで、しかも伝統的な選択肢方式で評価し得るのかという批判もなされる。

確かに、GSAによって専門分野やコース・機関の違いに左右されずに大学教育の成果を測定でき、さらに大学が自らの教育成果を社会や産業界に向けて明示できるようにはなるものの、そうした機能を十全に果たすためには残された課題が少なくない。技能検定としての有効性や限界、さらには測定対象技能の選別についても今後議論を重ねていくことが求められている。

## おわりに

本稿で概観・考察してきたように、オーストラリアの多くの大学において、大学教育のアウトカムとしての大卒者特性 (graduate attributes) や一般技能 (generic skills) を選定し明示化しようという動きが進んでいる。そこに共通する課題は、GAをめぐる理念をレトリックに終わらせない工夫である。先のUOWでは、GAの選定を、カリキュラムへの統合、新プログラムの開発・導入、教授法の開発・普及につなげる取組が進められつつある。GAをめぐる取組の成否は、それがいかに実際の教育改善の推進や教育重視文化の育成に結実し得るにかかっている。その点に関して、Smith & Bath (2006) の研究は示唆に富む。それによれば、学生の学習成果 (専門知識や一般技能といった大卒者としてのアウトカム) を向上させる上で重要なのは、教育やプログラムの質改善だけではない。それに加えて、学生と学生あるいは教員と学生の間にも双方向的で協同的な関係性 (peer and student-staff interaction) が機能していることも重要である。Smithらの研究は、学生自身が「学習共同体 (learning community)」に強く関係していると認識していることが高い学習成果につながることを明らかにしている。GAの選定を通して教育の実質化や改善を図っていくには、大学教育を学習共同体の視点から問い直す作業が必要となろう。

以上のGAをめぐる取組は、今後GSAのような仕組みを通じて客観的に測定しようとする動きと連動し拡大していく可能性もある。しかし本稿で考察したように、GSA自体はまだまだ改善の余地を多く残す取組である。テストとしての妥当性や精度の問題と合わせて、GSAが機関レベルにおける教育改善の取組を歪めてしまうことがないのかについてもさらに検討を深めていく必要がある。

## 【参考文献】

- ACER (2001), *Graduate Skills Assessment: Summary Report*, Occasional Paper Series 01/E, DETYA.  
 ACER (2003), *Graduate Skills Assessment: Sample Questions*.

- Barrie, S.C. (2004), Academics' Understandings of Generic Graduate Attributes: A Framework for Assuring Quality, *Proceedings of the Australian Universities Quality Forum 2004*, AUQA Occasional Publication
- Barrie, S.C. (2006), Understanding what we mean by the generic attributes of graduates, *Higher Education* 51, 215-241.
- Business/Higher Education Round Table (2003), Developing Generic Skills: Examples of Best Practice, *B-HERT NEWS*, Issue 16.
- Clanchy, J. & Ballard, B. (1995), Generic skills in the context of higher education, *Higher Education Research and Development* 14(2), 155-166.
- Clerehan, R., Chanock, K., Moore, T. & Prince, A. (2003), A Testing Issue: key skills assessment in Australia, *Teaching in Higher Education* 8(2), 279-284.
- Hambur, S., Rowe, K. & Luc, T. (2002), *Graduate Skills Assessment; Stage One Validity Study*, DEST.
- Higher Education Council (1992), *Achieving Quality*, AGPS.
- 広島大学高等教育研究開発センター編 (2006)『学生からみた大学教育の質—授業評価からプログラム評価へ—』COE研究シリーズ18。
- Nelson, B. (2002), *Striving for Quality: learning, teaching and scholarship*, DEST.
- Smith, C. & Bath, D. (2006), The role of the learning community in the development of discipline knowledge and generic graduate outcomes, *Higher Education* 51, 259-286.
- 杉本和弘 (2005)「現代オーストラリア高等教育における質保証システムの構築と展開」, 広島大学高等教育研究開発センター編『高等教育の質的保証に関する国際比較研究』COE研究シリーズ16, 189-214頁。