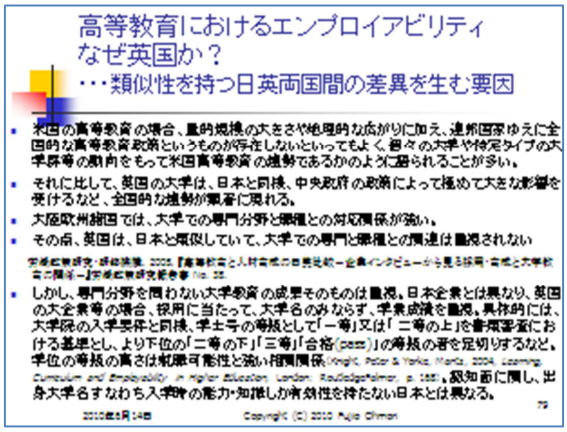
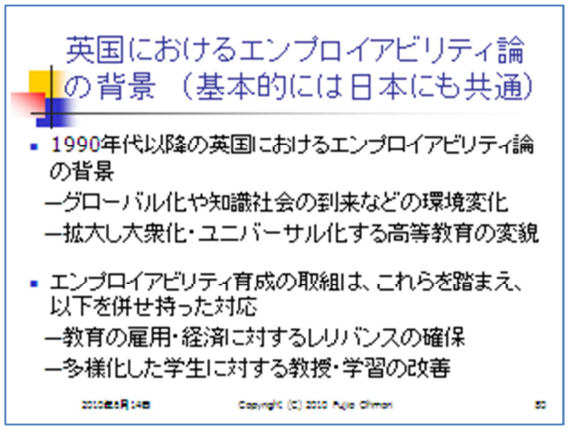
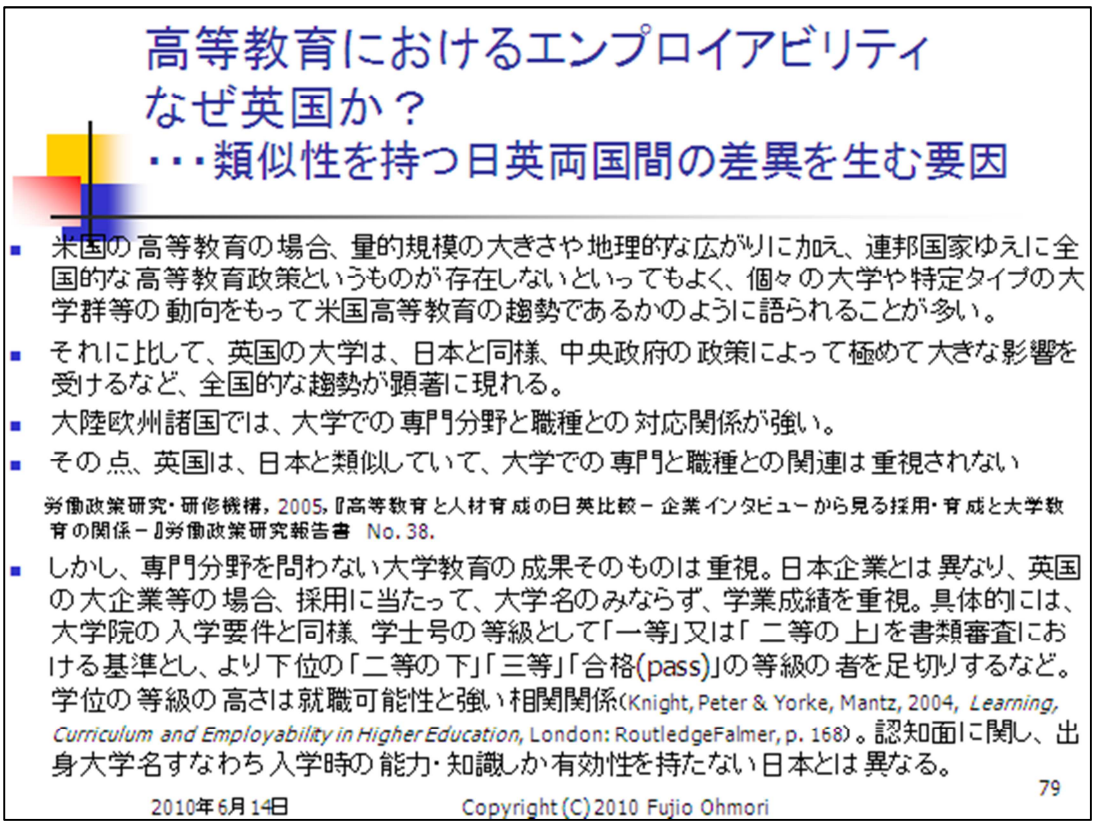
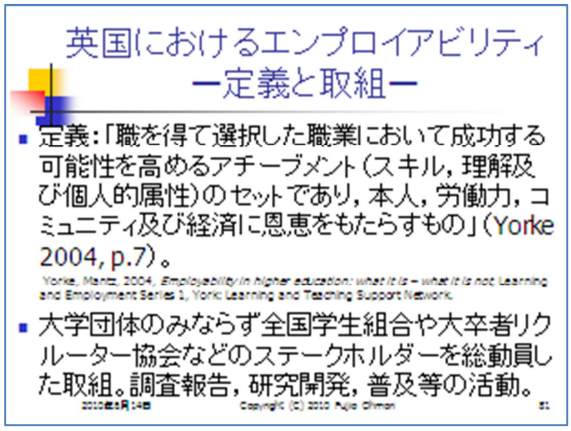

高等教育におけるエンプロイアビリティ
なぜ英国か？
・・・類似性を持つ日英両国間の差異を生む要因
米国の高等教育の場合、量的規模の大きさや地理的な広がりに加え、連邦国家ゆえに全国的な高等教育政策というものが存在しないといってもよく、個々の大学や特定タイプの大学群等の動向をもって米国高等教育の趨勢であるかのように語られることが多い。
それに比して、英国の大学は、日本と同様、中央政府の政策によって極めて大きな影響を受けるなど、全国的な趨勢が顕著に現れる。
大陸欧州諸国では、大学での専門分野と職種との対応関係が強い。
その点、英国は、日本と類似していて、大学での専門と職種との関連は重視されない
労働政策研究・研修機構, 2005,『高等教育と人材育成の日英比較－企業インタビューから見る採用・育成と大学教育の関係－』労働政策研究報告書 No. 38.
しかし、専門分野を問わない大学教育の成果そのものは重視。日本企業とは異なり、英国の大企業等の場合、採用に当たって、大学名のみならず、学業成績を重視。具体的には、大学院の入学要件と同様、学士号の等級として「一等」又は「二等の上」を書類審査における基準とし、より下位の「二等の下」「三等」「合格(pass)」の等級の者を足切りするなど。学位の等級の高さは就職可能性と強い相関関係(Knight, Peter & Yorke, Mantz, 2004, Learning, Curriculum and Employability in Higher Education, London: RoutledgeFalmer, p. 168)。認知面に関し、出身大学名すなわち入学時の能力・知識しか有効性を持たない日本とは異なる。
2010年6月14日
Copyright (C) 2010 Fujio Ohmori
79


英国におけるエンプロイアビリティ論の背景 （基本的には日本にも共通）
1990年代以降の英国におけるエンプロイアビリティ論の背景
－グローバル化や知識社会の到来などの環境変化
－拡大し大衆化・ユニバーサル化する高等教育の変貌
エンプロイアビリティ育成の取組は、これらを踏まえ、以下を併せ持った対応
－教育の雇用・経済に対するレリバンスの確保
－多様化した学生に対する教授・学習の改善
2010年6月14日
Copyright (C) 2010 Fujio Ohmori
80


高等教育におけるエンプロイアビリティ
なぜ英国か？
・・・類似性を持つ日英両国間の差異を生む要因
米国の高等教育の場合、量的規模の大きさや地理的な広がりに加え、連邦国家ゆえに全国的な高等教育政策というものが存在しないといってもよく、個々の大学や特定タイプの大学群等の動向をもって米国高等教育の趨勢であるかのように語られることが多い。
それに比して、英国の大学は、日本と同様、中央政府の政策によって極めて大きな影響を受けるなど、全国的な趨勢が顕著に現れる。
大陸欧州諸国では、大学での専門分野と職種との対応関係が強い。
その点、英国は、日本と類似していて、大学での専門と職種との関連は重視されない
労働政策研究・研修機構, 2005,『高等教育と人材育成の日英比較－企業インタビューから見る採用・育成と大学教育の関係－』労働政策研究報告書 No. 38.
しかし、専門分野を問わない大学教育の成果そのものは重視。日本企業とは異なり、英国の大企業等の場合、採用に当たって、大学名のみならず、学業成績を重視。具体的には、大学院の入学要件と同様、学士号の等級として「一等」又は「二等の上」を書類審査における基準とし、より下位の「二等の下」「三等」「合格(pass)」の等級の者を足切りするなど。学位の等級の高さは就職可能性と強い相関関係(Knight, Peter & Yorke, Mantz, 2004, Learning, Curriculum and Employability in Higher Education, London: RoutledgeFalmer, p. 168)。認知面に関し、出身大学名すなわち入学時の能力・知識しか有効性を持たない日本とは異なる。
2010年6月14日
Copyright (C) 2010 Fujio Ohmori
79


英国におけるエンプロイアビリティ
－定義と取組－
定義：「職を得て選択した職業において成功する可能性を高めるアチーブメント（スキル，理解及び個人的属性）のセットであり，本人，労働力，コミュニティ及び経済に恩恵をもたらすもの」（Yorke 2004, p.7）。
Yorke, Mantz, 2004, Employability in higher education: what it is – what it is not. Learning and Employment Series 1, York: Learning and Teaching Support Network.
大学団体のみならず全国学生組合や大卒者リクルーター協会などのステークホルダーを総動員した取組。調査報告，研究開発，普及等の活動。
2010年6月14日
Copyright (C) 2010 Fujio Ohmori
81

全国的・組織的な取組－Enhancing Student Employability Co-ordination Team (ESECT)
国による財政支援－Higher Education Funding Council for England (HEFCE)を通じて
専門分野横断的取組－Learning and Teaching Support Network (LTSE: including 24 Subject Centres) が中核
ステークホルダーズを総動員－National Union of Students (NUS); Association of Graduate Recruiters (AGR); Association of Graduate Careers Advisory Services (AGCAS), etc.
2002年9月～2005年2月
その後はHigher Education Academy(LTSEを吸収)に引継
ESECTとは別に、Universities UK(英国大学協会)が事例調査等の取組

英国の大卒者が考えるトップ10のコンピテンシー（専門知識等とともにエンプロイアビリティーを構成）

- プレッシャーの下で働くこと
- オーラル・コミュニケーション・スキル
- 正確さ、細部への注意
- チーム・ワーク
- タイム・マネジメント
- 適応力
- イニシアチブ
- 自立して働くこと
- 責任と決定
- 計画、調整、組織化

出典：　英国の高等教育アカデミー（HEA: Higher Education Academy）のウェブサイト http://www.heacademy.ac.uk/

2010年6月14日　Copyright (C) 2010 Fujio Ohmori　83

USEMモデル ―エンプロイアビリティ概念の定式化―

相互に連関し作用し合う4領域

- Understanding (理解)
- Skillful Practices (巧みな実践)
- Efficacy beliefs (自己効力感)
- Metacognition (メタ認知)

（Knight & Yorke 2004, p.12&p.37）

Knight, Peter & Yorke, Mantz, 2004, *Learning, Curriculum and Employability*, London: RoutledgeFalmer.

2010年6月14日　Copyright (C) 2010 Fujio Ohmori　84

学問を基盤とした エンプロイアビリティの育成

エンプロイアビリティ育成に関する専門家であるKnight & Yorke (2004)によると

- 「良き学習を支援するという目標とエンプロイアビリティを高めるという目標の間には相当程度の重なり合いがある」(p. 196)
- 「学生の獲得するものを最大化するには、ジェネリックな能力は、アカデミックな文脈の中に位置付けられなければならない」(p. 197)

Knight, Peter & Yorke, Mantz, 2004, *Learning, Curriculum and Employability*, London: RoutledgeFalmer.

2010年6月14日　Copyright (C) 2010 Fujio Ohmori　85

英国大学の全国的・組織的な取組成果・・・エンプロイアビリティーとカリキュラム

- エンプロイアビリティーはコアスキルよりも複雑
- 学問知と実践知を含む
- エンプロイアビリティーと良き学習は対立的なものではなく緊密に繋がったもの
- エンプロイアビリティーのための支援は様々な方法によりカリキュラムへ取り込むことができる
- エンプロイアビリティーのいくつかの側面は発達に時間がかかる→教育プログラム全体でのエンプロイアビリティー育成に焦点当てる必要

2010年6月14日　Copyright (C) 2010 Fujio Ohmori　86

英国のエンプロイアビリティ論から得られる知見・示唆

- エンプロイアビリティをアカデミックな大学教育と対立的に捉えたり外側にあるものとして位置付けるのではなく、学問を基盤とした大学教育におけるエンプロイアビリティ育成の可能性や、カリキュラム全体あるいは教育プログラム(課程)の課題として捉える視点
- 日本と異なり、生涯学習社会が実質化しており、英国のエンプロイアビリティ論は、パートタイム学生や大学院教育までカバー
- 『エンプロイアビリティと博士課程学生』(Metcalfe & Gray 2005)：PhD取得者の少なくとも半数が大学以外で働く現状を踏まえ、研究のトレーニングとエンプロイアビリティは相反するものではないとの認識に立って、ジェネリックな研究スキル、研究マネジメント、人格的な有能さ、コミュニケーションとチームづくり、キャリア・マネジメント、といった能力を身に付けさせようとするもの

Metcalfe, Janet & Gray, Alexandra, 2005, *Employability and doctoral research postgraduates*, Learning and Employment Series Two 3, York: Higher Education Academy.

2010年6月14日　Copyright (C) 2010 Fujio Ohmori　87

エンプロイアビリティー育成には教育の「見える化」が必要

- 学問とエンプロイアビリティーは相反するわけではない。しかし、学問主体の教育とエンプロイアビリティーの結び付きは自明ではない
- 大学教育の目的として、学問を通じてエンプロイアビリティーを高めることを、教員・学生が明確に意識する必要
- 教育目標として「卒業時に身に付けている能力・知識」を明示すべき
- そうした能力・知識を身に付けるにふさわしいカリキュラム・教授法を体系化すべき
- 明確な人材養成目的と体系的カリキュラムによる「見える化」が必要

2010年6月14日　Copyright (C) 2010 Fujio Ohmori　88

「エンプロイアビリティ」論が投げかける「3つのイシュー」

- 教育システムと雇用システムの相互補完的な関係に関するイシュー
- 高等教育と知の様式に関するイシュー
- 大学における教授・学習と組織・経営の統合に関するイシュー

大森不二雄(2010)「英国の高等教育とEmployability」吉本圭一編『高等教育研究叢書109　汎用性と専門性―大学の人材養成課題の日欧比較』広島大学高等教育研究開発センター、9－23頁。

大森不二雄(2009)「英国におけるエンプロイアビリティと大学教育」吉本圭一（研究代表者）『卒業生・企業主による大学教育の点検・評価に関する日欧比較研究』平成17～20年度文部科学省科学研究費補助金（基盤研究A）・研究成果報告書、pp.209-222.

大森不二雄(2009)「金沢工業大学―学士課程教育とエンプロイアビリティ育成―」吉本圭一（研究代表者）『卒業生・企業主による大学教育の点検・評価に関する日欧比較研究』平成17～20年度文部科学省科学研究費補助金（基盤研究A）・研究成果報告書、pp.253-271.

2010年6月14日　Copyright (C) 2010 Fujio Ohmori　89

熊本大学の学士課程教育における取組

2010年6月14日　Copyright (C) 2010 Fujio Ohmori　90

熊大の取組:
文科省「大学教育推進プログラム」(GP)に採択(平成21～23年度)

学習成果に基づく学士課程教育の体系的構築

―創造的知性と実践力というゴールから設計する教育の質保証―

学士課程教育による学習成果の構造

学習成果の大区分	学習成果の詳細項目	教育課程への反映の方針
専門的要素	・前提・基礎となる知識・技能 ・理論・概念に関する知識 ・方法論に関する知識 ・情報・データの入手・利用の技能 ・応用及び問題解決の技能	・獲得する知識の体系性を確保 ・技能の学習機会を組み込み、そのための教授法を工夫 ・知識・技能をバランス良くカバーする評価を工夫
一般教育的要素	・文化・社会に関する理解 ・自然・生命に関する理解	・専門教育で欠けがちな領域に焦点化
特定スキル的要素	・外国語運用能力 ・ＩＴスキル	・東アジア言語を充実 ・本学の強みを一層強化
汎用スキル的要素（認知的な側面が中心の学習成果のうち、汎用的なもの。）	・数的処理能力 ・読解力 ・論理的思考力、概念化能力 ・文章表現の技能 ・口頭発表・討議の技能	・教養教育と専門教育の両方で意識的取組を充実 ・基礎レベルを初年次教育の中核に ・発展レベルは専門教育に組み込み
コンピテンシー的要素（情意的・行動特性的な側面が重要な学習成果。）	・チームワーク、対人関係・コミュニケーション能力 ・向上心、内発的な動機付け ・課題設定・解決能力 ・市民性・公共心、社会参加意欲 ・キャリア開発能力、自己学習能力	・教養教育と専門教育の両方で意識的取組を充実 ・基礎レベルを初年次教育の中核に ・発展レベルは専門教育に組み込み

学士力＝創造的知性＋実践力

学習成果に基づく学士課程教育の体系的構築
＜取組の特色＞

- 数養教育と専門教育の壁を超え、学士課程全体の学習成果を目指すカリキュラム改革。
- 論理的思考力等の汎用スキル的要素及び対人関係能力等のコンピテンシー的要素は、実社会での重要性にもかかわらず、大学が自覚的に取り組むことは少なかった。学術を基盤としつつ、これらの学習成果を意識的に涵養。
- 学習成果の修得状況を電子データとして蓄積するeポートフォリオ・システムを開発し、学生が履修や就職活動に当たり また、教員が指導に当たり 活用。利用を通じ、学生・教員双方が学習成果とカリキュラムとの結び付きを意識。

取組の状況 ①専門教育について

- 各学部・学科等の学位プログラムごとに、学習成果が十分にカバーされているか点検を実施
  → カリキュラムの見直し・改定の検討へ
- その際、獲得すべき知識の体系性を確保するとともに、専門分野固有の技能、汎用的スキル及びコンピテンシーの習得機会を組み込むため、教育内容のみならず教授法や評価法にも留意。

学士課程教育による学習成果の構造

学習成果の大区分	学習成果の詳細項目	教育課程への反映の方針
専門的要素	・前提・基礎となる知識・技能 ・理論・概念に関する知識 ・方法論に関する知識 ・情報・データの入手・利用の技能 ・応用及び問題解決の技能	・獲得する知識の体系性を確保 ・技能の学習機会を組み込み、そのための教授法を工夫 ・知識・技能をバランス良くカバーする評価を工夫
一般教育的要素	・文化・社会に関する理解 ・自然・生命に関する理解	・専門教育で欠けがちな領域に焦点化
特定スキル的要素	・外国語運用能力 ・ＩＴスキル	・東アジア言語を充実 ・本学の強みを一層強化
汎用スキル的要素（認知的な側面が中心の学習成果のうち、汎用的なもの。）	・数的処理能力 ・読解力 ・論理的思考力、概念化能力 ・文章表現の技能 ・口頭発表・討議の技能	・教養教育と専門教育の両方で意識的取組を充実 ・基礎レベルを初年次教育の中核に ・発展レベルは専門教育に組み込み
コンピテンシー的要素（情意的・行動特性的な側面が重要な学習成果。）	・チームワーク、対人関係・コミュニケーション能力 ・向上心、内発的な動機付け ・課題設定・解決能力 ・市民性・公共心、社会参加意欲 ・キャリア開発能力、自己学習能力	・教養教育と専門教育の両方で意識的取組を充実 ・基礎レベルを初年次教育の中核に ・発展レベルは専門教育に組み込み

学士力＝創造的知性＋実践力

2010年6月14日 Copyright (C) 2010 Fujio Ohmori 92

取組の状況 ②教養教育について

- 主題科目Ⅰ及び主題科目Ⅱ並びに学際科目の再編を検討
  - → 「リベラルアーツ科目」(仮称)及び「社会連携科目」(仮称)？
- 本学学生に共通して知っておいてほしい、導入レベルのリテラシー(例えば、図書館活用法、文章作成、論理的思考、コミュニケーション、キャリア、健康管理、簿本　等)を提供する科目新設の可能性を検討
- 基礎セミナー(初年次ゼミ)に関する検討

取組の背景①：全国的文脈

近年の我が国の大学改革は、教育・学習を重視するようになってきており、以下の中央教育審議会答申が政策の方向性を規定

ー「学士課程教育の構築に向けて」(2008年12月)：学士課程教育の構築

ー「新時代の大学院教育」(2005年9月)：大学院教育の実質化

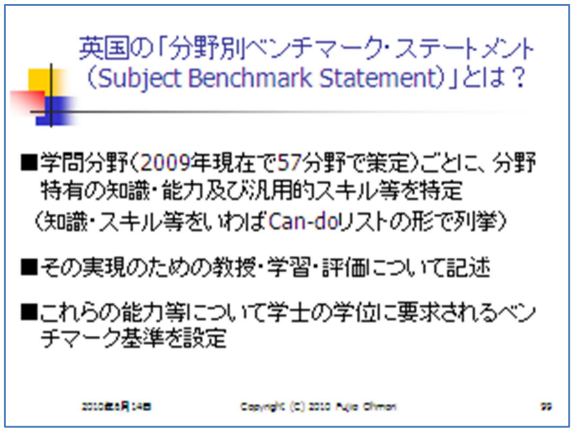
ー いずれも、学生又は卒業生・修了生が身に付けるべき「学習成果」及び人材養成目的に基づき、「学位課程の体系化」を求めていることが、その本質

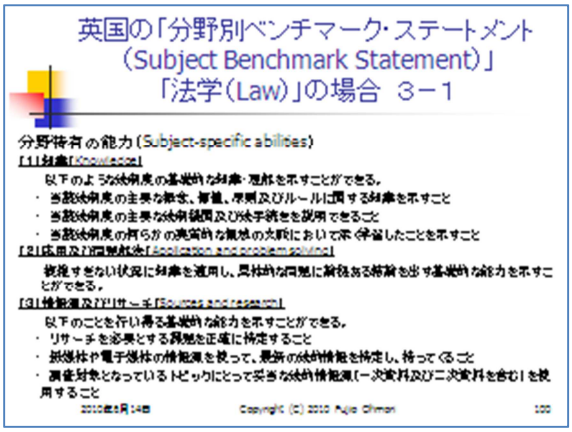
取組の背景②：国際的文脈

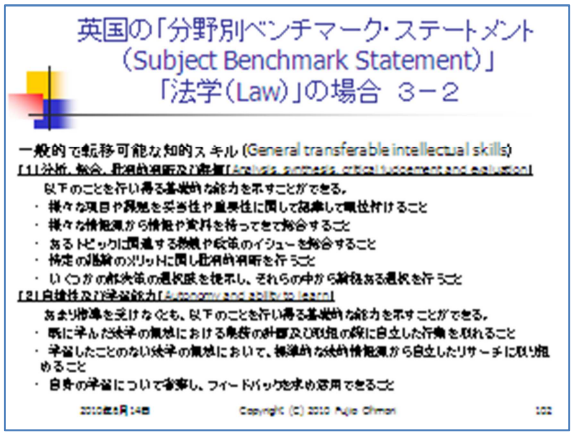
- 学習成果すなわちラーニング・アウトカムズ(learning outcomes)に基づく教育改革の趨勢は、英語圏諸国を中心に世界的な広がりを持っており、日本は後発組
- 我が国では、「学士力」に包含される汎用的スキル(generic skills)等の学習成果とその評価法(assessment)の部分に関心が集中し、学習成果に基づく「学位課程の体系化」が何を意味するのか、すなわち「体系化」という全体像については、十分な理解と関心が見られるとは言い難い
- 体系化とは、意図する学習成果を生み出せるよう、学位課程の構成要素(カリキュラム、教授法、評価法等)をシステム的に統合すること

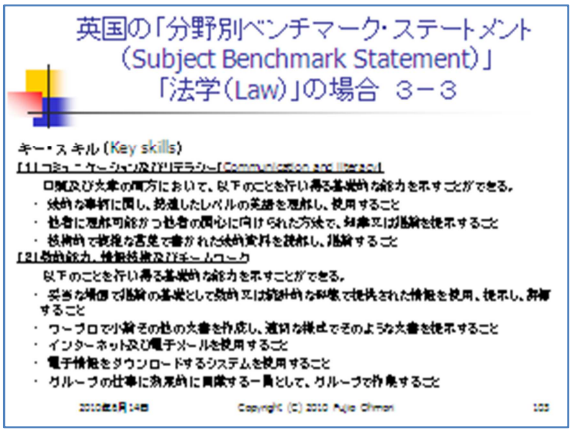
日本学術会議による「教育課程編成上の参照基準」

- 日本学術会議は、2008年5月に文部科学省の依頼を受け、2008年12月の中教審の学士課程答申に留意しながら、学士課程教育の分野別質保証の在り方について審議
- 学術会議は、文科省から依頼された学位の水準の維持・向上など各分野の教育の質を保証する枠組みづくりという課題を、「学士課程において、一体学生は何を身に付けることが期待されるのか」という問いに対して、専門分野の教育という側面から一定の答えを与える「教育課程編成上の参照基準」を策定することとして受け止め
- 英国の高等教育質保証機構(QAA)による「分野別ベンチマーク・ステートメント(Subject Benchmark Statements)」をモデルとした
- 教育プログラム(学位課程)の設計・実施・評価に携わる者に役立ててもらうとともに、進学希望者、卒業生の雇用主等に、専門分野の学位の性質と基準に対して情報提供
- 参照基準の構成要素は、学士課程で当該分野を学ぶ「すべての学生が身に付けるべき基本的な素養」「学習内容の例示」「学習方法の例示」
- 英国では知識・能力・スキル等とベンチマーク基準を書き分け。日本では水準判別的な意味合いを持つベンチマーク基準のようなものの設定は避け、知識・能力・スキル等を更に抽象化した当該分野を学ぶことの「本質的な意義」を表す「基本的な素養」を設定









英国の「分野別ベンチマーク・ステートメント（Subject Benchmark Statement）」「法学（Law）」の場合 3－1
分野特有の能力（Subject-specific abilities）
（1）知識（Knowledge）
以下のような法制度の基礎的な知識・理解を示すことができる。
・ 当該法制度の主要な概念、価値、原則及びルールに関する知識を示すこと
・ 当該法制度の主要な法制機関及び法手続きを説明できること
・ 当該法制度の何らかの実質的な領域の文脈において深く学習したことを示すこと
（2）応用及び問題解決（Application and problem solving）
複雑すぎない状況に知識を適用し、具体的な問題に論拠ある結論を出す基礎的な能力を示すことができる。
（3）情報源及びリサーチ（Sources and research）
以下のことを行い得る基礎的な能力を示すことができる。
・ リサーチを必要とする課題を正確に特定すること
・ 紙媒体や電子媒体の情報源を使って、最新の法的情報を特定し、持ってくること
・ 調査対象となっているトピックにとって妥当な法的情報源（一次資料及び二次資料を含む）を使用すること
2010年6月14日
Copyright (C) 2010 Fujio Ohmori
100

英国の「分野別ベンチマーク・ステートメント（Subject Benchmark Statement）」「法学（Law）」の場合　３－２

一般的で転移可能な知的スキル（General transferable intellectual skills）

（1）分析、総合、批判的判断及び評価（Analysis, synthesis, critical judgement and evaluation）

以下のことを行い得る基礎的な能力を示すことができる。

- 様々な項目や課題を妥当性や重要性に関して認識して順位付けること
- 様々な情報源から情報や資料を持ってきて総合すること
- あるトピックに関連する教義や政策のイシューを総合すること
- 特定の議論のメリットに関し批判的判断を行うこと
- いくつかの解決策の選択肢を提示し、それらの中から論拠ある選択を行うこと

（2）自律性及び学習能力（Autonomy and ability to learn）

あまり指導を受けなくとも、以下のことを行い得る基礎的な能力を示すことができる。

- 既に学んだ法学の領域における業務の計画及び取組の際に自立した行動を取れること
- 学習したことのない法学の領域において、標準的な法的情報源から自立したリサーチに取り組めること
- 自身の学習について省察し、フィードバックを求め活用できること

Copyright (C) 2010 Fujio Ohmori

英国の「分野別ベンチマーク・ステートメント（Subject Benchmark Statement）」「法学（Law）」の場合　３－３

キー・スキル（Key skills）

（1）コミュニケーション及びリテラシー（Communication and literacy）

口頭及び文章の両方において、以下のことを行い得る基礎的な能力を示すことができる。

- 法的な事柄に関し、熟達したレベルの英語を理解し、使用すること
- 他者に理解可能かつ他者の関心に向けられた方法で、知識又は議論を提示すること
- 技術的で複雑な言葉で書かれた法的資料を読解し、議論すること

（2）数的能力、情報技術及びチームワーク

以下のことを行い得る基礎的な能力を示すことができる。

- 妥当な場面で議論の基礎として数的又は統計的な形態で提供された情報を使用、提示し、評価すること
- ワープロで小論その他の文書を作成し、適切な様式でそのような文書を提示すること
- インターネット及び電子メールを使用すること
- 電子情報をダウンロードするシステムを使用すること
- グループの仕事に効果的に貢献する一員として、グループで作業すること

Copyright (C) 2010 Fujio Ohmori

学習成果の確保（質保証）のための教育経営のシステム的統合モデル

「改革」「改善」に追われながら「変わらない大学」の姿

日本の大学の構造問題：４つの制度疲労

- **学問分野・研究室ごとにバラバラのカリキュラム**
  - エンプロイアビリティ高める体系的カリキュラム編成は困難
- **教養と専門で分断された学士課程教育**
  - 実質2年半の間に付加価値を付けるのに必要な体系性・一貫性を妨げる分断構造
  - 「連携」ではなく「一貫」でなければならない
- **高度専門職業人養成に適合しない大学院教育**
  - 研究室単位で狭い学問領域の研究指導的な教育
  - 文系の場合、修了後に成果・学位を活かすことは極めて困難
- **自己変革を可能とする戦略的経営の不在**
  - カリキュラム改革、人員再配置、資源配分の見直し等は、困難

学習成果に基づく学位課程のシステム的統合

- 学士課程教育の構築と大学院教育の実質化という改革課題の本質。突き詰めると、高等教育機関による内部質保証という課題にほかならない。
  大森不二雄、近刊「学習成果に基づく学位課程のシステム的統合モデル」『国立教育政策研究所紀要』
- 「人材需要に応える質の高い大学教育・大学院教育を効果的に実施するには、学位課程（教育プログラム）の目標・プロセス・成果を統合する教育経営へのシステム的アプローチが不可欠である。その本質は、当該課程（○○大学△△学部××学科）について、入口としてどこの誰を対象とし、出口としてどのような職務・役割を担う人材に育成するため、どのような能力を形成すべく、どのような内容・方法の教育を行うか、という論理的に首尾一貫した全体像、すなわちトータルな『人材養成目的』を可能な限り『見える化』することである。そして、それに必要な資源・人員を投入・配置し、教育活動を組織化することが必要である」
  大森不二雄、2009、「高等教育の質保証の方法論としての教授システム学－IMI-ID理論による大学院教育の実質化と学士課程教育の構築」国際教育学会『カナリティ・エデュケーション』第2巻、p.43
  大森不二雄、2007、「知識社会に対応した大学・大学院教育プログラムの開発－学術性・実践性融合によるエンプロイアビリティー育成の可能性－」北京大学大学教育発展開発総合研究センター『大学教育政策』第10号、pp. 5-43

学習成果に基づく教育経営の「システム的統合モデル」

OECDによる日本の高等教育政策レビュー

- 経済協力開発機構（OECD）が高等教育のガバナンス改革を提言
- 米英や北欧等に比べ、日本の大学は戦略的経営が不十分
- すべての国公立大学及び多くの私立大学が、学部ごとの教授会によってコントロール。教授会の意思決定権限（特に拒否権）は、財政的・戦略的な帰結に責任を負うことなく行使。「実際、いかなる重要な決定もコンセンサスが得られた後になされるので、チェック・アンド・バランスのシステムは、積極的で前向きというよりも、受動的あるいは否定的ですらある。」（p.32）
- 他の一因は、学部等の改組、学生定員、授業料等が大学の裁量に委ねられていないなど、依然強固な文科省の監督権限にある
- 戦略経営の不足が、カリキュラムや教育方法のイノベーション、国際化等の遅れにつながっている

おわりに

教育を元気にする5つのキーワード

- 可視性（Visibility）：ITは可視性を高める
- 流動性（Mobility）：人材の流動性、国際化。知識・能力の可視化が必要。学位（学歴）はその尺度として重要
- 戦略経営（Strategic Management）：職務権限の可視化が必要。流動するプロフェッショナルによるダイナミックな経営
- システム的統合（Systemic Alignment）：戦略経営と一体的な質保証。学習成果本位で教育の目的・プロセスを可視化
- インセンティブ（Incentive）：学習者・教育者に活力を！

「改革」「改善」に追われながら「変わらない大学」の姿

日本の大学の構造問題: 4つの制度疲労

- **学問分野・研究室ごとにバラバラのカリキュラム**
  - エンプロイアビリティ高める体系的カリキュラム編成は困難
- **教養と専門で分断された学士課程教育**
  - 実質2年半の間に付加価値を付けるのに必要な体系性・一貫性を妨げる分断構造
  - 「連携」ではなく「一貫」でなければならない
- **高度専門職業人養成に適合しない大学院教育**
  - 研究室単位で狭い学問領域の研究指導的な教育
  - 文系の場合、修了後に成果・学位を活かすことは極めて困難
- **自己変革を可能とする戦略的経営の不在**
  - カリキュラム改革、人員再配置、資源配分の見直し等は、困難

Copyright (C) 2010 Fujio Ohmori

学習成果に基づく学位課程のシステム的統合

- 学士課程教育の構築と大学院教育の実質化という改革課題の本質。突き詰めると、高等教育機関による内部質保証という課題にほかならない。

  大森不二雄，近刊，「学習成果に基づく学位課程のシステム的統合モデル」『国立教育政策研究所紀要』

- 「人材需要に応える質の高い大学教育・大学院教育を効果的に実施するには、学位課程（教育プログラム）の目標・プロセス・成果を統合する教育経営へのシステム的アプローチが不可欠である。その本質は、当該課程 （○○大学△△学部××学科）について、入口としてどこの誰を対象とし、出口としてどのような職務・役割を担う人材に育成するため、どのような能力を形成すべく、どのような内容・方法の教育を行うか、という論理的に首尾一貫した全体像、すなわちトータルな『人材養成目的』を可能な限り『見える化』することである。そして、それに必要な資源・人員を投入・配置し、教育活動を組織化することが必要である」

  大森不二雄，2009，「高等教育の質保証の方法論としての教授システム学－IM・ID理論による大学院教育の実質化と学士課程教育の構築」国際教育学会『クオリティ・エデュケーション』第2巻，p.43

  大森不二雄，2007，「知識社会に対応した大学・大学院教育プログラムの開発－学術知・実践知融合によるエンプロイアビリティー育成の可能性－」熊本大学大学教育機能開発総合研究センター『大学教育年報』第10号，pp. 5-43

Copyright (C) 2010 Fujio Ohmori

「Instructional Design 概論」鈴木推進委員(熊本大学)[第 3 回会合]

ID 関連資料@SS 研「知的能力の可視化 WG」 2010.9.24 熊本大学 鈴木克明

熊本大学大学院教授・教授システム学専攻長 鈴木克明
ksuzuki@kumamoto-u.ac.jp
http://www.gsis.kumamoto-u.ac.jp/

■ＩＤ（Instructional Design）とは何か：定義を知りたい方のために

・インストラクショナルデザイン(ID)[Instructional Design]とは、**教育活動の効果と効率と魅力を高めるための手法を集大成したモデルや研究分野、またはそれらを応用して学習支援環境を実現するプロセスのこと**を指す。日本では 2000 年頃からの e-Learning 普及とともに注目を集めるようになった用語であり、カタカナで、またはIDと略されて表記されることが多い。欧米では古くから教育工学の中心的概念として広く用いられてきた。[出典：鈴木克明 (2005)「〔総説〕e-Learning 実践のためのインストラクショナル・デザイン」『日本教育工学会誌』29 巻 3 号 197-205]

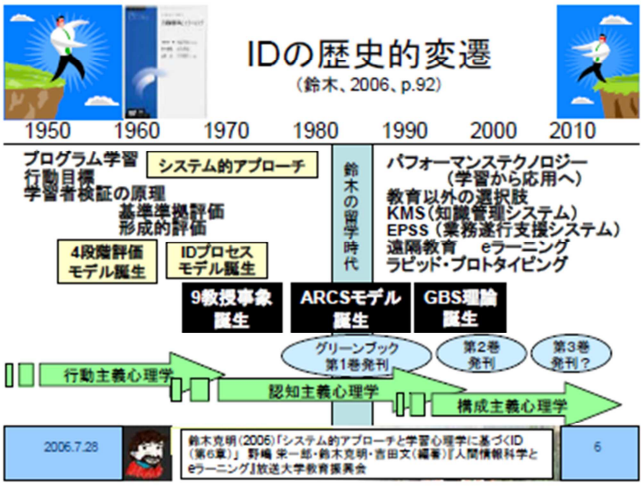
・インストラクショナルデザイン(ID)[Instructional Design]とは、**研修の効果と効率と魅力を高めるためのシステム的なアプローチに関する方法論であり、研修が受講者と所属組織のニーズを満たすことを目指したもの**である。研修が何のために行われるものかを確認し、何が達成されれば「効果的な研修」といえるかを明確にする。受講者の特徴や与えられた研修環境やリソースの中で最も効果的で魅力的な研修方法を選択し、実行・評価する。研修の効果を職場に戻ってからの行動変容も含めて捉え、研修方法の改善に資する。この一連のIDプロセスを効率よく実施するためのノウハウがID技法として集大成されている。[出典：鈴木克明（編著）(2004)『詳説インストラクショナルデザイン：eラーニングファンダメンタル』 NPO 法人日本イーラーニングコンソシアム p.0-10]

■システム的 vs 伝統的アプローチによる企業内教育：教育は技の伝承か、それとも科学か

システム的アプローチ	伝統的（非システム的）アプローチ
目的・目標が**仕事や現実の職責**などの教育以外の外的な参照物とつながりを持っている	目標・目的が**教科書や伝統的教育内容、あるいはインストラクタの知識**から決められている
教授方略はその効果についての**実証的な裏づけ**に基づいている	教授方略は**伝統、インストラクタの技術、あるいは思弁**に基づいている
学習目標と評価基準は、研修**開始時に決定・通知**されており、何を研修成果として期待されているかを学習者が知っている。**テストに驚きはない**	学習者は何が研修成果として求められているかを想像しなければならず、**テスト問題を見て驚く場合がある**
高いレベルの研修結果が**大多数、もしくは全員**の受講者に求められる	研修成果は受講者によって異なり、**正規分布**となることが予想されている
もし高い学習成果が得られない場合は、**研修プログラムが改善される必要がある**とみなされる	もし高い学習成果が得られない場合は、受講者（またはインストラクタ）が**より頑張る必要がある**とみなされる

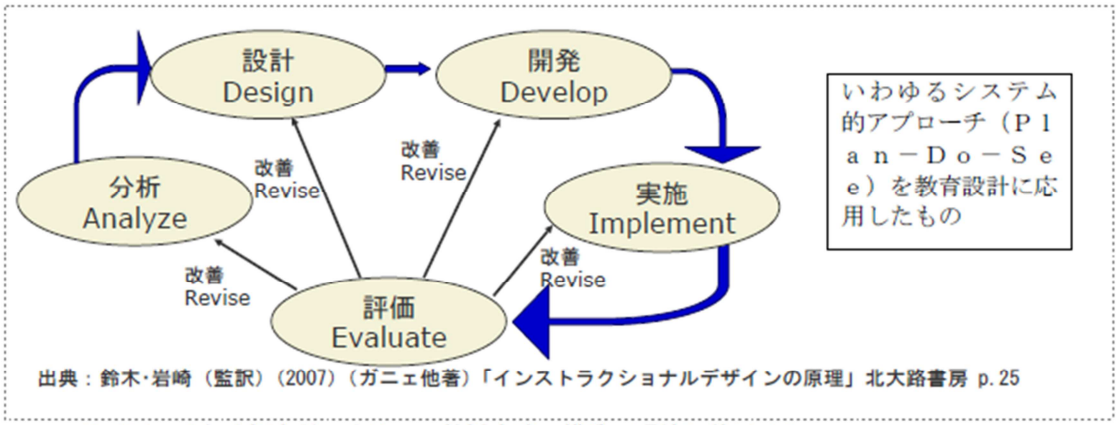
注：Hannum& Briggs (1982)に基づいて Gange & Madsker (1996)がまとめた表 2-1(p.23)を鈴木が訳出した。
出典：鈴木克明(編著)(2004)「詳説インストラクショナルデザイン：eラーニングファンダメンタル」NPO 法人日本イーラーニングコンソシアム(第 2 章「eラーニングの開発工程(インストラクショナルデザイン・プロセス概観)」p.2-10)

■ＩＤの歴史的変遷：半世紀前に確立された技法とそこからの進化・発展



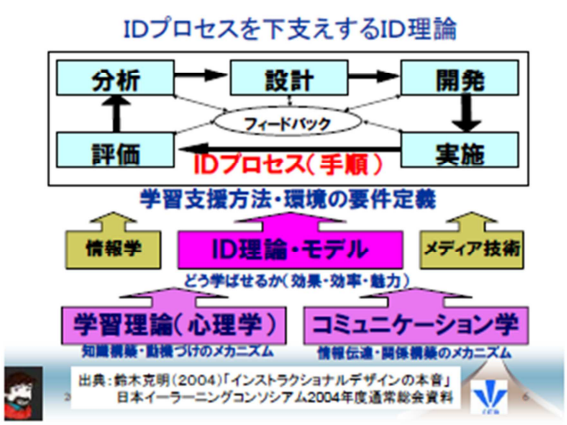
1／16

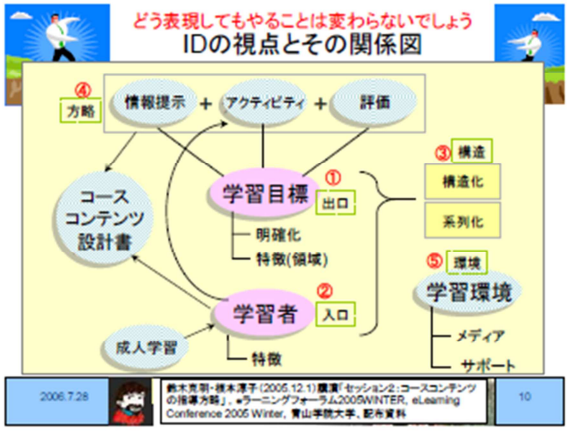
■ＩＤと言えば人はＡＤＤＩＥモデルを連想するらしい（ＩＤプロセスの一般モデル）



出典：鈴木･岩崎（監訳）（2007）（ガニェ他著）「インストラクショナルデザインの原理」北大路書房 p. 25

■ＩＤは手順ではなく視点だ：出入口・教授方略・構造・環境に着目せよ





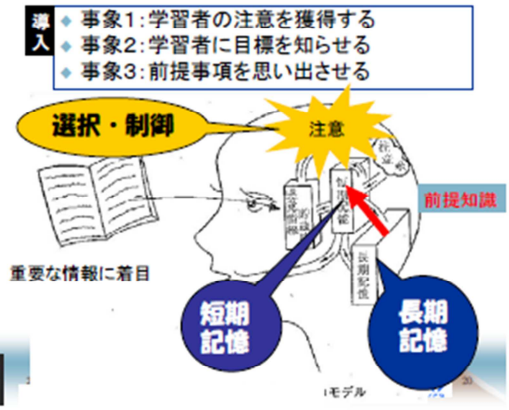
■代表的な ID モデルは、1970-80 年代に構築され、現在でも進化し続けている。

ＡＲＣＳ動機づけモデル（John M. Keller）

心理学研究などに基づいて、学習意欲停滞の原因を４つの要因に分類し、原因に応じた動機づけのための作戦を必要な分だけ織り込んでいくためのモデル。面白そうだな（注意：Attention）、やりがいがありそうだな（関連性：Relevance）、やればできそうだな（自信：Confidence）、やってよかったな（満足感：Satisfaction）の頭文字をとってＡＲＣＳモデルと命名された。

9 教授事象（Robert M. Gagne）

学習支援のための働きかけを、認知心理学（情報処理モデル）をベースに 9 種類にまとめたモデル。導入ー情報提示ー学習活動ーまとめで何をやるべきか、なぜそれが効果的かを説明。



2／16