

第14章 学長・学部長調査結果概要

吉田文(早稲田大学)
 杉谷祐美子(青山学院大学)
 小島佐恵子(北里大学)
 串本剛(首都大学東京)
 白川優治(千葉大学)

調査目的: 学士課程における学力認定の実態を、人材養成の目的規定、卒業認定の方法、カリキュラムや授業の仕組み、入学者選抜の各側面において明らかにする。

調査対象: 全国4年制大学の学長および学部長に対する全数調査

調査時期: 2008年7~8月

回収率: 学長 65.8%(配布数 725、回収数 477)、学部長 45.3%(配布数 2057 回収数 932)

<人材養成・教育の目的> (Q1(学長調査の問番号、以下同様)、q1(学部長調査の問番号、以下同様))(SQ1-1、sq1-1)(Q2、q2)(sq2-1)

*機関、学部ともに、約90%が人材養成・教育目的を規定しており、残る約10%も、現在、検討・審議中である。機関レベルと学部レベルとで、差異はない(表1-1)。

*人材養成・教育目的を規定しているか否かに関して設置者別にみると、機関、学部いずれも、国立大学において「すでに定めている」が多く、私立大学では「現在、検討・審議中」が多い(表1-2)。

*機関、学部の規模に関して、人材養成・教育目的の規定に関して差異はない。

表1-1. 人材養成・教育目的の規定

	学長(大学)	学部長(学部)
すでに定めている	86.9	89.9
現在、検討・審議中	12.4	9.8
定める予定はない	0.6	0.3
合計	100.0	100.0

表1-2. 設置者別の人材養成・教育目的の規定

	学長(大学)			学部長(学部)		
	国立	公立	私立	国立	公立	私立
すでに定めている	98.5	88.7	84.8	96.3	92.3	87.7
現在、検討・審議中	1.5	7.5	14.9	3.3	6.4	12.1
定める予定はない	0.0	3.8	0.3	.5	1.3	.2
合計	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

p < .01

p < .01

*すでに規定している大学・学部は、70~80%が website での公開、ならびに印刷物での配布を主

たる方法としており、説明会等での口頭周知を行っているところは、30~40%である。機関レベルでも学部レベルでも、差異はない(表 2-1)。

*対象に関しては、website での公開は、在学生、教員、職員、学外者でほとんど差異がないが、印刷物での配布と説明会等での口頭周知では、対象による違いがみられ、印刷物での配布は、学外者対象が少なく、説明会等での口頭周知では、職員対象が少ない傾向がある。機関レベルでも学部レベルでも、差異はない(表 2-1)。

*人材養成・教育目的を規定している機関において、設置者別に周知の方法をみると、website での公開に関しては、国立で多く、公立、私立の順に少なくなっているが、その他の方法においては、設置者別の差はない。

*人材養成・教育目的を規定している機関において、設置者別に周知の方法の違いをみると、website での公開に関しては、国立で多く、公立、私立の順に少なくなっているが、その他の方法においては、設置者別の差はない(表 2-2)。

*表は省略するが、機関の規模としての学部数による周知の方法の違いは、小規模学部ほど、どの対象に対しても印刷物の配布、説明会等での口頭周知を実施している。

*人材養成・教育目的を規定している学部において、設置者別に周知の方法の違いをみると、website での公開に関しては、国立で多く、公立、私立の順に少なくなっているが、その他の方法においては、職員を対象とした印刷物での配布、教員、職員を対象とした説明会等での口頭周知が、国立で少ない傾向がある(表 2-3)。

表 2-1. 周知の方法 (「行っている」%)

	websiteでの公開		印刷物での配布		説明会等での口頭周知	
	学長	学部長	学長	学部長	学長	学部長
在学生対象	72.2	67.0	80.4	73.8	40.7	38.3
教員対象	72.4	66.5	81.4	75.5	30.3	29.4
職員対象	72.2	65.1	77.0	66.5	25.7	21.1
学外者対象	70.2	73.8	49.2	47.1	43.6	38.2

表 2-2. 設置者別の周知の方法 (学長、「行っている」%)

	websiteでの公開			印刷物での配布			説明会等での口頭周知		
	国立	公立	私立	国立	公立	私立	国立	公立	私立
在学生対象	90.6	85.1	66.1	82.8	72.3	81.1	40.6	38.3	40.9
教員対象	93.8	87.2	65.4	75.0	87.2	81.7	26.6	34.0	30.2
職員対象	93.8	87.2	65.1	67.2	76.6	79.1	18.8	27.7	26.6
学外者対象	85.9	87.2	64.1	56.3	57.4	46.5	46.9	46.8	42.2

表 2-3. 設置者別の周知の方法 (学部長、「行っている」%)

	websiteでの公開			印刷物での配布			説明会等での口頭周知		
	国立	公立	私立	国立	公立	私立	国立	公立	私立
在学生対象	75.2	77.8	59.9	73.3	73.6	74.0	35.0	43.1	39.0
教員対象	79.6	76.4	60.8	69.9	79.2	77.0	20.9	34.7	31.8
職員対象	79.6	73.6	60.4	56.8	66.7	69.9	14.6	20.8	23.4
学外者対象	74.3	79.2	59.5	44.2	56.9	46.6	40.8	44.4	36.3

網掛けの色の濃いものから順に、 $p < .001$ 、 $p < .01$ 、 $p < .05$

(吉田文)

*人材養成・教育の目的の規定の単位について(Q2)は、学長・学部長とも約9割が全学部・学科等で定めていると回答している(ただし、定める予定はない、と回答した大学もごく少数ではあるが存在する)(表3)。

*学部長を対象に、どのように定めているかを尋ねたところ(Q2_1)、「学則として定めている」ところをもっとも多く約半数を占めている。その後「規程ではない形態で定めている」(29.3%)、「学則以外の規程として定めている」(19.0%)と続く。設置形態別では、学則以外の規程として定めているのは国立大学で多く、学則として定めているのは私立大学が多い。また、学部数が少ないほど、学則で定めている割合が高く、学部が多くなると、学則以外や規程ではない形態で定めている割合が高い。また、学生の学力レベル(学部長による自学部の学生の学力に対する5段階評価)では、学力が低いと評価している学部は、学則として定めているところが多く、学力が高いと評価している学部は学則以外の規程として定めているところが多い(表4)。

*表は省略するが、専門分野別の特徴としては、社会学系(59.6%)、保健・福祉系(63.3%)で学則として定めている割合が高い。医・歯・薬学系では、学則以外で定めている割合が高く(27.5%)、農学系では規程ではない形態で定めている割合が高い(46.5%)($p < .05$)。

表 3. 規定の単位

学部、学科又は課程ごとの対応	学長	学部長
全学部・学科等で定めている	91.5	88.3
各学部・学科等の裁量に任せている	8.0	9.1
学部・学科等の目的を定める予定はない	0.4	2.2
把握していない	0.0	0.3

表 4. 全学科・課程で規定しているケース

目的(学部長のみ)	全体	設置形態**			大学規模(学部数)**				学力レベル**		
		国	公	私	1	2~3	4~7	8~	低	平均	高
学則として定めている	51.4	32.4	41.8	59.3	60.7	57.1	50.6	37.4	66.7	51.8	40.7
学則以外の規定として定めている	19.0	37.4	22.4	12.4	11.4	14.3	24.3	23.3	7.5	16.3	29.3
規程ではない形態で定めている	29.3	30.2	35.8	27.9	27.9	28.1	25.1	38.7	25.3	31.6	30.0
把握していない	0.3	0.0	0.0	0.4	0.0	0.5	0.0	0.6	0.6	0.3	0.0

** $p < .01$

(小島佐恵子)

<卒業時の学力認定> (Q3、q5)

<学長・学部長の相違(表 5-1)>

- * 卒業論文・卒業研究については、4 割弱の大学が全学共通としている。
- * 卒論・卒研以外の卒業時の学力認定を、全学共通の方式で実施している大学は少ない。
- * 学長は、知識能力の測定・学内/外部のテスト利用・GPA の要件化について、「大学に決定権があるが実施していない」「学部学科の裁量に任せている」と認識している。
- * 学部長は、知識能力の測定・学内/外部のテスト利用・GPA の要件化について、「学部決定権があるが実施していない」と認識している。
- * 学力認定方法の導入について、その決定権の所在の認識が学長と学部長で異なっている

<設置形態別の相違(表 5-2、5-3)>

- * 学長・学部長の見解の傾向を、それぞれ設置形態別にみると、学長には設置形態により違いがみられるが、学部長には相違がみられない。
- * 学長の見解をみると、国立大学では学部学科に任せている傾向が、公私立大学では大学が権限を有していると認識されている傾向がみられる(表 5-2)。
- * 学長の見解をみると、国立大学では、いずれの項目でも「学部学科の裁量に任せている」とする回答が最も多い。公私立大学では、卒業テストの利用に関する項目等では「大学に決定権があるが実施してない」が多くなっている(表 5-2)。
- * 学長の見解をみると、「卒業論文」について、公立大学では全学共通の方法を採用している傾向がみられる(表 5-2)
- * 学部長の見解をみると、設置形態による違いは見られない(表 5-3)。

表 5-1. 卒業時の学力認定の方法 (学長・学部長比較)

	学長				学部長			
	学部学科の裁量にまかせている	大学に決定権があるが実施していない	全学共通の方式の導入を計画している	全学共通の方式で実施している	大学全体で導入している	学部決定権があるが実施していない	学部統一の方式で導入を計画している	学部統一の方式で実施している
知識・能力の明文化とその測定・評価	50.3	25.2	8.3	16.2	3.9	69.6	9.9	16.6
学内で独自に開発した卒業テスト	44.3	47.6	2.8	5.3	1.0	86.6	3.2	9.2
一般的な外部テストの卒業要件としての利用	44.1	45.6	3.0	7.3	5.2	87.6	2.1	5.1
一定基準以上の GPA	36.4	43.0	10.6	10.1	3.8	87.3	4.8	4.2
卒業論文・卒業研究	54.4	6.5	3.0	36.0	14.5	24.1	3.9	57.6

注: 数値は、有効回答に占める選択された比率

表 5-2 卒業時の学力認定の方法（学長・設置形態別）

	学部学科の裁量に まかせている			大学に決定権がある が実施していない			全学共通の方式で 導入を計画している			全学共通の方式で 実施している		
	国立	公立	私立	国立	公立	私立	国立	公立	私立	国立	公立	私立
知識・能力の明文化と その測定・評価	60.3	43.8	49.7	19.0	22.9	26.7	6.9	8.3	8.3	13.8	25.0	15.3
学内で独自に開発した卒業 テスト *	67.3	35.0	41.8	32.7	60.0	48.4	0	0	3.6	0	5.0	6.3
一般的な外部テストの卒業 要件としての利用 ***	61.1	30.8	42.5	20.4	61.5	48.2	0	0	4.0	18.5	7.7	5.3
一定基準以上の GPA	59.3	31.1	33.2	25.9	42.2	45.9	9.3	15.6	10.1	5.6	11.1	10.7
卒業論文・卒業研究	67.7	44.0	53.6	0	2.0	8.4	1.5	6.0	2.9	30.8	48.0	35.1

注：数値は、有効回答に占める選択された比率

* p<0.1 ** p<0.05 ***p<0.01

表 5-3 卒業時の学力認定の方法（学部長・設置形態別）

	大学全体で 導入している			学部に決定権がある が実施していない			学部統一の方式で 導入を計画している			学部統一の方式 で実施している		
	国立	公立	私立	国立	公立	私立	国立	公立	私立	国立	公立	私立
知識・能力の明文化と その測定・評価 ***	2.2	7.9	3.8	72.5	61.9	69.6	8.4	14.3	9.9	16.9	15.9	16.6
学内で独自に開発した 卒業テスト	1.6	0.0	0.9	86.6	86.9	85.4	1.1	3.3	3.9	7.7	9.8	9.8
一般的な外部テストの卒業 要件としての利用	13.3	5.0	2.5	81.1	80.0	90.6	1.1	3.3	2.3	4.4	11.7	4.6
一定基準以上の GPA	3.4	7.9	3.4	88.8	79.4	87.6	3.4	9.5	4.8	4.5	3.2	4.2
卒業論文・卒業研究 *	9.8	25.0	14.3	22.7	14.5	25.8	1.5	5.3	4.5	66.0	55.3	55.4

注：数値は、有効回答に占める選択された比率

* p<0.1 ** p<0.05 ***p<0.01

(白川優治)

<卒業研究> (q6)

*6割の学部が学部全体として必修化しており、全く課していない学部は1割程度にすぎない。平均単位数は5.43で、課している学部の約半分が口頭試問を設けている(表6)。

*学部の属性による違いを見ると、1)国立では学科別、公立では必修、私立では選択の割合が相対的に大きい、2)学部規模(入学生数)では、400人を超えると必修率が下がる(ただし実施している場合、口頭試問が多く用いられている)、3)所属学生の学力が相対的に低いと認識している学部では選択の割合が、高いと認識している学部では口頭試問を実施する割合が大きい、等の点が看取できる(表6-1)。

*専門分野による特徴としては、1)社会科学系の学部では選択にしている割合が高く、口頭試問を設けている例は少ない、2)教育学系、工学系では8割以上の学部が学部全体と必修化している、3)医・歯・薬学系では36.2%の学部が卒業研究を課しておらず、実施率が顕著に低い、等の点が挙げられる(表6-2)。

表 6-1 卒業研究と設置形態・学部規模・学生の学力

	全体	設置形態			学部規模			学生の学力		
		国	公	私	~200	201~	401~	低い	平均	高い
必修	60.2	63.2	78.4	56.1	61.1	60.2	49.4	59.7	62.8	57.1
選択	15.7	2.9	4.1	21.9	13.9	19.4	24.7	24.1	14.7	11.4
学科毎に異なる	12.5	23.0	8.1	10.1	12.5	14.8	16.5	6.9	13.5	16.1
なし	11.6	10.8	9.5	11.9	12.5	5.6	9.4	9.3	9.0	15.5
平均単位数	5.43	6.07	5.46	5.19	5.31	5.91	5.35	5.06	5.39	5.78
口頭試問あり	52.9	63.3	57.8	48.7	50.4	56.1	66.2	46.1	47.7	62.8

注：平均単位数を除き、値は有効回答に占める%。ただし口頭試問の%は、卒業研究が行われている学部に対する割合。

表 6-2 卒業研究と専門分野

	人文	社会	教育	理学	工学	農学	医療	保健	芸術	家政	他
必修	66.1	40.0	81.8	60.0	88.3	78.0	41.9	62.1	62.9	68.2	75.0
選択	14.8	35.6	9.1	0.0	1.1	4.9	3.8	17.2	5.7	13.6	11.5
学科毎に異なる	15.7	5.8	5.5	36.7	10.6	14.6	28.1	9.2	28.6	18.2	11.5
なし	3.5	18.7	3.6	3.3	0.0	2.4	36.2	11.5	2.9	0.0	1.9
平均単位数	6.19	4.39	5.32	7.28	6.43	7.05	5.70	3.68	5.90	4.91	5.56
口頭試問あり	72.6	22.5	53.2	76.9	84.5	70.3	48.4	31.1	65.5	66.7	55.1

注：表 6.1 に同じ。

(串本剛)

<重視している教育成果> (Q4、q7)

* 図 1 には、大学教育の成果として重視していることがらについて尋ねた問いで、肯定的回答(「おおいに重視している」+「ある程度重視している」)をした学部の%を示している。全体的には、調査の結果や社会的評判などの主観的指標が、就職率・卒業率等の客観的指標と同じかそれ以上に重視されていることが分かる。

* また学長と学部長の回答を比較すると、国家試験の合格率で 15%程度の差が見られるのを例外として、ほとんどの指標でおおきな較差は認められない。

* なお、学部長調査の結果を学部の属性別に検討すると、1) 就職率、中退率は学生の学力が低いと認識している学部ほど重視している、2) 大学院進学率は、国立、学力レベルの高い学部、理学、工学系学部で特に重視されている、3) 国家試験合格率は、医・歯・薬学、保健、家政系学部で重視されている、4) そのほかの指標に関しては、学部の設置形態、規模、学力レベル、および専門分野との間に顕著な傾向は見られない、等の点が指摘できる。

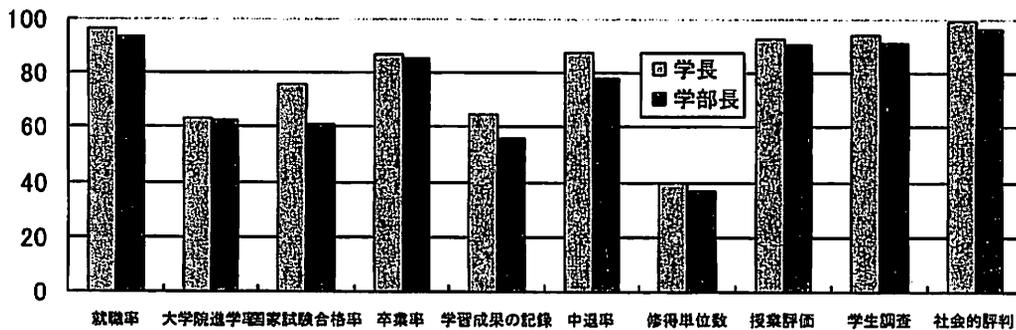


図1 重視している教育成果

(串本剛)

<教育・学習の改善の取り組みについて> (Q5、q8)

- * 学長調査によれば(表 7-1)、FD 活動(Q5-a)、共通必修科目の設定(Q5-h)は6割以上の大学が、カリキュラム、成績評価、単位数等(Q5-b~e)は、約4割が全学共通の方式で実施している。これに対して、進級時の質保証に関する項目(Q5-f,g)では、大学に決定権があっても実施していないところが約半数を占める。FD 活動(Q5-a)、全学共通必修科目の設定(Q5-h)を除いた項目で、3~4割程度が学部学科の裁量にまかせている。
- * 学部長調査では(表 7-1)、約6割の学部がカリキュラム設定(q8-b)を、約4割がFD 活動(q8-a)、単位数の設定(q8-d,e)を学部統一の方式で実施している。学部に決定権があるが実施していない項目は、進級時の質保証(q8-f,g)が約9割と非常に高く、次いで単位数や成績評価基準に関する項目(q8-c~e)が3~4割程度となる。大学全体で導入している取り組みとしては、FD 活動(q8-a)、単位数制限(q8-d)が多いが、3割前後にとどまる。
- * 学長、学部長両調査から(表 7-1)、実施率の高い取り組みはFD 活動、カリキュラム設定、全学共通必修科目の設定の3つで、ほとんど実施されていないのは、進級判定テスト、最低 GPA 得点の設定であることがわかる。また、学長調査に比べ学部長調査で大学全体の導入率が低い点を考えると、全学共通の方式であれ、これらの取り組みの決定、実施は大学ではなく学部の判断に基づくものだという認識が学部長に強いといえる。

表 7-1. 教育・学習の改善の取り組み

	学長				学部長			
	学部学科の裁量にまかせている	大学に決定権があるが実施していない	全学共通の方式の導入を計画している	全学共通の方式で実施している	大学全体で導入している	学部に決定権があるが実施していない	学部統一の方式で導入を計画している	学部統一の方式で実施している
a 人材養成・教育研究目標を反映した FD 活動	14.2	2.8	21.9	61.1	32.7	7.1	16.8	43.4
b 人材養成・教育研究目標を反映したカリキュラム設定	33.8	2.3	18.9	45.0	12.9	10.7	15.0	61.4
c 統一的な成績評価基準の設定	29.8	12.3	15.1	42.8	17.9	38.9	14.2	29.0
d 科目登録の上限単位数制限	27.5	17.9	9.8	44.8	25.1	29.8	6.1	39.0
e 進級時の最低修得単位数の設定	39.1	20.3	3.2	37.4	10.5	44.0	3.6	41.8
f 進級判定テスト	42.1	48.1	1.6	8.3	1.4	89.1	2.6	6.9
g 進級時の最低 GPA 得点の設定	34.9	51.8	6.9	6.4	1.3	90.8	4.2	3.7
h 全学共通の必修科目の設定	19.7	7.6	5.4	67.2				

* 学長調査の結果を属性別にみた場合(表 7-2.,3)、全学共通方式をとる FD 活動(Q5-a)は国立大学で先行している。国立大学では、総じて学部学科の裁量にまかせる比率が高く、とくに進級に関わる事項(Q5-e~g)ではその傾向が顕著である。また、公立大学では主にカリキュラム設定(Q5-b,h)について、全学共通方式で実施する傾向にある。規模別では、学部数が多くなるほど学部学科裁量の余地が大きくなり、全学共通方式の比率が低くなることが明らかである。先と同様、進級に関わる事項(Q5-e~g)では規模の大きさに比例して学部学科の裁量にまかせるところが格段に増大している。カリキュラム設定(Q5-b,h)についても、当然のことながら、単科大学において全学共通方式の実施をとる回答が多い。なお、学力レベルでみると、学力の高い大学が単位数や進級判定テスト(Q5-d~f)について学部学科の裁量にまかせ、FD 活動(Q5-a)を全学共通方式で実施している。

* 学部長調査の属性別分析は学長調査ほど明らかな差異はみられないものの、ほぼ同様の結果となった。すなわち、国立大学はカリキュラムや成績評価基準を学部統一の方式で実施する傾向があり、また、全体として学部数が多い大学ほど学部統一方式の実施率が高まる傾向にある。それ以上に、学部長調査の場合は学部の専門分野別の違いがはっきりとみてとれる(表 7-4)。医歯薬系や保健系の学部、とりわけ、医学系の学部では、FD、カリキュラム、成績評価基準、進級の要件等を、学部統一の方式で厳格に行っていることがわかる。教育研究目標を反映したカリキュラム設定(q8-b)、登録の単位数制限(q8-d)は社会系で、進級時の最低修得単位数の設定(q8-e)は理工農学系学部で学部統一方式をとるケースが多い。

表 7-2. 教育・学習の改善の取り組み(学長調査・設置形態別)

	学部学科の裁量にまかせている			全学共通の方式で実施している		
	国立	公立	私立	国立	公立	私立
a 人材養成・教育研究目標を反映したFD活動*	17.5	9.4	14.4	73.0	73.6	57.1
b 人材養成・教育研究目標を反映したカリキュラム設定*	40.0	19.2	34.8	43.1	61.5	43.1
c 統一的な成績評価基準の設定	35.9	24.0	29.3	51.6	44.0	41.1
d 科目登録の上限単位数制限**	44.4	29.2	24.0	41.3	29.2	47.7
e 進級時の最低修得単位数の設定***	66.7	31.4	35.3	22.2	49.0	38.2
f 進級判定テスト**	67.2	35.4	38.8	3.4	14.6	8.2
g 進級時の最低 GPA 得点の設定*	56.1	25.5	32.6	1.8	8.5	6.9
h 全学共通の必修科目の設定	23.8	11.5	20.3	68.3	82.7	64.6

*** p < .001, ** p < .01, * p < .05

表 7-3. 教育・学習の改善の取り組み(学長調査・規模別)

学部数	学部学科の裁量にまかせている				全学共通の方式で実施している			
	1	2~3	4~7	8~	1	2~3	4~7	8~
a 人材養成・教育研究目標を反映したFD活動**	5.4	17.2	24.2	22.2	69.4	54.8	60.4	50.0
b 人材養成・教育研究目標を反映したカリキュラム設定***	12.0	40.5	57.6	54.1	70.5	35.4	18.5	27.0
c 統一的な成績評価基準の設定***	15.4	35.3	43.3	45.9	48.9	38.6	37.8	40.5
d 科目登録の上限単位数制限***	12.0	27.9	45.1	56.8	47.4	47.4	39.6	35.1
e 進級時の最低修得単位数の設定***	10.5	44.8	68.1	83.3	56.9	31.8	18.7	11.1
f 進級判定テスト***	17.2	45.0	67.1	88.9	15.5	4.6	2.4	2.8
g 進級時の最低 GPA 得点の設定***	12.9	39.0	54.8	79.4	10.5	5.5	1.2	2.9
h 全学共通の必修科目の設定***	7.2	24.8	28.9	38.9	87.8	53.6	55.6	52.8

表 7-4. 教育・学習の改善の取り組み(学部長調査・専門分野別)

	学部統一の方式で実施している										
	人文	社会	教育	理学	工学	農学	医療	保健	芸術	家政	他
a 人材養成・教育研究目標を反映したFD活動***	35.5	35.1	41.4	53.6	41.9	47.5	68.5	53.2	24.2	31.8	33.3
b 人材養成・教育研究目標を反映したカリキュラム設定***	49.6	69.2	52.5	39.3	54.2	56.4	79.4	70.7	44.1	38.1	52.8
c 統一的な成績評価基準の設定***	12.4	25.7	29.8	19.2	28.0	26.8	57.0	42.4	20.6	28.6	17.3
d 科目登録の上限単位数制限***	42.0	60.4	40.4	32.1	40.2	24.4	16.0	22.4	12.1	28.6	42.3
e 進級時の最低修得単位数の設定***	36.0	34.7	26.8	47.8	51.7	56.1	81.6	40.7	15.2	5.3	34.7
f 進級判定テスト***	0.0	2.7	1.9	0.0	3.6	0.0	36.9	8.1	3.7	0.0	0.0
g 進級時の最低 GPA 得点の設定**	2.7	3.2	1.8	0.0	3.6	2.6	8.3	7.1	0.0	0.0	2.0

(杉谷祐美子)

<学部で統一の成績評価>(q10)

<全体の傾向>(図2)

- * 成績評価の統一方法の導入については、複数の項目で、専門分野別で違いがみられた。
- * 「q10-d シラバスの成績基準の明記」は、全体で9割、どの領域でも最も肯定回答が多い。
- * 取組み状況に最もバラツキの幅が大きいのは「q10-f 学生からの異議申し立て制度の有無」となっている(最大:人文科学 73.8、最小:家政 28.6)
- * 領域別にみると、家政系での取組みが低い。
- * 「q10-c 採点基準の申し合わせ」「q10-g 試験の妥当性チェック」が芸術系で最も肯定回答が高く、教育学系で最も低い。

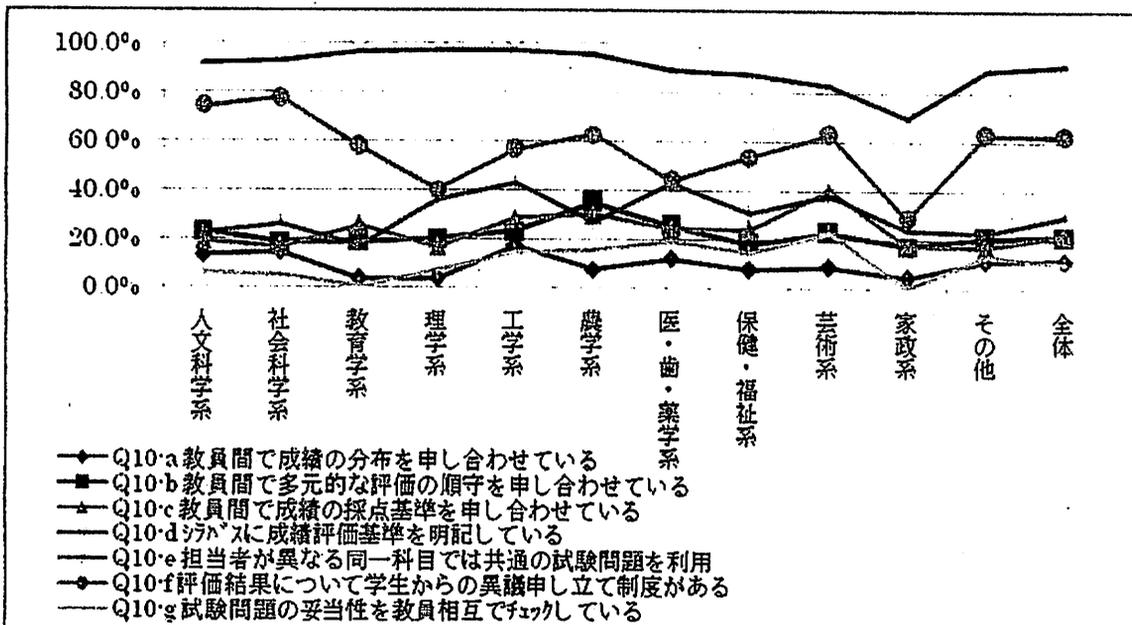


図 2. 学部別の統一の成績評価(分野別・肯定回答率)

<設置形態別の傾向>(表 8)

- * 成績評価の統一方法の導入について、設置形態による違いは多くは見られない。
- * 「q10-c 教員間で多元的な評価の順守を申し合わせている」が、私立・農学系で相対的に多く取組まれている(全体平均 21.3、私立農学系 53.3)。
- * 「q10-f 評価結果について学生からの異議申し立て制度がある」が、国立・理学系、公立・人文科学系、公立・医師薬学系、私立・家政系で、相対的に取組み状況が低い(全体 62.2、国立理学系 29.4、公立人文科学 37.5、公立医歯薬学系 28.6、私立家政系 18.8)

表 8. 学部別の統一の成績評価（肯定回答率：分野別・設置形態別）

		人文	社会	教育	理学	工学	農学	医療	保健	芸術	家政	他	全体
Q10-a 教員間で成績の分布を申し合わせている	全体	13.1	14.4	3.4	3.3	17.2	7.3	11.9	7.5	8.6	4.3	11.3	16.0
	国立	13.3	25.7	0.0	0.0	19.4	5.0	8.8	0.0*	25.0*	0.0*	7.1	11.3
	公立	0.0	7.1	0.0*	0.0*	33.3	0.0*	25.0	0.0*	0.0*	0.0	0.0	7.8
	私立	14.3	12.8	6.9	9.1	13.6	13.3	11.9	9.5	7.7	5.6	16.1	12.0
Q10-b 教員間で多面的な評価の順守を申し合わせている	全体	23.1	18.3	18.6	20.0	23.2	35.0	25.5	18.1	22.9	17.4	20.8	21.5
	国立	26.7	22.9	20.7	17.6	16.1	26.3	20.6	50.0*	25.0*	0.0*	21.4	21.3
	公立	12.5	0.0	100.0*	0.0*	22.2	20.0*	37.5	17.6	20.0*	100.0*	0.0	16.9
	私立	23.7	18.9	13.8	27.3	27.1	53.3	26.5	17.3	23.1	16.7	25.8	22.3
Q10-c 教員間で成績の採点基準を申し合わせている	全体	19.0	16.7	25.4	16.7	28.3	30.0	24.1	23.9	40.0	17.4	17.0	22.1
	国立	13.3	22.9	31.0	5.9	35.5	21.1	11.8	50.0*	50.0*	50.0*	14.3	22.3
	公立	0.0	21.4	0.0*	0.0*	11.1	40.0*	28.6	11.8	20.0*	0.0*	14.3	15.8
	私立	21.6	15.1	20.7	36.4	27.1	40.0	29.9	26.0	42.3	16.7	19.4	23.0
Q10-d シラバスに成績評価基準を明記している	全体	91.8	92.6	96.6	96.7	97.0	95.2	89.1	87.2	82.9	69.6	88.9	91.3
	国立	93.3	91.4	96.6	100.0	96.7	95.2	81.8	100.0*	100.0*	50.0*	92.9	92.6
	公立	75.0	92.9	100.0*	100.0*	100.0	100.0*	100.0	70.6	60.0*	100.0*	71.4	84.4
	私立	93.9	92.9	96.6	90.9	96.7	93.3	91.3	90.7	84.6	72.2	90.6	92.0
Q10-e 担当者が異なる同一科目では共通の試験問題を利用	全体	22.3	26.1	16.9	35.7	42.7	27.0	42.6	30.8	38.2	23.8	22.6	29.8
	国立	13.3	18.8	6.9	13.3	48.4	29.4	29.0	100.0*	25.0*	0.0*	7.1	23.4
	公立	12.5	35.7	100.0*	0.0*	33.3	40.0*	42.9	18.8	20.0*	—	14.3	27.0
	私立	24.7	26.7	24.1	72.7	41.1	21.4	49.2	31.5	44.0	29.4	32.3	32.4
Q10-f 評価結果について学生からの異議申し立て制度がある	全体	73.8	77.2	57.6	40.0	56.6	62.5	43.8	53.8	62.9	28.6	63.0	62.2
	国立	60.0	67.6	65.5	29.4	58.1	73.7	50.0	50.0*	50.0*	100.0*	71.4	59.8
	公立	37.5	69.2	100.0*	50.0*	66.7	40.0*	28.6	64.7	100.0*	0.0*	42.9	57.3
	私立	79.6	79.6	48.3	54.5	54.2	53.3	42.4	51.4	57.7	18.8	62.5	63.6
Q10-g 試験問題の妥当性を教員相互でチェックしている	全体	5.8	4.8	0.0	6.9	14.1	15.4	19.3	14.1	22.9	0.0	13.2	10.0
	国立	6.7	5.7	0.0	0.0	12.9	27.8	8.8	0.0*	0.0*	0.0*	7.1	8.0
	公立	0.0	0.0	0.0*	0.0*	11.1	0.0*	12.5	5.9	20.0*	0.0*	28.6	7.8
	私立	6.2	5.0	0.0	18.2	15.3	6.7	25.4	16.4	26.9	0.0	12.9	11.1

* は、対象母数が5以下のケース

(白川優治)

<入学者選抜> (Q6, q13) (表 9)

*入学者選抜について(Q6)、「人材養成・教育目標を反映した入学者選抜方針(アドミッションポリシー)の策定」については、全学共通や学部統一方式で実施しているところをもっとも高い。

*「AO入試に学力検査を採用」「推薦入試に評定平均値や成績科目の基準を満たすことを求めている」については、大学に決定権があるが実施していない、あるいは学部決定権があるが実施していないが、もっとも高い。

*「面接による共通の基準」は全学共通や学部統一方式で実施しているところをもっとも高い。

表 9. 入学者選抜における学力検査

	学長				学部長			
	全学共通方式で実施している	全学共通の方式の導入を計画している	大学に決定権があるが実施していない	学部学科の裁量にまかせている	学部統一の方式で実施している	学部統一の方式で導入を計画している	学部に決定権があるが実施していない	大学全体で導入している
人材養成・教育目標を反映した入学者選抜方針（アドミッションポリシー）の策定	66.4	7.4	5.4	20.5	51.7	6.6	15.1	26.6
AO入試に学力検査を採用	11.9	2.6	53.5	32.0	13.3	2.9	78.4	5.4
推薦入試に学力検査を採用	36.5	2.8	29.4	31.3	30.7	3.4	50.7	15.2
AO入試に評定平均値や科目成績の基準を満たすことを求めている	14.5	2.1	51.3	32.1	14.9	4.1	74.8	6.2
推薦入試に評定平均値や科目成績の基準を満たすことを求めている	54.0	2.4	14.6	29.0	48.1	5.1	26.2	20.6
全学共通の受験科目の指針を定めて設定	51.9	2.8	16.3	29.0	/			
面接についての共通の基準の設定	51.7	2.3	4.7	41.3	54.3	4.2	24.8	16.6

<設置形態別、規模別、学力別>

上記の割合を、設置形態別、規模別、学力別にそれぞれ見たものが表 9-1～9-7(学長調査)、表 9-8～9-13(学部長調査)である。

表 9-1～9-7(学長調査)

*表 9-1 「アドミッションポリシーの策定」は、規模が大きくなるにつれて学部学科の裁量に任せている割合が高い。

*表 9-2 「AO入試に学力検査を採用」は、国立大学では学部学科の裁量にまかせており、公立大学では大学に決定権があるが実施していない割合が高い。また、規模別では大きくなるにつれて、学部学科の裁量にまかせている割合が高い。学力レベル別では、低い大学では大学に決定権があるが実施しておらず、高い大学では学部学科の裁量にまかせている割合が高い。

*表 9-3 「推薦入試に学力検査を採用」については、国立大学では学部学科の裁量にまかせている割合が高く、公立大学では全学共通方式で実施している割合が高い。私立大学では、大学に決定権があるが実施していない割合が高い。その他の傾向は前述の表 9-2「AO入試に学力検査を採用」と同じ傾向が見られる。

*表 9-4 「AO入試に評定平均値や科目成績の基準を満たすことを求めている」では、国立大学では学部学科の裁量にまかせている割合が高く、公立大学では大学に決定権があるが実施していない割合が高い。また、規模別では1学部のところは大学に決定権があるが実施していないと、全学共通の方式で実施している割合が高く、規模が大きくなるほど、学部学科の裁量にまかせている割合が高い。

*表 9-5 「推薦入試に評定平均値や科目成績の基準を満たすことを求めている」では、前述の表

9-4と同様、国立大学では学部学科の裁量にまかせている割合が高く、公立大学では大学に決定権があるが実施していない割合が高い。私立大学では全学共通方式で実施している割合がもっとも高い。規模別では1学部の大学は、全学共通方式で実施している割合がもっとも高く、規模が大きくなるにつれ、学部学科の裁量にまかせている割合が高い。学力レベルでは、全体的に全学共通方式で実施しているが高いが、学力の高い大学では、学部学科の裁量に任せている割合も高い。

*表9-6「全学共通の受験科目の指針を定めて設定」、表9-7「面接についての共通の基準の設定」では、傾向がほぼ同じである。国立大学では学部学科の裁量にまかせている割合が高いが、私立大学では全学共通方式で実施している割合が高い。規模別では、学部が多くなるほど、学部学科の裁量にまかせている割合は高くなっている。学力レベルでは、平均的な大学では全学共通方式で実施している割合が高いが、高い大学では、これまでと同様、学部学科の裁量にまかせている割合が高い。

*専門分野別で有意差が見られたものは、「推薦入試に学力検査を採用」と「全学共通の受験科目の指針を定めて設定」であり、前者は、理学系で学部学科の裁量にまかされている割合が高い。後者では、保健・福祉系や家政系で高い(表9-8)。

表9-1. 「アドミッションポリシーの策定」

	設置形態			大学規模(学部数)**				学力レベル**		
	国	公	私	1	2~3	4~7	8~	低	平均	高
全学共通方式で実施している	69.2	69.2	65.4	75.7	64.6	57.6	48.6	65.0	70.1	62.7
全学共通の方式の導入を計画している	4.6	9.6	7.6	8.6	8.9	3.3	5.4	6.0	10.3	4.7
大学に決定権があるが実施していない	1.5	5.8	6.5	8.1	4.4	3.3	5.4	10.3	1.6	6.7
学部学科の裁量にまかせている	24.6	15.4	20.6	7.6	22.2	35.9	40.5	18.8	17.9	26.0

注:**... $p < .01$ 、*... $p < .05$ 、網掛け濃.....割合が有意に高い、網掛け薄.....割合が有意に低い、以下同様。

表9-2. 「AO入試に学力検査を採用」

	設置形態*			大学規模(学部数)**				学力レベル*		
	国	公	私	1	2~3	4~7	8~	低	平均	高
全学共通方式で実施している	7.5	9.3	13.0	18.0	7.7	9.6	5.9	7.8	12.9	14.3
全学共通の方式の導入を計画している	1.9	2.3	2.7	3.6	2.1	2.4	0.0	3.5	3.5	0.8
大学に決定権があるが実施していない	39.6	69.8	53.5	70.1	55.2	30.1	20.6	60.9	55.6	42.1
学部学科の裁量にまかせている	50.9	18.6	30.8	8.4	35.0	57.8	73.5	27.8	28.1	42.9

表 9-3. 「推薦入試に学力検査を採用」

	設置形態**			大学規模(学部数)**				学力レベル**		
	国	公	私	1	2~3	4~7	8~	低	平均	高
全学共通方式で実施している	11.3	51.9	38.8	43.4	36.4	31.1	16.7	29.9	40.0	34.9
全学共通の方式の導入を計画している	1.6	1.9	3.2	6.0	0.6	1.1	0.0	3.4	5.0	0.0
大学に決定権があるが実施していない	19.4	17.3	32.8	41.2	31.2	7.8	13.9	46.2	29.4	15.8
学部学科の裁量にまかせている	67.7	28.8	25.3	9.3	31.8	60.0	69.4	20.5	25.6	49.3

表 9-4. 「AO 入試に評定平均値や科目成績の基準を満たすことを求めている」

	設置形態*			大学規模(学部数)**				学力レベル*		
	国	公	私	1	2~3	4~7	8~	低	平均	高
全学共通方式で実施している	9.3	9.3	16.1	17.8	13.0	13.3	8.8	9.6	15.7	15.2
全学共通の方式の導入を計画している	1.9	0.0	2.4	3.1	1.4	2.4	0.0	3.5	2.3	0.8
大学に決定権があるが実施していない	38.9	67.4	51.4	68.1	51.4	32.5	14.7	58.8	54.1	41.6
学部学科の裁量にまかせている	50.0	23.3	30.1	11.0	34.2	51.8	76.5	28.1	27.9	42.4

表 9-5. 「推薦入試に評定平均値や科目成績の基準を満たすことを求めている」

	設置形態**			大学規模(学部数)**				学力レベル**		
	国	公	私	1	2~3	4~7	8~	低	平均	高
全学共通方式で実施している	22.6	45.3	61.0	67.6	52.9	38.0	31.4	55.1	61.4	44.8
全学共通の方式の導入を計画している	3.2	0.0	2.6	3.3	2.6	1.1	0.0	5.9	1.1	0.7
大学に決定権があるが実施していない	14.5	28.3	12.6	21.4	12.9	7.6	2.9	16.1	14.1	13.1
学部学科の裁量にまかせている	59.7	26.4	23.8	7.7	31.6	53.3	65.7	22.9	23.4	41.4

表 9-6. 「全学共通の受験科目の指針を定めて設定」

	設置形態**			大学規模(学部数)**				学力レベル**		
	国	公	私	1	2~3	4~7	8~	低	平均	高
全学共通方式で実施している	33.3	49.0	55.8	71.0	42.9	39.1	27.8	56.5	57.9	40.0
全学共通の方式の導入を計画している	1.6	2.0	3.2	2.3	3.9	2.2	2.8	4.3	1.7	2.8
大学に決定権があるが実施していない	6.3	22.4	17.3	14.8	20.1	14.1	13.9	19.1	17.4	14.5
学部学科の裁量にまかせている	58.7	26.5	23.7	11.9	33.1	44.6	55.6	20.0	23.0	42.8

表 9-7. 「面接についての共通の基準の設定」

	設置形態**			大学規模(学部数)**				学力レベル**		
	国	公	私	1	2-3	4-7	8-	低	平均	高
全学共通方式で実施している	19.0	46.2	58.5	74.1	44.6	33.7	11.4	58.5	60.2	36.2
全学共通の方式の導入を計画している	1.6	0.0	2.8	2.7	3.2	1.1	0.0	4.2	2.2	1.3
大学に決定権があるが実施していない	7.9	5.8	4.0	6.5	4.5	2.2	2.9	5.9	3.3	4.7
学部学科の裁量にまかせている	71.4	48.1	34.7	16.8	47.8	63.0	85.7	31.4	34.3	57.7

表 9-8. 専門分野別の「推薦入試に学力検査を採用」**

	人文	社会	教育	理学	工学	農学	医療	保健	家政	他
学部学科の裁量にまかせている	15.4	36.6	34.5	61.3	26.9	48.1	38.5	0.0	20.0	16.7
大学に決定権があるが実施していない	35.9	26.8	34.5	19.4	34.3	25.9	22.0	23.5	0.0	50.0
全学共通の方式の導入を計画している	2.6	1.2	3.4	0.0	0.0	3.7	5.5	5.9	20.0	0.0
全学共通の方式で実施している	46.2	35.4	27.6	19.4	38.8	22.2	34.1	70.6	60.0	33.3

「全学共通の受験科目の指針を定めて設定」**

学部学科の裁量にまかせている	16.5	25.3	34.5	37.5	25.8	42.3	40.2	18.8	20.0	33.3
大学に決定権があるが実施していない	15.2	7.2	13.8	28.1	19.7	11.5	17.2	31.3	20.0	66.7
全学共通の方式の導入を計画している	3.8	2.4	10.3	0.0	0.0	3.8	3.4	0.0	0.0	0.0
全学共通の方式で実施している	64.6	65.1	41.4	34.4	54.5	42.3	39.1	50.0	60.0	0.0

注:**...p<.01

*表 9-9 「アドミッションポリシーの策定」は、全体的に学部統一の方式で実施している割合が高かったが、なかでも国立大学においてその割合が高い。私立大学では学部決定権があるが実施していない大学も2割弱ある。

*表 9-10 「AO入試に学力検査を採用」については、全体的に学力レベルの高低にかかわらず、実施されていない割合が高い。学力レベルの高いところでは、学部統一の方式で実施している割合が他に比べて高く、低い大学では大学全体で導入している割合が高い。

*表 9-11 「推薦入試に学力検査を採用」については、国立大学では学部決定権があるが実施していない割合が高く、公立大学では学部統一の方式で実施している、私立大学では大学全体で導入している割合が高い。また、規模が小さいほど大学全体で実施しており、規模が大きくなるほど実施していない割合が高い。

*表 9-12 「AO入試に評定平均値や科目成績の基準を満たすことを求めている」については、全体的に7割以上が実施していないが、とくに国立大学でその割合が高い。私立大学では、学部

統一の方式で実施している割合と、大学全体で導入している割合が他よりも高い。

*表 9-13 「推薦入試に評定平均値や科目成績の基準を満たすことを求めている」については、設置形態別では、前述の表 9-12 と同様の結果である。大学の規模で見ると、どの規模でも約半数の大学が学部統一の方式で実施している割合になっているが、8 学部以上の大規模大学では実施していない割合も高い。表 9-14 「面接についての共通の基準の設定」も傾向がほぼ同じである。

*表 9-15 専門分野別で有意差が見られた「推薦入試に学力検査を採用」では、医・歯・薬学系において、学部統一の方式で実施している割合が高い。反対に、教育学部では、学部統一の方式で実施している割合は低く、学部に決定権があるが、実施していない割合が高い。「推薦入試に評定平均値や科目成績の基準を満たすことを求めている」については、家政系において、大学全体で導入している割合が高い。「面接についての共通の基準の設定」については、社会科学系において、全体で導入している割合が他よりも高い。また、理学系において大学に決定権があるが実施していない割合が 7 割以上と高い。その他、医・歯学・薬学系や保健・福祉系においては、学部統一の方式で実施している割合が 7 割以上と、他と比べてもっとも高い。

表 9-9. 「アドミッションポリシーの策定」

	設置形態**			大学規模(学部数)				学力レベル		
	国	公	私	1	2~3	4~7	8~	低	平均	高
学部統一の方式で実施している	63.1	56.6	47.6	50.6	51.5	50.7	54.9	44.0	51.3	57.9
学部統一の方式で導入を計画している	2.0	1.3	8.7	7.9	6.9	5.0	7.7	6.9	7.8	4.7
学部に決定権があるが実施していない	6.4	10.5	18.6	14.6	10.8	16.2	18.5	16.5	15.1	13.8
大学全体で導入している	28.6	31.6	25.1	26.8	30.8	28.1	19.0	32.6	25.8	23.6

注:**... $p < .01$ 、*... $p < .05$ 、網掛け濃.....割合が有意に高い、網掛け薄.....割合が有意に低い、以下同様。

表 9-10 「AO 入試に学力検査を採用」

	設置形態			大学規模(学部数)				学力レベル*		
	国	公	私	1	2~3	4~7	8~	低	平均	高
学部統一の方式で実施している	14.8	11.3	13.2	14.5	10.7	9.5	20.9	6.4	14.3	17.5
学部統一の方式で導入を計画している	1.1	3.2	3.4	5.8	1.7	2.9	2.3	4.0	2.5	2.7
学部に決定権があるが実施していない	81.8	83.9	76.7	73.2	82.9	81.1	73.4	80.2	78.7	76.4
大学全体で導入している	2.3	1.6	6.7	6.5	4.7	6.6	3.4	9.4	4.5	3.4

表 9-11 「推薦入試に学力検査を採用」

	設置形態*			大学規模(学部数)**				学力レベル**		
	国	公	私	1	2~3	4~7	8~	低	平均	高
学部統一の方式で実施している	30.1	48.6	28.8	28.5	33.1	31.9	27.5	24.3	30.8	34.1
学部統一の方式で導入を計画している	1.1	2.9	4.2	5.3	3.6	1.9	3.4	4.3	3.0	3.6
学部に決定権があるが実施していない	65.9	31.4	48.6	41.7	46.8	51.9	61.8	51.0	46.7	55.2
大学全体で導入している	2.8	17.1	18.4	24.5	16.5	14.2	7.3	20.5	19.5	7.2

表 9-12 「AO 入試に評定平均値や科目成績の基準を満たすことを求めている」

	設置形態**			大学規模(学部数)				学力レベル		
	国	公	私	1	2~3	4~7	8~	低	平均	高
学部統一の方式で実施している	7.5	12.9	17.4	17.8	11.6	16.3	15.5	13.9	15.8	14.0
学部統一の方式で導入を計画している	2.3	1.6	5.0	3.7	6.4	4.6	0.6	4.0	5.2	3.1
学部に決定権があるが実施していない	87.4	80.6	70.3	73.3	76.0	71.5	78.2	71.8	73.2	79.1
大学全体で導入している	2.9	4.8	7.3	5.2	6.0	7.5	5.7	10.4	5.8	3.9

表 9-13 「推薦入試に評定平均値や科目成績の基準を満たすことを求めている」

	設置形態**			大学規模(学部数)**				学力レベル**		
	国	公	私	1	2~3	4~7	8~	低	平均	高
学部統一の方式で実施している	35.5	47.9	52.1	48.7	46.6	47.3	51.4	42.7	49.7	49.5
学部統一の方式で導入を計画している	2.7	5.5	5.8	5.1	6.4	4.0	5.1	7.0	5.1	4.1
学部に決定権があるが実施していない	55.7	21.9	17.7	17.3	24.3	27.8	33.1	21.1	23.1	33.4
大学全体で導入している	6.0	24.7	24.4	28.8	22.7	20.9	10.3	29.1	22.2	13.0

表 9-14. 「面接について基準の設定」

	設置形態**			大学規模(学部数)**				学力レベル**		
	国	公	私	1	2~3	4~7	8~	低	平均	高
学部統一の方式で実施している	47.6	59.2	55.9	56.3	54.0	50.4	57.8	48.9	54.1	57.7
学部統一の方式で導入を計画している	5.8	0.0	4.3	0.6	4.4	5.6	5.3	5.0	3.3	5.0
学部に決定権があるが実施していない	42.9	26.8	18.7	20.3	21.2	26.7	31.0	19.2	23.0	30.9
大学全体で導入している	3.7	14.1	21.1	22.8	20.4	17.4	5.9	26.9	19.6	6.4

表 9-14. 専門分野別の「推薦入試に学力検査を採用」**

	人文	社会	教育	理学	工学	農学	医療	保健	芸術	家政	他
大学全体で導入している	15.8	17.6	7.5	12.5	16.3	2.8	14.7	18.2	21.2	19.0	10.9
学部決定権があるが実施していない	54.4	49.5	73.6	50.0	51.2	52.8	39.2	37.5	54.5	52.4	60.9
学部統一の方式で導入を計画している	1.8	5.1	1.9	4.2	1.2	0.0	2.0	6.8	6.1	0.0	4.3
学部統一の方式で実施している	28.1	27.8	17.0	33.3	31.4	44.4	44.1	37.5	18.2	28.6	23.9

「推薦入試に設定平均値や科目成績の基準を満たす」**

大学全体で導入している	24.8	24.7	17.5	0.0	23.0	15.8	15.7	13.3	34.4	40.9	14.6
学部決定権があるが実施していない	19.7	17.8	31.6	37.5	29.9	31.6	32.4	28.9	40.6	9.1	29.2
学部統一の方式で導入を計画している	2.6	5.5	3.5	4.2	1.1	7.9	5.9	10.0	6.3	9.1	4.2
学部統一の方式で実施している	53.0	52.1	47.4	58.3	46.0	44.7	46.1	47.8	18.8	40.9	52.1

「全学共通の受験科目の指針を定めて設定」**

大学全体で導入している	12.3	22.3	18.2	0.0	20.9	7.3	12.3	17.4	21.2	20.0	14.3
学部決定権があるが実施していない	28.9	15.0	21.8	72.0	46.2	31.7	12.3	9.8	33.3	35.0	30.6
学部統一の方式で導入を計画している	5.3	5.0	0.0	8.0	2.2	7.3	1.9	3.3	3.0	5.0	6.1
学部統一の方式で実施している	53.5	57.7	60.0	20.0	30.8	53.7	73.6	69.6	42.4	40.0	49.0

注:***p<.01

(小島佐恵子)

<大学・大学政策の進むべき方向についての学長の考え> (Q8)

*表 10-1 から、約 9 割の学長が「授業料の国庫負担を増加すべき」(Q8-e)、「大学の質的向上を重視すべき」(Q8-f)、「大学への潜在需要を拡大すべき」(Q8-g)、「大学は教育に力を入れるべき」(Q8-i)、約 8 割が「大学に関する規制を緩和すべき」(Q8-j)と考えていることがわかる。とくに、授業料や質的向上については約半数が積極的に賛同している。

*約 7 割の学長は「学習達成度を重視すべき」(Q8-a)、「大学全体の教育水準の向上を図るべき」(Q8-b)、「専門分野別の学習成果を重視すべき」(Q8-c)、「大学間の協調を促進すべき」(Q8-d)、「経常的・基盤的経費の配分を増やすべき」(Q8-h)と考えている。ただし、約 5 割が「どちらかといえば」という回答を選んでおり、それほど多くが強い意向を示しているわけではない。

*全体的には、大学教育の質や学習成果に対する意識が強く、そのための財政支援措置への要望も高い。大学間の競争ではなく協調によって、全体的な水準の向上を図ることを求めている。

表 10-1. 日本の大学の針路に対する学長の意見

	A	Aに 近い	どちら かとい えばA	どちら かとい えばB	Bに 近い	B
a.	大学教育の質として、学生の学習の達成度を重視すべき	24.9	45.6	23.4	6.1	大学教育の質として、提供する教育内容を重視すべき
b.	世界的な競争に伍していける優秀な大学を強化すべき	9.3	17.2	47.6	25.9	大学全体の教育水準の向上を図るべき
c.	学士号取得者に共通の学習成果を重視すべき	7.1	22.9	53.3	16.6	学士号取得者の専門分野別の学習成果を重視すべき
d.	大学間の協調を促進すべき	17.1	56.0	23.0	3.9	大学間の競争を促進すべき
e.	授業料の国庫負担を増加すべき	46.7	43.2	8.6	1.5	授業料の受益者負担を増加すべき
f.	大学の量的拡大を重視すべき	0.2	2.6	41.6	55.6	大学の質的向上を重視すべき
g.	大学進学率は抑制すべき	1.7	10.8	54.4	33.0	大学への潜在需要を拡大すべき
h.	大学への競争的な資金配分を増やすべき	6.5	19.7	43.6	30.2	大学への経常的・基盤的経費の配分を増やすべき
i.	大学は教育に力を入れるべき	27.2	64.7	6.8	1.3	大学は研究に力を入れるべき
j.	大学に関する規制を緩和すべき	21.2	56.5	19.0	3.2	大学に関する規制を強化すべき

表 10-2 は、上記の 4 件法を 2 件法にまとめ、AとBのうち回答の多い比率を属性別に示している。

- * 設置形態別にみると、国立大学は授業料の国庫負担(Q8-e)、経常的・基盤的経費の配分(Q8-h)など、公財政負担の増加を求める声が強い。公立大学では、大学全体の教育水準の向上(Q8-b)や授業料の国庫負担増加(Q8-e)に賛同する率が低い。すなわち、「優秀な大学を強化すべき」(Q8-b)、「授業料の受益者負担を増加すべき」(Q8-e)という意見が他に比べて多い。私立大学は国公立よりも大学の規制緩和(Q8-j)を支持せず、「大学への潜在的な需要を拡大」(Q8-g)し、「大学全体の教育水準の向上」(Q8-b)を図ることをより重視する傾向にある。
- * 大学の規模に関しては、8 学部を超える大規模大学で、「大学全体の教育水準の向上」よりも「優秀な大学を強化すべき」(Q8-b)という考えが多く、他と大きく異なっている。これに対して、単科大学では「授業料の国庫負担を増加すべき」(Q8-e)という回答がやや少ない。

* 学生の学力レベル別では、学力が高いと認識する大学で大学全体の教育水準の向上(Q8-b)、大学間の協調(Q8-d)、教育重視(Q8-i)の回答率が低い。つまり、学力の高いところは「大学は研究に力を入れ」(Q8-i)、「大学間の競争を促進」(Q8-d)し、「優秀な大学を強化」(Q8-b)すべきだとする傾向が強い。また、「大学に関する規制を緩和すべき」(Q8-j)と考え、自由な競争のもとに、教育研究に優れた一部の大学の質的向上を図ることが重要だと考えているようである。

表 10-2. 大学の属性別にみた学長の意見

	設置形態				規模(学部数)					学生の学力			
	国	公	私		1	2~3	4~7	8~		低い	平均	高い	
a 学生の学習の達成度を重視すべき(A)	65.1	62.7	72.8		72.4	69.7	68.2	69.4		73.5	75.0	63.2	
b 大学全体の教育水準の向上を図るべき(B)	63.5	55.8	77.9	**	66.7	82.5	84.3	41.7	***	86.0	80.1	57.2	***
c 専門分野別の学習成果を重視すべき(B)	66.7	73.6	69.9		68.1	73.5	67.8	68.6		72.8	66.1	71.9	
d 大学間の協調を促進すべき(A)	73.0	76.0	72.6		76.9	72.1	70.8	65.7		78.8	76.5	66.2	*
e 授業料の国庫負担を増加すべき(A)	98.5	74.5	90.8	***	83.2	92.9	96.7	94.4	**	86.8	91.3	89.2	
f 大学の質的向上を重視すべき(B)	100	92.5	97.4	*	97.3	94.8	100	100		94.7	97.8	98.0	
g 大学への潜在需要を拡大すべき(B)	73.4	81.1	91.0	***	86.7	91.6	83.5	83.3		87.7	90.7	85.7	
h 経常的・基盤的経費の配分を増やすべき(B)	87.7	62.7	72.8	**	75.8	72.9	75.3	63.9		80.7	72.1	71.2	
i 大学は教育に力を入れるべき(A)	90.0	87.8	92.7		89.9	94.1	94.3	85.3		94.6	94.5	87.1	*
j 大学に関する規制を緩和すべき(A)	93.5	90.6	72.8	***	79.6	72.1	83.5	77.1		70.2	76.1	87.5	**

*** p < .001, ** p < .01, * p < .05

(杉谷祐美子)

第15章 第1節 国内訪問調査の概要と知見

濱名 篤（関西国際大学）

串本 剛（首都大学東京）

1. はじめに

国内での訪問調査は、学力認定に関して先進的な取り組みをしている8つの大学と、4つの評価機関、ならびにテスト開発を行っている2つ機関を対象として実施された。本稿では、これら調査の結果を参考に、大学が採用する「学生の大学卒業程度の学力を認定する仕組み」（「仕組み」）の類型として、「独立型」と「埋め込み型」を定義し、その実際と問題点について論及する。なお、文中〔 〕で示した箇所については、当該の調査記録を参照されたい。

2. 「独立型」と「埋め込み型」

単位制度を採っている日本の大学の場合、法規的には45時間という学習時間で定義される「単位」を最低124積み上げることにより卒業、つまり学士にふさわしい学力が認定される、というのが基本的な構造である。しかし、この「仕組み」だけでは、教室外学習時間が確保されているのかが確認できないことに加え、獲得された学習成果の内容、水準がともに不明確であるため、これを補完する機能が必要であるといえるかもしれない。今回の調査では、その補完を果たしうる機能を有する「仕組み」として、おおきく次の二通りが見出された。

ひとつは「独立型」で、これは学習目標に対応した試験を、単位修得のための学修とは独立した形で実施することにより学習成果を把握し、そこでの達成水準を卒業要件のひとつとする方法である。この「仕組み」は、国家試験や共用試験〔OSCE〕が存在する専門職分野や語学能力〔豊田工業大学〕の学習成果を認定する際に用いられるが、そのほかの領域ではほとんど実績がないのが現状である〔卒業試験〕に関するWEBアンケート〕。心理学検定〔心理学検定〕や経済学検定など、必ずしも専門職を前提としない分野でも試験の開発は進んでいるが、それらの成績を卒業要件として求める例は今のところない。

もうひとつは「埋め込み型」で、学士課程としての学習成果を定義し、それらとカリキュラム（各科目）との関係を明示的に整理することにより、成果把握の機会を学修のプロセスに埋め込む方法である。この「仕組み」を用いれば、124単位は単なる塊ではなく、（複数の）学習成果を実現するために構造化されたものとなる。三重大学の「4つの力」や山口大学の「グラジュエーション・ポリシー（GP）」と、それぞれに対応する「詳細シラバス」や「カリキュラム・マップ」は、その具体例である〔三重大学、山口大学〕。

これらふたつの「仕組み」はもちろん両立しうるものであり、その実例は、金沢工業大学のCLIP（Creative Learning Initiative Process）にみることができる。JABEE認定を受けていた同大学が、学習のプロセス管理と学習到達目標の明確化、評価においては学力と共に人間力を組み合わせて行う、このシステムを導入したのは2007年の試行を経て2008年からである。シラバス（同大学では「学習支援計画書」という）には、科目毎に達成目標となる行動目標（行動）が明確化され、それぞれの目標達成をどのように採点するかという手段と、その配点をあらかじめ学生に提示するという書式が盛り込まれている。達成目

標はマトリクスになっており、横軸は成績（学力）、縦軸は人間力（5項目、自立自律、リーダーシップ、コミュニケーション、プレゼンテーション、コラボレーション＝社会に適合する能力）が設定されたルーブリックも作成されている。達成目標、評価基準・評価方法を明確化し、あらかじめ学生も含めそれらの情報が公開されているといえ、アウトカム評価の観点が具体的に教育過程に導入されている〔金沢工業大学〕。また、カリキュラム・マップと「学力レベル判定試験」を併用する岡山大学環境理工学部環境デザイン工学科にも、このような両立を見ることができる〔岡山大学〕。さらに山口大学でも、英語教育に関しては卒業要件として一定水準の TOEIC 得点を求めており、「独立型」と「埋め込み型」の「仕組み」が併用されている。

3. 標準性の問題

序章に示されている分析の枠組みに従えば、「埋め込み型」は条件重視の、「独立型」は成果重視の「仕組み」と見ることができるが、本調査の事例はいずれも標準性を有しているものとはいえない。医学分野の共用試験や TOEIC などは、多機関がほぼ同様の試験を用いるわけだが、卒業要件として必要な達成水準に、機関を超えた共通の基準があるわけではない〔東京女子医科大学〕。

こうした事実は、大学が主体として用いる「仕組み」を念頭においている限り、必然的な帰結ともいえる。認証評価機関〔大学基準協会、大学評価・学位授与機構、日本高等教育評価機構〕がいずれも、各大学の理念や目的に即した教育目標の設定とそれに対応した教育を推奨していることからわかるように、大学の個性や自律性を尊重する立場に立てば、標準性の担保を強要することには無理があるといえよう。また大学の教育は専門分野を基盤として営まれるものであるから、一機関の中ですら「仕組み」に標準性を持たせることは難しい。山口大学において卒業までに必要となる TOEIC のスコアが、学部・学科によって異なることは、それを如実に表している。

だが他方で、達成水準の標準性は実現困難だとしても、内容面での標準性を保証することは難しくはない。専門分野別に言えば、JABEE〔日本技術者教育認定機構〕が基準 1 として示している 8 項目がこれに当たるし、他の分野についても、イギリスの Subject Benchmarking やアメリカにおける学協会（APA、ACS）等の取り組みに倣って学習成果の指針が示されれば、個別大学はそれに即した教育目標を設定することができる。また分野を超えた学士としての学習成果に関しても、今後どのように扱われていくかは未知数だが、中央教育審議会が例示した「学士力」が、内容面での標準性を構築する際の指針となっていくことも考えられる。

4. まとめ

以上の議論からわかるのは、まず「学生の大学卒業程度の学力を認定する仕組み」を機能させるために何より大切なことは、学習成果＝教育目標を各大学の責任において定義するという点であることがわかる。これが明確に設定されていなくては、「独立型」で試験を開発（既存のものを利用）することもできないし、「埋め込み型」でカリキュラム・マップを示すこともできない。前章にある質問紙調査の結果からも明らかなように、大学設置基準で定められているにもかかわらず、学部単位でみても約 1 割はまだ目標設定がなされ

ておらず、既に設定がされている場合でも、学習成果として把握可能なほど具体的な例は少ないというのが現状である。この点が、今後最初に対処すべき課題であるといえよう。

これに加えて、学力の認定という観点からどうしても必要となってくるのが、設定した学習成果を如何に把握するか、という問題である。「独立型」であれば試験の得点という分かりやすい方法が存在するが、「埋め込み型」の場合、単位の修得を持って十分とするのか、学習ポートフォリオを用いるのか、前者の場合単位認定の方法をどこまで規格化するのか等、選択肢は複数存在する。現状では、萌芽的ともいえる事例があるだけで、評価の基準や評価方法などが明確に周知されているケースはまだまだ稀であるといえる。その意味では各大学においては、これまで提唱されている 3 つのポリシーに加え、学士課程としての学習成果を確認するための方針として、「アセスメント・ポリシー」を提示し、評価基準や評価方法をあらかじめ公表し、評価結果を公表し妥当性を検証しながら、自らの責任で周期的に改善をはかっていくことが期待されるのかも知れない。

第15章 第2節 東京福祉大学

杉本和弘（大学評価・学位授与機構）

日 時：2008年10月1日（水）15：00～17：00

場 所：東京福祉大学伊勢崎キャンパス

対応者：平山 尚（社会福祉研究科長・社会福祉学部長）

訪問者：杉本和弘（大学評価・学位授与機構）

0. 経緯

- ・赴任は2000年。アメリカの大学院（テネシー大学）で25年勤めた。中島元総長がアメリカに来て依頼された。その時に同時に何人かアメリカ、韓国、カナダから来ている。

1. 社会福祉教育の特徴と課題

1-1. 社会福祉教育の理念と実践

- ・「アカデミックでプラクティカル」な教育が理念。専門教育としては、学んだ理論を実践で応用する力が要求される。それが現在、社会福祉教育において「実践力」として強調されている。
- ・たとえば、職人と専門職はどう違うのか。専門職は Profession であるが、その特徴は「知識」の伝達を高等教育という機構の中で行っているということ。
- ・社会福祉教育で重要なのは、得た知識を実践に応用してみることに。それによって、どの知識が適用できるのかできないのかがわかり、調整できる。そのプロセスが重要であって、知識と技術の発展は学術と実践の連携によって発展される。
- ・日本の社会福祉教育は実習があまりに少ない。180時間が、社会福祉士と精神保健福祉士の国家資格を取るために必要な時間として規定されている。国際的に見て180時間ではごく少ない。当初、本学では570時間を設けた。しかし問題もあった。3年生になると就職活動が始まり、さらに国家試験対策があり、570時間が多すぎるとなった。そこで、必修分は320時間に減らした。ただし、学生がさらに実習したければ、選択として570時間まで実習できる。570時間の実習をする学生はまれにしかいない。最近は二人いたかという程度。

1-2. 我が国の社会福祉士とその課題

- ・日本の社会福祉教育の問題は、カリキュラムが国家資格を取るためのものになっていること。それを越えて、広くソーシャル・ワーカーの知識とスキルを身につけることが重要。今の学生は資格重視で、資格を取りたがる。親も高校の進路指導担当の先生も、資格や就職先を重視する。それが他国と比べて異なる点である。アメリカ・カナダ・香港などは資格取得だけに焦点を当てていない。専門職として必要な知識・スキルの取得から始め、資格取得が最終的目標になっていない。日本の場合は、カリキュラム自体が国家資格に多大な影響をうけている。ペーパー・ドライバーという言葉があるが社会福祉士の資格があっても名称だけであって実践をしていない人々が多くいる。
- ・社会福祉士の全国レベルの合格率は異常に低い。過去20回実施。今年は30.2%で、初めて30%を超えた。通常27%とか29%だった。精神保健福祉士は60%程度で社会福祉士より高い。
- ・試験そのものが選択肢方式。試験勉強すればパスする。授業等で「実践力」をつけようとしてもそれでは資格取得につながらない。十分な試験勉強をしないと受からない。外国のソーシャル・ワーカーの資格試験は実践対応型である。実践力が試験合格につながる。試験勉強は必要である。しかし、日本のように、試験勉強だけが合格を左右するわけではない。

- ・日本は、ソーシャル・ワーカーの知識と特に、スキルの面が低い（介入方法・援助技術について十分に訓練されていない）。特に地方に講習に行くと社会福祉士であっても知識・スキルの面で劣っている人が多いと感じる。日本の社会福祉士は国際的に見て質が低いと思われる。さらに、専門職としてのアイデンティティの問題もある。何をやる人なのか、何を自分の専門分野なのかよく分かっていない人が多くいる。本人も自分の仕事に関して適切な説明ができない。
- ・社会福祉士の国家資格試験は 13 科目。実践に役立つようなものばかりではない。実践に役に立たない知識の詰め込みをしようとしているが、それは無理だと思う。
- ・国家試験の合格率は全国が 30.2%。本学の場合、新卒は 44%、既卒者が 14%、全体で 33%。それほどは悪くないが、全体で見ると真ん中くらいか。

2. 社会福祉教育のカリキュラム改革

- ・社会福祉法の改正によって来年 4 月から新しいカリキュラムが発足する、「相談援助演習」「相談援助実習」とかが導入され、スキル・ベースの強化でクライアントの支援を高めるためのカリキュラムに変わる。シラバスを作って、厚生労働省に提出する予定。
- ・ソーシャル・ワーカーの資格を有し、講習を受けたり、5 年間の授業経験がなければならないなど厳格な資格が要求される。相談援助演習ではクラス・サイズが 20 名を越えてはいけない（法律で規定）。実際の施設・福祉機関での実習指導員にも社会福祉士の資格と 3 年の相談援助経験がないといけないし、講習も受けた人物でないと実習指導員になれない。面接の仕方、順序だったアセスメント、介入計画のスキルを発展できるように変わりつつある。
- ・これまでも社会福祉援助技術という科目があって、ケースワーク、グループワークなどの方法論が教えられていた。問題は、学生が現場実習に高齢者施設にいくと、介護の仕事とソーシャル・ワークの仕事の区別がつかないところが多くあり介護実習をすることになる。実習で相談技術の経験をしたいと学生が思っても、介護的な仕事をやらされるという問題があった。

3. 実習の実施と評価

3-1. 現場実習の状況

- ・学生が書いた「現場実習報告集」を作成するのは出口管理一つといえる。現場実習（320 時間）で 4 単位を出している。本学の実習は継続型である。まず春学期に 10 日間の実習を行う。社会資源を理解する。施設の組織、地域社会の位置などを学習。秋になると 1 週間に 2 日行く。他大学では、180 時間を集中してやっており、この点が本学の実習の長さや形態が違う点である。
- ・学内の演習と現場実習は一体になっている。演習ではロールプレーやグループワークなどを使って教わる。そこで学んだことを現場に適用して、学生はどのようなスキルが欠けているのかを理解する。学生はクライアント接した時に自分の不足している面について学ぶことをする。
- ・「演習」では、技術・知識について教える。どういことをやるべきか、厚生労働省、社会福祉士会等によって内容が大体きめられている。多くの学生がグループワークの経験をする。

3-2. 実習の評価

- ・施設の実習指導者も評価するし、教員が施設を巡回し、施設長・指導員や学生に会って、どのような実習が実施されているかについて話し合い、何が問題になっているのかについて確認を行っている。実習指導員が評価し、それが大学に提出された教員がそれに目を通して妥当性を確認し、実習の成績を確定していく。
- ・統一的な評価基準を設定している。それは学生にも示されており、実習指導員、教員、学生はそれぞれ何をやらないといけないがわかるようになっている。

- ・特に、アセスメント（事前評価）の手法に焦点が当てられる。クライアントの求めることに耳を傾けること。どのような施設に配属されてもすべての学生がアセスメントという共通の手法を経験し学ぶことをする。

4. 社会福祉援助技術教育におけるジェネリックスキル育成

4-1. 日米の教養教育

- ・日本の専門教育では、教養科目を履修する機会が限られている。せいぜい1年次に数科目履修して、すぐに資格取得のための専門科目に入っていく。一方、アメリカでは1・2年生の時には幅広く教養を学ぶ。3年になってソーシャル・ワークの教育に入ってくる。卒業時に専門家としての知識とスキルが身に付いているというカリキュラムになっている。
- ・私が25年間勤務した（州立）テネシー大学は、州の基幹大学で大規模。学部のカリキュラムの組み方自体が、ジェネリックということを強調。最初の2年は進路を考えるために広く学ぶ。社会福祉に関しては、最初の2年は広く学んで、一定の方向があればいい。3年になって専門教育を始める。

4-2. ジェネリックスキルの育成と教養教育

- ・社会福祉の専門職の特徴は、対人関係が重要。どう人の話を聞くのか、どう共感を使ったらいいのか、といったことは専門職教育の中でやっているものである。
- ・本学で養成している、教師、保育士、社会福祉士、精神保健福祉士、介護福祉士に必要なのは、コミュニケーション・スキル。対人関係の基本。一つの科目を設けて済むものではない。
- ・ジェネリックスキルの育成は、教養科目でやらなければならないと思う。あまりに専門教育が強調され過ぎている。資格が優先されている。それは高質な専門教育は不必要だとは言わないが、社会生活に必要とする基本的なスキルはどこで伸ばしたらいいのか。一般企業に行く学生で、社会福祉で学んだことが役に立つという学生もいる。幅の広い教養が必要だと思う。人間としての行動・態度・倫理感を育成する教育が必要。新設の私学に来る学生は早いうちに資格を取って一人前になってくれという高校教師や保護者の意向を無視することができない。

5. 出口管理

5-1. GPA を用いた出口管理

- ・出口管理としては、GPA を使用。アメリカの大学が採用している方法である。これは非常にいいシステム。
- ・卒業するのに、2.0 未満なら卒業できないし、実習にも行かせない。2.0 未満だと「退学勧告」が出される。親と学生に学部長名で手紙を出す。1 学年に多い場合で10名程度いる。
- ・逆に、3.8 以上の学生と父兄には褒める手紙を出す。
- ・GAP があることによって、学生自身が自分の位置がわかる。教員も同じ情報を共有する。GPA と国家試験の合格率は、GPA3.5 以上になると国家試験合格率が70%程度に上がる。3.0 未満だと合格率が低下する。
- ・ただ、3.0 未満の学生は学習面だけが問題というわけではない。精神的な問題や日常生活の自律ができない学生が増えているのではないか。私立大学は学生数が減っていて、できる学生とできない学生の差が大きくなっていると感じる。精神的な問題を抱える学生も増える傾向にあるのではないか。
- ・GPA は、15 回の授業の4分の3以上出席しないと単位はもらえない。授業に出ないで専門家になるのは難しいこと。生活リズムが乱れているとかアルバイトばかりしている学生には、アカデ

ミックアドバイザーの制度があつて、学生の情報を集めて対応している。

5-2. 就職の状況

- ・就職と国家試験の合格が重要。就職指導室があつて、早くから面接をして支援している。就職率は高い。2月になると、250名くらいの学生のうち50名くらいが残る。進学希望者もいるし、教員や公務員になりたいからバイトをしながら試験対策をしている。
- ・希望する就職先がないとか、何カ所行っても落とされる学生もいる。どこに行っているのかわからない学生も必ず3、4名いる。親も連絡がつかない。特養法人ホームは嫌だと言い張る学生もいる。3月になると仕方なく就職していくが。
- ・就職率は最終的に98%であり、セールスポイントにしている。さらに、資格合格率の高さも売りの一つにしている。
- ・どの高校を出てきたかによって、結果が変わる。入学課は高校のデータをもっている。AランクかCランクかで違う。低い高校出身の学生は勉強に対する姿勢ができていない。本学では討論を強調しているが、それに積極的に参加することで自分の考えを作り上げることを推奨。しかし、彼らは慣れていない。今年の社会福祉士は1.5倍ぐらいの倍率。心理も同程度。介護福祉士は40%で志願者が少ない。

第15章 第3節 東京女子医科大学

濱名陽子（関西国際大学）

訪問日時：2008年6月16日（月） 09：15～14：10

訪問先：東京女子医科大学医学部

訪問者：吉田 文（早稲田大学・教育・総合科学学術院）

杉本和弘（大学評価学位授与機構・評価研究部）

濱名陽子（関西国際大学・教育学部）

対応者：医学教育学教授 吉岡俊正氏

教務委員長（東京女子医大病院副院長） 岩木安彦氏

①大学設置基準の改正による「人材の養成に関する目的その他の教育研究上の目的を学則等に定め」ることについて

- ・大学、学部、学科レベルでの設定の内容
- ・教育目的と教育成果の測定、卒業判定との関係

・大学の教育目的は学則に明記され、ホームページには大学の理念、ビジョン、また学部の教育の特色が明記されている。

・東京女子医大では、1990年度から、「将来、医師・看護師として活躍するあらゆる分野で、必要な基本的知識、技術及び態度を身に体し、生涯にわたって学習しうる基礎的能力を固めること目指し、かつ追及する姿勢を養い、医学のみならず広く関連する諸科学を照覧して理論を構築し、問題を解決できる能力および継続的に自己学習する態度を開発する」ことを、教育目標に設定している。

この目標を達成するために、卒業時に測定され評価される到達目標であるアウトカムを設定し、アウトカム達成のための学年縦断的教育を構築している。

②「教育の成果」をどのように測っているか

- ・「教育の成果」を測るための取り組みの背景・目的・主体・内容・方法

・①に述べた教育目標を達成するために、学生自身が問題意識を持つと同時に、自らの力で知識と技能を発展させていく「自己開発学習法」を推進し、1990年には第1学年から自学自習を主体とする「チュートリアル教育」と、医師としての態度・マナー・コミュニケーション・倫理などのプロフェッショナリズムを育てる「人間関係教育」を開始し、1994年には器官別の「統合カリキュラム」（MDプログラム）を導入している。

「チュートリアル」の評価は、チュータが評価シートに基づいて行う。評価項目は「問題発見」「問題解決」「グループワーク／態度技能」「人間関係」「チュートリアルへの姿勢」の5つの大項目のなかに小項目が設定され、それぞれ5段階でチュータが評価を行う。1年間の平均が2点未満の学生は留年としている。

「人間関係教育」の評価は、学生が入学時に渡されるポートフォリオ（「人間関係教育ノート」ファイル）で担当教員が評価し、学生にはフィードバックしている。

他の授業科目については、試験およびその他の方法によって履修修了の認定をしている。
各学年の成績は、科目ごとにまとめ 100 点を満点として表示し、60 点以上を合格、60 点未満を不合格としている。GPA 制度はとっていない。

当該学年の授業科目の平均点が 60 点未満の者、理由無く試験を受けないため評価できない授業科目のある者、これらには該当しないが不合格科目があり、教授会が進級を不相当と認めた者（先に述べたテュートリアルのはずれの不合格者など）は、原級にとどまる（留年）としている。

③どのように卒業判定をしているか

- ・卒業判定に関する大学としての方針や規定の有無
- ・卒業判定に関する学部・学科単位の方針や規定の有無
 - ・ある場合、背景・内容
 - ・ない場合、今後の整備の可能性
- ・採用している卒業判定方法の背景・目的・責任主体・手続き・内容・方法（単位数の積算方法を含む）

・卒業判定は、学則に定める授業科目を修了し必要な単位を修得しているかどうかで判定している。

④大学または学部・学科として、卒業認定試験の導入の有無

- ・ある場合、具体的内容
- ・ない場合、今後の導入可能性

卒業判定、単位認定における「外部試験」の導入の有無

- ・ある場合、具体的内容
- ・ない場合、今後の導入可能性

・第 4 学年終了時に、総合試験（P-SAT と CBT）と客観的臨床能力試験（OSCE）を実施している。

総合試験は、医行為を伴う臨床実習に参加するための基本的知識および問題解決能力を修得していることを評価するためのもので、問題解決能力評価（Problem-solving ability test, P-SAT）と、共用試験 CBT からなる。いずれもコンピュータを用いた試験で、プール問題から学生一人一人異なる問題が出される。

客観的臨床能力試験（OSCE）は、臨床診断学実習終了後、病院実習に入る前に学生が医学生として、最低限必要な基本的診療技能、態度を身につけているかどうかの到達度を形成的に評価することを目的とするもので、評価項目の選択および課題は全国共用試験機構から割りふられる。学生は外来のいくつかのステーションを回り試験を受ける。OSCE 推進委員、標準模擬患者（医療面接）、機構から割りふられる外部評価委員が評価者となる。

合格ラインは大学に任されているが、東京女子医大では 2SD あたりとしている。

・第6学年の6月末から10月にかけて、12領域について講義と試験を実施し、6年間の卒前教育の総合評価（いわゆる卒業試験）としている。総論（症候と検査）、臓器系統別の10領域、社会医学と医療総論の12領域について、12週にわたり、順次学則別表に定めた時間数の講義を行った後、試験を実施するものである。

⑤卒業生の質を保証するシステムおよび指標の有無

- ・ある場合、具体的内容
- ・ない場合、どのようにして卒業生の質を保証しているか

・東京女子医大では、1990年に問題基盤型テュートリアル教育と、ヒューマンリレーションズ（人間関係教育）を開始し、さらに1994年に器官系別の「統合カリキュラム」（MDプログラム）を設定したが、さらに2007年からMDプログラム2010を開発しており（現在作成中）、2010年の新入生から本格的に実施することを予定している。

このプログラムは

- 1)到達目標やコンピテンシーといった内容よりも、結果がみえるアウトカムを基盤に
- 2)医師としての基本的知識・態度・技能・実践力を高める
- 3)学生の動機づけ、目標の明確化

を目的とし、測定評価可能な最終的到達像を示し、それを達成するためのロードマップを作成する作業に着手している。

卒前教育のアウトカムとして、現時点では「問題を発見し探求し解決する力」「基礎と臨床医学の根拠に基づいて考える力」「情報を伝える力」「診断・治療・予防を行う力」「生涯学習する力と意思」の5つを設定し、具体的な中項目と達成時期および効果測定の方法を検討している。

第15章 第4節 金沢工業大学

濱名 篤 (関西国際大学)

訪問日時：2008年6月14日(土) 10:00～11:30

訪問先：金沢工業大学

訪問者：濱名 篤 (金沢工業大学)

対応者：石川憲一学長、佐藤恵一教務部長・工学部教授、藤本元啓学生部長・ライティン
グセンター長・工学部教授、福田謙之事務局長

1. 「教育の成果」をどのように測っているか

金沢工業大学は、2003年度より機械系2学科と、材料系2学科を皮切りに、環境系2学科、建築系2学科等でJABEE認定を受けている。きっかけは1999年に大学として米国のABET (Accreditation Board for Engineering and Technology) の水準に耐えられる教育をめざしたことから始まっている。

同大学ではJABEEだけにとどまらず、自らの「教育の成果」を測るために主に3つの取組を実施している。

① 「工学設計Ⅲ (今年より「プロジェクト・デザイン」に改称)」による学習成果の総合化

この科目は、1991年に学長命で事務局長等が研究支援に関する米国調査を行った際に、教員と大学が一体となって動いているMITのEngineering Designの授業に触発されて「工学設計Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ」を置いたことに始まっている。学生にアイデアを出させる仕組み(工学設計)を作ろうとした。工学設計教育の狙いは、単なる知識の暗記ではなく、プロジェクト型教育の実践による「能力の総合化」をめざすことにある。内容的には、グループによる問題意識の明確化、自主的な学習・行動、情報の収集と分析、解決策の創出と評価、成果の発表(プレゼンテーション)、といった課題解決型のプロジェクト学習の積み重ねである。4年になって始めるのでは不十分であるため、工学設計Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ(各1, 2, 4年次)を設定した。工学設計ⅠやⅡでは、手、頭、身体を使っての「ものづくりをする」というコンセプトでの自学自習を重視している。この教育スタイルは、建築系がすでにそれに近い仕組みをもっていた。手取り足取り学生を教えているわけではないが、学生が学習に主体的に取り組んでおり、目的や方向性を与えれば学生は伸びるという教育観に基づいている。

このプログラムは、1992年から準備を開始し、1995年から導入した「工学設計Ⅲ」での学習成果の総合化を公開するという内容である。4年生の「工学設計Ⅲ」の成果公開は、学会発表スタイル(優秀作)とポスターセッション(全員)の併用であり、就職先企業など学外にも公開する形式で成果公開を行っている。卒業研究のようにテーマを教員が一方的に与えるのではなく、学生自身が情報収集から始めていく方式である。

他大学の卒業研究と比べ、学外(就職先企業も含め学外にも公開することにより、4年間の学習の総合化された成果を公開しているといえる。なお本年度からは「プロジェクト・デザイン」と名前を改めている。

同大学の工学教育は、「実社会に強い」、「人間力のある技術者の養成」を目的としているが、この工学設計教育がその中心を占めているといえよう。

② KITポートフォリオの活用による学習成果のまとめ

同大学では、1年生の春から、全員に「KITポートフォリオ」と呼ばれる学習ポートフォリオを作成させており、このポートフォリオが学習の成果を示すものとなっている。2002年の終わりに、科目ごとのポートフォリオを集めて学習ポートフォリオ化するという構想もあったが、反対の声も学内にあり、1年生の初年次教育科目である「修学基礎」でポートフォリオを導入した。この経験が、工学設計教育に引き継がれていく。2004年からEポートフォリオの運用を開始した。

1年次の1年間を通じ、全員が毎週これを修学アドバイザーに提出し、学習過程を修学アドバイザーに報告し、フィードバックコメントを教員からもらうことにより、気づきや学生自身の成長を自覚させるという方式がとられている。学生たちの学習過程の記録がとり続けられることにより、学習の正のスパイラルがつけられている。単に学習の「結果」だけでなく、学習の「過程」を重視しようという教育方針である。ここ数年、学生は変化してきているといい、結果や成績を気にする学生気質に変化してきたといわれている。プロセスを重視し学生が自ら記録していかないと、結果ばかりを気にするようになっており、問題視されている。ポートフォリオに、教員がコメント書いて毎週返却を30週続けさせており、その過程を通じ学習習慣も形成されているとみることができる。最初は200字程度の記述が書けない学生が、まともに記録を書けるようになるように「訓練」をしている。締めくくりは学期末に行うようにしている。学生だけに任せておくことが難しいので、専任教員が毎週コメントをつけ返却させるシステムをとっているのであるという。

ちなみに、同大学ではJABEE認定を受けているが、このポートフォリオはJABEEとは無関係なものである。

2007年からは、学生の年度末評価にもポートフォリオの活用を開始した。JABEEはCheck(成果)のみを重視しているが、点数絶対主義による成績評価ではなく、期末試験を重視する評価も改め、ポートフォリオも含めたプロセス評価を取り入れるよう努めている。同大学では、期末評価は成績全体の40%までが上限と定められている。各科目の成績評価にもポートフォリオを取り入れている科目もあるが、配点にまで入れているのは「修学基礎(初年次教育科目)」や「工学設計Ⅲ」など少数である。同大学の場合、(学習成果の)エビデンスは膨大に蓄積させている。ポートフォリオはスキルの修得だけでなく、人間的成長を記録する点が優れているとされる。また作成した人の動機づけに効果があり、自分たちの歩みを記録し、学生の満足度(成長)にもつながっている。

なおポートフォリオの活用は、東京虎ノ門の大学院(1年制で2年分の授業料もらう)では、米セント・マイケル大卒(修士卒)の職員の提案で、学部以前からペーパーベースのポートフォリオをすでに活用していた。

③ CLIP(Creative Learning Initiative Process)

同大学ではCLIP(Creative Learning Initiative Process)という学習のプロセス管理と学習到達目標の明確化、評価においては学力と共に人間力を組み合わせて行うシステムを導入している。石川憲一学長の主唱により、2005年より久保教育自己点検部長中心に検討し、部長会(教職員の部長級以上15-16人からなる)において検討の上、試行を開始し、2007年より本格的試行を行った上で、2008年度より本格施行を行っている。

同大学では、「学習支援計画書(シラバス)」を学生に提示することを徹底している。1単位の学習時間が原則だが、守り切れていなかったことから、予復習時間は授業時間の2倍とする現行方式

を開始した。シラバスには各科目で授業外課題にかかる時間を明示するようにしている。現在の書式には1999年より改訂した(資料1)。定期試験なくし、達成度確認試験を実施するようにしている。多面的評価を行うのが目的である。学習支援計画書には、授業科目の学習教育目標や授業の概要および学習上の助言、学生が達成すべき行動目標、総合評価割合と総合力指標、評価の要点、具体的な達成の目安、などが明記されている。

学生は記載された授業外学習についての情報を計画に入れて履修している。授業の一部で行われる学長講話では、大学設置基準を学生に見せて、45時間1単位であることの理解を求めている。

学習支援計画書には、授業外学習時間に加え、科目の学習教育目標(達成目標)や、各回の授業の内容、学習課題、予復習の内容を記載しており、授業評価にも同項目を入れる(「・・・できる」という書式)ことにより、教員も学習者も達成目標を意識するシステムになっている。

昨年から達成目標をマトリクス化しているが、学生たちは獲得した知識を知恵(応用力)に転換し、「自ら考え、行動する技術者」として社会で自分を活かしていける総合力を身につけることを全学的な修学基礎教育の到達目標として求められている。同大学が学生に身につけることを求めている「総合力」とは、下記に掲げる5項目である。

- 1.知識を取り込む力
- 2.思考・推論・創造する力
- 3.コラボレーションとリーダーシップ
- 4.発表・表現・伝達する力
- 5.学習に取り組む姿勢・意欲

学習支援計画書には、科目毎に達成目標となる行動目標(行動)が明確化され、それぞれの目標達成をどのように採点するかという手段と、その配点をあらかじめ学生に提示するという書式が盛り込まれている。達成目標はマトリクスになっており、横軸は成績(学力)、縦軸は人間力(5項目、自立自律、リーダーシップ、コミュニケーション、プレゼンテーション、コラボレーション=社会に適合する能力)が設定されている。これらの学習システムをCLIP(Creative Learning Initiative Process)と呼んでいる。

この達成目標と達成基準があらかじめ明示されているものは、欧米で「Rubric」と呼ばれるものにあたる。達成目標、評価基準・評価方法を明確化し、あらかじめ学生も含めそれらの情報が公開されているといえ、アウトカム評価の観点が具体的に教育過程に導入されている。国内ではまだほとんど導入されていないモデル事例のひとつである。学科の教育目標、科目群がどうつながっているかを説明するシステムであり、どのようにして学士課程教育の中で目標達成に向けて分担していくかを明確化しようとしている。

現状についての自己評価について聞くと、授業の中で狙い通りに実現できているかという点はまだまだかもしれない。また、各科目が独自に目標を設定している段階なので、科目群や学科単位で、達成すべき行動目標の設定についての調整させることが現在の課題である、とのことである。

新しい評価方法(総合力評価) 19年度全面試行 20年度完全実施
CLIP Creative Learning Initiative Process

手段

	試験	小テスト	レポート	成果発表 (口頭・実技)	作品	ポート フォリオ	その他	合計
	30	10	20	30		10		100

	試験	小テスト	レポート	成果発表 (口頭・実技)	作品	ポート フォリオ	その他	合計
能力	知識を取り 組む力	10	10					20
	思考・推論・ 創造力	20		20				40
	コラボレー ション・リー ダーシップ				15			15
	発表・表現・ 伝達力				15			15
	学習姿勢・ 意欲						10	10

学生に対しては、CLIPについては、下記のようなフローでの説明がなされている。

CLIP 学習プロセス

1. 学生が基礎的な知識を授業や自学自習を通して手に入れる
↓
2. 知識を自らの体験や仲間との実験・演習の中で考え推論することによって、組み替えや結びつけを行い新たな知識を創造する
↓
3. さらにそれを自分以外に向かって、表現を工夫して、発表・伝達する
↓
4. それを教員や第三者が評価し、更なる学習へと向上していく

学生たちはこの学習プロセスを通じて、自らの総合力(学力×人間力)の向上を実感できます。(金沢工業大学 新入生オリエンテーション用PPFより)

2. 大学設置基準の改正による「人材の養成に関する目的その他の教育研究上の目的を学則等に定め」ることについて

同大学では1965年の開学以来、「行動する技術者」、「創造力のある」人材の育成を目標としているが、2007年9月の大学設置基準の改正を受けて、学科レベルでの教育目的の設定を行った。設定された内容については、WEBやガイダンス等を通じて、教員にも学生にも説明公開されている。具体的には、2008年度より下記のように学則第2条に「自ら考え行動する技術者の育成」を教育目標に掲げ、同条の2の第2項に、学科レベルでの教育目的を設定している。学科ごとに、到達目標の具体性の程度に多少のばらつきはあるが、すべての学科で、教育上の目的が具体的に設定されている。それを実現させるためにプロセスにおける気づきにむけてのCLIPは導入されており、両者が相互補完しあっている。

(学部・学科の目的)

第2条の2 第1条の目的にかんがみ、本学の教育目標を「自ら考え行動する技術者」の育成に定め、設置する学部及び学科にあつては、次項から第5項までに定めるところに従い、社会において確かな技術者としての高い倫理観を備えた人材の育成に努めるものとする。

2 工学部は、我が国の産業を支えてきたものづくりを担う人材の育成を目指す。

(1) 機械工学科は、ものづくりの基盤ともいえる機械関連分野において活躍できる人材の育成を目指す。

(2) ロボティクス学科は、機械系技術者として、ロボット技術に係わる分野において活躍できる人材の育成を目指す。

(3) 航空システム工学科は、機械系技術者として、航空機工学に係わる分野において活躍できる人材の育成を目指す。

(4) 電気電子工学科は、社会のあらゆる分野で重要性が高い電気電子工学分野において活躍できる人材の育成を目指す。

(5) 情報通信工学科は、先端的な高度情報化社会の基盤である情報通信工学分野において活躍できる人材の育成を目指す。

3 環境・建築学部は、人間が住まいし、活動する、安全・快適で持続可能な環境を創生できる人材の育成を目指す。

(1) 環境土木工学科は、環境構築と市民生活の持続的な発展を創造できる人材の育成を目指す。

(2) 建築学科は、安全で美しく快適な建築や街なみを計画・実現できる人材の育成を目指す。

(3) 建築都市デザイン学科は、安全で美しく快適な建築や都市・地域を計画・実現できる人材の育成を目指す。

4 情報学部は、広範囲なコミュニケーションの手段である情報をベースに、高度なコミュニケーション社会を支えることができる、創造性豊かな人材の育成を目指す。

(1) メディア情報学科は、芸術的感性とデザインセンスに優れたヒューマンインターフェイスを介して、伝達効果の高いコンテンツを構築・実現できる即戦力のある人材の育成を目指す。

(2) 心理情報学科は、心理学と情報科学との融合の上に、人間親和性の高い製品・情報デザイン・システム設計開発や人の心の働きを活かしたものづくりのできる人材の育成を目指す。

(3) 情報経営学科は、現実の経営品質問題に対して多面的な観点で解決策を提案できる人材の育成を目指す。

(4) 情報工学科は、高度情報化社会の基盤である情報通信産業界と情報化社会の発展に寄与しうる人材の育成を目指す。

5 バイオ・化学部は、生命科学、生命情報、バイオテクノロジー、地球環境・人間環境、機能素材などを基盤とした新しい産業分野を支え、その未来を切り拓くことができる人材の育成を目指す。

(1) 応用バイオ学科は、生命情報、生命科学及びバイオ工学を基盤とした新しい産業構造を支える人材の育成を目指す。

(2) 応用化学科は、環境化学及び有機・バイオ物質化学と無機物質化学とを融合した機能化学の分野において、持続成長可能な未来を切り拓いていくことができる人材の育成を目指す。

同大学では、「学力×人間力＝総合力」と規定し、総合力の修得の重要性を指摘している。上記の学則に掲げられた教育目的は、主に学問領域に依拠したものであるが、「各学習レベルにおいて修得し理解した知識や技術を基本に、創造的に問題を発見し、その問題を解決するための方針・手段・技術等を考察すると共に、その問題を解決することができる能力」を育成することであり、この学習の過程を「能力の総合化」と呼んでおり（石川憲一「金沢工業大学における教育改革への取り組み—知識から知恵に—」同大学WEBより）、これに人間力の育成を加え、自己成長型教育「アクロノール・プログラム」を通じて、学生たちは獲得した知識を知恵（応用力）に転換し、「自ら考え、行動する技術者」として社会で自分を活かしていける総合力を身につけさせることを標榜している。

人間力の目標については、学園共同体の行動規範と共有すべき価値群を「KIT-IDEALS」と定め、その獲得を推進している。これらの2種類の到達目標を修得させることが、同大学の教育目標のマトリクスを構成しているといえよう。

「学園共同体が共有する価値」に基づく信条（行動規範）私たちは、学園共同体として共有すべき価値を“KIT-IDEALS”として定め、これらに基づく信条を次の通りまとめました。これを学生、理事、教職員が常に意識し、尊重することにより学園共同体の向上発展を目指します。

KKindness of Heart(思いやりの心)

私たちは[素直、感謝、謙虚]の心を持つことに努め、明るく公正な学びの場を実現します。

IIntellectual Curiosity(知的好奇心)

私たちは[情熱、自信、信念]を持つことに努め、精気に満ちた学びの場を実現します。

TTeam Spirit(共同と共創の精神)

私たちは[主体性、独創性、柔軟性]を持つことに努め、共同と共創による絶えざる改革を進め、前進します。

IIntegrity(誠実)

私たちは誠実であることを大切に、共に学ぶ喜びを実現します。

DDiligence(勤勉)

私たちは、勤勉であることを大切に、自らの向上に努力する人を応援します。

EEnergy(活力)

私たちは、活動的であることを大切に、達成や発見の喜びを実現します。

AAutonomy(自律)

私たちは、自律することを大切に、一人ひとりを信頼し、尊敬します。

LLeadership(リーダーシップ)

私たちは、チームワークを大切に、自分の役割における自覚と責任を持ちます。

SSelf-Realization(自己実現)

私たちは、自らが目標を持つことを大切に、失敗に臆することなくさらに高い目標に挑戦することに努めます。(同大学WEBより)

3. どのように卒業判定をしているのか

(1)卒業要件に関わる学則

卒業要件については、(1) 修学基礎教育課程については、24 単位以上、(2) 英語教育課程については、9 単位以上、(3) 数理工基礎教育課程については、16 単位以上、(4) 基礎実技教育課程については、14 単位以上、(5) 専門教育課程については、専門基礎科目 46 単位以上、専門コア科目 12 単位以上、専門プロジェクト科目 9 単位以上の計 67 単位以上、を含め 130 単位以上と、学則第 19 条に定められている。

(2)卒業判定に関する大学としての方針

卒業要件に基づく単位取得に加え、知識を応用し、問題発見・問題解決が目的とする工学設計教育の学習成果によって、能力の総合化を行えるかの評価を重視している。後者については、活動支援システムによるプロセス管理と、工学設計Ⅲでの学習成果の発表会を通じて検証する。最終審査は公開の発表会であり、学会のように他の教員と企業からも批判される場である。学位審査の評価にあたっては、指導教員の評価に加え、学科会議にかけて検討する。卒業の可否については、教務委員会で決定する方式をとり、学科主任が責任者となっている。

(3)卒業判定、単位認定における「外部試験」の導入の有無

大学または学部・学科として、卒業認定試験の導入については考えておらず、外部検定試験については、今は導入していないし、今後は導入するかどうか分からない。

4. 卒業生の質を保証するシステムおよび指標の有無

卒業生の質の保証を行うために、2008 年に資料 2 のような学位審査体制を導入することを決定した。学科(教育プログラム)ごとに、①学習教育目標、②学生が達成すべき行動目標、③標準的な達成度レベルの目安、④学生の学習時間、⑤学生からの達成度報告、⑥達成度評価方法からなるものであり、到達目標と達成度レベルをあらかじめ設定し、学習過程についての目安、複数のものを組み合わせた評価方法を公開し、どの程度の学習をすれば、どの程度の評価が得られるかを学生にわかるように設定することにより、卒業生の質を保証しようとしている。

学外からの評価としては、3 年に一度実施する卒業生の採用企業に対する卒業生の評価に関する

アンケートの実施と、前述のように学生の作成するポートフォリオやCLIPなどがあげられる。また、「KIT総合アンケート」と呼ばれる、1年次入学直後、1年次年度末から、卒業前、卒業後までを対象とするパネル調査の結果によって検証している。

5. GPA等の成績評価の具体的方法

同大学ではGPA制度を採用しているが、4点満点で通常のGPAと算出方法は同じであるが、名称は「Quality Point Average」と名付けている。名称の理由は、内容を考えればGradeというより品質だし、Gradeといえないものも対象になっているからであるという。単位認定の責任主体は個々の教員である。ただし、JABEEの基準もあるのでその制約下にはある。単位認定の方法・考えの共有化のための取り組みとしては、学生の異議申し立てには証拠を示して説明することを制度化している。

GPAとは別に各学年には進級条件が設定されており、2年次への進級条件は「25単位以上修得」、3年次への進級条件は「80単位以上修得、コアガイドを修得」、4年次への進級条件は「110単位以上修得。

コアゼミを修得。1期から6期(2年次配当)までのすべての必修科目を修得」が条件となっており、同一年次には2年を越えて在籍することはできないと定められており、厳格な在籍管理が行われている。

6. 「単位の実質化」に対する、大学・学部・学科としての組織的取り組みの有無

「単位の実質化」に対する組織的取り組みとしては、前述のように学習支援計画書やCLIP自体の中に、単位の実質化を実現するための学習時間を確保する仕組みは盛り込まれており、JABEEの認定制度も、学生の学習時間の確保を促進している。

7. FDの実施状況

全学的FD(教育フォーラム)を中心に年4~5回程度実施している。全学の教育についての点検については、2週に1回主任会を開催しており、学科にWGをつくって点検作業を実施し、学科に対してフィードバックするとともに、全学FDでも報告する仕組みになっている。評価の実施については学習支援計画書による共通化をはかっている。学習支援計画書については、学科主任が目を通して、OK出さないと提出できないようになっており、教育の水準の維持・向上に役立っている。

これら通常のFDとは別に、新任教員のため4,7月にFDを開催し、授業のやり方等についての学内研修の機会を設けている。

以上のように、同大学では学則に学科や教育プログラムごとに、学習教育目標が「・・・できる」という測定可能な表現で具体的に設定されており、それぞれの標準的な達成度レベルの目安、学生に求められる学習時間など学習過程に必要な条件、学習のアウトカムについて達成度評価方法が組織的に導入され、今年度になって学位審査体制が確立する段階に到達している。

資料 1 金沢工業大学 学習支援計画書

平成20年度 学習支援計画書

授業科目区分		科目名		単位	科目コード	開講時期	履修条件		
修学基礎教育課程 修学基礎科目 修学基礎		修学基礎1 Basic Style for Study 1		1	0001-01	1期(春期)	修学基礎第5条別表第2号参照		
担当教員名		研究室	内線電話番号	電子メールID		オフィスアワー			
授業・科目の学習教育目標									
キーワード		学習教育目標							
1	KITポートフォリオ	金沢工業大学の学生として求められる、学習や生活に切り込む態度と方法を体験することにより、自己管理能力と日本語表現力の重要性を認識し、自己実現に向かって、積極的かつ実践的な行動に取り組むことができる。 本学が推進するKITポートフォリオシステムを活用し、修学・生活スタイルの改善を実行する高レベルな習得を身に付けることができる。							
2	自学自習								
3	修学設計								
4	日本語表現力								
5	個人面談								
授業の概要並びに学習上の助言									
1. 自己管理を身に付けるために毎週「1週間の行動履歴」を記録し、学期末に「1期の達成度自己評価」を作成して、ともにKITポートフォリオ(Web上)に入力する。 2. 本学の教育課程(修学基礎教育課程・外国語教育課程・工学基礎教育課程・工学基礎実技教育課程・専門教育課程)・教育制度を認識する。 3. 学長講話(学生にもとめるもの)・学生部長講話(オリエンテーション時・修学・生活全般)を聴講し、本学学生としての意識を高める。 4. レポート作成およびプレゼンテーションの基本的な技法を学習し、本学の様々な授業スタイルを体験するとともに、講義の機能と利用法を確認して、自学自習の意義を高める。 5. 「KIT IDEALS」「学生宣言」などの規範意識をテーマにしグループ討論を行い、その結果を口頭や文章で報告する。6. 2期以降の履修計画書を立案する。 7. 修学・生活についての個人面談を行う。									
教科書および参考書									
教科書：修学基礎2008[金沢工業大学]、修学基礎1ワークシート2008[金沢工業大学]									
履修上の留意事項									
1. 「KIT IDEALS」を理解し実践する意志 2. 「学生宣言」を理解し実践する意志 3. 金沢工業大学「人間力」を身に付ける意志									
到達目標									
A,B	「1週間の行動履歴」の作成を通して自己管理能力を高め、次学期での対応も文章で報告することができる。								
B	講義の内容を理解し、それに対する自己の見解を文章で作成することができる。								
A	グループ討論を通して自己の見解と他者の見解を対比させ、口頭および文章で説明することができる。								
A	修学・生活スタイルを認識した上で学習計画を立案し、履修計画書を作成することができる。								
A,B	周知正しい学びをし、授業には欠かさず出席し、提出物の締切を守るなど積極的に学ぶ姿勢を確立できる。								
A,B	本科目における学生の達成すべき行動目標を自己評価できる								
到達目標と評価割合									
総合評価割合									
総合力指標	知識を伝わり受け取る力	0	0	25	0	0	0	25	
	思考・行動力	0	0	20	0	0	0	20	
	コミュニケーション力	0	0	5	0	0	0	5	
	発表・表現・伝達する力	0	0	0	0	0	0	0	
	学習に取り組む姿勢・実践	0	0	0	0	0	30	30	

※総合力指標で示す数値内訳は、授業運営上のおおよその目安を示したものです。

評価の要点

評価方法	行動目標	評価の実施方法と注意点
講義	①	
	②	
	③	
	④	
	⑤	
クイズ 小テスト	①	
	②	
	③	
	④	
	⑤	
レポート	①	課題①「キャンパスラリレポート」8点 課題②「学生部長講話聴講レポート」3点 課題③「学長講話聴講レポート」3点 課題④「大学で挑戦したいこと」5点 課題⑤「グループ討論メモ」5点 課題⑥「グループ討論レポート」10点 課題⑦「図書検索シート」3点 課題⑧「2期～3期の履修計画」下書き各1点計2点 課題⑨「検定単位管理表」2点 課題⑩「学習レポート（修学基礎ワークシート）」各1点計4点 課題⑪「小論文（800～1000文字）」8点
	②	
	③	
	④	
	⑤	
授業出席 (出席簿)	①	
	②	
	③	
	④	
	⑤	
授業参加	①	「1週間の行動履歴」2点×10回 *教室での授業時に提出 課題⑫「1期の達成度自己評価」…10点
	②	
	③	
	④	
	⑤	
授業出席	①	定期出席は2点×10回、但し遅刻は1点減点(15分まで)とする 多目的ホールでの遅刻者・欠席者は後日ビデオを視聴する 個人面談の無断欠席者は9回目の授業を欠席扱いとする 30分以上の遅刻者は欠席とする
	②	
	③	
	④	
	⑤	

具体的な達成の目安

授業参加の達成レベルの目安	授業出席の達成レベルの目安
<ul style="list-style-type: none"> ○「1週間の行動履歴」を記録し、目覚めることによって、次週への目標を明確に記すことができる。 ○講話を聴きながら要点を整理し、後に自分の意見と照らし合わせながら講話の内容をまとめることができる。 ○自分の意見と他者の意見と対比させながら明確に述べ、まとめて出すことができる。 ○本学の教育課程を理解し、自己の学習計画、履修計画を作成できる。 ○授業に欠かさず出席し、提出物の期限を守るなど、学習に対する積極的な態度が身に付いている。 ○本科目における学生の達成すべき行動目標を自己評価し、明確に記すことができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○「1週間の行動履歴」を記録することができる。 ○講話の内容を箇条書きでまとめることができる。 ○自分の意見と他者の意見を区別することができる。 ○履修計画を作成することができる。 ○授業に出席し、提出物の期限を守るなどの学習態度が身に付いている。 ○本科目における学生の達成すべき行動目標を自己評価し、記すことができる。

授業明細表

回数 日付	学習内容	授業の運営方法	学習課題 予習・復習 時間(分)	
1回 /	<p>☆学長講話(石川孝一学長) 「学生に求めるもの」を聴講し、本学学生としての自覚を高める。 【配布物】 取調メモ用紙 【持参物】 キャンパスノート、カリキュラムガイドブック、修学基礎2008、修学基礎1ワークシート2008、筆記用具</p>	<p>多目的ホールにおいて講話を聴講し、メモをとる。 聴講者の入場は認めず、欠席者とともに後日のビデオ視聴とする。</p>	<p>★課題①「学長講話聴講レポート」(各項目の文字数を記入)を作成し、聴講メモを併せて次回提出する。 ★予習・課題② 修学基礎2008「学ぶ環境づくり」「個人面談の方法」「グループ対論の方法」「K1↑↑SEALS」「学生宣言」を読み、重要な点や自己の考えを予習レポート(修学基礎1ワークシート)にまとめる。 ★「1週間の行動履歴」を作成する。 【以下の課題①・②・③については、オリエンテーション時に説明する】 ★課題③「キャンパスラリーレポート」 ★課題④「学生部長講話聴講レポート」 ★課題⑤「大学で挑戦したいこと」</p>	60 60 30 120 30 30 30
2回 /	<p>☆グループ対論の方法と役割 グループ対論を行うための基本事項について学習する。 学習方法の基本事項について学ぶ。 ☆社会生活・大学生活における自己の責任 学ぶ環境を自ら保持・改善していく姿勢について考える。 ☆個人面談の方法について 準備を妨げるとききのマナーについて考える。 【持参物】 キャンパスノート、カリキュラムガイドブック、修学基礎2008、修学基礎1ワークシート2008、K1T学生心得 ★課外：個人面談 日時・持参物は担当教員の指示を聞くこと。</p>	<p>所属教室での講義・演習 【提出物】 ★課題②「学生部長講話聴講レポート」「聴講メモ」 ★課題③「学長講話聴講レポート」「聴講メモ」 ★課題④「大学で挑戦したいこと」 ★課題⑤の予習レポート(修学基礎1ワークシート) ★前週までの「1週間の行動履歴」</p>	<p>★「1週間の行動履歴」を作成する。 ★個人面談を行う際に、担当教員とメールでアポイントをとる。方法については各教員の指示に従う。</p>	30 30
3回 /	<p>☆社会生活・大学生活についてのマナーやモラルなどについてのグループ対論(日本語文章表現①) ・指定された題材についてグループで対論し、6日間の授業での発表準備を行う。 ・自分の意見と他者の意見についてまとめ、それぞれの意見の背景についてまとめる。 【持参物】 修学基礎2008、修学基礎ワークシート2008 ★課外：個人面談 日時・持参物は担当教員の指示を聞くこと。</p>	<p>所属教室での講義・演習 【提出物】 ・修学基礎ガイダンスで決定したグループ単位の対論 ・メンバーの役割を明確にして進行すること ★課題③「キャンパスラリーレポート」 ★前週までの「1週間の行動履歴」</p>	<p>★予習：課題③ 修学基礎2008の「プレゼンテーション」を熟読し、重要な点を予習レポート(修学基礎1ワークシート)にまとめる。 ★課題④「グループ対論メモ」を作成する。 ★「1週間の行動履歴」を作成する。 ★3日目の授業での発表のために課外グループ活動を行う。 ★個人面談を行う際に、担当教員にメールでアポイントをとる。方法については各教員の指示に従う。</p>	50 50 30 80 30
4回 /	<p>☆プレゼンテーションの基本技術(日本語文章表現②) プレゼンテーション(口頭発表)の基本事項について学習する。 【持参物】 修学基礎2008、修学基礎ワークシート2008 ★課外：個人面談 日時・持参物は担当教員の指示を聞くこと。</p>	<p>所属教室での講義・演習 【提出物】 ★課題⑤予習レポート(修学基礎ワークシート) ★前週までの「1週間の行動履歴」</p>	<p>★復習：プレゼンテーションの基本事項の確認 ★「1週間の行動履歴」を作成する。 ★次回の授業での発表のための課外グループ活動を行う。 ★個人面談を行う際に、担当教員にメールでアポイントをとる。方法については各教員の指示に従う。</p>	30 20 80 30
5回 /	<p>☆社会生活・大学生活におけるマナーやモラルなどについてのグループ発表・対論(1) 3回目の授業と課外グループ活動で対論した事項について発表し、他のグループの意見を検討する。 ・プレゼンテーションの基本を活かした発表を心掛ける。 ・発表された意見、その意見に至った背景をメモし、自己の意見との類似点・相違点をまとめる。 【持参物】 キャンパスノート、カリキュラムガイドブック、修学</p>	<p>所属教室での講義・演習 ・発表は質疑応答を含めて1グループ10分間、パワーポイントもしくはOHPシートを使用すること。 ・時間節約のために、次の発表グループは退席しておくこと。 【提出物】 ★前週までの「1週間の行動</p>	<p>★「1週間の行動履歴」を作成する。</p>	30

第15章 第5節 豊田工業大学における出口管理

夏目達也（名古屋大学）

調査日：2008年9月22日（月）、11月6日（金）

聞き取り対象者：鈴木孝雄氏（副学長）

下村幸敬氏（学生部教務グループ長・課長代理）

調査者：夏目達也（名古屋大学）

1. 平成17年度入学者から、英語の学力を厳しく評価している。1年と2年次の学生には、7月と12月にTOEICの試験の受験を義務づけている。両学年では、前期後期で2科目、2年間で計8科目英語を履修する。TOEICの試験に対応する科目について、通常の成績にTOEICの成績を20%加味する。学生に英語の重要性を理解させる。

3年次の学生には義務づけていない。

2. 4年次進級には350点、卒業には380点が必要。最初は低めに設定し、次第に高くする計画である。平成21年度入学の学生に対しては、卒業要件として400点を課すことになった。

3. 同大学の場合には、工業高校出身で大学に進学せずに直ちに就職、その後企業からの派遣で入学してくる学生が一定数いる。彼らは、高校時代の教育課程の関係で英語の学力が必ずしも高くない。トヨタ本社では、係長就任には600点が必要とされているので、低いという見方もあったが、その辺りの事情を考慮して、基準点を設定している。

4. 2008年に初めて対象となった学生が4年生に進級したが、基準に満たなかった学生はいなかった。

進級が危ぶまれる学生に対しては、補習をする方針で臨んでいる。現時点では、一斉での補習は行っていないが、教員が個人的に休み時間などを使って指導している。

5. 大学院修士課程でも同様の措置を講じている。基準点は480点である。2007年度から実施。今年度1人、修了に必要な基準点に満たない学生が出た。企業就職が内定していた。結局、その企業は学生をまず学部卒の資格で採用し、就職後に基準点を満たした時点で修士修了に切り換えるという寛大な措置をとってくれた。

6. この措置は、鈴木副学長の強い指導力により導入された。英語能力が将来の職業生活に必要であり、大学として英語教育を重視しているという、大学側の強い姿勢を学生に示すべきとの判断に基づく。

7. その他の「出口管理」の方法としては、卒業研究発表がある。これは、全教員（50名）が出席し、全学生に対して発表（10分）と質疑応答（5分）を課すものである。2月下旬に3日間を書けて行う。厳粛な雰囲気の中で行うために、学生も緊張を強いられるが、これをこなすことにより成長している。

「魅力ある大学院教育」イニシアティブ取組結果について

文科省「魅力ある大学院教育」イニシアティブとは、
グローバルCOE(研究)に対応する教育プログラム

【趣旨】

現代社会のニーズに応えた大学院教育の実質化推進
および世界規模での競争力強化を目的とする助成事業。
(平成17・18年度のみ募集。略称「大学院GP」)

【採択状況】

本学は、平成18年度に「専門英語の積極的導入による
先端的工学教育」で申請・採択。(取組期間は2年間)

採択数・率	人社系	理工農系	医療系	総計
国立大学	10/32 (31%)	17/109 (16%)	7/40 (18%)	34/181 (19%)
公立大学	1/6 (17%)	0/9 (0%)	1/10 (10%)	2/25 (8%)
私立大学	5/31 (16%)	2/21 (10%)	3/10 (30%)	10/62 (16%)
合計	16/69 (23%)	19/139 (14%)	11/60 (18%)	46/268 (17%)

「専門英語の積極的導入による先端的工学教育」プログラム “文化の壁を乗り越え、新分野を開拓・発展できる人材育成”

オンライン遠隔教育

設備の整備・充実
TTI-C教員による「機械学習入門」

学生・教員海外研修

学生：海外特別演習(語学・実験)
教員：連携校との学術交流

ダブル・ディグリー制度

国立中興大学(台湾)(2007.7)

総合英語教育

(教養英語・理工英語・
検定英語・英語論文)

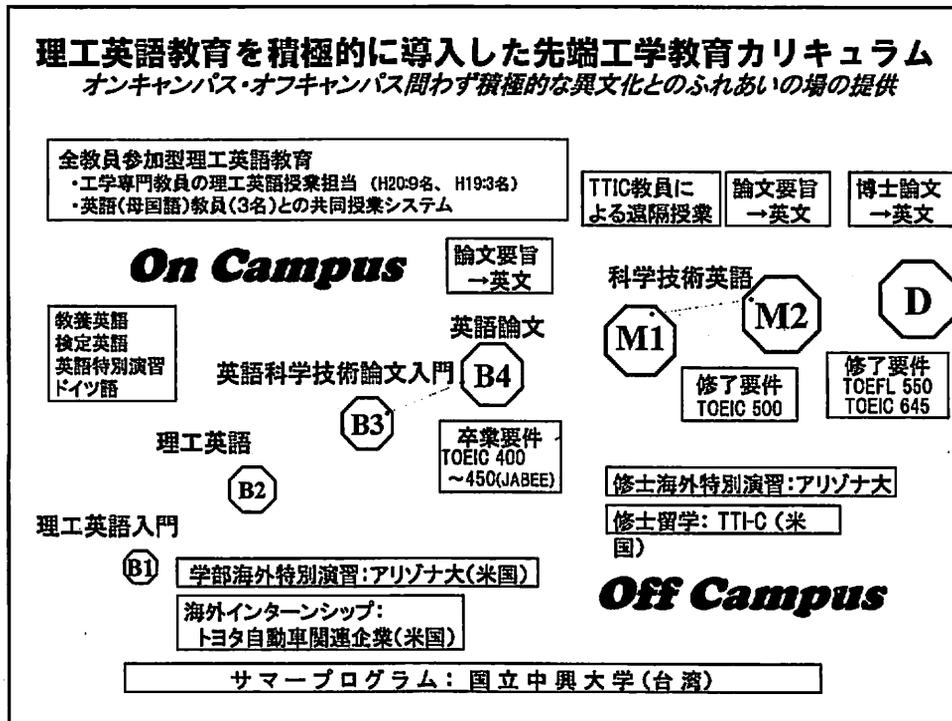
海外大学との連携

TTI-Cを核とした15大学と連携

助成額 H18年：30,700千円 H19年：23,000千円

<資料> 豊田工業大学における英語教育

	<p>学生海外研修プログラム *「学部海外特別演習」(学部)「修士海外特別演習」(修士) (アリゾナ大学工学部、光科学学部、英語センター) 工学実験(微細加工・光工学)+語学研修 計1か月 《参加者》H19:学部 10名 修士 8名 H18:学部10名 修士 3名</p>
	<p>海外からのリアルタイム遠隔授業 *eラーニング設備を導入(H18) →質のよい双方向性コミュニケーション環境を実現。 TTI-C教員(米国人)による「機械学習入門」(修士)開講 《履修者》H20:修士24名 H19:修士17名</p>
	<p>学生の海外留学・研修 *修士留学 留学先: TTI-C H19: 2名 H18: 2名 (過去総数 10名) *海外インターンシップ 研修先:トヨタ自動車(株)米国内関連企業 H19: 2名 H18: 2名 (過去総数10名) *サマープログラム 留学先:台湾国立中興大学 H19:3名 ※H20も実施予定</p>
	<p>教員による連携交流 *海外大学との連携シンポジウム ベトナム ハノイ工科大学&ホーチンミン自然科学大学 (H19.12) *学長フォーラム開催 内外連携大学の学長、産業界代表を招いての実施 (H20.3)</p>
	<p>理工英語教育の積極的導入</p>



今後の取組計画

大学院イニシアティブの補助事業としては終了。

今後は大学固有の事業として拡充・発展。

→「大学院教育改革支援プログラム」 (H20採択)

①大学院・学外実習プログラムの新設(国内外・企業)

②全大学院生・TA プログラムの新設

③ダブルディグリーコースの新設

④学部～大学院一貫専門英語教育の強化

第15章 第6節 三重大学

杉谷祐美子（青山学院大学）

訪問日時： 2008年6月17日（火） 13:00～17:00

訪問先： 三重大学高等教育創造開発センター（HEDC）

訪問者： 杉谷祐美子（青山学院大学）

対応者： センター長 野村由司彦氏（理事・副学長（教育担当））

教育評価部門長 中西良文氏（教育学部准教授）

教育評価部門 磯和壮太郎氏（高等教育創造開発センター教務補佐員）

教育評価部門 横矢祥代氏（高等教育創造開発センター教務補佐員）

1. 調査の目的

三重大学は全学の学生を対象に、教育目標の達成度を客観的に測定する教育評価を実施して今年で4年目を迎える。同大学は、人文、教育、医、工、生物資源の5学部、人文社会科学、教育学、医学系、工学、生物資源学の5研究科から成る総合大学で、学部学生数6230名、大学院学生数1174名、教員数715名を擁する（2008年5月現在）。この規模の国立大学としては、全学的に進める教育評価の開発は他に類例のない取り組みといえる。

今回は、評価の企画・実施において中心的役割を担う高等教育創造開発センター（HEDC）を訪問し、主に教育評価の実態と卒業時の質保証との関連性について調査を行った。

2. 教育成果を測定する評価方法の開発

三重大学独自の全学的な教育評価方法の開発は、高等教育創造開発センター（HEDC）の教育評価部門が主として担当している。これに対して、授業評価は全学教務委員会が行い、HEDCは分析の支援や新しい手法の提案などの面で関わっている。全体の集計や学部ごとの集計は評価部門で行っているが、各教員に中継してフィードバックするあたりは、全学教務委員会が中心となっている。

HEDCが実施する教育成果の測定には、4つの力を対象とした「修学達成度評価」と「満足度調査」の2つがある。

1) 修学達成度評価「三重大学生の4つの力に関するアンケート調査」の概要

これは後述の三重大学の中期目標に明示している4つの力（感じる力、考える力、コミュニケーション力、生きる力）の達成度を測定するために、入学時と1～4年次の秋、そして4年次の3月に行う調査である。この調査は平成17年度に始まり、今年度で4年目を迎える。これを始めた背景の一つには、4つの力を育てることが大学の中期目標にあり、その達成度を測定するために調査を行ったということがある。もう一つは、大学4年間で自分が成長したということを目に見えるかたちで学生自身が理解し、自信をもって卒業できるような仕組みをつくりたいという狙いがあった。

実施方法としては、入学時には質問紙を配付し、1年次の秋季以降は昨年度から導入し

た Web アンケートシステムを用いている。全学生を対象にパネル調査を行い、学籍番号の記入により、全てのデータを完全にマッチングさせて経年で実施している（ただし、開始年度の 17 年度には学籍番号を記入させていない）。学生は自分の回答結果を見ることができ、Web アンケートシステムにしてからは、即時にフィードバックされるようになった。その反面、Web アンケートになったことで回答率が下がったという問題も生じている。実施にあたっては、学生用のメールアドレスにメールを送り、掲示板に案内を貼り、成績受け取り・履修申告の際にも案内を配布しているが、それでも芳しくなく、質問紙を配付する方法でリカバーせざるを得ない状況にある。回答率を上げることが現在の課題である。

2) 修学達成度評価が測る教育成果

修学達成度評価が対象とする 4 つの力とは、具体的には次のような内容である。

感じる力・・・豊かな感性と気づき、高い倫理性を持ち、強いモチベーションと学ぶ喜びを感じることでできる力。

考える力・・・与えられた課題を探究し、科学的に推論できる力。また、クリティカルシンキングできる力。

コミュニケーション力・・・国語や実践的な外国語を駆使し、情報を発信したり、受信したりできる力。また、発表や討論、対話する力。

生きる力・・・主体的学習力、実践力、問題解決力、専門的知識・技術、心身の健康、社会人としての態度、協調性、指導力などを兼ね備えた総合的な力。

これら 4 つの力は中期目標を立てるときに決められたが、その段階では、もう少し具体的に示そうとしたものの、なかなかコンセンサスが得られにくかった。その後、実際に測定できる次元まで落とし込む必要が生まれ、上記のように細かく定義することになった。

修学達成度評価は 4 つの力を評価しているが、現状では「生きる力」を除いた 3 つの力について測定している。すなわち、「考える力」と「コミュニケーション力」はクリティカルシンキングをベースにし、クリティカルシンキングの非社会的なものを「考える力」、社会的なものを「コミュニケーション力」として測定する。また、「感じる力」は学習に対するモチベーション、動機づけについて回答してもらっている。具体的な設問の形式と内容は以下の通りである。なお、「生きる力」は下記のうち、最後の設問しか尋ねていない。

・「考える力」と「コミュニケーション力」

志向性（多少の苦勞をしてもどれだけそのような力をもつ人になりたいか 7 件法

例：「たとえ意見が合わない人の話にも耳を傾ける人」など）

経験（最近 2～3 ヶ月でどのくらい経験をしたか 7 件法

例：「たとえ意見が合わない人の話にも耳を傾ける」など）

・「コミュニケーション力」

自信（どのくらい自信があるか 5 件法

例：「英語でコミュニケーションをとること」など）

・「感じる力」

普段の学習に対する考え（普段の学習についてどのくらいそう思うか 5件法

例：「自分の意志で計画通りに学習することができる」など）

・「考える力」「コミュニケーション力」「感じる力」「生きる力」

苦労してでも身につけたいと思うか 5件法

三重大の教育を通して身につくと期待するか 5件法

教育評価部門のメンバーは心理学の教員が多いことから、心理学の理論的背景をベースに尺度構成を行った。三重大学外でも通用するようなものをつくりたく、心理学的な構成概念と対応させて大学の教育目標を測ろうとしたのである。したがって、心理学の理論的背景に合致した調査項目を作成することによって、評価の妥当性は担保されていることになる。ただし、現段階では、成績等の客観的データと結びつけたり、インタビュー・データとのマッチングをしたりして、妥当性を検証するところまでは手がつけられていない。

3) 修学達成度評価の成果と今後の課題

資料1は、学生に示される分析結果であり、4つの力ごとに下位尺度得点を合計した値を経年で示したものになる。現段階では、学生全体の分析にとどまり、学生の個別の変化まではほとんど分析できていない。動機づけに関しては、1年の春が高く、秋で落ち込み、それ以降は上昇することが多い。クリティカルシンキングは単調に上昇するという。

資料1の通り、学生には全体の平均値を見せずに、本人のデータだけを見せる。将来的には個々の学生にアドバイスができるようにしてはどうかという意見もあるが、現状では結果をみせるにとどまっている。今度、新たに取り入れようと考えているのは、自分自身の生きる力が上がったと思う体験を200字程度で自由記述してもらうことである。こうした結果を4年間蓄積し、将来的には、もっと大きなポートフォリオシステムを組めればよいと中西教育評価部門長は考えている。

実際、調査に回答した学生からは肯定的な感想が寄せられ、「こういう力を身につけたいと思うようになった」とか、「自分の今の力がわかった」など、調査が自己成長の道具として機能していたことが明らかになった。その意味では測定の妥当性はどうかという議論がある一方で、この調査自体が、教育方法的な一面ももつようであった。全体の平均値と比較はできないものの、自分の過去のデータと比較できるので、学生にとっては自分を振り返る機会になり、目標を立てたり、自分を動機づけたりする道具としての意味もあったようである。中西教育評価部門長は、この調査が学生自身にPDCAサイクルを回させる道具になればよいと思っている。

また、同氏には、現在利用されている Moodle という e-learning のシステムを用いて、近いうちに学習システムを開発したいという構想もある。例えば、クリティカルシンキングをする、動機づけを高めるといった活動にどのような下位側面があるのかを明らかにし、細かい具体的行動を測定の側面に対応するかたちで説明していくシステムである。学生がこれに沿った行動ができるようになっていけば、上位の力も高める方向に進むのではないかと考えている。

修学達成度評価については、各部局の教務委員に全学と各部局のデータを示し、分析結果に基づいて各部局での対応や改善方針の提案などを求めてきた。こうした活動には、特

に部局からの反発はなく、むしろ、法人評価で利用したいのでデータを提供してほしいという問い合わせが来るほどである。

4) 満足度調査

三重大学では、修学達成度評価とは別個に、全学生を対象に満足度調査を毎年 12 月に実施している。この調査は在学生（大学・大学院）だけではなく、卒業生・修了生や卒業生が就職した事業所（1000 ヶ所程度）にも回答を求めている。在学生には、学外との連携、進路支援、学習環境と施設・設備、評価・カリキュラム、情報提供、学生サポート、授業などについて満足度を尋ねている。卒業生の質問紙は、満足度ともに、前述の 4 つの力に対応した設問を含んでいる。事業所には卒業生がどのような力をもっているか、また、三重大への期待やニーズを尋ねている。

満足度調査も各部局に結果を提供しており、ある部局の特定の項目の点数が低かったことをきっかけに、当該部局が学部を挙げて改善に努力し点数を上げたという例も過去みられた。

3. 卒業認定の仕組み

卒業時の質保証と教育評価との関連について述べる前に、まずは三重大学の基本的な卒業認定の在り方についてふれておく。

1) 大学・学部・学科の教育研究上の目的

三重大学学則第 1 条では、「本学は、広く教養を与えると共に、専門の学芸を教授研究し、科学及び技術の発達に努め、真理と正義を愛する人格を育成し、人類の福祉と文化の進展に貢献することを目的とする。」と規定されている。

これを踏まえて、平成 16 年度には、国立大学法人三重大学中期目標において、同大学の理念・目的・目標を明確に定めた。中期目標の前文「大学の基本的な目標 三重から世界へ：地域に根ざし、世界に誇れる独自性豊かな教育・研究成果を生み出す。～人と自然との調和・共生の中で～」は大学のミッションに相当するものである。このミッションと「Ⅱ大学の教育研究等の質の向上に関する目標」が中期目標のなかでも一番の目的として構成員に認識されている。

Ⅱの「教育全体の目標」では、「「感じる力」「考える力」「生きる力」がみなぎり、地域に根ざし国際的にも活躍できる人材を育成する。」と述べられている。ここに示された「感じる力」「考える力」「生きる力」「地域」「国際的」「コミュニケーション力」は、三重大学が特に力を入れている部分である。このうち、「感じる力」「考える力」「生きる力」は、平成 13 年度に三重大学の教育の目的として制定したものだが、さらにこれに「コミュニケーション力」を加えた 4 つの力が修学達成度自己評価の対象となっている。

平成 19 年度の大学設置基準改正を受けて定めた各学部・学科の「人材の養成に関する目的その他の教育研究上の目的」は資料 2 となる。ここでは紙幅の関係で、人文学部と工学部のみを挙げる。この改正に伴って、大学の目的・目標に特に手を加えてはいない。

2) 卒業認定

三重大大学の卒業認定基準は単位制を基本とし、医学部医学科はこれに卒業試験を加えている。卒業要件は、学則第 72 条に基づき、修業年限以上在籍し、学部規定で定める授業科目を履修し、所定の単位数を修得するものとする（なお、第 72 条では、医学部医学科を除き、「3 年以上在学し、学校教育法第 89 条に規定する場合には、その卒業を認めることができる」とされている）。卒業研究については、各学部が規定等で形式や審査方法などを定めている。医学部医学科のみ卒業試験が課せられ、論文はないが、他の学部にはすべて卒論がある。

卒業認定は、上述のように各学部規定において定められた修業年限以上在学し、所要の単位を修得した者について、学部長が教授会の議に基づき、所定の課程を修了したことを認定する、と定められている。この規定は学生便覧等で周知されており、これに従って、各学部教授会では卒業認定の審議が行われ、それを踏まえて学部長が卒業を認定している。

3) 単位認定

単位認定は、学則第 63 条に「授業科目を履修し、その試験に合格した者には、単位を与える」と規定され、先の成績評価基準と成績評価方法に基づいて認定されている。単位の積算方法は、講義及び演習については 1 時間 15 回の授業と 2 時間 15 回の自学自習の合計で 1 単位を、実験、実習及び実技の授業については 2 時間 15 回の授業と 1 時間 15 回の自学自習の合計で 1 単位を認定する。自学自習については学生便覧に明記され、学則にも定められている。単位認定の主体としてオーソライズするのは、学部および研究科である。

単位の実質化の考え方を共有するための取り組みとしては、現在、成績評価ガイドライン、GPA、詳細シラバスの 3 つがある。GPA はまだ全学的に使いこなせていないが、詳細シラバスは Web シラバスというかたちで公開している。

詳細シラバスに記入する項目は、授業種別、キーワード・テーマ、授業の目的・概要、学生の到達目標、本学教育目標との関連、受講要件、予め履修が望ましい科目、発展科目、教科書、参考書、成績評価方法と基準、オフィスアワー、授業改善への工夫、各回の学習内容と学習課題（予習・復習）である。単位の実質化に直接的につながるのは、各回の「学習課題」の欄であり、センターとしても重視しているところである。「学生の到達目標」は「～できるようになる」という形でたてて、できるだけ客観的に示してほしいといっているが、文系では難しい面もある。また、「本学教育目標との関連」には、4 つの力（「感じる力」「考える力」「生きる力」「コミュニケーション力」）のうち、どの力の伸長を重視するかを%で記入してもらい、教育目標と実際の授業との対応付けをするなどの工夫をしている。詳細シラバスは形式を整え、記入の依頼もして数年経っているが、各回の学習課題を書く教員がそれほどいないように、全学的な実施はこれからだといえる。

4) 成績評価方法

三重大大学の成績評価は下記のように、統一的に 10 段階評価で実施している。平成 19 年度には、成績評価に関わる全学的な約束事として成績評価ガイドラインを設け、それまで学部によって異なっていた成績評価基準や評点を全体で統一した。評価点と評点を対応させると、10=95~100 点、9=90~94 点、8=80~89 点、7=70~79 点、6=60~69 点、5 以下=60 点未満となる。学生への成績通知は 10 点法の評価点で、成績証明書は AA~C

の評定が掲載される。このガイドラインにはかなり詳細な指針が盛り込まれており、例えば、授業参加状況、学習記録、レポートなど多様な要素から複数を選択して成績評価を行うこと、学習準備を通じて得られた学習成果が成績評価に適切に反映されるように工夫すること、到達目標と評定との関係を授業の内容に基づいて具体的に説明することなどが定められている。

GPA 制度については全学的に活用できるように、平成 17 年度に、教務情報システム (GAKUEN) に GPA (各履修科目の単位数×4 段階評点÷履修科目総単位数) と修得評価平均 (各修得科目の単位数×10 段階評価点÷修得科目総単位数) を自動算出し、学生別に出力する機能を付加した。しかし、現在のところ、全学統一で GPA 制度を導入するまでには至っていない。GPA 制度を学生の評価に用いているのは、工学部機械工学科と電気電子工学科の 2 学科のみである。これらの学科では、学期ごとに、GPA や修得評価平均の結果を学科全体の平均値や順位等とともに学生個人に示し、達成度を把握できるようにして高い水準で単位を取得するように導いている。また、大学院の推薦入試や学生を振り分けるような判断に使用している場合もある。

平成 16～18 年度にかけて調査した結果、どの学部も 10 段階の評価点の割合は、6 (10%強)、7 (20%強)、8 (30%強)、9 (20%強)、10 (10%強) と、正規分布のような形で安定していた。ただし、この調査は 4 年次の最終学期の成績を対象にしているため、それ以前の合格点未満 (5 以下) のデータは消え、不合格の割合が著しく低く見えている。こうした成績の分布は特に申し合わせているわけではなく、結果的にそうなったが、一般的な理解度の分布と一致しており、ここから成績が適切に評価されていることが明らかとなる。

評 定	評価点	評 定	評価内容基準
	10	AA	科目内容を修得し、到達目標に優れて満たしている
	9		
合 格	8	A	科目内容を修得し、到達目標を十分に満たしている
	7	B	科目内容を修得し、到達目標を概ね満たしている
	6	C	科目内容を修得し、到達目標をある程度満たしている
不 合 格	5 以下	D	科目内容を修得したと認められず、到達目標を満たしていない

(三重大学 HP より)

4. 認定試験や外部試験の導入

1) 卒業認定試験

医学部医学科は以前から卒論がなく、卒業試験で卒業認定を行ってきた。卒業試験は各科 (内科、眼科、等々) で独自に行い、6 年生の夏休み明けから 11 月末までに本試を実施し、12 月に再試を実施する。卒業試験の不合格率は、ほとんどの科目が、本試 2-3 名 (数%) 程度で、その後の再試ではほぼ全員が合格する。これまでの解析から、卒業試験の成績によってある程度国家試験の結果を予測できており、毎年、国家試験の合格を諦める学生が 1-2 名いるが、彼らは卒業試験も不合格となることがあるという。

再試を多く受けなければならないような学生には、特別に教員から働きかけて対策を打

つなど、国試合格の支援策としてはかなり手厚い対応をしている。また、三重大学の医学科は他大学に先駆けて PBL を導入した。教育への独自の取り組みは、国家試験合格率 10 位以内という結果に結びついている。

2) 単位認定における外部試験の導入

大がかりなものとしては、大学教育の根幹に関わる共通教育の英語において外部試験を導入している。1 年次に英語の学習が集中していることは三重大大学の特徴であり、1 年次では、英語の必修単位 6 単位(下記参照)をすべて履修させる。「英語 I TOEIC」は TOEIC で高得点を取るために特化した授業で、「大学基礎」も「コミュニケーション」も、TOEIC を意識した授業が行われている。

英語は入学時に学内で実施される TOEIC IP テストをプレースメント・テストとして受験し、習熟度別に編成されたクラスで受講する。このテストにおいて得点が 600 点以上であった場合は必修科目の英語の受講がすべて免除され、計 6 単位(評点 10・・・10 点満点中)が認定される(なお、入学前に TOEIC 公開テストで 600 点以上を取得している者も申告によって同様の認定が可能)。該当者には、留学準備などにも対応した選択科目の中級英語、上級英語の授業を履修するように指導している。

三重大大学では、1 年次終了時点で 400 点獲得を到達目標として求めている。実際は入学時で 3 分の 1～半分の学生が 400 点をクリアしているが、その一方で、1 年次終了時に 400 点に達しない学生もいる。そうした学生には単位を与えず(保留)、2 年次で補習授業を受講させ、それによって 1 年次の単位を修得させている。なお、TOEIC の点数と成績評価との関係は、「『英語 I TOEIC』成績判定基準」の通りである。

〔英語必修科目〕

	1 年次前期	1 年次後期	
英語 I 大学基礎	1 単位	英語 I 大学基礎	1 単位
英語 I コミュニケーション	1 単位	英語 I コミュニケーション	1 単位
英語 I TOEIC (履修方法は下記参照)			2 単位
			総計 6 単位

英語 I TOEIC

「英語 I プレ TOEIC」という授業を前期に一つ、後期に一つ受講し、それぞれに「合格」判定を受けた上で、学年度末に行われる TOEIC IP テストを受験し、その得点によって、まとめて 2 単位が認定される。

「英語 I TOEIC」成績判定基準

(TOEIC 得点) - (評点)

600 点以上 - 英語 I 全 6 単位のうち最大 6 単位まで 10

520 点以上 - 10 (2 単位)

480 点以上 - 9 (2 単位)

440 点以上 - 8 (2 単位)

400 点以上 - 7 (2 単位)

5. 卒業時の質保証システム

これまで述べてきたことから明らかなように、三重大学では卒業の認定は基本的に学部ごとに行っている。各学部ではこうしたこれまでのやり方でそれなりに機能しているという認識もあって、医学部以外では卒業試験のような形での卒業時の出口管理についてはまったく検討していない。

他方、同大学は、前述した4つの力に関する修学達成度自己評価を行っており、これが教育成果の測定に相当する。しかし、現在は、修学達成度自己評価が卒業認定と直接結びついているわけではない。卒業時の質保証とのリンクは今後の課題といえるが、さしあたっては、修学達成度自己評価と直結した授業設計を計画している段階である。修学達成度自己評価という新しい教育評価システムは、各学部からはあくまでも補足的なものとして受けとめられている。野村センター長によれば、こうした評価システムを（授業の一環として扱う計画も進めており、）卒業要件等とまったく無関係にするつもりはない。しかし、4つの力のような総合的な人間力は自己評価以外の方法で測定することは困難である。その自己評価結果を教員が評価に用いるとなると、自己評価が歪められる恐れも生じる。したがって、自己評価結果の活用は、基本的には、学生自身に委ねられるべきである。急激な変化は摩擦や問題を引き起こしかねないので、上記のような点に注意して、徐々にゆるやかに改革を進めるべきであると思っているという。

卒業時の質保証というよりも、全体として質を上げる、というところがまずは大きな方向性である。これまで三重大学はPBLやMoodleなど新しい教育方法を積極的に取り入れ、TOEICにも力を入れてきた。全体を持ち上げることが第1歩であって、最低レベルの質保証はその後に考えていけばよいのではないか。4つの力のような総合的な人間力は集約的・競争的なペーパー試験や面接試験では測定が難しい。人間を伸ばす教育を試験で測るにはおのずと限界があるだろう。総合的な人間力の測定のため、卒業試験のようなものを無理矢理に導入するのは問題であるとのセンター長の見解であった。

教育方法やプログラムの開発はもとより、単位の実質化や成績評価の厳格化を目的とした成績評価ガイドライン、詳細シラバスなどを用いることによって、日常の教育・学習活動の質保証から徐々に基盤を固めていき、全体として質向上を図っていく。修学達成度評価などの各種調査はそれを支え確認する一つの手立てとして機能し、また、学生にとっては自己の成長や達成度を実感できる機会ともなる。一見革新的な全学的な評価方法の開発が全学的に受け入れられ、学内で一定の評価を得ているのも、学部の自治に配慮し、教員各自の教育活動、および学生の学習活動を尊重した取り組みであるからだといえるだろう。

謝辞：

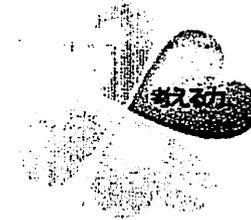
お忙しいなか、野村由司彦センター長、中西良文教育評価部門長、磯和壮太郎氏、横矢祥代氏の皆様には、長時間にわたって丁寧にご説明をしていただき、資料準備や記録作成などにもご協力くださいましたことを、この場を借りて厚く御礼申し上げます。

三重大学高等教育創造開発センター (HEDC)

皆さんの感じる力・考える力・コミュニケーション力の回答結果

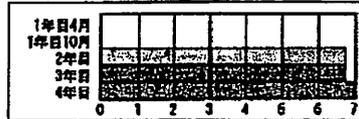
考える力

三重大学の考える力は、与えられた課題を探究し、科学的に推論できる力やクリティカルシンキング（批判的思考）ができる力を表しています。その中でも、このアンケートでは、クリティカルシンキングについて、回答してもらいました。この得点が高いほど、「考える力を持った人になりたい（志向性）」と感ずる度合いや「最近2～3ヶ月で考えることを経験した（経験）」と感ずる度合いが高いと言えます。

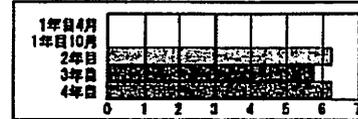


		志向性(なりたいたいと思っているかどうか)				経験(最近経験したかどうか)				
		1年目4月	1年目10月	2年目	3年目	4年目	1年目10月	2年目	3年目	4年目
要点理解	問題のポイントをすばやくつかんで理解すること	—	—	6.75	6.75	7.00	—	5.75	5.00	5.75
論理・証拠の重視	論理や証拠を重視し、それらに基づいて考えること	—	—	6.25	5.75	6.25	—	6.60	—	6.50
脱軽信	情報を軽信せずに、いったん本当に正しいのかどうかを疑ってみること	—	—	6.25	5.50	6.00	—	4.75	3.75	5.00
決断力	物事に対して、いつまでも思い悩んだりせずに、適切に決断を行うこと	—	—	7.00	6.00	6.75	—	6.25	5.00	5.25

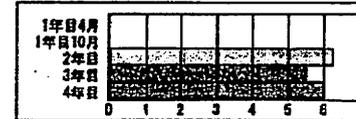
志向性：要点理解



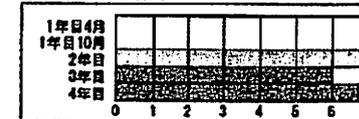
志向性：論理・証拠の重視



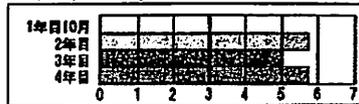
志向性：脱軽信



志向性：決断力



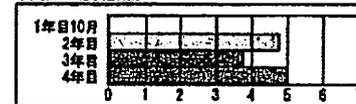
経験：要点理解



経験：論理・証拠の重視



経験：脱軽信



経験：決断力



資料 2 人材の養成に関する目的その他の教育研究上の目的の例（人文学部・工学部）

人文学部における人材の養成に関する目的その他の教育研究上の目的

人文学部は、人文社会科学の諸分野において学際的、総合的な教育研究を行うことにより、専門的知識と豊かな教養に基づき、広い視野と柔軟な思考力をもった、地域社会や国際社会で活躍できる人材を育成し、地域文化、地域社会の発展に寄与することを旨とする。

文化学科

文化学科は、世界の各地域に固有の文化に関して、学際的視点から探求し、教育研究を進めることにより、変動激しい現代社会への深い理解と国際感覚に基づいた総合的判断力と行動力を持つ人材を育成し、国際社会と地域社会の発展に貢献することを目的とする。

法律経済学科

法律経済学科は、法律、政治、経済及び経営の専門知識に立脚しつつ、広い視野で問題を探求する教育研究を行うことにより、公私の領域において、変動する社会の課題に挑戦する積極性を備え、指導性を発揮できる人材を育成し、国際社会と地域社会の発展に貢献することを目的とする。

工学部における人材養成に関する目的その他の教育研究上の目的

学部・学科	人材養成に関する目的、その他教育研究上の目的
工学部	工学部は、基礎的研究とともに社会の変革に対応した応用的研究の成果に基づいた教育を行うことにより、学ぶことへの興味と目的意識をはぐくむとともに、広範な基礎的学力、問題解決能力をもつ創造力豊かな人材を養成し、地域・国際社会に貢献することを目的とする。
機械工学科 (修正)	機械工学科は、機械工学分野を核とする広範な知識と技術を教育および研究し、人間・環境・機械の調和的発展に貢献しうる創造性が豊かで社会性の高い個性的人材を育成することを目的とする。
電気電子工学科	電気電子工学科は、電気電子工学に関する基礎と志用に関する教育研究を行うことにより、多面的理解力、倫理的判断力、知的創造力を備えた専門的技術者及び研究者を育成し、地域・社会に貢献することを目的とする。
分子素材工学科 (修正)	分子素材工学科は、化学を基軸とする徹底した基礎教育、専門教育を通して、分子設計化学・生物機能工学・素材化学の観点から専門的な学術研究を行うことにより、次世代材料創成を目指した分子科学に携わる技術者、研究者を育成し、地域・国際社会に貢献することを目的とする。
建築学科	建築学科は、地域から地球規模に至る環境および社会のニーズを踏まえた総合的見地から、建築・都市の専門分野における学術研究を行うとともに、想像力豊かな建築活動を担う人材の育成を行ない、学問・文化と地域・社会の発展に貢献することを目的とする。
情報工学科 (修正)	情報工学科は、国際標準のカリキュラムの下で、適切な教育を行い、国際標準に達した学力を有する人材を育成すると共に、最新の知識を授け、実践力を高める教育研究を通して、社会の第一線で持続的に活躍できる人材を育成し、地域・国際社会に貢献することを目的とする。
物理工学科	物理工学科は、工学の基礎となる物理学と機械工学・電気電子工学を融合させた幅広い教育研究を行うことにより、物理学に通じ、機械・電気電子工学に長けた、学際的で創造力豊かな技術者・研究者を育成し、学問・文化の発展と地域社会に貢献することを目的とする。

(出典) 資料 1、2 訪問調査時に三重大学より提供された資料から抜粋。

第15章 第7節 山口大学

杉谷祐美子（青山学院大学）

訪問日時： 2008年7月29日（火） 16:30～18:30

訪問先： 山口大学 大学教育機構大学教育センター

訪問者： 山田礼子（同志社大学）

杉谷祐美子（青山学院大学）

対応者： 大学教育機構副機構長・大学教育センター長

岩部浩三氏（人文学部言語文化学科欧米言語文学講座 教授）

同センター教授 小川勤氏

同センター准教授 吉田香奈氏

1. 調査の目的

山口大学は、人文、教育、経済、理、医、工、農の7学部、人文科学、教育学、経済学、医学系、理工学、農学、東アジア、技術経営、連合獣医学の9研究科を有し、地域の基幹総合大学と称される。2008年5月現在、学生数は学部8990名、研究科1703名に上る。これほどの規模をなす国立大学でありながら、平成19年度の大学設置基準改正に先駆けて、養成する人材像を全学的に明確化することに取り組み、カリキュラムに具体化しようとした試みはきわめて画期的であり、特筆に値する。

今回の訪問では、グラジュエーション・ポリシー(GP)、カリキュラム・マップ、Webシラバスの導入、また、TOEICを活用した卒業認定の整備など、各種の教育システム・教育プログラムの改革動向について、また併せて、これらの取り組みを踏まえたうえでの大学の質保証をめぐる課題について調査を実施した。

2. 到達目標の明確化

山口大学は、「授業料と税金によって運営される国立大学法人として当然果たすべき説明責任の一部である」と認識し、教育の透明性を高める努力を続けてきた。ついては、「養成しようとする人材像を出来る限り具体的に示し、それが実際に効果を上げているかどうかを検証」し、「社会の求める人材像との間にミスマッチがないか点検」している（大学教育センターHPより）。

具体的には、グラジュエーション・ポリシー(GP)、カリキュラム・マップ、Webシラバスを作成し、学外に公開する。これらを通じて、大学全体のカリキュラムおよびカリキュラムにおける各科目、個々の授業の役割と結びつきを明示しようとしている。GPとは、「教育の理念目標を具体的で検証可能な形に書き換えたもので、卒業生が備えておくべき最低限の資質を述べたもの（注：「最低限の」は訪問調査に基づき著者加筆）」であり、「養成しようとする人材の属性を網羅したもの」である。これらは各学部・学科・コース別に設定され、それらとは別に大学教育センターを中心に教養教育のGPを作成し、学内の合意を経て取り決めた。カリキュラム・マップはGPに対応させ、「それぞれのGPが、どの授業でどのように達成されるかの関係を一覧表にしたもの」である（大学教育センターHPより）。そして、Webシラバスでは、学生を主語にして「～できる」という形式で観点別に到達目

標を示し、成績評価方法も観点別に記入することになっている。グラジュエーション・ポリシー(GP)、カリキュラム・マップ、Web シラバスの例は資料 1～3 の通りである。

Web 上では、各学部・学科・コース別の教育目的とグラジュエーション・ポリシー(GP)を併記して公開しており、学則等とも齟齬がないことになっている。平成 19 年度に大学設置基準が改正され、「人材の養成に関する目的その他の教育研究上の目的」を学則等に定めることになったが、この大学設置基準の改正以前に、山口大学では GP の設定が先行していたということができる。

グラジュエーション・ポリシー(GP)については平成 15 年度頃より関心もたれ、いわば中期計画によって道筋がつけられ、17 年度に本格的に着手した。17 年度は各学部・学科等に依頼して GP を設定してもらい、18 年度は教養教育の GP を別途定めた。19 年度はそれに基づき共通教育の改革を検討し、20 年度はその改革を実行するという運びになった。なお、GP というかたちで人材養成の目標を明示することになったのは、大学教育センター前任者の沖裕貴教授の功績が大きい。

学内では、到達目標の明確化などできないという意見もまだごく一部に残っており、学部学科によって GP やシラバスに精粗がみられることもたしかである。しかし、大多数の教員は目標の明確化や説明責任を果たすことの重要性を理解しているという。そもそも、山口大学においてこうした改革が進んできたのも、GP やカリキュラム・マップが国で取り決められたことだと学内の教員が誤解していた節があり、認証評価などにも敏感になっていることが影響していた。また、こうした新しい試みを行う場合、教務委員会を通じて各部局に原案を持ち帰ってもらうという進め方もスムーズに運ぶ要因となっているようである。これまでそれほどの強い反対もなく、各種の改革は進められてきた。

3. 卒業認定の仕組み

山口大学の卒業認定は他の多くの大学と同様、基本的に単位を修得しているかどうかによって行われる。全学で卒業認定にかかわっているわけではなく、具体的な運用については各学部・学科・コースの決定に任されている。卒業論文・卒業研究を課すかどうかは各学部・学科・コースの裁量であり、グラジュエーション・ポリシー(GP)や卒業認定においても、最終的に責任をもつのは各学部・学科・コースである。

ただし、山口大学では全学的に卒業要件として TOEIC の認定基準を定めており、この基準点に達しない限り卒業できないシステムが導入されている。詳細については後述するが、この場合でも認定の基準点は各学部・学科によって異なっている。

なお、現在、卒業認定試験については医学部の卒業統一試験を除いて導入しておらず、今後の導入可能性も当面ないとのことである。岩部大学教育センター長の話からは、人文系では最終的な成果を一時点で評価するというよりは、どちらかというプロセスを評価する方向に進んでいるようであった。例えば、人文学部言語文化学科英米語文化論コースでは卒業論文から卒業研究に切り替えた。これは 2 名 1 組で英語学の専門文献を読み、 Semester あたり 2 回のプレゼンテーションを行う方式をとっている。学生は 1 回のプレゼンにつき 8 時間の事前指導(授業時間外)を受けなければならない。後期の期末にはそれまでの論文内容を発展させた英文レポートの提出を求められる。こうした卒業研究を導入するようになった背景には、卒業論文を提出できずに引きこもったり、中退したりする学生

が徐々に増えてきたことがある。段階的に課題をクリアする卒業研究に切り替えたことによって、学習プロセスが随時評価され、退学者などはいなくなった。しかしその反面、ぐんとのびるような研究者タイプの学生もまた出てこなくなったとのことである。

4. 卒業認定、単位認定における外部試験の導入

TOEIC を単位認定と結びつける例は多くの大学で見られるが、山口大学の場合、これを卒業認定において厳格に適用している点に特徴がある。同大学では、平成 16 年度に「TOEIC を活用した英語カリキュラム 教育の水準保証と学習支援」が「特色ある大学教育支援プログラム」に採択された。経済学部は先行して TOEIC 受験を義務付けていたが、法人化にあたって対外的に説明責任を果たすことを目的として、平成 14 年度にこのカリキュラムを全学的に導入した。当時、岩部大学教育センター長が英語分科会長のときの発案である。教員数が少なく、担当授業科目数が多いにもかかわらず、過大な要求をつきつけられる英語教員をなんとかしたいという思いからこの試みは始まった。TOEIC のスコアを 50 点上げることならば当時の英語教員の体制でもできる、というのが発端だった。

カリキュラムは 6 年間にわたり徐々に軌道修正されてきたが、最新の平成 20 年度版のカリキュラムと単位修得の流れは資料 4 のようになる。まず、学生は入学すると習熟度別クラスに振り分けされることなく、全員一律に「TOEIC 準備」(1 単位・必修科目)を前期クォーター 1 で履修して 6 月上旬の TOEIC を受験する。山口大学では学内に TOEIC 実行委員会を設置し、IP テストを年中実施しており、20 年度からはさらに初級・中級者向けの平易な TOEIC Bridge を導入した。これらのテストの受験料は、学生の学習への動機づけと自己責任の意識を高めるために自己負担としている。受験料収入は試験の運営にあたる臨時事務職員や学生アルバイトの雇用費に充てている。

共通教育の英語として必要な最低習得単位数は学部によって異なっており、6~8 単位が設定されている。テストのスコアによってその後に履修できる授業科目は異なっており、400 点に満たない場合は、「Basic English」(1 単位)を受講しなければならない。これは 3 単位まで積み上げ可能な科目で、400 点に満たない学生は「Basic English」と「English Speaking」しか履修できないことになっている。これに対して、400 点以上のスコアをとれば単位認定され、なおかつ、アドバンスト・レベルの科目を履修できる。ただし、学部学科指定の基準スコアに達しても、それ自体には単位は認定されない。各学部学科の TOEIC 認定基準のスコアを表 5 に示しておく。

山口大学の英語教育のもう一つの特徴としては、「単位の実質化」を図るために、学習時間によって単位認定をする試みが挙げられる。平成 20 年度から始まった「Basic English」(TOEIC400 点未満対象)という科目では、単位制の趣旨に則って、英語の授業外学習時間を確保することになっている。該当する履修者は現在 900 名程度に上り、これらの学生を対象に、6~8 月にかけて(6 週間)、週 5 日間、放課後 18:00~19:30 に授業外学習時間をとっている。学生はこのうち 2 日間出席し、週 180 分の学習時間を満たすことができれば単位を修得することが保証されている。ここでは、TOEIC Bridge の模擬試験を 1 時間受け、残り時間で自己採点を行う。学生が学習している間は TA4 名が監督し、英語分科会長も時折巡回する。他方、「Basic English」の正課科目の内容については担当者の自由裁量に任せられ、成績評価は授業のほうでつけることになっている。なお、「TOEIC 準備」は E

ラーニングで実施されており、「Basic English」も今後 E ラーニング化する予定とのことである。

さて、これまで山口大学独自の英語カリキュラムについて詳述してきたが、この卒業認定のシステムには一切救済措置はない。基準スコアに到達しない学生は留年せざるをえず、場合によっては中退するケースもある。基準をクリアできない学生は毎年平均して約 2% いるそうで、保健管理センターにはこうした学生からのメンタルヘルスに関する相談が寄せられているという。単位の実質化を図るために新たに設けられた「Basic English」のプログラムも、岩部センター長の言葉を借りれば「行き着くところまで行ったという感がある」。時間数はこなしたが卒業認定の基準点を越えられなかった場合にはどうしたらよいものか。本年度開講された科目であるため、こうしたケースが出てくるかはまだわからないが、今後の行く末が見守られる。

5. 質保証に向けての課題

以上のように、山口大学は他大学に先駆けてグラジュエーション・ポリシー(GP)とカリキュラム・マップを開発し、各科目の役割と有機的な結びつきを体現することを目指そうと試みてきた。さらに、外部試験の利用や授業外学習時間の確保によって、大学教育の質保証にもますます精力的に取り組んでいる。しかしながら、現状では課題も少なくない。昨年度までに、GP、カリキュラム・マップ、シラバスという枠組み、道具立ては一通りできあがったが、これらを実際に教育改善に役立てていくのはこれからの作業といえる。

第一に、教養教育の GP は大学教育センターが設定したが、本来は各学部・学科に組み込まれている教養教育の GP をシステム化すべきであった。しかし、学内では教養教育の最低限必要な部分は共通教育としてカバーすると認識されていたために、結果的に各学部・学科の GP と教養教育は切り離されることになってしまった。したがって、現状では四年一貫した学士課程教育として十分に融合されたカリキュラムになっているとはいいがたい面がある。

第二に、各学部・学科のカリキュラム・マップをみると重視する GP に偏りがみられ、GP の点からいえば科目に過不足が生じている。大学教育センターがカリキュラム・マップの利用の仕方をアドバイスすることはできても、授業科目の精選については当該学部・学科が自発的に行うしかない。本来は、教員同士が互いのシラバスを見比べて重複や漏れに気づき、個々の授業の内容を見直すとともに、科目間の順序や位置づけを意識しつつ有機的関係を築いていく、すなわち、GP に向って役割分担していくことが望ましい。

そこで、教員間で科目の相互チェックができるように教員全員の認識を改めていこうと、現在、大学教育センターが出張 FD を行っている。9 割以上の教員が参加する拡大教授会に出向き、30～40 分かけて、シラバスの書き方（とくに、到達目標・観点別評価など）およびシラバスと GP・カリキュラム・マップの関係性について説明を行っている。この他にも、FD 講演会は年に 1～2 回、小規模な FD 研修会は複数回実施している。

第三に、到達目標を限定しすぎてしまうことの弊害がある。GP やシラバスにおいて到達目標を明確化するには、授業内容を限定する（もちろん、これは時代、社会、学生に応じて可変的なものである）という意味で「思い切り」、「割り切り」、「決断」を必要とする。ひとつひとつの科目が割り切った内容になるかもしれず、だからこそ、それをカバーする

ために他の科目と組み合わせることが重要となる。しかしそれでも、割り切ったことによる副作用は生じかねない。一つは割り切りすぎて科目の内容が薄っぺらになり、削りすぎてやせ細ってしまう危険性がある。もう一つは、TOEICのプログラムに表れるように、認定基準を示すことでみな最低限を目指してしまい、下に引っ張られてしまう危険性がある。例えば、医学部などでは容易に500点を超える学生が出てくるが、このスコアで共通教育の必修単位数を満たすことができ、それ以上のハイレベルの英語科目を履修しても卒業要件単位に算入されないことから、実際に履修する者がほとんどいないような状況になってしまう。要するに、学生にとっては高いところを目指そうとするインセンティブが働かなく、安きに流れてしまう可能性を否定できないのである。

第四に、グラジュエーション・ポリシー(GP)は導入したものの、そのGPに照らして何がどこまで到達しているか、きちんと測定・評価することは難しい。厳格な成績評価方法の一つだとされるGPAにしても、その平均値を合わせたところで、それで何がどこまで到達しているかをきちんと測っているかは疑問だと山口大学では考えている。試行錯誤の末に、やはりGPAしかないということになるかもしれないが、少なくとも今のところGPAが最善の策だとはとらえられていないため、当面は導入を見合わせている。これまで質保証のシステムを全学的に導入してきた山口大学においても、センター長をして「教育成果の測定ができれば、教育改善はゴールに達したといえるだろう」といわしめるほどに、教育評価は最大の課題であり、また、本質的な課題ともいえる。

謝辞：

お忙しいなか、岩部浩三センター長、小川勤教授、吉田香奈准教授の皆様には、詳細にわたってお話をうかがわせていただくとともに、資料をご提供いただき、この場を借りて厚く御礼申し上げます。

Graduation Policy (GP)	
記入者氏名	
記入年月日	2006年4月1日
学部・研究科名	教育学部
学科・専攻等名	実践臨床教育課程
コース等名	人間教育学コース
細分名	
教育学部の教育目的 (具体的に記述・箇条書き)	
学校教育および社会のさまざまな分野において教育の発展をもって貢献できる人材の養成を目的とする。	
教育学部の Graduation Policy (具体的に記述・箇条書き)	
1. 人間と教育に関わる事象を、問題意識をもって思考、調査、分析することができる。	
2. 自らの思考、調査、分析の結果を適切な方法で表現することができる。	
3. 自らの専門において習得した知識や能力を、実践に活用することができる。	
実践臨床教育課程の教育目的 (具体的に記述・箇条書き)	
1. 人間教育の意義を常に問い続け、時代を巡る教育の理念とともに時代に応える教育の在り方に関心をもち、学校教育、生涯教育などの幅広い分野で貢献する意欲を持つ人材を養成する。	
2. 人間に対する愛護と、人間の発達や社会的適応などについて深く理解し心理学的な意義をもって社会貢献を志す人材を養成する。	
実践臨床教育課程の Graduation Policy (具体的に記述・箇条書き)	
1. 人間教育学の専門諸領域の基礎的知識や方法論を修得し、教育に関する問題意識と実践的能力をもって社会に貢献することができる。	
2. 心理学の研究手法、心理学および心理臨床の専門諸領域、心理学応用の実践など、心理学全般にわたる基礎的な知識や方法論を修得し、人間の発達や社会的適応などについて理解できる。	
人間教育学コースの教育目的 (具体的に記述・箇条書き)	
現代社会における人間形成上の諸問題を分析し、あるべき教育の姿を追究するとともに、学問的興味に基づいた教育実践力をもって社会に貢献することができる人間を養成する。	
人間教育学コースの Graduation Policy (具体的に記述・箇条書き)	

1. 教育哲学、教育史、教育社会学、教育方法学、教育制度学、社会教育学、発達心理学の学問内容および方法を理解する。
2. 子どもや教育についての問題意識を持つことができる。
3. 子どもや教育に関して自ら設定した問題について、上記のいずれかの学問領域の研究方法を用いて、分析し考察することができる。
4. 考察した結果を、口頭あるいは文章によって論理的に表現することができる。
5. 分析し考察した結果を、学校や生涯教育あるいはその他の社会におけるさまざまな場の教育での実践にいかすことができる。

資料3 シラバスの見本

山口大学FDハンドブック VOL.1 『シラバスの作成』

6. 各科目のシラバス例

(1) 文系講義科目

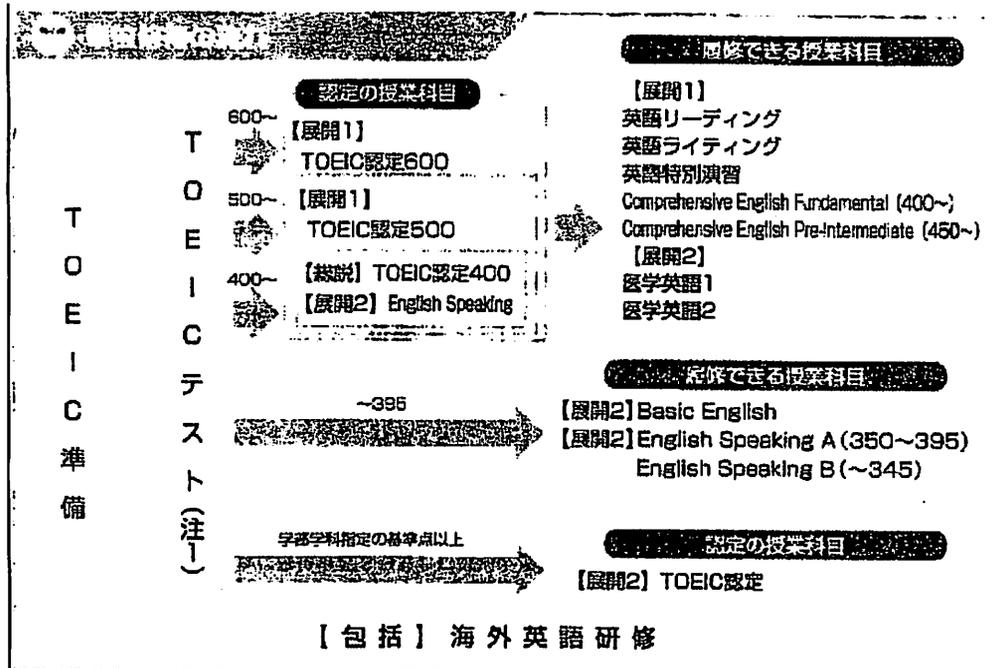
系列	社会科学	分野	教育学	科目類型	総説				
開設科目名	教育学		単位数	2単位	担当教員				
開設期	1年生前期		開設時間		授業区分				
対象学生	全(獣医除く)		備考		講義				
授業の概要									
<p>本授業では、生涯学習の観点から教育の各領域について概説する。まず、生涯学習そのものについて理解を深めるために基本的な事項について説明する。次に、学校制度、教育を受ける権利、教育課程、児童生徒の在学管理と懲戒、教育行政について説明する。</p>									
検索キーワード	教育、学校、生涯学習、教育制度								
授業の一般目標									
(1)生涯学習の基本的な事項について理解するとともに、教育の各領域の概要と課題を理解する									
(2)教育問題について関心をもち、主体的に考えることができる									
授業の到達目標									
<input checked="" type="checkbox"/>	知識・理解の観点	1. 生涯学習とは何かについて説明できる。2. 教育の各領域の概要と課題を説明できる。							
<input checked="" type="checkbox"/>	思考・判断の観点	1. 授業で取り上げた各領域について自分の意見を論理的に述べるができる。							
<input checked="" type="checkbox"/>	関心・意欲の観点	1. 教育に関する関心を広げ、問題意識を高めることができる。							
<input checked="" type="checkbox"/>	態度の観点	1. 日常生活の中で教育問題について主体的に考えることができる。							
	技能・表現の観点								
	その他の観点								
授業計画(全体)									
授業計画(授業単位)									
回数	日付	授業項目・内容等	授業外学習の指示等	授業の記録					
		名	略						
成績評価方法									
(1)授業の中で小テスト、授業内レポートを数回行う。(2)グループディスカッションのまとめをメールで提出する。(3)関心ある教育問題についてレポートを2000字程度で作成し提出する。(4)最後に試験を実施する。以上を下記の観点・割合で評価する。なお、出席が所定の回数に満たない者には単位を与えない。									
	到達目標等	知識・理解	思考・判断	関心・意欲	態度	技能・表現	その他	評価割合 (%)	JABEE 収集資料
成績評価方法									
定期試験(中間・期末試験)		◎	○					50%	
小テスト・授業内レポート		◎	○	◎				30%	
宿題・授業外レポート			◎	○	◎			10%	
授業態度・授業への参加度				○				10%	
受講生の発表(プレゼン)								評価に加えず	
出席								評価に加えず	
その他								評価に加えず	
合計								100%	
関連科目									
教科書	○○○○編『生涯学習時代の教育と法規』ネルヴァ書房、2003年								
参考書									
メッセージ	教科書は必ず購入すること。履修希望者が○○名を超えた場合には抽選を行うので初回に必ず出席すること。								
連絡先・オフィスアワー	○○@yamaguchi-u.ac.jp 研究室 ○○学部○階 オフィスアワー ○曜日 10:00 ~ 12:00								

山口大学教員能力開発(FD)委員会

(18)

(出典) 資料1~3 山口大学大学教育センターHPより。

資料4 英語の単位修得の流れ



資料5 TOEIC 認定の認定基準

学 部 等	認定基準スコア	備 考	
人 文 学 部	350点	言語文化学科(英語学・英米文学コース)は卒業までに500点必要	
教 育 学 部	300点	教科教育コース(英語教育必修)・国際理解教育コースは卒業までに400点必要	
経 済 学 部	400点	卒業に必要なTOEICスコア: 400点	
理 学 部	数 理 科 学 科	300点	
	物 理・情 報 科 学 科	300点	
	生 物・化 学 科	350点	
	地 球 圏 シ ス テ ム 科 学 科	300点	
医 学 部	医 学 科	400点	卒業までに500点必要
	保 健 学 科	400点	
工 学 部	工 学 科	350点	
	生 物 資 源 環 境 科 学 科	300点	
農 学 部	生 物 機 能 科 学 科	350点	
	獣 医 学 科	400点	2年生進級時に400点必要

(出典) 資料4、5 山口大学大学教育センター『平成20年度共通教育履修案内』14~15頁。

第15章 第8節 岡山大学 環境理工学部 環境デザイン工学科

香川順子 (徳島大学)

訪問日時：2008年9月10日(水) 13:00~15:00

訪問先：岡山大学 環境理工学部 環境デザイン工学科

訪問者：香川順子 (徳島大学 大学開放実践センター)

対応者：

岡山大学 環境学研究科 河原 長美氏 (学科教務・JABEE 委員会委員長、学部教務FD 委員会委員長)・・・インタビューへの対応、学部関連資料とり揃え (1~6、7.4、8~10)

岡山大学 学務部 成本 浩二氏・・・成績評価関連資料取り揃え (7.1~7.3)

岡山大学 環境理工学部 環境デザイン工学科事務室 橘川 洋美氏・・・連絡等

謝辞：大変お忙しい中、時間を割いてインタビューに応じて下さった河原長美氏、突然のお願いにも関わらず丁寧に対応して頂き、資料を取り揃えてくださった成本浩二氏、インタビューの依頼、連絡等を何度もして頂いた橘川洋美氏には大変お世話になりました。本調査にご協力いただいた皆様にこの場を借りて御礼申し上げます。

1. 「教育の成果」をどのように測っているか？—JABEE に対応した教育目標設定と教育評価の手法

(1) 環境デザイン工学科の特徴

岡山大学環境デザイン工学科では、平成16年度卒業生より、日本技術者教育認定機構 (JABEE : Japan Accreditation Board for Engineering Education) が認定する「技術者教育プログラム (環境工学)」に対応した教育課程を始めている¹⁾。平成16年に JABEE の本審査を受け、平成17年5月に「環境工学およびその関連分野」での認定を受けて現在に至っており、「国際的な技術教育育成を目的とした高度な環境教育プログラム」を導入している²⁾。

本学科では、JABEE の基準に対応した目標を明示しており、カリキュラムレベル、授業レベルでの目標を明確にして評価を行っている。その他、「学習保証時間」による単位の実質化、卒業要件としての「学力レベル判定試験」の実施や卒業論文の質保証の取組みなどが特徴的である。本稿4で述べる「学力レベル判定試験」以外は、JABEE の指導が入っているが、JABEE は方向性を示すだけであり、具体化は学科に任せられているため、具体的な方法については独自の取り組みである。なお、環境デザイン工学科の概要については紙面の都合上、学科ホームページを参照願いたい。²⁾

(2) 学習・教育目標 (カリキュラムの目標設定)

学科のカリキュラムにおける「学習・教育目標」は表1のようにA~Eの5つの領域にまとめられている。この目標は、表2の JABEE の基準と対応させて学科向けに改変したものである。表3は、表1「学習・教育目標」と表2 JABEE 基準1 (共通基準) を対応させ、マトリックスを利用して対応を明確化したものである。

学科のカリキュラムは、前述した目標を達成できるように編成が行われており、卒業要件を満たせば自動的に学習・教育目標を達成したことになる。カリキュラム編成は、表1「学習・教育目標」のA~Eに基づき、授業科目の担当教員が科目の関連を図にまとめて明確化している (添付資料1)。また、シラバスに「JABEE との関連」の項目があり、表1のA-1~E-2の学習・教育目標について明記され、学生が確認できるようになっている³⁾。目標をまとめたカード (カードシステム) を配布しているが、目標が多いため学生はなかなか覚えられないという問題もある。これらの課題を検討し、来年度から変更する予定である (検討作業中)。

また、各科目の学習時間を保証するため、「学習保証時間」を割り振っている (添付資料2) が、時間通りにはなかなかいかないので難しい。

表1 学習・教育目標

領域	学習・教育目標
A.基本理念と 関連分野	環境工学およびその関連分野における基本的概念、技術者としての視点および倫理観を身につけるため、A-1～A-6の各分野における知識と応用能力を修得する。
	A-1:社会基盤・都市環境分野 A-2:環境衛生分野 A-3:地球環境分野 A-4:自然生態環境分野 A-5:歴史文化環境分野 A-6:環境哲学と技術者倫理
B.基礎知識	環境工学の基盤となる基礎知識、およびその発展的な適用能力を身につける。
	B-1:数学、物理学などを中心とする自然科学の素養 B-2:修得した基礎知識を応用発展させる能力
C.問題認識	地球規模から都市・地域に至る様々な環境問題を認識・設定し、速やかに対応できる能力を身につける。
	C-1:環境問題を認識し、テーマ設定できる能力 C-2:環境工学の専門知識を用いた個別問題への具体的な対応能力
D.情報収集	環境工学分野における説明責任を果たせる技術者としての情報収集・分析・評価・発表能力を身につける。
	D-1:環境工学の専門知識を用いて、環境問題を解決するための情報を収集し、分析する能力 D-2:情報の収集および分析を通じて得られた成果を発表し、交流できる能力
E.地域・国際対応	複雑・多様化する環境問題を解決するため、地域・国際的(グローバル)な対応能力と自主的学習能力を身につける。
	E-1:地域との連携を通じて、環境問題を解決できる能力 E-2:地域規模での環境問題の解決に向けて、国際的に適応・活躍していける能力

* 環境デザイン工学科ホームページより抜粋²⁾

表2 JABEE 基準1の学習・教育目標

学習・教育目標(JABEE 基準1)
(a) 地球的視点から多面的に物事を考える能力とその素養
(b) 技術が社会および自然に及ぼす影響・効果に関する理解力や責任など、技術者として社会に対する責任を自覚する能力(技術者倫理)
(c) 数学、自然科学、情報技術に関する知識とそれらを応用できる能力
(d) 該当する分野の専門技術に関する知識とそれらを問題解決に応用できる能力
(e) 種々の科学・技術・情報を利用して社会の要求を解決するためのデザイン能力
(f) 日本語による論理的な記述力、口頭発表力、討議などのコミュニケーション能力、および、国際的に通用するコミュニケーション基礎能力
(g) 自主的、継続的に学習できる能力
(h) 与えられた制約の下で計画的に仕事を進め、まとめる能力

* 環境デザイン工学科シラバスより抜粋¹⁾

表3 学習・教育目標と JABEE 基準1 との対応表

学習・教育目標	基準1(1)の知識・能力								
	(a)	(b)	(c)	(d)		(e)	(f)	(g)	(h)
				(d-1)	(d-2)	(d-3)	(d-4)	(d-5)	(d-6)
A	A-1				◎		◎	○	
	A-2			○	◎		◎	○	
	A-3	○			◎		○		
	A-4				◎		○		
	A-5	◎	○						
	A-6	○	◎						
B	B-1				◎		◎		
	B-2						◎	◎	○
C	C-1	◎					○		○
	C-2						○	◎	◎
D	D-1			○	○		◎	◎	○
	D-2							○	◎
E	E-1							○	◎
	E-2								◎

◎ 「学習・教育目標」が「基準1の(1)の知識・能力」を主体的に含んでいる場合

○ 「学習・教育目標」が「基準1の(1)の知識・能力」を付随的に含んでいる場合

* 環境デザイン工学科ホームページより抜粋²⁾

(3) 到達目標達成度評価 (各講義の目標)

授業ごとの到達目標については、各教員が、授業内容に関する5つの到達目標(～できるようにすること)を設定し、シラバスに記述している³⁾。それに基づいて試験問題や、レポート課題を作成・評価し、成績評価を行うことになる(具体的な目標の例については、表4参照)。講義ではプレゼンテーションで評価を行う講義もいくつか存在する。このように、シラバスに即した合否判定を行っている。

(4) 「到達目標」達成度アンケートの実施

授業改善のため、前述した(3)の到達目標をもとに学生の「達成度(理解度)」についてアンケート調査を実施している(無記名で実施)。学生は、履修している全ての科目について授業評価を行う。アンケートの具体例は表4に示すとおりである。「よく(8割以上)理解できた」と思う場合は○、「まあまあ(8~5割程度)理解できた」と思う場合は△、「あまりよく(5割未満)理解できなかった」と思う場合は×を、右側の「達成度」の欄に記入する。実際のアンケートでは、科目ごとに学習目標の一覧がならんでいるが、紙面の都合上1科目を紹介する。このアンケートを基に同領域の教員がお互いの授業改善のためのメールによる会議を行っている。各教員は、他の教員に関する授業アンケートも参考にしながら、各自授業改善計画を立て、それをもとにして会議を行う。

表4 到達目標達成度アンケート（一例）

科目区分	講義番号	授業科目	担当教員	学習目標	達成度
専門基礎科目	000000	技術者倫理	担当教員名	① 一般的な倫理とは異なる技術者としての倫理のあり方を理解できる	○
				② 社会の要求に合った、技術者としての倫理的責任とは何かを理解できる	○
				③ 企業や組織の利益と技術者倫理のあり方について理解できる	△
				④ 安全性において技術者の果たす役割を理解できる	○
				⑤ セクシャルハラスメントとは何か理解できる	○

*インタビュー時の資料を参考に筆者が編集

2. 大学設置基準の改正による「人材の養成に関する目的その他の教育研究上の目的を学則等に定め」ることについて

・ 学科レベルでの設定の内容

JABEE 認定の取り組みを行っており、卒業すると技術士1次試験が免除となる。

・ 教育目的と教育成果の測定、卒業判定との関係・・・1、3、4、6を参照

3. どのように卒業判定をしているのか？

(1) 卒業要件に関わる学則

卒業要件は、第39条に定められている通りである。単位修得については、各学部によだねられている。以下、岡山大学学則（平成16年4月1日 岡山大学学則 第2号）⁵⁾より抜粋

<p>第4章 卒業及び学士の学位 (卒業の要件)</p> <p>第39条 卒業の要件は、第4条に規定する修業年限以上在学し、124単位以上（医学部医学科及び歯学部にあつては、188単位以上。薬学部薬学科にあつては、186単位以上（将来の薬剤師としての実務に必要な薬学に関する臨床に係る実践的な能力を培うことを目的として大学の附属病院その他の病院及び薬局で行う実習に係る20単位以上を含む）を各学部の定めるところにより修得することとする。</p> <p>2 前項の規定により卒業の要件として習得すべき124単位のうち、第10条第2項の授業の方法により修得する単位数は60単位を超えないものとする。</p> <p>3 前項の規定にかかわらず、各学部において、124単位を超える単位数を卒業の要件としている場合は、第10条第1項の授業の方法によって64単位以上の修得がなされていなければ、同条第2項の授業の方法により修得する単位数については、60単位を超えることができるものとする。</p> <p>(卒業の認定)</p> <p>第40条 前条に定める卒業の要件を満たした者については、学部長の申し出に基づき、学長が卒業を認定する。</p> <p>(早期卒業)</p> <p>第41条 前条の規定にかかわらず、医学部医学科、歯学部及び薬学部薬学科の過程に在学する場合を除き、本学に3年以上在学し、卒業の要件として修得すべき単位を優秀な成績をもって修得した学生が、学校教育法第55条の3に規定する卒業（以下「早期卒業」という。）を希望する場合は、学長は、学部長の申し出に基づき、卒業を認定することができる。ただし、早期卒業の認定を行う学部にあつては、その卒業認定の基準を定め、公表しておかなければならない。</p> <p>2 本学に他の大学からの転入学、学士入学した者に係る早期卒業の必要在学年数については、学校教育法施行規則第149条の定めるところによる。ただし、転学、退学又は卒業した大学に入学した時期が平成12年4月1日である者は、前項を適用しない。</p> <p>(学士の学位)</p> <p>第42条 本学を卒業した者には、学士の学位を授与する。</p> <p>(規則への委任)</p> <p>第43条 学士の学位授与に関し、必要な事項は、別に定める。</p>
--

*下線は筆者による

4. 学科レベルでの卒業認定試験

(1) 学力レベル判定試験

学力レベル判定試験は卒業要件に入っているもので、学生は必ず受験する。3年生から受験することができ、6回ないし7回の受験チャンスが与えられる。学生は与えられたチャンスの中で合格するまで受けることができる。2007年度は6回、2008年度は4回実施する予定である（2008年9月10日現在）。

問題は30題あり、各問につき4択式で答える形式となっている。30題のうち、必修4題、選択24題を回答する。合格基準は、必修4題中3題以上かつ選択24題中15題以上が正解であれば合格。出題領域は、表5に示すように、A必修（倫理・測量）、B（構造・材料）、C（土質・地盤）、D（水理・水文）、E（環境・衛生）、F（計画・景観）の領域にまたがって出題される。

表5 学習領域と学習内容

各系(領域)	学習内容
A 必修(倫理・測量)	—
B(構造・材料)	基礎からの力学 変形体力学 1・2 鋼構造設計学 耐震防災工学 環境振動論 構造材料学 コンクリート構造設計学
C(土質・地盤)	土質力学 1・2 地盤環境工学 地盤工学 地下水環境工学 環境と地盤
D(水理・水文)	水理設計学 水理学 河川環境学 沿岸環境学 環境水理 流域水文学
E(環境・衛生)	大気環境学 地球と環境 気象と水象 循環型社会システム 廃棄物マネジメント 基礎地球科学 環境と物質 環境影響評価学 水環境解析 環境生物学 生態毒性学 水質学 上下水道学
F(計画・景観)	測量学 地形・地理情報解析 計画数理 都市・地域計画学 交通計画学 環境計画学 景観論

* 環境デザイン工学科ホームページより抜粋²⁾

各領域の教員（約20名）に、ひとり4題ほど作成してもらい、毎回変えて出題する。教える講義の内容は決まっているので、毎年問題の傾向は似てくる。数学的な問題や記述的な問題などいくつかのスタイルがあり、計算問題も多く、4択だが正しく計算して答えを出さないと解けない問題になっている。問題のサンプルについては、添付資料3を参照のこと。

試験の難易度については、講義で行う試験問題よりランクが低い問題を出している。各科目をきちっと勉強してきた学生ならば、解けるはずだという問題を出しているが、科目をパスしてきた学生でも簡単には解けない。問題と正解は学生に渡すが、模範解答例を出すと、そこだけ勉強してしまうので模範解答例は出さないようにしている。

試験を実施することで、頭の再整理をする機会の提供、公務員試験の対策にもなっている。今までに合格が4年生の最終回になった学生はいるが、通らなかった学生はいない。

5. 卒業判定、単位認定における「外部試験」の導入の有無

外部検定試験については、今は導入していない。今後は導入するかどうか分からない。

6. 卒業生の質を保証するシステムおよび指標の有無

(1) 学習保証時間²⁾

本学科のカリキュラムにおいては、卒業要件単位数129単位を満たしたものを学士課程の修了生としている。また、人文科学・社会科学等（語学教育を含む）の学習時間250時間、数学・自然科学・情報技術の学習時間250時間、および専門分野の学習時間900時間以上を含む総計1,800時間の学習時間が保証されている。（詳細は添付資料2参照）

(2) 卒業論文保証時間記録簿(添付資料1参照)

JABEE の要求する卒業論文の学習保証時間より少し余裕を取って年間 500 時間を目標とし (実際はもっと多い時間を費やしているが)、月 2 回くらい教員、学生間のやりとりを行う。学習内容と学習時間の記録が学生からメールで報告され、教員はそれに基づいて指導していく。やりとりすることが目的というよりも、時間をかけて卒業研究をしているかを保証するためのものであり、卒業研究 10 単位を保証する形で実施している。学生は卒業論文にこの記録簿を添付して提出する。教員とのやりとり、学習時間の報告の記録が残され、教員の点検がなされているかどうかという証拠資料となる。(学習保証時間については、添付資料 2 を参照)

(3) 外部審査

卒業論文の公聴会の審査には同窓会のメンバーを中心とする外部技術者が参加し、評価を行っている。技術士、博士号を有する関連分野の技術者に依頼し、卒論、修論の審査を行う。評価の重みは学内の教員の方が大きい。(卒業論文の評価基準については、7.3 を参照)

(4) その他

1～6 に紹介した JABEE 対応の取り組みが質を保証するシステムとなっている。その他学科独自の取り組みとして特徴的なものは、4 の (1) に紹介した「学力レベル判定試験」の実施である。

7. GPA など成績評価の具体的方法

全学での取り組みについては、岡山大学教育開発センター(運営委員会)の要望に伴い、2008 年度より GPA を導入している。これについては、教育開発センターFD委員会資料⁴⁾より、その内容を紹介する。学部については、学生便覧⁵⁾も参考に成績評価基準を紹介する。

7.1 GPA 制度の導入について(全学)^{4) 5)}

(1) GPA 制度導入の趣旨

- ①成績不振の学生をいち早く発見し、適切な修学指導を行う。
- ②GPA を目安にして学生に対して履修登録科目数の自主規制を促し、計画的な履修を促す。
- ③修得単位数だけではなく個々の単位のレベルアップを図るよう喚起することで、学生に対して責任ある履修を促す。

(2) GPA の算出方法

① GP の確定方法

成績	G P		基準等
100-90 点	A+	4	合格(単位を授与する)
89-80 点	A	3	
79-70 点	B	2	
69-60 点	C	1	
59-0 点	F	0	不合格(単位を授与しない)

② GPA の算出方法

$$\text{GPA} = \frac{\text{履修登録した授業科目の単位数} \times \text{当該授業科目の GP の総和}}{\text{履修登録した授業科目の単位数の合計}}$$

GPA は、履修登録した科目毎の 5 段階評価を 4 から 0 までの点数(GP: Grade Point)に置き換えて単位数を掛け、その総和を履修登録単位数の合計で割った平均点⁵⁾

③GPAの対象とならない科目⁵⁾

- ・評点を示さず、認定または修了によって単位を取得できる科目
- ・岡山大学以外で修得した科目を単位として認めたもの
- ・各学部・研究科によって定められた期間に履修取り消しの手続きをした科目

(3) 成績の表示

① GPA 算出の対象科目

- 次に挙げる科目を除き、当該学生が履修登録した全ての科目を対象とする。これによって算出された GPA を「全学 GPA」とする。
 - ・ 評点を示さず、認定または修了によって単位を取得できる科目
 - ・ 岡山大学以外で修得した科目を単位として認めたもの
- 各学部・研究科によって定められた期間に履修取り消しの手続きをした科目は、算出対象としない。
- 全学 GPA とは別に、各学部・研究科の実情に応じた GPA を成績表には併記できる。これを「学部・研究科 GPA」とする。学部・研究科 GPA については、各学部・研究科の裁量で GPA 算出対象外科目を設定し、①に示した科目に加えてそれらを除外して計算する。

② 内容

- 履修科目名、b. 履修科目の得点及び GP、c. 総修得単位数、d. 総修得科目数、e. 総科目得点数、f. 全科目の平均点（単位加重平均点）、g. 不合格科目を除外した全科目の平均点（単位加重平均点）、h. 入学後から当該学期までの累積の全学 GPA、(i. 入学後から当該学期までの累積各学部・研究科 GPA・・・各学部・研究科の裁量で表記を決定する)、j. 当該学期の GPA（当該学期の GPA は、各学部・研究科は、実情に応じて全学 GPA あるいは各学部・研究科 GPA のいずれかの方法によって算出し表記する。）

(4) 対象学生

平成 20 年度入学生から適用する。

*FD 委員会資料⁴⁾、学生便覧⁵⁾より抜粋

7.2 GPA 制度導入に伴う各学部・研究科における検討事項⁵⁾

各学部・研究科 GPA については次のような事項を参考に各学部・研究科が検討している状況である。

(1) 修学指導について

- ①本制度の導入の最大のねらいは学生の自主的な学習計画と、教員の修学指導への利用である。これらの一層の充実を図るための方策を各学部・研究科で検討するものとする。
- ②GPA 活用の例
 - ア) 成績票に基づく、卒業までの暫定的履修予定表の作成。
 - イ) 科目登録の調整、制限。
- ③卒業・修了や進級・進学に関わる必修科目や条件については、可能であれば、それらが満たされていない場合には GPA の数値だけではなく、それらの項目も活用して総合的に成績を捉えて修学指導をされるよう、各学部・研究科において周知することとする。

(2) GPA の活用方法

(山本英二「信州大学における GPA 算出及び活用方法研究開発の中間報告」信州大学教育システム研究開発センター『教育システム研究開発センター紀要』第 8 号、2002 年 3 月を引用)

- ①各学部・研究科においては、学生の学習意欲喚起のために GPA が有効に活用されるような方策を検討するものとする。
- ②具体的には以下のような方法が考えられる。
 - ア) 大学の教育改善・FD の基礎資料としての活用
 - イ) 日本育英会奨学金選考基準・授業料免除基準としての運用（これらについては、全学で基準を統一すべきも

のについては提案の中で述べた全学 GPA を用い、各学部・研究科で決定するものについては各学部・研究科 GPA を用いて決定すべきであろうと FD 委員会として提案)

ウ) 卒業判定基準・進級基準・専攻コース決定基準・大学院推薦基準・就職推薦基準・退学勧告の実施判断基準などとしての運用

エ) 一定の GPA に到達しない学生に対するペナルティとして活用するだけでなく、成績優秀者に対する奨学金や授業料免除、履修登録単位の上限緩和などのインセンティブとして活用

(3) GPA を活用した成績評価の厳密性の確保

①岡山大学の GPA 制度が国際的な標準に対応できるものとして受け入れられるためには、そのもととなる成績評価が厳密に行われていることが不可欠。各学部・研究科においては、成績評価の厳密性を確保するための方策を検討することとする。

②具体的には以下の方法がある

各授業科目の GP の平均や分布と、学部や研究科全体、同一科目の授業の GP の平均や分布を各教員に配布し、教員各自が、自分の成績のつけ方が甘いか、辛いかを自己診断できるようにする。

*FD 委員会資料⁵⁾ より抜粋

7.3 成績評価基準の指針

(全学)⁶⁾

大学における教育の質を高めるために「適正な学業成績評価」の実施をあげ、次のように基準の指針を示している。成績評価は授業を担当する教員の責任において行うが、学習者が学習意欲を高め、評価に対する不公平感を持たないような方法や基準を設けて公開する必要性を述べている。また、卒業を認定した卒業生は社会の要請に応えられるようなレベルの資質が問われるため、個々の授業における評価は社会的責任を負うものとしている。適正な評価を行うにあたっての留意点として、次の4項目を挙げている。

①成績評価は授業の教育目標に対する学習者の到達度を見るものであり、その目標と評価の方法はシラバスに明記する。

②評価は多面的で多様な方法によって行い、授業終了時に行う最終評価(期末テスト)のみに偏重することのないようにする。評価は授業の途中でも行い、その結果をフィードバックさせることによって授業方法を改善しながら学習者の目標への到達度を高めるようにする。

③多様な評価方法として、期末テスト以外に小テスト、レポート提出、学習中の討論、出欠の度合いなどがある。また、授業の形態(講義、実験、実習、演習、実技等)に対応して適切な評価方法を工夫する必要がある。

④同一科目については、評価の方法と基準を可能な限り統一しておき、担当教官による評価の差が生じないようにする。

(学部)⁵⁾

1. 各授業科目の成績評価は、担当教員が環境理工学部及び学科の理念・目標に沿った上で、授業科目の特性に応じた到達目標を設定し、その到達目標に対する学生の到達度に基づき行う。到達目標と評価の方法はシラバスに明示する。

2. 成績評価は、各科目の特性を踏まえて、授業の形態と内容に対応した適切で多面的な方法により行い、授業及び授業時間外の自己学習を通して得られた学習効果も適切に反映されるように努める。そのことはシラバスに明示する。

(学部卒業論文)⁵⁾

1. 卒業論文提出者は、社会に生かす専門性を身につけ、問題設定・解決に向けた研究および技術開発に取り組むための基盤となる学識を有していること。

2. 卒業論文は、信頼性の十分なデータと誠実な考察に基づいて、明快かつ論理的に書かれていること。

3. 卒業論文は、十分な内容と価値ある成果を含んでできること。

4. 卒業論文の内容は、主体的な学習によって得られたものであること。

*全学については、評議会資料⁶⁾、学部、学部卒業論文については、学生便覧⁵⁾より抜粋

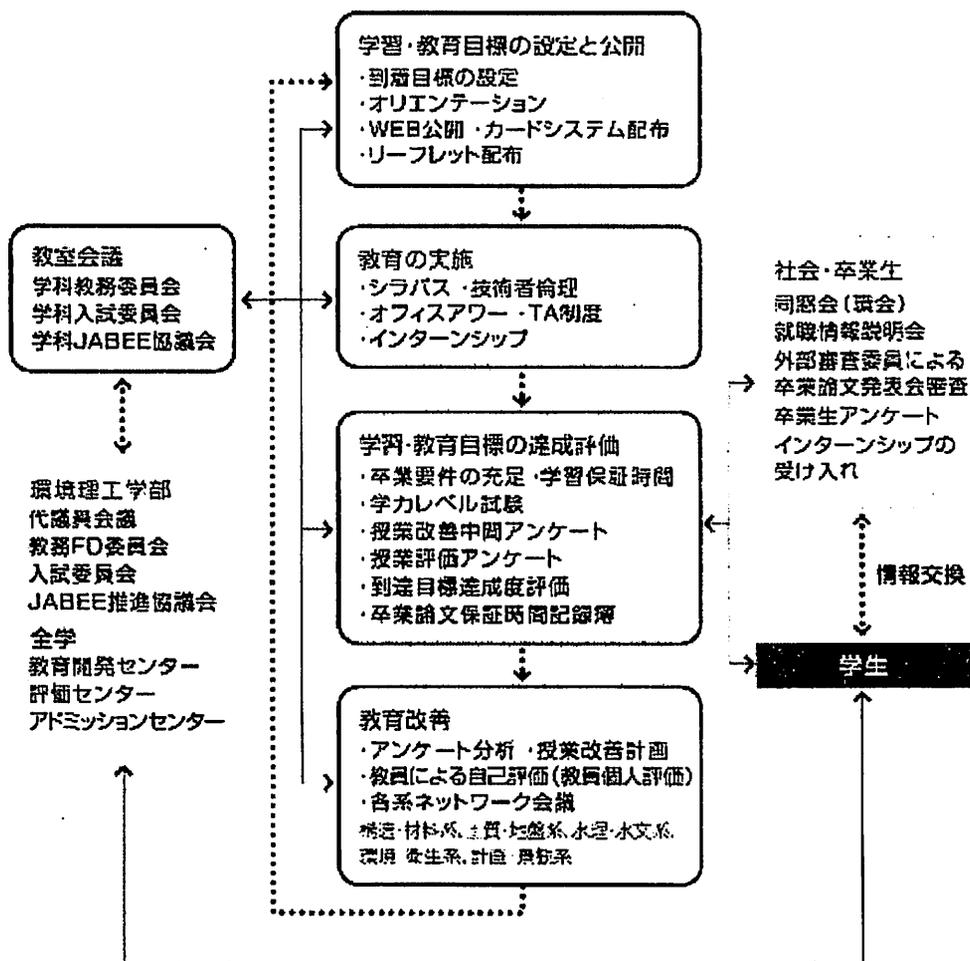
7.4 学部・研究科 GPA の導入 (2008 年度より)

GPA については、学部レベルでの活用方法を検討している。奨学金、大学院進学（成績優秀者は無試験）に使うことになるかもしれないが、まだ様子を見ているところ。今は卒業要件とは無関係に利用している。科目によっては GPA が変動してしまい、なじまない科目がある。例えば、ほぼ全員が優になるような科目は外すことになるかもしれない。（実験系はしっかり参加していれば優になる）。大学院では数人しかいないので、正規分布に近づけられず、評価を正しくするのは難しい。

JABEE は全員を優にすることを目標とし、絶対評価が求められる。しかし GPA は相対評価になるので、矛盾してしまう。JABEE を基本とした採点結果を元にして、GPA はそれに対応させている。GPA は皆と違う科目を取る学生がいる場合に学生間の成績を比較する際に役に立つが、専門課程では学生はほとんど同じ科目を取るなので、GPA はあまり役に立たない。工学系では JABEE による絶対評価を行っていて相対評価を取り入れるのが難しいので GPA に反対したが、成績分布を正規分布にする必要がないということで同意し、導入することにした。

8. 「単位の実質化」に対する、大学・学部・学科としての組織的取り組みの有無

学科レベルの取り組みとして JABEE の取り組みを行っている。また、教育点検システムにおいて、学内全体の位置づけの中で教育の質向上を行っている。図1のようなシステムにより、学習・教育目標の達成度の評価に基づいた教育内容の点検と継続的な改善を行っている。教育の点検システムは教員の自己評価だけでなく、社会の要求や学生の要望にも配慮した仕組みを有している。²⁾



* 環境デザイン工学科ホームページより抜粋²⁾

図1 教育点検システム

9. 学士課程としての大学の教育課程と外部の資格制度との関係があるかどうか 技術士の資格

学科に特化した技術士資格（1級）がある。設計書作成など作業を行ったときに、その資格を持った人の確認がないと書類としては無効になる。卒業生は技術士の1次試験が免除される（2級相当の認定）。卒業してから仕事の経験を積み、6年後くらいに2次試験を受けられる状態になるが、JABEEの認定を受けてから4、5年なので、対象となる学生はまだ出ていない。

10. その他、その大学の特徴・訪問調査の選定理由に関すること

学生の大学卒業程度の学力を認定する特徴的な仕組みとして以下の点があげられる。

① 明確な目標設定と評価

JABEE基準と関連づけながらカリキュラムレベル・授業科目レベルでの目標設定を行っており、単位を修得して卒業できれば大学卒業程度の学力（資格）を保証するという仕組みを作っている。特に、目標対応表（表3）や科目関連図（添付資料1）により、カリキュラム編成を明確化している。また、JABEEに認定を受けていることにより、卒業すれば技術士の1次試験と同等の学力が保証されている。

② 学習保証時間による単位の実質化

①の取り組みと合わせて、単位の実質化をより充実させるため、学習保証時間（添付資料2）を設定していること。

③ 卒業論文の質保証

卒業保証時間記録簿や卒業論文公聴会における外部審査導入により、卒業研究、論文の質を保証する取り組みがなされていること。

④ 学力レベル判定試験

学力レベルを保証する仕組みとして、学科独自のテストを作成、実施しており、それを卒業要件としている点。

⑤ 教育点検システム

学科の取組をよりよい方向へ改善していくため、明確な目標の設定、教育の実施、評価、FDを含めた教育改善を行うとともに、全学の教育に関連するセンター、社会・卒業生との関連を保ちながら、継続的な教育改善を行うシステムを構成している点。

【注】

- 1) 平成20年度 環境理工学部 専門教育科目 シラバスより抜粋
- 2) 岡山大学 環境理工学部 環境デザイン工学科ホームページより抜粋
<http://www.civil.okayama-u.ac.jp> (2008年11月参照)
- 3) シラバスはインターネット上で閲覧可能
<http://cf.d.cc.okayama-u.ac.jp/cgi-bin/db.cgi?page=DBView&did=437> (2008年11月参照)
- 4) FD委員会資料より抜粋
- 5) 平成20年度 環境理工学部 学生便覧より抜粋
- 6) 評議会資料より抜粋

【添付資料】

- 1) 科目関連図
- 2) 学習保証時間
- 3) 学力レベル判定試験サンプル

1. 人材養成目的、教育研究上の目的

工学部では、WEB 上や学部紹介パンフレット等において、人材育成目的および達成目標を以下のように掲げている。

「教育目標・理念

工学部は、基礎学力と専門知識を身に付け、工学の持つ社会的責任を自覚し、自然と人類の共生を理想として、創意工夫しながら工学を応用する資質と積極性、新分野開拓に熱意のある人材を育成することを目的とする。

教養的科目および専門科目の学習を通じて以下に掲げる具体的な諸能力と意欲を有する学生を輩出することを達成目標とする。

- ①自然科学と工学の基礎知識を幅広く修め、それを応用する能力
- ②実験を通して現象を科学的に分析・理解する能力
- ③課題の提案・報告などを効果的に記述し、説明する能力
- ④異なる専門分野の技術者、研究者と共同で活動する協調性と指導力、および国際性
- ⑤工学の実践に必要なスキルと最新の工学ツールを使う能力
- ⑥学んだ専門分野の知識を応用、統合して、人類の発展と福祉に役立つ製品やシステムを設計・計画する創造的な能力と意欲
- ⑦工学の持つ地球的、社会的影響力の重要性の理解
- ⑧専門職の自覚と倫理的責任の理解
- ⑨工学の発展に常に興味を持ち、生涯学び続ける意欲」

(出典：<http://www.t.kanazawa-u.ac.jp/01gaiyou/gakubu%20mokuteki.html>)

これを踏まえた上で、各学科においてさらに具体的な教育目標が掲げられている。

また、従来の学部・学科制から「3学域・16学類」という金沢大学の組織改編にあつて、従来の工学部は理学部と統合再編され、理学と工学の分野を融合した新しい教育組織「理工学域」が設置され、他の2学域とともに2008年にスタートした。「理工学域」は「数物学類」、「物質化学類」、「機械工学類」、「電子情報学類」、「環境デザイン学類」、「自然システム学類」の6学類から構成されるが、各学類を通じて幅広く基礎を学んだ後、適性に合った専門的な教育を行うコースを選択して(経過選択制)、知識・技術を磨き、高度な創造力と技術力を身につけ社会に貢献できる科学人を育成することを目指している。

2. 卒業判定

①卒業判定に関する学部・学科の方針や規定

工学部規程で定められた卒業に必要な単位を修得した場合に、卒業が認定される。単位修得要件として、共通教育科目及び専門科目について各学科で所定の条件が定められているほか、卒業への関門として卒業研究があり、卒業研究着手に必要な修得単位数を3年後期末までに修得しなければならず、その上で卒業研究に合格しなければ卒業できない。

一方、卒業に必要な単位を優秀な成績で修得したことが認められる場合には、早期卒業(3年6

ヶ月)も認められている。

②卒業認定試験、外部試験の導入

工学部では現在、上記のような試験を実施しておらず、また今後も学力レベルの判定試験や外部試験等について、当面導入の可能性はない、とのことである。

③教育課程と外部の資格制度の関連

学科共通あるいは学科ごとに、「学士」(卒業)あるいは特定科目の単位を履修することで、第1次試験が免除されるか、一定以上の実務経験を有することで資格が取得できるものがある。具体的には、「技術士」(文部科学大臣の認定を受けた学科卒業生)、安全管理者、測量士(土木建設工学科卒業生)、建築士(土木建設工学科卒業生)、電気主任技術者(電気電子システム工学科卒業生)、電気通信主任技術者(電気電子システム工学科および情報システム工学科卒業生)などである。

3. 教育成果の測定、卒業生の質を保证する取り組み

工学教育改革の全国的な動きとして、8 大学工学部会議を中心とする「工学における教育プログラムに関する検討委員会」(1996年～1998年)、さらに「工学教育プログラム実施検討委員会」における議論を経て、1) 創成(デザイン型)科目の新設と展開、2) 達成度評価とフィードバック方自己評価システムの確立による改善 3) 工学教育プログラムの考え方の基準に基づく新カリキュラムの計画策定と(17大学による)試行の3つが行動目標として掲げられた。こうした背景のもと、前学長の林勇二郎氏の提案に端を発し、平成10年に「新しい工学教育を考える検討委員会」が作られ、教育改革の進め方を検討した上で、平成12年3月「工学教育改革に関する提言」が出された。提言には、1) 教育目標の設定、2) 創成科目の導入、3) 動機付け、単位の実質化のための方策、4) 教育方法改善(FD)策、5) 教育の点検・評価法の開発と試行(達成度評価とフィードバックシステム導入)、等々の7項目が盛り込まれた。これにもとづきいわば工学教育の金沢大学方式というものが展開されることとなる。

(1) 在学生の達成度評価—JABEEの学習教育目標

上記の1. で表現されるような一般目標を踏まえながら、学科さらに科目(群)における学習の具体的目標の設定がなされている。工学部では、すでに土木建設工学科・機能機械工学科(平成14年度)・人間・機械工学科(平成15年度)、物質化学工学科化学工学コース(平成17年度)、物質化学工学科化学コース(平成18年度)の教育プログラムが、日本技術者教育認定機構(JABEE)から認定されている。各学科で学習・教育目標がきちんと設定・公開され、JABEE基準と対応させた上で、それを達成するためのカリキュラム(系統)を整備している(資料1を参照)。ただJABEEは基本的に最低ラインの保証にとどまるもので、先述したように、工学部では以前から工学教育を刷新しようと流れがあつて、そこにJABEEの発足と認定試行が偶然重なったわけである。

全学共通のフォーマットでWEB上に掲載されるシラバスでは、各科目につき「学生の学習目標」の項目が掲げられているが、工学部で提供される専門科目等において5～7つの「～できること」「～できるようになること」と表現された具体的な目標を明記しており、また「授業の概要」の項目でも、関連する学習・教育目標の項目が示されている。

(2) 在学生の達成度評価—創成科目・卒業研究

工学部の教育プログラムの改革の一環として、「導入科目」の改編、「創成科目」の導入、基礎科

目の充実、GPA 制度導入（これについては4.で述べる）が挙げられる。

導入科目は、学生に対しインパクトを与え、学習の動機付けを行うことを目的とし、創成科目は、課題探求能力の育成、分析力・総合化能力の付与、協調性・指導力の育成、説明能力の育成にその目的と意義を置いている。創成科目については平成 16 年度において全学科で導入の運びとなり、各学科における実施科目は、3 年前後期・1~2 単位という設定が一般的である。

ここでは、同科目実施による学生の満足度と教育目標の達成度を測定するために、達成度評価が行われている。創成科目の達成目標（例）として、1) 課題発見・設定能力、2) 分析能力・知識応用能力、3) 総合化力・創造力、4) 企画力、5) 実験遂行能力、6) チームワーク能力・協調性、7) 文書作成能力、8) 説明能力・プレゼンテーション能力 が挙げられ、科目の実施形態に応じていくつかを目標として設定し、各項目について基準と判定レベル（5段階）を作成する。そして、学生の自己評価・指導方法評価アンケートにおいて、中間段階および終了段階の前後の達成度レベルを検証してもらい、同様に教員も、指導した学生の中間段階および終了段階の達成度を判定してもらっている。そしてその判定結果を整理分析して、教員および学生全てに自己のデータと全体の平均が公表される（フィードバック）。教員も自己診断を行い、学生の判定結果と総合し比較することで、不足している教育効果や教員・学生間の意識の相違を確認することができる。

こうした達成度評価は「卒業研究」についても同様に実施されており、達成目標（例）に 1) 文献調査能力、2) 課題発見・設定能力、3) 分析・総合化・応用能力、4) 研究遂行能力、5) 論文作成能力・文書力、6) 説明能力・発表能力 が挙げられている。その他に、創成科目、卒業研究ともにそれに従事した時間なども判定の対象となる。

（3）卒業生を対象とする達成度評価

卒業生を対象とする達成度評価アンケートは「アウトカムズ評価」として重要で、実社会で要望されている能力とそれに対し大学で受けた教育が役立っているのかを尋ね、工学部の教育の達成度を評価するとともに、結果を卒業年次、学科、業種・職種別に整理分析して、より効果的な教育プログラムの実現のためカリキュラム改編など教育改善に役立たせている（資料 2 を参照）。すでに 8 回アンケート調査を実施しており、平均回収率は 17.1% である。

アンケートは、工学部が掲げている「教育目標」（1. 人材養成目的、教育研究上の目的 を参照）に沿った項目について、卒業後 3 年、6 年、10 年を経過した卒業生全員を対象とし、教育達成度を 39 項目にわたり評価（5 段階評価）を行っている。こうした調査にもとづき、経年評価をみてきただけでなく、ある程度教育の底上げになっていることを教員が認識しているようである。

4. 成績評価、単位の実質化に対する取組み

先述の「工学教育改革に関する提言」を受けて、平成 15 年度入学生から、履修教科単位数の上限設定を適用し、また成績通知表に GPA 値を記入することになったが、GPA は履修制限解除および早期卒業要件の判断のさいに活用されている。

具体的には、履修登録許可単位数の上限撤廃条件として、共通教育科目が前学期までの通算の科目 GPA が 2.5 以上、専門科目及び共通教育科目と専門科目の合計について、前学期までの通算の専門科目 GPA は土木建設工学科が 2.7 以上、機能機械工学科と物質化学工学科 2.8 以上、電気電子システム工学科と情報システム工学科 2.5 以上、そして人間・機械工学科が 2.3 以上と定めている。

ただし JABEE に関わって、JABEE 基準にきっちり対応するために、多くの科目で課題を課す

状況となって、学生が十分に予習・復習時間を確保できていないのではないかとの懸念を抱く教員も少なからず存在しているようである。

※以上の調査報告は、2008年11月12日(水)17:30~19:00に行った山崎光悦工学部長へのインタビューと、公開されている関連資料にもとづき作成した。

【参考文献・資料】

- 『金沢大学工学部第2回教育方法改善シンポジウム報告書』2001年
 新しい工学教育を考える検討委員会『金沢大学工学部第1回卒業生の達成度評価(アウトカムズ評価) アンケート調査結果報告書』2001年
 『金沢大学工学部第3回教育方法改善シンポジウム報告書』2002年
 『金沢大学工学部第5回教育方法改善シンポジウム資料』2004年
 『履修案内(2007年度入学者用)』金沢大学工学部
 金沢大学工学部 HP <http://www.t.kanazawa-u.ac.jp/index.html>
 JABEE 認定 <http://www.t.kanazawa-u.ac.jp/04kyouiku/jabee.html>

【資料1】

化学工学コース 学習・教育目標

学科の学習・教育目標	JABEE 基準										
	(a)	(b)	(c)	(d)				(e)	(f)	(g)	(h)
				1	2	3	4				
環境教育	◎								○		
技術者倫理		◎									
(A) 地球を考えるケミカルエンジニア											
化学工学I					◎						
化学工学II						◎					
(B) 知識から知恵のステージへ			◎	◎	○	○	○	○	○		
(C) 現場に学ぶ姿勢		○						◎			◎
(D) 「やっつろう」精神									◎		
(E) タフな頭										◎	◎

○JABEE 基準

- (a) 地球的観点から多面的に物事を考える能力とその素養
 (b) 技術が社会や自然に及ぼす影響や効果、および技術者が社会に対して負っている責任に関する理解(技術者倫理)
 (c) 数学、自然科学および情報技術に関する知識とそれを応用できる能力
 (d) 該当する分野の専門技術に関する知識とそれを問題解決に応用できる能力

(1) 工業（応用）数学、情報処理技術を含む工学基礎に関する知識、およびそれらを問題解決に利用できる能力

(2) 物質・エネルギー収支を含む化学工学量論、物理・化学平衡を含む熱力学、熱・物質・運動量の移動現象論などに関する専門基礎知識、およびそれらを問題解決に利用できる能力

(3) 有機化学、無機化学、物理化学、分析化学、高分子化学、材料化学、電気化学、光化学、界面化学、薬化学、生化学、環境化学、エネルギー化学、分離工学、反応工学、プロセスシステム工学など化学に関する分野の内4分野以上に関する専門基礎知識、実験技術、およびそれらを問題解決に利用できる能力

(4) 上記(3)の分野の内の1分野以上に関する専門知識、およびそれらを経済性・安全性・信頼性・社会および環境への影響を考慮しながら問題解決に利用できる応用能力、デザイン能力、マネージメント能力

(e) 種々の科学、技術および情報を利用して社会の要求を解決するためのデザイン能力

(f) 日本語による論理的記述力、口頭発表力、討議等のコミュニケーション能力および国際的に通用するコミュニケーション基礎能力

(g) 自主的、継続的に学習できる能力

(h) 与えられた制約の下で計画的に仕事を進め、まとめる能力

○学科の学習・教育目標

(A) 地球を考えるケミカルエンジニア

・グローバルな視点に立ち、地球環境・地域環境の保全を常に意識し、人類の幸福と持続的発展に貢献できるケミカルエンジニア（化学技術者）となること。

(B) 知識から知恵のステージへ

・必要な知識を十分に習得し、それらの知識を統合して有機的に使いこなす「知恵」を身につけること。

・工学基礎と専門知識の習得に基づく実践応用能力を身につけること。

(C) 現場に学ぶ姿勢

・実際の現象に目を向けた深い洞察力を身につけること。

・現場を重視し、現場に立ち戻って考える態度（現場主義）を身につけること。

(D) 「やっつろう」精神

・結果を恐れず困難な問題に挑戦する姿勢を身につけること。

・理論先行ではなく、まずは「やってみる」態度を身につけること。

(E) タフな頭

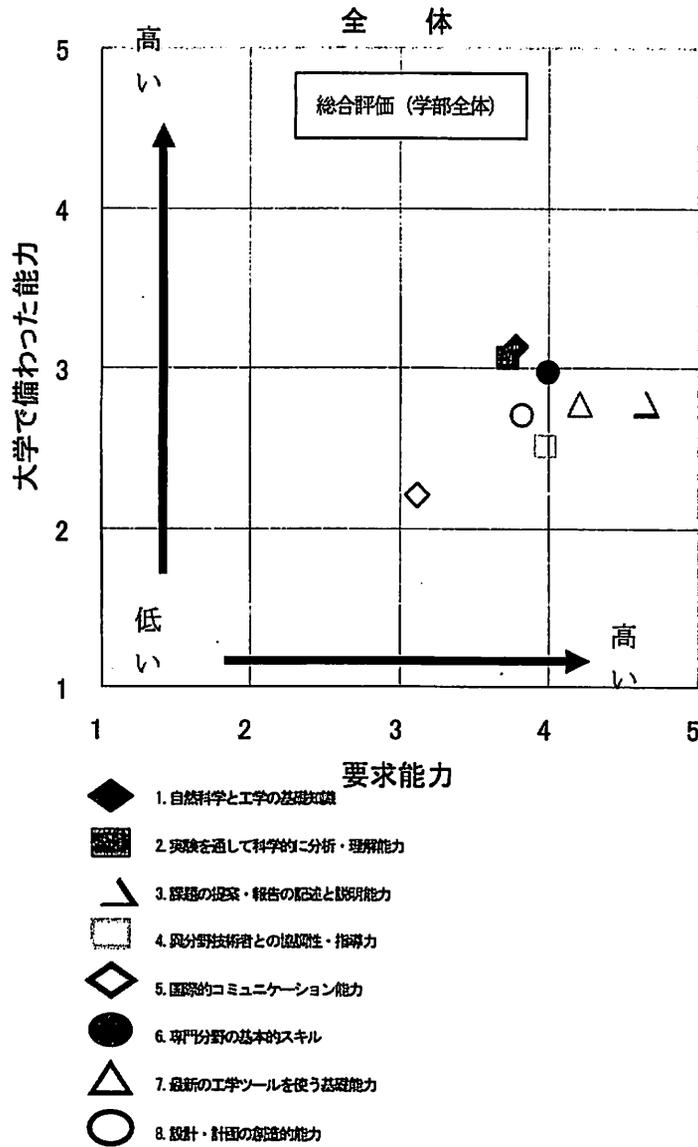
・柔軟な思考で物事に対処する姿勢を身につけること。

・強い意志を持ち、粘り強く問題に取り組んでいく姿勢を身につけること。

(出典：<http://chemeng.ch.t.kanazawa-u.ac.jp/chemeng/jabee.htm>)

【資料2】第8回卒業生による達成度評価アンケート実施結果のまとめ（平成20年3月）

（出典：http://www.t.kanazawa-u.ac.jp/engineering/fd_survey/sotugyou/h19/sotu2h19.files/frame.htm）



総合評価の分析

要求度に関しては、必要性の高い方から順に「3.課題の提案・報告の記述と説明能力」「7.最新の工学ツールを使う基礎能力」「6.専門分野の基本的スキル」である。2年前と比較すると「2.実験を通して科学的に分析・理解能力」「6.専門分野の基本的スキル」「5.国際的コミュニケーション能力」の要求度が大きく高まっている。習得の満足度は、「1.自然科学と工学の基礎知識」「2.実験を通して科学的に分析・理解能力」でやや高いが、変わらず「5.国際的コミュニケーション能力」は少し不足のレベルである。2年前と比較すると満足度には大きな変化は見られないが、「6.専門分野の基本的スキル」が改善している。

第 15 章 第 10 節 大学評価・学位授与機構

白川優治（千葉大学）

杉本和弘（大学評価・学位授与機構）

日時：2008 年 10 月 7 日 10 時～11 時 30 分

場所：大学評価・学位授与機構 理事室

対応者：川口昭彦 理事

訪問者：白川優治（千葉大学）・杉本和弘（大学評価・学位授与機構）

<事前に連絡した質問項目>

- ・評価における GPA など成績評価方法の位置づけ
- ・卒業生の質を保証するシステムおよびその指標についての考え方、評価に当たっての扱い
- ・大学設置基準の改正による「教育研究上の目的の公表」（大学・学部・学科等のレベル）についての評価基準・評価判定上の扱い
- ・第二サイクルに向けての認証評価基準の検討状況、その中での教育評価の考え方
- ・評価基準のなかでの到達目標の達成度、教育成果の評価方法の扱い
- ・教育評価の取り組み、卒業判定の仕組み等について、特筆すべき大学の事例 等

<インタビュー概要>

●卒業認定・成績評価の方法について

分野別評価の場合は別であるが、現在の認証評価は機関全体の評価であるため、卒業認定・成績評価の方法を一般論として話すことはできない。各大学がそれぞれの目的に対応したやり方によるものであって、評価機関から特定の方法を採用することを示すことはできない。

●卒業生の質を保証する方法について

成績評価の方法は、卒業生の質を保証する方法の中の一つの方法。学部研究科によって、保証しなければいけない卒業生の質は異なるので、一般論としては言えない。国家試験のある学部では、受験倍率や合格倍率もひとつのファクターになるだろう。保証しなければならないこと、保証できることは、学部学科として異なる。卒業生の進路状況も、直接ではないかもしれないが、卒業生の質を保証するひとつの根拠となる。例えば、ある大学が研究者養成を目的として掲げていた時には、今までどのくらい研究者が出たかということは、ひとつの指標となるのではないか。卒業生の質を保証するということは、卒業のときの成績評価がどのようになっているか、ということよりも広い意味をもっている。卒業時の成績がよいからといって必ずしも卒業生の質が保証できているということではない。

重要なことは、大学自身がどういう目標に基づいて自分たちの大学の卒業生の質を保証しようとしているかということ。評価する側がそれを決めるのではない。専門分野別評価であれば評価機関が設定することも可能かもしれないが、機関全体でみる限りそれはできない。

●平成 20 年度 大学設置基準の改正による「教育研究上の目的の公表等」

教育研究上の目的の公表等の規定の新設については、大学設置基準の規定上は変わったが、大学自身が目的を明示することは設置基準に書かれる以前の必要事項であり、機構の評価で

は試行のときから求めている。改正されたといってもこれは当然のことが書き込まれたと考えている。大学評価・学位授与機構の評価基準では、人材像を明示するということは、最初から基準に入っている。そのため、設置基準に書かれたことが、特別なことが入ったということではなく、当然のことが示されたにすぎない。設置基準に書かれる以前から、評価基準に入っており、大学設置基準の改正による影響はない。むしろ、各大学がどれだけ社会に理解されて、それぞれの特徴をわかりやすく明示できるかが今後は問題となってくるのではない。

●大学設置基準の改正とそれに伴う「評価基準」及び「基本的な観点」の見直しについて

認証評価のなかでは、大学設置基準は最低基準であり、設置基準を満たしているかどうかを確認する。満たしていることが前提条件である。

大学設置基準が変わることで、機構の評価基準や評価の観点が変わるということは今までではなかった。機構の評価基準や基本的な観点をほうがより機動性があると考えている。大学設置基準は最低限要求される基準であり、その上に評価基準や観点がある。すなわち、大学設置基準の変更によって、基準や観点を記述を修正しないといけないということはあまり想定されない。ただ、考え方として、例えばFDの実施義務について、現在はFDとして今は何かをやっているということでもよいかもかもしれないが、5年くらいたてばFDをやった効果はどうだったのか、ということを見ていくことになるのではないかと。それは基準や観点を変える必要はなくて、状況に応じた対応としてやることになる。

「基本的な観点」は、項目数としては平成21年度実施分から減らすことにした。しかし、内容としては変わっておらず、整理をしたということにすぎない。2つの評価基準にまたがって、同じようなことが記載されていることを整理している。自己評価書の分析や、大学や評価者へのアンケートの実施・検証を行い、それをもとに、観点の見直しを行っている。

●認証評価第2サイクルに向けての見直しについて

2サイクル目に評価基準を変えたとすれば、文部科学大臣の認可が必要になるので見直しの議論は早急にはじめなければならない。第1サイクルの課題については、これまで積み重ねてきた検証などからもわかっている。

●「学習成果」の扱いについて

中央教育審議会の『学士課程教育の構築に向けて（答申案）』で議論されている学習成果の扱いについては、評価機関として対応していくことにはなるが、基本的には、大学自身が社会に見せていくものだと考えている。大学が自分たちの目標・目的を明示することと同様に、どういう成果が期待できるかを発信することが必要。評価機関は、大学がそういう取り組みをしているかどうかを見ることになる。どういう成果を見せるかは大学自身が決めること。どういう成果を見せるかは、それぞれの大学で異なる。同じ大学でも学部学科によって異なるものではないか。研究中心の大学と地域社会に貢献しようとする大学は、それぞれ成果は違うものになる。評価機関は、大学が発信する情報や成果が、それを求めている側の要求に合っているかどうかをみていき、乖離していれば指摘していくことになる。それは大学の目的・目標にあわせて行うことになる。このことは、すでに、在学生や卒業生へのインタビューで、大学に入った時にどういう情報を得たか問うことなどで、大学が流している情報が適

切かどうかを試行のときから聞いている。

「学士力」という定義で画一化するのは良くないという意見があるかもしれないが、「学士力」という概念は広いものである。各大学が目標とするそれぞれの「学士力」があるのであり、それだけ幅の広さをもつ概念になる。

●学士課程一般としての到達水準について

大学の目的・目標によって異なるので、学士課程としての水準のあり方は多様になる。各大学が設定する目的・目標のなかに、どのような成果を目指しているかが含まれていることが前提となる。一般論として議論できない。目標を低くして達成すればよいという議論が出てくるが、今まで評価を行った大学の中でそのような極端なことを行っている大学はない。また、目的・目標は最終的には社会に問われるものである。

このような議論をするときには、議論が大学と評価者のみに限定されており、社会との関係が含まれないことが多い。大学が発信している情報と社会が求めている情報に乖離がある。社会との関係性を考えた時に、低い目標を設定する大学は決して容認されないのではないか。大学に対する社会からの要請は、広いものであり、ステークホルダーは多い。たとえば、今までは大学は、中長期的な人材養成を行っているといってきたが、その証明がなされていない。中長期的な人材養成を行っているというのであれば、5年・10年後にどうなったのかという成果を大学は見せなければならぬ。

●OECDのAHELO フィージビリティ・スタディについて

日本は、「分野別技能 工学」と「背景情報」を申請することになっている。国際社会からみて日本が積極的に取り組んでいるとみられるかどうかは疑問。先日の会議（2008年9月30日中教審 大学分科会 大学教育に関する作業部会 OECD 高等教育における学習成果の評価（AHELO）に関するワーキンググループ）でもそのことは主張した。「背景情報」をやることは必要だが、それが一番ではないということで、「工学」が第一となっている。三番目としている「一般技能 ジェネリックスキル」は教養教育・一般教育と捉えている議論が多いが、それは認識が誤っている。ジェネリックスキルは学士力に近いものである。個人的にはそれに取り組むことが将来にプラスになるのではないかと考えている。

試験を行えば各大学がそのための対策をするのではないかという意見があるが、そういう対策をするのは当然である。しかし、その方法を否定するのであれば、代わりにこういうことをやるべきだという提案をしなければいけない。ほかの方法で成果を証明しなければならないが、今の時点ではそれがない。試験を行う場合であっても、全員が受ける必要はなくて、それぞれの大学が成果を示せばそれでいい。

以上

<謝辞>

川口昭彦先生には、ご多用の中、予定の時間を超えて本インタビューへのお話をいただきました。ここに重ねてお礼申し上げます。

第15章 第11節 日本高等教育評価機構

白川優治（千葉大学）

日時：2008年7月14日 14時～15時30分

場所：日本高等教育評価機構 理事長・副理事長室

対応者：高倉 翔 氏（日本高等教育評価機構 副理事長）・

伊藤 敏弘 氏（同機構 評価事業部長）

訪問者：白川 優治（千葉大学 普遍教育センター）

受領資料：日本高等教育評価機構『大学機関別認証評価システム（平成19年11月改定版）』

日本高等教育評価機構『平成20年度大学機関別認証評価 受審のてびき』

インタビューの方法：事前に質問項目を連絡し、当日、趣旨説明ののち、それに沿って質問し回答を得た。

<事前に連絡した質問項目>

- ・評価における GPA など成績評価方法の位置づけ
- ・卒業生の質を保証するシステム及び指標についての考え方、評価の上での扱い
- ・大学設置基準の改正による「教育研究上の目的の公表」（大学・学部・学科等のレベル）についての評価基準・評価判定上の扱い
- ・第2サイクルに向けての認証評価基準の検討状況、その中での教育評価の考え方
- ・評価基準のなかでの到達目標の達成度、教育成果の評価方法の扱い
- ・教育評価の取り組み、卒業判定の仕組み等について、特筆すべき大学の事例 等

<現行の評価基準における教育成果の扱い>

インタビューの前提として、日本高等教育評価機構の「大学評価基準」では、教育成果の扱いについて、下記のように記載されている。

基準3. 教育課程

本基準の趣旨

本基準は、大学の教育課程について規定するものです。大学は、教育研究上の目的を達成するために、学部・研究科等の各教育組織において教育課程を編成し、学生にとって必要な学習量、教育評価の方法を定める必要があります。そして、学部・研究科等において、それぞれの教育目的に沿った教育課程が定められていることが求められます。

領域・基準項目

領域：目標、内容、学習量、教育評価等

- 3-1. 教育目的が教育課程や教育方法等に十分反映されていること。
- 3-2. 教育課程の編成方針に即して、体系的かつ適切に教育課程が設定されていること。

評価の視点

<<3-1の視点>>

- 3-1-① 建学の精神・大学の基本理念及び学生のニーズや社会的需要に基づき、学部、研究科ごとの教育目的・目標が設定されているか。
 - 3-1-② 教育目的の達成のために、課程別の教育課程の編成方針が適切に設定されているか。
 - 3-1-③ 教育目的が教育方法等に十分反映されているか。
- 《3-2の視点》
- 3-2-① 教育課程が体系的に編成され、その内容が適切であるか。
 - 3-2-② 教育課程の編成方針に即した授業科目、授業の内容となっているか。
 - 3-2-③ 年間学事予定、授業期間が明示されており、適切に運営されているか。
 - 3-2-④ 年次別履修科目の上限と進級・卒業・修了要件が適切に定められ、適用されているか。
 - 3-2-⑤ 教育・学習結果の評価が適切になされており、その評価の結果が有効に活用されているか。
 - 3-2-⑥ 教育内容・方法に、特色ある工夫がなされているか。
 - 3-2-⑦ 学士課程、大学院課程、専門職大学院課程等において通信教育を行っている場合には、それぞれの添削等による指導を含む印刷教材等による授業、添削等による指導を含む放送授業、面接授業若しくはメディアを利用して行う授業の実施方法が適切に整備されているか。
-

<インタビュー記録>

質問：卒業生の質を保証する卒業生の質を保証するシステムおよび指標の扱い、第2サイクルに向けての取り組みについて

機構：

認証評価制度については第2サイクルに向けて、現在、中教審大学分科会でも検討は行っているが、日本高等教育評価機構（以下、機構）においても、現在、第2サイクルに向けての検討を進めている。ただし、評価基準については、第2サイクルに向けた検討だけでなく、来年度どうするかという微調整も必要になっている。その背景は2つあり、1つには大学設置基準等が変わったことへの対応、2つには学士力に関する中教審答申（『学士課程教育の構築に向けて』以下、「学士課程答申案」）にどのように対応するか、ということがあるため。第2サイクルを待たずに、来年、再来年には、そのことに迅速に対応しようとしている。教育の問題、出口管理の問題が大きくなるので、GPAや卒業生の質の保証、到達目標の明記のことを含めて議論している。

「学士課程答申案」では、学士力という一定レベルの国際的に通用する水準を求める話がある一方で、各大学では、入ってくる学生層が違うという現実もある。入り口が多様であるために高卒レベルの共通テストの話がでていますが、入り口と出口を同時に規制することにより個性のある大学をめざすことが難しくなるのではないかと。それぞれの大学のレベルで、入ってきた学生への導入教育から学生支援などを含めて、学生にどのような付加価値をつけたのかという伸びという観点から学士力というものをみないと、一律に東大でも地方の大学でも同じ学士力という議論は危険ではないかなと思う。これま

では個性を出すという議論だったのが、一律にするという議論に行くのは、1991年の大綱化以前に逆戻りするような話になるのではないかという危惧もある。現在の議論を無視することはできないが、教育の成果としての質保証ということであれば、企業からの卒業生へのアンケートを大学が自主的に実施することで、社会が大学に求めていること、大学が社会に求めていることを比較し、調整するというのではないかと思っている。

GPAについて、GPAを成績評価に利用するのは日本でも多くの大学が導入している。ただ、機構が評価をする際に、GPAにだけ着目して議論することは行っていない。大学全体としての成績評価のなかでGPAをどのように使っているかということは見られるけれども、GPAの実施の有無だけを取り上げることない。GPAを学生支援や退学者への関係でどのように利用しているかということは見ているが、GPAを行うことを求めているわけではない。GPAに関しては、これまでのところ成績が悪い人をどうするかという議論が多いように感じているが、GPAのよい学生に対して何かできるのではないかという意見が評価員からでてくる。GPAで授業料軽減等の利用をしている大学もある。いろいろな使い方をしてる大学がある。

質問：成績の評価の方法についての、認証評価の中での取扱いについて。JABEEのようなプログラム評価では成績評価を厳密にみているようであるが、機関別評価である機構の評価では、成績評価制度を評価する仕組みは。

機構：

GPAだけでなく、トータルな仕組みとしての成績評価の仕組みを見ている。特徴的な仕組みとしてGPAをうまく利用している大学では、評価書の中で優れた点として書き込んでいくという事は行っている。

成績評価については、学則に載せるとか、シラバスに記載しているかというような学生に対する公平性、公正性が担保されているかを見ている。個別の内容等は、機関別の認証評価としては見ない。プログラムで、分野を限定する評価であればできるかもしれないが、機関別としては、学生に対する公正性や学生への説明責任という観点から見ている。大学全体として各教員の取り組みの差がでていないかを見る。JABEEはプログラム評価であるので成績評価等にも厳格になるのであろうが、機構の評価は機関としての大学全体の評価なので、大学全体としてGPA等の成績評価の仕組みがどうなっているかは視野に入るが、個別具体的などころは、対象としていない。

質問：学部によって取り組みが違うこと、ある学部ではGPAをやっている、ある学部ではやっていない、ある学部では卒業試験をやっている、という状況が生じる場合に、機関評価のなかでの扱いについて。学士課程という大学全体の取り組みとしての議論がでてくるなかでは、学部で取り組み状況が違う、学部の独自性をどの程度認めるかという問題が生じるのではないか。

機構：

現実的には、大学としての大きな考え方を踏まえて、学部ごとの独自性を評価することになる。同じような学問領域なのに、やり方が余りに異なるのはシステムとして少しおかしいので、その理由を聞いて必要に応じて指摘することになる。個別の中身

までは見ないが、やり方や方法はみる。理由がはっきりしていれば、その理由は大学自身が考えることであって、評価機関が強制することではない。

大学全体を対象としてみるのが機構の評価の特徴である。これは、特色のある評価をするための仕組みであり、機構の特色はトータルでみるということと、建学の精神に沿った教育がなされているかを中心にみることとしている。

質問：認証評価機関の評価基準のなかには大学設置基準が反映する制度となっており、大学設置基準は毎年のように改定される状況にある。大学設置基準の改定による「教育研究上の目的の公表」（大学・学部・学科等のレベル）についての評価基準・評価判定上の扱いなど、大学設置基準の改定に対する対応について。基準評価の部分については、法令や大学設置基準が変わるなかで、機構の設定する評価基準の見直しの状況について。

機構：

大学評価を3つの柱があると考えている。大学設置基準等に基づく「基準評価」、建学の精神に基づく「達成度評価」、そして「水準評価」の3つの柱である。このように分けた場合、基準評価は3つの評価機関がすべて共通する部分。大学設置基準等をクリアしているかを見ることになるが、これは事前規制から事後チェックへの流れのものではある。機構では、建学の精神の具体化した使命の達成度評価を重視している。水準評価も念頭には置くが、このことを全面に出して評価をするということはない。アメリカは地域別の評価機関制度であるが、日本は複数の評価機関のなかから選ぶということなので、各認証評価機関の特性ということが生きる仕組みとしてよいのではないかと、日本的な仕組みであろうと思う。

原則として逐次見直しを行っている。2年に一度になることもある。今のところ、評価基準を改定しなくとも、説明を変えることで対応できている。大学設置基準等の改定を踏まえて、評価のときの見方、ポイントを新たに示していくということで対応できている。機構では、第2サイクルを目指して大きな見直しを行うと同時に、（第2サイクルに入る前の）来年・再来年のどうするかということで微調整を行っている。この微調整には2つあり、1つは設置基準が変わったことにどのように対応するか、もう一つは評価事業をやっているうちに、重複している事項や適切とは言えない事項を見直していくということを行っている。第2サイクルについては、プログラム評価の話の動向もあり、そのあたりのこと関係が出てくるのであろうとは考えているが、現時点ではそこまでは視野に入れていない。

質問：学士課程教育の多様な状況と政策としての「学士課程答申」への各大学の対応ということで、多様化と画一化の話が出てくるとは思われるが、そのことについて。

機構：

現在、『学士課程教育の構築に向けて』の答申案に並行して議論しているが、基本的には、答申として国の政策が示されたところで議論していくことが自然なことではないかと思う。

質問：第2サイクルが始まる時期と、「学士課程答申」の具体的な制度の時期が重なるようになると思うが、制度化を待って第2サイクルの対応することについて。

機構：

「学士課程答申」の具体的な制度化と第2サイクルの時期が重なると思うが、第2サイクルの対応には、現在課題としていることを変えていくことと、政策に対応することがある。後者の政策転換に対応するのは第2サイクルにとどまらず、毎年毎年変えていくことになる。

第2サイクルは平成23年度からになるが、各大学が自己点検評価をつくる時期を考えると、時間はあまりない。そこで具体的な中身がわからないままに、言葉として「学士力」が出てきたのでということで評価基準に入れると、どのように評価すればよいかかわからないので危険であると思う。大学設置基準に細かく規定されるようになると、実際の評価の中では、設置基準をクリアしているというように、最低基準を満たしていればいいという大学が出てくる。学生数や目標からすると、もう少し改善したほうがいいということを機構から伝えても、設置基準を満たしているので指摘の理由がわからないという反応をする大学もある。設置基準に余り細かく書かれるとそれだけやればいんだということが起こってくる。

現実問題として少子化の中で大学の数が増えているという現状のなか、大学が2極分化しているなかで、定員確保が難しい大学にどう対応するか、評価の中でどのようにそれに踏み込むかということが出てくる。設置基準を守っているかどうかをみるのは簡単であるが、現実的な課題を評価の中で対応して、アドバイスを与えていくということは難しい。第2サイクルは、第1サイクルで経験を生かして、いろいろと変えるべきところは変えていく。実際にどういう判定を下すのか、ということがある。そのために、判定委員会で判定する前のサブコミッティで専門的な検討をしてもらっており、そのサブコミッティの判断例が今後重要になる。

質問：昨年、機構の評価のなかで初めて「保留」の評価結果を出しているが、その結果を出すまでのプロセス、その議論が積み重ねということが、判例的に積み重ねているということで理解してよいか？

機構：

そういうことである。法律的なところは同じであるが、大学の規模や立地や環境などで、似たようなケースでも同じ判断ができないところも出てくる。そのため、「〇〇することができる」規定が増えることになる。ケースバイケースで個別に判断することになる。

質問：教育目標や教育の成果を大学機関としてのトータルな結果を見ていくということであり、また、学士課程答申等についても必ずしもそれに合わせての制度改正ということでもない、というように理解したが、ほかの評価機関との基準の違い、調整の可能性について。

機構：

他の評価機構との集まりは、事務的なインフォーマルな連絡会がある。2ヶ月に1度。ただし、問題解決のための集まりではなく、あくまで連絡会である。アメリカのようなCHEAのようなものはない。CHEAのような仕組みは規制力を持つようなことにもなるので、そういうものがよいかどうかということもある。

質問：今まで機構が評価をしたなかで、教育の評価や卒業認定で特筆する取り組みがあれば教えていただきたい。

機構：

それぞれの大学のやり方があるので、特筆する大学ということは難しい。ある大学ではGPAをうまく活用しているようにみえた。成績評価で特別な方法をとっている大学はなかなかない。就職先へのアンケートを実施しているところもあるようである。

<謝辞>

高倉翔副理事長・伊藤敏弘部長には、ご多用の中、予定の時間を超えて本インタビューへのお話をいただきました。ここに重ねてお礼申し上げます。

以上

第 15 章 第 12 節 大学基準協会

白川優治 (千葉大学)

日時：2008 年 10 月 3 日 14 時～15 時 30 分

場所：大学基準協会 5 階 応接室

対応者：工藤 潤 氏 (大学基準協会 大学評価・研究部長)

田代 守 氏 (同協会 大学評価・研究部 企画・調査研究系 主幹)

訪問者：白川 優治 (千葉大学 普遍教育センター)

受領資料：大学基準協会『「大学評価」ハンドブック 2008 (平成 20) 年度評価者用・2009 (平成 21) 年度申請大学用』

大学基準協会『大学基準協会の大学評価の改革方向 (案) <概要>』

大学基準協会『平成 19 年度文部科学省大学評価研究委託事業 専門分野別評価システムの構築』

「平成 20 年度 総会・大学評価セミナー案内」

インタビューの方法：事前に質問項目を連絡し、当日、趣旨説明ののち、それに沿って質問し回答を得た。

<事前に連絡した質問項目>

- ・評価における GPA など成績評価方法の位置づけ
- ・卒業生の質を保証するシステムおよび指標についての考え方、評価の上での扱い
- ・大学設置基準の改正による到達目標の明示 (大学・学部・学科等のレベル) についての評価基準・評価判定上の扱い
- ・第二サイクルに向けての認証評価基準の検討状況、その中での教育評価の考え方
- ・評価基準のなかでの到達目標の達成度、教育成果の評価方法の扱い
- ・教育評価の取り組み、卒業判定の仕組み等について、特筆すべき大学の事例 等

<インタビュー記録>

●認証評価における「学習成果」の扱い

大学基準協会が行う機関別認証評価では、「教育効果の測定」とする項目を設けており、必ず記載する項目である B 群に「教育上の効果を測定するための方法の適切性」「教育効果や目標達成度およびそれらの測定方法に対する教員間の仕組みの導入状況」という項目、任意の項目である C 群に「教育効果の測定方法を開発する仕組みの導入状況」という項目をおいている。つまり、大学基準協会は、大学側に教育効果、学習成果の検証を求めるという立場をとっている。基準協会側が、学習成果を直接的に評価するという評価手法はとっていない。それは、大学は自主的・自立的な組織体であり、自らが教育の質の向上のために実践するということが基本であり、評価機関側が直接評価することは行わないという趣旨。確かに、学習成果を検証するとともにこれを保証するのは、中教審の『学士課程教育の構築にむけて (審議のまとめ)』でも言われているが、それは大学自身がやるべきだという立場をとっている。そうした学習成果を測定する評価手法を大学自身が開発して、自己点検評価を行うということが大事だと考えている。

今回の『学士課程教育の構築にむけて（審議のまとめ）』もそうであるし、学習成果を重視する世界的な流れがあることは把握している。今年度、基準協会として受託した文科省の大学評価の研究委託事業では「内部質保証システムの構築」ということで、大学自身が大学の中に質保証システムをもつことをテーマにしており、諸外国でラーニングアウトカムをどう検証しているかを調査することになっている。

●第二サイクルに向けての認証評価基準の検討状況、その中での教育評価の考え方

第2期目の基準協会の認証評価の仕組みについての改革を「大学基準協会の大学評価の改革方向」のようにまとめた。これはまだ公開していないが、理事会で承認された案である。自己点検評価が形骸化していることや、基準協会の評価の仕組みとして方法が複雑化していること、大学からの提出書類が多いことなど課題としており、改革の方向として、自己点検評価を改善に結びつけていくシステムをつくっていく仕掛けをつくることを考えている。その中で、学習成果を明確にする、測定方法や評価指標を考えて検証していくことを大学自身のなかに構築するようなことを求めていくことを考えている。

●教育成果の測定方法が大学によって違うことに対する対応

大学によって成果測定のための方法が違うことなどについてはどう考えるかという質問であるが、例えば、GPA について、GPA を採用していないといけないということはないと考えている。大学側が自分自身で適切と思う方法を採用すればよい。例えば、ある大学では、厳格な成績評価の一環として、何科目以上不合格になったときには面接をするという仕組みをとっている。この大学は GPA は採用していない。そのときに、そうしたシステムが学生にきちんと伝わっているか、それに対して異議申し立てや何か問題があったときの対応が決まっているか規定しているかというような、手続きの問題やシステムとして機能しているかということを見るようにしている。一方で、大学自身が GPA の重要性を認識しているにも関わらずまだうまく機能していないというようなことがあるならば、評価の概評等で「期待したい」旨をコメントすることはある。しかし、大学基準協会が、具体的な方策を提示して、こうなさい、ということ伝えるという立場ではない。各大学が考えて改善していくということになる。

●専門分野や学部による違いの扱いについて

基準協会の認証評価の評価体制は、学部ごとの専門分科会をつくり、学部単位での評価している。5 学部あれば、5 つの専門分科会をつくる。そして、大学全体を担当する分科会もつくる。専門分科会では、教育内容・教員組織などを評価し、大学全体の評価をする分科会は全学の管理運営や事務組織、全学的な教育研究組織などを評価する。そのほかに、財務を評価する分科会をつくる。5 学部 5 研究科の大学であれば 7 つの分科会ができて、7 本の報告書ができる。最終的な評価結果は、全学の評価分科会の主査が、それぞれの専門分野別の分科会報告書と全学の分科会の報告書を取りまとめて原案をつくる。最終的な評価結果は大学評価委員会が委員長案として議論して、委員会として合意されれば、委員会案としてまとまる。その後は、理事会・評議員会での審議を経て基準協会としての評価結果を出す。

そのために分科会が多くおかれ、かかわる評価員の数が多い。たとえば、去年は全体で170くらいに分科会が置かれて、評価者が650人くらいかかわった。これは、他の評価機関と比較して3倍くらいの評価者を抱えていることになるだろう。ただ、このような評価システムは大変であり、これを支える事務局も大変になっている。それに、評価者が増えれば増えるほど、評価に対するばらつきも増えるので全体的な統一をもって評価することは難しくなる。そこで、もう少し人数を絞ってやっていく必要があると考えている。専門分科会を設置することできめ細かい評価ができることは事実だが、大変な労力がかかる。平成23年度以降は原則として、1大学に1つの分科会方式を採ろうとしている。ただ、これもひとつの案で、大きな大学を対象とするときにはこの方式でやっていくかどうかはわからない。全体的に評価体制をコンパクトにしていくということになっている。

●専門分野別の大学評価について

専門分野別の評価は、とても負担がかかることがわかっている。それだけの負担がかかる評価を続けるべきなのかという話があり、今後は評価システム全体を改めて俯瞰し、違うところにも目を向けるべきではないかと思う。中教審の認証評価機関に対するヒアリングの時にも、専門分野別の評価はとても負担がかかるということを伝えた。もちろん、専門分科会を構成しないで、1つの分科会でやるとしても、各学部、研究科の教育内容を見ないわけにはいかない。それは認証評価機関としての要件になっている。

●各大学の自己点検評価の現状

現在の認証評価は、機関評価としてやっているのだから、教育内容やカリキュラムを評価するのは、基本的には大学自身が自分たちで検証することが大事であり、自己点検評価のなかでも「学部・学科等の教育課程と各学部・学科等の理念・目的並びに学校教育法52条、大学設置基準19条との関連」を確認するという項目がA群として置かれている。法令との関連や教育課程の体系性を検証することが大切。しかし、大学から出されている自己点検報告書をもても、自分たちのカリキュラムの紹介、つまり科目区分や全体の科目数ということは書いているが、カリキュラムの体系性を考えた時に目標・目的との関連やカリキュラムの構造の問題について踏み込んでいる大学はほとんど存在しない。しかし、それは大学自身がやるべきであり、やるのであれば客観性を担保しなければならない。専門の人だけでなく外部の人が入って検証するという内部の質保証としてやっていくことが大事。自己点検評価報告書でそこまでやっている大学はほとんどない。しかし、まずは自分たちで検証することが大事であり、そのシステムが機能しているかどうか、そのことに有効性があるかどうかを評価機関がみるということが大事なのではないかと考えている。

期待する学習成果の検証にかかわってくるが、その学問分野としての体系性もあるだろうし、社会的なニーズに照らした体系性もあるだろう。それらのいろいろな観点からの検証をして、そのなかに学習成果の検証もあると考えている。そのなかでのカリキュラムの検証ということにならないといけない。このことをやっている大学はまだないのではないかな。そういうことをやるように評価機関がみるべき視点を変えていかないといけないと思う。評価機関が直接カリキュラムをみるのではなく、体系性の検証ができていくかどうかをみていくように変えていけば、評価体制を絞っていけるだろうと考えている。

●大学設置基準の改正による到達目標の明示（大学・学部・学科等のレベル）についての評価基準・評価判定上の扱い

基準協会の評価は、原則として各大学・学部等の目的・目標に沿ったかたちでの項目を見る仕組みになっているが、認証評価機関になって以降、設置基準や学校教育法などの法令要件を充足しているかどうかについてもより丁寧にみている。そこで問題があれば、改善義務を負う「勧告」をだしている。義務は課さないが「助言」として改善のための意見を出すことある。勧告も助言も、3年後には当該大学がそれらにどのように対応したか、報告書を出してもらおうようになっている。

たとえば、平成19年度の評価の申請においては、平成19年4月から大学院設置基準が改正されていた。この設置基準の改正部分についてどのように対応したのかを説明すると、19年に申請のある大学は18年の5月1日つまり1年前の状況を自己点検報告書に書いている。それを19年の認証評価を受けるときにはすでに法令改正が施行されているが、報告書には現れてこない。しかし、評価を受ける時点では、改正されている状況なので、大学に対する実地調査の前に大学に回答書を提出してもらい、法令の改正にどう対応しているかを尋ねている。

●認証評価基準や項目の変更について

認証評価制度が行われていて5年たつなかで、大学基準・学士課程基準の基準を変えることは今まではなかった。しかし、評価の項目を変えるということはあった。大学基準協会の大学基準はかなり抽象的な表現になっており、一番の特色は、大学の目標目的に対してどうなっているかと尋ねていることにある。そのため、基準には汎用性がある。しかし、実際に評価を行うには抽象的なので、項目がかなり具体的に細かいものになっている。そのため、大学設置基準との関係で項目の表現を変えるということを行っている。具体的には、評価項目を来年から変更する。来年評価を受ける大学には新しい評価項目で自己点検評価報告書をつくって提出してもらおうことになっている。これは、これまでのA群B群C群という区分はなくして、必須項目と任意の項目という区分に分けて、評価項目を減らした。

●評価項目での「教育上の効果を測定するための方法の適切性」について

教育の方法の測定のなかにある「適切性」という表現について、何が適切なのかという基準はあるのかという質問であるが、適切性ということに一定のガイドライン、目安があるわけではない。適切といっても大学によって変わる場合がある。この大学には適切でも、違う大学にとってはその大学の目的や特性にとって適切と言えるかどうか、という判断はあるので、一律には決められない。あくまでもミッションとの関係で適切性を判断する。大学自身がこういうことが適切だということを出してもらい、それを証明してもらおうことになる。

●学士力のような、学士課程に共通する能力項目の扱いについて

ジェネリックスキルをどうみるのか、ということは議論がないわけではない。認証評価

はあくまでも大学全体をみていこうという話になっているが、教育課程や教育内容はみていくことは変わらない。

分野別の評価をやっていくときには、大学院を想定している。大学院でも分野ごとの評価は難しいが、ただ学位ということになると修士として求められる普遍的な価値ということとは何か、ということを考えていく必要があるだろうという議論が出ている。そういうものを今後、基準協会として示していくということも考えなければならない。本来、大学基準協会は基準をつくって、それに即して評価をする機関であるので、基準をつくって大学に示すということが我々の一つの使命ではないかと思っている。それは考えていく必要があるだろうと思っているし、そのような議論がある。その際に、学士としての共通性ということも同じように出てくるかもしれない。

「学士課程基準」のなかに明確に書かれているわけではないが、教育課程の編成として、「総合的な視野から物事を見ることができるとともに、豊かな人間性を涵養し高い倫理観をもった人材を育成していくことが重要」とは書かれている。これを明確にして、コンピテンシーとして構造化しているということはまだやっていないが、イギリスでもアメリカでもそのような方向にあり、基準協会のなかでも考えていく必要があるのかもしれない。

●卒業生の質を保証するシステムおよび指標についての考え方、評価の上での扱い

卒業生の質の保証については、これも学位の質保証の話につながっていく。学習成果に直結していくか、システムがうまく機能しているかどうか、指標をどう立てるかということになる。その指標は必ずしも基準協会がたてているわけではない。指標を立てて一生懸命やっている大学が出てきている。来る10月10日に、京都で「大学評価セミナー」を主催して実施するが、そのなかで各大学が行う自己点検評価の事例の発表として、九州大学、大阪市立大学、関西学院大学が報告する。内部質保証の構築というテーマで、各大学の報告のあとに産業界の人が発表して、パネルディスカッションをする。そのなかでも、関西学院大学は、指標を独自に立てており、基準協会の個々の評価項目を実際に自己点検評価するとき、客観的に指標をどうたてていけるかを細かい項目を独自にたてて、そのデータを蓄積して自己点検評価を客観的なデータとして扱っていくようにしている。そういう取り組みを行っている大学が出てきている。そういうように、自己点検評価の客観性を確保していく必要がある。そこがまだ十分ではないので、改善システムを大学のなかにつくっていくようにしたい。基準協会としても今後は、例示としてそういうことを出していくことを考えたほうがよいと思うが、現在は大学に任せている。

●大学による取組の違い、取組の有無についての対応

大学によってとりくみがばらばら、程度の違いや取り組みの有無の違いも出ているが、そのことについては、現状はやっていなければ改善を求めるということではなく、やっていることについて誉める、長所として指摘していくということを行っている。やっていないから問題点として挙げるということはない。自己点検評価が平成3年に制度化されているが日本に根付いたかどうかということとそうでもないのではないかと。自己点検評価を実質化させていくことが課題であり、そういう点から基準協会として評価の仕組みとして

も評価指標を設定させて、評価指標をもとに改善させていくという仕組みをこれから考えていく必要があると考えている。

●評価者の課題

基準協会の評価基準は15項目があるが、15項目ごとに、到達目標を設定してもらうようにしている。「理念目的」についての到達目標はないが、それ以外の評価基準には、到達目標を設定して、それに基づいて自己点検評価をしてくださいということを言っている。報告書のなかで、到達目標を設定しているが、その到達目標と実際に書かれていることが関連付けられていないという大学も多い。大学側の自己点検評価が必ずしもうまく機能していないことがある。しかし、もうひとつ、評価する側も、必ずしも大学のミッションや目標を念頭に評価しているかという点、必ずしもそれができている評価者ばかりではない。評価者の側の課題もある。評価のなかで大学のミッションや目標をきちんと理解して評価している人もいるが、自分の所属する大学との比較で評価してしまう人もある。大学がやっている取り組みに対して、ミッションや到達目標との関係で評価しないで、自分の大学と比較して、こんなことはどこでもやっているのが長所としていえない、というようなことになることもある。しかし、その大学にとってみれば、仕組みを設けただけでも誉められるべき点ということがあるかもしれない。その判断が、評価者全員ができているかという点そうはいえない。評価者自身がまだまだ慣れてないということもある。評価者をどういうふうに養成していくかはまだまだ考えていく必要がある。その大学のミッションを頭に入れて、そのことと関連付けて評価をしていくということは難しい。大学に普遍的に求められるものはあるので、その観点から評価することはいいが、そうではなくて自分たちの所属する大学と比較するということができると、そうなるとその大学の到達目標との関連での評価ということが必ずしも機能しなくなるので、難しいところになる。そのことを徹底していくということが大事かもしれない。

<謝辞>

工藤潤部長、田代守主幹には、ご多用の中、予定の時間を超えて本インタビューへのお話をいただきました。ここに重ねてお礼申し上げます。

以 上

『大学基準』とその解説」と

2009（平成 21）年度申請大学用点検・評価項目（関連項目）

点検・評価項目中、○の付いている「評価の視点」は、必須項目です。ただし、当該大学・学部・研究科がその項目に該当しない場合は、点検・評価する必要はありません。なお、○の付いていない項目は任意です。必要に応じて適宜点検・評価してください。

基準 [教育内容・方法]

3 大学は、十分な教育上の成果をあげるための教育内容と方法を整えなければならない。

大学は、その理念・目的を達成するために、適切な教育課程を体系的に編成し、それをもとに適切な方法で教育を行うことが肝要である。

(1) 教育課程

教育課程の編成にあたっては、いずれの専門分野にあっても、国際化や情報化の進展等に留意しつつ、それぞれの課程の目標を達成するためにふさわしい授業科目を適切に配置する必要がある。その際、学部・研究科等の教育目標、学問の体系性などを考慮するとともに、各授業科目を総合的な大学教育の一環として適切に組み合わせ、体系的かつ効果的に編成するよう配慮する必要がある。

(2) 教育方法

大学は、その教育効果を十分に発揮するために、教育方法の改善に多面的な努力を払う必要がある。教員の教授法の改善と啓発のために FD（ファカルティ・ディベロップメント）を実施し、教員の資質向上を図ることも重要である。

学生の学修意欲を促進させるために、適切な履修指導を行うとともに、適切な計画に基づいて教育研究指導を行い、授業形態、授業方法にも工夫を凝らすなど、学修の活性化のための十分な措置を講ずることが必要である。

履修単位の取得方法に関しては、各科目の特徴や内容、履修形態等を考慮し、期待する教育効果を見極めながら、単位制の趣旨に沿った措置をとることが望ましい。また、教育の質を保証するために、適正な成績評価を行う必要がある。

大学は、教育効果をあげるために、以上のような様々な努力を積み重ねるとともに、教育効果の測定法の開発に努め、教員の授業内容、授業方法の改善と向上に向けた様々な措置を講ずる必要がある。

(3) 学位授与

大学は、いずれの課程においても、適切な基準と方法によって、一定の成果を修めたと認定された学生に対して、学修の成果にふさわしい学位を授与する必要がある。また、修業年限内に学生が学位を取得できるよう、適切な指導体制と指導方法に配慮する必要がある。

◆点検・評価項目◆

(1) 学士課程の教育内容・方法

① 教育課程等

項目	評価の視点
学部・学科等の教育課程	○ 教育目標を実現するための学士課程としての教育課程の体系性（大学設置基準第19条第1項）
	○ 教育課程における基礎教育、倫理性を培う教育の位置づけ
	○ 「専攻に係る専門の学芸」を教授するための専門教育的授業科目とその学部・学科等の理念・目的、学問の体系性並びに学校教育法第83条との適合性
	○ 一般教養的授業科目の編成における「幅広く深い教養及び総合的な判断力を培い、豊かな人間性を涵養」するための配慮の適切性
	○ 外国語科目の編成における学部・学科等の理念・目的の実現への配慮と「国際化等の進展に適切に対応するため、外国語能力の育成」のための措置の適切性
	○ 教育課程の開設授業科目、卒業所要総単位に占める専門教育的授業科目・一般教養的授業科目・外国語科目等の量的配分とその適切性、妥当性
	○ 基礎教育と教養教育の実施・運営のための責任体制の確立とその実践状況
○ カリキュラム編成における、必修・選択の量的配分の適切性、妥当性	
カリキュラムにおける高・大の接続	○ 学生が後期中等教育から高等教育へ円滑に移行するために必要な導入教育の実施状況
カリキュラムと国家試験	○ 国家試験につながるのあるカリキュラムを持つ学部・学科における、カリキュラム編成の適切性
医・歯・薬学系のカリキュラムにおける臨床実習	○ 医・歯・薬学系のカリキュラムにおける、臨床実習の位置づけとその適切性
インターンシップ、ボランティア	○ インターンシップを導入している学部・学科等における、そうしたシステムの実施の適切性
	○ ボランティア活動を単位認定している学部・学科等における、そうしたシステムの実施の適切性
授業形態と単位の関係	○ 各授業科目の特徴・内容や履修形態との関係における、その各々の授業科目の単位計算方法の妥当性
単位互換、単位認定等	○ 国内外の大学等での学修の単位認定や入学前の既修得単位認定の適切性（大学設置基準第28条第2項、第29条）
開設授業科目における専・兼比率等	○ 全授業科目中、専任教員が担当する授業科目とその割合
	○ 兼任教員等の教育課程への関与の状況

項目	評価の視点
社会人学生、外国人留学生等への教育上の配慮	社会人学生、外国人留学生、帰国生徒に対する教育課程編成上、教育指導上の配慮

② 教育方法等

項目	評価の視点
教育効果の測定	<input type="radio"/> 教育上の効果を測定するための方法の有効性
	<input type="radio"/> 卒業生の進路状況
成績評価法	<input type="radio"/> 厳格な成績評価を行う仕組みと成績評価法、成績評価基準の適切性
	<input type="radio"/> 履修科目登録の上限設定等、単位の実質化を図るための措置とその運用の適切性
	<input type="radio"/> 各年次および卒業時の学生の質を検証・確保するための方途の適切性
履修指導	<input type="radio"/> 学生に対する履修指導の適切性
	<input type="radio"/> 留年者に対する教育上の措置の適切性
	科目等履修生、聴講生等に対する教育指導上の配慮の適切性
教育改善への組織的な取り組み	<input type="radio"/> 学生の学修の活性化と教員の教育指導方法の改善を促進するための組織的な取り組み（ファカルティ・ディベロップメント（FD））およびその有効性
	<input type="radio"/> シラバスの作成と活用状況
	<input type="radio"/> 学生による授業評価の活用状況
	卒業生に対し、在学時の教育内容・方法を評価させる仕組みの導入状況
	教育評価の結果を教育改善に直結させるシステムの確立状況とその運用の適切性
授業形態と授業方法の関係	<input type="radio"/> 授業形態と授業方法の適切性、妥当性とその教育指導上の有効性
	<input type="radio"/> 多様なメディアを活用した授業の導入状況とその運用の適切性
	<input type="radio"/> 「遠隔授業」による授業科目を単位認定している大学・学部等における、そうした制度の運用の適切性

第15章 第13節 日本技術者教育認定機構における取り組み

夏目達也（名古屋大学）

- ・調査日： 2008年11月7日（金）
- ・調査先： 日本技術者教育認定機構事務局
〒108-0014 東京都港区芝 5-26-20 建築会館 6F
- ・応対者： 福崎 弘 氏（専務理事）
- ・調査担当者： 夏目達也（名古屋大学高等教育研究センター）

I. 日本技術者教育認定機構について

1. 目的と事業内容

日本技術者教育認定機構（JABEE：Japan Accreditation Board for Engineering Education）は、技術系学協会と密接に連携しながら技術者教育プログラムの審査・認定を行う非政府団体であり、1999年11月に設置された。目的や事業内容は、日本技術者教育認定機構定款により、以下のように規定されている。

「学界と産業界の連携により、統一的基準に基づいて、大学等の高等教育機関が行う技術者の育成を目的とする専門教育プログラムの認定を行い、我が国の技術者教育の国際的な同等性を確保するとともに、技術者教育の振興を図り、国際的に通用する技術者の育成を通じて社会と産業の発展に寄与することを目的とする。」（定款第3条）

この目的を実現するために、主に以下のような事業を行っている。

- ①技術者教育プログラムの認定基準の策定、及び審査、認定、公表に関する事業
- ②技術者教育プログラムの審査に当たる専門家の養成に関する事業
- ③技術者教育プログラムの専門分野の審査協力団体の指定、及び統括、調整に関する事業
- ④技術者教育プログラムの審査、認定に関連する事項の調査研究、提言等に関する事業
- ⑤技術者教育プログラムの審査、認定に関連する事項に関し、学界、産業界との連携を図る事業

JABEEの主要な活動は、設置目的に規定されているとおり、高等教育機関の教育活動の質が一定水準を満たしていること、また、その教育成果が技術者として活動するために必要な最低限度の知識や能力（Minimum Requirement）の養成に成功していることを認定することにある。教育の質保証といっても、画一的な目的・目標、カリキュラム等を強制することを目的としていない。あくまで、各大学が独自の教育理念と教育目標を設定すること、その実現に向けて高等教育としてふさわしい質・水準を備えた教育を提供すること、それを通じて各大学の個性を伸ばすことを支援するところに真のねらいがある、としている。

2. JABEEの審査の特徴

従来の外部評価機関による評価は「機関評価」であり、教育活動に対するインプット（カリキュラム、教員、設備等）が評価の主な対象となる。その一方で、教育活動の成果に関する評価は実施されてこなかった。そのために、審査の重点は教育活動に投入される資

源入力される資源の質に置かれた。

これに対し、JABEE が実施する審査は教育プログラムの評価であり、評価対象は4年間の教育プログラムが達成する教育成果(アウトカムズ)である。JABEE は大学の提示する教育目標が JABEE の要求する教育成果を含み、国際的な Minimum Requirements を満たす内容であることをチェックする。また、自己点検書や訪問調査から、教育成果が教育プログラムの提示する教育目標を必要な水準で満足していることを確認する。機関認定と異なり教育活動に持ち込まれる資源(カリキュラム、教員、設備)や用いる教育手法は大学の独自性に任されており、革新的な教育手法やカリキュラムが生れる環境を準備している。

いま一つの重要な観点は、教育目標の達成を維持し教育手法を改善するため、継続的な教育改善活動が実施されており、その仕組みが十分に機能しているかどうかという点にある(ホームページによる説明)。

3. 審査の基準と手続き

JABEE による技術者教育プログラムの認定審査は、下記の項目を含む自己点検書の評価と実地審査によってなされる。

- ①学習・教育目標(基準1および分野別要件で要求される知識・能力)
- ②学習・教育の量(1800時間の総学習保証時間)
- ③教育手段
 - 入学者選抜方法(目的・目標を達成するために必要な資質を持った学生を入学させる方法、編入生の既修得単位に対する互換性評価法)
 - 教育方法(学習・教育目標との対応、科目の位置付け、教育方法、成績の評価方法)
 - 教育組織(目標を達成するために必要な教員数、教員の質的向上を図る仕組み、教員の教育活動に関する評価法、教員のコラボレーションネットワーク組織)
- ④教育環境(施設・設備、財源、勉学への支援体制)
- ⑤学習・教育目標達成度の評価と証明(目標達成度の評価基準とそれに基づく評価、総合的な達成度評価、厳密な成績管理)
- ⑥教育改善(自己点検システム、教育手法や教育環境の改善活動)

JABEE 認定の審査は、2001年度から正式に開始した。初年度の認定プログラムは3プログラムに過ぎなかったが、その後2002年度32プログラム、2003年度67プログラム、2004年度84プログラム、2005年度95プログラム、2006年度65プログラムというように、年度を経るごとに増加してきた。2007年3月時の修了者類型は5.6万人に達すると推計されている。

II. 質疑応答

1. 学生に獲得させる能力として、どのようなものを指定していますか。

<答>

「日本技術者教育認定基準 2008年度適用」の基準1では、学習・教育目標の設定と後悔を掲げている。その中で、以下の8項目にわたる内容を具体化したプログラム独自の学習・

教育目標が設定され、広く学内害に後悔されていること、教員と学生に周知されていることを定めている。8項目とは、以下のものである。

- ①地球的視点から多面的にものごとを考える能力とその素養
- ②技術が社会や自然に及ぶ末井教や効果、及び技術者が社会に対して負っている責任に関する理解
- ③数学、自然科学及び情報技術に関する知識とそれらを応用できる能力
- ④該当する分野の専門技術に関する知識とそれらを問題解決に応用できる能力
- ⑤種々の科学、技術及び情報を利用して社会の要求を解決するためのデザイン能力
- ⑥日本語による論理的な記述力、口頭発表力、討議等のコミュニケーション能力及び国際的に通用するコミュニケーション基礎能力
- ⑦自主的に、継続的に学習できる能力
- ⑧与えられた制約の下で計画的に仕事を進め、まとめる能力

質問2.

認定基準として、どのような「プログラムの各学習・教育目標に対する達成度を総合的に評価する方法と評価基準が定められ、それに従って評価が行われていること」「修了生全員がプログラムのすべての学習・教育目標を達成していること」(基準5 学習・教育目標の達成)が掲げられています。達成度を総合的に評価する方法とは具体的にどのようなものが想定されているのでしょうか。

たとえば、「厳格な成績評価」の方法として、GPAの実施状況などは評価基準に加えられていますか。

<答>

JABEEとしては、アウトカムズ評価を重視している。プログラムを受け・修了することにより、最終的に学生が予定の知識・スキル、能力が獲得できていることが重要である。それを重点的に評価できればよいと考える。しかし、実際にはそれだけで教育改善を実現することは難しい。そのために、いわば教育を行うために投入する資源の種類や量を、インプットとして具体的に内容を定めている(授業時間数、シラバスの内容や活用等)。

JABEEの求める成績評価の方法としてGPAを指定することはない。各大学の判断でGPAを実施してもらえばよい。

質問3.

卒業のための到達目標の設定・基準の設定や、外部試験の活用の奨励などは、認定基準として加える予定はありますか。さらに、卒業試験の創設・実施について、貴機構としてどのようにお考えでしょうか。

<答>

卒業判定のための試験をJABEEが実施すること、あるいは各大学に各種の外部試験の活用を促すことは、今のところ検討していない。

諸外国、たとえばイギリスでは、外部の人間による教育成果に対する評価制度がある。External Reviewと呼ばれる制度がそれだ。これは、ある機関の学生の達成状況について、外部の機関に所属する人間が評価を担当するものである。当該機関の全員でなく、抽出で

あっても、効果は大きいと言われる。イギリスでは、この External Review が品質保証には大きな役割を担っている。

質問 4.

「中教審の審議のまとめ」（2008年3月）は、「学習成果を重視した大学評価の在り方についての調査研究」「教育課程の体系化・構造化」等を提言しています。これについて、貴機構はどのような対応をお考えでしょうか。

<答> これらは、まさに JABEE が発足当初から取り組んできたものである。2006年度に実施した JABEE の自己評価結果からも、多くのプログラムでこれらの考え方に沿って教育システムの改善が行われたことが認められた。ただし、その成果が教育水準や修了生の能力向上にどのように役立ったかの検証は今後の課題である。

中教審の提案は、われわれの取り組みを評価した結果といえるかもしれない。提案は JABEE の考え方、活動を後押ししてくれるものと受け止めている。

質問 5.

認定後の実質的な教育改善を各大学に促すために、どのような方法を用いていますか。中間審査の効果はどのように評価されていますか。また、その他の方法を検討されていますか。

<答>

中間審査は、審査の際に、留意事項として指摘された項目が、所定の期間内に改善されたかどうかを審査する目的で実施している。通常は最初の審査から2年以内に実施している。

質問 6.

審査員等の力量を高めるために、どのような活動を行っていますか。

<答>

JABEE の認定・審査は、16 技術分野の分野別審査委員会と、正会員 84 専門学協会の協力を得て実施している。2007年度の審査は、318名の審査員によって行われた。審査員には大学関係者だけでなく、産業界からも選出されている（通常は、審査員グループは、大学関係者2名と産業界代表1名の計3名で構成される）。

これらの審査員が適格に審査を実施できるように、研修を実施している。研修は1泊2日で集中的に実施している。研修のテキストとして、『認定・審査用資料』等を用いている。

質問 7.

JABEE の事業を今後の発展させていく上での課題をどのように考えますか。

<答>

JABEE の事業に対する関心を企業にもっともってもらいたい。JABEE の審査委員として企業関係者にも加わってもらっているが、全般に企業の関心は高いとは言えない。産学連携の必要性は以前から叫ばれており、実績もあがっている。しかし、それは研究・開発の

領域が中心であり、技術者教育に関しては弱い。一方、欧米では企業がアウトカムズ評価に熱心だ。

企業には、JABEE の審査を受けた大学・機関の卒業生を、給料面等で積極的に評価してもらいたい。現状ではこの点がまだ弱い。せつかく質の高い教育を受けても、企業で評価されないのでは各大学の JABEE 審査へのインセンティブを持たせることが難しい。

大学には、継続的に改善を行うこと、それを評価する指標をもつことが不十分である。企業は、製品の不良品発生率等を評価指標としている。アメリカでは大学に教育改善をリードする役割の教員が配置されている。この意味で、日本の大学はまだ遅れている。

東大や京大の JABEE 審査・認定への参加状況が好ましくない。これは JABEE を受けなくても十分に教育の質を担保できているとの判断による。しかし、これらの大学で学んだ留学生は、帰国後それぞれの国で不利な扱いを受けることになる可能性が高い。また、日本人学生であっても、外国で活躍しようとする人にとっては不利な扱いをうけることになる。

【 補 足 】

有名大学の認定プログラムが少ないことについて、JABEE 副会長の大中逸雄氏（大阪産業大学工学研究科客員教授）は、以下のように指摘している。

「認定の申請が少ない理由としては、良い教育を実施しているという自負の他に、大学法人化、教育改革、研究費増大等による研究活動の増大、大学評価・学位授与機構による評価など種々の評価があり対応が困難、JABEE の認定基準は最低レベルの保証という誤解等種々考えられる。しかし、大学法人化等は認定プログラムの多い他の国立大学でも同じであり、教育の程度も一流大学だから格段に良いという訳でもない。一番の違いは教員の危機意識の差である。現状では認定を受けなくても良い学生が集まり、就職もあまり心配ないのだから無理もない。

しかし、社会は変わりつつあり、これらの大学も変わらざるを得ないであろう。上記の大学関係者の多くが JABEE の活動に積極的に参加しているのもその必要性を認識しているからである。少なくとも、第三者の評価により質の保証が確認されていなければ国際的に一流大学とは言えないのが世界の動向であることをより多くの教員が認識すべきである。」（大中逸雄 2001、「日本技術者教育認定制度の現状と展望」、<http://www.jabee.org/OpenHomePage/jabee3.htm>, 2008.11.8).

第15章 第14節 テスト機関・分野別評価機関調査

香川順子（徳島大学）

調査対象：心理学検定、心理学領域の学士課程教育に関する調査

- ・日心連心理学検定（日本心理学諸学会連合）
→ 大学心理学科等の卒業レベルの心理学的知識・能力を測る検定試験
- ・日本学術会議 対外報告書（心理学・教育学委員会心理学教育プログラム検討分科会、心理学・教育学委員会健康・医療と心理学分科会）
→ 学士課程における心理学教育の質的向上とキャリアパス確立に向けての提言

調査者：香川順子（徳島大学 大学開放実践センター）

心理学検定とは（心理学検定試験受験ガイド「はじめに」より）

心理学検定は大学心理学科等の卒業レベルの心理学の実力を客観的に評価するものである。心理学的知識・能力の確認、就職・進学・キャリアアップ、各種心理資格の取得に役立つことを目指している。

この検定は、日本心理学諸学会連合（日心連）が主催し、検定局が実施するものである。日本の心理学者が所属する39の学会が行っており、学術的信頼のある検定である。検定問題の作成から結果の判定まで、日本を代表する150人ほどの心理学者が行っている。

1. 具体的な取り組みの内容と実施方法

具体的な取り組みについては、心理学検定ホームページに紹介されている。テスト実施について日本心理学諸学会連合ホームページより紹介する。

(1) 受験対象

心理学部や心理学科の所属や卒業に関係なく、希望するすべての人が受験可能

(2) 出題領域

心理学の10科目領域（A、B共に5領域）について行われる。

A領域	原理・研究法・歴史、学習・認知・知覚、発達・教育、社会・感情・性格、臨床・障害
B領域	神経・生理、統計・測定・評価、産業・組織、健康・福祉、犯罪・非行

受験者は、10科目領域のうちどの科目領域を受検するかを申込み時に申請する。3科目領域、6科目領域、8科目領域の3段階で選択可能。問題冊子には10科目領域全てが掲載されるが、受験者は申し込んだ領域のみ回答する。

問題はすべて5肢選択問題で、各科目領域から20問が出題される。合計200問からなる。試験時間は各科目領域20分。受験を希望する科目領域数により各自の試験時間が異なる。

合否判定の基準については、各科目領域について約6割の正答率を目安とする。領域ごとに受験可能であり、各科目領域の合格実績の有効期限は5年間。次回の受験申込みの際に、必要に応じてコピーを提出して受験する。既定の科目領域に合格すると(3)に定める心理学検定1級、2級の資格が取得できる。

(3) 取得資格

「心理学検定1級」・・・A領域4科目領域を含む6科目領域に合格すると取得可能

「心理学検定2級」・・・A領域2科目領域を含む3科目領域に合格すると取得可能

「心理学検定1級」及び「心理学検定2級」は、資格更新の必要なし。「認定心理士」の資格所有者は優遇措置として、A領域3科目領域を合格すれば「心理学検定1級」を取得可能。

(4) 公開類似問題 (抜粋)

■問題■ 以下の【No. 1】から【No. 20】までの文章を読み、1から5までの選択肢の中から最も適切な選択肢を1つ選び、その番号をマークしなさい。(注：マークシートは省略)

【No. 1】同じ被験者（実験参加者）が独立変数のすべての異なった値を体験する実験の計画を何と呼ぶか。

1. 被験者間計画 2. 被験者内計画 3. 被験者統一計画 4. 線形計画 5. 被験者計画

【No. 2】19世紀にライプチヒ大学で世界で最初の公認の心理学実験室を創設したのは誰か。

1. Darwin, C. 2. Brentano, F. 3. Kretchmer, E. 4. Jung, C. G. 5. Wundt, W.

【No. 3】右眼と左眼に映る像はわずかに異なっており、それを脳が融合することで立体像として知覚される。このような奥行き手がかりを何と呼ぶか。

1. 輻輳 2. 両眼視差 3. きめの勾配 4. 図地反転図形 5. 共通運命の要因

【No. 4】次の知覚現象のうち、視覚と聴覚のクロスモーダル情報処理によって引き起こされるものは何か。

1. リープマン効果 2. マガーク効果 3. マッカロー効果 4. ゲルブ効果
5. クレイク・オブライエン効果

【No. 5】記憶を宣言的記憶と手続記憶とに分類したとき、次の中で、宣言的記憶に分類されるものは何か。

1. エピソード記憶 2. プライミング 3. 技能学習 4. 古典的条件付け 5. 知覚学習

【No. 6】Piaget, J. による認知発達の段階で、特に児童期の特徴を示しているのは何か。

1. エディプス期 2. 感覚運動期 3. 具体的操作期 4. 形式的操作期 5. 前操作期

【No. 7】生後10ヶ月前後から1歳過ぎに生じる行動で、あいまいな状況において、他者に情報を求めて、その情報を用いて自分の行動を調整する現象を何というか。

1. 自己意識 2. 甘え 3. アタッチメント 4. 情動調整 5. 社会的参照

【No. 8】急に頭部の支えをなくして落下するような刺激を与えると発現する原始反射は何か。

1. 把握反射 2. モロー反射 3. 逃避反射 4. パピンスキー反射 5. 瞬目反射

【No. 9】魅力的な条件のもとで相手に応諾をさせた後、その条件を取り除いても相手が断りにくいことを利用した説得技法はどれか。

1. ローボール・テクニック 2. ドア・イン・ザ・フェイス・テクニック
3. グランファルーン・テクニック 4. フット・イン・ザ・ドア・テクニック
5. ドア・イン・ザ・フット・テクニック

【No. 10】社会的交換における資源として、Foa & Foa (1976) は6種類をあげているが、愛情、サービス、商品、金銭、情報、とあと一つは何か。

1. 機会 2. 食物 3. 地位 4. 能力 5. 魅力

【No. 11】衝動や欲求を社会的価値のあるものに変化させる防衛機制は何か。

1. 昇華 2. 抑圧 3. 転換 4. 投影 5. 反動形成

【No. 12】Minuchin, S. が創唱した家族療法の理論は何か。

1. 多世代理論 2. コミュニケーション理論 3. 戦略理論 4. 構造理論
5. 解決志向理論

【No. 13】生活習慣に起因する三大死因としてあげられているのは何か。

1. 脳血管障害, 糖尿病, 高脂血症 2. 糖尿病, 高脂血症, 心臓疾患
3. 心臓疾患, 高脂血症, 癌 4. 糖尿病, 脳血管障害, 癌 5. 心臓疾患, 癌, 脳血管障害

【No. 14】神経伝達物質に属さないものは何か。

1. バソプレッシン 2. ドーパミン 3. ノルアドレナリン 4. アセチルコリン
5. セロトニン

【No. 15】経験が長期の記憶として固定するために最も重要な脳部位はどこか。

1. 視床 2. 海馬 3. 小脳 4. 被殻 5. 扁桃核

2. 実施の背景とこれまでの経過

(1) 心理学検定実施に至るまでの経緯

検定試験の実施は2008年が初回である。「日本心理学諸学会連合」が主催となり、検定実施事業を行う検定局が発足し、実施に至った。これまでの経緯は次に示す通りである。

【今日までの経緯】¹⁾

1997年	日本心理学界協議会(日心連の前身)の資格制度委員会で、検討を始める。
2001年	資格制度について、まずは基礎資格の問題に焦点を絞り、ワーキンググループで検討を始める。
2004年	日心連理事会で検定事業の実施を決定した。
2005年4月	検定局が発足した。
2006年6月	日心連理事会で「心理学検定規定」、「心理学検定事業概要」、「心理学検定試験実施収入支出予算」、「運営資金の調達と返済に関する細則」を承認した。
2006年7月	心理学検定プレ試験を実施した。
2007年6月	第1回検定試験を2008年9月に実施することを決定した。
2008年9月	第1回検定試験実施

(2) 心理学領域における学士課程教育の新たな動き

①背景

心理学検定の実施が推進される一方で、学士課程における基準的な教育カリキュラムの提案とその質的保証制度のあり方、キャリアパスを保証するための職能教育とそれを裏付ける「職能心理士」の国資格制度のあり方を提案する動きもあり、その報告が日本学術会議の対外報告「学士課程における心理学教育の質的向上とキャリアパス確立に向けて」²⁾においてまとめられている。

日本学術会議の心理学・教育学委員会において、学士課程の心理学教育のあり方と心理学専攻生のキャリアパスを改善するため、「心理学教育プログラム検討分科会」を設置し、議論を進めてきた。また、「健康・医療と心理学分科会」においても、医療領域における「職能心理士」の国資格が審議されており、両分科会が相互に連携して協議を重ねている。³⁾

2つの分科会に共通する結論としては、以下の6項目があげられた。²⁾

- 1) 現代の心理学に相応しい心理学教育の確立
- 2) 認証制度による学士課程における心理学教育の質的保証
- 3) キャリアパスのための職業人養成カリキュラムの学士課程設置
- 4) 職能心理士の国資格法制化
- 5) 職能心理士の国資格取得の仕組みの確立
- 6) 高等学校の教科科目への心理学の導入

対外報告²⁾では、大きくまとめ、以下の2点について国や関係機関に早期実現を要望している。

1. 大学学部の心理学専門教育の質的向上のため、基準カリキュラムの設定、各科目の学習目標、学習成果の基準の明確化、専門教育の第三者認証評価の義務付けを図り、学士力の実質化を推進する。

2. 社会生活全般にわたる心理学の有効性を高め、心理学専攻生のキャリアパスを確立するため、心理学専門職の養成教育課程と「職能心理士」国資格制度化を図る。

本報告においては特に前述の要望2点について関連のある事項について取り上げ、対外報告²⁾よりその方針について次に紹介する。

②心理学領域における学士課程教育の提案

心理学は、産業、教育、医療、福祉など人間生活のあらゆる領域に広くわたり貢献するものであるが、心理学に関する民間資格が氾濫し、その取得を目的に安易な教育が行われている。また、「学士力」の育成、質的保証の観点から、学士課程教育の再構築が課題となっており、心理学教育の分野において「専門知識を習得した質の高い職能人材」を養成し、幅広い分野で活躍させることが重要な使命となっている。

また、他の先進諸国と異なり、専門家の養成制度や資格制度が確立されておらず、専門家としての学士力が発揮できないという問題もある。大学院修士課程においては、1988年に日本臨床心理士資格認定協会が臨床心理士の認定制度を設けて以来、専攻分野が目立って増加し、臨床心理士養成を目的としたために、偏った教員組織を編成していることが問題となっている。また心理学の専門基礎教育を含まない学士課程教育を受けた学生が多く進学し、基礎教育が不十分な専門家が輩出している。このような状況から、学士課程における質の高い心理学専門基礎教育の見直しと整備が喫緊の課題となっている。

カリキュラムについては、欧州における心理学資格免許制度（EDP: European Diploma in Psychology）⁴⁾と日本心理学会が認定心理士資格の判断基準分類としている授業科目群を参考として学士課程における心理学教育の基礎科目と専門領域からなる「基準カリキュラム」が提案されている（表1）。また、アメリカ心理学会（APA: American Psychological Association）の示す学士課程の心理学教育の学習目標、成果の基準に倣って作成した、具体的な学習目標と成果の基準についても表2に示すように提案されている。

認証評価については、JABEEや大学評価・学位授与機構のように、学習目標と学習成果の基準に基づいて教育認証を行う第三者機関の必要性が述べられており、その可能性として個別の専門学会が専門教育の認証事業を行うことが一つの方法として提案されている。

また、心理学職能の国資格制度についても提案されており、「技術士」資格制度に倣い「職能心理士」とし、各専門部門として「職能心理士（〇〇）」と括弧内に専門分野を入れて一つの国資格とすることが提案されている。国資格取得の過程については、対外報告の図2のように提案されており、今後は学士課程修了と同等の資格制度を確立する方向へ動いていくことが予想される。

表1 心理学教育の基準カリキュラム

内容種別／指導目的	授業科目（授業形式）
1. オリエンテーション／知識習得 （基礎科目）	心理学概論（講義：含む心理学史） 心理学研究法（講義）
2. 説明理論／知識習得（専門領域科目）	* 知覚心理学（講義） * 行動心理学（講義：含む学習心理学） * 神経心理学（講義：含む生理心理学） * 認知心理学（講義） * 感情心理学（講義） * 個性心理学（講義） * 社会心理学（講義） * 発達・進化心理学（講義） 臨床心理学（講義） 教育・学校心理学（講義） 組織心理学（講義：含む産業心理学） 障害・福祉心理学（講義） 健康・医療心理学（講義） 司法・犯罪心理学（講義）
3. 技法理論／知識習得（専門領域科目）	観察・面接法（講義） 検査・測定法概論（講義） 研究・実務倫理論（講義）
4. 技法理論／技術習得 （専門領域科目）	心理アセスメント基礎（実習）
5. 技法理論／技術習得 （専門領域科目）	心理面接基礎（実習）
6. 方法論／知識習得 （基礎科目）	心理統計学基礎（講義） テスト構成・質問紙構成法（講義）
7. 方法論／技術習得 （基礎科目）	心理学基礎実験（実習） 研究法：統計処理・実験機器操作（実習） 研究法：データ収集と質的分析（実習）
8. 学術的技能／技術習得 （基礎科目）	情報収集／文献検索（実習） 論文講読・論文執筆（実習）
9. 心理学以外の理論／知識習得	学士課程の全学教養的共通科目

表2 学士課程で達成される心理学教育の目標と学習成果の基準

心理学教育が達成すべき専門的側面	心理学教育により達成される教養的側面
<p>学習目標</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 専門的基礎知識の説明ができる 2. 研究法の理解と適用ができる 3. 批判的・創造的な論理思考を形成する 4. 心理学の実際応用と理解ができる 5. 心理学に関わる価値観を形成する 	<p>学習目標</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. 情報技術や情報処理のリテラシーを持つ 7. 効果的コミュニケーション技術を獲得する 8. 社会文化的、国際的意識を形成する 9. 心理学を通して個人的成長をとげる 10. キャリア計画とキャリア開発の技能を習得する
<p>学習成果</p> <p>目標1について</p> <ol style="list-style-type: none"> 1-1 原理や理論に基づき心理学を記述できる 1-2 心理学領域の範囲や深さを理解する 1-3 心理的現象を概念、理論、専門用語で説明する 1-4 現代の心理学の主要な領域を説明する <p>目標2について</p> <ol style="list-style-type: none"> 2-1 科学としての心理学の基本特性を記述する 2-2 心理学が使用する種々の研究法を説明する 2-3 研究から得られた結論の適切性を評価する 2-4 適切な研究法により研究計画を実施する 2-5 研究倫理に基づく研究の計画や遂行をする <p>目標3について</p> <ol style="list-style-type: none"> 3-1 批判的思考を有効に使用する 3-2 創造的思考をする 3-3 論理的推論や説得的、批判的意見を述べる 3-4 課題への効果的なアプローチをする <p>目標4について</p> <ol style="list-style-type: none"> 4-1 新旧の応用分野の違いを理解できる 4-2 問題解決に適切な応用分野を同定できる 4-3 心理学的理論により社会問題を説明できる 4-4 理論、概念、研究成果を実生活に適用できる <p>目標5について</p> <ol style="list-style-type: none"> 5-1 研究や実践における倫理の重要性を認識する 5-2 行動の生起因に対し合理的疑問を持つ 5-3 科学的エビデンスを求め、それを重視する 5-4 人間の多様性に対し尊敬と認識を持つ 5-5 心理学的知識と技能の限界を理解する 	<p>学習成果</p> <p>目標6について</p> <ol style="list-style-type: none"> 6-1 各種の研究から得られた情報の適切性を記述する 6-2 理解し易い報告のため適切なデータ処理法を使用する 6-3 情報や処理技法を倫理観や責任感に従い使用する 6-4 コンピュータの使用法を示範する <p>目標7について</p> <ol style="list-style-type: none"> 7-1 種々な文章スタイルを効果的な記述技法で表現できる 7-2 研究や討論での効果的発表技能を習得する 7-3 数量的表記に関するリテラシーを習得する 7-4 効果的な対人的コミュニケーションスキルを持つ 7-5 効果的な共同研究や共同作業を展開できる <p>目標8について</p> <ol style="list-style-type: none"> 8-1 能力、背景、展望の優れている人に強い感受性を示す 8-2 個人差に関わる文化的、国際的文脈を考察できる 8-3 個人差の信条、価値、対人関係への影響を理解する 8-4 権力や迫害への偏見、差別、不平等の影響を理解する <p>目標9について</p> <ol style="list-style-type: none"> 9-1 経験を顧みて、経験の意味を発見する 9-2 個人的成長の促進に心理学の知見を役立てる 9-3 健康増進のための自己管理方略をつくる 9-4 問題解決の質を高めるため種々な人の経験を蓄積する <p>目標10について</p> <ol style="list-style-type: none"> 10-1 職業選択の計画に心理学の専門知識を役立てる 10-2 就職で心理学や教養の学習や活動を有効に活用する 10-3 正確な自己評価に基づくキャリアパス選択 10-4 キャリア目標を達成するための技能や経験の蓄積 10-5 生涯教育の重要性や個人的成長の柔軟性を理解する

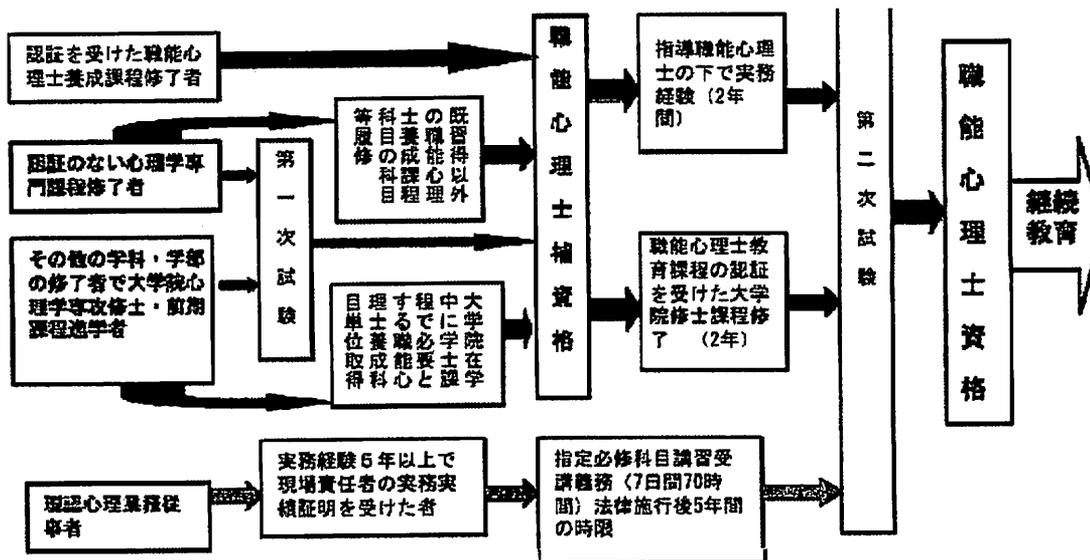


図2 「職能心理士」国資格取得の過程

註1) 網掛け部分は、学協会が協力する事業

註2) 現認心理業務従事者は、法制施行後5年間の経過措置

*図2については対外報告より抜粋

3. 国際的な通用性、参加者、利用者の数

2で述べたとおり、技術士資格などの国家資格として認可する方向へ動いている。参加者、利用者の数は以下の通りである。

第1回検定試験は2008年9月14日に行われ、全国5会場（北海道大学、明治大学、中京大学、関西大学、九州大学）で実施された。

《1》 総計（単位/人）

	合計人数
受検者申し込み者合	1335
受検者合計	1210
欠席者	125

《2》 大会会場ごとの受検者数（単位/人）

	合計人数
北大	28
明大	585
中京大	138
関大	314
九大	145

《3》 学部生・院生・卒業生別の
受検申し込み者数 (単位/人)

	合計人数
大学生	856
大学院生	91
大学卒業生	374
不明	14

《4》 認定級別合否者数 (単位/人)

	合計人数
1級合格	383 (31.65%)
2級合格	363 (30.00%)
不合格	464 (38.35%)

4. 大学や学生にとっての効果・意味

日心連ホームページ^リより大学、学生の利点について紹介する。検定局によれば、第1回目が終了したばかりであり、効果はまだ分からないとのこと。今後は多様な分野で社会的に価値があるものになることを予想しており、社会に対するPRに力を入れているということだ。

(1) 受検者の利点

- ①自己の心理学的学力を確かめることができる。
- ②一生の資格として保持することができる(更新なしの資格)。
- ③進学や就職に、あるいはキャリアアップに有利になる場合がある。
- ④心理学関連学会等の認定する各種資格の試験に利用できる場合がある。

(2) 大学・学会等の利用の利点

- ⑤心理学教育の成果を評価できる。
- ⑥大学院の入試科目の一部として代替することができる。
- ⑦各種資格の試験科目の一部として代替することができる。

今後の見通しについては、心理学検定が何らかの形で学士課程教育の資格に関与すると思われる。心理学領域の学士課程教育カリキュラムと資格については2の(2)に述べたとおりである。心理学検定を活用している大学については実施したばかりであるため不明。

【参考情報】

1) 日本心理学諸学会連合 (Japanese Union of Psychological Associations) を参照

<http://jupa.jp/index.php>

日本心理学諸学会連合は心理学関係の学会39団体(2007年12月1日現在)が加盟する連合体で、日本における心理学の調和ある発展と社会への貢献度を高めることを目的としている。

2) 平成20年(2008年)4月7日 日本学術会議 対外報告「学士課程における心理学教育の質的向上とキャリアパス確立に向けて」(心理学・教育学委員会心理学教育プログラム検討分科会、心理学・教育学委員会健康・医療と心理学分科会)を参照

<http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-20-t55-2.pdf>

3) 平成20年(2008年)8月28日 日本学術会議 提言「医療領域に従事する『職能心理士(医療心理)』の国家資格法制の確立を」(心理学・教育学委員会健康・医療と心理学分科会)

<http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-20-t62-8.pdf>

4) ボロニア宣言に基づいて2001年から「標準的な教育・訓練システムに基づく人材養成によって、欧州における心理学専門職の質を確保すること」を目的に設けられた教育制度。

第15章 第15節 医・歯学教育における学習到達度を判定するための共通の評価試験の 取り組みと医学教育における質保証

小島佐恵子（北里大学）

白川優治（千葉大学）

医・歯学教育の分野では、知識・技能・態度・適性に優れた良質の医師を養成するために、モデル・コア・カリキュラムに基づき、臨床実習開始前にそれら进行评估する全国共通の評価試験（以下、共用試験とする）を個々の大学で実施している。本稿は、この医・歯学における学習到達度を判定する仕組みについて、とくに医学について概観し、医学教育における質保証の仕組みを大学教育改革全体の中に位置づけて考察することを目的とする。以下では、1）共用試験の概要、および2）医学教育の流れと共用試験実施の経緯を説明し、3）共用試験に対する大学の反応として千葉大学の事例を取り上げる。次に、4）大学教育改革の中での医学教育の動向を整理し、最後に、5）共用試験の課題について考察するとともに、医学教育における質保証の位置づけについてもふれる。

1. 共用試験とは

1-1. 共用試験の概要

臨床実習開始前の学生の知識・技能・態度を評価する総合試験のことを指す。2種類の試験から成り、主として知識の総合的理解と問題解決能力を測るコンピュータを用いた多肢選択型試験（Computer Based Testing : CBT）と、基本的態度・基本的臨床技能を評価する客観的臨床能力試験（Objective Structured Clinical Examination : OSCE¹）がある。2001年に医学教育におけるモデル・コア・カリキュラムが文部科学省より報告された後、それに基づいて全国の大学によって試験問題が作成され、2002年からトライアルを実施し、2005年から正式に実施されている。

医師法第17条によれば、「医師でなければ、医業をなしてはならない」と定められているが、医学生を育てるためには、医療チームの一員として患者の診療に携わりながら実習を行うクリニカル・クラークシップ（診療参加型臨床実習）や面接・診療技能教育が求められる。そこで、医学生の医行為が違法でないと解釈できる条件の一つとして「事前に医学生の評価を行う」という共用試験の実施が示された。そして、臨床実習の前に共用試験を受験し、それに合格することが求められるようになった。

1-2. 共用試験の特徴

共用試験の特徴として、①全国の大学が参加して問題を作成している、②教育者（当該大学の教員）が評価者ではない（ピア・レビュー・システム）が挙げられる。

共用試験の問題は、共通基準に則した組織的評価を行うために、前述のとおり、モデル・コア・カリキュラムに基づき、全国の大学が参加して試験問題を作成している。CBTの場

¹ OSCEは1975年にスコットランドのHarden,W.によって創始された評価方法であり、欧米では卒業試験として全科の臨床能力を問うことに利用されているという。カナダでは医師国家試験や家庭医の専門に試験として導入されているという。（参考：全国大学共同利用施設 医歯学教育システム研究センター http://www.tmd.ac.jp/mdc/gp/naivou_1.html）

合、作成された問題は、共用試験実施機構で全問題を査読し、試験問題プールを作り、そこからコンピュータで学生にランダムに出題している。出題された問題は、全て解答データを踏まえ、再検証がなされ、その後正式な問題としてプールに登録される。OSCEでは、全国の大学の協力によって作成された共通課題、共通評価表、共通マニュアルに沿って、必ず外部評価者が加わって試験が行われることになっている。

1-3. 共用試験の位置づけ

医学教育では、1年から4年までが、臨床実習前教育期間、5～6年が臨床実習教育期間と位置づけられている。共用試験はこの4年次修了時に受験し、合格すれば、臨床実習教育に入れるということになっている。医学生にとっては、共用試験→卒業試験→国家試験という一連の試験の中で、最初の段階にあるのが共用試験ということになる。

2. 医学教育の流れと共用試験実施の経緯

共用試験導入までの経緯は、医学教育全体の流れから俯瞰すると、大きく分けて以下の三段階に分けられる。

2-1. 診療参加型実習の必要性和適切な臨床実習開始前の学生評価の必要性の提言(1987-1999)

医学教育における共用試験導入の経緯は、1987年に、医学教育の改善に関する調査研究協力者会議(文部省：当時)が、医学生が見学だけでなく、病院の医療チームの一員として診療に参加しながら学習する診療参加型臨床実習の導入や医療面接・診療技能教育の必要性を指摘したことに始まる。1991年には、厚生省「臨床実習検討委員会」において、「臨床実習開始前の学生の評価を適切に行うこと」が提言された。1996年には、「21世紀医学・医療懇談会」が、モデル・コア・カリキュラムの策定など医学部の教育改善に関する提言(「21世紀の命と健康を守る医療人の育成を目指して～21世紀医学医療懇談会 第1次報告～」)を、翌年、1997年には「医学における教育プログラム研究・開発事業」が国公私立大学関係者によって組織され、モデル・コア・カリキュラムの研究・開発事業が開始された。また、「効果的な臨床実習の導入、実施の在り方に関する調査研究」により、臨床実習開始前に習得すべき知識、技能、態度、評価等の指針の研究が始まった。1999年には、「21世紀に向けた医師・歯科医師の育成体制の在り方について」(「21世紀医学・医療懇談会 第4次報告」)において、「臨床実習に望む学生の能力・適性について、全国的に一定の水準を確保するとともに、学生の学習意欲を喚起する観点から、共通の評価システムを作ること」を検討すべきである」との提言がなされ、同年9月には厚生省医師国家試験改善検討委員会報告において、臨床実習開始前の学生評価のシステムを文部省と大学において検討されることが要請された。

2-2. 医・歯学モデル・コア・カリキュラムの提示と共用試験実施機構および共用試験システムの創設・共用試験トライアル開始(2001-2002)

2001年に、文部省の諮問機関である「医学・歯学教育の在り方に関する調査研究協力者会議」から「21世紀における医・歯学教育の改善方策について～学部教育の再構築のために

～」が報告され、医・歯学教育のモデル・コア・カリキュラム（21世紀における医学・歯学教育の改善方策について別冊）が提示された。さらに、それに基づく臨床実習開始前の学生の適切な評価システムの構築のための大学間の共用試験システム創設についての提言等がなされた。2002年には、共用試験実施のため、医学教育振興財団と全国医学部長病院長会議と全国歯科大学長病院長会議とが協力して共用試験実施機構が設立され、臨床実習開始前の学生評価のための共用試験システム（CBT・OSCE）のトライアルが開始された。

2-3. 医療系大学間共用試験実施評価機構の発足と共用試験正式実施の開始（2005）

2005年、共用試験実施機構は社団法人化し、文部科学大臣の許可を受け、医療系大学間共用試験実施評価機構として発足した。同年、第1回臨床実習開始前共用試験 CBT・OSCE が正式実施された。

3. 共用試験に対する大学の反応² —千葉大学の事例—

3-1. 共用試験実施後の大学の変化

千葉大学医学部では、共用試験として OSCE が正式実施される以前の 1997 年から、4 年終了時に大学独自の OSCE を実施している。そのため OSCE に慣れていたこともあり、共用試験の正式実施にあたってはそれほど大きな変化はなかったという。共通試験の導入後は、共用試験実施機構が作った共通問題を利用することで全国的な結果を比較できるようになったので、それを活用している。

カリキュラム上の変化としては、これまでヒドウン・カリキュラムと言われてきたコミュニケーション、対人教育、プロフェッショナリズムと言われる態度や価値観や信念を含めてカリキュラムとして習得すべきものとして入れるようになってきたことが挙げられ、具体的には、4 年次に実技を学ぶ「臨床入門」として、コミュニケーションを学ぶ科目を置いたことが挙げられた

3-2. 共用試験実施後の教員や学生の特徴的な反応や変化

教員や学生の変化としては、良い点として以下のことが挙げられている。OSCE の実施以前には、6 年次の筆記試験まで学生を評価する試験がなかったことと比べれば、OSCE を導入したことで、学生は評価されるためにやるべきことをやらないといけない、と思うようになった点や、同時に教員もそう思うようになった点などである。さらに、OSCE を実施することで、学生自身がこれまで意識をしていなかったコミュニケーション能力や、患者の前では自分がどのくらい緊張するのかが初めてわかるようになり、どのようなことを学ばなければいけないのかということに自覚的になった。また、それまで学習項目に入っていなかった要素を目標として掲げるようになったという。

3-3. 大学が考える現在の共用試験の課題

² 本節（3-1～3-3）の内容は、2008年9月18日に本委託事業の共同研究者の1人である白川優治（千葉大学普遍教育センター助教）が千葉大学医学部の田川まさみ氏（現 鹿児島大学 大学院医歯学総合研究科教授・医歯学教育開発センター長）にうかがった内容に基づいている。ご多用のなか、貴重なお時間をいただいた田川先生に、この場を借りて厚く御礼申し上げます。

共用試験の OSCE で出されるのは、多くが身体診察のところである。そこで千葉大学では共用試験の OSCE のステーション（OSCE ではステーションと呼ばれる個々のテーマが設定された小部屋が試験室として用意され、それぞれのステーションで臨床能力を評価する試験が行われる。受験者は順に各ステーションを回り、課題に対して実技を行い、評価者がそれを評価する）に加えて、大学独自のステーションを行っている。共用試験前から OSCE を行っていたが、共用試験にあわせて OSCE のステーションを減らしたところ、その部分について学生が勉強しなくなってしまうという点が指摘された。学生は試験に出るとなると復習・自習で勉強するが、試験に出なければ勉強しない。試験が必要とするところをうまく取り上げてくれない限り、学生は学ばなくなる。

また、OSCE の試験としての妥当性・信頼性が確保されているのかという疑問もあるという。具体的には、ステーションの数などが不十分であり、また、試験には何をどのレベルまで実施するのか、何をどこまで要求するのか掲げる必要があるが、そうしたレベル設定も不十分であると考えている。何をどこまで教育しなければならないのか、疾患名だけで成り立つのではなく、具体的にどこまで実践する力が必要なのかということを掲げ、それをもとに OSCE の試験をする必要があるが、それが明確ではない。また、評価者の問題もある。

3-4. 小括

正式実施が始まり、共用試験には、大きく分けて大学（学生・教員）にとって良い点とそうでない点に関する課題と学習到達度評価としてその信頼性や妥当性に関する課題とが挙げられてきている。

まず、大学（学生・教員）にとっての変化は、共用試験の実施によって、他大学と自大学の学生の評価を比較できる点にある。また、4年次までに学生がより勉強するようになるということも挙げられる。トライアル段階の指摘だが、大滝と前沢（2001）では、共用試験（とくに OSCE）の利点として、上記と同様、学生の自主的な学習を促すだけでなく、教員側の指導のばらつきや不足点が明らかになることが指摘されている。

これまで明示的なカリキュラムには入れられてこなかったような、知識以外の教育に該当するコミュニケーションや対人関係を意識した科目も導入されるようになったということが挙げられる³。

一方、学習到達度評価としての信頼性・妥当性については、どこまでを試験で問うのかという具体的な課題と評価者の判定に関する問題も提起されている。

前述の大滝と前沢（2001）は、OSCE における技能や態度の測定は、筆記試験よりはるかに妥当性が高く、ステーション内の条件を統一することでより高い信頼性を確保できると述べている。しかし、欠点としては、受験者がその都度言葉にして表現しなければ、一体何を感じ取っているのか、何を考えているのかが評価者に伝わらず、測定できない場面が生じることも指摘している。上記同様、多様な異常所見を設定しにくいことや、何度も

³ 平成 15 年度特色ある大学教育支援プログラムに採択された「人間関係教育を包含するテュートリアル教育」（東京女子医科大学）においても、90 年代以降「人間関係教育」を重視し、2 年次から 4 年次までの 4 年間で人間関係教育推薦講義を 50 時間設定するようになったという。

http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/tokushoku/03091801/004/054.pdf

行える試験ではないため、受験者は不慣れな状況で評価者や模擬患者と対面することで筆記試験に比べてかなり強い緊張のもとで受験しなければならないことも指摘している。さらに、留意点として、「OSCE は評価手段であって、学習手段ではない」ことも指摘している。ステーション内で模擬患者が受験者に指導することもできるが、OSCE が学習の中心の場ではない、ということである。

また、OSCE での模擬患者の設定を議論しているものもある。これは歯学部におけるトリアル段階の検討であるが、大石ほか（2004）によれば、模擬患者によって受講者の診断が変わるため、あらゆる受験者に対して標準的な対応のできる標準模擬患者の育成が必要であると指摘している。評価者同様、模擬患者についても養成をいかに行うかが重要であることを示唆している。

4. 大学教育改革における医学教育の動向の整理

大学教育改革の流れとしては文部科学省中央教育審議会大学分科会制度・教育部会「学士課程教育の構築に向けて（審議のまとめ）」（2008）で示されているとおり、「大学教育からの量的拡大を積極的に受けとめつつ、社会からの信頼に応え、国際通用性を備えた学士課程教育の構築を目指す」という「量と質の両方を求める」方向にある。それを前提としたうえで、医学教育の動きを見てみると、同じように量と質の二つの課題に直面していることがわかる。

第一に、長い間量的抑制がなされてきた医学の分野が、社会からの医師不足（とくに地域医療に貢献する医師の不足）を指摘され、大幅な定員増に踏み切ったという量的変化の動きである。しかし、他の分野と決定的に異なるのは、「抑制してきた定員を増加することに踏み切った」点である。

第二に、これまで国家試験により大学教育の質保証がなされてきた医学の分野に、新たに共用試験という教育の質保証の仕組みが構築されたという質的变化の動きである。これも、他の分野と異なるのは、すでに国家試験という教育の質保証の仕組みがあるうえで、さらなる仕組みを構築したことと、それが職業教育としてのかかなり明確な目標をもったうえでの試みであることである。以下では、これらについて、若干の整理を試みたい。

4-1. 量的変化

第一の点について、文部科学省中央教育審議会答申「我が国の高等教育の将来像」（2005）に掲げられた12の提言の中には、「人材養成に関する社会のニーズへの対応」が挙げられているが、医学分野の対応として、「医学教育の改善・充実に関する調査研究協力者会議 第二次報告」（2006）で「医師の不足が特に深刻と認められる県の大学医学部等における期間を付した定員増の在り方や要件、期間を付した定員増に当たって求められるもの等について具体的な提言」を行い、文部科学省は、2008年6月27日付閣議決定の「経済財政改革の基本方針2008」に基づき、「医学部定員を早急に過去最大程度まで増員する」ため、大学が医師不足の地域に貢献する計画を提出することを条件に増員を認める方針を発表した（8月5日文部科学省高等教育局長通知）。2009年度入学定員は、8,486名と考えられ、ピーク

時である 1982 年の 8,280 名を超え、過去最高になる見通しとなっている⁴。医学教育は 20 年以上ぶりにこの大きな量的変化に立ち向かわなければならないという局面を迎えているのである。

4-2. 質的变化

第二の点については、先述した医学・歯学教育の在り方に関する調査研究協力者会議報告である「21 世紀における医学・歯学教育の改善方策について～学部教育の再構築のために～」(2001)の中で、「社会・経済全般にわたる自由化とグローバル化の結果、従来、国内、大学内、講座内で、それぞれの価値観で進めていた教育活動をグローバルな水準を念頭に置いたものに転換する必要が生じている」ことに端を欲している。同報告書には、医学教育において「卒後臨床研修制度が必修化され⁵、卒後臨床研修までの卒前教育の役割を整理し、円滑な接続を考慮することの必要性が再認識され」、「教育目的・内容・方法・体制などについて 21 世紀を見通した変革を行うことが求められている」という記載がある。その結果、文部科学省(2007b)は、モデル・コア・カリキュラム作成の背景として、1)「科学技術の進歩と時代の要請に合わせて再編成するために、すべての医学生が履修すべき必須の学習内容を精選する」、2)「社会から求められている患者とのコミュニケーションや安全性の確保などの学習内容を付加する」、3)「知識を詰め込むことを中心に行われてきたこれまでの教育方法から、生涯にわたり自ら課題を探求し、問題を解決していく能力を身につけられるような、学生主体の学習方法に積極的に転換する」、4)「学生の将来の進路や社会的需要の多様化に合わせて、学習内容も学生が自由に選択できるように多様化する必要もあり、このためには選択制カリキュラムの導入が不可欠である」、という四点を挙げている。ここで注目すべき点は二点ある。一つは、3の事例にも出てきた「コミュニケーション」というこれまで暗黙知的に伝授されていた、あるいは経験的に身につけられていたと考えられるものが追加されていることであり、二つ目は、「課題探求能力」や「問題解決能力」を養うための「学習方法の転換」を積極的に行うとした点である。近年、医学教育の分野において、学習者が課題(や事例)をもとに、自分で学ぶ内容や方法を決め、問題解決の方法を通じて「考え方」や「学び方」を学ぶ PBL (Problem Based Learning : PBL)⁶や、チュータの支援を受けながら、少人数のグループ討議を通じて学習するテュートリアル教育⁷が注目され、導入されてきたのもこのようなことが背景にある。同様に、文部科学省において「地域医療等社会的ニーズに対応した質の高い医療人養成推進プログラム」(医療人 GP)が 2005 年度から開始されたのも、医師をはじめとする「医療人」としての「養成」が優れているか、を評価するためである。今回取り上げた共用試験の仕組みも、学生が臨床前教育の目標を達成できたかどうか(いわば「養成」できたかどうか)を評価する一つの手段として位置づけられる。

⁴ 文部科学省 報道発表「平成 21 年度の医学部入学定員の増員計画について」(2008 年 11 月 14 日)
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/11/08110604/001.htm

⁵ 卒後臨床研修は、医学分野では 2004 年から、歯学分野では 2006 年から必修化されている。

⁶ 吉岡俊正(2006)によれば、2004 年度の全国調査によれば全国の医科大学の約 3 分 2 において PBL 学習が取り入れられているという。

⁷ 東京女子医科大学などのように「PBL テュートリアル教育」と両者を統合している場合もある。

4-3. 現状の整理

大学教育改革の中で医学教育の動向を見てみると、同じように「量と質」の問題を抱えながら、進んでいるように見える。しかし、他分野との根本的な違いが厳然として存在している。それは、先にも指摘したとおり、1982年以來初めて「必要に迫られて」量的拡大に踏み切るといふことと、高度専門職業人＝医師の養成という非常に課題が明確な中で、「質の保証」をさらに強化するという点である。PBLの普及率が高いのも、やはり医師養成として解決すべき課題が「明確である」点にあると考えられる。もちろん、OSCEの課題として指摘されているように、診療場面で「患者の病気を発見し、適切な治療を施すこと」が命題だとしても、そのためには患者や家族の状況や意思を十分に理解したうえでの判断が必要になり、必ずしも固定された正解があるわけではない。しかし、それはあくまで臨床場面において1人の医師として考えなければならない問題である。分野としての医学教育は、大前提として「医師を養成する」という目的が一致しており、やはり分野としての整合性は他分野に比べて相当高いといえるだろう。量的拡大の中で、質的課題を保証していくのは至難の業であるが、それでも共用試験を始めとする仕組みが整うのは、医学教育分野ならではの展開ということがいえるのではないだろうか。

5. まとめ

医学教育における共用試験の概要と、歴史的な経緯、共用試験実施後の大学の反応を概観し、大学教育改革からみた医学教育の動向を整理することで、現在の大学教育改革の中での医学教育の質保証の位置づけについて考察した。最後に本稿で得られたインプリケーションを三点述べたい。

第一に、現在では、医学・歯学分野のみならず、臨床的な教育により力を入れている薬学の分野や看護、コメディカルの分野でもOSCE実施の準備や検討が進められているが⁸、こうした隣接分野でもきちんとOSCEなどの仕組みが活用されるためには、まず先駆的な分野において利点および実際の運用の問題や課題⁹を整理する必要がある。もちろん当該分野におけるより適切な利用のためにも仕組みに関する十分な検討が蓄積される必要がある。

第二に、今後の動きとして、国際的な通用性については、文部科学省(2007b)において、モデル・コア・カリキュラムの英文化が今後の検討課題として挙げられている。また、文部科学省(2007a)では、モデル・コア・カリキュラムの改訂や、実習修了時の到達目標と評価基準の明確化とそれに対応するadvance OSCEの実施が挙げられている。このことから、診療参加型臨床実習については、実習前の評価だけでなく、それに対応し、実習後の評価についても行われるようになり、よりきめ細かく評価が行われることが予想される。

⁸ 高柳ほか(2006)「昭和大学薬学部で試行された客観的臨床能力試験(OSCE)における学生の達成率と評価内容の検討」"YAKUGAKU ZASSHI" 126(2) pp.83-91, 市川厚(2007)「共用試験の現状・CBT試験」"YAKUGAKU ZASSHI" 127(6) pp.941-945, 内山靖(2004)「理学療法教育におけるOSCE」『週刊医学界新聞』第2570号, 2004年2月2日, 平成16年度特色GP「自己発展を備えた医療専門職業人の養成」(茨城県立医療大学)に関する保健医療学部看護学科浅川和美氏による報告 http://www.ipu.ac.jp/tokusyokugp/ns/ns_osce.htmlなどが挙げられる。なお、薬学の分野では、平成22年3月頃に共用試験を実施することが予定されている。

⁹ たとえば、評価者が外部評価者であることや、複数のステーションにまたがって試験が実施されることを考えると、評価者側の負担がかなり高いことが推察できる。

第三に、こうした質保証の取り組みについて、医学分野はどの分野にも先駆けて取り組み、制度が確立されてきているように見えるが、それは医学分野の専門性の高さと職業人養成としての目標の明確さによる部分も大きい。大学教育改革の流れの中でも、一見同じような動向を歩んでいるように見えるが、限定的な条件の下に起きているということが指摘できる。そのため、医学分野における取組の医療分野以外への応用可能性については慎重に考える必要があるといえる。

参考資料

福田康一郎 (2008) 「医学教育の改善・充実：現状と今後の課題－卒前教育と卒後研修の整合性・連続性を目指して－平成 20 年 11 月 18 日臨床研修制度のあり方等に関する検討会」
<http://www.mhlw.go.jp/shingi/2008/11/dl/s1118-3e.pdf>

福島統 (2003) 「全国医学部・歯学部が参加する共用試験とは-わが国の医療者教育の方向性-」大学病院衛星医療情報ネットワーク (MINCS-UH), MINCS 運営委員会主催講演会, 2003.11.14, 配布資料 <http://www.umin.ac.jp/mincs/2003/1114.htm>

文部科学省 (2001) 「21 世紀における医学・歯学教育の改善方策について -学部教育の再構築のために-」『医学・歯学教育の在り方に関する調査研究協力者会議報告』
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/13/03/ishigaku.pdf

文部科学省 (2007a) 「医学教育の改善・充実に関する調査研究協力者会議 最終報告」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/029/toushin/07041100.pdf

文部科学省 (2007b) 「医学教育モデル・コア・カリキュラム-教育内容ガイドライン-平成 19 年度改訂版」 <http://www.med.miyazaki-u.ac.jp/education/newcorecali.pdf>

文部科学省 (2008) 「学士課程教育の構築に向けて (審議のまとめ)」中央教育審議会大学分科会制度・教育部会

大石美佳・篠原千尋・河野文昭 (2004) 「徳島大学歯学部 OSCE トライアルにおける標準模擬患者育成への取り組み」『大学教育研究ジャーナル 第 1 号』
<http://www.cue.tokushima-u.ac.jp/FD/osce.pdf>

大滝純司, 前沢政次 (2001) 「OSCE(客観的臨床能力試験)の実施について」北海道大学医学研究科/医学部広報第 11 号 2001 年 1 月。
<http://www.med.hokudai.ac.jp/ko-ho/2001/01/maezawa.html>

社団法人 医療系大学間共用試験実施評価機構 機構概要 沿革の経緯
http://www.cato.umin.jp/01/0203history_2.html

社団法人 医療系大学館共用試験実施評価機構 共用試験とは
<http://www.cato.umin.jp/01/0401examination.html>

吉岡俊正 (2006) 「特別講演：医学教育における PBL テュートリアル教育の現状と問題 - 東京女子医科大学における取り組み -」『埼玉医科大学雑誌』第 33 卷 第 3, 4 号 2006 年 12 月 http://www.saitama-med.ac.jp/jsms/vol33/03_04/jsms33_085.pdf

全国大学共同利用施設 医歯学教育システム研究センター 研究内容
http://www.tmd.ac.jp/mdc/intro/research_1.html

第 15 章 第 16 節 「卒業（修了）試験」に関する WEB アンケートの調査結果概要

串本 剛（首都大学東京）

1. 目的

2008 年 6 月 3 日に文部科学省高等教育局大学振興課から公表された「大学に於ける教育内容等の改革状況について」の調査*[※]では、平成 18 年度の活動について、136 の大学が「大学卒業（修了）時における「卒業（修了）試験」>に関する何らかの取り組みを行っている」と回答している。本 WEB アンケートは、それら取り組みの詳細を明らかにすべく実施された。

2. 方法

大学振興課より提供された照会先のアドレスを用い、アンケート（次頁参照）を添付した依頼メールを送信した。送信期間は 10 月 11 日から 14 日で、10 月 22 日を提出期限としていたが、最終的に 10 月 31 日現在、80 大学から回答が得られた。メールが送信できた 127 大学に対する、電話等による連絡を含む回答率は、およそ 63%であった。

3. 結果概要

調査の結果は下表に示した通りで、学士課程についていわゆる「卒業試験」を課していると答えた大学は 38 校であった。国家試験に対応した保健系学部におけるものが 73.7%で大部分を占め、総合試験に類する取り組みは、保健系以外の分野では 1 事例のみであった（公表資料に示されている信州大学経済学部の事例）。そのためか、導入経緯に関して近年の動向を挙げる例はほとんどなく、また問題点としても、問題作成にかかる教員の負担が指摘されるにとどまった。

表：取り組みの対象組織と内容

	学士課程					大学院 課程	他	計
	保健系	卒業研究	再試験	その他	小計			
大学数	28	3	6	1	38	35	7	80
%	(73.7)	(7.9)	(15.8)	(2.6)	47.5(100.0)	43.8	0.8	100.0

4. 結論

「課程の修了又は必要単位の取得とは別の試験」として実施されているのは、（文部科学省の調査がそれを想定しているかどうかは別として、）現行では学位論文の審査やそれともなう口頭試問が大部分であり、いわゆる筆記試験の類は、国家試験のような具体的目標が存在する分野でしかほとんど行われていないことが判明した。

卒業時の能力認定の手段として、総合試験の実施は採りうる選択肢のひとつではあるが、個別の開発ではコストがかかる上、対外的に通用性を証明するには難がある。学会等の主導により、学習目標の定義を明示することが先決であると考えられる。

*http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/06/08061617/002.htm

