

**教学マネジメントに関する  
調査研究報告書**  
**～大学の現場の実態分析と  
教員・学生に届く実質化の提言～**

令和 5 年 3 月 31 日

公益財団法人大学基準協会  
大 学 評 価 研 究 所  
教学マネジメントに関する調査研究部会



## 目 次

はじめに	1
1. 本調査研究の概要について	3
2. アンケート調査の分析 1：教学マネジメント政策の教員へのインパクト	5
3. アンケート調査の分析 2：アンケート調査の学習成果の可視化に関する分析	
	17
4. インタビュー調査の分析	36
5. 提言	42
おわりに	51
<資料編>	53
<資料 1> 教学マネジメントに関する調査研究部会名簿	55
<資料 2> 調査研究経過	56
<資料 3> アンケート調査実施要領（学部宛）	57
<資料 4> アンケート調査実施要領（教員宛）	59
<資料 5> 質問紙	60
<資料 6> アンケート回答集計結果	64
<資料 7> アンケート依頼大学一覧	68
<資料 8> インタビュー調査実施要領	74



## はじめに：教学マネジメントのアップグレードに向けて

今なぜ「教学マネジメント」か。「内部質保証」や「3つのポリシー」等と一緒に語られるこの言葉は、政策用語としてはすっかり定着した。では、大学教育の現場ではどうか。

本部会の教員アンケート調査結果（回答者 1,721 人。うち、学部長 16%、学科長 18%、一般教員 66%。）によれば、「教学マネジメント指針」について、「聞いたことがあるがよく知らない」（36%）と「聞いたことがない」（14%）を合わせると 5 割に達する。回答者における学部長・学科長の比重が高いにもかかわらずである。しかも、大学基準協会が調査主体であり、大学事務局から教員へ調査票を配布してもらう方法を探ったことから、教育改善に意欲的な教員に回答者が偏っている可能性もある。教学マネジメント政策は、大学教育の現場に浸透しているとは言い難い。

学部教務委員長の役職経験は、教学マネジメント政策の認知度を高めるが、その経験が政策への評価を下げる傾向も、同アンケート調査結果から明らかになった。教員インタビュー調査においては、次のような声も寄せられた。「非常に形式主義なんですね。AP、DP にしたってですね。その言葉で書けと言われば、さらさらと書いてしまうんですけども、それが本当に教育学的な意味で学習者にとって、まあ、成果は学習者に反映されなきゃはっきり言って意味がないわけで、その検証っていうのはきちんとされているのかどうか」。この教員の声は、学生インタビュー調査結果によって裏付けられる。学習や学生生活に意欲的に取り組んでいる学生ですら、DP を知らないことが多い、すなわち、学生に全く届いていない実態が垣間見えたのである。

率直に述べよう。学習者本位の理念に基づいているはずの教学マネジメントについて、本当に学生の学習にインパクトの及ぶものになっているのかが問われる現状が、本部会の調査結果から浮かび上がっているのである。少なからぬ大学や学部等において、ディプロマ・ポリシー (DP) 等の作成・改訂が関係教職員にとって形式的・受動的に対応する業務あるいは単なる作業になっている傾向は否定できないであろう。そうした業務に携わった経験のない教員においては、教学マネジメント政策の認知度そのものが高くない。

本報告書は、以上のようなアンケート調査及びインタビュー調査の結果をそれぞれ分析・考察するとともに、これらを総合した知見に基づき、本部会としての提言を行うものである。

同提言は、教学マネジメントが大学教育の現場に届き、教員の授業や学生の学習にインパクトを及ぼすようにするため、学部等が変革の主体となる新たな教学マネジメント、いわば「教学マネジメント 2.0」の方向性を提示するものである。ただし、単純に学部等に任せておけばよいと論じるものではない。学部等を前向きな変革へといざなう組織風土づくりに大学執行部の役割があり、こうした組織的取組を財政面等で支援する国の役割も決定的に重要である。とりわけ、学部等が主体となる変革の担い手として、分野ごとの教育専門性を持った人材の育成・配置・活用は、急務であることを強調する。

提言は、「教学マネジメント 2.0」の基本理念として「授業・学習にインパクトの及ぶ教

「学マネジメント」を掲げ、下位理念として「学部等をオーナーとする教学マネジメント」「画一的な同調性から多様な創造性への転換」「教学マネジメントへの学生の参画」を挙げる。

「教学マネジメント 2.0」は、現行の教学マネジメントの基本的な考え方の上に立つものである。その基本的考え方とは、要約すれば、学部・学科等によるカリキュラムに関し、学生が卒業後の社会で求められる知識・能力等を期待される学習成果として特定し、こうした学習成果を生み出せるよう、教育課程、教授・学習活動、成績評価等を見直し、必要な修正・改善を加え、学位プログラムとして構築し直すこと、教授・学習活動においては学習時間の増加や能動的学习への転換を重視すること、学位プログラムの設計・実施・評価・改善のPDCA サイクルを不斷に機能させること、以上のような全体として首尾一貫したロジックに貫かれた教育改善・改革の仕組みとプロセスである。

ここで部会長の立場を離れ、個人的経験に触れれば、かつての勤務校で文系大学院再編に携わった経験等に基づき、当時の所属機関の紀要に「明確な人材養成目標に基づき、一貫性・統合性を備えたカリキュラム・教授法・評価法による魅力ある教育プログラム、こうしたプログラムにふさわしい入学者の資質の確保、確かな教育成果に基づくキャリア支援の組合せによる、いわば入口・過程・出口一貫モデル……」<sup>1</sup>などと書き散らしていた。これは2005年3月に刊行された拙文である。つまり、教学マネジメントという言葉が政策用語として登場する以前から、その基本的考え方の最も早い信奉者の一人だったのである。

今も信奉していることに変わりない。だが今や、教学マネジメントは、間違ひなくアップグレードを必要としている。なぜなら、教学マネジメントの概念は、中央教育審議会による一連の答申、すなわち、2008年の「学士課程教育の構築に向けて」(同答申では「教学経営」と呼ばれていた)、2012年の「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」、及び、2018年の「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン」、並びに、2020年に中教審大学分科会が取りまとめた「教学マネジメント指針」において、強調され続けてきたにもかかわらず、依然として実質化しているとは言い難いからである。学生の学習成果に直接結び付く教授・学習過程にインパクトをもたらす在り方への転換が求められている。

本報告書が紹介する調査結果及び本部会として提言する「教学マネジメント 2.0」へのアップグレードが、大学関係者及び大学政策立案者の間に建設的な議論を巻き起こし、教学マネジメントの実質化に向けた前進につながることを願ってやまない。

最後に、一定の問題意識を共有し、このような大胆な提言に至る調査研究部会を設置した公益財団法人大学基準協会の関係者に敬意を表したい。

令和5年3月

教学マネジメントに関する調査研究部会

部会長 大森 不二雄

---

<sup>1</sup> 大森不二雄、2005、「全学教育システムの開発に関する試論」熊本大学大学教育機能開発総合研究センター『大学教育年報』第8号、27-37頁。

## 1. 本調査研究の概要について

### 1-1. 調査目的

全国の大学教員が教育改善やそのための組織的取り組みをどのように捉えているのかを明らかにし、望ましい大学教育のあり方を考える基礎資料とすることを目的に、アンケート調査及びインタビュー調査を実施した。

### 1-2. アンケート調査

#### 1-2-1. 調査対象

任意に抽出した全国の国立大学、公立大学及び私立大学 560 校の学部の常勤教員。

#### 1-2-2. サンプル数と回収率

抽出した大学の中で、さらに対象学部を抽出して実施した。抽出は、単純無作為抽出により行った。その結果、560 学部に対し、各学部 6 名、合計 3,360 名分の調査票を郵送した。

#### 1-2-3. 調査方法

郵送法により実施した。対象の学部事務担当者宛に以下のものを角 2 封筒に入れて郵送した。すなわち、教員宛ての依頼文書、調査票及び返信用封筒のセットを 6 セット、学部事務担当者宛の調査票配付要領である。配布する 6 名の教員の内訳として学部長、学科長のうちからそれぞれ 1 名及び一般教員のうちから 4 名（ただし、学科長を置いていない場合は、一般教員 5 名）となるようにするとともに、できるだけ年齢、性別や役職に偏りがないよう配布するよう依頼した。また、これとは別に学長宛にも同調査への協力依頼に関する文書を、学部事務担当者宛てに郵送した文書の写しと併せて送付した。

回答は、調査票の返信（郵送）によるほか、専用のウェブフォームによることも可能とした。回収率は以下のとおりである。

	合計	国立	公立	私立	無回答
対象学部	560	81	59	420	-
教員数（対象学部数×配付教員数(6名)	3,360	486	354	2,520	-
回収数	1,721	262	180	1,277	2
回収率	51%	54%	51%	51%	-

郵送回答：672 票 ウェブ回答：1,049 票

※実際の回収数（郵送回答及びウェブ回答）は1,861票であったが、研究参加への同意にチェックを入れていないものを無効とした。

#### **1-2-4. 質問量**

A3 判 2 ページ・13 間（自由記述含む。）

#### **1-2-5. リマインド通知**

アンケート票発送の約 1 週間後に葉書による督促を 1 回実施した。

#### **1-2-6. 調査日程**

2022 年 5 月 30 日～6 月 30 日

第 1 次締め切りを 6 月 14 日に設定していたが、回収率を高めるために調査期間を延長した。

### **1-3. インタビュー調査**

#### **1-3-1. 調査対象**

アンケート調査に回答のあった学部から、分野や規模等を考慮し、6 大学 6 学部を対象に実施した。それぞれ教員 2 名に加え、大学の教学マネジメントの取り組みを学生の視点から把握するため、学生 1 名に調査を行った。なお、6 学部のうち 1 学部は教員 1 名、学生 1 名の実施にとどまった。

教員については、回答の有無を問わず、原則アンケート調査票が配布された者の中から学部に選定を依頼した。その際、教員としての経験の多様性を図るため、可能な場合、そのうち 1 名は准教授から選出することを依頼した。学生については、対象となる学部の 4 年次生からの選定を依頼した。

#### **1-3-2. 調査方法**

半構造化インタビュー調査を実施した。オンライン会議システムを使用した遠隔による個人インタビューとし、1 人につき約 30 分費やした。

なお、インタビュー調査に際しては、個人情報は保護されることを説明した。また、録音は、調査対象者の了解を得られた場合、オンライン会議システムの機能を使用して行った。

#### **1-3-3. 調査内容**

教員に対しては、主に教学マネジメントに関する学部あるいは大学の取り組みや国の政策に対する考えを尋ねた。また、学生に対しては、主に教学マネジメントと関連の深い、ディプロマポリシーに関することや学生自身が経験した教育課程をどのようにとらえているかを尋ねた。

#### **1-3-4. 調査時期**

2022 年 9 月～10 月

## 2. アンケート調査の分析1：教学マネジメント政策の教員へのインパクト

### 2-1. 問題関心

大学教育を向上させたいという目的で、国レベルでの教学マネジメント政策が推進されている。しかしながら、こうした政策の推進によって大学教育は良くなっているのであろうか。大学教育の現場で自発的で日常的な改善・工夫は積み重ねられているはずだが、こうした改善努力と政策が示す方向性は合致しているのであろうか。本章では、全国の大学教員へのアンケート調査から、教学マネジメント政策が教員にどのように受け止められ、評価をなされているのかを明らかにする。それにより、より良い形での教育改善を進めるために、何が課題で、どのような方策が有効なのかを検討するための基礎資料としたい。

### 2-2. 本アンケート調査の問い合わせ

以上の問題関心を明らかにするために、大学教員を対象としたアンケート調査では、以下の3つの研究課題を明らかにしていく。

第一は、教学マネジメント政策に対する教員の認識を明らかにすることである。そもそも教学マネジメント政策をどの程度、認知しているのか、またそれをどのように評価しているのかを明らかにする。

第二は、こうした教学マネジメント政策の認識は、各教員の教育行動にどのように影響を与えていているのかを明らかにする。

第三は、教学マネジメント政策への認識の違いが何によって生じているのかを明らかにすることである。

以上の3つの分析を通じて、教学マネジメント政策が教員にどのようなインパクトを与えてているのか、現在の教学マネジメント政策がどのような課題を抱えているのかを考察し、今後の望ましいあり方について考える。

### 2-3. データ

教員調査の方法や回答率等の詳細は、調査結果概要を参照されたいが、本調査では、任意に抽出した560学部の教員各6名に回答を依頼した。6名のうち、1名は学部長、1名は学科長、残りの4名は一般教員（年齢、性別、役職で偏りなく配布）という構成で協力を依頼した。調査対象3,360名のうち、1,721名の教員に回答を寄せてもらい（回答率51%）、学部長が278名（16%）、学科長が310名（18%）、一般教員1,133名（66%）という内訳になっている。以下の議論では、回答者全体の割合を提示しているが、学部長、学科長の比重が高いため、必ずしも一般教員の平均的な姿でない点にはご留意いただきたい。

### 2-4. 教学マネジメント政策に対する教員の評価と認知度

最初の研究課題から取り組む。図2-1.には、教学マネジメント政策への評価を示した。「教育評価のための業務負担の大きさ」は回答者の8割以上が感じている。しかも4割近

くは「よくあてはまる」と回答している。教学マネジメント政策の目的は、言うまでもなく現場の教育改善であるが、それに対する評価は割れている。肯定回答の割合に着目すると、「認証評価が役に立っている」と回答した教員は 61%、「教員の創意工夫を活かせるものになっている」と回答した教員は 56%、「補助金で教育改善が進んだ」と回答した教員は 50% である。業務負担に対する認識は現在、学部長であるかどうかで違いがみられないが、それ以外は大きな差があった。肯定回答は、「認証評価が役立っている」は、学部長 68%、その他 60%、「教員の創意工夫を活かせる」は学部長 72%、その他 53%、「教育改善が進んだ」は、学部長 58%、その他 48% と大きな開きがみられた。

図 2-2. には国の教学マネジメント政策の教員の認知度を示した。日本学術会議の分野別参考基準の場合と文部科学省の教学マネジメント指針について尋ねており、後者の方が若干、認知度は高いものの、そもそも教学マネジメント政策自体がよく知られていないことがわかる。教学マネジメント指針について「内容を知っていて学内の議論で参考にした」は 13%、「内容をある程度知っている」38%、「聞いたことがあるがよく知らない」36%、「聞いたことがない」14% であった。現在、学部長であるかどうかによっても大きく異なっており、知らない（聞いたことがない+聞いたことがあるがよく知らない）割合は、教学マネジメント指針の場合は、学部長で 28% だがそれ以外では 54%、参考基準の場合は、学部長で 39% だがそれ以外では 62% となっている。一連の政策がそもそも教員に十分に届いていないし、学部長であっても 3 - 4 割程度は把握していない。

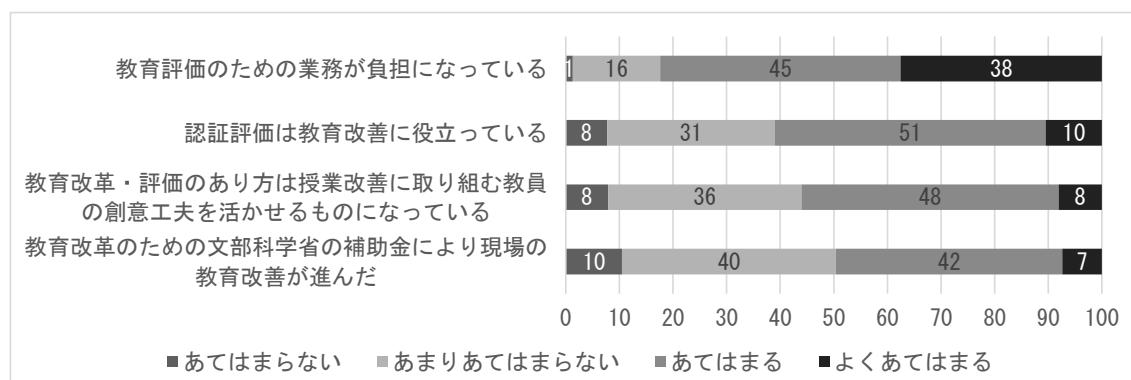


図 2-1. 教学マネジメント政策への評価 (単位: %)

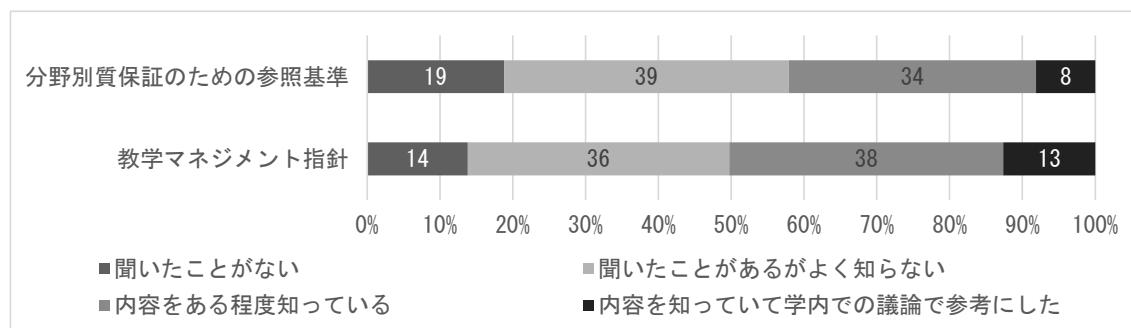


図 2-2. 国の教学マネジメント政策の認知度

教学マネジメント政策の認知度と評価は互いに関連しており、認知度・活用度が高まるほど、補助金による教育改善が進んだと評価する傾向がある。たとえば、「教育改善のための文部科学省の補助金により現場の教育改革が進んだ」<sup>2</sup>と「教学マネジメント指針」の認知度の二変数の相関係数は0.201と一定の関連が見られた。しかしながら、認知度を高めるだけで教育改善が進む、という単純な関係とは考えにくく、両者の組み合わせのマトリクスを作成し、全体%を示した（図2-3.）。「A知っていて評価」は全体の29%、「B知っていて評価せず」は21%、「C知らないが評価」は21%、「D知らず評価もせず」が29%という分布になっている。つまり、それぞれの類型に2-3割の教員が該当する分布がわかった。いうまでもなく、学部長などの役職者であるほど、教学マネジメント政策の認知度が高いことは容易に想像できる。現在、学部長であるかどうかでクロス分析をしたのが表2-1である。現在、学部長であるにもかかわらず、教学マネジメント指針を知らないケースが3割あるが、一般教員と比べれば、学部長である場合は政策の認知度は高くなっている。他方で、教学政策への評価は割れており、認知度が高まることにより、その評価が必ずしも高まる関係はないのは学部長も一般教員も同様である。学部長以外の一般教員だけに着目すると、「A知っていて評価」は26%、「B知っていて評価せず」は20%、「C知らないが評価」は22%、「D知らず評価もせず」が32%とやはり4つに比較的、均等に分布していることがわかる。なお、大学基準協会が調査主体であり、事務局から教員に調査票を配布してもらう方式を採用したために、教学マネジメント政策の認知度や教育改善に意欲的な教員に回答者が偏っている可能性は大いに考えられる。この割合については参考程度に考えてもらえば幸いである。

		現場の教育改善進んだ		
		評価せず	評価	合計
メ 教 ン 学 ト マ 指 ネ 針 ジ	知らない	28.9%	20.8%	49.7%
	知ってる	21.4%	28.9%	50.3%
	合計	50.3%	49.7%	100.0%

4類型

D 知らず評価せず	C 知らないが評価
B 知って評価せず	A 知っていて評価

図2-3. 政策の認知度と評価の4類型

表2-1. 4類型と現在の役職

	A知っていて評価	B知って評価せず	C知らないが評価	D知らず評価せず	
学部長	42%	30%	16%	12%	100%
それ以外	26%	20%	22%	32%	100%
合計	29%	21%	21%	29%	100%

<sup>2</sup> 教育改善のための文部科学省の補助金と教学マネジメント政策は同一でない課題はあるものの、教学マネジメント政策の評価の代理変数とする上で大きな課題はないとの判断して、この変数を用いた。

## 2-5. 4類型と教員の教育行動

教学マネジメント政策の認知度と評価は、各教員の教育行動にどのように関係しているのであろうか。4類型と問7の「自身の授業の質を向上させるためにやっていること」、問8の「自分の授業で学生に身につけてほしい能力」の関係をクロス表で確認してみた（表2-2. 表2-3.）。自分自身の授業実践と政策の推進する方向性が合致しているから、教学マネジメント政策への認知や評価が高まるという関係も考えられるし、教学マネジメント政策を認知することで自身の授業実践に影響を与えるという関係性も考えられる。このような因果の関係までは本調査からはわからないものの、両者がどの程度に結び付いているのかを確認することにする。クロス分析のカイ<sup>2</sup>乗検定は、表2-3.の「幅広い教養」は5%水準で有意で、それ以外は0.1%水準で有意であり、類型によって教員の教育行動に大きな違いがあるように見える。たとえば、表2-2.を見ると、認知度と評価が高いほど、授業外学習を意識して授業設定し、アクティブラーニングを導入し、学生の声を聞いて活かし、ディプロマポリシーを意識した授業設計をしているという関係が確認できる。表2-3.では、認知度と評価が高いほど、専門分野の知識・理解、幅広い教養、社会で役立つ汎用的能力を身につけてほしいと考えているという関係が確認できる。

表2-2. 類型別の授業の質を向上させるための工夫

授業外学習の確保を意識して授業設計する					
	あてはまらない	あまりあてはまらない	あてはまる	よくあてはまる	合計
A知っていて評価	0%	9%	51%	40%	100%
B知って評価せず	1%	15%	53%	32%	100%
C知らないが評価	3%	16%	55%	26%	100%
D知らず評価せず	4%	22%	52%	22%	100%
	2%	15%	52%	30%	100%
アクティブラーニングをできるだけ導入する					
	あてはまらない	あまりあてはまらない	あてはまる	よくあてはまる	合計
A知っていて評価	1%	11%	44%	45%	100%
B知って評価せず	2%	20%	47%	31%	100%
C知らないが評価	3%	21%	49%	28%	100%
D知らず評価せず	5%	21%	48%	26%	100%
	3%	18%	47%	33%	100%
学生の声を聞いて活かすようにしている					
	あてはまらない	あまりあてはまらない	あてはまる	よくあてはまる	合計
A知っていて評価	1%	4%	47%	52%	100%
B知って評価せず	1%	4%	56%	40%	100%
C知らないが評価	4%	57%	39%	100%	
D知らず評価せず	0%	7%	60%	33%	100%
	0%	4%	55%	41%	100%
ディプロマポリシーを意識して授業設計する					
	あてはまらない	あまりあてはまらない	あてはまる	よくあてはまる	合計
A知っていて評価	6%	57%	37%	100%	
B知って評価せず	1%	17%	64%	18%	100%
C知らないが評価	2%	17%	67%	15%	100%
D知らず評価せず	5%	32%	52%	11%	100%
	2%	18%	59%	21%	100%

表2-3. 類型別の「自分の授業で学生に身につけてほしい能力」

専門分野の知識・理解					
	ほとんど重視しない	あまり重視しない	重視	とても重視	合計
A知っていて評価	0%	2%	32%	66%	100%
B知って評価せず	0%	6%	36%	58%	100%
C知らないが評価	0%	2%	38%	60%	100%
D知らず評価せず	0%	5%	46%	48%	100%
	0%	4%	38%	58%	100%
幅広い教養					
	ほとんど重視しない	あまり重視しない	重視	とても重視	合計
A知っていて評価	0%	8%	54%	38%	100%
B知って評価せず	1%	10%	51%	37%	100%
C知らないが評価	2%	10%	58%	30%	100%
D知らず評価せず	1%	12%	54%	32%	100%
	1%	10%	54%	35%	100%
社会で役立つ汎用的な能力					
	ほとんど重視しない	あまり重視しない	重視	とても重視	合計
A知っていて評価	0%	3%	40%	57%	100%
B知って評価せず	1%	9%	49%	41%	100%
C知らないが評価	1%	7%	45%	46%	100%
D知らず評価せず	1%	12%	49%	38%	100%
	1%	8%	46%	46%	100%

表2-4. 専門分野別クロス分析のピアソンのカイ2乗値

ケース数	授業の質を向上させるため工夫				授業で学生に身につけてほしい能力			
	授業外学習の確保を意識して授業設計する	アクティブラーニングができるだけ導入する	学生の声を聞いて活かすようにしている	ディプロマポリシーを意識して授業設計する	専門分野の知識・理解	幅広い教養	社会で役立つ汎用的な能力	
人文社会	267	0.114	0.115	0.019	0.001	0.346	0.697	0.044
社会科学	368	0.024	0.001	0.012	0.000	0.017	0.505	0.041
理学	63	0.623	0.190	0.857	0.097	0.291	0.611	0.014
工学	175	0.077	0.045	0.141	0.000	0.348	0.289	0.043
農学	89	0.361	0.444	0.202	0.002	0.067	0.194	0.247
医療健康	452	0.002	0.010	0.066	0.000	0.007	0.186	0.002
教育	160	0.010	0.169	0.619	0.032	0.121	0.267	0.213
その他	129	0.128	0.169	0.678	0.003	0.028	0.295	0.116
(注) 5%水準以下のものに網掛け								

しかしながら、果たして教学マネジメント政策への認知度と評価と個々の教員の教育実践はこれほど単純に結びついているのであろうか、という疑問が直ちに浮かび上がる。そこで8分野に（人文科学、社会科学、理学、工学、農学、医療健康、教育、その他）にわけて、同様の分析を行い（8×7=56パターンのクロス分析を行い）、カイ2乗値だけを示したのが表2-4である。5%水準で有意な結果であったもののみに網掛けをつけている。この表からいえることは、類型と教員自身の授業実践との関係性は分野によって大きく異なるということである。社会科学、医療健康などの教員の間では、授業の質を向上させるための工夫と政策の認知度と評価の関係がみられるものの、たとえば理学の教員ではそうした統計的な関係はほぼみられない。授業の質を向上させるための取り組みのうち、分野を問わず、政策の認知度・評価との関係が比較的みられたのは、「ディプロマポリシーを意識して授業設計をする」という変数のみであった。ディプロマポリシーは学位プログラム毎に作成されるため、どの分野でも、教学マネジメント政策の認知度や評価が上がることでそれを意識するようになるのであろうが、授業外学習、アクティブラーニング、学生の声を活かすなどは、学問分野の性質によって必ずしも授業の質を向上させるものではないと考えられている。授業の目的や内容によって、望ましい方法や工夫が異なるという当然の結果と考えられる。授業で学生に身につけてほしい能力についても、農学、教育、その他以外の5分野で比較的、両者の関係がみられたのは「社会で役立つ汎用的な能力」のみであった。授業外学習時間やアクティブラーニングの導入が一律的に推奨されている現在の教学マネジメントの政策の実態と照らして考えてみれば、専門分野によって、教学マネジメント政策と自身の教育実践とのつながり方が異なるというのはきわめて重要で示唆的な結果といえる。

## 2-6. 4類型の規定要因分析

続いて、3つ目の研究課題に取り組む。すなわち、そもそも、どのような要因によって、この類型に分かれているのかを明らかにする。教学マネジメント政策の認知度・評価の違いに何が影響を与えるのかについては、以下の仮説が考えられる。

- ① 属性の違い、特に分野による違いがあるのではないか。プログラムの体系性や3ポリシーの考え方になじみやすい分野とそうではない分野で評価が分かれるのではないか。分野以外には教員の年齢、所属大学の設置形態の影響なども大きいと考えられる。
- ② 役職上、教学マネジメント政策について考える機会が多い教員ほど、学科・学部という組織単位の授業改善への関心が高く、また認知度も高くなるため、Aパターンが増えるのではないか。
- ③ 学部・学科での日常的な取り組みの違いが、影響を与えていたのではないか。
- ④ 政策を評価するかどうかには一定の条件があるのではないか。すなわち、政策への対応の負担が重くなりすぎると、政策を評価しない方向に働くのではないか。また、本人の仕事の重視度やそのギャップ観により、政策への評価は異なっているのではないか。とくに研究時間の短さや会議時間の長さは政策への不満につながっているのではないか。
- ⑤ 執行部のかかわり方の違いが、一般教員の認知度・政策評価に影響を与えていたのではないか。

クロス分析でも一つずつの変数の関係性を確認し、おおむね仮説通りの関係がみられそうなことを確認したが、ここでは紙幅の都合もあるのでその結果は省略し、多変量解析の結果のみを示すことにする。それぞれの仮説が、諸条件を統制したうえでも成り立つかどうかを確認するためには、こうした分析が欠かせない。仮説①～④は役職を問わずにみられる関係であると考えられるため、まず、仮説①～④について全サンプルで多項ロジスティック分析を行い、次に、学部長以外の一般教員に对象を限定して、仮説①～⑤の検証を同じく多項ロジスティック分析で行うこととした。

#### 分析1：全サンプルで仮説①～④の検証

以上の仮説を検証するため、多項ロジスティック分析を行った（表2-5.）。基準としたのは「D 知らず評価もせず」のカテゴリーである。

仮説①の属性について、年齢、設置形態、分野のいずれも影響が確認できた。年齢については、40歳代に比べて、50歳代になると、「A 知っていて評価」「B 知って評価せず」のいずれもが増えている。年齢が高いほど様々な役職を経験し、教学マネジメント政策に対する認知度は確実に高まっているが、評価するかどうかという意見は割れているということである。設置形態は私立を基準とした場合に、国立大学で「A 知っていて評価」が少ないと、国立と公立で「C 知らないが評価」が少ないことがわかる。分野の違いも大きい。医療健康系を基準としたが、社会科学では「A 知っていて評価」「C 知らないが評価」のいずれも少ない。つまり社会科学系の教員は教学マネジメント政策を評価しない傾向が明確にみられる。理学の教員は「A 知っていて評価」がかなり少ない。工学の教員は「B 知って評価せず」が少ない。

仮説②の経験についてはここでは学部長経験について確認する。現在のみならず過去の学部長経験も含めて、学部長経験の有無のダミー変数を投入した。学部長を経験すると、「A 知っていて評価」は一般教員の 2.7 倍、「B 知って評価せず」は 2.6 倍となり、教学マネジメント政策の認知度は確実に高まるが、それを評価するかどうかは割れている。

仮説③の学部・学科の日常的な取り組みについては、2 変数を投入した。ひとつは、「学部・学科での教学マネジメントの取り組み」で、問 2 で尋ねた 8 変数（「成績評価に関し、大学や学部・学科で設定したルール・ガイドラインがある」「教員相互の授業参観を行っている」「順次性のある体系的カリキュラムを編成している」「学部長等のシラバスチェックがある」「学習成果の測定を目的とした共通テスト（外部業者や学内で開発したテスト）が利用されている」「教育改善に対する学内予算の措置がある」「教員採用や昇任の際に教育能力を重視している」「教員が協力して教育改善を進める話し合いの機会が設けられている」）の合成変数<sup>3</sup>を投入した。いま一つの変数は、「授業等の調整・対話」であり、問 11 で尋ねた学科・コースでの取り組み 3 変数（「プログラムが提供する授業と授業の関係について、教員が学生につながりを教えている」「学部や学科・コースの共通科目の場合、授業の内容や方法を教員間で調整している」「各自が担当する専門科目の場合、授業の内容や方法を教員間で調整している」）の合成変数<sup>4</sup>を投入した。いずれの変数についても、「A 知っていて評価」「B 知って評価せず」「C 知らないが評価」が増えており、学部・学科の日常的な取り組みが教学マネジメント政策の認知度や評価に影響を与えていることがわかる。教学マネジメント政策の認知度は高まっても、評価が高まるとは限らないことをこの結果は示している。

仮説④について、「教育評価のための業務が負担」であると感じると、「A 知っていて評価」と「C 知らないが評価」が減る。すなわち、教学マネジメント政策を評価しなくなるという関係が明確にみられた。時間使用のギャップ（ここでは研究時間と学内会議時間を投入）については、平均値の差の検定をした際には違いがみられたが、その他の諸条件を統制した多項ロジスティック分析では特に影響は見られなかった。時間使用に対する不満の声は、「教育評価のための業務が負担」といった意見の中に集約されたのかもしれない。

<sup>3</sup> よくあてはまる=4、あてはまる=3、あまりあてはまらない=2、あてはまらない=1 で、それぞれの問い合わせに回答してもらった。従って合成変数の最小値は 8、最大値は 32 である。問 2 の 8 つの小設問をいくつかに分類して投入することも検討したが、問 2 の変数を投入し、因子分析（最尤法、プロマックス回転）をしたところ、1 つの因子のみが抽出された。すなわち、ここで取り上げた取り組みを行っている傾向にある学部・学科ではどの取り組みも比較的行っているし、そうでない場合はいずれの取り組みもあまり取り組んでいないと考えて、単純に合成変数を作成し、投入することにした。

<sup>4</sup> 十分実施している=4、ある程度実施している=3、あまり実施されていない=2、ほとんど実施されていない=1 で、それぞれの問い合わせに回答してもらった。従って合成変数の最小値は 3、最大値は 12 である。問 11 についても、注 2 と同様に、因子分析（最尤法、プロマックス回転）をしたが、1 つの因子が抽出されたため、ここでは単純に合成変数を作成して投入することにした。

表 2-5. 分析 1 の結果

		A 知っていて評価			B 知って評価せず			C 知らないが評価		
		B	オッズ比	有意水準	B	オッズ比	有意水準	B	オッズ比	有意水準
	切片	-7.075		***	-5.082		***	-2.866		***
年齢（基準：40歳代）	20-30歳代	-0.150	0.861		-0.229	0.795		0.354	1.425	
	50歳代	0.509	1.663	**	0.570	1.768	**	-0.075	0.928	
	60歳以上	0.474	1.607	*	0.348	1.416		-0.049	0.953	
設置形態（基準：私立）	国立	-0.804	0.448	**	-0.063	0.939		-0.520	0.595	*
	公立	-0.493	0.611		0.180	1.197		-0.708	0.493	**
分野（基準：医療系）	人文社会	-0.372	0.689		-0.080	0.923		-0.440	0.644	
	社会科学	-0.661	0.516	**	-0.146	0.864		-0.641	0.527	**
	理学	-1.338	0.262	**	-0.784	0.456		-0.164	0.848	
	工学	-0.321	0.725		-0.705	0.494	*	-0.260	0.771	
	農学	-0.477	0.621		-0.522	0.593		0.005	1.005	
	教育	0.125	1.134		0.445	1.560		-0.625	0.535	
	その他	-0.655	0.519	*	-0.463	0.629		-0.433	0.649	
経験	学部長経験	0.980	2.665	***	0.938	2.555	***	0.497	1.643	*
学部学科の取組み 授業等に関する調整・対話	教学マネジメントの取組み	0.215	1.240	***	0.055	1.056	**	0.135	1.144	***
	授業等に関する調整・対話	0.397	1.487	***	0.327	1.387	***	0.115	1.122	*
条件	教育評価の業務が負担	-0.482	0.617	***	0.102	1.107		-0.317	0.728	**
	研究時間ギャップ	0.010	1.010		0.009	1.009		0.000	1.000	
	学内会議時間ギャップ	0.011	1.011		0.011	1.011		-0.004	0.996	
Cox と Snell	0.294			(注) *** 0.1% 水準、** 1% 水準、* 5% 水準で有意						
Nagelkerke	0.314			基準 = 「D 知らず、評価せず」						
McFadden	0.127									
モデル適合度	P=0.000									
N	1676									

## 分析2：一般教員のみで仮説①～⑤の検証

次に、一般教員のみ（ここでは現在、学部長でない教員）に限定した上で、さらなる仮説を検証するため、多項ロジスティック分析を行った（表 2-6.）。基準としたのは同じく「D 知らず評価もせず」のカテゴリーである。仮説①から順に結果を見ていく。

仮説①の属性の違いについては、分析 1 と同様に、年齢、設置形態、専門分野を投入した。年齢については、より傾向が明確にみられ、40 歳代と比べて 50 歳代の教員では「B 知って評価せず」が 1.5 倍多いことがわかる。設置形態についてもより明確な傾向がみられ、私立に比べて、国立、公立で、「A 知っていて評価」「C 知らないが評価」が少ない。すなわち、知っているかどうかにかかわらず、教学マネジメント政策を評価しない教員が国公立大学の教員で多いことがわかる。分野についても分析 1 よりも明確な傾向がみられる。医療健康を基準とした場合に、人文科学、社会科学の教員は、「A 知っていて評価」「C 知らないが評価」が少ない、すなわち、教学マネジメント政策を評価しない教員が多い。人文科学よりも社会科学の教員でその傾向はより顕著に確認できる。また、分析 1 と同様に、理学の教員は「A 知っていて評価」が少ない。また教育分野の教員で「C 知らないが評価」が少ないこともわかる。

仮説②の経験については、分析 2 では学部長以外の一般教員を対象としているため、より詳細な役職や科目担当の経験も含めて確認することにした。具体的には、全学共通科目的授業の担当、全学の学務・教務委員の経験、学部の学務・教務委員長、共通科目的コーディネーターの役職の経験、学科長の経験について過去も含めて経験があるかどうかのダミー変数を作成して投入した。全学共通科目的授業の担当、全学の学務・教務委員の経験については、「A 知っていて評価」「B 知って評価せず」のいずれも増加させていた。全学共通科目の授業の担当の場合は、それを経験していない場合よりも「A 知っていて評価」は 1.6 倍、「B

「A 知っていて評価せず」は 1.7 倍になっていたし、全学の学務・教務委員の経験の場合は、「A 知っていて評価」は 2.1 倍、「B 知って評価せず」は 1.6 倍になっていた。つまり、教学マネジメント政策の認知度は確実に高くなっているが、それを評価するかどうかについては大きく二分している。学部の学務・教務委員長については、「B 知って評価せず」のみが増加していた。それに対して学科長は何の影響も確認できなかった。ここで影響が確認できた経験、すなわち、全学共通科目の授業の担当、全学の学務・教務委員の経験、学部の学務・教務委員長は、対外的なものを見る役職というよりも内部の調整に主に関わる役職で、その苦労が大きいことを示しているのではないだろうか。特に、学部の学務・教務委員長を経験することは「B 知って評価せず」だけを増加させていた。一般教員のみを対象として分析した場合、現在、学部の学務・教務委員長をしている場合は会議が多く、それが研究時間の減少にもつながっていた。具体的に言うと、問 10 の学期中の 1 週間あたりの実際の「学内の会議（連絡や資料作成を含む）に費やす時間」は、学部の学務・教務委員長が 30 時間、それ以外の教員は 21 時間、実際の「研究に費やす時間」は学部の学務・教務委員長が 12 時間、それ以外の教員は 17 時間であった。こうした業務量の多さと学内調整の困難さという大きな負担感が、「B 知って評価せず」のみを増やす結果につながったと考えられる。

仮説③の学部・学科の取り組みについても、分析 1 よりも明確な結果が確認された。問 2 で見た学部・学科での教学マネジメントの取り組みは、「A 知っていて評価」「C 知らないが評価」を増やしていた。つまり、学部・学科で日常的に教学マネジメントの取り組みが行われることで教学マネジメント政策の評価を高めていた。教学マネジメント政策自体はよく知らなくて、様々な教育改善のための補助金等を通じて、教育改善が進みつつあることを感じていた。それに対して、問 11 でみた学科・コース等で授業の内容や方法について互いに調整することは、「A 知っていて評価」「B 知って評価せず」を増やしていた。つまり、教学マネジメント政策の認知度を高めることにはつながっているが、それを評価するかどうかは分かれていた。後者についてはやや意外な結果であったが、授業等の調整の負担度合の違いがあるのかもしれない。

仮説④の条件については、分析 1 で有意であった「教育評価のための業務が負担」のみを投入した。結果も同じで、「A 知っていて評価」「C 知らないが評価」が減る、つまり教学マネジメント政策への評価が下がる傾向が明確に確認できた。

仮説⑤の執行部の姿勢については、「国の教育政策の内容を大学執行部が一般教員に直接に伝えている」努力を行っている場合は、「A 知っていて評価」「B 知って評価せず」が増える、すなわち教学マネジメント政策の認知度を高める効果がみられることがわかる。他方、「大学執行部の対応には学部や教員と対話的な姿勢がみられる」については、「A 知っていて評価」「C 知らないが評価」が増える、すなわち補助金等で教育改善が進んできていると政策を評価する傾向があることが確認できた。「学部長は学部の声を反映しようと大学執行部とよく調整している」については特に影響は見られなかった。執行部が教員に国の政策内容を伝えると政策の認知度が上がり、執行部の対話的な姿勢は、教学マネジメント政策に対

する教員の評価を高めているという執行部の働きかけが果たす役割が明らかになったことはきわめて興味深い。そして、現状はそうした執行部からの働きかけは十分に行われていない。現在、学部長をしていない一般教員のみについて、これらの状況を示したのが図2-4である。いずれの変数についても「よくあてはまる」との回答は1割程度であるし、「あてはまる」も含めた肯定回答は、国の政策内容を伝える取り組みでは53%、対話的な姿勢は57%に過ぎない。現時点での取り組みが十分ではないということは教育改善に向けた執行部の役割は改善の余地も大きいことを示している。

以上の仮説①～⑤はほぼ検証されたと言える。

表2-6. 分析2の結果

	切片	A知っていて評価			B知って評価せず			C知らないが評価		
		B オッズ比	有意水準	B オッズ比	有意水準	B オッズ比	有意水準	B オッズ比	有意水準	
年齢（基準：40歳代）	切片	-8.709	***	-6.515	***	-3.601	***			
	20-30歳代	-0.015	0.985	-0.100	0.905	0.377	1.458			
	50歳代	0.396	1.485	0.401	1.493	* -0.156	0.855			
設置形態（基準：私立）	60歳以上	0.384	1.468	0.237	1.268	-0.068	0.935			
	国立	-1.000	0.368	*** -0.246	0.782	-0.779	0.459	**		
	公立	-0.870	0.419	** -0.026	0.974	-0.826	0.438	**		
分野（基準：医学・健康）	人文社会	-0.585	0.557	*	-0.331	0.718	-0.609	0.544	*	
	社会科学	-0.782	0.458	** -0.258	0.772	-0.830	0.436	***		
	理学	-1.508	0.221	** -0.818	0.441	-0.436	0.646			
	工学	-0.491	0.612	-0.576	0.562	-0.507	0.602			
	農学	-0.726	0.484	-0.452	0.637	-0.157	0.855			
	教育	-0.021	0.980	0.435	1.544	-0.761	0.467	*		
	その他	-0.786	0.455	*	-0.616	0.540	-0.646	0.524		
	全学共通科目の担当経験	0.457	1.580	*	0.551	1.736	** -0.135	0.874		
	全学教務委員経験	0.719	2.053	*** 0.476	1.610	** 0.330	1.391			
経験	学部の教務委員長経験	0.161	1.174	0.421	1.524	*	-0.064	0.938		
	共通科目の調整役職経験	0.078	1.081	0.307	1.359	-0.096	0.908			
	学科長経験	0.116	1.123	0.015	1.015	-0.048	0.953			
学部学科の取組み	教学マネジメントの取組み	0.147	1.159	*** 0.036	1.036	0.095	1.099	***		
	授業等に関する調整・対話	0.392	1.480	*** 0.336	1.400	*** 0.098	1.103			
条件	教育評価の業務が負担	-0.470	0.625	*** 0.138	1.148	-0.240	0.787	*		
	国の教育政策の内容を執行部が一般教員に直接伝えている	0.634	1.886	*** 0.500	1.648	*** 0.183	1.201			
	大学執行部の対応には学部や教員と対話的な姿勢がみられる	0.277	1.319	*	0.099	1.105	0.323	1.382	**	
執行部の姿勢	学部長は学部の声を反映しようと執行部とよく調整している	0.089	1.093	-0.185	0.831	0.145	1.156			
	Cox と Snell	0.343		(注) *** 0.1%水準、** 1%水準、* 5%水準で有意						
	Nagelkerke	0.366		基準=「D 知らず、評価せず」						
	McFadden	0.153								
	モデル適合度	P=0.000								
	N	1410								

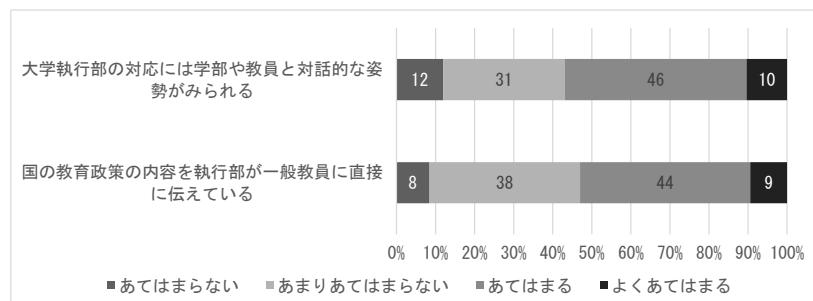


図2-4. 執行部の姿勢

## 2-7. まとめ

本章では、教学マネジメント政策に対する教員の認知度と評価という観点に着目して分析を行ってきた。本分析で提示した仮説もほぼ検証されたと言える。最後に本章の分析から明らかになった点をまとめておきたい。

第一は、専門分野によって教学マネジメント政策に対する考え方方が大きく異なる点である。分析課題2、3のいずれからもその点が示唆された。たとえば、分析課題2からは、各分野の特性が反映されたディプロマポリシーを意識した授業設計に対しては、教学マネジメント政策は分野を問わず、一定の影響を与えていたが、授業外学習、アクティブラーニングなどは分野によってもその意味付けは異なる。分析課題3において、学部学科での教学マネジメントの取り組みが、教育改善を感じるという評価を上げることにも有効であったことも示唆的であった。一律に全分野に一定の教育方法や考え方を押し付けるのではなく、それぞれの分野に即した内発的な議論と実践を高めていく方向で政策的な誘導やインセンティブが設計される必要がある。専門分野に限らず、設置形態の違いも大きい。大学の性質や規模など属性に応じた望ましい教学マネジメントのあり方は異なるのではないか。

第二に、教育改善のための負担の大きさは深刻で、負担が大きすぎることが教育改善効果を感じられない要因になるという本末転倒の結果につながっている。負担をかけすぎずにどのように協力し、教育改善を高めるかを考えなければならない。大学教育に対する信頼感を高めていくことが重要なのではないだろうか。

第三に、教育改善への評価を高めている経験とそうではない経験に分かれている点である。学部長などの役職、学部の教務委員長などを経験することは、教学マネジメント政策の認知度は高めているものの、政策への評価を必ずしも高めているわけではない。むしろ評価は割れている。学部の教務委員長は、政策の認知度は高いが、政策への評価はむしろ低くなっている。第二の論点とも深く関わるが、負担感を下げつつ、前向きにどのように組織的に教育を良くしていくかを考え、実践していく必要がある。

第四は、教育改善に向けた執行部の役割の大きさと重要さである。適切な情報を学部や教員に提供し、自発的に取り組んでもらうことが必要であるし、分野等の特性などをふまえた対話的な姿勢も重要である。現状では必ずしも十分ではなく、工夫の余地が大きいのではないか。

以上は統計的分析によって導かれた結論であるが、特に重い負担の問題や、分野や大学特性による多様な実態への配慮の必要性は、回答者の自由記述においても数多く指摘されている。

(両角 亜希子)

### 3. アンケート調査の分析2：アンケート調査の学習成果の可視化に関する分析

本章では、アンケート調査の調査項目のうち、学習成果の可視化に関する項目に着目し、回答データのクロス分析（3-1.）、及び自由回答の分析（3-2.）を行った結果を示す。またまとめ（3-3.）として、学習成果の可視化に関する教育政策が大学の教育現場にインパクトを与えるために必要と示唆されることをまとめた。

分析対象とした主な項目は、下表の通りである。これらの項目に加え、問1の属性情報の一部も分析に含めた。

表3-1. 本章で分析対象とした項目

設問番号	質問文	略称
2-5	学習成果の測定を目的とした共通テスト（外部業者や学内で開発したテスト）が利用されている	共通テスト_利用度
2-8	教員が協力して教育改善を進める話し合いの機会が設けられている	教育改善_話し合い
4-3	ポートフォリオ等の学生の学習進捗管理システムは有効な仕掛けである	ポートフォリオ_有効性
4-5	学生の学習成果の可視化を推進すべきだ	可視化_推進
4-6	学習成果の測定を目的とした共通テスト（外部業者や学内で開発したテスト）の活用は組織的な教育改善に役立つ	共通テスト_有用性

分析結果を簡潔に表現するため、以下では各項目の略称（上表）を併用して表記する。また一部の分析では、「よくあてはまる」「あてはまる」を肯定的回答、「あまりあてはまらない」「あてはまらない」を否定的回答と分類して集計し、分析結果の表を簡潔にまとめた。

（選択肢ごとの集計結果については、<資料6>を参照。）

### 3-1. 回答データのクロス分析

#### 3-1-1. 分析1

表3-2. 「1-e. 設置形態」と「2-5. 共通テスト\_利用度」のクロス分析結果

		学習成果の測定を目的とした共通テストが利用されている		
		肯定的（利用度 高）	否定的（利用度 低）	合計
設置形態	国立	62	200	262
	公立	23.7%	76.3%	100%
		61	119	180
	私立	33.9%	66.1%	100%
		687	587	1274
		53.9%	46.1%	100%
	合計	810	906	1716
		47.2%	52.8%	100%

上表は、「1-e. 設置形態」と「2-5. 共通テスト\_利用度」のクロス分析の結果を示したものである。共通テストの利用度が高いと回答した教員の割合は、設置形態ごとに 23.7%（国立）、33.9%（公立）、53.9%（私立）であり、国公立大学に所属する教員よりも、私立大学に所属する教員の方が、所属学部での共通テストの利用度が高いと認識していることがわかる。その理由として、私立大学では外部業者が開発したジェネリックスキルテストの利用が多いことが影響している可能性がある。実際、上記の結果を「達成度評価のあり方に関するアンケート調査」（大学基準協会、2021, p. 97）の設置形態別の分析結果と比較すると、「汎用的能力を測る学部のテスト（PROG 等）」の実施に関する分析結果との整合性が確認できる。

### 3-1-2. 分析2

表3-3. 「1-f. 所属学部の主な分野」と「2-5. 共通テスト\_利用度」のクロス分析結果

		学習成果の測定を目的とした共通テストが利用されている		
		肯定的回答	否定的回答	合計
所属学部の主な分野	人文科学	125	149	274
		45.6%	54.4%	100.0%
	社会科学	172	196	368
		46.7%	53.3%	100.0%
	理学	16	47	63
		25.4%	74.6%	100.0%
	工学	56	119	175
		32.0%	68.0%	100.0%
	農学	27	62	89
		30.3%	69.7%	100.0%
	医歯薬看護・健康	297	161	458
		64.8%	35.2%	100.0%
	教育	67	93	160
		41.9%	58.1%	100.0%
	その他	51	79	130
		39.2%	60.8%	100.0%
	合計	811	906	1717
		47.2%	52.8%	100.0%

上表は、「1-f. 所属学部の主な分野」と「2-5. 共通テスト\_利用度」のクロス分析の結果を示したものである。医歯薬看護・健康分野（以下、「医系」）の学部に所属する教員の 64.8% は共通テストの利用度が高いと認識しており、これは全分野の中で最も多い。その理由として、医学部・歯学部の学生を対象した国家試験の模試や、共用試験が実施されていることが挙げられる。また、それ以外の分野における共通テストの利用度は、人文（45.6%）、社会（46.7%）、教育（41.9%）に対して、理学（25.4%）、工学（32.0%）、農学（30.3%）であり、文系分野の学部に所属する教員は、医系分野を除く理系分野の学部に所属する教員と比べ、共通テストの利用度が高いと認識していることがわかる。その理由として、文系学部では、PROG 等の外部業者が開発したジェネリックスキルテストの利用が活発なことが影響している可能性がある。文系学部の教員が理系学部の教員と比べて共通テストの利用度が高いと認識している傾向は、「達成度評価のあり方に関するアンケート調査」（大学基準協会, 2021, p. 350）における「汎用的能力を測る学部のテスト（PROG 等）」の実施に関する大学類別別の分析結果と整合している。

### 3-1-3. 分析3

表3-4. 「2-5. 共通テスト\_利用度」と「4-6. 共通テスト\_有用性」のクロス分析結果

		学習成果の測定を目的とした共通テストの活用は組織的な教育改善に役立つ		
学習成果の測定を目的とした共通テストが利用されている		肯定的回答	否定的回答	合計
肯定的回答	607	202	809	
	75.0%	25.0%	100%	
否定的回答	325	582	907	
	35.8%	64.2%	100%	
合計	932	784	1716	
	54.3%	45.7%	100%	

上表は、「2-5. 共通テスト\_利用度」と「4-6. 共通テスト\_有用性」のクロス分析の結果を示したものである。クロス表の  $\phi$  係数は 0.39 ( $p < .01$ ) であり、所属学部で共通テストの利用度が高いと認識している教員は、共通テストの有用性が高いと認識している傾向があることがわかる。ただし、共通テストの利用度が高いと認識している教員の 25.0% は、共通テストの有用性が低いと認識しており、共通テストの利用方法によっては有用性を感じられない教員も一定数いることが推察される。一方で、共通テストの利用度が低いと認識している教員の 35.8% が、共通テストの有用性が高いと認識しており、これは他大学における共通テストの活用状況等を鑑みて、共通テストへの期待感を持っていることが窺える。

上記の分析から、共通テストをどのように活用すれば、組織的な教育改善に結びつけられるのかという課題が浮かび上がる。共通テストの結果を組織的な教育改善につなげるための条件としては、教員が協力して教育改善を進める話し合いの機会が設けられていることが挙げられよう。そこで、組織的な教育改善の要因を探索する試みとして「2-8. 教育改善\_話し合い」に着目し、「共通テスト\_利用度」が高いと認識している教員の内で、「教育改善\_話し合い」及び「共通テスト\_有用性」に関する回答の割合を算出したものが表 3-5 である。

表3-5. 「4-6. 共通テスト\_有用性」の要因を探るクロス分析結果

		学習成果の測定を目的とした共通テストの活用は組織的な教育改善に役立つ		
教員が協力して教育改善を進める話し合いの機会が設けられている		肯定的回答	否定的回答	合計 (共通テスト利用度 高)
肯定的回答	515	159	674	
	76.4%	23.6%	100.0%	
否定的回答	92	43	135	
	68.1%	31.9%	100.0%	
合計	607	202	809	
	75.0%	25.0%	100.0%	

クロス表の  $\phi$  係数は 0.07 ( $p < .05$ ) であり、所属学部で共通テストの利用度が高いと認識している教員は、教員が協力して教育改善を進める話し合いの機会が設けられている場合に、共通テストの有用性が高いと認識している傾向があることがわかる。ただし、カイ二乗検定の結果は 5% 水準で有意でありながら、 $\phi$  係数の値は小さいため、教員同士の話し合いの機会は一つの要因ではあるものの、他にも要因があることが推察される。共通テストをどのように活用すれば、組織的な教育改善に結びつけられるのかという課題については、今後の調査研究を通じてさらに状況把握を深め、検討を重ねていく必要があるだろう。

共通テストの有用性に関しては、分野によって教員の認識が異なることも想定される。次の分析では、その分野ごとの差異について見ていく。

### 3-1-4. 分析4

表3-6. 「可視化\_推進」の方法に関する分野別クロス分析結果

		・ポートフォリオ等の学生の学習進捗管理システムは有効な仕掛けである ・学習成果の測定を目的とした共通テストの活用は組織的な教育改善に役立つ				
		両方肯定	ポートフォリオのみ肯定	共通テストのみ肯定	両方否定	合計 (可視化_推進肯定)
所属学部の主な分野	人文	94	39	25	36	194
		48.5%	20.1%	12.9%	18.6%	100%
	社会	113	57	42	60	272
		41.5%	21.0%	15.4%	22.1%	100%
	理学	17	13	7	9	46
		37.0%	28.3%	15.2%	19.6%	100%
	工学	59	30	20	22	131
		45.0%	22.9%	15.3%	16.8%	100%
	農学	21	16	6	15	58
		36.2%	27.6%	10.3%	25.9%	100%
	医系	244	34	92	33	403
		60.5%	8.4%	22.8%	8.2%	100%
	教育	54	43	19	16	132
		40.9%	32.6%	14.4%	12.1%	100%
	他	46	23	11	19	99
		46.5%	23.2%	11.1%	19.2%	100%
	合計	648	255	222	210	1335
		48.5%	19.1%	16.6%	15.7%	100%

上表では、学習成果の可視化を推進すべきと認識している教員が、どのような可視化の手法が望ましいと考えているのかを分析するため、「可視化\_推進」に肯定的な回答をした教員の内で、「ポートフォリオ\_有効性」及び「共通テスト\_有用性」に関する回答の割合を分野別に算出した。なお、理学及び農学分野では、分析対象となる回答数が少ないため、結果の不確かさについて注意が必要である。

ポートフォリオ及び共通テストの両方に対して肯定的な回答の割合が高いのは、医系分野で 60.5%である。ポートフォリオに対して肯定的であるが、共通テストに対しては否定的な回答の割合が高いのは、教育分野で 32.6%である。共通テストに対して肯定的であるが、ポートフォリオに対しては否定的な回答の割合が高いのは、医系分野で 22.8%である。ポートフォリオ及び共通テストの両方に対して否定的な回答の割合が高いのは、農学分野で

25.9%である。

医系分野で学習成果の可視化を推進すべきと認識している教員の内、共通テストの有用性が高いと認識している教員の割合は83.3%（両方肯定の割合+共通テストのみ肯定の割合）に上る。この要因として、【分析2】でも述べたように、医系分野では国家試験の模試や、共用試験が実施されていることが挙げられる。教育分野で学習成果の可視化を推進すべきと認識している教員の内、ポートフォリオの有効性が高いと認識している教員の割合は73.5%（両方肯定の割合+ポートフォリオのみ肯定の割合）に上る。これは、教職課程の「教職実践演習」で、「履修カルテ」等により履修履歴の把握が求められていることが影響している可能性がある。学習成果の可視化を推進すべきと認識しながら、ポートフォリオ及び共通テストの両方に対して有効性・有用性が低いと認識している教員の割合は少ないが、全分野の加重平均で15.7%に上る。学習成果の可視化の方法として、ポートフォリオ及び共通テスト以外にどのような可能性が考えられるのか、今後の調査研究を通じてさらに状況把握を深めていく必要がある。

### 3-2. 自由回答の分析

表3-7. 自由回答の分析結果

参照番号	職階	設置形態	分野	可視化推進	ポートフォリオ	テスト利用度	テスト有用性	自由回答
[1]	教授	私立	社会	4	3	4	4	自己点検やIRは有用な教学改善ツールになると思われるが、歴史的には形式的に実施し、データとあまり関連づけずに予定調和的に解決しようとする流れがある。医療サービスがEvidence-Based Medicineで画期的な進歩をしているように、教育や教学運営もデータに基づく方法論を有効に利用して改善できると望ましい。まだその端緒についたばかりで、実際どのようにデータを生かしていくかはこれからになる。教育プログラムの評価に成果の可視化を利用して、プログラムの改善に生かすところまではまだ到達できていない。そのロジックも方法論も完成していないように思われる。そういうするうちに、未来の見通しの悪い世界になってしまい、大学教育の責任や社会からの期待は大きくなってしまっている。使えるものはなんでも使って、未来の人の能力を高め、目を開かせることが急務になっていると感じる。
[2]	講師	私立	医系	4	2	4	4	学生からの教育評価について、適切な結果が得られているとは思えない点がありますので、それを参考にすることが正しいのか分かりません。また、教育の能力を更新や昇進の判断材料に使用されていない、大学上層部から公平に判断されていないと感じます。年々、ポートフォリオや色々なテクニックを使って教育をしてきましたが、逆に色々なことが負担に

									なり、改善しようとすればするほど、学生が自分で考え解決していく力を奪っているように感じます。大学では今までの教育とは異なり、自分の力で物事を理解し、検索し、解決できる能力を身に着けることができるよう、知識の詰め込み教育ではない方法を取りたいと考えます。
[3]	教授	私立	社会	4	4	2	3		大学教育のポリシー、カリキュラム、授業の内容・方法、および学修成果の可視化方法については、絶えず刷新を図っていく必要があると考えます。
[4]	講師	私立	農学	4	2	1	4		教育採用や昇任の際に教育能力が重視される一方、研究成果も重視される。時間が圧迫される中で、文部科学省等の基盤の補助金により現場の維持・改善が進むものの、学習目標の創設・振り返り、(マイステップ) や学習成果の可視化(学修ポートフォリア)への委員を務める中で時間をさらに割いており、学生本位の教育・研究・課外活動のための時間と労力を取りにくくなっている。大学の研究者としてのキャリアは学生時代から数えずとも長いが、教鞭をとるようになってからは、まだ4年目であり、コロナを含めて、大学教育・研究のよりよいあり方に日々模索し苦しんでいる。他の教員間でも、理解や対応の程度に差があり、「やらない者勝ち」(任期無し)で「やる教員」(任期有・若手)に負担が集中する構図となっている。わが国の出生数の低下の影響、国際競争力の低下(大学)の影響により、特色のある大学の教育活動・研究活動への取り組みや入試広報等のアピール活動にもまい進しているが、補助金獲得に資する大学間で画一的な取り組みのために、時間や労力が細切れになり、本業がおろそかになるのはつらいものがある。講義・研究・課外活動に使用した文章・画像・動画等のデータを個人情報に配慮しながら収集して、学修成果の可視化、教育のきめ細やかさの向上に資する「教学マネジメントシステム」の改善を望みます。
[5]	教授	私立	医系	3	3	3	4		わたしの所属する学部(歯学部)は、歯科医師国家試験合格という明確な目標があります。そのため一般学部に比べ、組織的にシラバスや各講座の連携・調整といった改革・改善がしやすいと思います。また、学習成果の確認のため、外部業者のテスト(いわゆる模擬試験)を受験することも習慣的であり、その結果を活用して授業の改善に役立てています。しかしながら、歯科医師になることを諦めてしまった学生への教育を、どうしたらよいのかについては対応策がありません。このことについても大学として改善できればと考えています。
[6]	教授	私立	人文	3	2	4	3		時代に合わせて必要な能力を学生に身に付けてもらうための、高等教育改革は当然必要で、大学側は努力し続けねばならない。しかし、学習成果の可視化(特に数値化)や、認証評価等の縛りがあまりに大き過ぎるようだと、却って大学は「改革の為の改革」で疲弊したり、各大学の個性が薄れてしまったりする恐れがある。バランスが重要である。
[7]	教授	私立	他	3	3	4	3		学習成果とその可視化については、常に難しさを感じている。短期的なものは測れるが、大学での学修はそれが後の人生成長や専門性において活かされるものかどうか等、長期的な評価の方が重要であると思います。

[8]	教授	私立	人文	3	3	4	3	学生の学びの成果の可視化について、学内（学部内）で取り組み、その恩恵を学生に還元できるよう努力したい。学生が主体的に学べるようなモチベーションが上がるような環境を提供したい。
[9]	教授	私立	人文	3	3	4	3	学修成果の可視化や数値化は重要だが、可視化や数値化には限界があり、その限界を埋めるための方策がもっと議論されるべきであると感じる。教育を成果主義のみで捉えるのではなく、長期に渡る全人的なアプローチを取らなければ、我が国の人材育成は相変わらず平々凡々なものとあるのでは、という危惧がある。
[10]	准教授	私立	教育	3	3	3	2	理解が追いついていないので恥しいが、ポリシーと授業の関連、評価とのつながり、可視化など、教員にも学生にも有益な仕組だと考える。しかし、準備が追いつかないところもある。アクティブラーニングに偏りすぎるのもどうかと思う。受身的に取り組む中にも、気づきや発見がある（自分の学生時代がそうだった）ので、ポジティブな部分ばかりに目を向ける今の方向性に少々疑問をもっている。アクティブラーニングをシラバスにチェックすることになっているが、アクティブラーニングかどうかは学生自身が判断することではないのかと思う。
[11]	准教授	私立	リベラルアーツ	3	3	2	2	学修成果の可視化は重要だが、現時点での評価の在り方には不備／不足を感じる。多彩な学問的志向と可能性を持つ学生が大学教育を受ける時代にあって、大学教育に対する要求は格段に多様化している。ポートフォリオに代表される多様化対応の効果は期待できるが、ポートフォリオ自体が学修内容の階層化を前提としている以上、「教育・学修における学びの道筋の多様化」まで評価することは難しい。また、柔軟な指標に基づく教育の改善、および学生の多様化に応じた学修指導を行うには、現在の大学における教職員数は不足である。学生に対する「合理的配慮」の実践を含め、大学教育への要求の多様化は進むことがあっても退くことは考えにくい。教育行政の主導による教育予算拡充を含めた議論も含めて、大学を支える周辺環境も合わせた「教育パッケージ全体」の改革・改善の必要性を強く感じている。
[12]	教授	国立	教育	3	3	1	2	18歳人口の減少により、入学試験から選抜的な要素が失われつつある。このような状況下では大学が持つ教育力を向上させていく必要があるが、その際には学習成果の可視化と分析は、欠かすことができない大変重要な要素であると考えている。カリキュラムポリシーなどの制度的な問題以上に、地道な分析作業が各大学に求められている。しかし財政的・人的問題のため、なかなか進まないのが目下の悩みである。
[13]	教授	国立	教育	3	3	1	2	教育の内部質保証、ディプロマサプリメント、カリキュラムマップといったことが話題になり、教育課程の見直しをする機会となっているように思います。1つ1つの授業がDPに添ってふさわしい内容となっているかをシステムティックにチェックするために良い機会であるし、継続的にチェックしていく必要があると感じます。一方で、1つの授業において、DPの項目それぞれをどの程度扱っているかを数値で示すのはとても困難に感じます。その点で可視化の作業には限界を感じます。

[14]	講師	私立	社会	3	1	1	2	私はこれまで、教育を改善しよう、教育の質を向上しようと努力して参りました。すべてが結果に繋がっているわけではありませんが、学生からの評判もよく、一定の成果を得ていると自負しております。ですが残念ながらこうした取り組み・努力は人事査定に反映されず、給与にも反映されません。教育は不断の改革・改善が必要ですが、改革や改善にインセンティブが欲しいところです。また改革や改善は必要だと思いますが、そこに至るまでに膨大な仕事や作業があります。その作業は、書類に名前のみ乗らない若手教員が担わされていることもあります。やることを増やす改革はもう必要ありませんから、何かをやめる改革を進めて頂きたいです。たとえば、ポートフォリオの作成は必要なのかもしませんが、その分の時間を捻出するには従来業務を削減しなくてはなりません。しかし現状はそのようになっておらず、超過勤務と持ち帰り仕事で時間を作っているのが現状です。ですから新しく何かを始めるなら、これまでの何かを取りやめる必要があると思います。
[15]	講師	公立	教育	3	1	3	1	学生が毎年度作成する教職ポートフォリオは、担当教員がチェックしコメントすることになっているが、小中高と異なり信頼関係を築くほどに授業を持っているわけではない教員が、どこまで学生の学びを支えることができているのか疑問で、ただのチェック機能というだけで負担感が重くなっている。学生がポートフォリオを作成し、学びの履歴を振り返りながら学習していくこと自体には賛成だが、より学生自身が活用したいと思えたり、採用試験などで容易に活用できるようなポートフォリオのシステムができるか課題に感じている。
[16]	教授	私立	社会	2	2	4	3	アクティブラーニングは重要だと思いますが、最近は単に学外の企業等と実際的な共同作業をすることが、過剰に評価されていると思います。大事なのは、まず学問的に、そういった作業の持つ意味（社会的、行政的、経営などの面から）を講義で理解した後に、実際の経験により理解を深めることで、そういった基礎的理解を飛ばして、現場を見るだけでは本来の効果は得られないと思います。また、学習成果の可視化も、資格系の学部と違い、一般の社会科学系では困難な点が多く、様々な試行は行っていますが、絶対的な目標となると、完全な達成は難しいと思います。（半分冗談ですが、●●●●●●（特定大学・学部名）で可視化を行っていれば、その方法を公開してはいかがかだと思います。）
[17]	教授	公立	医系	2	1	1	2	看護系単科大学です。202●年4月から、学長が変わり、教学マネジメントの見直し、点検に取り組んでいるところです。変化の途上にあるため、答えにくい質問がいくつありました。学習成果の可視化は、すべて否定する立場ではありませんが、可視化が不可能な要素もあるのではないかと考えます。また、共通テストに関しては国家試験との関係も考慮する必要があると思います。
[18]	教授	私立	人文	2	1	4	1	本務校では、本当に社会に役立つ人材の教育に力を注いできた。複数のカリキュラムを用意している。文部科学省の推進する、外部業者による学習成果の測定や、学内で開発する統一的なテストでなじむような学習成果を得るために大学教育プログラムではない。よって、今の、学習成果を求める方

							向性（ほぼ強制）には違和感を感じる。	
[19]	准教授	私立	バイオサイエンス	2	2	2	1	(私自身は現在は主な係ではありませんが) 大学評価に関する事務作業は負担です。客観性を持って自分たちの教育を振り返る機会の重要性も、さまざまなことが評価対象になることも理解できます。しかし、この時間が研究と教育に当たれば、もっと教育効果を上げられるのではないかと思うのです。また、問2や問4にあったので気になりましたが、共通テストでは学習成果の一部しか測れないと考えます。分野別の共通テストを作成しようとしても、専門分野は多岐にわたりており、ごく基礎的な部分の学習しか測定できないと思います。(大学が関与する) 課外活動での学びも測れません。学生自身が自分を知るためにとしても、将来、社会貢献できる人としての能力とは本質的に違っており、どちらかというと良くないテストだろうと思います。大学には国家資格を目指すようなカリキュラムも存在しており、その場合には効果はあるかもしれません、自ら考えてまた協力して、計画を実行する・課題を解決する・課題を発見するといった能力の涵養はさらに重要であると思います。社会人になってからも身につくでしょうが、大学でこそじっくりと課題に取り組む中で身につく能力であってほしいと思います。
[20]	教授	私立	人文	2	2	4	3	大学という教育機関が社会人になるためのトレーニングの場になることは本当に必要なのか、なぜ専門学校や他の場ではいけないのか現場の教員を加えた議論をしてほしい。大学という高等教育機関でしか身につけられない教養、知性の陶冶がA I や社会人基礎力に浸食されているように感じる。また、基準づくり、可視化が大事なのはよく分かるが、数値化できて可視化できるものばかりを成果として評価するのは大学という教育機関を評価する際にはまちがっていると思う。アリバイ作りのため会議書類作成に追われて学生対応や学生の指導、自分のための研究に力が注げない現状は問題がある、日本全体の教育力、研究力が落ちていくように感じる。
[21]	教授	公立	医系	2	3	3	2	調査に回答しながら教育評価の可視化は、ある程度必要だと思いながら、学習プロセスなど視覚化できない成果もあるかもしれないとも思った。大学改革を組織的に勧めるとなつて、教員や学生が方向性を共通認識できるようになってきたことはよい。しかしあまりにも業務が多く、学生も授業評価アンケート協力ばかり、やることで精一杯の教員もいる。改革が形骸化、評価疲れにならないようにするために何ができるのか悩むところである。
[22]	教授	私立	芸術	2	2	1	2	芸術学部において、芸術学部らしさを維持しながら質補償等をどのように実施するか、非常に大きな混乱があるように感じます。芸術分野における教育では、オリジナリティというものが重要視されます。ここで言うオリジナリティとは、工学教育等における客観的で再現性のある差異ではなく、自己の中から発見される主観的なものです。これらを見いだす力を育成するためには、「自己の中で多様な変化を感じる」「自己の中に他者との差異を発見する」といったことが重要な要素の一つ考えます。ただ、これらは他者からの定量的で客観的評価は難しいものであります。また、こうした力は、個々の授業で個別に部分的に形成されるものでもなく、総合的に時間をかけて形成される物と考えます。一方で、芸術分野で

								も、定量的に客観的に評価可能な分野として、テクニック（作り方、使い方）の面があります。この面においては可視化は可能だと感じますが、それだけを主とした場合、前述の要素が抜け落ち、イノベーションは生まれにくく、「真似は上手だが、新規性や革新性がない」といった状況に陥ってしまいます。ループリック等も、客観評価可能な要素のみを抽出して、学生に提供することは、学生が「ループリックの要素だけを満たせば充分」といった理解になっていることも懸念されます。社会にイノベーションを提供することは、芸術学部の重要な使命の一つと考えますが、それを実現する力を育てるために、可視化や定量評価がそぐわない面があると日々感じています。「全てを可視化、定量評価しなければならない」という理解の元、学内で議論が投げかけられる場面がありますが、実情との差異に困惑や混乱が生じているように感じます。
[23]	講師	国 立	理 工 学	2	1	1	2	大学に入学してくる高校生や高専生の基礎学力、日本語能力の向上が必要と感じる。その上の大学教育の改革であると考えている。また、大学教育の改革が大学教員の教育や研究の時間を削っては本末転倒だと思う。また、ポートフォリオなどが学生にとって有益なフィードバックになっているのか疑問を感じる。作業に時間がかかるだけで、本当の振り返りや深い学びが実現できるのか、よくわからない。いずれにしても、「自分で考える力」があれば、何が足りなくて、どのように学べば良いのか選択していくと思う。その自分で考える力のある学生はポートフォリオなども活用しているのだと思うが。.
[24]	講師	私 立	人 文	1	2	4	2	・人文学系、教養系科目、学問の軽視は大きな問題があると感じている。 ・学生の声は授業改善の役に立つが、そのために生じる事務作業（評価表等）は煩雑で、負担となっている。 ・文科省の要請に従い設置される会議が増え、会議負担が大きい。 ・とにかく、研究、学生との交流に費やす時間がないが、一方で若手としての業績を要求され、ストレスを抱えている。 ・「学習成果」の可視化など即時的な達成を求められるが、それ自体監査文化の産物である。物事には、すぐに達成されない可視化され得ないものがあるという事実に立ち返るべき。それが教育的怠慢につながってはならないが、何でも可視化できるという信仰は、一度立ち止まって問い合わせるべき。
[25]	准 教 授	私 立	社 会	1	1	2	1	・「学習成果の把握・可視化」について 教育の評価は、その授業の学習目標（到達目標）に照らし合わせて行われるものであることから、一律に共通テストを受けさせればよいものではないと考えます。 ・現在やっていることは、大学教育の改革・改善の実質的な取り組みとはなっておらず、単に補助金確保のための形式的な作業と化しているのが実態で、業務量が増えただけに過ぎない。教育評価や授業づくりについて、専門的知識を身につける必要があると考えます。（教員も、事務も。）

上表は、自由回答の中で学習成果の可視化について言及された回答（計 25 件）を原文のまま抽出したものである。各回答には、「1-a. 職階」「1-e. 設置形態」「1-f. 所属学部の主な分野」「2-5. 共通テスト\_利用度」「4-3. ポートフォリオ\_有効性」「4-5. 可視化\_推進」「4-6. 共通テスト\_有用性」を付記した。表中の回答は、学習成果の可視化を推進すべきと認識している順（「4:よくあてはまる」～「1:あてはまらない」）に並べ、また同回答の中で共通テストの有用性が高いと認識している順（「4:よくあてはまる」～「1:あてはまらない」）に整理した。

以下では、自由回答の分析から浮かび上がった、学習成果の可視化に関する課題を述べる。分析の根拠として、各回答の一部を抜粋し、参照番号を付して引用した。

① 学習成果の可視化に関する意見の中で、学習成果の可視化には限界があるという趣旨の意見が一定数見られた。

- 学修成果の可視化や数値化は重要だが、可視化や数値化には限界があり、その限界を埋めるための方策がもっと議論されるべきであると感じる。（教授・私立・人文[9]）
- 学修成果の可視化は重要だが、現時点での評価の在り方には不備／不足を感じる。多彩な学問的志向と可能性を持つ学生が大学教育を受ける時代にあって、大学教育に対する要求は格段に多様化している。ポートフォリオに代表される多様化対応の効果は期待できるが、ポートフォリオ自体が学修内容の階層化を前提としている以上、「教育・学修における学びの道筋の多様化」まで評価することは難しい。（准教授・私立・リベラルアーツ[11]）
- 1つの授業において、DPの項目それぞれをどの程度扱っているかを数値で示すのはとても困難に感じます。その点で可視化の作業には限界を感じます。（教授・国立・教育[13]）
- 学習成果の可視化は、すべて否定する立場ではありませんが、可視化が不可能な要素もあるのではないかと考えます。（教授・公立・医系（看護）[17]）
- 共通テストでは学習成果の一部しか測れないと考えます。分野別の共通テストを作成しようとしても、専門分野は多岐にわたっており、ごく基礎的な部分の学習しか測定できないと思います。（大学が関与する）課外活動での学びも測れません。（准教授・私立・バイオサイエンス[19]）

学習成果の可視化に限界があることはもっともあるが、意識的にそれを取りあげる意見が多いことには何らかの理由があると推察される。たとえば、ある大学では学習成果の可視化に関する目標に対して手立てが極度に不足している、つまり、「評価目標」と「評価手法」に大きな乖離があり、その状況が一向に改善されていないのではなかろうか。このような場合には、長期的な視野に立ち、評価目標を段階的に設定することが求められる

であろう。当初から、専門教育及び教養教育で学ぶべき、すべての知識・能力・態度を寸分違わず可視化することを目標にすると、途方もない作業になるということが想起され、着手することすら困難になる可能性がある。

- 学習成果の可視化も、資格系の学部と違い、一般の社会科学系では困難な点が多く、様々な試行は行っていますが、絶対的な目標となると、完全な達成は難しいと思います。(教授・私立・社会[16])
- 「全てを可視化、定量評価しなければならない」という理解の元、学内で議論が投げかけられる場面がありますが、実情との差異に困惑や混乱が生じているように感じます。(教授・私立・芸術系 [22])
- 「学習成果」の可視化など即時的な達成を求められるが、それ自体監査文化の産物である。物事には、すぐに達成されない可視化され得ないものがあるという事実に立ち返るべき。それが教育的怠慢につながってはならないが、何でも可視化できるという信仰は、一度立ち止まって問い直されるべき。(講師・私立・人文[24])

評価目標に関しては、何を目的として（多くの場合は、教育改善であろう）、どのような知識・能力・態度を、どれほどの期間で、どこまで可視化し、どのように活用していくのか、アセスメントプラン策定の重要性を改めて確認したい。また、学習成果の可視化に限界があることも考慮し、可視化が困難な知識・能力・態度としてはどのようなものがあり、それはどのような授業でどのように身につけられていくものなのかを整理することも必要と考えられる。

評価手法については、【分析 2】及び【分析 4】で分野間の差異が見られたことを踏まえ、各分野の特徴に着目したい (PROG や TOEIC®・TOEFL®による全学的な測定・評価ツールの採用状況は「達成度評価のあり方に関するアンケート調査」(大学基準協会, 2021, p.94) で分析されている)。歯学部では国家試験の模試が実施されており、この結果を活用して授業改善に取り組んでいる事例がある。

- わたしの所属する学部（歯学部）は、歯科医師国家試験合格という明確な目標があります。そのため一般学部に比べ、組織的にシラバスや各講座の連携・調整といった改革・改善がしやすいと思います。また、学習成果の確認のため、外部業者のテスト（いわゆる模擬試験）を受験することも習慣的であり、その結果を活用して授業の改善に役立てています。(教授・私立・医系（歯）[5])

同様に、資格取得を念頭に置いた学部では、資格試験の合格が一つの目標であるため、共通テストを学習成果の可視化の手法として活用している事例が他にもあると考えられる。

- また、共通テストに関しては国家試験との関係も考慮する必要があると思います。(教授・公立・医系（看護）[17])

では、資格試験の合格を主な目標としない学部の場合、学習成果の可視化の手法についてどのような検討が行われているのか。一部の分野では、Discipline-Based Education Research (DBER、学問分野別教育研究)に基づく検討がなされている (大森・齊藤, 2018)。たとえば、物理学分野では、Newton 力学の概念理解度を測定するための「Force Concept Inventory (力学概念指標)」が 1992 年に米国の Hestenes らによって開発され、国内でもアクティブラーニング型授業等の実践の効果を測定するために活用されている (日本学術会議, 2020)。ほかにも、各分野で授業の効果を可視化するため、各種の評価テストが活用されている事例は多い。しかし、そのような評価テストが共通テストとして大学での組織的な教育改善に活用されている事例は、ほとんど見当たらない。山形大学における基盤力テストの事例など (山形大学学士課程基盤教育機構, 2020)、直接評価に基づく教育改善の事例がわずかな大学で見られるのみで、拡がりを見せてはいない。学習成果の可視化の手法は存在するものの、組織的な学習成果の可視化には活用されていない理由は何か、これについては今後さらなる調査研究が必要であろう。

DBER の普及により、各分野での評価テストの開発が進む可能性がある一方で、分野によっては共通テストの利用がなじまない場合も想定される。

- 本務校では、本当に社会に役立つ人材の教育に力を注いできた。複数のカリキュラムを用意している。文部科学省の推進する、外部業者による学習成果の測定や、学内で開発する統一的なテストでなじむような学習成果を得るための大学教育プログラムではない。よって、今の、学習成果を求める方向性（ほぼ強制）には違和感を感じる。(教授・私立・人文[18])
  - 「学習成果の把握・可視化」について 教育の評価は、その授業の学習目標（到達目標）に照らし合わせて行われるものであることから、一律に共通テストを受けさせればよいものではないと考えます。(准教授・私立・社会[25])
- のような分野の一部では、【分析 4】の結果から、共通テスト以外の手法として、ポートフォリオが活用されている状況が窺えた。ただし、自由回答の分析からは、ポートフォリオの運用にあたって、講師の職階にある若手教員に負担が重くのしかかっている実態も見える。
- 年々、ポートフォリオや色々なテクニックを使って教育をしてきましたが、逆に色々なことが負担になり、改善しようとするほど、学生が自分で考え解決していく力を奪っているように感じます。(講師・私立・医系[2])
  - 時間が圧迫される中で、文部科学省等の基盤の補助金により現場の維持・改善が進むものの、学習目標の創設・振り返り、(マイステップ) や学習成果の可視化 (学修ポートフォリア) への委員を務める中で時間をさらに割いており、学生本位の教育・研究・課外活動のための時間と労力を取りにくくなっている。(講師・私立・農学[4])

- ポートフォリオの作成は必要なかもしれません、その分の時間を捻出するには従来業務を削減しなくてはなりません。しかし現状はそのようになっておらず、超過勤務と持ち帰り仕事で時間を作っているのが現状です。（講師・私立・社会[14]）
- 学生が毎年度作成する教職ポートフォリオは、担当教員がチェックしコメントすることになっているが、小中高と異なり信頼関係を築くほどに授業を持っているわけではない教員が、どこまで学生の学びを支えることができているのか疑問で、ただのチェック機能というだけで負担感が重くなっている。（講師・公立・教育[15]）
- ポートフォリオなどが学生にとって有益なフィードバックになっているのか疑問を感じる。作業に時間がかかるだけで、本当の振り返りや深い学びが実現できるのか、よくわからない。（講師・国立・理工学[23]）

ポートフォリオの運用にあたっては、学生の自己調整学習を支援するなど、担当教員に過度な負担を求める方法を探る必要があるのではないか。このほか、共通テストやポートフォリオ以外の方法について、各分野でどのような評価手法を考え得るのか、これもまたDBERを通じて検討していくことが望まれる。

評価手法に関しては、把握した学習状況をどのような方法論に基づき、組織的な教育改善に活かすことが可能なのか、という課題についても十分な検討がなされているとは言い難い。

- 医療サービスがEvidence-Based Medicineで画期的な進歩をしているように、教育や教学運営もデータに基づく方法論を有効に利用して改善できると望ましい。まだその端緒についたばかりで、実際どのようにデータを生かしていくかはこれからになる。教育プログラムの評価に成果の可視化を利用して、プログラムの改善に生かすところまではまだ到達できていない。そのロジックも方法論も完成していないように思われる。（教授・私立・社会[1]）

上記の【分析3】でも、共通テストの利用方法によってはその有用性を感じられない教員も一定数いることが推察された。では、より具体的な内部質保証の方法論として、どのような仕組み（組織体制や制度など）を作れば、評価結果をカリキュラムの改善に結びつけられるのか。教員間で評価結果をどのように共有すれば、授業の改善につなげられるのか。学生に評価結果をどのように提示すれば、学生の自己成長を促すことができるのか。これらの課題については、今後の研究で整理されることが望まれる。

② 次に、学習成果の可視化に関する意見として、「可視化可能な一部の学習成果のみ重視されることにならないか」という趣旨の意見が一定数見られた。

- 学習成果とその可視化については、常に難しさを感じている。短期的なものは測

れるが、大学での学修はそれが後の人生や専門性において活かされるものかどうか等、長期的な評価の方が重要であると思います。(教授・私立・他 [7])

- また、基準づくり、可視化が大事なのはよく分かるが、数値化できて可視化できるものばかりを成果として評価するのは大学という教育機関を評価する際にはまちがっていると思う。(教授・私立・人文[20])
- 芸術分野における教育では、オリジナリティというものが重視されます。ここで言うオリジナリティとは、工学教育等における客観的で再現性のある差異ではなく、自己の中から発見される主観的なものです。これらを見いだす力を育成するためには、「自己の中で多様な変化を感じる」「自己の中に他者との差異を発見する」といったことが重要な要素の一つ考えます。ただ、これらは他者からの定量的で客観的評価は難しいものであります。また、こうした力は、個々の授業で個別に部分的に形成されるものでもなく、総合的に時間をかけて形成される物と考えます。一方で、芸術分野でも、定量的に客観的に評価可能な分野として、テクニック（作り方、使い方）の面があります。この面においては可視化は可能だと感じますが、それだけを主とした場合、前述の要素が抜け落ち、イノベーションは生まれにくく、「真似は上手だが、新規性や革新性がない」といった状況に陥ってしまいます。ループリック等も、客観評価可能な要素のみを抽出して、学生に提供することは、学生が「ループリックの要素だけを満たせば充分」といった理解になっていることも懸念されます。社会にイノベーションを提供することは、芸術学部の重要な使命の一つと考えますが、それを実現する力を育てるために、可視化や定量評価がそぐわない面があると日々感じています。(教授・私立・芸術系 [22])

これらの懸念はもっともあり、測定可能な一部の知識・能力・態度のみを重視して、カリキュラムや授業を設計することがないよう、教学マネジメントに関する共通的なガイドラインで明確に規定する等の対応が必要であろう。また、これとともに、可視化することが困難な、暗黙的な知識・能力・態度としてどのようなことが挙げられるのか、そのような知識・能力・態度は、どのような授業でどのように習得できるのか等について、分野ごとに整理しておくことも望まれる。たとえば、このような整理の結果を文書にまとめておくことは、カリキュラム及び授業の多様性を確保していく上で、役に立つと考えられる。

### 3-3. まとめ

本章の分析から、学習成果の可視化に関する教育政策が大学の教育現場にインパクトを与えるために、以下のことが必要と示唆される。

- ① 一部の大学では、学習成果の可視化に関する目標に対して手立てが極度に不足してお

り、その状況が一向に改善されていない可能性が窺えた。このことから、評価目標については、長期的な視野に立ち、目標を段階的に設定することが肝要と考えられる。具体的には、何を目的として、どのような知識・能力・態度を、どれほどの期間で、どこまで可視化し、どのように活用していくのか等について、達成可能なアセスメントプランを策定していくことが必要である。

- ② 評価手法については、各分野で共通テストの有用性に関する認識や、ポートフォリオの有効性に関する認識に違いが見られるなど、分野ごとの特徴が明らかになった。この結果を踏まえれば、学習成果の可視化の方法については、Discipline-Based Education Research (DBER、学問分野別教育研究) に基づき、各分野の特性に応じて検討を深めていくことが必要と考えられる。
- ③ 共通テストの利用方法によっては、その有用性を感じられていない教員も一定数いることが窺えた。また、可視化した学習成果を教育改善に活かす方法論が確立していないとの指摘も注目された。これらの結果を踏まえると、内部質保証の方法論が次のような課題を内包することが考察される。すなわち、各大学で組織体制や制度をどのように設計すれば、評価結果をカリキュラムの改善に結びつけられるのか。教員間で評価結果をどのように共有すれば、授業改善につなげられるのか。学生に評価結果をどのようにフィードバックすれば、学生の自己成長を促すことができるのか。これらの課題については、評価方法に分野ごとの特徴があることを踏まえて検討されることも望まれよう。また、各大学で内部質保証の具体的な方法を検討する際には、学部・学科等の役割を重視し、学部・学科等が主体となって検討を進めることが必要と考えられる。
- ④ 学習成果の可視化を目的としたポートフォリオの運用にあたっては、若手教員が過度な負担を感じ、疲弊している実態が垣間見えた。この問題については、学生自身がポートフォリオを通じて自己調整学習に取り組めるよう支援する方式に改める等、担当教員の負担を軽減するための対応が望まれる。
- ⑤ 学習成果の可視化を推進するにあたり、「可視化可能な一部の学習成果のみ重視されることにならないか」という趣旨の懸念が一定数見られた。測定可能な一部の知識・能力・態度のみを重視して、カリキュラム及び授業を設計すべきでないことは明白であり、教学マネジメントに関する共通的なガイドライン等で明確に規定しておく必要があるだろう。また、これと同時に、可視化することが困難な、暗黙的な知識・能力・態度としてどのようなことが挙げられるのか、そのような知識・能力・態度は、どのような授業でどのように習得できるのか等について、分野ごとに整理されることも望まれる。

(安田 淳一郎)

## 引用文献

- 大学基準協会（2021）「達成度評価のあり方に関する調査研究報告書」  
([https://www.juaa.or.jp/common/docs/research/lab\\_achieve\\_report\\_01.pdf](https://www.juaa.or.jp/common/docs/research/lab_achieve_report_01.pdf)) (2022年12月18日アクセス)
- 日本学術会議（2020）「物理学における学問分野に基づく教育研究（DBER）の推進」  
(<https://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-24-t295-3.pdf>) (2022年12月18日アクセス)
- 大森不二雄・齊藤準（2018）「米国STEM教育におけるDBER (discipline-based education research) の勃興 —日本の大学教育への示唆を求めて—」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』4, 239–246.
- 山形大学学士課程基盤教育機構（2020）「基盤力テストの目的と紹介」  
(<https://www.ias.yamagata-u.ac.jp/news/2338/>) (2022年12月18日アクセス)

## 4. インタビュー調査の分析

### 4-1. インタビュー調査の目的

本章では、インタビュー調査により個別の事例での教学マネジメントの位置づけや現場の実態について調査した結果を報告する。大学における教学マネジメント実態を把握するためには、前章の質問紙調査で得られている幅広い視点に加えて、個別事例において何が起こっているかを把握することにより、多面的な視点が得られるメリットがある。またインタビューという手法を用いて個人の語りを聞き取ることは、一人の個人が持つ文脈の中で教学マネジメントがどのように機能しているのか、また位置づけられているのかについて明らかにすることが可能となる。本インタビュー調査の目的は、質問紙では拾いきれていない個別事例に焦点を当て、対象となる個人が埋め込まれている文脈の中で、教学マネジメントをどのように位置づけ、その課題や効果についてのリアルな思いを明らかにする。

### 4-2. 調査対象と調査枠組み

質問紙調査を実施した大学の中から、国公私立の設置、地域性、学問領域という3つの観点に配慮し、表4-1.にある6大学にインタビュー調査を行った。各大学2、3名の対象者（教員2名程度、学生1名）で合計教員11名、学生6名にそれぞれ30分程度の半構造化インタビューを実施した。半構造化インタビューは、設定したいくつかの設問（構造化インタビュー）に加えて、インタビューアイが回答した内容から想起された関連する質問も調査者が隨時加えていく手法であり、インタビューアイがより自然なコミュニケーションの中で発言できるメリットと、準備した設問以外の状況を把握することに優れている手法である。

教員対象への質問項目は教学マネジメントを中心に10項目聞き取った。役職間の違い及び組織としての課題を明らかにするために次の2点、①教育政策への理解度、②当該大学・学部における推進の状況を分析対象とした。また学生対象へは13項目聞き取り、学習成果を検証するために、主にディプロマポリシーに沿ったカリキュラムでの成長感を中心に分析を行った。なお、国公私立の設置形態は、今回注目した分析結果に影響を及ぼさないことが明らかになったことを理由に、本報告からは削除している。

表4-1. インタビュー対象となった大学と対応者情報一覧

大学名	分野	職階/身分		
A大学	人文社会科学系	教授（役職）	教授（役職）	大学4年生
B大学	//	教授（役職）	准教授（役職）	//
C大学	//	教授（役職）	准教授（役職）	//
D大学	自然科学工学系	助教		//
E大学	自然科学工学系	教授（役職）	助教	//
F大学	医学系	教授（役職）	教授（役職）	//

### 4-3. 分析結果

聞き取った内容は、インタビューごとに逐語録を作成し、質問項目ごとにデータを切片化しながら一覧に取りまとめた。それらを読み取りながら分析者である委員3名で意見交換を行い、解釈を進めていった。

#### 4-3-1. 【教員】Q. 教学マネジメントは役に立っているか

##### 4-3-1-1. 分析

教員11名中9名が理解を示し、役立っていると感じていることが明らかになった。インタビューに教務委員、学科長などの役職経験者が9名いたことも、これらの肯定的な回答に大きな影響を与えていると考えられる。

「多分役に立っている部分は確かにありますね。(途中省略)それを上手く活かして、さらに大学全体として競争力を上げるために、あるいは学生さんたちあるいは、それから学生さんたちを受け入れてくれる社会のためにですね、少しでも貢献できるようなことの議論にはなっているというふうに思いたいですよね。」(人社系教授)

「学内では賛否両論ありますが、私は役立ってるんじゃないかなと思います。(途中省略)形式的なところが目立ってしまうのですけれども、逆にああいうものが全て無くなってしまいますが、本当に誰も気づかないうちに、気づかない事が進んでいくような大学になってしまふのかなと思っております。」(人社系教授)

「大学教育の改善に有効であることは間違いないとは思います。そのための負担ですね。いわゆる費用対効果の観点からいいますと、役立ってはいるけど、それが先ほど申し上げました本学的一大課題であります募集にどの程度役立つかと言うふうに聞かれますとちょっと首かしげてしまうところがありますかね。」(人社系教授)

その一方で、役職経験者であってもキャリアが浅い、または役職経験者ではない教員は以下のとおり、違う見解を示している。

「内部質保証の問題もなぜやらなきゃいけないのかっていうところがみんなわかってなくて。(途中省略)理解していない上で作られてしまったりとかっていうことがあって。」(人社系教授)

「正直、あまりポジティブではありません。改革して良くなる部分があまりないと感じます。例えば、書類をたくさん作らないといけないし、新しいワーキンググループを作つて議論する時間も増えて、研究と教育の時間がほとんどない状態です。もう時間の限界にきているという印象です。」(自然科学工学系助教)

また理解を示していても、現場での運用や作業に関しては大きな苦労が見られる。

「(苦労は)やはり大学全体の方針というものが一方でありますし、もう一方では学部の中での先生方へのご説明というものがありますので、間を上手く調整しながら進めいくことでしょうか。」(人社系教授)

「必要性をみんな実感すれば、多分もうちょっとそこに労力を割いて取り組めると思うんですけども、なかなかその機械的に情報が降りてきてっていうところがありまして。」（人社系准教授）

「非常に学習成果の可視化っていうのは何をもって評価するのかという可視化はすごく難しいなあと感じています。」（医学系教授）

#### 4-3-1-2. 解釈

教学マネジメントや内部質保証そのものの理念は、役職経験者であればそれらに携わる機会があれば十分に理解が浸透していると言える。しかしその中で経験者以外やキャリアが浅い教員は、その理念が十分に届いているとは言えず、単なる作業となり、その作業への負担を強く感じる傾向があることが改めて確認された。また教育の質の保証が高校生に届くメッセージとして機能していない現状を指摘する声もあった。

#### 4-3-2. 【教員】Q. DPに向かって組織的に教育がなされているか

##### 4-3-2-1. 分析

この質問の回答は大きく二分した。まずはDPに向かう大切さと組織的に教育がなされているという意見を抜き出す。

「組織的にもやっていると思います。（途中省略）それぞれの科目とかでもそれから実習も複数の教員が関わりますので、それぞれのところでもそういう検討会をしていると思いますので、かなり全体的にやってるんじゃないかなと。」（医学系教授）

「共通認識を持つっていうためには、育成すべき人材像みたいなところっていうのは大事なんじゃないかなというふうに思います。あとはやっぱり学生、社会に対するメッセージ、そして、当然、学内、学部内で（途中省略）ストーリーを描くときの、ちょっと言い方はあれかも知れないですけど、ツールとしては非常にいいのかなと」（人社系教授）

その一方で組織として同じ方向に向かうことに困難を感じている教員も多くいることが明らかとなった。その理由としては、分離キャンパスなど地理的な問題、またアカデミックの価値観を共有していない実務家教員の存在、またコロナ禍でのコミュニケーション不足などが挙げられる。また職階の違いで入ってくる情報にも差があることも明らかになった。

「キャンパスが分かれている、（途中省略）先生同士の研究室も別々にありますので、なかなか（むずかしい）ですね。」（人社系教授）

「オンラインで行われる会議も増えてまいりましたし、数年前に比べますと井戸端会議的なものはちょっと減ってしまったのかな」（人社系教授）

「（実務家教員は）三つのポリシーという話をしても、なかなかこう伝わらないっていうところがあるかなと思います。」（人社系准教授）

「下の人間までなんか届いているように改革はされているんでしょうけど、なかなかわ

たくしのほうで実感できるかというと、そこまでではないかなって。」（自然科学工学系助教）

さらにディプロマポリシーに関しては、そこに向かって教育が行われているという前提やその手続きに疑問を呈する声もある。

「非常に形式主義なんですね。AP, DPにしたってですね。その言葉で書けと言われば、さらさらと書いてしまうんですけれども、それが本当に教育学的な意味で学習者にとって、まあ、成果は学習者に反映されなきゃはっきり言って意味がないわけで、その検証っていうのはきちんとされているのかどうか。」（人社系教授）

「(DPも) 作れって言われたから作ってるわけですけども、大学全体のからほほ変更がないわけですね。なので、はいはいと言って作ったとしか言いようがないです。学部卒の学生に、それを全部満たしたから学位あげましたかっていうと、そうではなくて、やっぱそこの学科の卒論レベルっていうのは厳然としてあってですね、それをクリアしていればいいでしょと言うふうになってると思います。」（自然科学工学系教授）

#### 4-3-2-2. 解釈

教学マネジメントとして、教育集団が共通の目標や認識を持って学生を教育することが重要な観点である中で、ディプロマポリシーは直接的な人材育成目標であると同時に、組織文化を醸成するコミュニケーションツールとしても機能することが分かった。しかし組織的に動く、ということとディプロマポリシーに向かって教育が行われている、ということを切り分けて考えなければならない現実も明らかになった。医学系ではその後に国家試験が控えていることから、教員団の意識もまとまりやすく、全体で動いていることが聞き取れているが、それはディプロマポリシーに向かっているということとは違うニュアンスが含まれている。同様に理系に関しても、ディプロマポリシーというよりも学術分野ごとの到達水準が上位概念として設定されている。またディプロマポリシーが前述のように目標やツールとして機能せず、形式的な作業にとどまってしまう危険性も指摘されている。

#### 4-3-3. 【学生】Q. 所属しているカリキュラムで成長感は得られているか

##### 4-3-3-1. 分析

インタビュー調査を実施した大学が選出した6名の4年生は、いずれも優秀な成績を収め、順調に単位を取得していた。またこれまで学んできたカリキュラムの中で自身の成長を実感しており、満足度も高い。授業も必修が中心ではあるが、選択できる場合はシラバスも事前に確認しながら自身の興味に沿って選んでいる。しかしそのような優秀な学生たちをもってしても、学びの主体である学生のディプロマポリシーの認知度はとても低い実態が明らかになった。

「入学のときに大学の説明会の時に見た覚えがありますかね。ただ、それっきりだったと

思います。」（人社系）

「（周りの友達でDPを知っているか）いや、読んでないですよ。」（人社系）

「（画面共有提示後、初めてみたかという問い合わせに）すいませんそうですね。」（自然科学工学系）

大学教育全般への要望としてはいずれの学生からもアクティブラーニングに類する希望が出された。また培った資質・能力を発揮する場も求められている。

「教授のかたの専門性に沿って、ずっと説明を受けるという形でもいいんですけど。どちらかというと、その話を聞いた上で自分はこう思つたっていうふうな共有する時間とかを持ってやると、自分の理解の仕方だったり、ほかの人から見たら理解の仕方も感じ取れます。」（人社系）

「学生に勉強しろ勉強しろって先生方が言うんだったら、じゃあ勉強した成果を見せる（プレゼンテーション大会や論文懸賞などの）アウトプットの場を学内でも提供してくれと。」（人社系）

「学生の人数がすごく多い。教員と話す機会っていうのが少ないなあっていうのがとても感じる場面がありましたので、何か分からないこととか質問とかあっても少しちょっと相談しにくいというか」（自然科学工学系）

「話し合いの機会が多かったらいいなとは思います。」（自然科学工学系）

「一方的な授業よりは自分で考える時間がちゃんと。」（医学系）

#### 4-3-3-2. 解釈

インタビューを受けた6名の学生はそれぞれ十分に所属の学士課程において成長感を持ち、積極的に学習に取り組んでいた一方、学びの主体である学生が到達目標であるディプロマポリシーを意識せずに学習していたことが明らかになった。シラバスも多くは授業内容や成績の基準について確認をするだけで、ディプロマポリシーとの関りが意識されることはない。また理系人社系医学系にかかわらず、アクティブラーニングへの要望は高かった。また教員が考えている以上に知識を活用する汎用的能力への要望が高い印象を受けた。

#### 4-3-4. 総括と問題提起

本調査では教学マネジメントが現場でどのように捉えられ、また機能しているのか、そして教育の作り手である教員がどのような感情を持っているのかをインタビューでとらえることを試みた。限られた人数の調査ではあるが、そこから見えてきたものは3点ある。

1点目は教学マネジメントの理念やその意義は、役職経験者か否か、どの職階か、どの学術分野かによってとらえ方が大きく違うということである。役職経験者には一定の理解がある中で、助教や入職してから間のない若手の教員にはその必要性はあまり届いていない。また学術分野という視点であれば教学マネジメントやガバナンスといった考え方が馴染みやすい学部とそうでない学部とが存在することが明らかになった。その中でも自然科学工

学系や医学系は、マネジメントという観点では組織的に行われているものの、その到達目標が大学独自のディプロマポリシーであるというよりも、教員自身の経験に基づくものであったり、国が定めた課程認定であったりしている現実がある。これまで三つのポリシーの策定等どの大学も一定のルールにのっとって一律に作成を行ったが、教学マネジメントの一層の実質化を図っていくために、今後は学術分野や大学の機能分化などを考慮に入れた多様な取組を模索することが必要になっているではないか。

2点目は、1点目が起因となり、結果として教学マネジメントが単なる作業となり、一部の教員に重い負担となっている現状が明らかになった。それらが、教育課程の実際の確認や見直しのきっかけとなり、それを通じて、学生たちの学習環境や学習姿勢、ひいては学習成果の向上へとつながる道筋をどうつけていくのか、どう見えるものとし、それを教育組織・教員間で共有できるのかが課題であるといえよう。視点は変わるが、例えば、教育の質保証が入学者確保につながることなども、特に私立大学においては大きなモティベーションになるところではあるが、高校生には届くメッセージとして機能していないことがさらにその負担感を増している。大学が積極的に情報公開を行うことは社会的責任として必須とは言え、大学ポートレートがその機能を果たしているとは言い難い。多く資質能力ベースで書かれているディプロマポリシーが、高校生に届くメッセージとして機能するためにはまだ何かが欠けているようである。

3点目はカリキュラムによって成長した実感を得ている学生らであるが、その到達目標であるディプロマポリシーを知っている学生は少ない事実である。学びの主体である学生がどのような資質能力を身に着けるべくカリキュラムが組まれているのかがわからないまま日々の学習に取り組んでいる事実は大きな課題として捉える必要がある。学生主体という考え方では、学生が学び手として自身の選択に責任を負うということに他ならず、ひいては教育にかかる学生参画の活動にもつながる。またカリキュラムに責任を負うこれまた学生自身は、社会では必要とされる汎用的能力の育成を求めており、まさにアクティブラーニングがその役割を果たす。しかし授業においては未だにコンテンツが中心である現状がある。研究者として生計をなす教員と、転職の時代を生き抜くことになる学生との間で、コンピテンスの必要性への認識にずれがあるのではないか。

今後はこれらの問題意識にも取り組みながら、教学マネジメントが真に機能するあり方をさらに目指す必要がある。

(森 朋子)

## 5. 提言

本章においては、アンケート調査及びインタビュー調査の結果を踏まえ、各章の分析・考察から更に一步踏み込んだ解釈を加えながら、本部会としての提言を行うこととする。

### 5-1. 提言の背景と趣旨

#### (1) 教学マネジメントに関する政策動向

「教学マネジメント」は、これと密接に関わる「内部質保証」とともに、近年の大学教育改革の鍵概念となっている。両概念は、中央教育審議会（中教審）による一連の答申、すなわち、2008年の「学士課程教育の構築に向けて」（いわゆる「学士課程答申」）。同答申では「教学経営」と呼ばれていた。）、2012年の「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」（いわゆる「質的転換答申」）、及び、2018年の「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン」（いわゆる「グランドデザイン答申」）、並びに、2020年に中教審大学分科会が取りまとめた「教学マネジメント指針」において強調され続けてきた。

#### (2) 提言の目的

本部会の提言は、近年の教学マネジメント及び内部質保証に関する政策の基本的な考え方の上に立つものである。その基本的考え方とは、整理・要約すれば、学部・学科等によるカリキュラムに関し、学生が卒業後の社会で求められる知識・能力等を期待される学習成果として特定し、そうした学習成果を生み出せるよう、教育課程、教授・学習活動、成績評価等を見直し、必要な修正・改善を加え、学位プログラムとして構築し直すこと、教授・学習活動においては学習時間の増加や能動的学習への転換を重視すること、学位プログラムの設計・実施・評価・改善のPDCAサイクルを不斷に機能させること、以上のような全体として首尾一貫したロジックに貫かれた教育改善・改革の仕組みとプロセスである。

同時に、本提言は、本部会としての調査結果に基づき、「多くの大学では学内でも個々の教職員まで教学マネジメントという考え方が浸透しているとは言い難い」と教学マネジメント指針が率直に認めている課題を直視する。

そして、このような課題を克服する理念と方策を提言するものである。本部会としては、学生の学習成果に直接結び付く教授・学習過程にプラスのインパクトをもたらすような在り方への転換こそが、教学マネジメントの実質化であると捉える。

#### (3) 提言の要点

以下に詳述する提言を要約すれば、教学マネジメントが大学教育の現場に届き、教員の授業や学生の学習にインパクトを及ぼすようにするために、学部等を迂回するかのように、ひたすら全学的な教学マネジメントのみを強調するのではなく、学部等が変革の

主体となる新たな教学マネジメント、いわば「教学マネジメント 2.0」の方向性を提示するものである。ただし、単純に学部等に任せておけばよいと論じるものではない。学部等を前向きな変革へといざなう組織風土づくりに大学執行部の役割があり、そうした組織的取組を財政面等で支援する国の役割も決定的に重要である。とりわけ、学部等が主体となる変革の担い手として、分野ごとの教育専門性を持った人材の育成・配置・活用は、急務である。

以下、本部会としての調査結果に基づく提言として、課題、理念、方策に整理して、順次述べていく。

## 5-2. 教学マネジメントをめぐる課題

本節では、本部会の調査結果から浮かび上がった課題を以下の通り整理する。

### (1) 形式的遵守や受動的業務となっている実態

少なからぬ大学や学部等において、ディプロマポリシー (DP) 等の作成・改訂が関係教職員にとって形式的・受動的に対応する業務あるいは単なる作業になっている傾向は否定できないであろう。アンケートとインタビューの両調査結果から、教育改善への実効性に疑問を感じている教員が少なくないことが分かる。

インタビュー調査で寄せられた教員の生の声にもこれを裏付けるものがあり、ここに引用する。「(DP も) 作れって言われたから作ってるわけですけども、大学全体のからほぼ変更がないわけですね。なので、はいはいと言って作ったとしか言いようがないです」。「非常に形式主義なんですね。AP、DP にしたってですね。その言葉で書けと言われば、さらさらと書いてしまうんですけども、それが本当に教育学的な意味で学習者にとって、まあ、成果は学習者に反映されなきゃはっきり言って意味がないわけで、その検証っていうのはきちんとされているのかどうか」。

このような実態の一因として、教学マネジメントについて、大学や分野を問わない基準・方針や画一的な雛型等への準拠を求められているとの受け止めがあると考えられる。

以上のような課題を裏付けるように、アンケート調査結果では、学部教務委員長や全学共通科目の調整役職等の経験が、教学マネジメント政策の認知度を高める一方で、教育改善への実効性に対する評価を下げる傾向が見られた。

また、アンケート調査結果によると、教育評価業務の負担感が重いと感じている教員が少なくない。インタビュー調査においても、教学マネジメント政策への対応業務の負担感が語られている。両調査結果から、多くの大学において教育改善のための負担の現状はやはり深刻で、負担軽減の方向性を追求すべきことが示唆される。

## (2) 教員に十分届いていない政策

アンケート調査結果によれば、「教学マネジメント指針」について、「聞いたことがあるがよく知らない」(36%)と「聞いたことがない」(14%)を合わせると5割にも達する。学部長・学科長の比重が高いにもかかわらずである。しかも、大学基準協会が調査主体であり、大学事務局から教員へ調査票を配布してもらう方法を探ったことから、教育改善に意欲的な教員に回答者が偏っている可能性もある。それでも、この数字である。教学マネジメント政策が大学教育の現場を担う教員に十分届いているとは言い難い。

また、アンケートとインタビューの両調査からの共通する知見として、役職経験や年齢による差は大きく、特に若手教員や非役職教員は、DP等の考え方や意義を理解する機会が不十分な可能性がある。一方で、役職経験や年齢によらない組織的課題も無視できない。学部のDPに汎用的能力等が記載されていない大学もあり、3つのポリシーに基づく学習成果の保証の意義が十分浸透していない大学もあると見られる。

アンケート調査結果から、大学執行部によるコミュニケーションが左右する面が窺える。執行部による国の政策に関する情報提供は、教学マネジメント政策に関する教員の認知度を高め、執行部の対話的な姿勢は、教学マネジメント政策に対する教員の評価を高める傾向が見られた。多くの大学において、執行部の取組状況は、十分とは言えず、改善の余地も大きいと考えられる。

アンケート調査結果で明らかになり、インタビュー調査結果も整合する重要な知見として、学部・学科等教育組織単位で見ると、分野ごとに教学マネジメントの取組に濃淡があり、教学マネジメント政策に関する教員の認知度や評価の分野間の差が大きいことが挙げられる。これらは、分野ごとの特性や現状を踏まえない一律の政策の限界を示すものと解釈すべきであろう。事実、アンケート調査結果では、学部・学科レベルの教学マネジメントの取組によって教員の認知度や評価が共に高まる傾向が見られた。

## (3) 学生に全く届いていない現実

学生インタビュー調査から、学習や学生生活に意欲的に取り組んでいる学生ですら、DPを知らないことが多い実態が垣間見えた。このことは、学習成果と学位授与（大学卒業）との関係を認識していない学生が多いことを示唆する。そして、DPが学生に届いていないということは、本部会の調査対象外ではあるが、大卒者を雇用する企業等を含む社会が果たしてDPを認知・評価しているだろうか、DPが大卒者の学習成果の保証として社会的信用に値するものになっているのか、との疑問につながる。また、教員インタビュー調査からは、教育の質の保証が高校生に届くメッセージとして機能していない現状を指摘する声もあった。

他方、大学側のポリシーを認識していないくとも、知識を活用する能力の育成を求め、アクティブラーニングなど学習者本位の授業を求めている学生が少なくないことも、学生インタビュー調査結果から明らかになった。大学は彼らの期待に応えなければな

らない。

#### (4) 学習成果の可視化をめぐる課題

アンケート調査結果によると、学習成果の可視化をめぐっては、共通テストの利用度及びその有用性に関する評価、学習ポートフォリオ等の有効性に関する評価、学習成果の可視化そのものに関する意見等において、分野間の差は大きい。こうした分野間の差異は、各学問分野固有の特性によるところが小さくないものと考えられる。また、直接評価に基づく組織的な教育改善の事例は拡がりを見せていない。さらに、一部の大学では可視化のための手法が極度に不足している可能性も窺えた。全体として、可視化を教育改善に活かす方法論や体制が確立していない状況も示唆された。このほか、学習ポートフォリオの運用に当たって、若手教員に負担が重くのしかかっている実態も垣間見えた。

### 5-3. 「教学マネジメント 2.0」の理念

本節では、前節で述べた課題を克服する新たな教学マネジメントの在り方、すなわち、5-1. (3) で予告した「教学マネジメント 2.0」の理念を明らかにする。今や、教学マネジメントは、アップグレードを必要としている。なぜなら、教学マネジメントの概念は、中教審による 2008 年の「学士課程答申」以来の一連の答申及び 2020 年の「教学マネジメント指針」など、およそ 15 年にわたって強調され続けてきたにもかかわらず、依然として実質化しているとは言い難いまだからである。教学マネジメントの「実質化」とは、学生の学習成果に直接結び付く教授・学習過程にプラスのインパクトをもたらすような在り方への転換にほかならない。この転換こそ、「教学マネジメント 2.0」へのアップグレードである。

#### (1) 授業・学習にインパクトの及ぶ教学マネジメント

学習者本位の大学教育への変革を実現するため、教育の現場、すなわち、教員の授業や学生の学習にインパクトの及ぶ教学マネジメントの在り方を目指すべきである。学習成果が生み出される場は、各教員による個々の授業実践及び学生の学習活動にほかならないからである。

授業・学習にインパクトの及ぶ教学マネジメント（実質化した教学マネジメント）は、いわば教学マネジメント 2.0 の基本理念であり、下記 (2) (3) 及び (4) の理念は、これをブレイクダウンした下位理念と理解いただいてよい。

#### (2) 学部等をオーナーとする教学マネジメント

授業・学習にインパクトの及ぶ教学マネジメントに転換するためには、教育の現場に近い学部・学科等が主体性を持って取り組む教学マネジメントの在り方、すなわち、学

部等をオーナーとする教学マネジメントを確立する必要がある。大学執行部には、そのような組織風土を学内に醸成する責任がある。こうした変革は、逆説的ではあるが、学部任せで自然に実現するものではなく、大学執行部の役割は重要である。大学執行部によるリーダーシップに求められる重要な使命の一つは、変革志向の前向きかつ協働的な組織文化を学内に醸成することである。ただし、例えば小規模大学など大学の規模や歴史等の特性から、大学執行部と学部・学科等の距離が極めて近い場合、上述のようにあえて両者の役割を分けて考える必要がなく、全学的取組と学部・学科等の取組の一体性が期待できる場合もあると考えられる。

### (3) 画一的な同調性から多様な創造性への転換

今後の教学マネジメントの在り方は、各大学のミッションや学部・学科等の専門分野の特性を考慮に入れた多様で創造的な取組を推進できるものとすべきである。例えば、学習成果の可視化についても、可視化の限界を踏まえつつ、分野ごとの取組を進めることが効果的である。

国や大学執行部による支援の在り方は、基準等への同調性を促すのではなく、学習者本位の大学教育への変革に向けて、大学や分野ごとの個性・特色を活かし、学部・学科等や教職員の新たな試みへのチャレンジを後押しするような前向き志向と柔軟性が重要である。

言い換えれば、我が国の大学教育において、また各大学が学内において、涵養すべき質の文化は、減点主義ではなく、加点主義を基本とすべきである。

### (4) 教学マネジメントへの学生の参画

教学マネジメント指針が冒頭の段落において、「学生自身が目標を明確に意識しつつ主体的に学修に取り組むこと、その成果を自ら適切に評価し、さらに必要な学びに踏み出していく自律的な学修者となることが求められている。」と述べる通り、学習者本位の教育を実現する上で、自律的な学習者としての学生自身がDP等を意識しながら学ぶことは、極めて重要である。ところが、現実には、学生のDP認知度は甚だ心もとない。学生にDP等を周知し、その意義を理解してもらう必要がある。また、可視化された学習成果についても、学生自身が活用できるようにすることが重要である。

DP等や可視化された学習成果を通じた学生とのコミュニケーションは、これまで我が国において盛んとは言えなかった大学教育の改善・改革への学生の参画の重要な一步ともなる。学生参画の重要性について特筆すべき点として、カリキュラムにおける様々な授業の学習経験の全体像を実体験で把握しているのは学生だけであることが挙げられる。たとえ教務委員長等の役職者といえども、他教員の担当する授業の内容・方法に関する情報は限られている。したがって、教学マネジメントにおける学生とのコミュニケーションは、双方向である必要がある。これにより、DP等や可視化された学習

成果を学生自身が活用できるようにするのみならず、学生の声を教育の改善・改革に活かすのである。

#### 5-4. 「教学マネジメント 2.0」実現の方策

本節では、前節で論じた教学マネジメント 2.0 の理念を実現するための方策を提案する。

##### (1) 教学マネジメント 2.0 への転換を促進する認証評価の検討及び国への要望

上記 5-3. で述べた教学マネジメント 2.0 の理念、すなわち、授業・学習にインパクトの及ぶ教学マネジメント、学部等をオーナーとする教学マネジメント、画一的な同調性から多様な創造性への転換、並びに、教学マネジメントへの学生の参画を実現する上で、認証評価の果たすべき役割は大きいと考えられる。大学基準協会をはじめとする認証評価機関及び国には、本提言を踏まえた認証評価の在り方の検討を期待する。各大学の内部質保証システムが機能しているかどうかを確認する考え方は、今後とも維持すべきものと考えるが、その上で上述の教学マネジメント 2.0 への転換を図ることは矛盾なく可能と考える。

このような認証評価の在り方を実現する上で、国による認証評価制度の運用は極めて重要である。国には、教学マネジメント 2.0 を後押しする政策を期待したい。なお、認証評価とは異なるものであるが、ある種の教育評価とも言える私立大学等改革総合支援事業において、各種の仕組みの導入・普及が進み、一定の達成が見られるものの、内部組織・運営を点数化し合計点で評価するマイクロ・マネジメントが、毎年度ごとの負担を生み、各大学の画一的な同調サイクルを先行させ、導入した仕組みの機能の実質化が二の次になつていいのか、制度や評価の在り方を一考することも必要ではないかと考える。

##### (2) 教育評価業務の簡素化・効率化

上記 (1) とも関連するが、認証評価機関や国は、認証評価等の評価業務が形式主義的な完璧主義に陥っていないかといった観点から徹底的に見直し、簡素で実効性のある評価の在り方へ改革に取り組むべきである。例えば、大量の情報・データの提示やもつともらしい作文とポンチ絵よりも、内部質保証システムに基づく教育改善の具体的事例を求めるに重点を置くことも一案である。

その際、大学ポートレートの充実強化を含め、既存の情報・データの活用による負担軽減にも積極的に取り組むべきであろう。

また、大学自身も可能な範囲で評価業務を簡素化し、負担軽減を図る自助努力が必要であろう。例えば、学務情報システムと学習管理システム等のシステム連携、学務データと学生調査結果等のデータ連携等により、教員・職員の手作業を縮減することは、その一例である。

### (3) 大学執行部・部局長等・教職員間の率直で透明性の高いコミュニケーション

大学執行部や部局長等は、DP 等の基本的考え方や意義を説き続けることが必要である。全学レベル及び学部・学科等のレベルで、教学マネジメントについて徹底的に話し合う機会を設けるべきである。

### (4) 教学マネジメントに関する FD の実施

各大学及び各学部・学科等において、若手教員や非役職教員に DP 等を浸透させ、その考え方や意義を理解してもらう FD を実施する必要がある。

### (5) 教学マネジメントへの学生参画の方策

教学マネジメントへの学生参画の具体策は、学部・学科等及び全学教育実施組織など教育組織単位で実施し、学生との懇談・意見交換会等により、双方向で話し合うなど、形式的ではなく実質的なものでなければならない。

学生に DP 等を周知し、その意義を理解してもらうためには、周知方策のみならず、DP 等の内容自体が、学生にとって理解可能かつ意義を実感できるものでなければならない。また、可視化された学習成果を学生自身が活用できるようにするに当たっては、学生にどのようにフィードバックすれば、学生の成長を促すことができるのかを検討し、工夫することが必要である。例えば、学習ポートフォリオの運用に当たり、学生自身がポートフォリオを通じて自己調整学習に取り組めるよう支援する方式に改めれば、担当教員の負担軽減にもつながる。

教学マネジメントへの学生の参画として、DP 等や可視化された学習成果を通じた学生とのコミュニケーションは、双方向である必要があり、学生アンケートにとどまらず、学生との懇談・意見交換会等により、真摯かつ継続的に学生の声を聴取し、カリキュラム改革や個々の授業の内容・方法の改善に活かしていくことが重要である。特に、一般教員が学生の学習への前向きな期待・希望（例えば、調査結果に表れたアクティブラーニングへの希望）を直接受け止め、積極的に応えるようになる機会とすべきである。

### (6) 分野ごとの特性を踏まえた教学マネジメントの推進

学習成果向上に効果的な教授法については、大学教育の一般論にとどまらず、学問分野ごとに開発・実践に取り組むことにより、学習成果のエビデンスに基づき、分野ごとの教育の質保証を切り拓くことが可能となる。この面で、学部・学科等をオーナーとする教学マネジメントに期待される役割は、極めて大きい。ただし、各大学における限られた資源に鑑み、全国的な分野別の取組の推進による支援が重要である。学習成果の可視化についても、各分野の特性を踏まえた可視化の手法の検討・実践を進めるとともに、カリキュラム改革や授業改善に活かす組織体制や学内制度を整備することが適切である。

## (7) 分野ごとの教育専門性を持つた人材の育成・配置・活用

上記の諸方策を効果的に実施するには、全学レベルのみならず、学部・学科等のレベルにおいても、学習者本位の教育への変革の熱心な推進者が必要であり、こうした人材には当該分野の教育に関する専門性が必要である。また、こうした人材が活躍するには、部局長等の全面的バックアップが不可欠である。

国においては、このような目的のために、分野ごとの教育専門家<sup>\*</sup>の育成・配置・活用の在り方を検討し、財政措置を含めた具体策を講じるべきである。

### \*分野ごとの教育専門家に関する国際動向について

我が国では、学習成果を重視した大学教育の質保証に関する論議において、学習成果のうち汎用的能力に注目が集まる傾向にある。しかし、学問を基盤とする大学教育は、学問分野固有の知識技能と汎用的能力を一体的に育成する必要がある。その具体的方法論として、日本では未だ殆ど知られていないが、海外では、北米を中心に、STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) 諸分野で、各学問の教育において学習成果向上に効果的な教授法のエビデンスを提供する実践的・実証的研究である「DBER」(ディーバーと読む。discipline-based education research の略称) が急速に発展している。DBER の意味を正確に伝えようとすると、「学問分野に根ざした教育方法の研究」といった説明になるが、ここでは、DBER という用語をそのまま使うこととする。DBER は、学習科学等の知見を取り入れつつ、各分野固有の専門性の習得に向けて、(学生がどこでつまずくか、真の理解に到達しているか等) 当該分野の専門家しか為し得ない判断を行いながら、知識理解と応用力習得を促す教育方法の研究である。

DBER の知見によれば、効果的な教育方法は、通常、予習を前提として授業時間中は当該分野の専門家の思考を個人・ペアやグループで実践させ、本物の専門家たる教員等が即座のフィードバックを行うものである。専ら教員が話すのを学生は受け身で聴く伝統的講義と比べ、高い学習成果をもたらすとの知見が蓄積されている。いわゆるアクティブラーニングの形態とみなせるが、アクティブラーニングと称するものが全て DBER の知見に照らして効果的というわけではないので、注意を要する。DBER における研究は、学士課程教育とりわけ専門基礎レベルを対象とする研究が多い。

DBER は、各学問分野内の研究領域の一つと位置付けられ（例えば、物理教育研究は物理学の一領域）、北米では、例えば、物理教育研究者は物理学科に所属するなど、通常、DBER 研究者は各分野の学科に所属する。DBER の研究・実践は、STEM 諸分野、すなわち、物理学をはじめ、化学、生命科学、地球科学、天文学、工学等の科学・技術分野が中心であるが、米国等で一部の人文・社会科学系の研究者や大学レベルの取組も始まっている。

米国では、DBER を専門として研究・教育する教員ポストを設置する大学が増え続け、特に 2000 年以降、科学と教育の専門性を兼ね備えた教員を採用するポストが急増している。物理学・化学・生物学・地学等各学科で広く雇用され、准教授・教授をはじめ幅広い職位に就いているという。DBER を専攻して博士号を取得できる大学院も増えている。

また、英国・豪州・カナダでは、正規雇用（無期かつ常勤）の教員のうち、教育に専念する教員が実数・比率ともに増大してきている。

米国等では、学問分野の研究を担う教員は大学院の責任を負い、DBER を研究する教員が学士課程の責任を負うとともに他教員の授業改善を支援する、こうした役割分担が見られる大学もある。最先端の研究を期待される教員が同時に学士課程の責任も負う状況では、研究・教育とも十分な成果を上げることは期待し難いことから、このような役割分担に至っているのである。

## おわりに

繰り返しになるが、本調査研究部会は、大学教育改革の次のような現況に鑑みて、2021年秋に設置された。「教学マネジメント」という言葉はここ10年ほど用いられ、様々な制度的改革の取組がなされてきた。しかし、そのような改革に基づく制度の形は作られたのだが、それは適切に働いて、学生たちに効果を及ぼしているのだろうか。むしろ、それらが矢継ぎ早に降りてくるために、形を作るところまで大きな負担となっており、それらを使い、動かして充実させるというより、形を整えたところで終わっているのではないか。発足したこの調査研究部会においても、部会メンバー自身の教育・研究の経験、教員周囲の内外の状況、大学運営の経験を語ることから始まった。その中で、教員たちには、ある程度の改善の実感もあるものの、負担感や不全感、それゆえの疑問や不満もあり、その一方で、学生たちの学習や経験蓄積のために有益であるならば何かしたいという姿勢も垣間見えることなどが披露された。

その後の調査研究とその結果、それらに基づく提言などについては、本報告書の個々の論考でご確認いただきたい。若干の要点に触れるならば、教学マネジメントについての理解や認識は分野・職階・役職経験などによっても異なり、それらの運営で感じられる負担感を少しでも和らげるために、改善の意義を実践の中で組織的にも共有すること、分野や大学の機能分化に応じた各々にふさわしい改編も許容されるべきであること、分野ごとの一定の教育専門性をもった人材の育成も考えられることなどが、課題として挙げられた。また、学生たちは教育プログラムを通じて成長の実感を持ちつつも、必ずしもディプロマポリシーを理解して、そう認識しているというわけでもなかった。そこでは、学習者中心の学びという観点から、伸ばすべき資質能力とカリキュラム・教育方法との関連などについて、学生自身の理解を促進していくことやそのための学生参画の方策も求められる。上記の諸点を通じて、教学マネジメントのアップグレード、「教学マネジメント2.0」を提案している。

それら課題の背景にあり、組織論的に共通に浮かび上がってくるのは、当然のところとも言えるのであるが、大学の各組織レベルでの率直で密度の濃いコミュニケーションの必要性であった。学部・学科での日常的な改善の取組が多いところほど、制度・政策の認知度や評価を高めていることが確認されている。大学執行部と各学部の間、また学部内、学科内、さらには担当部局職員と教員の間の意見交換が一層求められるということになろう。コミュニケーションの媒体、時間、方法など制約がありつつも、工夫の余地はゼロではない。

教学マネジメントは、結果的に従来の大学の組織文化・組織活動が、コミュニケーションも含めて、学生の学びの充実という観点に照らして適切なものであったのかを問い合わせ業でもあるのではないだろうか。その問い合わせに終わりはないことから、私たち大学教員自身が、個人においても、各レベルごとの組織においても、大学教育の在り方を主体的に作り

直そうとする実践者・学習者になる必要があるとも言い直せるように思う。

学生たちが、時代に沿いつつ、各学問分野の考え方や態度、方法を身に付けるために、どのように学んでもらうのがよいのか。学生たちの学びの充実という目的に向けて、教学マネジメントとその諸方法という手段を使って接近するという、目的—手段関係を再度自覚して取り組んでいくことが求められる。「教学マネジメント 2.0」として、まずは、学生たちの学びの充実という目標を再認識することを重視し、その上で、そのための諸方策として教学マネジメントを位置付けて取り組んでいくことも肝要であろう。そのことは、自戒も込めつつ、個々の教員の個々の授業科目での改善が改革の基礎でもあり、その改善が教学マネジメントという課題の大きな地図のどこにあり、どことつながっているのかを、教員、学部・学科、大学が自覺的に認識していくことである。その意味では、本当に必要なのは、学生たちの学習ポートフォリオにとどまらず、各大学の教学マネジメントのポートフォリオなのだろうと思う。

社会の変化が速い時代。生涯学び続ける学習者が求められ、社会に適応するために、あるいは社会そのものの改善を進めていくために、社会に出ていく前の学生たちにどのような能力を身に付けてもらうことが必要であり、また可能なのか。Teaching から Learning へ、あるいは教員のコンテンツから学生のコンピテンスへという学習者中心への視点の転換が教員・学生双方に求められている。そのためには、私たち教員自身が大学教育運営の改善を続ける実践者・学習者であり、学び合う組織であることがまずは試されている。「教学マネジメント 2.0」の提案とともに、私自身、そのような気付きを得られた部会経験であったことを記しておく。

本部会の調査研究においてご協力いただいた全国の大学の教員・学生の皆様、並びに事務局として部会運営を支えていただいた大学基準協会のスタッフに改めてお礼申し上げて、結びとする。

(藤村 正之)

<資料編>



<資料1>

教学マネジメントに関する調査研究部会名簿

職名	氏名	所属機関
部会長	大森 不二雄	東北大學
調査研究員	鈴木 久男	北海道大學
〃	藤村 正之	上智大學
〃	森 朋子	桐蔭横浜大學
〃	両角 亜希子	東京大學
〃	安田 淳一郎	山形大學

※ ※任期：令和3年10月1日～令和5年9月30日

<資料2>

調査研究経過

日時	実施内容	
<b>2021年</b>		
11月10日	第1回部会	調査研究の方針、計画、方法等について検討
	第2回部会	各大学の取り組みや先行研究、問題意識等について確認
<b>2022年</b>		
2月21日	第3回部会	アンケート調査について検討
4月8日	第4回部会	アンケート調査について検討
5月～6月	アンケート調査	任意に抽出した全国の国立大学、公立大学及び私立大学560校の学部の常勤教員に対して実施
8月1日	第5回部会	アンケート調査結果の確認、分析 インタビュー調査について検討 報告書について検討
9月～10月	インタビュー調査	6大学に対して実施
10月27日	第6回部会	報告書について検討
12月15日	第7回部会	インタビュー調査結果の確認、分析 報告書について検討
<b>2023年</b>		
2月2日	第8回部会	調査研究結果のまとめ 報告書について検討

## <資料3> アンケート調査実施要領（学部宛）

### 学部事務局ご担当係長様

# 『大学教育改善のための組織的取り組みに関する教員調査』 調査票配布のお願い

このたび大学基準協会・大学評価研究所では『大学教育改善のための組織的取り組みに関する教員調査』を実施することといたしました。この調査は全国の大学教員の方々が教育改善やそのための組織的取り組みをどのように捉えているのかを明らかにし、望ましい大学教育のあり方を考える基礎資料とすることを目的としています。貴学の学長宛にも調査協力をお願いしているところであり、趣旨をご理解の上、ご協力いただけましたら幸いです。

つきましては、ご多忙のところ大変恐縮でございますが、貴学の学部教員様にご回答をお願いいたく、調査票を送付させていただきました。下記および裏面に記載した、調査票の配布方法をご参考いただき、学部教員の皆様へのご配布をお願いいたします。

なお、回答により個人の特定は行われません。また、回答者の大学及び学部情報は収集されますが、設置形態や規模等の属性を特定するものであり、すべて統計数値として処理されますので、大学及び学部の匿名性は確保されます。なお、今後実施を予定している一部の大学への個別の調査について、対象校を選定する基礎資料として本アンケート調査を活用いたします。

＜お問い合わせ先＞公益財団法人 大学基準協会 評価研究部企画・調査研究課(担当:\*\*\*)

メール：\*\*\*

電話：\*\*\*

※在宅勤務を併用しているため、メールでのご連絡をご優先ください。

＜調査主体＞大学基準協会大学評価研究所 教学マネジメントに関する調査研究部会

(研究部会代表者) 部会長 大森不二雄(東北大学教授) (調査担当責任者) 調査研究員 両角亜希子(東京大学教授)

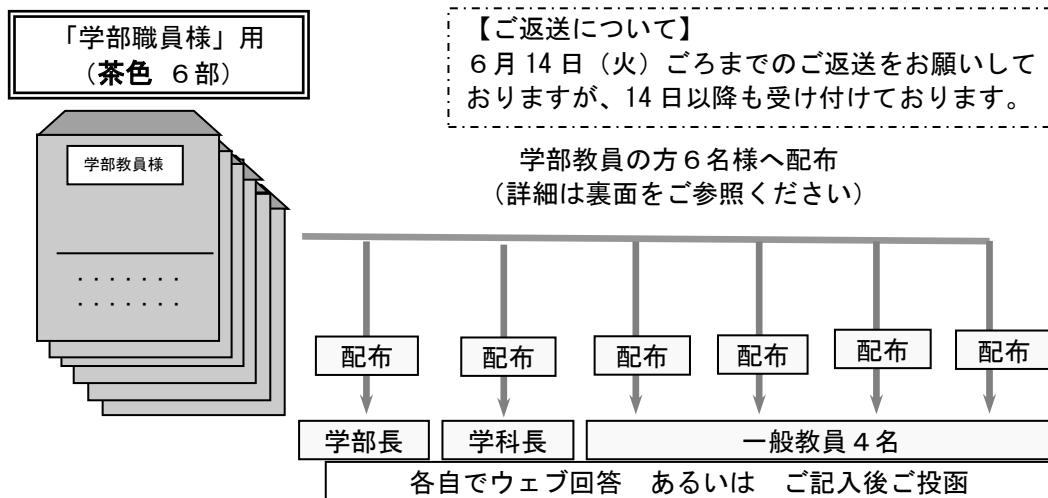
※本調査は本協会の「大学評価研究所 教学マネジメントに関する調査研究部会」の調査研究の一環で実施するものです。調査の概要は以下のページよりご覧ください。

<https://www.juaa.or.jp/> (News「大学教育改善のための組織的取り組みに関する教員調査について」)

## 《調査票の配布方法について》

■同封されている、「教員様」用封筒（長3、茶色）6部を、裏面の配布要領にならって該当者様へご配布ください。

■返信用封筒は、上記の各封筒へ同封されております。（回答後は各自様でご返送）



## 《アンケート票の配布要領》

■ 「アンケート票」「依頼状（教員用）」「返信用封筒」を各6部同封しています。下記の配布要領にならって該当者様へお渡しください。

ポイント	配布にあたってのお願い（留意点）
<b>① 配布する人数</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>常勤教員 … 6名</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>6名について、学部長・学科長、一般教員4名に配布をお願いします。</li> </ul> <p>6名の内訳</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>①学部長</li> <li>②学科長のうちから1名</li> <li>③一般教員のうちから4名</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>学科長を置いていない場合は、一般教員5名に配布をお願いします。</li> </ul>
<b>② 一般教員の「年齢」「性別」「役職」</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>年齢別の配布数は貴学部の専任教員のおおよその比率に沿った数でお願いします。</li> <li>男女別の配布数は、貴学部内の男女の比率におおよそ沿った数で結構です。</li> <li>役職は教授、准教授、講師から助教の方まで、授業を担当している教員であればどなたでも該当いたします。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>できるだけ貴学部に勤務する教員の年齢、男女の構成比にあわせて配布して頂ければ幸いです。主旨は、</li> </ul> <p>「できるだけ偏りがないように、ランダムに配布をお願いしたい」</p> <p>というものであり、是非とも「4名様全員よりご回答を頂きたい」と願っております。</p>
<b>③ 配布時期、ご返送の締め切り</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>このアンケートがお手元に届いてから、できるだけ2~3日間以内に、当該教員の皆様へ配布をお済ませください。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>できるだけ <b>6月14日（火）</b> ころまでにご返送頂けると幸いですが、ご多忙な時期でもありますので、<b>6月14日以降</b>でも是非ともご回答・ご返送をお願いいたします。</li> <li>ご回答後は、専用の返信用封筒（切手不要）にて、各自より返送して頂きます。</li> </ul> <p>☆ 是非ともご回答・ご返送の程、お願い申し上げます。</p>

## <資料4> アンケート調査実施要領（教員宛）

### 『大学教育改善のための組織的取り組みに関する教員調査』へのご協力のお願い

拝啓 皆さまにおかれましては、益々ご清栄のこととお喜び申し上げます。

近年、学習者本位の大学教育のあり方が重要になっており、そのために大学教育改善をより組織的に対応することが求められ、貴学でも様々な取り組みをされていることと思います。このような取り組みをより実質化し、実りのあるものにしていくためには、大学で教鞭をとっておられる先生方が、教育改善やそのための組織的取り組みをどのように捉えているのかを明らかにし、その上で望ましい大学教育のあり方を考えることが必要であると考え、本調査を企画しました。学士課程（学部）段階の教育を想定して回答ください。

今回の調査は、大学基準協会・大学評価研究所の研究プロジェクトの一環で、全国の国公私立大学に勤務されている大学教員の方にご協力ををお願いしています。皆さまから頂いたご回答の内容についてはすべて統計数値として集計・分析を行いますので、お答え頂いた皆さまの個人情報が出ることは一切ございません。調査結果は、2023年3月以降にウェブページで公表する予定です。また、アンケートの単純集計結果はウェブページで公表いたします。なお、本調査は、研究倫理審査を受けて実施しております。

ご多忙中のところ大変恐縮でございますが、何卒、本調査の趣旨・意義をご理解いただき、ご協力方よろしくお願ひ申し上げます。

回答は、6月14日(火)頃までに、ウェブフォームでご回答いただくな、同封の質問紙にご記入いただき、返信用封筒（切手不要）にいれてご返信ください。WEBでの回答をご希望される場合は、以下のURL( )またはQRコードからお入りいただき、回答ください。

※ログインの際には、質問紙に記載の「数字6桁」をご記入ください。

2022年5月

(WEB回答ページQRコード)

<お問い合わせ先>  
公益財団法人 大学基準協会  
〒162-0842 東京都新宿区市谷砂土原町 2-7-13  
メール：\*\*\*  
電話：\*\*\*  
担当：\*\*\*  
※在宅勤務を併用しているため、メールでのご連絡をご優先ください。

公益財団法人大学基準協会大学評価研究所教学  
マネジメントに関する調査研究部会

<研究部会代表者>

部会長 大森不二雄（東北大学教授）

<調査担当責任者>

調査研究員 両角亜希子（東京大学教授）

## <資料5> 質問紙

### 大学教育改善のための組織的取り組みに関する教員調査

この調査は、大学で教鞭をとつておられる先生方が、教育改善やそのための組織的取り組みをどのように捉えているのかを明らかにし、望ましい大学教育のあり方を考える基礎資料とすることを目的としています。学士課程（学部）段階の教育を想定して率直に回答ください。

いただいた情報は匿名で処理されます。個人が特定される分析やあなたご自身についての情報がほかの目的で使われることは決してありません。本調査は、6月14日(火)頃までに、ご回答をお願いします（14日以降も受け付けております。）

この調査は、大学基準協会教学マネジメントに関する調査研究部会が実施するものです。

調査の概要はこちらよりご覧ください。<https://www.juaa.or.jp/> (News 「大学教育改善のための組織的取り組みに関する教員調査について」)

【お問い合わせ先】メール：\*\*\*

電話：\*\*\*

(担当者：\*\*\*)

(在宅勤務を併用しているため、メールでのご連絡をご優先ください。)

WEBでの回答をご希望の方は、同封の「ご協力のお願い」に記載のURLまたはQRコードより回答ページにお入りいただき、

右のログインID及びパスワード（共通）を入力の上、回答ください。

（※大学・学部情報の取得及び重複回答の判別を目的としたものであり、個人の特定は行われません。また、大学・学部情報の取得は設置形態や規模等の属性を特定するものであり、すべて統計数値として処理されますので、大学及び学部の匿名性も確保されます。なお、今後実施を予定している一部の大学への個別の調査について、対象校を選定する基礎資料として本アンケート調査を活用いたします。）

ログインID・パスワード（共通）

↓回答の前にこちらにチェックを入れてください。

上記の説明を読み、研究参加に同意しました。

問1 先生ご自身と先生がお勤めの大学・学部について教えてください。（○は1つずつ）

a. 職階	1. 教授 2. 准教授 3. 講師 4. その他（ ）
b. 年齢	1. 20歳代 2. 30歳代 3. 40歳代 4. 50歳代 5. 60歳以上
c. 性別	1. 男性 2. 女性 3. その他（回答しないを含む）
d. 現勤務先での勤務年数	1. 3年未満 2. 3年以上5年未満 3. 5年以上15年未満 4. 15年以上
e. 設置形態	1. 国立 2. 公立 3. 私立
f. ご所属学部の主な分野	1. 人文科学 2. 社会科学 3. 理学 4. 工学 5. 農学 6. 医歯薬看護・健康 7. 教育 8. その他（ ）
g. ご所属学部の専任教員数	1. 20名未満 2. 20-50名未満 3. 50-100名未満 4. 100名以上

問2 先生の学部あるいは学科では、以下の取り組みが行われていますか。

(○は1つずつ)	よくあてはまる	あてはまる	あまりあてはまらない	あてはまらない
成績評価に関し、大学や学部・学科で設定したルール・ガイドラインがある	4	3	2	1
教員相互の授業参観を行っている	4	3	2	1
順次性のある体系的カリキュラムを編成している	4	3	2	1
学部長等のシラバスチェックがある	4	3	2	1
学習成果の測定を目的とした共通テスト（外部業者や学内で開発したテスト）が利用されている	4	3	2	1
教育改善に対する学内予算の措置がある	4	3	2	1
教員採用や昇任の際に教育能力を重視している	4	3	2	1
教員が協力して教育改善を進める話し合いの機会が設けられている	4	3	2	1

問3 先生の学部あるいは学科での3つのポリシーの実態についてお聞きします。

(○は1つずつ)	よくあてはまる	あてはまる	あまりあてはまらない	あてはまらない	わからない
ディプロマポリシーに応じて教育方法を選んでいる	5	4	3	2	1
ディプロマポリシーと評価の在り方は整合的である	5	4	3	2	1
アドミッションポリシーは入試形態と紐づいている	5	4	3	2	1
ポリシー見直し時にカリキュラムを改訂した	5	4	3	2	1
カリキュラム策定時にポリシーを参考にした	5	4	3	2	1

問4 学生の学習成果を把握することが求められていますが、先生はどうお考えですか。

(○は1つずつ)	よくあてはまる	あてはまる	あまりあてはまらない	あてはまらない
学生のアンケート結果は教育改善に役立っている	4	3	2	1
授業評価などの結果をふまえて授業の内容や方法を変えている	4	3	2	1
ポートフォリオ等の学生の学習進捗管理システムは有効な仕掛けである	4	3	2	1
4年間の目標としての学習成果を提示することは大学の責任として重要な	4	3	2	1
学生の学習成果の可視化を推進すべきだ	4	3	2	1
学習成果の測定を目的とした共通テスト（外部業者や学内で開発したテスト）の活用は組織的な教育改善に役立つ	4	3	2	1

問5 文部科学省等の取り組みについて、先生はどうのようにお考えでしょうか。

(○は1つずつ)	よくあてはまる	あてはまる	あまりあてはまらない	あてはまらない
認証評価は教育改善に役立っている	4	3	2	1
教育改革のための文部科学省の補助金により現場の教育改善が進んだ	4	3	2	1
教育評価のための業務が負担になっている	4	3	2	1
国の教育政策の内容を大学執行部が一般教員に直接に伝えている	4	3	2	1
大学執行部の対応には学部や教員と対話的な姿勢がみられる	4	3	2	1
学部長は学部の声を反映しようと大学執行部とよく調整している	4	3	2	1
教育改革・評価のあり方は、授業改善に取り組む教員の創意工夫を活かせるものになっている	4	3	2	1

問6 国の教学マネジメント（大学教育改善のための組織的取り組み）に関する政策についてお聞きします。

(○は1つずつ)	内容を知つていて学内で議論で参考にした	内容をある程度知っている	聞いたことはあるがよく知らない	聞いたことがない
教学マネジメント指針（中央教育審議会大学分科会）	4	3	2	1
分野別質保証のための参考基準（日本学術会議）	4	3	2	1

問7 先生はご自身の授業の質を向上させるために次のようなことをされていますか。

(○は1つずつ)	よくあてはまる	あてはまる	あまりあてはまらない	あてはまらない
授業外学習の確保を意識して授業設計をする	4	3	2	1
アクティブラーニングができるだけ導入する	4	3	2	1
学生の声を聞いて活かすようにしている	4	3	2	1
ディプロマポリシーを意識して授業設計する	4	3	2	1

問8 先生が自分の授業で学生に身につけてほしい能力は何ですか。

(○は1つずつ)	とても重視	重 視	あまり重視しない	ほとんど重視しない
専門分野の知識・理解	4	3	2	1
幅広い教養	4	3	2	1
社会で役立つ汎用的な能力	4	3	2	1

問9 先生は以下のような機会はどれくらいありますか。

(○は1つずつ)	頻繁にある	時々ある	あまりない	ほとんどない
学部・学科の教育目標やカリキュラムについて教員間で話すこと	4	3	2	1
学部・学科の教員とお互いの授業について話すこと	4	3	2	1
授業以外で学生と、学習について話すこと	4	3	2	1

問10 今年度の授業期間中の典型的な1週間を振り返っていただき、総勤務時間に占める下記の活動に費やしたおよその割合をご記入ください（数値記入）。実際と理想の両方について、全体で100%となるようにお答えください。

	実際	理想
授業（学部、大学院、非常勤講師など）の時間	( ) %	( ) %
授業の準備に費やす時間	( ) %	( ) %
研究に費やす時間	( ) %	( ) %
学内の会議（連絡や資料作成を含む）に費やす時間	( ) %	( ) %
上記の活動以外で教員や学生との交流に費やす時間	( ) %	( ) %
学外の活動に費やす時間（社会サービス等）	( ) %	( ) %
その他（もしあれば）	( ) %	( ) %
総勤務時間	100%	100%

問 11 先生が担当されている学科・コースのプログラムで以下のことは行われていますか。

(○は1つずつ)	十分実施している	ある程度実施している	あまり実施されていない	ほとんど実施されていない
プログラムが提供する授業と授業の関係について、教員が学生につながりを教えている	4	3	2	1
学部や学科・コースの共通科目の場合、授業の内容や方法を教員間で調整している	4	3	2	1
各自が担当する専門科目の場合、授業の内容や方法を教員間で調整している	4	3	2	1

問 12 先生は、以下に挙げる科目の担当や役職についてご経験がありますか。

	今年度経験 (縦に○はいくつでも)	以前に経験 (縦に○はいくつでも)
全学共通科目の授業の担当		
全学の学務・教務委員の経験		
学部の学務・教務委員長		
共通科目のコーディネーターの役職の経験		
学科長の経験		
学部長の経験		

最後に大学教育の改革・改善に関して、先生が感じられていることがございましたら、ご自由にご意見をお書きください。

（お書き込み用）

お忙しいところご協力いただき、誠にありがとうございました。

同封の返信用封筒でご返信ください。切手は不要です。

公益財団法人大学基準協会大学評価研究所  
教学マネジメントに関する調査研究部会  
< 研究部会代表者 >  
部会長 大森不二雄（東北大学教授）  
< 調査担当責任者 >  
調査研究員 両角亜希子（東京大学教授）

<資料 6>

アンケート回答集計結果

実施期間：2022年5月30日～6月30日

回答方法：ウェブまたは郵送

サンプル数：560 大学 3,360 名

回答数及び回答率：

全体	1,721 票 (51.2%)
国立	262 票 (53.9%)
公立	180 票 (50.8%)
私立	1,277 票 (50.6%)

※無回答 2 件

回答方法別回答数：

郵送回答	672 票
ウェブ回答	1,049 票

※以下、合計が 100%にならないのは無回答を除いているため。

問 1 先生ご自身と先生がお勤めの大学・学部について教えてください。（○は1つずつ）

a. 職階	1. 教授 (64.4%)	2. 准教授 (22.3%)	3. 講師 (9.1%)	4. その他 (4.1%)
b. 年齢	1. 20 歳代 (0.2%)	2. 30 歳代 (9.9%)	3. 40 歳代 (25.3%)	4. 50 歳代 (40.0%)
c. 性別	1. 男性 (65.9%)	2. 女性 (32.7%)	3. その他（回答しないを含む） (1.2%)	
d. 現勤務先での勤務年数	1. 3 年未満 (11.3%)	2. 3 年以上 5 年未満 (10.7%)	3. 5 年以上 15 年未満 (38.2%)	4. 15 年以上 (39.7%)
e. 設置形態	1. 国立 (15.2%)	2. 公立 (10.5%)	3. 私立 (74.2%)	
f. ご所属学部の主な分野	1. 人文科学 (15.9%)	2. 社会科学 (21.4%)	3. 理学 (3.7%)	4. 工学 (10.2%)
	5. 農学 (5.2%)	6. 医歯薬看護・健康 (26.7%)	7. 教育 (9.3%)	8. その他 (7.6%)
g. ご所属学部の専任教員数	1. 20 名未満 (14.3%)	2. 20 - 50 名未満 (45.3%)	3. 50 - 100 名未満 (26.1%)	4. 100 名以上 (14.1%)

問 2 先生の学部あるいは学科では、以下の取り組みが行われていますか。

(○は1つずつ)	よくあてはまる	あてはまる	あまりあてはまらない	あてはまらない
成績評価に関し、大学や学部・学科で設定したルール・ガイドラインがある	(38.5%)	(43.2%)	(15.2%)	(3.0%)
教員相互の授業参観を行っている	(21.3%)	(26.4%)	(28.6%)	(23.5%)
順次性のある体系的カリキュラムを編成している	(45.0%)	(47.6%)	(6.2%)	(0.9%)
学部長等のシラバスチェックがある	(40.6%)	(35.2%)	(16.6%)	(7.4%)
学習成果の測定を目的とした共通テスト	(21.4%)	(25.7%)	(23.4%)	(29.3%)

ト（外部業者や学内で開発したテスト）が利用されている				
教育改善に対する学内予算の措置がある	(20.6%)	(43.7%)	(25.7%)	(9.6%)
教員採用や昇任の際に教育能力を重視している	(15.8%)	(48.8%)	(28.5%)	(6.3%)
教員が協力して教育改善を進める話し合いの機会が設けられている	(26.1%)	(52.1%)	(17.8%)	(3.9%)

**問3 先生の学部あるいは学科での3つのポリシーの実態についてお聞きします。**

(○は1つずつ)	よくあてはまる	あてはまる	あまりあてはまらない	あてはまらない	わからない
ディプロマポリシーに応じて教育方法を選んでいる	(27.7%)	(57.8%)	(10.7%)	(1.5%)	(2.3%)
ディプロマポリシーと評価の在り方は整合的である	(22.1%)	(57.2%)	(14.8%)	(2.0%)	(3.7%)
アドミッションポリシーは入試形態と紐づいている	(28.6%)	(53.1%)	(12.3%)	(2.8%)	(3.1%)
ポリシー見直し時にカリキュラムを改訂した	(23.4%)	(42.2%)	(17.3%)	(4.9%)	(11.9%)
カリキュラム策定時にポリシーを参考にした	(28.8%)	(50.4%)	(9.6%)	(2.6%)	(8.3%)

**問4 学生の学習成果を把握することが求められていますが、先生はどうお考えですか。**

(○は1つずつ)	よくあてはまる	あてはまる	あまりあてはまらない	あてはまらない
学生のアンケート結果は教育改善に役立っている	(27.5%)	(56.0%)	(13.9%)	(2.5%)
授業評価などの結果をふまえて授業の内容や方法を変えている	(34.6%)	(56.2%)	(8.0%)	(0.9%)
ポートフォリオ等の学生の学習進捗管理システムは有効な仕掛けである	(12.8%)	(46.0%)	(32.1%)	(8.9%)
4年間の目標としての学習成果を提示することは大学の責任として重要なだ	(34.1%)	(53.2%)	(10.3%)	(2.3%)
学生の学習成果の可視化を推進すべきだ	(26.6%)	(51.1%)	(18.4%)	(3.7%)
学習成果の測定を目的とした共通テスト（外部業者や学内で開発したテスト）の活用は組織的な教育改善に役立つ	(13.1%)	(41.0%)	(33.9%)	(11.7%)

**問5 文部科学省等の取り組みについて、先生はどのようにお考えでしょうか。**

(○は1つずつ)	よくあてはまる	あてはまる	あまりあてはまらない	あてはまらない
認証評価は教育改善に役立っている	(10.5%)	(50.4%)	(31.3%)	(7.7%)
教育改革のための文部科学省の補助金により現場の教育改善が進んだ	(7.3%)	(42.0%)	(39.6%)	(10.4%)
教育評価のための業務が負担になっている	(37.4%)	(44.7%)	(16.3%)	(1.3%)
国の教育政策の内容を大学執行部が一般教員に直接に伝えている	(9.9%)	(45.3%)	(37.0%)	(7.5%)
大学執行部の対応には学部や教員と対話的な姿勢がみられる	(12.1%)	(48.6%)	(28.9%)	(10.2%)
学部長は学部の声を反映しようと大学執行部とよく調整している	(29.9%)	(52.1%)	(13.8%)	(4.0%)

教育改革・評価のあり方は、授業改善に取り組む教員の創意工夫を活かせるものになっている	(8.0%)	(47.8%)	(35.9%)	(7.8%)
--	--------	---------	---------	--------

**問6 国の教学マネジメント（大学教育改善のための組織的取り組み）に関する政策についてお聞きします。**

(○は1つずつ)	内容を知っていて学内での議論で参考にした	内容をある程度知っている	聞いたことはあるがよく知らない	聞いたことがない
教学マネジメント指針（中央教育審議会大学分科会）	(12.6%)	(37.5%)	(35.8%)	(13.8%)
分野別質保証のための参考基準（日本学術会議）	(8.1%)	(33.8%)	(38.9%)	(18.7%)

**問7 先生はご自身の授業の質を向上させるために次のようなことをされていますか。**

(○は1つずつ)	よくあてはまる	あてはまる	あまりあてはまらない	あてはまらない
授業外学習の確保を意識して授業設計をする	(30.0%)	(52.2%)	(15.3%)	(2.2%)
アクティブラーニングができるだけ導入する	(32.7%)	(46.4%)	(18.0%)	(2.7%)
学生の声を聞いて活かすようにしている	(41.1%)	(54.4%)	(4.0%)	(0.2%)
ディプロマポリシーを意識して授業設計する	(20.8%)	(59.2%)	(17.7%)	(2.0%)

**問8 先生が自分の授業で学生に身につけてほしい能力は何ですか。**

(○は1つずつ)	とても重視	重視	あまり重視しない	ほとんど重視しない
専門分野の知識・理解	(57.8%)	(57.8%)	(3.6%)	(0%)
幅広い教養	(34.6%)	(54.2%)	(10.0%)	(0.9%)
社会で役立つ汎用的な能力	(45.8%)	(45.4%)	(7.7%)	(0.8%)

**問9 先生は以下のような機会はどれくらいありますか。**

(○は1つずつ)	頻繁にある	時々ある	あまりない	ほとんどない
学部・学科の教育目標やカリキュラムについて教員間で話すこと	(32.5%)	(52.2%)	(11.4%)	(3.4%)
学部・学科の教員とお互いの授業について話すこと	(23.9%)	(54.9%)	(17.5%)	(3.4%)
授業以外で学生と、学習について話すこと	(28.7%)	(54.6%)	(14.2%)	(2.1%)

**問 10 今年度の授業期間中の典型的な 1 週間を振り返っていただき、総勤務時間に占める下記の活動に費やしたおよその割合をご記入ください（数値記入）。実際と理想の両方について、全体で 100%となるようお答えください。**

	実際	理想
授業（学部、大学院、非常勤講師など）の時間	(25.6) %	(22.0) %
授業の準備に費やす時間	(20.7) %	(17.8) %
研究に費やす時間	(13.8) %	(30.4) %
学内の会議（連絡や資料作成を含む）に費やす時間	(22.5) %	(10.4) %
上記の活動以外で教員や学生との交流に費やす時間	(8.5) %	(10.5) %
学外の活動に費やす時間（社会サービス等）	(6.4) %	(7.2) %
その他（もしあれば）	(2.6) %	(1.7) %
総勤務時間	1 0 0 %	1 0 0 %

※合計 100%となる回答を抽出し、平均した値

**問 11 先生が担当されている学科・コースのプログラムで以下のことは行われていますか。**

(○は1つずつ)	十 分 実 施 し て い る	あ 有 程 度 実 施 し て い る	あ ま り 実 施 さ れ て い な い	ほ と ん ど 実 施 さ れ て い な い
プログラムが提供する授業と授業の関係について、教員が学生につながりを教えている	(16.8%)	(58.5%)	(21.0%)	(3.3%)
学部や学科・コースの共通科目の場合、授業の内容や方法を教員間で調整している	(15.9%)	(55.5%)	(22.9%)	(5.2%)
各自が担当する専門科目の場合、授業の内容や方法を教員間で調整している	(10.3%)	(49.2%)	(33.2%)	(6.9%)

**問 12 先生は、以下に挙げる科目の担当や役職についてご経験がありますか。**

	今年度経験 (縦に○はいくつでも)	以前に経験 (縦に○はいくつでも)
全学共通科目の授業の担当	44.1%	51.3%
全学の学務・教務委員の経験	32.3%	44.3%
学部の学務・教務委員長	21.3%	30.0%
共通科目のコーディネーターの役職の経験	20.1%	31.1%
学科長の経験	18.0%	24.6%
学部長の経験	16.2%	9.7%

※回答者全体に占める割合

公益財団法人大学基準協会大学評価研究所  
教学マネジメントに関する調査研究部会  
< 研究部会代表者 >  
部会長 大森不二雄（東北大学教授）  
< 調査担当責任者 >  
調査研究員 両角亜希子（東京大学教授）

## <資料7>

### アンケート調査依頼大学一覧（設置形態別 50 音順）

教員を対象としたアンケート調査においては、以下の大学の特定の学部に依頼状を送付いたしました。ご協力に厚く御礼申し上げます。なお、調査実施時点の設置形態・大学名に基づいて一覧化しています。

#### 国立大学法人

愛知教育大学	秋田大学	旭川医科大学
茨城大学	岩手大学	宇都宮大学
愛媛大学	大分大学	大阪教育大学
岡山大学	小樽商科大学	お茶の水女子大学
帯広畜産大学	香川大学	鹿児島大学
鹿屋体育大学	岐阜大学	九州大学
九州工業大学	京都大学	京都教育大学
京都工芸繊維大学	熊本大学	群馬大学
高知大学	神戸大学	埼玉大学
佐賀大学	滋賀大学	滋賀医科大学
静岡大学	島根大学	上越教育大学
信州大学	千葉大学	筑波大学
筑波技術大学	電気通信大学	東京医科歯科大学
東京外国語大学	東京海洋大学	東京学芸大学
東京工業大学	東京大学	東京農工大学
東北大学	徳島大学	鳥取大学
富山大学	長岡技術科学大学	長崎大学
奈良教育大学	奈良女子大学	新潟大学
浜松医科大学	一橋大学	弘前大学
広島大学	福井大学	北海道大学
三重大学	宮城教育大学	宮崎大学
室蘭工业大学	山形大学	山口大学
山梨大学	横浜国立大学	

#### 公立・公立大学法人

愛知県立大学	会津大学	秋田県立大学
茨城県立医療大学	岩手県立大学	叡啓大学

愛媛県立医療技術大学	岡山県立大学	沖縄県立看護大学
香川県立保健医療大学	神奈川県立保健福祉大学	北九州市立大学
岐阜県立看護大学	岐阜薬科大学	九州歯科大学
京都府立大学	京都府立医科大学	釧路公立大学
熊本県立大学	群馬県立県民健康科学大学	群馬県立女子大学
芸術文化観光専門職大学	県立広島大学	高知県立大学
高知工科大学	神戸市外国語大学	神戸市看護大学
公立小松大学	公立諏訪東京理科大学	公立鳥取環境大学
公立はこだて未来大学	国際教養大学	埼玉県立大学
札幌医科大学	札幌市立大学	三条市立大学
山陽小野田市立山口東京理科大学	滋賀県立大学	静岡県立大学
下関市立大学	高崎経済大学	都留文科大学
長野県看護大学	名寄市立大学	新潟県立看護大学
新潟県立大学	新見公立大学	広島市立大学
福知山公立大学	三重県立看護大学	宮城大学
宮崎県立看護大学	宮崎公立大学	山形県立保健医療大学
山形県立米沢栄養大学	山口県立大学	山梨県立大学
横浜市立大学	公立千歳科学技術大学	

### 私立（学校法人）

愛國学園大学	愛知大学	愛知医科大学
愛知学院大学	愛知学泉大学	愛知工科大学
愛知工業大学	愛知産業大学	愛知淑徳大学
愛知東邦大学	愛知文教大学	愛知みずほ大学
藍野大学	青山学院大学	秋田看護福祉大学
旭川大学	麻布大学	亜細亜大学
芦屋大学	跡見学園女子大学	育英大学
石巻専修大学	一宮研伸大学	茨城キリスト教大学
医療創生大学	岩手医科大学	岩手保健医療大学
植草学園大学	宇都宮共和国大学	宇部フロンティア大学
浦和大学	江戸川大学	奥羽大学
桜花学園大学	追手門学院大学	桜美林大学
大阪医科薬科大学	大阪学院大学	大阪経済大学
大阪工業大学	大阪国際工科専門職大学	大阪産業大学
大阪歯科大学	大阪体育大学	大谷大学
岡崎女子大学	岡山医療専門職大学	岡山学院大学

岡山商科大学	岡山理科大学	沖縄大学
沖縄キリスト教学院大学	沖縄国際大学	開志専門職大学
開智国際大学	嘉悦大学	学習院大学
学習院女子大学	鹿児島国際大学	鹿児島純心女子大学
活水女子大学	神奈川工科大学	神奈川歯科大学
神奈川大学	金沢医科大学	金沢学院大学
金沢工業大学	かなざわ食マネジメント専門職大学	
金沢星稜大学	鎌倉女子大学	亀田医療大学
川崎医科大学	川崎医療福祉大学	関西大学
関西医療大学	関西外国语大学	関西看護医療大学
関西国際大学	関西福祉大学	関西福祉科学大学
関西学院大学	環太平洋大学	神田外語大学
関東学院大学	関東学園大学	畿央大学
北里大学	吉備国際大学	岐阜医療科学大学
岐阜協立大学	岐阜聖徳学園大学	岐阜女子大学
岐阜保健大学	九州栄養福祉大学	九州看護福祉大学
九州共立大学	九州国際大学	九州産業大学
九州情報大学	九州女子大学	九州保健福祉大学
九州ルーテル学院大学	共愛学園前橋国際大学	共栄大学
京都医療科学大学	京都外国语大学	京都華頂大学
京都看護大学	京都光華女子大学	京都産業大学
京都女子大学	京都精華大学	京都先端科学大学
京都橘大学	京都ノートルダム女子大学	京都美術工芸大学
京都文教大学	京都薬科大学	共立女子大学
杏林大学	桐生大学	近畿大学
金城大学	金城学院大学	熊本学園大学
熊本保健科学大学	くらしき作陽大学	久留米大学
久留米工業大学	群馬医療福祉大学	群馬パース大学
敬愛大学	慶應義塾大学	恵泉女学園大学
敬和学園大学	健康科学大学	工学院大学
皇學館大学	甲子園大学	高知学園大学
高知リハビリテーション専門職大学	甲南大学	甲南女子大学
神戸医療福祉大学	神戸海星女子学院大学	神戸学院大学
神戸芸術工科大学	神戸国際大学	神戸松蔭女子学院大学
神戸女学院大学	神戸女子大学	神戸親和女子大学
神戸常盤大学	神戸薬科大学	高野山大学

郡山女子大学	国際医療福祉大学	国際基督教大学
国際ファッション専門職大学	国際武道大学	國立館大学
こども教育宝仙大学	駒沢女子大学	駒澤大学
埼玉医科大学	埼玉学園大学	埼玉工業大学
相模女子大学	作新学院大学	佐久大学
札幌大学	札幌大谷大学	札幌学院大学
札幌国際大学	札幌保健医療大学	三育学院大学
産業医科大学	産業能率大学	山陽学園大学
志學館大学	至学館大学	滋慶医療科学大学
四国大学	四国学院大学	四條畷学園大学
至誠館大学	自治医科大学	実践女子大学
四天王寺大学	芝浦工業大学	柴田学園大学
就実大学	修文大学	秀明大学
十文字学園女子大学	淑徳大学	種智院大学
純真学園大学	順天堂大学	松蔭大学
尚絅大学	尚絅学院大学	城西大学
城西国際大学	上智大学	湘南医療大学
湘南鎌倉医療大学	湘南工科大学	尚美学園大学
上武大学	情報経営イノベーション専門職大学	
昭和大学	昭和女子大学	昭和薬科大学
女子栄養大学	白百合女子大学	仁愛大学
杉野服飾大学	堀山女学園大学	駿河台大学
聖学院大学	聖カタリナ大学	成蹊大学
星槎道都大学	星城大学	聖心女子大学
聖泉大学	清泉女学院大学	清泉女子大学
聖徳大学	西南学院大学	西南女学院大学
聖マリア学院大学	聖マリアンナ医科大学	聖路加国際大学
聖隸クリストファー大学	清和大学	専修大学
仙台白百合女子大学	創価大学	崇城大学
園田学園女子大学	大正大学	大東文化大学
高岡法科大学	高崎健康福祉大学	高崎商科大学
高千穂大学	高松大学	拓殖大学
千葉工業大学	千葉商科大学	中央大学
中央学院大学	中京大学	中部学院大学
鎮西学院大学	つくば国際大学	津田塾大学
鶴見大学	帝京大学	帝塚山大学

天使大学	天理大学	天理医療大学
桐蔭横浜大学	東海大学	東京医科大学
東京医療保健大学	東京家政大学	東京基督教大学
東京経済大学	東京工芸大学	東京国際大学
東京歯科大学	東京慈恵会医科大学	東京情報大学
東京女子大学	東京女子医科大学	東京神学大学
東京電機大学	東京都市大学	東京農業大学
東京薬科大学	東京理科大学	同志社大学
同志社女子大学	東邦大学	東北学院大学
東北福祉大学	東洋大学	東洋英和女学院大学
東洋学園大学	常磐大学	常磐会学園大学
常葉大学	鳥取看護大学	豊田工業大学
豊橋創造大学	長崎純心大学	長浜バイオ大学
中村学園大学	名古屋外国语大学	名古屋学院大学
名古屋国際工科専門職大学	名古屋商科大学	南山大学
新潟医療福祉大学	新潟経営大学	新潟工科大学
新潟国際情報大学	新潟産業大学	新潟食料農業大学
新潟青陵大学	新潟薬科大学	新潟リハビリテーション大学
西九州大学	西日本工業大学	二松学舎大学
日本大学	日本医科大学	日本工業大学
日本歯科大学	日本獣医生命科学大学	日本女子大学
日本赤十字看護大学	日本赤十字九州国際看護大学	日本赤十字広島看護大学
日本福祉大学	人間環境大学	人間総合科学大学
ノースアジア大学	ノートルダム清心女子大学	羽衣国際大学
花園大学	阪南大学	姫路大学
弘前医療福祉大学	弘前学院大学	広島経済大学
広島工業大学	広島国際大学	広島修道大学
広島女学院大学	広島都市学園大学	広島文化学園大学
広島文教大学	びわこ学院大学	びわこ成蹊スポーツ大学
びわこリハビリテーション専門職大学	フェリス女学院大学	福岡大学
福岡工業大学	福岡歯科大学	福岡女学院看護大学
福岡女学院大学	福山大学	藤女子大学
藤田医科大学	文教大学	文京学院大学
法政大学	北星学園大学	北洋大学
星葉科大学	北海道医療大学	北海道文教大学
松本看護大学	松本歯科大学	松本大学

松山大学	松山東雲女子大学	身延山大学
宮城学院女子大学	宮崎国際大学	宮崎産業経営大学
武庫川女子大学	武蔵大学	武蔵野大学
明治大学	明治学院大学	明治薬科大学
名城大学	明星大学	ものつくり大学
桃山学院大学	桃山学院教育大学	盛岡大学
森ノ宮医療大学	安田女子大学	山口学芸大学
ヤマザキ動物看護大学	山梨英和大学	山梨学院大学
横浜商科大学	横浜創英大学	横浜薬科大学
四日市大学	四日市看護医療大学	立正大学
立命館大学	立命館アジア太平洋大学	龍谷大学
流通科学大学	流通経済大学	ルーテル学院大学
和歌山リハビリテーション専門職大学		早稲田大学
和洋女子大学		

私立（株式会社）  
デジタルハリウッド大学

## <資料8>

### 教学マネジメントに関するインタビュー調査実施要領 (\*\*大学)

公益財団法人 大学基準協会  
大学評価研究所  
教学マネジメントに関する調査研究部会  
部会長 大森不二雄

#### 1. 本調査について

現在、教学マネジメントに関する各種調査や国による政策がとられ、多くの大学においてこれにかかる取り組みが行われています。こうした動きについて、教員をはじめとする大学構成員がどのように捉えているのかを明らかにし、望ましい大学教育のあり方を提示することなどを目的に、本部会で調査を行っています。

本インタビュー調査はこの一環として、本年5月から6月にかけて実施した教員を対象としたアンケート調査（「大学教育改善のための組織的取り組みに関する教員調査」）を踏まえて行うものです。

#### 2. 実施日時

2022年\*月\*日 (\*): \*-\* : \*

#### 3. 調査内容

アンケート調査の対象となった先生方等に対し、主に教学マネジメントに関する貴学部あるいは貴大学の取り組みや国の政策に対するお考えをお伺いいたします。また、学生に対しては、主に教学マネジメントと関連の深い、ディプロマポリシーに関することや学生自身が経験した教育課程をどのようにとらえているかを伺います。

#### 4. 聴き取り調査の方法

調査対象者：教員（2名）…アンケート調査票を配布された教員の中から2名

学生（1名）…貴学部の4年次の学生より1名

実施方法：オンラインによります。（zoomミーティングを使用。）

調査時間：調査は個人ごとに行います。1名につき30分程度お時間をいただければと存じます。

#### 5. 聞き取り担当者及び記録係

- ・聞き取り担当者：\*\*\*\*（教学マネジメントに関する調査研究部会 調査研究員）
- ・記録係：大学基準協会事務局

<教学マネジメントに関する調査研究部会 調査研究員>

部会長 大森 不二雄（東北大学）  
調査研究員 鈴木 久男（北海道大学）  
調査研究員 藤村 正之（上智大学）  
調査研究員 森 朋子（桐蔭横浜大学）  
調査研究員 両角 亜希子（東京大学）  
調査研究員 安田 淳一郎（山形大学）

## 6. インタビュー調査の取り扱い

本調査は個人情報の保護に細心の注意を払って行われます。インタビューにおいて得た情報は、本調査研究の目的にのみ使用します。調査の結果は報告書等として取りまとめるとともに、本協会における研究発表会などで発表することを予定しています。その際には、調査対象となった大学及び個人が特定されない形でインタビューの内容を取り扱います。

なお、インタビュー内容の文字起こしのため、録音を許可いただけるかご教示ください。録音は、zoom ミーティングの機能を使用します。録画は行いません。録音データは文字起こしのために使用し、使用後は、データを破棄します。

(連絡先)

公益財団法人 大学基準協会

評価研究部 企画・調査研究課（担当：\*\*）

〒162-0842 東京都新宿区市谷砂土原町2-7-13

TEL : \*\*\*\*\* FAX : \*\*\*\*\*

E-mail : \*\*\*\*\*

※ご連絡くださる場合はメールをご優先ください。





教学マネジメントに関する調査研究報告書  
～大学の現場の実態分析と教員・学生に届く実質化の提言～

---

2023（令和5）年 3月 31日

編 集 兼 公益財団法人 大学基準協会 大学評価研究所  
発 行 人 所長 植木 俊哉  
〒162-0842 東京都新宿区市谷砂土原町 2-7-13  
TEL (03)6228-1315 FAX (03)3260-3667  
印 刷 株式会社サンヨー

---