

ラーニングアウトカムズと個を重視した教育システムの構想 — アルバーノ大学を手掛かりに —

大橋 陽 岩崎 公弥子 齋藤 民徒
Akira OHASHI Kumiko IWAZAKI Tamitomo SAITO

A Design for Establishing an Educational System to Develop Students' Learning Outcomes and Characters: A Case Study of the Alverno College

はじめに

国内・国外の高等教育におけるすぐれた教育手法、教育システムを調査すると、学修成果 (learning outcomes)、すなわち、「学生が何ができるようになるか」という視点から構築されていることに気づかされる (岩崎・大橋・工藤 (2011))。従来は知識の教授、すなわち、「教員が何を教えるか」が重視されてきた。だが、昨今の高等教育改革では、「学生が何ができるようになるか」、換言すると、学修成果が重視されていると言って大過ないであろう。

「学士力」(文部科学省)、「若年者就職基礎能力」(厚生労働省)、「社会人基礎力」(経済産業省)など、学修成果は異なる形で表されている。いずれにしても、大学は、それらの「能力」ないしは「力」を身につけた学生を社会に送り出さなくてはならない。だが、これらは能力や力の「リスト」にすぎない(文部科学省中央教育審議会 (2008))。

戸惑いを覚えるのは筆者らだけではないであろう。「リスト」があまりにも抽象的にすぎ、かつ、どの水準が要請されているかも不明だからである。厳密な意味においては、定義不能で、計測不能、評価不能と言わざるを得ない。それだけではなく、諸能力を涵養する具体的方策についてはほとんど何も語られていない。

確かなことは学修成果が重視されるようになったことだけである。誤解を恐れずに言えば、どのような能力をどの程度、またどのような教育手法で育成すべきかについては、誰も何も語るができない。それは、各大学、各学部学科、さらには各教員に「丸投げ」されているのである。こうした問題状況を踏まえたとき、先行する優良事例に学ぶことは有意義であろう。

さて、アルバーノ大学 (Alverno College) は、アメリカの4年制女子大学であり、

本邦の高等教育改革の1つのモデルとなったことは周知の通りである。その改革や「能力ベースの学修」(Ability-Based Learning)、「学修成果」をベースにしたカリキュラムについて紹介した論考も少なくない(たとえば、安藤(2006)を参照せよ)。そうした中で、本論文にオリジナリティがあるとするならば、それは、アルバーノ大学の経験、教育改革、教育システムを、他へ適用可能な普遍的モデルとしてではなく、個別性の中で再考した点にある。

アルバーノ大学は「危機」に立たされたとき、学生の学修成果に基づく教育を志向して成功を収めた。本論文では、文献調査及びアルバーノ大学視察を通して、①教育改革を社会的文脈の中で理解すること、②改革理念実現のプロセスと仕組みに迫ること、この2つを主目的としている¹。結論を先取りして言えば、「完成品」としてのアルバーノ大学の教育システムに普遍性はなく、教育改革のプロセスの個別性にこそ我々が学ぶべき普遍的価値が内在するということである。

本論文の構成は次の通りである。第1章では、アメリカの女子大学をめぐる問題群を析出し、第2章では、アルバーノ大学の教育改革と彼らが辿りついた「答え」である「能力ベースの学修」について、その意義を明らかにする。第3章では、教育改革の理念をどのように具体化しているのかを明らかにするため、カリキュラムの実例を取り上げる。アルバーノ大学では、「学修過程としての評価」(student assessment-as-learning)として、学生が自らの学びを主体的に評価することが重視されている。そうした学びを支える教育情報基盤、「診断型デジタルポートフォリオ」については、第4章で論じることにする。

1. アメリカの女子大学の「衰退」

本章では、まず、アメリカにおける女子大学の「衰退」を念頭に、それらの大まかな類型化を試みる。それを踏まえた上で、アルバーノ大学をめぐる社会経済的環境を明ら

¹ 大橋と岩崎は、2011年10月17日にアルバーノ大学を訪問した。アルバーノ大学教育普及研究所(Institute for Educational Outreach)のディレクターであるジュディス・ハート氏(Judith Reissetter Hart)のアレンジにより、多くの面会が実現した。面会者は、教学担当筆頭副学長のキャスリーン・オブライエン教授(Kathleen O'Brien)、ジョージン・ローカー教授(Georgine Loacker)、前看護学部長ジュディーン・シュルト教授(Judeen Schulte)、教学担当准副学長のジーナ・アブロマイト教授(Jeana M. Abromeit)、デイヴィッド・ブルッカー准教授(David Brooker)、クリスティーナ・ガーザ=ネルソン専任講師(Christina Garza-Nelson)、評価センターのディレクターで診断型デジタルポートフォリオ担当のケリー・タレー氏(Kelly Talley)である。訪問を快く受け入れて頂いたことを記して感謝したい。

なお、この訪問の概要及び詳細については、大橋・岩崎・斎藤(2012)を参照のこと。

かにして、その改革の意義について再考することにしよう。

1-1. アメリカの女子大学の趨勢

アメリカの女子大学と言えば、誰もが「セブンシスターズ」(Seven Sisters)と呼ばれる名門を思い浮かべるであろう。セブンシスターズには、マウント・ホリヨーク(Mount Holyoke College、1837年創立、マサチューセッツ州)、ヴァッサー(Vassar College、1865年創立、ニューヨーク州)、ウェルズリー(Wellesley College、1875年創立、マサチューセッツ州)、スミス(Smith College、1875年創立、マサチューセッツ州)、ラドクリフ(Radcliffe College、1879年創立、マサチューセッツ州)、ブリン・マウル(Bryn Mawr College、1885年創立、ペンシルヴァニア州)、バーナード(Barnard College、1889年創立、ニューヨーク州)が含まれる。いずれも歴史ある北東部の女子大学であった。「男子大学」のアイビーリーグに匹敵する女子エリート大学にすることを狙い、セブンシスターズという呼称が使われるようになったと言われている。1927年のことである。

1950年代になると、男女別学の大学(single-sex colleges)が合衆国憲法修正第14条の平等保護条項(Equal Protection Clause)に反するとの訴えが起こされるようになった。数度の最高裁判決が訴えを支持すると、1960年代以降を通じて、女子大学の共学化が進んだ。正確なデータを得ることは困難であるが、最盛期には女子大学はおよそ300~350を数えたと言われている。現在では数が激減し、女子大学連盟(Women's Colleges Coalition)に加盟している大学は約50にすぎない。

セブンシスターズも例に漏れない。1963年以降、ラドクリフはハーバード(Harvard University)との合併手続きを進め、77年には学部生はすべてハーバードに所属することになった。99年にラドクリフは解散し、現在は「ラドクリフ女性学高等研究所」(Radcliffe Institute for Advanced Study in Women's Studies)としてその名を残すのみである。また、ヴァッサーは、イェール大学(Yale University)との合併は断ったものの、69年に共学化した。他のセブンシスターズは、共学化を拒む意思決定を下したが、関係の強い共学の大学とのカリキュラムの共有化、単位互換制度などを進めている。

こうした動きは、公民権運動に影響を受けた男女平等化の流れとして肯定的に捉えることもできる。以前は女性を受け入れなかったアイビーリーグをはじめとする大学が、女性に門戸を開くようになった。だが、そうした環境の中で「女子大離れ」が進み、多くの女子大学は、共学化、合併、閉鎖のいずれかを選択せざるをえなかったこともまた事実である。女子大学の共学化それ自体は珍しいことではなく、絶えず起こってきたこ

とである。ここでは近年の女子大学の共学化で、大学の方針が軋轢を生じさせた事例を2つ挙げておく。

第一は、2004年、ニューヨーク州オーロラのウェルズ（Wells College）の共学化である。同大は学生数減少に直面したために共学化を打ち出した。学生、卒業生らの反対は強かったが、翌年、共学化に踏み切った。

第二のものは、女子大学のあり方をめぐって波紋を呼んだ。2006年、ヴァージニア州リンチバーグのランドルフ・メイコン女子大学（Randolph-Macon Woman's College）の共学化宣言である。クリスマン（Jolley B. Christman）理事長とウォーデン（Virginia Worden）暫定学長との共同名義による共学化宣言の一部を引用しよう。

「市場の現実、大学年齢女性のわずか3%しか女子大学を進学先として考えていないことを示しています。本学の学生の大多数は、女性だけの大学をとくに求めていたわけではないと言っています。ほとんどの学生は、本学が女子大学だということに抵抗を覚えながらも、入学してくるのです。

本学の学生数減少の問題は消えたわけではなく、共学、男女別学の学校と競争するのです。本学の志願者が併願する上位10大学のうち、7校が共学です。本学から転学するほぼすべての者は、共学に転学するのです。

これらの市場的要因は、本学の財務状態に悪影響を及ぼしています。本学がより多くの学生を呼び込むためには、より多くの支援を提供しなくてはなりません。そして、収支を均衡させるために、毎年の寄付金の大半を使うことになっているのです。」（Christman and Worden (2006, September 17)）

ここには、女子大学の苦境が端的に表現されているように思える。大学年齢の志願者の女子大離れ、それによる学生数の減少が財務状態を悪化させるということである²。また、学生を集めるために支援を手厚くし、寄付金を使わざるをえないという実態である。

それに対して、すでに共学化した2校を除くセブンシスターズは、今後も女子大学であり続けるとのコミットメントを表明した（Simpson (2006, November 5)）。また、アグネススコット（Agnes Scott College、ジョージア州）など、他のいくつかの女子大学の学長は、ランドルフ・メイコン女子大学の苦境と理事会の決定に同情を示しながらも、女性が女子大学で学ぶ意義を説くことで、上記の共学化宣言を批判した（たとえ

² ランドルフ・メイコン女子大学は、2007年7月1日、ランドルフ大学（Randolph College）と名称を変え、共学化した。

ば、Dancy (2006、September 12) を参照せよ)。

女性が女子大学で学ぶ意義は何であろうか。女子大学を除くほぼすべての大学が完全に共学化している時代において、女子大学はどのように正当化され、どこに存在意義があるのだろうか。本論文の範囲から逸脱するので深入りすることは避けるが、ランドルフ・メイコン女子大学の意思決定への批判が、揃って根拠にしているポイントを押さえておくことは有益であろう。それは大別すると2つになる。

第一に、女性が共学で学ぶのは不利益を被る場合がある。Duke University (2003) によると、共学で学ぶ女性は、キャンパスにおいて非合理的な社会的期待とプレッシャーにさらされているという。それらは、女性というジェンダー観、ステレオタイプに基づくもので、彼女らの肉体的、精神的健康を損ない、成長を阻害するものである。女性は、その意見が十分に受け入れられておらず、男性が授業では議論を支配し、ほとんどのリーダー的地位を占めているという。

第二に、女性が女子大学で学ぶのは共学よりも有利な場合がある。Umbach et al. (2003) によれば、女子大学で学ぶ女性は共学で学ぶ女性よりも、生産的活動に参画しやすく、大学での経験でより多くのことを達成しやすいという。具体的には、①学問的経験と統合的学修への挑戦、②成功への支援、③教育上プラスの効果をもたらす学生・教員の関係、④仲間と協働し、積極的に授業に参加し、考えをまとめるよう学生を促す教室環境、⑤女性の自己理解と他者理解、そして職業上の成功とリーダーシップに関連したスキルを発展させる環境、⑥数量化スキルを開発することへの支援、これらが挙げられている。

「20年以上もの間、女子大学の擁護者は、女子大学が女子学生に、より公正で、したがってより質の高い、力強い発達をもたらす学修環境を提供すると主張してきた。我々の事実発見はこの主張を支持するものであり、女子大学 (single-sex colleges) は、女性にとって、時代錯誤の中等教育後の選択肢ではないことを示すものである。」(Umbach et al. (2003)、p.11.)

ここまで論を進めてきて、アメリカの女子大学をめぐる問題の輪郭はつかめてきたように思える。すなわち、一方に女子大学の苦境があり、他方に女子大学の存在意義がある中で、どのような構想をもつのかということにほかならない。

1-2. アメリカの女子大学の2類型

前節では、アメリカの女子大学の趨勢を見極める中で、問題の構図を導きだしてきた。

ランドルフ・メイコン女子大学は、学生数の減少、したがって財務状態の悪化の中で共学化に踏み切ることを素直に吐露した。それに対しては、他の女子大学関係者から、女子大学の存在意義を「盾」にした批判が寄せられた。有力女子大学だからこそ、強く安定した立場から批判できると思うかもしれない。

本節では、アメリカの女子大学を大まかに類型化することで議論をより深めていくことにしよう。アメリカの女子大学は、セブンシスターズなど、レベルの高い大学ばかりではない。しかも、すべての女子大学が、同種の方向性を志向しているわけではないことを見ておく必要がある。

表 1-1 アメリカの女子大学の諸指標の相関

	学納金	寮費	合格率	4年卒業率	奨学金受給率	借入学生比率	借入金額
学納金	1						
寮費	0.6505*	1					
合格率	-0.3300**	-0.2705***	1				
4年卒業率	0.7899*	0.5837*	-0.2560	1			
奨学金受給率	-0.6799*	-0.6001*	-0.4433*	-0.7563*	1		
借入学生比率	-0.5837*	-0.5670*	0.2832	-0.7232*	0.8556*	1	
借入金額	-0.5517*	-0.6158*	0.2964***	-0.5405*	0.6520*	0.5898*	1

(出所) 付表より作成。

(注) *は1%で有意、**は5%で有意、***は10%で有意

表 1-1 は、アメリカの女子大学について、学納金をはじめとするいくつかの指標の間の相関を示している。これは、類型化をはかる手掛かりになるであろう。

第一に、学納金は、寮費 (0.6505) のほかに、4年卒業率 (0.7899) との間に強い正の相関があり、奨学金受給率 (-0.6799)、借入学生比率 (-0.5837)、借入金額 (-0.5517) との間に負の相関が見られ、程度は劣るものの合格率 (-0.3300) との間にも負の相関がある³。

第二に、合格率については、相関関係が弱く、また、統計的に有意ではないものの、借入学生比率 (0.2832)、借入金額 (0.2964) との間に正の相関があり、4年卒業率 (-0.2560)、奨学金受給率 (-0.4433) との間に負の相関がある。

第三に、4年卒業率は、奨学金受給率 (-0.7563)、借入学生比率 (-0.7232)、借入金額 (-0.5405) との間に強い負の相関関係がある。

第四に、奨学金受給率は、借入学生比率 (0.8556)、借入金額 (0.6520) と強い正の相関がある。

³ ここで言う奨学金は、成績やスポーツ等で優れた業績を残した学生に与えられる merit-based scholarships ではなく、経済的な理由で与えられる need-based scholarships である。

確かに合格率は他の指標との相関が弱い。難度が高いと思われる合格率40%未満の5校の学納金平均は33,834ドル、難度が低いと思われる合格率80%以上のそれは27,433ドルで、その差は6,402ドルである。合格率の高い5校の学納金平均は25,144ドルで、差は8,690ドルに開く。

こうした関係から、次のことが言えるであろう。すなわち、学納金（寮費を含む）の高い大学は、合格率が低い難易度の高いもので、学生は、奨学金を受給したり借入を行う傾向が少なく、4年間で大学を卒業するケースが多い。逆に、学納金（寮費を含む）の低い大学は、合格率が高い難易度の低いもので、学生は、奨学金を受給し、借入を行う傾向が高く、4年間で大学を卒業するケースが少ない。表1-1は、こうした傾向を示しているといえよう。

表1-2 アメリカの女子大学の類型別諸指標

a. 諸指標の実数

	学納金	寮費	合格率	学生数	教員・学生比率	4年卒業率	奨学金応募率	奨学金受給率	借入学生比率	借入金額
全女子大学	28,702	10,124	61.1	1,928	10.9	53.2	83.4	76.8	74.2	25,706
フォーブス誌トップ10	35,336	11,811	50.3	2,211	9.5	65.8	78.0	71.2	68.2	23,860
セブンシスターズ	41,039	12,878	41.7	2,416	8.6	78.8	66.4	59.7	60.0	18,822
低コスト校	22,970	9,009	62.9	1,540	11.2	41.6	90.9	83.5	80.1	27,679

(出所) 付表より筆者作成。

(注) 低コスト校は、学納金が平均値の28,702ドルより低いものである。

b. 全女子大学を100とした場合

	学納金	寮費	合格率	学生数	教員・学生比率	4年卒業率	奨学金応募率	奨学金受給率	借入学生比率	借入金額
全女子大学	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
フォーブス誌トップ10	123	117	82	115	87	124	94	93	92	93
セブンシスターズ	143	127	68	125	79	148	80	78	81	73
低コスト校	80	89	103	80	103	78	109	109	108	108

c. 低コスト校を100とした場合

	学納金	寮費	合格率	学生数	教員・学生比率	4年卒業率	奨学金応募率	奨学金受給率	借入学生比率	借入金額
全女子大学	125	112	97	125	97	128	92	92	93	93
フォーブス誌トップ10	154	131	80	144	84	158	86	85	85	86
セブンシスターズ	179	143	66	157	77	189	73	71	75	68
低コスト校	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

これを踏まえ、表1-2は、全女子大学、『フォーブス』誌上位10校、セブンシスターズ、低コスト校に分類し、それぞれ諸指標を示したものである。『フォーブス』誌上位10校には、セブンシスターズ（5校）すべてが含まれている。低コスト校は、全女子大学の学納金の平均値（28,702ドル）よりも学納金が高い大学を示し、22校が含まれている⁴。

⁴ 平均値より学納金の低い22校を、低コスト校として一括りにすることは必ずしも適切でないことは承知している。しかし、学納金の分布を見たとき、低コスト校をどのように定義するかは判断が難しいため、本論文ではそのように括って論じることにした。

表1-2について、数字を細かく論じる必要はないであろう。だが、極端な例示として、表1-2cに基づき、セブンシスターズと低コスト校を比較しておこう。セブンシスターズは低コスト校に比べて、学納金が179、寮費が143%、学生数が157、4年卒業率が189と高い値を示している。逆に、合格率は66、教員・学生比率は77、奨学金応募率は73、奨学金受給率は71、借入学生比率は75、借入金額は68と低い値を示している。セブンシスターズは、高コストにもかかわらず、学生の奨学金や借入に対するニーズは、低コスト校に比べて低くなっている。

つまり、同じ女子大学と言っても、セブンシスターズなどは比較的金銭的に恵まれた（おそらく大学年齢の）学生が4年間を過ごす大学であり、他方、低コスト校は奨学金や借入、もしくは、自分の稼得を基に4年以上通う大学であると推測できる。このように大きく2類型に分けられるが、両者では求められている役割がまったく異なるであろう。また、置かれている状況もまったく異なるのであろう。章を改めて、アルバーノ大学を中心にこの点を考えていこう。

2. アルバーノ大学の教育改革とその意義

アルバーノ大学は、ミシガン湖西岸、ウィスコンシン州ミルウォーキーに所在するカトリック系リベラルアーツ女子大学である。本章では、アルバーノ大学の改革と教育システムの概略を述べ、その意義を、求められている女子大学像と重ね合わせて論じることしよう。

2-1. アルバーノ大学の教育改革と「能力ベースの学修」

1887年、アルバーノ大学の前身となるセントジョセフ師範学校（St. Joseph's Normal School）が設立され、セントフランシス教会の修道女の教育が行われた。その後、アルバーノ教育大学（Alverno Teachers College）となり、1946年、4年制リベラルアーツカレッジとしてアルバーノ大学が発足した（表2-1）⁵。現在、学士課程は、教養学部、ビジネス学部、教育学部、看護学部から成り、学生数は2,324名である（2010年秋学期）。大学院には、経営管理学（MBA）、教育学、看護学、コミュニティ心理学の修士課程が設置されており、院生数は435名（女性だけでなく男性も含む）である⁶。2012年USニュース・ベストカレッジ・ランキング（U.S. News Best Colleges Rankings 2012）によると、アルバーノ大学は地域総合大学（中西部）に分類され、

⁵ 師範学校（normal school）は2年制であり、教育大学（teachers college）は4年制である。

⁶ 合衆国憲法修正第14条の平等保護条項により、とりわけ大学院レベルの課程においては、女子大学でも男性を受け入れなくてはならないことになっている。

ランキングは62位である⁷。決してレベルが高い大学とは言えない。

図2-1 アルバーノ大学に掲げられた「中西部でナンバーワン」の横断幕



(出所) 筆者撮影

それにもかかわらず、アルバーノ大学がアメリカ国内だけでなく、海外からも関心を集め、年間300件以上の視察を受けている理由はその教育力にある。実際、ベスト学士課程教育部門 (Best Undergraduate Teaching) で、中西部において2年連続1位となっている。

その教育改革の歴史は1969年まで遡る (表2-1)。女子大学が「危機」を迎えていたときである (第1章を参照のこと)。学長に就任したジョエル・リード博士 (Joel Read, PhD) は、翌年、各学部に向けて教育について根本的な問いかけを行った。その問いは、「あなたの学部では、学生が授業を必ず履修しなくてはならないほど重要なことを教えていますか?」、「あなたの学問分野を学んだ結果、学生にどのように考えられるようになってほしいですか? 学生に何ができるようになってほしいですか?」といったものだったという (Alverno College (2011b))。

各学部で徹底的な議論が行われ、その結果、「単なる知識にとどまらず、知っていることができるようになる教育」という究極的な原則が全学的に共有されることになった。

⁷ USニューズ・ベストカレッジ・ランキングでは、大学を次の4つに分類している。①全国総合大学 (National Universities) ; 全領域にわたる学士課程、修士課程、博士課程教育を提供し、また、革新的な研究成果をあげることが求められている、②全国リベラルアーツ大学 (Liberal Arts College Rankings) ; 学部教育を重視し、少なくとも半分の学士をリベラルアーツ分野で輩出する、③地域単科大学 (Regional Colleges) ; 学部教育に集中しているが、リベラルアーツ分野の学士が半分以下である。④地域総合大学 (Regional Universities) ; 全領域にわたる学生課程と一部の修士課程を有するが、博士課程をほとんど持たない。

表2-1 アルバーノ大学の略年表

1887年	前身のセントジョセフ師範学校設立
1946年	アルバーノ大学創立
1953年	現在の場所に移転
1969年	ジョエル・リード学長が教育改革着手
1973年	能力ベースのカリキュラム導入
1973-77年	一般教育モデルカリキュラム策定
1975年	“A Day at Alverno” 開始。他大学の教職員向けにアルバーノ大学の教育方法を教授
1977年	「週末大学」を開始
1978-85年	専門教育カリキュラム改革
1996年	初めて修士課程を設置。教育学修士課程
2003年	ジョエル・リード学長退任
2004年	メアリー・ミーハン学長就任
2005年	看護学修士課程設置
2006年	MBAプログラムを設置
2009年	女性・少女研究センター設置

(出所) Alverno College (2011) より作成。

そして、1973年に8つの能力 (abilities) もしくは成果 (outcomes) をベースとしたカリキュラムがスタートした⁸。1973年から77年にかけて、一般教育のモデルカリキュラムが策定され、78年から85年にかけて、専門教育課程のカリキュラム改訂が行われた(表2-1)。今日ではよく知られるようになった「能力ベースのカリキュラム」である⁹。教養教育 (liberal arts) に対する古典的な期待が8つの能力として中心に置かれており、まず一般教育課程に、さらに専門教育課程にも統合されるようになったのである (Mentkowski (1999)、pp.63-64.)。

3-1で詳述するように、8つの能力は、それぞれ6つのレベルに分けられ、到達目標が明確にされている(8つの能力については、後掲表3-1を参照のこと)。特定の能力を向上させるために、特定の授業が設けられているわけではない。「通常の」授業に育成すべき諸能力とレベルが割り振られているのである。そして各教員は、それぞれの学部学科に所属して専門分野を教授するのと同時に、能力学科 (ability department) にも所属している。

「授業内容」と「能力」は相互に排他的だと考えがちである。アルバーノ大学は、「学生は自分が知っていることを用いて何かできなくてはならない」と考えている。そのため、卒業要件は、筆記試験による単位の付与ではなく、諸能力を実証することをベー

⁸ アルバーノ大学の教育にかかわる「共有されている原則」については、すでに別稿で論じた。詳しくは、大橋・岩崎・斎藤 (2012) を参照のこと。

⁹ アルバーノ大学の一般教育改革については、安藤 (2006) が詳しい。また、アルバーノ大学の教育改革の経緯、その中で重要なポイントについては、Alverno College (2011b) を参照のこと。

スとしている。コミュニケーション力を例にとれば、入学当初のおどおどして内容もひどいスピーチから、レベル6における身振りや表情、抑揚が豊かなプレゼンテーションへの成長が明白である。

こうした能力の「リスト」だけであれば、学士力等、我々にも目新しいものではなくなっている。しかし、これら8つの能力をそれぞれ6つのレベルに分け、学生が実際にこうした能力を身につける方策が講じられている。本邦の高等教育改革ではこの部分の議論が欠けており、「教育の質保証」に論理が飛躍している¹⁰。しかし、ここでは深入りせずに、第3章で、一般教育と専門教育を通じたカリキュラムに、能力 (abilities) と授業 (courses) がいかにして統合されているかについて詳述することにする。

さて、アルバーノ大学は、8つの能力の育成に注力しているのであるが、それはいわば中間目標である。最終的な目標は、学生を「教養のある成熟した大人」にすることである。「教養のある成熟した大人」とは、より具体的には、「自分自身の学習に対する責任感、自力で学習を継続できる能力と欲求を有すること」、「自分自身のパフォーマンスを批判的かつ精確に評価する自己認識と能力を有すること」、「多くの異なる文脈において自分の知識と能力をいかにして適用するか理解していること」、こうした素養を備えていることである (Alverno College (2005); Mentkowski (1999), pp.17-18.)。

2-2. アルバーノ大学の社会的環境

あらゆる存在と等しく、教育もまた、時間的・空間的制約から自由ではないであろう。アルバーノ大学の最終的な教育目標は、「教養のある成熟した大人」を育成することであった。そういった教育目標の設定も、それに向かう中間目標も、さらには具体的な手段もまた、アルバーノ大学が、置かれた環境に主体的に働きかけた結果とみなさなくてはならない。

そこで、アルバーノ大学がどのような学生と向き合っているのかを明らかにすることを通じて、その教育改革の意義を考える。本来ならば、改革が始まった1969年に遡るべきであるが、資料とデータの制約から、議論は現在が中心となる。

アルバーノ大学の学生の出身地を見ると、51%がミルウォーキー市内、70%がミルウォーキー市を含むミルウォーキー郡、22%がミルウォーキー隣接の諸郡、4%がその

¹⁰ アルバーノ大学は、全米単科大学・総合大学協会 (Association of American Colleges and Universities) の「不可欠な学修成果」(Essential Learning Outcomes) の策定に全面的に協力したという。「不可欠な学修成果」に関しては、ルーブリック (rubric) が詳細に作成されている。このことについては、全米単科大学・総合大学協会「教養教育とアメリカの約束」ウェブサイトを参照のこと。

他ウィスコンシン州内、3%が州外、1%が海外となっている。

ミルウォーキーの醸造業は世界的に有名であり、現在でもミラー社があるが、醸造業の産出及び雇用規模は非常に小さい。とはいえ、ミルウォーキー市及び近郊にはハーレー・ダビッドソン社をはじめとしてフォーチュン1000の製造企業のうち、11社が本社を置いている。精密機械、医療機器、工業用制御機器、鉱山機器等の生産で有名であり、依然として五大湖地域の製造業拠点である。しかしながら、製造業雇用が減少してきたのは明白である¹¹。製造業雇用喪失がインナーシティ問題とスプロール化の大きな要因であると言われているが、表2-2、表2-3、表2-4はそれを例証しているようだ。

表2-2 ミルウォーキー市ならびに同都市圏の人口の推移：1950～2010年

CSA MSA 市/郡	ミルウォーキー市	ミルウォーキー・ラシーン・ワケシャ広域都市圏					ラシーン都市圏
		広域都市圏	ミルウォーキー・ワケシャ・ウェストアリス都市圏				
			ミルウォーキー郡	ワケシャ郡	ワシントン郡	オザウキー郡	
1950年	637,392						
1960年	741,324						
1970年	717,099	1,574,722	1,054,249	231,335	63,839	54,461	170,838
1980年	636,212	1,570,152	964,988	280,203	84,848	66,981	173,132
1990年	628,088	1,607,183	959,212	304,715	95,328	72,894	175,034
2000年	596,974	1,692,074	932,012	367,065	119,829	83,555	189,613
2010年	592,765	1,751,316	947,735	389,891	131,887	86,395	195,408

(出所) U.S. Census Bureau, 2010 Census Summary File 1, QT-P3 Race and Hispanic or Latino Origin: 2010; U.S. Census Bureau, Population Estimates, Historical Data.より作成。

表2-2によれば、ミルウォーキー市の人口は、1960年代にピークを迎え、70年には70万人を超えていたが、2010年には59万2,765人まで減少してきている。広域都市圏人口の減少速度は緩やかであるから、シュリンキング・シティの典型的な経路を辿っているといえよう。広域都市圏レベルで見れば、ミルウォーキー市からミルウォーキー郡へ、さらにはミルウォーキー郡から隣接する諸郡への人口流出が起きている(図2-1を参照のこと)。しかも、市内にはマイノリティや貧しい人たちが残され、郊外(suburb)、準郊外(exurb)には豊かなコミュニティが構成されている。

¹¹ ミルウォーキー・セブン(Milwaukee 7)のウェブサイトによると、保険、金融持株会社、小売・卸売大手もあるが、医療関連の企業がその本拠をミルウォーキー市及びその近郊に置いている。4,000名以上の雇用をもつ企業としては、Aurora Health Care(医療システム)、Northwestern Mutual(保険・金融サービス)、Froedtert & Medical College of Wisc.(医療サービス)、Children's Health System Group(医療サービス)、Columbia/St. Mary's(医療サービス)、Roundy's Inc.(小売・業務用スーパー)、Marshall & Ilsley Corp.(銀行サービス)、Rockwell Automation(経営本部)、Wisconsin Energy(電気・ガス)、Wheaton Franciscan Healthcare(医療サービス)。

図2-1 ウィスコンシン州の郡



(出所) FedStatsウェブサイトより。

表2-3 ミルウォーキー市ならびに同都市圏の人口構成比：人種・エスニシティ別 2010年

CSA MSA 市／郡	ミルウォーキー市	広域都市圏	ミルウォーキー・ラシーン・ワケシャ広域都市圏				
			ミルウォーキー・ワケシャ・ウェストアリス都市圏			ラシーン都市圏	
			ミルウォーキー郡	ワケシャ郡	ワシントン郡	オザウキー郡	ラシーン郡
白人	44.8	74.4	60.6	93.3	95.8	94.9	79.7
黒人	40.0	16.1	26.8	1.3	0.9	1.4	11.1
先住民	0.8	0.5	0.7	0.3	0.3	0.2	0.4
アジア系	3.5	2.8	3.4	2.7	1.1	1.7	1.1
その他	10.9	6.1	8.4	2.3	2.0	1.7	7.6
ヒスパニック/ラティーノ	16.1	9.7	13.3	4.1	2.6	2.3	10.7

(出所) U.S. Census Bureau, 2010 Census Summary File 1, QT-P3 Race and Hispanic or Latino Origin: 2010.より作成。

表2-3の人種・エスニシティ別の人口構成比を見ると、ミルウォーキー市は、白人が44.8%にとどまり、黒人が40.0%、ヒスパニックが16.1%に上る。ミルウォーキー郡で見ると、白人比率が高くなり60.6%、黒人、ヒスパニックの比率が下がり、それぞれ26.8%と13.3%となる。しかしながら、ミルウォーキー郡に隣接するワケシャ郡では白人比率が93.3%、ワシントン郡では95.8%、オザウキー郡では94.8%となっていて、人種・エスニシティによる「住み分け」が顕著である。

表2-4 ミルウォーキー市ならびに同都市圏の社会経済的指標：人種・エスニシティ別 2010年

a. 諸指標の実数

CSA MSA 市／郡	ミルウォーキー市	ミルウォーキー・ラシーン・ワケシャ広域都市圏					
		広域都市圏	ミルウォーキー・ワケシャ・ウェストアリス都市圏				ラシーン都市圏
			ミルウォーキー郡	ワケシャ郡	ワシントン郡	オザウキー郡	ラシーン郡
平均世帯所得(\$)	44,564	66,694	54,395	88,381	73,166	97,916	64,205
中位世帯所得(\$)	32,911	49,774	40,509	70,815	60,446	72,213	51,377
失業率(%)	15.4	10.4	12.4	7.7	8.3	5.7	10.8
貧困率(%)	25.2	11.4	17.3	3.8	5.1	3.2	12.1
高卒以上比率(%)	80.6	89.4	85.5	95.9	92.2	96.5	87.9
大卒以上比率(%)	21.4	31.7	27.3	40.8	24.1	47.2	23.5

(出所) 高卒以上比率、大卒以上比率については、U.S. Census Bureau, 2010 American Community Survey 1-Year Estimates, DP02: Selected Social Characteristics in the United States.; 平均世帯所得、中位世帯所得、失業率、貧困率については、U.S. Census Bureau, 2010 American Community Survey 1-Year Estimates, DP03: Selected Economic Characteristics in the United States.より作成。

b. ミルウォーキー市を100とした場合

CSA MSA 市／郡	ミルウォーキー市	ミルウォーキー・ラシーン・ワケシャ広域都市圏					
		広域都市圏	ミルウォーキー・ワケシャ・ウェストアリス都市圏				ラシーン都市圏
			ミルウォーキー郡	ワケシャ郡	ワシントン郡	オザウキー郡	ラシーン郡
平均世帯所得(\$)	100	150	122	198	164	220	144
中位世帯所得(\$)	100	151	123	215	184	219	156
失業率(%)	100	68	81	50	54	37	70
貧困率(%)	100	45	69	15	20	13	48
高卒以上比率(%)	100	111	106	119	114	120	109
大卒以上比率(%)	100	148	128	191	113	221	110

人種・エスニシティの相違には所得不平等が伴っている。表2-4は、ミルウォーキー市ならびに同都市圏に関するいくつかの社会経済的指標を示している。ミルウォーキー市について見れば、平均世帯所得は4万4,564ドル、中位世帯所得は3万2,911ドルと低く、失業率は15.4%、貧困率は25.2%に上る。また、教育達成度も高卒以上が80.6%、大卒以上が21.4%と低位にとどまっている。

表2-4bは、ミルウォーキー市を100とした指数を示しているが、ミルウォーキー郡に隣接する3郡と比較してみよう。表2-4bによると、ミルウォーキー市に比べて隣接3郡は、平均世帯所得が164~220、中位世帯所得が184~219と高い値を示し、失業率は37~54、貧困率は13~20と低い値を示している。また、高卒以上比率は114~120、大卒以上比率は113~221と高い値を示している。これらの表からは、ミルウォーキー市とミルウォーキー郡、または、ミルウォーキー市と広域都市圏との相違も明確に読み取れるであろう。

前述のように、アルバーノ大学の学生は、半数がミルウォーキー市内、7割が同市を含むミルウォーキー郡から来ている。今述べた状況を反映して、同大の人種・エスニティ構成は、白人62%、黒人17%、ヒスパニック13%、アジア系5%、その他3%となっている（Alverno College (2011a)）。白人比率が低く、マイノリティ比率が高い多様性に富んだキャンパスとなっている。しかも白人が62%を占めているとはいえ、ほとんどが経済的に豊かとはいえない状況にある。アルバーノ大学は、学生への経済的支援に3,700万ドル以上を費やしており、約90%の学生が経済的理由による奨学金（need-based scholarships）を得ており、100%の学生が借入を行い、卒業時の負債は3万3,220ドルに上るといふ（Alverno College (2011a)）。

2-3. アルバーノ大学の教育改革の意義

1-2では、アメリカの女子大学を2類型に分けたが、アルバーノ大学は、低コスト校のように、奨学金や借入、もしくは、自分の稼得を基に4年以上通う大学である。実際、4年卒業率はわずか17%にすぎない（付表）。アメリカの大学の卒業がいくら難しいとはいえ、他大学と比べても、この比率は極めて低い。その理由は、学問的に卒業が難しいということではなく、むしろ、継続して4年間通学する経済的余裕がないこと、また、フルタイム学生だけでなく、多くのパートタイム学生が含まれていることに求めるべきであろう。さらに、初年次の学生が2年次に進級する割合は70%ほどである。

今から40年以上前、アルバーノ大学が直面した「危機」の内実を知ることはなかなか難しい。だが、これまでの議論で、おおよその推測はできるであろう。かつて、アメリカの女子大学は白人の上流階級、あるいは、分厚い中間層の子女が学ぶ高等教育機関であった。共学化を果たした2校を除くセブンシスターズなど、有力女子大学は今でもその役割を果たしている。公民権運動が成果をもたらした1960年代は、女子大学をめぐる環境を一変させた。従来のように、白人中間層以上の子女の高等教育機関でありつづけ

表 2-5 中位所得；性別・教育達成度別、2010年

学 歴	男女計	男性	女性	女性の対男性比(%)
25歳以上の有業者	33,298	40,135	28,429	70.8
高卒未満	18,413	21,387	14,470	67.7
高卒（高卒資格を含む）	26,349	31,376	21,427	68.3
短大卒	31,928	39,925	27,062	67.8
大卒	47,422	57,815	40,393	69.9
大学院・専門職大学院卒	62,618	79,962	52,866	66.1

（出所）U.S. Census Bureau, 2010 American Community Survey 1-Year Estimates, S2002: Median Earnings in the Past 12 Months (In 2010 Inflation-adjusted Dollars) of Workers by Sex and Women's Earnings a Percentage of Men's Earnings by Selected Characteristics.より作成。

ることが困難になったのである。前節で論じたように、現在、アルバーノ大学の学生は、都市及び近郊のマイノリティと、経済的に恵まれない白人の家庭から来ている。

こうした学生はフルタイムの学生だけではない。アルバーノ大学は1977年に「週末大学」を開講し、パートタイム学生を受け入れ始めた。パートタイム学生のほとんどは、大学年齢ではなく、仕事をもっていてキャリアアップを図りたいという狙いをもってしている女性たちだという。また学部だけでなく、大学院にもパートタイム学生は多いという。

教育達成度による所得格差は、1970年代以降拡大を続け、今では極めて大きなものとなっている。表2-5が示すように、高卒の中位所得は2万6,349ドルであるのに対し、短大卒は3万1,928ドル、大卒は4万7,422ドル、大学院・専門職大学院卒は6万2,618ドルとなっている。大卒は高卒よりも2万1,073ドル、80%も所得が高く、大学院・専門職大学院卒となると、高卒よりも3万6,269ドル、138%も所得が高い。表2-5はまた、同じ教育達成度における所得の男女差が大きいことも示しているが、高い教育達成度が高い所得をもたらすことには疑いがない。さらに、教育達成度が高いほど失職しにくく、失職したとしても失業期間が短いことは、よく知られた経済学的事実である。教育、職業訓練によってもたらされる人的資本の蓄積のためである。

このように考えたとき、今なお高い質の高等教育にアクセスを得るのが難しい女性たちに、そういった機会を賦与することは、女子大学の重要な使命であろう。それは、おそらくほとんどの女子大学の建学の精神とも通底するものである。ただ、どのような女性を対象とするかが大きく変わってきただけなのだ¹²。その変化への対応に成功したことが、アルバーノ大学の教育改革の意義にほかならない。

¹² ワシントンDCのトリニティ・ワシントン大学 (Trinity Washington University) は、かつては中産階級向けのカソリック系の女子高等教育機関であり、1960年代にはウェルズリーやブリン・マウルと並び称される名門女子大学であった。

元『ワシントン・ポスト』紙記者でピューリッツァー賞を受賞したカーライル・マーフィー (Caryle Murphy, 1968年卒)、元下院議長で現在は下院院内総務長のナンシー・ペロシ (Nancy Pelosi, 62年卒)、元カンザス州知事で保健福祉省長官であるキャスリーン・セベリウス (Kathleen Sebelius, 70年卒)、ジョージタウンカレッジ (Georgetown College, Georgetown Universityの1つのカレッジ) の元学長で、ブリン・マウル大学学長のジェーン・マカリフ (Jane D. McAuliffe) など錚々たる人材を輩出した。

しかし、1970～80年代の共学化の流れの中で、同じカソリック系のジョージタウン大学が女子学生を受け入れるようになると、優秀な学生を得るのが困難となった。69年には1,000名を超えていたフルタイムの学生数が、89年には300名まで落ち込んだ。1989年に学長に就任したパトリシア・マクガイア (Patricia McGuire) は、大学を改組し、パートタイム学生を受け入れ、ワシントンDCエリアの黒人、ヒスパニック女性の取り込みをはかるなどして大学を復活させた。詳しくは、Bank (2008, March 27) を参照のこと。また、ペロシ下院議長 (当時) は、ミルズの卒業式で講演し、女子大学で学んだことを誇り、その学びの意義を語った (Pelosi (2010))。

現在、アルバーノ大学の学生は、その約7割が、家族で初めての大学進学者であるという（Alverno College (2011a)）。「能力ベースの学修」は、そうした学生を「教養のある成熟した大人」とするために考え出された戦略・戦術であると言えよう¹³。

3. 能力 (abilities) と授業 (courses) から成るカリキュラムの実例

第2章で述べたとおり、アルバーノ大学では、「単なる知識にとどまらず、知っていることができるようになる教育」という原則が全学で共有されている。すなわち、知識を「活かす」力、活用する「能力」の育成を、知識の教授と同様に重視しており、それに基づくカリキュラム体系を開発しているのである。本章では、「能力」をどのように分類し体系化しているのか、そして、どのように「能力」をカリキュラムの中に落とし込んでいくのか、その2点について具体例を用いて述べる。

3-1. 能力の体系化 — 8つの能力と6つのレベル —

表3-1に見られるように、アルバーノ大学が卒業生に求める能力は、①コミュニケーション (Communication)、②分析 (Analysis)、③問題解決 (Problem Solving)、④意思決定における価値判断 (Valuing in Decision-Making)、⑤対人関係 (Social Interaction)、⑥グローバルな視野を拓く (Developing a Global Perspective)、⑦有

表3-1 アルバーノ大学の能力ベースの学修：8つの能力 (Abilities)

コミュニケーション	自身と聞き手の間に意味を創出し、関係性をつくる。グラフィック、電子メディア、コンピュータ、量的データを用い、効果的な話し方、読み方、書き方、聞き方を学ぶ
分析	明晰かつ批判的に考える。経験、理論、訓練を下した判断に統合する
問題解決	問題とその原因を定義する。そして、意思決定を下す、勧告を行う、もしくは、計画を遂行するために、一連の能力と資源を用いる
価値判断	自文化を堅持しつつ、異なる価値体系を認める。意思決定の道徳的次元に配慮し、自分の行動の結果責任を受け入れる
対人能力	目標を達成し、対立を解決し、関係を構築するために他者とうまく協働する。対立の解決、グループへの積極的参画、教室での議論に従事する。また、文化や状況により、対人関係の形態がいかにことなるか理解を深める
グローバルな視野を拓く	グローバルな世界における地理的、文化的、歴史的、経済的な相互関係に敬意と理解をもち行動する
有効な公民的資質	コミュニティにかかわり、責任感をもつ。現代的課題や歴史的文脈に精通して行動する。リーダーシップ能力を高める
美的感受性	さまざまな形式の芸術と芸術的創作にかかわる。芸術表現が生まれる文脈においてその意味と価値を受け入れ、守る

(出所) Alverno College (2005) より作成。

¹³ Alverno College (2011a) によると、過去3年間を通して、93%の卒業生が卒業後8カ月後に就業しており、そのうち82%が大学での学修に直接関連した分野の仕事に就いているという。また、14%の卒業生が、卒業後6か月以内に大学院に入学している。

効な公民的資質 (Effective Citizenship)、⑧美的感受性 (Aesthetic Engagement)、この8つである (Alverno College (2005))。

そして、これら8つの能力は、6つのレベルに整理されている。具体的には、「初級 (レベル1・2)」「中級 (レベル3・4)」「上級 (レベル5・6)」に分かれており、一般教育はレベル1～4、専門教育はレベル5と6に対応している。ここでは、「分析」と「問題解決」を例に説明をする。

「分析」の「初級」では「現象の個別の要素と互いの相互関係を観察する」ことを主眼におき、レベル1では「正確な観察」、レベル2では「観察に基づく合理的な推測」を到達すべき目標にしている。「中級」では「学問分野のコンセプトとフレームワークを理解を深める形で用いる」ことを目指し、レベル3では「関係を読み、つくる」、レベル4では「構造と構成の分析」を目標にしている。「上級」では、「複雑な現象を分析するために意識的に、目的をもって学問上のフレームワークを適用する」ことを到達点とし、レベル5では「フレームワークについての理解の向上とどのフレームワークが現象について説明するのにふさわしいか決める基準の特定」、レベル6では「複雑な問題を分析するために主専攻及び副専攻のフレームワークを適用する能力の育成」を最終到達点としている。このように、「分析」では、初歩的な現象の観察から始まり、段階を踏みながら、より複雑な分析ができるよう学びのプロセスを明確化している。

続いて、「問題解決」を示す。「初級」では「問題解決プロセスを明瞭化し、問題解決のために学問分野のフレームワークをどのように適用するかを理解する」ことを目標にして、レベル1では「問題へのアプローチのステップを明確にすることで、問題解決プロセスを明瞭化」する力、レベル2では「問題へのアプローチで、学問分野の問題解決プロセスの要素を実際に活用」する力の習得を目指す。「中級」では「問題へのプロセスと提案した解決法に責任をもって対応する」ことを目標に、レベル3では「評価や現実あるいはシミュレーションしたものを含め、1つの学問分野での問題解決プロセスの全ステップを実際に実施する」力を育て、レベル4では「独力で様々なアプローチを分析、選択、活用、評価する」力を習得する。そして、「上級」では「専門的な状況下におけるより広い多様な場で、問題解決戦略を活用する」ことを最終目標とし、レベル5で「共同で問題解決を行う際、グループプロセスの理解を効果的に伝える能力を示す」、レベル6で「専門的職業、学問分野のフレームワークと方法を適用できる：個人的価値観や見解を統合する、それらを具体的な環境で応用する、問題解決の活動を構築し実行する上で主体性と創造性を実証する」ことを到達点にする。すなわち、「分析」と同様、初歩的な課題からはじまり、最終的には様々な場で問題解決が実践できるよう段階的にその課題を明示している。

表 3-2 学生の履修状況の例

	レベル 1	レベル 2	レベル 3	レベル 4
コミュニケーション	CM127	CM110 CM127 CS200	CM127	CM127 EN240
分析	AC110	AC110 CM127 CS200	AC110 EN240	EN240
問題解決	AC110	AC110 CS200	CM127	
価値判断	AC110	AC110	A389	
対人能力	CM127			CM127
グローバルな視野を拓く	AC110 CM127			
有効な公民的資質	AC110	CM127		
美的感受性	AC110	AC110	CM127	EN240

(出所) Ehley (2006)、 p.18.; 経済産業省 (2007)、 p.42. より一部改変。

(注) 略称は下記の通り。3 桁の数字は科目名を表す。

CM=Communication、AC=Extra Assessment、CS=Computer Science、A=Art、EN=English

さらに、学生は、一般教育の授業を履修する際、卒業するまでに 8 つの全ての能力に対してレベル 4 まで、また、専門教育（主専攻、副専攻）においては、学科によって違いがあるもののレベル 5 もしくはレベル 6 まで到達することが義務づけられている。具体的に学生がどのように履修しているか、学生の履修状況の例を表 3-2 に示す。この表を見ても分かるように、学生は、「能力」軸で示した表をみながら、「知識」だけでなく「能力」を高める学びを段階的に行うのである。

このように「能力ベースの学修プログラム」(Ability-based Learning Program)を整え、各々の能力をレベルに分け段階的に学びのプロセスを明示化することで、学生にとっても教員にとっても学びの方法と到達点が明確になるのである。

3-2. 能力とカリキュラムの体系化

近年、日本の大学においても、知識の教授だけではなく、「コミュニケーション力」「問題解決力」「表現力」といった能力を培う教育が注目されている。これらの能力はアルバーノ大学が示した 8 つの能力に類するもので、これらの力を育成することが、大学での学びをより充実させ、社会に出たときの助けになると考えられている。しかし、アルバーノ大学が日本の大学と決定的に異なる点は、日本の多くの大学がこの能力の育成を「初年次教育」や「基礎演習」といった 1 つないし 2 つ程度の科目で展開しているのに対し、アルバーノ大学では一般教育及び専門教育のなかに体系的に組み込み、カリキュ

ラム全体を構成している点である。まさに「知っていることができるようになる教育」の実践である。

アルバーノ大学において、この能力と学びの連動は、専攻共通の学習目標、個々の授業単位での学習目標、授業で実施するパフォーマンスの目標（基準）など、様々なレベルで議論され、関連づけが行われている。具体例として、歴史学科の「古代世界史」を紹介する（安藤（2006）、p.72.）。

表3-3 能力、学科の学習結果、授業科目、評価の関連

大学評価としての結果	歴史学科の主要な結果	歴史学の授業科目例 第6学期の授業科目「古代世界史」	授業科目の結果の評価例
<ul style="list-style-type: none"> コミュニケーション 分析 問題解決 意思決定における価値判断 対人関係 グローバルな視野を拓く 有効な公民的資質 美的感受性 	<ul style="list-style-type: none"> 過去の人々の見方や行動に影響を及ぼしてきた文化的に根付く想定を確認し、自分自身の見方や行動に影響するものを確認する。 歴史家が過去のまとまった解釈を作り出すために使った理論、概念、想定を確認し、評価する。 研究のためのテーマに関する自分や他の歴史家の選択、これらのテーマへの理論的アプローチ、これらのテーマに関する解釈の根底にある価値と価値判断の方向付けの意味を確認し、分析し、伝える。 一人で理論と概念的な枠組みを使って歴史的现象に関する自分の解釈を組織化し、総合し、伝える。 多様な個人的専門的文脈において自分自身の過去の解釈を皆に説明し、擁護することによって、その解釈に対する責任を取る。 	<p>学生は次のことをする。</p> <ul style="list-style-type: none"> 歴史の概念的枠組みを使って、文化的な想定、価値、実践の発展について独立した解釈をする。 解釈を下し、その解釈を決める際の根底にある価値を踏まえながら他人の解釈を評価する。 自分の歴史的理解を多様な発表相手に意義深いような用語や例を使って自分の歴史理論に翻案する。 文化に基づく想定の自己意識を高めようと計画された微妙なコミュニケーションを使って他人の批判的思考を高める。 	<p>学生は、他の歴史家が使った概念や理論を選んで、歴史的起源や基本的想定や文化的実践の基礎を説明し、この枠組みを使って、その説明力を検証する方法として新しい時代や地理的地域に応用する。</p> <p>様式：授業の受講者に調査結果を口頭発表したものをビデオに録画すること、仲間の批評をすること、研究報告書を作ること、解釈に使った想定と処理に関して書面で自己評価すること。</p> <p>首尾よいパフォーマンスのための基準</p> <p>学生は、次のことをする。</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 答えられるべき問いの提起あるいは証明されるべき論拠を示すために説明できる枠組みを作る。 2. 幾つかの記述的証拠を互いにリンクさせ、説明的な枠組みとも連動させるために理に適った論拠を示す。 3. 自分の見方がいかに情報源の選択や解釈に影響するかを明らかにする。 4. 発表相手に一貫した話をして、その背景と経験に観念や情報を適合させる。 5. 一貫した記述様式を使って、自分の観念について批判的なやりとりと鑑定をすることを促進する。

（出所）安藤（2006）、p.72の表3より改変。

表3-3で示すように、8つの能力と専攻の学習成果（アウトカムズ）、授業独自の成果（アウトカムズ）、そして、授業独自の評価ならびに評価基準を示し、分析、問題解決、価値判断などの習得すべき能力の概要が学びと明確に関連づけられている。

続いて、コミュニティ・リーダーシップ専攻（Community Leadership）のカリキュラム体系の一部を表3-4に記し、専攻が設定する個々の学修成果と能力の関係を示す。

表3-4 コミュニティ・リーダーシップ専攻の学修成果と8つの能力

専攻別学修成果	主目標	関連目標
学生は、コミュニティ問題の現実的・倫理的次元について、他者と効果的に意見を交わすことを通して、自らの社会哲学と政治的見解を磨きあげる	分析 5&6 価値判断 5&6	コミュニケーション 5&6 対人能力 5&6
学生は、コミュニティの生活の形成に役立つグループや組織の役割を分析するため、適切な理論及び研究方法を効果的に用いることができる	分析 5&6	問題解決 5&6 価値判断 5&6
学生は、社会問題に対応する様々なアプローチを効果的に比較考量し、多様な社会的、政治的、文化的見解を採用することができる	分析 5&6 問題解決 5&6	グローバルな視野を拓く 5&6

(出所) アルバーノ大学提供資料(コミュニティ・リーダーシップ専攻教授用資料)より一部抜粋。

表3-4によると、例えば、「社会哲学および政治的見解を磨きあげる」ために、主要目標(Primary Focus)として、「分析」のレベル5と6と「価値判断」のレベル5と6、また、関連目標(Related Focus)として、「コミュニケーション」のレベル5と6と「対人能力」のレベル5と6の能力を対応させている。このように各専門分野で習得すべき学びと能力の対応付けが様々なレベルにおいて示されているのである。

さらに、コミュニティ・リーダーシップ専攻の科目ごとの能力の対応付けの表を示す(表3-5)。

表3-5 コミュニティ・リーダーシップ専攻の科目ごとの能力の対応付け

	分 析		価値判断		問題解決		グローバルな視野を拓く		有効な公民的資質	
	5	6	5	6	5	6	5	6	5	6
CLD 337 or CLD 338	×	×	×	×	×	×			×	×
CLD 398	×	×	×	×	×	×			×	×
CLD 412	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×
MGT300	×	×			×	×				

(出所) アルバーノ大学提供資料(コミュニティ・リーダーシップ専攻教授用資料)より一部抜粋。
CLD=Community Leadership、MGT=Business and Management

CLD337、MGT300等は科目名である。300番台は応用・専門レベルの科目になるが、例えば、CLD337では、分析力、価値判断、問題解決、有効な公民的資質のレベル5と6に対応した科目であることが分かる¹⁴。

¹⁴ 日本の大学でも散見されるが、アメリカの大学では授業科目の難易度や履修順序を示すのにベンチマークシステムが一般的に使われている。学士課程においては、易しいものから、100番台、200番台、300番台、400番台といったように、授業科目に番号が付されている。たとえば、200番台の授業を履修するには100番台の同一系統の授業科目を履修済みであることが条件となる。

アルバーノ大学の場合でも授業科目にベンチマークが付されているが、それは授業科目の専門性を示すものである。

このようにアルバーノ大学では、専攻、科目の目標と8つの能力、レベルとを様々な層で対応づけることにより、冒頭に掲げた「知識」と「能力」の両方の習得を実現化させているのである。

4. アルバーノ大学での学びを支える診断型デジタルポートフォリオ

アルバーノ大学の能力ベースのカリキュラム体系は、社会人基礎力、あるいは、学士力の育成を図る日本の大学にとって極めて優良な事例となることだろう。しかし、実際は、優れたカリキュラム体系を構築しただけでは、優れた学びを提供することはできない。それを支える数々の支援体制ならびにツールが必要になる。そのひとつが、デジタルポートフォリオである。

デジタルポートフォリオとは、学生がどのような学びを行っているか詳細に記録するツールであり、学生と教員を結ぶ指導ツールでもある。近年、日本でも、多くの大学が取り入れ、各大学の学びの特徴をいかした機能を独自に搭載している。例えば、日本女子大学では、社会で活躍する卒業生の学習状況を共有するロールモデル機能を付与したり、三重大学では学生自らが目標設定を行い、それに対して振り返り、他者評価を行うポートフォリオサイクルに沿った機能を導入している。また、金沢工業大学では、大学での学びだけでなく、部活動やアルバイトも含めた行動履歴を書き込み、自ら振り返ることで自己実現目標をキャリアデザインとして描くデザインになっている。このように、大学ごとに特色のあるデジタルポートフォリオを展開している。

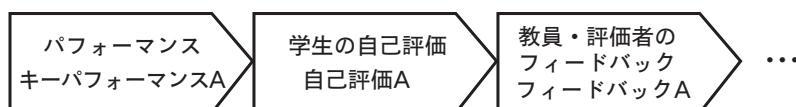
アルバーノ大学においても、独自に「診断型デジタルポートフォリオ」(DDP; Diagnostic Digital Portfolio、以下、DDPと略す)を開発しており、きめ細やかな学びをサポートしている。本章では、始めにアルバーノ大学で特徴的なパフォーマンス、自己評価、フィードバックの学びのプロセスを述べ、続いて、その特徴を円滑的に効果的に実施するDDPのデザインについて説明する。

4-1. パフォーマンスと自己評価

アルバーノ大学では、学生が課題と自己評価 (self assessment) を提出し、それに教員がフィードバックをするという形で評価を行っている。課題提出と評価 (自己評価、教員による評価) の質と頻度は高く、一つひとつの学びのプロセスを丁寧に行い、能力を段階的に高めていくことが学びの特徴になっている。この学びの特徴は、アルバーノ大学が「キーパフォーマンスに基づく学び」と呼ぶものであり、4-2で述べる「DDP」においても、「キーパフォーマンス」を軸にした学びのデザインがシステム化されている。キーパフォーマンスとは、授業内外の課題、自己評価、プロジェクト、インターン

シップなどを指し、学部、授業担当者、評価者によってデザインされたものである（ただし、学生が4年間の学びで行った全ての活動（パフォーマンス）や自己評価を指しているわけではない）。学生は、キーパフォーマンスを実施、提出することにより学習成果と習熟度を確認することができ、教員にとっては、カリキュラムデザイン、授業評価、学生への指導などにキーパフォーマンスを役立てることができる。

図4-1 アルバーノ大学の学びのデザイン



（出所）著者作成。

アルバーノ大学では、教員は学生に達成すべきキーパフォーマンスの内容を詳細に指示している。下記にCS372のキーパフォーマンスの例をあげる（DDPのデモンストレーション画面から一部抜粋、改編。デモンストレーションであることから実際のものとは異なる可能性がある）。

【キーパフォーマンス（CS372）】

- ・ タイトル：最終課題
- ・ 概要：効果的で使いやすいデザインのWebを、Dreamweaverを使い、デモンストレーションしなさい。
- ・ 基準：15ページ以上のWebサイトを作りなさい。あなたが編集した効果的な絵を使いなさい。サイト構造がわかるサイトマップを設置しなさい。メンター（助言者）のフィードバックを取り入れなさい。著作権に従ったサイトを作りなさい。

学生は、教員から与えられた課題を行い、教員が指示する自己評価とともに提出する（下記に示す例も上記と同様にデモンストレーション画面からの抜粋、改編である）。

【自己評価（テンプレート）（CS372）】

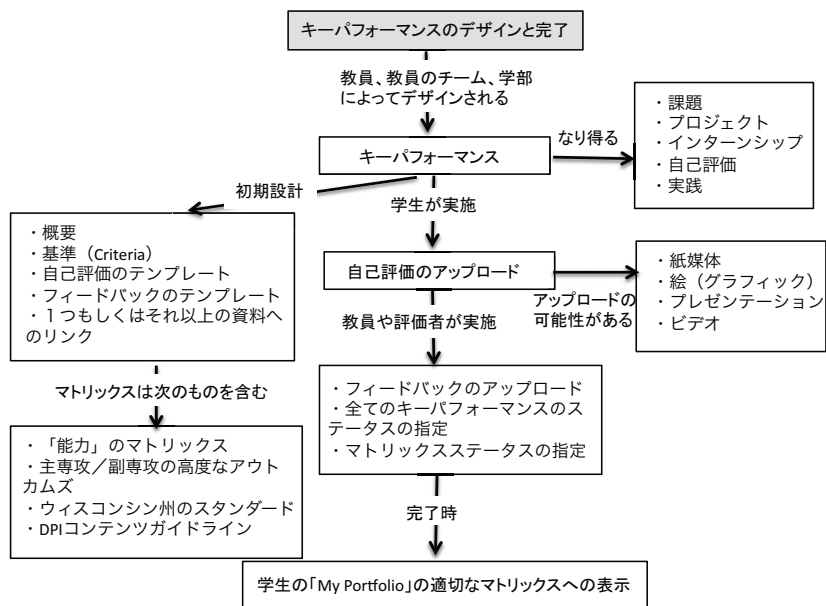
- ・ あなたは与えられた基準をどのように達成しましたか（例：効果的なデザイン（サイトデザイン、ページデザイン）、効果的なナビゲーションについて）
- ・ あなたはクライアントからどのように情報を収集しましたか。そのプロセスを書きなさい。
- ・ サイトをつくるうえで、どのような問題があり、どのように解決しましたか。

学生は、課題と自己評価をDDPにアップロードし、教員は1週間以内にフィードバックする。科目によっても異なるが、このような課題提出とフィードバックはかなり頻繁に実施されており、教員はかなりの時間を学生のフィードバック、指導に費やす。アルバーノ大学では、学生個々の能力を確実に高めていくには、これこそが最良の方法であると全教員が共通の認識を持って臨んでいるのである。

4-2. DDPデザイン

4-1で述べたように、アルバーノ大学では、学生と教員間のやりとりが極めて重要な学びのプロセスになっており、これを円滑に、効率的に実施するためにDDPを導入したのは言うまでもない。さらに、DDP導入以前は、学生の課題や自己評価、教員のフィードバックの資料は別々の場所に保管、蓄積されており、学生や教員がそれらの資料を閲覧・参照する時は、別々の保管場所に物理的にアクセスする必要があった。このような学習状況が1994年の調査で明らかになり、散在する全ての資料をひとつの場所から閲覧・参照可能にすることが課題になっていた (Ehley (2006), p. 12.)。そこで、98年に、助成金を得てDDPが開発され、99年に新入生が外部評価 (external assessment) においてDDPの活用を始めた。その後、00年にはキーパフォーマンス機能の追加 (パイロット版)、01年には動画のアップロードを可能にする等の改良を重ねて今日に至る。

図4-2 DDPにおけるキーパフォーマンスの作成と完了



(出所) Ehley (2006), p. 17. より作成 (改変)。

DDP開発時に打ち立てた当初の目標は、①アルバーノ大学の8つの能力に基づく教育哲学を反映したデザインにすること、②学生と教員が評価を視覚的に閲覧でき、その他多くの学習課題に簡単にアクセスできることであった。これらの目標は、現在でもDDPの主目標であり、さらにバージョンを重ねるごとに強化されている。

DDPのデザインは、「キーパフォーマンス」を軸に構成されている。図4-2は、DDPの調査を行う研究者がDDPの開発にあたり作成した図だが、キーパフォーマンスをどのようにDDPにデザインするかその流れを具体的に示した図になっている（Ehley (2006)、p. 17.）。

DDPは、「My Portfolio」「My Work」「Key Performances」「My Resources」「Reference」で構成されている。「My Portfolio」は学生が受講した科目一覧提示や課題および評価のアップロード、「My Work」は自己評価のアップロードやキーパフォーマンスのステータス一覧提示、「Key Performances」はキーパフォーマンスの一覧と学習状況の提示、「My Resources」はキーパフォーマンス以外のパフォーマンスや学生の目標、学業成績など、学生が持つあらゆる資料の保管、「Reference」はアルバーノ大学が提示する参考情報などの掲示が主な機能である（図4-3）。

図4-3 「Key Performances」の一覧

Name	Designer	Date Activated	Type
A 389 99 9	Linda Testing	6/4/03	Course
A 6 i CBL6:ArtmakingAssess	Linda Testing	2/24/04	Course
AC 101 Speaking 1	Linda Testing	8/26/05	External
AC 110 1 s	Joanne Faculty	1/18/07	External
AC 160 2nd WEC Ext.	Linda Testing	10/19/04	External
AC 260 Mid-Program WEC	Linda Testing	9/26/07	External
AC 301 all	Linda Testing	2/25/04	Course
AH 150 1 abilities assessment	Linda Testing	4/30/01	Course
CM 110 1 Book Review	Linda Testing	6/5/00	Course
CM 110 1 Final SA	Linda Testing	6/5/00	Course
CM 110 1 test	Linda Testing	5/30/03	Course
CM 111 all sections	Linda Testing	4/30/01	Course
CM 114 1 Initial SA	Linda Testing	3/8/05	Course
CMT 300 1 project	Linda Testing	3/25/01	Course
CS 200 3 3 project	Linda Testing	6/5/00	Course
CS 270 1 2	Jane Faculty	10/11/99	Course
CS 270 1 4 final project	Linda Testing	3/25/01	Course
CS 370 1 1	Joanne Faculty	8/25/99	Course
CS 372 project	Linda Testing	5/29/02	Course
CS 385 1 8	Joanne Faculty	8/9/99	Course
CS 385 1 8 test	Linda Testing	9/3/03	Course
EA 111 Copy of test-testing	Linda Ehley/Demo	2/25/09	Course
ED 201 Dispositions	Linda Testing	11/11/04	Course
ED 201 Final Project	Linda Testing	5/24/04	Course
ED 210	Linda Testing	11/7/02	Course

(出所) アルバーノ大学診断型デジタルポートフォリオ・ウェブサイトより。

続いて、「My Portfolio」について述べる。ここは、学生が、受講した科目、ならびに、受講中の科目を閲覧することができるページである。ここでは、能力を軸にした科目目表を表示することも可能である（図4-4）。

図4-4 「My Portfolio」 能力と科目の一覧

	Level 1	Level 2	Level 3	Level 4
Communication	CM 114 1 Initial SA - W (S) DA 111 Copy of ICM-Testing - R (S), W (S), C (S)	CM 110 1 Book Review - R (S), W (S) CM 110 1 test - W (S) CM 111 all sections - W (S) CM 114 1 Initial SA - W (S)	AC 260 Mid-Program WEC - ICM (S) AC 301 All - ICM (IP) EN 330 1 abilities assessment - ICM (S) CM 114 1 Initial SA - ICM (S) SC 200 1 3 project - ICM (S) SC 270 1 4 final project - ICM (S) ED 201 Final Project - ICM (S) EN 310 1 (S) LA 221 abilities assessment - ICM (S) LA 282 - ICM (S), Q (S) R 260 1 - ICM (S)	AC 260 Mid-Program WEC - ICM (IP) AC 301 All (IP) CS 270 1 4 final project (S) EN 330 Reading History (S) HS 310 1 (S) HS 310 1 (S) LA 282 (S)
Analysis	AC 110 1st WEC Ext. (S) CM 114 1 Initial SA (S) LA 221 (S) LA 282 (S)	AC 110 1st WEC Ext. (S) CM 110 1 Book Review (S) CM 114 1 Initial SA (S) LA 221 (S) LA 221 abilities assessment (S) LA 282 (S)	AC 110 1st WEC Ext. (S) AC 260 Mid-Program WEC (S) AH 150 1 abilities assessment (S) LA 221 (S) LA 221 abilities assessment (S) LA 282 (S)	AC 260 Mid-Program WEC (IP) AC 301 All (IP) CS 270 1 4 final project (S) EN 330 Reading History (S) HS 310 1 (S) HS 310 1 (S) LA 282 (S)
Problem Solving	AC 110 1st WEC Ext. (S) SC 119 1 (S)	AC 110 1st WEC Ext. (S)	AC 260 Mid-Program WEC (S)	AC 260 Mid-Program WEC (IP) CS 270 1 4 Final project (S)
Valuing	AC 110 1st WEC Ext. (S) LA 221 (S)	AC 110 1st WEC Ext. (S) LA 221 (S) LA 221 abilities assessment (S)	AC 260 Mid-Program WEC (IP) LA 282 (S)	AC 301 All (S) ED 218 (S) HS 301 Peer at Alverno (S)
Social Interaction	AC 151 Level 1 Social Int. (S)	NFP 129 1 1 SI Image (S)		
Developing a Global Perspective	AC 110 1st WEC Ext. (S) LA 282 (S)	AH 150 1 abilities assessment (S) LA 221 abilities assessment (S) LA 282 (S)	SECC 390 2 (S) SECC 390 2 (S) SECC 390 200 (S) HS 310 1 (S) HS 310 1 (S) LA 282 (S)	SECC 390 2 (S) SECC 390 2 (S) SECC 390 2 (S) SECC 390 200 (S) LA 282 (S) R 260 1 (S)
Effective Citizenship	AC 110 1st WEC Ext. (S) LA 282 (S)	LA 221 abilities assessment (S) LA 282 (S)	SECC 390 2 (S) SECC 390 2 (S) SECC 390 200 (S) LA 282 (S) R 260 1 (S)	SECC 390 2 (S) SECC 390 2 (S) SECC 390 2 (S) SECC 390 200 (S) LA 282 (S) R 260 1 (S)
Aesthetic Engagement	AC 110 1st WEC Ext. (S) IN 130 WDC Aesthetic Engagement (S) LA 221 (S)	AC 110 1st WEC Ext. (S) IN 130 WDC Aesthetic Engagement (S) LA 221 (S) LA 221 abilities assessment (S)	AH 150 1 abilities assessment (S) IN 130 WDC Aesthetic Engagement (S) LA 221 (S)	EN 330 Reading History (S) IN 130 WDC Aesthetic Engagement (S)

(出所) アルバーノ大学診断型デジタルポートフォリオ・ウェブサイトより。

図4-4はデモンストレーション用の画面であるので、必ずしも正しい科目名が正しい能力やレベルに分類されているかどうかは定かではないが、例えば、CM114は、「コミュニケーション」のレベル1、2、3、「分析」のレベル1、2に対応しており、その科目名 (CM114) は該当する全ての能力欄に記載されている。

図4-5 「My Portfolio」 各科目のページ

Key Performance

Key Performance	Kind	Design Description	Assigned	Completed
CM 114 1 Initial SA	Course	Design Description	3/8/05	3/8/05

Title: Self Assessment of Developing Communication Abilities
Designer: Linda Testing
Description: Student assesses her own development as a communicator in relation to previous CM courses and past performances.
Criteria: Student assesses her own development as a communicator in relation to previous CM courses and past performances.

Self Assessment

File Name	Time Submitted	Grace
SASelfAssessmen		

Primary Feedback

File Name	Submitted By	Time Submitted
SAFeedback.doc		8/11/05

Secondary Feedback

File Name	Submitted By	Time Submitted
No Files Selected		

Work

File Name	Time Submitted	Grace
No Files Selected		

Student Selected Matrices

Matrix	Remove Matrix
Adult Education	Remove Matrix
Broadspecific Language Arts Content Guidelines	Remove Matrix
Master Program Outcomes	Remove Matrix

Performance Status

Overall - S
 Matrix: Abilities Matrix
 Matrix Status Set

(出所) アルバーノ大学診断型デジタルポートフォリオ・ウェブサイトより。

「My Portfolio」では、科目一覧を表示するだけでなく、各科目のページにもリンクしている（図4-5）。閲覧したい科目をクリックすると「Key Performance」、「Self Assessment」、「Feedback」などの項目が表示される。ここから、学生は、パフォーマンス（課題）、自己評価の提出を行い、その後、教員から得られたフィードバックを閲覧することができる。なお、学生の課題、ならびに、教員のフィードバックするファイルは、ドキュメントファイル、映像ファイル、音声ファイル等、どのような形式でも可能である。さらに、学生は教員だけではなく、「Peer Feedback」として他の学生からの評価も得ることができるようになっている。

このようにアルバーノ大学では、ポートフォリオを活用し、いま、どのような学びを行っていて、そこではどんな知識と能力を得るのかを学生がいつでも確認しながら学べるよう記録、提示している。これは、知識を積み上げるだけではなく、能力も同時に積み上げていかなければならないアルバーノ大学の学びには欠くことのできないツールである。さらに、能力を培うにはきめ細やかな指導が必要になる。なぜなら、知識とは異なり、能力を育成するには習得するプロセスそのものを丁寧に行う必要があるからである。このように、一つひとつのプロセスを丁寧に行うことによって、ともすれば複雑になりがちな「学び」と「能力」を相互に関連させ、効果的な学びを実施できるようにしているのである。

おわりに

以上、本稿では、アルバーノ大学について、①教育改革を社会的文脈の中で理解すること、②改革理念実現のプロセスと仕組みに迫ること、この2つを主目的として議論を進めてきた。①については第1章及び第2章で、②については第3章及び第4章で焦点を合わせてきた。ここで内容を繰り返すことは屋上屋を架すことになるので避ける方が賢明であろう。しかしながら、結論は強調せねばならない。本稿を通じて明らかにしてきた通り、アルバーノ大学に学ぶべきは、「完成品」としてのその教育システムの普遍

¹⁵ 前述の通り、全米単科大学・総合大学協会は、「教養教育とアメリカの約束」というイニシアティブを実施している。そこでは、大卒者が身につけるべき「不可欠な学修成果」が特定されており、それを構成する各能力の育成について詳細な手引きも作成されている。非常に綿密に作られたものであり、本邦の高等教育機関にとっても有益であろう。

同協会でのヒアリングによると、アメリカで「学修成果」を何らかの形でカリキュラムに組み込んでいる大学は8割以上に達し、今や「常識化」しているという。アルバーノ大学でのヒアリングでこの見解についての当否を尋ねたところ、「形式的には正しい」が、「十分に機能しているのは1割に満たないのではないか」との回答であった。このことは、いかにある教育システムが優れたものであるとしても、その「移植」が困難であることを示す。

性ではなく、苦闘しながらの教育改革プロセスの個別性にほかならない¹⁵。

Mentkowski (1999)によれば、大学レベルの学修の前提条件——学修機会 (opportunity)、学修意欲 (motivation)、教育可能性 (educability) を有する学生——が存在していた環境においては、雇用されうるに足る能力 (employability) は、卒業証書が保証するものであった。そして、高等教育機関が大学での学修に足る学生を「選抜」し、雇用主が大学を「選抜」したのであった。

しかし、過去30年以上にわたり、大学進学率の伸びが停滞してきたアメリカにおいても、「年齢、人種、ジェンダー、文化的背景、学問的な準備という点において、学生人口の多様化が多く的高等教育機関で急速に進んできた」のであり、アルバーノ大学もその例に漏れない (Mentkowski (1999), p. 13.)。この多様化が前述の前提条件を掘り崩してきたことは論を俟たない。

アルバーノ大学は、学修機会、学習意欲、教育可能性が不十分な学生に向き合い、「教養のある成熟した大人」を育成することを究極的な目標に定め、それを実現してきた。本稿ではその軌跡の一部しか辿れなかったが、それと同じくらい深い軌跡を自らの教育環境に刻むことなく、アルバーノ大学をモデルとすることはできないのである。

【参考文献】

書籍・論文・雑誌

安藤輝次. (2006). 「アルバーノ大学の一般教育カリキュラムの改革」『奈良教育大学紀要 (人文・社会科学)』第55巻第1号、65-78頁、10月。

岩崎公弥子・大橋陽・工藤多恵. (2011). 「総合力を培うベストプラクティスに基づく教育手法」『金城学院大学人文・社会科学研究所紀要』第15巻、1-15頁。

大橋陽・岩崎公弥子・斎藤民徒. (2012). 「教育システム構想のためのアメリカ大学事情視察——アルバーノ大学とシカゴ大学を訪問して——」『金城学院大学人文・社会研究所所報』第17号、36-50頁。

経済産業省. (2007). 「平成19年度版 社会人基礎力育成・評価のためのリファレンスブック——今日から始める社会人基礎力の育成と評価——」；

<http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/h19reference.htm> (検索日2012年5月12日)。

濱名篤. (2010). 「学士課程教育のアウトカム評価とジェネリックスキルの育成に関する国際比較研究」、平成19~21年度科学研究費補助金 基盤研究 (B) 課題番号19330190報告書。

文部科学省中央教育審議会. (2008). 「学士課程教育の構築に向けて」；www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm (検索日2012年5月12日)。

- Alverno College. (2011a). Alverno at a Glance 2010-11.
- Alverno College. (2011b). Connecting Student Learning Outcomes to Teaching, Assessment, Curriculum.
- Alverno College. (2005). Ability-based Learning Program.
- Bank, Anna. (2008, March 27). “The Fall and Rise of Trinity Washington University.” *The Georgetown Voice*, Retrieved May 12, 2012, from georgetownvoice.com
- Christman, Jolley B. and Virginia Worden. (2006, September 17). “Why We Had No Choice but to Go Coed.” *The Washington Post*. Retrieved May 12, 2012, from washingtonpost.com
- Dancy, Lee. (2006, September 12). “Reaffirming Our Commitment to Women’s Education.” Retrieved May 12, 2012, from www.agnesscott.edu/news/
- Duke University. (2003). *Report of the Steering Committee for the Women’s Initiative at Duke University*. Retrieved May 12, 2012, from web.duke.edu
- Ehley, Linda. (2006). “Digital Portfolios: A Study of Undergraduate Student and Faculty Use and Perceptions of Alverno College’s Diagnostic Digital Portfolio.” unpublished doctoral dissertation, Cardinal Stritch University. Retrieved May 28, 2012, from ddp.alverno.edu/research.html
- Mentkowski, Marcia. (1999). *Learning that Lasts: Integrating Learning, Development, and Performance in College and Beyond*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pelosi, Nancy. (2010). “The Power of All-Women’s Colleges.” Remarks at Mills College in Oakland, California, in May 15, *Trinity Magazine*. Retrieved May 12, 2012, from trinitydc.edu
- Simpson, April. (2006, November 5). “Sisters’ Don’t Want a Future in Coeducation: Women’s Colleges See an Obligation.” *Boston Globe*. Retrieved May 12, 2012, from www.boston.com
- Umbach, Paul D., Jillian L. Kinzie, Auden D. Thomas, Megan M. Palmer and George D. Kuh. (2003). *Women Students at Coeducational and Women’s Colleges: How Do Their Experiences Compare?*, *National Survey of Student Engagement*. Indiana University Center for Postsecondary Research. Retrieved May 12, 2012, from nsse.iub.edu

ウェブサイト

アルバーノ大学ウェブサイト；www.alverno.edu（検索日2012年5月12日）

アルバーノ大学診断型デジタルポートフォリオ・ウェブサイト；ddp.alverno.edu（検索日2012

年 5 月 12 日)

アルバーノ大学DDPの歴史・ウェブサイト；ddp.alverno.edu/history.html（検索日2012年 5 月 12日）

女子大学連盟ウェブサイト；www.womenscolleges.org（検索日2012年 5 月 12日）

全米単科大学・総合大学協会「教養教育とアメリカの約束」ウェブサイト；www.aacu.org/leap（検索日2012年 5 月 12日）

FedStatsウェブサイト； fedstats.gov（検索日2012年 5 月 12日）

米国勢調査局ウェブサイト；www.census.gov（検索日2012年 5 月 12日）

ミルウォーキー・セブン・ウェブサイト；www.choosemilwaukee.com/milwaukee7（検索日2012年 5 月 28日）

USニュース・教育ウェブサイト；www.usnews.com/education（検索日2012年 5 月 12日）

USニュース・ベストカレッジランキング・ウェブサイト；

www.colleges.usnews.rankingsandreviews.com/best-colleges（検索日2012年 5 月 12日）

付表 アメリカの女子大学に関するデータ

大学	所在地	分類	ランク	学納金 (\$)	寮費 (\$)	合格率 (%)	学生数 (人)	教員/学生比率	4年卒業率 (%)	奨学金応募率 (%)	奨学金応募率 (%)	借入学生比率 (%)	借入金額 (\$)
Agnes Scott College	Decatur, GA	NLAC	68	32,195	10,150	46.06	892	10	59.0	80.4	70.0	69.0	26,493
Alverno College	Milwaukee, WI	RU (Midwest)	62	21,063	6,966	78.36	2,759	12	17.0	94.1	87.5	100.0	33,220
Barnard College*	New York, NY	NLAC	33	42,184	13,382	27.83	2,466	9	78.0	48.8	41.6	48.0	14,617
Bay Path College	Longmeadow, MA	NLAC	n.a.	10,980	64.24	2,116	780	20	56.0	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Bennett College for Women	Greensboro, NC	NLAC	n.a.	17,045	7,428	57.27	896	11	32.0	93.8	98.0	98.0	37,667
Brenau University	Gainesville, GA	RU (South)	29	21,124	10,366	35.66	896	8	36.0	84.8	79.0	80.0	21,748
Brescia University College	London, Ontario, Canada	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Bryn Mawr College*	Bryn Mawr, PA	NLAC	25	40,824	12,890	48.48	1,755	8	80.0	64.2	59.1	59.0	23,509
Carlow University	Pittsburgh, PA	RU (North)	n.a.	23,504	9,256	62.02	2,768	10	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Cedar Crest College*	Allentown, PA	RC (North)	11	30,110	9,804	41.82	1,666	10	48.0	96.2	89.5	90.0	32,223
Chatham University	Pittsburgh, PA	RU (North)	60	30,312	9,476	67.55	4,812	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
College of New Rochelle	New Rochelle, NY	RU (North)	n.a.	29,100	10,600	71.64	4,812	16	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
College of St. Benedict	St. Joseph, MN	NLAC	90	34,308	8,956	80.96	2,082	12	74.0	77.4	69.1	n.a.	n.a.
College of St. Elizabeth	Morristown, NJ 0796	RU (North)	n.a.	26,440	11,560	79.69	2,112	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
College of Saint Mary	Omaha, NE	RU (Midwest)	81	24,350	6,700	45.35	1,070	11	44.0	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Columbia College	Columbia, SC	RU (South)	56	25,050	6,638	76.34	1,369	12	41.0	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Converse College	Spartanburg, SC	RU (South)	17	27,320	8,554	76.95	1,269	10	56.0	92.7	87.3	66.0	24,187
Cottley College	Nevada, MO	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Douglas Residential College of Rutgers University	New Brunswick, NJ	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Hollins University	Roanoke, VA	NLAC	116	30,795	10,670	88.94	1,024	11	58.0	89.6	82.3	80.0	19,982
Judson College	Marion, AL	NLAC	n.a.	13,370	n.a.	81.54	322	10	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Mary Baldwin College	Staunton, VA	RU (South)	32	26,960	7,790	52.35	1,817	11	41.0	88.1	81.8	79.0	29,245
Merideth College	Raleigh, NC	RC (South)	3	27,770	7,950	64.82	2,132	11	43.0	81.7	72.8	66.5	33,691
Midway College	Midway, KY	RC (South)	71	19,800	7,280	63.18	1,606	16	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Mills College*	Oakland, CA	RU (West)	5	39,264	12,052	57.30	1,589	11	50.0	88.3	84.1	93.0	23,868
Moore College of Art and Design	Philadelphia, PA	Art Schools	n.a.	31,478	11,923	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Mount Holyoke College*	South Hadley, MA	NLAC	29	41,456	12,140	51.56	2,345	9	74.0	76.2	70.6	66.0	22,499
Mount Mary College	Milwaukee, WI	RU (Midwest)	n.a.	23,000	7,498	53.78	1,957	14	20.0	92.9	87.6	82.0	24,614
Mount St. Mary's College	Los Angeles, CA	RU (West)	28	31,626	10,125	72.76	2,862	12	54.0	87.2	86.9	96.0	26,500
Notre Dame of Maryland University	Baltimore, MD	RU (North)	32	29,700	9,900	60.85	2,982	12	57.0	91	83.6	75.0	30,801
Pine Manor College	Chestnut Hill, MA	NLAC	n.a.	22,042	12,500	53.27	481	11	32.0	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Russell Sage College of The Sage Colleges	Troy, NY	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Saint Joseph College	St. Paul, MN	RU (Midwest)	14	29,660	7,402	61.20	5,328	12	46.0	93.2	87.2	82.0	33,610
Saint Mary-of-the-Woods College	West Hartford, CT	RU (North)	82	30,310	13,200	81.19	2,326	13	30.0	94.2	88.4	n.a.	n.a.
Saint Mary-of-the-Woods College	Saint Mary-of-the-Woods, IN	RC (Midwest)	25	25,690	9,334	66.11	1,595	9	42.0	100	92.5	92	19,714
Saint Mary's College	Notre Dame, IN	NLAC	90	32,000	9,800	80.68	1,555	10	75.0	75.7	70.8	67	28,838
Salem College	Winston-Salem, NC	NLAC	n.a.	22,720	11,764	66.72	1,063	10	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Scripps College	Claremont, CA	NLAC	29	41,950	12,950	39.10	965	10	80.0	53.6	44.5	36	9,435
Simmons College*	Boston, MA	RU (North)	16	33,356	12,906	53.96	4,983	13	60.0	80.7	74.0	n.a.	20,989
Smith College*	Northampton, MA	NLAC	19	40,070	13,390	46.85	3,113	9	78.0	72.2	64.0	69	35,138
Spelman College*	Atlanta, GA	NLAC	62	23,254	10,986	39.18	2,177	10	65.0	95	80.7	79	35,138
Stephens College	Columbia, MO	RC (Midwest)	29	26,420	8,680	68.42	1,065	10	50.0	94.9	85.9	66	25,544
Sweet Briar College*	Sweet Briar, VA	NLAC	99	31,095	11,100	83.66	760	7	57.0	71.5	70.8	54	27,712
Trinity Washington University	Washington, DC	RU (North)	n.a.	20,150	9,780	82.04	2,305	9	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Wellesley College*	Wellesley, MA	NLAC	6	40,660	12,590	33.75	2,411	8	84.0	70.4	63.0	58	12,495
Wesleyan College	Macon, GA	NLAC	151	18,500	8,200	54.26	671	8	49.0	78.2	69.9	71	19,698
Wilson College	Chambersburg, PA	RC (North)	11	29,340	9,710	50.27	796	10	43.0	92.8	85.3	80.5	36,021
The Women's College of the University of Denver	Denver, CO	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.

(出所) 大学名は、Women's College Coalitionウェブサイト、その他については、U.S. News: Educationウェブサイトより作成。

(注) 分類は、NLACはNational Liberal Arts Colleges, RUはRegional Universities, RCはRegional Collegesを表す。

上付きのアスタリスク (*) は、「セブンステアーズ」を示す。「セブンステアーズ」の中で、Vassar Collegeは、現在、女子学生が56%、男子学生が42%の共学となっている。また、Radcliffe Collegeは、ハーバード大学の附属研究所となり、学生は受け入れていない。したがって、これら2校はリストに含まれていない。

上付きの星印 (☆) は、『フォーブス』誌トップ100の女子大学であることを示す。Heidi Brown (2009, August 12), "Why Women's Colleges Are Still Relevant." *Forbes*. Retrieved May 5, 2012.

ここで示される奨学金は、成績やスポーツ等で優れた業績を残した学生に与えられるmerit-based scholarshipsではなく、経済的な理由で与えられるneed-based scholarshipsである。