

「地域公共政策士」資格の拡充に向けた 調査コンサルティング業務」

報 告 書

2015 年 3 月 31 日



一般財団法人 地域公共人材開発機構

はじめに

本報告書は、平成 26 年度文部科学省の大学間連携共同教育推進事業「地域資格制度による組織的な大悪地域連携の構築と教育の現代化」における龍谷大学委託事業「「地域公共政策士」資格の拡充に向けた調査コンサルティング業務」の成果を取りまとめたものである。

本事業（大学連携事業）は、これまで京都府内の産学公の連携の下で、学士課程修了者が対象となる専門性の高い職能資格である「グローバル人材資格」の資格制度の設立と運用を精力的に推進してきた。それに関係し、本業務委託事業をつうじて、資格制度を支える教育の質保証のあり方について検討がなされた。本報告書は、一般財団法人地域公共人材開発機構（以下、機構）が持つ、学部教育向けの教育の質保証のあり方を取りまとめるとともに、産学公で進められる課題解決型学習（PBL）の認証評価のあり方を取りまとめたものである。

機構が実施する教育の質保証は次の系譜をもつ。具体的には、アメリカの公共政策大学院の認証評価機関であり、280 以上もの加盟数を持つ **National Association of Schools of Public Affairs and Administration (NASPAA)** から民間機関としての経営手法や基準作り、認証評価制度の仕組み等を学び、歴史的にアカデミックな教育と並行して職能教育が発展してきた経緯を持つイギリスからは、職能資格のフレームワークの体系性やカリキュラムの構造の実用性、アカデミックな教育と職能教育との互換性の追求等を学び、さらに、EU が開発したアカデミックな教育と職能教育との互換を可能にさせる **European Qualifications Framework (EQF)** と照応できるように制度設計を行い、地域公共政策士の資格制度が 2010 年に誕生した。

この資格制度は、地域の公共的活動にかかる人材の資質やスキルを可視化させ、人事採用等の活用やキャリアパス形成への活用、既存の研修体制への改革等に貢献しうる制度となることを目指している。また、学習の積み重ねによる資格の修得方法は、学習者に自己実現に向けた多様な選択の機会を与え、個人の能力を強化するものとする。

元来、日本において一定の職業に就くための資格を除き、人材育成において資格を通じて個人の能力を高め、キャリアを積み重ねていく仕組みは社会の中で浸透しているわけではない。しかしながら、産官学民を通じた「協働」が謳われ、行政の外側に公共的な役割を担う人材が必要となってきた昨今、その人材確保のために、新しいキャリア構造やそれを支援する仕組みづくりが重要であり、その役割を担うものとして、この地域公共政策士の資格制度が設立されたものである。

本報告書が、このような経緯のある資格制度の実績が有効に活用され、新たな展開として発展的な大学教育改革に向けた取り組みに寄与できれば幸いである。

目 次

1. 業務委託の概要	1
2. 地域公共政策士の資格制度の目的とねらい	2
資格制度の枠組み	2
地域公共政策士と資格教育プログラム	2
3. 資格制度の改革に関する検討視点	5
初級地域公共政策士のねらい	7
アクティブラーニングの要素を含む科目の導入	8
大学教育改革とジェネリックスキル	11
PBL の類型	13
三重大学における PBL 教育	15
PBL 教育の特徴	16
PBL の教育指導	17
レベル 6 の設定	19
第 1 種プログラムにおけるレベル 5 とレベル 6	19
EQF におけるレベル 5 とレベル 6 の違い	19
レベル 6 による社会的認証基準の変更点	22
教育要素	23
4. 初級プログラムの社会的認証の仕組み	25
資格教育プログラムの要件	25
2 つの評価基準	25
プログラム実施機関審査	26
初級地域公共政策士の社会的認証基準	28
社会的認証基準の評価視点	29
評価実施体制	32
5. 初級プログラムの特徴とプログラム概要	34
資格教育プログラムの特徴	34
必須科目の設定	34
必須科目の性質	35
アクティブラーニング要素を含む科目	35
正課科目以外の科目導入	36
資格教育プログラムの科目体系	36
資格教育プログラムの体系性	37
資格取得希望者への対応	37
学習者の登録制度	37

成績評価の工夫.....	38
報告会などの活用	38
科目等履修生への対応	38
学習アウトカム測定と推奨モデル	39
アンケート方法.....	39
学習ポートフォリオ	39
異議申立制度.....	40

図表 1：地域公共政策士の資格フレーム	2
図表 2：資格教育プログラムに求められる学習アウトカムの定義.....	3
図表 3：資格教育プログラムごとのプログラム修了者数.....	6
図表 4：資格取得者が修了したプログラム一覧	7
図表 5：初級資格の検討イメージ.....	8
図表 6：一般的なアクティブラーニングと高次のアクティブラーニング	9
図表 7：米 National Training Laboratories 平均学習定着率調査.....	10
図表 8：授業形態類型化の 2 つの視点と 10 の授業形態類型	13
図表 9：授業形態類型化の視点	13
図表 10：授業の PBL 度チェック表.....	16
図表 11：PBL 特性確認レーダーチャート（例）	17
図表 12：TEACHING TECHNIQUES FOR THE PBL THACHER.....	18
図表 13：教育要素による学習アウトカムと科目の関係性	24
図表 14：社会的認証基準と評価報告書の対応関係.....	26
図表 15：プログラム実施機関審査の流れ	26
図表 16：プログラム実施機関審査申請書	27
図表 17：各項目の評価要素	29
図表 18：社会的認証を実施する組織体制図	32
図表 19：必須科目の設定があるプログラム数.....	34
図表 20：性質別に分類した必須科目数（延べ数）	35
図表 21：プログラムの総科目数に対する AL 要素を含む科目の割合	35
図表 22：資格取得希望者登録制度の類型	37
図表 23：特徴的な報告会の形態	38
図表 24：学習アウトカムの把握方法	39
図表 25 新資格フレームの検討状況（案）	41
図表 26 地域公共政策士資格教育プログラムの位置づけ.....	42

1. 業務委託の概要

委託事業名

「「地域公共政策士」資格の拡充に向けた調査コンサルティング業務」

事業委託期間

平成 26 年 4 月 1 日～平成 27 年 3 月 31 日

委託業務の内容

- (1) 「地域公共政策士」資格におけるフレームワークの有効性に関する調査業務
- (2) 「地域公共政策士」資格の認証評価のためのコンサルティング業務
- (3) 上記業務に関する報告書のとりまとめ

業務内容の趣旨

契約書第 2 条（委託業務内容）に基づき、以下の具体的業務と調査研究を実施した。

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">(1) 「地域公共政策士」資格におけるフレームワークの有効性に関する調査業務<ul style="list-style-type: none">・ EQF レベルの違いによる学習アウトカムの適用原則の違いをふまえ、レベル 6 の学習アウトカムを確保するための質保証内容の検証。・ EQF レベル 6 のあり方を踏まえ、評価基準におけるアクティブラーニングの位置づけと、学部教育における PBL 科目の開発視点(2) 「地域公共政策士」資格の認証評価のためのコンサルティング業務<ul style="list-style-type: none">・ 初級地域公共政策士の認証基準の解説・ 資格教育プログラムの特徴、体系性等に関するプログラム内容のとりまとめ。(3) 上記業務に関する報告書のとりまとめ<ul style="list-style-type: none">・ 本報告書の提出。 |
|---|

2. 地域公共政策士の資格制度の目的とねらい

資格制度の枠組み

「地域公共政策士」とは、一般財団法人地域公共人材開発機構が「地域公共人材」を認定する全国初・京都発の職能資格である。その為に、平成 22 年度より「地域公共政策士」の資格制度の運用を開始させた。資格制度の枠組みは、当機構において認証された資格教育プログラムである第 1 種プログラム、第 2 種プログラム、共通プログラムを学習者が修了し、当機構に資格申請すると「地域公共政策士」資格が取得できる仕組みとなる。各資格教育プログラムの学習アウトカムに EU の教育・職能資格で用いられる EQF[※](European Qualifications Framework の略) を参照した学習アウトカムが設定されており、EU における高等教育、職能教育、生涯学習などの教育改革と連動した内容となっている。

図表 1：地域公共政策士の資格フレーム



地域公共政策士と資格教育プログラム

地域公共政策士を育成するための資格教育プログラムは、社会的認証基準によって質保証がなされる。社会的認証基準によると、「地域社会において新たな公共的活動のために必要な基盤的な能力と資質を兼ね備え、さらにそれぞれの専門領域において必要とされる様々なレベルの専門的能力を、セクターを超えて機能させることができる人材を、我々は「地域公共人材」と総称する。」と、地域公共人材について定義される。そして、具体的に要請する能力としては、①地域社会における幅広い公共的活動にかかる市民社会の倫理と基礎的知識、②地域社会の公共的課題の把握から解決に至るプロセスの専門的管理能力、③社会の各セクターを横断する公共的活動の総合的調整能力の3点が具体的にかかげられており、各専門分野・各レベルに対応し、資格教育プログラムを通じて涵養される。このように要請された地域公共人材を「地域公共政策士」の資格によって社会に可視化することが、資格制度の目的となる。

また、社会的認証基準では、資格教育プログラムに求める基本理念として、下記の 5 つの点が述べられている。

- ①市民生活に最も近い地域社会の公共的活動に欠かすことのできない、豊かな市民性、鋭い感受性及び高い倫理規範の涵養
- ②地球規模・国際的な動向と地域社会を結ぶ総合的視点の確立
- ③地域社会における公共的活動に携わる全てのセクターを越えた共通性と特異性の理論的・実践的理解
- ④対象とする専門領域に関する識見と、その識見に基づいた実践能力の涵養
- ⑤セクターを超えた事業に関する創造的実践能力の涵養

こうした基本理念を反映し、資格教育プログラムに適用する学習アウトカムの定義が EQF を参照しつつ、制定されている。地域公共政策士育成のための学習アウトカムは下表のとおりである。

図表 2：資格教育プログラムに求められる学習アウトカムの定義

	レベル 5	レベル 6	レベル 7
総合的な到達目標	5-0-0 職務に関する基礎的な理解と業務を処理できる能力 5-0-1 地域社会に関する多様な理論・政策・地域活動を理解することができる 5-0-2 現代社会における地域社会の位置づけと役割を理解することができる 5-0-3 地域社会における様々な課題に対応するために必要な知識・技能・業務遂行能力を習得している	6-0-0 職務を主体的判断で遂行できる能力 6-0-1 地域社会に関する様々な理論・政策・地域活動を適切に組み合わせて活用することができる 6-0-2 地域社会の改革や発展のための計画やプログラムの策定を、主体的に実行することができる 6-0-3 地域社会における様々な課題に対応するために必要な知識・技能・実践方法を主体的に選択し実行することができる	7-0-0 プロジェクトを主導的に発動し遂行できる能力 7-0-1 地域社会に関する様々な理論・政策・地域活動を活用し、再構成することができる 7-0-2 地域社会の改革や発展のための計画やプログラムを責任を持って策定し実行することができる 7-0-3 地域社会における様々な課題に対応するために必要な知識・技能・実践方法に習熟するとともに、それらが地域社会に与える影響を適切に判断することができる
知識	5-1-0 与えられた知識の理解 5-1-1 グローバル化する現代社会の意義を理解している 5-1-2 地域社会の構造・制度及びその発展に関する論点を理解している 5-1-3 地域社会に関連する課題の基本的な性質と全体像を把握することができる 5-1-4 地域社会における様々な活動と活動を担う主体との関係を理解することができる	6-1-0 地域社会における様々な課題の背景や文脈の理解 6-1-1 グローバル化する世界と地域社会の関係を理解している 6-1-2 様々な政策や地域の活動を対象とする客観的な分析と評価を理解している 6-1-3 対象となる課題群の相互関係を把握し分析することができる 6-1-4 地域社会における様々な活動と、活動になう主体との関係の実践的把握	7-1-0 課題を創造的に解決するために必要な地域社会の再構成についての理解 7-1-1 グローバル化する世界における自治体の国際戦略を理解している 7-1-2 複雑な背景や文脈からなる課題に対して、様々な理論・技術・活動の再構成による新たな知見を獲得している 7-1-3 様々な理論・政策・情報を組み合わせた客観的な分析と評価による既存の概念の修正を理解することができる 7-1-4 持続型社会の構築に向けた、地域社会における様々な活動と活動を担う主体の再構成を理解することができる
技能	5-2-0 与えられた知識を業務で利用できる技能	6-2-0 複雑な課題に対して具体的な解決方法を提起し実行できる技能	7-2-0 地域社会における課題をめぐる状況を判断し、自らの力で状況を改善できる技能

	5-2-1 地域における個別の課題の解決のために必要かつ適切な手法の選択とその適用ができる 5-2-2 地域における実践活動に利用できる情報の把握と、業務に必要な調査・事業に関する情報の利用ができる 5-2-3 地域における業務の実践に必要なコミュニケーションの選択と活用ができる	6-2-1 地域における複雑な課題群について、その解決に必要な要素の特定と解決のためのプログラムの提示及び適用ができる 6-2-2 対象となる政策・事業に関する事後評価手法の設計ができる 6-2-3 対象となる業務の進行に必要な利害関係者間の調整と協働関係の構築ができる 6-2-4 対象となる政策・事業に関する事後評価手法の詳細な設計ができる	7-2-1 地域における複雑な課題群の一般化とそれに対する普遍的な解決策の提示 7-2-2 問題の解決に必要な様々な方策や技術及び知見の特定と、それらの組み合わせ・最適化・実践 7-2-3 対象となる業務の進行に必要な、地域社会における合意形成と地域的連帯の形成 7-2-4 対象となる政策・事業に関する中長期的な社会的意義の評価ができる
	5-3-0 一般スタッフとして与えられた業務を適切に処理することができる能力	6-3-0 特定の課題・プログラムについて、業務を主体的に管理運用することができる能力	7-3-0 特定の分野における責任者として業務を遂行することができる能力
職務遂行能力	5-3-1 計画やプロジェクトの策定に参画することができる 5-3-2 課題の解決に必要な諸要素を特定し、解決に必要な対を提案することができる 5-3-3 課題の解決のための地域社会における連携・協働を推進することができる 5-3-4 業務の遂行にあたって、PDCAサイクルに基づく、管理・運営の基準に沿って行動することができる	6-3-1 地域社会における特定の計画やプロジェクト策定を主導することができる 6-3-2 特定の計画・事業の全プロセスを責任を持って推進し、構成員を組織的に活用することができる 6-3-3 課題の解決のために必要な社会的資源を調達することができる 6-3-4 業務の遂行における管理・運営への補助的な責任を分担することができる	7-3-1 地域社会における政策提言及びプログラム運用を企画・調整・主導することができる 7-3-2 実務におけるリーダーとして業務の発展と組織の改革に取り組むとともに、構成員を組織的に活用することができる 7-3-3 課題の解決のために必要な社会的資源を必要に応じて再構成することができる 7-3-4 業務の管理・運営に関する特定分野を統括することができる

地域公共政策士育成のための資格教育プログラムに求められる学習アウトカムを、資格教育プログラムを通じて獲得することで、先に述べた地域公共政策士に求められる能力を獲得していくこととなる。

そのため、資格教育プログラムの質保証を行う社会的認証基準は、プログラム実施機関の自主的取組を最大限尊重し、特色ある取組を積極的に促進させる。さらにプログラム実施機関が持つ基盤的資源の共有を推進することによって「地域公共人材」の育成と社会的評価を高めることを原則目的として、各評価項目が制定されている。

しかし、こうした評価項目の充足を確認するだけでなく、地域社会における様々な教育・研修の豊かな実践がより豊かで社会的認知度の高い人材の開発を促進させることを考慮して、教育・研修の成果を可能な限り可視化すること、各機関における意欲的な取組を積極的に評価して多様で質の高い特色ある取組を育成することを目的としており、こうした内容を多様な評価員によって確認することで、社会的が求める資格教育プログラムへと発展させる。

このような目的のもと、地域社会との対話を通じて教育の質保証が実施され、不断のない改善サイクルを生み出すことも、社会的認証の大きな特徴でもある。

3. 資格制度の改革に関する検討視点

2010 年より資格制度の運用をはじめて、2014 年 3 月末の時点で、第 1 種プログラムで 7 プログラム、第 2 種プログラムで 10 プログラム、キャップストーンで 4 プログラムの合計 21 プログラムが社会的認証を受けた。

地域公共人材開発機構が 2014 年 3 月から 4 月にかけて実施した、プログラム実施機関別に実施した調査によると、これまでに第 1 種プログラム、第 2 種プログラム、キャップストーンプログラム、いずれかのプログラム修了者の延べ人数は 245 名となる。また、この 245 名の修了者は、245 のプログラムが修了されてことと同義である。

一方で、その調査時点までに「地域公共政策士」の資格取得者は 12 名となる。12 名の資格取得者は、第 1 種プログラム、第 2 種プログラム、キャップストーンプログラム（又は、第 2 種プログラム、第 2 種プログラム、キャップストーンプログラム）の 3 つの資格教育プログラムを修了しており、延べ 36 プログラムの修了者数が、資格取得に結びついている。

ここまで述べると明らかであるが、209 のプログラム修了者数が、資格取得に結びついていない状況が伺える。その課題の中で、とりわけ第 1 種プログラムに関する課題について、以下に検証してみる。

①：第 1 種プログラムが資格所得に結びついていない。

12 名の資格所得者のうち、第 1 種プログラムを活用して資格所得をした者は 2 名に留まる。すなわち、第 1 種プログラム修了数 96 プログラムのうち、2 プログラムしか資格所得に結びついていない。なお、他の 10 名の資格取得者は、第 2 種プログラムを 2 プログラム修了し、資格所得要件を満たしている状況があり、第 1 種プログラムが有効に活用されていない状況でもある。

②：社会人の割合が高い資格となっている。

そもそも、地域公共政策士資格制度のねらいとして、社会人の学び直しを強く意識しており、資格教育プログラムの構成もその色彩が強い。12 名の資格取得者のうち、大学既卒者は 7 名となり、何らかの社会人経験を持った学習者が高い割合を占める。このため、①で述べた第 1 種プログラムが活用されていない状況とも一致し、学部レベルの教育がうまく資格制度に結びついていない。

③：学部教育における諸事情

このように、第 1 種プログラムが資格所得に結びついていない状況は、せっかくプログラム実施機関が社会的認証を受診して実施しているプログラムの成果が社会に還元されない。また、学部教育の事情であるが、演習科目を科目等履修生向けに開講されている事が少なく、演習科目を含む資格教育プログラムの多くは、社会人等が履修できない

状況にある。そのため、第 1 種プログラムの多くが主に所属大学の学部生を対象としたプログラムとなり、大学院に進学しない学習者は、必然的に第 1 種プログラムを修了しても、資格の中で獲得した能力を証明することが出来ない状況である。

図表 3：資格教育プログラムごとのプログラム修了者数

2014 年 4 月 15 日現在

修了 生数	プログラム名	レベル	種類	2010 年度	2011 年度	2012 年度	2013 年度	合計
同志社 大学	地域公共マネジメント	レベル 7	第 2 種	7	4	5	1	17
	食農政策士	レベル 7	第 2 種	12	6	3	5	26
	キャップストーン	レベル 7	CP		2	1	0	3
京都府 立大学	政策能力プログラム(基礎)	レベル 6	第 1 種	7	13	21	15	56
	政策能力プログラム(応用)	レベル 7	第 2 種	6	4	1	1	12
	自治体行財政システム改新能 カプログラム	レベル 7	第 2 種	0	0	0	0	0
	キャップストーン	レベル 7	CP	1	0	0	6	7
龍谷 大学	地域政策形成能力プログラム	レベル 7	第 2 種	2	11	10	5	28
	協働型対話議論能力プログラ ム	レベル 7	第 2 種	5	6	11	8	30
	環境まちづくり能力プログラム	レベル 7	第 2 種	4	4	0	1	9
	環境政策基礎能力プログラム	レベル 6	第 1 種			0	0	0
	都市政策基礎能力プログラム	レベル 6	第 1 種			0	0	0
	キャップストーン	レベル 7	CP		4	2	2	8
京都産 業大学	法政策基礎プログラム	レベル 5	第 1 種		(3)	(2)	0	(5)
	法政策・国際公共プログラム	レベル 7	第 2 種					
	法政策・地域公共プログラム	レベル 7	第 2 種					
佛教 大学	地域公共政策士基礎力養成 プログラム	レベル 5	第 1 種			0	(10)	(10)
京都文 教大学	『文化コーディネーター』養成 プログラム	レベル 6	第 1 種		8	8	4	20
京都府 立林業 大学校	自然を尊敬して京の森林をつ くるプログラム	レベル 7	第 2 種			0	(8)	(8)
	キャップストーン	レベル 7	CP				(1)	(1)
成美 大学	地域経営・観光プログラム	レベル 5	第 1 種			5	0	5
小計		第 1 種 取得者数		7	24	36	29	96
		第 2 種 取得者数		36	35	30	29	130
		キャップストーン取得 者数		1	6	3	9	19
合計				44	65	69	67	245

出所) 地域公共人材開発機構

図表 4：資格取得者が修了したプログラム一覧

取得年	第 1 プログラム	第 2 プログラム	共通プログラム	
			キャップストーン	特別講義
2011 年	第 2 種	第 2 種	キャップストーン	特別講義
2011 年	第 2 種	第 2 種	キャップストーン	特別講義
2011 年	第 2 種	第 2 種	キャップストーン	特別講義
2011 年	第 2 種	第 2 種	キャップストーン	特別講義
2011 年	第 2 種	第 2 種	キャップストーン	特別講義
2012 年	第 2 種	第 2 種	キャップストーン	特別講義
2012 年	第 1 種	第 2 種	キャップストーン	特別講義
2012 年	第 2 種	第 2 種	キャップストーン	特別講義
2013 年	第 1 種	第 2 種	キャップストーン	特別講義
2013 年	第 2 種	第 2 種	キャップストーン	特別講義
2013 年	第 2 種	第 2 種	キャップストーン	特別講義
2013 年	第 2 種	第 2 種	キャップストーン	特別講義

出所) 地域公共人材開発機構

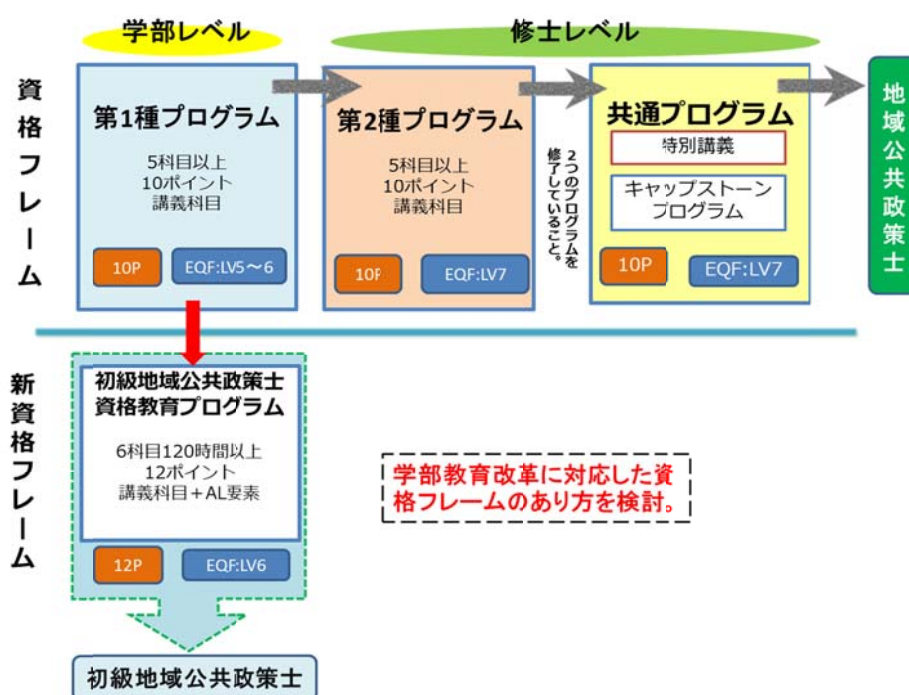
初級地域公共政策士のねらい

前項で述べた課題に対応し、更に、学部レベルでの教育効果を可視化するために、平成 26 年度に地域公共政策士資格フレームについて見直しを実施した。見直しに際し、機構内の委員会である、社会的認証基準委員会にて基準のあり方について検討した。

新資格フレームの検討にあたり、学部レベルの教育を切り離して、「初級地域公共政策士」の資格制度を創設することとした。初級地域公共政策士のあり方については、あくまで、従来の地域公共政策士をダウンサイジングすることとし、これまで 3 つのプログラムを組み合わせて能力を獲得してきた資格のあり方を、1 つの資格教育プログラムで充足させる方向で検討が行われた。そこで、これまで第 1 種プログラムの要件として設定していなかった、アクティブラーニングの要素を加え、資格教育プログラムのボリュームも 10 ポイントから 12 ポイントへと拡充させる方向とした。更に、これまで第 1 種プログラムでは EQF レベル 5～6 の設定としていた。これは、大学学士を対象とした EQF が 5 と 6 であったためであるが、独立した資格化に伴い、初級地域公共政策士向けの資格教育プログラムは、EQF レベル 6 のみと設定し、より高い学習アウトカムを資格教育プログラムに求めること

とした。また、これまで学習者の学習アウトカムの獲得状況は厳密な把握を求めていなかったが、学習者の学習アウトカムの測定を基準に盛り込むことで、独立した資格教育プログラムとして有効に機能させる基準のあり方を検討した。そして、学習アウトカムを確実に実現するために実施される教育がどのような要素によって実施されるのかを確認するために、教育要素という概念を導入した。

図表 5：初級資格の検討イメージ



出所) 地域公共人材開発機構

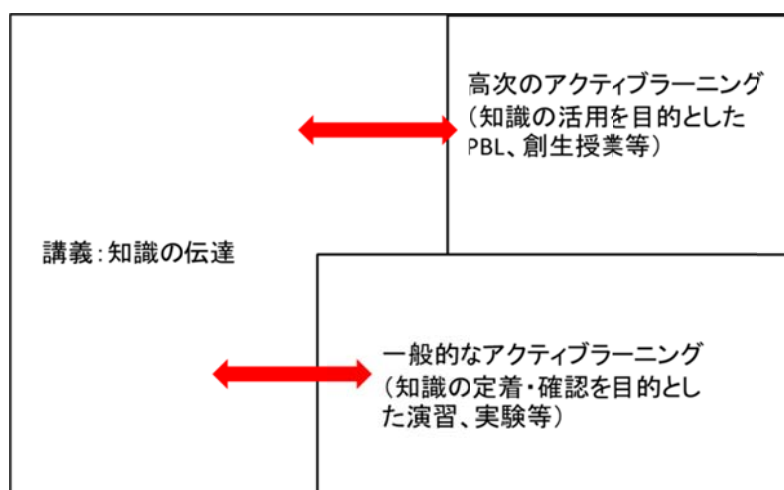
以下に、初級地域公共政策士向けの資格教育プログラムのあり方を検討した内容について述べる。

アクティブラーニングの要素を含む科目の導入

アクティブラーニングの定義については、文部科学省によると「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブラーニングの方法である。」と定義されている（中央教育審議会「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）」の用語集より）。

この定義に基づき、「初級地域公共政策士」に求めるアクティブラーニングのあり方を検討した。文献調査によると、アクティブラーニングは、学習目的や教育効果によって幾つかの分類がなされている。例えば、河合塾によると、命題知の定着のためのアクティブラーニングと、活用知・実践知のためのアクティブラーニングと分け、学習者の容態変化を把握するために、下図に示すような分類を示している。ここでは、知識の定着・確認を目的とした演習、実験等を「一般的なアクティブラーニング」、知識の活用を目的とした PBL、創生授業等を「高次のアクティブラーニング」と定義し、分類がなされている（河合塾、2011、10 ページ）。

図表 6：一般的なアクティブラーニングと高次のアクティブラーニング

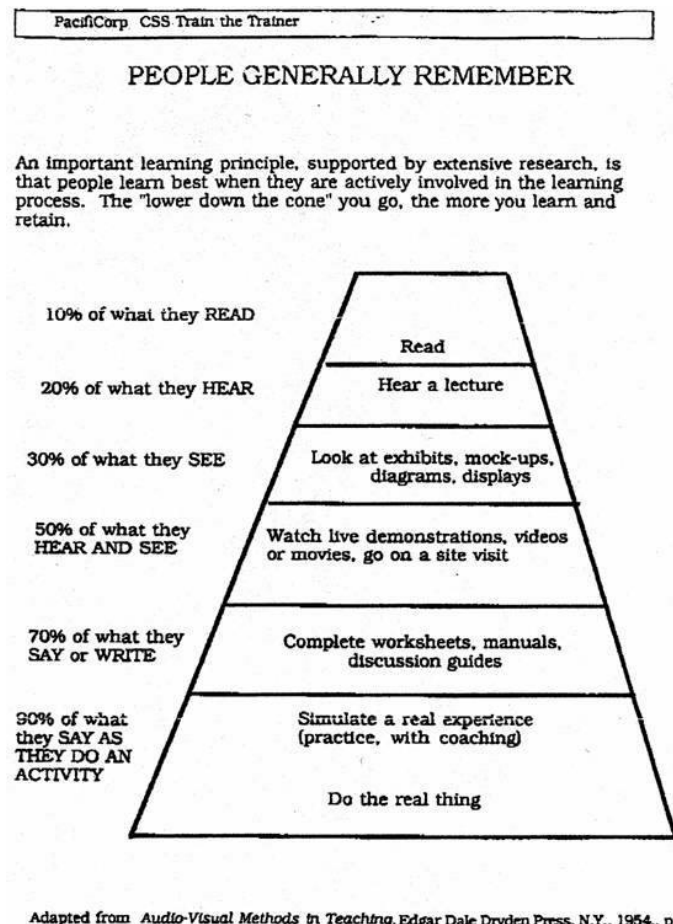


出所) 河合塾編著『アクティブラーニングでなぜ学生が成長するのか』、東信堂、2011 年、P10

また、米 National Training Laboratories（以下、NLT）が実施した平均学習定着率調査（Average learning Retention Rates）によると、アクティブラーニングの学習形式によって、その効果の差があることが明らかとなっている。調査は、授業から半年後に内容を覚えているかを調査し、学習形態ごとに分類比較している。その調査結果は下図で示される。NLT が示すラーニングピラミッドについては、「「経験の円錐（ピラミッド）」が、いつの間にか「学習の円錐（ピラミッド）」へ変換され、NLT によってもオリジナルの研究結果が提示されていない（山本、2011）」などの指摘があり一定の留意が必要であるが¹、学習の定着には先に述べた高次のアクティブラーニングが有効であることを示唆している。

¹ 山本富美子「明快で論理的な談話に見られる具体化・抽象化操作—Edgar DALE の「経験の円錐」の論理的認知プロセスをめぐって—」、『AJ ジャーナル』 第 3 号、2011 年 6 月を参照。

図表 7：米 National Training Laboratories 平均学習定着率調査
(通称：ラーニングピラミッド)



デールが示した「経験の円錐（ピラミッド）」は、その後、「経験学習」としてコルプによってモデル化される。コルプは、経験学習を「経験を変換することで知識を作り出すプロセス」としたうえで、経験学習のモデルとして、【Concrete experience：具体的経験】→【Reflective observation：内省】→【Abstract conceptualization：概念化】→【Active experimentation：能動的実験】のサイクルを示している（kolb、1984）。コルプの示唆においてもっとも重要な点は、単なる経験のみで学習が完結するのではなく、現場での経験とその反省（省察）を踏まえた概念化と一般化によって、学習者の成長を見出している点であり、アクティブラーニングの教育要素を検討するにあたり、示唆に富むモデルであると捉えている。

このような先行研究における指摘も踏まえつつ、初級地域公共政策士に関するアクテ

ィブラーニング要素の検討を進めた。地域公共政策士は冒頭に紹介したように、第 1 種プログラム、第 2 種プログラム、共通プログラム（キャップストーンと特別講義）を修了することを資格取得の要件とした。このうち、キャップストーンは、クライアントの要望を踏まえ、実践的な政策提言を実施する教育内容なる。これは、コルプのいう体験学習を、クライアントに対する政策提言を作成しながら学習することを求めている。また、キャップストーンの要件として、学習者がチームを組んで政策提言に取り組むことで、グループワークの中で個人の資質と能力を発揮することを求めており、ラーニングピラミッドの下層を形成する「グループ討議」や「自ら体験」に一致する。

従って、体験学習の要素や、「グループ討議」や「自ら体験」の要素を初級プログラムのアクティブラーニング要素としてどのように位置づけるかという観点が重要になると考えた。この点については、EQF レベル 6 に関する検証を踏まえて、位置づけることとする。

大学教育改革とジェネリックスキル

EQF レベル 6 に関する検証をするまえに、学部教育改革とアクティブラーニングについて述べる。これまで確認してきたように、アクティブラーニングには様々な形態がある。大別すると、先に述べた、知識の定着・確認を目的とした演習、実験等を「一般的なアクティブラーニング」、知識の活用を目的とした PBL、創生授業等を「高次のアクティブラーニング」に分かれる。

中央教育審議会において平成 20 年度にまとめられた答申「学士課程教育の構築に向けて」では、学士課程共通の学習成果として、知識が体系的に理解されていることと同時に、コミュニケーションスキル・情報リテラシーなどの汎用的スキルや、チームワークへの指向性、市民としての責任などの意識・態度が育成されていることが挙げられ（「学士力」）、知識だけではなくその活用力を備えた学生の育成が求められた。更に、平成 24 年度には、「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）」がまとめられ、主体的に考える力を持った人材の育成の文脈で、アクティブラーニングによる大学教育の質的転換を迫っている。

このようにアクティブラーニングが高等教育改革の中で推進される理由として、①、生涯学び続け主体的に考える力をもった学生を育成することが、大学教育に強く求められるようになったということ、②、能動的学修を行うことが、深く定着の良い学びにつながることを一貫して示しており、高い学習効果が期待されるからである（中山 2012）。

一方で、こうした教育の質的な転換に関する要請は、大学教育改革の文脈に留まるわけではなく、育成した人材を受け止める社会の側からも議論されている。例えば、経済産業省は、平成17年7月に産学官から有識者を集めた「社会人基礎力に関する研究会」を開催し、幅広い議論の上で、平成18年2月に、職場や地域社会の中で多様な人々とともに仕事をしていくために必要な基礎的な力を「社会人基礎力」と名付け、教育改革を推進

している。また、先に述べた文部科学省の「学士力」だけでなく、厚生労働省では「就職基礎能力」といった能力像を打ち出している。

こうした取り組みを踏まえ、平成25年5月にまとめられた教育再生実行会議第三次提言(大学教育改革)において、課題発見・探求能力、実行力といった「社会人基礎力」などの社会人として必要な能力を有する人材育成が必要であり、この実現に向けて、大学は学内だけに閉じた教育活動ではなく、社会との接続を意識した教育の強化が必要であることが提言されている。

- ・ 社会人基礎力、基礎的・汎用的能力等の社会人として必要な能力の育成のため、学生の能動的な活動を取り入れた授業や学習法など教育方法の質的転換を図る。教育課程の体系化、組織的教育の確立など教学マネジメントの改善を行い、厳格な成績評価を行う。
- ・ 大学・専門学校等は、地域の人材育成ニーズに応えた実践的な教育プログラムを提供し、それに対して国が支援する。

出所) 教育再生実行会議「これからの大学教育等の在り方について」(第三次提言) 平成 25 年 5 月より抜粋

こうした教育改革の動向を踏まえながら、初級地域公共政策士におけるアクティブラーニング要素とは何が必要かを検討するが、その鍵概念となるのがジェネリックスキルの概念である。ジェネリックスキルとは、「あらゆる職業を越えて活用できる移転可能なスキル」と定義され、産官学民を越えて活躍する地域公共政策士の能力とも一致する概念である。こうしたジェネリックスキルの獲得を資格教育プログラムにおいて念頭におくのであれば、単なる知識の定着を目的としたアクティブラーニング(「一般的なアクティブラーニング」)ではなく、知識の活用を目的としたアクティブラーニング(「高次アクティブラーニング」)の導入が不可欠であろう。

Jacoby は、高次アクティブラーニングに該当するサービスラーニングについて、「知識を統合したり、創造的に問題を解決したり、建設的な共同作業を行ったり、効果的に意思疎通したり、筋がよく通った意思決定をしたり、交渉したり、妥協したりするような技能を開発する機会を学生に与える」との指摘をしている(Jacoby,1996)。初級地域公共政策士におけるアクティブラーニングについても、高次アクティブラーニングによる教育内容を意識する必要がある。

PBL 教育の進展

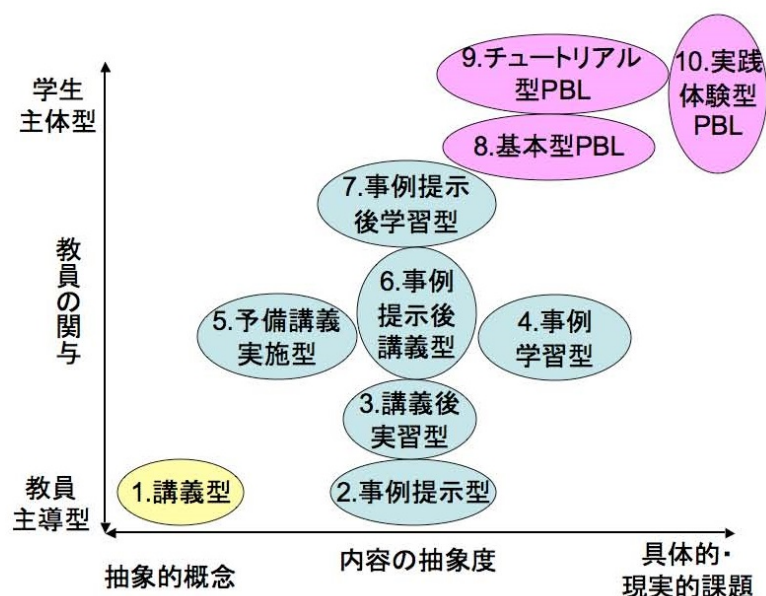
高次アクティブラーニングにあたる教育として、PBL について以下に、三重大学における取り組みを中心に紹介する。

PBL の類型

PBL は、マックマスター大学やハーバード大学における医学教育における試みが起源といわれる。PBL は、Problem-based learning (問題基盤型学習、問題発見解決型学習など) または Project-based learning (プロジェクト型学習) の略であり、Problem-based learning は主に医学教育で (特にチューターを活用した PBL チュートリアル教育として)、Project-based learning は主に工学教育で発展してきた教育方法であり、PBL 教育の展開は北米などから始まり、国内では 1990 年代より医学部を中心に導入が進められてきた (中山 2013)。

中央教育審議会 (2012) 「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～ (答申)」 (中央教育審議会、2012) には、能動的学修の手法として、アクティブラーニングの一つの形態として「問題解決学習」が挙げられているが、明確な定義がなされているわけではない。Harden と Davis は、PBL に着目した授業形態の類型化を試みている (Harden and Davis 1998)。三重大学高等教育創造開発センターは、内容の抽象度 (具体的・現実的課題⇔抽象的概念) と、教員の関与 (学生主体型⇔教員主導型) の 2 軸から Harden と Davis の類型を参照しつつ、PBL を下図のように位置づけている。

図表 8 : 授業形態類型化の 2 つの視点と 10 の授業形態類型



図表 9 : 授業形態類型化の視点

学習モデル	学習の特徴	実践事例
-------	-------	------

1.講義型 (Theoretical learning)	理論や抽象的な概念を教員が伝達する。	教科書に沿った伝統的な講義形式の授業。
2.事例提示型 (Problem-oriented learning)	理論や抽象的な概念の説明に具体例や理論の応用事例を教員が伝達する。	理論的な講義に加えて、臨床的な手順・ガイドライン等を示しながら指導する。
3.講義後実習型 (Problem-assisted learning)	理論や抽象的な概念の説明の後に理論の実験、実習、演習や練習問題への取り組みなど、理論の応用事例に取り組む活動を通じてその妥当性を学ぶ。	講義と実験・演習の組み合わせや、練習問題のある教科書を使用する講義。
4.事例学習型 (Problem-solving learning)	事例や実験などの課題に取り組むことを通じて関連する基礎理論や概念を学ぶ。	特定の疾患の治療法を議論するケーススタディ。
5.予備講義実施型 (Problem-focused learning)	基礎概念の導入講義→具体的な問題への取り組み→概念の定着のための講義というプロセスで学ぶ。	PBL に初めて参加する学生が対象の授業、入門レベルの授業で実践しやすい。
6.事例提示後講義型 (Problem-initiated learning)	まず事例を提示し、教員が解説することで学生の問題意識・学習意欲を高め、その後理論や抽象的な概念を伝達する。	各単元の導入で、講義を始める前に現実的・職業的課題・事例を示す。
7.事例提示後学習型 (Problem-centred learning)	学生は教員から事例を提示し、指定されたテキストや資料を基に事実やデータを学生自ら学習する。学習内容は教員が決定・指示する。	PBL で教員がテキストを指定する。あるいは文献・データ等の学習資源を学生にあらかじめ配布する。
8.基本型 PBL(problem-based learning)	フィールドワークを企画・実施する。	一人の教員で行う PBL。授業回数の組み方等は種々の方法があり得る。
9.チュートリアル型 PBL (PBL-tutorial)	事例シナリオやビデオ・現場体験で示される問題を理解し、既知の知識・経験を基に新たな知識を主体的に学習する。学生自ら学習課題の設定と学習資源の探索を行い、理論や抽象的概念を自ら獲得することで他の問題解決への応用力を身につける。	チューターの配置、複数教員による実践、PBL 中心のカリキュラム構成等の組織的な支援を得て、事例だけでなく実際の問題解決ができるよう、より高い学習目標を設定する。
10.実践体験型 PBL(Task-based learning, Project-based learning)	事例シナリオではなく実際の症例や実社会・職業上の課題に取り組む。	地域・学外の企業や専門家の協力を得ながら行う。医師が実際に見た症例を患者の既往歴や健診データとともに示し、自ら実際に診断・治療計画を立てる授業等。

出所) 三重大学高等教育創造開発センター編『三重大学版 Problem-based Learning 実践マニュアルー事例シナリオを用いた PBL の実践ー』、2007 年、P4 より。

Harden と Davis の類型は、医学部における教育を前提とした分類である。一方で、近年、PBL を導入した教育は、医学系、工学系に留まる訳ではない。三重大学では、こうした Harden と Davis の類型を踏まえ、PBL 授業の形態として次の 4 つの類型を全学的な位置づけとし、様々な教育分野に PBL を導入している²。わが国における一般化された PBL の導入概

² 三重大学の PBL 導入については、『三重大学版 Problem-based Learning 実践マニュアルー事例シナリオを用いた PBL の実践ー』2007 年、又は「三重大学版 Problem-based Learning の手引き ― 多様な

念例として示唆に富むため、ここで紹介する。

1. 問題提示型 PBL (事例シナリオ活用を含む)

学習の契機になる問題との出会いを教員が提示することによって学習が展開していく。ただし、学習課題の設定や学習の遂行は学生の自己決定による。

多人数あるいは少人数での授業、事例シナリオを活用した授業などの形態がある。

2. 問題自己設定型 PBL

学習の契機になる問題も学習課題もすべて学生自身が設定することによって学習が展開していく。共通教育授業、専門指向型授業のどちらでも可能である。またグループ全体で問題を探求したり、あるいは個人毎に探求する形態もある。

3. プロジェクト型 PBL

学内外の要請や課題設定に基づいて、ある企画の遂行・達成をめざして問題解決的な学習を行う。つまり問題解決及び課題達成の志向性が強い。企画や課題の内容や遂行方法によって、イベントなどの課題実践遂行タイプ、制作やものづくりを課題とするタイプ、問題解決のための提案をしていくタイプなどがある。

4. 実地体験型 PBL

様々な場での実地体験を通して、問題との出会い、問題・課題の発見、問題解決を進める学習。ただし何よりも体験することに重きを置いているため、問題解決の成果をもとめるよりも、実地での体験を重視する。主眼とする学習内容によって、学習課題の発見を重視するタイプ、専門的な基礎技能を習得するタイプ、実際の問題解決過程に参加するタイプなどがある。

なお、医師・看護師・教員などの免許取得に必修となっている専門的実習は、この事例からは除外してある。

出所) 三重大学高等教育創造開発センター『三重大学版 Problem-based Learning の手引き ― 多様な PBL 授業の展開 ―』、2011 年、P7 より。

三重大学における PBL 教育

PBL の質保証のあり方について検討を進めていくにあたり、次に、三重大学の取り組みを手懸かりに検討を進める。三重大学では、平成 17 年度より全学的に PBL の推進に取り組んでおり、こうした取り組み背景も踏まえて検証する。

まず、三重大学高等教育創造開発センターによると、次の 3 つを PBL 教育の基礎要件として示している³。

PBL の 3 要件

①問題基盤性

問題との出会い、解決すべき課題の発見、学習による知識の獲得、討論を通じた思考の深化、問題解決という学習過程を経る学習を行なう。

②学修自己決定性

学修は、学生による自己決定的で能動的な学修により進行する

③形成的評価

学生による自己省察を促し、能動的な学修の過程と結果を把握する評価方法を使用する

PBL 授業の展開 ―」2011 年を参照。

³三重大学高等教育創造開発センター「三重大学版 Problem-based Learning の手引き ― 多様な PBL 授業の展開 ―」

同じく三重大大学高等教育創造開発センターでは大学教育における PBL の必要性を以下の通り、列挙している⁴。そこからも分かるように PBL によって得られる効果や学習アウトカムは、社会人基礎力とも深く関係をしている。

- ① 能動的学習法であり、成人教育に適している。
- ② 身近な問題を提示するので、学生が興味を持ちやすい。
- ③ 得られた知識が問題解決レベルの深い知識であり、応用力がつく。
- ④ 学習した知識が永く留まる。
- ⑤ 小グループ学習なので、(1)コミュニケーション能力が高まり、(2)人間性を磨くことができ、(3) チームで達成する力になる。

PBL 教育の特徴

三重大大学は、PBL の具体的な特徴として、以下の点を教育上の特徴としてあげており⁵、PBL の教育内容を把握するうえで重要であるため、ここで紹介する。

- ① 学生は事例シナリオ等を通じて現実的、具体的で身近な問題と出会う。
- ② 問題解決レベルの深い知識、進化した思考力を獲得する。
- ③ 学生は、学習課題を自己決定する。
- ④ 学生は、能動的に学習を進める。
- ⑤ 学生は、自己学習・グループ学習（討論）を通じて知識の獲得と思考の深化を行なう。
- ⑥ 教員はファシリテーターの役割を果たし、学生は必要なときに教員のサポートを受ける。
- ⑦ 学生は、必要な学習資源、時間、場所が確保されている。

そして、こうした特徴を授業が兼ね備えているかは、下記のチェック表により、確認される仕組みであり、レーダーチャートによって可視化される。

図表 10 ; 授業の PBL 度チェック表

授業の PBL 度チェック表
☐ 具体的・現実的問題から出発
☐ 問題解決を指向
☐ 学習課題を学生自身が設定
☐ 学習の進行を学生が主導
☐ グループ学習の活用
☐ 教員はファシリテーター（学習支援者）として関与
☐ 学習に必要な資源の確保

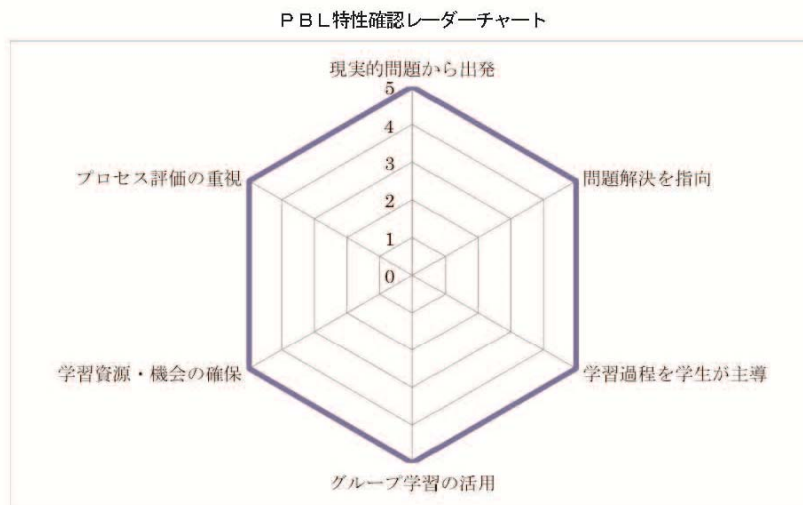
⁴ <http://www.hedc.mie-u.ac.jp/pbl-student/>（2015 年 3 月 6 日参照）

⁵ 同上

- ☐ 授業外の学習時間と場所の確保
- ☐ 学生による自己の省察
- ☐ 学習のプロセスの評価を重視

出所) 三重大学高等教育創造開発センター「三重大学版 Problem-based Learning の手引き ― 多様な PBL 授業の展開 ―」2011 年、P8

図表 11：PBL 特性確認レーダーチャート（例）



- * 「授業のPBL度チェック表」と「PBL特性確認レーダーチャート」は高等教育創造開発センターのホームページからダウンロードできます。
- * 「PBL教育の基礎要件」「PBL教育の諸特徴」「PBL特性確認表」の相互の関連については、次ページの「PBL要件・特徴関連表」も参照してください。

(山田康彦)

出所) 三重大学高等教育創造開発センター「三重大学版 Problem-based Learning の手引き ― 多様な PBL 授業の展開 ―」2011 年、P9

PBL の教育指導

先の PBL の類型や三重大学の取り組みから明らかなように、PBL には学習者の主体性を前提とした教育となる。そのため、学習意欲をどのように維持していくかが、PBL を成功させるための重要な要素となる。

アメリカ教育工学者ジョン・M・ケラーの ARCS モデルには、学習意欲を高めるための行動が提案されている。ARCS モデルとは、学習意欲を「注意 (Attention)」、「関連性 (Relevance)」、「自信 (Confidence)」、「満足感 (Satisfaction)」の 4 つの要因でとらえることで、学習意欲の向上ポイントを導きだすことを示している。

A：学習者の興味・関心を惹き、好奇心を刺激し、持続させる。

R：学習者が目指す到達点を決めさせ、授業のプロセスを楽しみ、自分のやりがいを見つける。

C：努力の結果到達できるゴールを示し、成功体験を積み重ねることにより自分の成長を実感することで自身につなげる。

S：グループメンバーや教員から賞賛を受けることで、学習後の満足感をとらえることができる。

ARCS モデルに示される学習意欲をさせるためには、PBL の学習段階において教員がどのような役割をはたすのかが重要な意味をもつ。三重大学でも、『三重大学版 Problem-based Learning の手引き ― 多様な PBL 授業の展開 ―』の中で、PBL における教員の役割として、「蓄積・結晶化された知識の伝道者ではなく、学習者の学びを支援するサポーターであり、学びを引き出すファシリテーター（促進させる者）である」としている。ここでは、教員の具体的な教育方法についても触れられており、①教えたことではなく、学生が学んだかで自分の授業を評価する、②ゆっくりでも信じて待つといった行動が解説されている。更に、PBL における教員の指導方法として、①クラスにとけこめるようアイスブレーキングをする、②学習目標を明示する、③5W1H を問う、④アウトプットをさせる、⑤（結果だけでなく努力への行動が）少しでも改善したら評価するといったテクニックが例示されている。

また、Newman は、PBL の各段階における教員の役割と具体的なアクションについて紹介しており、下表に示す (Newman,2005)。ただし、Newman の PBL は Problem-based learning を前提としていることに注意する必要がある。

図表 12：TEACHING TECHNIQUES FOR THE PBL THACHER

Communicative actions	Role personae
Staying silent	Learner
Probing questions: Why? What do you mean? What does that mean?	Creator
Reflecting questions: How does this idea help you?	Director
Involvement questions: Who else has ideas on this?	Challenger
Physical positioning in group	Evaluator
Educational diagnosis questions: How do you feel about the way you formulated your ideas?	Negotiator
Stimulating interest	Modeler
Decreasing challenge where there are signs of boredom or “‘over challenge’”	Designer
Helping students to address issues with interpersonal dynamics (e.g., by asking questions about dysfunctional group behaviors)	Facilitator Supporter

Mark J. Newman “Problem Based Learning: An Introduction and Overview of the Key Features of the Approach” “Journal of Veterinary” 2005、P15 より

このように、PBL の教育指導をしていくうえで、学習者の主体性を確保しつつ、PBL の確実な成果を生み出すよう教員の役割について PBL の内容に則して検討されるべきであろう。ただし、PBL の実施には教員の役割の変化だけでなく、プログラム実施機関全体で取り組む体制を整える必要があるたり、評価の際にはこの点に着目する必要がある。

レベル 6 の設定

第 1 種プログラムにおけるレベル 5 とレベル 6

前項で述べたアクティブラーニングの要素に加え、初級地域公共政策士の資格教育プログラムに求める、学習アウトカムの EQF レベルはレベル 6 を適用することとした。その理由は、独立資格とするためにどのレベル設定が適当であるかの判断による。

そもそも、学部レベルを対象としていた、第 1 種プログラムの学習アウトカムは EQF レベル 5～6 をとして設定することとしていた。これは、第 1 種プログラム、第 2 種プログラム、共通プログラムと 3 つのプログラムを組み合わせで修了することとしており、第 1 種プログラムに高い学習アウトカムを求めなくとも、第 2 種プログラム、共通プログラムでレベル 7 の学習アウトカムを獲得できるため、最終的な学習アウトカムを保障できるからである。いわば、EQF が想定する学部レベルの対象をそのまま当てはめ、学部 1 回生～2 回生向けの資格教育プログラムには EQF レベル 5、学部 3 回生～4 回生向けの資格教育プログラムには EQF レベル 6 を第 1 種プログラムには適用していた。ただし、資格教育プログラムの学習アウトカムは、科目ではなくプログラム全体に適用するため、主にどの年次をプログラムの対象とするかで、レベル 5 か 6 を提要する判断基準であった。

EQF におけるレベル 5 とレベル 6 の違い

下表は、EQF レベル 5～6 の学習アウトカムと、その内容に基づいて作成された地域公共政策士の学習アウトカムレベル 5～6 の定義を比較したものである。ただし、地域公共政策士の学習アウトカムは、独自に総合的な到達目標がそれぞれのレベルに設定されている。なお、EQF 邦訳は岩田を用いた（岩田、2012）。

■ European Qualifications Framework (EQF) レベル 5

	Knowledge	Skills	competence
Level 5 ※	Comprehensive, specialised, factual and theoretical knowledge within a field of work or study and an awareness of the boundaries of that knowledge	a comprehensive range of cognitive and practical skills required to develop creative solutions to abstract problems	exercise management and supervision in contexts of work or study activities where there is unpredictable change; review and develop performance of self and others

※The descriptor for the higher education short cycle (within or linked to the first cycle), developed by the Joint Quality Initiative as part of the Bologna process, corresponds to the learning outcomes for EQF level 5.

■EQF レベル 5 邦訳 ((岩田 2012) より)

	知識	スキル	コンピテンス
レベル 5 準学士レベル (短期高等教育)	ある分野の仕事または学習の包括的・専門的な事実に基づく知識およびその境界の認識	抽象的な問題の創造的な解決策を開発するのに必要な総合的な認知と実質的なスキル	予測不能な変更がある仕事または学習状況での管理監督、自己と他者の達成状況の検証と発展

独立行政法人労働政策研究・研修機構『諸外国における能力評価制度—英・仏・独・米・中・韓・EUに関する調査—』2012 年、P170 より。

■地域公共政策士の学習アウトカム定義 (レベル 5)

総合的到達目標	知識	技能	職務遂行能力
5-0-0 職務に関する基礎的な理解と業務を処理できる能力	5-1-0 与えられた知識の理解	5-2-0 与えられた知識を業務で利用できる技能	5-3-0 一般スタッフとして与えられた業務を適切に処理することができる能力
5-0-1 地域社会に関する多様な理論・政策・地域活動を理解することができる	5-1-1 グローバル化する現代社会の意義を理解している	5-2-1 地域における個別の課題の解決のために必要かつ適切な手法の選択とその適用ができる	5-3-1 計画やプロジェクトの策定に参画することができる
5-0-2 現代社会における地域社会の位置づけと役割を理解することができる	5-1-2 地域社会の構造・制度及びその発展に関する論点を理解している	5-2-2 地域における実践活動に利用できる情報の把握と、業務に必要な調査・事業に関する情報の利用ができる	5-3-2 課題の解決に必要な諸要素を特定し、解決に必要な対を提案することができる
5-0-3 地域社会における様々な課題に対応するために必要な知識・技能・業務遂行能力を習得している	5-1-3 地域社会に関連する課題の基本的な性質と全体像を把握することができる	5-2-3 地域における業務の実践に必要なコミュニケーションの選択と活用ができる	5-3-3 課題の解決のための地域社会における連携・協働を推進することができる
	5-1-4 地域社会における様々な活動と活動を担う主体との関係を理解することができる		5-3-4 業務の遂行にあたって、PDCAサイクルに基づく、管理・運営の基準に沿って行動することができる

出所) 地域公共人材開発機構

■ European Qualifications Framework (EQF) レベル 6

	Knowledge	Skills	competence
Level 6 ※	Advanced knowledge of a field of work or study, involving a critical understanding of theories and principles	Advanced skills, demonstrating mastery and innovation, required to solve complex and unpredictable problems in a specialised field of work or study	manage complex technical or professional activities or projects, taking responsibility for decision-making in unpredictable work or study contexts; take responsibility for managing professional development of individuals and groups

※The descriptor for the first cycle in the Framework for Qualifications of the European Higher Education Area agreed by the ministers responsible for higher education at their meeting in Bergen in May 2005 in the framework of the Bologna process corresponds to the learning outcomes for EQF level 6.

■EQF 邦訳 ((岩田 2012) より)

	知識	スキル	コンピテンス
レベル 6 学士レベル (高等教育第 1 期)	ある分野の仕事または学習の高度な知識 理論と原理の批判的理解を含む	仕事または学習の専門分野における複雑で予測不能な問題の解決に必要な、熟達とイノベーションを示す、高度なスキル	予測不能な仕事または学習の状況における意思決定に対する責任を伴う複雑な技術的・専門的活動またはプロジェクトの管理 個人および集団の専門的能力の開発管理に対する責任

出所) 独立行政法人労働政策研究・研修機構『諸外国における能力評価制度—英・仏・独・米・中・韓・EUに関する調査—』2012 年、P170 より。

■地域公共政策士の学習アウトカム定義 (レベル 6)

総合的到達目標	知識	技能	職務遂行能力
6-0-0 職務を主体的判断で遂行できる能力	6-1-0 地域社会における様々な課題の背景や文脈の理解	6-2-0 複雑な課題に対して具体的な解決方法を提起し実行できる技能	6-3-0 特定の課題・プログラムについて、業務を主体的に管理運用することができる能力
6-0-1 地域社会に関する様々な理論・政策・地域活動を適切に組み合わせて活用することができる 6-0-2 地域社会の改革や発展のための計画やプログラムの策定を、主体的に実行することができる 6-0-3 地域社会における様々な課題に対応するために必要な知識・技能・実践方法を主体的に選択し実行することができる	6-1-1 グローバル化する世界と地域社会の関係を理解している 6-1-2 様々な政策や地域の活動を対象とする客観的な分析と評価を理解している 6-1-3 対象となる課題群の相互関係を把握し分析することができる 6-1-4 地域社会における様々な活動と、活動になう主体との関係の実践的把握	6-2-1 地域における複雑な課題群について、その解決に必要な要素の特定と解決のためのプログラムの提示及び適用ができる 6-2-2 対象となる政策・事業に関する事後評価手法の設計ができる 6-2-3 対象となる業務の進行に必要な利害関係者間の調整と協働関係の構築ができる 6-2-4 対象となる政策・事業に関する事後評価手法の詳細な設計ができる	6-3-1 地域社会における特定の計画やプロジェクト策定を主導することができる 6-3-2 特定の計画・事業の全プロセスを責任を持って推進し、構成員を組織的に活用することができる 6-3-3 課題の解決のために必要な社会的資源を調達することができる 6-3-4 業務の遂行における管理・運営への補助的な責任を分担することができる

出所) 地域公共人材開発機構

このように、EQF レベル 5 とレベル 6 を比較すると、獲得能力には大きな差があることがわかる。これは EQF レベルが、どのレベルの教育を対象としているかに拠るところが大きい。表中の記載にもあるとおり、EQF レベル 5 は短期高等教育レベルを想定し、EQF レベル 6 は高等教育第 1 期を想定としている。すなわち、我が国の高等教育に適用させると、EQF レベル 5 は短期大学士相当、EQF レベル 6 が学士相当となり、EQF レベル 5 とレベル 6 の差が浮き彫りになるところでもある。

この点は EQF に準じて資格フレームを実施している欧州でも、EQF レベル 6～8 に相当する高等教育レベルでの職業教育訓練をどう扱うかについては、各国は非常に苦心しているが、資格レベルの決定について、多くの国では、多くの国では職業教育訓練の資格レベルの決定について“best fit principle (最適適合原則)”を、高等教育の資格レベルの決定については“full fit principle (完全適合原則)”を採用している(岩田、2012)。「最適適合原則」とは、どのレベルに相当するかの最終決定は、「知識」、「スキル」、「コンピテンス」の総合的判断に基づき下されるというものであり、「完全適合原則」とは、どのレベルに相当するかの最終決定は、諸要件に完全に見合うよう認定されなくてはならないというものである。

レベル 6 による社会的認証基準の変更点

EQF の仕組みを確認すると、資格レベルの決定に関して EQF レベル 5 とレベル 6 では大きな違いがある。ただし、独立した職能資格として初級地域公共政策士を機能させるためには、「完全適合原則」を前提とするレベル 6 を適用し、知識、技能、職務遂行能力の学習アウトカムの確実な達成を確保しつつ、資格取得者の教育の質を確保する資格制度になると捉えた。こうした観点から、レベル 6 を初級地域公共政策士の学習アウトカムとして設定した。

従って、初級地域公共政策士の資格教育プログラムには、レベル 6 に対応させて確実な学習アウトカムの実現が必要であり、そうした点を社会的認証基準のあり方に盛り込む必要があった。

具体的には、第 1 に、基準 1「目的・教育目標」の中にプログラム学習アウトカムを明確に位置づけた基準とし、プログラムの教育目標として学習アウトカムを直接関連づけた点にある。基準 1 に学習アウトカムを明確に位置づけ、続く基準にて学習アウトカムを獲得させるために、どのような教育を実施するのかを確認することで、より学習アウトカムに連動した評価を行えるようにしたのである。

第 2 に資格として育成した人材の質を保証するために、基準 3 学習アウトカムの測定を厳密に行うための基準を定めた。これまでの資格教育プログラムの学習アウトカムは、プログラムごとに定められていたものの、第 1 種プログラム、第 2 種プログラム、共通プログラムと三つのプログラムを積み重ねることで、最終的にレベル 7 の学習アウトカムを獲得した人材を、「地域公共政策士」としてきた。従って、前述したように、第 1 種

プログラムには、レベル 5 とレベル 6 の異なる 2 種類の学習アウトカムが設定されているが、第 2 種プログラムや共通プログラムを経ることで、レベル 7 の人材育成を行う仕組みであった。しかし、新たに学部向けの資格として独立させるため、基準に学習者の学習アウトカムの獲得状況を評価する仕組みを入れ、レベル 6 の人材育成が実施されているかを把握する仕組みとした。

教育要素

これまで述べてきたように、初級地域公共政策士資格の制度設計において、重視されてきたのは、アクティブラーニングの導入とレベル 6 の設定である。アクティブラーニングについては、その定義は広いものの、地域公共政策士では、体験学習の要素や、「グループ討議」や「自ら体験」の要素を初級プログラムのアクティブラーニング要素として重要であることを既に確認した。また、レベル 6 の設定と資格教育プログラムを独立した資格とするためには、先のアクティブラーニングで重視する点も踏まえ、学習アウトカムの達成が重要視される。従って、評価にあたっては、資格教育プログラムがどのような教育で学習アウトカムの獲得を目指しているのかを、より厳密に把握する必要がある。

そのため、各科目がどのような教育を実施しているのかを把握するために教育要素の概念を導入した。まず、教育要素の定義を、プログラム全体に設定されている学習アウトカムを達成するために、資格教育プログラムの科目の中でどのような教育を実施するかを把握するための要素と定めた。そのうえで、教育要素を区分する視点として、学習者の主体を踏まえた学習者の主体性－客体性軸と、教育を实践する場を踏まえた現場－教室軸の 2 軸を設定し、教育内容の区別することとした。なお、科目は様々な教育手法を導入し、総合的に実施されるものであるため、要素とすることで、科目の中で実施される内容の中で、主にどの要素を重視しているかを把握するためである。

そのうえで、主体性－客体性軸と教室－現場軸の 2 軸によって分類される教育内容を以下のように定めた。

- ① 情報把握力：様々なセクターによって担われる地域の公共活動を理解するための教育（第 2 象限、第 3 象限に該当）
- ② 分析企画力：地域の課題や公共活動を構想するための教育（第 4 象限に該当）
- ③ 実践力：地域の公共活動を実践するための教育（第 1 象限に該当）

今回の検討では、第 2 象限、第 3 象限に該当を情報把握力とすることとした。その理由は、①レベル 6 の学習アウトカムを 120 時間の履修時間で実現していくためには、より学習者の主体性を意識した教育に注目する必要となり、客体的な学習を細分化して区別することは大きな意味をもたない。従って、学習者の主体性を確保した教育が、教室

で実施されるのか、又は、体験学習やサービスマーケティングのように、現場で実施されるのかを明確化させるために、第4象限にあたる「分析企画力」と、第1象限にあたる「実践力」に着目した教育要素を設定した。教育要素は、プログラムを構成する科目の内容が、主にどの要素に該当するかを検討し、下図のような学習アウトカムとの関連表を作成することで、科目の特徴や学習アウトカムに対する科目の役割と中身を確認し、評価にされる。ただし、この関連表は、あくまでプログラムの構成を確認し、理解するために導入したため、社会的認証の評価対象とはしなかった。

図表 13：教育要素による学習アウトカムと科目の関係性

① 学習アウトカムの設定	到達目標			
	6-0-1できる。			
② 関連表の作成	知識		技能	職務遂行能力
	6-1-1		6-2-3	6-3-1
教育要素	教育要素	実践力 (AL要素を含む科目)	A演習	職務遂行能力 (6-3-1) 職務遂行能力は、文章で表現する。
		分析企画力	B演習	
		情報把握力	F概論、E概論 D論	
	特色要素	○○力	A演習	D論では、学習アウトカムの技能を獲得させるに情報把握力(教室で客体的な教育を実施)を教える。
		××知識	C実習	

★学習アウトカム・教育要素・科目の関連表は、評価の対象ではなく、あくまで実施機関と評価者との相互理解を深めるために作成を求めるものである。
★基本要素に当てはまらない教育要素は、特色要素としてプログラム実施機関が用語とその定義を設定することができる(特色要素の数については制限を設けない)。

出所)『平成26年度「地域公共政策士」資格教育プログラム社会的認証ハンドブック』

また、資格教育プログラムには、教育要素以外にも独自特色をもつため、特色要素をプログラム実施機関が設定できるとし、併せて関連表に記入することで、そうしたプログラムの特色ある教育がどの科目で実施され、学習アウトカムの何を狙っているのかを把握するように設計した。

なお、分析企画力と実践力は学習者の主体性に基づく教育を実施していることであり、文部科学省のアクティブラーニングの定義とほぼ一致する。ただし、先に述べた地域公共政策士が重視する体験学習や自ら体験というアクティブラーニングの要素を踏まえると、実践力の教育要素が必要となる。そこで、初級プログラムには、教育要素のうち実践力を含んだ資格教育プログラムであることを要件とした。

4. 初級プログラムの社会的認証の仕組み

前項における検討内容を踏まえた初級地域公共政策士・資格教育プログラムの社会的認証の仕組みについて述べる。従来の社会的認証評価から変更された点は、①2つの評価基準の導入、②プログラム実施機関審査の導入、③評価実施要項による評価視点の導入である。

これまで、機構が実施してきた社会的認証評価は、評価制度の確立に向けた試行評価であった。ここいう試行評価は、平成22年度（2010年）から実施され、延べ21の資格教育プログラム、8つのプログラム実施機関に対して実施されてきた。こうした試行評価のノウハウと評価内容を踏まえて、初級プログラムの社会的認証の仕組みが整えられた。

資格教育プログラムの要件

まず、初級地域公共政策士の資格教育プログラム要件は下記のとおりとなる。これまで学部教育向けの資格教育プログラムであった第1種プログラムと比較すると、履修時間が120時間に拡大されたこと、履修時間の拡大によって原則6科目以上の科目を配置する必要があること、ポイント数が12ポイントに拡大されたこと、現場でのアクティブラーニングの要素を含む科目が必須となったことがあげられる。

初級地域公共政策士の資格教育プログラム要件

- ①資格教育プログラムは、120時間以上の履修時間を確保していること。
- ②資格教育プログラムは、原則6科目以上の履修を必要とすること。
- ③プログラム実施機関は、履修課程に応じて12ポイントを認定する基準及び方法を定めていること。

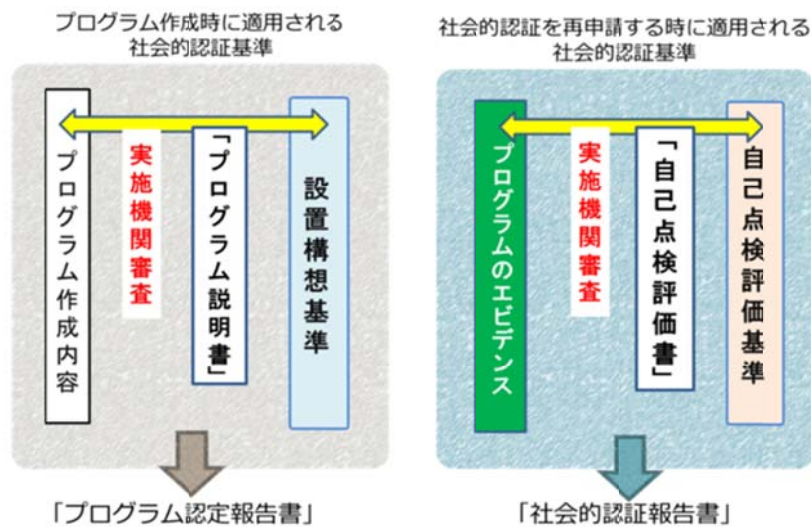
出所）社会的認証基準

2つの評価基準

次に、社会的認証基準について、初めて申請する場合に適用する「設置構想基準」と、再申請する場合に適用する「自己点検評価基準」の2種類を設定した。「設置構想基準」では、資格教育プログラムの実施エビデンスを必要とせず、プログラムの構想内容を確認するための基準となる。一方で、「自己点検評価基準」は、7年間の実施エビデンスを踏まえて、資格教育プログラムの自己点検内容を確認するための基準となる。従って、「設置構想基準」では、まだ実施されていない科目開設予定や、実施予定内容を確認したうえで、評価が実施されることになる。

このように「設置構想基準」と「自己点検評価基準」という異なる2つの基準を導入したため、資格教育プログラムの評価内容を報告する報告書も2種類とした。「設置構想基準」に対応する報告書が、「プログラム認定報告書」であり、「自己点検評価基準」に対応する報告書が「社会的認証報告書」となる。

図表 14：社会的認証基準と評価報告書の対応関係

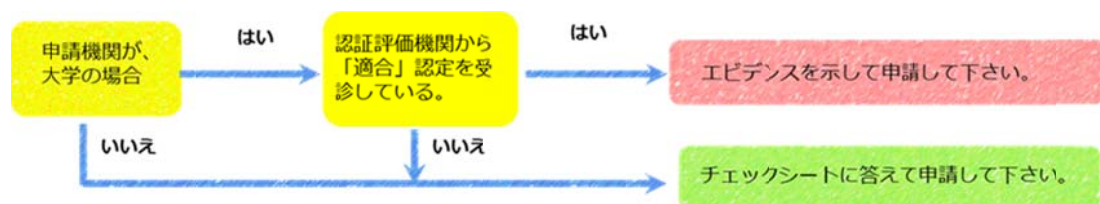


プログラム実施機関審査

プログラムの構想内容を評価する「設置構想基準」の導入に関係し、エビデンスにて資格教育プログラムの運営状況を把握することが困難となった。そこで、一定の機関審査に近い「実施機関審査」を行い、資格教育プログラムが確実に実施できるかを審査することとした。ただし、厳密な機関審査を前提とすると、プログラム実施機関と評価機関双方にとって、大幅な事務作業の増加に伴うコストの増加が予想される。そのため、実施機関審査のあり方として、①他の機関審査の結果を用いてプログラム実施機関の内容を確認する、②簡易な審査項目で資格教育プログラムが実施できるかを確認する、の 2 点を基本方針とした。

①については、大学評価を用いることとし、具体的には大学基準協会や学位授与機構などの「適合認定」を前提とすることとした。こうした「適合認定」を受けていない場合は、チェックシートによる審査を受診することになる。チェックシート項目は、A) 設備、B) 公益性、C) 財務の 3 つの基礎要素と、(ア)「適合認定」を受けた大学等との連携の有無、(イ) 社会的認証推進機構の認証の有無、(ウ) 人材育成の実績の有無の 3 つの加点要素を設定し、基礎要素、加点要素から 10 点以上を獲得することを基準とした。

図表 15：プログラム実施機関審査の流れ



図表 16：プログラム実施機関審査申請書

様式 1-2

資格教育プログラム実施機関審査申請書

(1) プログラム審査申請機関が学校教育法第83条に基づく大学の場合

国の認証評価制度の実施機関である認証評価機関において、高等教育機関としての「適合」認定を受けていますか。

回答	はい ・ いいえ
添付資料	「適合」認定が公開されている URL、又は書面のコピー等を添付資料として提出して下さい。

(2) 学校教育法第83条に基づく大学でない教育研修機関・団体等の場合

学校教育法第83条に基づく大学でない教育研修機関・団体等の場合か、(1) の回答でいいえを選択された場合は、以下のチェックシートの質問を読み回答して下さい。該当する項目にチェック (☑) を入れて申請して下さい。

基礎要素 (概要する項目一つにチェックを入れて下さい。)

① 資格教育プログラムを実施する施設についてお尋ねします。	
☐ 過去に人材育成プログラムを実践しており、授業を実施できる施設を団体の財産として保持している。	
☐ 過去に人材育成プログラムを実践しており、授業を実施できる施設を団体として保持していないが賃借で確保できる。	
☐ 過去に人材育成プログラムの実践経験はないが、授業を実施できる施設を団体の財産として保持している。	
☐ 過去に人材育成プログラムを実践経験はないが、授業を実施できる施設を団体として保持していないが賃借で確保できる。	
☐ 過去に人材育成プログラムを実践しておらず、授業を実施できる施設を団体として保持しておらず賃借でも確保できない。	
【備考】過去に人材育成プログラムを実践している場合は、そのプログラムのパンフレット等を添付資料として提出して下さい。	

② 団体の公益的活動について、お尋ねします。	
☐ 以下の非営利団体に該当する。 (認定 NPO 法人、公益財団法人、公益社団法人、学校法人 (大学以外)、医療法人、社会福祉法人、地方自治体、中央省庁)	
☐ 以下の非営利法人に該当する。 (NPO 法人、一般財団法人、一般財団法人、労働組合、民間組合)	
☐ 営利法人で定款に社会貢献を謳っており、その実現のためにプログラムを実施する。(添付資料として定款を添付して下さい。)	
☐ 営利法人で定款に社会貢献を謳っていないが、御社の社会貢献活動の内容を添付資料として提出し、プログラムの実施を通じて社会貢献の実現となることを説明できる。	
☐ 営利法人で、プログラムの実施を通じて社会貢献を説明できない。	
【備考】項目に添付資料の求めがある場合は添付資料として提出して下さい。	

③ 団体の財政的な持続性についてお尋ねします。	
☐ 過去3年間の収支簿を添付資料として提出でき、過去3年間に年度収支で欠損を出していない。	
☐ 過去3年間の収支簿を添付資料として提出でき、過去3年間に1回以上年度収支で欠損を出している。	
☐ 過去3年間の収支簿を提出できないが、これからの財政予測を説明できる事業計画書を提出できる。	
☐ 過去3年間の収支簿を提出できないが、これからの財政予測を説明できる事業計画書を提出できない。	
☐ 過去の収支簿を提出できず、将来的な財政的な見通しを説明できない。	
【備考】対外的に公表している収支簿等を添付資料として提出して下さい。将来的な財政見通しについて説明する場合、事業計画書等を添付資料として提出して下さい。	

加算要素 (以下の質問に該当する項目があれば、チェックを入れて下さい。)

☐ 「適合」認定を受けた大学・大学院と、講義の共同実施、講義科目の受託等の連携実績がある。	
☐ 一般財団法人・社会的認証開発推進機構のステップ3 認定を受けている。	
☐ 過去にインターンシップやPBLの受け入れ、自治体や企業向けの高度な人材育成の実施等の実績がある	

備考 大学との連携について具体的な内容を記述し、添付資料として提出して下さい。

備考 高度な人材育成とは、EQF レベル6以上に相当する人材育成プログラムとそれを構成する科目を指します。

初級地域公共政策士の社会的認証基準

社会的認証基準は、それぞれのプログラム実施機関が掲げる目的や目標を尊重し、その目的・目標の達成のためにどのような努力が払われ、どのような成果をあげているのかという観点を重視して、基準項目を設定している。

社会的認証基準は、大項目（下記）とそれに関係する中項目が設定されている。この中項目で、先に述べた「設置構想基準」と「自己点検評価基準」の２種類の基準を設定し、構想を評価する基準と、エビデンスを評価する基準とにその内容が分かれる。以下が、初級地域公共政策士・資格教育プログラムの「設置構想基準」となる。なお、「自己点検評価基準」では、「設置構想基準」にて記載された内容がどのように実現できているかを確認する文意となる。

初級プログラムの「設置構想基準」

基準１ 目的・教育目標・学習アウトカム（学習効果）

- 1-1 プログラムの目的、教育目標、及び学習アウトカム（学習効果）が明文化されていること。また、明文化したものを、学習者に周知する方法及び、プログラム実施機関内外に広報する方法が定められていること。

基準２ 資格教育プログラムの内容

- 2-1 プログラムの目的、教育目標、及び学習アウトカム（学習効果）を達成するため、アクティブラーニングの要素を含んだ体系的な科目で編成されていること。
2-2 プログラムの目的、教育目標、及び学習アウトカム（学習効果）を達成するために、実施する教育方法が定められていること。
2-3 プログラムの対象となる学習者を明確に定め、それらの学習者に対応した形態で開講するように設計されていること。
2-4 プログラムの内容やプログラム修了の基準を明文化し、学習者に周知していること。

基準３ 学習アウトカム（学習効果）の測定

- 3-1 成績評価の基準と方法を明文化し、学習者に周知していること。また、その基準と方法に従って、教員が成績評価及びポイント認定を行う方法について定められていること。
3-2 外部機関と連携した科目があり、その外部機関が学習者評価を行う場合には、外部機関が適切な学習者評価を実施する基準及び方法が定められていること。
3-3 プログラム修了者の学習アウトカム（学習効果）の達成度を評価する基準と方式を定め、その基準と方式に従って、総合的なプログラムの学習アウトカム評価を行う方法を定めていること。（注１）
（注１）COLPUが推奨する学習アウトカムの測定方法を選択することも可能とする。

基準４ 実施体制

- 4-1 プログラムを継続的かつ円滑に実施していくための運営体制が整えられていること。
4-2 プログラムの内容や運営体制等について点検、改善を実施する体制が整えられていること。
4-3 公正な成績評価を担保するため、学習者からの異議申立に対応する仕組みが整えられていること。

基準５ 教員等の構成

- 5-1 適切な能力を持った教員等が、プログラムの目的や教育目標に沿って科目に配置されていること。
5-2 プログラムの構成科目を担当する教員及び教育支援者について、その教員等が以下の各号のどの項目に該当するのか、またその教育に関する能力について説明ができるか。
第１号：当該科目の教育に必要な学位及び研究業績を有する者
第２号：当該科目の教育に必要な優れた知識及び経験を有する者
第３号：当該科目の教育に必要な資格や技能等を有する者

第4号：第1号あるいは第2号教員と共に、実践授業の補助や運用支援を行う者

基準6 プログラムの特色

6-1 プログラムの特色ある取組み（自由記述）を記述すること。

社会的認証基準の評価視点

社会的認証基準に則してプログラム審査委員会が実施する評価について、評価実施要項を定めて、基準中項目ごとの評価する視点を評価要素として示している（『平成26年度版ハンドブック』第5章）。評価視点を明示するにあたり、以下の観点から検討が加えられている。

- ①過去の試行評価の内容を改めて見直し、各項目でどのような評価が実施されているかをとりまとめ、評価全体の質を均一化させる。
- ②評価視点を予め明文化することで、プログラム実施機関が何に注目して資格教育プログラムを作成しなければならないかをより理解し、基準に適合しない項目に関する対応できる環境を整備する。
- ③各基準項目をどのように評価すればいいのかを明示することで、評価員による評価視点のバラつきを軽減する。
- ④評価視点を予め明文化することで、評価結果に対する透明性を高める。

なお、基準中項目によっては、幾つかの要素を求めている場合があり、よりわかり易い評価を実施するために、中項目の内容によっては、幾つかの細目を設定した。そして、申請書である「プログラム説明書」における項目も細分化することで、各項目で何を説明すればよいのかを、より具体的に求めることとした。

以下が、その評価視点となる。

図表 17：各項目の評価要素

基準1	1-1 プログラムの目的、教育目標、及び学習アウトカム（学習効果）が明文化されていること。 また、明文化したものを、学習者に周知する方法及び、プログラム実施機関内外に広報する方法が定められていること。		
	評価要素	1-1-I	- 具体的かつ明確な社会的課題を踏まえて資格教育プログラムの目的を定めているか。 - その目的に対して明確な教育目標を説明しているか。
		1-1-II	当機構が定める学習アウトカムの定義から、学習アウトカムの定義が定められているか。
		1-1-III	学習アウトカムの内容を踏まえて、育成する人材像を想定しているか。
		1-1-IV	資格教育プログラムを効果的に対外的に広報する方法が定められているか。

			その内容は、資格教育プログラムの目的、教育目標、学習アウトカム、人材像と一致する内容か。
--	--	--	--

基準 2	2-1 プログラムの目的、教育目標、及び学習アウトカム（学習効果）を達成するため、アクティブラーニングの要素を含んだ体系的な科目で編成されていること。		
	評価要素	2-1-I	120 時間以上の履修が必要とされているか。 - 原則 6 科目以上の科目が配置されているか。
		2-1-II	- 履修モデルや学習アウトカムを実現するまでのロードマップが体系的に表現されているか。 - 図の中で、どのような能力が養成されるかが明確に表現されているか。 - 図の説明を踏まえて、図示された内容は理解し易い内容か。
		2-1-III	アクティブラーニングの要素は、学習者の現場での実践と、主体的活動が担保されている内容か。
	2-2 プログラムの目的、教育目標、及び学習アウトカム（学習効果）を達成するために、実施する教育方法が定められていること。		
	評価要素	2-2-I	特色要素の定義が明確にされているか。
		2-2-II	
	2-3 プログラムの対象となる学習者を明確に定め、それらの学習者に対応した形態で開講するように設計されていること。		
	評価要素	2-3	- 対象とする学習者を具体的に想定しているか。 - その学習者にあわせた開講形態となっているか。
	2-4 プログラムの内容やプログラム修了の基準を明文化し、学習者に周知していること。		
	評価要素	2-4	資格教育プログラムの目的、教育目標、学習アウトカム、科目内容、開講形態、資格教育プログラムの修了要件、成績評価方法などについて、明文化し周知する方法が定められているか。

基準 3	3-1 成績評価の基準と方法を明文化し、学習者に周知していること。また、その基準と方法に従って、教員が成績評価及びポイント認定を行う方法について定められていること。		
	評価要素	3-1-I	- 成績評価の基準と方法を定めているか。 - 成績評価の基準と方法を明文化して学習者に周知する方法が定められているか。
		3-1-II	- ポイント認定の基準と方法を定めているか。 - ポイント移行を実施する場合、具体的な判断基準が定められているか。 - ポイント移行を実施する際に、アクティブラーニングの要素をふまえたポイント認定の基準と方法を定めているか。
	3-2 外部機関と連携した科目があり、その外部機関が学習者評価を行う場合には、外部機関が		

	適切な学習者評価を実施する基準及び方法が定められていること。		
	評価要素	3-2	・ 外部機関が成績評価を行う場合、その基準と方法を定めているか。
	3-3 プログラム修了者の学習アウトカム（学習効果）の達成度を評価する基準と方式を定め、その基準と方式に従って、総合的なプログラムの学習アウトカム評価を行う方法を定めていること。（注 1） （注 1）COLPUが推奨する学習アウトカムの測定方法を選択することも可能とする。		
	評価要素	3-3-I	・ 学習者の学習アウトカムの達成度を評価する基準と方法が定められているか。
		3-3-II	・ 3-3-I で定めている評価内容を、資格教育プログラムの改善に反映させるしくみが説明されているか。

基準 4	4-1 プログラムを継続的かつ円滑に実施していくための運営体制が整えられていること。		
	評価要素	4-1	・ 資格教育プログラムを継続的に管理・運営する体制が整えられているか。
	4-2 プログラムの内容や運営体制等について点検、改善を実施する体制が整えられていること。		
	評価要素	4-2	・ 管理・運営する体制の中で、資格教育プログラムを点検し、改善する仕組みが説明されているか。
	4-3 公正な成績評価を担保するため、学習者からの異議申立に対応する仕組みが整えられていること。		
	評価要素	4-3	・ 異議申立の仕組みが明文化されているか。 ・ 異議申立の仕組みは、学習者の公平性を担保できる内容となっているか。

基準 5	5-1 適切な能力を持った教員等が、プログラムの目的や教育目標に沿って科目に配置されていること。		
	評価要素	5-1	・ 資格教育プログラムの目的と教育目標に沿って、教員・講師が配置されているか。（基礎データとあわせて確認する）
	5-2 プログラムの構成科目を担当する教員及び教育支援者について、その教員等が以下の各号のどの項目に該当するのか、またその教育に関する能力について説明ができるか。 第 1 号：当該科目の教育に必要な学位及び研究業績を有する者 第 2 号：当該科目の教育に必要な優れた知識及び経験を有する者 第 3 号：当該科目の教育に必要な資格や技能等を有する者 第 4 号：第 1 号あるいは第 2 号教員と共に、実践授業の補助や運用支援を行う者		
	評価要素	5-2	・ 科目内容合致した教員・講師が配置されているか。（基礎データとあわせて確認する）

なお、基準 6 は評価対象ではないため、評価要素は設定されていない。

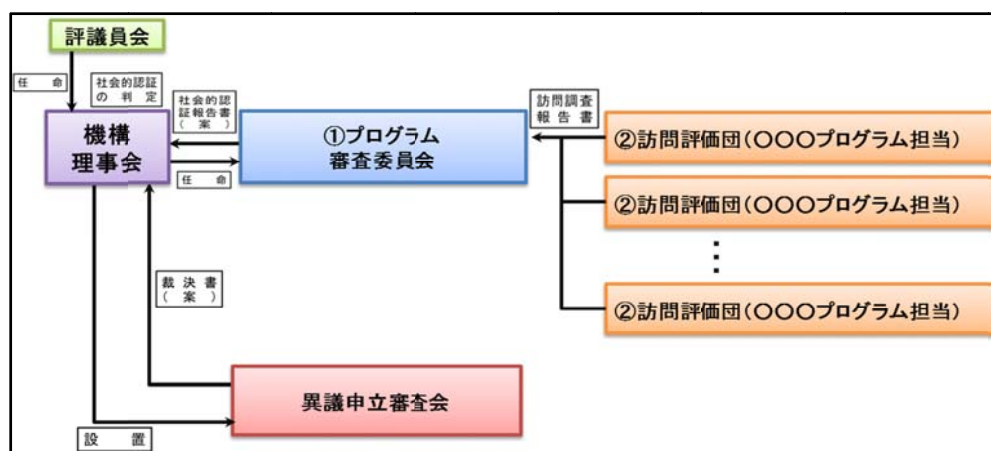
上記の評価要素に対して、4：基準を満たしている、3：概ね基準を満たしている、2：部分的に基準を満たしている、1：基準を満たしていない、による 4 段階の絶対評価を実施することとした。

評価実施体制

資格教育プログラムは、機構の理事会が承認した、プログラム審査委員会にて前項にて述べた評価要素に基づき、評価が実施される。プログラム審査委員会はプログラムごとに訪問調査団を組織し、資格教育プログラムの内容を確認する。社会的認証の判定は、プログラム審査委員会の評価に基づき、最終的に機構理事会が判定する。

なお、実施機関審査及び社会的認証の判定結果に異議がある場合、プログラム実施機関は異議申立を行うことができる仕組みとなっている。異議申立が行われた場合、機構理事会は、プログラム審査委員会とは独立した異議申立審査委員会を組織し、内容を審査します。このような社会的認証の評価を実施する組織体制は下図のとおりとなる。

図表 18：社会的認証を実施する組織体制図



出所）地域公共人材開発機構

① プログラム審査委員会

機構の社会的認証を実施する中心的組織です。最終的な「適合」認定は委員会の議決に基づき理事会が行う。審査委員は、当機構の代表理事が委嘱し、審査委員会の代理出席はできません。委員は、以下の計 4 と機構事務局 1 名で構成される。

- ・ 大学等の専任教員（1 名）
- ・ 実務経験者（2 名）
- ・ 機構の役員（1 名）

② 訪問調査団

プログラム審査委員会は、その下部組織として訪問調査団を資格教育プログラムごとに複数設置する。訪問調査団は、プログラム審査委員会の推薦に基づき、代表理事が委嘱する。訪問調査団は、以下の計 2 名と機構事務局 1 名で構成されます。

- ・ 大学等の専任教員（1 名）
- ・ 実務経験を有する者（1 名）
- ・ 機構事務局（1 名）

③ 異議申立審査会

異議申立が行われた場合、機構理事会は、プログラム審査委員会とは独立した異議申立審査委員会を組織する。異議申立審査会は、以下の 3 名の異議申立審査委員で構成されます。プログラム実施機関と利害関係を有する者は、異議審査委員になることはできません。

- ・ 機構理事（1 名）
- ・ 実務経験を有する者（2 名）

5. 初級プログラムの特徴とプログラム概要

2014年度は、2014年9月2日までに申請受付を実施し、8つのプログラム実施機関から10プログラムの申請があった。10プログラムはいずれも初級地域公共政策士・資格教育プログラムであった。本報告書を提出する2015年3月31日現在では、資格教育プログラムの意見聴取の段階であり、理事会による最終判定が出ておらず、申請プログラム全体の特徴について概形的にとりまとめる。

資格教育プログラムの特徴

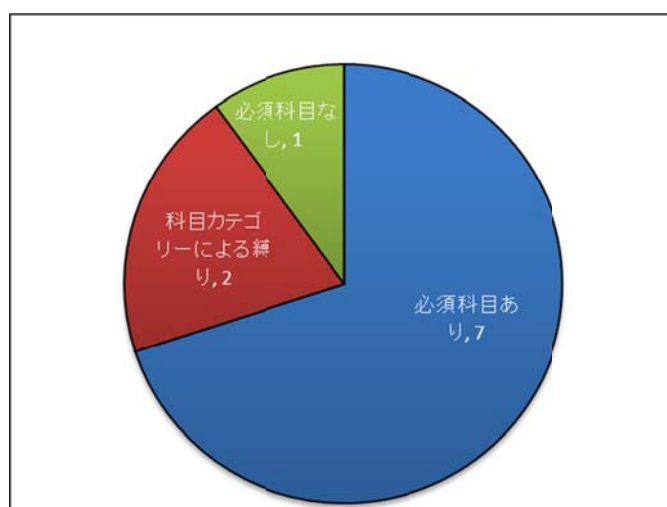
申請があった資格教育プログラムの特徴について、科目と体系性の関係からとりまとめる。過去の社会的認証の試行評価において、公共政策系科目又はプログラムの目的等に合致するコアコンピタンス科目を必須科目として位置づけることが、プログラムの体系性を維持し、確実な学習アウトカムを達成するために重要視されている。プログラムに登録されている科目体系を検討するにあたり、①必須科目の有無、②アクティブラーニング要素を含む科目の位置づけから検討する。

必須科目の設定

申請があった10プログラムのうち、7プログラムは必須科目の設置があった。必須科目を導入していないプログラムのうち、2プログラムは、4つのカテゴリーを設け、それぞれに2～8科目を配置し、その中から少なくとも1つ以上の履修を要件としていた。また、2プログラムでは、必須科目を設置しつつ、カテゴリーごとの科目選択を併用しており、ハイブリッド型といえる。

必須科目を全く設置せず、完全な選択性に委ねているプログラムは、1プログラムとなる。

図表 19：必須科目の設定があるプログラム数



必須科目の性質

必須科目として位置づけられている科目の内容を確認すると、公共政策の基礎的な視点を教える科目、資格教育プログラムのコアコンピタンス、現場でのアクティブラーニングを実施する科目、フィールドワーク等の調査手法を教える科目を教える科目の 4 つに分類される。以下は、延べ数で科目数を取りまとめたものである。

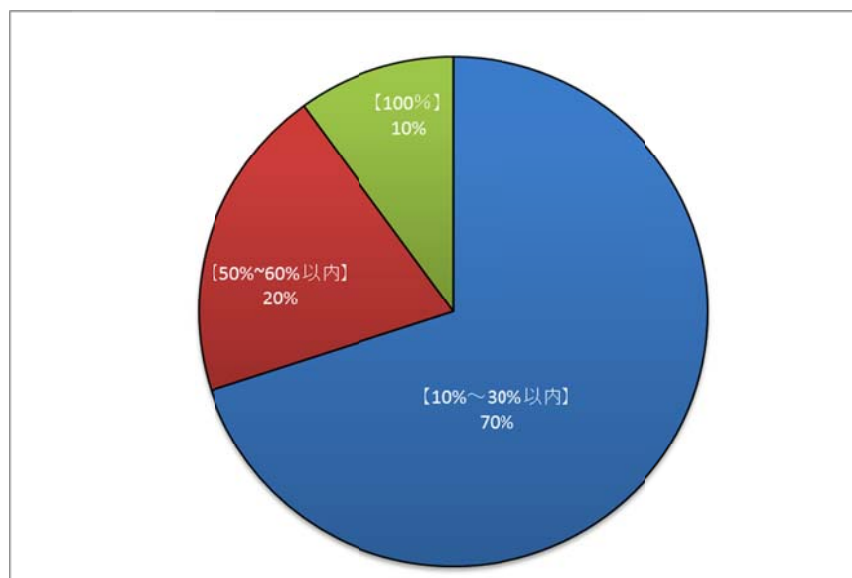
図表 20：性質別に分類した必須科目数（延べ数）

公共政策基礎科目	5
コアコンピタンス科目	6
現場でのアクティブラーニング科目	9
調査手法科目	1

アクティブラーニング要素を含む科目

初級プログラムから導入したアクティブラーニング要素について、プログラムを構成する総科目数に対してアクティブラーニングの要素を含む科目の割合は、7 プログラムにおいて 10%～30%以内であった。複数のアクティブラーニングの要素を含む科目配置し、選択性を取っている 2 プログラムでは 50%～60%の割合となる。また、少人数制の特色を発揮しているプログラムでは 100%となる。

図表 21：プログラムの総科目数に対する AL 要素を含む科目の割合



今年度の初級プログラムでは、アクティブラーニングの要素を含む科目について、1科目履修することをプログラム修了要件とするプログラムが多く、修了要件に対するクティブラーニングの要素を含む科目は17%となるプログラムが多い。ただし、クティブラーニングの要素を含む科目について、1科目以上の選択できる3プログラムでは、17%~50%、17%~83%が理論値として可能である。なお、全ての科目がクティブラーニングの要素を含む科目であるプログラムでは100%となる。

正課科目以外の科目導入

正課科目以外の科目導入の有無について、9つのプログラムはすべて正課科目で構成されており、1つのプログラムで正課科目以外の教育が導入されている。

資格教育プログラムの科目体系

なお、必須科目を複数設定するプログラムもあり、選択性をプログラム修了要件の科目数に対する割合で検討する。選択性の検証は、修了要件科目数に対する必須科目数の割合から求めた。

最も高い割合で4科目が必須科目となり、30%代の選択性となるプログラムが2プログラムであった。次いで、50%代が1プログラム、70%代が2プログラム、90%代が2プログラム、100%が3プログラムとなる。ただし、先に述べたカテゴリーごとの科目選択の縛りがあるプログラムもあるため、単純に選択性がないとは言えない点に注意する必要がある。なお、より詳細な科目の選択性を検証するためには、修了要件や科目配当等を考慮したうえで、科目ごとの選択率を導きだす必要がある。

こうした必須科目のあり方をふまえ、プログラムの履修体系の中で、どのように必須科目が配置されているかを確認すると、以下のA~Cパターンに分類される。

A パターン：入口・出口型「導入科目→（複数科目から選択）→出口 AL 科目」

このパターンに該当するのは、2プログラムとなり、導入部の教育と出口でのフィールドワーク等を実施するアクティブラーニング科目を資格プログラムの仕上げ科目として配置する特徴がある。科目体系の説明においても明確となる場合が多かった。

B パターン：入口・中間・出口型：「導入必須科目→（中間必至科目）→出口 AL 科目」

このパターンに該当するのは、3プログラムとなり、導入部の教育と出口でのフィールドワーク等を実施するアクティブラーニング科目を資格プログラムの仕上げ科目として配置する特徴があり、フィールドワーク等の調査方法を専門に教える科目を中間の必須科目としている。出口につながる必須科目がある点が、わかり易い科目体系として評価される。なお、Aパターンにおいても調査方法等の教育を出口 AL 科目で実施されている場合がある。

C パターン：カテゴリー選択型

このパターンでは、複数のカテゴリーから 1 科目以上の履修を義務付け、履修体系を確保される。今年度の申請では、4 プログラムがこのパターンに該当する。C パターンでは、カテゴリーごとの役割が明確になされ科目内容が一致することが重要であり、1 カテゴリーに多くの科目が配置され、十分な説明が得られない場合は、理解が難しい場合もあった。

D パターン：完全選択性

このパターンに該当するプログラムは、1 プログラムとなる。その内容を確認すると、7 つ科目から 6 つの科目を履修するため、選択性は低く抑えられていた。

資格教育プログラムの体系性

以上のように A~D の 4 つのパターンが体系性として確認されたが、評価に際して、どのパターンに該当するかで、判断がなされることはない。学習アウトカムの獲得には、どの科目で、どのような知識、技能、職務遂行能力を獲得するのかを理解したうえで、プログラムの体系性を評価する。従って、例えば、職務遂行能力の学習アウトカムを担う科目を履修しなくてもプログラムが修了できる仕組みである場合であると、体系性が十分に確保されていないと見られる。ここで、検証したプログラムのパターン類型は、そうした点を把握するために類型したものである。

資格取得希望者への対応

ここでは、資格取得希望者への対応として、主に指導内容の視点からとりまとめる。資格取得希望者に対する指導について、登録制度、成績評価、ポイント認定などから確認した。

学習者の登録制度

資格希望取得者となる学習者の登録については、資格教育プログラムのガイダンスを実施した後に、1 科目の履修から登録を必須とするパターン、複数年の登録期間が設定されているパターン、予備登録や履修相談を 1 年くらい実施し、履修指導を充実させつつクティブラーニングの要素を含む科目の登録時に資格取得希望者とするパターン、登録制を実施しないパターンとに分かれる。以下にその類型とプログラム数ごとにまとめる。

図表 22：資格取得希望者登録制度の類型

開始時登録型	4 プログラム
複数年設定型	3 プログラム

履修指導型	2 プログラム
登録制度なし	1 プログラム

資格教育プログラムの確認の中で、どの類型に優劣があったわけではなく。あくまで、資格教育プログラムの特色や、プログラム実施機関が対象とする学習者に照らして、その内容の確認が行われた。アクティブラーニングの要素を含む科目の登録時に、面談が実施され、人物面での評価が加味したうえで、資格取得希望者とする実施機関もあり、資格取得希望者を絞り込みについては、レベル 6 を設定している資格教育プログラムとして高い理解を得ていた。一方で、通常の学部教育との差別化が確認できなかった場合は、十分な理解が得られなかった。

成績評価の工夫

2 プログラムでは、通常の成績評価より高い基準を設定している場合があり、資格教育プログラムに向けた取り組みとして、高い理解が得られている。

報告会などの活用

アクティブラーニングの要素を含む科目において成果報告会などが実施されている科目内容が多かった。ただし、その実施内容や目的はプログラム実施機関ごとにことなる。ここでは、とりわけ特徴的な報告会等の取り組みに注目してみる。但し、報告会の位置づけとし、ワークショップや現地との交流に留まる場合はここでのべる報告会には含まないこととした。以下に特徴的な取り組みを述べる。

資格取得者のみで報告会を実施しているのは 2 プログラムであり、報告内容などを加味して学習アウトカムの到達点を教員等によって把握される。こうした取り組みについては、レベル 6 を設定している資格教育プログラムの質を確保する取り組みとして、高い理解がみられた。

また、報告会をプログラム実施機関ではなく、フィールドワーク等の現地にて実施することを大学の地域貢献として位置づけている場合もあった。こうした取り組みについても、高い理解がみられる。

図表 23：特徴的な報告会の形態

資格取得者評価型	2 プログラム
地域貢献型	2 プログラム

科目等履修生への対応

対象とする学習者のうち、科目等履修でプログラムを受講できるのは、2 プログラムである。科目等履修に対応していない理由は、演習科目が、科目等履修に対応していないため

であり、初級プログラムを普及させていくための、改善点であることが明らかとなった。

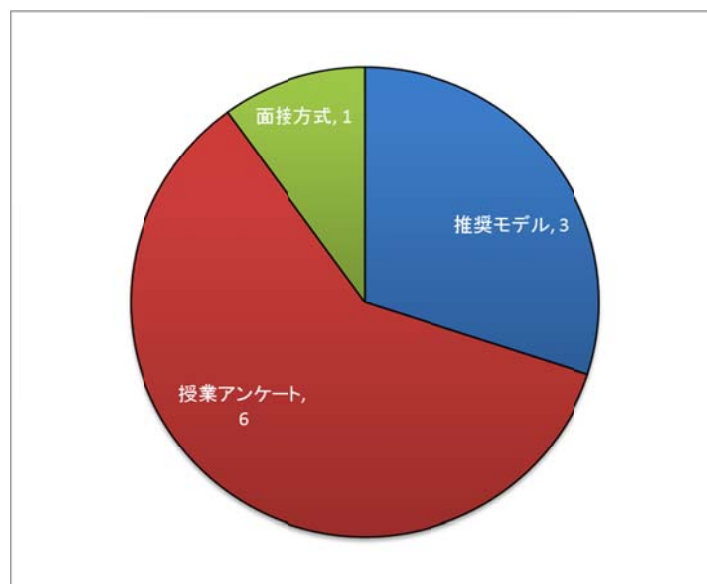
学習アウトカム測定と推奨モデル

学習者による学習アウトカムの測定について、機構は学習ポートフォリオとアンケートを組み合わせた推奨モデルを提示した。推奨モデルを完全採用（学習ポートフォリオとアンケート）した実施機関は、2 プログラムとなる。推奨モデルを一部活用するプログラムは、4 プログラムであった。そのうち、3 プログラムではポートフォリオの活用であり、1 プログラムではアンケート項目の活用であった。なお、ポートフォリオを活用する 1 プログラムでは、実施機関がポートフォリオの記載内容と授業アンケートを総合的に評価し、学習アウトカムの到達点の確認が行われる。推奨モデル以外の測定方法を採用しているのは、4 プログラムとなる。

アンケート方法

修了時の学習アウトカムの測定として、アンケート等が用いられている。アンケート方法について、推奨モデルを導入しているのは、3 プログラムとなる。多くは、既存の授業アンケートの活用であり、6 プログラムが授業アンケートの活用となる。なお、1 プログラムでは、資格取得希望者と資格取得希望しない者とを比較するための面接による評価が行われる。

図表 24：学習アウトカムの把握方法



学習ポートフォリオ

先ほどの推奨モデルの活用と関係し、学習ポートフォリオ又はそれと同じ学習記録に基

づく指導を導入しているプログラムは、9プログラムである。導入がないプログラムは1プログラムである。

学習ポートフォリオ等を導入しているプログラムのうち、全ての科目に適用している場合は、3プログラムであり、一部科目に導入している場合は、6プログラムである。

なお、こうした取り組みをレベル 6 の視点からより理解するためには、ポートフォリオの内容を把握する必要があるが、設置構想基準ではそれに対応していないため、自己点検評価基準による、エビデンスの分析を待つことになる。

異議申立制度

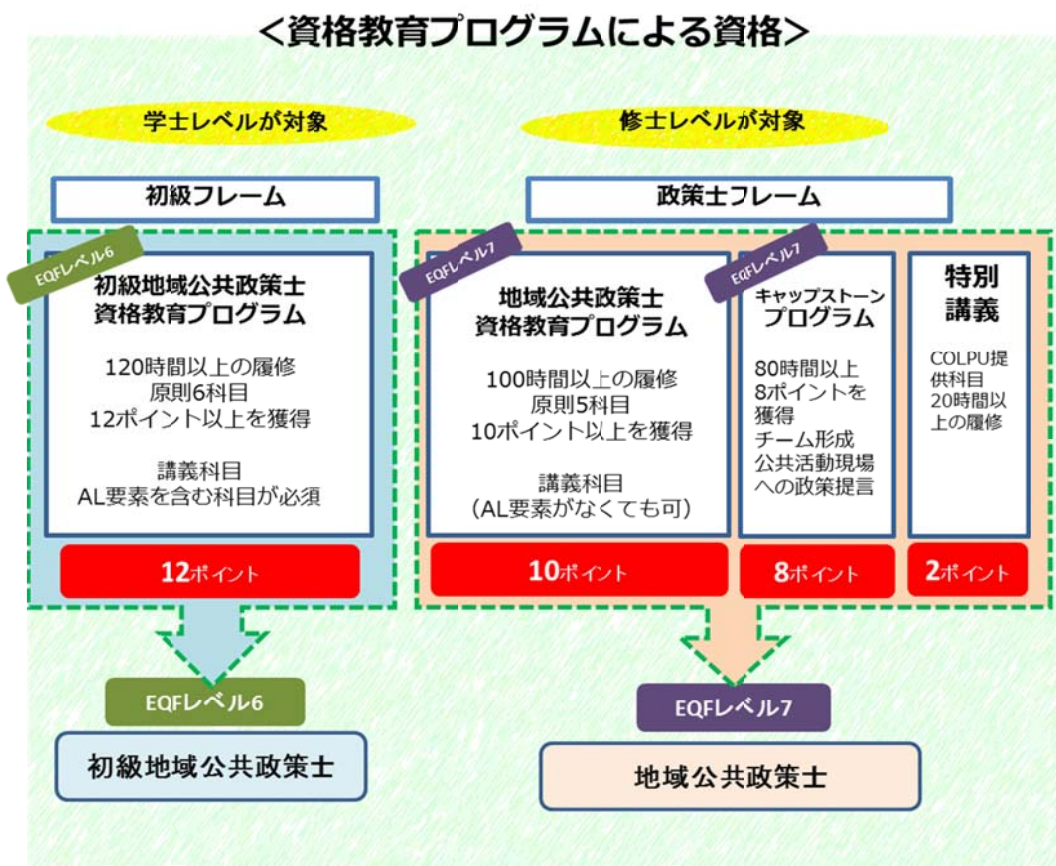
異議申立を明文化していないプログラムは1プログラムであり、他の9プログラムでは実施機関が持つ異議申立制度を適用させている。また、成績評価とは別にポイント認定についても異議申立制度を作成しているプログラムもある。

6.課題と今後の展開

全項目で述べたプログラム概要が示す通り、初級地域公共政策士の資格教育プログラムの開発によって、学部教育の拡充がみられた。とりわけ、学部教育におけるアクティブラーニングの導入が進んだことが成果の一つとして見られる。こうした点は、社会と大学等のプログラム実施機関が連携に基づく教育改革が加速していることを意味している。この点は、地域公共政策士の資格制度が創設された当時では、想像はしていても、制度として想定はできていなかった点であり、本大学連携事業の成果といえるであろう。

また、初級地域公共政策士の導入に伴い、大学院レベルの資格制度のあり方について変化が検討されている。学部資格の設立にともない、大学院レベルの教育により独立した資格制度のあり方が検討されており、新たな資格フレームを下図に示す。なお、こうした資格制度の改変に伴い、従来 30 ポイントで地域公共政策士としてきた資格が、20 ポイント資格に位置付けられることとなる。こうした資格ポイントの分割と軽量化は、地域公共政策士が主なターゲットとしてきた、社会人の学び直しをより促進させることも期待されている。

図表 25 新資格フレームの検討状況（案）



図表 26 地域公共政策士資格教育プログラムの位置づけ

2015 年 3 月 31 日現在

	Award (1～12 クレジット【ポイント】)	Certificate (13～36 クレジット【ポイント】)	Diploma (37 クレジット【ポイント】以上)
EQF レベル 7		地域公共政策士（新） (20 ポイント)	
EQF レベル 6	初級地域公共政策士 (12 ポイント)	GPM ⁶ (14 ポイント)	

※GPM（グローバルプロジェクトマネジャーの略称）は、（特活）グローバル人材開発センターが資格発行する資格となります。

最後に、検討状況を踏まえた資格制度の課題と今後の展開について延べ、本報告書を結ぶこととする。

①学習アウトカムの測定と評価

初級地域公共政策士の資格教育プログラムを評価する仕組みとして、教育要素の仕組みを導入した。これは、講義型科目と、アクティブラーニング型科目とを大別するだけでなく、アクティブラーニングの要素について、現場での学生の主体的な学習に基づく実践力を意識した科目として設計されているのか、教室での主体的な学習によって、コミュニケーション力、分析力、企画力などを養うよう設計されているのかを区別するために導入された。

こうして教育要素によって科目の特徴を把握できる仕組みを導入したが、この仕組みはこうした授業形態を把握するために導入したわけではない。主な目的は学習アウトカムの達成度を評価するための、ルーブリック評価の導入である。ルーブリック評価を行うためには、科目に連動する学習アウトカムをより具体化させ、成績評価などの評価指標を示す必要がある。しかし、学習アウトカムの具体化には、まず、授業の中でどのような知識や技能を獲得させようとしているかを明らかにする必要がある。そのうえで、知識として「〇〇が正確に理解している状態」、「〇〇の専門知識を踏まえたレポートが作成できる」など現在の学習アウトカムをより具体化させ、ルーブリック評価に適用させることを想定している。今後、教育要素にて確認された申請プログラムの授業形態を把握し、ルーブリック評価に向けた制度の具体的内容を検討し、より学習アウトカムを重視したプログラムのあり方を検討していくことも必要であろう。

②資格教育プログラムの受講料

資格教育プログラムの受講者に対して機構がヒアリングを実施したところ、社会人から見ても資格教育プログラムを受講するための費用が高いことが、多くの意見として見られた。現在、社会的認証を受診し、社会人を対象としている第1種、第2種の受講料は、1プログラムあたり

⁶ GPM（グローバルプロジェクトマネジャーの略称）。（特活）グローバル人材開発センターが資格発行する資格となり、地域公共人材開発機構は、資格教育プログラムの質保証を実施する。

13 万円～45 万円の科目等履修費用がかかる。1 プログラムあたりの受講料が大きくことなるのは、科目等履修の費用が、プログラム実施機関によって異なるためである。現行の資格フレームでは、第 1 種、第 2 種、キャップストーン、特別講義の受講が必要なため、地域公共政策士を科目等履修で取得するには、受講年数にもよるが、概ね 50 万円程度の費用がかかる。

今後、制度改変によって大学院レベルの学習時間が縮小するため、費用も抑えられる見込みであるが、今後、多くの社会人が自らのキャリア形成に向けて仕事と両立しながら資格教育プログラムを受講するためには、科目等履修制度以外の受講方法なども検討されるべきである。

今後、こうした課題を踏まえながら更なる資格制度の拡充に向けた取り組みを進めていく予定である。

以上

参考文献一覧

- Jacoby,B.(1996) : 桜井正成・津止正敏編著『ボランティア教育の新地平～サービスラーニングの原理と実践～』, ミネルヴァ書房, p.15,2009 年.
- Mark J. Newman”“Problem Based Learning: An Introduction and Overview of the Key Features of the Approach”“ Journal of Veterinary”2005
- Harden, R. and Davis, M. (1998) “The continuum of problem-based learning,”Medical Teacher, vol.20, no.4, pp.317-322.
- 大野晃『限界集落と地域再生』京都新聞出版センター、2008 年
- 河合塾編著『アクティブラーニングでなぜ学生が成長するのか 経済系・工学系の全国大学調査からみえてきたこと』、東信堂、2011 年
- 教育再生実行会議「これからの大学教育等の在り方について」（第三次提言）平成 25 年 5 月
- 清成忠男、岡本義行『地域における大学の役割』、日本経済評論社、2000 年
- 白石克孝・新川達郎・斎藤文彦『持続可能な地域実現と地域公共人材 - 日本における新しい地平』、日本評論社、2011 年
- 中部地域大学グループ・東海 A チーム「アクティブラーニング失敗事例ハンドブック改訂版」、2014 年
- 中央教育審議会「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）」
- 独立行政法人労働政策研究研修機構『諸外国における能力評価制度—英・仏・独・米・中・韓・EU に関する調査—』2012 年
- 中山留美子「アクティブ・ラーナーを育てる能動的学修の推進における PBL 教育の意義と導入の工夫」『21 世紀教育フォーラム』第 8 号、2013
- 新川達郎「公共性概念の再構築とローカルガバナンス」白石克孝・新川達郎『参加と協働の地域公共政策開発システム』、日本経済評論社、2008 年
- 濱田康行『地域再生と大学』、中央公論社、2007 年
- 大宮登・増田正『大学と連携した地域再生戦略 ◆地域が大学を育て、大学が地域を育てる◆』、ぎょうせい、2007 年
- 三重大学高等教育創造開発センター編『三重大学版 Problem-based Learning 実践マニュアル—事例シナリオを用いた PBL の実践—』、2007 年
- 三重大学高等教育創造開発センター編「三重大学版 Problem-based Learning の手引き — 多様な PBL 授業の展開 —」2011 年
- 文部科学省『平成 20 年度 文部科学白書』
- 山本富美子「明快で論理的な談話に見られる具体化・抽象化操作—Edgar DALE の「経験の円錐」の論理的認知プロセスをめぐって—」、『AJ ジャーナル』 第 3 号

参考ホームページ

- 三重大学公共教育創造開発センター <http://www.hedc.mie-u.ac.jp/pbl-student/>
- 中部圏の地域・産業界との連携を通じた教育改革力の強化 <http://s-needs-chubu.pj.mie-u.ac.jp/university/>
- 経済産業省・社会人基礎力 <http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/>
- 首相官邸・教育再生実行会議 <http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaiei/>