

学生の成長プロセスを可視化する発展的研究
—初年次キャリア教育科目の記録分析及び総まとめプログラムの開発—

杉原 亨 (関東学院大学)、岡田佐織 (ベネッセ教育総合研究所)、友滝 歩 (ベネッセ i- キャリア)、
奈良堂史 (関東学院大学)、佐藤昭宏 (ベネッセ教育総合研究所)、松尾洋希 (ベネッセ i- キャリア)、
田上慧子 (ベネッセ i- キャリア)

関東学院大学高等教育研究・開発センター年報 別刷

No. 4. 2019

(2019年3月発行)

学生の成長プロセスを可視化する発展的研究

－初年次キャリア教育科目の記録分析及び総まとめプログラムの開発－

杉原 亨 (関東学院大学) 岡田佐織 (ベネッセ教育総合研究所) 友滝 歩 (ベネッセ i-キャリア)

奈良堂史 (関東学院大学) 佐藤昭宏 (ベネッセ教育総合研究所) 松尾洋希 (ベネッセ i-キャリア) 田上慧子 (ベネッセ i-キャリア)

概要

関東学院大学高等教育研究・開発センターとベネッセ教育総合研究所、ベネッセ i-キャリアは、2016年度から共同で、「学生の成長プロセスの可視化」を目的とした研究を推進してきた。本稿は、2017年度に実施した共同研究の取り組みである「初年次キャリア教育科目のワークシート分析と改善」、及び4年次を対象とした「総まとめプログラムの開発と試行」をふまえて、これまでの研究の成果と課題の振り返りを行う「実践的研究論文」である。2年間にわたる研究結果をもとに、成長プロセスの可視化と教育改善に向けた成果と課題、及び組織内における展開について考察を行った。

目次

【研究背景】

1. 高等教育で求められている「教育の質保証」(p.49)

【研究概要】

- 2.1. 研究目的と枠組み (p.50)
- 2.2. 「成長プロセスの可視化」のステップ (p.50～53)

【2017年度の実践と可視化の試み】

- 3.1. 初年次キャリア教育科目による可視化と教育改善 (p.54～56)
- 3.2. 総まとめプログラムの開発と試行 (p.56～61)

【2年間の研究成果の振り返り】

- 4.1. 成長の可視化はどこまで実現できたか (p.61～66)
- 4.2. 教育プログラムとしての有効性 (p.66～p.68)
- 4.3. 得られた示唆と残された課題 (p.68)

【今後の展望】

5. 組織内における展開に向けて (p.69～70)

1. 高等教育で求められている「教育の質保証」

本研究の背景として、高等教育において「教育の質保証 (Quality assurance of education)」が政策的に強く求められていることが挙げられる。日本において高等教育の質について本格的に言及されたのは、2005年の「我が国の高等教育の将来像 (答申)」であり、教育課程の内容・水準の保証のため、3ポリシー (アドミッション・ポリシー / カリキュラム・ポリシー / ディプロマ・ポリシー) の明確化などが提示され、2008年における「学士課程答申」、2012年の「質的転換答申」にて、その流れは加速している。さらに2018年11月に公表された「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン (答申)」では、学修成果¹の明示や組織的な質保証システムの構築 (教学マネジメントの確立) などを、より具体的に求めている。答申 (案) における中教審からのメッセージとして「すべての学修者が自らの成長を実感できる高等教育への改革と、教育の質が担保できない機関への撤退を含めた厳しい評価の実施」を掲げており、次章から示す本研究の主題である“成長プロセスの可視化”についても重点テーマとして扱われている。

また、認証評価制度に関しては、2018年度から第3サイクルが始まることを踏まえ、2016年に中央教育審議会大学分科会は「認証評価制度の充実に向けて (審議まとめ)」を示した。これを受けて、2018年4月1日から「学校教育法第百十条第二項に規定する基準を適用するに際して必要な細目を定める省令の一部を改正する省令」が施行されることとなった。この省令改正により、大学評価基準に共通して定めなければならない事項として、①3つの方針 (ポリシー)、②教育研究活動の改善を継続的に行う仕組み (内部質保証) に関することが盛り込まれた。さらに、大学に対する競争的資金配分の代表的な施策として、「大学教育再生加速プログラ

ム」や、「私立大学等改革総合支援事業」などが存在する。これらの施策においても、教育の質保証に関わる数多くの項目が組み込まれている。これらの経営に直結する制度や資金配分政策によって、多くの大学は質保証への取り組みに早急に着手せざるを得ない状況に置かれている。

このように教育の質保証が求められる文脈において、大学教育の成果として、学生の「学習成果 (Learning Outcomes)」を明示すること、いわゆる「学習成果の可視化」が求められており、喫緊の課題として多くの大学が取り組んでいる。さらに、学習成果の測定について、山田 (2013) は学習成果に関するアセスメント・ツールの類型として、測定方法が直接的 (客観テストなど) か間接的 (学生調査など) か、測定しようとしている学習成果が認知的 (知識) か非認知的 (態度・技能) であるかの2軸で整理している。また、松下 (2012, 2017) は学習成果の構図として、間接調査と直接評価、及び量的評価と質的評価の2軸により4タイプに分類している。大学基準協会 (2018) は、有識者による研究会にて、このような学習成果に関する研究成果や実践事例を「学習成果ハンドブック」としてとりまとめ、全国の大学に広めている。上記のように学習成果の可視化に対して様々なアプローチからの実践があるが、本研究のテーマである「成長プロセスの可視化」への取り組みは、管見の限り見当たらない。この「成長プロセスの可視化」は、①学習成果として何を評価すべきかの特定、②指導場面での評価情報の活用 (評価と指導の一体化)、③評価結果に基づく施策や教育改善の検討を可能にするための基盤となるものであり、教育の質保証における実質化に不可欠であると考えている。そこで、本稿では、本研究の実践から得られた成果を明らかにすることで、高等教育の質保証の取り組みに貢献をしていきたい。

1 「学習成果」と「学修成果」については、深堀 (2015) が概念整理をしている。しかしながら、政策文書や大学における記述は統一されていない状況である。本稿では引用箇所を除き、「学習成果」を統一用語として使用する。

2. 研究概要

2.1. 研究目的と枠組み

共同研究では、「成長プロセスの可視化」を一貫したテーマとして掲げ、以下の目的を達成することを目指している。

- ①学生の成長プロセスを可視化し、成長する学生の特性を把握することで、教育の質向上に寄与する。(カリキュラムや授業改善など)
- ②可視化したデータを教育の質保証のエビデンスとする。(第三期認証評価、自己点検など)

2016年度は学生のアセスメントデータの分析(定量)やインタビュー調査(定性)により、多くの学生の成長プロセスに共通してみられた要素を明らかにし、構造化を行った(関東学院大学・ベネッセ2017)。その上で2017年度には、成長プロセスの更なる可視化を行うため、従来の調査手法に加え「多面的な可視化の手法の開発」に取り組むこと、さらに2016年度で対象とした低学年だけでなく、「大学4年間にわたる成長プロセスの可視化」に取り組むことを新たな研究課題として設定した。これらを踏まえて、2017年度は下記の2つの取り組みを行った(図1)。

- (1) 初年次学生における成長プロセスの更なる可視化への取り組み

「KGU² キャリアデザイン入門」(1年生春学期開講のキャリア教育科目)において、成長したと思われる学生のレポートやワークシートの分析を実施し、成長のための具体的な行動の評価を行った。

また、分析結果を参照して、教材開発(ワークシート等の改善)などを行った。

- (2) 大学4年生における学習成果の可視化への取り組み

大学4年間の学びを振り返る「総まとめプログラム(4年生秋学期)」の開発を行い、試行し

た。受講者は4年間の学びを振り返る「自分版カリキュラムマップ」「モチベーションチャート」などに取り組んだ。

これらの結果を学内で共有し、学びの軌跡を記録して学生の成長を促すポートフォリオや教育プログラムの必要性を確認した。

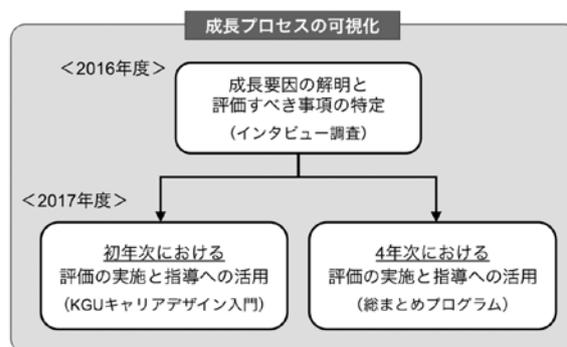


図1. 研究の枠組み

なお研究計画に関しては、「関東学院大学における人に関する研究倫理審査委員会」に審査を依頼し、委員会より承認を得た上で、計画に沿って研究を遂行している。

2.2. 「成長プロセスの可視化」のステップ

2017年度の実践の説明に入る前に、本共同研究における成長プロセスの可視化がどのような狙いと手順のもとに進められてきたかについて、全体像の概略を示しておきたい。

本研究における成長プロセスの可視化は、次のようなステップで進められてきた。

- (1) 成長の定義
- (2) 評価の軸づくり
 - ・「成長学生」の特定
 - ・インタビュー調査(1次・2次)の実施
 - ・成長要因の抽出とモデル化
- (3) 評価ツール、教育プログラムの開発と試行
- (4) 評価情報の読み解きと成長の可視化

2 KGUは「KANTO GAKUIN UNIVERSITY」の略称である。

以下に、(1)～(3)のステップの概略について説明する。(※(3)については第3章で、(4)は、第4章で詳述する)

(1) 成長の定義

成長プロセスの可視化を行うにあたって、まずは、どういう状態を成長と言うのか、学生にどうなってほしいかについて、研究会メンバー及び関連部署の教職員との間で意見交換を行い、成長の定義を行った。意見交換の際には、新入生に対して毎年実施しているベネッセiキャリアのアセスメント結果を参照しながら、数回にわたる議論を行い、その中で、多くの教職員が学生の学習意欲の低さに対して共通の問題意識を有している、ということが確認・共有された。

そのようなプロセスを経て、「関東学院大学の学生に望む姿」として、「学びや将来のキャリアに対して見通しと目標を持ち、目標の実現に向けて行動し、その結果を振り返って次の行動を起こす、という自己調整プロセスが働いている」という学生像が提案され、イメージの共有がなされた。この自己調整プロセスが働いている状態を、本研究における「成長」と定義し、このような状態を実現している学生を「成長学生」と呼ぶこととした。つまり、本研究における「成長」とは、能力の向上を指すのではなく、目標を持って何かに注力している「状態」を指している³。

(2) 評価の軸づくり

成長プロセスを可視化するためには、評価すべき観点の抽出が必要になる。そこでまず、学生がいつ・何を契機として・どのように成長しているか、成長学生に共通する要素の洗い出し

を行うため、インタビュー調査を実施することとした。対象者の選定に当たっては、学内で活用可能な2時点（入学時と入学1年後）の評価情報（アセスメントデータ、授業の成績や提出物、担当教員による観察評価）をもとに、入学後に学習意欲が高まっていると考えられる学生の抽出を行った（一次インタビュー）。

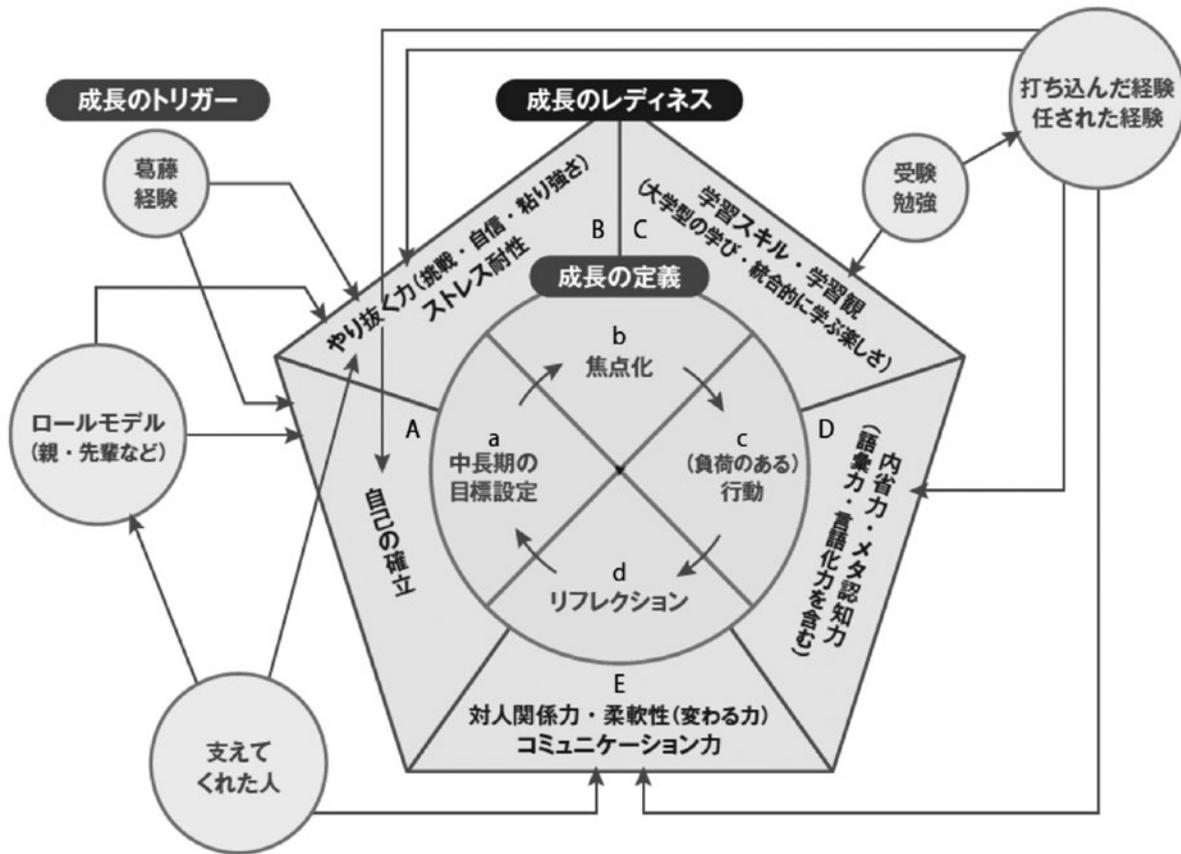
一次インタビューの実施後、多くの学生に共通して見られる要素をキーワードとして抽出し、それらの分類・整理を行った。客観的に観察可能な事実や出来事、本人の中での気づき・意味づけ、その後の意識や行動の変容、といった性質別の分類、時系列による整理、学び・部活動・学校外の活動など領域別の整理など、いくつかの観点で分類・整理の試行錯誤を行う中で、成長プロセスを説明するためのモデルが形作られていった⁴（図2、P.52）。

モデル化に当たっては、抽出された要素をどのように構造化するかがポイントとなる。本研究では、性質の異なる要素を、以下のように3つの層に分けて整理している。

- ①学生に期待する姿（理想とする学生像、本研究における「成長学生」の定義）は、「成長に向かう姿」として表わす（成長の定義に基づき、(図2)中のa～dの4要素を設定）
- ②観察可能な出来事、環境に由来するものなど、外的な要因を「成長のトリガー」とする
- ③外的な要因を「成長の契機」に転換し、成長のサイクルを回すための力（資質・能力）を「成長のレディネス」と定義する（インタビュー結果から、(図2)中のA～Eの5領域を設定）

3 このような「成長」の定義は、関東学院大学が掲げる全学のディプロマ・ポリシーにおける「9. 生涯に渡り、進んで知識・教養・技能を高めようとする（生涯学び続ける）」「10. 社会・地域・組織の一員としての役割を果たそうとする主体性を持っている（社会参加への主体性）」「12. 問題に対して誠実に向き合おうとする実践的態度を身につけている（建学の精神の実践、奉仕動機）」にも親和性があると考えられる。

4 学習モデルとしては、Zimmerman (2001) の自己調整学習 (Self-Regulated Learning) モデル、Kolb (1984) の経験学習 (experiential learning) モデルなどがよく知られている。いずれも、行動とリフレクションの往還を要素に含んでおり、この点は本研究においても同様に重視している。それに加えて、本研究では、キャリアデザインの観点から中長期の目標設定が追加されており、この点にも関東学院版モデルの特徴と独自性がある。



<p>トリガー =成長のきっかけ</p> <ul style="list-style-type: none"> 自己認識を深める機会 (何かに打ち込む、価値観の対立を経験する、など) 人生の意味を考える契機 (友人の病気、身近な人の死など) 親の働く姿、生き方・考え方に触れる機会 困難を乗り越えた経験 役割を任せられた経験 (部活・受験・アルバイトなど) 困難などときに支えてくれる人がいた (友人・親・先生など) すごいと思える人が身近にいた (友人・先輩・親など) 学習をサポートしてくれる人がいた (学校・塾・支援室の先生など) よい授業、先生との出会い (学ぶ楽しさ、科目間のつながりを見せてくれた) 高校と大学の学習スタイルの違いを認識する機会 (テスト・レポート、失敗経験など) 	<p>レディネス =成長のための土台(能力要素) <small>※同じ場においても、「成長」に至るかどうかの違いを生む要因</small></p> <p>自己の確立</p> <ul style="list-style-type: none"> 自己理解ができている (得意、好き、価値観など) ロールモデルやキャリアビジョンの存在 <p>やり抜く力・ストレス耐性</p> <ul style="list-style-type: none"> 失敗を恐れず挑戦する 困難に直面してもくじげない (自信・しなやかさ・粘り強さ) <p>対人関係力・柔軟性・コミュニケーション力</p> <ul style="list-style-type: none"> 他者と一緒に学べる 感謝できる 他者から刺激や情報を得る 助言や忠告を受け止められる <p>内省力・メタ認知力・語彙力・言語化力</p> <ul style="list-style-type: none"> PDCAを回すことができる 深く学ぶことができる、経験から学べる <p>学習スキル・統合的に学ぶ楽しさの理解</p> <ul style="list-style-type: none"> 問いを立てて情報を集めて論じる、という大学型の学びに適應できる 	<p>「成長」に向かう姿 (成長の定義)</p> <p>中・長期の目標設定</p> <ul style="list-style-type: none"> 将来、こうなりたいという目標がある <p>行動の質と量</p> <p>焦点化</p> <ul style="list-style-type: none"> 伸ばすべき力を意識している 何かに挑戦している、自分に意識的に負荷をかけている <p>行動</p> <ul style="list-style-type: none"> 目標の達成に向けて、具体的な行動がある 負荷の高い行動を継続できている <p>リフレクション (言語化・意味づけ)</p> <ul style="list-style-type: none"> 自分の成長や、経験から何を学んだかを語るができる
---	--	---

図2. 成長プロセスのモデル

一次インタビュー調査の結果からは、意欲高く学んでいる学生は、入学前の時点で既に学習意欲が高いことが明らかになった。また、成長

の契機として挙げられることの多くが入学前の出来事であり、入学後の成長トリガーが汲み取りづらいという結果となった。そのため、イン

タビューの対象群を「入学時点の学習意欲は相対的にそれほど高くないが、入学半年後に学習意欲が高まっていると思われる学生」に設定しなおして、入学後の成長トリガーの抽出に重点を置いたインタビュー調査を実施した（二次インタビュー）。

これらのインタビュー調査の実施手順と結果については、本研究の2016年度の成果をまとめた中間成果報告書『学生の成長プロセスを可視化する実践的研究』を参照いただきたい。

(<https://berd.benesse.jp/feature/focus/17-report/KGU/>)

(3) 評価ツール、教育プログラムの開発と試行

成長のプロセスを評価した結果は、教育改善に活用されなければならない。さらに言えば、評価結果は、学習者自身が活用できるものであることが望ましい。インタビュー調査から導出された成長のモデルと評価観点が、教育改善と成長支援に役立つものであるかを確認するため、初年次（入学時）から4年次（卒業前）までの成長プロセスを共通の枠組みで評価することのできる評価ツールと、その評価情報を活用して実践する教育プログラムのプロトタイプを開発し、実装に堪え得るものかを検証することとした。

開発した評価ツール、教育プログラムと評価情報の内容については、第3章を参照いただきたい。ここでは、上記で設定した成長モデルと評価観点に基づいて、評価ツール、教育プログラムをどのように設計し評価を実施したのか、設計のねらいと評価方法について述べる。

① 全学登録必須科目「KGU キャリアデザイン入門」（初年次）

二次インタビューの結果からは、学生の成長課題として、意図的・継続的な行動が少ないことが明らかになった。これは、成長のプロセスモデルの【成長に向かう姿】の各要素に相当する。また、学生の成長を可視化する上での課題として、学生が有する資質・能力である【成長

のレディネス】については、アセスメントデータ等の評価情報が活用できるが、【成長に向かう姿】については、評価に活用できる情報が少ないということもあった。そこで、初年次春学期開講の全学登録必須科目である「KGU キャリアデザイン入門」（科目の詳細は第3章を参照）において、意図を持った行動を引き出しながら、評価情報も併せて取得することができるようにするため、ワークシートに記述項目を追加するとともに、担当講師が提出された課題に対してフィードバックを行い、上述した評価と育成両面での課題解決を試みた。

② 総まとめプログラム（4年次）

学生の成長を総括的に評価するための情報としては、GPA や卒業論文に対する評価があるが、課外活動や学外での活動も含めた、学生生活全体を総括するものにはなっていない。また、これらはある時点における点の情報であり、成長をプロセスとして把握・可視化して、教育改善に活かすための情報が不足している。一方、教育の観点からは、大学生生活の4年目の多くが、事実上、就職活動と卒業論文の執筆で占められており、4年間の学びの振り返りができていないのではないかと、という課題認識もあった。そこで、本研究では、卒業前に大学4年間の学びを総括し、生涯学び続けるための力を確かなものとするための教育プログラムを設計し、その中で、生涯学び続けるための力がどの程度獲得されたのかを評価することとした。

ここで評価したいと考える生涯学び続けるための力は、大学で設定しているディプロマ・ポリシー（DP）にも含まれるものであり、また上記で述べてきた【成長のレディネス】に相当するものでもある。初年次における評価結果と、4年次における評価結果とを紐づけて解析できるようにすることで、4年間にわたる成長の可視化を目指した。

3. 2017年度の実践と可視化の試み

本章では、2017年度に実施した初年次キャリア教育科目及び4年次総まとめプログラムにおいて、どのような情報を取得し、学生の成長プロセスをどのように可視化したかについて報告する。

3.1. 初年次キャリア教育科目による可視化と教育改善

3.1.1. 「KGU キャリアデザイン入門」の概要

関東学院大学高等教育研究・開発センターは、全学のキャリア教育科目の運営を担当しており、2012年度から全学登録必須科目「KGU キャリアデザイン入門」を開講した。2017年度は、11学部の1年生全員（約2800人）が受講し、3キャンパスで41クラスを運営している。ベネッセi-キャリアは本科目の運営支援を行っている。科目の学習到達目標は次の通りである。

KGU キャリアデザイン入門の学習到達目標

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">①社会で求められる力やPDCAサイクルを理解し、日々の行動で意識できる。②マナーや規範を守り、積極的に人の話を聴き、自分の意見をわかりやすく伝えられる。③自己理解、社会理解を深め、卒業後を意識した4年間の大学生活をデザインできる。 |
|---|

科目内容は、大学生活に向けた目的意識の醸成、コミュニケーション力の向上、学問と社会とのつながりの理解、業界・職種研究などキャリアデザインに関わることを網羅し、授業の最後には、大学生活における行動計画の作成を行う。その他に自校史や選挙（社会参画）についても取り扱う。

講義は、毎回のペアワーク、グループワークのほか、社会人インタビューやプレゼンテーションなどアクティブ・ラーニングを中心とした授業設計となっている。

3.1.2. 分析概要

2017年度の「KGU キャリアデザイン入門」の受講生を対象に、行動変容や成長が見られる学生を抽出し、それらの学生が授業で作成した課題

シートを分析した。そして、そこから見えた学生の特徴や成長課題を明らかにし、授業設計に反映することを狙いとした。以下に詳細を示す。

<分析対象の抽出手順>

- ①一次評価として、講座担当講師が授業ルーブリックに基づいて学生を評価し、各学部で3名程度（合計32名）、行動変容や成長が見られる学生を抽出した。
- ②二次評価として、抽出された学生の課題シートの記述内容を研究メンバーが確認し、評価観点に沿って評価した。

<分析対象とした記述情報>

- ①コミュニケーションシート（8週分）
授業の終了時に「この1週間で、大学生活を充実させるために行動したこと・気づいたこと」を記述（意識変容を時系列で確認）
- ②業界・企業研究ワークシート
「興味ある業界について、全体のトレンドや代表的な企業について調べる」（社会理解、指示が明確な課題の遂行程度を確認）
- ③行動計画ワークシート
「キャリアデザインマップをつくらう」（課題設定、論理的な解決策の構築ができるかを確認）
- ④最終レポート課題
「この授業を受講したことは、自分にとってどんな意味があったか。どのようなことに気づいたか、具体的に何か行動を起こしたかを記載してください」（意識変容と成長につながる行動ができるかを確認）

3.1.3. 成長学生の可視化に関する検証

定量的なアプローチとしては、抽出された学生32名のコミュニケーションシート及び最終レポート課題の記述内容を、テキストマイニングの手法を用いて分析した。分析には、テキスト（文章）データを統計的に分析するためのフリーソフトウェアであるKH Coder 3（樋口2014）を

(例. 語先後礼を強く意識してアルバイトで実践して、身についたと思った。)

(例. もともと話すことが苦手であったが、授業中だけでなく、授業外でも友人に自分から話しかけるようになり、バイト先の接客でも心がけるようになった。)

先の定量的な分析も踏まえて成長学生の可視化について整理すると、KGU キャリアデザイン入門の授業期間で、自分がやりたいことについて漠然とと思っている、考えているだけではなく、授業も含めた学内及び学外にて行動に移している様子が窺えた。

3.1.4. 可視化結果をもとに検討した「初年次キャリア教育科目」の講座・教材開発

次に授業における課題シート・レポートの内容について、研究メンバーが網羅的にチェックし、課題を抽出して講座・教材開発の改善に結びつけるよう試みた。学生による記述内容から、どのような成長課題や授業改善のポイントがあるかを洗い出し、整理した結果が次の①～④である。特に③行動計画ワークシートに複数の課題が散見された。

※良い点は「○」、課題は「×」で整理した。

①コミュニケーションシート (8週分)

○意識したこと、自分なりのチャレンジとなる行動など、多様な記述が見られる。

○回を重ねるごとに、自分を知り、社会を知ることですべきことに気づき、行動に移したという意識変容が見られる。

②業界・企業研究ワークシート

○調べたことを適切に取捨選択し、緻密に記述できている。

○与えられた課題に誠実に向き合い、確実に遂行できている。

③行動計画ワークシート

×現状認識と目標設定の間のつながりが弱い。

×目標設定が曖昧なものが多い(「コミュニケーション力を鍛える」など)。

×目標を達成するために効果的な取り組みを複数挙げ、検討した痕跡がない。

④最終課題レポート

○自分を知り、社会を知ること意識が変わったという記述が多く見られる。

×とにかく色々行動した、という記述に留まっているものも多い。

この結果を踏まえて、2018年度の授業では、「行動計画を立てる」の授業回で行動計画の立て方を学ぶ時間を拡大し、かつ受講者が問題解決のステップ(「現状分析から課題設定への論理的つながり」「目標設定の数値化・具体化」「解決策を複数洗い出す」「期限から逆算したスモールステップづくり」)を意識して課題に取り組むことができるよう、ワークシートの改良を行った(本稿末尾参考資料1(p.71)参照)。

3.2. 総まとめプログラムの開発と試行

3.2.1. 開発の経緯

プログラム開発の背景として、研究メンバーでの議論を通じて、大学時代の学びは「生涯学習」の途中であり、大切なのは、“過去を振り返って”、“学びの現状を把握し”、“次の課題を見通すこと”であるという認識が共有されるようになった。そのために、「大学4年間の学びを総括してまとめ、社会人としての学びに“見通し”を持つこと」を目的とした、いわゆる「総まとめ科目」の開発と実現の必要性が浮かび上がった。そこで、この共同研究では、将来的に大学4年生を対象とする「総まとめ科目」を設置することを想定したパイロット版(名称:総まとめプログラム)の開発に着手した。

3.2.2. 総まとめプログラムの「学習到達目標」

総まとめプログラムを開発するにあたり、プログラムの学習到達目標(受講者がプログラムを通じて修得すること)として、次の5つを設定した。

総まとめプログラムの学習到達目標

- ①自身の大学での学びを総括し、自分の言葉で語る・書くことができる。
- ②自身が専門・教養科目を通じて身に付けた能力を具体的かつ明確に列挙することができる。
- ③大学生生活の振り返りを通じて、自分自身の特性（強み・弱みなど）を整理することができる。
- ④社会で必要な力を、自分の進路先と関連づけながら説明することができる。
- ⑤これまでの行動を踏まえて、今後のキャリアビジョンを描いて、行動計画を作成することができる。

なお、これらの学習到達目標について、大学のディプロマ・ポリシーとの関連性を検討した。（本稿末尾参考資料2（p.71・72）を参照）。

3.2.3. 総まとめプログラムの概要

プログラム開発で当初作成した暫定のシラバスでは、4年生秋学期（8セメスター）にて、15回（1回あたり90分）の授業で構成された選択科目（2単位）を想定していた。しかしながら、今回の試行プログラムの実施においては、正課外での任意参加であることや、教室の確保などの実施環境を考慮して、内容を圧縮して下記に示した1日の集中プログラムで開催した。

- 【日時】 2017年11月23日（木・祝）
10:00～16:50
- 【場所】 関東学院大学 金沢八景キャンパス
フォーサイト21 F901教室
- 【受講者】 4年生 17名
- 【方法】 講義＋ワーク（個人・グループ）
- 【プログラム概要】
1. 趣旨説明、本日の流れの確認（10分）
 2. モチベーションチャートを活用した自己紹介（30分）
 3. 学びの意義・意味
- 自分版カリキュラムマップの作成 -（70分）
 4. テスト：日本語理解・英語運用・数的推論（35分）
 5. キャリアビジョンと行動計画の作成（50分）
 6. 社会で必要な力とは？（55分）

7. 総まとめ：卒業後も成長し続けるために（25分）

座談会：ワークシート・授業進行の改善点（60分）

※途中休憩、及びランチタイムは省く

プログラムの参加者を募集するために、協力を依頼した本学教員の授業内、及びゼミナールで告知を実施した。告知文書にはプログラムの概要・目的、実施日時、謝礼（7,000円）、担当者連絡先などを記載した。その上で、研究チームは、プログラムに関心がある学生からの連絡を受け、個別で30分程度の事前説明を行った。その際、当日の受講のために「モチベーションチャート」「進路選択の振り返り」「自分の強み・弱み」に関するワークシート作成及び、アセスメント（適性検査）の事前課題を課した。

当日のプログラムには、17名が参加した。参加学生の内訳は、法学部5名（男性3・女性2）、経済学部5名（男性3・女性2）、文学部2名（男性1・女性1）、理工学部3名（男性3）、人間環境学部2名（男性1・女性1）であった。また、参加者が初年次に受講したキャリア教育科目（KGUキャリアデザイン入門）の授業内で実施したアセスメント（ベネッセi-キャリア開発）の結果から、プログラム参加者の傾向を整理すると、次のようなことが明らかとなった（1名は受検データなし）。

- ①一般入試、センター試験利用入試での入学者が多い
- ②16人中14人が大学志望度「第3志望以下」
- ③入学時における基礎学力（国・英・数）テストの平均偏差値（全国の基準母集団によって標準化した数値）は、全学平均より4ポイント高い
- ④意識面も、全学平均と比べて総じて高い

加えて、卒業後の進路については、企業・団体への内定決定（11名）、教員採用試験再挑戦（4名）、大学院進学（2名）であった。

プログラムは5名から6名で1組とし、合計3グループで行った(図6)。プログラムの概略としては、大学4年間で(あるいはこれまでの人生で)“何をして”“どんなことを考え”“何を得た”のかを振り返りながら「言語化・図式化」に取り組み、かつ将来のキャリアビジョンを描いていくものである。



図6. プログラム実施の様子

3.2.4. プログラムのコンテンツ詳細

次に、プログラムの各コンテンツについて紹介していきたい。

コンテンツ(教材とプログラム内容)は、上述した学習到達目標及び成長のプロセスモデルにおける【成長のレディネス】【成長に向かう姿】の各要素に紐づけて設計された(本稿末尾資料3(p.72)を参照)。

《モチベーションチャートを活用した自己紹介(30分)》

受講者は、事前課題で課した「モチベーションチャート(図7)」をグループメンバーに見せながら、4年間の学生生活の中で、特に力を入れたこと、熱中したことについて、自己紹介を兼ねて2分程度で話して共有した。モチベーションチャートは、「学び(赤字)」と「学び以外(青字)」について、大学入学前から現在(大学4年生)に至るまでの意欲曲線を受講者が描くもので、その余白に、意欲曲線が上下した理由やきっかけとなった出来事について記述している。さらに、それらの出来事を契機として学んだことを文章で整理している。

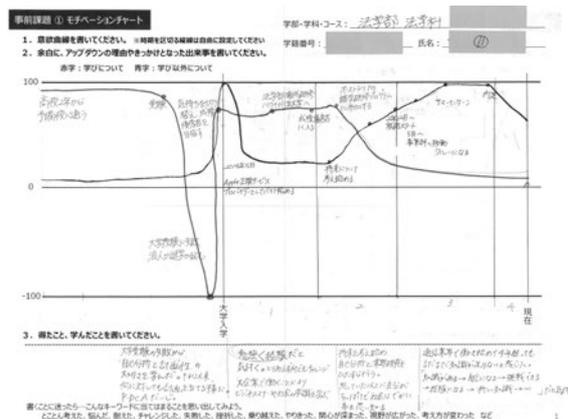


図7. モチベーションチャート(法学部)

《学びの意義・意味・自分版カリキュラムマップの作成 - (70分)》

「自分版カリキュラムマップ」とは、A3サイズの用紙に4年間の学びを図やチャートなどを用いて体系的に整理するもので、作成者の書きやすさを重視した自由度の高さが特徴である。受講者は履修登録表を持参し、事前課題で洗い出した「印象に残っている科目」とその中でキーワードとを参照しながら、これまでに学んだ科目を「自分版カリキュラムマップ」として整理・体系化するワークに取り組んだ(図8・9、p.59)。記述には様々なバリエーションがあり、「学問としての体系性を起点に、学部・学科で学んでことを振り返る」「自分の中で印象に残っている内容を起点に振り返る(関心の推移など)」「進路(就職先など)や将来やりたいこととのつながりを起点に振り返る(何に力を入れて学んできたか)」といったそれぞれのやり方でマップを作成した。

次に、マップ作成の後に、在学中に最も一生懸命取り組んだ課題(卒業論文など)を題材に、どのような気づきや学びがあったかについてワークシートの作成に取り組んだ(図10、p.60)。受講者は、取り組んだテーマ(問い)、そのテーマを明らかにするために実施した手法(方法)、取り組む中での課題・試行錯誤のプロセス(思考)、テーマに取り組んでわかったこと(主張)をワークシートに記述した。

1. 「自分版カリキュラム・マップ」を作成してみよう！

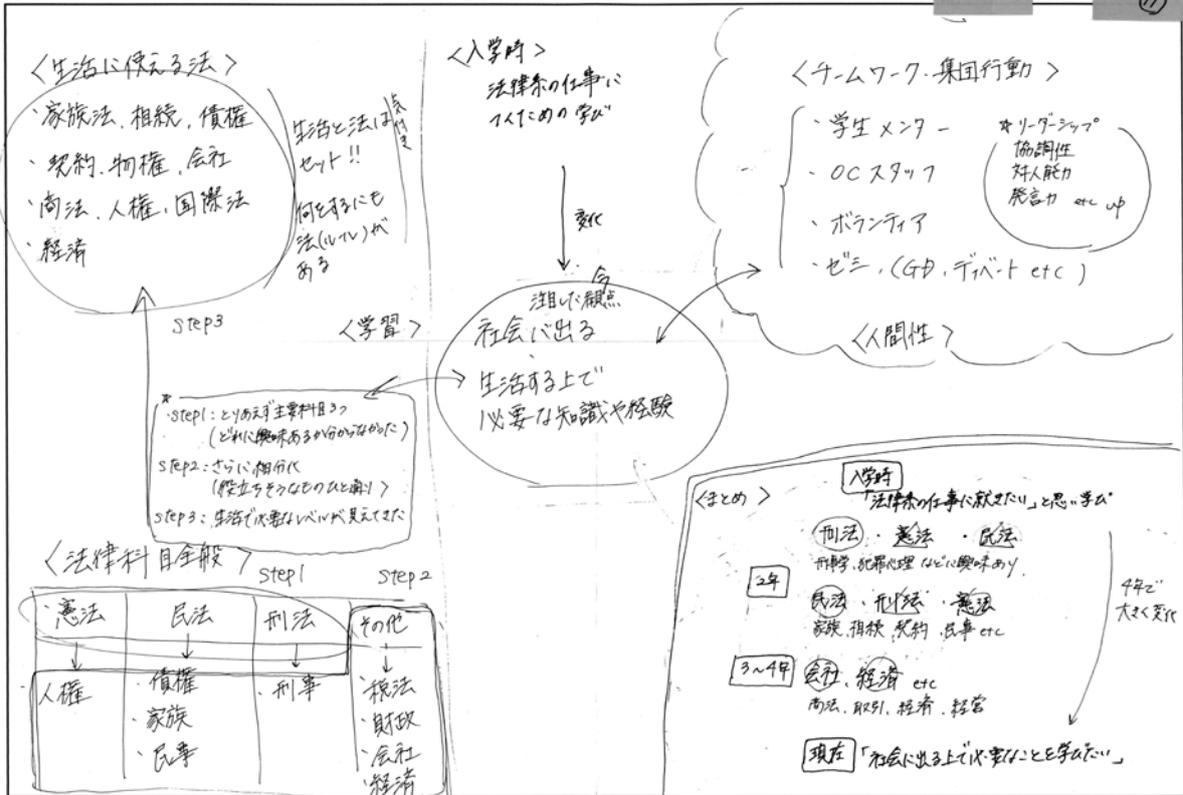


図 8. 自分版カリキュラムマップ (法学部)

1. 「自分版カリキュラム・マップ」を作成してみよう！

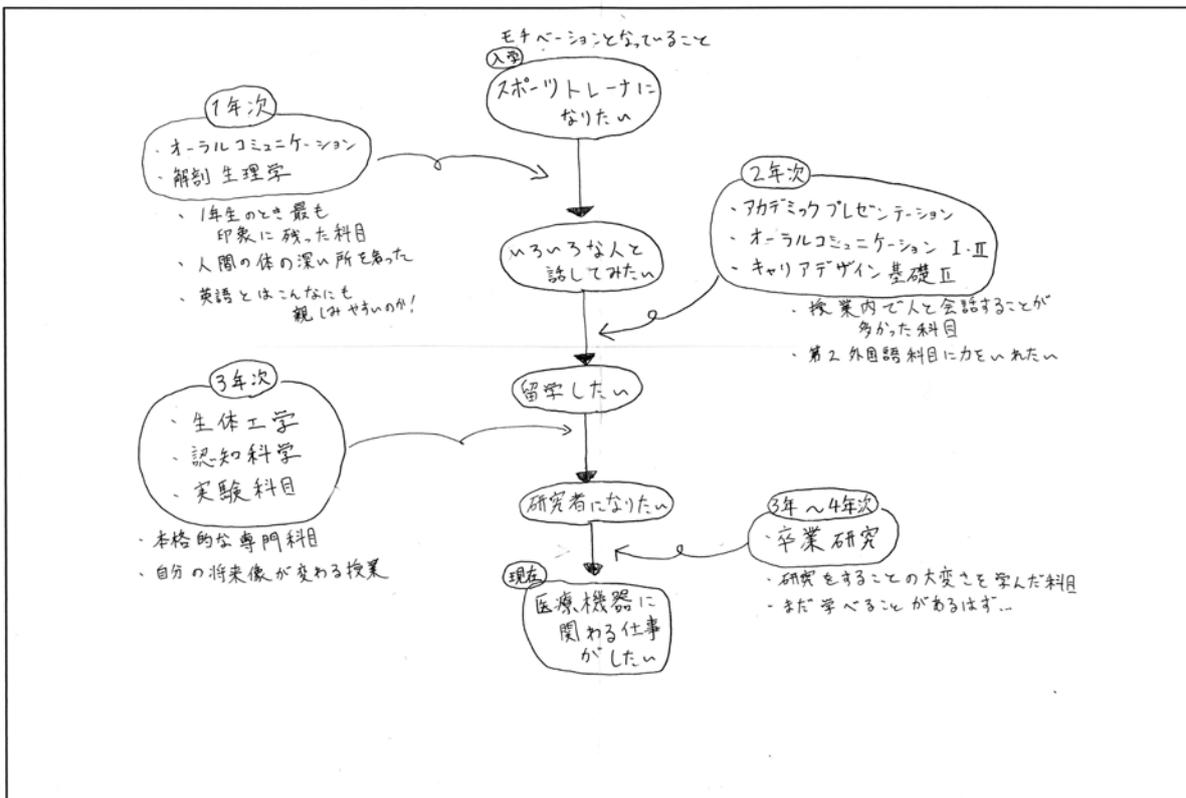


図 9. 自分版カリキュラムマップ (理工学部)

当日課題(2) 課題・卒論の振り返りプロセス 経済学部 ④ グループ共有

どんな気づきや発見があったんだっけ？

●下記について、あなたが在学中に最も一生懸命取り組んだ課題(卒業論文・研究に取り組んでいる人はその内容)を題材に可能な範囲で記述してください。

振り返りシート

振り返りシートを参考に記入してください。どのような方法を用いましたか？(類似した情報をもとに作成しましたか？、その方法やツールなどを示す)

① 関連な論文を参照
② 関連な理論を学ぶ
③ 関連な質問・確認を先生に

振り返りシートでどのような課題がありましたか？ 自分の中で印象に残っている振り返り課題などのプロセスを可能な範囲で記述してください。

① 関連な論文を参照
② 関連な理論を学ぶ
③ 関連な質問・確認を先生に

振り返りシートに上記の振り返りシートで何がわかりましたか？ あるいは気づいたこと、学びましたこと、気づき、発見などを記述してください。

① 関連な論文を参照
② 関連な理論を学ぶ
③ 関連な質問・確認を先生に

図 10. 課題・卒論の振り返りプロセス (経済学部)

これらを作成した後、グループ内でマップやワークシートの記述内容について話し合っ共有した。

《テスト：日本語理解・英語運用・数的推論 (35分)》

受講者は、日本語理解・英語運用・数的推論の基礎能力を測定するアセスメント(ベネッセi-キャリア開発)を受検した。受検結果は、研究メンバーがその場で採点を行い、プログラム実施中に返却した。

《キャリアビジョンと行動計画の作成 (50分)》

受講者は事前課題で、進路選択に影響を与えた出来事や、それに対して感じたことや考えたことを記述した(図11)。最初に、このワークシートを参考に「進路選択の振り返り」についてグループ内で話し合いを行った。

次に講師から、Super et al. (1995) が提唱した「ライフ・キャリア・レインボー」やリンダ・グラットン他(2016)が掲げた「人生100年時代」の概念を講義した後に、受講者はこれらを踏まえて、長期にわたるライフキャリア(働く・学び・家庭・友人など)についての展望を記述するワークシートに取り組んだ(図12)。そのライフキャリアビジョンについて、クラス全員に1人2分程度で発表し、その内容について講師陣は質問の投げかけや感想、助言等のフィー

ドバックを行った。

事前課題 ② 進路選択の振り返り 学部・学科・コース ② 氏名:

1. これまでの人生を振り返り、進路・キャリアの選択に影響を与えた経験・行動・出来事を記入してください。また、それらの経験・行動・出来事を通じて、考えたこと・感じたこと、進路・キャリア選択にどのような影響があったかを、記入してください。

<大学入学以前>

時期	中学生のころ	高校～浪人時代
経験・行動・出来事	進路相手で自分の進路を何も考えておらず、進んでしまひ、周りが公務員がいいのではと言われて、就職先を決めた。今まで夢見がちな私に初めて現実を見た瞬間。本気で進路を決めたこと、(ほんやり)と思った。	今の学費では希望の大学は無理と進路担当の先生に言われ、浪人時代。知りたくなかった。浪人中も、書類をとりまわし、進路の先生に相談を受けなければ無理だと言われた。家庭の事情も知らないのに、表面的なことしか言わない先生に腹を立てると同時に、今まで勉強してこなかった自分にも腹立ち、後悔した。

<大学入学以降>

時期	大学3年生の春学期	大学3年の夏(インターシップ)	大学4年の春学期
経験・行動・出来事	待生になり、授業料が免除になる。	新聞社にインターシップに行き、最後の日は除き、書いた記事が採用される。	大学院の推薦入学の入試面接で、質問に答えられなくなった。

振り返りシートに上記の振り返りシートで何がわかりましたか？ あるいは気づいたこと、学びましたこと、気づき、発見などを記述してください。

自分もやればできるという自信が持てるようになった。勉強が自分のアイデンティティの一つのようになつた。

文章を書く能力により自信を持てるようになった。一人、人と話し、打ち解けるような一歩踏み出す力が弱く、気がつ

自分の研究している分野なのに、答えおれず悔しかった。また、その奥深さも知り、面白いと思った。

図 11. 進路選択の振り返り (文学部)

当日課題(3) キャリアデザイン 人間環境学部 ④ 全員共有(発表)

【目】ライフキャリアデザイン(自己の考え方を整理し、これからのキャリアをどのように進めていくかを設計してみてください。(15分))

【書き方】年代別に目標とそのための行動計画を記述してください。(すべてを網羅しなくても構いません。全体像を描いてください)

テーマ	2025	2026	2027	2028	2029	2030
短期目標	英語を勉強してTOEFLスコアを上げる	英語を勉強してTOEFLスコアを上げる	英語を勉強してTOEFLスコアを上げる	英語を勉強してTOEFLスコアを上げる	英語を勉強してTOEFLスコアを上げる	英語を勉強してTOEFLスコアを上げる
中期目標	英語を勉強してTOEFLスコアを上げる	英語を勉強してTOEFLスコアを上げる	英語を勉強してTOEFLスコアを上げる	英語を勉強してTOEFLスコアを上げる	英語を勉強してTOEFLスコアを上げる	英語を勉強してTOEFLスコアを上げる
長期目標	英語を勉強してTOEFLスコアを上げる	英語を勉強してTOEFLスコアを上げる	英語を勉強してTOEFLスコアを上げる	英語を勉強してTOEFLスコアを上げる	英語を勉強してTOEFLスコアを上げる	英語を勉強してTOEFLスコアを上げる

図 12. キャリアデザインシート (人間環境学部)

《社会で必要な力とは？ (55分)》

このパートは、学生生活で身につけたことを振り返りながら、「今の自分」が学生生活のどのような経験や学びによって出来上がったかを洗い出すとともに、社会で必要な資質・能力を理解することを目的としている。

はじめに講師から、日常生活やアルバイトの場面を題材に「批判的思考力」や「創造的思考力」、「協働的思考力」について講義とミニワークを行った。次に、受講者は就職した後に具体的にどのような場面でもどのような力が必要になるかを考え、ワークシートに記入した(図13、p.61)。最後に講師から学生と社会人の違いについて、アセスメントの全国データをもとに解説した。

当日課題(6) 社会に必要な力(3つの思考力)と大学での学び

学号: 経済 学号コース: 経済 学号番号: 氏名: ⑤

1. 社会で様々な課題解決に対して活躍するには、3つの思考力が欠かせません。あなたは大学生活を通して、思考力をどのように伸ばしましたか? 自身の学びと行動を振り返って見ましょう。

社会での課題解決に必要な3つの思考力		
批判的思考	創造的思考	協力的思考
物事を複数の視点から検証しながら評価すること →うまい言い回し	新たな価値を生み出す→これまであるものを結びつける、応用する	相手の得意や考え方を理解する→自分とは違う相手の視点を持つ
大学生活で伸ばしたか	大学生活で伸ばしたか	大学生活で伸ばしたか
批判的思考を伸ばす行動・学び例	創造的思考を伸ばす行動・学び例	協力的思考を伸ばす行動・学び例
当てはまるもの記号 ①レポートなどで自分の考えをまとめる時に適切な情報や他人の文脈から集める。 ②自分のため、今ある情報をもとに自分で考える。 ③授業で発表や議論をするとき、反対力のある経験(グループ)を築く。	当てはまるもの記号 ①部活動やアルバイト先で課題が起きたとき、課題の解決や課題の克服を期して対応する。 ②過去の経験が、自分なりの成長法(モチベーションの上り方や学習法)を発見する。 ③友人や先輩などから、失敗談や成功談を聞いて参考にする。	当てはまるもの記号 ①先輩や先生、社会人など様々な人との会話をする。 ②相手の立場で考え、受け止めてもらえるよう伝え方を考える。 ③部活動やゼミなど、チームの中で自分の役割を果たす。

2. 就職した後の仕事の場面をイメージしたとき、どんな思考力が必要だと你认为、具体的に記述してください。

協力的思考
①お客様が「何を求めているのか」をまず自分自身で把握し、その上で行動することが必要。
②「どうして」を聞きながら、自分の役割をこなすこと。

3. 就職した後の仕事の場面をイメージしたとき、2で記述した思考力以外に必要なものは何ですか? 思い浮かべれば列挙してください。

新しいものを学ぶ姿勢、積極性、責任感、
①常に最新情報にアップデート ②部下、アルバイトの教育が必要

図 13. 社会に必要な力(経済学部)

最後に1日のプログラムのまとめとして、全体の振り返りと学習到達目標の達成度の確認を行った後、今後のプログラム改善を目的とした座談会形式でのヒアリングを行った。

3.2.5. プログラム実践の成果と課題(概略)

今回の総まとめプログラムにおいては、自分版カリキュラムマップやモチベーションチャート、キャリアデザインシートなどの作成を通じて、大学4年間の学びや将来の見通しを「言語化・図式化」することが実現できており、学習到達目標の実現という面で、一定の成果が見られたであろう。但し、プログラム内容自体は、座談会でも学生から様々な指摘(プログラムの時間配分、ワークシートの分量など)もあり、更なる改善が必要であろう。

また、今回のプログラムでは、教材開発と講座の実施は実現できたが、受講者の学習成果の測定に関する開発は途上に終わった。研究チームでは、総まとめプログラムのための科目ルーブリックやチェックリストの原案(本稿末尾参考資料4・5(p.73~75))を作成したものの、未だ検討途上であったため、実践で活用するまでには至らなかった。

さらに、総まとめプログラムに関して学内の教職員にヒアリングを行ったところ、4年生の秋学期よりも、就職活動で役立てるために2年生や3年生での実施した方が需要も高く、実施

方法としてオリエンテーションの一部に組み込み、全員に取り組ませた方が効果的であるという意見があがった。また、社会科学系の教員からは、3年生以降の専門科目・課程を学ぶ前に、これまでの大学生活や学びを振り返るものとして有効であるという指摘もあった。

これらの実践結果や振り返りを踏まえると、総まとめプログラムは昨今高等教育で求められている「個々の学習成果の可視化」の取り組みそのものであり、学位の補足情報や総合的な成績評価に該当する「ディプロマ・サプリメント」として想定されているものに非常に近いと言える。

さらには、学習成果を記録するeポートフォリオでの活用も考えられ、Zubizarreta (2004)が唱えたポートフォリオを活用した学習における必須要素である「リフレクション(振り返り・省察:reflection)」「ドキュメンテーション(文書化・引証付け:documentation)」「コラボレーション(協働:collaboration)/メンタリング」を踏まえた指導での活用も期待できる。本プログラムでは、ワークシートなどを基に、受講生同士の議論を通じて4年間の学びの振り返りをしているが、今後の実装化に向けては、教員の個別指導をどのように行うかなど、より緻密な設計も必要となるであろう。

4. 2年間の研究成果の振り返り

以下では、2年間の共同研究全体を通して取り組んできた、成長プロセスの可視化と教育プログラム開発の成否についての総括を行いたい。

4.1. 成長の可視化はどこまで実現できたか

4.1.1. インタビュー調査(一次・二次)の実施

インタビュー調査(一次)では、大学での学びが自身の中でどのように意味づけられているのか、何が成長のトリガーとなったのか、現在何をどう取り組んでいるのかなど、成長のプロセスを様々な角度から可視化することができた。そこから、成長のプロセスモデルを導出し、再

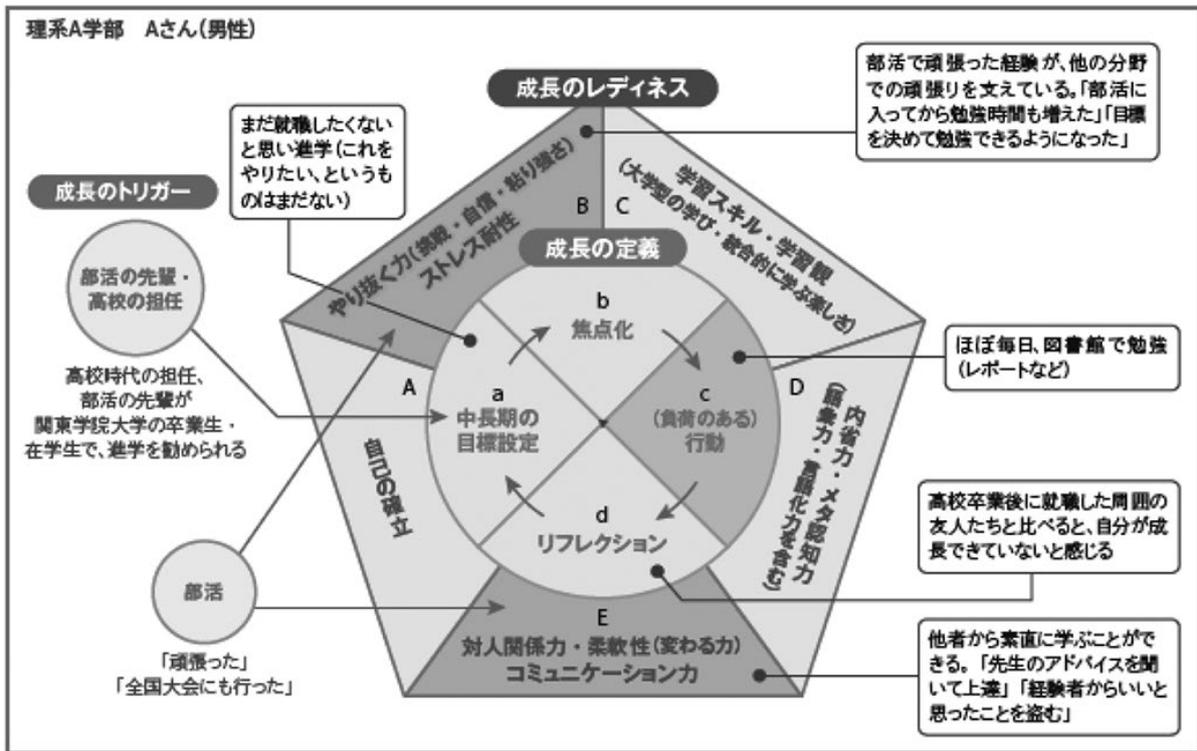


図 14. 学生の成長プロセス (インタビュー結果)

度インタビュー調査(2次)を実施したことで、学生を多面的に評価する観点(軸)を設定することができた。その観点に沿って、学生の成長の姿をモデル図の各要素の濃淡として表現したのが図 14 である。優れていると思われる要素や、評価観点をクリアしていると考えられる要素を濃く表示している。

2次にわたるインタビュー調査では、異なる抽出基準によって対象となる学生群を設定した。この抽出基準の違いが、インタビューで語られる内容の違いとして明確に表れており、成長のプロセスモデルは、この群間の違いや各人の成長の姿を可視化・共有するツールとなっている。

このように、モデルの活用によって、特に二次インタビューの際には、普段は意識しないような観点も含め、多層的かつ多面的に評価ができるようになったように感じられた。モデル化によって、学びや成長のプロセスの背後にある

資質・能力を意識できるようになり、現時点で学びのサイクルを回せていなかったとしても、「できていない」ということだけにフォーカスするのではなく、「在学中の取り組み状況からこの力は伸びていそうだ」、「あと一步ここがプラスされれば成長のサイクルが回り出すのではないか」といったポジティブな評価を行うことができた。このことは、日々の教育実践の中で学生の成長を捉える目を養い、学生に対してポジティブなフィードバックを行うことが可能になり、成長の後押しに寄与するものと考えられる。また、学生の成長課題を特定し、的確にサポートすることにも寄与するだろう。

今回、成長の要素を右記(図 15、p.63)のように3層に分けたことで、施策としてどこにアプローチすべきかの検討を行う際の交通整理ができるようになったのではないかと考えている⁶。

6 個人の資質・能力は、学生の語りや記述、各種のパフォーマンス結果を参照しながら、「発生した出来事をどのように意味づけ、行動の選択につなげたか」、「与えられた環境の中で、あるいは自ら環境を選び取る中で何を考え、どう行動したか」といった情報を引き出し、評価者の推測によって評価されることになる。図 15 で示した3層構造からなるこのモデルでは、成長のレディネス(資質・能力)は、成長のトリガーと成長に向かう姿のありようから、事後的・間接的に推認される、という仮定を置いている。

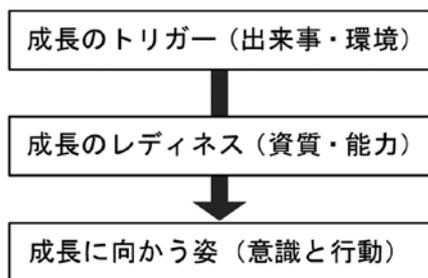


図 15. 成長の要素（3層）の関係

外的な要因に反応して成長サイクルが回り始めるかどうか（「成長に向かう姿」が実現するかどうか）は、その時点で学生が有している資質・能力等の水準に左右されるところも大きい。同じ場において同じ出来事に遭遇しても、それがトリガーとなる人もいればそうならない人もいる。それゆえ、成長が見られない学生は、成長するための力が乏しいと評価されてしまい、教育改善の検討がそこで止まってしまうことにもなりかねない。成長の要素を3層に構造化したモデルを活用することで、【成長に向かう姿】が実現できていない場合に、その原因を学生の能力不足に帰属させるのではなく、3層のうちのどこにアプローチすべきかを検討することができる。様々なことに挑戦できるような機会や学習環境を用意するのか（【成長のトリガー】へのアプローチ）、あるいは資質・能力を高めるための訓練の場を別途用意するのか（【成長のレディネス】へのアプローチ）、キャリア教育プログラム等によって、目標設定や行動を引き出すための時間を設けるのか（【成長に向かう姿】へのアプローチ）など、可視化した結果に基づいて具体的な次の一手につなげることが肝要である。

なお、この場合に、資質・能力である【成長のレディネス】の構成要素をどのように設定するかが問題となる。今回のモデル化に当たっては、学生インタビューの中から、出来事の意味づけ方に見られた特筆すべき点、聞き手が思わず感銘をうけるような学びに対する姿勢・振る舞い・行動などをもとに、「この点が傑出している」と思われる資質・能力の洗い出しを行い、

類似すると思われる領域にまとめていくことでモデルの導出を行っている。そのため、このレディネス領域の設定と定義づけについては、十分に主観的な要素を含んでおり、今後、軸としての妥当性を検証し、定義を洗練させていく必要がある。

4.1.2. 全学キャリア教育科目（初年次）

コミュニケーションシートの記述からは、【成長に向かう姿】の各要素（a～d）について、次のような点で取り組み状況に差が見られた。これらの情報をもとに、成長に向けての行動の質については一定程度、評価することができたのではないかと考えている。

- | |
|---|
| <p>要素 a（中長期の目標設定）：行動選択の背景にある目的・目標の射程（将来への意識や見通しと行動が結びついているか、など）</p> <p>要素 b（焦点化）：行動時に意識していることの粒度、目標と選択肢の対応関係の適切さ</p> <p>要素 c（行動）：チャレンジの程度（負荷の強度、困難度など）、行動の頻度、行動の改善・変化の有無</p> <p>要素 d（リフレクション）：行動の改善・向上を生むための教訓の引き出し、改善サイクルを回す頻度</p> |
|---|

一方で、可視化の精度・粒度に改善の余地があることも明らかになった。今回、コミュニケーションシートの課題（この1週間で、大学生活を充実させるために行動したこと・気づいたことを記入する）を新たに追加したが、学生の記述には上記の要素 a、b の観点を含めているものとそうでないものが見られた。それが、取り組み方や意識の持ち方、行動の質といった学生の到達水準によるものなのか、たまたま記述が薄かっただけで、実際には目標設定や努力するポイントの焦点化が適切にできているのかが識別しがたい場合があった。このため、次年度（2018年度実施分）からは、講師による課題説明・指

示の中に、「何のためにそれに取り組もうとしたのか」を記入するよう、変更している。

また、各種課題の記述内容から、【成長のレディネス】の各要素(A～E)の能力水準をどの程度推し測ることができるか、ということも残された課題であり、さらなる検証が必要である。本人の自己申告に基づく情報と、講師による評価、そしてアセスメントデータなど、多様な情報をどのように組み合わせて活用するか、引き続き検討が必要である。

4.1.3. 総まとめプログラム (4年次)

プログラム内では、大学生活のみならず幼少期から老年期までの長期にわたる振り返りと展望を行うことで、時間が経過したからこそその学びの気づきや意味づけが多様な形で表出された。何が成長のトリガーだったのかを時間軸の中で自身の成長として語ることができ、学びを自分の中で統合し、自ら機会をつかんで成長につなげている様子を可視化することができた。

また、あらかじめ設定した評価観点に対して、様々な角度からの表出・可視化を試みており、その表出の仕方も多様な手法(ワークシートの記述、アンケート、グループでの共有、全員に対してのプレゼンテーション、客観テストなど)を織り交ぜている。そのため、その学生の人物像や成長のプロセスが多層的・多面的に浮かび上がってきた。例えば、【成長のレディネス】の要素のうち、C:学習スキル・学習観については、卒業研究に対して、どのような問いを立て、どんなアプローチ方法を取ったかを振り返り、ワークシートへの記述とグループ内での共有・説明を求めており、問いの深さの程度、探究プロセスのメタ認知の程度などを見ることができる。この情報と、自分版カリキュラムマップの記述やその説明の様子とをあわせて見ることで、専攻した学問領域に関する理解の程度や問いを立てるスキルなどの能力水準を一定程度、推測できそうな感触が得られた。

一方、今回はプロトタイプ開発という位置づ

けであり、実際に授業を実施する中で、いくつかの課題も明らかになった。成長プロセスの可視化という側面から見た課題としては、次の3点が挙げられる。

1点目は、能力の到達水準の評価が十分に行えなかったことである。中でも、学ぶスキルの評価は、学問を通じてどのような能力が獲得されたのかという大学における学習成果の可視化の中核を占める要素でもあり、さらなる研究・検証が必要である。評価方法の決定とプログラムの実施に際しては、事前に各要素の観点別にルーブリックを作成しているが、ルーブリックの段階記述が「非常に・・・」「優れた・・・」といった主観的・形式的に程度を記述するものになっており、段階を質的に分離するクリティカルな要素を特定するまでに至らなかった。漠然と「達成の質」のようなものは評価者の間でイメージされ共有されているが、それを記述することばや手法を見出していく必要がある。

課題の2点目は、上記1点目の課題とも密接に関連することであるが、評価の観点・基準の妥当性を確認するための手段が未確立であるということだ。このプログラムは、将来的には学部の教員と共同で実施されることを想定して設計されている。それが実現した際には、プログラムの中で表出され、評価された能力と、日々の授業の中で発揮されている能力が一致しているかどうかを、確認できるようになると期待している。

また、今回のプログラムでは、大学で効果的に学べているかどうかを見ることで、生涯学び続けるための力が身についたかどうかを見ようとしている。在学中に発揮される「学ぶための力」が、卒業後における「学び続ける力」の能力発揮にどこまで敷衍可能であるのかは、別途卒業後の調査によって明らかにされる必要があるだろう。

課題の3点目は、この教育プログラムの科目としての成績評価をどのように行い、学生にフィードバックするかということである。この

教育プログラムには、学びの総仕上げという教育目的と、4年間の学習・成長プロセスの評価という二重の目的があり、それゆえに到達目標と評価の構造が複雑なものとなっている。科目としての到達目標と、生涯学び続けるために必要な、成長を支える力としての到達目標とでは、その設定意図が異なることもあり、評価の観点も基準も異なる面がある。例えば、単位取得が容易だと言われているような科目ばかりを履修し、大学4年間をほぼアルバイトのみに注力してきたという学生がいたとして、そのことを真摯に振り返り、得られたこと・得られなかったことを内省・言語化する力があり、卒業後のキャリアビジョンはしっかり描けているという場合に、科目の到達目標はクリアしているが、それをもって「学ぶ力はある」とみなしてよいかは、また別の問題である。学生と実施者それぞれが必要とする情報を受け取り、活用できるようにするためのわかりやすい評価体系の構築とフィードバック手法の開発が必要である。

4.1.4. 「成長の可視化」の成果と課題

本研究における「成長の可視化」は、インタビュー調査によって成長のプロセスモデルを導出（要素の構造化と観点の提示）し、それに基づいて評価ツールと教育プログラムを設計する、という手順で行われた。モデルに基づく評価観点・基準の設定は、以下のようなミクロ（個人・授業）、メゾ（教育プログラムや個別の施策）、マクロ（大学全体）の3つのレベルで有益であったと考える。

- ①評価の観点が多様になり、成長を見る目が養われることで、学生へのポジティブなフィードバックや成長課題の特定ができるようになり、直接指導の効果が高まる（ミクロレベルの効果）
- ②施策の検討に活用できる。成長プロセスのありよう（状態）と本人が持つ資質・能力、学生を取り巻く環境や出来事とを分けて理解・把握することで、課題の洗い出し、優先順位

づけを行い、教育プログラムや施策の検討・決定に寄与する（メゾレベルの効果）

- ③モデルがあることで、実施時期が異なり、評価手法や教育プログラムの内容が変わっても、同じ観点で評価を行うことが可能になる。これにより、大学の3つのポリシーをモデルによってつなぎ、内部質保証のための一環した評価軸を提供することになる。また、入学後に成長する（大学で効果的に学ぶことができる可能性の高い）学生の特質が明らかになることで、入試で評価すべき多様な能力を特定し明示することが可能になる（マクロレベルの効果）

一方で、モデルを用いた場合にも、評価者間で基準や観点の齟齬や不一致がなくなるわけではないこともわかった。評価者間で不一致が起りやすい点としては、以下が挙げられる。

- ①比較的评价が一致しやすい「現在の状態」に基づいて、その中から何を再現性のある「能力」とみなすかのスタンスの違い（自発的に学べていれば、自発的に学ぶ力があるとみなすか、学ぶ力の各要素の再現性を確認してはじめて学ぶ力ありと評価するか）
- ②表出された状態に対して、それを何の能力の表れと見るかの紐づけ方や解釈の違い
- ③どこまでできていれば「できている」とみなすか、要求水準の違い

これらの不一致を乗り越えるための評価観点の共有、基準作成の手法について、さらなる検討と検証が必要である。

成長の可視化、能力水準の評価に当たっては、関係者間での共通言語づくり、評価のメタルールの構築と共有が必要になるが、これは困難を極めるように思われる。実践を一緒に作っていくプロセスを通して、ある程度の共通言語ができてくることは今回の研究を通して実感しているところであるが、ではこれを研究メンバーの外へ伝えていくとなると、また一からの

スタートになってしまう。

ただ、学生の現在の状態（成長サイクルが回っているかどうか）の評価については、ある程度合意や共有が可能であった。そこを手掛かりとして、育成・評価すべき資質・能力の共通言語を作っていくことが可視化の鍵となるのではないか。

人の成長や変容を語る上で、資質・能力を要素分解して表現した部分の総和が全体（全人格）を表すことにはならないということには、十分に自覚的であるべきである。しかしながら一方で、要素に分けて把握・理解しようとすることで、評価する眼が鍛えられ、磨かれるという側面があることも否定できない。どちらか一方に偏することなく、部分と全体を行き来しながら、学生、教職員がともに、評価観、学習観、教育観を高めていくことが必要なのではないだろうか。

4.2. 教育プログラムとしての有効性

4.2.1. インタビュー調査

今回実施したようなインタビュー調査は、面談等の指導に転用することが可能と考えられる。面談というと少し語弊があるかもしれない、「深い対話の機会を持つことの教育効果」というべきかもしれない。見ず知らずの人に順序立ててわかりやすく話をするにまだ慣れていないと思われるような学生や、「人と話すことが苦手」「引き受けるかどうか迷った」と語りながらも、真摯に訥々と話す学生の姿からは、このインタビューを引き受けると決めたこと自体が成長への一歩を踏み出す経験になっているように感じられた。また、初対面の人と話すことに慣れているような学生からも、「90分近くの時間、自分について考え、語る機会を得られたことは、貴重な機会であった」というコメントが寄せられている。

今回のインタビューは、指導や育成を前面に押し出してはならず、「あなたのことを知りたい」「大学教育をよりよくするために、あなたの意見を聞きたい」というスタンスで臨んでい

る。そのことに加えて、インタビュアーが学外のメンバーや、普段接点の少ないセンターの教員で構成されていることから、普段の「教師と学生」という立場を少し離れて、大人として振る舞うことを学生に求めることになっている。そのような、ややオフィシャルな場で少し背伸びをして、初対面の大人に向けて自分について語る、ということの教育効果は、まだ社会との接点が少ない低学年の学生において特に大きいように思われる。今回のように常に学外のインタビュアーを用意することは難しいが、教員と職員、あるいは教員と上級生がペアになってインタビューを実施するといった演出上の工夫によってそのような機会を用意することも、検討に値するのではないだろうか。

4.2.2. 全学キャリア教育科目（初年次）

授業では、コミュニケーションシートの記述で光るものがあった学生のコメント内容を、次週の授業で紹介している。そうしたところ、他の学生の取り組みに刺激を受けたという学生からのコメントや、授業で紹介されることを目標に頑張っている学生の様子が、担当講師から寄せられた。行動と振り返りを繰り返し求め、それに対してフィードバックを実施することの効果が見れているものと考えられる。

コミュニケーションシートの記述では、講師から「大きな成長が見られる」と評価された学生であっても、目標設定、焦点化、行動、振り返りと行動の修正、というスパイラルな向上が十分に実現できていないケースも見られた。また、行動計画の記述からは、目標に対して適切な行動を選択し、実行するという点に課題があることも明らかになった。この点について、キャリア教育科目の中で指導を強化することが必要であり、さらなる教育改善の余地があるともいえる。

なお、この結果を受けて、2018年度からは、学びと成長のためのPDCAサイクルを自ら回し、行動の質を高めていくためのスキルを獲得できるようにするため、コミュニケーションシート

の振り返り項目の追加、行動計画作成の仕方を学ぶワークの追加、教材の改訂といった授業改善を行っている。授業実施後の受講者アンケートでは、2017年から2018年にかけて、「PDCAサイクルを理解し、日々意識できる」に対する肯定回答率（「そう思う」「ややそう思う」の選択率）が45.4%から53.5%に上昇、「目標を設定し、行動計画を立てられる」に対する肯定回答率は55.1%から62.2%へと上昇している。特に、「そう思う」と回答した割合がどちらの回答でも5ポイント以上増えている。記述内容の分析結果から課題として浮かび上がった、意図・目標を持った行動の引き出し、目的に対する適切な選択肢の洗い出しについて、2017年度よりも意識化されるようになってきているようだ。

4.2.3. 総まとめプログラム（4年次）

今回の試行を通して、4年次の卒業直前にこのような教育プログラムを実施することの効果や意義が強く感じられた。例えば、学生のプレゼンテーションを聞いていると、就職活動を経た後であっても、社会に出て働くことのイメージが未成熟であったり、自身のキャリアビジョンがあやふやだったりする場面があることが窺えた。「努力する」＝「勉強して資格を取得すること」というように、学ぶこと・成長することを狭く捉えている学生の語りもあり、目的と手段の選択が不適切であるという初年次から見られる傾向の一端がここでも表れているように思われた。4年次の卒業前だからこそ必要とされる、実現できるキャリア教育という観点から、4年間のキャリア教育の体系を考えてみるのが有効だろう。

成長のプロセスが、モチベーションチャートや自分版カリキュラムマップといった図表によって可視化されることにも、教育効果があったように思われる。図表を使った表出は、個々の課題のねらいや評価観点について知らなくても、成長のプロセスについてその場にいる人が一目で理解し共有することを可能にするため、自己

の状況の相対化によって、自己理解の深まりと相互理解を促進し、プログラムの中での議論を深めることができる。終了後に行った受講後の感想を聞く座談会では、このようなプログラムを各学年または各学期のはじめに定期的実施してほしい、という声が多く寄せられた。学生自身にとっても、このような機会は意義のあるものと捉えられているようだ。

また、今回開発した総まとめプログラムは、今後、教材や授業コンテンツをブラッシュアップし、十分な実施期間をとって実施することで、卒業論文のクオリティの向上を引き出すなど、学ぶ力の向上にもつなげることが期待できるだろう。

教育効果の向上と実施の実現に向けて、検討すべき課題についていくつか指摘しておきたい。

まずは、学生からの要望にもあったように、節目ごとの定期的な実施をどのように実現するか、という問題がある。学習成果の可視化が求められるとはいえ、卒業前に「できていない」ということだけが突き付けられるような手法であってはならない。学生からは、「毎学期（8 Semester）半日実施して4年間で2単位付与という方法もあるのではないか」との提案があり、一考の余地があるだろう。

次に、履修を強制するか否か、という問題がある。教育の質保証という観点からは、全員必修にして実施することが望ましい。しかし、今回のような「教育プログラムと教材の開発に協力してほしい」という募集方法には、大きな利点があったように感じられた。このプログラムでは、率直な自己開示と対話が求められるが、参加者は骨の折れる課題にも真摯に取り組み、率直に記述し、語ってくれた。ランチタイムには、研究メンバーの教員に対して、大学の環境やカリキュラムに対する意見を述べ、改善の提案をしている姿も見られ、後輩や大学にとって役に立つならば、という思いが感じられた。これが強制的に課される「授業」となったとき、同様のことが実現できるかどうかは、留保が必要である。

就職活動を終えたこの時期の4年生を対象とするのであれば、むしろ強制された「授業」としてではなく、今回のように正課外での、自発的な参加を基本とするやり方がよいのではないか。学生と教職員が対等な「パートナー」として、大学教育や学習環境の改善に向けて、同じ方向を見て対話ができるということの価値があるように思われた。そのような対話の中から出てきた意見に対しては、教職員も率直に受け止めることができ、また、頼もしく成長した学生の姿に接することで、さらなる教育改善のための活力ともなるのではないか。そのように考えるならば、全員に必修とするショートバージョンと、さらなる成長を求めてハードワークも辞さないという学生を対象とした、大学の教育改善のための意見聴取を行うことも兼ねたロングバージョンの2種類の運用があってもよいかもしれない。

4.3. 得られた示唆と残された課題

最後に、成長の可視化と、可視化した結果を活用した教育プログラム設計をどのように進めていけばよいか、本研究を通じて得られた示唆と残された課題について述べたい。

(1) 「理想的な学生」へのアプローチから始める

本研究では、研究に対する学内の理解・支持が得やすくなる、という研究遂行上のねらいもあり、「著しい成長が見込まれる学生」に着目して可視化を行うことからスタートした。これには当初、よい面だけを見ることで可視化が可能なのか、研究として成立するのか、という危惧もあったが、実際には、タイプの異なる「成長学生」を2群設定し、比較できたことで、評価すべき観点の抽出が可能となった。

また、「成長学生」だけを抽出した場合でも、学年全体のデータ（GPA やアセスメントの結果等）があれば、その学生が全体の中に占めるポジションが確認・推測できるため、偏りのあるサンプリングであっても得られた結果の解釈はしやすいと言える。

(2) 今あるもの（データ、評価手法、授業）からとにかく始める

本来は、ディプロマ・ポリシー、カリキュラム・ポリシーの設計と合わせて評価観点や基準を設定し、ツールを開発する、というように体系的に全体をデザインすることが理想ではある。しかし本研究においては、いま活用できるデータ、実施できる教育プログラムの中で最大限何が実現可能か、というスタンスでプロジェクトを実施してきた。このようなある種「あり合わせのもの」で始める場合、認証評価への活用など、その後の実装化の段階で、ディプロマ・ポリシーとの紐付けや再設計が必要になることも事実である。そのことを、プロトタイプ開発を推進するコアメンバーとトップマネジメント層との間であらかじめ共有・合意しておく必要がある、その上で、まずは「見せて語ることで実践」をつくってしまう、ということが前進への一歩となりうる。

(3) 教職員が持つ教育や学生への「願い・思い」を起点にする

成長の可視化や効果的な教育プログラムの構築を推進するには、その検討の中核に「本学の学生にはこうあってほしい」という学生像を言語化している教職員の存在が必要不可欠である。今回の共同研究も、そのようなディスカッションをきっかけにして始まっている。全ての能力を網羅的に評価し、育てることができるような夢の評価ツール、教育プログラムは存在しない。実際の設計・運用時には、どこかにフォーカスしたり、取捨選択したりすることが必要で、評価の軸づくりも、教材や教育プログラム作りも、最終的にはそういった教職員の「願い・思い」に照らして取捨選択の判断がなされ、プロジェクトを前に進めることができる。そのためにも、そういった「願い・思い」を表明し、その実現に向けて協働して取り組むことのできるプロジェクトや組織文化をどのように作っていくことができるかが、問われているように思われる。

5. 組織内における展開に向けて

最後に、共同研究におけるこれらの実践と研究成果を受けての、組織内における今後の展開について考えてみたい。

「成長プロセスの可視化」という観点で見ると、初年次学生については2016年度より多面的な手法で分析を重ねており、成長プロセスの要因を抽出していると考えられる。大学生活の総仕上げである4年次については、2017年度の総まとめプログラムの実践により、学内での普及や正規科目化までには至っていないが、今後につながる萌芽的な挑戦として捉えることができる。

本学における研究成果の活用については、大きく2つの方向性が考えられる。

第一に、教育の質保証、すなわち内部質保証への反映である。本稿の冒頭でも触れたとおり、質保証については絶え間なく政策的な要請を突きつけられており、本学でも社会的な“説明責任 (Accountability)”を果たすために、多くの教職員が職務としてこの課題に取り組んでいる。最近では、学生の学習成果を測定する方針や水準を「アセスメント・ポリシー (Assessment Policy)」で定め、具体的な取り組みについてはアセスメントマップ及びチェックリストで示すことが求められつつある。これらに対して、本研究で実践した「成長プロセスの可視化」の取り組みについては、学習成果を示す重要な“エビデンス (データ)”になりうる。さらに、全学や学部学科といった組織単位でのデータだけでなく、直近の答申案にも示されていた「個々の学習成果の可視化」という文脈においても活用できる可能性がある。大きな流れとしてはeポートフォリオなどによる学習記録と成果の管理、及びディプロマ・サプリメントによる学習成果の帳票化 (ビジュアル化) が予期される。学生に示すデータとしてGPAやディプロマ・ポリシー達成度といった結果だけでなく、その過程における「成長プロセス」を示すことは、学生の学習動機の向上にも寄与する可能性がある。また、記録するだけでなく、教職員が「指導」に活用

できる仕組みづくりも大切である (例、オリエンテーション、就職ガイダンスなど)。

第二に、キャリア教育のプログラムとしての活用が考えられる。とりわけ総まとめプログラムについては、3年次から4年次の科目としての配置もありうる。現状、多くの学生は上級年次に上がるほど登録単位数が減少する傾向が見られる。それにより4年次の秋学期 (後期) は、ほぼ卒業論文とゼミナールのみという学生も少なくない。しかしながら、一部の先進的な大学においては、単位制度の実質化の要請のもと、「授業時間外学習の確保」をするために、半期履修登録上限単位を16単位に設定しており、4年次秋学期においても相当の単位を履修することが求められている。授業時間外学習の確保については以前の答申からも大きな課題として捉えられており、このような考え方を踏まえると、将来的には、上級年次における「総まとめ科目」の開講は、有力候補であり現実的な検討課題になりうる。また、科目ではなくプログラムベースであれば、オリエンテーションや就職指導、ゼミナール内での活用も検討可能である。

このように、いくつかの展開可能性について検討してきたが、当面の運用などを考えると、組織的展開を推進するためには、研究成果を基にまずは様々な可能性を学内外で示していき、エビデンスを示しつつ、教職員の「共感」と「納得感」を得ることが大切である。本研究では様々な取り組みで、学生の成長プロセスを明らかにしてきたが、本学の校訓「人になれ 奉仕せよ (Be a man Serve the world)」を再度思い直したうえで、重ねて教職員で「成長する学生の姿」について語り合い、議論をする「場」を設けて、「共通言語」をつくりだすことが、育成すべき学生像の共有につながっていく。

その上で、質保証で求められる全学的な視点を踏まえつつ、学部・学科の固有の教育目的やカリキュラムを考慮した対応が必要であり、その先に学生の成長のために、個々で何ができるかを考え、“実行する”ことを求められよう。ま

ずは、我々が当事者として実践していくことで、教育の質向上に寄与していきたい。

謝辞

最後に、本研究にあたり、インタビュー調査やプログラム開発などに協力して頂きました学生の皆様に心から厚く御礼を申し上げます。

文献

関東学院大学・ベネッセ教育総合研究所・ベネッセキャリア,2017,学生の成長プロセスを可視化する実践的研究 - 成長軌道に乗せる“仕掛け”の多い教育を目指して

<https://berd.benesse.jp/feature/focus/17-report/KGU/>

大学基準協会,2018,学習成果ハンドブック

中央教育審議会,2005,我が国の高等教育の将来像(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)

中央教育審議会,2018,2040年に向けた高等教育のグランドデザイン(答申)

中央教育審議会大学分科会,2016,認証評価制度の充実に向けて(審議まとめ)

樋口耕一,2014,社会調査のための計量テキスト分析—内容分析の継承と発展を目指して,ナカニシヤ出版

深堀聡子,2015,アウトカム重視の大学教育改革 - その背景と概念の整理;深堀聡子編,アウトカムに基づく大学教育の質保証:チューニングとアセスメントにみる世界の動向,東信堂,pp.3-32

松下佳代,2012,パフォーマンス評価による学習の質の評価:学習評価の構図の分析にもとづいて,京都大学高等教育研究(18),pp.75-114

松下佳代,2017,学習成果とその可視化(特集高

等教育研究のニューフロンティア),高等教育研究20,pp.93-112

山田剛史,2013,学びと成長を促すアセスメントデザイン:第3回 認知的側面に偏らない評価指標設定に知恵を絞ろう,Between2013年8-9月号,pp.32-34

リンダ・グラットン、アンドリュー・スコット著,池村千秋訳,2016,100年時代の人生戦略,東洋経済新報社

Branimir Sverko, and Charles M. Super, 1995, Life Roles, Values, and Careers: International Findings of the Work Importance Study, Jossey Bass Publishers

Kolb, D. A., 1984, Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development, Prentice Hall.

Zimmerman, B. J. & D. H. Schunk (Eds.), 2001, Self-Regulated Learning and Academic Achievement: theoretical Perspectives (2nd. ed), Erlbaum. 塚野州一(編訳)『自己調整学習の理論』北大路書房

Zubizarreta, J., 2004, The Learning Portfolio, Anker Publishing Company, Inc

参考資料1 行動計画作成ワークシートの改善 (2018年度)



参考資料2 総まとめプログラムの学習到達目標とディプロマ・ポリシーとの関連性

【学習到達目標 (及び DP との関連)】

- (1) 自身の大学での学びを総括し、自分の言葉で語る・書くことができる。
(DP 1 : 自己理解と他者理解につながる幅広い教養を身につけている : 幅広い教養)
- (2) 自身が専門・教養科目を通じて身に付けた能力を具体的かつ明確に列挙することができる。
(DP 1 : 自己理解と他者理解につながる幅広い教養を身につけている : 幅広い教養)
(DP 2 : 所属する学部・学科の学問領域固有の知識と方法論を修得している : 専門分野に関する知識・理解)
- (3) 大学生生活の振り返りを通じて、自分自身の特性 (強み・弱みなど) を整理することができる。
(DP 1 : 自己理解と他者理解につながる幅広い教養を身につけている : 幅広い教養)
- (4) 社会で必要な力を、自分の進路先と関連づけながら説明することができる。
(DP 1 0 : 社会・地域・組織の一員としての役割を果たそうとする主体性を持っている : 社会参加への主体性)
(DP 1 2 : 問題に対して誠実に向き合おうとする実践的態度を身につけている : 建学の精神の実践、奉仕動機)
- (5) これまでの行動を踏まえて、今後のキャリアビジョンを描いて、行動計画を作成することができる。

(DP 9 : 生涯にわたり、進んで知識・教養・技能を高めようとする意欲を有している : 生涯学び続ける意欲)

(DP 10 : 社会・地域・組織の一員としての役割を果たそうとする主体性を持っている : 社会参加への主体性)

※ (DP 8 : 他者の意見に耳を傾けるとともに、自らの意見を適切な表現手段を用いて発信することができる : 傾聴と発信)、はプログラムを通じて修得する。

参考資料3 コンテンツ、ワークシートと学習到達目標、成長モデルとの対応関係

プログラム内容			学習到達目標との対応関係 ※この科目の中で 実現できたかどうかを評価					成長モデルの各観点との対応関係 ※ 大学4年間の学びを通して それぞれの要素がどれだけ見られるかを評価									
			(1) 学びの 総括と 言語化	(2) 身につ けた能 力の列 挙	(3) 自分 の特 性の 整理	(4) 社会 で必 要な 力の 説明	(5) 今後 のビ ジヨ ンと 行動 計画	a 中長 期の 目標 設定	b 焦点 化	c 行 動	d リフ レク シヨ ン	A 自己 の確 立	B やり 抜く 力・ スト レス 耐性	C 学 習ス キル ・学 習観	D 内省 力・ メタ 認知 力	E 柔軟 性・ 変 わる 力・ コ ミュ ニ テ ィ シ ョ ン 力	
コンテンツ	ワークシート、課題	ねらい															
I	モチベーションチャートを活用した自己紹介	モチベーションチャート ・自己の強み・弱み	モチベーションチャートを描き、上下動の理由・得たことを記入。いつ、何に力をいれたのか、そこから何を学んだのかを振り返り、学びと経験の橋渡しをする。	◎	○	◎				◎	○	○	◎	○	○		
II	学びの意義・意味 ～自分版カリキュラム マップの作成～	アセスメントシート	大学での学びを通して、何が身についたのか、自分にとってどんな意味があったのかを言語化する。	◎	○	○				○	○	○		◎	○		
		自分版カリキュラムマップ	大学の授業で学んだことを相互に関連付け、知識の広がりや不十分な領域について自覚する。	◎	○					○	○	◎	○	◎	○		
		課題・卒論の 取り組みプロセス	卒論・レポート執筆等の「ハードで自主的な学びの経験」のプロセスを振り返ることで、「学ぶスキル」の獲得状況を確認する	○	○						◎	◎	◎	○	◎	○	
III	キャリアビジョンと 行動計画の作成	進路選択の振り返り	自己理解を深める (強み・弱み、価値観、行動パターンなど) 自分が選択した進路の中で求められる力について考える	◎	○	○				○		◎			◎		
		キャリアデザインシート	卒業後、どのように生きていきたいか、社会に参画するかを考える				○	◎	◎	○			◎	○	○		
IV	社会で求められる力とは	社会で必要な力 (3つの思考力) ・テスト (日本語理解・英語運用・ 数的推論)	社会で求められる力とはどのようなものを理解する。 ・学生生活でどんな力を高めてきたのかを言語化する。 ・自分のやりたいことを実現するために必要な力を備えているか、足りないなら何をすべきか、自分の強みをどう伸ばすかを考える	○	○	○	◎	◎	○	○				◎	○		
V	行動計画	行動計画	これまでのワークを踏まえ、卒業までに何をすべきか、何をしたいかを考える。行動ベースで計画を立てる				◎	◎	○	◎			○	◎	○		
VI	まとめ ～今後も成長し続ける ために～	自己評価用ルーブリック ・感想記入シート	1日のプログラムを振り返り、到達目標を達成したかどうかについて、自己評価する。授業を受けての気づきを共有する。	○	○	○	○	○			○				◎		

参考資料4 総まとめプログラム 学習到達目標のルーブリック原案

■総まとめプログラム ルーブリック171119		尺度4 (素晴らしい！)	尺度3 (もう少し！)	尺度2 (頑張ろう！)	尺度1 (一から見直そう！)	根拠資料 (プログラム中の問いかけ含む)	評価理由
【到達目標①】 字の総括と言語化	□大学で学んだことについて、学問的な観点も含めて自分なりに整理ができている。自分の言葉で意味づけや「言語化」ができていない。 4は学問的観点が含まれている	□大学で学んだことについて、自分なりに整理ができている。自分の言葉で意味づけや「言語化」ができていない。 3は自分なりに整理されている	□履修した科目・授業を思い出し、羅列することはできているが、体系立てて整理することができておらず、自分なりの意味づけもできていない。 2は自分の履修した科目が整理できている	□そもそも何の授業を履修したかもあやふやで、何も言語化できていない。	□大学で学んだことについて、学問的な観点も含めて自分なりに整理ができている。自分の言葉で意味づけや「言語化」ができていない。 4は学問的観点が含まれている	自分版カリキュラムマップ 課題卒業のフロセス モチベーションマップ 自分の強み弱み	
【到達目標②】 学びで身につけた能力の列挙	□大学での学びで気づいたことが記述できている。また、どのようなプロセス(学習経験)で気づいたかについて詳しく書けている。 4は気づきのプロセスが詳細に書かれている	□大学での学びで気づいたことが記述できている。ただし、気づきに至るプロセスが曖昧であったり、抽象的である。 3は気づきのプロセスがある	□大学での学びで気づいたことが記述できているが、気づきに至るプロセスは書けていない。 2は気づきがある	□大学での学びで気づいたことが記述できていない。	□大学での学びで気づいたことが記述できていない。 1は気づきがある		
【到達目標③】 自分の強みや弱みを踏まえて、大学生活でどのような場面で成長し、何に力をいれて、学びへの意識や取り組みはどうかについて、経緯など自分の特性を整理	□自分の強みや弱みを踏まえて、大学生活でどのような場面で成長し、何に力をいれて、学びへの意識や取り組みはどうかについて、経緯などを基に具体的に記述できている。 4は自分の経緯やエピソードを具体的に記述できている	□自分の強みや弱みを踏まえて、大学生活でどのような場面で成長し、何に力をいれて、学びへの意識や取り組みはどうかについて、一通り書けている。 3は具体的な経緯などに書けていないが一通り書けている	□自分の強みや弱みや大学生活の振り返りがあま整理できていない。 2は振り返りそのものができていない箇所(未記入)があるが、強みの書けいている	□自分の強みや弱みや大学生活の振り返りが全くできていない。	□自分の強みや弱みや大学生活の振り返りが全くできていない。	自分の強み弱み 成長感 力を入れたこと 学習意識・行動	
【到達目標④】 社会で必要な力を、自分の進路先と関連づけたから説明	□自分の進路先を振り返り、就職する職業や社会について理解したうえで、社会に必要な力を具体的な状況を通して説明することができている。 4は社会に必要な力を具体的に状況を通して説明できている	□自分の進路先を振り返り、就職する職業や社会について理解したうえで、社会に必要な力を具体的な状況を通して説明することができている。 3は職業や社会の理解ができておらず(2は理解が深い)、社会に必要な力もかかれていない。	□自分の進路先を振り返っているが、就職する職業や社会についての理解が深く、社会に必要な力を説明することができていない。 2は就職する職業や社会について、表面的なところのみの理解できている	□自分の進路先のことをごまかす知らない、もしくは社会に必要な力もわかっていない。 1は就職する職業や社会について、表面的なところのみの理解できている	□自分の進路先のことをごまかす知らない、もしくは社会に必要な力もわかっていない。 1は就職する職業や社会について、表面的なところのみの理解できている	社会で必要な力(3つの思考力)と大学での学び キャリアビジョンマップ	
【到達目標⑤】 キャリアビジョン行動計画の作成	□大学卒業後のキャリアビジョンを描いた上で、具体的に行動計画を作成することができている。(キャリアビジョンマップが90%以上完成している) 4はマップが90%以上完成	□大学卒業後のキャリアビジョンを描いた上で、具体的に行動計画を作成することがある程度できている。(キャリアビジョンマップが70%から90%未満まで) 3はマップが70%から90%未満	□大学卒業後のキャリアビジョンを描いた上で、具体的に行動計画を作成することが、少ししかできていない。(キャリアビジョンマップが50%から70%未満しかできていない) 2はマップが50%から70%未満	□大学卒業後のキャリアビジョンを描いた上で、具体的に行動計画を作成することが、全くできていない。(キャリアビジョンマップが50%未満しかできていない) 1はマップが50%未満	□大学卒業後のキャリアビジョンを描いた上で、具体的に行動計画を作成することが、全くできていない。(キャリアビジョンマップが50%未満しかできていない) 1はマップが50%未満	キャリアビジョンマップ	

参考資料5 「成長のプロセスモデル」 観点別チェックリスト

「成長に向かう姿」チェックリスト

領域		チェックポイント
a	中 長 期 の 目 標 設 定	<input type="checkbox"/> 「こうなりたい」という思い・願いがある
		<input type="checkbox"/> 具体性がある
		<input type="checkbox"/> 実現可能性の見積りがある (実現可能性が低くてもよい。見積りができていることが大切)
		<input type="checkbox"/> 思いの深さ・強さ、自分にとっての必然性がある
b	焦 点 化	<input type="checkbox"/> 目標実現に向けての行動計画がある
		<input type="checkbox"/> 計画に具体性がある
		<input type="checkbox"/> 計画のステップが設定されている
		<input type="checkbox"/> 実現可能性に応じた計画がある (計画どおり進まない場合の代替案設定など)
		<input type="checkbox"/> 行動にあたって、留意すべき点を意識・自覚している
		<input type="checkbox"/> 常に目標や計画と照らしあわせながら、 行動修正の必要がないか注意を払っている
c	行 動	<input type="checkbox"/> 易きに流れず、負荷の高い行動を選択している
		<input type="checkbox"/> 行動に持続性がある
		<input type="checkbox"/> 必要な頻度・回数が確保されている
		<input type="checkbox"/> 行動の改善・変化やレベルアップがある
d	リ フ レ ク シ ョ ン	<input type="checkbox"/> 出来たこと・できなかったことを意識している
		<input type="checkbox"/> 行動した結果から、教訓や改善点を引き出している
		<input type="checkbox"/> 必要に応じて、目標の修正・変更を行っている
		<input type="checkbox"/> 過去の出来事の意味づけ、捉えなおしを行っている

「成長のレディネス」チェックリスト

領域		チェックポイント
A	自己確立	<input type="checkbox"/> 自己の長所・短所の理解
		<input type="checkbox"/> 自己の価値観・優先順位の自覚
		<input type="checkbox"/> 視野の広がり、ものの見方の変化
		<input type="checkbox"/> 主体性・自律性(自分起点で行動を起こしている)
B	やり抜く力	<input type="checkbox"/> 諦めず・粘り強くやり抜いた経験
		<input type="checkbox"/> 困難や葛藤を乗り越えた経験
		<input type="checkbox"/> 自ら困難にチャレンジした経験
		<input type="checkbox"/> 継続するための工夫
		<input type="checkbox"/> ストレスをやり過ごす方法
		<input type="checkbox"/> 打たれ強さ
		<input type="checkbox"/> チャレンジを楽しむ
		<input type="checkbox"/> 過去の失敗や教訓をもとに、次の行動を変えることができる
		<input type="checkbox"/> 諦めずに考え続けることができる
C	学ぶ力・問題解決のスキル	<input type="checkbox"/> 何が問題かを特定・定義する
		<input type="checkbox"/> 問題を取り巻く状況を俯瞰して見る
		<input type="checkbox"/> 問題を細分化する・分解する
		<input type="checkbox"/> 段取り・手順の組み立てができる
		<input type="checkbox"/> 部分と全体の関係を整理する
		<input type="checkbox"/> 必要な知識・技能を習得できる
		<input type="checkbox"/> できること・できないことを判別する
		<input type="checkbox"/> 何を習得すべきか特定する
		<input type="checkbox"/> 根気強く学ぶことができる
		<input type="checkbox"/> 目的と手段の関係を意識する
		<input type="checkbox"/> 目標と現実の差分を把握する
		<input type="checkbox"/> 優先順位づけと判断ができる
D	言語化・内省力	<input type="checkbox"/> 考えたこと・感じたことを言語化できる
		<input type="checkbox"/> 自分の内面(感情の動き・思考)の「引っ掛かり」に気づくことができる
		<input type="checkbox"/> 言語化するための語彙力・文章力がある
		<input type="checkbox"/> 過去の出来事を意味づける習慣がある
		<input type="checkbox"/> 過去の出来事から、教訓を引き出す
E	他者から学ぶ姿勢・変わる力	<input type="checkbox"/> 周囲の人に感謝している
		<input type="checkbox"/> 対話ができる(聞く耳がある、相手が言おうとしていることを粘り強く理解しようとする)
		<input type="checkbox"/> 変化に対する前向きさ
		<input type="checkbox"/> 相手の優れた点を見つけられる、取り入れられる
		<input type="checkbox"/> 自分ができないこと・苦手なことを認めて助けを求めることができる
		<input type="checkbox"/> 周囲の人と持ちつ持たれつ関係を構築できる

学生の成長プロセスを可視化する発展的研究
- 初年次キャリア教育科目の記録分析及び総まとめプログラムの開発 -

杉原亨 岡田佐織 友滝歩
奈良堂史 佐藤昭宏 松尾洋希 田上慧子

A study on visualization of processing of university students
- Analysis of career education in the first year and development of learning summary program at
university -

Toru Sugihara Saori Okada Ayumi Tomotaki
Takashi Nara Akihiro Sato Hiroki Matsuo Keiko Tagami