

VALUE プロジェクトと VALUE ルーブリックの戦略的意味

ー学習成果のアカウンタビリティ要求に対する

アメリカ大学団体の対応ー

山岸直司（東京大学大学院）

1. はじめに

学習成果（ラーニング・アウトカムズ）に基づく大学教育の質評価に世界的な関心が高まっている。この分野における議論と実践が世界に先駆けて起こったアメリカでは、特に 2000 年代になって以降、標準化テストと説明責任（アカウンタビリティ）を結びつけた高等教育の質評価の仕組みに注目が高まった。標準化テストを軸にした説明責任とは次のような一連のプロセスから成る。まず、大学教育を通じて学生が身に着けるべき能力を測定する標準化テストを学生サンプルに対して実施する。そしてテスト結果を機関単位で集計し、集計結果を機関が学生に提供した学習成果の証拠、すなわち学習成果指標とみなす。さらに、機関単位の学習成果指標を比較することによって各機関の教育の質を評価する。そして比較評価に関する情報を説明責任として社会に公表する。こうした一連のプロセスは説明責任テスト（accountability testing）やテストに基づく説明責任（test-based accountability）と呼ばれる。

説明責任テストに注目が集まる背景には高等教育のユニバーサル化がある。ユニバーサル化によって大学入学時における学力水準の維持が不可能となったため、学生が在学中にどの程度の能力を習得したのかを直接的に測定した結果によって高等教育の質が評価されるべきであるという考えが社会に広まった（金子, 2009, 2013; Trow, 2000）。その結果、学生の在学時の能力水準を直接対象としていない卒業率などの外形指標、およびカリキュラム分析や各種調査などから得られる教育や学習の過程に関する情報（以降、過程指標）は、高等教育の質を評価する指標として不十分であるとみなされるようになった。一方、テストは教育や学習の内容を直接的に測定できる唯一の手法である（Shavelson, 2010）。特に、明確な達成基準が定まってない高等教育の場合、その質の判断には、標準化テストの結果に基づいて機関相互の比較評価をせざるを得ないという考えに一定の根拠があるとみなされる（Benjamin et al., 2009）。こうしたことから社会は、標準化テストを大学教育の質評価における至適基準（Gold Standard）を提供する手段とみなすようになったり。

これに対し、大学関係者、特に大学教員は、多種多様な高等教育に説明責任テストによる比較評価はなじまないと反発する（Banta, 2008）。多様な専門分野の異なる編成によって構成される高等教育の質評価に際しては、個々の機関の独自性が尊重されなければならないと訴える。また、質に関する評価の目的は、個々の教育現場の改善・向上に資する具体的な情報を提供することであるべ

きで、現場単位ではなく機関単位の比較評価を目的とする説明責任テストは不適切であると批判する。すなわち、大学関係者は、機関の自律性および現場主義という視点から、機関内部のユニークな要素を捨象する説明責任テストに反対している。

アメリカにおいて、機関単位の教育の質を評価するという役割を伝統的に担ってきたのは、地区適格認定団体（以降、単に適格認定団体）である。適格認定審査は大学人による同僚評価であり、各機関の独自性を尊重するが、社会はそうした適格認定審査に信頼を置き、社会と適格認定団体は協調的な関係を築いてきた（Rainwater, 2006; Wolff, 2005）。しかし、近年、適格認定審査は、学習成果指標よりも外形指標や過程指標を含む多様な指標を用いる複雑で曖昧なものであるという批判が社会から向けられるようになった（江原, 2010）。適格認定審査は時代遅れで社会の要請に不適合を起こしているという批判や、さらには適格認定団体の廃止論が公然と議論されるまでになった²⁾。

現在の質評価の文脈で起こっている事態を整理すると、共通の基準による単純明快な評価を求める社会と、各現場の自律性・独自性を尊重する高等教育の間に対立が形成されている中で、適格認定制度という社会と大学をつないでいた仕組みに機能不全が起こり、社会と大学が不安定な関係に陥っている。Hersh (2004, June 15) の言葉を借りれば社会と大学の間には“真空状態”が形成されているのである。真空状態が放置されれば、大学に対する批判は勢いを増し、政治権力による直接的な介入を招き、それを正当化してしまう（前掲書）。従って、高等教育関係者がなすべきことは、政府に先んじて何らかの具体的な行動をとることによって、社会と大学の間には信頼を基礎にした連結を再構築することである。

高等教育界からのこうした具体的な行動事例として、本稿は Association of American Colleges and Universities (AAC&U) による Valid Assessment of Learning in Undergraduate Education (VALUE) プロジェクト、およびその道具立てである VALUE ルーブリック (VALUE rubrics) を採り上げる（以降、単に VALUE と記すことで、VALUE プロジェクトと VALUE ルーブリックの両者を含む）。一般的に VALUE は、説明責任テスト要求という外部からの圧力に対する高等教育内部の論理を代表するものとして特徴付けられる（Borden & Pike, 2008; Rhodes, 2008）。

アメリカの研究で VALUE を直接的な対象としたものには Rhodes (2008, 2010) がある。また、VALUE ルーブリックを活用した事例を扱ったものには Eppes, Milanovic, and Sweitzer (2012) が、そして VALUE に関して論じた雑誌記事としては Rhodes (2011) が挙げられる。日本では笠原 (2011)、森 (2011a, 2011b)、松下 (2012)、吉田 (2011, 2012) が VALUE ルーブリックについての論考を行っている。これらの先行研究から VALUE の概要や特徴を把握することができる。しかし、AAC&U が VALUE に込めた狙いを、その背景から読み解いてはいない。従って、VALUE が、現在の高まる説明責任の文脈でどのような意味を持っているのかを知るには不十分である。本稿は、VALUE の特徴と意義を確認した上で、VALUE が有する、標準化テスト批判に留まらない、高等教育内外に向けて発する戦略的な意味を明らかにすることを目的とする。

VALUE はアメリカの事例であるが、日本においても、学習成果の視点から高等教育の質が議論されることが増えた。『学士課程教育の構築に向けて（答申）』（中央教育審議会, 2008/12/24）は、国際的通用性という視点を強調しつつ、日本における学習成果に基づいた高等教育の質評価を論じた。

従って、この分野で先行するアメリカの大学団体の対応を明らかにすることは、日本の高等教育の将来を考える上で裨益すると考える。

2. VALUE の背景

アメリカを代表する大学団体のひとつである AAC&U には、多種多様な 1,250 以上の高等教育機関がメンバーに名を連ねる。AAC&U は、特に 2000 年代になって、学習成果を焦点とした取り組みを行ってきた (Rhodes, 2008)。それらは、2000 年から 2006 年まで続いた Greater Expectations、2005 年から 10 年間のキャンペーンとして始まった Liberal Education and America's Promise (LEAP)、そして LEAP の一環として 2007 年に始まった VALUE の各プロジェクトに象徴される (前掲書)。

AAC&U が、これら学習成果のプロジェクトに取り組む動機となったのは、社会からの説明責任要求の高まりであった。AAC&U の理事会は次のように説明した。

大学での学習の達成水準と質に関して、政治的リーダー達や雇用者が向ける疑念は、ますます切迫感を増している。加えて、一般社会が長く抱いてきた高等教育への高い信頼は、崩壊を始めた。こうした状況下、学生の学習成果を示す証拠の欠如は大学に好ましくない状態をもたらしている。というのは、大学関係者および教員から... (中略) ...一貫性と幅の広さを合わせもったリーダーシップが示されないうえに、政治的に注目される説明責任の論理が、全米の州議会を席卷し、民主共和両党の多くの政治家から強い支持を獲得するに至っている ... (中略) ...。説明責任は多様な形態をとりうるが、共通してひとつの特徴を持っている。それは、特定の標準化テスト - 多肢選択式を採用した“唯一最適の解答”を求めるテスト - が、学生の知識を測定・評価し、かつ大学に説明責任を果たさせるための正しい方法だとみなしていることである。

(Association of American Colleges and Universities, 2008, p. 1)

AAC&U は、高等教育の質評価が、標準化テストによって算出された機関単位の学習成果指標の比較評価という形態に集約されてしまうことに、特に強い危機感を覚えたのである (Rhodes, 2008)。

Greater Expectations プロジェクト (以降、GE プロジェクト) は、ユニバーサル化した高等教育にとっての喫緊の課題が学習の質を最優先とした改革であるという認識に立っている (Association of American Colleges and Universities, 2002)。具体的には、学生背景、進学先機関の種類、専攻分野等の違いを超えて、高等教育を経験した全ての学生が共通して身につけるべき知識と能力を育成する場として高等教育を造りなおすべきだと訴え、「新しい実践的リベラル教育 (new practical liberal education)」を提唱した (前掲書, p. 26)。この新しい実践的リベラル教育とは、分析的技能、コミュニケーション、社会的責任といった専門分野を超えた高度な一般的能力を、社会が提起する現実の様々な問題の解決に適用する能力を育成することを目的とした教育である。それは、「柔軟な職業人 (flexible employer)」を育成する教育でもある (前掲書, p. 26)。

すなわち、あらゆる高等教育機関における全ての教育プログラムは、新しい実践的リベラル教育

の場であり、高等教育の質とは、そうしたリベラル教育を通じて学生たちを柔軟な職業人として育成することによって判断される。従って、各大学は、全学協力体制のもと総力を挙げて新しい実践的リベラル教育の充実に取り組むことが必要となる（Association of American Colleges and Universities, 2002）。ただし、AAC&U は、リベラル教育が根本的に新しいものに転換されるべきだと言っているのではない。ただあえて“新しい実践的”を付加する理由は、知識基盤社会となった現代では、例外なく全ての職業人に高度な一般的能力が求められ、結果として、あらゆる学生にリベラル教育が実践的な意味を持つようになったからである（前掲書）。つまり、現代においては、リベラル教育の適用されるべき範囲が広がった点が新しいという意味である

続く LEAP は、2005 年から 10 年間計画で始まったプロジェクトである。目的は、GE プロジェクトを引き継ぎ、その提言を具体化してゆくことに置かれた。LEAP は、リベラル教育が 21 世紀を生きる全ての学生にとって価値あるものであることを証明し体現することを目指したプロジェクトである。よって LEAP でも、リベラル教育の重要性が次のように提唱された。

リベラル教育が文芸・科学の分野だけで扱われるべきだという考え方に異論を唱える...（中略）...リベラル教育がその定義上職業とは無関係だという伝統的な見方に対しても異議を唱える...（中略）...リベラル教育の成果は、経済の活力と個人の機会にとってのカギとなったのである...（中略）...従って、大学教育の全分野を横断する必要不可欠な目的と成果が強調されなくてはならない...（中略）...一般教育課程は一定の役割を担うことになるが、こうした重要な目的を一般教育課程だけに閉じ込めるのは不可能である。一般教育課程同様、各専門分野においても等しく取り込まれるべきである。

（Association of American Colleges and Universities, 2007, pp. 3-4）

リベラル教育の再生を目指す AAC&U は、機関の種別や専攻分野の違いを超えて全ての学生に習得されるべき学習成果として必須学習成果（Essential Learning Outcomes）を LEAP において確定した³⁾。必須学習成果は、批判的思考や問題解決等の汎用的能力をはじめとした高度な認知的成果と倫理的推論などの非認知的成果の双方を含むもので構成される。それは、あらゆる学士課程教育のフレームワークであり、学生の学問的成長の指針である（Association of American Colleges and Universities, 2007）。

確かに LEAP では、各専門分野の独自性が重要であることも謳われている。しかし強調されるのは、全ての学問分野が必須学習成果の育成に共通の責任を有しているという点である（Association of American Colleges and Universities, 2007）。そして高等教育界全体が担うべきこの連帯責任を明確にするために、高等教育界全体と米国社会の間に必須学習成果の育成に関する「新しい協定（new compact）」が結ばれるべきだと主張された（前掲書, p.4）。本稿の言葉で表現しなせば、断絶してしまった社会と大学との間の関係を必須学習成果に基づくリベラル教育によって再構築しようという意思表示である。

3. VALUE の特徴

VALUE プロジェクトは、LEAP で定められた必須学習成果を測定・評価（アセスメント）することを目的として 2007 年に始まった。VALUE プロジェクトは、説明責任圧力に対する高等教育界からの具体的な回答としての性格を有する（Rhodes, 2008）。つまり、必須学習成果に基づくリベラル教育を中軸として、社会と大学の間に結ばれる新しい協約の具体化策が VALUE プロジェクトである。

VALUE プロジェクトは、標準化テストを強く批判した。VALUE プロジェクトは、説明責任テストが、学生の日々取り組む課題とは直接的に関連のないものだと特徴付けた（Rhodes, 2008）。説明責任テストは一時点の総括的評価を与えるに過ぎないので、学生個人々の能力や人間的成長に結びつく情報、およびカリキュラムや教育実践の改善・向上に結び付くような情報を切り捨ててしまい、狭い範囲の限定的な学習成果に基づく機関評価を提供するだけだと断じた。高等教育の学習成果は標準化テストが測定できる範囲よりも遥かに広い領域に及ぶので、説明責任テストによる高等教育の質評価は単なる推定に過ぎないと訴えた（前掲書）。つまり、説明責任テストは、社会と大学の間の連結を再構築するための適した手段ではないと主張したのである。

説明責任テストに取って代わるものとして提唱されたのが VALUE ルーブリックである。具体的には、電子ポートフォリオ（electronic portfolio、略して e-portfolio）内に収集された学生の成果物を VALUE ルーブリックという共通の評価基準に基づいて検討・評価し、その結果を説明責任の材料として活用するという一連の仕組みである（Value Project Overview, 2009）。ルーブリックとは、「成功の度合いを数値的な尺度（scale）と、それぞれの尺度に見られるパフォーマンスの特徴を示した記述語（descriptor）から成る評価基準表」と定義される（石井, 2003, p. 205）。一般的なルーブリックを、VALUE で用いられている用語によって、学習成果アセスメントの文脈で言い換えれば、各分野の学習成果の達成度を段階別に表示した評価基準ということになる（Rhodes, 2010）。またポートフォリオとは、評価の対象となる学習者の作品、成果物、自己評価と他者評価の記録などを、ある程度の期間に渡って収集したコレクションである（佐藤&森, 2004; 田中, 2008）。従って、ポートフォリオの内容は学習者の実際の学習状況を直接的に反映する。また、ポートフォリオは、無作為な収集作業の集積ではなく、教育目的に沿って系統的に収集された成果集である。よって、ポートフォリオの内容は、カリキュラム、教育の実践、および日々の学習と密接かつ体系的に関連する（佐藤&森, 2004）。ポートフォリオを電子化し、ウェブアプリケーション化したものが電子ポートフォリオである。よって VALUE プロジェクトとは、共通の評価基準である VALUE ルーブリックを用いて電子ポートフォリオ内の成果物を検討・評価することを目的としたプロジェクトである（Rhodes, 2008）。

VALUE ルーブリックは、あらゆるタイプの全米の高等教育機関において実際に使用されている個別のルーブリックや学習成果等に関する様々な情報を多数収集し、それらを分析し、共通点を抽出して統合することを通じて策定された。策定には 100 人を超す大学教員や測定研究者等からなるチームが当たった。策定の過程では、各分野の専門家や大学教員のフィードバックが盛り込まれ、さらには、協力機関が試作版の VALUE ルーブリックを適用し、その有用性や問題点を検証しフィードバックを提供した（Value Project Overview, 2009）。こうして確定された VALUE ルーブリック

には、学習成果に関する16の領域が設定されたが、それら16領域は先述した必須学習成果を基本としている⁴⁾。従って、VALUE ルーブリックは必須学習成果に関する評価基準と言い換えてもよい。

VALUE ルーブリックの特徴で重要なのは、その汎用性と文脈感性性である。汎用性は、VALUE ルーブリックがあらゆるタイプの全米の高等教育機関から収集された数多くの様々な個別ルーブリック、学習成果の情報、大学教員や専門家のフィードバックを統合することによって策定されたという事実によってもたらされる。すなわち、VALUE ルーブリックには、様々な専門分野や機関の種別を超えて共有されている学習に関する期待が表現されているのであり、従って、VALUE ルーブリックは、学習成果に関する全米規模のナショナル基準を体現したメタルーブリックである (Value Project Overview, 2009)。VALUE ルーブリックのメタルーブリックとしての側面を強調することは、それが標準化テストの特徴である汎用性を身に付けていることを示唆し、従って標準化テストの代替手法として十分な資格を有している点を訴えることになる。VALUE ルーブリックが持つ第二の特徴である文脈感性性は、それが、実際の教育現場で活用されているものから抽出され、かつ現場における試行錯誤からのフィードバックを受けて確定されたものであるという事実によってもたらされる。このことは、VALUE ルーブリックが実際の成果物を前にして、真正かつ有用な評価基準として機能することを保証する (前掲書)。この真正な現場適用性、あるいは文脈感性性という側面を強調することは、機関内部のユニークな要素を捨象する標準化テストには望めない要素を VALUE ルーブリックが有している点を訴えることになる。つまり、VALUE ルーブリックが標準化テストに代わって活用されるべきことの正当性を主張している。

ルーブリックは一般的に“評価基準×尺度”から成るマトリックスの各セルに記述語が入るといいう構造を持っており (松下, 2012)、VALUE ルーブリックも同様の構造を持つ。その仕組みを、VALUE ルーブリックを構成する 16 領域のひとつである批判的思考のルーブリックを例として示す⁵⁾。批判的思考のルーブリックは 2 ページから成る。最初のページの先頭には、一般的な VALUE ルーブリックの説明があり、そして学習成果 (ここでは批判的思考) の定義が示される。続いて、批判的思考の特徴や、批判的思考の活用を要求するような課題の例、批判的思考に関する課題・成果についての基本的な評価のポイント、用語の解説などが提供される。そして次のページには、批判的思考のルーブリックが提示される。批判的思考のルーブリックは、表頭が 1 (低) ~ 4 (高) の 4 段階の尺度、そして表側が 5 つの評価基準 (評価観点) から成るマトリックス表である⁶⁾。表側に示された 5 つの評価基準とは、①論点の説明・解釈、②証拠、③コンテキストと前提の影響、④学生の見解 (視点、命題と仮説)、⑤結論と関連した成果 (推測される影響と結果) である。そして、マトリックス表の各セルには、電子ポートフォリオ上に提出された成果物を評価する際に参照する記述語が、評価基準と尺度に対応して示されている。

例えば、②の証拠という評価基準において、最上級の到達点である尺度 4 は、「十分な解釈と評価を伴って情報が (複数の) ソースから取得され、結果、包括的な分析と統合がなされている。専門家の視点が批判的に十分吟味されている」という記述語で規定されている。一方、最低水準の尺度 1 は、「解釈や評価が与えられることなく情報が (複数の) ソースから取得されている。専門家の視点が、疑問が投げかけられることなく、事実として認識されている」という記述語で表記され

る。電子ポートフォリオ内の学習成果物の評価は、VALUE ルーブリックの尺度を通じて得点化され、量的な指標として表現できる⁷⁾。

4. VALUE ルーブリックの意義

AAC&U は、メタルーブリックスとしての VALUE ルーブリックを確定できたという事実、それそのものが極めて重要な意義を持つと主張する (Value Project Overview, 2009)。なぜなら、メタルーブリックとしての VALUE ルーブリックの存在は、多種多様で共通性の乏しいと信じられてきたアメリカの高等教育が、中核となる学習成果に関して全米規模で一定の期待・理解を共有していることの証左となったからである。VALUE ルーブリックの確定に成功したことは、専攻分野や機関の違いを超えて、学習成果を検討・評価する際の基盤となる共通のナショナル基準の存在を保証する。そしてこのことは、学習の達成について根拠の明確な説明責任を求める社会の要求を満たすものでもある (前掲書)。

また、VALUE ルーブリックが、尺度得点という量的な指標を与えることの意義は大きい。VALUE ルーブリックが有するこの機能によって、個々の学生の成果物は、学習成果を表わす量的な指標、つまり学習成果指標へと変換される。敷衍すると、VALUE ルーブリックを通じて得られた個々の学生の学習成果指標をコースや機関といった単位で集計すれば、集計単位に応じた学習成果を量的に把握できることを意味する。学習成果を量的な指標で表現して評価対象に応じた単位に集計するという機能は、標準化テストが持つ重要な機能であり、その点で VALUE ルーブリックは、標準化テストの代替手段として極めて魅力的な特徴を有していることとなる。留意点として、VALUE ルーブリックは、テストのように成績付与に活用するためのものではない。その主たる目的は、機関単位での学習成果を検討・評価することに置かれている (Rhodes, 2010)。VALUE ルーブリックのこの特質は“機関単位ルーブリック (institutional level rubrics)”と評される (前掲書)。とは言い、社会からの説明責任要求の単位は機関にあったのだから、VALUE ルーブリックが機関単位ルーブリックであることは、説明責任の文脈で必要十分な特質と言える。

5. VALUE の戦略的意味

以上見るように、VALUE には、社会と大学間の乖離を埋め、両者間の信頼関係を再構築するという役割が期待されている。ただし、VALUE の背景や特徴を批判的に検討すると、それが戦略的な意味も持っていることが浮かび上がってくる。VALUE の戦略的な意味には2つある。第一が、社会からの説明責任要求から高等教育を守るための手段という意味。第二が、リベラル教育を復権させるために高等教育内部の改革を推進する手段という意味である。つまり、VALUE には、高等教育外部に対する戦略的意味と、高等教育内部に対する戦略的意味がある。

VALUE 誕生の背景には、学習成果に関する説明責任を大学に果たさせる上で最も適切な手段として標準化テストを位置付ける社会の風潮に対して、AAC&U が抱いた危機意識があった。VALUE ルーブリックが、成果物を量的な学習成果指標に変換できるという量的変換機能を持ち、かつメタルーブリックとしてナショナル基準の汎用性を持っているという機能によって、VALUE ルーブリックは標準化テストと比肩し、さらには、文脈感応性という機能によって標準化テストを凌駕する。

すなわち、社会が学習成果に求める全ての要素を VALUE ルーブリックが有し、かつ各現場に密接・直接に結びついて個別の状況の改革・改善に資するという標準化テストには望めない機能を VALUE ルーブリックが有しているのであるから、標準化テストではなく VALUE ルーブリックが活用されるべきだというロジックを AAC&U は展開している。この理屈が通れば、学習成果の説明責任のコンテキストから、適者生存によって、VALUE ルーブリックが生き残り標準化テストは淘汰されてゆく。

しかしここでもう一度、社会からの説明責任要求を振り返ってみれば、その要は、多種多様な高等教育機関を一律基準上で比較評価することであった。社会が標準化テストに向ける高い支持も、それが機関単位の比較評価を提供することにあった。確かに、VALUE ルーブリックは機関単位ルーブリックと特徴付けられており、機関単位の学習成果を検討・評価することを主たる目的としていた。しかし、仮に VALUE ルーブリックを用いて機関単位の比較評価を実施しようとするれば、それは不適切であり非現実的であると言わざるを得ない。実際のところ、VALUE ルーブリックはナショナル基準の汎用性を高らかに謳ってはいるながら、潜在的には機関単位の比較評価がなされてしまう可能性を低めるという機能を持っているのである。

VALUE ルーブリックが機関単位の比較評価に適さない理由はまず、それに複数の評価基準が設定されている（前出の批判的思考の場合は 5 つの評価基準）ことに示唆されている。言い換えれば、VALUE ルーブリックは分析的ルーブリック（analytic rubric）であって、単一の基準によって総合的な評価を下す包括的ルーブリック（holistic rubric）ではない。よって、VALUE ルーブリックは、機関毎にひとつの点数を与えることを本質的な役割とせず、従って、機関単位の比較評価をすることを本来の目的としてないことが読み取れる⁸⁾。

また仮に、VALUE ルーブリックを用いて機関単位の学習成果指標の算出を意図しても、VALUE ルーブリックが有するメタルーブリックという特徴故に、算出された学習成果指標に基づく機関単位の比較評価の妥当性は自明ではない。メタルーブリックであるということは、VALUE ルーブリックが高い抽象性を有していることを意味する（Value Project Overview, 2009）。一方、学生の成果物は、各機関の中の特定の学部、さらには学科、専攻、授業のユニークな状況を反映している。従って、抽象的な VALUE ルーブリックを学生の成果物の評価にそのまま適用することができない。VALUE ルーブリックを用いて学生の成果物を評価する際には、各機関内のそれぞれのユニークな状況を表現する語彙・概念で VALUE ルーブリックを書き換える必要がある。この作業を、AAC&U では“翻訳”あるいは“脱構築”と呼んでいる（前掲書）。

脱構築は、ナショナル基準で集積・統合された VALUE ルーブリックが、個別の状況に降りてゆき、実際の教育と学習の実践において活用されるために必要な作業である。ただし、脱構築は VALUE ルーブリックの解体を必ずしも意味しない（Value Project Overview, 2009）。なぜなら、VALUE ルーブリックとの対応関係が図られた翻訳が各機関でなされる限りにおいて、その“翻訳版 VALUE ルーブリック”による評価は、元の VALUE ルーブリックが体現する学習成果のナショナル基準の枠内での評価であることが保証されるからである。また逆に、VALUE ルーブリックが適切に翻訳されているという前提が守られるならば、個別学生の成果物を翻訳版で評価した結果を統合したり、あるいはサンプリングしたりすることで、より大きな単位（例えば機関単位）に集計したとしても、

その集計評価は、VALUE ルーブリックが体现するナショナル基準における評価と十分な対応関係が保証されるからである（前掲書）。

ただここで、翻訳版の妥当性は、VALUE ルーブリックとの対応関係が十分に保たれた翻訳が各機関内で実施されるという前提に完全に依存していることは明らかである。この前提がなければ、VALUE ルーブリックの脱構築はそれの解体、すなわち、各機関に固有で機関相互に無関係なルーブリックを作り出す作業に過ぎない。メタルーブリックとしての VALUE ルーブリックが持つ抽象性の高さは、それに基づいた機関単位の比較評価の妥当性検証に慎重であることを要求するのである。

加えて、VALUE ルーブリックの脱構築には、各機関における大学教員の積極的で十分な貢献が必要であり、かつ翻訳版を学生の成果物評価に使用することを教員に承諾してもらう必要がある。これは、相当な労力、時間、資金を要する⁹⁾。また、翻訳版が完成したとしても、その信頼性・妥当性を検証する作業にも時間、人手、資金が必要である。これらは個別機関内部での事柄であるが、社会が求める機関単位の比較評価を実現するには、翻訳版が機関を超えた信頼性・妥当性を有しているのかも検証しなければならない。この作業には、さらに膨大な時間、人手、資金が必要となる¹⁰⁾。

上記全ての作業を数年で完遂すると考えるのは現実的ではない。仮に現時点から数年後に機関内・機関間の信頼性・妥当性を検証することができたとしても、その時に確定された翻訳版が、現時点で確定した VALUE ルーブリックを十分に反映していることの意義が再び問われなければならない。確かに、VALUE ルーブリックは普遍的な必須学習成果に基づいているので時間の経過を超えて妥当であるという議論も成り立つ。しかし、例えば、学科やコースの改変・カリキュラムの改組は、学習成果に影響を与えるという前提でなされるが、こうした影響に VALUE は対応するのか、しないのか。VALUE が対応しないとすれば、逆に、教育プログラムの変革の意味が問われてしまう。対応するというのならば、全米中で散発的に様々な機関で発生する教育プログラムの改変にどう対応するのか。こうしてみると、時間の経過を反映しないような基準の意味は何か、あるいは反映する場合に脱構築が解体に繋がらない仕組みは何によって保証されるのかが慎重に考察されるべきことは明白である。現時点で確定した基準によって数年後に機関単位の比較評価をすることの妥当性は自明ではない。

以上の検討から言えることは、VALUE ルーブリックが、社会からの説明責任要求に標準化テストと同等の適合性を有しているように喧伝されてはいるが、実際には、それが本質的に分析的ルーブリックであることと合わせて、VALUE ルーブリックによる機関単位の比較評価は不適切であり、非現実的である。そしてこのことが、高まる説明責任要求という環境下であって、表向きとは裏腹に、機関単位の比較評価がなされる可能性を低めるといって VALUE が高等教育を守るために持つ戦略的な意味である。

次に、VALUE が持つ第二の戦略的な意味、すなわち、リベラル教育の復権を念頭とした高等教育内部に対する戦略的な意味を検討する。先述したように、AAC&U は、専門主義が支配する大学教育を批判し、大学4年間を通じてあらゆる専攻の全ての学生にリベラル教育を必須要件とする大学教育への転換を訴えた。確かに、20世紀の特に後半はリベラル教育にとっては受難の時代であった

11)。しかし、ここにきて潮目が大きく変わったと AAC&U はみている。なぜなら、知識基盤社会とグローバル化が進展した環境下、経済的成功と競争力維持に必要な高度な一般的能力に高い関心が集まっているからである。AAC&U の言葉でいえば、柔軟な職業人となり得る必須学習成果を身に付けた人材の育成を、社会は大学に期待している。特定の専門分野の知見に限定されない必須学習成果が重視されるということは、学習成果と説明責任要求の単位が、特定の学部や学科ではなく、機関全体であることを意味する。従って、必須学習成果に関する説明責任のパラダイムで高い評価を得るために各機関がなすべきことは、機関単位という全学的視野に立って、必須学習成果の育成と評価に取り組むことである。伝統的に、専門分野に限定されない学習成果を育成する上で中心的な役割を担ってきたのはリベラル教育であった。とすると、必須学習成果を軸にした説明責任要求に応えるために各機関がなすべきことは、機関単位という全学的視野に立って、あらゆる専攻の全ての学生を対象に、大学4年間を通じてリベラル教育を提供することだというロジックが成り立つ。

よって、AAC&U の視点からすると、現下の説明責任要求の高まりは、リベラル教育の復権のための好機を演出していることになる。AAC&U は大学による単なる親睦団体ではない。それは、専門分化した 20 世紀型の大学教育が高等教育の標準型として確立している状況を打破し、リベラル教育を中軸に据えた 21 世紀型の大学教育への転換を目指すという明確なミッションを持った団体である (Association of American Colleges and Universities, 2007)。つまり AAC&U は、高等教育改革を意図する団体なのである。VALUE に至る一連のプロジェクトも、このミッションを実現するための一環とみなせる。

AAC&U は、全ての学生にリベラル教育を提供することが高等教育改革を成功に導く鍵であると述べているが、リベラル教育の普及を阻害する要因のひとつとして、学習成果指標を適切に公開する仕組みが未発達であることを挙げている (Association of American Colleges and Universities, 2002)。この主張からは、必須学習成果に対する説明責任圧力が高まれば、全ての高等教育機関がリベラル教育に真剣な取り組みをせざるを得なくなるという AAC&U の考えが透けて見える。高まる必須学習成果に関する説明責任要求を、専門主義が支配する高等教育を改革するための外圧として利用できれば、さらには、VALUE によって、外圧を高等教育内部に取り込むことができれば、リベラル教育の復権を大きく進める一歩となる。

こうした視点に立った時、あらゆる機関の全ての専攻に対する適応性を謳う VALUE ループリックのナショナル基準という特徴は、異なる意味を帯びているのが分かる。それは、AAC&U が述べるように、標準化テストを軸にした説明責任要求に対抗するためのものというだけでなく、リベラル教育が全ての高等教育機関のあらゆる専攻における教育と学習の基盤となるための仕掛けである。AAC&U は必須学習成果の説明責任要求を梃子にして専門分野を中心とした高等教育のありようを根本的に改革してしまおうという改革者としての一面を備えており、VALUE が持つ第二の戦略的な意味はそこにある。

6. おわりに

本稿は、高まる説明責任要求の中で深まった社会と大学の溝を標準化テストによって埋められてしまうことに危機感を覚えた大学側の対応を、VALUE の事例を通じて検討した。VALUE の背景と

特徴を考察することによって、VALUEには戦略的な2つの役割、すなわち、機関単位の比較評価が実施される可能性を低める役割とリベラル教育を基盤とした大学教育の刷新という役割が組み込まれていることを明らかにした。これら2つの役割は、潜在的であるため、VALUEの特徴や仕組みを検討することからだけでは見えにくい。AAC&Uという団体を、その目的を能動的に実現するためのアクターとみなし、そのアクターが評価技術をどのように利用し、他のアクターとどう関わろうとしているかを批判的に考察する必要がある。アメリカの高等教育では、こうした意味のアクターが、機関の利害を超えて重層的に関わって、コンテキストを形成している。だからこそ、ダイナミックであり、柔軟性があり、社会からの要求に複数の選択肢を持って対応することができるとも言える。日本でも、学習成果に注目した高等教育の質評価が大きな議論となっている。その際、各機関の利害の集積・調整・代弁ではなく、社会と大学の間に立って、機関を超えて自らの目的の実現を能動的に目指して活動するAAC&Uのような機能を持った大学団体が日本でも必要であることを、本稿での考察は示唆する。

注

- 1) Ewell (2008) や Shavelson (2010) などを参照。
- 2) Dickeson (2006) や Schray (2006) などを参照。
- 3) <http://www.aacu.org/>
- 4) 16 領域とは例えば、探求と分析、批判的思考、地域・世界市民社会に関する知識、倫理的推論と行動などである。詳しくは <http://www.aacu.org/>を参照のこと。
- 5) 各領域のルーブリックは <http://www.aacu.org/>からダウンロード可能。
- 6) 評価基準の数は学習成果によって異なる。
- 7) 評価対象である学生の成果物が尺度 1 に達していない場合や、評価基準で示された要素を含まない場合は 0 点となる。
- 8) 分析的か包括的に関わらず、ルーブリックという手段が、そもそも標準化された学習成果指標を提供できないので、比較評価とは相容れないという指摘もある (Benjamin, et al. 2009)。つまり、ルーブリックで評価の対象となる成果物を完成させるまでに学生が投入する労力や資源が標準化されていないので、各成果物をルーブリックで評価した結果を同一基準上で比較評価することは不適切であるという指摘である。
- 9) 翻訳作業の具体例は、吉田 (2011) に詳しい。ここでは、翻訳作業に補助金が投入され、長い時間をかけて、複数の教員が関わったことが言及されている。
- 10) AAC&U では、VALUE の拡張として、大学間・学科間の多様性を超えてベンチマークとなるルーブリックの適用性を探るプロジェクトが Collaborative on Authentic Assessment of Learning (CAAL) として始まっている (<http://www.aacu.org/>)。
- 11) 例えば Sims (1992) によると、1952 年～75 年の間に、歴史、哲学、数学、社会科学、文学、外国語、科学専攻の学生数の割合は 40% から 20% へと減少した一方で、ビジネス専攻が学士学位に占める割合は約 2 倍となった。その結果、1975 年の時点では、学士学位取得者の 23% がビジ

ネス専攻として学位を取得するに至った。学士課程の学生に大学教育の本質的な成果を尋ねた調査を検討した Boyer (1987) は、60 年代ほぼ最下位にあった“職業に役立つ訓練と技能”と“専門教育の詳細な理解の獲得”が、80 年代前半にはトップに移動したことを示した。そして、就職第一主義の前に伝統的なリベラル教育の地位は著しく低下したと結論付けた(前掲書)。あるいは、Kerr (1991) も、大学教育が教養主義的なものから職業準備的なものへと根本的に変化した結果、1960 年から 80 年までの 20 年間で少なくとも 3 分の 1 のカリキュラムが変更を余儀なくされたと述べた。つまり、20 世紀の後半において、リベラル教育は就職や職業には無益なものであるという評価が確立してしまい、リベラル教育の低落が起こった。

参考文献

- Association of American Colleges and Universities. (2002). *Greater expectations: A new vision for learning as a nation goes to college*. Washington, DC: The Author.
- Association of American Colleges and Universities. (2007). *College learning for the new global century: A report from the national leadership council for liberal education & America's promise*. (<http://www.aacu.org/>)
- Banta, T. W. (2008). Trying to clothe the emperor. *Assessment Update*, 20 (2), 3-4, & 15.
- Benjamin, R., Chun, M., Hardison, C., Hong, E., Jackson, C., Kugelmass, H., Nemeth, A., & Shavelson, R. (2009). *Returning to learning in an age of assessment: Introducing the rationale of the collegiate learning assessment*. (<http://www.cae.org/>)
- Borden, V. M. H., & Pike, G. R. (Eds.). (2008). *Assessing and accounting for student learning: Beyond the spellings commission*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Boyer, E. L. (1987). *College: The undergraduate experience in America*. (= 1988, 喜多村和之, 館昭, 伊藤彰浩訳, 『アメリカの大学・カレッジ』株式会社リクルート出版.)
- 中央教育審議会. (2008/12/24). 『学士課程教育の構築に向けて (答申)』
- Dickeson, R. C. (2006). *The need for accreditation reform*. A National Dialogue: The Secretary of Education's Commission on the Future of Higher Education. (<http://www.ed.gov/>)
- 江原武一 (2010) 「アメリカにおける大学評価の改革動向」『立命館高等教育研究』10, 113-124.
- Eppes, T. A., Milanovic, I., Sweitzer, F. (2012). Towards liberal education assessment in engineering and technology programs. *Journal of College Teaching & Learning*, 9 (3), 171-178.
- Ewell, P. T. (2008). Assessment and accountability in America today: Background and context. In V. M. H. Borden & G. R. Pike. (Eds.), *Assessing and accounting for student learning: Beyond the spellings commission*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 7-17.
- Hersh, R. H. (2004, June 15). *Assessment and accountability: Unveiling value added assessment in higher education*. Presentation to the AAHE National Assessment Conference, Denver, CO. (<http://www.aacu.org/>)

- 石井英真 (2003) 「高次の学力を評価する取り組み」 田中耕治 (編著) 『教育評価の未来を拓く - 目標に準拠した評価の現状・課題・展望』 ミネルヴァ書房, 201-207.
- 金子元久 (2009) 「大学教育の質的向上のメカニズム - 「アウトカム志向」とその問題点 - 」 『大学評価研究』 8, 17-29.
- 金子元久 (2013) 『大学教育の再構成』 玉川大学出版会
- 笠原千絵 (2011) 「学習成果の評価方法とルーブリックの活用 : アメリカの高等教育関連団体と大学におけるインタビュー調査から」 『関西国際大学研究紀要』 12, 37-46.
- Kerr, C. (1991). *The great transformation in higher education, 1960-1980*. Albany, NY: State University of New York Press. (= 1996, 小原芳明, 高橋靖直, 加澤恒雄, 今尾佳生訳, 『アメリカ高等教育の大変貌: 1960-1980年』 玉川大学出版.)
- 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』 8, 75-114.
- 森利枝 (2011a) 「e ポートフォリオによる学修アウトカムの評価」 『文部科学教育通信』 280, 16-17.
- 森利枝 (2011b) 「高等教育機関の特性を活かした客観的指標の模索」 『文部科学教育通信』 282, 16-17.
- Rainwater, T. (2006). The rise and fall of SPRE: A look at failed efforts to regulate postsecondary education in the 1990s. *American Academic*, 2, 107-122.
- Rhodes, T. L. (2008). VALUE: Valid assessment of learning in undergraduate education. In V. M. H. Borden & G. R. Pike. (Eds.), *Assessing and accounting for student learning: Beyond the spellings commission*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 59-70.
- Rhodes, T. (Ed.). (2010). *Assessing outcomes and improving achievement: Tips and tools for using rubrics*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.
- Rhodes, T. L. (2011). Making learning visible and meaningful through electronic portfolios. *Change*, 43 (1), 6-13.
- 佐藤史子・森朋子 (2004) 「ポートフォリオ評価の現状」 『東京家政学院大学紀要』 44, 171-178.
- Schray, V. (2006). *Assuring quality in higher education: Key issues and questions for changing accreditation in the United States*. A National Dialogue: The Secretary of Education's Commission on the Future of Higher Education. (<http://www.ed.gov/>)
- Shavelson, R. J. (2010). *Measuring learning responsibly: Accountability in a new era*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Sims, S. J. (1992). *Student outcomes assessment: A historical review and guide to program development*. New York, NY: Greenwood Press.
- 田中耕治 (2008) 「学力評価の新しい考え方: 質的に高い学力の保障をめざして」 田中耕治編著 『新しい学力テストを読み解く: PISA/TIMSS/全国学力・学習状況調査/教育課程実施状況調査の分析とその課題』 株式会社日本標準, 13-26.
- Trow, M. (2000). *From mass to universal higher education*. (=2000, 喜多村和之訳, 『高度情

報化社会の大学』玉川大学出版部)

VALUE Project Overview. (2009). *Peer Review*, 11 (1), 4-7.

Wolff, R. A. (2005). Accountability and accreditation: Can reforms match increasing demands?
In J. C. Burke & Associates, *Achieving accountability in higher education: Balancing public, academic, and market demands*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 78-103.

吉田武大 (2011) 「アメリカにおけるバリュールーブリックの動向」『関西国際大学教育総合研究所研究叢書』4, 1-12.

吉田武大 (2012) 「アメリカにおけるバリュールーブリックの活用動向」『関西国際大学教育総合研究所研究叢書』5, 103-111.

**Investigation of VALUE Initiative and Value Rubrics in terms of their
Strategic Agenda:
A Case Study of How to Respond to Accountability Pressure of Learning
Outcomes**

Naoji YAMAGISHI (Graduate School, University of Tokyo)

In the context of American higher education, external stakeholders show pressing need for accountability of learning outcomes by which they intend to simply compare institutions on a single standard. The academy resists this external demand, claiming that simple institutional comparison cannot represent all the important learning outcomes.

Association of American Colleges and Universities (AAC&U) set up VALUE initiative. The initiative produced VALUE rubrics out of collecting numerous rubrics from colleges and universities across the nation. So, VALUE rubrics are said to articulate the most commonly shared expectation for learning, namely the Essential Learning Outcomes (ELO). This makes VALUE rubrics successfully meet two different requests. On one hand, they attend the academy's concerns by including ELO. At the same time, they as metarubrics can evaluate learning outcomes on a nationally agreed standard, so that the rubrics can assure respecting the accountability call.

By investigating AAC&U's missions, a series of its projects, and the functionality of VALUE rubrics, this paper points out that VALUE initiative and its rubrics have two strategic agendas. The first agenda is, by strongly emphasizing that VALUE rubrics represent a national standard, drawing external stakeholders into believing that institutional comparison is possible by means of VALUE rubrics, which in fact is very difficult and almost impossible. The second agenda is to bring resurgence of liberal education which is a major mission of AAC&U. VALUE rubrics is based on ELO which is the essence of liberal education. That is, the use of VALUE rubrics signifies liberal education. So, if VALUE rubrics are widespread across the nation by taking advantage of accountability demand, it is possible to bring comprehensive reform of undergraduate education with liberal education its central theme and purpose.