

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

—学位の質保証からみた専門分野別評価のあるべき方向性について—

財団法人 大学基準協会

2008 年 3 月

はじめに

大学へのユニバーサル・アクセスが進む一方で、我が国の高等教育水準を維持・向上させるためには、学士教育課程教育の充実に加え、高度専門教育課程としての大学院教育に期待される面が非常に大きくなってきている。しかし、これまで学部併設の形でスタートしてきた我が国の大学院の現状は、量的に見ても質的に見ても満足のいく状況にあるとはいえず、国際的通用性を保証できる大学院教育の充実は今後の高等教育における最重要課題として位置づけられている。

2005（平成 17）年 9 月、中央教育審議会は「新時代の大学院教育－国際的に魅力ある大学院教育の構築に向けて－（答申）」を公表し、その中で、（1）大学院教育の実質化－教育の課程の組織的展開の強化－（2）国際的な通用性、信頼性の向上－大学院教育の質の保証－を改革・改善の基本的な考え方として提起している。特に、人社系、理工農系、医療系の 3 つのワーキング・グループがそれぞれ提案している大学院教育のあり方についての報告は、大学院が果たすべき役割と課題を端的に示している。

今回、大学基準協会が大学評価研究委託事業として申請した「専門分野別評価システムの構築－学位の質保証からみた専門分野別評価のあるべき方向性について－」は、大学院の学位の質保証を行う上で、専門分野別評価を実施していくことが極めて重要であるという認識から、調査研究を中心にして、各専門分野において普遍的に求められている評価の視点を検索し、大学院における質の保証と繋がる専門分野別評価の方向性を定めることを目的としたものである。

本報告書は、Ⅰ．国・公・私立の全研究科を対象としたアンケート調査結果の報告、Ⅱ．特色ある研究科に対する訪問調査結果の報告、Ⅲ．英米における専門分野別評価に関する文献研究報告、Ⅳ．専門分野別評価の方向性についての論考 の 4 つの章から構成されている。とりわけ、Ⅰのアンケート調査は、1997（平成 9）年に当協会が行った「大学院改革の実施状況に関する調査研究」（JUAA 選書 10『大学院改革を探る』（1999 年刊）に詳細掲載）の延長線上で企画されたものであり、大学院教育の実質化の実態を調査したものとして、極めて重要かつ貴重な内容を含んでいる。今後さらに詳細な分析・検討を行い、専門分野別評価の構築に向けた有用な情報の抽出に努めたい。

報告書を纏めるに当たり、学事多忙な折りにも関わらず、今回の調査に積極的にご協力いただいた各研究科に対し、改めて深く感謝の意を表したい。

財団法人 大学基準協会
大学評価企画立案委員会
ワーキング・グループ
主 査 生 和 秀 敏

目 次

はじめに

Ⅰ．国・公・私立の全研究科を対象としたアンケート調査結果報告	1
1 調査の目的と質問票の構成（工藤）	3
（1）調査の目的	
（2）調査票の構成	
（3）調査方法と回収・集計	
2 大学院研究科の基本的属性（砂田、田代）	7
（1）研究科の領域と設置課程	
（2）研究科と専攻の関係	
3 大学院研究科の現況（田代）	12
（1）学生の現況と進路	
（2）教員の現況	
4 目的・教育目標（前田）	18
（1）重視する人材養成機能	
（2）教育目標で重視している要素について	
（3）目的・教育目標の明文化について	
（4）目的・目標の適切性の判断	
（5）職業倫理・研究倫理の涵養について	
まとめ	
5 教員組織（前田）	24
（1）教員組織を構成する際に重視する項目について	
（2）現在の教員構成の適切性について	
（3）求める教員像について	
（4）採用人事に関する情報の発信について	
まとめ	
6 教育内容（村澤）	29
はじめに	
（1）教育課程の編成原理	
（2）具体的な教育目標とその達成度評価	
（3）教育内容の適切性のチェック方法	

(4) 課程修了に必要な単位数	
(5) 単位互換	
(6) 特色ある取り組み	
まとめ	
7 教育・研究指導（村澤）	35
はじめに	
(1) 教育研究指導の形態	
(2) コースワークにおける工夫とその有効性	
(3) リサーチワークにおける対応状況とその有効性	
まとめ	
8 学習成果（村澤）	39
はじめに	
(1) 学習成果の指標	
(2) 成績評価	
まとめ	
9 学位授与（杉谷）	42
(1) 学位授与の条件	
(2) 学位の質保証	
まとめ	
10 学生の受け入れ（杉谷）	47
(1) 期待する学生像	
(2) 入学選抜の基準	
まとめ	
11 教育研究支援（川崎）	53
(1) 組織的な支援	
(2) 施設設備の整備	
(3) 人的支援体制	
まとめ	
12 学生支援（川崎）	57
(1) 修学支援	
(2) 生活支援	
まとめ	
13 点検・評価、F D（柳井）	60
(1) 評価制度の導入	
(2) 自己点検・評価結果の公表	
(3) F Dの実施状況	

(4) F D の効果

まとめ

1 4 調査結果の概要と今後の課題 (生和) 67

(1) 大学院の概括的現況

(2) 調査結果の概要

(3) 今後の課題

II. 特色ある研究科に対する訪問調査結果報告 79

訪問調査の概要 81

千葉大学人文社会科学部研究科訪問調査報告 84

名古屋大学文学部研究科訪問調査報告 89

広島大学総合科学研究科訪問調査報告 94

大阪市立大学文学部研究科訪問調査報告 99

島根県立大学北東アジア研究科訪問調査報告 103

神戸女学院大学人間科学研究科訪問調査報告 108

立命館アジア太平洋大学経営管理研究科訪問調査報告 116

筑波大学システム情報工学研究科訪問調査報告 122

東京工業大学理工学研究科訪問調査報告 128

奈良先端科学技術大学院大学バイオサイエンス研究科訪問調査報告 133

熊本大学自然科学研究科訪問調査報告 140

首都大学東京理工学研究科訪問調査報告 148

金沢工業大学工学研究科訪問調査報告 153

京都大学医学部研究科訪問調査報告 160

北海道医療大学心理科学研究科訪問調査報告 166

東京薬科大学薬学研究科訪問調査報告 170

III. 英米における専門分野別評価に関する文献研究報告 177

英国における専門分野別評価

—2000 年—2001 年の Q A A の専門分野別評価から— (工藤) 179

アメリカの専門分野別アクレディテーション協会の基準にみる特色について

—看護学分野、心理学分野を例として— (前田) 208

IV. 専門分野別評価の方向性 (生和) 233

1 認証評価制度の現状と課題 235

2 機関別評価と専門分野別評価の関連	242
3 専門分野別評価の方向性	250
結論に代えて―課題と論点の整理―	259
参 考 資 料	265
専門分野別評価のための大学院研究科調査	267
専門分野別評価システム構築に向けた 大学院研究科訪問調査における基本的質問事項	296
アンケート調査協力大学一覧	299
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」実施体制	303

I . 国・公・私立の全研究科を対象とした アンケート調査結果報告

1 調査の目的と調査票の構成

(1) 調査の目的

2005（平成 17）年 1 月、中央教育審議会において「わが国の高等教育の将来像（答申）」が公表され、その中で大学教育の質の保証の施策として事後評価の充実が指摘されるとともに、その中核と位置づけられる認証評価制度の充実と専門分野別評価の積極的導入の提言がなされた。また、同年 9 月に公表された「新時代の大学院教育―国際的に魅力ある大学院教育の構築に向けて―（答申）」では、わが国の大学院において養成される人材が国際的に活躍することが期待されていること等から、大学院教育の国際的な通用性、信頼性を確保すべく専門分野別評価の導入の必要性が提言された。

ところで、本協会は、1996（平成 8）年度から各大学の自己点検・評価を基礎とする大学評価を実施してきたが、その大学評価では、学部・大学院研究科の教育研究活動等に関わる事項を評価する専門分野毎の評価と、大学全体の教育研究組織や管理運営等の大学全体に関わる事項の評価の 2 つの評価を総合して機関別評価としてきた。本協会が実施する機関別評価における専門分野毎の評価においては、当該専門分野の教育内容・方法、教員組織等の評価を行うとはいえ、学生の修得した知識・能力等と授与される学位との整合性を視野に入れた評価を、機関全体としての健全な運営を重視する機関別評価の中で実施することには限界があり、現在の専門分野毎の評価が必ずしも充分であるとはいえないのが現状である。

一方、大学教育・大学院教育の国際的通用性、信頼性の確保はますますその重要性が高まっている。大学教育・大学院教育の国際的通用性、信頼性とは、端的に言うと、学位の国際的通用性、信頼性に収斂されるといっても過言ではない。したがって、本協会は、学位の質保証を行う上で専門分野別評価を実施していくことが極めて重要であるとの立場に立ち、2006（平成 18）年 1 月、「財団法人大学基準協会今後の活動方針」の中で専門分野別評価システムの構築を提言した。すなわち、本協会の評価を「国際的に通用する評価」と位置づけ、大学の質を維持し、更に改善していくためには、現在の機関別評価を大学組織全体としての評価に純化させていくとともに、機関別評価の中で行っている専門分野別評価を新たな評価システムとして独立させることを提言した。

このように、学位の質に着目した専門分野別評価システムを構築するという本協会の方針は、中央教育審議会の提言と軌を一にしている。学位は、国際的に通用性のある大学教育または大学院教育の修了者に係る知識・能力等を証明するものであるとして国際的に共通の理解が得られているが、修了者が当該専門分野において修得した知識・能力等が授与される学位に見合ったものかどうか

か、換言すれば授与する学位の質が適切に維持されているかどうかについて、大学自らがこれを証明すると同時に評価機関においてもこの観点からの評価を行い、学位の質を保証していく必要がある。

現在、先述の中央教育審議会答申「新時代の大学院教育」でも指摘されていたように、わが国では大学院教育の国際的通用性、信頼性を確保するために大学院教育の実質化が求められており、これを受けて大学院設置基準等の改正が行われ、各大学では大学院教育の改革が進んでいるところである。

今回、我々が「専門分野別評価のための大学院研究科調査」と題する調査を実施したのは、専門分野別評価の検討を進めるうえで、まず各専門分野別教育に特化し、かつ改革が刻々と進みつつある大学院教育の実態を把握するために悉皆的なアンケートを行うことが必要と考えたからである。

あわせてここで得られた情報を関係者に公表することは、各研究科の改善・改革の一層の進展に寄与することとなり、それは大学の質向上を支援するという大学基準協会の目的にも合致するものと考ええる。

なお、今回の調査は、上記目的のもと、財団法人大学基準協会が、文部科学省より「平成 19 年度大学評価研究委託事業」の指定を受けて実施したものである。

（２）調査票の構成

本アンケートは、研究科単位で回答してもらうことを想定して作成した。

調査票は 12 の大項目、全 53 の設問で構成されている。

また、アンケートでは、制度・システムなどの導入状況や実施状況を問うだけでなく、その有効性・適切性についても、適宜、回答を求める項目を設定している。

「１．大学院研究科の基本的属性」では、当該研究科がどのような性格を帯びているのか、大学名からはじまり、設置者（国・公・私・株式会社立の別）、所在地、学問領域、設置形態、設置年、専攻数、専攻名を確認するとともに、どのような管理運営上の権限が研究科にあり、もしくは専攻にあるのかを尋ねている。ここでの学問領域とは、1997（平成 9）年度に大学基準協会が実施した「大学院改革の実施状況に関するアンケート調査」で使用した 12 の分類に準じたものである。また、設置形態では、当該研究科が修士課程のみで構成されているのか、修士・博士の積み上げ形式なのか、５年一貫制博士課程なのか、などを確認するとともに、当該研究科が既存学部に基礎を置いているのか否かを尋ねている。

「２．大学院研究科の現況」では、2007（平成 19）年度時点における各研究科の入学定員、志願者数、入学者数を確認するとともに、各課程ごとの在籍者

数ならびに 2006（平成 18）年度における修了後の学生の進路状況について尋ねている。あわせて 2007（平成 19）年 10 月時点での教員数、教員の学位取得状況なども確認している。

「3. 目的・教育目標」では、当該研究科のそれぞれの課程がどのような人材養成を目指し、どのような教育上の成果を得ようとしているのか、またそれらの教育目標をどのように周知しているのかを確認するほか、学生・教職員らに対する倫理観涵養への取り組み状況についても尋ねている。

「4. 教員組織」では、当該研究科では教員組織を構成する際にどのような要素（専門分野や研究業績、教育業績、年齢構成など）をどの程度重視しているのか、また、教員募集の際にどのような要素（学位や語学能力、実務経験など）をどの程度重視しているのか尋ねるとともに、採用人事に関する情報発信方法を確認している。

「5. 教育内容」では、当該研究科のそれぞれの課程において、教育課程を編成する際にどのような点に留意しているのか、教育目標を達成するために学生にどのような知識・技能等の修得を求めているのか、そうした教育目標や教育内容の適切性を確認するためにどのような方途を採っているのか、どの程度の修得単位数を課しているのか、等を確認するとともに、単位互換に関わる取り組み、各種教育上の工夫（主専攻・副専攻制、ダブルディグリー制、飛び級制など）、文部科学省「国公立大学を通じた大学教育改革の充実」プログラムへの採択状況などについても確認している。

「6. 教育・研究指導」では、当該研究科のそれぞれの課程における教育研究指導が、コースワークを中心としたものなのか、あるいはリサーチワークを中心としたものなのかを押さえたうえで、それぞれの指導のなかでどのような工夫を採り入れているのか、また、教育・研究指導を有効に機能させるためにシラバスがどの程度整備されているのか等を確認している。

「7. 学習成果」では、当該研究科における学生の学習成果を評価するに際し、どのような指標（ポートフォリオやレポート提出など）を用いているのか、成績評価の公正性・厳格性を担保するために研究科としてどのような措置をとっているのかを確認している。

「8. 学位授与」では、当該研究科は学位授与に関わる基準や手順をどのように周知しているか、また、それぞれの課程で、学位授与に際して学生に求めている条件（課題研究報告や授業科目の成績、学術論文など）は何か、学位の質を保証するためにどのような工夫（主査と指導教員の分離や複数審査員制、中間発表会制など）を制度化しているのかを尋ねるとともに、各学位の授与実績を確認している。

「9. 学生の受け入れ」では、当該研究科の修士課程、専門職学位課程にお

いて、入学前の学生にどのような知識・技能等の修得を求めているのか、また、各課程における入学選抜の基準は何か、どのような入試をいつ、どのくらいの頻度で実施しているのか、入学定員の過不足がある場合どのような対応を行っているのか、について確認している。

「10. 教育研究支援」では、当該研究科の教育研究を支援するために、大学院の事務体制はどのように整備されているか、教育活動経費は確保されているか、教育経費の傾斜配分を行っているか、寄附講座を設置しているか、教育研究活動を活性化するためにどのような制度（サバティカル制、出版助成金、留学制度など）を用意しているか等を確認するほか、大学院教育専用の施設設備の整備状況、ISO規格の導入状況、助手やTA・RAなどの人的支援体制について確認している。

「11. 学生支援」では、当該研究科において、学生の修学上の支援としてどのような取り組み（留学や学会発表、学会誌投稿に対する援助など）を行っているか、障がいをもった学生に対してどのような支援体制がとられているか、学生の生活上の支援としてどのような取り組み（キャリア支援や研究科独自の奨学金制度など）を行っているか、確認している。

「12. 点検・評価、FD」では、自己点検・評価や外部評価、各種第三者評価等をいつ、どのくらいの頻度で実施しているか尋ねるとともに自己点検・評価結果の公表方法、FDの実施状況とその効果について確認している。

（3）調査方法と回収・集計

本調査にあたっては、財団法人大学基準協会の遂行する大学評価事業について企画立案を行う「大学評価企画立案委員会」のもとにワーキング・グループを設け、そこで調査方法や調査項目、各種の手順等を検討・策案しそれを実行した。具体的には、2007（平成 19）年秋口より平成 20 年 2 月にかけて、ワーキング・グループのもとで調査票を作成し、2008（平成 20）年 2 月 18 日付文書にて当時わが国に設置されていた 1,693 研究科宛にこれを郵送した。

その結果、2008（平成 20）年 3 月 21 日時点で、全体の 62%にあたる 1,058 研究科より回答を得た。なお、研究科によっては専攻ごとに回答を分けて提出した事例があるため、最終的なサンプル数は 1,067 件（国立 255 件、公立 72 件、私立 737 件、株式会社立 3 件）となっている。

今回の報告においては、まずこれら膨大なデータをもととする、単純集計の結果を基調とした分析を行うものとする。

その後、別に行った訪問調査等も参考に、各研究科の属性や各設問への回答結果に応じたクロス集計を行う予定である。

（工藤 潤）

2 大学院研究科の基本的属性

(1) 研究科の領域と設置課程

本アンケート調査ではその冒頭で、回答した研究科をいくつかの要素でカテゴライズできるよう、各々がどのような性格を有しているのか質問をしている。

本節では、「平成 19 年度学校基本調査」等を参考にしてわが国の大学院研究科の現況を踏まえつつ、本調査に回答のあった研究科がどのような属性を有しているのかを確認する。

2007（平成 19）年度時点のわが国の大学数は 756 校（国立 87、公立 89、私立 573、株式会社立 7）で、そのうち大学院を設置しているのは 598 校（国立 86、公立 76、私立 430、株式会社立 6）である。

今回の調査で回答のあった大学は 433 校（国立 74、公立 41、私立 315、株式会社立 3、回収期限を過ぎて提出されたため集計できなかった 9 大学を含む）であり、若干の乖離はあるがおおむね実際に即した比率となっている（図表 2－1 参照）。

図表 2－1 全大学数、大学院を有する大学数、本調査回答大学数（2007年度）

		国立	公立	私立	株式会社立	計
全大学数	大学数	87	89	573	7	756
	%	11.5	11.8	75.8	0.9	100.0
大学院を有する大学数	大学数	86	76	430	6	598
	%	14.4	12.7	71.9	1.0	100.0
本調査回答大学数	大学数	74	41	315	3	433
	%	17.1	9.5	72.7	0.7	100.0

研究科数でみると、2008（平成 20）年 2 月の時点で本アンケートを郵送した 1,693 研究科のうち、62%にあたる 1,058 研究科より回答があり（郵送した研究科には改組等ですでに学生募集を停止していた研究科もあるため、それらを除くと全研究科数 1,570 のうち、67.3%から回答を得たことになる）、専攻ごとに回答のあった分を考慮するとサンプル数は合計 1,067 件（国立 255、公立 72、私立 737、株式会社立 3）となる。設置者別での比率をみると国立 23.9%、公立 6.7%、私立 69.1%、株式会社立 0.3%であり、実際と比較して公立がやや低く私立が高いものの、現実（国立 25.3%、公立 9.0%、私立 65.3%、株式会社立 0.4%）との乖離は少ない（図表 2－2 参照）。

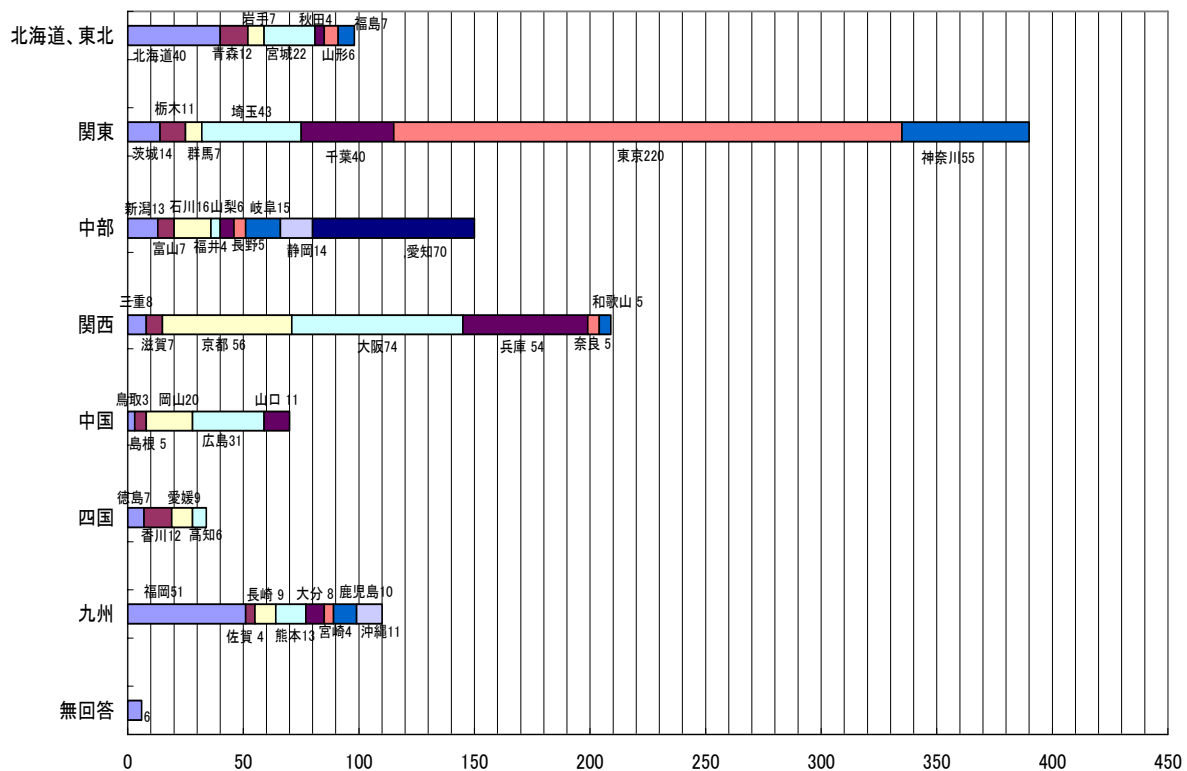
各研究科の所在地については、この設問に回答のあった 1,061 研究科のうち、東京都に設置されているのが全体の 20.7%（220 研究科）にのぼる。以下、大阪府 7.0%（74 研究科）、愛知県 6.6%（70 研究科）、京都府 5.3%（56 研究科）、神奈川県 5.2%（55 研究科）、兵庫県 5.1%（54 研究科）と続き、いわゆる東京

図表 2－2 全研究科数、本調査回答研究科数（2007年度）

		国立	公立	私立	株式会社立	計
全研究科数	研究科数	397	142	1,025	6	1,570
	%	25.3	9.0	65.3	0.4	100.0
本調査回答研究科数	研究科数	255	72	737	3	1,067
	%	23.9	6.7	69.1	0.3	100.0

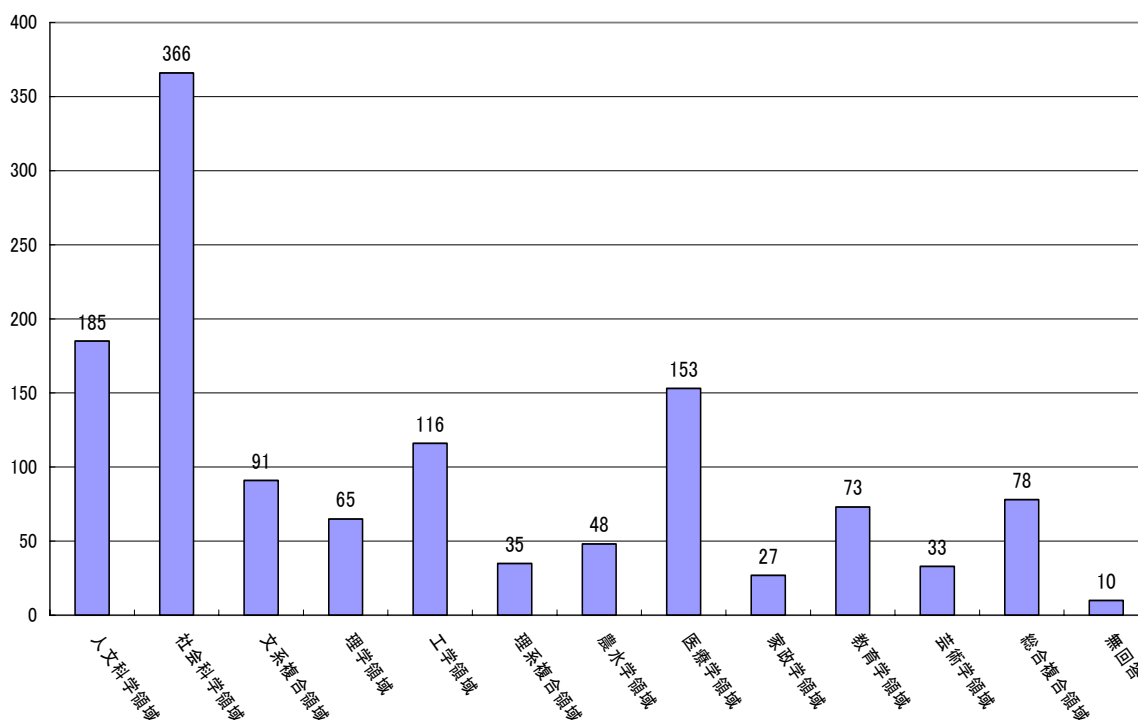
首都圏（東京、埼玉、千葉、神奈川）で全体の 33.6%（358 研究科）、京阪神圏（大阪、京都、兵庫）で 17.2%（184 研究科）と、2つのエリアだけで全体の過半(51.1%、542 研究科)を占めている（図表 2－3 参照）。

図表2－3 地域別研究科数分布(1,067研究科)



また、研究科の領域について、本調査においては、大学基準協会が平成9年に行った「大学院改革の実施状況に関するアンケート調査」に準じて12（「人文科学」「社会科学」「文系複合」「理学」「工学」「理系複合」「農水学」「医療学」「家政学」「教育学」「芸術学」「総合複合」）に分け、各研究科にそれぞれあてはまるものをマークしてもらった。回答結果によると、全体（1,057 研究科）の 34.6%（366 研究科）が社会科学領域（社会学、社会科学、経済・経営、政治・法、政策など）と記しており、人文科学（17.5%、185 研究科件）、文系複合（8.6%、91 研究科）とあわせると、いわゆる「文系」の研究科が全体の6割（642 研究科）を占めている（図表 2－4 参照）。

図表2-4 回答研究科専門分野別分布(重複有り)



そのほか興味深い点は、複数の領域（例えば「人文科学」と「農水学」、「人文科学」と「教育学」など）をマークした研究科が 11.2%（118 研究科）に及ぶことである。他の複合領域「文系複合」「理系複合」「総合複合」とあわせると全体の 22.9%（242 研究科）が学際的な教育を行っているという認識にあることになる。特に、従来のディシプリンに基づいた研究科名称（例えば「文学研究科」など）を冠しているにも関わらず複数の領域をマークしている事例がいくつか認められ、各研究科で行われる教育研究の中身が従来の学問領域の「枠」に収まりきらなくなってきたことが理解できる。

本調査では、各研究科の設置形態についても確認している。

回答のあった 1,055 研究科の課程構成に着目すると、全体の 57.7% (609 研究科) が修士（博士前期）課程と博士後期課程の積み上げ式であり、5 年一貫制博士課程はわずか 1.3% (14 研究科、しかもその半数は国立) にとどまっている。修士課程のみの研究科は 28.2% (297 研究科) にのぼっているが、その 2/3 (198 研究科) が私立大学である。

学部との関係については、この設問に回答のあった 985 研究科のうち 84.4% (831 研究科) が既存の学部に基づいており、14.3% (141 研究科) が既存の学部を基礎に持たない研究科であった。なお、「その他」と回答した研究科も 2.2% (22 研究科) あり、それらの具体的実状としては、「大学院大学である」、「「研究所」を基礎としている」、「複数の学部を基礎としている」などの事例であっ

た。

設置年については、回答のあった 1,039 研究科のうち、2000 年代が 35.9% (373 研究科)、1990 年代が 24.7% (257 研究科) であり、全体の 6 割以上が 1990 年以降に設置されたことになる。これは量的側面に限定してみれば、大学審議会の諸答申（「大学院制度の弾力化について」（1988（昭和 63）年 12 月）、「大学院の整備充実について」（1991（平成 3）年 5 月））等に示される国の方針に追従するかたちとなっている。

各研究科に設置される専攻の数については、回答のあった 1,057 研究科のうち、76.6% (810 研究科) が 3 専攻以下に収まっており、特に 1 専攻のみで構成されている研究科が 46.4% (490 研究科) にのぼっている。

設置者別にみると、国立においては 1 専攻のみの研究科が 16.5% (42 研究科) にとどまる一方、5 専攻以上で構成される研究科が 28.7% (73 研究科) にのぼる。公立においては 1 専攻研究科が 45.1% (32 研究科)、5 専攻以上の研究科が 7.0% (5 研究科)、私立においては 1 専攻研究科が 56.7% (413 研究科)、5 専攻以上の研究科が 11.8% (86 研究科) である。すなわち、公・私立大学研究科の多くが少数の専攻で構成され、国立大学研究科においては、比較的多くの専攻で構成される傾向にある（平均値は、国立 4.1、公立 2.3、私立 2.2）。

なお、学問領域別にみると、5 専攻以上からなる大規模研究科（164 研究科）のうちの半数以上（86 研究科）がいわゆる「理系」である。

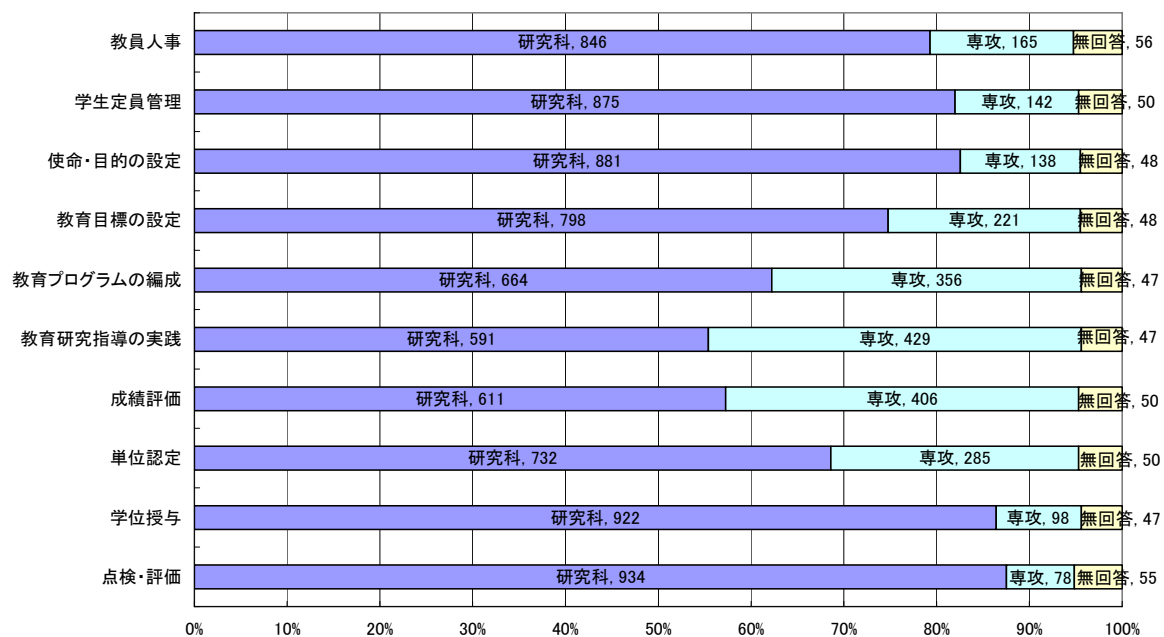
（２）研究科と専攻の関係

本調査では、大学院の種々の調査並びに評価を遂行するにあたり、研究科レベルで情報把握をすればよいのか、それとも専攻レベルでこれを把握しなければいけないのかを判断するために、各種教育活動に関わる管理運営上の権限・責任の実態がどのレベルにあるのかを質問している。

その結果、基本的に研究科の教育活動は専攻レベルではなく研究科レベルの責任において行われていることが判明した。とりわけ、教員人事や学生定員管理、使命・目的の設定、学位授与、点検・評価については、ほとんど研究科の責任のもとで行われている（サンプルの 80% 以上が研究科に責任ありと回答）。

一方、教育の中身に関わる事項（教育プログラムの編成、教育研究指導の実践、成績評価など）については、比較的、専攻に委ねられている傾向にあった（それぞれ、専攻の責任のもとで行われていると回答したのが、サンプルの 35～42%、**図表 2－5** 参照）。

図表2-5 各教育活動の責任の所在(研究科か専攻)



(砂田 亜理沙、田代 守)

3 大学院研究科の現況

(1) 学生の現況と進路

「平成 19 年度学校基本調査」によると、2007 年度時点のわが国の大学院研究科数は、修士課程（博士前期課程を含む。以下同じ）1,665（国立 435、公立 164、私立 1,066）、博士課程（一貫制を含む。以下同じ）1,224（国立 383、公立 131、私立 730）、専門職学位課程 145（国立 46、公立 6、私立 93）であり、それぞれ私立大学が 60～65%を占めている。一方学生数は、修士課程 165,219 名（国立 94,956 名、公立 9,512 名、私立 60,751 名）、博士課程 74,811 名（国立 52,225 名、公立 4,459 名、私立 18,127 名）、専門職学位課程 22,083 名（国立 6,719 名、公立 500 名、私立 14,864 名）と、専門職学位課程以外は国立大学の占める割合がかなり高くなっている（修士 57%、博士 70%）（以上「平成 19 年度学校基本調査」より）。

この傾向は本調査結果でも確認できる。本調査において在籍学生数について回答があったのは、修士課程 903 研究科（国立 218、公立 60、私立 615）、博士課程 640 研究科（国立 164、公立 37、私立 439）、専門職学位課程 79 研究科（国立 19、公立 3、私立 57、株式会社立 3）であり、それぞれの学生数は、修士課程 92,040 名（国立 49,208 名、4,917 名、私立 37,915 名）、博士課程 39,648 名（国立 25,042 名、1,880 名、私立 12,726 名）、専門職学位課程 11,821 名（国立 1,938 名、公立 299 名、私立 9,684 名、株式会社立 259 名）である。

このように国立と私立とで、研究科数と学生数とが比例状態になっていないのは、研究科個々でみたとき国立大学研究科の定員規模が大きいという理由もあるが、私立大学において定員に対する学生数比率が低いという事実も背景にあると思われる。

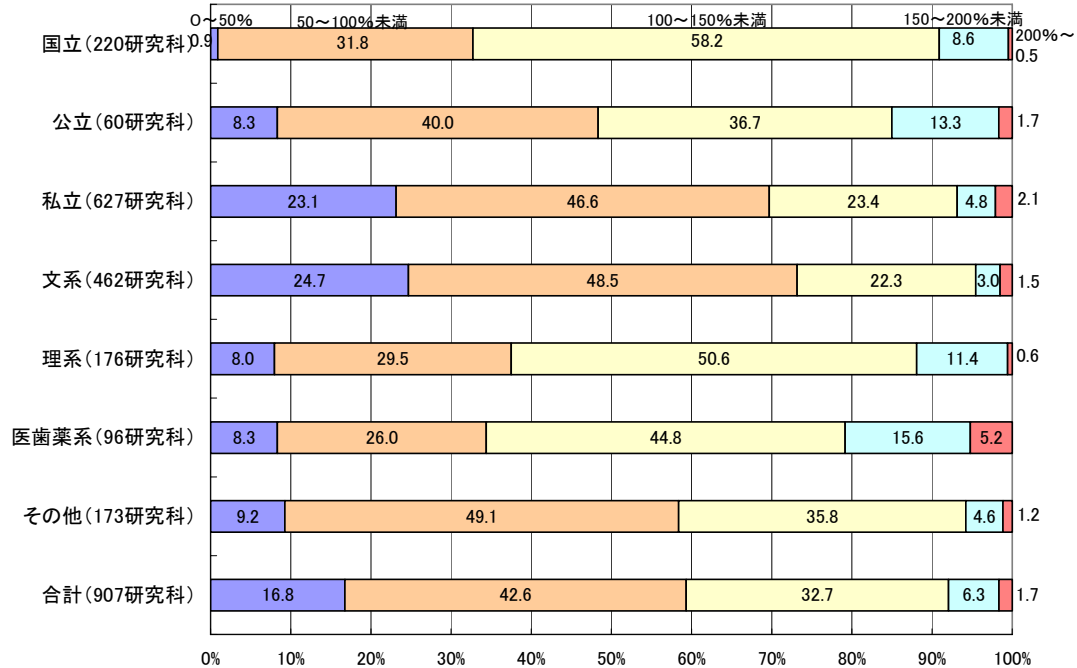
私立大学では、入学者数について回答のあった修士課程 627 研究科の 70%（437 研究科）、博士課程 482 研究科の 76%（368 研究科）が入学定員を満たしておらず、特に博士課程では、その 47%（224 研究科）が定員の半数にも達していない。

分野別でみると、大きく分けていわゆる「文系」の定員比率が低く、修士課程（462 研究科）ではその 73%（338 研究科）、博士課程（322 研究科）では 74%（237 研究科）が入学定員を満たしていない。

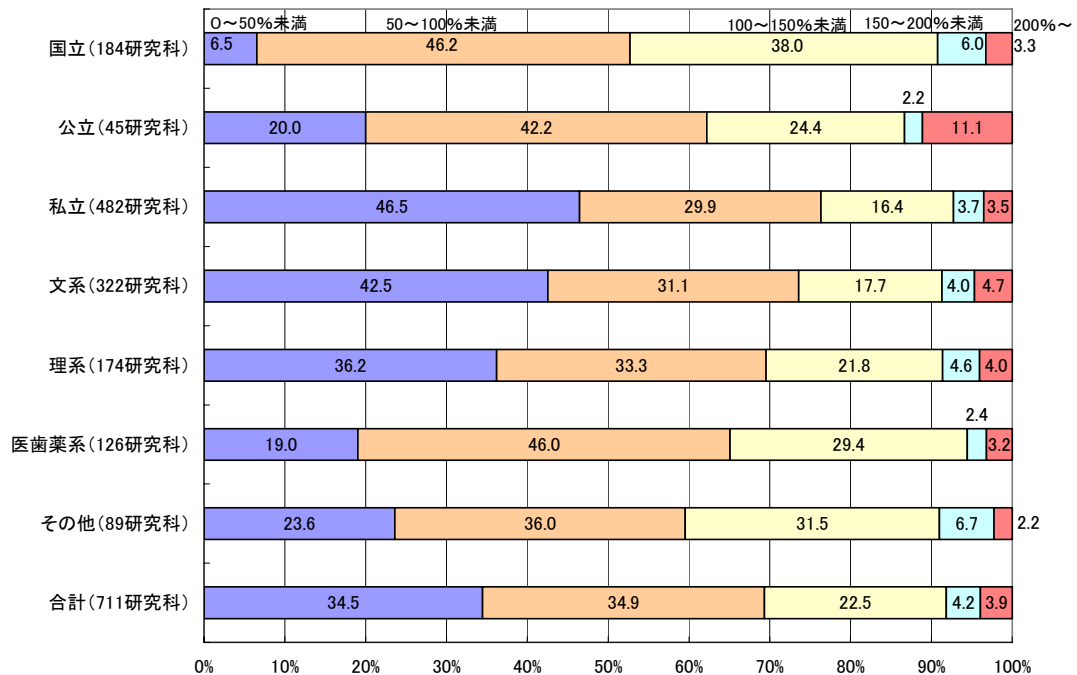
ただし博士課程においては、私立・文系に限らず、比較的定員充足率の高い国立大学であっても定員を充足していない研究科の方が多く、全般的に博士課程そのもののあり方が問われそうである（図表 3-1、3-2 参照）。

注目すべき点は、修士課程、博士課程とも 6 割程度の研究科が数の多少に関わらず留学生を受け入れているが、両課程とも留学生が全入学者の過半数を占

図表3-1 修士課程 入学定員に対する入学者数比率分布図(%)



図表3-2 博士課程(後期・一貫制)入学定員に対する入学者数比率分布図(%)



めている研究科が全体の1割強にのぼっているということである。また、これは修士課程において顕著であるが、それら過半数を留学生に頼っている研究科では、それにもかかわらずその多くが定員割れをおこしているという点が気になる。例えば、留学生を受け入れているもののその比率が1割未満にとどまっ

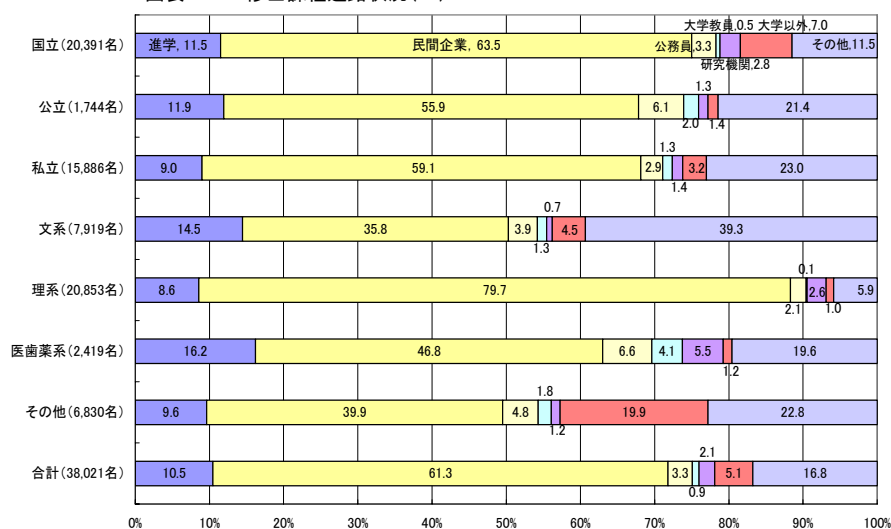
ている修士課程 219 研究科のうち、定員を満たしていないのは 42% (91 研究科) であるのに対し、留学生が過半数を占める修士課程 113 研究科では、定員を満たしていないのは 66% (75 研究科) にのぼる。

次に学生の進路状況について説明する。

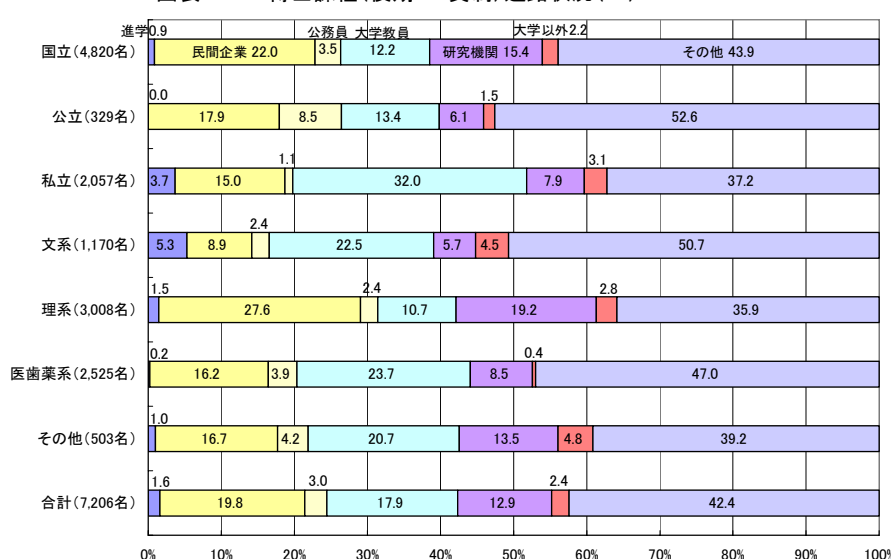
修士課程においては、全体的には 73% の学生が何らかのかたちで就職するが、とりわけ「理系」修士課程の 80% が民間企業に就職しているのが特徴的である。

博士課程は、当然のことながら修士課程に比較して大学教員等の研究職に進む率が高い (30% 程度) が、同時に「その他」の者も多数を占め、特に文系博士課程の半数以上が「その他」、すなわち望むべき進路先を選べなかった者である可能性がある点に問題の所在が垣間みられる (図表 3-3、3-4 参照)。

図表 3-3 修士課程進路状況 (%)



図表 3-4 博士課程 (後期・一貫制) 進路状況 (%)



この点については社会全体からの理解・認識を深めるとともに、社会のニーズに応え得る人材育成に努めるなど、博士課程修了者の受け皿が確保される環境整備がなされぬ限り、同課程への進学率を上げることは困難であろう。

(2) 教員の現況

学生定員・在籍学生数の規模に相応して、各研究科の教員組織の規模も国立大学が大きく、私立大学が小さくなっている。本調査においては、各研究科の専任教員数と兼任教員数、非常勤教員数をそれぞれ尋ねている。

専任教員数に限ってみると、回答のあった国立大学 250 研究科の 34% (86 研究科) が 100 名以上の専任教員を抱えているのに対し、私立大学 721 研究科の 22% (159 研究科) が専任教員を全く持たず、専任教員が居たとしても 25 名未満の規模に収まっているのが 45% (322 研究科) にのぼる (平均値は、国立 94.4 名、公立 47.6 名、私立 28.0 名、株式会社立 17.3 名)。

設置者によるこのような専任教員数の差は、一つには各研究科の組織構成の違いによって生じている。すなわち、前節でも紹介しているが、私立大学研究科の多くが単一専攻で構成されているのに対し、国立大学研究科ではほとんどが複数専攻しかも相当に大規模な専攻で構成されており、その専攻数の差が専任教員数の差につながっているものと思量される。

分野別にみると、理系 (193 研究科) ではその 62% (119 研究科) が 50 名以上の専任教員を擁しているのに対し、全体の半数以上を占める文系 (535 研究科) ではその 66.5% (356 研究科) が 25 名未満の規模にとどまっている (図表 3-5 参照)。

図表 3-5 研究科当たり専任教員数分布

		0人	1～25人 未満	25～ 50人未満	50～ 100人未満	100～ 150人未満	150～ 200人未満	200人～	計	平均
国立	研究科数	22	29	30	83	36	25	25	250	94.4
	%	8.8	11.6	12.0	33.2	14.4	10.0	10.0	100.0	
公立	研究科数	8	16	25	8	3	1	4	65	47.6
	%	12.3	24.6	38.5	12.3	4.6	1.5	6.2	100.0	
私立	研究科数	159	322	138	79	14	2	7	721	28.0
	%	22.1	44.7	19.1	11.0	1.9	0.3	1.0	100.0	
株式会社立	研究科数	0	3	0	0	0	0	0	3	17.3
	%	0.0	100.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	100.0	
文系	研究科数	92	264	113	56	8	1	1	535	23.5
	%	17.2	49.3	21.1	10.5	1.5	0.2	0.2	100.0	
理系	研究科数	30	22	22	62	18	18	21	193	85.5
	%	15.5	11.4	11.4	32.1	9.3	9.3	10.9	100.0	
医歯薬系	研究科数	37	24	22	24	12	5	11	135	76.6
	%	27.4	17.8	16.3	17.8	8.9	3.7	8.1	100.0	
その他	研究科数	30	60	36	28	15	4	3	176	42.8
	%	17.0	34.1	20.5	15.9	8.5	2.3	1.7	100.0	
計	研究科数	189	370	193	170	53	28	36	1,039	45.2
	%	18.2	35.6	18.6	16.4	5.1	2.7	3.5	100.0	

なお周知のとおり、一部の国立大学を除き多くの研究科の教員組織は、学部専

任教員が大学院を兼担しているというスタイルを採っている。そこで、「専任教員数＋兼任教員数」、すなわち研究科の教育に関わっている当該大学専任者の分布についても集計を試みた。

その結果、当然のことながら研究科「専任」教員数のケースより規模は大きくなったが、全体的な分布はそれに相似する傾向となった。すなわち、回答のあった国立大学 250 研究科の 47%（117 研究科）が 100 名以上の「専任＋兼担」教員を擁するのに対し、私立大学 721 研究科の 61%（439 研究科）が 50 名未満の規模に収まっている（しかも 47%（339 研究科）が 25 名未満）。

なお、「専任＋兼担」教員数の平均値は、国立 122.7 名、公立 56.3 名、私立 42.7 名、株式会社立 17.3 名である（図表 3－6 参照）。

図表 3－6 研究科当たり全教員（専任＋兼担）数分布

		1～25人 未満	25～ 50人未満	50～ 100人未満	100～ 150人未満	150～ 200人未満	200人～	計	平均
国立	研究科数	13	30	90	47	33	37	250	122.7
	%	5.2	12.0	36.0	18.8	13.2	14.8	100.0	
公立	研究科数	16	29	11	4	1	4	65	56.3
	%	24.6	44.6	16.9	6.2	1.5	6.2	100.0	
私立	研究科数	339	234	107	22	8	11	721	42.7
	%	47.0	32.5	14.8	3.1	1.1	1.5	100.0	
株式会社立	研究科数	3	0	0	0	0	0	3	17.3
	%	100.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	100.0	
文系	研究科数	280	176	66	8	4	1	535	31.8
	%	52.3	32.9	12.3	1.5	0.7	0.2	100.0	
理系	研究科数	19	28	73	25	21	27	193	110.1
	%	9.8	14.5	37.8	13.0	10.9	14.0	100.0	
医歯薬系	研究科数	18	34	36	16	12	19	135	121.9
	%	13.3	25.2	26.7	11.9	8.9	14.1	100.0	
その他	研究科数	54	55	33	24	5	5	176	59.3
	%	30.7	31.3	18.8	13.6	2.8	2.8	100.0	
計	研究科数	371	293	208	73	42	52	1,039	62.7
	%	35.7	28.2	20.0	7.0	4.0	5.0	100.0	

この研究科の「専任＋兼担」教員数と学生数との関係はどのような傾向にあるのだろうか。

結果としては、株式会社立を除き、設置者の別、学問領域を問わず、ほとんどが教員一人当たり学生数 5 名未満に収まっている（全体では、回答 1,039 研究科のうち 91%（947 研究科）が S T 比（教員数に対する学生数の比率）5 名未満）。また、医歯薬系の研究科では、S T 比 1 名未満が 44%を占め、きめ細かい教育を行い得る環境が一応整備されていると言える。

これを設置者ごとの平均でみると、国立 2.5 名、公立 1.7 名、私立 1.9 名、株式会社立 5.0 名となっている（図表 3－7 参照）。

私立大学が国立大学より少ない値になっているのは、私立の教員が潤沢であるというよりもその定員充足率が低位にあるということが影響している。例えば、教員一人当たり大学院学生数が 1 名より少ない国立大学 59 研究科のうち、

図表 3-7 研究科全教員（専任＋兼任）一人当たり学生数分布

		～1.0人未 満	1.0～ 5.0人未満	5.0～ 10.0人未満	10.0～ 20.0人未満	20.0人～	計	平均
国立	研究科数	59	175	15	1	0	250	2.5
	%	23.6	70.0	6.0	0.4	0.0	100.0	
公立	研究科数	23	39	3	0	0	65	1.7
	%	35.4	60.0	4.6	0.0	0.0	100.0	
私立	研究科数	214	435	56	9	7	721	1.9
	%	29.7	60.3	7.8	1.2	1.0	100.0	
株式会社立	研究科数	0	2	1	0	0	3	5.0
	%	0.0	66.7	33.3	0.0	0.0	100.0	
文系	研究科数	148	327	48	8	4	535	2.3
	%	27.7	61.1	9.0	1.5	0.7	100.0	
理系	研究科数	33	144	13	1	2	193	2.8
	%	17.1	74.6	6.7	0.5	1.0	100.0	
医歯薬系	研究科数	60	71	4	0	0	135	1.3
	%	44.4	52.6	3.0	0.0	0.0	100.0	
その他	研究科数	55	109	10	1	1	176	2.0
	%	31.3	61.9	5.7	0.6	0.6	100.0	
計	研究科数	296	651	75	10	7	1,039	2.2
	%	28.5	62.7	7.2	1.0	0.7	100.0	

定員充足率が0.8に満たない研究科は12%（7研究科）にとどまっているのに対し、同じ条件の私立大学（214研究科）で入学定員比率0.8に達していないのは71%（152研究科）にのぼる。

また、特に私立大学の場合、前述のとおりその多くの教員が学部専任で大学院は兼任であるということにも留意しなければならない。つまり、現況においては、私立大学の多くが、修士・博士学位課程教育を十分に行い得る体をなしているとはいえず、それが学生定員比率や教員組織のあり方にあらわれている。

（田代 守）

4 目的・教育目標

大学院研究科は、どのような人材を養成することを目指し、その掲げる目的・教育目標において何を重視しているのか、また、その目的・教育目標がどのような点から適切だと判断するのかといった設問を中心に調査を行った（質問紙Q. 6～Q. 11）。なお、Q. 6およびQ. 7については、研究科内に開設された学位課程ごとに、その他の質問は研究科を一つの単位として回答を求めた。

（１）重視する人材養成機能（Q. 6）

本設問では、修士課程、専門職学位課程、博士課程ごとに、「その他」を含む5項目について「重視する」、「やや重視する」、「重視しない」の3段階で回答を求めた。その結果は、図表4－1のとおりである。

図表4－1 重視する人材養成機能

		A. 研究者養成	B. 高度専門職業人養成	C. 大学教員養成	D. 高度知的素養人養成
修 士	重視する	278 (30.5)	719 (79.1)	119 (13.2)	407 (45.2)
	やや重視する	534 (58.7)	178 (19.6)	460 (51.0)	390 (43.3)
	重視しない	98 (10.8)	12 (1.3)	323 (35.8)	104 (11.5)
専門職	重視する	7 (7.7)	92 (95.8)	3 (3.4)	17 (19.5)
	やや重視する	32 (35.2)	4 (4.2)	34 (38.2)	43 (49.4)
	重視しない	52 (57.1)	0 (0.0)	52 (58.4)	27 (31.0)
博 士	重視する	634 (89.7)	428 (61.3)	457 (64.9)	301 (43.8)
	やや重視する	70 (9.9)	229 (32.8)	206 (29.3)	272 (39.6)
	重視しない	3 (0.4)	41 (5.9)	41 (5.8)	114 (16.6)

注）（ ）内は、A～Dの各項目における回答数に対する割合（％）

まず、修士課程において最も重視する機能は、「B. 高度専門職業人養成」であり、79.1%の研究科が「重視する」と回答し、これに「D. 高度知的素養人養成」（45.2%）が続く。一方、「C. 大学教員養成」については、35.8%の研究科が「重視しない」と回答している。

専門職学位課程では、当然ながら「B. 高度専門職業人養成」を重視しない研究科は皆無であり、95.8%が「重視する」と回答している。2番目に多い「D. 高度知的素養人養成」でもわずか19.5%にとどまっていることからすると、際立っている。ただ、「やや重視する」を含めると、「A. 研究者養成」、「C. 大学教員養成」とともに40%を超えることは、留意すべき点である。高度職業人養成に特化した専門職大学院においても、後継者養成、研究者養成への配慮が

必要なしとはできない面があることがうかがえるからである。

博士課程で「重視する」の回答の多い順にあげると「A. 研究者養成」(89.7%)、「C. 大学教員養成」(64.9%)、「B. 高度専門職業人養成」(61.3%)、「D. 高度知的素養人養成」(43.8%)となる。博士課程で特徴的なことは、いずれの項目についても「重視しない」との回答が極めて少ないことである。博士課程が目指す人材養成機能が多様化していることがわかる。

(2) 教育目標で重視している要素について (Q. 7)

研究科の教育目標について、「その他」を含む9項目について、修士課程、専門職学位課程、博士課程ごとに、「重視する」、「やや重視する」、「重視しない」の3段階で回答を求めた。その結果は、**図表4-2**のとおりである。

図表4-2 重視する教育目標

		A. 高度な専門的知識・技術の修得	B. 幅広い知識の体系的な理解	C. 自立した研究活動を遂行できる基礎能力の育成	D. 課題解決に繋がる応用的・実践的能力の育成
修士	重視する	740 (80.5)	635 (68.9)	512 (55.8)	704 (76.8)
	やや重視する	174 (18.9)	268 (29.1)	369 (40.2)	206 (22.5)
	重視しない	5 (0.5)	18 (2.0)	36 (3.9)	7 (0.8)
専門職	重視する	82 (88.2)	60 (64.5)	16 (17.4)	82 (88.2)
	やや重視する	11 (11.8)	29 (31.2)	42 (45.7)	11 (11.8)
	重視しない	0 (0.0)	4 (4.3)	34 (37.0)	0 (0.0)
博士	重視する	630 (88.5)	436 (61.4)	647 (90.7)	568 (79.7)
	やや重視する	79 (11.1)	244 (34.4)	64 (9.0)	141 (19.8)
	重視しない	3 (0.4)	30 (4.2)	2 (0.3)	4 (0.6)

		E. 独創的な研究を推進する創造的能力の育成	F. 新しい知識の生成に参加できる能力の育成	G. 継続的な専門的能力を開発する力の育成	H. 理論と実務を架橋できる能力の育成
修士	重視する	307 (33.5)	357 (39.1)	499 (54.6)	561 (61.2)
	やや重視する	527 (57.5)	492 (53.8)	390 (42.7)	333 (36.3)
	重視しない	83 (9.1)	65 (7.1)	25 (2.7)	23 (2.5)
専門職	重視する	7 (7.5)	27 (29.0)	63 (67.7)	83 (89.2)
	やや重視する	47 (50.5)	52 (55.9)	26 (28.0)	9 (9.7)
	重視しない	39 (41.9)	14 (15.1)	4 (4.3)	1 (1.1)
博士	重視する	638 (89.6)	573 (80.7)	548 (77.2)	458 (64.6)
	やや重視する	70 (9.8)	130 (18.3)	155 (21.8)	224 (31.6)
	重視しない	4 (0.6)	7 (1.0)	7 (1.0)	27 (3.8)

注) () 内は、A～Hの各項目における回答数に対する割合 (%)

修士課程で「重視する」との回答が多かった上位4項目は、「A. 高度な専門的知識・技術を修得させる」(80.5%)、「D. 課題解決に繋がる応用的・実践的能力を育成する」(76.8%)、「B. 幅広い知識を体系的に理解させる」(68.9%)「H. 理論と実務を架橋できる能力を育成する」(61.2%)であった。

専門職学位課程について同様にみても、「H. 理論と実務を架橋できる

能力を育成する」(89.2%)、「A. 高度な専門的知識・技術を修得させる」(88.2%)、「D. 課題解決に繋がる応用的・実践的能力を育成する」(88.2%)がほぼ同じ回答数で、「G. 継続的な専門的能力を開発する力を育成する」(67.7%)がこれに続く。

同様に博士課程では、「C. 自立した研究活動を遂行できる基礎能力を育成する」(90.7%)、「E. 独創的な研究を推進する創造的能力を育成する」(89.6%)、「A. 高度な専門的知識・技術を修得させる」(88.5%)、「F. 新しい知識の生成に参加できる能力を育成する」(80.7%)となる。

8項目の順位だけをみると、修士課程と専門職学位課程では重視する項目が比較的に似ている。ただし、「重視しない」に着目すると、修士課程では、8項目すべてで数パーセントに過ぎないのに対し、専門職学位課程では、40%程度が「C. 自立した研究活動…」および「E. 独創的な研究…」を重視しないとしている。この2項目は、博士課程で重視するとされた上位2項目であり、両者が対照的な結果となっている。

なお、博士課程では、この設問においてもすべての教育目標で「重視する」の割合が多いのが特徴的である。

(3) 目的・教育目標の明文化について (Q. 8)

研究科の目的・教育目標の明文化の状況については、明文化しているとの回答が最も多かったのが、「A. 学則や規程等」(91.3%)で、「B. 学生便覧」(87.5%)、「D. ウェブページ」(85.1%)、「C. 広報誌等」(72.7%)の順であった(図表4-3)。大学院設置基準において目的・目標の明示が義務づけられたこともあってか、AからDのすべてで明文化している研究科が599研究科(全回答数の56.1%)あった。これに対し、A-Dのいずれにおいても明文化していない研究科はわずか10研究科(同0.9%)であり、このうち3研究科が20年度から明文化を予定していることから、近年中にすべての大学で目的・目標が明文化されると思われる。

図表4-3 目的・教育目標の明文化

	明文化していると回答した研究科数
A. 学則や規程等	964 (91.3)
B. 学生便覧	916 (87.5)
C. 広報誌等	751 (72.7)
D. ウェブページ	883 (85.1)

注) () 内は、A～Dの各項目における回答数に対する割合 (%)

（４）目的・目標の適切性の判断（Q. 9）

研究科が掲げる目的・目標が適切か否かについて「適切である」、「やや適切である」、「適切でない」の３段階で回答を求めた。調査結果は、**図表４－４**のとおりである。

図表４－４ 目的・教育目標の適切性の判断

	適切である	やや適切である	適切でない
A. 学問的継承性から考えて	812 (77.2)	234 (22.2)	6 (0.6)
B. 学術的動向から考えて	814 (77.4)	232 (22.1)	6 (0.6)
C. 社会的要請から考えて	950 (89.8)	106 (10.0)	2 (0.2)
D. 文教・科学政策から判断して	733 (69.9)	308 (29.4)	8 (0.8)
E. 大学の経営的観点から判断して	619 (59.1)	403 (38.5)	26 (2.5)

注) () 内は、A～Eの各項目における回答数に対する割合 (%)

最も「適切である」との回答が多かったのは、「C. 社会的要請から考えて」(89.8%)である。次いで、「B. 学術的動向から考えて」(77.4%)、「A. 学問的継承性から考えて」(77.2%)となった。「やや適切である」を加えると、ほぼ 100%の研究科が設定した項目の全てについて適切またはやや適切との回答となった。項目間に大きな差は無いものの、「E. 経営的な観点から判断」の数値が低い。

（５）職業倫理・研究倫理の涵養について（Q. 10、Q. 11）

学生と教職員に対してそれぞれ職業倫理・研究倫理の涵養への取り組み状況を調査した結果が**図表４－５**および**４－６**である。

まず、学生の職業倫理・研究倫理の涵養への取り組みについては、83.9%の研究科が「B. 授業や指導中に随時行っている」と回答しているが、「A. 規程や学生便覧の中に明文化し周知徹底を図っている」および「C. 関連する必修科目・選択科目がある」とする研究科は、40%に満たない。また、80 研究科がその他を除く 4 項目のいずれも行っていないと回答した。

教職員については、「D. 教授会等で定期的に意識の高揚を図っている」と回答した研究科が 52.2%と半数を超えるにとどまっている。その他を除く 5 項目すべてについて行っていないと回答した研究科は 260 に上った。ただ、教職員については、研究科単位ではなく、全学レベルで行っているとの回答もあったことは考慮しなければならない。

総じて、学生、教職員のどちらも、明文化されていない形での取り組みが多く、大学が社会対して責任を明確にするという点からすれば、必ずしも十分と

はいえない現状にある。

図表 4-5 学生に対する職業倫理・研究倫理の涵養のための取り組み

	行っていると回答した研究科数	
A. 規程や学生便覧の中に明文化し周知徹底を図っている	403	(38.3)
B. 授業や指導中に随時行っている	885	(83.9)
C. 関連する必修科目・選択科目がある	415	(39.6)
D. 入学時のオリエンテーションや研修を行っている	632	(60.2)
E. その他	29	(82.9)

注) () 内は、A～Eの各項目における回答総数に対する割合 (%)

図表 4-6 教職員に対する職業倫理・研究倫理の涵養のための取り組み

	行っていると回答した研究科数	
A. 倫理規程を作成している	483	(46.0)
B. 倫理に関する委員会を設置している	437	(41.7)
C. 研修会を実施している	357	(34.0)
D. 教授会等で定期的に意識の高揚を図っている	550	(52.2)
E. 教職員の採用時に確認文書の提出を求めている	133	(12.9)
F. その他	41	(71.9)

注) () 内は、A～Fの各項目における回答数に対する割合 (%)

まとめ

以上の調査結果から、修士課程、専門職学位課程、博士課程のそれぞれについて、養成しようとする人材像、重視する目的・目標など、ほぼ制度上の位置づけ等に相応する結果が得られたとあってよい。

その中で、大学院研究科の現在の状況がよく表れている点を2つあげる。

まず、目的・目標の適切性への回答に見られるように、大学院が社会的要請を重視している点である。このことは、大学院が従来のように学術の探求だけでは存在できなくなっていることを示している。それは、博士課程における人材養成機能の多様化にも表れている。社会の複雑化・高度化が博士学位取得者を求めるようになったという解釈もありうるが、むしろ博士の学位を取得しても就職が困難になっていることを物語っているといえよう。

次に指摘しておきたいことは、目的・教育目標の適切性について肯定的な回答が多かった中で、経営的な観点からの適切性がやや低かったことである。この解釈も一様にできるわけではないが、大学院の量的拡大という政策によって、特に私立大学において、学生獲得が非常に難しくなっていることがこの数字に

大きな影響を及ぼしているのではないだろうか。この調査結果については、さらに、設置者別、専門領域別の分析が必要となろう。

さらに、調査を深めるべき点として、以下の2点あげておきたい。

第1に、本調査では、目的として、研究者養成とは別に大学教員養成を設定したが、これを重視する大学院においては、その目的遂行のために、どのような教育研究指導が考えられているのか、という点である。

第2に、目的・教育目標の適切性に関してあらゆる点で肯定的な回答が多かったが、その適切性の検証はいかにして行われているか、という点である。こうした調査によって、大学院研究科の実態と課題をさらに把握することができるであろう。

(前田 早苗)

5 教員組織

教員組織については、教員組織を構成する際に何に重点をき、教員を募集する際にどのような情報を重視しているのか等についてアンケートを実施した（質問紙Q.12～Q.14）。なお、教員組織については、研究科を一つの単位として回答を求めた。

（1）教員組織を構成する際に重視する項目について（Q.12-①）

本設問については、18の項目を設定し、そのそれぞれについて「重視している」、「やや重視している」、「重視していない」の3段階で回答を求めた。その結果は、**図表5-1、5-2**のとおりである。

「重視している」のみでも、「やや重視している」を含めても、上位3項目は変わらず、「A. 専門分野の構成」（重視 988 研究科、やや重視 66 研究科）、「B. 研究業績」（同 927、126）、「M. 担当科目との整合性」（同 915、136）の順である。

これに対して、「重視」、「やや重視」を合計すると4番目に多い「C. 教育業績」（重視 661、やや重視 381）については、「重視」だけで見ると「P. 人事・採用の透明性・柔軟性」（重視 837）、「L. 教育プログラムの体系性との関係」（同 705）の下位に位置する。

一方、重視しないという回答が多かったのは、「F. 自大学以外の特定大学出身者比」（927）、「E. 自大学出身者比」（878）、「J. 外国人教員数」（670）などである。

（2）現在の教員構成の適切性について（Q.12-②）

上記の設問と同じ18項目について、教員構成の現況について適切か否かを聞いているが、その回答結果は、**図表5-1**および**5-3**のとおりである。

何を重視するかについては、項目間にかなりの差があったのに対し、現況の教員組織構成が適切か否かの判断に関しては、項目間の差が小さい。

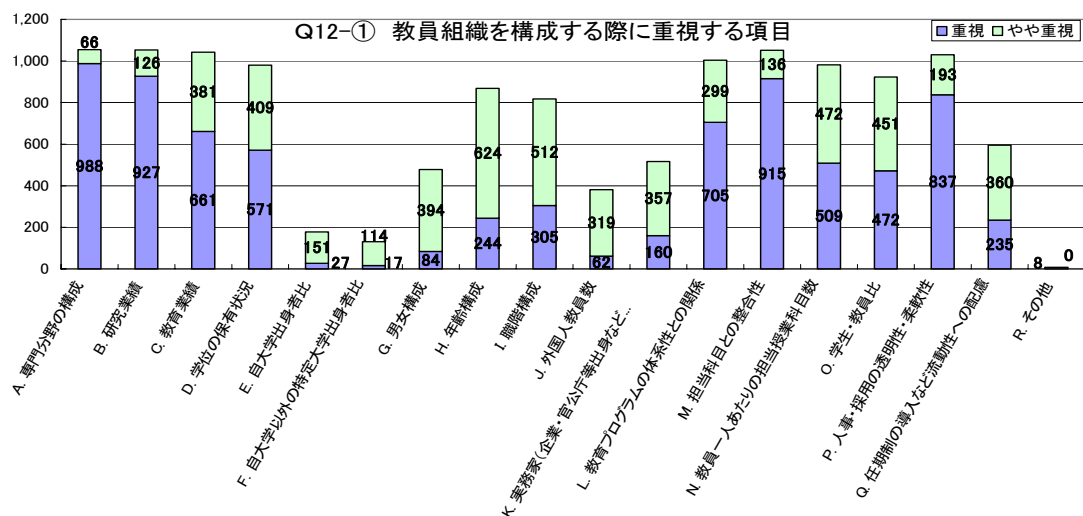
その中で「やや適切である」まで含めると、肯定的判断の上位4項目は、「B. 研究業績」（適切 688、やや適切 330）、「M. 担当科目との整合性」（同 761、256）、「A. 専門分野の構成」（同 684、334）、「C. 教育業績」（同 632、374）で、いずれも重要性において「やや重要」を含めた上位4項目と一致する。

適切でないとの回答が最も多かったのは「J. 外国人教員数」である。自大学または他の特定の大学の出身者の比率が重視されておらず、しかも現在の状況が適切であるとの判断がなされているのは異なり、外国人教員の充実には力を入れているが、結果としてそのことが適切な状況にはないという自覚があることが看守できる。

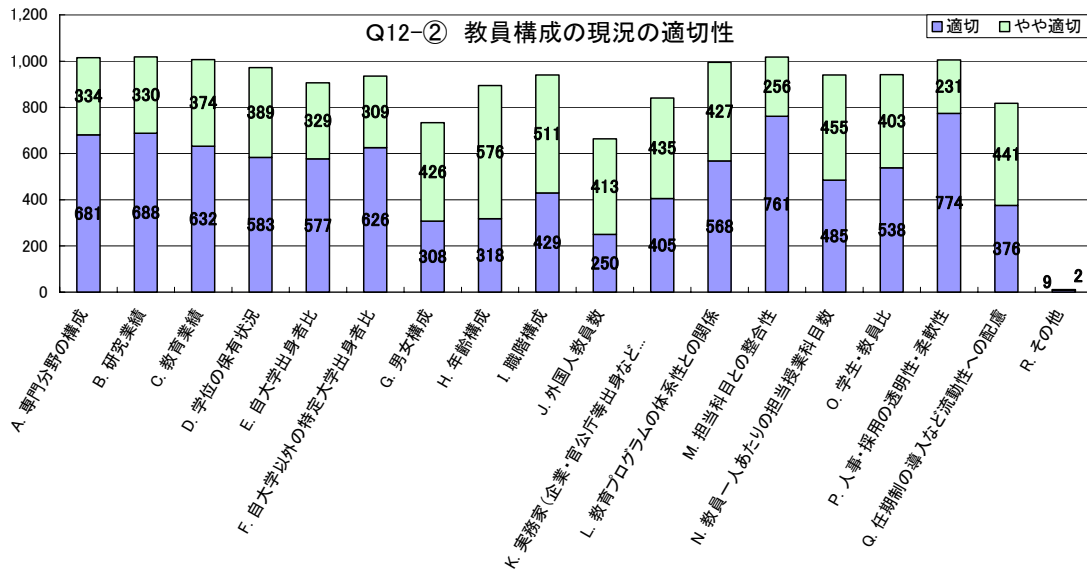
図表 5－1 目的・教育目標の重要性および適切性の判断

	重要性の判断			適切性の判断		
	重視	やや重視	計	適切	やや適切	計
A. 専門分野の構成	988	66	1,054	681	334	1,015
B. 研究業績	927	126	1,053	688	330	1,018
C. 教育業績	661	381	1,042	632	374	1,006
D. 学位の保有状況	571	409	980	583	389	972
E. 自大学出身者比	27	151	178	577	329	906
F. 自大学以外の特定大学出身者比	17	114	131	626	309	935
G. 男女構成	84	394	478	308	426	734
H. 年齢構成	244	624	868	318	576	894
I. 職階構成	305	512	817	429	511	940
J. 外国人教員数	62	319	381	250	413	663
K. 実務家（企業・官公庁等出身など）教員数	160	357	517	405	435	840
L. 教育プログラムの体系性との関係	705	299	1,004	568	427	995
M. 担当科目との整合性	915	136	1,051	761	256	1,017
N. 教員一人あたりの担当授業科目数	509	472	981	485	455	940
O. 学生・教員比	472	451	923	538	403	941
P. 人事・採用の透明性・柔軟性	837	193	1,030	774	231	1,005
Q. 任期制の導入など流動性への配慮	235	360	595	376	441	817
R. その他	8	0	8	9	2	11

図表 5－2



図表 5－3



(3) 求める教員像について (Q. 13)

教員の募集にあたり、どのような情報を重視しているかについて、13項目につき3段階(「重視している」、「やや重視している」、「重視していない」)で問い、その回答から大学院が求める教員像を探ることを本設問の目的とした。アンケートの集計結果は図表5－4のとおりである。

教授、准教授、助教のいずれにおいても「重視している」との回答が最も多かったのは「E. 研究業績・研究内容」である。「やや重視している」を加えても、その順位は変わらない。

2位以下については、職階によって異なる。「重視している」のみでみると、教授では、「B. 博士学位に相当する研究能力」が2位で「H. 教育に対する抱負」、「G. 教育歴」と続く。准教授では「B. 博士学位に相当する研究能力」「H. 教育に対する抱負」までは同じだが、4番目には「F. 今後の研究計画」が入る。助手は「C. 修士課程修了」「F. 今後の研究計画」「B. 博士学位に相当する研究能力」と教授、准教授の順位とかなり異なる。

一方、各項目に「やや重視」を加えると、大きく順位が上がるのが教授、准教授における「G. 教育歴」であり、助教の「H. 教育に対する抱負」である。教育活動に関して「やや重視」が多いことは、Q. 12 で得られた「教育業績」に関する回答動向と類似している。

また、「M. その他」を除いて最も「重視しない」とされたのが「L. 推薦状」で、いずれの職階においても50%を超える研究科が「重視しない」と回答して

おり、「重視する」との回答は10%前後である。

図表5-4 教員募集時に求める情報（「重視している」との回答の順位・職階別）

情報	教授	准教授	助教
A. 博士学位	5 (7)	6 (7)	6 (6)
B. 博士学位に相当する研究能力	2 (4)	2 (4)	4 (4)
C. 修士課程修了	6 (8)	5 (8)	2 (5)
D. 語学能力	9 (9)	9 (9)	8 (8)
E. 研究業績・研究内容	1 (1)	1 (1)	1 (1)
F. 今後の研究計画	7 (6)	4 (5)	3 (3)
G. 教育歴	4 (2)	7 (3)	9 (9)
H. 教育に対する抱負	3 (3)	3 (2)	5 (2)
I. 社会人としての実務経験	10 (11)	11 (11)	12 (11)
J. 学会並びに社会における活動	8 (5)	8 (6)	7 (7)
K. 資格及び受賞経験	11 (10)	10 (10)	10 (10)
L. 推薦状	12 (12)	12 (12)	11 (12)
M. その他	13 (13)	13 (13)	13 (13)

注) () 内は「やや重視している」を加えた数による順位

(4) 採用人事に関する情報の発信について (Q.14)

採用人事に関する情報の発信方法について7項目設定して回答を求めた。結果は**図表5-5**のとおりである。

図表5-5 採用人事に関する情報の発信

発信方法	該当すると回答した研究科数
A. 研究者人材データベースに登録する	609 (60.0)
B. 学会誌等に情報を提供し掲載依頼する	325 (32.0)
C. 特定の大学を選択して応募要領を送付する	444 (43.8)
D. ウェブページに情報を掲載する	730 (71.6)
E. ウェブページに英文で情報を掲載する	100 (9.9)
F. 候補者に直接応募要領等を送付する	233 (23.2)

注) () 内は、各項目の回答総数に対する割合 (%)

情報発信の方法として最も多いのが「D. ウェブページに情報を掲載する」(730 研究科)で、「A. 研究者人材データベースに登録する」(609)と続く。半数以上の研究科が、誰でも接することができる形で情報発信を行っていることがわかる。その一方で「C. 特定の大学を選択して応募要領を送付する」(444)

方法も 40%以上の大学で、また「F. 候補者に直接応募要領等を送付する」方法も 20%以上の大学で取られている。

なお、「その他」以外のいずれにも該当なしと回答した大学は、92 研究科に及ぶ。また、この 92 研究科のうちその他の方法の記述があるのは 10 研究科程度である。これは、一部の回答から推測して、学部教員との兼務であるため、大学院研究科固有の人事を起こすことがない大学がそのほとんどであると考えられる。

まとめ

上記の調査結果から、教員組織を構成する際に専門分野の構成や担当科目との整合性が重視されるが、そのために教員個人として問われるのは、第一に研究業績であることがわかる。大学院における教育実質化の必要性が盛んに取り上げられるようになった現在においても、教育業績を「重視する」と回答する研究科数が研究業績のそれを大きく下回っている。教員募集にあたっても最も重要な情報は研究業績や研究能力に関するものであり、教育歴については、当然ながら、教授、准教授、助教のわりに重視する度合いが低くなる。最近では、採用人事のプロセスで、候補者による模擬授業を取り入れるなど、教育力についても考慮する研究科が増えている。とはいえ、全般的にみると、やはり教員の力量として教育が重視されているとはいえない。教員に求められる能力は研究であるという根強い考え方があることは言うまでもないが、大学教員に必要な教育力をどのように評価するかという視点が定まっていないことも要因のひとつとしてあげられるだろう。

大学院を担当する教員に求められる力量については、この調査結果を学位課程別、専門領域別に集計し、その差異の状況を確認したうえで、今後調査を継続することも必要であろう。

また、現在の教員組織の適切性に関する質問については、「その他」を除く 16 項目中、12 項目について、90%の研究科が「適切」または「やや適切」と回答していることは注目に値する。このことについても、適切性の判断の要素として、大学院はどのような検証を行っているのか、といったことも調査の対象となろう。

なお、教員採用のプロセスについては、広く公募する方法が多くの研究科で採用され、採用プロセスを適切と判断する研究科が多いことから、教員の採用方法の透明化が進んでいるものと思われる。

(前田 早苗)

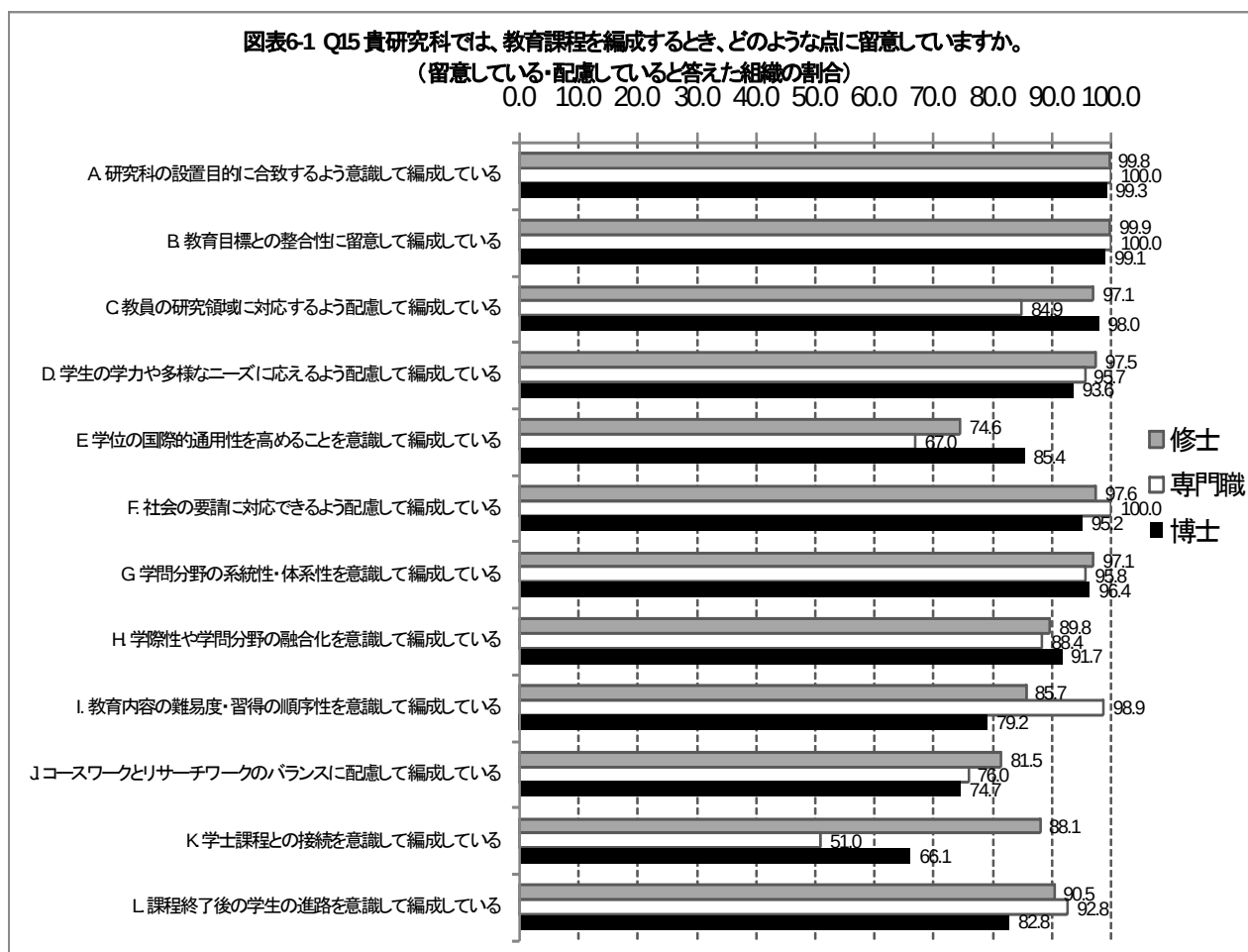
6 教育内容

はじめに

本節では、調査票に基づき、大学院における教育内容の現状を俯瞰し、その課題や展望を浮き彫りにする。

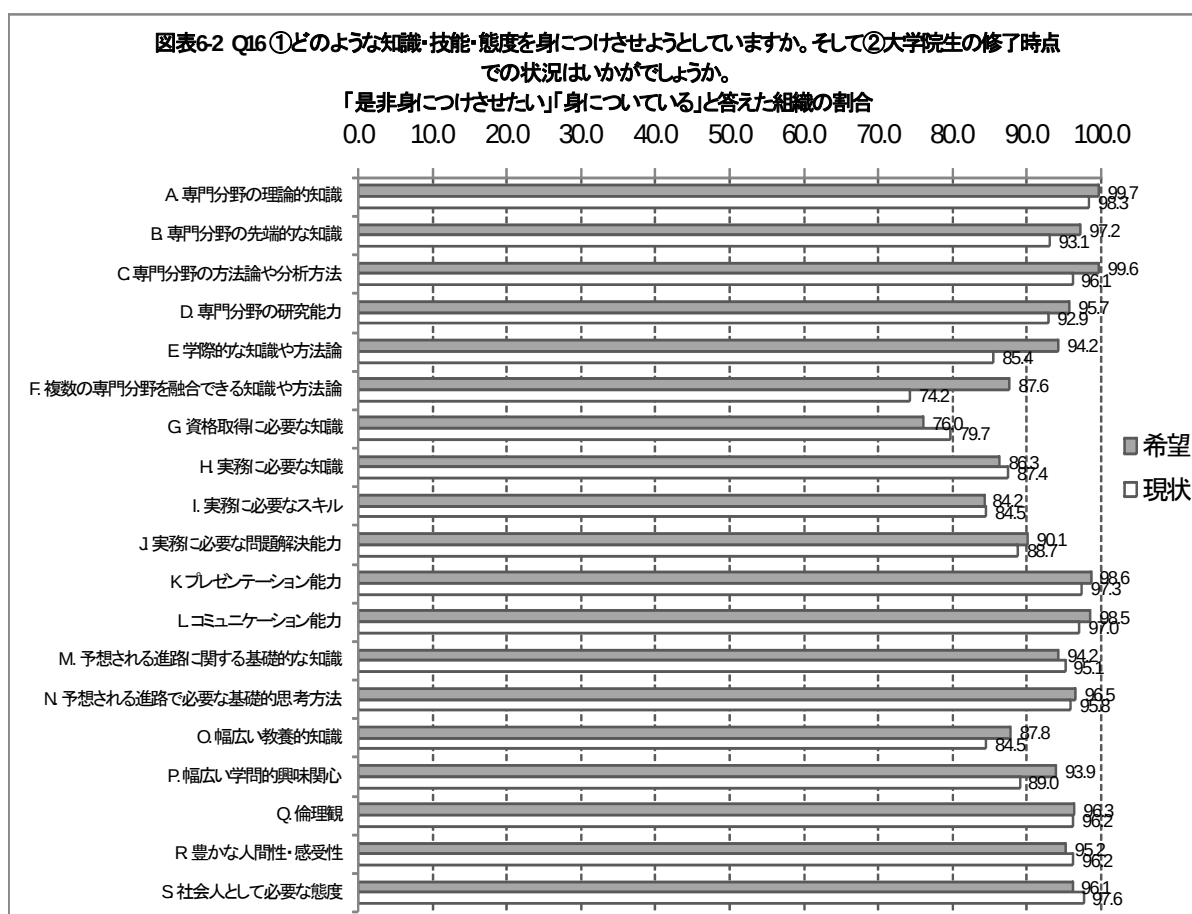
(1) 教育課程の編成原理

今回の調査では12項目について、大学院教育課程を編成する上で留意しているかどうかを尋ねている。図表6-1を見ればわかるように、どの点についても多くがそれらにおおむね留意していることがわかる。ただし、「学位の国際的通用性への配慮」は、修士で74.6%、専門職課程で67.0%と他に比べやや低い傾向にある。コースワークとリサーチワークへの配慮をしている割合も7～8割にとどまっている。その他特徴的なのは、専門職課程において学士課程との接続に配慮している組織の割合が5割に留まっている点である。



（２）具体的な教育目標とその達成度評価

今回の調査では、20 の知識・技能・態度について、大学院で身につけさせたいかどうか、および修了時点で学生がそれらをどの程度獲得していると認識しているか、尋ねている。図表 6－2 を見てもわかるように、いずれの知識・技能・態度についても 70％以上の組織が「是非身につけさせたい」と感じているし、修了時点で「身につけている」と評価していることがわかる。特徴的なのは、「学際的知識・方法」と「複数の専門分野を融合できる知識・方法組織」であり、これらは組織の期待に比して大学院学生の獲得状況が大きく下回っていることがうかがわれる。

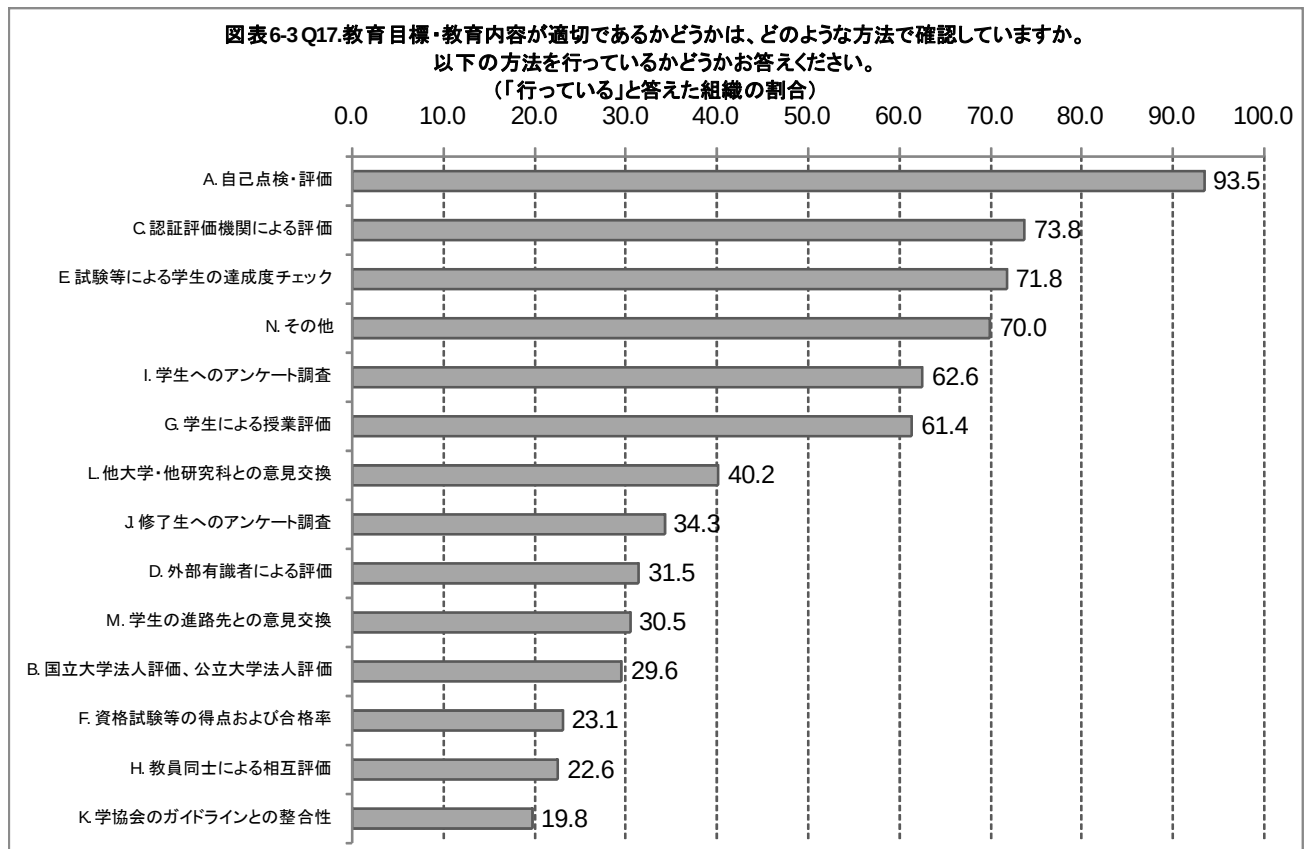


（３）教育内容の適切性のチェック方法

教育目標・内容の適切性を、各研究科はどのようにチェックしているのか。図表 6－3 を見ると、最も多いのは「自己点検・評価」であり、ついで「認証評価」、「試験による達成度のチェック」、「学生へのアンケート評価」、「授業評価」と続く。ここまでは 60％程度が採用している方法である。これ以外の方法は、採用割合が一気に 40％以下になる。

概して、組織内部で対応できる方法や認証評価などの義務的方法の採

用割合が高い一方で、外部者を介在させるチェック方法の採用が進んでおらず、透明性や説明責任の面での課題が残っていると言えよう。



(4) 課程修了に必要な単位数

修士課程修了に必要な単位数は、21 単位から 40 単位を採用している研究科が 90%以上を占めている。専門職課程についてはバラツキがあり、21～30 単位を課す研究科が 20%程度存在しているが、マジョリティは 61 単位以上を課す研究科であり、50%に達する。コースワークが中心となる専門職課程ならではと言ったところか。博士課程は、マジョリティは 11～20 単位を課す組織であり、50%前後である(図表 6-4)。

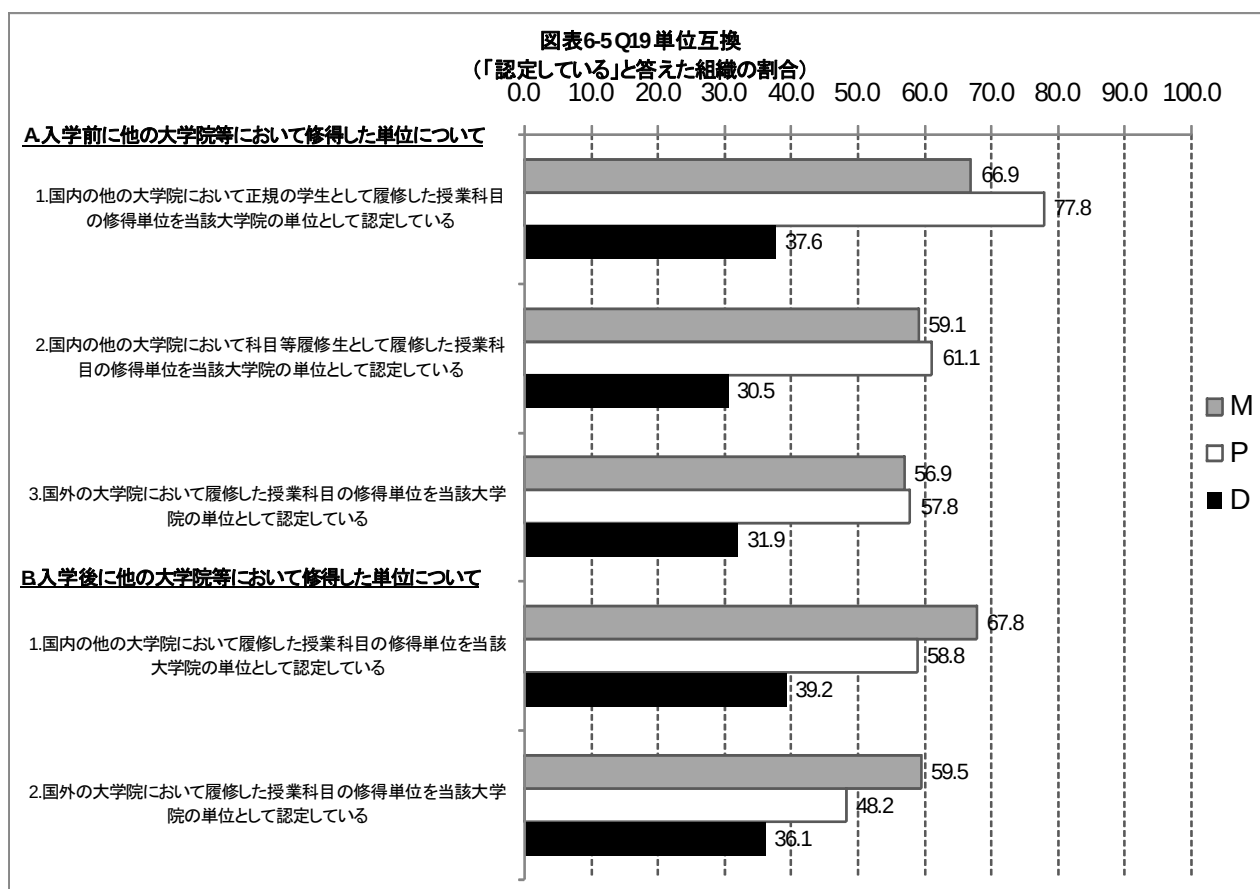
(5) 単位互換

単位互換については、全般的に修士および専門職大学院の 50%強、そして博士課程の 30%前後が認定していることがわかる(図表 6-5)。

博士課程において単位互換が進んでいないという印象を受けるが、近年の高等教育政策の基調の一つが流動化による質の向上にあることを踏まえると、政策の実現には博士課程における門戸の開放を進めることも一策であろう。

図表6-4 課程修了必須単位数

	修士課程			専門職課程			博士課程		
	必須	最多	最小	必須	最多	最小	必須	最多	最小
1. 1～10単位	0.2	0.0	0.0	3.6	0.0	9.1	24.8	6.7	46.7
2. 11～20単位	0.2	0.0	0.0	13.3	0.0	9.1	50.9	50.0	33.3
3. 21～30単位	74.1	13.2	75.0	21.7	27.3	45.5	19.9	30.0	16.7
4. 31～40単位	24.5	81.1	23.2	7.2	18.2	0.0	3.1	10.0	3.3
5. 41～50単位	0.7	3.8	1.8	1.2	9.1	18.2	1.1	3.3	0.0
6. 51～60単位	0.2	1.9	0.0	0.0	0.0	9.1	0.2	0.0	0.0
7. 61単位以上	0.1	0.0	0.0	53.0	45.5	9.1	0.0	0.0	0.0

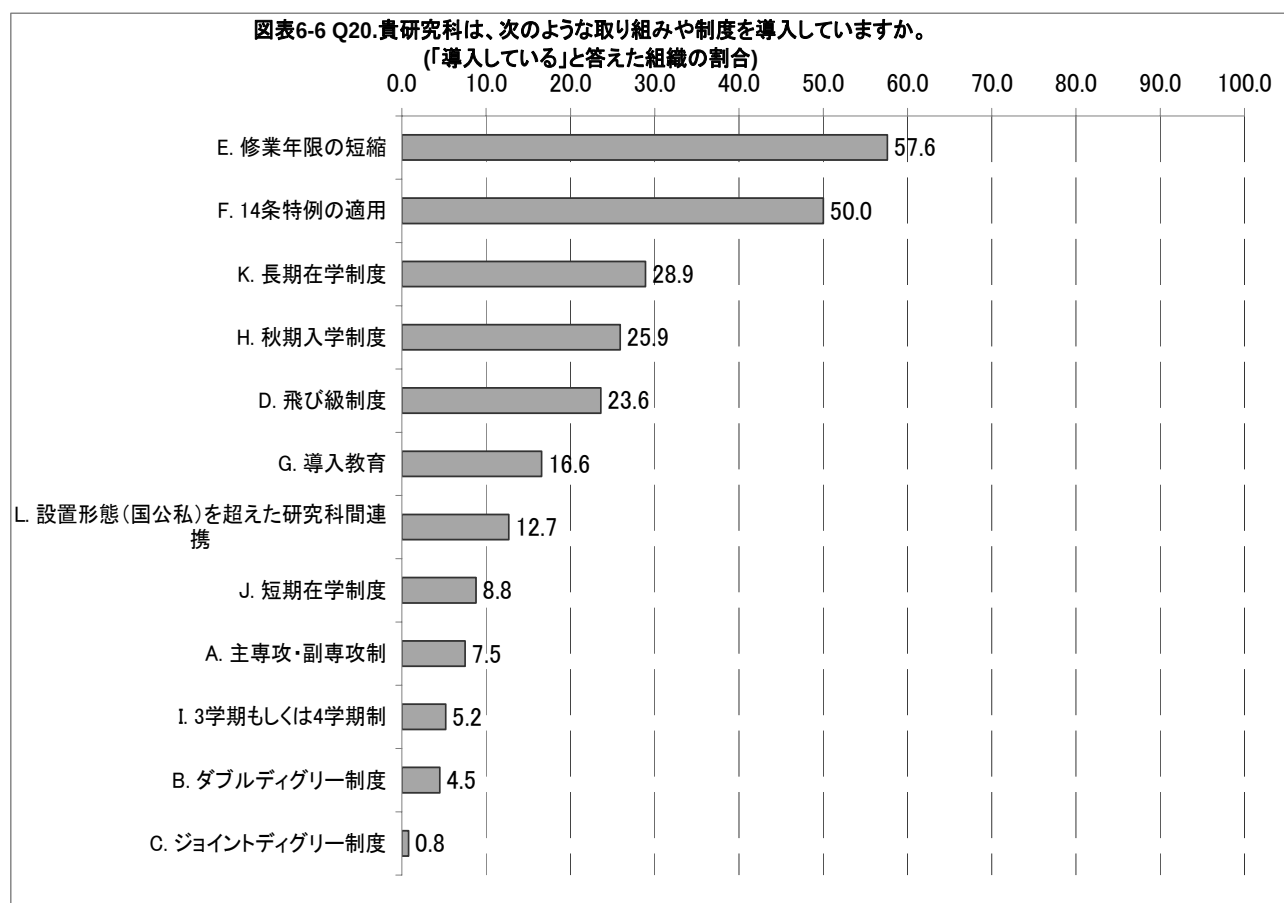


(6) 特色ある取り組み

今回の調査では、特色ある取り組みとして13項目を設定し、その導入状況を尋ねた(図表6-6)。導入が進んでいるのは「修業年限の短縮」「14条特例の適用」であり、50%程度の組織で導入が進んでいる。これら以外については導入割合が30%を下回り、「長期在学制度」(28.9%)、「秋期入学制度」(25.9%)、「飛び級制度」(23.6%)、「導入教育」(16.6%)、

「設置者を越えた研究科間連携」(12.7%)、そして「短期在学制度」「主専攻・副専攻制」「3学期もしくは4学期制度」は10%以下、「ダブルディグリー」「ジョイントディグリー」については5%以下の普及割合である。

大学院でも既に導入教育を導入している組織が16%強存在している点については留意する必要がある。原因の特定は簡単ではないが、学士課程と大学院課程の接続の問題に直面している大学が出現しつつあることには変わりはなく、今後動向を慎重に見守る必要があるだろう。



まとめ

以上を踏まえ、見えてくる課題を整理してみよう。第1に、教育課程を編成する上で、今後国際性、コースワークとリサーチワークのバランス、学士課程との接続への配慮とその具体的方策としての導入教育の導入を検討する必要があるだろう。第2に、院生の力量形成については、やや評価の低い学際的・融合的知識技術を各専門分野の文脈に応じて充実させることが必要となろう。第3に、教育内容の見直しについては、第三者によるチェック導入の検討の余地がある（導入するかどうかは別とし

て)。第4に、特色ある取り組みについては、様々な取り組みが浸透し始めていることが伺える。これら特色ある取り組みが、単に奇をてらった一過性の取り組みで終わらないように、個々の機関の文脈に沿った取り組みを慎重に検討することが必要であろう。

(村澤 昌崇)

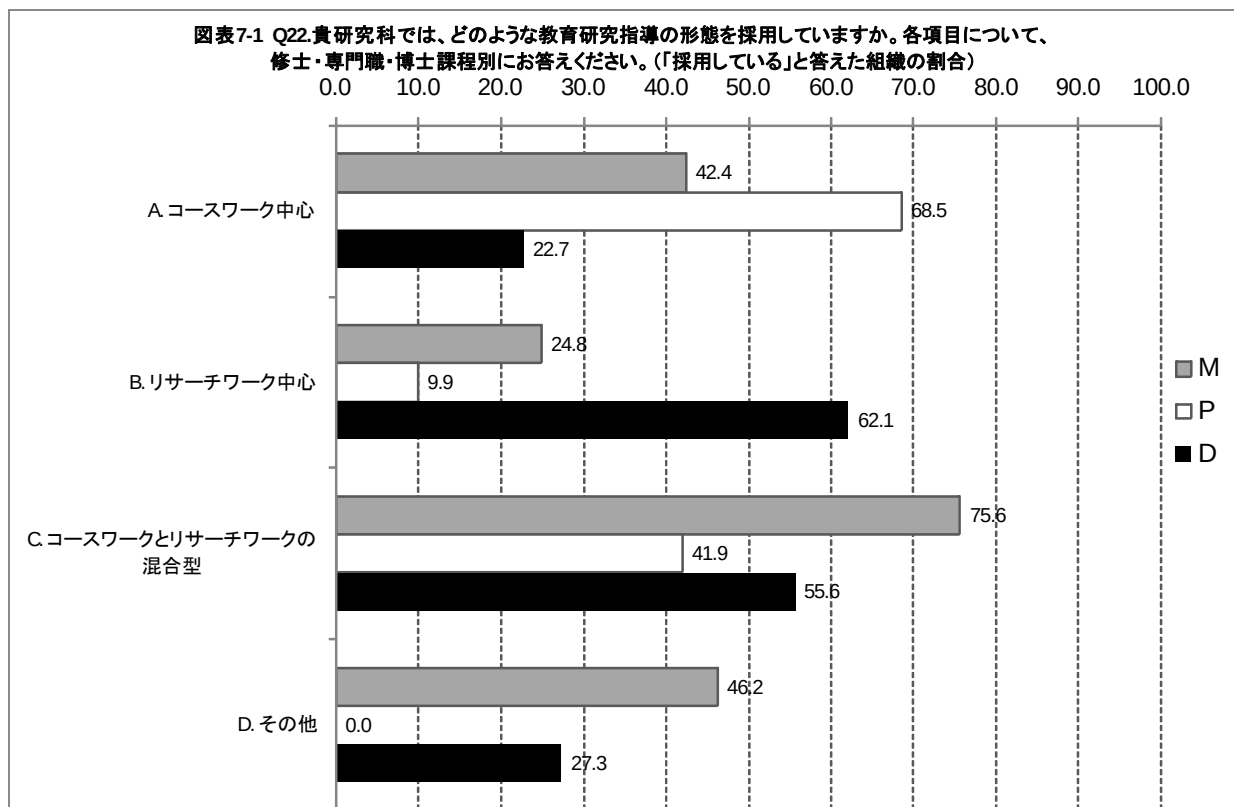
7 教育・研究指導

はじめに

本節では、大学院における教育・研究指導の形態、教授・学習過程の中で導入されている各種工夫や対応策の状況を明らかにする。

(1) 教育研究指導の形態

大学院における教育研究指導の形態の実態を紐解いてみると、修士課程はコースワークとリサーチワークの混合型（70%強）、専門職課程はコースワーク中心（60%強）、博士課程はリサーチワーク中心（60%）となっており、それぞれの特色を反映した形態になっていることが伺える（図表7-1）。



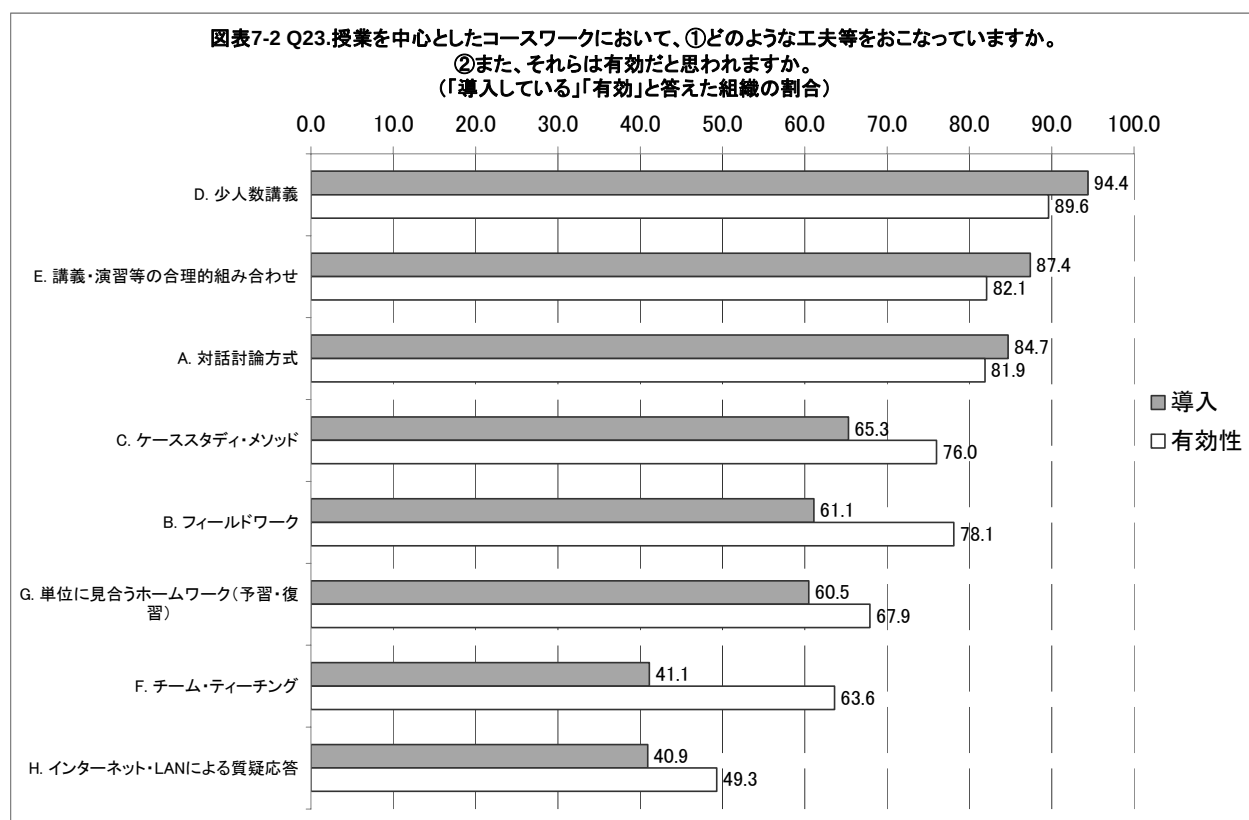
(2) コースワークにおける工夫とその有効性

授業を中心としたコースワークにおいて、どのような工夫が行われているのだろうか。図表7-2を見ると、伝統的な方式である「少人数講義」「講義・演習等の合理的組み合わせ」「対話討論方式」は8~90%の組織で導入されている。これらに次ぐ形で導入されているのは「ケーススタディ・メソッド」「フィールドワーク」「単位に見合うホームワーク」

であり、60％程度の組織が導入している。「チームティーチング」「インターネット・LANによる質疑応答」の導入割合は40％となっている。

有効性については、「有効」「やや有効」「有効でない」の三段階評価をしてもらっているが、「やや有効」も含めればいずれの工夫についても90％前後の大学が有効であると回答している。

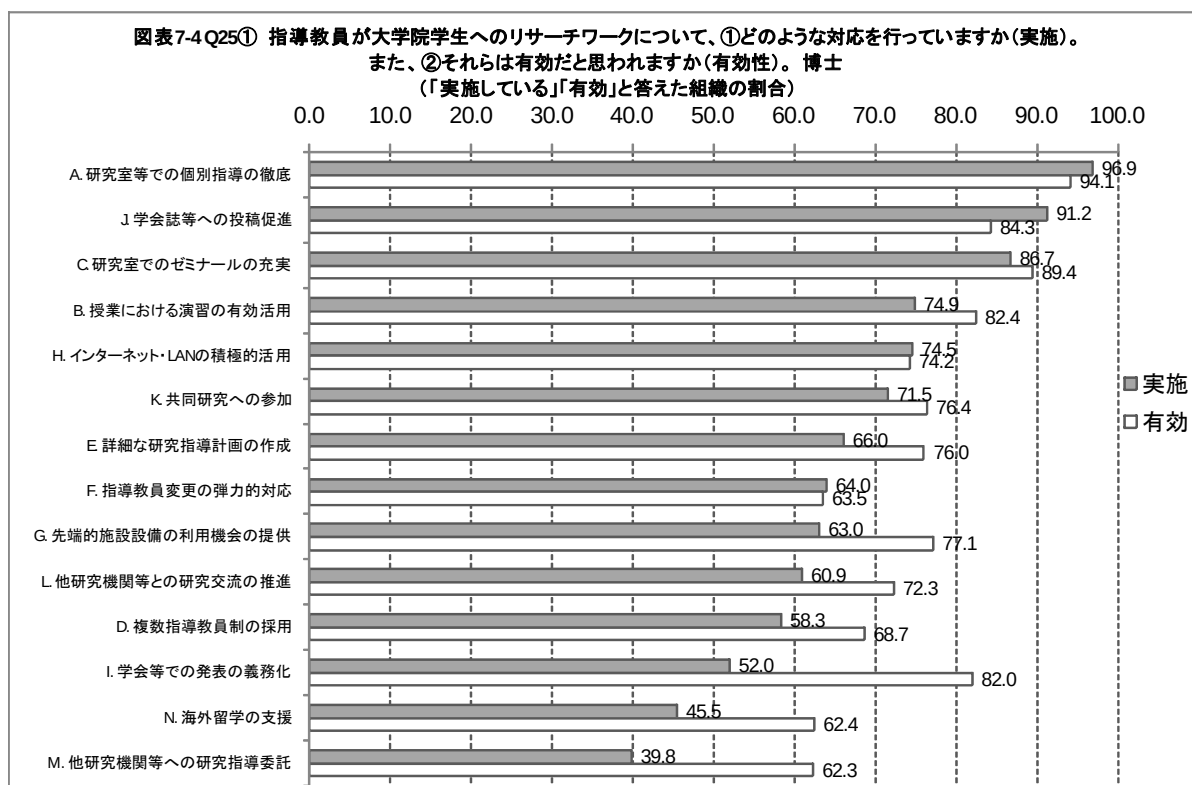
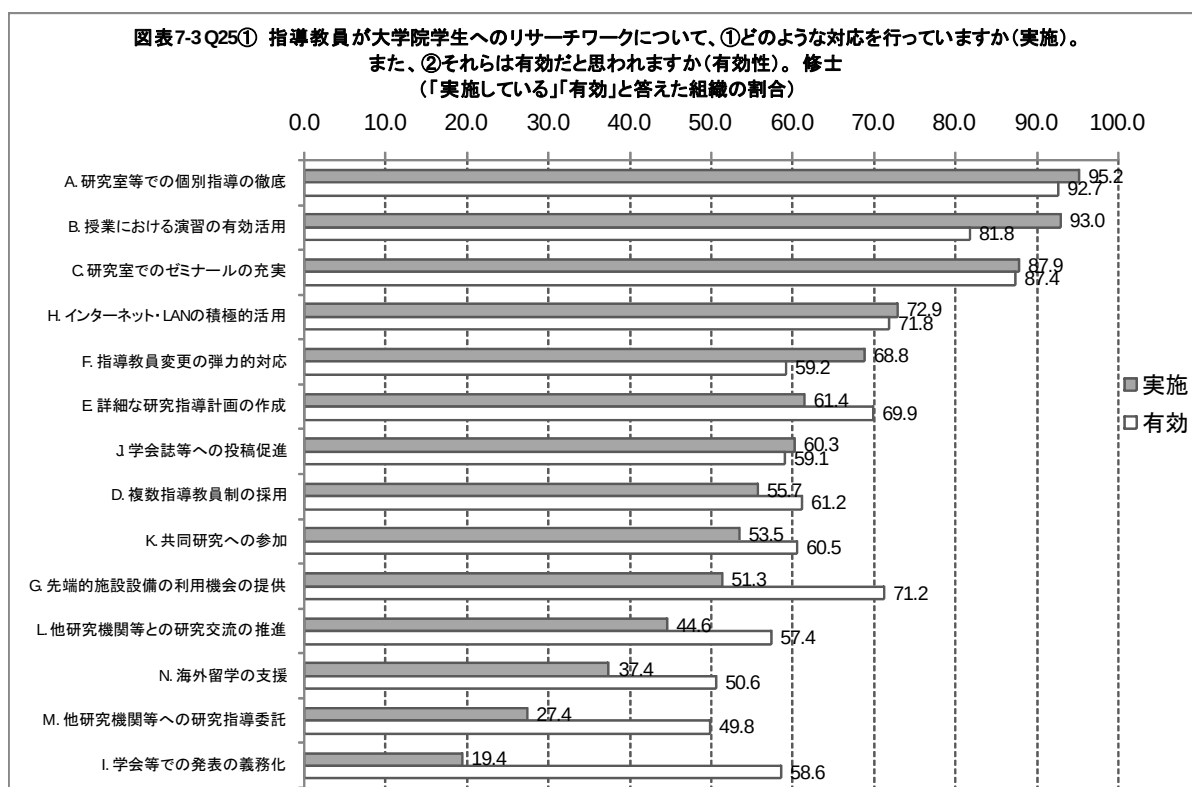
総じて、教員単独で行える工夫は普及していると言えるが、導入にヒト・モノ・カネ・時間のかかりそうなものの普及は遅れているという印象を受ける。



(3) リサーチワークにおける対応状況とその有効性

大学院生のリサーチワークにおいて、どのような対応がなされているのであろうか。調査では、リサーチワークということもあり、修士課程と博士課程に限定して尋ねている(図表7-3、7-4)。

修士・博士課程に共通した対応割合であったのは、「個別指導の徹底」(90％前後)、「ゼミナールの充実」(80％強)、「インターネット・LANの積極的活用」(70％)、「指導教員の弾力的対応」(60％)、「詳細な研究指導計画の作成」(60％)、「複数指導教員制の採用」(50％)であった。対応割合が修士>博士であったのは「演習の有効活用」(修士90％、博



士 70%)、逆に修士<博士であったのは「学会誌への投稿促進」(修士 60%、博士 90%)、「共同研究への参加」(修士 50%、博士 70%)、「先端的施設設備の利用機会の提供」(修士 50%、博士 60%)、「他研究機関との研究

交流の推進」(修士 40%、博士 60%)、「学会等での発表の義務化」(修士 20%、博士 50%)、「海外留学の支援」(修士 30%、博士 40%)、「他研究機関等への研究指導委託」(修士 30%、博士 40%)であった。これらを俯瞰してみると、組織や教員の一方的対応で済むもの(たとえば個別指導の徹底、ゼミナールの充実)については、普及割合が高いが、学生のリアクションを伴うものや他の人的物的環境との関連が発生するもの(指導教員変更の弾力的対応、複数指導教員制採用、他県吸気管との交流促進、指導委託)、財源を伴うもの(留学支援)については、対応する組織の割合が低くなる傾向にある。

有効性については、「有効」「やや有効」「有効でない」の三段階評価をしてもらっているが、「やや有効」も含めればいずれの工夫についても90%前後の大学が有効であると回答している。

まとめ

これまでの分析結果をまとめてみよう。第1に、コースワークとリサーチワークの採用形態については、修士、専門職、博士それぞれの目的(職業人養成か研究者養成か)に応じた形態が採択されていることが伺われた。第2に、コースワークについては、伝統的な教授学習形態がどの組織に於いても採用されている一方、ケーススタディ・メソッド、フィールドワーク、チームティーチングなどのより実践的且つ現場志向の形態を導入している組織も少なくなかった。しかし、これら二つの工夫を含め、ヒト・モノ・カネ・時間がかかりそうな工夫については、概して普及が遅れている。第3に、リサーチワークについては、修士・博士の区分に関係なく対応できる事柄に関しては、ほぼ似た様な対応状況ではあったが、研究の前線や現場により近いと思われる博士課程における対応度が高かった。さらに、やはりリサーチワークについても、ヒト・モノ・カネ・時間がかかりそうな対応策については、概して普及が遅れている傾向にあった。

以上を踏まえ、将来の課題を展望してみると、ヒト・モノ・カネ・時間がかかる工夫や対応策を促進させるための、ヒト・モノ・カネ・時間の確保を組織レベルや政策レベルで検討すること、ではないだろうか。いずれの工夫や対応についても、導入している組織の大多数が有効であると評価しているのだから、導入の条件を整備することが重要であろう。

(村澤 昌崇)

8 学習成果

はじめに

本節では、大学院における学習成果を測定するために、各組織で導入されている評価指標の現況およびその有効性、そして成績評価の明確化や厳格な成績評価を行うための組織的取り組みの状況を明らかにする。

(1) 学習成果の指標

学習成果指標としてもっとも用いられているのは「授業での参加状況」であり、90%近くに達している。次いで「授業の成績評価」(80%)「学位授与状況」(70%)「学術論文の作成・投稿状況」「進路状況」「定期的なレポート提出の義務づけ」(60%)、そして「学会活動の参加状況」(50%)と続く。

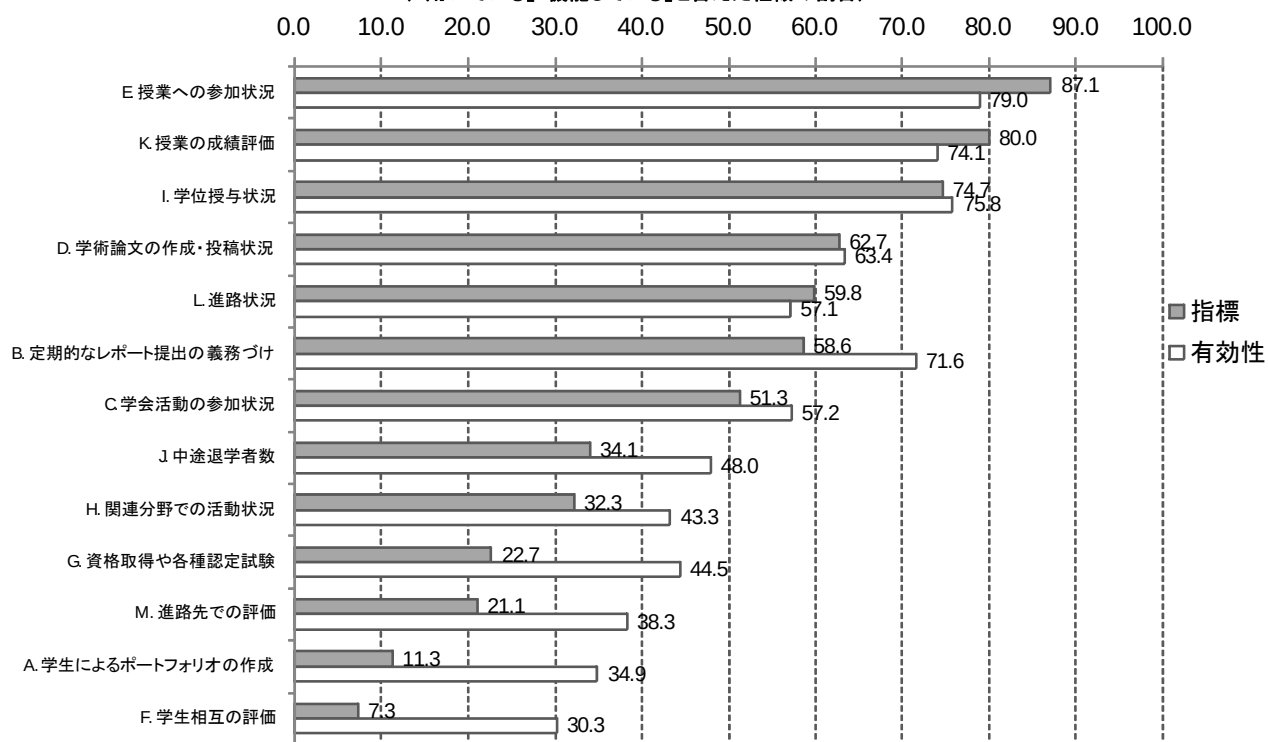
上記の指標に比べると、次にあげる指標群は各組織における採択割合が30%以下となり、「中途退学者数」「関連分野での活動状況」(30%)、「資格取得や各種認定試験」「進路先での評価」については20%の組織が、そして「学生によりポートフォリオの作成」「学生相互の評価」については1割前後の採択割合に留まる。

これら学習成果指標の有効性については、「やや有効」を含めれば、90%前後の組織が指標を有効だと認識しているが、「資格取得や各種認定試験」「進路先での評価」については2割強、「学生によるポートフォリオの作成」「学生相互の評価」については40%の組織が「有効に機能していない」と回答している（図表8-1）。

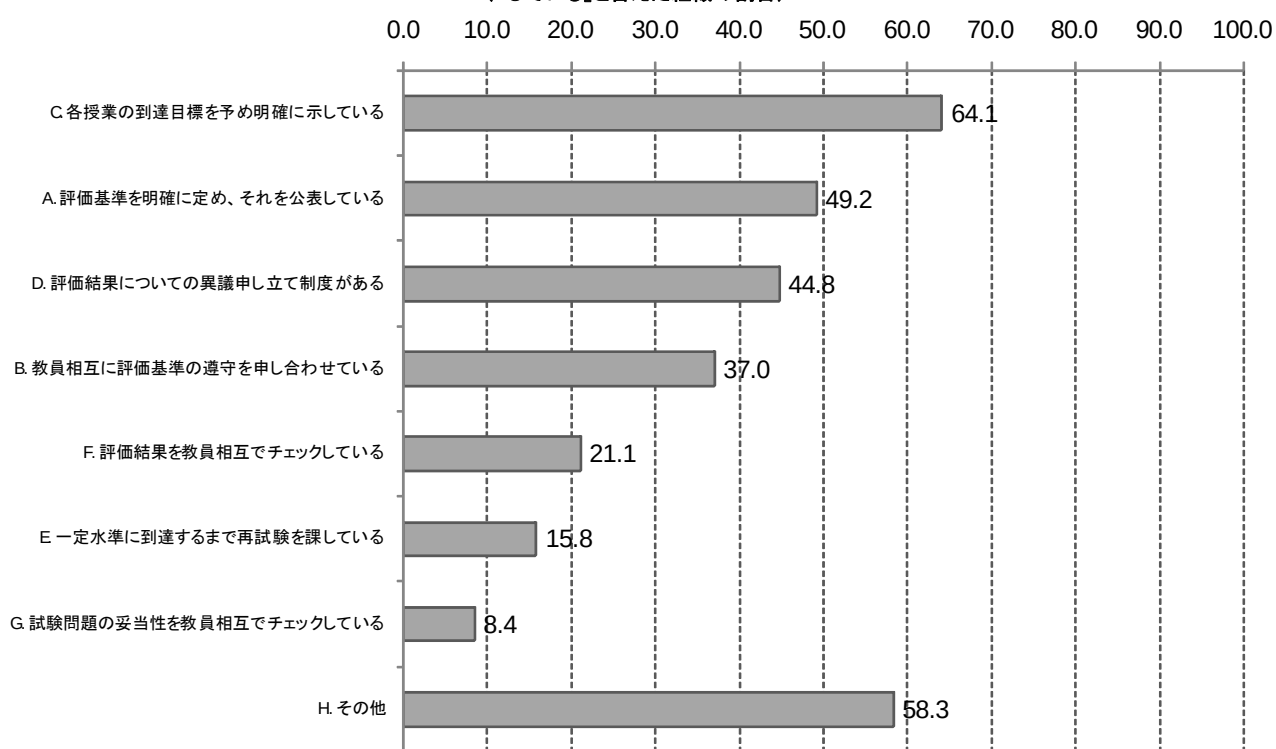
(2) 成績評価

今回の調査では、成績評価基準の明確化や厳格な成績評価についての組織的取り組みの状況を尋ねている。図表8-2を見ると、組織として「各授業の到達目標をあらかじめ明確に示している」と答えているのは60%に達している。ついで「評価基準を明確に定め、それを公表している」(50%程度)「評価結果について異議申し立て制度がある」「教員相互に評価基準の遵守を申し合わせている」(40%程度)と続いている。その他の取り組みについては、「評価結果を教員相互でチェックしている」組織が20%程度、「一定水準に達するまで再試験を課している」が10%強、「試験問題の妥当性を教員相互でチェックしている」が10%未満の実施

図表8-1 Q26.貴研究科では、学習成果を評価する手がかりとして、①どのようなものを指標として用いていますか。また②それは有効に機能していますか。
(「用いている」「機能している」と答えた組織の割合)



図表8-2 Q27.貴研究科では、各授業での成績評価基準の明確化と厳格な成績評価を行うために、個人裁量を越えて研究科共通の何らかの措置を講じていますか。
(「している」と答えた組織の割合)



割合となっている。到達目標・評価基準の明確化と公表、評価基準の遵守申し合わせなど、一度制度化・慣習化してしまえば、その後の労力がかからないような取り組みについては、普及割合が高く、制度の運用に常に労力がかかるとりくみ、たとえば評価結果の教員相互間でのチェック、再試験、試験問題の妥当性のチェックなどは、普及割合が低いという印象を受ける。

まとめ

大学院における学習成果は、これまでの伝統的な研究者養成型大学院がもっぱらであった状況では、研究成果で代替すれば事足りてきた。しかし、大衆化段階を迎えつつある今日の大学院では、非伝統的な職業人養成型の大学院が急増し、それらをふくめた成果測定となると、一筋縄ではいかなかった。

このような状況を反映してか、研究評価や、授業への参加状況、進路状況などのようなオーソドックスな評価指標に加え、資格・認定試験、進路先での評価などを指標として用いる組織も見られるようになった。しかし、これら指標が指標として有効に機能していないと認識している組織も少なくない。これら指標は、学士課程でさえ取り組んでいるところも多くはなく、その信頼性や妥当性に関しての研究蓄積が皆無であるので、大学院レベルでの運用はさらに慎重になるべきであろう。

成績評価基準の明確化や厳格な成績評価は、大学院の質の保証や国際的通用性を担保する一方策として重要ではある。しかし実際には、明確化は有る程度の普及がみられたが、厳格化は進んでいない。つまり、ヒト・モノ・カネ・時間といったコストのかかる厳格化の普及は遅れている、と言い換えることができる。大学や学校、病院、行政機関は、民間企業と異なり、成果の定義が多元的・文脈依存的・政治的に決まることが多い。それゆえ、コスト・ベネフィットの関係が不透明であり、ベネフィットが不透明なままコストをかける行動選択をするよりも、自身の行動を正当化する行動に走りやすい。その行動様式が成績基準の明確化・成績評価の厳格化への取り組みに表れていることが伺われる。そうすると、個々の組織レベルそして政府レベルにおいて、こうした取り組みが「誰の」「何を」効用を満たすのか、満足させるのかについてのインテンシブな議論が必要であろう。

(村澤 昌崇)

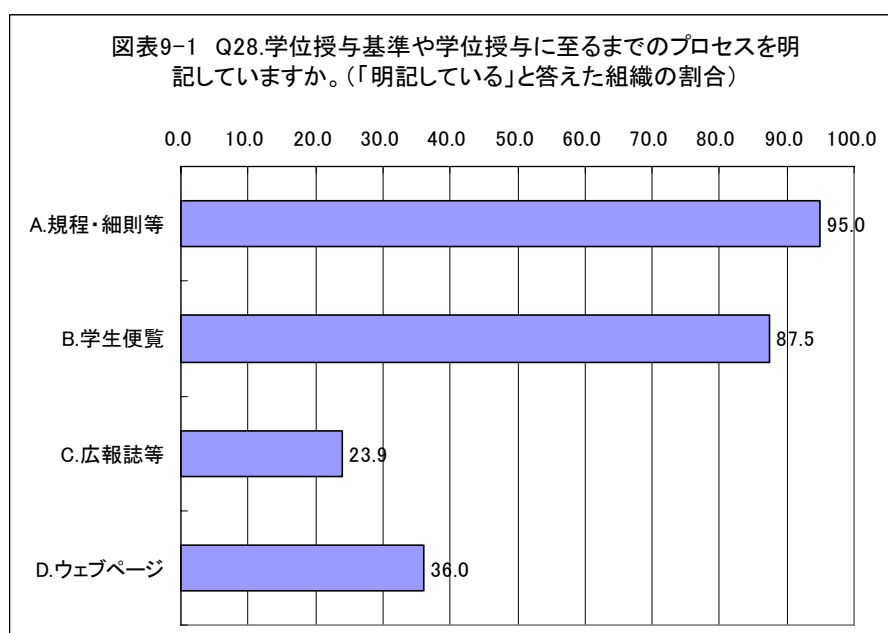
9 学位授与

学位については、授与するにあたっての条件、質を保証するために制度化された方法や手段・手続き、実際の授与状況に関する設問を中心に調査を実施した（質問紙Q.28～Q.31）。Q.28を除いては、研究科内に設置された学位課程ごとに回答を求めている。

（1）学位授与の条件（Q.28、Q.29）

まず、学位授与基準や学位授与に至るまでのプロセスを明記して周知を図っているか尋ねたところ、結果は図表9-1のとおりとなった。

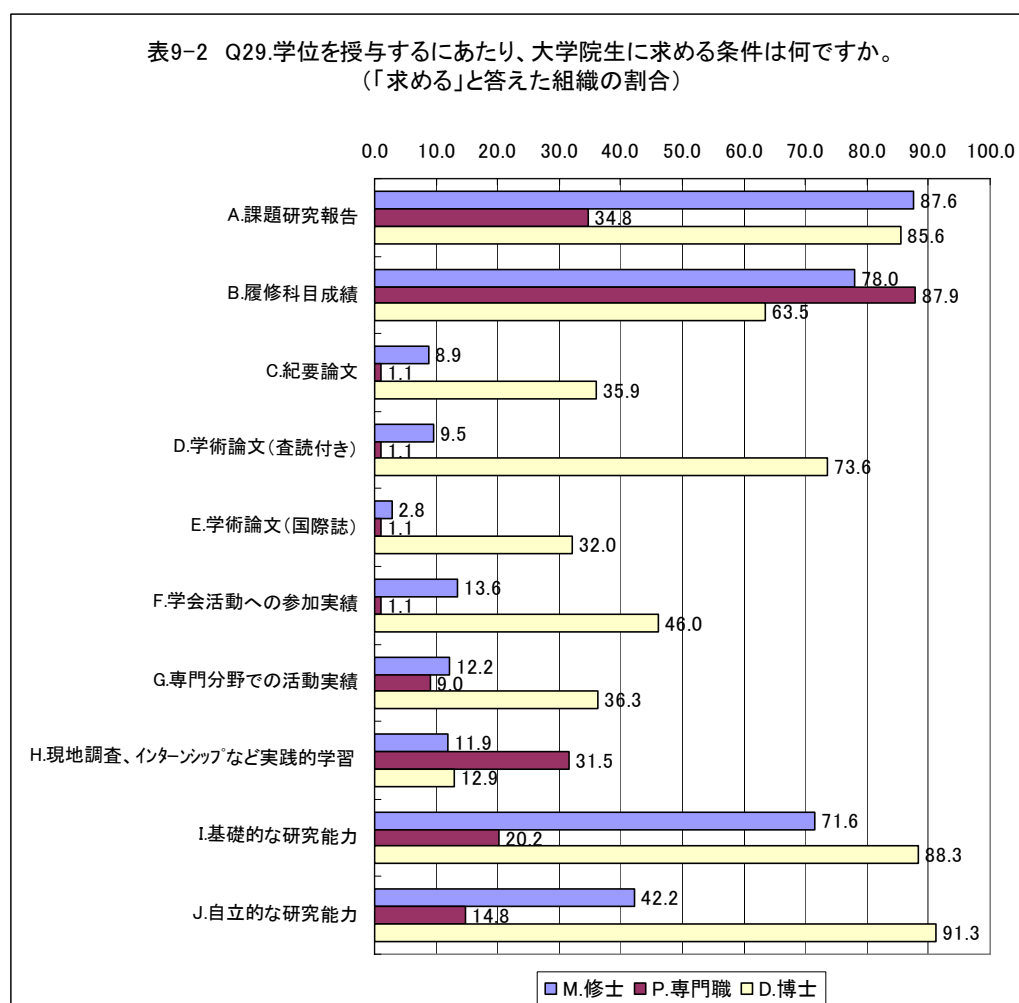
95.0%の研究科が「A. 規程・細則等」に明文化し、87.5%が「B. 学生便覧」に記載しているものの、それ以外の媒体では割合が低い。「D. ウェブページ」のほうが「C. 広報誌等」よりも上回っているが、それでも36.0%にとどまっている。ここから、在籍学生に対してはおおむね周知されているとみなすことができる一方で、入学前の学生等が学位授与基準や授与のプロセスを知る術についてはいまだ限られていることがわかる。



では、学位授与にあたっては、実際にどのような条件を求めているだろうか。Q.29では、条件に相当するさまざまな項目について「求める」、「やや求める」、「求めない」の3段階で尋ねた。このうち、「求める」と回答した割合を学位課程ごとに示した結果が、図表9-2である。

修士課程と博士課程では、当然のことながらその水準において格差はあるものの、従来のように研究活動が重視されていることが明らかである。修士も博士も90.0%近くが「A. 課題研究報告」を求めており、専門職学位課程の傾向

表9-2 Q29.学位を授与するにあたり、大学院生に求める条件は何ですか。
(「求める」と答えた組織の割合)



とは対照的である。修士課程では71.6%が「I. 基礎的な研究能力」を要求し、なおかつ「J. 自立的な研究能力」まで求めるところも42.2%に上る。博士課程は「I. 基礎的な研究能力」(88.3%)を前提としつつ、「J. 自立的な研究能力」(91.3%)を主として求めている。

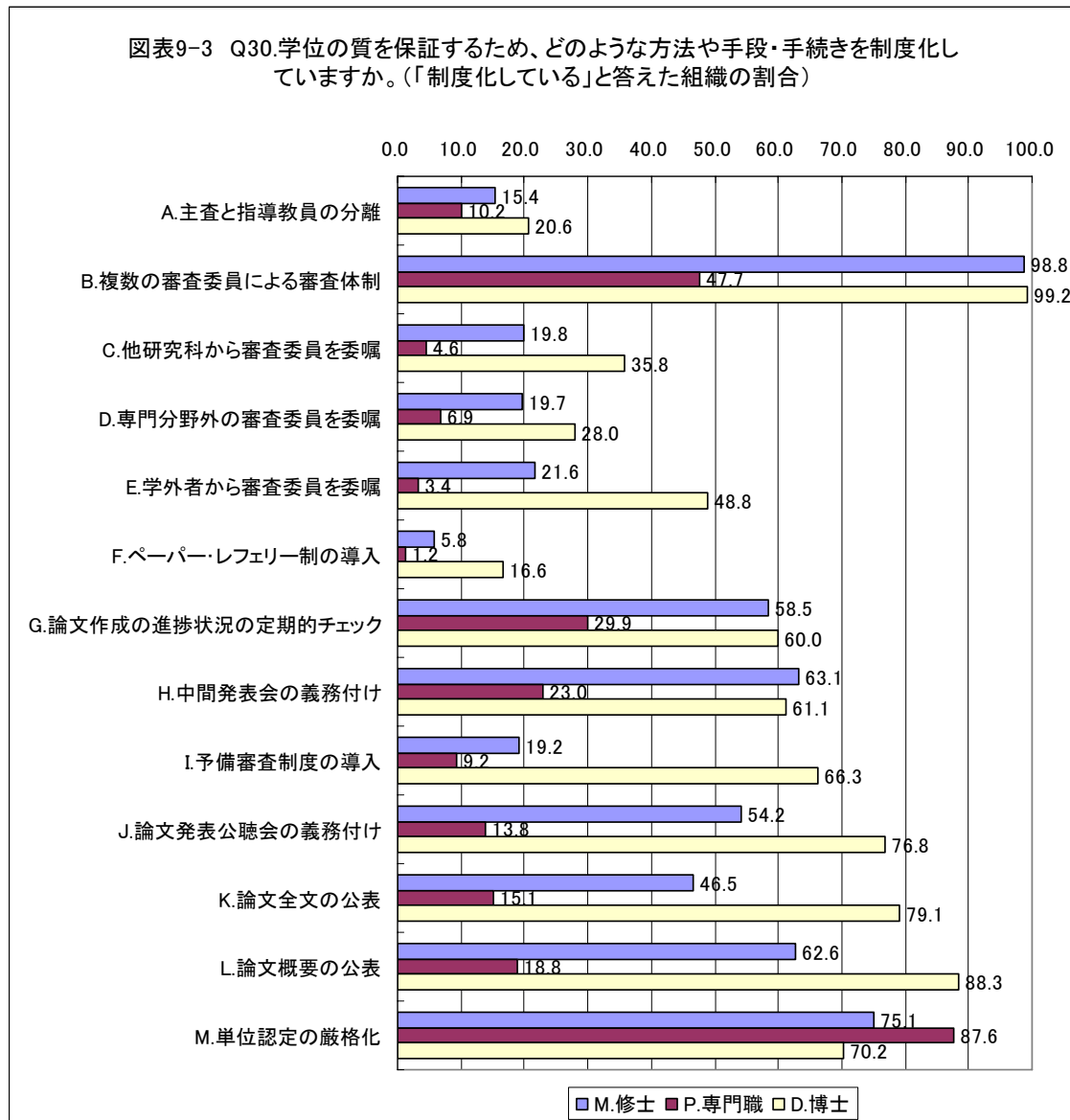
しかしながら、その研究能力を示すにほかならない実績の面では、博士課程においてさえも、必ずしも高度な水準が要求されているとはかぎらないようである。博士課程について研究業績に関わるものを割合の多い順に列举すれば、「D. 学術論文(査読付き)」(73.6%)、「F. 学会活動への参加実績」(46.0%)、「G. 専門分野での活動実績」(36.3%)、「C. 紀要論文」(35.9%)、「E. 学術論文(国際誌)」(32.0%)となる。このうち最も多い「D. 学術論文(査読付き)」でも、73.6%の研究科しか求めている。このことは学会誌への投稿論文や学会発表といった学会活動よりも、何にもまして学位論文の執筆に重点がおかれていることを意味しているのだろうか。

なお、「B. 履修科目成績」はどの課程でも重んじられており、特に専門職学位課程の値が最も高い。この他、専門職学位課程では30.0%以上が、「A. 課題

研究報告」(34.8%)、「H. 現地調査、インターンシップなど実践的学習」(31.5%)を求めている。

(2) 学位の質保証 (Q.30、Q.31)

次に、学位の質を保証するための方法、手段・手続きとして制度化している措置を課程別に尋ねた。結果は図表9-3のとおりである。



修士課程では、13項目のうち「B. 複数の審査委員による審査体制」が98.8%で、「M. 単位認定の厳格化」が75.1%の組織で制度化されている。「H. 中間発表会の義務付け」(63.1%)、「L. 論文概要の公表」(62.6%)、「G. 論文作成の進捗状況の定期的チェック」(58.5%)、「J. 論文発表公聴会の義務付け」(54.2%)は60.0%前後で導入されている。このように複数の審査委員による審査体制はほぼどこでも確立されているが、「E. 学外者から審査委員を委嘱」

(21.6%)、「C. 他研究科から審査委員を委嘱」(19.8%)、「D. 専門分野外の審査委員を委嘱」(19.7%)、「A. 主査と指導教員の分離」(15.4%)といった項目が20.0%程度にとどまるところをみると、自研究科内の複数実施体制が主であって、他研究科、学外、専門分野外にまで十分に開かれているとはいえない。

同様の状況はやや改善されるとはいえ、博士課程にもあてはまる。博士課程を設置する研究科のうち、75.0%以上で制度化されているのは、「B. 複数の審査委員による審査体制」(99.2%)、「L. 論文概要の公表」(88.3%)、「K. 論文全文の公表」(79.1%)、「J. 論文発表公聴会の義務付け」(76.8%)である。複数実施体制はほとんどすべてで整備されているものの、「E. 学外者から審査委員を委嘱」(48.8%)、「C. 他研究科から審査委員を委嘱」(35.8%)、「D. 専門分野外の審査委員を委嘱」(28.0%)、「A. 主査と指導教員の分離」(20.6%)の実施率との差は大きい。また、「I. 予備審査制度の導入」(66.3%)、「H. 中間発表会の義務付け」(61.1%)、「G. 論文作成の進捗状況の定期的チェック」(60.0%)は60.0%以上で制度化されているが、学位論文の段階的な指導を促し、論文の質を節目、節目でチェックするためには、これらの措置がさらに多くの研究科で制度化されることが望ましい。

他方、専門職学位課程では、87.6%が「M. 単位認定の厳格化」を制度化しており、それ以外には「B. 複数の審査委員による審査体制」が47.7%、「G. 論文作成の進捗状況の定期的チェック」が29.9%となっている。

最後に、実際の学位授与状況についてみてみよう（図表9-4）。

図表9-4 Q31.当該学位の、入学年度別の所定年限内での授与状況をお知らせください。(学位数ごとの割合)

	M.修士(博士前期)課程				D1.博士(博士後期)課程		
	H17年度	H16年度	H15年度		H16年度	H15年度	H14年度
1～10	32.6	28.5	27.8	1～5	61.9	56.2	55.0
11～50	45.7	48.3	48.1	6～10	13.1	14.6	13.1
51～100	11.4	12.1	12.8	11～15	6.0	8.1	9.9
101～200	4.9	5.2	5.4	16～20	4.2	4.0	6.0
201～300	3.4	3.7	3.6	21～25	3.3	5.0	3.5
301～400	0.9	0.9	1.0	26～30	3.0	2.5	3.5
401～	1.1	1.3	1.3	31以上	8.6	9.6	8.9

	P.専門職学位課程				D2.博士課程(一貫制)		
	H17年度	H16年度	H15年度		H14年度	H13年度	H12年度
1～10	16.4	11.9	16.7	1～5	15.4	21.1	10.5
11～20	14.8	11.9	33.3	6～10	20.5	15.8	26.3
21～30	23.0	4.8	16.7	11～15	12.8	18.4	13.2
31～40	13.1	19.0	0.0	16～20	12.8	13.2	18.4
41～50	8.2	23.8	16.7	21～25	20.5	13.2	7.9
51～60	1.6	4.8	0.0	26～30	5.1	7.9	5.3
61以上	23.0	23.8	16.7	31以上	12.8	10.5	18.4

修士(博士前期)課程、博士(博士後期)課程では、過去3年間は目立った数の増減がなく比較的安定的に推移している。専門職学位課程、博士課程(一貫制)はサンプル数が少ないため、比率をみるときに注意する必要があるが、

前者では学位授与数の少ないところがやや増える傾向にあり、後者では年度によって学位授与数の変動が大きい。

修士課程では、学位授与数 1～10 が約 30.0%、11～50 が約 50.0%、51～100 が約 10.0% で、50 以下のところが 80.0% 程度を占める。博士課程では、10 以下のところが 70.0% 割前後で、このうち 5 以下が約 60.0% と多くを占める。また、博士課程（一貫制）のほうが博士（博士後期）課程よりも全体的に授与数が多いようである。いずれにしても、今後、博士課程の学位授与数の増大が望まれるところである。

まとめ

以上の結果を踏まえれば、学位授与基準や授与までのプロセスは学内において規程・細則上明文化されてはいるものの、学位の質を保証するための制度整備に関しては課題が少なくないといえる。とくに博士課程においては、他研究科、学外、専門分野外など自研究科以外の審査委員を委嘱するといった審査体制の開放性・透明性を確保すること、また、発表会や予備審査など論文作成の進捗状況を定期的にチェックする仕組み・指導体制を確立することが今後ますます重要である。

と同時に、たんに学位論文の作成に時間を費やすばかりでなく、それぞれの専門分野における学会活動とのバランスを図ることも視野に入れなければならない。学会での実績を学位授与の条件とすることにより、国内外にも通用するような質の高い学位論文を完成させることが可能となるはずである。質と量の両面にわたって、我が国の学位制度が発展していくことが望ましい。

（杉谷 祐美子）

10 学生の受け入れ

学生の受け入れについては、入学者に期待する知識・技能・態度、入学選抜の基準、実施している入試の種類や回数、入学定員の過不足への対応などを中心に調査を実施した（質問紙Q.32～Q.35）。Q.34を除いては、研究科内に設置された学位課程ごとに回答を求めている。

（1）期待する学生像（Q.32）

本設問では、入学者に希望する知識・技能・態度とそれらの習得度の現状について回答を求めた。具体的な設問としては、①大学入学以前に身につけておいて欲しい知識・技能・態度を「是非身につけておいて欲しい」、「身につけておいて欲しい」、「特に身につけていなくても良い」の3段階で、②入学選抜時の現状を「身につけている」、「比較的身につけている」、「身につけていない」の3段階で尋ねた。このうち、①においては「是非身につけておいて欲しい」、②においては「身につけている」の割合を示した結果が図表 10－1、図表 10－2 である。

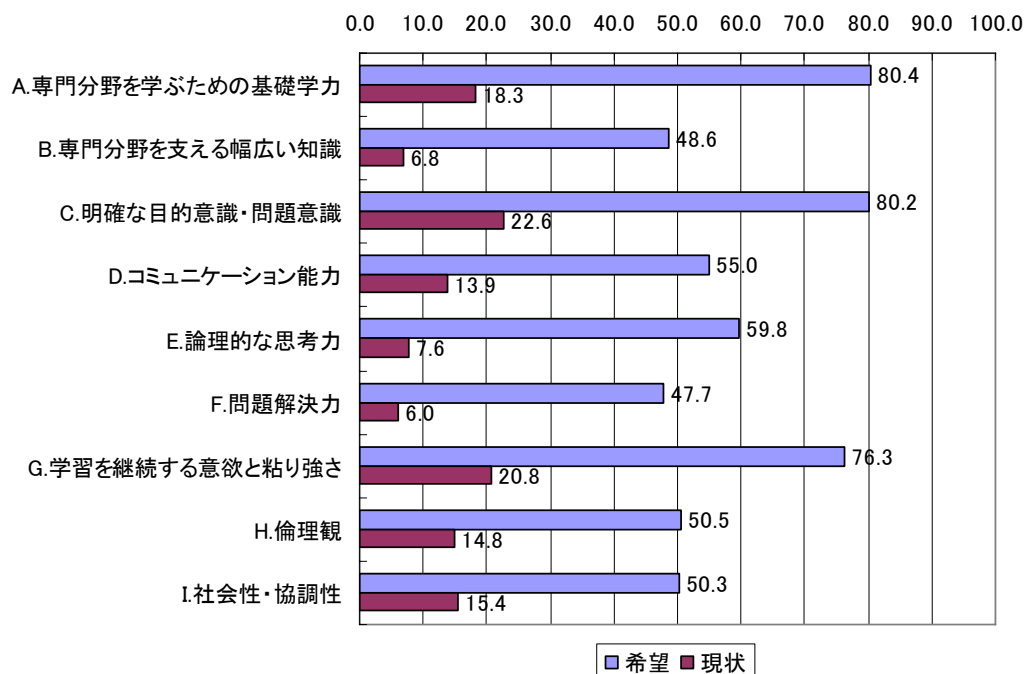
修士課程において主として求められているのは、「A. 専門分野を学ぶための基礎学力」（80.4%）、「C. 明確な目的意識・問題意識」（80.2%）、「G. 学習を継続する意欲と粘り強さ」（76.3%）の3つである。「E. 論理的な思考力」（59.8%）、「D. コミュニケーション能力」（55.0%）も 60.0%近くが希望しているが、基礎学力、目的意識、学習意欲といった基本的な学習態度を身につけていることが何より必要だと考えているようである。

しかし、選抜時の現状としては、いずれの項目も低い割合を示している。「比較的身につけている」までを含めると 80.0%程度の値となるが、希望が強いせいか、現状とのギャップは大きい。先に述べた上位3項目では、「A. 専門分野を学ぶための基礎学力」（18.3%）、「C. 明確な目的意識・問題意識」（22.6%）、「G. 学習を継続する意欲と粘り強さ」（20.8%）と 20.0%程度に過ぎず、各研究科では現状に対して物足りなさを感じていることがうかがえる。

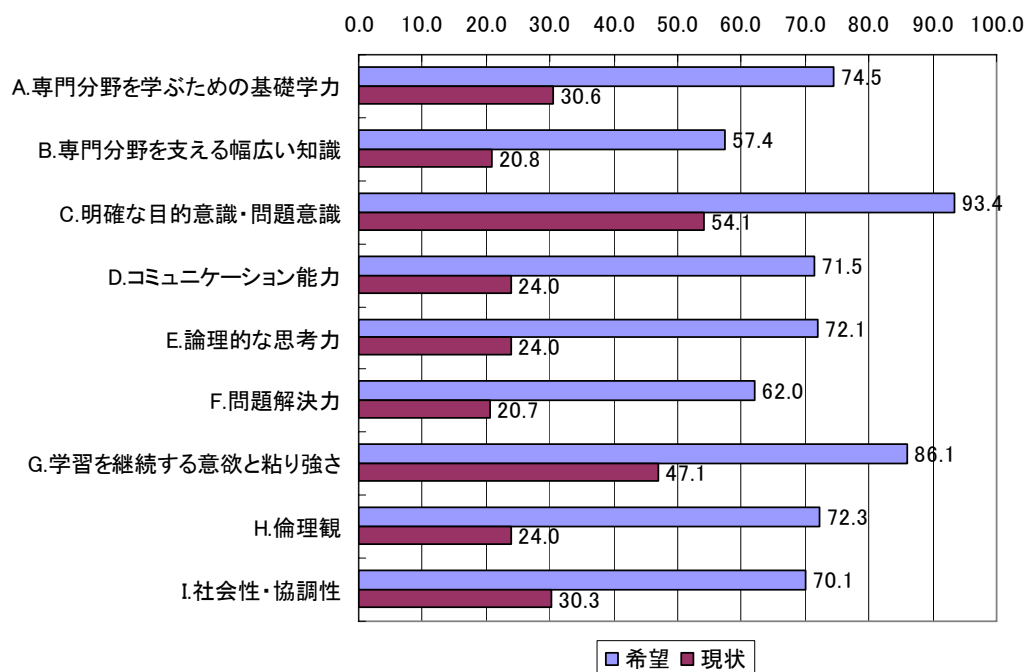
専門職学位課程では、修士課程と同様の3項目がやはり上位に挙がっているが、「C. 明確な目的意識・問題意識」（93.4%）、「G. 学習を継続する意欲と粘り強さ」（86.1%）を求める割合はさらに高い。また、修士課程とは異なり、「H. 倫理観」（72.3%）、「E. 論理的な思考力」（72.1%）、「D. コミュニケーション能力」（71.5%）、「I. 社会性・協調性」（70.1%）といったいわゆる社会人基礎力に相当するような内容も約 70.0%が求めている。

興味深いことに、現状と対比した場合、「C. 明確な目的意識・問題意識」、「G. 学習を継続する意欲と粘り強さ」はそれぞれ 54.1%、47.1%が、「A. 専門分

図表10-1 Q32.入学してくる学生について、①入学以前に身につけておいて欲しい知識・技能・態度、②入学選抜時の現状－修士(「是非身につけておいて欲しい」、「身につけている」と答えた組織の割合)



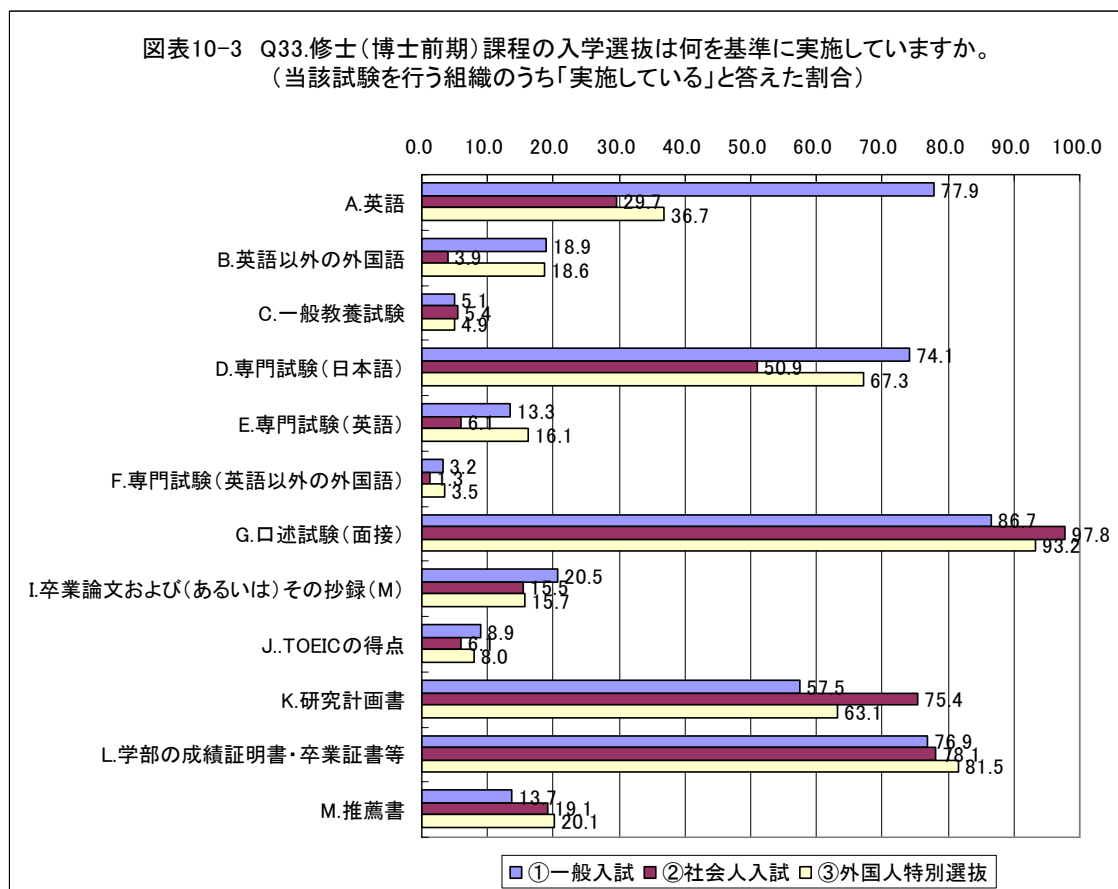
図表10-2 Q32.入学してくる学生について、①入学以前に身につけておいて欲しい知識・技能・態度、②入学選抜時の現状－専門職(「是非身につけておいて欲しい」、「身につけている」と答えた組織の割合)



野を学ぶための基礎学力」、「I. 社会性・協調性」は約 30.0%が「身についている」と回答しており、先の修士課程ほどのギャップはみられない。これは専門職学位課程が特定の職業と結びついた専修型の教育課程であり、また、社会人の入学者も少なくないことから、入学者の目的意識、学習意欲が修士課程よりも上回っていると考えられる。

（２）入学選抜の基準（Q. 33、Q. 34、Q. 35）

では、各研究科では入学試験においてどのような選抜基準を用いているのだろうか。ここでは、Q. 33、Q. 34. を利用して、修士課程を対象に入試別にどのような試験を課しているかを検討した（図表 10－３）。



一般入試の主な基準としては、「G. 口述試験（面接）」（86.7%）、「A. 英語」（77.9%）、「L. 学部の成績証明書・卒業証書等」（76.9%）、「D. 専門試験（日本語）」（74.1%）が挙げられる。これに対して、社会人入試では、「G. 口述試験（面接）」（97.8%）、「L. 学部の成績証明書・卒業証書等」（78.1%）、「K. 研究計画書」（75.4%）が中心となり、外国人特別選抜では、「G. 口述試験（面接）」（93.2%）、「L. 学部の成績証明書・卒業証書等」（81.5%）の実施率が高い。

一般入試では、「K. 研究計画書」を課すところが 57.5%を占めるが、このことは逆にいえば約 4 割が計画書を求めていることを示している。他方、社会人入試において、「D. 専門試験（日本語）」を課すところは 50.9%、「A. 英語」は 29.7%にとどまっている。したがって、先に述べた入学時に知識・態度が十分に身につけていないという結果はこうした選抜基準のあり方とも関連しているのではないだろうか。というのも、前者においては明確な目的意識を、後者においては必要な基礎学力を選抜時に適切に評価できない仕組みとなっているからである。一般入試と社会人選抜の要件の差は大きく、入学時のみならず、入学後の対応を余儀なくさせられる。学力や意欲の多様な学生を、個々の状況に配慮しながら、共通の授業、共通のカリキュラムにおいて、いかに教育していくかは大きな課題とならざるをえないだろう。

次に、修士（博士前期）課程において、入試の種類ごとに実施回数を示した結果が図表 10－4 となる。

図表10-4 Q34.修士(博士前期)課程の入学者選抜は1年間に何回実施していますか。(回数ごとの割合)

	A. 一般入試 (春期入学)	B. 一般入試 (秋期入学)	C. 社会人特別 選抜	D. 外国人留学 生特別選抜	E. AO特別選抜	F. 推薦入試
1回	26.7	86.5	20.8	28.9	40.0	62.1
2回	62.5	10.9	68.6	62.3	25.0	33.5
3回	9.0	1.5	9.4	7.7	25.0	4.1
4回	1.1	0.4	0.6	0.7	10.0	0.3
5回	0.3	0.0	0.3	0.2	0.0	0.0
6回	0.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
7回以上	0.2	0.7	0.3	0.2	0.0	0.0
計(N)	100.0(965)	100.0(267)	100.0(691)	100.0(547)	100.0(20)	100.0(343)

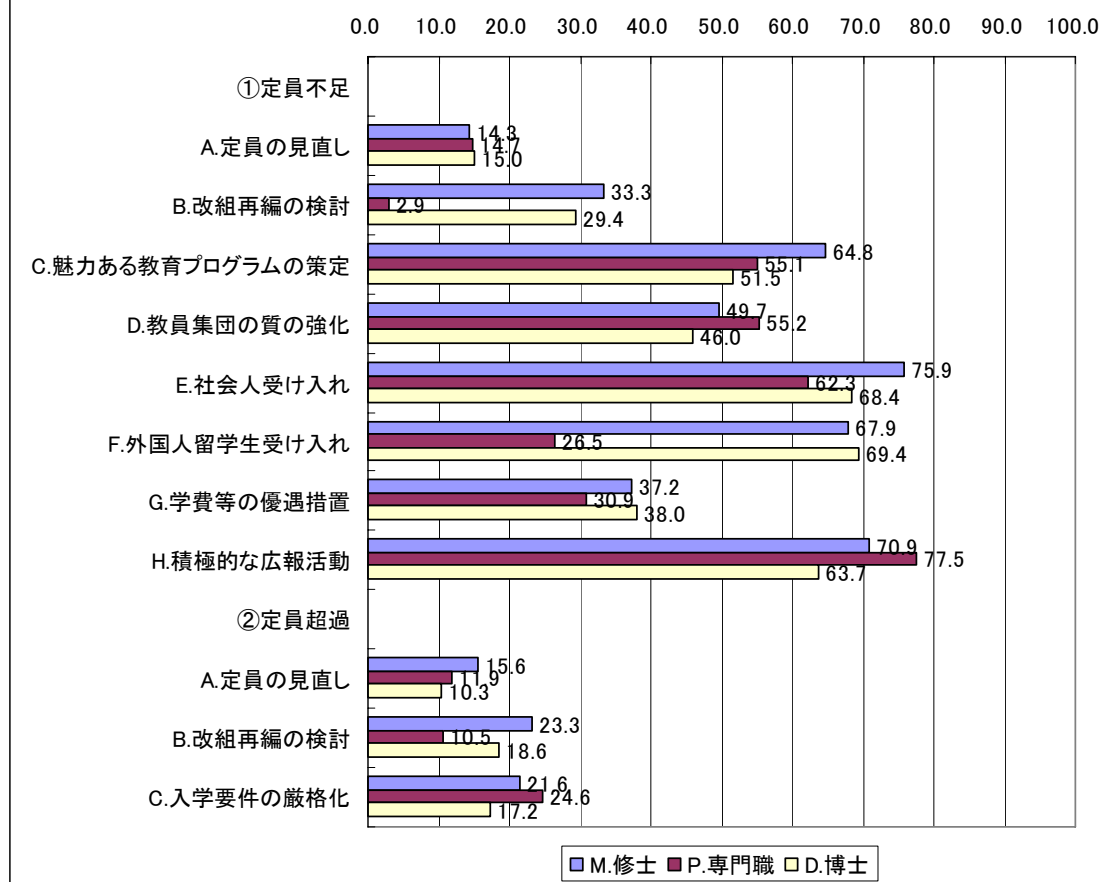
「A. 一般入試（春期入学）」、「C. 社会人特別選抜」、「D. 外国人留学生特別選抜」は 60.0%以上が 2 回実施しており、すでに複数回実施するのが主流になっていることがわかる。なお、「F. 推薦入試」を導入する研究科は 343 件に達するが、「E. AO 特別選抜」はわずか 20 件に過ぎない。同設問では、併せて実施時期も尋ねており、入試方法を問わず、2 月と 8～10 月に集中している。なかでも、9 月の実施が最も多く、次に 2 月が多い。

最後に、入学定員の過不足への対応について回答を求めた結果を示しておきたい（図表 10－5）。

一見して、②定員超過よりも①定員不足への対応が進んでいることが明らかである。課程別にみれば、「F. 外国人留学生受け入れ」、「B. 改組再編の検討」が専門職学位においてかなり低い割合を示している以外に、課程によって際立った差異はみられない。

①定員不足への主な対応策としては、「E. 社会人受け入れ」（修士 75.9%、専門職 62.3%、博士 68.4%）、「H. 積極的な広報活動」（修士 70.9%、専門職 77.5%、博士 63.7%）、「F. 外国人留学生受け入れ」（修士 67.9%、専門職 26.5%、

図表10-5 Q35.入学定員の過不足が生じている場合、どのような対応を行っていますか。①定員不足、②定員超過(「行っている」と答えた組織の割合)



博士 69.4%)の3項目が挙がっており、いずれも70.0%程度が実施している(ただし、専門職の「F.外国人留学生受け入れ」の回答は除く)。これに続いて、「C.魅力ある教育プログラムの策定」(修士 64.8%、専門職 55.1%、博士 51.5%)、「D.教員集団の質の強化」(修士 49.7%、専門職 55.2%、博士 46.0%)も比較的多くが取り組んでいるようである。

これらに比して、「G.学費等の優遇措置」(修士 37.2%、専門職 30.9%、博士 38.0%)、「B.改組再編の検討」(修士 33.3%、専門職 2.9%、博士 29.4%)、「A.定員の見直し」(修士 14.3%、専門職 14.7%、博士 15.0%)といった財政面と大きく関係する改革措置は、当然のことながら多くが検討しているわけではない。しかしながら、それでも、約30.0%の修士課程、博士課程において「B.改組再編の検討」が行われていることは注目に値しよう。

②定員超過への対応については、「C.入学要件の厳格化」(修士 21.6%、専門職 24.6%、博士 17.2%)、「B.改組再編の検討」(修士 23.3%、専門職 10.5%、博士 18.6%)がやや多いが、その実施率は25.0%に満たない。

まとめ

以上の結果から、特に修士課程を中心として、現行の入試方式における選抜基準では各研究科が期待するような基礎学力、目的意識、学習意欲を具えた学生を十分に集められているとはいいがたい現状が浮き彫りになった。

適切な選抜基準を設定できない背景には、大学院入試において総じて入学定員の確保が難しい状況がある。各研究科は一般入試ばかりか、社会人入試、外国人特別選抜などさまざまな入試を複数回実施し、積極的な広報活動を行うことによって定員不足に対応しようと努力している。しかし、そうした対応策だけではおのずと限界もあり、改組再編まで視野に含める研究科も現在では30.0%程度に上っている。学位の質保証の観点からみれば、入学後の教育・指導だけでなく、各大学院が求める学生を適切に選抜できるようになることも重要だといえるだろう。

(杉谷 祐美子)

11 教育研究支援

(1) 組織的な支援

組織的な教育研究支援に関しては、事務室の体制（Q.36、37）教育活動用の経費（Q.38～40）、競争的外部資金の傾斜的配分（Q.41）、寄附講座（Q.42）、教育研究活動活性化のための取り組み（Q.43）について尋ねた。

大学院専用事務室を設置している研究科は 361 件（34.3%）に過ぎず、設置していない研究科が大半を占めるが（690 件、65.7%）、大学院専任事務スタッフがいる研究科は 479 件（45.6%）であり、学部事務が兼担している研究科 508 件（48.4%）と拮抗している。なお、大学院専任事務スタッフを配置していない研究科も 63 件（6.0%）みられた。専任事務スタッフがいる研究科の場合、常勤スタッフの人数は 1～17 人の範囲にわたっているが、1 人が 140 件（27.3%）、2 人が 115 件（22.5%）であり、1～2 人で約半数（49.8%）を占めており、平均は 3.51 人（SD=2.80）であった。一方、非常勤スタッフの配置は、1～17 人で 1 人が 101 件（41.4%）、2 人が 53 件（21.7%）であり、平均は 2.65 人（SD=2.47）となっている。なお、非常勤の専任事務スタッフについては、「0.5 人」という回答が 2 件みられたが、度数の集計においてはこれを「1 人」として扱い、平均スタッフ数の算出においては「0.5 人」として扱った。

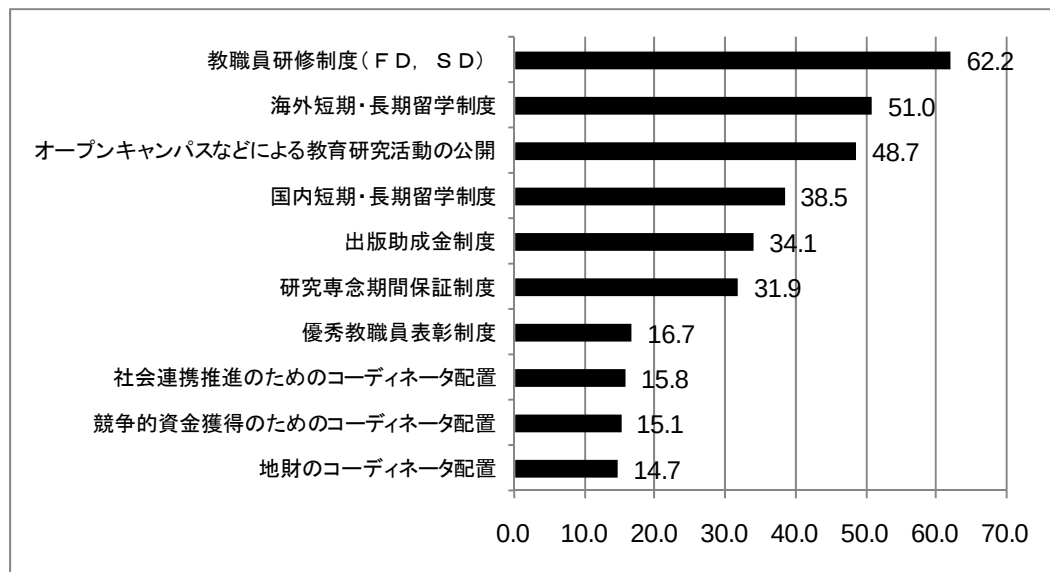
大学院の教育活動用の経費については、学部とは別に確保している研究科が 817 件（78.5%）と大多数を占めており、その場合の積算の根拠は大学院学生の実員が最も多く（479 件、60.5%）、大学院担当の教員数（194 件、24.5%）、大学院学生の定員（179 件、22.6%）がこれに次いでいる。また、経費の配分は研究科として一括管理しているところが 375 件（46.2%）で最も多いが、指導教員に配分している研究科も 240 件（29.6%）と一定数を占めており、専攻に配分しているところが 179 件（22.0%）でこれに次いでいた。

競争的外部資金を専攻や教員に傾斜配分しているかどうかについては、該当しない（資金を獲得していない）研究科が 628 件（60.7%）と大半を占めるが、該当する研究科のみで見ると、傾斜配分していないところが 342 件（84.0%）で、傾斜配分しているところ（65 件、16.0%）を大きく上回っている。

寄附講座を設置している研究科は 78 件（9.5%）に過ぎず、大多数の研究科（742 件、90.5%）は設置していない。

教育研究活動活性化のための取り組みや制度の導入状況については、実施・導入率の高い順に図示した（図表 11-1）。実施が義務づけられた教職員研修制度（FD、SD）の実施率が最も高く（62.2%）、海外短期・長期留学制度（51.0%）、オープンキャンパスなどによる教育研究活動の公開（48.7%）がこれに次いでいるが、他の実施・導入率はいずれも4割を下回っており、優秀教職員表彰制度や各種コーディネータの配置の実施・導入率は2割に達していない。

図表 11-1 教育研究活動活性化の取り組みや制度の実施・導入率



（２）施設設備の整備

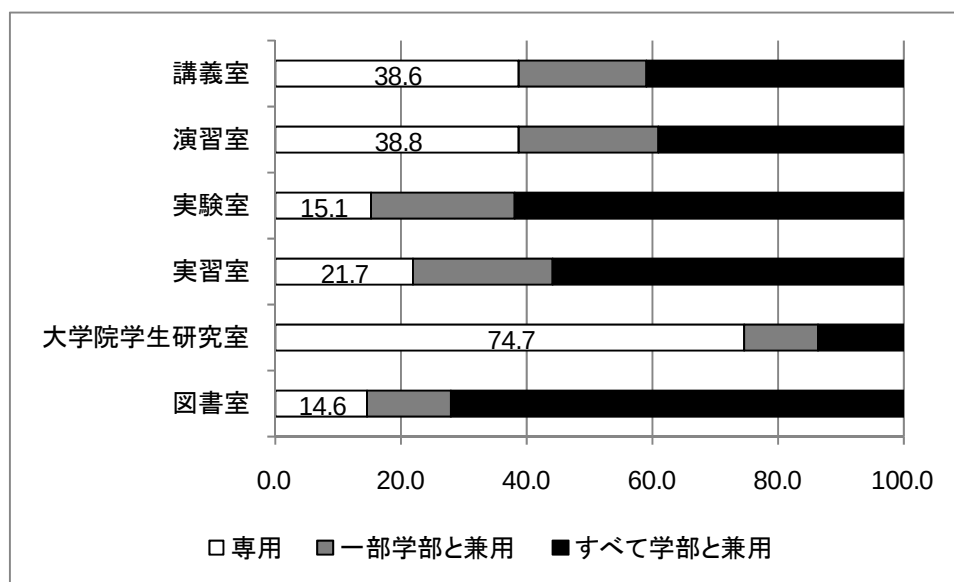
施設設備の整備に関しては、大学院教育専用の教室や大学院学生用研究室の整備状況（Q.44）とマネジメントシステムの導入（Q.45）について尋ねた。

教室・研究室の整備状況は図表 11-2 に示した通りである。多くの研究科が大学院学生専用の研究室を整備しているが（776 件、74.7%）、講義室や演習室等の教室については、一部学部と兼用やすべて学部と兼用が大半を占めている。大学院専用の図書室を設けている研究科は148 件（14.6%）に過ぎず、一部学部と兼用も134 件（13.2%）であり、約7割（730 件、72.1%）はすべて学部と兼用となっている。

ISO9001（品質マネジメントシステムに関する国際規格）を導入している研究科はわずかに8 件（0.8%）であり、導入を検討しているところも36 件（3.6%）しかみられず、特に検討していないところがほとんどである（970 件、95.7%）。一方、ISO14001（環境マネジメントシ

システムに関する国際規格）については、導入している研究科が 74 件（7.2%）、導入を検討しているところが 40 件（3.9%）あり、両者を合わせて約 1 割（11.1%）となっているが、やはり大多数の研究科（909 件、88.9%）は特に検討していない状況である。

図表 11-2 大学院教育専用の教室や大学院学生用研究室の整備状況



（３）人的支援体制

教育研究支援の最後に、助手・T A・R A等の人的支援体制について尋ねた（Q.46）。

助手（助教ではない）、T A（博士課程の学生による修士課程の教育補助）、R A（優れた大学院学生による共同研究プロジェクト等の研究補助）、教務補助員（教育活動を直接支援する職員）、技術補助員（専門技術により研究教育活動を支援する職員）のいずれにおいても、配置していない研究科が多数を占めている（62.6～82.6%）。これらを配置している研究科の件数と比率、配置人数の最小値・最大値および平均値とS Dを図表 11-3 に示した。

配置が進んでいるのはT A（338 件、37.4%）とR A（289 件、33.0%）であり、それぞれの平均人数は 50.4 人（S D = 93.8）、16.3 人（S D = 19.1）であった。なお、T Aについては、図表 11-3 に示したように、最大数は 767 名で、400 名をこえる研究科が 5 件、200 名を超える研究科が 22 件もあり、100 名をこえる研究科が 48 件で 5.3%を占めていた。調査票ではT Aについて「博士課程の学生による修士課程の教育補助」という注を付しているが、学士課程の教育補助を行うT Aの

数や、個別の研究科ではなく大学全体のTAの数を回答したものが多く含まれていると考えられる。したがって、50.4名という平均値は実態を反映したものではない点に注意する必要がある。

図表 11-3 人的支援体制の状況

	配置している研究科	配置人数			
		最小値	最大値	平均値	SD
助手	153件 (16.9%)	1	132	6.6	13.1
TA	338件 (37.4%)	1	767	50.4	93.8
RA	289件 (33.0%)	1	152	16.3	19.1
教務補助	157件 (18.6%)	1	116	6.4	13.7
技術補助員	145件 (17.4%)	1	132	14.2	19.0

まとめ

大学院の教育研究を支援する組織体制、施設設備の整備、人的支援体制についてみてきたが、いずれも必ずしも十分とはいえず、さらなる充実が求められる。しかしながら、今回の調査は大学院学生専用の支援について研究科単位で尋ねたものであり、専用の支援体制がなくても、大学全体としての支援体制によってカバーしている可能性も考えられる。したがって、実質的に大学院学生に対する教育研究の支援が十分なのかどうか、より詳細に把握する必要があると考えられる。

(川崎 友嗣)

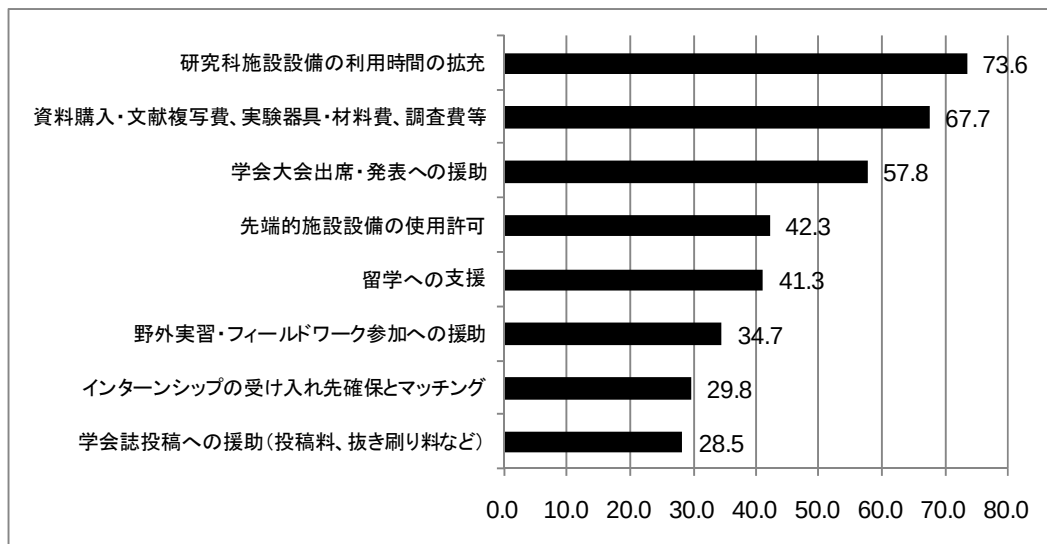
12 学生支援

(1) 修学支援

修学支援に関しては、教育研究活動の支援（Q.47）および障がいのある大学院学生に対する特別な支援策や体制およびインフラの整備（Q.48）について尋ねた。

教育研究活動の支援については、実施率の高い順に図表 12-1 に示した。最もよく実施されているのが研究科施設設備の利用時間の拡充（73.6%）であり、これに資料購入・文献複写費、実験器具・材料費、調査費等の援助（67.7%）、学会大会出席・発表への援助（57.8%）が次いでいる。学会参加・発表への援助の実施率は6割近いにもかかわらず、学会誌投稿への援助（投稿料、抜き刷り料など）については3割弱（28.5%）にとどまっており、実施率は最も低い。また、近年では大学院学生のためのインターンシップ・プログラムを設けているところもあるが、インターンシップの受け入れ先確保とマッチング（29.8%）も3割程度の実施率である。

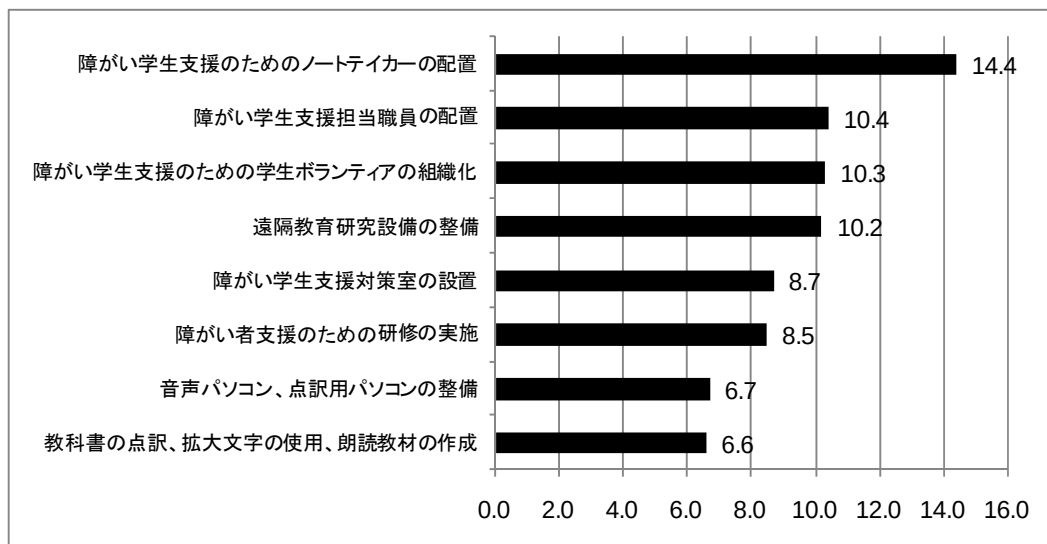
図表 12-1 教育研究活動支援の実施率



次に障がいのある大学院学生に対する支援であるが、やはり実施率の高い順に示した（図表 12-2）。該当者がいない研究科も多いと考えられるが、全体的に実施率は低く、最も高い障がい学生支援のためのノートテイカーの設置が 14.4%であり、障がい学生支援担当職員の配置（10.4%）、障がい学生支援のための学生ボランティアの組織化（10.3%）、遠隔教育研究設備の整備（10.2%）がこれに次いでいるが、

実施率が1割をこえるのはこれら4項目のみである。

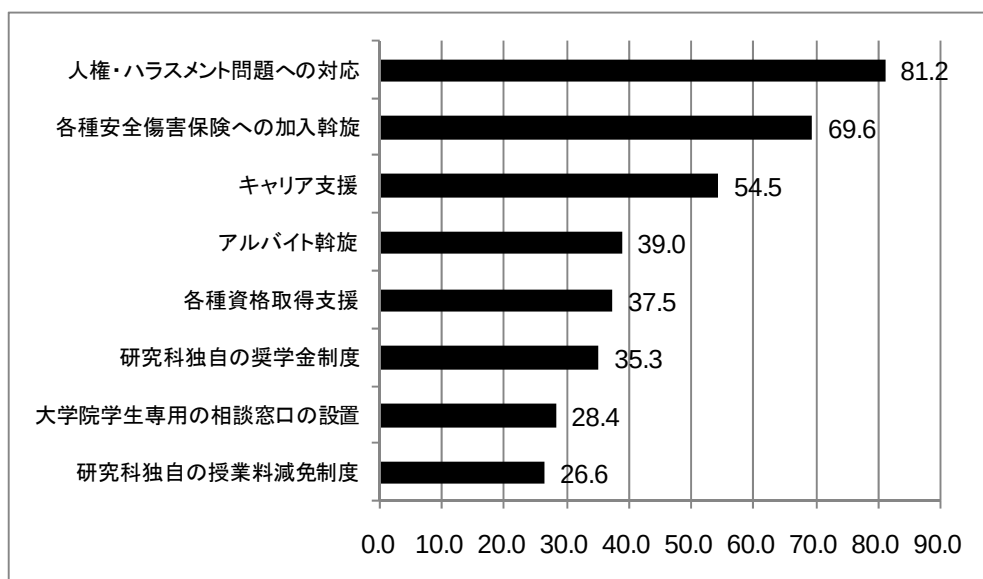
図表 12-2 障がいのある大学院学生に対する支援の実施率



(2) 生活支援

生活支援に関しては、8項目を設けて実施状況を尋ねた(Q.49)。これについても、実施率の高い順に図表 12-3 に示した。

図表 12-3 生活支援の実施率



大学院学生に対する各種生活支援の中で、人権・ハラスメント問題への対応が81.2%で最も実施率が高い。各種安全傷害保険への加入斡

旋（69.6％）、キャリア支援（54.5％）がこれに次いでいるが、キャリア支援は大学院学生のみを対象とした支援の実施を尋ねているわけではないことを考えると、実施率はやや低いといえるかもしれない。研究科独自の奨学金制度（35.3％）や研究科独自の授業料減免制度（26.6％）は、それぞれ3割前後の実施率となっている。

まとめ

修学支援については、「研究科施設設備の利用時間の拡充」「資料購入・文献複写費、実験器具・材料費、調査費等」という時間的・経済的側面での支援が中心であることが示唆された。大学院学生の研究活動に応じて、「学会大会出席・発表への援助」「学会誌投稿への援助（投稿料、抜き刷り料など）」といった支援のさらなる拡充が望まれる。障がいのある大学院学生に対する支援については、在籍者の有無が不明確なため、実態が必ずしも明らかではないが、やはり必要に応じた支援の充実が期待されよう。

生活支援については、「人権・ハラスメント問題への対応」が進んではいるものの、実施率は81.2％であり、2割近い研究科では対応が遅れている点が気にかかる。選択肢に設けられた各種の生活支援は、それぞれの大学や研究科の事情に応じて充実していくことが求められる。

（川崎 友嗣）

13 点検・評価、FD

(1) 評価制度の導入

この項では「貴研究科において、学位の質を維持・向上させるために導入している評価制度と、その実施時期および実施予定時期をお答え下さい。」という設問で、自己点検・評価、外部評価、第三者評価等々について尋ねているが、まず設問が適切であったかどうかから自己点検・評価をしなければならないであろう。確かに評価制度は「学位の質を維持・向上させる」ことを目指して導入している制度であるが、設問の中に前提としてこの表現が入ったことで、かなり誘導的な色合いが含まれてしまったといえるであろう。少なくともこの設問があるからには、後に現行の評価制度の導入が有効に機能しているか（あるいは有効に機能すると思われるか）を尋ねなければならなかったであろう。このことを前提として以下の数値を見ていくこととする。

a. 自己点検・評価

まず、自己点検・評価の実施時期および実施予定時期であるが、1999年度から2011年度までの13年間に、実施している研究科は（予定も含めて）3.6回以上実施していることになる。つまり実施している研究科では4回以上実施しているところはかなりある、ということになる。

ところが、2007年度に実施したわれわれの調査で、4年先の2011年度まで尋ねているのに、回答研究科の24.0%が無回答で、これを、実施していない、あるいは実施する予定がない、というふうに解釈するならば、2010年度までに大学院も含めて第三者評価が義務づけられているのに、自己点検・評価を行う予定もない、あるいはまだ決まっていない、ということになる。

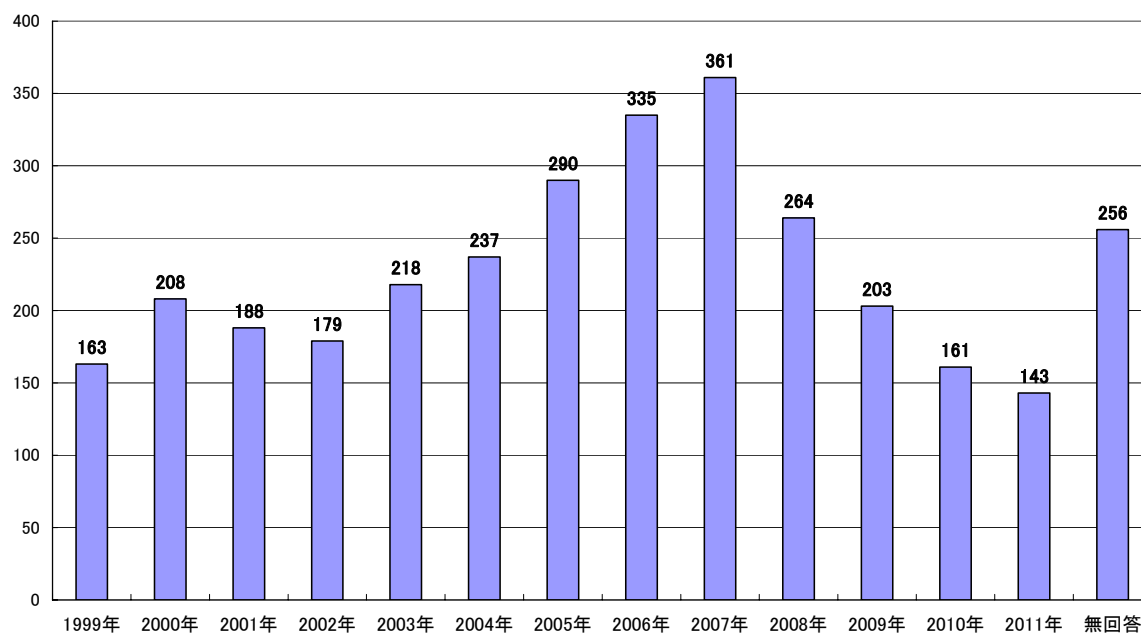
図表13-1で見るとおり、認証評価制度の始まる前年度の2003年度から次第に実施するところが増え、2007年度にピークが来て一段落し、認証評価制度が一巡する最後と、二巡目の初めにはあまり予定が入っていないということのようである。

もっとも、大学院研究科については、どのような自己点検・評価が行われているのかの実情については、法科大学院は別として、あまり詳しくはわかっていない。もしかすると、研究科独自の自己点検・評価ではなく、学部の自己点検・評価の際に、それと一緒に（そのついでに）行われたものかもしれない。

b. 外部評価

「外部評価とは、以下に列記されている第三者評価機関による評価と

図表13-1 自己点検・評価の実施状況(n=1,067)



は異なり、当該大学が自ら評価者を委嘱して行う評価のことを意味する」と定義して、大学基準協会や日本技術者教育認定機構などの評価機関による評価以外の独自の評価について尋ねている。

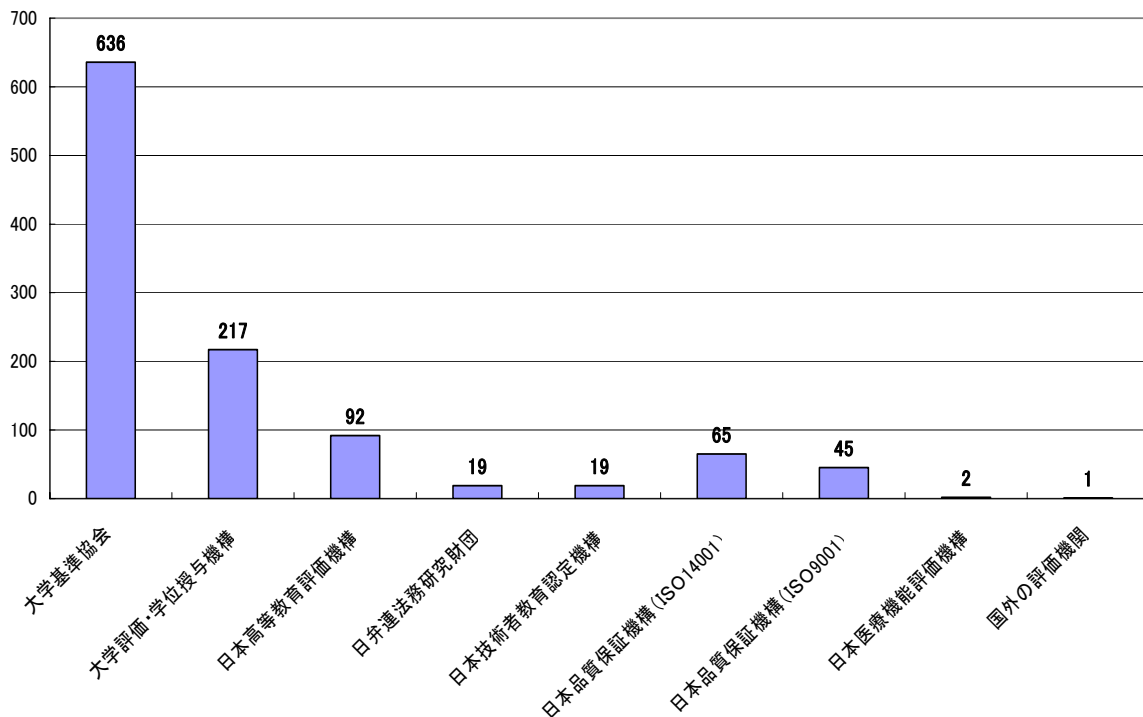
自己点検・評価に比べると、外部評価の実施状況あるいは実施予定は明らかに低い。この設問に答えている324研究科に限って見ても、予定も含めて13年間で1.9回しか実施されていない。それ以上に、回答を寄せた総数1,067研究科の69.6%の743研究科が無回答なのである。この無回答を「実施していない」と受け取るとすれば、外部評価はまだまだ一般化していないと見ることができよう。

d. 第三者評価

第三者評価については、回答によれば、13年間に大学基準協会で私立の研究科を中心に公立も含めて636研究科、大学評価・学位授与機構で国立の研究科を中心に公立と一部の私立を含めて117研究科、日本高等教育評価機構で私立の92研究科が評価を受けたあるいは受ける予定と回答している。日弁連法務研究財団には2008年度までに19の法科大学院が第三者評価を受けることになっている。日本技術者教育認定機構も19である。(図表13-2)

その他の第三者評価機関については、13年間で実数の多いほうから順に、日本品質保証機構(ISO14001)65、日本品質保証機構(ISO9001)45、日本技術者教育認定機構19、日本医療機能評価機構2、日本国外の評価機関1であって、それぞれの数値について多いと受け取るか、

図表13-2 第三者評価実施機関(1999～2011年)—予定を含む— n=1,067



少ないと受け取るかは意見の分かれるところであろう。

d. その他の評価

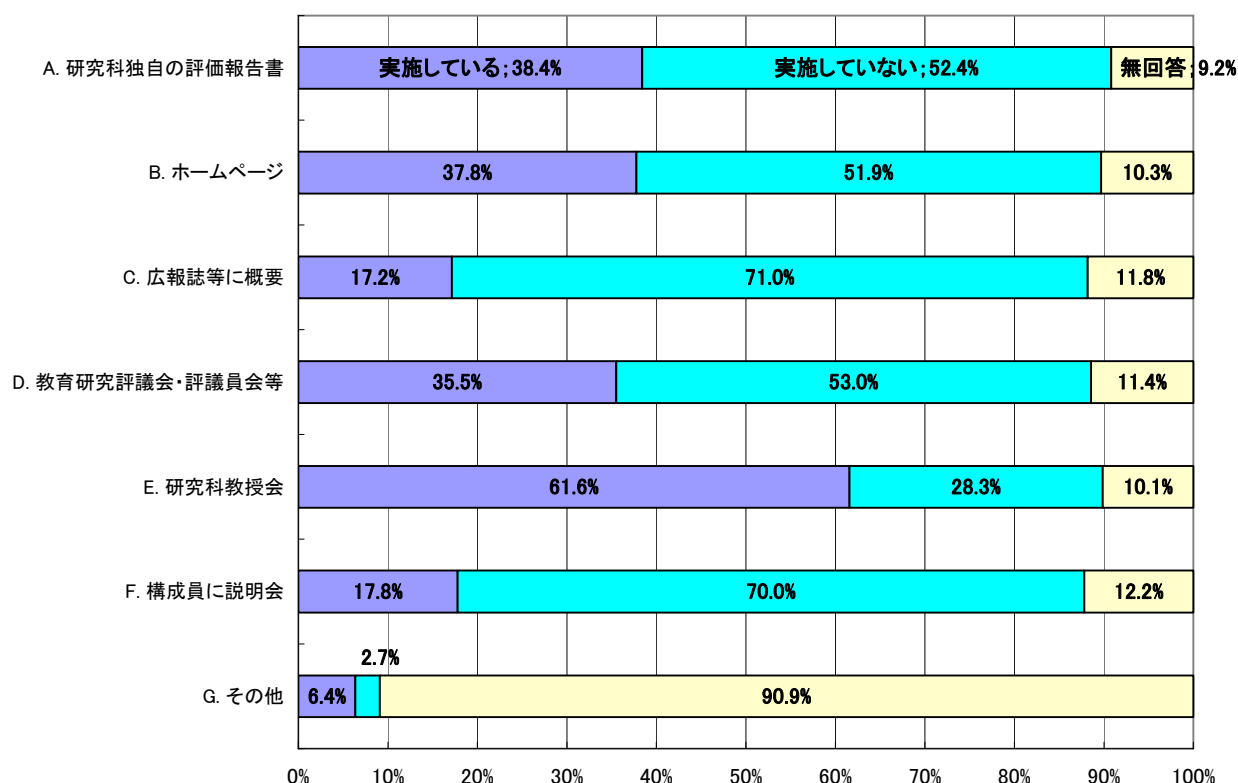
「修了生を対象とした調査による評価」が、予定も含めて延 340 研究科あり、無回答が 15.3% しかないと言うことは、この種の調査がかなり浸透してきているということと考えられる。それに比べると「修了生の雇用先を対象とした調査による評価」は、実施の難しさもあって、予定も含めて実施している研究科は 9% あまりで、無回答の研究科が 90% あまりである。2008 年度以降に予定しているところもかなりあり、こうした評価をやってみたいとする研究科は少なくないことを示している。

(2) 自己点検・評価結果の公表

評価制度が導入され、自己点検・評価が行われた結果をどのように学内外に公表しているかを尋ねたところ、研究科教授会での公表以外は意外に少ない（図表 13-3）。

「その他」について見ると、大学全体の報告書など、大学全体の一部として公表しているものが多い。

図表13-3 自己点検・評価の公表(n=1,067)



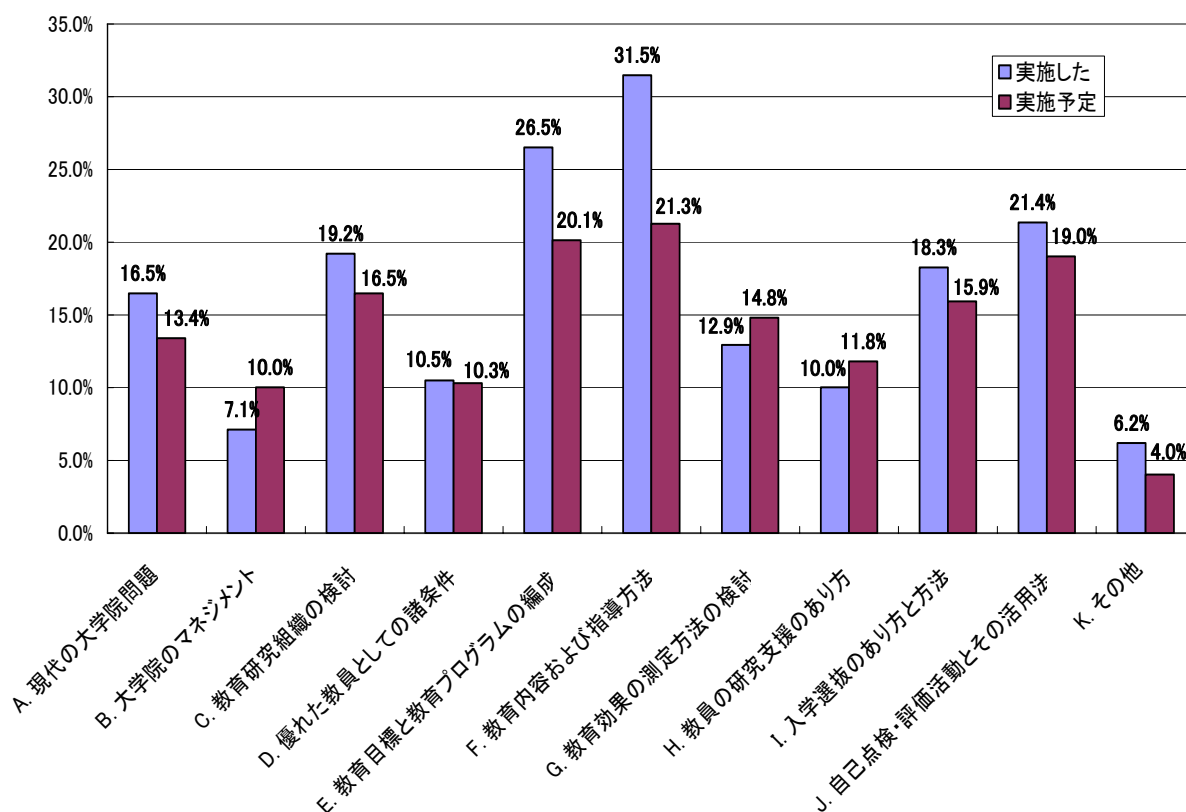
(3) F Dの実施状況

まず、「大学院固有のF Dに関する研修会などをこれまで実施しましたか」という設問で、個別にその内容について尋ねた。個々の内容別に見ると、「大学院固有のF Dに関する研修会」は決して多くはないと言えよう。もっとも多いと見るか少ないと見るかは判断の分かれるところかもしれない。

「大学院固有のF Dに関する研修会」が実際にどの程度行われているかを一般的に尋ねてはいないが、かりにもいずれかの研修会を実施したと回答している研究科は 534 (50.0%) である。おそらくは小規模の大学院では「大学院固有のF Dに関する研修会」はあまり行われていないのではないかとと思われる。

図表 13-4 に見るとおり、実施した内容でもっとも多かったのは「教育内容および指導方法」(31.5%)、次が「教育目標と教育プログラムの編成」(26.5%)、3位が「自己点検・評価活動とその活用法」(21.4%)、4位が「教育研究組織の検討」(19.2%)、5位が「入学選抜のあり方と方法」(18.3%)であった。実施予定がある、という項目を内容別に見てもこの順位はまったく変動がなく同じである(21.3%、20.1%、

図表13-4 大学院固有のFDに関する研修会



19.0%、16.5%、15.9%)。

特徴的なことは、いずれの項目でも実施年度は2006年度と2007年度で急激に増えており、いずれの項目でも2007年度の方が多い。また、実施予定年度ではいずれの項目でも2008年度が最大で、次が2009年度である。

また、この設問でも無回答の割合がかなり多い（「実施していない」という回答選択肢があるにもかかわらず、である）。

(4) FDの効果

全体として回答の得られた1,067研究科の内、「これまでに大学院固有のFD研修会をした」としてこの項に回答のあった研究科はすでに述べたように534で50.0%である。ここではこのn=534を母数として効果の状況を見ていくことにする。それ故、全体のn=1,067を母数として考えれば、図表13-5に示した割合のちょうど半分ということになる。

あくまでも「大学院固有のFDの取り組みは、総じて効果があったとお感じでしょうか」という設問に対する回答なので、主観的な判断

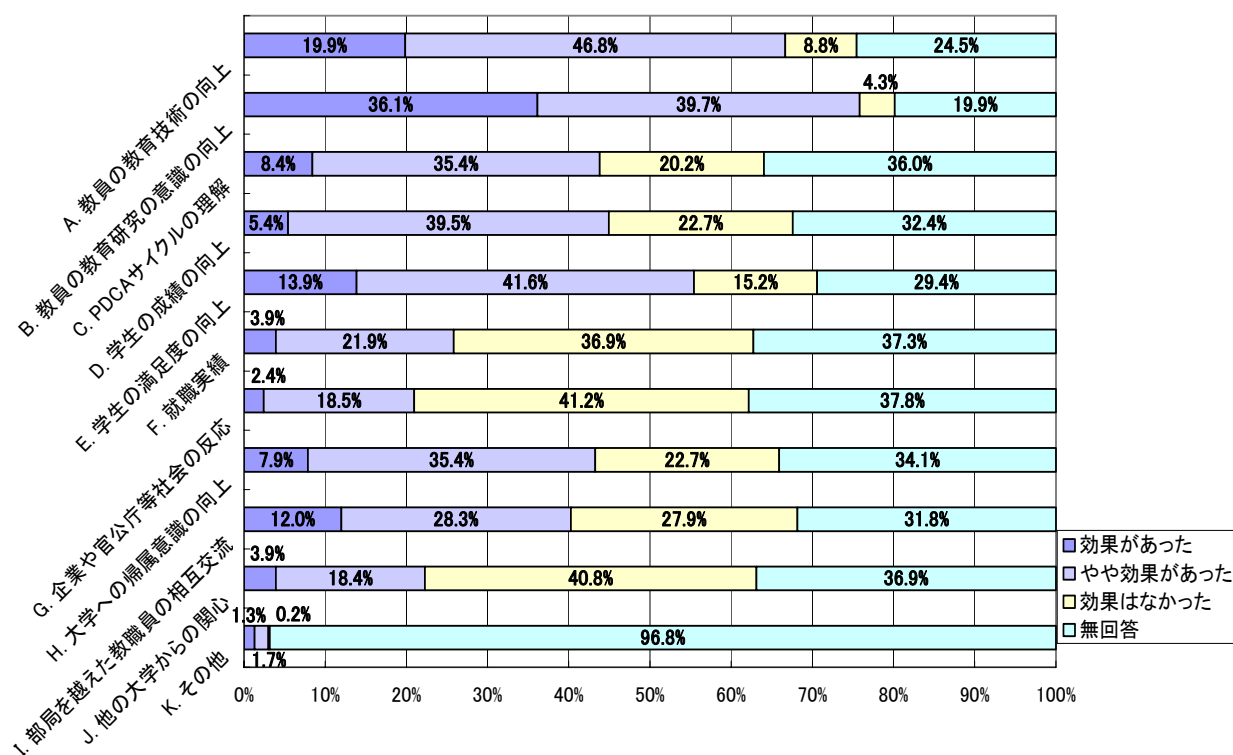
が出てきているわけだが、全体的に目に付くのは「効果はなかった」とする回答と「無回答」の多さである。

「F D研修会をしたことのある場合には、それは効果があったと感じたかどうか」というような設問を最初にしておけば、「効果はなかった」とする回答や「無回答」がもう少し少なかったのかもしれない。

比較的効果があったと感じられているのは、1位の「教員の教育研究の意識の向上」、2位の「教員の教育技術の向上」、3位の「学生の満足度の向上」である。

現状ではまだまだ「大学院固有のF D研修会」は行われることが少なく、なおかつ実施しても今のところあまり効果を感じていないようである。

図表13-5 FDの効果(n=534)



まとめ

研究科を対象に研究科独自の点検・評価・F Dについて尋ねたのであるが、どこまで独自のものとして回答が得られたかについては疑問が残る。相当数の各研究科が熱心に回答をお寄せくださったにもかかわらず、この項では無回答がかなりの割合に上るからである。また、現に知っているかなり多くの小規模大学院で、独自の点検・評価・F

Dがなかなか実施しにくい状況にあるからである。

ただ、認証評価制度の実施に伴って研究科でも少しずつ浸透してきていることは調査からも読み取れる。しかし研究科における点検・評価結果の利用の仕方やFDの実施状況については、まだまだこれからということであろう。

このあたりの状況に関しては図表 13-3 と図表 13-5 がかなりよく示しているように思われる。

(柳井 道夫)

14 調査結果の概要と今後の課題

我が国の大学 756 校のうち約 80 %の 598 校が大学院を設置し、2005（平成 17）年の段階での大学院学生数は 25 万人を越えている。しかし、設置形態や専門分野による違いは大きく、教育課程としての整備状況も教育実績・学位授与状況にも相当の差が認められる。学位の質保証による国際的通用性が強く求められるグローバル化の時代において、高等教育の水準を維持し高めるためには、学士課程教育の充実のみならず、高度専門教育課程としての大学院教育の実質化は大学にとって喫緊の課題である。

（１）大学院の概括的現況

大学の大衆化・ユニバーサル化と知識・技術の高度化・複合化という状況に対応するため、学士課程教育と大学院教育の相対的な役割分化が進み、専門教育の主座が大学院に移りつつある。しかし、役割分化の進度は、大学の設置形態・専門分野の違いなどによって必ずしも一律ではない。大学院への期待も分野によって明らかに異なっている。人文・社会系に関しては、社会からのニーズも少なく、研究者指向の学生以外、あえて進学するメリットは少ない。大学院修了生に対する待遇が学士課程と変わらなければ、進路としての魅力は薄い。一方、高度な知識・技術を求める社会のニーズに対応した自然科学や工学領域では大学院への期待は大きい。

大学院を教育課程（修士課程、博士課程、専門職学位課程）として位置づけることの意味についても、大学間・専門分野間に不揃いが見られる。授業より研究指導に力点が置かれている点は文系も理系も共通しているが、文系の場合は、特定のテーマに関する個別な指導こそ大学院教育の基本と考えられており、大学院を教育課程として考える意識は希薄である。一方、研究活動がチームで行われることの多い理系の場合は、院生を共同研究協力者もしくは研究グループの一員として考えている面が強いため、一定水準の知識・技術の共有化が不可欠で、そのための教育課程の整備にも比較的力が入れている。

学生定員の充足状況には問題が多い。修士課程においても博士課程においても 70 %以上の大学が入学定員を充たしておらず、学生定員の大幅な見直しが必要である。特に研究者養成のための博士課程では、オーバードクターの数が増大し、正規ポストに付けない博士号取得者の将来展望は決して明るくない。近年、高度専門職業人養成を大学院

のミッションと考えるようになってきたが、その対象となっているのは、主には修士課程であり、博士課程の進路は市場が限られている大学教員か研究職という現実に変化はない。

各種の専門職大学院のうち、法科大学院を除くと大半が修士課程段階の教育システムで、いずれも明確な教育目的とカリキュラムが編成されている。ここでは学修すべき内容が先にあって、それを確実に習得させるために、専門性に特化した大学院教育が必要との判断で整備されている。しかし、社会から期待されている知識・技術の内容と水準が不明確である分野においては、教育課程という意識は定着しにくく、博士課程と大差のない教育目標が掲げられ、修士論文を書くための研究指導が中心の教育が行われている。修士課程としての教育目標を改めて明確にし、学生に魅力のある教育課程を整備することが求められる。

（２）調査結果の概要

今回の調査結果を参考に、我が国の大学院が抱えている問題を事項ごとに列挙してみる。以下に示す問題事項と番号は、前節までの調査項目別の結果記載とは必ずしも対応しているわけではない。これらの問題の解決に当たっては、当該研究科や大学の努力に負うところが多いが、大学院を取り巻く社会的環境や時代の要請といった大学独自では解決困難な問題も含まれている。それらの背景についても若干触れながら問題の諸相を俯瞰する。

１）定員充足状況

これまで国は、大学院 30 万人計画を提唱し、大学院の設置と学生定員増に積極的な関わってきたが、大学院への需要の伸びは十分ではなく、明らかに供給過剰の状態にある。文系の大学院において、この傾向が顕著である。学士課程卒業者が、なぜ大学院に進学しないのか、その理由の究明を放置したまま、さらに定員充足を強く求めれば、大学院の全体の質の低下は避けられない。

アジアを中心とした留学生の受け入れも、アジア諸国の大学院整備が進むにつれて、次第に頭打ちになりつつある。そのため、修了後の進路をあまり問題にしないで済む社会人学生の入学を過度に期待している研究科が増えている。しかし、学士課程からの進学者を確実に確保するための方策を含めた抜本的な対策を採らないと、定員問題の長期的な解決には繋がらない。

大学基準協会では、定員充足の目安として、修士で 50 %、博士で 33 % のガイドラインを設けている。それを下回った場合、充足状況が悪いと判断している。80 % を割り込むと問題視している学士課程の場合と較べると、あまりにも甘い基準といえる。しかし、大学院の進学者の絶対数が少ない現状にあって、全ての大学院に定員の充足を求めることは、事実上不可能な状況にある。

教員の所属を研究科に移し大学院重点化を目指している国立大学でも、博士課程についていえば、一部の大学を除くと定員の充足状況は良くない。最大規模である工学研究科などは、修士課程の充足に関しては問題はないものの、博士課程の充足は相当厳しい状況にある。定員の充足状態が恒常的によくない研究科については、思い切って定員の見直しを行うか、大学院の再編等を検討しなければならない。

2) 設置目的・教育目標

設置目的および養成する人材像については、研究者養成、高度専門職業人養成、大学教員養成、高度知的素養人養成など多様である。専門職大学院を除くと特定の機能に特化させている研究科は少なく、あらゆる可能性を念頭においたものになっている。修士課程・博士課程を問わず、高度知的素養人養成といった一般的な設置目的を掲げる研究科が少なくないのは、高度専門教育課程として大学院を位置づけてはいるものの、特定の人材養成に目的を限定することへの大学側の戸惑いの反映かも知れない。

修士課程と博士課程の区別に関しても、修士課程を博士課程の前期と見るのか、教育目標の明らかに異なる教育課程と考えるか、あるいは、学士課程と合わせた 6 年一貫教育システムとして考えた方が適当なのか、分野における違いは大きく、設置形態から想像するだけでは、その実態は必ずしも明確ではない。

3) 教育組織

学部と大学院の関係も多様である。学部の上に大学院を置く煙突型もあれば、複数の学部の上に大学院を置く統合型もある。また、学部とは完全に切り離し、独立した大学院を置く独立研究科もある。また、教員の所属を大学院に移し学部を兼担する大学院部局化もあれば、学部や大学院といった教育組織とは別に、教員の所属組織を研究組織として分離している大学も増えつつある。

いずれも、専門分野の高度化に加え、学際化・複合化といった学問

の動向や社会や学生のニーズの変化といった教育的環境の変化に対応したものと思われる。今回の調査で回答を得た研究科の約 30 %が複合・学際分野の教育を目指しており、教育研究の中身が従来の伝統的なディシプリンに納まりきれなくなっていることを示唆している。

4) 教員構成

私立大学に比べ国立大学の教員数が圧倒的に多い。それは、学生定員・在籍学生数に相応して教員組織の規模が決まるためである。教員一人の学生数を見ると、国立が 2.5 名、公立 1.7 名、私立 1.9 名となっている。私立の場合、大学院担当の教員の殆どが学部専任で、大学院を兼任するという形を採っている。大学院教育の質的向上を目指すためには、一定数以上の大学院専任教員を配置することが必要であろう。

教員人事については、やや閉鎖的な点が気になる。国際化の流れの中で求められている教員の流動化を可能にするには、任期制の導入や外国人教員や社会人教員の受け入れなど、それに対応する人事制度の導入が必要である。しかし、多くの大学は必ずしも積極的ではない。

5) 学生の受け入れ

大学院の拡充のため、留学生や社会人を受け入れている研究科が多い。しかし、留学生の多くを占めている中国では大学の量的質的拡大が続いており、魅力のない教育内容で留学生を確保することは、次第に難しくなると考えられる。14 条特例を積極的に活用して社会人の受け入れを行っている研究科でも、学生のニーズに合ったカリキュラムをどのように編成するか課題は少なくない。学生定員の確保に目が向き過ぎ、いわゆる「入易」状態が続くようだと、大学院の質の向上はおぼつかない。ディプロマ・ポリシーやカリキュラム・ポリシーと整合性のあるアドミッション・ポリシーを再確認した上で、現行の入試方法が、それに相応しいものになっているかどうか、抜本的な検討が必要である。

6) 教育課程

課程制大学院とは、提供するカリキュラムが明確な大学院レベルの教育課程であり、修了者には、カリキュラムによって示されている教育内容の修学保証がなされていることを意味している。しかし、体系的な教育課程を編成するには、求められる単位数が 30 単位と少ない

こともあり、コース・ワークの充実という点に関していえば問題がある。教育成果、とりわけ成績評価に関しては、明確な基準が定められておらず、殆どが授業担当教員の判断に委ねられている。

養成された人材のレベルが国際的なスタンダードを越えるものであるかどうかは、自己点検・評価のみならず、外部評価を積極的に活用したり、他大学の事例を参考にしたりする必要がある。先進的な教育課程を編成している諸外国の事例を参考にしたり、交流協定を結んでいる大学と連携しながらカリキュラムの共同開発を行うなど、主体的で積極的な試みを行っている大学も少なくない。

7) 教育指導

多くの大学で複数指導教員制が導入されている。しかし、形式だけで、実態は個人指導の枠を越えていない場合も少なくない。複数指導体制の実質化を進めるためには、指導目標・指導方法・指導上の役割・評価方法等についての教員間の意思統一が不可欠であり、その効果についても検証する必要がある。

リサーチ・ワークについての教育指導の成果は、学位論文はもとより、学会誌投稿や学会発表など一定の評価指標はあるが、その扱いは研究科によって異なっている。教育指導上の有効性は認めながら、学会発表を義務づけるに至っていない研究科も少なくない。コース・ワークの評価では、授業への積極的参加、授業の成績、資格の取得、進路先での評価など、教育成果の多元的な評価にも意が払われるようになってきている。しかし、学生による授業評価以外、まだ教育指導の評価方法として定着したものは少ない。

8) 学位授与状況

修士学位はともかく、博士学位の授与状況は専門分野によって大きく異なっている。人文・社会科学分野での授与状況は総じて低い。学位に対する伝統的な考え方の違いといわれているが、課程博士である以上は、授与のための条件が満たされていれば、博士の学位を授与するというのが原則である。この点に関して分野の違いがあってはならない。学位の授与を行わないことは、学士課程で言えば、入学をさせながら卒業させられない学生を抱えていることと同義である。学位授与の手続きや条件などを適切に定め、それを予め公表し、学生に学位取得への動機づけを高め、早期からの準備を促すことが重要である。

9) 進路保証

大学院進学希望者が少ないのは、それに見合う待遇の進路保証がされていないからである。仮に就職はできたとしても、研究科の設置目的に合致した職業に就けるかどうかは疑問である。調査結果から見ても、修了生の進路保証は決して満足のいく状況ではない。研究科として研究科の設置目的が生かせる職場の拡大に努力するとともに、学生に対しても、自己閉鎖的な俗に言われる「専門バカ」では、到底やっていけない時代であることを理解させ、専門的知識・技術の習得に加え、幅広い視野と柔軟な思考力の養成に意を払うべきである。

10) 学修環境

施設設備に関する大学院設置基準では、設置時は 60 % の整備状況でよいとか、学部との共用を認めるなど、法令上もやや曖昧な点がある。そのため、講義室や演習室、図書室等は学部と兼用の場合が多く、大学院専用施設の整備状況は十分ではない。しかし、大学院学生専用の研究室については、75 % の研究科が整備している。大学院生の流動化が進み、他大学出身者や留学生が増えれば、学生研究室の完備はもとより、その他の諸施設や設備等の利用についても可能な限り便宜を図り、学生が学修する権利を保障することが重要である。特に、障がいをもつ学生に対する学修環境については、今後さらに整備充実させる必要がある。

11) 修学支援

半数を超える研究科が、資料購入、文献複写、実験機材や材料の提供、調査費等の援助、学会参加支援などの修学支援を行っている。しかし、決して満足に行く状態とは言えない。学術誌への投稿を積極的に支援している研究科は必ずしも多くはない。学生が充実した大学院生活を続けるためには、経済的な問題も含め、きめ細かな支援体制の整備が必要である。

少人数の授業や個別指導が基軸となる大学院教育においては、教員と学生の信頼関係が何よりも重要で、学生の権利と人権が守れるよう配慮しなければならない。密室性や閉鎖性を解消するための複数教員指導制の実質化、T A の配置、教務・技術補助員を含む有能な職員による学生個人サービス機能の充実、各種相談室の設置など、一層の充実が求められる。

12) 学位の質保証

学位の質を確保するには、学修の量と質を担保できる「教育システム」と教育成果を適切に評価できる「評価システム」が十全に機能することが必要である。その上で、学位取得条件の厳格な遵守、学位審査における適確な審査基準と公正な審査手続きが適切に整備されていることが重要である。学外者を審査委員に加えたり、ペーパー・レフェリー制を導入したり、指導教員と学位審査の主査を制度的に分離したり、学位の質保証に向けた様々な努力を行っている大学も少なくない。

学位論文が学位授与の最重要要件であるとしても、学位論文の質保証と学位の質保証とは必ずしも同義ではない。課程の修了者として、知識・技術はもとより、自立した社会人として責任を果たせる積極性や協調性・倫理観を身につけていることが期待されている。

13) 社会連携

大学の存在を支えているのは、社会からの信頼であり信託である。大学は、教育と研究等を通して社会全体に奉仕する公共性の高いサービス機関でもある。教員が改めてこのことを自覚するとともに、学生に学問の社会的価値と自らの有能感を実感させ、学修への動機づけを高め、社会的役割の重さを理解させる必要がある。インターンシップ制度等を積極的に活用し、大学という枠を超えた、より広い社会とのつながりを体験させることは重要である。専門分野において差があるものの、まだ、社会との連携・協力に消極的な研究科が少なくない。

14) 点検・評価

大学院独自の自己点検・評価を行っていない研究科が全体の 25 % 近くある。各学部で自己点検・評価を行っているのだから、大学院のみを対象とする自己点検・評価は必要ないと考えているのかもしれない。このこと自体、大学院が学部とは独立し自立した教育課程であるという認識が乏しいことの証左とも言える。実施している場合でも、その結果を構成員に的確にフィードバックしている研究科は少なく、教授会等での報告すら行われていないケースもある。外部評価の実施状況も研究科全体の 30 % に過ぎない。大学院教育の質が問われている今日、改めて点検・評価の目的と位置づけを確認し、研究科独自の点検・評価のシステムを構築する必要がある。

15) 情報公開

大学は、国公立を問わず、公的性格を持つ高等教育機関であり、ある種の社会的権力機関である。入学許可権、カリキュラムの編成権、単位認定権、学位授与権など、高等教育機関として社会から付託された諸権限の行使を行っている。それだけに大学は、関係者に対する説明責任を果たす義務を負っている。設置されたあとは、全ては大学の自由勝手というのであれば、社会的な権限と責任を公正に行使する「公共性」の保証はおぼつかない。大学や研究科は勿論、研究室単位でホームページを開設している大学が多くなっているが、積極的な情報公開の具体例として推奨すべき方向といえる。

16) F D ・ S D

F D や S D は、教育技術の向上や管理運営の効率化のための研修に留まるものではない。大学の構成員が自らの役割と責任を自覚し、よりよい大学を創生するための自己研修のシステムである。しかし、緒に就いたばかりとはいえ、F D ・ F D の実施状況は十分ではなく、その有効性について疑問視する声は少なくない。実施された内容を見ても教育方法の改善といった技術的な研修テーマが多い。F D ・ S D の意味を再確認し、実施方法や内容について工夫と改善を重ねる必要がある。

(3) 今後の課題

2005（平成 17）年 9 月、「新時代の大学院教育—国際的に魅力ある大学院教育の構築に向けて—」という中教審の答申が出された。それから 3 年、どれほど答申の趣旨や狙いが大学院教育に活かされ、大学院改革の実が上がっているのだろうか。答申の趣旨と大学院の現状とを照合しながら、制度改革、教育改革、意識改革という 3 つの枠組みの中で、今後の課題を指摘しておく。

1) 制度改革の動向

大学院の制度改革は、多様化と国際化という流れの中で展開されている。学部を基礎として設置されてきた従来の修士課程・博士課程という単純積み上げ型の大学院制度は変わりつつある。専門職大学院の設置は、高度専門職業人の養成という目的を明確に定めたものであり、法科大学院、経営系大学院に続き、実践能力の高い教員の養成を目指した教職大学院や構想中のメディカル・スクールなど、専門分野にお

いて活躍できる人材養成を目指す大学院が増えていく可能性がある。

連合大学院、連携大学院、夜間大学院、通信制大学院など、設置形態の多様化を許容する制度的条件は殆ど出尽くした感がある。このような制度変更を受け、各大学は、自らの大学院の設置目的と教育目標を明確にし、どのような性格の大学院として整備・充実を測るか、改めて真剣に考えなければならない。そのためには、何よりもまず、大学の歴史や伝統、これまでの実績を的確に評価し、自らの特徴を意識化することが必要である。新しい制度設計は、それを全ての大学院に等しく求めているものではなく、個性化・機能分化を目指す大学に選択の幅を持たせるための制度変更として考えるべきであろう。

とりわけ、中間学位としての修士課程に関しては、その性格の明確化が一層求められることになるだろう。博士課程の前期段階と位置づけるか、専門職大学院として再編するか、社会人を対象とした開放システムを前面に押し出すか、工学領域のように学士課程と実質連続させた6年一貫教育として機能させるか、様々な選択肢が考えられる。それぞれの専門分野の国際的な動向を念頭に置いた上で、どの選択肢を選ぶかは、各大学院の裁量に委ねられている。

中教審答申の表題にある「国際的に魅力ある大学院」となるには、学生はもとより、教員の流動化の推進が必要であろう。そのためには、奨学金制度の充実、教員の任期制の導入など、諸外国と足並みが揃えられるような人材の流動化支援体制の整備が求められる。それに加えて、EU諸国が行っているような国境を超えた共通カリキュラムの開発、OECDが構想している共通の物差しによる教育水準の不揃いの是正などが重要となってくる。

しかし、国際的な教育研究拠点形成施策の恩恵が一部の大学に偏っているためか、我が国の大学院全体の国際化対応は必ずしも十分であるとは言えない。多くの大学院の国際化に対する温度差があることは事実で、特に修士課程のみの研究科は、国際化推進の諸施策から取り残された感がある。また、没個性的なグローバル・スタンダードが確立されている理工学・医学等の領域とは異なり、文化や歴史、社会制度などが学問的性格を強く規定している人文・社会科学の諸領域にあっては、国際化対応をどう推進するか、今後の大きな課題であろう。共通したグローバル・スタンダードによる国際化とは異なった新しい国際化の枠組み、つまり、没個性的ではなく各国の特徴と多様化を活かした国際化の仕組みづくりを考えなければ、あらゆる学問分野のバランスのとれた真の国際化対応は困難であろう。

2) 教育改革の方向

大学院教育の質の向上を目指すという方向は全く異論のないところであり、各大学ともそれに向けた努力がなされている。しかし、可能なものから手がけるというやり方のせい、改善・改革が技術的な面に終始している印象が強い。飛躍的な成果を期待するためには、教育改革の基本的方向についての再確認が必要であろう。

最も重要なことは、大学院が教育課程であるという認識の徹底である。教育課程とは、明確な教育目標を持ち、それを実現するためのカリキュラムを編成し、編成原理に基づいて授業等による教育内容・方法が考えられ、教育目標の達成度を的確に評価できる仕組みが整備されていることが必要である。多くの大学院においては、教育目標は、特定のテーマの学位論文を書くことであり、リサーチ・ワークこそが大学院の大きな役割と考えている。このステレオタイプな考えを変えることは決して容易なことではない。

授業に積極的に参加しても学位論文が書けなければ意味がないという意識は、学生にも教員にも共通している。教育課程である以上、カリキュラムに組み込まれている授業は受けるものの、学位論文の作成と直接繋がらない授業へ参加する動機づけは決して高くはない。学校の授業には出席するが、机の上では予備校の宿題をやっているようなものである。

この問題を解決するためには、学位論文は教育課程としての集大成であり、学位論文の質を高めるためには、編成されたカリキュラムの履修が重要不可欠であることを学生が実感できる教育内容にすることである。高い山には自ずと広い裾野があるように、優れた研究論文を書くためには、学問分野に関する構造化された知識や技術の修得が不可欠であり、教育課程はそのための仕組みであることを実感させなければならない。課程修了に求められている30単位の授業を受けるという形式が重要なのではなく、授業によって学生がどれほど重要で示唆に富んだ知識や技術を身につけることができるか問題なのである。必要であれば、大学院の単位数を大幅に増やすことも検討すべきである。

教育改革において解決すべきもう一つの課題は、教育成果の評価である。学位論文の審査に関しては、いずれの大学にあっても、審査手続き・審査方法の透明性・公表性には十分意が払われている。また、論文内容の評価に関しても学会誌の審査基準等に準拠した評価基準が

定められ、客観的で公正な評価が行われている。しかし、論文審査以外の教育成果に関しての評価基準は必ずしも明確になっていない研究科が多い。

授業に関しては担当教員の判断に委ねられており、授業内容も試験問題も成績評価基準も、教員個人の裁量権の中で行われているのが現状である。勿論、シラバスにおいてこのことを明示し、教育目標との関連で妥当な教育評価を行う努力も見られるが、シラバスの内容についてもその殆どが教員個人に任されている場合が多い。極端な言い方をすれば、大学院教育の質の向上に最も重要である教育成果の判断は、研究科というより教員個人の判断に依存しているとも言える。この問題をどう克服するかが、研究科として大きな課題である。

3) 意識改革の徹底

我が国の大学の一つのモデルである教育と研究の一体化を目指したフンボルト型大学では、教員ばかりではなく学生もまた、新たな知識・技術を求めて研究を続ける一種の知的共同体であることが期待されてきた。しかし、大学の大衆化が進むにつれ、その期待は大学院に移ってきた。ところがその大学院も、設置目的や教育目標が多様化するに及んで、全ての大学院がフンボルト型の理念で運営することは事実上困難な状況になっている。時代や社会は、フンボルト型理念を越えた新たな大学院像を求めていると言ってもよいだろう。

研究至上主義に陥りがちな教員の多くは、目の前の現実とは無関係に「良い教師とは優れた研究者である」という思いを持ち続けている。勿論、このことが完全に間違っているわけではない。教育を知的影響力の行使と考えるなら、優れた研究力を持つ教員の下に学生が集まり知的影響を受けるのは当然である。しかし、研究が基本的には個人的な営みであるのに対して、人材養成を目的とした教育は明らかに社会的な活動であり、社会から付託された公共性の高い業務と考えなければならない。大学に対して説明責任が求められているのは、大学が社会的影響力と責任を有している高等教育機関であるからである。教育と研究のもつ本質的な意味の区別をつけないまま、優れた研究者であれば自動的によい教師になれると考えるのは、研究者の甘えであり、奢りである。

F Dが義務化された背景には、「優れた研究者に、よい教師になって欲しい」という思いが込められている。F Dは単なる教育技術の向上のための制度ではなく、教員が自らの役割を改めて自覚し、新しい

大学を創生するための一員として機能するには、どうすればよいかを相互に研修する制度である。大学院教育の改善を図る王道は、何よりもまず教員自身が変わることである。そうすれば、カリキュラムも学生も変わってくる。様々な既得権に守られた教員は概して保守的で、変わることへの抵抗感が強く、変わらないものにこそ真実があるという思いを抱きやすい。しかし、自律したものは自らの意思で変わることができなければならない。

大学改革の継続は、大学が自律した組織であることの証でもある。進歩は変化であり、発展も変化である。現状に満足せず、絶えずよりよい方向を探ろうとする意識改革と真摯な努力こそが、我が国の大学院の質的向上にとって最も重要な要件であることに疑問の余地はない。そのためにも、研究科における自己点検・評価の確実な実施とその結果を構成員が共有することが何よりも重要である。

(生和 秀敏)

Ⅱ．特色ある研究科に対する訪問調査結果報告

訪問調査の概要

1 訪問調査の目的

アンケート調査による大学院・研究科の実態把握と平行して、大学院教育の実質化という観点から、研究科における教育活動のより具体的な内容を知るため、特色のある研究科を選び、訪問調査を行った。

2 訪問研究科選定基準

訪問調査の対象となる研究科は、以下の基準によって選定した。

- (1) 「大学院教育改革支援プログラム」および「「魅力ある大学院教育」イニシアティブ」として採択された教育プログラムの実施主体であること
- (2) 優れた大学院教育の実践が行われており、専門分野別評価システムの構築に有用な情報を得られる可能性があること
- (3) 人文・社会、理工農、医療系の各分野をある程度バランス良くカバーできること
- (4) 教育課程の編成や学習評価等に注目すべき特徴が認められる内容のものであること
- (5) 国公立と私学とのバランス、ディシプリン型と学際型のバランスなども、可能な限り考慮に入れること
- (6) 事業実施メンバーおよび大学評価企画立案委員会・同WGメンバーが、訪問調査員となることで、より詳細な情報の入手が可能であるような大学であること

3 訪問調査対象研究科と選定理由

訪問調査対象となった研究科と選定理由は、以下の通りである。なお、「 」内は、該当する教育プログラム名である。

- (1) 千葉大学人文社会科学研究科
「実践的公共学実質化のための教育プログラム」
新しい学問分野開拓の教育プログラムとして注目
- (2) 名古屋大学文学研究科

- 「人文学フィールドワーカー養成プログラム」
伝統的な学問成果を継承しつつ現場の知を体系化できる人材育成システムに注目
- (3) 広島大学総合科学研究科
「文理融合型リサーチマネージャーの養成」
コア科目の設定による文理融合の具体的試みに注目
- (4) 大阪市立大学文学研究科
「国際発信力育成インターナショナルスクール
英語によるプログラムの一例として注目
- (5) 島根県立大学北東アジア研究科
「実践的北東アジア研究者の養成プログラム」
学内研究センターとの連携による人材育成システムに注目
- (6) 神戸女学院大学人間科学研究科
「地域実践活動を創造できる臨床心理士の養成」
地域と積極的に連携しようとするプログラムとして注目
- (7) 立命館アジア太平洋大学経営管理研究科
「立命館アジア太平洋大学MBAプログラム」
MBAプログラムの新しい展開を試みたものとして注目
- (8) 筑波大学システム情報工学研究科
「達成度評価システムによる大学院教育実質化」
達成度評価システムの開発による大学院教育改善に注目
- (9) 東京工業大学理工学研究科
「大学院教育プラットフォームの革新」
コースワークと研修指導を通じ教育の実質化を目指すものとして注目
- (10) 奈良先端科学技術大学院大学バイオサイエンス研究科
「2コース制によるバイオ人材育成プログラム」
修士課程と博士課程の教育システムの差異化に注目
- (11) 熊本大学自然科学研究科
「“異分野融合能力をもつ未来開拓型人材育成”特別教育プログラム」
異分野研究室間の学生インターンシップによる学際的な人材育成システムに注目
- (12) 首都大学東京理工学研究科
「企画評価力を備えた創造的生命研究者の育成」
学生の主体的な参加による教育研究プログラムとして注目

- (13) 金沢工業大学工学研究科
「大学院ポートフォリオ教育による単位実質化」
自主的学習評価システムであるポートフォリオの先導に注目
- (14) 京都大学医学研究科
「共通・分野別教育統合による医学研究者養成」
教養と専門の融合による医学教育の展開に注目
- (15) 北海道医療大学心理科学研究科
「言語聴覚士卒後研修プログラムを含む大学院」
高度専門職業人養成の具体的な教育システムに注目
- (16) 東京薬科大学薬学研究科
「医療薬学教育研究推進事業」
連携校医学部との連携による臨床薬学技術者・研究者養成システムに注目

4 訪問調査の方法

- (1) 予め質問内容「専門分野別評価システム構築に向けた大学院研究科訪問調査における基本的質問事項」（本報告書「参考資料」に収載）を事前送付し、関係資料の準備を依頼した上で、訪問調査員による面接調査を行った。
- (2) 訪問調査は、2008（平成20）年2月から3月にかけて行った。
- (3) 訪問調査員は、事業実施メンバー、大学評価企画立案委員会・同WGメンバーおよび大学基準協会大学評価・研究部のメンバーから構成した。
- (4) 面接調査に先立ち、大学院問題についての研修会を大学基準協会内で行い、訪問調査員相互の課題意識の共有化を図った。
- (5) 研究科側の対応者は、研究科長および教育プログラムの実施責任者などで、具体的な人選は研究科側に一任した。
- (6) 訪問調査に要した時間は、およそ90分であった。
- (7) 面接調査内容の事後確認の必要のため、研究科側の了解を得た上で録音し、報告書作成後、直ちに消去した。

（生和 秀敏）

千葉大学人文社会科学研究科訪問調査報告

訪問日時：平成 20 年 3 月 4 日（火） 10 時～12 時 30 分

場 所：千葉大学人文社会科学研究科

応 対 者：三宅 明正 氏（人文社会科学研究科長）

他 7 名

訪 問 者：前田 早苗、土居 希久

1 当該研究科における大学院教育の特色

千葉大学大学院人文社会科学研究科は、1985（昭和 60）年設置の文学研究科および社会科学研究科（ともに修士課程）と、1995（平成 7）年設置の社会文化科学研究科（博士後期課程）とを統合・接続させるかたちで発足した、2006（平成 18）年設置の新しい研究科である。名称が示すとおり、広く人文社会科学分野を網羅する博士前期・後期課程接続型の研究科である。前期課程は、地域文化形成、公共研究、社会科学研究、総合文化研究、先端経営科学の 5 専攻で、後期課程は、公共研究、社会科学研究、文化科学研究の 3 専攻で構成されている。

2 教育の実質化

（1）教育課程・教育方法

博士前期課程では、専攻分野はもとより、学際的・総合的分野における研究能力を涵養し、高度専門職業人としての自立的活動に必要な高度な学識を授けることを目的として、①専攻分野についての総合的な理解を深めるため、異なる教員が担当する複数の専門科目の履修を修了要件とすること、②専攻分野に関連の深い分野について学際的理解を深めるため、副専攻や自由選択科目の履修を修了要件とすること、③高度職業人およびリカレント教育のための各種カリキュラムを設置していること、などの特色を持っている。

博士後期課程では、プロジェクト研究に重点を置いている。21 世紀 C O E の研究拠点となっていることもあり、学生は、海外研修による研究活動や実験・フィールドワークなど多様なプロジェクトに参画するだけでなく、指導教員とともに事前のプロジェクト企画から主体的にかかわることができる。

こうしたプロジェクト研究や年に4回開催される全体研究会での3回の研究発表などが単位化され、多様な単位取得の方法を認めている。

また、2007（平成19）年度の大学院教育改革支援プログラムに採択された「実践的公共学実質化のための教育プログラム」は、博士前期・後期課程の別なく、特定の専攻に偏らない幅広い4種の支援プログラム（実践的公共学応用プログラム、人文社会科学基盤的リサーチプログラム、国際化推進プログラム、留学生・社会人支援プログラム）を用意し、社会との協働のなかで実践性の涵養を目指している。

このプログラムの主な特色としては、①地域社会のNPO・NGO・企業・地方公共団体・海外の教育・研究機関等との連携によるインターンシップ型プログラム（実践的公共学応用プログラム）、②海外の研究機関から客員教員として招聘した人文社会科学分野の専門家による授業科目の複数開設（国際化推進プログラム）、③留学生に対する日本語論文指導（留学生・社会人支援プログラム）、④基盤的なリサーチ活動に関する2段階（各種資料のリサーチ・加工・公表方法の習得、リサーチプロジェクトの立案・チーム編成・公表）の教育支援（人文社会科学基盤的リサーチプログラム）などがあげられる。さらにこのプログラムの実施を通じて研究科全体の教育水準の向上をも目指している。

このほか、学生の多様なニーズに応える一環として「長期履修学生制度」を設け、大学院博士前期課程の標準修業年限である2年間を超えた在学を希望する者に対し、長期履修学生への申請をすることを可能としている。その場合授業料は標準修業年限（2年間）に支払う授業料の総額を長期履修学生として認められた在学期間（3年）に分割して支払うことになる。社会人の受け入れも行っているが、社会人入学者は社会科学専攻に多い傾向にある。

一方、研究科の特質として、学際的・複合的な学問領域を対象としていることから学士課程からのつながりはそれほど重視していない専攻が多い。分野によっては、基礎教育によって入学生の学力を補う必要がある場合もある。近年、増加している留学生については、研究生として1年間在籍させ、その学力次第で入学させている分野もある。なお、博士前期課程では千葉大学出身者が1／2を占め、博士後期課程の2／3は前期課程修了者が占めている。

社会人学生が多い専攻では、昼夜開講制（夜間や土曜に授業を開講）やサテライト講義といった便宜を図って、履修指導・研究指導を行っている。

研究指導に際しては、博士前期課程は2名、博士後期課程は3名の指導教員による集団指導体制を確立している。特に後期課程では、3年以内に博士論文を完成させるよう留意しており、年次別に学位取得に向けての手順を提示するなど、丁寧な指導を行っている。

（2）学習成果

博士前期課程では、専攻によっては中間発表で成果の確認を行い、博士後期課程では、在籍中、2年次終了までに4回にわたって行われる全体研究会で報告・発表を行うことで学習成果の確認を行っている。

学習成果の確認の一つの指標として就職状況の把握があげられる。当該研究科博士前期課程の修了者はまだいないが、前身の文学研究科および社会科学研究科における就職状況は比較的好調で、専攻と関連のある分野に進む者や教職に就く者もいたが、就職者の3～4割は専門との関連のない民間企業に就職する傾向にある。ただ、転職も多いため、大学院修了時のデータでは不十分であり、追跡調査をして実態を把握・分析していくことが今後の課題である。

（3）学位授与

授与条件として、博士前期課程では専攻によっては中間発表を義務づけている。博士後期課程では原則として査読つき学術雑誌に1篇の投稿を条件としているが、専門領域によっては審査のない学術雑誌に2篇の学術論文に替える場合もある。

審査体制は、博士前期課程は主査1名副査1名の計2名で、博士後期課程は最低でも主査1名副査2名の3名で審査を行っている。なお、主査は指導教員が務めることが多い。また、論文の内容によっては他専攻の教員や他大学所属の教員を構成メンバーとすることもある。今後、学位の質を担保するため、審査結果の要旨を公表することを検討している。

博士の学位授与を促進させるため、専攻、講座、教育研究分野を横断して、学生と教員が共同で複数の研究プロジェクトを組織し、学生は学位請求論文に即してプロジェクトに参加できるようにしている。このプロジェクトは、テーマに関連する本学の他学部教員や国内・国外の他の研究機関の研究者の支援をも受けて設定されており、大学からの財政的支援を得て報告書も作成している。

3 教員組織

当該研究科所属の専任教員は 22 人だが、このほか文学部、法経学部等の専任教員が兼務して指導を行っている。研究科全体では博士前期課程は 160 人、同後期課程は 100 人の教員体制をとっている。当該研究科独自に採用できる教員は助教のみで、准教授以上の専任教員は学部の専任教員が 1 期 3 年で 2 期務めると交代するシステムをとることで、教員の流動性について一定の役割を果たしている。研究科長は、博士課程指導の有資格者のうちから、前期課程を含めた研究科の全担当教員により選挙で選出している。

大学院担当教員の資格については、当該研究科が設置認可されたばかりであり、その関係上研究業績が重視されたが、今後は研究業績に加え教育業績も重視していく予定である。

教員の教育研究活動を評価するシステムの一環として、専任教員の研究業績および諸活動をホームページで公開している。

4 学生の受け入れ

当該研究科では様々な学部の卒業生を受け入れているが、学士卒に求められるレベルとして、外国語能力並びに本研究科の領域についての基礎的な専門知識を身につけておくことが望ましいとの方針のもと、博士前期課程では専攻ごとに独自の基準によって受け入れを行っている。法学部、経済学部出身者の場合、筆記試験で専門知識を確認している。文学部卒業の場合、筆記試験を課さず卒業論文により研究能力を確認し、専門知識は面接で問うことにしている。

筆記試験に比べれば、面接での専門知識の確認には若干不十分な面があると思われる。社会人入試では英語を課していないため、中には外国語文献が読めない学生がおり、教材に苦慮している。

一方、博士後期課程の入学選抜では統一方式を採用し、選抜にあたっては、指導教員となるであろう教員の意向も尊重される。

年々留学生の割合が増加しているが、留学生の選抜にあたっては、先述のとおり、研究生として 1 年の経過期間を置く措置もとっている。

5 点検・評価、F D

従来は研究科独自で自己点検・評価を実施していたが、現在は大学

評価・学位授与機構による法人評価、認証評価などの評価制度が導入され、恒常的な評価が行われるようになったため、これらの評価との関連で全学的な評価の一環として自己点検・評価を行っている。

大学院固有のFD活動として、今年度初めて海外招聘教員による授業の参観を実施した。国によって教員の教授方法の違いを確認でき、学生にとっても貴重な経験となるため、今後も海外招聘教員によるいろいろな授業の参観を実施してFDにつなげていく計画である。

また、外部からの評価を受け、今後の活動に反映していくために、人文・社会分野の大学院の教育・研究に精通した有識者3名で構成される「人文社会科学評価諮問会議」を新たに設置し、来年度から本格的に活動を開始する予定である。

6 今後の展開

現在、専攻により学生数等のアンバランスが生じている。これについての対応としては、入学定員を変更するのではなく、専攻を統合する方向で再編することを近年中に実施する予定である。

7 専門分野別評価に対する意見

制度として義務化された評価とは異なる評価が望ましいのではないかと、また、これからはどういう人材を養成したかという出口評価が重要になるのではなかろうかとの意見が示された。

(土居 希久)

名古屋大学文学研究科訪問調査報告

調査日時：2008（平成 20）年 3 月 3 日（月）15:00～17:00

場 所：名古屋大学文学研究科

対 応 者：町田 健 氏（文学研究科長）

他 3 名

訪 問 者：生和 秀敏、柳井 道夫

1 当該研究科における大学院教育の特色

名古屋大学大学院文学研究科の大学院教育の特色は、2000（平成 12）年に制定された名古屋大学学術憲章に基づき、人文学の伝統である言葉を通じた論理的表現による知性の本質を追求するとともに、自発性を重視する教育実践と幅の広い視野も持つことによって 21 世紀のあるべき文明社会の姿を主体的に考えることのできる勇気ある知識人を養成しようとしている点にある。2003（平成 15）年の大学院重点化を機会に、従来の教育組織の抜本的な見直しが行われ、狭い専門分野を越えた 4 つのコースに大学院の教育組織を再編、これに各専門分野における文献資料の収集解析能力の向上を目指した電子テキスト学をコース共通として位置づけたり、学際領域として比較人文学講座や日本文化学講座を新設した。さらに『「魅力ある大学院教育」イニシアティブ』採択の対象となった学生の主体的・能動的な学習を支援する「人文学フィールドワーカー養成プログラム」を立ち上げるなど、次々と新しい教育目標の実現に向けた意欲的な試みが展開されている。特に、共通項を見つけるのが難しいといわれてきた人文諸科学において、広義のフィールドワークを研究科に共通した「手法」として積極的に取り入れ、推奨しようとしている点には、新しい時代の人文学を創生しようという当研究科の姿勢が感じられた。

2 教育の実質化

（1）教育課程

大学院重点化によって教育課程としての大学院教育が重視されるようになった反面、大学院の学生定員が増加したことに伴う学生の多様化・学力構造の不揃いが問題になっている。また留学生の相対的な増

加に対する対応も喫緊の課題となってきた。そこで博士課程前期においては、既存の専攻を総合人文学コース・基層人間学コース・歴史文化学コース・文芸言語学コースの4履修コースに再編し、各履修コースとも講義・演習を中心とした30単位を義務づけるコースワークを中心に、各研究分野に関する基礎的知識の徹底を図るとともに、構造化されたコース・ツリーを設定することで、教育課程としての体系性を分かりやすく示している。博士課程後期においても、博士課程論文提出の前提となる単位認定論文（4単位）に発展的な段階を設け、論文提出への研究の構築プロセスを明確化し、特別研究の授業（4単位）の履修を新たに義務づけるなど、コースワークとリサーチワークのバランスに意が払われている。

（2）教育方法

大学院教育の方法としては、指導教員のもと、少人数で行われる文献資料を精読し、討論するという伝統的な教育方法が中心であるが、複数指導教員による教育研究指導体制を採用し、ともすれば蝸壺的な閉塞状況に陥りがちな個人指導体制からの脱却を図っている。また、自らの脚を使って現場の知を探索・発掘し体系化を試みるといった「フィールド・ワーカー」を養成するコースを設定している。フィールドワークを中心にした学生の自主的な学習プログラムを公募し、内容・計画等を審査した上で採択されたプログラムに対しては、それを正規の単位として認めるとともに、予算措置を行うことで、自発的で能動的な学習態度を育成するもので、座学中心になりがちな人文系の教育方法の改善のための具体的な試みであり、「領域から方法へ」という教育方法の転換を意図したものである。

（3）学習成果

学習の成果は、最終的には、修士論文および博士論文の完成という形で評価されることになるが、博士課程後期においては、毎年単位認定論文を課し、各段階における研究進捗状況の評価を的確に行い、以後の研究活動を円滑に進める工夫がなされている。また、最低年一本の学会誌への投稿を行うよう指導がなされ、それが博士課程後期における学習の成果として評価されている。

博士課程前期の学習成果は、個々の授業における成績評価が中心になるが、その評価については、授業担当教員の判断に委ねられている。しかし、各履修コースが教育課程として適切に機能しているかどうか

の評価方法は、現段階ではまだ確立されているわけではなく、個々の授業の繋がり の妥当性についても十分検証されているわけではない。

(4) 学位授与

修士の学位はともかく、博士の学位授与状況は人文系の他の大学院と同様、博士課程後期の標準修業年限である3年以内に学位を授与される割合は10%にも満たないのが現状である。しかし、3年の在籍期間も含めおよそ5～6年以内には、約半数の学生が学位を得ている。標準修業年限内に博士の学位授与を行うという博士課程の教育目標を実現するため、当研究科では学位授与手続きの明確化を図るとともに、単位認定論文制度の導入が図られている。これは、博士課程後期の学生に、毎年、論文の提出を求めるもので、それを評価し単位認定することで、学位論文の作成に向けた具体的な準備作業を加速させようという目的で導入された新しい制度である。このような一連のプロセスを確実に踏ませることで、修業年限内の学位取得の可能性が高まるものと期待されている。

学位審査については、論文提出の基礎資格として定評のある学会誌の掲載が求められて、3人以上の教員による審査体制がとられているが、指導教員が学位審査の主査となる慣行は依然として続いている。

3 教員組織

大講座に移行したものの、実質的には教授1、准教授1の研究室からなる小講座的運営がなされている。しかも、1研究室2教員体制を堅持することが了解事項とされているため、大講座の特徴を活かした柔軟な人事が行われる体制にはなっていない。新設された講座などを除くと、学生のニーズや時代の要請に応えた教員人事というよりは、伝統的な学問分野を守るという意識が依然として強い。履修コースが共通した教育目標を掲げた教育プログラムになりにくい背景には、大講座制に実質移行できていない教員組織のあり方に原因があるように思える。今後の研究科改革の大きな課題であるという印象をもった。

4 学生の受け入れ

博士課程前期60名、博士課程後期30名というのが、研究科全体の入学定員であるが、博士課程前期の定員充足状況は80%程度であり、

十分充足されているという状況にはない。文学部からの進学者も全体の 50%程度で、優秀な学生が学部段階で卒業し就職するという傾向がこのところ顕著になっている。そのため、他大学卒業者、留学生、社会人など学生の多様化が進んできている。それに加え、大学院の入試科目は、語学など共通した科目以外、各専門領域ごとの科目を出題しており、研究室単位での入試方法になっている。研究科としての学生受け入れというよりは、24 の各研究室単位で学生の受け入れが行われているというのが実態である。履修コースごとの学生受け入れなど、教育課程と整合性のある学生の受け入れ方法を検討する時期に来ている。

5 点検・評価、F D

教員の教育研究の評価をも含め自己点検体制は十分に整備されている。また、認証評価、法人評価において求められている内容についても適切な準備がなされている。さらに、各専門分野ごとにピアレビューと称する外部評価が行われており、自らの教育研究活動を適切に評価する体制は整っている。また、名古屋大学は独自の外部諮問機関としてアカデミック・アドバイジング・コミッティ制度を導入し、教育研究活動を高い視点と広い視野から批判的に評価する新しい制度も完備している。さらに、教育研究推進室の助言を活用し、点検・評価結果を着実に改善改革へと繋げる体制も整えられている。これらの点は、多くの大学の参考になる。

6 今後の展開

履修コースによる教育体制の整備・充実、博士課程前期の定員確保のため学生の関心とニーズにあった新しい分野の開発、21 世紀 C O E に採択された「総合テキスト科学の構築」のプログラムを中心とした意味システムの構造とコミュニケーション形態の間に想定される一般原理究明を目指す研究センターの構築など、伝統的な学問の継承と発展に加え、新しい時代を展望できる教育研究の質の向上とその成果を広く社会に発信する機能を高めることが、今後の展開の基本的方向であると思われる。研究科全体の組織の見直し、大講座の実質化、研究科共通の人文科学カリキュラムの編成、導入教育についての検討に着手したいという意向が示された。

7 専門分野別評価に対する意見等

専門分野別評価は、あくまで論文を的確に評価するということを基本においてほしいという意向が示された上で、専門教育課程としての適切さを評価する仕組みを考えてほしいという意見が述べられた。その上で、①専門分野別評価とは教育評価のことか研究評価のことか、②専門分野とはどの範囲のことと考えるべきか、③教育評価であるとした場合、その対象は研究科なのか、専攻分野なのか、④評価するのは知識や技術のみではなく態度やソーシャル・スキルまで含めるべきなのか、⑤知識技術などの能力や習得水準を評価するのか、教育目標の到達度を評価するのか、⑥国際的通用性という観点から欧米の評価基準を準用することに問題はないのか、⑦分野のもつ多様性や教育目標の違いをどの程度考えた評価を構築すべきかなど、率直な意見交換を行った。

(生和 秀敏)

広島大学総合科学研究科訪問調査報告

調査日時：2008（平成 20）年 2 月 15 日（金）13:00～15:00

場 所：広島大学総合科学研究科

対 応 者：佐藤 正樹 氏（総合科学研究科長）

他 3 名

訪 問 者：生和 秀敏、澤田 進

1 当該研究科における大学院教育の特色

広島大学が大学院部局化を進めることを決定したことを受けて、2007（平成 19）年、総合科学部の大半の教員を専任とする総合科学研究科を新たに設置した。これによって、これまで幾つかの研究科に分散されていた総合系の大学院教育を「総合的・学際的な教育研究の実践」という共通目的の下に統一し、併せ、学士課程としての総合科学部と博士課程（前期・後期）としての総合科学研究科との有機的連続性を担保できるようになった。しかも、他大学に見られるような複数専攻からなる総合系研究科とは異なり、1 研究科 1 専攻制を採用することで、様々な学問分野の集合である「論理和としての総合学」から、文理の融合・協同・統合による「論理積としての総合学」を目指すという研究科の意図がさらに明確にされた。

しかし、研究対象も研究手法も異なる様々な学問分野を有機的に統合することは容易ではなく、研究科としての共通した教育目標を定め、適切な教育課程を編成するためには、かなりの工夫が必要である。今回、大学院教育改革支援プログラムとして採択された「文理融合型リサーチマネージャー養成」は、時代や社会が抱えている課題の解決を目指す人材の養成を目的関数とすることで、様々な分野の有機的統合の必然性を実感させ、統合のための基盤となる知識・技術を学修させ、課題解決に繋がる大胆なパラダイム転換を可能にする手法を習得させようとするものである。多くの課題はあるが、意欲的な試みとして、その成果に注目したい。

2 教育の実質化

（1）教育課程

大学院の教育組織としては、3 部門（人間科学部門、環境科学部門、

文明科学部門）を設定し、それぞれの部門は2～5の研究領域から構成されている。

教育課程の編成に当たっては、「重点的ジェネラリストの養成」と「豊かな人間性を備えた人材の養成」という教育目標を実現するため、科目区分としてコア科目、必修科目、オムニバス方式による講義、重点的な主領域の専門科目、部門・領域を越えた選択必修科目という5区分を設定し、重点とする主領域に軸足を置きながら、その主領域の学問が目指す知の意味と価値を多角的・客観的な視点から適切に理解できるよう配慮がなされている。また、6種類のリテラシー科目を設け、特に文系学生を対象とした科学基礎実験の開設は文理融合を目指す当研究科に特徴的なコースワークといえる。

それに加え当研究科の特色は、プロジェクト参加型のカリキュラムを編成し、学生の主体的・能動的な学修・研究活動を支援しようとしている点である。設定されているプロジェクト群は、5つのテーマに分かれているが、学生による自主プロジェクト編成も可能である。これらのプロジェクトに参加する学生は、指導教員と相談し、プロジェクトに関係の深い授業を自主的に選択することになっている。教育課程としての妥当性は、プロジェクト委員会が判断し、必要に応じて学生と指導教員に対して修正を求めることになっている。

（2）教育方法

教育方法は、3人の指導教員制を採用し、その内一人は、異なった領域の教員が関わることで制度化され、幅の広い視点に立った教育研究指導が可能となるよう配慮がされている。また、修業期間を通じた指導スケジュールの明確化、履修計画書提出、研究計画概要提出、中間発表会、公開での最終発表会など、全ての部門において、プロセス管理を含めた入念な指導体制が採られている。プロジェクト群にあっては、学生による研究グループ編成、問題抽出・発見・討論・調査を通じたコミュニケーション・スキルの訓練、研究経過と成果を発表するワークショップの定期的開催によるプレゼンテーション・スキルの育成など、教育目標に合致した指導が行われている。教員に対しても、各セメスターごとに学生指導状況報告書の提出が義務づけられている。各プロジェクトには、一定の予算措置がされているが、参加教員の熱意と学生の意欲に大きく依存している面が強い。研究科全体を特徴づける教育システムとして定着・発展させるためには、プロジェクト担当専任教員の配置、研究科を越えた他機関との連携推進など、ヒト・

モノ・カネを含めた支援体制の整備充実が不可欠である。

（３）学習成果

最終的な学習成果は、修士論文および博士論文の提出であり、評価は学位論文審査が中心である。しかし、各受講科目の成績、学会誌への掲載や学会等での発表、研究会や研修会への参加など、多角的な視点から学習成果を評価している。ただし、複数教員が担当するコア科目の評価方法に関しては、学生からも疑問が示されているように改善の余地がある。コア科目とは、何を教育目標とした科目群なのか、身につけさせたい知的技法のエッセンスとは何か、開設されている科目や授業形態が「コア」と呼ぶに相応しい内容になっているのかなど、教育目標・教育内容・教育方法・評価方法の連関性について絶えず検討し、さらに改善を図る必要がある。

（４）学位授与

学位名は、学術修士および学術博士である。設置後２年を経過する段階であるため、課程博士の授与実績はない。前期課程修了時の修士の学位については、80%近くの学生が取得できる見込みである。博士課程後期の学位授与については、学位申請資格および学位授与基準はもとより、予備審査制度や公聴会など、学位取得に至るまでの一連の手順が大学院の学生便覧の中に示されており、学生は入学段階から計画的準備ができるようになっている。学位論文審査の主査を指導教員が兼ねる場合がほとんどであるが、予め審査基準が明確に定められ、3人以上の有資格教員が審査委員となるため、審査の公正さに実質的な問題はない。しかし、論文指導教員が論文審査の主査を兼ねることは、制度論的には問題があり、再検討する必要がある。

3 教員組織

総合科学研究科の教員は、学士課程としての総合科学部の教育はもとより、全学の教養教育の多くの部分を担当している。そのため、教員の専門分野の構成も多岐にわたっており、総合的・学際的な教育研究のみに焦点を合わせた人事計画が立て難い事情がある。それにしても、社会科学系の教員が少ないため、現代社会が抱えている問題に正面から対峙しようとする総合科学研究科のイメージをやや歪なものにしている点是否めない。各部門の学生数と教員配置数との間にアンバ

ランスがあるのも気になる。長期的には何らかの是正が必要であろう。特に、本研究科の特色であるプロジェクト担当専任教員の配置は緊急の課題であり、研究科内教員ポストの弾力的運用や新たな人件費の確保策を検討し、早期の実現を図ることが望まれる。

4 学生の受け入れ

1 学年当たりの学生定員は前期課程 60 名、後期課程 20 名である。2007（平成 19）年度の受け入れ実績は、前期課程 62 名、後期課程 28 名となっており、後期課程がやや受け入れ超過となっている。これは社会人学生が 14 名と多いためで、総合科学研究科の教育目標である「重点的ジェネラリストの養成」が、現代社会のニーズに対応していることを示している。前期課程の内訳は、一般選抜 33 名、社会人 16 名、留学生 13 名となっている。一般選抜の試験は、外国語と共通問題、専門領域問題を課しているが、共通問題のウェイトが高く、1 研究科 1 専攻に相応しい入試方法になっている。入学後、どの部門および群を選ぶかは学生の自由意思に任せられている。定員確保に向けた努力も行われており、学生募集の説明会も国内 5 ヶ所、海外 2 ヶ所で実施しているが、肝心の内部進学者の割合が相対的に低いのが気になる。

5 点検・評価、F D

研究科として毎年自己点検評価報告書を刊行しているが、完成年次を迎えていない段階なので、教育成果を含めた総括的評価は行われていない。しかし、コア科目の学生評価結果を受けて、講義型授業から学生参加型授業への変更が既に計画されているなど、改革・改善に向けたフットワークは軽い。本格的な外部評価は 2009（平成 21）年度に実施が予定されている。F D 活動は非常に活発で、2007（平成 19）年度だけでも既に 4 回実施されており、大多数の教員が参加している。

6 今後の展開

博士課程の研究科である以上、専門的な研究能力の育成は大きな課題であり、関連する学問分野で十分活躍できる人材の養成は当然の使命である。しかし、当研究科の教育目標は、それに留まるものではない。社会性・協調性があり、誰にでも分かるプレゼンテーションがで

き、自分の専門外の領域に対しても深い関心を持ち、自らの研究活動を社会的な価値と結びつけることのできる人材の養成こそ、当研究科の目指すところである。現代社会の抱える問題は、特定の専門領域からだけで解決できないことは明白であり、複数の専門領域の専門家集団を束ね、問題解決の指揮を執る人材が求められる。さらに多くの教員・学生のプロジェクトへの参加を促進し、知識提供型の授業と学生参加型の授業との有機的統合を進め、ワークショップ・公開セミナーなど授業外活動を積極的に展開するなど、ダイナミックな教育システムの充実を図ることは、当研究科の特色を活かす上でも重要である。

7 専門分野別評価に対する意見等

当研究科が重視しているのは、自分の専門領域を核としながらも、他の専門領域の知見や手法を取り入れて、新しい視点からの、あるいは複合的な視点からの研究アプローチができる学生の育成である。その意味では、旧来からのディシプリン単位での専門分野別評価は馴染まない。専門分野をより広い枠組みで捉え直すか、総合系・学際系・複合系といった分野区分を設定し、従来の学問区分を越えた教育目標の実現が適切に評価できるシステムの構築を望みたいというのが率直な意見である。

(生和 秀敏)

大阪市立大学文学研究科訪問調査報告

調査日時：2008（平成 20）年 2 月 29 日（金）13:00～15:00

場 所：大阪市立大学文学研究科

対 応 者：谷 富夫 氏（文学研究科長）

他 3 名

訪 問 者：生和 秀敏、山田 勉

1 当該研究科における大学院教育の特色

1953（昭和 28）年 4 月に 6 専攻をもって発足し、大阪市立大学の基本計画にある「都市型総合大学」の実現という目標に沿って、都市そのものを研究対象とすると同時に、大阪に密着した教育研究の実践を目指している。2001（平成 13）年度の大学院重点化の際に、アジア都市文化学専攻を含め、現在の 4 専攻に再編を行っているが今後さらに改編を予定している。人材育成の目標像やアドミッション・ポリシーは研究科HPに掲載の通り、「人文科学・行動科学の専門分野」から「都市的課題や地域文化」に貢献できる人材育成であり、文学研究科としては、研究者養成を中心とした高度教養人の育成が目標である。

2 教育の実質化

（1）教育課程

専攻生全体を対象とした「専攻共通科目」を必修とし、各専攻には専門分野ごとに、複数の教員を配置した「総合研究科目」（リサーチの手ほどきが目的）を開設している。さらに、講義主体の「研究」と演習・実習・実験などを主体とする「研究演習」を開講し、両者は対をなし、同一教員が学期単位で交互に担当している。また、修学上の課外支援組織として「文学部・文学研究科教育促進支援機構」があり、授業とは異なる側面から教育・研究・進路支援を行っている。

専攻は学部のコースを基礎としていることから、学士課程との接続は基本的に図られており、アジア都市文化学専攻には直接対応するコースが学部が存在しないものの、他専攻の教員が研究科レベルでは同専攻に協力していることから、学部のいずれのコースからも進学可能なカリキュラムとなっている。

教育内容の国際的通用性については、大学院GPに採択された「国

際発信力育成インターナショナルスクール」がその役割を担っている。21世紀COEプログラムの補助金によって、第一線の外国人研究者による集中講義を9月末に実施していたことを基礎として、2006（平成18）年度からはこれを英語で行うこととし、同時通訳者養成の現場を必要としていた神戸女学院大学と連携のうえ、レシーバーを通して質疑を行う国際会議の雰囲気自体にも院生が慣れていくことも重要である。午後には、英語による院生の研究発表がプログラムとして予定されており、さらにそのトレーニング科目（アカデミックコミュニケーションAC科目）の開設、国際学会への参加補助と発展しており、滞在費を含めて大学院GPの補助金を充当している。また海外研究者との交流による知見を研究科FDとしても活用している。

全体としては、異なった種類の支援プログラム（現代GP、大学院改革支援プログラム）や拠点形成基金（COE）を有機的に活用・統合し、大学の設置形態を越えた協力によって、大学院教育の新しい展開を試みているところに大きな特徴があり、21世紀COEプログラムへ採択されたことが、大学院教育の充実の嚆矢として大いに機能したと考えている。

（2）教育方法

主担当・副担当による複数指導体制を、氏名を含めて教授会で確認のうえ採用しており、人文科学における指導方針の微妙な相違にも対応できるようにしている。

（3）学習成果

一般の授業科目については、授業のはじめに担当教員より、評価方法（多くは平常点・レポート）と評価基準を伝えており、シラバスへの明記については、ガイドラインの策定、評価基準の実質化の方策、HP公開手順等を含めて、研究科FD委員会で検討をしている。予復習を含めた学修時間は、実態としては、認定の前提となる1単位45時間を超えているが、それを可視化する必要があると考えている。成績評価は、論文審査や試験を実施する場合は厳格に行うことが可能であるが、演習については必ずしも容易でないことから議論を重ねている。

（4）学位授与

「課程博士論文に関する文学研究科ガイドライン」を作成し、『科目別履修概要（シラバス）』に掲載している。各専攻とも同ガイドライン

は最低基準として運用している。審査体制については、専門領域の細分化・深化へ対応するため学外から副査を迎えることについて研究科として積極的であり、また概数で 100 名→70 名に縮小している教員組織を前提とすれば、現実的な対応であると考えている。課程博士の増加については、伝統的な「哲・史・文」と心理学に代表される人間行動科学とは考え方も指導の仕方も異なり、また関西の国立大学法人における課程博士輩出数を考慮すると、急な増加は容易ではないと思われる。

3 教員組織

内部措置として、ディシプリンに対応した専修を基本単位として運営している。研究科全体としては、2010（平成 22）年から人文学の基礎と都市研究を前面に打ち出す改編を予定している。なお、2007（平成 19）年 3 月には、教員個人に関わるデータ全て盛り込む方針で『データ集』を編纂し、個人評価に踏み込んで外部評価を実施した。評価結果はごく一部を除いて研究科HPで公開しており、処遇等への反映は考えていないが、研究科の教育改善に役立てる取り組みを進めている。

4 学生の受け入れ

院生のうち他大学出身者は半数を超え、21 世紀 COE プログラムへの採択を契機として海外からの志願者も複数にのぼり、社会人特別選抜による入学生については、特別の指導科目を設置して、補完的な教育を行うことを予定している。

5 点検・評価、FD

正確な外部評価を受ける、特に研究科のみならず個々の教員評価に踏み込んだ評価を受けるという前研究科長の方針に沿って、2001（平成 13）～2005（平成 17）年度を対象としたデータ集（刊行物のみ）を作成した。教育、研究、役職、地域・社会貢献、国際交流の各分野について、複数項目にわたって配点を定め、教員個人の活動実績・業績の評価を行い、2007（平成 19）年 3 月に「外部評価報告書」（283 頁）として刊行しており、そこには個人データシートを集計した結果を専

攻・専修別に掲載している。教員個人の問題点も含めて評価結果の検討を教授会で進めており、少なくとも教育課程と教員組織の改編には関わりを持たせることとしている。

6 今後の展開

大阪市立大学が創設時から取り組んできた「都市研究」を軸として、これをいかに受け継いで行くのかという観点から、例えばその研究を特に推進する専修は研究科としても重点的に支援する展開を考えている。

7 専門分野別評価に対する意見等

社会科学については様々な基準による比較が可能であるかもしれない。しかし、文学研究科のいわゆる「哲・史・文」については、古い歴史がありその教育内容・方法は基本的には変わっていない。すなわち、「外国語や古い言葉を正確に把握する営み」そのものであって、たとえば昔ながらの「講読演習」という科目名でラテン語の読解指導等が行われている。教育プログラムの評価を行う場合は、対象となるディシプリンとその研究方法の相違を前提とすることが必要である。

（山田 勉）

島根県立大学北東アジア研究科訪問調査報告

調査日時：2008（平成 20）年 2 月 12 日（火）10:00～12:00

場 所：島根県立大学北東アジア研究科

対 応 者：宇野 重明 氏（北東アジア研究科長）

訪 問 者：村澤 昌崇、小原 一仁

1 当該研究科における大学院教育の特色

地域の独自性やローカル・イニシアティブを自覚し、福祉や環境など公的な目的をもつ地域の運動を理解し、自主的かつ自立的に地域社会の発展を目指す実践的な人材を育成すること、歴史学・政治学・経済学・地理学・情報学等を内包する学際的な新研究領域を創設すること、グローバル規模で事象を考えつつローカルで行動できる人材の育成を目的として、2003（平成 15）年 4 月に北東アジア研究科（博士前期課程・博士後期課程）は開設された。

なお、同年に、開発研究科（修士課程）もあわせて開設された。

2 教育の実質化

（1）教育課程

地域研究の独創性を引き出すために、語学能力（英語・日本語・研究対象国の言語）と情報解析能力を活かした研究を実践させるとともに、研究内容が狭窄的にならず国際社会の現状を広く理解させるべく、教育課程を編成している。

北東アジア圏における知的拠点を目指すうえで、北東アジア諸国からの学生を広く受け入れたいとの考えから、英語による教育の必要性を認識しつつも、学生からのニーズでもある日本語力の育成にも力を入れている。したがって、可能な限り日本語による教育に努めている。また、北東アジア諸国の地域事情等を講じる授業（北東アジア研究科目）のみならず、広く国際関係や社会学を講じる授業（国際関係理解科目）を設置し、専門とする学問領域の基本的な知識を幅広く涵養することを目指している。さらに、国内外における調査活動の充実を求める声に応えるべく、学術交流のある大学並びに研究機関への留学や派遣の斡旋、研究資金助成制度の創設をとおして積極的に支援を展開

している。

2週間程度にわたって行われる実地調査研修の実施、付置機関であるNEARセンター市民研究員との最長1ヶ月間程度の共同研究事業への参加などを、リサーチワークと解釈している。

学部との接続のため、2007（平成19）年から、履修モデルとして国際関係プログラムと北東アジアプログラムを設置した。

（2） 教育方法

コースワークにおける工夫として、北東アジア国際関係・環境プログラム、北東アジア地域研究プログラム、北東アジア開発研究プログラムの3つの研究プログラムを配置し、各プログラム間の横断的履修も可能にして幅広い知識を涵養するよう配慮している。また、博士後期課程では、北東アジア地域での広範な実地調査を課すとともに、北東アジア研究会への参画を推奨している。

履修指導は、大学院オリエンテーション・研究科オリエンテーション、課程別オリエンテーションをとおして行われており、専任教員はオフィスアワーのなかで各大学院学生への助言や指導を個別に行うことになる。また、シラバスに加えて、担当教員全員の授業内容や関係文献をまとめた『研究案内』を作成し、大学院学生に対して配布している。

研究科委員会において、主指導教員と副指導教員を決定し、これらの教員が共同で研究指導を行っている。博士前期課程では、演習科目、研究指導科目の授業を通じて研究指導を行っている。博士後期課程では、学内外の資金援助制度を活用して海外での研究や学外での資料収集、指導教員合同による集団指導を行う特別ゼミナールを通じて研究指導を行っている。

（3） 学習成果

学習成果を評価する具体的な指標は設定していないが、ゼミ発表・実地調査・学会発表・専門誌への論文投稿の各段階において、研究の進行状況と研究内容をチェックしている。

また、知識・技能・態度の測定については、研究活動に関する1,000字程度のレポートを作成させて途中経過の評価を行い、最終的には4,000～10,000字程度の報告書を提出させて評価している。加えて、先述の各段階での指導教員による評価も行われている。

成績評価の基準は、試験結果に基づいた評価など、一般的な基準を

シラバスに示すに留まっている。

成績評価時に配慮・留意する事項として、大学院学生自身が目指す研究に必要な知識に関しての進展度（努力の過程）と、研究やその途上で明らかになる独創性に評価の比重を置きながら、仮説設定能力や論文等の構成能力を評価することが挙げられる。

（４） 学位授与

明確な学位授与方針・基準は設定していないが、学位取得までに、学会発表と論文投稿のいずれか一つを行うことを義務付けており、また、研究内容によっては、開発研究科や学外からも審査委員を選任して審査を行う。なお、博士論文については、審査委員会での審査の前に、博士候補者試験・博士論文予備審査を行い、また、学外から専門的知識を持つ委員を最低１名加えた審査委員会体制のもと、公開審査を行っている。

学位の国際的通用性については、大学院学生に対して積極的に海外調査あるいは留学を行うよう推奨し、研究に国際性と地域性をもたせるように配慮すること、学外から各分野の専門家を招いて集中講義や個人指導を行ってもらうことによって担保されていると解釈している。

博士学位授与を推進させる工夫として、博士学位を取得した者に対して、学位論文を公刊するための資金援助制度（50～100万円）を創設している。

３ 教員組織

教員組織を構成するうえで、専門的な知識を有する教員を主とするものの、研究指導が実社会の動きと遊離しないために実践的な実務能力を有する教員も参加した指導体制の構築に配慮をしている。

教員の流動性拡大には取り組んでいない。大きな理由として、地方の小規模大学院では、他大学からの引き抜きに危機感を抱いていることが挙げられる。

2007（平成 19）年 4 月から実施された独立行政法人化を契機に、教育研究活動を評価するシステムの構築に取り組んでいる。検討の方向性としては次のとおりである。

- ① 各教員からの自己申告書について、法人執行部と教学責任者が共同で評価を行うシステム。
- ② 教育 40%、研究 30%、地域貢献 20%、学内業務 10%を評価基準

の基本とし、一定の範囲内でこのウェイトの変更が申告できるような評価システム。

- ③ ポジティブ・リスト評価方式をもとに、評価結果を教員の処遇へ反映するかを判断。

4 学生の受け入れ

入学者に求める知識・技能・態度としては、大学院で学ぼうえでの基礎的なディシプリン（社会学に関連する専門的基礎知識（学位が社会学であるから））を確立していること、並びに研究者としての基礎的な語学力（英語と北東アジア地域一言語）を有すること、論理的思考能力を備えること、の3点を挙げている。

入学者選抜においては、外国語試験により語学能力を、専門科目試験により基礎的なディシプリンの確立状況と論理的思考に基づく文章能力を、面接試験により研究の遂行能力と論理的思考力を確認できていることから、現状の入学者選抜は有効に機能していると考えている。

なお、教育レベルを維持して基盤作りに専念するためにも、定員は充足させないことを基本方針としている。特に、学部からの持ち上がりを重視している。

5 点検・評価、F D

2001（平成13）年に第1回目の自己点検・評価を行い、翌年4月に自己点検・評価報告書を刊行した。2005（平成17）年には、大学基準協会の認証評価を受けて、正会員として認められた。

F D活動の一環として、大学院学生に対するアンケート調査を実施し、また、大学院学生による授業評価も参考にしている。さらに、教員が授業内容を相互に聴講することも奨励している。必要に応じて、オムニバス形式の授業を取り入れることにより、相互に授業内容を刺激し、レベルアップをはかっている。

複数教員による指導、大学院学生合同研究発表会、公開審査会・研究発表会（「実践的北東アジア研究者の養成プログラム」取組事業）などを通じて、他の教員の指導現場に触れることで、自己の指導のあり方を見直す、もしくは、他の教員の指導に意見を述べるなど、教員の自己・相互啓発が進んだと考えられている。大学院学生にとっても、研究の公開審査や報告会の場において、他の教員からのコメントによ

って自己の欠点を認識し、研究内容が精密化していく効果が得られていると考えている。

大学院におけるFD活動については、教員の意識改革が十分に進んでいないのが現状であり、まずはFDの効果を広く担当教員に紹介しながら、大学全体でFD活動に取り組むことの重要性を認識してもらうことが必要と考えている。現在では、大学院におけるFD活動に関するパンフレットの作成を検討している。

6 今後の展開

「北東アジア学」の創成に向けて、北東アジア地域との学術交流をさらに深化させる必要があり、今後も積極的に海外（特に北東アジア圏）からの留学生を受け入れる方針を掲げており、そのためには、留学生の学習能力とニーズに見合った教育方法の工夫が必要となっている。また、北東アジア研究科と開発研究科を統合し一本化することも計画している。その背景としては、狭小な地域観に基づく地域研究を実施しがちになる現在の教員の傾向を改めること、日本と北東アジアを分かťことなく広く捉えることのできる学問体系として「北東アジア超域研究」を確立すること、島根県や日本、北東アジアの各地域に偏在する課題を取り扱うために地域に根ざした国際性と学際性を兼ね備える研究と教育を実践することを、教育の特色としたいという企図がある。

7 専門分野別評価に対する意見等

当研究科からは、第一に、従来行われてきた社会科学における個別専門分野からの学際的な評価ではなく、一個の独立した学問分野として、北東アジアに関する超域研究を評価して欲しい。第二に、学問分野の内容が細分化され、さらに相互に異なる領域が干渉することにより、明確な専門分野の形勢が困難になりつつある時勢において、学際的な北東アジア超域研究は、従来の評価方法では適切な評価が得られないという懸念があるので、こうした学際的な専門分野に対する評価方法を新たに確立して欲しい、との意見が示された。

（小原 一仁）

神戸女学院大学人間科学研究科訪問調査報告

調査日時：2008（平成 20）年 2 月 22 日（金）13:00～15:00

場 所：神戸女学院大学人間科学研究科

対 応 者：寺嶋 正明 氏（人間科学研究科長）

他 2 名

訪 問 者：工藤 潤、古川 健二

1 当該研究科における大学院教育の特色

人間科学部を基礎とする大学院として 1997（平成 9）年に大学院人間科学研究科は開設した。人間科学部では、「人間の心」、「行動の科学」、「環境と健康」、「生活の科学」を教育研究上の主要テーマとしてきた。人間科学研究科では、その学部教育を基礎として、「臨床心理学」、「人間行動学」、「環境科学」、「健康科学」の 4 分野を設け、高度な専門教育を行うことを目的として設立した。

博士後期課程では、総合的な学問視野をも追及することを目的として、専門分野を「臨床人間科学分野」と「人間環境科学分野」の 2 分野として、研究者および指導者の育成を行っている。

また、教育研究上の目的については、専門分野ごとに以下のとおり区分している。

臨床心理学： 臨床心理学的支援の実習と研究を行い、その実践を伴う研究を通して、人間の本質、人格とその発達、社会における人間のあり方と、教育・産業・医療・福祉との関わり等、現代社会が必要とする知識を追求する。なお、本分野は「臨床心理士」受験資格に伴う養成課程（第一種）を兼ねている。

人間行動学： 人間行動の基本的特徴を理解することとともにどのような情報化社会・文化を構成していくべきなのかを探究する。具体的には、人間の社会・文化とのかかわりやその中での成長、情報化社会におけるコンピュータのあり方や人間とのかかわりなどの教育・研究を進める。

環境科学： 自然環境の現状把握と将来予測をするために、人間活動によって大きく影響を受けた環境のみならず、人間の手が入っていない環境、さらには人工的自然や都市

近郊の自然などを対象として環境汚染に関する諸問題を中心に教育・研究を行う。

健康科学： 環境要因と健康、食と健康との関係、心身の相互作用などを探求する。

また、本研究科では、上記の目的を実現していく上で、学生が学際領域で活躍できる知識・技能・態度を身につけることを目指している。

2 教育の実質化

(1) 教育課程

4つの専門分野が独立しつつ、学際的教育を進めるようにしている。そのため、それぞれの専門分野で必修科目、選択必修科目を決めている。一定数の科目を自分の専門分野の中で履修し、他分野の専門科目も6単位以上（臨床心理学分野は4単位以上）履修するように指導している。

学際性を身に付けさせるため、大学院教育改革支援プログラム（大学院GP）の採択事業の一環である博士前期課程1・2年、博士後期課程1年を対象とした必修科目「人間科学合同演習」を設けている。この科目は研究科長と各専門分野から1名ずつ、計5名の教員が担当し、大学院学生は年に2回発表（修士論文の方針、計画、途中経過）することになっている。他分野の教員・大学院学生が参加しているので、指導教員以外の方との意見交換ができる場となっている。また、研究科内での指導方針の共有化を図るようにもしている。

臨床心理学専門分野は臨床心理士資格認定協会の指定大学院（第1種）であり、臨床心理士養成に必要なカリキュラム構成となっている。また、人間科学研究科付属の心理相談室を持ち、ケースの担当や、毎週行うケース・カンファレンスなどを通じて実践的な教育を行っている。

コースワークとリサーチワークのバランスについては、博士前期課程では必要必修単位数30単位のうち、16単位をリサーチワークとして演習と特別研究に充て、コースワークに関しては所属する専門分野以外の分野からも6単位以上（臨床心理学分野は4単位以上）取得させている。

博士後期課程はリサーチワークが中心ではあるが、人間科学合同演習（2単位）と人間科学特別講義（2単位）を取得させている。

これまでそれぞれの学科で進めてきた地域と連携した教育研究の取

り組みを統合して、人間科学部（心理・行動科学科と環境・バイオサイエンス学科の2学科）の学部共通コースとして「地域創りリーダー養成コース（定員30名）」を開設した。この取り組み（活力ある地域社会を創る女性リーダーの要請 ― 西宮市・同窓会・NPO法人と連携した実践的人づくり ― ）は2007（平成19）年度の現代的教育ニーズ取組支援プログラム（現代GP）に採択されている。本プログラムは、大学院に進学して地域貢献に寄与できる人材として高い専門性を身につけることを目指したプログラムであり、学士課程との接続を意識している。

これらを通じて、地域社会を活性化するために学際的立場から活躍できる人材を効果的に育成することを考えている。

教育内容の国際的通用性を図る取り組みとしては、大学院学生を対象にケンブリッジ大学（英国）クレアホールに夏期派遣留学を行う制度を設けている。また、大学独自の制度で外国教員を客員教員として定期的に採用している。

この他、韓国、台湾などの大学との教育・研究交流も活発に進めようとしている。

（2） 教育方法

授業については、受講者が5～6名程度の講義がほとんどであるので、講義形式ではなく、輪講形式で学生に主体的に勉強させるようにしている。また、学生の発表を聞き、学生の理解度を測りながらコメントと解説を加えている。

臨床心理学分野においても少人数での教育を実施しており、臨床心理士の合格率は80%以上を維持し、一定の成果を修めている。

履修指導については、毎年4月初旬、オリエンテーションを開催している。そこでは、研究科全体で教員の紹介と研究科の教育方針を説明し、研究指導教員との個別のオリエンテーションで履修指導を行っている。

研究指導については、各研究指導教員にゆだねている。ただし、前述の「人間科学合同演習」では、幅広い意見を取り入れることで研究指導内容の偏りを防ぎ、大学院学生間でも研究進行状況や研究指導内容の確認ができるようになっている。

また、環境科学分野と健康科学分野は博士前期・後期課程の学生を対象に夏休みに中間発表会を共同で開催している。これにより、自然科学分野の研究室の間でより専門的な研究討論を行うことができる。

（３） 学習成果

「履修科目の平均点」、「学会等での発表」、「社会的活動・ボランティア活動」を評価項目とし、最優秀学生 1 名に対し、学長表彰を行っている（「ホルブルック賞」）。このことにより、全教員が上位学生の学習成果を知ることができている。

研究の進行状況については、「人間科学合同演習」で発表させ、それを測定している。また、臨床心理学分野では週 1 度のケース・カンファレンスやインテーク・カンファレンスにおいて学生のカウンセリング技能、経験などを測定している。

コースワークでの成績評価は、それぞれの担当教員の裁量にゆだねられている。ただし、研究科全体で評価基準を定めていない。

（４） 学位授与

学位授与に関する方針・基準については、規程で次のように定めている。「本大学院に 1 年以上在学し、所定の科目について人間科学研究科では 12 単位以上を修得した後、論文の主題とその研究計画について研究科委員会の審査を経、必要な研究指導を受けた上でこれを提出する。最終試験は学位論文を中心とし、これに関連ある科目について行う。」

学位授与の審査体制については、指導教員と主査である 2 名の副査で構成される。審査のプロセスでは、1 人 40 分間（発表 25 分、質疑応答 15 分）の口頭発表を行っている。さらに、口頭発表会の翌日に主査と副査 2 名とで口頭試問を行い、修士論文の問題点、修正すべき点などを指摘する。大学院学生は、口頭発表および口頭試問で指摘された点について修正を加えた学位論文を約 1 週間後に再提出することになっている。

学位の国際的通用性という観点からは、大学院学生が利用できる海外認定留学に関する内規を定めていること、国際シンポジウム、国際会議で発表を行うよう大学院学生を指導していること等に配慮している。

博士の学位授与の促進に関しては、博士後期課程は臨床人間科学と人間環境科学の 2 専門分野から構成され、教員の専門分野が多岐にわたっているため、博士論文の学位授与に関する条件を細かく定めている。論文の研究雑誌への投稿では、自然科学系分野での論文審査が短期間に終了することに比べ、社会科学分野では半年～1 年ほどかかる

など、専門分野ごとに状況が大きく異なっている。また、臨床心理分野では研究論文ではなく、事例報告という形をとる発表が多い。これらの違いを考慮した学位論文提出要件を内規で定め、学位論文提出を促進させるようにしている。

学位論文提出の数ヶ月～半年前には中間発表を行わせ、内容に修正が必要と思われる場合にはそれを指摘するようにし、学位審査が円滑に進むように配慮している。なお、3年間の課程の間に学位論文提出に至らなかった場合には研究生として大学に所属できるようにしている。

3 教員組織

教員は学部には所属しているため、採用は学部事項として取り扱っている。それぞれの専門分野で教育研究の方向性を十分に討論したうえで、専門分野が偏らないようにし、また学際的な研究協力が可能な分野の教員を採用するよう努めている。

教員の流動性拡大への取り組みについては、国立大学法人等に見られるような階層的な人事の停滞はみられないため、現在は特別な取り組みは行っていない。ただし、任期制教員の制度は設けている。2008（平成 20）年度より、任期制教員を 1 名採用予定であるが、大学院は担当しない教員である。

教員の教育研究活動を評価するシステムの構築については、大学院固有のものはないが、大学としては、教員評価規程を定め、試行的に実施している。2007（平成 19）年度で 3 年目に入った。そこでは、教育活動、研究活動、大学運営のための活動、社会的活動に関するデータの提出を求めているが、現在のところ、その結果を研究費や待遇などに結びつけてはいない。

4 学生の受け入れ

入学してくる学生に対しては、基礎的な学力、英語理解能力と論理的な思考ができることを希望している。また、本研究科は学際性が強いいため、自分の専門に限らず、他分野との接点を見つけようとする態度が好ましいと考えている。臨床心理学分野では、臨床心理士となるための基礎的専門科目の履修に加えて、臨床心理士としての適性も重要と考えている。

入学者選抜は、筆記試験と面接試験を課している。選抜は、各専門分野が独立して行っているが、筆記試験では専門分野別の問題に加えて、共通問題として英語と日本語論述を課している。共通問題で英語理解力を測り、日本語論述問題で論理的な思考能力を評価している。専門科目の問題も1問は英語で出題され、専門領域での英語力も評価対象としている。臨床心理学専門分野では筆記試験を第一次選考とし、翌日に第二次選考として面接を行っている。3名の教員が面接を行い、研究能力と臨床心理士としての適性を評価することで合格者を決定している。

筆記試験だけでなく、面接での評価も加味しているため、必要な能力を持つ学生の選抜方法としては有効に機能していると考えている。

学生の定員管理について、人間行動学・環境科学・健康科学専門分野では、大学院学生数が少ないため、多くの学生が大学院に進学できるよう大学院進学を前提とした早期卒業制度を定めることや4年生成績優秀者（GPAで評価）には推薦入学（面接試験を実施）ができるよう工夫をしている。

臨床心理学分野では、臨床心理士資格認定協会の指定大学院（第1種）になっていることもあり、他大学出身者や社会人経験者の受験生を集めているが、本学出身者を増やすため、4年生の成績優秀者（GPAで評価）には第一次試験（筆記試験）を免除している。

研究科の定員は10名であるが、大学院の教育研究を活性化するため、博士前期課程を1学年15名にすることを検討している。

社会人入学制度を2008（平成20）年度より実施することにした。

5 点検・評価、FD

自己点検・評価については、各専攻から選出された10名で構成される大学院自己評価委員会を設けている。大学院自己評価委員会は2年ごとに大学院の点検と評価を行い、各研究科委員会、大学院委員会および神戸女学院院長（理事長）にその結果を報告しなければならない旨、学則に定めている。これまで、学部の自己点検委員会と共同で2000（平成12）年度に大学基準協会の相互評価を受け、2004（平成16）年度には神戸女学院大学・大学院独自の中間報告をまとめている。2008（平成20）年度は大学基準協会の大学評価を申請する。

研究科もしくは大学院固有のFD活動は行っていない。大学全体としては、年2回の教員研修会を丸一日かけて開催し、課長級事務職員

も陪席者として参加している。実施方法としては、その都度統一テーマを決め、全体的な討論と分科会での討論を実施している。2006(平成18)年度は「神戸女学院大学の教育力のさらなるアップをめざして」と「助成のためのキャリアデザインプログラム」を統一テーマとして取り上げた。

また、大学研究所（学内での独立した予算を確保している研究所）の助成金を利用した教育方法改善プログラムを実施することも可能であり、2005（平成17）～2006（平成18）年度は、学部を超えて教員が集まり、「IT技術を活用した教育方法の改善」という研究プログラムを実施した。

大学や大学院を取り巻く社会的環境には厳しいものがあり、教育力を社会に向けてアピールすることが極めて重要であると考えており、その意識を教員間で共有できることに寄与していると考えている。FD活動を通じて教員に対する意識を共有化した結果、研究科の教員が結束して大学院GPへの申請、採択につながったものと考えている。

今後は、FD活動を通じて、教育、研究に対して共通した認識と情熱を教員が持てるようなFD活動を展開することが重要であると考えている。

6 今後の展開

研究科で採択されている大学院GP2件の取り組みを軸に以下のように教育、研究力をさらに向上させたいと考えている。

- 1) 地域の活性化に貢献できる人材を学部教育との連携を保ちながら展開する。
- 2) 単なる経済的な発展ではなく、教育、環境の保全と地域開発、食品の安全と安心など多岐にわたる分野で活躍できる人材の養成に努める。
- 3) アジアの諸大学との連携を深めることでこれまでの欧米追随型ではなく、東洋的な考え方を深く理解し、アジア諸国との連携を深めることのできる人材育成をめざす。

7 専門分野別評価に対する意見等

当研究科からは、専門分野別評価を実施するに際して、各大学院の目的・目標を充分考慮の上、カリキュラムの妥当性を評価してほしい。

また、本学は学際性を重視しているので、それらの点にも留意してほしい、との意見が示された。

（古川 健二）

立命館アジア太平洋大学経営管理研究科訪問調査報告

調査日時：2008（平成 20）年 2 月 29 日（金）13:00～15:00

場 所：立命館アジア太平洋大学経営管理研究科

対 応 者：難波 正憲 氏（経営管理研究科長）

他 2 名

訪 問 者：柳井 道夫、相坂 太郎、栗林 泉

1 当該研究科における大学院教育の特色

経営管理研究科の人材育成の目的は、「アジア太平洋地域における企業やその他の組織に関する経営上の諸課題の解決のために中心的な役割を担う総合的マネジメント人材を育成する」としている。

目的達成のための手法としては、欧米のビジネススクールの理論およびメソッド中心に基本的な教育・研究のベースを固め、その上で日本・アジア太平洋地域の経営学を学ぶというカリキュラムを設定している。特に、視点をアジア太平洋地域（中国・韓国・ベトナム・フィリピン・マレーシア等）に定めているという点に特徴がある。

また、留学生が 9 割を占めるという環境のなか、講義・研究指導等をすべて英語で実施することによって、世界に通用する M B A の教授を目指している。

2 教育の実質化

（1）教育課程

秋入学を基本としており、原則として 2 年間の修学期間内に 48 単位以上を取得することが修了要件となっている。春入学を希望する学生については、春オプションと呼ばれる選択科目群を履修し、秋学期からの本格的な講義に備えることになる。また、成績優秀と認められる学生は、卒業に必要な 48 単位を 1 年半で修得して卒業できる制度も設けている。

カリキュラム編成は、第 1 セメスターに必修科目を 18 単位配置し、第 2 セメスターより選択科目(22 単位以上取得)を学ぶことによって、段階的な専門分野の知識取得を可能にしている。必修科目・選択科目を学んだ上で、修士論文やファイナルレポートを含む演習科目を 8 単位以上取得することとなる。演習科目においては、学生が自ら設定し

た課題に基づいて、アジア太平洋地域における各地場産業のケースに沿ったフィールドスタディを行い、講義科目で学んだ専門知識や研究手法を活かし、指導教員による指導のもとで研究を行う。学生はフィールドスタディによる研究成果をもとに、修士論文またはファイナルレポートを作成することになる。

（２）教育方法

春、秋それぞれの入学時期に合わせ、履修オリエンテーションを実施している。また、当該研究科においては、特に系統履修が重要であるため、履修オリエンテーション時に、研究科長を中心として、教員が科目説明と履修指導を行う機会を設けている。学生はそれらの指導をもとに希望修業年限に即した履修計画書の作成を行う。さらに、研究科長および副研究科長は、学生の履修計画書について、系統的履修がされているか、各セメスターにおける履修科目数や科目の偏りがないか、などの確認を行っている。学生はこの履修計画書をもとに履修登録を行うことになる。

講義・研究指導等はすべて英語で行われている。また、日本語、中国語、その他のアジア圏の言語を用いて、フィールドスタディ等の情報収集を行った場合は、その要点を英文でまとめることによって、クラス全体で情報を共有している。

（３）学習成果

各科目のシラバスに成績評価方法を記載している。期末試験・期末レポートに過度に比重が偏らないように、出席点や授業での発言、小テスト・レポート課題等の評価項目と評価比率を設定しており、総合的な評価が行われるよう努めている。また、当該研究科では相対評価による成績評価を行っている。しかし、現時点においては、相対評価をするにあたっての具体的な評価指標の作成にまでは至っていないため、最終的には各教員の主観に基づく相対評価であるといえる。

今後の評価のあり方としては、例えば、構想・分析・実践等の９つ程度の評価枠を設定した上で、成果を総合的に判断した実質的な評価を行うことなどを考えているが、研究科全体での検討にまでは至っていないため、これからの検討課題である。また、当該分野における成績評価に際し、配慮が必要な点としては、新しいイノベーションを構築し、実際にそれを運用し、フィードバックできるかという、「構想力」「活用能力」の評価が挙げられる。こうした点の評価は難しいと思わ

れるが、当該分野において重要な評価の視点のひとつである。

（４）学位授与

修士論文の審査においては、審査委員会、修士学位論文委員会、学位委員会という３重構成の体制を組み、厳格な審査および適切な学位授与を行っている。審査基準・審査手続きはパンフレットおよびインターネット上で公開し、学生に周知しているが、学位授与基準は公開していない。また、修士論文の他、修士論文に代えて特定の課題の研究成果をもって修了することも可能であるが、課題研究の場合でも英文で 10,000 語以上が必要となる。課題研究の審査については、研究指導教員が修士論文に準じる指導を行って審査することで、質の担保に努めている。

学位授与状況は、2005（平成 17）年度 35 名、2006（平成 18）年度 33 名、2007（平成 19）年度 28 名（含見込）とおおむね適切に行われている（入学定員 40 名、在籍学生数 49 名（2007（平成 19）年 5 月現在））。

３ 教員組織

教員組織の構成にあたっては、MBA あるいは MOT のプログラムを提供する研究科であることから、教員についても、最低限の条件として、MBA を取得していることを条件とし（博士号ならなお良い）、MBA 取得者を中心としている。また、MBA は取得していなくともそれと同等の経験を積んでいる企業の役員クラスの方も教員として採用している。

現在、企業出身者（実務経験者）と現職企業人（みなし専任）とを合わせると専任教員の 7 割近くの数になる。また、アジア太平洋地域から多くの留学生を受け入れ、国際的な教育を目指す大学院であり、すべての授業を英語で行っていることから、教員採用に際しても国際性（含む英語能力）を重視しており、企業出身者（実務経験者）のほとんどは国際経験豊かな方々となっている。男女比もほぼ同数を目指している。

ちなみに、MBA プログラムの教員（30 名、客員教員 9 名含む）の内、外国人教員は 4 割の 12 名となっている。

また、教員の教育研究活動の評価については、各教員の（１）教育分野、（２）大学サービス分野、（３）研究分野等への仕事の配分（ウ

エイトづけ)を予め自己申告してもらい(ただし、教育分野 50%以上、大学サービス分野 20%以上という最低条件がある)、そのウエイトに照らして各活動はどうかという視点で自己申告書を提出してもらっている。給与への反映はプラス査定のみ行っており、マイナス査定は行っていない。

(1) 教育分野

担当する授業科目ごとに、シラバスに記載している「到達目標」に対する「到達度自己評価」を%で記入し、あわせて自己評価(コメント)を記述してもらっている。また、夏セッション、冬セッションに担当した科目がある場合にはその科目名を申告してもらっている。さらに、担当科目ごとに、どのような教育上の工夫を行ったか、客観的な根拠資料、あるいは推薦書を求めた上で、その効果、自己評価点などについて自己申告してもらっている。

(2) 大学サービス分野

国内外の企業や機関を訪問し対外的活動を行った概要を自己申告してもらっている。また、地域貢献、ネットワークづくりの活動として、外部機関主催の講座や講演会で講師をつとめた件数、内容、A P U教員としてマスメディアへ出演した回数、内容等についても自己申告してもらっている。その他の大学運営への協力や社会貢献についても自己申告してもらっている。

(3) 研究分野

著書、論文等を自己申告してもらっている。学会活動については、口頭発表、特別講演、記念講演、役員就任、学術雑誌の編集や論文レフェリーなどについて自己申告してもらっている。学会賞の受賞などの実績も自己申告してもらっている。また、科研費等外部資金の獲得やその他競争的研究資金の申請状況、産官学連携による活動等の状況についても自己申告してもらっている。

4 学生の受け入れ

研究科の学生には、「基礎学力」プラス「原則として3年以上の職業経験を有すること」を求めている。

まず、M B Aプログラムの講義はすべて英語で行うことから、選抜に際しては、T O E F LあるいはT O E I Cの公式認定証を求めている。また、任意でG M A T (経営大学院入学適性テスト)のスコアの

提出も求めている。さらに論文と面接を課している。論文と面接では、（１）志望動機がしっかりしているか、（２）研究計画がしっかりできているか、（３）卒業後の進路をしっかりと描いているか、この３点を重点的に審査している。

定員の管理については、2007（平成 19）年度までは、学生のレベルを維持する目的でかなり絞り込んでいたために定員割れの状態であった。2008（平成 20）年度からようやく定員を上回る予定であるが、ふたを開けてみないと何とも言えない。

5 点検・評価、F D

はじめての第三者評価として、2008（平成 20）年度に大学基準協会の大学評価を受けることになっているが、まだ学部、大学院ともに、自己点検・評価活動に取り組みはじめたばかりである。

F D 活動についても、経営管理研究科として組織的に取り組んではおらず、非公式に研究科長が授業見学をしたり、フィールド主任が中心となって個人的な勉強会を開いたりする程度の状況であるが、シラバスについては、全科目について研究科長のもとでチェックを行っている。

F D には大きく 2 つの側面があると思う。教員がテニユア（終身在職権）を得ても教育と研究両面に関してのインセンティブを維持しつづけるための仕組みという側面。それから、市場原理だけでは大学は発展していかないので、大学の競争力を維持していくための仕組みという側面。この 2 つである。本学および本研究科においては、2008（平成 20）年度の大学基準協会の大学評価受審を契機に、F D 活動についても組織的に取り組むことにしたい。

6 今後の展開

今後の改革の方向として、（１）新たな科目を追加していく、（２）既存の科目を改善し発展させていく、この 2 つに取り組むなかで、研究科全体の方向として、従来のマネジメント・サイエンスから、エンタプライズ・サイエンスへと再構築を図っていく。

（１）新たな科目を追加していく

従来のカリキュラムでは漏れていたグローバル・デザイン、あるいはグローバル・マネジメントといった視点を新たに加え、

Global & Local Marketing あるいは Global Supply Chain Management の問題を扱っていききたい。

(2) 既存の科目を改善し発展させていく

アメリカにおいて発展してきたMBAプログラムは、いわばファイナンス・ベース、あるいはマーケティング・ベースのMBAプログラムであると言える。そこに日本が得意とする物づくり、イノベーションを盛り込んで、物づくりとイノベーションをベースとしたMBAプログラムに発展させていききたい。その中から、できれば日本型イノベーション・セオリーを導き出せないかとも考えている。いわば直感からサイエンス（科学）に持っていくのにはどうしたらよいのかということである。

7 専門分野別評価に対する意見等

当研究科としては、大切なことが漏れていないか（抜けていないか）を確認するという意味で、現在行われているような、ブレイク・ダウンした視点によるスタンダード評価を行うことも重要なことと考えている。ただ、それだけに終始してしまうと、「木を見て森を見ず」ということもあるので、スタンダード評価を終えたあとに、トータルで見てどうであるかを判断する、いわば感性による評価が必要である。その際、ある程度主観的な評価になることは止むを得ない、との意見が示された。

また、MBAプログラムに関して、いずれの評価機関においても、学生の到達度を測る尺度として「新たなイノベーションを構想し、それを実践することができるか」という視点が抜けているが、これはぜひ入れるべき視点である、との意見も示された。

(1～2 担当：栗林 泉)

(3～7 担当：相坂 太郎)

筑波大学システム情報工学研究科訪問調査報告

調査日時：2008（平成 20）年 2 月 26 日（火）13:00～15:00

場 所：筑波大学システム情報工学研究科

対 応 者：田中 二郎 氏（システム情報工学研究科長）
他 1 名

訪 問 者：工藤 潤、中島 和生、中村 安希

1 当該研究科における大学院教育の特色

当該研究科は、社会基盤を支える「情報システム」と工学の新領域である「工学システム」、社会を工学の視点からとらえる「社会システム」、およびこれら 3 つのシステムが内包する「リスク」を幅広く統合する研究科として 2000（平成 12）年 4 月に開設され、前期 6 専攻（経営・政策科学、社会システム工学、リスク工学、コンピュータサイエンス、知能機能システム、構造エネルギー工学）と後期 5 専攻（社会システム・マネジメント、リスク工学、コンピュータサイエンス、知能機能システム、構造エネルギー工学）を擁している。

教育目標は、人類社会との関係も含めた環境の調和、デファクトスタンダード化されるような社会的インパクトを持つ先端的技術開発、および不確実性を持つシステムに対処可能な工学的手法の開発等、個別技術の開発に留まらず、包括的かつグローバルな視野で 21 世紀の人類の発展に寄与する研究者および高度専門職業人の育成である。特に社会的なニーズを意識し、前期課程では企業・社会が必要とする人材の養成、後期課程では研究者および高度職業人の養成を目指しており、研究者のみならず社会で活躍する人材の育成に取り組んでいる。

また、リスク工学専攻において実施している「達成度評価システムによる大学院教育実質化（問題解決型リスク工学教育のアウトカム評価への適用）」が 2007（平成 19）年度大学院教育改革支援プログラムに採択されている。

2 教育の実質化

（1）教育課程

教育目標の達成のために、2004（平成 16）年 7 月に F D 委員会で定められた「大学院カリキュラム強化のためのガイドライン」に基づき、

成績評定の厳密化、学生の履修管理に取り組んでいる。成績評定の厳密化では、シラバスならびに成績評定の厳密化、授業遂行の厳密化とフィードバック化、特別演習・特別研究の成績評定基準の明確化の3つをあげている。

シラバスならびに成績評定の厳密化にあたっては、具体的には、シラバスに科目到達基準および成績評定基準を明示することとし、成績評定に関しては試験を行うことを推奨し、点数化により評定の厳密化を図っている。教育主担当委員が印刷前にシラバスの提出を求め、科目到達基準および成績評定基準が明示されているかなどシラバスの内容が適切であるかのチェックを行っている。

授業遂行の厳密化とフィードバック化にあたっては、具体的には、教育主担当委員により、シラバスにて明示した成績評定基準に基づき正しく成績評定されているかのチェックを行い、全授業科目で実施された授業アンケートは教育主担当委員が取りまとめ、公開している。

博士課程でもコースワークを行うよう、取得すべき最小単位数を全専攻で10～12単位と定めている。また、外部からの学生の受け入れを積極的に行うため、予備知識の乏しい学生は学部の単位も取得でき、逆に学部時に研究科の科目を履修し、研究科に入学後、単位として認める制度など、様々な取り組みを試みている。

また、国際的通用性にも留意しており、研究科開設時より後期課程では国際学会での発表を義務付けており、日本語で論文を作成する専攻では学内で英語発表を行うなどの工夫もしている。2008（平成20）年度からは、全研究科の共通科目を設ける予定である。共通科目は大別すると、英語に親しむ科目、技術者倫理に関わる科目、サイエンスコミュニケーター、後期課程のキャリアパスの4つである。現在は、これらの科目は共通科目として履修することを推奨している。

（2）教育方法

コースワークについては、研究科であっても講義をしっかりと実施することを原則としている。また、前述した「大学院カリキュラム強化のためのガイドライン」に基づき、学生に履修計画書・履修届出科目一覧表の指導教員への提出を課すことで、指導教員による指導学生の履修管理が行われている。さらに、各教員は指導学生の履修状況・成績を随時確認しており、適切な指導が行われている。

研究指導においても、副指導教員を設けグループで担当し、中間および定期的なチェックを実施している。また、大学全体としての目標

である英語による教授という点についても、日本語で授業をし、英語で板書するなどの工夫をして実施している。

（３）学習成果

学習成果の評価にあたっては、シラバスへの目標明示を徹底している。

身につけさせたい知識・技能・態度の測定については、専攻ごとで実施しているので方法は異なるが、プレゼンテーション科目での発言回数やコメントを書かせて測定している。その他には、学生アンケートや「ITスキル・スタンダード」を受けさせることでの測定も試みている。

（４）学位授与

入学時、中間審査（入学後４ヶ月以内）および予備審査（入学後８ヶ月以内）等の３ステージ以上において、学位に相応しいレベルに達しているかを評価する「達成度評価システム」を採用している。このシステムでは、①専門分野基礎知識、②関連分野基礎知識、③現実問題の知識、④広い視野、⑤問題設定解決能力、⑥プレゼンテーション・コミュニケーション能力、⑦国際的通用性、⑧学術的成果、の８項目の達成度について評価する。その他に、修了要件としてレフェリー付論文１本、学会発表２回程度と明示している。

学位の国際的通用性の観点から、客観性の担保のため指導教員は主査にならないこと、外部評価者を招くことのできるなどの配慮をしている。また、国際会議での発表を義務付けるほか、社会システム工学専攻では、予備審査時にブラインド・レフェリー制を導入している。今後は、External Examiner システムの導入も国際的通用性の観点から必要になると考えている。

博士の学位授与を促進させるための工夫としては、社会人の受け入れを積極的に行うほか、社会人のための博士後期課程「早期修了プログラム」を実施している。プログラムでは、合格発表後入学手続きまでの間にプログラム適用の審査を受け、プログラム履修が適当であると判断された場合において３年未満での修了が可能となる。

３ 教員組織

現在のところ、教員組織の構成や流動性拡大への取り組みは、全学

レベルで行っている。しかし、今後は研究科主体で行う必要性を感じている。

教員の流動性拡大については、人事懇談会を設け、計画に基づき補充を行っている。その他、着任した教員が直ちに働けるようスタートアップ支援システムを採用している。

教員の教育研究活動評価については、2005（平成 17）年 2 月に「教員の教育業績評価の試行について」で提案されており、それに基づき当該研究科では、2007（平成 19）年 10 月に試行評価を全教員に対し実施した。定型フォーマットに過去 3 年分の研究活動を記載、自己評価し、その結果をもとに委員会で評価を行う。評価結果については、異議があれば研究科長に申立て、さらには学長に申立てができる。

4 学生の受け入れ

前期課程 2 年間、後期課程 3 年間の在籍期間で学位を取得することを大前提としているが、現在は外国人も多く在籍しているので、その点も考慮している。学部からの進学率は 80% であり、研究科定員の 20% が外国人留学生や外部からの入学生である。

入学者選抜については、簡素化の方針をとっており、語学・情報基礎・口頭試問を実施している。多様な学生に対応できているか、については、今後の検討課題としている。定員管理方針については、前期課程の大学院学生は、教授の T A や研究員としての役割も担うので、指導可能な範囲で多めに入学させている。後期課程については、進学率の状況もあるので、やや少なめになっている。

5 点検・評価、F D

研究科としての自己点検・評価は実施していないが、プロジェクト単位で実施している。また、プログラムについては外部評価を実施している。

具体的な実施内容は、専攻によって異なるが、授業アンケートと学生へのフィードバックは全専攻で実施している。2005（平成 17）年度において、各専攻では以下のような F D 活動への取り組みを行っている。

社会システム・マネジメント専攻では、授業評価と教育業績評価、ハワイ大学で行われた F D 研修への参加を実施している。

リスク工学専攻では、授業アンケートと教育業績評価、海外先進教育研究実践プログラムによる調査やFD講演会への参加を実施し、それらを踏まえてカリキュラムの見直しやピアレビューに向けた授業公開を一部で試行した。

コンピュータサイエンス専攻では、授業アンケートとティーチング・ポートフォリオの作成、教育業績評価を実施している。

知能機能システム専攻では、ティーチング・ポートフォリオの作成やFD研修会への参加のほか、各教員ポータルサイトを開設し、シラバスのウェブ更新やPDF化といった教育業務のIT化を実施した。

構造エネルギー工学専攻では、授業アンケートと教育業績評価を実施した。

FD活動は、携わった教員の意識改革にもつながり、効果をあげていると考えられる。今後のFD活動の計画としては、引き続き海外のFD活動についての調査を実施し、ピアレビューの実施を検討している。また、現在FDを担当する教員の負担が大きいため、省力化する方向を考案中である。

6 今後の展開

研究と教育をエンカレッジしていくことを研究科としての大きな目標にしている。そのため、2007（平成19）年度のグローバルCOEプログラムに採択された知能機能システム専攻主体の取り組みである「サイバニクス：人・機械・情報系の融合複合」プログラムへの支援や、専攻単位で申請する教育プログラムの支援を行っていく予定である。

研究科の運営方針としては、事務部門と教員部門が一体化した研究科になっているので、現場志向・利便志向をキーワードに両者の提携を強化していきたいと考えている。また、部局としての企画・立案を含めた戦略性についても検討し、現在の5専攻についても社会のニーズを把握し、それに応える形式を考えていきたい。

FD活動に関しては、今後は教育業績評価の本格的な施行に取り組んでいく。

学生については、これからは少子化の傾向であり、大学院教育が主となることを視野に入れ、留学生や社会人入学生、他大学からの入学者を確保していきたい。特に、留学生については優秀な学生を受け入れるシステム作りが必要と思われる。また、後期課程の学生について

は授業料などの面においてもサポートしていくことが必要と思われるので、それらの点について検討していきたいと考えている。

7 専門分野別評価に対する意見等

専門分野別評価を確立していくにあたり、当研究科からは次のような意見が示された。

まず、専門分野別評価を受けることで、当該研究科にとってどのようなメリットがあるのかを明確にしてほしい。当研究科としては、評価を受ける（受けた）ことを外部に宣伝していきたいと考えているので、明確なメリットを提示してほしい。また、国立大学法人は、認証評価や法人評価に加え、グローバルC O Eプログラムや教育G Pなどへの申請が求められており、評価を受ける機会が多いので、当研究科の長所となるような点に対しても配慮された評価が望ましい。そのため、一律の数値的な基準だけで判断されることは妥当とはいえないと感じる。

さらに当研究科としては、新しいプログラム等について早い段階で評価を受けることができれば、これに対するアドバイスを取り入れることができるので、完成したプログラムについて評価するだけでなく、新しい取り組みに対する評価も希望したい、との意見も示された。

（中村 安希）

東京工業大学理工学研究科訪問調査報告

訪問日時：平成 20 年 2 月 20 日(水) 10:00～12:30

場 所：東京工業大学理工学研究科

対 応 者：岡崎 健 氏（理工学研究科工学系長・工学部長）
他 3 名

訪 問 者：村澤 昌崇

1 当該研究科における大学院教育の特色

- ・当該研究科における教育の基本は「ものづくり」(→ものづくり教育研究支援センター)、さらに「創造性」の涵養である。現在は 2003（平成 15）年 2 月に工系で出した自己点検・評価報告書で定めた（教授会で承認）理念¹・憲章²に基づいて運営している。

2 教育の実質化

（1）教育課程

（教育編成上の留意点、学生の学力・ニーズへの配慮）

- ・現段階では、各専攻で学生の学力・ニーズを見極めながら個別対応で改革を進めている。

（コースワークとリサーチワークのバランス）

- ・コースワークとリサーチワークを分けることはしていない。一体的に進めている。
- ・機械系 3 専攻ではパイロット的な取り組みを行っている。コースワークの 30 単位は維持し、単位増は考えていない。研究者リテラシー教育を重視するとともに修士論文を重視している。

（国際的通用性）

¹工系の理念：人類と社会の持続的発展に貢献する独創性に優れた工学的叡智の伝承と創造により理工融合の卓越した学術・技術そして人材の創出

²工系の憲章：

1. 私たちは、工学的叡智の伝承を基盤に知の創造への好奇と参画の意欲に溢れています。
2. 私たちは、人と情報に垣根のない知の創造キャンパスを創ります。
3. 私たちは、多様な個性と知性の邂逅・交流から知の創造を促進します。
4. 私たちは、知の創造を通じて地球と人類の未来を拓く新学問分野を創出し、新産業の育成を支援して地域・社会に貢献します。

- ・内容面については、国際的に活躍している教員により教育が行われているので、自然に国際的通用性は担保されている。
- ・単位・時間の面での国際的互換性については、ボローニャプロセスを意識はしているが、ここでの議論については出口が見えていないと感じる。
- ・さらに言えば工学系は、ボローニャプロセスを意識する必要があるのか疑問に感じている。日本の工学は、世界に合わせる必要がないくらい高い水準にある。世界に合わせるのではなく、我が国の工学のプログラムの国際的競争性を政治的に取り扱ってほしい。
- ・通用性＝互換性＝類似な教育が良いとは限らない。特異・特徴的なものをそのまま単位として認め合うことも重要と考える。

（２）教育方法

（コースワークの工夫）

- ・機械系のみだが、クォーター制（７週）を採用している。
- ・他専攻の科目を４単位取得することを義務としている。クォーター制にすることで、他専攻科目を履修しやすくしている。ただし、この方式は試行的なものであり、他専攻への普及には時間がかかるだろう³。

（履修指導）

- ・履修指導は教員個人に依存している。工系の基本は、自分で考え自分で行動することを促すことである。
- ・学生には指導教員に学習申告（履修した科目の申告）をさせている。

（研究指導）

- ・中間発表を課すことで各学生の研究の進捗状況をチェックしている。学生が研究室に所属することにより教育研究一体型になる。

（３）学習成果

（学習成果指標および測定、成績評価の厳格化）

- ・期末試験の導入が多くなった。これは学士課程から始まり大学院へと波及した。
- ・大学院では授業評価を全国に先駆けて導入した。
- ・卒業生アンケートを実施している。

³ 東工大の工学系は、内部の専攻の独自性を尊重しているので、機械系の試行を他専攻が受け入れるかどうかは、各専攻の判断に任せている。

- ・今後、ポートフォリオの導入を考えている。

(4) 学位授与

(授与条件・審査体制)

- ・修士課程は3人、博士課程は5人の審査体制である。准教授も主指導教員・主査になることができる。博士課程に関しては外部評価も導入している。全体の2割程度が外部審査員である。
- ・公表論文がゼロでも博士学位は取得可能である。この方式でも学位の質を担保できるレベルの教員をそろえていると認識しているが、これが過度に乱用されることのないよう、慎重に運用する必要がある。

(国際的通用性)

- ・学生には、国際的学会・会議へ参加させることで国際的に通用する力を身につけさせている。
- ・学位の内実に関しては、こと工学に関しては日本のレベルの方が高いので、欧米の学位水準との互換を考える必要はない。ただし、日本の現在の議論は、欧米に合わせる議論が主流になっている。これは技術的には勝っているのに政治的に負けている結果ともいえる。関係者にはこの点に考慮した対応をしてほしい。

(学位取得促進)

- ・現在、修士・博士の一貫プログラムを一部導入している。基本は5年で博士学位が取得できるが、早ければ4年あるいは3年で学位取得が可能である。
- ・博士号を取得できない場合、1年半で修士号を取得できる措置がある。特定課題研究（修士論文より程度・分量において緩め）に従事・提出することが要件である。

3 教員組織

- ・人を得ないと組織は立ちゆかない。世界のトップレベルの人材を採用することが前提である。
- ・採用する人物については、研究業績が優れていることは当然で、加えて教育への取り組みも重視している。
- ・任期制は導入していない（ただし研究所センターは除く）。我が国において任期制教員の市場が未成熟な状態では、軽々には導入できない。任期を限って汲々とした状態で良い研究教育成果を望むのは難

しい。任期制と流動性とは別物と考えるべきである。

- ・ 2006（平成 18）年度から、3 大学（大阪大学、名古屋大学、東京工業大学）人材交流プログラムを立ち上げている。これは協定大学間で相互に 3 年間、教員を派遣しあう制度である。
- ・ 教員活動評価については、教育・研究・管理運営それぞれの活動を評価しボーナス（勤勉手当）に反映している。多いケースで 40%～70%の上乗せがある。学長からの特別な経費の措置がある。基本的にプラス査定であり、マイナス査定ではない。この制度は 3 年前から試行している。
- ・ 大学共通のデータベースがあり、工学系教員のデータも同システムに収められている。

4 学生の受け入れ

（入学前に身につけておいてほしい知識技術）

- ・ 知識技術は、研究活動を遂行する中で自然に身につくものなので、入学前に身につけておいてほしいものは特にない。強いて言えば、自立心や能動性を有していることが望ましい。学力だけではなく、広い教養を身につけておいてほしい。

（入学者選抜の有効性）

- ・ 修士課程の入試倍率は 2 倍程度である。成績の良い学生については、筆記試験を免除し口述試験だけで入学を許可している。その他については筆記試験を行う。博士課程は 1 時間の口述試験を課している。
- ・ 化学・工学については、もともと他大学（学士課程）にはない専攻が多く、多様な分野出身の学生が集まっている。そこで、大学院入学後、導入教育を行っている。

（定員管理）

- ・ 修士課程の在籍学生数は定員の 1.3 倍程度である。博士課程は定員の 7～8 割の充足率である。海外からの留学生については、インターネットを通じてのインタビューを義務化し、質の確保に努めている。

5 点検・評価、F D

（点検・評価）

- ・ 独自の点検評価は 2003（平成 15）年 3 月に行っている。これは定量

的データを中心にあらゆる活動を網羅したものである。

(F D)

- ・ F Dに関わる活動は、学部教育を中心に過去9年間実施してきた。9年目に大学院問題を取り上げている。工学系が牽引役になり、全学でのF Dが今年度から学士課程で実施されている。工学系はアクティブな教員が多く、F D活動は活発である。
- ・ F D活動は、キーノート、初任者研修、トピック等で構成されている。
- ・ 全員参加を促しているが、基本的に専攻ごとに1～2名を割り当てている。
- ・ 工学系ではハラスメント等のトラブルが少ない。これはF Dの効果が出ているものと考えられる。

6 今後の展開

- ・ 工学系はアクティブな教員がそろっており、機動力に富んでいる点が魅力である。今後は10年後の工学系のあるべき姿を論じたい。

7 専門分野別評価に対する意見等

- ・ 既存の専門分野に囲い込むような評価は望まない。
- ・ 少なくとも工学系は常に動いている。その動態を適切に評価してほしい。
- ・ 常に流動的な先端的研究においては、専門という線引きそのものが非常に難しい。この点から考えると、専門分野別評価を実施するのは大変難しく感じる。
- ・ 評価活動においては、必ずしもその領域において一流ではない評価者が半ば権威的に評価を行うことも少なくない。評価者のトレーニングが重要ではないか。
- ・ 国立大学法人評価、認証評価など評価が多くなり、大学の負担も大きい。負担増にも配慮してほしい。

(村澤 昌崇)

奈良先端科学技術大学院大学バイオサイエンス研究科訪問調査報告

調査日時：2008（平成 20）年 2 月 28 日

場 所：奈良先端科学技術大学院大学バイオサイエンス研究科

対 応 者：河野 憲二 氏（バイオサイエンス研究科長）

調 査 者：前田 早苗、林 幸樹

1 当該研究科における大学院教育の特色

大学自体は、学部を置かない国立の大学院大学の先駆けとして 1991（平成 3）年に設立された。最先端の研究を推進するとともに、その成果に基づく高度な教育により人材を養成し、それをもって科学技術の進歩と社会の発展に寄与することを目的としている。また、理念には、先端科学技術分野に係わる高度な研究の推進、国際社会で指導的な役割を果たす研究者の養成、社会・経済を支える高度な専門性を持った人材の養成、社会の発展や文化の創造に向けた学外との密接な連携・協力の推進、を掲げている。

これをうけて、バイオサイエンス研究科は、現在の生物学、今後の生物学がさまざまな分野との交流を経て新しい発想が要求されることを先見し、学部の枠組みを超えて全国から先鋭的な研究者を集めて 1992（平成 4）年に創設された。

学内の他研究科や学外組織との連携のもと、博士前期課程（修士課程）では、先端的な方法を駆使して、微生物・植物および動物の生命現象をさまざまな角度から解明するための基礎研究とその教育を推進している。同時に、精緻な生体の機能、多様な生体物質、あるいは膨大な生体情報を活用して、人類の福祉に役立つ技術を開発することを目指した高度な研究・教育も推進している。また、博士後期課程では、バイオサイエンスとバイオテクノロジーの先端科学技術分野に係わる高度な研究を推進するとともに、独立して研究の立案や実践ができ国際社会で指導的な役割を果たす研究者と社会・経済を支える高度な専門性を持った人材の養成を目指している。

その成果の一端として、当研究科は、2005（平成 17）年度「魅力ある大学院教育」イニシアティブに「フロンティアバイオ教育プログラムの構築」が、2007（平成 19）年には、「大学院教育改革支援プログラム」に「2 コース制によるバイオ人材プログラム」が採択されてい

る。

2 教育の実質化

(1) 教育課程

学部を持たない大学院大学の特色として、多様な学習歴の学生を受け入れている。また、半数以上が博士前期課程（修士課程）の修了後、企業や公共機関などへの就職を希望している。その一方で、博士後期課程に進学して国際的に活躍する研究者を目指す学生も多くいる。研究科にはバイオエキスパートコースとフロンティアバイオコースの2つのコースがあるが、このような多様な学生の学習歴と進路希望に対応すべく、オープニングテストを実施して学力を把握している。バイオエキスパートコースは主に就職希望の学生を対象としており、このコースは学生の習熟度や進路希望により、2種類の講義体系を用意している。フロンティアバイオコースは前期・後期課程を有機的に連携させて一貫した教育研究指導を行うコースで、国際社会で通用する研究者を5年間かけて着実に育成することを方針としている。

授業カリキュラムは研究科開設以来、何度も改善・改良されており、大学院にふさわしい体系的で効率的な教育を受けることができる。研究室での研究を開始する前に、約3ヶ月間の集中的な授業により、広範囲にわたる分子生物学・細胞生物学のエッセンスと全体像を理解させる。これらの知識は、講義内容と関連した生物学の諸問題を演習で発表・議論することにより、さらに問題発掘力・解決力につながる。また、後期課程は、研究者として国際社会で通用する英語能力やコミュニケーション能力の育成にも力を入れたカリキュラム編成となっている。

(2) 教育方法

2つの教育コースともに、学生は入学後すぐに15名程度のクラスに分属され、研究科教務委員の教員がクラス担任として学生の講座配属や修学上あるいは学生生活上の相談や指導を、在学期間を通して行う。

博士前期課程では、学生を研究室に配属する際に、学生に各研究室の紹介セミナーを聞かせ、希望研究室への訪問後、配属希望研究室調査を3回行う。希望調査後に毎回、教務委員によるカウンセリングを行い、学生の研究志向と研究室の研究内容とを合致させるべくアドバイスを行う。配属希望者が多い研究室については、入学試験とオープ

ニングテストの成績を参考にして、最終的な配属研究室が決定される。

また、博士後期課程では、前期課程からの進学者も後期課程からの入学者もほとんど研究分野を決めたうえで進学・入学してきているため、直接、希望する研究室に配属される。

研究室配属の後には、研究室の主任教授あるいは准教授が主指導教員として研究指導を担当する。また、バイオエキスパートコースの学生には2名の他研究室の教授が副指導教員として研究指導をサポートしている。フロンティアバイオコースの学生には3名以上の他研究室の教員がアドバイザー委員会として博士論文研究のアドバイスを定期的に行う。さらに、キャリア教育や就職活動支援を担当する企業経験豊富な客員教授がバイオエキスパートコースの学生の就職担任として定期的な個人カウンセリングを実施している。

国際的に活躍する研究者や企業人を育成するために、英語でのプレゼンテーション能力や外国人とのコミュニケーション能力を開発すべく、在学期間を通じて先進的な教育プログラムを組みこれを実施している。研究科で頻繁に開催される外国人研究者のセミナーに加えて、学術交流協定を結んでいる外国教育機関の教員や学生を招いて開催される国際ワークショップは貴重な実践の場となっている。また、学生は短期海外研修プログラムに参加することもできる。

なお、博士後期課程の場合、5年間継続したクラス担任による修学・生活指導体制をとっており、それぞれのクラス担任教員の指導や助言を5年間継続して受けることができ、研究室での研究指導とは補完的に、修学上あるいは学生生活上の様々なアドバイスを行っている。

（３）学習成果

学習成果を評価する具体的方策として、年に1度、博士後期課程の学生および教員のほぼ全員とOBなどの外部関係者が参加し、研究発表と討論を中心とした合宿（サマーキャンプ）を開催している。この合宿は、研究科内の多様な研究分野の相互理解を深めるとともに、学生同士の啓発と活発な議論、外部関係者との交流を通じて、幅広い視野や複眼的な物の見方を育成し、発表する能力や議論する能力を養うことを目的としながら、全教員による学生一人ひとりを評価する場ともなっている。

研究指導体制については、研究室の指導教員に加えて3名以上の関連研究分野の教授・准教授から構成されるアドバイザー委員会を学生ごとに設置し、定期的に研究成果や研究方針をチェックし、継続

的な指導を行っている。なお、コミティーメンバーが学位審査委員を兼ねるために、学位論文作成においても効率的な指導が可能となっている。

その他、学年末の成績評価については、博士前期課程、博士後期課程とも教員全員で行っている。その際に優秀学生賞を設定し表彰している。これらの仕組みは学生の励みになることは勿論であるとともに、教員の教育活動に対する意識の向上と教員評価にも繋がっている。

(4) 学位授与

修了の要件および学位等については、博士前期課程、博士後期課程ともに規程等に明記されている。また、博士前期課程については、学位審査基準等が、学生ハンドブックに明記されている。

学位の授与状況については、博士前期課程では、過去 13 年間で 1,747 件（短期修了者を含む。年平均 134 件・入学定員 114 名）、博士後期課程では、過去 10 年間で 334 件（短期修了者を含む。年平均 33 件・入学定員 34 名）となっている。

3 教員組織

教員採用については、広く公募によって、大学および民間の研究所等において先端的研究実績のある優秀な若手研究者を登用している。その結果、教授・准教授の約 5 割は国立等研究機関・民間企業・外国研究機関等での研究歴を有する者であり、全体的には、およそ 20 の研究室を有する極めて多様な教員集団となり、それが本学における研究の活性化の原動力となっている。また、教員評価の試みとして、自己評価報告書の提出を義務化し、一部ではあるが給与にも反映させている。

しかし、教員組織に問題点があるとするれば、任期制教員を採用することによって、広く様々な分野の教員を登用させることができる一方で、優秀な人材が他の教育・研究機関に流出しやすいという状況も招いている。今後はいかに優秀な人材を本学に留めておくことができるかが、検討課題となっている。

4 学生の受け入れ

アドミッションポリシーとして、「国内外を問わず、また大学での専攻にとらわれず、高い基礎学力をもった学生あるいは社会で活躍中

の研究者・技術者などで、将来に対する明確な目標と志、各々の研究分野に対する強い興味と意欲をもった者を積極的に受け入れる。」と掲げ、研究科としては、生命現象の基本原則と生物の多様性を分子レベルおよび細胞レベルで解明することに熱意と意欲を持っている人、バイオサイエンスの深く広い専門知識を人類社会の諸問題の解決に役立たせることに強い関心を持ち、幅広い科学技術分野での活躍を志している人を受け入れている。

このように多様な学生の受け入れに力を入れるべく、年3回入試を実施ししている。筆記試験を行わず、主として面接や調査書等の総合評価で入試判定を行っている。その結果として、多様な分野からの学力の異なる入学者の受け入れは達成されている。入学後の受け入れ体制として、様々な分野と学力に対応したカリキュラム編成（「基礎科目」や「概論」等、幅広い講義、ゼミナール、課題研究）、弾力的なカリキュラムの運用（複数教員指導制、他大学との単位互換、研究指導委託、セメスター制）を実施し対応している。

なお、収容定員に対する在籍学生数比率（平成20年1月1日現在）は、博士前期課程で0.98、博士後期課程で0.94と健全な水準を保っている。

5 点検・評価、F D

学外者および学生による授業評価を毎年度実施し、授業方法の改善に努めている。また、2006(平成18)年度に実施した研究室ごとの自己点検を踏まえ、諸課題についての改善を進めている。2007（平成19）年度には、教育研究活動および社会貢献活動等に関する全学的な自己点検・評価を行い、その評価について外部有識者等による検証を行うとともに、社会に公表する予定となっている。

教員の学習指導力の向上を図り、授業内容の改善を行っていくための組織的なF D活動としては、2005（平成17）年度から年3回の研修会を開催している。また、2004（平成16）年度からは若手教員を海外の協力研究機関（ノースカロライナ大学シャーロット校、カリフォルニア大学デービス校など）で開催されるF Dプログラム（2週間程度）に参加させるF D海外研修を実施し、報告会の開催を義務付けている。さらに、海外の協力研究機関（同上）から、F Dプログラムを担当する教員を招聘し、現地のプログラムをそのまま再現してもらうなど、積極的に取り組んでいる。

6 今後の展開

大学・研究科の理念・目的の実現に向けて、引き続き、以下の目標達成を目指す。

- ・ 研究面では、情報・バイオ・物質創成の学問領域に加え、融合領域への積極的な取り組みにより、新たな学問領域の開拓を図り、最先端の問題の探求とその解明を目指す。また、社会の要請が強い課題についても積極的に取り組み、次代の社会を創造する国際的水準の研究成果の創出を図る。
- ・ 教育面では、体系的な授業カリキュラムと研究活動を通じて、科学技術に高い志をもって挑戦する人材、および社会において指導的な立場に立てる人材を養成する。そのためには、研究者、技術者である前に、人間として備えておくべき倫理観はもとより、広い視野、理論的な思考力、積極的な行動力、総合的な判断力、さらには豊かな言語表現能力を備えた学生の教育を実施する。
- ・ 社会との連携・教育面では、大学の研究成果を社会全体に還元する有効なシステムである産学官連携の一層の推進・拡大を通じて、大学と産業界等とが相互に刺激し合うことにより研究の活性化・高度化を図る。また、研究成果を人類の知的財産として蓄積するとともに、その活用を通じて新産業を創出することにより、地域社会のみならずわが国の経済発展に貢献する。

7 専門分野別評価に対する意見等

専門分野別評価を確立していく際の意見として、当該大学からは以下の所見が示された。

専門評価別評価に限らず、多くの評価システムが、新たに目標をたてて、それに対してどれだけ達成されたかという視点しかない風潮には不満がある。本大学について言えば、設立から今までに教職員の努力により成されてきたこと、改善されてきたこと、その結果として現状があり、この現状についても十分に評価されるような評価システムがあってしかるべきと考えている。

当該大学は学部を持たない大学院大学だからこそ、学部における教育・学生指導を免除される分を大学院教育に力を注げる利点がある。国立大学法人化以降、教育・研究面以外の校務の増加にともない教員の疲弊も大きな問題となってきたが、今後も大学院大学だからこ

そできる教育面の充実に力を入れていきたい。

以上の意見が示される一方、大学院大学の優位性の反面として、学部を持たない大学であるが故の知名度の低さは如何ともし難く、学生確保に向けてのさらなる工夫と努力が求められているとの認識も示された。

（林 幸樹）

熊本大学自然科学研究科訪問調査報告

調査日時：2008（平成 20）年 2 月 8 日（金）13:00～15:00

場 所：熊本大学自然科学研究科

対 応 者：松本 泰道 氏（自然科学研究科長）

訪 問 者：生和 秀敏、染川 真由美

1 当該研究科における大学院教育の特色

《設立の背景》

「旧帝大」と比較して中小規模の国立大学である「旧 6 官立大」（千葉、新潟、金沢、岡山、長崎、熊本）を中心として、博士号をより積極的に輩出しようとする要望の高まりを背景に、従来の学問分野に捉われない新領域分野の研究科（博士課程）の設置の動きが活発となっていた。

熊本大学においては、1961（昭和 36）年度に従来の理学研究科と工学研究科を融合した自然科学研究科（後期 3 年博士課程）を設置した。さらに、2004（平成 16）年度の国立大学の法人化を経て、2006（平成 18）年度より、博士課程（前期課程・後期課程）の専攻を改組し、また理学部・工学部に所属していた全教員を当該研究科所属とする組織編成を行い、大学院重点化・一元化に向けた大改組を敢行した。

《特色》

2006（平成 18）年度の改組において、博士前期課程は、学士課程教育の延長として、理学・工学部の課程と連携する 7 専攻を設置し、また、新たに理工学系に留まらず科学における異分野を複合・融合した複合新領域科学専攻を加えた全 8 専攻からなる構成とし、博士後期課程においては、従来設置されていた専攻を再編し、新たに複合新領域科学専攻を加えた全 5 専攻を設置した。

特に、新設された複合新領域科学専攻は、科学の異分野を複合・融合した新領域科学に関する教育研究を目的とし、3 つの新学際領域（複合ナノ創成科学講座、生命環境科学講座、衝撃エネルギー科学講座）より構成されており、5 年一貫教育制度（博士課程）による研究者の養成機関として、再編後の当該研究科の中心的専攻となっている。

2 教育の実質化

(1) 教育課程・教育方法

《特徴》

修了要件の30単位のうち、10単位は専門の講座の必修科目を履修し、残りの20単位については、他講座（他分野・専攻共通）の科目も含めた自由選択科目として、学生が自由に選択することができる。時には指導教員より、関連性のある異分野の科目、当該学生の研究にとって必要と思われる科目を勧めることもある。

博士後期課程では、プロジェクト・ゼミナールにおいて（必修、28クラス）、学生が発表し、教員がそれに対して講評を行うなど、講義による知識の具体的応用力、問題解決能力の習得の場を採り入れている。

他に、インターンシップの導入や国内外での学生の学会発表を推進する特別プレゼンテーション科目の開設等、修了後に学会・産業界において活躍できる人材の養成の方法に工夫をおいている。

《複合新領域科学専攻について》

社会の急速な変遷・ニーズに対応した、先端的・学際的・融合的・総合的な教育課程と研究領域を編成しており、演習、特別演習の必修科目とあわせて、他領域の科目も複合的に履修することによって、学生の知識が特定の学問分野に限定しないよう構成されている。

当専攻の課程の内容に関しては、社会の流動性にあわせ定期的に見直し、再編していくことを検討しているということであり（5年周期の見直しを検討）、時代の変遷に対応できる学生の育成を目指す姿勢がうかがわれる。また、教育課程の内容の見直しにより新領域の講座を新設することも考えられ、その場合、研究科内の教員組織は新領域を含めた再編にあわせ組織を流動化させることを検討している。

当専攻の教育課程の特色として、体系的な教育課程が編成されていることのほか、前期課程においては、特別プレゼンテーションを必修化し、国内外学会での発表を通し、プレゼンテーション能力の育成を図る科目を採り入れているほか、異分野研究インターンシップとして、学内の異分野研究室間の学生のインターンシップを推進し、特定の専門分野に傾倒しない複合的・学際的な知識・視野の習得の機会が設けられている。また、後期課程においては、前期課程のプレゼンテーション能力の延長として、国際会議での口頭発表を行う国際会議プレゼンテーション（必修）を置き、英語発表能力の育成の工夫がはかられている。

当専攻の教育課程は、文部科学省の「国公立大学を通じた大学教

育改革の支援」プログラムより、『「魅力ある大学院教育」イニシアティブ』に採択されており（2006（平成 18）年度採択：『「異分野融合能力をもつ未来開拓型人材育成」特別教育プログラム』）、5 年一貫教育プログラムの一層の推進に向け取り組んでいる。

《学生の学力の低下と学問の進展・高度化・複合化の間における工夫》

大学院においても、学士課程と同様、学生の学力低下が問題となっているが、当研究科では近年の学生の学習意欲（マインド）の低下を重要な問題として考えており、いかに学生に学習意欲を起させる（encourage）教育課程・方法を整備するかということを検討し、教育方法の改善に取り組んでいるが、実際のところは各研究室の教員に任せてしまっている状況である。

ただし、研究科生の学習意欲を刺激するための組織的な取り組みを始めており、特に以下 2 つの取り組みに力を入れている。

① 大学院科学技術教育の全面英語化計画＜GRASIUS（グラシウス）：

Graduate school Action Scheme for the Internationalization of University Students＞の実施

（2007（平成 19）年度採択大学院教育改革支援プログラム）

もともと当研究科で開講していた「国際大学院コース」（全講義英語）をさらに体系化し、多様化する社会のニーズとグローバル社会に対応できる学生の育成を目的とした、英語力の強化と異分野対応能力・実践的能力を涵養する教育プログラムである（背景には「エラスムス（ERASMUS：European Community Action Scheme for the Mobility of University Students）計画」に倣い、東アジア・東南アジア諸国における教育機関の国際連携を意図している）。

プログラムの内容は、講義科目の英語化（段階的にテキスト・講義ともに全面英語化を導入する）、国際会議での研究成果発表支援、海外インターンシップ活動支援等が用意されている。講義科目の英語化に関して、導入当初は学生・教員双方から不満が出ていたが、英語による講義に順応してくると日本人学生も積極的に取り組んでいき、必修のプロジェクト・ゼミナールにおいて、レジュメを用意しなくても英語で発表する学生も出てきており、他の学生に与える効果もあらわれ始めてきている。

② 研究科附属総合科学技術共同教育センターによる産業界・他大学院・国際共同による教育プログラムの開講

2007（平成 19）年度より、国内外の研究者・産業界と連携した

複数の共同教育プログラム科目を開設し、科学技術分野での広範な共同教育の提供を行っている。

プログラムとして設置された科目は、国内共同教育部門（産学官連携分野、国内大学院連携分野における専門講義科目の設置）と国際共同教育部門（海外協定校との連携による自然科学分野の共同教育科目の設置）の2つの部門からなり、産業界等における先端的科学技術が学べる科目や当研究科にない専門分野科目、また、外国人教員による英語授業科目等、特色ある異分野プログラム科目を置き、国内の産業界・研究所・他大学院、また国外の大学・大学院から専門家を客員教授として招聘している。

ただし、現状において、大学院における学力の低下問題も放置できず、学生が大学院の授業についていくために、学士課程教育、および博士前期課程教育について補講せざるを得ない状況である（大学院においても導入教育が必要となっている）。

《国際化についての考え方

（国際的基準を充たしたカリキュラム内容）》

〈GRASIUS〉計画のプログラム目標として、共同学位制度を含む教育の国際的な質の保証の整備計画を掲げ、また、総合科学技術共同教育センターでは国際共同部門における共同教育推進のための共同学位制度・双学位制度の実現も検討してはいる。特に、〈GRASIUS〉計画を大学院教育改革支援プログラムに申請する際に、文部科学省から国際的基準のカリキュラム内容の実現化について質問があがっている（例、国際基準にあった教科書を作成する予定の有無等）ものの、まだ、研究科内の組織的な取り組みを行ってはいない。

いずれは、Q A A（英：The Quality Assurance Agency）における学士課程の46のベンチマーク（基準）のように、大学院レベルのものを検討していかなければならないとは考えているが、基準を過度に厳格にしまうと当研究科の融合性というオリジナリティが生かされなくなってしまう懸念がある。

《コースワークとリサーチワークのバランスについて》

指導教員は学生とマンツーマンで行う研究指導に相当な時間を費やしているが、この研究指導（リサーチワーク）において学生の学習意欲が高まる傾向は未だに無視できない。また、この教員による指導自体、コースワークの一部でもあり、一概にリサーチワークとコースワークを分離することはできない。特に、理工学系の場合は両者が融合している傾向にある。

あえて区分を行うのであれば、前期課程はリサーチ対コースが6対4、後期課程は8対2と考えている。

《大学院教育の実質化に向けた取り組み》

当研究科の教育目標に掲げている「問題解決能力のある学生」「創造性豊かな学生」の育成に向けて、以下の2つの取り組みを導入している。

①MOT(技術経営能力者育成)特別教育コースの開設

(2006(平成18)年度より開講)

MOTに関する概論・各論の講義、論理的思考力をケーススタディを通して習得していくMOT演習、また、グループ討議・発表を通じた実践的トレーニングを取り入れ、Critical thinking、Logical thinkingの習得とマネジメント能力を持つ技術者の育成を目指した実践的な教育プログラムである。

②創造性、観察力を習得することを目的とした内容の外国のテキストを活用し、創造力、観察力を身につけるトレーニングを実践的に行っている。

(2) 学習成果

指標として検討しているのは、修了生が就職した職場に対し行うアンケートの集計・分析結果である。その集計・分析結果に基づいて評価を行うことこそ、当研究科の掲げる目標に適した人材を育成する教育課程の成果を把握する上で、最も信頼が置ける指標と考えている。学生の際は優秀な成績を修めていない学生ほど修了後社会で成功しているケースが多く見受けられる。あわせて、上記のアンケートを分析することで、熊本大学大学院生の特長も把握でき、教育課程の見直しにも活用できる(※ただし、現在は実施していない)。

なお、当研究科に所属する学生において、研究科の人材育成の目標と実際の修了生の間に、根拠となるデータ等はないものの、差はないものと評価できる、と研究科長は述べている。

(3) 学位授与

《学位授与の条件、手順、学位審査について》

博士後期課程においては、①必修のプログラム・ゼミナールの単位取得、②英語能力の習得状況(英語による論文の提出)、③研究業績の提示(専攻によって異なる、ex.建築学専攻では作品の提出)を授与の条件としている。学位基準は専攻ごとに異なっているが、各専攻の学

生に対しては必ず明示するようにしている。学位審査は、複数専攻分野の教員から構成される研究指導員会において予備審査を行い、予備審査に合格後本審査を実施している。ただし、学位審査の主査と指導教員は同一人物であり、これに関しては検討の余地もあるが、複数の教員による審査をする体制を導入するには教員に過重な負担をかけないことを前提として検討しなければならない。なお、学位審査において、専攻外の教員を含めたり、他大学院の教員を含めることが認められている（専攻外の教員を学位審査の委員に含めることは研究科として推奨しているが、他大学院の教員に関しては専攻の任意としている）。

《学位授与の状況（標準授与年限内）》

博士後期課程においては40～50％程度に授与している。授与数がこの程度にとどまっているのは、在籍者の構成が学内進学者、留学生および社会人がそれぞれ3分の1ずつ占めている中で、特に社会人の場合は、仕事の合間や研究科を休学しながら授業をとっているため、標準授与年限内となると授与数が極端に低くなってしまうのが原因と考えられる。

3 教員組織

《外国人教員の割合》

外国人教員の割合は低い。日本語を理解できる中国系の外国人教員はいるが、専任教員として採用する場合、教授会等研究科の運營業務に携わる必要や日本人学生の提出した日本語のレポートを採点できる必要があるため、高度な日本語能力が求められ、講義・研究のみに従事してもらうことは難しい（特に、日本語が理解できない勤務員を採用することは難しい）。実際には、准教授として採用するか（※日本語可）、または研究プロジェクトのための招聘で対応している。

《教員の流動化》

任期制は現在助教にのみ採り入れている。熊本大学の特別優れた研究グループにはテニユア・トラック制による助教を任用しており、将来的には教授へ昇格させることも検討している。しかし、5年後に4割程度しか残存していないという状況である。テニユア・トラック制に関しては、大学全体に拡大していくことも検討しているが、理学・工学系の教員にとって、同制度で採用されなかった場合、別の就職先を探すのが非常に難しいという現実問題があり、再任制の制度化も検討課題としている。

また、将来、学際領域が新たに展開される場合でも、教員の流動化（組織の改編）がされるよう検討している。

ただし、研究科長の意見として、教員の流動化に関しては、外部機関との流動性や組織の改編によるものだけでなく、学内における教員の職務の流動化も検討する余地があることをあげている。大学の場合、教員職として採用された場合、永久に教員として従事することになるが、教員の中にも事務能力の高いもの、コーディネート能力の高いものがあり、その場合に事務職系への異動、またコーディネータ職への異動等、能力によって職務間異動も将来はあってもよいのではないかという。この点が大学と企業の人事において一番異なる点であると考えている。

4 学生の受け入れ

博士前期・後期課程とも、定員枠を満たしている。

しかし、近年の留学生優遇政策に関わり、留学生への優遇ぶりが顕著である面、他方、日本人の博士号取得者の養成が手薄となっている。ポスドク等を積極的に導入する等日本人学生に対する優遇制度を整備することが必要と考えている。

5 点検・評価、F D

《FD の取り組み》

当研究科では、年に2回、全専攻の教員による大学院の教育・研究指導について話し合う機会を設けている（プロジェクト・ゼミナール担当者による授業内容について意見を交換し、後期課程における授業の内容について各教員が発表する）。他専攻、他分野の教員同士が授業の進め方の情報を共有し、教育方法の改善のきっかけとして、よいと思うものについては自身の授業に取り入れていく動きを期待している。

6 今後の展開

今後の展開としては、以下3点について重点的に取り組むことを検討している。

- ①総合科学技術共同センター（研究科附属センター）を中心とした、学内の3研究科、他大学院の研究科（旧6官立大グループ）間の

単位互換協定の推進。

②異分野インターンシップの大学院間交流の実施。

③教員の異分野インターンシップ計画（教員が他大学院の研究科（室）での短期インターンシップを行う）の検討（F Dの一環）。

7 専門分野別評価に対する意見等

現時点で考えられる方法として、専門分野ごとの学生一人ひとりに対し、資格試験（口頭試験）を行う方法を、研究科長はあげる。学位基準のグローバル化、一本化のため、大学独自で専門分野別評価の基準を設定し、実施するのは不可能であるため、大学評価・学位授与機構等において審査委員を構成し、グローバルかつ統一した基準を設定することが望ましい。基準に達していると審査委員が判定した場合、専門分野別評価に適合しているとする。

ただし、この資格試験の適合者が必ずしも産業界、研究所等において、優秀な人材として活躍できるかどうかという点では疑問が残ることも提言された。

（染川 真由美）

首都大学東京理工学研究科訪問調査報告書

調査日時：2008（平成 20）年 2 月 29 日（金）13:00～15:00

場 所：首都大学東京理工学部理工学系長室

対 応 者：奥村 次徳 氏（理工学部長・理工学研究科長）

訪 問 者：杉谷 祐美子、砂田 亜理沙

1 当該研究科における大学院教育の特色

首都大学東京は、東京都における学術の中心として、「都市環境の向上」「ダイナミックな産業構造を持つ高度な知的社会の構築」「活力ある長寿社会の実現」を具体的な使命として掲げている。設置されている 6 つの研究科のうち 3 つは前述の課題に直接・具体的にアプローチする研究科であり、ほか 3 つは、体系的な基礎基盤に立脚して中長期的な課題に資することを目的とした研究科である。

後者に分類できる理工学研究科は、4 つの基礎科学分野（数、物、化、生）と現在の産業の基盤である 2 つの基幹工学分野（電、機）で構成され、基礎から応用まで、教育と研究の両面において分野間の相互作用を一層活発にすることを期待して、2006（平成 18）年に設立された。

本研究科では、理学と工学の広範な知識、考え方（論理的思考力）、方法の教授研究だけでなく、企画・マネジメント力、リーダーシップを発揮するための能力、高い批判力・評価力、国際的視野や英語力、コミュニケーション能力などを同時に身につけさせることによって、多様なキャリアパスを実現できる人材を育成している。博士前期・後期を修了した研究マインドを持った人材が、例えば小中学校の教員、政治、あるいは企業のマネジメントなどに携えることで、科学技術の魅力を社会の裾野に広げる役割から、世界のトップを押し上げる役割まで担ってもらうことを目指している。

2 教育の実質化

（2）教育課程

基礎基盤に立脚して、新しい課題に挑戦し、中長期的な課題を発見し解決できる能力を養えるよう、教育課程を整備している。

6専攻すべてにおいて、博士前期課程では、座学を重視して基礎からコースワークを整備している。また、専門分野や研究テーマによって必要とする知識は全く違うが、それでも、バックグラウンドとなる基礎知識は共通のものがあ、それらはしっかりと固めなければならないとの考えに基づいて、専門分野にかかわらず、6専攻中4専攻では基礎基盤的な講義科目の4科目程度を必修（または選択必修的）となっている。実験が多い分子物質化学専攻以外は、こうした講義科目を体系的に配置し、意識的に増やしていくようにしている。

また、学生が自分の研究について、様々な場面で自由に表現・説明できることを重要と考えているため、英語でのコミュニケーション能力育成に注力している。さらに、少人数セミナーでの指導も非常に重視している。

学士課程との接続に関して、定員の2～3割くらいが学外からの進学者であるが、特別に補習授業は行っていない。ただし、1年次では基礎的な科目を履修させるようにしている。また、特に他大学や他分野からの入学生については、学力レベルにばらつきがあることも多いため、教授会で学生1人ずつについて審議し、学部の授業を博士前期課程の卒業要件に含ませることで対応している。

（3） 教育方法

入学直後ガイダンスで専攻ごとに徹底した履修指導を行い、シラバスにも、授業目的、内容、実施方法、成績評価基準等を明記している。

博士前期課程と後期課程では、履修指導方法は異なってくるが、前期課程については必修の講義科目の数も増えているので、そうしたある種の「縛り」について説明したり、学生の研究分野に応じた取得単位数の上限を指導したり、また専攻分野以外でどれだけの単位を取得すべきかなど、ガイダンスを徹底している。

（4） 学習成果

知識の習得状況、授業に対する姿勢は、主に授業評価アンケートによって測定している。ただし、講義科目についてはこの測定方法でも把握できるが、実験や実習科目の場合には、測定方法にかかわらず、満足度や習得状況を把握すること自体、非常に難しいことだと認識している。個々人の研究テーマや能力・状況に応じて、教員の指導をすべて変えながら行っているため、こうした科目について、一定の方法でどのように学習成果を測ることができるのか、今後の検討課題であ

る。

(5) 学位授与

生命科学専攻が先行して、学位授与の条件および審査手続きを明確化してホームページでも公開しているが、他専攻でも、これに準じた形で準備を進めていく予定である。学位審査の基準は一番グレーになりやすい部分だけに、学校教育法上の義務というだけでなく、やはり入学時から学生に明示するべきものと認識している。

生命科学専攻が早い段階でこれに取り組んだのは、特に理学系の博士後期課程では、3年で修了できない学生が大勢出てきてしまう分野だけに、こうした整備がとりわけ重要であったためである。

3 教員組織

本研究科の教員は、6専攻ともすべて学部との兼任教員であり、教授と准教授の比率が、ほぼ1対1の人数になるように配慮がなされている。また、全国的に見て中規模である本研究科では、教員の専門分野のバランスを特に大切にしている。なお工学系では、産業界出身の教員も少なくない。

教授・准教授・助教あわせた約170名の教員が、博士前期課程で約190名（1専攻あたり約40名）、博士後期課程約60名の学生を指導しており、少人数ゼミを主体に、ほぼパースン・ツー・パースンの教育が実現できている。

また、再任可能な教員の任期制も導入しており、多くの教員がこの制度に基づく雇用形態を選択している。

4 学生の受け入れ

博士前期課程と後期課程で、学生に、入学前に身に付けておいてもらいたい知識・技能等は、それぞれ次の通りである。

まず博士前期課程では、自然科学と科学技術に関する深い理解・知識や論理的考え方・手法、そして問題解決能力、さらに理工学を基盤として、社会における課題や情勢に対して適切に対応できる能力や広い視野である。後期課程では、研究能力と柔軟な問題解決能力・説明能力、国際的な視野、創造力と応用力を求めている。

現在の入学者選抜方法は、筆記試験（1次試験）と口頭試問（2次

試験）で行っており、上記の能力を確認するために有効に機能しているが、今後は、さらにAO入試などを導入することにより、これまで測りきれなかった学生の能力を評価することも検討すべきであると考えている。なお、学内からの進学者は定員の7割程度を占めているが、こうした内進者の定員の約3分の1から2分の1を筆記試験免除としている。

また、研究マインドを身に付けるために大学院へ入学してくる社会人や、アジアからの留学生を今後さらに受け入れるために、社会人入試と外国人留学生のための10月入学制度(博士後期課程では既に導入)についても適切に整備していきたい。

毎月1回、大学院進学に関する説明会を開催し、20～30人の参加者を得ているが、大学院重点化という社会の流れにより、主に国立大学における定員増の影響で、本研究科でも、博士前期課程の志願者が減少してきているのが現状である。また後期課程進学者を増やしていくことも、これからの課題であると考えている。

5 点検・評価、FD

本研究科の点検・評価は、全学的な自己点検・評価委員会と関連させた自己点検・評価理工部会で対応している。大学院では、基本的に研究科ごとにFD活動を進めていくこととしているが、専門分野によって事情・特性がまったく異なるので、情報共有が必ずしも必要とされない場合もある。

本研究科では、6専攻すべてで大学院アンケート調査を実施し、授業・セミナーなどの現状を調べるとともに、学生の満足度調査を行っている。ただし、いずれにしても、大学院FDは2007（平成19）年度から本格的に始まった状況であり、2008（平成20）年度以降、以下の通り、さらに活動を増やしていく予定である。

第1に、専攻ごとに独自の授業評価アンケートを実施していたが、来年度は、研究科共通のアンケート項目で実施する。第2に、学生の満足度評価と学習環境調査を行う。第3に、卒業生や就職先の関係者等、学外関係者による本研究科での教育の第三者評価を行う。第4に、TAやRAによる教育活動の質を高めるために、該当する大学院生を対象に、研修やガイダンスを実施する。

その他の活動として、毎年2回ずつ、FDセミナーを開催し、授業評価のあり方や相対評価・絶対評価についての議論などを行っている。

6 今後の展開

学部が発足して3年、研究科は2年が経ち、理学系と工学系の教員間の意思疎通が非常にスムーズに行えるようになった。基礎から応用というリニアモデルではなく、教育・研究分野において専攻間で乗り入れ、相互採用を大切にしていきたいという理念に基づき、これを実現していくための具体的なアクションを起こしていきたい。そして、多岐にわたる分野で活躍できる人材を育てていきたい。

また、大学院GPなどで採択されたパイロット事業の成果に基づき、他の専攻にも広げていきたいと考えている。

7 専門分野別評価に対する意見等

全国的な傾向であるが、首都大学東京でも、とりわけ、都への貢献、企業との連携、学生への人気取的サービス、都の現実問題の解決に関連した実用的教育・研究が奨励され、首都大学の自己点検・評価活動も、そうした視点から行われがちである。当研究科からは、こうした状況について、特に基礎研究従事者が危機感を抱いているとの認識が示された。

さらに当研究科からは、産学協同反対路線をとるわけではないが、大学は研究機関ではなくあくまで人材養成機関であり、常に学生の教育を第1に考えていかなければならない。専門分野別評価についても、例えば「学生の」研究成果や、「学生の」学位論文・論文発表の質、実社会に出た学生の評判など、学習成果についての評価を重視してほしい、との意見が示された。

また、評価のための基礎資料の統一など、申請に際しての手続きの簡便化は重要であり、なおかつ精度の高い評価が行える仕組みが構築されることを望む旨の見解も示された。

(砂田 亜理沙)

金沢工業大学工学研究科訪問調査報告

調査日時：2008（平成 20）年 2 月 27 日（水）13:00～15:00

場 所：金沢工業大学工学研究科

対 応 者：石川 憲一 氏（学長）

他 6 名

訪 問 者：川崎 友嗣、杉谷 祐美子、砂田 亜理沙

1 当該研究科における大学院教育の特色

1960 年代の高度工業化社会を目指した政策の下、技術者の育成は工学部教育を中心として展開されたが、1970 年代に入り、産業界はさらに高度な人材の育成を希求するようになった。これに対応し、金沢工業大学・扇が丘キャンパスにおいても、1978（昭和 53）年に工学研究科を設置し、1980（昭和 55）年には博士課程を開設した。また、社会人を対象とする 1 年制の大学院（修士課程）として、2004（平成 16）年には東京虎ノ門キャンパスを開設している。本研究科の修士課程修了者数は 3,241 名、博士課程については、課程博士 68 名、論文博士 47 名である（うち、一年制修士課程修了者は 173 名で内数）。

本研究科の養成すべき人材像について、扇が丘キャンパスにおいては、国内外の各分野の技術革新に積極的に参画し貢献できる高度な専門的能力に加えて、幅広い技術分野へも柔軟に対応できる能力や技術者としての確かな倫理観を有する人材、すなわち、豊かな人間力を有し、「自ら考え行動する高度な専門技術者・研究者」の育成を目指している。

東京虎ノ門キャンパスでは、社会人を対象とした実践的なカリキュラムに基づき、短期間（1 年間）という条件の下、人材育成の目標を次の通り設定している。知的創造システム専攻では、ビジネス並びに知的財産に関するプロフェッショナルで、新時代の「即戦力」である人材の育成を、また、高信頼ものづくり専攻では、未来社会で重要視される安全性と信頼性を考慮した「ものづくり」を可能とする人材・キーパースンの育成を目指している。

2 教育の実質化

(1) 教育課程

教員個人の興味など(属人性)に依存しない授業を念頭に、学生のためのコースワークをしっかりと構築し、その一連の流れの中で「入門」「基盤」「応用」の各科目や産業界との連携によって取り組む「モジュール統合科目」を含め、構造化された各科目群を設定している。また、学生の研究科に対するニーズは研究者養成だけではないため、これに対応したカリキュラムを整備し、さらに国際的にも通用する単位数(学習時間)を確保させるべく、学生を指導している。修了必修単位は40単位以上であるが、リサーチワークを含めて30単位相当の学習時間をかけた修士論文の作成を求めているため、実質的に学生は62単位相当の学習量をこなしていると言える。また、国際的通用性という点では、技術者倫理やテクニカルコミュニケーションに関する科目も設置している。なお、体系的にカリキュラムを作り上げているので、学部から修士までを5年間で修了させることは特に考慮していない。

学内進学者の大半は、学部の4年次に科目履修学部生として研究科の「入門科目」に関する授業を履修しているが、こうした仕組みを整備することによって、学部から大学院への接続がスムーズになるよう配慮がなされている。

虎ノ門キャンパスにおける修了に必要な最低単位数としては、知的創造システム専攻に関しては専修科目8単位、主要科目32単位、そして高信頼ものづくり専攻に関しては専修科目6単位、主要科目30単位としている。両専攻は社会人を対象とする一年制の修士課程であることから、指導教授との間で達成可能かつ綿密な研究計画を立案すると共に、入学時に能力の判定を行い、それを基盤として修了時のコンピテンシーの達成目標を明確にした学習プラットフォームが用意されている。

(2) 教育方法

履修指導については、年度初めに専攻主任がガイダンスを行うだけでなく、専修科目の指導教員が承認の上、科目登録するよう指導している。

また、研究成果や成績のみで学生個人を評価するのではなく、その過程にスポットを当て、知識や技術をどのように理解し、実際に何を修得したのか、教育目標に対する実質的評価を行うために、ポートフ

ォリオの一つである「修士研究活動支援システム」を扇が丘キャンパスで構築している。この教育手法により、リサーチワークを含めた 30 単位相当の学習成果に関するエビデンスを明確化すると共に、単位の実質化を図ることができるようになった。このシステムを導入することによって、学生と教員が、毎週の学習活動に関する問題点や時間の使い方などについて、修士研究活動支援システムを通じて共有している。

虎ノ門キャンパスでは、知的創造システム並びに高信頼ものづくり専攻において専任教授に加えてビジネスの最前線で活躍する客員教授や最新技術に携わる客員教授（専任教授：20 名、客員教員：106 名）によって実践的な教育が行われる。学生は、教員が公開している学習支援計画書を参考に、1 年間の修学目標と履修計画を記載した目標計画シートを年度初めに作成し、さらにそれに対する目標達成シートも作成する。また、修学目標達成の成果となる証拠資料と成績証明書、EQ テストの結果、1 年間の修学の集大成とした自己のコアコンピタンスとその形成過程を簡潔に記載したポートフォリオサマリーを添付して、ファイルを完成させる。教員は、これを検討した上でポートフォリオ審査報告書を作成し、学生の学習成果を確認し、評価の参考としている。

（3）学習成果

高度専門技術者としての基礎能力を「入門」「基盤」「応用」の各科目を履修させることにより涵養し、専修科目の履修を通じて指導教員の研究手法を学ぶ。また、指導教員以外が担当する専修科目の授業の一部に参加し、多様な研究指導を副専修セミナーとして学び柔軟な問題発見・解決能力を育成する。さらに、産業界から第一線の技術者を迎え、各専攻の複数教員と共に、理論・シミュレーション・実験検証から成る一連の統合内容を PBL の要素をも包含させた「モジュール統合科目」によってプロジェクト活動として実践し多面的な能力を身に付けさせる。その結果、具体的には、各専門分野における教育を通じて（i）問題を発見し、解決する能力、（ii）創造性を発揮する高度な専門的能力、（iii）確かなコミュニケーション能力とプレゼンテーション能力、（iv）未知との遭遇においても敢然として挑戦する能力、（v）国内外の動向やニーズを的確かつ広範囲に捉える能力を、それぞれ学生に身につけさせることが可能となる。

虎ノ門キャンパスでは、自己のコアコンピタンスの形成過程と結果

を集大成化したものとして、学生はポートフォリオインテリジェンスファイルを作成していくことが求められている。Motivation（自己認識診断）→Plan（目標計画シート）→Do（エビデンス）→Check（目標達成シート）のサイクルを繰り返しながら修学し、この流れを形式知としてデータ化してまとめたファイルにより、学生の学習成果を客観的に把握することができる。

（４）学位授与

博士課程に関しては、博士課程に関する内規に基づき、３年以上博士課程に在学し専門学会誌などの有審査論文２編以上、主査（指導教授）のもとで研究指導を受け、副査（３名以上）や専攻内における博士論文の審査に合格することに加えて、公聴会における最終試験に合格することを学位授与の条件としている。

一方、修士課程に関しては、修士課程に関する内規に基づき、２年以上（虎ノ門キャンパスでは１年間）修士課程に在学し、主査（指導教員）の下で研究指導を受け、副査や専攻内における修士論文（虎ノ門キャンパスではポートフォリオインテリジェンス）の審査に合格することに加えて、公聴会における最終試験に合格することを学位授与の条件としている。

学位の国際的通用性に関しては、カリキュラムが JABEE の認定基準を参照している。また、博士学位授与の促進のために、経済的援助の一環として①授業料相当額の年間 110 万円を支給する特別教育補助員制度（TA としての報酬）、②３年間の任期付きで延長を認めない助手への任用制度を設けて実施している。また、産業界のニーズに合う博士を輩出するため、３ヶ月から半年間にわたり企業や連携研究機関において研究や実務を行うリサーチインターンシップを実施している。

３ 教員組織

大学院設置以来、大学院を担当する教員は、博士号を有する教授（◎教授）を必要条件として教員組織を構成していたが、近年では教育・研究・社会貢献に関する実績を重視し、准教授でも◎としている。建築学専攻（意匠、設計関係等）や経営工学専攻（マネジメント、財務関係等）を担当する教員の採用については、実務上の能力（建築作品、知的所有権等）を考慮して必ずしも博士号を求めているが、採用後には◎資格をとれるようにしている。

教員の流動性拡大への取り組みについては、当該大学の建学綱領の一つである「産学協同」を実践するために、従来から、産業界より広く人材を求め、実学である工学や最新技術の研究開発等を担当できる教員を採用するように人事政策を立てている。その結果、専門課程では、産業界において活躍した経験を持った教員が半数を占めている。また、当該大学の博士課程修了者についても、必ず外部機関などにおいて実務経験を積ませた上で採用することを方針としている。

上述したように、虎ノ門キャンパスにおいては、各分野の先端的な内容に関する授業を行うため、社会の第一線において活躍している実務家を客員教授として迎えている。

また、扇が丘キャンパスにおいても、座学と実技を組み合わせた「モジュール統合教育」のために、産業界に精通した実務家を非常勤講師として迎え、実践的な内容を専任教員と協力して実施している。

教育研究活動の評価については、論文・学会発表に加え、社会貢献（学会活動、地方自治体や国の委員、ボランティア活動など）も配慮している。そして、それらのバランスを重視し、研究論文一辺倒の評価だけでなく、幅広い評価を心がけている。

4 学生の受け入れ

大学院に進学を希望する学生は、「専門基礎知識」「数理解析能力」「英語力」「文章力」「工学設計能力」など入門科目で扱っている学力に加え、学部教育において当該大学が提唱する「人間力」のうち、特に「リーダーシップ」「プレゼンテーション能力」「コラボレーション能力」を身に付けておくことが求められている。また、こうした能力を確認する上で、現在の入学者選抜方法（推薦入試か学力入試）は、ほぼ有効に機能しているとの認識である。

なお、扇が丘キャンパスの場合は、学生の大半が内進者であり、その学部学生における大学院進学率は約 10%であるが、今後は 25～30%の進学率の達成を目標としている。一方、虎ノ門キャンパスでの選抜方法は、社会人試験（後述、出願書類の審査）か一般試験（小論文、口述、出願書類の審査）であり、入学者のうち、当該大学の卒業生は約 10%を占めている。また、学生の大多数は、多様なキャリアパスを有している。

5 点検・評価、F D

扇が丘キャンパスにおける点検・評価活動は、大学院教育に明確に対応できるものになっていない。またF D活動についても、大学院固有には行っていないが、大学全体では、全教員を対象とした「教育フォーラム」を実施し、さらに大学の教育理念や教員の教育業務に関する説明、プレゼンテーション技法の講習等を行うK I T－F D研修会を開催するなど、積極的に取り組んでいる。また、虎ノ門キャンパスでは、授業をビデオに撮影し、仕事上やむを得ず欠席した場合のe-Learning システムとしての活用や授業後の議論を通じてカリキュラムの改革につなげるという現代G P予算による取り組みを行っている。

こうした取り組みを通して、各教員が教育の重要性を認識するとともに、従来の個人の情熱やスキルを基盤とする教育から、組織的に行う教育の必要性を認識するようになった。今後は、F D活動が法律上においても義務化されたため、大学院教育に関しても、こうしたF D活動を展開していく計画である。

6 今後の展開

科学技術の著しい進展に伴い、高度専門技術者・研究者を育成するには学部4年間の教育では不足するものと考えられるため、2008（平成20）年度から学部・大学院（修士課程）一貫教育を目指した「前期3年・後期3年」体制を実施に移すことを予定している。

前期3年間においては、工学基礎や専門基礎を学習し、後期3年では専門ならびにそれに関連したアドバンストな内容に加えて、P B Lを中心とする「モジュール統合科目」や、数週間にわたるインターンシップについても研鑽することとしている。その結果、従来型の修士修了者とは異なった、足腰が強靱で、進取の気性に富んだ専門技術者の育成が可能となるものと期待される。

また、現在のポートフォリオシステムの電子化や、扇が丘キャンパスにおける他専攻へのさらなる導入も予定している。

博士課程においては、長期のリサーチインターンシップ（3ヶ月～6ヶ月）を義務化したが、そのことによって従来の博士課程修了者とは異なった柔軟で視野の広い人材の育成が期待されている。また、今後は扇が丘キャンパスにおいても、虎ノ門キャンパスと同様に社会人学生の受け入れに注力していきたい。専門性に加えて、人間力や実践

力こそ重要であり、現在は Doctor of Engineering であるが、将来的には PhD に比肩するような博士を輩出していないと国際的通用性を有することはできないと考えている。

7 専門分野別評価に対する意見等

当研究科からは、専門分野別評価を受ける場合、①学習・教育目標で明示した内容とその学習成果（課程教育の実質化の観点から）、②アウトカムズとしての実践能力（PDCAサイクルやFDの観点から）、③教員（団）として備えるべき条件（学術知と実践知の融合の観点から）を中心に評価してほしい旨の考えが示された。

また、当研究科が専門分野別評価の実施に対して有する要望、意見は次の通りである。従来から行われてきた学力や専門力（例えば、修了試験など）のみで評価するのではなく、虎ノ門キャンパス大学院（修士課程）が実践している人材育成像のように、多面的な評価が可能な基準（例えば、修得した実践力など）の作成を希望する。また、博士課程修了者が産業界をはじめ、社会からその価値を認められるような能力（Dr of Eng.→ PhD）を身に付けることができる専門分野別評価基準が希求される。その結果、欧米のように「職位」と「学位」が連動することが可能となるものと思われる。

（砂田 亜理沙）

京都大学医学研究科訪問調査報告

調査日時：2008（平成 20）年 2 月 22 日（金） 13：00～14：30

場 所：京都大学医学部

対 応 者：塩田 浩平 氏（医学部長・医学研究科長）

他 2 名

訪 問 者：生和 秀敏、東澤 雄二

1 当該研究科における大学院教育の特色

京都大学大学院医学研究科の教育の特色は、医学専攻において研究分野に応じた 12 の大学院教育コースを設置し、徹底した個人指導に加え、所属教室や基礎臨床の区別を超えた横断型の専門別教育体制を整備している点にある。今回、大学院教育改革支援プログラムに採択された「共通・分野別教育統合による医学研究者育成」は、これまでの教育実績に加え、ライフサイエンス全体に対する幅広い知識と技術を身につけさせることで、さらに一段と質の高い医学研究者を育成しようとするものである。

共通教育プログラムとして用意されている導入コースは、ライフサイエンスの潮流を幅広く理解させるシリーズ講義と研究活動を行う上で基本となる技術をその原理にまで遡って訓練しようとするもので、学生の流動化に対応する教育システムとしても注目に値する。また、発展コースは、研究者として自立するための資質の向上を目指したものであるが、これを各教室の個別指導に依存するだけでなく、全学生・全教員が参加する研究科としての共通した教育プログラムに組み入れている点は、当該研究科における大学院教育の特色として指摘できる。高い山には自ずと広い裾野がある。そのことを教育システムとして着実に整備してきている一連の改革は、大いに他大学の参考になるものと考えられる。

2 教育の実質化

（1）教育課程

京都大学では伝統ある自由な学風のもと、独立性を持ちながら自立して互いに干渉しないといった慣行があり、学生が所属する教室はこれまで学生個人の希望に応じていた。しかし、医療の高度化、多様化

等の進展を踏まえ、伝統的なディシプリンの境界もなくなってきており、今後は所属教室の専門分野を超えた幅広い分野にまたがる教育が必要との認識に至った。こうした経緯から、系統的、体系的な教育を目指す分野横断的な12の大学院教育コースを2005（平成17）年度から設け、医学研究者に求められる幅広い素養・自主性・知識・技術の系統的な修得を目指す組織的な教育体制が構築されている。学生は1つの専門分野に所属した上で、指導教員とともに研究テーマに関係のあるコースに参加する。2007（平成19）年度からは各コースに共通教育プログラムを加えてコースの充実化を図り、医学研究者の育成を図っている。

また、学生の流動化が多く見られ、他大学出身の学生が半数以上在籍（現在、京都大学出身者は4割程度）していることもあって、各々が持つ背景も異なっている。こうしたことへの対応として、ノンメディカルな学生を対象に基礎的な医学の知識をつけるための科目群を用意し、学生の基礎学力を必要レベルに高める努力が見られる。

大学院教育コースでは、コースワークとして6単位を修得するとともに、所属に応じて履修する分野科目を24単位修得する必要がある。リサーチワークでは学生に固有の研究テーマを持たせ、国際的に評価の高い権威ある雑誌に研究論文を投稿できるような人材の育成に努め、国際的に強力なリーダーシップを発揮しうる優秀な医学研究者の育成を図っている。

なお、学士課程との接続の状況については、他の学部・研究科に見られるような連続性はない。この要因としては、医学部学生の多くが卒業して医師になるという職業志向にある上に、卒業後に必要とされる医師臨床研修の制度が義務化されたことが背景にある（医師臨床研修制度が義務化される以前は、京都大学出身者が7割以上占めていたが、現在は4割程度となっている）。

（2）教育方法

大学院教育コースでは教育方法の効果的な工夫が多様に講じられている。各コースでは研究の目的や展望を話し合う月例のコースミーティングが設置されており、研究のプロセスに関する積極的なディスカッションを通じて新たな共同研究に発展することも見られる。コースミーティングは従来行われてきた研究発表が頻繁に実施されているようなものであり、若手教員がセミナーを担当することでキャリア・ディベロップメントの促進にも繋がっている。また、ほとんどの教員と

学生が参加する合宿を、年に1から2回行っているが、ここでは外部の専門家を招聘してテクニカルなセミナーを実施するなど、多様な教育方法を取り入れ幅広い研究交流が図られている。こうした取り組みにより、学生だけでなく教員においても研究発表を相互に聞く機会が新たに設けられたことで、従来にはなかった教育研究交流の促進が図られている。

（３）学習成果

従来は、一つの専門分野を究めるという研究のスタイルが基本であったが、学生には大学院教育コースを通じてインターディシプリナリーが今後どのように進展していくのかといった視点を意識しながら成長していくことを期待している。学生には、先述した合宿により、所属の専門分野を超えた幅広いディスカッションを通じて研究交流を深めるとともに、学生が外部の招聘者の前で研究発表を行うことを通して成長していくプロセスが用意されており、こうした教育方法の実践が、いわば外部評価としての機能もあわせ持つといった機会となっている。これらがどのような指標を持って具体的な学習成果に繋がっているかは必ずしも明確にはなっていないが、少なくとも従来の講座制による学生の「囲い込み」といった閉鎖的な状況から、最近では開放的に学生主導で交流を進める傾向が見られ、個別研究領域の境界を超えて他の学生や教員と密接に結びつきながら、新たな展開の可能性が期待される。

（４）学位授与

学位授与に向けて複数教員の研究指導体制を設け、ディスカッションを通じて学位に見合う研究指導を行っているが、学生による研究進捗度が各々異なるため、一律に求められるような全体研究計画に即した研究指導方法とはなっておらず、所属する専門分野の研究室の責任のもとで研究指導が行われている。したがって、学生は自己の研究の進捗が研究の全体計画の中で、現在どのような位置にあるかなどを確認するような詳細な研究計画等はあらかじめ明示されてはいない。このようなことから、学位授与に関する規程は、現在のところ、あくまで基本的な事項を規定する一般的なものに留まっている。

課程修了における博士学位の授与については、現状で困難となっている。これは、多くの教員の意識として、仮に課程修了後1、2年経過したとしても、社会や学生本人が納得できる質の高い学位を授与す

るほうがよいとの考えに立っている。おおむね課程博士は標準修業年限による修了者の4割、その後の3年以内で7割まで増加するが、課程修了時点での学位授与状況は決していいものではない。

なお、学位授与の審査は、規程にもとづき3名の調査委員（審査委員）により行われている。従来はこの中に主任教授を選定していたが、現在はこれを除外することにより客観性、透明性を確保している。

3 教員組織

将来的にはチェアマンを置き大講座制を目指している。現在実施している大学院教育コースは実質的にも教育研究に関わっているので、こうした状況を踏まえ、1、2年後には教員組織として整備する意向を持っているようである。また、医学研究科の教員は学士課程教育もあわせて担っていることから、新領域での教育研究が進展している中であっても、必ずしもこれに応じた柔軟な教員組織が整備されているとはいえない。

4 学生の受け入れ

博士課程についてはこれまで定員の未充足はない。2000（平成12）年に設置した医科学専攻の修士課程では、設置した当初、質の高い学生を確保するため定員の半数程度しか合格者を出さなかったが、現在では志願者も多く学生の質も定着してきており、今後もしばしば多くの合格者を出したいと考えている。

一方、卒業後の医師臨床研修が義務化されたことが影響して、学部卒業者が臨床に専念するために研究志向とならない傾向もあって、最近では学部段階から研究者を養成しようという試みを行っている。具体的には、学部卒業後に研究科に進学させて学位を授与し、その時点で医師になりたい場合は学部に戻らせるというものである。2006（平成18）年からは、ラボ・ローテーションということで、学部1年次生という早い時期から各研究室を訪問させて、研究者になるための関心や動機付けの機会を積極的に提供するとともに、研究科への進学を目指すコースを学部内に設けている。今後、こうした取り組みをさらに発展させ、同コースの選抜試験を入学試験の中に設けることで、入学前から将来研究者を目指そうとする明確な目的を持った優秀な学生を事前に確保する構想が検討されている。

5 点検・評価、F D

医学部・医学研究科では年に一度、教授会等の構成員に課せられた義務として、学外のホテルで終日にわたり教育に特化したF Dを10年以上継続的に実施している。また、これとは別に全学的なF Dも行われている。

6 今後の展開

個性ある優れた研究者が集まるような、突出した研究科になることを目指している。ただ、良き医師と研究者を養成するといった両輪は、これを双方両立させるのは現状において困難であると認識しているようである。

7 専門分野別評価に対する意見等

若手の研究者は、インパクトファクターなども影響して評価には敏感であり、短期的にも論文数を増やさなければならないといった状況にある。当研究科としては、このことも独創性ある大きな研究に取り組む意欲を阻害する要因の一つになっているのではないかと懸念が示された。

研究科は、学部の教育と相対的に見て自由度が高い中で、各教員はこれまでも責任ある使命を果たしてきたと認識しているようだが、研究科における教育やその成果、到達目標等は現状では必ずしも明確ではなく、外部や第三者からの客観的な評価は受けざるを得ない。

しかし、こうした評価を通じて個別の大学が有する特色やアイデンティティーが強化されたかと言えば疑問であり、むしろ京都大学では評価によって、これまで築いてきた自由な学風にもとづく独自性が失われるような危惧を感じているようである。

評価において、到達目標を評価項目の全てに設定すると、全体の底上げに繋がるかもしれないが、それでは華は開かない。華が開く可能性のあるものを、どうすれば開くのかと考えることこそがアイデンティティーを高めることに繋がり、自ら独創的分野を開拓できる国際的な人材を育成できるのであって、評価の必要性は理解されているものの、一方では個性ある研究活動を閉ざす要因の一つと考えているよう

である。

（東澤 雄二）

北海道医療大学心理科学研究科訪問調査報告

調査日時：2008（平成 20）年 2 月 27 日（水）13:00～15:00

場 所：北海道医療大学心理科学研究科

対 応 者：阿部 和厚 氏（心理科学部長）

他 1 名

訪 問 者：工藤 潤、安武 隆明

1 当該研究科における大学院教育の特色

近年、医療従事者養成教育の社会的責任体制として、医師、歯科医師養成では、総合的臨床実践能力を保证するために、6 年制大学卒業・資格取得後、2 年あるいは 1 年の臨床研修が義務化されている。また、薬剤師も資格取得までの課程修了年限を 4 年から 6 年とし、実務教育の充実を図るに至った。言語聴覚士は、他の医療技術職と同様に、医療の現場でチーム医療を担う一員として医療に従事する職能である。4 年制大学教育後に国家試験によって国家資格を取得できるが、現状の学部教育では、この分野の将来を発展させる総合的臨床実践能力を保证する教育がまだ十分に役割を果たしているとは言えず、教育基本法第 7 条第 1 項に規定された「新たな知見を創造し、これらの成果を広く社会に提供することにより社会の発展に寄与する」大学の人材養成としてはまだ発展途上にあるといわざるを得ない。このような状況にあるのは、学部教育で実施される臨地臨床実習において総合的な実習を提供できる臨床現場がほとんどないことも一因となっている。したがって、総合的臨床実践能力修得を含む高度専門職業人養成教育は、社会責任という観点からも、大学院で保証しなければならない。

北海道医療大学は、2002（平成 14）年に心理学部言語聴覚療法学科において 4 年制言語聴覚士養成を開始した。大学院心理科学研究科言語聴覚学専攻は、前期課程修了後に専門職に就く者のための高度専門職業人養成プログラムと、後期課程修了後に教育研究職に就く者のための研究者養成プログラムとをあわせ持つ体系的な教育プログラムを導入した、わが国最初の医療技術系大学院として 2006（平成 18）年 4 月に設置された。言語聴覚士養成の独立専攻大学院としてはわが国最初であり、修士（言語聴覚学）、あるいは博士（言語聴覚学）と、職業性と密接した学位が授与される。

2 教育の実質化

(1) 教育課程

大学院に先立つ学部教育は、2003・2004（平成 15・16）年度科学研究費助成により言語聴覚士養成ではわが国最初のモデルコアカリキュラムを作成し、O S C E も取り入れた体系的にプログラム化・構造化したカリキュラムにより展開している。本大学院カリキュラムはこの延長にある。

大学院修士課程は、必修 30 単位中、臨床実習を 12 単位、修士論文となる課題研究を 6 単位とし、国家資格取得後の高度専門職業人養成教育プログラムをもつことを明確にしている。博士課程は、修士課程修了を前提として、必修 19 単位中 2 単位を臨床実習、12 単位を博士論文となる課題研究にあて、臨床もふまえた専門性の高い研究者・指導者養成を主な目的としている。

学部教育については、教養・医学基礎・言語聴覚学・コミュニケーションの 4 つの柱でカリキュラムを構成している。「言語聴覚学総論」を 3 年次に設け、国家試験対策授業を行う（O S C E を年 3 回実施）とともに、知識、実技をバランスよく配置している。卒業研究（教員全員参加）によって、学生は研究を体験する。テーマの決定については、国家試験に受ければよいということではないため、学生と相談しながら研究テーマを決定している。指定科目が多いため、必修科目がほとんどであり、選択科目等を履修する余裕がない。そのため、教養教育が不足しがちである。

(2) 教育方法

学部教育において、臨地実習を行っているが、それらは総合病院で行っている。医学部は 2 年間の臨床経験期間が義務化されているためある程度の能力を賄える。一方、言語聴覚士は、領域が狭く一つの病院では賄えない。本州まで出て行ったとしても、実習先はあまりないのが実情であり、言語聴覚分野はそこが不足している。アメリカなどの海外の医療体制と比較しても遅れている。知識は学部教育で得られるが、臨床経験が不足しているため、修士課程でその臨床経験を重点的に行う。これは、全国的にも珍しい発想であり、実際に約半分を実習に当てている。

修士課程の 1 年次前期に 6 つの分野の特論（言語聴覚解剖生理学、言語聴覚遺伝病態学、高次機能解析学、高次機能障害症候・病態学、

聴覚・認知発達障害学、発声発語・摂食嚥下障害）を必修科目として設定し、全ての研究分野を紹介している。1年次後期より学生が研究分野を選び、研究を開始する。

この分野においてはアメリカの研究が進んでいる。アメリカでは言語士にあたる資格は修士課程を含む6年の教育課程に1年の臨床経験（7年教育）、聴覚士にあたる資格は博士課程を含む9年の教育課程に1年の臨床経験（10年教育）があって、資格試験を受験できる。

（3）学習成果

北海道医療大学病院には、言語聴覚治療室はあるが、患者に偏りがある（児童の発達障害などが多い）。そういう点では、実習の場は未完成である。しかし、一般的レベル（基本的な臨床経験）については、当大学病院において良い経験はできる。学外の機関（北海道大学病院等）と連携して、臨床実習を充実させている。

（4）学位授与

学位授与基準は、研究現場で通用するもの（基本的に論文投稿できるもの）であることが基準である（紀要等でも可）。心理分野については文献研究が中心であり、文系的論文を求める。言語分野については世間に通ずる論文を求めている。

論文の審査については、公開審査（論文発表、質疑応答）で行われている。論文指導の主査と審査員は同一であり、副査については、学内・学外を問わない。

言語聴覚の分野は、日本であればもちろん言語は日本語であり、日本固有のことを扱うこととなる。教員についても、そのような環境で育っている。国際的通用性という観点からの配慮としては、大学院学生を海外に短期間派遣し、彼らに海外での現場等を実際に経験してもらい、その際に感じたことを戻ってきて大学へ還元してもらうことを考えている。

3 教員組織

言語聴覚専門の教員は不足している。募集を出しても、なかなか人材を確保することは難しいのが現状である。

教員の評価については、教育面・研究面をそれぞれ点数化し行っている。シラバス等の内容も評価の対象としており、S、A、B、Cの

4段階で評価している。点数化することによって、各教員、大学全体としての問題点等も見えやすい。これらの評価は、各学部ごとに審議され、給与等に反映させるなどの措置がとられる。

4 学生の受け入れ

言語聴覚の分野は、まだ日本では認識が浅い。しかし、患者は毎年増え続けている。当研究科に入学してくる学生に求めることは、学部を通過しただけでは経験が足りないと自ら認識していることである。

5 点検・評価、F D

F Dについては、大学院でも行われている。研究指導等について、合宿をして検討するなど活発に行われている。日常から問題事項は多いが、F D等でそれらを組織的に改善していくシステムは構築されていると思われる。

6 今後の展開

学生には、研究できる人材となってもらうことが目標である。しかし、各教員の専門性の問題や臨床の問題（分野が狭い）を解決していくことが課題である。言語聴覚の分野は、どうしても実務に重点が置かれ、研究の意識が低い。研究に関して、国際レベルを意識した教員も少ない。今後は、学生も交えて研究指導できる体制をつくっていきたい。先進的な分野となるように期待したい。

（安武 隆明）

東京薬科大学薬学研究科訪問調査報告

調査日時：2008（平成 20）年 2 月 18 日（月）15：00～17：00

場 所：東京薬科大学薬学研究科

対 応 者：長坂 達夫 氏（学長）

他 4 名

訪 問 者：前田 早苗、萩原 恵子、松坂 顕範

本訪問調査では、薬学 6 年制教育との継続性という観点から、薬学研究科における大学院教育の実質化に向けた取り組みについて調査を実施した。

当大学は、学校教育法および薬剤師法の改正に基づき、2006（平成 18）年度から 6 年制薬学部に移行し、医療薬学技術者育成および高度薬剤師教育を実施している。学部教育の移行にあわせ、現在、大学院研究科博士課程の 4 年制への引き上げを検討しており、より高度化・多様化する状況に対応すべくカリキュラム改革等を検討・模索している段階にある、いわゆる過渡期にあることを付言しておく。

1 当該研究科における大学院教育の特色

1949（昭和 24）年に薬学部の単科大学として開学した当該大学は、薬剤師養成の実学中心の大学から、研究をも志向する大学へと転換する目的から、1963（昭和 38）年に薬学研究科修士課程（現在は博士課程前期）を設置した後、1965（昭和 40）年には薬学研究科博士課程（現在は博士課程後期）を設置し、薬学研究者の育成を図っている。さらに、1981（昭和 56）年には今日の薬学 6 年制教育の先駆けともいえる高度の薬剤師の育成を目標とした、医療薬学専攻が同研究科に設置され、医療機関における薬のプロフェッショナルとして指導的な役割を果たせる人材育成が行われている。現在、薬学研究科は、薬学および医療薬学の 2 専攻体制となっている。

2 教育の実質化

（1）教育課程

薬学専攻科ではリサーチワークに比重をおき、コースワークと併行して 2 年間の課題研究が進められている。コースワークとして、講義

は基礎学力の養成のほか、学外の研究者による先端的な内容も学べるよう8研究分野の専門特論講義（1コマ90分）を配置し、基礎学力と専門特論講義の比率が概ね7：3となるように留意している。開講は博士課程前期であるが、2年間で5分野以上の受講が可能で、学部教育との連続性および幅広い薬学領域の学習に配慮している。また、外国語については、学生のニーズに配慮し英語力の育成を図り、外国人教員を含めて通年で授業が実施できるよう担当者を配置している。さらに、研究室における文献セミナーや専門書の輪読会などを薬学論講として必修化し、当該年度の学習実績を大学院研究科に報告することを研究室・教室に義務付けている。同専攻の学生は製薬会社や化学企業への就職を希望するものが多い。

一方、医療薬学専攻では、コースワークに比重をおき、1年次前期に1日3コマ（1コマ120分）の基礎系および医療系の講義科目と演習科目を集中的に配置し、後期には医療施設における5ヶ月間の体験型の特別実習（薬剤部実習1ヶ月、医局実習4ヶ月を基本とする）を実施している。特に医療系科目には臨床現場の医師、薬剤師による講義が多く設けられている。特別実習終了後には活動内容を記載した特別実習報告書を作成し、リサーチワークである2年次の課題研究（当該大学研究室および特別実習先にて行われる）の要旨などとともに実習施設などに配付している。近年では、2年次の課題研究を特別実習施設の病院薬剤師や医局に直結した医療現場（臨床）に近い立場で実施する例も増えている。同専攻に所属する学生は病院薬剤師を希望するものが多く、より実践的な教育が行われるようになっている。

学士課程との接続については、高度な薬学教育・研究者養成には卒業研究から大学院における研究への継続性が重要であることに鑑み、当該研究科では、卒業研究配属および大学院進学時に学生が研究室を自由に選択できるように配慮している。また、各専攻科における具体的なテーマに基づく学習計画が立てられるよう、学部生のときに課題研究の医療機関リストあるいは研究室紹介資料を配付している。薬学部の学生の大学院進学率はおよそ3割で、そのうち約7割が学内進学者であることから、学部教育との継続性を重視している。

（2）教育方法

大学院入学時には履修ガイダンスが実施され、薬学専攻では専門8分野からの履修届の提出方法を、医療薬学専攻では1年次後期の特別実習先である医療施設の提示を行っている。2年次には修士論文提出

を控えたガイダンスを行い、論文作成方法、公表、審査の方法を周知している。また医療薬学専攻では特別実習に先立ち、病院配属の決定方法をガイダンスしている。特別実習先となる医療施設との連携は、医療薬学運営委員会の委員により維持され、学生の配属は同委員会により決定されている。

両専攻では他大学と姉妹校提携し大学院生による研究交流を展開しているほか、大学院生自らが企画・立案・発表する専攻の枠を越えた研究発表会も開催されている。

（３）学習成果

両専攻ともに毎年シラバスを作成し、その内容を見直している。学習目標の明確化と達成度の評価は、カリキュラムの編成と毎年の成績判定を通じて継続的に実施されている。

成績評価はA－Eの５段階で行われ、受講科目の成績評価のほか（ABCを合格としている）、修士論文の公開発表、公開審査を経て、学位授与が決定される。

薬学のあらゆる分野の人材を育成することを目的とする当該大学薬学部においては、広く基礎的な知識を習得させるとともに、薬の専門家としての態度教育を重視している。薬学専攻では主たる目的が製薬会社などの研究者・技術者の養成であっても、薬剤師資格を持つ研究者となるためには医療に貢献できる倫理観を持った学生の養成が必要である。そのため、研究科における成績判定では常に受講態度を厳しく評価している。特に医療現場で特別実習を行う医療薬学専攻の学生ではさらに厳格な態度評価が行われている。

（４）学位授与

学位認定は大学院学則、学位規程および学位規程施行規則に則り行われ、学位の授与は研究科委員会による３分の２以上の同意をもって可決される。

博士課程前期の学位認定は、主査１名、副査１名の体制で審査を行い、主査は指導教授が務める。申請論文の公開発表後に口頭試問を行う。博士課程後期の学位認定は、主査１名、副査２名の体制で審査を行い、申請論文の公開発表後、研究科において２名の副査からの口頭試問を中心に行う。

課程外の博士（論文博士）の審査では、まず主査１名、副査３名で予備審査を行い、予備審査報告に基づいて学位申請の受理決定を行う。

この後、課程博士の学位審査に準じて審査を進める。博士課程後期を修了した者と同等以上の学力を有することを確認するため、主査による専門領域に関わる学力試験が実施されている。従来の大学院特別研究生としての1年間の在籍義務を廃止し、学位を申請しやすい環境づくりを推進している。

博士学位授与に際しては複数の査読付き論文の公表（概ね3報）が原則とされ、テーマの一貫性も要求される。このうち、英文による専門誌への投稿掲載も必須であり（3報または内容により1報）、学位の国際的な通用性を担保しようとしている。

3 教員組織

薬学専攻では専門8分野に分類された各研究室が各特論科目の講義に連携して責任を持ち、医療薬学専攻では医療薬学系研究室および基礎系との兼担研究室が1年次前期の集中講義に当たっている。また、医療薬学専攻における特別実習では医療薬学系研究室が実習先である医療施設を分担し、大学院生の実習を支援している。課題研究に対する基礎研究と応用（臨床あるいは医療）研究とのバランスは薬学6年制に向けた応用研究領域の拡大により、良好なバランスとなりつつある。

教員の教育研究活動の評価については、特別なシステムを構築してはいないが、薬学部研究年報の刊行などを通じて教員の研究活動を国内、国外へ向けて公開している。また、直近2回の自己点検・評価では研究室ごとに自己評価を実施したほか、教育への貢献に関する自己評価も1度行われている。

4 学生の受け入れ

学生を受け入れるに当たっては、学部教育において全般的な基礎学力を修得し、研究活動を継続するための意欲のある、薬の専門家としての適正な態度を身につけていることが求められている。特に、医療薬学専攻では、医療人としての適性を考慮するほか、薬剤師免許の取得を前提としている。

入試形態には推薦入試と一般入試があるが、一般入試では語学試験のほか専門分野および面接を課し、医療人としての適性にも配慮している。また社会人入試、留学生入試も実施している。定員管理は、大

学院教員数および研究施設の規模などから考えると、適切な範囲内にある。

5 点検・評価、F D

薬学研究科では 2006（平成 18）年度より「教育研修制度」を設け、今後の医療薬学系教育に対応できる教員養成を図っている。また隣接する他研究科と連携大学院を組織し、学部教授の兼任、大学院における講義および研究指導に従事している。今後、海外留学や姉妹校である海外大学薬学部への留学・研修なども検討している。

当大学には自己点検・評価を行うための自己評価委員会に併設して F D 委員会が設置され、学生による授業評価、教員の教育研究活動の自己報告、教員による相互評価に基づいて、教育研究に関する改善を自己点検評価委員会に提言できるよう整備した。

大学院による組織的な F D 活動は、F D 委員会の活動に期待するところである。医療薬学専攻においては大学院生による主体的な授業評価アンケートが実施され、講義の改善要求が提出された経緯があり、今後は、さらに講義担当者や大学院生にアンケートなどを実施し、さまざまな問題点の洗い出しなどが行われる予定である。

6 今後の展開

薬学 6 年制教育の完全実施により、従来の大学院博士課程前期および後期の大学院生は基本的に 2009（平成 21）年度をもって受け入れを停止する。まずは薬学 6 年制の上に設置される 4 年制大学院（博士課程）でどのような専門教育を行うかを中心に、大学院（特に修士課程）を社会人への薬学教育のための受け皿とすることなども含め早急に検討していくこととなっている。これまでの歩みを活かして、目標である「創薬研究者の養成」を受け継ぎ、医療の現場を理解した薬剤師が製薬企業における研究を進めていくことだけでなく、専門化が進む医療現場の中で、ガンあるいは感染症などの専門薬剤師を養成する基礎を作ることもまた、今後の大学院に課せられた使命としている。これまで培ってきた医療薬学専攻の教育内容を 6 年制教育の中に落とし込みつつ、さらに博士課程として高度化、姉妹校提携した医療施設との連携の中で臨床研究を進める道を開拓していく予定である。

7 専門分野別評価に対する意見等

すでに薬学6年制の薬学部では、分野別評価としての第三者評価の実施が予定されており、要望、意見は特に示されなかった。

(萩原 恵子)

Ⅲ．英米における専門分野別評価に関する文献研究報告

英国における専門分野別評価 —2000年—2001年のQAAの専門分野別評価から—

工 藤 潤

はじめに

英国における高等教育は、英国を構成する4つの地域、すなわちイングランド、スコットランド、ウェールズ、北アイルランドの各地域がそれぞれ責任を負っている。それぞれの地域には、資源配分機関が置かれている（北アイルランドは、雇用・学習省（Department for Employment and Learning, Northern Ireland）が直接資源配分を行う）。このうち、英国の多くの大学をカバーしているイングランド高等教育財政審議会（Higher Education Funding Council for England（HEFCE））は、英国の高等教育改革が行われた1992年から1995年までの間に、専門分野別評価を（subject review）実施した。また、1992年には、大学や他の高等教育機関は、自主的な質保証機関として高等教育質保証審議会（Higher Education Quality Council（HEQC））を立ち上げ、機関別オーディットを開始した。

イングランド高等教育財政審議会（HEFCE）の行う専門分野別評価は、高等教育機関が定める目的・目標に照らして、カリキュラムの内容、学生の学習経験・学習成果、図書館等の学習資源などについて評価を行いその結果を評点化するもので、最低点が付けられた項目についてその後の改善が見られなければ、その学科への国庫補助金の支給は停止される仕組みになっていた。一方、高等教育質保証審議会（HEQC）の機関別オーディットは、高等教育機関内における教育プログラムの質や学位の水準が維持されていることを保証する内部検証プロセスの有効性に焦点をあてて評価するもので、評価を通じて問題点が発見されたときはそれを指摘することによって当該高等教育機関の教育の質の向上を促すというところに目的を置くものであった。

こうした英国、なかんずくイングランドにおける質保証システムは、1997年には、高等教育質保証機構（the Quality Assurance Agency for Higher Education（QAA））が設立され、高等教育財政審議会との契約のもと専門分野別評価と機関別オーディットの両方をこのQAAが一手に担うこととなった。

しかしながら、こうした二重の評価は、各高等教育機関に対して多大な負担をかけることになり、2001年からは、機関別オーディットに

重点を置く質保証システムに移行することとなった。なお、専門分野別評価については、機関別オーディットの中でQAAと当該高等教育機関との協議の上、サンプル的に実施されることとなったが、これも2006年からは完全に機関別オーディットのみの実施となった。

この専門分野別評価は、各高等教育機関に対して多くの資料の提出を要請することとなり、また人手も経費も多くかかることから、高等教育機関側からは必ずしも賛同を得るものではなかった。しかしながら、2001年までの間にイングランドの高等教育機関の専門分野別評価を実施した結果、各領域で行われている教育についてはある程度のレベルに達していることが確認できたという点では一定の成果があったと、QAAスタッフや大学関係者は述べている。

では、この専門分野別評価はどのような方法に基づいて行われたのであろうか。次に、専門分野別評価に使用したハンドブックから、評価プロセス、評価体制、具体的評価の視点などについて概観するとともに、専門分野別評価の特質を機関別オーディットとの違いを踏まえ分析したい。

1. 専門分野別評価の背景と目的

高等教育財政審議会（HEFCE）は、1992年の「継続・高等教育法（Further and Higher Education（FHE）Act）」の条項に基づき高等教育の質を評価するための法律上の責任を有している。HEFCEはQAAと契約を締結し、2000-2001年にイングランド及び北アイルランドで専門分野別評価を行う権限をQAAに委任した。この専門分野別評価プログラムは、1993年に始まった高等教育における全ての専門分野の評価サイクルを完成させるものである。

HEFCEは、1992年のFHE法第70項に従い、QAAと高等教育の質を評価するための契約を締結する上で、専門分野別評価の目的を下記の通りと定めた。

- 1) 評価の結果、認定された質を有していることをもって社会に対しその質を保証する。また教育の質において大きな問題点があれば、その早急な是正を促す。さらに、補助金支給時の情報として専門分野別評価の判定を使用する。
- 2) 評価結果報告書及び専門分野別評価概観報告書の公表を通じて、また成功事例の共有を通じて教育の質の向上を促進する。
- 3) 上記報告書の公表を通じて、高等教育の質に関する効果的で、取得しやすい一般情報を提供する。

2. 専門分野別評価の特徴

専門分野別評価は、評価のユニット (a unit of review) によって定義された専門分野の範囲内で提供される教育の質を評価するものである。そこでは、専門分野の学位レベルにおいて、学生の学習経験の質と学生の達成度を重要視している。全ての学位プログラムが評価の対象となる。

専門分野別評価の主な特徴は下記の通りである。

1) 同僚評価 (peer review)

評価は、主査をリーダーに、登録された専門分野のスペシャリストで構成される評価者チームによって行われる。証拠を集め、提供されている教育の質を判定するのが評価者の主要な仕事である。評価者は主として高等教育機関に所属する者から選任されるが、産業界、実業界などからの外部有識者にも積極的参加が求められている。評価者は、QAAが行う研修を受けなければならない。また、新規に任命された主査についても、訪問評価の際の管理業務やその他必要なスキルの習得のため主査用研修コースに参加することになる。

2) 自己評価報告書

自己評価報告書は、教育の目的と目標を提示し、学生の学習経験と達成度についての自己評価結果を提供するものである。自己評価報告書は、6つの評価項目によって構成され、教育の質を証拠によって立証されなければならない。自己評価は教育の長所と短所の両方を扱うもので、短所が認識された場合は、当該学科においてその問題及び質を向上させるための措置について討議しなければならない。

3) 学科の目的 (Aims) と目標 (Objectives) に基づく評価

自己評価報告書における当該学科の目的と目標の記述は、評価のための基準点を提供するものである。目的と目標は、訪問評価の計画と実行が可能となるよう明確なものでなければならない。評価者は、各評価項目における学生の学習経験と学習達成度が当該学科によって設定された目標をどの程度達成しているかを評価する。

目的 (Aims) と目標 (Objectives)

「目的」と「目標」という用語は、専門分野別評価では下記のような特別の意味で定義されている。

- ・「目的」は、専門分野における学習プログラムを提供する上での当該学科の広範な教育目的を意味する。この「目的」については、「その教育は何故提供されるのか」という質問を取り扱うことになる。
- ・「目標」は、学習プログラムの完了を実証する学習成果と経験を規定する。「目標」には、専門分野を通じて習得する知識・技能（認知技能、実務的・専門職業的スキル、汎用的スキルなども含まれる）・態度が示される。また「目標」は「目的」と明確な関連性があるものとする。この「目標」については、「期待する学習成果は何か」、「学生は学習経験を通じて期待する学習成果をどのように達成しようとするのか」という質問を取り扱うことになる。

4) 評価項目 (aspects of provision)

評価項目は、専門分野別評価プロセスである自己評価、訪問評価、判定、評価結果報告書の各段階において、共通的に評価すべき視点を提供するもので、それは下記の6点である。

- (1) カリキュラムの設計、内容、構造
- (2) 指導、学習、評価
- (3) 学生の進捗と学習達成度
- (4) 学生の学習支援とガイダンス
- (5) 学習資源
- (6) 質の管理と向上

5) 訪問評価

訪問評価の目的は、当該学科の目的と目標に照らして、教育の質の証拠を収集、検証し、教育の質に関して評点を付して全体的判定を確立することである。訪問評価は、通常、月曜日の午後から開始され、木曜日の午後に終了する。

6) 評点

評点は、学生の学習経験と学習達成度が、当該学科によって設定された目的と目標をどの程度達成しているかを示す。評点は、6つの評価項目毎に自己評価報告書と訪問評価の両方から証拠を引き

出し、評価チームの専門的判断に基づき、4段階（4、3、2、1）で示される。評点2であれば、当該評価項目は記述された目標の達成水準に最低限達しており、学科としての目的は最低限達成されていることを意味する。評点1の場合は、当該評価項目は記述された目標の達成水準に達していない、もしくは目標の達成水準は当該学科が設定した目的を達成していないことを意味する。

7) 全体的総括判定

総合的判定は評価点から導き出される。全ての項目で評点2以上の判定を受けた場合は、「質が認定された」として報告されるが、評点2が6項目中3つあるいはそれ以上ある場合は、改善計画を提出するようQAAが当該高等教育機関に要請することとなる。評点1が6項目中1つでもあれば、1年以内に改善が求められ、2回目の訪問評価の際、再度評点1が1項目でも受けた場合は、当該学科が提供する教育の「質は不認定」と報告される。判定は、訪問評価の最後に評価チームから口頭により、当該機関に伝えられる。

8) 評価結果報告書

評価結果報告書は、訪問評価後に公表される評価結果を記述した主要な報告書である。

3. 具体的評価プロセス

1) 事前準備

専門分野別評価を受けるために種々の準備が求められる。それは、(1) 高等教育機関による事前計画と自己評価、(2) 評価チーム主査による自己評価の分析、(3) 評価チームの構成、(4) 準備会議、(5) 評価チームによる準備、の5段階に分けられる。

(1) 高等教育機関による事前計画と自己評価

専門分野別評価を受けるにあたり全体の計画を立てることになるが、この事前計画は、高等教育機関との協力のもとに、QAAが行う。訪問評価の正確な時期は高等教育機関とQAAとの合意により決定される。各高等教育機関は、評価される教育の規模、範囲、特徴及び機関の訪問希望日時に関する情報について、情報記入用紙に記入をする。この事前情報によって、個別の訪問時期の計画、合意が詳しく相談され、評価チームの構成が行われる。

高等教育機関は、訪問日の6ヶ月前までにQAAに提出する自己評価報告書の準備が求められる。

高等教育機関は「同時評価」あるいは「並行評価」のための提案

を行うことができる。「同時評価」とは、複数の専門分野を1回の自己評価と1回の訪問評価がカバーすることを可能とするもので、1つの評価チームが、1回の訪問評価によって、同時に評価された全ての専門分野について、一括して評点を付し、評価結果報告書も1つにまとめあげる。また、「並行評価」では、同時に最大3つまでの訪問評価が1つの機関に対して行われる。この場合、別々の自己評価報告書と別々の評価チームが存在するが、いくつかの面談は共有される。並行訪問評価では別々の評点と別々の報告書が作成される。

(2) 評価チーム主査による自己評価の分析

自己評価報告書は、はじめにQ A Aによって自己評価報告書の形式的要件がチェックされる。そこでは、目的と目標が明確であり、書類が規定された分量、構成に準拠しているかどうかを確認される。

目的と目標の明確さに関して下記の点がチェックされる。

- 当該学科の目的は、専門分野固有の目的を広範囲にカバーするものとなっているか？
- 当該学科の目標は、専門分野における各学習プログラムが意図する学習成果を示しているか？
- 当該学科の目的と目標は、訪問評価で議論しうるように十分明確に表現されているか？
- 当該学科の目的と目標は、高等教育機関の目的・目標に合致しているか？
- 当該学科の目的と目標の間には明確な関係性があるか？

場合によっては、当該学科は目的と目標を記述した文書を再度提出するよう求められることもある。その目的と目標が明確であることが確認されると、準備会議が開催され、訪問評価に向けた準備が進められる。

評価チームの主査は、当該学科との準備会議の前に、「専門分野別評価備忘録 (the Subject Review Aide Memoire)」を用いて、自己評価報告書の各評価項目を分析する。準備会議では、訪問評価のための最善の準備ができるように、主査は当該高等教育機関の自己評価報告書に関し不明な部分があれば質問しても構わない。

(3) 評価チームの構成

評価チームの主査は、チームを率い、訪問評価を管理し、訪問評価がQ A Aのガイドラインの範囲内で実行されるようにするための責任を負う。この中には下記事項が含まれる。

- 機関と連絡を取りながら訪問評価の準備すること。
 - 評価チーム内での評価者の作業を調整すること。
 - 証拠の収集とその確認を行い、確固たる判定結果が得られるようにすること。
 - 訪問の最後に、高等教育機関に対して口頭による評価結果内容をフィードバックすること。
 - 訪問後、評価結果報告書を作成すること。
- 通常、主査には、当該専門分野の専門家以外の者を充てる。
次に、評価チームの評価者は、以下の事項に責任を負う。
- 訪問に先立ち提供された自己評価報告書、その他の書類の分析を行うこと。
 - 証拠を収集、共有、確認するために訪問評価に参加すること。
 - 教育の質に関する判定を行うこと。
 - 訪問後、評価結果報告書案に対するコメントを提示すること。

Q A Aは、全ての高等教育機関に回覧される評価者登録一覧表を公表する。一覧表には、各評価者について、評価する資格のある専門分野等が示されている。

評価者は評価期間中に最大で4つの訪問評価を行うよう要請される。評価者は、所定の用紙に参加可能な高等教育機関を記入するが、その中ではどの高等教育機関とも利害関係がないことが求められる。

Q A Aは、評価チーム構成のため選考基準を用いて、通常訪問の3ヶ月前までに評価チームを高等教育機関に提示する。各チームの評価者数は、教育提供場所が複数であるなどの複雑性を十分に考慮しながら、提供される教育の規模と範囲によって決められる。各評価チームの評価者は、最低3人であるが、継続教育カレッジにおける小規模高等教育機関への訪問の場合は2名に減らすこともできる。

ところで、評価チーム構成のための選考基準には、訪問を行う評価者はQ A Aの研修プログラムを完全に修了していること、評価者は、通常4学期期間中に4回を超えて評価者を依頼されることはないが、いつでも稼働可能状態になければならないこと、外部有識者の場合、この回数は3回に減らすことができること、評価者は訪問期間全体を通じて参加可能でなければならず、評価者は、訪問予定の高等教育機関に関して、最近外部評価を行った、雇用の申し込みをした、最近まで雇用されていた、出身大学であるなどの利

害関係にあってはならないこと、が掲げられている。

高等教育機関は、評価チームの詳細情報を受領次第、チームの適切性に関し懸念される事項をQ A Aに意見を述べることができる。Q A Aのスタッフとの協議に引き続き、高等教育機関は、評価チーム構成のための選考基準が満たされず、評価チームは不適切であると考えられる場合は、これらの懸念される事項を書面にてQ A Aに提出しなければならない。

(4) 準備会議

評価チームの主査は、通常訪問の2ヶ月前までに開催される準備会議において、自己評価結果の主要な論点の明確化、評価される予定の教育の範囲と特質、評価対象となる学生の学習の範囲、訪問評価に先立ち評価者に送付される書面、訪問のための事務的な手配などについて、当該高等教育機関の担当者と協議する。

当該高等教育機関は、評価プロセス上、正確で、代表的かつ入手可能な情報と証拠を準備するよう要求される。訪問前及び訪問中に通常要請される資料は、3日半の訪問の範囲内で管理できるものとされ、大要、下記の資料が用意される。

○ 機関関係

- 設立趣意書
- 案内図
- 学内・建物計画
- 当該高等教育機関担当者の氏名と役職

○ 教育プログラム関係

- 自己評価報告書のコピー
- 自己評価報告書を補足する資料（例えば、最新の学生の受け入れと進級に関するデータなど）
- 学生に提供される当該学科に関する情報（例えば、学生便覧または科目要覧）
- 過去3年間の各プログラムに関する学外試験委員報告書、学外試験委員のためのガイドラインと手続き
- 最近の当該学科モニタリング報告書
- 訪問期間中の各教育プログラムの時間割表（授業以外の教員による指導、学生の学習予定なども含む）
- 教員の一覧表とプロフィール（主要な教育業績・研究業績、学内行政の役割）

○ その他（下記資料は、訪問評価中、評価チーム専用の部屋に用意

される。ただし、通常事前に評価チームには送付されない)

- 職能団体、学生からの報告書等を含め、過去3年間の当該学科内部モニタリング報告書
- 該当する会議の議事録
- モジュールあるいはユニットの概要と関連する書面

当該高等教育機関は、訪問の3週間前までに評価者に対し自己評価報告書及びその他の事前提出書類を送付する。訪問前後、評価者と当該高等教育機関との連絡は主査を通じて行われなければならない。

(5) 評価チームによる準備

主査は、訪問のための手配について討議し、チーム内の責任分担について合意するために評価者と連絡を取る。通常、評価者は、複数の評価項目に関わる証拠を整理して評価者間で共有する。主査は訪問の3週間前までにチームメンバーに対して書面による概要説明を行う。評価者は訪問の事務的な手配に関する情報をQ A Aから直接受領する。

評価者は、訪問に先立ち、自己評価報告書や、学外試験委員報告書を含めた他の事前報告書にもとづき、割り当てられた評価項目に関するコメント(詳細なものではなく概要でよい)を書面にて作成するよう求められる。このコメントの作成にあたり、評価者は「専門分野別評価備忘録」に記載されている質問を参照しなければならない。コメントは、当該学科の目的と目標に言及し、詳細な証拠が必要とされる事項を特定しなければならない。評価者のコメントは第1回目の評価チーム会議で討議され、チームの優先事項及び訪問評価期間中に行われる活動内容を決定する材料となる。

2) 訪問評価

訪問評価は、当該高等教育機関側と評価チームとの対話と協力の精神にもとづき実施される。訪問評価の主要な目的は、評価者が、当該学科の目的と目標に照らし合わせて、教育の質と学生の達成度についての判定を形成できるよう、当該専門分野における教育に関する十分な証拠を収集できるようにすることである。通常訪問評価は3日半継続する。

以下に、訪問評価の典型例を掲載する。

訪問評価の典型例

1日目（月曜日）

午後

- 通常評価チームは月曜日午後に集合する。会議・面談の順序は下記のとおりとするが、当該高等教育機関の代表者の都合に応じて変更になることもある。
 - 評価チームのみの会議
 - 当該高等教育機関の代表及びその他執行部による挨拶、機関の状況に関する簡単な説明
 - 評価を受ける学科のスタッフとの第1回目の面談（学生代表も出席可能）

2日目（火曜日）

- 評価者は下記方法を通じて教員の指導及び学生の学習の質に関する証拠を収集する。
 - 講義、セミナー、小集団指導、実務的ワークショップを含め、様々な指導・学習活動の観察
 - 学生の学習サンプリング
 - 会議出席
 - 図書館、情報関連機器等の学習資源、その他施設・設備の検査
 - 学外試験委員報告書など当該高等教育機関が準備した書面の検証
- 証拠は継続的に共有され、目的・目標に則して評価される。評価チームの各メンバーは書面による要約を書き始める。
- 当該学科のスタッフ、その他のスタッフとの会議は2日目と3日目を通じて行い、通常1時間以内とし、そこでは様々な評価項目を取り扱う。

午前

評価チーム主査と当該学科連絡担当者・当該高等教育機関担当者との会議

昼食

昼食をとりながら学部学生へのインタビュー

午後

卒業生、雇用主との面談（場合によってはキャンパスを離れることもあり得る）

夕方

評価チーム会議（当該高等教育機関担当者も出席）

3 日目（水曜日）

- 3 日目も評価者は証拠収集を行い、評価チームの各メンバーは書面による要約を書き始める。

午前

評価チーム主査と当該学科連絡担当者・当該高等教育機関担当者との会議

昼食

昼食をとりながら大学院学生へのインタビュー

午後

訪問中に発生した疑問点・不明な点を明確にするための、評価チームと当該学科スタッフとの会議

夕方

評価チーム会議

4 日目（木曜日）

- 昨日に引き続き、書面と学生の学習内容をある程度評価したら、評価者は証拠収集を完了する。4 日目の主な活動は、証拠の要約を書面にて作成し、判定を絞り、フィードバック会議への準備をすることである。

午前

評価チーム主査と当該学科連絡担当者・当該高等教育機関担当者との会議

昼食と午後早く

評価チーム最終会議：証拠と確定した判定の要約書面作成（当該高等教育機関担当者は出席しない）

午後

当該高等教育機関の代表及びその他執行部への口頭によるフィードバック

その後、評価者は解散

(1) 訪問評価プログラム

訪問評価プログラムの概要は準備会議で合意され、高等教育機関が評価者に送付する書面に記載される。プログラムの標準的なスケジュールは Q A A から提示される。

訪問中に評価チームによって実行される活動には以下の事項が含まれる。

- 機関全体及び授業科目に関する評価報告書、学外試験委員報告書等の精査
- 学生の学習内容のサンプリング（試験内容、コースワーク、プロジェクト、作品・論文）
- 訪問中に行われている教員による指導と学生の学習の様々な形態の観察（講義、セミナー、ワークショップ、個別指導、実地訓練、必要に応じ、職業斡旋などの直接の観察を含む）
- 教員、アドミニストレータ、サポートスタッフとの面談
- 学生、当該高等教育機関に以前在籍したことのある学生、雇用主との面談
- 学習資源の検討
- 証拠の検討、情報の共有、判定形成のための評価チーム会議

主査は、評価活動の対象となる範囲を見定め、全体的にバランスがとれるよう統括するとともに、評価者が適切に時間コントロールできるよう指導する。学生の学習サンプリング、教員による指導と学生の学習の観察、書面の読みこなし、スタッフ、学生、その他の利害関係者との面談、書面による要約の作成、評価にかかる判定などを行う上で適切なバランスを取るためには、計画と調整が必要である。評価活動の全体的な範囲とバランスは、評価チームが6つの評価項目に関して行う判定のための強力な証拠を積み上げていく上で重要な要素である。評価者は、この証拠の積みあげを完成させるという観点で、個別の予定表を準備し、合意することが期待される。評価者は、学習成果がより重要視される傾向に鑑み、学生の学習を観察するために十分な時間を配分しなければならない。

各評価者は当該高等教育機関に到着したら、高等教育機関の責任者や他の役員代表の紹介を受けるがその前に評価チームは顔合わせを済ませておく。

訪問初日の午後、出席可能な当該学科のスタッフと最初の面談が開催される。そこで、そのスタッフから評価対象となる専門分野について簡単なプレゼンテーションが行われ、自己評価実施後に生じた新しい展開についても説明される。またこの面談では、評価チームメンバー出席のもと、評価チームの主査が評価方法とその手続きについて当該高等教育機関スタッフに再確認する機会も設定されている。学生代表は当該学科スタッフとともにこの初回の面談に参加することができる。

訪問評価プログラムには、教育の様々な視点を検討するために、

高等教育機関のスタッフと評価者との広範囲な面談も含まれる。訪問期間中、評価チームのメンバーは毎日会い、プログラムと新たに発見された問題について討議する。高等教育機関の担当者は大半の面談でオブザーバーであるが、チームの討議に適切な事実情報を提供することができる。しかしながら、高等教育機関の担当者は、チーム会議、あるいは最終会議のような評点付けに関する直接の討議を伴う会議には出席できない。

(2) 証拠の収集

評価は、学生の学習と達成度が当該学科によって設定された目的と目標の達成をどの程度実証しているかに焦点を当てる。証拠の収集において、評価者は「専門分野別評価備忘録」を参照しなければならない。全ての評価者は、全ての評価項目に関わる証拠を特定、共有、検討、評価するよう求められている。

評価者は、当該高等教育機関のスタッフ及び学生との面談、指導と学習観察、学生の学習の質に関するコメントの記録を作成する。評価チーム内で記録を照合、回覧することにより、判定のための判断基準の構築に役立つ。評価者は、教育の質に関し評価結果の要約を書面で準備することになるが、その際この記録を参照する。この記録は訪問終了時に主査が保有する。

(3) 学生の学習サンプリング

学生の学習サンプリングは、訪問評価中の活動の重要な部分であり、この専門分野別評価では、評価者に以下の事項が要求される。

- 当該学科により目標として特定された学習成果に対する学生の達成度について判定を行う。
- 学生の学習に対する成績評価を検証する。
- 成績評価の方法と学生に対するフィードバックの方法・内容を評価するために学生の学習内容をサンプリングする。

学生の達成度に関する判定は、主として学生の学習サンプリング、学外試験委員報告書、教員による指導・学生の学習の観察に基づく。また評価者は、提供された統計データも考慮する。評価者は自分のコメントを学生の学習と評価記録用紙と観察記録用紙に記録する。

(4) 教員の指導と学生の学習の観察

訪問中の指導と学習の評価においては、当該学科で実施される教育の特性が反映され、通常予定される講義のサンプル観察を含むものとする。この目的は、指導と学習の質を考察し、学生の学習経験の内容を全体的に理解するためである。評価者は、各学習プログラ

ム及び学習の各水準と形態を網羅し、当該講義の代表的な範囲を観察しなければならない。主査は、効果的なサンプルを得るために、評価チームとの討議に向けて観察の暫定スケジュールを用意する。

評価者は、講義開始に先立ち講義担当スタッフと面談し、自己紹介の後、講義の全体的目標を討議するとともに学生がその講義を通じてどのように学習しようとしているかを確定する。講義の全体的目的を理解することは非常に重要である。評価者は、講義、セミナー、個人指導中はコメントをせず、直接指導と学習に介入してはならない。長い講義の場合（1時間以上）、可能な限り、準備会議において参観時間について合意しておく。

評価者は、観察した講義毎に「観察記録用紙」に所見を記入する。評価者は、講義毎に判定を行うにあたり、目的とする学習成果を達成する上で当該講義での教育方法及び使用されている資料は有効かどうかを評価する。

評価者は、講義に出席した後、担当者に口頭にて短いコメントを提示する。時間がなければ、コメントを後で提示することも可能である。この口頭によるコメントは当該担当者以外には機密扱いとし、常に個別に与えられるものである。このコメントの目的は、望ましい教育実践を指示するのではなく、行われた観察に関する建設的なコメントを提供することである。評価者は、全ての書面による報告書及び高等教育機関の他のメンバーとの討議において、スタッフの匿名性を保持しなければならない。

(5) 学習資源

評価者は、学生の学習資源の直接的検証を通じて証拠を収集する。評価者は、当該学科が利用する施設を訪れ、通常の指導・学習活動において専門的なIT機器あるいはその他の設備を使用している学生、スタッフを観察する。図書館の訪問では、評価者はカタログの検索を行ったり、オンライン設備へのアクセスを要求したりすることができる。学習資源の質を評価する上で、評価者による設備の直接観察は、学生の学習、書面による報告書、当該学科のスタッフ・学生との面談から取得する証拠と同等に重要なものと考えられる。ここで重要視すべき点は、当該学科の学生の設備へのアクセスと活用内容である。学習資源の検証は、利用可能な資源の質によって影響を与える評価項目（カリキュラムの設計・内容・編成、指導、学習、評価など）の判定に情報を提供することになる。

(6) スタッフとの面談

原則として評価者は、当該学科の水準に焦点を当て評価する。評価チームが高等教育機関全体の水準を問題にするのは、それが当該学科の学生の学習経験に影響を及ぼすとの判断があった場合だけである。スタッフとの面談は、評価項目の個別の評価視点に関して行うことが有益であろう。例えば、評価者は、学生支援とガイダンスを評価する場合、教育カウンセラー、個人指導を担当するスタッフ、学生福祉サービスの代表者と一緒に面談を持てば有効であろう。別の方法として、当該学科における学習資源について討議するために、図書館長、評価対象となる専門分野の図書館司書、中央コンピュータサービスの代表、その他適切なスタッフとの面談が有効である。これらの面談のための特定の議題を準備するにあたり、評価者は「専門分野別評価備忘録」を参照し、議事進行記録を書面にて記録する。

主査、高等教育機関の担当者、当該学科の連絡担当者の中で毎日面談をもつことにより、評価者には調査したい特定の問題に焦点を当てる機会が提供され、担当者と連絡担当者には評価行為に関する何らかの問題を提示する機会が与えられる。各評価者は、主査を通じて追加の資料や更なる面談などを請求することが奨励される。主査は、これらの手続きを行うにあたり、高等教育機関の担当者、当該学科の連絡担当者と連携を取る。

訪問評価の後半（通常は3日目の午後）、評価チームと当該学科のスタッフとの面談を開催することは、評価者にとっては、評点に影響を及ぼしそうな全ての重要事項をできる限り詳細に特定し、ポイントの明確化を求める機会となる。また、当該学科のスタッフにとっては、訪問期間中に発生する事項に関して話し合うことができる機会となる。この面談は中間的結論を公表するためでなければ、評価チームとスタッフとの対話のための最終的な機会でもない。

(7) 学生、当該高等教育機関に以前在籍したことのある学生、雇用主との面談

学生の学習経験の内容と達成度に関する学生の意見は重要な証拠である。評価チームは、可能な限り、学生との面談（通常1時間）に出席しなければならない。一般的に主査がこれらの面談の進行役を務める。面談の初めに、主査は評価チームを紹介し、専門分野別評価の方法について概要を述べる。専門分野別評価は学生の学習経験と達成度を重要視しているので、学生の意見が重要視されることを強調しておく必要がある。この面談での出席者の発言は、個人の

責任に帰すものではないことが保証されるべきである。また評価者は、最終的な評価は広範囲な証拠にもとづき行われ、学生によるコメントはその一部分を形成するものであることを明確に述べなければならない。この面談の概要がチーム内で回覧されるように、チームメンバー、主査あるいはチームのサポートスタッフのいずれかが記録を取らなければならない。この概要には個人を特定する記述をしてはならない。当該高等教育機関担当者はこれらの会合に出席しないが、学生が提起する問題を明確にし詳細な情報を特定する上で評価チームの手助けをしてもよい。

面談はスケジュールに従って行われ、全出席者が発言することが求められる。評価者は、6つの評価項目に関して学生の意見を求める。

評価者はこの面談に臨むにあたり、下記事項に留意する。

- 当該学科の目的と目標に関する学生の認識
- 専門分野における学習者としての学生の経験
- 教員の指導に対する学生の反応 など

同時に評価チームは、最近の卒業生や、雇用主、その他関連業界の代表者、職業従事者から、当該学科で提供される教育、卒業生あるいは学位取得者の質について意見を受けることができる。

(8) 書面の精査

評価者は同時に書面を精査することにより証拠を収集する。利用される証拠には、内部の書面・報告書だけでなく、学外試験委員、雇用主、認証・認定機関のような外部情報源からの報告書や助言も含まれる。できる限り広範囲な証拠をもとに絞込み、検証され、判定結果が導かれる。

(9) 判定

各評価項目に関わる教育の質に対する判定は、収集した証拠をもとに評価チーム全体によって検討される。どのような場合でも、記述された目的と目標に照らして、その達成度に基づき判定が行われる。評点は、各評価項目に関して収集された証拠に基づいて、評価チーム全体の合意によって付される。

(10) 評価チーム会議

評価チームは、評価結果を討議するために毎日（通常夕方）会議を行う。チーム会議は、各評価項目に関し、収集した証拠を見直し、暫定的判定を形成し、更なる調査が必要な問題がないか検討される。評価者は、収集した証拠が自己評価報告書や当該学科の目的・目標

とどう比較できるかを評価し、判定を立証するために提示された証拠の確実性を検証することが求められる。最終日前日の評価チーム会議では、各評価項目に関して収集した証拠の討議と評点付けの討議に十分な時間をかけなければならない。収集した情報と導かれる判定に関する討議にはチーム全体が関与しなければならない。

評価者は、最終日の午後早い時間に最終会議を開催し、追加の証拠を見直し、各評価項目の長所と短所の大枠に同意し、各評価項目の評点を確定し、当該高等教育機関に報告する全体的結論を決定する。当該高等教育機関担当者はこの会議には出席しない。

(11) 書面による要約

訪問中に評価者にとって記載される要約は、各評価項目に関して収集された証拠の評価に焦点が当てられる。要約は、記述的ではなく分析的内容とし、当該目的・目標や、面談、学外試験委員の報告書、学生の学習サンプルと講義の観察結果などの情報源を直接参照しなければならない。書面による要約は、各評価項目に関して適切な長所と問題点を概括し、全体として、割り当てる評点に根拠を与えるものでなければならない。

(12) 評価項目の評点付け

評価者は、6つの評価項目に対して判定を行い、評点に合意するよう求められている。評価者は、評点を付すにあたり、各評価項目において、当該学科によって設定された目標に対する学生の学習経験と達成状況などを参考とする。

次頁に、2000－2001年の専門分野別評価の評価項目別評点一覧表を掲載した。この表から、「経営学」で4学科、「レクリエーション学・スポーツ学・観光学」で3学科において、評点「1」が付された。いずれも「質の管理と向上」の項目である。

(13) 口頭によるフィードバック会議

訪問評価の最後に当該高等教育機関の代表者との会議が組み立ており、そこで評価結果が口頭で示される。会議では主査が議長となり、評点、全体的な判定、公表される報告書に含められる主要な証拠について伝えられる。評価者と当該機関担当者による説明が多少あるかもしれないが、これは評価者の判定に影響を及ぼす協議のための会議ではない。

(14) 評価結果に関する報告書

○評価結果報告書

評価結果報告書は訪問評価の後に公表される。報告書には下記の

2000－2001年 専門分野別評価 評価項目別評定一覧（イングランド・北アイルランド）

専門領域	学科数	評価項目																						総合評定 (数字は学科数)		
		カリキュラムの 設計、内容、評価				指導、学習、評価				学習の進捗と 学習達成度				学生の学習支援と ガイダンス				学習資源				質の管理と向上				
		4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3		2	1
解剖学・生理学	1	1				1				1				1				1				1				認定 1
考古学	13	8	4	1		6	7			13				13				9	3	1		7	6			認定 13
美術学・意匠学	7	3	4			3	4			4	3			5	2			4	2	1			6	1		認定 7
経営学	112	58	46	8		23	76	13		66	43	3		90	21	1		72	37	3		21	67	20	4	認定 108 再評価 4
ケルト語研究	2	2				1	1			1	1			2				1	1			1	1			認定 2
古代史	13	10	3			9	3	1		13				12	1			12	1			7	6			認定 13
コミュニケーション・メディア研究	1	1					1			1				1				1				1				認定 1
経済学	39	28	11			23	16			29	9	1		39				36	3			21	17	1		認定 39
教育学	47	34	11	2		24	21	2		29	17	1		41	6			40	7			23	17	7		認定 47
エンジニアリング	1		1				1					1		1					1				1			認定 1
歴史学	1	1					1			1				1				1				1				認定 1
レクリエーション学・スポーツ学・観光学	69	34	27	8		16	40	13		34	28	7		57	12			43	22	4		10	45	11	3	認定 66 再評価 3
図書館学・情報経営学	8	6	2			2	6			4	2	2		7	1			7	1			4	3	1		認定 8
数学・統計学	3	3				1	2			2	1			3				3				1	2			認定 3
分子生命科学	2	2					2			2				2				2					2			認定 2
看護学	1	1					1			1				1				1					1			認定 1
有機生命科学	1	1					1			1					1			1				1				認定 1
その他医学関連	4	3	1			1	3			4				4				4				1	3			認定 4
哲学	27	25	2			22	5			26	1			27				27				23	4			認定 27
政治学	42	36	6			21	21			32	10			42				38	3	1		28	13	1		認定 42
心理学	4	4				3	1			3	1			4				3	1			1	3			認定 4
宗教学	23	16	7			5	17	1		22	1			22	1			18	5			15	7	1		認定 23

内容が含まれる。

- 評価方法の記述
- 目的と目標について当該学科により準備された記述
- 評点と教育の質に関する全体的な評価
- 6つの評価項目にもとづき構成された教育の質に関する評価
- 結論

報告書の分量は通常 4,500 ワード程度である。

主査は、訪問中に評価者により準備された要約を活用して、訪問評価終了した週に最初の報告書案を作成する。報告書案は評価者に送付され、事実内容が正確であり、評価チームの意見を代表しているか否かがチェックされる。報告書の作成予定を順守できるように、評価者が最初の報告書案に関するコメントを1週間以内に主査に返すことが特に重要である。その後、当該高等教育機関に対して報告書案における事実誤認への意見申し立て機会が与えられる。

報告書は、当該学科の目的と目標との関連で、具体的判断基準を用いて導いた判定と、その判定を裏づける証拠の記載に絞られる。読み手が各評価項目に関する評価内容を読んで実際に付された評点に驚かないよう、報告書には各評価項目の適切な記述を記載するものとする。記載にあたり、簡潔で、正確な書き方と一貫性のあるスタイルが肝要である。報告書は、基本的に分析的に評価がなされていることが求められる。

○専門分野別評価概観報告書

2000-2001 年用の専門分野別評価が終了次第、Q A A は、評価された専門分野毎に高等教育機関が提供する全体的な教育の質を評価した専門分野別評価概観報告書を公表する。また、その報告書には、最良の実践事例や質の強化を促進するよう編集される。

評価者は、訪問プログラムの最後に報告コメントを提供するために召集される。専門分野別評価概観報告書には、専門分野別評価を受けた学科一覧表、付けられた評点が含まれる。またそこには訪問評価に関与した評価者と主査の一覧表も含まれる。

評価結果報告書と専門分野別評価概観報告書は広く配布される。例えば専門分野別評価概観報告書は、全ての高等教育機関と報道機関のみならず、中等学校、6 年制カレッジ、継続教育カレッジ、就職斡旋サービス、主要な公共図書館に対しても提供される。

4. 専門分野別評価備忘録—具体的評価の視点—

この「専門分野別評価備忘録」は6つの評価項目に沿って構成されており、評価と関連する報告書作成全体を通じて各評価項目が集中的にカバーされるよう、評価のヒントを提供するものである。

本備忘録は、当該学科が自己評価報告書を作成する際に参照し、また評価者が下記目的のために使用するものである。

- 訪問に先立つ自己評価報告書の分析
- 訪問中の証拠の収集
- 専門分野別評価報告書の作成

各評価項目の主要な特徴と関係は本備忘録によって広範囲に網羅されている。しかしながら、本備忘録の内容は規範的あるいは包括的であると見なすべきではない。当該学科の目的と目標、自己評価報告書が評価の枠組みを形成するのである。

評価者は、記入した観察記録や学生の学習・評価記録だけでなく、面談記録や書面における情報源などを含む証拠の記録を収集しつつ、書面にまとめる。原則として、評価者は専門分野の水準に注目するものとし、高等教育機関の中心的問題を扱うのは、それが評価されている専門分野に直接影響を及ぼす場合だけである。

【具体的評価の視点】

1 カリキュラムの設計、内容、編成

目的・目標の適切性と自己評価報告書における記述を確認し、全体を通じて学習の各水準とプログラムを検証する。

この項目で設定された目標の達成度と達成に向けた努力の状況を評価する。

設定された目標、それらの目標の達成水準は、当該学科が設定した目的達成を可能にしているか。

1-1 カリキュラムの設計、編成、内容

下記事項を検討して、期待される学習成果と学習経験に関して、カリキュラムの設計、編成、内容はどの程度適切であるか。

- ◆ カリキュラムの水準と形態
- ◆ カリキュラムの範囲と深さ
- ◆ カリキュラムの一貫性
- ◆ 学生の学習の進捗状況と達成度
- ◆ カリキュラムの柔軟性と学生の科目選択
- ◆ 専門職団体/認証団体からの認定

- ◆ 学際的、複数の専門分野にわたる要素
- ◆ 学生のプロフィール
- ◆ スタッフのプロフィール/教員の専門性
- ◆ 学生の学習到達度の証拠
- ◆ 利用可能な学習資源（図書館、IT、施設・設備等）
- ◆ カリキュラムの有効性に関する内部・外部報告書

1－2 目的とする学習成果

以下の観点から、提供されている学習機会は目的とする成果に対して適切であるか。

- ◆ 知識と理解
- ◆ 認知技能
- ◆ 実務的・専門職業的スキルを含め、専門分野に特有のスキル
- ◆ 汎用的スキル
- ◆ 就職・高度な学習への発展
- ◆ 個人的な成長

実際の進捗・達成度に関する証拠は、提供されている学習機会が適切であることをどの程度証明するか。

1－3 通用性と革新

カリキュラムの設計と更新が下記事項によって情報提供されている証拠があるか。

- ◆ 教員の指導と学生の学習における最近の進展
- ◆ 研究と奨学金を含めて、最近の専門分野/学際的進展
- ◆ 状況によっては、産業界・専門的職業での変化
- ◆ 学習資源（図書館、IT、設備）における進展
- ◆ 学習成果と実際の学習到達度に関するモニタリングと評価

2 指導、学習、評価

目的・目標の適切性と自己評価報告書における記述を確認し、全体を通じて学習の各水準とプログラムを検証する。

この項目で設定された目標の達成度と達成に向けた努力の状況を評価する。

設定された目標、それらの目標の達成水準は、当該学科が設定した目的達成を可能にしているか。

2－1 指導、学習、評価戦略

指導、学習、評価のための戦略とは何か。それは目的と目標を明確に表現しているか。

指導、学習、評価活動のプログラムは以下の観点から適切か。

- ◆ 目的とする学習成果、特に下記事項の開発と効果的な評価
 - ・ 知識と理解
 - ・ 汎用的スキル
 - ・ 分析スキル
 - ・ 実務的・専門職業的スキルを含め、専門分野に特有のスキル
- ◆ カリキュラムの設計、内容、編成
- ◆ 教員、非教育スタッフを含めて、利用可能な資源

2－2 指導

下記事項に関して特定される長所と短所について、証拠（学外試験委員報告書、指導・学習資料、観察、学生評価アンケートなど）はあるか。

- ◆ 学習目標の明確さ
- ◆ 状況によっては、専門分野での活動及び研究の影響を含めて、スタッフの貢献度
- ◆ 指導の下に行われる学習用資料を含む、提供される資料
- ◆ I Tを含む、収容設備及び資源の使用
- ◆ 学生の関与と参加
- ◆ 学習成果に関し、学生の達成に対する特別な活動の総合的適切性

教員による指導の質は維持、強化されているか（例えば、教員開発プログラム、ピア・レビュー、グループ指導の効果的管理、新規スタッフのオリエンテーションと助言指導などを通じて）。

2－3 学習

明確で適切な学習成果が設定されているか。

以下の観点から、学習はどのように効果的に促進されているか。

- ◆ 学生の学習量
- ◆ 教育ガイダンスと監督（学習スキルと研究方法を含めて）
- ◆ 資源の提供（自習/指導学習のための場所、書籍・雑誌、I Tや専門的設備を含めて）

学生は効果的学習の実施に向けて努力しているか。

2－4 評価

以下の観点から、評価はどのように効果的に設計、実施されているか。

- ◆ 期待する学習成果と実際の成果との適合性
- ◆ 成績評価基準、課題の明確性と学生の理解度

- ◆ 学習の奨励（学生へのフィードバックの内容を含めて）
- ◆ 学生の学習到達度の測定
- ◆ 学生プロフィール、水準、学習形態の適切性
- ◆ 成績評価の一貫性と厳格さ
- ◆ 内部共通試験と学外試験委員による検証の証拠

3 学生の進捗・達成度

目的・目標の適切性と自己評価報告書における記述を確認し、全体を通じて学習の各水準とプログラムを検証する。

この項目で設定された目標の達成度と達成に向けた努力の状況を評価する。

設定された目標、それらの目標の達成水準は、当該学科が設定した目的達成を可能にしているか。

3-1 学生プロフィール

自己報告書添付資料・更新情報における志願者と入学者のプロフィールは、以下の観点から専門分野の目的に適合しているか。

- ◆ 志願者数に対する入学者数の割合
- ◆ 入学資格
- ◆ 志願者と入学者の範囲（例えば、年齢、性別、人種、障害、出身地）

3-2 学生の進捗と修了割合

学生の進捗と修了における割合と傾向は、以下の観点から満足すべきものか。

- ◆ プログラムの各段階における進捗（留年、中途退学、内外の転校を区別する）
- ◆ プログラムの修了
- ◆ 授与される資格（例えば、サーティフィケート、ディプロマ、ディグリーの授与状況）

3-3 学生の達成度

授与される資格は、目標に関して学生の達成度の適切な水準を示しているか。

目的とする学習成果の達成度に関して、提供された学生の学習サンプルにはどのような証拠が存在するか。例えば：

- ◆ 知識と理解
- ◆ 汎用的スキル
- ◆ 分析スキル

◆ 実務的・専門職業上のスキルを含め、専門分野に特有のスキル就職や継続教育などへの発展を含めて、下記の中から得られる学生の達成度の証拠はどのようなものか。

- ◆ 学外試験委員報告書
- ◆ 職能団体・認証団体の報告書
- ◆ 雇用主・専門的業務従事者
- ◆ 進路に関するデータ
- ◆ 在籍学生及び当該高等教育機関に以前在籍したことのある学生との面談

4 学生支援・ガイダンス

目的・目標の適切性と自己評価報告書における記述を確認し、全体を通じて学習の各水準とプログラムを検証する。

この項目で設定された目標の達成度と達成に向けた努力の状況を評価する。

設定された目標、それらの目標の達成水準は、当該学科が設定した目的達成を可能にしているか。

4－1 一般

支援とガイダンスのための適切な全体戦略は存在するか、学生のプロフィール、目的・目標と一貫性があるか。

効果的な書面によるガイダンスや利用可能な支援・ガイダンスは存在するか。

学生の満足度の観点から、提供される支援・ガイダンスの成功の証拠は何か。

4－2 学生受入れとオリエンテーションの手続き

学生受入れとオリエンテーションのための効果的な手続きがあるか。また、当該機関のスタッフと志願者は広くそれを理解しているか。

4－3 教育ガイダンスと個別指導支援

スタッフと志願者によって広く理解されている教育ガイダンスと個別指導支援のための手続きは明確で、下記と合致しているか。

- ◆ 学生のプロフィール
- ◆ カリキュラムの構成
- ◆ 指導、学習、評価方法

学生の個別のニーズは適切に特定され、対応がなされているか（例えば、学習スキル支援の提供を通じて）。

個別指導に関わるスタッフの開発は行われているか。

学生の進捗・達成度の観点から、提供される教育ガイダンスの成功を示す証拠は何か。

4－4 学生生活に関する助言と福利厚生支援

学生生活に関する助言と福利厚生支援のための手続きは明確で、スタッフと志願者は広くそれを理解しているか。

提供されるサービスは、全てのキャンパスで実施され、職業斡旋や海外留学に関する学生のニーズもカバーしているか。

当該学科のスタッフと支援サービスの間に効果的な連携があるか。

4－5 就職斡旋情報・ガイダンス

就職斡旋情報・ガイダンスのための手続きは明確で、スタッフと志願者は広くそれを理解しているか。

就職斡旋情報・ガイダンスは下記事項と適合しているか。

- ◆ 目的と目標
- ◆ カリキュラム
- ◆ 学生の学習経験

当該学科スタッフと就職斡旋サービスの間に効果的な連携があるか。

卒業後の進路の観点から、提供されるガイダンスの成功を示す証拠は何か。

5 学習資源

目的・目標の適切性と自己評価報告書における記述を確認し、全体を通じて学習の各水準とプログラムを検証する。可能な限り、学習資源に対する学生の意見や学生の使用頻度を立証する。

この項目で設定された目標の達成度と達成に向けた努力の状況を評価する。

設定された目標、それらの目標の達成水準は、当該学科が設定した目的達成を可能にしているか。

5－1 学習資源戦略

学習資源のための適切な全体的戦略があるか。学習資源戦略は下記と適合しているか。

- ◆ カリキュラムのための支援
- ◆ 指導・学習・評価戦略
- ◆ 目的とする学習成果
- ◆ 学生のプロフィールにより示唆されるニーズ

資源の維持、交換、更新のための効果的な手続きがあるか。

5－2 図書館サービス

下記の観点から、図書館サービスは利用可能で、適切か。

- ◆ カリキュラムの要件、指導・学習・評価戦略、目的とする学習成果
- ◆ 書籍・雑誌の在庫、指導の下での学習用資料、学習場所、その他学習支援施設
- ◆ 学生に対するオリエンテーション、開館時間、利用者支援のための手続き

当該学科のスタッフと図書館サービスの間に効果的な連携があるか。

5－3 設備・情報テクノロジー

下記の観点から、設備・ITは利用可能、アクセス可能で、適切か。

- ◆ カリキュラムの要件、指導・学習・評価戦略、目的とする学習成果
- ◆ 一般的・専門的設備
- ◆ 開架式、自立型学習施設
- ◆ 学生に対するオリエンテーション、研修、ユーザー支援
- ◆ 指導・学習テクノロジープログラムを含め、学習用資料

当該学科のスタッフと技術スタッフ・ITサービスの間に効果的な連携があるか。

5－4 指導・学習、社交用収容設備

下記の観点から、指導・学習、社交用収容設備は利用可能で適切か。

- ◆ 一般的・専門的収容設備の範囲とレイアウト（講義、セミナー、個別指導、スタジオ、研究室）
- ◆ 自習室（図書館、IT、実務研修）
- ◆ 社交、食事、レクリエーション施設

5－5 技術・管理支援

利用可能な技術・管理支援は適切か。

教育スタッフと支援スタッフの間に効果的な連携があるか。

スタッフの能力開発のための適切な機会を設けているか。

6 質の管理と向上

目的・目標の適切性と自己評価報告書における記述を確認し、全

体を通じて学習の各水準とプログラムを検証する。

この項目で設定された目標の達成度と達成に向けた努力の状況を評価する。

設定された目標、それらの目標の達成水準は、当該学科が設定した目的達成を可能にしているか。

6－1 質の管理

専門分野の目的・目標の達成度をモニタリングし、評価するための内部手続きはどの程度効果的か。

これらの手続きは下記事項の適切な検討を伴っているか。

- ◆ 内部モニタリング用データ（例えば、指導・学習の質、学生の進捗・達成度、教育支援、その他の支援サービス）
- ◆ 学外試験委員報告書
- ◆ 当該学科スタッフの意見
- ◆ 学生の意見
- ◆ 雇用主、専門職業界団体の意見
- ◆ その他内外の評価
- ◆ スタッフの能力開発のニーズ

6－2 質の向上

下記の観点から、質管理プロセスの重要な成果は何であったか。

- ◆ 専門分野の目的・目標の改訂
- ◆ 目的と目標をより十分に達成するために必要とされる行動計画の特定と実行
- ◆ 内部指標・効果測定の特定制
- ◆ 教育の更なる向上のための計画
- ◆ 優れた実践事例の普及

質の向上のための機会はどのように特定され、検討されているか。

以下の観点から、質向上の証拠は何か。

- ◆ 新規スタッフのためのオリエンテーション手続き
- ◆ 指導スキルの評価と内部のピア・レビュー
- ◆ 指導・学習・評価に関するスタッフ開発の活動
- ◆ 学生支援・ガイダンスに関するスタッフ開発の活動
- ◆ 学生の経験と達成におけるインパクト

下記を含めて、自己評価と継続的改善のプロセスはどのような効果があるか。

- ◆ 自己評価の質
- ◆ 管理情報の使用

◆ 協議プロセス

おわりに

以上、Q A A が 2000－2001 年に実施した専門分野別評価のプロセスを概観してきたが、最後に機関別オーディットとの違いを踏まえ、専門分野別評価の特質を挙げると以下の通りである。

機関別オーディットでは、各高等教育機関に対して Q A A が策定した「高等教育質保証のための実施基準（Code of Practice for the assurance of academic quality and standards in higher education）」（以下、実施基準）への対応との関連で、高等教育機関内における質保証の構造やメカニズムの有効性、教育プログラムの質や学位の水準が維持されていることを保証する内部質保証プロセスの有効性に主に焦点をあてて評価することを基本原理としている。例えば、学生に対する教育については、授業参観などを通じて直接的にその質を評価するのではなく、授業の改善方法など教育の質を高めるためのシステム・手続きを評価対象とするものである。

これに対して、専門分野別評価では、当該学科が設定する目的・目標に則して、学生の学習経験、学習成果そのものに直接焦点をあてて評価することを本旨としている。そして、その評価にあたっては、徹底的に証拠収集に努める点も大きな特徴として挙げられよう。

また、専門分野別評価では、Q A A が設定する「ベンチマーク・ステイトメント」を必ずしも評価基準としているわけではなく、実際の評価では、当該学科の目的・目標に照らして当該専門分野のスペシャリストである評価者の知見・識見に基づき評価が行われる。とはいえ、Q A A は 6 つの評価項目において具体的評価視点を提示して、高等教育機関側は自己評価の際に、評価者側は実際の評価の際にこれを活用する。

今後、わが国においても本格的に専門分野別評価を立ち上げるとすれば、機関別評価と専門分野別評価それぞれにおいて、大学のどの側面を対象に評価するのかを明確にし、両者の適切な役割分担を構築することが不可欠であると考ええる。そのことが等閑にされれば、大学側、評価機関側にとって多くの負担を伴うことになるだろう。

【参考文献】

- 1 拙稿「英国における高等教育の質保証」（財団法人大学基準協会企

- 画・編集『大学評価の国際化』エイデル研究所、2003年10月)
- 2 Handbook for institutional audit : England, The Quality Assurance Agency for Higher Education, 2006
 - 3 Subject review handbook England and N.Ireland (September 2000-December 2001)
 - 4 The Quality Assurance Agency for Higher Education, 2001
(<http://www.qaa.ac.uk/public/srhbook/reviewmethod.htm>)
 - 5 Annual Report and financial summary 2000/2001, The Quality Assurance Agency for Higher Education, 2002

アメリカの専門分野別アクレディテーション協会の基準にみる特色について —看護学分野、心理学分野を例として—

前 田 早 苗

はじめに

本稿は、大学基準協会が検討を進めている専門分野別評価導入に向けた調査研究の一環として、アメリカの専門分野別アクレディテーション協会が、どのような方針のもとに評価活動を行っているのかを、その評価基準を中心に研究し、大学基準協会の評価活動への示唆を得ようとするものである。

調査研究の対象としたのは、看護学のアクレディテーションを行っている大学看護教育委員会 (Commission on Collegiate Nursing Education (CCNE)) と心理学分野のアクレディテーションを実施しているアメリカ心理学会 (American Psychological Association (APA)) アクレディテーション委員会 (Commission on Accreditation (COA)) である。両機関を対象としたのは、評価者トレーニングに関して2004年にインタビュー調査を行い、団体の概要を把握していたからである。したがって今回の調査研究は、もっぱら文献によった。

1. 看護学分野について

1) 看護学分野のアクレディテーションの現状

看護学分野には、全米看護連盟 (National League for Nursing (NLN)) というアメリカ最大の全国団体がある。その前身である The American Society of Superintendents of Training Schools for Nurses は1893年に設立されており、歴史ある団体である。NLNは、アクレディテーションに関しても内部に置かれた委員会が専門職業資格プログラムから学位プログラムまで一手に看護学プログラムの認定を行っていた。

しかし、2004年にCCNEに対して行ったインタビュー調査によると、NLNのアクレディテーションは、準学士や職業資格のプログラムに重点が置かれているという不満から、アメリカ大学看護教育協会 (American Association of Colleges of Nursing (AACN)) が1996年に学士以上の学位プログラムの認定のためにCCNEを設立したとのことである。

NLNは、現在もアクレディテーションの対象となるプログラムに変更は加えておらず、学士課程、修士課程のプログラムも認定しているのに対して、本稿で取り上げるCCNEは、学士課程以上のプログラムのみを対象としている。

なお、NLNのプログラムの登録学生数が明らかにされていないため単純比

較はできないが、全米ア krediteーション審議会（Council for Higher Education Accreditation）の 2005 年版年鑑では、NLNとCCNEの認定プログラム数は、前者が 1,259 であり、後者は 418（プログラムの学生数計 7 万人）である。NLNのホームページで学士課程と修士課程の認定プログラム数を数えると 2008 年 3 月時点で約 330 であり、CCNEの方が多くなっている。

2) CCNEのア krediteーションの概要

CCNEのア krediteーションの概要は基準（Standards for Accreditation of Baccalaureate and Graduate Nursing Programs）の前文およびホームページによると以下のとおりである。

① CCNEの組織

ア krediteーションの可否の決定を行う理事会は、13 名で構成されている。その内訳は、ディーン 3 名、教員 3 名、病院関係者 2 名、一般代表 2 名、看護師 3 名である。事務局スタッフは、専門スタッフ 3 名、サポートスタッフ 3 名の計 6 名である。

② ア krediteーションの対象

学士課程プログラムと大学院修士課程プログラムを認定の対象としている。なお、2008 年度から、学士課程終了後のレジデンシー・プログラムの認定も開始する予定である。

③ ア krediteーションの方針

CCNEは、基準の前文で、「ア krediteーションの目的」（5 項目）、「価値重視の率先」（12 項目）、「看護学プログラムのア krediteーションの目標」（12 項目）、「カリキュラムの革新」と、重層的に評価方針を掲げている。

その方針の大部分は、看護プログラムの改善向上の支援、認定プログラムの質の社会に対する保証、認定プロセスの公正性の確立等の一般的なものであるが、そのなかでCCNEに特徴的な記述を挙げると以下のようなものがある。

- ・ 利益共同体のピアレビューおよび相互監督を信頼する。
- ・ 費用効果が高く、費用に対する説明責任のあるプロセスを維持する。
- ・ 有用な専門職養成、社会的責任の果たせる市民となる卒業生を養成するプログラムを奨励する。
- ・ 大学の自治と看護教育プログラムの多様性を認識し尊重する。
- ・ 看護教育のア krediteーションが持つ機能と価値に関して社会の理解を深める。
- ・ 評価プロセスの重複を最小限にするため他のア krediteーション団体と協力して作業を行う。

- ・ CCNEの基準は、教育における革新と実験を奨励する。カリキュラムの革新性は、究極的に学生、看護専門職、社会のニーズに役立つものでなくてはならない。

このような項目からは、看護学分野で2番目の団体として、ア krediteーションシステムの構築と基準の設定を行うにあたり、CCNE自身の有効性を確認しつつ、従来の課題を踏まえて慎重にその方針が検討されたことが伺える。

なお、CCNEが認定する看護学プログラムのほとんどが総合大学において提供されるもので、看護学の教育プログラムのみを提供する独立した教育機関は一割にも満たない。看護学のみの小規模な教育機関であっても、CCNEの評価を受けるためには、地区ア krediteーション協会の認定を受けていなければ評価申請をすることができない。

3) ア krediteーション基準

CCNEのア krediteーション基準は、「基準」と「主要な要素」で構成されている。このうち「基準」は、期待される成果に関し、複数分野を包含する広範な記述となっている。各基準に関わるものとして一連の「主要な要素」を設定している。「主要な要素」は、これに従って分析を行うことにより、より広範囲な教育基準が満たされているかどうかの指標を提供することをねらいとしている。実際の評価においては、プログラムが各基準を満たしているかどうかを決定する際に、評価に関わる各委員会やCCNE理事会によって「主要な要素」の検討が行われる。

看護プログラムの質と認定プロセスの一貫性・統合性を維持しつつ、大学の自治を支援し、革新性を奨励するために、「主要な要素」は、各基準のできる限り広範囲な解釈を可能にするよう設計されている。

「主要な要素」に続けて、プログラムが自己評価資料を作成し、訪問評価への準備を行う上での助けとなる「証拠例」の一覧表が記載されている。これらの「証拠例」は、これを活用することにより、自己点検・評価書面に含めることができるし、訪問評価時の評価チームによる検討のために利用することができる。「証拠例」は、プログラムの範囲内に存在するすべての条件を含むものでなく、除外するものでもない。むしろ、「証拠例」は、教育実践の誠実性を検証する上で、プログラムの代表者及び認定プロセスに関与する各人の助けとなるよう用いられるべきものである。「主要な要素」に従って評価を行う際には、合理的な他の選択肢が存在することを認識しているからである。

以下にア krediteーション基準を掲げる。

学士課程・大学院看護教育プログラムの認定基準

(2003. 10 改正)

基準Ⅰ プログラムの質 使命とガバナンス

プログラムの使命・目標・期待される成果は大学（parent institution）の使命・目標・期待される成果と合致し、看護専門職教育基準・ガイドラインを反映し、利益共同体のニーズと期待を考慮し、そのすべてが当該プログラムの継続的進歩と改善を迫及するものであること。大学の方針と看護プログラムは明確に当該プログラムの使命・目標・期待される成果を支援していること。プログラムの教員と学生は、当該プログラムの運営、プログラムの質を改善するための取り組みに参画していること。

主要な要素

- I-A. プログラムの使命・目標・期待される成果は明文化され、大学の使命・目標・期待される成果と合致し、看護職の準備のための看護専門職教育基準・ガイドラインと一貫している。
- I-B. プログラムの使命・目標・期待される成果は、看護専門職基準・ガイドラインを反映するために、定期的に見直され、必要に応じて、改訂される。
- I-C. プログラムの使命・目標・期待される成果は、利益共同体のニーズと期待を反映させるために、定期的に見直され、必要に応じて、改訂される。
- I-D. プログラムの運営における教員と学生の役割は明確に規定され、意義ある参加を可能とする。
- I-E. 文書と出版物は正確である。広告資料におけるプログラムの提供、成果、認定/許可状況、学年暦、学生の受け入れ方針、成績評価方針、学位取得要件、授業料、費用に関する記述は正確である。

I-F. 大学および看護プログラムの方針は、プログラムの使命・目標・期待される成果と合致し、支援している。それらの方針は、公平・公正で、公表され、進行中の改善を反映するために、必要に応じて見直し、改訂が行われている。これらの方針には、学生の募集、受け入れ、在学に関する方針が含まれる。但しこれに限定されるわけではない。

基準 II プログラムの質 大学のコミットメントと資源

大学は現在どのようにプログラムと関わり支援しているかを実証すること。大学は、プログラムがその使命・目標・期待される成果を達成できるように資源を利用可能とすること。教員は、プログラムの資源であり、プログラムの使命・目標・期待される成果の達成を可能にすること。

主要な要素

II-A. 大学とプログラムは、教員の教育・研究・サービス・実践がプログラムの使命・目標・期待される成果と合致することを奨励するような環境を提供し、支援する。

II-B. プログラムがその使命・目標・期待される成果を達成できるよう十分な財政的・物理的資源が存在する。これらの資源は必要に応じて見直し、改訂、改善される。

II-C. 質を保証するために十分な教育支援サービスが提供され、プログラムと学生のニーズを満たすため定期的に評価が行われる。

II-D. 看護教育管理責任者は学術的、経験的に十分な資格を有し、使命・目標・期待される成果を達成するために必要とされる権限を授与されている。看護教育管理責任者は、使命・目標・期待される成果を達成する上で看護教育組織に対し有効なリーダーシップを発揮する。

II-E. 各教員は学術的、経験的に十分な資格を有し、プログラムの使命・目標・期待される成果を達成するために十分な人数を擁している。

II-F. 教育、研究、サービス、実践における教員の役割が明確に規定され、プログラムの使命・目標・期待される成果と合致している。

基準 III プログラムの質 カリキュラムと教育実践

カリキュラムはプログラムの使命・目標・期待される成果に従って開発され、看護専門職教育基準・ガイドライン及び利益共同体のニーズと期待を反映していること。指導・学習経験と期待される成果との間に一貫性があること。指導、学習、学生の成績評価のための環境は期待される成果の達成を促進していること。

主要な要素

III-A. カリキュラムは、看護専門職教育基準・ガイドラインと一貫している。また、プログラムの使命・目標・期待される成果に合致する学生の期待される学習成果の明確な規定を反映するために、開発、実行、改訂されている。

III-B. カリキュラムは、看護専門職教育基準・ガイドラインを反映するために開発、実施、改訂されている。これらの基準・ガイドラインはカリキュラムの構成と期待される学習成果にはっきりと現れている。コース/ユニット/レベルの成果は、プログラムが卒業生に求めている役割と一貫している。

1. 学士課程カリキュラムは、「看護専門職のための学士課程教育の基本 (The Essentials of Baccalaureate Education for Professional Nursing Practice (AACN, 1998))」に特定されている知識とスキルを取り入れている。
2. 修士課程カリキュラムは、「高等看護専門職のための修士課程教育の基本 (The Essentials of Master's Education for Advanced Practice Nursing (AACN, 1996))」に特定されている知識とスキルを取り入れている。修士課程プログラムのために採用されたその他の専門基準がカリキュラムに取り入れられている。更に、看護師 (Nurse practitioner) 教育プログラムのカリキュラムは、「看護師教育プログラムの評価基準 (The Criteria for Evaluation of Nurse

Practitioner Programs (NTF, 2002 年)」を取入れていることを実証している。

III-C. カリキュラムは、期待されるプログラム成果を満たすために論理的に構成されている。

1. 学士課程カリキュラムは文学、科学、人文科学の土台を基礎とする。
2. 修士課程カリキュラムは学士課程水準の土台を基礎とする。

III-D. カリキュラムと指導・学習の実践は、進行中の改善を強化するために、定期的な間隔で評価を受ける。

III-E. 講義や臨床による指導・学習の実践及び学習環境は学生の学習成果の達成を支援する。

III-F. カリキュラム及び指導・学習の実践は認識している利益共同体のニーズと期待を考慮している。

基準 IV プログラムの有効性 学生の成績と教員の達成

プログラムはその使命・目標・期待される成果を達成する上で有効であること。実際の学生の学習成果はプログラムの使命・目標・期待される成果と合致していること。卒業生の満足度とプログラムの達成度はプログラムの有効性を証明していること。実際の教員の成果はプログラムの使命・目標・期待される成果と一貫していること。プログラムの有効性に関するデータは進行中の改善を促進するために用いられていること。

主要な要素

IV-A. 学生の成績は教員により評価され、期待される成果を反映している。評価方針・手順は明確に定義され、一貫して適用されている。

IV-B. 学生・卒業生・雇用主の満足度、卒業生の達成度の実証に関する情報を集めるために調査及びその他の情報が用いられている。学生の成果に関するデータには、必要に応じて、卒業率、NCLEX-RN®合格率、検定試験

合格率、就職率が含まれる。但し、これに限定されるわけではない。

IV-C. プログラムの成果に関するデータは、プログラムの有効性の証拠を提供するために分析され、進行中のプログラム改善を促進するために用いられる。

IV-D. 教員の成果はプログラムの使命・目標・期待される成果の達成を実証し、プログラムの質と有効性を強化している。

IV-E. プログラムは正式な苦情を定義し、検討する方針と手順を確立しており、正式な苦情に関する総計データの分析は進行中のプログラムの改善を促進するために使用されている。

アクレディテーション基準の特徴

CCNEのアクレディテーション基準の第一の特徴は、教育内容に関する基準として、以下の全米で認められているガイドラインに依拠していることである。

- 1) 「看護専門職のための学士課程教育の基本 (The Essentials of Baccalaureate Education for Professional Nursing Practice (アメリカ大学看護教育協会 (American Association of Colleges of Nursing: AACN), 1998 年))」
- 2) 「高等看護専門職のための修士課程教育の基本 (The Essentials of Master's Education for Advanced Practice Nursing (AACN, 1996 年))」
- 3) 「看護師教育プログラムの評価基準 (The Criteria for Evaluation of Nurse Practitioner Programs (National Task Force on Quality Nurse Practitioner Education, 2002 年))」

したがって、学士課程、修士課程いずれのプログラムも、一つのアクレディテーション基準で運用することができ、しかも基準自体が非常にシンプルである。

ちなみに、上記 1) のガイドラインは、20 ページに及び、アクレディテーション基準よりはるかに大部である。

ここでは専門職としての看護師養成には、教養教育がいかに重要であるかについて 1 ページにわたり記述されている。

そのあとに、看護の専門職として養成すべきこととして、以下のように定義されている。

- ・ 価値観（ケア、利他主義、オートのミー、人間としての尊厳）
- ・ コアとなる能力（批判的思考力、ミーコミュニケーション能力、分析力、技術力）
- ・ コアとなる知識（健康促進・危険縮小・疾患予防、病気・疾病管理、情報技術・健康管理技術、倫理、人間の多様性、地球規模の健康管理、健康管理システム・方針）
- ・ 看護職としての発展（ケアの提供者、ケアのデザイナー・マネージャー・コーディネーター、専門職の一員）

この基準の設定を行ったのが、CCNEの設立母体であるCCNEであるため、看護学教育プログラムに対する考え方は共有できているものと考えられる。

第二の特徴としては、わずか4項目の基準でありながら、そのうちの1項目をプログラムの有効性にあてていることがあげられる。そこでは学生の学習成果を、満足度、卒業率、等の調査データを使って分析することを求めている。また、教員の成果についても、プログラムとの適合性の観点から分析することとしている点は、機関別評価の基準では見られない点である。

第三は、各基準のあとに「証拠例」を掲載し、自己点検・評価の一助としている点である。第二の特徴と合わせて考察するため、基準Ⅳにおける証拠例を見てみよう。

「証拠例」（基準Ⅳ）

1. 調査に対する回答、データ要約、その他のデータを記載した書面を含む進行中の体系的なプログラム評価の証拠を提供する。
2. 教員及び学生が個別学生の成績評価にどう関与しているかを記述する。
学生の成績評価は当該学生にどのように伝えられ、成績向上を促進するためにどのように使用されているかを記述する。
3. プログラムの卒業生が、プログラムが採用している看護専門職教育基準・ガイドラインに合致する能力を達成した証拠を提供する。
4. NCLEX-RN®合格率、検定試験合格率、卒業率、就職率、プログラムが適切だと考える学生の成功を示すその他の測定値を含め、学生と卒業生の成績測定について記述する。
5. カリキュラムを変更、改善するために、学生の成績の集計結果がどう分析され、プログラムの分析がどう使用されているかを実証する。
6. 教育、研究、サービス、実践における教員のパフォーマンス評価のためのプロセスと、評価結果が個別の教員にどう伝えられているかを記述する。
7. 過去3年間の教員の成果の要約を提供し、期待されているプログラムの成果に関連してデータを分析する。教員の成果に関する集計データが

進行中の改善を促進するためにどのように使用されているか、例を提供する。

8. 卒業生及び雇用主がプログラムをどう評価しているかを記述し、プログラム改善のためにこれらのデータが使用されている例を提供する。
9. 学生の満足度と公式の苦情についての記録の検討と維持に関する方針のコピーを提供する。もしも存在すれば、過去3年間の公式の苦情・不平申立ての記録を提供する。

このように、証拠例はかなり具体的で詳細なものである。なかには文章で記述すればすむものもあるが、その多くが実績データの提出が求められている。ただ、それらは、個々のデータの数値の良し悪しではなく、改善のためにどのように使われているかに焦点が当てられている。

「3. プログラムの卒業生が、プログラムが採用している看護専門職教育基準・ガイドラインに合致する能力を達成した証拠を提供する」のように学生の能力が望ましい水準に達しているかどうかの評価は、看護分野のみならず、最も関心が高く、明らかにすることが社会からも期待される事項である。先にみたように、CCNEは、学生が身につけるべき能力については、具体的で詳細なAACNの教育基準に依拠している。大学はどのようにこれらの基準を活用し評価分析することで、学生の達成度を証明しているのか、更なる調査が必要である。同様に、教員の教育、研究、サービス、実践のパフォーマンスの評価をプログラムの改善にどのように結びつけているのかについてもあわせて調査することが望ましい。

2. 心理学分野について

1) アク্রেディテーションの概要

心理学分野のアクレディテーションは、アメリカ心理学会(APA)に置かれたアクレディテーション委員会が実施している。

APAは、1892年に設立された学会で、100年以上の歴史を持ち、会員数14万8千人に及ぶ世界最大の心理学者の団体である。全米アクレディテーション審議会の2005年版年鑑によると、アクレディテーションを開始したのは1948年であり、2005年現在の認定プログラムは、369(プログラムの学生数計21,200人)である。また、看護学とは異なり、全米アクレディテーション審議会が承認する専門分野別アクレディテーション協会の中には競合する同分野の団体は存在しない。

アクレディテーションは、「専門心理学のプログラム認定に関する指針と原則」に基づいて実施されている。

① アクレディテーション委員会

アクレディテーション委員会は、個別のプログラムの評価を行う訪問チームの情報をもとに、認定の最終決定に責任を負う組織である。

委員会の構成は、心理学の各専門分野の観点と責任を反映し、様々な立場の代表者を評価に参加させるために、その構成メンバーを詳細に規定している。これを要約すると、委員会の総数は32名以上であり、領域を①科学としての心理学分野（5名）、②心理学の専門教育およびトレーニングの専門家（16名）、③心理学分野の臨床の専門家（5名）、④公益代表者（3名）⑤心理学プログラムで教育およびトレーニングを受けている大学院生（1名）⑥領域を定めないティ委員（2名）であり、このうち①から③については、さらに心理学の様々な委員会の代表者が均等に入るように考慮されている¹⁾

こうした構成をとることで、アクレディテーション委員会は心理学に関する各種組織の良好な関係を構築し維持することにも一定の役割を果たしている。

なお、アクレディテーション委員会の事務局には、15名程度のスタッフがいるが、博士の学位を持った専任スタッフは1～2名のみである。

② アクレディテーションの対象

アクレディテーション委員会が認定の対象とするのは、心理学分野の博士課程プログラム、博士課程入学前のインターンシップ・プログラムおよび博士課程修了後のレジデンシー・プログラムである。修士課程は認定の対象としていない。

このうち、博士課程プログラムについては、科学としての心理学および心理学実践の基礎における広範かつ全般的なトレーニングを提供する心理学の博士課程プログラムを認定対象としている。実践分野には臨床心理学、カウンセリング心理学、学校心理学、その他の先進的な実践分野が含まれる。これらの分野を2～3種類組み合わせ合わせたプログラムも審査の対象となる。

③ アクレディテーションの方針

¹⁾ 様々な委員会とは、Council of Graduate Departments of Psychology (COGDOP)、Association for Psychological Science and the Board of Scientific Affairs of the American Psychological Association (APS/BSA)、Association of Psychology Postdoctoral and Internship Centers (APPIC)、Council of Counseling Psychology Training Programs (CCPTP)、Council of Directors of School Psychology Programs (CDSPP)、Council of University Directors of Clinical Psychology (CUDCP)、National Council of Schools and Programs of Professional Psychology (NCSPP)、Board of Educational Affairs of the American Psychological Association and the National Council of Schools and Programs of Professional Psychology (BEA/NCSPP)である。

「専門心理学のプログラム認定に関する指針と原則」には、アクレディテーションの意義やプロセスなど、アクレディテーション団体に共通する一般的な方針も記述されているが、その中で特徴的な記述を以下に紹介する。

「科学と実践」

科学と実践は対極にあるものではなく、むしろ同じように専門心理学のトレーニングの卓越性に寄与するものである。したがって、初級レベルの実践に向けての教育とトレーニング、重要な伝統的分野または専門実践分野における心理学者としての上級レベルの実践に向けての教育とトレーニングは、科学としての心理学と心理学実践に関する既存および新しい様々な一般的な知識と方法を基盤とするべきである。このより一般的な知識は専門心理学の特定の関心分野に関する特定の知識、技能、および姿勢と十分に融合させるべきである。特定のプログラムが科学と実践に相対的な重点を置いている場合、その重点はトレーニングの目的と一致したものでなくてはならない。ただしすべてのプログラムにおいて、学生が心理学実践にとっての科学の価値、および科学としての心理学にとっての実践の価値を理解しなければならない。心理学実践にとっての科学の価値に関しては、心理学実践に関するあらゆる方法に対する経験的基盤を考慮する必要があることを認識できなくてはならない。

「結果志向型の評価重視」

アクレディテーションプロセスはプログラムのトレーニングの努力の結果または成果に大きな重点を置いている。プログラムの資源および手続の評価は継続的に行われるが、これらの評価は教授方法またはカリキュラムに関する新たな試み、革新、または現代化への意欲をそぐものではない。

このアプローチに沿って、認定の指針と原則には基準の「チェックリスト」は含まれていない。代わりに、専門心理学のトレーニング・プログラムの成功に必要な不可欠と考えられる一般的な領域を確認および記述している。各領域に対して、プログラムはこれらの領域における成功の可能性（申請プログラムの場合）またはこれらの分野における達成記録（既に認定を受けたプログラムの場合）のいずれかを記載することが求められる。

アクレディテーション委員会が必要とする情報の種類に関する合理的な説明を受けた場合、プログラムはその目標、目的、およびこれらを達成するための手段を最も効果的に提示する方法を決定できると思われる。同様に、プログラムから十分な情報を受けた場合、アクレディテーション委員会は定量指標または極度に限定的な特定の基準のリストのみに頼ることな

く、当該プログラムに関して十分な情報に基づいた公正かつ妥当な決定を下すことができると考える。

以下について評価するための公正かつ合理的な方法を利用した手続を設けることにより、プログラムと公共の利益の保護が確保される。

1. 機関またはプログラムの目標と目的の明確性、一貫性、および妥当性。
2. これらの目標・目的に関連する教育とトレーニングの結果の質。
3. これらの目標・目的を実際に達成するプログラムの能力。
4. これらの結果を一貫して維持できる可能性。

引用した二つの文章について、まず「結果志向型の評価重視」は、心理学の臨床の専門家養成を主とするプログラムであっても、その基盤としての科学をおろそかにしてはならないこと、科学を基盤としつつ実践との融合により、その成果を心理学者としての教育とトレーニングに結実させようとするものである。以下に紹介する基準でもその点に言及されているが、そもそも専門分野別ア krediyテーシヨンが、実務家養成を目的とする分野で発展していることからすれば、プログラムが過度に実践に傾斜することないよう、科学重視という前提の確認が必要となるのであろう。

また、「結果志向型の評価重視」では、認定にいたるプロセスにおいて、教育とトレーニングの成果を重視することが述べられている。プログラムの自由な発展を目指すために、成果重視が打ち出されていると考えられるが、この点については、連邦政府からア krediyテーシヨン団体に学習成果をより重視するよう厳しく要請されていることから、政府の方針が反映されたものとも考えられる。

2) ア krediyテーシヨン基準

ア krediyテーシヨンのための基準は、対象となる 3 種のプログラム、すなわち博士課程プログラム、博士課程入学前のインターンシップ・プログラム、博士課程修了後のレジデンシー・プログラムに合わせてそれぞれ設定されている。

このうち、本稿では博士課程プログラムの基準を取り上げる。3 種の基準の中で、最も科学としての心理学を重視している基準である。

基準は、下記の 8 つの分野から成っている。

- 分野 A 資格（6 項目）
- 分野 B プログラムの理念、目的、およびカリキュラム・プラン（4 項目）
- 分野 C プログラム資源（4 項目）
- 分野 D 文化的・個人的相違および多様性（5 項目）

- 分野 E 学生と教員の関係（2 項目）
- 分野 F プログラムの自己評価と質の向上（2 項目）
- 分野 G 公開（2 項目）
- 分野 H アクレディテーション機関との関係（2 項目）

以下に基準を紹介し、その特徴を指摘する。

心理学博士課程プログラムの基準

(2006. 8 改正)

分野 A：資格

認定の必要条件として、プログラムの目的は認定機関の範囲内であり、博士課程の教育と専門心理学者（本基準における心理学者には博士課程学生、博士課程入学前のインターンシップの学生を含む（筆者注））のトレーニングに適した施設環境において追求するものである必要がある。

- 1 プログラムは心理学の博士課程教育とトレーニングを提供し、その目標の一つが学生に専門心理学の実践の準備をさせることにあること。
- 2 プログラムは米国において全米で認められた地区アクレディテーション協会が認定した高等教育機関の資金提供を受けていること。カナダのプログラムの場合は、当該の高等教育機関がカナダ大学連盟から会員として公認されていること。
- 3 プログラムはデパートメント、カレッジ、スクールまたは教育機関の使命にとって必要不可欠なものであること。プログラムはその目標と目的を達成できるような方法で当該機関の運営予算と計画に組み込まれていること。プログラムは、学生同士の有意義な交流、相互支援および社会化を確保するために十分な人数の学生と必要な施設を有していなくてはならない。
- 4 プログラムは各学生に対し、大学院課程にフルタイムで 3 年（またはそれに相当する期間）在学し、博士号を取得する前にインターンシップを修了していることを要件としていること。3 年間のうち最低 2 年（またはそ

れに相当する期間）は博士号を取得する教育機関に在学し、最低1年（またはそれに相当する期間）は同じ教育機関でフルタイムの実習生である必要がある。

- 5 プログラムは文化的・個人的多様性の尊重と理解を示す活動に従事していること。本文書全体を通じて、「文化的・個人的多様性」という用語は、個人的および人口統計的な特性に関する多様性を指す。これらは年齢、障害、民族性、性別、性同一性、言語、国籍、人種、宗教、文化、性的指向、社会経済的地位を含むが、これらには限定されない⁽¹⁾。

文化的・個人的多様性の尊重と理解は教授と学生の募集、維持、開発に関するプログラムの方針、およびカリキュラムと実習に反映されていること。プログラムは非差別の方針と運営条件を設けており、大学院生のトレーニングや専門職の成功と関係のない理由でプログラムの参加や修了を制限する行為を回避していること。

（1）現行の APA の「心理学者の倫理原則と行動規範」を参照のこと。以下、本文書で「文化的・個人的多様性」という用語が使用される場合、分野 A の第 5 項で確認されている特性を示すものとみなされる。

- 6 プログラムは方針および手続に関する正式文書に従っており、これを利害関係者全員に公表していること。この方針・手続書は、入学および学位の要件、管理運営および財政援助、学生の成績評価、フィードバック、助言、在学及び終了の決定、ならびに学生と教授のためのデュープロセスと苦情処理について定めていること。プログラムは教授と学生の権利および責任、ならびに個人的な開発に関するスポンサー機関（ほとんどの場合、プログラムを開設している大学を指す（筆者注））の方針と手続に従っていること。

分野 B：プログラムの理念、目的、およびカリキュラム・プラン

プログラムは、スポンサー機関の使命と一致し、心理学における科学と実践に適した教育とトレーニングの理念を明示していること。プログラムの教育・トレーニング・モデルおよびそのカリキュラム・プランはこの理念と整合性が取れていること。

- 1 プログラムは学生に心理学実践の準備をさせることを目的としたトレーニングの明確な理念を公表していること。プログラムの理念、教育モデル、およびカリキュラム・プランはスポンサー機関の使命、目標、および文化と実質的に一致していなくてはならない。また、以下のトレーニング

の原則と一致していなくてはならない。

(a) 心理学実践は科学としての心理学に基づくものであり、科学としての心理学は心理学の専門実践の影響を受ける。

(b) 実践トレーニングは連続性があるものでしかも蓄積型であること。その難易度が段階的に分けられ、学生にさらに系統的なトレーニングの準備をさせることを目的としていること⁽²⁾。

(2) プログラムの理念またはトレーニング・モデルは全国心理学会議を通じて確認することもできる。この会議では専門教育・トレーニングに関する指針が会議の代表委員によって承認されている。

2 プログラムは大学院生に求められている能力に関する教育とトレーニングの目的を定めていること。これらの能力は以下に適合していなくてはならない。

(a) プログラムの理念およびトレーニング・モデル。

(b) 学生に初級レベルの実践の準備をさせるための専門心理学の重要分野。

(c) 倫理、法律、品質保証の原則を含めた専門職業的課題に対する理解。

3 プログラムはその目的を達成するために、すべての学生が以下の分野に対する十分な理解とそれらの分野における能力を獲得し発揮することができる手段を提供する明確かつ一貫したカリキュラム・プランを設け、実施していること。

(a) 科学としての心理学の幅の広さ、思想と発展の歴史、研究方法、およびその応用。この目的を達成するために、学生は少なくとも行動の生物学的側面、行動の認知的・感情的側面、行動の社会的側面、心理学の歴史と体系、心理学的測定、研究方法論、およびデータ分析手法の分野における一連の最新の知識を学ぶものとする。

(b) プログラムがトレーニングで重点を置いている専門心理学の重要分野における実践の科学的、方法論的、および理論的基盤。この目的を達成するために、学生は少なくとも行動の個人差、人間発達、機能障害的行動または精神病理学、および職業上の基準と倫理の分野における一連の最新の知識を学ぶものとする。

(c) 心理学的評価・測定を通じての問題の診断と判断および介入戦略（経験的実証に基づいた手順のトレーニングを含む）の策定と実施。この目的を達成するために、学生は少なくとも評価と診断の理論と方法、効果的な介入、診察と監視、および介入効果の評価の分野における一連の最

新の知識を学ぶものとする。

(d) 上記のすべてに関連する文化的・個人的多様性の問題。

(e) 新しい一連の科学的・専門的知識に即した心理学者としての生涯学習、学術的研究、および専門的な問題解決に不可欠な姿勢。

4 さらに、プログラムは学生に十分かつ適切な実習経験を積むことを要求していること。この目的のためにプログラムには以下が要求される。

(a) 学生のために、トレーニングに明確に重点を置き、十分な人数の適切な専門家が学生を指導し、経験的実証に基づいた介入手順の適用を通じて広範なトレーニング・教育体験を提供する環境を設ける。

(b) 学生の教育とトレーニングの実習課目の要素をプログラムの他の要素と統合し、実習経験に関する適切な討論の場を提供する。

(c) これらの経験の順序、持続期間、性格、および内容がプログラムの短期的および長期的なトレーニングの目標・目的にふさわしく、合致していることを保証する。

(d) インターンシップの準備において学生に要求される実習経験が十分かどうかについて説明し、それが正当であることを示す。

プログラムは、学生がこれらの分野における知識と能力を習得する方法について文書によって明らかにする責任を有している。さらにプログラムは、定めた目標と学生に期待される能力に照らして、学生がプログラムを通じて十分に向上し、プログラムを修了するのに必要な最低水準の成績に関する情報、並びにプログラムが規定の最低水準を順守している証拠を提示することが要求される。

分野 C：プログラム資源

プログラムはその教育との目標と目的を達成するために適切な品質と十分な量の資源を有していることを明示していること。

1 プログラムは指導者としての責任を持つ、専任の中核的な教員団を有していること。これらの教員は以下の条件を満たしていること。

(a) 中核的教員団の中から博士号を取得した心理学者をプログラム・リーダーとして指定すること。プログラム・リーダーの資格と専門知識はプログラムの使命と目標、およびプログラムがトレーニングを提供する専門心理学の重要分野と適合している（複数の人物がこのリーダーとしての

地位に就くことが可能である)。

- (b) プログラムを開設している教育機関の不可欠な部分としての役割を果たしている。
- (c) 学術的および専門的な責任を果たすために十分な人数がいる。
- (d) プログラムの目標・目的に沿った理論的観点および基礎・応用研究の経験を有している。
- (e) プログラムの目的・目標の中核を成す分野で優れた能力を発揮し、社会的に認められた資格を有している。
- (f) 学生がその専門分野と職業について学び、それらに社会的に適合するために役立ち、適切なロール・モデルの役割を果たしている。

中核的な教員に加え、教育機関の教員に任命されたその他の人物を利用して、学生の教育経験を高め、拡大することができる。これらの非常勤教員はプログラム内の役割・貢献に見合う能力水準を維持しなければならない(上記の1 d、e、およびfを参照のこと)。

2 プログラムは様々なレベルで入学する学生が一体感を持てる学生集団を有していること。これらの集団は以下の条件を満たしていること。

- (a) 学生同士の有意義な交流、支援および交際の機会を確保するために十分な人数である。
- (b) 関心、才能、および過去の成績に基づき、プログラムの目標と目的にふさわしい資質を有している。
- (c) 知識・専門的能力の開発および目指すキャリアの方向性を通して、プログラムの目標、目的および理念を反映している。

3 プログラムはそのトレーニングの目標・目的を達成するために必要な追加資源を有し、適切に利用していること。プログラムはそのプログラムを提供している組織やスポンサー機関の当局者と協力して、プログラムの維持と開発のために必要な追加資源の調達計画を策定していること。これらの資源には以下が含まれる。

- (a) トレーニング・教育活動に対する財政支援。
- (b) 事務的・技術的支援。
- (c) トレーニング資料・機材。
- (d) 設備。

(e) 学生支援サービス。および

(f) プログラムの目標、目的、およびトレーニング・モデルにふさわしい
実習トレーニング場所・施設の利用または管理運営。

4 (略)

分野 D：文化的・個人的相違および多様性 (略)

分野 E：学生と教員の関係

プログラムは、その教育、トレーニングおよび社会化の経験が学生と教員
の間の相互尊重と礼儀によって特徴づけられ、学生の教育経験を促進する方
法で運営されていることを示していること。

- 1 プログラムは学生と教員が礼儀と敬意をもって遇される権利を認識し
ていること。学生の学習経験の質と有効性を最大限に高めるために、学生、
教員および職員間のやり取りは平等な関係に基づき、学术界とその専門的
職業の最高水準を反映する方法で実施されなければならない（現行の APA
の「心理学者の倫理原則と行動規範」を参照のこと）。プログラムは学生
にこの原則について、また問題が生じた場合に頼るべき手段について通知
する義務を有していること。
- 2 プログラムの教員は学生と連絡が取りやすいようにし、一定水準の指導
や指示を与えることにより、彼らがプログラムを適切な期間で修了するこ
とを積極的に後押ししていること。教員は適切で専門的なロール・モデル
を提供し、学生がプログラムのトレーニングの目標に合致した知識、技能、
および能力を身に付けることを促進する活動に従事していること。
- 3 プログラムは本文書の分野 A-5 に含まれている原則に従って学生を扱
うことにより、学生の文化的・個人的多様性を尊重していること。
- 4 プログラムは学生の入学時に書面にて、プログラムにおける学生の成績
と学業の継続に関するプログラムと当該機関の要件と期待に関する方針
と手順、および学生の終了（termination）手続を提示する。学生は少な
くとも年に 1 回、プログラムの要件と成績の期待をどの程度満たしている
かに関する書面によるフィードバックを受ける。これらのフィードバック

には以下が含まれるものとする。

- (a) 認識されたすべての課題およびその課題について話し合う機会に関する時宜を得た書面による通知。
- (b) すべての課題の改善・強化に関するガイダンス（改善・強化が可能な場合）。
- (c) その課題への取り組みにおける改善・強化策の効果の程度に関する書面による実質的なフィードバック。

学生の成績評価において、プログラムは学生のデュープロセスと公正な扱いに関する当該機関の規則、および地域、州、連邦の法令を遵守しなくてはならない。

- 5 各プログラムは認識している範囲で、前回のアクレディテーションの視察以降にプログラムおよび（または）プログラム関係者に対して申し立てられたすべての正式な苦情に関する情報と記録を保持する責任がある。アクレディテーション委員会はプログラムの定期的なレビューの一環として、学生の苦情に関するプログラムの記録を検討すること。

分野 F：プログラムの自己評価と質の向上

プログラムは自己点検を通じて卓越性の向上に取り組んでいることを示していること。これはその目標と目的の達成を確保し、学生が受ける専門的な教育とトレーニングの質を向上し、スポンサー機関の使命の達成に寄与するものであること。

- 1 プログラムは、学生からの適切な参加を得て、以下の問題に取り組むための定期的かつ継続的な自己点検に従事していること。
- (a) アウトカム・データ（学生のプログラム在学中および修了後）からみたプログラムの目標と目的の達成状況とその効果。
 - (b) 大学院生の教育および専門トレーニング（そのプロセス）を通じてプログラムの目標と目的を達成する手段。
 - (c) 現在の成果を維持する、または必要に応じてプログラムを変更する手続。
- 2 プログラムは目標・目的、トレーニング・モデル、カリキュラム、およ

びそれに関する結果データの定期的かつ系統的なレビューを通じて、卓越性の向上への取り組みを示していること。これは、以下に関する妥当性を確保することを目的としていること。

- (a) スポンサー機関の使命と目標。
- (b) 臨床心理サービスに対する地方、州、地域、および国内のニーズ。
- (c) 専門的実践の国内基準。
- (d) 実践の基盤としての役割を果たす新しい一連の科学的・専門的知識。
- (e) 大学院生の就職斡旋およびキャリアパス。

分野 G：公開 (略)

分野 H：ア krediyteeshon 機関との関係 (略)

分野 A には、ア krediyteeshon の対象となるプログラムの範囲を特定するための項目が並ぶ。ア krediyteeshon の対象と認めるか否かについて、専門分野としていかなる領域を含めるかではなく、基本的・外形的な要件を規定している。これは、日本の設置認可に比して、アメリカの大学設置の要件が一律ではないため、ア krediyteeshon 団体が基本的な教育機関としての枠組みを規定する必要があることを表している。また、文化的・個人的多様性の尊重に比較的大きなスペースを割いていることは、アメリカの歴史的・社会的背景をあらわしている。この点については、この基準には再三登場する。

また、心理学の博士課程プログラムを開設する高等教育機関がアメリカに 6 つある地区ア krediyteeshon 協会の認定を得ていることを前提とし、プログラムを開設する教育機関の水準を確保していることは、看護と同様である。

分野 B は、専門分野別評価の中心となる領域である。

ここで特徴的なことは、プログラムを開設している大学の理念と、当該プログラムの目的の一貫性が問われており、従って、カリキュラム・プランにまで大学の理念が反映されるべきことが強調されている点である。教育機関においてプログラムやこれを担当する教員組織が意義あるものでなければいけないということは、基準で繰り返し強調されている。

プログラムの内容としては、学生が、思想と発展の歴史から研究方法にいたる心理学の幅広い知識を身につけ、科学的側面、臨床的側面いずれにおいても系統的で順次性を持って学べるカリキュラム設計が求められている。

重要なことは、プログラムが学生に求める知識と能力を習得する方法について明確にすることが求められている点である。それとともに、学生がそれを獲

得したと判断するための最低水準を示し、プログラムが最低水準を守っている証拠の提示も求めている。

分野Eは、主に教育場面における学生と教員の関係について規定したものである。学生と教員との関係について独立した項目が設けられていることもこの基準の特色である。教育のプロセスにおいて、成績評価や学生が困難な場面に直面した時に教員が学生にどのように接するかについて簡潔ではあるが丁寧に記述されている。

分野Fで注目すべきは、アウトカム評価が求められている点である。ここでいう学生のプログラム在学中と修了した後のアウトカム・データとは具体的にどのような資料をもとに評価するのかは、基準の分析だけでは把握できない。この基準がどの程度有効に機能しているのかについても調査すべきであろう。

まとめ

1) 職業資格とア krediteーションの関係

看護学分野、心理学分野ともに、職業資格取得に関する認可は、州ごとに行われる。学生が修了したプログラムがア krediteーション団体の認定は資格取得の要件とするか否かは、州の判断によるが、要件とはされていないのが一般的である。

本稿で取り上げた団体の資料にも、ア krediteーションのメリットとして学生が具体的に資格取得や金銭面での恩恵を受けるような記述はない。

機関別ア krediteーションの場合、大学が認定されるか否かが連邦政府の奨学金の受給資格に連動すること、大学間の単位互換や転校等がスムーズに出来ることなど、直接的に学生に影響が及ぶことからすると、専門分野別ア krediteーションには、どのような意義があるのだろうか。たとえば、心理学の専門的実務を行うには、必ずしも博士の学位は必要ではない。

大学基準協会が専門分野別評価の導入を検討する際に、アメリカの専門職プログラムがア krediteーション団体から認定を受ける積極的理由について、それが、純粹に教育プログラムの向上にあるのか、就職等のメリットに通じるためかについて、さまざまな分野で調査することが有効となろう。

2) 学生参加について

2つの機関の基準の検討から、プログラムの質の維持には少なからず学生が関与しているといってよい。それは、相互に刺激しあい切磋琢磨するに足る十分な学生数の確保、プログラム運営への学生参加などの記述から読み取れる。

日本でも学生の主体的な学習は盛んに言われているが、この2つの機関の基準から比べれば、学生は大きな位置を占めていない。

さらに、心理学のアクレディテーションの場合、プログラムの認定の可否にかかわる委員会委員として学生が参加している。世界の動向をみると、学内の管理運営にとどまらず、外部の評価機関による評価に学生代表が参加する傾向になっている。外部の団体による評価が、質保証という性格を強めており、その保証すべき第一の対象が学生であるとすれば、評価プロセスに学生が加わるという考え方は、今後ますます重視されるようになるだろう。評価結果の是非に関わる重要な委員会に参画するにふさわしい学生代表の選出母体となる学生団体がある国と日本の状況は大きく異なっている。

3) 看護学分野、心理学分野の2つの基準の比較。

看護学、心理学のそれぞれのアクレディテーションの基準の比較の視点から、以下のようなことがいえよう。

まず共通点としては、専門職資格と密接にかかわるプログラムでありながら、授業科目の特定、必要専任教員数、必置の設備などの定量的な基準を一切持っていないことがあげられる。どちらも機関別アクレディテーション団体の認定を得ていることが前提であることも影響しているだろう。

ただ、CCNEの基準は教育基準と評価基準が分かれており、証拠として添付すべき資料が例示されていることから、大学には自己点検・評価がしやすい構成になっている。

APAの基準はCCNEに比して項目数が多いとはいえ、この基準のみで教育内容の評価まで行くとすれば、全体の分量は決して多いとは言えない。

重要なことは、プログラムの目的実現に向けて、各大学が展開する教育活動の評価において、カリキュラムや養成しようとする知識・能力の適切性の判断がどのようなプロセスで行われているかである。その意味でAPAの基準のように具体的な記述が少ないことをどのように解釈すべきであろうか。

専門分野において、重要とされる領域、必要とされる能力について誰がどのようにして決定し、該当するプログラムを提供する組織の構成員にどの程度の合意が得られているかは、資格取得に関わる政府の関与の度合も看過できないとはいえ、その専門分野の歴史的な背景、教育研究の蓄積、評価の成熟度に関わる問題であると考ええる。プログラムの養成すべき人材像とその人材に求められる知識・能力についての合意が広く図られていれば、提供されるカリキュラムの妥当性についての評価にも自ずと合意が形成されるのであろう。

CCNEの場合は、設立の母体となったAACNがそれまでのNLNの基準を離れて、学士および修士レベルの看護教育プログラムについて改めて詳細に検討した結果を踏まえることによって評価システムを構築した。APAの場合は、評価に参加する様々な委員会との連携で、専門家としての合意が形成され

ているものと考えられる。

アクレディテーション基準が、どれだけ関係者の合意のもとに設定されているかが、アクレディテーションシステム自体の定着の鍵となっている。

4) アウトカム重視の実態

1998 年の高等教育法改正時に、アクレディテーション団体が大学を評価する項目に学生の到達度が盛り込まれたことから、アクレディテーション団体の評価基準には学生の学習成果についての基準を確認することができる。しかし、そのことがアクレディテーションのプロセスに具体的にどのような影響を与えているのか、また、大学の自己点検やアクレディテーションへの申請においてどのような変化をもたらしたのか、その実効性はどの程度表れているのかなどについては、さらに個別大学の事例研究などによって明らかにすることが必要であろう。

以上、文献調査から専門分野別アクレディテーションの様々な特徴が把握できた。アクレディテーション機関の評価プロセスと大学の自己点検・評価において、新しい課題である「プログラムの成果の評価」が、評価基準にどのように反映され、その評価にはどのような資料が必要なのかについては、一応明らかにすることができた。

しかし、実際のプログラムによる自己評価からアクレディテーション機関による評価に至るプロセスにおいて、大学は教育成果の分析の仕組みをどのように構築し自己評価しているのか、その自己評価の妥当性についてアクレディテーション機関はどのような視点から評価を行うのか、こう下具体的な調査を引き続き行うことが肝要となろう。そうした調査の蓄積は、国内における評価システムの充実につながるだけでなく、世界的にアウトカム重視に傾きつつあるなかで、国境を越えた質保証に通じる評価手法の開発にも貢献するであろう。

【参考文献】

- 1 Council for Higher Education Accreditation “C H E A Almanac of External Quality Review 2005” (2006)
- 2 Commission on Collegiate Nursing Education “Standards for Accreditation of Baccalaureate and Graduate Nursing Programs” (2003.10)
- 3 American Association of Colleges of Nursing “The Essentials of Baccalaureate Education for Professional Nursing Practice” (1998)
- 4 American Psychological Association Commission on Accreditation

“Guidelines and Principles for Accreditation of Programs in Professional Psychology” (2002.3)

5 Office of Program Consultation and Accreditation Office “Committee on Accreditation 2001 Annual Report”

IV. 専門分野別評価の方向性

専門分野別評価の方向性

生 和 秀 敏

1. 認証評価制度の現状と課題

2004（平成 16）年にスタートした認証評価制度は、第 1 期の半ばにして様々な問題と課題に直面している。十分な準備と見通しもないまま義務化に踏み切ったこと、事後評価に期待されている対社会的質保証という意味が不明確であること、設置認可と認証評価の相対的な独立性が曖昧にされていることなど、制度設計当初からの懸念が顕在化しつつある。認証評価に専門分野別評価を含めようという動きの中で、改めて認証評価制度の目的を確認し、実施の現状から浮き彫りになった問題や課題を見つめ直す必要がある。

（1）認証評価制度の輪郭

認証評価は、各大学が高等教育機関として適切な水準にあるかどうかを第三者機関によって評価する仕組みであり、国が認証した評価団体（認証評価機関と呼ばれている）である大学基準協会や大学評価・学位授与機構、日本高等教育評価機構などが行う評価のことである。大学からの申請に基づき、各認証評価機関が定める基準を満たしているかどうかを評価するもので、国・公・私立を問わず、全ての大学に 7 年以内（専門職大学院は 5 年以内）に一度、認証評価機関による評価を受けることが義務づけられている。

認証評価団体の認証評価機関申請に当たって、国は「大学評価基準および評価方法が認証評価を的確に行うに足りるものであること」「認証評価の公正かつ的確な実施を確保するために必要な体制が整備されていること」「認証評価の結果を公表する前に大学からの意見の申立ての機会を付与していること」「認証評価を的確かつ円滑に行うに必要な経理的基礎をする法人（任意団体を含む）であること」などを認証のための条件としている。

その際の大学評価基準および評価方法としては、「評価項目およびその内容が大学設置基準等を踏まえたものであり、大学（専門職大学院）の教育研究活動の全体の状況を適切に把握した上で評価するものであること」「大学評価基準の策定・変更に当たっては、その過程の公正性および透明性を確保していること」「大学の自己評価結果の分析、実地調査の実施、その他適切な方法による評価を行うものであること」などを定めている。

認証評価制度は、国の事前規制緩和政策に対応して制度化されたものである

が、大学の質の保証を求める国際化対応の流れの中で生まれてきた制度として理解すべきである。認証評価の目的が、「信頼できる評価結果の公表を通じて社会による評価を受けるとともに、大学の自己改革を促すことにより、大学の自主性・自律性を尊重した質の向上システムを構築することである」と説明されてきているのは、これが「質保証（アクレディテーション）のための評価制度」であることの理解を促すためである。

しかし、どのレベルの質保証を考えるかによって、認証評価に対する受け止め方は必ずしも一律ではない。大学設置基準等が確実に守られ維持されているか否かをチェックする事後評価システムであり、いわゆるミニマム・リクワイアメントに過ぎないとする立場から、各大学の活動についての対社会的な質保証を行うための新しい評価システムであるという立場、さらには、高等教育の国際的通用性を保証するという観点から高水準の評価システムであるべきだという立場など、各認証評価機関によって、また大学や個人によっても微妙に異なっている。

（２）認証評価制度の問題点

我が国の大学数は約 750 校あるのに対し、認証評価機関は大学基準協会、大学評価・学位授与機構、日本高等教育評価機構など数機関に留まっている。そのため、現段階（2007 年度）で認証評価を受けた大学は全体の 3 割にも達していない。残りの大学を第 1 期の期間内に評価することは至難のことである。しかも、有力な認証評価機関である大学評価・学位授与機構は、それが国の機関であり第三者機関とは言えない等の理由から、第 2 期以降における認証評価業務から撤退する方針が閣議決定されている。2002（平成 14）年に第三者評価機関における認証評価制度の導入に関わる学校教育法の一部改正がなされてから僅か数年、大学の説明責任と質保証を巡る議論の中で、現行の認証評価制度の持つ様々な問題点が次第に明らかになり、国は認証評価制度の見直しの委員会を立ち上げるなど対応に迫られている。

第 1 の問題は、法令で各大学に義務づけられているのは認証評価機関の評価を受けることだけであり、その評価結果は問題にされていないという点である。大学基準協会の場合、同協会の基準に合致しているか否かによって「適合」「不適合」「保留」の評価を行っているが、認証評価は受けることが義務づけられているのであり、法律的に見れば、評価結果に関しては特に問題にはならない。勿論、この評価結果は公表されるため、一定の社会的評価を受けることになるが、「質保証（アクレディテーション）のための評価制度」と言いながら、受けるだけが義務づけられている現行制度には少なからぬ疑問が持たれている。これでは、「最低限の説明責任（アカウンタビリティ）を果たすための

評価制度」と見なされても仕方がない。しかも、認証評価を受けなかった大学に対する措置についても明確ではなく、第1期の終わりに駆け込み申請が行われた際の対応策についても、認証評価機関の努力に期待するという以外、これといった妙案は見つかっていない。

第2の問題は、認証評価の対象が機関としての大学全体を評価する機関別評価としてスタートしたため、教育の質の評価というアクレディテーション機能が十分機能していないという点である。その後に認証評価が義務づけられた専門職大学院に関しては専門分野別評価が認証評価となっているが、多くの大学が受ける認証評価は、大学等の教育研究、組織運営および施設設備の総合的な状況について評価する機関別評価である。各認証評価機関が機関別評価を行うに当たり、評価項目として内包するよう国が指示した事項は、①教育研究上の基本となる組織に関すること、②教員組織に関すること、③教育課程に関すること、④施設および設備に関すること、⑤事務組織に関すること、⑥財務に関すること、⑦このほか教育研究活動等に関することの7つで、大学設置の際の条件と類似している。その限りでは、機関別評価としての認証評価は、設置時の条件が遵守されている否かを事後チェックする評価システムであり、大学に求められるミニマム・リクワイアメントとして受け止められているのは無理からぬところがある。現在問題となっている国際的通用性云々は、認証評価制度の設計当初においては、さほど真剣に検討されたとは思えない。

第3の問題は、専門職大学院においては専門分野別評価が認証評価とされたため、機関別評価イコール認証評価という関係が壊れ、対象となる大学（現在は専門職大学院のみであるが）によって別の評価基準が適用されるという、認証評価のダブル・スタンダードとも言える現象が生じてきた点である。法科大学院の認証評価である専門分野別評価において評価項目として設定するよう求めている事項は、①教育活動等の状況の公表、②教員組織、③収容定員と在籍者数の状況、④入学者の多様性、⑤教育課程に関して、授業科目が告示に定める各科目全般に渡って体系的に開設されているか、⑥一つの授業科目について同時に授業を行う学生数、⑦授業の方法、⑧成績評価および修了認定について適切な基準が設けられ、その基準にしたがって客観的に行われているか、⑨授業内容の改善のための組織的な研修等、⑩履修科目の登録の上限、⑪法学既修者の認定、⑫教育上必要な施設および設備、⑬教育上必要な図書等の資料整備の13項目である。明らかに教育の質を評価しようという意図が見られ、機関別評価で認証評価を行っている大学の場合とは、認証評価についての考え方が異なっている。

第4の問題は、認証評価の体制の問題である。大学が高等教育機関としての公的性格を有している以上、社会に対する説明責任を果たすため、第三者によ

る評価を受けることは必要である。しかし実態は、自己点検評価・他者評価・認証評価（国立大学の場合は法人評価も）に振り回され、各大学は本来の教育研究に専念できる時間的余裕を失いつつある。現行のやり方では費用対効果という観点から見ても問題があり、より効率的で定常的な準備体制の構築が必要である。ボランティアである評価員の時間的・精神的負担は増加しており、文科省は学術会議や学協会の参加も考えているようであるが、膨大な数に上るボランティアに依存した評価体制は限界に近づいている。多くの大学関係者は、他大学の評価を行うか、自らの大学が評価を受けるための準備に関わるか、そのいずれかであると言ってよい。大学の活性化を目指した認証評価制度の導入が、逆に大学の活力を奪いつつあるとすれば、角を矯めて牛を殺すようなものと言わなければならない。

また、大学が評価の申請を決め、それに向けた準備作業が開始された時点から、実際に評価を受け、その結果が公表される時点との間には、およそ2年間ほどのタイムラグがある。大学を取り巻く環境の変化は激しく、この間に、組織の改組やカリキュラムの変更などが行われるケースは少なくない。評価結果公表時の大学の実態は、今の大学ではなく、過去の大学であるという奇妙な現象が起きている。

（3）質保証の意味の多義性

認証評価制度に関わる最も大きな問題は、認証評価が果たして大学の質保証になり得るのかという基本的な疑問である。機関別評価の結果、「保留」と判断された大学はあったが、これまで申請を受けた大学で「不適合」と評価された大学はない。大学教育の国際化対応により質保証が国際的通用性という観点から論じられることが多くなるにつれ、現行の認証評価基準は甘すぎるのではないかという声が盛んに聞かれるようになった。しかし、何を持って質保証がされたと考えるかは、必ずしも明確ではなく、質保証という言葉だけが一人歩きしている印象は拭えない。

質保証と言われている内容を見てみると、およそ以下の4つのレベルが考えられる。第1は設置認可時の遵守事項が守られていること、第2は大学が掲げる使命・目的が達成されていること、第3は社会が期待する教育成果等（学士力等）が認められること、第4は国際的通用性のある教育研究が行われていることである。第1のレベルが認証評価のための最低基準であることは言うまでもないが、残る3つについて言えば、どれを保証すべき質と考えるかは、我が国の大学の置かれている状況と大学の役割やあり方とも深く関連している。

大学へのユニバーサル・アクセスが進む我が国の大学環境において、大学が保証すべき質とは何かを考える上で鍵概念となっているのは「多様化」であり、

表1 マーチン・トロウ氏のマス、ユニバーサル、グローバルの概念

米国の社会学者マーチン・トロウが、大学進学率の上昇にともない大学の役割やあり方が変化していくことを示したモデル（彼の名前を採って「トロウ・モデル」と呼ばれている。）の中で、該当年齢人口に占める大学在籍率が15%未満の状態では、大学は「エリート型」のシステムをとる。15%～50%の段階になると「マス型」のシステムに移行する。50%を超えると大学は、「ユニバーサル・アクセス型」という段階を迎えると提唱したものの。

「ユニバーサル」というのは、一般に「普遍的な」と訳されるが、マーチン・トロウによると、ユニバーサル・アクセスというのは、誰もが進学する「機会」を保証されている段階のこと。

高等教育システムの段階	エリート型	マス型	ユニバーサル・アクセス型
全体規模（該当年齢人口に占める大学在籍率）	15%まで	15%以上～50%まで	50%以上
該当する社会（例）	イギリス・多くの西欧諸国	日本・カナダ・スウェーデン等	アメリカ合衆国
高等教育の機会	少数者の特権	相対的多数者の権利	万人の義務
大学進学要件	制約的（家柄や才能）	準制約的（一定の制度化された資格）	開放的（個人の選択意思）
高等教育の目的観	人間形成・社会化	知識・技能の伝達	新しい広い経験の提供
高等教育の主要機能	エリート・支配階級の精神や性格の形成	専門分化したエリートの養成＋社会の指導者層の育成	産業社会に適応しうる全国民の育成
教育課程（カリキュラム）	高度に構造化（剛構造的）	構造化＋弾力化（柔構造的）	非構造的（段階的学習方法の崩壊）
主要な教育方法・手段	個人指導・師弟関係重視のチューター制・ゼミナール制	非個別的な多人数講義・補助的ゼミ、パート・タイム型・サンドイッチ型コース	通信・TV・コンピュータ・通信機器等の活用
学生の進学・就学パターン	中等教育修了後ストレートに大学進学、中断なく学習して学位取得、ドロップアウト率低い	中等教育後のノンストレート進学や一時的就学停止（ストップアウト）、ドロップアウトの増加	入学時期のおくれやストップアウト、成人・勤労学生の進学、職業経験者の歳入額が激増
高等教育機関の特色	同質性（共通の高い基準をもった大学と専門分化した専門学校）	多様性（多様なレベルの水準をもつ高等教育機関、総合制教育機関の増加）	極度の多様性（共通の一定水準の喪失、スタンダードそのものの考え方が疑問視される）
高等教育機関の規模	学生数2,000～3,000人（共通の学問共同体の成立）	学生・教職員総数30,000～40,000人（共通の学問共同体であるよりは頭脳の都市）	学生数は無制限（共通の学問共同体意識の消滅）
社会と大学との境界	明確な区分 閉じられた大学	相対的に希薄化 開かれた大学	境界区分の消滅 大学と社会との一体化
最終的な権力の所在と意志決定の主体	小規模のエリート集団	エリート集団＋利益集団＋政治集団	一般公衆
学生の選抜原理	中等教育での成績または試験による選抜（能力主義）	能力主義＋個人の教育機会均等化原理	万人のための教育保証＋集団としての達成水準の均等化
大学の管理者	アマチュアの大学人の兼任	専任化した大学人＋巨大な官僚スタッフ	管理専門職
大学の内部運営形態	長老教授による寡頭支配	長老教授＋若手教員や学生参加による“民主的”支配	学内コンセンサスの崩壊？学外者による支配？

（出展：M. トロウ著『UP選書 高学歴社会の大学—エリートからマスへ—』天野郁夫・喜多村和之訳 東京大学出版会、1976年、p.194—195 訳者による解説文）

「国際化」である。質保証の議論も主にこの鍵概念を巡って展開されていると言っていよい。

マス段階からユニバーサル段階にある我が国の大学は、一段と多様な様相を見せており、機能分化・役割分化を拡大させながら高等教育の需要に対応してきている。一律の基準だけで多様な大学を評価することはおよそ現実的ではなく、多元的な評価システムの構築が求められていることは誰の目にも明らかである。多元的な評価システムとは、大学に期待される多様な機能と役割との整合性の中で、各大学が掲げる目的・使命の達成度を的確に評価するシステムのことで、各大学の個性の伸長に繋がるものでなければならない。

大学基準協会は、大学基準を定めた 1947（昭和 22）年の段階で、既に大学の多様化を予見し、「大学がこの基準で示されている水準以上であるかどうかを判定するに当たっては、各大学が掲げている目的あるいは果たそうとする使命に則して、その大学が高等教育並びに研究の機関として表示している全形態を注意深く観察し、総合的見地に立って判定を下さなければならない」と述べている。

しかし、多様性の過度な重視は、共通した評価基準の設定を困難にし、大学としての一般的水準の保証を求める動きとは理念的に対立することになりかねない。大学の量的拡大に伴い、多様化は、各大学の目指す目的や使命の違いというより、受け入れた学生の学力構造や進路意識の違い、さらには大学の教育研究水準の違いを反映することになり、中には高等教育機関として疑問視せざるを得ない大学が現れるようになってきた。この動きが大学設置基準の緩和政策によって加速してきたことは周知のとおりである。

これに対する質保証のために導入されたのが認証評価制度であることは否定できない。一義的には、高等教育機関として評価できる大学を国が認証する第三者機関によって評価させ、間接的な形で大学設置基準の緩和の中で大学の質の維持を図ろうという高等教育政策の一環として位置づけられたと理解すべきであろう。さらに加え、大学の国際化が進むにつれ、認証評価に大学の質保証を期待する動きが急速に広まってきている。大学の質保証とは、各大学が掲げる目的・使命の達成度だけではなく、その達成水準が国際的に見て通用する水準にあるかどうか、大きく言えば、我が国の大学の「学位の質」そのものの保証と言い換えてもよいであろう。大学教育の質を国際的レベルへ上げることへの期待は、留学生を数多く受け入れ、また送り出している理工系・医療系の大学に対し、技術革新で国際的な競争力を高めようとする政府や技術・産業界から強く求められている。

このように、一方では多様化に対応できる評価システムが求められ、他方では国際的通用性のある質保証が求められるという状況の中で、機関別評価を中

心としてきた現在の認証評価制度は、新たな局面を迎えている。

（４）質保証と繋がる認証評価への転換

これからの認証評価には、従来にも増して質保証と繋がる評価であることが期待されることになるが、その際忘れてはならないのは、「公共性概念としての質保証」という視点である。認証評価がそれぞれの大学が目指す目的・使命の実現のためであれ、科学技術立国を目指す政府や産業界の強い要請に応えるものであれ、認証評価基準は、高等教育の公共性の保証という視点に立って設定されなければならない。学生受け入れの公正さ、質の高い教育の責任ある実施、厳正な出口管理、学位の社会的信頼性の確保、社会貢献や次世代に対する投資機能などが公共的性格を有する大学として重視すべき基準である。

それにも増して重要な点は、「健全な 21 世紀型市民の育成」である。大学が使命とする公共性とは、社会の求めに応じるだけではなく、多くの人々と協力しながら社会そのものをリードできる人材の養成である。時の政府や産業界の期待値をそのまま保証すべき質と考えたり、その要請に応えることだけを公共性と考えるのは、大学に期待されている普遍的な役割から考えると少し偏った見方である。

質保証と繋がる認証評価への転換を図るために何よりも必要なことは、保証されるべき質の明確化であり、質を評価するに相応しい評価指標の設定である。研究評価に関しては、研究実績評価（論文数、引用数、インパクト、特許申請など）、研究成果評価（独創性、先駆性、有用性、学会賞など）、研究計画評価（科学研究費補助金の申請と採択、COE など実績に基づく計画）といったように、様々な評価指標が考えられている。しかし、教育の質に関する評価指標については、研究評価ほど明確にはなっていない。

このような中で中教審が、大学として最低限保証すべき能力として「学士力」なる概念を提起したことは注目に値する。これまで教育活動に関する認証評価項目の多くは、制度や仕組みの整備状況についてのものが中心で、教育内容や教育成果についての評価に関しては、カリキュラム編成の原理や学生定員充足率・学位授与率といった概括的な評価や外形数値による評価に偏りがちであった。このような評価方法では、教育活動の内容についての評価とは言えず、出口管理に繋がる教育成果の評価にならないことから、中教審は全ての大学に等しく求める水準を「学士力」と定義し、知識・技能・態度・創造的思考の 4 分野 13 項目を教育成果の評価基準として例示した。これに対する議論は始まったばかりではあるが、大学に期待する最低限の教育成果の具体的内容を提起した意味は大きい。

質保証と繋がる認証評価への転換とは、教育システムの評価から教育成果の

評価への方向転換であり、機関別認証評価の問題点を補正し、教育成果の評価と繋がる専門分野別評価へ認証評価の重心を移動させようとするものであると理解することができる。しかし、これまで大学基準協会が行ってきたように、機関別評価の枠内で専門分科会を設置するやり方では、質保証と繋がる認証評価への転換は本当に可能なのだろうか。新たな制度を導入することによって、認証評価機関や大学側の負担増に繋がらないのだろうか。そもそも新たに考えられる専門分野とは何を指す概念なのだろうか。肝心の論点整理が十分なされないまま、専門分野別評価重視の方向だけが声高に叫ばれている印象が強い。この際もう一度、認証評価制度の意味を明確にし、その上で、機関別評価と専門分野別評価の関係を再整理することが何よりも重要である。

2. 機関別評価と専門分野別評価の関連

機関別評価が中心であった認証評価に新たに専門分野別評価を加えるという方向が示されている。これまでの機関別評価の中に専門分野別評価を内包しようという意味なのか、機関別評価とは別の認証評価として位置づけようという意図なのか、その関係は必ずしも明らかではない。しかし、専門分野別評価のあり方を考えるに当たっては、機関別評価との対比の上で専門分野別評価の目的をより焦点化させ、評価の対象となる専門分野の単位や評価内容を明らかにする必要がある。

(1) 評価の目的と評価の対象

ー組織評価とプログラム評価ー

機関別評価は大学全体を組織体として評価するものであり、専門分野別評価は大学の専門性を様々な分野ごとに評価するものとされている。しかし、両者の間を明確に区別することは容易ではない。大学を自立した組織体と見るか、部局等の集合体と見るか、現実の大学の姿を考えると判断に迷うが、大学が高等教育機関である以上、教育研究活動の基本単位である部局の活動を考慮しないで大学全体を評価することは難しい。

部局は、専門分野ごとに分かれた教育研究活動の責任主体でもあり同時に、大学組織を構成する重要な単位であるからである。中教審では「専攻を中心とした専門分野」という表現をしているが、この場合も同様に、教育研究活動の実質的な主体が専攻であるとしても、それを組織から切り離して論じることはいくつかできない。大学基準協会の機関別評価においては、各部局の教育研究活動を評価する専門分科会を設置し、そこでの評価結果を大学全体の評価に活かすシス

テムを採用している。その意味では、既に専門分野別評価を機関別評価の中に内包させていると言える。

しかし、「専門分野別評価」＝「各部局を対象とした評価」というように簡単に割り切れない面がある。複数の部局から構成されている大学においては、機関別評価の中に専門分野別評価が内包されていると考えられるが、単科大学や専門職大学院のような場合は、機関別評価と専門分野別評価との区別は難しい。一部の大学で進められている教育と研究とを分離した制度では、教育はプログラムによって行われており、専門分野別評価を部局単位の評価に置き換えること自体あまり意味をなさなくなっている。

独立した大学院として設置されている法科大学院や経営系専門職大学院は、専門分野別評価を認証評価としているが、評価基準の中には組織の管理運営や情報公開・説明責任など機関別評価の基準が含まれている。また、全学共通教育として位置づけられている教養教育のように、教育課程の編成権が全学機関に委ねられているものに関しては、専門分野別評価という範疇に馴染まない。しかし、特定の部局が編成権や実施責任を担っている場合には、その部局の評価、言い換えれば、専門分野別評価の対象としないわけにはいかない。

このように見てみると、機関別評価と専門分野別評価の違いは、評価対象となる組織や単位の違いというよりは、評価の目的の違いと考える方が適当である。では、機関別評価と専門分野別評価の目的の違いは、一体どの点にあるのだろうか。認証評価が機関別評価としてスタートし、その後、法科大学院など専門職大学院の設置に伴い専門分野別評価が導入された経緯を考えると、まず、機関別評価の項目として国が定めた事項と分野別評価項目として定めた事項との比較を行ってみることが、専門分野別評価の目的や意図を理解する上で有効である。

専門分野別評価においては、学生の受け入れ、教員組織・教育課程・教育内容・教育方法など、教育活動に直接関係した評価項目がかなり詳細に定められている。一方、機関別評価において示されている項目は、教員組織・教育課程に関するもの以外に、教育研究組織・施設設備・事務組織・財務など大学の全体像を評価する項目が示されている。大雑把に言えば、機関別評価は経営体としての評価に主眼が置かれ、専門分野別評価は教育活動の評価に焦点が当てられている。

専門分野別評価が上記の内容を評価するのであれば、評価の対象となる大学内の組織単位は、①学生の受け入れと定員管理に権限と責任を持っていること、②教員の人事計画および人事選考に権限と責任を持っていること、③教育課程の編成権を持っていること、④教育内容・方法を決定し、成績評価および単位認定権を持っていること、などによって決まることになる。制度的には、教授

会を構成できる部局（学部・研究科）が評価対象ということになるが、上記の諸条件を実質的に教授会から委任されているとすれば、学科もしくは専攻単位もあり得る。今回、大学基準協会が行った大学院に関するアンケート調査では、研究科単位で教育目標が掲げられ、カリキュラムが編成されているという回答が多かったが、これは研究科単位で回答を求めた調査設計上の事情の影響とも考えられる。大学の教育活動に実質的な権限と責任を持っている組織は学部や研究科よりさらに細分化されており、専門分野別評価の評価対象としては学科や専攻レベルと考える方が現実的であるのかもしれない。

しかし、専門分野別評価の本質的な目的は、研究科か専攻かといった評価対象単位の問題ではなく、別の切り口での評価が求められているように思える。専門分野別評価の具体例として挙げられている日本技術者教育認定機構（J A B E E）が行っているのは、高等教育機関の技術者教育プログラムの審査・認定であり、あくまでも評価の対象となるのは「教育プログラム」の評価であって、教育組織そのものの評価ではない。J A B E Eは、教育プログラムを「ある教育目的・目標を実現するためのカリキュラムとそれを支える教育システム（時間割、教育方法、評価方法、教育組織、設備等を含む）とを包括した概念で、学生の進路や具体的な教育目標（コース）に応じて、授業科目等を系統的に配列し、学習者が主体的に自分のペースで履修することを促すものである」と定義し、その中には、教育成果の保証も当然含まれると考えている。

教育プログラムによる教育は、学部・学科制を採らないアメリカの高等教育を参考にしたものだが、学生の主体的・自主的な学習態度を育成すると同時に、厳格な履修方法の管理によって系統的な学習を促し、厳正な評価方法によってグローバル・スタンダードに耐え得る教育内容を保証しようとするもので、多様化と国際化に対応した教育システムであると言える。専門分野別認証評価としてスタートした法科大学院基準や経営系専門職大学院基準は、それが独自の組織と認められるため機関別評価の項目も含まれているが、その基本となる考え方はJ A B E Eと同じ教育プログラムの評価であり、高度専門職業人養成に対する国内での需要に応えるだけではなく、国際社会で活躍できる人材を育てようという目的で定められている。

つまり、専門分野別評価とは、機関としての大学やその構成単位である部局等といった組織を評価するのではなく、高等教育機関として専門分野ごとに展開されている教育活動の実態を評価するのが目的であり、具体的には「教育プログラム」が評価の対象であると考えべきであろう。因みに、J A B E Eが設定している教育プログラムの認定基準は、学習・教育目標の設定と公開（基準1）、学習・教育の量（基準2）、教育手段（基準3）、教育環境（基準4）、学習・教育目標の達成（基準5）、教育改善（基準6）で、この全てを

充たしていることを根拠資料等によって説明することを求めている。

（２）評価水準と評価基準

ーローカル・スタンダードからグローバル・スタンダードへー

機関別評価と専門分野別評価を区別する別の視点として、前者を大学としての必要条件の評価、後者を十分条件の評価と見なすという考え方がある。この考え方は、機関別評価としてスタートを切った認証評価制度の問題点を解決する手段として専門分野別評価が検討されてきたという経緯とも深く関連している。「信頼できる評価結果の公表を通じて社会による評価を受けるとともに、大学の自己改革を促すことにより、大学の自主性・自律性を尊重した質の向上システムを構築すること」という認証評価制度の目的は、規制緩和という政府の行財政改革の一環として作られた制度であるため、大学の教育改革を目指すためのものとしては、曖昧な部分が多く、未整備の部分を残している。

最も大きな問題は、認証評価制度で言う質保証の意味が多義的である点と、大学の自主性・自律性を尊重した制度であるため、認証評価機関の役割と社会的責任が不明確であるという点である。質保証について言えば、大学設置基準等が確実に遵守されていることを質保証と考える立場から、学位の国際的通用性の保証を期待する立場まで、受け止め方にかなりの幅が生じる可能性を残した制度設計になっている。しかし、これまで国が定めた大学設置基準等の法令によってコントロールされてきた各大学にとってみれば、質保証のための必要条件は、あくまでも大学設置基準を設置認可後も確実に遵守することであり、突然降ってきた感のある国際的通用性云々は、遵守事項というより期待事項と見なす傾向が強い。国が認証評価機関として認可した各評価機関の評価基準を見ても、認証評価を通じて国際的通用性まで保証できる内容になっているとは言えない。

認証評価機関の側にも戸惑いがあるのは否めない。そもそも認証評価機関の評価は、各大学が行った自己点検・評価結果を第三者機関として再評価するものであり、評価結果の公表は義務づけられているものの、評価結果への対応は全て各大学と市場の判断に委ねられている。しかし、社会の側は、あたかも大学の質を確保する権限と責任が認証評価機関にあるかのような受け止め方をしている。国の側も同様で、認証評価のための基準の大枠が国によって定められたものであることを忘れたかのように、学位の国際的通用性を前面に押し出し、より厳しい質の管理を認証評価機関に期待しているように思われる。しかし、認証評価の基となる各認証評価機関が定めた基準は、国によって認可されたものであり、簡単には変更できず、変更には国との協議が必要となっている。これは、外国の場合と異なり、我が国の認証評価制度が国主導で導入さ

れたものであり、設置認可の緩和に伴う国の事後評価システムに完全に組み込まれているという特異な事情によるものである。

このような高等教育行政の一環としての機関別評価という枠組みの中だけでは、学位の国際的通用性の保証まで期待することが事実上難しいと感じ始めた国側が考えたのが、教育の内容や水準評価にまで踏み込んだ専門分野別評価を認証評価に組み込もうとする動きである。教育制度や設置形態・財務構造などが大きく異なる各国の大学を共通した物差しで評価することは難しく、国際基準の適用が可能なものは、教育内容と教育水準でしかないことは分かっていた。同一の教育制度下で考えられた機関別認証評価は、我が国の制度下においてのみ一定の妥当性があり、学位の国際的質保証という大学教育のグローバル・スタンダードに対応するためには、機関別評価とは別の枠組みでの認証評価システムの構築が必要であることは当然のことである。

専門分野別評価が論じられ始めた背景には、国際社会において活躍できる人材を養成することを迫られている分野において、我が国の大学の学位を国際的に保証することの必要性が急速に高まったためであり、教育の国際化に対応するための新たな仕組みの構築が求められていることと関係している。大学基準協会が行っている専門職学位課程である法科大学院およびビジネス大学院の専門分野別認証評価では、評価項目をレベルⅠ（大学院において必要とされる最も基本的な事項）とレベルⅡ（大学院が行う教育研究の質を今後も継続的に維持・向上させていくために点検・評価することが高度に望まれる事項）とに区分し、アメリカのロー・スクールやMBAなどに匹敵できる高度専門職業人養成に向けた努力を強く喚起する内容になっている。

我が国というローカル・スタンダードとして構築された機関別評価は、大学としての必要条件として位置づけられ、国際的なグローバル・スタンダードに対応するための、大学としての十分条件を評価する仕組みとして専門分野別評価が注目されてきたと言える。しかし、大学の国際的通用性が叫ばれている今日、専門分野別評価だけでそれに対応するのではなく、機関としての大学が、国際的に十分認められる大学であるかどうかの評価は、専門性の評価とは別に検討しなければならない課題である。

大学基準協会はこれまで、大学基準に合致した大学を「高等教育質保証機関の国際的ネットワーク（INQAAHE）」に登録し、当該大学が国際的にも認証できる大学であることをアピールしてきた。その意味では、機関別評価はローカル、専門分野別評価はグローバルという言い方は、便宜的とはいえ誤解を生む表現かも知れない。機関別評価であれ専門分野別評価であれ、認証評価の目的は、我が国の大学の質を保証することであり、国際的な大学間の競争と協働が求められ、WHO、UNESCO、OECDなどの国際機関が大学の国

際展開と学習機会の国際化を進める中であって、国が求める質保証の主座が、これまで以上に国際的通用性に大きくシフトしてきたと理解すべきであろう。

（３）教育体制と教育成果の評価

ーインプット評価とアウトカム評価ー

インプット評価とか、アウトプット評価という表現が、大学評価においても近年よく用いられるようになった。このような用語を用いる場合には、まず概念定義を可能な限り明確にしておく必要がある。ハリー&ハトリ著『政策評価入門』（東洋経済新聞社）での定義を参考にしながら、インプット・プロセス・アウトプット・アウトカムを区分すると、およそ以下のようになる。

インプットと言う場合、それはアウトプットやアウトカムを生み出すために実際に使われた「資源量」のことを指している。通常は、資金の投入量と教職員の勤務日数や勤務時間などを表している。大学の場合、予算・施設設備・教員数などが指標として考えられる。

プロセスとは、「作業量」もしくは「努力量」であり、教育活動に費やされる講義や演習に費やされる量や、実験や調査など研究活動に振り向けられる作業量や努力量がこれに相当する。学生が多い場合には、当然作業量が多いと考えられ、学会への参加や発表件数などもこの指標と考えられる。作業量それ自体はアウトプットやアウトカムではないが、作業量を測るデータとしてアウトプットやアウトカムデータを用いることが多い。

アウトプットとは、「生産物」のことであり、「生産されたサービスの量」を指す用語である。大学で言えば、卒業させた学生数や学位授与率などがこれに相当する。主に外形的な指標によって示すことができる教育活動などのサービスの結果として生じた変化や、研究の結果として発表された論文数なども、この範疇に入れることができる。

アウトカムとは、「成果」であり、目標がどれだけ達成できたかを指すものであり、単なる変化指標であるアウトプットとは異なる概念である。教育目標と合致した優れた人材の養成実績、国際的に影響力のある研究成果などは、アウトカムの指標として有効である。

このように見ても、機関別評価は、大学としての「資源投入量や努力量」を評価するインプット評価とプロセス評価、一方、専門分野別評価は、「生産物の量と成果」の評価であるアウトプット評価とアウトカム評価というように区別してもよい。大学として、「どれほどコストをかけているのか」を評価するのであれば、インプット・プロセス評価でよい。しかし、「どれだけの成果を上げているのか」を評価するのであれば、アウトプット・アウトカム評価は欠かせないということになる。

大学設置基準や大学院設置基準は、大学あるいは大学院の設置を認可するための「資源量」の確保を義務づけていると見ることができる。従って、認証評価としての機関別評価を設置基準が守られているかどうかをチェックするためのものであると考えれば、前述のように、機関別評価はインプット評価およびプロセス評価が中心の評価と考えてよいだろう。しかし、認証評価に大学の質保証の役割を期待するならば、教育実績や教育成果であるアウトプット評価やアウトカム評価を行わないで、大学の質を論じることができるとは思えない。大学基準協会が行った前田・工藤の調査（2007）によれば、英米で行われている評価はアウトプットやアウトカムに力点を置いたものであり、大学が人材養成を教育目標とする限り、我が国においても、アウトカム評価が重要性を増すであろうことは衆目の一致するところであろう。

しかし、どのような指標で教育成果を測るか、また、どの時点で評価すべきかなど、検討すべき課題は多い。また、アウトカムを規定しているものは、大学の正規の教育プログラムばかりではなく、学生の資質そのものの影響や俗に言われる「hidden curriculum」に依存している面も否定できない。司法試験の合格率の高さを誇っている大学のカリキュラムが必ずしも適切で優れたものであるとは限らない。むしろ、ダブル・スクールを容認していることが高い合格率と繋がっているという場合も少なくない。アウトカムを重視するとしても、アウトカム指標のみを手掛かりとするのではなく、アウトカムを目的関数とし、それに寄与する程度の大きいインプット・プロセスなど総合的な指標による評価システムを構築する必要がある。

（４）専門性をめぐる問題

一学士課程の専門性と大学院の専門性一

専門分野別評価を考えるに当たり、「専門分野とは何か」について合意を得ておかなければならない。教育活動の評価である以上、細分化が著しい研究分野を意味するものでないことは分かるとしても、専門分野別評価の専門分野とは、明確な教育目標を持った教育課程として認定できるものでなければならない。中教審では「専攻を中心とした専門分野」という表現をしているように、多くの大学の場合、専門分野とは、一般的には専攻レベルを指すことが多く、最近では、教育プログラムに対応させてコースという呼称を用いている大学もある。

しかし、近年急速に増えた総合系・学際系の部局における専門分野については、学際領域そのものを専門分野と見なすか、あるいは複数の専門分野から構成されているものと見なすか、一義的には決め難くなっている。類似した専攻名称を用いていても、その分野構成が各大学によって異なる場合も少なくない。

学位の名称も大学に任せられており、既存のディシプリンとは異なる総合系・学際系専攻における専門分野をどう理解すべきか、今後の大きな課題と言える。

さらに検討しなければならない重要な課題は、専門分野を学士課程レベルで考えるべきかどうかという問題である。大学の大衆化・学問の高度化に伴い、学士課程における専門教育は、むしろ専門基礎教育と位置づけられ、専門教育の中心は大学院に移りつつあるという現実がある。大学院の整備が進めば進むほど、大学入学段階から専門教育を行う early specialization から、基礎・基本を十分身につけてから専門教育を行う late specialization の傾向が強まってきている。英国の高等教育質保証機構（QAA）は、学士課程の 46 科目についてのベンチマークを作成しているが、各専門分野の特殊性の強調より、学士課程として求められている基本的な知識・技術や科学的な思考能力や幅の広いものの見方、的確なコミュニケーション能力などの涵養を強く求める内容になっている。

各種の専門学校を母体として成り立っている我が国の大学では、学士課程レベルでも専門教育と考える傾向が依然として強いが、専門分野別評価の対象となる専門分野とは、基本的には大学院レベルで考える方が適当であろう。このほど中教審から示されたが「学士課程教育の構築に向けて（審議のまとめ）」を読むと、学士課程の教育目標は、専門分野を手掛かりとはするものの、幅広い学びを保証し、21 世紀型市民に相応しい学習成果を達成させることにあり、各専門分野における専門家の養成とは明らかに一線を画したものになっている。

しかし、メディカル・スクール、ティーチャーズ・スクールを学士課程の上に設置しているアメリカの場合とは異なり、医学教育や教員養成教育が学士課程教育の中に含まれている我が国にあっては、専門分野とは大学院においてのみ成り立つ概念であるとは考えにくい面がある。高度な専門教育とは大学院レベルでの教育のことであり、学士課程における専門教育とは、あくまで専門基礎教育といった性格のものへ変わりつつあるという動向は理解されているとしても、それがどれほど各大学の構成員に、また、評価者自身に受け入れられているかは、依然として疑問が残る。学生はともかく、研究者としてのアイデンティティが強い教員は、学士課程教育といえども「専門性」を薄めることに過剰なまでの抵抗感を示すことが多い。

近年、学部教育と呼ばず学士課程教育と呼ぶようになってきた背景には、専門性を強調する従来の学部教育から、学士としての幅広い素養と基礎的な知識・技術を十分につけさせる高度普通教育課程（この呼び方が定着しているわけではないが）として学士課程を捉えようとする大きな流れがある。このことを関係者がどれほど実感を持って理解しているか、各大学の現状を見る限り、現段階ではまだ合意に至る段階とは言えない。しかし、大学の大衆化と学問の

高度化という矛盾した時代的要請に対し、それを同時的に解決する方法は、大学の種別化を進めるか、学士課程教育と大学院教育との相対的な役割分化を進めるか、いずれかの道しかないように思える。

専門分野別評価を基本的に大学院に限定するという考え方は、極端な議論のように思えるが、「新時代の大学院教育―国際的に魅力ある大学院教育の構築に向けて―」（中教審答申）の主張に沿ったものであり、学士課程教育と大学院教育との相対的な役割分化を前提とした評価システムとして、先駆的な意味があると言えよう。そのためにも、「学士力」なるものが提案された今、学士課程教育における専門性と大学院教育における専門性の違いについて、一定の共通理解を得ることが、専門分野別評価システムを構築するためには不可欠である。

3. 専門分野別評価の方向性

専門分野別評価を考えるに当たり、どのような方向性を考えたらよいのだろうか。確実に大学教育の質保証が可能となるような評価、国際的に見ても十分通用性のあるような評価、各大学の個性や特徴を活かすことが可能なような評価、これからの大学のあり方を指し示すことができる評価など、誰もが期待する理想とする方向性を考えることは必要である。しかし一方で、機関別評価との区別が明確となるような評価、大学側にとって分かりやすく、準備のための負担が少なく済む評価、既に行われている機関別評価や専門職大学院での専門分野別評価と整合性のある評価など、制度設計に当たっては、現実的な要請に十分応えられるものでなければならない。

（1）専門分野別評価の現状

大学基準協会が、専門分野別評価の認証を受けたのは、法科大学院基準と経営系専門職大学院基準の二つである。この基準に従って、申請されてきた専門職大学院を評価することになる。法科大学院基準は、①理念・目的ならびに教育目標、②教育の内容・方法等、③教員組織、④学生の受け入れ、⑤学生生活への支援、⑥施設・設備・図書館、⑦事務組織、⑧管理運営、⑨点検・評価等、⑩情報公開・説明責任の10大項目で構成されている。これに一年遅れて認証を受けた経営系専門職大学院は、今後予想される専門職大学院の評価基準への汎用性に考慮し、①使命・目的および教育目標、②教育の内容・方法・成果、③教員組織、④学生の受け入れ、⑤学生生活、⑥教育研究環境の整備、⑦管理運営、⑧点検・評価、⑨情報公開・説明責任の9大項目から構成されている。

これらの大項目だけを見ると機関別認証評価と大きな違いはないように見えるが、それは専門職大学院が既存の組織とは独立した組織体として設置されており、管理運営は元より、教員組織も事務組織も施設等も専用なものとして整備することが求められているからである。従って、一つの機関内における専門分野別の評価においては、省略してよい内容も含まれている。

教育活動の内容に関する評価項目は、かなり詳細に渡っている。経営系専門職大学院基準の「教育の内容・方法・成果」という大項目には、①学位の名称と授与基準、②課程の修了等、③教育課程の編成、④系統的・段階的履修、⑤理論教育と実務教育の架橋、⑥導入教育と補習教育、⑦教育研究の国際化、⑧教職員・学生等からの意見の反映、⑨教育内容における特色ある取組み、⑩授業の方法等、⑪授業計画、シラバスおよび履修登録、⑫単位認定・成績評価、⑬他の大学院における授業科目の履修等、⑭履修指導等、⑮改善のための組織的な研修等、⑯教育方法における特色ある取組み、⑰学位授与数、⑱修了生の進路および活躍状況の把握、⑲教育効果の測定などが評価項目として設定されている。法科大学院の場合も基本的には同様である。

しかし、機関別評価において教育活動に関する評価が手薄であるかという点、大学基準協会の場合は決してそうではない。大学という機関を全体として評価する全学分科会とは別に、機関を構成する学部・研究科についての評価を行う専門分科会を設置し、学部と研究科それぞれについて、①学部等（研究科）の使命・目的・教育目標、②学部・学科等（研究科）の教育課程等、③履修科目の区分、④授業形態と単位の関係、⑤単位互換・単位認定等、⑥開設授業科目における専任・兼任比率等、⑦社会人学生・外国人留学生への教育上の配慮、⑧生涯学習への対応、⑨正課外教育、⑩教育効果の測定、⑪厳格な成績評価の仕組み、⑫履修指導、⑬教育改善への組織的な取り組み、⑭授業形態と授業方法の関係、⑮3年卒業（早期終了）の特例、⑯国内外における教育研究交流、⑰通信制大学（通信制大学院）等、かなり詳細に渡った評価を行っている。また、学生の受け入れ、教員組織、研究活動と研究環境、施設・設備等についても、専門分科会が学士課程基準（修士・博士課程基準）に基づく評価項目によって評価を行っている。

大学基準協会の場合のみで考えれば、これまでの機関別評価と専門職大学院に適用されている専門分野別評価は、対象となるものが異なるだけで、評価内容の骨格に関しては大きな違いはないと言える。しかし、新たに考えられる専門分野別評価に求められるものが、国際的通用性のある学位の確実な質保証であるとするならば、国際的な汎用性の高い教育プログラムの整備、教育プログラムに沿った授業科目の系統化と授業内容の精査、単位に見合った学習時間の確保、学士力等に示されているような具体的な教育目標に対応した能力保証と

繋がる教育評価のあり方など、改善すべき課題は少なくない。

（２）教育プログラム評価こそ目指すべき方向

１）ＪＡＢＥＥの教育プログラム

専門分野別評価のモデルとして例示されているのが、工学分野を中心に適用されているＪＡＢＥＥが定めている評価基準である。ＪＡＢＥＥは認証評価機関ではないが、ここで定めている基準は、高等教育機関において技術者の基礎教育を行っているプログラムを認定するためのもので、認定を希望するプログラムは、６つの基準をすべて満たしていることを根拠となる資料等で説明しなければならない。６つの基準とは、前述したとおり、学習・教育目標の設定と公開（基準１）、学習・教育の量（基準２）、教育手段（基準３）、教育環境（基準４）、学習・教育目標の達成（基準５）、教育改善（基準６）である。

基準１では、自立した技術者の育成を目的とし、以下の８つの各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、広く学内外に公開され、当該プログラムに関わる教員および学生に周知されていることが認定の要件となっている。プログラムに含まれる８つの内容とは、①地球的視点から多面的に物事を考える能力とその素養、②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）、③数学、自然科学およ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、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およ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、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、まとめる能力である。

基準２では、プログラムは４年間に相当する学習・教育で構成され、１２４単位以上を取得し、学士の学位を得た者を修了生とすることや、学習保証時間の総計が１,８００時間以上であることを明示し、その中には、人文科学、社会科学等（語学教育を含む）の学習が２５０時間以上、数学、自然科学、情報技術の学習２５０時間以上、および専門分野の学習９００時間以上を含んでいることを定めている。

基準５の学習・教育目標の達成については、①シラバスに定められた評価方法と評価基準に従って、科目ごとの目標に対する達成度が評価されていること、②学生が他の高等教育機関等で取得した単位に関して、その評価方法が定められ、それに従って単位互換が実施されていること。③編入生等が編入前に取得した単位に関しても、その評価方法が定められ、それに従って単位互換が実施

されていること、④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、⑤修了生全員がプログラムの全ての学習・教育目標を達成していることが求められている。基準3と基準4の紹介は省略するが、基準6の教育改善では、基準1から基準5に則してプログラムを点検する教育点検システムがあり、プログラムを継続的に改善するシステムが駆動することなどを強く求めている。

つまり、JABEEでは、①プログラムを評価の対象としていること、②プログラムに含まれる教育目標を具体的に示していること、③単位のみならず学習時間を明示していること、④学習・教育目標の達成度を測る評価方法をシラバスに明記し、それに従った厳正な評価を行っていること、⑤絶えずプログラムの見直しを行い改善に努めることなどが、特記すべき内容であると言える。さらに、機関別評価がカリキュラムや教員組織、施設・設備等、いわゆるインプット評価であるのに対し、教育プログラム評価は教育成果を中心としたアウトカム評価であるとし、点検・評価の目的は、評価結果をプログラムへフィードバックし、質的向上を図るための活動として位置づけている。技術系学協会と密接に連携し、企業等とのネットワークも活かし、日本は元より世界で必要とされる多様な能力を持つ技術者の育成を目指す教育プログラムの継続的改善は、専門分野別評価の理想的な例として注目できる。

2) 医学教育モデル・コア・カリキュラムと共用試験

工学・技術系分野以上に大学教育の質保証に精力的に取り組んでいるのは、医療系分野であろう。この分野では、総合的に質の高い医療を提供するための教育改革として、医学教育モデル・コア・カリキュラムを開発し、基本となる医学教育の内容を提示するとともに、教育成果の到達度を全国共通の標準評価試験である2種類の共用試験で評価し、教育機関としての大学に対する外部評価と臨床実習開始前の進級判定に利用している。

医学教育モデル・コア・カリキュラムは、医学の知識と技術のめざましい進歩によって学問領域や診療分野が細分化され多様化している中で、核となる知識・技術を確実に身につけさせ、社会から信頼される医療人を養成する目的で開発されたものである。これは、「医学における教育プログラム研究・開発事業委員会」の実施したアンケートから、コアとなる医学教育の内容をガイドラインとして提示することが望ましいとの判断から作成されたものであり、各大学が編成する全カリキュラムのうちの60%は、このコア・カリキュラムに準拠するようになっている。コア・カリキュラムは、基本事項、臨床前医学教育、臨床実習、表示の方法、選択制カリキュラムの設定という構成になっている。

基本事項とは、医師としての素養に関わる教育内容で、教養教育、臨床前教

育、臨床実習に渡る6年間の全ての医学教育課程を通じて確実に身につけ、また、生涯に渡ってその向上に努めなければならないものとされている。ここでは、患者中心の医療の実践、安全性への配慮、信頼される人間関係、自ら問題を発見する姿勢や研究への動機づけなどを含む課題探求・問題解決能力の育成などが提示されている。これらは、今日の医学・医療の現場と一般社会から強く求められている教育内容で、講義にとどまらず、実際に患者と触れ合うあらゆる形式の実習などを通じて学んでいくべきだと提言されている。

臨床前医学教育では、これまでの縦割りによる学問領域の閉鎖性から脱皮させるため、準備教育として、物理現象と物質の科学、生命現象の科学、情報の科学、人の行動と心理を、それぞれ学ばせ、生物学を含む基礎科学と関連づけながら医学の専門的知識・技術を「医学一般」という枠組みの中で提供するようになっている。特に留意されているのは、症候・病態からのアプローチで、基本的診療知識と基本的診療技能において一定の到達目標に達しておくことが臨床実習の前には不可欠とされている。

臨床実習は、指導医と研修医などによって構成される診療チームの一員として学生が実習する形態である診療参加型実習（クリニカル・クラークシップ）の充実を求めている。これは、見学型臨床実習や模擬診療型臨床実習とは異なり、実際にチームの一員として患者の診療に参加し、個々の学生の態度・技能・知識の到達度に合わせてチーム内での役割を果たすことが期待されている。臨床能力が不足していると言われてきた我が国の医療教育の欠点を補おうという強い意図が込められた教育改革と言える。

選択制カリキュラムの設定というのは、コア・カリキュラムに示された必須の学習内容を履修した上で、学生の興味や関心、将来の進路に合わせた多様な選択自由なカリキュラムの履修を保証しようというものである。臨床前教育の内容を学んでも、さらに臨床実習を選択してもかまわないが、十分な質保証の上で、さらに自主的な学習を促そうという狙いが込められている。

医学教育のさらに大きな特徴は、モデル・カリキュラムの教育目標の達成度を共用試験でチェックする体制を整備している点である。いずれも臨床実習の開始前に実施されるもので、基礎事項、臨床前医学教育で学んだ総合的知識をコンピュータ使用の客観試験（C B T）で、さらに、臨床実習を始める前に備えるべき必要最小限の態度・基本的診療能力を客観的臨床能力試験（O S C E）でそれぞれ評価するものである。教育目標の達成度評価とともに、プログラムそのものの妥当性の検証にも役立つ2種類の共用試験は、J A B E Eより更に進んだ教育評価のシステムと言えよう。

3) 教育プログラム評価への道筋

大学の教育評価である以上、教育プログラムの評価であるべきだと考えるが、多くの大学においては教育プログラムの意味が十分理解されているとは言えない。これまでの大学は基本組織である学部や学科によって支えられ、各学部で必要な教育活動を行い、学部の責任で人材養成を行ってきた。しかし、学部の教育目標は概して抽象的で、具体性に乏しく、そのため、そこで編成されるカリキュラムは、学部を構成する教員集団の裁量に大きく依存し、学問分野の体系性に留意しながらも、基本的には教員の学問的興味と関心で教育内容が決まるというケースも少なくない。最近でこそ、シラバスによって予め教育内容が明示されるようになったが、カリキュラムや個々の教育内容の点検を組織的に行う風土は、まだ十分に醸成されているとは言えない。

教育プログラムとは、「各学習者に教育目標を達成させるために学習内容を具体化して、それを目的行動として予め系列化された意図に従って確実に学習させる整理・体系化された内容」と定義されている（教育心理学事典、金子書房）。つまり、教育プログラムによる教育とは、①教育目標を明確にすること、②目標達成のための学習内容を具体化すること、③求める学習内容を系列的に配置すること、④確実に学習することを促すことであり、⑤そのことを可能にするための教育システムを整備することである。

このうち特に重要なことは、教育目標の明確化と具体化である。「学問の深奥を究める」という類は、ここで言う教育目標ではない。J A B E E にしろ医学教育モデル・コア・カリキュラムにしろ、まず育成すべき人材像が明確にされ、それと結びつけた具体的な教育目標が分かりやすく掲げられている点が共通した特徴である。目標が明確であれば、目標との関係で学生の達成度を調べることができる。達成度を調べることができれば、達成度を上げるための教育内容や教育方法の工夫が可能になり、最も効果的なカリキュラム編成の必要性も生まれてくる。教育目標が曖昧で不明確であれば、教育評価もできなければ、教育内容・教育方法の改善の方向性を探ることも難しい。学生に自由な時間と自由な空間を用意できれば、学生は自らの力で伸びていくものだという古典的な大学教育観が通用する時代は、既に終わったと考えなければならない。これからの大学教育の成否は、学生の資質に依存するのではなく、整備された教育プログラムの質によって決まることを大学関係者は十分理解しなければならない。

教育プログラムのもう一つの大きな特徴は、履修したプログラムによって学生の学習の程度や習得した知識・技術・態度等の諸能力が分かるという点にある。そのためには、教育プログラムの開発と合わせ、達成度を的確に評価できる教育効果の評価システムの構築が必要である。学期ごとに行われる試験の評

価は各授業担当教員に任せられているが、評価基準を明確にし、その妥当性を検証する仕組みを整備しなければならない。大学は自らの評価が、大学教育の質の証明書であるという自覚を持つとともに、自らの評価の妥当性について絶えず点検する姿勢が不可欠である。医師の国家試験や司法試験は、学生のみならず大学にとっても、自らの教育プログラムと教育評価システムが十分機能しているかどうかを点検する機会になる。JABEEの賛助会員となっている多くの企業は、受け入れた卒業生・修了生の企業内での活動実績を通じて大学教育の成果をチェックする重要な役割を担っている。

しかし、多くの学問分野においては、大学教育の成果を評価できる試験制度や評価システムはまだ十分には整備されていない。教育目標が明確に示せない専門分野、教育目標を達成するためのモデル・コア・カリキュラムが整備されていない専門分野、達成度を評価するシステムが構築されていない専門分野に対して、直ちに教育プログラムを専門分野別評価の対象とすることには、率直に言って、まだ無理があると言わざるを得ない。目標が不明確であれば、評価は困難である。評価が難しいのは、目標が不明確だからである。教育が目標に向かった継続的な営みであることを考えると、教育目標の設定、教育プログラムの編成と実施、プログラム評価は、大学教育の質の向上を確かなものにする一連の改善システムであると言えよう。

各大学が適切な教育プログラムを編成し、認証評価機関が妥当性の高い評価を行うためには、関連する各専門分野の学協会の積極的な協力が不可欠である。JABEEが機能しているのは、各教育プログラムに関係する80以上の学協会が正会員として参加し、プログラムの開発と評価に関わっているからである。時代や社会のニーズに応えるという技術者教育の性格上、実際の活動現場となる企業等の関与にも大きな役割が期待されている。この点は医学教育モデル・コア・カリキュラムの場合でも同様である。医学教育の改革の必要性を痛感した大学関係者の熱意によって開発されたものである。また、医学教育の質を保証するための手段として定着している共用試験は、全国80の医学系大学・学部、28の歯学系大学・学部によって、「医療系大学間共用試験実施評価機構」が設立され大きな役割を果たしている。

このように教育プログラムとその評価システムの開発は、あくまでも大学教育改革の必要性から考えられたものであり、関連する専門分野の関係者の努力と時間を掛けた準備によって形が整えられてきたものである。研究者団体である学術会議に依頼したから直ちに準備ができるものではない。関連学問分野の研究者によって構成されている学会主導の専門分野別評価が教育活動の評価に馴染むかどうか危惧する声も少なくはない。連携と協力は不可欠であろうが、大学教育の専門分野別評価を考えるべき主体は、高等教育機関としての大学で

なければならない。

（３）大学院評価が現実的

中教審答申「新時代の大学院教育－国際的に魅力ある大学院教育の構築に向けて－」では、国際的な通用性、信頼性の向上のための方策として、大学院評価の確立による質の確保の重要性を謳い、認証評価に関しては、大学全体を組織体として評価する機関別評価に加え、大学院の専門性に沿った専門分野別評価を導入していくことが、将来的には適当であると述べている。そのための具体的な取組として、実効性のある大学院評価の展開に向けた関係機関の取組の推進、大学院の専門分野別自己点検・評価の促進、大学院教育の質に関する積極的かつ有用な情報の提供の促進を挙げている。

大学院の専門分野別評価は、各大学院が自主的・自律的に設定した課程の目的に則して、体系的な教育内容・方法が構築され、実践されているかどうかを評価し、改善していくことが基本であると考えている。その上で、専門分野別評価の発展を図るに当たっては、まず、自己点検・評価において、専攻単位を基本とする専門分野別評価の促進とその定着を図りながら、専門分野別の第三者評価への基盤の確立等を図っていくことが適当であると述べている。

この答申で注目すべき点は、大学院の専門分野別自己点検・評価は、大学全体の教育研究活動の状況とも密接に関連を持つことから、基本的には大学全体を組織体として自己点検・評価する機関別自己点検・評価の前段階として実施し、効率的でより充実した点検・評価とすることが望まれるとしている点である。このことは認証評価においても言えることであり、大学基準協会が行っている専門分科会での検討結果を踏まえて全学評価分科会が大学全体を評価するというシステムと基本的には同じ考え方である。

さらに答申では、各大学院が行う専門分野別の自己点検・評価の項目イメージを例示しているが、これを見ると、純然たる教育プログラムに関する評価というよりは、より一般的な内容のものになっている。既に始まっている専門職大学院の専門分野別評価との整合性を意識したものかどうかは判然としないが、大学院を一つの組織単位として評価する内容も含まれている。

このような点を勘案すれば、専門分野別評価は、差し当たり、大学院を対象として進めるのが現実的であり、その方が評価を申請する大学にとっても分かりやすいと考えられる。その際に重要なことは、現在、機関別評価の中で取り扱われている専門分科会の評価項目と新たに考えられる専門分野別評価の評価項目の調整を効率性という観点から適切に見直す必要があるという点である。また、J A B E Eや医学教育モデル・コア・カリキュラムに見られる教育プログラムの質保証機能を、どのように組み込むかも課題であると言える。

なお、学士課程に関しては、当面は、機関別評価の専門分科会で扱うのが適当と考えるが、学士課程における専門性についての方の合意を得た後は、大学院とは若干性質の異なる「学士課程教育に相応しい専門性」を反映させた専門分野別評価のシステムを構築する必要がある。

表2 各大学院が行う専門分野別の自己点検・評価の項目イメージ（例）

（基本）

- 課程の目的・役割： 課程の目的・役割が明確であること（学則，研究科規程等での規定）

（教育研究活動の実践）

- 体系的な教育課程： 課程の目的等に沿った体系的な教育課程の構築

- ・ 課程の目的等に沿った教育内容・方法（カリキュラム）編成
- ・ 組織的な教育内容・方法の見直し・改善（F D）

- 大学院組織： 体系的な教育課程を提供するための教員・学生所属組織の構築

- ・ 体系的な教育課程を提供するための適切な教員・学生所属組織
- ・ 教員の学位の保有状況
- ・ 学生の進学需要，社会の人材養成需要を踏まえた入学定員・収容定員設定
- ・ カリキュラムを重視した公正・透明な教員の採用方法
- ・ 教員の教育評価の方法と人事・処遇への反映方法

- 教育・研究指導： 課程制大学院制度の趣旨に沿った教育・研究指導の構築

- ・ 各種授業に応じた教育・研究指導の方法
- ・ 厳格な成績評価や修了認定の実施状況
- ・ 円滑な学位授与（学位授与のプロセスの明確化，課程博士の授与状況）

- 教育研究活動： 特に，教育活動が活性化するための基盤の構築

- ・ 教員・学生の流動性向上に関する方策
- ・ 学生間の競争的環境の醸成
- ・ 学生の学習支援環境（施設・設備）の整備

- 学生支援： 学生の経済的支援とキャリアパス形成の構築

- ・ 学生への経済的支援状況
- ・ 優秀な学生のキャリアパス形成に関する教員の指導状況

- ・ 学生の進路（就職先など）の状況（課程の目的（人材養成）との検証含む）

□ 大学院運営：大学院の教育研究活動が有効に機能するための運営マネジメント（プロセス管理）の構築

- ・ 専攻等における教育研究活動（体系的な教育課程，大学院組織，教育・研究指導，教育研究活動，学生支援など）の状況を組織的に把握・改善する仕組み
- ・ 専攻等における教育研究活動の明確な意思決定方法

（地域・社会貢献）

□ 地域・社会活動：地域・社会と連携し，貢献できる体制の整備

- ・ 大学院教育への社会ニーズの反映状況
- ・ 地域活動に対する支援体制
- ・ 社会人が学ぶための環境整備

□ 情報発信：課程の目的，教育内容・方法，研究内容などの積極的な情報提供

（点検・評価）

□ 自己点検・評価：課程制大学院制度の趣旨に沿った自己点検・評価体制の構築

- ・ 自己点検・評価を行う組織体制
- ・ 自己点検・評価項目・方法の適切な見直し

※ 本例示はあくまで参考であり，具体的な項目については，各大学においてそれぞれの特色等を踏まえて策定。

（出展：中央教育審議会「新時代の大学院教育（答申）

—国際的に魅力ある大学院教育の構築に向けて—」2005 年）

結論に代えて

－課題と論点の整理－

「専門分野別評価の方向性」と題したものの、本論考では問題点の羅列に終始し、必ずしも明確な方向性を示すことができなかった。その大きな理由としては、既に認証評価としての機関別評価が定着しており、それとは別に、専門職大学院の専門分野別評価が認証評価として認定を受け、さらにまた、専門分野別評価のモデルとして認証評価機関ではない J A B E E の教育プログラム評

価が例示されているというように、認証評価をめぐる輻輳した状況を見做すわけにはいかないからである。

しかし、自ら定めた大学基準に基づく大学評価に長年の実績を持ち、我が国初の認証評価機関として認定を受けている大学基準協会としては、難しいからといって傍観者を決め込むわけにはいかない。結論とは言えないまでも、認証評価を巡る議論が建設的な方向に展開できるよう、課題と論点を整理し、敢えて若干の提案を試みてみたい。

(1) 専門分野別評価を検討するに当たり、認証評価制度の見直しを行う。

専門分野別評価と機関別評価との関係も含め、認証評価制度そのものの見直しが必要である。特に、国が認証するのは、評価活動を行う団体なのか、評価項目や評価内容まで関与すべきなのか。評価結果をパブリック・マネジメントとどう関係づけようとするのか、また、そのような制度設計になっているのかなど、国の関与のあり方を含め、認証評価制度そのものについての徹底した検討が必要である。

(2) 説明責任（アカウンタビリティ）と質保証（アクレディテーション）の概念区分を明確にする。

国・公・私立を問わず公的性格を持つ高等教育機関が、自らの活動を適切に点検・評価し、その結果を社会に公表することは、社会的な説明責任を果たす意味で重要であり、全ての大学に一律に求めるのは当然である。一方、質の保証とは、大学教育に等しく求められているとはいえ、大学の設置目的・教育目標の違いによって保証されるべき質の内容は異なってくる。大学の個性化・機能分化が進む中であって、保証すべき質を画一的に捉えることは非現実的である。説明責任と質保証とは次元の異なる概念であり、不用意な同一視は議論の混乱を招きかねない。

(3) 機関別評価は説明責任を、専門分野別評価は質保証を、それぞれの評価の目的とする。

機関別評価は、全ての大学に一律に義務づける説明責任を果たす目的で行うものであり、説明責任の主体が機関であることに矛盾はない。一方、専門分野別評価は、教育の中身に関するものであり、教育の質を保証する主体は教育研究の実質的な権限と責任を有している専門分野ごとに行うのが適当である。具体的な教育目標を掲げ、特定の専門分野が独立した機関として位置づけられた専門職大学院については、機関としての説明責任と専門分野としての質保証の両方が求められていると理解すべきである。

(4) 専門分野別評価では、各専門分野における教育プログラムを評価の対象とする。

教育制度や組織形態が異なる各国の大学間の協力・連携を深め、我が国の教育水準の国際的通用性を確保するためには、組織体としての機関別評価ではなく、教育目標・教育内容・教育方法・教育評価など教育プログラムそのものを評価対象とすることが適切である。なお、教育プログラムとは、教育目標の達成を可能にするカリキュラムのみならず、それを確実に実行できる教育システムと評価システムとを含んだものであり、教育の質保証と直接繋がるものと考えられる。

(5) 国主導の認証評価は機関別評価に限定し、専門分野別評価については大学団体・関連学協会主導による評価とする。

大学における各専門分野での活動は、国という行政機関を通じて世界と繋がっているわけではない。J A B E E にしろ医学教育モデル・コア・カリキュラムにしろ、大学団体や関連する学協会が国際的に活躍できる有能な人材養成を目指した自主的・自発的な教育プログラムの評価基準である。先進諸国の質保証機能が殆ど民間に任されている現状を考えると、国が主導し義務づける認証評価は、機関別評価に限定する方が賢明である。

(6) 専門分野別評価は、各大学が行う専門分野ごとの自己点検・評価の客観性と妥当性を高めるための外部評価として位置づける。

適切な専門分野別評価が各専門分野における教育活動の活性化に繋がる可能性は高い。そのためにも分野ごとのベンチマークの作成は必要であろう。

しかし、それに基づく専門分野別評価は、あくまで外部評価として位置づけ、自己点検・評価を客観的な視点から再評価するためのものと考えの方が適當である。自らの教育活動の質的向上を目指している大学の多くは、外部評価を自己点検・評価報告書の中に組み込んでいる。専門分野別評価を受けるか受けないかは、強制すべきものではなく、各大学の見識ある判断に委ねられるべきである。

(7) 専門分野が明確な大学院を対象に、専門分野別評価の試行を開始する。

大学院と学士課程との相対的な役割分化が進むに従い、学士課程では、専門分野を手掛かりとしながらも、学士力として示されている諸能力や態度の確実な育成が教育目標の中心に置かれる可能性が高い。大学院においても、修士課程・博士課程に相応しい一般的な能力が当然期待されるが、学士課程の場合と

は異なり、より専門性を強調した高度な知識や技術の修得を目指す教育課程として整備されるべきであろう。その意味でも、専門分野別評価は、当面は、専門性が明確な大学院を対象に始めるのが現実的である。

【参考文献】

- 1 大学基準協会十年史編纂委員会『大学基準協会十年史』（大学基準協会、1957年6月）
- 2 岩山太次郎・示村悦二郎編『大学院改革を探る』（大学基準協会監修 J U A A 選書 10、1999年12月）
- 3 大南正瑛・丹保憲仁編『大学評価を読む』（大学基準協会監修 J U A A 選書 12、2001年12月）
- 4 天野郁夫『日本の高等教育システムー変革と創造ー』（東京大学出版会、2003年2月）
- 5 ハリー・P・ハトリ著（上野宏・上野真城子訳）『政策評価入門』（東洋経済新報社、2004年7月）
- 6 『I D E 現代の高等教育』VOL.464「大学の評価と質の保証」（I D E 大学協会、2004年10月）
- 7 中央教育審議会「新時代の大学院教育の構築（答申）ー国際的に魅力ある大学院教育の構築に向けてー」（2005年9月）
- 8 『I D E 現代の高等教育』VOL.476「動き出した認証評価」（I D E 大学協会、2005年12月）
- 9 『I D E 現代の高等教育』VOL.478「大学院教育の新時代」（I D E 大学協会、2006年2－3月）
- 10 天野郁夫『大学改革の社会学』（玉川大学出版部、2006年3月）
- 11 羽田貴史「大学評価、神話と現実」（『大学評価研究』第5号、p.6～13、2006年5月）
- 12 有本 章編訳『学位に関するベンチマーク・ステートメントー英国・高等教育水準審査機構（Q A A）の学科目別報告』（広島大学高等教育研究開発センター、2007年3月）
- 13 潮木守一「フンボルト理念とは神話だったのか」（『広島大学高等教育研究開発センター大学論集』第38集、p.171～187、2007年3月）
- 14 前田早苗「国境を越えて提供される学位の質保証に関する国際比較研究」（平成 17－18 年度科学研究費補助金基盤研究（B）研究成果報告書、2007年3月）
- 15 国立大学協会・教育研究委員会『国立大学の大学院の現状と課題』（2007

年6月)

- 16 大学評価・学位授与機構編著『大学評価文化の展開－高等教育の評価と質保証－』（大学評価・学位授与機構大学評価シリーズ、ぎょうせい、2007年6月)
- 17 国立大学協会・調査研究部『国立大学法人計画・評価ハンドブック』（2007年10月)
- 18 生和秀敏「法人評価と認証評価をめぐる問題」（『大学マネジメント』VOL.3 №.9、p.2～7、2007年12月)
- 19 大学評価・学位授与機構編著『大学評価文化の展開－評価の戦略的活用をめざして－』（大学評価・学位授与機構大学評価シリーズ、ぎょうせい、2008年3月)
- 20 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年3月)

参 考 資 料

大基委企第5号
平成20年2月18日

財団法人 大学基準協会
会長 長 田 豊 臣

文部科学省・大学評価委託研究「専門分野別評価システムの構築—学位の質保証からみた専門
分野別評価のあるべき方向性について—」にかかるアンケート調査について
(ご協力へのお願い)

謹啓 春寒の候、ますますご清祥のこととお喜び申し上げます。

平素は、本協会の事業推進のための種々ご協力を賜り深く感謝申し上げます。

さて、文部科学省の中央教育審議会では、これまでの答申の中で大学教育の質の保証の施策として事後評価の充実が指摘されるとともに、その中核として位置づけられる認証評価制度の充実と専門分野別評価の積極的導入が提言されました（「わが国の高等教育の将来像（答申）」（平成17年1月））。特に、わが国の大学院において養成される人材が国際的に活躍することが期待されていること等から、大学院教育の国際的な通用性、信頼性を確保するべく大学院の専門分野別評価の導入の重要性が提言されております（「新時代の大学院教育—国際的に魅力ある大学院教育の構築に向けて—（答申）」（平成17年9月））。

本事業は、こうした専門分野別評価導入の重要性が指摘されていることを背景に、文部科学省「大学評価研究委託事業」を受け、具体的調査研究を実施するものです。

本事業の目的は、わが国大学院に対するアンケートを通じて大学院教育の現況を把握することにより、専門分野別評価システムの構築にあたり有益な指針を得ることにあります。

つきましては、学事ご多端の折、まことに恐縮に存じますが、上記趣旨につきご高配を賜り、本アンケート調査にご協力くださいますよう何とぞよろしくお願い申し上げます。ご回答は、平成20年3月21日（金）までに、同封の封筒によりご返送下さい。

なお、本調査に関するご照会等につきましては、下記までご連絡くださいますよう併せてお願い申し上げます。

謹白

【連絡・問い合わせ先】

財団法人大学基準協会 大学評価・研究部 工藤 潤

〒162-0842 東京都新宿区市谷砂土原町 2-7-13

TEL：03-5228-3883 FAX：03-5228-2323 email：j_kudo@juaa.or.jp

専門分野別評価のための大学院研究科調査

－調査の趣旨とお願い－

平成17年9月、中央教育審議会において公表された「新時代の大学院教育―国際的に魅力ある大学院教育の構築に向けて―（答申）」で示されたように、我が国の大学院において養成される人材が国際的に活躍することが期待されていること等から、大学院教育の国際的な通用性、信頼性を確保すべく専門分野別評価の導入の必要性が高まっております。

このような背景を踏まえ、大学基準協会では、これまでの当協会での大学評価の実績をもとに、大学院における専門分野別評価に対する有益な指針を得ることを目的として、文部科学省の大学評価研究委託事業を受けて「専門分野別評価システムの構築―学位の質保証からみた専門分野別評価のあるべき方向性について―」を進めております。その一環として本アンケート「専門分野別評価のための大学院研究科調査」を実施しております。

この調査は、貴研究科の現況についてお伺いするものです。回答は、原則として研究科としてお答えください。

回答方法は、基本的には、設問ごとに用意されている回答欄の中から、該当する数字に○を付けて下さい。

なお、この調査は、あくまで専門分野別評価システムの構築を目的とするものであり、調査目的以外に利用することはありません。回答結果は、全て統計的に処理しますので、貴研究科名が特定されることはありません。ただし、調査協力校として調査報告書巻末に貴研究科名を掲載し、謝意を表したいと考えています。

お忙しい中大変恐縮ではございますが、調査の趣旨をご理解の上、是非ともご協力を賜りますようお願い申し上げます。ご回答は、平成20年3月21日（金）までに、同封の封筒によりご返送ください。

（連絡・問い合わせ先）

財団法人 大学基準協会

〒162-0842

東京都新宿区市谷砂土原町 2-7-13

TEL.03(5228)3883 FAX.03(5228)2323

担当：大学評価・研究部 工藤 潤

E-mail: j_kudo@juaa.or.jp

1. 大学院研究科の基本的属性

(1) 研究科の領域と設置課程

■ Q1. 所在地、研究科名あるいは研究科に相当する組織名（研究院、学府、学環など）、教育研究領域などについておたずねします。

- A. 大学名 ()
- B. 設置者の別 1. 国立 2. 公立 3. 私立 4. 株式会社立
- C. 所在地（都道府県） ()
- D. 研究科名 ()
- E. 研究科の領域
1. 人文科学領域（人文学系、外国語学系、人間学系など）
 2. 社会科学領域（社会学系、社会科学系、経済・経営学系、政治・法学系、政策科学系など）
 3. 文系複合領域（人文社会学系、国際学系、地域学系など）
 4. 理学領域
 5. 工学領域
 6. 理系複合領域
 7. 農水学領域（農学系、獣医畜産学系、水産学系など）
 8. 医療学領域
（医学系、歯学系、薬学系、看護学・保健学系、鍼灸学系など）
 9. 家政学領域
 10. 教育学領域（教育学系、体育学系など）
 11. 芸術学領域
 12. 総合複合領域（情報学系、総合科学系、環境学系など）
- F. 研究科の設置形態
- (i) 設置する課程
1. 修士課程のみ
 2. 修士（博士前期）課程と博士（博士後期）課程の積み上げ式
 3. 5年一貫制博士課程
 4. 後期3年のみ（もしくは後期4年）の博士課程
 5. 専門職学位課程（専門職大学院）
 6. その他 ()
- (ii) 学部との関係
1. 既存の学部に基づいて置く研究科
 2. 既存の学部に基づかない研究科
 3. その他 ()
- G. 研究科の設置年 西暦 () 年
- H. 専攻の数 ()
- ① 内 専ら夜間において教育を行う専攻数 ()
 - ② 内 昼夜開講制の教育を行う専攻の数 ()

I. 専攻名

① 専攻名	② 授与する学位名		
	M.修士(博士前期)課程	P.専門職学位課程	D.博士(博士後期)課程
1. () () () ()			
2. () () () ()			
3. () () () ()			
4. () () () ()			
5. () () () ()			
6. () () () ()			
7. () () () ()			
8. () () () ()			
9. () () () ()			
10. () () () ()			
11. () () () ()			
12. () () () ()			
13. () () () ()			
14. () () () ()			
15. () () () ()			
16. () () () ()			
17. () () () ()			
18. () () () ()			
19. () () () ()			
20. () () () ()			
21. () () () ()			
22. () () () ()			
23. () () () ()			
24. () () () ()			
25. () () () ()			

(2) 研究科と専攻の関係

- Q2. 研究科の教育活動に関連した主要事項に対する管理運営上の権限と責任は、実質的に研究科と専攻のいずれにあると考えて運営されていますか。それぞれの事項について、研究科と専攻のいずれかに○印をつけてください。

	研究科	専攻
A. 教員人事	1	2
B. 学生定員管理	1	2
C. 使命・目的の設定	1	2
D. 教育目標の設定	1	2
E. 教育プログラムの編成	1	2
F. 教育研究指導の実践	1	2
G. 成績評価	1	2
H. 単位認定	1	2
I. 学位授与	1	2
J. 点検・評価	1	2

2. 大学院研究科の現況

(1) 学生の現況と進路

- Q3. 2007年度現在の学生の現況についておたずねします。

① 入学定員・現員の現況

	1. 入学定員	2. 志願者数	3. 入学者数	入学者数（内訳）			
				3-1. 女性	3-2. 社会人	3-3. 留学生	3-4. 自校出身者
A. 修士（博士前期）							
B. 博士後期課程							
C. 専門職学位課程							
D. 博士課程（一貫制）							

② 在籍・退学の状況（2007年10月1日現在の現況についてお知らせください）

1. 【M. 修士（博士前期）課程】

	2007年度入学生	2006年度入学生	2005年度以前入学生	計
A. 在籍者数				
B. （内 留年者数）				
C. 退学者数				

2. 【D1.博士(博士後期)課程】

	2007年度 入学生	2006年度 入学生	2005年度 入学生	2004年度 入学生	2006年度 以前入学生	計
A. 在籍者数						
B. 退学者数						

3. 【P.専門職学位課程】

	2007年度入学生	2006年度入学生	2005年度以前入学生	計
A. 在籍者数				
B. (内 留年者数)				
C. 退学者数				

4. 【D2.博士課程(一貫制)】

	2007年度 入学生	2006年度 入学生	2005年度 入学生	2004年度 入学生	2003年度 入学生	2002年度 入学生	2001年度 以前入学生	計
A. 在籍者数								
B. 退学者数								

■ Q4. 貴研究科学生の修了後の進路についておたずねします。それぞれの課程において2006年度の実数をご記入ください。

	① 進学	② 就職					③ その他	④ 合計
		1. 民間企業	2. 公務員	3. 大学教員	4. 研究機関 ※1	5. 大学以外 教育機関 ※2		
A. 修士(博士前期)課程								
B. 博士(博士後期)課程								
C. 専門職学位課程								
D. 博士課程(一貫制)								

※1 研究機関: 民間の研究所も含む。

※2 高等学校、高等専門学校も含む。

(2) 教員の現況

■ Q5. 2007年10月1日現在の教員の現況についておたずねします。

※ 専門職大学院については、必要とされる専任教員のおおむね3割（法科大学院についてはおおむね2割）の専任教員数に3分の2を乗じて算出される数の範囲内で、専任教員以外の者であっても、1年につき6単位以上の授業科目を担当し、かつ、教育課程の編成その他の専門職学位課程を置く組織の運営について責任を担う者であれば、以下の表に専任教員として含めてよい。

[illegible]

※兼担教員：当該研究科には所属していないが、同一大学内の専任教員で、当該研究科の科目を担当する者をいう。

② 当該研究科の専任教員数（職階別）											
A. 教授			B. 准教授			C. 講師			D. 助教		
1. 総数	2. 内 女性数	3. 内 外国人	1. 総数	2. 内 女性数	3. 内 外国人	1. 総数	2. 内 女性数	3. 内 外国人	1. 総数	2. 内 女性数	3. 内 外国人

③ 当該研究科の専任教員の学位（博士）取得状況（職階別）											
A. 教授			B. 准教授			C. 講師			D. 助教		
1. 総数	2. 内 女性数	3. 内 外国人	1. 総数	2. 内 女性数	3. 内 外国人	1. 総数	2. 内 女性数	3. 内 外国人	1. 総数	2. 内 女性数	3. 内 外国人

[illegible]

3. 目的・教育目標

(1) 養成する人材像

- Q6. 貴研究科は、以下のような人材養成機能をどの程度重視していますか。各項目について、修士・専門職・博士課程別にお答えください。

	M. 修士			P. 専門職			D. 博士		
	重視する	やや重視する	重視しない	重視する	やや重視する	重視しない	重視する	やや重視する	重視しない
A. 研究者養成	1	2	3	1	2	3	1	2	3
B. 高度専門職業人養成	1	2	3	1	2	3	1	2	3
C. 大学教員養成	1	2	3	1	2	3	1	2	3
D. 高度知的素養人養成	1	2	3	1	2	3	1	2	3
E. その他 ()	1	2	3	1	2	3	1	2	3

- ※ 研究者養成：創造性豊かな優れた研究・開発能力を持つ研究者等の養成
 高度専門職業人養成：高度な専門的知識・能力を持つ高度専門職業人の養成
 大学教員養成：確かな教育能力と研究能力を兼ね備えた大学教員の養成
 高度知的素養人養成：知識基盤社会を多様に支える高度で知的な素養のある人材の養成

(2) 研究科の教育目標

- Q7. 貴研究科は、以下のような教育目標をどの程度重視していますか。各項目について、修士・専門職・博士課程別にお答えください。

	M. 修士			P. 専門職			D. 博士		
	重視する	やや重視する	重視しない	重視する	やや重視する	重視しない	重視する	やや重視する	重視しない
A. 高度な専門的知識・技術を修得させる	1	2	3	1	2	3	1	2	3
B. 幅広い知識を体系的に理解させる	1	2	3	1	2	3	1	2	3
C. 自立した研究活動を遂行できる基礎能力を育成する	1	2	3	1	2	3	1	2	3
D. 課題解決に繋がる応用的・実践的能力を育成する	1	2	3	1	2	3	1	2	3
E. 独創的な研究を推進する創造的能力を育成する	1	2	3	1	2	3	1	2	3
F. 新しい知識の生成に参加できる能力を育成する	1	2	3	1	2	3	1	2	3
G. 継続的な専門的能力を開発する力を育成する	1	2	3	1	2	3	1	2	3
H. 理論と実務を架橋できる能力を育成する	1	2	3	1	2	3	1	2	3
I. その他 ()	1	2	3	1	2	3	1	2	3

■ Q8. 貴研究科の目的・目標を、規程や学生便覧等に明文化していますか。

	明文化している	明文化していない
A. 学則や規程等に明文化している	1	2
B. 学生便覧に記載している	1	2
C. 広報誌等に掲載している	1	2
D. ウェブページに掲載している	1	2
E. その他（ ）	1	2

■ Q9. 貴研究科の目的・目標は、以下のような見地から適切だと判断しますか。

	適切である	やや適切である	適切でない
A. 学問的継承性から考えて	1	2	3
B. 学術的動向から考えて	1	2	3
C. 社会的要請から考えて	1	2	3
D. 文教・科学政策から判断して	1	2	3
E. 大学の経営的観点から判断して	1	2	3
F. その他（ ）	1	2	3

■ Q10. 貴研究科では、学生に対して職業倫理や研究倫理の涵養を図るための組織的取り組みを行っていますか。

	行っている	行っていない
A. 規程や学生便覧の中に明文化し周知徹底を図っている	1	2
B. 授業や指導中に随時行っている	1	2
C. 関連する必修科目・選択科目がある	1	2
D. 入学時のオリエンテーションや研修を行っている	1	2
E. その他（ ）	1	2

■ Q11. 貴研究科では、教職員に対して職業倫理や研究倫理の涵養を図るための組織的取り組みを行っていますか。

	行っている	行っていない
A. 倫理規程を作成している	1	2
B. 倫理に関する委員会を設置している	1	2
C. 研修会を実施している	1	2
D. 教授会等で定期的に意識の高揚を図っている	1	2
E. 教職員の採用時に確認文書の提出を求めている	1	2
F. その他（ ）	1	2

4. 教員組織

(1) 教員組織の構成

- Q12. 貴研究科の教員組織を構成する際に、①どのような項目を重視しますか(重要性の判断)。
②現況については、適切だと思われますか(適切性の判断)。各項目について、①、②別にお答えください。

	①重要性の判断			②適切性の判断		
	重視している	やや重視している	重視していない	適切である	やや適切である	適切でない
A. 専門分野の構成	1	2	3	1	2	3
B. 研究業績	1	2	3	1	2	3
C. 教育業績	1	2	3	1	2	3
D. 学位の保有状況	1	2	3	1	2	3
E. 自大学出身者比	1	2	3	1	2	3
F. 自大学以外の特定大学出身者比	1	2	3	1	2	3
G. 男女構成	1	2	3	1	2	3
H. 年齢構成	1	2	3	1	2	3
I. 職階構成	1	2	3	1	2	3
J. 外国人教員数	1	2	3	1	2	3
K. 実務家（企業・官公庁等出身など）教員数	1	2	3	1	2	3
L. 教育プログラムの体系性との関係	1	2	3	1	2	3
M. 担当科目との整合性	1	2	3	1	2	3
N. 教員一人あたりの担当授業科目数	1	2	3	1	2	3
O. 学生・教員比	1	2	3	1	2	3
P. 人事・採用の透明性・柔軟性	1	2	3	1	2	3
Q. 任期制の導入など流動性への配慮	1	2	3	1	2	3
R. その他（ ）	1	2	3	1	2	3

(2) 求める教員像

■ Q13. 教員を募集する時に、どのようなことを求めていますか。各項目について職階別にお答えください。

	① 教授			② 准教授・講師			③ 助教		
	重視している	やや重視している	重視していない	重視している	やや重視している	重視していない	重視している	やや重視している	重視していない
A. 博士学位	1	2	3	1	2	3	1	2	3
B. 博士学位に相当する研究能力	1	2	3	1	2	3	1	2	3
C. 修士課程修了	1	2	3	1	2	3	1	2	3
D. 語学能力	1	2	3	1	2	3	1	2	3
E. 研究業績・研究内容	1	2	3	1	2	3	1	2	3
F. 今後の研究計画	1	2	3	1	2	3	1	2	3
G. 教育歴	1	2	3	1	2	3	1	2	3
H. 教育に対する抱負	1	2	3	1	2	3	1	2	3
I. 社会人としての実務経験	1	2	3	1	2	3	1	2	3
J. 学会並びに社会における活動	1	2	3	1	2	3	1	2	3
K. 資格及び受賞経験	1	2	3	1	2	3	1	2	3
L. 推薦状	1	2	3	1	2	3	1	2	3
M. その他 ()	1	2	3	1	2	3	1	2	3

■ Q14. 採用人事に関する情報はどのように発信していますか。

	該当する	該当しない
A. 研究者人材データベースに登録する	1	2
B. 学会誌等に情報を提供し掲載依頼する	1	2
C. 特定の大学を選択して応募要領を送付する	1	2
D. ウェブページに情報を掲載する	1	2
E. ウェブページに英文で情報を掲載する	1	2
F. 候補者に直接応募要領等を送付する	1	2
G. その他（具体的に書きください） ()	1	2

5. 教育内容

(1) 教育課程の編成原理

- Q15. 貴研究科では、教育課程を編成するとき、どのような点に留意していますか。
それぞれの項目について、修士・専門職・博士課程別にお答えください。

	M. 修士			P. 専門職			D. 博士		
	特に留意している	留意している	留意していない	特に留意している	留意している	留意していない	特に留意している	留意している	留意していない
A. 研究科の設置目的に合致するよう意識して編成している	1	2	3	1	2	3	1	2	3
B. 教育目標との整合性に留意して編成している	1	2	3	1	2	3	1	2	3
C. 教員の研究領域に対応するよう配慮して編成している	1	2	3	1	2	3	1	2	3
D. 学生の学力や多様なニーズに応えるよう配慮して編成している	1	2	3	1	2	3	1	2	3
E. 学位の国際的通用性を高めることを意識して編成している	1	2	3	1	2	3	1	2	3
F. 社会の要請に対応できるよう配慮して編成している	1	2	3	1	2	3	1	2	3
G. 学問分野の系統性・体系性を意識して編成している	1	2	3	1	2	3	1	2	3
H. 学際性や学問分野の融合化を意識して編成している	1	2	3	1	2	3	1	2	3
I. 教育内容の難易度・習得の順序性を意識して編成している	1	2	3	1	2	3	1	2	3
J. コースワークとリサーチワークのバランスに配慮して編成している	1	2	3	1	2	3	1	2	3
K. 学士課程との接続を意識して編成している	1	2	3	1	2	3	1	2	3
L. 課程終了後の学生の進路を意識して編成している	1	2	3	1	2	3	1	2	3
M. その他()	1	2	3	1	2	3	1	2	3

(2) 具体的な教育目標

- Q16. 貴研究科では、Q7で回答した教育目標を達成するために、特に修士(博士前期)課程の学生に
①どのような知識・技能・態度を身につけさせようとしていますか。そして②大学院生の修了時点
での状況はいかがでしょうか。各項目について①、②別にお答えください。

	① 学生に身につけさせたい 知識・技能・態度			② 大学院学生の現状 (修了時)		
	是非 身につけ させたい	身に つけさせ たい	特に 身に つけさせ ようとは して いない	身に ついて いる	やや 身に ついて いる	身に ついて いない
A. 専門分野の理論的知識	1	2	3	1	2	3
B. 専門分野の先端的な知識	1	2	3	1	2	3
C. 専門分野の方法論や分析方法	1	2	3	1	2	3
D. 専門分野の研究能力	1	2	3	1	2	3
E. 学際的な知識や方法論	1	2	3	1	2	3
F. 複数の専門分野を融合できる知識や方法論	1	2	3	1	2	3
G. 資格取得に必要な知識	1	2	3	1	2	3
H. 実務に必要な知識	1	2	3	1	2	3
I. 実務に必要なスキル	1	2	3	1	2	3
J. 実務に必要な問題解決能力	1	2	3	1	2	3
K. プレゼンテーション能力	1	2	3	1	2	3
L. コミュニケーション能力	1	2	3	1	2	3
M. 予想される進路に関する基礎的な知識	1	2	3	1	2	3
N. 予想される進路で必要な基礎的思考方法	1	2	3	1	2	3
O. 幅広い教養的知識	1	2	3	1	2	3
P. 幅広い学問的興味関心	1	2	3	1	2	3
Q. 倫理観	1	2	3	1	2	3
R. 豊かな人間性・感受性	1	2	3	1	2	3
S. 社会人として必要な態度	1	2	3	1	2	3
T. その他 ()	1	2	3	1	2	3

- Q17. 教育目標・教育内容が適切であるかどうかは、どのような方法で確認していますか。
以下の方法を行っているかどうかお答えください。

	行 っ て い る	行 っ て い な い
A. 自己点検・評価	1	2
B. 国立大学法人評価、公立大学法人評価	1	2
C. 認証評価機関による評価	1	2
D. 外部有識者による評価	1	2
E. 試験等による学生の達成度チェック	1	2
F. 資格試験等の得点および合格率	1	2
G. 学生による授業評価	1	2
H. 教員同士による相互評価	1	2
I. 学生へのアンケート調査	1	2
J. 修了生へのアンケート調査	1	2
K. 学協会のガイドラインとの整合性	1	2
L. 他大学・他研究科との意見交換	1	2
M. 学生の進路先との意見交換	1	2
N. その他（ ）	1	2

- Q18. 貴研究科では、課程修了に当たり、どの程度の単位数の履修をその要件としていますか。
修士・専門職・博士それぞれについて、お答えください。専攻によって単位数が異なる場合は、
最多と最少をご記入ください。

M. 修士	P. 専門職	D. 博士
①（ ）単位 ※専攻によって単位数が異なる場合。 ② 最多（ ）単位 ③ 最少（ ）単位	①（ ）単位 ※専攻によって単位数が異なる場合。 ② 最多（ ）単位 ③ 最少（ ）単位	①（ ）単位 ※専攻によって単位数が異なる場合。 ② 最多（ ）単位 ③ 最少（ ）単位

(3) 単位互換・特色ある取り組み

- Q19. 貴研究科では、当該学位に関わる単位の互換に関して、どのような措置を講じていますか。
各項目について、認定しているかどうか、修士・専門職・博士課程別にお答えください。
また、単位を認定している場合は、最大単位数をご記入下さい。

		M. 修士		P. 専門職		D. 博士	
		認定している	認定していない	認定している	認定していない	認定している	認定していない
A. 入学前に他の大学院等において修得した単位について							
1	国内の他の大学院において正規の学生として履修した授業科目の修得単位を当該大学院の単位として認定している	1 認定している場合 (最大 単位まで)	2 単位まで	1 認定している場合 (最大 単位まで)	2 単位まで	1 認定している場合 (最大 単位まで)	2 単位まで
2	国内の他の大学院において科目等履修生として履修した授業科目の修得単位を当該大学院の単位として認定している	1 認定している場合 (最大 単位まで)	2 単位まで	1 認定している場合 (最大 単位まで)	2 単位まで	1 認定している場合 (最大 単位まで)	2 単位まで
3	国外の大学院において履修した授業科目の修得単位を当該大学院の単位として認定している	1 認定している場合 (最大 単位まで)	2 単位まで	1 認定している場合 (最大 単位まで)	2 単位まで	1 認定している場合 (最大 単位まで)	2 単位まで
4	その他 []						
B. 入学後に他の大学院等において修得した単位について							
1	国内の他の大学院において履修した授業科目の修得単位を当該大学院の単位として認定している	1 認定している場合 (最大 単位まで)	2 単位まで	1 認定している場合 (最大 単位まで)	2 単位まで	1 認定している場合 (最大 単位まで)	2 単位まで
2	国外の大学院において履修した授業科目の修得単位を当該大学院の単位として認定している	1 認定している場合 (最大 単位まで)	2 単位まで	1 認定している場合 (最大 単位まで)	2 単位まで	1 認定している場合 (最大 単位まで)	2 単位まで
3	その他 []						

- Q20. 貴研究科は、次のような取り組みや制度を導入していますか。

	導入している	導入していない
A. 主専攻・副専攻制	1	2
B. ダブルディグリー制度（※1）	1	2
C. ジョイントディグリー制度（※2）	1	2
D. 飛び級制度	1	2
E. 修業年限の短縮	1	2
F. 14条特例の適用（※3）	1	2
G. 導入教育	1	2
H. 秋期入学制度	1	2
I. 3学期もしくは4学期制	1	2
J. 短期在学制度	1	2
K. 長期在学制度	1	2
L. 設置形態（国公私）を超えた研究科間連携	1	2
M. その他（ ）	1	2

※1 ダブルディグリー制度：海外協定校への留学を通し、卒業時に本学の学位と海外派遣先大学の学位の両方の学位を取得できる制度。

※2 ジョイントディグリー制度：ある分野で学位を授与された後に別の分野で教育を受けて学位を授与されるというように、一定期間（例えば、修士課程では4年未満に設定しているもの）において複数の学位を取得できる制度。

※3 14条特例の適用：大学院設置基準第14条にある「大学院の課程においては、（中略）夜間その他特定の時間又は時期において授業又は研究指導を行う等の適当な方法により教育を行うことができる。」を適用して、夜間・休日開講を行うこと。

- Q21. 貴研究科の最近5年間における文部科学省「国公立大学を通じた大学教育改革の充実」のためのプログラムのうち、大学院を対象とするプログラムへの取り組み状況についてお知らせください。
 なお、下記のプログラムへの申請単位が他の研究科等との共同の取組の場合も含めてお知らせください。

	① 申請 件数	② 採 択 件 数
A. 21世紀COEプログラム	件	件
B. グローバルCOEプログラム	件	件
C. 大学院教育改革支援プログラム	件	件
D. 「魅力ある大学院教育」イニシアチブ	件	件
E. 社会人の学び直しニーズ対応教育推進プログラム	件	件
F. 専門職大学院等教育推進プログラム	件	件
G. 資質の高い教員養成プログラム	件	件
H. 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	件	件
I. 現代的教育ニーズ取り組み支援プログラム	件	件
J. 特色ある大学教育支援プログラム	件	件
K. 大学教育の国際化推進プログラム	件	件
L. その他（ ）	件	件

6. 教育・研究指導

(1) 教育研究指導の形態

- Q22. 貴研究科では、どのような教育研究指導の形態を採用していますか。各項目について、修士・専門職・博士課程別にお答えください。

	M. 修士		P. 専門職		D. 博士	
	採用している	採用していない	採用している	採用していない	採用している	採用していない
A. コースワーク中心（※）	1	2	1	2	1	2
B. リサーチワーク中心	1	2	1	2	1	2
C. コースワークとリサーチワークの混合型	1	2	1	2	1	2
D. その他（ ）	1	2	1	2	1	2

(2) コースワーク

- Q23. 授業を中心としたコースワークにおいて、①どのような工夫等をおこなっていますか。
②また、それらは有効だと思われますか。各項目について①、②別にお答えください。
ただし、「導入していない」場合は、「②有効性」を回答する必要はありません。

	① 導入		② 有効性		
	している	していない	有効	やや有効	有効ではない
A. 対話討論方式	1	2	1	2	3
B. フィールドワーク	1	2	1	2	3
C. ケーススタディ・メソッド	1	2	1	2	3
D. 少人数講義	1	2	1	2	3
E. 講義・演習等の合理的組み合わせ	1	2	1	2	3
F. チーム・ティーチング	1	2	1	2	3
G. 単位に見合うホームワーク（予習・復習）	1	2	1	2	3
H. インターネット・LANによる質疑応答	1	2	1	2	3
I. その他（ ）	1	2	1	2	3

- Q24. 貴研究科では、(A)シラバスを作成していますか。(B)作成している場合は、どのような内容が記載されているかお答えください。

A. シラバス作成状況

1. シラバスを作成している (Bへ)	2. シラバスを作成していない (Q25へ)
---------------------	------------------------

- B. Aで1を選択された場合は記載内容をお答えください
(2を選択した方は次の質問Q25にお進みください)

	記載されている	記載されていない
A. 授与される単位数	1	2
B. 到達目標	1	2
C. 授業等の概要	1	2
D. 授業等の計画	1	2
E. 成績評価の方法	1	2
F. 成績評価の基準	1	2
G. 使用する教材	1	2
H. 参考文献	1	2
I. オフィス・アワーの日時	1	2
J. 教員の連絡先	1	2
K. その他 ()	1	2

(3) リサーチワーク

- Q25. 貴研究科では、指導教員が大学院学生へのリサーチワークについて、①どのような対応を行っていますか(実施)。また、②それらは有効だと思われますか(有効性)。各項目について、修士・博士課程別に①実施、②有効性をお答えください。ただし、「実施していない」場合は、「②有効性」を回答する必要はありません。

	M. 修士					D. 博士				
	① 実施		② 有効性			① 実施		② 有効性		
	している	していない	有効	やや有効	有効ではない	している	していない	有効	やや有効	有効ではない
A. 研究室等での個別指導の徹底	1	2	1	2	3	1	2	1	2	3
B. 授業における演習の有効活用	1	2	1	2	3	1	2	1	2	3
C. 研究室でのゼミナールの充実	1	2	1	2	3	1	2	1	2	3
D. 複数指導教員制の採用	1	2	1	2	3	1	2	1	2	3
E. 詳細な研究指導計画の作成	1	2	1	2	3	1	2	1	2	3
F. 指導教員変更の弾力的対応	1	2	1	2	3	1	2	1	2	3
G. 先端的施設設備の利用機会の提供	1	2	1	2	3	1	2	1	2	3
H. インターネット・LANの積極的活用	1	2	1	2	3	1	2	1	2	3
I. 学会等での発表の義務化	1	2	1	2	3	1	2	1	2	3
J. 学会誌等への投稿促進	1	2	1	2	3	1	2	1	2	3
K. 共同研究への参加	1	2	1	2	3	1	2	1	2	3
L. 他研究機関等との研究交流の推進	1	2	1	2	3	1	2	1	2	3
M. 他研究機関等への研究指導委託	1	2	1	2	3	1	2	1	2	3
N. 海外留学の支援	1	2	1	2	3	1	2	1	2	3
O. その他 ()	1	2	1	2	3	1	2	1	2	3

7. 学習成果

(1) 学習成果の評価

- Q26. 貴研究科では、学習成果を評価する手がかりとして、①どのようなものを指標として用いていますか。また②それは有効に機能していますか。ただし、「用いていない」場合は、「②有効性」を回答する必要はありません。

	① 指標		② 有効性		
	用いている	用いていない	機能している	やや機能している	機能していない
A. 学生によるポートフォリオの作成	1	2	1	2	3
B. 定期的なレポート提出の義務づけ	1	2	1	2	3
C. 学会活動の参加状況	1	2	1	2	3
D. 学術論文の作成・投稿状況	1	2	1	2	3
E. 授業への参加状況	1	2	1	2	3
F. 学生相互の評価	1	2	1	2	3
G. 資格取得や各種認定試験	1	2	1	2	3
H. 関連分野での活動状況	1	2	1	2	3
I. 学位授与状況	1	2	1	2	3
J. 中途退学者数	1	2	1	2	3
K. 授業の成績評価	1	2	1	2	3
L. 進路状況	1	2	1	2	3
M. 進路先での評価	1	2	1	2	3
N. その他（ ）	1	2	1	2	3

※ ポートフォリオ：学生が、学習過程ならびに各種の学習成果（例えば、学習目標・学習計画表とチェックシート、課題達成のために収集した資料や遂行状況、レポート、成績単位取得表など）を長期にわたって収集したもの。それらを必要に応じて系統的に選択し、学習過程を含めて到達度を評価し、次に取り組むべき課題をみつめてステップアップを図っていくことを目的とする。

(2) 成績評価

- Q27. 貴研究科では、各授業での成績評価基準の明確化と厳格な成績評価を行うために、個人裁量を越えて研究科共通の何らかの措置を講じていますか。

	している	していない
A. 評価基準を明確に定め、それを公表している	1	2
B. 教員相互に評価基準の遵守を申し合わせている	1	2
C. 各授業の到達目標を予め明確に示している	1	2
D. 評価結果についての異議申し立て制度がある	1	2
E. 一定水準に到達するまで再試験を課している	1	2
F. 評価結果を教員相互でチェックしている	1	2
G. 試験問題の妥当性を教員相互でチェックしている	1	2
H. その他（ ）	1	2

8. 学位授与

(1) 学位授与の条件

■ Q28. 学位授与基準や学位授与に至るまでのプロセスを明記していますか。

	明記している	明記していない
A. 規程・細則等に明文化している	1	2
B. 学生便覧に記載している	1	2
C. 広報誌等に掲載している	1	2
D. ウェブページに掲載している	1	2
E. その他（ ）	1	2

■ Q29. 学位を授与するにあたり、大学院学生に求める条件は何ですか。それぞれの項目について、修士・専門職・博士課程別にお答えください。

	M. 修士			P. 専門職			D. 博士		
	求める	やや求める	求めない	求める	やや求める	求めない	求める	やや求める	求めない
A. 課題研究報告	1	2	3	1	2	3	1	2	3
B. 履修科目成績	1	2	3	1	2	3	1	2	3
C. 紀要論文	1	2	3	1	2	3	1	2	3
D. 学術論文（査読付き）	1	2	3	1	2	3	1	2	3
E. 学術論文（国際誌）	1	2	3	1	2	3	1	2	3
F. 学会活動への参加実績	1	2	3	1	2	3	1	2	3
G. 専門分野での活動実績	1	2	3	1	2	3	1	2	3
H. 現地調査、インターンシップなど実践的学習	1	2	3	1	2	3	1	2	3
I. 基礎的な研究能力	1	2	3	1	2	3	1	2	3
J. 自主的な研究能力	1	2	3	1	2	3	1	2	3
K. その他（ ）	1	2	3	1	2	3	1	2	3

(2) 学位の質保証

- Q30. 貴研究科では、学位の質を保証するため、どのような方法や手段・手続きを制度化していますか。
それぞれの項目について、修士・専門職・博士課程別にお答えください。

	M. 修士		P. 専門職		D. 博士	
	制度化している	制度化していない	制度化している	制度化していない	制度化している	制度化していない
A. 主査と指導教員の分離	1	2	1	2	1	2
B. 複数の審査委員による審査体制	1	2	1	2	1	2
C. 他研究科から審査委員を委嘱	1	2	1	2	1	2
D. 専門分野外の審査委員を委嘱	1	2	1	2	1	2
E. 学外者から審査委員を委嘱	1	2	1	2	1	2
F. ペーパー・レフェリー制の導入	1	2	1	2	1	2
G. 論文作成の進捗状況の定期的チェック	1	2	1	2	1	2
H. 中間発表会の義務付け	1	2	1	2	1	2
I. 予備審査制度の導入	1	2	1	2	1	2
J. 論文発表公聴会の義務付け	1	2	1	2	1	2
K. 論文全文の公表	1	2	1	2	1	2
L. 論文概要の公表	1	2	1	2	1	2
M. 単位認定の厳格化	1	2	1	2	1	2
N. その他 ()	1	2	1	2	1	2

- Q31. 当該学位の、入学年度別の所定年限内での授与状況をお知らせください。

M.修士(博士前期)課程

H17年度	H16年度	H15年度

D1.博士(博士後期)課程

H16年度	H15年度	H14年度

P.専門職学位課程

H17年度	H16年度	H15年度

D2.博士課程(一貫制)

H14年度	H13年度	H12年度

9. 学生の受け入れ

(1) 期待する学生像

- Q32. 貴研究科の修士(博士前期)、専門職学位課程に入学してくる学生について、
 ①入学前までにどのような知識・技能・態度を身につけておいて欲しいと思われますか。
 また②実際にはどの程度身についていると思いますか。

	M. 修士						P. 専門職					
	① 大学院入学以前に身につけておいて欲しい知識・技能・態度			② 入学者選抜時の現状			① 大学院入学以前に身につけておいて欲しい知識・技能・態度			② 入学者選抜時の現状		
	是非身につけておいて欲しい	身につけておいて欲しい	特に身につけていなくても良い	身につけている	比較的身につけている	身につけていない	是非身につけておいて欲しい	身につけておいて欲しい	特に身につけていなくても良い	身につけている	比較的身につけている	身につけていない
A. 専門分野を学ぶための基礎学力	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
B. 専門分野を支える幅広い知識	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
C. 明確な目的意識・問題意識	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
D. コミュニケーション能力	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
E. 論理的な思考力	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
F. 問題解決力	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
G. 学習を継続する意欲と粘り強さ	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
H. 倫理観	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
I. 社会性・協調性	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
J. その他 ()	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3

(2) 入学選抜の基準

- Q33. 貴研究科の入学選抜は何を基準に実施していますか。
 各項目について、修士・専門職・博士課程別にお答えください。

			M. 修士				P. 専門職				D. 博士			
			① 一般入試	② 社会人入試	③ 外国人特別選抜	④ その他	① 一般入試	② 社会人入試	③ 外国人特別選抜	④ その他	① 一般入試	② 社会人入試	③ 外国人特別選抜	④ その他
A.	学力試験	英語	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
B.		英語以外の外国語	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
C.		一般教養試験	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
D.		専門試験 (日本語)	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
E.		専門試験 (英語)	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
F.		専門試験 (英語以外の外国語)	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
G.	口述	口述試験 (面接)	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
H.	書類選考	修士論文および (あるいは) その抄録 (D)									1	2	3	4
I.		卒業論文および (あるいは) その抄録 (M)	1	2	3	4								
J.		TOEICの得点	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
K.		研究計画書	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
L.		学部の成績証明書・卒業証書等	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
M.		推薦書	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
N.		その他 ()	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

- Q34. 貴研究科の修士(博士前期)課程の入学者選抜は1年間に何回実施していますか。
実施している入試の種類について、その実施回数および最も早い実施時期(月)をご記入ください

	① 回数	② 時期
A. 一般入試(春期入学)	回	月
B. 一般入試(秋期入学)	回	月
C. 社会人特別選抜	回	月
D. 外国人留学生特別選抜	回	月
E. A0特別選抜	回	月
F. 推薦入試	回	月
G. その他()	回	月

- Q35. 貴研究科において入学定員の過不足が生じている場合、どのような対応を行っていますか。
①定員不足、②定員超過について、修士・専門職・博士課程別にお答えください。

	M. 修士		P. 専門職		D. 博士	
	行っている	行っていない	行っている	行っていない	行っている	行っていない
① 定員不足						
A. 定員の見直し	1	2	1	2	1	2
B. 改組再編の検討	1	2	1	2	1	2
C. 魅力ある教育プログラムの策定	1	2	1	2	1	2
D. 教員集団の質の強化	1	2	1	2	1	2
E. 社会人受け入れ	1	2	1	2	1	2
F. 外国人留学生受け入れ	1	2	1	2	1	2
G. 学費等の優遇措置	1	2	1	2	1	2
H. 積極的な広報活動	1	2	1	2	1	2
I. その他()	1	2	1	2	1	2
② 定員超過						
A. 定員の見直し	1	2	1	2	1	2
B. 改組再編の検討	1	2	1	2	1	2
C. 入学要件の厳格化	1	2	1	2	1	2
D. その他()	1	2	1	2	1	2

10. 教育研究支援

(1) 組織的な教育研究支援

■ Q36. 貴研究科では、専ら大学院関係の事務を担当する事務室もしくは専任の事務スタッフがありますか。

A. 大学院専用事務室の設置

1. 設置している 2. 設置していない

B. 大学院専任事務スタッフの配置

1. 専任スタッフがいる 2. 学部事務が兼担している 3. 配置していない

■ Q37. Q36で、専任事務スタッフがいると回答した場合、事務職員の人数をお知らせください。

- A. 常 勤 () 人
B. 非常勤 () 人

■ Q38. 貴研究科では、大学院の教育活動用の経費を、学部とは別に確保していますか。

1. 確保している 2. 確保していない

■ Q39. Q38で「確保している」と回答した場合、大学院教育経費の積算の根拠は何ですか。

1. 大学院学生の定員 2. 大学院学生の実員
3. 大学院担当の教員数 4. その他 ()

■ Q40. Q38で「確保している」と回答した場合、経費の配分はどのようなになっていますか。

1. 研究科として一括管理している 2. 専攻に配分している
3. 指導教員に配分している 4. その他 ()

■ Q41. 貴研究科では、GPや魅力ある大学院教育イニシアチブなど教育に関する競争的外部資金の獲得に応じて、研究科の教育経費を専攻や教員へ傾斜的に配分していますか。

1. 傾斜配分している 2. 傾斜配分していない
3. 該当しない (GPなど競争的外部資金を獲得していない)

■ Q42. 貴研究科では、寄附講座を設置していますか。

1. 設置している 2. 設置していない

■ Q43. 貴研究科では、次のような教育研究活動活性化のための取り組みや制度を導入していますか。

	導入している	導入していない
A. 研究専念期間保証制度（サバティカル・イヤー）	1	2
B. 出版助成金制度	1	2
C. 海外短期・長期留学制度	1	2
D. 国内短期・長期留学制度	1	2
E. 優秀教職員表彰制度	1	2
F. 教職員研修制度（FD、SD）	1	2
G. 社会連携推進のためのコーディネーターの配置	1	2
H. 知財のコーディネーターの配置	1	2
I. 競争的資金の獲得のためのコーディネーターの配置	1	2
J. オープンキャンパスなどによる教育研究活動の公開	1	2
K. その他（ ）	1	2

(2) 施設設備の整備

■ Q44. 貴研究科では、大学院教育専用の講義室、演習室、実験室、実習室、大学院学生用の研究室等を確保していますか。

	専用	一部学部 と兼用	すべて学部 と兼用
A. 講義室	1	2	3
B. 演習室	1	2	3
C. 実験室	1	2	3
D. 実習室	1	2	3
E. 大学院学生研究室	1	2	3
F. 図書室	1	2	3

■ Q45. 貴研究科では、次のようなマネジメントシステムを導入していますか。

	導入している	導入を検討している	特に検討していない
A. ISO9001（品質マネジメントシステムに関する国際規格）	1	2	3
B. ISO14001（環境マネジメントシステムに関する国際規格）	1	2	3

(3) 人的支援体制

■ Q46. 貴研究科における以下の項目の現況についてお知らせください。

	人数		
A. 助手（助教ではない）			人
B. TA ※1			人
C. RA ※2			人
D. 教務補助員（教育活動を直接支援する職員）			人
E. 技術補助員（専門技術により研究教育活動を支援する職員）			人

※1 博士課程の学生による修士課程の教育補助

※2 優れた大学院学生による共同研究プロジェクト等の研究補助

11. 学生支援

(1) 修学支援

■ Q47. 貴研究科では、大学院学生の教育研究活動について、次のような支援を行っていますか。

	行っている	行っていない
A. 留学への支援	1	2
B. 学会大会出席・発表への援助	1	2
C. 学会誌投稿への援助（投稿料、抜き刷り料など）	1	2
D. 野外実習・フィールドワーク参加への援助	1	2
E. 資料購入・文献複写費、実験器具・材料費、調査費等の援助	1	2
F. インターンシップの受け入れ先確保とマッチング	1	2
G. 研究科施設設備の利用時間の拡充	1	2
H. 先端的施設設備の使用許可	1	2
I. その他（ ）	1	2

■ Q48. 貴研究科では、障がいのある大学院学生に対して特別な支援策や体制およびインフラの整備を行っていますか。

	行っている	行っていない
A. 障がい学生支援対策室の設置	1	2
B. 障がい学生支援担当職員の配置	1	2
C. 障がい学生支援のためのノートテイクの配置	1	2
D. 障がい学生支援のための学生ボランティアの組織化	1	2
E. 教科書の点訳、拡大文字の使用、朗読教材の作成	1	2
F. 遠隔教育研究設備の整備	1	2
G. 音声パソコン、点訳用パソコンの整備	1	2
H. 障がい者支援のための研修の実施	1	2
I. その他（ ）	1	2

(2) 生活支援

■ Q49. 貴研究科では、大学院学生の生活支援に関する次のようなことがらを実施していますか。

	実施している	実施していない
A. 大学院学生専用の相談窓口の設置	1	2
B. 各種資格取得支援	1	2
C. キャリア支援	1	2
D. 研究科独自の奨学金制度	1	2
E. 研究科独自の授業料減免制度	1	2
F. 人権・ハラスメント問題への対応	1	2
G. 各種安全傷害保険への加入斡旋	1	2
H. アルバイト斡旋	1	2
I. その他（ ）	1	2

12. 点検・評価、F D

(1) 評価制度

- Q50. 貴研究科において、学位の質を維持・向上させるために導入している評価制度と、その実施時期および実施予定時期をお答え下さい(該当する年(西暦下二桁)に○をつけてください)。

A. 自己点検・評価	99	00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11
B. 外部評価 ※1	99	00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11
C. 第三者評価() ※2	99	00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11
D. 第三者評価() ※2	99	00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11
E. 第三者評価() ※2	99	00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11
F. 修了生を対象とした調査による評価	99	00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11
G. 修了生の雇用先を対象とした調査による評価	99	00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11

※1 外部評価とは、以下に列記されている第三者評価機関による評価とは異なり、当該大学が自ら評価者を委嘱して行う評価のことを意味する。

※2 以下から選択。

- | | | |
|-----------------------|------------------------|---------------|
| 1. 大学基準協会 | 2. 大学評価・学位授与機構 | 3. 日本高等教育評価機構 |
| 4. 日弁連法務研究財団 | 5. 日本技術者教育認定機構 | 6. 日本医療機能評価機構 |
| 7. 日本品質保証機構 (ISO9001) | 8. 日本品質保証機構 (ISO14001) | 9. 日本国外の評価機関 |

- Q51. 貴研究科では、自己点検・評価の結果はどのような方法で学内外に公表していますか。

	実施している	実施していない
A. 研究科独自の評価報告書を作成・公表している	1	2
B. ホームページを通じて評価結果を公開している	1	2
C. 広報誌等に評価結果の概要を掲載している	1	2
D. 教育研究評議会・評議員会等で報告している	1	2
E. 研究科教授会において報告している	1	2
F. 構成員に対し評価結果の説明会を開催している	1	2
G. その他 ()	1	2

(2) F D の実施

■ Q52. 大学院固有のFDに関する研修会などをこれまで実施しましたか。

- ① 実施した内容をすべて選んでください。
- ② また、その年度(西暦)をお書きください。
- ③ 今後具体的に大学院固有のFD研修会の実施予定があれば、その内容をすべて選んでください。
- ④ また、その予定年度(西暦)をお書きください。

	①実施した内容				③実施予定の内容			
	実施した	実施していない	② 実施年度		予定あり	予定なし	④実施予定年度	
A. 現代の大学院問題	1	2		年	1	2		年
B. 大学院のマネジメントのあり方	1	2		年	1	2		年
C. 教育研究組織の検討	1	2		年	1	2		年
D. 優れた教員としての諸条件	1	2		年	1	2		年
E. 教育目標と教育プログラムの編成	1	2		年	1	2		年
F. 教育内容および指導方法	1	2		年	1	2		年
G. 教育効果の測定方法の検討	1	2		年	1	2		年
H. 教員の研究支援のあり方	1	2		年	1	2		年
I. 入学選抜のあり方と方法	1	2		年	1	2		年
J. 自己点検・評価活動とその活用法の検討	1	2		年	1	2		年
K. その他 ()	1	2		年	1	2		年

■ Q53. 大学院固有のFDの取り組みは、総じて効果があったと感じでしょうか。

この設問は、これまで大学院固有のFD研修会を実施したと回答された場合にのみ、お答え下さい。

	効果があった	やや効果があった	効果はなかった
A. 教員の教育技術の向上	1	2	3
B. 教員の教育研究の意識の向上	1	2	3
C. PDCAサイクルの理解	1	2	3
D. 学生の成績の向上	1	2	3
E. 学生の満足度の向上	1	2	3
F. 就職実績	1	2	3
G. 企業や官公庁等社会の反応	1	2	3
H. 大学への帰属意識の向上	1	2	3
I. 部局を越えた教職員の相互交流	1	2	3
J. 他の大学からの関心	1	2	3
K. その他 ()	1	2	3

質問は以上です。ありがとうございました。

専門分野別評価システム構築に向けた 大学院研究科訪問調査における基本的質問事項

(2007.12.7 企画立案WG)

1. 貴研究科の設立の背景について

- ① 貴研究科が設立された背景についてお聞かせください。
- ② 養成すべき人材像をお聞かせください。
- ③ 学生に、具体的にどのような知識・技能・態度を身につけさせたいとお考えですか。

2. 貴研究科の教育の実質化について

(1) 教育課程

- ① 教育目的を実現するために、教育課程編成上、どのような点に留意していますか。
- ② 学生の学力やニーズにどの程度配慮していますか。
- ③ コースワークとリサーチワークのバランスにどの程度配慮していますか。
- ④ 学士課程との接続はどの程度意識していますか。
- ⑤ 教育内容の国際的通用性に関して、どのような点に留意していますか。

(2) 教育方法

- ① 授業を中心としたコースワークにおいて、どのような工夫を講じていますか。
- ② 履修指導は、どのように行っていますか。また、そこでは、特別な工夫を講じていますか。
- ③ 研究指導は、どのように行っていますか。また、そこでは、特別な工夫を講じていますか。

(3) 学習成果

- ① 学習成果を評価する手がかりとしてどのような指標を設定していますか。
- ② 身につけさせたい知識・技能・態度を、どのような方法で測定していますか。
- ③ 成績評価における厳格性に、どのように取り組んでいますか。
- ④ 当該分野における成績評価に際して、特に配慮・留意が必要な点は何ですか。

(4) 学位授与

- ① 学位授与にあたり学生に求める条件は何ですか。(学位授与方針、学位授与基準は、どのように設定していますか。)

- ②学位授与にあたり、どのような審査体制が理想だと考えますか。貴研究科の審査体制はどのようなになっていますか。
- ③学位の国際的通用性という観点から、何か特別な配慮をしていますか。
- ④博士の学位授与を促進させるための工夫を講じていますか。(博士課程のみ)

3. 貴研究科の教員組織について

- ①教員組織を構成するにあたり、どのような点を重視しますか。
- ②教員の流動性拡大に取り組んでいますか。取り組んでいる場合、その内容をお聞かせください。
- ③教員の教育研究活動を評価するシステムを構築していますか。構築している場合、その内容をお聞かせください。

4. 貴研究科の学生の受け入れについて

- ①学生に入学前にどのような知識・技能・態度を身につけておいて欲しいと考えていますか。
- ②現在の入学者選抜は、上記①を確認する上で、有効に機能していますか。
- ③学生の定員管理についてどのような方針、配慮が必要だと考えますか。

5. 貴研究科の点検・評価、F Dについて

- ①自己点検・評価と第三者評価の実施状況についてお聞かせください。
- ②研究科もしくは大学院固有のF D活動を行っていますか。実施している場合、どのような内容ですか。(研究科もしくは大学院固有のF D活動を行っていない場合、大学全体のF Dの内容を聞く。)
- ③F D活動は、教育の改善にどのような効果をもたらしていると考えていますか。
- ④今後のF Dについてお聞かせください。

6. 貴研究科の今後の展開について

- ①今後、貴研究科の改革方向についてお聞かせください。

7. 専門分野別評価に対する意見等

- ①大学基準協会は、近い将来、専門分野別評価を実施することを検討していますが、貴研究科が専門分野別評価を受ける場合、どのような点を中心に評価されたいと考えますか。(e.g. カリキュラムの妥当性、学生の学習成果など)

②専門分野別評価の実施に対して、要望、ご意見等をお聞かせ下さい。

アンケート調査協力大学一覧（設置者別50音順）

本アンケート調査では、以下の大学よりご回答をいただきました。ご協力に厚く御礼申し上げます。

国立大学（国立大学法人）

愛知教育大学	秋田大学	旭川医科大学
茨城大学	岩手大学	宇都宮大学
愛媛大学	大分大学	大阪大学
大阪教育大学	岡山大学	お茶の水女子大学
帯広畜産大学	香川大学	鹿児島大学
金沢大学	鹿屋体育大学	北見工業大学
岐阜大学	九州大学	九州工業大学
京都大学	京都教育大学	京都工芸繊維大学
熊本大学	群馬大学	高知大学
神戸大学	埼玉大学	佐賀大学
滋賀大学	滋賀医科大学	静岡岡大学
島根大学	上越教育大学	信州大学
総合研究大学院大学	千葉大学	筑波大学
東京大学	東京医科歯科大学	東京海洋大学
東京工業大学	東京農工大学	東北大学
徳島大学	鳥取大学	富山大学
長岡技術科学大学	長崎大学	名古屋大学
名古屋工業大学	奈良教育大学	鳴門教育大学
新潟大学	浜松医科大学	一橋大学
弘前大学	広島大学	福井大学
福岡教育大学	福島大学	北陸先端科学技術大学院大学
北海道大学	三重大学	宮城教育大学
宮崎大学	室蘭工業大学	山形大学
山口大学	山梨大学	横浜国立大学
琉球大学	和歌山大学	

公立大学（公立大学法人を含む）

愛知県立大学	青森公立大学	石川県立看護大学
岩手県立大学	大阪市立大学	大阪府立大学
岡山県立大学	沖縄県立看護大学	沖縄県立芸術大学
尾道大学	神奈川県立保健福祉大学	金沢美術工芸大学
北九州市立大学	岐阜県立看護大学	九州歯科大学
京都市立芸術大学	京都府立大学	京都府立医科大学
熊本県立大学	群馬県立女子大学	県立長崎シーボルト大学
県立広島大学	札幌医科大学	滋賀県立大学
静岡県立大学	島根県立大学	下関市立大学

首都大学東京
都留文科大
学
兵庫県立大
学
三重県立看護大
学
横浜市立大
学

情報科学芸術大学院大
学
長崎県立大
学
福井県立大
学
山形県立保健医療大
学
和歌山県立医科大
学

高崎経済大
学
名古屋市立大
学
福岡県立大
学
山口県立大
学

私立大学

愛知大
学
愛知工業大
学
愛知文教大
学
青山学院大
学
亜細亜大
学
跡見学園女
子大
学
いわき明
星大
学
奥羽大
学
大阪大谷大
学
大阪芸術大
学
大阪産業大
学
大阪体育大
学
大谷大
学
岡山商科大
学
学習院大
学
活水女子大
学
金沢医科大
学
金沢星稜大
学
関西大
学
関西外国語
大
学
関東学院大
学
岐阜経済大
学
九州共立大
学
九州保健福
祉大
学
京都学園大
学
京都女子大
学
京都文教大
学
杏林大
学
国立音楽大
学
久留米大
学
恵泉女学園
大
学
高知工科大
学
神戸学院大
学

愛知医科大
学
愛知産業大
学
愛知みずほ大
学
朝日大
学
足利工業大
学
石巻専修大
学
岩手医科大
学
追手門学院大
学
大阪音楽大
学
大阪工業大
学
大阪歯科大
学
大阪電気通
信大
学
大手前大
学
岡山理科大
学
学習院女
子大
学
神奈川大
学
金沢学院大
学
川崎医科大
学
関西医科大
学
関西福祉科
学大
学
北里大
学
岐阜聖徳学
園大
学
九州産業大
学
九州ルーテ
ル学院大
学
京都嵯峨芸
術大
学
京都精華大
学
京都薬科大
学
近畿大
学
熊本学園大
学
呉大
学
工学院大
学
甲南大
学
神戸松蔭女
子学院大
学

愛知学院大
学
愛知淑徳大
学
青森大
学
麻布大
学
芦屋大
学
茨城キリス
ト教大
学
映画専門大
学院大
学
大阪医科大
学
大阪学院大
学
大阪国際大
学
大阪樟蔭女
子大
学
大阪薬科大
学
大宮法科大
学院大
学
沖縄国
際大
学
鹿児島国
際大
学
神奈川工科
大
学
金沢工業大
学
川崎医療福
祉大
学
関西医療大
学
関西学院大
学
吉備国
際大
学
岐阜女子大
学
九州東海大
学
京都外国語
大
学
京都産業大
学
京都ノートル
ダム女子大
学
共立女子大
学
金城学院大
学
倉敷芸術科
学大
学
慶應義塾大
学
皇學館大
学
甲南女子大
学
神戸女学院
大
学

神戶親和女子大学
国際基督教大学
駒澤大学
作新学院大学
札幌国際大学
静岡文化芸術大学
芝浦工業大学
尚絅学院大学
上智大学
昭和薬科大学
仁愛大学
駿河台大学
聖徳大学
聖マリアンナ医科大学
専修大学
大正大学
高岡法科大学
高千穂大学
拓殖大学
千歳科学技術大学
中央大学
中国学園大学
津田塾大学
帝京科学大学
天理大学
東海学園大学
東京家政学院大学
東京国際大学
東京情報大学
東京成徳大学
東京農業大学
同志社大学
同朋大学
東北芸術工科大学
東洋大学
徳島文理大学
獨協医科大学
長岡造形大学
長浜バイオ大学

高野山大学
国際武道大学
駒沢女子大学
札幌幌科大学
産業医科学大学
自治医科学大学
自淑徳大学
城西大学
湘南工科大学
女子栄養大学
椙山女学園大学
聖心女子大学
聖トマス大学
聖路加看護大学
仙台台大学
大同工業大学
高崎健康福祉大学
高松大学
高摩美術大学
多摩工業大学
千中央学院大学
中部大学
鶴見大学
帝塚山大学
桐蔭横浜大学
東京医科学大学
東京経済大学
東京歯科大学
東京女子大学
東京造形大学
東京薬科大学
同志社女子大学
桐朋学園大学院大学
東北公益文科大学
東洋英和女学院大学
常葉学園大学
豊田工業大学
長崎純心大学
中村学園大学

國學院大学
國士舘大学
埼玉医科大学
札幌医科大学
四国学院大学
実践女子大学
順天堂大学
城西国際大学
情報セキュリティ大学院大学
白百合女子大学
鈴鹿医療科学大学
清泉女子大学
西南学院大学
摂南大学
創価大学
大東文化大学
高崎商科大学
宝塚造形芸術大学
筑紫女学園大学
千葉商科大学
中京大学
中部学院大学
帝京大学
天竺海大学
東京家政大学
東京工芸大学
東京慈恵会医科大学
東京女子医科大学
東京電機大学
東京理科大学
東邦大学
東北学院大学
東北薬科大学
常磐大学
獨協大学
豊橋創造大学
長崎総合科学大学
名古屋外国語大学

名古屋学院大学
南山大学
新潟薬科大学
日本大学
日本歯科大学
日本女子体育大学
日本福祉大学
梅花女子大学
八戸工業大学
比治山大学
兵庫大学
広島工業大学
広島修道大学
プール学院大学
福岡大学
福岡女学院大学
藤女子大学
文化ファッション大学院大学
文星芸術大学
法政大学
星薬科大学
北海道工業大学
北海道文教大学
三重中京大学
武蔵工業大学
名城大学
明治学院大学
名城大学
桃山学院大学
酪農学園大学
立命館大学
流通科学大学
和光大学

名古屋経済大学
新潟産業大学
新潟リハビリテーション大学院大学
日本医科大学
日本獣生命科学研究科
日本体育大学
日本文理大学
梅光学院大学
浜松大学
姫路獨協大学
弘前学院大学
広島国際学院大学
広島女学院大学
フェリス学院大学
福岡工業大学
福島学院大学
藤田保健衛生大学
文教大学
平成国際大学
北星学園大学
北海学園大学
北海道情報大学
松本歯科大学
南九州大学
武蔵野音楽大学
明海大学
明治鍼灸大学
明星大学
山梨英和大学
立教大学
立命館アジア太平洋大学
流通経済大学
早稲田大学

名古屋芸術大学
新潟青陵大学
二松学舎大学
日本工業大学
日本女子大学
日本伝統医療科学大学院大学
ノートルダム清心女子大学
白鷺大学
阪南大学
兵庫医科大学
広島経済大学
広島国際大学
広島文教女子大学
福井工業大学
福岡歯科大学
富士大学
文化女子大学
文京学院大学
別府大学
北陸大学
北海道医療大学
北海道東海大学
松山大学
武庫川女子大学
武蔵野美術大学
明治大学
明治薬科大学
ものづくり大学
山梨学院大学
立正大学
龍谷大学
ルーテル学院大学
和洋女子大学

株式会社立大学

L C A 大学院大学

グロービス経営大学院大学

日本教育大学院大学

以上433大学

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

－学位の質保証からみた専門分野別評価のあるべき方向性について－」

実 施 体 制 （ 50 音 順 ）

（2008（平成 20）年 3 月 31 日現在）

	○	相 坂 太 郎	（財団法人大学基準協会）
	○	小 原 一 仁	（財団法人大学基準協会）
☆	○	川 崎 友 嗣	（関 西 大 学）
☆	○	工 藤 潤	（財団法人大学基準協会）
	○	栗 林 泉	（財団法人大学基準協会）
☆		澤 田 進	（財団法人大学基準協会）
☆	○	杉 谷 祐美子	（青 山 学 院 大 学）
	○	砂 田 亜理沙	（財団法人大学基準協会）
★	○	生 和 秀 敏	（財団法人大学基準協会）
	○	染 川 真由美	（財団法人大学基準協会）
☆	○	田 代 守	（財団法人大学基準協会）
	○	土 居 希 久	（財団法人大学基準協会）
		中 島 和 生	（財団法人大学基準協会）
	○	中 村 安 希	（財団法人大学基準協会）
	○	萩 原 恵 子	（財団法人大学基準協会）
	○	林 幸 樹	（財団法人大学基準協会）
	○	東 澤 雄 二	（財団法人大学基準協会）
	○	古 川 健 二	（財団法人大学基準協会）
☆	○	前 田 早 苗	（千 葉 大 学）
		松 坂 顕 範	（財団法人大学基準協会）
☆	○	村 澤 昌 崇	（広 島 大 学）
	○	安 武 隆 明	（財団法人大学基準協会）
☆	○	柳 井 道 夫	（財団法人大学基準協会）
	○	山 田 勉	（財団法人大学基準協会）

注：★は大学評価企画立案委員会ワーキング・グループ主査、

☆は同ワーキング・グループ委員、○は本報告書執筆者

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

—学位の質保証からみた専門分野別評価のあるべき方向性について—

2008 年 3 月 31 日 発行

編集兼
発行人

財団法人 大学基準協会
会長 長 田 豊 臣

〒162-0842 東京都新宿区市谷砂土原町 2-7-13

T E L (03)5228-2020 F A X (03)5228-2323

印刷

株式会社 新 光 社