

今一度、学力について考える

関 俊 暢

要 旨

成績や学修成果というものが、ある期間での学びの結果として積分的なものであるのに対して、学力は、“力”であり、微分的なものであるとの考えのもと、この微積分の関係をを用いて、教育に関わる問題に考察を加えた。その結果として、リフレクションの質に関わる省察力の重要性とその育成における学修ポートフォリオの有効性を示した。これからの VUCA 時代における教育において、構成主義的な教育アプローチが求められるが、省察力の育成は、その視点においても有効と考える。

キーワード：学力、省察力、学修成果、構成主義、学修ポートフォリオ

1 はじめに

学力については、2007 年学校教育法改正において、確かな学力を育むに当たって重視すべき点を明確化¹⁾するとして、学力の 3 要素が示され、今日までそれらを育成すべき資質・能力として、学習指導要領の改訂²⁾などがなされている（表 1）。一方、大学教育の現場では、読解力・文章表現力・数理的能力・外国語能力などを表す用語として学力がいまだに用いられており、思考力・判断力・表現力・学びに向かう力・人間性などを含まない文脈の中で、学力低下の懸念などが議論³⁾されている。一部の高等学校では、学力の 3 要素を意識した授業展開が開始されているようであるが⁴⁾、高大接続改革の真の意図⁵⁾を理解すれば、大学における授業においても育成すべき資質・能力の 3 要素の全体的な向上を意図した教育が実践されるべきである。現在、学修（学習）成果の可視化（評価）についてさまざまな議論がなされているが、その評

価の対象であるべき学力について、本稿では、リベラルアーツとの関係を含めて、改めて考えてみる。

1.1 注

本稿では、科目単位での学びを「学習」、学士課程全体での学びを「学修」と基本表すが、その中で個別の学びも含まれる場合には「学修（学習）」と表記した。

表 1 学力（育成すべき資質・能力）の要素と評価の方法

3 要素	評価方法の例
個別の知識・技能	ペーパーテスト・技能試験
思考力・判断力・表現力等	パフォーマンス評価・口頭試問
主体性を持ち、多様な人々と協働しつつ学習する態度（学びに向かう力、人間性等）	観察・心理学的手法

2 リベラルアーツと学力

リベラルアーツは、古代ギリシャ時代における自由民が持つべき教養としての自由七科に遡ることができ、文法・修辞学・弁論術・算術・幾何学・音楽・天文学のうち、文系の初めの三

科は、今日でも一般的な市民が持つべき能力としてその重要性が認識されている。その後、中世から近代へと、大学教育の中に取り入れられて、リベラルアーツは、自由人を育てる知の全体を意味する言葉⁶⁾として今日でも生き続けている。リベラルアーツと教養の関係についてはさまざまな議論⁷⁾がなされているが、一方、リベラルアーツ教育を大学で行う初年次での教養教育に押し込むようなカリキュラムが多い時代もあった。しかし、文法学・論理学・修辞学としても示されているトリウィウム（三学）を中心とする学びは、今日的な課題の解決において必要であり、リベラルアーツ教育は、我々が直面している諸問題について、自主的・自律的に考える力を育成することを目的とすべきである⁸⁾とする意見が強くなりつつある。リベラルアーツ教育の再構築を試みる動きが大学⁹⁾において見られ、リベラルアーツ教育をより上位の学年でも展開すべきであるとする意見は広がりつつある。藤垣は¹⁰⁾、専門家のためのリベラルアーツでの問として以下の3つ、1) 自分のやっている学問が社会でどういう意味を持つか、2) 自分のやっている学問をまったく専門が異なるひとにどう伝えるか、3) 具体的な問題に対処するとき他の分野のひととどのように協力できるか、をあげている。社会で自身の専門性を発揮して生きていくための力がリベラルアーツであり、一方、人生を主体的に切り拓くための学び²⁾により得られるものが学力であるならば、学ぶ力＝生きる力と捉えることもでき、今日的な学力はリベラルアーツと等しいと考えることにも可能かもしれない。読解力・文章表現力・数理的能力・外国語能力などの従来型の学力が、AIの発達により装置やシステムによって代替されていくという現実とこのことは対応している。

3 学力を微分と考える

学力は、学ぶ“力”と書くので、物理で扱うと“力”と同じように扱うことができるかもしれない。物理における“力”(SI単位でNニュートン)を距離について積分すると仕事(エネルギー、SI単位でJジュール)になり、一方、移動した距離(SI単位でmメートル)を時間について微分すると速力(速度、SI単位で $m \cdot s^{-1}$)になる。また、電力(SI単位でWワット)を時間について積分すると仕事(電気エネルギー)になる。学ぶことも、ある状態(学習者の行動)を違う状態へと変化させるものであるので、学力について、物理における“力”と同様、微分的なものとして捉えることに無理はないように考える。本稿では、以降、学力を微分的なものとして扱って議論を進める。

図1は、資質・能力の状態と学びの時間の関係を模式的に示したものである。ある長さの時間学び続け(学修し)た結果到達する資質・能力の状態、もしくは初期状態からのその変化量が学修成果といえる。そして、そこまでの過程を微分したものが学力になり、数学的には変化曲線の接線の傾きに対応する。この考え方だと、学力は時間と共に常に向上するものではなく、場合によっては低下することもあり得る。学力が状況において発揮されるものであるなら、授業の環境や課題によってその表れ方が上下に変動することは、起こり得るものと考えるが、そのような解釈に違和感を感じるなら、図中の()で示したように、学力と学習効果の積で表される学びが接線の勾配に対応すると考えても良いかと思う。この考え方の場合、学力は時間と共に低下することではなく、学びが得られない理由はその授業の方法や与える課題が不適切で学習効率が低いことに原因があると解釈される。

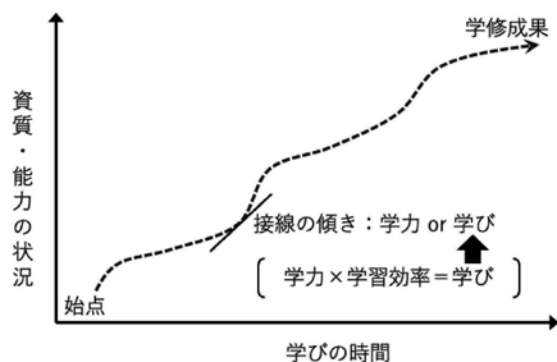


図1 学びの時間と学修成果との関係

図 2 は、学力と学習成果物、成績、学習・学習成果との関係を、微積分の関係を念頭に模式的に示したものである。点線の丸で示した範囲がある科目での学習であるとする、そこでの学習成果物をもって科目の成績評価を行うこと（Ⅰの過程）は多くある。この場合、提出された学習成果物が本人の学力を反映したものであるとの推定がなされていることになる。しかし、以前からコピペの問題は存在していたが、今日では生成系 AI の利用が禁止できない状況で、提出された学習成果物からの学力の推定がどの程度確かなものであるかには疑問が大きい。やはり、課題を適正化することで個人の学力を正確に評価すること（Ⅱ-a の過程）、学習活動を観察するなどして学力そのものを評価することも試みることで、適切な形成的評価を実施すること（Ⅱ-b）により、学生と教員の間で学力の状況を共有することが求められ、その教育活動全体として、Ⅰ→Ⅱ-a-b-c のトータルでの質の向上が必要となってきた。特に、学習活動の観察やその他の方法により学力そのものを評価することの重要性は、例えば、短距離走のコーチは、選手の 100 m 走のタイムだけに注目すべきではなく、スタート時-加速時-中間時-終盤時の走力を個別に測定し、その解析に基づいてトレーニングメニューを考える必要があることから容易に理解できる。本稿で

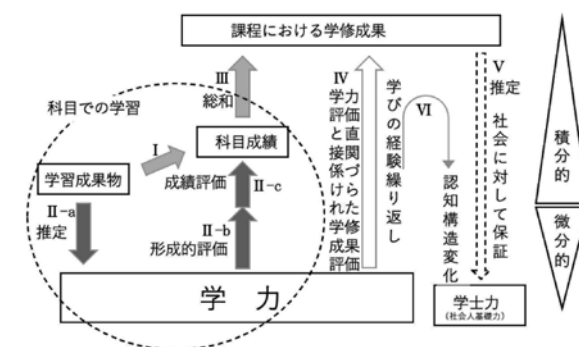


図2 学力の評価と課程における学修(学習)成果評価の関係

表2 ナンバリング、カリキュラム・マップ、カリキュラム・ツリーの特性とディプロマ・ポリシー(DP)との関係性

	内容	特性・効果
ナンバリング	各授業科目について、その科目の属性・学分分野を示すとともに、学修の段階や順序等を表し、その授業の教育課程内での位置付けを明示するための番号	科目の属性、学習の順次性などが示され、学生の科目選択において有効 DPとの関係性は示さない
カリキュラム・マップ	各授業科目について、その科目の授業目標（学習成果）とDPにに掲げる資質・能力との関係を示し、教育課程の構成を明示するための表	学生にとって、DPにに掲げる資質・能力の達成のための科目選択の情報として有効 学習の順次性は示さない 教務において、科目設定の妥当性の点検に有効
カリキュラム・ツリー	各授業科目の相互の関係について、DPに掲げる資質・能力との関係も含めて示し、教育課程の体系性を明示するための図	学習の順次性とDPとの関係性の両方を示し、教育課程全体の体系的性を表すものとして有効 補強な図になるので、学生の科目選択や点検に用いるには工夫が求められる

科目レベルでの質保証がなされた場合でも、学位を認定する教育課程全体における学修成果については、ただ単に科目での科目成績を総和すること（Ⅲの過程）だけでは、十分なものとはいえない。表2に、カリキュラムデザインにおいて設定が求められるナンバリング、カリキュラム・マップ、カリキュラム・ツリーについて、それぞれの特性をまとめる。教学マネジメント指針においても、学修成果・教育成果の把握・可視化が求められている¹¹⁾が、そのためには、カリキュラム・ツリーなどの精緻な設計に基づく教育課程（Ⅲの過程）の質保証が求められる。すなわち全体としては、Ⅰ→Ⅱ・a-b-c→Ⅲの過程のトータルでの管理が求められるこ

とになるが、それは容易なことではない。学力そのものの積分に基づく、科目評価に依存しない学修成果の評価（Ⅳの過程）の併用も必要となると考える。このⅣの過程については、あとで議論する。

4 微分としての学力と 3 要素

学力は微分的なものとする立場に立った場合、学力の 3 要素²⁾はどのように捉えることができるだろうか。「知っていること・できることをどう使うか（思考力・判断力・表現力等）」「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びに向かう力、人間性等）」の 2 つについては、いずれも“力”であり、時間軸を前方に進む（生きていく）ときの因子として、微分的なものとして捉えることに違和感はない。一方、「何を知っているか、何ができるか（個別の知識・技能）」については、時間軸を過去から現在まで辿った集積的なものと受け取ることも可能かもしれない。しかし、これからの教育課程の理念は、“社会に開かれた教育課程”¹²⁾であり、時間軸を前方に進むとき（社会に出て行ったとき）に必要な“生きる力”の育成として示されていることから、個別の知識・技能についても、過去から現時点まで蓄積・向上してきた積分的なものと捉えるのではなく、それらはこれから活用さえる“力”と他の 2 つと同様に捉える方が良いと考える。

高校生に対しても、「新しく問われる力は何？」という問いが設定され、学力の 3 要素の考えに基づく学習¹³⁾が提案されている。また、高等学校学習指導要領の改訂のポイント¹⁴⁾でも、知識の理解の質を高め資質・能力を育む「主体的・対話的で深い学び」、そして「何ができるようになるか」の明確化が示されている。松下ら¹⁵⁾は、これからの「主体的・対話的で深い学び」に対

応する教育手法として、ディープアクティブラーニングを提案している。よく設計されたディープアクティブラーニングの授業は、「知っていること・できることをどう使うか（思考力・判断力・表現力等）」の向上において有効であるが、概念への理解をより深いレベルに導くので、「何を知っているか、何ができるか（個別の知識・技能）」についても、それらをよりよく（効果的に）用いる術を得る点・知識や技能についてそれを使うことを前提に獲得する経験を得る点においてやはり有効である。一方、「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びに向かう力、人間性等）」についてはどうであろうか。確かに、よく設計された授業、深いところに論点を設定した課題は、学びに向かう力、人間性等に正の効果をもたらす。しかし、「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びに向かう力、人間性等）」の教育とその評価を特定の科目に担わせるのは無理があるように思われる。これらは涵養されるものであり、課外活動も含めた学びの全体の過程（課程）において育成されて行くものと考ええる。すなわち、科目成績に依存しない学修（学習）成果の評価（図 2 の過程Ⅳ）の設計が重要となる。

今日教育において、非認知能力が注目されている。認知能力が、知的な力として、知識・技能、思考力等を含むのに対し、非認知能力は、意欲・意志、自覚し見渡す力、人と協力する力等を含むものであり¹⁶⁾、知能検査や従来の学力試験で測定できないものである。その意味で「何を知っているか、何ができるか」と「知っていること・できることをどう使うか」は認知能力であり、同一軸上存在する一方、「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」は、異なる評価軸が必要な非認知能力であるといえる。表 1 には、それぞれの評価方法の例も

示している。大学教育においても、医学教育の分野¹⁷⁾やキャリア教育¹⁸⁾においてなど、非認知能力の重要性は認識されつつある。「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」

を微分的な学力と考えた場合、それを積分したものは、「その人の人生そのもの」となるというのは少し大袈裟であろうか。

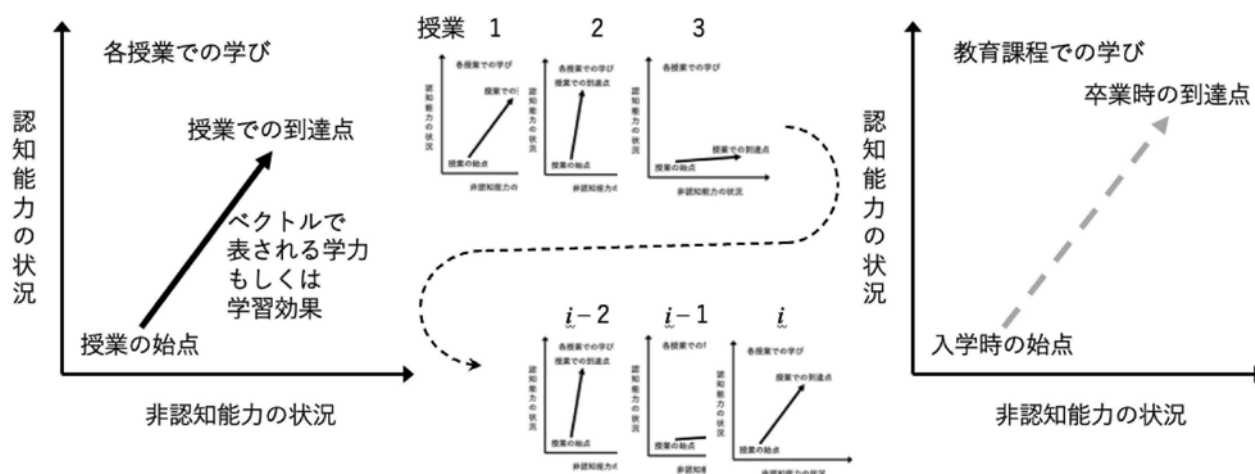


図3 各授業の成果の総和としての学修（学習）成果

5 学びのベクトルと学修（学習）成果

それぞれの授業における学びが、認知能力と非認知能力の2つの軸で表される場合、そこでのそれぞれの学生の学びは、大きさと方向をもつベクトルとして表されるかもしれない。そして、卒業までのトータルでの学びは、履修した授業（学びの経験）についてそれを積分したものになるであろう。そのことを、図3に模式的に示す。図右側のグラフにある卒業時の到達点が、卒業時に評価され、それが一定の水準に達したことをもって卒業（学位）が認定されることになるが、図中のグレーの点線矢印は、時間軸について当然直線ではない。それだけでなく、履修して単位を取得したすべての授業（1～ i ）について、設定されている学習目標は学生間で違いがないが、学習成果はすべての学生で異なると考えるべきである。そしてさらに、学力の一つ「学びに向かう力、人間性等」、もしくは学士力¹⁹⁾（後出）の

一つ「態度・志向性」（表3）については、卒業時の単位取得状況の確認では、その修得レベルの認定が極めて困難である。科目成績に依存しない学修（学習）成果の評価（図2の過程Ⅳ）を、一人ひとり異なる成長曲線を有する個々の学生に、まず途中の段階で形成的（学習活動の改善を意図した）評価として適用し、さらに最終段階で総括的（合否判定を行う）評価に取り込む仕組みが必要となる。

表3 学士力の4分野 13項目

分野	項目
知識・理解	・専攻分野の基本的な知識を体系的に理解するとともに、歴史・社会・自然と関連づけて理解する力 ・多文化・異分野理解、人類の文化や社会・自然に関する幅広い知識
汎用的技能	・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
態度・志向性	・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
統合的な学習経験と創造的思考力	・獲得した知識・技能・態度を総合的に活用し、新たな課題を設定・解決する能力

6 教育の目的

教育の目的を学生の立場で考えれば、学修（学習）の目的になるが、それが良い成績を取って奨学金をもらうこと、留年せずに進級して就職先を決めること、などであった場合大変残念な状況であるといえる。しかし、各科目で成績をつける教師の立場では、その事実・状況を全く無視することは難しく、成績評価は非常にストレスが溜まる作業になる²⁰⁾。学生と教員の双方がそれまでの蓄積（授業に参加・授業を実施したこと）による成果（積分的なもの）にこだわりすぎることに問題があるかと思う。

本田は、国家が行う教育の目的が、「垂直的序列化」と「水平的画一化」にあるとして批判しており、「水平的多様化」の必要を主張している²¹⁾。しかし、この何れであったとしてもどのような人材を育成するかという成果（積分的なもの）に関する議論であり、例え「水平的多様化」が方向性として正しいとしても、それぞれ異なる個人について、それぞれが必要とする学びと成長をもたらすこと自体を教育の目的とすべきかと思う。

菊池は、「現在、日本の大学には「履修主義」から「修得主義」への転換が期待されている。」²²⁾と述べているが、ここでの「修得主義」は、多くの科目を履修して知識の総量を増やすというような積分的な活動を推奨するものではなく、どのような職業においても有効となる“力”としてのコンピテンシー（成功する人が共通して有する特性）の修得を重視するものである。社会で有効なコンピテンシーであるコミュニケーション・スキル、情報リテラシー、論理的思考力、問題発見・解決能力、そして、社会生活における意欲や態度にかかわるコンピテンシーである自己管理能力、チームワーク、市民としての責任感などを修得することで、学士力に含まれる多文化・異

分野理解、人類の文化や社会・自然に関する幅広い知識（表 3）が活かされると考える。「修得主義」と似た用語で「到達度主義」があるが、こちらは理解度・達成度の客観的評価を求めており²³⁾、「水平的多様化」を志向し、個人の目標の多様性を許容する教育には馴染まない。

教育はもともと、その成果が、期待され、重視されやすいものであるが、今日では大学教育の価値を社会に示すこと、そのために内部質保証に取り組むことが求められており¹¹⁾、「学修成果の可視化」が重要なものとして盛んに議論されている²⁴⁾。この積分的なものである学修成果の評価は、卒業する学生の質を保証するため、それをカリキュラムの点検と向上に結びつけるという意味で、必須なことではあるが、それ自体を目的化しないように注意することも必要と考える。個々の学生の学力を学びの時間について積分したものが学修成果であり、それを全体（全学生）についてさらに積分（総和）したものが教育成果とすると、確かにそれは高いことが望ましいが、そのことだけをもって教育機関としての役割を果たしているとするには違和感がある。高等教育が教育機関と学生間の契約（在学契約）に基づくものであり²⁵⁾、学生は受益者であるとの立場にたてば、それぞれの学生のその後の人生において価値ある貢献をする、ということも教育の目的の重要な一部として据えるべきと考える。

学部を卒業する時点で有すべきものとして、学力とは別に学士力（表 3）が参考指針として示されている¹⁹⁾。この 4 分野 13 項目の学士力は、“力”として学士の学位を有するものが社会において発揮することが期待されているものである。学位授与の方針に掲げられる学修成果を達成したという事実よりは、確かな学士力を有し、それを発揮できるということの方が、卒業生本人にとっては意味があるように思われる。すな

わち、学修成果の達成により、社会で活躍するための学士力の獲得が推定される（図 2 の V の過程）のであって、蓄積された積分的な成果は、それ自体はそれほど重要ではないことは、多くの人が共通の認識として有するものであるようにさえ思う。学位授与の方針に示す目標の表現を“力”を表すようにすることも可能ではあるが、実際の卒業判定が科目成績を総和した積分的な方法でなされるのであれば、力の獲得としての学修成果は保証できない。一方、教育効果を検証する目的で、卒業生を対象としたアンケート調査の必要性が議論されている²⁶⁾。大学時代の学びを学生であった本人が自覚する、そしてそれを大学が把握する、という活動は意義があるものではある。しかし、学生時代の自身の学びが真に有効であったかということが、社会に出てみないとわからないのでは、学びの成果に基づく卒業認定はやはり難しい。また、大学は職業訓練を行うためだけの機関ではないので、社会で役立つスキルの有無にばかり注目した価値判断はやはり正しくない。卒業後 2～3 年というようなある時点の点としての価値評価に偏るのではなく、10 年単位の長いスパンで実感するような価値についても、大学教育の目的においては重要であると考ええる。

7 構成主義的学習観と学力

これまで述べてきたことから、学力について、ある時間点で捉えるのではなく、時間とともに変化するものとして、その変化を評価すること、すなわち、成長もしくは熟練を見ていくことに意味があると考ええる。ピアジェは、子どもの心理的発達を研究した心理学者であるが、発達と学習の関係を深く考察し、教育論に大きな影響を与えた²⁷⁾。彼の「認識」に関する考え方は、構成主義的学習観、構成主義パラダイムとして、今

日の「状況から切り離されたパッケージ化された知識」が役立たない情報通信技術が発達した社会において、大学教育にも取り入れられるべきであると考えられている²⁸⁾。教育における従来の客観主義の立場と構成主義の立場では、哲学的前提が全く異なる（表 4）。客観主義の教育理論では、教育工学として科学的であり、「目標の設定」「目標達成のための方法の選択」「目標達成の評価のための基準の作成」などを通して教育が行われる。一方、構成主義の教育理論では、「学習とは学習者自身が知識を構築していく過程である」「知識は状況に依存している」「学習は共同体の中での相互作用を通じておこなわれる」などの立場をとる。これまでこの稿で扱ってきた学力は客観主義の範疇にとどまっているもので、哲学が異なる構成主義パラダイムにおける学力を同一平面上で論じることにはできない。学習者の認知構造の質やその構成過程の精緻さは、学力といえるのかもしれないが、それを探るためには、評価者である教員と学生の間で相互作用が必要で、知る側と知る対象が不可分であることから、評価の対象は評価者から切り離されているべきであるという評価の原則が成立しない。

表 4 教育の前提としての客観主義と構成主義の比較²⁸⁾

分野	客観主義	構成主義
存在論 「知る」ということは？ 「真理」とは？	人間の外側に自然の法則に従う唯一の客観的「真理」が存在する	「真理」は、多様であり、それはそれぞれの人間の心の中で社会的、経験的な過程を通じて形作られるので、基本的に主観的である
認識論 「知ろうとする主体」と「知る対象」の関係	自然法則によって作用する唯一の真理が存在するなら、知ろうとする主体は、対象から離れて、調べたい変数以外の要因を制御し、実験や観察をすることが求められる	知る人と知る対象は分けることはできず、知識はこの二つの相互作用のなかで構成される
方法論 どのような知識を身につけたいことができるか？	仮説を立て、条件を注意深く制御して、検証を行う	知識は、体験と内省の繰り返しのなかで構成され、その過程は、比較したり、対比したりしながら行われる
人間論 人間はどのような特徴を持っているのか？	人間は、その行動も自然法則に従い、外部からの刺激がある行動を導く、受け身な実体である	人間は、自ら知識を構築するために、積極的に対象と関わる能動的な実体である

今日の VUCA 時代（Volatility（変動性）、Uncertainty（不確実性）、Complexity（複雑性）、Ambiguity（曖昧性）という 4 つの言葉の頭文字

をとった造語）²⁹⁾では、認識や知識について、構成主義パラダイムの立場に立つべきと考えるが、構成主義的教育理論に基づいて大学全体の学テママネジメントを行うことは困難である。しかし、妥協的なアプローチはいくつか可能かもしれない。例えば、従来重視してきた「目標の設定」と「目標の達成評価」を修正し、「学びの目的」を重視することなどが、学習の真の意味での価値を高める上で有効かもしれない。学生個人の知識の有り様は様々で本当の意味での価値判断はできないが、目的について学生集団と教員間で共有ができれば、いろいろな経験を含む学習活動において、相互作用が生じ、それぞれの学生の学びは価値あるものになると期待できる。そのような学びの場では、学生には積極的な発言が推奨され、教員も同じ平面に存在する学び手になる。ギャニオンとコレイは、構成主義的な学びのデザインとして、6つの構成要素を提案している³⁰⁾(表5)。このうち、「タスク(task)」が、学びの目的を明らかにするものとして最も重要となる。

表5 構成主義的な学びのデザインにおける構成要素³⁰⁾

要素	内容
シチュエーション(situation)	学び手の学びへの参加計画の枠組み作り
グループ(groups)	学び手同士が意思疎通を図ることができる機会を生み出す社会構造
ブリッジ(bridge)	学び手が、新しい事項を学ぶ以前から持っている知識を明るみに出すこと 新出内容に焦点を合わせ直して学びを進める核心となるもの
タスク(task)	学びの目的を明らかにするなど、問題の核心となるもの
エキジビット(exhibit)	学び手が、学んだ事柄を他者に提示する
リフレクション(reflection)	学び手が、個人的に、あるいはクラス全体で、学んだことについて教師とともにじっくり考えて話し合う機会

参考資料より一部要約・修正

8 省察力という第4の学力

リフレクション(reflection)は、構成主義的な学びのデザインの構成要素の1つであるが、学びの振り返りは客観主義的教育理論においても重要である。リフレクションは、PISA(Programme for International Student Assessment)の主要

3分野の定義の一部に組み入れられているが³¹⁾、自己の学びについて絶えず反省・評価し、改善していく能力³²⁾として省察力を定義すると、経験学習³³⁾の繰り返しにおいて培われる独立した能力と考えることができる。学力の3要素のうち学びに向かう力と省察力は関係するものの、純粋に個人において有効なものであり、協働にかかわる人間性とは異なるものなので、学力における第4の要素として分けることができるかもしれない。大学時代に獲得した知識や取得した技能は、就職先によってはミスマッチにより、ほとんど役に立たないということが生じえるが、省察力は職場の種類に依存しない。教育の目的の項でも述べたように、一般的な大学で学位授与の方針に掲げられる資質・能力は、社会に出た後、それぞれの個人が役立つと感ずるかは不確かなもので、卒業生アンケートがその検証において有効であることは指摘できるが、卒業時、省察力が確かにあることを認定していれば、その力は職業のどの場面においても有効であり、さらに10年単位の長いスパンでもその有効性は持続する。自身の認知の状況を俯瞰し、自己の思考の過程を振り返るメタ認知の能力も省察力の一部であると思われる³⁴⁾。

9 ポートフォリオ評価

学生個々の学修成果を保証するため、単位取得した各科目レベルでの学習成果を確かにし、その総和として、すなわち、図2のⅠ→Ⅱ・a・b・c→Ⅲの過程において学びの成果を確かなものにするのが求められるが、それに併せて、科目評価に依存しない学修成果の評価(Ⅳの過程)の実施が有効である。そのための有効なツールとして、学修ポートフォリオがある。ポートフォリオは、紙挟みもしくは書類かばんを意味する用語で、様々なケースで利用されるが、学修ポートフォ

リオは、学習者の学びの記録、すなわち、学習経験、学習成果物、リフレクションシート、形成的評価結果などを、時系列でまとめたもので、学習者の学びと成長の軌跡が確認できる³⁵⁾。ポートフォリオには、量的評価・質的評価の両方を含めることが可能で、形成的評価と総括的評価の両方に利用できる。ポートフォリオ評価の結果は、筆記試験の結果と相関するとする研究もある³⁶⁾。学生の個々の学びが構成主義的であったなら、その成長の過程も当然多様になるが、それでも効果的な課題の提示や学習経験は、ポートフォリオの中に共通した変化をもたらすかもしれない。価値ある題材への取り組みは、複数の学生のリフレクションシートにおいて有為な変化をもたらすかもしれないし、学生の心を動かす経験は、学生の自己評価結果の低下を促すような気づきの機会となるかもしれない。したがって、学修ポートフォリオは、カリキュラムに含まれる各科目やそこでの学習方法の妥当性や有効性を点検するためのツールとしても大変有効となる。また、学修ポートフォリオは、どのような素晴らしい成果を最終的に得たかという積分的な視点ではなく、成長の過程をみる微分的な評価なので、個々の学生の“学ぶ力”を示す確かなエビデンスになる。

前項において、省察力を第4の学力として提案したが、その育成においても学修ポートフォリオは有効なツールとなる³⁷⁾。自己のポートフォリオ内を見渡し、自身の典型的な成果物をピックアップしてショーケースポートフォリオを作成する作業や、学生同士でお互いの学びを検討し合うポートフォリオ検討会は、深い省察やメタ認知を促し、それら力を高める機会となる。

10 まとめ

学習成果物、成績、学修成果など、積分的なも

のに対し、学力を微分的なものと捉え、高等教育全般に関わる事柄について、リベラルアーツ教育との関係を踏まえ、“学力”という視点で考察した。今日の高等教育において、内部質保証、学修成果の可視化が求められており、それは積分的なものの評価とそのレベルの保証になるが、真に重要なものは本人の生きる力につながる学力であると考え。AIが発達し、さまざまな情報が行き交う今日の社会において、知識というものの実態は不安定で、構成主義的パラダイムに基づく教育の実践が求められているが、この教育に対するアプローチは、質を保証する教学マネジメントには馴染まない。本稿では、卒業時にその獲得を確認できれば、その後のさまざまな場面や長い歩みにおいても有効な“力”の一つとして、省察力を第4の学力として提案した。この省察力は、従来の客観主義の教育と構成主義の教育の接点になるかもしれない。そして省察力は、学修ポートフォリオを用いて、学生の振り返りを促すことで確実に育てることができる。これからのVUCA時代の高等教育において、学修ポートフォリオを用いたカリキュラム設計と省察力に基づく学位認定は、確実な教育の質の保証と学びの有効性の確保につながるものとなる。そしてその教育の実践は、社会に対してと学生個人に対しての両方に対して責任を果たす教育として、期待され評価されるものになると考える。

参考文献・資料

- 1) 文部科学省、教育三法の改正について、2007年
https://www.mext.go.jp/a_menu/kaisei/07101705/001.pdf
- 2) 文部科学省、教育課程企画特別部会論点整理、新しい学習指導要領等が目指す姿、2015年11月、
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/c

- hukyo3/siryo/attach/1364316.htm
- 3) 溝上慎一 編、学生の学びを支援する大学教育、2004 年、東信堂、東京
 - 4) 中村祐治、尾碕誠、「学力の 3 要素」を意識すれば授業が変わる、2011 年、教育出版、東京
 - 5) 中央教育審議会、文部科学省、新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について、中教審第 177 号、2014 年、
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/01/14/1354191.pdf
 - 6) 森本あんり、教養を深める 人間の「芯」のつくり方、2024 年、PHP 新書、PHP 研究所、東京
 - 7) 知の創造分科会、日本の展望委員会、日本学術会議、21 世紀の教養と教養教育、2010 年、
<https://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-21-tsoukai-4.pdf>
 - 8) 生和秀敏、第 1 部 第 1 章 教養教育を巡る議論の流れ、21 世紀型リベラルアーツと大学・社会の対話 山田礼子編、2024 年、東信堂、東京
 - 9) 内野儀、金城亜紀 編、新しいリベラルアーツ教育の構築、2023 年、信山社、東京
 - 10) 藤垣裕子、巻頭言 専門家のためのリベラルアーツ、じゅあ、75 (2025)、大学基準協会
 - 11) 中央教育審議会大学分科会、文部科学省、学
マ ネ ジ メ ン ト 指 針 、 2020 年 、
https://www.mext.go.jp/content/20200206-mxt_daigakuc03-000004749_001r.pdf
 - 12) 文部科学省、平成 29・30・31 年改訂学習指導要領、社会に開かれた教育課程（これからの教育課程の理念）、2018 年、
https://www.mext.go.jp/content/1421692_4.pdf
 - 13) 吉川厚 監、高校生のための「生き方の参考書」
これからの新しい勉強法。2021 年、旺文社、東京
 - 14) 文部科学省、平成 29・30・31 年改訂学習指導要領、高等学校学習指導要領の改訂のポイント、2018 年、
https://www.mext.go.jp/content/1421692_2.pdf
 - 15) 松下佳代 編、ディープアクティブラーニング、2015 年、勁草書房、東京
 - 16) 中央教育審議会初等中等教育分科会、文部科学省、幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会―第 2 回会議までの主な意見等の整理―、2012 年、
https://www.mext.go.jp/content/20210901-mxt_youji-000017746_2.pdf
 - 17) 小塩真司、認知能力・非認知能力とは何か、医学教育、55 (4)、pp294-300 (2024)
 - 18) 大川友美、非認知能力の育成とそのキャリア教育への位置づけについて、群馬県立女子大学紀要 第 45 号、pp29-42 (2024)
 - 19) 中央教育審議会大学分科会、文部科学省、学士課程教育の構築に向けて、2008 年、
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2008/12/6/1217067_001.pdf
 - 20) 池田輝政他、成長するティップス先生、2001 年、玉川大学出版部、東京
 - 21) 本田由紀、教育は何を評価してきたのか、2020 年、岩波新書、東京
 - 22) 菊池重雄、履修主義から修得主義へ―【連載】変わる高等教育、教育と研究の未来、2017 年 3 月、
<https://mirai.kinokuniya.co.jp/2017/06/116/>
 - 23) 本田伊克、現在の教育課程政策において履修主義と修得主義の関係をどう問うか、宮城教育大学教職大学院紀要 第 5 号、pp37-43 (2023)

- 24) 早田幸政 編著、「学習成果」可視化と達成度評価 その現状・課題・展望、2023 年、東信堂、東京
- 25) 垣見隆禎、学生と大学の間柄について、2021 年、国立大学法人福島大学行政政策学類履修案内より、<https://kyoumu.adb.fukushima-u.ac.jp/guide/2021/ads/night/page/008807.html>
- 26) 大田桂一郎 他、内部質保証システムの充実に向けた卒業生（校友）調査実施に関するノウハウの構築、立命館高等教育研究 22 号、pp165-174 （2022）
- 27) 竹内通夫、ピアジェの構成主義と教育、2015 年、あるむ、名古屋
- 28) 久保田賢一、構成主義パラダイムと学習環境デザイン、2000 年、関西大学出版部、大阪
- 29) 安齋勇樹 他、令和 3 年度産業経済研究委託事業(創造的思考及び創造的態度に関する調査研究)報告書、2022 年、
https://www.meti.go.jp/policy/economy/jinzai/souzousei_jinzai/pdf/houkokusho_r3.pdf
- 30) G. W. ギャニオン、M. コレイ、構成主義的な学びのデザイン、菅原良 監訳、2015 年、青山ライフ出版、東京
- 31) 大塚尚子、国立教育政策研究所紀要 第 154 集、pp81-95 （2025）
- 32) 溝口希久生、用語「省察力」、学校音楽教育実践論集 1 巻、p155 （2017）
https://doi.org/10.19005/ssmeti.1.0_155
- 33) 中原淳、日本労働研究雑誌、55 (10)、pp4-14 (2013)
- 34) 柏崎秀子、省察できる教師を目指したメタ認知能力の育成の試み--模擬授業の設計と主体的な学びの過程の省察、実践女子大学文学部紀要 51 巻、pp36-46 (2008)
- 35) 田邊政裕、アウトカム基盤型教育の理論と実践、2013 年、篠原出版新社、東京
- 36) K. Lonka, V. Slotte, M. Halttunen, T. Kurki, A. Tiitinen, L. Vaara, Portfolios as a learning tool in obstetrics and gynaecology undergraduate training, Med Educ, 35, 1125-1130 (2001)
- 37) 西岡加名恵、石井英真、田中耕治 編、新しい教育評価入門、2015 年、有斐閣、東京