

大学評価研究

第19号

論説

ポストコロナの大学教育 村田 治

寄稿 論文

特集テーマ：「教員の教育力評価の方向性」

特集テーマ設定の趣旨 生和 秀敏
 日本の大学教育の現状と課題—大学教員の教育力とR-T-Sネクサス 有本 章
 大学教員からみた授業改善と学習時間—全国大学教員調査の2時点比較— 小方 直幸
 米国大学のテニユア審査における教育力評価—州立研究大学の事例研究— 福留 東士
 イギリスにおける大学教員の教育力評価—学生視点による評価— 田中 正弘
 大学間連携「FDネットワーク“つばさ”」の12年間の取組 小田 隆治
 大学教員の教育業績評価の方法としてのティーチング・ポートフォリオ 栗田佳代子
 玉川大学における全学的なFDの取組 小島佐恵子

投稿 論文

ドイツにおける高等教育質保証の一側面
 システムアクレディテーション適合大学における外部者の関与を巡って 松坂 顕範

研究ノート

日本の大学における内部質保証システム類型化の試み
 —2018年度第3期認証評価受審大学の
 自己点検・評価報告書及び大学評価結果から— 山咲 博昭・荒木 俊博
 主導的大学IRによる意思決定支援の実現—日本型大学IRの一提案— 野村 一樹
 ベトナム高等教育における外部質保証と内部質保証に関する考察
 ～ASEAN 地域における高等教育質保証システムから得られる示唆～ 林 透
 大学の地域貢献プログラムにおける評価方法のあり方の一考察
 —「地（知）の拠点整備事業（COC事業）」採択校に着目して— 木下由梨枝

目 次

論説

ポストコロナの大学教育	村田 治	1
-------------	------	---

寄稿 論文

特集テーマ：「教員の教育力評価の方向性」

特集テーマ設定の趣旨	生和 秀敏	7
日本の大学教育の現状と課題—大学教員の教育力とR-T-Sネクサス	有本 章	11
大学教員からみた授業改善と学習時間—全国大学教員調査の2時点比較—	小方 直幸	19
米国大学のテニュア審査における教育力評価—州立研究大学の事例研究—	福留 東士	29
イギリスにおける大学教員の教育力評価—学生視点による評価—	田中 正弘	39
大学間連携「FDネットワーク“つばさ”」の12年間の取組	小田 隆治	47
大学教員の教育業績評価の方法としてのティーチング・ポートフォリオ	栗田佳代子	55
玉川大学における全学的なFDの取組	小島佐恵子	65

投稿 論文

ドイツにおける高等教育質保証の一側面		
システムアクレディテーション適合大学における外部者の関与を巡って	松坂 顕範	77

研究ノート

日本の大学における内部質保証システム類型化の試み		
—2018年度第3期認証評価受審大学の		
自己点検・評価報告書及び大学評価結果から—	山咲 博昭・荒木 俊博	91
主導的大学IRによる意思決定支援の実現—日本型大学IRの一提案—	野村 一樹	103
ベトナム高等教育における外部質保証と内部質保証に関する考察		
～ASEAN地域における高等教育質保証システムから得られる示唆～	林 透	113
大学の地域貢献プログラムにおける評価方法のあり方の一考察		
—「地（知）の拠点整備事業（COC事業）」採択校に着目して—	木下由梨枝	125

ポストコロナの大学教育

村 田 治

関西学院大学学長

はじめに

世界的な新型コロナウイルス感染症の拡大（以下、コロナ危機）の中で、わが国においても緊急事態宣言が出され、4月初旬から約1ヶ月半に及ぶ自粛生活が余儀なくされた。また、現時点（2020年6月24日）においては小康状態を保つものの、今後、第2波、第3波への警戒が引き続き必要である。新型コロナウイルス感染症を克服するには人類の約7割が抗体を持つ必要があり、数年はかかるとも言われている。それまでは、いわゆる3密を避けながら「新しい生活様式」を強いられ、さらに、コロナ危機が終息した後も、これまでは異なったニューノーマル（新しい日常）が求められると考えられる。

大学に目を向けると、4月以降、多くの大学でオンライン（遠隔）での授業が行われている。文部科学省の調査では、6月1日現在、わが国の高等教育機関（大学・短期大学・高専）全体の60.1%が遠隔のみで授業を行っており、面接・遠隔を併用しているのは30.2%であり、わが国の高等教育機関の90.3%が遠隔授業を行っていることになる。

本稿では、コロナ危機の前から論じられている教育パラダイムから学習パラダイムへの転換について概観し、Society 5.0とイノベーションについて整理した後、コロナ危機が提起した新たな課題について試論的に考察する。当然のことながら、コロナ危機によってわが国の大学教育の課題がそれ以前とまったく変わるわけではなく、変化の加速や新たな課題が生じたと考えられる。

1. 教育パラダイムから学習パラダイムへ

これまでの大学教育については、大きく二つの観点から整理できる。一つは従来から言われている大学進学率の上昇であり、二つ目は大学教育の変容についてである。

まず、大学進学率の上昇について見ていこう。わが国の4年制大学の進学率は1969年に15%を超え（15.4%）エリート段階からマス段階に入り、2009年に50.2%となりユニバーサル段階に入った。どのような指標を用いようとも大学生の平均的な能力の低下は避けられず、大学教育の質保証が求められるようになった。これを反映して、2005年の中央教育審議会答申『我が国の高等教育の将来像』（以下、将来像答申）においては、ユニバーサル段階への移行を視野に入れ、大学進学率の上昇に伴う大学教育の変容を見据えて教育の「質保証システムの整備」を提案している。この考えをさらに推し進めたのが、2018年の中央教育審議会答申『2040年に向けた高等教育のグランドデザイン』（以下、グランドデザイン答申）であり、「（学生が）何を学び、身に付けることができたのか」という点が強調されている。言い換えれば、教員－学生比率に代表されるインプットや就職率などのアウトプットから学習成果（Learning outcome）の重視への転換がより明確に示されたと言える。「（学生が）何を学び、身に付けることができたのか」というアウトカム（学習成果）重視への転換に伴い、当然のことながら、学ぶ内容と身に付ける資質・能力が問われてくる。これに関しては、グランドデザイン答申より前の2008年の中央教

育審議会答申『学士課程教育の再構築に向けて』において、学士課程で育成する「21世紀型市民」の内容として、「知識・理解」「汎用的技能」「態度・志向性」「統合的な学習経験と創造的思考力」からなる「学士力」がすでに提案されている。

グランドデザイン答申ではこれを受けて、これからの人材に必要な資質や能力として、OECDにおけるキー・コンピテンシー、21世紀型スキル、汎用的能力などに言及し、将来にわたっても陳腐化しない普遍的なコンピテンシーの重要性を強調している。同答申は、さらにOECDのLearning Framework 2030に言及し、「新たな価値を創造する力」「対立やジレンマを調停する力」「責任ある行動をとる力」が「変革を起こすコンピテンシー」として重要になることを指摘している。このように、2005年の将来像答申以降、大学教育は知識や技能の伝達を基本としたインプット中心の教育パラダイムから、学生みずからが普遍的なコンピテンシーを身に付けるアウトカム重視の学習パラダイムへと転換することが求められてきたと言える。

2. Society 5.0とイノベーション

もう一つ重要な視点はSociety 5.0とイノベーションであろう。Society 1.0の狩猟社会、Society 2.0の農耕社会、Society 3.0の工業社会、Society 4.0の情報社会の次の新たな社会がSociety 5.0の社会と言われている。サイバー（仮想）空間とフィジカル（現実）空間が分かれていることが前提であったSociety 4.0の情報社会から、両者が一体となって大量の情報のやり取りが行われるようになるのがSociety 5.0の社会である。

内閣府のホームページでは、Society 5.0で実現する社会として、「IoT (Internet of Things) で全ての人とモノがつながり、様々な知識や情報が共有され、今までにない新たな価値を生み出し、「人工知能 (AI) により、必要な情報が必要な時に提供されるようになり、ロボットや自動走行車などの技術で、少子高齢化、地方の過疎化、貧富の格差などの課題が克服され」、「社会の変革(イノベーション)を通じて、これまでの閉塞感を打破し、希望の持てる社会、世代を超え

て互いに尊重し合える社会、一人一人が快適で活躍できる社会」と謳われている。

また、Society 5.0の仕組みとして、「フィジカル空間のセンサーからの膨大なビッグデータがサイバー空間に集積され、この「ビッグデータを人工知能 (AI) が解析し、その解析結果がフィジカル空間の人間に様々な形でフィードバックされる」点が強調されている。言い換えれば、人間が情報を解析することで価値を生んできたSociety 4.0の情報社会とは異なり、Society 5.0の社会では、膨大なビッグデータをAIが解析し、その結果を人間にフィードバックすることで、イノベーションという形で新たな価値の創造が産業や社会にもたらされることになる。

さらに、グローバル化や富の集中や格差の拡大といった経済問題、温室効果ガス排出の削減、高齢化などに伴う社会的コストの抑制、持続可能な産業化の推進など複雑化した社会課題をビッグデータやAIを駆使することによって解決していくのがSociety 5.0の社会とされている。このような課題は、「我が国のみならず世界の様々な課題の解決にも通じるもので、国連の「持続可能な開発目標」(Sustainable Development Goals : SDGs) の達成にも通じるもの」である。

このように、Society 5.0の社会では、AIによるビッグデータの解析に基づくイノベーションによる新たな価値の創造が基本になる。イノベーションの定義としては、2020年6月に改正公布された『科学技術・イノベーション基本法』第二条において、「『イノベーションの創出』とは、科学的な発見又は発明、新商品又は新役務の開発その他の創造的活動を通じて新たな価値を生み出し、これを普及することにより、経済社会の大きな変化を創出することをいう。」と再定義されており、新商品の開発や経済社会の変化への視点が盛り込まれている。他方、科学技術基本法制定時には、イノベーションとは科学技術に関する研究開発・技術革新であり自然科学に属するものとされ、人間や社会の本質を取り扱う人文・社会科学と同列で総合的な推進策を講ずることが必ずしも適当でないとされていた。しかしながら、総合科学技術・イノベーション会議基本計画専門調査会制度課題ワーキンググループ

「第6期科学技術基本計画に向けた科学技術基本法等の在り方について」でも指摘されているように、今後は、AIの発達や生命科学の進展などによって科学技術と人間社会の関係が問われるようになり、上でも述べたような複雑な社会課題を解決するためには人間社会を多面的・総合的に理解することが必要となってくる。そのためには、自然科学のみならず人文・社会科学の知見が必要不可欠となり文理の横断がますます重要となると考えられる。同時に、新しい技術の開発においては、価値の創造や解くべき課題の設定を行うためにも、また、倫理的・法的・社会的課題 (Ethical, Legal and Social Issue) を社会が受け入れるようにするためにも、人文・社会科学の役割がますます重要となってくる。このように、イノベーションの観点からは自然科学と人文・社会科学の文理横断的思考が今後、極めて重要となってくることは明らかである。

3. ポストコロナの経済・社会状況

コロナ危機により、人類はいくつかの大きな課題を突き付けられたと言える。以下では、これら課題について整理し、次節でポストコロナの大学教育について考えていきたい。

まず、経済状況の変化について考えたい。経済状況の変化で第一に挙げられるのが、わが国の企業や団体においてテレワークが一挙に普及したことであろう。ポストコロナにおいては、デジタル化、DX (デジタル・トランスフォーメーション) の進展に拍車がかかり、テレワークの実施やデジタル化がSociety 5.0の推進力となると同時にイノベーションのトリガーになると考えられる。この点に関して、世界経済フォーラム創設者のクラウス・シュワブ氏は「いまや成功を導くのはイノベーションを起こす起業家精神や才能」(日本経済新聞6月4日朝刊)であると指摘している。ポストコロナにおいては起業家精神とイノベーションが主役となると考えられる。

二番目に挙げられるのが、人的移動の制限やテレワーク、オンライン化が、経済のグローバル化に与える影響である。まず、経済のグローバル化については、Supply Chain (供給網) がドメスティック化する

一方で、遠隔勤務による発展途上国の専門職の現地雇用が進むなど、経済グローバル化は新たな段階に入ると予想される。これに関して、ジュネーブ国際高等問題研究所のリチャード・ボールドウィン教授は6月18日付の日経新聞朝刊で、新たなグローバル化の要素として、①通信環境、②言語の機械翻訳技術、③フリーランスを仲介するオンラインプラットフォーム、④テレワークの普及、の4つ挙げている。

三番目として、テレワーク等による産業の一極集中から地方への分散が挙げられる。新型コロナウイルス感染症の拡大に関しては、人口密度と人口当たりの感染者数には相関があると言われており、産業の集積 (=人口の集積) がメリットからデメリットに変わる可能性がある。他方、テレワークの普及で企業の本部機能が大都市圏に置かれる必然性がないことも明らかになったと言えよう。このように考えると、企業が大都市圏にある必要はなく、人材の都市近郊や地方への流出が起こる可能性を秘めている。同時に、テレワークや地方分散が進むとデリバリーや流通の役割とIoT化が重要となってくる。この傾向は、首都圏のオフィス需要の低下と都市近郊の倉庫需要の増加としてすでに表れている。ポストコロナの世界では大きな産業構造の変化と地方創生が進むと考えられ、コロナ危機がSociety 5.0を後押ししたと言える。

次に、経済状況の変化から派生する雇用環境と社会状況の変化について考えたい。まず、雇用環境の変化については、テレワークの普及により在宅勤務の常態化が世界的規模で進展すると考えられる。在宅勤務の場合、勤務時間による労務管理が難しく業務成果による評価がこれまで以上に進むと考えられるが、わが国においてジョブ型雇用へ一気に移行するとは考えられない。他方、フリーランスの専門職の採用の増加や正規社員の専門職化が進み、個々の労働者の能力開発がこれまで以上に重要となり、前述のクラウス・シュワブ氏が提唱するような「才能主義 (talentism)」の社会へ移行すると考えられる。その意味では、ポストコロナの世界では、社会に出てからの学習の継続が決定的に重要になると考えられる。

社会状況の変化については、人々の価値観の変化が

挙げられる。テレワーク等の経験によって、「人間は一人で生きて行けない」、さらには「人のために貢献したい」「社会を良くしたい」と考える若者が増えている。2009年のリーマンショック以来、株主資本主義への反省、気候変動などの環境問題やSDGsへの関心の高まりもあり、ESG投資家から「配当よりも従業員の継続雇用」との声明が出るなど企業価値のあり方に変化が生じ始めている。また、国際エネルギー機関(IEA)によると、コロナ危機による世界的な経済活動の自粛によって2020年のエネルギー関連のCO2排出量は前年比約8%の減少となり、パリ協定の目標達成には同様の人口の大規模移動制限を10年間継続する必要があることも明らかとなり、今後、SDGsへの取り組みが強化されていくことは間違いない。これらのことから、ポストコロナにおいては、イノベーションによる新たな価値創造は、市場価値だけでなくSDGsの達成や社会変革という事業目的が重視されるようになろう。

4. ポストコロナにおける大学教育

このようなポストコロナの状況は大学の教育方法や教育内容にどのような影響を与えるであろうか。まず、4月～6月の間に各大学で行われたオンラインでの授業の経験からいうと、ポストコロナにおいても、オンラインの方が効果的な授業と対面の方が効果的な授業との棲み分けが進むと考えられる。このことは、さらに対面授業のメリットをより鮮明にし、教員にはPBL授業等の運営など新たな技能がこれまで以上に求められると考えられる。他方、知識の伝達については、オンデマンドでの授業の方が有効な場合があることもわかってきた。

また、テレワークやオンライン化は、大学と社会の壁を低くする効果を持つと考えられる。例えば、オンラインによるインターンシップは正社員のテレワークと同列で活用することが可能であり、他方、社会人の学び直しがオンラインによって活性化しリカレント教育への需要が高まる可能性も大きい。上で述べたように、企業の地方分散化や地方創生が進むにつれて、地方での人材育成が重要課題となり、また、専門職の重

要性が増すこともあり、大学院などのより高度な学習機会とeラーニングによる学習需要が高まると考えられる。

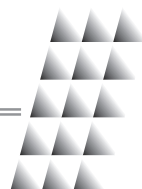
さらに、イノベーションを起こすためには、これまでと異なったアイデアや多角的視点を持った人材が求められるため、人材の多様性が必要となる。特に、テレワークの普及とともに、女性の活躍が大きく進むことが期待される。また、AIやイノベーションの重要性を考えると、理系人材の重要性がこれまで以上に増すことが考えられる。その際、理系人材に求められるのは文理横断型の資質であり、逆に、人文・社会科学系の学生には、AIなど最新科学の基礎や数学の素養が求められることになる。

最後に、ポストコロナにおける大学教育で身に付けるべき資質や能力について述べておきたい。基本的には、OECDのDeSeCo (Definition and Selection of Competencies) プロジェクトやLearning Framework 2030で掲げられているようなコンピテンシーレベルの能力・資質の涵養がこれまで以上に重要となってくる。例えば、第1節でも述べたように、Learning Framework 2030では、「新たな価値を創造する力 (Creating new value)」「対立やジレンマを調停する力 (Reconciling tensions & dilemmas)」「責任ある行動をとる力 (Taking responsibility)」の3つの能力・資質を「変革を起こすコンピテンシー (Transformative Competencies)」として纏められている。

「新たな価値を創造する力」はAIやビッグデータによるイノベーションを意味し、Society 5.0 社会で最も必要とされる能力である。また、今回のコロナ危機への対応において、感染から生命と健康を守るための自粛か、失業や貧困を回避するための経済活動の再開かといった、まさに「対立やジレンマを調停する力」が問われたと言えよう。さらに感染の拡大を防ぐためには、3密にならないように、個々人の「責任ある行動をとる力」が求められるのは言うまでもない。最後に、コロナ危機の克服の先には、イノベーションによる「新たな価値を創造する力」が発揮されるSociety 5.0の社会が来ることを期待したい。



寄稿論文



特集テーマ設定の趣旨

生 和 秀 敏

広島大学名誉教授

大学教育の充実のためには、教育プログラム、学生、教員、それぞれの質の向上が重要であることは言を俟たない。教員の質の向上に関しては、FDの実質化に大きな期待が寄せられているが、FDの内容や方法は大学によって様々で、必ずしも系統的・継続的に行っている大学ばかりではない。まして、教員の教育力評価に関しては、学生の主観的判断に依存した授業評価以外、大学として何をどのような方法で評価するのか、試行錯誤の段階を超えていないのが現状である。その理由は、専門職としての研究志向が強い教員に教育重視への転換を期待することは容易ではなく、まして、教育力評価を前面に押し出すことは、場合によっては、教員の研究意欲を減じさせ、却って、角を矯めて牛を殺すことにもなりかねない。優れた研究者が良き教師であることは理想ではあるが、現実には必ずしもそのようになっているとは限らない。研究活動は、研究倫理を守る限り、何を研究対象とするかは、研究者の自由であり、学問の自由は尊重されなければならない。学術の発展が研究の自由を支えられている点に関しては、疑う余地はない。しかし、教育活動は、単位認定権や学位授与権など国から大学に負託された権限を伴う公共性の高い社会的活動で、教員個人の裁量による個人的な活動とは本質的に異なっている。それだけに、教員は自らの社会的責任を自覚し、教員相互の連帯と協力によって、教員組織として学生を教育するという姿勢が強く求められる。

中教審の46答申以来、大学改革推進のための様々な答申がなされ、それに準拠した政策誘導が行われているが、教育システムの改革や教育プログラムの改善

に関するものが多く、教育を施す主体である教員の資質や教育力については、FDの充実以外、具体的に踏み込んだ提言はなされていない。そのため、教員の任用や昇進に関しては、殆どが研究実績をもとに行われ、論文数や外部資金の獲得実績などによって決められているケースが殆どである。教育重視の流れは、大学が高等教育機関であり、将来を担う人材養成を主目的としている以上、理念的には首肯できるものであっても、学術の拠点としての発展を期待されている大学にとって、内部葛藤を強めている点是否定できない。一時期、初等中等教育の教員に適用されている免許制度を大学教員にも導入することが検討されたと聞けるが、教育と研究の両立を存立基盤とする大学の自主性・自律性を損なう恐れがあるとして、それ以上の議論は進んでいない。さらに近年、急速に進む大学の大衆化・多様化は、同時に大学教員の大衆化・多様化を必然的に促しており、学生の質と同様、教員の質について疑問視する声も少なくない。大学を取り巻く社会的環境の変化と大学、特に教員との意識の間には、かなりの乖離があることは認めざるを得ない。このような状況にあって、教員の教育力評価を行うことは、評価される側は勿論、評価する側も、難しい課題を抱えることになる。教育と研究の両立は、大学としては必要不可欠ではあるが、教育力の向上は、教員個人の適性と裁量にのみ依存するのではなく、どうすれば、大学全体としてそれが可能になるのか、踏み込んだ議論が必要な時期にさしかかっている。ラグビー・ワールドカップ日本大会における日本代表チームの健闘は記憶に新しいところであるが、個々の選手とチーム全体

の実力の飛躍的向上の背景には、それを支え続けてきたヘッドコーチをはじめとするコーチ陣の力に依るところが少なくない。今回の特集は、これまで看過されがちであった教員の教育力に焦点を当て、その向上に資するための教育力評価の方策を探りたいと考えて設定したものである。

何を教育力と考えるかは、その根底にある教育観や人間観と深く関連している。しかし、古今東西の碩学の教育観を俯瞰するのが今回の特集のテーマではない。我々が今直面しているのは、我が国の高等教育機関としての大学の教育力であり、教育基本法に示された人格の完成を目指すと言った普遍性のある教育目的を踏まえながら、学習者である大学生に身につけさせたい能力や資質を教育目標として設定し、それを達成させるための教員及び教員集団の意図的・計画的な働きかけを教育力と考えるべきであろう。この教育力の根底には、学生の教員や教員集団に対する信頼性が不可欠で、その信頼性の前提となる教員の要件として、カリフォルニア大学は、以下の7つの教員の任用基準を定めている。(1) 専門科目に対する能力を十全に備えていること、(2) 専攻分野において、弛まぬ進歩を遂げていること、(3) 授業のための教材を組織化し、これを分かりやすく提示する能力をもっていること、(4) 授業の主題と他の分野との関連性を学生に分らせる能力をもっていること、(5) 教授・学習過程において、学生の意欲をかき立てるとともに、教員もそのことに情熱をもっていること、(6) 入門段階の学生には好奇心を起こさせ、より進んだ学生には創造的な勉学を促す能力をもっていること、(7) 学生に対するガイダンスや助言活動に熱心に関わること。いずれも当然と言えば当然な事柄であるが、我が国の場合、(1)の授業科目との適合性と(2)の研究実績は、教員選考基準に盛り込まれていることが多いが、(3)以下の基準をどれほど重要視しているのだろうか。世界有数の研究大学がこのような教育力重視の教員任用基準を定めていることは注目値する。

一読して分かることは、学習者である学生の立場に立った教育活動の展開を重視している点である。言い替えるならば、教育力とは、学びを動機づけるための

工夫と方法を考え、それを大学における様々な教育場面で実践する力と言ってよいだろう。当然、教育力の評価は、何を教えたかではなく、学生が何を学んだかによって評価されることになる。とりわけ重要なことは、関連する分野の知識や技術の習得に留まらず、それらの知識や技術を構造化し、汎用性のある知的枠組み(スキーム)を形成させ、さらに、批判的・合理的に課題について考えることのできる思考方法(クリティカル・シンキング)を身につけさせることである。学び方を学ぶ(learning to learn)と言う言葉があるが、これが学生の最も重要な学習課題であり、それを支援することが教員の使命と考えてよい。この使命が十分に発揮されたかどうかは、学生の学習成果などの客観的な指標を手掛かりに判断することが重要であるが、大学生生活の充実感や学生自らの成長感と言った主観的な評価、さらには、卒業・修了後の社会的評価など、多元的な評価指標を基に判断しなければならない。また、学生の学習成果は、学生の基礎的能力やhidden curriculumなど影響も無視できず、自主的な学習を可能にする学習支援体制や施設・設備の充実なども大きな役割を果たしている。これらの教育環境の整備も広義の教育力と関係することは否めない事実であろう。しかし、学生の学習成果の多くが、授業場面における意図的・計画的な教育による成果であると考えるのが本筋であり、狭義の意味での教員の教育力は、教授・学習過程において発揮されると考えることが、教員の教育責任の拡散を避けるためにも必要である。

教授・学習過程とは、教員の教授活動と学生の学習活動は、独立したものではなく、相互に関連して展開されるべき過程であるとするもので、授業はその典型的な場であると考えられる。教授・学習過程における教員の役割を整理してみると、(1) 準備の段階：シラバスの作成と学生の興味と関心を引き起こす適切な教材を開発すること、(2) オリエンテーションの段階：授業の教育目標を学生の学習目標に置き換えさせ、学習方法についてガイダンスを行うこと、また、オリエンテーションは、教員と学生の信頼関係(レポート)を形成する上で重要であり、可能な限り教員は自己開示に努めること、(3) 授業展開の段階：学生ひとりひと

りの反応について注意深くモニタリングを行い、授業の展開に工夫を加えると共に、質問することを積極的に促し、質問の質に拘わらず、適切に応答できるよう努めること、(4) 授業内容のまとめの段階：授業内容を簡潔に要約することで、学生が得られた知識を構造化し、扱われた課題についてのスキームを形成できるよう支援すること、(5) 予習の内容と方法の提示の段階：テーマに関連した資料や文献の紹介のみならず、関連する事項についての疑問点を纏めておくことの必要性を説明すること、(6) ティーチング・ポートフォリオの作成：授業展開を振り返り、反省すべき点、改善すべき点などを記録として残し、どのような働きかけが、学生の興味と関心を引き起こし、学習成果の向上に繋がる可能性があるのかを推測することなど、様々なことが考えられる。

それでも、これらの関わり方が、どれほど学生の学習への動機づけを高め、学習成果と繋がるかは、依然として不明な点が少なくない。教育力を学生に対する総合的な影響力と考えるならば、個別な関わり方を列挙するのは、あるいは見当違いかも知れない。しか

し、学習成果についての議論が、徐々にではあるが一定の合意形成がされつつあるように、漠然とした概念である教育力に関しても、衆知を集めることによって、少しずつ、その輪郭を明確にでき、評価のための基準を定める可能性がないとは言えない。個々の教員レベルでは、経験的に、何が学生の学習成果と繋がるのか、暗黙知として感じているケースは少なくない。しかし、それを意識化し、言語化し、情報化することで、大学全体の共通認識にまで止揚する作業は、残念ながら十分であるとは言えない。そのためには、まず、教育力についての概念定義をより明確にすると同時に、先行研究や事例報告を通じて、暗黙知を形式知として共有可能なものにし、それを手掛かりとして教育力評価の方向性を探る必要がある。さらに今後は、人が人に及ぼす影響過程を行動科学的に分析したり、学びについての認知科学の知見を参考にするなど、多面的な理解を深めることが望まれる。今回の特集が、教員の教育力評価についての真摯な議論を加速するための契機となることを期待している。

日本の大学教育の現状と課題 —大学教員の教育力とR-T-Sネクサス

有 本 章

広島大学名誉教授
兵庫大学学長顧問、
高等教育研究センター長・教授

はじめに

本稿では、戦後日本の大学に定着した「教養部」で遂行された一般教育（教養教育の改鑄）が、大綱化政策（1991年）以後は急速に形骸化した事実を俎上に載せて吟味する。特に、大学において「徳性」の涵養と関わる「人間教育」は、「パイディア」に淵源しており、本来ならば学士課程を中心に展開される教養教育がその基軸を構成すると見做される。そのことに鑑みて、教養教育の有無が人間教育へ与える影響に焦点を合わせた検証は重要な視座である。

他方、日本の高級官僚や政治家等のエリート層に各種の不祥事が多発している現状に注目し、しかもほぼ全員が学卒者である事実を重視すれば、大学教育との関係を詮索せざるを得ない。教養教育の形骸化の事実と不祥事の頻発は、果たして直接の因果関係を有するか否かは興味深い問題であるから、やや掘り下げて仮説的論究を試み、教養部存在の前後に注目する必要がある。その結果、エリート層の不祥事は「教養部」時代の学卒者によって惹起されている事実が明らかになるのであり、このことは、興味深いことに教養教育が履修者の徳性を涵養せず、不祥事にはなんら歯止め効果を生じていないことを示唆する。

したがって、「ポスト教養部」時代の学卒者が主流化する今後は、教養教育履修者は形式的にも実質的にも減少するのは回避できないが故に不祥事阻止には更に歯止めが効かず、現在を飛び越え増加の一途を辿ると

の仮説を立てることができよう。

古代ギリシャからパイディアを求め、真善美の理念とりわけ「善さ」を求め、人間を善い方向へ導く人間教育を標榜した。同じく、古代ギリシャ時代から人間の真善美の理念追求を標榜したりベラル・アーツ（自由七科、三学四科）は、中世大学の学芸学部を導入されて大学教育の支柱を構成し、近代大学の学士課程における教養教育に継承され今日に至った。

こうして、「善さ」を標榜する「人間教育」も「教養教育」も古代ギリシャから今日まで連綿と踏襲されてきた理念であるが、必ずしも定着し人間を悪＝欲望主義から解放し、善＝徳性涵養に至るまで成功を収めたとは言えない。人間教育の標榜と大学教育における教養教育の不断の実践が欠かせない課題となるし、その実現過程に果たす教育主体である大学教員の「教育力」の占める比重が高まる。近代大学の大学教員（教授職）は、教育中心であった中世大学とは異なり、研究を基礎とした「教育力」の醸成に努め、加えて学生の学習力よりも学修力の涵養に努めることが課題となった。

その点、フンボルトが提唱したように、大学教員はR-T-Sネクサス [Research, Teaching and Study Nexus]（研究・教育・学修の統合）によって、学生の陶冶（徳性涵養）を実現するという使命を担う存在になったのである。にもかかわらず、国際的にいまだ不十分な状態に停滞しており、特に日本の場合は立ち遅れた状態にあり、その再建が課題である。

1. 大学教育の現状と課題

(1) 大綱化以前の大学教育—教養教育の制度化

戦後大学改革によって大学教育の中核に米国から輸入した一般教育が定着したことは、厳然とした事実である。戦後の転換点となった1991年の大綱化以前では、一般教育の受け皿として導入された教養部が存在し、一般教育が必修科目として制度化され半世紀間機能しつづけた経緯がある。輸入元の米国では1945年のいわゆる『レッド・ブック』がハーヴァード大学で出版され、従来のリベラル・エデュケーション（教養教育）はエリート的だと批判されてジェネラル・エデュケーションに改変された。この時点からエリート的教養教育から高等普通教育的教養教育への転換が生じた。日本では「一般教育」と翻訳して輸入され、紆余曲折の上に教養部の中に定着する運びとなった。

ロジャー・ガイガーが指摘しているように、米国においてはレッド・ブックが高等普通教育版のリベラル・エデュケーションの発展に寄与した意義は大きい。つまり高校教育にとっては、国家統一を期すことを目的として全国民のための共通学習を用意したこと、高等教育にとっては、専門知識を修得する前に判断力と理解力の修得を強調してリベラル・アーツ＝自由七科の民主化を実現したこと、が極めて重要である（Geiger, 2018, pp.4-5）。

西洋の中世大学では古代ギリシャ以来の伝統を踏襲したりベラル・アーツが学芸学部を中心に導入され、自由七科（三学四科）が教授された。その伝統を英国から踏襲した米国にも同様の歴史があるのに対して、中世大学の歴史を欠如した日本は、米国から改鑄版の一般教育を移植したとはいえ、教養教育は舶来の「借り物」の域を出ず、半世紀間も試行した割には日本文化まで成熟しないまま終焉を迎えた印象は否めない。

その原因は、大学紛争に果たした教養部の役割、学生の「般教」擲揄、教養部や一般教育支持者の不在などであった（市川、2020、140頁、参照）。主たる原因は、大綱化政策では、各大学は従来の一般教育のカリキュラム編成にこだわらずに教養教育と専門教育の編成方式を大学の自由意志に委ねられるとの曖昧な哲学

が導入されたことに帰す。結果的には、大綱化政策は必ずしも教養教育の弱体化を画策したのではないにもかかわらず、専門教育の伝統が戦前以来根強く存在した経緯もあり、借り物の教養教育への希薄なコミットメントもあり、旧習回帰と教養教育形骸化を浮上させたのである。

(2) 大綱化以後の大学教育—教養教育の形骸化

実際、大綱化以後には国立大学中心に大幅な教養部解体が進行した。例えば、4年後の1995年（平成7年）に全国95大学を対象に国立大学協会の実施した調査『教養教育の改善に関する調査報告書』の段階では、すでに70大学が改革を終え、教養教育の実施部局は依然として教養部に置く事例も散見されたものの、すでにセンター群、学部分属、全学出動などと多様化し始めていた。総合大学（49大学）では、一般教育変更は31大学、一般教育堅持は9大学、教養部廃止は12大学、その他などと多様化した実態を呈した（国立大学協会、1995）。

さらに10年後、つまり1991年から14年経過した2005年時の国立教育政策研究所の700大学を対象にした全国調査に依拠すれば、「大学教育センター等」設置（116大学、24.9%）と割合は国大協調査よりも縮小しており、設置理由の中の「教養教育の充実・発展のため」（67大学、58.8%）は6割を示したのであった（国立教育政策研究所、2005年）。

要するに、全国の大学は、教養部改廃後に教養教育の本格的取組みを未練なく放棄して、「センター等」で若干取組む状態に後退したのであり、これでは教養部の役割をまともに果たす組織とは到底言えない惨憺たる状態に転落したというほかないだろう。その後十五年経過した今日でも大同小異の状態だと言って過言ではあるまい。「ポスト教養部」が進行した2000年前後は、大綱化以後の教養教育に対する個々の大学による理念やカリキュラムに関する自主的改革が挫折した結果、次なる改革の模索が不可欠となった混沌期であり、転換期でもあった。その当時と今日を比較すると、問題点や課題は類似しており、改革課題も類似している点が少なくない。

実際、筆者は教養教育混迷の時代であった時点での問題点と課題を総括的に論考した結果、当時の改革の現状には次の問題点が存在すると総括した。すなわち、①理念・目的の崩壊、②実施体制の求心力低下、③不十分なカリキュラムの体系的編成、④授業の効果が問題、⑤学生の学力不振、である（有本、2003、317-321頁）。

(3) 不祥事多発

翻って、最近（2018～2020年）発生した社会問題を追跡すると、各界での不祥事が目立つし、とりわけ官界、政界を問わず高位高官の不祥事が多発する現象が見られる。俗に「官僚の腐敗」現象を事例にした場合、腐敗のあまりの深刻さに誰しも哑然とさせられるのではないか。試みに最近の事例をアトランダムに拾うと、各種の不祥事が続発していることが分かる（朝日新聞、読売新聞、毎日新聞、その他を参照）。

〔防衛大臣辞任、防衛省・自衛隊員懲戒処分、厚生労働政務官不正口利き疑惑辞任、経産大臣辞任、法務大臣辞任、参議院議員選挙違反疑惑、衆院議員風俗店利用離党、財務省官僚公文書改竄、財務省前事務次官セクハラ事件辞任、財務省公文書改竄局長等複数高官懲戒処分、官僚腐敗（財務省、文科省、厚労省等幹部不祥事多発）、文科省官僚組織の天下り（他に外務省、国交省、厚労省、経産省、総務省など事務次官や局長などを含む）、文部事務次官二年連続辞職、文部官僚局長級汚職逮捕（2人連続）、中央省庁障害者雇用率水増し多発（28機関3700人）、保険商品不正契約（約1.3万件）関係で総務次官と日本郵政上級副社長辞職、スポーツ庁参事官処分、厚労省毎月勤労統計不適切調査、厚労省ロシア遺骨取違え収集隠蔽、福井県職員（109人）金品受領汚職、東京高検検事長賭け麻雀辞職、等々。〕

高級官僚や政治家らしからぬ目を覆うような事件が頻発しているが、これらの不祥事は政界、官界、財界、経済界、学界、教育界、スポーツ界など各界での不祥事の中の氷山の一角を示すに過ぎない。高級官僚等の不祥事の当事者が政界・官界の高位高官でありほぼ大卒者である点は、大学教育との関係で看過できな

い問題である。例えば懲戒処分を受けたものを含め、辞職・辞任した要人（大臣・事務次官・局長など）の事例を拾うとその事実を裏書きする。〔女性、61歳、早大法〕〔男性、48歳、東大経〕〔男性、58歳、早大政経〕、〔男性、57歳、慶大法〕、〔男性、60歳、東大法〕、〔男性、62歳、東大経〕〔男性、65歳、東大法〕〔男性、63歳、東北大工〕、〔男性、57歳、東大教〕〔男性、57歳、早大政経〕〔男性、51歳、東大法〕〔男性、63歳、東大法〕。以上、12人中、性別では女性1人、男性11人。年齢では60歳以上6人、50歳代5人、40歳代1人。学歴では全員大卒（早大3人、東大7人、慶大1人、東北大1人）。男性50～60代優勢）。

大卒が不祥事の当事者全員を占める事実を前提にすると、不祥事の背景には大学教育との連関性、人間教育の衰退、教養教育の形骸化、といった要因を考慮してしかるべきだろう。これらの当事者はほぼ50代以上の年齢層であるため、教養教育履修適齢期の20歳前後はいまだ1991年以前の「教養部」時代に一般教育を履修した世代に該当することが分かる。この事実、一般教育を履修したにもかかわらず徳性涵養がみごとに失敗した証左である。教養部時代の学生が学卒後の人生において教育効果の合格点を実現したか否かは「メタ評価」が必要であるが、今回の事例の評価は学卒30年以上経た時点での不合格点を示す。しかしながら、これら不祥事の当事者の後続世代には、「魔の2回生」「魔の3回生」を含め大量の官僚や政治家や高位高官候補者がひしめくと想定すれば、徳性涵養を追求した「教養部」世代の学卒者でも歯止めが効かなかったのとは相反して、「ポスト教養部」世代の学卒者にはそれ以上に極端に歯止めの効かない恐るべき事態が待ち構えることになるだろう。

(4) 人間教育と官僚制教育

教育学の学説を紐解けば、古代ギリシャからパイデアを求め、真善美の理念とりわけ「善さ」を求め、人間を善い方向へ導く人間教育を標榜したことが分かる。人間は放置しておく、真善美の理念を追求せず、利（利潤）を追求する欲望や煩悩を噴出する存在に墮落するから、それを阻止しなければ、快楽を求め続

ける病気に罹る。プラトンがソクラテスのカリクレスとの対話を記述しているごとく「掻き続けながらの生」は「疥癬病」に罹患してしまうのである(吉田、1992)。欲望に溺れる人間ばかりになると、この世は闇となり社会秩序は成り立たない。現代人が欲望や煩悩をコントロールできず、官僚や政治家のごとき高位高官でさえも「政治とカネ」にまつわる金銭疑惑などの不祥事を多発しているのは、まさしく「疥癬病」の現代版ではないか。このことは、古代ギリシャに発症した病気は「善さ」の追求という人間教育の理念を介して阻止され、治癒される方向を鋭意模索した顛末である限り人間教育の理念は半永久的に追求すべきというほかはない。

同じく古代ギリシャから人間の真善美の理念追求を標榜したリベラル・アーツ(自由七科、三学四科)は、中世大学の学芸学部を導入されて大学教育の支柱を構成し、米国の伝統に窺われるごとく、近代大学の学士課程における教養教育に継承されて今日に至った。

教養教育の過去から現在への弛まぬ伝承が存在し近代社会においても依然として重要性を担うのに対して、官僚制も古くから社会的に重要な機能を果たし、近代社会では官僚制システムは官界に留まらず広く各界へ浸透して重要性を高めた。日本の場合も元を糺せば、近代官僚制が開始された明治時代より遥かに以前に遡るのであって、すでに大宝律令(701年)の時点には古代官僚制が整備されていたのである(野村、1983)。その点、官僚や政治家に問題行動が頻発するので、官僚制が十分機能していないのではないかとの疑問、さらに教養教育の精神は官僚制とは関係ないかとの疑問が生じては不思議ではなからう。

近代社会における官僚制の必要性は、今更論じるまでもなくマックス・ウェーバーが『支配の社会学』で縷々分析した命題である。しかし、ここでの問題は、古今東西にわたって社会的に重要な地位を占めてきた官僚の人材養成には一定の教育や教養が求められたばかりか、相応の社会的信託が置かれた事実に存する。中国の科举制度による文人輩出をはじめ、官僚制は単なる専門家やテクノクラートではなく、深い教養を身につけた「教養人」の養成を期待され、リテラシーのみ

ならずコンピテンシーや汎用的能力などの実力を身につけた人間像の彫琢が追求された。ウェーバーの所論には、ギリシャにおける体育的=音楽的教養が指摘されていて興味をそそるが、それは明らかに自由七科(三学四科)に言及しており、中世大学からカリキュラムに組み込まれて現在まで持続しているリベラル・アーツ教育つまり教養教育の教育科目を意味する(ウェーバー、1965、291頁)。ギリシャ時代に重視された教養教育が官僚制の人材養成と通底し、しかも大学教育カリキュラムに編成され、大学生ならば貴賤を超え能力を超えて誰にでも、時代を超えて現在まで継続中の事実には誰しも驚かされる。見方を変えれば、それは教養教育自体がそれだけの比類なき価値を十分に有するからこそである。

官僚には一定の教育や教養が期待され付与されてきた以上、教養のコロラリーと目される威厳、尊厳、品性、品格に代表される「徳性」が自ずと備わってこそ官僚の面目躍如たるものと解されるし、その意味で、官僚は有徳者、人徳者であったし、今日も同様であってしかるべきなのである。有徳者の資質を欠如しては官僚のポストへの採用も、官僚組織の梯子を登ること、位階を昇進すること、ステータス・シーカーであること、などは不可能だし、ましてや大臣、次官、局長などの最上位の地位を究めるなど有り得ないと容易に想像できる。少なくとも、汚職、天下り、改竄、買収、隠蔽、パワハラ、セクハラといった不祥事にかかる有徳者からは起こり得ないはずであるし、微塵たりとも起こってはならない。新型コロナウイルスの非常事態宣言が発出の最中に、賭け麻雀に興じていた東京高検検事長に至っては、言語道断であり、社会的教養、個人的教養、組織的教養、常識を含めた徳性のかけらすらない。公共性、教養知、高検組織の価値観などがすべて欠如している。少なくとも理論的にはそう断定できよう。

2. 大学教員の教育力向上とR-T-Sネクサス実現

(1) フンボルト・モデル

周知の通り、ヴィルフヘルム・フォン・フンボルトは、いわゆるフンボルト・モデルの中で「R-T-Sネクサ

ス「陶冶」「学問の自由」からなる3セットを提唱した。ハインツ・ディーター・マイヤーに依拠すると、フンボルトの「大学デザイン」は、①教育と研究の両立、②陶冶(徳性教育)と哲学的志向の発見、③オートノミーと共同体の統一、という三つの観点を統合するという内容であった(Meyer, 2017, pp.48-51)。その内容は次のように概括される。

第1の観点は、教育と研究の両立性を世界最初に提唱した。それは1910年であったが、その後の1997年には、バートン・クラークは、両立性ばかりではなく、学生の学習から学修への転換を行う営みによってR-T-Sの統一を図る必要性を提唱し、フンボルト・モデルの再発見を行った(Humboldt, 1910; Clark, 1997)。この認識によって、教育と研究の両立性を最初に提唱したばかりではなく、学生の「学習」から「学修」への転換を提唱して、R-T-Sの統一を提唱したことが分かる。後知恵的に観察すれば理解できるように、この観点は、お膝元のドイツでは十分発展しなかったのに対して、輸入先の米国ではその精神を摂取し、19世紀の後半にはかなりの成功を収め、20世紀には発展の軌道に乗せた。

第2の観点は、大学は、国家という外部組織によって統制される存在ではなく、大学の内部組織に所在する信念・価値に依存し、ビルトウंक＝陶冶とヴィッセンシャフト＝学問の関係を反映するものとして構想された。ヴィッセンシャフト(科学よりも広い学問と同等の概念)は大学が道徳的性格を形成するための陶冶の手段であり、そのために哲学的探究(省察)が必要な大学は陶冶のための徳性的共同体だと見做された。換言すれば、大学は、学問の追究によって教授や学生の徳性を涵養する共同体なのである。

第3の観点は、大学のオートノミー志向と共同体志向を統一するために、大学の内部組織が共同活動を促進するものと見做された。このことは、大学と国家の関係に対するフンボルトの考え方を端的に表明しており、大学の追究する学問は、国家のために決して従属するものとしえない点に要点があった。

こうした3つの観点の統一を推進する動きは、ドイツでは必ずしも成功したとは言えない。すなわち、①

の教育と研究の両立は、新たに登場してきた近代大学においては、科学主義や研究主義の台頭によって教育よりも研究パラダイムの比重が高まったために、必ずしも実現しなかった。また、③の大学と国家の関係においても、ドイツにおいては大学の独自性は必ずしも実現しなかった事実を勘案すると、大学の独自性こそはことさら実現が困難な理念だと理解できる(Meyer, 2017, pp.54-55)。その点、比較的に良好な成果を収めた米国においても、今日ではガバナンスでのトップダウン化が進行して多少揺れ戻しを模索しつつある実態がある(江原、2020)。ちなみに、日本は国立大学法人化、学校教育法改正などを契機に政府の統制が強まって大学の共同体志向が弱体化しつつある(有本、2015)。

②の陶冶の観点は、大学の果たす徳性涵養と通底するため、大学教育の根幹と関わる。「学問生産性」の真髄に位置する要素としての陶冶の構想こそは画期的提言であって、21世紀の今日に至ってもその価値は褪せることなく、一段と重要性を増しているのである。米国の場合は、中世大学から踏襲した教養教育を通して、教員は学生の徳性涵養に関与する伝統があるのであるから、そのことは尊厳性に関わるインテグリティの教育の普及の度合いを指摘できる。正確には、アカデミック・インテグリティ(academic integrity)＝学問の高潔性(あるいは誠実性)の教育を指す(Bertrag, 2018)。米国においては、ギリシャ以来のリベラル・アーツを踏襲して最初に誕生したハーヴァード・カレッジ以来、教養教育のカリキュラムにそれを組み込み、その後に誕生したカレッジや大学も同様の伝統を継承して現在に至った。

その点、日本の現状と照合させてみると、この観点は日本ではアキレス腱と化している実情が問われるはずである。すでに縷々指摘したように、各界の不祥事に具現している徳性の欠如＝不徳の問題は、陶冶の構想を抜きにしては解決が困難であると考えられる。現状を見直し徳性を涵養する必要性は、フンボルト・モデルへ遡及するのであり、さらに歴史を遡ればパイデア以来の人間教育の涵養に明確に刻印されている事実に淵源するのである。

(2) R-T-S ネクサスの追究と教育力の彫琢

フンボルト・モデルが理念として標榜されるだけにとどまらず、大学に制度化され、大学教員の意識に内面化され、さらに「教授—学修過程」を通して学生の意識に内面化されるまでは世界の大学教育は実り豊かな変革を遂げていない。実際、教育と研究の両立が実現したか否かを世界の大学教授職に焦点を合わせて探ると、カーネギー調査(1992年)の時点よりもCAP調査(2008年)、APIKS調査(2017～)の時点では、米国以外は後退した事実がある。

かかる国際調査に従う限り、いずれの国でも四苦八苦する状態に低迷しており、理念の標榜する方向へと変貌したかと問うと、いまだに「変貌した」よりも「変貌を期待される」と表現する段階に留まると見做すのが妥当である(有本、2008、2011; Arimoto、2015)。かくのごとく、R-T-S ネクサスの実現は程遠い状態に停滞中と言わざるを得ない。換言すれば、近代大学の理念は、理論的期待が先行しながらも、現実的には不十分な実像を呈している。

フンボルトの3セットの第1の観点は実現すべき「理念」とはいえ、必ずしも実現する保証があるとは限らないとしても、実現しなければ意味がない。にもかかわらず、米国以外では世界中のどこの国でも実現しているとは到底言えない状態に低迷している以上、実現に向けての政策や実践の努力が欠かせないはずである。特に日本の場合、戦前はドイツモデルを移植し、戦後は米国モデルを移植して、その時点での世界的モデルの標榜する理念を移植したとはいえ、どちらも実現に失敗したと見做せるだろう。その状態は、「日本モデル」を遂行中と観測できるのかもしれないが、どちらつかずの中途半端な状態に陥ったのが日本モデルの現状というほかないだろう。戦前はドイツの専門教育重視を踏襲し、戦後は米国の教養教育を専門教育重視の中に教養部を折半的に配置することによって同居政策を試みたが、日本文化を形成するには至らずに終焉を遂げ、結局は戦前型へ回帰した。

かかる顛末を辿って、今日明確になった事実は、①教養教育の形骸化が進行したこと、②教育と研究の両立が不振であること、③R-T-S ネクサスの実現が停滞

していること、と言ってよからう。この中で②③は連動するコンセプトであるから、②の実現が成功すれば、③の実現を導く可能性は高まるに違いない。しかしこれらの改革が理論的に達成され得るとしても、その前提で達成が危ぶまれる改革は何かと問えば、それはそもそも①の観点の見直しであり、教養教育の形骸化の画期的な打開であると言わざるを得ない。大学教員の教育力向上の今日的課題は、R-T-S ネクサスの実現であるが、具体的には、研究を基礎にして、担保して、教養教育を定着させたカリキュラム編成の中で「教授—学修過程」を基本とした授業(教育)を展開し、学生の学修(アクティブ・スタディ)における徳性涵養を追求し支援することである。

おわりに

本稿は、1.大学教育の現状と課題、2.大学教員の教育力向上とR-T-S ネクサス実現、を主題にして論じた。以下は主な論点である。

戦後、大学教育に「教養部」が制度化され、「一般教育」が導入され、1991年の大綱化以後に「センター等」設置の形態をとりながら、次第に形骸化を辿った。高位高官の不祥事が多発した最近の事実を事例的に追うと、当事者は名門大学の出身者で年輩層(50～60歳代)に匹敵する事実が判明した。不祥事の内容は、高級官僚等が引き起こした、文書改竄、隠蔽、天下り、雇用率水増し、不適切調査、不正契約、贈賄、賭け麻雀、セクハラなど多岐にわたる。当事者は、大臣、事務次官、局長などの高位高官であり、罪状は懲戒処分などと重い。これらの社会病理現象は、主な事例を拾った事例研究の域を出ないが、その意味でいまだ不祥事の氷山の一角を占めているに過ぎず、裾野は広範に広がっているのである。

マックス・ウェーバー等の官僚制の研究によれば、官僚は社会的に重要な地位を占めるが故に、十分な「徳性」を身に着けることが古今東西で重視されてきた。教育学の伝統に引き寄せて言えば、古代ギリシャ時代から追求された「善さ」の教育であり、パイデアに淵源する人間教育が徳性の涵養と密接に関係する。ソクラテスは、人間は真善美ではなく、利や利潤を追

求し「疥癬病」に罹患し欲望のまま悪に走るから善さの教育が必要であると喝破した。

古代ギリシャ時代から発展したリベラル・アーツ教育は中世大学に制度化されて、長い年月を通して踏襲され、米国の教養教育や一般教育として発展したように、近代大学まで伝承された。米国の大学は、17世紀以来のカレッジ時代から教養教育を学士課程教育の主柱に据え、大学教育受講者への必修カリキュラムとして編成してきた。日本の大学は、戦後、米国の「一般教育」を教養部で2年間必修カリキュラムとして編成したが、1991年の大綱化政策以後、形骸化して現在に至った。古代から現代まで継承された「悪」を阻止し、「善」を追求する人間教育の本質が刻印された教養教育が日本の大学教育では形骸化の一途を辿ったことは、上述した不祥事と直接間接の因果関係があると考えられるはずである。

事例にした不祥事の当事者は、「教養部」存在時代の学卒者であるから、徳性涵養という教養教育の効果が発揮されなかった。「般教」と揶揄して真面目に学修しなかったのかもしれない。その意味で教養教育を履修してもその効果が上がるとは限らないが、教養教育の不在はさらに効果を喪失するのは必至である。当事者の後続世代の官僚や政治家は「ポスト教養部」時代の申し子である以上、教養教育の歯止め効果は皆無に減じて事態の悪化に拍車がかかると危惧される。

他方、フンボルト・モデルによれば、R-T-Sネクサス、陶冶、学問の自由等が重要なコンセプトであるが、米国でかなり定着した例外はあるとはいえ、世界的に十分定着する段階に至っていない。教養教育による徳性涵養は、フンボルト・モデルの陶冶を通しての実現が重要であるとの前提を踏まえると、そのために教員に必要とされる課題は、R-T-Sネクサスの実現であることは言うまでもなく、形骸化した教養教育の再建を標榜しつつ、研究を踏まえて学生の陶冶を十分実現する資質である「教育力」の醸成が問われるのである。

【参考文献】

- 有本章 [編著] (2003) 『大学のカリキュラム改革』 玉川大学出版部。
- 有本章 [編著] (2008) 『変貌する日本の大学教授職』 玉川大学出版部。
- 有本章 [編著] (2011) 『変貌する世界の大学教授職』 玉川大学出版部。
- 有本章 (2015) 「改正教育法と大学改革の行方」『大学評価研究』 大学基準協会、第14号、7-16頁。
- Arimoto, A. [Eds.] (2015). *Changing Academic Profession in Japan*. Cham: Springer.
- Bretag, T. [Ed.] (2016). *Handbook of Academic Integrity*. Dordrecht: Springer.
- Clark, B.R. (1997). "The Modern Integration of Research Activities with Teaching and Learning." *Journal of Higher Education*, Vol. 68. No.3, May June 1997, pp.241-255.
- Geiger, R. (2018). "American Higher Education in the Postwar Era, 1945-1970." Geiger, R.L., Sorber, N.M., and Anderson, C.K. [Eds.] *American Higher Education in the Postwar Era, 1945-1970*. New York and London: Routledge.
- 江原武一 (2020) 「大学の管理運営—世界的動向」有本章 [編著] 『大学教授職の国際比較—世界・アジア・日本』 東信堂、所収、20-37頁。
- Humboldt, W. Von (1910). "On the spirit and the organizational framework of intellectual institutions in Berlin," Translated by Edward Shils, *Minerva* 8 (1970) : pp. 242-50.
- 市川昭午 (2020). 『エリートの育成と教養教育—旧制高校への挽歌』 東信堂。
- 国立大学協会 (1995) [教養教育に関する特別委員会] 『教養教育の改善に関する調査報告書—アンケート調査のまとめ及び資料』。
- 国立教育政策研究所 (2005) 「大学教育研究センター等の設置理由」
- Meyer, H. (2017). *The Design of the University: German, American, and "World Class"*, New York and London : Routledge.
- 野村忠夫 (1983) 『日本官僚の現像』 PHP
- マックス・ウェーバー [世良晃志郎訳] (1965) 『支配の

社会学』（世界の大思想23）河出書房。
吉田雅章(1992)。「快樂主義と技術知—プラトン『ゴルギアス』篇の『アレテー』への序章」長崎大学教養部

紀要、人文科学篇、長崎大学学術研究成果リポジトリ、1992、32(2)、1-15頁。

大学教員からみた授業改善と学習時間 —全国大学教員調査の2時点比較—

小 方 直 幸

香川大学教育学部教授

〔キーワード〕 大学教員、授業改善、学習時間

多くの大学の授業は甚だしく不十分である。講義は徹底した問題の討論をする余裕がない。しばしば、教員は単に授業の最後に短い質疑応答の時間を設けているだけである。宿題はしばしば、教科書の指定した場所を読んでくるというものが主である。かなりの数の実証分析は、学生は一人でよりもグループで問題を解く方が効果的だと示しているのに、学生はグループで問題を解くことを求められることも奨励されることもない。これでは学生にいかに問題を解き、また他にどんな解き方があるのかをじっくり考えるメタ認識（自分の思考や行動そのものを客観的に把握して認識すること。認知を認知すること）の習慣を身につけさせることができない。フィードバックも遅く、あるいはたまに行われる程度で、中間試験と期末試験のみということもあり、それらも数週間後に簡単なコメントが付いて返ってくるだけである。

これは、デレック・ボック著『アメリカの高等教育』の中での一節である。日本については後述するが、アメリカでも長期的な学習時間の減少が指摘され、その背景には宿題の減少があるという⁽¹⁾。ボックは続けて、それが批判的思考力や作文力といった本質的スキルの進歩に影響するため、努力しなくなった学生はその報いも受けていると述べる一方、教員、学部長、学長が学生の勉学努力の低下に抗して大きな努力をする兆候はなく、なぜならその取組は、多くの志願者を集めることに繋がらないからだと指摘する。教育の質問

題が理想的には了解されたとしても厄介なのは、そこに大学の経営問題も絡んでくるからである。

本稿の目的は、2010年と2019年に実施した全国大学教員調査⁽²⁾のデータを用いて、大学教員が自身の授業への取組や学生の学習時間をどう捉えているかを記述し、教員からみた授業改善と学習時間との関係についてこの10年間の変化を検証することにある。当該テーマに関して、学生サイドつまり学生調査を用いたアプローチには既に多くの蓄積があり、学習時間を規定する要因等については、大学入学後だけでなく入学以前の影響も含め、授業方法や学生の学習意欲との関係にまで着目した考察が進んでいる（例えば谷村2009、藤村2013、畑野・溝上2013など）。一方、教員サイドから、教員調査を用いた研究も数は多くないながら存在する。その一つが谷村(2010)で、想定する授業外学習時間の短さの指摘に加え、参加型の授業方法は課題型の授業方法と結合することで、想定学習時間を伸ばす効果がある点を明らかにしている。もっとも、谷村の研究は10年前のもので、この10年間で学士課程教育をめぐる様々な政策誘導も行われてきた。果たして大学教員の授業への取組や想定学習時間は変化したのだろうか。この点を検討することで、本誌編集委員会から要望のあった、大学教員の教育力の向上について考えてみたい。

1. 課題の設定

いうまでもなく、学士課程教育の在り方を論じるには、学生と教員の双方の認識や行動を考察する必要がある。両者の認識が一致するとは限らず、何れか一方

の調査結果に基づく解釈・考察では、客観的な科学的分析を越えて実践にまで活かそうとする場合、結果の過小評価や過大評価が生じる可能性を排除できない。エビデンスに基づく政策や意思決定は重要だが、何らかのエビデンスが発見されたとしても、そのインパクトが必要な投資・取組に見合わない場合は、実践の導入を敢えて踏み留まることもまた必要となるかもしれない。そこで、大学教員の分析に入る前に、大学生の実態についてまずは触れておきたい。

全国大学生調査⁽³⁾によれば、2007年から2016年の間に、学生の学習経験には大きな変化が認められる。この間、政策レベルでは2008年に「学士課程教育の構築に向けて」、2012年に「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」が出され、学士課程教育の改革を促す誘導が行われてきた。中でも本稿とより関連の深いのが、2012年答申であり、ディスカッションやディベートといった双方向の授業等を通して、主体的な学修を促す学士課程教育の質的転換の必要性を指摘する一方、学生の学修時間自体が短く、学士課程教育の質的転換の始点として、学修時間の増加・確保の必要性が求められた。

では、先ほど述べた学生の学習経験の大きな変化とは何だったのか。結論からいえば、2つの学生調査の結果は、2012年答申のインパクトの大小双方を物語っている（濱中・小方他2019）。まず、「グループワークなど学生が参加する機会がある」は「よくあった＋ある程度あった」と回答した比率が38%から66%へと30ポイント近く増加し、「グループワークやディスカッションに積極的に参加した」とする学生も46%から62%へと増加している。授業におけるアクティブ・ラーニング⁽⁴⁾の導入が浸透したとみられる。もう1点大きな変化が、「必要な予習・復習をして授業にのぞんでいる」が28%から50%へと20ポイント以上増加した点である。近年、シラバスに必要な自習時間を記載する大学が増加しているが、予習・復習が必要との認識は広まりつつある。また、「理解がしやすい（教え方が）工夫されている」（64%→75%）、「TA などによる補助的な指導がある」（34%→42%）、「適切なコメントなどが付されて課題などの提出物が返却される」

（28%→37%）など、授業の改善は着実に進んだと考えられる。

他方で、学生の授業外学習時間はこの10年間でほとんど変化していない。1週間に「1-5時間」が最多を占めたままである。また、2007年と2018年に実施した全国大学生調査の双方に参加した大学・学部にと絞って検討した場合も、ほぼ同様の結果であった。ここから読み取れるのは、この10年間で授業方法の改善が進み、その意味では大学教員の教育力に変化が生じているといえるが、その一方で、学生の授業外学習時間に変化が及ぶほどの授業改善ではないという点である。この点を教員の視点から考察することが本稿の狙いである。

2. データと分析の視点

用いるのは、2019年に実施した全国大学教員調査で、学生調査と同様、教員に関してもこの10年間の変化をみるため、2010年に実施した全国大学教員調査も併せて考察する。本稿は設置者別の相違等を検証することが目的ではないが、用いる全国調査の回答者に設置者別の偏りがあるため⁽⁵⁾、その点も考慮に入れながら記述を進める。明らかにしたい課題は次の2点である。

1つは、教員の学生に対する想定学習時間である。アメリカのインディアナ大学が実施しているFaculty Survey of Student Engagement (FSSE)は、教員に学生に対する想定学習時間と教員が考える実際の学生の学習時間の双方を尋ねているが、両者には大きなギャップがある（図1）。想定学習時間の最頻値は6時間なのに対し、学生が実際に行うと考える学習時間の最頻値は1-2時間である。教員は自身の想定学習時間の凡そ2-3割が実際の学生の学習時間と受け止めている。学生の授業外学習時間は、教員の想定学習時間に大きく依存し、かつ両者のギャップは相当大きい。もう1つは、想定学習時間と授業方法との関係である。学生調査の結果が示すのは、教育学習に関して、授業内の改善は進む一方、学習時間を含む授業外の改善にまで至っていないという点だった。先述した谷村(2010)は、教員の授業方法が教員の想定学習時間

図1 米国における教員からみた期待学習時間と実際の学習時間 (2019年)
低学年 高学年

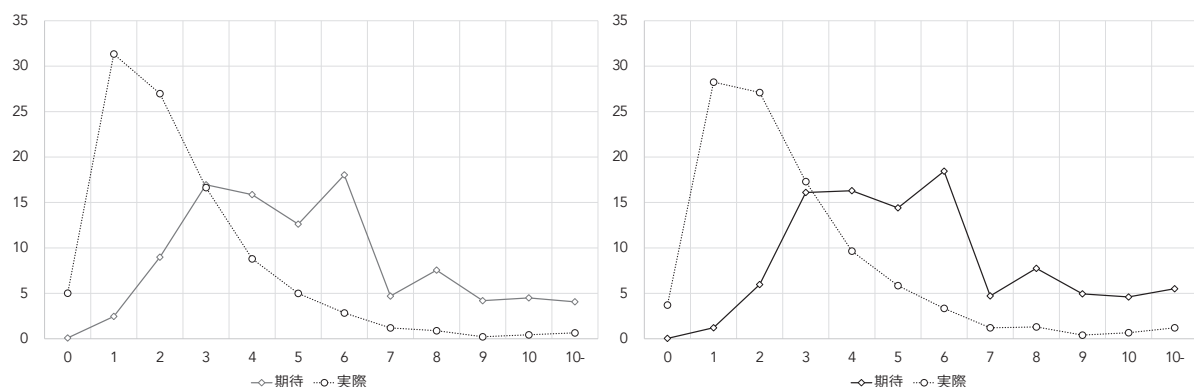


表1 授業方法上の取組（「力を入れている」と回答した割合）

(%)

	2010年				2019年			
	計	国立	公立	私立	計	国立	公立	私立
達成目標明確にする	42.0	38.0	44.4	44.4	37.0	34.8	33.6	43.4
興味わくよう工夫	63.6	59.6	63.5	66.2	56.8	53.9	64.2	60.8
TAなどの補助指導	5.7	6.0	4.1	5.8	7.2	7.7	7.4	6.2
出席を取る	49.6	40.2	46.9	56.3	43.1	36.9	38.0	59.0
課題を出す	46.2	47.9	45.4	45.1	44.0	42.1	40.1	49.9
フィードバック	21.0	19.2	25.2	21.7	20.2	18.4	26.0	22.3
意見述べさせる	22.3	21.3	23.7	22.7	24.2	23.0	28.2	25.6
参加機会つくる	16.4	12.8	21.0	18.2	23.8	21.8	29.8	26.0

を伸ばすことを明らかにしているが、それは学生の学習時間を改善するようなインパクトを持つものであるのか。

学生調査によれば、確かに授業改善は進んだが、授業外学習時間が増加しないのは、そもそも教員の想定学習時間に変化がないからなのかもしれない。またアメリカの教員調査が示唆するのは、学生は教員の想定学習時間通りに行動するわけではないという点である。学生の授業外学習時間に変化が認められないのは、仮に教員の想定学習時間が長くなっていても、学生の授業外学習時間に変化を及ぼすほどの伸びではないことが背景にあるのかもしれない。

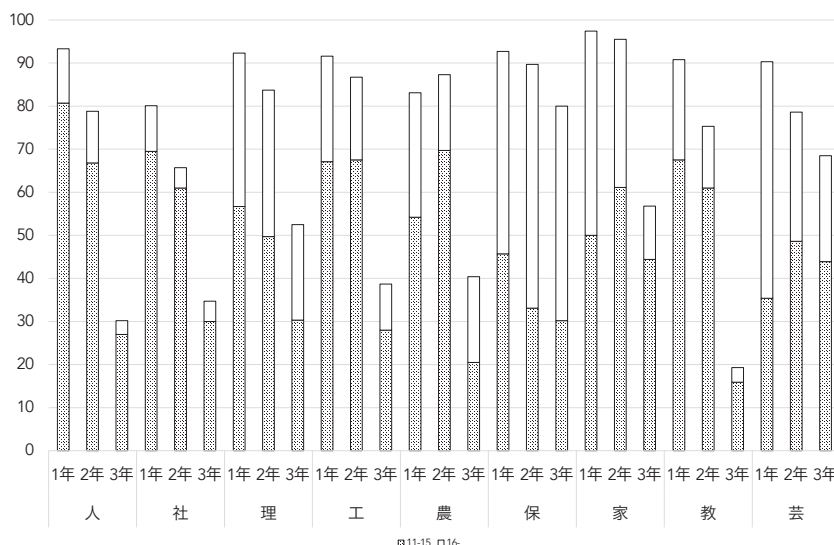
3. 授業方法の改善は進んだか

1節で述べたように、学生の授業の受け止め方は、この10年間で明らかに変化している。こうした変容が、教員の授業への取組の変化として裏付けられるか、まずは確認しておこう。表1は、2010年と2019年で教員の授業方法上の取組がどう変化したかを検討したものである。学生調査で変化の大きかった「授業中に学生の意見や考えを述べさせる」や「グループワークなど学生が参加する機会がある」に関しては、教員調査でも「力を入れている」という割合が増加している。学生の受け止め方の変容は、教員の取組の変化に裏付けられたものといってよい。もっとも、「力を入

表2 課題型授業とAL型授業の実践と効用（相関係数）

	2010年	2019年
意見述べさせる	0.597	0.568
参加機会つくる	0.669	0.623
課題を出す	0.671	0.592
フィードバック	0.564	0.532

図2 分野別の1週間の受講科目数（11-15科目 & 16科目以上の割合）



れている」と回答した割合は2割台の水準に留まる。他方で、その他の事項でも学生調査では評価が高まっていたが、教員サイドでは「力を入れている」の回答割合がこの10年間で必ずしも増加していない。ただし、設置者別に子細にみれば、私立では「達成目標を明確にする」「興味わくよう工夫」以外は何れもプラスの変化が認められる。

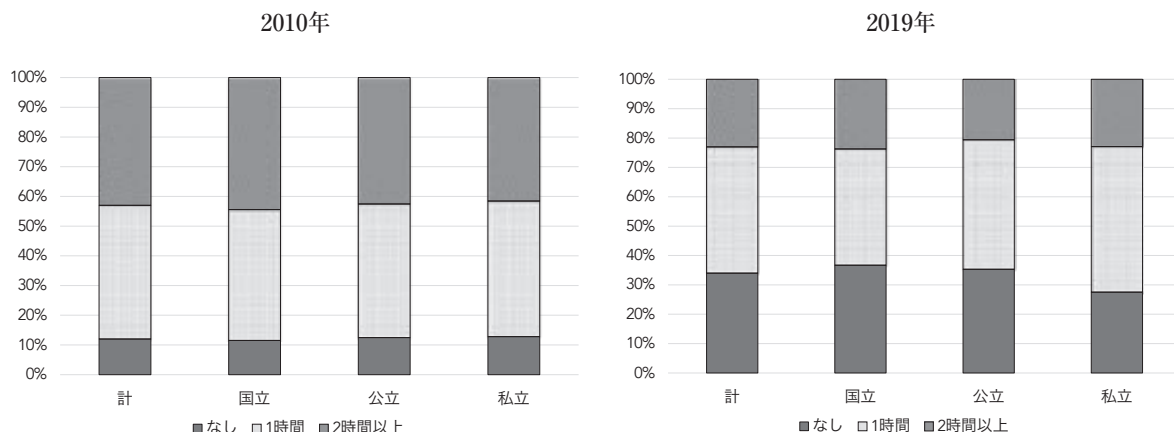
では、授業方法の改善に比例する形で、改善に対する効果感も増しているのだろうか。課題型の授業の導入と効果、AL型の授業の導入と効果の関係がこの10年間でどう変化したかを検討するため、両者の相関関係をみたものが表2である。2010年に比べ2019年には全ての項目について、相関係数が0.08～0.03の幅で低下していた。表2に掲げた事項は、この10年間で政策的にも現在の大学教育のあり方としても推奨されてきたものだが、授業実践者の教員からみると、取組

と効果の関係は、むしろ若干とはいえ弱くなっているのである。もちろん、何れの年の調査においても、両者の間には非常に高い相関関係が認められ、これらの導入が高い効果を有しているという事実は揺るがない。ただし、今後こうした取組がさらに加速化した際、必ずしも現在の水準を超えて、効果感の向上を伴うとは限らないことを、この結果は示唆している。

4. 授業の過密度に対する考慮

教員の考える授業外学習時間を考察する前に、学生の受講科目数の過密度についても言及しておきたい。なぜならば、1週間あたりの受講科目数が多く、科目受講が過密となっている場合、教員の授業外学習の要求を抑制する可能性があるからである。先述したボックスは、1週間あたりの授業と宿題を含めた学習時間が27時間に減少していると指摘しているが、例えば、

図3 自身の授業で学生に想定する学習時間



仮に90分つまり1.5時間の授業を週14科目受講している者では、授業時間が21時間となり、アメリカ並みの総学習時間を想定すると、授業外学習時間は週あたり $27 - 21 = 6$ 時間程度となってしまう。

この点を、2018年に実施した全国大学生調査から確認しておこう(図2)。受講科目数の過密度は、学問分野別に異なるものの、学習習慣形成への影響が大きいと考えられる1-2年次で、軒並み高くなっており、8割以上の学生が週あたり11科目以上を受講している。受講科目数はその後、3年次になると落ち着く。しかし、1-2年次に身についた、あるいは身につけさせた学習のリズムを、3年次から受講科目数が落ち着いたので正常化の方向に舵を切る、と容易に変え得ると想定するのは現実的でない。受講科目数の過密性は、教員が想定学習時間の長期化に踏み切れない1つの要因となっている可能性がある。

5. 教員が想定する学習時間

それでは、教員が想定する学習時間そのものの考察に移ろう。まず教員の想定学習時間だが、2019年調査では、「なし」「1時間」「2時間以上」の3分類でみると34%、43%、23%という分布で、1/3の教員が学習時間を想定していないという結果であった(図3)。また最頻値は「1時間」である。2010年調査は大学院での授業を想定して回答している者もいるため、学部

の授業の回答者のみを分析対象とするが、「なし」「1時間」「2時間以上」がそれぞれ12%、45%、43%という分布であった。全く同様の設問でないため、仮の指摘の域を出ないが、学生の学習時間を想定しない教員が、この10年間でむしろ増加した可能性がある⁽⁶⁾。

先に述べた「想定学習時間の2-3割が学生の実態」というアメリカにおける知見を仮に応用すれば、「1時間の想定学習時間の実態は10-20分」となる。日本の場合、学年によって受講科目数の過密度は異なるが、1-2年次を中心に1週間に10-15科目受講しているとすれば、2-5時間が総授業外学習時間となり、実際の学生調査の結果とほぼ一致する。受講科目数の過密度も考慮した考察・解釈が必要だが、教員の想定学習時間自体の短さが、学生の授業外学習時間が伸びない背景の1つにあると考えられる。教員の想定学習時間の水準が現行よりも相当長くならなければ、実際の学生の授業外学習時間の担保は難しいともいえる。もっとも、想定学習時間をゼロとする教員の割合が多い点は大きな課題である。この比率が小さくなるような授業内容・授業方法の改善・開発の余地はなお大きい。

6. 想定学習時間と授業方法

次に、想定学習時間と授業方法の関係である。授業方法自体に関して「力を入れている」と回答したのは、

図4 教育改善と想定学習時間

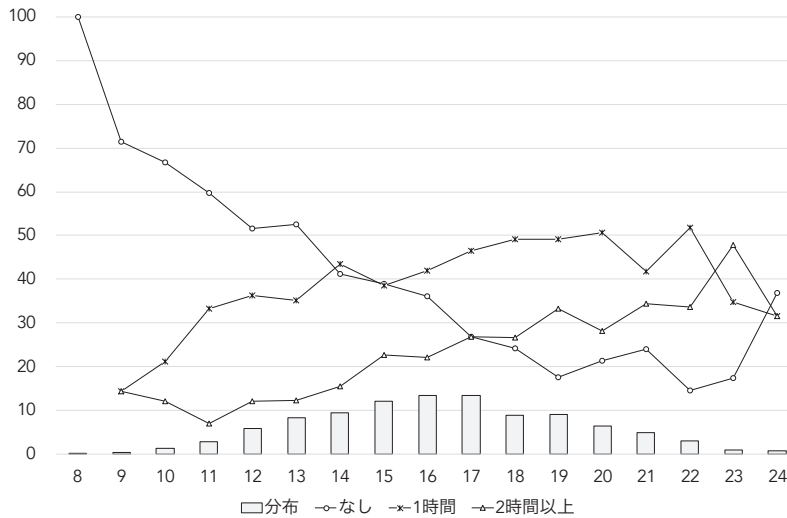
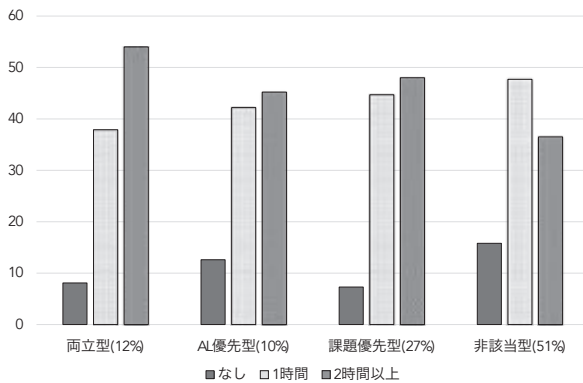
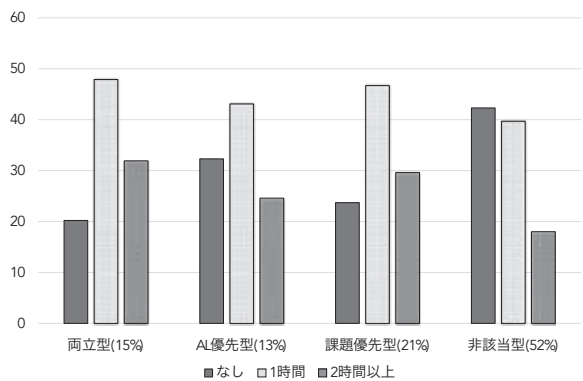


図5 授業形態特性と想定学習時間

2010年



2019年



興味わくよう工夫(57%)、課題を出す(44%)、出席をとる(43%)、達成目標明確にする(37%)、意見述べさせる(24%)、参加機会つくる(24%)、フィードバック(20%)、TAなどの補助指導(7%)の順である。逆に「行っていない」の割合が高いのは、TAなどの補助指導(68%)、参加機会つくる(43%)、フィードバック(43%)、意見述べさせる(28%)の順である。なお、各種の授業方法を「行っていない」者では、想定学習時間を「なし」と回答した割合が明らかに高く、この裏返しとして「力を入れている」と回答した者ほど想定学習時

間は長い。学生調査からは、授業方法の改善と授業外学習時間の間に必ずしも関係が見出せなかったが、少なくとも教員の想定学習時間レベルでは、授業方法との間には谷村(2010)も指摘したように、明確な関係性が認められる。

ただし、この関係性は留保付きである。授業方法に「力を入れる」ほど、想定学習時間も長くなるわけではないからである。「ある程度実施」の場合は「1時間」→「なし」→「2時間以上」の順、「力を入れている」の場合も「1時間」→「2時間以上」→「なし」の順で、何

れも逆U字型で最多の回答は「1時間」である。この点は8項目の授業方法について「行っていない」に1点、「ある程度実施」に2点、「力を入れている」に3点を付与し(8-24点で分布)、その総得点と想定学習時間の関係を検討した結果からも確認できる(図4)。総得点が上昇するにつれて、「1時間」「2時間以上」ともに回答割合が上昇し、想定学習時間は確かに増加する。授業方法の改善を通じた想定学習時間の改善の余地は明らかにある。他方で、1カ所(総得点が23点の部分)を除き、「2時間以上」の割合が「1時間」の割合を上回ることなく、授業改善が進めば、想定学習時間もそれだけ伸びるという関係にはなっていない。

加えて、授業方法としてALと課題要求の組み合わせによる想定学習時間に対する効果の検証も行った。意見を求める&参加機会をつくる＝「AL型授業」、課題を出す&課題のフィードバック＝「課題型授業」として、この組み合わせで「両立型」「AL優先型」「課題優先型」「非該当型」の4類型を作成した⁽⁷⁾。まず分布状況から確認しよう。2010年調査では、「両立型」「AL優先型」「課題優先型」「非該当型」はそれぞれ12%、10%、27%、51%という分布、2019年調査ではそれぞれ15%、13%、21%、52%という分布であった。2019年調査では「両立型」「AL優先型」がそれぞれ3%ずつ増え、「課題優先型」が6%減っている。ここからもこの間、AL型の授業を導入する教員が増えていることがわかる。

では、想定学習時間との関係はどうか(図5)。「なし」と「2時間以上」の2項目に着目するならば、何れの調査年においても、想定学習時間は、「両立型」→「課題優先型」→「AL優先型」→「非該当型」の順に長くなっている。「AL型授業」と「課題型授業」は、両者が組み合わせることで想定学習時間が延びる効果が期待でき、また「AL型授業」のみよりは、「課題型授業」のみの方が、想定学習時間は長くなる傾向にある。

7. 結論

本稿は2時点の全国調査比較を行っているものの、記述的な考察にとどまっていることから、教員の教育

力の変化について、あくまで暫定的な結論として3点ほど挙げておきたい。

第1に、学生調査で認められたこの10年間における授業改善の進捗が、教員調査からも確認でき、授業は明らかに変化してきている。もっとも、いわゆる参加型、双方向型の授業に力を入れている教員の割合はまだ低く、今後さらなる改善の余地はある。

第2に、その一方で学生の授業外学習時間には変化が認められなかったが、その背景には、教員が学生に期待する学習時間自体が伸びていないことがある。しかも、想定学習時間が無いと回答した教員の割合は、この10年間でむしろ増えている。2012年答申が描いた、AL型授業の推進とその始点としての学修時間の確保という図式は実現していないし、もっといえば、両者は乖離している可能性さえある。

しかし第3に、授業方法の改善と想定学習時間の間にはある程度関係性はあり、授業方法の改善を通じた想定学習時間の長期化が期待できないわけではない。受講科目の過密度の影響等も考慮する必要があるものの、適切な課題を提示しつつ授業外学習時間を担保し、十分に準備された課題に基づいた参加型、相互交流型の授業作りが浸透していけば、授業改善と学習時間の間に今以上の正のスパイラルをもたらすことも可能である。

なお、この度のコロナ禍への対応として、いわゆるオンライン授業が極めて短期間のうちに一挙に普及した。その意味でコロナ禍は大学教育のあり方に大きなインパクトを与えたといえる。それが学生や大学教員の授業観や授業行動にいかなる影響を及ぼし、授業改善や学習時間に何をもたらしたかは、重要な検証課題である。この点は是非、別の機会に考えてみたい。

【注】

- (1) 1961-2004年の間に授業と宿題に費やす勉強時間は週40時間から27時間に減り、この大きな要因として、24.4時間あった宿題が14.4時間に減った点を指摘している。
- (2) 何れも東京大学が実施したもので、調査概要は次のURLを参照(<http://ump.p.u-tokyo.ac.jp/crump/cat77/cat88/>)。
- (3) 何れも東京大学が実施したもので、調査概要は次の

URLを参照 (<http://ump.p.u-tokyo.ac.jp/crump/cat77/cat82/>)。

- (4) 本稿では調査票の設問文を基本的にそのまま踏襲して使う。例えば2012年答申ではALの定義を「教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等によっても取り入れられる」としているが、本稿はALとは何かまで分け入って考察することはしない。
- (5) 3年おきに行われる学校教員統計調査によれば、国公私の本務教員数の割合は、2008年が40%、7%、53%、2016年が36%、7%、57%であるのに対して、2010年調査では35%、8%、56%、2019年調査では62%、10%、28%という分布になっている。
- (6) 分析・考察にあたり2点の留意が必要である。まず、2010年調査は「とくに必要ない」「1時間」「2時間」「3時間」「4時間」「5時間以上」の6カテゴリ、2019年調査は「特に想定してない」「1時間」「2時間」「3時間以上」の4カテゴリで尋ねており、この点への留意が必要である。また、2010年調査では、「授業の準備・復習として、学生が週に何時間程度を使うことを想定しておられますか」という問いで、かつ、代表的な授業について対象・科目内容・受講者数を尋ねているのに対して、2019年調査では、「1回の授業の準備・復習として、学生が何時間程度を使うことを想定しておられますか」という問いで、かつ、どの授業を想定しているかは具体的に尋ねていない。この点への留意も必要である。そのため、今回の比較分析はそうした限界・課題があることを前提としており、仮説、今後の考察に向けた課題提示にとどまる。

- (7) 2010年調査、2019年調査とも同様の設問となっている。「力を入れている」「ある程度」「行っていない」にそれぞれ3点、2点、1点を付与し、AL型、課題型とも2項目が該当するため合計が最低2点、最高6点という分布となり、このうちそれぞれ5-6点である者を、AL型、課題型と命名した。

【引用文献】

デレック・ボック (宮田由起夫訳) 2013『アメリカの高等教育』玉川大学出版部。

濱中義隆・小方直幸他2019「大学生の学習行動は変わったかー全国学生調査にみる10年間の比較ー」『日本高等教育学会第22回大会要旨』172-175頁。

谷村英洋2009「大学生の学習時間分析ー授業と学習時間の関連性」『大学教育学会誌』31(1)、128-135頁。

谷村英洋2010「大学教員が想定している授業外学習の時間」『大学教育学会誌』32(2)、87-94頁。

畑野快・溝上慎一2013「大学生の主體的な授業態度と学習時間に基づく学生タイプの検討」『日本教育工学会論文誌』37(1)、13-21頁。

藤村正司2013「大規模学生調査から学習成果と学習時間の構造を掴むー横断的・時系列的分析」『大学論集』44、1-17頁。

※本稿は2018-2020年度科学研究費補助金(基盤A)「大学教育改革の動態とその規定要因」(代表:金子久)の研究成果の一部である。

Teaching Improvement and Students' Study Time from the Perspective of University Faculty Members: Two-point Comparison of National Faculty Survey

※ Naoyuki OGATA

[Abstract]

The purpose of this paper is to describe how university faculty members perceive their class and student learning time by using the national faculty survey conducted in 2010 and 2019. As a result, the following three points were pointed out. First, the progress of teaching improvement recognized in the student survey over the last 10 years can be also confirmed from the faculty survey. However, the proportion of those who are focusing on so-called active learning is still low and there is room for further improvement. Secondly, there was no change in the amount of time for students to study out of class and the reason for this is that the expected learning time of faculty members for students has not increased. Thirdly, there is a relationship between the improvement of the teaching method and the expected learning time. Therefore, it is possible to expect a longer expected learning time through the improvement of the teaching method if faculty members can ask students to prepare enough assignments and promote participatory class based on them.

※ Professor, Faculty of Education, Kagawa University

米国大学のテニユア審査における教育力評価 — 州立研究大学の事例研究 —

福 留 東 土

東京大学教育学研究科教授

1. はじめに

本稿では、大学教員に対する教育力評価について、アメリカ合衆国における個別大学の事例をもとに検討を行う。日本では、アメリカの大学における教育評価やそれを通じた教育改善に対して強い関心が寄せられており、各大学や大学団体の刊行するハンドブック類が多く邦訳されてきた。また、アメリカの大学におけるFDの取組については多くの先行研究がある。さらに、近年、アメリカと日本を含む多くの国において、学生の学習成果を評価する社会的要求が強まっており、その中で、これら要求に大学・大学界がどう応えるべきか、また学習成果の評価をどう教育改善に活かしていくかといった議論が、教育マネジメントやIRの議論とも関連付けながら行われている（例えば、山岸 2014；深堀編 2015）。しかし、大学教育の中核的担い手である大学教員個人の教育力について、アメリカの大学でどのように評価が行われているのかについては、先行研究は多くない。

これまでに、アメリカの個別大学における教育力評価の実態にアプローチした国内の主な研究として2つを挙げる。栗田（2006）は学生による授業評価に着目し、カーネギーメロン大学の事例を中心に、オンライン方式への移行期における授業評価の実態について論じている。また、吉永（2007）は、コロラド大学ボルダー校の事例を取り上げ、教員個人の教育力評価と学科（department）全体の評価、そして全学の教育・学習センターという3つの活動が相互にどのように関連し合っている、個別大学の教員評価の構造を形成している

のかについて論じている。だが、いずれも、個別大学において教員個人に対する教育力評価の具体像にアプローチしたものではない。

本稿では、筆者が研究のフィールドとしているペンシルバニア州立大学（Pennsylvania State University）を事例として取り上げ、教員個人に対する教育力評価がどのように行われているのかについて論じる。同大学の教員評価のうち、大学にとって、また教員個人にとって最も重要な位置付けに置かれるのはテニユア（Tenure, 終身在職権）を得るステージでの業績審査である。また、教育力評価の主要な手段の一つとなるのが学生による授業評価であり、授業評価の実施や活用に関する支援や情報提供などを学内でどのように行っているのかについても合わせて論じたい。次節ではまず、本稿での検討の前提として、アメリカの大学においてテニユアがどのような位置付けにあるのかについて論じる。

2. アメリカの大学におけるテニユア

しばしば、「終身在職権」と邦訳されるアカデミック・テニユア（Academic Tenure）は、アメリカの大学において20世紀に入る頃から議論されるようになった。大学教授職に関する研究者であるマーティン・フィンケルシュテイン（Martin J. Finkelstein）によれば、アメリカにおけるテニユアの一般的理解は、「通常6年～10年にわたる任期付き任用期間の後に得られる、生涯にわたって保証される職業の安定」である（Finkelstein 2002）。

1940年に、アメリカ大学教授職協会（American

Association of University Professors, AAUP) は、他の大学関係団体と協力して、「学問の自由とテニユアに関する基本原則」(Statement of Principles on Academic Freedom and Tenure)を公表し、テニユアの定義付けを行った(AAUP 1970)。同文書の趣旨については福留(2017)および福留(2020)で論じているが、同文書では、テニユアは主に教員の学術活動に対して学問の自由を保障する観点から定義付けられている。すなわち、学問の自由を守る重要な手段が教員の終身在職権、すなわちテニユアであり、テニユアには大きく2つの目的がある。ひとつは、教育と研究、そして学外活動における自由を守ること、もうひとつは、大学教授職に対して十分な経済的保証を与え、能力ある人々にとって魅力ある専門職とすること、である。ゆえに、自由と経済的保証を与えるテニユアを適切に運用することは高等教育機関にとって、学生と社会に対する義務を履行する上で不可欠である。

7年以内を標準とする任期付き任用期間が終了し、当該教員の業績が十分に高い評価を受けた場合、教員または研究者は、終身の、あるいは継続的なテニユアの地位を与えられるべきであり、彼らの雇用が解除されるのは適切な理由による場合のみである。例外は、年齢を理由とする退職、あるいは財政上の緊急事態により特別の事情が生じた場合である。

この基本原則はこれまでに250を超える学協会や大学団体で承認されている。また、多くの大学で、教員に対する処遇や権利、義務などを集約した教員ハンドブック(faculty handbook)にこの基本原則の内容が反映されており、アメリカにおけるテニユア運用の標準的なあり方を規定しているとされている¹⁾。

3. ペンシルバニア州立大学における テニユア審査

(1) ペンシルバニア州立大学の歴史と概要

ペンシルバニア州立大学(以下、ペンステート)は元々、1855年に農学校として創設された。連邦政府が農業と工業の高等教育の振興を目的として各州に連邦土地所有権を与えるモリル国有地付与法が1862年に制定され、その翌年、州議会によってペンシルバニ

ア州唯一のランドグラント・カレッジ(国有地付与大学)として指定を受けた。1958年には、研究水準の高い一部の大学のみが加盟を許されるアメリカ研究大学協会(Association of American University, AAU)に加盟している²⁾。現在、研究大学としての機能は、メインキャンパスであるユニバーシティ・パーク(University Park)キャンパス、および大学病院と医学部が置かれるハーシー(Hershey)キャンパスが中心となって担っている。研究大学へと発展する一方、創設以来、州や地域社会との強い結びつきの中で発展を遂げてきた歴史を有している。現在、州全体にわたって24キャンパスを展開する複数キャンパス・システム(Multi-Campus System)をとっており、多くのキャンパスは学士課程教育(あるいはその前期課程)の提供に重点を置き、州民へ高等教育機会を広く提供することを目的としている。このように、ペンステートでは、社会に対する貢献を基軸に置きつつ、研究開発活動の推進と、学士課程教育を中心とする人材育成とを伝統的使命としてきた。全キャンパスで授与される学位はすべて同等の質を持つとされており、「地理的に分散したひとつの大学」(One University, Geographically Dispersed)が標榜されている。そうした特色は大学の戦略計画にも色濃く反映されており、研究や社会貢献に加えて、教育の質の維持・向上に様々な配慮や取組がなされている(Pennsylvania State University 2016)。以下で論じる教員の教育力評価もその一環として捉えることができる。

(2) テニユア審査の内容と方法

各大学の所属教員がしばしば参照する全学レベルのガイドラインとして、上でも触れた教員ハンドブック(Faculty Handbook)がある。ペンステートのハンドブックにおけるテニユアに関する記載をみてみよう³⁾。「アカデミック・ポリシー」の中に「昇進とテニユア」(Promotion and Tenure)という項目がある。テニユア審査ではほとんどのケースで、テニユアを得ると同時に当該教員は任期付き任用期間を終え、助教授(Assistant Professor)から准教授(Associate Professor)へと昇任する。

テニユアとその評価に関しては以下のように説明されている。テニユアの付与は任期付き任用期間のパフォーマンスによって示される将来的なポテンシャルに基づいて決定される。テニユア付与に向けた評価は任用後、2年目、4年目、そして6年目の3度実施される。評価は学科 (department)、学部 (college) 等の委員会という同僚評価のプロセスが2段階、そして全学の管理職者による評価という、大きく3段階に分かれる。6年目の評価の後、テニユアが与えられるか否かについて判断が下される。いずれかの段階でネガティブな評価が下された場合、あるいは追加評価の必要性が提起された場合、学科長や学部長により、3年目、あるいは5年目の特別評価が要求される場合がある。また、評価の内容によっては2年目、4年目の評価に基づき、任用が解かれる場合もある⁴⁾。

テニユア付与の基準について、ハンドブックおよび校内規則 (Pennsylvania State University 2018) には次のように記載されている。全学レベルでは教員評価のカテゴリーが設けられている。第一に、教育や学生の学習面に関する学術的評価、第二に、研究と創造的業績に関する学術的評価、第三に、学内管理運営業務と大学・社会・専門職への貢献に関する学術的評価という3つの観点に分かれている。このうち、教育や学生の学習面に関する学術的評価 (Scholarship of Teaching and Learning) においては、求められる能力が次の4つに区分して示されている。「①科目内容を学生に的確に伝える能力、②教授能力、および成長・改善する能力、③学術的水準を維持し、当該分野に関する学生の関心を喚起する能力、④学生に対する助言・相談・サービスに関わる能力」である。授業中の教育能力だけでなく、自身を成長・発展させようとする意欲や学術的水準の理解、学生に対する配慮や助言・指導に関する能力など、教育能力が広い観点から捉えられていることが分かる。

以上を超える評価基準の詳細は、学部等の部局、場合によっては学科等の教育研究運営ユニット (academic unit) ごとに設定される。その理由は、学術的判断は個別的教育研究分野ごとの独自性が強く、単一の基準をすべての組織に適用することは不可能で

あるからである。また、上記3つの領域の評価がどのように重み付けられるのか、その具体的ガイドラインは示されていない。これも、あらゆる分野や部局を通じた画一的な期待や基準の設定は学術的な評価には相応しくないためである。

なお、テニユア審査以外に、全学のすべての教員が対象となるパフォーマンス評価がある。教員ハンドブックには「教員パフォーマンス評価」(Evaluation of Faculty Performance)として記載されている。教員は毎年業績記録を提出し、学科長などの所属長の評価を受ける。また、原則として昇任後5年おきにパフォーマンスについて重点的な評価を受けることとされている。しかし、テニユア審査に関する記載の詳細さや厳密性に比して、その記述は簡易であり、こうした点からもペンステートでは、教員評価においてテニユア審査が重要な位置付けにあることを改めて知ることができる。

(3) テニユア審査の結果

こうしたテニユア審査はどのような結果として現われているのだろうか。ペンステートのテニユア審査報告書によると、2000-01年度から2009-10年度までの10年間に於いて、テニユア審査を受けた教員(1,583名)のうちテニユアを取得したのは58%である (Vice Provost for Academic Affairs and the Office of Planning and Assessment 2017)。年による変動は大きくないが、上記10年間をみると後半5年間のほうが、テニユア取得率がやや低くなっている。すなわち、4割前後の教員はテニユアを得ておらず、かなり厳格な評価が行われていることが窺われる。テニユア取得率は分野によってかなり異なっており、同報告書によると、生物科学分野が最も高く(75%)、社会科学分野が最も低い(45%)。人文科学は67%、物理科学分野は53%である (いずれも2009-10年度のデータ)。州立大学を中心とするAAUの一部加盟大学のデータと比較すると、2007-08年度において、ペンステートでのテニユア取得率は63%であり、AAU加盟校(13大学の合計)のその65%とほぼ同程度であった。

3. テニユア審査における教育力評価

(1) 教育力評価のエビデンス：求められる多面性

以下では、教員の教育力評価にフォーカスして論じていく。テニユア審査に含まれる教育力評価に関しては、「テニユアに関する規則の運用ガイドライン」の中でより具体的な内容が記されている（Pennsylvania State University 2020）。同ガイドラインの中には、「教育・学習の学術基準に関する特別ガイドライン」（Special Guidelines for the Criterion of The Scholarship of Teaching and Learning）という独立の項目が設けられている。そこでは、教員による教育の質に関する評価は、学生と教員の双方による情報に基づかなければならず、学生、同僚教員、評価を受ける教員本人などからもたらされる多様なエビデンスに基づく必要があるとされている。

その上でガイドラインでは、学生、教員本人、同僚教員、その他の4つの観点から、教育評価に関わって提供されるべきエビデンスの例が示されている。以下、具体的な内容を示す。

学生によって提供されるべきエビデンスの代表例は、学生による授業評価である。ペンステートでは、学生による授業評価の正式名称は「教育の有効性に対する学生評価」(Student Rating of Teaching Effectiveness, SRTE)である。ただし、授業評価だけに限らず、複数の根拠を提示することが望ましいとされており、学生が記述した教育評価の要約、学期終了時に学生に対して実施したインタビューの要約、授業終了時に行う調査の要約などが他の根拠資料として例示されている。

次に、評価を受ける教員自身によって提供される情報もある。これは日本でもティーチング・ポートフォリオとして紹介されているものに当たる⁵。教員が自身の教育上の哲学や目標、業績などを、文脈性を持たせて説明する文書である。これによって、(1)自身が引き受け、あるいは割り当てられる様々な教育活動の性格、(2)教育目標を達成するために用いる手段、(3)教育目標が達成されたことの根拠、(4)将来の教育改善の意思と方法、そして(5)自身の教育哲学、などについて自由に記述し、評価者や同僚教員との議論を促

進することを可能とする。なお、ティーチング・ポートフォリオは、それ自体が評価書類として採用されるわけではなく、研究論文の写しと同じように、評価の補足資料として扱われる。主に学科レベルでの評価に用いられ、学部、全学レベルでの評価に際しては必要に応じて参照される⁶。

三つ目は、同僚教員によるピア・レビューに関わる情報である。最も一般的に用いられるのは授業参観である。同僚教員は、授業で用いる教材、学生に出す課題、学生への助言・相談、学生との共同研究、大学院生へのメンタリングなど、教育に関わる様々な側面を見ることが可能である。これらの情報は、上記のティーチング・ポートフォリオを通して、被評価者の教員自身から提供される場合もある。必要に応じて、学科や学部などの教育研究ユニットが同僚評価に関して独自の基準や実践を定めることも可能である。

さらに、上記以外の要素として、卒業生や過去の学生、学会、専門職集団などから情報を収集することもあり得る。教育研究ユニットは、いつ、どのようにしてこれら情報を得るのかについて、ユニットごとのガイドラインを定めることができる。

(2) 教育力に関するエビデンスの評価

「テニユアに関する規則の運用ガイドライン」には、教員評議会 (University Faculty Senate) と教員人事担当副プロボスト・オフィス (Office of the Vice Provost for Faculty Affairs) との間で合意された「昇進とテニユアの教育力評価の実践に関するステートメント」(Statement of Practices for the Evaluation of Teaching Effectiveness for Promotion and Tenure) が参考資料として掲載されている。そこでは、上記「ガイドライン」本文の内容を踏まえつつ、教育力評価に関わるエビデンスをどう評価するかについて、詳細にわたる記述がみられる。

「ステートメント」に書かれていることのひとつは、学科レベルの人事評価委員会において、どのように教員の教育力を判定するかについてである。教育力の判定に関しては、上述した3段階の人事評価委員会のうち、第一段階に当たる学科レベルの委員会が最も重要

な役割を果たす。学科の評価委員会は、ピア・レビューと学生による評価の結果に基づいて、当該教員の教育力について、優秀 (excellent)、良好 (very good)、基準を満たしている (satisfactory)、そして基準を満たしていない (unsatisfactory) の4段階で判定を下す。「基準を満たしていない」と判定されることはテニユア審査全体のネガティブな結果につながりやすい。それ以外の判定もテニユア審査全体に影響を及ぼす。学科の評価委員会は判定結果に関して適切に説明した文書を作成・提出しなければならない。

4. 学生による授業評価

以上がペンステートのテニユア審査における教育力評価の概要である。以下では、教育力評価に際して主要なエビデンスのひとつとなる、学生による授業評価が、同大学でどのように実施・運用されているのかについて論じる。

(1) 学生による授業評価の実施体制と運用

上述した「昇進とテニユアの教育力評価の実践に関するステートメント」の内容の中心を占めるのは、学生による授業評価に関する説明である。授業評価は学生による教育力評価の中心に置かれており、すべての教育研究ユニットは教員の教育力評価に際して授業評価を用いなければならない。学科や学部等の判断によっては、授業評価以外の学生による評価が追加される場合もある。

ペンステートでは、学生による授業評価は1985年に教員評議会において実施が決議され、1987年から実施されてきた。当初は紙媒体で実施されていたが、2002年よりオンラインによる実施が試行されて以降、段階を踏んでオンラインによる実施が次第に広がってきた (Pennsylvania State University 2009)。現在では全面的にオンライン方式で実施されている。学生たちは、大学専用の学生用アプリから授業評価のサイトにログインして回答を送信するが、回答の匿名性は確保されている。

授業評価の改訂等の管理は学術部門を統括するプロボスト・オフィス (Office of the Executive Vice

President and Provost) が最終権限を有しており、全学の教員組織である教員評議会内部の教員人事委員会 (Senate Committee on Faculty Affairs) での議論による助言を受けながら管理がなされている。実施と分析、関連情報の提供などは学内の教授・学習センターであるシュライヤー教育研究センター (Schreyer Institute for Teaching Excellence) が責任を有している。

教員は自分の担当授業の評価結果にアクセスすることが可能であるが、授業評価結果のデータは教育研究ユニットの教員集団に帰属し、教員個人に帰属するわけではない。学科長など所属長の元で管理され、テニユア審査に利用されることになる。授業評価結果は公開されていない。それは、授業評価が、テニユア審査および教員のパフォーマンス評価など人事上の評価に用いられることを第一義的な目的としているためである。そのため、少人数科目を含めたすべての科目で授業評価を実施することが原則とされている。

(2) 学生による授業評価の構成

学生による授業評価は3段階の質問項目によって構成されている。全学共通項目、学科共通項目、そして教員個人の選択項目という3段階である。全学共通質問は以下の4項目である。「この科目を選択科目として履修しましたか?」「この科目でどのような成績が付くと予想しますか?」「この科目の全般的な質を評価して下さい。」「担当教員の全般的な質を評価して下さい」という4つの質問がなされる。

各学科は、教員間の相談により、専門分野や科目の特性を反映した15項目以内の質問を追加することができる。さらに、担当教員はこれらを補足するための質問項目を5つまで追加することができる。これらの利用に供するため、選択項目として177の質問が用意されており、学科と教員はこれらの中から選択することができる。これら選択質問項目は教員評議会によって承認を受けている。最後に、自由記述が2つ設定されている。「この科目であなたの学習を促進したものは何ですか?」、および「どのような改善があるとあなたの学習はより促進されると思いますか?」という2つの質問により、学生からの質的なフィードバックを

得ることが意図されている。

(3) テニユア審査の評価者に対する支援

学生による授業評価に関しては、学内の教授・学習センターであるシュライヤー教育研究センターにおいて各種の支援業務や学内への情報提供が行われている。以下では、関連するいくつかの資料を参照しながら、授業評価に関わる活動の一端に触れておきたい。これまで述べてきたように、ペンステートでは授業評価は人事決定上の必要性に即して導入・発展してきた。人事上の決定は被評価者の人生を左右する重たいものであり、それゆえにその決定に用いられる指標に対しては十分な理解が共有されている必要がある。

すでに述べたように、学生による授業評価は教育力評価の重要な指標ではあるが、教育力評価には多面的なエビデンスの提示がより有効である。その中で、授業評価の独自の意義と限界をどのように考えるかという点が重要である。学生による授業評価がアメリカの大学に導入され始めたのは1920年代であり、以後約1世紀にわたって様々な議論が重ねられ、関連する研究が手掛けられてきた。しかし、それらの成果を一般の教職員や管理運営者が包括的に理解することは困難である。ゆえに、授業評価に対する認識はとすると、万能論や無用論などの極論に傾いたり、個人の好みに帰属する問題と捉えられやすい。そうした事態を避け、授業評価の有効性と限界を冷静に認識するために、シュライヤーセンターは学内への資料や情報の提供を行っている。

内部レポートとしてウェブサイト上に掲載されている「授業評価の活用と分析に関するガイド」(Guide to Using and Analyzing the SRTE)では、教育の受け手としての学生に対してどのような質問が有効であるか、また、評価結果をどう解釈すべきかといった観点に関する助言が掲載されている(Enerson c.1997)。研究成果に基づけば、授業評価は適切に設計されれば、単なる人気コンテストではなく、教育の有効性に関する信頼性ある、かつ安定したデータとなりうる。授業評価を設計する側がどのような側面を測定したいのか、またそれらのうち授業評価が有効な指標となるの

はどれか、といった点について検討しながら設計する必要がある。そうした観点からどのような質問を選択すべきか、研究成果や過去の経験に基づいた候補質問リストが付されている⁷⁾。

また、シュライヤーセンターによって、教員評議会の教員人事委員会に提出されたレポートでは、授業評価に関する膨大な先行研究をレビューしながら、テニユア審査の評価委員会で同僚教員の審査を行う教員、および学科長、学部長、副学長などの管理運営者が、そのデータをどう解釈すべきかという観点からガイドラインと助言が提供されている(Senate Committee on Faculty Affairs 2017)。同文書では、授業評価はあくまで学生の認識に関するデータであり、学生の学習やその成果に関する指標ではないこと、また、授業評価はデータ収集の手段であり、学生はデータの提供者であってデータを解釈する立場にあるのは人事評価者であることが強調されている。その上でガイドラインとして以下の8つの観点が提言されている。

1. 学生による授業評価は教育力に関する複数の指標のひとつと捉える必要がある。
2. 人事評価の決定においては、当該教員の授業評価のデータは単一学期・年度だけでなく、時系列のデータが考慮される必要がある。
3. データの中央値や平均値に小さな相違が出るのは自然なことであり、小さな変化自体に重要な意味はない。
4. 外れ値は例外として扱うべきであり、教員の教育に関する代表的な評価と捉えるべきではない。
5. 中央値だけでなく、評価値がどう分散しているかにも注目すべきである。
6. 教員個人を個別に評価すべきである。評価や人事上の決定は他の教員との比較ではなく、独立のものとして行われるべきである。人事上の決定においては、教員を相互に比較したり、部局の平均値と比較したりすることは避けるべきである。
7. 外れ値や例外的ないくつかの学生コメントを強調するのではなく、頻出する評価値やコメントに焦点を当てるべきである。
8. 学生から相互に矛盾するコメントが出てくるのは

珍しいことではない。

人事評価者や管理職者は、人事上の決定に関与することに不安を覚えるが、授業評価が自分の大学でどのような経緯を辿ってきたのか、また、どのような関連する先行研究の成果があるのかを理解していないと不安は増幅してしまう。また、誤解に基づいた判断を導くことにもつながりやすい。授業評価はテニユア審査の一部を占めるデータに過ぎないが、そのデータを扱い、判断を下す上で十分な認識が共有される必要がある。同文書では、人事評価者が授業評価に対してしばしば直面する疑問を挙げながら、それに対する対処法が説明されている。

(4) 学生による授業評価に対する理解の共有と有効性を高めるための情報提供

上記の観点とも関連しつつ、シュライヤーセンターでは授業評価に対する理解を深め、またその有効性を高めるための各種の情報提供が行われている。例えば、授業評価に関する先行研究の成果をまとめたMcKinney (1997) をもとに、授業評価を巡る15の命題が簡易なクイズ形式として提示されている⁸。

1. 簡単で課題の少ない科目よりも、難解で課題の多い科目のほうが、学生の評価はやや高くなりやすい。
2. 一般的に言って、女性教員のほうが男性教員よりも高い評価を受けやすい。
3. 一般的に言って、年齢の高さや教育経験が学生の評価にネガティブな効果をもたらすことはない。
4. 研究業績の高い教員が授業評価で低い評価を受けるという傾向はみられない。
5. クラスサイズと学生の授業評価との間には小さな負の相関がみられる。
6. 学生による授業評価結果には専門分野の影響がみられる。
7. 一般的に言って、学生が期待する成績と授業評価結果の間には小さな正の相関がみられる。
8. 記名式の授業評価は、無記名の場合よりポジティブな結果になる傾向がある。

9. 研究成果によると、学生の授業評価結果は同じ性別を好む傾向がわずかにみられる。つまり、男子学生は男性教員を、女子学生は女性教員を高く評価する傾向がある。
10. 一般的に言って、教員の教育能力に対する評価には、教員の親切さや熱意が関係している。
11. 下級生向けの科目が上級生向けの科目よりも評価が高くなるという傾向はみられない。
12. 共通の質問項目に数項目答えさせるほうが、多くの選択項目に答えさせるよりも人事上の（総括的な）決定には妥当なデータを提供する。
13. 教員の能力に関して、在学生と卒業生の評価の間には高い正の相関がみられる。
14. 学生による授業評価によって科目に対する満足度と効果を測ることができるが、それと同じ精度で教員に対する満足度と効果を測ることはできない。
15. 教員のスキルに対する学生の評価は、学生の達成度との間に緩やかな正の相関がみられる。

これらの観点に対する理解を持つことは上記(3)で述べたテニユア審査の評価に関わる内容とも密接に関係するだろう。

一方、授業評価がオンラインによる回答方式へ移行して以降、学生による回答率の低迷が新たな課題となっている。従来の紙ベースの回答方式では学期終盤の授業中に一定時間を取って質問紙を配布し、学生に回答させていたが、オンライン移行後はより学生の自主性に任される形となったため、履修学生による回答率をいかに向上させるかが課題となっている。回答率を向上させ、授業評価データの信頼性を高めるために個々の教員が行っている工夫を集めたサイトには、過去に教員がとった具体的な方策が掲載されている。以下の10項目に分類して、項目ごとに、履修学生の回答率70%以上を達成した学内教員が行った工夫の例が掲載されている⁹。

1. 学生による授業評価の結果に応じて実践した改善について学生たちに伝える。
2. どのようなフィードバックを書けば教員の授業改

善の助けになるかを示す。

3. 学期を通して学生とのラポール（相互信頼）を形成する。
4. 科目の中にフィードバックの文化を形成する（例えば、学期中に他の形態のフィードバックを収集する機会を設ける）。
5. 学生が授業評価を記入するための時間を確保する、あるいはそのための教室を予約する。
6. 授業評価の実施期間中にリマインダーを送る。
7. 教員が学生による授業評価に価値を置いていることを示す。
8. 学生たちが授業評価の存在を認識していることを確認する。
9. 学生たちに授業評価のプロセスを説明する。
10. 学生たちに、学期末試験に向けた準備へのインセンティブを持たせる。

5. おわりに

以上、州立研究大学の事例に沿ってアメリカの教育力評価の実態をみてきた。明らかにできたことは、主に以下の4点である。①本稿で対象とした事例では、教員評価においてテニユア審査が重視されており、大きく、研究、教育、サービスの3つの観点から評価がなされている。②教育力評価に関しては複数のガイドラインやステートメントが重層的に存在し、評価の方法やプロセスが枠付けられている。③教育力評価には複数の指標を用いることが奨励されており、学生による授業評価が最も主要な資料として用いられている。④授業評価データの適切な活用と判定、また評価の有効性を高めるために支援や情報提供が行われている。本稿を通して個別事例における教育力評価の制度的側面についておよそ把握できたといえる。その一方で、実際の運用について、より実態に即して検討する余地が残されている。例えば、テニユア審査の3つの観点の中で教育力評価にどのような比重が置かれているのか、また、教育力評価において授業評価以外の指標がどのように収集・活用されているのかといった点などである。これらの点に関しては、学科や学部における運用の仕方にアプローチする必要があるだろう。ま

た、他大学のケースの検討を加え、アメリカの教育力評価、および教員評価の全体像に迫ることも今後の課題である。

【参考文献・論文】

- AAUP (1970). *1940 Statement of Principles on Academic Freedom and Tenure with 1970 Interpretive Comments*, Washington DC: American Association of University Professors.
- Enerson, D. M. (c.1997). *Guide to Using and Analyzing the SRTE*. Schreyer Institute for Teaching Excellence, Pennsylvania State University. Retrieved July 30, 2020, from http://www.schreyerinsitute.psu.edu/pdf/Guide_to_Using_and_Analyzing_the_SRTE.pdf
- Finkelstein, M. J. (2002). Tenure. In James F. Forest & Kevin Kinser (Eds.), *Higher Education in the United States: An Encyclopedia*, Santa Barbara, CA: ABC-CLIO, 662-667.
- 深堀聰子編 (2015). 『アウトカムに基づく大学教育の質保証—チューニングとアセスメントにみる世界の動向—』東信堂。
- 福留東土 (2017). 「アメリカの大学における学問の自由と大学の自治—AAUPの活動を中心に—」大桃敏行編『ガバナンス改革と教育の質保証に関する理論的・実証的研究ワーキングペーパー』Vol.3、97-110頁。
- 福留東土 (2020). 「アメリカの大学教授職」有本章編『大学教授職の国際比較—世界・アジア・日本—』東信堂、57-77頁。
- 栗田佳代子 (2006). 「アメリカにおける on-line 型授業評価—事例を中心に—」大学評価・学位授与機構編『大学評価・学位研究』第4号、105-113頁。
- McKinney, K. (1997). *What Do Student Ratings Mean?* The National Teaching & Learning Forum 7 (1), 2-4.
- Pennsylvania State University (2009). *Penn State's Online SRTE Project: History & Overview*. Retrieved July 30, 2020, from <http://www.srte.psu>

- edu/pdf/SRTE_UpdateHandout_10-8-09.pdf
- Pennsylvania State University (2015). *2015 Penn State Faculty Handbook*. Retrieved July 30, 2020, from <http://provost.psu.edu/wp-content/uploads/sites/36122/2016/02/2015-Penn-State-Faculty-Handbook.pdf>
- Pennsylvania State University (2016). *Our Commitment to Impact: The Pennsylvania State University's Strategic Plan for 2016 to 2025*. Retrieved August 1, 2020, from <https://strategicplan.psu.edu/files/2016/12/Our-Commitment-to-Impact-2016-2025.pdf>
- Pennsylvania State University (2018). *AC23 Promotion and Tenure Procedures and Regulations*. Retrieved August 1, 2020, from <https://policy.psu.edu/policies/ac23>
- Pennsylvania State University (2020). *Administrative Guidelines for AC23: Promotion and Tenure Procedures and Regulations 2020-2021*. Retrieved August 1, 2020, from <https://www.vpfa.psu.edu/files/2020/07/2020-2021-Administrative-Guidelines-Final-Updated-7.20.2020.pdf>
- ピーター・セルディン編 (大学評価・学位授与機構監訳、栗田佳代子訳) (2007). 『大学教育を変える教育業績記録—ティーチング・ポートフォリオ作成の手引—』玉川大学出版部。
- ピーター・セルディン & エリザベス・ミラー (大学評価・学位授与機構監訳、栗田佳代子訳) (2009). 『アカデミック・ポートフォリオ』玉川大学出版部。
- Senate Committee on Faculty Affairs, Pennsylvania State University (2017). *Student Rating of Teaching Effectiveness (SRTE) Evaluations: Effective Use of SRTE Data*. Retrieved August 6, 2020, from http://www.schreyerinstitute.psu.edu/pdf/EffectiveUseofSRTEData_Linse_Senate_3-14-2017.pdf
- Vice Provost for Academic Affairs and the Office of Planning and Assessment, Pennsylvania State University (2017). *Faculty Tenure Rates Annual Report*. Retrieved August 3, 2020, from <https://www.vpfa.psu.edu/files/2017/11/Faculty-Tenure-Rates-Annual-Report-January-2017-yp91ba.pdf>
- 山岸直司 (2014). 『米国高等教育における学習成果アセスメント—背景・論理・政治プロセス』東京大学大学院教育学研究科博士学位論文。
- 吉永契一郎 (2007). 「FDの前提条件としての教員評価—コロラド大学ボルダー校の事例から—」有本章編『FDの制度化と質的保証<前編>』(高等教育研究叢書91)、広島大学高等教育研究開発センター、18-30頁。

【注】

- 1 American Association of University Professors (AAUP), Tenure. Retrieved August 7, 2020, from <https://www.aaup.org/issues/tenure>
- 2 2020年8月現在、AAUにはアメリカ、カナダの研究大学65大学が加盟している。
- 3 ハンドブックの最新版は本稿執筆時点で更新中であり、公開されていないため、以下の記述は2015年度版の内容に基づく (Pennsylvania State University 2015)。
- 4 以上の内容は、筆者が2014、2015、および2017年度に現地で開講した集中講義「比較大学経営論」において、当時教員担当副プロボスト (Vice Provost for Academic Affairs) であったブラニー・ボーエン (Blannie E. Bowen) 教授による特別講義“Responsibilities of the Vice Provost for Academic Affairs”の内容も参考としている。また、テニユア審査には、個別ケースに応じるため、いくつかの例外な規定が存在し、それぞれにガイドラインが定められている。
- 5 ティーチング・ポートフォリオについてはセルディン編 (2007)、アカデミック・ポートフォリオについてはセルディン & ミラー (2009) が参考になる。
- 6 セルディン編 (2007) の第1部では、ティーチング・ポートフォリオを作成する目的として、テニユア審査に加えて、教育活動の自己省察、補助金等申請、教育を推進する大学環境の促進、教育賞の応

募、求職書類の一部、ポスト・テニユアレビューの根拠資料、若手教員との教育経験の共有、将来世代教員の参考、といった多様な目的があり、使用目的に応じてポートフォリオに含まれる内容が変わることが示されている。

- ⁷ 一方、同文書では、授業評価を授業改善のためのデータとして活かす際には、授業内容の改編など、質的な情報を併せて検討する必要がある、他のデータと組み合わせて検討する必要性が高まると述べられている。こうした観点に立つと、上述したティーチング・ポートフォリオが有効な手段となりうる。

- ⁸ Schreyer Institute for Teaching Excellence, Pennsylvania State University, “Test Your Assumptions about Student Evaluations.” Retrieved July 31, 2020, from <http://www.schreyerinstitute.psu.edu/pdf/McKinneyStudentRatingsQuizandAnswers.pdf>

- ⁹ Schreyer Institute for Teaching Excellence, Pennsylvania State University, “Faculty Strategies for Encouraging their Students to Fill out the SRTEs.” Retrieved August 10, 2020, from <http://www.schreyerinstitute.psu.edu/IncreaseSRTERespRate/>

イギリスにおける大学教員の教育力評価 — 学生視点による評価 —

田 中 正 弘

筑波大学准教授

[キーワード] 質保証、学生参画、学生視点、年次質保証報告書、イギリス

はじめに

イギリス（本稿はイングランドのみを扱う）において、「高等教育質保証機構」（Quality Assurance Agency for Higher Education: QAA）は、6年ごとに実施される機関別評価の重要な根拠資料として、受審機関に在籍する学生（通常、学生自治会）に「学生意見書」（student submission）の提出を依頼している。この意見書には、教員の教育力など、学生が受けた教育の質について、彼ら／彼女らがどのように考えているかが、自ら集めたデータの分析を基に詳細に記載されている。

学生意見書の内容は、機関別評価の結果に強い影響を及ぼすものであり、情報の正確さを求められる。よって、執筆準備にかかる学生の負担は小さくない。この負担を軽くするための工夫として、学生が簡易な「年次質保証報告書」（Annual Quality Report）を毎年作成し、その内容を学生意見書に反映させることを、QAAは推奨している。この報告書は、イギリスの学生が教員の教育力をどのように評価しているか（学生視点の評価）を知る貴重な資料となり得る。

そこで、本稿は、学生が作成する年次質保証報告書の内容を、4校（ポーツマス大学、リンカーン大学、オックスフォード大学、マンチェスター大学）の事例から、分析してみたい。そしてこれらの報告書の作成が大学の改善にどのように活かされたかを議論した

い。さらに、これらの作業を通して、我が国への示唆を得ることも、研究の視野に入れたい。

本項は三節で構成される。第一節で、QAAが作成した年次質保証報告書の執筆ガイダンスを参照することで、QAAは、どのようなデータを用いてどのような提言をすべきだと、学生にアドバイスしているかを把握する。第二節で、執筆ガイダンスを作成する際の参考とされた年次質保証報告書の中から4校を選出し、実際に学生がどのような報告書を作成したかを明らかにする。そして、これらの分析結果を土台に、第三節で、日本への示唆を提示したい。

I. QAAの執筆ガイダンス

QAAは、学生がより説得力・影響力のある年次質保証報告書を作成するには、報告書の執筆ガイダンスが必要だと考えた。そこでQAAは、「全国学生自治会」（National Union of Students: NUS）の協力を得つつ、「学生参画組合」（Student Engagement Partnership: SEP）と共同で、ガイダンス（How to Write an Annual Quality Report）を作成し、2017年3月に公表した。このガイダンスは下記のように三部構成になっている。

Part 1 : Creating an evidence base

Part 2 : Structuring your report

Part 3 : Developing recommendations

第一部は、証拠に基づく報告書の作成を促している。そして、独自に集めるデータだけでなく、既存データの利用を学生に勧めている。参照すべきデータには、最終学年（学士課程）の学生を対象とする「全国

学生調査」(National Student Survey: NSS)、民間企業(i-graduate)が調査を実施する「留学生満足度指標」(International Student Barometer: ISB)、「高等教育アカデミー」(Higher Education Academy: HEA)が隔年で行う「大学院生学習行動調査」(Postgraduate Taught/Research Experience Surveys)、大学が独自に行う学内調査、学生自治会による調査、および、授業評価アンケートの結果などがあげられている。また、入学希望者向けに公表することが義務づけられている主要データ(Key Information Set)なども参照すべきだと、助言している(QAA 2017a)。

ガイダンスの第一部は、上記のような量的データだけでなく、学内に散らばる質的データの活用も勧めている。例えば、プログラム単位で毎年作成されるモニタリング報告書、各プログラムの学生代表の声、委員会の議事録などを用いると良いとされている(QAA 2017a)。なお、これらの情報を学生に適切に提供することは、QAAの機関別評価で審査されるため、大学は学生(学生自治会)への情報提供を積極的に行うようになった。

ガイダンスの第一部は、学生自治会が独自のデータを集める際の工夫として、学生自治会が主催する懇親会(Go Out and Talk: GOATと呼ばれる)において在校生の「生の」声を聞くことを勧めている。というのも、この懇親会の場で、学生が不満に感じていることを直接聞き出せるだけでなく、質問紙調査の質問項目が答えやすいものであるかも事前に確認出来るからである。それから、特定のテーマに関する「座談会」(focus groups)を開催し、学生の多様な意見を収集することを勧めている。なお、この座談会に多様な背景を持つ学生を参加させるべき、という但し書きが加えられている(QAA 2017a)。

以上のように、ガイダンスの第一部は、多様な量的・質的データを用いて、教育力の評価を多角的な視点から証拠に基づいたものにすることを学生に期待しているといえる。

次に、ガイダンスの第二部は、報告書の構成について説明している。この第二部によると、報告書の分量は、上限を6,000語(A4で20頁以内)に設定すると良

い、とのことである。報告書の体裁は、学術論文のように、題名、要旨、目次、はじめに、主文、おわりに、改善案、資料の順に整えることが示されている。なお、資料の節において、データの単純集計結果や質問紙の質問項目を付加しておくことが強調されている(QAA 2017b)。

上記のように、ガイダンスの第二部は、研究者(大学教員)が報告書を読むことを鑑みて、学術論文の体裁に沿うべきだと説いている。

最後に、ガイダンスの第三部は、学生側から改善案を提示することの重要性に言及している。この第三部は、改善案にSMART(Specific, Measurable, Achievable, Result-oriented, Time-bound)の要素を含めることが望ましいと、説明している。加えて、証拠に基づいた改善案にすべき、とも述べられている(QAA 2017c)。

改善案を提示せずに学生側の不満を伝えるだけでは、教職員との良好な協働関係を築けないだろう。しかし、SMARTの要素を含んだ改善案の作成は、経験の乏しい学生にとって容易なことではないと思われる。そこで、学生がどのような改善案を作成したのか、次節において、4校(ポーツマス大学、リンカーン大学、オックスフォード大学、マンチェスター大学)の事例で確認したい。

II. 4校の事例

1. ポーツマス大学の事例

ポーツマス大学の学生自治会は、2014年8月に、年次質保証報告書(2013-14年度)を公表した。この報告書はNSSの質問項目に従って、結論の章も含めて8章で構成されており、その頁数は資料も含めると54頁という、大作となった。報告書で参照されたデータは、自治会が6週間に亘って開催する「個別学習相談」(Question of the Week)、自治会が独自に実施する「学生満足度調査」(Student Voice Survey)、NSS、「学生が選考する教員表彰」(Student Led Teaching Award)、学生が参加した学内会議の議事録、およびその他の二次資料である(University of Portsmouth Students' Union 2014a)。

これらのデータを用いて、学生自治会は具体的にどのような分析を行い、そしてその分析結果を踏まえてどのような提言を行ったのかを、各章ごとに簡潔に述べたい。

第2章は、学習経験(主に教育への満足度)について記述している。例えば、2013年度NSSの結果によると、ほとんど(88%)の学生は教育に対して満足しており、その割合は全国平均(86%)をわずかに上回っている。ただし、少数の教員は教育への情熱を失っているように見えた、などの意見が学生満足度調査であげられており、改善の余地は残されていると述べられている。そして、改善案として、教育の質のばらつきを是正するために、グッドプラクティスを普及させる仕組みを大学と学生自治会が共同で開発することを提案している(University of Portsmouth Students' Union 2014a)。

さらに、第2章は、学部学科間のコミュニケーション不足が「複数の専門領域を学びたい学生」(joint honours students)の不利益(二つの領域の必修科目が同一時限に開講されているなど)につながっていると指摘している。この指摘を踏まえ、改善案として、大学は学部学科間のコミュニケーションの内容を学生と協働で評価すべき、と主張している(University of Portsmouth Students' Union 2014a)。

第3章は、成績評価とフィードバックを分析している。この章で、学生満足度調査において、成績の評価基準が不明瞭であったと回答した学生が三分の一(34%)程度いたことに懸念が示されている。加えて、各科目の課題提出時期が重なる傾向にあることへの強い不満が各種調査(学生満足度調査やNSSなど)で表明されており、この点にも強い懸念を示している。これらの懸念払拭のためには、課題提出や試験の期日をあらかじめ分散する形で固定しておくべきだ、という改善案が示されている(University of Portsmouth Students' Union 2014a)。

もう一つの分析対象であるフィードバックに関して、第3章は学生満足度調査の結果を参照し、大多数(84%)の学生が期限(実働20日間)以内にフィードバックは行われていたと回答したことを好意的に表現

している。ただし、フィードバックの内容に改善の余地が多々あることも指摘している。例えば、「フィードバックはありきたりの内容で、個々の学生の学びに十分対応したものになっていない」、「教員によって、フィードバックの質がバラバラである」、「より高い評価を得るには何が足りなかったのかが書かれていなかった」ので、「イライラした」(University of Portsmouth Students' Union 2014a: 20)などの指摘が自由記述欄に書かれていたのである。このため、第3章は、フィードバックの質を学生とともに審査するワーキンググループの設立を、改善案として唱えている(University of Portsmouth Students' Union 2014a)。

第4章は、主に時間割とセメスター制の問題について、個別学習相談や学生満足度調査などの意見を基に、議論している。そして、時間割検討委員会への学生の参加やセメスター制を通年制に戻すことなどが、改善案として提示されている。さらに、イスラム教徒の礼拝のための専用スペースの確保を大学に要求している(University of Portsmouth Students' Union 2014a)。この要求には、学生の多様な背景を尊重すべきだというNUSの信念が明確に反映されており、興味深い。

年次質保証報告書には、学生の不平不満、およびその解消の要求だけがかかれているわけではない。実際に、教育施設について述べている第5章では、24時間週7日開いている図書館や、IT設備の充実、図書館の改修計画などに対して、好意的な声が多く集まったことを高く評価している。好意的な声は、第6章のチューター制やキャリアサポートなどでも参照されている(University of Portsmouth Students' Union 2014a)。

第7章のテーマは学生参画である。この章では、学生参画に関する学生自治会の反省点が、学生満足度調査の結果を基に吐露されている。その反省点とは、具体的に、学生の声を踏まえてどのような改善が行われたのかについてのフィードバックがなされていない、と回答した学生が過半数(57%)を超えたことである。この結果は、教育課程の学生代表が誰なのかを知らなかった学生が多々いたことから、改善結果を学生に伝える課程代表制の機能不全に原因があると結論づけら

れた (University of Portsmouth Students' Union 2014a)。

ポーツマス大学の年次質保証報告書の目次がNSSの質問項目を模倣しているのに対して、リンカーン大学の報告書の目次は、学生自治会の問題関心を反映しており、この点で差異が見られる。そこで、次項で、リンカーン大学の報告書の内容を調べてみたい。

2. リンカーン大学の事例

リンカーン大学の学生自治会が提出した年次質保証報告書 (2014) は、5章 (学習・教育、大学施設、カリキュラム、フィードバック、学習支援) で構成されている。この報告書で参照された主なデータは、学生代表会議やGOATであげられた学生の声、およびNSSなどの学生調査の結果である。リンカーン大学の報告書の特徴は、大学全体というよりは、後述するように、学部レベルに固有の問題を取り扱っていることである。

第1章「学習・教育」は、芸術学部の学生が支払いを余儀なくされる「隠れた費用」(Hidden Course Costs)に着目している。芸術学部の学生は、受講科目の成果物の提出の際に、発色の優れた上質紙への印刷を“間接的に”要求されることがある。ここで、間接的とは、上質紙を使えとは教員から直接言われないものの、質の低い紙を使うと評価が下がることから、良い成績を取りたいならば上質紙を使わざるを得ないということである。上質紙の購入補助として、学生一人当たり、年30ポンドが支給されるものの、全く足りないという声が寄せられている。このため、よい成績を得るためには自腹を切れ、という仕組みはおかしいと報告書で指摘しているのである (University of Lincoln Students' Union 2014)。

第1章は、オンライン上で資料の共有と課題の提出が可能となるBlackboardのシステム改善の必要性や、提出課題の剽窃の有無をチェックするTurnitinの利用状況の改善など、教育設備の充実にも言及している。同様に、第2章「大学施設」においても、完全なる24時間週7日 (クリスマスやイースターを含む) 開室の実現に向けた図書館への投資を要望している

(University of Lincoln Students' Union 2014)。

第3章「カリキュラム」は、時間割の通知が遅いこと (授業開始の一週間前であること) を問題視している。時間割が通知されてから直ぐに受講希望の科目を決めなければならないため、受講漏れが生じてしまっている。よって、2014-15年度のカリキュラムでは、2年生以上は8月25日までに、1年生は9月19日までに、時間割を通知するよう、大学執行部に求めている。その他には、出席の確認に時間がかかりすぎている授業があるため、その確認方法を改善するよう切望している (University of Lincoln Students' Union 2014)。

第4章は、フィードバックの課題点を列挙しており、ポーツマス大学と同様に、ここに学生の強い不満があることが分かる。リンカーン大学では、フィードバックの期限を実働20日以内としている。しかし、この期限が守られていないという報告が多くの学生から出されている。加えて、フィードバックの内容は、今後の学習の発展に役立たないという報告も散見された。それから、評価が無記名で行われていない事例があったことにも、強い不満が寄せられている。ただし、不満ばかりでなく、心理学部における、評価に関する学生と教員のコミュニケーションを円滑にする工夫が、グッドプラクティスとして紹介されている (University of Lincoln Students' Union 2014)。

第4章は、学生参画の推進に関する提言を行っている。例えば、学生が学内の教育改善計画の立案に参画すべき、設備の改善計画に学生の意見を取り入れるべき、などの意見が述べられている。第5章「学習支援」においても、学生が大学と密接に協働することによって、学習支援の環境整備が可能になると主張されている (University of Lincoln Students' Union 2014)。

リンカーン大学やポーツマス大学の報告書と異なり、オックスフォード大学の報告書は、グッドプラクティスの紹介に特化している点で興味深い。次項で、オックスフォード大学の報告書の具体的な内容を記述してみる。

3. オックスフォード大学の事例

学生自治会が作成したオックスフォード大学の年次

質保証報告書(2014-15年度)は構成がシンプルで、3章(学生参画、質の問題、質の向上)しかなく、14頁と、コンパクトにまとめられている。参照されたデータも、座談会の結果、NSS、学内で実施された学生満足度調査、および学生自治会による「教育の未来像調査」(OUSU Education Vision Survey)、という四種類のみである。

第1章「学生参画」は、大学全体の学生参画の状況を概ね良好であると判断している。このため、改善案は、NSSの回答率を高めるよう大学に要望している程度で、深刻な内容にはなっていない。第2～3章で分析される教育の質に関しても、概ね良好とされている。ただし、細かな点で数多くの改善案が下記のように提示された(Oxford University Student Union 2014)。

第一に、博士課程の学生が担当した授業について受講経験のある学生に尋ねたところ、17%の学生が何らかの問題を指摘した。この調査結果を踏まえて、博士課程の学生に提供している教育訓練の機会の拡充を、改善案として要望している。

第二に、学費とは別に追加の出費(学習の一環として、物品購入や旅費支出)が必要なことをあらかじめ知っていたかについて尋ねたところ、知らされていなかった、と回答した学生が少数(学部16%、大学院10%)ながら存在した。そこで、入試情報の中に追加支出の額を明記するよう、改善案として求めている。

第三に、研究指導教員の教育の質への満足度を、博士課程の学生に尋ねたところ、指導教員とのコミュニケーションなどの満足度が期待していたよりも低いことがあらわとなった。このため、各研究科は研究指導の質をモニタリングする責任を強化すべきだとの提案が行われた。

第四に、博士課程の学生に大学で(給与をもらって)教育する機会は十分にあるかを尋ねたところ、十分ではないという回答が目立った。また、その機会がいかなる選考を経て提供されるのかが不明瞭だ、という意見も多々出されていた。これらを踏まえて、改善案として、各研究科は教育機会の告知や選考過程の明確化などの点で、学内の優れた取組みを参考にすべきとさ

れた。

第五に、成績評価とフィードバックの方法に未だ改善の余地があることが調査の結果で明らかとなったため、内部質保証組織がその改善に取り組むよう提言されている。また、剽窃に関する学内ルールの周知の徹底も、改善すべき課題とされた。

第六に、内部質保証組織の学生代表とのコミュニケーション不足を改善するよう指摘されている。なお、この改善は大学だけでなく、学生自治会にとっての課題でもある、とされた。それから、全学だけでなく、部局レベルの内部質保証の取組みにも、学生自治会が参画すべきだと提案されている。そして、そのためにも、学生自治会が学生代表を評価者として訓練する制度の拡充が必要であると述べられた。

上記の三大学の報告書とは異なり、マンチェスター・メトロポリタン大学の報告書は、ポンチ絵のスタイルを採用しており、“カジュアル”な印象を受ける。次項で、この報告書の内容を記述したい。

4. マンチェスター・メトロポリタン大学の事例

マンチェスター・メトロポリタン大学の学生自治会が作成した年次質保証報告書(2014)は、1頁で主の一つのトピックを扱う、ポンチ絵のスタイルとなっている。報告書の中で引用しているデータは、そのほとんどが、独自に実施したアンケート調査の結果である。このため、章立て(学生代表、質保証の概要、学生フォーラム)は独自の関心に沿ったものとなっている(Manchester Metropolitan University Students' Union 2014)。

第1章「学生代表」では、学生自治会が開催した学生代表会議や学生座談会で話し合われた内容などが紹介されている(Manchester Metropolitan University Students' Union 2014)。ところが、その内容は、学生代表の訓練のあり方などについてのものであり、大学に対して何かを提言する形になっていない。よって、読者が誰なのかが不明瞭になってしまっている。

第2章「質保証の概要」では、学期途中に休みの週があることの是非や学習支援の満足度、オンライン学習の利用度などについて、学生自治会によるアンケート

調査の結果を説明している (Manchester Metropolitan University Students' Union 2014)。とはいえ、どれも満足度が総じて高かったことにより、いずれも改善案が示されていない。このため、単なる結果発表になっている。

第3章「学生フォーラム」では、大学や学生自治会の改善点について、オンラインで学生の声を集めたことが書かれている (Manchester Metropolitan University Students' Union 2014)。ここで集められた声は、残念ながら、施設設備(学食など)の改善に対する要求ばかりで、教育の内容に関するものはない。

報告書の最終頁に、学生自治会が着手すべき事柄が、行動計画としてまとめられている。ただし、行動計画の主語はあくまでも学生自治会であって、大学ではない。このため、この報告書を受けて、大学は何をすべきかが伝わってこない。この点で、先記した3大学とは異なる報告書となっており、年次質保証報告書の内容を大学の教育改善につなげることが容易でないことを、あるいは、学生が説得力・影響力のある報告書を作成することが、いかに難しいかを物語っている。

では、学生自治会が作成した年次質保証報告書が教育改善にどのようにつながったのかを、ポーツマス大学の事例を参考に、次節で概説してみたい。

5. 改善実践例 (ポーツマス大学)

ポーツマス大学の学生自治会は、年次質保証報告書(2013-14年度)の提言を受けた大学がいかなる改善を試みたかについて、年次質保証報告書(2015-16年度)で示している (University of Portsmouth Students' Union 2016)。主な改善点(未達を含む)は以下の通りである。

第2章の改善案—教育の質のばらつきを是正するため、グッドプラクティスを普及させる仕組みを大学と学生自治会が共同で開発する—について、残念ながら、大学側の努力の跡が見られないと結論づけている。もう一つの改善案—大学は学部学科間のコミュニケーションの内容を学生と協働で評価すべき—について、そのための会議が大学と学生の双方の関係者を集

めて開催されるようになったと、高く評価している。

第3章の改善案—課題提出や試験の期日をあらかじめ分散する形で固定しておくべきだ—に関して、大学は、その改善を試みている、と評価されている。具体的に、副学長(学生担当)が試験日と課題提出日が重ならないように努めてくれたとのことである。さらに、教務課の職員が試験日の公表を早める努力をしてくれたと記述されている。もう一つの改善案—フィードバックの質を学生とともに審査するワーキンググループの設立—について、大学執行部と学生自治会が協働して、フィードバックの質を審査するようになったと述べられている。

しかしながら、フィードバックの内容が今後の学習の改善に役立たないことがあるという指摘に対しては、そこまで踏み込んだ質の審査は行われなかった、と吐露されている。加えて、フィードバックのガイドラインを明記した「成績評価・フィードバック憲章」(Assessment & Feedback Charter)の策定が進まなかったことも、反省点として記述されている。

第4章の改善案—時間割検討委員会への学生の参加やセメスター制を通年制に戻すことなど—について、時間割検討委員会への学生の参加は実現しなかったものの、学生代表が各種会議でこの議題を提議してくれたため、課題への理解が進んだと述べられている。その一方で、セメスター制を通年制に戻すことは非現実的な提案であったのか、その後どのような議論が行われたかなどの言及が一切ない。

以上のように、ポーツマス大学学生自治会は、自らの改善案がどのように実現されたかを報告書にまとめている。全ての改善案が実現されたわけではないものの、大学の対応をモニタリングすることは、報告書の作成の意義を鑑みると、重要な活動といえる。ところが、他の三大学の学生自治会は、モニタリング結果を公表していない。このため、モニタリングそのものを行っているかどうか定かではない。この点は、学生自治会にとって、改善すべき課題となっている。

改善点は残されているが、学生自治会が作成する年次質保証報告書は、イギリスの学生が教員の教育力をどのように評価しているか(学生視点の評価)を知る貴

重なる資料だといえる。よって本稿は、日本の大学においても、学生(自治会)が類似の報告書を作成することを、内部質保証活動の一環として提案したい。

しかし、日本の学生に報告書の作成を突然依頼しても、おそらく対応できないだろう。そこで、イギリスの学生自治会は報告書の作成を、どのような組織体制で行っているのか、本稿で引用した四大学を参考に、簡潔に説明したい。

6. 学生自治会の組織体制

イギリスの学生自治会は通常、「自立した慈善団体」(independent charity)である。ここで、自立したとは、経済的に自立している意味を含む。例えば、ポーツマス大学学生自治会は、営利企業「Portsmouth Students' Union Trading Ltd」を有しており、この企業の利益を自治会の運営費に充てている。2007年に設立されたこの企業は、2013年の利益が10万ポンド(約1,700万円)に達しており、学生の会費だけで運営していたころよりも、多くの職員を雇い、より多様なサービスを学生に提供できるようになった。2019年の時点で、学生自治会は5人の「学生職員」(sabbatical officers)を雇用している。彼ら／彼女らは、一年間フルタイムで働くために、学業を中断(sabbatical)しており、1年の任期終了後に学業に戻ることになる。彼ら／彼女らが、業務の一環として、年次質保証報告書の作成を担っているのである。

ポーツマス大学学生自治会と同様に、リンカーン大学学生自治会にも営利企業がある。この企業の2019年度の利益は、£3,191,674であった。この額は学生自治会の年間収入(£4,838,074)の約66%にもなるのである。この潤沢な資金を用いて、学生自治会は専任スタッフを60人近く雇用し、報告書の作成も含めた多様な活動を行っているのである。潤沢な資金を用いて学生を常勤で雇い、彼ら／彼女らが業務として内部質保証に関わるという構図は、オックスフォード大学やマンチェスター・メトロポリタン大学の学生自治会にも当てはまる。

以上のように、イギリスの学生自治会にとって、年次質保証報告書の作成はボランティア・ワークではな

い、といえる。それは給与をもらった専門家が行う業務なのである。この点を踏まえて、次節で日本への示唆を提示したい。

III. 日本への示唆

本稿は、イギリスにおける大学教員の教育力を、学生視点でどのように評価しているかを明らかにするため、学生自治会が作成する年次質保証報告書の内容を吟味した。そしてその成果を踏まえて、以下の二つの点を、日本への示唆として強調したい。

第一に、学生に教育の質(大学教員の教育力)を評価してもらうことは、大学と学生の双方にとって有益だということである。なぜなら、大学にとっては、受益者である学生の視点から自らの教育の質を評価してもらうことは、大学(教員)が気づけなかった課題を知る良い機会となり得るからである。そして、その課題の解決に真摯に取り組めば、学生(顧客)の満足度を高められるからともいえる。学生にとっては、自らの改善案が実現されれば、それが自らの教育経験の価値を高めることにつながるかもしれないからである。さらに、学生が内部質保証の活動に参画することは、彼ら／彼女らの「所属意識」(sense of belonging)を高めるという研究成果(Brand and Millard 2019)がある。

第二に、外部質保証の仕組みに学生視点の評価を取り込むことは、認証評価機関にとって有益だということである。なぜなら、大学が作成する自己評価報告書だけで学外者が評価しようとすると、大学が認識していない(認識したくない、明記したくない)課題を知ることは困難であるため、適切な評価にならない恐れがあるからである。事実、「学生FDサミット2016夏」において、ある学生が「私は先生同士でカリキュラムについて話し合ってもらいたいです。同じ内容の講義がいくつもあったり、逆に、習っていないのに、そんなことも知らないのかという先生がいたりするからです」と発言したので、この学生の所属大学の認証評価報告書を調べたところ、体系的な教育課程が編成されているという高い評価が付されていたことがあった(Tanaka 2019)。この評価は、大学の主張を鵜呑みにした結果かもしれない。

上記した二つの点を踏まえて、本稿は、日本において、学生に年次質保証報告書を作成してもらうことを、内部（外部）質保証活動の一環として提案したい。ただし、イギリスの学生自治会のような経済的に自立した学生組織は日本にほとんどないため、大学や認証評価機関による経済的支援（質保証に参画する学生に給与を支払うことなど）が必要だと思われる。

最後に、学生が質保証に参画する制度が機能するには、教員と学生の間の信頼に基づく協働関係が重要である。このことは、例示した4校の報告書の中で繰り返し強調されていたことである。加えて、その信頼を得るための工夫として、例示した4校の学生自治会が問題ある教員への個人攻撃を意図的に避けていたことを注記したい。つまり、学生視点による教員の教育力評価は、個人への評価ではなく、教育課程全体への評価なのである。この点は、日本に導入する際に気をつけたいことであろう。

我が国において、学生視点による評価制度がより良いものとなることを切に願い、本稿の結びとする。

【謝辞】

本稿は、JSPS科研費（18K02719）、基盤研究（C）（H30-32）「我が国の学位プログラム化の是非を問うーイギリスの経験から検討するー」（研究代表者：田中正弘）の助成を受けた研究成果の一つである。

【参考文献】

- Brand, S. and Millard, L. (2019) "Student Engagement in Quality in UK Higher Education: More than assurance", in Tanaka, M., *Student Engagement and Quality Assurance in Higher Education: International Collaborations for the enhancement of learning*, London: Routledge, pp.35-45.
- Manchester Metropolitan University Students' Union (2014) *Student Voice: Second Term Report*, April 2014
- Oxford University Student Union (2014) *Annual Quality Report 2014/15: Reflecting on a year of student engagement and representation at the University of Oxford*, Oxford: OUSU
- Quality Assurance Agency for Higher Education (2017a) *How to Write an Annual Quality Report, Part 1: Creating an evidence base*, London: Student Engagement Partnership
- Quality Assurance Agency for Higher Education (2017b) *How to Write an Annual Quality Report, Part 2: Structuring your report*, London: Student Engagement Partnership
- Quality Assurance Agency for Higher Education (2017c) *How to Write an Annual Quality Report, Part 3: Developing recommendations*, London: Student Engagement Partnership
- Tanaka, M. (2019) "Student Engagement for the Improvement of Teaching: The peculiar form of student faculty development in Japan", in Tanaka, M., *Student Engagement and Quality Assurance in Higher Education: International Collaborations for the enhancement of learning*, London: Routledge, pp.136-148.
- University of Lincoln Students' Union (2014) *Annual Quality Report 2014*, Lincoln: ULSU
- University of Portsmouth Students' Union (2014a) *Annual Quality Report*, Portsmouth: UPSU
- University of Portsmouth Students' Union (2016) *Quality Report 2016*, Portsmouth: UPSU

大学間連携 「FDネットワーク“つばさ”」の12年間の取組

小 田 隆 治

山形大学名誉教授

はじめに

2020年は、世界史に新型コロナウイルスのパンデミックによる社会の混乱の時代、と明記されるであろう。未知な感染症への対処法は、科学が発達してもベストの流行した中世と同じ方法をとるしかなかった。中国の武漢市に続き、感染が拡大したヨーロッパでも都市封鎖がなされた。新型コロナウイルスによって、自国中心主義が世界中に広がりつつあるが、中長期的に見れば経済のグローバル化の波が孤立政策を飲み込んでいくことになるだろう。

新型コロナウイルスは大学封鎖をもたらし、試行錯誤のオンライン授業に突入している。望むと望まないにかかわらず、大学教育のあり方が大きく変わろうとしている。

本稿は中小規模の大学・短期大学を中心とした東日本の大学間連携組織「FDネットワーク“つばさ”」の12年間の活動を報告する。ポスト新型コロナウイルスの時代を前にして、地方の中小規模の大学・短大が教育改革を進める方策として、広域の大学間の連携が有効であることを認識し、魅力的な連携組織の構築の参考にしていただければ幸いである。

FDネットワーク“つばさ”の設立

2004（平成16）年に設置された山形県の大学間連携組織「地域ネットワークFD“樹氷”」（以下“樹氷”と略記）の実績を基盤として、2008（平成20）年に北海道・東北・関東にまたがる「FDネットワーク“つばさ”」（以下“つばさ”と略記）を設立した。

“樹氷”は山形県の3大学・3短大からなるネットワークであった。“樹氷”の取組「連携・共有する教養教育プログラムの開発－県内高等教育の向上を目指して」は文部科学省の「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、当時山形大学の全学共通教育の教養教育で展開していた系統的なFD（Faculty Development）を県内の大学に普及していった。3年間の活動によって、山形県の高等教育機関のFDは飛躍的に発展した。

筆者は、“樹氷”の経験を基に、県レベルを越えた大きなネットワークを構想した。その理由は大学数が少ないと教育資源が乏しく、互いの交流が活発化するのに限界があるからだ。スケールメリットを生かしてネットワーク内の教育資源を多様で豊かにしたかった。同時に、広域化することで学生確保が競合しない大学の間で教育改善を進めることができるとも考えた。広域の大学間連携には、県レベルのコンソーシアムとは別の存在意義がある。

この広域ネットワークには、大学と短大に高専を加えた。筆者らは単独でFDを推進することが困難であろう中小規模の私立大学・短大を主な加盟校に想定した。こうして2008（平成20）年3月に“つばさ”が産声をあげた。創設時に34校の参加があった。以後、加盟校は増加し、近年は富山県の高岡法科大学や沖縄県立芸術大学等が加盟して、2020（令和2）年3月末日時点で50校となっている。

“つばさ”には入会金も年会費もない。活動にかかる費用は各大学の自己負担である。事務局は山形大学が務め、協議会は各大学1名の教員と事務職員1名が

参加して、年2回実施した。協議会は毎年度互選で議長を選出し、設立時から2020年3月末日まで12年間筆者が議長を務めた。

“つばさ”は国の競争的資金を獲得することを目的として設立したわけではない。“樹氷”の現代GP獲得から、外部資金の獲得はネットワークを活性化させると同時に疲弊もさせることがわかっていた。さらに、金の切れ目が縁の切れ目となる危険性があることも感じていた。筆者は“つばさ”を持続可能な組織にしたいと考え、強制力の伴わない、金のかからない柔軟な組織に“つばさ”を設計した。

FDネットワーク“つばさ”の活動

〈統一フォーマットによる「学生による授業改善アンケート」〉

山形大学は2000（平成12）年から、教養教育の全授業で「学生による授業改善アンケート」を毎学期実施してきた。アンケートの回収率も当初から80%以上と高いものであった。結果の一覧表はすぐに全教員に返却し、同じものを学生掲示板で公開した。この山形大学の「学生による授業改善アンケート」を統一フォーマットにして、“つばさ”連携校のうち希望する大学・短大に実費負担で提供した。以後、毎年おおよそ16校が利用した。

山形大学の「学生による授業改善アンケート」で公表するのは、マークシートの5段階評価の集計結果だけで、自由記述は公表していない。これは“つばさ”においてもしかりである。自由記述に誹謗中傷が書かれていても不思議ではないが、それを人の目に晒すことはできない。加えて、自由記述を打ち込む労力や経費は相当なもので、それに見合うだけの効果を得られるとも思えない。自由記述は、アンケートの原本を各授業担当者に返却し、読んでもらうことにしている。

FDも費用対効果を考えなくてはならない。だが費用対効果も行き過ぎて、費用の削減ばかりが追求されると、何をしたいのかわからなくなり、幼稚なアリバイ作りだけが跋扈することになる。

「学生による授業改善アンケート」を利用する大学に対して、全授業の結果を“つばさ”の報告書に掲載し、

全国の大学に配布して公開することをあらかじめ断っておいた。

山形大学の全学共通教育のFDは、この「学生による授業改善アンケート」の全面的な公開が、授業公開と検討会を含めた系統だったFDのベースになった。また、山形大学のFDを“樹氷”や“つばさ”へ拡大していったのは、山形大学のFDの理念を「公開」「共有」に基づいた「相互研鑽」としたことにある。この理念の意思表示が「学生による授業改善アンケート」にあった。筆者らは「公開」「共有」「相互研鑽」の理念とその具体策によって、利他性を学内外に理解してもらい、学外とのネットワーク形成を可能にした。

当時、全国には「学生による授業改善アンケート」の開発や実施に相当な時間や労力をかける大学があった。また、高い経費をかけて民間企業に委託する大学もあった。こうしたコスト高にもかかわらず、出てきた結果は活用どころか誰の目にも触れさせないところが少なからずあった。山形大学の「学生による授業改善アンケート」を利用することによって、時間や労力、金銭のコストカットができ、組織的な授業改善にスムーズに入れた。

公表された結果は大学間の比較にも使われ、原因を分析して教育の質の向上が図られた。“つばさ”の中には、学長自ら学部間の比較をし、著しく低い部局には改善を促した。また、ある大学では、学生の自由記述に対する教員の返答を廊下に張り出した。こうした活用法は協議会場で共有された。

〈FD合宿セミナー〉

山形大学は「FD合宿セミナー」を2001（平成13）年から毎年実施している。「FD合宿セミナー」は北海道大学で開発され、当時全国でも有名であった。そこで北大版を山形大版に改良し実施することにした。

第一回は6学部からそれぞれ5名の参加を募り、総勢30数名で実施した。北大版をそのままぎゅっと圧縮したので、時間的にゆとりのないスケジュールになり、参加者からは強い不満が出た。途中、総監督である筆者が全員から糾弾されそうになる場面もあったが、時間厳守することで難を逃れた。ポストアンケー

トの結果は、不平不満も書かれたが、教育改善に役立つという点では一致した。数年後には他大学の求めに応じて開放し、全国から参加するようになった。これまではほぼ全都道府県から参加している。

当時、いくつかの国立大学が「FD合宿セミナー」を実施していたが、セミナー中に担当者が参加者から総攻撃を受け炎上するところがあった。FDを担当する者にとって試練の時代であった。「FD合宿セミナー」を継続して実施している山形大学から運営の秘訣を学ぶために、全国の国立大学のFD担当者が参加するようになった。

近年の「FD合宿セミナー」の他大学の参加者の中には、「同僚が参加して楽しかったと言うので参加しました。今回までFDが楽しいとは想像だにできませんでした。学内のFDはお偉いさんが来て、退屈な話をしてくださいます」と全員の前で話す人がいた。かつては誰一人として口に出さなかった「楽しい」という言葉が、多くの参加者から聞かれるようになった。これはこの20年近くの間に、当初6つあったプログラムを段階的に減らして4つに絞ったことが大きい。これでかなり時間的な余裕ができ、ストレスがたまらなくなってきた。それは参加者だけでなく、総監督である筆者にしてみてもしかりである。

プログラムは、グループワークによる授業設計とパワーポイントを使った成果発表を参加者主体の形式で進めてきたが、近年は演技を伴った模擬授業を導入するようになった。模擬授業により創意工夫が高まり、体を動かすことが解放感にもつながった。また、筆者はこれまで進行係に徹してきたが、近年はグループの成果に対して詳細にコメントするようになった。筆者のコメントを真剣にメモするかれらを見て驚いた。筆者のコメントを待っていたのだ。かれらは積極的に質問もした。グループの相互研鑽だけでは満足していなかったのだ。この筆者の気づきは定年退職の数年前だったので、遅きに失した感がある。

別メニューとして、講師を東京工芸大学の太田武教授と北星学園大学の田実潔教授にお願いし、プレゼンテーションの方法や障がいのある学生に対する学習支援などの現代的な課題を取り入れるようになった。

〈大学間連携SD研修会〉

“つばさ”は教員を対象としたFDだけでなく、教育改善・改革を推進するために事務職員の研修も行った。山形大学は2003（平成15）年から3年連続して筆者が企画し、企画立案・実施型のSD（Staff Development）を開催した。このSDから「エリアキャンパスもがみ」などの地域連携事業が誕生した。

2009（平成21）年、“つばさ”の第1回の大学間連携SD研修会に参加定員30名で全国公募すると、すぐに定員オーバーとなった。第1回のメインテーマはSDビデオ教材「あっとおどろく大学事務NG集」の作成にあった。大学職員の誤った行動をグループで考えてもらい、それを3分以内の寸劇に仕立て演じてもらい、それをビデオに撮影するというものであった。一つのチームは時間内に3つの劇を作成し、演じなければならない。ハードな研修であったが、途中で脱落する人もなく、終わると全員が達成感を味わっていた。撮影した動画は山形大学で編集し、全国の大学でSDの教材として使われた。翌年には100名を超す参加者があった。これまで毎年違ったテーマで開催してきた。

当時、多くの大学関係者は「あっとおどろく大学事務NG集」という名前を聞けば、筆者らが作成したFDビデオ教材「あっとおどろく大学授業NG集」を思い起こしたはずである。この教材は全国紙の夕刊の一面やYahooニュースに載り、NHKの全国版とNHKワールドで流れ、大きな反響を呼んだ。教員である筆者がSDを企画・運営し、職員に演技をしてもらうことができたのは、筆者がその経験をしていたからである。

この研修会に自費で参加した西日本の私立大学の人事課の職員は、自分の大学で開催することを望み、私に総監督を依頼してきた。大学間連携SD研修会に参加している職員は大学から選抜された優秀な職員なので限られた時間で成果を出せるが、自分の大学だけではこうはいかないだろうと考えたのだ。だが、自分の大学の職員たちが同じような成果を出したことにこの人は驚き、大いに満足した。研修会のあり方によって能力はきちんと引き出せるのだ。この事例は西日本全体の職員研修会で紹介され、筆者は関西の大学に呼ばれ、そこでもSDの総監督を務め、うまくいった。

〈FD/SD合同研修会〉

大学の教育改善・改革のためには、FDとSDの他に、両者を合体した研修会が必須である。これは以前から言われてきたことだが、形式だけ整えて教員と職員を同じグループにして研修会を開いても、職員が自由に意見を言うことは難しい。しかし、大学の発展のためには、両者の垣根は取っ払わなければならない。

今から15年くらい前、山形大学のFDの講師として招いた方が、「山形大学の情報交換会は誰が教員で誰が職員が分からない面白い会だから是非参加した方がいい」、と以前講師を務めたことのある別の先生から勧められたとのことだった。実際その通りなのでびっくりされていた。筆者の周りには、一緒に仕事をする仲間として何でも言い合えるフラットな関係ができていた。「公開」「共有」「相互研鑽」の自由で闊達な空間は、何も教育改善のシステムだけでなく、教員と職員の間人間関係にも貫かれていた。そうでなければ大きな仕事はできない。

“つばさ”は年二回の協議会の場で教職協働のワークショップ「FD／SD合同研修会」を実施した。あらかじめこちらで3つか4つのテーマを決めた。ある年のテーマは①学生の主体的な学び、②大学と地域の連携授業・事業、③入試から卒業までの学生支援、④連携IR(学修成果等アンケート)の分析と活用、であった。参加者は自分が希望するテーマのグループで自由に話し合い、その成果を全体会で発表するものである。

協議会の参加者はバラエティに富んでいる。副学長のような重鎮から、就職して一年未満の職員までが、同じグループで話し合う。それぞれの大学の歴史や地域性、規模が違い、目から鱗の話が聞け、大学の多様性を知ることになる。教員と職員の人数がおおよそ半々であることや違った大学であることなどから、学内では言えないような悩みも出てくる。若い職員の悩みを他大学のベテラン教職員が真剣に聞いてあげている。こうした教員と職員、そして年代と職位を越えた理性的な話ができることが、“つばさ”のFD/SD合同研修会のいいところである。この特性は年数を経過し、互いの信頼関係が醸成することによって深まっていっ

た。単発で開催される研修会とは違って、“つばさ”のような大学間連携組織で同じメンバーで継続的にFDやSDを実施する利点は、年を重ねるごとに参加者間での信頼が醸成されるところにある。警戒感なく、自分の悩みを相談できる相手が見つかるのだ。

〈学生FD会議〉

学生は自分の大学しか知らないのも、自分が受けている教育システムを相対化することができない。そこで“樹氷”時代に、最初の「学生FD会議」を実施した。各大学から学生2名、協議員である教員1名と職員1名が参加した。“樹氷”の「学生FD会議」は小ぢんまりとした会だった。学生は大学から選ばれた者が出席したが、それでも教職員は自分の大学の不平不満が出てくるのではないかと内心ハラハラドキドキであった。筆者が司会を務め、会は自由な雰囲気が進んだが、そうした心配は当たらず、自校の素晴らしさを述べる意見が続出した。中には「もう一度入るとしても今の大学が良い」と言って、当該の大学の教職員をほろりとさせる場面もあった。学生が抱いていた大学の主な問題点は授業ではなく、建物などの設備にあった。こうしたことに大学がすぐに対応できないことも学生は分かっていた。通学時のバスの本数の少なさや安全など、教職員が予想もしないところに学生の関心があることもわかった。第一回目の「学生FD会議」が成功したので、以後毎年実施することになった。

「学生FD会議」は“つばさ”にも踏襲されて規模が大きくなると、いくつかの班に分かれて学生と教職員と一緒に話し合うかたちで毎年実施された。それでも初期は企画から運営まで、教員主導であった。

当初“つばさ”の事業のほとんどすべては山形大学を会場としていたので、ある時点から2月の協議会は関東の大学で開催し、「学生FD会議」は北海道の大学で開きたいと考え、実施に移した。北海道にある札幌大学と北翔大学の教職員が「学生FD会議」に熱心で、学内に学生たちの自主的なサークル組織が形成されたこともあり、夏季休業中に北海道の大学で学生が中心になって開催した。その後、札幌大学と北翔大学は道内の大学の学生を巻き込み、北海道は日本でも有数な

「学生FD」のメッカに成長していき、全国規模の「学生FDサミット」を開催するまでになった。

“つばさ”プロジェクト

先述したように、“つばさ”は外部資金の獲得を目的として設立した組織ではなかった。純粋に大学間連携による教育改善・改革の推進を目的とし、外部資金の獲得に乗り出さなかった。こうして丸3年が過ぎ、“つばさ”の活動も加盟校に着実に定着していった。

文部科学省は2012（平成24）年に大学間連携共同教育推進事業を公募し、筆者と一緒に仕事をしていた係長がこれに応募しようと言ってきたので、申請することを決めた。こうして二人で申請作業に着手した。申請の締め切りまでにはあまり日がなかったの、“つばさ”の協議会を開いて全員に賛否を問う時間はなかった。そこで“つばさ”の全加盟校に筆者がこの事業に申請を考えている旨をメールで流してもらい、連携校として一緒に名乗りを上げてくれる大学や短大を募ることにした。後から知らなかったということがないように、参加の受付は日を挟んで二度した。

筆者は“つばさ”の全加盟校で申請することは考えていなかった。なぜならば、先述したようにこうした事業には外部資金も入るが、義務も生じるからである。中小規模の大学・短大ならば教職員の負担もかなり大きい。事業を行っていけば連携校から山形大学に不満が出てくるだろうし、山形大学からも連携校に対して不満が生じるだろう。

連携校をさがすのに合わせてステークホルダーという名の連携機関を見つけなければならなかった。筆者の計画では、山形県だけでなく北海道と関東でも捜す必要があったので、これをその地域の大学に依頼する事にした。短時日にこうしたことができたのは、“つばさ”を設立して3年が経ち、メンバーの間に深い信頼関係が構築されていたからである。

筆者らの取組「東日本広域圏の大学間連携による教育の質保証・向上システムの構築」（通称“つばさ”プロジェクト）は採択された。“つばさ”加盟校のはぼ三分の一にあたる19大学・短大（併設の短大部も含む）と14自治体等からなる北海道から東北、関東に及ぶ巨

大プロジェクトが始まった。筆者にとっては2004年と2006年の現代GP、2008年の教育GPに次ぐ4つ目の文科省の教育事業の採択であり、これまでの取組の総集編でもあった。

〈大地連携ワークショップ〉

“つばさ”プロジェクトのメイン事業は「大地連携ワークショップ」であった。大学と地域が連携して、地域の匠が講師となっていく現地体験型授業であった。

山形大学は、2005（平成17）年に山形県北部の8市町村の首長と包括協定を結び、最上地域全体をバーチャルなキャンパスと見立てた「エリアキャンパスもがみ」を設立し、教育と地域貢献に着手した。活動の中核をなすのが、教養教育の授業「フィールドラーニング：共生の森もがみ」であった。この授業は土・日曜日を利用した現地体験型授業であり、この授業を含めた取組は「エリアキャンパス未来遺産創造プロジェクト—大学の初年次教育と地域の人材育成を相乗的に活性化していく現地体験型授業」として、2006（平成18）年に文科省の現代GPに採択された。

大地連携ワークショップは、山形大学のみならず北海道や神奈川県に担当校となってもらい、そこに複数の大学の学生が参加して実施しようというものであった。担当する大学は、それまで経験したこともないフィールドラーニング（当時はフィードワークと呼んでいた）を自治体と交渉しながら設計し、実施していかなければならない。筆者は自治体の幹部に挨拶に行き概略を説明した。この頃は全国的に大学と自治体との連携は、今ほど活発ではなかった。東日本全域の大学生が参加する大きな事業であるので、自治体の出費や人的負担も大きい。だが、筆者の接した方々は大いに歓迎してくれた。地方自治体や地域の匠との具体的な交渉は、担当校の教職員が全力で取り組んでいった。畑違いの人たちとの交渉や共同作業は、担当した教職員の大きな財産となったはずである。

学生たちの国際性を培うために山形大学が担当校となって、大地連携ワークショップの海外版も実施した。2015（平成27）年に米国ニューヨークで地元の大

学の協力を得て、フードバンクや学童支援などのボランティア活動に参加し、最終日は現地の大学の副学長をはじめとした教職員の前で英語で成果発表をし、高い評価を得た。翌年は予算の削減に悩まされながらも、スタッフの呉屋淳子講師(当時)の奮闘により韓国ソウルで開催することができた。

大学間連携の一つの大きな成果は、教育の国際化に対応できたことである。中小規模の大学や短大では国際化の必要性を理解していても実施は困難である。できたとしても型通りの海外校との提携や語学研修止まりであろう。これ以上は、金銭や教職員の負担が大きい。大規模大学のように毎年多数の留学生を派遣するわけにはいかない。こうしたことを考えると、小規模の大学・短大は複数の大学で質の高い教育プログラムを構築することによって国際化に対応した方が得策だと考える。数年に一人の参加でいいではないか。実際、今回参加した学校の中には全校生200名規模の短大があった。その短大の2名の学生は帰国して母校で報告会を開いた。教員たちは学生たちの視野が広がり学習意欲が増したことに驚かされていた。短大の広報誌にもこの記事が掲載された。本人はもとより在校生や受験生への波及効果も大だった。

大地連携ワークショップに積極的に名乗りを上げた自治体があった。それが北海道平取町(びらとりちょう)である。平取町役場の担当者は連携機関に手を上げ、大地連携ワークショップを積極的に誘致した。平取町は昔からアイヌ人が暮らし、現在もアイヌ人が全住民のおよそ20%を占める町である。町はアイヌ文化の継承と、全国に向けた情報発信に力を入れている。これに大地連携ワークショップが大きな役割を果たすことを担当者は直感したのである。“つばさ”プロジェクトの事業として平取町で2回大地連携ワークショップを開催したが、それ以外にも町の予算で自主的に開催した。

平取町は“つばさ”プロジェクト終了後も、大地連携ワークショップを毎年開催し、この用語は役場の中に定着している。現在は、アイヌ文化に興味のある大学院生も参加するようになった。

2020(令和2)年、平取町は国からアイヌ文化についての補助金を獲得して、大地連携ワークショップを夏と冬の年二回開催することを計画している。そのために筆者は協力を依頼され、協議会のメンバー集めを頼まれた。大地連携ワークショップの設計は大学の教育から出発したが、地域の視点からどのように再構築できるか楽しみである。平取町の大地連携ワークショップは、全国から学生が集まり、アイヌの工芸体験や地元の人たちと学生たちとの活発な話し合いによって、学生たちがこれからの日本や世界を深く考え、かれらの行動変容のきっかけとなることが期待される。

〈学修成果等アンケート〉

組織的に授業のようなミクロレベルのデータを集めるのは、「学生による授業改善アンケート」で十分であろう。組織はすべての情報を掌握しようと思わない方がいい。労力がかかるし、非情な管理・監視体制に進んでいくことが懸念されるからだ。それでいて、教育のマクロレベルのデータ収集は必要である。このために「学修成果等アンケート」がある。これも“つばさ”プロジェクトで実施することにした。

「学修成果等アンケート」は全学生に教育全般についての満足度を聞く内容となっており、入学後の経年変化を追跡することができる。これも報告書で結果を公表し、誰でもが見れるシステムにしているが、学校名は伏せて公表することにした。それは「この大学に入学してよかったですか」という設問項目があり、もしそれに低い結果が出たならば、学生確保に負の影響を及ぼしても不思議でないからだ。小規模の地方私立大学・短大の学生確保は非常に厳しい状況にあり、それに“つばさ”はマイナスの作用を与えることはできない。学校名を伏せているからと言って、自分の大学の結果は分かるので、他大学と比較検討することは十分可能である。ある短大は上記の設問の満足度が一番高かったので、これを広報活動に使って良いかと問い合わせたので、OKですと答えた。この短大にプラスになることが他の大学や短大にマイナスに働くとは思えなかったからだ。

おわりに

“つばさ”の12年間の活動の概略を足早に述べてきたが、各々のFD活動については参考文献を参照されたい。本稿では数値データを示さなかったが、これについては活動の開始から毎年発行してきた「山形大学のFD」、「樹水」、「つばさ」、「つばさ”プロジェクト」、「エリアキャンパスもがみ」のそれぞれの報告書を参考にしていただきたい。一連の報告書は、FDの資料として一級品であると自負している。

地方の多くの中小規模大学・短大は学生確保の点からも危機的な状況にある。だが、危機的な状況にあることと、当事者が強い危機感を持っていることは別次元のことのようだ。危機感なくして改革は始まらない。

テレワークの普及により、ポスト新型コロナウイルスは安心・安全な地方の時代へと大きく舵を切るかもしれない。大学にしてもしかりである。地方も独自のビジョンを持って教育改革を進めていく時代に入った。

地方の中小規模大学・短大は一般的に内部の資源が少なく、外からの刺激も低い。発展するためには、“つばさ”のような広域の大学間連携によって教育資源を共有し、首都圏との連携によって情報量と刺激を増していく必要があるのではなからうか。

大学間連携組織には“つばさ”の山形大学のような中核となるところが必須である。しかし、核となる大学も他大学を支援する力は弱まっている。これからの大学間連携組織の発展を考えると、核は公的あるいは民間の団体が担うことも考えられる。理念は「公開」「共有」「相互研鑽」であり、FDやSDを推進すると同時に、大地連携ワークショップのような魅力的な教育プログラムを開発し、提供・共有していくことだ。

【参考文献】

小田隆治(2008)山形大学と“樹水”のFD活動、IDE現代の高等教育503:51-54、IDE大学協会
小田隆治(2008)FDネットワーク“つばさ”の過去・現在・未来①“樹水”“つばさ”へつながる山形大学の

FD、文部科学教育通信202:20-21、ジ アース教育新社

小田隆治(2009)FDネットワークで授業改善・教育力向上、『学生と変える大学教育』:185-196、清水亮・橋本勝・松本美奈編、ナカニシヤ出版

小田隆治(2009)ユニバーサル段階における大学教員の養成・研修システム、大学教育学会誌31(2):39-44、大学教育学会

小田隆治(2010)FD/SDのビデオ教材の作成とその活用、山形大学高等教育研究年報、4:24-26、山形大学高等教育研究企画センター

小田隆治(2010)公開・共有化を目指した学生と教員による授業改善アンケート、『学生による授業評価の現在』:217-229、東北大学高等教育開発推進センター編、東北大学出版会

小田隆治(2010)『大学職員の力を引き出すスタッフ・ディベロップメント』ナカニシヤ出版

小田隆治・杉原真晃編著(2010)『学生主体型授業の冒険』、ナカニシヤ出版

小田隆治(2011)FDネットワーク“つばさ”の第2回大学間連携SD研修会について(1)100名を超えるワークショップへのチャレンジ、文部科学教育通信256:22-24、ジ アース教育新社

小田隆治・青野透(2012)学生主体型授業の可能性、大学教育学会誌34-1:30-33、大学教育学会

小田隆治・杉原真晃編著(2012)『学生主体型授業の冒険2』、ナカニシヤ出版

小田隆治(2013)－東日本広域圏の大学間連携組織－「FDネットワーク“つばさ”」の活動と特徴、IDE2－3月号:11-15、IDE大学協会

小田隆治(2013)大学間連携共同教育推進事業への挑戦(1) 東日本広域圏の「FDネットワーク“つばさ”」による事業への申請の顛末記、私学経営455:24-33、公益社団法人私学経営研究会

小田隆治(2013)授業改善ハンドブック『あっとおどろく授業改善－山形大学実践編－』の文脈、工学教育(J. of JSEE)61-3:99-104、公益財団法人日本工学教育協会

小田隆治(2013)大学時代、『学生と楽しむ大学教育－

- 大学の学びを本物にするFDを求めて』：2-20、清水亮・橋本勝編、ナカニシヤ出版
- 小田隆治 (2014) 大学改革のゆくえーシナリオ&工程表、授業力&学級統率力46：20-21、明治図書
- 小田隆治 (2014) 大学間連携SD活動を通してみる教職員の職能開発へ向けた課題－書評（評者・澤登秀雄氏）へのリプライにかえて－、大学職員論叢2、大学基準協会
- 小田隆治 (2014) 山形大学のFDの実践と課題、IDE：31-35、IDE大学協会
- 杉原真晃・橋爪孝夫・時任隼平・小田隆治 (2015) サービス・ラーニングにおける現地活動の質の向上：地域住民と大学教員による評価基準の協働的開発、日本教育工学会論文誌38 (4)：341-349
- 時任隼平・橋爪孝夫・小田隆治・杉原真晃 (2015) 過疎地域におけるサービス・ラーニング受け入れに関する研究、日本教育工学会論文誌39 (2a)：83-95
- 小田隆治 (2016) 公開・共有・相互研鑽による大学教育改革－改革もローマも一日にして成らず－、第65回東北・北海道地区大学等高等・共通教育研究会研究集録：8-21
- 小田隆治・呉屋淳子・橋爪孝夫 (2016) フィールドラーニングは教養教育の新しい教育方法である、山形大学高等教育研究年報8：38-43
- 小田隆治編 (2016) 『大学におけるアクティブ・ラーニングの現在』、ナカニシヤ出版
- 小田隆治 (2018) FDの現状と課題2018：IDE：47-51、IDE大学協会
- 小田隆治 (2020) 教養教育と山形大学「エリアキャンパスみがみ」のフィールドラーニング、第69回東北・北海道地区大学等高等・共通教育研究会研究集録：27-31

大学教員の教育業績評価の方法としての ティーチング・ポートフォリオ

栗 田 佳代子

東京大学大学院教育学研究科准教授

[キーワード] ティーチング・ポートフォリオ、教育業績評価、FD、プレFD、

はじめに

大学教育の質向上に向けた取り組みは、設置基準の改正、大学評価制度の創設、FDの義務化など、様々な方面にわたる。教員の教育業績の評価もまた、大学教育の質向上に資する重要な取り組みの一つとして位置づけることができるが、一方で、その適切な運用が難しいことも認識されている。

本稿では、教員の教育業績の評価の一手段として注目されているティーチング・ポートフォリオ (TP) に着目し、TPについてあらためて理解を深めつつ、その可能性と課題について検討を行う。

I 大学教員の教育業績評価

「大学の教師は、教育者と研究者の両面をもち、個人業績は研究と教育とのバランスで評価されなければならない」(阿部・小笠原・西森・細川, 1997) — この一文の背景には、大学教員の資質として長らく研究力が重視されてきた歴史がある。1999年に大学設置基準が改正されて自己点検・評価の実施と結果の公表が義務化され、高等教育の質保証に向けた評価の重要性が広く示された。この流れをきっかけに教員個人の評価においても研究と同様に教育業績を評価することへの意識が高まり、いわば試行錯誤が始まった。たとえば、国立大学における教育業績評価に関する論考(阿部・小笠原・西森・細川, 1997)、医学教育学会におけ

る教育業績評価基準の提案(櫻井・井内・熊坂・小寺・羽田・吉澤, 2000)、教育業績における評点化の提案(阿部, 2003) などがある。

その後、2016年時点において教育活動に関する評価は、国公立大学の69.5%が導入している(文部科学省, 2019a)。一方、2015年の調査によれば「教育活動の評価手法の確立」が多くの大学によって課題としてなお挙げられており(三菱総合研究所, 2015)、教育業績の評価に関する試行錯誤はいまなお継続しているといえる。

II 教育業績評価におけるティーチング・ポートフォリオの位置づけ

ところで、ティーチング・ポートフォリオ (TP) とは、教員が自身の教育活動についてのリフレクションにもとづいて記述された7-10ページ程度の本文と、その内容を裏付ける根拠資料から構成される文書である(セルディン, 2007)。日本でTPが教育業績の評価方法として認知度を高めたのは、2008年の答申「学士課程教育の構築に向けて」(中央教育審議会, 2008)における次の言及による。

**教員の人事・採用にあたっての業績評価について、
研究面に偏することなく、教育面を一層重視する**

大学として、自学の教員に求める役割・責務・専門性等を学内外に明らかにする。評価に際しては、教員の自己評価を取り入れる。(中略)・さらに、授業改善に向けた様々な努力や成果を適切に評価する観点から、教員が教育業績の記録を整理・活用す

る仕組み(いわゆるティーチング・ポートフォリオ)の導入・活用を積極的に検討する。

(p.43 第3章 大学教職員の職能開発)

この答申では、教員個人の評価が「大学教職員の職能開発」の章において触れられている。つまり、評価を単なる教員の能力に関する「判断」として終わらせるのではなく、改善に結びつけることが期待されている。そして、TPは教育業績に評価に際しての教員個人の自己評価を中心とした多角的評価の手段として、特に「授業改善に向けた様々な努力や成果を評価する観点」から推奨されている。TPは評価と改善を結びつけ同時に進める手段として位置づけられているといえる。

教育業績の評価は、たとえば、単なる担当授業科目数や指導学生数、出版された教科書の数など、いわゆる量的な指標だけで測ることはできない。そこに「素晴らしい授業・教育なのかどうか」という教育の質に関する情報は含まれていないからである。また、学生による授業評価に関しても、教育を受ける立場からの重要な情報を提供し得るが、それだけでは一面的であり十分とはいえない。

教育活動という多様かつ複雑な営みの「質」を把握するためには、より多角的に、そして包括的にとらえようとする仕組みが必要であり、教員本人からの量的な指標や授業評価などの基礎情報を踏まえた自己評価を行うことが不可欠である。また、この自己評価のプロセスに包含される自己省察は、さらなる授業改善・教育改善につながる考察でもある。したがって、これらを実現する手段として、TPは万能とはいえないものの、これらの省察の仕組みを持つ方法であることから、一つの有力な解として示されているといえることができる。

実際のところTPは、教育業績の評価の試みにおける検討の帰結として度々言及されてきた。

小笠原ら(2003)は、学生による授業評価および教育貢献、社会貢献、管理運営から構成される業績調査のデータを有機的に結びつけて、教育における教員個人の業績をまとめた自己評価書、つまりポートフォリオである—を一定期間ごとに提出することを提案し

ている(小笠原・阿部・山岸・西森・細川, 2003)。

川嶋(2005)は、外国の大学における教職員評価を概観した後に日本の大学への示唆として、評価を改善や活性化のための「形成的評価」と昇進や昇給などを目的とする「総括的評価」に分けて考え、特に、後者の総括的評価について、評価過程の透明性や客観性の担保、および多様かつ多元的観点から根拠資料が収集される必要性などから、ポートフォリオを教員の評価方式として推奨している(川嶋, 2005)。

また、山地ら(2014)が行った海外大学における教育業績評価の調査では、調査対象となったアメリカの大学が全てポートフォリオに基づく業績査定を行っていたことを指摘するなかで「量的指標のみで客観的・自動的な査定を行うことはむしろ警戒されており、教員間の同僚性に基づいた質的かつ総合的な評価の方法が重視されているようである」と報告している(山地・劉・橋本, 2014)。さらにTPの可能性に一步踏み込み「適切な評価資料が継続的に蓄積され総合的に査定しうるものとなれば、大学全体としての教育改善にも大いに寄与するのではないだろうか」と教育業績評価と教育改善の双方へのTPの有効性に言及している。

皆本(2016)は佐賀大学におけるTPの教育業績評価への活用事例を紹介しつつ、TPを評価するためのルーブリック¹の案を提案している(皆本, 2016)。

また、TPの導入については、2011年度より文部科学省による調査がはじまっている。2011年には113大学(国立21, 公立9, 私立81; 14.9%)がTPを導入していると回答しており、その数は、2016年には187大学(国立44, 公立14, 私立129; 24.7%)に増加している(文部科学省, 2011, 2019)。さらには、2013年度より開始した私立大学等改革総合支援事業では、2018年度の申請のための調査票に、「授業を担当する専任教員に対し、ティーチング・ポートフォリオの作成を導入するとともに、教育改善または教員などの教育業績の評価に活用する仕組みがありますか。」という項目が設けられている(文部科学省, 2019b)。

これらのことから、文部科学省のTP導入や活用推進を単なる号令をかけるにとどまらず、実質的にすすめるようとしていることがわかる。

以上のように、教育業績評価に関わる取り組みの様子や、文部科学省の施策の方向性から、TPは教育業績評価として確実に活用が期待され、導入が進むことであろう。しかしながら、後述の通り、拙速な導入は形骸化に直結する。この点を論じるために、次章において、まず、TPそのものの成立や作成の意義、構成および作成方法について概観する。

Ⅲ ティーチング・ポートフォリオの歴史、構成および作成方法

Ⅲ-1 TPの成立

ティーチング・ポートフォリオ (TP) とは、教員が自身の教育活動についてのリフレクションにもとづいて記述された7-10ページ程度の本文と、その内容を裏付ける根拠資料から構成される文書である (セルディン, 2007)。

1980年代にカナダで「Teaching Dossier」として始まり、まもなくアメリカにおいて広まり、既に2000以上の大学において採用されている (セルディン, 2007)。実際にアメリカでは採用や昇進の際の教育業績の評価資料として定着しており、多くの大学では、教員や大学院生の教育研究活動を支援するセンター (Center for Teaching and Learning等) がTPの作成方法を公開したり、作成のためのプログラムを提供したりしている。カリフォルニア大学バークレー校など、大学院生を対象としたプレFDプログラムに取り入れている大学も多い。

一方、TPが日本において詳細に紹介されたのは「アメリカの大学におけるティーチング・ポートフォリオ活用の動向」(杉本, 1997)によってである。その後、カナダの大学への教員派遣による外生的なTP作成プログラムなどがみられるが(土持, 2007)、日本国内において適用可能なTPが提案され、その作成のためのプログラムが開発・実施されたのは、大学評価・学位授与機構によるものが最初である (大学評価・学位授与機構, 2009)。以降、国内では、佐賀大学や大阪府立大学高専のように採用や昇進時などの教育業績評価資料として用いる高等教育機関も少数ながら見られるが、基本的には、TPの作成は教育改善を主眼におい

たFDプログラムとして普及しつつある。

Ⅲ-2 TP作成の意義

TP作成の意義は次のようにまとめられる (栗田, 2017)。まず、TPの作成により、教育活動を多角的に質的にとらえ可視化することができる。TPは自分の理念や方針をいかに具体的に実現できているかという形で教育活動に関して自己省察を行い、その記述を多様なエビデンスで裏付けながら整理する。従来の、教育に関する「量的」な情報はTPの本文において統合的に意味づけられ、教育活動の質がTPとして包括的に示される。

また、TPの作成は教育改善につながる。TPの作成プロセスにおいて、作成者は教育活動を俯瞰して、自己省察によって活動の背後にある方針や理念を明確にする。そしてこの理念を軸に教育活動をとらえなおすことで、自身の理念に対する現実の齟齬や不足に気づきを得て、これら齟齬や不足を解決する手立てを目標として定め行動していくことが、改善につながっていく。いわばTPの作成は、自身の教育理念にもとづいた目標設定を自らの気づきによって行うことで、表層的ではない改善を促す。

さらには、教育活動の可視化により他者との共有が容易となることで、カリキュラムとしての一貫性・整合性を高めたり、優れた教え方、教育理念などの共有をしたりすることにより教育の質の全般的な向上が期待される。TPの発信による個人あるいは大学としての教育力の高さのアピールにも活用することができる。

以上の作成の意義が示すように、TPは教育業績の評価資料であると同時に教育改善を促す手段ともなる。このことこそが、望ましい「評価」のあり方に資する手段としてTPが期待される所以である。

Ⅲ-3 TPの構成

TPは、本文とその内容を裏付ける根拠資料から構成される文書である。ここでは、この本文の構造および根拠資料 (エビデンス) について示す。

Ⅲ-3-(1) 本文の構造

TPの本文には、大きく、責任、理念、方針・方法、改善、評価・成果、目標、という構造がある。この構造は教育活動に対して一貫性を持った枠組を与える。これまで行ってきた教育活動について、理念や方針を掲げ、これらに具体的にひもづく形で方法を整理し、評価・成果そして目標を記述することで、教育活動を、一貫性を持った視点で捉えることを目指す。以下、簡単に構造の各要素について説明する。

責任 TPの自己省察の対象となる教育活動の具体的な事実を記述する。期間としては作成目的にもよるが直近の3-5年程度とすることが多い。授業科目の他、クラブ・サークル活動の監督・顧問、研究室指導、担任、寮の主事、カリキュラム開発、新任教員指導、他所での非常勤講師、公開講座担当など、自分が教育活動とみなせると考えるものは基本的に含める。

理念 教育活動における自分の行動原理となる重要な信念や姿勢を理念として記述する。観点としては、どのような学生を育てたいか、大学教員としてどうありたいか、学問をどのように考えているか、などから考えるとよい。

方針・方法 教育の理念を実現するための方針やその方針を具体化した方法を記述する。自分の教育活動において行っている授業を組み立て方、適用している教授方法、評価方法、学生への接し方などを具体的に記述する。

改善 日頃教育の質向上のために行っている努力について記述する。具体的には、研修への参加や資格の取得、教育に関する勉強会の実施、などがあげられる。

成果・評価 教育活動を行った結果としての学生の成長や成果、あるいは、学生・第三者からの評価を記述する。前者の「成果」は、授業前後での学生の能力向上の証拠、学生の卒業論文、研究発表、就職などが具体的な成果として記述される。一方、後者の「評価」は行った教育活動に対する学生の評価や他者からの評価、教育活動に関する受賞歴を記述する。

目標 理念の実現に向けた今後の展望として記述する。短期目標・長期目標を区別し、1,2年で実現できるものを短期目標、長期的なものを長期目標として設定する。

以上が基本的な構造である。構造は文字通りのTPの骨格をなすもので、目次はこれらそのままでもよいし、この他、管理職ならではの活動や、臨床活動あるいは研究との関連についての言及を追加してもよい。基本的には各人の教育活動がもっともよく表現される形での目次を設定すればよい。

Ⅲ-3-(2) 根拠資料

TPに添付される根拠資料（エビデンス）とは、本文の内容が根拠を持った記述であることを示すための資料であり、記述の公正性を担保する。例えば、「責任」として記述された授業科目があれば、シラバスがエビデンスとなり、「評価」として「授業評価が平均に比べて高い」という表現があるならば、その授業評価データがエビデンスとして必要になる。理念および方針については、「心のなかに存するもの」のためそれ自体のエビデンスというものはない。しかし、「理念・方針」が単なる美辞麗句ではなく、たしかに本人のものであるということは、それが方法に確かに結びついているか否か、という点で示される。したがって、理念・方針。方法のつながりがあり、方法に具体化されているかどうか、という点が重要である。

TPにおける具体的なエビデンスについて、構造の各要素に対応した形で表1に示す。これらは一例であり、他にもたくさんの資料がエビデンスになりうる。そして、各人の記述に応じたエビデンスを選択する必要がある。また、エビデンスには個人情報を含む場合があるため、匿名化するなど、扱いには注意することも重要である。

Ⅲ-4 TPの作成

TPの本文は7-10ページという分量があり、また、単なる事実の列挙ではなく自己省察にもとづいた教育活動の俯瞰を行った文書となることから、研究論文執

表1 エビデンスの例

責任	シラバス、依頼状、担当表
方法	シラバス、授業案、テスト原本、レポート課題、配布資料、スライド資料 板書用ノート、動画、写真、授業評価結果
改善	研修参加証、修了証、資格取得証、勉強会開催告知メール
成果	学生の最終課題例、就職率、就職先、卒業論文タイトル、学生の学会発表
評価	授業評価結果、授業参観評価、学生からのメール、TAによる評価、教育賞賞状、 研究課題採択通知

筆に相当する労力を要する文章作成作業となる。また、TPには責任、理念、方針・方法、改善、成果・評価、目標という基本的な構成があるが、この通りの順番がかきやすいわけではない。さらには、深いリフレクションが促され集中できる作成環境が望ましい。

したがって、独力による作成よりも作成プログラムへの参加などによって他者の支援を受けながらTPを作成することが推奨されている（大阪府立大学高専ティーチング・ポートフォリオ研究会，2011；皆本，2012；セルディン，2007）。大学評価・学位授与機構は日本の大学などに導入しやすい形式の作成プログラムを標準形として提案している。これは、アメリカで実施されている3日半のスケジュールを合理化し、2日半にしたものである（大学評価・学位授与機構，2009）。この作成プログラムでは、参加者に対しては事前課題が課され、その事前課題をベースに、メンターとよばれる作成支援者との1対1の対話（メンタリング）とそれをふまえた執筆の反復によって、TPが作成されていく。図1は作成プログラムの標準的なスケジュールである。メンターが支援することのできる作成者の人数は、作成支援の労力の大きさから、一回のプログラムにつき最大でも3名とされる。メンタリングA,Bとあるのは、1人目の作成者、2人目の作成者のメンタリングの各時間を示す。

作成プログラムのこの標準スケジュールに関しては、これまで集中でなく一定の期間をあけた離散的な日程や、1日を対面で実施し、あとは電話でのメンタリングによる支援、2日間であとはメールでの添削、など様々な試みが様々な大学で行われてきたが、これらの企画・運営に関わった当事者として、参加者およびメンターからの直接的なコメントを総合すると、集

中的な2日半がもっとも効率よく質の高いTP作成に至ることができるといえる。

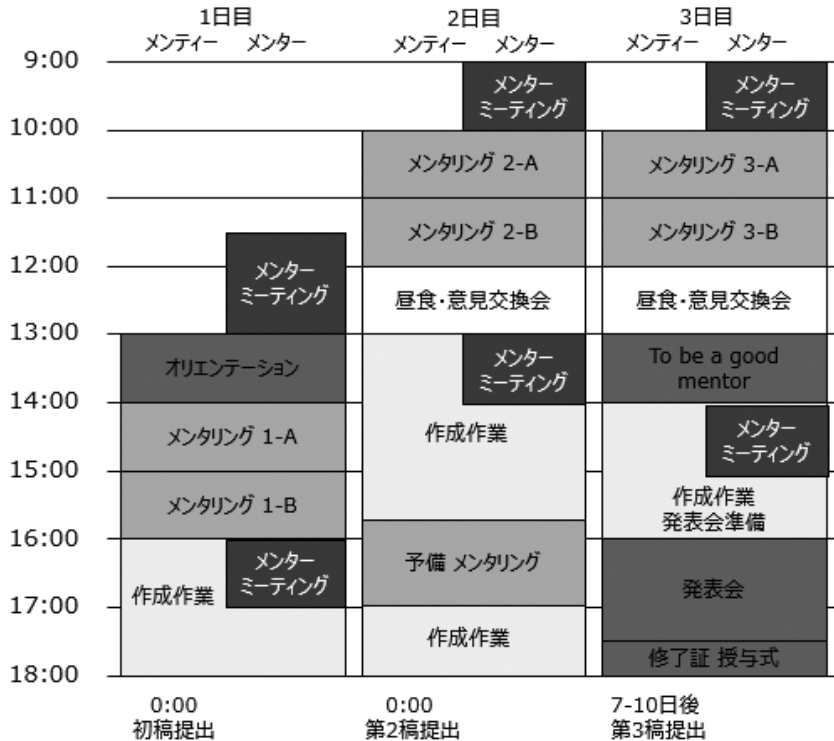
また、「質の高いTP」を担保する試みとして、作成プログラム自体の質保証の基準を定めた「TPワークショップ基準」が提案されている（大学評価・学位授与機構，2014）。TPワークショップ基準（以下、WS基準）は、7つの「基準」と4つの「努力基準」から構成され、基準はWSを開催するにあたり満たすべきもの、努力基準は継続的にWSを開催するにあたり、目指すべきものとして定められている。

IV ティーチング・ポートフォリオの教育業績評価としての正しい普及に向けての課題

教員個人の教育業績の評価は、冒頭で述べたとおり大学教育の質向上に結びつくべきものであり、その点、TPは評価と教育改善を同時に果たしうる手段として期待される。しかしながら、この効果的な運用が実現するためにはいくつか課題がある。

TPは本来、Ⅲで概観したような論文相当の分量の文書であり、教育活動を自己省察するための構成を有し、作成プログラム等に参加して相当の時間をかけて作成するものである。そして、これらの分量や構成、そして、作成プロセスそのものが、教育活動を包括的にとらえ、また、自己省察を促すというTPの価値を形成している。したがって、TPの導入にあたっては、無駄な足踏みをする必要はないが、拙速を避けなければならない。TPを導入し、継続的な作成支援の体制を構築するには、大学全体としてのTPに対する共通理解と、先導する責任者の存在が不可欠である（Kurita, 2011）。教員の理解のないままにTP作成が学内で強制されれば、形骸化を招くであろう。どのよ

図1 TP作成プログラムの標準的なスケジュール



うにTPを用い、どのような作成体制を整え、どのような期間で作成をすすめていくのか、などの詳細な検討は必須である。より具体的にいえば、ここで紹介したTPについて推奨される作成方法は2日半のメンターの支援を得た集中的なプログラムへの参加による作成であるが、この方法の場合、10名作成するには2日間半という時間と5名のメンターが必要である。この作成プログラムの開催およびメンターの確保が重要である。

また、TPの評価方法についても明確にしておく必要がある。TPは、たとえば100名の教員を1位から100位まで順位付けするような性質の評価には全く向いておらず、数個のカテゴリー、たとえば「教育活動を「優秀・普通・要改善」、あるいは教員の「採用・不採用」といった区分の判断をするのに適した評価方法である。そして、一般的には、評価すべき観点を整理したルーブリックを評価手段として用いることが多い。

たとえば、皆本(2016)は表2のようなルーブリックをTPの評価の試案として提案している。

また、教育改善に向けたプログラム、つまりFDプログラムとの連携も整えておくことも重要である。これは、評価を改善につなげる明確な体制構築であり、TP作成の効果が教育の質向上につなげるための方策である。TP作成の目的が教育業績評価の資料という成果物を得ることにあるのだとしても、その作成プロセスにおける様々な気づきは、授業運営などにおける新しい知識や授業方法を知りたいと思うモチベーションにつながりやすい。これらのニーズに対応できるようなFDプログラムの提供体制が構築されることが望ましい。

TPは今後、教員公募の際の提出資料としての利用も増加していくであろう。アメリカではTP作成は大学院生向けのプレFDプログラムとして提供されていることを既に述べた。これは、アメリカでは大学院生

表2 ティーチング・ポートフォリオ評価のためのルーブリック案 (出典：皆本2016)

評価項目	優れている (3点)	妥当 (2点)	やや不十分 (1点)	不十分 (0点)
教育の責任に関する記述	教育の責任が簡潔に分かりやすく書かれており、その内容も必要十分である。	教育の責任がおおむねまとまってはいるが、読み手が理解するにはもう少し構成を考えるべきである。	教育の責任が記載されているが、冗長で、わかりづらく、構成を修正すべきである。	教育の責任が、ただ単に経歴や科目一覧になっており、全く構成が考えられていない。
教育理念とTP構成要素との関連	教育理念が中心的なテーマ、あるいは教育方法以降のTP構成要素すべてに深く関連している。	教育理念とTP構成要素がおおよそ関連付けられているが、関連が弱い、あるいは明瞭ではない。	教育理念とTP構成要素がおおよそ関連付けられていない。	教育理念が記載されていない。
教育方法	代表的な教育方法や学習活動の例 (例えば、講義例、トピックス例、グループワーク例など) が、学習到達目標や学習環境に応じて適切なものになっている。	代表的な教育方法や学習活動の例を、学習到達目標や学習環境に応じて変えてはいる部分もあるが、同じ方法で行なっている部分もある。	教育方法や学習活動の例が学習到達目標あるいは環境に関わらずおおよそ同じである。	教育方法や学習活動に関する記述がない。
教育方法とTP構成要素との関連	教育方法が教育理念や学習到達目標と密接に結びついている。	教育方法が教育理念や学習到達目標と結びついてはいるが、つながりが十分ではない部分がある。	教育方法と教育理念や学習到達目標との結びつきが漠然としている、あるいは弱い。	学習方法が教育理念や学習到達目標とは結びついていない。
教育成果の提示方法	提示されている質的評価や量的評価のデータが明瞭で分かりやすい。	提示されている質的評価や量的評価のデータが概ね分かりやすい。	提示されている質的評価や量的評価のデータが分かりづらい。	質的評価や量的評価のデータが視覚的にまとめられていない。
教育成果とTP構成用途との関連	教育成果を示すデータが教育理念や学習到達目標と関連付けられている。	教育成果を示すデータが教育理念や学習到達目標と関連付けられているが、関連付けが十分ではない。	教育成果の分析があまり行われておらず、教育方法と学習到達目標との関連もほとんどない。	教育成果を示すデータが全くない。
教育者としての目標	教育目標が教育方法や教育成果と密接に結びついている。	教育目標が教育方法と教育成果と結びついているが、関連が十分ではない。	教育目標がありきたりで、教育方法と教育成果との関連もほとんどない。	教育目標が教育方法と教育成果と全く結びついていない。

がティーチング・アシスタント (TA) として実際に授業を担当しており教育実践経験が豊富であるため、TPがその経験をもとに作成できるという背景がある。日本では、この点、ティーチング・アシスタント (TA) がアメリカのように機能していないため、TP作成がプレFDプログラムとなっていくにはまだ条件が整っていないが、幸いなことに、2019年に博士課程を持つ大学はプレFDの設置または情報提供が努力義務化され、TA制度はあらためて教育研修の機会と明示されてプレFDの中に位置づけられた。したがって、今後は大学院生がTAとして教育実践をする機会

が整ってくると予想される。すると、プレFDプログラムとしてTP作成の環境が整い、教育活動が正当に評価される文化の醸成に寄与できるであろう。

おわりに

本稿では、大学教員の教育業績評価について、昨今注目され普及しつつあるTPを中心に、その可能性について概観した。大学教育の質向上において、教員一人ひとりの資質向上は視点として必須であり、TPが教育業績評価としての認知度が高まってきたことは歓迎すべきことである。しかしながら、一方では、私立

大学等総合改革支援事業におけるTP導入の項目化等の施策が、拙速な導入を助長し、TPが形骸化へと進みかねないという現状には、警鐘を鳴らすべきであると考え。本来の目的に適ったTPの導入および運用を期待したい。

【注】

1 ルーブリックとは、レポートや演技といったパフォーマンス課題において、学習者のパフォーマンスの質を評価するためのツールである。ルーブリックはパフォーマンス課題を定義する課題、パフォーマンス課題を評価する1つ以上の評価観点、評定段階を表す区分である評価尺度、ある評定段階における特徴を具体的に記述である評価基準によって構成される。

【参考文献】

- 阿部和厚・小笠原正明・西森敏之・細川敏幸(1997)北海道大学における教育業績の評価法. 高等教育ジャーナル, 2, 143-162.
- 阿部和厚(2003)大学における教育業績評価の評点化についての提案. 高等教育ジャーナル, 11, 141-148.
- 中央教育審議会(2008)学士課程教育の構築に向けて(答申). http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm
- 大学評価・学位授与機構(2009)評価結果を教育研究の質の改善・向上に結びつける活動に関する調査研究会報告書「日本におけるティーチング・ポートフォリオの可能性と課題—ワークショップから得られた知見と展望—」. http://www.niad.ac.jp/ICSFiles/afildfile/2009/05/27/houkokusho_tp200903.pdf
- 大学評価・学位授与機構(2014)ティーチング・ポートフォリオの定着・普及に向けた取り組み—効果検証・質保証・広がり—. http://www.niad.ac.jp/n_shuppan/project/_icsFiles/afildfile/2014/07/07/no7_20140707TP.pdf
- 川嶋太津夫(2005)外国大学の事例に学ぶ教職員評価. 大学財務経営研究, 2, 147-167.
- Kurita, K. (2011) Structured strategy for implementation of the teaching portfolio concept in Japan. In International Journal for Academic Development (pp.1-15). <https://doi.org/10.1080/1360144X.2011.625622>
- 栗田佳代子(2017)教育の質を問うティーチング・ポートフォリオをあらためて俯瞰する. 看護教育, 58(11), 886-891.
- 皆本晃弥(2012)ティーチング・ポートフォリオ導入・活用ガイド. 近代科学社.
- 皆本晃弥(2016)5. ティーチング・ポートフォリオによる教育業績評価. 医学教育, 47(2), 89-96.
- 三菱総合研究所(2015)研究者等の業績に関する評価に関する調査・分析報告書(平成26年度文部科学省委託調査). http://www.mext.go.jp/component/a_menu/science/detail/_icsFiles/afildfile/2015/05/20/1357995_01.pdf
- 文部科学省(2011)大学における教育内容等の改革状況について. http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/1341433.htm
- 文部科学省(2019a)平成28年度の大学における教育内容等の改革状況について(概要). http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/_icsFiles/afildfile/2019/05/28/1417336_001.pdf
- 文部科学省(2019b)私立大学等総合改革支援事業. https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/shinkou/07021403/002/002/1340519.htm
- 大阪府立大学高専ティーチング・ポートフォリオ研究会(2011)ティーチング・ポートフォリオスターブック. NTS出版.
- 小笠原正明・阿部和厚・山岸みどり・西森敏之・細川敏幸(2003)大学教員の教育業績をどのようにして評価するか?. 高等教育ジャーナル, 11, 149-161. <http://hdl.handle.net/2115/29624>
- 櫻井勇・井内康輝・熊坂一成・小寺一興・羽田積男・吉澤信夫(2000)教育業績評価基準. 医学教育, 31(4), 209-212.
- セルディンP(著)大学評価・学位授与機構(監訳)栗田佳代子(訳)(2007)大学教育を変える教育業績記録. 玉川大学出版部.

杉本均(1997) アメリカの大学におけるティーチング・ポートフォリオ活用の動向. 京都大学高等教育叢書, 2, 14-30.

土持ゲーリー法一(2007) ティーチング・ポートフォリオ—授業改善の秘訣. 東信堂.

山地弘起・劉卿美・橋本健夫(2014) 米国における大学教員の教育活動評価-カリフォルニア州の 3 大学の事例から. 長崎大学 大学教育イノベーションセンター紀要, 5, 13-18.

玉川大学における全学的なFDの取組

小 島 佐恵子

玉川大学教育学部准教授

[キーワード] 教員の教育力向上、大学教育再生加速プログラム (AP)、FD、教員、職員

はじめに

玉川大学のFD (Faculty Development) の取組が大学基準協会の認証評価において高く評価されたということから、「教員の教育力向上の取組」というテーマの下、事例を紹介することとなった。本学は2014 (平成26) 年に「大学教育再生加速プログラム」(Acceleration Program for University Education Rebuilding : AP) に採択され、それを基盤に、近年アクティブ・ラーニングの推進や学修成果の可視化に向けたさまざまな取組を全学的に行ってきた。筆者は2013 (平成25) 年から2018年 (平成30) 年までFDerという立場で、またFD委員の一員としてFDに携わってきた。本稿では、教員の教育力向上の取組について、学士課程を中心に、全学的なFDの展開とAPを推進力とした各種取組、そしてそれらを通して得られた課題についてまとめる。

I. 何が評価されたのか

2018 (平成30) 年度の大学評価 (認証評価) の結果、概評として「大学FD委員会」および「大学院FD委員会」の統括の下、教員の教育力向上のためのFDが積極的になされているとの評価を受けた。また「長所」として、下記のことが記された。少々長いが、何が評価されたのかを明示するため引用する。

「大学FD委員会」「大学院FD委員会」がマクロ・ミドル・ミクロの三層を意識しつつ、授業改善に限定されない研究能力の向上及び大学事務実務への対応、そして社会貢献などの教員キャリア・アップを目指すFD活動を強く意識し積極的に展開している。また、ティーチング・ポートフォリオ作成指導に関わるメンターを全学科に配置するだけでなく、これらメンター活動も管理しつつ、大学全体のFD活動 (マクロ) と教員個人のFD活動 (ミクロ) をつなげる学部 (ミドル) の実質的中心として、また「FD委員会」を介しての事務と教員間の重要な媒介的存在として、FDerを各学部配置する体制を整備・強化しつつあり、今後のさらなるFD活動の実質的進展が強く期待できるため、評価できる (大学基準協会 2019, p.21)

この大学評価 (認証評価) 結果では「大学全体のFD活動」を「マクロ」、「教員個人のFD活動」を「ミクロ」、そして、それをつなげる「学部のFD」を「ミドル」としている。一方、本学では、「管理者による大学組織の教育環境および教育制度の開発」を「マクロのFD」、「教務委員会等によるカリキュラム・プログラムの開発」⁽¹⁾を「ミドルのFD」、「教員個々の授業と教授法の開発」を「ミクロのFD」の目的としている (玉川大学FD委員会 2011)。やや違いもあるが、おおむね合致している。

本学のFD活動は、当初より「マクロ・ミドル・ミクロ」の三層を推進してきたが、「改めてこの三層を意識してFD活動を推進する」と2010 (平成22) 年度のFD

活動報告書の冒頭に記述している。本学がFD委員会を組織したのは2002(平成14)年度であり、いわゆる2008(平成20)年度からの「FD義務化」を受け、2010(平成22)年度よりこの三層のFDを再度意識して活動するようになってから2020(令和2)年度で11年目となる。本学ではFDを多岐にわたり展開してきた。この間の大きな変化は、一つ目には、2012(平成24)年度より全学的なFDの取組として展開してきた「大学FD・SD」(現「大学教育力研修」)。以下、「大学教育力研修」であり、二つ目には、これを活かしながら全学的な展開を広げたAPであると言える。本稿ではこの二つに着目し、本学ではこれらをどのように展開してきたのか、その結果、FDにどのような変化が生じ、また、今後どのような課題が残されているのかについて、指摘したい。

II. 教員の教育力向上の取組

1. 全学的なFDとしての「大学教育力研修」の実施

大学FD委員会が年に1回行う「大学教育力研修」は、全教職員が参加する本学でもっとも大規模なFD研修である。この取組は2012(平成24)年より開始され、当初は「大学FD・SD」の名称で行われてきたが、2015(平成27)年度より「大学教育力研修(FD・SD)」となり、その後「大学教育力研修」と改称された。改称後も内容に大きな変化はないが、2014(平成26)年度にAPに採択されたことを受け、その目的をより明確にするために名称変更がなされた(玉川大学FD委員会 2016)。開始初年度の2012(平成24)年度「大学FD・SD」は、教育の質保証を根幹とした「Tamagawa Vision 2020」のうち、「Action Plan 2012およびAction Plan 2013」について各部署長からの報告が午前に行われ、午後には外部講師によるループリックに関する講演が行われた。2年目の2013(平成25)年度以降は、午前に基調講演、午後に分科会を行う形へと発展していった。

表1は、大学教育力研修が開始された2012(平成24)年度から2019(令和元)年度までの研修内容を一覧にしたものである。基調講演のテーマの変遷を見ると、当時の大学としての課題が見えてくる。たとえ

ば、2012(平成24)年度は次年度からのシラバスの充実化に向け、ループリックの考え方についての講演が行われた。2013(平成25)年度は、当時建設中であった新校舎「大学教育棟2014」にラーニング・コモンズが開設されるため、「ラーニング・コモンズの意義と役割」がテーマとなった。2014(平成26)年度以降はAPの目的に沿った形でアクティブ・ラーニングに関する内容が続いたが、大学入学共通テスト導入が目前となった2017(平成29)年度には、「大学入試における新共通テストの課題と高大接続の今後」がテーマとなった。

当初、「大学FD・SD」として開始された現在の大学教育力研修は、SD(Staff Development)として各部署の課長以上の参加が義務づけられていた。しかし、APも軌道に乗り、分科会のセッション数も安定化してきた近年では、基調講演にSDの意味合いがより強く込められるようになり、教育に直接かかわる内容から大学にかかわる者が学ぶべきより広範なテーマへと変化してきた。たとえば、2018(平成30)年は「障害のある学生への合理的配慮」がテーマとなり、全教職員の参加が義務付けられるようになった。これは、2016(平成28)年4月に「障害者差別解消法」の合理的配慮規定等が施行されたことを受けた内容であり、障害のある学生をどのように支援していくかは大学全体の課題であるという認識の表れである。2019(令和元)年度には本学が創立90周年を迎えたこともあり、「全人教育について」がテーマとなった。そして、本学の教育の基盤となる「全人教育」⁽²⁾について、全学の教職員が今一度理解を深める機会とした。なお、2017(平成29)年度からは、より活発なFD研修へと発展させるために、午後の分科会の一部(ループリック・ワークショップと各学部事例報告以外)は学外からの参加者も受け入れるようになった。

分科会は2年目の2013(平成25)年度から開始された。開始当初は専任教員がアクティブ・ラーニングについて10のセッションを担当し、筆者もその一つを担当した。APに採択された翌2014(平成26)年度からは、APの内容に沿って外部講師を中心にアクティブ・ラーニングやループリックについて、また反転授業や授業英語化の取組について、ワークショップが開

表1 「大学教育力研修」 一覧(平成24年度-令和元年度)

名称 分類	2012(平成24)年度	2013(平成25)年度	2014(平成26)年度	2015(平成27)年度	2016(平成28)年度	2017(平成29)年度	2018(平成30)年度	2019(令和元)年度
	大学FD・SD	大学FD・SD	大学FD・SD	大学教育力研修 (FD・SD)	大学教育力研修			
基調講演	中教審が求める大学の質保証に向けて～ルーブリック評価の考え方～	ラーニング・コモンズの意義と役割	高等教育における協同学習	反転授業を組み込んだアクティブ・ラーニング	アクティブ・ラーニングの実践と課題	大学入試における新共通テストの課題と高大接続の今後	障害のある学生への合理的配慮 制度改正による教職員に求められること	全人教育について—小原國芳と草創期の玉川学園を中心に—
分科会①			入門・LTD話し合い学習法	ルーブリック指標による評価の意義と手順	学生の学修を促進させる教育評価	授業外学修を促す学修課題の組み立て方	グループ学修を評価する—実技・実習を中心に—	アクティブ・ラーニングを促す授業設計WS
分科会②	「Tamagawa Vision 2020」 および Action Plan2012 および Action Plan2013についての報告 (※この年のみ、午前に報告、午後に基調講演)	専任教員による10のアクティブ・ラーニング・セッション	アクティブ・ラーニングの授業デザイン—学生をどう動かすのかを手がかりに—	反転授業の取り組み方①—山口大学知財教育の実践の例に—	ルーブリック評価スタートアップ—評価の原則から組織での活用まで—	ルーブリック評価スタートアップ—評価の原則から組織での活用まで—	教育法入門：プロフェッショナルラーニングコミュニティにおける教師としてのアイデンティティ形成 Introduction to teaching: The development of teacher identity in professional learning communities	実践を通してアクティブ・ラーニングを考える
分科会③			ディープラーニングとアクティブ・ラーニングの両立	反転授業の取り組み方②—文系科目の実践の例に—	授業英語化のための具体案づくり：CLIL (Content & Language Integrated Learning) を足がかりに	Integrated to Gender in Japanese Society	LMSを活用したアクティブ・ラーニング授業ワークショップ	改正著作権法第35条の施行にむけた大学の対応について
分科会④			ルーブリック指標による評価の意義と手順	授業英語化のための第一歩	学修支援担当者に必要なスキルとは？	大学における発達障害学生の理解と対応—大学に求められている支援とは—	ルーブリック評価スタートアップ—評価の原則から組織での活用まで—	ルーブリック評価スタートアップ—評価の原則から組織での活用まで—
分科会⑤⑥ ※2015のみ ⑦⑧もあり			—	アクティブ・ラーニングについての各学部事例報告	アクティブ・ラーニングについての各学部事例報告	アクティブ・ラーニングについての各学部事例報告	アクティブ・ラーニングについての各学部事例報告	アクティブ・ラーニングについての各学部事例報告

注：網掛け箇所は本学専任教員が担当。また平成29年度より太線枠内は学外にも公開。
出典：『ファカルティ・ディベロップメント活動報告書』各年度版より筆者が作成。

催された。ラーニング・コモンズにおける学修支援を進展させるために学修支援担当者に必要なスキルについても取り上げるなど、多様な分科会を展開してきた。分科会はいずれもワークショップが主であるが、「アクティブ・ラーニングについての各学部事例報告」は、毎年専任教員が各自の授業実践を報告する形式を取っている⁽³⁾。8学部を2つに分け、4名の教員がそれぞれ授業実践の紹介をする。この午後の分科会(2時間)への参加は専任教員に義務付けられているものだが、6つの分科会が同時に開催されるため、いずれか1つしか参加できない。とくにワークショップ形式の場合は事前の準備も必要となることもあり、専任教員はあらかじめどの分科会に参加するか、希望を提出する。2017(平成29)年度には「授業を通して修得できる力」(学士力)についての全学共通のルーブリック(コモン・ルーブリック)が完成し、翌2018(平成30)年には全シラバスに掲載されるようになった。教員には、

これを意識してシラバスを執筆し、成績評価の方針を明確化することが求められるようになった。そのため、ルーブリックの研修は、専任教員は必ず1度は受講することという指示が大学側からあった。それ以外は何の分科会に参加するかは各自の自由である。なかでも、「アクティブ・ラーニングについての各学部の事例報告」は毎年各分科会の中でも多くの教員が参加している(たとえば、令和元年度の申込者は、分科会⑤が92名、分科会⑥が42名)。もちろんワークショップが苦手である、関心があるものが今年はない、という消極的な選択もあるかもしれないが、そうした理由を除いても多くの教員が参加しているように思われる。というのも、やはり教員は、新しい手法を取り入れる以前に、まず他の教員の授業を知りたい、参考にしたいという気持ちがあるからではないだろうか。もちろん授業参観も毎年春と秋に2回、全学的に行われているが、時間が合わずに行かれない、あるいは同じ時間

に授業をしているので見るできないという場合も多い。そうすると、この研修会が他の教員の授業を知る貴重な機会となる。各学部で事例報告をする教員は学部の推薦により選ばれており、助教から教授までさまざまな職位の教員が登壇する。実際の授業で使った資料を提示したり、学生とのやりとりやコメントを表示したりしながら、各自25分程度、授業の報告をする。学内限定公開ということもあり、困った点や悩んだ点などを率直に発表しているケースも多く、意見交換もしやすい雰囲気である。こうした意見交換ができるだけでなく、授業を省みた際のポイントを聞きながら、同じように自分の授業についても分析的な視点で省察することができるのが、授業参観とは異なる利点であると考え。ちなみに、2019(令和元)年の例を挙げると、分科会⑤では「小学校英語指導者養成のためのアクティブ・ラーニングの試み：『本物』との出会いを生かす」(文学部教授)、「農学部の授業におけるアクティブ・ラーニングとしてのプレゼンテーションの実施状況」(農学部准教授)、「学科専門科目『プロジェクト・マネジメント』の事例報告」(工学部教授)、「『名著講読』における対話を中心とした実践」(教育学部助教)。分科会⑥では「日経ストックリーグ参加から得られたもの」(経営学部教授)、「実技科目(声楽実技)におけるアクティブ・ラーニング導入」(芸術学部教授)、「日本語指導法におけるアクティブ・ラーニングの試み」(リベラル・アーツ学部助教)、「新任教員の試行錯誤」(観光学部教授)という内容であった。筆者は分科会⑤に参加したが、異なる学部の授業例でも「アクティブ・ラーニングをどう捉えるか」「何を目指すか」を考えながら聞くことができ、分野の違いは問題にはならなかった。また、同じ時間に開講している同じ名称の科目で、他の教員がどのような授業をしているのかを知ることができて非常に参考になった。実際、今年度の授業には(オンラインへの変更はあったものの)ここで聞いた授業の手法の一部を取り入れ、対話がより進むように改善を図ることができた。学生のコメントを見る限り、ある程度功を奏したように思われる。このように「大学教育力研修」では、ワークショップで新しい手法を取り入れるだけでなく、学部を超えた率

直な意見交換や自分の授業の振り返りをすることもでき、各教員のニーズに合ったFDが展開されていると言える。

2. 「学部等改革推進制度」の創設

次に、ミドルレベルのFDを推進する仕組みについて紹介したい。ミドルレベルのFDといえば、教務委員会や各学部の教務担当者会でのカリキュラム改善が主たる例として挙げられるが、そうした取組に加え、学部教育の効果の検証や改善を目的とするミドルレベルのFDの機会を全ての教員に開いた制度が創設された。それがこの「学部等改革推進制度」である。これは、2016(平成28)年度4月1日より学長裁量経費の枠組みとして制定された学内の競争的資金である(1件1,000千円、総額20,000千円)。申請の目的としては、学位プログラムや教育プログラム、教育内容や方法、教育効果の検証・教育成果の活用、学士課程教育の支援、その他認められたものが挙げられ、採択されれば1年間で上限1,000千円の助成を得られる。学校教育法施行規則の改正により2017(平成29)年から各大学にアドミッション・ポリシー(入学者受入方針)、カリキュラム・ポリシー(教育課程編成・実施方針)、ディプロマ・ポリシー(学位授与方針)の3つのポリシーの策定・公開が義務付けられたこともあり、現在は、3つのポリシーに関連していることが申請の基本条件となっている。具体的な例を挙げると、直近の2018(平成30)年度では「留学後の英語運用能力の実態把握」や「メディア授業コンテンツの制作」等が採択されている(これらを含む当該年度の採択数は計17件)。なお、成果については、年度末に報告することとなっており、大学教員は必ず参加することとなっている。さらに、これが「学部等」となっているのは、教員のみならず職員も申請することができることによる。3つのポリシーにかかわる部局は学部だけではない。教学部や入試広報部も含まれる。たとえば、後に触れる「FDer養成講座」は教学部が本制度の助成を受けて開催したものである。2018(平成30)年度は教学部が上記を含む3件、入試広報部が1件採択されている。このことから、全ての教員が学部レベルのFDを支えて

表2 「大学教育力研修」以外のFD研修（授業参観を除く）

	2012(平成24)年度	2013(平成25)年度	2014(平成26)年度	2015(平成27)年度	2016(平成28)年度	2017(平成29)年度	2018(平成30)年度	2019(令和元)年度
新任教員研修会	・玉川大学の教育 ・教学事項 ・学生指導 キャンパス・ツアー ・個人情報保護方針 ・研究者情報システム ・ICTを活用した教育等 ・アカデミック・ポートフォリオ ・これからの大学で働くということ	毎年ほぼ同様の内容で開催	毎年ほぼ同様の内容で開催	毎年ほぼ同様の内容で開催	毎年ほぼ同様の内容で開催	毎年ほぼ同様の内容で開催	毎年ほぼ同様の内容で開催	コロナウイルス感染症対策のため中止
TA研修会	効果的に授業を支援するためのTAの役割（外部講師） 学生との対話—コミュニケーションを確立するために—	効果的に授業を支援するためのTAの役割 学生との対話—コミュニケーションを確立するために—	効果的に授業を支援するためのTAの役割 ディスカッション等におけるファシリテーターの役割	効果的に授業を支援するためのTAの役割 ハラスメントのない大学に	効果的に授業を支援するためのTAの役割 TAを考える・防災 緊急時の対応	効果的に授業を支援するためのTAの役割 ハラスメントのない大学に	効果的に授業を支援するためのTAの役割 ファシリテーターの役割	TAに採用された皆さんへ
科目担当者研修会 FD研修会 アクティブ・ラーニング・ワークショップ ※「大学教育力研修」時以外のワークショップを掲載	科目担当者研修会：学生の学修時間を確保するための授業計画—方法と課題— 科目担当者研修会：情報社会への対応を目的とした情報デザイン・インテラシーの導入 科目担当者研修会：学生の主体的学びへの転換のために	科目担当者研修会：アクティブ・ラーニングの指導法—ジグソー法を用いた授業の展開 科目担当者研修会：シラバスの効果的な書き方の検討	科目担当者研修会：大学教育における学修評価の構図—パフォーマンス評価を中心に 科目担当者研修会：ファシリテーションと取り入れたグループ学修 科目担当者研修会：授業各回の目標を明確にしたコース・デザイン	FD研修会：発達障害のある学生の理解について 科目担当者研修会：「授業を通して修得できる力」から考えるアクティブ・ラーニング 科目担当者研修会：学生が学び合う授業づくりとアクティブ・ラーニング	—	アクティブ・ラーニングワークショップ：教育活動とIRをどうつなげるか—アクティブ・ラーニングの観点から	アクティブ・ラーニングワークショップ：多人数授業におけるアクティブ・ラーニングの活用	アクティブ・ラーニングワークショップ：学習環境・状況間のシームレスな接続を意図した授業デザイン
ループリック・ワークショップ ※「大学教育力研修」時以外のワークショップを掲載	—	—	学生の学修成果を評価するループリック評価の考え方	—	ループリック評価スタートアップ～評価の原則から組織での活用まで	ループリック評価スタートアップ～評価の原則から組織での活用まで	ループリック評価スタートアップ～評価の原則から組織での活用まで	ループリック評価スタートアップ～評価の原則から組織での活用まで
ティーチング・ポートフォリオ・ワークショップ	—	—	ティーチング・ポートフォリオの意義と作成プロセス	大阪府立大学工業高等専門学校主催：ティーチング・ポートフォリオ作成ワークショップ（3日間）（教員2名参加）	第1回 ティーチング・ポートフォリオワークショップ（2日間）（外部講師含む） 第2回 ティーチング・ポートフォリオワークショップ（3日間）（外部講師含む）	第3回 ティーチング・ポートフォリオワークショップ（2日間）（外部講師含む） ティーチング・ポートフォリオ研修会	—	—
FDer養成	—	—	—	愛媛大学・日本高等教育開発協会主催「FDer養成講座」（3日間）（教員1名参加）	—	—	FDer養成講座（3日間）（教員8名参加）	—
非常勤教員対象研修会	—	—	—	本学が目指す高等教育改革について／学生ポートフォリオの操作方法／教育学術情報図書館の見学	本学が目指す高等教育改革について／学生ポートフォリオの操作方法／教育学術情報図書館の見学	本学が目指す高等教育改革について／アクティブ・ラーニングの取組について	本学が目指す高等教育改革について／本学におけるアクティブ・ラーニングの取り組み	コロナウイルス感染症対策のため延期
一年次セミナー新規担当者研修会	初年次教育の取組について 二年次教育の取組について 一年次セミナーの授業事例報告	初年次教育の取組について 二年次教育の取組について 一年次セミナーの授業事例報告	初年次教育の取組について 二年次教育の取組について 一年次セミナーの授業事例報告	・玉川大学における初年次教育の取組について ・ワークショップ「アクティブラーニングの指導法」	・玉川大学における初年次教育の取組について ・ワークショップ「アクティブラーニングの指導法」	・玉川大学における初年次教育の取組について ・ワークショップ「アクティブラーニングの指導法」	・玉川大学における初年次教育の取組について	資料配布のみ
教員懇談会	—	—	教員懇談会：授業準備のあり方 教員懇談会：課題の出し方 教員懇談会：成績評価はどうしたらいい？	—	—	—	—	—

注：薄い網掛けは学内教員が担当（一部外部講師を含むものもある）。濃い網掛けは学内教員が学外のワークショップに参加したものである。表1に掲載した研修は省いている。
 出典：『ファカルティ・ディベロップメント活動報告書』各年度版および教育学部職員の協力を得て筆者が作成。

いく仕組みとなっているだけでなく、3つのポリシーのかかわる全ての部局が参加できる、教育改革全体を支える仕組みとなっているともいえる。

3. 各種FD活動を支えるFD委員会

最後に、FD委員会の取組について触れておきたい。FD委員会は主に各学部（ELFセンターを含む）⁽⁴⁾のFD委員から構成され、隔月に1回、年間6回程度開催されている。活動内容は、主に年間のFD活動計画（新任教員研修会、授業参観、個別のFD研修会、および学生による授業評価アンケートの内容・実施等）について審議し、決定するというものであり、また、APや他大学等のFD・SDに関する周知や情報共有の場にもなっている。その他、国内外の各種シンポジウムやカンファレンスに教職員を派遣し、ワークショップを中心とする研修会を1回約2時間、年4回以上は開催してきた。次の表2は2012（平成24）年度以降の「大学教育力研修」以外のFD研修の一覧である。2012（平成24）年度以降としたのは、現在のFDの中心である大学FD・SD（大学教育力研修）が開始された年度であり、またTA（Teaching Assistant）研修という本学で「ブレFD」に該当する取組が開始された年度でもあるためである。

新任教員研修会は2002（平成14）年度にFD委員会が構成された当初から行われており、着任前の2～3月に2日間連続で行われている。内容は、教育理念や大学教員としての在り方の講演の他、教学事項や学生指導について、また教育におけるICT活用やLMS（Learning Management System）について、アカデミック・ポートフォリオや研究者情報システムについて等、事務関連の説明がなされる。また本学は幼稚園から大学院まで同一キャンパスにあるため、校地が広く、車両でのキャンパス・ツアーも行っている。主たる目的としては、学園の教育理念の理解や学内の教学をはじめとする各システム、研究者としての地理的配置への理解を深めることであり、毎年内容に大きな変更はない。着任前の時期に行われるため、実質的な授業についてのFDは入職後、年度内に行われる各種研修や授業参観を通して行われる形となっている。

TA研修会は初年度の2013（平成25）年度は先進的な取組をされていた大学から講師を招き、開始されたが、翌年からは学内の教員が担当するようになった。TA研修会は、2回（あるいは2部）に分けて行っており、初回はTAとはそもそもどのような役割を担う職務であるのか、アメリカではどのような位置づけになっているのかということから始まり、本学での規程を確認したうえで、科目責任者や学生との適切な距離や支援の在り方の検討を内容に含んでいる。その次の回では、学生との対話やディスカッションを支援する内容を入れていたが、ハラスメント対策を強化するという意味を込め、2015（平成27）年度よりハラスメントについての内容を取り上げるようになった。また防災対策についても2016（平成28）年度の内容に入れている。2019（令和元）年度からはTA研修に関する担当部署が変更したため、内容が大幅に変更された⁽⁵⁾。

さて、本学での「大学教育力研修」以外の全学的なFD研修の中心となると、表2中央部の「科目担当者研修会」「FD研修会」「アクティブ・ラーニング・ワークショップ」が該当すると考えられる。「科目担当者研修会」は授業を持つ教員のための研修会であり、授業内容・方法を中心に構成されてきた。明記はされていないものの、ワークショップ形式で開催されているものが多い。それ以外にも発達障害のある学生への理解については「FD研修会」という名称で開催されている。2017（平成29）年度から「アクティブ・ラーニング・ワークショップ」という名称へと変化しているのは、APによる変化である。それ以前もアクティブ・ラーニングを研修の内容に含めてきたため、実質的な変化はないが、名称変更によりさらに強調されるようになった。またAPに採択されてからは、学修成果の可視化のためのループリック・ワークショップやティーチング・ポートフォリオ・ワークショップも開催されるようになった。表2では表1で開催されている内容を除いているため少なく見えるが、表1・表2を全て含めるとアクティブ・ラーニング・ワークショップは2014（平成26）年度・2015（平成27）年度は年6回、それ以後も年3～4回は開催されている。ループリック・ワークショップは2015（平成27）年度以降、年

2回は継続して開催されている。また、ティーチング・ポートフォリオも同様である。これはAPの一環として始まったワークショップであり、まず2014（平成26）年度に一部のFD委員が学内で受講し、内容への理解を深めた。翌2015（平成27）年度には外部のワークショップに、前年受講したFD委員のうちの2名が参加して、3日間かけて実際にティーチング・ポートフォリオを作成した。以後、このティーチング・ポートフォリオを作成した教員がメンターとなり、次のワークショップの参加者（メンティー）のポートフォリオ作成を支援した⁽⁶⁾。2017（平成29）年度に第3回目のワークショップを終える頃には、各学部・学科にティーチング・ポートフォリオを作成した教員が1名は存在することとなった。APの計画では、教員の教育力の評価のために教員全員がティーチング・ポートフォリオを作成することが目指されていた。しかし、ティーチング・ポートフォリオは、メンターとメンティーがペアになり3日間かけて作成していくものであり、少数の学内メンターだけで、短期間かつ大規模に進めていくことは困難であった。そこで、2017（平成29）年度にはティーチング・ポートフォリオ（TP）の簡易版であるTPチャートを作成するワークショップが開催され、全教員が参加することで、学内への普及を図ることとなった。ティーチング・ポートフォリオのフォーマットは学内の教学システムに組み込まれ、そこでいつでも記入できる状態にはなっている。

FDer養成講座もAPの一環で開催された。2015（平成27）年度に教員1名が外部の講座に参加したことにより、それまでは学内に2名のみであったFDerが3名に増員された。FDer養成はAPでも課題とされており、2018（平成30）年度に学内で3日間のFDer養成講座が開催された。先述した「学部等改革推進制度」の助成を受け、外部講師（愛媛大学・芝浦工業大学）を中心に学内のFDerも協力し、学部のFD委員8名が受講した。これにより学内各学部計11名のFDerが養成された。

その他、毎年行っている研修会には、非常勤教員対象研修会や「一年次セミナー」⁽⁷⁾の新規担当者研修会があ

る。非常勤教員対象研修会は、本学の教育理念や教育改革についての理解を共有するために希望者向けに開講している。「一年次セミナー」新規担当者研修は、「一年次セミナー」を新規に担当する教員やしばらく担当から離れていた教員向けに開講している。本学の「一年次セミナー」は全学共通の内容を基盤に展開していることもあり、「一年次セミナー」については研修が一括化されている。これは、2005（平成17）年度から「一年次セミナー」の理念やそれに基づいた内容についての理解を深める目的で開催されてきた。近年、APの進展によるアクティブ・ラーニング、ループリックの普及に伴い、これらの研修にもアクティブ・ラーニングの取組の紹介やアクティブ・ラーニングの指導法などのワークショップも取り入れられるようになった。一方、2014（平成26）年度のみの開催ではあったが、今後のFDの方向性を検討する中で、教育に関する日常的な悩みを共有できる場を作ろうという動きがあり、研修ではない場として「教員懇談会」が開催された。授業準備や課題、成績評価について等、教員が日常の仕事の中で迷うことについてお互いの考えを思うままに述べるといったもので、お茶やお菓子を囲みながら自由な雰囲気の下に会が開催された。ただし、開催時間が毎回17時以降であったこともあり、直前に授業を持っている少数の非常勤教員が参加するのみの会となり、継続性という点で困難が伴い、当該年度のみの試みとなった。

Ⅲ. APによるFDの変化と今後の課題

これまで述べてきたとおり、APによってFDの内容も回数も変化した。AP以前からアクティブ・ラーニングについての内容は増えつつあったが、ループリック、ティーチング・ポートフォリオ等、新しい取組についても積極的に取り入れられるようになった。APに採択されてから、アクティブ・ラーニングについてもループリックについてもワークショップが複数回開催され、これにより大学がどのような教育を目指しているのか、何を求めているのかが明確に示されてきたといえる。

ティーチング・ポートフォリオもAPにより普及が

図られた。教学システムの中にティーチング・ポートフォリオの欄が設けられ、ワークショップ時だけでなく、各教員がいつでも取り組めるような環境が整備された。また、各学部のFD委員がFDer養成講座を受講したことにより、FDerも各学部に配置されることとなった。ここまではかなりのスピードで整えられてきたといえる。しかし、それらがどう関連し、教育力の向上そして学修成果の向上に結びついていくかは今後の課題となっている。たとえば、APの外部評価委員からは次のような指摘もなされている。ティーチング・ポートフォリオについては「メンターの活躍する場を作ることも大事ではないか。」、アクティブ・ラーニングについては「深い学びになっているかどうかをどう可視化していくか。」(玉川大学教学部内 大学教育再生加速プログラム事務局2019, p.51)「アクティブ・ラーニングの技法をつなぐことによって、今やろうとしているアクティブ・ラーニングの体系化をしてほしい。」(玉川大学教学部内 大学教育再生加速プログラム事務局2019, p.32)。これらは全て個々の研修で行ってきたことを大学としてどう結びつけて向上させていくかという課題である。

この先ティーチング・ポートフォリオをどのように活用していくのか、各学部のFD委員はFDerとしてこの先も活動していくのか、また、どのような活動をしていくことが期待されているのか。そうしたことはまだ見えていない。なお、2018(平成30)年度の認証評価結果の総評では次のような指摘がなされている。

一方で、改善すべき課題もいくつか見受けられる。まず、上記のように教育研究の質保証に向けたさまざまな改善に取り組んでいるものの、内部質保証システムに関わる会議体の権限・責任は明確でなく、内部質保証を推進する「教育研究活動点検調査委員会」等の議事録を作成していないこともあり、具体的な改善指示の内容や改善指示系統、また、改善のプロセスが不透明である(大学基準協会 2019, p.1)。

ここで指摘されている「教育研究活動点検調査委員

会」とは、学長を委員長とし、学園全体の各部局長から構成される大規模な委員会である。そして、この委員会には分科会があり、学園分科会、大学分科会、そして各学部の分科会、教員養成部会、教務部会、大学院教務部会、研究活動部会、その他入試広報部会やキャリア・就職指導部会等、全部で22の部会に分かれている。APでは、学外評価は外部の有識者を中心とする「教育再生加速事業評価委員会」で行い、学内評価はこの「教育研究活動等点検調査委員会」が行い、改善サイクルを回していくと定めている。

しかし、先の評価結果のように、「具体的な改善指示の内容や改善指示系統、また、改善プロセスが不透明」という厳しい指摘がなされた一つの要因としては、本学のFDが職員を中心に企画・運営されてきている点もあるかもしれない。もちろん教員がFD委員を務め、とくに学部FDについては教員が主体となって進めているのは間違いないが、APをはじめ、全学的なFDである「大学教育力研修」や各種ワークショップ等は、担当部署が教学部であり、教学部の職員が中心となり企画やプログラムを作り上げている。こうした学内の体制が「教職協働」として評価されてきた部分もあるが、教員が受け身であると言われれば否定できない。一方で、職員が中心となってFDを支えていこうとすることにも限界があるのかもしれない。共に行動し、作り上げてはいるが、どうしても目標を管理している側と実働している側では、目標達成に対する意識や実際の授業を作り上げる際の視点などに多少のズレが生じる。そうした小さな意識の差が具体的な改善指示内容や改善指示系統、さらには改善プロセスを濁らせているのかもしれない。

そうすると、とくに全学的なFDをどう教員が自分たちのものとして作り上げていくのかということがこれからのFDの課題といえる。そこに養成講座を経たFDerという存在が力を発揮する場があるとも考えられる。また、ティーチング・ポートフォリオを活用していくとなれば、メンターが活躍できるのかもしれない。しかし、それもまた容易ではない。FDerがどのように活動していくのがよいのか、ティーチング・ポートフォリオをどのように活用していくのがよいのか

か。さらには、より根本的な部分から変えていくことが必要なのか。職員の力を借りつつ、教員自身が考える問題であり、そのためには学部の壁を超えて全体を俯瞰できるような教員も必要であり、再構築には時間がかかるだろう。

おわりに

本稿では、教員の教育力向上の取組について、とくに学士課程におけるFDに着目し、認証評価結果で何が評価されたのか、具体的にこれまで何をしてきたのか、そして、FDを推進する基盤としてのAPの影響とそれにより明らかになった課題についてまとめた。APがFDを推進する基盤として2014（平成26）年から2018（平成30）年の5年間、かなりの影響力を持ってきたのはたしかである。ここで紹介した取組は、主に教員を対象としたFD研修やワークショップのみであり、AP全体では教員・学生・卒業生への調査、アクティブ・ラーニング・ハンドブックや事例集の作成、学生ポートフォリオの推進等、さまざまな取組をしている。これらはAPの事業報告に詳細が書かれているため、そちらを参照されたい。そして、教員の教育力向上というのは、最終的には学生の学修成果に表れるものである。これまでに本学が取り組んできた教員の教育力向上の取組がどのように示されていくのか、学生の学修成果の今後にも着目していきたい。

【脚注】

- (1) 教務委員会における全学カリキュラムの見直しや各学部の教務担当者会における専門分野のカリキュラムの改善のための取組がこれに該当する。
- (2) 創設者の小原國芳は、教育は人間文化の全てを盛り込んだ「全人教育」であるべきだと主張した。具体的には、人間形成には、真、善、美、聖、健、富の6つの価値を調和的に創造することであり、それは学問、道徳、芸術、宗教、健康、生活の6方面の人間文化を豊かに形成することと考えた（小原 1969）。
- (3) 2015（平成27）年度のみ、分科会は8学部を2学部ずつに分け、⑤～⑧の計4つの分科会が実施された。2016（平成28）年度以降は、4学部ずつ計2つ

の分科会が実施されている。

- (4) ELFセンターは2014（平成26）年に設立された全学共通英語教育プログラムを提供するセンターである。ELFとは「共通語としての英語」（English as a Lingua Franca）を指している。
- (5) TA研修の部署は「教育学部教育学修支援課」から「教育学部授業運営課」へと移行した。
- (6) メンターとメンティーが協力をして2016（平成28）年までの現状と組織的な課題をまとめ、ティーチング・ポートフォリオを有効なものにしていくには何が必要なのかを検討するべく、大学教育研究フォーラムで発表した（小島・伊藤ほか 2017）。
- (7) 「一年次セミナー」は全学部の新入生を対象とする必修のFYE（First Year Experience：初年次教育）科目として設置されている。「一年次セミナー101」（春学期開講）と「一年次セミナー102」（秋学期開講）があり、101は大学での学修を進めるために求められる心構えやスキルを修得する科目として、102は将来の人生設計について考える科目として位置づけられている。

【参考文献】

- 大学基準協会「玉川大学に対する大学評価（認証評価）結果」2019年 https://www.juaa.or.jp/updata/evaluation_results/207/20190326_628656.pdf（2020年8月3日）
- 小島佐恵子・伊藤良二・黒田潔・藤枝由美子・三村真紀子・南島永衣子「ティーチング・ポートフォリオを活用した教育活動の振り返り—全学プロジェクトの立ち上げと組織的運営の課題」『第23回大学教育研究フォーラム発表論文集』2017年 pp.336-337. <https://www.highedu.kyoto-u.ac.jp/forum/kanri/forum/pdf/20170322152358.pdf>（2020年8月3日）
- 小原國芳『全人教育論』玉川大学出版部1969年
- 玉川大学FD委員会『平成22年度 ファカルティ・ディベロップメント活動報告書』2011年 <https://www.tamagawa.jp/university/introduction/outline/u-fd/report/pdf/22report.pdf>（2020年8月3日）
- 玉川大学FD委員会『平成27年度 ファカルティ・ディ

ベロップメント活動報告書』2016年 <https://www.tamagawa.jp/university/introduction/outline/u-fd/report/pdf/27report.pdf> (2020年8月3日)

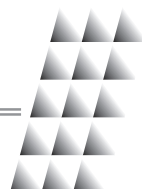
玉川大学教学部内 大学教育再生加速プログラム事務局『文部科学省 大学教育再生加速プログラム(AP)「高大接続改革推進事業」テーマI・II複合型 平成29年度 事業報告書』2018年 https://www.tamagawa.jp/university/introduction/outline/u-ap/pdf/ap_

[leaflet-2017-01.pdf](#) (2020年8月3日)

玉川大学教学部内 大学教育再生加速プログラム事務局『文部科学省 大学教育再生加速プログラム(AP)「高大接続改革推進事業」テーマI・II複合型 平成30年度 事業報告書』2019年 https://www.tamagawa.jp/university/introduction/outline/u-ap/pdf/ap_leaflet-2018-01.pdf (2020年8月3日)



投稿 論文



ドイツにおける高等教育質保証の一側面 システムアクレディテーション適合大学における 外部者の関与を巡って

松 坂 顕 範

公益財団法人大学基準協会
評価研究部企画・調査研究課長

[キーワード] 内部質保証、外部評価、アクレディテーション、自律性、客観性

はじめに

欧州高等教育圏創設を目指すボローニャプロセスの始動から20年余になる。当該プロセスは質保証も重要な柱とするが、ドイツにおけるアクレディテーションはほぼ歩調を同じくして展開してきた。1990年代後半に導入されて以降、幾度かの改革を重ねつつ、アクレディテーションは学位プログラム (Studiengang) の質保証手段として重要な機能を果たしてきている。

ところで、後に詳しく触れるが、内部質保証を対象に評価・認定するシステムアクレディテーションが一定の広がりを見せている。質保証の重点が大学内部にシフトしつつある状況ともいえるが、一方で忘れてならないのは、アクレディテーションの持つ公共的意味合いである。すなわち、それは時として学位プログラムの法的正当性にも直接関わる重大性を持つ。そうしてみれば、質保証の重点が大学内部にシフトしつつある状況であっても、決して内に閉じたものであってはならないはずであり、外部というものをどう意識し客観性・中立性を担保するかが問われるべきであろう。特に、学位プログラムを評価し適否を判断するプロセスが誰にどう担われているのかには大きな関心が寄せられてよい。本稿はシステムアクレディテーション適合校における内部質保証過程への外部者の関わりを中心にしながら、アクレディテーション制度下における

ドイツの質保証の一側面を明らかにしようとするものである。

I. アクレディテーションの制度と展開

大学における質保証の実際に目を向ける前に、ドイツにおけるアクレディテーションについて簡単に触れておきたい。なお、制度の概要については、すでに我が国でも少なからぬ紹介事例がある⁽¹⁾。そのため、紙幅に制限のある本稿では、主にシステムアクレディテーションを中心に確認しておく。

ドイツにおいてアクレディテーションは主に2類型あり、個々の学位プログラム単位に行われるプログラムアクレディテーション (Programmakkreditierung) と、内部質保証に着目するシステムアクレディテーション (Systemakkreditierung) がそれである⁽²⁾。前者は1999年から、後者は2008年から行われている。もっとも、両者は、プログラム評価と機関別評価として全く位相を異にした別物でない⁽³⁾。ともに学位プログラムの質保証を目指す点で同じであり、大学はどちらを選んでもよい。システムアクレディテーションで適合認定を得ると、すでに当該大学の内部質保証の対象となった学位プログラムは適合の扱いとなり、またその後も自前で学位プログラムの適合認定を行える (MRVO, § 22 (4) 2; ACQUIN 2019, p.7)。

このシステムアクレディテーションの導入は、内部質保証への関心や自律性の強調といった理念的背景を持つことは当然だが、それだけでないことに注意を要する。むしろ、多分に「コスト」という実際的な問題へ

表1 システムアクレディテーションの実施状況

	適合格数 (A)	(A) / 適合格総数	大学数 (B)	(B) / 大学総数	適合認定率 ((A) / (B))
総合大学	40	(43.0%)	106	(24.7%)	37.7%
専門大学	47	(50.5%)	218	(50.8%)	21.6%
教育大学・神学大学	4	(4.3%)	22	(5.1%)	18.2%
音楽大学・芸術大学	1	(1.1%)	53	(12.4%)	1.9%
行政職大学 (Verwaltungshochschule)	0	(0.0%)	30	(7.0%)	0.0%
その他	1	(1.1%)	-	-	-
計	93	(100.0%)	429	(100.0%)	21.7%

- [注] ・適合格数は、アクレディテーション評議会 (Akkreditierungsrat) のデータベース (Zentrale Datenbank akkreditierter Studiengänge und systemakkreditierter Hochschulen) による。なお、不適合格数は、同データベース上で明らかでない。
- ・大学数は、ドイツ連邦統計局 (Statistisches Bundesamt) のデータによる (2018/19年冬学期)。
- ・いずれも2020年2月18日アクセス。

の解決策だった面がある。学位プログラムごとに全てを評価し認定するのは、大学・評価機関双方に多大なコストを要することだが、その点への課題認識の高まりが、より低コスト (ressourcenschonend) なものとしてシステムアクレディテーションをもたらした一面は看過しえない (KMK 2004, Ziff.4; KMK 2005, p.5)。

では、システムアクレディテーションを選択する大学はどの程度の数に上るのか。表1は、現在の状況をまとめたものである。

導入5年後の段階で認定大学は6校のみだったので (Akkreditierungsrat 2012, p.2)、しだいに大きく数を増したことになる。また、この表から分かるのは、今や総合大学 (Universität) の4割近くがシステムアクレディテーションを選択していることである。一方、専門大学などは、数こそ少なくないが、認定率でみると総合大学と明らかな開きがある。およそ10年前に行われた調査でも同様の結果が見られるが⁽⁴⁾、比較的に規模が小さく学位プログラム数の少ない専門大学等にあっては、あまり受審・認定は進んでいない。内部質保証の整備や受審にかかるコストがその目立った理由として考えられるが (HRK 2010, p.22; Grimm 2011, p.31)、裏返せば、規模の大きな大学にとっては学位プログラム単位で認定を受けるよりも有利と判断され、一定の志向性が見られるのが現況だといえよう。

なお、教育、学術分野は州の管轄事項となっているドイツにあって、アクレディテーションの法的基礎は、いささか複雑である。全国レベルの法制として、各州間の協定という形をとったものがあり⁽⁵⁾、それを前提に各州それぞれの法律や規則がある。各州ともアクレディテーションの受審を法的に規定するが、州によってはさらに、認可の要件とするなど学位プログラムの法的正当性に直接関わることにもなっている⁽⁶⁾。

II. 個別大学の事例

さて、システムアクレディテーション適合格では、プログラムアクレディテーションの受審に代えて実際にどのようなことがなされ、そこに外部者は関与しているのか。2つの大学に事例を探ってみる。

1. マインツ大学

ラインラント＝プファルツ州に所在するマインツ大学 (Johannes Gutenberg-Universität Mainz (JGU)) は、中世に起源を持つ総合大学の1つで、創設は1477年である。法学・経済学部をはじめとした10の学部 (Fach)⁽⁷⁾ と、音楽・芸術に関する2の分科大学 (Hochschule) を抱える大規模校で、学生数は31,967人 (2019年9月) (JGU 2019) である。内部質保証に関しては、「マインツモデル」 (Mainzer Modell) として

早くから取り組み、最も初期にシステムア krediteerung 適合認定を受けている⁽⁸⁾。では、教育に係る質保証、とりわけ、プログラムア krediteerung が担っていた学位プログラムごとの質保証について、それはどのように内部化され、外部者は関わっているのか。

学位プログラムの立ち上げやその継続に関わる審査手続を、マインツ大学では文字通りア krediteerung と呼んでいる (JGU 2018, p.2)。プログラム立ち上げ時と、継続に関わる場合とでは手続が異なるが、何れでも中心的役割を担うのは、「質保証・質向上センター」(Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ)) という学内組織である。ZQは大学の執行部に直属する組織の1つであり、専門的な知見を持つ専任のスタッフがこれを構成している⁽⁹⁾。そもそもマインツ大学は中世に起源をもつ大学であることもあり、学部代表の教授等からなる評議会 (Senat) が教学事項に強い権限を持ってきた。一方で近年は、「助言機能を有する執行部」がそうした古典的要素と結合し、執行部権限を強めた「統合的」なガバナンスを展開しているとされる (JGU 2018, p.5)。ZQはこの「助言機能」にあたる一例であり、この意味で枢要な機能が期待された組織である。

新規の学位プログラムの立ち上げにあつては、まず各学部が設置構想を練り、それを執行部とやり取りしながら固めていく。設置構想が固まって後、各学部はカリキュラム設計や試験制度の具体化を行い、それを執行部に提出する (JGU 2018, pp.22-26,34-36)。この段階までが準備段階であり、ア krediteerung 手続はその後に始まる。手続はZQのもとで行われ、適合認定するか否かの判断ももっぱらZQによる。判断に用いられる基準は大学オリジナルのものであり、基準はグーテンベルク教員会 (Gutenberg Lehrkolleg (GLK)) という、榮譽的な立場から学長の諮問に応じたり学内の褒賞決定を行ったりする組織⁽¹⁰⁾によって作られる (JGU 2018, p.38)。

このように見ると、認定可否の判断までに全く外部者の関与余地はないかのようだが、外部者の関与、端的にいうと外部評価の機会はある一定の形式で確保されて

いる。ZQによって進められる手続そのものの中にはないが、その前提をなす学部の準備作業段階で、外部者による「構想評価」(Konzeptbewertung) を受ける機会が用意されている。もっとも、外部者による構想評価を受けるか否かは事案によって異なるようであり、また、外部者を「助言者」(Berater) を表現している場合もあるなど、助言的に意見を聞く意味合いが強いと解される (JGU 2018, pp.25,26)。なお、構想段階で外部者の構想評価を受けていない場合、ZQはその手続の中で外部者の意見 (Gutachtung) を追加的に聞くということになっており (JGU 2018, p.38)、何らかの形で外部者の関与を得る設計ではある。

学位プログラムの継続に係る再ア krediteerung (Reakkreditierung) は、日常的な質保証の営為、例えば学生による授業評価や卒業生調査、FD (Personalentwicklung und didaktische Weiterqualifizierung) などを前提に行われる (JGU 2016, pp.48-65)。ZQは、対象となるプログラムを持つ学部から、日常的な質保証の実績を、前回ア krediteerung 以後に生じた変更点の概要とともに文書として受け取り、その内容が外部のア krediteerung の要件に適合しているか否かをチェックして、判断を下す (JGU 2016, pp.70-71)⁽¹¹⁾。この再ア krediteerung の過程でも外部者の関与は制度化されている。もっとも、その機会は限定的といえる。すなわち、学位プログラムに大幅な変更が予定されている場合に限られ、このことは柔軟性の確保であると説明される (JGU 2016, p.68)。なお、外部者による評価 (Begutachtung) は、外部者と学部の関係者が直接に面と向かって行うものと、文書回送によって行うものとの2つの場合があり、いずれのかたちをとるかはZQが決める。

2. デュースブルク＝エッセン大学

デュースブルク＝エッセン大学 (Universität Duisburg-Essen (以下「UDE」という。)) は、早くからシステムア krediteerung を意識して内部質保証に取り組んできており、また、質保証に係る学内のハンドブックを一般公開しているためその詳細が分かりやすい。UDEは、ノルトライン＝ヴェストファーレ

ン州に所在し、人文学部をはじめ文・理・医にわたる11学部 (Fakultät) を抱える総合大学である (学生数42,294名 (2018年)) (UDE 2019)。現在の形になったのは2003年であり比較的新しいが、その淵源は、いくつかの専門大学などであり伝統大学ではない。

マインツ大学との比較も念頭に、学位プログラムの立ち上げや事後評価に関わる活動を確認したい。マインツ大学と同様に、UDEでもア krediteーション、再ア krediteーションと呼ばれる手続がある。手続の中心を担うのは、マインツ大学同様に専門の学内部局である。大学発展企画部 (Dezernat Hochschulentwicklungsplanung (Dez.HSPL)) と呼ばれるその組織は、教学事項に関わる執行部の決定や学部によるその実施にあたり支援を行うものとされ、FDや教学アンケートの実施などを担う大学・質発展センター (Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung (ZfH)) とともに、内部質保証の要として役割を担う (UDE 2016, pp.11,12)。学位プログラムの新規立ち上げにあっては、学部による基本構想作りと、試験規則やモジュールハンドブック等の具体化作業を経てア krediteーションの手続となる。学部による一連の作業を経て提出された資料をDez.HSPLが大学独自のマトリクス⁽¹²⁾を用いて審査し、適合認定するか否かを判断する (UDE 2016, pp.31-32)。

こうした純粹に学内手続として進行するア krediteーションであるが、外部者の関与余地もある。ただし、マインツ大学と比べより非公式的であり、構想の立案時などに学部が随意で外部者の意見を聞くことは可能であるとされるにとどまっている (UDE 2016, p.32)。学部による準備作業段階であるということ、そして意見を聞く対象であって制度的に一定の影響力を保障されているのでないというあり方に照らせば、適合認定の可否に及ぶ影響は、間接的である。

再ア krediteーションは、通常6年をサイクルとして行われる。そもそもUDEにおいては、学位プログラムごとの点検・評価がルール化されている。1年を単位として毎年行うものは科目レベルであり、また、授業評価の結果などを含むデータを用い、当該学部の教員や学生などが会合⁽¹³⁾を通じて議論すること

が中心のものである。6年に一度は、この点検・評価をさらにプログラム単位で実施するものだが、主にこの6年ごとの点検・評価を踏まえ、再度認定するか否かが執行部によって決せられる (UDE 2016, pp.34-35)。学部によって点検・評価の過程に外部者の参与を得た例は見られるが⁽¹⁴⁾、制度的に予定されたものではなく、その意味で学部の任意である。

3. 機関評価

このように、両大学とも外部者はア krediteーションの結果に直接に影響を持つ形では関与せず、特にUDEの場合関与の程度は相対的に弱い。しかし、こうした弱さは別な形でも外部者による評価がなされている半面でもあるだろう。2つの大学ともに機関評価 (institutionelle Evaluation) という評価が行われ、重要な一面をなしている。この評価は、各部局が大学執行部と取り結ぶ目標協定 (Zielvereinbarung) に関連して行われているもので、目的としては学位プログラムの吟味それ自体ではない。また、目標協定を行う組織・プロジェクトは全て評価対象であり、学部のみならずその義務があるのではない。

両大学とも機関評価は内部評価と外部評価からなっているが、評価の争点と外部者の関わり方については、違いがある。まずマインツ大学である。機関評価ということもあり、評価は組織 (Organisation) を対象とするとされ、学位プログラムという単位ではない (JGU 2018, p.30)、そこでは、活動遂行に十分な組織体制であるかどうかが問われ、それを、強み／弱みの自己分析や様々な数量的データ、また組織内の構成員との対話による質的分析を基礎に評価する (JGU 2018, p.31)。この意味で、第一義的には学位プログラム内容を立ち入って点検することを予定したものでない。外部者は、内部評価 (自己評価) の結果をまとめた報告書をもとに学部の教職員や学生と面談するスタイルで評価を行い、その結果を提示する。結果は、学部長と執行部が目標協定を取り結ぶ折衝の中で、内部評価の結果とあわせ活用されるとされ、決定にとって一定の重みがある (JGU 2018, p.31)。もちろん、折衝過程での活用であって、外部評価を含む評価結果と最終決定

とは、直接の影響関係にない。

一方のUDEであるが、同大についても学部という組織を全体で評価するという点はマインツ大学と同様である。異なるのは、評価対象は学位プログラムと教育及び試験の実施体制であるとされ (UDE 2016, p.43)、学位プログラム単位に目が向けられる点である。そこでは実際の教育が当該プログラムの目標に適っているかどうかが着眼点となる (UDE 2016, p.36)。場合によっては、先に触れた学位プログラム単位の点検・評価に関わる資料を参照するなどより仔細に教育の内容に立ち入るとされ (UDE 2016, p.36)、アクレディテーション手続に準ずるチェックがかけられているといえる。外部評価にあって、評価者は、書面評価と実地調査に基づいて、提言 (Empfehlung) を含む評価結果をまとめる (UDE 2016, pp.44,45)。この提言はそのまま義務的・拘束的なものでなく、必要な措置は学部が検討し、最終的には学部と大学執行部、Dez.HSPLの間で話し合って決める (UDE 2016, p.45)。

なお、外部評価の評価者は、両大学とも学部などの被評価側で人選し、ZQ (マインツ大学) あるいは執行部 (UDE) が決定するが、評価者の構成や属性には一定のルールがあり、客観性を担保しようとしている⁽¹⁵⁾。

Ⅲ. 傾向と特質

1. 2大学の特質

教育事項に及ぶ評価という意味では、Ⅱに取り上げた2大学とも学内アクレディテーション手続以外の方法があわせて取られており、それによって質を複合的に担保しようとしているといえる。アクレディテーションの手続ではなく、機関評価における外部評価こそが、外部者の目を入れる機会だと捉えられている面も少なくはない (例えば、UDE 2016, p.43)。

もっとも、総じて見てプログラムアクレディテーションで行われていたものと比べ、外部者の位相にはいささか違いがある。同アクレディテーションにおいては、教育目標や教育資源、組織のほか、教育内容の水準が外部者に評価され適否の判断まで至る (HRK 2018, p.9)。ドイツでは、制度上評価者が直接に適否認定するのではないが⁽¹⁶⁾、それでも、評価者による

評価は適否判断に大きく影響する。対して上に見た2つの大学では、関与度に違いはあれ、外部者は、まず、学内アクレディテーション手続において助言者として関わる面が大きく、少なくとも適否認定と直接的な影響関係にない。また、機関評価における外部評価も、特にマインツ大学にあっては学位プログラムを直接に対象としたものではなく、学位プログラムそれ自体の質保証という目で見れば、間接的な形態だともいえる。

2. 一般的な傾向と特質

以上に引いた2大学は、いずれも公立・総合大学であるという共通項を持つが、その意味で必ずしもドイツの大学を代表するものと言えない。より広く状況を確認しておく必要がある。

Beise & Braun (2018) は、システムアクレディテーション適合大学を20校抽出し、学位プログラムの質保証においてどのような評価体制が取られ、そこで外部者はどの範囲・権能で関与しているかを文献分析によって整理し類型化している⁽¹⁷⁾。それによるならば、類型は表2の通りとなる。

ここで「評価」と言われる場合、学内のアクレディテーション手続だけでなく、目標協定に関わる評価も含まれているが、先に見た2大学などは、類型③に該当するといえよう。いずれにしても、評価の実施体制と外部者の関与形態は大学間で一律でなく、様々であることがこの整理から分かる。より立ち入って見れば、まず、評価の体制が外部者だけからなる事例はごく限られており、学内者とともに参与、あるいは学内者が中心となって行われているものが多いと理解される。また、外部者は拘束力のある勧告権を持つ場合もある一方、助言者的な立場で関わる例も広く見られるパターンである。実際に、外部者が認定の可否に直接的な影響を有する立場というより、助言者として立ち現れるという例は、マインツ大学やUDE内で行われるアクレディテーション手続でも見られた。Beise & Braunはその整理を踏まえ、総じて、プログラムアクレディテーションに比べ外部者が学位プログラムの形成に与える影響は縮小しているということ、また、当

表2 評価体制、外部者関与の類型

類型	様態	事例が見られる大学種
類型①： 既存ないし新規設立の全学的な教学委員会によって評価を実施するタイプ	評議会や大学執行部に対し、教育事項の諮問に応じる (beraten) する位置づけ。 学外者は評価結果を文書で提出するのみで、決定権を有さないのが通常（したがって、拘束力のある勧告をなし得ない）。	総合大学
類型②： 学位プログラムごとに設けられた評価委員会に評価を委嘱するタイプ	①全て学外委員で構成する場合、 ②学内者と学外者とが参与する場合、 ③全て学内者（ただし評価対象の学位プログラムには関わらない者）で構成する場合の3パターン。 拘束力のある勧告権を有する場合もある。	総合大学、 専門大学
類型③： 質保証関係の中心部局を設けて評価を実施するタイプ	質保証の中心部局が評価を実施。学外者による見解 (gutachterliche Stellungnahme) はその一環で考慮。 大学によっては、教育内容の包括的な変更の場合に限って参与。	総合大学
類型④： 学外者、学生・卒業生や学内責任者 (Studiengangverantwortliche) からなる助言組織 (Beirat) に評価を委嘱するタイプ	「批判的友人」(critical friends) として助言的な立場で関与。 評価者の選定にあたっては、評価を受ける学部の高い関与余地あり。	総合大学、 専門大学

(Beise & Braun 2018, Table 2 (一部補正))

然にその反比例として大学執行部の持つ影響力や学位プログラムの形成にあって学部を持つ行為余地が拡大しているということに意を留める (Beise & Braun 2018, p.37)。

ところで、ドイツでは大学が行う質保証活動への外部者の関与は法定である。先に見たアクレディテーションを基礎づける全国的法令は、アクレディテーションのための「形式基準」と「専門的・内容的基準」(fachlich-inhaltliche Kriterien) を定めるというかたちをとって、事実上の大学設置基準としての意味も持ち合わせている。そこでは、大学の内部質保証も規定され、外部者の関与についても一定のルールがある。ただし、内部関係者については、「参与」(Beteiligung) が必要といわれる一方、外部者については「取入れ」(Einbeziehung) という緩やかな定めとなっている (MRVO § 17 (1) 1)。また、学位プログラムの外部評価についても義務付けるが、決定権の行使など細かな態様には触れられておらず (MRVO § 18 (1) 1)、形態については任意性が高い⁽¹⁸⁾。システムアクレディテーションも基本的にはこの法定ルールの上に行われるが、この限りにおいて、上述の多様性はそれ自体問

題とされるものでなく、また、こうした法的環境などが様々な在り方を生むことにつながっている。

Ⅳ. 自律・他律、客観性—まとめ—

以上、2大学を事例としつつ、システムアクレディテーション適合格校における内部質保証過程、とりわけ学位プログラムの評価や適否判断への外部者の関わりを見てきた。ここからどのような所見を導くべきだろうか。

2大学の例からいえるが、プログラムアクレディテーションに比べれば、学位プログラムの評価・認定への関わりは、限定的あるいは間接的であり、位相を異にしている。助言者としての関与の例は多く、UDEでも見られたように外部者の関与が薄い中で認定の可否が決められることもある。内部者が中心となる事態は、質保証の第一義的な主体は他に俟つまでもなく大学自身であるという本来の趣旨からいって一面では自然であり、内部質保証という観念が当然に帰結するところである。また、質保証に係るコスト問題は、先にも少しばかり確認されたが、必要以上に複雑な機構化、形式化を行わないことも持続可能性の面で

重要なことと考える。

他面、これには客観性に関わる問題を投げかけうる両義性も指摘できよう。プログラムア krediteerung ションは、学位プログラムを直接的に外部者が評価・適否判断をするものだが、それだけに、他律的・コントロール的とされてきた。また、多分に形式的であるともされ、こうしたことから反発も存在してきた (Reuke 2014, p.39; Abele 2018, p.55)。もちろん、こうした反発は全面的にア krediteerung ションの内容や方法等それ自体に由来するものではなく、並行して進んだガバナンス改革なども影響してのことである⁽¹⁹⁾。そうとはいえ、内部質保証体制の構築とシステムア krediteerung ションの選択は、こうした反発を背景に持つ面も大きく、外部からの離反 (Abkehr) という性質があることにも留意が必要である⁽²⁰⁾。仮に、他律への反発、離反があまりにも意識され、外部者の目を介する機会があまりに限定的、間接的、例外的になるとすればどうであろうか。先に触れたように、ドイツにおいて適合認定された学位プログラムであるか否かは、法的に大きな違いを生じさせることにもなる。また、制度導入当初を振り返り、ア krediteerung ション導入が目的としたことの1つが透明性 (Transparenz) の確保にあったことも考え合わされてよい (KMK 1998, 1)。こうしたことのために外部者のチェックを入れようとしたのが、質保証のドイツ的な文脈である⁽²¹⁾。

今日、各大学は様々な取り組みをしている。例として取り上げた2つの大学では、例えば学内ア krediteerung ションの手続以外にも外部評価の機会が持たれ、そこでは評価者選任手続をルール化するなど客観性を確保する試みもみられる。「外部」の問題は評価の問題に極まらず、情報公開など様々な要素の総合とはいえ、内部質保証重視のもと悪くすれば客観性の問題も生じてくる。自律と他律、内部と外部の相克の中で質保証の揺らぐことはよくあることだが、ドイツにおける高等教育質保証はいま、あらためて客観性担保のあり方を問い、持続可能な姿を模索すべき状況にあるといえよう。

【脚注】

- (1) 例えば、坂野 2009、木戸 2011; 2016、NIAD-UE 2014 など。
- (2) なお、これらによらない例外的な代替手続の道もある (Studienakkreditierungsstaatsvertrag, Art.3 (1) 3)。
- (3) 制度導入から約 5 年の経験を経た段階で、機関別ア krediteerung ション (institutionelle Akkreditierung) の導入も検討された。しかし、学位制度等の転換期にあってはプログラム単位で評価・認定を行うことが適当とされ、この案に代えて、学位プログラムごとに行う評価・認定の一変種としてシステムア krediteerung ションが導入された (KMK 2005, p.6)。
- (4) 母数が異なるので単純比較はできないが、ドイツ学長会議 (Hochschulrektorenkonferenz) が加盟大学に対して行った調査によると、2 年以内にシステムア krediteerung ション受審を考えている大学は、総合大学 33.8%、専門大学 14.9% で、逆にこれを考えていない大学は、それぞれ 35.1% と 48.3% であった (HRK 2010, pp.21-22)。
- (5) 「ア krediteerung ション州間協定」 (Studienakkreditierungsstaatsvertrag) と通称される Staatsvertrag über die Organisation eines gemeinsamen Akkreditierungssystems zur Qualitätssicherung in Studium und Lehre an deutschen Hochschulen と、その細目を定めた枠組令たる Musterrechtsverordnung gemäß Artikel 4 Absätze 1-4 Studienakkreditierungsstaatsvertrag (MRVO) が主なものである。
- (6) 例えば、ノルトライン＝ヴェストファーレン州の高等教育法においては、学位プログラムを動かす前提条件として、適合認定を得るものとされている (NRW HG, § 7 (1))。一方、バイエルン州などでは、州法にそのような規定を欠く (BayHSchG, Art.10 (4) 1)。
- (7) Fach を便宜的に学部と訳したが、基本的に教員の所属単位であり、わが国における学部とは異なって学位プログラムとイコールではない (通常、複数の教育プログラムを抱えている)。

- (8) モデルプロジェクト段階からの経緯は、Fähndrich 2009に詳しい。
- (9) 構成は、ZQ ウェブサイト参照 (<https://www.zq.uni-mainz.de/ueber-uns/team/>)
- (10) 構成者は、州の教育賞 (Landeslehrpreis) の受賞経験がある学内の優れた教員と、学生代表とされる (JGU 2018: p.14)。
- (11) 2019年12月27日時点でウェブ上で参照できる学内ハンドブックは、2018年4月版のものだが、ここではその当時妥当していたアクレディテーション基準が具体的に挙げられている (JGU 2018: p.71)。
- (12) 「アクター・基準マトリクス」(Akteur-Kriterienmatrix) と呼ばれる (学外非公開 (2020年1月27日時点))。
- (13) 質協議会 (Qualitätskonferenz) と呼ばれる。
- (14) 人文学部 (Fakultät für Geisteswissenschaften) において、3人の外部者に「批判的友人」(critical friends) として参与を求めた例などが確認される (<https://www.uni-due.de/apps/rss.php?db=geswi&id=646> (2020年2月11日閲覧))。
- (15) 例えば、同一州から評価者を任用できないといった規則が両大学ともある (JGU 2018 p.32; UDE 2019, p.2)。
- (16) ドイツでは、評価機関と適合認定機関は別であり、前者については複数の評価機関が、後者については一元的にアクレディテーション評議会が担っている。
- (17) 内訳は、総合大学10、専門大学10、公私比率は16:4である。文献分析は、システムアクレディテーション時の大学作成文書類や評価手続中で示された評価者の見解、そして内部質保証に係る学内文書に基づいている。
- (18) 注(6)で参照した2つの州法でも、細かな規定はない。
- (19) ドイツでは、1990年代後半からNPM的な発想に立つ大学のガバナンス改革が行われてきたが、そこでは学長等の中央部の権限強化等といったことが特徴となっていた。Kaufmann (2012) は、こうした状況を踏まえつつ大学内の各階層でのアクレディテ

ションの受け止めを実証的に明らかにしているが、総じて教育研究に関する自律性が縮小したと受け止める末端の教員層にアクレディテーションへの反発が強く、逆に執行部は、学部等に対する新たなマネジメント手段としてこれを歓迎する面も見せており、「反発」の様相は単純ではない (Kaufmann 2012, pp.161-216)。

- (20) Beise & Braun も、文献分析に加え大学側関係者へのインタビュー調査を行い、他律性からの離反やコスト削減が主要な動機だったことを明らかにしている (Beise & Braun 2018, pp.34,37)。
- (21) システムアクレディテーションにおいて、外部者の属性や関与の手続的不明確性などを理由に改善義務付き適合認定 (Akkreditierung mit Auflage) となったケースも少なからず見られる。例えば、ACQUIN, 2015; 2016; 2018。

【参考文献】

- 木戸裕, 「ボローニャプロセスと高等教育の質保証—ドイツの大学を巡る状況を中心に—」, 『大学教育質保証の国際比較』広島大学・高等教育研究開発センター編, 2011年, 25-65頁
- 木戸裕, 「各国における大学評価の動向」, 『大学評価の体系化』大学基準協会監修 高等教育のあり方研究会・生和秀敏編, 東信堂, 2016年, 190-197頁
- 坂野慎二, 「ドイツにおける高等教育の質保証」, 『高等教育質保証の国際比較』羽田貴ほか編, 東信堂, 2009年, 155-176頁
- 大学評価・学位授与機構 (NIAD-UE), 『諸外国の高等教育分野における質保証システムの概要 ドイツ』, 大学評価・学位授与機構, 2014年
- Abele, C., „Auswirkungen der Systemakkreditierung Kontinuierliche Qualitätsentwicklung oder doch nur „alter Wein in neuen Schläuchen“? Das Fallbeispiel der Universität Konstanz,“ *Qualität in der Wissenschaft* 2018 2+3, 2018, pp.51-57.
- Das Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungs-Instituts (ACQUIN), *Akkreditierungsbericht Systemakkreditierungsverfahren an der*

- Friedrich-Schiller-Universität Jena*, Bayreuth: ACQUIN, Veröffentlichung: 30. Juni 2015.
- Das Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungs-Instituts (ACQUIN), *Akkreditierungsbericht Systemakkreditierungsverfahren an der Technische Universität Dresden*, Bayreuth: ACQUIN, Veröffentlichung am: 15. April 2016.
- Das Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungs-Instituts (ACQUIN), *Akkreditierungsbericht Systemakkreditierungsverfahren an der Ostbayerische Technische Hochschule Amberg-Weiden*, Bayreuth: ACQUIN, Veröffentlichung: 15. Mai 2018.
- Das Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungs-Instituts (ACQUIN), *Handreichung für den Selbstbericht in Verfahren der Systemakkreditierung (Stand: Augst 2019)*, Bayreuth: ACQUIN, 2019.
- Akkreditierungsrat, *Zentrale Datenbank akkreditierter Studiengänge und systemakkreditierter Hochschulen* (Web). (<https://antrag.akkreditierungsrat.de/>). 2020年2月18日アクセス
- Akkreditierungsrat, *Bericht des Akkreditierungsrates zur Auswertung der ersten Erfahrungen mit der Systemakkreditierung*, Akkreditierungsrat: Bonn, 2012.
- Beise, A. S. & Braun, E., „Systemakkreditierung zwischen Rechenschaftslegung, Steuerung und Qualitätsentwicklung: Befunde zu Zielen und Instrumenten der Hochschulen aus zwei qualitativen Studien,“ *Qualität in der Wissenschaft* 2018 2+3, 2018, pp.31-39.
- Fähndrich, S., „Das Modellprojekt an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz,“ *Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung* Bd. 15, pp.5-41, 2009.
- Der Freistaat Bayern, *Bayerisches Hochschulgesetz* (BayHSchG) vom 23. Mai 2006. (<https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayHSchG/true>) (2020年2月12日アクセス)
- Grimm R., „Es geht nicht um weniger Qualitätssicherung, sondern es geht um besser geeignete und angemessene Verfahren. (QiW im Gespräch mit Professor Dr. Reinhold R. Grimm, Vorsitzender des Akkreditierungsrates),“ *Qualität in der Wissenschaft* 2011 2, 2011, pp.30-32.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK), *Wegweiser 2010 Qualitätssicherung an Hochschulen. Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2010*, Bonn: HRK, 2010.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK), *Leitlinien zu der Benennung von Gutachterinnen und Gutachtern und der Zusammenstellung von Gutachtergruppen für Akkreditierungsverfahren*, Bonn: HRK, 2018.
- Johannes Gutenberg-Universität Mainz (JGU), *Handbuch Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung zur Einrichtung und Weiterentwicklung von Studiengängen an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz* (Stand: April 2018), Mainz: Johannes Gutenberg-Universität Mainz, 2018.
- Johannes Gutenberg-Universität Mainz (JGU), *Johannes Gutenberg-Universität Mainz in Zahlen*, Mainz: Johannes Gutenberg-Universität Mainz, 2019. (https://universitaet.uni-mainz.de/files/2019/09/JGU-in-zahlen_2019-09.pdf) (2020年1月27日アクセス)
- Kaufmann, B., *Akkreditierung als Mikropolitik: Zur Wirkung neuer Steuerungsinstrumente an deutschen Hochschulen*, Wiesbaden: Springer VS, 2012.
- Kultusministerkonferenz (KMK), *Einführung eines Akkreditierungsverfahrens für Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengänge* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 3.12.1998), Bonn: KMK, 1998.
- Kultusministerkonferenz (KMK), *Weiterentwicklung der Akkreditierung in Deutschland* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004), Bonn: KMK, 2004.
- Kultusministerkonferenz (KMK), *Qualitätssicherung*

- in der Lehre* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 22.9.2005), Bonn: KMK, 2005.
- Kultusministerkonferenz (KMK), *Musterrechtsverordnung gemäß Artikel 4 Absätze 1-4 Studienakkreditierungsstaatsvertrag* (MRVO) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.12.2017), Bonn: KMK, 2017.
- Land Nordrhein-Westfalen, *Gesetz über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen* (NRW HG) vom 16. September 2014. (https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_text_anzeigen?v_id=10000000000000000654) (2020年2月12日アクセス)
- Reuke, H., „Einbindung von Peers und externen Experten in die Evaluation von Studiengängen – Anforderungen der Systemakkreditierung,“ Beise, A. S. et.al. (Hrsg.), *Qualitätssicherung von Studiengängen jenseits der Programmakkreditierung - Neue Herausforderungen für Hochschulsteuerung und Organisationsentwicklung*, Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH (DZHW), 2014, pp.37-41.
- Statistisches Bundesamt, *Hochschulen nach Hochschularten*. (Web) (<https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Tabellen/hochschulen-hochschularten.html>) (2020年2月11日アクセス)
- Universität Duisburg-Essen (UDE), *QM-Handbuch. Instrumente, Verfahren und Strukturen zur Qualitätssicherung und Evaluation von Studium und Lehre*, Duisburg & Essen: Universität Duisburg-Essen, 2016.
- Universität Duisburg-Essen (UDE), *Universität Duisburg-Essen. In Möglichkeiten statt in Grenzen denken*, 2019. (https://www.uni-UDE.de/imperia/md/content/dokumente/ppt/ppt_praesentation_ude_dt.pdf) (2020年1月27日アクセス)
- Universität Duisburg-Essen (UDE), *Hinweise zur Auswahl externer Gutachter*innen: in Rahmen der Institutionellen Evaluation von Fakultäten an der Universität Duisburg-Essen*, Duisburg & Essen: Universität Duisburg-Essen, 2019.

An Aspect of the Quality Assurance in German Higher Education: the External Experts and Internal Quality Assurance at the System-accredited Institutions

※ Akinori MATSUZAKA

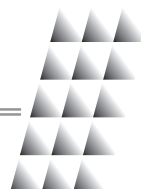
[Abstract]

This article illustrates and argues how the external experts are involved in the quality assurance (QA) processes at German higher education institutions (HEIs), shedding light on those at the HEIs accredited through the system accreditation (Systemakkreditierung). System accreditation, a type of accreditation scheme, evaluates the internal quality assurance (IQA) efforts, and entitles the accredited HEIs to accredit study program autonomously. Since its start in 2008, there has been increased number of HEIs accredited through this scheme, and we can say the core in QA has been shifted from “external” to “internal”. However, given its meaning or effects including the legal one, judging quality and accrediting study program should not be “internally closed” procedures. It requires to consider the outside even when IQA is highly respected, and thus might pose a question on the “external” in IQA. Taking this for starting point, the article illustrates and summarizes the recent situation with two cases (section 1 to 3), and gives a conclusion with some notes on autonomy and objectivity in QA (section 4).

※ Associate Director, Research & Planning Division, Japan University Accreditation Association



研究ノート



日本の大学における内部質保証システム類型化の試み —2018年度第3期認証評価受審大学の 自己点検・評価報告書及び大学評価結果から—

山 咲 博 昭

広島市立大学企画室特任助教

荒 木 俊 博

淑徳大学大学改革室主任

【目次】

- I. 問題設定
- II. 各認証評価機関における「内部質保証」の定義と評価基準
- III. 分析方法
- IV. 分析結果
- V. 結論

[キーワード] 認証評価、内部質保証、自己点検・評価、
全学内部質保証推進組織

I. 問題設定

我が国全ての大学は、学校教育法109条により、自ら教育研究活動について点検・評価を行うことや機関別認証評価(以下、「認証評価」)を受審する事が定められている。そして後者の認証評価は、文部科学大臣の認証を受けた認証評価機関による、大学以外の第三者が客観的な立場から評価を行う認証評価を受審する必要がある。この認証評価は「学校教育法第百十条第二項に規定する基準を適用するに際して必要な細目を定める省令」(以下、「学校教育法第110条第2項細目省令」)において、認証評価の大学評価基準として共通して定めなければならないものが規定されている。その一つに「教育研究活動等の改善を継続的に行う仕組みに関すること」があり、これが重点的に認証評価を行う項目として位置づけられている(文部科学省、

2016a)。この述べられている仕組みとは内部質保証(文部科学省、2016b)のこととするのが一般的であるが、では内部質保証とは何を指すのだろうか。

認証評価機関の一つである大学基準協会(以下、「基準協会」)は、自らが国内外の調査研究を行った結果を踏まえて、第2期認証評価より内部質保証を重視する評価基準に転換し、他の認証評価機関に先駆けて内部質保証を推進している(大学基準協会、2015)。その調査結果を踏まえて、内部質保証を「PDCAサイクル等を適切に機能させることによって、質の向上を図り、教育、学習等が適切な水準にあることを大学自らの責任で説明し証明していく学内の恒常的・継続的プロセスのこと」と定義している(大学基準協会、2017)。基準協会では2018年度から第3期の認証評価が開始し、「内部質保証システムの有効性に着目した評価」(大学基準協会、2017)が行われ、大学が自らの責任において構築した内部質保証システムが適切に機能しているかを評価している。しかし、基準協会において第3期認証評価を1年目に受審した大学の内、27校中18校が内部質保証に関して改善課題、是正勧告といった何らかの指摘を受けるなど、基準協会が求める内部質保証システムの機能化までには到達していない大学が数多く存在する。

一方、第3期認証評価における内部質保証システムに関する国内の調査研究は少ない。例えば、2013・2014年度に基準協会が実施した内部質保証システム現況調査(大学基準協会、2015)、大規模大学における

表1 各認証評価機関と法令における「内部質保証」の定義

認証評価機関名称	「内部質保証」の定義
大学基準協会 (2017)	P D C A サイクル等を適切に機能させることによって、質の向上を図り、教育、学習等が適切な水準にあることを大学自らの責任で説明し証明していく学内の恒常的・継続的プロセスのこと
大学改革支援・学位授与機構 (2018a)	大学が継続的に、自ら教育研究活動等の点検及び評価を行い、その結果を改善につなげるにより、教育研究活動等の質を維持し向上を図ること
日本高等教育評価機構 (2018)	高等教育機関が、自らの責任で自学の諸活動について点検・評価を行い、その結果をもとに改革・改善に努め、これによって、その質を自ら保証することを指す。
学校教育法 第110条第2項細目省令【参考】	教育研究活動等の改善を継続的に行う仕組みに関すること

出典：筆者作成

内部質保証の有効性に関する研究（鳥居・森，2019）、個別大学における内部質保証システムの構築に関する事例調査（福中，2019；山咲，2019）などがある。この他、第3期認証評価における研究として、認証評価受審時における使用データとIRの役割を整理したもの（荒木・山咲，2019）、学習成果の測定に着目したもの（江原，2019；金ら，2019）があるが、第3期認証評価における内部質保証システムの在り方を整理した研究は、管見の限り、存在しない。

そこで本稿では、基準協会で第3期認証評価の1年目（2018年度）に受審した大学が公開する認証評価に関する書類（自己点検・評価報告書及び認証評価結果）及び、内部質保証に関する方針などを中心に横断的な分析を通して、第3期認証評価における内部質保証システム、とりわけ、内部質保証の推進に責任を負う全学的な組織（以下、「推進組織」）の在り方について検討を行うことを目的とする。

本稿の構成としては、まず第1節で本稿における問題設定を行い、第2節では、第3期認証評価における「内部質保証」が各認証評価機関でどのように定義が行われ、どのような評価基準を設定しているのか整理する。第3節では、本稿の調査・分析方法に関する整理を行うとともに、第4節では、各大学の自己点検・評価報告書や基準協会による評価結果から分析を行い、内部質保証システム及び推進組織の在り方について検討する。最後に、第5節では本稿における分析結果を踏まえた結論と残された課題について言及する。

Ⅱ. 各認証評価機関における「内部質保証」の定義と評価基準

本節では、第3期認証評価における「内部質保証」について、各認証評価機関がどのように定義を行い、どのような基準や観点から「内部質保証」の評価を行っているのかを整理する。本稿の調査対象である第3期認証評価1年目の2018年度時点⁽¹⁾で4年制大学を対象とした機関別認証評価を行う機関は、基準協会、独立行政法人大学改革支援・学位授与機構、公益財団法人日本高等教育評価機構の3機関である（文部科学省，2019）。

1. 「内部質保証」の定義に関する比較

まずは、これらの認証評価機関が、第3期認証評価における「内部質保証」をどのように定義しているのか確認する。先述のとおり、学校教育法第110条第2項細目省令では、「教育研究活動等の改善を継続的に行う仕組みに関すること」と内部質保証は規定されており、これを踏まえた定義が各機関において行われている。以下のとおり、各機関及び法令における「内部質保証」の定義について整理を行った（表1）。

細目省令に基づき、それぞれの機関がそれに準拠した定義を行っているが、①内部質保証の範囲、②「質」をどのようにするのか、③何をもって内部質保証を行うのか、といった観点から分析すると、それぞれの機関の特徴が見えてくる。まず、①に関しては、基準協

表2 各認証評価機関における「内部質保証」の評価基準、項目や視点

大学基準協会 (2017)	大学改革支援・学位授与機構 (2018b)	日本高等教育評価機構 (2018)
基準2 内部質保証 ①内部質保証のための全学的な方針及び ②内部質保証の推進に責任を負う全学的 ③方針及び手続に基づき、内部質保証シ ④教育研究活動、自己点検・評価結果、 ⑤内部質保証システムの適切性について	領域2 内部質保証に関する基準 基準2-1【重点評価項目】 基準2-2【重点評価項目】 基準2-3【重点評価項目】 基準2-4 基準2-5	基準6 内部質保証 基準項目6-1. ①内部質保証のための組織の整備、責任 基準項目6-2. ①内部質保証のための自主的・自律的な ②IR (Institutional Research) などを活用 基準項目6-3. ①内部質保証のための学部、学科、研究
①内部質保証のための全学的な方針及び ②内部質保証の推進に責任を負う全学的 ③方針及び手続に基づき、内部質保証シ ④教育研究活動、自己点検・評価結果、 ⑤内部質保証システムの適切性について	内部質保証に係る体制が明確に規定され 内部質保証のための手順が明確に規定され 内部質保証が有効に機能していること 教育研究上の基本組織の新設や変更等重 要な見直しを行うにあたり、大学として の適切性等に関する検証が行われる仕組 みを有していること 組織的に、教員の質及び教育研究活動を 支援又は補助する者の質を確保し、さら にその維持、向上を図っていること	内部質保証の組織体制 内部質保証のための自己点検・評価 自己点検・評価の実施とその結果の共 有 データの収集と分析 内部質保証の機能性 PDCA サイクルの 仕組みの確立とその機能性

出典：筆者作成

会は「教育、学習等」、大学改革支援・学位授与機構は「教育研究活動等」と明確に示しているのに対し、日本高等教育評価機構は「諸活動」としており、どこまでが内部質保証の範囲であるかは読み取ることができない。②に関しては、基準協会は「質の向上を図る」、大学改革支援・学位授与機構は「質を維持し向上を図る」と内部質保証によって質向上を図ることが目標として規定しているが、日本高等教育評価機構は「質を自ら保証する」とこの表記からは質の向上まで読み取ることができない。しかし、点検・評価結果をもとに改革・改善に努める旨を前述していることから、「質を自ら保証する」という表記には改革・改善といった質向上を包含していると言える。③に関しては、大学改革支援・学位授与機構は「大学が継続的に、自らの教育研究活動等の点検及び評価を行い、その結果を改善につなげる」、日本高等教育評価機構は「高等教育機関が、自らの責任で自学の諸活動について点検・評価を行い、その結果をもとに改革・改善に努める」とPDCAサイクルにおける「C (評価)」「A (改善)」までを内部質保証と規定しているが、基準協会は「PDCAサイクル等を適切に機能させる」と「P (計画)」の段階

から「A (改善)」に至るまでが内部質保証と規定しており、その範囲は広い。また、大学改革支援・学位授与機構、日本高等教育評価機構ともに「質を維持し向上を図ること」「質を自ら保証すること」が内部質保証と定義しているが、基準協会は「質の向上を図り、教育、学習等が適切な水準にあることを大学自らの責任で説明し証明していく学内の恒常的・継続のプロセスのこと」と単なる質保証や向上に留まらず、質保証・向上を行うプロセス全体を内部質保証と定義しており、他の2機関と比較しても内部質保証における評価対象の範囲は広く設定している。

2. 「内部質保証」の評価基準等に関する比較

次に、以上の各認証評価機関の定義を踏まえて、それぞれがどのような評価基準や観点を設けて「内部質保証」の評価を行っているのかを確認するために、各機関における「内部質保証」の評価基準や評価の視点について整理を行った(表2)。

学校教育法第110条第2項細目省令において内部質保証が重点項目として設定していることを踏まえて、①内部質保証に係る体制が整備されているのか、②内

部質保証に係る手続き・手順・仕組みが整備されているのか、③内部質保証が有効に機能しているのか、といった観点については文言の差異は生じているが、各機関共通で評価基準としての設定が行われている。また、基準協会及び大学改革支援・学位授与機構については、「内部質保証」として定める評価基準に①から③に該当しない評価項目を含めている。基準協会の場合は、教育研究活動、自己点検・評価結果、財務、その他の諸活動の状況等の情報公開に関することや、内部質保証システムの適切性に関する点検・評価に関すること、大学改革支援・学位授与機構の場合は、教育研究上の基本組織の新設や見直しなどの大学が有する組織の適切性に関すること、教員及び職員などの構成員個人に対する質保証に関することが評価項目として掲げられている。特に、大学改革支援・学位授与機構が定める教育研究上の基本組織の見直しについては、基準協会は基準3「教育研究組織」において、教育研究組織の設置状況の適切性と見直しに関する評価を行うなど、機関によって内部質保証として評価するもの、別の評価基準で評価するものと、それぞれの機関の評価に関する考え方によって特徴が表れている。この他、日本高等教育評価機構では基準項目6-2「内部質保証のための自己点検・評価」の②として「IR (Institutional Research) などを活用した十分な調査・データの収集と分析」を設定するなど、内部質保証の機能の一つとしてIRを活用することを強調している。

以上を比較した結果、学校教育法第110条第2項細目省令によって、内部質保証が重点評価項目として定められていることから、内部質保証の体制、手続きの整備状況や、内部質保証が有効に機能しているか、といった3つの評価項目については、各認証評価機関間で一定の共通性が見られる。この共通性を踏まえて、3機関がそれぞれに評価した大学の内部質保証システムの在り方に関して検討を行うことは可能であるが、内部質保証の定義比較で明らかになったように、一義的に内部質保証を捉えることはできない。そこで、本稿において調査・分析の対象とする内部質保証システムは、①第2期認証評価から先駆的に内部質保証を重視した評価を行うとともに調査研究を通じた知見の蓄

積があること、②他機関と比較しても内部質保証の評価対象範囲が広いことを踏まえて、基準協会を対象の認証評価機関として設定する。

Ⅲ. 分析方法

本節並びに次節では、推進組織に着目した分析を行い、その結果を踏まえて内部質保証システムの在り方を試行的に検討する。具体的には、各大学の内部質保証システムにおける推進組織の役割、機能、位置づけ等を確認し、それぞれの特徴を踏まえた類型化を試みることで、第3期認証評価における内部質保証システムの実態を確認する。なお本稿の基本的な仮説は、大学規模ごとに内部質保証システムに特徴が見られるというものである。この仮説を設定した理由として、内部質保証システムは評価機関が示した内部質保証システムを踏襲した一義的なシステムを構築するのではなく、大学規模によって異なると推察したためである。

類型化を行う上で分析の軸となるのは、推進組織の構成員や役割及び権限を踏まえ、各学部や研究科などの各部局から推進組織あるいは全学的な観点で自己点検・評価を担う組織に対して各部局で実施した自己点検・評価結果の報告が行われているか、さらに推進組織が直接的あるいは間接的に運営・支援を行っているかに着目をする。ここでの直接的とは推進組織が該当部局(学部学科や委員会)に対して直接運営・支援を行い、間接的とは運営組織と該当部局に何らかの組織が介在して運営・支援が行われることを指す。

つまり、推進組織自体の特徴と、推進組織のPDCAと各部局のPDCAがどのように結びついているかを報告書等から明らかにする、2つの観点から本分析は構成される。

分析の対象とするのは、2018年度に基準協会で第3期認証評価を受審した27大学の自己点検・評価報告書及び認証評価結果を用いる。自己点検・評価報告書は各大学のホームページで公開されているものを用い、認証評価結果は基準協会のホームページで公開されているものを用いる。

本稿での対象27校の設置形態及び規模別の内訳は表3となる。大学規模の算出は、各大学がホームペー

表3 第3期認証評価1年目(2018年度)の基準協会
受審大学⁽³⁾

公 立	私 立	大規模	中規模	小規模
5校	22校	2校	8校	17校

出典：大学基準協会(2018)より筆者作成

ジで公開している2019年5月1日時点の収容定員から分類⁽²⁾を行った。

分析は2段階行い、分析1では報告書や評価結果等において推進組織を言及する他の組織名やキーワードを抜き出すことで、推進組織の構成員や推進組織が有する役割について整理を行った。この分析の目的は、構成員に理事や監事等の法人役員が含まれているか否かによって、法人全体の教学マネジメントなのか、大学のみの教学マネジメントなのかを分類し、推進組織と自己点検・評価を行う組織が別であるかどうかを確認することで、大学規模に応じた組織の在り方が変化することを前提とした前述の仮説に対する検証を行うところにある。これは、検証と改善の役割を区分し図示した「内部質保証システム体系図<例>」(大学基準協会, 2015)を踏まえた大学の実態を確認するとともに、前述の仮説を踏まえて「小規模大学では推進組織と自己点検・評価を行う組織が同一である」ことを確認するためである。

その上で、分析2として①推進組織と自己点検・評価を担う組織との関係、②推進組織が学部・研究科等の各部局や組織等にどのように運営・支援を行っているのかを報告書等から読み取り、内部質保証システムの類型化を試みた(図1)。この分析の方法として各組織の関係性がある言葉を抽出している。具体的には①は各組織の関係性としてi～iiiがあるかを確認した。②は①をふまえ、報告書等进行分析し類型化を行った。

なお類型化にあたって、図1で示したi～iiiに以下の文言が入っている場合、組織間で何らかの関係があるとした(表4)。また例えば自己点検・評価組織が「～のもとに置かれた組織である」とされている場合は関係性があるとした。

また13の大学は内部質保証システムが報告書内で図示されており、これらも内部質保証システムの類型

図1 分析の枠組み



出典：筆者作成

化を測る上で活用した。これらを踏まえ、内部質保証システムにおける推進組織の位置づけから類型化を試みた。

IV. 分析結果

本節では大学の自己点検・評価報告書及び認証評価結果から、まずは対象27校の内部質保証の推進組織がどうなっているかを概観する。

1. 推進組織における構成員・役割・権限の状況(分析1)

まずは推進組織の構成員についてである。2018年度受審大学の推進組織の構成員に大学だけでなく、学校法人等の役員(以下、「法人役員」)を含んでいるか否かを整理した(表5)。なお、この整理に際して、①学長・副学長等が理事を兼務し、かつ②その他の法人役員が推進組織に含まれない場合は「法人役員を含む」に含めていない。

法人役員を含む大学は全体の約3割であり、その特徴として小・中規模の大学を中心に構成している。報告書によれば、神奈川工科大学、玉川大学及び天理医療大学は理事等の法人役員を含む大学は推進組織を法人の重要な会議として位置付けるなど、内部質保証の主体は大学ではなく法人にあると推察される。この3校を除く大学は、大学が内部質保証の主体であるが、法人の意向を反映させていると考えられる。

一方、法人役員を含まない大学は全体の約6割であり、その内訳として「法人役員を含む」大学を超える小・中規模の大学に加えて2校の大規模大学が含まれ

表4 類型化の観点

①推進組織と自己点検・評価を行う組織との関係(i)	②推進組織、自己点検・評価組織と各部局への運営・支援(ii及びiii)
・報告を受ける。 ・自己点検・評価を提出する。 ・検証する。 ・報告する。	推進組織あるいは自己点検評価組織が ・働きかけを行っている。 ・(改善事項がある場合は)～から指示を出す。 ・通知する。 ・改善を必要とする事項及びその改善方法について教授会に報告する。 ・フィードバックする。 ・計画の策定をする。 ・確認し、コメントする。 ・質の保証及び向上を恒常的・継続的に推進する。 ・改善プログラムの策定・実施に責任を負う。 ・方針や改善策等が決定される。 ・提示する、講じる、伝達する。 部局の立場から ・結果及び改善計画並びに教学マネジメントに関する目標及び方向性を受ける。

出典：筆者作成

表5 推進組織の構成員

構成員	法人役員を含む	法人役員を含まない	不明
大学数	8校(29.6%)	17校(63.0%)	2校(7.4%)
規模別内訳	小規模5校 中規模3校	小規模10校 中規模5校 大規模2校	小規模2校

出典：筆者作成

ている。特に、法人を主体とした自己点検・評価委員会の下部組織で大学部門の自己点検・評価を行う大学であっても推進組織には「法人役員を含まない」ものが見られるなど、必ずしも自己点検・評価を行う組織と推進組織の主体を統一している訳ではないことが事例としても示されている(関西大学)。つまり、推進組織の構成員に法人役員が含むかどうかは、①推進組織を法人の重要な会議として位置付けるか否か、②教学マネジメントに法人の意向を直接的に反映する意図があるか否かが推進組織の構成に影響を及ぼしていると推察される。

次に、推進組織の役割について確認する。推進組織は内部質保証に責任を負い、改善等を行う組織であるが、大学によっては自己点検・評価を担う組織、つまり内部質保証と自己点検・評価の機能を同一の組織が担うことがある。ここでは、内部質保証を推進する主

体と自己点検・評価を行う主体が分離しているか否かを整理した(表6)。

基準協会では、内部質保証を推進する組織の設置を求めているが、自己点検・評価を推進組織の役割に含む大学は約3割であり、その多くは小規模大学であった。その内、1校は大規模大学であるが、推進組織の下部に自己点検・評価結果を全学的な観点から分野ごとに点検・評価し、現状認識、課題抽出、対応方策等の妥当性等の検証を行う組織を設けるなど、推進組織のみに過大な負担がかからないような工夫を施していた(立命館大学)。なお、推進組織と自己点検・評価組織が同一の場合、推進組織の名称は「部局長会議・戦略会議」「内部質保証委員会」「自己点検評価委員会」などであり、組織名称に「自己点検・評価」を冠するものが8校中6校であった。

表6 推進組織の役割

役割	自己点検・評価含む	自己点検・評価含まない	不明
大学数	8校 (29.6%)	19校 (70.4%)	0校 (0.0%)
規模別内訳	小規模 7校 大規模 1校	小規模 10校 中規模 8校 大規模 1校	なし

出典：筆者作成

表7 推進組織の権限

権限	直接的	間接的	不明
大学数	22校 (81.5%)	4校 (14.8%)	1校 (3.7%)
規模別内訳	小規模 15校 中規模 6校 大規模 1校	小規模 1校 中規模 2校 大規模 1校	小規模 1校

出典：筆者作成

2. 自己点検・評価を担う組織との関係性、各部署に対する運営・支援の状況（分析2）

本節では分析1を踏まえ、内部質保証システムの類型化を試みた。まず分析2は、推進組織と各部署（学部や委員会）等の権限や関係性が直接的か間接的かを整理した（表7）。なお、直接的とは推進組織が学部や学科及び委員会等に改善指示等を直接行うことであり、間接的とは推進組織の指示を何らかの組織が仲介し、各部署に指示することと定義する。

規模に関わらず、対象大学の約8割が推進組織から各部署等に対して直接的に運営・支援を行っている。分析1及び分析2の結果を踏まえて、内部質保証システムの類型化を試みたところ、①内部質保証・自己点検・評価一体型、②内部質保証直接支援型、③自己点検・評価組織独立型、④自己点検・評価統括型、⑤非公式内部質保証型の5つに分類することができた（図2）。

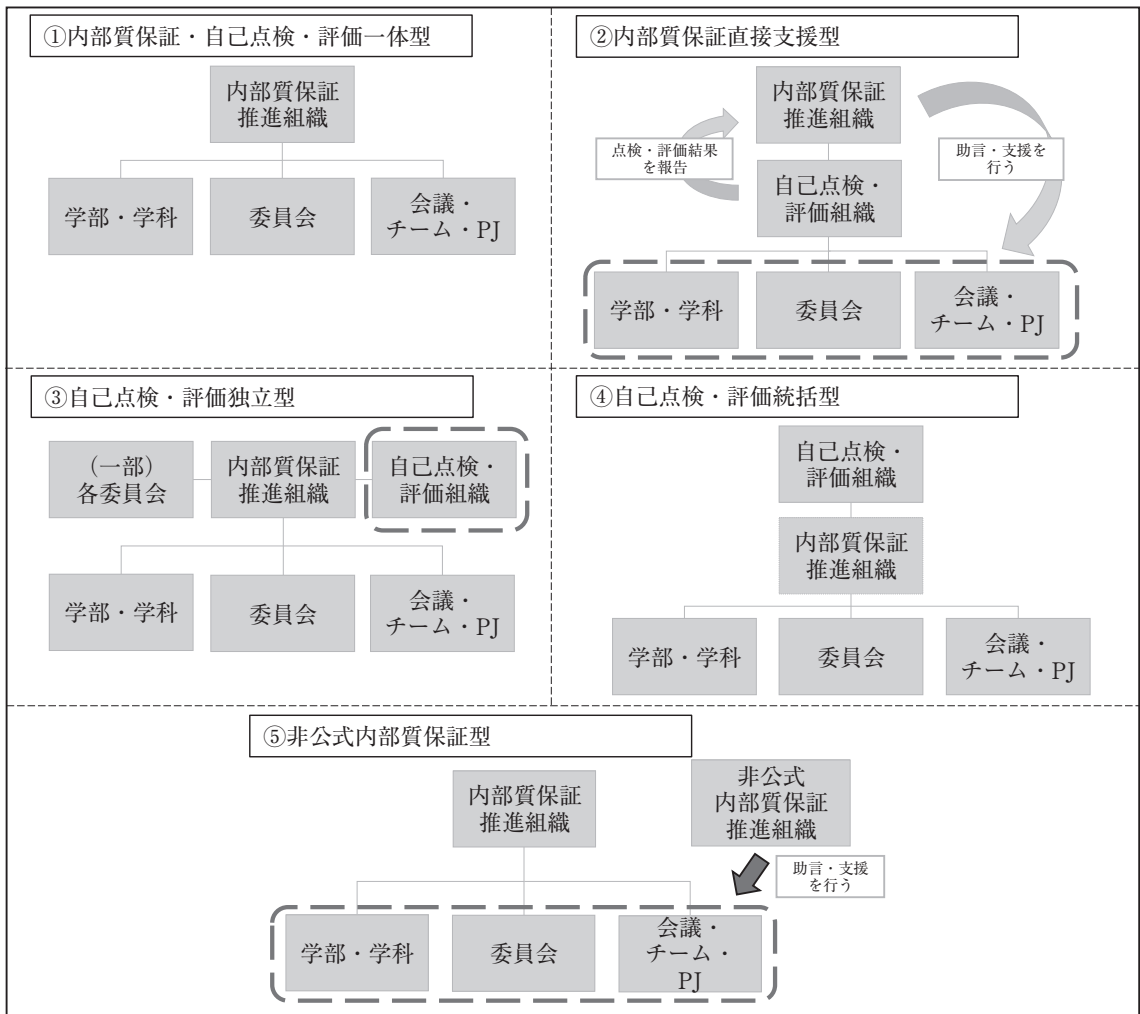
内部質保証システムの5つの類型の特徴は表8の通りである。なお、前述した間接的な権限を有する推進組織の場合は教務委員会等の領域別の全学的な委員会を通じて学部・学科に助言・支援を行うが、内部質保証システムを類型化する観点から便宜上、学部・学科、委員会、会議・チーム・PJ（プロジェクト）を同列に並べている。

第3期認証評価1年目の評価結果と5つの類型を比較すると、是正勧告、改善意見が一定の類型に付される傾向が見られた。具体的には、推進組織と自己点検・評価の役割、権限の区分が明確でないという観点から②内部質保証直接支援型が、推進組織が規定されていないという観点から④自己点検・評価統括型が何らかの指摘を受ける傾向にある。特に、推進組織の権限、役割が定められていない場合は指摘対象であるため、⑤非公式内部質保証型は指摘を受ける可能性が高い。

次に大学の規模ごとに、内部質保証システムの類型と推進組織の権限や関係性について比較を行った（表9）。

小規模大学では①内部質保証・自己点検・評価一体型と②内部質保証直接支援型が多く、推進組織の殆どが直接的に助言、支援を行うタイプ（以下、「直接型」）である。なお⑤非公式内部質保証型は、規程には定めのない組織であることから間接的に助言、支援を行うタイプである（以下、「間接型」）。中規模大学は②内部質保証直接支援型が多く、直接型と間接型は各2校であった。また中規模大学は③自己点検・評価独立型、④自己点検・評価統括型の大学もあるがいずれも直接型である。大規模大学では、2校のみであるが①内部質保証・自己点検・評価一体型と②内部質保証直接支

図2 内部質保証システムの5つの類型



出典：筆者作成

援型がそれぞれである。このことから、内部質保証システムは本節で分類した類型や推進組織の権限、関係性の観点から、大学規模ごとに複数の特徴があり、一義的な内部質保証システムでない事が示された。

V. 結論

本稿では、大学規模ごとに内部質保証システムに特徴が見られることを明らかにするために、内部質保証の推進に責任を負う全学的な組織の在り方について検討した。推進組織と自己点検・評価を担う組織との関

係、推進組織、自己点検・評価を担う組織と各部局に対する助言・支援の在り方の2つの観点による分析から、小規模大学では推進組織の役割に自己点検・評価の機能を含む大学が一定数あることがわかった。また、大学の規模や特性によって推進組織が担う役割や各部局に対する助言・支援の在り方が異なるなど、内部質保証システムが一義的なものとして構築し、運営が行われていないことを示すことができた。本稿で検討した内部質保証システムの類型は、複数の観点から内部質保証システムの在り方について客観的な整理を

表8 5つの類型の特徴

類型名称	特徴
①内部質保証・自己点検・評価一体型	推進組織が自己点検・評価の役割も担っている。
②内部質保証直接支援型	自己点検・評価結果を踏まえ、推進組織が直接的に各部局に対して助言・支援を行う。
③自己点検・評価独立型	推進組織と各部局及びその委員会は直接的な関係性を有しているが、自己点検・評価を担う組織は学内の第三者評価組織として独立している。
④自己点検・評価統括型	自己点検・評価組織が推進組織より規定上、上位に位置付けられているか、もしくは推進組織が存在しない。
⑤非公式内部質保証型	規定された推進組織は形骸化しており、規程等に明文化していない組織が実質的に推進組織の役割や権限を有している。

出典：筆者作成

表9 5つの類型と大学規模及び推進組織の権限・関係性

類型	小規模				中規模				大規模				総計
	直接	間接	不明	計	直接	間接	不明	計	直接	間接	不明	計	
1	4		1	5					1			1	6
2	6			6	2	2		4		1		1	11
3	2			2	2			2					4
4	3			3	2			2					5
5		1		1									1
計	15	1	1	17	6	2		8	1	1		2	27

出典：筆者作成

行うとともに、類型によって内部質保証システムの在り方を可視化したはじめての取組といえる。

最後に、今後さらに研究を進めるべき残された課題を以下に3点示す。

第1に、本稿は第3期認証評価を1年目に受審した大学のみを対象としていることから、毎年度の評価結果等を踏まえた縦断的な調査が必要である。特に、今回の調査対象校の多くが「内部質保証」に関して指摘を受けていることを踏まえると、今回提示した類型や規模毎の特徴が変化する可能性がある。

第2に、本稿では認証評価機関のなかで先駆けて内部質保証を推進している基準協会の受審校に限定したが、我が国全体の内部質保証システム類型を確立するには他の2機関の受審校についても分析を行う必要がある。

第3に、本稿は自己点検・評価報告書や評価結果等の公表情報を基に推進組織の類型化を行っているが、

この類型化の結果が受審大学の認識と合致するとは限らない。受審大学の意図と認識の齟齬があるかないかをヒアリング等で確認する必要がある。

【脚注】

- (1) 本稿執筆段階では、「一般財団法人大学教育質保証・評価センター」が2019年8月21日認証を受けており、機関別認証を行う機関は4機関である。
- (2) 2019年8月20日が最終閲覧日である。
- (3) 大学の規模の定義は、大規模：8千人以上、中規模：収容定員4千～8千人未満、小規模：収容定員4千人未満とする。

【参考文献】

荒木俊博・山咲博昭(2019)「第3期認証評価受審時における使用データとIRの役割—大学基準協会受審の2大学の事例から—」『大学評価とIR(第10号)』

29-44頁

- 江原昭博 (2019)「内部質保証の確立 学修成果の可視化に資する調査体系の統合」『大学教育学会第41回大会発表要旨集録』154-155頁
- 金性希・野田文香・渋谷進・齋藤崇徳 (2019)「大学における内部質保証と学習成果評価－全学と部局の関係性と課題を中心に－」『大学教育学会第41回大会発表要旨集録』146-147頁
- 大学改革支援・学位授与機構 (2018a)『大学機関別認証評価実施大綱 (平成30年3月改訂)』
- 大学改革支援・学位授与機構 (2018b)『大学機関別認証評価大学評価基準 (平成30年3月改訂)』
- 大学基準協会 (2015)『内部質保証ハンドブック』
- 大学基準協会 (2017)『大学評価ハンドブック』
- 大学基準協会 (2018)「平成30年度認証評価等申請一覧」(https://www.juaa.or.jp/updata/news/file/545/20180501_853279.pdf) (閲覧日: 2019年8月20日)
- 鳥居朋子・森朋子 (2019)「大規模私立大学における内部質保証システムの有効性－立命館大学および関西大学の事例検討を通じて－」『日本教育学会大会研究

発表要項 (第78回)』226-227頁

- 日本高等教育評価機構 (2018)『平成31年度大学機関別認証評価受審のてびき』
- 福中裕之 (2019)「大正大学の内部質保証システムの推進について」『大学職員論叢 (第7号)』157-161頁
- 文部科学省 (2016a)「学校教育法第百十条第二項に規定する基準を適用するに際して必要な細目を定める省令」
- 文部科学省 (2016b)「学校教育法第百十条第二項に規定する基準を適用するに際して必要な細目を定める省令の一部を改正する省令の公布について (通知)」
- 文部科学省 (2019)「認証評価機関の認証に関する審査委員会 認証評価機関一覧」(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/1299085.htm) (閲覧日: 2019年10月6日)
- 山咲博昭 (2019)「関西大学における全学内部質保証推進組織を中心とした内部質保証システムの構築とその体制」『関西大学高等教育研究 (第10号)』143-151頁

An Attempt to Classify Internal Quality Assurance Systems at Japanese Universities

※1 Hiroaki YAMASAKI

※2 Toshihiro ARAKI

[Key Words]

Certified Evaluation and Accreditation, Internal Quality Assurance, Self-Assessment, University Internal Quality Assurance System Organization

[Abstract]

This paper reports on an examination of the ideal structure of the University Internal Quality Assurance System Organization in order to clarify system characteristics at each size of university.

Analysis of this report was conducted based on a self-assessment report of a university audited in the third-cycle certified evaluation in the first year and on an accreditation and evaluation report by the Japan University Accreditation Association.

The survey analysis revealed the following two points.

First, a certain number of small universities have a self-assessment function as the University Internal Quality Assurance System Organization.

Second, a role is played by the University Internal Quality Assurance System Organization in which methods of advice and support to each department differ depending on the size and characteristics of the university.

Analytical results show that the internal quality assurance system was built as a unique system and that operation was diverse.

This paper is the first effort to visualize internal quality assurance systems by type.

※1 Specially Appointed Assistant Professor, Hiroshima City University

※2 Shukutoku University

主導的大学IRによる意思決定支援の実現 —日本型大学IRの一提案—

野 村 一 樹

早稲田大学

【目次】

- I. はじめに
- II. 本論文の目的
- III. 主導的大学IRの概要
- IV. 主導的大学IRの一具体像
- V. 日本型大学IRの実現に向けて
- VI. 日本型大学IRと米国型大学IRの比較イメージ

【キーワード】大学IR、Institutional Research、意思決定支援、主導的大学IR、日本型大学IR

I. はじめに

日本では大学IRに対する関心が高まっており、IRオフィスを設置する大学も増え、大学評価活動やデータ分析活動は日本の大学IRの機能として定着しつつある。しかし、Thorpeによる大学IRの9つの分類における計画策定支援、意思決定支援、政策形成支援（以下、「実効的な大学IR」という。）はまだ一般的ではない（白石・橋本, 2018）。

日本でも主にIRオフィスを主体として、データ分析活動は行われている。しかし、データ分析の結果が政策形成支援や意思決定支援につながる例は限られ、「IRの成果が大学の意思決定にあまり反映されない」（山田, 2018：15）と言われている。このことから、日本の大学IRにおいては、データ分析と施策実現の間に隔たりがあることが示唆される。

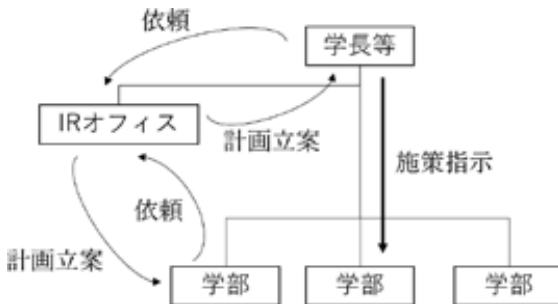
米国の大学IRのフローを紹介する論文においては、「インスティテューショナル・リサーチャーから提出さ

れた報告は直ちに大学執行部の意思決定に使用される」（ランディ, 2015：27）とあり、データ分析と施策実現の接続性は高いものとみられる。また、米国のIR室の役割は「データによる裏付けがなされたプランニングの策定を支援すること」であり、IR室はプランニングを主導するものではない、ともされている（藤原, 2015：22）。つまり米国では、IRオフィスが主導的に動かずともIR活動が施策に反映されやすい環境が整っていると考えられる。米国のIR環境が整備されている理由については、その一つとして学長のリーダーシップが強く、トップダウンの体制を構築してIR活動が行われていることが考えられる（柳浦, 2015：17）。一方で日本の大学は、中央教育審議会において学長のリーダーシップに基づく強力なトップダウンの経営判断が提案されたように、そもそもとして学長に権限を集中する考え方をしておらず、米国と比べて学長のリーダーシップは一般に弱い。また、執行部より教員の力が強いとも言われている（柳浦, 2015：18）。

以上を踏まえると、日本においても、先に紹介した山本の例のように「（執行部が）計画立案や問題解決のために（IR部門に）データを依頼する」（山本, 2018：2）という、米国型の大学IR体制の構築に成功した例はあれども、そのモデルが日本に充分に定着しているとは見做せず、米国型の大学IRとは異なるモデルが求められていると考えることができる。

なお、日本の大学IRは未だ過渡期にあると考え、今後、IR活動への評価と信頼が築かれれば米国型の大学IRが普及すると考えることもできるかもしれない。

図1 米国型の大学IRの体制図イメージ



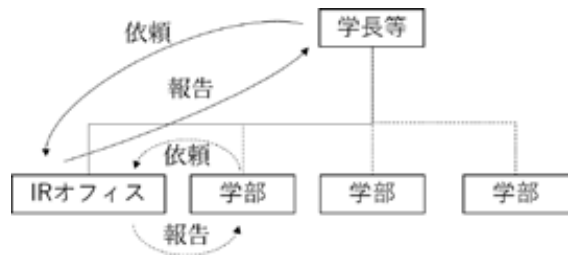
い。しかし、日米で大学運営上の相違点が多々あることは確かである。日本における学長権限の範囲の現状と、学長のもとに設置するとされたIRオフィスの設置状況、IRオフィスが米国と比して実現できている活動の範囲に鑑み、日本の環境に合致した大学IRの形を検討する必要性はあるものと考えられる。

図1、図2に米国と日本の大学IR体制図のイメージを示す。なお、米国・日本共に多様なIR体制があるものと思われるが、ここでは日本の大規模大学に勤める職員の見る一般的な体制のイメージを取り上げることとした。

米国ではIRオフィスが組織に定着しており、その役割も明確となっている。IRオフィスは学長等の後ろ盾のもと、学部に対して一定の権限を持って接することができる。また、IRオフィスと大学本部の間で立案した計画を、トップダウンで学部におろし、実現させることも可能となっている、とされることが多い。

日本では、IRの体制構築を進めている大学を見るに、IRオフィスが名目上は学長等のもとに設置されているが、実態としては学部の上に位置するものではなく、学部に対して指示等を行う権限は与えられていない。同様に、学部は、形式上は学長等のもとに配置されているが、実際には学長がトップダウンで意思決定を行うことは難しい、と考えられる。また、学部自治の考えが強いこともあり、IRオフィスはデータ作成や報告書作成を主な業務としており、実効的な大学IR、つまり学部に対して計画を提案する活動等はあまり行われていない。

図2 現状における日本の大学IRの体制図イメージ



日本において実効的な大学IRの事例と見做せる例は少なく、またそれらも専門知を有する個人が主導的に提案や折衝を行うもの（喜村仁詞, 2016）、学部等に所属する者がIRのスキルを活かして貢献するもの（高橋真樹・森雅博・細川正清, 2015）等であり、いずれも米国型のIRとはイメージが異なる。以上から、教育の現場であるにもかかわらず、現状ではIRのアプローチ方法が確立されていない学部について、特に職員が如何にして実効的な大学IRにより貢献しうるかを検討する。

II. 本論文の目的

本論文では米国型とは異なる日本型の大学IRを提案する。具体的には、学部等の一職員ないしIRオフィスを主体とし、IR実施者が主導的に動くことで、ボトムアップの施策実施を実現する方法（以下、「主導的大学IR」という。）を提案する（Ⅲ章）。そのためのアプローチとして、学部担当者の立場から、所属学部においてビッグデータを用いたデータ分析による学生支援政策形成（野村, 2020）やカリキュラム策定支援等の実効的な大学IR活動を実施した経験をもとに、必要な手続き等を示す（Ⅳ章）。そして、日本型大学IRを実現するために必要な体制構築や人材養成について検討する（Ⅴ章）。最後に、日本型大学IRと米国型大学IRの比較イメージを示す（Ⅵ章）。

III. 主導的大学IRの概要

日本型の主導的な大学IRを示すにあたり、まず米国型のIRにおいてIR実施者が関与する業務の範囲を確認する。

図3 米国型の大学IRにおける手続きのイメージ

執行部	IR実施者（執行部と協働）			執行部	IR実施者
IR依頼	情報収集	情報分析	計画立案	計画承認	意思決定機関提示 施策支援

図4 日本型の大学IRにおける手続きのイメージ

IR実施者				執行部	IR実施者	執行部	IR実施者
情報収集	情報分析	課題発見	計画立案	計画提案	計画承認	意思決定機関提示支援	意思決定機関提示 施策支援

米国のIRにおいて、IR実施者は「高等教育機関の内部で行われる調査研究」として、「情報収集、情報分析、計画立案、施策支援」を行うとされている（浅野, 2015）。この内容を大学における実際上の手続きから整理し直すと図3のようになる。

IRオフィスは執行部からのIR依頼を受けて動き出し、IR実施者は情報収集、情報分析、企画立案、施策支援を行う。その際、学部は執行部は、取り組む施策の実現に前向き（実現の必要に迫られている、もしくは実施に意欲を持っている）協力的立場にあると言える、執行部と協働して計画立案を進めることが可能である。

一方で、提案する主導的な大学IRでは図4のような手順が必要と考える。

執行部からIRを依頼される体制にない（もしくは依頼される内容は大学評価やデータ作成に限られる）ため、実効的な大学IRの実現に向けては、主導的に情報収集、情報分析、課題発見を行う必要がある。

また、執行部に依頼されて行う活動ではないため、執行部は協力者ではなく、折衝の対象である。計画を実現するためには、計画を執行部に受け入れてもらう必要がある。執行部に計画を受け入れてもらうために重要なのは、共感を得ることと、負担をかけないことであると考えられる。

執行部は学部自治の考えのもと、上からの圧力や傍からの提案に対して批判的に反応することが多い。特に、問題点を一方的に指摘し、対応を求めるようなやり方には強く反発する傾向にある。したがって、執行部に提案を受け入れてもらうために、提案者は学部の内情を深く理解し、その理念や理想に寄り添い、執行

部と考えを同じくすること、共感を得られる提案を行うことが必要である。大学には歴史や伝統、独自の文化や理念があり、学部ごとにポリシーや立ち位置、学部・大学間の競争・協定の関係や特異性がある。学部の内情に関心を示さず、たとえば安易な留年率の分析に基づいて学生支援策をまとめても、もし学部が独自の理念（ディプロマポリシー等）に基づいて卒業要件を厳しくしているとすれば、提案が受け入れられるはずはない。また、執行部（大学教員）は時に、合理的な提案についても「風土に合わない」といった、感覚的な理由から拒絶することもある。それでも、トップダウンで提案を通すことはできない状況下においては、IR実施者は執行部の考えに理解を示して提案を再検討する必要がある。大学は特殊な場であり、時に合理不合理を超えて重要視される高尚な理念もある。中には言語化が難しいものもあるが、そういったものが大学の根源的な部分を守っているとも考えられる。その他、たとえ教員に寄り添った提案であっても、教員が干渉されることを強く嫌う分野（教員評価や人事、選挙制度等）に関する提案は受け入れられない可能性が高く、提案にあたっては、その分野の見極めも重要である。

また、教員は多忙である。教員の主な業務に研究と教育があり、その他、学外機関の委員等を務める場合もある。教員ごとに各業務へのウェイトのおき方は様々であるが、一般に大学運営への関心は（特に能動的な活動では）相対的に低いと考えられる。そのような中で、教員に負担を強いる提案は受け入れられづらい。そもそも、人的リソースに鑑みれば、効果の低い施策を実現するよりも、教員に研究に従事していただ

いた方がよいこともあり得る。以上から、IR実施者は執行部に手間をかけないこと、理想的には、計画の実施判断を除く施策実施までの全て、つまり計画立案から意思決定機関の承認を得るための調整までを担うことが期待される。米国型の大学IRでは、IR実施者は計画立案を行い、意思決定機関の承認を得るための調整は執行部が行う。しかし、提案する日本型の大学IRでは施策実現まで一貫して支援する必要があると考える。

IV. 主導的大学IRの一具体像

II章において主導的大学IRを実現する流れとして示した、①情報収集、②情報分析、③課題発見、④計画立案、⑤計画提案—計画承認、⑥意思決定機関提示支援、⑦施策支援について、学部におけるカリキュラム改革を具体例として示しつつ整理する。

なお、大学IRにおける具体的な業務内容を紹介する先行論文は多く、米国において学部や学生の内情にまで踏み込んで分析を行う例もある(Endo, 1992)。本論文の記述には先行論文と重複する部分も含まれるが、その点、提案する日本型の大学IRの具体像を一通りの流れを示して紹介するためとしてご海容願いたい。

①情報収集、②情報分析、③課題発見

カリキュラム改革の検討支援を行う場合、学部の理念や目的、3つのポリシー、教員採用方針、といった基礎情報の収集から始め、現カリキュラムは何を目的に設計されたのか、その目的の実現のためにどういった機能が組み込まれ、前カリキュラムから何を変えたのか。今の教員・職員はカリキュラムの設計理念をまだ理解しているか。カリキュラムの設計目的を達成しているか、カリキュラムの評価指標としてどういったものが考えられるか。ステークホルダー(学生・教員・職員等)からの評価はどうか、課題として挙げられている事項はあるか。現カリキュラム設計後に生じた外部環境の変化等はあるか。他学部・他大学のカリキュラム設計趣旨や評価・状況はどうか、などの確認が必要と言える。必要に応じてアンケート調査やヒヤリ

ンク等も行い、情報を収集し、分析を加えることによって提案の軸となる新たな発見や示唆を探す必要がある。

なお、本論文における課題発見とは、現状の問題点(欠点)を探すものではなく、現状を改善するためのテーマを探すものであり、既にある長所を伸ばす形もありうる。具体的な課題設定としては、他大学と比較して教員層が厚い分野(売りになる分野)を導き拡大展開を目指すこと、他大学の有用な取り組みを自大学でも採用すること、日本でまだ展開されていない学際的な分野の科目群を設置すること、科目分野ごとの履修者数推移に基づき今後の科目ニーズを分析し適正化を図ること、現行カリキュラムの理念と実体の乖離を可視化して方向修正もしくは想定外に生じている副次的効果を解析して発展させること、などが考えられる。

なお、先の情報収集の過程では、過去の議論の記録として、当時の会議資料や議事録を確認し、以前に実施されて失敗に終わった取り組みや、かつて提案されたものの特定の教員の強い反対によって却下されたもの等を把握し、それらを再提案しないようにすることも必要である。加えて、学部の各教員がカリキュラム設計に関してどういった考えを持っているか(外国語教育と専門教育のどちらを重要視しているか、伝統的な科目とトレンドの科目のどちらを重要視しているか等)を把握しておくことは、後段の意思決定機関提示支援においても有用となる。子細な情報まで把握しておくことは執行部との信頼関係構築にもつながる。

④計画立案

データ分析によって得られる示唆は、様々な課題の設定可能性を示す。それらの課題について、学部の特性に照らして実施可能性を検討し、取捨選択や調整を行う必要がある。

たとえば、提案が執行部の支持母体に不利益をもたらすことはないか。不利益をもたらす可能性がある場合、それでも了承は得られそうか。了承を得られる見込みはあるが、提案内容もしくは提案方法の調整が必要と思われる場合、どういった調整や論理構築が必要か。了承を得られなかった場合に備えて代替案や妥協

案を用意する場合、その代替案は学部に必要な利益をもたらすものとなっているか。現体制の任期中に施策を終えることはできるか。できない場合、体制変更後も理念の継承が期待できるか。提案に協力してくれる教員はどの程度いるか。推進力は充分か。一部教員に負担が集中する提案となっていないか。協力を依頼する教員からは承諾を得られそうか。協力教員の人的リソースを消費することで、却って大学全体の不利益となる恐れはないか。提案の実現には学内他箇所とどの範囲で連携する必要があるか。連携にあたって代償に何を提供すれば良いか。学部教員に反対が見込まれる者はいるか。いる場合、事前に根回しを行うか、それとも反対があっても問題ないか。施策実現に向けて事務側のマンパワーは充分か、体制の補強が必要な場合はその予算調達は可能か。

提案する日本型の大学IRにおいては、実現可能な計画を立案する点において政治的な調整力が要求される。データを統計的に分析し、その結果を報告するのではなく、分析結果を具体的な計画の形にまとめ、更に施策の実現可能性を総合的に評価して調整することが実効的な大学IRには必要であり、その点が日本型の大学IRの特徴と考える。もちろん、米国の大学IRにおいても、特に過渡期において政治的調整までを活動範囲とされていた例はある。しかし、その活動の対象は「college」や「campus」が最小単位とされており（Saupe, 1990）（Terenzini, 1999）、学部を対象として調整する活動とは必然的に内容・範囲共に異なると考えられる。

⑤計画提案—計画承認、⑥意思決定機関提示支援、⑦施策支援

計画立案を終えたら、立案した計画を執行部に提示し、計画実施の了承を得る必要がある。提案にあたっては、時にIRオフィスの役職者や学部事務長等を通じて説明してもらうことも必要となる。また、執行部のうち、どの教員にいつどこで提案を行うかも重要である。

執行部から計画実施の承認を得た後には、既に計画立案の際に織り込み済みの内容も含め、意思決定機関

において承認を得るための調整や、計画実行に向けたスケジュールの策定、ステークホルダーへの説明文書や案内の準備を行うこととなる。なお、執行部の了承を得るために、先に意思決定機関の承認を得る見通しをつける必要がある場合も考えられ、意思決定機関の承認を得るための調整と執行部の了承を得るための調整の順序は前後する可能性もある。また、場合によっては学部所属教員に直接協力を打診し、執行部を通さずに施策実現を目指すこともあり得る。

本章で述べた内容は政治的調整の側面も強いものである。そのため、IRとは別物とする考え方もあるかもしれない。しかし、日本においては、データを分析して結果を報告するだけでは施策実現に至らないことが多く、ステークホルダーの利益を成すためには、實際上、データ分析と政治的な調整を組み合わせた主導的な活動が必要である。したがって、現実的な必要性に鑑み、以上の内容を日本型の大学IRとして提案する。

V. 日本型大学IRの実現に向けて

日本型大学IRの実現に向けた体制的な課題や人材養成の要点について検討する。その際、学部担当者（職員）をIRの実施主体とする場合とIRオフィスをIRの実施主体とする場合に分けて整理する。なお、主導的な大学IRの実現に向けた課題等については、先行論文において関連する記述が見られるため、ここに紹介する。

プランニングを主導できるような人材（学内におけるコンサルタント）を育成するには時間がかかる。しかし、現在の日本の大学のように、任期制教員や異動を伴う事務系職員を中心としてIR室を構成する限り、IR室がコンスタントにその機能を果たすことは困難であろう。また、プランニングには、様々なデータによる裏付けが必要である。もし、それを主導するIR室に入手できない学内データが存在した場合、プランニング自体に支障をきたす可能性を否定できない。これら2点の解決が、更なる日本型IRの進化に繋がっていくのではなからうか。（藤原, 2015）。

記されている「学内データ」はデジタル情報を、「プランニング」は計画立案の段階を指す可能性もあるが、本稿の提案する主導的な大学IRと共通した課題認識が見られる。

1. 学部担当者（職員）をIRの実施主体とする場合

学部担当者は一般に、IRスキルを修得した者ばかりではない。したがって、学部担当者を主体として、直ちに全ての学部で実効的なIRを実現することは非現実的である。まずはIRスキルを評価する体制を構築し、研修等を整備して徐々に人材を増やしていくことになるだろう。

なお、学部担当者がIRの実施主体となる場合、データ分析に限れば、分析を専門とする教員に協力を仰ぐことや、企業の提供するデータ分析パッケージを利用することも可能である。したがって、学部担当者にデータ分析の高度なスキルが要求されるとは限らず、学部担当者はプロジェクトを管理するための基礎的なスキルを有していれば充分と考えられる。そのため、必ずしも大学等における学び直しでは必須とせず、研修等で対応可能であると考ええる。

IR体制構築への一案としては、各学部においてIR担当を選出することとし、担当者連絡会等を設けることで全体のスキルを底上げすることも有効と考えられる。また、職員のキャリアパスとしてマネジメント系とスペシャリスト系を示している大学においては、スペシャリスト系の一例としてIR実施者を示すことも望まれる。

IRオフィスを置く大学においては、IRオフィスをIRスキルの修得機関と見做し、IRオフィスに所属した者を、その後に学部へ配属していくことで、IRスキルを有するものを広く配置していく方法も効果が期待できる。

学部担当者をIRの実施主体とするには、IRスキルと並行して、政治的調整能力の養成にも努める必要がある。こちらは専門的なスキルではないため、管理職や会議担当者等、業務上の必要性から既にスキルを修得している者も少なくないはずである。なお、「IRスキルを有する者は潜在的に存在する」（小湊，2011：

12）ともされており、現状でも直ちに実効的なIRの実現が可能な者が、一部にはいるものと思われる。

学部担当者がIRの実施主体となる場合、学部担当者は平常業務をこなしつつ、それに加えて自主的な取り組みとしてIRを実施することとなる。したがって、現状においてはモチベーションの高い限られた者の活動を頼りにすることになるだろう。日本において米国型の大学IRが定着するか動向を伺いつつ、草の根的に、個人で実効的な大学IRを成し得る者の活躍も期待することになるだろう。

2. IRオフィスをIRの実施主体とする場合

IRオフィスがIRの実施主体となる場合、教員の共感を得るために必要となる情報へアクセスできる環境の構築が求められる。そのために各学部の意思決定・運営の方向性や記録、関連資料をIRオフィスが閲覧できるようにする必要がある。現状の日本の大学IRにおいては、デジタル情報の集約を重要視する向きがあるが、デジタル化が難しい会議記録を保管・管理し、適切な範囲で参照可能とする体制の構築も重要である。体制構築に向けては、IRオフィスの責任者を通じて調整を進めることになるだろう。IRオフィスの権限が限られるとしても、学部 に一定の範囲で情報の共有を依頼する程度であれば調整可能性は高いものと考ええる。

また、IRオフィスが主体となり、学部の外部から執行部に提案を行う場合、執行部に提案を受け入れてもらう上で、IRオフィスが責任を追い切れない点と、双方に心情的な距離がある点がハードルになると考えられる。そこで、実効的なIRの実現可能性を高めるために、IRオフィスをデータ収集、データ分析、課題発見、計画立案までを行う部署と規定し、その後の活動についてはIR担当者の所属を一時的に学部へ移すことも効果的であると考ええる。

実効的な大学IRの実現には、当然ながら十分なIRスキルも要求される。IRオフィスの担当者が大学評価やデータ分析の範囲のIRに専従している場合、分析結果を具体的な計画や施策にまとめる力の修得が求められる。

表1 日米の大学IRの比較イメージ

	日本型大学IR	米国型大学IR
IR実施者の役割	①情報収集 ②情報分析 ③課題発見 ④計画立案 ⑤計画提案—計画承認 ⑥意思決定機関提示支援 ⑦施策支援	(教員からのIR依頼) ①情報収集 ②情報分析 ③計画立案 ④施策支援
施策実現へのアプローチ	ボトムアップ IR実施者主導	トップダウン 執行部主導
必要な体制	なし	IRオフィスが組織に定着しており、一定の権限を有すること
要求スキル	データ分析力 政治的調整力	高度なデータ分析力
執行部による計画立案へのバイアス	IR実施者が全体最適化を考えて公平に計画立案することが可能(ただし執行部の不利益となる提案は受け入れられ難い)	IR依頼に際して執行部から提供される内部情報の範囲等により、学部内でも特に執行部の利益へ誘導される可能性がある
執行部との関係	学部内政治を理解しつつ中立・公平を心掛ける	大学内政治から距離を置く
IR活動の対象	必要に迫られた活動の他、能動的に課題を発見して取り組むことも可能	執行部が必要に迫られて行う活動や一部の意欲的な執行部による活動(

アメリカの長い大学IRの歴史の中では、大学に資する実効的な貢献を目指す方向性が初めにあり、後に演算環境の発展に伴いデータ分析の重要性が認識されるようになり、そして現代に至って分析の専門家が参与することになったものと思われる(Marvin, 2003)。しかし、日本ではデータ分析の重要性が認識された現代から大学IRへの関心が高まったためか、大学に対する実効的な貢献への意識が曖昧になった印象がある。IRオフィスが「データを用いて何をするか」を考える部署ではなく、「ステークホルダーへ利益をもたらす計画立案のために、必要な情報を集めて分析を行う」部署であること、データ分析は目的ではなく手段であることを再確認する必要があると考える。

なお、IRオフィスが大学IRの主体となる場合、教員所属箇所ではない本部機構(総務部や経理部等)に対しては、現状の体制でも実質的なIRの実現可能性があるかもしれない。教員が特にこだわりを発揮するのは、自身の所属する学部の政治・政策に関する部分が主であるためである。なお、その場合も、本部機構における政策のほとんどは最終的に学部へ影響を及ぼす

ものであることから、結局は学部の下承を必要とすることが多く、活動の範囲は限定的であると考えられる。

VI. 日本型大学IRと米国型大学IRの比較イメージ

日本型大学IRと米国型大学IRの比較イメージを表1に示す。なお、米国にも様々な形態の大学IRがあるため、ここでの米国型大学IRとは、日本への適用が検討されている一般的なイメージのものを想定している(米国における主導的な大学IRは考慮していない)。

提案する日本型大学IRでは、施策実現までの過程で、IR実施者が関与する必要がある範囲が広く、またデータ分析力に加えて政治的調整力も求められる。一方で米国型のように学長のリーダーシップや権限を持つIRオフィスを必要とせず、体制的な実現可能性は高い。

日本型大学IRはIR実施者が学部の内情までを理解して計画立案を行うこととなるため、大学全体を見据えて全体最適化した計画立案も可能となる。執行部主導で計画立案を進める場合は、窓口となる執行部から

提供される情報の範囲や執行部からの要請により、執行部の利益へと誘導するバイアスをかけられる恐れがある。また、執行部からの依頼に基づく活動の場合、その範囲が、執行部が必要に迫られて行う活動や、一部の意欲的な執行部による活動に留まる可能性があるが、主導的な大学IRではIR実施者が課題を発見することで、問題対応に限らず能動的に活動が可能である。

本論文で提案した日本型の大学IRは、IR実施者への多様なスキルの要求を前提としているものである。提案する実効的な大学IRが実現可能であることは確認しているが、先に挙げた日本型大学IRのメリットが生まれるのは、様々な条件が満たされた場合であることを念のため申し添える。本論文では提案する日本型の大学IRを実現する要件を中心に論じたが、その要件を緩和する方法についても今後の検討が必要であると考えられる。

また、提案する日本型の大学IRでは、IR実施者のモラルも強く問われる。IR実施者は広範に渡って政策を操作し、広くに影響を与えることとなるためである。たとえ執行部の了承を得る手続きを踏んでいるとしても、実質的な計画者、実行者はIR実施者であり、そのモラルの育成は求められるだろう。主導的な大学IRにおいては、執行部に提案を受け入れてもらうことが前提となる以上、提案を執行部の利益に寄せてしまう恐れもある。IR実施者は、執行部の利益に徹すべきではなく、学部・大学全体の利益を考えるべきである。そのために、執行部・学部の双方の利益となる計画や、執行部には若干の不利益となるが学部には大きな利益となるものを折衝によって受け入れてもらう姿勢が求められる。

【参考文献】

- 相生芳晴・山田礼子・山田健太・山本幸一・森朋子 (2018), IRの実践の現状, 大学時報, 382, 14-29
- 高橋真樹・森雅博・細川正清 (2015), 学習成績に影響を及ぼす問題点抽出と、因果関係分析に基づいた問題解決の例, 千葉科学大学紀要, 8, 39-50
- 喜村仁詞 (2016), 「マネジメントの専門知を活用した学生募集実践の展開」, 大学研究オンライン, 2, 25-35
- 浅野茂 (2015), 「IRの4つの顔」から見える日本の大学のIR像, 大学評価とIR, 4, 43-50
- 浅野茂 (2016), データベースの構築とIRの課題, 高等教育研究, 19 (0), 日本高等教育学会, 49-66
- 姉川恭子 (2014), 大学の学習・生活環境と退学率の要因分析, 経済論究, 149, 1-16
- 荒木宏子・安田宏樹 (2016), 大学4年生の正社員内定要因に関する実証分析, 経済分析, 190, 1-24
- 大桑良彰 (2000), 宮崎医科大学における入試の追跡調査：入試成績と学内成績の関係, 医学教育, 31 (3), 181-193
- 喜村仁詞 (2016), マネジメントの専門知を活用した学生募集実践の展開, 大学研究オンライン, 2, 25-35
- 小湊卓夫 (2011), ハンドブックからみたIRの概要と大学のマネジメント, 大学評価担当者集会・第一分科会
- 白石哲也・橋本智也 (2018), 大学におけるIRの実態に関するアンケート調査報告－アンケートの基礎集計－, 大学評価とIR, 9, [事例報告] (大学評価コンソーシアム), 62-77
- 高田英一・大石哲也・森雅生 (2015), 大学におけるIRを目的とするデータベースの運用の現状と課題, 教育情報研究, 31 (3), 日本教育情報学会, 51-60
- 高橋真樹・森雅博・細川正清 (2015), 学習成績に影響を及ぼす問題点抽出と、因果関係分析に基づいた問題解決の例, 千葉科学大学紀要, 8, 39-50
- 中央教育審議会組織運営部会 (第7回), 2013, 参考資料5 諸外国における大学ガバナンスの状況
- 中島ゆり (2016), 大学IR推進上の課題, 長崎大学大学教育イノベーションセンター紀要, 7, 1-8
- 野村一樹 (2020), ビッグデータを活用した大学IRの成果概要報告と考察, 大学職員論叢, 8, 33-40
- Saube, Joe L. (1990), The Functions of Institutional Research. 2nd Edition., Association for Institutional Research
- Patrick T. Terenzini (1999), On the Nature of Institutional Research and the Knowledge and Skills It

- Requires, New Directions for Institutional Research, 104, 21-29
- 藤原宏司 (2015), 政策立案・計画策定における米国IR室の役割, 情報誌「大学評価とIR」, 2, 17-25
- 藤本昌 (2014), 学生の疾病・傷害の保障に関する考察: 実務者からみる現行制度の現状と課題, 保険学雑誌, 2014 (627), 129-148
- 村田嘉弘 (2014), 大学IRについて, 長崎大学 大学教育イノベーションセンター紀要, 5, 7-11
- 柳浦猛 (2015), IRとは何か? 戦略的大学経営とIRの効果的な実践, ポストセカンダリーアナリティクス, 大学マネジメント研究会
- 山本幸一 (2016), 設立初期のIRオフィスにおける意思決定支援の効果的運用に係る検討: 明治大学におけるファクトブックの作成を通じて, 大学評価とIR, 6, 12-20
- 山本幸一 (2018), 大学マネジメントの意思決定を支援するデータ分析とレポーティング, 大学評価・IR担当者集会2018IR実務担当者セッション
- ランディ・L・スウィング、訳: 山田礼子 (2005), 米国の高等教育におけるIRの射程, 発展, 文脈, 大学評価・学位研究, 独立行政法人大学評価・学位授与機構, 3, 23-30
- Endo, J. (1992), Student impacts. In M. A. Whiteley, J. D. Porter, & R. H. Fenske (Eds.), The primer for institutional research. Tallahassee, Florida: Association for Institutional Research, 25-36.
- Marvin W. Peterson (2003), Institutional Research and Management in the U.S. and Europe: Some Fair - Air Comparisons, The Dialogue between Higher Education Research and Practice, 31-44
- Thorpe, S.W. (1999), The Mission of Institutional Research, The 26th Conference of the North East Association for Institutional Research.

Realization of decision making support by initiative University IR

—Proposal of Japanese-style university IR—

※ Kazuki NOMURA

[Abstract]

In Japan, university Institutional Research (IR) is attracting attention. However, effective IR activities such as planning support, decision making support, and policy formation support as per the Thorpe classification remain uncommon, and the main activities of university IR in Japan are data analysis, report creation, and university evaluation. One reason for this is that the results of the data analysis are not always reflected in policies in Japan. In addition to the fact that university IR has not yet been established in Japan, the president's authority is traditionally weak, while the faculty's autonomy is strong, resulting in a situation where the IR results cannot be top-down to the faculty executive department. This study proposes a Japanese-style university IR that realizes a bottom-up and effective university IR without assuming the existence of an IR office with the president's leadership and authority. First, I will present a Japanese-style university IR procedure with specific examples. Then, I will consider the construction of a system and the development of human resources for the realization of a Japanese-style university IR. Finally, we compare US-style university IRs with Japanese-style university IRs and summarize their requirements and benefits.

※ Waseda University

ベトナム高等教育における外部質保証と 内部質保証に関する考察 ～ASEAN地域における高等教育質保証システムから 得られる示唆～

林 透

山口大学教育・学生支援機構
教学マネジメント室准教授

[キーワード]ベトナム高等教育、外部質保証、内部質保証、Qualifications Framework、学習成果

はじめに

1. 趣旨・目的

ASEAN地域では、国別の高等教育を対象とする第三者評価システムがアウトカム評価重視の方向で整備されつつある。併せて、ASEAN地域内での学生移動に伴う学位・単位の互換性の確保に向け、各国の質保証を担保する横断的取組が進んでいる。具体的には、ASEAN質保証枠組(ASEAN Quality Assurance Framework, AQAF)やASEAN資格参照枠組(ASEAN Qualifications Reference Framework, AQR)といった同地域における高等教育質保証システム整備と具体的な運用である。

本稿では、2018年9月に実施したベトナム政府機関・アクレディテーション機関・高等教育機関等を対象とした調査を踏まえながら、ASEAN地域における高等教育質保証システムを参照して進展するベトナム高等教育における外部質保証と内部質保証の現状と課題について考察するとともに、日本への示唆を明らかにする。

今回の訪問調査における具体的な目的として、ASEANで地域横断的な高等教育質保証システムが形成されようとしている状況下で、「(1)ベトナムではどのような高等教育質保証システムが構築・運用され、(2)ASEAN横断的な質保証システムに如何にしてコ

ミットしているのか、(3)ベトナムの高等教育質保証機関が展開するアクレディテーションに対して個別大学はどのような対応しているのか」という諸点を掲げた。なお、調査研究対象とした関係機関は以下のとおりである。

政府機関：The Ministry of Education and Training (MOET) ⁽¹⁾

アクレディテーション機関：

①Centre for Education Accreditation (CEA-AVU &C) ⁽²⁾

②VNU-Centre for Education Accreditation (VNU-CEA) ⁽³⁾

高等教育機関：

①Hanoi University of Science and Technology ⁽⁴⁾

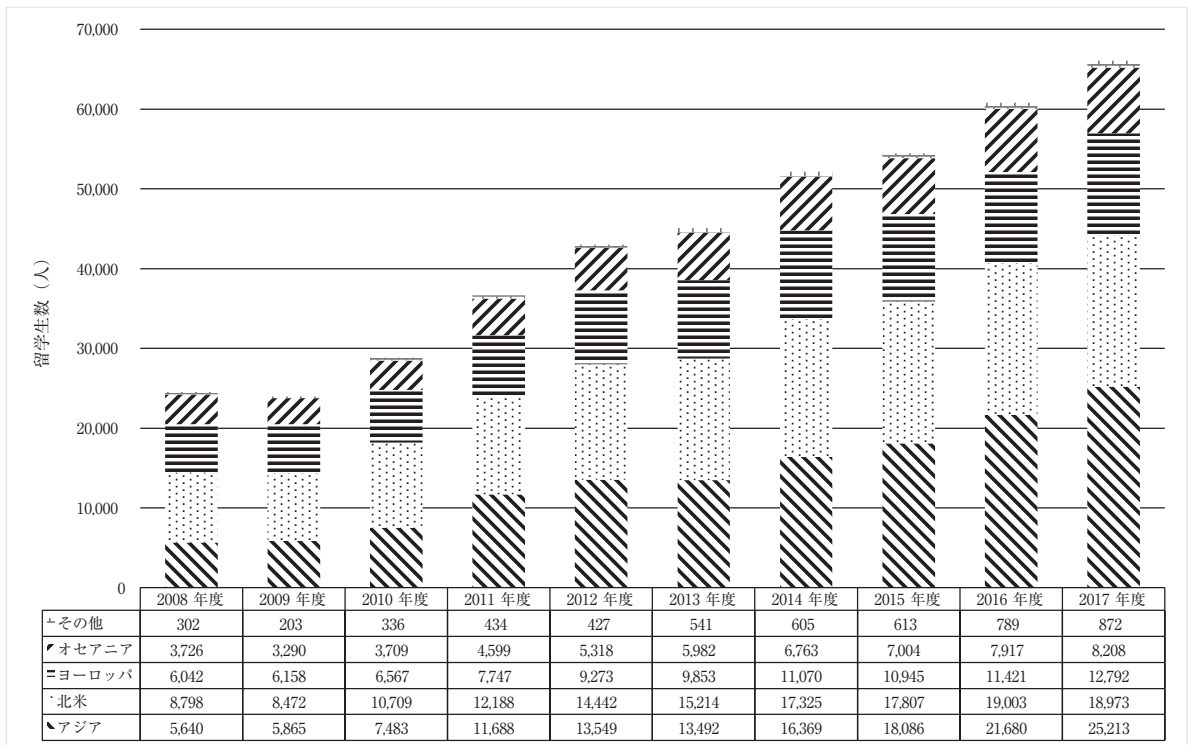
②VNU University of Engineering and Technology (VNU-UET) ⁽⁵⁾

研究機関：VNU Institute for Education Quality Assurance (INFEQA) ⁽⁶⁾

2. 背景・前提

日本の高等教育を取り巻くグローバル環境は時々刻々と変わってきているが、その一つとして、日本人学生の留学状況の変化が挙げられよう。短期を含む留学先は、図1のとおり、欧米諸国からアジア諸国にシフトしている。日本の高等教育機関の相互交流のパートナーとして、日中韓キャンパスアジアに加え、ASEAN諸国の存在がクローズアップされているとあって過言ではない。このような学生移動をはじめと

図1 協定等に基づく日本人学生留学状況の推移



(日本学生支援機構 (2010～2019) に基づき筆者が作成)

した大学間連携の信頼性を確保・維持する仕組みとして、各国の質保証システムの相互理解と交流が挙げられる。

日本から見たアジア圏ネットワークは、2000年代前半に活発であった日中韓（キャンパスアジア）から ASEAN + 3 に重心が移行し、ASEAN + 3 による大学ネットワーク（ASEAN + 3 UNet）では、京都大学、東京工業大学、早稲田大学、慶応大学、SixERS（旧六大学グループ（千葉大学、新潟大学、金沢大学、岡山大学、熊本大学、長崎大学））が積極的な活動を行い、2020年には AUN + 3 学長会議が金沢大学主催で開催されることが決まっている。

本稿では、ASEAN ネットワーク及び各国独自の質保証システムの調査研究プロジェクトの一環として、ベトナムを対象とするものである。ベトナム高等教育の質保証については、早田（2017）が ASEAN 諸国質保

証システムに関する比較表（表1 参照）を整理する中でベトナムの質保証システムの概要を列挙しているほか、大学改革支援・学位授与機構（2017）がベトナム高等教育の質保証に関するブリーフィング資料を公表している程度に留まっている。特に、早田（2017）がまとめた表1において、ベトナムの資格枠組が「（策定中）」と記載されているが、今回の訪問調査を通して入手した、2016年10月策定「ベトナム資格枠組（Vietnamese Qualifications Framework, VQF）」に関する考察（次章参照）を通して、同表自体をアップデートする必要がある。

また、ベトナム高等教育研究については、日本の比較教育学者によって幾つかの研究成果（近田（2005）、関口（2019））が見られるが、いずれもベトナム国家体制の歴史的推移を踏まえた高等教育制度の構造変化に関する研究に終始しており、ベトナム高等教育の質保

表1 ASEAN諸国質保証システム比較表(早田2017:72)

	ブルネイ	カンボジア	インドネシア	ラオス	マレーシア	フィリピン	シンガポール	タイ	ベトナム
代表的質保証機関	BDNAC	ACC	BAN-PT	CEQA	MQA	CHED, NNQAA, FAAP	HEQA, CPE	ONESQA	GDETA
設置形態(設立年)	政府機関(1990)	独立機関(2003)	独立機関(1994)	政府機関(2008)	独立機関(2007)	CHED(1994)は政府機関、NNQAA(1977)、FAAP(1957)は国が認証した質保証機関の連合組織	HEQAは政府機関(2001)、CPEは独立機関(2009)	独立機関(2000)	政府機関(2003)
質保証の単位	機関別評価・プログラム別評価	機関別評価	機関別評価・プログラム別評価	機関別評価・プログラム別評価(準備中)	機関別評価・プログラム別評価	機関別評価・プログラム別評価	機関別評価	機関別評価・プログラム別評価	機関別評価・プログラム別評価
受審の義務・任意の別	義務	義務	義務	—	任意であるが、認定されないと不利益扱い	CHEDは義務、他の2組織は任意	HEQAは義務、CPEは任意であるが、留学生受け入れの場合、義務	義務	義務
資格枠組	BNQF	—	IQF	(策定中)	MQF	PQF	—	NQFHET	(策定中)
国際質保証ネットワークへの加盟状況	AQAN, APQN	AQAN, APQN	AQAN, APQN, INQAAHE	教育省高等教育局AQANに登録	AQAN, APQN, INQAAHE	CHEDがAQANに加盟	HEQAはAQANに、CPEはAPQNに加盟	AQAN, APQN, INQAAHE	AQAN, APQN

証に関する体系的研究は不十分であり、本稿がテーマとするベトナム高等教育における外部質保証と内部質保証の現状と課題を明らかにすることは非常に有益である。

I. ベトナム高等教育における外部質保証と内部質保証

1. 外部質保証の枠組

教育訓練省(The Ministry of Education and Training, MOET)が統轄する形で、法律及び政府通知において、アクレディテーションの仕組みが策定され、アクレディテーション機関の認証が行われている(図2参照)。教育訓練省によるコントロールが強く、機関別アクレディテーションやプログラム別アクレディテーションの数値目標を設定している。2020年度を目途に機関別アクレディテーションが一巡する中で、プログラム別アクレディテーションを含めた外部質保証システムの本格的な定着を見通している。

一方、各高等教育機関においては、機関別アクレ

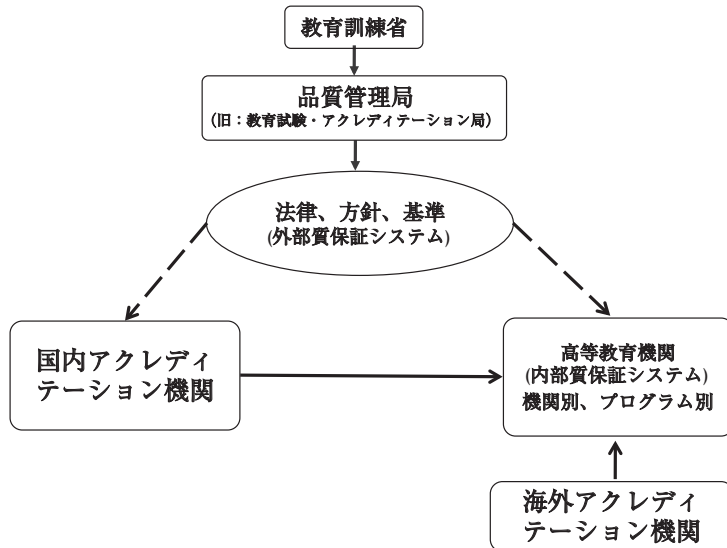
ディテーションとプログラム別アクレディテーションを自由に選択できるようになっている。日本のように、国立・公立・私立の設置形態別に、高等教育機関が受審するアクレディテーション機関が慣習的に特定されているわけではない。また、日本とは違い、機関別アクレディテーション、プログラム別アクレディテーションともに、ベトナム国内のアクレディテーション機関だけでなく、海外のアクレディテーション機関(フランスなど)を選択できることが一つの特徴である。

2. ベトナム国内のアクレディテーション機関

ベトナム国内のアクレディテーション機関は以下の5つであり、ベトナム大学・短期大学協会教育アクレディテーションセンター(CEA-AVU&C)以外の機関は大学キャンパス内に存在するが、当該大学組織に属しない独立組織である。

●ベトナム国家大学教育アクレディテーションセンター(2013年設置)

図2 ベトナム高等教育質保証システムの概要図 (MOET (2016))



VUN Center for Education Accreditation (VNU-CEA)

- ベトナム国家大学ホーチミン校教育アクレディテーションセンター (2013年設置)

VUN-HCM Educational Accreditation Center (VNU-HCM EAC)

- ダナン大学教育アクレディテーションセンター (2015年設置)

Center for Education Accreditation- The University of Danang (CEA-UD)

- ベトナム大学・短期大学協会教育アクレディテーションセンター (2015年設置)

Center for Education Accreditation under Association of Vietnam's Universities and Colleges (CEA-AVU&C)

- ヴィン大学教育アクレディテーションセンター (2017年設置)

Centre for Education Accreditation (CEA-Vinh University)

ベトナム高等教育のアクレディテーションは5年サイクルであり、各高等教育機関は、既述のとおり、機

関別アクレディテーションとプログラム別アクレディテーションを自由に選択できる仕組みとなっているが、概ね、機関別アクレディテーションを受審した後に、プログラム別アクレディテーションを受審する傾向にある。例えば、機関別アクレディテーションでは、施設インフラや組織マネジメントの基準をクリアする必要があり、当該基準をクリアすれば、プログラム別アクレディテーションにおいて適合することとなる。ベトナム国内では、VNU-CEA やVNU-HCM EACがプログラム別アクレディテーションに着手しているが、まさに発展途上の段階にある。CEA-AVU & Cでは、プログラム別アクレディテーションに着手するには至っていない。その一方で、政府は、2020年までに、機関別アクレディテーション100%実施、プログラム別アクレディテーション10%実施を数値目標に掲げている現状がある。

ベトナム国内におけるアクレディテーション実施状況を把握しておく必要があるが、機関別アクレディテーションについては、2018年4月現在、表2のとおりであり、ベトナム高等教育機関の約30%に当たる119の機関が受審し、国内アクレディテーション機関による受審が大半を占めているが、AUN-QA(AUN

表2 機関別アクレディテーション受審状況（2018年4月現在（一部保留分を含む））（INFEQA（2018））

アクレディテーション機関	受審機関数
CEA-AVU&C（国内アクレディテーション機関）	28
CEA-UD（国内アクレディテーション機関）	9
VNU-CEA（国内アクレディテーション機関）	48
VNU-HCM CEA（国内アクレディテーション機関）	28
AUN-QA（ASEAN ネットワーク）	2
HCERES（High Council for the Evaluation of Research and Higher Education）（フランス）	4

表3 プログラム別アクレディテーション受審状況（2018年4月現在）（INFEQA（2018））

アクレディテーション機関	受審プログラム数
VNU-CEA（国内アクレディテーション機関）	5
VNU-HCM CEA（国内アクレディテーション機関）	2
ABET（Accreditation Board for Engineering and Technology）	2
ACBSP（Accreditation Council for Business Schools and Programs）	6
AMBA（Association of MBAs）	1
AUN-QA（ASEAN ネットワーク）	65
CTI（Engineering Degree Commission）	16
IACBE（International Accreditation Council for Business Education）	1
FIBAA（Foundation for International Business Administration Accreditation）	5

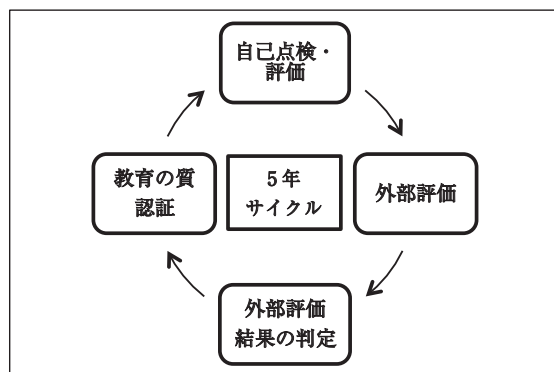
（ASEAN University Network）Quality Assurance）での受審が2機関、HCERES（フランス機関）での受審が4機関である。

また、プログラム別アクレディテーションについては、2018年4月現在、表3のとおりであり、103の教育プログラムがアクレディテーションを受審し、その大半がAUN-QA（ASEAN ネットワーク）やABETなどの海外専門職認証機関による受審であり、国内アクレディテーション機関によるプログラム別アクレディテーションは、VNU-CEAが5件、VNU-HCM CEAが2件と少ない。

表2・表3を通して、ベトナム高等教育では、アクレディテーション機関によって、機関別・プログラム別ともに、受審機関数に大きな差があるとともに、機関別で多数の受審があってもプログラム別で多いとは限らないという特徴が見られる。

2018年9月の訪問調査では、ベトナム国家大学教育アクレディテーションセンター（VNU-CEA）とベトナム大学・短期大学協会教育アクレディテーションセ

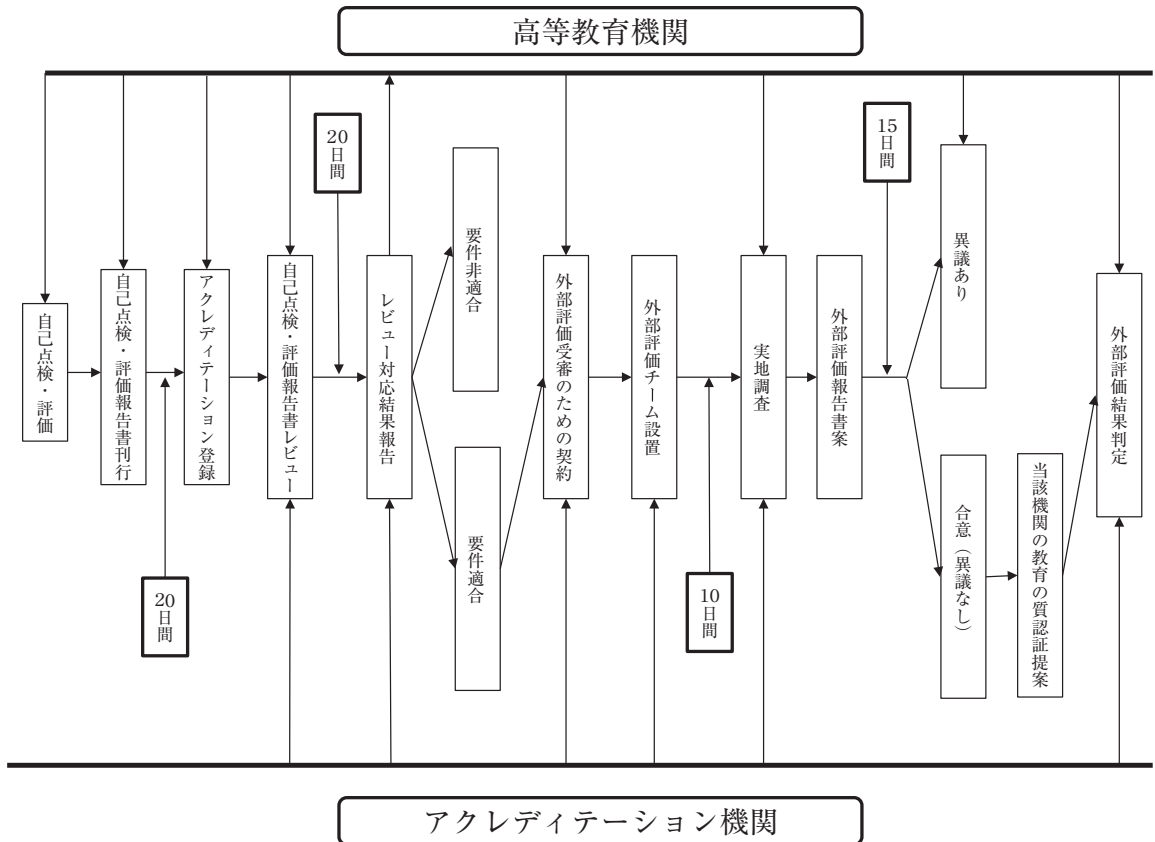
図3 機関別アクレディテーションのプロセス概要図（VNU-CEA（2018））



ンター（CEA-AVU&C）の2機関の幹部職員にインタビュー調査することができたので、その内容を紹介します。

まず、VNU-CEAは、ディレクターが教育訓練省（MOET）出身者であり、配下の職員はプロパー採用されている。組織運営は独立採算制であるが、政府が

図4 機関別アクレディテーションのプロセスの詳細フローチャート (VNU-CEA (2018))



らの多少の財政支援を受けている。VNU-CEAがまとめる機関別アクレディテーションの5年サイクルの概要図(図3)と詳細なフローチャート(図4)からは、書面調査と実地調査を通した審査プロセスが明らかとなり、その内容は日本の認証評価制度と大差はない。

ベトナム大学・短期大学協会教育アクレディテーションセンター(CEA-AVU&C)については、12名のフルタイム職員、8名のパートタイム職員で構成されているほか、50名の評価者(アクレディター)を要している。政府とは独立した機関であり、専門職の人材を自ら確保し、財源についてはアクレディテーション受審費用によって賄っている。CEA-AVU&Cによるアクレディテーションを受審した機関は約30程度である。ラーニング・アウトカム(LO)を軸としたアクレディテーション手法や高等教育レベルの資格枠組

(QF)の位置づけ・活用法について問いかけたところ、ラーニング・アウトカムを評価するため、「①少なくとも20名の雇用者とのインタビュー調査、②卒業生に対する調査では対面又は電話でのインタビュー」を行っているとのことであった。また、専門分野別評価のため、社会科学、人文科学、医学・健康、建築、社会工学などの9分野の委員会を設けて審査に当たっているとのことであった。

上記の2つのアクレディテーション機関に共通して、ラーニング・アウトカム(LO)の運用・活用については、ステークホルダーとの関係性や卒業生調査の重要性が増しているが、具体的な運用・活用は発展途上の印象を受けた。ASEAN諸国との質保証に関する情報交換は緊密であるが、日本の高等教育における質保証システムやラーニング・アウトカム(LO)に関す

表4 ベトナム資格枠組 (VQF) (学士レベル (抜粋)) (P.P. THE PRIME MINISTER, THE DEPUTY PRIME MINISTER (2016) に基づき筆者が翻訳)

レベル	学習成果 (学習者が修了時に身に付けておくべき要件)			最低修得 単位数	資格・ 学位
	知識理解	スキル	自律性と責任		
6	①調査フィールドにおいて、高度な理論的かつ実践的な知識を持っていること。 ②社会科学、政治科学、法令に関する基礎知識を持っていること。 ③仕事で求められることに応えられるITに関する知識を持っていること。 ④仕事の特定分野の工程について企画立案、運営、指導助言する知識を持っていること。 ⑤専門的活動に関する管理運営に関する基礎知識を持っていること。	①複雑な問題を解決するために必要とされるスキルを持っていること。 ②リーダーとして、自分自身の仕事を創造し、他人のために役立つスキルを持っていること。 ③議論をする力とともに、想定外かつ変化を伴う状況下において対応する解決策を批判的に適用するスキルを持っていること。 ④活動結果をチーム内の各メンバーの活動状況を評価するスキルを持っていること。 ⑤課題や解決策に関する情報を職場の他者に伝えるスキルを持っていること。具体的には、定型な業務や複雑な業務の作業に関する知識やスキルを伝え、周知すること。 ⑥ベトナムの外国語運用能力枠組参照によるレベル3/6の外国語能力を持っていること。	①変化する文脈の中で、個人またはチームで仕事ができること。チームワークによる成果のために個人としての責任と役割分担での責任を担えること。 ②他者の日常的な業務に対して助言や指導すること。 ③自己研鑽を行い、専門的解決を導きだすとともに、自分自身の視点を失わない力量があること。 ④計画立案し、資源を集め運用しながら評価し、かつ、活動を改善するための方策を見つけること。	120-180 単位	学士

る情報は乏しく、日本との相互交流の要望が感じられた。

3. ベトナム資格枠組 (VQF) の策定と運用の方向性

ベトナム資格枠組 (Vietnamese Qualifications Framework, VQF) は、2016年10月18日付けの政府文書において策定された。ASEAN 資格参照枠組 (ASEAN Qualifications Reference Framework, AQRF) を参照しながら、ベトナムにおける資格・学位を8つのレベル (レベル1: サーティフィケートⅠ、レベル2: サーティフィケートⅡ、レベル3: サーティフィケートⅢ、レベル4: 中級職業学校資格、レベル5: 準学士、レベル6: 学士、レベル7: 修士、レベル8: 博士) に区分したほか、各レベルにおける学習成果 (ラーニング・アウトカム (LO)) の水準や最低修得単位数を一覧化し、レベル6 (学士) を抜粋したのが表4である。学習者が修了時に身に付けておくべき要件として

「知識理解」「スキル」「自律性と責任」の3領域で規定化し、職業現場でのリーダーシップ、チームワーク、課題解決に必要なとされるコンピテンスが具体的に記載されている。

「高等教育資格枠組」について、早田 (2018: 41) が「それが緒についた仕組みであることが影響してか事実の「成果」ではなく期待する目標の枠組みの提示」に留まっているのではないかという現状に言及しつつ、「国別の学生の教育上の仕上がり度の比較が容易となり、国境を越えた学生や研究者、高度職業人等の移動を促進させる効果」を指摘しているが、ベトナム高等教育におけるVQFの現在の位置付けは、まさに同様の状況にある。

政府関係者とのインタビュー調査では、VQFを参照しながら、教育プログラムにおけるラーニング・アウトカムの設定を調整・運営することが期待されているが、教育訓練省 (MOET) と労働傷病兵社会省 (Min-

表5 ベトナム国内の高等教育機関における自己点検・評価実施状況 (MOET (2016))

種別	機関数	自己点検・評価実施状況	
		実施機関数	実施率 (%)
大学	219	210	95.89
短期大学	217	210	96.77
職業訓練学校	313	159	50.79
計	749	579	77.30

表6 質保証ユニットによる活動内容一覧 (N=156) (MOET (2016))

質保証に関する活動	関与あり (%)	関与なし (%)
1. 内部質保証のためのガイドラインづくり	90.3	9.7
2. データ集約拠点の構築と管理運営	67.5	32.5
3. 試験運営のための連携	78.2	20.6
4. 機関別自己点検・評価の実施	89.3	10.7
5. プログラム別自己点検・評価の実施	67.6	32.4
6. 教育活動の評価	86.4	13.6
7. 訓練支援活動の評価	62.9	37.1
8. 研究活動の評価	32.1	54.7
9. 組織のリーダーや管理職の評価	34.1	65.9
10. 学生からのフィードバックの収集	91.9	9.1
11. 卒業生からのフィードバックの収集	71.7	28.3
12. 雇用者からのフィードバックの収集	61.4	38.6
13. 資格や証明の管理運営	25.1	74.6
14. 監視やモニタリングの実施	63.6	36.4
15. 質保証における国際連携活動の実施	26.1	58.2

istry of Labor, Invalid and Social Affairs, MOLISA) が協働して、VQFを運用するための詳細な実行プランを検討する必要がある、その準備に2025年くらいまで時間を要するであろうとのコメントがあった。その理由として、ASEAN資格参照枠組(AQRF)に則りながらVQFをうまく運用させるには、幾つかのパイロットスタディを通して、学生移動を保証するための調整が必要とのことであった。

II. ベトナム高等教育機関の内部質保証

1. 自己点検・評価等の概観

各高等教育機関における内部質保証の仕組みは整備され、自己点検・評価を行うことが習慣化している。各高等教育機関の規模や組織文化に沿って、執行部と

質保証ユニット(内部質保証を運営する組織(例: 評価センターなど))が各学部・学科等との連絡調整により、内部質保証に取り組み、かつ、外部質保証の対応を行っている。表5に拠れば、大学・短期大学では、95%以上の機関が自己点検・評価を行っている。156の質保証ユニットを対象とした具体的な活動内容調査では、表6のとおり、内部質保証のためのガイドラインづくりのほか、IRに類するデータ管理や教育研究評価、学生・卒業生・雇用者からのフィードバックの収集に努めている様子が窺える。

以上のようなベトナム高等教育機関全体の内部質保証の状況を概観した上で、次節では、今回の訪問調査対象とした個別大学における内部質保証体制や外部質保証対応についてまとめてみたい。

2. ハノイ工科大学

ハノイ工科大学は、理工系の大学として、国際的なプレゼンスを重視し、機関別アクレディテーションでは、海外のアクレディテーション機関であるHCERES（フランス）を受審した大学の一つである。評価担当の副学長の直下にある質保証センターにおいて、内部質保証を担当しており、同センターには3つのグループ（(1) QAグループ、(2) ランキング対応グループ（①The QS（QS（Quacquarelli Symonds）世界大学ランキング）、②U-MultiRank（欧州による大学ランキング）、③SCImago（SCImagoジャーナルランク）、④URAP（University Ranking by Academic Performance）、⑤Webometrics（Webometrics Ranking of World Universities））(3) FD・教授法グループ）があり、海外ランキング対応を重視している点が特徴である。センタースタッフは10名程度で、そのうち、2-3名がアカデミックスタッフである。5年サイクルの外部評価に対応するため、1～2年の歳月をかけて学内会議での検討を通して自己点検・評価を進めている。

ハノイ工科大学では、2008年にISO9001の認証を受けたほか、機関別アクレディテーションでは、2017年3月にフランス機関（HCERES）による外部評価を受審しているが、フランスのアクレディテーション機関を選んだ理由としては、大学の方針として国際レベルの認証を重視したためである。今後のプログラム別アクレディテーションについては、AUN-QAの受審を予定している。

3. ベトナム国家大学ハノイ校工科大学

ベトナム国家大学ハノイ校工科大学は、4学部、学生数3,500名程度、教員数60名程度からなる大学である。副学長の直下にある質保証センターには、兼務教員とともに、2名のフルタイム職員が配置され、機関別アクレディテーションのための報告書作成やプログラム別アクレディテーションにおける学部教員との連絡調整の対応を行っている。学部のコンタクトパーソンは、質保証担当の副学部長である。

質保証センターと学部との連携については、障害が

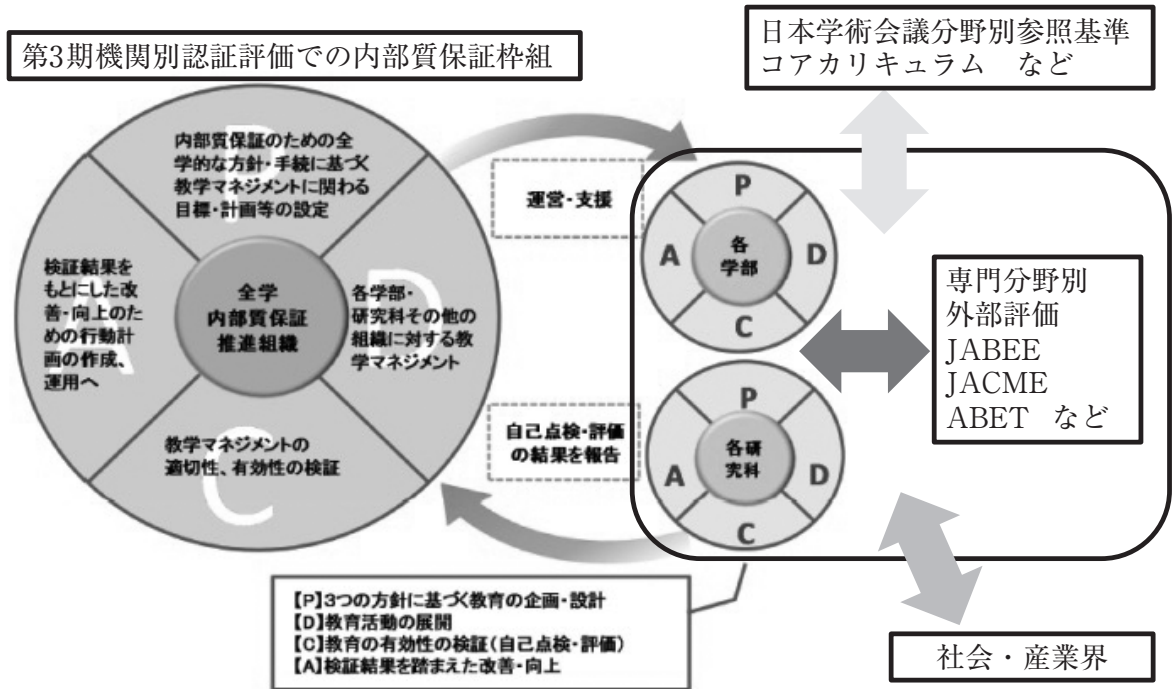
生じることもあるが、概ね協力的に行われているとのことであった。外部評価については、2016年に機関別アクレディテーションを受審（VNU-HCM）したほか、プログラム別アクレディテーションの受審も進んでおり、AUN-QAにより3プログラムが受審済みであり、1プログラムが受審中である。大学全体として8プログラム存在するが、そのうち、4プログラムをAUN-QA、残りの4プログラムをVNU-CEAで受審する予定である。このほか、2008年にISO9001認証を受けている。

外部質保証機関による評価を通して、ステークホルダーを通じたラーニング・アウトカムが明らかになり、大学にとって有意義である。教育プログラム評価を受審後も、改善等を洗い出し、教育プログラムの改善充実が図られる。大学の内部質保証においては、CDIO（Conceive Design Implement Operate）サイクルを通して、教員によるティーチングの改善充実を図っている。また、評価活動において、スタッフの資質向上のためのトレーニング、センター教員と一般教員の連携の充実などが益々重要となる。同大学では、学部が非常に協力的であり、現状において友好関係が構築できている。

III. まとめ

ベトナム高等教育の外部質保証において、機関別アクレディテーションが全体的に進み、プログラム別アクレディテーションが徐々に導入されつつある状況にある。このような外部質保証の浸透に対応するため、各高等教育機関における内部質保証体制が整備され、機関レベルやプログラムレベルでのPDCAサイクルが働いていることが今回の訪問調査を通して間近に理解できた。また、ASEAN資格参照枠組（AQR）を参照したベトナム資格枠組（VQF）が策定され、資格・学位の各レベルにおける学習成果（LO）が明確化されたことに伴い、学習成果を重視した質保証が徐々に進みつつある。一方、資格枠組を通じた国境を越えた学習成果の質保証については、その緒に就いたばかりであり、今後に向けた各国レベルとASEANネットワークレベルでの課題解決が必要な段階にある。

図5 日本における教育プログラム単位の外部質保証と内部質保証を取り巻く各種要素



(大学基準協会『大学評価ハンドブック』(2019:7)に基づき筆者が加筆)

一方、日本の高等教育における外部質保証と内部質保証を取り巻く環境は、機関別評価からプログラム別評価に移行する中で、認証評価機関による外部評価、専門分野ごとの専門職団体による外部評価などが輻輳し、対応が複雑化している(図5参照)。そのような環境の中では、二つの構造的課題を抱えていることも見逃せない。一つは、3ポリシーに基づく内部質保証において、3ポリシーの策定単位が「少なくない大学において、3ポリシーは複数の学位プログラムを内包する学部・学科や全学のレベルで策定されているのが現状」(深堀(2019))という曖昧な実態があるため、学位プログラムレベルの内部質保証に堪えられるのか、という課題である。もう一つは、日本学術会議が主導する分野別参照基準が有効に活用されていない点である。英国では、Subject Benchmark Statementsがカリキュラム策定の際に参照される仕組みとなっているが、日本では、分野別参照基準の策定作業自体が関連する学協会内の議論に終始し、社会的関心の的とは決

してならず、未だに、その認知度や有効活用度は低い状況にある。

以上のような観点から、ベトナム高等教育の質保証に関する研究の日本の価値は高く、特に、教育プログラム評価が未成熟な日本にとって、ベトナムの動向調査は一つの参考材料になると考えたい。また、ベトナムなどのASEAN諸国における学習成果(LO)ベースの資格枠組については、日本における学士力や分野別参照基準と照らし合わせながら、そのあり方を見つめることによって多くの知見が得られるであろう。さらには、ベトナムは、日本との経済交流がASEAN諸国の中でも比較的盛んな国であることから、近年高まりつつある学生交流だけでなく、高等教育研究者やアクレディテーション機関同士の相互交流の活性化が必要であろう。本稿を契機に、ベトナムを対象とした高等教育質保証研究の発展に尽力していきたい。

【注】

- 1) 2018年9月5日に訪問。インタビュー対応者は以下の通り。

Viet Nam Education Quality Management Agency (VQA), The Ministry of Education and Training, Dr. Le My Phong, Head, Education Accreditation Division, MA. Truong Thi To Nga- Official

- 2) 2018年9月5日に訪問。インタビュー対応者は以下の通り。

Centre for Education Accreditation (CEA-AVU&C), Prof. Dr. Nguyen Phuong Nga, Director

- 3) 2018年9月6日に訪問。インタビュー対応者は以下の通り。

VNU - Centre for Education Accreditation (VNU-CEA), Dr. Tran Huu Luong- Head of Division of Cooperation and Development, MA. Bui Thi Thu Thuy Deputy Head

- 4) 2018年9月5日に訪問。インタビュー対応者は以下の通り。

Hanoi University of Science and Technology, Center for Quality Assurance, Dr. LE Huy Tung, Director, Center for Quality Assurance, Dr. Nguyen Hoang Viet, Vice Director

- 5) 2018年9月6日に訪問。インタビュー対応者は以下の通り。

VNU University of Engineering and Technology (VNU-UET), Dr. Bui Ngoc Thang, Vice Director of Quality assurance Center

- 6) 2018年9月6日に訪問。インタビュー対応者は以下の通り。

VNU Institute for Education Quality Assurance (INFEQA), Dr. Nghiem Xuan Huy, Director, Dr. Bui Vu Anh, Vice Director

【参考文献】

- 関口洋平『現代ベトナム高等教育の構造 ～国家の管理と党の領導～』東信堂、2017年
大学改革支援・学位授与機構「ベトナム高等教育の質保証（ブリーフィング資料）」2017年

大学基準協会『大学評価ハンドブック』2019年

大学基準協会『教育プログラム評価ハンドブック』2019年

近田政博『近代ベトナム高等教育の政策史』多賀出版、2005年

日本学生支援機構「平成20年度～平成29年度協定等に基づく日本人学生留学状況調査結果」2010年～2019年

早田幸政「ASEANにおけるラーニング・アウトカムの測定・評価を軸とする高等教育質保証体制構築に向けたチャレンジに関する研究」中央大学教育学研究会『教育学論集』第59集、2017年、67-96頁

早田幸政「ASEAN地域における高等教育質保証連携と「資格枠組み（QF）」の構築・運用の現段階—今、日本の高等教育質保証に何が求められているか—」『大学評価研究』第17号、2018年、39-59頁

深堀聰子「学位プログラムを中心とした大学制度に向けて—制度設計上の課題—」『IDE現代の高等教育』Vol.609、2019年、47-51頁

Dr Bui Vu Anh, HE QUALITY ASSURANCE NETWORK IN VIETNAM, Institute for Education Quality Assurance (INFEQA), 2018

P.P. THE PRIME MINISTER, THE DEPUTY PRIME MINISTER, DESCRIPTION OF VIETNAMESE QUALIFICATIONS FRAMEWORK (Enclosed with the Decision No. 1982/QĐ-TTg dated October 18, 2016 by the Prime Minister), 2016

Tran Huu Luong, VIETNAM'S HIGHER EDUCATION QUALITY ASSURANCE AND ACCREDITATION, ASEAN Young Quality Assurance Officers Network (AYQON) Roundtable Meeting, 2016
VNU-CEA, PROCESS OF INSTITUTION ACCREDITATION and Steps of Institution accreditation process, 2018

【付記】本研究は、科学研究費助成事業（基盤研究（C））「アウトカム評価を軸とするASEANの高等教育質保証と日中韓への影響の実証研究」（代表者：中央大学 早田幸政）の研究成果の一部である。

A Study of External and Internal Quality Assurance in Vietnamese Higher Education

— Suggestions from ASEAN Quality Assurance Network in Higher Education —

※ Toru HAYASHI

[Abstract]

The external quality assurance system has been arranged focusing on learning outcomes assessment in the ASEAN area. Each country makes effort to collaborate the establishment of quality assurance system for transferring degrees and credits around the ASEAN area. We have been interested in the practical operation of ASEAN Quality Assurance Framework, AQRF and ASEAN Qualifications Reference Framework, AQRF.

This study is a research paper based on making interviews with Vietnamese government, accreditation centers and higher education institutions in September, 2018. The purpose of this study is to investigate the below three topics, (1) how quality assurance system is established and operated in Vietnamese higher education, (2) how Vietnamese higher education make a commitment to ASEAN Quality Assurance Network, (3) how Vietnamese higher education institutions deal with accreditation.

Finally, this study clarifies the current situations and topics around the Vietnamese external and internal quality assurance system, and suggests some viewpoints and ideas to Japanese quality assurance system.

※ Associate Professor, Office for Teaching and Learning Management, Yamaguchi University

大学の地域貢献プログラムにおける評価方法の あり方の一考察 —「地（知）の拠点整備事業（COC事業）」 採択校に着目して—

木 下 由梨枝

新見公立大学地域福祉学科

[キーワード] 地域貢献プログラム、COC事業、評価、
ステークホルダーの関与

I. 問題設定

近年、大学の地域貢献の取組は全国的に盛んに行われている。18歳人口の減少により、現在の大学は全入時代から淘汰の時代に突入し大学間競争が激化している。こうした中、地域貢献の取組は大学の生き残りをかけた改革の1つとして注目される。

このような地域貢献の取組について、野澤(2016)は次のように述べている。

「大事なことは、大学の地域連携を独立した役割として捉えるのではなく、教育や研究と結び付け、システム化し、相乗効果が図れるようシナジー化することが重要となろう⁽¹⁾。」

一方、大学教育の現場では教育の質が問われており、学習成果測定を含む教育の内部保証システムの構築が喫緊の課題である。大学基準協会(2019)では、教育プログラム評価に教育と地域貢献を結びつけた付加的プログラムも視野に入れ議論されている。また、本書では教育プログラムを構築するうえで、大学の限られた資源の中で課題へ対応することの困難さや限界についても指摘し、次のように述べている。

「個々の大学の努力や工夫とともに、高等教育政策や外部機関においても大学を支援していくことが求め

られるでしょう。さらに、質保証という目的に鑑みれば、外部評価や評価への学生参加といったことは今後ますます重要になると思われます⁽²⁾。」

このような地域貢献プログラムには、大学以外に地域の自治体や企業、市民等、様々な関係主体が参加する取組が多く、多様なステークホルダーの視点を考慮した評価方法が検討されている。筆者は、このような教育と結びつけた地域貢献プログラムに関心を持ち、その評価方法に関する研究を行っている。そこで、本稿では地域貢献プログラムの評価を行う大学を調査することで、①評価体制や特徴等の評価の実態を明らかにし、②評価にステークホルダーが関与することで得られる効果を検証する。具体的には、「地（知）の拠点整備事業」(以下、「COC事業」)に採択され、定量的もしくは定性的な評価指標を持ち、結果をフィードバックする仕組みがある大学4校にヒアリング調査を実施した。本調査から評価の実態を明らかにし、評価にステークホルダーが関与することは、教職員の視点からみて大学にどのような効果を及ぼすのか検証したい。

II. 先行研究

まず、大学と地域との連携活動の課題として、教員や学生、市民等の取組に関わる関係者間の意識のズレや活動における学生のモチベーションの維持、活動資金の確保等、様々な課題が生じている。その中の課題の1つとして評価が挙げられ、取組の価値を可視化することで、大学と地域の相乗効果を示し、取組への理解を図ることや質の改善に繋がる等、評価の必要性を

指摘した文献がいくつかある⁽³⁾。

一方、このような地域貢献の評価に関する研究では、取組に参加した学生の学びや評価指標の設計を試みた研究がいくつかみられる。例えば、経済産業省の社会人基礎力を参照した指標により、学生の学習効果を検証した田中(2019)や、内平・中塚(2016)による地域連携活動の評価の枠組みに関する研究等がある。しかし、このような研究は数少なく、具体的な手法は確立されていないのが現状である。では、大学の地域貢献プログラムの評価は、どの程度行われているのだろうか。

日本私立大学協会附置私学高等教育研究所(2015)は、私立大学の地域連携(貢献)事業の形態や優れた特性、地域社会における効果等の実態、事業の発案や実行組織等、事業内容とマネジメントシステムの構造を明らかにすることを目的にアンケート調査を実施した。対象は、2013年から2014年度にCOC事業へ申請した私立大学全227校(うち回答136大学、回収率59.9%)である。調査結果から、地域連携に関する定量的成果指標について「成果指標を明確にしていない」が55.9%と半数を占める一方、43.4%の大学が何らかの定量的もしくは定性的な成果指標を持っていることが明らかにされた。

さらに、地域連携事業を進めることによる具体的な成果とそれを評価する指標との関係では、「十分成果が出ている」と回答した大学は22校あり、うち15校(68.2%)が定量的もしくは定性的な指標を明確にしている。また、成果をチェックしフィードバックする仕組みについては、「十分成果が出ている」と回答した22校のうち、16校(72.7%)がその仕組みを持っていた。以上のことから増田は、「評価指標や改善サイクルの仕組みの有無と地域連携の成果との間には関連がある⁽⁴⁾。」と示唆している。

しかし、このような定量的もしくは定性的な評価指標を整備する大学が、具体的にどのような評価指標を持ち、その結果をプログラムや関係者等にフィードバックしているのか、評価体制や仕組みは明らかにされていない。

Ⅲ. 調査概要

そこで、評価の実態を探るため定量的もしくは定性的な評価指標を持ち、結果をフィードバックする仕組みがあるCOC事業の採択校を対象にヒアリング調査を行った⁽⁵⁾。

1. 国から提示された採択校への評価

まずは、COC事業の実施主体のねらいや採択校に義務付けられた評価の要点について整理する。事業目的は、全学的に地域を志向した教育や研究、社会貢献を進める大学を支援し、ガバナンス改革の推進や機能別分化をねらいとしている。

評価の流れは、まず、採択校は2016年度に「平成28年度評価」を受審する。2015年度には本事業が「地(知)の拠点大学による地方創生推進事業」(以下、「COC+事業」)に内包されたことにより、2020年度にCOCとCOC+事業採択校の事後評価が実施される。「平成28年度評価」の書面評価の観点は8項目あり、地域貢献に関する項目は表1のとおり自治体との連携・評価が該当する。具体的には、自己評価や外部評価の実施、取組関係者(教職員、学生、企業等)へのアンケートや聞き取り調査等により意見収集し、取組を改善することが求められた。また、評価の仕組みや手段等は採択校に委ねられ、可能な限り定量的指標を用いて事業の進捗状況が確認できるよう求められた。

このように、国が採択校に評価を求めた目的は主に4つある。①取組の進捗状況や目標達成度を確認し、次年度以降の採択校への補助金配分に勘案する、②一般市民への説明責任を果たす、③連携自治体の取組に対する評価を確認する、④事業成果を明らかにし、国が今後の政策策定の参考にすることである⁽⁶⁾。

2. 調査対象

調査対象は、増田貴治・日本私立大学協会附置私学高等教育研究所(2015)において、同研究所が訪問調査し大学名が公開されている10校のうち、まずは表2の4校にヒアリング調査を行った。対応者は、いずれもCOC事業の取組やその評価に携わる事務局職員、

表1 平成28年度評価の観点

評価項目	主な内容
自治体との連携・評価	・自治体からの支援（財政・建物無償貸与・人材派遣など）や事業目的の適切性 ・ステークホルダー（企業、NPO団体、各種団体・機関）との連携状況 ・外部評価や事業関係者（教職員・学生・企業・各種団体）を対象としたアンケートや聞き取り調査の実施方法 ・評価や調査結果を踏まえた取組の改善方法

（出所：「平成28年度評価 評価要項」から抜粋し筆者作成）

表2 調査対象

大学名	所在地	調査日	対応者
四国大学	徳島県徳島市	2019.7.5	副理事長、教育・学生支援部教育支援課課長、総務・企画部参事（社会連携担当）、地域教育・連携センター地域連携コーディネーター
松本大学	長野県松本市	2019.7.12	大学事務局長
皇學館大学	三重県伊勢市	2019.7.23	教育開発センター長
名古屋学院大学	愛知県名古屋市	2019.7.26	社会連携センター長、同センター事務職員

（出所：筆者作成）

地域貢献に関する部局の教職員、コーディネーター等の計8名である。調査内容は表3、取組概要を表4にまとめた。

IV. 調査結果

4校から調査で得た回答や訪問時に入手した資料（COC事業の申請書、進捗状況報告書、内部資料等）を基に整理した。まずは、表5の各大学の評価体制について紹介する。

1. 四国大学

学長を室長とする地域教育・連携センター「SUDAchi推進室」（以下、「SUDAchi推進室」）が中心となり、事業推進や評価等を行う。外部評価は、SUDAchi推進室の自己評価に基づき作成された評価点検調査書により実施。評価点検調査書とは、COC事業の年度計画17項目の成果や進捗状況等をまとめたものである。これに基づき、外部評価委員は17項目が付された外部評価表にコメントする。また、外部評価委員会での意見は、SUDAchi推進室が今後の対応シートにまとめフィードバックする。

17項目は①学生対象のガイダンスの実施、②地域教

育に関する体系整備、③地域を志向した学科改組の準備、④新「あわ学」及びあわ検定に関する関係資料の収集・データベースの充実、新「あわ学」構築及び「あわ検定」に係る検討会の開催、⑤地域志向型教育研究の実施、⑥から⑧スーパーサテライトオフィス（以下、「SSO」）配置地区の地域貢献活動、⑨公開講座、⑩SUD Achi推進室・SSOの運営、⑪事業推進の調査・研究・地域貢献活動、⑫事業の広報活動、⑬フォーラムの開催、⑭啓発リーフレットの作成、⑮徳島地域活性化SUD Achi連絡協議会の開催、⑯教職員対象の学内フォーラムの開催、⑰事業報告集の作成・配布である⁽⁷⁾。これらの項目の評価点検調査書を作成し、外部評価委員は5段階で評価する。

2. 松本大学

地域連携に関わる委員会や部署のトップをメンバーとする地域連携戦略委員会を月1回開催する。これは、学長直属の全学的機関として配置され、日頃から各部門で行う大学全体の地域連携活動を把握し、取組の評価や予算編成等、将来の方向性を議論する意思決定の場である。この場での結論は教授会で報告され学内全体に共有される。また、年1回開催される外部評

表3 調査内容

質問項目	質問内容
1. 地域貢献の取組 (COC・COC+事業、その他の活動)	質問1 COC・COC+事業、その他の地域貢献活動に取り組むことになった背景
	質問2 COC・COC+事業、その他の地域貢献活動に取り組むうえでの達成目標
	質問3 COC・COC+事業、その他の地域貢献活動の目標の達成状況
2. 地域貢献の取組の評価	質問4 評価モデル(参考にしたもの)
	質問5 評価者・評価体制(取組の利害関係者の参加度合い)
	質問6 評価サイクル(事前・中間・事後など)
	質問7 評価基準(評価対象)
	質問8 評価指標(評価設問)
	質問9 評価方法(調査方法)
	質問10 評価することで得られる効果
	質問11 評価結果のフィードバック方法・評価情報のフィードバック先
	質問12 評価する際の課題
	質問13 地域貢献の取組を評価するようになった背景
3. 地域貢献の取組における評価が必要とされた背景	質問14 地域貢献の取組の評価目的
	質問15 評価基準(評価対象)、評価指標(評価設問)を決める際に関わった関係者

(出所:筆者作成)

表4 取組概要

大学名	採択年度	テーマ	主な取組
四国大学	2014	とくしまで学び育てる地域貢献型人材の育成	徳島県の歴史や文化、観光等に関する資料の他、イベント情報や新たな取組をデータベース化し、地域に関する教育を展開する新「あわ学」やこれをベースに体験型のご当地「あわ検定」を開催。また、県内の3カ所にスーパーサテライトオフィスを開設し、大学と地域とのパイプ役である地域連携コーディネーターを配置。地域課題と大学資源とのマッチングを図る。
松本大学	2013	地域社会の新たな地平を拓く 索引力、松本大学	①ひとづくり、②まちづくり、③健康づくりの3つのカテゴリーの取組がある。①は、高大接続教育や地域づくりを実践する人材、地域ビジネスの担い手養成等。②は、学生の地域活動を支援する地域づくり工房『ゆめ』のノウハウを活かし、中心市街地問題や高齢者問題等の取組。③は、地域と大学を繋ぐ窓口の地域健康ステーションを拠点に、高齢者向けの健康講座や食と栄養の両面からレシピ開発等を行う。
皇學館大学	2014	「伊勢志摩定住自立圏共生学」教育プログラムによる地域人材育成	伊勢志摩圏域3市5町が参画する「伊勢志摩定住自立圏共生ビジョン」の課題を踏まえたプログラムを開発。歴史文化や観光、地域経済、産業等を活かした総合学修プログラムや圏域の資源や課題を学ぶ全学必修科目、圏域をフィールドにした実習科目、地域インターンシップ等がある。正課外の取組では、自治体や企業等と連携し、伊勢志摩圏域内の地域課題を体験的に学ぶCLL活動がある。
名古屋学院大学	2013	「地域の質」を高める「地」域 連携・「知」識還元型まち育て 事業	①地域商業、②歴史観光、③被災福祉の3つのまちづくりを核とする。1年次は地域課題を学び、その解決方法の提言レポートを作成するまちづくり提言コンペ。2年次は、3つのまちづくりに関する課題解決型授業(PBL)や地域志向型科目、地域フォーラムの開催、地域インターンシップ等、多様な課外活動が体験できる環境を整備。年次に合わせた階段発展型のカリキュラムが特徴。

(出所:筆者作成)

表5 評価体制

	四国大学	松本大学	皇學館大学	名古屋学院大学
外部評価	有	有	有	有 ※外部評価委員会とは別に「QOC評価委員会」を設置
内部評価 (自己点検・評価)	地域教育・連携センター「SUDAchi推進室」 地域づくり工房「ゆめ」 地域健康支援ステーション 高大連携推進委員会 地域総合研究センター	地域連携戦略委員会 COC実施本部 地域課題学修支援室（教育開発センター） 地域連携推進室（企画部） 連携自治体関係者		COC推進会議 COC実務者会議 地域志向型カリキュラム編成委員会 地域志向型研究推進委員会 PBLタスクフォース 地域志向型科目タスクフォース 学生評価委員会
学外との連携	徳島地域活性化SUDAchi協議会 新「あわ学」構築及び「あわ検定」検討会	—	「伊勢志摩定住自立圏共生学」運営会議	名古屋キャンパス委員会 瀬戸キャンパス委員会
頻度	外部評価 内部評価 学外との連携	1回/年	2回/年 6～10回/年	1回/年 2回/年
方法	外部評価 内部評価 学外との連携 学生	評価点検調査に基づく5段階評価 意見交換・聴取 意見交換・聴取 アンケート調査	意見交換・聴取 意見交換・聴取 アンケート調査	意見交換・聴取 意見交換・聴取 アンケート調査、意見交換・聴取 ①教育、②研究、③社会貢献
基準	年度計画 COC事業の 年度計画を基にした17項目	①県内就職、 ②公的セクターへの就職 ①県内の就職率 ②公的セクターへの就職者数	①教育、②研究、③社会貢献 ①地域志向科目・卒業研究数 ②地域志向研究の取組件数、 地域志向研究を行う教員数 ③社会貢献活動の種類・延べ参加者数、 県内企業・団体のインテンション 派遣先数・参加者数、県内就職者数	①専門科目・全学共通科目数 ②地域との共同研究件数、 共同研究の取組を行う教員数 ③公開講座・生涯学習講義開催数、 高大連携校数・出張講座教員数、 自治体他機関との連携件数、 地域連携行事・見学受入件数
指標	・会議での情報共有 ・リーフレットの配布 ・学内フォーラムの開催 ・パネル展示の実施 など	・会議での情報共有 ・フォーラムの開催 ・活動報告書を作成し配布 など	・会議での情報共有 ・学生に年度初めに紹介 ・事業報告書を作成し配布 ・フォーラムの開催 など	・会議での情報共有 ・新入生に対し取組に参加した 学生からプログラムを紹介 ・フォーラム・学生成果報告会の開催 など

(出所：筆者作成)

価委員会では、取組の概要や実績をまとめた活動報告を基に、意見交換や聴取が行われる。成果目標は、①県内の就職率と②県内の地方公務員や公的セクター部門への就職者数を増やすことであり、これを評価指標に設定する。②の公的セクター部門とは、商工会議所や農協協同組合、社会福祉協議会、NPO等である。プログラムを通じて培われた知識やスキル、経験を活かした就職が、地域連携教育に対する地域社会からの評価を表すという考えからである。①は事業開始5年間で平均約85%を維持し、②は若干の増減はあるものの約3割を維持する⁽⁸⁾。

3. 皇學館大学

学長を本部長とするCOC実施本部が基本方針や予算等を審議する場となり、事業の申請や報告、評価等は教育開発センターが中心に行う。大学教職員と取組関係者とのプログラムに関する意見交換や情報共有の場として、「伊勢志摩定住自立圏共生学」運営会議を定期的に開催し、進捗状況の確認や調整を行う。また、内部の自己点検・評価委員会にも自治体関係者が入り、外部評価委員会と同様、事業計画の点検や成果を評価できるよう、事業開始の前段階から取組関係者を交えている。成果目標は、①地域をテーマとした地域志向科目や卒業研究数、②地域志向研究の取組件数、③連携自治体内での就職者数を増やすことである⁽⁹⁾。これらを具体化した項目を評価指標に結びつけ、表5のとおりの定量的な評価指標を設ける。

4. 名古屋学院大学

学長を責任者とするCOC推進会議が事業の計画策定や総括等の重要事項を審議し、事業全般は地域連携センターが中心に行う。評価の流れは、名古屋市と瀬戸市の両キャンパスで組織される学生評価委員会から意見聴取し、COC推進会議で自己評価、外部評価委員会で取組の評価や改善点が確認される⁽¹⁰⁾。最後に、自己評価及び外部評価の結果に基づきQOC評価委員会⁽¹¹⁾を開催し評価する。改善の流れとしては、外部評価やQOC評価委員による講評について、学長や地域連携センターが中心となり対応策をまとめる。その

後、事業の実務に関わる各学部の代表者が集まるCOC実務者会議で方針が共有され、授業やプログラムに反映される仕組みである。学外との連携体制は、大学関係者や行政、企業、地域住民等で構成されるキャンパス委員会が設置され、事業内容や進捗状況について各委員から意見や要望を聞き取り反映する。成果目標は地域の質の向上を掲げており、①生活を営む安心度、安全性、②生活を営む快適さ、③教育や各種訓練の受けやすさ、④地域に住み続けたいと感じる快適さを基準とする。表5のとおりの評価指標が設定され、これらが成果目標とどのように繋がっているかQOC評価委員会で面談形式により評価される。

V. 評価の特徴と効果

続いて、評価の構成員と評価基準を比較した表6、評価にステークホルダーが関与することで得られた効果を表7にまとめた⁽¹²⁾。4校の評価の特徴と効果について述べる。

まず、四国大学の特徴は、COC事業の年度計画の内容を基に17項目の指標に細分化し5段階評価を行った点である。さらに、外部評価委員が作成したコメントや委員会での意見を集約して重要度や難易度別に仕分け、対応策を示した今後の対応シートに整理し改善に向けて取り組んだ。その結果、大学改革ビジョンに反映させ、COC事業の取組を大学の独自性に繋げることができている(表7.No.1)。

松本大学は、開学当初から地域貢献の取組を積極的に行ってきたことで、既に地域との連携体制が構築されており、評価体制は学内の既存の地域関連部門組織を強化した点が特徴である。そのため、他大学と異なりCOC事業の採択を機に新たに設けた学外との連携体制はない。また、評価基準に県内就職や地域に関わる公的セクター部門への就職を設定している。この評価基準を意識した質問項目のアンケート調査を学生に実施したことで、プログラムの有効性を確認することができている(表7.No.3)。

皇學館大学は、自治体に関わるプログラムが多いため、内部評価に取組に関わる自治体関係者を交えていることや、外部評価の構成員がすべて大学関係者であ

表6 評価の構成員と評価基準

			四国大学	松本大学	皇學館大学	名古屋学院大学
評価の構成員	外部	自治体	○	○		○
		大学	○		○	○
		教育		○		
		金融				
		企業	○			○
		報道・調査	○			○
		地域住民	○	○		○
	内部 (自己評価)	教職員	○	○	○	○
		学生				○
		自治体			○	
	学外との 連携	自治体	○	—	○	○
		教育				○
金融			○			
企業		○			○	
NPO					○	
地域住民					○	
基準			COC事業の年度計画	県内就職 公的セクター部門への就職	教育、研究、社会貢献	教育、研究、社会貢献

(出所：筆者作成)

る点が他大学と異なる。特に外部評価では、大学関係者がプログラムの不具合に気付いたことにより、プログラムの改善に繋がっている(表7.No.2)。

名古屋学院大学は、内部に学生評価委員会、外部に地域住民等を交えたキャンパス委員会、また、外部評価委員会とは別にQOC評価委員会を設ける等、様々なステークホルダーが評価に関わる点が特徴である。学生から意見聴取する学生評価委員会を設けたことで、プログラムの認知度が上昇する結果となった(表7.No.7)。また、聴取した意見をプログラムに関わらない教職員にも周知したことにより、学内で学生が活動しやすい環境が整備された(表7.No.8)。学外には、地域関係者等から意見聴取するキャンパス委員会を設け、地域からの依頼や要望が増加してプログラムへの認知・理解度が浸透し(表7.No.9)、大学への信頼も構築されてきた(表7.No.10)。

最後に表7をみると、評価の効果は10件あり、中でもNo.3から8の6件は学生が関与し、プログラムの「有効性の確認」「新規参加者の誘致」「成果の共有」

「認知・理解度の浸透」の4項目に繋がっていることが明らかになった。

VI. 考察

第1に、COC事業の採択校に評価を義務付けたことで、大学に地域貢献プログラムを評価する一定程度の評価体制や仕組みが構築されたという点である。調査結果から、地域貢献の取組は以前から行っていたが、評価体制は採択をきっかけに整備したという大学がみられた。また、松本大学は、採択をきっかけに既存の地域関連部門の組織の連携を強化し、全学的な体制を構築したことが分かった。つまり、国が地域貢献の取組の支援策とともに、採択校へ一定程度の条件を提示し評価を義務付けたことは、評価体制を構築させるうえで1つの好例であったのではないかと考える。

第2に、地域貢献プログラムの評価にステークホルダーが関与することは、大学と地域との連携活動の現場で生じる課題を緩和する1つの手段になり得るという点である。表7に着目すると、評価することで得ら

表7 評価することで大学に生じた効果

No	効果の項目	効果の内容	関係主体					評価方法 フィードバック方法
			有識者	教職員	学生	保護者	地域 関係者	
1	大学の独自性を構築	評価結果を踏まえ、今後の大学改革ビジョン(グランドデザインの策定)に反映した	○				○	外部評価委員会を設置し、プログラムに関する評価や意見交換・聴取の機会を設けた
2	プログラムの改善	プログラムの不具合(学生の履修者数減)を指摘され、内部で検証し見直した結果、学生の履修者数が復元した	○					
3	プログラムの有効性の確認	プログラムに参加した学生の約6割が、取組を通じて県内就職を考えるきっかけに繋がったことが分かった			○			プログラムに参加した学生を対象にアンケート調査を実施
4	プログラムへの新規参加者の誘致	プログラムに参加する学生数が増加した			○	○		保護者や新入生を対象に、プログラムに参加した学生から取組の案内・結果報告を行う機会を設けた
5	プログラムの成果の共有	学生が地域で取り組んだことによる具体的な効果を地域関係者が報告し、大学(教職員・学生)と地域が達成感を実感する機会になった			○		○	プログラムに関するシンポジウムや公開報告会を開催
6		大学関係者が多数を占めていたが、地域関係者数が取組開始当初より約3割増加した			○		○	
7	プログラムへの認知・理解度の浸透	学生のプログラムに対する認知度を当初と比較すると、約12%から40%に上昇した			○			学生評価委員会を設置し、プログラムに関する評価や意見交換・聴取の機会を設けた
8		学長から学習スペースの必要性における示唆があり、各学部空きスペースを活用した「学修・活動拠点」が創設された		○	○			教職員に対し、プログラムに参加した学生からの要望(改善内容)等を開示
9		地域関係者からの要望・依頼件数が徐々に増加した					○	地域関係者の委員会を設置し、プログラムに関する意見交換・聴取の機会を設けた
10	大学の信頼構築	日本経済新聞社と日経HRが実施した大学イメージ調査で高評価を得た					○	

(出所：筆者作成)

れた効果は7項目あり、中でもプログラムへの認知・理解度の浸透に関する項目は4件と最も多い。内平ほか(2013)では、地域と連携し活動する学生コミュニティが抱える課題の1つに、活動の正当性と居場所の確保の課題を挙げている。活動を認めず理解を示さない教員が多く、学生が活動する場所を失う等の摩擦が生じたことが報告されている。本稿では、学生から聴取した意見をプログラムに関わらない教職員にも公開したことで、学生の取組を支援する体制が学内に整備されたことが分かった(表7.No.8)。つまり、本稿で述

べた評価やフィードバック方法は、内平ほか(2013)で報告された活動の正当性と居場所の確保の課題への対応策の1つとして考えられる。ステークホルダーが評価やフィードバックに関与する手法や効果の研究を深めることは、今後、地域との連携活動で生じる現場の課題を緩和する一助になるのではないだろうか。

Ⅶ. 結論

本稿では、大学の地域貢献プログラムの評価について①評価体制や特徴等の評価の実態を明らかにし、②

評価にステークホルダーが関与することで得られる具体的な効果を検証した。本稿の主な知見は、以下の2点である。

第1に、大学の地域貢献プログラムの評価について、定量的若しくは定性的評価指標やフィードバックする仕組みを持たない大学がある中、国が採択校へ一定程度の条件を提示し評価を義務付けたことは、大学が評価体制を構築するうえで有効であったと言える。

第2に、ステークホルダーが関与する評価は、大学と地域との連携活動で生じる課題の対応策に繋がり貢献できる可能性があるという点である。また、学びの質保証の観点から学生も評価に参加することが必要と指摘する文献はあるものの、実際に学生が評価にどのように関わり、効果が得られるか具体的に言及した研究は見当たらない。本稿では、今後の学生参加の評価を研究するうえでも一助になったと言える。

最後に今後の課題として2点指摘する。第1に、本稿で提示した大学の地域貢献プログラムの評価の実態と評価することで得られた効果は、4校の調査結果から明らかにした一部であるという点である。また、本稿では、成果目標に対する達成度の分析や評価指標の設定方法、評価の妥当性について言及できていないため、今後の研究課題とする。

第2に、本稿で提示したステークホルダーが評価に関与することで得られる効果は、地域貢献プログラムに関わる教職員の視点からみた内容であるという点である。大学と地域との互酬的なものとするならば、ステークホルダーの視点から評価に関与することで得られる効果も検証することが必要である。特に、本稿では学生が関係主体となる効果の内容が多く見られたが、今後、学生参加の評価を行う際には、評価を通じて学生自身が何を得られるのか、その効果も考慮することが必要だと考える。

謝辞

最後に、本研究を行うにあたり、調査大学4校のCOC事業に携わる教職員の方々から、各種資料のご提供、また、ご多忙の中、インタビュー調査にご協力いただきましたことを心から厚くお礼申し上げます。

【注】

- (1) 野澤一博、「大学の地域連携の活動領域と課題」、産学連携学13巻1号、2016、p7
- (2) 公益財団法人大学基準協会、『教育プログラム評価ハンドブック』、ヨシダ印刷株式会社、2019、p32
- (3) 参考文献の内平・中塚(2016)、内平ら(2013)、総務省地域力創造グループ人材力活性化・連携交流室、「「域学連携」地域づくり活動実態調査結果（概要）」（平成24年2月27日）、https://www.soumu.go.jp/main_content/000151417.pdf。
- (4) 増田貴治・日本私立大学協会附置私学高等教育研究所、「地域連携活動の意義と推進マネジメントのあり方を考える」、私学高等教育研究叢書(3)、2015、p32
- (5) COC事業は、全学的に教育カリキュラムを組み込むことや教育組織の改革等、国が大学全体で地域貢献を進める体制整備を支援した初めての事業である。また、採択校には評価を義務付けているため本事業の採択校を選定した。
- (6) 文部科学省総合教育政策局地域学習推進課の担当者から得た回答(2019.9.6)。
- (7) 四国大学「平成28～30年度COC事業外部評価表」を参照。
- (8) 松本大学「COC事業進捗状況報告書」を参照。
- (9) 皇學館大学「自己点検・評価報告書 外部評価報告書(平成31年3月)」を参照。
- (10) 名古屋学院大学「平成25年度「地（知）の拠点整備事業」申請書」及び「平成28年度進捗状況報告書」を参照。
- (11) 「Quality of Community」の略で、成果目標である地域の質を意味する。
- (12) 調査大学4校から得た回答や訪問時に入手した下記資料を基に整理した。

・四国大学：四国大学COC事業外部評価委員要綱(2016.3.23)、「学校法人四国大学大学改革ビジョン2017〔2017-2021年度〕－学生にとって魅力ある大学とはなにか－」

・松本大学：注釈(8)、内部資料「松本大学の挑

戦と地域連携の取組－地方を支える小規模大学の役割と評価のために－」

- ・皇學館大學：注釈(9)、「皇學館大學CLL活動2019」パンフレット
- ・名古屋学院大学：注釈(10)、日本経済新聞web版(2019.6.10)
<https://www.nikkei.com/article/DGXMZO45892820Q9A610C1L91000/>

【参考文献】

内平隆之・中塚雅也、「大学生による地域連携活動の内的効果と評価の枠組み」、農林業問題研究52巻4号、2016、pp.211-216
内平隆之・中塚雅也・布施未恵子、「学生地域活動コ

ミュニティの課題と組織的支援」、農林業問題研究49巻2号、2013、pp.255-260

田中智麻、「地域を題材とした実践型授業の評価手法に関する考察」、名古屋学院大学論集社会科学篇第55巻第4号、2019、pp.51-67

地（知）の拠点大学による地方創生推進事業委員会、「平成28年度評価 評価要項」(平成28年6月7日)、
<https://www.jsps.go.jp/j-coc/data/hyoka/h28/01.pdf>

文部科学省、「平成25年度「地（知）の拠点整備事業」公募要領」(平成25年3月)、
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2013/04/15/1332621_01_3_1.pdf

A Consideration on the Method of Evaluation in University's Community Contribution Program — Focusing on schools that have been selected as Center of Community project (COC project) —

※ Yurie KINOSHITA

[Key Words]

Community Contribution Program, COC project, Evaluation, Stakeholder involvement

[Abstract]

With the declining 18-year-old population, universities are now entering the age of culling from the age of full recruitment, and competition between universities is intensifying. Under these circumstances, the university's efforts to contribute to the local community are actively conducted nationwide, and are attracting attention as one of the reforms aimed at surviving.

The author is interested in community contribution programs linked to education and is conducting research on their evaluation methods. Therefore, in this paper, we investigate the universities that evaluate local contribution programs, clarify the actual conditions of evaluation such as the evaluation system and characteristics, and verify the effects obtained by the involvement of stakeholders in the evaluation. Specifically, interview surveys were conducted at four universities that were adopted as a Center of Community project (COC project), have quantitative or qualitative evaluation indicators, and have a mechanism for feeding back the results.

There are two main findings in this paper. First, the fact that the government presented certain conditions to the schools selected for the COC project and required evaluation was effective in allowing universities to establish an evaluation system for community contribution programs. Second, stakeholder involvement assessments can lead to and contribute to addressing issues arising from collaborative activities between universities and communities.

※ Niimi University Department of Community Welfare

(2020.7.16)

『大学評価研究』投稿要領

1. 投稿の資格

どなたでも自由に投稿することができます。

2. 原稿の種類

投稿原稿の種類は、論文、研究ノート、翻訳及び書評・紹介とします。それぞれの定義は、以下の通りです。

①論文：実践研究を含め具体的な研究成果をまとめたもの

②研究ノート：研究の過程でまとめられた中間的報告

③翻訳：原著者又は版權者の了解を得た海外文献の邦訳

④書評・紹介：書籍、論文、翻訳、報告書などの評論・紹介

投稿者は、投稿に当たり、自身の投稿する原稿が上記①～④のいずれに該当するか判断し、後述する原稿送付状に記載するものとします。ただし、審査結果に基づき、『大学評価研究』編集委員会が原稿の種類の変更を求めることがあります。

3. 投稿の前提

投稿原稿は、日本語又は英語で書かれた未発表のものとし、他の雑誌、書籍、ウェブサイトなどに掲載されており、又は投稿中若しくは掲載予定とされている場合には、二重投稿に該当するものと判断し、内容にかかわらず採用しません。ただし、学会の予稿集や公的研究費の調査・研究報告書に掲載された原稿、未刊行の学位論文などを加筆・修正して投稿することは妨げません。

4. 投稿の時期

投稿は随時受け付けますが、原稿の査読審査は各年度の刊行スケジュールに従って行います。

5. 投稿本数の上限

1号当たりの投稿本数の上限は、単著又は共著で筆頭著者の場合は原則1本とし、そうではない共著の場合には、『大学評価研究』編集委員会が状況により判断します。

6. 掲載の可否

投稿原稿は、著者・査読者双方の匿名性を担保した形での査読を行ったうえで、最終的には『大学評価研究』編集委員会において、掲載の可否を決定します。

7. 原稿料

掲載原稿に対する原稿料は支払いません。ただし、『大学評価研究』編集委員会が執筆を依頼した原稿については、この限りではありません。

なお、掲載した原稿の著者には、掲載号3部を贈呈します。

8. 抜刷

掲載原稿の著者には、単著の場合は30部、共著の場合は20部、それぞれ抜刷を贈呈します。これ以上の部数を希望する場合、著者が実費で制作することも可能です。

9. 印刷費用

掲載原稿の印刷に要する費用は、原則として本協会が負担します。ただし、特殊なフォント、図版の作成などにより、通常よりも余計に費用が必要となる場合には、投稿者がこれを負担する場合があります。

10. 権利関係の処理

掲載原稿に含まれる図、表に関する著作権、肖像権その他の権利については、投稿者が適切に処理するものとします。また、個人情報の取扱いの適切性についても、投稿者が十分に確認するものとします。

11. 著作権の帰属

掲載原稿の著作権は、本協会に帰属するものとします。掲載原稿を他の刊行物やウェブサイト、学位論文等に収録・転載する場合には、本協会の許諾が必要です。

12. 掲載原稿の公開

本協会は、掲載原稿を電子化し、原則として刊行から一定期間が経過した後に本協会のホームページ等を通じて公開します。ただし、投稿者からの申出により、『大学評価研究』編集委員会が特段の事由が認められるものと判断した場合には、この限りではありません。

13. 原稿の執筆方法

(1) 様式

投稿原稿は、所定の様式を使用して作成して下さい（様式の設定は変更しないで下さい）。

(2) 分量

①日本語：12,000 字以内

②英語：5,500 ワード以内

日本語・英語ともにマイクロソフトワードの「文字カウント」機能を利用し、「単語数」に表示される文字数とします。表の文字数も同様にカウントするものとします。

(3) 引用箇所

引用箇所は、他の著作物から引用していることが一瞥して分かるよう明示してください。注を付して対応するか、本文中に「〇〇（2018）」のように記載のうえ、当該文書を参考文献に掲載するかは、投稿者の判断に任せます。

引用文は、様式で2行未満の場合は、全角カギ括弧「」で囲んで挿入するものとし、2行以上となる場合には、前後1行を空けて挿入してください。また、引用箇所に投稿者が加筆した場合には、その旨が分かるよう適切に明示してください。

なお、査読での匿名性を担保する観点から、自身の著作物であっても、「拙稿（2018）で述べた通り」などとはせず、「田中（2018）が述べている通り」のように客観的な記載となるように注意して下さい。

(4) 注

注は、マイクロソフトワードの「脚注」機能を使用し、「文末脚注（E）」としたうえで、セクションの最後に挿入してください。また、該当箇所の表示は、半角数字とし、「⁽¹⁾」のように上付きの全角パーレーン（）で囲むようにします。

(5) 句読点

日本語の句読点は、「、」及び「。」を用いることとします。

(6) 章節立て

章節立ては、「I」「1」「(1)」の順とします。なお、冒頭の「はじめに」や最後の「おわりに」などには、章番号を付さなくても構いません。

(7) 英数字

英数字は、原則として半角を使用します。ただし、全角を使用する必要が認められる場合には、この限りではありません。

(8) 図、表

図、表には、それぞれ冒頭に通し番号と表題を付し、下部に出典等を明示するようにしたうえで、本文中の適切な位置に挿入して下さい。あわせて、図、表を別ファイルにして添付してください。

なお、図・表とも、掲載する際はモノクロームの印刷となりますので十分視認できるようコントラストにご留意ください。

(9) 参考文献

参考文献の目録は、論文の最後に列記します。まず、使用言語により分けたうえで、日本語の場合は五十音順、英語の場合はアルファベット順とし、その他の言語に関しては、それぞれ当該言語で一般的な順序で記載するようにして下さい。

日本語及び英語の参考文献の記載方法は、原則として下記の通りとします。ただし、下記の情報概ね含まれていれば、他の記載方法でも構いません。

①日本語：著者・編者名、論文名、書誌名、発行機関、刊行・発表年、ページ

②英語：著者・編者名、論文名、書誌名、発行地及び機関、刊行・発表年、ページ

(10) インターネットの参照

インターネット上にある資料やウェブサイトを参照した場合、本文や脚注、文献リストでそれを示すときは、必ず URL とアクセス日を記載するようにしてください。

(11) キーワード

タイトルの下に 5 語以内のキーワードを記載して下さい。

(12) 英文要旨

「論文」又は「研究ノート」を投稿する場合には、200 ワード程度の英文要旨を作成して下さい。英文要旨は、著者の責任の下、提出前にネイティブチェックを受けるものとします。

14. 原稿の提出方法

(1) 原稿送付状

所定の様式に従い、送付状を作成して下さい。

(2) 提出原稿

提出原稿は、所定の様式を利用のうえ、上記要領に従って作成したマイクロソフトワードのファイルと、これを基にして作成した PDF となります。いずれも、図表を入れ込んだ形のものとして下さい。また、保存する際に「作成者」を削除するものとします。

(3) 提出方法

上記の送付状及び原稿（マイクロソフトワード・PDF）を電子メールに添付し、標題を「『大学評価研究』への投稿（氏名・所属）」としたうえで、「kikaku@juua.or.jp」まで送信して下さい。なお、図表を多数掲載した場合など、ファイルサイズが大きくなる場合には、事前に本協会事務局までお問い合わせ下さい。

(4) 原稿の受領

上記の方法により原稿の提出がなされた場合には、本協会事務局より受領に係るご連絡をさせていただきます。もし 1 週間を経過しても返信がない場合には、本協会事務局までお問い合わせ下さい。

【『大学評価研究』編集委員会名簿】

2020. 6 .30時点

編集委員長 伊藤智夫(北里大学)
編集幹事 工藤 潤(大学基準協会)

編集委員 生和秀敏(元広島大学)
早田幸政(中央大学)
堀井祐介(金沢大学)
両角亜希子(東京大学)
吉田 文(早稲田大学)
田代 守(大学基準協会)

大学評価研究 第19号

2020年10月5日発行

発行人 山崎光悦

編集・発行 公益財団法人大学基準協会 大学評価研究所
〒162-0842 東京都新宿区市谷砂土原町2丁目7番13号
電話 (03)-6228-1315 FAX (03)-3260-3667

編集協力・印刷・製本 日本印刷株式会社

- ・本誌掲載論文等の著作権は、公益財団法人大学基準協会に属します。
- ・本誌内容の一部あるいは全部を無断で複写複製(コピー)することは、法律で認められた場合を除き、著作権者の権利の侵害となります。その場合には、あらかじめ著作権者の許諾を求めてください。

University Evaluation Review

October 2020

No.19

Preface

University education of post COVID-19

Osamu MURATA

Articles

(Views on teaching competence and its evaluation in higher education.)

Introduction

Hidetoshi SEIWA

The present situation and problem in Japanese education:

With a focus on the academic profession's teaching ability and R-T-S Nexus

Akira ARIMOTO

Teaching Improvement and Students' Study Time from the Perspective of University

Faculty Members: Two-point Comparison of National Faculty Survey

Naoyuki OGATA

Evaluating Faculty's Scholarship of Teaching for Tenure Review:

A Case Study of the American Public Research University

Hideto FUKUDOME

Evaluations of Teaching Quality in UK Higher Education: Annual Quality Reports

Masahiro TANAKA

Contents of Activities for Twelve Years in Inter-University Collaborative

Organization of East Japan "FD Network Tsubasa"

Takaharu ODA

Teaching Portfolio as a methodology for evaluating faculty performance in teaching

Kayoko KURITA

The University-wide efforts for Faculty Development at Tamagawa University

Saeko KOJIMA

Research Paper

An Aspect of the Quality Assurance in German Higher Education: the External Experts and

Internal Quality Assurance at the System-accredited Institutions

Akinori MATSUZAKA

Research Notes

An Attempt to Classify Internal Quality Assurance Systems at Japanese Universities

Hiroaki YAMASAKI, Toshihiro ARAKI

Realization of decision making support by initiative University IR

—Proposal of Japanese-style university IR—

Kazuki NOMURA

A Study of External and Internal Quality Assurance in Vietnamese Higher Education

—Suggestions from ASEAN Quality Assurance Network in Higher Education—

Toru HAYASHI

A Consideration on the Method of Evaluation in University's Community Contribution Program

—Focusing on schools that have been selected as Center of Community project (COC project)—

Yurie KINOSHITA


Japan University Accreditation Association