

長期学外型実習におけるアセスメントの 試行的実践

道 下 洋 夫
福 島 真 真 司
出 川 真 昌 也
山 中 昌 知 幸
齋 藤 知 明
瀧 本 往 人

1 はじめに

2018年OECDは、2030年に向けた教育として「エデュケーション2030」の枠組みを提起した。これは2015年からOECDが立ち上げたプロジェクトにおいて、世界全体があらゆる分野で様々な変革の波が押し寄せることが予想される2030年という時代を生きていくために、どのような教育が必要なのかをOECDの加盟国で考えたものであり、それには表1の3つの力の育成が必要だとまとめられている¹⁾。

表1 OECD「エデュケーション2030」で必要とされる3つの力

- | |
|--|
| <p>① 新たな価値を創造する力
新たな成長を進めていくうえで、サービスやビジネスモデルなどを考えるとき、他者との協働によって新しい仕組みを生み出していかなければならない。そのときに必要なのは、適応力・創造力・好奇心・新しいものに対して受け入れることができるオープンな意識である。</p> <p>② 対立やジレンマを克服する力
矛盾、相容れないような考えや立場にあったとしても、お互いのつながりや関連性を考慮しながら、統合的に考えて行動していく力。</p> <p>③ 責任ある行動をとる力
自分の成果物について責任をもって説明できる力。自分のとった行動を振り返ったり、評価する自己調整できる力が大切になると捉える。そのときに必要となるのは、責任感・問題解決・適応力も含まれる。</p> |
|--|

これは従来より OECD が提起してきたキーコンピテンシー（主要能力）である「①社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する能力」、「②多様な集団における人間関係形成能力」、「③自立的に行動する能力」といった能力概念を踏まえながら、より実践的な場面を想定して表現の精査を試みたとみなせるものであろう。

一方で、国内では、文部科学省が、学力三要素として²⁾、「①知識・技能の確実な習得」、「②思考力、判断力、表現力」、「③主体性をもって多様な人々と学ぶ態度」の重要性を提起している。そして、新学習指導要領改訂の方向性として、「生きて働く知識・技能の習得」「未知の状況にも対応できる思考力・判断力・表現力等の育成」が掲げられている。

これらの学力や人材能力は、知識・技能の操作的活用による新たな価値の創出や他者との連携協働といった能力を重視していることが見て取れる。こうした能力を育成する手段として、高木（2016）では、地域での体験や実習に着目している。「地域の特色に根差し、地域の資源を活用したカリキュラムの実現」「学びと社会のつながりを意識させるために、地域と連携したカリキュラムにすべき」といったことが提起されており³⁾、実施にあたっては指導と評価を一体化させた学習の推進が叫ばれている。

高大接続や入試改革の文脈から語られるこれらの学力観は、大学の地域連携教育（実習等）のあり方とも密接な関係を持つものと考えられる。しかしながら、地域における実習教育のアセスメント（評価）の方法は、いまだその研究蓄積が十分とは言えない。

大正大学地域創生学部地域創生学科では、6週間に及ぶ長期間の地域実習教育（以下、本実習という）を実施している。本稿は、本実習を対象に、上記の学力・人材能力観点を踏まえながら、アセスメント（評価）の設計を試みることを目的としたものである。

2 調査意図と設計

本章では、地域実習教育のアセスメント（評価）を行うにあたっての、学

力・人材能力観との関連性、調査項目抽出と測定方法の考え方、測定のためのツール、調査分析の流れについて説明する。

2-1 調査項目の抽出及び評価観点の設定について

大正大学地域創生学部地域実習規定第 15 条では、実習成績評価について、表 2 の通り定めている⁴⁾。

表 2 大正大学地域創生学部地域実習規定における実習成績評価

<p>第 15 条 実習成績評価については、以下のとおりとする。</p> <p>(1) 実習の事前学習</p> <p>(2) 実習中の生活態度（社会的責任，社会的能力）</p> <p>(3) 実習中の他者との協調性（チームワーク，コミュニケーション）</p> <p>(4) 取組にあたっての責任性（リーダーシップ）</p> <p>(5) テーマについての探究力（認知的能力）</p> <p>(6) 現場の総合的な学修体験による発見と学習意欲の向上（創造力と構想力）</p> <p>(7) 実習の事後学習（プレゼンテーション能力，構想力）</p>
--

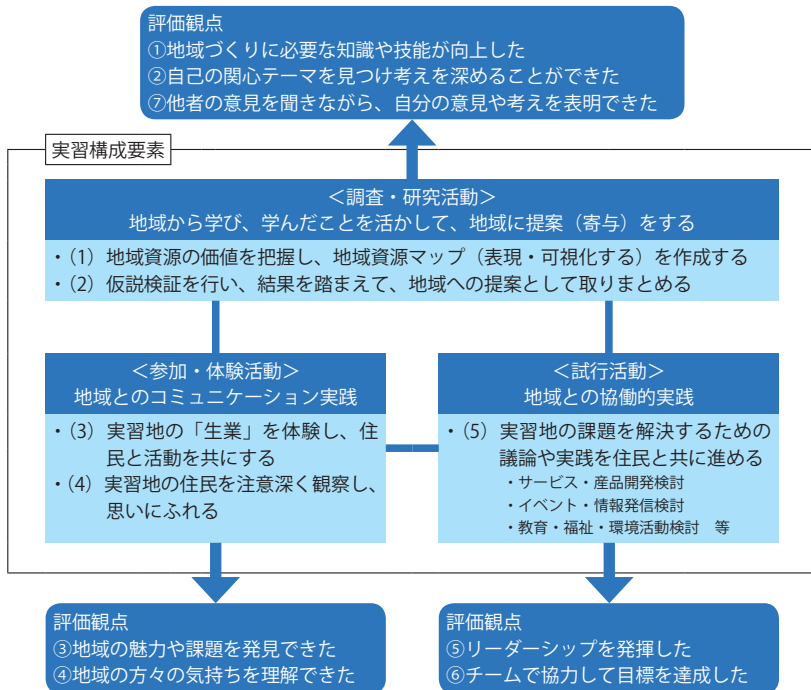
これらの評価項目を踏まえつつ、地域実習の実施要素である「調査・研究活動：地域から学び、学んだことを活かして、地域に提案（寄与）をする」「参加・体験活動：地域とのコミュニケーション実践」「試行活動：地域との協働的实践」に位置づくプログラム要素を加味することで、受講学生の視点からアウトカム形式により把握することに配慮した、表 3 のような評価観点を導出した。

表 3 地域実習における評価観点（7 項目）

<p>① 地域づくりに必要な知識や技能が向上した（知識・技能）</p> <p>② 自己の関心テーマを見つけ考えを深めることができた（思考・判断・表現）</p> <p>③ 地域の魅力や課題を発見できた（思考・判断・表現）</p> <p>④ 地域の方々の気持ちを理解できた（主体性をもって多様な人々と学ぶ態度）</p> <p>⑤ リーダーシップを発揮した（主体性をもって多様な人々と学ぶ態度）</p> <p>⑥ チームで協力して目標を達成した（主体性をもって多様な人々と学ぶ態度）</p> <p>⑦ 他者の意見を聞きながら、自分の意見や考えを表明できた（思考・判断・表現及び主体性をもって多様な人々と学ぶ態度）</p>

（ ）内は学力三要素との対応を示す。

図1 実習プログラム要素と評価観点



以上から、アセスメント（評価）の枠組みとなる実習プログラム要素と評価観点の対応構造を図1の通り整理した。

2-2 調査方法及び調査ツールについて—計測と可視化の方法—

2-2-1 実習評価観点及び実習評価項目の作成

前節で設定した観点による評価を行うため、表4のように、学力の三要素に対応した実習評価観点、実習評価項目を設定した。教員、実習地の実習指導講師や生活指導員、学生の自己評価及び相互評価に対応するため、実習評価観点（7項目）に対応する実習評価項目（10項目）を設定した。これらは、実習地で、学生が日々の活動を記録する週報等の評価観点と接合するよう配慮したものである。

表4 学力三要素・実習評価観点と実習評価項目の対応

学力の三要素	実習評価観点	実習評価項目
知識・技能 1	(1) 地域づくりに必要な知識や技能の向上に努力した。	①地域づくりのために必要な学問的知識の習得に努めている。
		②地域づくりのために必要な学問的方法を理解しようとしている。
思考・判断・表現 2	(2) 自分自身の関心があるテーマを見つけ考えを深めるよう努力した。	③自分の関心テーマを設定することができる。
		④設定したテーマについて、対応する専門知識や方法論を用いて考えようとしている。
主体性をもって多様な人々と学ぶ態度 3	(4) 地域の方々への気持ちを理解するように努力した。	⑥地域づくり実践に対する熱意が高まっている。
		⑦地域住民のニーズに応える意欲を持っている。
	(5) リーダーシップを発揮するよう努力した。	⑧地域づくりのリーダーとして自分の役割を自覚している。
		(6) チームで協力して目標を達成するよう努力した。
の融合 2と3 4	(7) 他者の意見を聞きながら、自分の意見や考えを表明するよう努力した。	⑩他者の意見も取り入れながら、自分の考えを自分の言葉で表現することができる。

2-2-2 評価・計測方法（複数視点からの評価）

評価にあたっては、本実習プログラムが比較的長期（約2か月間）にわたるものであることを踏まえて、診断的評価（以下、事前評価）、形成的評価（以下、中間評価）、総括的評価（以下、事後評価）として3回にわたって行うこととし、この間の学生の伸長について分析できるよう設定した。

また、評価者としては、本実習が多様な関係者によって運営される特性に配慮して、教員、現地指導講師、学生の自己評価及び相互評価を行うものとして想定しており、より多くの関係者の参加を得ながら複数視点からの評価を試みることができるよう設定した。①～⑩の評価項目ごとに5段階評価（「かなりそう感じる（5点）」「ある程度そう感じる（4点）」「どちらとも言えない（3点）」「あまりそう感じられない（2点）」「全くそう感じられない（1

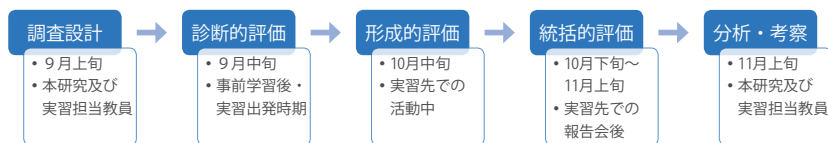
点))に加え、今回調査対象とした実習地は配置された学生数が多いため、「あまりプロジェクトの関係性が深くないためわからない（得点なし。測定データから除外）」で測定することとした。

2-3 調査の流れと具体的な調査実施方法

調査は2019年9月上旬から11月上旬の本実習の事前・事後学習期間を含む2か月にわたって行われた。対象地域と学生及び評価にかかわる教員等はA地域・学生23名・教員2名、及びB地域・学生20名・教員3名であり、以上から、評価にかかわるメンバーは合計48名が予定された。

調査の流れとしては、事前学習後の地域への出発時期（9月中旬）に診断的評価、実習先での中間期間（10月中旬）に形成的評価、実習先での現地報告会後の期間（10月下旬～11月上旬）に総括的評価を行い、これらのデータを分析することで考察を行うこととした。

図2 研究・調査の流れと関係者



具体的な評価方法に関しては、まず、A、B両地域とも、1年生と3年生は、プログラム内容が異なるため、それぞれの学年の学生同士で相互評価を実施したが、A地域の1年生は2チームに分かれており、また、3年生はテーマごとに3つのチームに分かれているため、それぞれのチーム内で相互評価を行った。これは、相互評価ができない、すなわち、「あまりプロジェクトの関係性が深くないためわからない」という選択肢が選ばれることを極力避けるためである。B地域の1年生は1チームのみであり、3年生は2チームに分かれているため、それぞれのチーム内で相互評価を行った。なお、担当教員による評価は、A地域は、2名の担当教員がそれぞれ全員を担当する役割分担であったため全ての学生の評価を、一方で、B地域は、3名の担当

教員がそれぞれ担当チームを分担したため、自分の担当するチームの学生のみの評価を行った⁵⁾。

実際の評価は、PC やスマートフォン等のデバイスで回答出来るように、Google フォームを活用した web アンケート形式で実施した。

3 調査結果

3-1 調査対象としたデータ

前章の調査方法に従ってデータを収集したが、収集したデータのうち、いくつかのデータは分析から除外した。

具体的には、事前・中間・事後の同一期間に同一人物に対し、複数回の評価をしたものについては、一度送信した情報を後から訂正できない Google フォームの仕様上、新しい評価は古い評価の訂正の可能性があるため、新しい評価を採用し、古い評価は除外した。また、誤って、自分の所属と異なるチームの学生を評価したものについても、除外した。最後に、本実習中の諸要因のために、過度に感情的な評価であることが明確に看取される評価や、「あまりプロジェクトの関係性が深くないためわからない」が頻出する評価については、調査の信頼性の観点から除外したため、当初予定された 48 名のうち 46 名分のデータについて、分析を行った。

3-2 事前・中間・事後評価の傾向

前述したように、評価は、7つの実習評価観点に対応した、10の実習評価項目を5段階評価で行った。ただし、7つの実習評価観点は、学力の三要素に対応した「1 知識・技能」「2 思考・判断・表現」「3 主体性をもって多様な人々と学ぶ態度」「4 2と3の融合」にまとめられる。集計データをこの4つに括り、事前評価、中間評価、事後評価の変化を、学生間の相互評価、及び、教員からの評価を対象に分析した。

調査したタイミングが3回あるため、理論的には、大別すると、事前、中間、事後と上昇するケース（いわゆる「右肩上がり」の形状。図3参照）、

中間で下がり、事後上昇するケース（いわゆる「V字型」の形状。図4参照）、中間で上がり、事後下降するケース（いわゆる「逆V字型」の形状。図5参照）、中間、事後と下降するケース（いわゆる「右肩下がり」の形状。図6の「3」「4」項目参照）、あまり期間によって変化がないケース（いわゆる「横ばい」の形状。図7参照）が予測されるが、実際に全てのケースが現出した。

図3 「右肩上がり」のケース

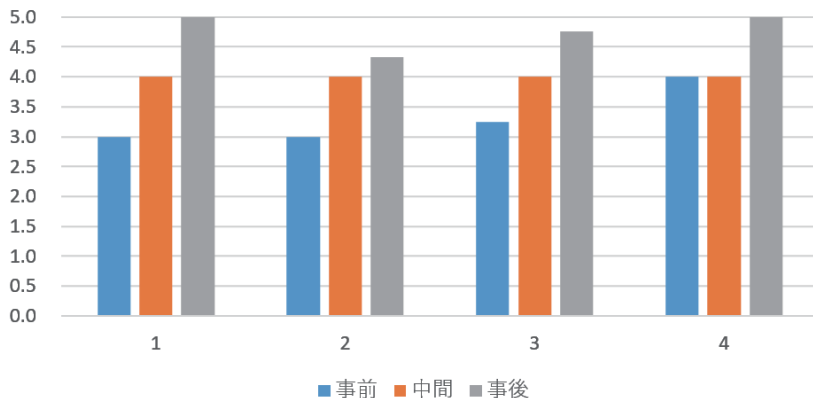


図4 「V字型」のケース

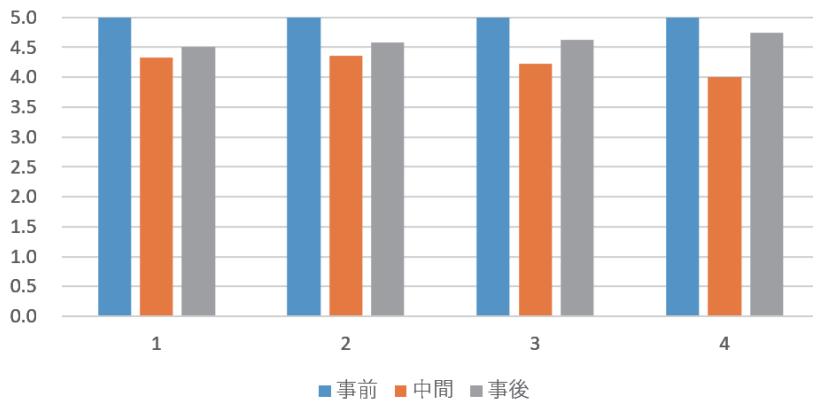


図5 「逆V字型」のケース

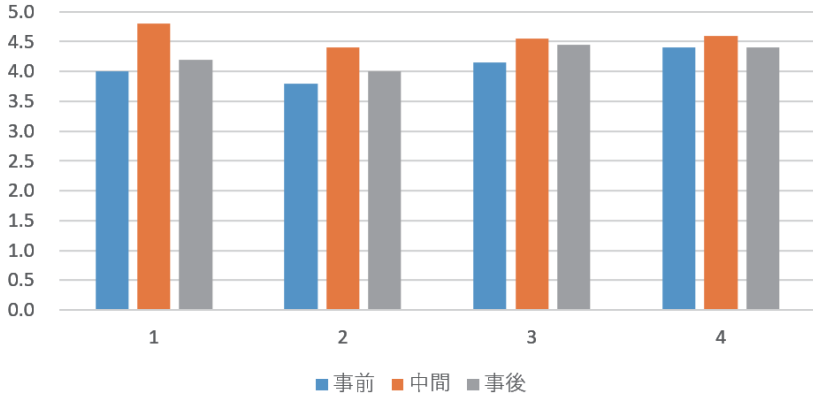
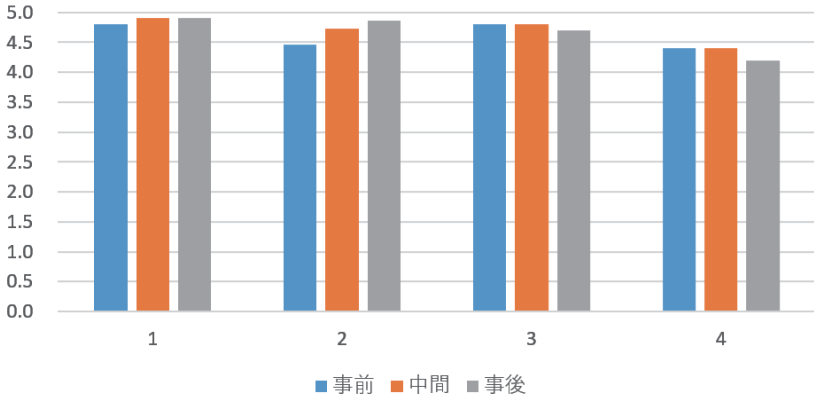
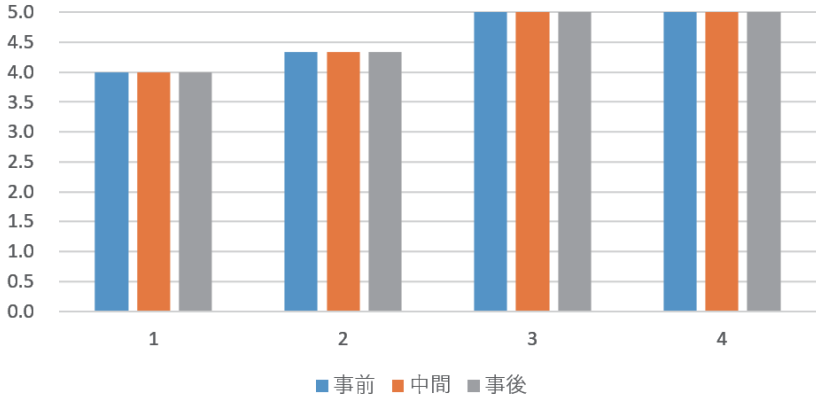


図6 「右肩下がり」のケース (項目「3」「4」のみ)



プライバシー保護の観点から、詳述は避けるべきと考えるが、図3に見られる「右肩上がり」のケースは、特に、教員からの評価にしばしば現れるケースであって、本実習期間中で学力三要素の成長を評価していると考えられるケースである。学生間の相互評価にも一定程度散見され、全体を通しては、このケースが最も多い。次に多いのは、図4に見られる「V字型」のケースである。このケースは、学生の相互評価によく見られるが、事前評価において、

図7 「横ばい」のケース



何らかの要因で高い評価をしてしまったため、実際の実習期間に入ってその評価が高すぎたと感じ、評価を下げ、事後評価では、終わってみれば、成長が見られたと考え、中間評価よりも高い評価となったケースである。

図5に見られる「逆V字型」のケースも学生間の相互評価に、一定程度見られた。事前評価はやや高めの評価であり、中間評価でその評価が上昇するも、事後評価で下降するケースである。事後学習期間には報告会等の全体のまとめ作業が存在する。現地で共に作業をしている期間までは評価が高いが、報告会等の作業になった際に評価を落としたケースと考えられる。ただし、「右肩上がり」「V字型」に比較して、このケースの出現は少ない。

図6はほとんど見られないケースである。図6は、学生間の相互評価に現れたケースであるが、チームをまとめる役割の学生に対し、不満を抱えた学生が、「3 主体性をもって多様な人々と学ぶ態度」「4 2と3の融合（すなわち、多様な人々と学ぶ態度を含む評価項目）」の項目に関し、評価を下降させたケースである。当該チームを担当した教員の所感では、比較的強いリーダーシップを発揮するタイプの学生に向けられた評価とのことであった。

図7は、本実習期間を通し、全く評価が変わらないケースであり、教員の評価には、このケースはほとんど見られないが、一方で、学生間の相互評価には特定のチームにおいて、5点満点で変わらず推移する形で散見された。

これは恐らく、事前評価において高い評価をしてしまい、その後、学力の三要素に成長が見られたとしても、これ以上高い評価を着けられなくなってしまい、5点満点が続いたケースと考えられる。

3-2 学生間の相互評価と教員の評価の差異

グラフの形状には、前節で見たように、いくつかのバラエティーがある。同一学生に対する学生間の相互評価と教員の評価の差異にも、詳細を見ればいくつかのケースが存在するが、共通して挙げられる傾向は、学生間の相互評価の方が、教員の評価よりも高い傾向にあるということである。

表5は、B地域の、学生間の相互評価と、教員の評価の差異を表したものであるが、特に、事前評価の得点が高い傾向にあることが看取される。前節で述べたが、学生間の相互評価に「V字型」のケースが学生に多く現れ、また、一部ではあるが5点満点で「横ばい」のケースが現れた要因とも言える。

ただし、興味深いのは、事前評価、中間評価、事後評価と続くに従って、学生間の相互評価と教員の評価の差が、小さくなっていることである。すなわち、学生間の相互評価に関して、特に、事前評価についてチューニングを実施したり、ルーブリックを示す等の工夫により、両者の評価の差異が少なくなる可能性はある。

表5 B地域の学生間の相互評価と教員の評価の差異

	事前評価	中間評価	事後評価
学生の相互評価	4.45	4.17	4.42
教員の評価	3.60	3.81	4.14
差	0.85	0.36	0.28

しかしながら、学生間の相互評価を、いたずらに教員の評価に近づけることが、評価の上で、妥当であるのかどうかには議論の余地がある。例えば、本実習におけるプロジェクトにおいて、チーム内の学生間で何らかのトラブルが発生した場合、教員の所感では、そのことが要因で、学生間の相互評価には影響が大きく現れる⁶⁾。教員にとっては、多くのトラブルは想定範囲

内であり、その後、個々の学生の努力や教員の指導により解消されることを予測している。教員は、チーム内で一定程度起こりうる不和が発生したことだけで、当該学生の評価を大きく下げることはないが、学生同士であれば、このことが評価において影響を与えやすい。どちらの評価に優劣があるという視点だけではなく、お互いの評価の視点を分析することで、本実習の評価の精度が向上すると考えられる。

3-3 本研究での評価と学生データとの関係

3-3-1 GPA と事後評価との関係

学生間の相互評価と教員の評価の差異を、本実習での評価と他の学生データとの関係を見ることで、考察する。

本稿は、2019年度の本実習のデータを扱っているため、執筆時点では、本実習の成績評価は確定していない。成績に最も近い評価は、事前評価、中間評価、事後評価の中では、事後評価と考えられる。そこで、まず、事後評価とGPAの相関を見たところ、A地域、B地域共に、1年生における学生間の相互評価による事後評価とGPA、及び、教員の評価における事後評価とGPAには相関が見られなかった。一方で、3年生における学生間の相互評価による事後評価とGPAには相関が見られなかったが、教員の評価における事後評価とGPAには、A地域、B地域に相関が見られた（図8、図9参照⁷⁾。

教員による評価とGPAとの相関について、1年生と3年生に差異がある理由については、教員が本実習前に、学生の状態を把握していたかによる差異である可能性も否めない。教員によっては、本実習で自分自身が担当する1年生と初対面であるケースもあった。この仮説通りとするならば、教員は、地域実習の評価をする際にそれまでの学生のGPA等の評価に影響を受けている可能性がある。

図8 A地域のGPAと事後評価（3年生）

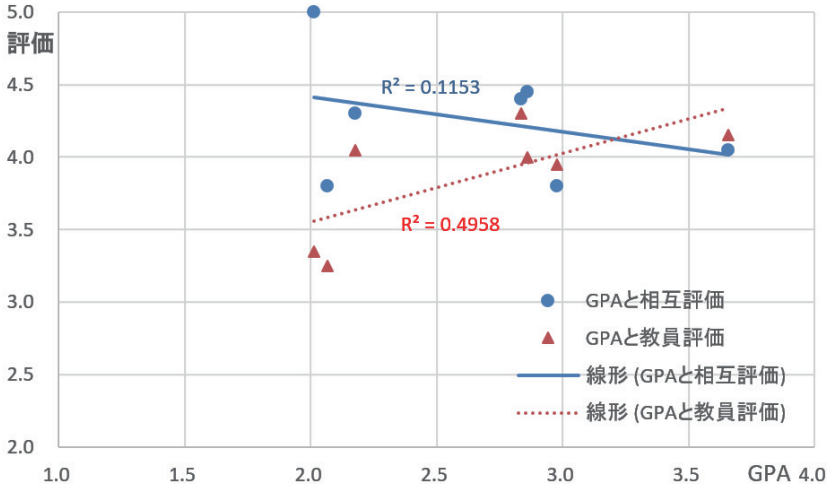
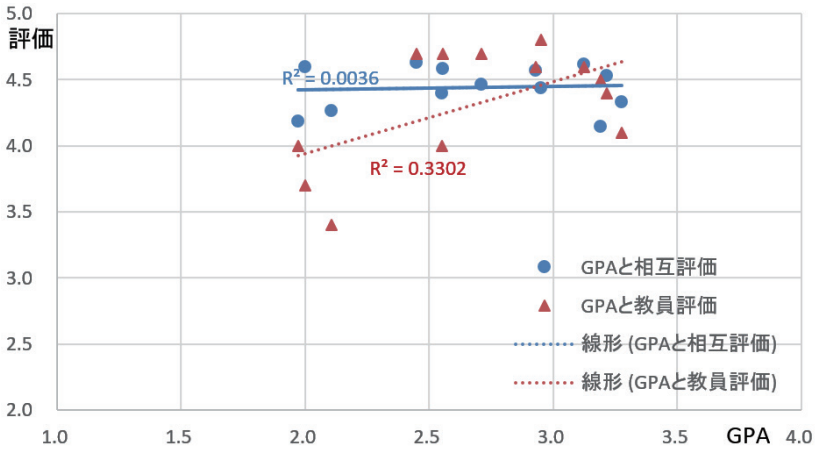


図9 B地域のGPAと事後評価（3年生）



3-3-2 PROG⁸⁾と実習評価増減率

事前評価と事後評価の変化を見るため、事後評価の点数を事前評価の点数で除して求めた数値を「実習評価増減率」と呼ぶこととする。事前評価より事後評価が上昇した場合、100%より大きい数値になり、一方で、事前評価より事後評価が低下した場合、100%より小さい数値となる。図10から図13に、A、B両地域の1年生と3年生のPROGと実習評価増減率の相関を表した⁹⁾。

図10 A地域のPROGと実習評価増減率（3年生）

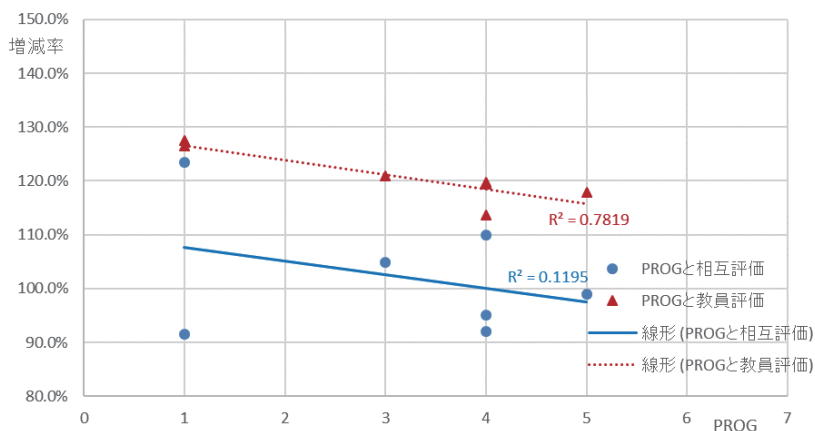


図11 B地域のPROGと実習評価増減率（3年生）

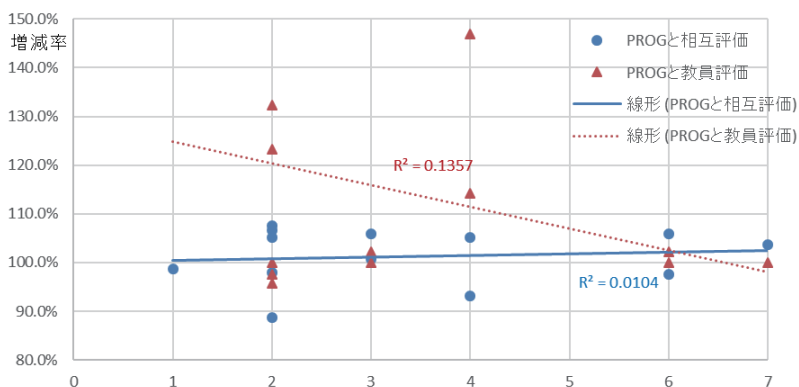


図 12 A 地域の PROG と実習評価増減率（1 年生）

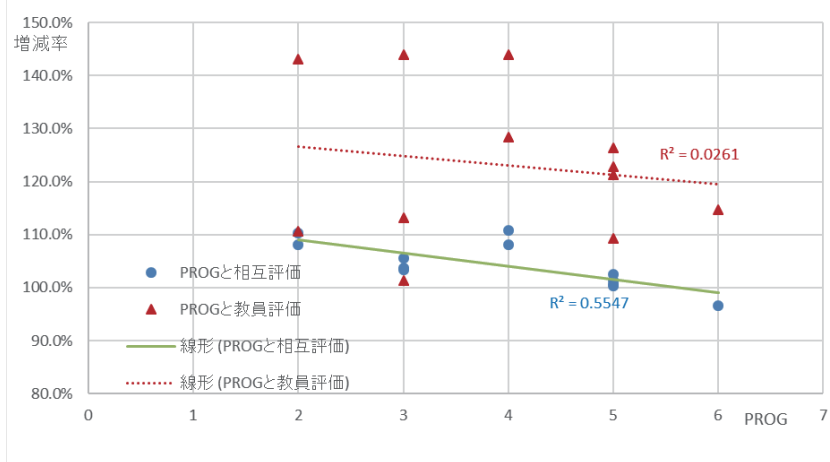


図 13 B 地域の PROG と実習評価増減率（1 年生）

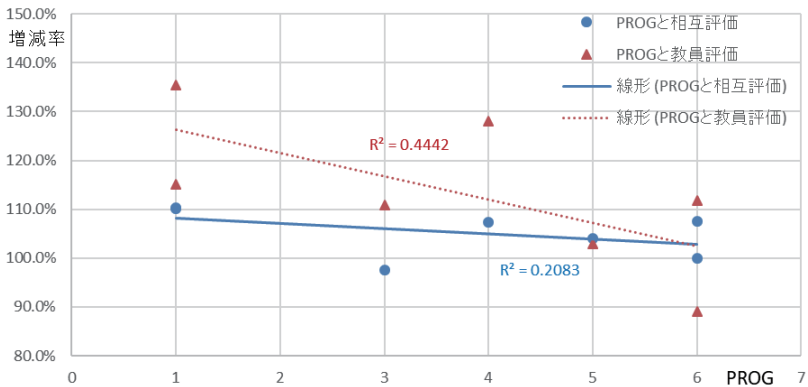


図 10 から図 13 に共通して言えることは、PROG と実習評価増減率の関係では、ほとんどの場合に、相関がないか、あった場合は負の相関が見られることである。これは、PROG のスコアが低いほど、事前評価と事後評価の増減率が高まるということを表しており、すなわち、本実習は、コンピテンシーが低い学生の方に、より大きな成果が見られることを示唆している可能性がある。

4 おわりに

言うまでもなく、人の能力が発揮されるためには、理論と実践力の両方が兼ね備えられている必要がある。近年、高等教育において前者の育成に偏っていたことに対する反省から、PBL や地域実習、ゼミ等においては、現地や現場での経験をさせる学修スタイルが増加しつつあるが、本実習に見られるように、1 学科の全員が必修で、長期間の合宿形式で実習に取り組む大学は、いまだ少ないという現状である。

地域実習に参加した学生は、実習によって現場での経験を積むだけでなく、理論的に不足な点や未熟な点を自覚することができるため、実習後の大学でのいわゆる座学での学修にも、一層のモチベーションを喚起されることが期待できる。また、本実習の成果を次年度以降の地域実習に活かすという PDCA サイクルを 4 年間の大学生活で経験できるカリキュラム設計となっている。ただし、これらの学修活動の成果がアセスメントされなければ、何が本実習の学修の成果であって、何を改善する必要があり、何は変えなくてよいか、明確にならない。

本研究は、試行的に行った調査の報告であるため、議論には限界も多い。しかしながら、この取組を地道に継続することによって、アセスメントの精度を向上させ、アセスメント自体の PDCA サイクルを構築することは、様々なタイプの学外実習に対し、資するところが大きいと考える。

参考文献

- 文部科学省高大接続改革プロジェクトチーム、「文部科学省高大接続改革 PT 資料」,2017
- 文部科学省初等中等教育局教育課程課教育課程企画室、「OECD Education 2030 プロジェクトについて」,2018
- OECD, The future of education and skills Education 2030, 2018
- 高木展郎, 「「学力の 3 要素」をバランスよく育むため、学校全体でカリキュラム・マネジメント推進を」, 『VIEW21』2016 Vol.4, 2016
- 大正大学, 「地域実習規定について」, 『大正大学地域創生学部 設置の趣旨等

を記載した書類』, 2015

註

- 1) OECD (2018)、及び、文部科学省初等中等教育局教育課程課教育課程企画室 (2018) を参照。
- 2) 文部科学省高大接続改革プロジェクトチーム (2017) を参照。
- 3) 高木 (2016) pp.2-4
- 4) 大正大学 (2015) p.54
- 5) A 地域、B 地域の各チームの人数については、プライバシーの保護の観点から、明記しない。また、A 地域、B 地域とも、学生は相互評価に加え、自己評価を実施し、加えて、A 地域では、現地指導講師の評価も実施したが、本稿ではそれらのデータには触れない。
- 6) 実際に、複数の教員の判断で、過度に感情的な評価をしたと見られるものがあり、データを除外しなければならなかったケースがあった。
- 7) GPA には、1 年生、3 年生共に、本実習の直前の学期の GPA である 2019 年度春学期の GPA を用いた。当該学部は、2019 年度現在で、本学で唯一クォーター制を採用しているが、GPA の算出は、他の学部に合わせてセメスターで行っている。すなわち、2019 年度第 1 クォーターと第 2 クォーターの合算した GPA を用いている。
- 8) PROG は、河合塾とリアセックが共同開発したジェネリックスキルの成長を支援するアセスメントプログラムである。1 点から 7 点の 7 段階で判定され 7 点が最も良い。大きく分けてリテラシーとコンピテンシーの 2 領域があるが、大正大学では後者についてのみ実施している。
- 9) 1 年生は 2019 年 5 月 13 日実施データ、3 年生は 1 年次と 2 年次の 2 回実施しているため、2 年次 (2018 年 10 月 25 日実施) に実施した最新のデータを利用した。