達成度評価のあり方に関する調査研究報告書

令和３年９月22日

公益財団法人大学基準協会
大学評価研究所
達成度評価のあり方に関する調査研究部会

目 次

はじめに 1
第１章　本調査研究の趣旨・背景とその射程 3
　第１節　本調査研究の趣旨・内容 3
　第２節　本調査研究の背景 5
　第３節　本調査研究の射程 11
第２章　大学評価における「学習成果」と「内部質保証」の扱い 22
　第１節　適格判定 22
　第２節　大学評価の開始（1996（平成８）年～2003（平成 15）年） 23
　第３節　第１期認証評価（大学評価 2004（平成 16）年～2010（平成 22）年） 25
　第４節　第２期認証評価（大学評価 2011（平成 23）年～2017（平成 29）年） 27
　第５節　第３期認証評価（大学評価 2018（平成 30）年～） 29
　　第１項　第２期認証評価での課題 ―「学習成果」とそれに裏打ちされた
　　「内部質保証」の理解 ― 29
　　第２項　大学関係者の理解涵養に向けた取り組み 29
　　第３項　内部質保証の有効性を評価するための「大学基準」の構造 30
　　第４項　第３期認証評価で求められる「内部質保証」の要件 30
　　第５項　第３期認証評価における「内部質保証」に関わる評価の課題 33
　　第６項　第３期認証評価で求められる「学習成果」取扱いの要件 34
　　第７項　第３期認証評価における「学習成果」の扱いに関わる評価の課題 36
　第６節　「内部質保証」と「学習成果」に関わる評価における課題 37
　　第１項　大学が抱える課題 37
　　第２項 大学基準協会が抱える問題 37
　　第３項　課題への対処に際しての留意点 39
　　第４項 大学の「強み」を引き出す評価 40
　　第５項　認証評価のあるべき姿への期待 41
第３章　本調査研究の実施の経緯 44
　第１節　本調査研究の実施体制 44
　第２節　本調査研究に係る審議の経緯 44
第４章　アンケート調査結果 54
　第１節　アンケート調査の概要 54
　第２節　アンケート調査結果の分析 55
　　第１項　達成すべき教育上の目的・目標の設定状況について 55
　　１　学位授与方針の設定単位（Q2-1-1、3-1-1） 55
　　２　学位授与方針の内容（Q2-1-3、3-1-3） 59

３　学位授与方針の周知方法（Q2-1-2、3-1-2）　63
４　まとめと提案　64
第２項　教育目的・目標を達成するための指導上の取り組みについて　65
１　教育指導上の取り組み（Q2-2-1、3-2-1）　65
第３項　達成すべき教育上の目的・目標の検証状況について　80
１　レベルごとにおける学習成果を検証する仕組み（Q2-3-1、3-3-1）　80
２　学習成果を検証する指標の具体的内容（Q2-3-2、2-3-3、3-3-2、3-3-3）　94
３　学習成果を検証する指標の策定方法（Q2-3-4、3-3-4）　145
第４項　達成すべき教育上の目的・目標の検証結果の活用策について　149
１　学習成果検証結果の活用策（Q2-4-1、3-4-1）　149
第５項　学習成果を検証する仕組みの改善方策について　163
１　学習成果を検証する仕組みの改善方策（Q4-1）　163
第６項　認証評価に期待することについて　169
１　認証評価の自大学の特色進展への寄与状況（Q5-1）　170
２　学習成果の評価に当たって認証評価への期待（Q5-2）　178
第７項　新型コロナウィルス感染症への対応について　192
１　設問の趣旨　192
２　新型コロナウィルス感染症下における授業対応（Q2-2-2、3-2-2）　192
３　新型コロナウィルス感染症下における成績評価に関する対応状況
（Q2-3-5、3-3-5）　200
４　まとめ　208
第８項　留学生数比率別の分析について　208
１　留学生比率に見る大学国際化と学習成果　208
２　補助金事業と留学生比率　210
３　学部留学生と大学院留学生　211
４　留学生と授業の言語　211
第９項　大学院における社会人学生数比率別の分析について　213
１　課題　213
２　大学院の社会人比率および関連する特性　213
３　社会人比率と学習成果の設定と検証　214
４　小括　221
第 10 項　認証評価機関別の分析ついて　222
１　はじめに　222
２　学士課程の状況　223
３　大学院の状況　226
４　認証評価機関別について　228

第５章　国内聴き取り調査報告 230
第１節　聴き取り調査の概要 230
第２節　山形大学 230
第３節　高知工科大学 234
第４節　グロービス経営大学院大学 237
第５節　法政大学 240
第６節　関西大学 244
第７節　福岡工業大学 248
第６章　達成度評価のあり方（提言） 254
第１節　本調査研究からみえてきた「学習成果」の扱いの意義と課題 254
第２節　「提言」にあたっての前提要件 267
第１項　総説 267
第２項　「学習成果」の意について 268
第３項　「評価指標」の意について 269
第４項　本調査研究報告書における「大学院」の扱いについて 273
第５項　「課題解決を視野に入れた『提言』」の性格・位置づけについて 274
第３節　課題解決を視野に入れた「提言」 276
第１項　「学習成果」の可視化と「達成度評価」に関わる大学への提言 276
第２項　「学習成果」の測定・評価を軸とする教育質保証を支援する
認証評価の今後のあり方に関わる提言 291
第７章　これからの大学評価について―むすびにかえて― 305

＜資料編＞ 309
＜資料１＞ 令和元年度大学評価研究所調査研究プロジェクトテーマ
「達成度評価のあり方に関する調査研究」実施計画概要 311
＜資料２＞ アンケート依頼状・実施要領 313
＜資料３＞ アンケート回答用紙 316
＜資料４＞ アンケート集計表 331
＜資料５＞ 訪問調査質問事項（大学対象） 395
＜資料６＞ 米国におけるアクレディテーション機関の認証システムと
同システムにおける学生の「学習達成度評価」の位置づけ（早田幸政） 399
＜資料７＞ アメリカの機関別アクレディテーションにおける教育評価について
―ニューイングランド地区基準協会を事例として―（前田早苗） 418
＜資料８＞ デンマークの質保証における達成度評価の扱い（堀井祐介） 429
＜資料９＞ マレーシアにおける高等教育質保証
―ＭＱＡとマレーシア高等教育機関の訪問調査報告―（工藤 潤） 434

＜資料 10＞ ベトナムにおける高等教育質保証（工藤 潤） 441
＜資料 11＞ インドネシア国立高等教育アクレディテーション機構
における質保証（田代 守） 450
＜資料 12＞ 学位授与方針に基づく達成度評価に向けた
「学習成果の可視化」のための基本骨子（例） 456
＜資料 13＞ 授業科目別の達成度評価の方法一覧（例） 457
＜資料 14＞ 協力大学一覧 459
＜資料 15＞ 名簿 464

はじめに

今日、大学教育に対し、小・中・高等学校における教育改革同様、知識偏重の教育を改め主体的に「学び」に向き合う力、とりわけ「考える力」を育むことを内容とする「教育の質的転換」を図ることが求められています。このことが、学位授与方針が標榜する教育目標や育成を目指す「人材像」を、いわゆるコンピテンシーを基礎に据えた「学習成果」として明示することが必要とされる大きな理由となっています。

そして学習の主体である学生を対象に、大学は「学習成果」の達成を目指し学習/教育に関わる様々な活動を展開するものとされています。そうした活動の着地点として、当該教育課程の学位授与方針に整合した学位が、各学生に授与されることになるわけです。

さて、学位の質が維持されるためには、学習/教育活動とその根拠となる単位認定の積み重ねの結果を踏まえ、学位授与方針に設定された「学習成果」を達成・成就し得た学生に学位を付与することが大切です。そして、そうした学位授与に至る学習プロセスを通じ、学生が学習者として成長を遂げていくその節目毎に、「学習成果」の達成に向けてどれだけの成長を遂げているのかをアセスメントすることが求められます。多くの場合、成績評価や卒業判定の折に、そうした営みが行われることになるでしょう。

こうした学習アセスメントにおいて、特に留意すべき事項として、a)それが各位授与に繋がる営みである以上、「学習成果」の達成状況を測定・評価する言わば「達成度評価」として行われるべきであること、b)達成度評価のプロセスは、学生の知的、人的成長を促し有為な人材育成を目指すという視点との関連において、誰もが納得できるような公正かつ客観的なものとして実施されるべきこと、c)そしてそうした学習アセスメントのプロセスを経て導き出された結論を基礎に、より一層の教育改善に取組む契機となるよう、システマティックな仕組みの中でその営為が展開されるべきこと、といった諸点を挙げることができます。このことは、「学習成果」の「可視化」に基礎づけられた達成度評価の要請、そうした達成度評価を各大学が系統的に確立した「内部質保証」の仕組みの中で行うことの要請、という２つの要請が、上記文章中に含意されていることを示しています。

ところで、昨今の大学改革の流れの中で、2018（平成 30）年の中央教育審議会「2040 年に向けた高等教育のグランドデザイン（答申）」、中教審・大学分科会「教学マネジメント指針」は、「学習成果」の「可視化」の裏付けを伴う達成度評価を軸とした「内部質保証」を教学マネジメントの中心に据えることを通じ、大学教育の有効性を高めていく必要性に言及しました。また、2018（平成 30）年に我が国も参加して発効した「高等教育の資格の承認に関するアジア太平洋地域規約」は、当規約を批准した国々の間での「学位」の互換性及び学位や単位の取得に至る教育プロセスの質保証の等価性を相互認証する仕組みの構築に向けた制度条件の確立を批准各国に促しています。すなわち、学位を取得するために必要な能力・スキル等の構成要素である標準化された「学習成果(learning outcome)」と関連づけて、自大学の授与する「学位」の質を判定することが、大学教育のグローバル化を指向する我が国高等教育全体の必須課題となりつつあるのです。

こうした大学教育を取巻く国内外の様々な諸条件や大学教育に対する多岐に亘るニーズ等を背景に、そして何よりも、学生の「学び」の質の向上に向け日夜努力を注がれている大学関係者の参考となり得る提言の提示を目指し、大学基準協会は協会内の大学評価研究所に「達成度評価のあり方に関する調査研究部会」を設置し、「『学習成果』の可視化と達成度評価」の調査研究を行ってきました。本調査研究の目的は、1)内部質保証システムの機能的有効性を重視した評価（プロセス評価）を行う中で、達成度評価（アウトカム評価）を組み入れた評価のあり方を提示する、2)達成度評価に関して、どのような評価指標が考えられるのかを検討し、具体的指標の提示とその意義を明らかにする、3)「1)」、「2)」を踏まえ、認証評価のあるべき方向性について提言を行う、の３点にありました（「『達成度評価のあり方に関する調査研究』実施計画概要」（2019（令和元）年７月９日決定））。そしておおよそ２年間に亘る調査研究の後、今回その成果報告書を上梓致しました。

本調査研究の過程では、全国大学を対象に悉皆方式でアンケート調査を行うとともに、幾つかの大学を対象に、当該大学の関係者とリモートによる聴取り調査を行いました。またこうした調査研究を補うものとして、数種の事案を対象に海外書面調査も行いました（これら調査の趣旨・実施手順・方法等については、本報告書第３章「実施の経緯」の該当記述をご参照ください）。

本調査研究が所期の目的に則して進められ、成果報告書の公表に至ったのも、ひとえに、本調査研究にご協力頂き有益なご指導、ご助言を賜りました関係各位のおかげです。

アンケート調査にご協力頂いた関係者の皆様、同じく私たちの聴取り調査に快く応じてくださり貴重な情報をご提供頂きました大学関係者の皆様方にあらためまして感謝申し上げます。また、今次のコロナ禍の中、ご多忙な日々の業務の合間を縫って、煩瑣で骨の折れる作業に率先して取組んで頂き、なおかつ、幾多の有益なご助言を賜りました本部会委員の先生方に喪心より感謝申し上げます。

最後に、工藤潤事務局長の下、錯綜する作業工程の中で、その工程全体をしっかりと整序され成果報告書の完成に向けて心血を注がれるとともに、認証評価実務のエキスパートとして、大学教育の質保証とそのシステム改善を本務とするお立場から、主体的に本調査研究を牽引されました田代守氏ほか事務局の皆様方に心より御礼申し上げます。

2021（令和３）年６月 30 日
公益財団法人　大学基準協会
大学評価研究所
達成度評価のあり方に関する調査研究部会
部会長　早 田 幸 政

第１章　本調査研究の趣旨・背景とその射程

第１節　本調査研究の趣旨・内容

2019（令和元）年７月９日、大学基準協会の常務理事会は、同協会の附置研究所である大学評価研究所の提案を承認し、同研究所内に、「達成度評価のあり方に関する調査研究部会」（以下、「本部会」と略記）を設置した。本部会は、「公益財団法人大学基準協会大学評価研究所に関する規程」第２条の「本協会の諸事業に資するよう、国内外の大学評価に関する調査研究」を行うという大学評価研究所の基本目的に依拠して、2019（令和元）年「学習成果」[1]の達成度評価のあり方に関する調査研究プロジェクトを進めることとなった。その終了予定年月は、2021（令和３）年６月であった。

さて、本調査研究の趣旨について、「『達成度評価のあり方に関する調査研究』実施計画概要」（2019（令和元）年７月９日決定）は、次のように述べている。

「本調査研究では、教育の質の向上・質の保証にかかるプロセスの評価を重視していく中で、達成度評価（アウトカム評価）をいかに組み入れるべきか、そのあり方について検討する。具体的には、達成度という観点から、大学の教育活動の有効性に関する評価を適切に行う上で必要なシステム・評価手法や評価指標等の開発に向けた調査研究に着手する。なお、調査に当たっては、各大学が認証評価に何を求めるのか、あるいは各大学が評価されることを期待する「強み」としてどのようなことがあるのかについても把握し、本協会が目指すべき大学評価の方向性の検討材料としたい。」

調査研究の趣旨説明に係る文言から、当調査研究プロジェクトを進めるべき方向性として、次のような諸点を展望することができよう。

第１に、大学教育の質の保証・向上の重要な要素として、達成度評価すなわちアウトカム評価の視点をこれまで以上に重視すべく、その意義を明らかにするとともに、同評価の実効性を高める上で必要とされる評価の手法、評価のための指標等の開発が目指されている。そのために、達成度評価の中軸をなす「学習成果（＝ラーニング・アウトカム）」のアセスメントを「学習成果の可視化」と関連づけて、「学習成果」の設定状況、「学習成果」達成度評価の方法、評価結果の活用方法、の全国的な実態把握と併せ、「学習成果」の効果的なアセスメントの定着の可能性に係る将来見通しを立てることが必要となった。

第２に、ここに言う「教育の質保証」とは、「内部質保証」、「外部質保証」の双方を指している。その帰結として、前者においては、各大学の内部質保証における達成度評価（アウトカム評価）の位置づけを明らかにするとともに、その機能的有効性を高めＰＤＣＡの循環サイクルを通じた改善・改革につなげる上で達成度評価が果たす役割を明らかにすることが指向される。後者では、とりわけ認証評価において、これまでの達成度評価への認証評

[1] 学習成果：大学基準協会では、学生のラーニング・アウトカムは、授業科目による学修のみで涵養されるわけではないとの考えから、「学修成果」ではなく、「学習成果」という表記を用いている。

価機関の取り組み実績を振り返りつつ、大学教育の質保証において新たに求められる達成度評価の役割を充分確認することを前提に、同評価に認証評価機関として今後どう臨んでいくべきか、その方途の摸索が行われる。そうした一連の検討に当たっては、認証評価を媒介に各大学の営む内部質保証の機能的有効性を高めるという昨今の認証評価機関に課された役割を、将来に亘り如何に適切かつ継続して営んでいけるかという視点が何よりも重視される。

第３に、当調査研究実施趣意書が「教育の質の向上・質の保証にかかるプロセスの評価を重視していく中で、達成度評価（アウトカム評価）をいかに組み入れるべきか」という視点に立って当調査研究プロジェクトを進める旨が強調されているように、大学の組織・活動の基本的要素であり教育研究活動を根底から支える諸資源や条件・環境（インプットの部分）を、大学等が営む諸活動とりわけ教育活動（プロセスの部分）と関連づけつつ、そうした諸活動の成果がどのように産出・発現するのかという観点から大学教育質保証のあり方を再整理していくことが指向されている。すなわち、「アウトカム」に向けて、適切に整備されたインプットに係る諸要素がプロセスにどう投入され、如何なるアウトプットやアウトカムに辿り着く（若しくは辿り着いた）のかを検証し、大学を構成する教学に係る諸要素を総体として評価する仕組みの確立とその効果的な運用が目指されているのである。その場合にあっても、当調査研究プロジェクトにあっては、そうした一連の評価の流れを改善・向上や改革につなげるための内部質保証の有効性を高めることを軸に認証評価を含む教育質保証の考察を進めることが重要になる。その意味において、後述の中教審答申や指針などで用いられている「教学マネジメント」の意義・理解やそこでの要請を内部質保証のあり方と関連づけて、慎重に吟味していくことが大切となる。

第４に、認証評価に課された役割への再確認を基礎に、当調査研究実施趣意書は、上記達成度評価と関連づけながら、各大学の特色や強みを引き出す認証評価のあり方を模索していく必要性に言及する。そこで、本調査研究プロジェクトでは、それが「達成度評価」を軸に展開する活動であることを本旨としていることに鑑み、上記１～３に示す調査研究の視点を踏まえ、各大学の特色ある教育研究活動の一層の伸張を支援するための方途を、大学やその関係者に率先して質の改善・向上に取り組むことのできるモチベーションを提供するようなものとして探求していくこととしたい。従って、本調査研究の過程で、大学基準協会のこれまでの認証評価に対して批判的見解が提示された場合であっても、これへの反論に終始するのではなく、そうした批判的な意見が示された所以を慎重に分析しその改善策を模索するという姿勢を堅持することとする。

さて、本調査研究プロジェクトの最終目標、着地点として、当調査研究実施趣意書は、次の３点を掲げている。

- ○ 内部質保証システムの機能的有効性を重視した評価（プロセス評価）を行う中で、達成度評価（アウトカム評価）を組み入れた評価のあり方を提示する。
- ○ 達成度評価に関して、どのような評価指標が考えられるのかを検討し、具体的指標の提示とその意義を明らかにする。
- ○ 以上を踏まえ、認証評価のあるべき方向性について提言を行う。

まず当調査研究実施趣意書が第１に掲げる本調査研究プロジェクトの最終目標には、２つの意が包含されている。そのうちの一つは、内部質保証システムの機能的有効性を担保できるような「達成度評価」のあり方に関わる提案を各大学に対して行うというものである。他の一つは、各大学の内部質保証システムにおける「達成度評価」の位置づけとその役割の検討を通じて、当該内部質保証システムの機能的有効性評価を効果的に行うための認証評価のあり方に係る提案を行うというものである。

当実施趣意書が第２に掲げる本プロジェクトの最終目標は、「内部質保証」の枠組の中で「達成度評価」を効果的に行うことに資すると考えられる「評価指標」について検討を加え、その意義を明らかにした上でこれを具体的に提示・提案するというものである。もとより、そうした「評価指標」は、内部質保証の機能的有効性を確保する上で参考となるものとして提示されるもので、現時点では、これを認証評価基準等に落とし込むなどして審査・評価に直接適用することは意図されてはいない。

当実施趣意書が第３に掲げる本プロジェクトの最終目標は、文字通り、第１と第２に掲げたプロジェクトの「成果」を踏まえ、認証評価のあるべき今後の方向性についての提案を行うことにある。従って、そこには、第１の「達成度評価」を「内部質保証」の有効性確保の中軸とすべくその定着化を図っていく上で必要とされる認証評価を通じた支援のあり方が含まれることはもとより、学生の「学び」の質の向上を図るという視点から、「学習成果」の可視化を図り学生の学習到達度を客観的にアセスメントできるような測定・評価手法の確立を各大学に促す有効な方途を提示することも本「提案」中に包含されることとなる。

第２節　本調査研究の背景

「学習成果の可視化」を支える達成度評価を内部質保証と関連づけた政府答申は、2008（平成 20）年の中教審「学士課程教育の構築に向けて（答申）」とそれ以降に公にされた「中長期的な大学教育の在り方」に関する２度の報告書にまで遡ることができる。そこでは、a）各大学が「内部質保証」の仕組みを構築し学生の「学力到達度評価」を重視することで、学位の質とその通用性の確保に繋がること、b）分野別評価としてこれを行うこと、などの提言がなされた。つづく 2012（平成 24）年の中教審「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて（答申）」は、a）「内部質保証」を「学修成果」の評価を重視したＰＤＣＡの循環サイクルとして把握するとともに、b）学長のリーダーシップを軸とする「教学マネジメント」の一環としてそうシステムの下で教育の質保証を行いその結果を教育の改善・向上に連結させる必要性を強調した。

さらに、2014（平成 26）年のいわゆる高大接続答申は、大学教育の質保証のあり方についてこれまでにない新たな視点を提供した。同答申は、まず何よりも、小・中・高等学校で育んできた「学力の３要素」で構成される「確かな学力」を、高大接続を介し、大学教育で確実に発展させていく必要性を力説した（後述の 2018（平成 30）年の中教審「グランドデザイン答申」も、高等学校段階までに培ってきた資質・能力を、高大接続を介し、大学教育へ継承させることの重要性を指摘した）。またそこでは、大学教育にリンクする高等学校教育に

ついて、従来の学習指導要領の改訂により、「何を教えるか」ではなく「どのような力が身につくか」という視点から、そこで育成すべき資質・能力等の明確化を図る必要性への言及もなされた。さらに学習指導要領の示す方針の延長線上において、知識偏重ではなく能力・スキル重視の入学者選抜制の構築を前提に、小・中・高等学校で培ってきた「確かな学力」を、我が国６・３・３・４学制の最終階梯に位置する大学教育で一層伸張させるための教育質保証のための学内的な自律的システムとして、また「学生の学修成果や各大学における成果把握と転換の取組」として、「内部質保証」を意義づけた。ここでも、「学習成果」のアセスメントの営みとその「結果」を、学内における教育改革の契機とすることへの強い期待が示された。この同答申の提言は、大学の内部質保証の仕組みの中で、育むことが「期待」されるコンピテンシーを基礎に据えてその達成度をアセスメントし学生の「学び」の質の向上を指向するものであった。同時にそれは、「高大接続」という仕掛けを通じ、達成度評価の起点の所在を大学教育の現場に携わる関係者に提示しようとするものでもあった。併せてそこでは、認証評価機関に対し、評価の手法を「内部質保証」の有効性評価へと転換することを求める提言も示された。

こうした提言の趣旨は、2016（平成 28）年の中教審・大学分科会「認証評価制度の充実に向けて（審議のまとめ）」で再確認された。その上で、同「審議まとめ」は、従来の知識・理解偏重の考え方を改め、「考えこれを他者に伝える能力」を核とするコンピテンシーの涵養を中軸とする「教育」へと大学教育のあり方を転換すべく、a)入学者受け入れ方針、教育課程編成・実施方針、学位授与方針のいわゆる「３つの方針」を起点とした「内部質保証」の営みの中で学生の「学修成果」を把握・評価しその結果を学位授与につなげること、こうした教育的営為を継続させることにより、社会から付託された教育上の説明責任を果たすことができること、b)各大学による「学修成果」の把握・評価を検証する観点に立って、認証評価機関はそのための評価を進めるべきこと、とする提言を提示した。

この一連の提言を基礎に、2016（平成 28）年に学校教育法施行規則が改正され、a)大学・学部・学科別に「３つの方針」の策定・公表が義務づけられるとともに、b)学位授与方針と教育課程編成・実施方針の両方針の整合性の確保が求められることとなった。また同年の認証評価細目省令改正を通じて、a)認証評価機関の「大学評価基準」中に、「３つの方針」と「内部質保証」に関する事項を追加すること、b)内部質保証に関する事項を、認証評価における重点的評価項目として位置づけること、が法定化された。本法令改正の政策的経緯を勘案すれば、「内部質保証」を対象とした評価を認証評価の重点項目とした同省令の関係規定中に、「３つの方針」とりわけ学位授与方針に依拠した「学習成果」に係る達成度評価が「学位」の質や大学教育における対社会的な人材育成機能を確保するための不可欠的要素であるとの法意が包含されていることは想像に難くない。

そうしたこれまでの政策的、制度的な流れを受け、2018（平成 30）年の「2040 年に向けた高等教育のグランドデザイン（答申）」は、教学マネジメントの重要な一翼を担うものとして「内部質保証」を明確に位置づけた。その上で、大学教育の質保証のあり方について、a)「３つの方針」に依拠して大学が展開する教育活動を、ＰＤＣＡサイクルを内包する「内部質保証」を通じて改善・改革に導くことのできる「教学マネジメント」を確立すること、b)教学マネジメントの体制の下、教育の改善・改革を見据え、「学修成果」や大学全体の「教育成果」

を把握し測定するための仕組みを構築すること、c)「学修成果の可視化」を含む大学教育の質の把握・公表が必要であること、とする提言を行った。ここでは、「内部質保証」を軸に教育の飛躍・発展を視野に収めた教学マネジメントの十全な運用によって、有為な人材育成を担うという大学の社会に対する責任を遂行できること、そのためにアウトカム評価を中心に据えた内部質保証体制の下、「学修成果」の可視化の仕組みを確立する必要があること、が強調された点に意義が認められる。「学修成果の可視化」の文言は、本答申で初めて登場した用語である。

同答申は、大学院教育の質保証のあり方についても言及した。すなわちそこでは、従来から言われてきた人材育成面における大学院教育の４つの役割を、それぞれ「創造性豊かな優れた研究・開発能力を持つ研究者等の養成」、「高度な専門的 知識・能力を持つ高度専門職業人の養成」、「確かな教育能力と研究能力を兼ね備えた大学教員の養成」及び「知識基盤社会を多様に支える高度で知的な素養のある人材の養成」の順に示した。そして、2040 年に向けた高等教育の課題と方向性に対応した大学院教育の転換を図るため、上記４種の人材養成機能を踏まえつつ、a)各大学院が人材養成目的を明確に意識し、学位授与方針、教育課程編成・実施方針、入学者受け入れ方針について、それらの順次性を考慮しつつこれらの明定化を図るべきこと、b)「３つの方針」に照らして、コースワークと研究指導を適切に組み合わせて教育展開を図っていくこと、などの提案を行った。大学院教育のあり方の転換に言及した同提言は、大学院教育の質保証を直接ターゲットとするものではなかったが、「３つの方針」の策定を前提に、それに基づいて単位制の趣旨を踏まえた教育の改善方向を提示したという意味において、将来に亘り大学院教育の領域においても、「内部質保証」を柱とする教育質保証の充実を各大学院に求める政策提言が示されていくことが予見される。

この後、学士課程教育の転換を確かなものとするための内部質保証を軸とする教学運営の改革方向を提示した同答申の趣旨を受け、中教審・大学分科会は、2020(令和２)年、「教学マネジメント指針」を公にした。同「指針」は、それまでの中教審等での審議や答申・報告書に係る提言等を踏まえ、「教学マネジメント」を「大学がその教育目的を達成するために行う管理運営」と定義づけつつ、それが「内部質保証の確立」に密接に関わる重要な営みとしてあらためて位置づけた。その上で、「内部質保証」の枠組の中で行う「学修成果の可視化」に加え、新たに「教育成果の可視化」の概念を提示した上で、両者の一般的なあり方として、a)学位授与方針に明定された「学習目標」の達成状況を、可視化されたエビデンスに即し多元的な方式でその説明を行うこと、関連して b)大学が学位プログラムを通じ、学位授与方針が明定する資質・能力を備えた学生を育成し得ていることの説明も行うこと、c)大学教育の成果（「学生の学修成果」と「大学の教育成果」の双方を含む）を、学位プログラム共通の考え方・尺度（アセスメント・プラン）に従って点検・評価しその結果を改善・改革につなげていくこと、d)「学生の学修成果」と「大学の教育成果」の可視化・把握の前提として、成績評価の信頼性を、「大学全体レベル」、「学位プログラムレベル」、「授業科目レベル」の３層構造で行うこと、などの諸点を示した。そして、a)「大学全体レベル」で、成果の可視化・把握を多元的に行い、教育改善につなげる仕組みの構築を、b)「学位プログラムレベル」では、学位授与方針が明定する「学修目標」の達成度評価の実施とその結果の情報を収集するとともに、学生へのフィードバックに寄与し効果的な教学マネジメントに繋がるエビデンスの提供を、

c)「授業科目レベル」においては、学位授与方針を踏まえて設定された個々の授業科目の「到達目標」の達成度評価を、適切な成績評価手法に基づいて行うこと、などを要請した。

ところで「教学マネジメント指針」は、上記のように、学士課程教育の質的転換を視野に収めた教学運営のあり方の参考指針としての性格を有していた。従って、大学院課程に関し同指針は、「大学院の修士・博士、専門職大学院、‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥においても、それぞれのミッションに基づき、その独自性を如何なく発揮しつつも、本指針を参考に教学マネジメントの確立に取り組むことが期待」される旨述べるにとどまっていた。ここではとりあえず、「教学マネジメント指針」があくまでも学士課程教育を対象にしたもので、大学院については、伝統型の研究者養成系として位置づけられる修士・博士課程と高度専門職業人養成目的の専門職大学院の別を考慮に入れつつ、それぞれの大学院・研究科等のミッションを踏まえ、当該指針の趣旨・内容を大学院教育のマネジメントシステムの確立・運用にも準用できるものであるとした点に確認しておくこととしたい。

このほか、「学習成果」及び達成度評価の導入の可否を資源配分に結びつけようとする動きとして、日本私立学校振興・共済事業団による私立大学交付金の増減際に用いる指標の中に、大学情報公表の対象事項に「アウトカム指標」が示されていること、各大学の教育質保証体制中に「学修成果の把握」が組み込まれていること、を内容とするものが含まれていることを付言しておきたい。

なお、認証評価をめぐる直近の法改正として、2019（令和元）年の学校教育法等の改正により、同制度に新たに、「適合判定」の可否の決定及び「否」とした場合の「再評価」の仕組みが導入されたことを特記しておきたい。このことは、上述したように 2016（平成 28）年改正認証評価細目省令が、「内部質保証」を認証評価における最重点項目として法的に位置づけたことと相俟って、認証評価機関による内部質保証の機能的有効性評価が、その合否判定に大きな影響を及ぼす大きな要素となったこと、ひいては、内部質保証の機能的有効性の中枢を成すとも考えられるもので、そこでの「学修成果の可視化」とその結果を教育活動の改善・向上に導くための組織的営みの位置づけがこれまで以上に重要視されるようになったことを意味していた。

さて、次に昨今の我が国高等教育政策に関わる動向において、「学習成果の可視化」が大学教育質保証の領域においてこれまで以上に強く求められるようになった社会・経済的背景について簡単に見ておきたい。

学術研究・科学技術の発達・進展は、産業構造、社会構造の急激な変化をもたらし、既存の職種の変容・消滅と新たな職種の誕生など転変する労働市場や職場環境に柔軟に適応できる資質・能力を備えた有為な人材育成を我が国大学教育に強く求めている。

しかしながら、少子化に伴い大学入学者選抜という「入り口」の管理によって、学生の質の確保が難しくなった大学に対し、これまで以上に、入学生にどれだけの教育上の付加価値を与え、各大学の掲げる教育目的・目標とそれを踏まえた教育プログラムの展開を通じ、そうした目的・目標等に到達し得た学生に「学位」を授与し、社会に送り出すことができているかが問われてきている。すなわち、従来以上に、各大学に対し、教育に関わる所与の諸条件と学習/教育プロセスの適切性が確保されていることを前提に、効果的な学習/教育の成果である「出口」を厳正に管理することによって、その授与する「学位」とその授与に至る大学の

組織・活動の「質」を総体として各大学自ら保証することが個別大学の対社会的責務として認識されるようになったのである。そしてそうした教育上の責務の実効性を裏付けるべく、インプット、プロセス並びに「成果」に直結するアウトカムに係る学習/教育の有効性への評価を、大学質保証の方式として具現化していくことが認証評価機関にも求められるところとなった。

さて、大学のそうした社会的責任を果たしていくためには、それぞれの大学が公定化した教育上の目的・目標・計画を源泉に表出された一連の教育活動の「成果」を、学生の学習/教育の起点からその修了に至る連続した学習/教育プロセスの中で観察可能なものとして表示することで学生の「学び」の質の向上に役立てることが必要である。そして、そうした学習/教育プロセスの各節目で顕現される学習パフォーマンスの有為性の検証が、学生が納得しうるような客観性・公正性に裏付けられたアセスメントを伴うものとして行われるためには、個別大学の教育目的・目標など（学位授与方針等に明示されたものを含む）に直接由来する評価尺度それ自体も、明確かつ客観的なものであることが必要とされる。ここに、大学教育の質保証領域において「学習成果の可視化」が求められる理由の一端がある。

また、上記の如く、高大接続答申が、我が国６・３・３・４学制を通して、知識偏重ではなく能力・スキル重視へと教育のあり方を転換するとともに、大学教育において「学習成果」のアセスメントの「結果」を学生の「学び」の質の向上の契機とするよう求めたことは、それまで小・中・高と大学の教育を切り分けてきた文教政策の大きな変更を意味するものでもあった。すなわち、我が国学制の教育の基本方向をコンピテンシー・ベースのものに整序するとともに、小学校から高校までに培ってきた学習/教育の成果を「高大接続」を通じ大学教育において有効活用し人材育成機能を公教育全体で共有するよう求めた社会的要請に対応しようとするものであった。小・中・高及び大学教育において、主体的に「考える力」を育むために「アクティブ・ラーニング」の活用が唱道され、能力・スキルを適切かつ客観的に評価できる学習評価の仕組み（例えば、ルーブリックの導入など）の確立が求められるようになった所以もこうした点に求められる。

ところで、高等教育の今日的動向をグローバルな視点から捉えると、転変する時代の変化に柔軟に対処できる人材需要に対応させるとともに、国境を越えた大学間の円滑かつ等価値的な教育交流を円滑に進めるための教育質保証の仕組みの構築が積極的に模索されている。具体的に見ると、高等教育修了時に授与される学位（及び体系化された教育課程の修了認定など）に係る国別の分野横断的な高等教育の「資格(qualifications)」のレベル別の枠組みを構築するとともに、同様に国別の高等教育質保証の仕組みの中でそれら資格枠組を相互共有し、各「学位(qualification)」の実質的な授与基準を構成する「学習アウトカム(learning outcome)」の達成度評価を通じて、国境の枠組を超えた地域横断的な学位（さらには単位や経験学習など）等の互換性や等価性を確保しようという動きが急速に顕在化しつつある。（ここに言う「高等教育の資格」とは、「高等教育機関が付与する学位、修了証書その他証明書であって、高等教育課程を修了したことを証明するものをいう」）（「高等教育の資格の承認に関するアジア太平洋地域規約」（第１章第１条））。

既に、1970 年代以降、労働・雇用の場や学位、ディプロマなど高等教育へのアクセスの機会を求め、国境を越えて多くの人々が移動するという兆候が見え始める中、高等教育の

「資格」や職業資格の同等性、比較可能性を担保するため、これら資格やさらには経験学習の「承認」に関する規約が、ユネスコの管轄する６つの地域別に採択されていった。そして、アジア・太平洋地域においても、「アジア・太平洋における高等教育の学習、卒業、ディプロマ及び学位の承認に関する地域規約」（「バンコク規約」）が 1983 年に採択され、1985 年に発効した。但し、同地域規約の特色の一つとして、高等教育修了認定証明として位置づけられる高等教育資格と国家レベルの職業資格との境界が制度上画然と区別されていない国が多く見られたことに伴い、それら地域規約の国際規約にも色濃く反映されていた点を挙げることができる。こうした事情もあって、我が国は、同規約の批准には至らなかった。

さて我が国の場合、そうした動きの萌芽を、日・中・韓・オーストラリア・ニュージランドを当初批准国として 2018（平成 30）年に発効した「高等教育の資格の承認に関するアジア太平洋地域規約」（東京規約）に見ることができる。同規約は、1993 年発効のマーストリヒト条約がその形成を目指す「ＥＵ市民」に対し域内で移動の自由を保障するという国際人権法上の要請と、共通的・統合的空間としての「欧州高等教育圏」の中で労働市場の需要に呼応するものとして 1997 年に批准された「欧州圏の高等教育の資格の承認に関する条約」と極めて類似した規範構造・内容となっている。とりわけ、両者の類似点として指摘されるのが、いずれも、そこで等価性・比較可能性の対象とされている「資格」は高等教育資格を基本とし、仮にそこに職業資格の意が含意されているとしても、明文上、そこでは職業資格の位置づけが明確化されていないという点である（その特徴は、とりわけ「東京規約」において顕著である。但し、資格付与の基礎をなす経験学習の挙証において、「職業資格」が重要なエビデンスとなるものであるから、明文に規定がないからと言って、「職業資格」の法的位置づけがそこで等閑視されているわけではない点にも留意を要する）。欧州資格承認条約は、a）「ＥＵ市民」の法概念を核とするＥＵ法の展開・発展を見据える中で、学習機会を求めるヒトの自由移動を「人権」として認めることにより、ＥＵの強固な市場経済競争力を牽引する有為な人材の育成を企図すること、b)円滑なヒトの移動を媒介に、高等教育にアクセスする機会に恵まれないヒトを含むＥＵ加盟国の多くの人々に対し、社会正義の実現を支える「平等性の原則」の下、ＥＵ加盟各国が提供する高等教育を受ける機会を保障すること、の２つの理念をＥＵ域内で共有し具現化することを主眼としていた。

アジア太平洋地域の人々が国境の壁を越えて高等教育に容易にアクセスするためのシステム構築を指向する「高等教育の資格の承認に関するアジア太平洋地域規約」も上記２つの理念を価値的に共有している。現状において、とりわけ前者の価値原理が強調され、「学位」の互換性並びに学位授与に至る教育プロセスに係る質保証の等価性を相互認証する制度条件として、各学位(qualification)に必要な能力・スキル等を国家レベルで標準化し一覧できる仕組みの構築が強く求められている。すなわち、各学位を取得するために必要な能力・スキルの構成要素である標準化された「学習成果(learning outcome)」と関連づけて、自大学の授与する「学位」の質の判定することが、高等教育をグローバル展開させていくにあたり我が国高等教育全体の必須課題となりつつある。そうした意味において、各大学の内部質保証システムの中で「学習成果」を可視的な方式でアセスメントしその結果を教育の改善・向上に連結させるという評価文化の醸成が今、グローバル化の波が急激に押し寄せつつある我が国大学に対し要請されているのである。

第３節　本調査研究の射程

冒頭に見た「本調査研究の趣旨・内容」を踏まえ、ここであらためて、本調査研究において何をどこまで明らかにし、「明らかにした」結果や成果をどう活用していくのかの確認を行いたい。

第１に、今日、大学教育の質の保証・向上の重要な要素と見做されている「達成度評価」の中軸をなす「学習成果の可視化」の意義に関わる基本認識を前提に、全国大学を対象とした悉皆調査方式によるアンケート調査や関係者への聴き取り調査を通じ、「学習成果」のアセスメントの実施状況とその教育質保証の位置づけに関わる動態把握を行う。その動態把握に当たっては、「学習成果の可視化」の意義並びにＰＤＣＡサイクルが効果的に機能する教育質保証に「学習成果の可視化」の営みが及ぼす影響や効果をしっかりと見極めることができるよう、そのための企画・設計を綿密に行う。具体的には、各大学の学位授与方針等における「学習成果」の設定状況とそこに盛り込まれている「学習成果」の種類・性格、「学習成果」の達成度を評価するための手法の開発主体とそうした手法の種類・内容、右と関連づけられた達成度評価の実施方法、達成度評価の結果の活用法、といった項目を建て、そうした一連の営為が我が国大学の「内部質保証」の有為性の確保にどう貢献し得ているかを系統立って観察可能できるようその実体を明らかにすることを目指したい。

第２に、「学習成果の可視化」に関わる動態把握を目的に得られたデータ・情報を基に、それらの分析を上記項目別に行うとともに、これを総体として捉えその全体傾向の検討も行う。そこでは、設置者の差異、大学規模の違い、学部を単位とした学位プログラムの種類・性格の違いといった切り口を分析の視点に設定し、学生に成就が期待される「学習成果」やその測定手法等にいかなる相違点が見られるか等の検証を試みる。加えて、昨今の大学のグローバル化に対応して人数を増しつつある外国人留学生及び生涯学習の進展に対応させ受け入れを促進している社会人（大学院）学生を対象とした達成度評価に如何なる特徴があるのか、認証評価機関の評価基準が大学間の「学習成果の可視化」の営みにおいて粗密を惹起させる要因とはなっていないか、等の検証も行うこととする。

その分析に当たっては、事前に設定したアンケート項目等を考慮し、「学習成果の可視化」を構成する基本要素を a)学位授与方針に「学習成果」が明確化されていること、b)「学習成果」の測定・評価手法、指標、（評定などの）規準が設定されていること、c)上記手法等の策定のための組織・実施手続が確立されていること、d)上記手順に沿って測定・評価が実施されていること、e)測定・評価の結果の検証を行っていること、f)検証結果を改善に結びつけていること、としてこれを意義づける。そして、以上の諸要素からなる「学習成果の可視化」の普及度・浸透度を含むそうした営為の定着状況の確認の上に立って、その分析を行う。その際に、上記「学習成果の可視化」の基本要素に対応して展開される活動プロセスを、①「学位授与方針」に教育目標（コンピテンシーを含む）を明示→ ②これを基に全学方針の下、学位課程レベルで、「学習成果」のアセスメントの基本指針（「アセスメントプラン」などを想定）を確立→ ③この基本指針の下で、授業科目別に試験、課題レポートや実習などの手法で行う学習評価などを通じ、教育目標の掲げる知識･理解や能力･スキルが如何に育

まれているかを検証→ ④学生の「学び」の成果をルーブリックなどを用いて、達成の具体的水準を測定→ ⑤その結果を受けて改善・改革を実施（そこでは授業内容・方法の改善に加え、教育目標(コンピテンシーを含む)や学位授与方針を含む「３つの方針」の見直しに及ぶことも想定される）、といった「学習成果」のアセスメントを軸とした「内部質保証システムの重要な一翼を形成するものと見立て、上記観点から、我が国大学の達成度評価や「学習成果」の可視化の実体をあらためて検証する。

ところで、本調査研究では、それぞれの大学・学位プログラムが標榜する教育目標や学位授与方針の示す「学習成果」を、学習主体である学生の期待に適った有為な「学び」の機会の提供を通じて育み、所期の学習/教育上の目的である学位授与レベルにまで到達できるよう、大学・学位プログラムの別に如何なる教育内容・方法上の工夫を凝らしているかに係る実態把握も併せ試みることとする（但し、ここに言う「教育内容」が、学位プログラムの目的・目標に即した体系的な教育展開の基礎をなすもので、修了に至るまでの履修方法の指示も組み込まれた系統立った科目群の集合体としての「カリキュラム」に特化した意ではない）。その所以は、大学・学位プログラムの各単位別にその達成を期する「学習成果」の内容の多様性に対応させ企画・展開される特色ある学習/教育上の活動に関わる調査データ・情報を、類似の教育目標や「学習成果」を掲げもしくは専門分野を同じくする学位プログラムが情報共有する中で、自身の学位プログラムの質の向上とその特色ある発展のための有効に活用してもらおうとすることにある。

このほか本調査研究では、今次のコロナウィルスの拡大を受け、各大学におけるリモート授業、オンライン教育の導入状況に関する概括的な現況把握を試みる。併せて、こうした状況の下で、従来型の対面授業から疎外された学生に対する学習支援の状況把握も模索する。この点に関わる調査研究は、現在、大学基準協会・大学評価研究所の別のプロジェクト事業の中でその深化が図られつつあるが、当プロジェクトにおいては、リモート授業、オンライン教育を支える環境・条件と授業展開の手法が、学生の「学び」に向き合う姿勢・意欲や「学習成果」の達成度評価のあり方に大きな影響を及ぼすであろう点についての問題提起の機会の提供の場となることを目標に掲げたい（なお、大学設置基準に基づく「メディア授業告示」（平13）によって、現下のリモート授業の進め方について、文科省から注意勧告を受けた大学が既に存するとのことであり、法令要件遵守の視点から早急にこの点を調査し、大学関係者に所要のアドバイスを行うことも検討されてよい。但し、今回実施のアンケート調査では、この点に直接関係する質問項目は用意されない）。

第３に、当調査研究実施趣意書が「教育の質の向上・質の保証にかかるプロセスの評価」の中に「達成度評価（アウトカム評価）」を効果的に組み入むような提言をとりまとめるよう求めていることに対応させ、「学習成果の可視化」を軸とした「内部質保証」のあり方、並びにそうして再整理された「内部質保証」の機能的有効性を高めることに資するような「認証評価」のあり方を考究し、そのための方途･方策を明らかにする。この目標に対する成果は、上記第１及び第２の視点に対応した調査研究上の着地点として得られた総合的成果を踏まえたものとして具現化されることが必要である。

さて「内部質保証」における「学習成果の可視化」の位置づけを説得力ある文意を以て明らかにするに当たっては、これまで述べてきた事柄の中でも、とりわけ、内部質保証の営為の

効果的展開の帰趨に大きな影響を及ぼすと思料される「学習成果の可視化」に係る構成要素の具体的実現の道程を提示することが大切である。

このことに関連して、2015（平成27）年の大学基準協会『内部質保証ハンドブック』は、学生が卒業後の社会でその活用が期待される知識・能力を「学習成果」として位置づけた上で、「学習成果」の向上と単位制の趣旨に則った学習にいざなう質保証の仕組みこそが「実質化」の裏付けを伴った「内部質保証」システムである旨を強調する。そしてそのシステムは、上記究極目的を決して見失うことなく、大学の理念・目的や受け入れ学生の特徴さらには教育研究上の「個性」を見据え、自己点検・評価の仕組みを自ら「考え抜いて」構築するとともに、教育に投入した諸資源と目的実現のために注いだ教育上の努力を、そうした究極目的に導くロジックを伴った「ストーリー」の中に組み込むことを提案する。

内部質保証の仕組みを学生の「学習成果」の実現の達成にいざなう可視的な営みとして展開させていくためには、上述の如く、「インプット」→「プロセス」→「アウトカム」（これと併存するものとして「アウトプット」の位置づけも大切）という評価の観点から、大学の保有する諸資源の投入を基礎に教育活動その他の諸活動を経て、当初方針に見合った教育上の最終目標を具体的に実現するという一貫した「ストーリー」の下、系統的なロジックの枠組の中で行われる質保証活動のあり方を提案することが必要と考える。すなわち、大学に帰属しその教育研究を根底において秩序づけている所与の環境・条件とそれらを投入して展開される多様な活動の全体が、効果的な「学習成果」の達成度評価と関連づけて検討・検証され、改善・向上への道筋を提示することが求められるのである。

さて、既述の如く、外部質保証として位置づけられる認証評価に係る本調査研究の射程は、上記第１及び第２の視点に対応した調査研究上の着地点でもある総合的成果を踏まえたものとして把握することが必要である。

その場合、大切なのが、内部質保証を対象とした大学基準協会の大学評価は、その組織・活動の中身にまで立ち入ってその適切性・有効性の検証を行うのではなく、内部質保証の実施を支える組織体制の下、自律的な自己点検・評価を通じたＰＤＣＡの循環サイクルの中で行う改善・改革のための活動を通じて教育の質保証が持続的に希求されているかどうかの確認が重視されているということである。換言すれば、同協会自身が公式に述べているように、そこでの評価は、各大学の「内部質保証」の「機能的有効性」に着眼した間接評価方式で行うものとされていることへの留意が必要である。従って、「学習成果の可視化」を軸に展開される達成度評価としての「学習成果の測定・評価（ラーニング・アウトカム・アセスメント）」の有効性評価も、それが内部質保証システムの枠組の中で行われるものである以上、上記間接評価方式で行われることがその本来のあり方であると言えよう。

このことを前提に、「学習成果」の達成状況を対象とした大学評価においては、上述した「学習成果の可視化」を構成する基本要素にほぼ対応させた進行プロセスに着目してその有効性評価のあり方の検討を行うことが適切であろう。すなわち。「学習成果の可視化」の実施プロセスは、学位授与方針への「学習成果」の明確化→「学習成果」の達成度をアセスメントするための手法や指標の開発→学習/教育に伴う学生の学習パフォーマンスを、開発された手法・指標でアセスメント→アセスメント結果の分析・評価→分析結果を基に教育の改善・向上策を計画・実施、といった流れとなろう。このうち、「学位授与方針への「学習成果」

の明確化」は、法令由来事項であることから、当然、認証評価において法適合性の検証がなされる。しかしそれ以外のフローの各段階については、本調査研究におけるアンケート調査の結果等を踏まえ、そこに直接評価の対象となるものが包含されているかどうかを慎重に精査していくことが重要である。「学習成果の可視化」の進行プロセスに着目してその有効性評価のあり方の検討の重要性に係る上記指摘は、以上の意味から理解して差し支えない。

このことに関連し、学位授与方針に明示する「学習成果」の達成を期して客観性の担保された効果的なアセスメントを介し、授与する「学位」そのものの質の維持・向上を目指す営みの定着状況の把握を通じ、各大学に対し内部質保証の実効性のレベルを自己検証してもらう契機になるような達成度評価の提示も本調査研究における成果目標の一つに加えることとしたい。こうした契機の提供は、各大学にとって、学位授与方針の目指す学生の学習パフォーマンスへの期待とその授与実態との間に生ずる（かもしれない）乖離幅を認識し、両者の間隙を埋めるための努力を促す効果が期待できよう。こうした各大学における学位授与方針と学位授与実態との乖離が大きいことが、認証評価の過程で判明した場合、認証評価機関がこれに対して何らかの措置に着手することが可能なのか、可能であるとして実際のところ如何なる対応ができるにか、について考えることもここでの重要課題となる。

さらにここで指摘しておきたいのは、大学における教育の質保証のあり方を考える上で重要なことは、それが上に見た教育/学習プロセスに終始するものであってはならず、当該プロセスの方向性を決定づける主因ともなっている教育上の所与的要件としての「カリキュラム」の適切性評価のメカニズムに照準を当てた考察の重要性についてである。言うまでもなく大学のカリキュラムを対象とした内部質保証において、その企画を基底づけ、効果的な展開の指導指針として有効に機能することが期待されているのが、「３つの方針」の重要な一角を形成している教育課程編成・実施方針である。同方針を具体的に投影した「カリキュラム」を対象に行う評価は、「内部質保証」のフローという側面から見ると、教育における「インプット」評価の基本的要素をなす不可欠的なパーツとして理解されねばならない。そして、同評価においては学校教育法や大学設置基準などに依拠する法定事項の遵守状況の確認に加え、学位授与方針の提示する「学習成果」と関連づけてそのあり方の検討を行っていくことが大切である。但し、本部会が担う今次の調査では、「学習成果」及びその可視化の問題と関連づけて各学位プログラムのカリキュラムの適切性を問うことは、アンケート調査、国内訪問調査のいずれにおいても、当初段階から企画・実施されてこなかったことを付言しておきたい。

第４に、本調査研究の射程には、大学院を対象とした悉皆調査方式のアンケート調査や訪問調査が企画されるなど、学士課程教育に対するのとほぼ同等の比重をかけその調査を行うとともに、その結果分析を行うことが包含されている。

学術研究や科学技術の進展を牽引する研究者・技術者の育成に加え、社会経済のグローバルな発展やそれに伴う地球規模で生起する諸課題に能動的に向き合うことのできる高度人材の要請が大学院の基本的な教育使命であることは、これまでにも幾多に亘って指摘されてきた。そうした人材育成機能を十分に発揮できていない状況を示す多くの指摘の例として、a) 大学院の人材育成目的及びそこで営まれる教育指導と、社会からの大学院修了者への人材需要が大きく乖離している、b) 修士課程・博士課程の別なく、またその掲げる教育目標

の如何を問わず、伝統的な研究者養成の視座に立った教育研究指導がなされ、単位制を基本としたコースワークが蚊帳の外に置かれている、さらには c)大学院収容定員充足への行政の縛りが厳しいことなどを反映し、大学院に相応しい水準・質の教育展開を行ことが難しい大学院・研究科等が一部に出現しはじめている、などが挙げられ、大学院制度が抱える課題解決の行方の模索は新たな段階に移ろうとしている。とは言え、中教審等の昨今の高等教育質保証に係る政策提言は、学士課程教育の改革に関するものがほとんどで、大学院教育の質保証にやや関連するものとしては、上述したように、大学院に対しても「３つの方針」全てについての策定を義務化することを求める提言が示された。この提言を受けて、大学院についても、３つの方針策定が法的に義務化された。

こうした状況下にあって、本部会はそのアンケート調査において、大学院についても、学士課程とほぼ同内容の質問項目を設定し、大学院教育における学生の達成度を「学習成果」の可視化と関連づけてその意義・内容を等という調査手法をとることとした。

その所以は、a)学位授与方針が明示する「学習成果」の達成度の確認の上に立って「学位」を授与する必要性について学士課程・大学院課程を区別して扱う理由がないこと、b)大学院における人材育成教育と大学院修了者に対する雇用ニーズのギャップの緩和・解消を図る手段として「学位」授与に至る指導プロセスにおける達成度評価がどう理解され実際に活用されているかの把握に意義を求めようとしたこと、c)達成度評価の現状を学士課程・大学院課程の別に調査することを通じ、両者間の達成度評価の導入状況を比較検討する中で、とりわけ大学院教育における同評価の推進・定着化の阻害要因を明らかにすることができると考えたこと、d)グローバル化の進展は、我が国大学院「学位」についても、質保証の裏付けを伴った内容・水準について海外の同等学位との比較可能性を高めるための制度的な要請が既になされている（国際規約を我が国が締結したことを指す）こと、などの諸点に求めることができる。

但し、大学院教育を対象に本部会が実施に臨もうとした調査は、大学院に対するアンケート調査項目を学士課程教育におけるそれとほぼ一致させたことと相俟って、「学習成果の可視化」と関連づけて教育目標の到達度を検証し、個別大学院においてその教育の有為性を自己確認するための道筋をつけるということに視点が限定されており、ここに本調査の限界がある。すなわち、今次の本調査研究の成果が、大学院教育を俯瞰した多くの解決課題を探査するための重要な橋頭堡としての役割を果たすことが期待できるものの、同教育に内在する様々な課題の本質を微細に見極めていくためには、我が国大学院教育全体に亘る制度と大学院教育の現場でその運用の実相を広範かつ精緻に調査していくことが必要である。それは、大学基準協会・大学評価研究所の将来のプロジェクト展開における意義ある調査研究課題となり得よう。

このほか、当調査研究実施趣意書が「各大学が認証評価に何を求めるのか、あるいは各大学が評価されることを期待する『強み』としてどのようなことがあるのかについても把握し、本協会が目指すべき大学評価の方向性の検討材料」とする旨明言していることと関連づけて、本調査の射程中に、次の事柄を含めることを目指したい。すなわち、上記の趣旨を踏まえ、「学習成果の可視化」とリンクして行われる達成度評価が特色ある教育上の取り組みの発展に寄与し大学の創造性が存分に発揮できる内部質保証にあり方について概括的なアウ

トラインを提示することを、本調査研究の最終目標に設定することとしたい。もとよりそれは、緩急自在の抑揚に長けストーリー性に充ちた大学の自己点検･評価報告書として結実する誘因となるようなものであることが望まれよう。

☆　本調査研究を進め最終目標の具現化を図る上での基本的留意点

本調査研究を進め、最終とりまとめを行うに当っての基本的留意点として、ここで次の２つの語彙について、事前にその意味・内容･の確認を行っておきたい。

○「学習成果」の意について

「学習成果(learning Outcome)」とは、一般に学生が育むよう「期待(expectation)」される知識･理解、効力･スキルさらには公民倫理や職業倫理を含む態度･志向性に関するもので、大学のミッション･ステートメントや学位プログラムの教育目的･目標を記した文書（学位授与方針など）に依拠した測定可能な内容のもの、として理解されている。本報告書の別の論稿で後述されるように、大学基準協会の「「大学基準」及びその解説」等に係る公定文書も、「学習成果」の概念を概ねそうした内容のものとして理解している。

一方、2018（平成30）年の中教審「グランドデザイン答申」は、「保証すべき高等教育の質」の重要な要素として「何を学び、身に付けることができるのかが明確になっているか、学んでいる学生は成長しているのか、学修の成果が出ているのか、大学の個性を発揮できる多様で魅力的な教員組織・教育課程があるか」といったことを挙げるとともに、これら大学自らの「強み」として発信するよう要請する。併せて、同答申は、「学習成果･教育成果の可視化」に関する事項と「高等教育の質保証」に関わる事項を分別し、それぞれに属する評価要素を掲記する。概ね、前者に属するものは学習/教育プロセスとそのアウトカムに関するものであり、後者に属するのは教育のインプットとアウトプットに関するものとして理解できる。重要なことは、ここで示されている「学習成果」の概念が、学生の学習到達（もしくはコンピテンシーの涵養）に関する「教える側」の期待を示すものとして厳格に捉えられているわけではなく、それは「教える側」の観点に依拠した教育効果としての学習者の学習パフォーマンスそのものとして把握されている場合も存する、という点である。この考え方は、同じく上述した2020（令和２）年の中教審･大学分科会「教学マネジメント指針」の場合にも同様に当てはまる。

ところで、「学習成果」、「教育成果」を２分して把握･理解する対応をとる国は、我が国に限られるものではなく、米国も同様の状況にある。連邦教育省長官の行うアクレディテーション機関の認証(recognition)要件中に、同機関の評価基準には「学生の学力達成度(student achievement)に関わる適切な評価尺度に係る事項」を包含するよう求め(Code §1099b(a))、「教える側」の「期待」する「学習成果(Learning Outcome)」によってではなく、学習プロセスの着地点で獲得が確認された学習パフォーマンスそのものを評価対象とすることを内容とする評価基準を確立することを義務づけている。但し、当該法定の別規定では、「高等教育機関のミッションと関連づけて学生の学力達成度(student achievement)」を評価する旨の内容をアクレディテーション基準に盛り込むよう要請する(Code §1099b(a)(5)(A))。周知の如く、米国アクレディテーション機関の多くが、「学習成果

(Learning Outcome)」をベースとした達成度評価を実施しているが、そうした対応をとるいずれのアクレディテーション機関も、連邦教育省の認証基準に適合していると見做されている。すなわちそこでは、「学習成果」、「教育成果」のいずれもが、達成度評価を通じたアウトカム評価を実施するという共通基盤に支えられており、その基盤の裏付けを与えているのが各高等教育機関が標榜する教育上の「ミッション」なのである。この点については、我が国も同様の状況にあり、予め設定された学習目標に従った達成度評価を指向するという点において、大学基準協会と中教審の方向性に齟齬はない。

このため、「学習成果」の定義について、大学基準協会としてこれまでの解釈を堅持することこそが、中教審答申等の区分法に併せ、「学習成果」、「教育成果」を２分することによって惹起されるかもしれない混乱を回避しることができよう。そして何よりも、2018年発効の「高等教育の資格の承認に関するアジア太平洋地域規約」が各学位取得に必要な能力・スキル等を国家レベルで標準化できる仕組みの構築を締結国に促していることに鑑み、「学習成果」の解釈に係る当協会の扱いこそが、当該「規約」との法的整合性を維持していることに十分な留意が必要と考える。

○「評価指標」の意について

本調査研究は、内部質保証の主軸となる「学習成果の可視化」とその具体的展開としての達成度評価を支える「評価指標」の意義・役割を見定め、その活用策を教育質保証と関連づけて提示していくことを大きな目的に掲げている。本調査研究に係る「実施趣意書」も、「達成度評価に関して、どのような評価指標が考えられるのかを検討し、具体的指標の提示とその意義を明らかにする」と述べその旨を明言する。

これを受けて、本調査研究の一環として実施したアンケート調査でも、評価指標に関連する質問を各大学に提示している。具体的には、a)「Q2-3-2」で、「学習成果の修得状況を測定・評価」するための方法を多肢選択方式で、b)「Q2-3-3」で、「学習成果に則した評価指標を設定」している学位プログラムの実例を自由回答方式で、c)「Q2-3-4」で、「Q2-3-2」「Q2-3-3」で問うた「評価指標」の策定主体と策定手順を多肢選択方式で、各大学に照会している。

ところで、客観的で信頼度の高い達成度評価を実践していく上で、そのための評価指標を策定・適用することは、言わば自明の理というようにも考えられるが、現時点における我が国大学教育の現場で、それが実践・定着しているとは未だ言いがたい状況にある。のみならず、そうした状況に風穴を開けようとする政策文書であるはずの上記2018（平成30）年中教審「グランドデザイン答申」では、「成績評価基準の適切な運用」の語があるものの「評価指標」への言及はない。2020（令和２）年中教審・大学分科会「教学マネジメント指針」も同様である。但し、そこでは、その可視化のための挙証方法に係る具体的な提案もなされた。その一端を紹介すると、「学修成果・教育成果の把握・可視化」の前提として位置づけられる「成績評価の信頼性の確保」との関連で、大学レベルで、成績評価基準に基づく「評価」と授業科目毎に定められている到達目標の達成水準との関係やＧＰＡの算定方法・分布状況の公表を要請したほか、学位プログラムレベルで、各授業科目に対応した具体的な達成水準をルーブリックにより明らかにすることと併せ、成績評価で「学修成果・教育成果の可視化」を明らかにすることが不十分な部分をカバーするものとして、多岐に亘る教育に関する「エビデン

スとして使用可能な情報」を活用するよう求めた。そうした情報の例示として、学位の取得状況、学生満足度、卒業率･留年率･中退率（これらを、「大学の教育活動に伴う基本的な情報」に分類する）、卒業論文･卒業研究の水準、資格取得や受賞、表彰歴等の状況、卒業生に対する評価、卒業生からの評価（これらを、「教学マネジメントを確立する上で各大学の判断で収集することが想定される情報」に分類する）などが挙げられた。そして、授業科目レベルでは、成績評価を「学修成果･教育成果の可視化」の出発点とした上で、「学修」の達成度水準を学生に事前に周知させ、厳格かつ客観的な成績評価を確保するとともに、それが学生の学習意欲の向上を誘引する効果にも繋がるという視点から、ルーブリックの活用の有用性を強調した。このほか、学生の「学び」の航跡を自身で挙証する「学修ポートフォリオ」も、達成度評価に有為にツールとしてその活用を推奨した。

さて評価指標自体は、大学基準協会も含め、大学質保証、大学評価の領域では以前から用いられていたが、それらは、インプット評価とアウトプット評価に係る事項に適用は限定（大学設置基準や日本私立学校振興･共済事業団の助成基準など）されていた。これに対し、プロセス評価、アウトカム評価の場合、定量的指標としての評価指標の活用は皆無であった観がある（もっとも、上記事業団の助成基準としての評価指標には、近年、プロセス評価、アウトカム評価に係るものへのシフトを模索していこうとする動きが垣間見られることに留意）。

従って、本調査研究が直接検討の対象とする「学習成果」の達成度評価がアウトカム評価そのものであることに鑑み、これを「測定･評価」するための「指標」とはどのような意で、これを如何なる局面で活用するのかを明確化することには大きな困難を伴う。

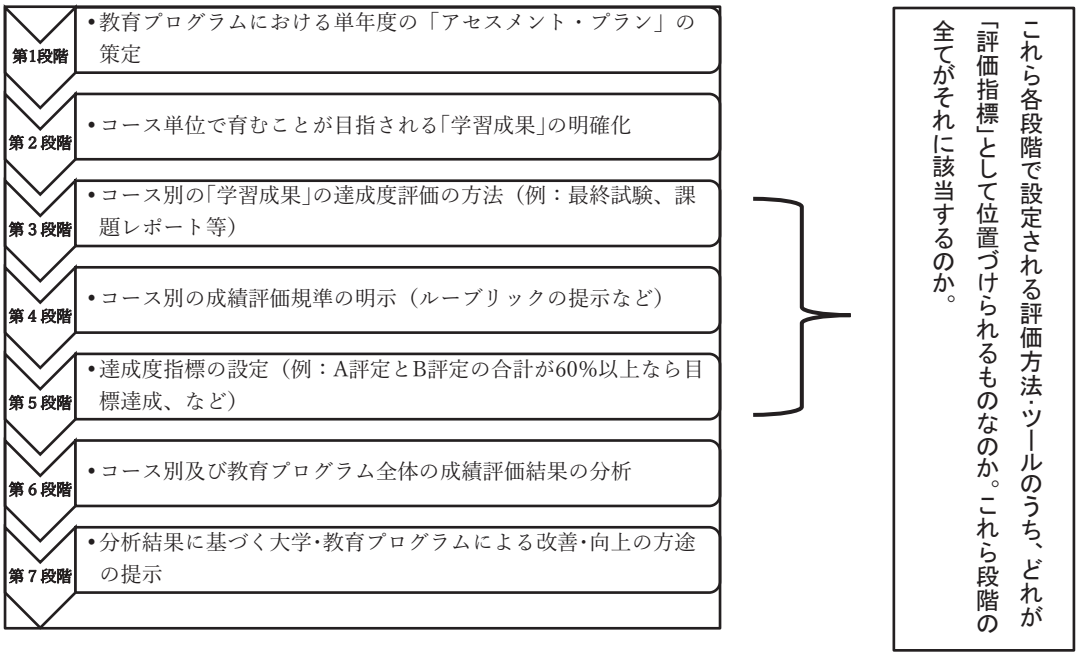
このことは、本調査研究の過程で行ったアンケート調査「（Q2-3-2）「学習成果の修得状況を測定･評価するための方法」を問う際に設定した多肢選択項目が、多様な項目群からなっていることからも明らかである。

［参考･別紙］「◎本調査研究におけるアンケート調査の質問・選択項目に提示した測定・評価手法の種類」（21ページ）は、上記多肢選択項目を、その種類･性格の別に再整理し一覧表示したものである。このことからも分かるように、当初の「学習成果」のアセスメント･ツールもしくは「評価指標」（「Q2-3-4」の質問記述を見る限り、（Q2-3-2）に掲記の選択項目は「評価指標」として位置づけられている）の採用状況を尋ねた質問に対応させて設定した選択項目は、「学内試験」、「学外試験」、「実践的学習の評価」、「授業に向き合う姿勢」、「修了認定」、「学習の結果や成果の指標」、「学習到達度の意識調査」、「学習到達度の水準評価の手法」の諸項目に便宜上まとめることができたが、一見して分かるように、その種類･性格は多岐に亘っている。すなわちそれらは、成績評価の実施方法に係るもの、学力到達度の学生意識調査に関わるもの、学習の種類・方法に関わるもの、学力到達度の水準判定規準並びに本来的意味での「評価指標」に関わるもの、など種類･内容の違いにとどまらず、その性格においても多様なものが含まれている(注)。ちなみに、上記本来的な意味での「評価指標」と位置づけたものも、それらの多くが、アウトカム評価というよりは、アウトプット評価との親和性が高い内容のものとなっている。従って、こうした種類･性格等が異なる質問項目に対する各大学からの回答結果を分析することのみを以て、達成度評価に活用可能な

有効な評価指標もしくはそれに準じた評価ツールの効果的な提示を我が国大学に対して行うことは、容易ではないものと考える。

ところで、2018（平成 30）年中教審「グランドデザイン答申」、2020（令和２）年中教審・大学分科会「教学マネジメント指針」のいずれも、「学習成果のアセスメント」の基本指針や評価の尺度等を記した「アセスメント・プラン」の重要性を指摘する。米国の大学教育質保証の領域で普及・浸透している「アセスメント・プラン」は、学習アウトカムに特化して作成・活用されているわけではなく、インプット、プロセス等の評価領域に及ぶものであるが、ここでは、便宜上、「成績評価」の営為に焦点をあて＜図 1-1＞「『学習成果』の達成度評価のプロセス（概念図）」に沿って、達成度評価の過程における「評価指標」等の位置づけを確認しておきたい。

＜図 1-1＞「学習成果」の達成度評価のプロセス（概念図）



この過程は、［第１段階］「教育プログラムにおける単年度の『アセスメント・プラン』の策定」に始まり、［第７段階］「分析結果に基づく大学・教育プログラムによる改善・向上の方途の提示」で年間のアセスメントの周期が終了するという設定になっている。同過程の中で、「評価指標」の概念が介在する余地のあるのは、［第３段階］～［第５段階］である。但し［第３段階］は、達成度評価の方法・ツールに関わるもので、達成度の水準評定に係るものが［第４段階］、評定に基づく成績分布を基にした達成基準の設定に係るものが［第５段階］である。これらのうち、個人もしくは特定集団を対象とした達成度評価の水準指標に関係するのが［第４段階］、［第５段階］である。

上記成績評価に照準化した概括的なアセスメントの流れを瞥見する限り、本調査研究が主眼とする「学習成果の可視化」の内実を構成する重要な要素もある「評価指標」の位置づけを十全に見定めることは容易ではない。それは、種類・性格等が異なる質問項目に対する

各大学からの回答結果の分析が、達成度評価に活用可能な有効な評価指標もしくはそれに準じた評価ツールの提示につなげることが困難である前に、達成度評価の実施過程における「評価指標」そのものの位置づけ･意義の確定そのものが難しいことを意味している。従って、「学習成果の可視化」の構成要素と関連づけて、そうした営為のあるべき姿やその機能的有効性の探究を教育質保証の側面から行っていくに当たっては、育まれることが期待される「学習成果」の中身の明確化、達成度評価のために用いる「直接的手法」、「間接的手法」などの評価ツールの活用のあり方、達成度評価の重要部分を構成する成績評価や学生による自己学力向上評価などの客観性を担保する仕組みの構築･運用法、こうした「学習成果の可視化」に関わる営みの企画・立案とその運用を担う組織体制と実施手続の明確化･透明化、等の視点に基づき、現時点では、収集したデータ･情報を分析し、その結果を踏まえて所要の提言を行うにとどまることになろう。但しその場合にあっても、それらは、とりわけ各大学の自律的な「内部質保証」の有為性を高めるようなものとして提示していく必要がある。認証評価基準やその実施手続の改善･向上を内容とする提案についても、各大学の「内部質保証」の有効性を支える「学習成果」に係る達成度評価の系統的で効果的な推進に貢献できるようなものとしてなされることが大切である。

その提案をどう活かすかは、全て大学基準協会の裁量に属している。とは言え、学習者の「学び」への意欲を高め授与する学位に適った付加価値を提供するという高等教育機関としての基本責務の履行を後押しすることや、高等教育のグローバル化を推進するための国際法上の枠組が地球レベルで構築されつつあるという現状を直視し、実効性のある内部質保証を誘引できるような「学習成果の可視化」に係るシステム整備の方向性が希求されていくべきである。

(注)なお、「Q2-3-3」で、「学習成果に則した評価指標を設定」している学位プログラムの実例を自由回答方式で尋ねた結果も、本文同様の傾向を示していた（＜表 3-3-1＞『学習成果』の測定・評価に実施手法に関する自由記述まとめ(Q2-3-3 への回答より)。ここに見られるように、その回答中には、達成度評価の基準となる「評価指標」の活用実績を当該大学･学位プログラムの特徴として提示した実例は、ルーブリックの導入･採用などに関わるものにとどまっていた（このほか評価指標に関連付けられるものとして、レーザーチャートで達成値を示したり、ＧＰＡを積極的に活用するなどの実例も存した）。

参考･別紙

◎　本調査研究におけるアンケート調査の質問・選択項目に提示した測定・評価手法の種類

［学内試験］
・課題評価
・定期試験
・小テスト
・能力測定のための大学独自テスト

［学外試験］
・汎用的能力を測る外部テスト
・TOEIC、TOEFL 等の学外試験

［実践的学習の評価］
・フィールドワーク、臨床実習等の評価
・インターシップ等の評価
・インターンシップ監督者による評価
・サービスラーニング等の評価

［授業に向き合う姿勢］
・授業中の学習行動の観察

［修了認定］
・卒業研究、卒業論文、卒業制作等の評価

［学習の経過や成果の指標］
・資格試験の合格率等
・卒業後の進路状況
・大学院への進学率
・学生が受けた表彰、賞
・在籍率・卒業率
・学修時間
・学内外での成果発表状況

［学習達成度の意識等調査］
・学生の意識・活動調査
・卒業生調査
・雇用先による評価
・学生インタビュー

［学習達成度の水準評価の手法］
・ルーブリックの活用
・学習ポートフォリオや成長シート等による学生自身の省察

第２章　大学評価における「学習成果」と「内部質保証」の扱い

本章では、大学基準協会における大学教育の質保証に関わる事業において、「内部質保証」の仕組みの中で「学習成果」がどう位置づけられ、「達成度評価」に如何なる方法で向き合ってきたのかを概観することで、現在の大学評価が抱えている課題を提示してみたい。

第１節　適格判定

大学基準協会は、1951（昭和 26）年より、協会への正会員資格を判断する「適格判定」を開始した。以後、1995（平成７）年まで継続された同判定では、時期によって変遷はあるものの、基本的には、教員数（大学設置基準上の必要数等）や施設（講義室の学生１人当たり面積や図書館座席数、教員研究室数等）、在籍学生数比率など、教育のインプットあるいはアウトプットに関する要素が焦点化されていた。

一方、「質保証」という考えについては、1947（昭和 22）年に採択された「大学基準」の「趣旨」に、「大学の諸組織施設はその機能が充分発揮出来るよう一定の基準を設け、これに基いて設置され充実されることが大切である。」「この基準は大学の最低の基準を示すものであつて、新しく設置される大学は勿論、現に存在する大学にもこれを適用してその適否を検し、また内容の充実を計る。」とあるように、同基準を用いて大学の充実を図ること、すなわち大学の最低限の質の保証が基準適用の第一義的な目的であったことがうかがえる。

一方、「会員の自主的努力と相互的援助によつてわが国における大学の質的向上をはかると共に大学教育の国際的協力に貢献すること」という創設以来の本協会の目的、とりわけ大学の質的向上を「会員の自主的努力」を通じて行うという文言の中に、自らの質は自らで向上させ保証するという考え方が内包されていたことが明確に認められる。

当時こうした考え方がなされた大きな理由として、当初の「適格判定」制度の準則であった「大学基準」が、設置認可後における大学の水準維持のための大学基準協会独自の規範として採択されたものであったとは言え、同時に当該基準それ自体が、旧文部省が大学を設置認可する際の準則である「大学設置基準」としての性格を併有していたことによる。そこで、設置認可後の大学の向上状況に関わる評価を通じた大学の質保証を、同基準を通じて行うに当たっても、依然として設置認可時の水準が維持されているか否かということにその検証の重心が置かれていた。なお、1949（昭和 24）年に大学基準協会が採択した「大学院基準」も、「大学基準」の場合同様、当初は、大学院の設置認可基準としての役割をも担っていた。

こうした大学基準さらには大学院基準の認可基準・認可後の質保証基準という２面的性格は、1956（昭和 31）年、旧文部省が「省令」を以て、設置認可基準としての「大学設置基準」を、1974（昭和 48）年には「大学院設置基準」をそれぞれ発布したことで解消され、大

学基準協会の保持する大学基準は、設置認可後の質保証基準としての役割に特化して運用されることとなった。

1995（平成７）年、大学基準協会は、大学の自己点検・評価と当協会による第三者評価を組み合わせた新たな大学質保証活動に臨むべく、『大学評価マニュアル』を公表した。そこでは、後述するように、大学基準協会の大学評価を「加盟判定審査」と「相互評価」の２本建とする抜本改革が図られたほか、自己点検・評価の有効性を判断するメルクマールとして、その営みが a)学内で組織的、恒常的に営まれていること、ｂ）改善・改革に直接関連づけられた活動として機能していること、とする判断の視点が示された。現行制度にも通ずる「内部質保証」の萌芽ともいえる考え方をこの中に垣間見ることができる。

第２節　大学評価の開始（1996（平成８）年～2003（平成 15）年）

昭和から平成に移行する時期、臨時教育審議会や大学審議会において、大学の自己点検・評価や第三者評価の必要性に関わる議論が重ねられた。

これらの動きの中で策定された上記『大学評価マニュアル』の示す方向に沿って、1996（平成８）年、本協会は、新規加盟大学の審査のための加盟判定審査と既存の会員校による大学評価の仕組みである相互評価とで構成される大学評価を開始することとなった。

こうした新たなシステムの始動に備え、1994 年に「大学基準」が全面改訂された。改訂大学基準は、「大学が適切な水準を維持しその向上を図るための指針」として設定されたもので、そこでは「大学基準協会の行う大学評価の基準」であることが明定された。そして1996（平成８）年、これと同趣旨の下、「大学院基準」も全面改訂を見た。

1996（平成８）年より開始された大学評価は、申請大学の自己点検・評価を基盤として実施されるという意味で、「適格判定」に比較して、大学自身の点検・評価、自己改善という営みに支えられなおかつ大学の自己改善機能を支援する役割を担うものとなった。また、大学評価開始のために改正された「大学基準」（1994（平成６）年改定）には、その趣旨において「大学は、（中略）教育研究上の機能が充分に発揮されるよう、自らの手でその充実向上に努めることが大切である。」「大学は、本来あるべき大学として求められる適切な水準を維持するとともに、大学自らが掲げる理念・目的の実現に向けて、その組織・活動を絶えず自己点検、自己評価し、その充実向上に努めなければならない。」と訴えるとともに、４条ある基準の１条を用いて「大学は、その教育研究活動を発展・向上させるために、その組織・活動について不断に点検し評価しなければならない。」と強調した。

2004（平成 16）年に認証評価として採用される前の「大学評価」においては、「大学基準」「大学院基準」はそれぞれ４条で構成される一方、「主要点検・評価項目」は 11 の大項目で構成されていた。その「主要点検・評価項目」にも「自己点検・評価の組織体制」との項目を設けるなど、当時は努力義務であった「自己点検・評価」を、大学へ定着させその振興を支援する評価を行った。

さて、「学習成果」という考え方への理解もわずかではあるが大学基準協会の大学評価の仕組みの中に反映されるようになった。この点を具体的に見ていこう。

まず、「主要点検・評価項目」では、その「(4) 教育課程　①学部・学科等の教育課程」において「ⓖ教育上の効果を測定するための方法の適切性」との項目を立てるとともに、「主要点検・評価項目の解説」で、「学生に対する教育上の効果を測定するためにどのような方法が採られ、またその測定結果を基に、教育課程や教育方法等の改善を図るためにいかなる努力が払われているかを明らかにし、その測定法の有効性、適切性を点検し評価することが必要である」と定め、今日の「学習成果」の考え方にも一脈通じる「教育上の効果」の測定を通じ、教育の改善を図ることの重要性を指摘した。

さて大学基準協会は、この間、当時の大学審議会が「多元的大学評価システム」の確立を訴える中で、国設の大学評価機関の設置構想を提示したことに強く反応し、各大学の個性を十全に引き出しその伸長を支援するとともに、「大学評価」の国際的通用力を確保しうる新たな大学評価システム開発に向けた検討に着手した。

そして、2000（平成 12）年、「大学評価の新たな地平を切り拓く（提言）」を公表した。同「（提言）」は、会員制を軸とした大学評価システムを堅持することを前提に、新規加盟大学を審査するための「加盟判定審査」と、既存の会員校による大学評価の仕組みである「相互評価」の２本建の大学評価の仕組みを継続運用するとともに、後者の相互評価の定期受審を会員各校に強く求めた。そしてこの新構想の大学システムは、現在、政府及び当協会内部で審議・検討の途上にある「学習成果の可視化」と「達成度評価」に直接連結する事項に関わる方向性を、大きく２点に亘って提示した点において内容上の特質が認められた。その第１点目は、評価対象の動態に着目して、大学評価の対象項目に係る評価視点を、「インプット」、「プロセス」、「アウトプット」、「アウトカム」の４種類の範疇に分別した上で、大学等の理念・目的を評価のための基本的尺度とした「成果」の検証をアウトカム評価の視点から行う必要性に言及したことである。第２点目は、当該「（提言）」が、教育プログラムとその卒業・修了時に授与される学位等を「資格」として位置づける考え方がグローバルに展開される兆しを明確に見据え、将来に亘りこうした大学評価システム動向に対応できる国際的通用力の確保を念頭に入れた大学評価システム改革に着手する決意を明らかにした。

2001（平成 13）年、大学基準協会は上記提言を具体的に実行するために、「新構想の大学評価に関するアクション・プラン（その１）―『大学評価の新たな地平を切り開く（提言）』を受けて―」を公表した。そして、同構想に依拠した大学評価が 2003（平成 15）年度より始動した。新構想の大学評価の特質は、a)大学を一つの単体として包括的に評価することを内容とする「機関評価」を原則としつつ、「相互評価」に限り、弾力的に「教育プログラム評価」を加味した評価形態をとることができるものとしたこと、b)主要点検・評価項目を、大学として具備すべき基本要件からなる「(A)群」、教育研究等における活動の適切性を検証するために設定された「(B)群」、特色ある制度措置を導入した大学に同制度の有効性を評価し

てもらうために設定した「(C)群」の３つの範疇に分類するとともに、「加盟判定審査」では「(A)群」を、「相互評価」にあっては「(A)群」+「(B)群」を必須の評価項目として、二種の審査・評価における点検・評価項目の差異化を図ろうとしたこと、c)大学基準協会の大学評価を通じて「基準適合」の認定を受けた大学に対して、認定の効果が継続する期間を明示した大学基準協会のロゴ付きの「認定マーク」の使用を認めるようにしたこと、などの諸点に見られた。ちなみに、本調査研究に関連する点検・評価項目「「教育効果の測定」は、「(B)群」項目に分類され、正会員大学を対象とする「相互評価」で活用されていた。

2003（平成 15）年度から始動した上記「新構想の大学評価」は、大学の個性や特色に配慮した点検・評価項目の活用を指向するとともに、評価結果の効果に期限を設けこれを社会に公表する仕組みを開発するなど、米国型のアクレディテーション・システムの利点を積極的に取り入れようとしたものであった。加えて、「(A)群」を対象とした評価を「水準評価」と呼称することと併せ、「(B)群」、「(C)群」を対象とした評価を文言上「達成度評価」として位置づけた。ここに言う「達成度評価」が「ラーニング・アウトカム・アセスメント」とは性格上、同義のものとして措定されてはいなかったとは言え、この「新構想の大学評価」が、「インプット」、「プロセス」、「アウトプット」、「アウトカム」の評価視点に立脚した評価手法の確立を求めた上記「「（提言）」を基礎に成立したシステムであったことの帰結として、基本要件としての「水準」充足を基礎に、より高次の事象の達成度を測る中で、各大学の特色の発揮・伸長を支援するという大学基準協会の大学評価に臨む新たな姿勢がここに顕現されるに至った。

そうした中、この新構想の大学評価の実施に向けた準備を進めるとともに、大学基準協会の大学評価の国際的通用性を高めるための活動の一環として、既に当協会も加入していた「高等教育質保証機関ネットワーク(INQAAHE)」と共同で、2002（平成 14）年、大学教育の質保証に関する「東京宣言」を採択した。このように、大学基準協会が、同協会の大学評価並びに我が国大学教育全体の国際的通用力を高める取り組みに着手していく決意をINQAAHE と共同で国内外に宣明したことも、この時期の特記すべき事柄であった。

第３節　第１期認証評価（大学評価 2004（平成 16）年～2010（平成 22）年）

2002（平成 14）年に学校教育法等が改正され、2004（平成 16）年から、全ての大学は、７年以内に１回、文部科学大臣の認証を受けた認証評価機関による第三者評価を受けることとなった。本協会の「大学評価」は、上述した「新構想の大学評価」システムをほぼ踏襲したかたちで、認証評価として認められたが、それでも相応の変更は余儀なくされた。

その最も大きな変更点として挙げられるのが、「認証評価」という新たな大学評価制度の発足に備え、「大学基準」の再定義とその見直しを行った上で、学位別の評価基準としての位置づけを有する「学士課程基準」、「修士・博士課程基準」を新たな大学評価規範として設定したことである。

また大学評価システムに係る重要な変更点の一つとしてあげられるのは「大学基準」と「点検・評価項目」との整合性の確保である。従来「１　大学の理念・目的並びに教育研究に関する条件等について」「２　学生への教育指導上並びに学生生活への配慮について」「３　大学の管理運営、人事および大学財政について」「４　大学の自己点検・評価について」と大きく４つに基準が立てられていたが、認証評価への移行に際し、点検・評価項目に対応させて［１理念・目的］［２教育研究組織］［３教育内容・方法］、［４学生の受け入れ］［５学生生活］［６研究環境］［７社会貢献］［８教員組織］［９事務組織］［10 施設･設備］［11 図書・電子媒体等］［12 管理運営］［13 財務 ］［14 点検・評価］［15 情報公開・説明責任］の 15 基準に変更した。この変更は、単に、基準を細分化して設定しただけでなく、従来その内容を「解説」に委ねていたことで、それまでの審査・評価項目の正当性の根拠にやや曖昧な観もあったことから、各大学に点検・評価を依頼する事項が、認証評価の準拠規範で学校教育法に定める「大学評価基準」に直接由来するものであることを明確にするためになされたものであった。

さて、新しい「大学基準」では、「３教育内容・方法について (2)教育方法」の冒頭で「大学は、その教育効果を十分に発揮するために、教育方法の改善に多面的な努力を払う必要がある。」と、「教育方法」のあり方を検証しこれを十全に発揮できるようにするために教育全体の「改善」を図ることの必要性を強調した。また、「大学は、教育効果をあげるために、（中略）教育効果の測定法の開発に努め、教員の授業内容、授業方法の改善と向上に向けた様々な措置を講ずる必要がある。」と、「教育効果」を測定する方法の開発に努めることも呼びかけた。こうした「大学基準」の規定の下で、「学士課程基準」、「修士・博士課程基準」もこれに準拠した規定をもつこととなった。

ところで当時は、従来の大学評価システムを踏襲し、各申請大学を評価するにあたり、当該大学の目的に照らした「達成状況」を確認するための「達成度による評定に際し留意すべき事項」と、大学の状況を横並びに確認するための「水準による評定項目」を設けて、評価者は評価に臨んでいた。

このうち、「当該学部の教育目標を達成し、十分な成果をあげうるような教育方法の改善がなされているか。」との「達成度による評定に際し留意すべき事項」を立てる一方で、「水準による評定項目」には「教育効果」を確認するチェックポイントとして「すべての授業について、統一した項目を用いて授業評価が実施されており、その結果が教員にフィードバックされるとともに、学生に公表されるなど、授業評価が制度として組織的に行われている。」が設定されていた。前述の「大学基準」に記された「教育効果」を確認する手段として、統一した項目による「授業評価」を行っているかという点のみの確認に頼っていることを見ると、各種『マニュアル』等により、多くの大学に対し多種多様な手段で「学習成果（ラーニング・アウトカム）」の測定の重要性を訴え、これを参酌してその営みに邁進することを求めている現在とは、明らかに状況が異なっていると言えよう。加えて、大学院の場合、「修

士・博士課程基準」がその実施を求めていた授業評価の取り組みすら、教育の現場に浸透する段階にはなかった。

大学基準協会はこの当時、各大学が最善のものとして企画・実施する授業評価の結果の授業担当教員へのフィードバック体制について、それが所期の目的に則して十全に機能しているかどうかの検証を通じて、（「学習成果」ではなく）「教育効果」の測定システムの有為性を探っていこうとしていたのである。評価結果を見る限り、授業評価は、ほとんど全ての大学で行われている一方で、内容の目的への適合性や、その結果がどうフィードバックされ、各教員の授業改善に如何に寄与していたか、という点の検証は、当時において必ずしも十分に行われていたとは言える状況ではなかった。

さらに、当期の「大学基準」は、「14 点検・評価について」で、「大学は、本来あるべき大学としてふさわしい適切な水準を維持するとともに、その大学の理念・目的の実現を図るために、大学の教学、経営等の諸活動を不断に点検し、評価する必要がある。」と強調するとともに、自己点検・評価の体制・手続きの構築・運用と、その結果を改善につなげることの重要性を訴えた。自己点検・評価は、学校教育法の該当規定に依拠して大学全体を包括的に評価するものとされていたが、当時の「大学基準」及びその下にある「学士課程基準」、「修士・博士課程基準」は、自己点検・評価のあり方に関するこうした学校教育法の趣旨を忠実に踏襲し、とりわけ教育的側面を重視するわけではなく、大学基準協会は同法の趣旨に即し大学を包括的かつ各部門を言わば均等に審査・評価していたのである。その意味において、この時期、大学が主体的に取組む自己点検・評価の意は、「３つの方針」を起点に展開される「内部質保証」の枠組の中で行われる点検・評価活動とはやや趣を異にするものであったと言い得なくもない。

第４節　第２期認証評価（大学評価 2011（平成 23）年～2017（平成 29）年）

認証評価第１サイクル途中の 2008（平成 20 年）、中教審答申「学士課程教育の構築に向けて」において、大学では教員が「何を教えたか」ではなく学生が「何を学んだか」により着目すべきであるとし、大学教育のあり方についての再考を促した。そして、大学には、学位を得る上で学生が身に付けるべき「学習成果」を学位授与方針（ディプロマ・ポリシー）に示すとともに、その修得状況を測定することを求めた。同答申では同時に、「各大学について、自己点検・評価などＰＤＣＡサイクルが機能し、内部質保証体制が確立しているか、あるいは、情報公開など説明責任が履行されているか等の観点は、第三者評価において一層重視されていく必要がある。」「認証評価に当たって、評価機関は、対象大学に対し、自己点検・評価の基準等の策定を求め、恒常的な内部質保証体制が構築されているか否かのチェックに努める。」との記述もなされている。

本協会はこれらの議論に先駆けて「大学基準」の改定作業を進めており、認証評価第２期に向けた 2010（平成 22）年の改定では、「基準４　教育内容・方法・成果について」におい

て、「学位授与方針には、学位の授与にあたり、学位授与基準および当該学位に相応しい学習成果を明確に示す必要がある。」「大学は、学習成果を的確に評価するために、その評価方法や評価指標の開発に努めなければならない。大学は、いずれの課程においても、明示された学位授与方針に基づき、一定の成果を修めたと認定された学生に対して、学位を授与する必要がある。」と定め、学位授与方針に定める「学習成果」を起点とした教育の必要性と、学位授与に至る教育プロセスで「学習成果」の達成度を固有の評価手法や評価指標を活用して測定し、当該方針が当初期待した「学位」授与につなげる必要性を規範上明らかにした。このことに加え、そこでは、教育課程編成・実施方針を具体化した「教育課程における教育研究上の目的や「学習成果」の修得のためにふさわしい授業科目を適切に開設」（「「大学基準」及びその解説）する必要性が強調された。また、従来の「点検・評価」「情報公開・説明責任」に代わり「内部質保証」と題する基準を項目立てた。なお、第２期より、「学士課程基準」及び「修士・博士課程基準」は、評価基準から外れ、各大学が任意的に参照とする参考基準に位置づけられるようになった。そして「大学基準」に、全ての課程の評価基準を統合することになった。

大学基準に依拠した具体的な評価に際しては、評価者が共有する資料である「大学評価に際し留意すべき事項」の中で、「学習成果」に関連して「理念・目的を踏まえ、学部・研究科ごとに、課程修了にあたって修得しておくべき学習成果、その達成のための諸要件（卒業要件・修了要件）等を明確にした学位授与方針を設定していること。」「課程修了時における学生の学習成果を測定するための評価指標を開発し、適切に成果を測るよう努めているか。」とのチェック事項を設けてこれに当たった。

関連して「内部質保証」については、まず、そうした仕組みの構築を必要とする趣旨について上記学位授与方針、教育課程編成・実施方針を含む「３つの方針に基づき教育活動を展開するとともに、教育活動の有効性の検証とその検証結果を踏まえた改善・向上を恒常的・継続的に行うこと」を明確に示した（「「大学基準」及びその解説」）。そして同じく「大学評価に際し留意すべき事項」の中に、「質保証を積極的に行うための大学の姿勢を明らかにし、内部質保証システムを整備しているか。また、そのシステムを適切に機能させているか。」との項目を立てるとともに、評価にあたり、当該大学の説明・証明を通じ、「①学外者の意見を聴取する等、内部質保証の取り組みの客観性・妥当性を高めるための工夫が見られること。②文部科学省及び認証評価機関からの指摘事項に対して、適切に対処しているといえること。③大学の諸活動における検証と見直しのシステムが実行されているかを把握していること。」が明らかであるかに留意するとの注意書きを、同「留意すべき事項」に示すことで共有していた。第２期認証評価によって、大学評価は「内部質保証」を重視する姿勢を明確にすることになった。

なお、「「大学基準」及びその解説」においては、上述の通り、「学習成果」に関連して各大学に a)学位授与方針への「学習成果」の明確化、b)学習/教育プロセスで営まれる達成度評価のための評価手法・指標の開発・活用の状況、c)学位授与方針に適った「学位授与」

の実践、等を求めていたが、各大学から提出された点検・評価報告書を見る限りにおいて、おおよその傾向として、a)「学習成果」の有する意味・内容が未だ浸透していないこともあってか、依然、卒業所要単位数の記述など、卒業に必要な設置基準上の要件などが示されるにとどまっていた。また、「b)」、「c)」についても、「学習成果」についての共通認識が未だ確立されていなかったことに加え、「達成度評価」並びに「達成度評価」と「学習成果」の測定のためのツールである「評価方法」、「評価指標」の関係性への理解が十分ではなかったことから、多くの大学において、提出された点検・評価報告書の記述からは、大学基準協会が意図した成果を確認することはできなかった。

第５節　第３期認証評価（大学評価 2018（平成 30）年～）

第１項　第２期認証評価での課題 ―「学習成果」とそれに裏打ちされた「内部質保証」の理解 ―

前述の通り、第２期認証評価より、大学評価では、「学習成果」を基本に据えた教育と、「内部質保証」を重視する姿勢を明らかにしたが、これらに対する大学の理解はなかなか進まなかった。「学習成果」という概念の周知不足あるいはその測定手法の不明瞭性、内部質保証の定義自体の不明確性も相まって、申請大学の多くは、それぞれ「学習成果」や「内部質保証」の重要性は漠然と理解しつつも、それらを自大学に体現させるための情報を欠いていた。大学基準協会による実際の評価にあたっては、「学習成果」に関わる「提言」（評価結果に関わる「指摘」の意）はほとんど確認されないものの、実際に前記のようなチェック指標を設けていた「内部質保証」については、多くの大学が「努力課題」を指摘された。もっとも、当時の申請大学において「学習成果」の扱いに問題がなかったわけでは勿論なく、ただ、「学習成果」の適切な測定や評価がそれほど簡単になし得るものではないという認識のもと、「大学基準」でもこれらの整備を努力義務的な扱いとしていたことの結果であると推測される。

第２項　大学関係者の理解涵養に向けた取り組み

こうした状況に対応して、当協会は、『内部質保証ハンドブック』（2015（平成 27）年）、『学習成果ハンドブック』（2018（平成 30）年）、『教育プログラム評価ハンドブック』（2019（令和元）年）等の書籍を刊行し会員大学等に配布することで、内部質保証及びこれと密接にリンクする学習成果、教育プログラム評価に関する理解の涵養に努めた。例えば、『内部質保証ハンドブック』においては、「大学機関レベル」「教育プログラムレベル」「授業レベル」で構築される「内部質保証」のモデルや各大学が「内部質保証」を構築し機能させるための留意点等について提言されている。そこでは、学習成果の設定から、教育の適切な実施、成果の測定と測定結果に基づく改善に至るまでのフローが、大学レベル、教育プロ

グラムレベル、授業レベルの軸ごとに整理され、それぞれの関係性がわかりやすく明示されている。

これらの周知・涵養努力に加え、大学基準協会は、第３期認証評価を迎える「大学評価」を、各大学における「学習成果」の測定を軸とした達成度評価を内包させた「内部質保証」の有効性に焦点を絞ったものにシフトチェンジして、大学における「学習成果」を踏まえた「内部質保証」の構築を支援しようとした。

第３項　内部質保証の有効性を評価するための「大学基準」の構造

第３期認証評価における大学評価では、「「大学基準」及びその解説」（2017（平成 29）年改定）は、「内部質保証」を従来の 10 番目から２番目に繰り上げるとともに、基準の記述自体を、大学の構成要素に係るＰＤＣＡが機能しているかを確認する仕様に変換した。のみならず、現行『大学評価ハンドブック』は、「内部質保証の主たる対象は教育活動であり、その目的の中心は、教育の充実と学習成果の向上にある」とまで言い切り、その仕組みを有効化しなければならない所以を、教育の充実とその質の保証・向上、なかんずく「学習成果」の向上に求めている。加えて、内部質保証を推進する具体的活動として位置づけられる自己点検・評価と教育課程・学習成果の関係性についても、両者の有機的関連性に十分留意して評価報告書をしたためるよう、大学基準協会は各大学に対し要請を行っている（pp. 19–20）。

さて、内部質保証の位置づけがこれまで以上に重要となったことに伴い、「大学基準」全体の構造を、基準１「理念・目的」の設定状況を確認した上で基準２「内部質保証」において大学の内部質保証の全体的状況に関わる説明を求め、それを基準３以降の個別基準別に示された具体的な記述で確認する、というかたちに変えた。そして、個々の基準においても、各基準の内容に対応した「方針の設定・改定」状況を確認した上で、方針に基づく「実施・取り組み」がどうであるかを吟味し、それらの一連のプロセスや成果についてどのように「点検・評価それに基づく改善・向上」しているか確認する、という仕様に変えたのである。例えば、基準４「教育課程・学習成果」では、まず、当該大学、学部・学科、研究科・専攻等の学位授与方針、教育課程の編成・実施方針がどのような手順で設定されるとともにいかに周知されているか、そもそもそれらがどのような内容となっているかを確認し、次いで、それらの方針に即してどのような教育が実施されているか、具体的な教育手法に加えその成果の測定状況、測定結果の教育改善への連携を含めて確認するという段階を踏む構造をとっている。そしてこれら一連の教育活動上のプロセスにおけるＰＤＣＡの適切性については、大学がどのように点検・評価して改善に結びつけているかを確認する、という流れになっている。

第４項　第３期認証評価で求められる「内部質保証」の要件

一方、具体的な「内部質保証」については、第２期では、大学や評価者が評価を実施する上での留意点をまとめた『大学評価ハンドブック』に記載していた「内部質保証」の定義

（「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」）を、評価の中心規範である「大学基準」の解説本文に盛り込むとともに、「内部質保証」を機能させるために必要な要件も同解説「基準２　内部質保証について」に詳述した。

その内容について、長くなるが「「大学基準」及びその解説」から引用する。

内部質保証に関わる学内の様々な取り組みが円滑に進むよう、大学は、その理念・目的等に照らして、大学全体として内部質保証の推進に責任を負う組織（以下、「全学内部質保証推進組織」という。）を整備するとともに、内部質保証のための全学的な方針及び手続（以下、「内部質保証の方針及び手続」という。）を明示しなければならない。大学は、この内部質保証の方針及び手続に、内部質保証に関する大学の基本的な考え方、全学内部質保証推進組織の権限と役割、全学内部質保証推進組織と学部、研究科その他の組織との役割分担、教育の企画・設計、運用、検証及び改善・向上のための指針等を定める必要がある。

内部質保証システムを十全に機能させ、教育の質を保証するためには、その理念・目的の実現に向けて、学位授与方針、教育課程の編成・実施方針及び学生の受け入れ方針の策定のための全学的な基本方針を定めた上で、原則として、授与する学位ごとに上記３つの方針を策定しなければならない。そして、それら３つの方針に基づき教育活動を展開するとともに、教育活動の有効性の検証とその検証結果を踏まえた改善・向上を恒常的・継続的に行うことが必要である。全学内部質保証推進組織は、３つの方針が全学的な基本方針に沿って策定され、また３つの方針に基づく教育活動、その検証及び改善・向上の一連のプロセスが適切に展開するよう、必要な運営等を行う役割を担わなければならない。

教育活動の有効性を検証し必要な改善・向上を図るために、内部質保証の方針及び手続に基づき、学部、研究科その他の組織は、大学の理念・目的並びに３つの方針及びその他の方針に照らしながら、定期的に自己点検・評価を実施しなければならない。その際、自己点検・評価の客観性及び妥当性を高めるために外部からの評価を取り入れるなどの工夫を講じることが必要である。また、行政機関、認証評価機関等からの指摘事項についても、その対応を検討しなければならない。こうした学部、研究科その他の組織が実施した自己点検・評価については、明確な行動計画を伴った教育の改善・向上に連動しなければならない。そのために、全学内部質保証推進組織は、大学全体の取り組み状況を常に把握しながら、学部、研究科その他の組織に対し必要な指示を与え調整を図るなど、学内の取り組みを促進させる中心的役割を担うことが必要である。

大学は、社会の負託を受けた自律的な組織体であることに鑑み、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については、刊行物、インターネット

その他の周知方法を通じて積極的に公表し、社会に対する説明責任を果たさなければならない。

大学は、内部質保証システム自体の適切性について定期的に点検・評価し、その結果を改善・向上に結びつける必要がある。

ここでは、内部質保証のための全学的な方針及び手続を明示すること、すなわち「学位授与方針」、「教育課程の編成・実施方針」及び「学生の受け入れ方針」といった「３つの方針」に基づき教育活動を展開するとともに、教育活動の有効性の検証とその検証結果を踏まえた改善・向上を恒常的・継続的に行うこと、全学内部質保証推進組織が大学全体の状況を常に把握しながら、各部局に対し必要な指示を与え調整を図ること、各部局は方針に照らした点検・評価を行うべきであること等が必要であると説明している。ここでとりわけ重要なことは、「教育活動」の有効性の判断に当り、各大学に対しては、従来の「大学基準」が強調してきたことの延長線上において、「教育課程の編成・実施方針」に即し展開してきた教育（活動の上の）効果の測定に加え、「学位授与方針」中に明確化されている「学習成果」について、そのための測定指標を介した達成度評価を通じて所期の教育目的・目標がどう具現化されているか、という視点から、教育の有効性確認を行うこと、そしてその確認の上に立って、改善・改革を指向する、という重要な視点が、この一連の「内部質保証」に係る「大学基準」に含意されているということである。

この「内部質保証」に関わる「大学基準」の記述を受け、本協会は、大学及び評価者が評価に臨む際の拠り所となる「点検・評価項目」として、以下の項目を設定した。

① 内部質保証のための全学的な方針及び手続を明示しているか。
② 内部質保証の推進に責任を負う全学的な体制を整備しているか。
③ 方針及び手続に基づき、内部質保証システムは有効に機能しているか。
④ 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を適切に公表し、社会に対する説明責任を果たしているか。
⑤ 内部質保証システムの適切性について定期的に点検・評価を行っているか。また、その結果をもとに改善・向上に向けた取り組みを行っているか。

そして、評価者が実際に評価活動を執行するに際して参照する指針（【基礎要件以外の評価の指針】（2020（令和２）年 12 月改定））として、内部質保証の組織体制、連携、役割分担、教学マネジメントの有効性に関わる指針を定め、それを参考に、評価者が改善課題や是正勧告を付すかどうかの判断を行うような体制を整えた。

すなわち、第３期認証評価における大学基準協会の大学評価では、保有する教育資源を含む教育上の条件・環境を基礎とした教育活動の有効性に係る自己検証とそのための検証システムの整備をその内容とする「内部質保証」の、とりわけ「体制」「役割分担」「改善効

果」が着目されていることがわかる。また、「内部質保証」には、各部局の自己点検・評価を含めたＰＤＣＡと、「全学内部質保証推進組織」による各部局の教学マネジメントが必須とされていることも理解できる。その所以は、a)「３つの方針」を起点に大学内の教育研究上の基本組織が「内部質保証」システムを運用する中で「学習成果」の達成度を測定・評価し、「学位授与方針」に整合した「学位」授与につなげることで、学生の「学び」の成果を十全ならしめるとともに、授与する「学位」の質を対社会的に保証できること、b)こうした営みが、内部質保証に係る全学方針に依拠して行われることにより、内部質保証に内蔵されたＰＤＣＡの循環サイクルを通じ教育の改善・向上が図られ、将来に亘る学習者の教育上の利益が守られるとともに、大学の人材養成機関としての社会的な教育責任を全うできること、などの考えが働いていることによる。

第５項 第３期認証評価における「内部質保証」に関わる評価の課題

以上のように第３期認証評価に及んで、当協会の大学評価は、各大学の「内部質保証」の態様にかなり踏み込んだ要件を提示するとともに、大学に対してそれへの対応を求めるようになった。結果として、第３期において「内部質保証」に課題があると「提言」された大学は、全体の２/３に及んでいる。認証評価の重点項目に指定され、大学に強く求められるようになった「内部質保証」であるが、当協会の大学評価の基準に照らすと、大学評価を受けた大学の多くが課題を抱えていると判断されることになる。そうした課題として、「学習成果」の測定の問題に関連してここで摘示しなければならないことは、「学習成果」の測定・評価を内部質保証の軸とし、そのシステムを稼働させることについては未だ十分な理解が得られるまでには至らず、大学評価を受けた大学の多くが、その組織体制や教育研究活動を含む諸活動並びにこれらを支える人的・物的諸条件を等価値に位置づけ、その自己検証を行うにとどまっていたという点である。同時に、当協会の大学評価においても、「内部質保証」が「学習成果」の充実のために構築・運営されるべきことを訴えながら、実際の評価においては、両者の関連づけが必ずしも十分ではなかった点にも問題がないわけではないだろう。

大学評価が第３期認証評価を迎えるに当たり、当協会は、「内部質保証」の機能的有効性を評価するための仕組みを設計する際に、「内部質保証」の有効性と大学教育を構成する様々な要素の有効性とをいかに整合的に関連付けて評価するかは大きな課題として認識していた。この課題を解消するために、当協会は、「大学基準」10 項目を構造化しそれぞれの関係性を解析した図を『大学評価ハンドブック』に示したり、あるいは基準２「内部質保証」と基準３から基準 10 までの関連性を同ハンドブックに文章化するなどした。また、実際の点検・評価に当たり、教育の具体的な営為と「内部質保証」の機能性とを関連付けることの重要性を実務説明会で説明するなど、様々な努力が払われた。実際の評価に当たっても、各評価者はそれら基準の構造を理解した上で、評価結果を作案していたものと思料される。しかしながら、最終的な評価結果においては、「学習成果」に関わる指摘と「内部質保証」に

関わる指摘とが、一見して別の基準の下で示されているため、両者の綿密な関係性について、十分な説得性を担保できなかった可能性もある。

併せて、自己点検・評価の効果的な運用の結果判明した事項を教育の改善・向上に連結させ、以て学習者である学生の教育上の利益を擁護するという視点が希薄であった点も大きな課題として浮き彫りになった。

第６項　第３期認証評価で求められる「学習成果」取扱いの要件

一方、内部質保証とは別規定として位置づけられていた「学習成果」の扱いに関しては、「「大学基準」及びその解説」「基準４　教育課程・学習成果について」の冒頭で「大学は、その理念・目的を実現するために、授与する学位ごとに、修得すべき知識、技能、態度など当該学位にふさわしい学習成果を示した学位授与方針を定め、公表しなければならない。」と言及した上で、「大学は、学位授与方針に示した知識、技能、態度等の「学習成果」を学生が修得したかどうかを把握し、評価することが必要である。そのために、「学習成果」を様々な観点から把握し評価する方法や指標を開発し、それらを適用する必要がある。」と第２期に比較しても相当踏み込んだ基準を提示することとなった。すなわち、「学習成果」の測定・評価については、中教審「質的転換答申」その他の答申等により、知識・理解偏重の教育を「課題を発見し、考え、その一連のプロセスと結果を他者にうまく工夫して伝える」といった教育/学習へと転換を促すことが政策的に求められるようになったことに加え、卒業時の学位授与を通じた「出口管理」を通じて、大学教育の質保証を行うことへの理解・認識が次第に醸成されていったことなどを背景に、「学習成果」の達成度を測定・評価する趣旨をより明確化することを内容とする基準設定が新たになされたのである。

その上で、【基礎要件に係る評価の指針】（2021（令和３）年１月改定）及び【基礎要件以外の評価の指針】（2020（令和２年）　12 月改定）において、「学習成果」に関連した「大学基準」への基準充足状況が十分とは言えない大学に対する「指摘」に係る以下の指針が示された。

● 学位授与方針及び教育課程の編成・実施方針の公表（【基礎要件に係る評価の指針】）

- 学位授与方針及び教育課程の編成・実施方針を設定していない場合は、<u>是正勧告</u>として指摘する。
  - ※ 学位授与方針及び教育課程の編成・実施方針は、原則として授与する学位ごと（分野と学位課程種）に設定することが求められる。
  - ※ ただし、学位授与方針及び教育課程の編成・実施方針の設定が、学部・学科、研究科・専攻ごとなどであっても、内容が当該学部・学科、研究科・専攻等が授与する学位に即したものであれば、提言の対象としない。
- 学位授与方針に、修得すべき知識、技能、能力など当該学位にふさわしい学習成果を示していない場合は、<u>改善課題</u>として指摘する。

※ 学位授与方針に、卒業要件、修了要件が含まれていない場合であっても、別途示していれば問題としない（概評にも記述しない）。

※ 学位授与方針、教育課程の編成・実施方針及び学生の受け入れ方針が、内容において一貫していないと判断される場合は、基準２の概評で指摘する（問題の程度によっては、是正勧告又は改善課題を付すことも可）。

○ 学位授与方針に定めた学習成果の測定（【基礎要件以外の評価の指針】）

- 学習成果の測定方法が決まっておらず、検討もしていない場合は、是正勧告として指摘する。
- 検討は始まっているが、まだ学習成果の測定方法は決められていない、又は、学位授与方針に示した学習成果と測定方法の関係性が不明瞭、若しくは、測定方法が多角的かつ適切な方法とは言えない場合は、改善課題として指摘する。

※ 測定方法の検討がある程度進んでおり、近い将来成果を測定できることが根拠資料から見込める場合は、提言を付さず概評でその実行を促す。

以上のように、学位授与方針には、修得すべき知識、技能、能力など当該学位にふさわしい「学習成果」が示されていること、学位授与方針に示した「学習成果」の測定方法を定めることなどが特に要請されている。大学に求める大まかな方向性は第２期と変わらないものの、第２期「「大学基準」及びその解説」では「評価方法や評価指標の開発に努めなければならない」とされていたものが、第３期においては、「学習成果を様々な観点から把握し評価する方法や指標を開発し、それらを適用する必要がある」と、そのハードルは相当高くなった。とりわけ、「学習成果」とその測定方法の関係性について、当該基準の適用の結果として発出される「改善課題」として指摘対象とする事項に、a)「学習成果」とその達成度の「測定」方法の連関性、b)大学で企画・運用されている「測定方法」の多角性・適切性、に係る要請が組み込まれていることは、大学基準協会が、これら事項についてはそうした仕組みが整っているかどうかの確認としての間接評価にとどまらず、認証評価の実務展開の中で、その内容面にまで踏み込んだ審査が行われていることを意味するものであった。とりわけ、「測定方法」についての「適切性」の実質的検証が「学習成果」と関連づけて行われている点には十分な留意が必要である。このことにとどまらず、既に『大学評価ハンドブック（2017 年版）』にも、「学習成果の可視化」を担保することを視野に収めた記述がなされている。すなわち学位授与方針の示す「学習成果」を適切に把握・評価するための手段として、〇各学位課程の分野の特性に応じた学習成果を測定するための指標の適切な設定、〇学習成果を把握及び評価するための方法の開発≪学習成果の測定方法例≫・アセスメント・テスト・ルーブリックを活用した測定・学習成果の測定を目的とした学生調査・卒業生、就職先への意見聴取といった説明・例示がなされている(p, 103)。現行『大学評価ハンドブック(2021 年版)』もこの流れを踏襲して、基準４の点検・評価項目「⑥学位授与方針に明示し

た学生の学習成果を適切に把握及び評価しているか」に対応させた「評価の視点」として「○学位授与方針に明示した学生の学習成果を把握及び評価するための方法の開発≪学習成果の測定方法例≫・アセスメント・テスト・ルーブリックを活用した測定・学習成果の測定を目的とした学生調査・卒業生、就職先への意見聴取」といった項目を参考的視点として列記している(p. 92)。

こうした「学習成果の可視化」に係る要請の影響としては、「第２期の大学評価時と比較して、ルーブリックやポートフォリオといったシステムを新たに導入している大学や、カリキュラムと学習成果との関連性についてカリキュラム・マップ等で可視化している大学が増え、各大学が試行錯誤しながらも、学習成果の測定に向けて着実に取り組み始めていることは間違いない。「是正勧告」が付された大学がいずれの年度もなかったことからも、「指針」に照らして、「学習成果の測定方法が決まっておらず、検討もしていない」大学もなかった。」（蔦美和子「大学基準協会における学習成果の測定に対する評価」（『教学マネジメントと内部質保証の実質化』））。

第７項　第３期認証評価における「学習成果」の扱いに関わる評価の課題

こうした「学習成果」の達成度を評価するための認証評価の視点がより厳格になったことを反映して、実際、「学習成果」に関連する「改善課題」は、第３期に入って以来、例年とも、学士課程で半数強、大学院課程で３/４の大学に付されており、多くの大学・大学院が、大学基準に照らして課題があると判断されているところである。その中でも最も多かったものの典型として３例程度挙げるとすれば、a）学位授与方針に、学生に求める「学習成果」が明示されていない、b）学位授与方針に示した「学習成果」と測定方法の関係性が不明瞭で、多角的かつ適切に学習成果を測定しているとは言えない、c）測定はしているもののその結果を教育改善に生かせていない といったものが目につくところである。とりわけ、大学院課程については、学士課程に比較して、問題点を指摘される数が多く、例えば、ほとんどの学士課程において学位授与方針への「学習成果」明示が進む一方で、大学院課程には、いまだ学位授与方針の不備に関わる指摘が散見される状況にある。ましてや、「学習成果」の測定に至っては、問題のない大学院の方が希少である。それは、当協会の大学評価に申請した大学においては、その多くが学生集めにすら苦慮するなど、大学院自体が十分に機能していないことも影響していると思われる。そのような大学においては、学士課程に比較してどうしても大学院の扱いが等閑にされがちであり、学生数の少ないことを理由に、教育の運営やその成果の測定等を、教員と学生との個別的な関係で説明しようとする傾向も見受けられるのである。これらの諸点については、先に見た「学習成果」の測定・評価を軸に展開することが求められてきた「内部質保証」に係る指摘事項と関連づけて、両者の連結状況に係る総合的な検討があらためて必要とされよう。

このほか、専門職大学院は別として、それ以外の伝統的な研究科・専攻等における人材育成目的について、大学院教育を現場で担っている教員たちの間で共通的な理解・合意がなさ

れていないことにも一因があるものと考える。大学院教育の修了時の達成度の評価において、当初の教育目標の立ち位置が定まらない限り、「学習成果」の可視化の裏付けを伴う有効な達成度評価を期待する自体困難であるようにも思われる。大学院に係る上記「提言」は、そうした困難性を克明にした内容のものとして提示されている。

第６節　「内部質保証」と「学習成果」に関わる評価における課題

第１項　大学が抱える課題

これまで、大学評価をはじめとする本協会の質保証事業における、「学習成果」と「内部質保証」の取り扱い並びに両者の関係性について、大学基準等の改訂経緯とその内容把握を踏まえ、これらを省察してきた。

前述の通り、認証評価第３期目を迎え、大学評価を受けた大学の相当数が、「学習成果」の設定・測定及びその結果を踏まえた改善・改革サイクルを内包した「内部質保証」の構築・運用に課題を抱えていると判断されている。

「学習成果」に関する提言は、基本的には「学位授与方針に学習成果が明示されていない」「学習成果の測定方法が、学位授与方針に示す学習成果を測定するものになっていない」等に集約される。一方「内部質保証」については、「全学内部質保証推進組織の役割が不明瞭」「内部質保証に関する規程が未整備」「内部質保証の規程と実態とが乖離」「部局ごとの点検・評価が不十分」等々、一見多岐にわたる提言であるように見えるものの、多くは、規程の不備、規程等に基づく制度と実際との乖離、各組織の位置づけの不明瞭さ、等に集約される。

ここで顧みなければならないのは、本協会が「「大学基準」及びその解説」において「内部質保証システムを十全に機能させ、教育の質を保証するためには」、「３つの方針に基づき教育活動を展開するとともに、教育活動の有効性の検証とその検証結果を踏まえた改善・向上を恒常的・継続的に行うことが必要」としているにも関わらず、傾向的に、学習プロセスの着地点として、「学び」に向き合ってきた学生に対し、「３つの方針」、とりわけ学位授与方針に対応した学位を授与し、所期の目的に適った人材育成の実を高めていくことの重要性に真正面から向き合う姿勢が希薄だったようにも考えられることである。そのことは、言葉を換えれば、相当数の大学の関係者の意識において、「学習成果」の達成度の評価を通じて学生の成長度を適宜検証することで、学生の学習ニーズに対応し、以て、教育上の社会的責任を果たすことへの理解が十分ではなかったことを意味しているとも考えられる。

第２項 大学基準協会が抱える問題

一方、大学基準協会の側から見ても、「内部質保証」と具体的な教育活動との関係性の整理に腐心し、基準構造図の作成や点検・評価実務に当たっての説明等により、申請大学等への理解醸成に鋭意努めながらも、実際の認証評価結果に際しては、「内部質保証」と「学習

成果」の検証とが、必ずしも明確に関連づけるかたちで処置されていない傾向にあった。両者の間に強い因果の絆があることは否定しようがないとは言え、基準の構造上、両者を区分した扱いになってしまうことに合理的理由があったとも考えられる。しかしながら、本協会が、各大学・大学院に、学生の「学習成果」の向上をもたらす「内部質保証」を機能させてもらうことを目指し、それを支援することもその行動目標としてきた以上、内部質保証の中軸に「学習成果」の達成度という営みを位置づけ、学生の「学び」の質を高めると同時に、その結果を教育の改善・改革に結びつけ、これを通じて高等教育機関としての対社会的な人材育成機能を全うするための対応が、今後において、基準に係る構造上の工夫とその目的に準拠した適切運用の両面において必要であろう。

また、現行の大学評価では、「学習成果」の設定やその周知、測定とその結果の活用について、数々の指摘を行っているものの、実際により重要なのは、学生に所期の「学習成果」を身に付けてもらうための教育それ自体である。測定方法や指標の開発に目が集まりがちであるが、測定は教育改善のための一手段であり、「学習成果」修得に向けた教育を実現するための一プロセスに過ぎない。大学評価において、その点が本末転倒にならぬよう、再度、評価の視座を確認しなおす必要があるかもしれない。

さらに、先に「学習成果」と「内部質保証」に関わって各大学・大学院に示した「是正勧告」、「改善課題」などを含む大学への「提言」を紹介したが、ここで希求されるのは、法の定める基本的要件が充足されていることを前提に、大学がそれぞれの意志に基づき改善に向かうために、どのような支援ができるかである。しかしながら、例えば、「学習成果」の測定方法の探求とその導入・実施という昨今の大学改革が直面する大きな課題を巡り、それぞれの大学・学部・学科や研究科等の学位授与方針に示す「学習成果」を測定するために、どうすべきか、ということはかなりの難題である。というのも、「学習成果」の測定・評価は、とりわけ大学教育の現場にあっては、授業科目を担当する教員が、これまで連綿と、試験等を介した理解度や能力等の判定を「成績評価」を通じて行い、一定水準に達したとの教員の専門的価値判断の下で単位認定が行われ、その累積加算を通じて修了認定がなされてきたからである。こうした多くの大学関係者の意識を転換するために、何をすべきなのか、それをどのようにすべきなのか、我が国大学の認証評価の重要な一翼を担う認証評価機関として、こうした諸課題に対応できる大学評価基準のあり方を見据えるとともに、それに即した一貫性のある基準を具体的に設定し、これを運用する任を課せられる大学基準協会の使命・責任は大きいと言わざるを得ない。例えば、この点に関連して一例を挙げれば、「学習成果」の可視化の要請と「内部質保証」の実効的運用の要請を、連結させようと試みるだけでは、この難題を解決することは難しいように思える。なぜなら、大学教育の現場で、成績評価の実施という役割を一身に担ってきた教員たちの意識改革を図らない限り、「学習成果」に即した達成度評価を通じて大学の教育上の有為性を確保することは難しいからである。従って、そうした意識の変革を制度的に目指す手段として、専任、兼任の双方を含む教育課程に関与する教員に対するＦＤの充実・強化策を貫徹していくべく、こうした「学習成

果」の可視化という視点から基準設定とその運用の方途を再構成していくことが必要とされよう。このように「学習成果」、「内部質保証」に係る基準上の目的を達成するためには、ＦＤに関する基準のあり方にまで踏み込んで検討を行うことが大切なのである。このことは、大学院に対する評価の場合にも、妥当しよう。

大学教育、なかんずく学士課程教育の質的転換を各大学で推進していくため、今日、各大学に対し「学習成果」のアセスメントを軸に内部質保証を稼働させることと併せ、近時の中教審答申や「教学マネジメント指針」が各大学に対し、「学習成果」（や「教育成果」）の可視化のツールの開発・運用を通じて学生、教員が達成度を共有し合える「学び」の環境を整えるよう要請している。こうした学生の「学び」をその学習ニーズに対応させることを基本に、大学の人材育成機能を一層高めていく上で、それが上記視点に立脚したものである限りにおいて、（学士課程教育、大学院教育の双方を射程に入れた）大学評価基準は、内部質保証の効果的推進に不可欠のＰＤＣＡサイクルが組み込まれた教学マネジメントの有効性を担保する準拠規範としての役割を果たすことになろう。

第３項　課題への対処に際しての留意点

しかしながら、大学はそれぞれ設置形態が異なるとともに、その設置経緯や設置場所、さらには教学優位の大学、経営主導の大学、多様な教学体制を擁する法人化された大学等々、管理運営体制の違いも含めて実に多様な環境のもとに展開されている。また、大学毎に異なる人材・資源によって多岐に亘る学問分野・専門領域を基礎に据えた教育研究が行われている。さらにそこに学ぶ学生も様々な目標を持ちそれぞれ異なる資質・能力・個性を有している。そうである以上、「学習成果」への理解とその明示の方法、これを測定・評価するための手法や指標の開発・運用の担い手、それに基づく達成度評価の実施と分析の主体、さらにそれらの結果を踏まえた改革方針・手段の起案の遂行主体、等の見通しも、大学毎に多岐に亘っている。これを、大学を構成するメンバー毎に見ても、「学習成果」に係る上記事項への理解は、学長などの教学のトップリーダー、学部長などの部局の長、授業を担当する教員の間で一様でない。法人側に立つ人々の理解も同様であろう。のみならず、学びの主体である学生の場合、単位修得と卒業認定の可否に腐心するあまり、学習者の学習利益の基盤を形成しているはずの「学習成果」の達成への理解・認識は浸透しているとは言えない状況にある。こうした「学習成果」の理解とその達成度のアセスメントのあり方に対する認識が錯綜した状況の中で、認証評価機関が「大学評価基準」を、ア・プリオリに適用し、各大学にその遵守を求めもしくは遵守状況を確認しようとしても、これまでの大学基準協会の認証評価に係る実践経験に鑑みても、実ある成果を産出することは期待できないであろう。

そうした課題の解決の糸口を探る端緒となることを願って、本部会は、「学習成果」の達成度評価とそれに関連づけられた「学習成果」の可視化に関わる現況調査を、アンケート調査と訪問調査の２段構えで行うことを企図した。調査の具体的内容とその分析を通じた本調査の着地点については、「第１章第３節 本調査研究の射程」の箇所で既に述べたところ

である。そこで得られた成果を基に、大学基準協会は、当テーマ・課題に係る現段階の我が国大学の実相を踏まえた「大学評価基準」の改訂とその運用を支える認証評価システムの見直しを展望した新たな一歩を踏み出すことになろう。

さらに、「学習成果」の可視化とそれに支えられた達成度評価を軸とする内部質保証の営みが、評価基準の改訂や評価システム改革によってどれだけその実を挙げ得ているか、それが果たして各大学の教育の有効性の向上に寄与できるものとして十分に機能し得ているか、を調査しその実態を把握することが今後、重要となろう。その中で、大学の多様性に配慮しつつ、大学全体に亘りもしくはそれぞれの大学や大学院の属性やその標榜する人材育成目的に対応させた類型別に妥当するような「学習成果」の達成度評価と効果的に結びついた「内部質保証」に係るグッド・プラクティスを探査・分析・公表することが必要となろう。「学習成果」、「内部質保証」に関わるグッド・プラクティスの例として、A)「学習成果」固有の事項としては、a)「学習成果」の可視化を基礎づけている教育内容・方法上の工夫と達成度評価に用いる評価ツールの種類・内容及びそのための開発プロセスとそれらの運営実績、b)学習成果の分析結果を改善・向上に結びつけるための措置、c)評価ツールの開発から「学習成果」の可視化に支えられた達成度評価を経て・教育の改善・向上に連結させるための一連のロード・マップ、などが、B) 「内部質保証」については、教育に係る諸条件の下で様々な資源を投入して展開される教育活動を経て、学生に学位を授与するに至る道程を対象とした様々な教育評価の実践事例、などが挙げられよう

そして、こうしたグッド・プラクティスの紹介を通じてその普及・浸透を図ると同時に、それらを大学評価基準の新たな基準設定とその効果的運用に反映させていくことを展望していくことも大切であると考える。

以上を対象とした調査研究並びに改革提案は、その実施がルーティンなものとして進めていくことが求められるが故に、その役割は大学基準協会の場合、大学基準協会に常勤職として評価実践に取組んできた協会スタッフの大学評価に係る専門的知見に委ねることが適切である。その意味において、大学基準協会内における大学評価研究所とそれを担う専門スタッフの役割はより重要なものとなる。

第４項 大学の「強み」を引き出す評価

さて、本部会が目指す最終目標は、「学習成果」の達成度評価を組み込まれた「内部質保証」を側面から支援できる認証評価のあり方を柱とした提言を部会の立場から提案することにある。このことに関連して、「『達成度評価のあり方に関する調査研究』実施計画概要」（2019（令和元）年７月９日決定）が各大学の「強み」を引き出すことのできる認証評価のあり方を探求することを確認していることから、既に「第１章　(1)及び(3)」でも言及したように、上記「学習成果」の評価を軸とする「内部質保証」の機能的有効性を評価する中で、そうした大学の特徴をあぶり出す評価の工夫に係る提言を行うことも本部会に対して求められていると考えて良い。

大学基準協会の大学評価には、評価結果を踏まえた「提言」として、大学・大学院の抱える課題を指摘するだけでなく、大学の有する長所の伸長を支援するための仕組みが構築されている。具体的には、当協会は、第３期認証評価における大学評価において、「① 当該大学の掲げる理念・目的の実現に資する事項であり、有意な成果が見られる（期待できる）もの、② わが国の高等教育において先駆性又は独自性のある事項であり、有意な成果が見られる（期待できる）もの」には「長所」を提言することができることになっている。従来、成果が確認できないと「長所」をつけられなかったが、大学・大学院に求めるものとして、明確な成果だけではなく、成果への期待も、それが何らかのエビデンスの裏付けを伴う限りにおいて、これを含めることができるようになったのである。

こうした変更が影響してか、近年は学習成果に関わる「長所」の指摘数も若干ではあるが増加傾向にあるようである。例えば、学生に達成を求める学習成果を類例化し、シラバスに明示したり、科目ごとに明確化された学習成果に基づき、ルーブリックを設定し、学生と教員とで共有したり、あるいは、学生が身に付けた能力等をチャート化する等明確化し履修指導に連携させるなど、大学の実状に合わせた取り組みが確認されるようになってきた。もっとも、明確な成果だけではなく、成果への期待をも「長所」の指摘に加えるという現行システムの下では、安易な「長所」の指摘が「長所のインフレーション効果」をもたらし、それが結果として、当該大学関係者の改善・向上意欲を高める起爆剤としての効果を減殺するにとどまらず、「長所」の指摘に対する信頼性を低減させることにもなりかねない。これらのことを踏まえ、大学基準協会の認証評価における「長所」の指摘に係る仕組みを、「内部質保証」の効果的運用を誘引する契機としていくために、どのような工夫をしていくべきなのか、という観点から再考する必要がある。その場合、評価結果を踏まえた「提言」における「長所」の指摘の数を増やすことに終始するのではなく、その大学の目的・目標やそのバックグランドをなしている様々な特色に配慮しながら、その大学の教育力や競争力をより一層高めるための改善・改革提言を提示することも大切である。そして「学習成果」の達成度評価を軸とした内部質保証を対象とした「提言」を行う場合、上述のような大学・大学院の多様な個性に応じた「学習成果」と「内部質保証」に係る様々な実践事例を、大学基準協会の責任と判断で「大学基準」との連動性を重視した「グッド・プラクティス」に集約し、これを基礎にそうした「提言」を行うことにより、その具体的な姿のイメージ化につながるとともに、各大学における「内部質保証」の有為性の高揚にも連携するであろう。

第５項　認証評価のあるべき姿への期待

今日、我が国高等教育政策は、認証評価に対し、文科省所管の大学等の設置認可行政、設置計画等履行状況調査との緊密な連携の下で認証評価を行うことを求めている。

従って、認証評価では、大学教育関係法令の定める基本的要件の充足状況の確認の上に立って、認可時の大学による文科省への「約束事項」の履行状況をあらためて確認していく中

で、「大学評価基準」への適合状況を中心とした審査・評価を行うことが任務の一つとされている。

大学基準協会の大学評価にあっても、上記法令適合性審査はもとより、文科省からの指摘事項への対応状況の確認作業を行っている。

なお、大学質保証に関わっている国家機関やその関連機関が、設定する基準や評価項目を機関毎に適用することに対して、政府・文教当局関係者のみならず、多くの大学関係者が、基準適用の明確性と系統性を求める立場から、それら相互が整合可能なものとして運用されていくことを希望しているものと思われる。

しかしその場合であっても、認証評価の役割は、「同僚評価（ピア・レビュー）」の視点から、各大学の自治・自律性の保障を基本に、その改善・向上を支援できる評価を展開することを目指さなければならない。とりわけ、大学の自律性尊重の立場は、「内部質保証」の機能的有効性の向上の支援を本旨とする大学基準協会の大学評価の本旨とも調和するものである。今後は、大学の組織・体制や諸活動を自己検証する中で自らの特色の優位性・有為性を自己確認し、ストーリー性に富んだ自己点検・評価の作成を通じて、その特色を存分に引き出し伸ばしていくことのできるような大学質保証のあり方を展望していくことが重要である。

こうした要請と設置認可、設置計画履行状況調査とのリンクに係る要請をともに充たすことのできる認証評価の方向性について、その可否に係る議論も含めて、真剣に議論していく時期が近づきつつある。とは言え、今もっとも、重視しなければならないことは、各大学の「内部質保証」の機能的有効性を担保できる大学評価のあり方を模索することが最重要課題となる。そのためにも、インプット（設置基準に関わるものが主）・プロセス（教育研究活動、管理運営に係る活動など）、アウトプット（事業団等の評価項目など）・アウトカム（学習プロセスにおける段階毎の学習達成度、「学習成果」に裏付けられたられた学位授与に関わる事項が主）といった評価視点の全てが「線」で繋がり、かつそれらが全体として調和的に具現化されたストーリー性に満ちた大学の点検・評価報告書の作成にも寄与できるような評価のロジックを大学基準協会の評価システム中に組み込むことが大切なのではないかと考える。すなわち、大学の人的・物的・財的な諸資源や開設している教育課程など所与の条件を大学の諸活動で活用することを通じて産出された成果をそうしたロジックを踏まえ総体として検証できるような大学基準とその運用システムの新たな構築に向かって邁進することが、今、大学基準協会に求められるのではないか、と考えるのである。

本調査研究は、簡単ではないという認識を十分に理解しつつ、「学習成果」の可視化を軸とする達成度評価の実施状況に関する現状における「情報」を示し、認証評価機関として、どのような評価を行えば、大学・大学院に対し適切な「内部質保証」の構築・運営を促進し得るかを考究するための情報を蓄積することを目指したものである。そして、多くの大学からの協力により、「内部質保証」の機能的有効性の向上にも繋がる「学習成果」に関わる貴

重な情報を得た。本報告が、大学に、また認証評価機関である大学基準協会に、幾許かの示唆を供与するものになるよう努力を傾けたい。

第３章　本調査研究の実施経緯

第１節　本調査研究の実施体制

本調査研究に係る審議は、「大学評価研究所」（所長：山崎光悦（金沢大学））の下に設置された「達成度評価のあり方に関する調査研究部会」（部会長：早田幸政（中央大学））において行われた。部会の構成にあたっては、大学の質保証を中心とした、国内外における高等教育の研究者をはじめ、認証評価をはじめとする質保証事業への参画者、及び大学評価の実務経験者等、幅広い人員を集め、調査研究の実効性に配慮した。

以下にその名簿を提示する。

達成度評価のあり方に関する調査研究部会名簿　　（2021 年３月 31 日）

部 会 長	早田 幸政	中　央　大　学	大学評価論、憲法
部会長代理	工藤　潤	大学基準協会	
調査研究員	漆原 朗子	北九州市立大学	言語学、音声学
〃	黒田 一雄	早 稲 田 大 学	比較国際教育学、教育政策、国際教育開発論、国際高等教育論
〃	島本 英樹	大　阪　大　学	スポーツ生理学、運動処方論、スポーツ科学
〃	高田 英一	神　戸　大　学	教育学、教育社会学
〃	髙森 智嗣	福　島　大　学	高等教育論、大学評価論
〃	鳥居 朋子	立 命 館 大 学	教育経営学、高等教育カリキュラム論
〃	堀井 祐介	金　沢　大　学	大学評価、高等教育 学習支援
〃	前田 早苗	千　葉　大　学	高等教育論
〃	山田 礼子	同 志 社 大 学	高等教育論、継続教育論
〃	吉本 圭一	滋慶医療科学大学院大学	教育社会学
〃	田代　守	大学基準協会	

第２節　本調査研究に係る審議の経緯

第１章に示した目標を達成するために、2019（令和元）年８月 28 日開催の「第１回達成度評価のあり方に関する調査研究部会」を皮切りに同部会は 13 回催された。また、これら会議開催期間の合間に、次回会議の準備に向けそのための作業を行う目的の下、早田部会長と工藤潤部会長代理（事務局長）、田代守調査研究員（評価研究部長）との間で断続的に会合が行われた。次に、本部会での審議の概要を要約的に紹介したい。

（１）「達成度評価のあり方に関する調査研究部会」における審議・検討

1）部会長、事務局会議（2019（令和元）年８月 27 日）

第１回部会開催に先立ち、会議運営等について打合せを行った。

2）第１回部会（2019（令和元）年８月 28 日）

第１回部会では、本調査研究の目的、スケジュールについて、説明と審議が行われ、それらについて構成員内で合意がなされた。また、同事業の円滑な遂行を目指し、大学基準協会事務局長の工藤調査研究員を部会長代理とすることも合意された。

ここで合意された本調査研究の方向性及びスケジュール、方法については、以下の通りである。

- 本調査研究を 2020～2022 年度科学研究費補助金研究に申請すること。
- 我が国の全大学を対象とした、達成度評価に関わる実態アンケート調査を行い、次いでアンケート調査から選び出した 10 校程度の大学への訪問調査、さらに外国への訪問調査を行い、それらを踏まえて指標例や提言を作成し、関連するシンポジウムを開催するという流れで調査を進める計画であること、仮に科研費申請が受理された場合は、初年（2020 年度）に悉皆アンケート調査と国内訪問調査、２年目（2021 年度）に海外訪問調査、３年目（2022 年度）に提言の検討、シンポジウムを行う予定であること。

また、上記の国内大学を対象とするアンケート調査の質問項目についても検討が行われた。

3）部会長、事務局会議（2019（令和元）年 10 月４日）

2020～2022 年度科学研究費補助金研究申請に向けた打合せを行った。

4）部会長、事務局会議（2019（令和元）年 10 月９日）

2020～2022 年度科学研究費補助金研究申請に向けて、申請計画書の作成についての打合せを行った。

5）部会長、事務局会議（2019（令和元）年 10 月 16 日）

2020～2022 年度科学研究費補助金研究申請に向けて、申請計画書の作成についての打合せを行った。

6）部会長、事務局会議（2019（令和元）年 10 月 25 日）

2020～2022 年度科学研究費補助金研究申請に向けて、申請計画書の作成についての打合せを行った。

7）部会長、事務局会議（2019（令和元）年 11 月 12 日）

第２回部会開催に先立ち、会議運営等について打合せを行った。

8）第２回部会（2019（令和元）年 11 月 15 日）

第２回部会では、11 月６日付けで日本学術振興会に提出した科研費の研究計画調書について確認が行われた。あわせて、国内大学を対象とするアンケート調査について、「①

達成すべき教育上の目的・目標の設定状況」「②教育上の目的・目標を達成するための取り組み」「③達成すべき教育上の目的・目標の検証状況」「④達成すべき教育上の目的・目標の検証結果の活用策」「⑤認証評価への考え方」との構成による調査項目案をもとに意見交換が行われた。その結果、アンケート調査を大学院の実態も把握できるものにしてほしいこと、短期大学を含めた調査は困難が大きいこと、などに加え、設問の詳細に関わる意見等が開陳された。

また、国内大学への訪問調査にあたっては、大学評価や大学教育再生加速プログラム（ＡＰ事業）において、内部質保証や学習成果活用のグッド・プラクティスを対象とすることなどの提案があった。

9) 部会長、事務局会議（2019（令和元）年 12 月５日）

2019（令和元）年 12 月１日に、本調査部会プロジェクトに照合するかたちで開催された第１回大学評価研究所大会を受けて、本事業の方向性について打ち合せた。

10) 第３回部会（2019（令和元）年 12 月 20 日）

第３回部会は、早田部会長病気療養のため工藤部会長代理進行のもと開催された。

まずは、2019（令和元）年 12 月１日に、本協会総会・国際共同認証プロジェクト認定式とともに開催された第１回大学評価研究所大会について報告があった。すなわち、同大会は、本調査部会プロジェクトに照合するかたちで「達成度評価の行方―その可能性を探る―」をテーマに開催したこと、金子元久筑波大学特命教授による基調講演、川嶋太津夫大阪大学特任教授、関口正司九州大学名誉教授による論点提起、それら３名をパネリストに、早田部会長をモデレーターに迎えたパネルディスカッションが行われたことについて説明がなされた。

次いで、国内大学アンケート調査について、前回部会を受けて、調査対象から短大を除き、「達成すべき教育上の目的・目標の設定状況」「教育目的・目標を達成するための指導上の取り組み」「達成すべき教育上の目的・目標の検証状況」「達成すべき教育上の目的・目標の検証結果の活用策」の４部構成とするとともに、一部研究科の状況を把握する設問を加えた調査項目をもとに意見交換を行った。

提示された意見には、留学生数や社会人学生数、専任教員数の記入を求めてほしい、学士課程に向けた設問と大学院に向けた設問をさらに精緻に整理すべきだ、○×ではなく、取り組みの重軽を段階的に把握できないか、一部専門的な表現が使用されていることに鑑み用語集を付ける必要はないか、等に加え、広範な意見が示された。

11) 部会長、事務局会議（2020（令和２）年１月 17 日）

アンケート調査項目の内容について打合せを行った。

12) 部会長、事務局会議（2020（令和２）年２月４日）

第４回部会開催に先立ち、会議運営等について打合せを行った。

13) 第４回部会（2020（令和２）年２月６日）

第４回部会では、アンケート調査実施にあたっての対象大学への依頼状及び調査要領について審議が行われた。ここでは、本協会が「学修成果」ではなく「学習成果」を用いる理由の説明が必要である、学長宛の依頼状にも「誰を対象にしたどのような調査なのか」をより明確に示すべきである、回答を想定する人として「質保証に責任を負う全学組織の責任者」などという表現で依頼することが望ましい、等の意見が示された。

次いで、アンケート調査について、「達成すべき教育上の目的・目標の設定状況」、「教育目的・目標を達成するための指導上の取り組み」、「達成すべき教育上の目的・目標の検証状況」、「達成すべき教育上の目的・目標の検証結果の活用策」を学部と大学院とに分け、それぞれの状況について尋ねるかたちを採った修正版をもとに、意見交換を行った。そこでは、選択肢の多さを懸念するものから、選択肢の表現に対する工夫を求めるもの、その他個別具体的な表現に関わるものまで多様な意見が示された。

14) 部会長、事務局会議（2020（令和２）年６月 15 日）

アンケート調査用紙の最終的な調整作業を行った。

15) アンケート調査送付（2020（令和２）年６月 19 日）

前回部会以降、新型コロナウィルス感染症拡大を受け、会合を開くことが困難になった。そのため、調査研究員間でのメールのやりとりを通じ、アンケート調査項目の調整を進めた。とりわけ、コロナ禍での大学の対応状況についての設問も急遽加えられることとなった。

完成したアンケートは６月 19 日付文書にて全国 786 大学学長宛に郵送された（実際の依頼文書及び調査回答用紙は＜資料２＞＜資料３＞として巻末に掲記）。

また、その間、４月上旬には科学研究費が不採択となったことを受け、本事業を 2022 年夏までに終了させることが確認された。

16) 部会長、事務局会議（2020（令和２）年７月 16 日）

アンケートの集計方法について打合せを行った。

17) 部会長、事務局会議（2020（令和２）年７月 31 日）

アンケートの集計結果について共有し、第５回部会に提示する集計形式について打ち合せた。

18) 部会長、事務局会議（2020（令和２）年８月５日）

第５回部会開催に先立ち、会議運営等について打合せを行った。

19) 第５回部会（2020（令和２）年８月６日）

第５回部会では、まず、2020 年春以降、新型コロナウィルス感染症拡大の影響により会合できなかった間の経緯説明が行われた。具体的には、2020（令和元）年 11 月に申請した科学研究費補助金が不採択となったこと、第４回会合以後、メール審議等によりアンケート調査票が練り上げられたこと、その過程で新型コロナウィルスへの対応状況について尋ねる設問を追加したこと、アンケートは６月 19 日に全国４年制大学の学長宛に発送し、７月 31 日に一応の提出期限を迎えたこと、しかしながら締切後も提出を希

望する大学があり、事務局としてはこれらを受理する方向であること、2021 年６月くらいに最終報告書をまとめる運びであり、そのために、2020 年 11 月中を目途に、複数大学への聴き取り調査を実施する予定であること、2021 年２月に大学評価研究所大会を冠した本調査研究の中間報告会を開催したいこと等について報告がなされた。

次いで、7 月 31 日に一応の締め切りを迎えたアンケート調査の概況について、全大学への発送後、回答者からの質問に対応するかたちでいくつかの修正（留学生数を、日本学生支援機構「外国人留学生在籍状況調査」に基づいて算出するよう要請していたものを「学校基本調査」に基づいて算出するように変更など）を行ったこと、８月５日時点で、依頼件数 786 件のうち 377 校（48%）から回答いただいていることについて情報共有された。そのうえで、主に集計方法について、意見交換が行われた。

また、国内調査の対象大学として、ＡＰ事業採択大学や大学評価で長所が付された大学等も参考に、国・公・私立の別、立地、規模、専門分野等にも配慮した候補を検討した。

なお、海外訪問調査は、新型コロナウィルス感染症の影響もあり、ヒアリングでの実施に切り替えることについて合意を得た。

20） 部会長、事務局会議（2020（令和２）年９月４日）

第６回部会開催に先立ち、会議運営等について打合せを行った。

21）第６回部会（2020（令和２）年９月８日）

第６回部会では、アンケート調査について、９月１日時点で 394 大学（50.1%）からの回答があり、それに基づき集計を行ったこと、第５回部会の議論を受け、設置者別（国・公・私立別）、大学類例別、学部数別、受審認証評価機関別、留学生数比率別（国・公立、私立ごと）での集計を行ったこと、大学類例別については、文系、理系、保健系、その他、複合（除 保健系）、複合（含 保健系）の６種に分けたこと等について、情報共有された。

次いで、本調査研究の報告書の構成及び執筆分担について議論され、第１章に調査研究の目的、第２章に調査研究の実施経緯、第４章に国内聴き取り調査報告、第５章に国外聴き取り調査報告、第６章に提言を掲載することの他、アンケート調査分析について掲記する第３章は、以下のような構成とすることが合意された。

第１項　達成すべき教育上の目的・目標の設定状況について（工藤、田代）
第２項　教育目的・目標を達成するための指導上の取り組みについて（鳥居、山田）
第３項　達成すべき教育上の目的・目標の検証状況について（早田、島本、堀井）
第４項　達成すべき教育上の目的・目標の検証結果の活用策について（鳥居、山田）
第５項　学習成果を検証する仕組みの改善方策について（前田）
第６項　認証評価に期待することについて（吉本、工藤）
第７項　新型コロナウィルス感染症への対応について（高田）
第８項　留学生数比率別について（漆原、黒田）

第９項　認証評価機関別について（髙森）

また、国内聴き取り調査の対象候補及びヒアリングの内容について検討が行われた。

22) 関西大学ヒアリング調査（2020（令和２）年 11 月 20 日）

第６回部会以降、調整を図った結果、山形大学、高知工科大学、グロービス経営大学院大学、法政大学、関西大学、福岡工業大学へのヒアリングを行うことを決定した。また、「学位授与方針に記される学習成果について（その内容と周知方法）」、「教育目的・目標を達成するための指導上の取り組みについて」、「達成すべき教育上の目的・目標の検証状況について」、「達成すべき教育上の目的・目標の検証結果の活用策について」、「学習成果を検証する仕組みの改善方策について」、「新型コロナウィルス感染症への対応について」、「認証評価に期待することについて」からなる質問項目に基づいて、調査を行うこととなった（実際の調査項目は＜資料５＞として巻末に掲記）。この項目のもと、同日に、工藤部会長代理と髙森調査研究員により関西大学へのヒアリングが実施された。

23) 福岡工業大学ヒアリング調査（2020（令和２）年 11 月 25 日）

前田調査研究員と黒田調査研究員により実施された。

24) 高知工科大学ヒアリング調査（2020（令和２）年 11 月 25 日）

堀井調査研究員と島本調査研究員により実施された。

25) 法政大学ヒアリング調査（2020（令和２）年 11 月 26 日）

山田調査研究員と田代調査研究員により実施された。

26) 部会長、事務局会議（2020（令和２）年 11 月 30 日）

第７回部会開催に先立ち、会議運営等について打合せを行った。

27) 第７回部会（2020（令和２）年 12 月４日）

第７回部会では、アンケートには最終的に 399 大学（調査対象の 50.8%）より回答を得たこと、設置者別（国・公・私立別）、大学類例別（文系、理系、保健系、その他、複合（除 保健系）、複合（含 保健系））、学部数別、受審認証評価機関別、留学生数比率別（国・公立、私立ごと）、社会人学生比率別（大学院のみ）ごとに集計を行ったことについて、情報共有され、次いで、黒田調査研究員と漆原調査研究員より、留学生比率別集計について、高田調査研究員より新型コロナ感染症への対応（Q2-2-2、2-3-5）について、鳥居調査研究員より学習成果測定結果の活用方法（Q2-3-1、3-3-1）について、田代調査研究員より学習成果の設定状況（Q2-1-1、2-1-2、2-1-3）について、それぞれの概況報告がなされた。

次いで、国内聴き取り調査は、調整の結果、関西大学、福岡工業大学、高知工科大学、法政大学、山形大学、グロービス経営大学院大学からの協力を得られることになったとの確認が行われた後、工藤部会長代理と髙森調査研究員より関西大学（11 月 20 日実施）、黒田調査研究員と前田調査研究員より福岡工業大学（11 月 25 日実施）、島本調査研究

員と堀井調査研究員より高知工科大学（11 月 25 日実施）、山田調査研究員と田代調査研究員より法政大学（11 月 26 日実施）の報告がなされた。

また、海外聴き取り調査に関わり、早田部会長、前田調査研究員、堀井調査研究員、工藤部会長代理より、それぞれの想定される対象国、機関、調査内容等について、意見が示されるとともに、意見交換が行われた。

28) 山形大学ヒアリング調査（2020（令和２）年 12 月 11 日）

鳥居調査研究員と高田調査研究員により実施された。

29) グロービス経営大学院大学ヒアリング調査（2020（令和２）年 12 月 15 日）

吉本調査研究員と田代調査研究員により実施された。

30) 部会長、事務局会議（2020（令和２）年 12 月 15 日）

第７回部会の審議を受けて、第８回部会に向けて必要な作業についての打合せを行った。

31) 部会長、事務局会議（2021（令和３）年１月７日）

第８回部会に向けて必要な作業の進捗を確認する打合せを行った。

32) 部会長、事務局会議（2021（令和３）年１月 22 日）

第８回部会開催に先立ち、会議運営等について打合せを行った。

33) 第８回部会（2021（令和３）年１月 25 日）

第８回部会では、第７回部会に引き続き、各調査研究員より、それぞれの担当箇所に関わる分析について報告が行われた。具体的には、田代調査研究員より「達成すべき教育上の目的・目標の設定状況について」（Q2-1-1、2-1-2、2-1-3、3-1-1、3-1-2、3-1-2）、山田調査研究員より「教育目的・目標を達成するための指導上の取り組みについて」（Q2-2-1、3-2-1）、早田部会長より「達成すべき教育上の目的・目標の検証状況について」（Q2-3-2、2-3-3、3-3-2、3-3-3）、鳥居調査研究員より「達成すべき教育上の目的・目標の検証結果の活用策について」（Q2-4-1、3-4-1）、前田調査研究員より「学習成果を検証する仕組みの改善方策について」（Q4-1）、黒田調査研究員、漆原調査研究員より「留学生数比率別集計結果について」、吉本調査研究員より「大学院における社会人学生数比率別について」、高田調査研究員より「新型コロナウィルス感染症への対応について」、それぞれ報告があった。

また、第７回部会以降に実施された２大学への聴き取り調査の結果について、鳥居調査研究員と高田調査研究員より山形大学（12 月 11 日実施）の状況が、吉本調査研究員と田代調査研究員よりグロービス経営大学院大学（12 月 15 日実施）の状況が、それぞれ報告された。

34) 部会長、事務局会議（2021（令和３）年２月３日）

第８回部会を受けて、第９回部会に向けて必要な作業について打合せを行った。

35) 部会長、事務局会議（2021（令和３）年２月 22 日）

第９回部会開催に先立ち、会議運営等について打合せを行った。

36) 第９回部会（2021（令和３）年２月 26 日）

第９回部会では、まず、各調査研究員の担当箇所について、第８回部会以降に提出あるいは修正された報告書の説明が行われた。具体的には、山田調査研究員（「教育目的・目標を達成するための指導上の取り組みについて」（Q2-2-1、3-2-1））、堀井調査研究員（「学習成果を検証する仕組みについて」（Q2-3-1、3-3-1））、早田部会長（「達成すべき教育上の目的・目標の検証状況について」（Q2-3-2、2-3-3、3-3-2、3-3-3））、島本調査研究員（「評価指標の策定手順」（Q2-3-4、3-3-4））、高田調査研究員（「新型コロナウィルス感染症への対応について」（Q2-2-2、2-3-5、3-2-2、3-3-5））、吉本調査研究員と工藤部会長代理（「認証評価に期待することについて」（Q5-1、5-2））、黒田調査研究員と漆原調査研究員（「留学生比率別集計結果について」）、それぞれ報告があった。

次いで、それぞれのアンケート調査に関わる分析を踏まえ、本部会としてどのような提言にまとめていくか、についての議論を行った。

37) 部会長、事務局会議（2021（令和３）年３月８日）

第９回部会を受けて、第 10 回部会に向けて必要な作業の確認に関わる打合せを行った。

38) 部会長、事務局会議（2021（令和３）年３月 19 日）

第 10 回部会開催に先立ち、会議運営等について打合せを行った。

39) 第 10 回部会（2021（令和３）年３月 25 日）

第 10 回部会では、今まで各調査研究員より提出された報告書案の最新版を束ね、全体的な構成の確認が行われた。続いて、前回以降新たに提出された報告書案について、特に説明が必要な分の報告があった。具体的には、吉本調査研究員及び工藤部会長代理より「認証評価に期待することについて」（Q5-1、5-2）、吉本調査研究員より「達成度評価をめぐる大学院社会人比率による差違について」、髙森調査研究員より「認証評価機関別について」報告があった。加えて、各調査研究員よりそれぞれが担当する箇所から得られた成果と課題をまとめた資料に基づき、アンケートで獲得した問題意識を確認した。これらの整理を進めることで本部会としての提言の方向性を模索することが合意された。

40) 部会長、事務局会議（2021（令和３）年３月 30 日）

第 10 回部会を受けて、第 11 回部会に向けて必要な作業を確認するための打合せを行った。

41) 部会長、事務局会議（2021（令和３）年４月 26 日）

第 11 回部会開催に先立ち、会議運営等について打合せを行った。

42) 第 11 回部会（2021（令和３）年４月 30 日）

第 11 回部会では、まず、報告書の構成を一部改めることが提案された。当初、調査研究の目的を記述する第１章、調査研究の時系列的な経緯を示す第２章の後、アンケート

調査の分析を示す第３章に続ける構成を計画していたが、新たに、本協会の質保証における「学習成果」と「内部質保証」の扱いを概述する文章を章立てし、これを調査研究の経緯を示す章の前に挿入することが提案された。提案は承認され、その後、当調査研究事業の実施された背景や目的、想定される着地点を記述する第１章「本調査研究の趣旨・背景とその射程」について、内容の確認と意見交換が行われた。

また、当初、４～５カ国程度を対象にしたリモート方式によるヒアリングを予定していた海外調査であるが、次のような理由により、これをこれまでの調査実績に基づく書面調査に改めることが提案され了承された。その理由とは、通訳の手配を含めたスケジュール調整が困難であったという技術的な問題のほか、「学習成果」の可視化やその評価指標に関わる認識を揃えるのが困難であること、「学習成果」の可視化や「評価指標」の理解について見方、考え方が多様であった中、現時点で海外の関係者とリモート方式で意見交換を行ってもかえってそれらの理解に混乱が生じることが懸念されたこと、といった点にあった。そして、内部質保証システムと達成度評価に関し、大学基準協会スタッフを含めた関係者による海外現地調査に関わる旧前の論攷に最新情報を基に新規に手を加えることや、新たな書き下ろしを志望する調査研究員も存したことにより、充実した海外（書面）調査を行う体制が整えられるところとなった（なお、本了承を受けて、後日、米国（早田部会長、前田調査研究員）、デンマーク（堀井調査研究員）、マレーシア（工藤調査研究員）、ベトナム（工藤調査研究員）、インドネシア（田代調査研究員）に関わる海外書面調査報告書の提出を見た。これらの成果は本報告書の資料編に＜資料６＞～＜資料 11＞として収載している）。

43) 部会長、事務局会議（2021（令和３）年５月 25 日）

第 12 回部会開催に先立ち、会議運営等について打合せを行った。

44) 第 12 回部会（2021（令和３）年５月 28 日）

第 12 回部会では、報告書の第１章「本調査研究の趣旨・背景とその射程」について、前回出席者より示された意見に対応し修正した箇所の確認が行われた。具体的には、当調査研究が学士課程だけでなく大学院課程についても対象として実施されたことなどに関連する記述について説明が行われた。次いで、本協会の質保証事業における「学習成果」と「内部質保証」の取り扱い経緯を示した第２章「大学評価における「学習成果」と「内部質保証」の扱い」について、確認と検討が行われた。また、７月上旬に報告書を完成させることを念頭に、各調査研究員の担当部分の最終稿を６月 16 日までに提出することが確認された。

45) 部会長、事務局会議（2021（令和３）年６月４日）

報告書に示す提言の内容についての打合せを行った。

46) 部会長、事務局会議（2021（令和３）年６月 18 日）

報告書に示す提言について、その進捗の確認と第 13 回部会に向けた作業の確認を行った。

47) 部会長、事務局会議（2021（令和３）年６月 28 日）

第 13 回部会開催に先立ち、会議運営等について打合せを行った。

48) 第 13 回部会（2021（令和３）年６月 29 日）

第 13 回部会では、まず、第 12 回部会以降に提出された分を含め、報告書の全体像についての確認がなされた。その上で、第１章「本調査研究の趣旨・背景とその射程」、第２章「大学評価における「学習成果」と「内部質保証」の扱い」及び第６章第１節「本調査研究からみえてきた学習成果の扱いの意義と課題」をもとに作案された第６章第３節「課題解決を視野に入れた「提言」」について、その内容の確認が行われた。その結果、本文中に掲示されている資料類の扱いに誤解を与えぬよう、例えば巻末資料編に移動させたり、あるいは、文中に使用される用語の不統一について、必要な説明を付すなど、可能な限りの修正を行うべきである旨の意見交換がなされた。

また、事務局より、今後、本調査研究プロジェクトを基礎とする「JUAA 選書」を刊行する計画があることが説明され、今後、この企画が具体化する中で、各調査研究員より協力を得ることについて要請された。同時に、本報告書を７月 14 日の常務理事会に上程することから逆算し、各調査研究員には、７月７日までに意見を提示するよう要請された。

（２）常務理事会への報告

「達成度評価のあり方に関する調査研究部会」での調査研究に関わる各種作業を経て完成した報告書は、「大学評価研究所」山崎光悦所長に報告されるとともに、常務理事会へ上程された。以下にその経緯を説明する。

1） 2021（令和３）年度第２回常務理事会（2021（令和３）年７月 14 日）

同報告書は、当初、本常務理事会に報告される予定であったが、当会合が、役員改選直後の初会合であったことから、極めて大部な報告書の確認を得ることが困難であると判断した。本常務理事会では、調査研究事業の経緯説明と次回常務理事会に報告する旨を予告するにとどまった。

2） 2021（令和３）年度第３回常務理事会（2021（令和３）年９月 22 日）

前回常務理事会での予告に従い、本事業の経緯説明を含めて報告書の完成が報告されるとともに、報告書を会員校及び調査協力校等関係者に配布し、協会 Web サイト上に公開することが説明された。

第４章　アンケート調査結果

第１節　アンケート調査の概要

第１章に示した目標を達成するにあたり、本調査研究部会は、全国の４年制大学を対象に、学習成果の扱いに関わる悉皆式のアンケート調査を行うこととした。調査項目の設定経緯等の詳細は、前章の通りであるが、結果として「①達成すべき教育上の目的・目標の設定状況」「②教育目的・目標を達成するための指導上の取り組み」「③達成すべき教育上の目的・目標の検証状況」「④達成すべき教育上の目的・目標の検証結果の活用策」「⑤学習成果を検証する仕組みの改善方策」「⑥認証評価に期待すること」を尋ねるものとなった。回答者としては、「大学の学士課程及び大学院における学習成果（知識・理解、汎用的技能、態度・志向性等）の設定、教育の実施、学習成果の測定、教育の改善に関わる取組等について全学の状況を回答できる方（例えば、質保証に責任を負う全学的組織の責任者や全学の質保証業務に従事されている方など）」を想定した（資料編 資料２）。設問は、大きく学士課程と大学院課程それぞれに向けて設定され、多くの設問がプルダウン式で回答を選択する形式をとっている（資料編 資料３）。

アンケートは 2020（令和２）６月 19 日付文書にて全国 786 大学学長宛に郵送され、同年７月 31 日を一応の回答期限と設定した。結果として、399 大学（回答率 50.8％、国立 42、公立 54、私立 303）より回答を得た。

これら回答結果は、設置者別（国・公・私立別）、大学類例別（文系、理系、保健系、その他、複合（除 保健系）、複合（含 保健系））、学部数別、受審認証評価機関別、留学生数比率別（国・公立、私立ごと）での集計を行った。

本章第２節では、以下の構成をもって、集計結果の分析を行うものとする（（ ）は設問番号）。なお、各項の記述については、それぞれの執筆担当者が採用した表現を尊重したため、図表の形状等に不統一の点があることをあらかじめお断りしておく。

第１項　達成すべき教育上の目的・目標の設定状況について
- １　学位授与方針の設定単位（Q2-1-1、3-1-1）
- ２　学位授与方針の内容（Q2-1-3、3-1-3）
- ３　学位授与方針の周知方法（Q2-1-2、3-1-2）

第２項　教育目的・目標を達成するための指導上の取り組みについて
- １　教育指導上の取り組み（Q2-2-1、3-2-1）

第３項　達成すべき教育上の目的・目標の検証状況について
- １　レベルごとにおける学習成果を検証する仕組み（Q2-3-1、3-3-1）
- ２　学習成果を検証する指標の具体的内容（Q2-3-2、2-3-3、3-3-2、3-3-3）
- ３　学習成果を検証する指標の策定方法（Q2-3-4、3-3-4）

第４項　達成すべき教育上の目的・目標の検証結果の活用策について
　　１　学習成果検証結果の活用方法（Q2-4-1、3-4-1）
第５項　学習成果を検証する仕組みの改善方策について
　　１　学習成果を検証する仕組みの改善方策（Q4-1）
第６項　認証評価に期待することについて
　　１　認証評価の自大学の特色進展への寄与状況（Q5-1）
　　２　学習成果の評価に当たって認証評価への期待（Q5-2）
第７項　新型コロナウィルス感染症への対応について
　　１　新型コロナウィルス感染症下における授業対応（Q2-2-2、3-2-2）
　　２　新型コロナウィルス感染症下における懸念学生への対応（Q2-3-5、3-3-5）
第８項　留学生数比率別の分析について
第９項　大学院における社会人学生数比率別の分析について
第 10 項　認証評価機関別の分析について

第２節　アンケート調査結果の分析

第１項　　達成すべき教育上の目的・目標の設定状況について

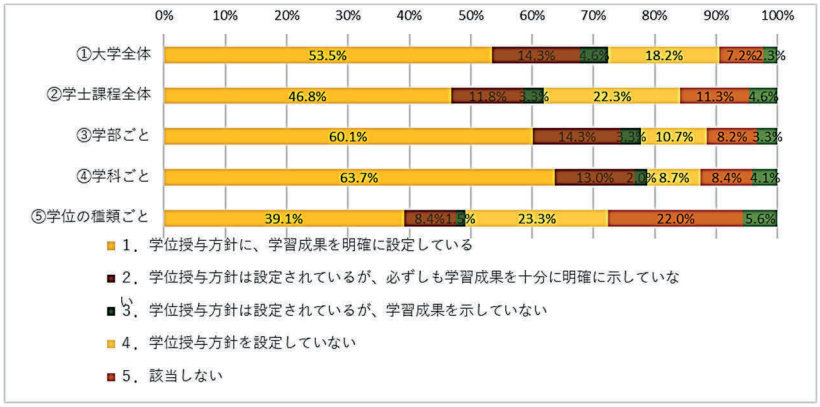
本項では、各大学において、学生に達成を求める学習成果をどのように設定しているのか、その状況について確認したい。具体的には、学習成果をどのような単位で設定しているか、また、設定した学習成果の内容にはどのような要素を含んでいるのか、それをどのように公表・周知しているのか、について、それらを尋ねた設問ごとに概観する。

１　学位授与方針の設定単位
（貴大学では、学習成果（知識・理解、汎用的技能、態度・志向性等）の明確化という視点から、学位授与方針を設定していますか？）

当設問では、標記質問を掲げた上で、学士課程に対しては、「①大学全体、②学士課程全体、③学部ごと、④学科ごと、⑤学位の種類ごと」に、大学院に対しては、「①大学院全体、②修士課程全体、③博士課程全体、④専門職学位課程全体、⑤専攻ごと、⑥学位の種類ごとに」、「１．学位授与方針に、学習成果を明確に設定している、２．学位授与方針は設定されているが、必ずしも学習成果を十分に明確に示していない、３．学位授与方針は設定されているが、学習成果を示していない、４．学位授与方針を設定していない、５．該当しない」、それぞれ該当するものを択一選択するよう求めた。

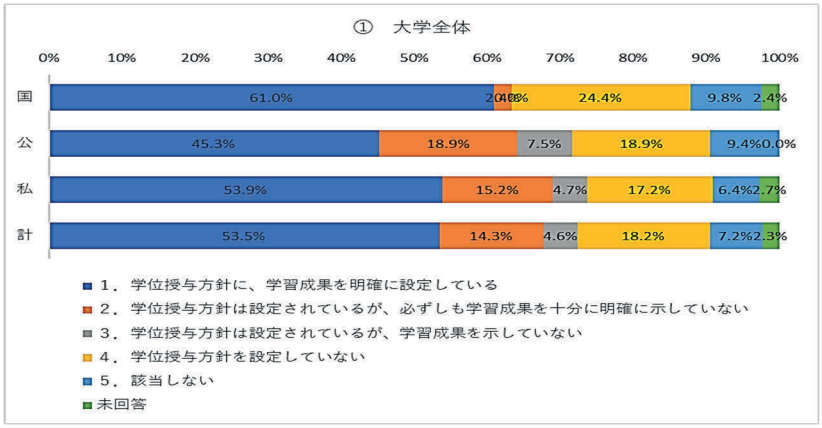
まず学士課程についての回答結果について紹介する。全体的な傾向としては、学習成果が学位授与方針に明確に明示されるのは、「学科ごと」であることが多く（63.7%）、次いで

「学部ごと」（60.1%）、「大学全体」（53.5%）である。反対に「学科ごと」に学位授与方針を設定していないのは、全体の 8.7%に過ぎなかった（同じく、「学部ごと」に学位授与方針を設定していない大学は 10.7%、「大学全体」では 18.2%）（＜図 1-1＞）。



＜図 1-1＞観点から学位授与方針の設定単位（学士課程）

設置者別に見てみると、全般的に国立大学はどのレベルにおいても学習成果を明確化していると回答している割合が高い（＜図 1-2＞～＜図 1-4＞）。

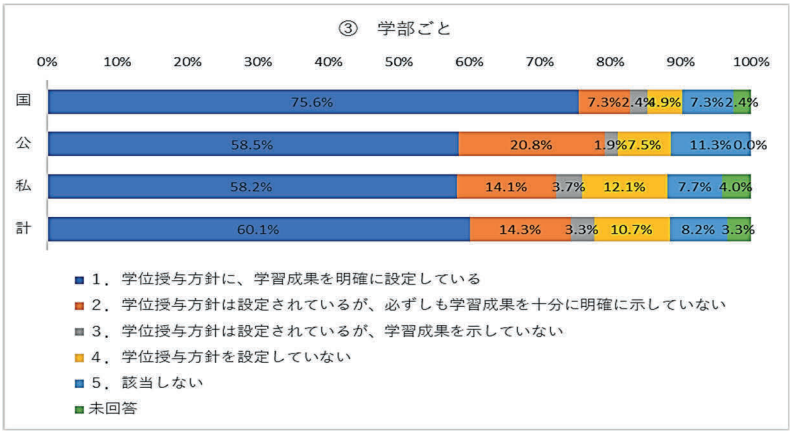


＜図 1-2＞学位授与方針の設定単位（学士課程：①大学全体、国・公・私立別）

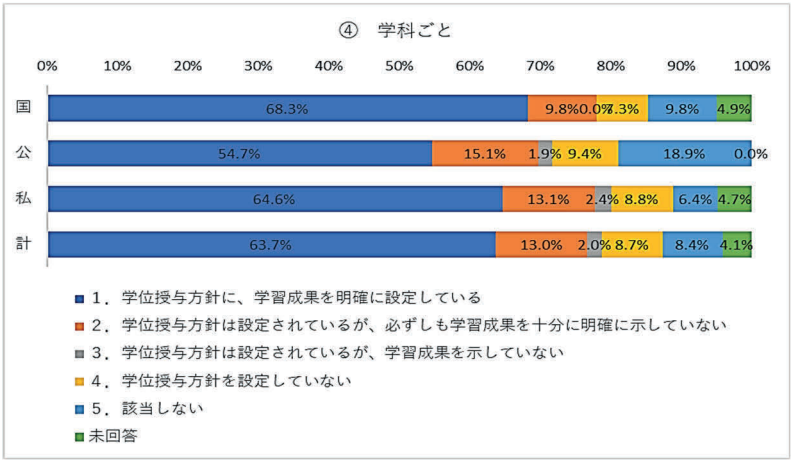
また、全体として学科レベルで学習成果を明確化しているという状況は、回答数の多い私立大学のパターンに引き寄せられたものであり、国・公立大学は、学習成果を明確に設定しているのは、「学科ごと」（国立 68.3%、公立 54.7%）よりも「学部ごと」（国立 75.6%、公立 58.5%）の方が多かった。

類例別にみて国・公立大学同様、学習成果を「学科ごと」より「学部ごと」に設定している大学が多いのは、「文系」（「学科ごと」48.8%、「学部ごと」53.5%）、「保健系」（「学科ごと」58.3%、「学部ごと」61.7%）、その他（「学科ごと」45.5%、「学部ごと」63.6%）

である。反対に学習成果を「学科ごと」に設定する比率が高いのは、「複合（含保健）」大学であり（75.8%）、小規模校が多いと見込まれる「文系」、「保健系」、「その他」と対照的な様相を呈している（１学部以下である割合は「文系」が 30.2%、「保健系」が 68.3%、「その他」が 90.9%であるのに対し、「複合(含保健)」はわずかに 5.5%）。

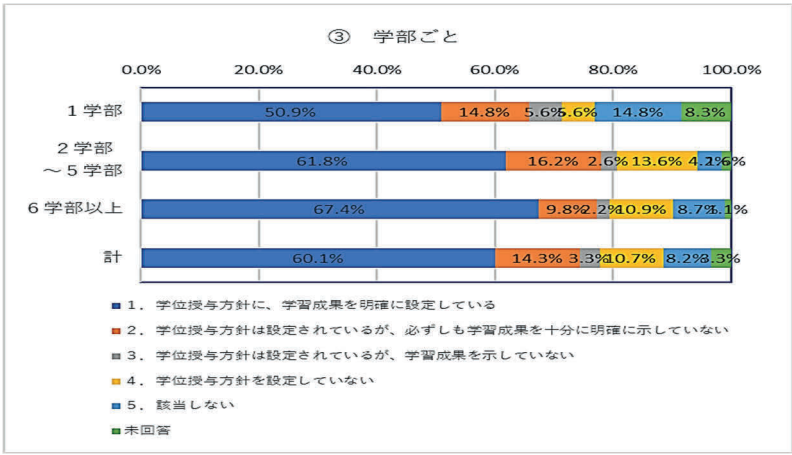


＜図 1-3＞学位授与方針の設定単位（学士課程：②学部ごと、国・公・私立別）

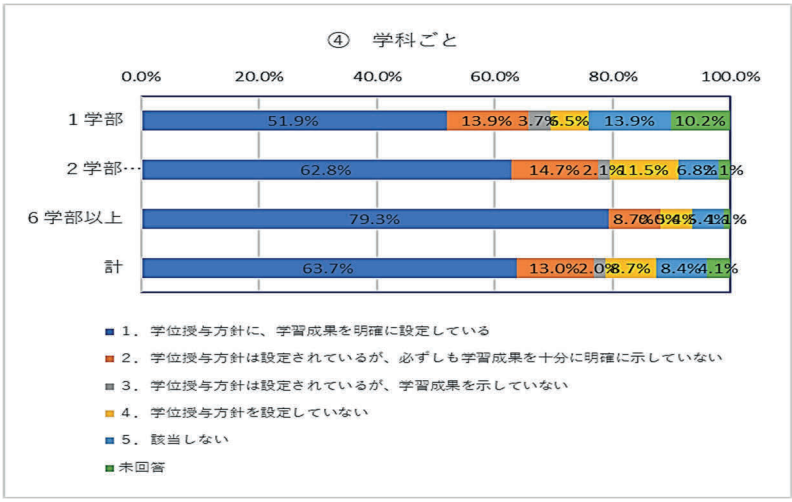


＜図 1-4＞学位授与方針の設定単位（学士課程：④学科ごと、国・公・私立別）

事実、学部数別の集計によると、「１学部」「２～５学部」大学においては、「学部ごと」と「学科ごと」ではそれほど大きな差はなかったものの（「１学部」大学は「学部ごと」（50.9%）、「学科ごと」（51.9%）、「２～５学部」大学は「学部ごと」（61.8%）、「学科ごと」（62.8%））、「６学部以上」大学は「学部ごと」に設定するのは 67.4%であるのに対し、79.3%が「学科ごと」に学習成果を設定している。また、「学科ごと」に設定する割合は、「１学部」大学と「６学部以上」大学では 30 ポイント近い差が認められる。以上のことから、学習成果の設定単位は、多くの場合、大学の規模によって決まるようである（＜図 1-5＞、＜図 1-6＞）。



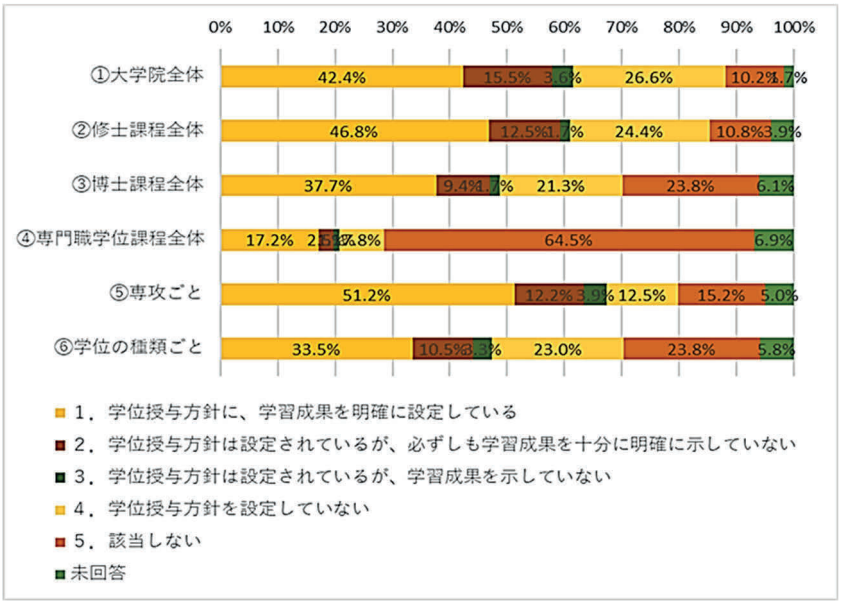
＜図 1-5＞学位授与方針の設定単位（学士課程：③学部ごと、学部規模別）



＜図 1-6＞学位授与方針の設定単位（学士課程：④学科ごと、学部規模別）

一方、大学院での学習成果設定状況は、「専攻ごと」51.2%、「修士課程全体」46.8%、「大学院全体」42.4%、「博士課程全体」37.7%、「学位の種類ごと」33.5%と、「専攻ごと」を中心に、全体の 1/3 から５割強の大学において、「学位授与方針に学習成果を明確に設定している」と回答している。個票に遡ってみると、大学院課程を持っていながら、どのレベルにおいても「学位授与方針を設定していない」あるいは未回答だった大学はわずか４大学であり、法令で義務付けられていないにもかかわらず、大学院においても学位授与方針を何らかのかたちで設定しようという方向性は見て取れる（＜図 1-7＞）。

しかしながら、最も学習成果を設定している割合の高い「専攻ごと」においても、その 12.5%が「学位授与方針を設定していない」と回答しており、学士課程に比べて学習成果への意識は低いものと想定される（学士課程における「学科ごと」で「学位授与方針を設定していない」のは 8.7%）。



＜図 1-7 ＞ 学位授与方針の設定単位（大学院課程）

以上のように、学生に求める学習成果は、基本的には学士課程では学科ごと、大学院においては専攻ごとに設定されることが多いことが分かった。学科よりも学部単位で設定するケースも認められたが、それは当該大学の規模（学部数）が小さいためであることが推測される。

また、傾向として、学士課程に比べ大学院では学位授与方針における学習成果の設定状況に見劣りがあり、法令で求められているものではないものの、意欲のある学生の学びを担保する意識があるのであれば、そこで学習すれば何が身につくのか、という情報をしっかりと設定し、明示する必要があろう。

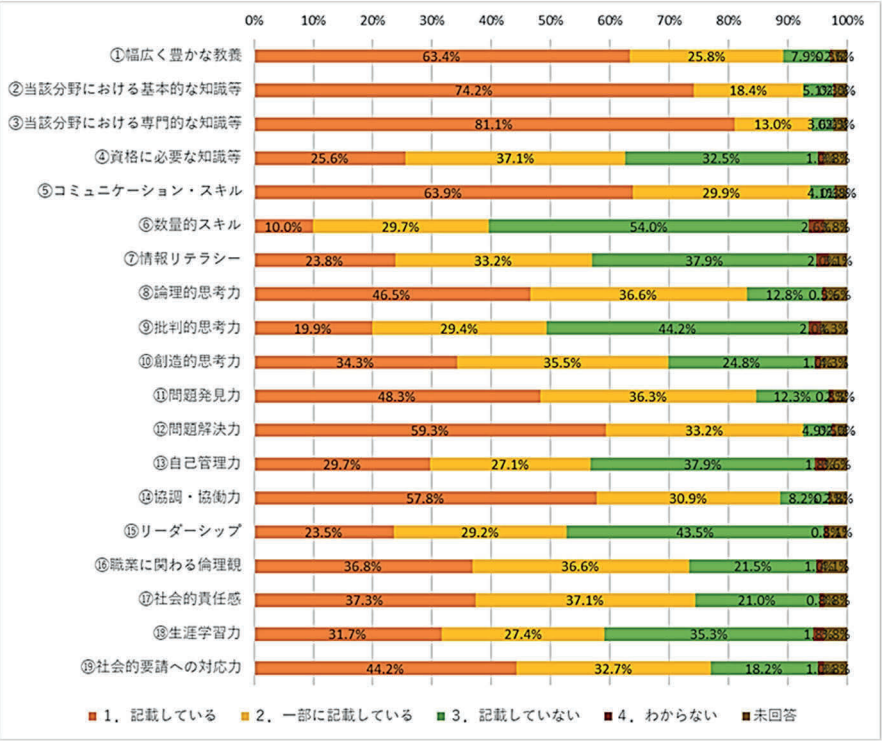
２　学位授与方針の内容

（貴大学の学位授与方針に示されている学習成果には、具体的にどのような内容が記載されていますか？）

標記質問に対し、学士課程には、幅広く豊かな教養や、「当該分野における基本的な知識等」、「当該分野における専門的な知識等」など、19 のコンピテンシーを、大学院には、「批判的思考力」、「創造的思考力」、「問題発見力」、「問題解決力」など 26 のコンピテンシーを掲示し、それぞれの学習成果への掲載状況を尋ねた。

まずは学士課程レベルで設定されているコンピテンシーについて見てみよう。「記載している」「一部に記載している」を合わせた数で瞥見すると、もっとも多くの大学で設定されているコンピテンシーは、「当該分野における専門知識等」（94.1%）、「コミュニケーション・スキル」(93.8%) で、それらに次いで、「当該分野における基本的な知識等」(92.6%)、

「問題解決力」（92.5%）、「幅広く豊かな教養」（89.2%）、「協調・協働力」（88.7%）等が高いレベルで続いている。反対に設定される割合が低いのは、「数量的スキル」（39.7%）、「批判的思考力」（49.3%）、「リーダーシップ」（52.7%）、「自己管理力」（56.8%）、「情報リテラシー」（57.0%）などである（＜図 1-8＞）。



＜図 1-8＞学位授与方針に示されている学習成果の内容（学士課程）

設置者別に確認すると、大体において国立大学は全てのコンピテンシーにわたって公・私立大学よりも設定率が高い傾向にある。特に「当該分野における専門知識等」は回答のあった全ての国立大学が、学習成果に「記載している」「一部に記載している」と回答している。公立大学と私立大学の差はそれほど大きくはないが、傾向としては、全てのコンピテンシーにおいて、公立大学の設定状況が低い。

大学類例別で見てみると、以下のような状況である。

「幅広く豊かな教養」を設定している大学は、全体の 89.2%に上る一方、「理系」大学は低い（70.6%）。また、「当該分野における基本的な知識等」は「その他」大学の選択率が比較的低い（全体平均が 92.6%のところ 86.3%）。

「当該分野における基本的な知識等」と「当該分野における専門的な知識等」は、後者の方が高い設定率となっているものの、大学類例別の傾向は大体似たような回答結果になっている。ただし、「理系」大学は、「当該分野における基本的な知識等」（88.3%）より「当該分野における専門的な知識等」（82.4%）の方が低く、他の類例とは異なる傾向となって

いる。確たる根拠はないが、この分野においては大学院進学率が高く、学士課程では専ら基本的な内容に絞って教育を行っているからかもしれない。

「資格に必要な知識等」を設定している大学としては、「保健系」及び「複合（含保健系）」に多くなっている（88.3%、82.8%）。これら２系統に次いで高いのは「その他」大学である（63.6%）。「その他」大学には教員養成を目的としている大学や管理栄養士などを目指す家政系大学が含まれているためと考えられる。

全般的に設定される率が低い「数量的スキル」（39.7%）であるが、「複合（含保健系）」（55.5%）、「複合（除保健系）」（43.4%）は比較的高く、反対に「その他」は著しく低い（13.6%）。

「情報リテラシー」（全体 57.0%）も「数量的スキル」同様、「複合（含保健系）」（68.0%）が比較的高く、「その他」が低い（27.3%）。

「論理的思考力」（全体 83.1%）は、「文系」大学が最も高く（90.7%）、「その他」が低い（54.5%）。一方、「批判的思考力」（全体 49.3%）は、「理系」大学が著しく低い（11.8%）（「その他」も 27.3%）。

「創造的思考力」（全体 69.8%）については、この項のみ「未回答」大学が他と比べて著しく高い（86.7%）。個票によると、「未回答」大学には芸術系が多く含まれており、それが影響しているものと思われる。

「問題発見力」（全体 84.6%）と「問題解決力」（全体 92.5%）は、両者とも「複合」大学の設定率が高く、類似する傾向を持つが、全般的に「問題解決力」の方が設定率が高い。

「自己管理力」（全体 56.8%） は、「その他」（77.3%）が高く、「理系」（17.7%）が低い。

「協調・協働力」（全体 88.7%）は、「複合（含保健系）」（94.8%）「保健系」（93.3%）高く、「文系」（76.7%）が低い。

「リーダーシップ」（全体 52.7%）は、全体的に設定率は低いが、相対的にみると「複合（含保健系）」（63.3%）が高く、「理系」（29.4%）が低い。

「職業に関わる倫理感」（全体 73.4%）は、「保健系」（95.0%）、「複合（含保健系）」（89.1%）が高く、「文系」（46.5%）が低めである。

「社会的責任感」（全体 74.4%）も同様の傾向があり、「保健系」（85.0%）、「複合（含保健系）」（82.8%）が高めであり、「理系」（47.0%）が低めである。

「生涯学習力」（全体 59.1%）も「保健系」（76.7%）「複合（含保健系）」（75.8%）が高めで「文系」（30.2%）が低めである。

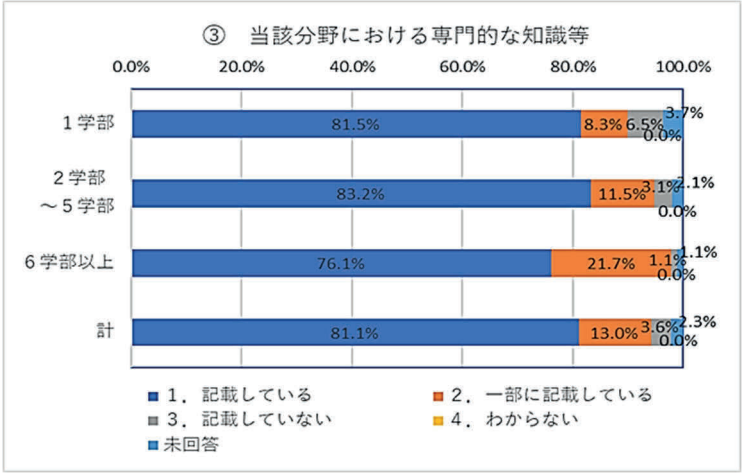
「社会的要請への対応力」（全体 76.9%）は「保健系」（83.3%）が高めで「理系」（58.9%）が低めである。

全体的に見て、「学士力答申」が示す「学士力」のうち、「コミュニケーション・スキル」「数量的スキル」「情報リテラシー」「論理的思考力」「問題解決力」等のいわゆる「汎用

的技能」については、おおむね「複合（含保健系）」大学において多く設定される傾向にある。

当然のことかもしれないが、「保健系」は職業に関連するスキル、社会貢献に関係するスキルを設定する割合が高く、なぜか「理系」大学は、一部を除き全体的にコンピテンシー設定の種類に乏しいようである。

この設問を大学の学部数別に見ると、全体として、学部数が多い方が、それぞれのコンピテンシーの設定率が高い。擁する領域が多いほど、たくさんの学習成果を設定しているのは当然のことである（図 1-9 は、「当該分野における専門的な知識等」を例示）。



＜図 1-9＞「当該分野における専門的な知識等」

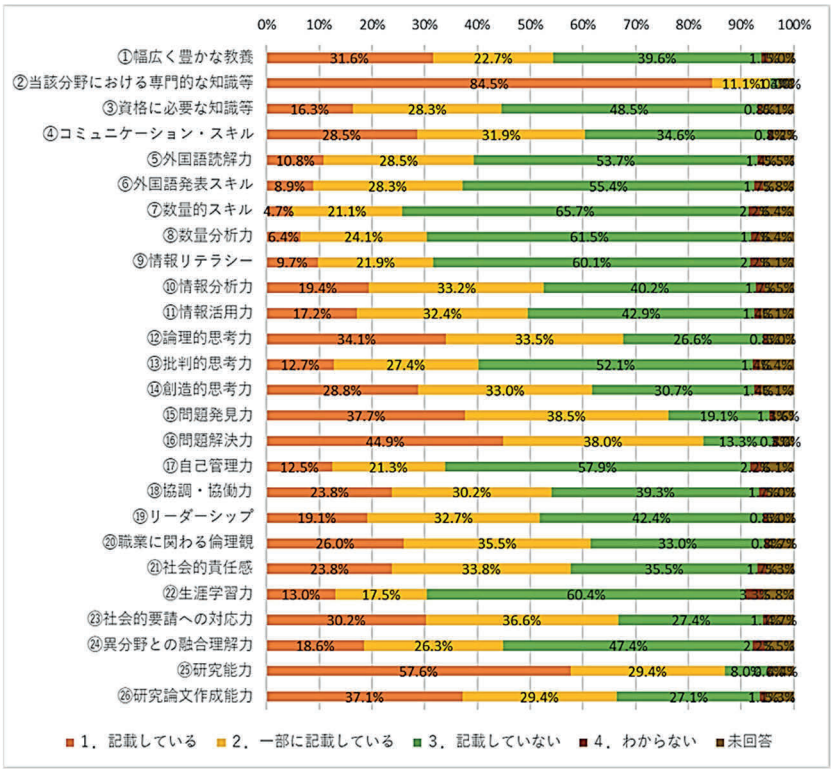
では、大学院における学習成果の設定状況はどうであろうか。

当然のことながら、「当該分野における専門的知識等」が 95.6%ととびぬけて高く、次いで「研究能力」（87.0%）、「問題解決力」（82.9%）、「問題発見力」（76.2%）等が続く。これらの中には学士課程の選択肢と重複して設定されたコンピテンシーも数多くあるが、それぞれ、学士課程に比べて低い設定率になっている。

類例別に見ると、おおむね学士課程と類似した傾向が認められるものの、学士課程では全体的に低い設定状況だった「理系」大学であるが、大学院においては他と比べて設定率がそれほど低いわけではない。

本件に関し、自由記述では、様々なコンピテンシーが掲記されている。眼についたところでは、「国際的（グローバル）な視野」「地域への関心」などが複数大学より提示された。また、大学の建学理念に根ざした能力を特記する例も数件あった。

これら設定されるコンピテンシーのバリエーションについては、まさに大学自身の事情によるものなので、その是非について論評できるものではないが、一点言えることは、測定の難易や可能性に配慮して学習成果を設定する大学はそれほど多くない、という点である。



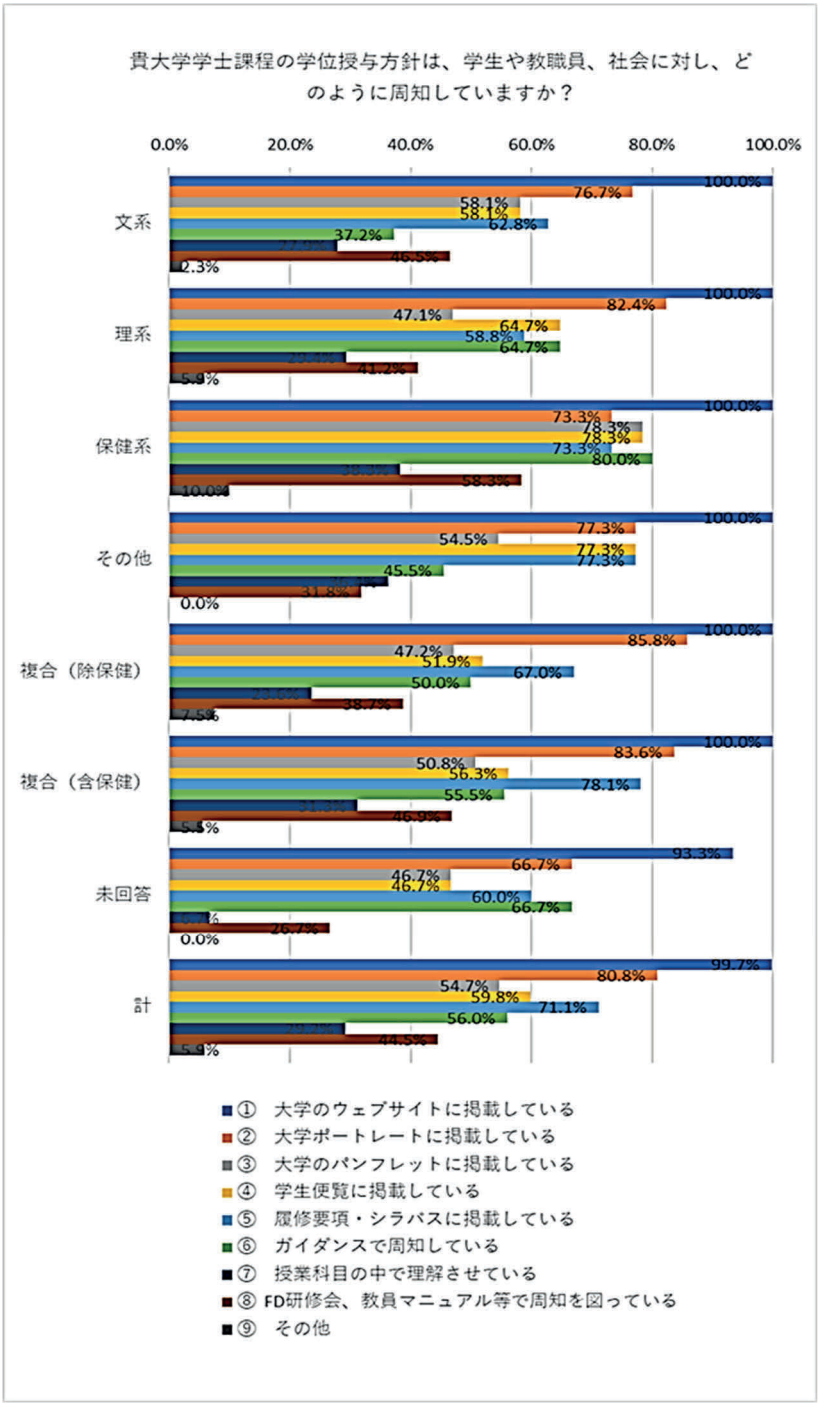
＜図 1-10＞学位授与方針に示されている学習成果の内容（学士課程）

３　学位授与方針の周知方法

（貴大学の学位授与方針は、学生や教職員、社会に対し、どのように周知していますか？）

それでは、これら達成すべき学習成果を示した学位授与方針は、大学内外にどのように周知されているのだろうか。当設問への回答によると、学士課程においては、全ての大学が「大学のウェブサイトに掲載している」と回答し、80.8％が「大学ポートレートに掲載している」、71.1％が「履修要項・シラバスに掲載している」を選び、以下「学生便覧に掲載」（59.8％）、「ガイダンスで周知」（56.0％）、「大学のパンフレットに掲載」（54.7％）と続き、「授業科目の中で理解させる」大学は 29.2％となっている。教員に対しては、44.5％の大学が「ＦＤ研修会、教員マニュアル等で周知を図っている」。ウェブサイトや大学ポートレート、履修要項・シラバス等に加え、６割近くの大学が、ガイダンスという能動的なアプローチを通じて、学生に学習成果を示している。本件に関し、国・公・私立による目立った違いは無いが、公立大学において、「履修要項・シラバス」（60.4％）よりも「ガイダンス」（64.2％）の方が高いのは興味深い点かもしれない。

大学の類例別に見ると、「保健系」大学において、「ガイダンス」活用率が顕著に高く（80.0％）、「文系」（37.2％）、「その他」（45.5％）に比べ、積極的に学生への学習成果の意識づけが図られていることがわかる。



＜図 1-11＞学習成果の周知方法（学士課程、大学類例別）

4　まとめと提案

以上、達成すべき学習成果がどのように設定、周知されているかを概観してきた。

学士課程においては、いずれかのレベルで学習成果を示した学位授与方針が設定されていると回答しているが、大学院においては学士課程との相関では若干の遅れが認められる。

また、各レベルとも、「学位授与方針は設定されているが、必ずしも学習成果を十分に明確に示していない」「学位授与方針は設定されているが、学習成果を示していない」に比べ、極めて多くの大学が「学位授与方針に学習成果を明確に設定している」と回答している。しかしながら、それはあくまでも回答者の主観であり、実態を表しているかどうかは不明である。大学評価の経験上では、学位授与方針を設定していても、それが必ずしも学生に修得を求める学習成果を明示したものになっていないケースが散見されているからである。

大学が設定する学習成果の中身については、「当該分野における専門的な知識等」「コミュニケーション・スキル」「問題解決力」などほとんどが設定しているものから、「数量的スキル」「批判的思考力」などあまり多くに採用されていないものなどかなりのバリエーションがある。各大学とも自らの教育目標等に照らして設定すればよい話ではあるが、「学習成果の可視化」が強く要請される昨今においては、大学が学生に修得してほしい「学習成果」を、微妙にとらえなおして、少しでも「測定しやすいもの」に転換する工夫も今後は必要になるかもしない。

インターネット環境が発達した現況において、学習成果を大学のウェブサイトに開示するのは当然のことである。実際、ほぼ100%の大学が自身のウェブサイトにこれを掲示している。今後はただそれを掲示するだけでなく、サイト内のアクセスやわかりやすさなど、さらに進んだ要素が焦点になる。また、学内の催しなどを通じて、積極的に学習成果の意味とそれにつながる学習方法などの道筋を示していくことが重要になろう。

第２項　教育目的・目標を達成するための指導上の取り組みについて

１　教育指導上の取り組み

（貴大学は学士課程（大学院課程）において、学生に学位授与方針に示された学習成果を修得させるために、教育指導上、どのような取り組みを実施していますか？）

(1) 全体の説明

本項では、教育目的・目標を達成するための指導上の取り組みについて確認したい。具体的には、学士課程において、学生に学位授与方針に示された学習成果を修得させるために、教育指導上、どのような取り組みを採用しているのかについて、各項目の採用状況への回答から概観する。

当設問では、学士課程に対しては、実施しているレベルを「①大学全体」、「②過半数の部局」、「③一部の部局」、「④実施していない」、「⑤わからない」とし、大学院に対しては、「①大学院全体」、「②過半数の部局」、「③一部の部局」、「④実施していない」、「⑤わからない」としてそれぞれ該当するものを択一選択するように求めた。学士課程と大学院での質問の違いについては、大学院では、⑪初年次教育の充実、⑰ＳＡ（Student

Assistant）の採用、㉑高大連携型授業の導入の３項目を外して尋ね、逆に大学院独自の項目を複数尋ねている。

項目ごとに以下説明を行う。以下「わからない」と「未回答」の比率は低いため記述を省略する。なお、大学院では、学士課程を対象とする大学全体としての回答と比較した場合、やはり大学全体と比べると大学院全体での実施、過半数での部局での実施、一部の部局での実施等の比率は下がる傾向が見られる。逆に実施していない比率が高いということが特徴でもある。そのため、大学院全体での実施に関する概要を中心に記述し、詳細（専攻別、類型別、研究科数別）については省略することもあることを申し添えておく。

全般的な傾向としては、大学全体としては、カリキュラム・マップの作成については、大学全体で行っていると回答している比率が 70.1%、過半数の部局が 5.1%、一部の部局が 8.4%、実施していないは 15.1%となっていた。国・公・私立別では、大学全体で実施している比率が比較的高いのは国立(75.6%)、私立(70.7%)であり、実施していない比率が高いのは公立(22.6%)という傾向が見て取れた。大学類型別で見た場合、大学全体で実施している比率が高いのは、理系（82.4%）と保健系（83.3%)であり、文系は 55.8%とやや低い数値を示していた。学部数でみた場合、１学部、１～５学部が大学全体で実施している割合が高い傾向がみられ、６学部以上では実施比率が若干低い傾向が見られた。

大学院全体としては、カリキュラム・マップの作成については、大学院全体で実施している比率は 26.9%、過半数の部局 3.9%、一部の部局 9.4%、実施していないが 57.9%と実施していない方の比率が高い。分野別では、理系が 36.4%と高い傾向があり、国・公・私立別では国立の研究科に大学全体での実施傾向が高い傾向がある。

カリキュラム・ツリーの作成については、大学全体が 47.1%、過半数の部局が 4.9%、一部の部局が 13.3%、実施していないが 33%となっており、全体的に実施していない割合が高い傾向と一部の部局で実施している比率も比較的高い傾向がみられる。国・公・私立別で見た場合、大学全体で実施している比率が高いのは私立大学（48.8%）であり、一部の部局で実施している比率が高いのは国立大学（26.8%）である。大学類型別で見た場合、大学全体で実施している比率が高いのは理系（58.8%）と複合(保健含)53.9%である。学部数でみた場合、実施していない比率が最も高いのは１学部の大学（41.7%）であった。

大学院全体としては、カリキュラム・ツリーの作成については、大学院全体で実施している比率は、16.6%、過半数の部局 3.0%、一部の部局 9.1%、実施していないが 68.7%と実施していない方の比率が高い。大学院全体での実施について、分野別では、保健系、国・公・私立別では公立の研究科が高い傾向がある。

ナンバリングの設定については、大学全体が 62.7%、過半数の部局が 2.6%、一部の部局が 5.6%、実施していないが 27.6%となっている。分野別では、理系にやや高い傾向、国・公・私立別では、国立大学が 92.7%と高い。６学部以上と学部数が多い方が大学全体での実施率が高い傾向がある。

ナンバリングの設定については、大学院全体としては、大学院全体で実施している比率は、31.9%、過半数の部局 2.2%、一部の部局 5.3%、実施していないが 53.7%と実施していない方の比率が高い。大学院全体での実施について、分野別では、理系、複合系、国・公・私立別では国立の研究科、研究科数が多い方が高い傾向がある。

シラバスによる授業外学習の提示は、大学全体での実施が 88.7%、過半数の部局 3.1%、一部の部局 3.3%、実施していない 3.8%となっており、大学全体で実施している比率がかなり高い。大学全体で実施している比率は、大学類型別では、保健系が 78.3%と若干低いが、他の類型別の大学は 80%以上となっている。設置形態別では、大学全体で実施している割合が 90%を超えているのは、国立、私立である一方、公立大学は 73.6%となっている。学部数では、２～５学部、６学部以上の大学はともに 90%を超えているが、１学部は 81.5%となっている。

大学院全体としては、大学院全体で実施している比率は 70.6%、過半数の部局 5.0%、一部の部局 6.9%、実施していないが 14.4%と実施していない比率は比較的低い。大学院全体での実施について、分野別、国・公・私立大学別、研究科数別ではそれほど大きな差は見られない。

シラバスを通じた学習成果の確認方法の提示については、全体では大学全体で実施 72.4%、過半数の部局 3.1%、一部の部局 4.6%、実施していない 16.1%という結果となっている。

大学類型別では、保健系に高い傾向（86.7%）が見られ、国・公・私立大学別ではおおむね 70%台を示すなど大きな差は見られない。学部数では、１学部の大学に大学全体で実施する比率が高い傾向が確認できた。

大学院全体としては、大学院全体で実施している比率は 64.0%、過半数の部局 4.7%、一部の部局 7.5%、実施していないが 19.4%と実施していない比率は比較的低い。大学院全体での実施について、分野別では若干文系と複合（含保健）に低い傾向がみられる。国・公・私立大学別では私立に若干低い傾向が見られ、研究科数別ではそれほど大きな差は見られない。

ＣＡＰ制については、大学全体で実施が 84.9%、過半数の部局 5.9%、一部の部局 2.6%、実施していないが 6.1%とほぼ定着している傾向が見て取れる。大学類型別では、保健系(55%)と複合（含む保健）が 81.3%となっているが、他の累計の大学は 90%を超えているなど、差が生じている。国・公・私立大学別では、大学全体で実施している比率が最も高いのは私立大学(88.9%)であり、最も低いのは国立大学(65.9%)である。学部数では、１学部の大学が実施していない比率が高い傾向が見て取れる。

大学院全体としては、大学院全体で実施している比率は 15.2%、過半数の部局 3.0%、一部の部局 11.6%、実施していないが 66.8%と実施していない比率が高い。大学院全体での実施について、分野別では文系が 29.2%と高い傾向がみられる。国・公・私立大学別では私立が 17.2%と高い傾向が見られ、研究科数別では 1 研究科に高い傾向が見られる。

シラバスチェックの厳格化については、大学全体ではそれぞれ 87.0%、2.0%、4.3%、4.6%である。大学類型別では、大学全体で実施している比率に類型別の差はほとんどみられない。国・公・私立大学別では、国立・私立ともに 80〜90%台であるが、公立大学は 66%と低く、実施していない比率も 17%と高い傾向がある。学部数でも差はほとんどみられない。

大学院全体としては、大学院全体で実施している比率は 74.2%、過半数の部局 4.2%、一部の部局 6.1%、実施していないが 12.5%と実施している比率が高い傾向が見られる。分野別では、保健系に低い傾向が見られる。

履修指導の徹底については、大学全体ではそれぞれ 87.5%、5.4%、3.1%、2%となっており、大学全体で定着している様子が見て取れる。大学類型別では、理系、その他の大学が大学全体で実施している比率が 95%近い。国・公・私立大学別でもいずれも大学全体で実施している割合は 80%台を超えている。学部数ではいずれの場合も 80%を超えている。

大学院全体としては、大学院全体で実施している比率は、74.2%、過半数の部局 4.2%、一部の部局 6.1%、実施していないが 12.5%と実施している比率は全体的に高い。大学院全体での実施について、分野別では保健系に低い傾向がみられる。国・公・私立大学別、研究科数別ではそれほど大きな差は見られない。

履修指導の徹底について大学院全体としては、大学院全体で実施している比率は、78.1%、過半数の部局 5.5%、一部の部局 5.3%、実施していないが 8.3%と実施している比率は全体的に高い。大学院全体での実施について、分野別では保健系、複合(含保健)に低い傾向がみられる。国・公・私立大学別では国立に、研究科数別では 1 研究科に高い傾向が見られる。

履修モデルの提示については、それぞれ 54.0%、11.3%、16.9%、16.9%となっており、大学全体で実施している比率が低い傾向がある。大学類型別では、理系、64.7%、その他(68.2%)、複合 (除保健) (66.0%)に大学全体で実施している比率が若干高い傾向がある。国・公・私立大学別では、大学全体で実施している比率は私立 58.2%、公立 43.4%、国立 36.6%である。学部数では、実施していない比率が高い傾向が 1 学部に見られる。

大学院全体としては、大学院全体で実施している比率は、38.5%、過半数の部局 8.6%、一部の部局 18.3%、実施していないが 31.3%と実施している比率が若干高い。大学院全体での実施について、分野別では理系に低い傾向がみられる。国・公・私立大学別では公立に、研究科数別では 1 研究科に高い傾向が見られる。

少人数教育の充実については、それぞれ 70.6%、7.7%、18.9%、1.8%である。大学類型別では、その他の大学が 86.4%と高い傾向がある。国・公・私立大学別では、公立大学が大学全体で実施している比率(81.0%)が高い。学部数では、1 学部が 83.3%と高く、6 学部以上が 56.5%であるなど学部数が多くなるほど低くなる傾向が見られる。

大学院全体としては、大学院全体で実施している比率は、81.2%、過半数の部局 6.9%、一部の部局 3.6%、実施していないが 6.1%と実施している比率は圧倒的に高い。大学院の教育は少人数教育で実施されているという特徴を如実に示しているデータとなっている。

大学院全体での実施について、分野別では保健と複合（含保健）に若干低い傾向がみられるが、その他の分野は80%以上となっている。国・公・私立大学別では国立が69%と低い傾向がある。研究科数別では６研究科以上に低い傾向が見られる。

初年次教育の充実については、大学全体で実施88.5%、過半数の部局で実施4.1%、一部の部局で実施 5.1%、実施していない 1.5%とおおむね実施されている。大学類型別では、その他が95.5%と大学全体で実施している比率が最も高い。国立大学の97.6%が大学全体で実施している。学部数別の差はほとんど見られない。

アクティブ・ラーニングの充実については、大学全体ではそれぞれ75.7%、87%、12.8%であり実施していないは1.5%と低い。大学類型別では、理系とその他が90%台と高い傾向が見られる。国・公・私立大学別では、大学全体で実施している比率は公立、私立共に70%台であるが、国立は 87.8%と若干高い傾向が見られる。学部数別では、学部数が多くなるほど、比率が低くなる傾向が見られる。

大学院全体としては、大学院全体で実施している比率は、58.4%、過半数の部局 8.6%、一部の部局15.0%、実施していないが12.5%と実施している比率が高い。大学院全体での実施について、分野別では保健系に低い傾向がみられる。国・公・私立大学別では国立に、研究科数別では１研究科に高い傾向が見られる。

反転学習の充実については、大学全体で見た場合、それぞれ14.3%、4.3%、37.3%、28.6%となっており、まだまだ大学全体あるいは過半数の部局で導入し、充実している比率は高くない。大学類型別に見た場合、大学全体で実施している比率は文系大学が若干高い。国・公・私立大学別で見た場合、国立大学に大学全体、一部の部局で導入し、充実している比率が若干高いが、それほど全体的に浸透しているとはいえない。学部数では、１学部に高い傾向が見られる。

大学院全体としては、大学院全体で実施している比率は、12. 7%、過半数の部局3.3%、一部の部局 26.3%、実施していないが 41.8%と一部の部局で実施しているようであるが、全体的にはまだ浸透していない。大学院全体での実施比率は、分野別、国・公・私立大学別、研究科数別いずれも10%台である。

課題解決型学習（PBL：Problem Based Learning）の充実については、大学全体では、それぞれ44.5%、10.2%、36.3%、5.9%であり、かなり導入され、充実してきていることが確認できる。大学類型別では、保健系が55%とかなり高い。国・公・私立大学別では、大学全体で実施している比率は、私立大学が若干低い。学部数では、１学部が 52.8%と高い傾向が見られる。

大学院全体としては、大学院全体で実施している比率は、33.8%、過半数の部局 8.6%、一部の部局26.3%、実施していないが22.7%とである。大学院全体での実施について、分野別では理系が、国・公・私立大学別では国立が、１研究科が高い傾向が見られる。

学習成果基盤型教育（CBE：Competence Based Education あるいはOBE：Outcome Based Education）の充実については、大学全体でみるとそれぞれ15.9%、2.8%、23.5%、41.9%

となっており実施されていない比率が高い。大学全体で実施している比率については、大学類型別では、保健系が 41.7%とかなり高く、若干国立大学に高い傾向が見られる。学部数別では、１学部が 28.7%と高い傾向が見られる。

大学院全体としては、大学院全体で実施している比率は、12.7%、過半数の部局 2.2%、一部の部局 19.1%、実施していないが 49.9%と、進捗状況はまだまだ低い。

ＴＡの充実については、大学全体では、それぞれ 50.4%、6.4%、20.7%、21.2%となっており、一部の部局までをいれると過半数が充実している傾向がみられる。

大学院を持っていないところもある私立大学は 44.4%と低くなっている。大学類型別では、理系が 82.4%と群を抜いて高く、国・公・私立大学別では、大学院を持っている比率が高い国立大学が大学全体で実施している比率が 82.9%と高く、学部数別では学部が多いほど大学全体で実施している比率が高くなる傾向がみられる。

大学院全体としては、大学院全体で実施している比率は、37.4%、過半数の部局 5.5%、一部の部局 16.9%、実施していないが 35.5%である。大学院全体での実施比率は、理系が高く、文系に低い傾向が見られ、国立大学に高い傾向が見られる。

ＳＡの充実については、ＴＡの充実と比較すると、大学全体では、それぞれ 36.8%、4.9%、23.5%、33.0%となっており、実施していない比率が高くなっている。大学類型別では、実施していない比率が高い傾向が保健系とその他の大学に見られる。国・公・私立大学別では、大学全体で実施している比率は国立と私立に高い傾向が見られ、実施していない比率は公立大学に高い傾向が見られる。学部数が多くなるほど、大学全体で実施する比率が高くなる傾向がみられる。

ティーム・ティーチングの充実については、大学全体では、それぞれ、22.8%、5.1%、36.8%、27.9%であり、一部の部局で実施している比率が最も高い。大学類型別では、理系、保健系、その他の大学が大学全体で実施している比率が高い傾向が見られる。国・公・私立大学別では、大学全体で実施している比率が高いのは国立大学である。学部数では、１学部の大学が大学全体で実施している比率が最も高い。

大学院全体としては、大学院全体で実施している比率は、21.3%、過半数の部局 5.8%、一部の部局 24.9%、実施していないが 38.0%である。大学院全体での実施比率は、理系、保健系が高く、国立大学、１研究科に高い傾向が見られる。

英語による授業の充実は、大学全体でみると、それぞれ 24.3%、4.1%、39.9%、30.2%となっており、実施していない比率がやや高い。国・公・私立大学別では、大学全体で実施している比率は国立大学に高い傾向が見られる。

大学院全体としては、大学院全体で実施している比率は、15.5%、過半数の部局 5.3%、一部の部局 34.9%、実施していないが 38.8%である。大学院全体での実施比率は、理系と国立大学に高い傾向が見られる。

招聘教授による教育・研究指導の充実については、大学院全体としては、大学院全体で実施している比率は、24.7%、過半数の部局 4.4%、一部の部局 31.0%、実施していないが

35.2%である。大学院全体での実施比率は、理系、保健系と公立大学、1研究科に高い傾向が見られる。

異分野教員による教育・研究指導の充実については、大学院全体としては、大学院全体で実施している比率は、22.4%、過半数の部局5.0%、一部の部局31.6%、実施していないが34.1%である。大学院全体での実施比率は、1研究科に高い傾向が見られる。

学術論文執筆のためのワークショップ等の提供について大学院全体としては、大学院全体で実施している比率は、15.8%、過半数の部局6.1%、一部の部局25.2%、実施していないが43.2%である。大学院全体での実施比率は、1研究科に高い傾向が見られる。

英語による発表のためのワークショップ等の提供では、大学院全体としては、大学院全体で実施している比率は9.4%、過半数の部局2.8%、一部の部局25.2%、実施していないが52.9%であり、まだ実施していない比率が過半数を占めている。大学院全体での実施比率は、理系と国立及び1研究科に高い傾向が見られる。

フィールドワークを採り入れた授業の充実は、大学全体でみると、それぞれ39.1%、11.3%、43.0%、5.6%であり、実施していない比率はかなり低い。大学類型別では、大学全体で実施している比率が高いのはその他の大学である。国・公・私立大学別では、大学全体で実施している比率が最も高いのは公立大学（54.7%）である。学部数別では、1学部の大学が大学全体で実施している比率が50%と高い傾向が見られる。

大学院全体としては、大学院全体で実施している比率は、18.8%、過半数の部局8.6%、一部の部局43.8%、実施していないが21.9%であり、一部の部局で実施している比率が高い。大学院全体での実施比率は、1研究科に高い傾向が見られる。国立、1研究科に大画院全体で実施している比率が高い傾向が見られる。

高大連携型授業の充実は、大学全体で見た場合、それぞれ25.1%、4.9%、29.2%、37.9%となっており実施していない比率が高い傾向がある。大学類型別では、文系(34.9%)とその他（36.4%）が若干高い傾向が見られる。国・公・私立大学別では、大学全体で実施している比率は国立大学に高い傾向が見られ、公立大学と私立大学には大きな差は見られない。学部数では、大学全体で実施する割合には、それほどの差は生じていない。

地域社会と連携した授業の充実については、大学全体でみると、それぞれ44.5%、6.1%、38.9%、7.9%となっており、一部の部局で実施しているまでを含めると実施率は高い。大学類型別では、大学全体で実施している比率は、いずれの累計の大学も40%～50%台を示しており、それほど大きな差異は見られない。国・公・私立大学別では、大学全体で実施している比率は、地域との連携をミッションともしている公立大学(71.7%)と国立大学（63.4%）が高く、私立大学は37%と低い傾向が見られる。学部数では、1学部の大学が大学全体で実施する比率が高い。

大学院全体としては、大学院全体で実施している比率は、18.0%、過半数の部局4.2%、一部の部局38.0%、実施していないが31.9%であり、一部の部局で実施している比率が高い。大学院全体での実施比率は、国立大学、1研究科に高い傾向が見られる。

インターンシップの充実は、大学全体でみると、それぞれ 63.2%、7.7%、21.2%、7.2%となっており、一部の部局で実施しているまでを含めると実施率は高い。大学類型別では、大学全体で実施している比率は、学部数では、保健系が 43.3%と低い傾向が見られるが、理系、文系が 80%、70%を超えるなど高い傾向が見られる。国・公・私立大学別では、大学全体で実施している比率はいずれの設置形態の大学も 60%を超えている。学部数では、大学全体で実施している比率はいずれも 50%～60%台となっている。

大学院全体としては、大学院全体で実施している比率は 13.6%、過半数の部局 4.4%、一部の部局 27.1%、実施していないが 48.5%であり、実施比率はまだ高いとはいえない。大学院全体での実施比率は、理系と国立大学に高い傾向が見られる。

サービスラーニングの充実は、大学全体でみると、それぞれ 19.4%、2.3%、29.2%、43%であり、実施していない比率がまだ高い傾向が見られる。大学類型別では、大学全体で実施している比率はその他の大学が 30%台であるが他の大学類型は 15%から 22%台であるなどそれほど高くない。国・公・私立大学別では、大学全体で実施している比率は、17%から29%台でありそれほど高くない。大学全体で実施している割合には学部数による差はそれほど見られない。

大学院全体としては、大学院全体で実施している比率は、1.9%、過半数の部局 1.1%、一部の部局 17.7%、実施していないが 70.1%であり、未実施率が高い。

資格に関わるプログラムの充実は、大学全体でみると、それぞれ 59.6%、10%、24%、5.6%であり、実施比率は高い傾向がみられる。大学類型別では、大学全体で実施している比率は保健系が 90%を超えるなど極めて高い。国・公・私立大学別では、大学全体で実施している比率は、40%台から 60%台であり、私立大学が最も高い。大学全体で実施している割合では、学部が少ないほど高い傾向が見られる。

大学院全体としては、大学院全体で実施している比率は、12.2%、過半数の部局 6.1%、一部の部局 42.7%、実施していないが 34.1%であり、一部の部局での実施率に高い傾向が見られる。１研究科で実施している比率が比較的高い傾向が見られる。

キャリア支援に関わるプログラムの充実については、大学全体でみると、それぞれ 66.2%、7.2%、15.3%、9.5%であり、実施比率は高い傾向がみられる。大学類型別では、大学全体で実施している比率は、40%台から 80%台と差が生じている。国・公・私立大学別では、大学全体で実施している比率は、50%台から 60%台であり、私立大学が最も高い。

大学院全体としては、大学院全体で実施している比率は、14.1%、過半数の部局 2.5%、一部の部局 21.1%、実施していないが 54.6%であり、未実施率が過半数を超えている。理系、国立に大学全体で実施している傾向が高い。

ＧＰＡの有効活用については、大学全体でみると、それぞれ 82.1%、5.4%、6.4%、4.3%であり、実施比率は高い。大学類型別では、大学全体で実施している比率は全体として 70%台から 90%台とかなり高い。国・公・私立大学別では、大学全体で実施している比率は、国

立大学(82.9%)と私立大学(85.2%)に高い傾向が見られる。大学全体で実施している割合では、いずれの学部数の大学も80%を超えており、それほどの差は生じていない。

大学院全体としては、大学院全体で実施している比率は、24.4%、過半数の部局 0.8%、一部の部局10.0%、実施していないが60.1%であり、未実施率が過半数を超えている。理系、国立に大学全体で実施している傾向が高い。

情報機器類の有効活用については、大学全体でみると、それぞれ 82.4%、5.1%、10%、1%であり、実施比率は高い傾向がみられる。大学全体で実施している比率は、大学類型別では、いずれの携帯の大学も70%台後半から90%台前半となっており、かなり高い。国・公・私立大学別では、大学全体で実施している比率は、いずれの設置形態も 70%台後半から 80%台前半となっており差はそれほど生じていない。学部数では、学部数の少ない大学ほど大学全体で実施している比率が高い傾向が見られる。

大学院全体としては、大学院全体で実施している比率は、54.8%、過半数の部局 7.2%、一部の部局 16.9%、実施していないが 15.2%であり、全体的に実施している比率は高い。理系、国立に大学全体で実施している傾向が高い。

ＦＤの充実については、大学全体でみると、それぞれ93.9%、2%、2.8%、0.8%であり、実施比率は極めて高い傾向がみられる。大学類型別では、大学全体で実施している比率はいずれも90%を超えており、きわめて高い。国・公・私立大学別でも、大学全体で実施している比率は、いずれも 90%を超えるなど極めて高い。大学全体で実施している割合では、学部数には差はなく、いずれも90%台を超えている。

大学院全体で実施している比率は、69.8%、過半数の部局4.2%、一部の部局9.7%、実施していないが 11.9%であり、全体的に実施している比率は高い。理系、国立に大学全体で実施している傾向が高く、90%を超えている。

ＩＲの整備・充実については、大学全体でみると、それぞれ65.7%、3.1%、13.6%、14.3%であり、一部の部局で実施までをいれると実施比率は高い傾向がみられる。大学類型別では、大学全体で実施している比率は50%台から60%台後半であるが、それほど大きな差は見られない。国・公・私立大学別では、大学全体で実施している比率は、国立大学82.9%、公立大学32.1%、私立大学69.4%となっており、公立大学が低く、国立大学は高い傾向が見られる。これは国立大学の資金配分を巡る競争的環境の創出の影響も大きいのではないか。大学全体で実施している割合では、学部数の間の差はほとんど生じていない。

大学院全体で実施している比率は、36.6%、過半数の部局2.8%、一部の部局13.3%、実施していないが 42.1%であり、実施比率は高くなりつつある。国立に大学全体で実施している傾向が高い。

教員の教育業績評価の促進については、大学全体でみると、それぞれ66.8%、2%、5.6%、22%であり、実施比率は高い傾向がみられる。大学類型別では、大学全体で実施している比率は保健系が83.3%、理系が70.6%と他の累計の大学より高い傾向が見られる。国・公・私立大学別では、大学全体で実施している比率は、国立大学92.7%、公立大学75.5%、私

立大学 61.6%と国立大学が極めて高い。大学全体で実施している割合では、学部が少ないほど高い傾向が見られる。

大学院全体で実施している比率は、50.7%、過半数の部局 2.8%、一部の部局 8.6%、実施していないが 32.1%であり、実施比率は全体的に高い。理系、国立に大学全体で実施している傾向が高い。

全体的に、学士課程段階が大学院よりも多くの項目について大学全体で実施している比率が高い傾向が見て取れる。今回の質問項目には、ＦＤ、初年次教育、アクティブ・ラーニング、シラバス関連、ＣＡＰ制、インターンシップ、ＧＰＡ関連、キャリア支援等その用語が大学関係者に普及して、大学にも導入されている期間が長いものから、カリキュラム・ツリー、学習成果基盤型教育、反転学習等その用語そのものが大学関係者にも広く普及していない項目など多岐にわたった内容で大学に尋ねている。そのことも反映され、大学・大学院ともに実施されている比率が高い項目と実施されていない項目とが示された回答結果となっている。大学類型別（分野別）では、中期計画を提出し、法人評価が義務付けられている国立大学に比較的実施されている傾向が高い項目が散見されたことも、評価との関連性という要因があるのかもしれない。現時点では、部局によって導入されている傾向が高い項目と大学全体で導入されている項目とのその差についての要因分析は行っていないが、項目によっては一部の部局に親和性のある項目と部局によっては親和性のない項目もあるのかもしれない。こうした総合的な関連性を今後は精緻に分析することが必要であると思われる。

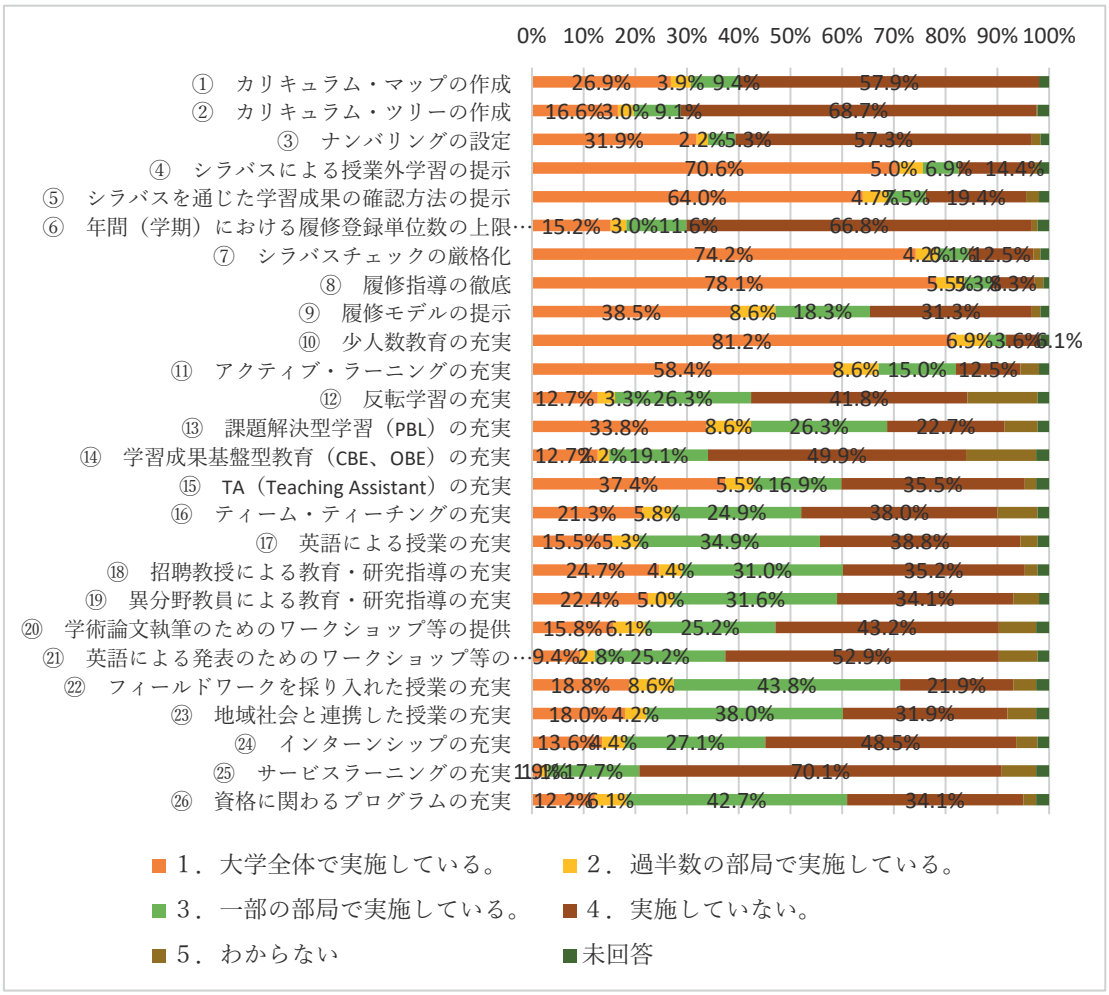
図 2-1 は大学における教育目的・目標を達成するための指導上の取り組み実施比率をグラフ化したものである。これを見ると、大学全体で実施している取り組みについては、①から⑭までそして㉕から㉛までの項目が、かなり実施比率が高いことが示されている。一方、⑬、⑮、⑱、⑲、㉑、㉔は大学全体での実施比率が比較的低いことが示されている。

図 2-2 は、大学院における教育目的・目標を達成するための指導上の取り組み実施比率を示しているが、大学の図と比較するとかなり様子が異なっていることが示されている。まず、全体的に大学院全体で実施されている項目の比率が大学と比べると低いこと、その取り組み数も少なくなっている。④のシラバスによる授業外学習の提示、⑤のシラバスを通じた学習成果の確認方法の提示、⑦のシラバスチェックの厳格化、⑧の履修指導の徹底、⑩の少人数教育の充実、⑪のアクティブ・ラーニングの充実などは大学院全体で実施されている比率が高いが、他の項目はそれほどでもない。大学院全体というよりも、一部の部局で実施していると回答している大学院が多いことも見て取れる。このあたりが、大学と大学院との差異であるといえる。

＜図 2-1＞ 大学における教育目的・目標を達成するための指導上の取り組み実施比率



（実施していない、わからない、未回答の数値は削除）



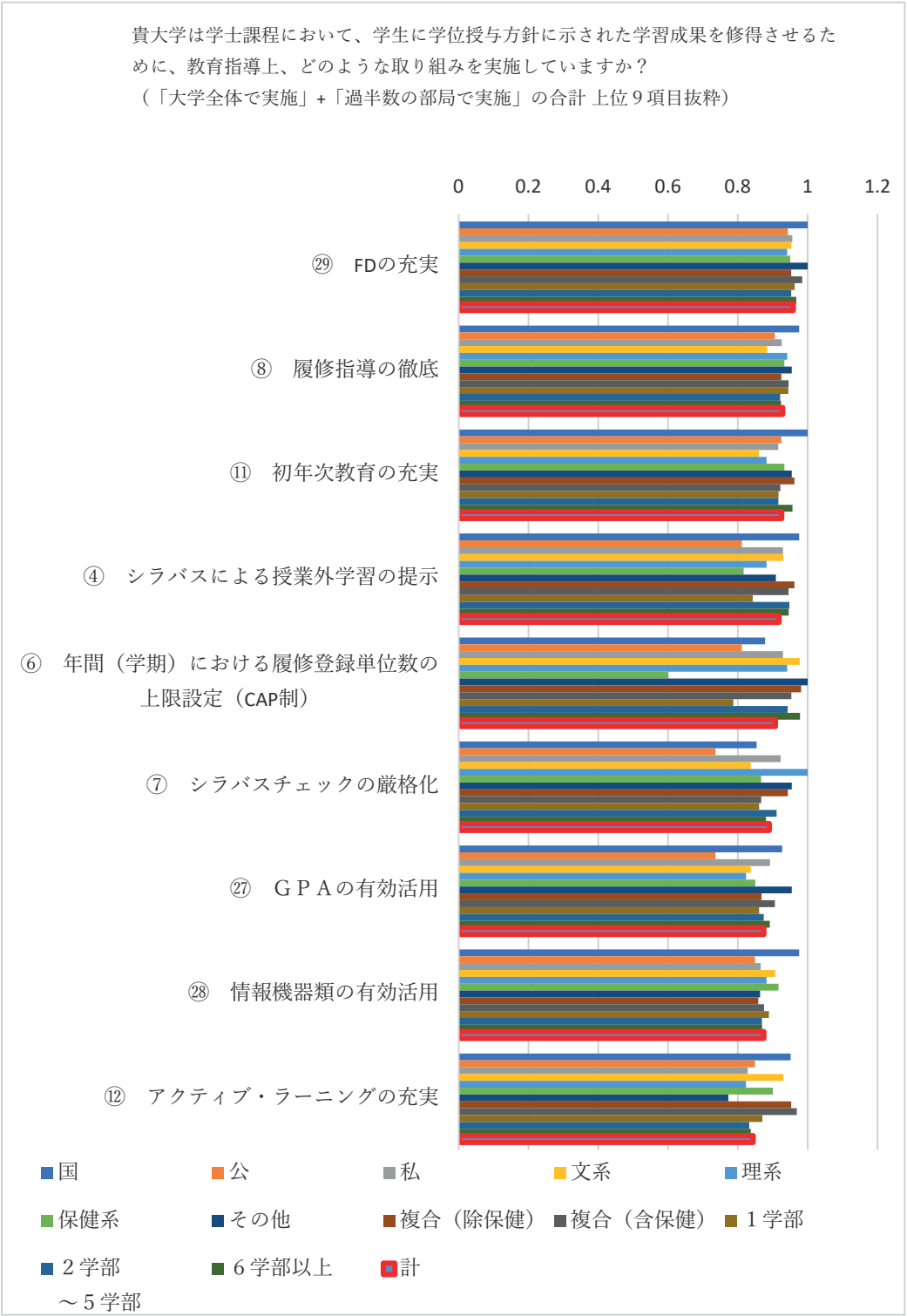
＜図 2-2＞ 大学院における教育目的・目標を達成するための指導上の取り組み実施比率

（わからない、未回答の数値は削除）

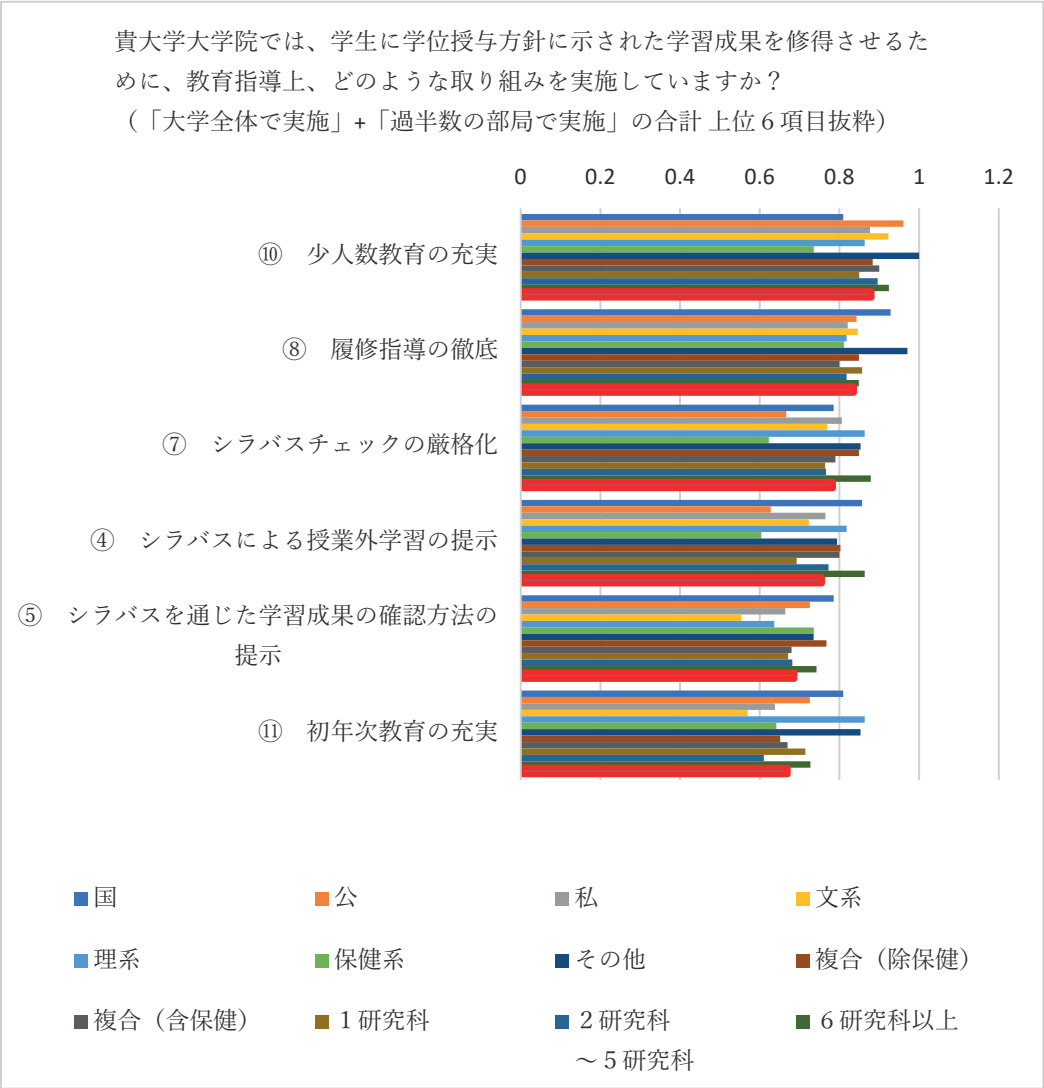
大学院に特徴的な項目と事前に考えられた「英語による授業の充実」「招聘教授による教育・研究指導の充実」「異分野教員による教育・研究指導の充実」「学術論文執筆のためのワークショップ等の提供」、「英語による発表のためのワークショップ等の提供」といった項目については、一部の部局で実施しているところが比較的多くなっているが、まだ全体として歩調をそろえているという状況ではない結果がしめされている。

（2）大学・大学院における上位９項目について

設置形態別では、国立大学の「大学全体で実施」＋「過半数の部局で実施」の比率が上位９項目のなかで高く、私立大学も比較的高いといえる。一方、公立大学は低いことが確認できる。分野別では、項目ごとに違いがみられ、文系が高い項目、理系が高い項目、保険系や複合が高い項目があり、上位９項目による分野別の傾向を把握することは簡単ではない。学



＜図 2-3＞大学における教育目的・目標を達成するための指導上の取り組み上位９項目



＜図 2-4＞大学院における教育目的・目標を達成するための指導上の取り組み上位６項目

部数という枠組みから見た場合も同様に、項目によっては１学部が高い場合もある、２～５学部が高い場合、６学部以上が高い場合もある等、傾向は分散しているといえる。

図 2-4 は、「大学院全体で実施」+「過半数の部局で実施」による大学院での上位６項目を設置形態別・分野別、学部数別の３つの枠組みにより図 2-3 同様のイメージとして把握するためにグラフ化したものを示している。大学の上位項目と比べてみると、シラバス関係は外形的に整備することの意味が浸透していると予想され、かなり取り組みしては普遍化していることがしめされている。

「少人数教育の充実」と「履修指導の徹底」等は、比較的人数の少ない大学院では普遍化できる項目であると思われるが、かなり浸透していることが示されている。初年次教育の充実も上位項目に入っているが、この初年次教育が大学院の場合にはどのような内容であるかはこの回答からはわからないが、学部時代の専攻と異なる分野への進学が最近は増加し

つつあることも踏まえると、この項目の内容がどのように構成されているかは是非明らかにしたい点でもある。

設置形態別では、国立大学の「大学院全体で実施」＋「過半数の部局で実施」の比率が上位９項目のなかで高いが、「少人数教育の充実」においては、公立大学が高いという結果が示されている。

分野別、研究科数別の特徴は、かなり分散しており、分野や研究科数による特徴を示すことは難しいといえる。

(3) 調査項目から見えてくる意義と課題

① 大学の意義と課題

大学の本項目についての意義としては、学士課程段階では、多くの項目について大学全体で実施している比率が高い傾向が見て取れる。今回の質問項目には、ＦＤ、初年次教育、アクティブ・ラーニング、シラバス関連、ＣＡＰ制、インターンシップ、ＧＰＡ関連、キャリア支援等その用語が大学関係者に普及して、大学にも導入されている期間が長いものについては、大学全体で実施している比率は80%近くあるいは超えており、浸透度が高い。

大学類型別（分野別）では、中期計画を提出し、法人評価が義務付けられている国立大学に比較的実施されている傾向が高い。私立大学も実施されている比率が高い項目 9 項目に関連して比較的高いことも確認され、上位９項目は若干公立大学が低いが国立・私立大学における学士課程全体に浸透していることが確認されたといえる。

課題としては、部局によって導入されている傾向が高い項目と大学全体で導入されている項目とのその差についての要因分析は行っていないが、項目によっては一部の部局に親和性のある項目と部局によっては親和性のない項目があるとも考えられ、そうした要因を分析する必要性があるとも考えられる。それらは、分野別とも大いに関係があるとも予想される。

② 大学院の意義と課題

大学院の本項目についての意義としては、学士課程段階とは異なり、やはり大学院全体というよりは一部の部局で実施されている割合が設置形態や分野を問わず多いことが確認され、大学院の特徴を示していることを把握できたといえる。「少人数教育の充実」と「履修指導の徹底」等較的人数の少ない大学院では普遍化できる項目が、かなり浸透していることが示されている。初年次教育の充実も大学院で浸透していることから、学部時代の専攻と異なる分野への進学が最近は増加しつつあることがこの項目に反映されているとも考えられ、大学院と学士課程段階での専攻の接続についての新たな動向の把握にもつながる可能性がある点で意義があるといえよう。

課題としては、全体的に大学院全体で実施されている項目の比率が学士課程段階と比べると低いこと、その取り組み数も少なくなっていることが課題として挙げられるが、そもそ

も大学院全体として捉えるべきなのか、あるいは分野によっての差異が学士課程段階以上に反映されるとも考えられ、学士課程と大学院全体での教育目的・目標を達成するための指導上の取り組み実施を丁寧にあるいは精査することも必要ではないかと考えられる。

第３項　達成すべき教育上の目的・目標の検証状況について

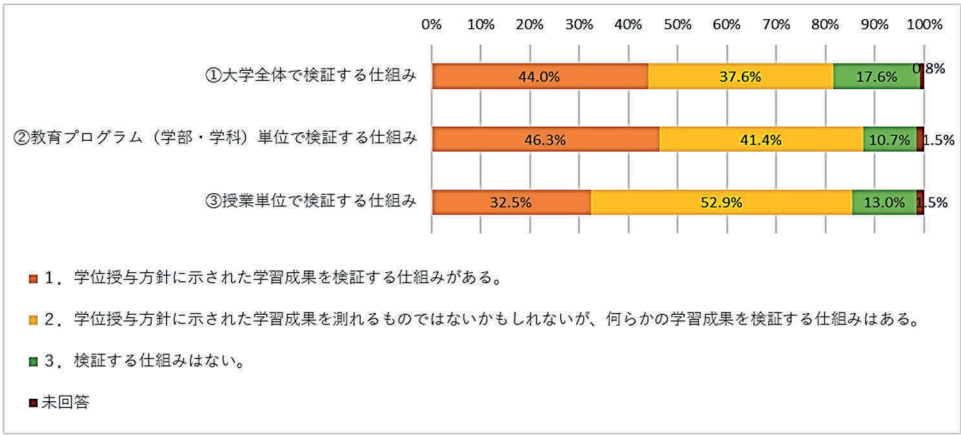
１　レベルごとにおける学習成果を検証する仕組み
（貴大学には学士課程（大学院課程）において、学生の学習成果を検証するにあたり、どのような仕組みがありますか？）

(1) 学士課程

先ず前提として、学生が身につける学習成果は、授業活動におけるものが基本となる。その上で、複数の授業を組み合わせて構築される教育プログラムが運営され、その教育プログラムの土台であり、学士課程における学習成果を最終的に定義づけているものが学位授与方針となる。一方で、運営・マネジメントの点から見ると、授業単位は個々の教員、教育プログラムは学部・学科に第一の責任があり、授業や学部・学科の運営・マネジメントの最終責任は大学にあると考えられる。本設問で学習成果を、学位授与方針に示されたものとそうでないものに分類し、検証単位を大学全体、教育プログラム単位、授業単位に分けているのもこの考え方による。授業、教育プログラム、学位授与方針がつながり、各段階での学習成果が、授業→教育プログラム→学位授与方針という流れで集約されていく形がある意味理想的であると考えられる。

①　全体

全体で見ると、「１．学位授与方針に示された学習成果の検証する仕組み」については、教育プログラム（学部・学科）単位で検証する仕組みを持っている大学が一番多く 46.3%、次に多いのは大学全体で検証する仕組み持っている大学で 44%、授業単位で検証する仕組みを持っている大学は 32.5%となっている。授業単位より教育プログラム単位で検証している大学の割合が高い点、教育プログラム単位より大学全体で検証している大学の割合が低い点からは、学位授与方針は教育プログラム単位で設定されているが、授業単位までは落とし込めていないこと、および、学部・学科レベルでの教育プログラムのマネジメントが先行し、大学全体の活動にまで広がっていないことがうかがえ、上で述べた理想的な形への道のりが遠いことがわかる。

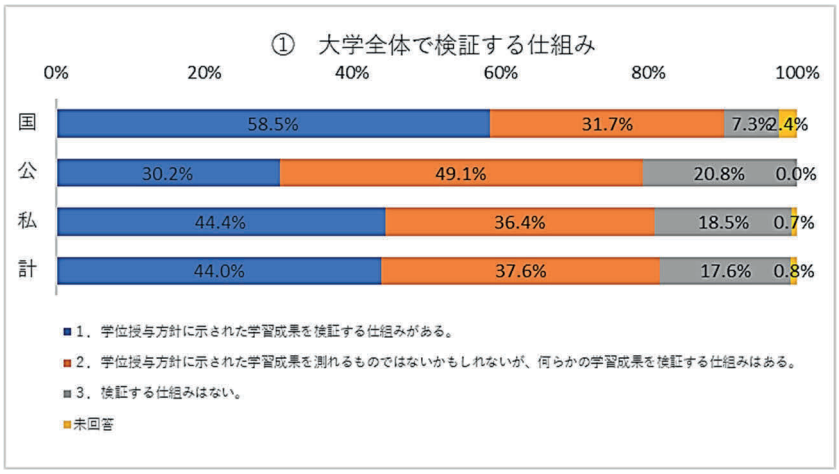


＜図 3-1-1＞ 学位授与方針を検証する仕組みの単位（学士課程、全体）

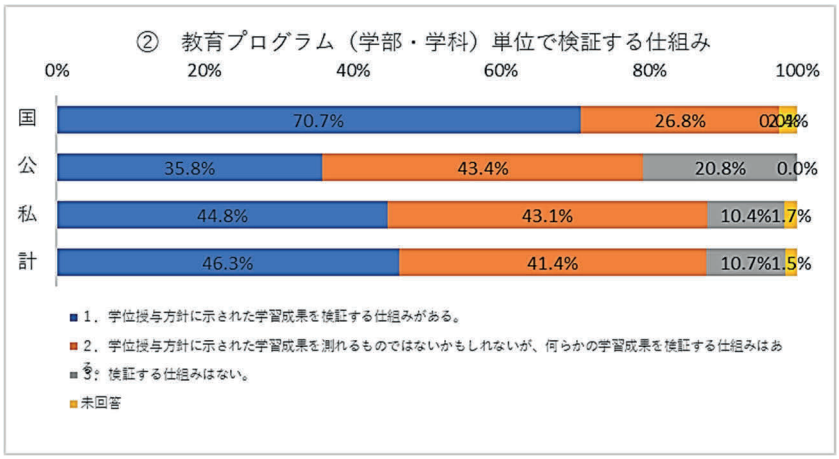
一方で、「２．学位授与方針に示された学習成果を測れるものではないかもしれないが、何らかの学習成果を検証する仕組み」については、授業単位で検証する仕組みを持っている大学が一番多く 52.9%、次に多いのは、教育プログラム（学部・学科）単位で検証する仕組みを持っている大学で 41.4%、最後に、大学全体で検証する仕組み持っている大学で 37.6%となっている。また、この２つ（「１．学位授与方針に示された学習成果を検証する仕組みがある」、「２．学位授与方針に示された学習成果を測れるものではないかもしれないが、何らかの学習成果を検証する仕組みはある」）を合わせて、何らかの検証する仕組みを持っている大学についてみてみると、一番多いのは、教育プログラム（学部・学科）単位で検証する仕組みを持っている大学で 87.7%、次に、授業単位で検証する仕組みを持っている大学で 85.4%、最後に大学全体で検証する仕組みを持っている大学で 81.6%となっている。いずれにせよ、80%以上であり、学習成果検証の意識は高いことがわかる。

これらのことから、学位授与方針から具体化された学習成果は、教育プログラム単位または大学全体で検証されている場合が多いが、それでも 40%台にとどまっており、授業単位にまで細分化されると 30%台とさらに下がっている。教育プログラムおよび授業単位においては、まだまだ学位授与方針とつながる学習成果に対する認識が低く、学習成果が、授業→教育プログラム→学位授与方針という流れで集約されていく形にはなっていない。

次に、国・公・私立別で見てみると、大学全体で「１．学位授与方針に示された学習成果を検証する仕組み」を持っているのは国立大学が一番多くて 58.5%、次いで私立大学で 44.4%となっている。公立大学は 30.2%と国立、私立よりかなり低くなっている。しかし、「２．学位授与方針に示された学習成果を測れるものではないかもしれないが、何らかの学習成果を検証する仕組み」で見ると、公立大学が一番多くて 49.1%、次いで私立大学 36.4%、国立大学 31.7%となる。また、これら１．と２．を合計すると国立大学 90.2%、私立大学 80.8%、公立大学 79.3%となり、国立大学が進んでいると考えられるが、公立大学と私立大学での差はあまりなく 80%前後と高い水準にある。国立大学で高い理由として考えられるのは、2013 年に策定された「国立大学改革プラン」、それに伴うミッションの再定義な



＜図 3-1-2＞ 大学全体での学位授与方針の検証（学士課程、国・公・私立別）



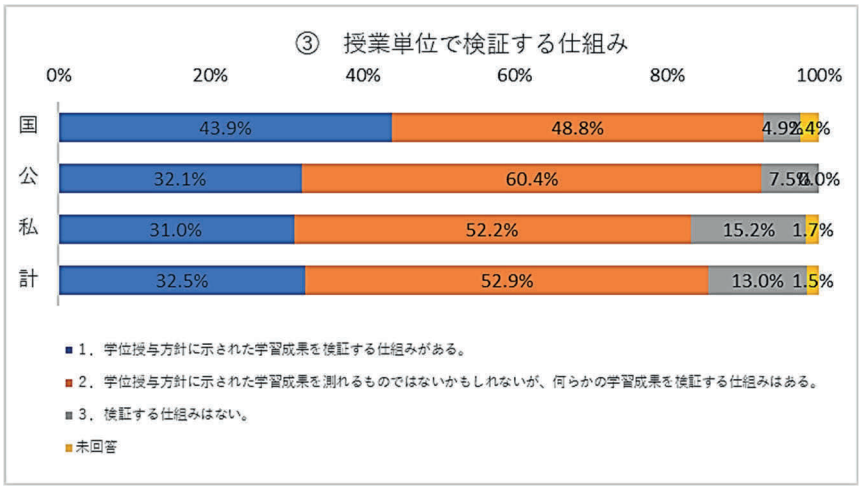
＜図 3-1-3＞ 教育プログラムレベルでの学位授与方針の検証（学士課程、国・公・私立別）

どの影響により、学位授与方針と学習成果をつなげる活動が進んだのではないかと考えられる。

教育プログラム（学部・学科）単位で「１．学位授与方針に示された学習成果を検証する仕組み」を持っているのも国立大学が一番多くて 70.7%、次いで私立大学で 44.8%となっている。公立大学は 35.8%とこちらでも国立、私立より低くなっている。しかし、「２．学位授与方針に示された学習成果を測れるものではないかもしれないが、何らかの学習成果を検証する仕組み」で見ると、公立大学が一番多くて 43.4%、次いで私立大学 43.1%、国立大学 26.8%となる。また、これら１．と２．を合計すると国立大学 97.5%、私立大学 87.9%、公立大学 79.2%となり、公立大学の数値の低さが目立つ結果となっている。

授業単位で「１．学位授与方針に示された学習成果を検証する仕組み」を持っているのも国立大学が一番多くて 43.9%、次いで公立大学で 32.1%、私立大学 31.0%と国立大学での数値の高さが目立つ。しかし、「２．学位授与方針に示された学習成果を測れるものではな

いかもしれないが、何らかの学習成果を検証する仕組み」で見ると、公立大学が一番多くて60.4%、次いで私立大学52.2%、国立大学48.8%となる。また、これら１．と２．を合計すると国立大学92.7%、公立大学92.5%、私立大学83.2%となっている。

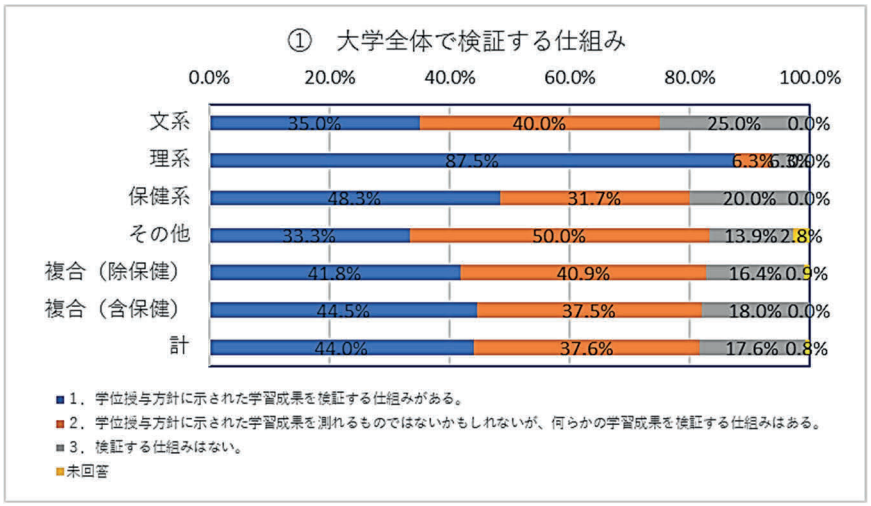


＜図 3-1-4＞ 授業科目レベルでの学位授与方針の検証（学士課程、国・公・私立別）

これらのことから、大学全体および教育プログラム（学部・学科）単位で学習成果を学位授与方針と結びつけて検証する仕組みを持っている大学の比率では、国立大学が高く、公立大学が低い。しかし、何らかの検証の仕組みで見てみると、国立大学が一番高いが、公立、私立大学との差は縮まる。授業単位で検証する仕組みでも、学位授与方針に示された学習成果検証については国立大学が高いが、何らかの検証の仕組みで見てみると国立大学と公立大学の差はほぼ無い。

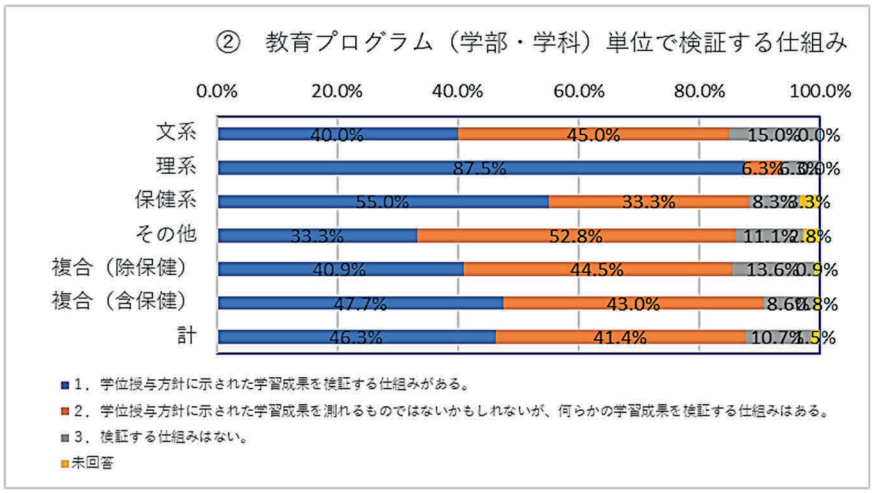
これらのことから、国・公・私立大学全般として学習成果検証への関心は高いが、国立大学において学位授与方針と学習成果の結びつきへの認識が高いが、教育プログラム単位での検証が一番高く、授業単位での検証している割合はかなり数値が下がっており、学位授与方針で示されている学習成果が授業単位まで十分落とし込めていないことがわかる。また、公立大学では、大学全体、教育プログラム単位での数値が低く、学位授与方針と学習成果の関係が十分整理されていない可能性がうかがえる。

次に、大学類例別で見てみる。大学全体で、「１．学位授与方針に示された学習成果を検証する仕組みがある。」では、理系が88.2%と圧倒的に高い数値を示している。次いで、保健系48.3%、複合（含保健）44.5%、複合（除保健）42.5%となっている。これは、理系、保健系の場合、習得すべき学習成果が文系に比べて明確であり、学位授与方針において示しやすいためと考えられる。一方、「２．学位授与方針に示された学習成果を測れるものではないかもしれないが、何らかの学習成果を検証する仕組みはある」まで加えて、何らかの学習成果を検証する仕組みを持っているかどうかを見ると、理系が相変わらず高いが、文系、



＜図 3-1-5＞ 大学全体での学位授与方針の検証（学士課程、大学類例別）

保健系、複合（含保健）、複合（除保健）も 80%前後とそれなりの数値となっており、学習成果検証への関心の高さがうかがえる。

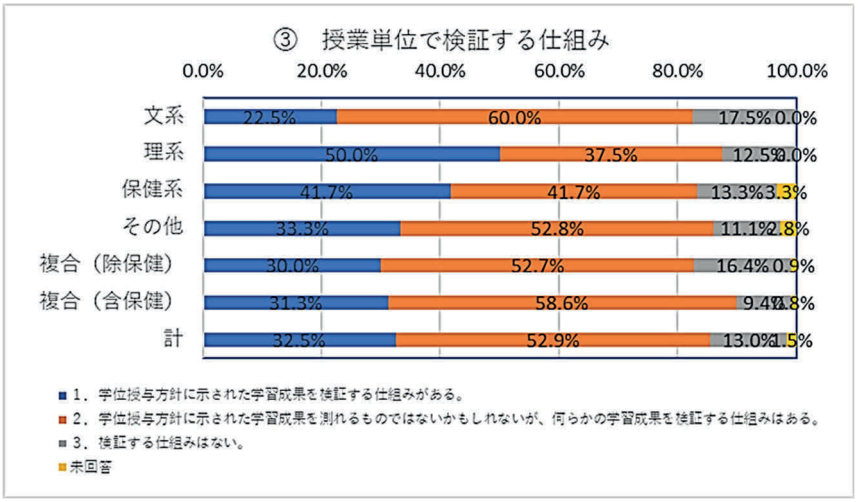


＜図 3-1-6＞ 教育プログラムレベルでの学位授与方針の検証（学士課程、大学類例別）

教育プログラム（学部・学科）単位で見ても、理系が 88.2%と大学全体での数値と同じく非常に高くなっている。大学類例を理系と回答した大学は大学全体でも教育プログラム（学部・学科）単位の両方で「１．学位授与方針に示された学習成果を検証する仕組みがある。」と回答していると考えられる。保健系 55%、文系 39.5%と大学全体より数値が上がっており、教育プログラム（学部・学科）単位で見るとより多くの学習成果が学位授与方針に記されており、その検証につながっているものと思われる。「２．学位授与方針に示され

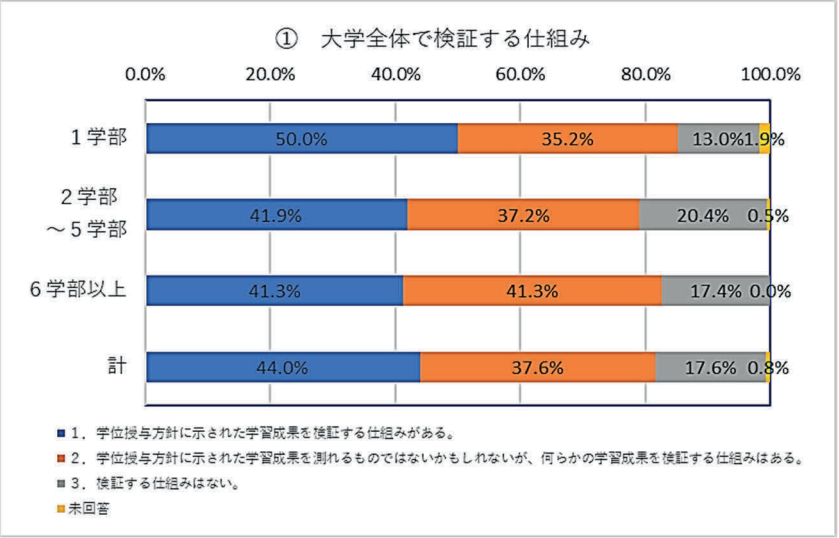
た学習成果を測れるものではないかもしれないが、何らかの学習成果を検証する仕組みはある」を加えた数字で見ると、理系が一番高いが、他の類例においても 80%代半ばから後半の高い数値を示しており、教育プログラム（学部・学科）単位での学習成果検証に努めている姿がうかがえる。

授業単位で検証する仕組みへの回答においても「１．学位授与方針に示された学習成果を検証する仕組みがある。」では理系が 47.1%と一番高いが、大学全体、教育プログラム（学部・学科）単位での検証への回答よりかなり数値が下がっている。次いで保健系、複合（含保健）、複合（除保健）となっている。「２．学位授与方針に示された学習成果を測れるものではないかもしれないが、何らかの学習成果を検証する仕組みはある」との合計では、複合（含保健）、保健系、複合（除保健）、文系、理系の順となり、理系が一番低い結果となっているが、全ての類例別で概ね 80%以上の大学で検証の仕組みを持っていることは確認出来る。



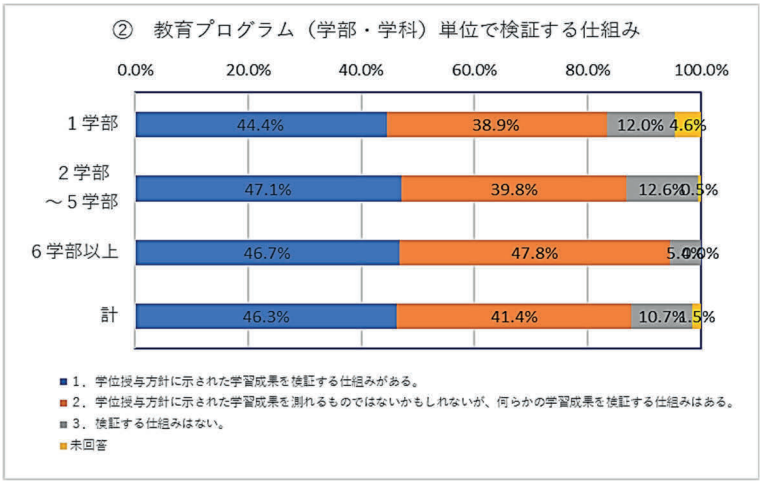
＜図 3-1-7＞ 授業科目レベルでの学位授与方針の検証（学士課程、大学類例別）

これらのことから、分野が異なっていても学習成果検証を教育プログラム単位で検証している大学が一番多いが、授業単位になるとその割合が下がる傾向にあり、ここでも教育プログラム単位での学習成果と授業単位での学習成果がつながっていないことがわかる。特に、学位授与方針に示された学習成果については、理系とされる大学において大学全体および教育プログラム単位では非常に高い数値を示しているが、授業単位になるとその数値が極端に下がっており、授業→教育プログラム→学位授与方針の流れが十分認識されていない可能性が考えられる。



＜図 3-1-8＞ 大学全体での学位授与方針の検証（学士課程、学部数別）

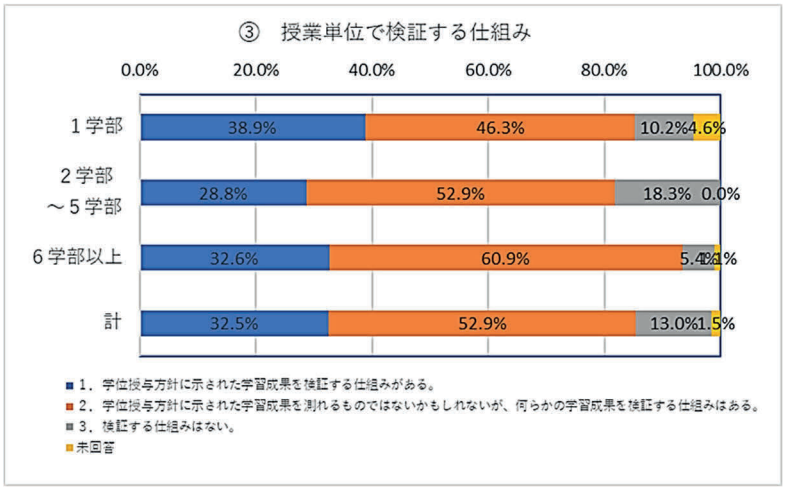
大学の学部数別に見てみると、大学全体で検証する仕組みを持っているかどうかについては、「１．学位授与方針に示された学習成果を検証する仕組みがある。」では一番数値が高いのは１学部 50.0%で、次いで２学部～５学部 41.9%、６学部以上 51.3%の順となっているがそれほど大きな違いはない。「２．学位授与方針に示された学習成果を測れるものではないかもしれないが、何らかの学習成果を検証する仕組みはある」を合わせた合計は１学部、６学部以上、２学部～５学部の順となるが、すべて 80%以上となっている。



＜図 3-1-9＞ 教育プログラムレベルでの学位授与方針の検証（学士課程、学部数別）

教育プログラム（学部・学科）単位での検証については、「１．学位授与方針に示された学習成果を検証する仕組みがある。」では、２学部～５学部 47.1%、６学部以上 46.7%、１学部 44.4%の順となるが、こちらもそれほど大きな違いではない。「２．学位授与方針

に示された学習成果を測れるものではないかもしれないが、何らかの学習成果を検証する仕組みはある」を加えた場合では、６学部以上が 94.5%と非常に高い数値を示しているが、１学部、２学部～５学部でも 80%以上と高いレベルにあることが確認出来る。



＜図 3-1-10＞ 授業科目レベルでの学位授与方針の検証（学士課程、学部数別）

授業単位での検証においては、「１．学位授与方針に示された学習成果を検証する仕組みがある。」では、１学部 38.9%、６学部以上 32.6%、２学部～５学部 28.8%の順となるが、「２．学位授与方針に示された学習成果を測れるものではないかもしれないが、何らかの学習成果を検証する仕組みはある」まで加えた合計では、６学部以上、１学部、２学部～５学部となっている。授業単位での検証の仕組みでは、２学部～５学部が若干弱いことがうかがえるが、全体としては 80%以上となっており、学習成果検証への意識の高いことが確認出来る。

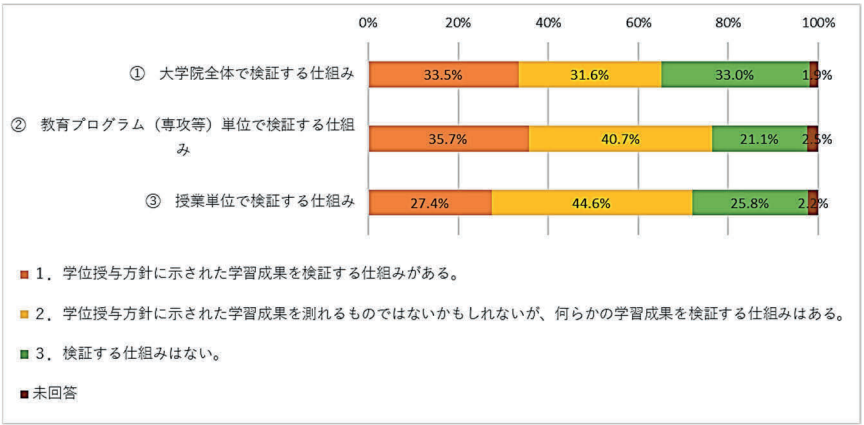
これらのことから、全般的に見て、学部数の違いによる検証に仕組みの有無には大きな差はないと考えられる。また、他のところでも述べているが、授業→教育プログラム→学位授与方針の学習成果の集約がうまく出来ていないことはここでも明らかである。

（2）大学院課程

① 全体

全体で見ると、「１．学位授与方針に示された学習成果を検証する仕組みがある。」については、教育プログラム（専攻等）単位で検証する仕組みを持っている大学が一番多く 35.7%、次いで大学全体で検証する仕組みを持っている大学が 33.5%、授業単位で検証する仕組みを持っている大学が 27.4%となっている。学士課程と比較すると低い数値となっている。

「２．学位授与方針に示された学習成果を測れるものではないかもしれないが、何らかの学習成果を検証する仕組みはある」については、授業単位で検証する仕組みを持っている大学が一番多く 44.6%、次いで教育プログラム（専攻等）単位で検証する仕組みを持っている大学が 40.7%、大学全体で検証する仕組みを持っている大学 31.6%となっている。こちらも学士課程と比較すると低い数値となっている。

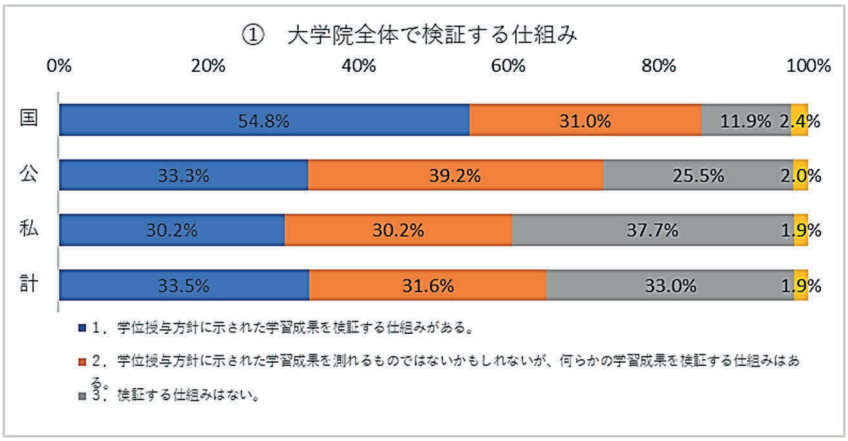


＜図 3-1-11＞ 学位授与方針を検証する仕組みの単位（大学院課程、全体）

この２つ（「１．学位授与方針に示された学習成果を検証する仕組みがある」、「２．学位授与方針に示された学習成果を測れるものではないかもしれないが、何らかの学習成果を検証する仕組みはある」）を合わせて、何らかの検証する仕組みを持っている大学についてみてみると、一番多いのは、教育プログラム（学部・学科）単位で検証する仕組みを持っている大学で 76.4%、次に、授業単位で検証する仕組みを持っている大学で 72%、最後に大学全体で検証する仕組みを持っている大学で 65.1%となっており、これらについても学士課程よりは数値が低くなっている。

逆の見方をすると、検証する仕組みを持っていないと回答した割合が高く、大学院レベルでの学生の学習成果検証があまり進んでいないことがわかる。大学院では学士課程と比較すると授業数も少なく、また、論文作成が学習成果の集大成であるとされているため、個別の学習成果に対する認識が低い可能性が考えられる。

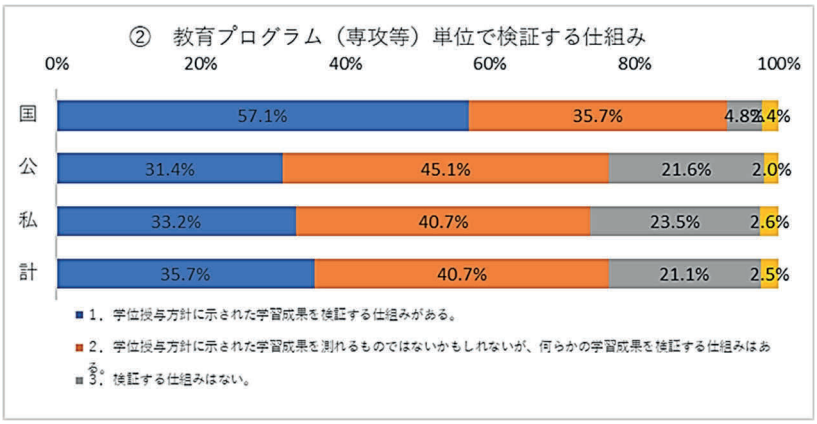
次に、国・公・私立別で見てみると、大学全体で「１．学位授与方針に示された学習成果を検証する仕組み」を持っているのは国立大学が一番多くて 54.8%、次いで公立大学で 33.3%となっている。私立大学は 30.2%となっている。しかし、「２．学位授与方針に示された学習成果を測れるものではないかもしれないが、何らかの学習成果を検証する仕組み」で見ると、公立大学が一番多くて 39.2%、次いで国立大学 31%、私立大学 30.2%となる。



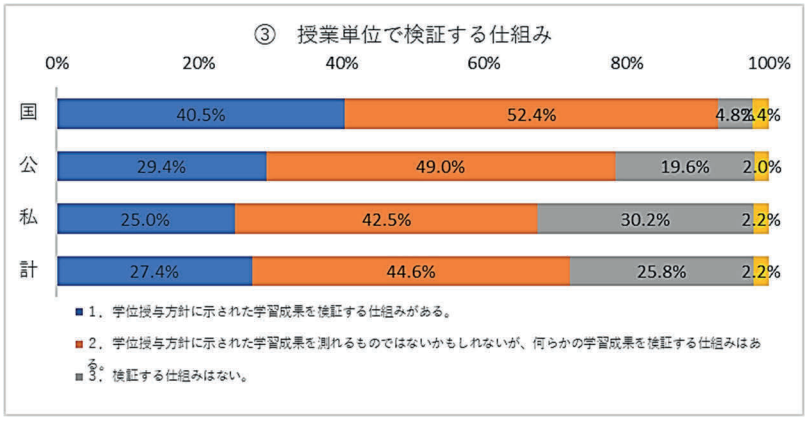
＜図 3-1-12＞ 大学院全体での学位授与方針の検証（大学院課程、国・公・私立別）

また、これら１．と２．を合計すると国立大学 85.8%、公立大学 72.5%、私立大学 60.4%となり、大学院定員が多く、大学院重点化が進んでいる国立大学で高い数値となっている。学士課程と比較してみると、「１．学位授与方針に示された学習成果を検証する仕組み」において、国立大学、公立大学ではそれほどの差はないが、私立大学では大きな差が見られる。

教育プログラム（専攻等）単位で「１．学位授与方針に示された学習成果を検証する仕組み」を持っているのも国立大学が一番多くて 57.1%、次いで私立大学で 33.2%となっている。公立大学は 31.4%とこちらでも国立、私立より低くなっている。しかし、「２．学位授与方針に示された学習成果を測れるものではないかもしれないが、何らかの学習成果を検証する仕組み」で見ると、公立大学が一番多くて 45.1%、次いで私立大学 40.7%、国立大学 35.7%となる。また、これら１．と２．を合計すると国立大学 92.8%、公立大学 76.5%、私立大学 73.9%、となっている。学士課程と比較してみると、「１．学位授与方針に示された学習成果を検証する仕組み」において、公立大学ではそれほどの差はないが、国立大学、私立大学では大きな差が見られる。

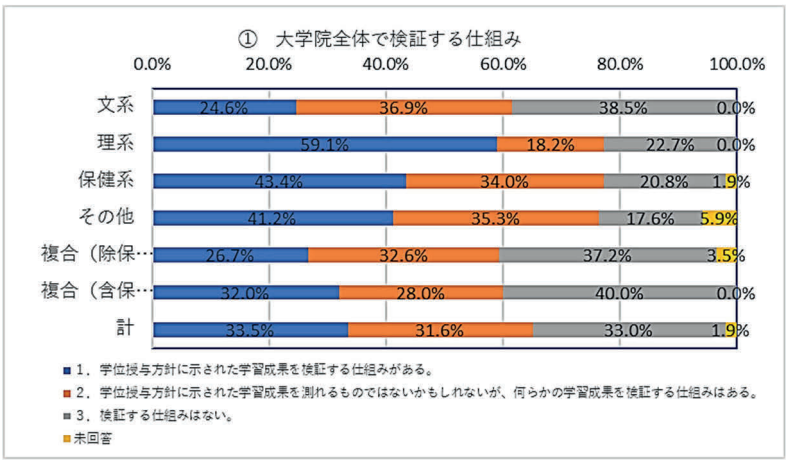


＜図 3-1-13＞ 教育プログラムレベルでの学位授与方針の検証（大学院課程、国・公・私立別）



＜図 3-1-14＞ 授業科目レベルでの学位授与方針の検証（大学院課程、国・公・私立別）

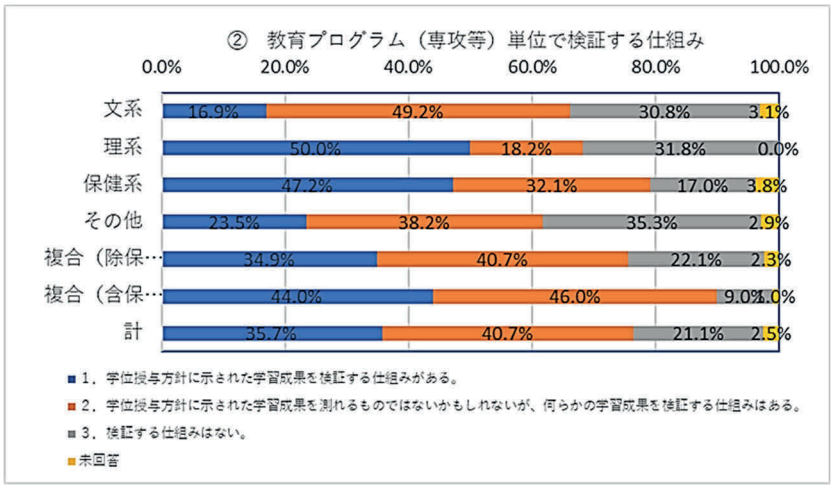
授業単位で「１．学位授与方針に示された学習成果を検証する仕組み」を持っているのも国立大学が一番多くて 40.5%、次いで公立大学で 29.4%、私立大学 25.0%と国立大学での数値の高さが目立つ。「２．学位授与方針に示された学習成果を測れるものではないかもしれないが、何らかの学習成果を検証する仕組み」でも、国立大学が一番多くて 52.4%、次いで公立大学 49.0%、私立大学 42.5%となる。また、これら１．と２．を合計すると国立大学 92.9%、公立大学 78.4%、私立大学 67.5%となる。学士課程と比較してみると、「１．学位授与方針に示された学習成果を検証する仕組み」において、国・公・私立大学すべてにおいてそれほどの差はなく、授業単位での学習成果が学位授与方針につながっているという認識が大学院課程でも低いことがわかる。



＜図 3-1-15＞大学院全体での学位授与方針の検証（大学院課程、大学類例別）

次に、大学類例別で見てみる。大学全体で、「１．学位授与方針に示された学習成果を検証する仕組みがある。」では、理系が 59.1%と圧倒的に高い数値を示している。次いで、保

健系 43.4%、複合（含保健）32.0%、複合（除保健）26.7%となっている。これは、理系、保健系の場合、習得すべき学習成果が文系に比べて明確であり、学位授与方針において示しやすいためと考えられる。一方、「２．学位授与方針に示された学習成果を測れるものではないかもしれないが、何らかの学習成果を検証する仕組みはある」まで加えて、何らかの学習成果を検証する仕組みを持っているかどうかを見ると、理系が 77.3%と相変わらず高いが、保健系が 77.4%とわずかにそれを上回っている。文系、複合（含保健）、複合（除保健）は 60%前後となっている。

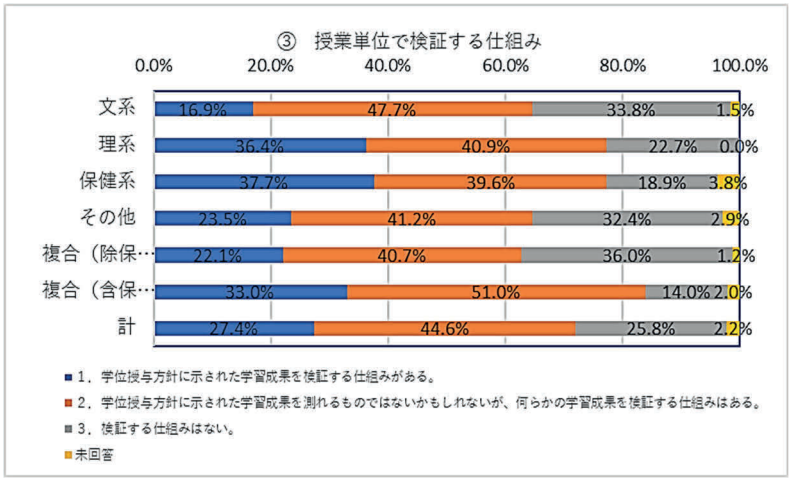


＜図 3-1-16＞ 教育プログラムレベルでの学位授与方針の検証（大学院課程、大学類例別）

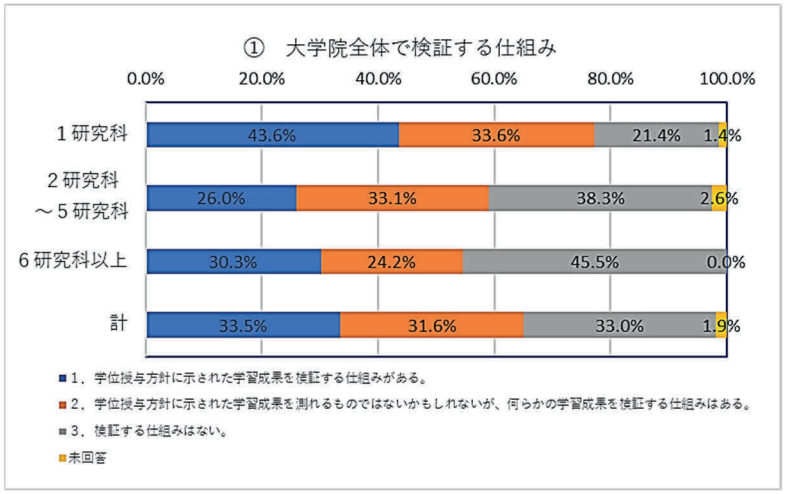
教育プログラム（専攻等）単位で見ても、理系が 50.0%と高くなっている。続いて、保健系 47.2、複合（含保健）44.0%、複合（除保健）34.9%、文系 16.9%となっている。理系と文系で大学全体より数値が下がっている。「２．学位授与方針に示された学習成果を測れるものではないかもしれないが、何らかの学習成果を検証する仕組みはある」を加えた数字で見ると、複合（含保健）90.0%、保健系 79.3%、複合（除保健）75.6%、理系 68.2%、文系 66.1%の順となる。

授業単位で検証する仕組みへの回答においては、「１．学位授与方針に示された学習成果を検証する仕組みがある。」では保健系 37.7%、理系 36.4%、複合（含保健）33.0%、複合（除保健）22.1%、文系 16.9%の順となっている。「２．学位授与方針に示された学習成果を測れるものではないかもしれないが、何らかの学習成果を検証する仕組みはある」との合計では、複合（含保健）84.0%、保健系 77.3%、理系 77.3%、文系 64.6%、複合（除保健）62.8%、の順となる。

大学類例による差はあるが、大学全体、教育プログラム単位、授業単位での傾向にはそれほどの差はなく、どのレベルにおいても、学士課程と比べて、学位授与方針示されている学習成果の検証は低調で、検証する仕組みがないとの回答も高い数値となっている。

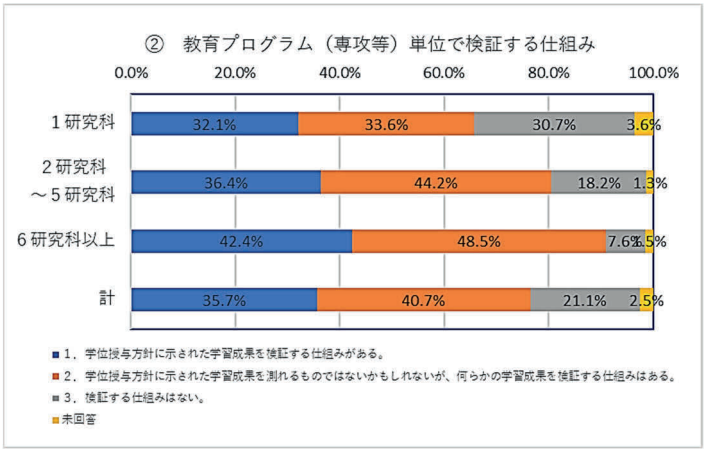


＜図 3-1-17＞ 授業科目レベルでの学位授与方針の検証（大学院課程、大学類例別）



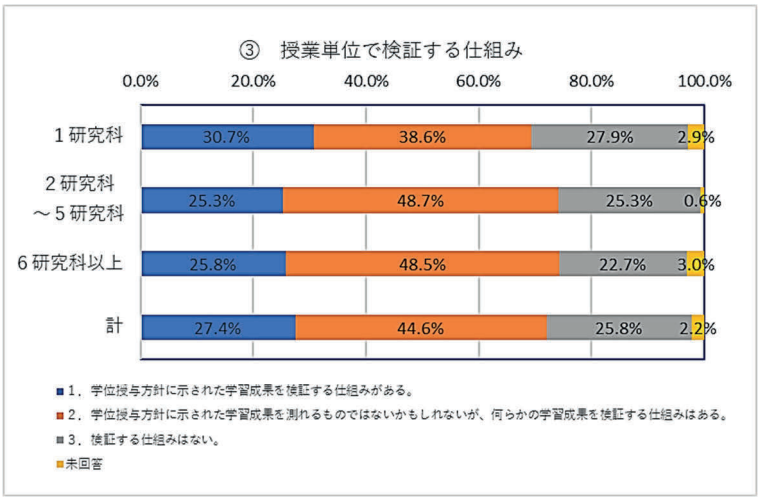
＜図 3-1-18＞大学院全体での学位授与方針の検証（大学院課程、研究科数別）

研究科数別に見てみると、大学全体で検証する仕組みを持っているかどうかについては、「１．学位授与方針に示された学習成果を検証する仕組みがある。」では一番数値が高いのは１研究科 43.6%で、次いで６研究科以上 30.3%、２研究科～５研究科 26.0%の順となっている。「２．学位授与方針に示された学習成果を測れるものではないかもしれないが、何らかの学習成果を検証する仕組みはある」を合わせた合計では１研究科 77.2%、２研究科～５研究科 59.1%、６研究科以上 54.5%の順となる。



＜図 3-1-19＞教育プログラムレベルでの学位授与方針の検証（大学院課程、研究科数別）

教育プログラム（専攻等）単位での検証については、「１．学位授与方針に示された学習成果を検証する仕組みがある。」では、６研究科以上 42.4%、２研究科～５研究科 36.4%、１研究科 32.1%の順となるが、こちらもそれほど大きな違いではない。「２．学位授与方針に示された学習成果を測れるものではないかもしれないが、何らかの学習成果を検証する仕組みはある」を加えた場合では、６研究科以上が 90.9%と非常に高く、２研究科～５研究科 80.6%、１研究科 65.7%となっている。



＜図 3-1-20＞授業科目レベルでの学位授与方針の検証（大学院課程、研究科数別）

授業単位での検証においては、「１．学位授与方針に示された学習成果を検証する仕組みがある。」では、１研究科 30.7%、６研究科以上 25.8%、２研究科～５研究科 25.3%となっている。「２．学位授与方針に示された学習成果を測れるものではないかもしれないが、

何らかの学習成果を検証する仕組みはある」まで加えた合計では、６研究科以上 84.2%、２研究科～５研究科 74.0%、１研究科 69.3%となっている。

特に６研究科以上を有する大学において、学位授与方針に示された学習成果、および、何らかの学習成果検証について教育プログラム単位で検証する仕組みの数値が学士課程同様に高くなっているが、大学全体では学士課程と比べるとかなり低く、大学院での取り組みの遅れが目立つ結果となっている。

２　学習成果を検証する指標の具体的内容

（貴大学は学士課程（大学院課程）において、学位授与方針に示された学習成果の修得状況を測定・評価するために、どのような方法を採用していますか？）

(1) 学士課程

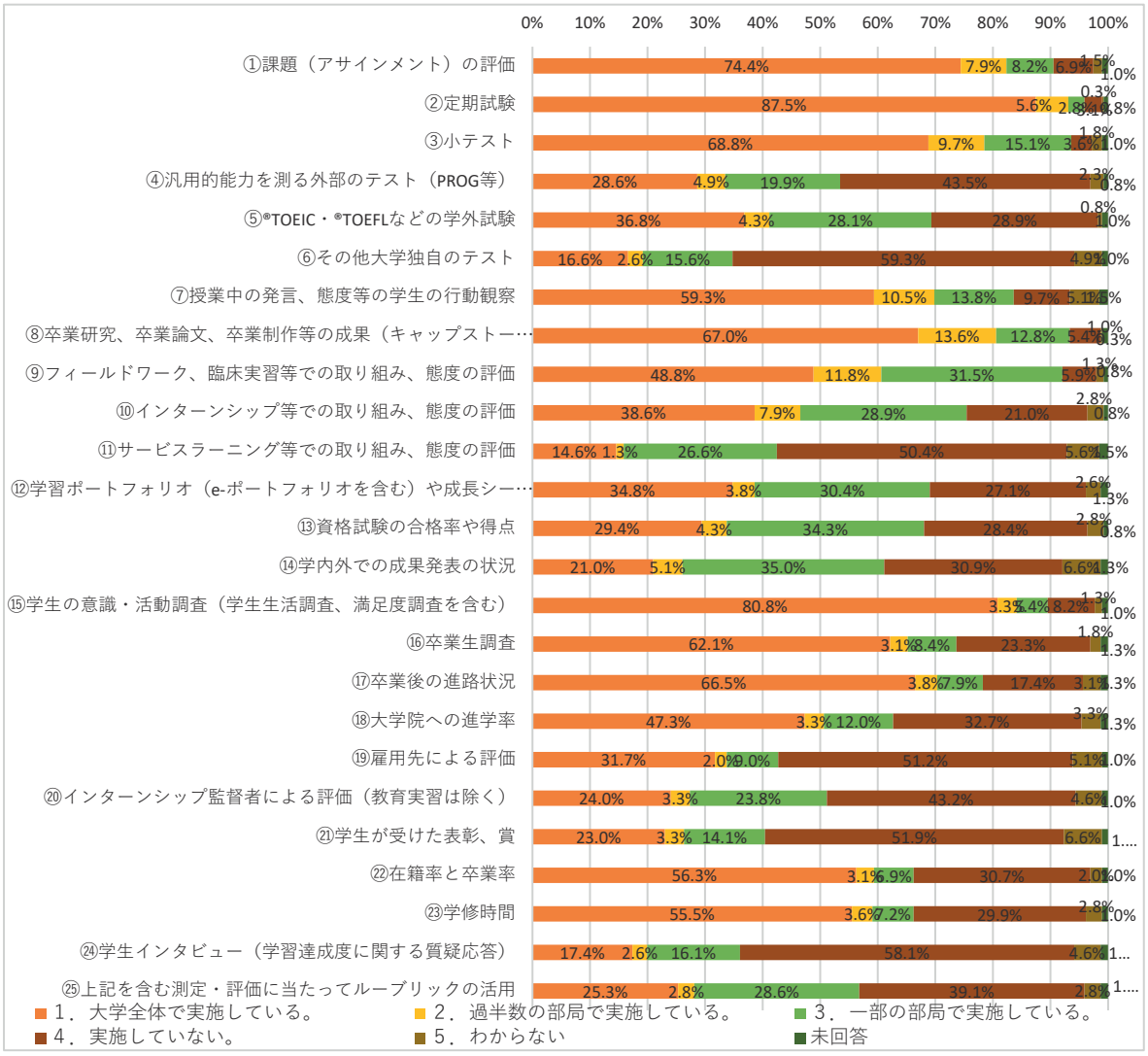
① 学士課程の全体傾向

学位授与方針に示された「学習成果」の修得状況を「測定・評価」するために、大学・学士課程としてどのような手法を用いているかについての全体的傾向の把握を試みたのが、＜図 3-2-1＞「我が国大学・学士課程における「学習成果」測定・評価ツールの採用状況」である。

本図に拠れば、全国大学の学士課程において、「大学全体」若しくは「過半数の部局」で多く採用されている割合が高いものを挙げると、「定期試験」（「大学全体」87.5%、「過半数の部局」5.6%）、「学生の意識・活動調査」（同前 80.8%、3.3%）、「課題（アサインメント）の評価」（同前 74.4%、7.9%）、「小テスト」（同前 68.8%、9.7%）、「卒業研究、卒業論文、卒業制作等の評価（キャップストーン・プロジェクトを含む）」（同前 67.0%、13.6%）、「卒業後の進路状況」（同前 66.5%、3.8%）、「卒業生調査 62.1%、3.1%」（同前）、の順となっている。一方、その割合が低いのは、最も低いものの順に、「サービスラーニング等での取り組み、態度の評価」（「大学全体」14.6%、「過半数の部局」1.3%）、「汎用的能力を測る外部のテスト(PROG 等)」や「®TOEIC®TOEFL などの学外試験」とは異なる「大学独自のテスト」（同前 16.6%、2.6%）、「学生インタビュー（学習到達度に関する質疑応答」（同前 17.4%、2.6%）、「学内外での成果発表の状況」（同前 21.0%、5.1%）、「学生が受けた表彰、賞」（同前 23.0%、3.3%）、となっている。

ここで、全国大学の学士課程で用いられている「学習成果」の測定・評価の手法に係る＜図 3-2-1＞のデータを基に、その傾向的な特質と併せ当面の検討課題を摘示したい。

第１に、「学位授与方針」には、学生の学位プログラム修了時までに修めておくべき知識・理解、能力や態度・志向性に係る学習上の到達目標の明示が必要とされるが、そうした目標達成状況を測定・評価するツールとして、極めて多くの大学が、「定期試験」、「課題の評価」、「小テスト」、「卒業研究、卒業論文」などの直接的アセスメント手法を用いていることが看取できる。



＜図 3-2-1＞我が国大学における「学習成果」測定・評価ツールの採用状況（学士課程）

第２に、上記直接的手法を補うものとして、「学生の意識・活動調査」といった間接的アセスメント手法も相当程度用いられていることが判明した。また上記「卒業生調査」にも、卒業生に対する意識調査を含む場合が少なくないことを考慮すれば、同調査の役割は、間接的手法の範疇に含めて理解することもできる。

第３に、上記「卒業生調査」に加え、定量的手法でデータ収集が可能な「卒業生の進路状況」が、学習成果の検証手法の上位に位置する一方で、意識調査という点では同一線上にあるにもかかわらず、「雇用先による評価」を活用する大学の割合が比較的低調（「大学全体」（31.7%）、「過半数の部局」（2.0%））であることも特記事項として挙げられよう。なお、「卒業生の進路状況」と比較的近似した性格を有する「資格試験の合格率や得点」（「大学全体」（29.4%）、「過半数の部局」（4.3%））、「大学院への進学率」（「大学全体」（47.3%）、「過半数の部局」（3.3%））の採用比率が前者に比べ低い所以は、両者の測定指標の内容に

重複部分があること、資格直結型ではない学位プログラムや大学院進学が常態化されていない分野の学位プログラムが相当数存在すること、などの点に求められよう。

第４に、学位授与方針中に明記された知識・能力等の修得状況を比較的容易に判定するツールと考えられる「汎用的能力を測る外部のテスト(PROG 等)」（「大学全体(28.6%)、「過半数の部局」(4.9%)）やそれらに準じる知識・理解、能力の評価などを目的としているであろう「大学独自のテスト」の採用比率が低い水準にあることが指摘できる。

第５に、「学生インタビュー」に加え、コンピテンシー・ベースでの学生の成長の度合いを自己判断・自己判定させる間接的なアセスメント・ツールとして近年注目の集まっている「学習ポートフォリオ（e ポートフォリオを含む）」（「大学全体」(34.8%)、「過半数の部局」(3.8%)）などもその採用率は低い水準にとどまっている。

第６に、学生の「学習行動」の質を根底的に規定づけているとも考えられる「授業中の発言、態度等の学生の行動観察」（「大学全体」(59.3%)、「過半数の部局」(10.5%)）、「学修時間」（「大学全体」(55.5%)、「過半数の部局」(3.6%)）を「学習成果」の修得状況におけるアセスメントの指標として位置づけているのは、「大学全体」として見ると、過半数を上回っているとは言え、60%にまでは届かない値となっている。その理由は、それらはいずれも程度の差こそあれ単位制の趣旨と連動していることから、学習成果の測定・評価とは別次元の問題として認識されている点にあるのかもしれない。但し後述するように、１学部のみの単科系大学では２学部以上の複数学部を擁する大学に比して、「授業中の発現、態度等の学生の行動観察」を「学習成果」の測定ツールとして用いている割合が高い点に留意が必要である。

第７に、「上記を含む測定・評価に当たってルーブリックの活用」が、「大学全体」で 25.3%、「過半数の部局」で 2.8%であり両者を足しても全体の３割に充たないなど、低い数値を示していることに注目したい。ここに言う「上記を含む測定・評価」が「学習成果」の測定・評価全体を指すものとして質問の設定がなされていることに加え、相当数の大学が、そのアセスメントに当たって、試験の結果や課題報告、卒業研究・制作を挙げていることを考慮すれば、上記数値はやや僅少に過ぎる感は否めない。教育学分野において「ルーブリック」とは、一般に、「教える側」が学び手に対し、その修得を期待した知識・理解や能力等の涵養の度合いを段階別にアセスメントするためのツールとして意義づけられており、学生（や児童・生徒）の「学び」の評価における直接的手法との親和性が高いものとして受け止められている。「ルーブリック」の大きな特徴として、学び手の知識・理解や能力等の涵養のレベルを評定づけるために段階別の測定・評価規準が設定される点が挙げられている（なお間接的手法の一として位置づけられる「学習ポートフォリオ」についても、その中核を成しているのが、学生自身の手による達成度評価であることから、可能な限り客観的にその達成度を自己評価する上で「ルーブリック」の果たす役割が大きいことを考慮し、この仕組みの制度化を質保証認定の際に求めているケースも存する）。今回のアンケート調査結果を見る限り、学位授与方針に則して設定した「学習成果」の修得状況を測定・評価するための手法として、

いわゆる直接的手法の採用を挙げた大学が相当数を占めた一方で、同手法との親和性が高いとされる「ルーブリック」の普及が未だ漸進的段階にとどまっている。このことは、「ルーブリック」に代替する手段として、学位授与に連結する「学習成果」の達成上の把握をどのようにして行っているのか、さらに考究していく必要があることを示唆している。この課題の解明は、大学における学士課程の質のあり方を考える上で、また、大学が授与する「学士」の学位の質の中身を判断する上からもその課題の解明は重要と考える。

以上、我が国大学の学士課程における「学習成果」の測定・評価ツールの採用状況に係る概括的傾向を踏まえ、次に、国・公・私立といった大学の設置形態、学部の数を基礎とした大学の規模、文・理・保健系などの分野の違いに基づく（専門分野）類例のそれぞれに分けて、「学習成果」の測定・評価ツールの採否の状況に関わる特質を概観したい。

② 大学の設置形態の違いによる傾向

＜全体的な傾向＞

「学習成果」の修得状況を測定・評価するための手法の採用・活用の状況を、国・公・私立大学別に見ると、その普及状況は、「大学全体」と「過半数の部局」で「実施」と答えた比率を合わせると、回答を得た多くの項目で国立大学が公・私立大学に先行している観がある。

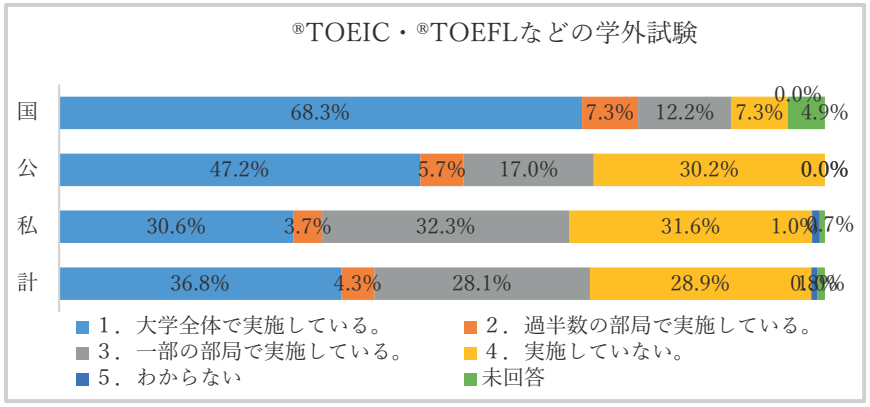
しかしながら、これに「一部の部局」での実施比率を合わせると、設置形態別の差異が縮小する項目も少なくなく、設置形態の違いを要因とする「学習成果」のアセスメント手法にさほどの違いはないように思われる。にもかかわらず、一部項目でやや顕著な差異が生じている所以としては、以下で個別具体に述べるように、各大学に置かれている学位プログラムの基礎となっている専門分野の違いを要因とする場合が多いのではないかと考える。但し、それとは異なる要因に依拠して、学習成果のアセスメントに係る設置形態別の特徴を推知できるものも存する。

＜個別の事案＞

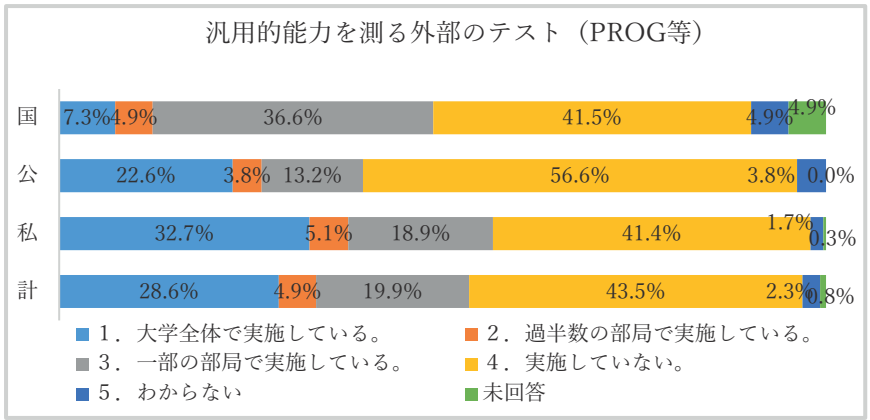
学位授与方針に基づく「学習成果」の直接的な測定・評価手法として、「大学全体」と「過半数の部局」を合わせると全国の相当数の大学で実施されている「定期試験」、「課題（アサインメント）の評価」、「小テスト」について、国・公・私立といった設置形態の別で、さほどの違いは見られない。

しかしながら、同じアセスメントの直接手法である「汎用的能力を測る外部のテスト(PROG 等)」や「®TOEIC®TOEFL などの学外試験」については、設置形態の違いに応じてそれぞれ異なった対応がとられている。すなわち、「汎用的能力を測る外部のテスト(PROG 等)」については、国・公立大学（国立大学について「大学全体」(7.3%)、「過半数の部局」(4.9%)、公立大学について「大学全体」(22.6%)、「過半数の部局」(3.8%)）に比し、私立大学において相対的に採用率が高い状況にある（「大学全体」(32.7%)、「過半数の部局」(5.1%)）。一方、「®TOEIC®TOEFL などの学外試験」については、逆に、これら学外試験の採用割合が、

私立（「大学全体」(30.6%)、「過半数の部局」(3.7%)）に比べ、国・公立大学が高い傾向にある（国立大学について「大学全体」(68.3%)、「過半数の部局」(7.3%)、公立大学について「大学全体」(47.2%)、「過半数の部局」(5.7%)）。大学の実験・実習室や教室での「学び」を現場で活かすための実践教育の評価を「学習アセスメント」のツールとして捉えている大学の割合は、上述のように我が国大学全体として見ると、約半数若しくはそれに届かない状況にある。とりわけ「サービスラーニング等での取り組み、態度の評価」については最もその活用率が低いとの結果が示されている。



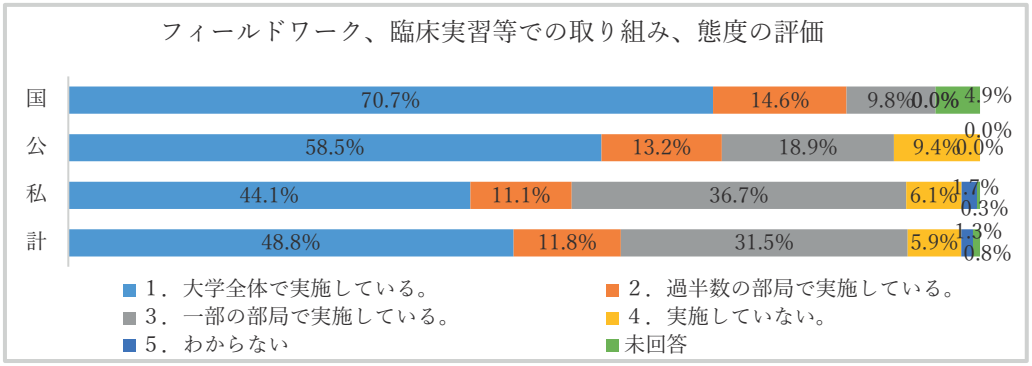
＜図 3-2-2＞



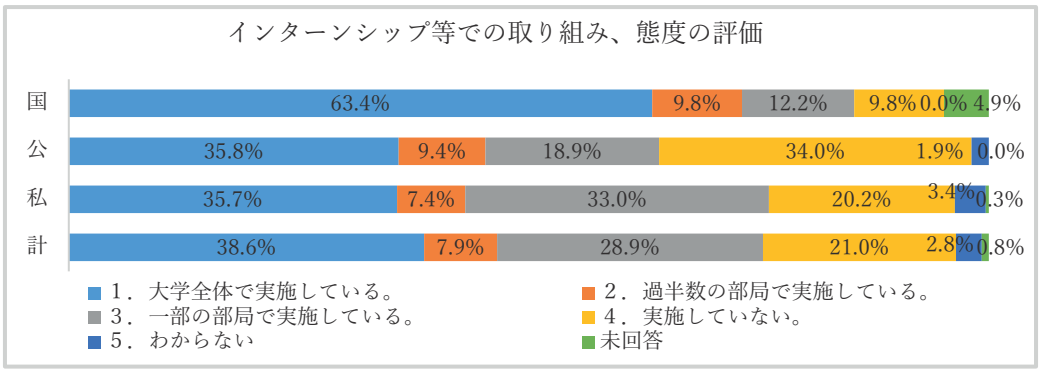
＜図 3-2-3＞

もっとも、国立大学について見ると、こうした実務現場での実践教育の評価は、ある程度普及の様相を呈している。具体的に見ると、「フィールドワーク、臨床実習等での取り組み、態度の評価」（「大学全体」(70.7%)、「過半数の部局」(14.6%)）、「インターンシップ等での取り組み、態度の評価」（「大学全体」(63.4%)、「過半数の部局」(9.8%)）、となっている。また、「インターンシップ監督者による評価（教育実習は除く）についても同様の傾向（「大学全体(36.6%)」、「過半数の部局(12.2%)」）にある（但し、国立大学に

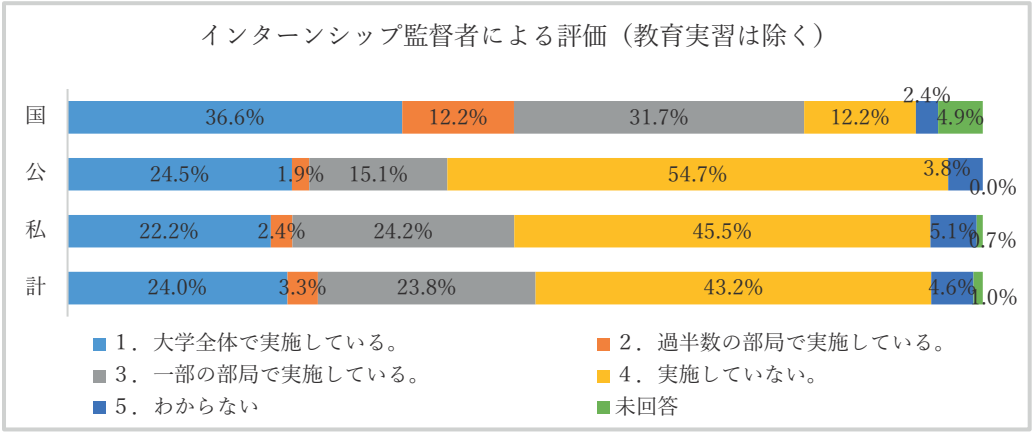
おける「大学全体」の当該数値を「インターンシップ等での取り組み、態度の評価」のそれと比較した場合、ややその数値の間に乖離があるが、その差は、実施しているインターンシップを対象とした評価権者に現場の責任者が含まれないケースが少なくないことを示しているのではないか、と考えることができる）。



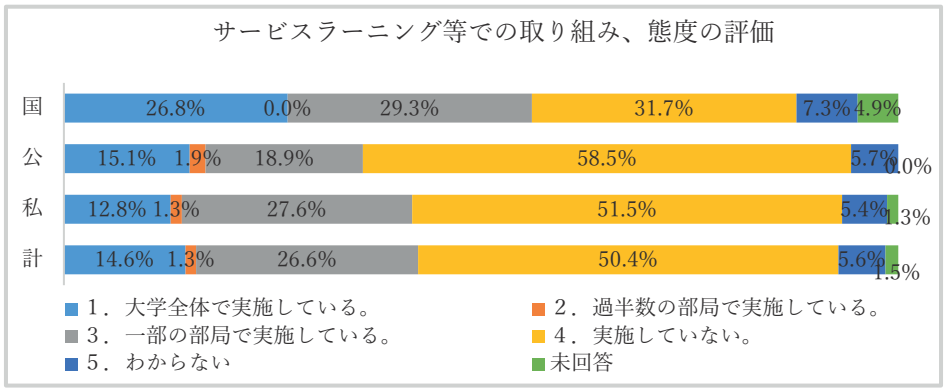
＜図 3-2-4＞



＜図 3-2-5＞

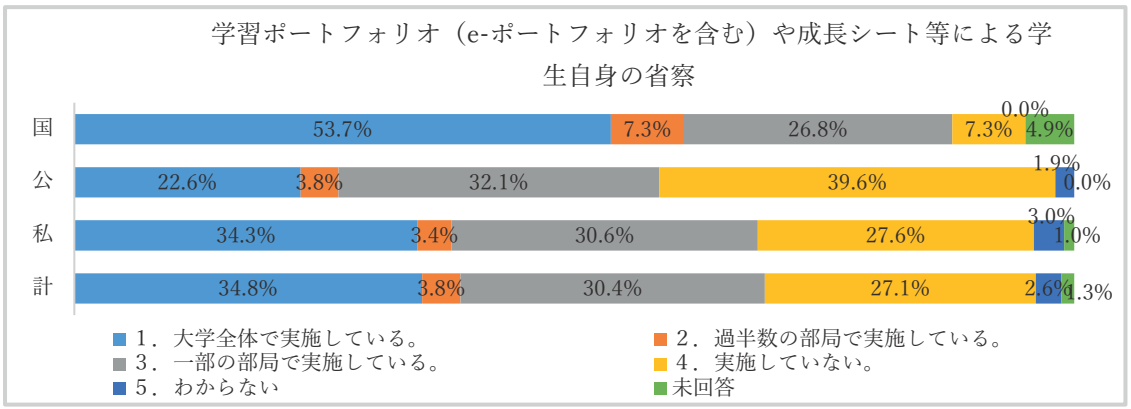


＜図 3-2-6＞



＜図 3-2-7＞

そして普及率の最も低い「サービスラーニング等での取り組み、態度の評価」（「大学全体」(26.8%)、「過半数の部局」(0%)）ですら約 1/4 の大学で導入されている状況にあり、公立大学、私立大学のいずれの採用比率をも大きく上回っている。その理由の一端として、国立大学の場合、公・私立大学に比し、実践的カリキュラムの充実が要請される分野の学士課程が比較的多いこと、フィールドワークやプロジェクト型の学習の展開を容易にする少人数教育の体制が私学に比べより組みやすくなっていること、などの点にその要因があるものとも考えられる。



＜図 3-2-8＞

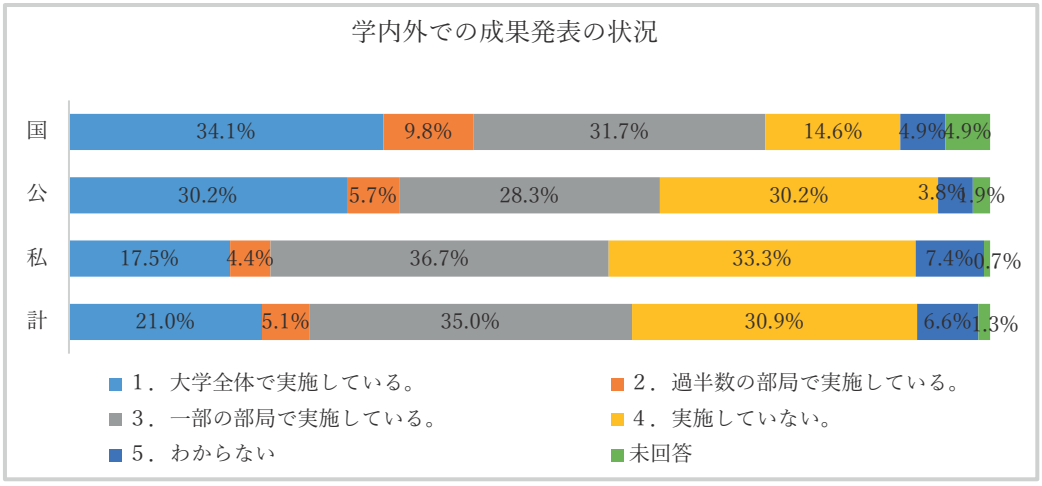
「学習ポートフォリオや成長シート等による学生自身の省察」についても、「学習成果」の達成度評価ツールとしての普及は漸進的な段階にとどまっている（＜図 3-2-1＞によれば「大学全体(34.8%)」、「過半数の部局(3.8%)」）。

しかしながら、国立大学について見ると、公立、私立に比べその採用割合は高い比率を示している（「大学全体(53.7%)」、「過半数の部局(7.3%)」）。その理由としては、国立大学の場合、目的養成、開放制の双方の形態での教員養成教育が充実していることに伴って、そこでは教育免許法施行規則の要請に基づき、「学習ポートフォリオ」が内包された履修学

生の「履修カルテ」の帯同が義務化されていること、なども挙げられよう。但し、それが「学習成果」の達成度評価ツールとしての実効性を発揮させていく上で、達成度を測定するためのルーブリックなどの裏付けを伴う「規準」や個別カルテの内容を担当教員が定期評価する仕組みが確立されていることが必要である。

「学内外での成果発表の状況」については、「学習成果」の測定・評価ツールとしての普及率は低い段階にとどまっている（前掲＜図 3-2-1＞によれば「学内外での成果発表の状況」（「大学全体」21.0%、「過半数の部局」5.1%））。

もっとも、国立大学について見ると、その利用は、「大学全体(34.1%)」、「過半数の部局 9.8%」」であり、その試みは相当程度進んでいるようにも見受けられる（「一部の部局(31.7%)」を含めると、国立大学全体の 75.6%が、何らかの形で実施していることが見て取れる）。そして、公・私立大学についても、「一部の部局」での実施を含めると、この方式は相当数の大学で取り入れられている（「公立大学について全体の 64.2%、私立大学について全体の 58.6%）と判断できる）。学士課程を含む理工系分野ではプレゼンなどによる学内外の研究発表コンペが比較的頻繁に行われていることから、こうした分野特有の事情が、上記数値に反映されているのかもしれない。

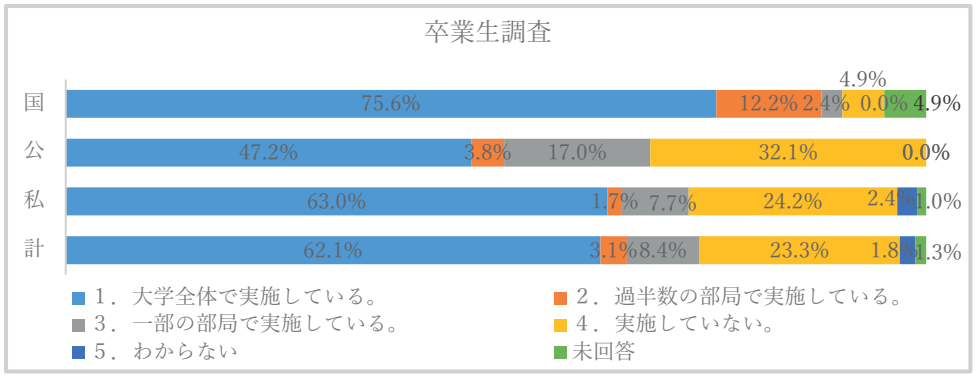


＜図 3-2-9＞

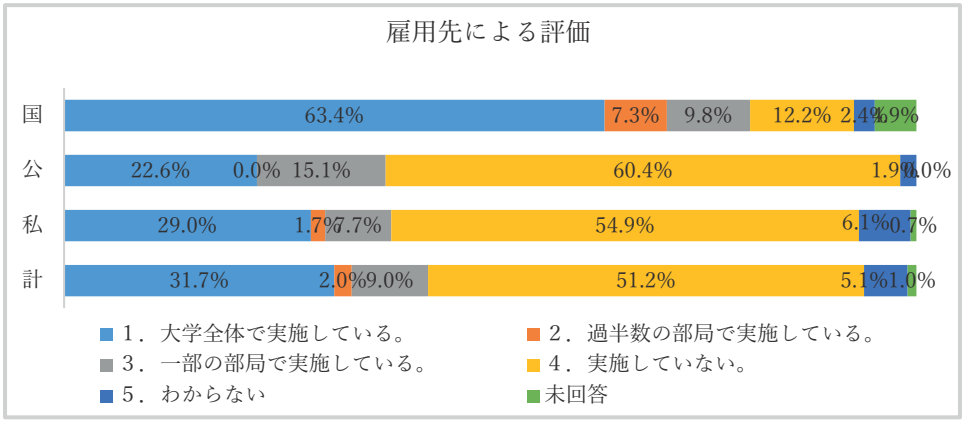
学位授与の時点と近接する卒業時及び卒業後の活躍状況について、アウトプット評価、アウトカム評価（影響評価を含む）の視点からアセスメント・ツールの採用状況を示したものが、「卒業生調査」、「卒業後の進路状況」、「大学院への進学率」、「雇用先による評価」である（「在籍率と卒業率」もこれに準じたものとして位置づけられる）。これらについて、設置形態の別による概括的な傾向を簡単に整理して述べれば、「学習成果」のアセスメントのために上記ツールを積極的に活用している比率を相対的に比較した場合、国立大学が先行し、これに私立大学がつづいているという状況が看取できる。

その中でも、上記特徴をより端的に示すのが、「ラーニング・アウトカム・アセスメント」における代表的な間接評価手法として位置づけられている「卒業生調査」と「雇用先による評価」である。前者が、在学中の正課学習で培った知識・理解や能力、態度・志向性などを社会（職域）で効果的に活用し得ているかについての卒業生の意識調査であり、後者は同様の調査を雇用者の視点から行うものである。いずれもコンピテンシーを基本に据えた「学習成果」の涵養度を検証することを目的としたもので、大学の自己点検・評価の過程で、認証評価基準上の要請等も考慮し、一般に普及していると考えられているアセスメントの手法ではある。

「卒業生調査」は、そうした仮説を裏付けるかのように、上記の如く、我が国大学において比較的広範に普及している「学習成果」の測定・評価手法（「大学全体(62.1%)」、「過半数の部局(3.1%)」）である。これに対し、「雇用先による評価」は、「大学全体(31.7%)」、「過半数の部局(2.0%)」であり、その普及度は、「卒業生調査」に比し著しく低い。



＜図 3-2-10＞

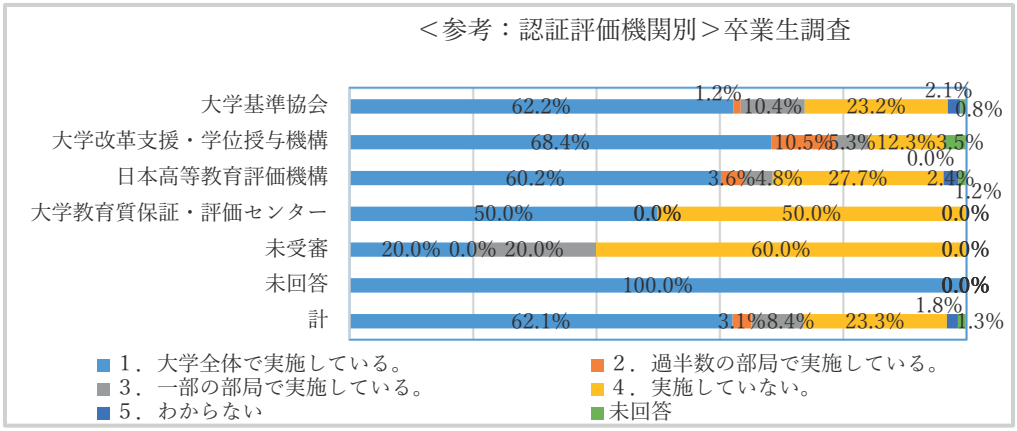


＜図 3-2-11＞

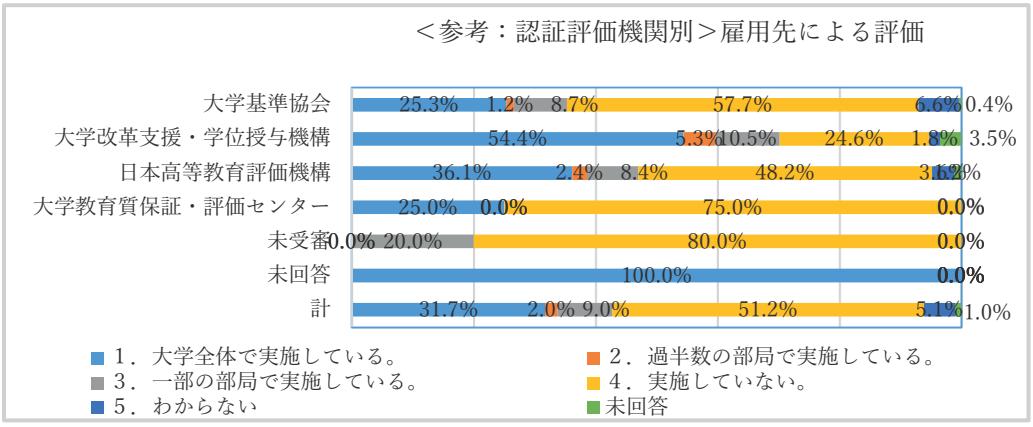
設置形態別にその活用状況をさらに詳しく見ると、「卒業生調査」については、国立大学で「大学全体(75.6%)」、「過半数の部局(12.2%)」、公立大学で「大学全体(47.2%)」、

「過半数の部局(3.8%)」、私立大学で「大学全体(63.0%)」、「過半数の部局(1.7%)」、という値となっている。一方、「雇用先による評価」については、国立大学と公・私立大学との間の実施比率の差が一層広がり、国立大学で「大学全体(63.4%)」、「過半数の部局(7.3%)」、公立大学で「大学全体(22.6%)」、「過半数の部局(0.0%)」、私立大学で「大学全体(29.0%)」、「過半数の部局(1.7%)」、という値が示されている。

国立大学と公・私立大学との間に上記のような差異が生じている所以について、国立大学の方が、公・私立と比べて相対的に人材育成機能の強化に係る意識が高い、という仮説が成立しなくもない。



＜図 3-2-12＞



＜図 3-2-13＞

ここで、＜参考：認証評価機関別＞「卒業生調査」＜図 3-2-12＞を見ると、その採用率の割合が高い大学が受審する認証評価機関の順に、大学改革支援・学位授与機構（「大学全体(68.4%)」、「過半数の部局(10.5%)」）、大学基準協会（「大学全体 62.2%)」、「過半数の部局(1.2%)」)、日本高等教育評価機構(「大学全体(60.2%)」、「過半数の部局(3.6%)」)の順となっている。また、同様の視点から、＜参考：認証評価機関別＞「雇用先による評価」

＜図 3-2-13＞を見ると、その採用率の割合が高い大学が受審する認証評価機関の順に、大学改革支援・学位授与機構（「大学全体(54.4%)」、「過半数の部局(5.3%)」）、日本高等教育評価機構（「大学全体(36.1)」、「過半数の部局(2.4%)」）、大学基準協会（「大学全体(25.3%)」、「過半数の部局(1.2%)」）の順となっており、大学改革支援・学位授与機構の数値が他機関と比較しやや突出した値となっている。こうしたことから、上記達成度評価の手法に関する設置形態別の差異は、各認証評価機関の評価基準に依拠した自己点検・評価項目に対する評価上の力点の違いに起因している可能性も否定できない。

③ 大学の規模（学部数）の違いによる傾向

＜全体的な傾向＞

「学習成果」の修得状況を測定・評価するための手法の採用・活用の状況を、「１学部」、「２学部～５学部」、「６学部以上」といった学士課程の学部数に着目した規模の違いの別に即して見ると、回答を得た多くの項目において、「１学部」、「２学部～５学部」、「６学部以上」の順で、「大学全体」・「過半数の部局」で「実施」と答えた大学比率が高くなっており、大学規模が小さい大学ほどその普及が先行しているようにも見える。このことを象徴的に示しているのが、「学内外での成果発表」、「インターンシップ等の評価」、「授業中の発言・態度等の学生の観察」、「学習ポートフォリオ等による学生自身の省察」、「学生の意識・活動等の調査」などの諸項目である。

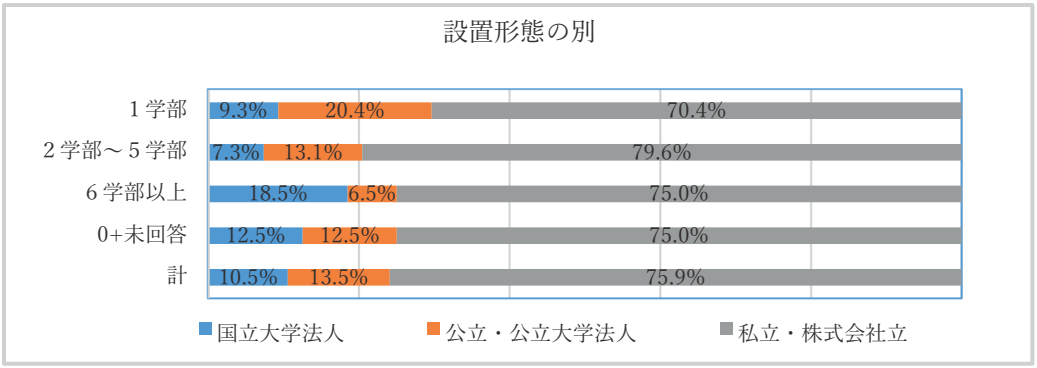
こうした多様な種類・性格の測定・評価法が小・中規模校で相対的に先行して取り入れられている理由として、大学規模が小さくなるにつれ、その分、きめ細かな学習・教育指導を確保しやすくなることのほかに、単科系の大学を中心に、実験・実習や（卒業）制作を重視する分野、（資格取得などを目的とした）実務志向の分野を擁する大学・学部の占める比率が相対的に高いこと、などの点を挙げることができる。また、少人数教育や実験・実習を伴う科目が相当程度の割合を占める学部を擁していても、多様な分野の学部を設置する大・中規模大学にあっては、そうしたきめ細かな教育を展開する学部の特色が、アンケート回答中で充分には表出できないという事情があることも考えられる。これに関連して、各アセスメント・ツールの導入状況につき「一部の部局」で実施されている旨の回答数値が総じて高いのも、大規模大学の特徴である。大学の規模が大きくなるにつれ、異分野を基礎とする学部数が増えその幅が拡がることの帰結として、「どこかの学部」でそうした「学習成果」の測定・評価の営みが行われているということになるのであろう。

しかしここでぜひ指摘しておかなければならないことは、「学習成果」の測定・評価手法の採用において、「実施していない」と回答した比率が高いのも、「１学部」のみの単科大学である、という点である。こうした回答結果は、規模の比較的小さな大学、とりわけ単科系大学には、安定した経営が確保され、「学習成果」の測定・評価とその結果の公表等を大学の「戦略的」なマネジメントの一環に位置づけている大学がある一方で、経営基盤が脆弱で、改革を推し進めるための諸資源を十分に保有し得ていない大学も相当存在する現状を示しているものと考えることもできる。「学習成果」の測定・評価を教学マネジメントに位

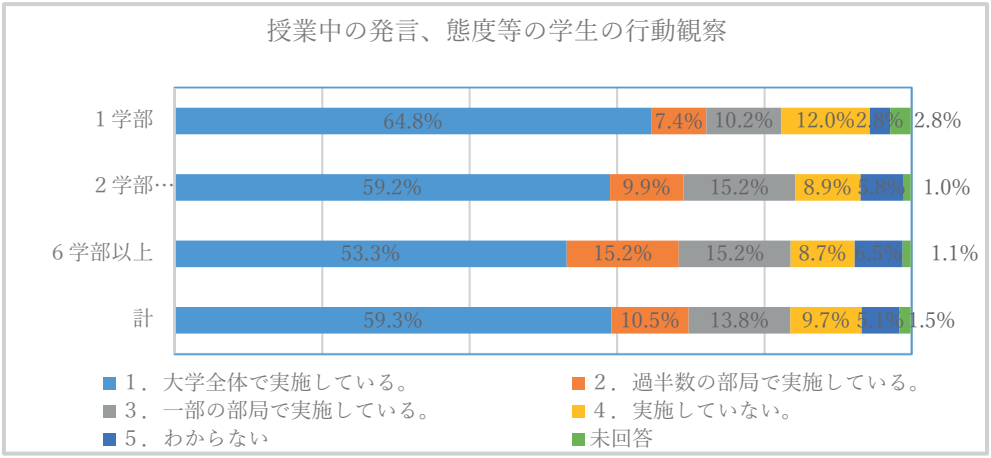
置づけることについては、小規模大学に上記２極化が認められる所以も、こうした点にあるものと思われる。

＜個別の事案＞

＜図 3-2-14＞「設置形態の別」は、国・公・私立といった設置形態別の大学・学部規模を表したものである。本図によると、「６学部以上」の大学規模大学の占める割合が私立大学で多い(75.9%)一方で、「１学部」のみの大学も 70.4%となっており我が国単科大学の約７割が私学であるという現状も示されている。既に「②大学の設置形態の違いによる傾向」の箇所で見たように、「学習成果」のアセスメント・ツールの開発・運用において、私立大学がとりわけ国立大学との比較においてやや遅れをとっている状況は否めないが、経営基盤の弱い私立単科大学が相当程度存在しているという事実認識と相まって、こうした問題を、国・公・私立といった設置形態に係る要因を捨象し、大学規模の側面から総合的に考察していく必要があるものと思料する。



＜図 3-2-14＞

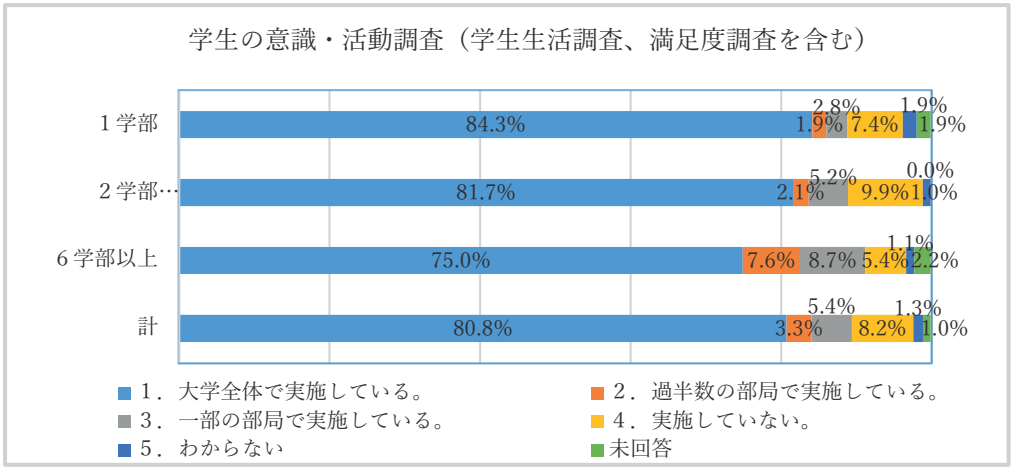


＜図 3-2-15＞

「授業中の発言、態度等の学生の行動観察」について見ると、前出＜図 3-2-1＞「我が国大学における「学習成果」測定・評価ツールの採用状況」では、回答を得た大学の 59.3%が「大学全体」で、10.5%が「過半数の部局」でそれぞれ実施と答えている。一方で、「実施していない」との回答も、9.7%存した。

この点についてさらに見ると、＜図 3-2-15＞「授業中の発言、態度等の学生の行動観察」に拠れば、それを測定・評価のツールに加えている比率は、「１学部」について「大学全体」(64.8%)、「２学部～５学部」(59.2%)、「６学部以上」(53.3%)となっており、小規模単科大学で、これをアセスメント・ツールとして採用している比率が高い。単科大学でその比率が高い理由は、そこで少人数でのきめ細かな「学び」が学生に提供されていることに加え、入学してくる学生の能力の多様性に応じ、「定期試験」、「小テスト」などの「結果」のパフォーマンス評価だけではなく、こうした学習プロセスの評価を行うことで学生の達成度を多面的に判断する必要性の度合いが高くなっている点にあるものとも思われる。但し、こうしたアセスメント手法を全く取り入れていない単科大学も 12.0%と高い比率になっている一方で、「６大学以上」でも、「大学全体」53.3%に加え、「過半数の部局」(15.2%)と「一部の部局」(15.2%)を合わせると 83.7%となっている点にも留意を要する。

「学生の意識活動調査」は、＜図 3-2-1＞「我が国大学における「学習成果」測定・評価ツール」に拠る限りにおいて、回答を得た大学の 80.8%が「大学全体」で、3.3%が「過半数の部局」でそれぞれ実施と答えているように、アセスメント・ツールとしては我が国大学の多くが用いているもののひとつである。

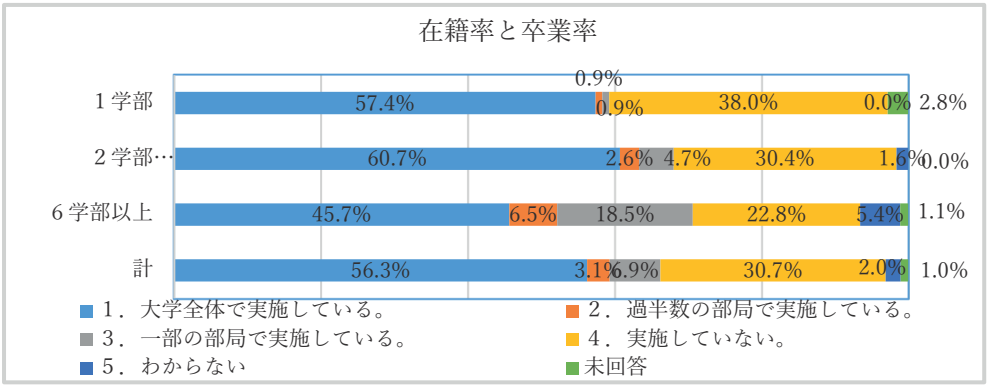


＜図 3-2-16＞

これを＜図 3-2-16＞「学生の意識・活動調査」で見れば、それを測定・評価としている比率は、「１学部」について「大学全体」(84.3%)、「２学部～５学部」(81.7%)、「６学部以上」(75.0%)となっており、小規模単科大学で、これをアセスメント・ツールとして採用している比率が高い。一方、この手法を全く取り入れていない単科大学は 7.4%である。な

お、「６大学以上」でも、「過半数の部局」(7.6%)と「一部の部局」(8.7%)を合わせると91.3%となって、学部の多寡を問わず何らかの形でこの手法を採用する比率はこの規模のものが最も高くなっている。

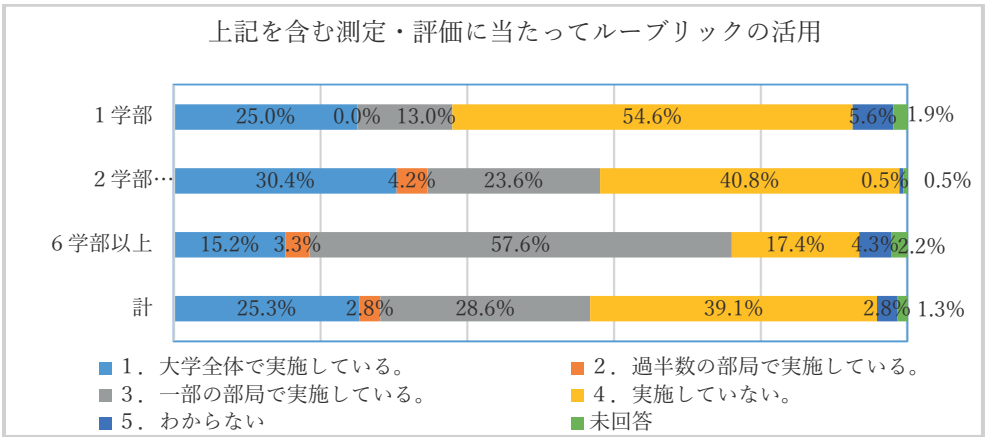
「在籍率と卒業率」について我が国大学全体を見ると、比較的多くの大学が「学習成果」の測定・評価手法としてこの調査を実施している（＜図 3-2-1＞「我が国大学における「学習成果」測定・評価ツール」に拠れば、その採用率は「大学全体」(56.3%)、「過半数の部局」(3.1%)）。この手法の大学規模別採用率は、「１学部」について「大学全体」57.4%、「過半数の部局」0.9%、「２学部～５学部」の場合、「大学全体」60.7%、「過半数の部局」2.6%、「６学部以上」の場合、「大学全体」45.7%、「過半数の部局」6.5%と「２学部～５学部」、「１学部」の順で、規模の大きい「６学部以上」が最も低い値となっている。



＜図 3-2-17＞

もっとも、「６学部以上」について、「一部の部局」での実施(18.5%)を加えると、その値は70.7%で、その程度を問わず実施率に着目すると最も高い数値と示している。逆に「１学部」については、まったくこれを取り入れていない大学が 38.0%と最も高い値となっている（この点について、単科大学は、これを「学習成果」の測定・評価と関連づけるのではなく、大学経営の問題として位置づけ当該指標の活用が図られていることで、この問いに対し消極的回答がなされたのではないか、という推測も成り立つであろう）。

「学習成果」の測定・評価に当たっての「ルーブリックの活用」について、＜図 3-2-1＞「我が国大学における「学習成果」測定・評価ツール」に拠れば、「大学全体」で 25.3%、「過半数の部局」で 2.8%であり、その普及率において低い数値を示している。



＜図 3-2-18＞

これを大学規模別に見ると、「２学部～５学部」では「大学全体」30.4%、「過半数の部局で実施」4.2%であり、この規模の大学の普及率が比較的高いことが分かる。但し、「６学部以上」の場合でも、「大学全体」、「過半数の部局」での実施の値は高くはないが、「一部の部局」の実施率は 57.6%で、大規模大学においても、程度の差こそあれ、ルーブリックを活用したアセスメントの導入が図られていることが分かる。なお、未導入の割合が最も高いのが「１学部」の大学であり、その値は 54.6%である。

④ 大学における（専門分野）類例の違いによる傾向

＜全体的な傾向＞

様々な「学習成果」の測定・評価の手法の採用とその普及の度合いに係る大学別の違いを規定する要因の中でも、とりわけ各大学に開設・展開されている学士課程を基礎づけている専門分野の性格上の差異が大きな影響を及ぼしているであろうことはこれまで繰返し述べてきた。

ここでは、そうした大学・学士課程の学問的基礎をなしている専門分野・類例を「文系」、「理系」、「保健系」、「複合（除保健）」、「複合（含保健）」の各カテゴリーに区分し、「学習成果」の修得状況を測定・評価するための手法の採用・活用に関する概括的状況を観察しておきたい。

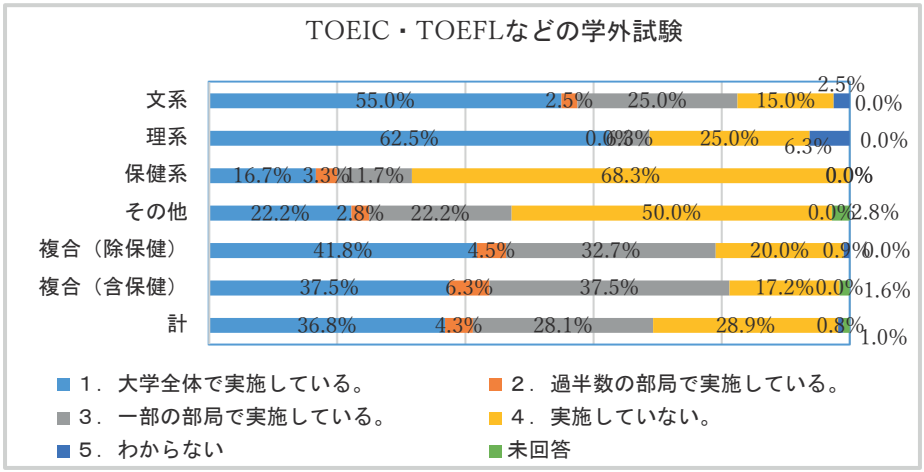
第１に、「課題の評価」、「定期試験」、「小テスト」などといった学習成果のアセスメントに係る直接手法の採用状況について、分野毎にさほどの違いは認められない一方で、能力・スキルの涵養度を図る外部テスト等の扱いについては分野別に異なる対応がなされている。また「卒業研究・卒業制作等の成果」の扱いについても、同様に異なる対応が認められる。第２に、授業中の発言・態度等を含む授業時の学生の「学び」の姿勢に対する扱いについても、分野毎の違いが表れている。第３に、学外などでの実践的学習については、専門分野毎にその測定・評価の手法において、顕著な違いが示されている。第４に、学生の意識調査、卒業生調査、雇用先での評価等の間接的手法に基づく測定・評価法についても、文系

に比し理系・保健系の方がその導入・活用に積極的であるものの、その差が顕著な段階にあるとまでは言い得ない。

そして第５に、ここで何よりも強調しておきたいことは、「複合（除保健）」、「複合（含保健）」について概括的に見ると、両者とも大学の全体傾向に概ね符合しており、分野固有の特徴を摘示することはやや難しい観がある。言うまでもなく「複合（除保健）」とは、文系、理系及び文理融合型学部・文理複合型学部（教育学部等）などで構成される大学が該当し、これに医・歯・薬・看護等の分野が加わったのが「複合（含保健）」で、我が国総合大学の多くがこれら２つの形態に該当する。こうした大学の場合、多様な専門分野を基礎とする部局構成となっていることから、アセスメント・ツールの導入状況について「『大学全体』での実施、『過半数の部局』での実施」、という面での数値がそう高く表示されないと言う事情がある。しかしながら「大学全体」、「過半数の部局」に「一部の部局」での実施に係る数値を合算すると、その普及率が「文系」、「理系」、「保健系」などの大学を抜いて最も高くなるというのも事実である。「学習成果」の測定・評価手法のうち、「学習ポートフォリオや成長シートによる学生自身の省察」、「資格試験の合格率や得点」、「学内外での成果発表の状況」、「ルーブリックの活用」に関わるものについては、とりわけ「複合（含保健）」においてそうした特徴が顕著に表出されている。実践的な「学び」を対象としたアセスメントにおいても、類似の特徴が認められるが、これらについては、以下の具体的事項の説明の中で個別に言及することとする。

次にこれらの点について、さらに詳しく見ていきたい。

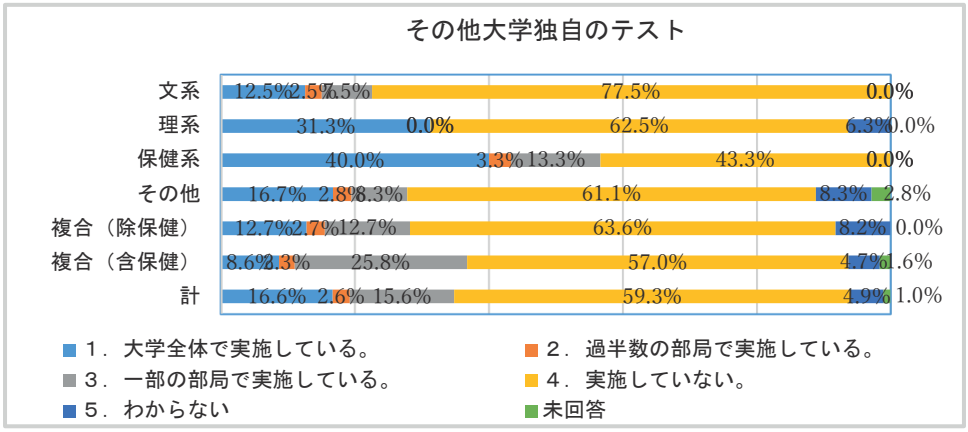
＜個別の事案＞



＜図 3-2-19＞

＜図 3-2-19＞に拠れば、「®TOEIC・®TOEFL などの学外試験」を「学習成果」のアセスメント・ツールとして用いている比率が高いのは、「理系」（「大学全体」(62.5%)、「過半数の部局」(0.0%)）と、「文系」（「大学全体」(55.0%)、「過半数の部局」(2.5%)）であ

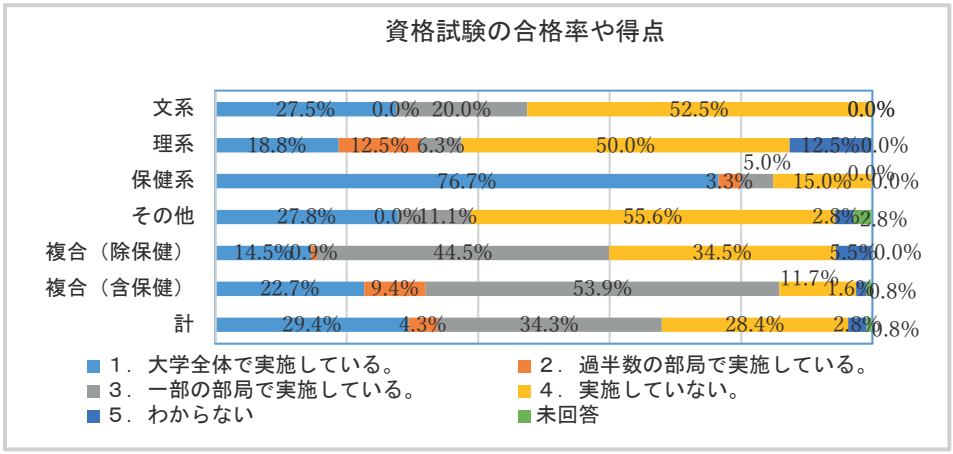
り、両者の比率は拮抗している。これら２分野に比べ、「保健系」での採用比率は、著しく低い値（「大学全体」(16.7%)、「過半数の部局で実施」(3.3%)）を示している。



＜図 3-2-20＞

一方、＜図 3-2-20＞の示す「その他大学独自のテスト」の採用状況について見ると、その採用率が、「文系」で「大学全体」(12.5%)、「過半数の部局」(2.5%)、「理系」で「大学全体」(31.3%)、「過半数の部局」(0.0%)、と低い水準にとどまっているのに比べ、「保健系」の場合、「大学全体」(40.0%)、「過半数の部局」(3.3%)、で高比率となっている。

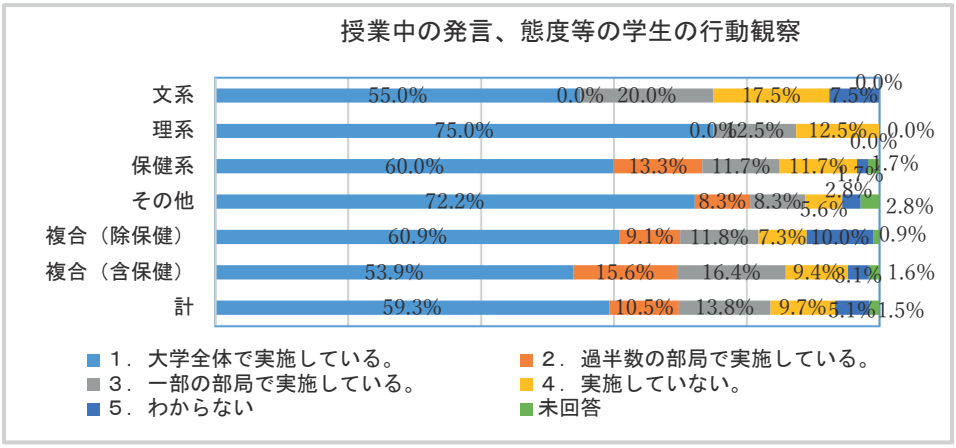
その理由については、同分野において、国家試験等の資格試験への対応に注力している大学・学士課程が少なくないことと関連付けてこれを考える必要がある。すなわち＜図 3-2-21＞に拠れば、「学習成果」の測定ツールとして、「文系」（「大学全体」(27.5%)、「一部の部局」(0.0%)）、「理系」（「大学全体」(18.8%)、「一部の部局」(12.5%)）と比べ、「保健系」においては、「資格試験の合格率や得点」を用いている大学・学士課程の比



＜図 3-2-21＞

率が際立って高い（「大学全体」(76.7%)、「一部の部局」(3.3%)）ことが看取できる。こうしたことから、同分野において「大学独自のテスト」の採用比率が高いという事実から、資格取得に必要な「学習成果」としての知識・理解やスキルの向上を図るために、そうした試験合格を見据えた独自の考査を軸とする指導が重視されている実体を垣間見ることができる。

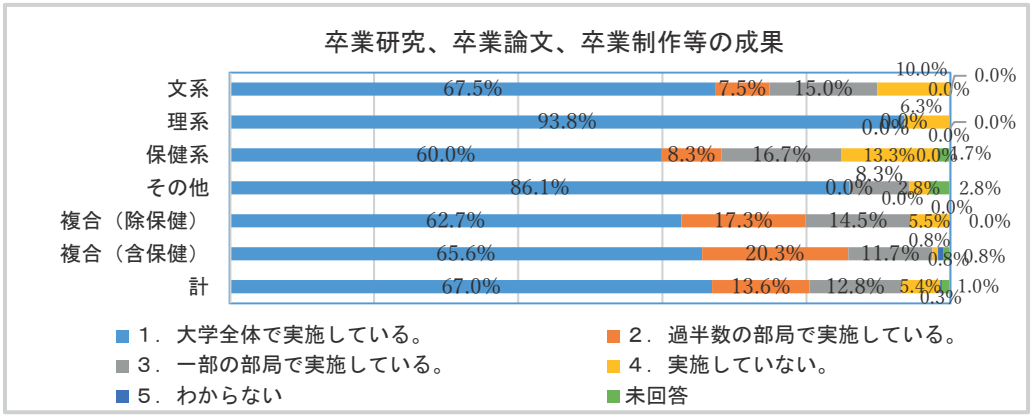
授業時での学生の「学び」の姿勢を、「学習成果」の測定ツールに取り入れている割合の最も多いのが、「理系」であり「大学全体」75.0%、「過半数の部局」(0.0%)、である。これに続くのが、「保健系」（「大学全体」(60.0%)、「過半数の部局」(13.3%)）、「文系」（「大学全体」(58.1%)、「過半数の部局」(0.0%)）である。「理系」、「保健系」は、少人数授業が常態であることに加え、カリキュラムにおける実験・実習科目が相当程度の割合を占めていることなどから、こうした数値が示されたことは首肯できる。「文系」の科目についても、過半数を超える大学で、授業時での学生の学習プロセスを重視しこれを評価要素に組み込もうとしていることが理解できる。アクティブ・ラーニングなどを通して課題発見・解決型、思考力・分析力重視型の授業展開を求める昨今の政策的要請に多くの大学が積極的に対応しようとしていることが、これら数値から確認できる。



＜図 3-2-22＞

「学習成果」を測定・評価する手法として、「卒業研究、卒業論文、卒業制作等の成果」を採用している割合が高いのは、課程修了時での卒業研究を重視する「理系」（「大学全体」(93.8%)、「過半数の部局」(0.0%)）であり、同分野ではほとんどの大学で、この手法が取り入れられている。これに続くのが「文系」（「大学全体」(67.5%)、「過半数の部局」(7.5%)）である。「文系」の場合、とりわけ、人文系の学士課程では、伝統的に卒業論文の作成が必須的な卒業要件とされてきたことが、この数値に反映されているものと考える。「保健系」では、同手法を「学習成果」のアセスメント・ツールとして用いている比率は、「理系」、「文系」に比し低率となっているが、それは、学生の課程修了時の学習仕上がり

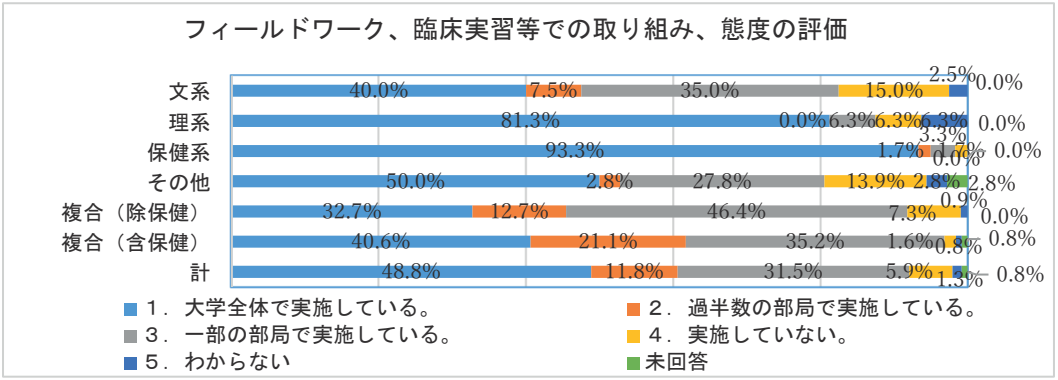
度を、卒研や卒論ではなく、国家試験の結果によって判断しようとする大学が少なくないことを示したものであるとも考えられる。なお、当該測定・評価手法につき、卒業制作などを重視する芸術系分野を含む「その他」が「文系」、「保健系」との比較において、「大学全体」86.1%、と高い値を示していることをここで特記しておきたい。



＜図 3-2-23＞

ここでは、教室内授業という座学方式での「学び」によってはなく、そこで得た知識・理解や能力・スキル、態度・志向性を実務現場に応用する「学び」の場を設けることにより、学生の実践的なコンピテンシーを育みこれを評価する仕組みがどの程度確保されているかについて見ていくこととする。

最初に、＜図 3-2-24＞により、「フィールドワーク、臨床実習等での取り組み、態度の評価」の導入状況について見ていく。

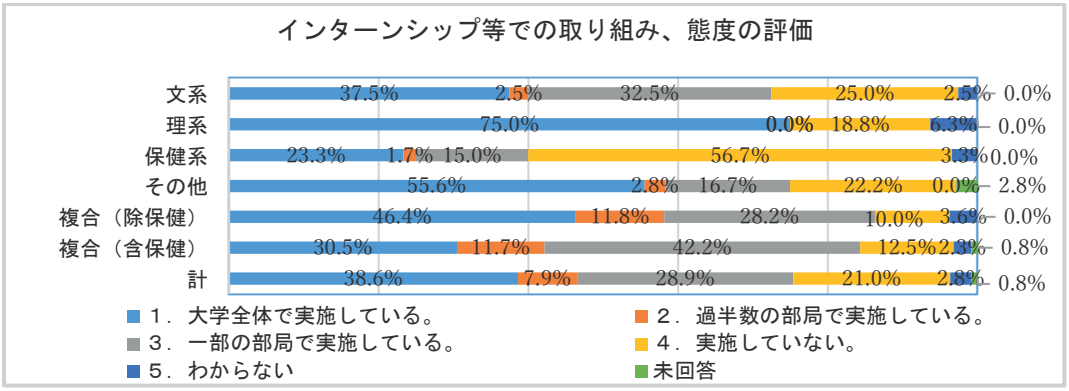


＜図 3-2-24＞

「学習成果」の測定・評価手法として、フィールドワークや臨床実習を採用している割合の最も高いのが「保健系」であり、「大学全体」(93.3%)、「過半数の部局」(1.3%)との数値に示されるように、「保健系」のほとんどの大学でこの手法が導入されている。これに

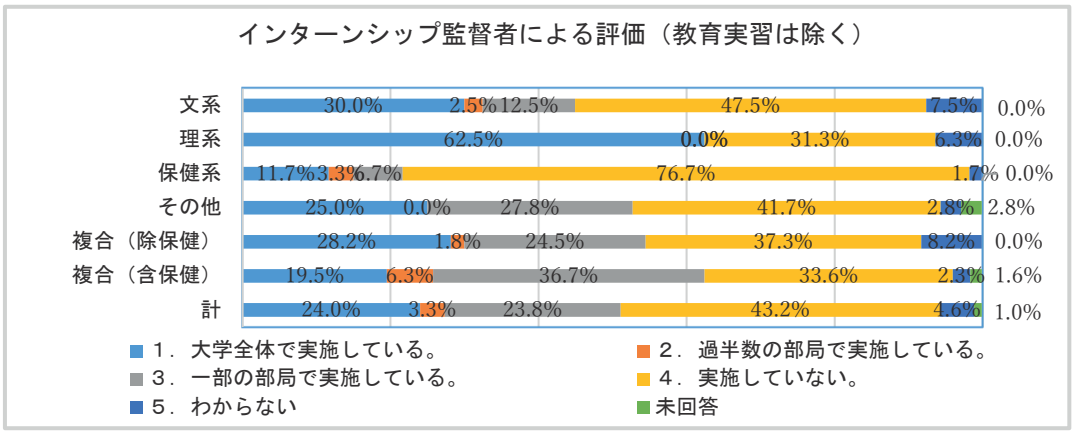
続くのが「理系」の「大学全体」81.3%、「過半数の部局」0.0%であり、これも比較的高い値を示している。「文系」については、「大学全体」40.0%、「過半数の部局」7.5%となっている。なお、同手法の導入率について、「大学全体」、「過半数の部局」に「一部の部局」を加えると、それぞれ「複合（含保健）」96.9%、「複合（除保健）」91.8%と非常に高い比率を示している。

＜図 3-2-25＞は、「インターンシップ等での取り組み、態度の評価」の採用状況を表したものである。ここにいう「インターンシップ」とは、我が国の場合、一般に1週間以上数週間程度といった比較的短期間、学外の実践現場で、現場担当者による指導等を得ながら「学習」を修め、大学の責任の下で単位認定の可否が決定される仕組みのことを指している。教職課程科目として設定される「インターンシップ」は、法令上、「教育実習」とは別異のものとして位置づけられている。こうした取り組み等を「学習成果」の測定・評価対象として単位システムに組み込んでいる最も顕著な分野が、「理系」であり、「大学全体」75.％、「過半数の部局」0.0%となっている。これに「文系」（「大学全体」(37.5%)、「過半数の部局」）(2.5%)、「保健系」（「大学全体」(23.3%)、「過半数の部局」(1.7%)）、続いている。なお、同アセスメント手法の採用状況について、「大学全体」、「過半数の部局」に「一部の部局」を加えると、それぞれ「複合（除保健）」が86.4%、「複合（含保健）」84.4%といずれも高比率を示している。



＜図 3-2-25＞

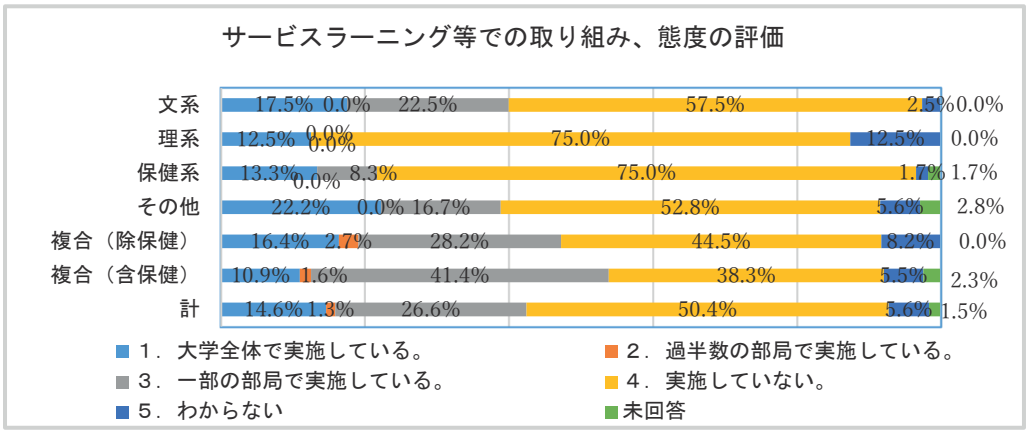
また＜図 3-2-26＞の示す「インターンシップ監督者による評価」についても、上記＜図3-2-25＞の示す傾向とほぼ符合している。学生の「学習成果」の測定に、現場のインターンシップ監督者が関与することを認める比率の最も高いのは、「理系」の「大学全体」62.5%、「過半数の部局」0.0%である。そしてこれに、「文系」（「大学全体」(30.0%)、「過半数の部局」(2.5%)）、「保健系」（「大学全体」(11.7%)、「過半数の部局」(3.3%)）が続いている。



＜図 3-2-26＞

とは言え、＜図 3-2-25＞、＜図 3-2-26＞を見る限りにおいて、インターシップの「評価」とその評価プロセスへの現場監督者の関与の状況にやや乖離が見られなくもないが、その単位認定権はあくまでも大学に帰属していることとの兼ね合いでその数値を理解すべきであろう（従って、現場での「学び」の実践に対する現場監督者による「実質的な評価」は、本＜図 3-2-26＞の値が示す以上の割合で行われているものと推察される）。

ところで、「サービスラーニングでの取り組み、態度の評価」の導入状況を、＜図 3-2-27＞に即して見ると、我が国大学横断的な「学習成果」測定・ツールの採用率を示した上記 ＜図 3-2-1＞（「大学全体」（14.6%）、「過半数の部局で実施」（1.3%））との比較においても、概してこの仕組みの実施状況は低調な水準にある（サービスラーニング」という言葉自体が、高等教育領域に普及しているもののその理解が十分に浸透していないことが、その数値が低位にとどまっている理由なのかもしれない）。その中で、これに最も積極的に取り組んでいる分野が、「文系」で「大学全体」17.5%、「過半数の部局」0.0%となっている。そしてこれに、「保健系」（「大学全体」（13.3%）、「過半数の部局」（0.0%））、「理系」（「大学全体」（12.5%）、「過半数の部局」（0.0%））がほぼ同水準で続いている。我が国



＜図 3-2-27＞

にあって、「サービスラーニング」は、本来応用科学の領域であるはずの社会科学系専門分野において、座学中心の学習に対する反省の上に立って、米国のキャップストーンを模した「プロジェクト型」科目や「PBL(Problem-Based Learning)科目」としてその導入が同分野で試みられていることから、本図も、そうした現況が数値に反映されたものであると思慮される。なお、同手法の導入率について、「大学全体」、「過半数の部局」に「一部の部局」を加えると、それぞれ「複合（含保健）」53.9%、「複合（除保健）」47.3%と、他に比べ一定程度、普及の広がりが見られる。

なお[Q2-3-2「その他」]に寄せられた記述式回答としては、a)授業アンケートに当該授業の「学びによる成長実感」を問う設問項目を追加したとするもの（私立）、b)個々の学生に対し教員が行った必修科目・実験実習・卒論に関する総合評価の平均値と４年次生に対して行ったアンケート調査の平均値を軸に評価を実施したとするもの（私立）、c)「医療系大学間共用試験実施評価機構」による学生の臨床実習開始前のＣＢＴ、ＯＳＣＥや臨床実習後の臨床能力試験を通じて、医療等の現場で必要とされる資質・能力などを評価したとするもの（私立）、などの例を挙げておきたい。

⑤ 「学習成果」の測定・評価の指標に関する自由記述

本アンケート調査では各大学に対し、[Q2-3-3]において、学位授与方針が明示する学士課程の「学習成果」について、特記すべき実例がある場合、これを自由記述方式で記載するよう求めた。その記載に当たっては、a)どのような「知識・理解、汎用的技能、態度・志向性等」を対象に、b)いかなる指標を設定し、これを評価しているかを問う方式を採った。

そこで、本自由記述の整理に当たっては、上記 a)、b)に係る質問上の要請をともに充たした回答を基に、まず全体を整理し集約することを企図した。しかしながら、実際の回答状況を精査する中で、b)の要件を満たす回答が僅少であることが判明した。そこで、上記「b)」については、「a)」に示すコンピテンシー等を対象とする評価手法を記したものも含めて、これを本「問い」に対する回答と見做した。

次に示す表とグラフは、上記のような修正を施して理解・把握した a)、b)に係る質問上の要請を共に充たした回答を基に、これらを分析の必要上、便宜的に策定したカテゴリー別に整理・集約したものである。

以上の要請に概ね対応するものと見做し、検討対象とした回答は 47 件であった。この 47 件の内容の検討に当たっては、これらを便宜上、「学生による自己評価」、「独自テストの実施」、「外部テスト」、「既存の成績評価システムの活用」、「コンピテンシー涵養度の調査・評価」、「その他」、の７つのカテゴリーに区分した。

47 件の回答について、各カテゴリーの占める割合を示したのが、＜図 3-2-28＞「『学習成果』の測定・評価手法の割合・比率（自由記述式回答を基に）」である。そこに示されているように、本自由記述式回答中、その占める比率が最も高かったのが、「コンピテンシー涵養度の調査・評価」30%(14 件)であり、以下、「学生による自己評価」23%(11 件)、「既

存の成績評価システムの活用」19%(９件)、「独自テストの実施」９%(４件)、「外部テスト」４%(２件)、「その他」15%(７件)、の順となっている。

次に、その各々について具体的に見ていく。

まず「コンピテンシー涵養度の調査・評価」について見ると、そこでは、ディプロマ・ポリシー(ＤＰ)が明確化した「学習成果」や大学が独自設定した学士力などのコンピテンシーなどを基礎に据え、その各々についてもしくはさらに細分化した能力要素毎に、その涵養の度合いを調査し評価することを内容としている。アセスメントの方法としては、成長度に係る学生意識調査などの間接的評価手法のほか、直接的手法を用いて達成度判定を行っていることをうかがわせる記述もある。前者（間接的手法）の例として、「毎年末に「学修行動調査」を実施し、教養、専門の知識・能力、プレゼン能力、文書作成能力などについて評価を実施」、などの記述が挙げられる。達成度合いの測定・評価を学年進行に応じた経年変化の比較によって行っているものも存する。後者（直接的手法）の例としては、「ＤＰに示す学習成果を各能力に分解し、授業科目との対応関係を明らかにした上で、『ＤＰ能力の修得度』をスコア化」といった記述が挙げられる。そこでは、学習成果の可視化を高めるためにルーブリックなどを用いているケースのほか、上記の例のように段階別に指標を設定して達成度評価を行っているものも見られる。なお、この範疇に分別したものの中には、授業レベルで行われる試験の結果を重視しているように判断できるものもあり、そうしたケースは「既存の成績評価システムの活用」の範疇に組み入れて理解したほうがよいのかもしれない。

次に自由記述回答件数の多かった「学生による自己評価」には、「学習ポートフォリオ」を採用している旨の回答も含まれている。「学習ポートフォリオ」の採用率は、既に＜図 3-2-1＞「我が国大学における「学習成果」測定・評価ツールの採用状況」で見たように、「大学全体」34.8%、「過半数の部局」3.8%であり、決して普及率が高いとまで言える水準には達していない。しかしながら、本自由記述を見る限り、その回答率が２位に位置するということは、それが「特記」すべきグッド・プラクティスとの認識のもとに大学が回答したことを勘案しても、「学習成果」の到達度を学生自身に評価させるという営みは予想する以上に浸透しているのかもしれない。併せて、この手法では、学生自身による評価の客観性を高める工夫として、ルーブリックを導入し評価規準を示しているケースが比較的多いことも特徴点として挙げられる。本カテゴリーの回答中には、「到達目標による自己評価と教員による評価を実施」との記述もあり、測定・評価の客観性を高めるために、学生と教員の双方の評価を取り入れ、その比較を通じて達成度を測ろうとする試みも確認できた。

「既存の成績評価システムの活用」については、「学業成績に基づいて数量化」、「成績評価と関連づけて数値化」、「学習成果は、授業選択/成績・単位認定によって蓄積・可視化。」など、「学習成果」の達成度評価を授業科目の試験成績や単位認定の状況などと関連づけて行っているという回答が顕著である。もっとも、そこでは、単に試験結果を「達成度評価」に読み替え理解しているのではなく、ディプロマ・ポリシーに「育むべき知識・能力」

として表記された「学習成果」の達成度を測るという明確な意図の下で、様々な工夫を凝らしながら、達成度のアセスメントを試みている点にその特徴がある。そうした例として、「ＤＰ項目と紐づく科目に関連度に応じた重み付けを行い、正課科目の修得状況に応じ、レーザーチャートで達成指標として最低値と各学科の期待値を用いる」、「ＤＰに示された目標を知識・理解、汎用的技能、態度・志向性等について、さらに細分化した資質の修得状況を、学業成績に基づいて数量化し、レーザーチャートで可視化することで目標達成度を確認するシステムを構築」といった回答記述を摘示することができる。

「独自テストの実施」は、「学習成果」の可視化を、独自テストを通じて実現しようとする試みである。そこには、各学士課程が学生に期待する「知識、理解」や「能力」の涵養の度合いを独自に開発したテストを通じて検証するケースなどのほか、国家試験合格を目標に、分野固有の知識・能力確認を行う科目と連動した仕上がり度の測定を目的とした試験を通じて、進級判定、卒業判定を行うケースが含まれる。

「外部テスト」の実施事例としては、ディプロマ・ポリシーに明示した「学習成果」の到達度を、外部テストを通じて把握しようとするケースや、「汎用的能力」調査(PROG)を活用して普遍的、汎用的能力の測定・評価を行うケースなどが提示されている。

「その他」に挙げた「学習成果」の可視化のためのアセスメント手法は多岐に亘っている。そこでは、外部テストと学生の自己評価を併用してアセスメントを行っているケース、学位の基礎となる専門分野の違いに応じてそれぞれ異なる評価手法を使い分けているケース、ディプロマ・ポリシーの掲げる「学習成果」の測定を、成績評価や外部テストを基に作成した指標に即して行っているケース、学習成果の測定プロセスに「学生ヒアリング」を組み込んでいるケース、など様々な対応がとられている。なお本設問に係る自由記述欄に、上述の「医療系大学間共用試験実施評価機構」が実施するＣＢＴ、ＯＳＣＥを用い医療分野で必要とされる資質・能力などを評価した旨を記載した大学も存した。

以上のように、「学習成果」の可視化に関するグッド・プラクティスを問うた本設問に対する自由記述式回答結果は、本アンケート調査[Q2-3-2]の示す回答結果の中身をより鮮明かつ具体的に示すものであった。またそれは同時に、選択式設問に対する回答の数値情報を上回るレベルで、実際の「学び」の現場では、教育提供者である大学がその教育責任を全うすべく、学生の「学習者利益」を図る観点から、「学習成果」の可視化に向け様々な手法を開発し実行に移している姿を浮き彫りにするものであった。その中には、「学習ポートフォリオ」や学生自身による成長度評価とそのための指標を提示するルーブリックの活用、学生の成長度の経年比較など、今日、米国等で普及しているアセスメント手法を先導的に取り入れているものも見られた。各大学・学士課程は今後とも、大学の理念・目的とそれを踏まえた「３つの方針」、学位の基礎を提供する専門分野の特性等を総合的に考慮しつつ、「学習成果」の測定・評価に意欲的に取り組んでいくものと考える。

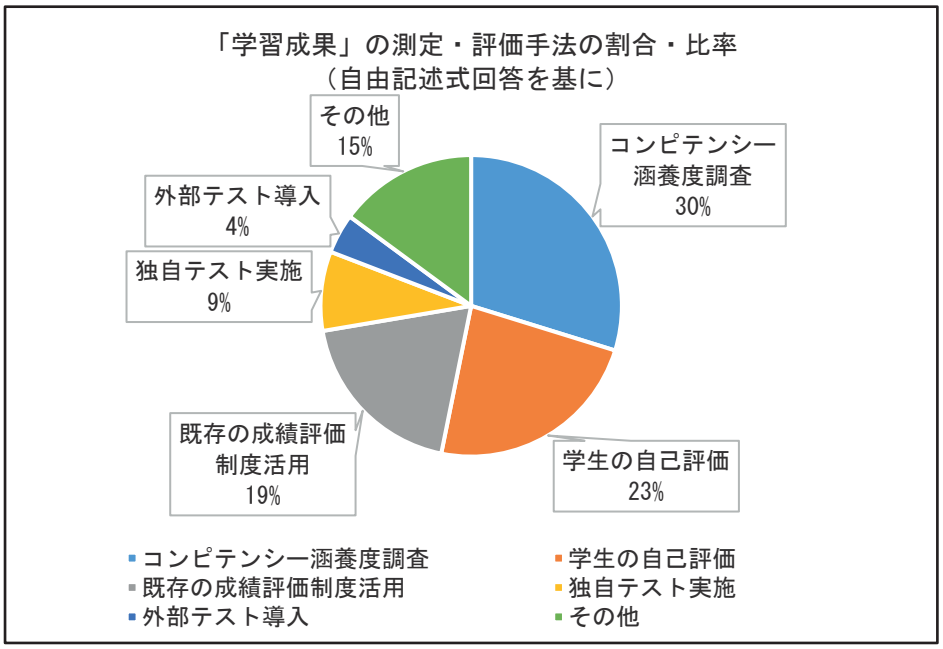
＜表 3-3-1＞『学習成果』の測定・評価に実施手法に関する自由記述まとめ(Q2-3-3 への回答より)

実施方法の種類	実　施　内　容	大学の設置形態	備　考
学生による自己評価(教員による評価と併用を含む。また「学習ポートフォリオ」も含む) **(11 件)**	○○学科にて、3年生の研究発表会、4年生の卒業論文中間発表会でルーブリックを用い、発表資料・方法につき自己評価と教員による評価を取り入れ。	公立	ルーブリック使用
	卒業時における本学独自の「□□12 の力」の自己評価を実施。	私立	
	△△課程において、獣医師として卒業時に習得すべき資質、知識、技能を独自に設定し、ルーブリックにより学生が自己評価。	国立	ルーブリック使用
	学士課程では「自律的に考え行動し様々な分野で創造性を発揮できる実戦型人材」の育成を目標に、JABEE の設定した学習到達目標に沿い DP を設定。各能力に対応させ、学習ポートフォリオやルーブリックを用い評価を実施。	私立	ルーブリック使用
	学士課程卒業時の(設定した)看護実践能力の到達目標による自己評価と教員による評価を実施。	公立	
	DP に示した内容にき、「学生自己評価 DP 対応ルーブリック」を作成し、1 年に 2 回学生が自己評価。各項目を 4 段階で評価できるよう工夫。	私立	ルーブリック使用
	全学部において「学修ポートフォリオ」システムの機能である□□ルーブリックにより、DP の学習成果を可視化。本ルーブリックは、期待された成果と達成度を一覧したもの。達成度に係る学生の自己評価と単位・成績から自動算出される客観評価の2方式で実施。	私立	ルーブリック使用
	授業科目と獲得する DP の項目を紐づけ、GPA による達成状況を可視化し、学生の自己評価と比較し学生自身が学習成果を認知できるようにしている。	国立	
	DP の達成度について、5 段階での自己評価を入学時から卒業時、卒業から 3 年後に実施。	国立	
	DP の具体的な内容がどの程度身についたか、学年進行時に DP 自己評価を行う。また卒業時に、教員もその調査を行って比較評価し課題の改善策を検討。	私立	
	ルーブリックを用いたパフォーマンス評価と学生ポートフォリオの活用。	私立	ルーブリック使用
独自テストの実施	文科省「大学間連携共同教育推進事業」(2012 年度)に採択された取り組みとして、入学共通の到達度テストによってわかっ	私立	

（4件）	た弱点箇所をｅラーニングで主体的に学ぶキャリア系の共通学修支援プログラム有り。		
	○○学部の各プログラムの専門分野の知識・理解度を独自テストし、合格点取得率を指標に評価。	私立	
	学士課程の学習到達度を直接評価するため、独自開発した「基盤力テスト」を実施。当テストは能力を基盤とした3領域で構成され、入学時、2年開始時、3年終了時の3回実施。学生の能力値の変容を客観的に把握し、各教育プログラムの学習到達度の可視化を図っている。	国立	
	「総合歯科医学Ⅰ～Ⅳ」を開講するとともに、学年末に総合歯科医学試験を実施し、学習成果の総合判定を行い進級判定に利用。6 年時には 3 回の試験を通じて学習成果を総合判定し卒業判定に利用。	私立	
外部テスト（外部の能力達成度テストを含む）**（2件）**	本学では、4 学部中 3 学部が卒業論文を必修としており、DP の到達度を重点項目としている。外部のアセスメント・テスト(GPS-Academic)の結果を活用する学部あり。	私立	
	汎用的能力調査(PROG)を実施している。	私立	
既存の成績評価システムを活用（9件）	DP に示された目標を知識・理解、汎用的技能、態度・志向性等について、さらに細分化した資質の修得状況を、学業成績に基づいて数量化し、レーザーチャートで可視化することで目標達成度を確認するシステムを構築。	私立	
	各学科の DP 項目と紐づく科目に関連度に応じた重み付けを行い、正課科目の修得状況に応じ、レーザーチャートで達成指標として最低値と各学科の期待値を用いる。	私立	
	各学科が定める DP に基づき、学科毎に「学生に求める資質・能力」を 8 項目設定。全科目に対して、このうちの 2 項目を割り付け、それらの到達度を成績評価と関連づけて数値化。	私立	
	育成する人材像に即した履修モデル毎の GPA に基づき、教育成果指標を設定し、評価と指導を行う。	公立	
	○○学部では、DP に示した能力をアセスメント項目として設定し、各能力を達成するための科目設定を行うとともに、直接的指標、間接的指標でアセスメント項目を測定。	私立	
	シラバスに「履修判定指標」として、履修指導・履修指標の水準・キーワード・配点・関連回を詳細にするとともに、明確化した評価方法によって履修判定指標に基づき評価。	私立	

	評価の中心的な取り組みは、成績評価・単位認定に基づく学修度の計画によって行っている。学生の学習成果は、授業選択/成績・単位認定によって蓄積・可視化。	私立	
	重要科目での埋め込み型パフォーマンス評価の導入。	私立	
	全学科で卒業研究用ルーブリックを作成し活用している。	私立	ルーブリック使用
コンピテンシー涵養度の調査・評価（14 件）	全学 DP ルーブリックを策定	私立	ルーブリック使用
	3 つのポリシーに基づく学習成果の検証方法として「アセスメント・ポリシー」を定め、学生が卒業時に身につけるべき専門的能力と教養的能力を段階評価。	私立	
	DP 及び学士力で構成された 12 の要素による「□□大生到達目標（コンピテンシー）」につき、セメスター毎に成長度合いをレーザーチャートに示し、卒業時にディプロマサプリメントとして希望者に発行。	私立	
	大学全体で学士力ルーブリックを作成し、毎学期に行うリフレクションでルーブリックによる評価を行う。	私立	ルーブリック使用
	各種調査等のアセスメント手法を全学的、定期的に実施するための指針となる「○○大学アセスメント・ポリシー」を決定し、各学科も固有のポリシーを決定。そして DP の効果的検証のため、「アセスメント・チェックリスト」を明示。	国立	
	学士課程の全教育プログラムにおいて、DP に示す学習成果を各能力に分解し、授業科目との対応関係を明らかにした上で、「DP 能力の修得度」をスコア化して提示。	国立	
	学修の到達目標を 4 項目設定。同項目の学習到達目標を 5 段階の指標で達成度評価。	私立	
	DP に定義している「□□コンピテンシー」（専門性、リーダーシップ、外国語運用能力、文化的アイデンティティ）について、各能力別の評価指標に即して、各学期の履修登録時に調査。	国立	
	大学全体でアセスメント・ポリシーを制定。ここでは3つのポリシーに即して学習成果評価方針を示し、入学前、入学時、在学中、卒業時の各時点で評価を実施。	私立	
	学生の主体的な学修を促す教育課程となっているか、卒業時までに教育目標に沿った学習成果について検討するため、毎年末に「学修行動調査」を実施し、教養、専門の知識・能力、プレゼン能力、文書作成能力などについて評価を実施。	私立	
	ソーシャルワーク演習・実習を通じたコンピテンシー評価及び地域共創力コンピテンシー評価を実施。	公立	

	アンケートの中で 2 年生、4 年生に対して、知識・理解、汎用的技能、態度・志向性等について理解度調査を行い、2 年次生と 4 年次生の調査結果を比較し学習成果を可視化。	国立	
	DP に示された学習成果の達成度について、数値による重みづけをしたカリキュラム・マップを活用した「◇◇◇◇」を導入し、知識・理解、汎用的技能、態度の測定を実施。	国立	
	カリキュラム・マップと連携させた学士力評価システムによる知識・理解、汎用的技能、態度・志向性等の伸びを検証する仕組みを構築。	国立	
その他 **（7 件）**	○○学部の卒業論文を要件としているコースでは、口頭試問を実施し、学問に対する積極性や隣接分野の知識などを複数教員が評価。○○学科では、医科共用の試験(OSCE 等)での評価も実施。	国立	
	PROG で、汎用的技能の測定を実施（1 年生、3 年生について）。また「教育目標達成調査」で、前年学生が DP 達成度を自己評価。	私立	PRPG と学生による自己評価の組み合わせ。
	各学年の実習前に CBT と OSCE（客観的臨床能力試験）、卒業前に OSCE を実施して評価。看護分野の理解に必須の能力、倫理観を評価できるよう試験内容を工夫。	私立	
	本学の多様な学生全てに求められる学修成果と、各学位プログラム特有の学修成果の質的、量的な直接評価を「□□指標」に統合し間接評価指標と併せて活用。その結果を教育改善に役立て、卒業時の学習成果の質保証につなげている。	公立	
	「学修成果測定指標に関する基本方針」を全学部に明示。DP の知識・能力を項目化し、授業毎に授業成績(GPA)、全学指標(PROG 等)、学科独自指標を多面的に活用。	私立	
	大学教育再生加速プログラム(AP 事業)メンバーが作成した「看護職キャリアパス基礎スケール」による卒業生４年生の測定を実施。	私立	
	学習成果の把握・評価については、カリキュラム・アセスメント（自己点検・評価、他者評価）を実施するとともに、学生ヒアリングを行っている。	私立	



＜図 3-2-28＞

(2) 大学院課程

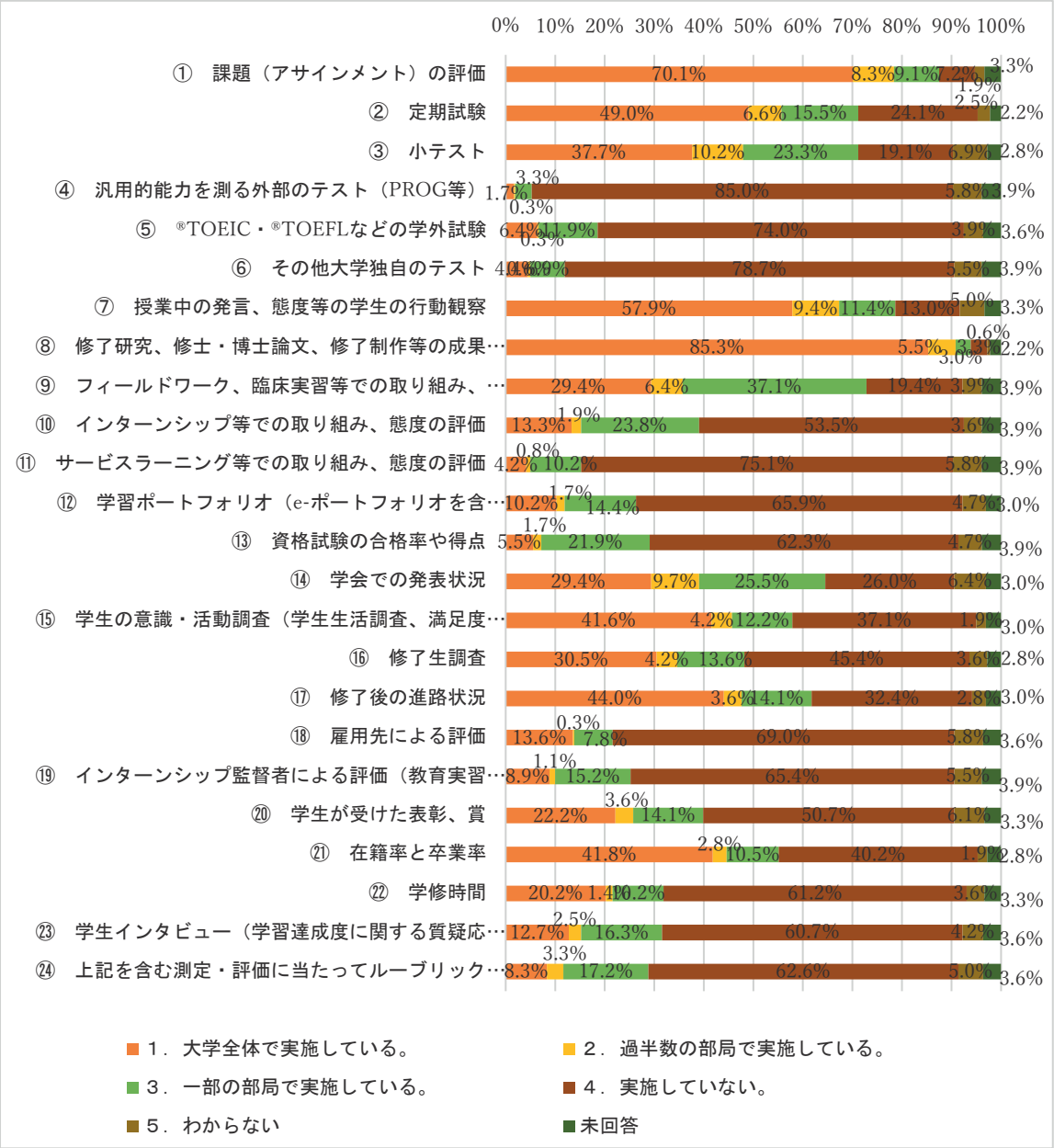
① 大学院の全体傾向

学位授与方針に示された「学習成果」の修得状況を「測定・評価」するために、大学・大学院課程で採用されている手法の全体的傾向を把握しようとしたのが、＜図 3-2-29＞「我が国大学・大学院課程における『学習成果』測定・評価ツールの採用状況」である。

本図に拠れば、全国大学の大学院課程において、「大学院全体」若しくは「過半数の部局」で多く採用されている割合が高いものを挙げれば、「修了研究、修士・博士論文、修了制作等」（「大学院全体」85.3%、「過半数の部局」5.5%）、「課題（アサインメント）の評価」（同前 70.1%、8.3%）、「授業中の発言・態度等の学生の行動観察」（同前 57.9%、9.4%）、「定期試験」（同前 49.0%、6.6%）、「小テスト」（同前 37.3%、10.2%）、の順となっている。一方、その割合が低いのは、最も低いものの順に、「汎用的能力を測る外部テスト（PROG 等）」（「大学全体」1.7%、「過半数の部局」0.3%）、「大学独自テスト」（同前 4.4%、0.6%）、「サービスラーニング等での取り組み、態度の評価」（同前 4.2%、0.8%）、「®TOEIC®TOEFL などの学外試験」（同前 6.4%、0.3%）、「資格試験の合格率や得点」（同前 5.5%、1.7%）、となっている。

以上を踏まえ、ここで、全国大学の大学院課程で用いられている「学習成果」の測定・評価の手法に係る＜図 3-2-29＞のデータを中心に、その傾向的な概要・特質を摘示したい。

第 1 に、「学習成果」の測定・評価の手法のトップに「修了研究、修士・博士論文、修了制作等」に挙げられた点は、学位授与方針に即して、大学院課程修了時の達成度判定を行うことを意味しており、それ自体理に適う結論が示されている観がある。ただ、それは、大学



＜図 3-2-29＞「我が国大学・大学院課程における『学習成果』測定・評価ツールの採用状況」

院における教育指導の成果を確認する手段として伝統的に用いられてきたものであるだけに、今後、学位授与時における「学習成果」の到達度確認を如何に可視的に行っているのかを改めて検証していく必要性があるものと思われる。

第２に、「授業中の発言、態度等の学生の行動観察」が、「学習成果」の測定ツールの３位に挙げられていることは、１人若しくは複数の教員と比較的少人数の学生との間で共有される「学び」の機会を通じて、「学習成果」を育んでいくという大学院の属性に由来する結論として首肯できよう。もっとも、そこでは、知識・能力、スキルや態度等に係る学生の

変化・向上の道程のアセスメントのあり方を事前に計画していることが不可欠的に要請されるであろう。加えて、「授業中の発言、態度等の学生の行動観察」の意が、今日、大学院教育の基本要素として必須のものとされる「コースワーク」の要請に背反するものであってはならないことは言うまでもない。

第３に、テーマに対応した知識・能力の学習到達度の把握のために、「課題（アサインメント）の評価」が上位にあることがあらためて確認できた。また、学士課程レベルにおける学習達成度把握の手法として多用されている「定期試験」、「小テスト」が、大学院課程においても、相当程度普及していることが判明した。大学院課程には、伝統的な研究者養成系の大学院に加え、高度専門職業人養成の大学（修士）院課程（そこには、「専門職学位課程」のみならず、従来型の設置形態を採りつつ実質的に実務家養成を指向する修士学位プログラムなども含まれる）も少なからず存在する。また、近年、国立、私立を問わず、文教当局からの指導により、定員に見合った学生を受け入れることが各大学・大学院に強く求められている。こうした我が国大学院を取り巻く制度的、実体的な変化を背景に、多様な資質・能力の学生を大学院が受け入れるようになったことに伴い、学士課程教育で多用されている「学習成果」のアセスメント・ツールが大学院教育の場でも広範な広がりを呈していることが明らかとなった。

第４に、大学院課程にあっては、「汎用的能力を測る外部テスト(PRPG 等)」、「®TOEIC® TOEFL などの学外試験」、前記とは異なる「大学独自テスト」は、「学習成果」のアセスメント・ツールとしてはほとんど用いられていないことが確認できた。このことに関連して、広義の「外部テスト」としての性格を有する「資格試験」の結果が、学習到達度達成度を測る指標として活用しているとの回答数値が僅少であったことについては、我が国大学院に専門職学位課程及びそれに準ずる実務家養成系大学院課程が一定の割合を占めていることを考慮すればやや意外な感がしなくもない。おそらく、これら専門分野の大学院課程にあっては、資格試験合格率などは、あくまでも学習プロセスの「アウトプット」に過ぎず、コンピテンシーをベースとした「学習成果」の達成度評価の問題とは別次元の問題との考え方がある程度浸透していることの表れなのかもしれない。

第５に、「修了後の進路状況」の把握・検証については、「大学全体」44.0%、「過半数の部局」3.6%と高い値となっており、学生の「学習成果」をその就職状況と関連づけようとする意識が関係者の間に醸成されていることが看取できる。

第６に、「学生の意識・活動調査（学生生活調査、満足度調査を含む）についても、「学習成果」のアセスメントと関連づけられるものとして回答した割合が「大学全体」41.6%、「過半数の部局」4.2%と高い数値を示している。また、「在籍率と卒業率」についても、「大学全体」41.8%、「過半数の部局」2.8%と比較的高い値を示している。前者は、各学生の「学び」の向上を意識調査を通じて探査することを目的とするものである一方で、後者は、その「学び」における学生満足度の効果を数量的に示したものと見ることもできる。両者の項目に対する回答数値が、ほぼ拮抗していることと相俟って、これら測定ツールは、「学

習成果」の評価と大学・大学院経営の安定化の指標の両面での活用が期待されているものとして理解することもできる。

第７に、修了生の動向や活躍状況を把握するためのツールである「修了生調査」は、第６に示した値に比しやや低い数値を呈している（「大学全体」30.5%、「過半数の部局」4.2%）ことに加え、「雇用先による評価」の導入はさらに限定的なものにとどまっている（「大学全体」13.6%、「過半数の部局」0.3%）。ここから、大学院教育の目標を学習プロセスと卒業後の就職先に設定し、大学院で修得した「学習成果」の社会での実践状況への関心は比較的薄くなくなっているという我が国大学院教育の実態を垣間見ることができなくもない。

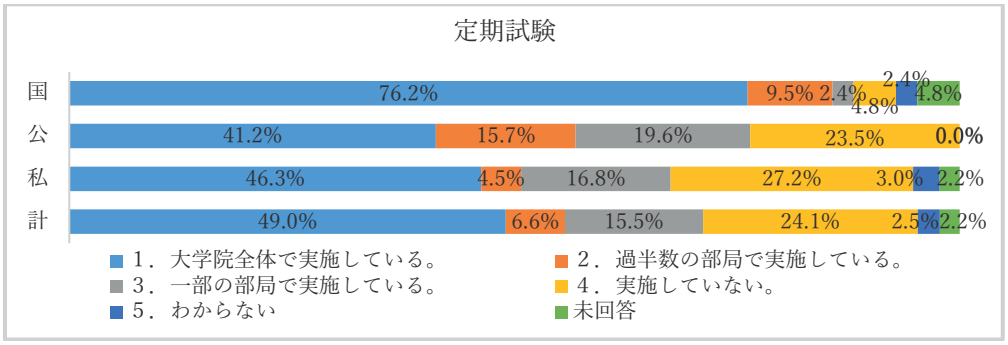
② 大学院の設置形態の違いによる傾向

＜全体的な傾向＞

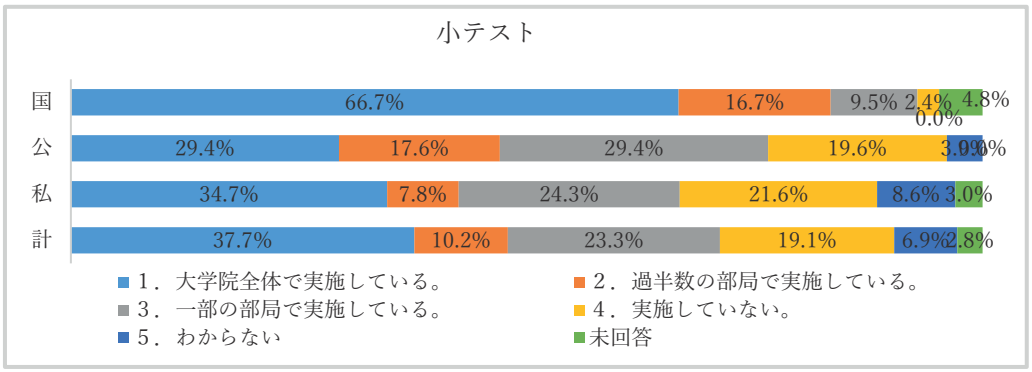
「学習成果」の修得状況を測定・評価する手法の採用・活用の状況を、国・公・私立の大学院別に見ると、回答を得た多くの項目で、その普及状況は、「大学院全体」と「過半数の部局」で「実施」と答えた比率を合わせると、ほとんど全ての項目で国立が優位に立ち、これに公立、私立の順につづいている観がある。「一部の部局」での実施比率を合わせても、設置形態別のこうした傾向に大した変化はない。

その実施率において国立、公立、私立の差にさほどの開きのないものとしては、「課題（アサインメント）の評価」（国立で「大学院全体」81.0%、「過半数の部局」9.5%、公立で「大学院全体」72.5%、「過半数の部局」11.8%、私立で「大学院全体」67.9%、「過半数の部局」7.5%）、「授業中の発言、態度等の学生の行動観察」（国立で「大学院全体」71.4%、「過半数の部局」9.5%、公立で「大学院全体」58.8%、「過半数の部局」19.6%、私立で「大学院全体」55.6%、「過半数の部局」7.5%）、「修了研究、修士・博士論文、修了制作等の成果」（国立で「大学院全体」85.7%、「過半数の部局」7.1%、公立で「大学院全体」78.4%、「過半数の部局」11.8%、私立で「大学院全体」86.6%、「過半数の部局」4.1%）、「学修時間」（国立で「大学院全体」21.4%、「過半数の部局」2.4%、公立で「大学院全体」21.6%、「過半数の部局」2.0%、私立で「大学全体」19.8%、「過半数の部局」1.1%）、といった４つの項目が挙げられるに過ぎない。しかも、これらについても、国立優位で、これに公立、私立がつづくという傾向はほぼ維持されている。

＜個別の事案＞



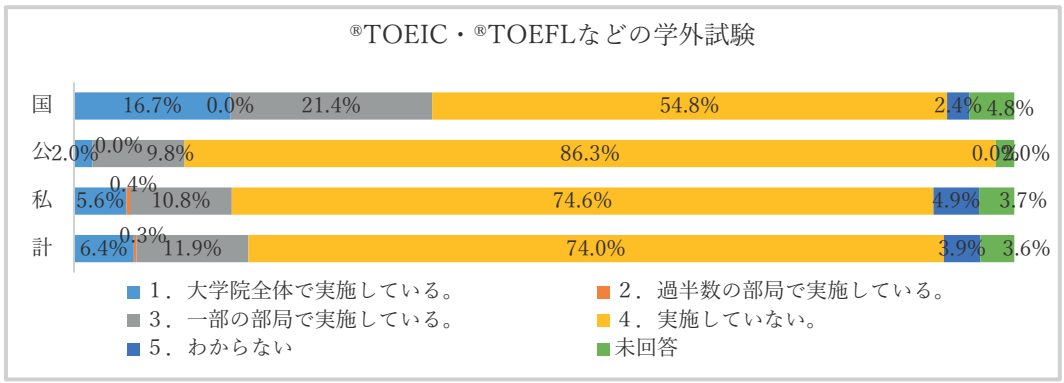
＜図 3-2-30＞



＜図 3-2-31＞

「定期試験」、「小テスト」を「学習成果」のアセスメントとして位置づけている比率に関し、＜図 3-2-30＞、＜図 3-2-31＞に拠れば、それが最も高いのが国立の大学院で、「定期試験」については「大学院全体」76.2%、「過半数の部局」9.5%、そして「小テスト」についても「大学院全体」66.7%、「過半数の部局」16.7%、でその実施が図られており、そのいずれにおいても公立並びに私立の実施率を大きく引き離している（「定期試験」については公立で「大学院全体」41.2%、「過半数の部局」15.7%、私立で「大学院全体」46.3%、「過半数の部局」4.5%、「小テスト」については公立で「大学院全体」29.4%、「過半数の部局」17.6%、私立で「大学院全体」34.7%、「過半数の部局」7.8%でそれぞれ実施）。

加えて、学外試験のうち、「®TOEIC・®TOEFL などの学外試験」について、国立の大学院にあっては、一定比率の大学院がこれを導入し、「学習成果」の把握・検証のために活用している（「大学院全体」16.7%、「過半数の部局」0.0%であり、「一部の部局」21.4%を加えると、38.1%もの国立・大学院でその導入が図られている）。公立・私立の各大学院において、その活用が僅少な割合にとどまっている（公立の場合、「大学院全体」2.0%、「過半数の部局」0.0%、私立の場合、「大学院全体」5.6%、「過半数の部局」0.4%）ことを考慮すれば、国立の大学院におけるその採用率の高さは、特筆に値しよう。

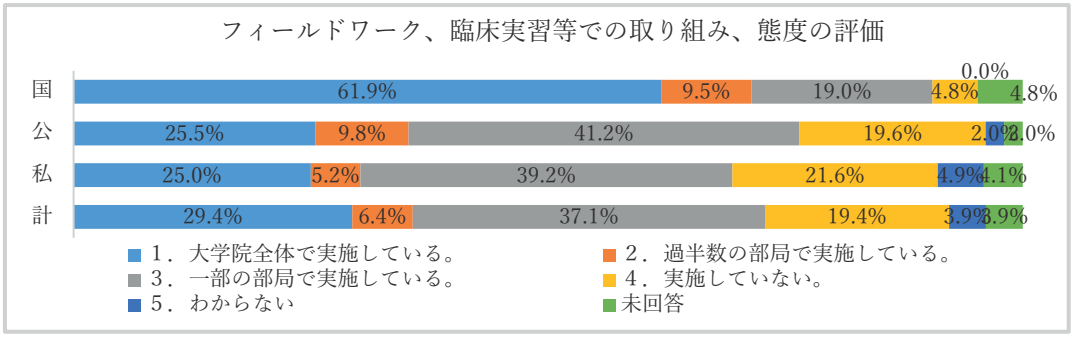


＜図 3-2-32＞

このように、国立の大学院では、公・私立特に比べ、授業に向き合う姿勢や修論・修業制作等の課程修了時時の学習パフォーマンスの評価にとどまらず、学内外の試験・テストなど多面的な手法を用いて、「学習成果」の測定・評価を行っている実体が数値の上から明らかとなっている。

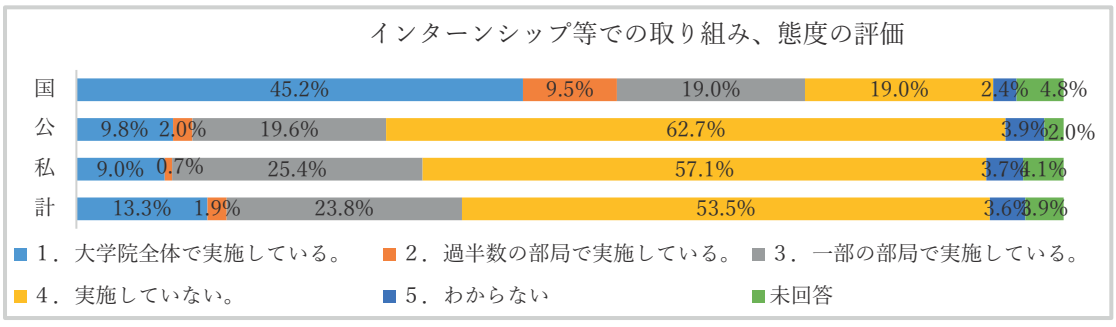
教室や研究室での座学による教育指導、研究指導にとどまらず、学外の実務の現場での実践的な「学び」の場を、大学教育を通じて学生に提供している比率が高いのも国立大学である。

このうち「フィールドワーク、臨床実習等での取り組み、態度の評価」を「学習成果」のアセスメント・ツールとして活用している比率を国立の大学院について見ると、その実施率は、「大学院全体」61.9%、「過半数の部局で実施」9.5%となっており、公立（「大学院全体」25.5%、「過半数の部局で実施」9.8%）、私立（「大学院全体」25.0%、「過半数の部局で実施」5.2%）との差は歴然としている。



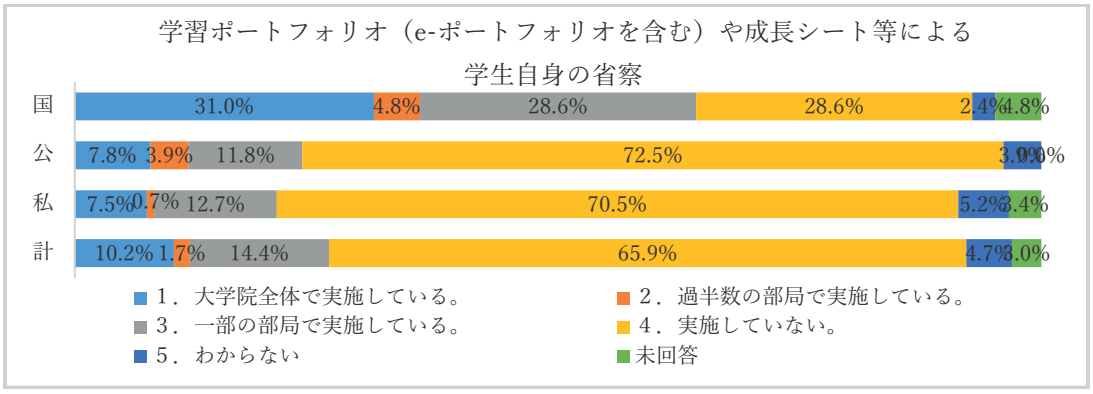
＜図 3-2-33＞

同様に、「インターンシップ等での取り組み、態度の評価」を見ても、その実施比率は、国立の大学院は「大学院全体」45.2%、「過半数の部局で実施」9.5%となっており、公・私立の各大学院（公立（「大学院全体」9.8%、「過半数の部局で実施」2.0%）、私立（「大学院全体」9.0%、「過半数の部局で実施」0.7%）と大きな差をつけている。



＜図 3-2-34＞

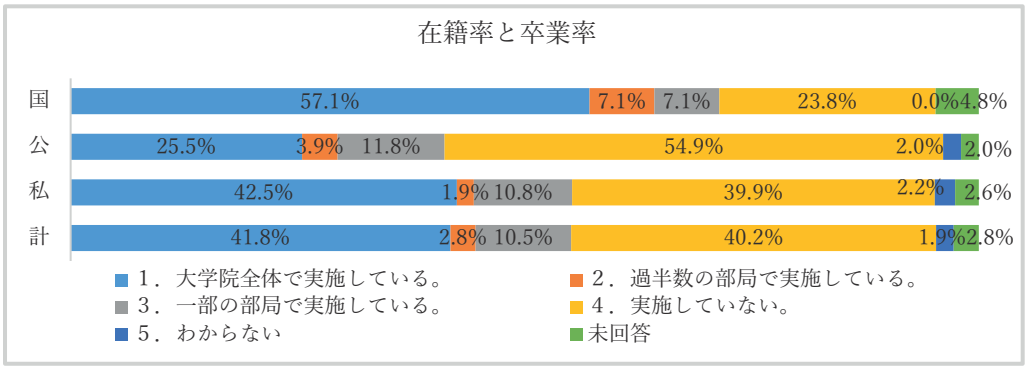
「学習ポートフォリオ（e-ポートフォリオを含む）や成長シート等による学生自身の省察」を学習成果のアセスメント・ツールとして採用している比率の高いのも、国立の大学院で（「大学院全体」31.0%、「過半数の部局で実施」4.8%であり、これに「一部の部局で実施」28.6%を加えると、実に64.4%もの国立・大学院で、「学習ポートフォリオ」の手法が「学習成果」を評価する手法として導入されていることが分かる）、公・私立の各大学院との差はここでも歴然としている。



＜図 3-2-35＞

このように、「学習ポートフォリオ」が国立・大学院に相当程度普及している所以については、後述の如く、同手法の導入がある程度進んでいる理系分野、保健系分野の占める割合が、公・私立に比し、国立・大学院の場合、相対的に大きいことにその理由の一端があるのかもしれない。

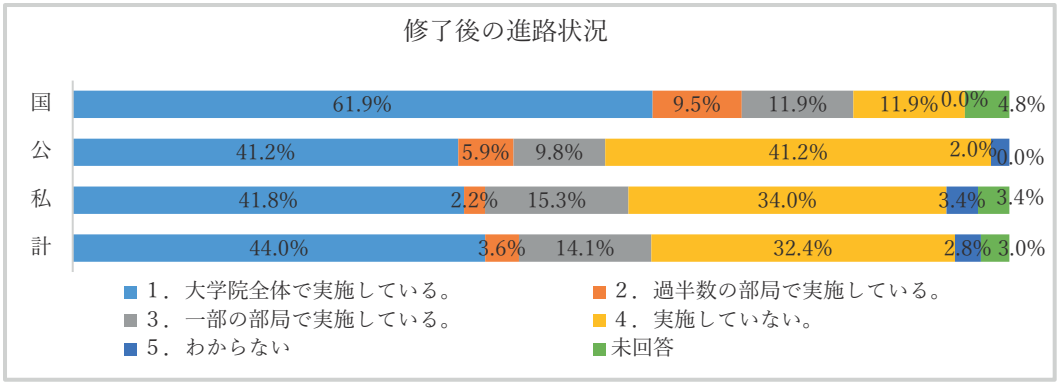
＜図 3-2-36＞「在籍率と卒業率」に拠れば、「学習成果」の測定ツールとしてこれを最も活用している比率の高いのは、国立・大学院（「大学院全体」57.1%、「過半数の部局で実施」7.1%）であり、以下、私立・大学院（「大学院全体」42.5%、「過半数の部局で実施」1.9%）、公立・大学院（「大学院全体」25.5%、「過半数の部局で実施」3.9%）の順となっている。



＜図 3-2-36＞

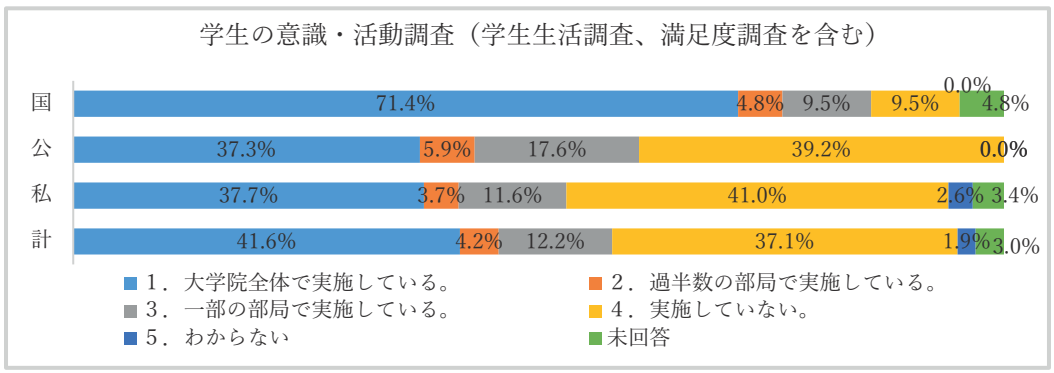
国立・大学院、私立・大学院の双方で、大学院における「学び」の効果のアセスメント・ツールとして、こうした定量的手法が用いられている実体が垣間見られた。加えて、設置者である文教当局より定員充足状況について常時指導を受けている国立大についてそこに置かれる大学院に関しても、大学経営において学生の在籍率を注視していると考えられがちな私学を上回る値を示しており、その測定の営みが浸透していることが確認された。

また＜図 3-2-37＞「修了後の進路状況」を見ても、修了生の進路を見極め、大学院での学生の学習成果を検証することに積極的姿勢を示しているのが、国立の大学院である（「大学院全体」61.9%、「過半数の部局で実施」9.5%）。国立・大学院にやや水をあけられた形で、公立と私立の大学院が拮抗した数値（公立（「大学院全体」41.8%、「過半数の部局で実施」2.2%）、私立（「大学院全体」44.0%、「過半数の部局で実施」3.6%）でつづいている。

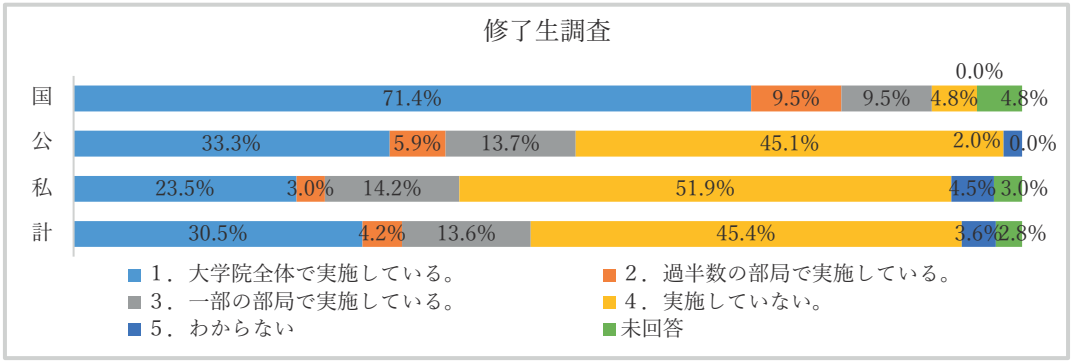


＜図 3-2-37＞

大学院の「学び」に対する学生の在学時の「生活調査・満足度調査」に関する＜図 3-2-38＞、大学院修了生の在学時の「学び」の教育効果を各修了生に問う＜図 3-2-39＞は、学生の「学習成果」を検証するための間接的手法の典型である。両図を見る限り、国立の大学院で、その普及率が抜きんでていることは数値の上から理解できる。



＜図 3-2-38＞



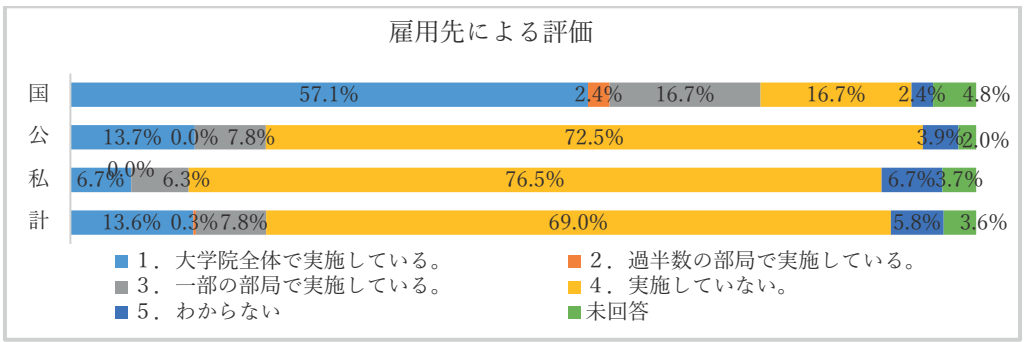
＜図 3-2-39＞

具体的に見ると、＜図 3-2-38＞「学生の意識・活動調査（学生生活調査、満足度調査を含む）」に拠れば、同調査の採用において、国立・大学院は、「大学院全体」71.4%、「過半数の部局で実施」4.8%、との値を示し、公・私立のそれを引き離した数値（公立（「大学院全体」37.3%、「過半数の部局で実施」5.9%）、私立（「大学院全体」37.7%、「過半数の部局で実施」3.7%）となっている。

同様の傾向は、＜図 3-2-39＞「修了生調査」においても認められる。すなわち、その採用率が、国立の大学院の場合、「大学院全体」71.4%、「過半数の部局で実施」9.5%にも上っているのに対し、公・私立の大学院の場合、その数値は、それぞれ公立（「大学院全体」33.3%、「過半数の部局で実施」5.9%）、私立（「大学院全体」23.5%、「過半数の部局で実施」3.0%にとどまっている。

一方、＜図 3-2-40＞「雇用先による評価」については、上記２種の意識調査に比し、その普及率は、漸進的段階にとどまっていると言えなくもない、

しかしながら、ここでも、その値は、国立の大学院が、公・私立の大学院のそれを大きく引き離している。これを具体的に見ると、国立・大学院が「大学院全体」57.1%、「過半数の部局で実施」2.4%との値を示しているのに対し、公・私立の大学院については、それぞれ公立が「大学院全体」13.7%、「過半数の部局で実施」0.0%、私立は「大学院全体」6.7%、「過半数の部局で実施」0.0%であるにすぎない。



＜図 3-2-40＞

この測定ツールの活用状況においても、大学院教育における人材育成の果たす役割において、国立の大学院の場合、総じて積極的な姿勢が示されているのが分かる。なお、この測定ツールの活用において、国立と公・私立の大学院の間に存する大きな開きが、受審する認証評価機関の評価基準にその一因があるとの推定は、前記・学士課程の場合同様、ここにも妥当するものと思料する。

③ 大学院の規模（研究科数）の違いによる傾向

＜全体的な傾向＞

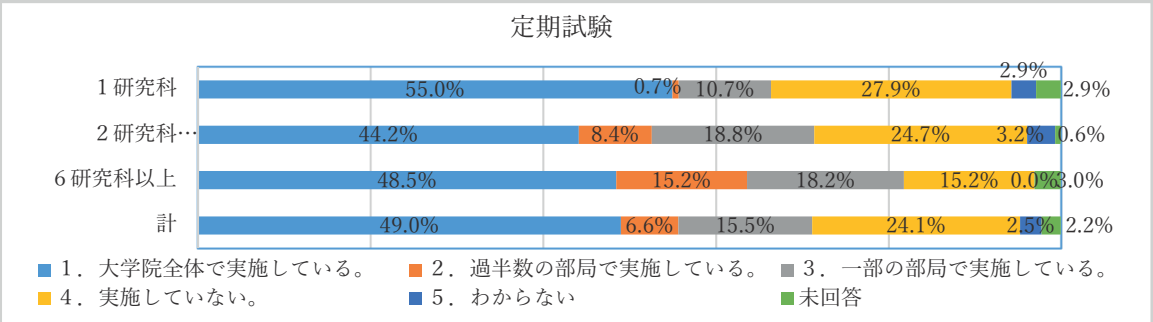
大学院の規模に関わる本アンケート調査の当該部分は、大学・大学院に設置された研究科数の違いによってカテゴリー分類がなされている。

「学習成果」のアセスメント・ツールの採否については、こうした研究科数の違いによる顕著な差異や特徴は見られない。１研究科であれ複数の研究科を擁する大学院であれ、そうしたアセスメント・ツールの導入・採用に係る全体傾向は、我が国大学院の示す全体傾向と概ね整合している（「(2)我が国大学・大学院学位課程が採用する「学習成果」の測定・評価ツール　①大学院の全体傾向」の記述を併せ参照）。

ここで敢えて特徴的傾向を示すと、「大学院全体」と「過半数の部局」での実施率を合算し同ツールの採用率が最も高い値を呈しているのが、「１研究科」の範疇に属する大学院である。もっとも、複数研究科を擁する大学院の場合、これら研究科の基礎をなしている専門分野が多岐に亘っていることに伴い、「大学院全体」と「過半数の部局」での実施率に「一部の部局」での実施率を加えると、その比率が総体的に高いのが「６研究科以上」ということになる。

次に３つのアセスメント・ツールの採用率を手掛かりに、あらためて上述した概括的傾向の確認を行いたい。

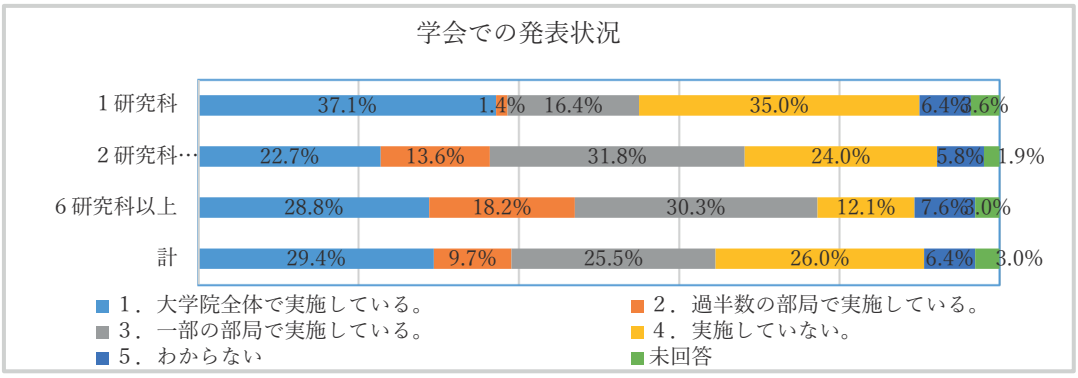
＜個別的な事項＞



＜図 3-2-50＞

「大学院の全体傾向」の中で、我が国大学院における「学習成果」の測定手法の採用率において第４位に挙げているのが、「定期試験」（「大学院全体」49.0%、「過半数の部局」6.6%）である。本グラフを見ても、どの規模の大学院においても、その採用率は比較的高い水準にあることが見て取れる。

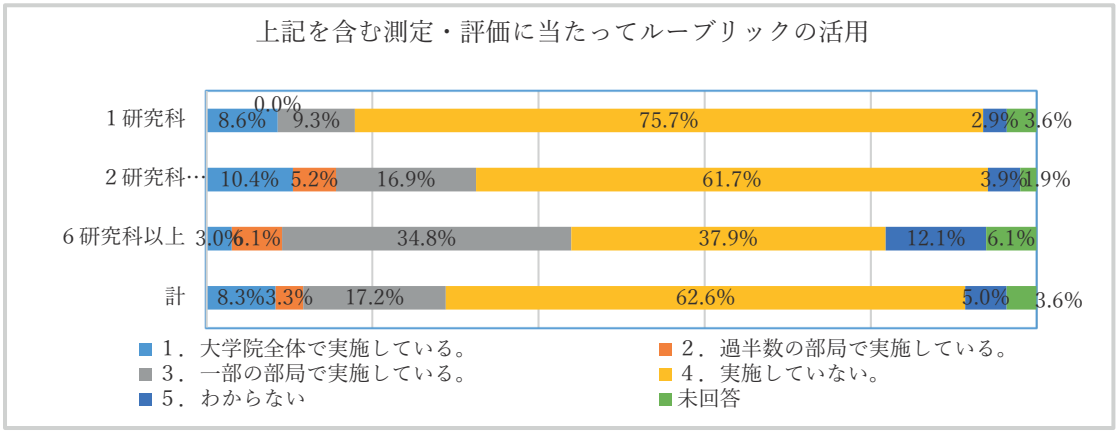
そして、その採用率が最も高いのが、「１研究科」（「大学院全体」55.0%、「過半数の部局」0.7%）であるが、「６学部以上」の場合、「一部の部局」での実施をこれに加えると、全体の採用率は81.9%（「大学院全体」48.5%、「過半数の部局」15.2%、「一部の部局」18.2%）となる。



＜図 3-2-51＞

＜図 3-2-51＞の「学会での発表状況」は、自身の課題発見力・分析力とともに表現力を駆使して研究発表を行うことを内容とするもので、学生の「学び」の成果としての位置づけにおいて、高い水準の知識・能力を学生が備えていることを必要とする。この「学会での発表状況」を「学習成果」の測定ツールとして活用している旨答えた全体比率は、「大学院の全体傾向」においてほぼ中位にランクされている。

これをあらためて大学院の規模別に見ていくと、その採用率が最も高いのは、やはり「１研究科」（「大学院全体」37.1%、「過半数の部局」1.4%）である。もっとも、「６研究科以上」の場合、「一部の部局」での実施をこれに加えると、全体の採用率は77.3%（「大学院全体」28.8%、「過半数の部局」18.2%、「一部の部局」30.3%）となっている。



＜図 3-2-52＞

＜図 3-2-52＞の示すように、「学習成果」の「測定・評価に当たってルーブリックの克用」は、学士課程の場合同様、「大学院の全体傾向」でも、下位に低迷するアセスメント手法である。

これを大学院規模別にあらためて見ると、その採用率が最も高いのは、「１研究科」を抜き「２研究科～５研究科」（「大学院全体」10.4%、「過半数の部局」5.2%）となっている。もっとも、「６研究科以上」の場合、「一部の部局」での実施をこれに加えると、全体の採用率は 43.9%（「大学院全体」3.0%、「過半数の部局」6.1%、「一部の部局」34.8%）であり、最も高い値となっている。研究科数が増えることに伴い、「どこか」の研究科で、こうした測定手法が採用されていることの証左となっている数値ではある。

④ 大学院における（専門分野）類例の違いによる傾向

＜全体的な傾向＞

大学院の類例（専門分野）毎の「学習成果」のアセスメント・ツールの採否についての総体的傾向は、我が国大学院の示す全体傾向と概ね整合している（「(2)我が国大学・大学院学位課程が採用する「学習成果」の測定・評価ツール　①大学院の全体傾向」の記述を併せ参照）。

ここで敢えてその特徴的傾向を示したい。我が国大学院における上記ツールの導入・展開状況は、文、理、保健の分野を一括して見ると、「大学院全体」と「過半数の部局」での実施率を合算した比率の高い順におおよそ「理系」、「文系」、「保健系」の並びとなっている。但し、上記３領域に「複合（除保健）」、「複合（含保健）」を加えて比較すると、「大学院全体」と「過半数の部局」での実施率を合算した値が高い数値を呈しているのが、後２者の「複合（除保健）」、「複合（含保健）」である。そして、「大学院全体」と「過半数の部局」に「一部の部局」での実施率を加えると、こうした傾向はより顕著となっている。専門分野の多様性が、こうした数値に直截に反映しているのであろう。

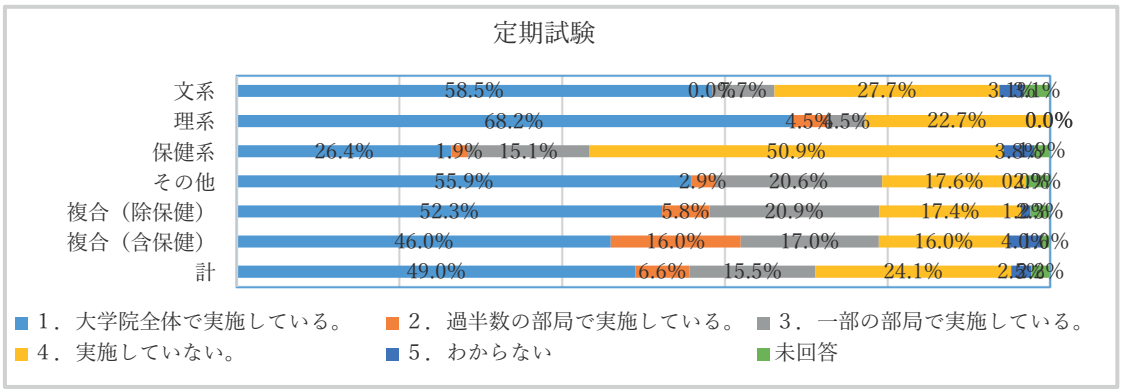
次に幾つかのアセスメント・ツールの採用率に係るグラフを手掛かりに、各ツール別に示された特徴を見ていきたい。

＜個別的な事項＞

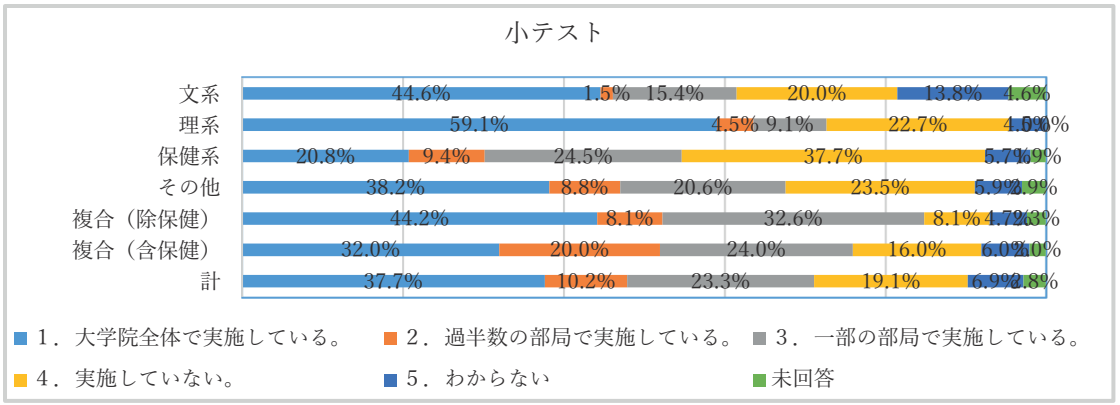
「定期試験」、「小テスト」及び「®TOEIC・®TOEFL などの学外試験」は、学内、学外の別はあるとして、いずれも「学習成果」を測定するための直接的手法として位置づけられるものである。

このうち、「定期試験」について＜図 3-2-53＞に拠って見ると、その採用率において最も高い値を示しているのが、「理系」（「大学院全体」68.2%、「過半数の部局」4.5%）であり、これに「文系」（「大学院全体」58.5%、「過半数の部局」0.0%）がつづき、やや差が開いて「保健系」（「大学院全体」26.4%、「過半数の部局」1.9%）となっている。＜図 3-2-54＞に拠れば、「小テスト」も同様で、「理系」（「大学院全体」59.1%、「過半数の部局」4.5%）、「文系」（「大学院全体」44.6%、「過半数の部局」1.5%）、「保健系」（「大学院全体」20.8%、「過半数の部局」9.4%）の順となっている。

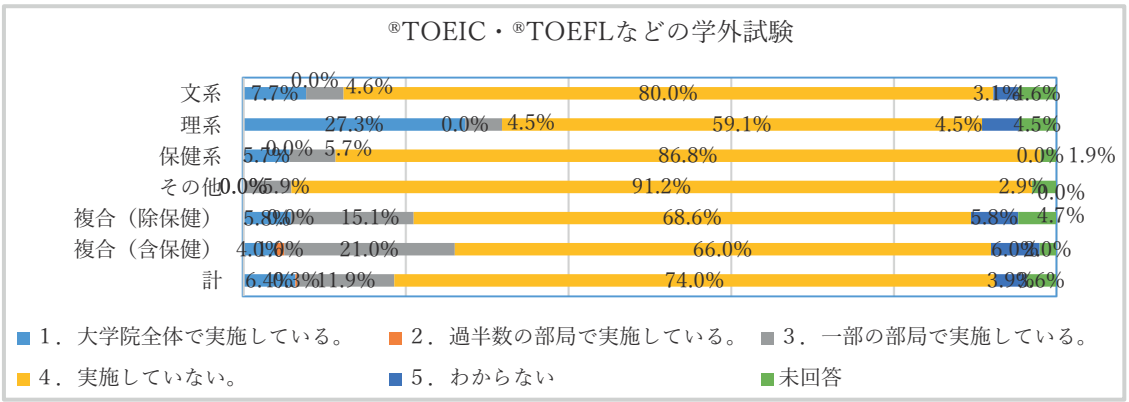
このように「定期試験」の実施率が、「理系」、「文系」で高い値を示していることは、両分野の大学院では、卒検・卒業制作、教育研究指導への学生の能動的参加状況並びに課題レポートの提出状況やその出来不出来に専ら依拠するのではなく、コースワークの学習仕上がり度を、筆記試験を通じて確認しようとする昨今の大学院教育の状況を窺わせるものとなっている。



＜図 3-2-53＞



＜図 3-2-54＞



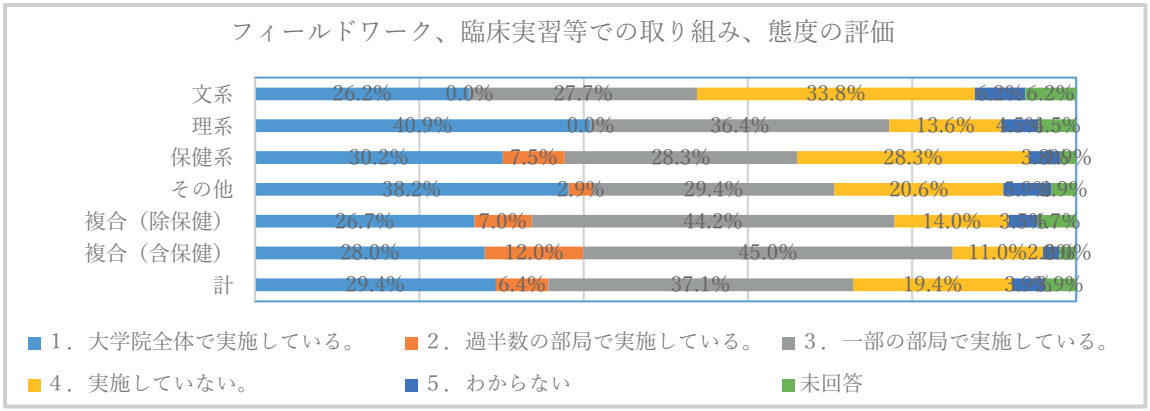
＜図 3-2-55＞

「学習成果」の測定・評価において、「®TOEIC・®TOEFL などの学外試験」の浸透度は低い水準にとどまっている。そうした中にあって、「理系」は、他分野に比して、その採用率において突出した数値（「大学院全体」27.3%、「過半数の部局」0.0%）を示している。

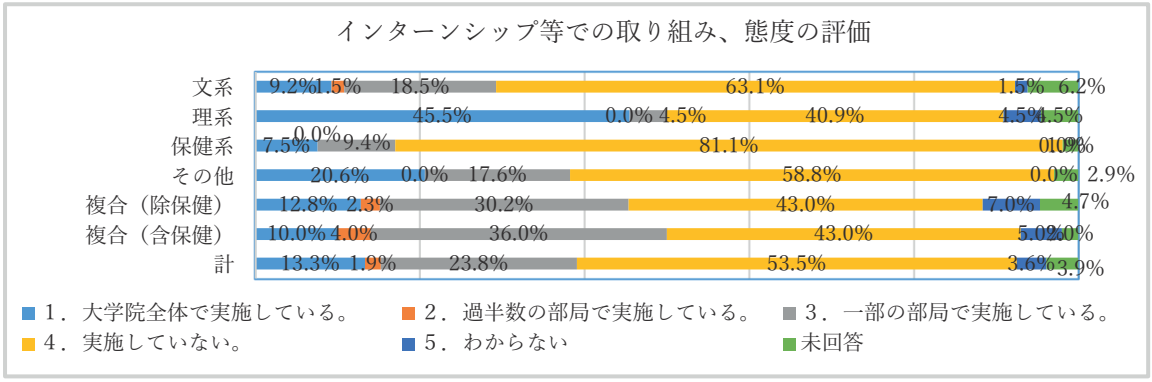
大学院における「学び」を実務の現場に応用しその実践力を高めるために行われるフィールドワーク・臨床実習やインターンシップを通じ、教育上の効果を検証する営為の普及度を表したのが、＜図 3-2-60＞、＜図 3-2-61＞である。

このうち、＜図 3-2-60＞「フィールドワーク、臨床実習等での取り組み、態度の評価」を見る限り、どの分野の大学院においてもその手法の顕著な浸透は認められないが、その中で、「理系」は「大学院全体」40.9%、「過半数の部局」0.0%と比較的浸透度が高く、これに「保健系」（「大学院全体」30.2%、「過半数の部局」7.5%）、「文系」（「大学院全体」26.2%、「過半数の部局」0.0%）がつづいている。

一方、＜図 3-2-61＞「インターンシップ等での取り組み、態度の評価」について見れば、「理系」は「大学院全体」45.0%、「過半数の部局」0.0%となっており、つづく「文系」（「大学院全体」9.2%、「過半数の部局」1.5%）、「保健系」（「大学院全体」7.5%、「過半数の部局」0.0%）の比率を大きく引き離している。



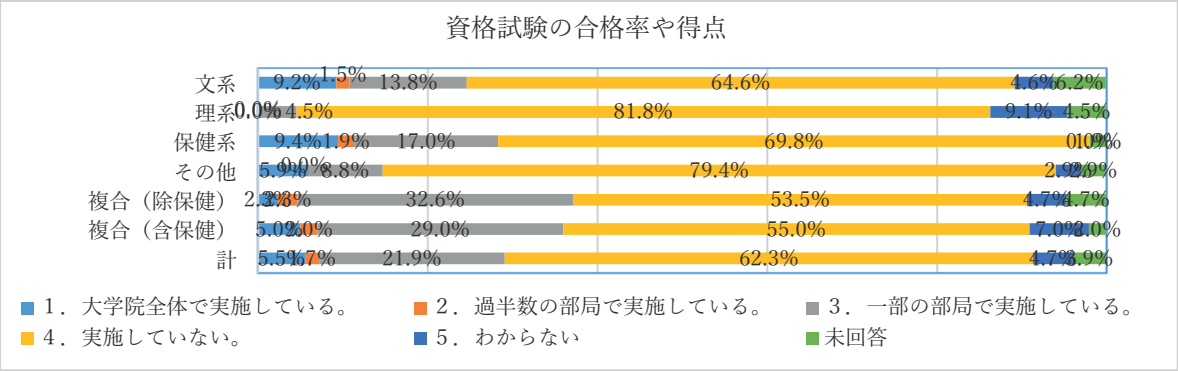
＜図 3-2-60＞



＜図 3-2-61＞

資格試験の結果を、大学院の「学習成果」の効果に結びつけその検証を試みるという営みはどの分野においても、それほど普及しているとは言えない状況にある。これを「学習成果」の測定手法とする旨回答した比率の最も高かったのは、「保健系」であるが、それでもその値は「大学院全体」9.4%、「過半数の部局」1.9%にとどまっている。

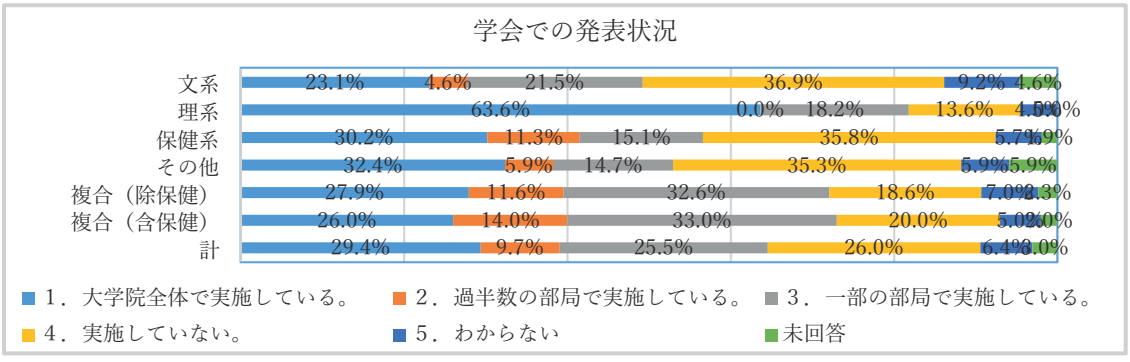
資格試験の合格率・得点を「学習成果」の達成指標としないことが確認できたことについて一言述べれば、専門職学位課程を管轄する認証評価機関が受審プログラムの審査に当たって、カリキュラムの展開過程で、資格試験対応の授業が行われていないか否かのチェックが厳格に行われているという実情がこの回答数値に反映されているようにも見える。



＜図 3-2-62＞

学会での発表は、大学院学生にとっては、指導教員などの推薦等を基に、高度な知識・能力を習得していることの証しを、公的に示す場となるものである。

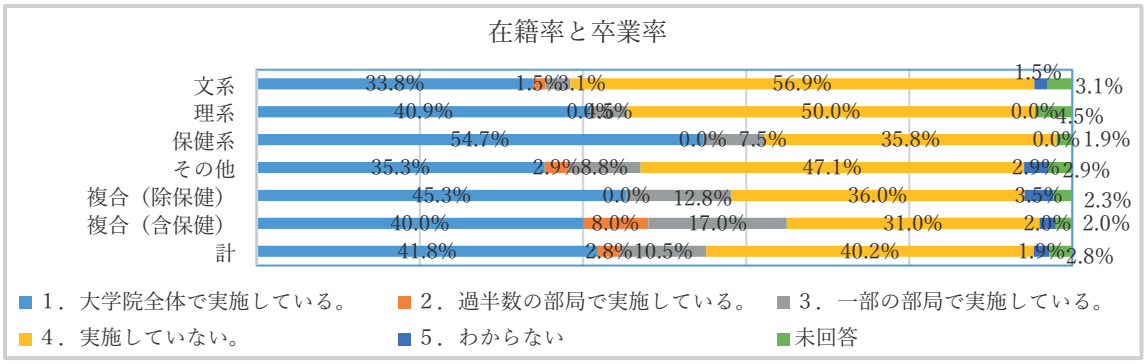
これを＜図 3-2-63＞「学会での発表状況」に拠って見れば、「学習成果」の測定手法として最もその活用が図られているのが「理系」（「大学院全体」63.6%、「過半数の部局」0.0%）であり、以下、「保健系」（「大学院全体」30.2%、「過半数の部局」11.3%）、「文系」（「大学院全体」23.1%、「過半数の部局」4.6%）と続いている。



＜図 3-2-63＞

卒業生の在籍・修了の状況を量的に示した＜図 3-2-64＞に加え、修了後の状況を修了生自身並びに雇用主の意識調査を通して「学習成果」の事後的影響を検証する旨回答した値を示したのが、それぞれ＜図 3-2-65＞、＜図 3-2-66＞である。

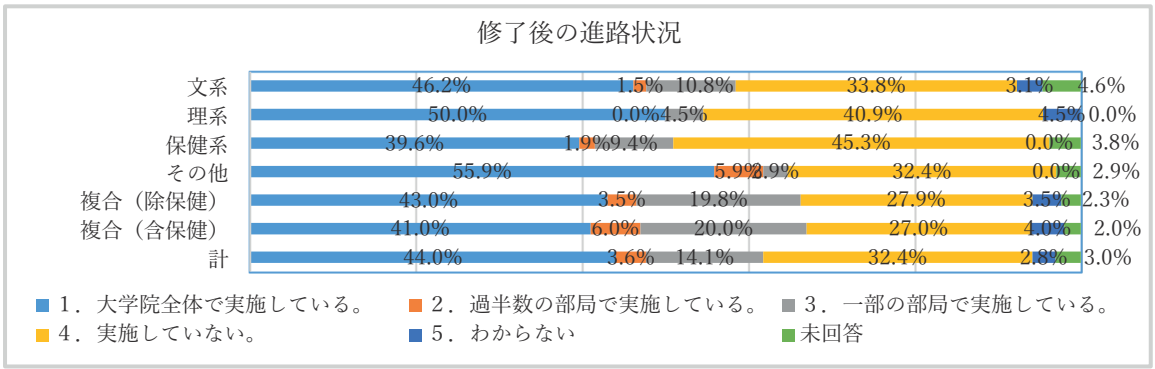
このうち、＜図 3-2-64＞「在籍率と卒業率」に拠って、それらを「学習成果」達成の測定指標と理解している大学院の比率を見ると、その比率が最も高いのが「保健系」（「大学院全体」54.7%、「過半数の部局」0.0%）であり、以下「理系」（「大学院全体」40.0%、「過半数の部局」11.3%）、「文系」（「大学院全体」33.8%、「過半数の部局」1.5%）の順となっている。



＜図 3-2-64＞

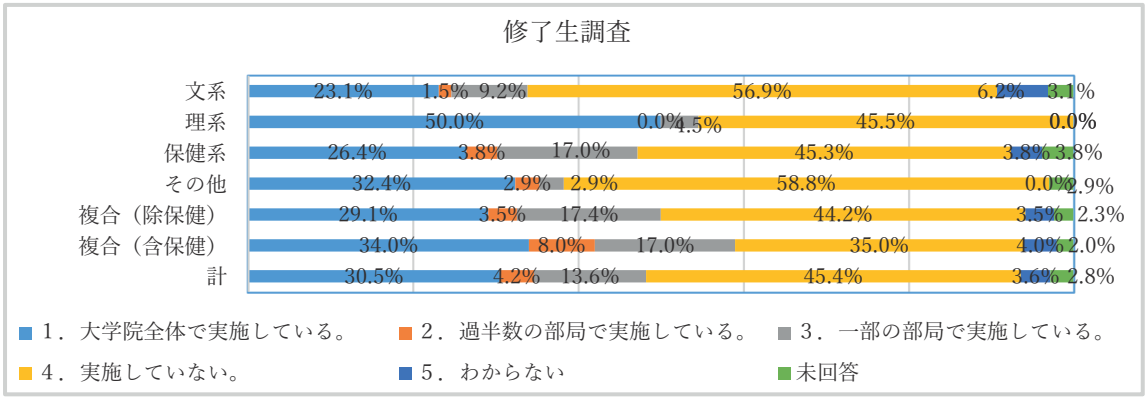
人々の健康・衛生と密接に関わり地域医療に直接従事する人材養成機能を担う「保健系」分野では、経営の安定化と併せ、そうした分野固有の目的の下、社会に対する教育責任の履行といった観点からこうした指標の推移に注意の目が向けられるのかもしれない。

また、「修了後の進路状況」を「学習成果」の評価指標として活用している比率を見ていくと、そこで最も高い値を示しているのが「理系」（「大学院全体」50.0%、「過半数の部局」0.0%）であり、「文系」がこれに拮抗（「大学院全体」46.2%、「過半数の部局」1.5%）している。「保健系」の値は、「大学院全体」39.6%、「過半数の部局」1.9%となっている。



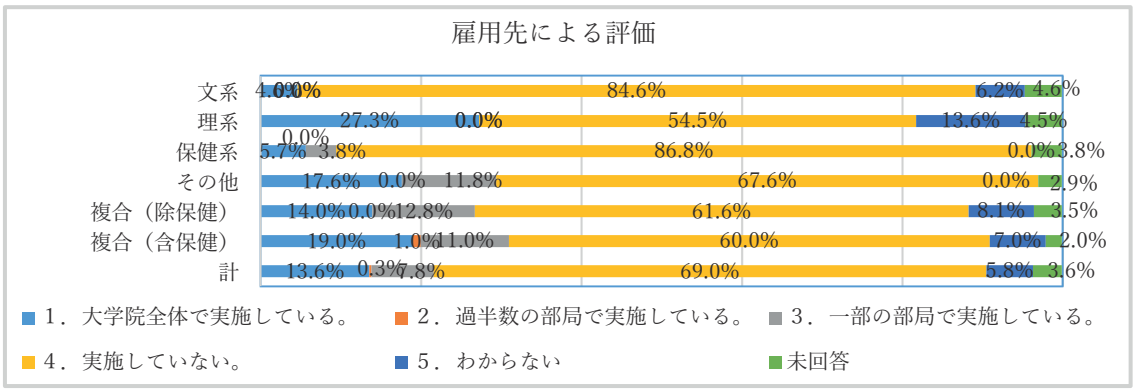
＜図 3-2-65＞

修了生の意識調査を通じて在学時の「学習成果」の持続的影響を問う「修了生調査」の導入状況を示した＜図 3-2-66＞に拠れば、その比率が最も高いのが「理系」（「大学院全体」50.0%、「過半数の部局」0.0%）であり、以下、「保健系」（「大学院全体」26.4%、「過半数の部局」3.8%）、「文系」（「大学院全体」23.1%、「過半数の部局」1.5%）とつづいている。



＜図 3-2-66＞

雇用者の立場から見た大学院修了者の資質・能力に対する評価を「学習成果」のアセスメント・ツールとして活用している大学院は、既述の如く、数値の上で見る限りそう多くない傾向にあるが、その中でも、各専門分野の中で最も高い値を示しているのはやはり「理系」分野（「大学院全体」27.3%、「過半数の部局」0.0%）であり、これに「保健系」（「大学院全体」5.7%、「過半数の部局」3.8%）、「文系」（「大学院全体」4.6%、「過半数の部局」0.0%）がつづく状況となっている。



＜図 3-2-67＞

総じて、「学習成果」の測定指標・手法としての修了者数や進路状況に係る量的把握及び修了生の修了後調査の活用について、「理系」、「保健系」がこれに積極的に対応を示して

いるようである。とりわけ後者の手法について、その傾向が強いことが数値の上からも確認できる。

なお[Q3-3-2「その他」]に寄せられた記述式回答としては、a)学位論文作成途上で行われる中間発表会を通じ、研究計画力、実践力、問題解決力などを総合評価（私立）、b)「助産OSCE（客観的臨床能力試験）」による評価を実施（私立）、c)「臨床能力評価試験」を実施（私立）、d)学年の半期毎に「公開期末評価」を行い、評価内容を学生にフィードバック（公立）、e)査読付き論文の作成を、博士学位授与要件として設定（公立）、f)英語論文作成能力の状況を評価（私立）、g)「共通到達度確認試験」の成績及び得点分布を用いてアセスメントを実施、などの例を挙げておきたい。

⑤ 「学習成果」の測定・評価の指標に関する自由記述

本アンケート調査では各大学に対し、学士課程の場合同様、[Q3-3-3]において、学位授与方針が明示する大学院課程の「学習成果」について、特記すべき実例がある場合、これを自由記述方式で記載するよう求めた。その記載に当たっては、a)どのような「知識・理解、汎用的技能、態度・志向性等」を対象に、b)いかなる指標を設定し、これを評価しているかを問う方式を採った。

しかしながら、具体的回答をしたケースの多くが、厳格な基準に基づいて学位授与が適正に行われていることを強調することを内容とする記述にとどまっていた。また学位授与の実際の回答状況を精査する中で、学士課程の場合以上に、上記「b)」の要件を満たす回答が僅少であることが判明した。そこで、上記「b)」については、「a)」に示すコンピテンシー等を対象とする評価手法を記したものも含めて、これを本「問い」に対する回答と見做すこととした。

こうした制約条件がある中で、ここでは、学位授与方針に従って公示した「学習成果」に即して大学院での「学び」を測定・評価する旨を含意したものも併せ、大学院課程の「学習成果」について、特記すべき実例として大学院自らが挙げた実施事例を、順不同で以下に列記しておくこととしたい。

- ✧ 必修科目「課題研究」での各学生の「対話法」を通じ、知識・技能の「学修成果」を確認（私立）。
- ✧ 口頭試問の際に評価ルーブリックを用い、論文構成力、質問対応力などを評価する研究科や、ルーブリック形式のフォーマットで研究の進捗状況を評価している研究科あり（国立）。
- ✧ 全学方針に基づき、全ての研究科でアセスメント・ポリシーを策定するとともに、学位授与方針に適った効果的な教育の検証のため、具体的な評価方法をアセスメント・チェックリストとして明示（国立）。
- ✧ 「学修行動調査」の実施を通じ、知識・技能、プレゼン能力、文章表現力を学生が自己評価することで「学習成果」の可視化を図り、これをあらためて評価（私立）

✧　修了生の企業数・企業内新規事業創出数などの評価指標を用い、評価・検証を実施（私立）。

✧　修論のテーマや方法論、修論作成プロセスを含む研究計画をポスター発表させる独自科目を設け、そこでのプレゼン能力や質疑応答能力を評価（国立）。

✧　全研究科において、学位論文審査基準におけるルーブリック評価を導入（私立）。

⑥　小括

本アンケート調査の結果に拠れば、全国大学の学士課程において、学位授与方針に示された「学習成果」の修得状況の測定・評価手法として多く採用されている割合が高いのが、「定期試験」、「学生の意識・活動調査」、「課題（アサインメント）の評価」、「小テスト」、「卒業研究、卒業論文、卒業制作等の評価（キャップストーン・プロジェクトを含む）」、「卒業後の進路状況」、「卒業生調査」、などであった。一方、その割合が低いのは、「学外試験」や「学生インタビュー」、「学内外での成果発表」などであったほか、「学習成果」の測定手法の代表格の一角を占めていると目されている「ルーブリック」、「学習ポートフォリオ」、「雇用者アンケート」の採用率の値も低水準にとどまっていた。

これを国・公・私立設置形態別に見ると、そうした手法の普及状況は、多くの項目で国立大学が公・私立大学に先行していた。

さらに、「学習成果」の修得状況の採用・活用の状況を、学士課程の学部数に着目した規模の違いの別に即して見ると、回答を得た多くの項目において、大学規模が小さい大学ほどその普及が先行しているように見えた。但し、少人数教育や実験・実習を伴うカリキュラム展開がなされきめ細かな「学び」の検証を行う学部を擁していても、多様な分野の学部を設置する大・中規模大学にあっては、そうした学部の特色が、アンケート回答中で充分には表出できないという事情があったものと思われる。そして各アセスメント・ツールの導入状況につき、一部の学部で実施されている旨の回答数値が総じて高いのも、大規模大学であった。その一方で、「学習成果」の測定・評価手法の採用において、「実施していない」と回答した比率が高いのも、「１学部」のみの単科大学であった。

さらに、学士課程の専門分野・類例を「文系」、「理系」、「保健系」、「複合（除保健）」、「複合（含保健）」の各カテゴリーに区分し、「学習成果」の修得状況を測定手法の採用状況を要約してまとめると、a)学習成果のアセスメントに係る直接手法の採用状況について、分野毎に顕著な差は認められない一方で、能力・スキルの涵養度を図る外部テスト等の扱いや「卒業研究・卒業制作等の成果」の扱いについて、異なる対応が認められる、b)授業中の発言・態度等を含む授業時の学生の「学び」の姿勢に対する扱いについても、分野毎の違いが見られる、c)学外などでの実践的学習については、専門分野毎にその測定・評価の手法に顕著な違いがある、d)意識調査を伴う評価等の間接的手法に基づく測定・評価法についても、文系に比し理系・保健系の方がその導入・活用に積極的である、e)「複合（除保健）」、「複合（含保健）」ともに、多様な専門分野を基礎とする部局構成となっていることから、アセ

スメント・ツールの導入状況について数値が突出して高くは表示されないと言う事情もあり、大学の全体傾向に概ね符合している、ということになる。

「学習成果」の測定手法の採用状況に係る我が国大学院の状況に目を転ずると、本アンケート調査結果に拠れば、採用率の高かったのは、「修了研究、修士・博士論文、修了制作等」、「課題（アサインメント）の評価」、「授業中の発言・態度等の学生の行動観察」、「定期試験」、「小テスト」などであった。一方、その割合が低いのは、「学外試験」、「資格試験の合格率や得点」などであったが、学士課程の場合同様、「ルーブリック」、「学習ポートフォリオ」それに「雇用者アンケート」の採用・普及率も低い水準にあった。

「学習成果」の測定手法の採用状況を、国・公・私立の大学院別に見ると、ほとんど全ての項目で国立が優位にあった。国立優位の状況に変化はないものの、その実施率において国立、公立、私立の差にさほどの開きのないのは、「課題（アサインメント）の評価」、「授業中の発言、態度等の学生の行動観察」、「修了研究、修士・博士論文、修了制作等の成果」、「学修時間」、の４項目に過ぎなかった。

また、「学習成果」の測定手法の採用率に係る大学院の規模（研究科数）の違いによる傾向については、研究科数の違いによる顕著な差異や特徴は見られなかった。敢えて特徴的傾向を示すとすれば、学士課程の場合同様、その採用率が最も高い値を呈しているのは「１研究科」のみの大学院であった。もっとも、「大学院全体」と「過半数の部局」での実施率に「一部の部局」での実施率を加えると、その比率が総体的に高いのが「6 研究科以上」の大学院であった。

さらに、大学院の類例（専門分野）毎の「学習成果」の測定手法の採用率についての総体的傾向は、我が国大学院の示す全体傾向と概ね整合していた。もっとも、その測定手法の採用状況を個別具体に見ていくと、多くの項目で、その実施率の高い順におおよそ「理系」、「文系」、「保健系」の並びとなっていた。但し、上記３領域に「複合（除保健）」、「複合（含保健）」を加えて見た場合、「大学院全体」と「過半数の部局」での実施率を合算した値が高い数値を呈していたのが、この「複合（除保健）」、「複合（含保健）」であり、「一部の部局」での実施率を加えるとその傾向はより顕著となっていた。

「学習成果」のアセスメントに関するアンケート調査結果を踏まえ、ここでは、その全国的実施状況に関わる意義・課題について、次の諸点を指摘したい。

第１に、本アンケート調査結果により、学位授与方針に明示された「学習成果」の可視化に向け、各大学がその達成素を評価するために、学士・大学院の各課程の教育目的や人材育成目標、専門分野の特徴や分野横断的に求められる資質・能力並びにクラスサイズ等を勘案し、多様なアセスメント・ツールを活用している実体を鳥瞰することができた。もっとも、分野別に見ると、理系、保健系の各分野に対し、文系分野において、その普及の拡がりがやや限定的な観がする現状については、そうした理解の妥当性を含めあらためてその実体の詳細な検証が必要と思われる。

第２に、「学習成果」の測定ツールとして、多くの学士課程が、定期試験、小テスト、課題レポートの評価、などを挙げている現状に対し、そのアセスメントが、どの程度「学習成果」の達成度測定の観点に即して行われているか、についてより踏み込んだ検討が求められる。今日、多くの大学において、試験や単位認定の公平性や透明性を確保するために、各科目のシラバス中に成績評価基準（如何なる考査方法で単位認定を行い、仕上がり度に対応した評定付けをどう用いるのか、など）が明示されている。もっとも、本アンケート調査結果に拠れば、高等教育研究の「世界」で学習達成度の客観性を確保する上で有効とされる「ルーブリック」や、学生が自らの「学び」の道程を省察するツールでもある「学習ポートフォリオ」の採用率が依然低い水準にある。こうしたことと関連づけて、上記試験やレポートの学習達成度手法としての位置づけを、今後とも慎重に注視していくことが重要である。

第３に、学士課程の卒業生の状況について、「卒業後の進路状況」、「卒業生調査」については、大学・学士課程においてその普及度が高く、「学び」の成果やその卒後の効果検証に活用されている実態が確認できた。一方で、雇用者調査の浸透度が極めて低調であることは、学士の基礎となる専門分野のニーズに適った人材を社会に送り出すという大学の人材養成機能の充分な発揮の要請との関連において、あらためてその十全な実施が求められよう。

第４に、今回のアンケート調査を通じ、大学院課程においても、その各々の学位課程が授与する学位の質保証に向け、多様な学習達成度評価を実施していることが看取できた。とりわけ「課題（アサインメント）の評価」、「定期試験」、「小テスト」が測定手法の実施率の上位を占めていることは、学習者の多様性や量的増加に対応させ大学院教育をコースワーク中心へと転換させようとする昨今の高等教育政策の流れを受け、それらが学習仕上がり度評価の重要なツールとして扱われてきていることに大きな意義が認められる。しかしながら、学位授与に必要とされる「学習成果」の達成度測定の客観性をどう担保していくかという点については、「ルーブリック」の導入が低調な水準にとどまっていることと相俟って、学士課程と同様の課題がそこに伏在していることが指摘できる。また、「修了研究、修士・博士論文、修了制作等」、「授業中の発言・態度等の学生の行動観察」が、アンケート回答結果において、「学習成果」測定手法の上位に挙げられていることについては、そこでの達成度評価が従来型の教育研究指導とは異なるコンピテンシー・ベースの「アウトカム評価」に基礎づけられたものであることの確認をあらためて行うことが必要となろう。このことに関連して、学士課程の場合、アンケート調査結果を見る限り、傾向的に「育むことが期待されるコンピテンシー」の涵養状況の確認を意識しつつ、「ラーニング・アウトカム・アセスメント」の営為に向けた努力の存在が認められるのに対し、大学院の場合、そうした視点からアセスメントに注力する姿勢がやや希薄な感を免れない。

第５に、研究者養成に加え、実務分野で強力なリーダーシップを発揮できる高度専門職人材の要請機能の強化が求められている大学院教育の学習達成度評価において、雇用者調査の実施率が国立で高く公・私立で低迷していることに加え、修了生調査の実施率も公・私立

でそれほど高くない現状は、大学院教育の事後的影響に係るアウトカム評価への理解が公・私立大学院関係者間で充分共有されていないことの証左として受け止めることもできる。

第６に、上記「第５」でも述べたこととも関連するが、大学・大学院教育における「学習成果」の測定・評価の営みにおいて、アンケート調査結果を見る限り、その実施率において総じて国立優位の傾向にある点を指摘したい。その傾向は、とりわけ、大学院課程で顕著である。昨今の国の規制改革路線の下、国立大学・大学院に対する近年の財政政策の特質として、評価を伴う競争的資金交付の効果を通じて、改革を誘導するという実体の存在が挙げられる。そうした大学改革の影響を真っ向から被っている国立大学・大学院は、人材育成機能を十全に発揮させることで、自身の存在理由をアピールする必要性に迫られているのかもしれない。

第７に、単科系の大学・大学院、とりわけ単科大学・学部では、様々なアセスメント・ツールを駆使して「学習成果」の把握に努めている大学が存在する一方で、達成度評価の流れに乗ることのできない大学も相当程度の割合で存する。その理由の一端が、これら大学の場合、厳しい競争的環境の中で大学経営に汲々とし、「学習成果」の達成度評価に取り組む余力が残されていないというのであれば、そうした大学をどう支援していくかという問題に、真摯に取り組むとともにその解決策を模索していくことが大切であると考える。

「学習成果」の測定・評価において以上のような意義や課題が存在しているという基本認識の下、次に、こうしたアセスメントの営みを大学教育の質保証の仕組みの中でどう位置づけていくべきかについて、簡単に論点を提示したい。

第１に、学生の学習パフォーマンスの公正で客観的な評価を確保し「学習成果」の可視化を進めていく上で、知識、理解やそれを踏まえた様々な能力等の達成度の段階や水準を明確に示すための仕組みを各大学・学位プログラム別に確立していくことが大切である。そして、評価結果に直結する「学習成果」の達成の段階・水準そのものの客観性を担保するための段階別、水準別の規準の具体的中身を、内部質保証の仕組みの中で大学自身が自律的に決定していくことが求められるであろう。

第２に、「学習成果」の可視化において、多様な手法による学習アウトカムの測定・評価の重要性を前提に、各大学が内部質保証の営為を進めるに当たっては、そうしたアウトカムに直結するインプット、プロセス、アウトプット、アウトカムの各要素を「学習成果」に係るアウトカム評価と関連づけその内容や有効性を評価することも必要となろう。具体的には、インプットの要素に属する（学位授与方針を軸とした）「３つの方針」は「内部質保証」の起点でありその活動の節目毎にそのあり方の検証が求められる。また、教員組織や教育に係る物的条件の充実状況もアウトカムの中身の帰趨を決する重要な要素である。加えて、プロセスを構成する中心要素が教育活動そのものであり、アウトカムの産出と連動していることは言うまでもない。そして、アウトプットの代表格として挙げられるのが、試験等の成績や卒業率、卒業生の就職状況などであるが、そうした「学び」の結果が、学位授与方針に

定める「学習成果」とどう関連づけられるのかを検証することが、まさに内部質保証活動の核心部分となろう。

第３に、大学・学士課程、大学院課程のいずれにおいても、「学習成果」の測定ツールとして活用される比率の高かったのが、「定期試験」、「小テスト」、「課題（アサインメント）の評価」、「卒業研究、卒業論文、卒業制作等の評価」などであり、大学院課程ではこれに、「授業中の発言・態度等の学生の行動観察」が加わっている。これらに共通するのは、こうした学生の「学び」の成果の測定・評価主体が、科目担当教員であるということである。内部質保証は、「大学レベル、教育プログラムレベル、授業科目レベル」の３層構造で営まれるという考え方は、今日、我が国高等教育界に定着した観があるが、同構造の基礎的部分を形成する授業科目レベルで、外形上こうした「学習成果」のアセスメントが行われている実体を直視することが重要である。従って、担当教員が学生の「学び」の成果を、学習パフォーマンスの出来不出来に対する単なる成績評価に終わらせることのないよう、大学・教育プログラムの各レベルで学習アセスメントの基本方針（アセスメント・プランなど）を策定し、その内容と実施方をＦＤなどの機会を活用し各教員に周知させていく努力を継続的に行うことも必要であろう。

第４に、「学習成果」の測定手法は、その対象や測定技法等が多岐に亘っていることを踏まえ、そうした多様性に配慮した「学習成果」の可視化に係る外部評価システム構築の必要性について指摘したい。これまで見たように、専門分野の教育内容・方法の違いを反映し、その測定手法は多様な拡がりを呈しているほか、「競争と評価」、「選択と集中」といった規制改革の流れに呼応した厳しい環境に常時さらされている国立大学は、競争的資金の獲得に向け、そのための内部改革を細部に亘って推進してきたはずである。認証評価機関が本領域での評価基準の策定・適用するに当たっても、専門分野の違いに配慮するとともに、各大学が培ってきた達成度評価に係る知見・蓄積を十分尊重しながら、学生の目線に立った「学習成果」の効果的アセスメントを基底づける内部質保証に資するものとしてこれを行うことが望まれよう。その場合においても、経営基盤の脆弱な大学における「教育」の充実と学生の「学び」を確保するという視点からこれを進めることが要請される。

さて、今次のコロナ禍の経験の中で、我が国大学は、程度の差こそあれ、オンライン授業の効果的な開発・展開過程を通じ、学生の学習利益と保護者の期待に適切に応えるべくそのために最大限の努力を払ってきた。今後は、そこで得たノウ・ハウを手掛かりに、対面式授業と対面・オンライン併用（ハイブリッド）方式の授業、オンデマンド型学習/授業を時宜に応じて併用しながら、学習者主体の大学教育の実現を目指していくことになろう。各大学には、デジタル環境を整備していくことを所与の前提としつつ、そうしたインプットに係る新たな要素を組み込んだ内部質保証活動の中で、プロセス評価を経て学習アウトカムの評価に至る評価過程全体を一層効果的なものとし改善・改革の実を挙げていくことが求められる。そのためにも、大学教育のデジタル化を背景に、「学習成果」の可視的の要請に対応

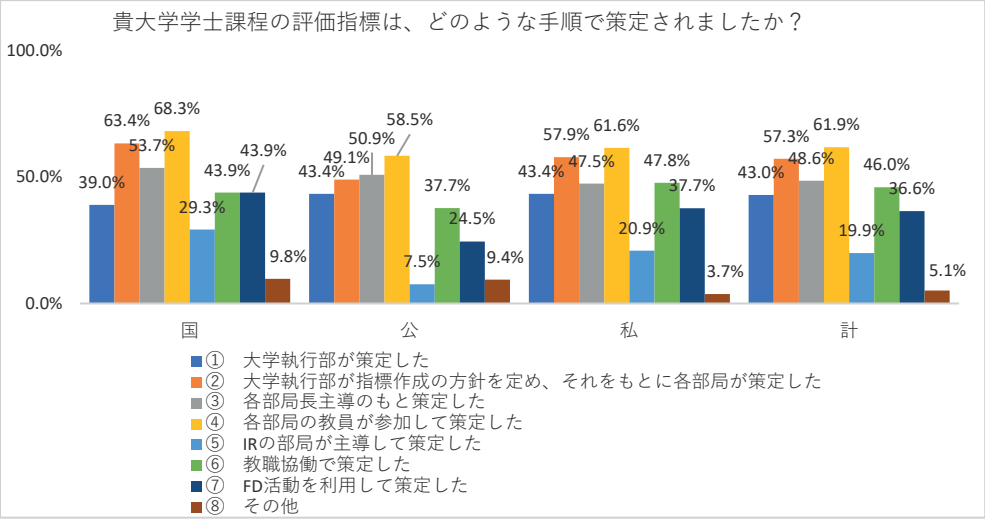
しアセスメント・ツールの活用法において斬新な知見を提供することが、認証評価機関に課せられた新たな課題となっていくであろう。

3　学習成果を検証する指標の策定方法
（前問でお答えいただいた評価指標は、どのような手順で策定されましたか？）

(1) 学士課程
① 国・公・私立別

国・公・私立の合計でみると、各部局の教員が参加して策定したが最も多く（61.9%）、次いで、大学執行部が指標作成の方針を定め、それをもとに各部局が策定した（57.3%）、各部局長主導のもと策定した（48.6%）、が高い回答率を示した。一方で、ＩＲの部局が主導して策定したのは、低い割合であった（19.9%）。

次に、国・公・私立別にみると、興味深い結果が得られた。国立大学は私立大学の結果と類似しており、公立大学が異なる結果であった。国立大学と私立大学は、「1. 各部局の教員が参加して策定した」（68.3%、61.6%）「2. 大学執行部が指標作成の方針を定め、それをもとに各部局が策定した」(63.4%、57.9%) がそれぞれ高い回答率であった。つまり、国立大学と私立大学は、公立大学と比べて、大学執行部が指標作成の方針を定め、部局主導・各部局の教員によって評価指標が策定される傾向が強かったことを示している。



＜図 3-3-1＞ 国・公・私立別 学士課程

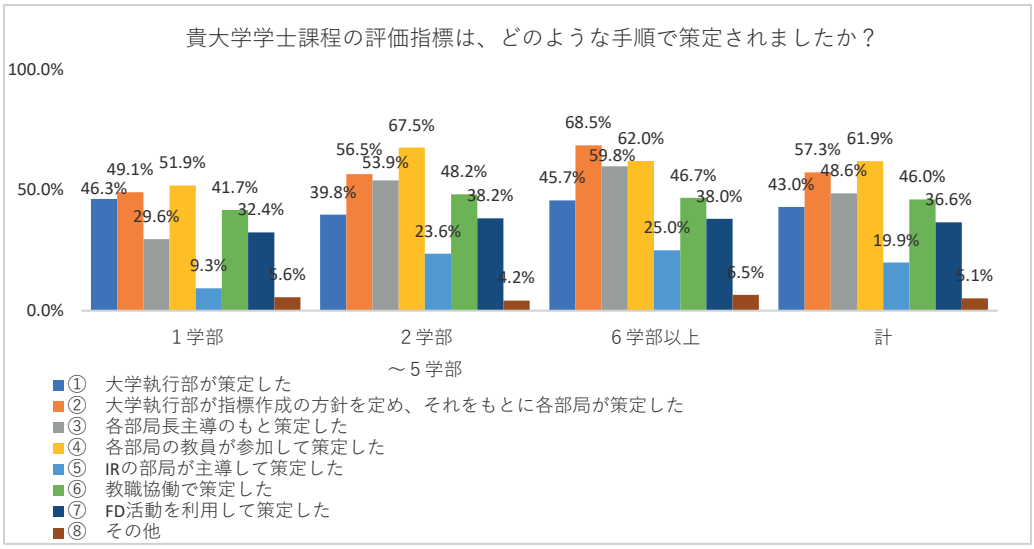
また、公立大学では、ＩＲ部局が主導して策定した（7.5%）、とＦＤ活動を利用して策定した（24.5%）、教職協働が国立大学と私立大学に比べ低値を示した。これは、公立大学ではＩＲを担当する部局がなく、ＦＤ活動も不活発であることを示すものである。さらに、公立大学の組織は、教職協働の意識が低く、その組織も未拡充であり、大学教育に係る活動

に事務職員が関与の程度が少ないともいえる。公立大学が設置・運営されている実状を考えても、組織に対する帰属意識の希薄さを示すものといえるかもしれない。

②　学部数別

学部数別にみると、６学部上の大学では、大学執行部が指標作成の方針を定め、それをもとに各部局が策定したが最も高い回答率であり（68.5%）、１学部あるいは２～５学部の大学と比べると、顕著な差があった。一方で、１学部の大学では、ＩＲの部局が主導して策定した（9.3%）、教職協働で策定した（41.7%）、ＦＤ活動を利用して策定した（32.4%）が、いずれも他のグループより低値を示した。

この結果は、大学の規模が大きくなると、大学教育に係る活動において、大学執行部のリーダーシップが必要とされ、教職協働活動やＦＤ活動が不可欠となり、ＩＲを実施する部局の重要性が増すことを示している。



＜図 3-3-2＞ 学部数別 学士課程

③ 大学類型別

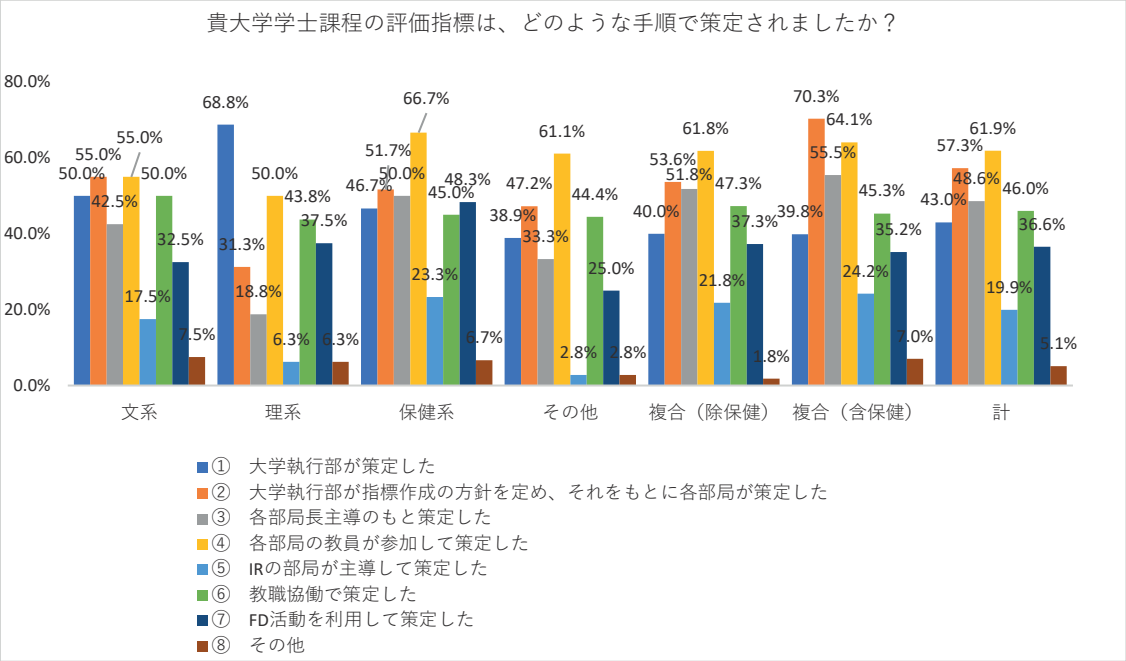
大学類型別にみて、まず、特筆すべき結果について述べる。

１）文系と複合（含保健）は全体の傾向とほぼ一致している。

２）理系では、大学執行部が策定したが突出して高値（61.7%）を示している。

３）保健系は各部局の教員が参加して策定した（66.7%）とＦＤ活動を利用して策定した（48.3%）が高値を示している。

４）複合（含保健）は大学執行部が指標作成の方針を定め、それをもとに各部局が策定した（70.3%）が高い回答率であった。



＜図 3-3-3＞ 大学類例別 学士課程

文系と理系で比べた場合、大学執行部がしたという回答で理系が極めて高い回答率を示した。一方で、理系ではＩＲの部局が主導して策定したが低値であった。この結果は理系大学では執行部の意向が強く反映され、ＩＲの部局が存在しないか活動が不活発であることを示唆すると思われる。

複合（含保健）は大規模な総合大学であることが想定され、ここでは多様な分野が集まっており、多様な組み合わせで指標の策定が進められていることを表している。

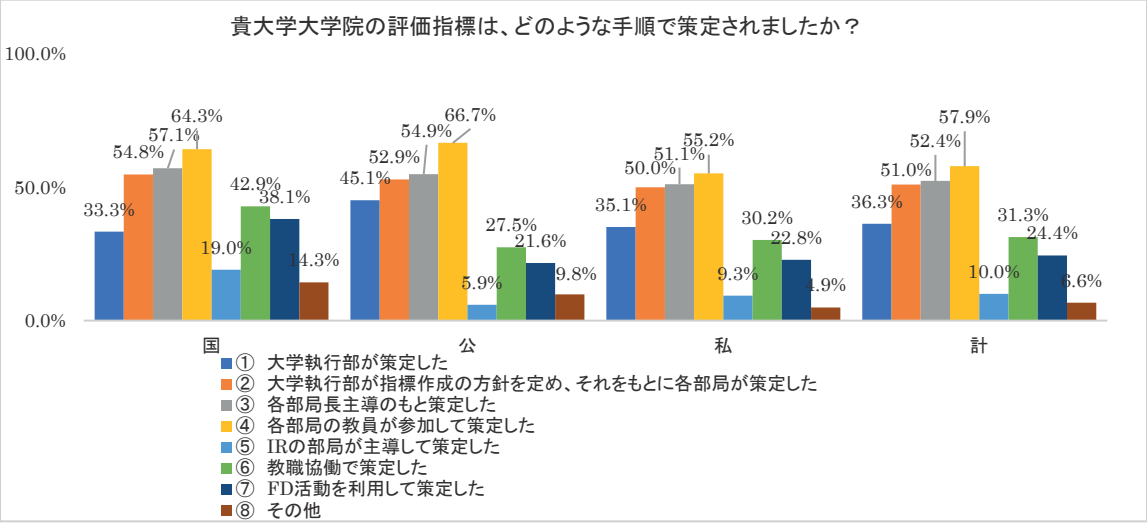
（2）大学院課程

① 大学院全体

国・公・私立の合計でみると、各部局の教員が参加して策定したが最も多く（57.9%）、次いで、各部局長主導のもと策定した（52.4%）、大学執行部が指標作成の方針を定め、それをもとに各部局が策定した（51.0%）、が高い回答率を示した。一方で、IR の部局が主導して策定したのは、低い割合であった（10.0%）。これらの結果は学士課程で示された結果と類似していた（図 3-3-3）。

③ 国・公・私立別

次に、国・公・私立別にみると、国立大学では、ＩＲ部局が主導して策定したが比較的高かった。一方で、公立大学では、ＩＲ部局が主導して策定した、に加え、ＦＤ活動を利用して策定したが低調であった。また、私立大学では、国立大学の結果と近似した結果といえる。ＩＲ部局とＦＤ活動を利用が低く、これらの結果は学士課程で示された結果と類似しており、教職協働の意識が低く、大学教育に係る活動に事務職員の関与の程度が少ないといえよう（図 3-3-4）。

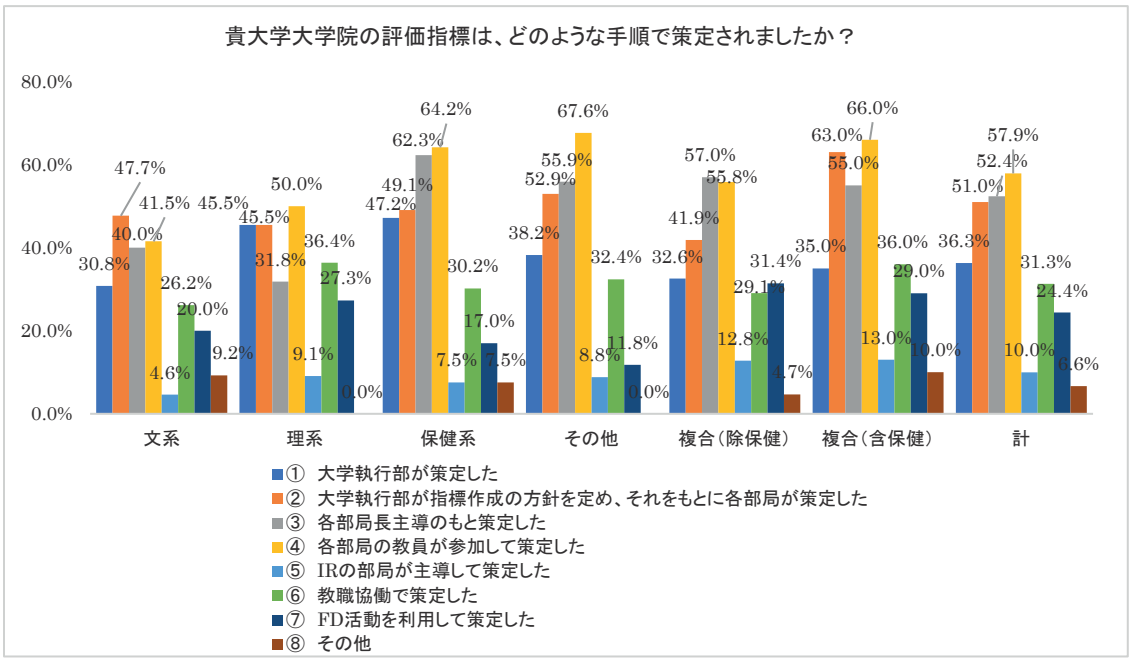


＜図 3-3-4＞ 国・公・私立別 大学院

③ 大学類型別

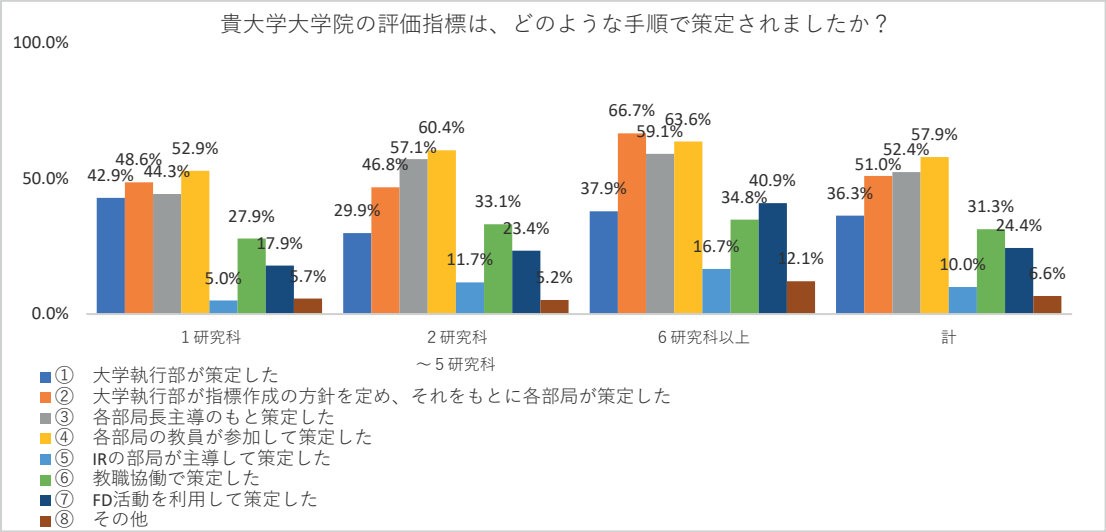
大学類型別にみると、理系では、大学執行部が策定したが特に高かった。保健系は、各部局の教員が参加して策定したが高かった。複合（含保健）は大学執行部が指標作成の方針を定め、それをもとに各部局が策定したが高かった。

理系と文系で比べた場合、学士課程と同様に、大学執行部の関与が高かったことが注目できる。複合（除保健および含保健）では、理系や保健系と比べ、執行部の関与が低く、多様な分野による多様な組み合わせによって指標が策定されていることが窺える（図 3-3-5）。



＜図 3-3-5＞ 大学類例別 大学院

研究科数別にみると、１研究科のみは、大学執行部が策定の割合が高く、ＩＲ、教職協働が低かった。一方で、複数学部の場合、多様な組み合わせで、評価指標の策定が進められていた。この結果は、大学の規模が大きくなるにともない、大学教育に係る活動において、教職協働活動やＦＤ活動が活発になり、ＩＲを実施する部局の重要性が増すことを示しており、この点については、学士課程の結果とも類似していた（図 3-3-6）。



＜図 3-3-6＞ 研究科数別 大学院

第４項　達成すべき教育上の目的・目標の検証結果の活用策について
（貴大学の学士課程（大学院課程）では、学習成果の検証結果を何にどの程度活用していますか？）

１ 学習成果検証結果の活用策

(1)　はじめに

高等教育の質保証が国際的な課題となって久しい（羽田ほか 2009）。日本においても、2018 年度からの第 3 期認証評価では、各大学が内部質保証の有効性を高め、とりわけ、把握し、評価した学生の学習成果を適切に活用することが重視されている（大学基準協会の基準４「教育課程・学習成果」）。内部質保証は、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・証明していく学内の恒常的・継続的プロセスである（大学基準協会 2017）。また、この内部質保証の対概念として外部質保証がある。それは、「機関（プログラム）の質の審査・維持・向上のための機関間又は機関より上位にある制度」（大場　2015:13）を意味する。高等教育の質保証を実現するには、内部質保証と外部質保証によって相補的に実現する必

要があるだろう。さらに、新型コロナウィルス感染症の世界的大流行を受け、新常態における大学教育の質や学習成果が問われている。

こうした質保証に関する動向を背景に、本項ではアンケート調査の回答結果に基づき、達成すべき教育上の目的・目標の検証結果の活用策について学士課程および大学院の状況を概観する。具体的には、アンケート調査結果の単純集計およびクロス集計に基づき、学習成果の検証結果を何にどの程度活用しているのかについて尋ねた設問「貴大学の学士課程では、学習成果の検証結果を何にどの程度活用していますか？」（Q2-4-1）、「貴大学の大学院では、学習成果の検証結果を何にどの程度活用していますか？」（Q3-4-1）ごとに回答の全体傾向、国・公・私立別、類例別、学部・研究科数別、留学生比率別等の傾向を見ていく。なおかつ、聴き取り調査で得られた情報の中で、当設問に関連する各大学の取り組み事例等を紹介する。

(2)　学士課程における学習成果検証結果の活用状況

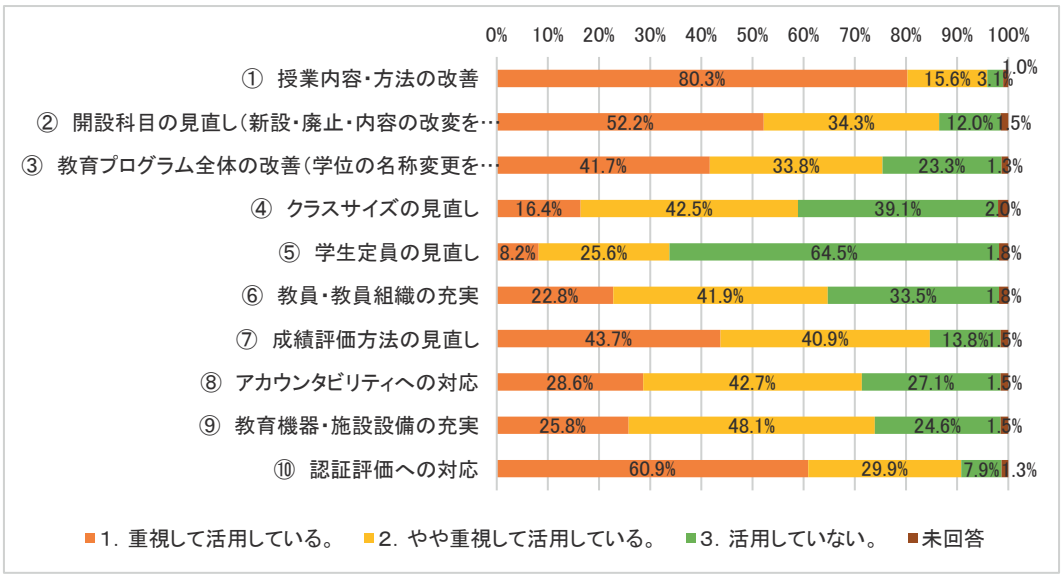
当設問（貴大学の学士課程では、学習成果の検証結果を何にどの程度活用していますか？）では、標記質問を掲げた上で、学士課程に対しては、①授業内容・方法の改善、②　開設科目の見直し（新設・廃止・内容の改変を含む）、③教育プログラム全体の改善（学位の名称変更を含む）、④クラスサイズの見直し、⑤学生定員の見直し、⑥教員・教員組織の充実、⑦成績評価方法の見直し、⑧アカウンタビリティへの対応、⑨教育機器・施設設備の充実、⑩認証評価への対応に、１．重視して活用している、２．やや重視して活用している、３．活用していない、それぞれ該当するものを択一選択するよう求めた（３件法）。以下では、とくに「重視して活用している」の回答に注目する。当設問への回答については、n=391（国立 41、公立 53、私立 297）であった。なお、教育プログラムとは、「教育目標を達成するのにふさわしいカリキュラムと、それを支える教育システムを含めた概念」（大学基準協会編集 2019:4）であるとされている。そのため、分問③にある「教育プログラム全体の改善」は、本来きわめて包括的な概念だといえる。回答者がどのような教育プログラムを想定して答えているかによって、結果の解釈が変わる可能性があることを付記しておきたい。

①　全体的な傾向

まず、全体的な傾向として、「重視して活用している」の回答割合が 50%を超えるのは、「授業内容・方法の改善」（314 件／80.3%）、「認証評価への対応」（238 件／60.9%）、「開設科目の見直し（新設・廃止・内容の改変を含む）」（204 件／52.2%）となっている（図 4-1）。以降、「成績評価の見直し」（171 件／43.7%）、「教育プログラム全体の改善（学位の名称変更を含む）」（163 件／41.7%）、「アカウンタビリティへの対応」（112 件／28.6%）、「教育機器・施設設備の充実」（101 件／25.8%）、「教員・教員組織の充実」（89 件／22.8%）、「クラスサイズの見直し」（64 件／16.4%）、「学生定員の見直し」（32 件／8.2%）の順で「重視して活用している」の回答割合が低くなる。このうち、

「授業内容・方法の改善」については、「やや重視して活用している」も回答を合わせると375 件／95.9%となり、ほとんどの大学が学習成果の検証結果を活用していることが確認できる。

これらの結果から、学習成果の検証結果を授業ないし科目レベルの改善や認証評価の受審に活用している大学が過半数であるとともに、クラスや学生の規模にかかわる見直しについては活用している大学が少ないことが示唆された。クラスサイズの見直し等が学習環境の整備に相当すると捉えれば、それらは学習成果に直接・間接に影響を及ぼし得るだろう。しかし、クラスや学生の規模に関する意思決定にはその他の要因（たとえば、コロナ禍における感染予防対策の観点によるクラスサイズの見直し等）が作用している可能性があると考えられる。また、「認証評価への対応」の回答割合が２番目に高くなっている点については、１番目の「授業内容・方法の改善」をふまえた結果を認証評価の受審に活用するという流れが背景にあることが想定される。



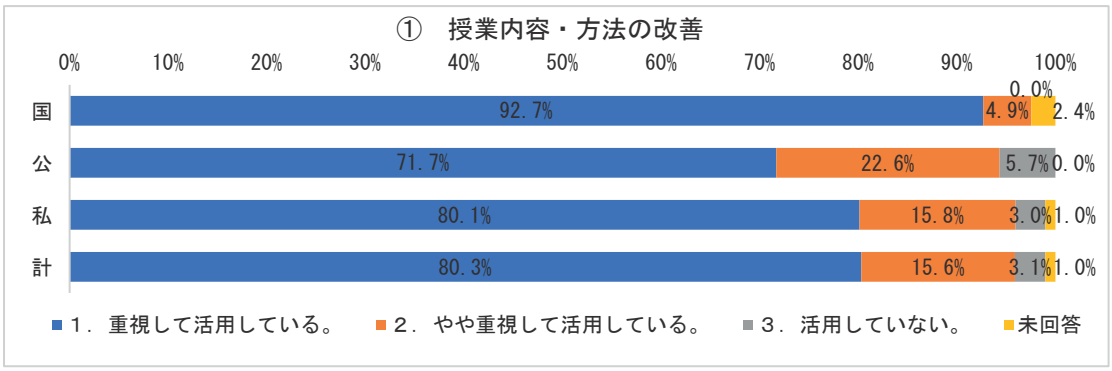
＜図 4-1＞　全体的な傾向（学士課程）

そもそも内部質保証システムの構築にあたっては、大学独自の内部質保証のストーリーを作ることが重要だとされている（工藤 2019）。そうであれば、学習成果の検証結果の活用方法にも独自性のあることは自然であり、必ずしもすべての分問で「重視して活用されている」ことが是とはならないだろう。そうした中、特色ある取り組み事例として、法政大学（私立、学士課程：複合（除保健）、大学院：複合（含保健）、15 学部、17 研究科、留学生比率 1～5%、社会人比率 0～10%）では学習成果の成果検証結果は学科ごとに授業内容や方法の改善に活用されていることが聴き取り調査で明らかになった[1)]。具体的には、アクティブ・ラーニングの割合の考慮や、成績評価のより細かなレベル分けに活用されている。また、学生から得られた情報は可能な限り教育の改善に反映されているという。こうしたこと

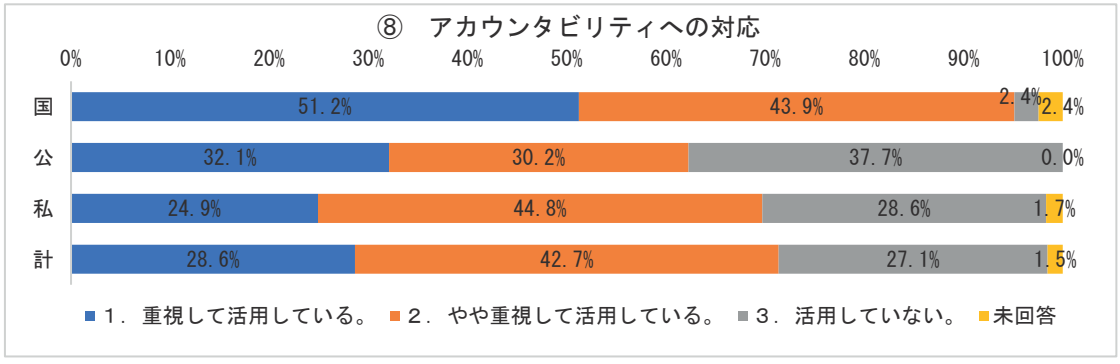
から、その大学で重視する改善ポイントを具体化・明確化した上で学習成果の検証結果を活用するとともに、学生情報を最大限活用するという積極的な姿勢が窺える。

②　国・公・私立別の傾向

次に、国・公・私立別の回答状況を見ると、全体的に国立大学が公立・私立大学よりも「重視して活用している」と回答した割合が高い傾向にあった。図 4-2 は、代表例としての「授業内容・方法の改善」のグラフである。また、授業内容・方法の改善、開設科目の見直し、学生定員の見直し、教員・教員組織の充実、成績評価方法の見直し、教育機器・施設設備の充実、認証評価への対応については、公立大学が国立・私立大学よりも「重視して活用している」と回答した割合が低い傾向が認められた。ただし、「アカウンタビリティへの対応」については、私立大学（74 件／24.9%）よりも公立大学（17 件／32.1%）の方が「重視して活用している」と回答した割合が高い傾向が見られた（図 4-3）。これらの結果には、国および地方自治体や地域住民へのアカウンタビリティへの意識等が反映していることが想定される。詳細については、国・公・私立でサンプルに偏りがある点に留意しつつ分析する必要があろう。



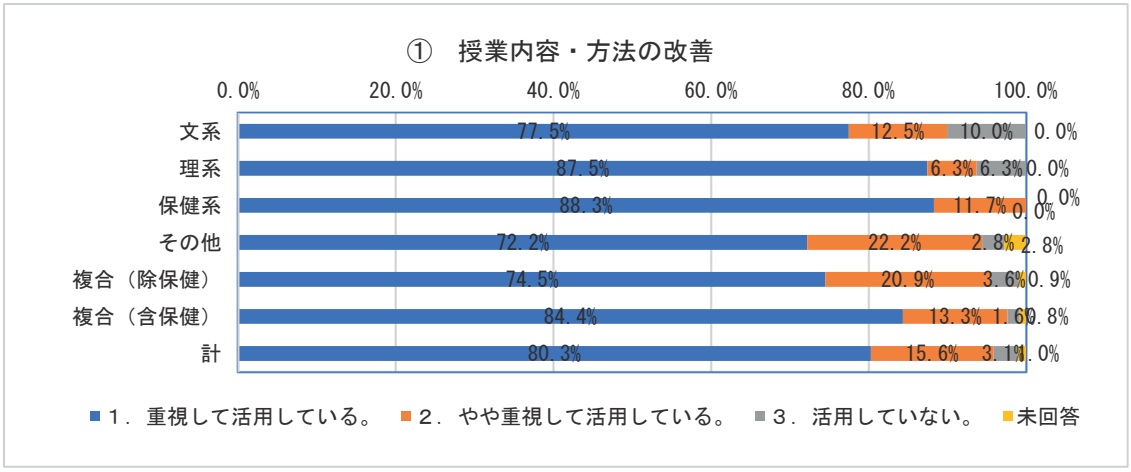
＜図 4-2＞　国・公・私立別の傾向「授業内容・方法の改善」（学士課程）



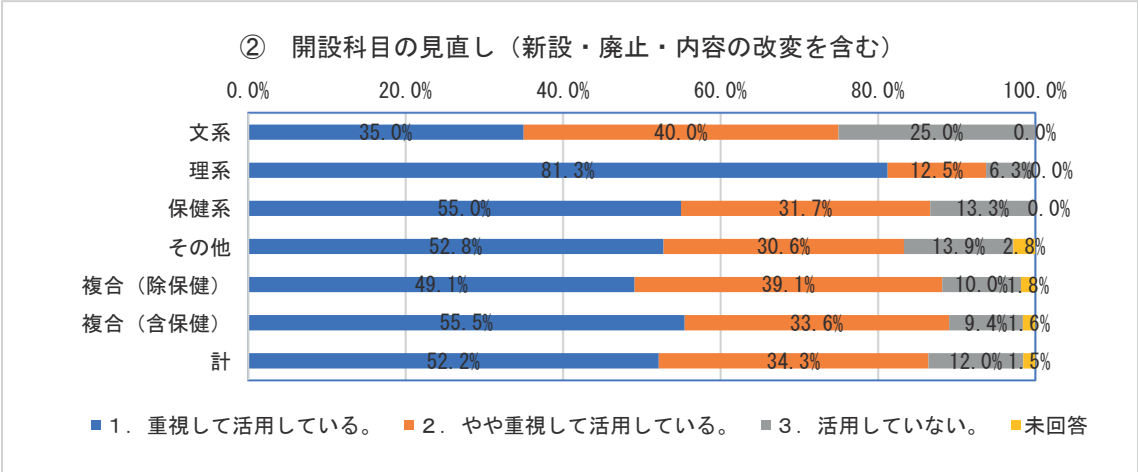
＜図 4-3＞　国・公・私立別の傾向「アカウンタビリティへの対応」（学士課程）

③　類例別の傾向

次に、類例別の回答状況を見ていく。全体的に、理系および保健系において「重視して活用している」の割合が高い傾向が見られた。図 4-4 および図 4-5 は、代表例としての「授業内容・方法の改善」と「開設科目の見直し」のグラフである。とくに理系は、開設科目の見直し、教育プログラム全体の改善、クラスサイズの見直し、学生定員の見直し、教員・教員組織の充実、成績評価方法の見直し、教育機器・施設設備の充実、認証評価への対応で高い傾向となっている。また、保健系に関しては、授業内容・方法の改善、アカウンタビリティへの対応で「重視して活用している」の割合が高い傾向が見られる。これらの結果から、理系・保健系における分野別第三者評価による分野別質保証の進展が影響している可能性が示唆される。



＜図 4-4＞　類例別の傾向「授業内容・方法の改善」（学士課程）

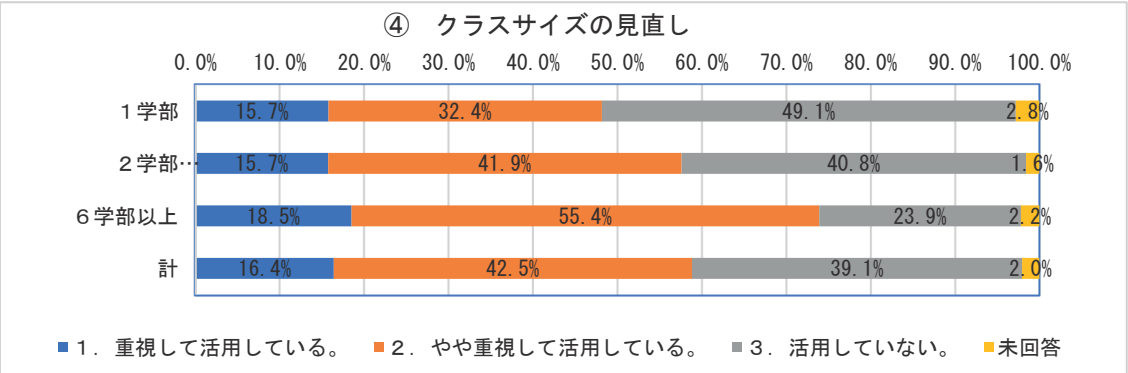


＜図 4-5＞　類例別の傾向「開設科目の見直し（新設・廃止・内容の改変を含む）」（学士課程）

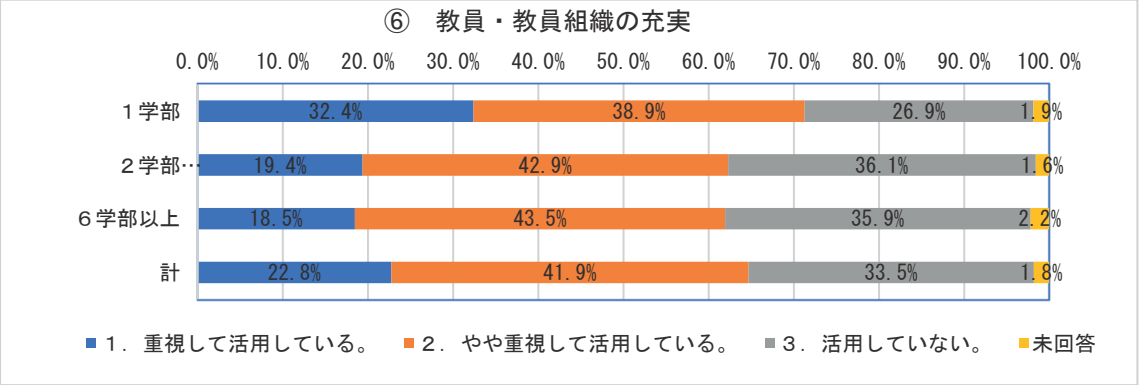
なお、高知工科大学（公立、学士課程：複合（除保健）、大学院：理系、４学部、１研究科、留学生比率 1～5%、社会人比率 0～10% ）を対象にした聴き取り調査からは、大学が重視する方針に即した活用が確認された。具体的には、授業アンケートを通じて学生の学習時間の実態を調査したところあまり多くないということが判明し、単位が比較的容易に修得できてしまうことに一因があると考え、成績評価の厳格化（シラバスに授業科目の具体的な目標を明確に書くように徹底）の措置に至ったという事例である[2)]。工学（理系）を基礎に経済・マネジメント学群の教育・学習を展開している同大学において、成績評価の厳格化の視点から、学習成果検証結果が成績評価の見直しや教育プログラム全体の改善等に活用されていることが窺える。

④　学部数別の傾向

続いて学部数別の回答状況に着目したところ、全体的に学部数による大きな違いは見られなかった。ただし、授業内容・方法の改善、教育プログラム全体の改善（学位の名称変更を含む）、学生定員の見直し、教員・教員組織の充実、成績評価方法の見直し、教育機器・施設設備の充実、認証評価への対応において、１学部（単科大学）が「重視して活用している」の割合が高いあるいはやや高い傾向にある。ことに、教員・教員組織の充実については、２～５学部（19.4%）および６学部以上（18.5%）よりも 10%以上高い 32.4%であった。一方、開設科目の見直し（新設・廃止・内容の改変を含む）、クラスサイズの見直し、アカウンタビリティへの対応において、６学部以上が「重視して活用している」の割合がやや高い傾向が認められた。図 4-6 および図 4-7 は、代表例としての「クラスサイズの見直し」と「教員・教員組織の充実」のグラフである。学部数の違いが活用状況に影響しているのかについてはケーススタディ等をふまえた分析が必要だが、１学部（単科大学）の方が機動性の高いことが想定され、そのことが活用につながっている可能性が示唆された。



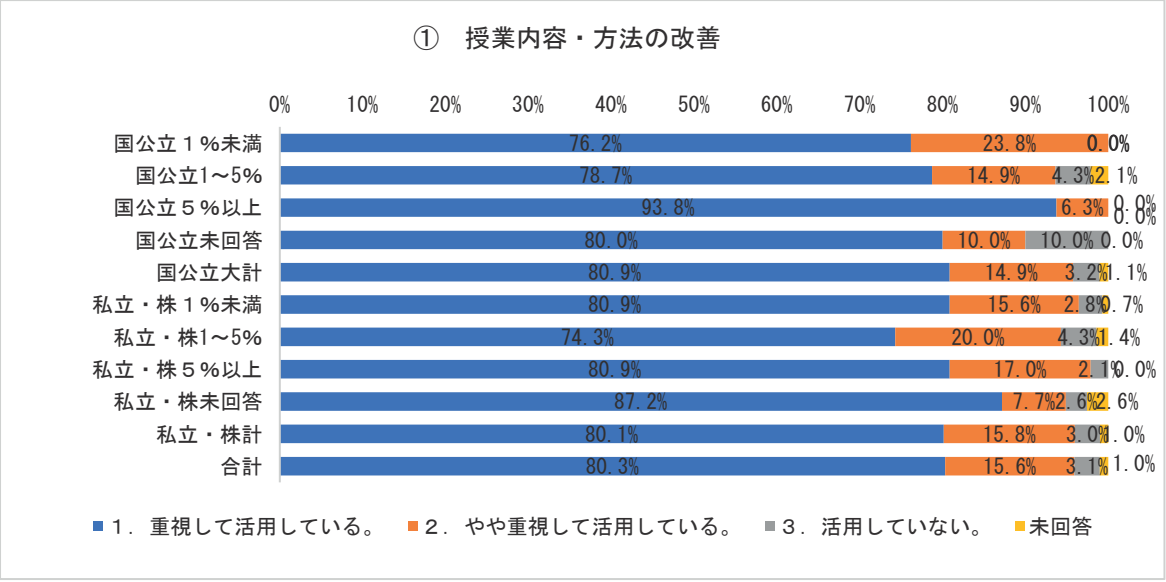
＜図 4-6＞　学部数別の傾向「クラスサイズの見直し」（学士課程）



＜図 4-7＞　学部数別の傾向「教員・教員組織の充実」（学士課程）

⑤　留学生比率別の傾向

さらに、留学生比率別の回答状況を概観したところ、総じて国・公立大学５％以上が「重視して活用している」の割合が高い傾向にあった。図 4-8 は代表例としての「授業内容・方法の改善」のグラフである。留学生比率を国際化の指標とみなせば、回答の割合に高い傾向が出ている大学は、総合研究大学やグローバル化に積極的な学部を有する大学であることが想定される。とりわけ国公立大学にそれらの大学が多く集中している可能性が考えられる。



＜図 4-8＞　留学生比率別の傾向「授業内容・方法の改善」（学士課程）

なお、本アンケート調査では自由記述回答も寄せられた。その中からいくつか特徴的な回答について、大学名を伏せた上で紹介する。

・全学的な学習成果の把握・評価に向けて、2019 年度に学部においてアセスメント・ポリシー、アセスメント・チェックリストを策定した段階であり、具体的な学習成果の検証は 2020 年度より開始する（A大学：私立・複合（含保健）・５学部・６研究科・留学生１％未満）。
・①から⑩まで、すべての結果を重視し、向上に向けて改善を図るべき項目と考えているが、学習成果の検証機能を十分に活用できるほど制度化されていない段階である（B大学：私立・複合（除保健）・３学部・３研究科・留学生１～５％）。
・検証結果から、クラスサイズ、教員組織の充実、機器・施設の充実への活用は課題になっているものの、予算等のリソースが限られている事情から、活用できていない（C大学：国立・保健系・１学部・１研究科・留学生１～５％）。

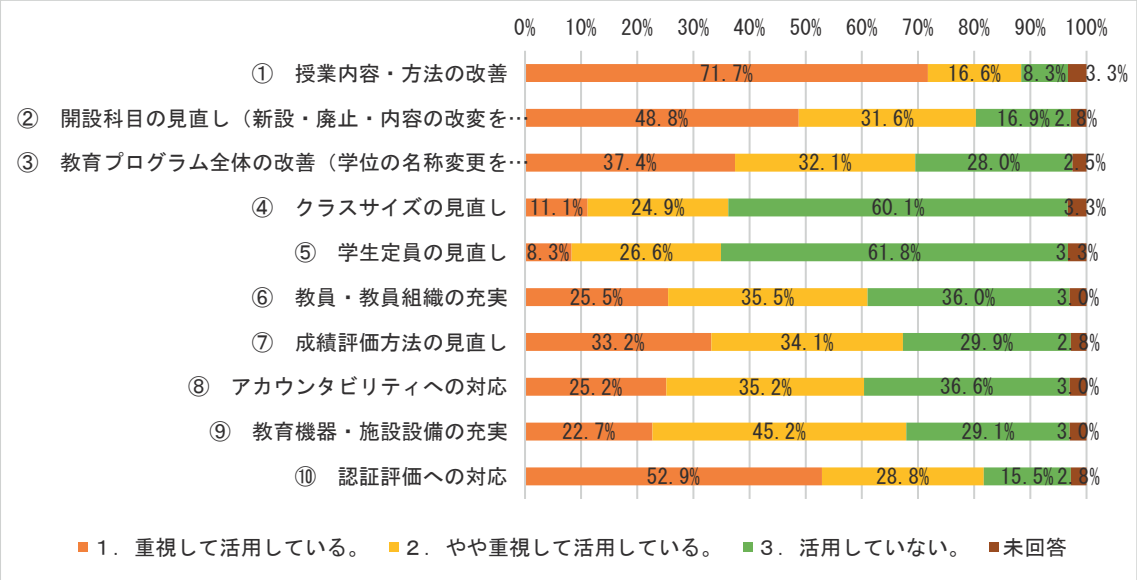
A大学およびB大学の回答から、学習成果の検証および検証結果の活用については、取り組みを段階的に進めている状況にあることが読み取れる。また、C大学の回答からは、学習成果の検証結果を活用につなげるという課題意識はあるものの、予算等の制約が検証結果の活用を妨げる要因となっている状況が窺える。

(3)　大学院における学習成果検証結果の活用状況

当設問（貴大学の大学院では、学習成果の検証結果を何にどの程度活用していますか？）では標記質問を掲げた上で、大学院に対しては、①授業内容・方法の改善、②開設科目の見直し（新設・廃止・内容の改変を含む）、③教育プログラム全体の改善（学位の名称変更を含む）、④クラスサイズの見直し、⑤学生定員の見直し、⑥教員・教員組織の充実、⑦成績評価方法の見直し、⑧アカウンタビリティへの対応、⑨教育機器・施設設備の充実、⑩認証評価への対応に、１．重視して活用している、２．やや重視して活用している、３．活用していない、それぞれ該当するものを択一選択するよう求めた。以下では、とくに「重視して活用している」の回答に注目する。なお、当設問の回答については、n=361（国立 42、公立 51、私立 268）であった。

まず、全体的な傾向（図 4-9）として、「重視して活用している」の割合が 50%を超えるのは、「授業内容・方法の改善」（259 件／71.7%）、「認証評価への対応」（191 件／52.9%）となっている。過半数の大学において、学習成果の検証結果が授業レベルの改善や認証評価の受審に活用されていることが示唆された。以降、「開設科目の見直し（新設・廃止・内容の改変を含む）」（176 件／48.8%）、「教育プログラム全体の改善（学位の名称変更を含む）」（135 件／37.4%）、「成績評価方法の見直し」（120 件／33.2%）、「教員・教員組織の充実」（92 件／25.5%）、「アカウンタビリティへの対応」（91 件／25.2%）、「教育機器・施設設備の充実」（82 件／22.7%）、「クラスサイズの見直し」（40 件／11.1%）、「学生定員の見直し」（30 件／8.3%）の順で「重視して活用している」の割合が低くなる。「授業内容・方法の改善」については、「やや重視して活用している」を合わせると 319 件／88.3%となり、９割近い研究科が学習成果の検証結果を活用していることが確認できる。

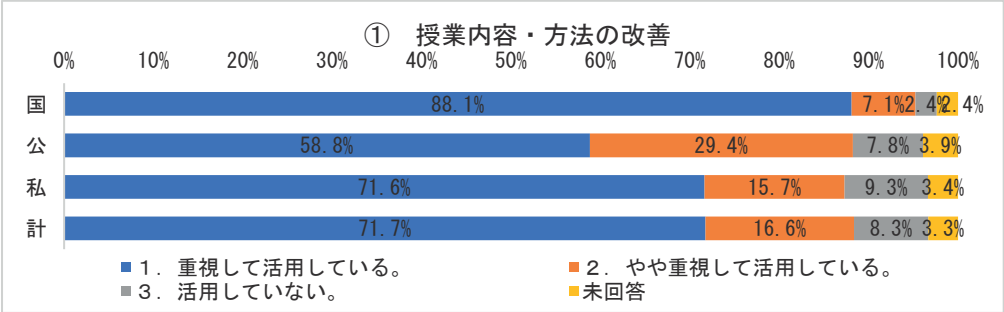
学士課程と同じく、「認証評価への対応」が２番目に高くなっている点については、１番目の「授業内容・方法の改善」をふまえた結果を認証評価の受審に活用するという流れが背景にあることが想定される。しかし、全体的に学士課程よりも学習成果の検証結果を活用している割合が低い傾向が認められる。



＜図 4-9＞　全体的な傾向（大学院）

①　国・公・私立別の傾向

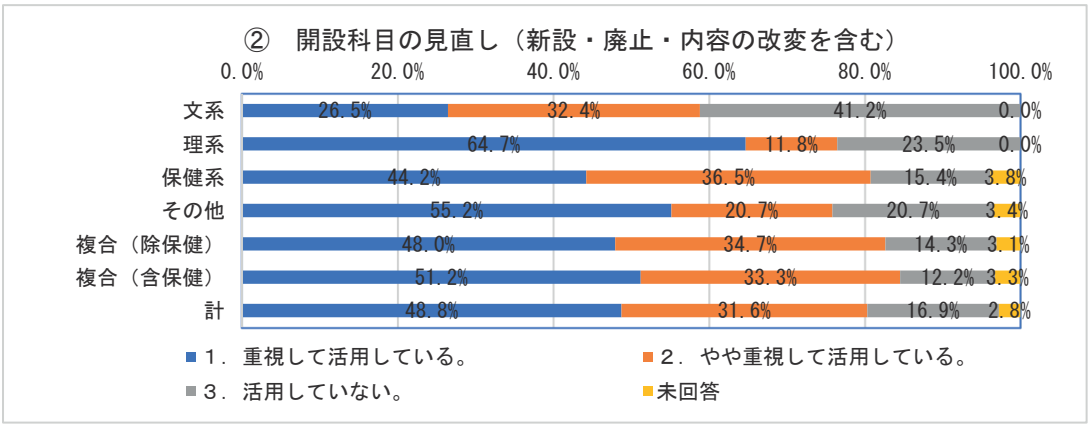
次に、国・公・私立別の回答状況を見ると、全体的に国立大学が公立・私立大学よりも「重視して活用している」と回答した割合が高い傾向にある。図 4-10 は代表例としての「授業内容・方法の改善」のグラフである。また、授業内容・方法の改善、クラスサイズの見直し、成績評価方法の見直し、認証評価への対応に関しては、公立大学において国立・私立大学よりも「重視して活用している」と回答した割合が低い傾向が見られた。また、開設科目の見直し（新設・廃止・内容の改変を含む）、教育プログラム全体の改善（学位の名称変更を含む）、教員・教員組織の充実、アカウンタビリティへの対応、教育機器・施設設備の充実の項目に関しては、私立大学において国立・公立大学よりも「重視して活用している」と回答した割合が低い傾向がある。とくに、「アカウンタビリティへの対応」について、私立大学（57 件／21.3%）よりも国立大学（21 件／50.0%）および公立大学（13 件／25.5%）の方が「重視して活用している」と回答した割合が高い傾向が見られた点については、国公立大学の国および地方自治体や住民へのアカウンタビリティへの意識等が反映されている可能性がある。



＜図 4-10＞　国・公・私立別の傾向「授業内容・方法の改善」（大学院）

②　類例別の傾向

次に、類例別に見ると、全体的に理系において「重視して活用している」の割合が高い傾向が見られた。図 4-11 は代表例としての「開設科目の見直し（新設・廃止・内容の見直し）」のグラフである。とくに、理系については、開設科目の見直し（11 件／64.7%）、教育プログラム全体の改善（10 件／58.8%）、成績評価方法の見直し（７件／41.2%）、教育機器・施設設備の充実（８件／47.1%）、認証評価への対応（11 件／64.7%）で「重視して活用している」の割合が高い傾向となっている。また、その他（家政・芸術系等）において授業内容・方法の改善（22 件／75.9%）、クラスサイズの見直し（６件／20.7%）、教員・教員組織の充実（12 件／41.4%）、学生定員の見直し（５件／17.2%）について、「重視して活用している」の割合が高い傾向が見られた。なおかつ、複合（含保健）において、アカウンタビリティへの対応（37 件／30.1%）について「重視して活用している」の割合が高い傾向が見られた。



＜図 4-11＞　類例別の傾向「開設科目の見直し」（大学院）

さらに、聴き取り調査から得られた研究科に関する情報として、グロービス経営大学院大学（私立，大学院：文系，１研究科，留学生比率１～５%，社会人比率 100%）の取り組み事例がある。同大学院では、各クラスで３ヶ月ごとに２回のアンケートを実施し、クラス・

教員・カリキュラムに対する学生の満足状況意見等を収集している 3)。それらの結果や、外部有識者（海外のＭＢＡホルダーが多数）が参加する「教育課程連携協議会」、卒業生アンケート等をふまえ、適宜カリキュラムを見直しているという。このように、類例別の傾向として文系は「重視して活用している」の回答割合が比較的低いが、文系の中でも経営管理等の研究科では、専門職大学院の質保証の文脈で、国際水準への視点を備えながら学習成果の検証結果を積極的に活用している状況が窺える。

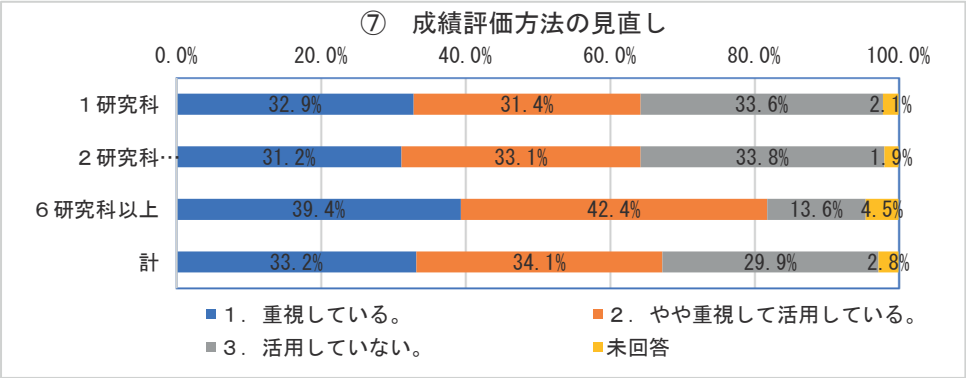
また、福岡工業大学（私立，学士課程：複合（除保健），大学院：複合（除保健），３学部，２研究科，留学生比率１～５％，社会人比率０～10％）への聴き取り調査では、大学院においては学習成果の測定の取り組みが始まったばかりであることが確認された[4)]。同大学は、「大学教育再生加速プログラム」事業（文部科学省採択プログラム）に選定され、アクティブ・ラーニングの推進やアセスメントの実質化を推進してきたことで知られる。これらの取り組みをふまえ、大学院において学習成果の検証結果を授業内容・方法の改善に活用するというサイクルが回り始めていると認識されている。こうした点から、学士課程で先進的な取り組みを重ねている大学においても、大学院の実践は緒に就いたばかりであり、全学としての取り組みの展開が課題となっている状況が窺える。

③　研究科数別の傾向

続いて研究科数別の傾向を見ていく。「授業内容・方法の改善」については、研究科数による大きな違いは見られず、72％程度が「重視して活用している」と回答している（１研究科 101 件／72.1％、２～５研究科 110 件／71.4％、６研究科以上 48 件／72.7％）。また、６研究科以上において、「開設科目の見直し（新設・廃止・内容の改変を含む）」（36 件／54.5％）、「クラスサイズの見直し」（９件／13.6％）、「学生定員の見直し」（９件、13.6％）、「成績評価方法の見直し」（26 件／39.4％）、「アカウンタビリティへの対応」（22 件／33.3％）、「認証評価への対応」（37 件／56.1％）で「重視して活用している」の割合が１研究科および２～５研究科よりも高くなっている（「やや重視して活用している」を合わせても高い傾向）。図 4-12 は、６研究科以上が高くなっている代表例としての「成績評価方法の見直し」のグラフである。

一方、１研究科においては、「教育プログラム全体の改善（学位の名称変更を含む）」（60 件／42.9％）、「教員・教員組織の充実」（45 件／32.1％）、「教育機器・施設設備の充実」（40 件／28.6％）で「重視して活用している」の回答割合が高い傾向にある。

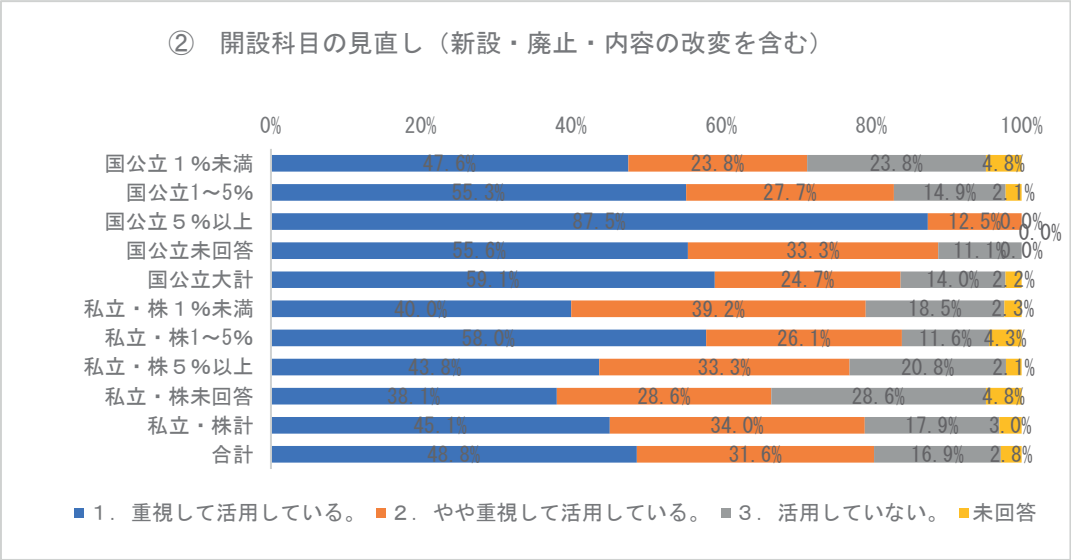
学士課程の傾向との比較でいえば、大学院では１研究科よりも６研究科以上の方が回答割合の高い分問の数が多い。たとえば、研究科数が多い大学では、学習成果の検証結果の活用にかかわる何らかの大綱的な方針が設定されており、そうした方針に基づく実践が活用状況に影響している可能性が想定される。ケーススタディ等を通じたより詳細な分析が求められよう。



＜図 4-12＞　研究科数別の傾向「成績評価方法の見直し」（大学院）

④　留学生比率別の傾向

大学院における留学生比率別については、総じて、国・公立大学５％以上が「重視して活用している」の割合が高い傾向にあった。図 4-13 は代表例としての「開設科目の見直し（新設・廃止・内容の改変を含む）」のグラフである。学士課程と同じく、留学生比率を国際化の指標とみなせば、回答の割合に高い傾向が出ている大学は、総合研究大学やグローバル化に積極的な研究科を有する大学であることが想定される。とりわけ国公立大学にそうした特性を持つ大学が多く集中している可能性が考えられる。

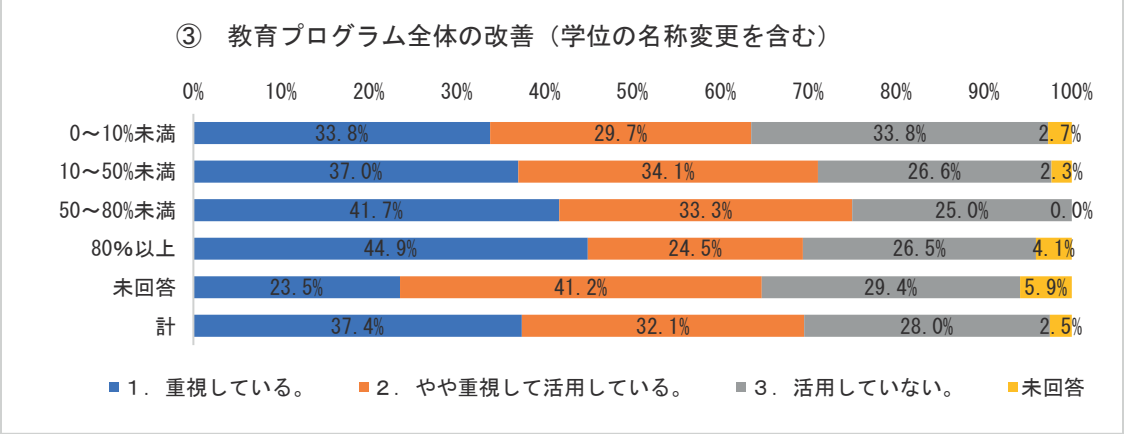


＜図 4-13＞　留学生比率別の傾向「開設科目の見直し」（大学院）

⑤　社会人比率別の傾向

大学院については、研究科における社会人比率別の状況も概観しておく。クラスサイズの見直し、教員・教員組織の充実、成績評価方法の見直し、アカウンタビリティへの対応、教育機器・施設設備の充実、認証評価への対応に関しては、社会人０～10%未満で「重視して

活用している」の回答割合が高い傾向が見られた。また、授業内容・方法の改善、開設科目の見直し（新設・廃止・内容の改変を含む）については、社会人 50～80%で「重視して活用している」の回答割合が高い傾向が見られた。一方、教育プログラム全体の改善（学位の名称変更を含む）については社会人 80%以上で、学生定員の見直しに関しては社会人 10～50%で、それぞれ「重視して活用している」の回答割合が高い傾向が見られた。全体的に、研究科における社会人比率と学習成果の検証結果の活用との間になんらかの関係を見出すことは難しい。ただし、教育プログラム全体の改善（学位の名称変更を含む）については、社会人比率が高くなるほど「重視して活用している」の回答割合も高くなるという傾向が認められた（図 4-14）。ケーススタディ等を併用したより詳細な分析が求められよう。



＜図 4-14＞　社会人比率別の傾向「教育プログラム全体の改善」（大学院）

なお、自由記述回答によれば、留学支援、就職・進学支援、学生支援の見直しに活用しているという大学（D大学：私立・複合（含保健）・８学部・11 研究科・留学生１～５%・社会人０～10%）もあり、学習成果の検証結果が大学院における正課以外の多様な取り組みに活かされているという興味深い状況が窺えた。

(4) まとめ

以上、アンケート調査および聴き取り調査の結果をもとに、大学の学士課程および大学院において学習成果の検証結果がどのように活用されているのかを概観してきた。学士課程においては、学習成果の検証結果を「授業内容・方法の改善」、「認証評価への対応」、「開設科目の見直し（新設・廃止・内容の改変を含む）」に「重視して活用している」という回答の割合が高く、とりわけ授業および科目レベルの改善に活用していることが示唆された。また、全体的に国立大学が公立・私立大学よりも「重視して活用している」と回答した割合が高い傾向にあった。類例別では、全体的に理系および保健系において高い傾向が見られたことから、分野別質保証の進展が影響している可能性が示唆された。さらに、自由記述回答

や聴き取り調査の結果から、その大学で重視する改善ポイントを具体化・明確化した上で、学習成果検証結果の活用方法を特化している事例が認められた。一方で、予算等の制約が学習成果検証結果の活用を妨げる要因となっているケースもあり、ジレンマを抱える大学の実状が明らかとなった。

大学院においては、「授業内容・方法の改善」や「認証評価への対応」について「重視して活用している」の回答割合が過半数を超えた。また、全体的に国立大学が公立・私立大学よりも高い傾向にあり、類例別では理系が高い傾向にあった。しかしながら、全体的に学士課程よりも学習成果の検証結果を活用している割合が低い傾向が認められた。ただし、聴き取り調査の結果から、専門職大学院としての質保証の進展や、学士課程での取り組みの実績に立脚した大学院における実践の展開等が把握できた。なおかつ、自由記述回答からは、正課以外の多様な取り組みに学習成果の検証結果を活用している興味深い実態が窺えた。

もとより当設問の回答傾向のみから今後の展望を描き出すことは難しいが、内部質保証を推進する主体である大学の課題として４点挙げておきたい。第１に、各大学の目的・目標やストーリーに即応した学習成果の検証結果の活用のあり方を追求することである。第２に、学士課程だけではなく大学院でも学習成果の検証結果の活用のあり方を検討し、全学的な取り組みを推進していくことである。第３に、学習成果の検証結果を活用した後の展開を継続的にモニターし、次期の改善へ着実に反映するしくみ（closing the loop）を整備することである。第４に、教育プログラムを担う学部・研究科で学生／学習に関するデータを活用し、根拠に基づく検証を実質化することである。とりわけ、新常態における大学では、日々の迅速な意思決定を支えるデータや情報が一層重視される可能性が高い。そうした点からも、各大学の目的および目標やストーリーに即応した学習成果の検証結果の活用を促進する上で、ＩＲ（Institutional Research）機能の強化および実質的な運用が課題になるだろう。加えて、内部質保証の定義に基づけば、学習成果の検証結果を「活用すること」自体が目的化するのではなく、恒常的・継続的なプロセスの一環と捉え、質向上の手段に位置付けていくことが不可欠となるだろう。

さらに、内部質保証と相補的な関係にある外部質保証を推進する認証評価機関への期待としては、大きく２点挙げられる。第１に、画一的な指標による評価ではなく、大学の特性や規模（部局数）等の違いを考慮した評価指標を開発・提示することである。改善に向けた活用方法には、各大学の意思決定の文脈や条件等が作用することから（鳥居 2020）、多様なアプローチによる創意工夫が適切に評価されるような仕組みづくりが望まれる。第２に、学士課程・大学院の先進事例の発信・共有や、大学同士が実質的に意見交換を行い互いに高め合えるような機会（場）を提供することである。とくに、学士課程に比して、大学院におけるグッド・プラクティスの蓄積については十分な状況だとは言い難い。各研究科における取り組みの進展に資するような情報や支援等を提供することが期待される。

注

1）大学基準協会達成度評価のあり方に関する調査研究部会（2021）「達成度評価のあり方に関する聴き取り調査報告書（案）（法政大学）」第 8 回達成度評価のあり方に関する調査研究部会（3.1.25）配布資料 12、p. 3。

2）大学基準協会達成度評価のあり方に関する調査研究部会（2021）「達成度評価のあり方に関する聴き取り調査報告書（案）（高知工科大学）」第 8 回達成度評価のあり方に関する調査研究部会（3.1.25）配布資料 15、p. 2。

3）大学基準協会達成度評価のあり方に関する調査研究部会（2021）「達成度評価のあり方に関する聴き取り調査報告書（案）（グロービス経営大学院大学）」第 9 回達成度評価のあり方に関する調査研究部会（3.2.26）配布資料 9、pp. 2-3。

4）大学基準協会達成度評価のあり方に関する調査研究部会（2021）「達成度評価のあり方に関する聴き取り調査報告書（案）（福岡工業大学）」第 8 回達成度評価のあり方に関する調査研究部会（3.1.25）配布資料 16、p. 3。

参考文献

大学基準協会（2017）「大学基準」。

大学基準協会編集（2019）『教育プログラム評価ハンドブック』大学基準協会。

羽田貴史・米澤彰純・杉本和弘編著（2009）『高等教育質保証の国際比較』東信堂。

工藤潤（2019）「大学基準協会が定義する内部質保証とその評価のあり方」平成 30 年度大学評価シンポジウム配布資料 2、大学基準協会（2019.1.28）。

大場淳（2015）「 フランスの大学の自律性と質保証」田川千尋編『グローバル化と高等教育：フランスを事例に』（未来共生リーデイングス volume 8）、大阪大学未来戦略機構第五部門、pp. 11-26。

鳥居朋子（2020）「大学における教育の評価とマネジメント-内部質保証の推進課題としての捉えなおし-」『高等教育研究』第 23 集、pp. 119-140。

第５項　学習成果を検証する仕組みの改善方策について

１　学習成果を検証する仕組みの改善方策

（貴大学の学習成果を検証する仕組みそのものについて、今後その有効性を高めるために、学内的にどのような工夫を講じる必要があるとお考えですか？）

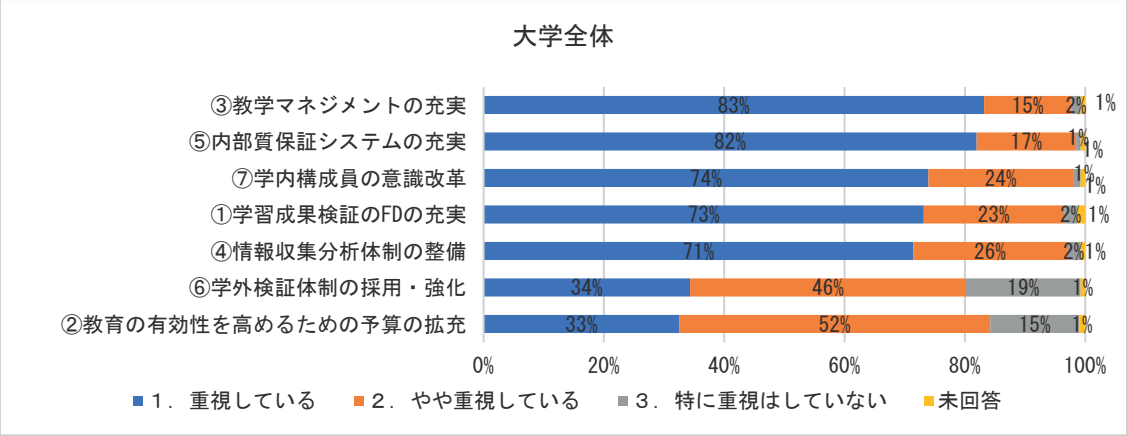
①　大学全体

「貴大学の学習成果を検証する仕組みそのものについて、今後その有効性を高めるために、学内的にどのような工夫を講じる必要があるとお考えですか？」という設問に関して、「① 学習成果の検証を目的とするＦＤの充実」、「② 教育の有効性を高めるための予算の拡充」、「③ 教学マネジメントの充実」、「④ 情報の収集・分析体制の整備」、「⑤ 改

善改革に力点をおいた内部質保証システムの充実」、「⑥ 学外者による検証体制の採用・強化」、「⑦ 学内構成員の意識改革」、の７項目について、それぞれ「１．重視している」、「２．やや重視している」、「３．特に重視はしていない」、の３件法で回答求めた。また、この７項目に当てはまらないものについては、「⑧ その他」を設け具体的な記述を求めた。

大学全体でみると、３件法でありながら、７項目中５項目で「重視している」の回答が圧倒的に多く、学習成果を検証する仕組みの有効性を高めることが必要であるとほとんどすべての大学が認識していることがわかる。

「重視している」と回答した割合の高かった項目を順に並べると、「③ 教学マネジメントの充実」（332 大学（83.2%））、「⑤ 改善改革に力点をおいた内部質保証システムの充実」（327 大学（82.0%））、「⑦ 学内構成員の意識改革」（295 大学（73.9%））、「①学習成果の検証を目的とするＦＤの充実」（292 大学（73.2%））、「④ 情報の収集・分析体制の整備」（285 大学（71.4%））、「⑥ 学外者による検証体制の採用・強化」（137 大学（34.3%））、「②　教育の有効性を高めるための予算の拡充（130 大学（32.6%））」となり、上位５項目と下位２項目で大きく差が出ている。上位５項目は、やや重視しているまで加えると、いずれも 95%以上と非常に高い値となり、学習成果を検証する仕組の有効性を高める方法としては、ほとんどすべての大学が教学マネジメントや内部質保証を充実させることを必要と考えており、そのためにはＦＤを充実して学内構成員の意識を高めることを重視している。これに対して学外者による検証や予算の拡充といったいわば外的な要因はそれほど重要とはしていない。



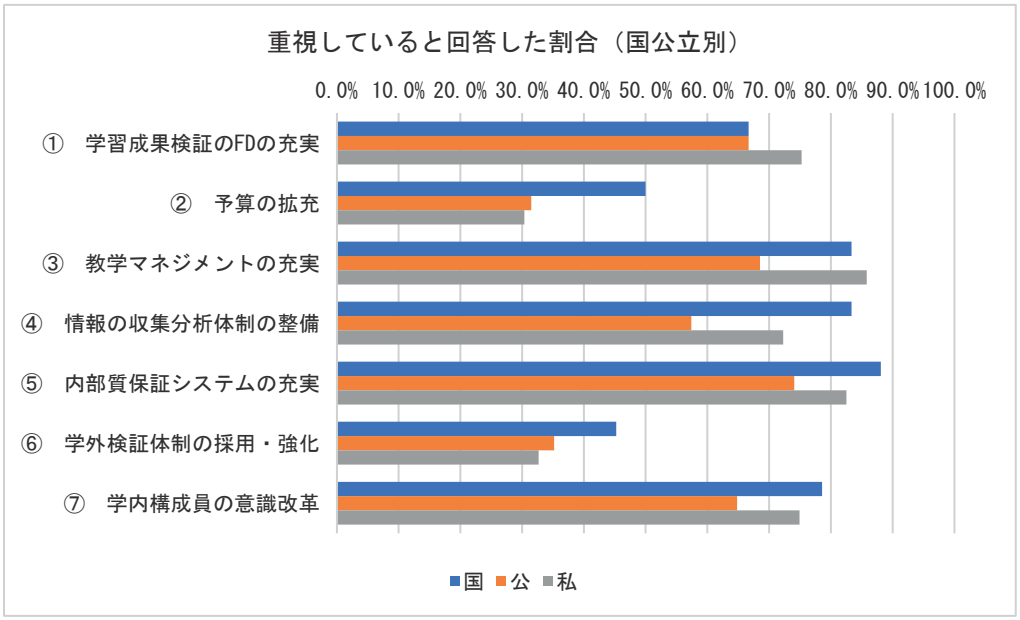
＜図 5-1＞ 学習成果を検証する仕組みの改善方策

②　設置者別

ただ、回答大学中、私立大学が 76%を占めるため、大きく私立に影響されおり、設置者別でみると、国立、公立、私立の間で違いが見られる。

重視していると回答した割合に着目すると、国立大学が、公立、私立に比して高く（７項目中５項目）、公立大学は、国立、私立より概して低い傾向にある（７項目中５項目）。

国立大学の回答で「重視している」の割合が 80％を越えるのは、「⑤ 改善・改革に力点をおいた内部質保証システムの充実」(88.1％)、「③　教学マネジメントの充実」(833％)、「④ 情報の収集・分析体制の整備（83.3％）」の３項目である。「② 教育の有効性を高めるための予算の拡充」（50.0％）は、これらの項目より低いものの、公立・私立より 20 ポイント近く大きい値となっている。唯一「⑥ 学外者による検証体制の採用・強化」が 45.2％と半数以下である。



＜図 5-2＞ 学習成果を検証する仕組みの改善方策 「重視している」と回答した割合

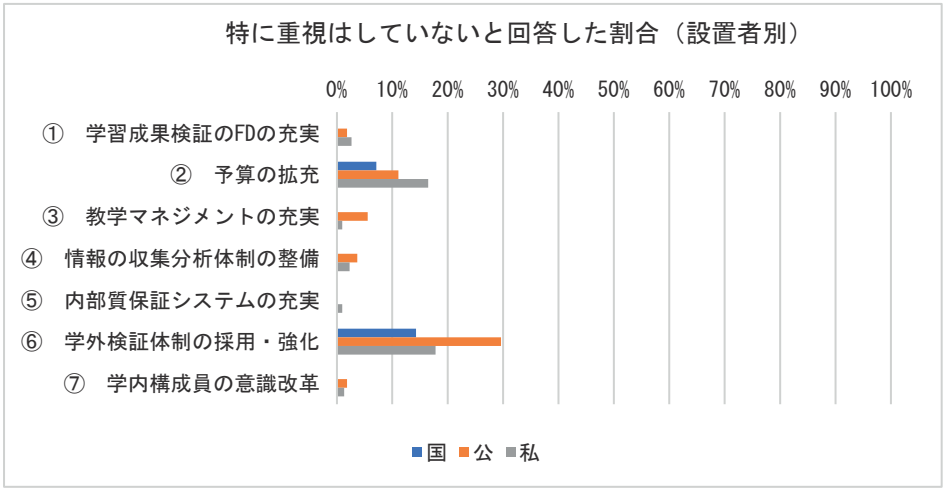
公立大学の回答で最も高いのは国立大学同様「⑤ 改善・改革に力点をおいた内部質保証システムの充実」であるが、その割合は、74.1％と国立、私立に比して 10 ポイント程度低くなっている。このほか、「③ 教学マネジメントの充実」（68.5％）、「④ 情報の収集・分析体制の整備」（57.4％）、「⑦ 学内構成員の意識改革」（64.8％）についても、国立、私立に比して 10～14 ポイント低くなっている。「② 教育の有効性を高めるための予算の拡充」（31.5％）、「⑥ 学外者による検証体制の採用・強化」（35.2％）が他の項目に比して低い数値にとどまっている。

私立大学で「重視している」の割合が 80％を越えるのは、「③ 教学マネジメントの充実」（85.8％）、「⑤ 改善・改革に力点をおいた内部質保証システムの充実」（82.5％）の２項目である。また、「① 学習成果の検証を目的とするＦＤの充実」（75.2％）は、国立・公立より高い数値となっている。「② 教育の有効性を高めるための予算の拡充」(30.4％)、

「⑥ 学外者による検証体制の採用・強化」（32.7%）が他の項目に比して低い数値にとどまっているのは国立・公立と同様の傾向にある。

なお、私立において「② 教育の有効性を高めるための予算の拡充」の数値が低いのは、私立大学の予算のほとんどが学生からの授業料収入で占められているためと考えられるが、公立大学の場合は、予算獲得の厳しい現実が垣間見えるともいえるのではないだろうか。

また、「特に重視はしていない」との回答は全般的に少なかった中で、「⑥ 学外者による検証体制の採用・強化」については、特に重視していないとの回答が比較的多かった。とりわけ公立大学では 29.6%の大学が特に重視していないと回答したことは、国立で 14%、私立 18%であるのに対し、特徴的である。

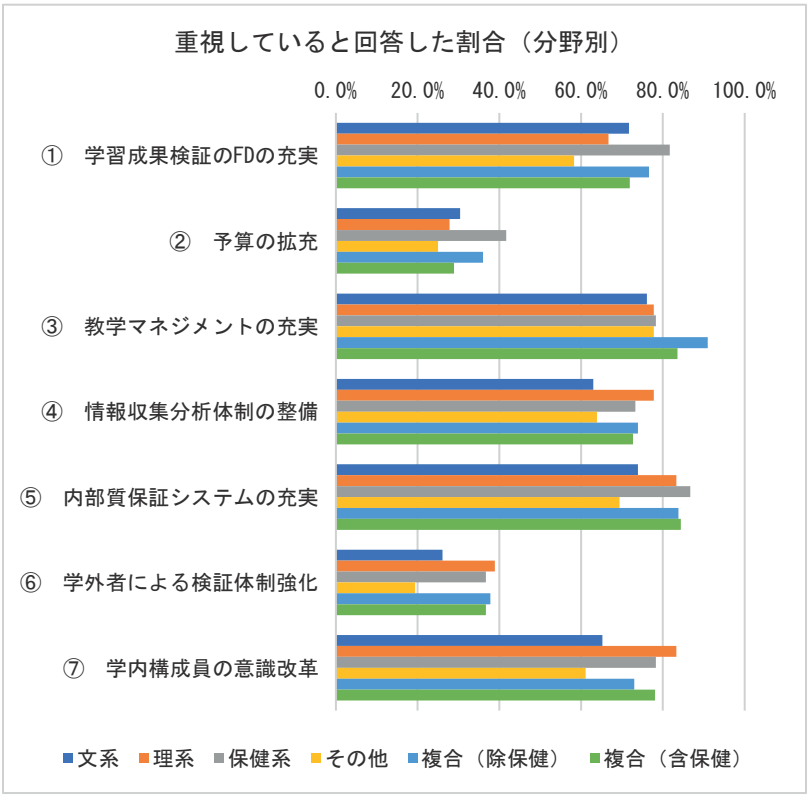


＜図 5-3＞ 学習成果を検証する仕組みの改善方策 「特に重視はしていない」と回答した割合

③ 専門分野別

次に大学に置かれた学部の分野別でみると図 5-4 のとおりである。

全体としてみれば、「重視している」と回答した割合は、大学全体の傾向と同様に、「③ 教学マネジメントの充実」（文系、その他、複合（除保健で１位、含保健で２位）、「⑤ 改善・改革に力点をおいた内部質保証システムの充実」（保健系、含保健で１位、残り４分野で２位）で高く、「② 教育の有効性を高めるための予算の拡充」と「⑥ 学外者による検証体制の採用・強化」が低い傾向にある。その中でも、概して、複合（除く保健）」と「保健系」で重視していると回答する割合が高く、「重視している」とする回答割合が低いのは「その他」と「文系」である。



＜図 5-4＞ 学習成果を検証する仕組みの改善方策 「重視している」と回答した割合（分野別）

重視していると回答した割合を、項目ごとに見ていくと、「① 学習成果の検証を目的とするＦＤの充実」については、「保健系」（81.7%）が高く、次いで「複合（除保健）」（76.6%）である。これに対して「その他」（58.3%）がかなり低くなっている。

「② 教育の有効性を高めるための予算の拡充」については、他の項目より重視の回答が少ないものの、「保健系」では 41.7%、「複合（含保健）」で 36.0%と 10 ポイント程度高くなっている。これは保健系の特性によるものかもしれない。他の分野は 25.0%から 30.4%の範囲にある。

「③ 教学マネジメントの充実」では、「複合（除保健）」（91.0%）が際立って高くなっており、「複合（含保健）」（83.6%）が続く。いずれも複合系で数値が高いのは、専門分野が異なる学部で構成されている大学は、専門分野が比較的近い分野で構成されている大学に比して教学マネジメントにおける十分な合意形成などの必要性や困難性を強く認識していることを示しているのかもしれない。最も低い「文系」でも 76.1%であることから、教学マネジメントの充実は専門分野を越えて重要性が認識されているといっても良いだろう。

「④ 情報の収集・分析体制の整備」については、「理系」（77.8%）が最も高く、「文系」（63.0%）が最も低い結果となった。学習成果の前提である教育について、それぞれの分野における方法の違いとの関連があるかもしれない。

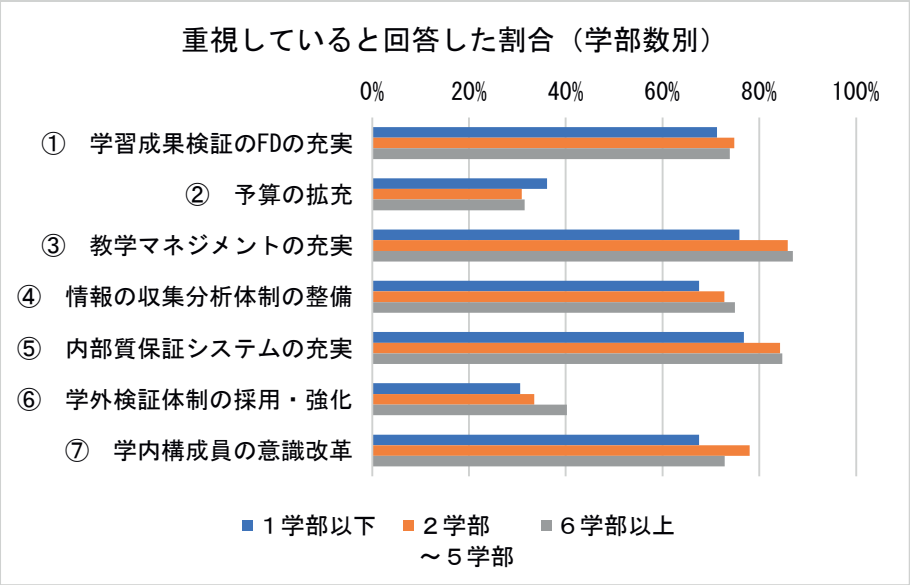
「⑤ 改善・改革に力点をおいた内部質保証システムの充実」は、大学全体では「③　教学マネジメントの充実」に次いで重要との回答が多い項目であるが、「保健系」（86.7%）、「複合（含保健）」（84.4%）、「複合（除保健）」（83.8%）、「理系」（83.3%）の４分野が高いのに比して、「文系」（73.9%）と「その他」（69.4%）と 10 ポイント以上低い数値にとどまっている。

「⑥ 学外者による検証体制の採用・強化」は、最も高い「理系」でも 38.9%、「複合（除保健）」「保健系」、「複合（含保健）」の３分野で 36.7%～37.8%であるが、ここでも「文系」（26.１%）、「その他」（19.4%）が低い。分野別にみても、やはり学外者による検証は重視されていないようだ。

「⑦ 学内構成員の意識改革」については、「理系」で 83.3%と、７項目で最もなっている。学習成果を検証する仕組みの有効性を高めるための工夫について問うこの設問においては、どの分野においても「① 学習成果の検証を目的とするＦＤの充実」の回答と「⑦　学内構成員の意識改革」の回答の割合は似通っているのに対し、「理系」では、前者（①）が 68.4%であるのに対し、後者（⑦）が 84.2%と差が大きいことから、学内の意識改革をＦＤではなく別の形で実践しようとしていることがうかがえる。

④ 学部数別

さらに、大学の学部数でみると、学部数に関わらず、重視している項目、あまり重視していない項目とも大学全体での回答と同様の傾向にあるものの、全７項目のうち４項目で学部数が多いほど「重視している」とする回答が多い。また、「２学部～５学部」と「６学部以上」ではあまり差が見られないが、「１学部以下」は、優位に低い項目が多い。



＜図 5-5＞ 学習成果を検証する仕組みの改善方策 「重視している」と回答した割合（学部数別）

その中では、「② 教育の有効性を高めるための予算の拡充」は、「１学部以下」が高くなっており、小規模大学では改革のための予算の確保が難しい傾向にあるといって良いだろう。「⑦ 学内構成員の意識改革」に関しては、「２学部～５学部」が「６学部以上」を５ポイント以上上回っている。専門分野別で「⑦」で「理系」が突出していたことと関係があるかもしれない。

⑤ まとめ

以上、学習成果を検証する仕組みの有効性を高めるための工夫の必要性について、大学全体、設置者別、専門分野別、学部数別でみてきたが、重複を恐れず、大要以下の点を指摘する。

１　大学全体では、提示した７項目中５項目については、70%以上の大学が重視していると回答している。一方、学外者による検証や予算の拡充は重視しているとの回答が 30%程度にとどまった。

　認証評価においては、内部質保証の適切性や公正性を担保するためには外部評価が有効とされているが、大学はこれをそれほど重視していないと言える。

２　設置者別でみると、大学全体との傾向とは大きく異ならないものの、国立大学は、多くの項目で重要であるとの回答割合が高く、公立大学はほぼすべての項目でその割合が低い。

３　専門分野別にみると、保健系、複合（除く保健）、複合（含保健）、理系の４分野で平均して重要であると回答する割合が高いのに対して、文系、その他でその割合が 10 ポイント程度低かった。このことは、単に分野によって改革意識に高低があるとすることはできない。学問分野によって学習成果についての捉え方の違いもあり、専門分野によって何が有効なのかについてはさらなる調査研究が必要と考える。

４　学部数別にみた場合は、設置者別、専門分野別に比して特徴は見られなかったが、１学部以下の大学では、重視するとした回答が２学部以上の大学より概して少なかった。

第６項　認証評価に期待することについて

2018（平成 30）年度の第３期認証評価から、各認証評価機関は学習成果を重視した評価を実施している。各認証評価機関の評価基準から学習成果の取扱いを概観すると、大学改革支援・学位授与機構は、大学卒業時や卒業後一定期間経過後の調査を通じて学位授与方針に明示する学習成果が上がっているか否かを評価するとしており、学習成果を直接の評価対象としている。他方、大学基準協会及び日本高等教育評価機構は、学習成果が上がっているかどうかを評価対象とするのではなく、学習成果を把握・評価した結果を教育内容・方法等の改善につなげているかどうかを評価対象としている。また、大学・短期大学基準協会は、

教育の効果を評価する方法の一つとして学生の学習成果を捉え、学習成果に関する量的・質的データの収集・分析・ 解釈を通じて教育効果の判断を行っている。

本項では、こうした学習成果に関する現下の認証評価に対して各大学は何を期待しているのか、以下の設問を設定し各大学に尋ねた。すなわち、「Q5-1 貴大学は、学生の学習成果向上の観点から、現下の認証評価が、自大学の特色ある教育研究の進展に役立つものになっているとお考えですか？」「Q5-2 貴大学では、認証評価において学習成果を評価するに当たり、どのような点に留意することを期待しますか。」の２点である。

１　認証評価の自大学の特色進展への寄与状況
（貴大学は、学生の学習成果向上の観点から、現下の認証評価が、自大学の特色ある教育研究の進展に役立つものになっているとお考えですか？）

この設問に対して、多くの大学から意見が寄せられた。その意見は、認証評価が自大学の特色ある教育研究の進展に寄与しているとする肯定的な意見、認証評価は標準化・画一化する制度となっており、特色を進展させるものとなっていないなどの否定的意見、さらには現制度・システムに問題が見られるとしつつも特色を進展させる評価制度に改革する必要性に言及した建設的意見の３種に大別することができる。以下に、「肯定的意見」「否定的意見」「評価制度改革に向けた建設的意見」について代表的なものを取り上げる。

【肯定的意見】

「肯定的意見」をさらに分析すると、認証評価の受審前から受審後までの時間軸に沿っていくつかに分類できる。具体的には、①認証評価受審前の教職員の意識高揚への寄与、②認証評価受審による種々の取り組みの推進、③認証評価結果の活用とその効果、の３つ内容となる。

「①認証評価受審前の教職員の意識高揚への寄与」があったとする大学の中で、学習成果の関連で教職員の意識が高まったとする大学の意見は次のとおりである。

- 本学では必ずしも学習成果の可視化への取り組みに対して積極的ではない面があったが、認証評価への対応を通じて、学内の意識が高まった。（私立大学）
- 認証評価が大学として学生の学習成果測定を行う動機付けになっていることは明らかであり、その点では有用なものと評価する。（公立大学）
- 本学においては、節目としてあらためて学習成果向上について見つめ直す(振り返る)機会となるとともに、中長期的な視点から今後の学習成果向上に向けた取り組みのあり方について検討する機会として有効に機能している。（私立大学）

また、自己点検・評価活動やＰＤＣＡの推進に向けて教職員の意識が高まったとする大学の意見としては、次のとおりである。

- 大学の教育を自己点検評価し教育改善に活かす仕組みは必要であり、教職員がその作業を定期的に実施することで意識改革にもつながっている。（私立大学）
- 前回、認証評価の受審の準備に相当なエフォートを費やしたが、「適合」を得ることに終始し、学生の学修成果向上のための継続的改善に十分に活用出来ていなかったという反省がある。現行、内部質保証の学内定着に伴い、各部局で継続してＰＤＣＡを回していこうとする意識が確実に醸成されつつある。こうした面で、認証評価は教育研究の進展に意義のあるものになっていると思う。（私立大学）

さらに、上記意見の他に、客観性の向上が期待されるとする意見も示された。

- 本学の特色ある教育研究を見つめなおすとともに、認証評価を受審し、客観的な視点から改善事項等が挙げられることにより、間断なく教育の質的向上が見込まれる。（私立大学）
- 外部からの評価は、自己認識の狭さを自覚する好機であり、今後も、認証評価制度を役立ていきたい。（公立大学）

次に、「②認証評価受審による種々の取り組みの推進」が図られたとする大学の意見としては、下記のとおり、大きく２つに分けられる。

１点目は、ＰＤＣＡサイクルの推進に向けての取り組みが活発化したとする意見である。

- これまで学部などで独自に取り組んでいた学習成果の評価・検証に関して、全学的な内部質保証とくに教育の質保証のＰＤＣＡサイクルに位置づけて、学習成果を評価・検証、改善策を設定し、次期の目標に繋げていくことで役立っていると考えている。（私立大学）
- 認証評価を受けることを機に、改めて学位授与方針に定めている学修成果がどの程度達成されているのかを適正に評価できているかを見直すこととなっており、その意味では認証評価はＰＤＣＡサイクルが機能しているかどうかを確認する機会となっている。（私立大学）
- 学内だけで取り組もうとするとややもすれば計画倒れになりやすい事案も、定期的な認証評価があることで５W1H に基づくＰＤＣＡ思考を共有して取り組むことに役立っている。また場合によっては、予算や組織のあり方について理事会を説得できる根拠にもなっている。（私立大学）

２点目は、課題認識が共有されて改善に向けたモチベーションの向上に役立ったとする意見である。

- 認証評価を契機として課題を認識し、改善に取り掛かることも多く、端緒としての役割を担っているものと考えられる。（国立大学）
- 認証評価では、学習成果を含めた教育活動の検証結果を、行動計画を伴った教育改善に連動させることが求められている。それによって、学内の課題認識が共有され、課題解決を図る活動が定着しているという点で役立っていると言える。（国立大学）

- 少なくとも自らの現状の把握・課題の抽出の契機になっており、（多少ばらつきは感じられるものの）評価員の指摘も参考になるものが多い。（私立大学）

「③認証評価結果の活用とその効果」があったとする大学の意見としては、次のとおりである。

- 前々回の認証評価において学習成果の達成について指摘を受け、その後「卒業研究」を必修とし、卒業論文または研究レポートを全員に課すこととした。結果的に学習成果向上に役立っていると考えている。（私立大学）
- 現下の認証評価については、内部質保証を重視されており、学習成果の可視化・把握に基づき、改善・向上を求められていることから、それを担保する仕組みについて学内で検討を重ね、本学の特色や性質に沿った体制を構築することができた。その点において、自大学の教育の質向上に役立つものとなったと考えている。（私立大学）
- 本学が 2017 年度に受審した際は、主に大学院における教育課程の編成・実施方針及び学位授与方針について努力課題が示された。これに対して、学内の委員会等において指摘内容を含め検討・審議を重ね、新しい教育課程の編成・実施方針及び学位授与方針を策定するに至った。認証評価は、大学院改革のきっかけとなり、本学の特色ある教育・研究の進展に役立つものだったと考えられる。（公立大学）

【否定的意見】

否定的意見としては、①認証評価制度は、本来特色ある教育研究の進展に寄与する制度ではないとする意見（認証評価制度の特性に対する意見）、②認証評価の基準は画一的であり、特色や長所を十分評価されない、自由な教育成果を創出できないとする意見（認証評価機関の評価システムに対する意見）、③評価の負担過重の解消及び効率的評価の実施の必要性に言及した意見の３つに分類できる。

「①認証評価制度の特性に対する意見」としては、次のとおりである。

- 現下の認証評価については、定められた基準の確認が中心とならざるを得ず、自大学の特色ある教育研究の進展に役立つものとなっていない。（国立大学）
- 認証評価を各大学の特色ある教育研究の進展と結びつける考え方には否定的。標準性と多様性の調和を考えれば、まず各大学が大学である以上満たすべき最低の水準をしっかりと社会に示す責任があり、このために認証評価があると考えている。（私立大学）
- 教育研究における「特色」は、それ自体が目標ではなく、あくまで各大学が理想とする教育を追求し実践した結果として発現するものである。一方、「認証評価」というプロセスは、各大学で実践している教育が一定の水準を満たしているか否かを調査するものである。仮に評価項目に「教育研究に特色があるか」が入っていたと

しても、それが特色の「進展」に寄与するものではない。また、大学も認証評価にそのような効用は求めていない。（私立大学）

「②認証評価機関の評価システムに対する意見」としては、次のとおりである。

- 認証評価における評価の観点が抽象的で、求めている水準が明確ではないので、学修成果向上の観点に立てば、必ずしも教育研究の進展に役立つとは言えない。評価の観点の設定及び評価方法の工夫が必要であると考える。（国立大学）
- 現行の大学評価において、組織体制や方針など体系的な部分への確認に重きが置かれ、実質的な大学の特色ある取り組みを評価する視点が薄いように感じます。結果の公平性、透明性を保つため、評価項目が画一的になることも理解できますが、実質的な大学の取り組みについての確認にも、より重きを置くことで、特色ある教育研究のさらなる進展に役立つものとなると考えます。（公立大学）
- 「学習成果」といった観点に限っていえば、役立っていないとは言い切れないが、最低水準を満たすことが第一となっており、「特色を進展」できるところまでには至っていないと考える。（私立大学）
- 認証評価基準があまりにも画一的であり、時間とエネルギーの割には成果が上がっているとは言えない。独自の基準を検討すべきである。（私立大学）

「③評価の負担過重の解消及び効率的評価の実施の必要性に言及した意見」としては、次のとおりである。

- 多くの画一的な評価項目について記述とデータが求められ、評価を受ける大学にとって過重な負担となっている。その労力の割に評価を受けた大学に得られる成果が少なく、自大学の特色ある教育研究の進展に役立つものになっているとは言えない。また、各大学は精鋭の教職員を評価委員として送り出しているが、彼ら/彼女らにとっても過重な負担となっているのではないか。換言すれば、費用対効果が見合わない評価制度となっているので、もっと柔軟で生産性を重視した、簡便な方法を編み出す必要がある。評価された大学へのフィードバックが大きい効果的な評価制度に改革することを期待する。（私立大学）
- 現状では、大学が行うあらゆる施策に対して、画一的なポリシーの設定を求められ、そのポリシーに対するＰＤＣＡを回す組織を新たに編成し、運用するための仕組みを作らなければならない。その結果、ＰＤＣＡを回すこと自体が新たな業務負担となり、大学独自の施策を打ち出すことの大きな妨げになっていると感じている。確かに、認証評価の重要性は理解するが、認証評価を受審するための事務的な準備に費やす時間が浪費されているのも事実である。したがって、目先の業務（認証評価を乗り切るための業務運用が優先される）をこなすことになり、大学独自の特色づくりのための検討時間が十分に確保できないうえに、新たな構想を練るための人員も割くことができないため、すべてが中途半端な状態に陥っている。大学としての独自性が発揮される教育研究の成果を求められていると考えたいが、現実は（美辞

麗句が並んだ）書類作成に追われているだけであり、実質を伴わない認証評価であると感じている。（私立大学）

- 認証評価の主たる目的は、大学の教育研究等の質を保証することである。評価の複雑化や評価疲れが叫ばれる昨今の状況に鑑み、認証評価においては、特色ある教育研究の進展に向け、同評価の主たる目的に応じた最小限の評価項目を設定するなど、評価業務の負担軽減に努めることが望ましい。（国立大学）

この他、上記の３つの分類に入らない少数意見としては、以下のとおりである。

- 認証評価の内容は重要ですが、特に現下のコロナ感染が拡大している時期には、その作業に多大な労力を費やすことは、最優先事項だとは考えておりません。（国立大学）
- あまり役立っていないと感じる。本学は地域の高等教育の充実を主として設立された経緯があるので、一般的な評価にはなじまない面がある。（公立大学）

【評価制度改革に向けた建設的意見】

評価制度の改革の必要性に言及する建設的意見としては、以下のとおりである。

- 機関別認証評価においては、教育研究の具体的な取り組み内容よりも、教育理念やポリシーの存在、環境・組織・財務の健全性、内部質保証体制が機能しているかといった、機関としての枠組みが主な評価対象であるため、その認可の上で、さらに分野別認証評価によって補完され、役立つと考えます。（私立大学）
- ３巡目の機関別認証評価の評価結果では、２巡目と比較して「優れた点」に挙げられた項目が極端に少なく、学習成果を修得させるための教育指導上の取り組みが、第３者から見てどのような水準にあるのかを十分に把握することはできなかった。評価結果において「優れた点」を積極的に記載し社会に公表することで、自大学の水準の把握のみならず、他大学の優良事例を学ぶことが可能となり、それが特色ある教育研究の進展に繋がるのではないか。（国立大学）
- ある程度役立っているが、十分ではない。一部の点検・評価項目では、学習成果の把握状況が確認されるが、全体としては学習成果の把握が不十分であってもＰＤＣＡサイクルが回るため、学習成果の向上が著しくなくとも内部質保証活動に大きな問題があるとは認識しにくい構造になっている。さらに学習成果向上に資するものにするためには、例えば、現在の大学基準、点検評価・評価項目を学習成果に関連するものに重点を置くと良い。（私立大学）
- 現時点では、認証評価が「特色ある教育研究」を進展させているというより、学習成果に係る外形的な取り組みの整備を促すものとなっていると捉えている。認証評価に各大学独自の特色を伸長するような機能を期待するのであれば、法令遵守（コンプライアンス）に関する要請はできる限り最低限のレベルにとどめ、各大学の学

習成果検証に関する創意工夫とその適正性や妥当性を見極められる専門性を認証評価機関が育む必要がある。（国立大学）

- 認証評価に挙げられている「点検・評価項目」、「評価の視点」は、ともすれば想定から外れてしまいがちな改善・改革内容の具体的な指針となり、大いに参考となっているのに加え、教職員の意識改革にも役立っている。一方で、多岐に亘る項目があると、その達成を図ろうとすればするほど大学としての特色が出にくくなる懸念があり、自己裁量での改善の余地を残し、長所が評価されやすい認証評価であることを期待している。（私立大学）

まとめ

多くの大学から、認証評価が特色ある教育研究の進展に寄与しているか否かについて様々な意見が示された。特に、認証評価が特色ある教育研究の進展に寄与しているとする「肯定的意見」は多くの大学から寄せられたが、こうした意見の中には、第３期認証評価において重視されることとなった学習成果の可視化、自己点検・評価やＰＤＣＡの推進などにおいて、認証評価は、学内の教職員の意識高揚に一定程度寄与しているとする意見が多数見られた。また、認証評価の受審によってＰＤＣＡサイクルの推進に向けての取り組みが活発化した、課題認識が共有されて改善に向けた取り組みへとつながったとする意見も多数示された。さらに、認証評価結果を活用し改善向上に寄与したとして、具体的成果を示した大学もあった。

一方、認証評価が特色ある教育研究の進展に寄与する点に否定的意見を持たれている大学も少なからず見られた。その主張の１つは、認証評価制度は最低水準を評価しその結果を社会に公表する制度であり、そもそも特色ある教育研究の進展に寄与することを企図していないなど認証評価制度のあり方に関する意見である。２つ目は、認証評価機関が設定する基準、評価項目が画一的で、大学の特色ある取り組みを実質的に評価する視点が弱いなど認証評価機関が設定する評価システム等に由来する意見である。そして３つ目が、評価の負担過重の問題性を指摘する意見である。

こうした否定的意見を示す中には、教育研究の特色を進展させる評価制度に改革する必要性を示す意見も少なからず見られた。具体的には、大学の「優れた点」を積極的に評価しそれを公表することにより、他大学の優良事例を学ぶことが可能となり、そのことが教育研究の特色ある進展につながるとする意見、学習成果向上に資する評価を実施するためには、学習成果関連に重点を置いた評価基準、点検・評価項目に変える必要があるとする意見、現在の評価項目は多岐にわたり大学としての特色が出にくいため、自己裁量での改善の余地を残して長所が評価されやすいものにすべきとする意見などが示された。

例えば、機関別評価では、理念・目的や各種方針の有無、教育研究環境・大学運営・財務の適切性・健全性、内部質保証体制の有効性など大学全体の事柄に焦点があてられることと

なり、教育研究の具体的内容までは評価対象とされないことから、教育研究の具体的内容を主として評価対象とする分野別評価との適切な連携を望む意見が示された。

論点

以上の分析から、いくつかの論点を抽出することができる。

１点目は、認証評価制度上、評価対象に特色ある教育研究が含まれるか否かという点である。上記の「否定的意見」には、そもそも認証評価制度は大学として求められる最低の水準を評価するもので、特色ある教育研究の進展に結びつけるものではないとする意見が散見された。しかしながら、認証評価制度の枠組を規定する「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」の第１条第１項第２号には、「大学評価基準において、評価の対象となる大学における特色ある教育研究の進展に資する観点からする評価に係る項目が定められていること。」と定められており、認証評価制度上は、「特色ある教育研究の進展に資する観点」から評価することも必要とされている。

したがって、認証評価制度は、法令上、特色ある教育研究の進展に資する観点からの評価も求められていると言えるが、現在、認定行為（大学評価基準への適合状況）が制度上要請される状況下で、「特色ある教育研究の進展に資する観点」から評価をどのように位置づけるか、その検討を要する。

２点目は、機関別認証評価における「特色ある教育研究の進展に資する観点」からの評価をどこまで取り入れられるかという点である。

2018（平成 30）年の第３期機関別認証評価から、法令上、内部質保証が重点項目として位置付けられ、大学が自主的・自律的に教育の質保証、質向上のための仕組みを構築して、それを恒常的に機能させているかどうかを評価することとなった。内部質保証を重視する評価への転換は、制度・システムの適切性・有効性に評価の焦点が置かれることを意味する。大学基準協会では、こうした内部質保証を重視する評価にシフトすることにより、教育の中身や学生の学習成果の達成度の度合いまでに踏み込んだ直接的な評価は原則として行われておらず、教育の改善サイクルが適切に機能しているかどうかに重点が移された。むしろ、教育の中身まで踏み込む直接的な評価は、分野別評価の範疇と捉えている。自由記述の中にもそうした意見が示された。今後、機関別認証評価におけるは、「特色ある教育研究の進展に資する観点」からの評価をどのように考えるか、検討する必要がある。

では、大学基準協会の評価システムは、学習成果の構築の観点から特色ある教育研究の進展への寄与に関して弱いと言えるのだろうか。

特色ある教育研究の進展への寄与という点に関して、大学基準協会の評価基準、評価項目を概観すると、その多くは教育研究条件の整備状況や教育にかかる必要な制度・システムの整備状況の適切性に関するものである。ただ、特色ある教育研究の進展のための評価基準、評価項目はまったく設定されていないわけではなく、例えば、「基準４　教育課程・学習成果」では、「学生の学習を活性化し、効果的に教育を行うための様々な措置を講じているか。」

「教育課程及びその内容、方法の適切性について定期的に点検・評価を行っているか。 また、その結果をもとに改善・向上に向けた取り組みを行っているか。」などの項目も設定されており、特色ある教育研究の進展の評価を行うことができないわけではない。現に、実際の評価においても、大学の個性・特長をより一層伸長させるべく、大学の優れた点（長所）を取り上げている。評価結果において取り上げた大学の優れた点を大学間で共有できるようにしていくことも、我が国の質的向上を図る観点から必要であり、そのための評価システムのあり方について、機関別評価と分野別評価のあり方も含めて検討すべきであろう。

また、大学基準協会の大学評価システムは、その目的を、「本協会が定める「基準」に基づき大学・短期大学の諸側面を包括的に評価することを通じて、大学・短期大学の教育研究活動の質を社会に対し保証すること。」、「評価結果の提示及び評価を通じて見出された改善を要する事項（「改善課題」、「是正勧告」）に関する報告書（「改善報告書」）の検討とその結果の提示によって、大学・短期大学の改善・向上を継続的に支援すること。」、「評価を通じて大学・短期大学の社会的存在理由を明らかにすることに貢献し、大学・短期大学が社会に対して説明責任を果たしていくことを支援すること。」として掲げて、当該大学の理念・目的を尊重した評価を実施することを原則としている。しかしながら、この目的の２つ目に掲げている「大学・短期大学の改善・向上を継続的に支援」については、指摘された問題点を最低限の質まで引き上げるための質的向上支援と位置付けており、特色ある教育研究の進展のためにエンカレッジする評価は、目的上掲げられていない。こうした点も目的に盛り込むなど大学評価の目的の見直しも必要かどうかの検討が求められる。

３点目は、特色ある教育研究の評価を実施する上での評価者の資質向上をいかに図るかという点である。

現在の評価では、大学の優れた点（長所）を評価しそれを評価結果に取り上げているが、それを長所とみなすかどうかは、特段、そのための基準や評価の観点が設定されているわけではなく、評価者の主観に委ねられている。

自由記述の中に、「認証評価に各大学独自の特色を伸長するような機能を期待するのであれば、法令遵守（コンプライアンス）に関する要請はできる限り最低限のレベルにとどめ、各大学の学習成果検証に関する創意工夫とその適正性や妥当性を見極められる専門性を認証評価機関が育む必要がある。」との指摘があったが、どういう取り組みを長所と見なすかの評価の基準・観点の設定も必要であると同時に、それを発見する評価者の資質も極めて重要である。

特色ある教育研究の取り組みを十全に評価するためには、そのための知見・識見を蓄積していくことは評価機関として不可欠であり、そのための調査研究を実施していく必要がある。また、そうした調査研究の成果を評価者間で共有していくことが重要である。

２　学習成果の評価に当たって認証評価への期待

（貴大学では、認証評価において学習成果を評価するに当たり、どのような点に留意することを期待しますか。ご自由に記述してください。）

本調査で自由回答をもとめたもう一つの論点は、「学習成果の評価」に関わる課題についてである。設問は、上のようなリード文による。

この問いに対しても、さまざまの意見が多数寄せられ、その関心の高さがうかがえる。アンケート回答数 399 の中で、短い語句まで含めて実質的な意見表明が記載されているものは 255 あった。ここではそのうち以下のグルーピングのもとで抽出した 58 件の回答をみていく。

ここでの意見を大別すると、第一に、学習成果の評価に焦点をあてる認証評価の制度、システムについての課題と問題点、方向性について、第二に学習成果の把握にかかわる課題と問題点について、そして第三にはそうした学習成果に焦点をあてていくアプローチの陥りやすい問題の指摘と対応すべき課題などについての回答があった。

〔１認証評価の制度・システムについて〕

○　学習成果の測定のモデルによる認証評価の制度の構築への期待と課題を述べた自由意見が多くある。ここでは、制度化の方向性について、一方では、制度としての共通性と標準化を期待する意見があり、その中には認証評価機関の基準の統一や、機関・プログラム・専攻などの重層的レベルでの制度確立などの意見もあった。これに対して他方では、専門分野別にその特性に応じた、あるいは個々の大学特性に応じた個別対応アプローチという、対照的な意見も多く見られた。加えて、制度を運用するにあたっては、ピア・レビューを担当する評価者の質および対象機関の特性理解などが課題として指摘されている。

【1-1 学習成果評価による認証評価制度の標準化と統一】

○　まず、共通の評価指針の打ち出し、大学全体の評価基準の統一化に期待する意見として、次のような意見が多く使役されている。

- 本学は学習成果の可視化にも取り組んでいますが、その基準は、例えばＡ大学、Ｂ大学、Ｃ大学で異なります。これまでは当たり前のことでしたが、これからは共通の評価指針が打ち出され、例えば成果を資格制度のような形で、Ａ大学、Ｂ大学、Ｃ大学で同じ成果の価値が出せることを期待します。（私立・複合（除保健））

- 大学全体の評価基準の統一化に期待したい。（私立・複合（含保健））

○ 上述の「大学全体の評価基準の統一化」というのは、現在大学に関する認証評価機関が５つあり、現状では、これらがそれぞれに異なる基準を提供していることへの疑問を投げかけているものと考えられる。また次のような意見からは、そうした学習成果をもちいた統一的な評価基準ができれば、明確な総合的診断が可能になり、その意味で大学制度の質保証ができるという考え方が読みとれる。

- 多様な価値観、多様な評価事があり、結局なんでもＯＫになってしまうのではよくない。ダメなものはダメと明確にすることを期待する。（私立・理系）

○ 特に、学習成果を可視化することは、グローバルな学生の移動の課題という点で、国際通用性が重要であり、そのための基準や評価の視点はまず大学院修士課程においてより重視されるべきという意見も見られた。

- 受審側として留意することについては、一度策定した学修成果測定指標が固定化されず、絶えず検証されることによって、適切な学修成果測定指標を確立することを丁寧に説明したい。また、学修成果の測定結果における些細な数値の変化で、教育の目的達成を疑うような学内の雰囲気を作ることには活用しないように、配慮していくつもりである。認証評価機関に期待する趣旨でいえば、国際的な学位の質保証を考えれば、学部よりもまず大学院の学修成果から、具体的な指針を策定するとともに、適切な指摘をするよう、順次取り組んでいただきたい。（私立・複合（含保健））

- （Q5－1）認証評価が自大学の特色ある教育研究の進展に役立つものになっていると思うが、国内の状況だけではなく、国際的な視点での基準や評価の視点が設けられるとより促進されると考える。（私立・文系）

【1-2 認証評価基準の分野別整備、柔軟な適用】

○ 認証評価の基準等の標準化・統一化・国際的通用性への期待の一方で、専門分野ごとの基準、さらには大学の建学理念・個性・規模に応じた柔軟な適用をする制度への要望も見られた。

- 本学は総合大学として、さまざまな学問分野の学部を設置しており、その学習成果向上については各学部が内部質保証の推進として、独自のＰＤＣＡサイクルを動かしている。第三期を受審するに当たっては、認証評価で求められているさまざまな教育改革を全学の方向性と同じベクトルで動かしていくことに苦心したところである。学習成果を評価するに当たっては、学問分野ごとの基準について提示いただくことを基準協会で検討いただければと考える。（私立・複合（除保健））

- 学問分野毎の基準で評価することを期待する(私立・複合（除保健）)。

○ 分野単位での学習成果の把握の容易さ・困難さを考慮する分野別アプローチも、上述のような意見であれば、分野毎であっても、その中では共通な学習成果基準群を構築していくという方向性を持っている。ある面でより実質的な「標準化」アプローチの要望とみることもできる。これに対して、さらに大学単位での多様性を考慮していくべきという要望も多くあるが、この場合には大学の類型化や機能別分化が進んでいれば、それぞれの類型や機能ごとの標準化した基準が想定されうるけれども、実際の要望の多くは、むしろ個別対応とでもいうべき柔軟性が期待されているものと見られる。

- 本学では、様々な分野の学部・研究科を設置しており、教育研究内容も実施体制も多様であることから、学習成果の評価方法も様々ありうることを前提にしているという点をご留意いただきたい。（私立・複合（除保健））

- 教学マネジメント指針にも記載がある通り、学習成果の可視化は、「学問分野間で把握・可視化に関する従前の取り組みの有無や蓄積等の格差も大きい」ものである。認証評価において各大学の取組みを評価する際には、均一的な基準を当てはめて評価するのではなく、各大学の独自性について充分ご留意いただくことを期待する。（私立・複合（除保健））

- 大学のランク付けに直結するような評価項目以外の要素は、加味出来ないでしょうか。（私立・複合（除保健））

- 完全オンライン大学の本学では、在学生の６割以上が社会人であり、年齢・職業・性別等を問わず、多様な学生が学習をしています。よって、学生の属性別にグループ分けを行いながら学習状況を詳しく分析し、大学運営改善・向上のための組織的な対策を講じています。認証評価において学習成果を評価するに当たりましては、全国大学平均のような画一的な指標に当てはめて相対評価を行うのではなく、各大学の運営実態に応じた観点での評価にご留意いただくことを期待いたします。(私立・その他)。

- 2018 年に〇〇学部、2019 年に〇〇学部を開設したことにより、これまでの単科大学と異なった視点での学習成果の評価が必要となっています。貴機関の認証評価がその指針となるものと考えています。また、大学の規模等により、貴機関で定められている基準への取り組み方が異ならざるを得ない点を明確にしていただけることを期待いたします。（私立・複合（含保健））

- 小規模であることを生かし、全学としての取り組みを丁寧に着実に進めており、そうした点を踏まえて評価を頂きたい。（私立・文系）

- 学習成果は、建学の理念や大学の位置づけ（G型、L型等）に基づいて設定されるものと考えているので、その関係性を踏まえているかどうか、留意して見てほしい。（国立・保健系）

- 質の保証＝均質化ととらえるのではなく、大学に求められる質を担保した上で、いかに建学の精神に基づく自大学の特色ある教育研究の成果を示せているか、という観点で評価を行うことが必要であると考える。（私立・複合（除保健））

○ 大学の特性に応じた柔軟な対応と国際通用性に向けた標準化アプローチは、原理的には対極的であるが、実際の運用において両アプローチの調整過程が必要ということでもあろう。次のような一定の時間の「対話」による評価の観点・基準への合意形成という提起は示唆に富むものと見られる。

- 大学の特性を理解した上で、評価していただきたい。それに尽きる。単一の基準やトレンドで評価が行われる（と思われる）と、多くの大学は、それに形式的に適合させるような動きをするであろう。認証評価制度を、単なるアリバイ作成の機会に堕さないためには、個々の大学のあり様を尊重する姿勢が肝要となる。評価主体と大学との間で、ある程度時間をかけた「対話」が必要ではないか。（公立・文系）

【1-3　学習成果をめぐる認証評価の制度の運用の課題】

○ 学習成果の基準の大学特性に応じた適用を求める背景には、とくに学習成果については客観的・明確な評価基準がないために、現状では暗黙裡に自大学をレファレンスにした評価員による「ピア・レビュー」がなされてしまう問題への懸念とも通じるものがある。制度の運用に係る課題であるが、とりわけ評価者の観点の理解向上のためのオリエンテーションや訓練などが不可欠という意見につながる。

- 学習成果の測定は認証評価制度全体と関連していると考え、私見を述べさせていただきます。F群以外の基準が不明瞭であり、そのため実地調査時の委員の大学に影響を受けている印象を受けます。毎年、基準は変更され、厳しくなっても構わないので、大学・大学院がそれぞれ対応すべきことを毎年公開してほしいです。また、その対応内容の優先度を明らかにしていただきたいです。（現状としては、ＩＲとしての活動量や提出資料の最低水準は不明で、平常点は利用不可なのか、研究実績としての最低ラインはどこまで許してよいのかなど、大学や学問分野によって差が大きいため、参考とすべき大学を定めることも困難だと考えています。最低限、委員の先生方には、対象とする大学が規模・学問等の観点から参考とすべき大学を定め、調べたうえで認証評価に臨んでいただきたいです。）学習成果に限定すると、大学ごとにミクロ・マクロの混在した複数の課題を抱え

ており、優先順位をつけて対応していると思われます。ドロップアウトの抑制や標準修業年限の卒業率上昇は、小規模大が優先して取り組むべきことですので、小規模大学にはその点についてのみ、ベストプラクティスの共有や、大学個別の事情に応じた今後の方針案などを定期的に送付頂ければ、大学と認証評価機関との関係性は向上するように考えます。（私立・文系）

- 内部質保証を重視した評価が行われる中で、大学評価ハンドブックでは、内部質保証の目的の中心には学習成果の向上にあるとされているが、学習成果に関する提言を付された大学が、必ずしも内部質保証に関する提言を付されていない場合があるため、ピア・レビューによる評価であることは承知しているが、評価者の理解・浸透をさらに進めていただきたいと感じている。（私立・複合（含保健））

【1-4 大学・学位プログラム単位別の重層的な評価システムの探究】

○ 分野別、個別アプローチを一定範囲許容する時には、次のような、大学全体、学部学科、専攻ごとの学習成果を評価する組織、システムの構築への意見もでてくる。すなわち、学習成果の制度適用のレベルにかかる議論を行うことの重要性を指摘しており、個々の大学による組織づくりや、大学を越えたシステムの検討を要望しているものと理解できる。

- 個々の項目ではなく、大学全体、学部学科、専攻ごとの学習成果を評価する組織、システムの構築。（私立・複合（除保健））

〔２学習成果の尺度、評価方法論について〕

【2-1 学習成果の尺度や評価方法論に係る経験的、示唆的意見】

○ 学習成果をめぐる評価方法論の課題として、次のような共通理解の確認や経験的、示唆的な意見もあった。

- 学士課程においては、次の諸活動が行われているかが重要と考えていますので、留意されることを期待致します。①大学における卒業時到達目標が学生に明示されているか。②卒業時到達目標を達成するための支援が行われているか。③卒業後の活動状況を把握しているか。④卒業後の活動状況を踏まえて①②の評価を行っているか。（公立・保健系）

- 成果に対して、もっと踏み込んだ評価をいただきたい。例えば、教育の結果（取り組んでいること）の列挙にとどまっており、その成果にまで言及できていない自己点検・評価の例が散見されるが、これらについては、成果こそをしっかりと

評価することを実地調査の確認においても主眼としていただきたい。第４期の認証評価ではこの点が促進されることを期待したい。（私立・複合（除保健））

- 大学が単位制を採用している以上，単位修得自体が学習成果を示す指標であり、単位の積み重ねにより学習成果そしてディプロマが保証される仕組みが確保されるべきではないでしょうか。学習成果の本質を見据えて、認証評価においてもただ単に様々な表面上の外形評価を積み重ねることが良いことにならないような視点での評価が必要ではないかと考えます。（公立・複合（含保健））

- 客観的な視点が重要であると考えることから、本学では学位授与方針にＧＰ(Grade Point)の平均値 であるＧＰＡや総和であるＧＰＳに具体的な数値を設定し運用しており、授業アンケート実施と教員の振り返りにより教育改善に反映する仕組みを構築しているが、現行の仕組みが学習成果評価に有用であるのか、他大学と比較して本学の改善は充実しているのか、という点に留意いただけると、本学の改善充実につながるものと考えます。（公立・複合（除保健））

【2-2 学習成果の尺度や評価方法論確立の困難と課題】

○ 他方で、教育学的な尺度・指標の課題、すなわち評価方法論の限界の打破についても多くの意見が寄せられている。そこには、学習成果に関して確立された自己評価方法を持っておらず、その課題への取り組みや大学への支援に対する認証評価機関への期待もある。反面では、その確立があるいは本質的に困難であり、学習成果の指標やその把握よりも、むしろそのための組織一体の取り組みこそが評価すべき対象であるという意見もある。ただし、学習成果が不可知であるところを適当なアリバイ作成に終始すれば、それは認証評価の実質的な空洞化につながるという懸念が込められているともみることができる。

- 大学・学部等が，学修成果に関して確立された自己評価方法を持っていない、あるいは一面的な評価方法しか持っていない中で、自己評価方法の工夫や適切さにも留意することを期待する。また、大学の改善支援の点からは、方法に不備・不足あるいは優れた事例があれば積極的に指摘・紹介することが望まれる。（国立・複合（含保健））

- ＤＰが具体的な数値目標で設定されてないこともあり、達成度を測るアプローチが複数考えられるため、より良い学習成果の評価方法を模索している。認証評価における学習成果評価も参考にさせていただいている。(私立・複合(除保健))

- 学習成果の評価としては、単位の修得状況、就職・進学の状況等に加え、学生自身によるポートフォリオ、ステークホルダーによるアンケート、卒業生直前によ

る総合的評価等、多面的な視点からの評価に努めているが、教育目標の達成状況との関係をどの様に具体的に把握するのかは課題である。(私立・複合(除保健))

- 学習成果の評価を行うにあたっては、考え方や方法等が統一・確定されておらず、模索中である。現時点の評価では、学生自身や他者から見たアンケートなど、自己評価や他者評価による漠然としたものにとどまる。客観性のある統一テスト等も議論されているが、幅広い問題設定やコスト高の課題など、容易ではない。こうした問題・課題を具体的に解決する方法の提示が期待される。(国立・複合(含保健))

- 高等教育における学習成果はそう簡単に測れるものではない。実際に導入している学修評価のツールを評価するのではなく、大学の関係者全員が学修成果の評価の必要性を理解し、真剣に議論し、取り組んでいるかどうか、結果を教育改善の糧にするプロセスが、大学のシステムとして定着しているかどうかを評価してほしい。(公立・複合(除保健))

- いわゆる学士力等の基本的な学習成果だけでなく、その大学の個性ある取り組みと、その成果や効果に留意して頂くことを期待する。また、学習成果の評価(可視化)は、その方法論がまだ研究段階にあると考えており、評価機関には、方法論そのものの研究や議論もさらに深めて頂けることを期待する。(公立・理系)

【2-3 非認知的な能力や人格形成などの評価】

○ 学習成果の諸タキソノミーとして、評価・測定の容易な認知的なものに偏りがちな傾向に対して、思考力／判断力／表現力の側面からの観点や、総合的な人間形成など、非認知的能力をＤＰ評価に組み入れる必要性について、私学の建学の精神、文系の総合的な人間的成長とともに、医療系の大学での国家資格と併置される人間性の観点などから多くの意見が寄せられている。また非認知的な学習成果については、信頼できる尺度が開発されていないという意見が多く寄せられ、同時に、そうした能力形成のための方法論を点検するには、正課のカリキュラムだけを見ることには限界があるこという点も指摘されている。

- 私学の場合建学の精神に基づく人間形成も含めた成長、大学生活全体での学びの成果を重視したい。学習(学修)成果がすべてディプロマ・ポリシーから出発してしまうと、正課の授業による成果だけに偏ってしまう恐れがある。(私立・複合(除保健))

- 学習成果の評価に係る指標のようなものが一人歩きしないように総合的な人間的な成長の証しの一部として位置付けられること。(私立・文系)

- 医療系の場合は、卒業時に国家試験に合格しないと４年間の学修の意味がなくなる。ただ、合格した卒業生も、全員が医療分野で活躍できるわけではない。ＤＰは、卒業生の社会的評価との関連性から設定されるべきであろう。その場合、非認知的能力をＤＰ評価に組み入れる必要があるが、信頼できる尺度が開発されていないという問題がある。（公立・保健系）

- 医療資格者の養成校として国家試験合格率などの定量的成果が評価対象として重視されがちな側面があるが、その他に個々の学生が在学中の学習を通して医療に従事する人間として成熟してきた人格形成の成長過程に関する評価にも留意することを期待する。（私立・保健系）

- 近年、アウトカム基盤型教育の重要性が強調されており、このこと自体は当然であるし、どの分野の教育においても同様である。しかし、医療系の教育では国家資格のための資格試験が課せられており、教育機関のアウトプットとして、資格試験の成果もまた重要な評価対象であると考える。教育のアウトカムは各大学がＰＤＣＡサイクルを機能させ、教育システムの改善を図ったとしても、なかなか目に見える成果が得られにくい。したがって、アウトプットとアウトカムをバランスよく評価できる仕組みを構築することが重要であると考える。（私立・保健系）

- 学習成果の評価にあたって、その可視化は分析のしやすさや組織間の比較が可能な点から重要である。しかし、学習成果の可視化が不可能な領域（質的評価）にこそ、大学の特色や多様性が表れるものであり、可視化による量的評価に偏重しないよう留意していただきたい。また、大学としても安易に評価を得るために可視化・数値化可能な目標ばかりを求めるなど、手段が目的化しないよう意識的に評価に取り組む必要があると考える。（国立・理系）

- 学生が身に付けた能力や学習の成果を可視化するうえで数値化はある程度必要かと思われるが、留学やボランティア活動、サークル活動など正課外の活動など、数値化しにくい学習成果もあり、あまり厳密な数値化にこだわって評価すべきではないと思われる。大学によっては、ある程度自己評価を加味するケースもあると思われる。統一的な基準で評価するのではなく、評価方法や指標について大学の独自性にも配慮すべきではないかと考える。（公立・文系）

- 本学では学習成果について、正課のみでなく正課外の活動による学びも含めた考え方を持っており、この考え方に基づくアセスメントの整備に取り組んでいます。学習成果の定義については、各大学の理念や特色に応じた柔軟性について留意頂くことを期待します。（私立・複合（含保健））

- 学習成果の評価にあたり、指標はさまざまであり、測定される能力も多岐にわたる。どのような能力測定には、どのような多様な指標を使い得るのか、各大学で考察するだけでなく、大学間で利用できる知見があると内部質保証を推進することができる。学習成果の評価においては、指標が適切か、また他にどのような指標が可能なのか、併せて指摘してくださることを期待する。（私立・複合（除保健））

- 本学では、「地域の中核的人材の育成」に向け、専門的知識・技能のほかに、考える力、行動に移す力、協働する力などから構成される「〇〇大社会人基礎力」を身につけることを授業の到達目標としている。こうした基礎力の中には、短期的には成果が現れにくいもの、数値化しにくいものなども含まれていることを、学習成果の評価にあたって、ご留意いただければと考えている。（私立・文系）

【2-4 中長期的な視点での評価】

〇 非認知的能力の評価について正課外の活動に多くの大学が関心を寄せており、こうした能力形成や人格形成を含めて、中長期的視点からの評価が重要になる。この点は他の多くの大学でもコメントがあり、後にまとめておく。他方で、非認知的な能力等の態度だけを強調していくと、特に初年次で完結するような一般的な態度等を学習成果として位置づけることになれば、それは専門教育における正課の軽視ともつながるため、次のような意見も生まれているとみられる。

- 中長期視点から学習成果を評価すること、評価観点に基づけば、「思考力／判断力／表現力」の側面から成果を評価することが重要になると考える。（私立・複合（除保健））

- まずもって評価すべきは「学修」なのか、「学習」であるのかは明確化が必要であると考える。また各大学の学習成果可視化の方法までには介入しないとされているが、仮にＤＰに全く即しておらず，例えば民間の社会人基礎力診断テストのみで学習成果測定としている大学には、適切な助言をすべきである。（私立・複合（含保健））

【2-5　卒業後の中長期的な視野をもつ学習成果の評価】

〇 現行の認証評価は短期的な成果を求めるが、もう少し長い期間の成果を評価する中長期的視点については、前掲意見も含めて多くの指摘があった。

- 従来より「学習成果の評価」は非常に難しい部分があると言われている。英語等の語学の能力の変化はＴＯＥＩＣ等の外部試験の点数によって、教育によってその能力が上がったか否かを判定できるが、それはむしろ例外的に行える学習成果の評価であり、多くのものは卒業時にどの程度個々の学生の能力が上昇し

たかを判定するのは難しい。やはり、卒業後しばらく時間が経過してから、個々の卒業生がそれぞれの勤務先でどのように活躍しているかを評価せざるを得ないと思っている。特に、ポストコロナ時代には社会が大きく変革し、様々な困難を乗り越え、問題を解決して、自分の道を開いていくという能力が求められる状況であり、卒業後しばらく時間が経過して（５－10 年）初めて個々の学生の「学習成果」が現れてくると予想しており、長期的視点からの学習成果の評価をすべきではないかと思われる。（国立・複合（含保健））

- 卒業後の専門職定着率なども学習成果の評価を指標とするなど、長いスパンで学習成果を評価する視点に期待する。（私立・複合（含保健））

- 期待するものは特にありません。学修成果を評価するために、形式的な指標等を設定しても、実質的な意味合いはほとんどないと思われます。確かに、学生が自己評価することにより、ある能力が向上したと判断すれば、教育効果があったと推定されるかもしれませんが、その判断が在学中になされるのか、卒業後 10 年くらいしてなされるのか、あるいは卒業後 20 年以上してからなされるのかはわかりませんし、客観的な評価や判断指標には向かないと考えます。現行の認証評価は、短期的（３年前後）な成果を求めているような印象を受けるので、もう少し長い期間（10 年前後）の成果を評価すべきであると感じています。今回の認証評価も、基準自体の枠組みは変わっていないと思われるが、前回と比べ細かい判断基準や指標が変わっており、過去に実施した政策の評価が低くなっていると感じている。細かい判断基準や指標が変わると、それに対応する事務作業量が膨大となり、本筋の学修成果の評価どころではなくなってしまう。細かい判断基準や指標を事前に明示したうえで、その５年後以降に認証評価するようにしなければ、実のあることは何も進められないと思います。（私立・文系）

- 学生が大学で学んだことの成果は、社会に出て数年以上経過しないとはっきりしないことが多いと思われます。これは、医学部などの専門職養成の大学であっても同様と思われます。難しいことではありますが、卒業・修了時点での学習成果の評価により、大学の教育の全てを評価することの妥当性についてお示しいただければと思います。（私立・複合（除保健））

- 現在の認証評価での「点検・評価項目」、「評価の視点」で、既に「学習成果の評価」に対して考えられる殆どすべての方法が例示されているように思われる。確かに卒業時点での学習成果を評価することは、「ディプロマ・ポリシー」に叶う学生を育成できているかどうか、大学として学生自身および社会の要求に答えているかを判定することになるが、卒業時点での知識・学力・能力・技術等は、学生本人の最終到達点ではなく、生涯学び続ける過程での里標になると考える。

卒業後の学習意欲、学習行動を測るという観点で、大学に入って「活力」や「向上心」、「学ぶ習慣が身についたか」という視点での評価にも期待したい。（私立・複合（含保健））

- 学習成果を総合的に評価することは現状では困難に感じている。本学の修了生が勤務する施設からの評価なども検討していく必要があると考えている。また認証評価においては、学生への面接をされると思うが、最終年次の学生への聴き取り調査を通して、どの程度学位授与方針に示した能力や態度を身につけているのかについても評価の一部として検討してくださることを期待します。（公立・保健系）

〔３学習成果評価への取り組みの負担と効用の均衡〕

【3-1　学習成果評価の自己目的化への懸念〕

○ 多くの大学が学習成果評価による認証評価確立への動きにさまざまに対応しながら大学改革を進めようとしているが、しかし認証評価の精緻化が進むことで負荷の大きさに懸念を示す意見も出されている。すなわち、学習成果による認証評価の自己目的化への懸念としてまとめることができよう。認証評価機関が、評価指標を追加し精緻化するのではなく、むしろ各大学の取り組みの複雑さを避けるような、そういう意味での学習成果把握手順の可視化、共通のツール提供なども期待されている。

- ともすると認証評価のための認証評価になりかねない側面があり、各大学の自発性を損なわないようにしていただきたい。端緒についたばかりの計画などについて、芽を摘んでしまうような評価は慎んでいただきたい。（私立・複合（除保健））

- 学習成果の可視化に当たっては、どの大学も暗中模索しているところだと思います。学習成果の可視化に向けた取り組みで学内システムの改修が必要である場合は、相当の費用がかかります。システム改修をしても結果として学習成果の可視化に寄与しないと明らかになった場合、そのダメージは相当なものになります。そのようなことにならないよう、学習成果の可視化の例を提示していただきたいと思います。（私立・複合（含保健））

【3-2　定点観測や独自の取り組みの活用などの費用便益への配慮】

○ 定点観測という負荷を増大させないアプローチ、先導的事業取り組むなど積極的に承認する肯定的側面を評価する仕組みへの期待も多く、上述の費用効果にかかる課題への回答を示唆する意見とみることもできよう。

- 認証評価については、第１回から２回、３回と評価項目とその記述スタイルに変更が加えられてきているが、各大学で「定点観測」を行うためには、スタイルの変更が少ない方が経年の比較が行いやすいのではないかと考えている。（私立・複合（含保健））

- 一般論ですが、認証評価は時として重箱の隅をつつく批判的な評価となってしまうことがあります。それでは受審校が委縮してしまいかねません。認証評価では、受審校の特色ある取り組みや検証法等をプラス評価することを基本とした評価であって欲しいと思います。（私立・保健系）

- 改革総合支援事業等ほかの施策との整合性を取ること。複数の学部・学科を持つ大学としては、学問分野の違いに応じて適切な評価指標を導入すること。（私立・複合（除保健））

〔４　その他〕

○ そのほかにも、以下のように多くの自由回答があり、学習成果評価への関心が高く、他方で方法論確立が進んでいない中での課題の指摘や、他方での示唆的な意見が多く寄せられている。また、コロナ禍における認証評価の進め方についても意見をいただいている。

- コロナ禍においては、授業方法の変更や、研究活動の時間数確保など、円滑な教育研究活動を行うことが非常に困難な状況である。大学としてもディプロマ・ポリシー達成のために様々な方策を考え実行してはいるものの、その達成が難しい面もあり、今後の感染拡大状況によってはさらに厳しい事態となることが予想される。このような状況を踏まえ、従来の基準、方法に捉われず柔軟な対応、評価をお願いしたい。一方で、学習成果の評価には各学部に合った方法が取られるべきであり、各大学がコロナに係る安全対策を優先するあまり、学習成果が正しく評価されないという事態は避けるべきと考える。認証評価機関は、あくまでも教育の質保証を重視した評価と、その必要性を社会へ発信され、大学の教育研究活動への後押しを期待したい。（私立・保健系）

- 自己点検・評価活動一般に言えることですが、状況が改善、または向上したことを記述する場合、従前の状況や数値が悪い、低い場合の方が伸び幅や改善状況が大きく見え、対して、これまでに恒常的に対策を講じてきた場合、従前より努力を重ねてきた場合には「改善」の伸び幅が小さく、変化が少なく見える場合があります。あくまでも認証評価においては、到達目標に対する達成状況について評価がなされること、また、ご評価をいただくにあたっては大学側が点検・評価の記述や根拠資料の準備において努力を徹底すべきものであることを踏まえた上

で、上述のような状況においても、ご配慮の上ご評価をいただけますと幸いです。（私立・複合（除保健））

- 組織的にアセスメント・プランが実行されているかどうか、それをどのように学生に還元しているかどうかという切り口で評価していただきたい。（私立・保健系）

- 学習成果の把握・可視化には相応の時間・費用・労力を要すること、すべての情報を把握・可視化することはできないことに留意し、学習成果が向上したか否かの結果のみならず、そのプロセスも評価していただきたい。また、評価指標の設定に当たっては、各大学の目的、規模・立地・学生構成比率等の特色にも配慮していただきたい。（国立・大学院大学）

- 認証評価における学習成果は、アカウンタビリティと内部質保証システムの２つの機能を有しており、いずれも学習成果を適切に評価することが基盤となると考えている。そのため、学習評価が依拠する教育目標をより適切に設定しているか、またアセスメントに耐えうるDPが作成されているかを評価いただくことで、内部質保証の意識が高まると考えている。（私立・複合（除保健））

〔５　自由意見まとめ〕

認証評価における学習成果の評価のアプローチについて、第一に、学習成果の評価に焦点をあてる認証評価の制度、システムについての課題と問題点、方向性について、第二に学習成果の把握にかかわる課題と問題点について、そして第三にはそうした学習成果に焦点をあてていくアプローチの陥りやすい問題の指摘と対応すべき課題などについての回答があった。

第一の学習成果の評価に焦点をあてる制度のあり方として、対照的な２つの方向性の意見が寄せられていた。一方では、制度としての共通性と標準化を期待する意見があり、共通の基準がなければそれぞれの成果の適切さを比較することができないし、特に国際通用性などの観点から、学習成果にかかる一定の基準提示が認証評価機関に期待されている。現在の認証評価機関ごとの基準のあり方にも課題の指摘が為されている。

しかし他方では、そうした画一的な基準を厳格に適用する場合には、専門領域によってはプログラム、分野別に設定されたＤＰの検証とならずに、評価の実質的な妥当性がなくなる懸念があり、分野別評価で学習成果を把握することへの期待が多くあった。特に、医療分野や芸術分野などで固有の分野別基準での評価を期待する声が多くだされていた。

さらに、私学における建学の精神や、大学の規模、立地地域などの特性に応じた基準と評価のあり方への要望が多くあった。この場合には、ミッションなど機能別分化のグループ化が進んでいれば、分野別の基準と同様の機関類型別の基準設定が可能となるけれども、各大

学からの意見は必ずしもそうした機関類型のどれかに適用するというのではなく、個々の大学の特性・事情に柔軟に対応して欲しいといった面が強い。これは評価基準の共通化や統一化を目指す意見とは相対立するものとなっている。大学の期待が学習成果に基盤をおく認証評価への標準化・統一へと向かうとも言えず、他方で多くの個別柔軟な対応を期待する大学が多くある中で高等教育システムとしての質の保証とその国際的な通用性を高めていくための方向性を模索する必要があり、認証評価機関のアプローチの方向性が注目される。特に、各大学が、それぞれ所属の大学団体に近い認証評価機関での受審する場合には、関係する大学の類型に応じた基準を、それぞれの認証評価機関が設定し、それを適用することで可能な機能的分化の側面もあろうが、認証評価機関の中でどのような多様な対応をしていくのか、検討の課題となろう。

第二に、学習成果の測定・評価にかかる課題については、現状の把握の方法の限界を指摘しつつ比較的共通する方向性が見られた。すなわち、学習成果については、基本手順として分野別のあるいは固有の学習成果の設定と共有、卒業時や卒業後のさまざまの実証的なエビデンス把握とその点検・評価、そして教育改善へというプロセスについて一定の理解がある。しかしながら具体的な把握すべき指標やそのタイミングなど、必ずしも適切に確立された理解の枠組みや把握の方法論のもとで評価が進められているわけではいない。この点で、特に非認知的な学習成果、数値化が困難な学習成果について、十分な考慮が必要であるとの声が多くあった。専門性が強調される医療系など国家資格養成の課程においても、総合的な人間形成の重要性の認識とともに、そうした把握の重要性についての回答が出されていた。また、それらの能力や態度・価値観を涵養していくためには、講義等よりも実習やインターンシップ・ボランティア等が重要であるとの理解があり、そうなればそれらは正課外の活動にまで関心を拡げ、大学の設定するＤＰとそれと一体的に運用されるＣＰの範囲を越えるものとなる。

また、学習成果が実際に活用され、また認識されるのは卒業後一定期間を経てからであるという大学教育理解も多く回答があった。そうした学習成果の把握の難しさという基本的な理解のもとで、適切な卒業生調査による把握と教育プログラム改善へのフィードバックが期待されている。ただし、大学学部レベルで一定の卒業生調査の普及という現状はあるものの、適切な評価・診断・改善のツールとしての方法論の確立にはいたっていない現状のもとで、認証評価機関へのそうした理論的なあるいは方法論的な支援の期待が寄せられている。

第三に、認証評価の導入から現在の第３期に至るまで、それぞれに評価の深化・精緻化が進んでいる。大学においても学習成果や到達度の評価に関心が集まっているものの、それが大学サイドには評価への負担感を徐々に増加させていることにも注意が必要であろう。認証評価の基準が毎回変更され「定点観測」とは異なるシステムや対応が求められれば、とくに方法論の確立していない学習成果に焦点があてられ、また評価方法論の探究も大学に委ねられれば、その負担感はさらに増すであろう。今日の質保証における「内部質保証」の範

囲を拡げていこうとするアプローチが、結果的に、そうした学習成果把握にかかる負担感へ緩和措置となっていると見ることも可能である。分野別に、また非認知的領域を含んで、正課カリキュラムの範囲を超える方法によって涵養され、長期的に把握される学習成果を、各大学の内部でどのように把握・評価し質保証ができるのか、今後の認証評価機関の学習成果の可視化へ向けた理解やモデルの提示が重要となってくる。

第７項　新型コロナウィルス感染症への対応について

１　設問の趣旨

本設問は、各大学が緊急の対応に追われていた「新型コロナウィルス感染防止のための特別措置期間」における各大学の新型コロナウィルス感染症への対応状況を把握するために設けたものである。本設問が対象とした各大学の新型コロナウィルス感染症への対応は、現在までに状況が変化しているが、今後同様の状況が生じるおそれも否定できない。大学には、どのような状況においても、学生の学びを止めないように対応方策を講じる必要があることを踏まえて、今後の対応の参考として、「新型コロナウィルス感染防止のための特別措置期間」における対応状況の調査を行ったものである。以下、調査結果の分析を示す。

２　新型コロナウィルス感染症下における授業対応（「新型コロナウィルス感染防止のための特別措置期間」において、授業の実施に当たりどのような対応をとられましたか？）

(1) 設問

設問では、「「新型コロナウィルス感染防止のための特別措置期間」において、授業の実施に当たりどのような対応をとられましたか？」（学士課程：Q2-2-2、大学院課程：Q3-2-2）とした上で、表 7-1 の６つの項目ごとに、「１．大学全体で実施している。」、「２．過半数の部局で実施している。」、「３．一部の部局で実施している。」、「４．実施していない。」、「５．わからない」の選択肢により回答を求めた。なお、項目ごとに一定数あった未選択の回答については、集計では「未回答」としている。

＜表 7-1＞ 項目（Q2-2-2、Q3-2-2）

①オンデマンド型動画配信型授業（授業を録画したビデオやURLにアップされた動画の配信など）
②オンデマンド型資料配信型授業（添付ファイルやナレーション付の講義資料の送付など）
③リアルタイム双方向型授業（テレビ会議システムなどを利用したリアルタイムでの質疑応答、教員と学生間、学生相互間のやり取りなど）
④メールや電子掲示板（フォーラムなど）を通じた教員と学生間、学生相互間のやり取り
⑤自習中心型授業（指定教科書による学習など）
⑥従来通りの対面型授業

(2) 分析の視点

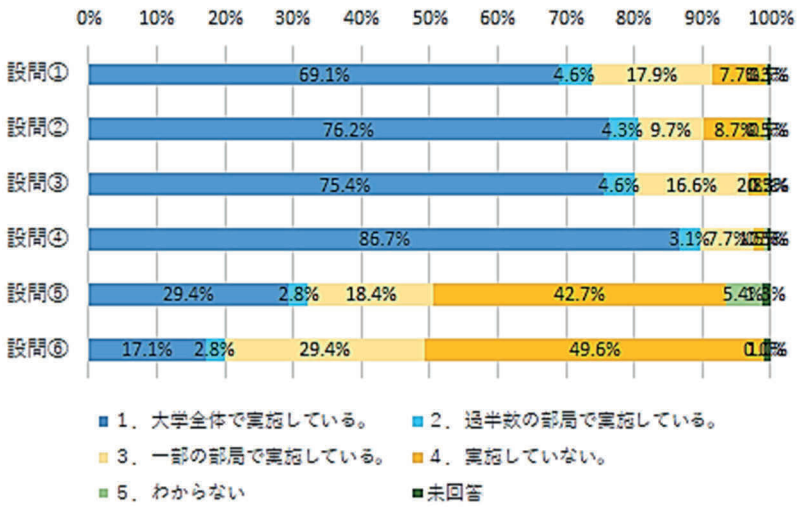
設問の６つの項目は、①から③は遠隔授業の授業形態、④はメール等の学生とのコミュニケーションツールの利用状況、⑤から⑥は従来型の授業形態の実施状況、に分けて分析を行った。

また、選択肢は、「１．」及び「２．」を全学的な取り組みが行われている状況を示す選択肢と見なして、分析を行った。

(3) 学士課程における状況について（Q2-2-2）

① 全体の状況

遠隔授業の授業形態（①-③）については、②オンデマンド型資料配信型授業が最も実施割合が高かった（80.5%）が、③リアルタイム双方向型授業（80.0%）とほとんど差はなかった。また、①オンデマンド型動画配信型授業も最も低かった（73.7%）ものの、差は小さかった。多くの大学において、それぞれの状況を踏まえた多様な取り組みが行われていた状況が伺える。



＜図 7-1＞ Q2-2-2 学士課程・全体

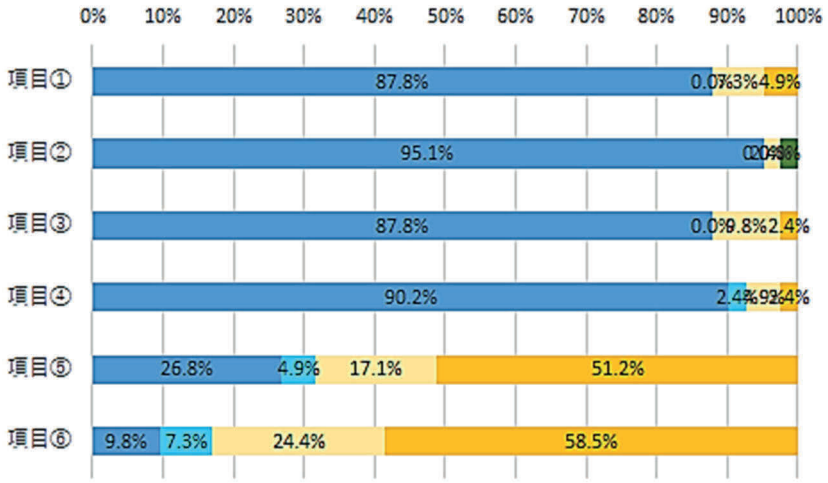
このことは、コミュニケーションツールの利用状況（項目④）が高い実施状況にあったこと（89.8%）、従来型の授業の実施状況（項目⑤-⑥）については、多くの大学で全学的に実施されておらず、特に⑥従来通りの対面型授業は約２割（19.9%）しか実施していなかったことからも伺うことができる。

② 国・公・私立別の状況

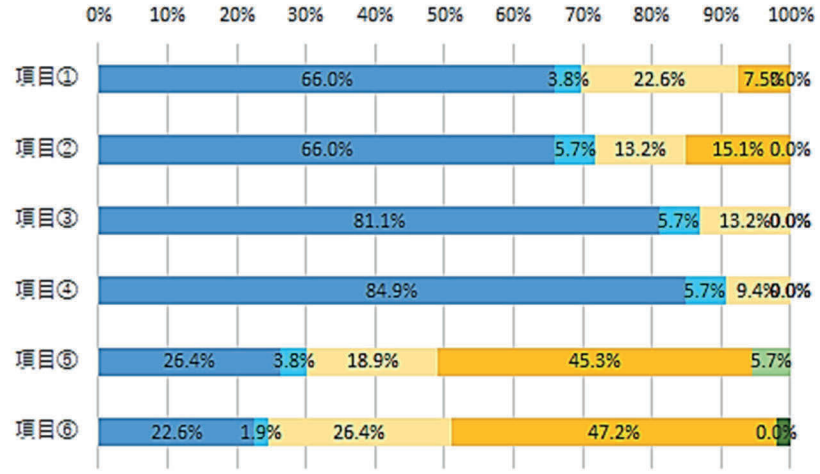
遠隔授業の実施状況（①-③）については、国立は①-③とも約９割で高いが、公立は、９割程度は③のみ、私立はいずれも８割弱にとどまった。遠隔授業に必要な施設・設備の整備状況の影響が要因と推察される。

コミュニケーションツールの利用状況（項目④）については、国・公・私立いずれも約９割と高かった。

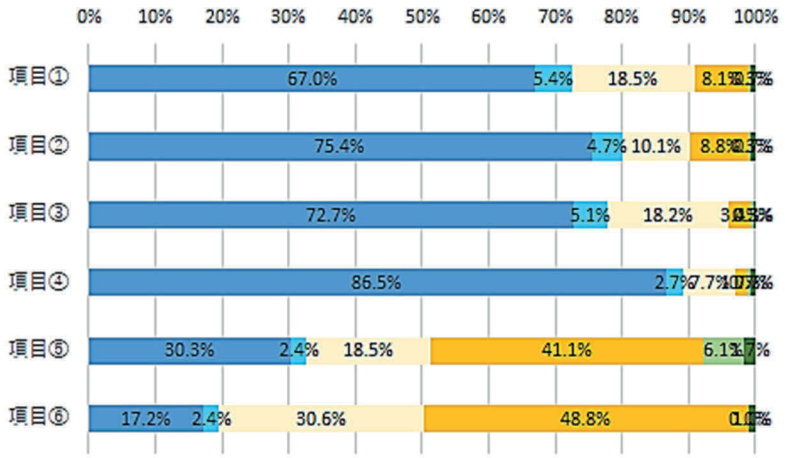
従来型の授業の実施状況（項目⑤-⑥）については、国・公・私立いずれも多くの大学で全学的に実施しておらず、特に国立の⑥従来通りの対面型授業は低かった（17.1%）。



＜図 7-2＞ Q2-2-2 学士課程・国立



＜図 7-3＞ Q2-2-2 学士課程・公立

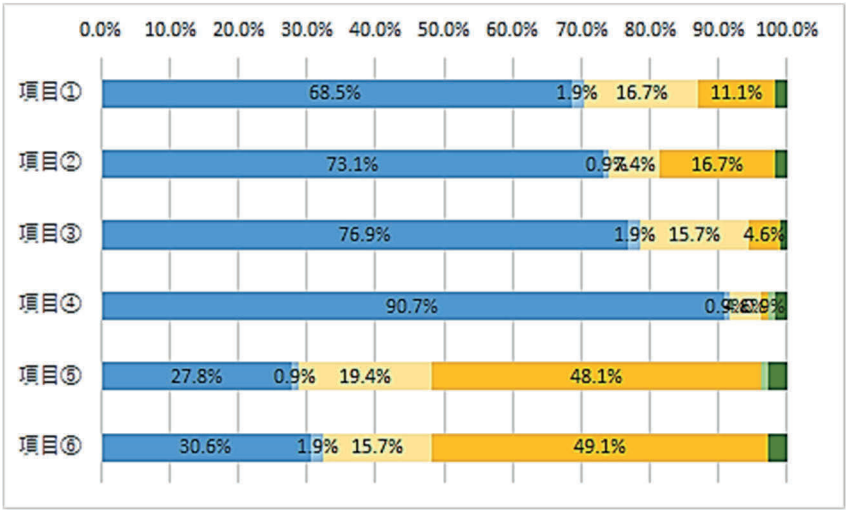


＜図 7-4＞ Q2-2-2 学士課程・私立

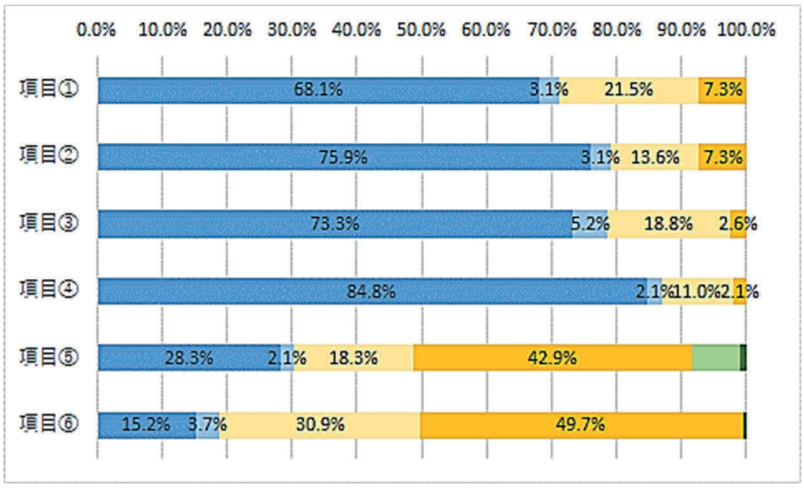
③ 学部数別の状況

学部課程全体と比較すると、遠隔授業の実施状況（①-③）については、６学部以上が①-③のいずれも８割以上と高かったが、１学部、２～５学部はいずれも７割から８割にとどまった。遠隔授業に必要な施設・設備の整備状況の影響が要因と推察される。①-③の内訳をみると、２～５学部、６学部以上は、全体と同様に②が最も高かったが、１学部は、全体と異なり③リアルタイムが最も高かった。

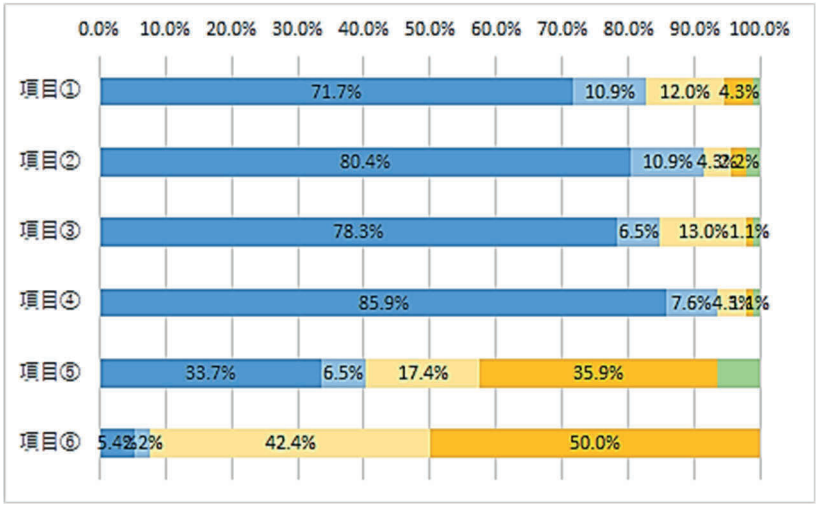
コミュニケーションツールの利用状況（項目④）については、２～５学部のみ、全体と異なり９割以下で低かった。



＜図 7-5＞ Q2-2-②学士課程・1 学部



＜図 7-6＞ Q2-2-2 学士課程・２学部～５学部



＜図 7-7＞ Q2-2-2 学士課程・６学部以上

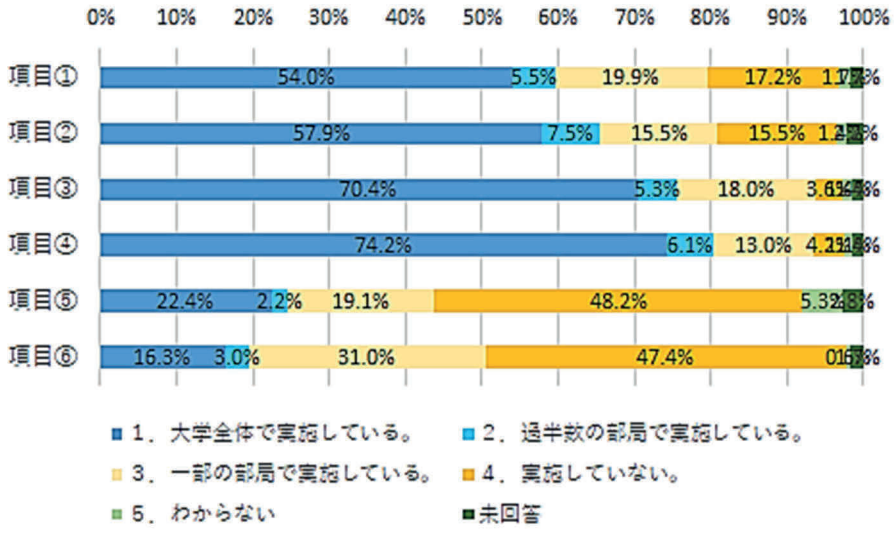
従来型の授業の実施状況（項目⑤-⑥）については、⑤自習中心型授業（全体約３割）は、６学部以上で約４割と高かった。また、⑥従来通りの対面型授業（全体約２割）は、１学部が約３割と高かったが、規模が大きい大学ほど低く、６学部以上は約１割であった。規模が大きい大学ほど、感染の拡大の可能性に配慮したためと推察される。

（4）大学院課程における状況について（Q3-2-2）

① 全体の状況

遠隔授業の実施状況（①-③）については、②が最も多かった学士課程と異なり、③リアルタイム双方向授業が最も高かった。双方向の教育活動が重要な意義を持つ大学院課程の特性が影響したものと推察される。学士課程と比較すると、全体的に実施割合が低く、①、

②は約 15%低かったが、実施状況が最も高かった③リアルタイム双方向授業は 4.3%低いだけにとどまった。



＜図 7-8＞ Q3-2-2 大学院課程・全体

コミュニケーションツールの利用状況（項目④）については、学士課程と比較して約 10%低かった。

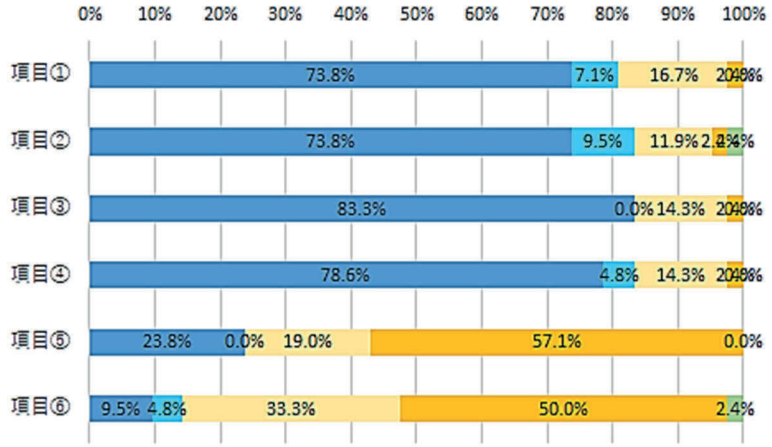
従来型の授業の実施状況（項目⑤-⑥）については、学士課程と同様に、多くの大学で全学的に実施されておらず、特に⑥従来通りの対面型授業は約２割（19.3%）しか実施していなかったが、この点については、学士課程（19.9%）との差はほとんどなかった。

②　国・公・私立別の状況

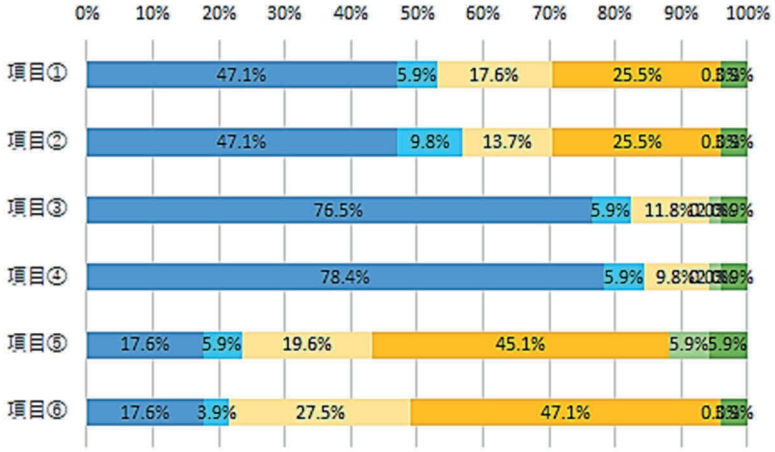
遠隔授業の実施状況（①-③）については、全体と同様に、国・公・私立とも③リアルタイム双方向授業が最も高かった（国立は、②と同じ。）。国立は、①-③とも 80%以上で高かったが、施設・設備の整備状況の影響と推察される。

コミュニケーションツールの利用状況（項目④）については、国・公・私立とも全学的な取り組みは高かった。

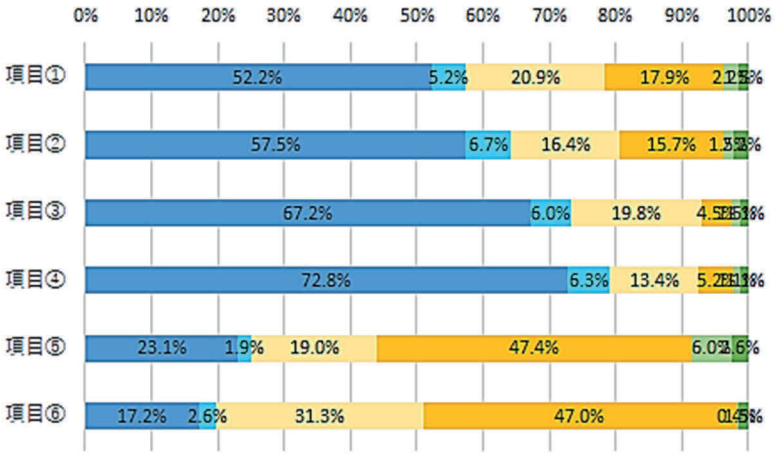
従来型の授業の実施状況（項目⑤-⑥）については、国・公・私立とも低かったが、国立は比較して最も高かった。この傾向は、学士課程と同様であり、上記①-③でみた遠隔授業への移行の影響と推察される。



＜図 7-9＞ Q3-2-2 大学院・国立



＜図 7-10＞ Q3-2-2 大学院・公立

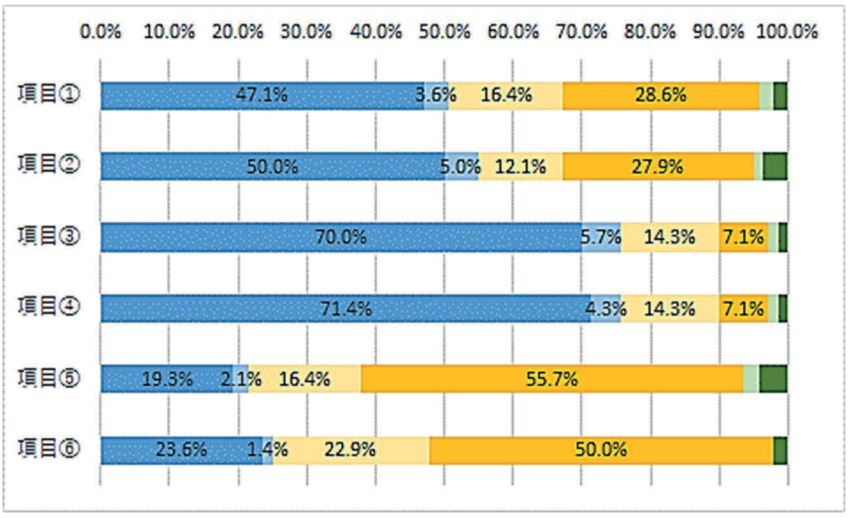


＜図 7-11＞ Q3-2-2 大学院・私立

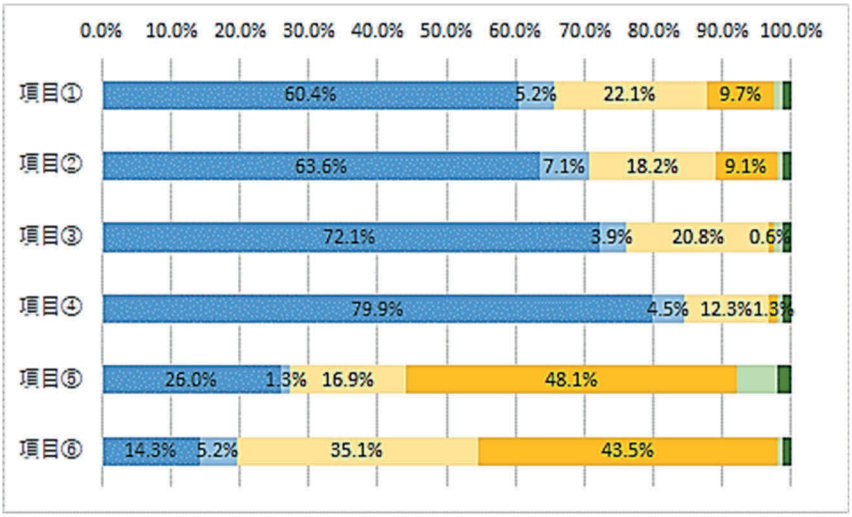
③ 研究科数別の状況

大学院課程全体と比較すると、遠隔授業の実施状況（①-③）については、全体と同様に、６研究科以上、２～５研究科、１研究科の順で、全体的に実施率が高かった。遠隔授業に必要な施設・設備の整備状況の影響が要因と推察される。①-③の内訳をみると、６研究科以上、２～５研究科、１研究科のいずれも③が最も高かった。双方向の教育活動が重要な意義を持つ大学院課程の特性が影響したものと推察される。

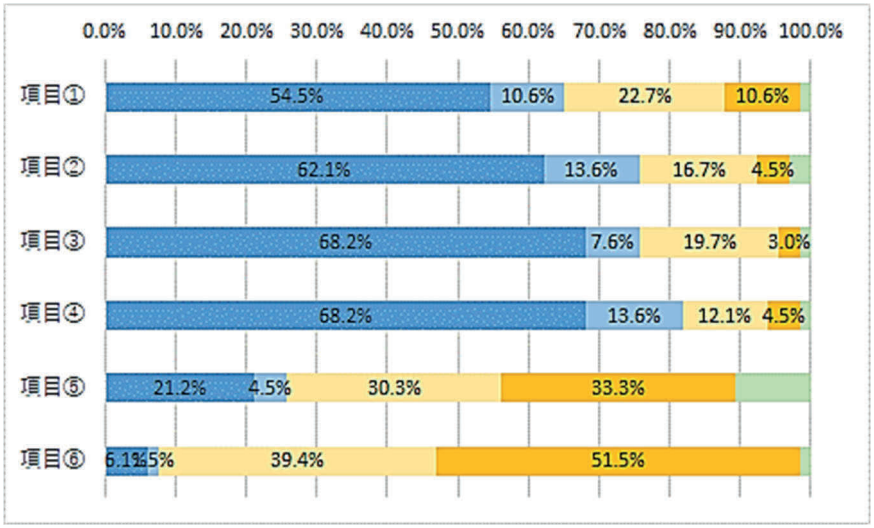
コミュニケーションツールの利用状況（項目④）については、１研究科のみ、全体と異なり８割以下で低かった。後述する⑥従来通りの対面型授業の高さが要因と推察される。



＜図 7-12＞ Q3-2-2 大学院・１研究科



＜図 7-13＞ Q3-2-2 大学院・２研究科～５研究科



＜図 7-14＞ Q3-2-2 大学院・６研究科以上

従来型の授業の実施状況（項目⑤-⑥）については、⑤自習中心型授業（全体約 25%）は、いずれもほぼ同じであったが、⑥従来通りの対面型授業（全体約２割）は、学士課程同様、１学部が 25.0%と高かったが、規模が大きい大学ほど低く、６学部以上は約１割であった。規模が大きい大学ほど、感染の拡大の可能性に配慮したためと推察される。

３　新型コロナウィルス感染症下における成績評価に関する対応状況（「特別措置期間」中、「学び」の姿勢に懸念がある学生に対し、どのようにして「成績評価」に臨みますか？）

(1) 設問

設問では、「「特別措置期間」中、「学び」の姿勢に懸念がある学生に対し、どのようにして「成績評価」に臨みますか？」（学士課程：Q2-3-5、大学院課程：Q3-3-5）として、表 7-2 の①から⑤の項目ごとに、「１．重視している。」、「２．やや重視している。」、「３．あまり重視していない。」、「４．実施していない。」の選択肢により回答を求めた。また、項目⑥は該当する場合に「○」による回答を求めた。なお、項目ごとに一定数あった未選択の回答については、集計では「未回答」としている。

＜表 7-2＞項目（Q2-3-5、Q3-3-5）

①教員自身が該当学生と連絡を取り、十全な学びを確保するとともに成績判定の機会を与える（教員が対応）
②教務担当の職員が、該当学生と連絡を取ると同時に担当教員に連絡し、十全な学びを確保する（職員からの働きかけにより教員が対応）
③教職員が協働で、該当学生に対し、当該授業への参加を促すとともに、成績判定の対象となるよう必要な対策を講じる（教員、職員協働で対応）
④職員が該当する学生の授業不参理由を把握し当該授業への復帰を促す一方で、教員が成績判定を行うに当たり、学生の事情を考慮することはない（職員が対応するが、教員による対応までは担保しない）
⑤教員は懸念がある学生に対しても、当初設定の成績判定基準に厳格に準拠してその評価を行う（特別な対応は行わない）
⑥「オンライン授業に適切に参加しているかを確認する仕組みがない」

（2）分析の視点

設問の６つの項目については、項目①-⑤は比較して分析を行ったが、項目⑥は、前述の通り、回答方法が異なるため、個別に分析を行った。

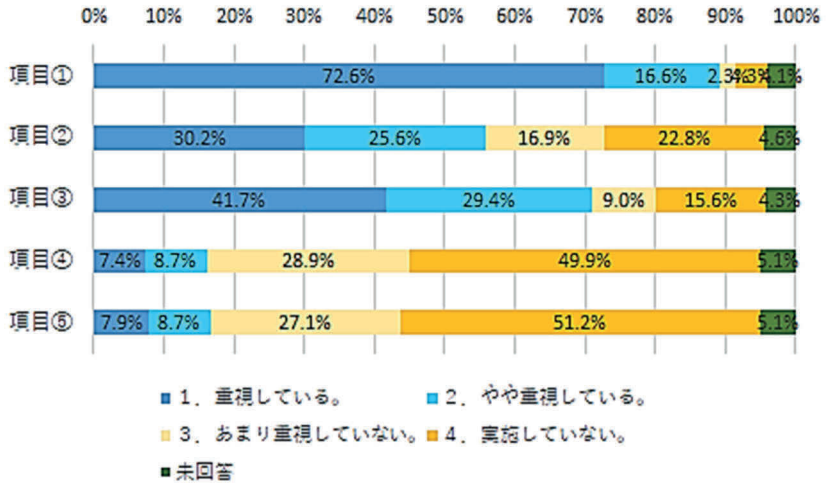
また、選択肢については、「１．」及び「２．」について重視を示す選択肢と見なして、分析を行った。

（3）学士課程における状況について（Q2-3-5）

①　全体の傾向

重視されている項目としては、①が最も多く、次いで③、②の順であった。この点に関して、直接「学び」に携わる教員の関与が重視されている可能性が推察される。

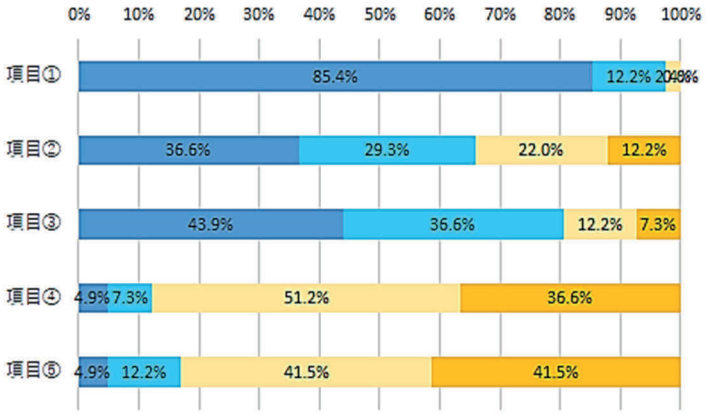
また、学生の事情を考慮しない項目④、特別な対応を行わない項目⑤は、重視されておらず、多くの大学が「学び」の姿勢に懸念のある学生への成績評価における対応を取っている状況が伺える。



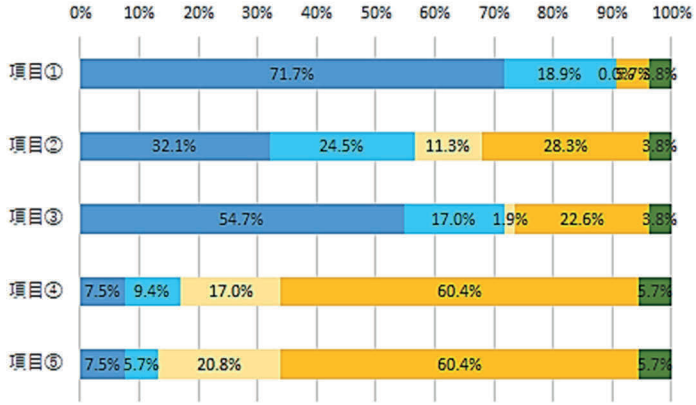
＜図 7-15＞Q2-3-5 学士課程・全体

② 国・公・私立別の状況

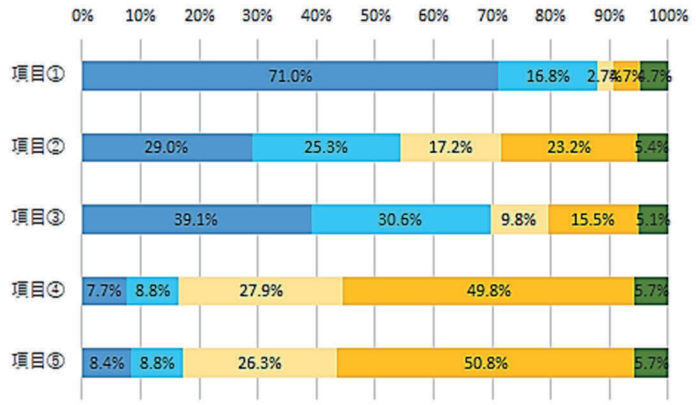
回答大学の国・公・私立別の内訳は、国立 42 大学、公立 54 大学、私立 303 大学であった。



＜図 7-16＞ Q2-3-5 学士・国立



＜図 7-17＞ Q2-3-5 学士・公立

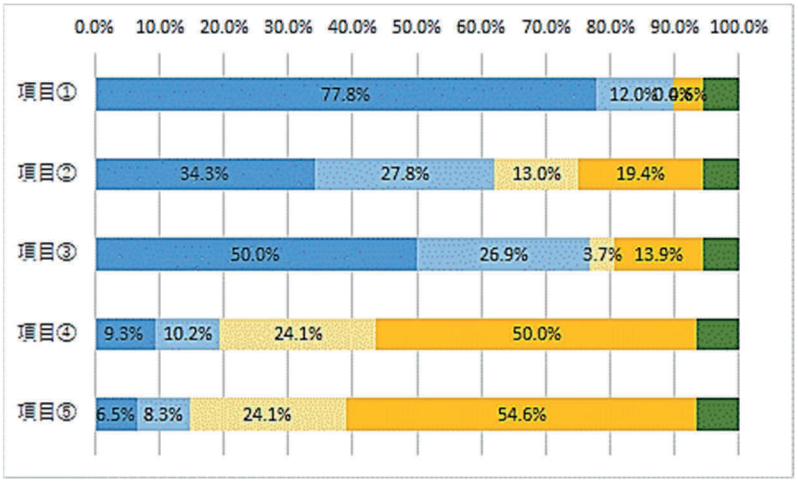


＜図 7-18＞ Q2-3-5 学士・私立

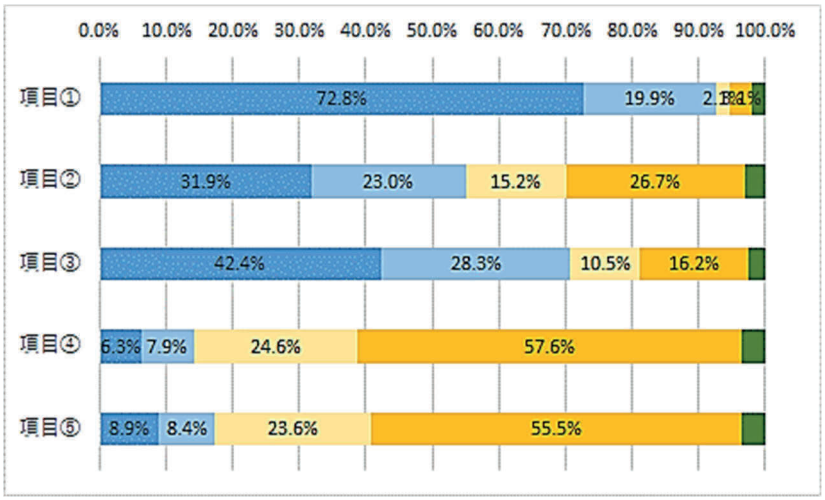
学士課程全体と比較して、国・公・私立とも傾向は共通しているが、国立は、①-③とも最も重視の程度が高く、積極的に成績評価に関する対応を取っている状況が伺える。④-⑤については、国立と比較して、公立、私立で「４．実施していない」とする回答が多く、何らかの形で懸念のある学生への対応を取っている状況が伺える。

③ 学部数別の状況

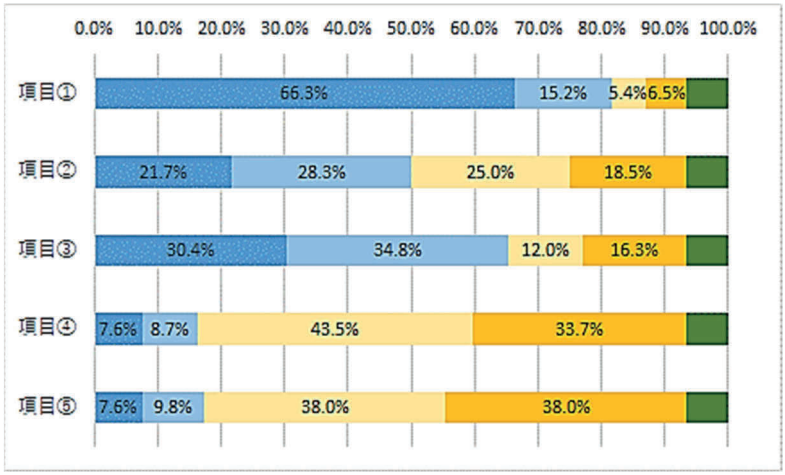
回答大学の学部数別の内訳は、１学部 108 大学、２～５学部 191 大学、６学部以上 92 大学であった（その他の回答に、０学部７大学、無回答１大学）。



＜図 7-19＞ Q2-3-5 学士・１学部



＜図 7-20＞ Q2-3-5 学士・２学部～５学部



＜図 7-18＞ Q2-3-5 学士・６学部以上

学士課程全体と比較して、重視されている項目としては、１学部、２～５学部、６学部以上のいずれも全体と共通して、①が最も多く、次いで③、②の順であった。ただ、最も高い①について、他（約９割）と異なり６学部以上のみが約８割にとどまっていた。この点に関して、前述のように、直接「学び」に携わる教員の関与が重視されている可能性が推察されるものの、６学部以上では、規模的に教員のみでは対応することが難しい状況にあると推察される。

また、学生の事情を考慮しない項目④、特別な対応を行わない項目⑤は、重視されておらず、多くの大学で、何らかの形で懸念のある学生への対応を取っている状況が伺える。

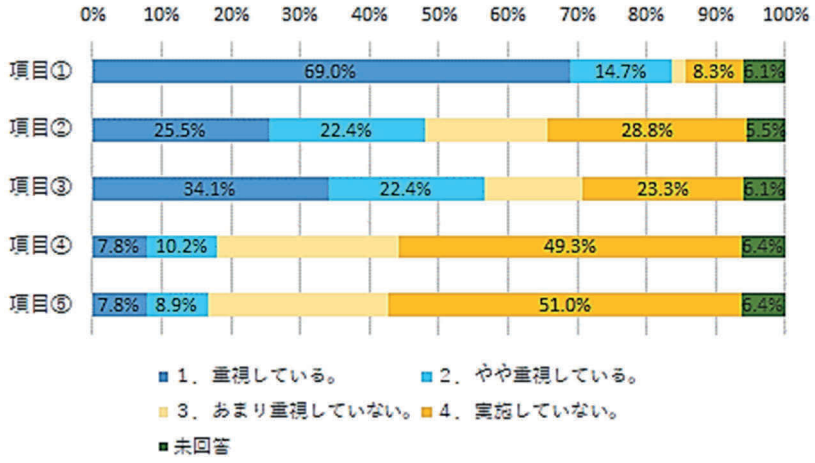
④ 「⑥オンライン授業に適切に参加しているかを確認する仕組みがない」を選択した大学の状況

項目⑥を選択（「○」）した大学は 44 大学にとどまっていた。国・公・私立別では、国立３（7.1%）、公立５（9.3%）、私立 36（11.9%）であり、大学の規模別では、１学部 14（13.0%）、２～５学部 18（9.4%）、６学部以上 12（13.0%）であった。設置形態別では私立が高かったが、大学の規模による差はあまり見られなかった。

(4) 大学院課程における状況について（Q3-3-5）

① 全体の状況

重視されている項目としては、①が最も多く、次いで③、②の順であった。この傾向は学士課程と共通しているが、より①と③、②との差が大きかった。この点に関して、教員と学生のコミュニケーションがより重視される大学院の教育活動の特性が反映している可能性が推察される。



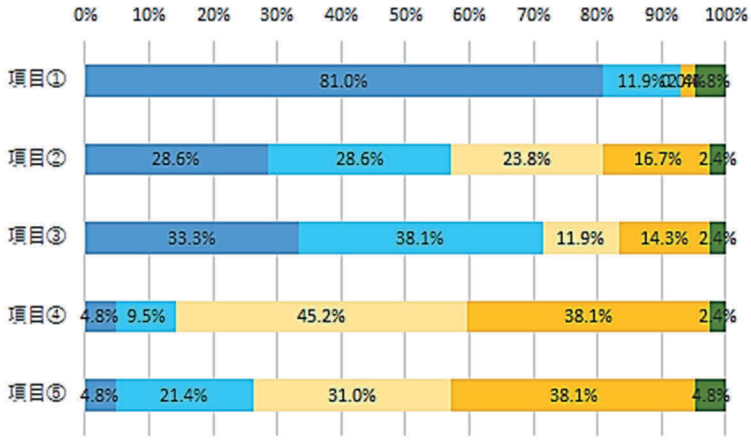
＜図 7-22＞ Q3-3-5 大学院・全体

また、項目④、⑤は、重視されていない状況は、学士課程と共通しており、多くの大学が何らかの形で懸念のある学生への対応を取っている状況が推察される。

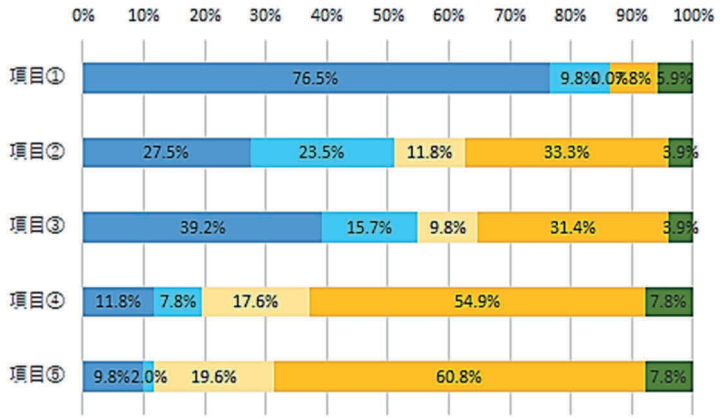
② 国・公・私立別の状況

回答大学の国・公・私立別の内訳は、国立 42 大学、公立 54 大学、私立 303 大学であった。

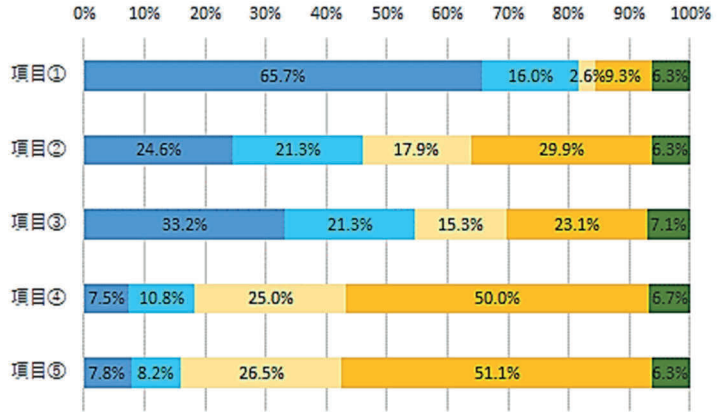
大学院課程全体と比較すると、国・公・私立とも、全体的に傾向は共通しているが、国立は、①-③とも最も重視の程度が高く、積極的に成績評価に関する対応を取っている状況が伺える。④-⑤については、国立と比較して、公立、私立で「４．実施していない」とする回答が多く、何らかの形で懸念のある学生への対応を取っている状況が推察される。



＜図 7-23＞Q3-3-5 大学院・国立



＜図 7-24＞ Q3-3-5 大学院・公立



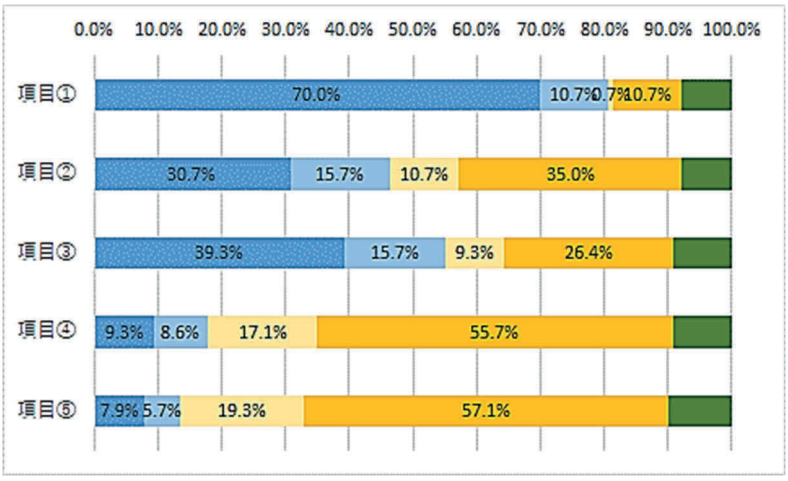
＜図 7-25＞ Q3-3-5 大学院・私立

③ 研究科数別の状況

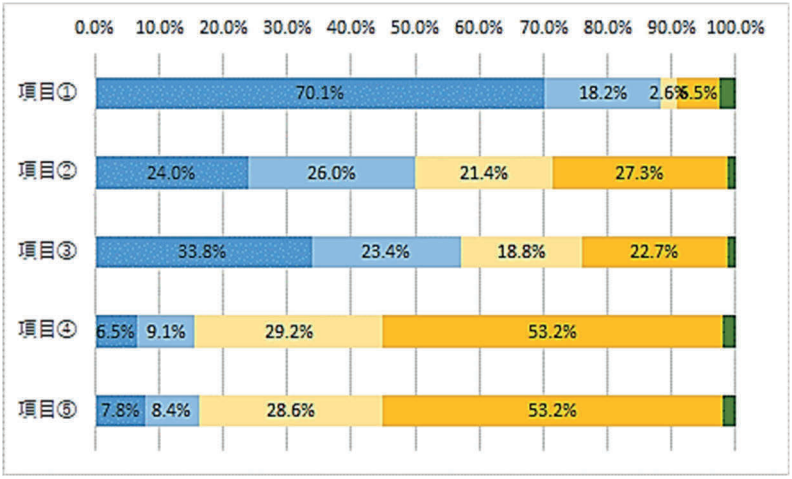
回答大学の研究科数別の内訳は、１研究科 140 大学、２～５研究科 154 大学、６研究科以上 66 大学であった（その他の回答に、０研究科 18 大学、無回答 21 大学）。

大学院課程全体と比較して、重視されている項目としては、１研究科、２～５研究科、６研究科以上のいずれも全体と同様、①が最も多く、次いで③、②の順であった。この傾向は学士課程と共通しているが、より①と③、②との差が大きかった。この点に関して、教員と学生のコミュニケーションがより重視される大学院の教育活動の特性が反映している可能性が推察される。

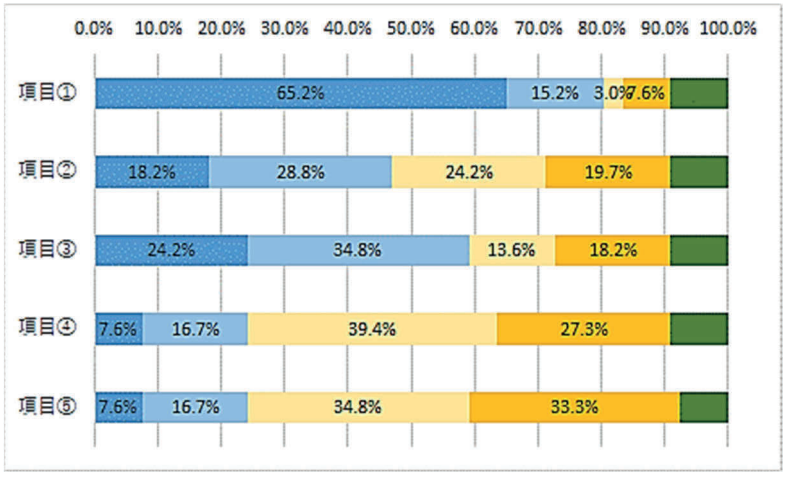
また、項目④、⑤は、重視されていない状況は、学士課程と共通しており、多くの大学が何らかの形で懸念のある学生への配慮を行っている状況が推察される。



＜図 7-26＞ Q3-3-5 大学院・１研究科



＜図 7-27＞ Q3-3-5 大学院・２研究科～５研究科



＜図 7-28＞ Q3-3-5 大学院・私立・６研究科以上

④　「⑥オンライン授業に適切に参加しているかを確認する仕組みがない」を選択した大学の状況

項目⑥を選択（「○」）した大学は 43 大学にとどまっていた。国・公・私立別では、国立３（7.1%）、公立５（9.3%）、私立 35（11.6%）であり、大学の規模別では、１研究科 17（12.1%）、２～５研究科 16（10.4%）、６研究科以上 10（15.2%）であった。学士課程と同様に、設置形態別では私立が高かったが、大学の規模による差の傾向はあまり見られなかった。

４　まとめ

調査の結果をまとめると、授業の実施形態については、遠隔授業については、実施に必要な施設・設備の整備状況の影響のためか、国立や大規模大学で実施の割合が高かった。また、大学院では、リアルタイム双方向授業が最も高く、双方向の教育活動が重要な意義を持つ大学院課程の特性の影響が伺われた。また、対面型授業については、大規模な大学ほど実施の割合が低く、大規模な大学ほど感染の拡大の可能性に配慮していた状況が伺われた。

成績評価に関する対応の形態については、直接「学び」に携わる教員による関与が重視されている傾向が伺えた。特に、大学院課程にその傾向が強く、大学院の教育活動の特性が反映している可能性が伺われた。ただ、大規模な大学では、ややその傾向は弱く、教員による対応に大学の規模が与える影響が伺えた。

以上のように、今回のアンケートでは、各大学において、状況を踏まえた対応が取られている状況が伺えた。ただ、授業の形態、成績評価に関する対応の形態という「外形」を対象とした。今後は、遠隔授業による大学教育への影響について学習成果に関するデータや学生の成長への実感等を踏まえた「内容」に関する検証が求められる。また、どのような状況においても学生の「学び」を止めないように、検証の成果を踏まえて、コロナの影響による社会の変化を踏まえた新しい高等教育のあり方の「外形」と「内容」の両面における改善の進展が強く求められる。

第８項　留学生数比率別の分析について

１　留学生比率に見る大学国際化と学習成果

近年、我が国の大学において、学習成果に基づく質の保証が強く求められるようになってきた背景の一つには、大学教育の質保証の重視が国際潮流となってきたことがあげられる。世界全体における留学生数・教員交流、国境を越えた国際共同の学位プログラムや高等教育機関の海外展開等の急激な増加が、大学教育の国際通用性と流動性を推進する政策動向や個別大学の経営方針に影響を与え、国際的枠組みでの質保証に対する大きなニーズを生み出してきた。本節では、本アンケートの回答を各大学の国際化の指標としての留学生比率と

の関係で分析することにより、各大学の国際化のあり方が、学習成果に基づく質の保証への取り組みにどのような影響を与えているのかを考察したい。

本項の分析は、回答大学を国・公立大学と私立大学を分類し、それぞれの大学種別において、留学生比率が１％未満、１－５％、５％以上の大学（以下それぞれ「○○大学１％未満」「○○大学１－５％」「○○大学５％以上」という。）について、本アンケートへの回答の特徴を比較した。このような分析により、以下のような傾向性が判明した。

(1) 学習成果の設定について、国・公立大学５％以上で、学士課程全体・大学院全体・専門職学位課程全体のどのレベルでも、他のカテゴリーに対して積極的である。しかし、私立大学においては留学生比率による差はみられない。もしくは、留学生比率の高いところほど消極的である。
(2) 学士課程・大学院・専門職学位課程の学位授与方針に示されている学習成果について、幅広い教養、コミュニケーション・スキル、情報リテラシー、論理的思考力、批判的思考力、創造的思考力、協調・協働力、リーダーシップ等について、国・公立大学５％以上で高い傾向がある。しかし、私立大学においては留学生比率による差はみられない。もしくは、留学生比率の高いところは、そうした学習成果を重視していない。
(3) 学士課程・大学院の双方において、学習成果を保証する取り組みとして、コースナンバリング、アクティブ・ラーニング、ＴＡの充実、英語による授業等は、国・公立大学５％以上で高い傾向がある。しかし、私立大学においては留学生比率による差はみられない。もしくは、留学生比率の高いところは、そうした取り組みに消極的である。
(4) 学士課程・大学院において学生の学習成果を検証する仕組みは、大学全体でも、教育プログラム単位でも、授業単位でも、国・公立大学５％以上で高い傾向がある。しかし、私立大学においては留学生比率による差はみられない。もしくは、留学生比率の高いところは、そうした取り組みに消極的である。
(5) 学士課程・大学院において、ＴＯＥＦＬ等の外部試験の利用（学部・大学院）、卒業生調査、大学院の進学率、インターンシップ監督者の評価、学修ポートフォリオの活用は、国立大学５％以上で高い傾向がある。しかし、私立大学においては留学生比率による差はみられない。もしくは、留学生比率の高いところは、そうした取り組みに消極的である。
(6) 授業内容の改善、開設科目の見直し、教育プログラムの改善、クラスサイズの見直し、学生定員の見直し、教員組織の充実、成績評価方法の見直し、アカウンタビリティへの対応、教育機器・施設の充実、認証評価への対応、大学院反転授業、学習成果基盤型教育、英語による発表のワークショップの提供、学術論文の書き方指導ワークショップ、大学院レベルのインターンシップ等において、国・公立大学５％以上は高い傾向がある。

しかし、私立大学においては留学生比率による差はみられない。もしくは、留学生比率の高いところは、そうした取り組みに消極的である。

(7) ＴＡの充実、ＳＡの重質、高大連携型授業については、国・公立５％以上、及び私立５％以上の留学生比率の大学の双方で高い。一方、資格に必要な知識の重視、少人数教育の重視・アクティブ・ラーニング、資格に関わるプログラムの提供、汎用的能力を計る外部のテスト、フィールドワーク・臨床実習での態度の評価、資格試験の合格点や得点による学習成果の測定などは、卒業生の進路状況・大学院－履修モデルの提示などは、国立大学１％以下及び私立大学１％未満で多い。

以上のように、設置形態別・留学生比率別での回答の傾向性は、国・公立大学と私立大学で相当に異なって表れている。国・公立大学では、一般に留学生比率が高い大学ほど、学習成果に基づく質の保証に積極的に取り組む傾向があり、その具体的施策の重視や実践にもそうした傾向が表れている。しかし、私立大学においては、留学生比率による差はあまり見られず、しばしば留学生比率の高いところほどそうした取り組みに消極的な傾向も見られた。これは、留学生比率の高い国・公立大学が研究総合大学であることが多く、そのため、その教育の国際通用性を高めるための質保証を意識せざるを得ない状況があったことを類推させる。一方、私立大学においては、留学生比率がそのような国際通用性や質保証への大学の意識や取り組みとの直接的な関係性が希薄であることを示唆している。また、(7)に示された傾向性は、医療系大学・工学系大学の単科大学のように、資格に直結した教育課程には留学生が少ないからではないかと類推される。

留学生比率の本アンケート結果の分析を通じて、国際化の態様も大学の属性により異なっており、一元的なものではなく、国際化の学習成果に基づく質保証への取り組みへの影響も、大学の属性ごとに考えていくべきことが示唆された。

２　補助金事業と留学生比率

日本の大学の国際化を推進する取り組みとして「スーパーグローバル大学創生支援」事業（2014～2023 年度）がある。これは、「グローバル人材育成推進事業」（2012～2016 年度）終了後、「国際化拠点整備事業（グローバル 30）」での選択と集中を経て行われている事業で、「タイプＡ（トップ型）」に 13 大学（国立大学法人 11 大学・私立大学２大学）、「タイプＢ（グローバル化牽引型）」24 大学（国立大学法人 10 大学・公立大学法人２大学・私立大学 12 大学）が採択されている。

残念ながら、今回回答を得られたのは、採択された 37 大学中 23 大学（国立大学法人 11 大学・公立大学法人２大学・私立大学 11 大学）で、うち２大学は留学生に関する設問への回答がなかったが、残る 21 大学に関しては、すべての大学において留学生比率が 3.5%以上であった。そして、タイプＡとタイプＢで比較すると、タイプＡ大学で回答のあった７大学の留学生比率は１大学が 4.9%であることを除けば、7 大学とも９％以上であった。一方、

にタイプＢ大学で回答のあった 12 大学では、２大学が 46.9%、14.2%と突出しているのを除くと、3.5%～9.5%の間に分布している。

３　学部留学生と大学院留学生

上述の通り、一般的傾向としては、研究総合大学は留学生が多い。これは前節で述べた「スーパーグローバル大学創生支援」の「タイプＡ」採択大学が典型である。

さらに精査すると、「タイプＡ」採択大学の場合、学部生は日本の学生の割合が多い一方で、留学生は大学院により多く在籍している。学部留学生比率は 0.8%～9.1%の間に分布しており、平均 3.4%である。一方、大学院留学生比率は 18.6%～33.1%の間に分布しており、平均 25.0%であった。特に、理工学系・医歯学系研究科は発展途上国からの留学生が集まる一方で、人文・社会科学系には定員充足率を満たす方策として留学生を積極的に集める傾向も見られると考えられる。

逆に、「タイプＢ」の特に公立大学法人・私立大学では、海外提携校との交換留学・派遣留学制度を通して、学部の留学生も多い傾向がある。学部留学生比率は前述の突出している２大学を除くと、0.9%～14.3%であり、大学院留学生比率は 10.2%～45.8%である。

さらに、一部の私立大学などでは、学部の定員充足のために留学生を積極的に募集する場合もある。

４　留学生と授業の言語

また、アンケートでは学部・大学院における「英語による授業の充実」、また、大学院に関しては「英語による発表のためのワークショップ等の提供」という質問項目を設けた。私見ではあるが、人文・社会学系において日本語・日本文化・文学や日本の政治・経済・社会を研究する場合は使用言語が日本語でも問題ない。とりわけ、日本語・日本文化・文学研究の場合は、留学生自身が日本語能力の向上を希望している可能性も高く、むしろ日本語による授業が適切である場合も多いと考える。一方、理工学系・医歯学系の場合、英語による授業が望ましく、また、そのことによって留学生を集めることが容易になると思われる。

これについて、まず回答のあった大学全体に関する回答結果は以下の通りである。

＜表 8-1＞

（学部）英語による授業の充実		国	公	私	計
１．大学全体で実施している。	実数	18	14	63	95
	%	43.9%	26.4%	21.2%	24.3%
２．過半数の部局で実施している。	実数	6	0	10	16
	%	14.6%	0.0%	3.4%	4.1%
３．一部の部局で実施している。	実数	13	21	122	156
	%	31.7%	39.6%	41.1%	39.9%

４．実施していない。	実数	4	17	97	118
	%	9.8%	32.1%	32.7%	30.2%
５．わからない	実数	0	0	3	3
	%	0.0%	0.0%	1.0%	0.8%
未回答	実数	0	1	2	3
	%	0.0%	1.9%	0.7%	0.8%
計	実数	41	53	297	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

＜表 8-2＞

（大学院）　英語による授業の充実		国	公	私	計
１．大学全体で実施している。	実数	17	11	28	56
	%	40.5%	21.6%	10.4%	15.5%
２．過半数の部局で実施している。	実数	7	5	7	19
	%	16.7%	9.8%	2.6%	5.3%
３．一部の部局で実施している。	実数	14	14	98	126
	%	33.3%	27.5%	36.6%	34.9%
４．実施していない。	実数	4	18	118	140
	%	9.5%	35.3%	44.0%	38.8%
５．わからない	実数	0	2	10	12
	%	0.0%	3.9%	3.7%	3.3%
未回答	実数	0	1	7	8
	%	0.0%	2.0%	2.6%	2.2%
計	実数	42	51	268	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

「1. 大学全体で実施している。」「2. 過半数の部局で実施している。」「3. 一部の部局で実施している。」の合計が学部では 68.8%、大学院では 55.7%、「4. 実施していない。」「5. わからない。」「未回答」の合計は学部で 31.8%、大学院で 44.3%であった。なお、学部の場合、外国語科目の英語の授業において英語第一言語話者が担当している科目も参入している可能性がある。「語学」としての英語科目と、英語の言語学的・文化的側面を学ぶ科目の峻別はややもすると難しいが、留学生の充実との相関や、国際化の指標として活用するためには、理想的には「英会話」「英作文」などは除いた数値の詳細な把握が望ましい。

この点についても、「スーパーグローバル大学創生支援」採択大学の数値は大学全体の数値を上回っている。まず、タイプＡで回答のあった８大学は学部では６大学が「全体で実施」、２大学が「一部の部局で実施」であった。また、大学院では７大学が「1. 大学全体で実施」、１大学が「過半数の部局で実施」との回答であった。一方、タイプＢの 15 大学については、学部では 13 大学が「全体で実施」、２大学が「過半数の部局で実施」、１大学が「一部の部局で実施」であったのに対し、大学院では７大学が「1. 大学全体で実施」、２大学が「過半数の部局で実施」、３大学が「一部の部局で実施」、１大学は「わからない」との回答であった。ここでも、大学院において留学生を多く受け入れる傾向のある研究総合大学と、学部レベルでの国際化・グローバル化をめざすタイプＢの大学の違いが見受けられる。

いずれにせよ、留学生比率が真の国際化の指標となるためには、単に数値目標（事業で示された数値や定員充足率）の達成をもってよしとするのではなく、留学生への教育・支援を含めた内部質保証を通した検証も必要であると思われる。

第９項　大学院における社会人学生数比率別の分析について

１　課題

1990 年代の大学院教育の重点化を経て、日本の大学院は在学生規模拡大とともに専門職大学院導入等により質的に多様化が進んでいる。高等教育課題としてのリカレント学習者の受け入れは他の先進諸国と比較して顕著に遅滞しているが、医療福祉系の国家資格や、その他の職業教育領域において徐々に社会人受け入れが進んでいる。

本調査では、修士課程における学習成果を質問しているが、学士課程・修士課程を併設している場合には、同じ能力にかかる学習成果を重ねて重視しているのか、両課程で異なる学習成果を求めていくのか、既に第１項以下で検討されているものであるが、ここではリカレント学習に焦点をあてる大学においてどのような位置づけが為されているのか注目していくこととする。

２　大学院の社会人比率および関連する特性

本アンケート調査からみると、回答を得た大学院研究科を有する 343 大学において、社会人比率（25 歳以上入学者）は、大学単位の平均で 36%、標準偏差が 30%となっており、大学間での分散が大きいことがわかる。これを社会人比率「0～10%未満」、「10～50%未満」、「50～80%未満」、「80%以上」で分類してみると、10～50%未満の大学が過半数を占めているが、「80%以上」という大学も 49 校 14.2%を占めており、50～80%未満の 14.0%とともに、この３割弱の大学が社会人のリカレント教育を行っている大学院の特色を示すと考えられる。

これらの大学院生の半数以上が社会人という大学院を「社会人型」として、その特徴を見ると、国立は相対的に少なく、公立私立で多く、また学部を置かず研究科のみの大学院大学は８校中６校が社会人型（社会人比率が過半数を占める）であり、専門分野として保健系研究科を有する大学のうち 40.3%がこの「社会人型」となっており、保健系研究科を有していない大学では、19.6%に留まっている。ここからも保健・医療・福祉系にリカレント学習者が集まっていることが読みとれる。また、実数としては少ないが、大学院留学生 20%以上の大学８校のなかで３校は「社会人型」である。内２校は、80%以上の社会人院生かつ20%以上の留学生となっている（社会人かつ留学生があり）。

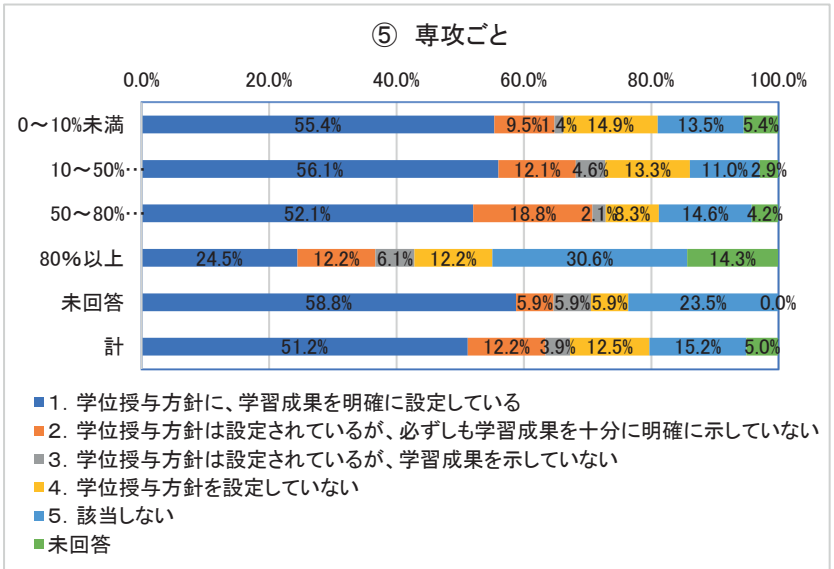
表 9-1　研究科の社会人在籍学生数比率

		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	0～10%未満	74	21.5	21.5	21.5
	10～50%未満	173	50.3	50.3	71.8
	50～80%未満	48	14.0	14.0	85.8
	80%以上	49	14.2	14.2	100.0
	合計	344	100.0	100.0	

３　社会人比率と学習成果の設定と検証

(1) 学位授与方針の設定についての社会人比率による差違

以下の調査結果とりまとめにおいては、「社会人型」大学院の特徴がみられる項目について、その傾向を記述することとする。

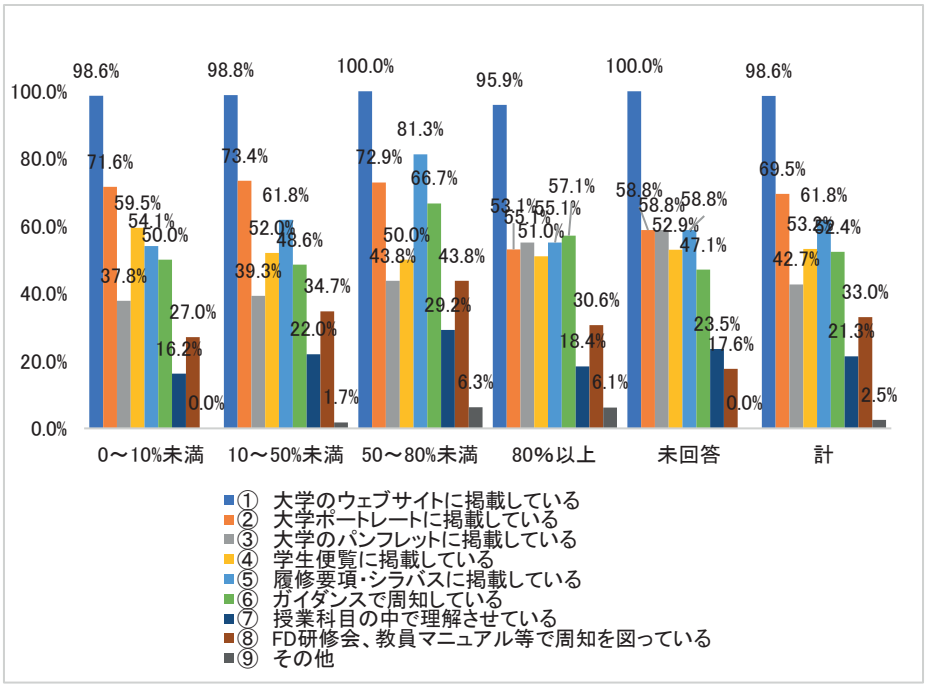


＜図 9-1＞ 学位授与方針の設定状況（大学院：社会人比率別）

まず、学習成果の設定段階での特徴としては、大学院全体に学部段階よりも学習成果設定は低い水準にあるが、その中での「社会人型」の関連する特徴をみると、「学位授与方針に、学習成果を明確に設定する」比率が低い。これは、保健系などで国家資格取得を目標とするため、それに加えて特別の学習成果を目標として設定することは、他の大学院以上に少ないと見ることができる。

(2) 学位授与方針の公表

学位授与方針の公表媒体としては、「社会人型」大学院では、他の大学院よりも大学ポートレートでの掲載は少なく、他方で大学パンフレットに掲載は他の大学院よりも多くなっている。



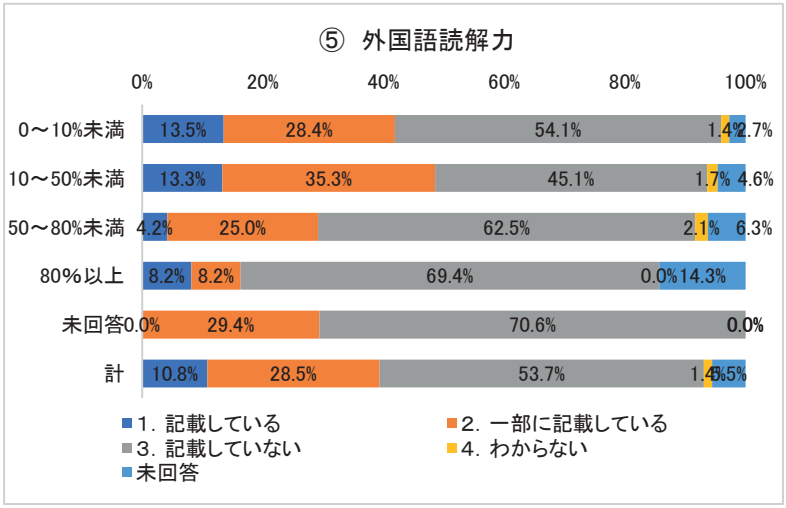
＜図 9-2＞ 学位授与方針の周知方法（大学院:）社会人比率別）

学生募集を特定のターゲット層に絞り込んで、パンフレットを渡すことで直接ターゲット層に大学院情報を伝えようとしていることがわかる。

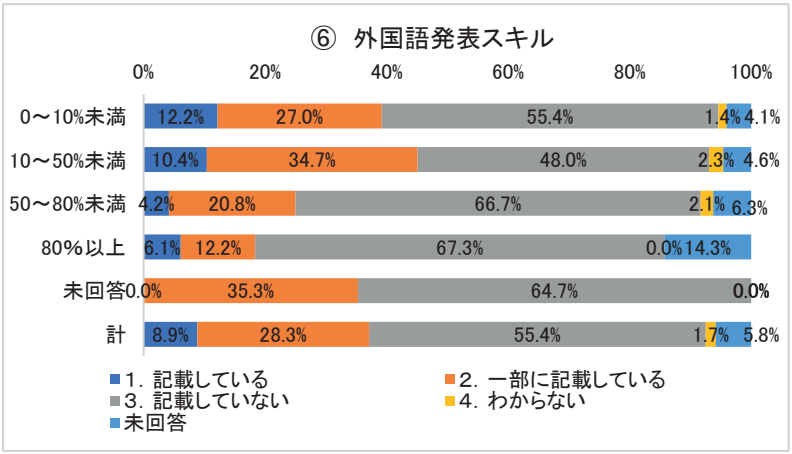
(3) 学習成果の内容

学生に求める学習成果としては、学士課程との対比でいえば、大学院修士課程の学習成果として研究能力、研究論文作成能力が高い比率で重視されている。この点は、「社会人型」においても他のタイプの大学院と比較して有意な差異はなく、同じ程度に研究能力が重要な学習成果として位置づけられている。しかし、社会人の多い大学院では、外国語の読解能

力、発表スキルまでは、他の大学院と比べて相対的に重視されていない。研究能力、研究論文作成能力という場合に、現場での省察という課題、臨床的な研究にかかる能力を求めるという面が強く、研究者養成として国際的な学術への志向性を育むという側面は少ないと見られる。

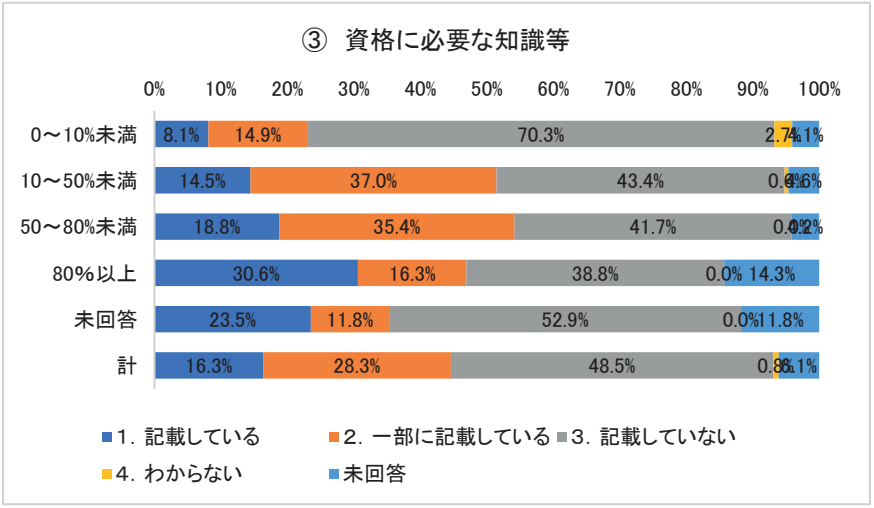


＜図 9-3＞ 学習成果の内容（大学院：社会人比率別）

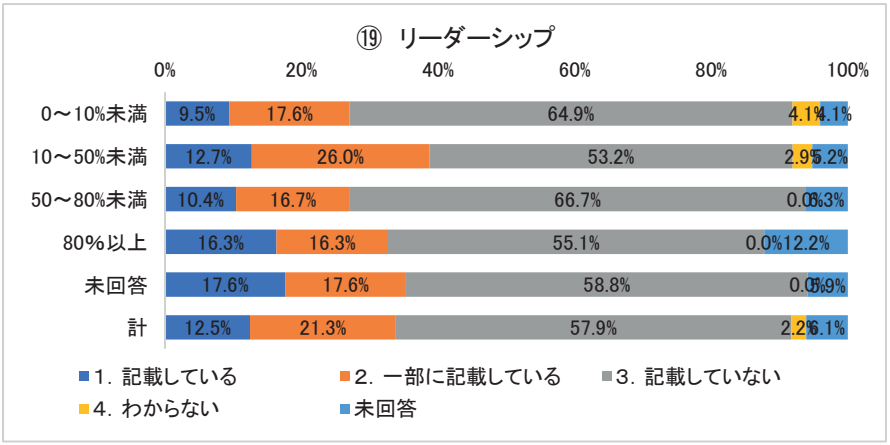


＜図 9-4＞ 学習成果の内容（大学院：社会人比率別）

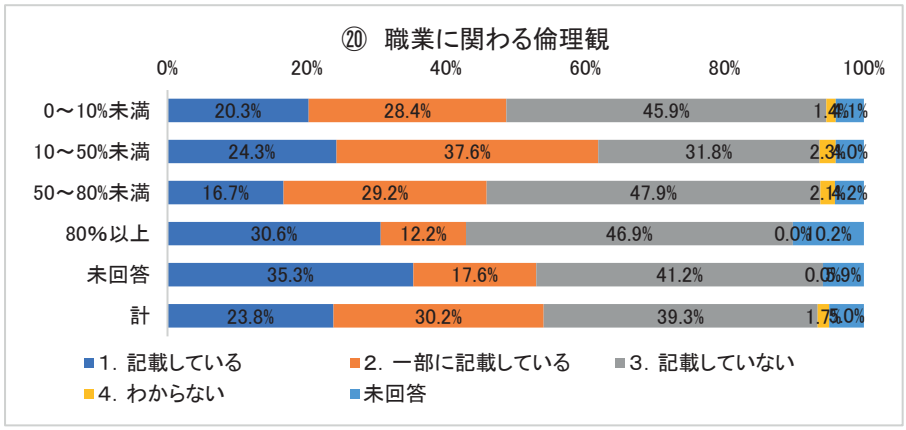
他方で、職業に関わる教育として、「資格に必要な知識等」について「社会人型」大学院の４分の一が「記載している」、「一部に記載している」まで含めると半数の「社会人型」がこの目標を重視している。また職業倫理については、学士課程と同様に大学院修士課程でも強調されており、「リーダーシップ」や「職業に係る倫理観」については、他の大学院と同等に「社会人型」大学院でも重視されている。



＜図 9-5＞ 学習成果の内容（大学院：社会人比率別）



＜図 9-6＞ 学習成果の内容（大学院：社会人比率別）



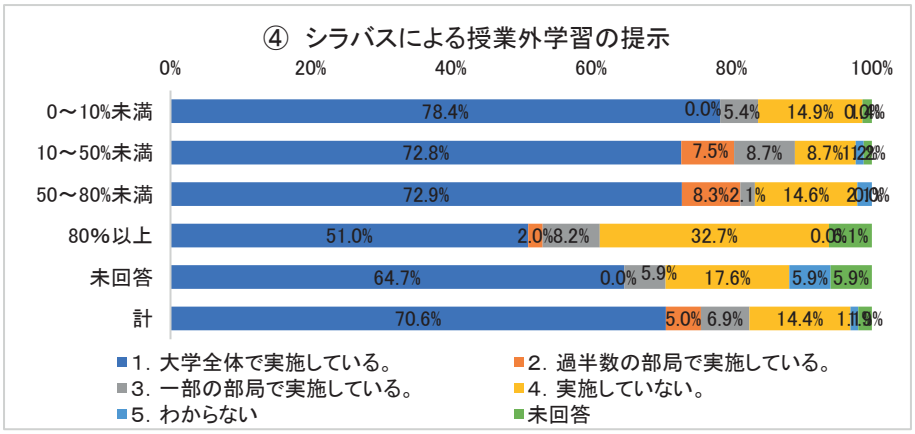
＜図 9-7＞ 学習成果の内容（大学院：社会人比率別）

（4）指導上の取り組み

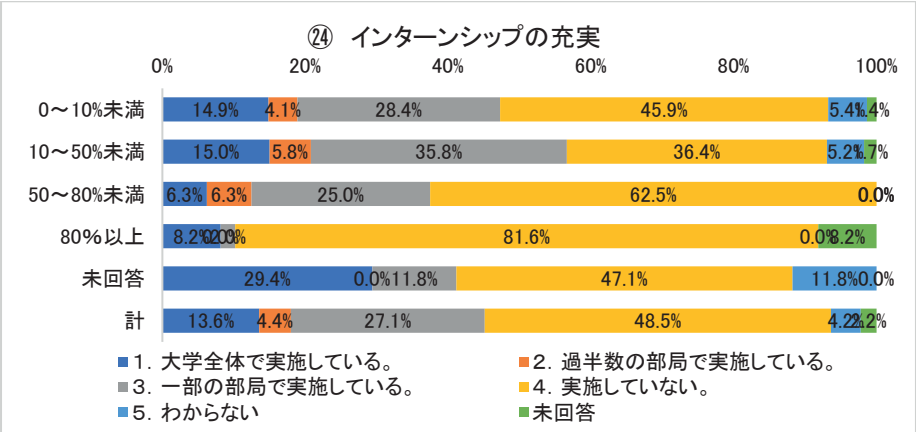
学習成果の目標設定に応じた指導上の取り組みについては、大学院では学習成果目標の設定が少ないため、それと関連づけたさまざまのツール利用は少なく、特に「社会人型」大学院では、学士課程で近年導入されているさまざまのツールを実施していない。ここでは、「社会人型」とその他の大学院とで統計的に有意な関連が多く見られた。

すなわち、「科目ナンバリング」「シラバス」「少人数教育」「ＴＡ」「英語による発表のためのワークショップ」「インターンシップ」「ＧＰＡ」など、多くの取り組みが「その他」の大学院では多く実施されているのに対して、「社会人型」大学院ではそうした取り組みは相対的に少なくなっている。

職業の現場と繋がりを維持した社会人の場合、新しい分野のインターンシップや資格取得上必須の実習以外に特段の付加価値を装丁しないかもしれない。また、シラバスによる「授業外学習」を課すことが、現職者には負担になると考えてそうした明示を避けている可能性も読みとれる。

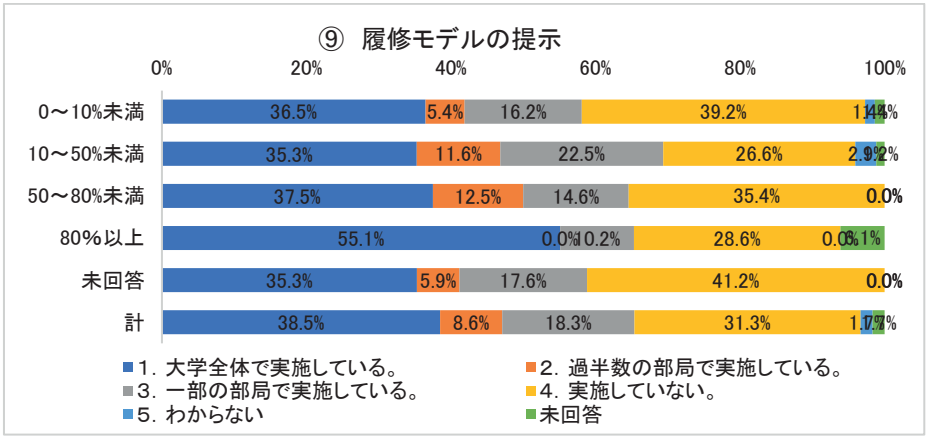


＜図 9-8＞ 指導上の取り組み（大学院：社会人比率別）



＜図 9-9＞ 指導上の取り組み（大学院：社会人比率別）

対照的に「社会人型」大学院で多く実施されているのは、「履修モデルの提示」である。これは、専門分化した様々の資格等に応じてコースを分けるなどするため、それぞれのキャリアパスに即した履修モデルのガイダンス・カウンセリングが必要になってくるのであろう。



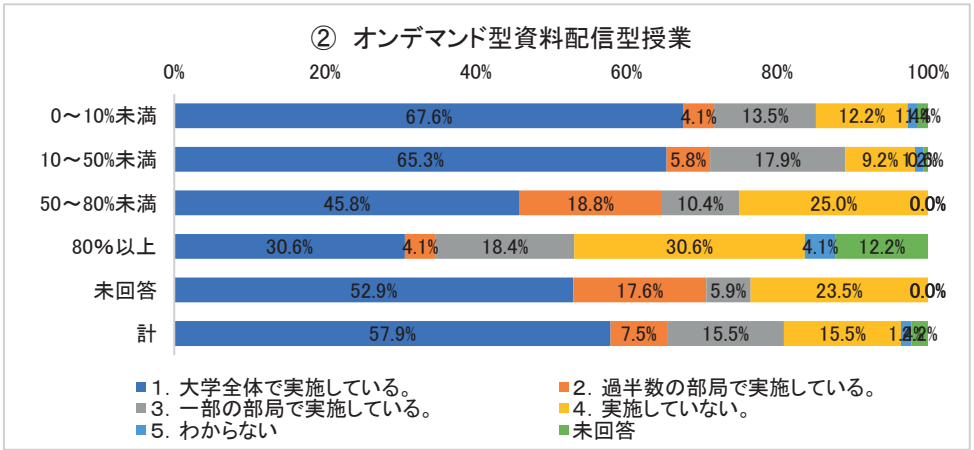
＜図 9-10＞ 指導上の取り組み（大学院：社会人比率別）

(5) コロナ禍への対応

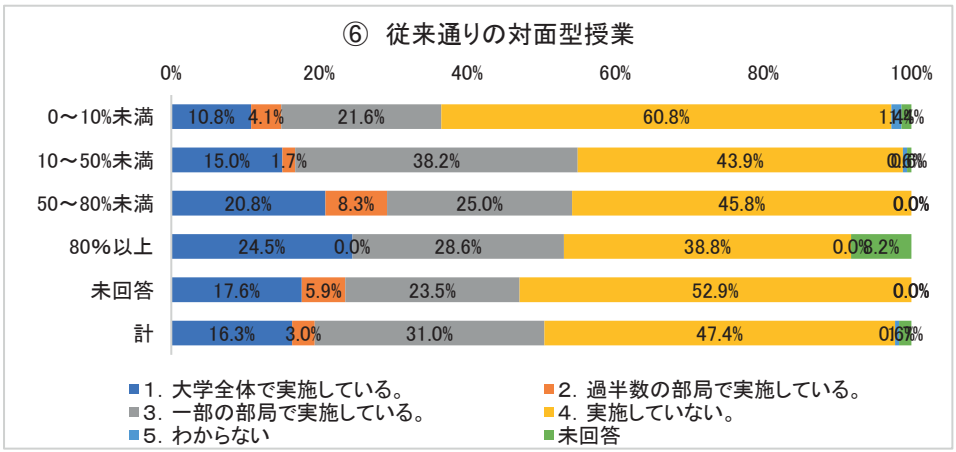
現下のコロナ禍への対応については、「社会人型」大学においては「オンデマンド型動画配信」や「オンデマンド型資料配信」など、相対的に取り組みが少ないことが明らかである。

メールや電子掲示板などの利用についても社会人比率による統計的に有意な差異がみられ、そうした利用が低い。

その結果、「社会人型」大学院では「従来と同じ対面型授業」が相対的に多く実施されている。「従来通り」という形容詞がつくけれども、これらの大学院では、実習などを重視する職業教育に求められる関係者との関わりを「新たな日常」のなかで維持していくことに尽力されていると見ることができるかもしれない。



＜図 9-11＞ コロナ禍への対応（大学院：社会人比率別）



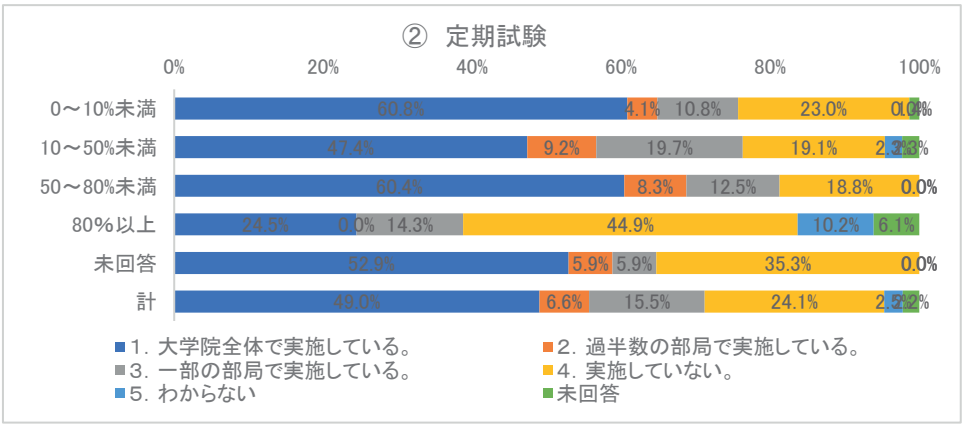
＜図 9-12＞ コロナ禍への対応（大学院：社会人比率別）

（6）学習成果を検証する仕組み

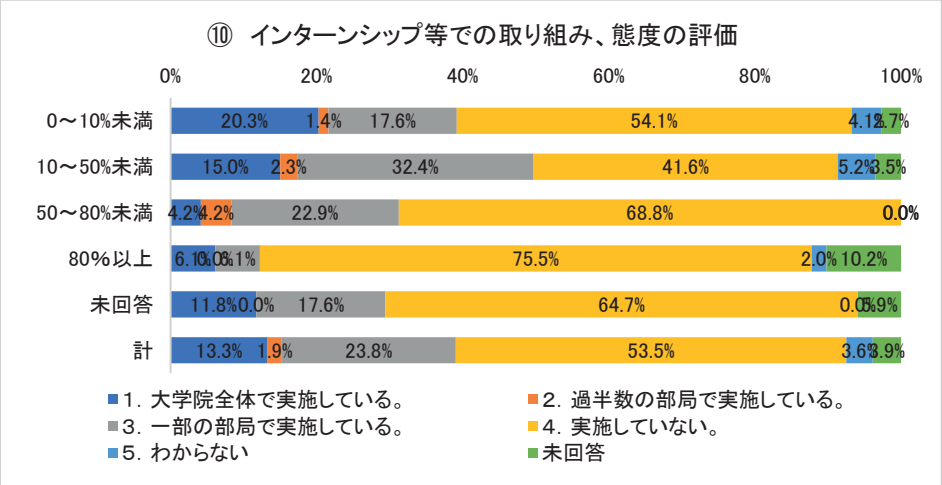
学習成果を検証する仕組みとしては、全ての項目で社会人比率タイプによる統計的な有意差はなかった。

（7）学習成果の検証方法

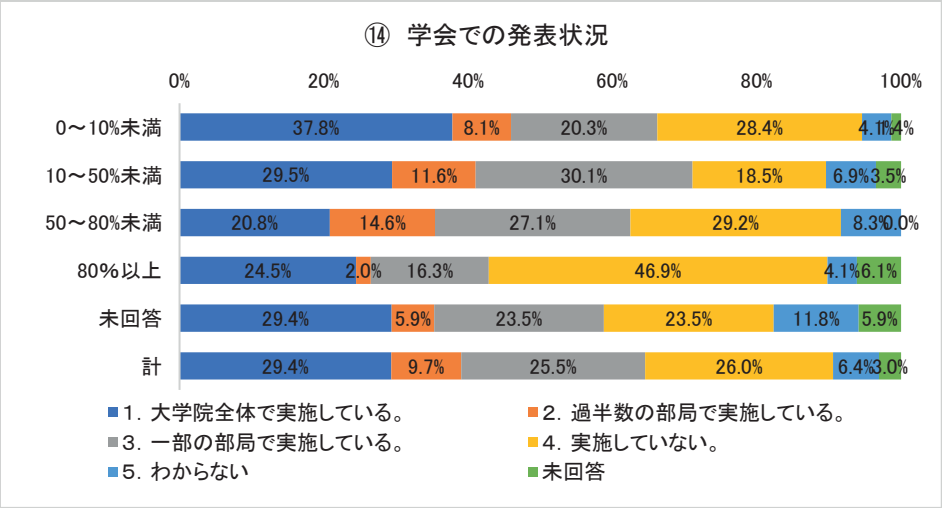
学習成果の検証方法については、「社会人型」以外の、いわゆる一般の大学において、学士課程と同様の定期試験、インターンシップ、小テストなどの検証方法がより活用されており、大学院では学会発表による成果検証なども追加して用いられている。これらの利用は、「社会人型」大学院では統計的に有意に少ない。



＜図 9-13＞ 学習成果の検証方法（大学院：社会人比率別）



＜図 9-14＞ 学習成果の検証方法（大学院：社会人比率別）



＜図 9-15＞ 学習成果の検証方法（大学院：社会人比率別）

4　小括

本項での大学院における学習成果をめぐる取扱いにおいて社会人比率による差異が見られるのかどうか分析・検討を行った。本調査で、社会人比率が半数以上を占める大学院に注目すると、医療福祉系の資格取得に係るリカレント学習者が多く含まれる大学院であり、学士課程の延長としての学習成果モデルとは異なる側面が読みとれる。第一に学習成果とその公表について、大学院修士課程は学士課程と比較して設定状況が低く、ある面で国際的な通用性が相対的に意識されていないという見方もできるが、特に「社会人型」大学院では、地域の現場に教育プログラムを国内外に広く伝えるための大学ポートレートなどの活用は少なく、大学パンフレットでの広報がなされている。第二に、学習成果の内容として、「社会人型」では研究能力については他の大学院と同様に重視しているが、外国語の読解・発表

などの能力への注力の低さから、国際的な学術人材養成には向かわず、資格に必要な知識等を授け、またリーダーシップや職業に関わる倫理観に注力している。第三に、指導上の取り組みや学習成果の検証方法においても、「社会人型」大学院では、他の大学院修士課程や学士課程との違いが顕著にみられる。学士課程や他の大学院が重視するシラバスによる授業外学習の提示やインターンシップの充実について、「社会人型」大学院のプログラムとして重視されていない。この理解のためには、リカレント学習における成人学習者向けの教授学（アンドラゴジー）のモデルにもとづいた学習成果の理解が必要となってくるであろう。

第 10 項　認証評価機関別の分析について

１　はじめに

機関別認証評価（以下、認証評価）については、文部科学省令において①教育研究上の基本組織、②教員組織、③教育課程、④施設及び設備、⑤事務組織、⑥三つの方針（卒業認定・学位授与の方針、教育課程編成・実施の方針、入学者受け入れの方針）、⑦教育研究活動等の状況に係る情報の公表、⑧内部室保証、⑨財務、⑩その他教育研究活動等の 10 の事項が含まれていることが定められている。他方、各認証評価機関は、この大枠の中で具体的な大学評価基準を定め、自らが定める大学評価基準に基づいて評価を行うことになる。

各大学は、どの認証評価機関で受審するかを自ら選択することになるため、それぞれ異なる基準のもとで認証評価を受審することになる。第 10 項では、受審する認証評価機関によって、達成度評価のあり方に違いが出るかについて検討した。

アンケート調査結果では、JUAA での受審大学が 245 件（61.4%）、NIAD-QE での受審大学が 58 件（14.5%）、JIHEE での受審大学が 86 件（21.6%）、大学教育質保証・評価センター（以下、JAQUE）が４件（1.0%）、その他（未受審を含む）が５件（1.3%）、未回答１件（0.3%）であった。今回、回答数が極端に少ない JAQUE、その他（未受審を含む）は欠損値として除外し、JUAA（245 件 63.0%）、NIAD-QE（58 件 14.9%）、JIHEE（86 件 22.1%）の 389 件で χ 二乗検定を行い、$p<.05$ の項目をピックアップした。なお、各認証評価機関での年度別受審機関数は表 10-1 の通りであり、多くの機関は第２期の認証評価を受審している。

＜表 10-1＞年度別受審機関数

	不明	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	計
JUAA	2	44	42	40	37	23	24	33	245
	0.8%	18.0%	17.1%	16.3%	15.1%	9.4%	9.8%	13.5%	100.0%
NIAD	0	16	17	9	4	4	6	2	58
	0.0%	27.6%	29.3%	15.5%	6.9%	6.9%	10.3%	3.4%	100.0%
JIHEE	0	11	16	15	22	7	7	8	86
	0.0%	12.8%	18.6%	17.4%	25.6%	8.1%	8.1%	9.3%	100.0%

計	2	71	75	64	63	34	37	43	389
	0.5%	18.3%	19.3%	16.5%	16.2%	8.7%	9.5%	11.1%	100.0%

2　学士課程の状況

(1) 達成すべき教育上の目的・目標の設定状況

Q2-1-1 では、「学習成果（知識・理解、汎用的技能、態度・志向性等）の明確化という視点から、学位授与方針を設定しているか」を尋ねている。この設問では、「学士課程全体」において差が見られた。「学習成果の明確化という視点から、学位授与方針に、学習成果を明確に設定している」の割合は、JUAA が 46.6%、NIAD-QE が 69.6%、JIHEE が 38.7%となっており、JIHEE が最も低い。他方、「学位授与方針は設定されているが、必ずしも学習成果を十分明確に示していない」の割合は、JUAA が 12.3%、NIAD-QE が 7.1%、JIHEE が 17.3%となっており、「学位授与方針は設定されているが、学習成果を示していない」の割合は、JUAA が 3.0%、NIAD-QE が 1.8%、JIHEE が 6.7%となっている。なお、「学位授与方針を設定していない」は、JUAA が 27.5%、NIAD-QE が 10.7%、JIHEE が 20.0%となっており、JUAA が最も高い割合となっている。

学位授与方針に学習成果を明示するかという設問について、「学士課程全体」では統計的に有意な差が見られたが、「大学全体」、「学部ごと」、「学科ごと」、「学位の種類ごと」では有意な差は見られなかった。「学士課程全体」については差が見られたものの、全体としては、「学位授与方針に学習成果を設定しているか」と「受審機関」は関係していないように思われる。このような項目は他にもあり、例えば Q2-1-2「学位授与方針の周知」について、「学生便覧に掲載している」において有意な差が見られたが、その他の 7 項目では差が見られなかった。

Q2-1-3 では「学位授与方針に示される学習成果には、具体的にどのような内容が記載されているか」について尋ねている。この中で、有意な差が見られたのは、「数量的スキル」、「職業に関わる倫理観」、「社会的要請への対応力」であった。とりわけ、「職業に関わる倫理観」については、「記載している」の割合を見ると、JUAA が 32.3%、NIAD-QE が 38.6%、JIHEE が 52.6%と JIHEE が最も高い。JIHEE の基準には「教育課程内外を通じての社会的・職業的自立に関する支援体制の整備」があり、この基準が関係していることが考えられる。なお、「社会的要請への対応力」も JIHEE（53.9%）が最も高かった（JUAA 41.2%、NIAD-QE 50.9%）。

＜表 10-2＞職業に関わる倫理観の記載状況

	記載している	一部に記載している	記載していない	わからない	計
JUAA	75	95	59	3	232
	32.3%	40.9%	25.4%	1.3%	100.0%

NIAD	22	27	8	0	57
	38.6%	47.4%	14.0%	0.0%	100.0%
JIHEE	40	21	14	1	76
	52.6%	27.6%	18.4%	1.3%	100.0%

(2) 教育目的・目標を達成するための指導上の取り組み

Q2-2-1 では「学位授与方針に示された学習成果を修得させるため、教育上どのような取り組みを実施しているか」について尋ねている。ここでは、「ＣＡＰ制」、「シラバスチェックの厳格化」、「履修モデルの提示」、「少人数教育の充実」、「課題解決型学習の充実」、「学習成果基盤型教育の充実」、「ＴＡの充実」、「ティーム・ティーチングの充実」、「英語による授業の充実」、「フィールドワークを採り入れた授業の充実」、「地域社会と連携した授業の充実」、「ＧＰＡの有効活用」、「情報機器類の有効活用」、「教員の教育業績評価の促進」で有意な差が見られた。

「教員の教育業績評価の促進の割合」は NIAD-QE が 89.5%、JUAA が 60.9%、JIHEE が 69.5%となっており、NIAD-QE が最も高い。NIAD-QE の基準（観点）では「教員の教育及び研究活動等に関する評価が継続的に行われているか。また、その結果把握された事項に対して適切な取組がなされているか」が問われており、この基準を反映した結果と考えることもできる。

＜表 10-3＞教員の教育業績評価の促進

	大学全体で実施している	過半数の部局で実施している	一部の部局で実施している	実施していない	わからない	計
JUAA	145	5	17	65	6	238
	60.9%	2.1%	7.1%	27.3%	2.5%	100.0%
NIAD	51	3	2	0	1	57
	89.5%	5.3%	3.5%	0.0%	1.8%	100.0%
JIHEE	57	0	3	19	3	82
	69.5%	0.0%	3.7%	23.2%	3.7%	100.0%

他方、「ＣＡＰ制」の設定については、「大学全体で実施している」の割合が、JUAA が 85.0%、NIAD-QE が 66.7%、JIHEE が 97.6%となっている。NIAD-QE の基準（観点）の中には「単位の実質化への配慮がなされているか」があるにも関わらず、NIAD-QE が最も低い割合となっている。単位の実質化に関わっては、「シラバスチェックの厳格化」についても、「大学全体で実施している」の割合が、JUAA が 87.9%、NIAD-QE が 75.4%、JIHEE が 92.8%となっている。また、「ＴＡの充実」についても、JIHEE の基準では「ＴＡ等の活用をはじ

めとする学修支援の充実」が問われているにも関わらず、JUAA が 50.4%、NIAD-QE が 73.7%に対し、JIHEE は 37.3%と低い割合になっている。

(3) 達成すべき教育上の目的・目標の検証状況について

Q2-3-1 では、「学生の学習成果を検証するにあたり、どのような仕組みがあるか」について尋ねている。この設問では、「大学全体」、「教育プログラム（学部・学科）単位」、「授業単位」の全ての項目で有意な差は見られなかった。

Q2-3-2 では、「学位授与方針に示された学習成果の修得状況を測定・評価するために、どのような方法を採用しているか」について尋ねている。ここでは、「汎用的能力を測る外部のテスト（PROG 等）」、「®TOEIC・®TOEFL などの学外試験」、「フィールドワーク、臨床実習等での取り組み、態度の評価」、「インターンシップ等での取り組み、態度の評価」、「サービスラーニング等での取り組み、態度の評価」、「学習ポートフォリオ（e-ポートフォリオを含む）や成長シート等による学生自身の省察」、「学内外での成果発表の状況」、「学生の意識・活動調査（学生生活調査・満足度調査を含む）」、「卒業生調査」、「卒業後の進路状況」、「雇用先による評価」、「インターンシップ監督者による評価（教育実習は除く）」、「学生が受けた表彰、賞」、「上記を含む測定・評価に当たってルーブリックの活用」で有意な差が見られた。

「汎用的能力を測る外部のテスト（PROG 等）」を採用している割合は NIAD-QE が 9.1%、JUAA が 33.8%、JIHEE が 26.5%と NIAD-QE が低い。一方で、「®TOEIC・®TOEFL などの学外試験」を採用している割合は、NIAD-QE が 67.3%、JUAA が 36.8%、JIHEE が 20.5%となっており NIAD-QE が最も高い。

「卒業生調査」を採用している割合は、NIAD-QE が 70.9%、JUAA が 62.8%、JIHEE が 61.0%となっており、NIAD-QE が最も高い。「雇用先による評価」についても、NIAD-QE が 56.4%、JUAA が 25.4%、JIHEE が 36.6%と NIAD-QE が最も高くなっている。NIAD-QE の基準（観点）では、「卒業（修了）生等の関係者からの意見聴取から判断して学習成果が上がっているか」、及び「就職先等の関係者からの意見聴取から判断して学習成果が上がっているか」が問われており、これらの基準が反映された結果と考えることができる。なお、「雇用先による評価」を採用していない割合については、JUAA が 57.9%、JIHEE が 48.8%と比較的高い割合であった。

＜表 10-4＞卒業生調査の実施

	大学全体で採用している	過半数の部局で採用している	一部の部局で採用している	採用していない	わからない	計
JUAA	150	3	25	56	5	239
	62.8%	1.3%	10.5%	23.4%	2.1%	100.0%
NIAD	39	6	3	7	0	55
	70.9%	10.9%	5.5%	12.7%	0.0%	100.0%

JIHEE	50	3	4	23	2	82
	61.0%	3.7%	4.9%	28.0%	2.4%	100.0%

＜表 10-5＞雇用先による評価の実施

	大学全体で採用している	過半数の部局で採用している	一部の部局で採用している	採用していない	わからない	計
JUAA	61	3	21	139	16	240
	25.4%	1.3%	8.8%	57.9%	6.7%	100.0%
NIAD	31	3	6	14	1	55
	56.4%	5.5%	10.9%	25.5%	1.8%	100.0%
JIHEE	30	2	7	40	3	82
	36.6%	2.4%	8.5%	48.8%	3.7%	100.0%

(4) 達成すべき教育上の目的・目標の検証結果の活用

Q2-4-1 では、「学習成果の検証結果を何にどの程度活用しているか」について尋ねている。ここでは、「クラスサイズの見直し」、「学生定員の見直し」、「アカウンタビリティへの対応」で有意な差が見られた。「アカウンタビリティへの対応」では、「重視して活用している」の割合は、JUAA が 27.0%、NIAD-QE が 44.6%、JIHEE が 23.2%となっており、NIAD-QE が最も高い。

3　大学院の状況

(1) 達成すべき教育上の目的・目標の設定状況

Q3-1-1 では、大学院において「学習成果の明確化という視点から、学位授与方針を設定しているか」を尋ねている。この設問では、「博士課程全体」、「専門職学位課程全体」において有意な差が見られた。

「博士課程全体」では、「学位授与方針に、学習成果を明確に設定している」の割合が、JUAA が 40.2%、NIAD-QE が 61.8%、JIHEE が 20.7%であった。また、「専門職学位課程」では、JUAA が 13.2%、NIAD-QE が 49.1%、JIHEE が 10.2%であった。ただし、本設問では、「博士課程全体」について、「該当しない」の割合が、JUAA が 24.1%、NIAD-QE が 10.9%、JIHEE が 44.8%、「専門職学位課程全体」については、JUAA が 76.8%、NIAD-QE が 34.5%、JIHEE が 72.9%と、特に JUAA、JIHEE で「該当しない」の割合が高くなっている点に留意が必要である。

Q3-12 では、「学位授与方針をどのように学生や教職員、社会に対して周知しているか」について尋ねているが、統計的に有意な差は見られなかった。

Q3-1-3 では、「学位授与方針に示される学習成果には、具体的にどのような内容が記載されているか」について尋ねている。この中で、有意な差が見られたのは、「コミュニケー

ション・スキル」、「外国語読解力」、「外国語発表スキル」、「批判的思考力」、「問題解決力」、「リーダーシップ」、「職業に関わる倫理観」、「生涯学習力」、「異分野との融合理解力」、「研究論文作成能力」であった。

(2) 教育目的・目標を達成するための指導上の取り組み

Q3-2-1 では、「学位授与方針に示された学習成果を修得させるため、教育上どのような取り組みを実施しているか」について尋ねている。ここでは、「カリキュラム・マップの作成」、「カリキュラム・ツリーの作成」、「ナンバリングの設定」、「ＣＡＰ制の設定」、「履修指導の徹底」、「学習成果基盤型教育の充実」、「ＴＡの充実」、「ティーム・ティーチングの充実」、「英語による授業の充実」、「招聘教授による教育・研究指導の充実」、「異分野教員による研究指導の充実」、「学術論文執筆のためのワークショップ等の提供」、「英語による発表のためのワークショップ等の提供」、「フィールドワークを採り入れた授業の充実」、「地域社会と連携した授業の充実」、「インターンシップの充実」、「サービスラーニングの充実」、「キャリア支援に関わるプログラムの充実」、「ＧＰＡの有効活用」、「情報機器類の有効活用」、「ＩＲの整備・充実」、「教員の教育業績評価の促進」、において有意な差が見られた。

(3) 達成すべき教育上の目的・目標の検証状況について

Q3-3-1 では、「学生の学習成果を検証するにあたり、どのような仕組みがあるか」について尋ねている。この設問では、「大学院全体」、「教育プログラム（専攻等）単位」、「授業単位」の全ての項目で有意な差は見られなかった。

Q3-3-2 では、「学位授与方針に示された学習成果の修得状況を測定・評価するために、どのような方法を採用しているか」について尋ねている。ここでは、「課題（アサインメント）の評価」、「定期試験」、「小テスト」、「®TOEIC・®TOEFL などの学外試験」、「フィールドワーク、臨床実習等での取り組み、態度の評価」、「インターンシップ等での取り組み、態度の評価」、「サービスラーニング等での取り組み、態度の評価」、「習ポートフォリオ（e-ポートフォリオを含む）や成長シート等による学生自身の省察」、「学会での発表状況」、「学生の意識・活動調査（学生生活調査・満足度調査を含む）」、「修了生調査」、「修了後の進路状況」、「雇用先による評価」、「インターンシップ監督者による評価」、「学生が受けた表彰、賞」、「学生インタビュー（学習達成度に関する質疑応答）」、「上記を含む測定・評価に当たってルーブリックの活用」で有意な差が見られた。

(4) 達成すべき教育上の目的・目標の検証結果の活用

Q3-4-1 では、「学習成果の検証結果を何にどの程度活用しているか」について尋ねている。ここでは、「開講科目の見直し（新設・廃止・内容の改変を含む）」、「クラスサイズ

の見直し」、「学生定員の見直し」、「成績評価方法の見直し」、「アカウンタビリティへの対応」、「教育機器・施設設備の充実」において有意な差が見られた。

４　認証評価機関別について

ここまで、受審する認証評価機関によって、達成度評価のあり方に違いが出るかについて集計結果を概観してきた。その結果、学士課程・大学院ともに５％水準で有意な差が見られた項目が多数あった。しかしながら、これらの多くを受審する認証評価機関の違いに求めるのは早計であろう。

例えば、学位授与方針の策定に関しては、認証評価というよりはむしろ、「三つのポリシーの策定と運用に係るガイドライン」のような高等教育政策の影響が大きいと考えられる。また、Q2-2-1「学位授与方針に示された学習成果を修得させるため、教育上どのような取組みを実施しているか」について、ＣＡＰ制の設定の割合がNIAD-QE（66.7%）で低い（JUAA 85.0%、JIHEE 97.6%）、Q2-2-1「学位授与方針に示された学習成果を修得させるため、教育上どのような取組みを実施しているか」について、ＴＡの充実の割合が JIHEE（37.3%）で低い（JUAA 50.4%、NIAD-QE 73.7%）といったように、認証評価における基準の中で言及されている項目であっても、必ずしも取り組みが実施されていないという状況も散見された。

周知の通り、どの認証評価機関を受審するかについては、例えば国立大学のほとんどはNIAD-QE を選択する等、ある程度の傾向が見られる。全体を通して、受審機関別というより、高等教育政策の趨勢や、大学の設置形態や規模、特性等が大きく影響していると思われる。

＜表 10-6＞設置形態別受審機関

	JUAA	NIAD-QE	JIHEE	計
国立	1	41	0	42
	2.4%	97.6%	0.0%	100.0%
公立	35	14	1	50
	70.0%	28.0%	2.0%	100.0%
私立	209	3	85	297
	70.4%	1.0%	28.6%	100.0%

他方、Q2-1-3「学位授与方針に示される学習成果には具体的にどのような内容が記載されているか」について職業に関わる倫理観を記載している割合は JIHEE（52.6%）が最も高い（JUAA 32.3%、NIAD-QE 38.6%）、Q2-2-1「学位授与方針に示された学習成果を修得させるため、教育上どのような取組みを実施しているか」について、教員の教育業績評価の促進の割合はNIAD-QE（89.5%）が最も高い（JUAA 60.9%、JIHEE 69.5%）、Q2-3-2「学習成果の測定・評価方法」について卒業生調査の採用は、NIAD-QE(70.9%)が最も高い(JUAA 62.8%、

JIHEE 61.0%）、雇用先による評価の採用はNIAD-QE（56.4%）が最も高い（JUAA 25.4%、JIHEE 36.6%）といったように、各認証評価機関の基準が影響していると思われる項目が存在することも確かである。

今後、認証評価が、どのような項目に対して、どのように作用するか／作用するべきか、研究・実践の両面からの深化が求められる。

第５章 国内大学聴き取り調査報告

第１節 聴き取り調査の概要

大学が学習成果をどのように扱っているかについて、アンケート調査によって大まかな状況は把握できたものの、その実態は大学によって千差万別であり、それぞれの置かれた環境や条件によって大きく異なることが予想される。本調査研究部会では、本事業成果を各大学にとってより有益なものにするべく、大学の担当者にヒアリングを行い、それぞれの取り組みを、苦労や成果に至るプロセスなども含めて把握することとした。

そこで、アンケート調査にご協力いただいた大学の中から、興味深い取り組みを行っていることが推察される大学、あるいは大学教育再生加速プログラム（ＡＰ事業）に採択されていたり大学評価で長所が付された大学等を、国・公・私立の別、立地、規模等、大学の属性バランスにも配慮して選定し、対象大学を選定し、聴き取り調査を行った。なお、当初は、実際に現地に訪問しての対面調査を予定していたが、COVID-19 の影響によりオンラインでの対応となった。

本章ではその聴き取り調査の記録を示し、参考に供したい。実際の対象大学とその調査日時等は以下の通りである。

国立大学法人	山　形　大　学	（山形）	2020（令和２）年 12 月 11 日
公立大学法人	高 知 工 科 大 学	（高知）	2020（令和２）年 11 月 25 日
私　立	グロービス経営大学院大学	（東京）	2020（令和２）年 12 月 15 日
私　立	法　政　大　学	（東京）	2020（令和２）年 11 月 26 日
私　立	関　西　大　学	（大阪）	2020（令和２）年 11 月 20 日
私　立	福 岡 工 業 大 学	（福岡）	2020（令和２）年 11 月 25 日

COVID-19 の影響下において、各種業務に多忙を極める中で調査に協力いただいた上記６校に、心より御礼を申し上げる。

第２節 山形大学

１　実施日等情報

（1） 調査実施日時：令和２年 12 月 11 日 14:00～16:00（オンライン）

（2） 応対者：出口毅氏（理事（教育、入学試験担当）・副学長）、
浅野茂氏（学術研究院 教授（企画評価・ＩＲ担当）、次世代形成・評価開発機構ＩＲ部門）

（3） 調査者：鳥居朋子調査研究員、高田英一調査研究員

（書記：加藤美晴）

２　基本情報

（1）所在地：山形県山形市

（2）在籍学生数：学部学生 7,389 名、大学院学生 1,245 名（2020 年 5 月 1 日現在）

（3）学部、研究科数：６学部、７研究科（人文社会科学部、地域教育文化学部、理学部、医学部、工学部、農学部、社会文化システム研究科、地域教育文化研究科、医学系研究科、理工学研究科、有機材料システム研究科、農学研究科、教育実践研究科）

３　調査内容

（1）　学位授与方針に記される学習成果について（その内容と周知方法）

本学は、「地域創生」、「次世代形成」、「多文化共生」という使命をもとに５つの基本理念を置いている。これを踏まえて教育目標及び３つの方針（学位授与方針、教育課程の編成・実施方針、学生の受け入れ方針）を策定している。教育目標及び３つの方針の策定単位は「学位プログラム」ではなく「教育プログラム」である。なぜならば、一つの学部あるいは学科でもコースによって、教育目標も大きく異なることもあるためである。

一方で、大学として方針の整合性を確保するために、学位授与方針については、プログラム共通の大項目を決め、その大項目の中身についてプログラムごとに具体化していった。

（2）　教育目的・目標を達成するための指導上の取り組みについて

本学では、平成 22 年４月より「基盤教育」を展開している。これまで、①社会的要請に応える「学士力」の育成②「学ばせたいものを学ぶ」教育への転換③専門教育と教養教育の一体化の３つの視点を柱とし、主に１年次における学部共通科目として実施してきた。

この「基盤教育」の特徴について、以下で説明する。まず、導入科目である「スタートアップセミナー」について取り上げる。これは、約 25 人の学部混成のクラスを編成して実施するものである。具体的には、「課題発見・探求」、「論述」、「口頭発表」、「文献・資料調査」を大学生に必要な４つの技術として掲げ、この考えのもと、ブレインストーミング、ディスカッション、プレゼンテーション、そしてレポート執筆の４段階の活動に学生が取り組むものである。この授業では、この４段階の活動を、テーマを変えて２回実施し、学びを定着させることを目指している。なお、実施に際しては、学生、教員向けの共通テキストを開発した。

また、フィールド科目を多く設けており、学生は、地域の豊富な自然及び資源を活用し、地域の課題解決などに取り組んでいる。

さらに、キャリア教育科目も設けており、１年次からインターンシップに参加するなど、早期にキャリア意識を涵養する取り組みを実施している。こうした取り組みが評価され文部科学省の「全国最優秀賞」に表彰された。

学生支援の観点からは、教員や複数の専門部署が連携して学生をサポートする「YU サポーティングシステム」という取り組みを行っている。例えば、教員がアドバイザーとなって、就学面や生活面などの相談に乗るなどしている。

(3)　達成すべき教育上の目的・目標の検証方法、及び検証結果の活用等について

まず、カリキュラム・マップを用いた取り組みを紹介する。本学では、カリキュラムの体系を可視化するために、学部及び研究科のすべての教育プログラムにおいてカリキュラム・マップを作成している。このカリキュラム・マップの特徴は、各科目と学位授与方針の要素との対応関係のみでなく、教育課程の編成・実施方針の要素との対応関係も示している点である。

そして、このカリキュラム・マップをもとに、学位授与方針や教育課程の編成・実施方針の要素の比重をグラフで示し、カリキュラムあるいは方針の改善のための検討資料として活用している。

これに加え、「ＩRMA」という手法を使い、科目ごとに、学位授与方針に示した学習成果をどのレベルで達成していればよいかを可視化している。これを通じて、カリキュラムの順次性を把握することができるようになった。

次に、近年開始した、全学部生を対象とする「基盤力テスト」の取り組みを紹介する。これは、前述の「基盤教育」の成果を客観的に評価するとともに、入学時、２年始業時、３年次の３点において学生の学習達成度を評価し、その変遷を把握しようというものである。

具体的には、「学問基盤力テスト」「実践地域基盤力テスト」「国際基盤力テスト」の３つを実施している。このうち、取り組みの成果が出てきている「学問基盤力テスト」について詳細に述べる。このテストは、数的文章理解や理系の分野の知識を問うテストであり、学生が各自のスマートフォンを使用し、本学が開発したアプリである「YU Portal」で回答する仕組みとなっている。

同テストの結果は学部単位で統計分析し、各学部と共有し、教育プログラムの改善に活用している。さらに、学部とのこの分析結果に関する意見交換を行う中で、同テストの内容について学部から意見が示されることがあり、この意見は同テストの見直しに役立てている。今後は、同テストの分析に加え、教育プログラムごとに、履修者数や単位取得者数の推移を把握し、教育プログラムの改善に役立てていきたい。

同テストに係る課題について、２点説明したい。まず、同テストの結果は社会にも公表しているが、たとえば、卒業生を採用する側の企業等からそれほど関心が寄せられていないように思われる。そのため、本学の学士課程教育の効果をよりわかりやすく発信できるよう、さらに工夫していきたい。

また、学生から、「同テストを何の目的のために実施しているかわからない。」といった意見が寄せられている。これについては、学生に対して目的等を説得的に説明できるよう、今後もこの取り組みの実績を積んでいきたい。

なお、研究科では「基盤力テスト」は実施していない。ただし、文理融合の観点から来年度からの改組が進められており、その一環として、研究科でも「基盤教育」を導入する展望もある。これが具体化される中で、研究科における「基盤力テスト」の導入も検討されるだろう。

これらの取り組みとは別に、授業改善アンケートや学生生活実態調査においても学生の学習状況等を把握している。さらに、大学間ネットワークにおいて、大学共通のアンケートを実施し、他大学と比較した本学の状況も把握している。

以上のような教育改善等の一連の取り組みを円滑に行うために、各学部の担当者等で構成する「統括教育ディレクター会議」を設けており、２週間に１回の頻度で開催している。研究科においても同様の組織を設けており、いずれも、部局間の調整が迅速に出来ていると感じている。ただし、この取り組みだけでは、すべての教員の意識醸成は十分に図れないので、学習成果等の分析を行っている我々から個別の教員に対して、情報提供や情報交換など、様々な形で働きかけている。また、上記のカリキュラム・マップを用いた改善にあたっては、検討のポイント等について、我々から学部に情報提供を行うために、ワークショップを実施したこともある。

いわゆるアセスメント・プランについて、全学的な教育課程の編成・実施方針では、「成績評価基準に基づき厳格な評価を行う」旨記載するとともに、教育プログラムの教育課程の編成・実施方針においても、「教育評価」という項目を設け、教育評価の方法などに関することを定めている。

さらに、学部においては、前述した「ＩＲＭＡ」の「Ａ」にあたる科目について、シラバスで詳細に成績評価の基準や方法を示すようにしている。今後は、この取り組みを研究科にも広げていきたい。

（4）　新型コロナウィルス感染症への対応について

新型コロナウィルス感染症の問題を受け、前期は原則対面式授業を行わないこととなったため、オンデマンドやリアルタイムのオンライン授業を行った。

後期については、感染予防対策を徹底し、原則対面式授業としているが、場合によっては、オンライン授業も実施している。

なお、工学部におけるプログラミングの授業では、対面式授業よりもオンデマンド型の授業のほうが、教育効果が高いという分析結果を得ている。今後は、他の学部も含めて検証を行っていきたい。

（5）　認証評価に期待することについて

最初に、現在の質保証に関する政策等において重視されていることを３点取り上げて、意見を述べる。

まず、「学習成果」については、社会や政策面での要請は高まっているが、何を求めているのか、何をすべきなのかについての理解は未だ不十分であると考える。例えば、本学では、「基盤力テスト」の分析結果について、記者会見を開いて報告しているが、報道機関の関心はそこまで高くないように感じている。なお、「学習成果の可視化」というと、測定手法や指標に目が行きがちであるが、教育プログラムの改善を図るためには、まずは、３つの方針の構造を見直したり、カリキュラムの構造を可視化したりしていく作業が不可欠である。

つぎに、３つの方針の一体的な策定、教育課程の編成・実施の単位の明確化、適切な教員の配置、そして、教育課程の体系化を実効あるものとするにはプログラム・レビューが肝要であると考える。

さらに、教学マネジメントに関しては、教育課程の編成・実施における責任や役割の明確化、支援体制と仕組みの構築など、質保証を推進できる環境整備が不可避であると考える。

最後に、認証評価について意見を述べる。政策等においては以上のようなことが重視される一方で、本学の経験からは、実際の評価においては、教員数が法令の基準を満たしているか等の法令順守の状況の確認に重きが置かれているように思う。認証評価においても、上記のようなことに関する大学の取り組み状況を評価することが重要ではないかと考える。

４　関連資料

・　山形大学における質保証に係る取組について

第３節 高知工科大学

１　実施日等情報

(1) 調査実施日時：令和２年 11 月 25 日 14:00～16:00（オンライン）
(2) 応対者：服部賢範氏（教務課長）、武市将平氏（同職員）、
　　宮川晋之輔氏（同職員）
(3) 調査者：島本英樹調査研究員、堀井祐介調査研究員
　　（書記：松坂顕範）

２　基本情報

(1) 所在地：高知県香美市、同高知市
(2) 在籍学生数：学部学生 2,308 名、大学院学生 329 名（令和２年５月１日時点）
(3) 学部、研究科数：４学群、１研究科（システム工学群、環境理工学群、情報学群、経済・マネジメント学群、工学研究科）

3　調査内容

(1)　学位授与方針に記される学習成果について（その内容と周知方法）

学位授与方針については、「教育センター」で原案を作り「教育研究審議会」で審議するかたちで作った。学群ごとの学位授与方針における学習成果（達成目標）については、「教育センター」において各学群において必要と思われるスキル等を抽出し、「教育センター」が取りまとめた。全学方針は「教育センター」が作った。現在のものは、文科省から３つのポリシーのガイドラインが示された後、平成 29 年に既存のものを改定して作った。

なお、「教育センター」は、センター長のほか、各学群からそれぞれ１名の教員と教務課職員からなる。専任の教員はいない。教務課は教務関係の事務を集約的に取り扱う部署である。高知工科大学において教務関係の事務組織は各学群に置かれるかたちをとっていない。

(2)　教育目的・目標を達成するための指導上の取り組みについて

成績評価を厳格化しようという議論が起こり、それまでシラバスにおおよその評価基準が書かれるだけで許容していたものを、授業科目の具体的な目標を明確に書くように徹底した。これによって学生指導にもプラスの効果が見られ、また、学生自身が「なぜそのような評価なのか」を理解することにも役立つことになった。当初は教員に抵抗感も見られたが、説明し、納得してもらった。学群、大学院ともに同じ対応を取っている。

アクティブ・ラーニングや反転授業、ＰＢＬといった授業手法については、各学群でカリキュラムを決める際に、どの科目で採用するかを決めている（すなわち一律ではない）。なお、こうした授業手法に対応できるか否かということは、教員採用の際の要件ではない。

(3)　達成すべき教育上の目的・目標の検証状況について

各学群はいくつかの専攻からなっているが、主専攻に加えて副専攻を履修する学生は少なくない。そのため、科目群ごとの成績状況（専攻の修了要件に適っているかどうか）は、達成された学習成果を理解するうえで大切な情報と考えている。また、卒業研究を行わなければ各専攻の学びを終えることはできないが、卒業研究の内容なども重要な成果指標であると考えている。なお、卒業研究は研究室をベースに行うものであり、コミュニケーション力を養うことにつながっている。また、一つのことを継続する力など、通常の授業科目では十分カバーできない力を学生に身に付けさせることに効果がある。大学院についても、「特別研究」というかたちで研究室をベースに論文を仕上げていくことになるが、これが学習成果の達成状況の測定手段であるといえる。

そのほか、授業評価アンケートなどを通じて学生の学習活動の実態を把握している。アセスメント・ポリシーや、アセスメント・プランについては、現在のところ策定に動けてはいない状況である。

なお、高知工科大学にはＩＲに関わる組織はない。したがって、学生に関わるデータは、教務課で集めることになる。

(4)　達成すべき教育上の目的・目標の検証結果の活用策について

授業評価アンケートを通じて学生の学習時間の実態を調べたところ、あまり多くないということが分かった。これは、単位が比較的容易に修得できてしまうことに一因があると考えられたため、(2)に記述したような成績評価の厳格化という措置を取った。厳格化の措置は昨年度からなので、その効果はまだ実証されていない。

また、シラバスの記載に関し、記載事項をより細かく指定し（例えば、到達目標を「～できるようになる」というかたちで記述すべきことなど）、そしてチェックするという体制に変えた（キーワードが入っていなければシラバスとして登録できないシステムとしているほか、教務課職員がチェックする）。

カリキュラム改革にあたって、学習成果の達成状況を検証した結果は考慮されていると思われるが、各学群における検討過程に教務課職員は関わらないので、詳細は把握していない。

(5)　学習成果を検証する仕組みの改善方策について

授業評価アンケートは、学習成果を検証する仕組みとして最も重視するもののひとつだが、項目については適宜見直し、追加等を行っている。また、カリキュラム変更において学習成果が変更される場合は、学群と「教育センター」との間で情報共有がなされている。

(6)　新型コロナウィルス感染症への対応について

４月からの授業をオンラインで実施することは、４月に入ってすぐに決定した。その際、令和２年度カリキュラムは次年度に繰り越さず、年度内に終えてしまうことも決めた。その後、５月終了時点で学生に対してアンケートを実施したところ、高学年であるにつれて高知に居住している者の割合が高いことが分かった。そこで、大学院は６月から、学群については９月に一部科目で対面式授業を開始した（一部科目：実習やＰＣルームを用いる授業などオンラインで代替しにくい科目）。10 月には、学群の１年次生を中心に対面式授業の範囲を拡大していき、12 月には、全面的に対面式授業に移行した。もっとも、オンラインという手段に有用性を認めた結果、引き続きオンラインを用いている科目もある。なお、対面式授業再開にあたっては学生アンケートをもとにオンライ

ンと対面式の教育効果を考量し、また教員の意見もベースとした。次年度のことは何とも言えないが、感染者が発生した場合は、全面対面式のあり方を見直すこともあり得る。

学生の学習環境への配慮として、自宅でオンライン授業を受講できない学生に対しては、全面オンライン授業としていた４月からの期間を含め学内のＰＣ利用を許可した。また、ＰＣ貸与も行った。高知県の GIGA スクール構想もあって、もともとこれに関わる県内業者がＰＣを多く保有していたので、これを利用して学生への貸し出しを不足なく行えた。

このような状況にあって、円滑に学習を行えずに休学や退学に至ったケースはほとんど把握されていない（休退学の状況は、ほぼ例年通りである）。

(7)　認証評価に期待することについて

大学基準や点検・評価項目、大学評価結果等は参考になっている。「ルーブリック」が（評価の視点例のなかで）例示されているように、新しい概念を知るきっかけにもなっている。最新の流れに乗り遅れることはあり得るので、引き続き新しい概念等の情報が提供されることを望む。

なお、カタカナ語をはじめとして、今回のアンケート調査に際して理解に迷った言葉がある。具体例があると分かりやすいと思われるが、このように必ずしも共通理解に達していない言葉については、大学側との意識のすり合わせを希望したい。

(8)　その他

３つの理工系学群における工学の基礎を揃えるための工学共通科目を開設している。

４　関連資料

特になし。

なお、聴き取り調査のなかでは、下記ウェブサイトに言及があった。

＜学位授与方針（学士）＞

https://www.kochi-tech.ac.jp/academics/undergraduate_policy/dp.html

＜教育課程の編成・実施方針（学士）＞

https://www.kochi-tech.ac.jp/academics/undergraduate_policy/cp.html

＜シラバス＞

http://portal.kochi-tech.ac.jp/Portal/Public/Syllabus/SearchMain.aspx

第４節　グロービス経営大学院大学

１　実施日等情報

(1) 調査実施日時：令和２年 12 月 15 日 13:30～15:00（オンライン）

(2) 応対者：廣瀬 聡 氏（事務局長、経営研究科副研究科長）
河田 一臣 氏（事務局長補佐）
石原 佐知子 氏（事務局職員）
(3) 調査者：吉本 圭一 調査研究員、田代 守 調査研究員
（書記：小塚 敏貴）

2 基本情報

(1) 所在地：東京都千代田区、大阪府大阪市、愛知県名古屋市、宮城県仙台市、福岡県福岡市、神奈川県横浜市
(2) 在籍学生数：大学院学生 2,458 名（2020 年 5 月 1 日現在）
(3) 学部、研究科数：１研究科（経営研究科）

3 調査内容

(1) 学位授与方針に記される学習成果について（その内容と周知方法）

同大学は、「日本及び世界のビジネスリーダーたる 創造と変革の志士」を養成するという教育理念に基づき、「環境変化が激しく前例のない困難な局面において、高い志をもって、素早く問題の本質を見抜き、問題解決の方向性を「自らの頭で考え」、それを「周囲にわかりやすく伝え」、「周囲の人に動いてもらう」力」を修得した者に経営学修士（専門職）の学位資格を与える旨、学位授与方針を設定している。また、学生に身に付けてほしい学習成果については、現状においては学問分野（ヒト・モノ・カネ等）による、科目群ごとの学習成果に関する目標を設定している。

なお、修了生アンケートによれば、回答者の９割以上がキャリアに対してポジティブな変化を感じているとの結果を得ている。

同大学は経営系専門職大学院であるため、学生に求める**学習成果として、**研究能力や、それを養成するための学位論文作成を必須とはしていない。ただし、「研究プロジェクト」科目を設け、研究能力を養成する体制は整えている。

これらの周知については、ホームページや入試説明会により、入学希望者に対して適切に行っている。

→資料：「①概要紹介」

(2) 教育目的・目標を達成するための指導上の取り組みについて

オンライン授業やＰＢＬ、インターンシップ、フィールドワークといった多様な授業形式を揃えるとともに、スポーツ等ビジネスの分野を超えた異分野の授業を展開している。併せて、実業家やコンサルタント等の実務家教員による授業や、先端技術を授業のトピックとして取り扱うなど、多様な授業を実施している。

専任教員は「人事・組織」「マーケティング・戦略」「会計・財務」「思考」「志」「テクノベート」「創造」という７分野のＦＧ（ファカルティ・グループ）にそれぞれ所属して、授業のあり方や展開について検討するとともに実施をしている。これら専任教員自体が多様な背景を持った陣容であるが、これに加え、最先端のトピックについてはスポット的に専門家を兼任教員として招いて授業を実施している。

→資料：「①概要紹介」「②2019 年度教員担当コマ数」

(3)　達成すべき教育上の目的・目標の検証状況について

修了要件として、独自のテストである「ＧＭＡＰ」を用いて、大学院での学習に関わる基礎的な知識・技能等を測定している。

また、授業改善のフィードバックとして活用できる修了生アンケートは、平成 20 年以後の全修了生 4,000 名に送付し、５割程度の回収率、大学院 HP で結果を公表している。また、今後はより回収率を高めたいと考えている。

同大学は修了生の活躍を特に重視しており、彼らに対してはアルムナイ・スクールとして別途カリキュラムを編成して提供している。また、修了生が起業・就職した企業に投資をするなど、修了生との関係を持ち続けるようにしている。

同大学は、「思考」や「志」など、単純に試験やレポート等では把握が困難なものも修了生に求めているが、これらについては、単位外ではあるが、参加必須の正課外活動として「振り返りセッション」及び「コミットメントセッション」の機会を設け、今後の展望等について学生自身にプレゼンテーションを求め、それにより学生の成長や学習成果の検証を行っている。

(4)　達成すべき教育上の目的・目標の検証結果の活用策について

各クラスにおいて、３か月ごとに２回のアンケートを実施し、学生から、クラス・教員・カリキュラムに対する満足状況意見等を収集している。そして、それらの結果や、有識者が参加する「教育課程連携協議会」、卒業生アンケート等を踏まえて、適宜カリキュラムの見直しを行っている。

「教育課程連携協議会」は制度に従い 2019 年度から導入し、大学内部の３名と外部有識者５名を交えて、年３回の会議を開催している。ここでは、カリキュラムの変更内容等について報告を行うとともに、外部有識者からの要請に対応することで、社会から求められている教育を探索し、その適切な提供に努めている。なお、外部有識者には海外のＭＢＡホルダーが多いため、必然的に海外のＭＢＡを参照する仕儀になっている。

(5)　学習成果を検証する仕組みの改善方策について

学習成果を検証する仕組み自体を改善するに当たっては、様々な要素が必要であろうが、同大学としてはとりわけ学内構成員の意識改革が重要であると考えている。もとも

と同大学は変化に恒常的にさらされる分野に立脚しているため、これまでも社会状況等環境の変化には柔軟に対応してきた。仕組みを向上させるためには、理事会や評議員会、教育課程連携協議会に参加する外部有識者そして修了生評議員の声等を幅広く聴取しているが、社会情勢に敏く、かつ同大学について期待をこめて注目してくれている修了生へのアンケートを重視し、そのフィードバック対応等を通じて、ＰＤＣＡサイクルを組織的かつ実質的に機能させることに注力している。

(6)　新型コロナウィルス感染症への対応について

従前からオンライン授業を実施していたため、２月から円滑に全面的なオンライン授業への切り替えを行うことができた。また、学生アンケートからの授業の満足度も高いレベルで維持できている。

短期的には徐々に対面授業の再開をしているが、今後のオンライン授業とのバランスについては苦慮している。

(7)　認証評価に期待することについて

2019 年度に大学評価（機関別）、2020 年度に専門職大学評価（専門分野別）を引き続き受審しているが、可能であれば一度に受審できたらよかった。また、両者で評価の基準が似ているようで似ていないところや、プロセスが異なるところがあり、それらが統合あるいは調整されていればよかった。

事前準備に際し、説明資料のアップデートや追加に伴い、指示が変更になる箇所があった。情報更新がなされることは当然であるが、その都度作業がやり直しとなってしまうため、そのような手間を極力生じないような配慮や資料内容が統一されていることが望ましい。

大学基準協会でアウトカム評価の指標サンプルを作成することは望ましいが、大学ごとに特質は異なるはずなので、あくまで参考程度のものとして提供してほしい。

４　関連資料

①　概要紹介

②　　2019 年度教員担当コマ数

第５節 法政大学

１　実施日等情報

(1)　調査実施日時 2020（令和２）年 11 月 26 日（木） 14:00～16:00（オンライン）

(2)　応対者：川 上　忠 重 氏（大学評価室長、理工学部教授）

児美川孝一郎 氏（教育開発支援機構長、キャリアデザイン学部教授）

鈴 木　弘 一 氏（総長室付大学評価室）
土 井　繭 子 氏（総長室付大学評価室）

(3) 調査者：山田礼子 調査研究員（同志社大学）、田代守 調査研究員（大学基準協会）、（書記：照井友樹）

1　基本情報

(1)　所在地：東京都千代田区富士見２-17-１

(2) 在籍学生数：学部学生 27,605 名、大学院学生 1,784 名

(3) 学部、研究科数：15 学部、17 研究科（法学部、文学部、経営学部、国際文化学部、人間環境学部、キャリアデザイン学部、デザイン工学部、グローバル教養学部、経済学部、社会学部、現代福祉学部、スポーツ健康学部、情報科学部、理工学部、生命科学部、人文科学研究科、国際文化研究科、経済学研究科、法学研究科、政治学研究科、社会学研究科、経営学研究科、キャリアデザイン学研究科、公共政策研究科、政治学/公共政策研究科、政策創造研究科、人間社会研究科、スポーツ健康学研究科、理工学研究科、情報科学研究科、デザイン工学研究科、情報科学/理工学研究科）

2　調査内容

(1)　学位授与方針に記される学習成果について（その内容と周知方法）

大学が掲げる「自由を生き抜く実践知」を具体化するために、大学全体の学位授与方針において、学習成果として、「異なる価値観や文化，生活に直接触れる「グローバル体験」を経ることによって，グローバルな視点をもちつつ，地域社会の価値への深い認識を獲得している。」等の 10 項目を挙げている。学部・研究科は、大学全体の学位授与方針に基づいて独自の学位授与方針を設定している。

なお、研究科の学習成果に含まれるコンピテンシーは、基本的には学部の学習成果と共通しているものの、特に研究力・リーダーシップ・コミュニケーション力等については、より高いレベルの学習成果を設定し差別化を図っている。一方で、一部の研究科では学位授与方針を明確には設定していないため、大学全体として改善のための取り組みを鋭意進めている。

これら学習成果を決定するに際しては、学部長会議の提案に基づき、各学部学科等で検討し、教授会で審議を行うとともに、学部長会議と何度かやり取りをしたうえで設定した。

学生に対する学習成果の周知方法については、大学ホームページや『履修の手引き』等で情報公開するとともに、各学部・学科でガイダンスを実施し、周知している。特に体験型必修科目の履修や卒業論文の執筆等、学生の意識に残るタイミングでアナウンスするよう留意している。

→資料：「①学位授与方針（ディプロマ・ポリシー）」

(2)　教育目的・目標を達成するための指導上の取り組みについて

教育内容やその方法は各学部・学科、大学院研究科の特性に応じ多様に展開されているが、大掴みに見ても理系と文系では大きく異なる。その中でも全体を通じた取り組みとして、学部・学科ごとの特色を勘案しながらアクティブ・ラーニングと反転学習とをセットにした授業を取り入れ始めている。また、ティーム・ティーチングの１つとして、オムニバス形式の科目において、多数の教員がバラエティに富む授業を展開するなかで、全授業を通して参加する科目責任者を設定することで、授業としての一体感を持たせる等の取り組みを行っている。

大学院学生には、リーダーシップやコミュニケーション能力も重要である。それらを涵養する取り組みとして、教員が研究室を適切にマネジメントすることで、大学院学生が学部学生の指導を行う際に自主的にその計画に当たれるような環境を整備している。また、大学院学生同士のコミュニティを培うため、研究室横断的な研究発表会や科目履修の機会を設けている。教員の教育力を向上させる取り組みとしては、各種ＦＤや学生による授業モニター制度等、大学全体として教員への支援を講じて、教育の向上に努めている。

カリキュラムや教育方法上の取り組みについては、大学からの方針提示を契機に、学部・学科単位で具体的な内容を検討し、開発を進めている。その際、例えば科目の受講者数が少ない場合などは、必要に応じて見直しの対象となる。

(3)　達成すべき教育上の目的・目標の検証状況について

学習成果の修得状況を測定・評価するための取り組みについては、学部・学科によって多様である。一般的に文系においては、客観的な指標設定すること自体が困難であり、その測定も難しい。その中でも複数の学部において、TOEIC 等語学試験や各種テストを定期的に実施することで、学生の能力を把握するよう努めている。一方、理系学部では数学等の共通テストを使用している。これら学部・学科毎に独自のテストを実施する場合、その設計にあたっては、既存のテストを利用あるいは参考にしながら、必要に応じて心理学等の関係の教員の参画を得るなどの配慮を行っている。

また、学生が大学間の合同発表会や学会発表等を通じて成果発表する機会を設けて、彼らの自主性や協調性の養成に努めるとともに、そこでの発表等を通じ、成長の具合を測っている。

2008 年から大学全体として、休学率や退学率に着目し始めた。休学や退学は教授会の審議もしくは報告事項となり、個々にわたる休退学の理由を詳細に確認している。その他に、学生のＧＰＡを春学期の途中から追跡し、成績不振学生を早期に把握し、必要なフォローを行っている。

また、キャリアセンターが中心となり、一部上場企業に対するアンケートなども実施している。

2018 年に理事会提案に基づいて、全学のアセスメント・ポリシーを策定した。具体的な内容として「入学段階において，各種入学試験における成績，調査書等の記載内容，入学時アンケート調査等を用いて，アドミッション・ポリシーで求める能力・意欲が身についているか測定を行う。」等の６項目を挙げている。

なお、アンケート等各種の間接評価は大学や学部独自のものとなっており、文部科学省が実施する学生調査等を活用した調査や、他大学との比較を想定したものではない。

これらの学習成果を測る各種の取り組みについては、大学からの提案に基づき各学部・学科で実態に即した検討を行うというプロセスを通じて、決定している。

→資料：「②大学の学修成果の把握に関する方針（アセスメント・ポリシー）」

(4)　達成すべき教育上の目的・目標の検証結果の活用策について

学習成果の検証結果は学科ごとに授業内容や方法の改善に活用している。

例えばアクティブ・ラーニングの割合を考慮したり成績評価をより細かくレベル分けしたり、学生から得られた情報は可能な限り教育の改善に反映させている。あるいは受講者数が 10 名を下回った科目については、見直しを行うよう大学が学部・学科等に依頼することで、改善に繋げるよう支援している。その他にＦＤ活動等を通じて教育力の向上に努めているが、組織的な取り組みには課題が残っている。なお、教育力に関連しては、教員採用の際に、大学のポリシーの理解度を確認するとともに模擬授業の実施等によってその能力を確認している。

(5)　学習成果を検証する仕組みの改善方策について

学習成果を検証する仕組みの構築にあたっては、①収集・分析した学生の情報を学生にフィードバックし、学生に意識させること、②学生をモニターとして教員の授業を点検し、教員へフィードバックする等、学生も含め学習成果と教育内容の検証方法を改善すること、③学習成果ポートフォリオを通じて学生の情報を企業に提供すること等によって企業との連関を進め、大学における学習成果と企業のレリバンスを高めることが重要であると認識している。このように、教職員だけでなく、学生や企業と意識や情報を共有することで、大学としての教育改善が進展するものと考える。

(6)　新型コロナウィルス感染症への対応について

大学全体として、Wi-Fi 環境を含め授業を実施するための教育環境の整備やオンライン授業実施に向けた情報提供？を行った。学生に対しては、経済的支援を進めるとともにオンライン授業を受講する際のサポートを実施した。教員に対しては、ビデオ会議システムの使い方に関する講習を行うとともに、オンライン授業の研修会や情報提供？を

行い、教員のリテラシーや専任・非常勤の区分に関わらず、授業の質を確保できるように努めた。

理工系の学部は実験・実習科目が必修となるため、例えば理工系の学部がある小金井キャンパスでは、キャンパス入口での消毒・検温等を行いながら６月以降は学生を一部受け入れ、教育・研究環境を提供した。１年生を対象とした教養系の実験科目について、感染者数によって一時キャンパス受け入れを停止していたが、秋学期以降受け入れを一部再開した。その他に、オンデマンドによる実験動画の配信や、学生が行った実験結果をＴＡに対し発表する機会を設ける等の工夫を組み合わせながら教育研究の質の維持に努めた。

その他、平常時は授業を支援するラーニング・サポーター等の利用人数・科目に制限があるが、今般のコロナウィルスへの対応として、文理問わず全授業でＴＡやラーニング・サポーターを配置できるように対応した。

(7)　認証評価に期待することについて

法政大学として、これまでの大学評価の結果を踏まえて、認証評価に伴う業務の省力化を図りながら、大学の特色や強みを伸長していきたい。その中で、認証評価には、新型コロナウィルスの感染拡大とオンライン授業の拡大の中で、質保証をどのように図っていくべきかのガイドラインや方針を明示されることを希望する。また、評価に当たっては、全学で一律の取り組みだけでなく、各学部・研究科の自立性や多様性も重視されることを希望する。

４　関連資料

①　学位授与方針（ディプロマ・ポリシー）

②　大学の学修成果の把握に関する方針（アセスメント・ポリシー）

第６節 関西大学

１　実施日等情報

(1)　調査実施日時：令和２年 11 月 20 日 15:00～17:00（オンライン）

(2) 応対者：岡田忠克氏（学長補佐、人間健康学部 教授）

山田剛史氏（教育推進部　教授）

川瀬友太氏（学事局 授業支援グループ 教育開発支援室・教学ＩＲ室 主任）

土井健嗣氏（学事局 授業支援グループ 教育開発支援室・教学ＩＲ室 職員）

菅原良将氏（総合企画室 企画管理課 職員）

宇崎久子氏（学長室 学長課 職員）

（3） 調査者：髙森智嗣調査研究員、工藤潤調査研究員
（書記：松坂顕範）

２　基本情報

（1）　所在地：大阪府吹田市
（2） 在籍学生数：学部学生 28,369 名、大学院学生 1,657 名
（3） 学部、研究科数：13 学部、15 研究科（法学部、文学部、経済学部、商学部、社会学部、政策創造学部、外国語学部、人間健康学部、総合情報学部、社会安全学部、システム理工学部、環境都市工学部、化学生命工学部、法学研究科、文学研究科、経済学研究科、商学研究科、社会学研究科、総合情報学研究科、理工学研究科、外国語教育学研究科、心理学研究科（臨床心理専門職大学院を含む）、社会安全研究科、東アジア文化研究科、ガバナンス研究科、人間健康研究科、法務研究科（法科大学院）、会計研究科（会計専門職大学院））
※臨床心理専門職大学院は 2020 年 4 月学生募集停止。

３　調査内容

学位授与方針に記される学習成果について（その内容と周知方法）

内部質保証の推進にかかる全学組織として、「内部質保証推進プロジェクト」を大学執行部のもとに置いている。この組織は教職協働で成り立っている。学習成果に関することを含め、同組織で審議・決定された事項は「学部長・研究科長会議」で周知されることになっている。

教育推進部（部長：副学長）のもとに、「教学ＩＲプロジェクト」という活動体を置いている。この活動体とそのもとにおかれたＷＧにおいて、「考動力コンピテンシー」というものを定めた。これは、関西大学が掲げる「考動力」を規定する概念として、「自律力」など学生に求める５つの能力と「リテラシー」からなるもので、当該大学の成果目標として根幹をなすものとなっている。なお、同コンピテンシーは、各学部ＤＰ及び全学ＤＰから導出するとともに、外部指標（PISA 型学力、学士力等）も参考にしながら言語化したものである。

→資料：「②学修成果（コンピテンシー）」

（1）　教育目的・目標を達成するための指導上の取り組みについて

全学的にカリキュラム・ツリーを作成している。作成にあたっては、３つの方針の見直しに係るガイドラインを示したり、学部執行部向けの説明会等を開催したりするなど、全学的な見直しを行った。カリキュラム・ツリーや学部・研究科が定めたディプロマ・ポリシーに従って、各授業科目の成果目標等を明確化し、シラバスを作成することとしている（本年度から）。また、「教学ＩＲプロジェクト」は、データを基盤とする「学びの実態調査」を実施することとしているが、その結果については、教授会・執行部会に出向いて報告を行って

おり、ニーズを把握することで、その後の探索的な分析依頼につなげている。なお、学生調査を実施する際には「考動力コンピテンシー」に関する項目を必ず組み入れることで学生の成長・変化を把握している。また「学びの実態調査」の結果を学生個人にもフィードバックできるシステムを 2017 年度から構築し、「考動力コンピテンシー」を伸ばすためのワンポイントアドバイスと合わせて学生に公開している。

シラバスの内容がカリキュラム・ツリー等に従っているか、あるいは学習成果達成のための教授法が適切に導入されているか等については、各学部に「内部質保証確認シート」を作成してもらい、大学執行部との面談を通して毎年点検するようにしている。

→資料：「③指導上の取組（3 ポリ・マップ・ツリー）」

(2)　達成すべき教育上の目的・目標の検証状況について

「アセスメント・ポリシー」、「アセスメント・プラン」（入学時から卒業時、卒後に至る学習成果把握の行程を明らかにしたもの）を定め、また「アセスメント・チェックリスト」（どの調査等をどの項目でどの手法で行うか等を明らかにしたもの）を作成している。間接評価と直接評価とによって学習成果の把握・評価を行っているが、「考動力コンピテンシー」に基づく「考動力ベンチマーク」は、あらゆる把握・評価の方法等で用いている。

間接評価としての学生調査は、すべて記名式で行っているが、学内では記名式に対して反発がなかったわけではない。しかし、「教学ＩＲプロジェクト」の調査・分析結果や、そのフィードバックが教学改善に役立つという認識を徐々に形成しつつ浸透させていった。

卒業研究については、間接評価としても直接評価としても位置付けているが、間接評価としては、学生に対してそれに取り組んだことがポジティブな意味を持ったかどうかの主観的評価を探るかたちで行っている。直接評価として卒業研究を用いるにあっては、ルーブリックに基づきながら行うようにしている。

課題としては、ミドルレベル（教育プログラムのレベル）で把握した成果情報と、マクロレベル（大学全体としてのレベル）で把握した成果情報を紐づけて分析する点にあった。それを改善するために、今年度より内部質保証推進プロジェクト内に「全学ＩＲ推進ワーキンググループ」を設置し、全学的な計画立案や意思決定等に資するデータを組織的に収集・分析し、活用する活動を行うことで「内部質保証の実質化」をさらに強化している。

→資料：「④目的の検証（アセスメントポリシー）」

(3)　達成すべき教育上の目的・目標の検証結果の活用策について

ニーズベースド型ＩＲと呼んでいるが、学部の要望に従ってＩＲ情報を提供するようにしている。また、教学ＩＲプロジェクトメンバー（教職協働・部局横断型組織）は学部に直接出向いてフィードバックしたり悩みを共有したりすることで、継続的な分析依頼につなげている。教育推進部のもとには「教育開発支援センター」という組織があり、主にミクロレベル（授業）に関する支援を行っている。教学ＩＲプロジェクトが行う検証作業等を通じ

て明らかになった問題を、教育開発支援センターが改善・提案につなげられるというスキーム（いずれの組織も教育推進部教員が主導）を有していることが、関西大学の長所であると認識している。

学習成果の把握・評価結果と成績評価の結果とを関係づけて検証するということは行っている。

社会に対するアカウンタビリティという意味で学習成果の把握・評価の結果を活用したところだが、どの情報を出したらいいのかといったようなことに不安な思いも抱えているので、大学基準協会が何らかの考えを示し大学の取り組みを後押しすることも望んでいる。

関西大学の強みは、いわば“ネットワーク型”あるいは“参加型”のかたちをとって教学ＩＲが推進されていることである。さまざまな部局から人員が参集するかたちで 2014 年度より「教学ＩＲプロジェクト」は実施されているが、参加メンバーには異動後もメンバーとして参画してもらうことを前提としているため、教学ＩＲの取り組みについて何らかの理解を持つ者が学内のさまざまなところに存在している。そのような理解者が存在しているということは、対話的に内部質保証を推進していくことに役立っているといえる。

→資料：「⑤検証結果の活用（ニーズベースド）」

（4） 学習成果を検証する仕組みの改善方策について

学習成果の把握・評価方法の改善という点においては、各部局とのコミュニケーションが重要であり、各部局が使いやすいデータやツール等は何かをコミュニケーションしながら考え続けていくとしている。

現在、教学ＩＲの取り組みは教育改善に資する情報を探ることに重きが置かれ、「考動力コンピテンシー」の修得状況を測るという面は相対的に弱いという反省がある。この改善が今後の課題である。

学生調査等については、学生の経年変化を捉える観点から、項目を毎年変えるなどのことはしにくい。そこで関西大学においては、毎年変わらず問う項目とカスタマイズ可能な項目とを分けることで、状況や学部等の事情に応じられるようにしている。

→資料：「⑥検証する仕組みの改善（全学 IR）」

（5） 新型コロナウィルス感染症への対応について

春学期期間は全面的にオンライン授業としてスタートし、６月からは対面式も取り入れつつ授業を実施している。現在は 90％近くで対面式授業を実施しているが、配慮の必要な学生に対しては、引き続きオンデマンド配信にするなど対応している。なお、視覚障がいのある学生に対して点訳をしたり、聴覚障がいの学生のため映像に字幕を付したりといった対応もしてきている。

成績評価に関し、シラバスの書き換え・再提示を含め取り組んだ。それぞれの教員がそれぞれ工夫しながら適切に成績を評価できるように配慮した。

「教学ＩＲプロジェクト」では学生に対して調査を行ったが、オンライン授業に対する学生の満足度は授業形態によって違う結果となった。見えてきた課題としては、学生に課す課題量が多くなっていたことが挙げられる。また、学生に孤独感やストレスがあることも見られ、学生サポートの充実が今後必要であると認識されている。なお、今年度の経験が学生にとって今後どのような影響を与えるかは調査しなければならないという認識を持ち議論しているところである。

→資料：「⑦コロナ対応」

(6)　認証評価に期待することについて

単位制の趣旨に従った教育・学習のあり方とは何であるかを示してほしい。オンライン教育を実施する中、各授業科目で課す課題の量などもあって学生の学習時間は大きく伸び、「単位の実質化」は進んだと考えられる。こうしたなか、キャップ制について制度的な新しいグランドデザインを本協会には牽引してもらいたと考えている。

「エビデンスベース」が言われるばかりに、大学は学生が疲弊するほどに調査を実施してしまっている現況があろう。エビデンスに基づくというのはそのようなものでないということを、本協会は示すべきであると考えている。

「全学ＤＰ」と「学部・研究科ＤＰ」という２階建ての考え方があるが、「全学ＤＰ」というものは果たして適当なのか再考が必要である。このように、各大学がどのように対応すべきか分からないでいるポイントがあるので、本協会は一定のモデルを示したり、参考となる事例を供したりといったことをすべきであると考えている。

４　関連資料

①内部質保証イメージ
②学修成果（コンピテンシー）
③指導上の取組（3 ポリ・マップ・ツリー）
④目的の検証（アセスメントポリシー）
⑤検証結果の活用（ニーズベースド）
⑥検証する仕組みの改善（全学 IR）
⑦コロナ対応

第７節 福岡工業大学

１　実施日等情報

(1)　調査実施日時：令和２年 11 月 25 日 13:00～15:00（オンライン）
(2)　応対者：藤岡　寛之（教務部長（自己点検・評価委員会副委員長））
　　長谷川　純一（FD 推進室長）

川口　薫（同　課長）
鶴﨑　新一郎（経営企画室次長）

（3）　調査者：前田早苗調査研究員、黒田一雄調査研究員
（書記：加藤美晴）

２　基本情報

（1）　所在地：福岡県福岡市

（2）在籍学生数：学部学生 4,220 名、大学院学生 151 名（2020 年 5 月 1 日現在）

（3）学部、研究科数：３学部、２研究科（工学部、情報工学部、社会環境学部、工学研究科、社会環境学研究科）

３　調査内容

（1）　学位授与方針に記される学習成果について（その内容と周知方法）

学部では、以前は、学位授与方針は各学科で独自に作成されていたが、学科間の整合性を図るため、身に着けるべき能力等の学習成果について、日本技術者教育認定機構（以下「JABEE」という。）基準を準用する形で、表現様式の統一などの見直しを行った。

なお、JABEE 基準をすべての学部で準用するに至った経緯としては、それまでに、複数の学部で JABEE の認定を受けるべく、カリキュラムの改訂を行ってきたが、認定を受けるか否かにかかわらず、当該基準が本学の教育と親和性が高いと判断したため、人文社会学系も含め、すべての学科で JABEE 基準を準用することとなった。

見直しの手順としては、学長を機構長とするＦＤ推進機構が全学的な基本方針を示すとともに、学科に見直しを依頼し、その結果を再びＦＤ推進機構が集約及び点検し、再度修正依頼等を行った。

学習成果の内容については、大学ホームページや学生便覧に記載するとともに、入学時のオリエンテーションで学生に周知した。また、シラバスには、授業科目の達成目標を明記している。

研究科については、認証評価において方針の内容に指摘があったことなどから、学長の指示により、見直しを行ったところである。求める学習成果が方針に明記されていない研究科もあったことから、いくつかの能力要素を示したうえで、記載の統一を図った。

（2）　教育目的・目標を達成するための指導上の取り組みについて

学部では、知識の定着と能動的態度の涵養を図るため、アクティブ・ラーニング型の授業を全学的に展開しており、それらの授業における教育指導上の取り組みとして、「クラスサポーター」（以下、「ＣＳ」という。）制度を設けている。このＣＳは対象科目の受講経験のある学生のうち、優秀な者が教員を補助して、授業内外における少人数によるグループ学習のファシリテートやピアラーニングを促すものである。

この取り組みは、2012 年度に開始し、当初、ＣＳはキャリア教育プログラムの大人数講義において配置され、効果的にグループワークを行うためのサポートを行っていた。そして、その効果が一定程度確認されたことから、アクティブ・ラーニングの全学展開に合わせて、専門科目においても取り組みを展開し、現在、ＣＳは各学期で 70 名程度となっている。

ＣＳの育成のために、コミュニケーション教育を専門とする教員が、合宿形式によるプログラムを開発し、これを継続的に実施している。ＣＳ本人に対するアンケート調査においては、ファシリテートをすることにより、リーダーシップや問題解決能力を身に着けることができたなどの意見があり、本人たちの成長につながっていることを確認している。

(3)　達成すべき教育上の目的・目標の検証状況について

学部において、学習成果の修得状況を検証するために、様々な指標を活用している。直接的なものとしては、成績評価、ＧＰＡ、修得単位数を用いており、間接的なものとしては、学習ポートフォリオ（FIT-AIM）による学生自身の振り返り、主体性ルーブリックによる学生の自己評価結果等を用いている。これらから、学位授与方針の達成状況を把握し、レーダーチャート化し、確認することとしている。

新たな取り組みとして、本学では、2019 年度にアセスメント・ポリシーを策定し、大学ホームページに公表するとともに、それに照らしたアセスメントを試行的に実施している。このポリシーの策定にあたっては、ＦＤ推進機構のもとに設置されている教職協働の教育技術開発ワーキンググループにおいて、評価指標や汎用的能力にかかわる評価方法を検討した。これを学長が取りまとめて、基本方針として各部局に提示した。アセスメント・ポリシーに基づいたアセスメントについては、各学部長及び各学部選出の教務委員、ＦＤ委員が合同委員会を開催し、提示された基本方針に基づき議論を重ね、試行実施に至った。試行実施の結果に基づき、2021 年度から本格実施する見込みである。

なお、試行段階のいくつかの取り組みについて取り上げたい。まず、授業の改善のための取り組みである。すなわち、従来からの授業アンケート等に加え、授業点検書の取り組みを実施している。これは、教員が担当の授業について授業点検書を作成し、授業について、振り返りを行うものである。また、授業単位の改善への活用に留まらず、この授業点検書を学科として取りまとめ、学科のカリキュラムの点検にも活用するとともに、この結果を学部としても取りまとめ、課題とそれに対する対策を明確化している。

前述の学習ポートフォリオも、学生自身の振り返りへの活用に留まらず、教員が授業の受講者全体の理解度を把握するために使用できるようになっている。

全学的な取り組みとして、定期的にステークホルダーである産業界、教育専門家、高等教育の関係者を委員とする外部評価委員会を開催し、大学の教育力をさらに高めるための助言を受け、解決すべき課題として全学的に対応することとしている。

研究科においては、学位授与方針に関連した学習成果の測定を行うために、まず前段階として、修得すべき能力及び履修モデルを授業科目との関連で一覧化したものを各専攻で作

成し、学生に明示した。これは、学習成果の可視化のツールとして、学生に示されるとともに、教員にも、履修モデルとして共有され学生の指導に活用されている。

さらに、学位論文の評価基準として、修士論文及び公聴会の評価において使用するルーブリックを専攻単位で作成し、今年度から運用している。また、アセスメント・プランの策定については、今年度から検討を開始した。

（4）　達成すべき教育上の目的・目標の検証結果の活用策について

検証結果の活用については、（3）で回答したものが中心となるが、これを実施するうえでは、その基盤として教員自身の教育に対する知識や理解の深化も重要となってくると考えている。そのため、例えば新任教員を対象としたＦＤ研修会を実施するほか、ＦＤ推進機構に、教育力向上のための予算制度を設け、活動を支援するなどしている。また、ＦＤer による取り組みも実施している。具体的には、本学で積極的に導入しているアクティブ・ラーニングの実施に際しては、教員には様々な悩みが生じる。こうした悩みに対し、学長が認定したＦＤer と呼ばれる複数の教員が解決策を提示するものである。

今後は、アセスメントのさらなる実質化のために、カリキュラムマネジメント及び内部質保証の理解をさらに教員に浸透させる取り組みや、学生調査のデータ分析等の教学ＩＲを活用した教育改善の取り組みを行っていきたい。

研究科については、（3）で述べたとおり、学習成果の測定の取り組みが始まったばかりであるが、これを授業内容・方法の改善に活用するというサイクルが回り始めているのではないかと考えている。なお、ＦＤの取り組みについては、学部の取り組みが先行しているのが現状であり、今後は、研究科に関することも組織的に組み込んでいくことが必要であると考えている。

（5）　学習成果を検証する仕組みの改善方策について

これまでに述べた通り、授業点検書やカリキュラムの点検を実施しているが、点検結果の精度の教員間のばらつきがある。これは、アセスメントに対する理解度が教員ごとに異なることが要因であると思われるので、この理解を一定レベルに合わせることが重要であると考えている。また、本学では、アセスメントにおいてデータを様々な形で活用できるような仕組みを持っているが、今後はデータの分析や課題の抽出を行うべく、ＩＲ機能の充実を図っていきたい。

（6）　新型コロナウィルス感染症への対応について

５月より、遠隔授業を実施しているが、これを形作るうえでは、教育の質保証と双方向性はしっかりと確保することを共通認識とした。そのうえで、学部長と研究科長も含めた対策チームを組織し、詳細を議論し、学部、研究科ともに遠隔授業の実施に至った。

具体的な実施方法について、個人のネット環境やネットワーク自体がどこまで耐えられるかが未知数であったことから、本学では、ライブ型の授業ではなく、オンデマンド型を基本とした。一方で、双方向性を確保するために、本学が利用しているシステムを活用して、学生からの質問があれば、やり取りができるという環境を構築している。

学部では現在、年間約 1600 の授業のうち、1135 の授業が動画コンテンツ化されている。双方向性の確保については、教員は 88%の授業で実施できたと回答している。一方で、授業実施結果としてどちらかと言えばうまくいかなかったと回答した教員も 15%いることも確認している。

そして、学生の反応について、前期講義開始から１か月経過した段階で学生にアンケート調査を実施したが、約９割の学生が授業の内容を理解していると回答した。また、授業アンケートにおいて、授業に意義を感じたと答えた割合が前年度より高くなっていた。

なお、実験科目及び実習科目については、原則としては講義型の科目と同様にオンデマンドで実施したものの、必要に応じてライブ型で実施した。また、８月から大学構内の立ち入り制限が一部緩和されたので、実験科目を中心に、感染対策を取りながら通学できるようにした。

新入学生に大学への適応を促す取り組みについては、年度当初、大学構内の立ち入りを制限したことから、従来のようには実施できなかった。そのため、大学への帰属意識の醸成と学習の定着が課題となった。実際に、実施したアンケートにおいて、新入学生のうち約９割は授業内容の理解ができていると回答したものの、理解できていない場合に、教員に質問できていないといった学生が複数いることが分かった。そこで、前期は、７月に登校日を設け、試験ガイダンス及び学びのコミュニティづくりのワークを実施した。ワークに参加した学生からは、説明内容が非常に参考になったとした声が多く寄せられ、これからの学びのコミュニティづくりの参考になったと回答した者は、回答者のうち 90.1%であり、非常に有効であったと考えている。

加えて、自律的学習支援及びラーニングコミュニティの醸成を目的とし、１年次生を対象に、先輩学生による学習相談を全学的に開始した。具体的には、大学での学び方や数学、物理、化学の学習について相談できるコーナーを設け、これによって、成績不振の学生が離脱しないような支援を実施している。

次年度の授業の形態については、議論を進めたばかりであるが、現在作成されているコンテンツに対しては、学生からも肯定的な意見も多いので、これを活用しない手はないと考える。一方、対面で授業を実施する意義もあるので、これをどのようにブレンドしていくかというのが、今後の課題であると考えている。

研究科について、授業の提供方法に係る方針は学部と同様であり、約 200 授業中 90 授業分の動画が用意されている状況である。一方、研究科の学生数が学部より少ないことから、柔軟な対応が可能であり、教員によっては、ライブ型で授業を実施するなどした。

（7）　認証評価に期待することについて

学科の点検・評価活動においては、大学基準協会の点検・評価項目を参考にしているが、様々なアセスメント指標の提供については、学習成果を評価する方法は大学によって異なるので、必ずしも参考指標や参考的なルーブリック提示は求めていない。他の大学の事例をより多く提示してもらえれば、本学の考え方の中で、カスタマイズできると考えている。

なお、本学の第４期の認証評価に向けて、本学の中期計画とリンクした点検・評価の実施を課題として検討を進めている。

今後の海外展開については、コロナ禍によって、状況が大きく変化したので、現状において、何か具体的なものを提示できる段階にはない。また、国際的な質保証の枠組みについては、情報収集は行っているものの、大学としてこれを活用したいという強い意向は今のところはない。

４　関連資料

なし

第６章 達成度評価のあり方（提言）

第１節 本調査研究からみえてきた「学習成果」の扱いの意義と課題

当調査研究が 2020（令和２）年６月中旬から８月上旬にかけて実施した我が国の全大学に対するアンケート調査結果の内容は、第４章において詳しく説明している。本章では、これらに加え、第５章で報告した６大学への聴き取り調査の結果も踏まえ、我が国の大学が、「学習成果」の取り扱いについて、どのような実績を持ち、どのような課題を抱えているかを簡単に整理したい。

なお、整理に当たっては、原則としてはアンケート調査の設問構成に準じ、「１ 「学習成果」の設定について」、「２ 「学習成果」達成に向けた教育指導上の取り組みについて」、「３ 「学習成果」の測定について」、「４ 「学習成果」測定結果の活用について」、「５ 「学習成果」測定方法の改善について」、「６ 新型コロナウィルス対策について」、「７ 認証評価への期待について」に分けて、それぞれに関わる大学の状況を概説する。また、各項の記述については、それぞれの担当執筆者によって提起された意義・課題の意図を尊重して転記したため、表現や書きぶりに不統一な点があることを申し添えておく。

１ 「学習成果」の設定について

(1) 学位授与方針の設定単位について（アンケート調査の設問 Q2-1-1、3-1-1）

2016（平成 28 年３月）、中教審大学分科会大学教育部会がまとめた「「卒業認定・学位授与の方針」（ディプロマ・ポリシー），「教育課程編成・実施の方針」（カリキュラム・ポリシー）及び「入学者受け入れの方針」（アドミッション・ポリシー）の策定及び運用に関するガイドライン」では、基本的には各「学位プログラム」ごとに、「学生が身に付けるべき資質・能力の目標」を明示した「卒業認定・学位授与の方針」（以下「学位授与方針」とする。）を設定することが望ましいとしている。そのことを踏まえて、2020（令和２）年度の段階で、各大学は、どのような単位で学位授与方針を設定しているのか、を確認した。回答結果からは、以下の傾向が認められた。

＜学士課程・大学院課程共通＞

- 学士課程・大学院課程とも、学科・専攻等の小さなレベルごとの単位を中心に、ほとんどの大学において、いずれかの単位で学位授与方針を設定している。
- しかしながら、学位授与方針に、「必ずしも学習成果を十分に明確に示していない」「学習成果を示していない」大学も、少数ながら一定数存在する。
- また、多くの大学が、学位授与方針に学習成果を明示していると回答しているものの、大学評価の経験に即すと、それらの認識の相当数が過信である可能性を排除できない。

＜大学院課程＞

・ 大学院は、学士課程との比較においては、学位授与方針に、学生に修得してほしい「学習成果」を示していない大学が多い。

(2)「学習成果」の内容について（Q2-1-3、3-1-3）

各大学がそれぞれのレベルごとに設定している学位授与方針の中で、具体的にはどのような「学習成果」を学生に身に付けてもらうと約束しているのだろうか。本調査研究では、含まれることが推測されるコンピテンシーを列挙し、それらの採用状況について確認した。それによると、以下の傾向が確認できた。

＜学士課程・大学院課程共通＞

・ 各大学とも、学位授与方針に示される「学習成果」（コンピテンシー等）については、それぞれの専門分野に関わる知識等を中心に、様々な内容を盛り込んでいる実態が把握できた。
・ 全体的に、国・公立で留学生比率が高い大学においては、学位授与方針に示される「学習成果」には、「幅広い教養」、「コミュニケーション・スキル」、「情報リテラシー」、「論理的思考力」、「批判的思考力」、「創造的思考力」、「協調・協働力」、「リーダーシップ」等のコンピテンシーが含まれることが多い傾向がある。
・ 日本高等教育質保証機構を受審した大学は、他の評価機関を受審した大学に比較して、「職業に関わる倫理観を記載している」、「社会的要請への対応力」等を「学習成果」に含む割合が高い傾向にある。
・ これら「学習成果」（コンピテンシー等）については、私立大学のなかには、それぞれの建学精神や理念・目的に即しているものも多く、それは適切なことではあるものの、多分に抽象的で、何をもってそれが修得されたと判断できるか、判断が難しいものもある。
・ それらを含め、測定する際の難易や可能性に配慮して「学習成果」を設定する大学はそれほど多くないことが推測される。

＜大学院課程＞

・ 社会人学生の割合が高い大学院では、「研究能力」については他の大学院と同様、これを重視している一方で、外国語の読解・発表などの能力への注力の低さからか、国際的な学術人材養成には向かわず、資格に必要な知識等を授けたり、リーダーシップや職業に関わる倫理観を涵養したりすることに注力する傾向にある。

(3) 学位授与方針の周知について（Q2-1-2、3-1-2）

「学校教育法施行規則」の改定により、2017（平成 29）年４月より、全ての大学には３ポリシーを公表することが義務付けられた。同規則第 172 条の２第５項によるとその公表は、「適切な体制を整えた上で、刊行物への掲載、インターネットの利用その他広く周

知を図ることができる方法によつて行うものとする」とされている。この点に関し、大学の実状としては、以下のような傾向にあった。

＜学士課程・大学院課程共通＞

- 「学習成果」を提示する学位授与方針は、ほぼすべての大学が、自身のウェブサイトで公開している。
- ただし、ガイダンスを通じた周知等、学生に積極的にアプローチする姿勢は、一部分野を除き、全体の半数強程度に留まる。
- 「社会人型」大学院では、地域の現場に教育プログラムを国内外に広く伝えるための大学ポートレートなどの活用は少なく、大学パンフレットでの広報がなされている。

2 「学習成果」達成に向けた教育指導上の取り組みについて（Q2-2-1、3-2-1）

大学は、それぞれの教育目標に照らして設定した「学習成果」を学生に修得してもらうために、適切な教育を実施すべく努める必要がある。近年、各大学とも教育内容や方法に工夫を凝らし、「学習成果」を高めようとしているが、アンケートでは、教育手法上の取り組みとして耳目に接することの多いものを選び、その採用状況を確認した。その具体的な傾向は以下の通りである。

＜学士課程・大学院課程共通＞

- 「コースナンバリング」、「アクティブ・ラーニング」、「ＴＡの充実」、「英語による授業」等は、留学生比率の高い国・公立大学で高い傾向がある。しかし、私立大学においては留学生比率による差はみられない。もしくは、留学生比率の高い私立大学は、むしろそうした取り組みに消極的である。

＜学士課程＞

- 学士課程段階では、多くの項目について大学全体で実施している比率が高い傾向にある。例えば、ＦＤ、初年次教育、アクティブ・ラーニング、シラバス関連、ＣＡＰ制、インターンシップ、ＧＰＡ関連、キャリア支援等、大学関係者に普及し、各大学に導入されて長時間経過しているものについては、大学全体で実施している比率が 80％近くあるいは超えており、浸透度が高い。
- とりわけ、中期計画を提出し、法人評価が義務付けられている国立大学において、全体的に実施率が高い傾向にある。
- 私立大学も、実施率が高い９項目（ＦＤ、履修指導、初年次教育、シラバスによる授業外学習指示、ＣＡＰ制、シラバスチェック、ＧＰＡ、情報機器活用、アクティブ・ラーニング）を中心に比較的高い。
- 若干公立大学が低いものの、上記９項目を中心に、国・私立大学では学士課程全体に浸透している。

・　「教員の教育業績評価の促進の割合」は大学改革・学位授与機構受審校が最も高く、同機構の評価基準において教員評価について言及されている影響が確認できる。
・ 大学全体で導入されている取り組みと部局単位で導入されている取り組みとが存在する。部局によって、それぞれの取り組みが親和性のあるものと無いものがあるためと推測される。
・ 大学改革支援・学位授与機構受審校において「ＣＡＰ制の設定」「シラバスチェックの厳格化」「履修モデルの提示」の割合が、日本高等教育評価機構受審校で「ＴＡの充実」の割合が、それぞれ低いなど、各認証評価機関の評価を受審する大学の特性により、取り組みが低い項目が確認される。

＜大学院課程＞

・ 大学院全体というよりは一部の部局で実施されている割合が、学士課程と比較して、設置形態や分野を問わず多い。
・ 「少人数教育の充実」と「履修指導の徹底」等、比較的人数の少ない大学院で普遍化できる項目が、かなり浸透している。
・ 初年次教育の充実も浸透していることから、学部時代と異なる分野への進学が増加しつつあると推測される。
・ 全体的に大学院全体で実施されている項目の比率が学士課程段階と比べて低く、また、その取り組み数も少ない。ただし、分野による差異が学士課程以上に影響していることも推測され、そもそも教育方法上の取り組みを大学院全体として捉えることの是非も含め、より丁寧に精査する必要がある。

２　「学習成果」の測定・評価手法、指標、規準の設定及びその実施について

（１）　「学習成果」の測定単位（Q2-3-1、3-3-1）

「教学マネジメント指針」では、「学修者本位の教育の観点から、一人一人の学生が自らの学修成果として身に付けた資質・能力を自覚できるようにすることが重要である。また、大学の教育活動を学修目標に則して適切に評価し、「卒業認定・学位授与の方針」の見直しを含む教育改善につなげるためにも、学修成果・教育成果を適切に把握・可視化する必要がある。」と、学習成果・教育成果の適切な把握・可視化の重要性を訴えるとともに、その方途を大学レベル、教育プログラムレベル、授業科目レベルに区分し類例を示している。この件に関し、各大学がどの単位で「学習成果」を測定しているかの傾向は、アンケートでは以下の通りである。

＜学士課程＞

・ 学士課程としては、学位授与方針は教育プログラム単位では測定されているものの、授業単位までは落とし込めていない。
・ 学部・学科レベルが先行し、大学全体の活動にまで広がっていない。

・ 教育プログラム単位及び授業単位においては、まだまだ学位授与方針とつながる「学習成果」に対する認識が低い。
・ 「学習成果」が、授業→教育プログラム→学位授与方針という流れで集約されていく形にはなっていない。
・ 公立大学では、大学全体、教育プログラム単位での数値が低く、学位授与方針と「学習成果」の関係が十分整理されていない可能性がうかがえる。

＜大学院課程＞

・ 大学院レベルにおいては、学生の「学習成果」の検証はあまり進んでいない。
・ 大学院においては、個別の「学習成果」に対する認識が低い可能性がうかがえる。

（２） インプット、プロセス、アウトプット、アウトカムの内容や有効性の評価（Q2-3-2、2-3-3、3-3-2、3-3-3）

「学習成果」の測定に係る具体的な手法や指標として、各大学の採用状況はどのような傾向にあるのか、アンケート調査で確認された状況は以下の通りである。

＜学士課程・大学院課程共通＞

・ 学位授与方針に明示された「学習成果」の可視化に向け、各大学ともその達成度を評価するために、学士・大学院の各課程の教育目的や人材育成目標、専門分野の特徴や分野横断的に求められる資質・能力並びにクラス・サイズ等を勘案し、多様なアセスメント・ツールを活用している実態を鳥瞰できた。
・ 大学・大学院教育における「学習成果」の測定・評価の実施率においては、総じて国立大学優位の傾向にある。その傾向は、とりわけ、大学院課程で顕著である。
・ 学生の「学習成果」を検証する各種取り組みは、大学全体、教育プログラム単位、授業単位のいずれにおいても、留学生比率の高い国・公立大学において高い実施率である傾向にある。特に ＴＯＥＦＬ等の外部試験の利用、卒業生調査、大学院の進学率、インターンシップ監督者による評価、学修ポートフォリオの活用等ではその傾向が強く確認できる。一方、私立大学においては留学生比率による差はみられない。むしろ、留学生比率の高い私立大学は、そうした取り組みに消極的な傾向にある。

＜学士課程＞

・ 多くの学士課程が、「学習成果」の測定ツールとして、定期試験、小テスト、課題レポートの評価、などを挙げている現状に対し、そのアセスメントが、どの程度「学習成果」の達成度測定の観点に即して行われているか、については、より踏み込んだ検討が求められる。本アンケート調査結果によれば、学習達成度の客観性を確保する上で有効とされる「ルーブリック」や、学生が自らの「学び」の道程を省察するツールでもある「学習ポートフォリオ」の採用率が依然低い水準にあることと関連づけて、上記試験やレポートの学習達成度手法としての位置づけを、慎重に注視していくことが重要である。

・ 学士課程の卒業生の状況について、「卒業後の進路状況」、「卒業生調査」については、その普及度が高かった一方で、雇用者調査の浸透度が極めて低調であることは、専門分野のニーズに適った人材を社会に送り出すという観点から再考の余地がある。
・ 単科大学では、様々なアセスメント・ツールを駆使し「学習成果」の把握に努めている大学が存在する一方で、達成度評価の流れに乗ることのできない大学も相当程度の割合で存する。
・ 「ＴＯＥＩＣ・ＴＯＥＦＬの採用」、「卒業生調査の採用」、「雇用先による評価の採用」は大学改革支援・学位授与機構受審校の選択率が高い。これは、同機構の評価基準において、「卒業（修了）生等の関係者からの意見聴取から判断して学習成果が上がっているか」「就職先等の関係者からの意見聴取から判断して学習成果が上がっているか」を確認していることが影響しているものと推測できる。
・ 「汎用的能力を測る外部のテスト（PROG 等）」を採用している割合は、大学改革支援・学位授与機構受審校において低い。ただし本件については、受審した認証評価機関の影響というよりも、国立大学という属性に由来する可能性がある。

＜大学院課程＞

・ 大学院課程においても、その各々の学位課程が授与する学位の質保証に向け、多様な学習達成度評価を実施していることが看取できた。とりわけ「課題（アサインメント）の評価」、「定期試験」、「小テスト」が測定手法の実施率の上位を占めていることは、学習者の多様性や量的増加に対応させ大学院教育をコースワーク中心へと転換させようとする昨今の高等教育政策の流れを受け、それらが達成度度評価の重要なツールとして用いられていることに大きな意義が認められる。
・ 大学院の学位授与に必要とされる「学習成果」の達成度測定にあたり、その客観性をどう担保していくかという点については、「ルーブリック」の導入が低調な水準にとどまっていることと相俟って、学士課程と同様の課題が伏在している。
・ 「修了研究、修士・博士論文、修了制作等」、「授業中の発言・態度等の学生の行動観察」が、「学習成果」測定手法の上位に挙げられていることについては、それが従来型の教育研究指導とは異なるコンピテンシー・ベースの評価に基礎づけられたものであるかどうかの検証が必要である。

３　「学習成果」測定・評価手法等の策定のための組織・実施手続について（Q2-3-4、3-3-4）

「教学マネジメント指針」では、学習成果の可視化を進めるに当たり、「多元的な把握・可視化を行い、教育改善を進める観点からは、副学長等の所掌の整理により責任者を明確化した上で、例えば各組織の代表者からなる委員会を学位プログラムレベルとの連携を前提として構成するなど、学長のリーダーシップの下で教育改善を進めることができる全学的

な組織を整備することが考えられる」と、学長のリーダーシップの下で、各プログラムの協力を得ながら、組織的にこれに当たることの重要性を訴えている。本件に関し、アンケートで明らかになった傾向は以下の通りである。

＜学士課程＞

- 大学基準協会が提案する内部質保証システムの３層構造要請に応じるかたちで、多くの大学で「学習成果」の指標や手法の開発・実施がなされていることが確認できた。しかし、これらのプロセスへの教員の具体的な関与については、ＦＤを活用してのものが全体の１/３強にとどまっており、具体的に授業を担当する教員の関与のあり方についてさらに検討する必要がある。
- 単科大学を中心に、執行部主導で「学習成果」の評価指標・評価手法策定の取り組みがなされている。しかし、そこでの教員の関与がどの程度のものなのかを、先に示した「大学レベル」「学位プログラムレベル」「授業レベル」の３層構造との関係性のなかで検証することが重要であると考えられる。その場合、そこでの「執行部の主導」が「教学マネジメント指針」等が強調する「学長のリーダーシップ」の重要性といかなる関係性をもつのかという点についても、併せて検討する必要がある。具体的には、教学の長である「学長」を中心とした取り組みとして行われているのか、専ら経営サイドの視点からの取り組みとして実施されているのか、その点を見極めることが重要と考える。
- 「学習成果」の評価指標・評価手法を策定するにあたり、ＩＲやＦＤの役割について、その実態解明を含め、さらなる考察が必要である。とりわけ国立・私立大学と比較し、公立大学ではいずれも低い状況にあることについて、その原因究明が大切であると考える。
- 単科の理系大学、保健系学部（部局を含む）において、他と異なる特徴的な取り組みが実施されている点については、同分野では他分野と異なった教育質保証の営みが展開されている可能性ついても考察する必要があり、その部分についてのより詳細な検討が今後求められる。

＜大学院課程＞

- 大学院課程においても、学士課程同様、「学習成果」の指標や手法は、「各部局の教員が参加して策定した」が最も多く（57.9%）、次いで、「各部局長主導のもと策定した」（52.4%）、「大学執行部が指標作成の方針を定め、それをもとに各部局が策定した」（51.0%）、が高い傾向にある。
- 一方で、「ＩＲの部局が主導して策定した」のは、低い割合であった（10.0%）。
- ただし、「ＩＲ部局が主導して策定した」と回答する割合は、国立大学は比較的高く、公立大学が低い。公立大学は、「ＦＤ活動を利用して策定」も低調である。
- １研究科のみで構成される大学院においては、大学執行部が指標を策定する割合が高く、ＩＲ、教職協働での策定が低調である。

・ 複数研究科で構成される大学院の場合、多様な組み合わせで、評価指標の策定が進められている。
・ 理系では、大学執行部が策定する回答が特に高く、保健系は、各部局の教員が参加して策定する回答が高かった。
・ 複合（含保健）は「大学執行部が指標作成の方針を定め、それをもとに各部局が策定」との回答が高い。
・ これらの結果は学士課程の結果と類似していた。

4　検証結果に基づく改善について（Q2-4-1、3-4-1）

「学習成果」については、これを測定し、可視化することにばかりに注意が行きがちであるが、重要なのは、それらの測定結果を、教育の改善につなげることである。このことについて、アンケートの結果からは、以下のような傾向及び成果と課題が確認された。

＜学士課程＞

・ 学士課程においては、「学習成果」の検証結果を「授業内容・方法の改善」、「認証評価への対応」、「開設科目の見直し（新設・廃止・内容の改変を含む）」に「重視して活用している」という回答の割合が高く、とりわけ授業および科目レベルの改善に活用していることが示唆された。
・ 全体的に国立大学が公・私立大学よりも「重視して活用している」と回答した割合が高い傾向にあった。
・ 類例別では、全体的に理系および保健系の大学において「重視して活用している」との回答が高い傾向が見られたことから、分野別質保証の進展が影響している可能性が示唆された。
・ 自由記述回答や聴き取り調査の結果からは、それぞれの大学で重視する改善ポイントを具体化・明確化した上で、「学習成果」検証結果の活用方法を特化している事例が認められた。一方で、予算等の制約が「学習成果」検証結果の活用を妨げる要因となっているケースもあり、ジレンマを抱える大学の実状が明らかとなった。
・ 留学生比率の高い国・公立大学においては、「学習成果」の測定結果を「授業内容の改善」、「開設科目の見直し」、「教育プログラムの改善」、「クラス・サイズの見直し」、「学生定員の見直し」、「教員組織の充実」、「成績評価方法の見直し」、「アカウンタビリティへの対応」等に連携させると回答している割合が高い傾向がある。しかし、私立大学においては留学生比率による差はみられない。もしくは、留学生比率の高いところは、そうした取り組みに消極的である。

＜大学院課程＞

・ 大学院においては、「授業内容・方法の改善」や「認証評価への対応」について「重視して活用している」の回答割合が過半数を超えた。

・ 全体的に国立大学が公・私立大学よりも「重視して活用している」への回答率が高い傾向にあり、類例別では理系が高い傾向にあった。しかしながら、全体的に学士課程よりも「学習成果」の検証結果を活用している割合が低い傾向が認められた。
・ 聴き取り調査の結果からは、専門職大学院としての質保証の進展や、学士課程での取り組みの実績に立脚した大学院における実践の展開等が把握できた。
・ 自由記述回答からは、正課以外の多様な取り組みに「学習成果」の検証結果を活用しているなどの興味深い実態が窺えた。

＜「学習成果」を軸とする「内部質保証」を推進するために大学に求めること＞

・ 各大学の目的・目標やストーリーに即応した「学習成果」の検証結果の活用のあり方を追求すべきである。
・ 学士課程だけではなく大学院でも「学習成果」の検証結果の活用のあり方を検討し、全学的な取り組みを推進していくべきである。
・ 「学習成果」の検証結果を活用した後の展開を継続的にモニターし、次期の改善へ着実に反映するしくみ（closing the loop）を整備すべきである。
・ 教育プログラムを担う学部・研究科で学生／学習に関するデータを活用し、根拠に基づく検証を実質化すべきである。とりわけ、新常態における大学では、日々の迅速な意思決定を支えるデータや情報が一層重視される可能性が高い。そうした点からも、各大学の目的および目標やストーリーに即応した「学習成果」の検証結果の活用を促進する上で、ＩＲ機能の強化および実質的な運用が課題になるだろう。加えて、内部質保証の定義に基づけば、「学習成果」の検証結果を「活用すること」自体が目的化するのではなく、恒常的・継続的なプロセスの一環と捉え、質向上の手段に位置付けていくことが不可欠となるだろう。

＜大学を支援するために認証評価機関に求めること＞

・ 画一的な指標による評価ではなく、大学の特性や規模（部局数）等の違いを考慮した評価指標を開発・提示すべきである。改善に向けた活用方法には、各大学の意思決定の文脈や条件等が作用することから（鳥居 2020）、多様なアプローチによる創意工夫が適切に評価されるような仕組みづくりが望まれる。
・ 学士課程・大学院の先進事例の発信・共有や、大学同士が実質的に意見交換を行い互いに高め合えるような機会（場）を提供すべきである。とくに、学士課程に比して、大学院におけるグッド・プラクティスの蓄積については十分な状況だとは言い難い。各研究科における取り組みの進展に資するような情報や支援等を提供することが期待される。

５「学習成果」検証の改善策について（Q4-1）

「学習成果」を検証する仕組み自体を改善するために、学内的にどのような工夫が必要なのかを問うた設問への回答結果については、概略として以下の傾向が確認された。

・　大学全体でみると、３件法でありながら、全７項目中５項目で「重視している」との回答が圧倒的に多く、「学習成果」を検証する仕組みの有効性を高めることが必要であるとほとんどすべての大学が認識していることがわかる。
・「重視している」と回答した割合の高かった項目を順に並べると、「教学マネジメントの充実」（83.2%）、「改善改革に力点をおいた内部質保証システムの充実」（82.0%）、「学内構成員の意識改革」（73.9%）、「学習成果の検証を目的とするＦＤの充実」（73.2%）、「情報の収集・分析体制の整備」（71.4%）、「学外者による検証体制の採用・強化」（34.3%）、「教育の有効性を高めるための予算の拡充」（32.6%）となり、上位５項目と下位２項目で大きく差が出ている。
・上位５項目は、「やや重視している」まで加えると、いずれも 95%以上と非常に高い値となり、「学習成果」を検証する仕組の有効性を高める方法としては、ほとんどすべての大学が教学マネジメントや内部質保証を充実させることを必要と考えており、そのためにはＦＤを充実して学内構成員の意識を高めることを重視している。
・これに対して学外者による検証や予算の拡充といったいわば外的な要因はそれほど重要とはしていない。内部質保証の適切性、公正性を担保するためには外部評価が有効とされているが、大学はそれほど重視していないともいえる。

６　新型コロナウィルス対策

(1)授業の実施に関する対応の状況について（Q2-2-2、Q3-2-2）

・「新型コロナウィルス感染防止のための特別措置期間」における授業の実施方法については、学士課程については、遠隔授業では、オンデマンド型資料配信型授業が最も実施割合が高かった。また、全体的な傾向として、国立大学及び６学部以上の大規模大学が最も多く実施していたが、これら以外の類型でも、大部分の大学が何らかの遠隔授業を実施しており、新型コロナウィルス感染症の対策に取り組んでいた状況が伺えた。
・規模が大きい大学ほど対面型授業の採用率が低いのは、感染の拡大に留意したためと推察される。また、大学院課程については、多くの傾向が学士課程と共通していたが、遠隔授業では、リアルタイム双方向授業が最も実施割合が高く、大学院課程の教育の特性が影響したと推察される。

(2)成績評価に関する対応の状況について（Q2-3-5、Q3-3-5）

・特別措置期間の「学び」の姿勢に懸念がある学生に対する「成績評価」に関する対応については、学士課程については、教員の対応の度合いの高い選択肢ほど多く選択されており、教員の関与が重視されている状況が伺えた。
・大学院課程については、より強く教員の関与を重視する傾向が見られ、大学院課程の教育の特性が影響したと推察される。

(1)(2)共通

- 今回のアンケートでは、授業の形態、成績評価に関する対応の形態という「形態」を対象としており、多くの大学で一定の対応の取り組みが行われている状況は把握できた。
- 今後は、新型コロナウィルス感染症への対応のための教育の「学習成果」に関するデータや学生の成長への実感等を元とした「内容」の検証が必要と思われる。

7　認証評価の改善について

(1)　認証評価を通じた大学の特色の伸長（Q5-1）

認証評価制度の枠組を規定する「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」の第１条第１項第２号には、「大学評価基準において、評価の対象となる大学における特色ある教育研究の進展に資する観点からする評価に係る項目が定められていること。」と定められており、認証評価は制度上、「特色ある教育研究の進展に資する観点」から大学を評価することが必要とされている。この件に関連し、現下の認証評価が、自大学の特色ある教育研究の進展に役立つものになっていると考えるか、を自由記述式で回答を求めた設問に対し、寄せられた回答とそこから浮かび上がってくる成果と課題について紹介する。

- そもそも認証評価制度は大学として求められる最低の水準を評価するもので、特色ある教育研究の進展に結びつけるものではないとする意見が散見された。しかしながら、冒頭にあるように、認証評価制度は、法令上、特色ある教育研究の進展に資する観点からの評価も求められていると言える。現在、認定行為（大学評価基準への適合状況）が制度上要請されている状況下で、「特色ある教育研究の進展に資する観点」から評価をどのように位置づけるべきなのか、については、検討を要する。
- 2018（平成 30）年の第３期機関別認証評価から、法令上、内部質保証が重点項目として位置付けられ、大学が自主的・自律的に教育の質保証、質向上のための仕組みを構築して、それを恒常的に機能させているかどうかを評価することとなった。大学基準協会では、こうした内部質保証を重視する評価にシフトすることにより、教育の中身や学生の「学習成果」の達成度の度合いまでに踏み込んだ直接的な評価は原則として行われておらず、教育の改善サイクルが適切に機能しているかどうかに重点が移された。むしろ、教育の中身まで踏み込む直接的な評価は、分野別評価の範疇と捉えている。自由記述の中にもそうした意見が示されている。今後、機関別認証評価において、「特色ある教育研究の進展に資する観点」からの評価をどのように考えるか、検討する必要がある。
- 特色ある教育研究の進展への寄与という点に関して、大学基準協会の評価基準、評価項目を概観すると、その多くは教育研究条件の整備状況や教育にかかる必要な制度・システムの整備状況の適切性に関するものである。ただ、特色ある教育研究の進展のための

評価基準、評価項目はまったく設定されていないわけではなく、特色ある教育研究の進展の評価を行うことができないわけではない。現に、実際の評価においても、大学の個性・特長をより一層伸長させるべく、大学の優れた点（長所）を取り上げている。評価結果において取り上げた大学の優れた点を大学間で共有できるようにしていくことも、我が国の質的向上を図る観点から必要であり、そのための評価システムのあり方について、機関別評価と分野別評価のあり方も含めて検討すべきであろう。

- 大学基準協会の大学評価システムは、その目的を、「本協会が定める「基準」に基づき大学・短期大学の諸側面を包括的に評価することを通じて、大学・短期大学の教育研究活動の質を社会に対し保証すること。」、「評価結果の提示及び評価を通じて見出された改善を要する事項（「改善課題」、「是正勧告」）に関する報告書（「改善報告書」）の検討とその結果の提示によって、大学・短期大学の改善・向上を継続的に支援すること。」、「評価を通じて大学・短期大学の社会的存在理由を明らかにすることに貢献し、大学・短期大学が社会に対して説明責任を果たしていくことを支援すること。」として掲げて、当該大学の理念・目的を尊重した評価を実施することを原則としている。しかしながら、この目的の２つ目に掲げている「大学・短期大学の改善・向上を継続的に支援」については、指摘された問題点を最低限の質まで引き上げるための質的向上支援と位置付けており、特色ある教育研究の進展のためにエンカレッジする評価は、目的上掲げられていない。こうした点も目的に盛り込むなど大学評価の目的の見直しも必要かどうかの検討が求められる。
- 現在の評価では、大学の優れた点（長所）を評価しそれを評価結果に取り上げているが、それを長所とみなすかどうかに当たっては、特段、そのための基準や評価の観点が設定されているわけではなく、原則として評価者の主観に委ねられている。アンケートへの回答の中に、「認証評価に各大学独自の特色を伸長するような機能を期待するのであれば、法令遵守（コンプライアンス）に関する要請はできる限り最低限のレベルにとどめ、各大学の「学習成果」検証に関する創意工夫とその適正性や妥当性を見極められる専門性を認証評価機関が育む必要がある。」との指摘があったが、どういう取り組みを長所と見なすかの評価の基準・観点の設定も必要であると同時に、それを発見する評価者の資質も極めて重要である。
- 特色ある教育研究の取り組みを十全に評価するためには、そのための知見・識見を蓄積していくことは評価機関として不可欠であり、そのための調査研究を実施していく必要がある。また、そうした調査研究の成果を評価者間で共有していくことが重要である。

(2)　認証評価の有効性とその留意点(Q5-2)

アンケートにおいては、認証評価において学習成果を評価するに当たって、どのような点に留意することを期待するかを自由記述式で回答を求めている。その傾向から認められる成果や課題は以下の通りである。

・「学習成果」の評価を行うに際し、一方では、制度としての共通性と標準化を期待する意見があった。共通の基準がなければそれぞれの成果の適切さを比較することができないし、特に国際通用性などの観点から、「学習成果」にかかる一定の基準提示が認証評価機関に期待されていた。現在の認証評価機関ごとの基準のあり方にも課題の指摘が為されていた。
・他方では、そうした画一的な基準を厳格に適用する場合には、専門領域によってはプログラム、分野別に設定されたＤＰの検証とならずに、評価の実質的な妥当性がなくなる懸念があるので、機関別認証評価ではなく、分野別評価で「学習成果」を把握することへの期待があった。特に、医療分野や芸術分野などで固有の分野別基準での評価を期待する声が多く出されていた。
・さらに、私学における建学の精神や、大学の規模、立地地域などの特性に応じた基準と評価のあり方への要望が多くあった。この場合には、ミッションなど機能別分化のグループ化が進んでいれば、分野別の基準と同様の機関類型別の基準設定が可能となるけれども、各大学からの意見は必ずしもそうした機関類型のどれかに適用するというのではなく、個々の大学の特性・事情に柔軟に対応して欲しいといった面が強い。これは評価基準の共通化や統一化を目指す意見とは相対立するものとなっている。
・大学の期待が「学習成果」に基盤をおく認証評価への標準化・統一へと向かうとも言えず、他方で多くの個別柔軟な対応を期待する大学が多くある中で高等教育システムとしての質の保証とその国際的な通用性を高めていくための方向性を模索する必要があり、認証評価機関のアプローチの方向性が注目される。特に、各大学が、それぞれ所属の大学団体に近い認証評価機関での受審する場合には、関係する大学の類型に応じた基準を、それぞれの認証評価機関が設定し、それを適用することで可能な機能的分化の側面もあろうが、認証評価機関の中でどのような多様な対応をしていくのか、検討の課題となろう。
・「学習成果」の測定・評価にかかる課題については、「学習成果」の設定と共有から教育改善へというプロセスについて一定の理解があるものの、具体的な把握すべき指標やそのタイミングなどについては、必ずしも適切な理解の枠組みや把握の方法論が確立されているわけではない。この点で、特に意識や価値観などの非認知的な「学習成果」、数値化が困難な「学習成果」の測定・評価については、十分な考慮が必要であるとの声が多くあった。
・一方で、専門性が強調される医療系など国家資格養成の課程においても、総合的な人間形成の重要性の認識とともに、そうした把握の重要性についての回答が出されていた。
・また、それらの能力や態度・価値観を涵養していくためには、講義等よりも実習やインターンシップ・ボランティア等の正課外の活動が重要であるとの意見も示された。
・また、「学習成果」が実際に活用され、また認識されるのは卒業後一定期間を経てからであるという大学教育理解も多く回答があった。

・ 以上のような、「学習成果」の把握の難しさという基本的な理解のもとで、適切な卒業生調査による把握と教育プログラム改善へのフィードバックについても期待されている。ただし、適切な評価・診断・改善のツールとしての方法論の確立にはいたっていない現状のもとで、認証評価機関へのそうした理論的なあるいは方法論的な支援の期待が寄せられている。
・ 認証評価の導入から現在の第３期に至るまで、それぞれに評価の深化・精緻化が進む中で、大学においても「学習成果」や到達度の評価に関心が集まっているものの、それが大学サイドには評価への負担感を徐々に増加させていることにも注意が必要であろう。認証評価の基準が毎回変更され「定点観測」とは異なるシステムや対応が求められれば、とくに方法論の確立していない「学習成果」に焦点があてられ、また評価方法論の探究も大学に委ねられれば、その負担感はさらに増すであろう。
・ 今日の質保証における「内部質保証」の範囲を拡げていこうとするアプローチが、結果的に、そうした「学習成果」把握にかかる負担感へ緩和措置となっていると見ることも可能である。分野別に、また非認知的領域を含んで、正課カリキュラムの範囲を超える方法によって涵養され、長期的に把握される「学習成果」を、各大学の内部でどのように把握・評価し質保証ができるのか、今後の認証評価機関の「学習成果」の可視化へ向けた理解やモデルの提示が重要となってくる。

第２節　「提言」にあたっての前提要件

第１項　総説

本調査研究に係る当報告書の冒頭第１章で、本調査研究の目的・着地点を明らかにするとともに、こうした課題を設定するに至った「背景」についての説明を試みた。本調査研究の最終目標は、言うまでもなく、「学習成果の可視化」を軸に効果的な達成度評価のあり方を提示し、これを各大学の内部質保証の有為性の更なる向上と、大学基準協会が営む認証評価システムの改善・改革に連結させることにあった。そこで同章では併せて、こうした目的・目標、着地点への到達に向けた具体的な調査研究の道筋を付けるための各種調査の実施とその分析対象・方法について、適宜そこで用いる検証の視点等の考察を交え、その具体的な工程の提示を行った。

そして第２章において、大学基準協会の適格判定活動、学校教育法に基づく認証評価制度形成以前の「大学評価」活動、そして、現在に至る認証評価活動の軌跡を簡潔に辿ってきた。そこではとりわけ、本調査研究の主要テーマが「学習成果」のアセスメントを基礎に据えた達成度評価のあり方の探求にあることを視野に入れ、当協会の活動の経緯の中で大学基準協会の評価基準である「大学基準」における「学習成果」測定と「内部質保証」の位置づけ・意義及びそうした「大学基準」等の適合性に係る規範的要請に対する各大学の対応状況に焦点を当てた記述を展開した。

第１章、第２章に示された到達目標や制度把握における状況認識を、便宜上所与の条件として受容した上で、本部会では、第３章に記したように検討を重ね、我が国大学を対象とした悉皆方式のアンケート調査、国内訪問調査、海外(書面)調査を行った。その調査内容と分析結果などを示したのが、第４章～第６章並びに本文末尾の附属資料である。

最後に、本調査研究の到達目標、着地点が「学習成果の可視化」を軸に効果的な達成度評価のあり方を提示し、我が国大学教育の質保証の有効性の向上を図ることにあったことから、そうした教育質保証に有為に作用することが期待できるような改革提言を提示するところとなった。

本節は、そうした提言をなすにあたり、当該提言における一貫性を確保し理解し易いものとするために、必要な限度内で、用語の定義の統一を図り、大学・大学院の扱いに係る疑義の解消を図るとともに、本章次節における「課題解決を視野に入れた『提言』」の性格・位置づけ等についての解説を企図したものである。

第２項　「学習成果」の意について

「学習成果(learning Outcome)」とは、一般に学生が育むよう「期待(expectation)」される知識･理解、効力･スキルさらには公民倫理や職業倫理を含む態度･志向性に関するもので、大学のミッション･ステートメントや学位プログラムの教育目的･目標を記した文書（学位授与方針など）に依拠した測定可能な内容のもの、として理解されている。本報告書の別の論稿で後述されるように、大学基準協会の「「大学基準」及びその解説」等に係る公定文書も、「学習成果」の概念を概ねそうした内容のものとして理解している。

一方、2018（平成30）年の中教審「グランドデザイン答申」は、「保証すべき高等教育の質」の重要な要素として「何を学び、身に付けることができるのかが明確になっているか、学んでいる学生は成長しているのか、学修の成果が出ているのか、大学の個性を発揮できる多様で魅力的な教員組織・ 教育課程があるか」といったことを挙げるとともに、これら大学自らの「強み」として発信するよう要請する。併せて、同答申は、「学習成果･教育成果の可視化」に関する事項と「高等教育の質保証」に関わる事項を分別し、それぞれに属する評価要素を掲記する。概ね、前者に属するものは学習/教育プロセスとそのアウトカムに関するものであり、後者に属するのは教育のインプットとアウトプットに関するものとして理解できる。重要なことは、ここで示されている「学習成果」の概念が、学生の学習到達（もしくはコンピテンシーの涵養）に関する「教える側」の期待を示すものとして厳格に捉えられているわけではなく、それは「教える側」の観点に依拠した教育効果としての学習者の学習パフォーマンスそのものとして把握されている場合も存する、という点である。この考え方は、同じく上述した2020（令和２）年の中教審･大学分科会「教学マネジメント指針」の場合にも同様に当てはまる。

ところで、「学習成果」、「教育成果」を２分して把握･理解する対応をとる国は、我が国に限られるものではなく、米国も同様の状況にある。連邦教育省長官の行うアクレディテーシ

ョン機関の認証(recognition)要件中に、同機関の評価基準には「学生の学力達成度(student achievement)に関わる適切な評価尺度に係る事項」を包含するよう求め(Code §1099b(a))、「教える側」の「期待」する「学習成果(Learning Outcome)」によってではなく、学習プロセスの着地点で獲得が確認された学習パフォーマンスそのものを評価対象とすることを内容とする評価基準を確立することを義務づけている。但し、当該法定の別規定では、「高等教育機関のミッションと関連づけて学生の学力達成度(student achievement)」を評価する旨の内容をアクレディテーション基準に盛り込むよう要請する(Code §1099b(a)(5)(A))。周知の如く、米国アクレディテーション機関の多くが、「学習成果(Learning Outcome)」をベースとした達成度評価を実施しているが、そうした対応するいずれのアクレディテーション機関も、連邦教育省の認証基準に適合していると見做されている。すなわちそこでは、「学習成果」、「教育成果」のいずれもが、達成度評価を通じたアウトカム評価を実施するという共通基盤に支えられており、その基盤の裏付けを与えているのが、各高等教育機関が標榜する教育上の「ミッション」なのである。この点については、我が国も同様の状況にあり、予め設定された学習目標に従った達成度評価を指向するという点において、大学基準協会と中教審の方向性に齟齬はない。

このため、「学習成果」の定義について、大学基準協会としてこれまでの解釈を堅持することにより、中教審答申等の区分法に併せ、「学習成果」、「教育成果」を２分することによって惹起されるかもしれない混乱を回避しることができよう。そして何よりも、2018年発効の「高等教育の資格の承認に関するアジア太平洋地域規約」が各学位取得に必要な能力・スキル等を国家レベルで標準化できる仕組みの構築を締結国に促していることに鑑み、「学習成果」の解釈に係る当協会の扱いこそが、当該「規約」との法的整合性を維持していることに十分な留意が必要と考える。

第３項　「評価指標」の意について

本調査研究は、内部質保証の主軸となる「学習成果の可視化」とその具体的展開としての達成度評価を支える「評価指標」の意義・役割を見定め、その活用策を教育質保証と関連づけて提示していくことを大きな目的に掲げている。本調査研究に係る「実施趣意書」も、「達成度評価に関して、どのような評価指標が考えられるのかを検討し、具体的指標の提示とその意義を明らかにする」と述べその旨を明言する。

これを受けて、本調査研究の一環として実施したアンケート調査でも、評価指標に関連する質問を各大学に提示している。具体的には、a)「Q2-3-2」で、「学習成果の修得状況を測定・評価」するための方法を多肢選択方式で、b)「Q2-3-3」で、「学習成果に則した評価指標を設定」している学位プログラムの実例を自由回答方式で、c)「Q2-3-4」で、「Q2-3-2」「Q2-3-3」で問うた「評価指標」の策定主体と策定手順を多肢選択方式で、各大学に照会している。

ところで、客観的で信頼度の高い達成度評価を実践していく上で、そのための評価指標を策定・適用することは、言わば自明の理というようにも考えられるが、現時点における我が

国大学教育の現場で、それが実践・定着しているとは未だ言いがたい状況にある。のみならず、そうした状況に風穴を開けようとする政策文書であるはずの2018（平成30）年中教審「グランドデザイン答申」では、「成績評価基準の適切な運用」の語があるものの「評価指標」への言及はない。2020年中教審・大学分科会「教学マネジメント指針」も同様である。但し、そこでは、その可視化のための挙証方法に係る具体的な提案もなされた。その一端を紹介すると、「学修成果・教育成果の把握・可視化」の前提として位置づけられる「成績評価の信頼性の確保」との関連で、大学レベルで、成績評価基準に基づく「評価」と授業科目毎に定められている到達目標の達成水準との関係」やＧＰＡの算定方法・分布状況の公表を要請したほか、学位プログラムレベルで、各授業科目に対応した具体的な達成水準をルーブリックにより明らかにすることと併せ、成績評価で「学修成果・教育成果の可視化」を明らかにすることが不十分な部分をカバーするものとして、多岐に亘る教育に関する「エビデンスとして使用可能な情報」を活用するよう求めた。そうした情報の例示として、学位の取得状況、学生満足度、卒業率・留年率・中退率（これらを、「大学の教育活動に伴う基本的な情報」に分類する）、卒業論文・卒業研究の水準、資格取得や受賞、表彰歴等の状況、卒業生に対する評価、卒業生からの評価（これらを、「教学マネジメントを確立する上で各大学の判断で収集することが想定される情報」に分類する）などが挙げられた。そして、授業科目レベルでは、成績評価を「学修成果・教育成果の可視化」の出発点とした上で、「学修」の達成度水準を学生に事前に周知させ、厳格かつ客観的な成績評価を確保するとともに、それが学生の学習意欲の向上を誘引する効果にも繋がるという視点から、ルーブリックの活用の有用性を強調した。このほか、学生の「学び」の航跡を自身で挙証する「学修ポートフォリオ」も、達成度評価に有為にツールとしてその活用を推奨した。

さて評価指標自体は、大学基準協会も含め、大学質保証、大学評価の領域では以前から用いられていたが、それらは、インプット評価とアウトプット評価に係る事項に適用は限定（大学設置基準や日本私立学校振興・共済事業団の助成基準など）されていた。これに対し、プロセス評価、アウトカム評価の場合、定量的指標としての評価指標の活用は皆無であった観がある（もっとも、上記事業団の助成基準としての評価指標には、近年、プロセス評価、アウトカム評価に係るものへのシフトを模索していこうとする動きが垣間見られることに留意）。

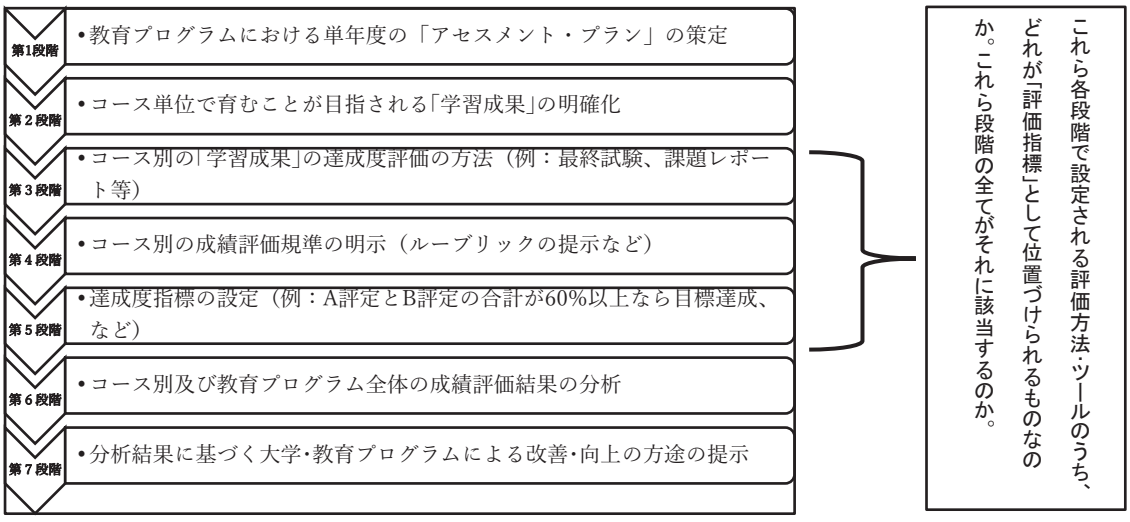
従って、本調査研究が直接検討の対象とする「学習成果」の達成度評価がアウトカム評価そのものであることに鑑み、これを「測定・評価」するための「指標」とはどのような意で、これを如何なる局面で活用するのかを明確化することには大きな困難を伴う。

このことは、本調査研究の過程で行ったアンケート調査「（Q2-3-2）「学習成果の修得状況を測定・評価するための方法」を問う際に設定した多肢選択項目が、多様な項目群からなっていることからも明らかである。

［参考・別紙］「本調査研究におけるアンケート調査の質問・選択項目に提示した測定・評価手法の種類」は、上記多肢選択項目を、その種類・性格の別に再整理し一覧表示したもの

である。このことからも分かるように、当初の「学習成果」のアセスメント･ツールもしくは「評価指標」（「Q2-3-4」の質問記述を見る限り、（Q2-3-2）に掲記の選択項目は「評価指標」として位置づけられている）の採用状況を尋ねた質問に対応させて設定した選択項目は、「学内試験」、「学外試験」、「実践的学習の評価」、「授業に向き合う姿勢」、「修了認定」、「学習の結果や成果の指標」、「学習到達度の意識調査」、「学習到達度の水準評価の手法」の諸項目に便宜上まとめることができたが、一見して分かるように、その種類・性格は多岐に亘っている。すなわちそれらは、成績評価の実施方法に係るもの、学力到達度の学生意識調査に関わるもの、学習の種類・方法に関わるもの、学力到達度の水準判定規準並びに本来的意味での「評価指標」に関わるもの、など種類･内容の違いにとどまらず、その性格においても多様なものが含まれている(注)。ちなみに、上記で本来的な意味での「評価指標」と位置づけたものも、それらの多くが、アウトカム評価というよりは、アウトプット評価との親和性が高い内容のものとなっている。従って、こうした種類･性格等が異なる質問項目に対する各大学からの回答結果を分析することのみを以て、達成度評価に活用可能な有効な評価指標もしくはそれに準じた評価ツールの効果的な提示を我が国大学に対して行うことは、容易ではないものと考える。

ところで、2018（平成 30）年中教審「グランドデザイン答申」、2020（令和２）年中教審・大学分科会「教学マネジメント指針」のいずれも、「学習成果のアセスメント」の基本指針や評価の尺度等を記した「アセスメント・プラン」の重要性を指摘する。米国の大学教育質保証の領域で普及･浸透している「アセスメント・プラン」は、学習アウトカムに特化して作成･活用されているわけではなく、インプット、プロセス等の評価領域に及ぶものであるが、ここでは、便宜上、「成績評価」の営為に焦点をあて＜図 6-2-1＞「『学習成果』の達成度評価のプロセス（概念図）」に沿って、達成度評価の過程における「評価指標」等の位置づけを確認しておきたい。



＜図 6-2-1＞「学習成果」の達成度評価のプロセス（概念図）

この過程は、[第１段階]「教育プログラムにおける単年度の『アセスメント･プラン』の策定」に始まり、[第７段階]「分析結果に基づく大学･教育プログラムによる改善･向上の方途の提示」で年間のアセスメントの周期が終了するという設定になっている。同過程の中で、「評価指標」の概念が介在する余地のあるのは、[第３段階]～[第５段階]である。但し[第３段階]は、達成度評価の方法･ツールに関わるもので、達成度の水準評定に係るものが[第４段階]、評定に基づく成績分布を基にした達成基準の設定に係るものが[第５段階]である。これらのうち、個人もしくは特定集団を対象とした達成度評価の水準指標に関係するのが[第４段階]、[第５段階]である。

上記成績評価に照準化した概括的なアセスメントの流れを瞥見する限り、本調査研究が主眼とする「学習成果の可視化」の内実を構成する重要な要素でもある「評価指標」の位置づけを十全に見定めることは容易ではない。それは、種類･性格等が異なる質問項目に対する各大学からの回答結果の分析が、達成度評価に活用可能な有効な評価指標もしくはそれに準じた評価ツールの提示につなげることが困難である前に、達成度評価の実施過程における「評価指標」そのものの位置づけ･意義の確定そのものが難しいことを意味している。従って、「学習成果の可視化」の構成要素と関連づけて、そうした営為のあるべき姿やその機能的有効性の探究を教育質保証の側面から行っていくに当たっては、育まれることが期待される「学習成果」の中身の明確化、達成度評価のために用いる「直接的手法」、「間接的手法」などの評価ツールの活用のあり方、達成度評価の重要部分を構成する成績評価や学生による自己学力向上評価などの客観性を担保する仕組みの構築･運用法、こうした「学習成果の可視化」に関わる営みの企画・立案とその運用を担う組織体制と実施手続の明確化･透明化、等の視点に基づき、現時点では、収集したデータ･情報を分析し、その結果を踏まえて所要の提言を行うにとどまることになろう。但しその場合にあっても、それらは、とりわけ各大学の自律的な「内部質保証」の有為性を高めるようなものとして提示していく必要がある。認証評価基準やその実施手続の改善･向上を内容とする提案についても、各大学の「内部質保証」の有効性を支える「学習成果」に係る達成度評価の系統的で効果的な推進に貢献できるようなものとしてなされることが大切である。

その提案をどう活かすかは、全て大学基準協会の裁量に属している。とは言え、学習者の「学び」への意欲を高め授与する学位に適った付加価値を提供するという高等教育機関としての基本責務の履行を後押しすることや、高等教育のグローバル化を推進するための国際法上の枠組が地球レベルで構築されつつあるという現状を直視し、実効性のある内部質保証を誘引できるような「学習成果の可視化」に係るシステム整備の方向性が希求されていくべきである。

(注)なお、「Q2-3-3」で、「学習成果に則した評価指標を設定」している学位プログラムの実例を自由回答方式で尋ねた結果も、本文同様の傾向を示していた（＜表 3-3-1＞『学習成果』の

測定・評価に実施手法に関する自由記述まとめ(Q2-3-3 への回答より)。ここに見られるように、その回答中には、達成度評価の基準となる「評価指標」の活用実績を当該大学・学位プログラムの特徴として提示した実例は、ルーブリックの導入・採用などに関わるものにとどまっていた（このほか評価指標に関連付けられるものとして、レーザーチャートで達成値を示したり、ＧＰＡを積極的に活用するなどの実例も存した）。

第４項　本調査研究報告書における「大学院」の扱いについて

2018（平成 18）年の中教審「2040 年に向けた高等教育のグランドデザイン（答申）」は、「３つの方針」の策定を前提に、それに基づいて単位制の趣旨を踏まえた教育の改善方向を提示した。しかしその一方で、既述の如く、a)大学院の人材育成目的及びそこでの教育指導と大学院修了者への人材需要が大きくかけ離れている、b)伝統的な研究者養成の視座に立った教育研究指導がなされ、単位制を基本としたコースワークが充分でない大学院が少なくない、c)大学院修了生の就職状況が依然厳しいことに加え、少子化の影響や昨今の経済状況を反映し志願者増が見られないこと等に起因して、大学院入学者選抜が実質的に機能せず、大学院に相応しい水準・質の教育展開を行ことが難しい状況に向かいつつある、など、大学院教育の目的・目標と実際の教育指導が大きく乖離している現状が指摘され続けている。このことは、大学院の場合、学士課程以上に、「学習成果」の可視化を軸に据えた達成度評価を経て有為な人材を社会に送り出す営みが定着する土壌を醸成することが、喫緊の課題となっていることを如実に示している。

さらに、大学院を対象とした大学基準協会の大学評価においても、「学習成果」と関連づけて各大学・大学院に提示される「改善課題」は、第３期に入って以来、毎年、学士課程の半数強を上回る３/４の受審校に付されている。その主なものは、先に述べたように、a）学位授与方針に、学生に求める「学習成果」が明示されていない、b）学位授与方針に示した「学習成果」と測定方法の関係性が不明瞭である、c）測定はしているもののその結果を教育改善に生かせていない、といったものであった。

こうした現状を見据え、本部会のアンケート調査では、大学院についても、学士課程とほぼ同内容の質問項目を設定し、大学院教育における学生の達成度を「学習成果」の可視化と関連づけてその意義・内容を等という調査手法をとった。その所以は、a)「学習成果」の達成度の確認を基礎に「学位」を授与する必要性について学士課程・大学院課程を区別して扱う理由がないこと、b)大学院における人材育成教育と雇用ニーズのギャップの解明とその解消策の模索に当り、教育指導プロセスにおける達成度評価への大学院関係者の認識・活用状況の把握が不可欠と考えられたこと、等の点に求められた。

但し、大学院教育を対象に本部会が実施に臨もうとした調査は、「学習成果の可視化」に結びつくような教育指導上の工夫に係る現況を確認するとともに、そうした工夫が教育目標の到達度測定とどう関連づけられているかを検証する中で、個別大学院においてその教

育の改善や刷新の道筋をつけるための努力の状況を透視することに視点が限定されている。従って、上記制約条件の範囲の中で、大学院教育の質保証のあり方に関する提言を行うことになろう。具体的には、a)教育指導の目的・目標をなす「学習成果」の設定状況とそれへの学生・教員の理解、b)「学習成果」の達成に向けてとられている教育指導の中身、c)達成度を測定・評価するための指標の設定状況とその策定主体、d)学位授与に至る教育指導プロセスにおける達成度評価の方法・内容と評価の主体、e)評価結果の活用策、などの事項がそうした提言の対象に含まれる。

そして、大学院教育の質保証の向上策の提言は、各大学・大学院が、それぞれの学位プログラムの人材育成機能の一層の実効性の確保に向け、効果的な内部質保証活動を営む中で、上記目的に資するような達成度評価の仕組みの構築・運用に途を切り拓くことができるようなものとして行うこととしたい。大学院を取り巻く様々な障壁を克服しそれぞれの人材育成目的の実現支援するため、大学院を対象とする認証評価のあり方に修正を求める提言も必要と考えられる。とは言え、今回、各大学の内部質保証システムの中でその改善策を企画・実施することに寄与する提言を優先させるという立場に立てば、そこでの提言は、これまでの大学評価実務の中で「学習成果」に関わる大学院の要解決課題とされた事象に焦点化して、所要の提言を行うに留めたい。

第５項　「課題解決を視野に入れた『提言』」の性格・位置づけについて

ここに言う「提言」は、本調査研究プロジェクトの目指す「学習成果」の可視化を図り学生の学習到達度を客観的にアセスメントできるような測定・評価手法の検討の成果として提示するもので、当プロジェクトの最終着地点として位置づけられる。また、それは、同じく当プロジェクトが目標として掲げる「認証評価のあるべき今後の方向性」を示すことと連動するようなものとして提示することが目指されている。

従って、次節で提示される「提言」は、a)学生の「学び」の質の向上を図るという視点から、「内部質保証」の枠組の中で、「学習成果」の可視化を図り学生の学習到達度を客観的にアセスメントできるような測定・評価手法の確立を各大学に促す有効な方途の提示、と併せ b)「学習成果」の達成度評価を軸に「内部質保証」の有効性を高める上で必要とされる認証評価を通じた支援策の提示、の２つの部面で大きく構成されることとなる。前記視点に依拠するものは「『学習成果』の可視化と『達成度評価』に関わる大学への提言」として、後者の視点に依拠するものは、「『学習成果』の測定・評価を軸とする教育質保証を支援する認証評価の今後のあり方に関わる提言」というように位置づけることができよう。

そして、こうした視点から、前者については、アンケート調査と国内訪問調査の結果を踏まえ、各大学が、「学習成果」の達成度評価を基本に据えた内部質保証の有効性の向上に資する諸提言で構成されることになる。また後者に属する提言のとりまとめに当たっても、同様にアンケート調査、訪問調査の各結果を踏まえるとともに、適宜、書面調査で得た海外の先進事例に係る知見も参考に供されることになる。併せて後者において、特に強調されるべ

き事項は、「第２章　大学評価における「学習成果」と「内部質保証」の扱い」の中で大きく取り上げられているもので、同協会の認証評価活動の過程で判明した諸課題に係る記述が、ここでの「提言」の中身に大きな影響を与えるであろうということである。すなわち、大学基準協会の「学習成果」、「内部質保証」に係る評価基準の適用を通じた大学評価実践の中で明らかとなった「学習成果」に固有の課題に対応した提言や、「学習成果」と関連づけられる「内部質保証」の運用に係る課題の克服に寄与できるような提言を、当プロジェクトの一連の調査結果とその分析の中から導出することを試みたい。

さて、当プロジェクトの実施主体は、冒頭で述べたように、大学基準協会に附置された大学評価研究所である。その活動は、同協会の「諸事業に資するよう、国内外の大学評価に関する調査研究」として行われるものとされ、そこに一定の縛りがあることは否めない。しかしながら、大学基準協会本体のプロジェクトではないため、そこには相当程度の自律性が認められている。このことを反映して、次節に示す「提言」も、２つの側面から、拘束性の減殺された自由度の高い性格のものとして理解されるべきである。まず一の側面として、上記諸点について各大学に提示する提言は、それぞれの大学における教育質保証の充実とその豊かな将来発展に寄与することが企図されているとは言え、各提言の趣旨を受容するか否かの判断は、挙げて各大学の自由な裁量に委ねられているということである。あくまでもそこでの「提言」は、各大学の「参考」に資するものとして提示される。他の側面とは、次節（２）の大学基準協会を対象とした「認証評価の今後のあり方に関わる提言」に係るものである。そこでの提言も、調査研究の一翼を担う大学基準協会の専任スタッフの意見を取り入れつつ、本部会の自律的な判断の下、各大学の教育質保証の一層の向上に貢献できるような「提言」を提示することが重視されている。もっとも一方で、大学基準協会の執行機関（理事会）の意を受け、当協会の認証評価の更なる有効性の向上を目指して当プロジェクトの実施が本部会に委ねられていることを、十分考慮する必要がある。従って、大学基準協会への「提言」が認証評価の更なる向上のための「参考」的性格を有しているという意味において、各大学に対する「提言」の趣旨・性格と軌を一にしているとは言え、当該「提言」は、大学基準協会の評価基準やこれを支える評価の仕組みさらには大学評価の実践現場で活用可能なものとして提起されることが求められる。そうした意味において、そこでの提言は、認証評価の将来方向に直結する性格をもつものであるため、大学基準協会にとって受容可能なものかどうか（換言すれば、机上論にとどまるもので、その実現は難しいとの結論に逢着するものなのか）という点を考慮することが求められよう。こうした考慮を踏まえ、これを「提言」として提示することについての取捨選択の判断も、本部会において必要とされるのである。

なお、第２章で明らかとなった大学基準協会の大学評価基準とその適用として行われる認証評価実践における要解決課題のうち、既にその克服の必要性が同協会内部で認識され、その解決方策が審議の俎上に載せられているものであっても、それが運用の緒に就くまで

に至らず内部での検討段階にとどまっている限りにおいて、適宜、これを「提言」として提示することも考慮したい。

第３節　課題解決を視野に入れた「提言」

第１項　「学習成果」の可視化と「達成度評価」に関わる大学への提言

①「学習成果」の設定単位とその明確化について

○　「学習成果」は、単位の認定、そして必要単位の体系的な修得・積み上げを踏まえて与えられる「学位」を基礎づける知識・理解、能力・スキル、態度や倫理的素養の達成度への「期待」を示すものであることから、授与する学位課程の別に設定することが必要です。

○　従って、「学習成果」は、授与する学位に対応させて策定されている学位授与方針の中にしっかりと明示されていることが求められます。

○　「学習成果」は、単位認定、卒業認定に連結する個々の授業と体系的に編成されたカリキュラムを通じて身につけるべき知識・能力等の一覧として学位授与方針に提示されるものです。従って、こうした学位授与方針の趣旨・内容は、『授業要覧』やWeb上に掲示されるべきことはもとより、入学時、各年次の前・後期の授業開始時そして各授業の第１回目授業などの際に行われる「オリエンテーション」の場を活用し、詳細かつ分かりやすく学生に伝えることが必要です。大学院においても、学士課程の場合同様、そうした配慮が当然に求められることとなります。

○　学位に直結する教育課程の「学習成果」は、学士課程、大学院課程のいずれにおいても、当該教育課程の学位授与方針と整合する方式において、大学が開設するWeb上の「専用サイト」で誰でも直接アクセスしやすい状態で公表することが必要です。そこでは併せて、そこに掲記された「学習成果」の各要素に対応して、学生たちにより実際のところ、どれだけの成果が達成できたのかを表示することも大切です。そこでの情報には、定量、定性のいずれの情報も含まれます。但し、それらの情報は、客観化されたエビデンスの裏付けがあることが必須となります。

②「学習成果」の内容について

○　「学習成果」は、各学位課程を修了して就職・進学した後に、新たな仕事の現場や「学び」の領域で活用できるものであるべきでしょう。従って、具体的な「学習成果」を構想するに当たっては、それぞれの分野で必要とされる知識・理解をしっかりと修得することを前提に、そうした職場や「学び」の環境に対応できる「考える力」や「意思疎通を図る力」そして他者を思いやりその考えを受け入れることのできる感性や倫理観を培うようなものとして設定されることが強く求められます。

○　そして、学士課程の場合、学位の基礎をなしている当該専門分野に共通の知識・理解を前提に、同様に当該専門分野において汎用的な能力・スキルや感性を育むことができる

ようなものとして「学習成果」の内容を検討することとなるでしょう。大学院課程の場合、当該専門分野におけるより高度で質の高い知識・能力・スキルの涵養に繋がるコンピテンシーを内容とする「学習成果」の設定が目指されることになるでしょう。但しその場合、当該大学院研究科・専攻等における学位の種類や人材育成目的の違いに応じ、多様な「学習成果」の設定について考慮することが必要です。とりわけ、高度専門人材養成に特化した大学院の場合、その専門分野の基礎を形成する実務分野で活動する上で求められる高度な実践的知識・能力等に加え、当該分野固有の職業倫理を育むための「学習成果」のあり方についての工夫も大切と考えられます。

○　「学習成果」は、学位授与権をもつ大学により、各学位課程の別に、上述の如く、「学位」授与の証である学習達成の内容をなす知識・理解、能力・スキル、態度や倫理的素養等の達成度への「期待」を示すものとして設定されるものです。それは単位認定、学位授与における修了・卒業認定に当り、達成度評価を介しての基本的な判断材料になるものです。こうしたことを踏まえ、「学習成果」を構成する個々の要素は、そうした判断がなされる基礎をなすものであるとの認識の下、「可視」性の担保された客観的かつ分かりやすい表現で表示されることが必要です。多岐に亘る解釈に道を開き、成績評価や卒業判定などにおける客観性・公正性を阻害するような抽象的な表現方法は極力避けるべきです。

○　社会人を多く受け入れている大学・大学院については、それが教育のリフレッシュを通じてこれまでの職域（有職者については、それら学生の多くが現在の職域を想定しているかもしれません）での実践活動にさらに磨きをかけることを目的とするものであれ、社会への新たな船出に向け異分野・領域の知識を獲得し理解を深め新規の能力・スキルを身につけさせることを目的とするものであれ、学位授与方針を基本に適宜これを補完する教育目標を示した公式文書等を通じ、社会人再教育を視野に入れた「学習成果」を公にしておくことが大切です。

○　留学生を多く受け入れている大学・大学院については、これまでの受け入れ実績などを考慮し、如何なるレベルの学生を受け入れるのか、卒業・進学に向けてどのような知識や能力等を身につけさせようとするのかについて、既に策定している学位授与方針を基礎に、受け入れ留学生の特質や将来の進路等を考慮に入れた「学習成果」を、当該大学・大学院の教育目標に触れた公式文書中で明確に示しておくべきでしょう。

○　なお、国際化に対応したグローバル人材養成を指向する教育課程については、大学、大学院のいずれにおいても、その学位レベルに適った教養的、専門的な知識・能力の涵養が求められます。とりわけ、高度グローバル人材として国際舞台での活躍が期待される人材の育成を標榜する学位課程の場合、教養的素養と関連づけられるものとして、海外の国々の文化、宗教的伝統、社会道徳、生活習慣や社会的慣行への尊敬と真摯な理解を深めていくことが極めて大切であり、こうしたことも「学習成果」に含めてその明確化を図っていくことが望まれるでしょう。

③ 「学習成果」を育むための教育指導上の取り組み

○ 各大学・学部は、これまでにも、「３つの方針」の下、その教育目的・目標、育成を目指す人材像を考慮に入れ、様々な教育内容・方法上の工夫を図ってきたものと思慮されます。多くの大学は、上記目的・目標や「人材像」と充分整合し得る体系的で一貫したカリキュラムの編成・展開に邁進されてきたはずです。そうしたカリキュラムの体系性を確保するために、カリキュラム・マップやカリキュラム・ツリーの作成、ナンバリングの設定などの措置が講じられてきたことでしょう。単位制度の趣旨に則り、十分な学修時間が確保されるよう、例えばＧＰＡ制度が導入され、シラバス管理や授業時間外学修促進のための外的条件等の整備、などの措置も講じられたでしょう。また、学生の「学び」を、本来目指すべき教育課程の目的・目標にいざなうことのできる教育指導上の工夫として、履修モデルの提示、履修指導の充実等の努力も払われてきたことと思います。学習/教育の質的転換を図り学生を「考える」学びへと導くために、少人数教育の充実、アクティブ・ラーニングの導入、ＩＣＴの導入・活用の促進、等の施策も積極展開されてきたでしょう。そうした教育内容・方法上の措置を講じこれを効果的に機能させていく上で、教員の意識変革とその実施に向けた提案・助言や研修の機会としてＦＤが催され、大学によっては、それをさらに加速させるために、教員の教育業績評価の導入が模索されてきたでしょう。こうした大学の教育の現状を客観的な情報やデータの裏付けを伴うものとして的確に把握し、その分析を行い、場合によっては将来に亘る改善・向上策を提示する役割を担うＩＲも、次第に普及・浸透の度を増しているようです。

○ 教育の内容・方法上の工夫に関する事項、単位制度の趣旨に即した学修時間の充実に関する事項並びにＦＤ、ＩＲに関する上記事項などの全てが、本部会プロジェクトのアンケート調査における「学習成果を修得」させるための教育指導上の取り組みを問うた質問肢の一部を成すものです。上記質問肢は、それぞれ異なる視点から見た学習/教育上の効果を高めるための仕組みとして設定された一方で、そのいずれも、既に法令によってその制度化が求められているものを含め、大学教育の質の維持・向上のために積極導入が求められるものです。ここで大切なことは、こうした学習/教育上の効果を高めるための仕組みが、基本的な教育上の目的・目標であり育成を目指す「人材像」の育成に向け、各大学における学位授与方針に明示された「学習成果」の達成を図ることを「最終目標」とするものであることを自覚しながら、各大学もしくは各学位プログラムはそうした「自覚」の下で、これを効果的に運用していく必要があるということです。なお、以上の記述は、主として、学士課程教育に妥当するものと考えてよいでしょう。

○ 大学院教育について見ても、上記に示したものを含め、今回本部会のプロジェクトで行った当該のアンケート項目における選択肢の相当部分について、これを「学習成果」修得のための施策として活用可能と考えて差し支えないものと考えます。履修指導の徹底は、学士課程の場合もしくはそれ以上の配慮が必要です。また、学士課程での「学び」の機会が隣接分野あるいは異分野の学問領域であった学生が近年大学院に進学してく

る傾向が強まっていることなどを考慮し、当該大学院の学位課程の「学習成果」の達成を見据えながら、大学院版「初年次教育」や「高度教養教育」にアクセスする機会を学生に与えることも考慮すべきでしょう。とは言え、伝統型大学院、専門職学位課程の違いはあれ、いずれも当該専門分野・実務領域における高度な知識・理解の修得と同時に、課題を発見・分析して自身の「解」を口頭もしくは文書で表現できる能力・スキルを培いかつ当該分野・領域に固有の職業倫理を涵養する必要があることなどから、少人数での教育、自身の考えを他者に伝え互いに議論し合う学習/教育の場が確保されることが必須的に要請されることになります。また、理系分野の大学院課程はもとより専門職学位課程など高度専門人材養成を指向する大学院の場合、期待される「人材像」に見合った「学習成果」の達成プロセスにおいて、自身の知識やスキルを現場で活用する機会を「フィールド・ワーク」などを通じて学生に提供する教育機会をより一層充実させていくことも大切です。それらの大学院課程では、国家試験合格が究極目標とされているものも含め、そうした現場で通用する実践教育の充実が「学習成果」の達成を図るという視点から求められることになるでしょう。いずれにしても、修士課程、博士課程の違い、伝統型大学院と高度専門職養成系大学院などの基本的な人材育成目標の差異、大学院課程の基礎となっている専門分野・領域の違い、受け入れ学生の属性の違い（留学生の受け入れに積極的な学位課程、有職者を多く受け入れている学位課程といった違いなど）などを考慮しつつ、学位授与方針などで明確化された「学習成果」に即した最適の教育のあり方を探求し、それを柔軟に実践・展開していく努力を払うことが大学院にも求められています。

④ 遠隔授業の実施

○ 我が国大学のほぼ全てが、「新型コロナウィルス感染防止」のための施策として、オンライン授業の実施を余儀なくされてきました。当初は、パソコンを操作する環境にない学生が一定割合いることや大学自体にオンライン授業に対応できる情報インフラが充分整っていない、もしくはこうした教育スキルに精通する教員が限られている、などの理由で、指定教科書などによる「自主学習中心型授業」、「メールや電子掲示板」を通じた教員と学生間での授業・質疑応答にとどまるという実態が多数見られたようです。しかしながら、次第に「オンデマンド型」の動画・資料配信型の授業が主流を占めるに至りました。さらに、今日は、対面式授業と「リアルタイム双方型授業」の併用方式での授業が多くなりつつあります。人材育成の視点に根差した教育目的・目標を基礎とする「学習成果」の実現に向け、効率のよい学習/教育の展開を図っていく上で、いわゆる「遠隔授業」の積極活用が全否定されるものではありません。あくまでも「学習成果」を学生の「学び」の中心に据えその中でこれをどう実現していけるのか、という視点から、こうした教育指導の方法の意義と課題・限界の問題を考えることが大事です。対面授業を原則とするという授業形態を肯定的に受け止めるべきは当然として、講義・演習、実験・実習、実技指導といった授業形態のあり方や、少人数教育を基本とする大学・大

学院教育と関連づけて、「学習成果」の達成に最適な授業のあり方を検討していくことが重要です。予め提示された準備資料による事前学習をもとにオンライン上の意見交換を行う反転授業や同じ授業を対面とオンラインとで同時に行う授業、オンラインと実験・実習やフィールド・ワークを組み合わせた実践・応用型授業など、面接授業とオンライン授業を効果的に組み合わせたハイブリッド型授業も、今後、教室や実験・実習室内での対面授業・対面指導を補完する重要な授業形態となるかもしれません。その際においても、「学習成果」を所期の目的に即して達成するための適切な授業の内容・方法は何であるかについてあらためて考え、これを実施に移していくという姿勢を堅持しておくべきでしょう。

○　オンライン教育の中に「成績評価」をどう組み込んでいくかということは、「学習成果の可視化」の問題に関わる極めて重要な論点です。こうした状況の下、当該授業シラバスが設定した「学習成果」の達成度を、適宜に行う中間レポートを含め、レポート試験で代替することも少なくないものと思われます。しかしながら、実習・制作等を基調とした授業はもとより、数学・物理学系の授業や外国語学系などの授業の場合、教室を用いての最終試験で学生の仕上がり度評価を希望する担当教員も多いことでしょう。その所以は、これら授業科目の特徴・性格もさることながら、評価の客観性・公正性を確保することなどに求められることとも思われます。その際は、大学基準協会・大学評価研究所に本部会とは別に遂行されている「効果的オンライン教育のあり方と評価基準・視点に関する調査研究」の成果を踏まえつつ、各大学において、効果的な学習や公正な成績評価が実現されるよう、それらを支援する規準・指標を改定するとともにそれに対応した評価方法の確立を求めます。なお、大学院教育の場合、当該授業への出席を前提に、そこで授業に向き合う姿勢・態度を成績評価の大きな要素とする場合もあると思われます。しかしながら、オンラインでの授業は、結果として、そうした前提が成立し得ない状況となっています。

⑤　「学習成果」の測定・評価手法、指標、規準の設定及びその実施について

1)　学習成果の測定単位

○　「学習成果」を測定・評価するという営みは、大学における「内部質保証」の中軸をなしています。そこでは、大学が整えた教育環境の中で十全な教育資源を投入した学習/教育プロセスを経て、学生に「期待」される教育上の到達目標（＝「学習成果」）を成就し得た学生に学位を与えるプロセスの継続評価を通じた教育質保証が目指されています。従ってそこでは、まず、履修登録した授業開始時から当該授業とそれに伴う学習を経て単位認定されるまでの学習達成度を、当該授業における教育上の到達目標（＝「学習成果」）に即して測定・評価することが必要です。そして、入学時を起点に、体系化されたカリキュラムを構成する各授業の履修を経て、卒業に至る学生の学習仕上がり度を、学位授与方針に則して評価・判定した結果として学位授与に至ります。また、こうした「学習成果」を基礎に据えた内部質保証活動を全学レベル、学位課程レベル、

そして授業科目レベルで継続して行う中で、大学は、学生に提供する教育の改善と更なる向上を目指すことになります。そうした意味から、学習成果の測定・評価は、大学単位、学位課程の各単位で行うことはもとより、各学位課程のカリキュラムを構成する個々の授業単位で実施することが必要不可欠です。もとより、このことは、学士課程、大学院課程に共通的に当てはまる事項です。

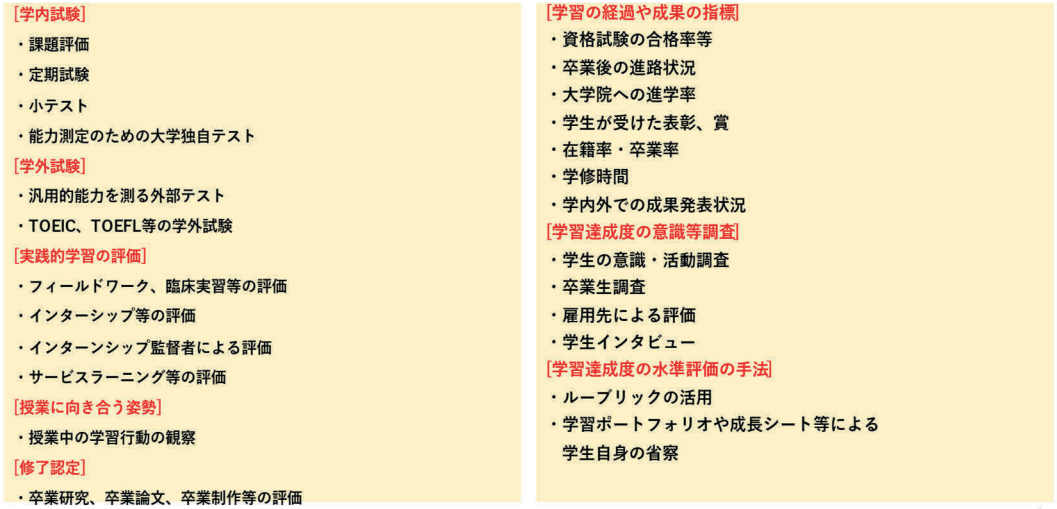
○　各授業科目の担当教員は学位授与方針を基幹として、当該授業の「学習成果」の設定をシラバスを通して行い、これを学生にこれを周知してもらうことが必要です。そして、後述する大学もしくは各学位課程の設定する「基本方針」の下で、成績評価の機会などを介して、当初設定の「学習成果」に対応した学習到達度評価を行うことが求められます。「授業」単位において、学位授与方針と関連づけられる「学習成果」への授業担当教員の認識・理解が十分でないとの指摘に対しては、学士課程単位で営まれるＦＤなどの場を介して、各授業における「学習成果」の位置づけや学習達成度評価の意義等に関する認識を醸成していくことが強く望まれます。もとより、そこには専任教員にとどまらず、兼任教員の可能な限りの参加が強く奨励されることになります。

2)「学習成果」の可視化の取り組み

○　学位授与方針に明示された「学習成果」の可視化に向け、学士課程、大学院課程の別なく、学習達成度評価に向け、各学位課程の教育目的や人材育成目標、専門分野やその専門分野の基礎をなしている実務領域その他それぞれの学位課程の特徴や分野横断的に求められる資質・能力並びにクラス・サイズ等を勘案し、多様なアセスメント・ツールを開発・活用するという基本的視点をもつことが重要です。次に、この問題について、あらためて考えていきましょう。

○　学位授与方針に明示された「学習成果」が、学位課程における学生の学習/教育プロセスを経て、具体的な形でどう達成されていったのかということに関わる客観的で信頼度の高い達成度評価を実践していくにあたり、そのための評価指標を策定･適用することは、言わば自明の理というようにも考えられます。しかしながら、現時点における大学教育の現場で、それが実践･定着しているとは未だ言いがたい状況です。こうした状況を踏まえ、本調査研究プロジェクト「実施趣意書」も、「達成度評価に関して、どのような評価指標が考えられるのかを検討し、具体的指標の提示とその意義を明らかにする」と述べています。この実施趣意書の趣旨を踏まえ、本部会は、アンケート調査の中で、「学習成果の修得状況を測定･評価」するための方法を多肢選択方式で回答して頂く項目を設定しました。「学習成果の修得状況を測定･評価するための方法」を問う際に設定したこれら多肢選択項目は、多様な性格の項目群からなっているのが一見してお分かりかと思います。ここで、[参考･別紙]「本調査研究におけるアンケート調査の質問・選択項目に提示した測定・評価手法の種類」をご覧ください。

［参考・別紙］
「本調査研究におけるアンケート調査の質問・選択項目に提示した
測定・評価手法の種類」



同［参考・別紙］は、上記多肢選択項目を、その種類・性格の別に再整理し一覧表示したものです。これら選択項目は、その性格・特徴の共通性に着目して、おおよそ「学内試験」、「学外試験」、「実践的学習の評価」、「授業に向き合う姿勢」、「修了認定」、「学習の結果や成果の指標」、「学習到達度の意識調査」、「学習到達度の水準評価の手法」の諸項目に便宜上まとめられています。これをあらためて見るとお分かりのように、その種類・性格は多岐に亘っています。すなわちそれらは、成績評価の実施方法に関わるもの、学力到達度の学生意識調査に関わるもの、学習の種類・方法に関わるもの、学力到達度の水準判定規準並びに本来的意味での「評価指標」に関わるもの、など種類・内容の違いにとどまらず、その性格においても多様なものが含まれています。敢えてそれらに共通性があるとすれば、それはただ１点、いずれも「学習成果の可視化」と関連づけられるものであるということです。言葉を換えれば、入学時から卒業までの学生の「学び」のプロセスを通じ、最終的に修得することが「期待」された当初目標である「学習成果」がどのレベルにまで達成され学位授与に至ったか、という「学習成果」の「可視化」を図る上で、［参考・別紙］に掲記されている項目の全てが有効なものであり、その活用が奨励されていることを意味しているのです。ですから、そこに記されている項目の全てが、達成度評価に用いられる狭義の意味での「評価指標」に該当するわけではないのですが、「学習成果の可視化」の裏付けを伴う達成度評価の実現という広範な観点に照らしてこれらを意義づけると、それらはいずれもそうした目的に資することのできる広義の意味での有効な「評価指標」もしくはそれに準じた評価ツールというように理解してもよいのではないかと考えます。

○　これまで幾度となく言及してきたように、大学・大学院には設置形態や設立の経緯、地理的条件、管理運営体制や財務システムに違いがあります。また、大学・大学院を構成する教育研究単位の数も様々である上に、そこに置かれている学位課程は千差万別です。学位課程を基礎づけている専門分野は、多様・多岐に亘って存在しています。仮に専門分野が同じであっても、入学してくる学生の資質・能力や属性（社会人の受け入れ、外国人留学生の受け入れに積極的な大学とそうでない大学など）の違い、人材育成目標や「学習成果の着地点」（例えば、公務員試験その他特定の職業に直結する国家資格試験合格に力点を置く大学、有名企業への就職率を競う大学等）の違いなど、それぞれの大学・大学院とそこに置かれている学位課程には個性・特徴があり、いくら達成度評価の客観性と透明性に寄与できる「評価指標」の設定が求められているからといって、画一的汎用性を追求するだけの「評価指標」であれば、その実効性が乏しい上にそれは「学習成果の可視化」にとってもほとんど意味をなさないといって過言ではないでしょう。しかし、「学習成果の可視化」に資する何らかの指標や評価ツールを用いて達成度評価を行うことは極めて大切です。なぜなら、今日の高等教育の領域において、学習権の主体であり、新たな「知」への接近を希求する学生に対し、各高等教育機関は、その期待に応じ、それまで過去幾年もの年月に亘って伝統的に醸成されてきた知見の集積を彼らに伝承し新たな「知」の発見に導くスキルを育むよう指導するとともに、それらを総体として応用する能力を獲得させ、有為な人材として社会に送り出す責務を担っているからです。その帰結として、大学・大学院は、そこに置かれている学位課程の個性・特徴に応じた「評価指標」もしくは評価ツールの開発・運用を図り効果的な達成度評価の営みを継続実施していくことにより、学生の期待やニーズ並びに大学自身が担っている対社会的な教育上の責務を履行する努力が求められるのです。

○　ここで、効果的な達成度評価の裏付けとなる「学習成果の可視化」に資するような「指標」や評価ツールを如何にして設定しその運用を図っていくべきか、という課題を解決する手掛かりについて、例を挙げながら具体的に言及していくこととします。次に、[学位プログラムのレベル]、[授業のレベル]に分けて、順次見ていきましょう。

○　まず[学位プログラムのレベル]での取り組みについて考えてみましょう。大学が定めた「内部質保証に関する全学的な基本方針」や「『学習成果の可視化』と達成度評価（学習到達度評価）」などの全学的な基本方針の下で、各学部・研究科やそこに置かれているそれぞれの学位課程も、そのための具体的な方針を策定することになります。

○　その具体的な方針を便宜上、「学位授与方針に基づく達成度評価に向けた『学習成果の可視化』のための基本骨子」と名付けておきます（以下、「基本骨子」と略記します）。

○　この「基本骨子」に示す事項として、参考例として、以下のようなものを挙げておきます（資料編　＜資料 12＞参照）。

✧　その学位課程の名称。

- ✧ 教育上の基本目標、育成を目指す「人材像」。
- ✧ 学位授与方針の中で明確化している「学習成果」の一覧。
- ✧ 「学習成果」測定・評価の方針策定者。
  （[別掲]「学位授与方針に基づく達成度評価に向けた「学習成果の可視化」のための基本骨子」（資料編＜資料 12＞）では、学士課程レベルの達成度評価の基本方針は、学部長の下で策定、成績評価ルーブリックは、学科の教員間の協議を経て策定、という仕様にしています）
- ✧ 当該学位課程単位で行う達成度評価に関連づけられる「学習成果の可視化」の取り組み事案（例：入学者への学習意識調査、卒業時の学生への調査、卒業生（同窓生）調査、雇用先への調査）。ここでの調査は、学生や卒業生、雇用者を対象とした「意識」調査が中心になると考えられます。「学生満足度調査」も重要ですが、同調査は、全学レベルで行うことの方が効果的でしょう。
- ✧ 授業科目レベルで、成績評価と関連づけ「『学習成果の可視化』に裏付けられた達成度評価」を行う科目群もしくは具体的な科目の一覧を列記（「科目群」指定として、例えば「専門科目についてのみ」、「講義科目に限定」、「演習・外国語科目及び実験・実習科目について」、「専任教員が担当する科目について」など、「科目」指定の場合、対象科目を全て列記）。もとより、全科目を当該「達成度評価」の取り組み対象とするのが最善でしょう。
- ✧ 当該学位課程の改善の方向性。１つのセルの枠内に収まるよう簡潔に記すことが求められるでしょう。

○ 次に、上記「基本骨子」を踏まえ、当該「基本骨子」が指定した科目毎に、当該授業における成績評価と関連づけるという制約条件・前提の下で、次に示す達成度評価に関する項目別に所要の記述が簡潔に記されることになります。それは、達成度評価のための簡単な「計画」を記すものであるとともに、授業担当者にとって、今後の授業改善の方向性を見定める際の参考資料として位置づけられることにもなるでしょう。その項目例を以下に記しておきます。その完成型は、対象授業科目に関わるものとして、一覧表示されることになりますが、便宜上、これを「科目別の達成度評価の方法一覧」と名付けておきます（以下、「方法一覧」と略記します）（資料編＜資料 13＞参照）。

- ➢ 授業科目コード。
- ➢ 授業科目名。
- ➢ 必修科目・選択・自由科目の別。
- ➢ 担当教員名（複数教員の場合、全教員名を記載）。
- ➢ 当該シラバスに記されている授業の到達目標（＝当該授業の「学習成果」）。
- ➢ 履修学生数。

- 授業の方式（対面での授業方式、オンライン方式、対面・オンライン併用方式の別など）。
- 授業への学生の参加状況（一方向的授業、双方向的授業、双方向・多方向併用授業の別など）。
- その他、授業上の工夫（そうした工夫がある場合のみ記載）。
- 教室外での授業の有無を含めた状況（実験・実習、フィールド・ワークの導入の有無など）。
- 学期末の定期考査の実施方法（試験、レポートなど）。
- 成績評価の際の考慮要素（試験・レポートの結果のみ、授業に臨む姿勢や中間テストの結果等を考慮する、など）。
- 成績評定を行う際に用いる尺度（「ルーブリック」の活用の有無について。それ以外の尺度を用いている場合、それについて記すこと）。
- 「学習成果」と成績評価結果についての所見。
- 当該授業の改善策（「有」の場合についてのみ記載）。

○ 「方法一覧」は、各科目の別に「学習成果」を明示し、それに沿って実施方法上の工夫が凝らされた学習/教育指導がなされ、最終段階の「成績評価」の場において、「学習成果」の特性に応じた様々な指標や評価ツールの活用を通じて学習達成度の把握を試みるという仕掛けの下で、「学習成果」の可視化とそれに裏付けられた達成度評価のあり方について提案したものです。こうした営みが、「授業レベル」での「内部質保証」活動の一環として位置づけられることに伴って、「方法一覧」最上部の右端には、当該授業科目における「今後の改善策」を記述する項を設けています。

○ 上に見るように、授業科目のレベルにおいて、担当教員の行う成績評価が、「学習成果」に関わる達成度評価において大きな比重を占めています。そして、学生の「学び」の成果である学習のパフォーマンス評価を、「学習成果」の達成度評価として位置づけその可視化を図ることは、公正で客観的な成績評価を確保することと併せ、学生の入学から卒業に至る学習の道程における自身の成長や学習の仕上がり度を自己確認できるようにするという意味で大きな教育上の効果をもたらすものと考えます。そのために、知識、理解やそれを踏まえた様々な能力等の達成度の段階や水準を明確に示すための仕組みを学位プログラム別に確立していくことが大切です。大学基準協会は、その公定文書である『大学評価ハンドブック(2021 年改訂版)』において、大学基準４「⑥学位授与方針に明示した学生の学習成果を適切に把握及び評価」するためのツールの一として、参考的に提示されているものであるとは言え、「ルーブリック」の活用を挙げていることに留意が必要でしょう。「ルーブリック」とは、学生の「学び」への「期待」を定義づけ、学生のコンピテンシーの涵養の度合いを直接的に評価するツールです。ルーブリックには、学生の学習達成度の度合いを評価者が結論付けるため、評定段階毎に文章化さ

れた一連の「規準」が設定されています。ルーブリックは、成績評価の活用にとって有効であるとされていますが、「成績評価」の際に用いるルーブリックを「学習ポートフォリオ」に活用・共用することも考慮されてよいと思われます。言うまでもなく、学習ポートフォリオは、自身の学びの道程を確認・挙証するための様々な証拠資料で構成されていますが、その中に、学生自らの学習達成度を「自己評価」する項が挿入されるのが一般的となっています。そこでの自己評価は、学習達成度を自身の判断で評定させるもので「意識調査」の一種であると言えなくもありません。しかしながら、その「意識」が向けられている先は、学生自らの学習仕上がり度なのです。自身が「学習成果」をどれほどの程度で達成し得ているのか、自己省察してもらうことは、自らの成長を自己確認できるという意味でも、また評価の客観的基準を学生に理解してもらえるという意味においても、効果的に活用できるツールであると考えます。それは、通常の授業科目に対するものだけではなく、プロジェクト型の授業科目や卒業研究・論文においても有用性を発揮しうるのではないかと考えられます。

○　学士課程、大学院課程のいずれにおいても、「学習成果」の測定ツールとして、「定期試験」、「小テスト」、「課題（アサインメント）の評価」、「卒業研究、卒業論文、卒業制作等の評価」などが活用され、大学院課程ではこれに、「授業中の発言・態度等の学生の行動観察」が加わってきます。これらに共通するのは、こうした学生の「学び」の成果の測定・評価主体が、科目担当教員であるということです。内部質保証は、「大学レベル、教育プログラムレベル、授業科目レベル」の３層構造で営まれるという考え方が定着した観がありますが、同構造の基礎的部分を形成する授業科目レベルで、外形上こうした「学習成果」のアセスメントが行われているという事実を直視することが大切です。授業を担当する教員たちこそが、教育の現場で「学習成果」の具現化に向けて教鞭をふるっているのです。従って、個別授業科目の成績評価の衛に当たる教員による「学習成果の可視化」を軸とする達成度評価への理解なしに、学位授与方針に整合する学位授与の実施はおぼつかない、ということにもなりかねません。そうならないようにするためにも、「学習成果」に係る当初の「期待」を実現できた学生に学位授与を行うという学生の「学び」への評価・判定を、学習パフォーマンスの出来不出来の評価に終わらせることのないよう、大学・教育プログラムの各レベルで学習アセスメントの基本方針（アセスメントプランなど）を策定するなどの方策を講じるとともに、その内容と実施方をＦＤなどの機会を活用し各教員に周知させていく努力を継続的に行うことも必要でしょう。

○　「大学レベル」での「学習成果の可視化」を伴う達成度評価に関わる施策として、上述したように、大学が定めた「内部質保証に関する全学的な基本方針」の中で、上記事項についての基本的あり方を文書化したり、これとは別に、「『学習成果の可視化』と達成度評価（学習到達度評価）」などといった名称の全学基本方針を定めることなどが想定できます。またこれも既に言及したことですが、「学生満足度調査」などの実施も、

それが学生支援のあり方の問題と密接に関連することを考慮すれば、大学全体として取組むことの方が効果的であると考えられます。これとは別に、在籍率・中退率、卒業率、就職者数・就職率、資格試験等合格者数・合格率、大学院への進学者数・進学率、などは、大学の担当部署が一元的に集約することになるでしょう。これらは、アウトプット指標として、当該「大学」全体としての教育上の有効性を検証することに寄与できるものですが、これらを単体として見た場合、それらは「学習成果の可視化」に直接関連づけられるものではありません。またそれらはいずれもアウトプット指標としての性格が濃厚であるため、アウトカム評価との親和性も十分ではないと思います。しかしながら、アウトプット評価指標に基礎づけられた数値データを、上記「学生満足度調査」や学位課程レベルで把握可能な各種意識調査から得られた情報と組み合わせることで、当該大学及び各学位プログラムに対する学生の「期待」や学生ニーズが、各学位課程で具体的に進められる教育プロセスの中でそれらにどれだけ応えられるものとなっていたかを把握・理解するための重要な手掛かりとなり得るでしょう。さらに、「学習成果の可視化」と学生の学習達成度を意識して作成した上記・授業科目の達成度評価に関する「方法一覧」から得られた情報を、上のアウトプット指標に基づくデータ及び意識調査から得られた情報・データに付加し交叉させることで、学生の学習要求に見合った質の高い教育上の付加価値を充分に供与し得ているのかの確認が適切に行われることになるのではないかと思われます。こうして収集された情報・データを基に、教育上の役務提供と学生の「学び」のマッチングの効果分析を行うため、ＩＲ部署の設置・運用が奨励されるでしょう。ＩＲ部署は、大学の内部質保証システムの中で活動展開することにより、教育の改善・向上を牽引する役割を果たすこと、さらには、透明で客観性の確保された達成度評価のための指標やツール開発とその運用においても有為な役割を果たすことが期待されます。

3)「学習成果」の測定・評価の手法の策定・実施の主体

○　有効な達成度評価の実施に向け、「学習成果」の測定・評価の手法の策定については、幾つかの策定単位を考えることができます。「大学」を策定単位とする場合、教学マネジメント運営の最高責任者でありこれを効果的、効率的に行う責任を負っている学長が、そうした達成度評価に係る基本方針を設定するとともに、場合によっては、「学習成果」の測定・評価に関する全学的な方針や計画を策定する役割を果たすことにもなるでしょう。また、次に示す学位課程レベルで提示された各学位課程の改善に向けた提言について、全学的立場から、その実施を視野に入れた検討がなされることになるでしょう。その際に、「学習成果」の可視化や達成度評価に関連する情報を収集し分析する任を担うＩＲ部署が設置されている場合、そうした達成度評価の各局面において、指標等の開発や収集した情報分析等において積極的な役割が求められることになるでしょう。

○　しかし何といっても、「学習成果」の可視化と関連づけられる達成度評価についての基本的役割を担うのは、学位授与方針の設定単位として位置づけられている各学位課程

の責任者（学部長や各学科の学科長、研究科長など）ということになるでしょう。学部長、研究科長等は、それぞれの学位課程の学位授与方針に記された「学習成果」を見据え、これに見合った測定・評価の具体的方針・計画を立てる必要があります。既に上で言及した「学位授与方針に基づく達成度評価に向けた『学習成果の可視化』のための基本骨子」がそうした方針・計画の一例です。また、同じく上述した「科目別の達成度評価の方法一覧」を基に、授業科目毎の達成度評価に関わる現況を記述する任は当該担当教員に委ねられますが、授業科目レベルの達成度評価を企画し「方法一覧」のフォーマットを立案する作業は、学位課程の各責任者の下でなされることになるでしょう。さらに、学位課程の各責任者は、授業科目毎の達成度評価の現況把握を基に、当該学位課程として教育の実施方法や成績評価のあり方について検証を加えるとともに、学位授与方針を軸とする「３つの方針」の下で営まれている教育課程全体を視野に、将来に亘る改善策の検討を行っていくことになるでしょう。

○　学位授与方針の示す「学習成果」の達成度評価を授業担当の担当教員が担っていることについては、既にこれまで詳細に亘って言及してきたところです。ただ、達成度評価に関わる全学方針や学位課程が定めた方針の下、授業毎に行う「成績評価」の規準・指標を策定する責任は個々の担当教員が負っています。そうした達成度評価における各教員の責任が、大学・学位課程の方針と乖離したものとならないようにするためにも、ＦＤを通じた周知策の推進が望まれるでしょう。

○　理系単科系大学の場合、大学執行部の主導の下で学習達成度評価の企画・実施がなされる割合が高い、といったアンケート調査の結果が示されています。単科系大学の場合、執行部主導で教学事項の調整を図るための組織的条件が整っているなどの事由で、意思決定の効率化の観点から、達成度評価の指標その他の方法が決められ実施に移される傾向が強いものと思料されます。そのこと自体に問題はないものと思われますが、授業レベルの「成績評価」を基礎に達成度評価が行われているという実態を直視すれば、教員に率先してその営みを前に進めてもらうためにも、その意思決定のプロセスに実際に授業を担っている教員の声を反映させることが望ましいということになるでしょう。そして、執行部主導の下で決定された達成度評価の趣旨・目的を全教員に理解してもらうため、この場合にもＦＤの活用が不可欠となるでしょう。

○　ところで、医療・医業系、看護・薬学系、公衆衛生系分野は、人の健康・安全や命の大切さに直結しており、そこでの教育ではこれら分野に固有の知識・理解やコンピテンシーを培うことが求められています。加えて、これら分野では、国家試験のみならずその準備段階で行われる各種試験も、それらの仕上がり度を問う考査内容となっています。これら試験の受験が半ば必然化されているという同分野固有の状況に徴すると、達成度評価の指標を大学や学士課程が独自の判断で開発する余地は決して多くはなく、そうした既存の試験を通して学習仕上がり度を測定・確認するという手法がとられているのが実態のようです。そこで徒らに試験の成績に一喜一憂し国家試験や卒業後の就

職先への期待・不安を学生に抱かせるのではなく、医療・医業や公衆衛生などの現場で、学生自身が在学時に獲得した知識・スキルをどう実践的に応用できるのか、ということの気づきの場としてそうした試験の意義を学生に伝え、周知していく努力をしていくことが大切ではないかと思われます。

⑥ 達成度評価に伴う検証結果に基づく改善について

○ 大学基準協会の認証評価システムや政府・中教審等が公にしてきた諸答申などからも明らかなように、学位授与方針を含む「３つの方針」を起点に、とりわけ教育の改善・改革に向けた循環サイクルとして営まれるのが内部質保証です。そこでは、学位授与方針の効果を確かめることを内容とする「学習成果」の到達度評価にとりわけ重要な位置づけがなされています。従って、達成度評価にあっては、学位授与方針の示す「学習成果」の実現に向け、教育に関わる所与の資源や教育条件を教育プロセスに投入し、「学習成果」としてその実現が「期待」されたことが、学生への学位授与時に実際に成就し得たのか、ということを評価・検証していくことが求められます。そこでの評価・検証では、「学習成果」を中心に据えたいわゆる「学習成果アセスメント」が重視されますが、それにとどまるわけではなく、インプット、プロセス、アウトプットに関わる事象も、「学習成果」の可視化に基礎づけられたアウトカム評価を補完することになり、これらが総体として、当該大学及び学内に開設されている学位課程に対する教育上の有効性の判断材料となります。大学基準協会『大学評価ハンドブック』も全体としてそうした趣旨の下で編纂されていると言いえましょう。ただ、このことを原則としつつも、そうした原則がすべての大学・学位課程に公式どおりあてはまるものではありません。というのも、各大学はその設置形態、設立の経緯やそこに置かれている学位課程等の種類に応じ、多様な特徴を有しているからです。各大学は、そうした自らの特徴を見定め、大学全体の目的・目標やそれに基礎づけられた各学士課程の人材育成目標そして何よりも学位授与方針に明示された「学習成果」に対応し、内部質保証の実施に向けた評価・検証のためのロジックを考案しそれに沿った質保証活動を実施していく中で長所・課題を明らかにしていくことが求められます。そして、長所・課題を踏まえて、中・長期を展望した改善策を提示し、場合によっては既存の中・長期計画の見直しや新たな中・長期計画の策定という事態に直面することも想定しておかなければなりません。内部質保証の営みから発出される長所・課題の指摘に対する対処を誤った場合、教学運営にとどまらず、私学の場合、法人経営に対しても深刻な影響が生じることになりかねないのです。話を元に戻して、それぞれの大学には個性があり、育成を目指す人材像も千差万別です。内部質保証プロセスも、当該大学のみに通用するある種の「ストーリー」を想起・想定することで、改善・改革の道筋に光明が差してくるかもしれません。もう１点、内部質保証のＰＤＣＡサイクルの中で、その「ストーリー」が繰り返されるとは限らないということです。ダイナミックに転変する社会・経済の影響の下で「競争と評価」、「選択と集中」の荒波にさらされている大学は、「大学」としての普遍的価値を追求し

つつ、学習者のニーズや雇用者ニーズの変化に機敏に対応しながら、時宜に適った「ストーリー」の下で質保証活動を進めていくことが必要とされているのです。「ストーリー」としてのダイナミズムを欠いた定型的なコンテクストの中で、漫然と教育質保証活動を進めようとしても改善・改革につながる達成度評価の芽を育むことは期待しづらいかもしれません。

○　既に上記で詳しく述べたところですが、ＰＤＣＡの循環サイクルを内包する内部質保証を継続実施していくためには、改善・改革の方途を模索しそこで新たな課題を発見する中で、さらなる「改善」に向けた努力が求められることになります。そしてそうした改善に向けた措置は中・長期計画が対象とされることもあれば、「３つの方針」そのものに向けられることも想定しておかなければなりません。そうした場合、「３つの方針」の見直しは、それまでの内部質保証のあり方を根本的に変更することに繋がり得ます。そして学位授与方針の見直しは、「学習成果」を基礎とする達成度評価のあり方そのものの変更を余儀なくされますし、教育課程・編成実施方針の変更は、それ以降のカリキュラムの大幅改定に道を開くことにもなり得ます。しかし、こうした改善の道筋を着実に進めることで、教育活動の有効性はさらに高められ、当該大学における教学マネジメントにおける内部質保証活動の有為性・信頼性はより向上していくでしょう。そのためには、「改善の道筋」が所期の目的に即するものとしてうまく展開されているか、それを阻害する要因はないか、仮にそうしたものが存在するとしてそれをいかに克服していけばよいのか、という点を十分にモニターする仕組みが構築され機能させていくことが望ましいと考えられます。

○　「学習成果」及びその達成度を含む教育上の取り組みについて提案・企画するとともに、学習/教育の効果の測定に寄与できる指標・尺度の開発、さらには、各種情報・データを収集・分析する上で大学内に置かれているＩＲ部署の役割については、これまで繰り返し述べたところです。内部質保証の結果を踏まえて提起された改善・改革策が実効性をもちそれが効果的な姿で展開し、当該大学・学位課程の質の更なる向上につなげていくためには、大学の全ての構成員の合意を取り付けておく必要があることは言うまでもありません。そして学長を軸とする執行部のリーダーシップの下、全学一丸となり教職協働の取り組みとしてその営みを推し進めていくことが大切です。その場合であっても、そうしたチャレンジを成功に導く上で必要とされる学内の教育に関わる各種情報・データに加え、仮に高等教育政策の今後のあり方や大学教育の理論展開等に関わる知見・情報を提示できるのであれば、そうしたＩＲ部署の位置づけはさらに大きなものになりそうです。

第２項　「学習成果」の測定・評価を軸とする教育質保証を支援する認証評価の今後のあり方に関わる提言

①　「学習成果」の設定単位とその明確化について

○　大学基準協会は、現行の「「大学基準」及びその解説」（基準４　教育課程・学習成果）において、「大学は、その理念・目的を実現するために、授与する学位ごとに、修得すべき知識、技能、態度など当該学位にふさわしい学習成果を示した学位授与方針を定め、公表しなければならない。」と定めるとともに、「授与する学位ごとに、学位授与方針を定め、公表しているか。」との「点検・評価項目」を立てています。また、評価に際し、評価者が一定の判断を行うために作成された「評価に係る各種指針（令和３年度大学評価用）」において、「学位授与方針及び教育課程の編成・実施方針は、原則として授与する学位ごと（分野と学位課程種）に設定することが求められる。」とのルールを設けています。

○　学士課程・大学院課程ともほとんどの大学において、いずれかの学位課程で学位授与方針を設定しているようですが、一部の大学、一部の学位課程で同方針を設定していない大学もあることから、大学評価を通じ、法令遵守の状況を確認しこれを評価結果につなげていくことが求められます。

○　また少数とは言え、学位授与方針に「必ずしも学習成果を十分に明確に示していない」あるいは「学習成果を示していない」大学に対しても、引き続き、大学基準協会の大学基準の趣旨に則って、そうした大学に対しても上記同様の措置をとる必要があります。

○　特に、大学院課程は、学士課程に比べると、学生に修得してほしい「学習成果」を学位授与方針の中に示していない大学が多いようです。現行法上、大学院における学位授与方針の策定も法令由来事項となっていることに鑑み、学士課程の場合同様、そこに学習成果を明示した文言が確認できないもしくはそこに示された文言が「学習成果」の意義・内容と明らかに乖離している場合、大学基準協会の大学評価において、上記同様の措置をとることが必要です。

②　「学習成果」の内容について

○　大学基準協会は、「評価に係る各種指針」に、「学位授与方針に、修得すべき知識、技能、能力など当該学位にふさわしい学習成果を示していない場合は、改善課題として指摘する。」とのルールを設けています。

○　また大学基準協会は、「「大学基準」及びその解説」中で、「授与する学位ごとに、修得すべき知識、技能、態度」など当該学位に「ふさわしい学習成果」を明確にすることを求めています。そしてこれに対応した点検・評価項目（基準４①）に依拠した＜評価者の観点＞として、課程修了に当って学生が修得することが求められる学習成果」は「知識、技能、態度等、当該学位にふさわしい」ものである限りにおいて学位授与方針の「適切」性が肯定評価されるものとされています。すなわち、大学基準協会は、大学

院課程を含む学位課程別に、学位授与方針中に明示することが義務づけられる「学習成果」が授与する学位に「ふさわしい」ものであることを強く求めているのです。このことから分かるように、各大学に対しその設定が求められる「学習成果」は、a)当該学位レベルとして適切な水準にあるものであること、b)当該学位の基礎をなしている専門分野・実践領域における基本的、汎用的通用力を有していること、を基本的前提とする立場に立っていることに十分に留意する必要があります。すなわち、こうした評価の留意点が設定されている以上、上記「基本的前提」は既に大学評価の審査における射程に入れられているのです。そして、上記「基本的前提」が充足されていることを「前提要件」としつつ、それぞれの大学の理念・目的の下、学部・学科、大学院研究科・専攻等が展開する学位課程別に自律的に設定された教育目標に即し、当該学位課程独自の「学習成果」の実現に向け、多様な教育上の営みが進められていくのです。学位授与方針を軸とする「３つの方針」を起点とする内部質保証がその有効性を発揮するためには、「学習成果」の骨子が、上記諸要件を充足していることが大切です。また、それぞれの専門分野・実務領域において、分野固有の思考力、判断力、応用力、コミュニケーション能力、社会的対応力等の涵養が各学位課程に要請されるという社会的、経済的そして国際的流れを受けて、今後は、それぞれの分野に普遍的、汎用的なコンピテンシーが学協会の努力で設定され、それらが、認証評価の局面で参考に供され推進されていく可能性もあります。ちなみに周知の如く、日本学術会議「分野別参照基準」の整備も着実に歩を進めていることへの留意も必要となっていくかもしれません。

③　学習成果の周知方法について

○　「学習成果」は、学生が卒業時に身につけておくべき、知識・理解や資質・能力、倫理的素養などであり、各学位課程が育成を目指す「人材像」と密接に関わっています。従って、在籍学生・保護者はもとより、志願者や高校の進路指導の教員たちが容易にアクセスし易いものとして Web への掲載がなされていることや入試要項などの大学パンフレットで、学位授与方針の明示する「学習成果」をしっかりと提示していることの確認を、大学評価の中で行うことが大切です。このことは、後述するように、大学院課程においても極めて重要です。

○　また、学位課程に示された学習成果と、シラバス中に授業科目ごとに掲載されている「当授業の（学習）到達目標）」とがしっかり整合しているかを、大学評価に係る審査の中で、抽出方式で確認するという工夫の導入も検討されることが考えられます。学士課程、大学院課程の双方で、そうした措置の検討をお願いしたいと思います。

○　このことに加え、学期始めのオリエンテーションなどの場で、「学位授与方針」中に示された「学習成果」について、十分に説明できているかどうかの検証も、今後、大学評価において求められることになるでしょう。

④ 「学習成果」を育むための教育指導上の取り組み

○ 「「大学基準」及びその解説」（基準４ 教育課程・学習成果）では、「大学は、学士課程、修士課程、博士課程及び大学院の専門職学位課程のいずれの学位課程にあっても、法令の定めに加え、自ら定める教育課程の編成・実施方針に基づいて授業科目を適切に開設し、教育課程を体系的に編成しなければならない。その際、学術の動向や、グローバル化、情報活用の多様化その他の社会の変化・要請等に留意しつつ、それぞれの学位課程における教育研究上の目的や学習成果の修得のためにふさわしい授業科目を適切に開設する必要がある。また、学問の体系などを考慮するとともに、各授業科目を大学教育の一環として適切に組合せ、順次性に配慮し効果的に編成する必要がある。大学は、教育課程の編成・実施方針に基づき、授業内外における学生の学習を活性化し、効果的に教育を行うための様々な措置を講じなければならない。その一環として、適切なシラバスを作成するとともに履修指導を適切に行い、また、授業や研究指導の計画に基づいて教育研究指導を行うほか、授業形態や授業内容、授業方法に工夫を凝らすなど、十分な措置を講ずることが必要である。」と定めています。

○ このように教育は、「自ら定める教育課程の編成・実施方針」に基づいて行われるとされていますが、「「大学基準」及びその解説」は、「教育課程の編成・実施方針」は「学位授与方針」に基づいて設定するよう求めていますので、実質的には、「学位授与方針」に定める「学習成果」を習得してもらうために、これら教育を行うことを求めていることになります。

○ すなわち、「「大学基準」及びその解説」（基準４ 教育課程・学習成果）の趣旨は、「学位授与方針」の定める「学習成果」の実現に向け、「学位授与方針」の下にある「教育課程の編成・実施方針」に即して、カリキュラムを編成・展開する中で、学習上の「期待」と一体化している「学習成果」修得状況の継続的な測定・評価の結果を踏まえ、彼ら学生に学位授与することを本意としています。すなわち、「学習成果」の具現化に向けて、授業担当教員が、この学習成果と整合するカリキュラムの枠組の中で、科目選択を含む学位課程単位で決定された履修方法の工夫や授業別の教育指導上の工夫の下で、上記教育目標に向かって学生とともに学習/教育活動に邁進し、その教育成果として期待した学習フォーマンスを得ることが目指されているのです。それだけではありません、そこで身につけた知識・理解、能力・スキルや職業倫理などを社会の現場で活かされること、すなわちそこでは、「学習成果」が在学中のみならず、社会的に持続可能なものとして修得されることが期待されているのです。

○ 「「大学基準」及びその解説」（基準４ 教育課程・学習成果）の該当箇所の趣旨は上記のようなものであることが理解できるのですが、文面上は、そうした趣旨が直接に私たちの心に伝わってはこない感がします。その理由は、a)教育課程（ここでは、カリキュラムと同義）を「方針」に沿って体系的に編成すべきこと、b)社会的ニーズに目配りするとともに「学習成果」に沿って編成すべきこと、c)順次性が確保されること、d)授

業形態、授業内容、授業方法上の工夫をすべきこと、がいずれも、等価値的かつ平板的に語られているからです。それぞれの「学習成果」を踏まえ、その実現に向けて教育プロセスを効果的に構築・展開していく先に見えてくる着地点として、当初設定した「学習成果」を社会に出ても持続できる学位レベルの資質・能力を学生に獲得させるに至る、というダイナミックなストーリー展開にいざなうような書きぶりに、誰もが一目瞭然に理解できるよう書き改めることを提案します。

○ 当プロジェクトの中で実施したアンケート調査の中で、教育指導上の工夫に関する現状を問うた質問項目に、一件、雑多な質問肢が設定されていたように見えます。しかしこれをよく見ると、おおよそそれらは、a)カリキュラム編成上の工夫（カリキュラム・マップ、カリキュラム・ツリーの作成、ナンバリングの設定など）b)授業内容上の工夫（初年次教育など）c)授業方法上の工夫（アクティブ・ラーニング、反転授業など）d)授業形態上の工夫（インターンシップ、サービスラーニングなど）、e）教育活動の有効性の検証（ＦＤ、ＩＲ、ＧＰＡの活用など）、といったカテゴリーに分けることができそうです。そしてここで示されたカテゴリーの違いを踏まえ、a)「学習成果」の実現に向けて、どのようにカリキュラムを系統的に編成していくべきなのか、b)そのカリキュラムを、授業内容・方法上の工夫や授業形態における工夫を凝らし如何に展開させていくべきなのか、c)その有為性を確保するとともに、その効果を確かめるためにどのような仕組みやツールを用いるべきなのか、ということを十分意識・認識することが重要です。このことを踏まえ、動態的な教育プロセスの道標を示すことができるようにすることを目指して、現行の上記「「大学基準」及びその解説」（基準４　教育課程・学習成果）の該当部分の再整理が必要なのではないか、と考えます。

○ ところで、今日の我が国教育改革の中で、小・中・高の教育階梯では、「学び」の質的転換を図るという観点から、知識偏重の教育を是正し、「学力の３要素」の中でも「考える力」を培うべく、学習指導要領の全面改訂を通じそのための教育内容・方法上のチャレンジングな工夫が学校現場に導入されています。これを象徴するのが、学習形態としての少人数教育の推進と併せ、学習者の主体性を育むための学習/授業方法の一である「アクティブ・ラーニング」の積極活用の推奨です。そして周知のように、高大接続改革が標榜される中で、こうした質的転換政策が高等教育分野でも推進され、「考える力」を軸とする「学力の３要素」を、大学教育を通じてさらに伸長させることを目的に、小・中・高の場合同様、主体的に「考える力」を育むために、「アクティブ・ラーニング」の積極活用が強く求められています。既に多くの大学で、授業担当教員に対し、授業科目ごとに、そうした思考力・判断力を育むために、アクティブ・ラーニングを含む教育上の各種工夫をどのように行っているか、の回答を義務づける措置が講じられています。そうした関連から見ると、趣旨自体に問題はないのですが、やはり、上に紹介した「「大学基準」及びその解説」（基準４　教育課程・学習成果）の該当箇所の記述は、表面上、伝統的な「大学教育観」、「学力観」に支えられているように見受けられ

ます。そこでやはり、「学習成果」の達成を目指し、それに見合った学習パフォーマンスの産出につなげる旨を前面に押し出した表現へとあらためることが望まれます。その方が、今日多くの大学で「学力の３要素」を基軸に据えそしてこの文言を前面に押し出したカリキュラム改革を行っている状況に沿うのみならず、「学習成果」の中身としてとりわけコンピテンシーを基礎に据えた教育目標が設定されることが趨勢となってきている今日的状況にうまく適合するものと考えられます。

○ このように考えると、現行の「「大学基準」及びその解説」（基準４　教育課程・学習成果）がうたう教育課程の「順次性」も、それがカリキュラムの枠組の中で完結したものとして主張されるのではなく、「学習成果」を出発点にこれと整合した「順次性」の確保が、カリキュラムの編成に際して求められる旨の表記もしっかりと上記文書中に収めておくことが必要となります。

○ 現行の大学評価では、「学習成果」の設定や周知、測定とその結果の活用について、多くの指摘を行っています。勿論それらは重要ですが、実際により重要なのは、学生に所期の「学習成果」を身に付けてもらうための教育それ自体です。このことは、「学び」の主体である学生の学習利益を十全に保障するという視点から、学位授与方針に整合した教育課程の編成・実施方針を反映させたカリキュラムの展開過程を、静的、インプットの評価観だけによってではなく、プロセスとアウトカムを重視した切り口からも認証評価の仕組みを運用していく必要性が飛躍的に高まっていることを意味しています。そのことを踏まえ、各大学が、学生に「学習成果」を習得してもらうためにどのような教育課程を編成・実施しているのか、各科目における学生の履修形態の企画及び教育の内容・手法の開発・運用においてこれを担っている各教員と教員集団が如何なる分業・協働の体制を構築し推進していくのか、こうしたプロセスを含め、今後この観点をますます重視していくべきであることを重ねて強調しておきたいと思います。

○ 大学院における学位課程についても、上記諸提案が妥当するものと考えます。修士課程・博士課程の別なく、またその基礎をなす専門分野・領域が如何なるものであれ、高度人材育成機能を担う学位課程として、当然のことながら、学位授与方針中に、当該学位課程にふさわしい「学習成果」を明示しておくべきです。とりわけ、大学院が抱える大きな課題として、多くの学生が学位授与後のキャリアに対する大きな不安に直面しているという事実を直視し、この課題に対処することをお願いしたいと思います。こうした問題は、修士課程より博士課程で、理系より文系領域で顕在化していると言え、一部の専門分野を基礎とする大学院課程を除き、ほぼ共通的に抱えている課題です。具体的には、同方針に具体性をもった「学習成果」の明示が必要であることに加え、「学習成果」の趣旨を学生自身のキャリア形成と関連づけて、しっかり説明できるよう、大学院で指導の衛に当る教員に周知してもらう措置をとることが必要です。そして、大学院で「学ぶ」機会をより多くの学生に開放し、学生の学習利益の保護と将来へのキャリア形成への不安を軽減させる措置が各大学内に組織的に構築されていることが大切です。

こうした仕組みの構築を推進させることを内容とする記述も、新たに「「大学基準」及びその解説」もしくはその他の公定文書中に盛り込むことを提案致します。

○ 大学院における「学習成果」に関連して、大学基準協会は、既に、「大学基準」基準４（教育課程・学習成果）の「評価の視点」において、「実務的能力の向上を目指した教育方法と学習指導の実施」が明示され、そこで専門職学位課程で育むべき能力と関連づけて指導上の工夫を図るよう専門職学位課程に要請しています。こうした「学習成果」の明確化の更なる普及を後押しするために、例えば、研究者養成系大学院、高度人材養成系大学院の別に、「学習成果」として盛り込むことが望まれる汎用的なコンピテンシーの例を参考として提示されることを期待します。同じ基準４「評価の視点」において、「コースワークとリサーチワーク」のバランスの配慮の必要性を訴えていますが、大学院教育が「リサーチワーク」に安易に流れてしまう歯止めとしても、こうした「学習成果」を大学基準協会が参考提示することに一定の意味があるものと考えます。

⑤ 遠隔授業の実施

○ 本章第１項に既述の通り、我が国のほぼ全ての大学において、「新型コロナウィルス感染防止」のための施策として、オンライン授業の実施を余儀なくされてきました。一方、現在の第３期認証評価における大学基準は、基本的には、オンライン等を駆使した教育形態のみを意識した表現ではなく、相当に包括的な書きぶりになっています。

○ このことを受けて、2021（令和３）年度、大学基準協会・大学評価委員会は、同年度に大学評価に申請する大学に対しては、通例の点検・評価項目による「点検・評価報告書」に、「各学部・研究科等は、通常の教育課程や教育方法に加え、COVID-19 への対応・対策として、教育内容、教育方法、成績評価等の一連の教育活動においてどのような工夫を講じたか、また、こうした教育活動の効果について」を追加して記述することを求めました（「2021 年度の大学評価及び短期大学認証評価について」）。

○ 今後、こうした状況が断続的に繰り返されることすら予測させる中、またこれまでの教育のあり方を見直し、教育の有効性を一層高めようとする見地から、教育方法や履修指導等において、対面式の授業形態を柱としつつも、オンラインを利用した取り組みが幅広く展開されることが想定されています。大学基準協会における大学評価も、そのことを前提に、大学評価を規律する基準・手続や評価実践における内容に変更を加えていく必要があります。

⑥ 「学習成果」の測定・評価手法、指標、規準の設定及びその実施について

1）学習成果の測定単位

○ 前述の通り、第３期認証評価の「「大学基準」及びその解説」（基準４ 教育課程・学習成果）では、「大学は、その理念・目的を実現するために、授与する学位ごとに、修得すべき知識、技能、態度など当該学位にふさわしい学習成果を示した学位授与方針を定め、公表しなければならない。」とするとともに、それに加えて「学位授与方針に示した知識、技能、態度等の学習成果を学生が修得したかどうかを把握し、評価すること

が必要である。」と定めています。これを受けて、同基準４の「点検・評価項目⑥」で「学位授与方針に明示した学生の学習成果を適切に把握及び評価しているか。」の確認を行うよう、各大学に対して求めています。

○ このことに関連し、大学基準協会は、『内部質保証ハンドブック』等で、大学に対し、「学習成果」を基礎に据えた内部質保証活動を、全学レベル、学位課程レベル、授業科目レベルで、継続して行う中で、学生に提供する教育の改善・向上を目指すことを提案しています。すなわち、「学習成果」の測定・評価に当たっては、全学レベル、学位課程レベル、授業科目レベルでそれぞれ適切に実施することを求めていると考えられるのです。

○ 今後においても、学習成果の測定・評価は、大学単位、学位課程の各単位で行うことはもとより、各学位課程のカリキュラムを構成する個々の授業単位で実施することが重要であることに鑑み、大学基準協会は、大学でのその取り組みを支援するために、後述するように、その具体的な手段等をわかりやすく例示することが求められます。そしてこのことは、学士課程、大学院課程に共通的に当てはまる事項です。

2)「学習成果」の可視化の取り組み

○ 大学基準協会は、上述のように「「大学基準」及びその解説」で「学位授与方針に示した知識、技能、態度等の学習成果を学生が修得したかどうかを把握し、評価することが必要である。」と明記するに加え、「そのために、学習成果を様々な観点から把握し評価する方法や指標を開発し、それらを適用する必要がある。」とし、大学に対して「学習成果」の把握・評価方法や指標の開発、適用を求めています。また、各大学が点検・評価を行う際の視点として例示している「評価の視点」において、「各学位課程の分野の特性に応じた学習成果を測定するための指標の適切な設定（特に専門的な職業との関連性が強いものにあっては、当該職業を担うのに必要な能力の修得状況を適切に把握できるもの。）」や、「学位授与方針に明示した学生の学習成果を把握及び評価するための方法の開発」を行うことを、参照的な視点として例示しています。

○ さらに「基礎要件に係る評価の指針」では、「学習成果の測定方法が決まっておらず、検討もしていない場合は、是正勧告として指摘する。」「検討は始まっているが、まだ学習成果の測定方法は決められていない、又は、学位授与方針に示した学習成果と測定方法の関係性が不明瞭、若しくは、測定方法が多角的かつ適切な方法とは言えない場合は、改善課題として指摘する。」との指針を定めています。

○ 同時に、前述の「評価の視点」には、≪学習成果の測定方法例≫として、「アセスメント・テスト」、「ルーブリックを活用した測定」、「学習成果の測定を目的とした学生調査」、「卒業生、就職先への意見聴取」を挙げています。「評価の視点」は、基本的には、各大学が独自の視点を設定する上での参考例と位置づけられていますが、多くの申請大学は、大学基準協会が示したこの参考例を自らの「評価の視点」として使用しています。

○ このように「評価の視点」に「学習成果」の測定方法を例示したことで、多くの申請大学がこれら参考例を自らの「評価の視点」として使用するなど、こうした扱いに一定程度のインパクトがあることが確認されています。このように、「第３期」の大学評価の現場では、「第２期」の大学評価時と比較して、ルーブリックやポートフォリオといったシステムを新たに導入している大学が増え、各大学が試行錯誤しながらも、学習成果の測定に向けて着実に取り組み始めています

○ 今後、認証評価基準や認証評価システムの運用の中で、各大学・学位プログラムの学位授与方針に明示された「学習成果」が、学生の学習/教育プロセスを経て、具体的な形でどう達成されていったのかが、より重視されることが予想される中で、各大学には、学生の「学習成果」を評価するための指標を積極的に開発･適用することが、ますます強く求められることになります。一方で、こうした教育質保証上の要請に対応しようとしながら、何らかの理由でそれに十分応えることができない大学が少なからず存在する現況において、大学基準協会には、評価やその他の活動を通じて、そうした大学への支援を厚くする必要があります。

○ 大学基準協会が行う支援としては、まずは大学評価において、「学習成果」を軸にしたＰＤＣＡの有効性をさらに重視した内部質保証に軸足を置いた評価の更なる深化が求められます。そのためには、「「大学基準」及びその解説」におけるこの点に関わる記述を、学生の学習利益を擁護すべく「学習成果」重視の達成度評価の推進を図るという視点に依拠してその記述内容の充実を図るとともに、現行大学評価では「評価の視点」に４例のみ提示している評価指標や方法の例を、さらに拡充・整理の上、提示することが求められます。

○ そのためには、「学習成果」の意義とともに、評価のための指標・尺度とそれを用いての達成度評価のあり方について、まずは、大学基準協会としての「指針」を明示することが重要です。そして、次の段階として、a)「学習成果」はどのように設定されるべきか、b)その測定や可視化の方法としてどのような指標･尺度の具体例が考えられるのか、c)測定結果をどのように改善に結びつけるべきなのか、そして、d)これら「学習成果」を基礎に据えた達成度評価の結果を踏まえた教育の改善・改革に結びつけるため、「内部質保証」をどう機能させていくべきなのか、といった諸点につき、「「大学基準」及びその解説」あるいはそれを補足する資料などを通じその中身を明らかにするとともに、これを大学評価に適用することによって、「学習成果」を基礎とした達成度評価の文化風土を我が国大学界に定着させていくことが期待されるでしょう。大学基準協会は、「学習成果」の意義や「内部質保証」の重要性について、今までも様々な媒体や機会を通じ、明らかにしてきました。そして、認証評価第４期に臨み、本部会の調査研究成果も踏まえ、また、今までの評価実績の蓄積も参酌することで、これらに関わる上記「指針」に、わかりやすく示すことが望ましいでしょう。なお、ここにいう「指針」とは、第４期認証評価を見据え、今後、「「学習成果」可視化に基礎づけられた達成度評価と内部質保

証のあり方」に関する「「大学基準」及びその解説」の見直しがなされるに当り、その解釈の細則的な指針として位置づけるのが望ましいと考えます。

○ 今日、大学・大学院が多様な属性を帯びて存立していることに加え、我が国社会がグローバル時代の只中に足を踏み入れようとしている状況下にあって、科学技術の進展に歩調を合せ社会経済構造が変化し、社会の求める人材ニーズがめまぐるしく転変している中で、学生の多様の裾野も拡大化の一途を辿ろうとしています。こうした背景の下、大学に対する学習/教育への期待やニーズも更なる多様化の様相を呈しつつある中、それら指針等が硬直的に運用されるのは厳に避ける必要があります。しかし一方で、各大学・大学院がそれぞれの特性や教育理念と整合した「学習成果」に合った効果的な教育を実施し教育改善に努力を傾注すること、並びにそれを効果的に推進させるための装置として位置づけられる内部質保証の構築・展開を押し進めるための支援として、この「指針」策定は重要な意味があるものと言えます。

○ ところで、「学習成果」は、その大学・学位課程の人材育成機能と密接に関連するものであり、そこに示されたコンピテンシー等は、学位授与時はもとより、実社会に出て以降も、あらゆる場所・局面で活用されることが想定されています。「アウトカム評価」に「事後的影響評価」が含まれるとされる所以も、この点にあります。大学基準協会の大学評価について、先のアンケート調査結果によると、就職先の「雇用主」への調査の実施を求めるといったことが十分なされていないという指摘がありました。このような指摘を踏まえ、大学基準協会としては、今後、各大学に対し、学生が卒業した後の実社会での活躍状況の調査を行うよう求める内容の記述を「「大学基準」及びその解説」あるいはその補足資料の中に加えることが要請されます。この要請は、大学院の場合についても、強調されるべき事柄です。

○ 本章第１節では、「学習成果」の設定から測定（可視化）、測定結果の活用に至る諸々の事項について、本調査研究結果に基づいて獲得した知見をもとに、大学に対する提言を整理しています。大学基準協会が上記指針を策定するに当たっては、これらを十分に参考にすることが期待されます。

3)「学習成果」の測定・評価の手法の策定・実施の主体

○ 現在の大学評価では、「評価者の観点」において、「学習成果を測定するにあたり、全学内部質保証推進組織等の全学的な組織は、どのように運営・支援しているか。」との観点を示しています。すなわち、大学基準協会は大学に対し、各学位課程や教員個々が「学習成果」の測定手法を策定・実施するにあたり、全学内部質保証推進組織が適切に運営や支援を行うことを求めているのです。

○ 実際の「学習成果」の測定・評価手法の策定やその実施に当たっては、本章第１節⑤ 3)に示したとおり、「内部質保証」の３層構造に即して、「大学レベル」「学位課程レベル」「授業科目レベル」それぞれによって行われるという視点が基本となります。まず、「大学レベル」で学長や「全学内部質保証推進組織」の立てた全学的方針のもと、「学

位課程レベル」（学部長・学科長、研究科長等）で、それぞれの学位課程の「学習成果」を見据えた測定・評価の具体的方針・計画や授業担当教員が達成度評価を行うためのフォーマットなどが策定されるでしょう。「授業科目レベル」では、それぞれの担当科目に応じ、事前に提示されたフォーマットに即して各教員が「学習成果」の測定・評価方法等を設計し具体的な学習アセスメントを行う、という流れになると思われます。ここで重要なことは、「学習成果」を基礎に据えた達成度評価は、学位授与と密接に関係する営みであることから、そうした「達成度評価の枠組・実施工程の計画」作りは、学位授与方針を軸とする「３つの方針」の策定・運用に大きな責任を負う学長や学部長・学科長、研究科長等に委ねられることになるでしょう。そしてここに言う「計画」のことを、「アセスメント・プラン」もしくは「アセスメント・ポリシー」などといった言葉に置き換えてもさしたる問題はないものと思います。従って、上の３層構造の中で策定・実施すべき基本的骨子が維持される限りにおいて、先に見たような各大学・大学院固有の特質や受け入れ学生の学習ニーズなどを考慮し、それぞれの大学や学位課程にふさわしい「計画」を策定しこれを効果的に展開していくことが奨励されるのはもとより当然のことと言えるでしょう。

○ 大学基準協会に対しては、こうした「学習成果」を軸にした内部質保証の効果的運用を牽引する教学マネジメントについて、大学評価や調査事業を通じて、これが有効に機能している事例を収集し、大学関係者や評価者に広く共有することが求められます。

○ 同時に、こうした教学マネジメントをその本来の趣旨に沿って効果的に機能させるためには、「大学レベル」、「学位課程レベル」における教学を担うリーダーの方々の「学位授与と関連づけられる達成度評価の必要性」への理解が必要です。また、各授業の担当教員に対しては、「授業科目レベル」における達成度評価の重要性への意識の喚起とともに、そのための方針の徹底とその実施方法の習得が不可欠であることから、各大学はそのためのＦＤの充実を制度化しこれを支援する必要があります。すなわち、学位授与方針の示す「学習成果」の達成度評価を実際に担うのが、各授業の担当教員であることから、それら教員による成績評価等の学生の学習パフォーマンスを評価する営みが、大学・大学院や学位課程の方針と乖離したものとならないためにも、ＦＤを通じた周知策の推進が重要です。

○ 既に「「大学基準」及びその解説」（基準６　教員・教員組織）では、「大学は、教員の資質向上を図るために、組織的かつ多面的にファカルティ・ディベロップメント（ＦＤ）活動に取り組まなければならない。このＦＤ活動を通じて、教員の教育能力の向上、学習成果の分析を踏まえた教育課程の開発及び改善、教育効果を高める授業方法の改善等を図る必要がある。」と定めるとともに、同基準に「ファカルティ・ディベロップメント（ＦＤ）活動を組織的かつ多面的に実施し、教員の資質向上及び教員組織の改善・向上につなげているか。」との「点検・評価項目」を立てています。「「大学基準」及びその解説」では、「学習成果の分析を踏まえた教育課程の開発及び改善」がＦＤの射程

に収められていることがお分かりかと思います。その一方で、現行の大学評価においては、ＦＤは、主に「基準６　教員・教員組織」で扱われているため、「点検・評価項目」上、ＦＤの目的が「教員の資質向上及び教員組織の改善・向上」に焦点化されているように見えますので、「「大学基準」及びその解説」の記述と整合させ、ＦＤが各大学の「学習成果」の達成度評価推進に役立つよう、「点検・評価項目」を修正するなどの措置が必要です。

○　また、「大学レベル」、「学位課程レベル」の教学運営を担う学長や学部長・学科長、研究科長等の意識涵養に当たっては、大学基準協会が企画する「学長セミナー」や「大学・短期大学スタディー・プログラム」等の企画を通じ、研修の機会を充実させることなどが考えられます。

⑦ 達成度評価に伴う検証結果に基づく改善について

○　「「大学基準」及びその解説」（基準４　教育課程・学習成果）は、「大学は、教育課程及びその内容、方法の適切性について定期的に点検・評価し、その結果を改善・向上に結びつける必要がある。その際、把握し、評価した学生の学習成果を適切に活用することが重要である。」と定めています。またこれに対応した「評価者の観点」において、「学習成果の測定結果は、教育課程及びその内容、方法の改善にどのように活用されているか。」と明示し、学生の「学習成果」の評価結果を教育改善に連携させることの重要性を訴えています。

○　これと関連する「評価の視点」では、さらに「適切な根拠（資料、情報）に基づく定期的な点検・評価」、「学習成果の測定結果の適切な活用」、「点検・評価結果に基づく改善・向上」を挙げ、改善・向上が、様々な資料や情報等、適切な根拠に基づいて行われることの重要性を示しています。

○　大学基準協会としては、前述した、協会としての「学習成果」の評価に関わる「指針」の中に、「学習成果」の設定方法、測定・評価の方法・手段、学習成果の測定・評価の可視化を担保するための指標や尺度等と並んで、可能であれば、測定・評価結果をどのように改善に結びつけるべきなのか、改善のための根拠資料として定性・定量両面からどのような種類のデータが考えられるのか、といった内容も盛り込み、大学の参考に供することが望まれます。無論、実際の評価に際しては、大学・大学院の理念・特色及びそこで学ぶ学生の資質や学習ニーズが多様であるという事情に鑑み、画一的な扱いにならないよう十分な配慮が求められます。改善に向けた活用方法には、各大学・大学院の特質やそこで確立されている意思決定プロセスも大きな影響を及ぼしていることを考慮し、学生の「学び」に寄り添い「学習成果」の達成に向けて邁進していることを所与の前提とするよう求めつつ、大学・大学院の多様なアプローチによる創意工夫が適切に評価されるようなものとして、「「大学基準」及びその解説」やその補完資料の記述がなされる必要性に留意することも大切です。

⑧　「学習成果」検証の改善策について

○　多くの大学で、「学習成果」を検証する仕組みをどのように改善・充実させていくかが大きな課題となっています。本調査研究が行ったアンケートからも、ほとんどすべての大学が、「学習成果」を検証する仕組みの有効性を高めることが必要であると認識していることがわかっています

○　大学基準協会としては、これまで強調していたように、学生の学習利益を守るとともに人材育成機能をより確かなものとするため、成績評価やこれらを含む学生の学習パフォーマンスの客観性・透明性を担保できるような評価指標・尺度の提示や達成度評価の進め方について強いメッセージを発出していくことに加え、各大学におけるＦＤの取り組みなどを支援するため、前述のように「「大学基準」及び解説」やそれを補完する資料等でそれらのことを明確に示していく必要があります。

⑨　グッド・プラクティスの共有

○　大学基準協会には、大学評価を通じて、「学習成果」可視化に基礎づけられた達成度評価及びこれを軸にした「内部質保証」が機能するよう支援する一環として、「グッド・プラクティス」を、Web などを通じて提示することにより、全国の大学・大学院がこれを共有できるようにすることを求めます。

○　その公表に当っては、大学の多様性に配慮しつつ、大学全体に亘りもしくはそれぞれの大学・大学院の属性（設置形態、学位の基礎となっている専門分野・実務領域、規模、受け入れ学生の傾向など）やその標榜する人材育成目的に対応させた類型別にこれらを示すことが期待されます。

○　そして、こうしたグッド・プラクティスの紹介を通じて「学習成果」可視化に基礎づけられた達成度評価及びこれを軸にした「内部質保証」の普及・浸透を図ると同時に、それらを新たな基準設定とその効果的運用に反映させていくという、相互に影響し合い有効性を一層高め合うことを内容とする改善サイクルの構築についても、検討して頂きたいと思います。

○　このように、大学基準協会が学士課程・大学院学位課程の先進事例を発信し我が国大学全体でその共有を図るとともに、これをめぐって大学同士が実質的に意見交換を行い互いに高め合えるような機会（場）を提供することで、各大学の「学習成果」可視化に基礎づけられた達成度評価及びこれを軸にした「内部質保証」の実質化に大きく寄与することが期待できます。

○　グッド・プラクティスの抽出・公表は、効果的な達成度評価と教学マネジメントの推進を適切に牽引する「内部質保証」の推進・定着化にとって、非常に魅力的かつ意欲的取り組みです。しかしながら、グッド・プラクティスの抽出の基準や公表の仕方（例えば、大学名や学位課程の名称を明示した上で公表するのかどうか、ということなど）を含め、幾つかの検討課題が横たわっていることも事実です。既に上で幾度か言及されてきた「学習成果」可視化に基礎づけられた達成度評価のあり方に関する「指針」でその方向

性を示すべく、同「指針」策定過程でグッド・プラクティスの性格・位置づけや公表方法などについて、検討することが考えられます。

⑩ 認証評価の改善について

1）認証評価を通じた大学の特色の伸長

○ 認証評価制度の枠組を規定する「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」の第１条第１項第２号には、「大学評価基準において、評価の対象となる大学における特色ある教育研究の進展に資する観点からする評価に係る項目が定められていること。」と定められています。つまり、認証評価は制度上、「特色ある教育研究の進展に資する観点」から大学を評価することが必要とされているのです。「学習成果」がまさに、各大学や学位プログラムの教育上の特色を如実に反映するものであることから、これをどのような手段手法や指標・尺度で可視化し達成度評価につなげてそれをさらに先の教育「改善」に連結させていくのか、というプロセスにおいても、それぞれの大学に固有の「ストーリー」を描くことが可能となるはずです。

○ とりわけ、重要なのが、a)「学位授与方針」が明示する「学習成果」を起点に、諸資源が投入され教育活動が展開されたその先に「学習成果」に対応した学位授与に至るという道筋、b)「a)」と並行して進められる内部質保証活動の中で、「学習成果」の可視化の作業を進め、達成度評価を繰り返し行う中で、学位授与直前の最終的な達成度評価を行い、その結果を改善・改革に連結させる道筋、という２つの流れを設定し、これによって、各大学・学位プログラムに、世界に２つとない特色ある「ストーリー」性に充ちた自己点検・評価を促すような大学評価の実施プロセスを検討していくことが重要です。そして、そうした内部質保証のストーリー性を高めるために、巷間、その有用性が説かれている「アセスメント・プラン」（「アセスメント・ポリシー」）など達成度評価の具体的計画書を、自己点検・評価報告書の添付資料として各大学に提出を求めていくことも大切です。

○ 特色ある教育研究の進展への寄与という点に着目して、各大学・大学院の「内部質保証」の有効性評価にシフトした、現行の大学基準協会の大学基準、点検・評価項目を概観すると、その多くは教育研究条件の整備状況や教育にかかる必要な制度・システムの整備状況の適切性に関するものであることに気づきます。今後は、「内部質保証」を重視する姿勢を堅持しつつ、各大学・大学院がそれぞれの強みを積極的にアピールできるよう、例えば、点検・評価項目に申請大学の「特色ある取り組み」に関わる記述を求める項目を増設したり、あるいは「点検・評価報告書」の記載にメリハリをつけ、これまでの「教育研究条件の整備状況や教育にかかる必要な制度・システムの整備状況の適切性」の自己点検・評価に係る記述を縮減させる一方で、各大学の理念・目的に照応するとともに、学生の「学習成果」を高めるための教育方法上の工夫であったり、あるいは「学習成果」の可視化に向けた、ユニークで効果的な評価指標の設定・運用など、特色ある取り組み

に関わる記述により多くの分量を割くことができるように、評価の設計を改善する必要があります。

○ 現在の大学評価では、大学・大学院の優れた点（長所）を評価しそれを評価結果に取り上げています。今後は、長所の指摘のより一層の客観性や何らかの統一性を担保できるような評価の基準・観点の設定・公表が求められます。例えば、「学習成果」高揚に効果のある特徴的な教育方法や、その可視化のための指標・尺度、工夫、さらに効果的なＦＤなど、長所として想定される取り組みについて、その種類を列記したり、理念・目的との関連性など、どのような切り口で判断されるべきかを整理することが望まれます。それと同時に「評価者研修」において、それら基準・観点を共有するための措置をとる必要があります。

2）認証評価の当面の課題

○ アンケート調査においては、「学習成果」の扱いに関わり、認証評価に対してこれを推進すべしという意見のほか、それを進めるに当たって留意すべき課題があるとの意見も頂きました。認証評価機関である大学基準協会としては、こうした課題の存在に係る意見にも留意して、今後、「学習成果」の可視化に関わる調査研究に、より一層注力して頂きたいと思います。最後に、アンケート調査で寄せられた認証評価機関への期待の一部を列記します。

○ 例えば、各大学の比較可能性の見地から、また国際通用性などの観点から、「学習成果」にかかる一定の基準提示を認証評価機関に期待する一方で、そうした画一的な基準を設定しこれを厳格に適用した場合、専門領域によっては教育課程別、分野別に設定された学位授与方針の妥当性や「学習成果」の検証とならずに、評価の実質的な妥当性を欠く可能性もあることから、機関別認証評価よりは分野別評価を通じて「学習成果」を把握すべきではないか、との意見がありました。さらに、私学における建学の精神や、大学の規模、立地地域などの特性に応じた基準と評価のあり方についても基準の画一的な運用に終始することのないようにとの要望も多くありました。

○ 「学習成果」の測定・評価にかかる課題については、把握のための具体的な指標やそのタイミングなど、必ずしも適切な枠組みや把握の方法論が確立されているわけではないとの意見がありました。この点に関連して、特に意識や価値観などの非認知的な「学習成果」、数値化が困難な「学習成果」について、十分な考慮が必要であるとの声も多くありました。一方で、専門性が強調される医療系など国家資格養成の課程においても、総合的な人間形成の重要性の認識とともに、そうした把握の重要性を訴える回答も示されました。

○ 「学習成果」測定方法の一つとして、卒業生調査が、大学学部レベルで一定程度普及しているものの、適切な評価・診断・改善のツールとしての方法論の確立にはいたっていないため、認証評価機関にはそうした理論的なあるいは方法論的な支援を期待したい、との意見も寄せられました。

第７章　これからの大学評価について―むすびにかえて―

１．現在の認証評価の課題

戦後、大学基準協会の「適格判定」から始まった大学に対する第三者評価は、国の高等教育政策や大学に対する社会的ニーズを背景にそのあり方が見直され、必要に応じて評価システムの改良が施されてきた。特に、2004 年度に導入された認証評価制度は、大学全体を包括的に評価する機関別評価と専門職大学院に対する分野別評価の２つの種類に分類されるもので、大学基準協会はそれぞれの評価システムを構築し、評価を実施してきた。

特に、大学評価にかかる第２期認証評価（2011～2017 年）からは、他の認証評価機関に先駆けて内部質保証の概念を評価に取り入れ、また、国の政策が学生の学習成果を重視する方向を打ち出したのを見据えて、３ポリシー（ディプロマ・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、アドミッション・ポリシー）の設定、各学位課程において修得が期待される学習成果の明示、学習成果の測定のための評価指標・評価方法の開発の状況などを評価対象としてきた。また、第３期認証評価（2018～2024 年）では、３つのポリシーの設定、３ポリシーに基づく教育活動の展開、教育活動の有効性の検証及びその検証結果を踏まえた教育の改善という一連のプロセスを大学全体の内部質保証システムの重要な部分として組み入れ、とりわけ、学習成果についてはディプロマ・ポリシーに適切に明示されているか、学習成果の把握・評価のための測定指標や評価方法が適切に開発・運用されているかなどの観点から評価している。

しかしながら、ここまでの第３期認証評価結果を概観すると、内部質保証に関しては、その方針と手続、内部質保証体制などの不備に対する指摘が数多くみられ、また、内部質保証システムの機能的有効性に関する評価も、各学部・研究科の自己点検・評価結果に基づく改善支援との関連で言及されるものが多い。第２期認証評価と比較すると、内部質保証に対する理解が各大学に浸透し、内部質保証システムが有効に機能している大学も一部に見られるようであるが、全体的に見ると内部質保証システムの機能性を向上させている大学は必ずしも多くないようである。特に、この学習成果の向上が促進されるような内部質保証システムが機能化している大学もまた、それほど多くないと言ってよい。

２．第４期認証評価の方向性

このような状況を踏まえ、これからの大学評価、とりわけ本協会が実施する第４期認証評価の方向性については、以下の４点を挙げたい。

まず１点目は、本報告書でも言及しているが、学習成果に基軸を置いた内部質保証の実質化を目指す評価を徹底することである。そのためには、内部質保証システムを導入する目的は何かを明確にすること、すなわち、「教育の充実と学習成果の向上」に内部質保証の目的があるということを、大学と大学基準協会の双方においてその理解を共有しなければならない。また、「学習成果に基軸を置く」ということは、単に、各学位課程で修得が期待され

る学習成果を明確にして、そして学習成果の測定・評価を行い、その可視化に努めることだけを指しているのではない。重要なことは、明確にした学習成果を修得させるための教育をいかに実質化させるかである。そうした教育が実践されてはじめて、明確にした学習成果を測定・評価する意味を持つことになるのである。

また、学習成果を測定・評価した結果については、説明責任の履行、認証評価への活用など様々な活用が考えられるが、その中でも特に重要なことは、測定・評価結果を教育の改善・充実に活用されることである。第３期認証評価でも、学習成果の測定・評価結果を教育の改善に活用することを求めているが、このスタンスは今後も堅持されるべきであろう。

２点目は、これも本報告書でも言及しているが、大学の特色ある取り組みの進展に寄与する評価を強化することである。この度の本調査研究でのアンケート結果では、認証評価は大学の最低限の質を保証する制度であり、大学の長所を取り上げる必要がないとする意見も見られた。しかしながら、認証評価に関する法令でも明らかにように、最低要件の確認はもとより、特色ある教育研究の進展に資する観点から評価することも認証評価機関に求められている。今後は、評価を通じて各大学の優れた事例（グッド・プラクティス）を発掘し、これを各大学で共有できる機会を設け、それぞれの大学がこうしたグッド・プラクティスを参考に多様な発展を遂げることができるように、大学基準協会が積極的役割を果たすべきである。

そのためには、例えば、特色ある取り組みに関わる記述を求める項目を増設するなど各部局の優れた取り組みを具体的に記述できるように、報告書の構成に工夫を凝らすことが必要である。

３点目は、大学側及び評価機関側の双方について評価にかかる負担の軽減化を目指すことである。例えば、「点検・評価報告書」の書面評価の状況に応じて、その後に予定される実地調査の内容を絞り込み、訪問日を１日に短縮したり、実地調査に参加する評価者の数を減らしたりすることも考えられる。また、最終的な評価結果に応じて、次回の認証評価での評価項目を限定的に縮小するなども考えられる。評価項目を限定的に縮小する方法としては、内部質保証システムの有効性のほか、当該大学の改革状況に焦点を絞って評価することも考えられる。

３．おわりに

現在、中央教育審議会大学分科会質保証システム部会において、これからの我が国の質保証システムのあり方が審議され、そこでは「社会から信頼される評価」の重要性が指摘されている。「社会から信頼される評価」とは、社会の方にばかり耳を傾け社会の要請に配慮した、さらに言えば社会に迎合する評価を実施することではないであろう。大学は、「豊かな人間性を備えた有為な人材の育成、新たな知識と技術の創造及び活用、学術文化の継承と発展等を通して、学問の進歩と社会の発展に貢献する」という本来的責務を有している。この責務を果たし、それぞれの大学が多様な発展を遂げることができるよう評価を通じて質的

向上を促進させていくことが、「社会から信頼される評価」である。それは、大学基準協会が 70 年以上も堅持してきた「会員の自主的努力と相互的援助によって、我が国における大学の質的向上を図る」という目的とも関わるものである。認証評価は、市場原理を背景に構築された制度で、最終的には社会が大学を評価するとの考えのもと、認証評価機関に質保証機能も具備することを求めているが、大学基準協会はこうした質保証機能も維持しながらも、大学基準協会の本来の目的である大学の質的向上に寄与する評価を一層徹底させていくことが必要である。

＜資料編＞

令和元年度 大学評価研究所 調査研究プロジェクト テーマ

「達成度評価のあり方に関する調査研究」実施計画概要（抜粋）

(1)テーマ設定の理由

昨年 11 月 26 日に公表された中央教育審議会「2040 年に向けた高等教育のグランドデザイン」（答申）（以下、「グランドデザイン答申）という。）では、「何を学び、身に付けることができるのかが明確になっているか、学んでいる学生は成長しているのか、学修の成果が出ているのか、大学の個性を発揮できる多様で魅力的な教員組織・教育課程があるかといったこと」を保証すべき高等教育の質と捉え、学生の学修成果に関する情報や大学全体の教育成果に関する情報を的確に把握・測定し、教育活動の見直し等に適切に活用すること、積極的に説明責任を果たしていく観点から、大学全体の教育成果の可視化や教学に係る取り組み状況等の大学教育の質の向上に関する情報の把握・公表が求められることが強調された。

また、上記高等教育の質については、設置認可段階、認証評価段階において確認されるべき根本的要素と考えるべきことも指摘されており、認証評価機関に対しても大学の評価を通じた説明責任の履行が求められている。

他方、大学基準協会は、認証評価３期目を迎えた昨年度から、内部質保証システムの機能的有効性を重視した評価を行っている。本協会は、内部質保証について「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」と定義づけており、この定義からも内部質保証を重視する評価とは、「質の向上」、「質の保証」を行う取り組み、プロセスを重視した評価と解することができる。また、こうした内部質保証を重視する動きは認証評価に関する法令においても見られ、機関別認証評価において内部質保証を重点評価項目として位置付けた。

以上を踏まえ、本協会としては、最低限の法令適合性確認を適切に行うことを前提としつつも、各大学における教育活動の有効性を適切に評価（教育成果の評価）する認証評価の途を模索する必要がある。それぞれの大学における教育活動の有効性については、基本的には各大学の掲げた目標への達成状況によって評価されるべきである。目標への達成状況をみる評価は、本協会の大学評価が従来から行っていた手法であるものの、未だ不十分な部分が多々あり、これを追究することは、本協会の大学評価をより充実させ、深化させることになる。このことは、各大学の「強み」をより一層積極的に評価し、社会へ紹介することにもつながる。そしてそれは第４期大学評価のあり方を模索する途でもある。

本調査研究では、教育の質の向上・質の保証にかかるプロセスの評価を重視していく中で、達成度評価（アウトカム評価）をいかに組み入れるべきか、そのあり方について検討する。具体的には、達成度という観点から、大学の教育活動の有効性に関する評価を適切

に行う上で必要なシステム・評価手法や評価指標等の開発に向けた調査研究に着手する。なお、調査に当たっては、各大学が認証評価に何を求めるのか、あるいは各大学が評価されることを期待する「強み」としてどのようなことがあるのかについても把握し、本協会が目指すべき大学評価の方向性の検討材料としたい。

（2）調査研究の目標

- ○ 内部質保証システムの機能的有効性を重視した評価（プロセス評価）を行う中で、達成度評価（アウトカム評価）を組み入れた評価のあり方を提示する。
- ○ 達成度評価に関して、どのような評価指標が考えられるのかを検討し、具体的指標の提示とその意義を明らかにする。
- ○ 以上を踏まえ、認証評価のあるべき方向性について提言を行う。

― 以下省略 ―

＜資料2＞

２０大基調第３１号
2020(令和２)年６月19日

大学 学 長　殿

公益財団法人　大学　基　準　協　会
会　長　永田　恭介

達成度評価のあり方に関するアンケート調査のお願い

拝啓　梅雨の候、ますますご清祥のこととお慶び申し上げます。
平素は、本協会の事業推進のため、種々ご協力を賜り深く感謝申し上げます。

2018年11月に公表された中央教育審議会「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン」（答申）では、「何を学び、身に付けることができるのかが明確になっているか、学んでいる学生は成長しているのか、学修の成果が出ているのか、大学の個性を発揮できる多様で魅力的な教員組織・教育課程があるかといったこと」を保証すべき高等教育の質と捉え、大学や認証評価機関には、学習成果に基づく質の保証を求めています。

一方、大学基準協会は、2018年度から内部質保証システムの機能的有効性を重視した大学評価を行っています。本協会としては、前述の経緯も踏まえ、各大学の内部質保証の有効性を評価するに当たり、それが学生の学習成果達成をより促進させるものになるよう、認証評価を深化させるとともに大学を支援する必要があると考えています。

以上の必要性に鑑み、本協会は、大学評価研究所の下に「達成度評価のあり方に関する調査研究部会」を設置し、学習成果に基づいた大学の内部質保証の有効性を評価する上で、認証評価はどのような対応をとるべきか、学習成果の達成度評価において、どのような評価指標が考えられるのか、等を検討し、認証評価のあるべき方向性について探索することとしました。

同部会は、前述の課題に取り組むに当たり、その前提として、わが国の大学が、学部と大学院において、育成すべき学習成果（知識・理解、汎用的技能、態度・志向性等）をどのように設定・検証し、教育の改善に役立てているか、それらの実態等について、悉皆式のアンケート調査を通じ把握することといたしました。調査には、今般の新型コロナウイルス感染拡大を受け、それへの対応に触れた質問も含んでおります。調査の結果は報告書や学会発表等のかたちで社会に公表させていただきます。

つきましては、別紙要領の通り、アンケート調査を実施いたしたく存じますので、ご協力を賜りますようお願い申し上げます。

学事ご多端の折、また新型コロナウイルス対策にてご多忙の折、恐縮に存じますが、ご協力のほど、重ねてお願い申し上げます。

敬具

（連絡先）評価研究部　（田代、澤嶋）
〒162-0842　東京都新宿区市谷砂土原町２－７-13
電話：03-6228-1315　FAX：03-3260-3667
E-mail：kikaku@juaa.or.jp

達成度評価のあり方に関するアンケート調査実施要領

公益財団法人　大学　基　準　協　会
大　学　評　価　研　究　所
達成度評価のあり方に関する調査研究部会
部会長　早　田　幸　政

１．アンケート調査の実施目的

中央教育審議会「2040 年に向けた高等教育のグランドデザイン」（答申）（2018 年 11 月）や同「教学マネジメント指針」（2020 年１月）でも明らかなように、現在、わが国大学には、学習成果[1]に基づく質の保証が強く求められています。

これらを受け、大学基準協会（以下、「本協会」という。）は、各大学の内部質保証の有効性を評価するに当たり、それが可能な限り、大学自身が掲げた学習成果に根ざしたものであるとともに、それをもとに学生が一層の成長を果たすものになるよう、認証評価を深化させるとともに大学の改善・改革に寄与していく必要があると考えています。

以上の必要性に鑑み、本協会は、大学評価研究所の下に「達成度評価のあり方に関する調査研究部会」を設置し、学習成果に基づいた大学の内部質保証の有効性を評価する上で、認証評価はどのような対応をとるべきか、学習成果の達成度評価において、どのような評価指標が考えられるのか、等を検討し、認証評価のあるべき方向性について探索することとしました。そして、その前提として、まずは、わが国の大学の学習成果への対応状況について、悉皆調査を行うこととしました。具体的には、わが国の大学が、育成すべき学習成果（知識・理解、汎用的技能、態度・志向性等）をどのように設定し、検証し、そして教育の改善に役立てているか、学士課程、大学院の実態等について確認いたします。

なお、今般の新型コロナウイルス感染拡大を受け、多くの大学が、通学できない学生への教育上の配慮を行っているところです。今回の調査では、そのことを踏まえ、遠隔教育への対応状況に触れた設問も行っております。

２．アンケートの回答方法等

（１）回答方法

選択式回答と記述式回答からなります。いずれも、所定の回答用紙の該当する欄にご記入ください。選択式回答は、基本的にプルダウンから選択していただくことになります。

回答用紙は MS-Excel 形式です。電子データとして回答を作成してください。**回答用紙は、本協会ウェブサイト（トップページ）の「News　お知らせ」にある【達成度評価のあり方に関する調査アンケートについて】からダウンロードしてください。**

（２）想定する回答者

大学の学士課程及び大学院における学習成果（知識・理解、汎用的技能、態度・志向性等）の設定、教育の実施、学習成果の測定、教育の改善に関わる取組等について調査

[1] 学習成果：大学基準協会では、学生のラーニング・アウトカムは、授業科目による学修のみで涵養されるわけではないとの考えから、「学修成果」ではなく、「学習成果」という表記を用いています。

するものです。よって、これらについて全学の状況を回答できる方（例えば、**質保証に責任を負う全学的組織の責任者や全学の質保証業務に従事されている方**など）にお願いいたします。

（３）提出期日

2020 年 7 月 31 日（金）まで

（４）提出先

kikaku@juaa.or.jp 宛に、メール添付でお送りください。

（５）連絡先情報提供のお願い

アンケートに関して、確認等の必要から本協会よりご連絡を差し上げる場合があります。回答用紙の末尾に欄を設けていますので、貴大学の連絡先をご記入ください。

３．アンケートの取り扱い

アンケート調査を通じて貴大学より得る情報は、統計的処理によって匿名性が保たれるようにするとともに、大学基準協会の責任のもとで厳正に取り扱います。また、調査の結果は報告書や学会発表等のかたちで社会に公表させていただきます。

なお、今後実施することを予定している一部の大学への訪問調査について、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。

以上、諸事ご多端の折、とりわけ新型コロナウイルスへの対応に苦慮されているなか、まことに恐縮に存じますが、本調査研究の趣旨をご理解のうえ、本アンケート調査にご協力下さいますよう、何卒よろしくお願い申し上げます。

アンケートについてのご質問は、以下にお問い合わせください。

大学基準協会 評価研究部 （田代、澤嶋）
〒162-0842 東京都新宿区市谷砂土原町２－７-13
電話：03-6228-1315　FAX：03-3260-3667
E-mail：kikaku@juaa.or.jp

<資料3>

公益財団法人 大学基準協会
達成度評価のあり方に関するアンケート調査　調査票

※　以下では、原則として2020年度時点の内容をお答えください。

※　　は、記述式です（字数制限なし）。　　は、プルダウンから選択肢を選んで回答してください。

Ⅰ．貴大学についてお聞きします。

Q1-1　大学名

Q1-2　設置形態の別

1. 国立大学法人　2. 公立大学、公立大学法人　3. 私立（学校法人、株式会社）

Q1-3　学部・研究科数　※学部・研究科を名称としていない場合は、同等組織

学部　　研究科

Q1-4　在学生数

※2020年5月1日時点。科目等履修生などを除く正課学生の数を記入してください。
留学生は、学校基本調査で回答した「国費留学生」+「私費留学生」の数をもとに、社会人は、学部は25歳以上で入学した学生数を、研究科は学校基本調査で回答した社会人学生数をもとに算出した数を記入してください。

学部	人	研究科	人
内 留学生	人	内 留学生	人
内 社会人	人	内 社会人	人

Q1-5　専任教員数

人　※2020年5月1日時点。大学設置基準上専任教員と位置付けられる者で、同基準第11条に定める「授業を担当しない教員」を除いた者の数を記入してください。

Q1-6　直近で受審した(※)機関別認証評価機関

1．大学基準協会　2．大学改革支援・学位授与機構
3．日本高等教育評価機構　4．大学教育質保証・評価センター
5．その他（未受審を含む）

※　2020年度受審中を含む。

Q1-7　上記評価の受審年度（西暦）　　年

Q1-8-1　設置する学科について、分野(※)の種類（該当するものをすべて選択）

① 人文科学		② 社会科学	
③ 理学		④ 工学	
⑤ 農学		⑥ 保健	
⑦ 商船		⑧ 家政	
⑨ 教育		⑩ 芸術	
⑪ その他			

Q1-8-2　設置する専攻（大学院）について、分野(※)の種類（該当するものをすべて選択）

① 人文科学		② 社会科学	
③ 理学		④ 工学	
⑤ 農学		⑥ 保健	

⑦ 商船
⑧ 家政
⑨ 教育
⑩ 芸術
⑪ その他

※ Q1-8-1、1-8-2の選択に当たっては、文部科学省学校基本調査における「学科系統分類表」を参考に分類してください。
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/__icsFiles/afieldfile/2019/08/05/1407357_5.pdf

Ⅱ．貴大学の学士課程の状況についてお答えください。

１．達成すべき教育上の目的・目標の設定状況についてお聞きします。

Q2-1-1　貴大学の学士課程では、学習成果（知識・理解、汎用的技能、態度・志向性等）の明確化という視点から、学位授与方針を設定していますか？①～⑤のそれぞれの単位において、1．～5．の中から該当するものを選択してください。「⑥その他」を選択した場合は「※ その他」欄に、具体的に記述してください。

① 大学全体
② 学士課程全体
③ 学部ごと
④ 学科ごと
⑤ 学位の種類ごと
⑥ その他

1．学位授与方針に、学習成果を明確に設定している
2．学位授与方針は設定されているが、必ずしも学習成果を十分に明確に示していない
3．学位授与方針は設定されているが、学習成果を示していない
4．学位授与方針を設定していない
5．該当しない

※ その他

Q2-1-2　貴大学学士課程の学位授与方針は、学生や教職員、社会に対し、どのように周知していますか？あてはまるものをすべてに○を付けてください。「⑨その他」を選択した場合は「※ その他」欄に、具体的に記述してください。

① 大学のウェブサイトに掲載している
② 大学ポートレートに掲載している
③ 大学のパンフレットに掲載している
④ 学生便覧に掲載している
⑤ 履修要項・シラバスに掲載している
⑥ ガイダンスで周知している
⑦ 授業科目の中で理解させている
⑧ FD研修会、教員マニュアル等で周知を図っている
⑨ その他

Q2-1-3　Q2-1-1の①～⑤のいずれかに1.～2.と回答した大学にお聞きします。貴大学学士課程の学位授与方針に示されている学習成果には、具体的にどのような内容が記載されていますか？①～⑲それぞれについて、下欄1．～4．から選択してください。「⑳その他」を選択した場合は「※ その他」欄に、具体的に記述してください。

① 幅広く豊かな教養
② 当該分野における基本的な知識等
③ 当該分野における専門的な知識等
④ 資格に必要な知識等
⑤ コミュニケーション・スキル
⑥ 数量的スキル
⑦ 情報リテラシー
⑧ 論理的思考力
⑨ 批判的思考力
⑩ 創造的思考力
⑪ 問題発見力
⑫ 問題解決力
⑬ 自己管理力
⑭ 協調・協働力
⑮ リーダーシップ
⑯ 職業に関わる倫理観
⑰ 社会的責任感
⑱ 生涯学習力
⑲ 社会的要請への対応力
⑳ その他

１．記載している
２．一部に記載している
３．記載していない
４．わからない

※ その他

２．教育目的・目標を達成するための指導上の取り組みについてお聞きします。

Q2-2-1　貴大学は学士課程において、学生に学位授与方針に示された学習成果を修得させるために、教育指導上、どのような取り組みを実施していますか？それぞれの採用の状況について、１．～５．の中から選択してください。「㉜その他」を、を選択した場合は、「※ その他」欄に、具体的に取り組み内容を記述してください。

① カリキュラム・マップの作成
② カリキュラム・ツリーの作成
③ ナンバリングの設定
④ シラバスによる授業外学習の提示
⑤ シラバスを通じた学習成果の確認方法の提示
⑥ 年間（学期）における履修登録単位数の上限設定（CAP制）
⑦ シラバスチェックの厳格化
⑧ 履修指導の徹底
⑨ 履修モデルの提示
⑩ 少人数教育の充実
⑪ 初年次教育の充実
⑫ アクティブ・ラーニングの充実

⑬ 反転学習の充実
⑭ 課題解決型学習（PBL：Problem Based Learning）の充実
⑮ 学習成果基盤型教育（CBE：Competence Based Education あるいは OBE：Outcome Based Education）の充実
⑯ TA（Teaching Assistant）の充実
⑰ SA（Student Assistant）の充実
⑱ ティーム・ティーチングの充実
⑲ 英語による授業の充実
⑳ フィールドワークを採り入れた授業の充実
㉑ 高大連携型授業の充実
㉒ 地域社会と連携した授業の充実
㉓ インターンシップの充実
㉔ サービスラーニングの充実
㉕ 資格に関わるプログラムの充実
㉖ ㉕を除くキャリア支援に関わるプログラムの充実
㉗ GPAの有効活用
㉘ 情報機器類の有効活用
㉙ FDの充実
㉚ IRの整備・充実
㉛ 教員の教育業績評価の促進
㉜ その他

１．大学全体で実施している。
２．過半数の部局で実施している。
３．一部の部局で実施している。
４．実施していない。
５．わからない。

※ その他

Q2-2-2 「新型コロナウィルス感染防止のための特別措置期間（以下、「特別措置期間」と略記）」において、貴大学は学士課程において、授業の実施に当たりどのような対応をとられましたか？それぞれの採用の状況について、1．～5．の中から選択してください。「⑦その他」を、を選択した場合は、「※ その他」欄に、具体的に取り組み内容を記述してください。

① オンデマンド型動画配信型授業（授業を録画したビデオやURLにアップされた動画の配信など）
② オンデマンド型資料配信型授業（添付ファイルやナレーション付の講義資料の送付など）
③ リアルタイム双方向型授業（テレビ会議システムなどを利用したリアルタイムでの質疑応答、教員と学生間、学生相互間のやり取りなど）
④ メールや電子掲示板（フォーラムなど）を通じた教員と学生間、学生相互間のやり取り
⑤ 自習中心型授業（指定教科書による学習など）
⑥ 従来通りの対面型授業
⑦ その他

１．大学全体で実施している。

２．過半数の部局で実施している。

３．一部の部局で実施している。

４．実施していない。

５．わからない。

※ その他

３．達成すべき教育上の目的・目標の検証状況についてお聞きします。

Q2-3-1　貴大学には学士課程において、学生の学習成果を検証するにあたり、どのような仕組みがありますか？以下のレベルごとにあてはまるものをそれぞれ選択してください。「④その他」を選択した場合は「※ その他」欄に、具体的に記述してください。

① 大学全体で検証する仕組み
② 教育プログラム（学部・学科）単位で検証する仕組み
③ 授業単位で検証する仕組み
④ その他

１．学位授与方針に示された学習成果を検証する仕組みがある。

２．学位授与方針に示された学習成果を測れるものではないかもしれないが、何らかの学習成果を検証する仕組みはある。

３．検証する仕組みはない。

※ その他

Q2-3-2　貴大学は学士課程において、学位授与方針に示された学習成果の修得状況を測定・評価するために、どのような方法を採用していますか？それぞれの採用の状況について、１．～５．の中から選択してください。①～㉕以外に特徴的な取り組みを行っている場合は、「㉖その他」を選択し、「※ その他」欄に具体的に記述してください。

① 課題（アサインメント）の評価
② 定期試験
③ 小テスト
④ 汎用的能力を測る外部のテスト（PROG等）
⑤ ®TOEIC・®TOEFLなどの学外試験
⑥ その他大学独自のテスト
⑦ 授業中の発言、態度等の学生の行動観察
⑧ 卒業研究、卒業論文、卒業制作等の成果（キャップストーン・プロジェクトを含む）
⑨ フィールドワーク、臨床実習等での取り組み、態度の評価
⑩ インターンシップ等での取り組み、態度の評価
⑪ サービスラーニング等での取り組み、態度の評価
⑫ 学習ポートフォリオ（e-ポートフォリオを含む）や成長シート等による学生自身の省察

⑬ 資格試験の合格率や得点
⑭ 学内外での成果発表の状況
⑮ 学生の意識・活動調査（学生生活調査、満足度調査を含む）
⑯ 卒業生調査
⑰ 卒業後の進路状況
⑱ 大学院への進学率
⑲ 雇用先による評価
⑳ インターンシップ監督者による評価（教育実習は除く）
㉑ 学生が受けた表彰、賞
㉒ 在籍率と卒業率
㉓ 学修時間
㉔ 学生インタビュー（学習達成度に関する質疑応答）
㉕ 上記を含む測定・評価に当たってルーブリックの活用
㉖ その他

1．大学全体で採用している。
2．過半数の部局で採用している。
3．一部の部局で採用している。
4．採用していない。
5．わからない。

※ その他

Q2-3-3　上記を含め、学位授与方針に示された学習成果に即した評価指標を設定している学士課程の実例について、特筆するものがあれば、具体的にどのような「知識・理解、汎用的技能、態度・志向性等」をどのような指標で評価しているのかを以下に記述してください。

Q2-3-4　Q2-3-2、2-3-3でお答えいただいた評価指標は、どのような手順で策定されましたか？あてはまるものにすべて〇を付してください。「⑧その他」を選択した場合は「※ その他」欄に、具体的に記述してください。

① 大学執行部が策定した
② 大学執行部が指標作成の方針を定め、それをもとに各部局が策定した
③ 各部局長主導のもと策定した
④ 各部局の教員が参加して策定した
⑤ IRの部局が主導して策定した
⑥ 教職協働で策定した
⑦ FD活動を利用して策定した
⑧ その他

※ その他

Q2-3-5 **貴大学の学士課程では、「特別措置期間」中、オンライン授業へのアクセス件数が僅少であったり、レポート提出などの「課題」にほとんど対応できていなかったりするなど、「学び」の姿勢に懸念がある学生に対し、どのようにして「成績評価」に臨みますか？ 以下の①～⑤それぞれについて、その重視の度合いを選択してください。⑥、⑦に該当する場合は○を選択し、「⑦その他」を選択した場合は「※ その他」欄に、具体的に記述してください。**

① 教員自身が該当学生と連絡を取り、履修や成績評価に係る「要件」や「制限」に関わりなく、正当な理由があると判断した学生に対し、追加の措置を講じるなど、当該学生に十全な学びを確保するとともに成績判定の機会を与える（教員が対応）

② 教務担当の職員が、該当学生と連絡を取ると同時に、授業への参加がはかばかしくないことに対して正当な理由があると判断した学生について、その旨を担当教員に連絡し、追加の措置を講じ十全な学びを確保するとともに当該学生を成績判定の対象に加えるよう要請する（職員からの働きかけにより教員が対応）

③ 教職員が協働で、該当学生に対し、当該授業への参加を促すとともに、授業参加を妨げる要因に正当な理由がある場合、成績判定の対象となるよう必要な対策を講じる（教員、職員協働で対応）

④ 教員からの連絡を受け、職員が該当する学生の授業不参加等の理由を把握し、当該授業への復帰を促す一方で、教員が成績判定を行うに当たり、そうした学生の特段の事情を考慮することはない（職員が対応するが、教員による対応までは担保しない）

⑤ 教員は、授業へのアクセス件数や課題の提出状況等について懸念がある学生に対しても、その理由が正当であると否とに関わらず、当初設定の科目別の成績判定基準に厳格に準拠してその評価を行う（特別な対応は行わない）

⑥ オンライン授業に適切に参加し得ているかどうかを確認するための仕組みが講じられていない

⑦ その他

1．重視している。
2．やや重視している。
3．あまり重視していない。
4．実施していない。

※ その他

4．達成すべき教育上の目的・目標の検証結果の活用策についてお聞きします。

Q2-4-1 **貴大学の学士課程では、学習成果の検証結果を何にどの程度活用していますか？以下の①～⑩それぞれについて、活用とその重視の度合いを下の1．～3．から選択してください。「⑪その他」を選択した場合は「※ その他」欄に、具体的に記述してください。**

① 授業内容・方法の改善
② 開設科目の見直し（新設・廃止・内容の改変を含む）
③ 教育プログラム全体の改善（学位の名称変更を含む）
④ クラスサイズの見直し
⑤ 学生定員の見直し
⑥ 教員・教員組織の充実
⑦ 成績評価方法の見直し

⑧ アカウンタビリティへの対応
⑨ 教育機器・施設設備の充実
⑩ 認証評価への対応
⑪ その他

1．重視して活用している。
2．やや重視して活用している。
3．活用していない。

※ その他

Ⅲ．貴大学の大学院の状況についてお聞きします。

1．達成すべき教育上の目的・目標の設定状況についてお聞きします。

Q3-1-1　貴大学の大学院では、学習成果の明確化という視点から、学位授与方針を設定していますか？①～⑥それぞれの単位において、1．～5．の中から該当するものを選択してください。「⑦その他」を選択した場合は「※ その他」欄に、具体的に記述してください。

① 大学院全体
② 修士課程全体
③ 博士課程全体
④ 専門職学位課程全体
⑤ 専攻ごと
⑥ 学位の種類ごと
⑦ その他

1．学位授与方針に、学習成果を明確に設定している
2．学位授与方針は設定しているが、必ずしも学習成果を十分に明確に示していない
3．学位授与方針は設定しているが、学習成果を示していない
4．学位授与方針を設定していない
5．該当しない

※ その他

Q3-1-2　貴大学大学院の学位授与方針は、学生や教職員、社会に対し、どのように周知していますか？あてはまるものをすべてに○を付けてください。「⑨その他」を選択した場合は「※ その他」欄に、具体的に記述してください。

① 大学のウェブサイトに掲載している
② 大学ポートレートに掲載している
③ 大学のパンフレットに掲載している
④ 学生便覧に掲載している
⑤ 履修要項・シラバスに掲載している
⑥ ガイダンスで周知している
⑦ 授業科目の中で理解させている
⑧ FD研修会、教員マニュアル等で周知を図っている

⑨ その他

Q3-1-3 **Q3-1-1の①～⑥のいずれかに1.～2.と回答した大学にお聞きします。貴大学大学院の学位授与方針に示されている学習成果には、具体的にどのような内容が記載されていますか？①～㉖それぞれについて、下欄1．～4．から選択してください。「㉗その他」を選択した場合は「※ その他」欄に、具体的に記述してください。**

① 幅広く豊かな教養
② 当該分野における専門的な知識等
③ 資格に必要な知識等
④ コミュニケーション・スキル
⑤ 外国語読解力
⑥ 外国語発表スキル
⑦ 数量的スキル
⑧ 数量分析力
⑨ 情報リテラシー
⑩ 情報分析力
⑪ 情報活用力
⑫ 論理的思考力
⑬ 批判的思考力
⑭ 創造的思考力
⑮ 問題発見力
⑯ 問題解決力
⑰ 自己管理力
⑱ 協調・協働力
⑲ リーダーシップ
⑳ 職業に関わる倫理観
㉑ 社会的責任感
㉒ 生涯学習力
㉓ 社会的要請への対応力
㉔ 異分野との融合理解力
㉕ 研究能力
㉖ 研究論文作成能力
㉗ その他

1．記載している
2．一部に記載している
3．記載していない
4．わからない

※ その他

2．教育目的・目標を達成するための指導上の取り組みについてお聞きします。

Q3-2-1　貴大学は大学院において、学生に学位授与方針に示された学習成果を修得させるために、教育指導上、どのような取り組みを実施していますか？それぞれの採用の状況について、1．～5．の中から選択してください。「㉝その他」を、を選択した場合は、「※ その他」欄に、具体的に取り組み内容を記述してください。

① カリキュラム・マップの作成	
② カリキュラム・ツリーの作成	
③ ナンバリングの設定	
④ シラバスによる授業外学習の提示	
⑤ シラバスを通じた学習成果の確認方法の提示	
⑥ 年間（学期）における履修登録単位数の上限設定（CAP制）	
⑦ シラバスチェックの厳格化	
⑧ 履修指導の徹底	
⑨ 履修モデルの提示	
⑩ 少人数教育の充実	
⑪ アクティブ・ラーニングの充実	
⑫ 反転学習の充実	
⑬ 課題解決型学習（PBL：Problem Based Learning）の充実	
⑭ 学習成果基盤型教育（CBE：Competence Based Education あるいは OBE：Outcome Based Education）の充実	
⑮ TA（Teaching Assistant）の充実	
⑯ ティーム・ティーチングの充実	
⑰ 英語による授業の充実	
⑱ 招聘教授による教育・研究指導の充実	
⑲ 異分野教員による教育・研究指導の充実	
⑳ 学術論文執筆のためのワークショップ等の提供	
㉑ 英語による発表のためのワークショップ等の提供	
㉒ フィールドワークを採り入れた授業の充実	
㉓ 地域社会と連携した授業の充実	
㉔ インターンシップの充実	
㉕ サービスラーニングの充実	
㉖ 資格に関わるプログラムの充実	
㉗ ㉖を除くキャリア支援に関わるプログラムの充実	
㉘ GPAの有効活用	
㉙ 情報機器類の有効活用	
㉚ FDの充実	
㉛ IRの整備・充実	
㉜ 教員の教育業績評価の促進	
㉝ その他	

1．大学院全体で実施している。
2．過半数の部局で実施している。
3．一部の部局で実施している。
4．実施していない。
5．わからない。

※ その他

Q3-2-2　特別措置期間において、貴大学は大学院において、授業の実施に当たりどのような対応をとられましたか？それぞれの採用の状況について、1．～5．の中から選択してください。「⑦その他」を、を選択した場合は、「※ その他」欄に、具体的に取り組み内容を記述してください。

① オンデマンド型動画配信型授業（授業を録画したビデオやURLにアップされた動画の配信など）
② オンデマンド型資料配信型授業（添付ファイルやナレーション付の講義資料の送付など）
③ リアルタイム双方向型授業（テレビ会議システムなどを利用したリアルタイムでの質疑応答、教員と学生間、学生相互間のやり取りなど）
④ メールや電子掲示板（フォーラムなど）を通じた教員と学生間、学生相互間のやり取り
⑤ 自習中心型授業（指定教科書による学習など）
⑥ 従来通りの対面型授業
⑦ その他

1．大学院全体で実施している。
2．過半数の部局で実施している。
3．一部の部局で実施している。
4．実施していない。
5．わからない。

※ その他

3．達成すべき教育上の目的・目標の検証状況についてお聞きします。

Q3-3-1　貴大学には大学院において、学生の学習成果を検証するにあたり、どのような仕組みがありますか？以下のレベルごとにあてはまるものをそれぞれ選択してください。「④その他」を選択した場合は「※ その他」欄に、具体的に記述してください。

① 大学院全体で検証する仕組み
② 教育プログラム（専攻等）単位で検証する仕組み
③ 授業単位で検証する仕組み
④ その他

1．学位授与方針に示された学習成果を検証する仕組みがある。
2．学位授与方針に示された学習成果を測れるものではないかもしれないが、何らかの学習成果を検証する仕組みはある。
3．検証する仕組みはない。

※ その他

Q3-3-2　貴大学は大学院において、学位授与方針に示された学習成果の修得状況を測定・評価するために、どのような方法を採用していますか？それぞれの採用の状況について、1．～5．の中から選択してください。①～㉔以外に特徴的な取り組みを行っている場合は、「㉕その他」を選択し、「※ その他」欄に具体的に記述してください。

① 課題（アサインメント）の評価	
② 定期試験	
③ 小テスト	
④ 汎用的能力を測る外部のテスト（PROG等）	
⑤ ®TOEIC・®TOEFLなどの学外試験	
⑥ その他大学独自のテスト	
⑦ 授業中の発言、態度等の学生の行動観察	
⑧ 修了研究、修士・博士論文、修了制作等の成果（キャップストーン・プロジェクトを含む）	
⑨ フィールドワーク、臨床実習等での取り組み、態度の評価	
⑩ インターンシップ等での取り組み、態度の評価	
⑪ サービスラーニング等での取り組み、態度の評価	
⑫ 学習ポートフォリオ（e-ポートフォリオを含む）や成長シート等による学生自身の省察	
⑬ 資格試験の合格率や得点	
⑭ 学会での発表状況	
⑮ 学生の意識・活動調査（学生生活調査、満足度調査を含む）	
⑯ 修了生調査	
⑰ 修了後の進路状況	
⑱ 雇用先による評価	
⑲ インターンシップ監督者による評価	
⑳ 学生が受けた表彰、賞	
㉑ 在籍率と修了率	
㉒ 学修時間	
㉓ 学生インタビュー（学習達成度に関する質疑応答）	
㉔ 上記を含む測定・評価に当たってルーブリックの活用	
㉕ その他	

1．大学院全体で採用している。
2．過半数の部局で採用している。
3．一部の部局で採用している。
4．採用していない。
5．わからない。

※ その他

Q3-3-3　上記を含め、学位授与方針に示された学習成果に即した評価指標を設定している大学院での実例について、特筆するものがあれば、具体的にどのような「知識、技能、態度等」をどのような指標で評価しているのかを以下に記述してください。

Q3-3-4　Q3-3-2、3-3-3でお答えいただいた評価指標は、どのような手順で策定されましたか？あてはまるものにすべて〇を付してください。「⑧その他」を選択した場合は「※ その他」欄に、具体的に記述してください。

① 大学執行部が策定した
② 大学執行部が指標作成の方針を定め、それをもとに各部局が策定した
③ 各部局長主導のもと策定した
④ 各部局の教員が参加して策定した
⑤ IRの部局が主導して策定した
⑥ 教職協働で策定した
⑦ FD活動を利用して策定した
⑧ その他

※ その他

Q3-3-5　貴大学の大学院では、「特別措置期間」中、オンライン授業へのアクセス件数が僅少であったり、レポート提出などの「課題」にほとんど対応できていなかったりするなど、「学び」の姿勢に懸念がある学生に対し、どのようにして「成績評価」に臨みますか？ 以下の①～⑤それぞれについて、その重視の度合いを選択してください。⑥、⑦に該当する場合は〇を選択し、「⑦その他」を選択した場合は「※ その他」欄に、具体的に記述してください。

① 教員自身が該当学生と連絡を取り、履修や成績評価に係る「要件」や「制限」に関わりなく、正当な理由があると判断した学生に対し、追加の措置を講じるなど、当該学生に十全な学びを確保するとともに成績判定の機会を与える（教員が対応）

② 教務担当の職員が、該当学生と連絡を取ると同時に、授業への参加がはかばかしくないことに対して正当な理由があると判断した学生について、その旨を担当教員に連絡し、追加の措置を講じ十全な学びを確保するとともに当該学生を成績判定の対象に加えるよう要請する（職員からの働きかけにより教員が対応）

③ 教職員が協働で、該当学生に対し、当該授業への参加を促すとともに、授業参加を妨げる要因に正当な理由がある場合、成績判定の対象となるよう必要な対策を講じる（教員、職員協働で対応）

④ 教員からの連絡を受け、職員が該当する学生の授業不参加等の理由を把握し、当該授業への復帰を促す一方で、教員が成績判定を行うに当たり、そうした学生の特段の事情を考慮することはない（職員が対応するが、教員による対応までは担保しない）

⑤ 教員は、授業へのアクセス件数や課題の提出状況等について懸念がある学生に対しても、その理由が正当であると否とに関わらず、当初設定の科目別の成績判定基準に厳格に準拠してその評価を行う（特別な対応は行わない）

⑥ オンライン授業に適切に参加し得ているかどうかを確認するための仕組みが講じられていない

⑦ その他

1．重視している。
2．やや重視している。
3．あまり重視していない。
4．実施していない。

※ その他

４．達成すべき教育上の目的・目標の検証結果の活用策についてお聞きします。

Q3-4-1　貴大学の大学院では、学習成果の検証結果を何にどの程度活用していますか？以下の①～⑩それぞれについて、活用とその重視の度合いを下の１．～３．から選択してください。「⑪その他」を選択した場合は「※ その他」欄に、具体的に記述してください。

① 授業内容・方法の改善
② 開設科目の見直し（新設・廃止・内容の改変を含む）
③ 教育プログラム全体の改善（学位の名称変更を含む）
④ クラスサイズの見直し
⑤ 学生定員の見直し
⑥ 教員・教員組織の充実
⑦ 成績評価方法の見直し
⑧ アカウンタビリティへの対応
⑨ 教育機器・施設設備の充実
⑩ 認証評価への対応
⑪ その他

１．重視して活用している。
２．やや重視して活用している。
３．活用していない。

※ その他

（以下の設問には、大学全体としてお答えください）

Ⅳ．学習成果を検証する仕組みの改善方策についてお聞きします。

Q4-1　貴大学の学習成果を検証する仕組みそのものについて、今後その有効性を高めるために、学内的にどのような工夫を講じる必要があるとお考えですか？学習成果の達成状況の把握を適切に行い、学位プログラムの教育上の有効性を高めるという視点からその重視の度合いをそれぞれ選択してください。「⑧その他」を選択した場合は「※ その他」欄に、具体的に記述してください。

① 学習成果の検証を目的とするFDの充実
② 教育の有効性を高めるための予算の拡充
③ 教学マネジメントの充実
④ 情報の収集・分析体制の整備
⑤ 改善・改革に力点をおいた内部質保証システムの充実
⑥ 学外者による検証体制の採用・強化
⑦ 学内構成員の意識改革
⑧ その他

１．重視している
２．やや重視している
３．特に重視はしていない

※ その他

Ⅴ．認証評価に期待することについてお聞きします。

Q5-1　貴大学は、学生の学習成果向上の観点から、現下の認証評価が、自大学の特色ある教育研究の進展に役立つものになっているとお考えですか？以下に自由に記述してください。

Q5-2　貴大学では、認証評価において学習成果を評価するに当たり、どのような点に留意することを期待しますか。ご自由に記述してください。

Ⅵ．連絡先

Q6-1　アンケートの回答内容等について問いあわせる場合の連絡先をご記載ください。

お名前	
所属・役職	
連絡先電話番号	
メールアドレス	

質問は以上です。
ご協力ありがとうございました。大学基準協会あて（kikaku@juaa.or.jp）にご回答下さい。

問合せ先

公益財団法人大学基準協会 評価研究部 （田代、澤嶋）
メールアドレス kikaku@juaa.or.jp
電話番号 03-6228-1315
ファクシミリ 03-3260-3667

達成度評価のあり方に関するアンケート調査結果（設置者別、大学類例別、学部・研究科数別）

Q2-1-1 学習成果の明確化という観点から学位授与方針を設定していますか？（学士課程）

① 大学全体

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合（除保健）	複合（含保健）	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 学位授与方針に、学習成果を明確に設定している	実数	25	24	160	18	8	35	23	66	59	61	93	55	209
	%	61.0%	45.3%	53.9%	45.0%	50.0%	58.3%	63.9%	60.0%	46.1%	56.5%	48.7%	59.8%	53.5%
2. 学位授与方針は設定されているが、必ずしも学習成果を十分に明確に示していない	実数	1	10	45	7	1	7	5	19	17	18	30	8	56
	%	2.4%	18.9%	15.2%	17.5%	6.3%	11.7%	13.9%	17.3%	13.3%	16.7%	15.7%	8.7%	14.3%
3. 学位授与方針は設定されているが、学習成果を示していない	実数	0	4	14	2	1	3	1	4	7	6	8	4	18
	%	0.0%	7.5%	4.7%	5.0%	6.3%	5.0%	2.8%	3.6%	5.5%	5.6%	4.2%	4.3%	4.6%
4. 学位授与方針を設定していない	実数	10	10	51	10	3	11	5	15	27	12	44	15	71
	%	24.4%	18.9%	17.2%	25.0%	18.8%	18.3%	13.9%	13.6%	21.1%	11.1%	23.0%	16.3%	18.2%
5. 該当しない	実数	4	5	19	1	3	2	2	5	15	7	13	8	28
	%	9.8%	9.4%	6.4%	2.5%	18.8%	3.3%	5.6%	4.5%	11.7%	6.5%	6.8%	8.7%	7.2%
未回答	実数	1	0	8	2	0	2	0	1	3	4	3	2	9
	%	2.4%	0.0%	2.7%	5.0%	0.0%	3.3%	0.0%	0.9%	2.3%	3.7%	1.6%	2.2%	2.3%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

② 学士課程全体

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合（除保健）	複合（含保健）	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 学位授与方針に、学習成果を明確に設定している	実数	29	26	128	15	8	31	21	52	56	56	76	51	183
	%	70.7%	49.1%	43.1%	37.5%	50.0%	51.7%	58.3%	47.3%	43.8%	51.9%	39.8%	55.4%	46.8%
2. 学位授与方針は設定されているが、必ずしも学習成果を十分に明確に示していない	実数	3	7	36	6	1	5	5	13	16	15	25	6	46
	%	7.3%	13.2%	12.1%	15.0%	6.3%	8.3%	13.9%	11.8%	12.5%	13.9%	13.1%	6.5%	11.8%
3. 学位授与方針は設定されているが、学習成果を示していない	実数	0	2	11	0	1	3	1	2	6	6	5	2	13
	%	0.0%	3.8%	3.7%	0.0%	6.3%	5.0%	2.8%	1.8%	4.7%	5.6%	2.6%	2.2%	3.3%
4. 学位授与方針を設定していない	実数	5	10	72	10	1	10	4	28	34	7	58	22	87
	%	12.2%	18.9%	24.2%	25.0%	6.3%	16.7%	11.1%	25.5%	26.6%	6.5%	30.4%	23.9%	22.3%
5. 該当しない	実数	3	8	33	5	4	6	3	12	14	13	21	10	44
	%	7.3%	15.1%	11.1%	12.5%	25.0%	10.0%	8.3%	10.9%	10.9%	12.0%	11.0%	10.9%	11.3%
未回答	実数	1	0	17	4	1	5	2	3	2	11	6	1	18
	%	2.4%	0.0%	5.7%	10.0%	6.3%	8.3%	5.6%	2.7%	1.6%	10.2%	3.1%	1.1%	4.6%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

③ 学部ごと

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合（除保健）	複合（含保健）	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 学位授与方針に、学習成果を明確に設定している	実数	31	31	173	21	10	37	23	66	78	55	118	62	235
	%	75.6%	58.5%	58.2%	52.5%	62.5%	61.7%	63.9%	60.0%	60.9%	50.9%	61.8%	67.4%	60.1%
2. 学位授与方針は設定されているが、必ずしも学習成果を十分に明確に示していない	実数	3	11	42	10	2	6	5	18	15	16	31	9	56
	%	7.3%	20.8%	14.1%	25.0%	12.5%	10.0%	13.9%	16.4%	11.7%	14.8%	16.2%	9.8%	14.3%
3. 学位授与方針は設定されているが、学習成果を示していない	実数	1	1	11	1	1	3	1	1	6	6	5	2	13
	%	2.4%	1.9%	3.7%	2.5%	6.3%	5.0%	2.8%	0.9%	4.7%	5.6%	2.6%	2.2%	3.3%
4. 学位授与方針を設定していない	実数	2	4	36	4	0	4	2	16	16	6	26	10	42
	%	4.9%	7.5%	12.1%	10.0%	0.0%	6.7%	5.6%	14.5%	12.5%	5.6%	13.6%	10.9%	10.7%
5. 該当しない	実数	3	6	23	2	2	7	3	7	11	16	8	8	32
	%	7.3%	11.3%	7.7%	5.0%	12.5%	11.7%	8.3%	6.4%	8.6%	14.8%	4.2%	8.7%	8.2%
未回答	実数	1	0	12	2	1	3	2	2	2	9	3	1	13
	%	2.4%	0.0%	4.0%	5.0%	6.3%	5.0%	5.6%	1.8%	1.6%	8.3%	1.6%	1.1%	3.3%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

④ 学科ごと

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合（除保健）	複合（含保健）	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 学位授与方針に、学習成果を明確に設定している	実数	28	29	192	19	11	35	16	71	97	56	120	73	249
	%	68.3%	54.7%	64.6%	47.5%	68.8%	58.3%	44.4%	64.5%	75.8%	51.9%	62.8%	79.3%	63.7%
2. 学位授与方針は設定されているが、必ずしも学習成果を十分に明確に示していない	実数	4	8	39	6	1	5	6	19	14	15	28	8	51
	%	9.8%	15.1%	13.1%	15.0%	6.3%	8.3%	16.7%	17.3%	10.9%	13.9%	14.7%	8.7%	13.0%

3. 学位授与方針は設定されているが、学習成果を示していない	実数	0	1	7	1	1	2	1	1	2	4	4	0	8
	%	0.0%	1.9%	2.4%	2.5%	6.3%	3.3%	2.8%	0.9%	1.6%	3.7%	2.1%	0.0%	2.0%
4. 学位授与方針を設定していない	実数	3	5	26	6	0	5	6	9	8	7	22	5	34
	%	7.3%	9.4%	8.8%	15.0%	0.0%	8.3%	16.7%	8.2%	6.3%	6.5%	11.5%	5.4%	8.7%
5. 該当しない	実数	4	10	19	4	2	9	4	9	5	15	13	5	33
	%	9.8%	18.9%	6.4%	10.0%	12.5%	15.0%	11.1%	8.2%	3.9%	13.9%	6.8%	5.4%	8.4%
未回答	実数	2	0	14	4	1	4	3	1	2	11	4	1	16
	%	4.9%	0.0%	4.7%	10.0%	6.3%	6.7%	8.3%	0.9%	1.6%	10.2%	2.1%	1.1%	4.1%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑤ 学位の種類ごと

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 学位授与方針に、学習成果を明確に設定している	実数	16	23	114	8	5	31	14	48	47	41	71	41	153
	%	39.0%	43.4%	38.4%	20.0%	31.3%	51.7%	38.9%	43.6%	36.7%	38.0%	37.2%	44.6%	39.1%
2. 学位授与方針は設定されているが、必ずしも学習成果を十分に明確に示していない	実数	2	6	25	7	1	4	3	10	8	10	16	7	33
	%	4.9%	11.3%	8.4%	17.5%	6.3%	6.7%	8.3%	9.1%	6.3%	9.3%	8.4%	7.6%	8.4%
3. 学位授与方針は設定されているが、学習成果を示していない	実数	0	1	5	1	1	2	0	1	1	3	3	0	6
	%	0.0%	1.9%	1.7%	2.5%	6.3%	3.3%	0.0%	0.9%	0.8%	2.8%	1.6%	0.0%	1.5%
4. 学位授与方針を設定していない	実数	12	11	68	12	2	6	4	26	41	11	60	20	91
	%	29.3%	20.8%	22.9%	30.0%	12.5%	10.0%	11.1%	23.6%	32.0%	10.2%	31.4%	21.7%	23.3%
5. 該当しない	実数	9	12	65	7	6	12	12	21	28	31	33	22	86
	%	22.0%	22.6%	21.9%	17.5%	37.5%	20.0%	33.3%	19.1%	21.9%	28.7%	17.3%	23.9%	22.0%
未回答	実数	2	0	20	5	1	5	3	4	3	12	8	2	22
	%	4.9%	0.0%	6.7%	12.5%	6.3%	8.3%	8.3%	3.6%	2.3%	11.1%	4.2%	2.2%	5.6%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑥ その他

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
○	実数	5	4	22	1	2	4	1	10	13	9	10	12	31
	%	12.2%	7.5%	7.4%	2.5%	12.5%	6.7%	2.8%	9.1%	10.2%	8.3%	5.2%	13.0%	7.9%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Q2-1-2 貴大学学士課程の学位授与方針は、学生や教職員、社会に対し、どのように周知していますか？

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
① 大学のウェブサイトに掲載している	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	107	191	92	390
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	99.1%	100.0%	100.0%	99.7%
② 大学ポートレートに掲載している	実数	35	34	247	30	13	44	27	95	107	79	155	82	316
	%	85.4%	64.2%	83.2%	75.0%	81.3%	73.3%	75.0%	86.4%	83.6%	73.1%	81.2%	89.1%	80.8%
③ 大学のパンフレットに掲載している	実数	22	31	161	24	8	47	19	51	65	73	103	38	214
	%	53.7%	58.5%	54.2%	60.0%	50.0%	78.3%	52.8%	46.4%	50.8%	67.6%	53.9%	41.3%	54.7%
④ 学生便覧に掲載している	実数	27	28	179	22	11	47	24	58	72	81	107	46	234
	%	65.9%	52.8%	60.3%	55.0%	68.8%	78.3%	66.7%	52.7%	56.3%	75.0%	56.0%	50.0%	59.8%
⑤ 履修要項・シラバスに掲載している	実数	33	32	213	25	9	44	26	74	100	68	139	71	278
	%	80.5%	60.4%	71.7%	62.5%	56.3%	73.3%	72.2%	67.3%	78.1%	63.0%	72.8%	77.2%	71.1%
⑥ ガイダンスで周知している	実数	24	34	161	15	10	48	20	55	71	67	110	42	219
	%	58.5%	64.2%	54.2%	37.5%	62.5%	80.0%	55.6%	50.0%	55.5%	62.0%	57.6%	45.7%	56.0%
⑦ 授業科目の中で理解させている	実数	15	10	89	11	5	23	9	26	40	35	56	23	114
	%	36.6%	18.9%	30.0%	27.5%	31.3%	38.3%	25.0%	23.6%	31.3%	32.4%	29.3%	25.0%	29.2%
⑧ FD研修会、教員マニュアル等で周知を図っている	実数	21	19	134	19	7	35	11	42	60	48	78	48	174
	%	51.2%	35.8%	45.1%	47.5%	43.8%	58.3%	30.6%	38.2%	46.9%	44.4%	40.8%	52.2%	44.5%
⑨ その他	実数	4	4	15	1	1	6	0	8	7	6	11	6	23
	%	9.8%	7.5%	5.1%	2.5%	6.3%	10.0%	0.0%	7.3%	5.5%	5.6%	5.8%	6.5%	5.9%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Q2-1-3 貴大学学士課程の学位授与方針に示されている学習成果には、具体的にどのような内容が記載されていますか？

① 幅広く豊かな教養

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 記載している	実数	32	28	188	21	7	37	25	78	80	70	120	58	248
	%	78.0%	52.8%	63.3%	52.5%	43.8%	61.7%	69.4%	70.9%	62.5%	64.8%	62.8%	63.0%	63.4%
2. 一部に記載している	実数	8	18	75	12	4	13	4	28	40	19	50	32	101
	%	19.5%	34.0%	25.3%	30.0%	25.0%	21.7%	11.1%	25.5%	31.3%	17.6%	26.2%	34.8%	25.8%
3. 記載していない	実数	1	6	24	6	4	7	7	1	6	14	16	1	31
	%	2.4%	11.3%	8.1%	15.0%	25.0%	11.7%	19.4%	0.9%	4.7%	13.0%	8.4%	1.1%	7.9%
4. わからない	実数	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1
	%	0.0%	1.9%	0.0%	0.0%	0.0%	1.7%	0.0%	0.0%	0.0%	0.9%	0.0%	0.0%	0.3%
未回答	実数	0	0	10	1	1	2	0	3	2	4	5	1	10
	%	0.0%	0.0%	3.4%	2.5%	6.3%	3.3%	0.0%	2.7%	1.6%	3.7%	2.6%	1.1%	2.6%
計	実数	41	53	287	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	96.6%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

② 当該分野における基本的な知識等

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 記載している	実数	31	39	220	28	13	52	28	72	97	85	141	64	290
	%	75.6%	73.6%	74.1%	70.0%	81.3%	86.7%	77.8%	65.5%	75.8%	78.7%	73.8%	69.6%	74.2%
2. 一部に記載している	実数	9	9	54	7	1	5	5	29	25	12	33	27	72
	%	22.0%	17.0%	18.2%	17.5%	6.3%	8.3%	13.9%	26.4%	19.5%	11.1%	17.3%	29.3%	18.4%
3. 記載していない	実数	1	4	15	4	1	1	3	6	5	6	13	1	20
	%	2.4%	7.5%	5.1%	10.0%	6.3%	1.7%	8.3%	5.5%	3.9%	5.6%	6.8%	1.1%	5.1%
4. わからない	実数	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1
	%	0.0%	1.9%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.9%	0.0%	0.0%	0.5%	0.0%	0.3%
未回答	実数	0	0	8	1	1	2	0	2	1	5	3	0	8
	%	0.0%	0.0%	2.7%	2.5%	6.3%	3.3%	0.0%	1.8%	0.8%	4.6%	1.6%	0.0%	2.0%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

③ 当該分野における専門的な知識等

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 記載している	実数	35	39	243	32	12	55	32	84	102	88	159	70	317
	%	85.4%	73.6%	81.8%	80.0%	75.0%	91.7%	88.9%	76.4%	79.7%	81.5%	83.2%	76.1%	81.1%
2. 一部に記載している	実数	6	8	37	6	1	2	1	23	18	9	22	20	51
	%	14.6%	15.1%	12.5%	15.0%	6.3%	3.3%	2.8%	20.9%	14.1%	8.3%	11.5%	21.7%	13.0%
3. 記載していない	実数	0	6	8	1	2	1	3	1	6	7	6	1	14
	%	0.0%	11.3%	2.7%	2.5%	12.5%	1.7%	8.3%	0.9%	4.7%	6.5%	3.1%	1.1%	3.6%
4. わからない	実数	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
未回答	実数	0	0	9	1	1	2	0	2	2	4	4	1	9
	%	0.0%	0.0%	3.0%	2.5%	6.3%	3.3%	0.0%	1.8%	1.6%	3.7%	2.1%	1.1%	2.3%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

④ 資格に必要な知識等

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 記載している	実数	5	14	81	3	1	45	11	9	31	48	40	12	100
	%	12.2%	26.4%	27.3%	7.5%	6.3%	75.0%	30.6%	8.2%	24.2%	44.4%	20.9%	13.0%	25.6%
2. 一部に記載している	実数	23	15	107	9	4	8	4	45	75	14	78	53	145
	%	56.1%	28.3%	36.0%	22.5%	25.0%	13.3%	11.1%	40.9%	58.6%	13.0%	40.8%	57.6%	37.1%
3. 記載していない	実数	13	23	91	26	9	4	20	48	20	38	64	25	127
	%	31.7%	43.4%	30.6%	65.0%	56.3%	6.7%	55.6%	43.6%	15.6%	35.2%	33.5%	27.2%	32.5%
4. わからない	実数	0	1	3	0	1	1	0	1	1	1	2	1	4
	%	0.0%	1.9%	1.0%	0.0%	6.3%	1.7%	0.0%	0.9%	0.8%	0.9%	1.0%	1.1%	1.0%
未回答	実数	0	0	15	2	1	2	1	7	1	7	7	1	15
	%	0.0%	0.0%	5.1%	5.0%	6.3%	3.3%	2.8%	6.4%	0.8%	6.5%	3.7%	1.1%	3.8%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑤ コミュニケーション・スキル

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 記載している	実数	31	33	186	25	10	45	25	70	75	76	121	53	250
	%	75.6%	62.3%	62.6%	62.5%	62.5%	75.0%	69.4%	63.6%	58.6%	70.4%	63.4%	57.6%	63.9%
2. 一部に記載している	実数	9	15	93	13	5	10	5	37	47	17	61	39	117
	%	22.0%	28.3%	31.3%	32.5%	31.3%	16.7%	13.9%	33.6%	36.7%	15.7%	31.9%	42.4%	29.9%
3. 記載していない	実数	1	4	11	1	0	2	6	2	5	10	6	0	16
	%	2.4%	7.5%	3.7%	2.5%	0.0%	3.3%	16.7%	1.8%	3.9%	9.3%	3.1%	0.0%	4.1%
4. わからない	実数	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1
	%	0.0%	1.9%	0.0%	0.0%	0.0%	1.7%	0.0%	0.0%	0.0%	0.9%	0.0%	0.0%	0.3%
未回答	実数	0	0	7	1	1	2	0	1	1	4	3	0	7
	%	0.0%	0.0%	2.4%	2.5%	6.3%	3.3%	0.0%	0.9%	0.8%	3.7%	1.6%	0.0%	1.8%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑥ 数量的スキル

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 記載している	実数	8	6	25	2	1	10	2	13	11	12	18	9	39
	%	19.5%	11.3%	8.4%	5.0%	6.3%	16.7%	5.6%	11.8%	8.6%	11.1%	9.4%	9.8%	10.0%
2. 一部に記載している	実数	14	14	88	9	2	9	1	35	60	6	60	50	116
	%	34.1%	26.4%	29.6%	22.5%	12.5%	15.0%	2.8%	31.8%	46.9%	5.6%	31.4%	54.3%	29.7%
3. 記載していない	実数	18	32	161	27	11	36	31	56	50	80	104	27	211
	%	43.9%	60.4%	54.2%	67.5%	68.8%	60.0%	86.1%	50.9%	39.1%	74.1%	54.5%	29.3%	54.0%
4. わからない	実数	1	1	8	0	1	2	1	1	5	2	2	6	10
	%	2.4%	1.9%	2.7%	0.0%	6.3%	3.3%	2.8%	0.9%	3.9%	1.9%	1.0%	6.5%	2.6%
未回答	実数	0	0	15	2	1	3	1	5	2	8	7	0	15
	%	0.0%	0.0%	5.1%	5.0%	6.3%	5.0%	2.8%	4.5%	1.6%	7.4%	3.7%	0.0%	3.8%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑦ 情報リテラシー

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 記載している	実数	11	12	70	13	2	15	9	28	26	30	41	22	93
	%	26.8%	22.6%	23.6%	32.5%	12.5%	25.0%	25.0%	25.5%	20.3%	27.8%	21.5%	23.9%	23.8%
2. 一部に記載している	実数	18	14	98	9	7	11	2	40	61	11	70	49	130
	%	43.9%	26.4%	33.0%	22.5%	43.8%	18.3%	5.6%	36.4%	47.7%	10.2%	36.6%	53.3%	33.2%
3. 記載していない	実数	11	27	110	16	5	29	23	38	37	58	72	18	148
	%	26.8%	50.9%	37.0%	40.0%	31.3%	48.3%	63.9%	34.5%	28.9%	53.7%	37.7%	19.6%	37.9%
4. わからない	実数	1	0	7	1	1	2	1	1	2	2	3	3	8
	%	2.4%	0.0%	2.4%	2.5%	6.3%	3.3%	2.8%	0.9%	1.6%	1.9%	1.6%	3.3%	2.0%
未回答	実数	0	0	12	1	1	3	1	3	2	7	5	0	12
	%	0.0%	0.0%	4.0%	2.5%	6.3%	5.0%	2.8%	2.7%	1.6%	6.5%	2.6%	0.0%	3.1%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑧ 論理的思考力

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 記載している	実数	21	23	138	20	8	36	21	49	48	63	84	35	182
	%	51.2%	43.4%	46.5%	50.0%	50.0%	60.0%	58.3%	44.5%	37.5%	58.3%	44.0%	38.0%	46.5%
2. 一部に記載している	実数	13	17	113	16	4	13	3	46	61	15	74	54	143
	%	31.7%	32.1%	38.0%	40.0%	25.0%	21.7%	8.3%	41.8%	47.7%	13.9%	38.7%	58.7%	36.6%
3. 記載していない	実数	7	11	32	3	3	7	11	9	17	22	25	3	50
	%	17.1%	20.8%	10.8%	7.5%	18.8%	11.7%	30.6%	8.2%	13.3%	20.4%	13.1%	3.3%	12.8%
4. わからない	実数	0	2	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	2
	%	0.0%	3.8%	0.0%	0.0%	0.0%	1.7%	0.0%	0.9%	0.0%	0.9%	0.5%	0.0%	0.5%
未回答	実数	0	0	14	1	1	3	1	5	2	7	7	0	14
	%	0.0%	0.0%	4.7%	2.5%	6.3%	5.0%	2.8%	4.5%	1.6%	6.5%	3.7%	0.0%	3.6%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑨ 批判的思考力

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 記載している	実数	10	10	58	11	2	15	7	23	20	27	37	14	78
	%	24.4%	18.9%	19.5%	27.5%	12.5%	25.0%	19.4%	20.9%	15.6%	25.0%	19.4%	15.2%	19.9%
2. 一部に記載している	実数	16	14	85	12	0	10	3	33	57	12	52	51	115
	%	39.0%	26.4%	28.6%	30.0%	0.0%	16.7%	8.3%	30.0%	44.5%	11.1%	27.2%	55.4%	29.4%
3. 記載していない	実数	15	27	131	14	12	30	24	47	46	59	89	25	173
	%	36.6%	50.9%	44.1%	35.0%	75.0%	50.0%	66.7%	42.7%	35.9%	54.6%	46.6%	27.2%	44.2%
4. わからない	実数	0	2	6	1	1	2	1	1	2	2	5	1	8
	%	0.0%	3.8%	2.0%	2.5%	6.3%	3.3%	2.8%	0.9%	1.6%	1.9%	2.6%	1.1%	2.0%
未回答	実数	0	0	17	2	1	3	1	6	3	8	8	1	17
	%	0.0%	0.0%	5.7%	5.0%	6.3%	5.0%	2.8%	5.5%	2.3%	7.4%	4.2%	1.1%	4.3%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑩ 創造的思考力

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 記載している	実数	18	17	99	14	6	24	20	32	38	48	57	29	134
	%	43.9%	32.1%	33.3%	35.0%	37.5%	40.0%	55.6%	29.1%	29.7%	44.4%	29.8%	31.5%	34.3%
2. 一部に記載している	実数	15	21	103	9	3	10	3	56	58	14	72	53	139
	%	36.6%	39.6%	34.7%	22.5%	18.8%	16.7%	8.3%	50.9%	45.3%	13.0%	37.7%	57.6%	35.5%
3. 記載していない	実数	8	13	76	15	5	21	11	16	29	36	52	9	97
	%	19.5%	24.5%	25.6%	37.5%	31.3%	35.0%	30.6%	14.5%	22.7%	33.3%	27.2%	9.8%	24.8%
4. わからない	実数	0	2	2	0	1	2	1	0	0	2	2	0	4
	%	0.0%	3.8%	0.7%	0.0%	6.3%	3.3%	2.8%	0.0%	0.0%	1.9%	1.0%	0.0%	1.0%
未回答	実数	0	0	17	2	1	3	1	6	3	8	8	1	17
	%	0.0%	0.0%	5.7%	5.0%	6.3%	5.0%	2.8%	5.5%	2.3%	7.4%	4.2%	1.1%	4.3%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑪ 問題発見力

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 記載している	実数	25	26	138	16	7	36	23	50	57	64	89	36	189
	%	61.0%	49.1%	46.5%	40.0%	43.8%	60.0%	63.9%	45.5%	44.5%	59.3%	46.6%	39.1%	48.3%
2. 一部に記載している	実数	13	19	110	14	4	10	4	51	59	14	73	55	142
	%	31.7%	35.8%	37.0%	35.0%	25.0%	16.7%	11.1%	46.4%	46.1%	13.0%	38.2%	59.8%	36.3%
3. 記載していない	実数	3	7	38	8	3	10	9	7	11	23	24	1	48
	%	7.3%	13.2%	12.8%	20.0%	18.8%	16.7%	25.0%	6.4%	8.6%	21.3%	12.6%	1.1%	12.3%
4. わからない	実数	0	1	2	0	1	2	0	0	0	2	1	0	3
	%	0.0%	1.9%	0.7%	0.0%	6.3%	3.3%	0.0%	0.0%	0.0%	1.9%	0.5%	0.0%	0.8%
未回答	実数	0	0	9	2	1	2	0	2	1	5	4	0	9
	%	0.0%	0.0%	3.0%	5.0%	6.3%	3.3%	0.0%	1.8%	0.8%	4.6%	2.1%	0.0%	2.3%
計	実数	41	53	288	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	97.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑫ 問題解決力

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 記載している	実数	31	31	170	21	11	45	26	60	69	75	113	44	232
	%	75.6%	58.5%	57.2%	52.5%	68.8%	75.0%	72.2%	54.5%	53.9%	69.4%	59.2%	47.8%	59.3%
2. 一部に記載している	実数	8	16	106	16	3	9	3	44	55	16	67	47	130
	%	19.5%	30.2%	35.7%	40.0%	18.8%	15.0%	8.3%	40.0%	43.0%	14.8%	35.1%	51.1%	33.2%
3. 記載していない	実数	2	5	12	2	1	2	7	4	3	11	7	1	19
	%	4.9%	9.4%	4.0%	5.0%	6.3%	3.3%	19.4%	3.6%	2.3%	10.2%	3.7%	1.1%	4.9%
4. わからない	実数	0	1	1	0	0	2	0	0	0	2	0	0	2
	%	0.0%	1.9%	0.3%	0.0%	0.0%	3.3%	0.0%	0.0%	0.0%	1.9%	0.0%	0.0%	0.5%
未回答	実数	0	0	8	1	1	2	0	2	1	4	4	0	8
	%	0.0%	0.0%	2.7%	2.5%	6.3%	3.3%	0.0%	1.8%	0.8%	3.7%	2.1%	0.0%	2.0%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑬ 自己管理力

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 記載している	実数	14	13	89	9	1	27	18	32	29	43	56	17	116
	%	34.1%	24.5%	30.0%	22.5%	6.3%	45.0%	50.0%	29.1%	22.7%	39.8%	29.3%	18.5%	29.7%
2. 一部に記載している	実数	12	12	82	7	1	12	6	25	55	17	43	46	106
	%	29.3%	22.6%	27.6%	17.5%	6.3%	20.0%	16.7%	22.7%	43.0%	15.7%	22.5%	50.0%	27.1%
3. 記載していない	実数	14	26	108	22	13	18	11	44	40	40	83	25	148
	%	34.1%	49.1%	36.4%	55.0%	81.3%	30.0%	30.6%	40.0%	31.3%	37.0%	43.5%	27.2%	37.9%
4. わからない	実数	1	2	4	0	0	1	0	4	2	1	3	3	7
	%	2.4%	3.8%	1.3%	0.0%	0.0%	1.7%	0.0%	3.6%	1.6%	0.9%	1.6%	3.3%	1.8%
未回答	実数	0	0	14	2	1	2	1	5	2	7	6	1	14
	%	0.0%	0.0%	4.7%	5.0%	6.3%	3.3%	2.8%	4.5%	1.6%	6.5%	3.1%	1.1%	3.6%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑭ 協調・協働力

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 記載している	実数	25	26	175	20	9	51	23	58	65	76	106	44	226
	%	61.0%	49.1%	58.9%	50.0%	56.3%	85.0%	63.9%	52.7%	50.8%	70.4%	55.5%	47.8%	57.8%
2. 一部に記載している	実数	14	19	88	11	4	5	5	40	56	14	62	45	121
	%	34.1%	35.8%	29.6%	27.5%	25.0%	8.3%	13.9%	36.4%	43.8%	13.0%	32.5%	48.9%	30.9%
3. 記載していない	実数	1	8	23	7	2	1	7	9	6	11	19	2	32
	%	2.4%	15.1%	7.7%	17.5%	12.5%	1.7%	19.4%	8.2%	4.7%	10.2%	9.9%	2.2%	8.2%
4. わからない	実数	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1
	%	2.4%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	1.7%	0.0%	0.0%	0.0%	0.9%	0.0%	0.0%	0.3%
未回答	実数	0	0	11	2	1	2	1	3	1	6	4	1	11
	%	0.0%	0.0%	3.7%	5.0%	6.3%	3.3%	2.8%	2.7%	0.8%	5.6%	2.1%	1.1%	2.8%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑮ リーダーシップ

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 記載している	実数	11	11	70	10	2	19	12	24	25	33	39	20	92
	%	26.8%	20.8%	23.6%	25.0%	12.5%	31.7%	33.3%	21.8%	19.5%	30.6%	20.4%	21.7%	23.5%
2. 一部に記載している	実数	13	14	87	10	2	11	2	33	56	13	54	47	114
	%	31.7%	26.4%	29.3%	25.0%	12.5%	18.3%	5.6%	30.0%	43.8%	12.0%	28.3%	51.1%	29.2%
3. 記載していない	実数	17	26	127	19	10	27	21	48	45	55	91	24	170
	%	41.5%	49.1%	42.8%	47.5%	62.5%	45.0%	58.3%	43.6%	35.2%	50.9%	47.6%	26.1%	43.5%
4. わからない	実数	0	2	1	0	1	1	0	1	0	1	2	0	3
	%	0.0%	3.8%	0.3%	0.0%	6.3%	1.7%	0.0%	0.9%	0.0%	0.9%	1.0%	0.0%	0.8%
未回答	実数	0	0	12	1	1	2	1	4	2	6	5	1	12
	%	0.0%	0.0%	4.0%	2.5%	6.3%	3.3%	2.8%	3.6%	1.6%	5.6%	2.6%	1.1%	3.1%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑯ 職業に関わる倫理観

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 記載している	実数	17	21	106	9	6	54	13	28	34	61	68	15	144
	%	41.5%	39.6%	35.7%	22.5%	37.5%	90.0%	36.1%	25.5%	26.6%	56.5%	35.6%	16.3%	36.8%
2. 一部に記載している	実数	20	13	110	9	4	3	2	45	80	13	71	59	143
	%	48.8%	24.5%	37.0%	22.5%	25.0%	5.0%	5.6%	40.9%	62.5%	12.0%	37.2%	64.1%	36.6%
3. 記載していない	実数	4	19	61	19	4	0	19	29	13	26	42	16	84
	%	9.8%	35.8%	20.5%	47.5%	25.0%	0.0%	52.8%	26.4%	10.2%	24.1%	22.0%	17.4%	21.5%
4. わからない	実数	0	0	4	1	1	0	1	1	0	0	3	1	4
	%	0.0%	0.0%	1.3%	2.5%	6.3%	0.0%	2.8%	0.9%	0.0%	0.0%	1.6%	1.1%	1.0%
未回答	実数	0	0	16	2	1	3	1	7	1	8	7	1	16
	%	0.0%	0.0%	5.4%	5.0%	6.3%	5.0%	2.8%	6.4%	0.8%	7.4%	3.7%	1.1%	4.1%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑰ 社会的責任感

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 記載している	実数	18	17	111	15	4	36	16	32	43	52	70	24	146
	%	43.9%	32.1%	37.4%	37.5%	25.0%	60.0%	44.4%	29.1%	33.6%	48.1%	36.6%	26.1%	37.3%
2. 一部に記載している	実数	15	19	111	12	4	15	4	47	63	19	76	50	145
	%	36.6%	35.8%	37.4%	30.0%	25.0%	25.0%	11.1%	42.7%	49.2%	17.6%	39.8%	54.3%	37.1%
3. 記載していない	実数	8	17	57	10	7	6	14	24	21	29	37	16	82
	%	19.5%	32.1%	19.2%	25.0%	43.8%	10.0%	38.9%	21.8%	16.4%	26.9%	19.4%	17.4%	21.0%
4. わからない	実数	0	0	3	1	0	0	1	1	0	0	2	1	3
	%	0.0%	0.0%	1.0%	2.5%	0.0%	0.0%	2.8%	0.9%	0.0%	0.0%	1.0%	1.1%	0.8%
未回答	実数	0	0	15	2	1	3	1	6	1	8	6	1	15
	%	0.0%	0.0%	5.1%	5.0%	6.3%	5.0%	2.8%	5.5%	0.8%	7.4%	3.1%	1.1%	3.8%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑱ 生涯学習力

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 記載している	実数	17	18	89	9	3	39	13	24	36	55	50	19	124
	%	41.5%	34.0%	30.0%	22.5%	18.8%	65.0%	36.1%	21.8%	28.1%	50.9%	26.2%	20.7%	31.7%
2. 一部に記載している	実数	13	9	85	4	5	7	3	27	61	7	55	45	107
	%	31.7%	17.0%	28.6%	10.0%	31.3%	11.7%	8.3%	24.5%	47.7%	6.5%	28.8%	48.9%	27.4%
3. 記載していない	実数	11	26	101	24	7	11	18	50	28	38	76	24	138
	%	26.8%	49.1%	34.0%	60.0%	43.8%	18.3%	50.0%	45.5%	21.9%	35.2%	39.8%	26.1%	35.3%
4. わからない	実数	0	0	7	1	0	0	1	3	2	0	4	3	7
	%	0.0%	0.0%	2.4%	2.5%	0.0%	0.0%	2.8%	2.7%	1.6%	0.0%	2.1%	3.3%	1.8%
未回答	実数	0	0	15	2	1	3	1	6	1	8	6	1	15
	%	0.0%	0.0%	5.1%	5.0%	6.3%	5.0%	2.8%	5.5%	0.8%	7.4%	3.1%	1.1%	3.8%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑲ 社会的要請への対応力

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 記載している	実数	21	27	125	17	7	39	18	43	49	63	85	25	173
	%	51.2%	50.9%	42.1%	42.5%	43.8%	65.0%	50.0%	39.1%	38.3%	58.3%	44.5%	27.2%	44.2%
2. 一部に記載している	実数	15	13	100	11	2	11	7	43	54	16	63	49	128
	%	36.6%	24.5%	33.7%	27.5%	12.5%	18.3%	19.4%	39.1%	42.2%	14.8%	33.0%	53.3%	32.7%
3. 記載していない	実数	5	13	53	10	6	7	8	19	21	21	33	17	71
	%	12.2%	24.5%	17.8%	25.0%	37.5%	11.7%	22.2%	17.3%	16.4%	19.4%	17.3%	18.5%	18.2%
4. わからない	実数	0	0	4	0	0	0	1	1	2	0	3	1	4
	%	0.0%	0.0%	1.3%	0.0%	0.0%	0.0%	2.8%	0.9%	1.6%	0.0%	1.6%	1.1%	1.0%
未回答	実数	0	0	15	2	1	3	2	4	2	8	7	0	15
	%	0.0%	0.0%	5.1%	5.0%	6.3%	5.0%	5.6%	3.6%	1.6%	7.4%	3.7%	0.0%	3.8%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑳ その他

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
○	実数	6	11	32	3	2	13	4	12	15	17	16	16	49
	%	14.6%	20.8%	10.8%	7.5%	12.5%	21.7%	11.1%	10.9%	11.7%	15.7%	8.4%	17.4%	12.5%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Q2-2-1 学生に学位授与方針に示された学習成果を修得させるために、教育指導上、どのような取り組みを実施していますか？

① カリキュラム・マップの作成

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	31	33	210	23	13	50	23	76	89	79	134	61	274
	%	75.6%	62.3%	70.7%	57.5%	81.3%	83.3%	63.9%	69.1%	69.5%	73.1%	70.2%	66.3%	70.1%

2. 過半数の部局で実施している。	実数	1	3	16	2	0	1	0	4	13	1	9	10	20
	%	2.4%	5.7%	5.4%	5.0%	0.0%	1.7%	0.0%	3.6%	10.2%	0.9%	4.7%	10.9%	5.1%
3. 一部の部局で実施している。	実数	6	3	24	3	2	3	1	12	12	4	14	15	33
	%	14.6%	5.7%	8.1%	7.5%	12.5%	5.0%	2.8%	10.9%	9.4%	3.7%	7.3%	16.3%	8.4%
4. 実施していない。	実数	3	12	44	12	0	6	12	16	13	21	32	6	59
	%	7.3%	22.6%	14.8%	30.0%	0.0%	10.0%	33.3%	14.5%	10.2%	19.4%	16.8%	6.5%	15.1%
5. わからない	実数	0	2	1	0	1	0	0	1	1	2	1	0	3
	%	0.0%	3.8%	0.3%	0.0%	6.3%	0.0%	0.0%	0.9%	0.8%	1.9%	0.5%	0.0%	0.8%
未回答	実数	0	0	2	0	0	0	0	1	0	1	1	0	2
	%	0.0%	0.0%	0.7%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.9%	0.0%	0.9%	0.5%	0.0%	0.5%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

② カリキュラム・ツリーの作成

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	18	21	145	12	9	29	15	50	69	52	89	43	184
	%	43.9%	39.6%	48.8%	30.0%	56.3%	48.3%	41.7%	45.5%	53.9%	48.1%	46.6%	46.7%	47.1%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	3	3	13	1	2	2	1	4	9	2	10	7	19
	%	7.3%	5.7%	4.4%	2.5%	12.5%	3.3%	2.8%	3.6%	7.0%	1.9%	5.2%	7.6%	4.9%
3. 一部の部局で実施している。	実数	11	7	34	6	1	6	2	15	22	7	20	25	52
	%	26.8%	13.2%	11.4%	15.0%	6.3%	10.0%	5.6%	13.6%	17.2%	6.5%	10.5%	27.2%	13.3%
4. 実施していない。	実数	9	20	100	21	4	23	18	37	26	45	68	16	129
	%	22.0%	37.7%	33.7%	52.5%	25.0%	38.3%	50.0%	33.6%	20.3%	41.7%	35.6%	17.4%	33.0%
5. わからない	実数	0	2	1	0	0	0	0	2	1	1	1	1	3
	%	0.0%	3.8%	0.3%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	1.8%	0.8%	0.9%	0.5%	1.1%	0.8%
未回答	実数	0	0	4	0	0	0	0	2	1	1	3	0	4
	%	0.0%	0.0%	1.3%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	1.8%	0.8%	0.9%	1.6%	0.0%	1.0%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

③ ナンバリングの設定

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	38	24	183	24	14	32	18	75	82	60	120	65	245
	%	92.7%	45.3%	61.6%	60.0%	87.5%	53.3%	50.0%	68.2%	64.1%	55.6%	62.8%	70.7%	62.7%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	0	2	8	1	0	1	0	2	6	1	3	6	10
	%	0.0%	3.8%	2.7%	2.5%	0.0%	1.7%	0.0%	1.8%	4.7%	0.9%	1.6%	6.5%	2.6%
3. 一部の部局で実施している。	実数	1	2	19	1	0	6	1	4	10	2	14	6	22
	%	2.4%	3.8%	6.4%	2.5%	0.0%	10.0%	2.8%	3.6%	7.8%	1.9%	7.3%	6.5%	5.6%
4. 実施していない。	実数	2	23	83	14	2	21	15	28	28	41	52	15	108
	%	4.9%	43.4%	27.9%	35.0%	12.5%	35.0%	41.7%	25.5%	21.9%	38.0%	27.2%	16.3%	27.6%
5. わからない	実数	0	2	2	0	0	0	2	0	2	3	1	0	4
	%	0.0%	3.8%	0.7%	0.0%	0.0%	0.0%	5.6%	0.0%	1.6%	2.8%	0.5%	0.0%	1.0%
未回答	実数	0	0	2	0	0	0	0	1	0	1	1	0	2
	%	0.0%	0.0%	0.7%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.9%	0.0%	0.9%	0.5%	0.0%	0.5%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

④ シラバスによる授業外学習の提示

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	39	39	269	35	14	47	30	105	116	88	176	83	347
	%	95.1%	73.6%	90.6%	87.5%	87.5%	78.3%	83.3%	95.5%	90.6%	81.5%	92.1%	90.2%	88.7%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	1	4	7	2	0	2	2	1	5	3	5	4	12
	%	2.4%	7.5%	2.4%	5.0%	0.0%	3.3%	5.6%	0.9%	3.9%	2.8%	2.6%	4.3%	3.1%
3. 一部の部局で実施している。	実数	0	1	12	1	0	2	2	2	6	3	6	4	13
	%	0.0%	1.9%	4.0%	2.5%	0.0%	3.3%	5.6%	1.8%	4.7%	2.8%	3.1%	4.3%	3.3%
4. 実施していない。	実数	1	8	6	2	2	7	1	2	1	11	3	1	15
	%	2.4%	15.1%	2.0%	5.0%	12.5%	11.7%	2.8%	1.8%	0.8%	10.2%	1.6%	1.1%	3.8%
5. わからない	実数	0	1	2	0	0	2	1	0	0	2	1	0	3
	%	0.0%	1.9%	0.7%	0.0%	0.0%	3.3%	2.8%	0.0%	0.0%	1.9%	0.5%	0.0%	0.8%
未回答	実数	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
	%	0.0%	0.0%	0.3%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.9%	0.0%	0.0%	0.3%

計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑤ シラバスを通じた学習成果の確認方法の提示

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	32	40	211	24	10	52	21	84	92	82	139	62	283
	%	78.0%	75.5%	71.0%	60.0%	62.5%	86.7%	58.3%	76.4%	71.9%	75.9%	72.8%	67.4%	72.4%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	1	1	10	1	0	0	1	2	8	2	4	6	12
	%	2.4%	1.9%	3.4%	2.5%	0.0%	0.0%	2.8%	1.8%	6.3%	1.9%	2.1%	6.5%	3.1%
3. 一部の部局で実施している。	実数	3	4	11	1	1	3	2	3	8	2	10	6	18
	%	7.3%	7.5%	3.7%	2.5%	6.3%	5.0%	5.6%	2.7%	6.3%	1.9%	5.2%	6.5%	4.6%
4. 実施していない。	実数	5	7	51	14	4	5	8	15	17	19	30	14	63
	%	12.2%	13.2%	17.2%	35.0%	25.0%	8.3%	22.2%	13.6%	13.3%	17.6%	15.7%	15.2%	16.1%
5. わからない	実数	0	1	10	0	1	0	4	5	1	2	6	3	11
	%	0.0%	1.9%	3.4%	0.0%	6.3%	0.0%	11.1%	4.5%	0.8%	1.9%	3.1%	3.3%	2.8%
未回答	実数	0	0	4	0	0	0	0	1	2	1	2	1	4
	%	0.0%	0.0%	1.3%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.9%	1.6%	0.9%	1.0%	1.1%	1.0%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑥ 年間(学期)における履修登録単位数の上限設定(CAP制)

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	27	41	264	39	15	33	35	106	104	85	168	79	332
	%	65.9%	77.4%	88.9%	97.5%	93.8%	55.0%	97.2%	96.4%	81.3%	78.7%	88.0%	85.9%	84.9%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	9	2	12	0	0	3	0	2	18	0	12	11	23
	%	22.0%	3.8%	4.0%	0.0%	0.0%	5.0%	0.0%	1.8%	14.1%	0.0%	6.3%	12.0%	5.9%
3. 一部の部局で実施している。	実数	2	1	7	0	0	4	1	0	5	2	7	1	10
	%	4.9%	1.9%	2.4%	0.0%	0.0%	6.7%	2.8%	0.0%	3.9%	1.9%	3.7%	1.1%	2.6%
4. 実施していない。	実数	3	9	12	1	1	19	0	2	1	19	4	1	24
	%	7.3%	17.0%	4.0%	2.5%	6.3%	31.7%	0.0%	1.8%	0.8%	17.6%	2.1%	1.1%	6.1%
5. わからない	実数	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
未回答	実数	0	0	2	0	0	1	0	0	0	2	0	0	2
	%	0.0%	0.0%	0.7%	0.0%	0.0%	1.7%	0.0%	0.0%	0.0%	1.9%	0.0%	0.0%	0.5%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑦ シラバスチェックの厳格化

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	34	35	271	33	16	51	31	103	106	91	170	79	340
	%	82.9%	66.0%	91.2%	82.5%	100.0%	85.0%	86.1%	93.6%	82.8%	84.3%	89.0%	85.9%	87.0%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	1	4	3	1	0	1	1	0	5	2	4	2	8
	%	2.4%	7.5%	1.0%	2.5%	0.0%	1.7%	2.8%	0.0%	3.9%	1.9%	2.1%	2.2%	2.0%
3. 一部の部局で実施している。	実数	4	2	11	1	0	2	1	3	10	3	7	7	17
	%	9.8%	3.8%	3.7%	2.5%	0.0%	3.3%	2.8%	2.7%	7.8%	2.8%	3.7%	7.6%	4.3%
4. 実施していない。	実数	2	9	7	5	0	3	3	3	4	9	7	2	18
	%	4.9%	17.0%	2.4%	12.5%	0.0%	5.0%	8.3%	2.7%	3.1%	8.3%	3.7%	2.2%	4.6%
5. わからない	実数	0	3	4	0	0	3	0	1	3	2	3	2	7
	%	0.0%	5.7%	1.3%	0.0%	0.0%	5.0%	0.0%	0.9%	2.3%	1.9%	1.6%	2.2%	1.8%
未回答	実数	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
	%	0.0%	0.0%	0.3%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.9%	0.0%	0.0%	0.3%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑧ 履修指導の徹底

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	38	43	261	34	15	52	33	99	109	97	169	76	342
	%	92.7%	81.1%	87.9%	85.0%	93.8%	86.7%	91.7%	90.0%	85.2%	89.8%	88.5%	82.6%	87.5%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	2	5	14	1	0	4	1	3	12	5	7	9	21
	%	4.9%	9.4%	4.7%	2.5%	0.0%	6.7%	2.8%	2.7%	9.4%	4.6%	3.7%	9.8%	5.4%

3. 一部の部局で実施している。	実数	1	2	9	1	1	2	1	3	4	1	7	4	12
	%	2.4%	3.8%	3.0%	2.5%	6.3%	3.3%	2.8%	2.7%	3.1%	0.9%	3.7%	4.3%	3.1%
4. 実施していない。	実数	0	2	6	3	0	2	0	2	1	2	5	1	8
	%	0.0%	3.8%	2.0%	7.5%	0.0%	3.3%	0.0%	1.8%	0.8%	1.9%	2.6%	1.1%	2.0%
5. わからない	実数	0	0	6	1	0	0	0	3	2	1	3	2	6
	%	0.0%	0.0%	2.0%	2.5%	0.0%	0.0%	0.0%	2.7%	1.6%	0.9%	1.6%	2.2%	1.5%
未回答	実数	0	1	1	0	0	0	1	0	0	2	0	0	2
	%	0.0%	1.9%	0.3%	0.0%	0.0%	0.0%	2.8%	0.0%	0.0%	1.9%	0.0%	0.0%	0.5%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑨ 履修モデルの提示

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	15	23	173	22	10	23	22	74	60	60	109	42	211
	%	36.6%	43.4%	58.2%	55.0%	62.5%	38.3%	61.1%	67.3%	46.9%	55.6%	57.1%	45.7%	54.0%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	12	6	26	4	1	2	1	8	28	3	15	26	44
	%	29.3%	11.3%	8.8%	10.0%	6.3%	3.3%	2.8%	7.3%	21.9%	2.8%	7.9%	28.3%	11.3%
3. 一部の部局で実施している。	実数	9	8	49	7	1	3	4	21	30	8	36	22	66
	%	22.0%	15.1%	16.5%	17.5%	6.3%	5.0%	11.1%	19.1%	23.4%	7.4%	18.8%	23.9%	16.9%
4. 実施していない。	実数	5	15	46	7	3	32	8	6	10	34	30	2	66
	%	12.2%	28.3%	15.5%	17.5%	18.8%	53.3%	22.2%	5.5%	7.8%	31.5%	15.7%	2.2%	16.9%
5. わからない	実数	0	0	2	0	1	0	0	1	0	1	1	0	2
	%	0.0%	0.0%	0.7%	0.0%	6.3%	0.0%	0.0%	0.9%	0.0%	0.9%	0.5%	0.0%	0.5%
未回答	実数	0	1	1	0	0	0	1	0	0	2	0	0	2
	%	0.0%	1.9%	0.3%	0.0%	0.0%	0.0%	2.8%	0.0%	0.0%	1.9%	0.0%	0.0%	0.5%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑩ 少人数教育の充実

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	28	43	205	30	12	45	31	77	81	90	134	52	276
	%	68.3%	81.1%	69.0%	75.0%	75.0%	75.0%	86.1%	70.0%	63.3%	83.3%	70.2%	56.5%	70.6%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	7	4	19	1	1	3	2	8	15	4	10	16	30
	%	17.1%	7.5%	6.4%	2.5%	6.3%	5.0%	5.6%	7.3%	11.7%	3.7%	5.2%	17.4%	7.7%
3. 一部の部局で実施している。	実数	6	4	64	7	2	10	3	23	29	11	40	23	74
	%	14.6%	7.5%	21.5%	17.5%	12.5%	16.7%	8.3%	20.9%	22.7%	10.2%	20.9%	25.0%	18.9%
4. 実施していない。	実数	0	0	7	2	0	1	0	1	3	0	6	1	7
	%	0.0%	0.0%	2.4%	5.0%	0.0%	1.7%	0.0%	0.9%	2.3%	0.0%	3.1%	1.1%	1.8%
5. わからない	実数	0	2	1	0	1	1	0	1	0	2	1	0	3
	%	0.0%	3.8%	0.3%	0.0%	6.3%	1.7%	0.0%	0.9%	0.0%	1.9%	0.5%	0.0%	0.8%
未回答	実数	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
	%	0.0%	0.0%	0.3%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.9%	0.0%	0.0%	0.3%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑪ 初年次教育の充実

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	40	45	261	34	14	54	33	103	108	97	167	82	346
	%	97.6%	84.9%	87.9%	85.0%	87.5%	90.0%	91.7%	93.6%	84.4%	89.8%	87.4%	89.1%	88.5%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	1	4	11	0	0	2	1	3	10	2	8	6	16
	%	2.4%	7.5%	3.7%	0.0%	0.0%	3.3%	2.8%	2.7%	7.8%	1.9%	4.2%	6.5%	4.1%
3. 一部の部局で実施している。	実数	0	1	19	4	0	2	2	4	8	3	13	4	20
	%	0.0%	1.9%	6.4%	10.0%	0.0%	3.3%	5.6%	3.6%	6.3%	2.8%	6.8%	4.3%	5.1%
4. 実施していない。	実数	0	2	4	1	1	2	0	0	2	4	2	0	6
	%	0.0%	3.8%	1.3%	2.5%	6.3%	3.3%	0.0%	0.0%	1.6%	3.7%	1.0%	0.0%	1.5%
5. わからない	実数	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	2
	%	0.0%	1.9%	0.3%	2.5%	6.3%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.9%	0.5%	0.0%	0.5%
未回答	実数	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
	%	0.0%	0.0%	0.3%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.9%	0.0%	0.0%	0.3%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑫ アクティブ・ラーニングの充実

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	36	41	219	26	15	45	30	92	88	88	148	60	296
	%	87.8%	77.4%	73.7%	65.0%	93.8%	75.0%	83.3%	83.6%	68.8%	81.5%	77.5%	65.2%	75.7%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	3	4	27	3	0	2	3	7	19	6	11	17	34
	%	7.3%	7.5%	9.1%	7.5%	0.0%	3.3%	8.3%	6.4%	14.8%	5.6%	5.8%	18.5%	8.7%
3. 一部の部局で実施している。	実数	1	7	42	10	0	11	3	10	16	10	26	14	50
	%	2.4%	13.2%	14.1%	25.0%	0.0%	18.3%	8.3%	9.1%	12.5%	9.3%	13.6%	15.2%	12.8%
4. 実施していない。	実数	0	0	6	0	0	2	0	1	3	1	5	0	6
	%	0.0%	0.0%	2.0%	0.0%	0.0%	3.3%	0.0%	0.9%	2.3%	0.9%	2.6%	0.0%	1.5%
5. わからない	実数	1	1	2	1	1	0	0	0	2	2	1	1	4
	%	2.4%	1.9%	0.7%	2.5%	6.3%	0.0%	0.0%	0.0%	1.6%	1.9%	0.5%	1.1%	1.0%
未回答	実数	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
	%	0.0%	0.0%	0.3%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.9%	0.0%	0.0%	0.3%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑬ 反転学習の充実

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	8	6	42	8	3	10	5	17	13	21	22	13	56
	%	19.5%	11.3%	14.1%	20.0%	18.8%	16.7%	13.9%	15.5%	10.2%	19.4%	11.5%	14.1%	14.3%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	4	2	11	1	1	3	0	5	7	1	8	8	17
	%	9.8%	3.8%	3.7%	2.5%	6.3%	5.0%	0.0%	4.5%	5.5%	0.9%	4.2%	8.7%	4.3%
3. 一部の部局で実施している。	実数	16	25	105	16	5	21	5	40	59	22	81	43	146
	%	39.0%	47.2%	35.4%	40.0%	31.3%	35.0%	13.9%	36.4%	46.1%	20.4%	42.4%	46.7%	37.3%
4. 実施していない。	実数	9	14	89	9	6	19	22	26	30	49	52	11	112
	%	22.0%	26.4%	30.0%	22.5%	37.5%	31.7%	61.1%	23.6%	23.4%	45.4%	27.2%	12.0%	28.6%
5. わからない	実数	4	6	46	6	1	6	3	21	19	12	27	17	56
	%	9.8%	11.3%	15.5%	15.0%	6.3%	10.0%	8.3%	19.1%	14.8%	11.1%	14.1%	18.5%	14.3%
未回答	実数	0	0	4	0	0	1	1	1	0	3	1	0	4
	%	0.0%	0.0%	1.3%	0.0%	0.0%	1.7%	2.8%	0.9%	0.0%	2.8%	0.5%	0.0%	1.0%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑭ 課題解決型学習(PBL:Problem Based Learning)の充実

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	22	27	125	16	10	33	15	48	52	57	86	31	174
	%	53.7%	50.9%	42.1%	40.0%	62.5%	55.0%	41.7%	43.6%	40.6%	52.8%	45.0%	33.7%	44.5%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	10	5	25	3	3	3	2	11	18	3	21	16	40
	%	24.4%	9.4%	8.4%	7.5%	18.8%	5.0%	5.6%	10.0%	14.1%	2.8%	11.0%	17.4%	10.2%
3. 一部の部局で実施している。	実数	8	16	118	18	2	17	11	43	51	28	72	42	142
	%	19.5%	30.2%	39.7%	45.0%	12.5%	28.3%	30.6%	39.1%	39.8%	25.9%	37.7%	45.7%	36.3%
4. 実施していない。	実数	0	4	19	3	1	5	7	4	3	16	7	0	23
	%	0.0%	7.5%	6.4%	7.5%	6.3%	8.3%	19.4%	3.6%	2.3%	14.8%	3.7%	0.0%	5.9%
5. わからない	実数	1	1	9	0	0	2	1	4	4	3	5	3	11
	%	2.4%	1.9%	3.0%	0.0%	0.0%	3.3%	2.8%	3.6%	3.1%	2.8%	2.6%	3.3%	2.8%
未回答	実数	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
	%	0.0%	0.0%	0.3%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.9%	0.0%	0.0%	0.3%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑮ 学習成果基盤型教育(CBE:Competence Based Education あるいはOBE:Outcome Based Education)の充実

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	10	11	41	4	3	25	6	13	11	31	26	5	62
	%	24.4%	20.8%	13.8%	10.0%	18.8%	41.7%	16.7%	11.8%	8.6%	28.7%	13.6%	5.4%	15.9%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	2	2	7	0	0	3	0	3	5	1	7	3	11
	%	4.9%	3.8%	2.4%	0.0%	0.0%	5.0%	0.0%	2.7%	3.9%	0.9%	3.7%	3.3%	2.8%
3. 一部の部局で実施している。	実数	18	11	63	5	3	14	3	19	48	14	45	33	92
	%	43.9%	20.8%	21.2%	12.5%	18.8%	23.3%	8.3%	17.3%	37.5%	13.0%	23.6%	35.9%	23.5%

4. 実施していない。	実数	9	24	131	27	7	16	23	52	39	54	81	29	164
	%	22.0%	45.3%	44.1%	67.5%	43.8%	26.7%	63.9%	47.3%	30.5%	50.0%	42.4%	31.5%	41.9%
5. わからない	実数	2	5	53	4	3	2	4	22	25	7	31	22	60
	%	4.9%	9.4%	17.8%	10.0%	18.8%	3.3%	11.1%	20.0%	19.5%	6.5%	16.2%	23.9%	15.3%
未回答	実数	0	0	2	0	0	0	0	1	0	1	1	0	2
	%	0.0%	0.0%	0.7%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.9%	0.0%	0.9%	0.5%	0.0%	0.5%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑯ TA（Teaching Assistant）の充実

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合（除保健）	複合（含保健）	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	34	31	132	17	13	25	22	61	59	53	91	53	197
	%	82.9%	58.5%	44.4%	42.5%	81.3%	41.7%	61.1%	55.5%	46.1%	49.1%	47.6%	57.6%	50.4%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	4	3	18	2	0	3	1	6	13	3	12	10	25
	%	9.8%	5.7%	6.1%	5.0%	0.0%	5.0%	2.8%	5.5%	10.2%	2.8%	6.3%	10.9%	6.4%
3. 一部の部局で実施している。	実数	2	8	71	7	0	12	3	25	34	10	47	24	81
	%	4.9%	15.1%	23.9%	17.5%	0.0%	20.0%	8.3%	22.7%	26.6%	9.3%	24.6%	26.1%	20.7%
4. 実施していない。	実数	1	10	72	14	1	20	10	17	21	39	40	4	83
	%	2.4%	18.9%	24.2%	35.0%	6.3%	33.3%	27.8%	15.5%	16.4%	36.1%	20.9%	4.3%	21.2%
5. わからない	実数	0	1	3	0	2	0	0	1	1	2	1	1	4
	%	0.0%	1.9%	1.0%	0.0%	12.5%	0.0%	0.0%	0.9%	0.8%	1.9%	0.5%	1.1%	1.0%
未回答	実数	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
	%	0.0%	0.0%	0.3%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.9%	0.0%	0.0%	0.3%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑰ SA（Student Assistant）の充実

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合（除保健）	複合（含保健）	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	17	14	113	19	7	9	13	53	43	31	72	41	144
	%	41.5%	26.4%	38.0%	47.5%	43.8%	15.0%	36.1%	48.2%	33.6%	28.7%	37.7%	44.6%	36.8%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	4	2	13	0	0	0	0	5	14	0	11	8	19
	%	9.8%	3.8%	4.4%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	4.5%	10.9%	0.0%	5.8%	8.7%	4.9%
3. 一部の部局で実施している。	実数	9	13	70	10	3	6	4	30	39	12	51	29	92
	%	22.0%	24.5%	23.6%	25.0%	18.8%	10.0%	11.1%	27.3%	30.5%	11.1%	26.7%	31.5%	23.5%
4. 実施していない。	実数	11	24	94	11	5	44	19	20	30	63	53	13	129
	%	26.8%	45.3%	31.6%	27.5%	31.3%	73.3%	52.8%	18.2%	23.4%	58.3%	27.7%	14.1%	33.0%
5. わからない	実数	0	0	5	0	1	1	0	2	1	1	3	1	5
	%	0.0%	0.0%	1.7%	0.0%	6.3%	1.7%	0.0%	1.8%	0.8%	0.9%	1.6%	1.1%	1.3%
未回答	実数	0	0	2	0	0	0	0	0	1	1	1	0	2
	%	0.0%	0.0%	0.7%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.8%	0.9%	0.5%	0.0%	0.5%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑱ ティーム・ティーチングの充実

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合（除保健）	複合（含保健）	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	17	16	56	9	8	25	15	13	19	44	33	12	89
	%	41.5%	30.2%	18.9%	22.5%	50.0%	41.7%	41.7%	11.8%	14.8%	40.7%	17.3%	13.0%	22.8%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	3	3	14	0	1	2	1	6	10	2	10	8	20
	%	7.3%	5.7%	4.7%	0.0%	6.3%	3.3%	2.8%	5.5%	7.8%	1.9%	5.2%	8.7%	5.1%
3. 一部の部局で実施している。	実数	17	15	112	19	2	11	9	42	61	19	77	48	144
	%	41.5%	28.3%	37.7%	47.5%	12.5%	18.3%	25.0%	38.2%	47.7%	17.6%	40.3%	52.2%	36.8%
4. 実施していない。	実数	4	16	89	11	3	22	10	37	26	40	56	13	109
	%	9.8%	30.2%	30.0%	27.5%	18.8%	36.7%	27.8%	33.6%	20.3%	37.0%	29.3%	14.1%	27.9%
5. わからない	実数	0	3	23	1	2	0	1	12	10	2	14	10	26
	%	0.0%	5.7%	7.7%	2.5%	12.5%	0.0%	2.8%	10.9%	7.8%	1.9%	7.3%	10.9%	6.6%
未回答	実数	0	0	3	0	0	0	0	0	2	1	1	1	3
	%	0.0%	0.0%	1.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	1.6%	0.9%	0.5%	1.1%	0.8%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑲ 英語による授業の充実

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	18	14	63	11	6	21	8	21	28	35	33	27	95
	%	43.9%	26.4%	21.2%	27.5%	37.5%	35.0%	22.2%	19.1%	21.9%	32.4%	17.3%	29.3%	24.3%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	6	0	10	0	0	1	0	6	9	0	8	8	16
	%	14.6%	0.0%	3.4%	0.0%	0.0%	1.7%	0.0%	5.5%	7.0%	0.0%	4.2%	8.7%	4.1%
3. 一部の部局で実施している。	実数	13	21	122	17	3	15	7	54	60	26	82	48	156
	%	31.7%	39.6%	41.1%	42.5%	18.8%	25.0%	19.4%	49.1%	46.9%	24.1%	42.9%	52.2%	39.9%
4. 実施していない。	実数	4	17	97	12	6	23	19	28	30	44	65	9	118
	%	9.8%	32.1%	32.7%	30.0%	37.5%	38.3%	52.8%	25.5%	23.4%	40.7%	34.0%	9.8%	30.2%
5. わからない	実数	0	0	3	0	1	0	1	1	0	1	2	0	3
	%	0.0%	0.0%	1.0%	0.0%	6.3%	0.0%	2.8%	0.9%	0.0%	0.9%	1.0%	0.0%	0.8%
未回答	実数	0	1	2	0	0	0	1	0	1	2	1	0	3
	%	0.0%	1.9%	0.7%	0.0%	0.0%	0.0%	2.8%	0.0%	0.8%	1.9%	0.5%	0.0%	0.8%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑳ フィールドワークを採り入れた授業の充実

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	20	29	104	19	8	28	17	39	42	54	76	23	153
	%	48.8%	54.7%	35.0%	47.5%	50.0%	46.7%	47.2%	35.5%	32.8%	50.0%	39.8%	25.0%	39.1%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	9	8	27	3	2	2	3	12	22	6	18	20	44
	%	22.0%	15.1%	9.1%	7.5%	12.5%	3.3%	8.3%	10.9%	17.2%	5.6%	9.4%	21.7%	11.3%
3. 一部の部局で実施している。	実数	11	13	144	16	4	20	12	55	61	33	87	48	168
	%	26.8%	24.5%	48.5%	40.0%	25.0%	33.3%	33.3%	50.0%	47.7%	30.6%	45.5%	52.2%	43.0%
4. 実施していない。	実数	1	2	19	2	0	10	3	4	3	12	9	1	22
	%	2.4%	3.8%	6.4%	5.0%	0.0%	16.7%	8.3%	3.6%	2.3%	11.1%	4.7%	1.1%	5.6%
5. わからない	実数	0	1	2	0	2	0	1	0	0	2	1	0	3
	%	0.0%	1.9%	0.7%	0.0%	12.5%	0.0%	2.8%	0.0%	0.0%	1.9%	0.5%	0.0%	0.8%
未回答	実数	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
	%	0.0%	0.0%	0.3%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.9%	0.0%	0.0%	0.3%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

㉑ 高大連携型授業の充実

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	14	11	73	14	2	13	11	26	32	27	45	26	98
	%	34.1%	20.8%	24.6%	35.0%	12.5%	21.7%	30.6%	23.6%	25.0%	25.0%	23.6%	28.3%	25.1%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	1	4	14	0	0	0	0	8	11	2	10	7	19
	%	2.4%	7.5%	4.7%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	7.3%	8.6%	1.9%	5.2%	7.6%	4.9%
3. 一部の部局で実施している。	実数	16	12	86	7	4	13	5	41	44	15	62	37	114
	%	39.0%	22.6%	29.0%	17.5%	25.0%	21.7%	13.9%	37.3%	34.4%	13.9%	32.5%	40.2%	29.2%
4. 実施していない。	実数	9	25	114	19	7	33	19	31	39	59	70	19	148
	%	22.0%	47.2%	38.4%	47.5%	43.8%	55.0%	52.8%	28.2%	30.5%	54.6%	36.6%	20.7%	37.9%
5. わからない	実数	1	0	8	0	3	0	0	4	2	2	4	3	9
	%	2.4%	0.0%	2.7%	0.0%	18.8%	0.0%	0.0%	3.6%	1.6%	1.9%	2.1%	3.3%	2.3%
未回答	実数	0	1	2	0	0	1	1	0	0	3	0	0	3
	%	0.0%	1.9%	0.7%	0.0%	0.0%	1.7%	2.8%	0.0%	0.0%	2.8%	0.0%	0.0%	0.8%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

㉒ 地域社会と連携した授業の充実

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	26	38	110	19	8	30	17	46	54	55	86	33	174
	%	63.4%	71.7%	37.0%	47.5%	50.0%	50.0%	47.2%	41.8%	42.2%	50.9%	45.0%	35.9%	44.5%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	3	4	17	1	0	4	1	7	11	3	11	10	24
	%	7.3%	7.5%	5.7%	2.5%	0.0%	6.7%	2.8%	6.4%	8.6%	2.8%	5.8%	10.9%	6.1%
3. 一部の部局で実施している。	実数	9	9	134	17	4	17	11	46	57	27	78	47	152
	%	22.0%	17.0%	45.1%	42.5%	25.0%	28.3%	30.6%	41.8%	44.5%	25.0%	40.8%	51.1%	38.9%

4. 実施していない。	実数	2	1	28	3	2	7	7	7	5	18	13	0	31
	%	4.9%	1.9%	9.4%	7.5%	12.5%	11.7%	19.4%	6.4%	3.9%	16.7%	6.8%	0.0%	7.9%
5. わからない	実数	1	1	6	0	2	2	0	3	1	4	2	2	8
	%	2.4%	1.9%	2.0%	0.0%	12.5%	3.3%	0.0%	2.7%	0.8%	3.7%	1.0%	2.2%	2.0%
未回答	実数	0	0	2	0	0	0	0	1	0	1	1	0	2
	%	0.0%	0.0%	0.7%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.9%	0.0%	0.9%	0.5%	0.0%	0.5%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

㉓ インターンシップの充実

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	29	35	183	30	14	26	27	81	69	67	130	50	247
	%	70.7%	66.0%	61.6%	75.0%	87.5%	43.3%	75.0%	73.6%	53.9%	62.0%	68.1%	54.3%	63.2%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	6	3	21	3	0	1	0	9	17	0	19	11	30
	%	14.6%	5.7%	7.1%	7.5%	0.0%	1.7%	0.0%	8.2%	13.3%	0.0%	9.9%	12.0%	7.7%
3. 一部の部局で実施している。	実数	5	6	72	6	0	10	8	18	41	19	33	31	83
	%	12.2%	11.3%	24.2%	15.0%	0.0%	16.7%	22.2%	16.4%	32.0%	17.6%	17.3%	33.7%	21.2%
4. 実施していない。	実数	1	9	18	1	1	22	1	2	1	19	9	0	28
	%	2.4%	17.0%	6.1%	2.5%	6.3%	36.7%	2.8%	1.8%	0.8%	17.6%	4.7%	0.0%	7.2%
5. わからない	実数	0	0	2	0	1	1	0	0	0	2	0	0	2
	%	0.0%	0.0%	0.7%	0.0%	6.3%	1.7%	0.0%	0.0%	0.0%	1.9%	0.0%	0.0%	0.5%
未回答	実数	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
	%	0.0%	0.0%	0.3%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.9%	0.0%	0.0%	0.3%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

㉔ サービスラーニングの充実

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	12	9	55	7	1	10	9	24	25	23	34	19	76
	%	29.3%	17.0%	18.5%	17.5%	6.3%	16.7%	25.0%	21.8%	19.5%	21.3%	17.8%	20.7%	19.4%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	2	0	7	1	1	0	0	1	6	0	6	3	9
	%	4.9%	0.0%	2.4%	2.5%	6.3%	0.0%	0.0%	0.9%	4.7%	0.0%	3.1%	3.3%	2.3%
3. 一部の部局で実施している。	実数	12	10	92	12	0	8	6	41	47	17	55	42	114
	%	29.3%	18.9%	31.0%	30.0%	0.0%	13.3%	16.7%	37.3%	36.7%	15.7%	28.8%	45.7%	29.2%
4. 実施していない。	実数	13	32	123	19	12	39	20	36	42	63	85	20	168
	%	31.7%	60.4%	41.4%	47.5%	75.0%	65.0%	55.6%	32.7%	32.8%	58.3%	44.5%	21.7%	43.0%
5. わからない	実数	2	2	17	1	2	2	1	8	7	3	10	8	21
	%	4.9%	3.8%	5.7%	2.5%	12.5%	3.3%	2.8%	7.3%	5.5%	2.8%	5.2%	8.7%	5.4%
未回答	実数	0	0	3	0	0	1	0	0	1	2	1	0	3
	%	0.0%	0.0%	1.0%	0.0%	0.0%	1.7%	0.0%	0.0%	0.8%	1.9%	0.5%	0.0%	0.8%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

㉕ 資格に関わるプログラムの充実

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	17	31	185	21	8	55	21	59	69	81	113	39	233
	%	41.5%	58.5%	62.3%	52.5%	50.0%	91.7%	58.3%	53.6%	53.9%	75.0%	59.2%	42.4%	59.6%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	7	3	29	1	0	1	3	10	24	2	20	17	39
	%	17.1%	5.7%	9.8%	2.5%	0.0%	1.7%	8.3%	9.1%	18.8%	1.9%	10.5%	18.5%	10.0%
3. 一部の部局で実施している。	実数	11	14	69	11	4	2	6	38	33	11	49	34	94
	%	26.8%	26.4%	23.2%	27.5%	25.0%	3.3%	16.7%	34.5%	25.8%	10.2%	25.7%	37.0%	24.0%
4. 実施していない。	実数	6	4	12	7	2	2	6	3	2	11	9	2	22
	%	14.6%	7.5%	4.0%	17.5%	12.5%	3.3%	16.7%	2.7%	1.6%	10.2%	4.7%	2.2%	5.6%
5. わからない	実数	0	1	1	0	2	0	0	0	0	2	0	0	2
	%	0.0%	1.9%	0.3%	0.0%	12.5%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	1.9%	0.0%	0.0%	0.5%
未回答	実数	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
	%	0.0%	0.0%	0.3%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.9%	0.0%	0.0%	0.3%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

㉖ ㉕を除くキャリア支援に関わるプログラムの充実

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	23	30	206	32	12	28	28	83	76	70	138	51	259
	%	56.1%	56.6%	69.4%	80.0%	75.0%	46.7%	77.8%	75.5%	59.4%	64.8%	72.3%	55.4%	66.2%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	6	2	20	1	0	3	1	6	17	2	13	13	28
	%	14.6%	3.8%	6.7%	2.5%	0.0%	5.0%	2.8%	5.5%	13.3%	1.9%	6.8%	14.1%	7.2%
3. 一部の部局で実施している。	実数	8	13	39	2	0	9	4	16	29	12	27	21	60
	%	19.5%	24.5%	13.1%	5.0%	0.0%	15.0%	11.1%	14.5%	22.7%	11.1%	14.1%	22.8%	15.3%
4. 実施していない。	実数	4	8	25	4	3	19	3	4	4	21	12	4	37
	%	9.8%	15.1%	8.4%	10.0%	18.8%	31.7%	8.3%	3.6%	3.1%	19.4%	6.3%	4.3%	9.5%
5. わからない	実数	0	0	3	1	1	0	0	1	0	1	0	2	3
	%	0.0%	0.0%	1.0%	2.5%	6.3%	0.0%	0.0%	0.9%	0.0%	0.9%	0.0%	2.2%	0.8%
未回答	実数	0	0	4	0	0	1	0	0	2	2	1	1	4
	%	0.0%	0.0%	1.3%	0.0%	0.0%	1.7%	0.0%	0.0%	1.6%	1.9%	0.5%	1.1%	1.0%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

㉗ GPAの有効活用

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	34	34	253	30	13	49	33	91	105	90	157	74	321
	%	82.9%	64.2%	85.2%	75.0%	81.3%	81.7%	91.7%	82.7%	82.0%	83.3%	82.2%	80.4%	82.1%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	4	5	12	3	1	2	0	4	11	3	10	8	21
	%	9.8%	9.4%	4.0%	7.5%	6.3%	3.3%	0.0%	3.6%	8.6%	2.8%	5.2%	8.7%	5.4%
3. 一部の部局で実施している。	実数	3	5	17	4	0	1	1	9	10	3	14	8	25
	%	7.3%	9.4%	5.7%	10.0%	0.0%	1.7%	2.8%	8.2%	7.8%	2.8%	7.3%	8.7%	6.4%
4. 実施していない。	実数	0	7	10	3	1	8	1	3	1	9	7	1	17
	%	0.0%	13.2%	3.4%	7.5%	6.3%	13.3%	2.8%	2.7%	0.8%	8.3%	3.7%	1.1%	4.3%
5. わからない	実数	0	1	4	0	1	0	0	3	1	1	3	1	5
	%	0.0%	1.9%	1.3%	0.0%	6.3%	0.0%	0.0%	2.7%	0.8%	0.9%	1.6%	1.1%	1.3%
未回答	実数	0	1	1	0	0	0	1	0	0	2	0	0	2
	%	0.0%	1.9%	0.3%	0.0%	0.0%	0.0%	2.8%	0.0%	0.0%	1.9%	0.0%	0.0%	0.5%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

㉘ 情報機器類の有効活用

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	34	41	247	34	15	55	28	89	101	92	160	70	322
	%	82.9%	77.4%	83.2%	85.0%	93.8%	91.7%	77.8%	80.9%	78.9%	85.2%	83.8%	76.1%	82.4%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	6	4	10	2	0	0	2	5	11	4	6	10	20
	%	14.6%	7.5%	3.4%	5.0%	0.0%	0.0%	5.6%	4.5%	8.6%	3.7%	3.1%	10.9%	5.1%
3. 一部の部局で実施している。	実数	1	7	31	4	1	4	4	11	15	9	21	9	39
	%	2.4%	13.2%	10.4%	10.0%	6.3%	6.7%	11.1%	10.0%	11.7%	8.3%	11.0%	9.8%	10.0%
4. 実施していない。	実数	0	0	4	0	0	1	1	2	0	2	2	0	4
	%	0.0%	0.0%	1.3%	0.0%	0.0%	1.7%	2.8%	1.8%	0.0%	1.9%	1.0%	0.0%	1.0%
5. わからない	実数	0	1	4	0	0	0	1	3	1	0	2	3	5
	%	0.0%	1.9%	1.3%	0.0%	0.0%	0.0%	2.8%	2.7%	0.8%	0.0%	1.0%	3.3%	1.3%
未回答	実数	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
	%	0.0%	0.0%	0.3%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.9%	0.0%	0.0%	0.3%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

㉙ FDの充実

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	40	48	279	37	15	57	34	102	122	103	178	86	367
	%	97.6%	90.6%	93.9%	92.5%	93.8%	95.0%	94.4%	92.7%	95.3%	95.4%	93.2%	93.5%	93.9%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	1	2	5	1	0	0	0	3	4	1	4	3	8
	%	2.4%	3.8%	1.7%	2.5%	0.0%	0.0%	0.0%	2.7%	3.1%	0.9%	2.1%	3.3%	2.0%
3. 一部の部局で実施している。	実数	0	1	10	2	0	2	1	4	2	2	6	3	11
	%	0.0%	1.9%	3.4%	5.0%	0.0%	3.3%	2.8%	3.6%	1.6%	1.9%	3.1%	3.3%	2.8%

4. 実施していない。	実数	0	1	2	0	0	1	1	1	0	0	3	0	3
	%	0.0%	1.9%	0.7%	0.0%	0.0%	1.7%	2.8%	0.9%	0.0%	0.0%	1.6%	0.0%	0.8%
5. わからない	実数	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1
	%	0.0%	1.9%	0.0%	0.0%	6.3%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.9%	0.0%	0.0%	0.3%
未回答	実数	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
	%	0.0%	0.0%	0.3%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.9%	0.0%	0.0%	0.3%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

㉚ IRの整備・充実

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	34	17	206	26	11	41	18	75	86	67	130	60	257
	%	82.9%	32.1%	69.4%	65.0%	68.8%	68.3%	50.0%	68.2%	67.2%	62.0%	68.1%	65.2%	65.7%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	4	1	7	0	0	2	0	2	8	0	8	4	12
	%	9.8%	1.9%	2.4%	0.0%	0.0%	3.3%	0.0%	1.8%	6.3%	0.0%	4.2%	4.3%	3.1%
3. 一部の部局で実施している。	実数	2	9	42	4	1	5	7	20	16	9	25	19	53
	%	4.9%	17.0%	14.1%	10.0%	6.3%	8.3%	19.4%	18.2%	12.5%	8.3%	13.1%	20.7%	13.6%
4. 実施していない。	実数	1	24	31	9	3	10	8	10	16	25	26	5	56
	%	2.4%	45.3%	10.4%	22.5%	18.8%	16.7%	22.2%	9.1%	12.5%	23.1%	13.6%	5.4%	14.3%
5. わからない	実数	0	1	9	1	1	2	2	3	1	5	2	3	10
	%	0.0%	1.9%	3.0%	2.5%	6.3%	3.3%	5.6%	2.7%	0.8%	4.6%	1.0%	3.3%	2.6%
未回答	実数	0	1	2	0	0	0	1	0	1	2	0	1	3
	%	0.0%	1.9%	0.7%	0.0%	0.0%	0.0%	2.8%	0.0%	0.8%	1.9%	0.0%	1.1%	0.8%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

㉛ 教員の教育業績評価の促進

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	38	40	183	23	12	50	26	66	84	83	122	56	261
	%	92.7%	75.5%	61.6%	57.5%	75.0%	83.3%	72.2%	60.0%	65.6%	76.9%	63.9%	60.9%	66.8%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	2	2	4	0	0	2	0	0	6	0	4	4	8
	%	4.9%	3.8%	1.3%	0.0%	0.0%	3.3%	0.0%	0.0%	4.7%	0.0%	2.1%	4.3%	2.0%
3. 一部の部局で実施している。	実数	1	3	18	0	1	1	2	8	10	2	10	10	22
	%	2.4%	5.7%	6.1%	0.0%	6.3%	1.7%	5.6%	7.3%	7.8%	1.9%	5.2%	10.9%	5.6%
4. 実施していない。	実数	0	7	79	15	2	6	6	31	26	19	46	21	86
	%	0.0%	13.2%	26.6%	37.5%	12.5%	10.0%	16.7%	28.2%	20.3%	17.6%	24.1%	22.8%	22.0%
5. わからない	実数	0	1	9	2	1	0	2	3	2	2	7	1	10
	%	0.0%	1.9%	3.0%	5.0%	6.3%	0.0%	5.6%	2.7%	1.6%	1.9%	3.7%	1.1%	2.6%
未回答	実数	0	0	4	0	0	1	0	2	0	2	2	0	4
	%	0.0%	0.0%	1.3%	0.0%	0.0%	1.7%	0.0%	1.8%	0.0%	1.9%	1.0%	0.0%	1.0%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

㉜ その他

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
○	実数	1	2	6	1	1	4	0	3	0	6	2	1	9
	%	2.4%	3.8%	2.0%	2.5%	6.3%	6.7%	0.0%	2.7%	0.0%	5.6%	1.0%	1.1%	2.3%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Q2-2-2 「新型コロナウィルス感染防止のための特別措置期間」において、授業の実施に当たりどのような対応をとられましたか？（学士課程）

① オンデマンド型動画配信型授業（授業を録画したビデオやURLにアップされた動画の配信など）

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	36	35	199	27	11	43	21	79	89	74	130	66	270
	%	87.8%	66.0%	67.0%	67.5%	68.8%	71.7%	58.3%	71.8%	69.5%	68.5%	68.1%	71.7%	69.1%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	0	2	16	1	0	1	0	3	13	2	6	10	18
	%	0.0%	3.8%	5.4%	2.5%	0.0%	1.7%	0.0%	2.7%	10.2%	1.9%	3.1%	10.9%	4.6%
3. 一部の部局で実施している。	実数	3	12	55	9	3	8	10	21	19	18	41	11	70
	%	7.3%	22.6%	18.5%	22.5%	18.8%	13.3%	27.8%	19.1%	14.8%	16.7%	21.5%	12.0%	17.9%

4. 実施していない。	実数	2	4	24	3	2	8	5	5	7	12	14	4	30
	%	4.9%	7.5%	8.1%	7.5%	12.5%	13.3%	13.9%	4.5%	5.5%	11.1%	7.3%	4.3%	7.7%
5. わからない	実数	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1
	%	0.0%	0.0%	0.3%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.9%	0.0%	0.0%	0.0%	1.1%	0.3%
未回答	実数	0	0	2	0	0	0	0	1	0	2	0	0	2
	%	0.0%	0.0%	0.7%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.9%	0.0%	1.9%	0.0%	0.0%	0.5%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

② オンデマンド型資料配信型授業（添付ファイルやナレーション付の講義資料の送付など）

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合（除保健）	複合（含保健）	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	39	35	224	29	12	45	27	84	101	79	145	74	298
	%	95.1%	66.0%	75.4%	72.5%	75.0%	75.0%	75.0%	76.4%	78.9%	73.1%	75.9%	80.4%	76.2%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	0	3	14	1	0	1	0	5	10	1	6	10	17
	%	0.0%	5.7%	4.7%	2.5%	0.0%	1.7%	0.0%	4.5%	7.8%	0.9%	3.1%	10.9%	4.3%
3. 一部の部局で実施している。	実数	1	7	30	6	2	5	3	12	10	8	26	4	38
	%	2.4%	13.2%	10.1%	15.0%	12.5%	8.3%	8.3%	10.9%	7.8%	7.4%	13.6%	4.3%	9.7%
4. 実施していない。	実数	0	8	26	4	1	9	6	7	7	18	14	2	34
	%	0.0%	15.1%	8.8%	10.0%	6.3%	15.0%	16.7%	6.4%	5.5%	16.7%	7.3%	2.2%	8.7%
5. わからない	実数	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	2	2
	%	2.4%	0.0%	0.3%	0.0%	6.3%	0.0%	0.0%	0.9%	0.0%	0.0%	0.0%	2.2%	0.5%
未回答	実数	0	0	2	0	0	0	0	1	0	2	0	0	2
	%	0.0%	0.0%	0.7%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.9%	0.0%	1.9%	0.0%	0.0%	0.5%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

③ リアルタイム双方向型授業（テレビ会議システムなどを利用したリアルタイムでの質疑応答、教員と学生間、学生相互間のやり取りなど）

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合（除保健）	複合（含保健）	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	36	43	216	31	12	45	27	90	90	83	140	72	295
	%	87.8%	81.1%	72.7%	77.5%	75.0%	75.0%	75.0%	81.8%	70.3%	76.9%	73.3%	78.3%	75.4%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	0	3	15	1	1	1	0	5	10	2	10	6	18
	%	0.0%	5.7%	5.1%	2.5%	6.3%	1.7%	0.0%	4.5%	7.8%	1.9%	5.2%	6.5%	4.6%
3. 一部の部局で実施している。	実数	4	7	54	8	2	10	7	13	25	17	36	12	65
	%	9.8%	13.2%	18.2%	20.0%	12.5%	16.7%	19.4%	11.8%	19.5%	15.7%	18.8%	13.0%	16.6%
4. 実施していない。	実数	1	0	10	0	1	4	2	1	3	5	5	1	11
	%	2.4%	0.0%	3.4%	0.0%	6.3%	6.7%	5.6%	0.9%	2.3%	4.6%	2.6%	1.1%	2.8%
5. わからない	実数	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1
	%	0.0%	0.0%	0.3%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.9%	0.0%	0.0%	0.0%	1.1%	0.3%
未回答	実数	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
	%	0.0%	0.0%	0.3%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.9%	0.0%	0.0%	0.3%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

④ メールや電子掲示板（フォーラムなど）を通じた教員と学生間、学生相互間のやり取り

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合（除保健）	複合（含保健）	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	37	45	257	34	15	56	28	99	107	98	162	79	339
	%	90.2%	84.9%	86.5%	85.0%	93.8%	93.3%	77.8%	90.0%	83.6%	90.7%	84.8%	85.9%	86.7%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	1	3	8	1	0	0	0	3	8	1	4	7	12
	%	2.4%	5.7%	2.7%	2.5%	0.0%	0.0%	0.0%	2.7%	6.3%	0.9%	2.1%	7.6%	3.1%
3. 一部の部局で実施している。	実数	2	5	23	5	1	3	6	6	9	5	21	4	30
	%	4.9%	9.4%	7.7%	12.5%	6.3%	5.0%	16.7%	5.5%	7.0%	4.6%	11.0%	4.3%	7.7%
4. 実施していない。	実数	1	0	5	0	0	0	1	1	4	1	4	1	6
	%	2.4%	0.0%	1.7%	0.0%	0.0%	0.0%	2.8%	0.9%	3.1%	0.9%	2.1%	1.1%	1.5%
5. わからない	実数	0	0	2	0	0	0	1	1	0	1	0	1	2
	%	0.0%	0.0%	0.7%	0.0%	0.0%	0.0%	2.8%	0.9%	0.0%	0.9%	0.0%	1.1%	0.5%
未回答	実数	0	0	2	0	0	1	0	0	0	2	0	0	2
	%	0.0%	0.0%	0.7%	0.0%	0.0%	1.7%	0.0%	0.0%	0.0%	1.9%	0.0%	0.0%	0.5%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑤ 自習中心型授業（指定教科書による学習など）

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合（除保健）	複合（含保健）	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	11	14	90	10	2	19	9	31	44	30	54	31	115
	%	26.8%	26.4%	30.3%	25.0%	12.5%	31.7%	25.0%	28.2%	34.4%	27.8%	28.3%	33.7%	29.4%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	2	2	7	1	0	0	1	1	8	1	4	6	11
	%	4.9%	3.8%	2.4%	2.5%	0.0%	0.0%	2.8%	0.9%	6.3%	0.9%	2.1%	6.5%	2.8%
3. 一部の部局で実施している。	実数	7	10	55	8	3	11	9	16	25	21	35	16	72
	%	17.1%	18.9%	18.5%	20.0%	18.8%	18.3%	25.0%	14.5%	19.5%	19.4%	18.3%	17.4%	18.4%
4. 実施していない。	実数	21	24	122	21	11	28	15	49	43	52	82	33	167
	%	51.2%	45.3%	41.1%	52.5%	68.8%	46.7%	41.7%	44.5%	33.6%	48.1%	42.9%	35.9%	42.7%
5. わからない	実数	0	3	18	0	0	1	2	11	7	1	14	6	21
	%	0.0%	5.7%	6.1%	0.0%	0.0%	1.7%	5.6%	10.0%	5.5%	0.9%	7.3%	6.5%	5.4%
未回答	実数	0	0	5	0	0	1	0	2	1	3	2	0	5
	%	0.0%	0.0%	1.7%	0.0%	0.0%	1.7%	0.0%	1.8%	0.8%	2.8%	1.0%	0.0%	1.3%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑥ 従来通りの対面型授業

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合（除保健）	複合（含保健）	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	4	12	51	4	3	13	14	17	16	33	29	5	67
	%	9.8%	22.6%	17.2%	10.0%	18.8%	21.7%	38.9%	15.5%	12.5%	30.6%	15.2%	5.4%	17.1%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	3	1	7	1	0	3	0	2	5	2	7	2	11
	%	7.3%	1.9%	2.4%	2.5%	0.0%	5.0%	0.0%	1.8%	3.9%	1.9%	3.7%	2.2%	2.8%
3. 一部の部局で実施している。	実数	10	14	91	7	3	13	8	36	48	17	59	39	115
	%	24.4%	26.4%	30.6%	17.5%	18.8%	21.7%	22.2%	32.7%	37.5%	15.7%	30.9%	42.4%	29.4%
4. 実施していない。	実数	24	25	145	28	9	29	14	55	59	53	95	46	194
	%	58.5%	47.2%	48.8%	70.0%	56.3%	48.3%	38.9%	50.0%	46.1%	49.1%	49.7%	50.0%	49.6%
5. わからない	実数	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
未回答	実数	0	1	3	0	1	2	0	0	0	3	1	0	4
	%	0.0%	1.9%	1.0%	0.0%	6.3%	3.3%	0.0%	0.0%	0.0%	2.8%	0.5%	0.0%	1.0%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑦ その他

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合（除保健）	複合（含保健）	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
○	実数	2	3	16	5	1	3	2	4	6	8	9	4	21
	%	4.9%	5.7%	5.4%	12.5%	6.3%	5.0%	5.6%	3.6%	4.7%	7.4%	4.7%	4.3%	5.4%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Q2-3-1 学士課程において、学生の学習成果を検証するにあたり、どのような仕組みがありますか？

① 大学全体で検証する仕組み

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合（除保健）	複合（含保健）	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 学位授与方針に示された学習成果を検証する仕組みがある。	実数	24	16	132	14	14	29	12	46	57	54	80	38	172
	%	58.5%	30.2%	44.4%	35.0%	87.5%	48.3%	33.3%	41.8%	44.5%	50.0%	41.9%	41.3%	44.0%
2. 学位授与方針に示された学習成果を測れるものではないかもしれないが、何らかの学習成果を検証する仕組みはある。	実数	13	26	108	16	1	19	18	45	48	38	71	38	147
	%	31.7%	49.1%	36.4%	40.0%	6.3%	31.7%	50.0%	40.9%	37.5%	35.2%	37.2%	41.3%	37.6%
3. 検証する仕組みはない。	実数	3	11	55	10	1	12	5	18	23	14	39	16	69
	%	7.3%	20.8%	18.5%	25.0%	6.3%	20.0%	13.9%	16.4%	18.0%	13.0%	20.4%	17.4%	17.6%
未回答	実数	1	0	2	0	0	0	1	1	0	2	1	0	3
	%	2.4%	0.0%	0.7%	0.0%	0.0%	0.0%	2.8%	0.9%	0.0%	1.9%	0.5%	0.0%	0.8%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

② 教育プログラム（学部・学科）単位で検証する仕組み

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合（除保健）	複合（含保健）	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 学位授与方針に示された学習成果を検証する仕組みがある。	実数	29	19	133	16	14	33	12	45	61	48	90	43	181
	%	70.7%	35.8%	44.8%	40.0%	87.5%	55.0%	33.3%	40.9%	47.7%	44.4%	47.1%	46.7%	46.3%
2. 学位授与方針に示された学習成果を測れるものではないかもしれないが、何らかの学習成果を検証する仕組みはある。	実数	11	23	128	18	1	20	19	49	55	42	76	44	162
	%	26.8%	43.4%	43.1%	45.0%	6.3%	33.3%	52.8%	44.5%	43.0%	38.9%	39.8%	47.8%	41.4%
3. 検証する仕組みはない。	実数	0	11	31	6	1	5	4	15	11	13	24	5	42
	%	0.0%	20.8%	10.4%	15.0%	6.3%	8.3%	11.1%	13.6%	8.6%	12.0%	12.6%	5.4%	10.7%
未回答	実数	1	0	5	0	0	2	1	1	1	5	1	0	6
	%	2.4%	0.0%	1.7%	0.0%	0.0%	3.3%	2.8%	0.9%	0.8%	4.6%	0.5%	0.0%	1.5%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

③ 授業単位で検証する仕組み

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合（除保健）	複合（含保健）	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 学位授与方針に示された学習成果を検証する仕組みがある。	実数	18	17	92	9	8	25	12	33	40	42	55	30	127
	%	43.9%	32.1%	31.0%	22.5%	50.0%	41.7%	33.3%	30.0%	31.3%	38.9%	28.8%	32.6%	32.5%
2. 学位授与方針に示された学習成果を測れるものではないかもしれないが、何らかの学習成果を検証する仕組みはある。	実数	20	32	155	24	6	25	19	58	75	50	101	56	207
	%	48.8%	60.4%	52.2%	60.0%	37.5%	41.7%	52.8%	52.7%	58.6%	46.3%	52.9%	60.9%	52.9%
3. 検証する仕組みはない。	実数	2	4	45	7	2	8	4	18	12	11	35	5	51
	%	4.9%	7.5%	15.2%	17.5%	12.5%	13.3%	11.1%	16.4%	9.4%	10.2%	18.3%	5.4%	13.0%
未回答	実数	1	0	5	0	0	2	1	1	1	5	0	1	6
	%	2.4%	0.0%	1.7%	0.0%	0.0%	3.3%	2.8%	0.9%	0.8%	4.6%	0.0%	1.1%	1.5%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

④ その他

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合（除保健）	複合（含保健）	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
○	実数	2	3	11	1	0	4	0	5	6	8	6	5	19
	%	4.9%	5.7%	3.7%	2.5%	0.0%	6.7%	0.0%	4.5%	4.7%	7.4%	3.1%	5.4%	4.9%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Q2-3-2 貴大学学士課程において、学位授与方針に示された学習成果の修得状況を測定・評価するために、どのような方法を採用していますか？

① 課題（アサインメント）の評価

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合（除保健）	複合（含保健）	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	33	41	217	25	14	47	29	85	91	85	141	65	291
	%	80.5%	77.4%	73.1%	62.5%	87.5%	78.3%	80.6%	77.3%	71.1%	78.7%	73.8%	70.7%	74.4%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	3	4	24	2	0	3	3	10	13	6	12	13	31
	%	7.3%	7.5%	8.1%	5.0%	0.0%	5.0%	8.3%	9.1%	10.2%	5.6%	6.3%	14.1%	7.9%
3. 一部の部局で実施している。	実数	3	3	26	5	0	7	1	5	14	5	20	7	32
	%	7.3%	5.7%	8.8%	12.5%	0.0%	11.7%	2.8%	4.5%	10.9%	4.6%	10.5%	7.6%	8.2%
4. 実施していない。	実数	0	5	22	6	2	3	2	7	7	9	12	6	27
	%	0.0%	9.4%	7.4%	15.0%	12.5%	5.0%	5.6%	6.4%	5.5%	8.3%	6.3%	6.5%	6.9%
5. わからない	実数	0	0	6	2	0	0	0	3	1	1	5	0	6
	%	0.0%	0.0%	2.0%	5.0%	0.0%	0.0%	0.0%	2.7%	0.8%	0.9%	2.6%	0.0%	1.5%
未回答	実数	2	0	2	0	0	0	1	0	2	2	1	1	4
	%	4.9%	0.0%	0.7%	0.0%	0.0%	0.0%	2.8%	0.0%	1.6%	1.9%	0.5%	1.1%	1.0%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

② 定期試験

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合（除保健）	複合（含保健）	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	37	49	256	31	13	58	32	93	115	98	166	78	342
	%	90.2%	92.5%	86.2%	77.5%	81.3%	96.7%	88.9%	84.5%	89.8%	90.7%	86.9%	84.8%	87.5%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	1	2	19	3	0	1	1	9	8	2	11	9	22
	%	2.4%	3.8%	6.4%	7.5%	0.0%	1.7%	2.8%	8.2%	6.3%	1.9%	5.8%	9.8%	5.6%

3. 一部の部局で実施している。	実数	1	1	9	2	2	0	2	3	2	1	8	2	11
	%	2.4%	1.9%	3.0%	5.0%	12.5%	0.0%	5.6%	2.7%	1.6%	0.9%	4.2%	2.2%	2.8%
4. 実施していない。	実数	0	1	11	4	1	1	0	5	1	5	5	2	12
	%	0.0%	1.9%	3.7%	10.0%	6.3%	1.7%	0.0%	4.5%	0.8%	4.6%	2.6%	2.2%	3.1%
5. わからない	実数	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1
	%	0.0%	0.0%	0.3%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.8%	0.0%	0.5%	0.0%	0.3%
未回答	実数	2	0	1	0	0	0	1	0	1	2	0	1	3
	%	4.9%	0.0%	0.3%	0.0%	0.0%	0.0%	2.8%	0.0%	0.8%	1.9%	0.0%	1.1%	0.8%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

③ 小テスト

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	32	39	198	26	13	40	25	77	88	74	131	64	269
	%	78.0%	73.6%	66.7%	65.0%	81.3%	66.7%	69.4%	70.0%	68.8%	68.5%	68.6%	69.6%	68.8%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	3	5	30	4	0	4	4	12	14	9	15	14	38
	%	7.3%	9.4%	10.1%	10.0%	0.0%	6.7%	11.1%	10.9%	10.9%	8.3%	7.9%	15.2%	9.7%
3. 一部の部局で実施している。	実数	4	7	48	6	2	14	4	15	18	16	36	7	59
	%	9.8%	13.2%	16.2%	15.0%	12.5%	23.3%	11.1%	13.6%	14.1%	14.8%	18.8%	7.6%	15.1%
4. 実施していない。	実数	0	2	12	3	1	2	1	3	4	6	4	4	14
	%	0.0%	3.8%	4.0%	7.5%	6.3%	3.3%	2.8%	2.7%	3.1%	5.6%	2.1%	4.3%	3.6%
5. わからない	実数	0	0	7	1	0	0	1	3	2	1	4	2	7
	%	0.0%	0.0%	2.4%	2.5%	0.0%	0.0%	2.8%	2.7%	1.6%	0.9%	2.1%	2.2%	1.8%
未回答	実数	2	0	2	0	0	0	1	0	2	2	1	1	4
	%	4.9%	0.0%	0.7%	0.0%	0.0%	0.0%	2.8%	0.0%	1.6%	1.9%	0.5%	1.1%	1.0%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

④ 汎用的能力を測る外部のテスト(PROG等)

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	3	12	97	16	4	12	6	32	42	25	60	27	112
	%	7.3%	22.6%	32.7%	40.0%	25.0%	20.0%	16.7%	29.1%	32.8%	23.1%	31.4%	29.3%	28.6%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	2	2	15	0	1	3	1	4	10	1	11	7	19
	%	4.9%	3.8%	5.1%	0.0%	6.3%	5.0%	2.8%	3.6%	7.8%	0.9%	5.8%	7.6%	4.9%
3. 一部の部局で実施している。	実数	15	7	56	4	2	12	3	26	31	15	34	29	78
	%	36.6%	13.2%	18.9%	10.0%	12.5%	20.0%	8.3%	23.6%	24.2%	13.9%	17.8%	31.5%	19.9%
4. 実施していない。	実数	17	30	123	20	7	33	24	44	42	63	82	25	170
	%	41.5%	56.6%	41.4%	50.0%	43.8%	55.0%	66.7%	40.0%	32.8%	58.3%	42.9%	27.2%	43.5%
5. わからない	実数	2	2	5	0	2	0	1	4	2	2	4	3	9
	%	4.9%	3.8%	1.7%	0.0%	12.5%	0.0%	2.8%	3.6%	1.6%	1.9%	2.1%	3.3%	2.3%
未回答	実数	2	0	1	0	0	0	1	0	1	2	0	1	3
	%	4.9%	0.0%	0.3%	0.0%	0.0%	0.0%	2.8%	0.0%	0.8%	1.9%	0.0%	1.1%	0.8%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑤ TOEIC®・TOEFL®などの学外試験

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	28	25	91	22	10	10	8	46	48	35	69	40	144
	%	68.3%	47.2%	30.6%	55.0%	62.5%	16.7%	22.2%	41.8%	37.5%	32.4%	36.1%	43.5%	36.8%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	3	3	11	1	0	2	1	5	8	1	7	9	17
	%	7.3%	5.7%	3.7%	2.5%	0.0%	3.3%	2.8%	4.5%	6.3%	0.9%	3.7%	9.8%	4.3%
3. 一部の部局で実施している。	実数	5	9	96	10	1	7	8	36	48	16	62	32	110
	%	12.2%	17.0%	32.3%	25.0%	6.3%	11.7%	22.2%	32.7%	37.5%	14.8%	32.5%	34.8%	28.1%
4. 実施していない。	実数	3	16	94	6	4	41	18	22	22	53	51	9	113
	%	7.3%	30.2%	31.6%	15.0%	25.0%	68.3%	50.0%	20.0%	17.2%	49.1%	26.7%	9.8%	28.9%
5. わからない	実数	0	0	3	1	1	0	0	1	0	1	1	1	3
	%	0.0%	0.0%	1.0%	2.5%	6.3%	0.0%	0.0%	0.9%	0.0%	0.9%	0.5%	1.1%	0.8%
未回答	実数	2	0	2	0	0	0	1	0	2	2	1	1	4
	%	4.9%	0.0%	0.7%	0.0%	0.0%	0.0%	2.8%	0.0%	1.6%	1.9%	0.5%	1.1%	1.0%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑥ その他大学独自のテスト

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	5	3	57	5	5	24	6	14	11	29	30	6	65
	%	12.2%	5.7%	19.2%	12.5%	31.3%	40.0%	16.7%	12.7%	8.6%	26.9%	15.7%	6.5%	16.6%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	1	2	7	1	0	2	1	3	3	2	5	3	10
	%	2.4%	3.8%	2.4%	2.5%	0.0%	3.3%	2.8%	2.7%	2.3%	1.9%	2.6%	3.3%	2.6%
3. 一部の部局で実施している。	実数	6	7	48	3	0	8	3	14	33	5	26	30	61
	%	14.6%	13.2%	16.2%	7.5%	0.0%	13.3%	8.3%	12.7%	25.8%	4.6%	13.6%	32.6%	15.6%
4. 実施していない。	実数	25	38	169	31	10	26	22	70	73	67	119	46	232
	%	61.0%	71.7%	56.9%	77.5%	62.5%	43.3%	61.1%	63.6%	57.0%	62.0%	62.3%	50.0%	59.3%
5. わからない	実数	2	3	14	0	1	0	3	9	6	3	10	6	19
	%	4.9%	5.7%	4.7%	0.0%	6.3%	0.0%	8.3%	8.2%	4.7%	2.8%	5.2%	6.5%	4.9%
未回答	実数	2	0	2	0	0	0	1	0	2	2	1	1	4
	%	4.9%	0.0%	0.7%	0.0%	0.0%	0.0%	2.8%	0.0%	1.6%	1.9%	0.5%	1.1%	1.0%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑦ 授業中の発言、態度等の学生の行動観察

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	29	38	165	22	12	36	26	67	69	70	113	49	232
	%	70.7%	71.7%	55.6%	55.0%	75.0%	60.0%	72.2%	60.9%	53.9%	64.8%	59.2%	53.3%	59.3%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	4	4	33	0	0	8	3	10	20	8	19	14	41
	%	9.8%	7.5%	11.1%	0.0%	0.0%	13.3%	8.3%	9.1%	15.6%	7.4%	9.9%	15.2%	10.5%
3. 一部の部局で実施している。	実数	4	6	44	8	2	7	3	13	21	11	29	14	54
	%	9.8%	11.3%	14.8%	20.0%	12.5%	11.7%	8.3%	11.8%	16.4%	10.2%	15.2%	15.2%	13.8%
4. 実施していない。	実数	0	4	34	7	2	7	2	8	12	13	17	8	38
	%	0.0%	7.5%	11.4%	17.5%	12.5%	11.7%	5.6%	7.3%	9.4%	12.0%	8.9%	8.7%	9.7%
5. わからない	実数	2	1	17	3	0	1	1	11	4	3	11	6	20
	%	4.9%	1.9%	5.7%	7.5%	0.0%	1.7%	2.8%	10.0%	3.1%	2.8%	5.8%	6.5%	5.1%
未回答	実数	2	0	4	0	0	1	1	1	2	3	2	1	6
	%	4.9%	0.0%	1.3%	0.0%	0.0%	1.7%	2.8%	0.9%	1.6%	2.8%	1.0%	1.1%	1.5%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑧ 卒業研究、卒業論文、卒業制作等の成果(キャップストーン・プロジェクトを含む)

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	32	43	187	27	15	36	31	69	84	83	132	47	262
	%	78.0%	81.1%	63.0%	67.5%	93.8%	60.0%	86.1%	62.7%	65.6%	76.9%	69.1%	51.1%	67.0%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	5	4	44	3	0	5	0	19	26	1	19	33	53
	%	12.2%	7.5%	14.8%	7.5%	0.0%	8.3%	0.0%	17.3%	20.3%	0.9%	9.9%	35.9%	13.6%
3. 一部の部局で実施している。	実数	2	4	44	6	0	10	3	16	15	9	31	10	50
	%	4.9%	7.5%	14.8%	15.0%	0.0%	16.7%	8.3%	14.5%	11.7%	8.3%	16.2%	10.9%	12.8%
4. 実施していない。	実数	0	2	19	4	1	8	1	6	1	12	8	1	21
	%	0.0%	3.8%	6.4%	10.0%	6.3%	13.3%	2.8%	5.5%	0.8%	11.1%	4.2%	1.1%	5.4%
5. わからない	実数	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1
	%	0.0%	0.0%	0.3%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.8%	0.0%	0.5%	0.0%	0.3%
未回答	実数	2	0	2	0	0	1	1	0	1	3	0	1	4
	%	4.9%	0.0%	0.7%	0.0%	0.0%	1.7%	2.8%	0.0%	0.8%	2.8%	0.0%	1.1%	1.0%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑨ フィールドワーク、臨床実習等での取り組み、態度の評価

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	29	31	131	16	13	56	18	36	52	73	94	24	191
	%	70.7%	58.5%	44.1%	40.0%	81.3%	93.3%	50.0%	32.7%	40.6%	67.6%	49.2%	26.1%	48.8%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	6	7	33	3	0	1	1	14	27	5	15	26	46
	%	14.6%	13.2%	11.1%	7.5%	0.0%	1.7%	2.8%	12.7%	21.1%	4.6%	7.9%	28.3%	11.8%
3. 一部の部局で実施している。	実数	4	10	109	14	1	2	10	51	45	14	72	37	123
	%	9.8%	18.9%	36.7%	35.0%	6.3%	3.3%	27.8%	46.4%	35.2%	13.0%	37.7%	40.2%	31.5%

4. 実施していない。	実数	0	5	18	6	1	1	5	8	2	12	8	3	23
	%	0.0%	9.4%	6.1%	15.0%	6.3%	1.7%	13.9%	7.3%	1.6%	11.1%	4.2%	3.3%	5.9%
5. わからない	実数	0	0	5	1	1	0	1	1	1	2	2	1	5
	%	0.0%	0.0%	1.7%	2.5%	6.3%	0.0%	2.8%	0.9%	0.8%	1.9%	1.0%	1.1%	1.3%
未回答	実数	2	0	1	0	0	0	1	0	1	2	0	1	3
	%	4.9%	0.0%	0.3%	0.0%	0.0%	0.0%	2.8%	0.0%	0.8%	1.9%	0.0%	1.1%	0.8%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑩ インターンシップ等での取り組み、態度の評価

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	26	19	106	15	12	14	20	51	39	44	78	29	151
	%	63.4%	35.8%	35.7%	37.5%	75.0%	23.3%	55.6%	46.4%	30.5%	40.7%	40.8%	31.5%	38.6%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	4	5	22	1	0	1	1	13	15	1	18	12	31
	%	9.8%	9.4%	7.4%	2.5%	0.0%	1.7%	2.8%	11.8%	11.7%	0.9%	9.4%	13.0%	7.9%
3. 一部の部局で実施している。	実数	5	10	98	13	0	9	6	31	54	15	61	37	113
	%	12.2%	18.9%	33.0%	32.5%	0.0%	15.0%	16.7%	28.2%	42.2%	13.9%	31.9%	40.2%	28.9%
4. 実施していない。	実数	4	18	60	10	3	34	8	11	16	43	31	8	82
	%	9.8%	34.0%	20.2%	25.0%	18.8%	56.7%	22.2%	10.0%	12.5%	39.8%	16.2%	8.7%	21.0%
5. わからない	実数	0	1	10	1	1	2	0	4	3	3	3	5	11
	%	0.0%	1.9%	3.4%	2.5%	6.3%	3.3%	0.0%	3.6%	2.3%	2.8%	1.6%	5.4%	2.8%
未回答	実数	2	0	1	0	0	0	1	0	1	2	0	1	3
	%	4.9%	0.0%	0.3%	0.0%	0.0%	0.0%	2.8%	0.0%	0.8%	1.9%	0.0%	1.1%	0.8%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑪ サービスラーニング等での取り組み、態度の評価

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	11	8	38	7	2	8	8	18	14	22	24	11	57
	%	26.8%	15.1%	12.8%	17.5%	12.5%	13.3%	22.2%	16.4%	10.9%	20.4%	12.6%	12.0%	14.6%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	0	1	4	0	0	0	0	3	2	0	3	2	5
	%	0.0%	1.9%	1.3%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	2.7%	1.6%	0.0%	1.6%	2.2%	1.3%
3. 一部の部局で実施している。	実数	12	10	82	9	0	5	6	31	53	13	53	38	104
	%	29.3%	18.9%	27.6%	22.5%	0.0%	8.3%	16.7%	28.2%	41.4%	12.0%	27.7%	41.3%	26.6%
4. 実施していない。	実数	13	31	153	23	12	45	19	49	49	66	103	28	197
	%	31.7%	58.5%	51.5%	57.5%	75.0%	75.0%	52.8%	44.5%	38.3%	61.1%	53.9%	30.4%	50.4%
5. わからない	実数	3	3	16	1	2	1	2	9	7	4	7	11	22
	%	7.3%	5.7%	5.4%	2.5%	12.5%	1.7%	5.6%	8.2%	5.5%	3.7%	3.7%	12.0%	5.6%
未回答	実数	2	0	4	0	0	1	1	0	3	3	1	2	6
	%	4.9%	0.0%	1.3%	0.0%	0.0%	1.7%	2.8%	0.0%	2.3%	2.8%	0.5%	2.2%	1.5%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑫ 学習ポートフォリオ(e-ポートフォリオを含む)や成長シート等による学生自身の省察

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	22	12	102	13	8	26	16	36	37	44	70	22	136
	%	53.7%	22.6%	34.3%	32.5%	50.0%	43.3%	44.4%	32.7%	28.9%	40.7%	36.6%	23.9%	34.8%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	3	2	10	1	1	2	0	5	6	0	10	5	15
	%	7.3%	3.8%	3.4%	2.5%	6.3%	3.3%	0.0%	4.5%	4.7%	0.0%	5.2%	5.4%	3.8%
3. 一部の部局で実施している。	実数	11	17	91	6	1	17	4	33	58	23	52	44	119
	%	26.8%	32.1%	30.6%	15.0%	6.3%	28.3%	11.1%	30.0%	45.3%	21.3%	27.2%	47.8%	30.4%
4. 実施していない。	実数	3	21	82	19	6	13	15	31	22	38	55	13	106
	%	7.3%	39.6%	27.6%	47.5%	37.5%	21.7%	41.7%	28.2%	17.2%	35.2%	28.8%	14.1%	27.1%
5. わからない	実数	0	1	9	1	0	2	0	5	2	1	3	6	10
	%	0.0%	1.9%	3.0%	2.5%	0.0%	3.3%	0.0%	4.5%	1.6%	0.9%	1.6%	6.5%	2.6%
未回答	実数	2	0	3	0	0	0	1	0	3	2	1	2	5
	%	4.9%	0.0%	1.0%	0.0%	0.0%	0.0%	2.8%	0.0%	2.3%	1.9%	0.5%	2.2%	1.3%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑬ 資格試験の合格率や得点

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	9	21	85	11	3	46	10	16	29	52	47	16	115
	%	22.0%	39.6%	28.6%	27.5%	18.8%	76.7%	27.8%	14.5%	22.7%	48.1%	24.6%	17.4%	29.4%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	3	2	12	0	2	2	0	1	12	1	11	5	17
	%	7.3%	3.8%	4.0%	0.0%	12.5%	3.3%	0.0%	0.9%	9.4%	0.9%	5.8%	5.4%	4.3%
3. 一部の部局で実施している。	実数	18	14	102	8	1	3	4	49	69	7	72	55	134
	%	43.9%	26.4%	34.3%	20.0%	6.3%	5.0%	11.1%	44.5%	53.9%	6.5%	37.7%	59.8%	34.3%
4. 実施していない。	実数	8	15	88	21	8	9	20	38	15	45	55	11	111
	%	19.5%	28.3%	29.6%	52.5%	50.0%	15.0%	55.6%	34.5%	11.7%	41.7%	28.8%	12.0%	28.4%
5. わからない	実数	1	1	9	0	2	0	1	6	2	1	6	4	11
	%	2.4%	1.9%	3.0%	0.0%	12.5%	0.0%	2.8%	5.5%	1.6%	0.9%	3.1%	4.3%	2.8%
未回答	実数	2	0	1	0	0	0	1	0	1	2	0	1	3
	%	4.9%	0.0%	0.3%	0.0%	0.0%	0.0%	2.8%	0.0%	0.8%	1.9%	0.0%	1.1%	0.8%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑭ 学内外での成果発表の状況

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	14	16	52	9	4	15	11	19	24	36	37	9	82
	%	34.1%	30.2%	17.5%	22.5%	25.0%	25.0%	30.6%	17.3%	18.8%	33.3%	19.4%	9.8%	21.0%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	4	3	13	2	1	5	0	6	6	2	13	5	20
	%	9.8%	5.7%	4.4%	5.0%	6.3%	8.3%	0.0%	5.5%	4.7%	1.9%	6.8%	5.4%	5.1%
3. 一部の部局で実施している。	実数	13	15	109	13	1	15	8	43	57	18	70	49	137
	%	31.7%	28.3%	36.7%	32.5%	6.3%	25.0%	22.2%	39.1%	44.5%	16.7%	36.6%	53.3%	35.0%
4. 実施していない。	実数	6	16	99	15	7	22	12	31	34	42	63	16	121
	%	14.6%	30.2%	33.3%	37.5%	43.8%	36.7%	33.3%	28.2%	26.6%	38.9%	33.0%	17.4%	30.9%
5. わからない	実数	2	2	22	1	3	3	3	11	5	7	8	11	26
	%	4.9%	3.8%	7.4%	2.5%	18.8%	5.0%	8.3%	10.0%	3.9%	6.5%	4.2%	12.0%	6.6%
未回答	実数	2	1	2	0	0	0	2	0	2	3	0	2	5
	%	4.9%	1.9%	0.7%	0.0%	0.0%	0.0%	5.6%	0.0%	1.6%	2.8%	0.0%	2.2%	1.3%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑮ 学生の意識・活動調査(学生生活調査、満足度調査を含む)

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	33	40	243	30	14	50	28	93	101	91	156	69	316
	%	80.5%	75.5%	81.8%	75.0%	87.5%	83.3%	77.8%	84.5%	78.9%	84.3%	81.7%	75.0%	80.8%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	4	4	5	1	0	2	0	2	8	2	4	7	13
	%	9.8%	7.5%	1.7%	2.5%	0.0%	3.3%	0.0%	1.8%	6.3%	1.9%	2.1%	7.6%	3.3%
3. 一部の部局で実施している。	実数	1	5	15	2	0	4	1	5	9	3	10	8	21
	%	2.4%	9.4%	5.1%	5.0%	0.0%	6.7%	2.8%	4.5%	7.0%	2.8%	5.2%	8.7%	5.4%
4. 実施していない。	実数	1	4	27	7	2	3	5	9	6	8	19	5	32
	%	2.4%	7.5%	9.1%	17.5%	12.5%	5.0%	13.9%	8.2%	4.7%	7.4%	9.9%	5.4%	8.2%
5. わからない	実数	0	0	5	0	0	1	1	1	2	2	2	1	5
	%	0.0%	0.0%	1.7%	0.0%	0.0%	1.7%	2.8%	0.9%	1.6%	1.9%	1.0%	1.1%	1.3%
未回答	実数	2	0	2	0	0	0	1	0	2	2	0	2	4
	%	4.9%	0.0%	0.7%	0.0%	0.0%	0.0%	2.8%	0.0%	1.6%	1.9%	0.0%	2.2%	1.0%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑯ 卒業生調査

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	31	25	187	26	13	38	21	69	76	70	121	52	243
	%	75.6%	47.2%	63.0%	65.0%	81.3%	63.3%	58.3%	62.7%	59.4%	64.8%	63.4%	56.5%	62.1%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	5	2	5	1	0	0	0	2	9	1	5	6	12
	%	12.2%	3.8%	1.7%	2.5%	0.0%	0.0%	0.0%	1.8%	7.0%	0.9%	2.6%	6.5%	3.1%
3. 一部の部局で実施している。	実数	1	9	23	1	0	9	1	7	15	5	17	11	33
	%	2.4%	17.0%	7.7%	2.5%	0.0%	15.0%	2.8%	6.4%	11.7%	4.6%	8.9%	12.0%	8.4%

4. 実施していない。	実数	2	17	72	11	3	12	13	30	22	29	45	17	91
	%	4.9%	32.1%	24.2%	27.5%	18.8%	20.0%	36.1%	27.3%	17.2%	26.9%	23.6%	18.5%	23.3%
5. わからない	実数	0	0	7	1	0	1	0	2	3	1	2	4	7
	%	0.0%	0.0%	2.4%	2.5%	0.0%	1.7%	0.0%	1.8%	2.3%	0.9%	1.0%	4.3%	1.8%
未回答	実数	2	0	3	0	0	0	1	0	3	2	1	2	5
	%	4.9%	0.0%	1.0%	0.0%	0.0%	0.0%	2.8%	0.0%	2.3%	1.9%	0.5%	2.2%	1.3%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑰ 卒業後の進路状況

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	28	27	205	25	12	45	25	74	79	74	133	53	260
	%	68.3%	50.9%	69.0%	62.5%	75.0%	75.0%	69.4%	67.3%	61.7%	68.5%	69.6%	57.6%	66.5%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	5	4	6	1	0	0	0	3	11	1	5	9	15
	%	12.2%	7.5%	2.0%	2.5%	0.0%	0.0%	0.0%	2.7%	8.6%	0.9%	2.6%	9.8%	3.8%
3. 一部の部局で実施している。	実数	4	7	20	1	0	5	1	9	15	4	14	13	31
	%	9.8%	13.2%	6.7%	2.5%	0.0%	8.3%	2.8%	8.2%	11.7%	3.7%	7.3%	14.1%	7.9%
4. 実施していない。	実数	2	14	52	12	3	10	9	17	17	27	32	9	68
	%	4.9%	26.4%	17.5%	30.0%	18.8%	16.7%	25.0%	15.5%	13.3%	25.0%	16.8%	9.8%	17.4%
5. わからない	実数	0	1	11	1	1	0	0	7	3	0	6	6	12
	%	0.0%	1.9%	3.7%	2.5%	6.3%	0.0%	0.0%	6.4%	2.3%	0.0%	3.1%	6.5%	3.1%
未回答	実数	2	0	3	0	0	0	1	0	3	2	1	2	5
	%	4.9%	0.0%	1.0%	0.0%	0.0%	0.0%	2.8%	0.0%	2.3%	1.9%	0.5%	2.2%	1.3%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑱ 大学院への進学率

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	26	19	140	15	12	31	18	54	55	49	91	45	185
	%	63.4%	35.8%	47.1%	37.5%	75.0%	51.7%	50.0%	49.1%	43.0%	45.4%	47.6%	48.9%	47.3%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	5	0	8	0	0	2	0	2	9	1	6	6	13
	%	12.2%	0.0%	2.7%	0.0%	0.0%	3.3%	0.0%	1.8%	7.0%	0.9%	3.1%	6.5%	3.3%
3. 一部の部局で実施している。	実数	3	12	32	6	0	2	1	14	24	6	23	18	47
	%	7.3%	22.6%	10.8%	15.0%	0.0%	3.3%	2.8%	12.7%	18.8%	5.6%	12.0%	19.6%	12.0%
4. 実施していない。	実数	5	21	102	18	3	24	16	34	33	48	65	15	128
	%	12.2%	39.6%	34.3%	45.0%	18.8%	40.0%	44.4%	30.9%	25.8%	44.4%	34.0%	16.3%	32.7%
5. わからない	実数	0	1	12	1	1	1	0	6	4	2	5	6	13
	%	0.0%	1.9%	4.0%	2.5%	6.3%	1.7%	0.0%	5.5%	3.1%	1.9%	2.6%	6.5%	3.3%
未回答	実数	2	0	3	0	0	0	1	0	3	2	1	2	5
	%	4.9%	0.0%	1.0%	0.0%	0.0%	0.0%	2.8%	0.0%	2.3%	1.9%	0.5%	2.2%	1.3%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑲ 雇用先による評価

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	26	12	86	13	7	24	12	29	39	41	60	23	124
	%	63.4%	22.6%	29.0%	32.5%	43.8%	40.0%	33.3%	26.4%	30.5%	38.0%	31.4%	25.0%	31.7%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	3	0	5	0	0	2	0	0	6	0	7	1	8
	%	7.3%	0.0%	1.7%	0.0%	0.0%	3.3%	0.0%	0.0%	4.7%	0.0%	3.7%	1.1%	2.0%
3. 一部の部局で実施している。	実数	4	8	23	0	0	8	2	6	19	7	17	11	35
	%	9.8%	15.1%	7.7%	0.0%	0.0%	13.3%	5.6%	5.5%	14.8%	6.5%	8.9%	12.0%	9.0%
4. 実施していない。	実数	5	32	163	26	7	26	19	64	58	57	100	43	200
	%	12.2%	60.4%	54.9%	65.0%	43.8%	43.3%	52.8%	58.2%	45.3%	52.8%	52.4%	46.7%	51.2%
5. わからない	実数	1	1	18	1	2	0	2	11	4	1	7	12	20
	%	2.4%	1.9%	6.1%	2.5%	12.5%	0.0%	5.6%	10.0%	3.1%	0.9%	3.7%	13.0%	5.1%
未回答	実数	2	0	2	0	0	0	1	0	2	2	0	2	4
	%	4.9%	0.0%	0.7%	0.0%	0.0%	0.0%	2.8%	0.0%	1.6%	1.9%	0.0%	2.2%	1.0%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑳ インターンシップ監督者による評価（教育実習は除く）

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合（除保健）	複合（含保健）	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	15	13	66	12	10	7	9	31	25	24	51	19	94
	%	36.6%	24.5%	22.2%	30.0%	62.5%	11.7%	25.0%	28.2%	19.5%	22.2%	26.7%	20.7%	24.0%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	5	1	7	1	0	2	0	2	8	1	7	5	13
	%	12.2%	1.9%	2.4%	2.5%	0.0%	3.3%	0.0%	1.8%	6.3%	0.9%	3.7%	5.4%	3.3%
3. 一部の部局で実施している。	実数	13	8	72	5	0	4	10	27	47	14	45	34	93
	%	31.7%	15.1%	24.2%	12.5%	0.0%	6.7%	27.8%	24.5%	36.7%	13.0%	23.6%	37.0%	23.8%
4. 実施していない。	実数	5	29	135	19	5	46	15	41	43	65	80	24	169
	%	12.2%	54.7%	45.5%	47.5%	31.3%	76.7%	41.7%	37.3%	33.6%	60.2%	41.9%	26.1%	43.2%
5. わからない	実数	1	2	15	3	1	1	1	9	3	2	7	9	18
	%	2.4%	3.8%	5.1%	7.5%	6.3%	1.7%	2.8%	8.2%	2.3%	1.9%	3.7%	9.8%	4.6%
未回答	実数	2	0	2	0	0	0	1	0	2	2	1	1	4
	%	4.9%	0.0%	0.7%	0.0%	0.0%	0.0%	2.8%	0.0%	1.6%	1.9%	0.5%	1.1%	1.0%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

㉑ 学生が受けた表彰、賞

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合（除保健）	複合（含保健）	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	17	14	59	9	7	15	10	19	30	30	45	15	90
	%	41.5%	26.4%	19.9%	22.5%	43.8%	25.0%	27.8%	17.3%	23.4%	27.8%	23.6%	16.3%	23.0%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	4	3	6	0	0	2	0	7	4	1	8	4	13
	%	9.8%	5.7%	2.0%	0.0%	0.0%	3.3%	0.0%	6.4%	3.1%	0.9%	4.2%	4.3%	3.3%
3. 一部の部局で実施している。	実数	7	8	40	3	0	5	2	16	29	4	26	25	55
	%	17.1%	15.1%	13.5%	7.5%	0.0%	8.3%	5.6%	14.5%	22.7%	3.7%	13.6%	27.2%	14.1%
4. 実施していない。	実数	10	24	169	28	8	34	23	56	54	67	102	34	203
	%	24.4%	45.3%	56.9%	70.0%	50.0%	56.7%	63.9%	50.9%	42.2%	62.0%	53.4%	37.0%	51.9%
5. わからない	実数	1	4	21	0	1	4	0	12	9	4	10	12	26
	%	2.4%	7.5%	7.1%	0.0%	6.3%	6.7%	0.0%	10.9%	7.0%	3.7%	5.2%	13.0%	6.6%
未回答	実数	2	0	2	0	0	0	1	0	2	2	0	2	4
	%	4.9%	0.0%	0.7%	0.0%	0.0%	0.0%	2.8%	0.0%	1.6%	1.9%	0.0%	2.2%	1.0%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

㉒ 在籍率と卒業率

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合（除保健）	複合（含保健）	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	24	24	172	19	12	40	17	61	71	62	116	42	220
	%	58.5%	45.3%	57.9%	47.5%	75.0%	66.7%	47.2%	55.5%	55.5%	57.4%	60.7%	45.7%	56.3%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	2	1	9	2	0	2	0	2	6	1	5	6	12
	%	4.9%	1.9%	3.0%	5.0%	0.0%	3.3%	0.0%	1.8%	4.7%	0.9%	2.6%	6.5%	3.1%
3. 一部の部局で実施している。	実数	5	6	16	1	0	3	2	4	17	1	9	17	27
	%	12.2%	11.3%	5.4%	2.5%	0.0%	5.0%	5.6%	3.6%	13.3%	0.9%	4.7%	18.5%	6.9%
4. 実施していない。	実数	8	20	92	17	4	15	15	38	31	41	58	21	120
	%	19.5%	37.7%	31.0%	42.5%	25.0%	25.0%	41.7%	34.5%	24.2%	38.0%	30.4%	22.8%	30.7%
5. わからない	実数	0	1	7	1	0	0	0	5	2	0	3	5	8
	%	0.0%	1.9%	2.4%	2.5%	0.0%	0.0%	0.0%	4.5%	1.6%	0.0%	1.6%	5.4%	2.0%
未回答	実数	2	1	1	0	0	0	2	0	1	3	0	1	4
	%	4.9%	1.9%	0.3%	0.0%	0.0%	0.0%	5.6%	0.0%	0.8%	2.8%	0.0%	1.1%	1.0%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

㉓ 学修時間

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合（除保健）	複合（含保健）	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	21	23	173	20	11	41	14	61	70	63	112	42	217
	%	51.2%	43.4%	58.2%	50.0%	68.8%	68.3%	38.9%	55.5%	54.7%	58.3%	58.6%	45.7%	55.5%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	5	0	9	1	0	2	0	5	6	1	8	5	14
	%	12.2%	0.0%	3.0%	2.5%	0.0%	3.3%	0.0%	4.5%	4.7%	0.9%	4.2%	5.4%	3.6%
3. 一部の部局で実施している。	実数	4	6	18	3	0	3	3	6	13	2	14	12	28
	%	9.8%	11.3%	6.1%	7.5%	0.0%	5.0%	8.3%	5.5%	10.2%	1.9%	7.3%	13.0%	7.2%

4. 実施していない。	実数	9	23	85	16	5	14	15	32	35	37	53	27	117
	%	22.0%	43.4%	28.6%	40.0%	31.3%	23.3%	41.7%	29.1%	27.3%	34.3%	27.7%	29.3%	29.9%
5. わからない	実数	0	1	10	0	0	0	3	6	2	3	3	5	11
	%	0.0%	1.9%	3.4%	0.0%	0.0%	0.0%	8.3%	5.5%	1.6%	2.8%	1.6%	5.4%	2.8%
未回答	実数	2	0	2	0	0	0	1	0	2	2	1	1	4
	%	4.9%	0.0%	0.7%	0.0%	0.0%	0.0%	2.8%	0.0%	1.6%	1.9%	0.5%	1.1%	1.0%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

㉔ 学生インタビュー（学習達成度に関する質疑応答）

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合（除保健）	複合（含保健）	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	12	11	45	4	4	16	5	13	26	24	36	8	68
	%	29.3%	20.8%	15.2%	10.0%	25.0%	26.7%	13.9%	11.8%	20.3%	22.2%	18.8%	8.7%	17.4%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	3	1	6	0	0	3	0	2	5	0	9	1	10
	%	7.3%	1.9%	2.0%	0.0%	0.0%	5.0%	0.0%	1.8%	3.9%	0.0%	4.7%	1.1%	2.6%
3. 一部の部局で実施している。	実数	10	4	49	2	1	12	2	18	28	13	22	28	63
	%	24.4%	7.5%	16.5%	5.0%	6.3%	20.0%	5.6%	16.4%	21.9%	12.0%	11.5%	30.4%	16.1%
4. 実施していない。	実数	14	34	179	33	11	29	24	67	63	65	118	44	227
	%	34.1%	64.2%	60.3%	82.5%	68.8%	48.3%	66.7%	60.9%	49.2%	60.2%	61.8%	47.8%	58.1%
5. わからない	実数	0	2	16	1	0	0	3	10	4	3	5	10	18
	%	0.0%	3.8%	5.4%	2.5%	0.0%	0.0%	8.3%	9.1%	3.1%	2.8%	2.6%	10.9%	4.6%
未回答	実数	2	1	2	0	0	0	2	0	2	3	1	1	5
	%	4.9%	1.9%	0.7%	0.0%	0.0%	0.0%	5.6%	0.0%	1.6%	2.8%	0.5%	1.1%	1.3%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

㉕ 上記を含む測定・評価に当たってルーブリックの活用

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合（除保健）	複合（含保健）	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	12	10	77	10	5	19	5	25	35	27	58	14	99
	%	29.3%	18.9%	25.9%	25.0%	31.3%	31.7%	13.9%	22.7%	27.3%	25.0%	30.4%	15.2%	25.3%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	3	2	6	0	2	0	1	3	5	0	8	3	11
	%	7.3%	3.8%	2.0%	0.0%	12.5%	0.0%	2.8%	2.7%	3.9%	0.0%	4.2%	3.3%	2.8%
3. 一部の部局で実施している。	実数	15	12	85	3	1	20	1	32	55	14	45	53	112
	%	36.6%	22.6%	28.6%	7.5%	6.3%	33.3%	2.8%	29.1%	43.0%	13.0%	23.6%	57.6%	28.6%
4. 実施していない。	実数	8	28	117	27	7	20	24	46	29	59	78	16	153
	%	19.5%	52.8%	39.4%	67.5%	43.8%	33.3%	66.7%	41.8%	22.7%	54.6%	40.8%	17.4%	39.1%
5. わからない	実数	1	1	9	0	1	1	4	4	1	6	1	4	11
	%	2.4%	1.9%	3.0%	0.0%	6.3%	1.7%	11.1%	3.6%	0.8%	5.6%	0.5%	4.3%	2.8%
未回答	実数	2	0	3	0	0	0	1	0	3	2	1	2	5
	%	4.9%	0.0%	1.0%	0.0%	0.0%	0.0%	2.8%	0.0%	2.3%	1.9%	0.5%	2.2%	1.3%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

㉖ その他

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合（除保健）	複合（含保健）	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
○	実数	0	0	9	2	0	2	1	1	3	4	6	5	15
	%	0.0%	0.0%	3.0%	5.0%	0.0%	3.3%	2.8%	0.9%	2.3%	3.7%	3.1%	5.4%	3.8%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Q2-3-4 貴大学学士課程の評価指標は、どのような手順で策定されましたか？

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合（除保健）	複合（含保健）	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
① 大学執行部が策定した	実数	16	23	129	20	11	28	14	44	51	50	76	42	168
	%	39.0%	43.4%	43.4%	50.0%	68.8%	46.7%	38.9%	40.0%	39.8%	46.3%	39.8%	45.7%	43.0%
② 大学執行部が指標作成の方針を定め、それをもとに各部局が策定した	実数	26	26	172	22	5	31	17	59	90	53	108	63	224
	%	63.4%	49.1%	57.9%	55.0%	31.3%	51.7%	47.2%	53.6%	70.3%	49.1%	56.5%	68.5%	57.3%
③ 各部局長主導のもと策定した	実数	22	27	141	17	3	30	12	57	71	32	103	55	190
	%	53.7%	50.9%	47.5%	42.5%	18.8%	50.0%	33.3%	51.8%	55.5%	29.6%	53.9%	59.8%	48.6%

④ 各部局の教員が参加して策定した	実数	28	31	183	22	8	40	22	68	82	56	129	57	242
	%	68.3%	58.5%	61.6%	55.0%	50.0%	66.7%	61.1%	61.8%	64.1%	51.9%	67.5%	62.0%	61.9%
⑤ IRの部局が主導して策定した	実数	12	4	62	7	1	14	1	24	31	10	45	23	78
	%	29.3%	7.5%	20.9%	17.5%	6.3%	23.3%	2.8%	21.8%	24.2%	9.3%	23.6%	25.0%	19.9%
⑥ 教職協働で策定した	実数	18	20	142	20	7	27	16	52	58	45	92	43	180
	%	43.9%	37.7%	47.8%	50.0%	43.8%	45.0%	44.4%	47.3%	45.3%	41.7%	48.2%	46.7%	46.0%
⑦ FD活動を利用して策定した	実数	18	13	112	13	6	29	9	41	45	35	73	35	143
	%	43.9%	24.5%	37.7%	32.5%	37.5%	48.3%	25.0%	37.3%	35.2%	32.4%	38.2%	38.0%	36.6%
⑧ その他	実数	4	5	11	3	1	4	1	2	9	6	8	6	20
	%	9.8%	9.4%	3.7%	7.5%	6.3%	6.7%	2.8%	1.8%	7.0%	5.6%	4.2%	6.5%	5.1%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Q2-3-5 「特別措置期間」中、「学び」の姿勢に懸念がある学生に対し、どのようにして「成績評価」に臨みますか？（学士課程）

① 教員自身が該当学生と連絡を取り、十全な学びを確保するとともに成績判定の機会を与える（教員が対応）

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合（除保健）	複合（含保健）	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 重視している。	実数	35	38	211	24	13	50	27	76	94	84	139	61	284
	%	85.4%	71.7%	71.0%	60.0%	81.3%	83.3%	75.0%	69.1%	73.4%	77.8%	72.8%	66.3%	72.6%
2. やや重視している。	実数	5	10	50	7	2	6	7	21	22	13	38	14	65
	%	12.2%	18.9%	16.8%	17.5%	12.5%	10.0%	19.4%	19.1%	17.2%	12.0%	19.9%	15.2%	16.6%
3. あまり重視していない。	実数	1	0	8	2	0	0	1	1	5	0	4	5	9
	%	2.4%	0.0%	2.7%	5.0%	0.0%	0.0%	2.8%	0.9%	3.9%	0.0%	2.1%	5.4%	2.3%
4. 実施していない。	実数	0	3	14	5	1	1	1	5	4	5	6	6	17
	%	0.0%	5.7%	4.7%	12.5%	6.3%	1.7%	2.8%	4.5%	3.1%	4.6%	3.1%	6.5%	4.3%
未回答	実数	0	2	14	2	0	3	0	7	3	6	4	6	16
	%	0.0%	3.8%	4.7%	5.0%	0.0%	5.0%	0.0%	6.4%	2.3%	5.6%	2.1%	6.5%	4.1%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

② 教務担当の職員が、該当学生と連絡を取ると同時に担当教員に連絡し、十全な学びを確保する（職員からの働きかけにより教員が対応）

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合（除保健）	複合（含保健）	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 重視している。	実数	15	17	86	15	3	25	12	29	34	37	61	20	118
	%	36.6%	32.1%	29.0%	37.5%	18.8%	41.7%	33.3%	26.4%	26.6%	34.3%	31.9%	21.7%	30.2%
2. やや重視している。	実数	12	13	75	12	2	13	12	26	35	30	44	26	100
	%	29.3%	24.5%	25.3%	30.0%	12.5%	21.7%	33.3%	23.6%	27.3%	27.8%	23.0%	28.3%	25.6%
3. あまり重視していない。	実数	9	6	51	4	2	6	7	19	28	14	29	23	66
	%	22.0%	11.3%	17.2%	10.0%	12.5%	10.0%	19.4%	17.3%	21.9%	13.0%	15.2%	25.0%	16.9%
4. 実施していない。	実数	5	15	69	7	9	13	5	28	27	21	51	17	89
	%	12.2%	28.3%	23.2%	17.5%	56.3%	21.7%	13.9%	25.5%	21.1%	19.4%	26.7%	18.5%	22.8%
未回答	実数	0	2	16	2	0	3	0	8	4	6	6	6	18
	%	0.0%	3.8%	5.4%	5.0%	0.0%	5.0%	0.0%	7.3%	3.1%	5.6%	3.1%	6.5%	4.6%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

③ 教職員が協働で、該当学生に対し、当該授業への参加を促すとともに、成績判定の対象となるよう必要な対策を講じる（教員、職員協働で対応）

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合（除保健）	複合（含保健）	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 重視している。	実数	18	29	116	14	5	34	19	43	48	54	81	28	163
	%	43.9%	54.7%	39.1%	35.0%	31.3%	56.7%	52.8%	39.1%	37.5%	50.0%	42.4%	30.4%	41.7%
2. やや重視している。	実数	15	9	91	14	4	12	11	35	39	29	54	32	115
	%	36.6%	17.0%	30.6%	35.0%	25.0%	20.0%	30.6%	31.8%	30.5%	26.9%	28.3%	34.8%	29.4%
3. あまり重視していない。	実数	5	1	29	4	2	3	3	6	17	4	20	11	35
	%	12.2%	1.9%	9.8%	10.0%	12.5%	5.0%	8.3%	5.5%	13.3%	3.7%	10.5%	12.0%	9.0%
4. 実施していない。	実数	3	12	46	6	5	8	3	18	21	15	31	15	61
	%	7.3%	22.6%	15.5%	15.0%	31.3%	13.3%	8.3%	16.4%	16.4%	13.9%	16.2%	16.3%	15.6%
未回答	実数	0	2	15	2	0	3	0	8	3	6	5	6	17
	%	0.0%	3.8%	5.1%	5.0%	0.0%	5.0%	0.0%	7.3%	2.3%	5.6%	2.6%	6.5%	4.3%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

④ 職員が該当する学生の授業不参理由を把握し当該授業への復帰を促す一方で、教員が成績判定を行うに当たり、学生の事情を考慮することはない（職員が対応するが、教員による対応までは担保しない）

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合（除保健）	複合（含保健）	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 重視している。	実数	2	4	23	7	0	2	6	7	7	10	12	7	29
	%	4.9%	7.5%	7.7%	17.5%	0.0%	3.3%	16.7%	6.4%	5.5%	9.3%	6.3%	7.6%	7.4%
2. やや重視している。	実数	3	5	26	3	3	7	3	7	11	11	15	8	34
	%	7.3%	9.4%	8.8%	7.5%	18.8%	11.7%	8.3%	6.4%	8.6%	10.2%	7.9%	8.7%	8.7%
3. あまり重視していない。	実数	21	9	83	12	2	13	15	30	41	26	47	40	113
	%	51.2%	17.0%	27.9%	30.0%	12.5%	21.7%	41.7%	27.3%	32.0%	24.1%	24.6%	43.5%	28.9%
4. 実施していない。	実数	15	32	148	16	11	34	12	57	65	54	110	31	195
	%	36.6%	60.4%	49.8%	40.0%	68.8%	56.7%	33.3%	51.8%	50.8%	50.0%	57.6%	33.7%	49.9%
未回答	実数	0	3	17	2	0	4	0	9	4	7	7	6	20
	%	0.0%	5.7%	5.7%	5.0%	0.0%	6.7%	0.0%	8.2%	3.1%	6.5%	3.7%	6.5%	5.1%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑤ 教員は懸念がある学生に対しても、当初設定の成績判定基準に厳格に準拠してその評価を行う（特別な対応は行わない）

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合（除保健）	複合（含保健）	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 重視している。	実数	2	4	25	8	2	7	2	4	8	7	17	7	31
	%	4.9%	7.5%	8.4%	20.0%	12.5%	11.7%	5.6%	3.6%	6.3%	6.5%	8.9%	7.6%	7.9%
2. やや重視している。	実数	5	3	26	4	1	7	5	8	9	9	16	9	34
	%	12.2%	5.7%	8.8%	10.0%	6.3%	11.7%	13.9%	7.3%	7.0%	8.3%	8.4%	9.8%	8.7%
3. あまり重視していない。	実数	17	11	78	2	1	12	15	31	45	26	45	35	106
	%	41.5%	20.8%	26.3%	5.0%	6.3%	20.0%	41.7%	28.2%	35.2%	24.1%	23.6%	38.0%	27.1%
4. 実施していない。	実数	17	32	151	24	12	30	14	57	63	59	106	35	200
	%	41.5%	60.4%	50.8%	60.0%	75.0%	50.0%	38.9%	51.8%	49.2%	54.6%	55.5%	38.0%	51.2%
未回答	実数	0	3	17	2	0	4	0	10	3	7	7	6	20
	%	0.0%	5.7%	5.7%	5.0%	0.0%	6.7%	0.0%	9.1%	2.3%	6.5%	3.7%	6.5%	5.1%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑥ オンライン授業に適切に参加し得ているかどうかを確認するための仕組みが講じられていない

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合（除保健）	複合（含保健）	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
○	実数	3	5	36	3	2	6	5	13	15	14	18	12	44
	%	7.3%	9.4%	12.1%	7.5%	12.5%	10.0%	13.9%	11.8%	11.7%	13.0%	9.4%	13.0%	11.3%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑦ その他

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合（除保健）	複合（含保健）	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
○	実数	2	2	24	2	0	4	2	13	7	9	12	7	28
	%	4.9%	3.8%	8.1%	5.0%	0.0%	6.7%	5.6%	11.8%	5.5%	8.3%	6.3%	7.6%	7.2%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Q2-4-1 学士課程では、学習成果の検証結果を何にどの程度活用していますか？

① 授業内容・方法の改善

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合（除保健）	複合（含保健）	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 重視して活用している。	実数	38	38	238	31	14	53	26	82	108	88	153	73	314
	%	92.7%	71.7%	80.1%	77.5%	87.5%	88.3%	72.2%	74.5%	84.4%	81.5%	80.1%	79.3%	80.3%
2. やや重視して活用している。	実数	2	12	47	5	1	7	8	23	17	13	33	15	61
	%	4.9%	22.6%	15.8%	12.5%	6.3%	11.7%	22.2%	20.9%	13.3%	12.0%	17.3%	16.3%	15.6%
3. 活用していない。	実数	0	3	9	4	1	0	1	4	2	5	4	3	12
	%	0.0%	5.7%	3.0%	10.0%	6.3%	0.0%	2.8%	3.6%	1.6%	4.6%	2.1%	3.3%	3.1%
未回答	実数	1	0	3	0	0	0	1	1	1	2	1	1	4
	%	2.4%	0.0%	1.0%	0.0%	0.0%	0.0%	2.8%	0.9%	0.8%	1.9%	0.5%	1.1%	1.0%

計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

② 開設科目の見直し(新設・廃止・内容の改変を含む)

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 重視して活用している。	実数	31	23	150	14	13	33	19	54	71	63	85	56	204
	%	75.6%	43.4%	50.5%	35.0%	81.3%	55.0%	52.8%	49.1%	55.5%	58.3%	44.5%	60.9%	52.2%
2. やや重視して活用している。	実数	9	20	105	16	2	19	11	43	43	30	78	26	134
	%	22.0%	37.7%	35.4%	40.0%	12.5%	31.7%	30.6%	39.1%	33.6%	27.8%	40.8%	28.3%	34.3%
3. 活用していない。	実数	0	9	38	10	1	8	5	11	12	13	26	8	47
	%	0.0%	17.0%	12.8%	25.0%	6.3%	13.3%	13.9%	10.0%	9.4%	12.0%	13.6%	8.7%	12.0%
未回答	実数	1	1	4	0	0	0	1	2	2	2	2	2	6
	%	2.4%	1.9%	1.3%	0.0%	0.0%	0.0%	2.8%	1.8%	1.6%	1.9%	1.0%	2.2%	1.5%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

③ 教育プログラム全体の改善(学位の名称変更を含む)

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 重視して活用している。	実数	26	21	116	9	14	33	12	43	52	49	76	38	163
	%	63.4%	39.6%	39.1%	22.5%	87.5%	55.0%	33.3%	39.1%	40.6%	45.4%	39.8%	41.3%	41.7%
2. やや重視して活用している。	実数	13	15	104	15	1	11	14	41	50	27	64	41	132
	%	31.7%	28.3%	35.0%	37.5%	6.3%	18.3%	38.9%	37.3%	39.1%	25.0%	33.5%	44.6%	33.8%
3. 活用していない。	実数	1	17	73	16	1	15	9	25	25	29	50	12	91
	%	2.4%	32.1%	24.6%	40.0%	6.3%	25.0%	25.0%	22.7%	19.5%	26.9%	26.2%	13.0%	23.3%
未回答	実数	1	0	4	0	0	1	1	1	1	3	1	1	5
	%	2.4%	0.0%	1.3%	0.0%	0.0%	1.7%	2.8%	0.9%	0.8%	2.8%	0.5%	1.1%	1.3%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

④ クラスサイズの見直し

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 重視して活用している。	実数	13	8	43	5	6	6	7	20	20	17	30	17	64
	%	31.7%	15.1%	14.5%	12.5%	37.5%	10.0%	19.4%	18.2%	15.6%	15.7%	15.7%	18.5%	16.4%
2. やや重視して活用している。	実数	17	23	126	20	5	18	16	50	57	35	80	51	166
	%	41.5%	43.4%	42.4%	50.0%	31.3%	30.0%	44.4%	45.5%	44.5%	32.4%	41.9%	55.4%	42.5%
3. 活用していない。	実数	10	21	122	15	5	35	12	38	48	53	78	22	153
	%	24.4%	39.6%	41.1%	37.5%	31.3%	58.3%	33.3%	34.5%	37.5%	49.1%	40.8%	23.9%	39.1%
未回答	実数	1	1	6	0	0	1	1	2	3	3	3	2	8
	%	2.4%	1.9%	2.0%	0.0%	0.0%	1.7%	2.8%	1.8%	2.3%	2.8%	1.6%	2.2%	2.0%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑤ 学生定員の見直し

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 重視して活用している。	実数	5	2	25	1	4	4	4	12	7	11	13	8	32
	%	12.2%	3.8%	8.4%	2.5%	25.0%	6.7%	11.1%	10.9%	5.5%	10.2%	6.8%	8.7%	8.2%
2. やや重視して活用している。	実数	18	12	70	9	7	4	10	31	39	21	47	32	100
	%	43.9%	22.6%	23.6%	22.5%	43.8%	6.7%	27.8%	28.2%	30.5%	19.4%	24.6%	34.8%	25.6%
3. 活用していない。	実数	17	38	197	30	5	52	21	65	79	74	128	50	252
	%	41.5%	71.7%	66.3%	75.0%	31.3%	86.7%	58.3%	59.1%	61.7%	68.5%	67.0%	54.3%	64.5%
未回答	実数	1	1	5	0	0	0	1	2	3	2	3	2	7
	%	2.4%	1.9%	1.7%	0.0%	0.0%	0.0%	2.8%	1.8%	2.3%	1.9%	1.6%	2.2%	1.8%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑥ 教員・教員組織の充実

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 重視して活用している。	実数	14	10	65	4	8	16	14	23	24	35	37	17	89
	%	34.1%	18.9%	21.9%	10.0%	50.0%	26.7%	38.9%	20.9%	18.8%	32.4%	19.4%	18.5%	22.8%
2. やや重視して活用している。	実数	16	21	127	20	3	29	17	41	54	42	82	40	164
	%	39.0%	39.6%	42.8%	50.0%	18.8%	48.3%	47.2%	37.3%	42.2%	38.9%	42.9%	43.5%	41.9%

3. 活用していない。	実数	10	21	100	16	5	15	4	44	47	29	69	33	131
	%	24.4%	39.6%	33.7%	40.0%	31.3%	25.0%	11.1%	40.0%	36.7%	26.9%	36.1%	35.9%	33.5%
未回答	実数	1	1	5	0	0	0	1	2	3	2	3	2	7
	%	2.4%	1.9%	1.7%	0.0%	0.0%	0.0%	2.8%	1.8%	2.3%	1.9%	1.6%	2.2%	1.8%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑦ 成績評価方法の見直し

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 重視して活用している。	実数	24	22	125	15	11	39	13	39	54	56	75	40	171
	%	58.5%	41.5%	42.1%	37.5%	68.8%	65.0%	36.1%	35.5%	42.2%	51.9%	39.3%	43.5%	43.7%
2. やや重視して活用している。	実数	14	20	126	11	4	16	19	56	54	36	85	39	160
	%	34.1%	37.7%	42.4%	27.5%	25.0%	26.7%	52.8%	50.9%	42.2%	33.3%	44.5%	42.4%	40.9%
3. 活用していない。	実数	2	11	41	14	1	5	3	13	18	14	28	12	54
	%	4.9%	20.8%	13.8%	35.0%	6.3%	8.3%	8.3%	11.8%	14.1%	13.0%	14.7%	13.0%	13.8%
未回答	実数	1	0	5	0	0	0	1	2	2	2	3	1	6
	%	2.4%	0.0%	1.7%	0.0%	0.0%	0.0%	2.8%	1.8%	1.6%	1.9%	1.6%	1.1%	1.5%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑧ アカウンタビリティへの対応

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 重視して活用している。	実数	21	17	74	8	4	21	7	30	42	34	46	32	112
	%	51.2%	32.1%	24.9%	20.0%	25.0%	35.0%	19.4%	27.3%	32.8%	31.5%	24.1%	34.8%	28.6%
2. やや重視して活用している。	実数	18	16	133	14	7	29	15	52	50	42	86	39	167
	%	43.9%	30.2%	44.8%	35.0%	43.8%	48.3%	41.7%	47.3%	39.1%	38.9%	45.0%	42.4%	42.7%
3. 活用していない。	実数	1	20	85	18	5	10	13	26	34	30	56	20	106
	%	2.4%	37.7%	28.6%	45.0%	31.3%	16.7%	36.1%	23.6%	26.6%	27.8%	29.3%	21.7%	27.1%
未回答	実数	1	0	5	0	0	0	1	2	2	2	3	1	6
	%	2.4%	0.0%	1.7%	0.0%	0.0%	0.0%	2.8%	1.8%	1.6%	1.9%	1.6%	1.1%	1.5%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑨ 教育機器・施設設備の充実

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 重視して活用している。	実数	17	11	73	6	9	22	12	22	30	36	43	22	101
	%	41.5%	20.8%	24.6%	15.0%	56.3%	36.7%	33.3%	20.0%	23.4%	33.3%	22.5%	23.9%	25.8%
2. やや重視して活用している。	実数	19	28	141	18	5	30	18	57	60	48	97	43	188
	%	46.3%	52.8%	47.5%	45.0%	31.3%	50.0%	50.0%	51.8%	46.9%	44.4%	50.8%	46.7%	48.1%
3. 活用していない。	実数	4	13	79	16	2	8	5	29	36	22	49	25	96
	%	9.8%	24.5%	26.6%	40.0%	12.5%	13.3%	13.9%	26.4%	28.1%	20.4%	25.7%	27.2%	24.6%
未回答	実数	1	1	4	0	0	0	1	2	2	2	2	2	6
	%	2.4%	1.9%	1.3%	0.0%	0.0%	0.0%	2.8%	1.8%	1.6%	1.9%	1.0%	2.2%	1.5%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑩ 認証評価への対応

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 重視して活用している。	実数	32	24	182	21	12	43	18	69	75	68	116	54	238
	%	78.0%	45.3%	61.3%	52.5%	75.0%	71.7%	50.0%	62.7%	58.6%	63.0%	60.7%	58.7%	60.9%
2. やや重視して活用している。	実数	8	22	87	13	3	14	14	32	41	26	63	28	117
	%	19.5%	41.5%	29.3%	32.5%	18.8%	23.3%	38.9%	29.1%	32.0%	24.1%	33.0%	30.4%	29.9%
3. 活用していない。	実数	0	7	24	6	1	3	3	7	11	12	10	9	31
	%	0.0%	13.2%	8.1%	15.0%	6.3%	5.0%	8.3%	6.4%	8.6%	11.1%	5.2%	9.8%	7.9%
未回答	実数	1	0	4	0	0	0	1	2	1	2	2	1	5
	%	2.4%	0.0%	1.3%	0.0%	0.0%	0.0%	2.8%	1.8%	0.8%	1.9%	1.0%	1.1%	1.3%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑪ その他

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部	2学部～5学部	6学部以上	計
○	実数	2	2	9	1	0	2	1	1	8	4	5	4	13
	%	4.9%	3.8%	3.0%	2.5%	0.0%	3.3%	2.8%	0.9%	6.3%	3.7%	2.6%	4.3%	3.3%
計	実数	41	53	297	40	16	60	36	110	128	108	191	92	391
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Q3-1-1 学習成果の明確化という観点から学位授与方針を設定していますか？(大学院)

① 大学院全体

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 学位授与方針に、学習成果を明確に設定している	実数	25	27	101	26	12	33	18	31	33	76	51	26	153
	%	59.5%	52.9%	37.7%	40.0%	54.5%	62.3%	52.9%	36.0%	33.0%	54.3%	33.1%	39.4%	42.4%
2. 学位授与方針は設定されているが、必ずしも学習成果を十分に明確に示していない	実数	3	6	47	9	4	4	2	22	15	18	28	10	56
	%	7.1%	11.8%	17.5%	13.8%	18.2%	7.5%	5.9%	25.6%	15.0%	12.9%	18.2%	15.2%	15.5%
3. 学位授与方針は設定されているが、学習成果を示していない	実数	0	3	10	1	1	4	2	0	5	6	6	1	13
	%	0.0%	5.9%	3.7%	1.5%	4.5%	7.5%	5.9%	0.0%	5.0%	4.3%	3.9%	1.5%	3.6%
4. 学位授与方針を設定していない	実数	11	10	75	21	3	8	8	25	31	29	46	21	96
	%	26.2%	19.6%	28.0%	32.3%	13.6%	15.1%	23.5%	29.1%	31.0%	20.7%	29.9%	31.8%	26.6%
5. 該当しない	実数	3	5	29	5	2	3	4	7	16	7	22	8	37
	%	7.1%	9.8%	10.8%	7.7%	9.1%	5.7%	11.8%	8.1%	16.0%	5.0%	14.3%	12.1%	10.2%
未回答	実数	0	0	6	3	0	1	0	1	0	4	1	0	6
	%	0.0%	0.0%	2.2%	4.6%	0.0%	1.9%	0.0%	1.2%	0.0%	2.9%	0.6%	0.0%	1.7%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

② 修士課程全体

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 学位授与方針に、学習成果を明確に設定している	実数	27	28	114	25	12	33	25	38	36	81	65	23	169
	%	64.3%	54.9%	42.5%	38.5%	54.5%	62.3%	73.5%	44.2%	36.0%	57.9%	42.2%	34.8%	46.8%
2. 学位授与方針は設定されているが、必ずしも学習成果を十分に明確に示していない	実数	2	9	34	12	4	5	3	12	9	20	20	5	45
	%	4.8%	17.6%	12.7%	18.5%	18.2%	9.4%	8.8%	14.0%	9.0%	14.3%	13.0%	7.6%	12.5%
3. 学位授与方針は設定されているが、学習成果を示していない	実数	0	2	4	0	1	2	1	0	2	4	2	0	6
	%	0.0%	3.9%	1.5%	0.0%	4.5%	3.8%	2.9%	0.0%	2.0%	2.9%	1.3%	0.0%	1.7%
4. 学位授与方針を設定していない	実数	9	6	73	17	1	3	1	25	41	10	50	28	88
	%	21.4%	11.8%	27.2%	26.2%	4.5%	5.7%	2.9%	29.1%	41.0%	7.1%	32.5%	42.4%	24.4%
5. 該当しない	実数	2	6	31	7	3	6	3	9	11	16	14	9	39
	%	4.8%	11.8%	11.6%	10.8%	13.6%	11.3%	8.8%	10.5%	11.0%	11.4%	9.1%	13.6%	10.8%
未回答	実数	2	0	12	4	1	4	1	2	1	9	3	1	14
	%	4.8%	0.0%	4.5%	6.2%	4.5%	7.5%	2.9%	2.3%	1.0%	6.4%	1.9%	1.5%	3.9%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

③ 博士課程全体

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 学位授与方針に、学習成果を明確に設定している	実数	25	23	88	12	10	31	14	35	34	54	58	24	136
	%	59.5%	45.1%	32.8%	18.5%	45.5%	58.5%	41.2%	40.7%	34.0%	38.6%	37.7%	36.4%	37.7%
2. 学位授与方針は設定されているが、必ずしも学習成果を十分に明確に示していない	実数	2	7	25	4	3	4	3	10	10	11	18	5	34
	%	4.8%	13.7%	9.3%	6.2%	13.6%	7.5%	8.8%	11.6%	10.0%	7.9%	11.7%	7.6%	9.4%
3. 学位授与方針は設定されているが、学習成果を示していない	実数	0	1	5	0	2	2	0	0	2	3	3	0	6
	%	0.0%	2.0%	1.9%	0.0%	9.1%	3.8%	0.0%	0.0%	2.0%	2.1%	1.9%	0.0%	1.7%
4. 学位授与方針を設定していない	実数	10	5	62	12	2	3	1	20	39	7	43	27	77
	%	23.8%	9.8%	23.1%	18.5%	9.1%	5.7%	2.9%	23.3%	39.0%	5.0%	27.9%	40.9%	21.3%
5. 該当しない	実数	3	15	68	27	4	9	13	19	14	50	27	9	86
	%	7.1%	29.4%	25.4%	41.5%	18.2%	17.0%	38.2%	22.1%	14.0%	35.7%	17.5%	13.6%	23.8%
未回答	実数	2	0	20	10	1	4	3	2	1	15	5	1	22
	%	4.8%	0.0%	7.5%	15.4%	4.5%	7.5%	8.8%	2.3%	1.0%	10.7%	3.2%	1.5%	6.1%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

④ 専門職学位課程全体

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 学位授与方針に、学習成果を明確に設定している	実数	24	5	33	6	3	3	6	19	25	14	23	25	62
	%	57.1%	9.8%	12.3%	9.2%	13.6%	5.7%	17.6%	22.1%	25.0%	10.0%	14.9%	37.9%	17.2%
2. 学位授与方針は設定されているが、必ずしも学習成果を十分に明確に示していない	実数	1	0	8	4	0	0	0	1	4	3	3	3	9
	%	2.4%	0.0%	3.0%	6.2%	0.0%	0.0%	0.0%	1.2%	4.0%	2.1%	1.9%	4.5%	2.5%
3. 学位授与方針は設定されているが、学習成果を示していない	実数	1	0	3	0	2	1	0	0	1	3	1	0	4
	%	2.4%	0.0%	1.1%	0.0%	9.1%	1.9%	0.0%	0.0%	1.0%	2.1%	0.6%	0.0%	1.1%
4. 学位授与方針を設定していない	実数	7	3	18	4	0	1	0	7	16	4	13	11	28
	%	16.7%	5.9%	6.7%	6.2%	0.0%	1.9%	0.0%	8.1%	16.0%	2.9%	8.4%	16.7%	7.8%
5. 該当しない	実数	8	41	184	42	16	44	23	55	53	100	107	26	233
	%	19.0%	80.4%	68.7%	64.6%	72.7%	83.0%	67.6%	64.0%	53.0%	71.4%	69.5%	39.4%	64.5%
未回答	実数	1	2	22	9	1	4	5	4	1	16	7	1	25
	%	2.4%	3.9%	8.2%	13.8%	4.5%	7.5%	14.7%	4.7%	1.0%	11.4%	4.5%	1.5%	6.9%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑤ 専攻ごと

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 学位授与方針に、学習成果を明確に設定している	実数	28	24	133	31	10	19	7	52	66	49	88	48	185
	%	66.7%	47.1%	49.6%	47.7%	45.5%	35.8%	20.6%	60.5%	66.0%	35.0%	57.1%	72.7%	51.2%
2. 学位授与方針は設定されているが、必ずしも学習成果を十分に明確に示していない	実数	3	5	36	9	2	3	2	16	12	12	25	7	44
	%	7.1%	9.8%	13.4%	13.8%	9.1%	5.7%	5.9%	18.6%	12.0%	8.6%	16.2%	10.6%	12.2%
3. 学位授与方針は設定されているが、学習成果を示していない	実数	1	2	11	2	2	2	0	1	7	6	7	1	14
	%	2.4%	3.9%	4.1%	3.1%	9.1%	3.8%	0.0%	1.2%	7.0%	4.3%	4.5%	1.5%	3.9%
4. 学位授与方針を設定していない	実数	5	9	31	4	4	7	9	15	6	20	19	6	45
	%	11.9%	17.6%	11.6%	6.2%	18.2%	13.2%	26.5%	17.4%	6.0%	14.3%	12.3%	9.1%	12.5%
5. 該当しない	実数	3	11	41	13	3	18	12	1	8	40	12	3	55
	%	7.1%	21.6%	15.3%	20.0%	13.6%	34.0%	35.3%	1.2%	8.0%	28.6%	7.8%	4.5%	15.2%
未回答	実数	2	0	16	6	1	4	4	1	1	13	3	1	18
	%	4.8%	0.0%	6.0%	9.2%	4.5%	7.5%	11.8%	1.2%	1.0%	9.3%	1.9%	1.5%	5.0%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑥ 学位の種類ごと

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 学位授与方針に、学習成果を明確に設定している	実数	19	19	83	18	4	17	7	36	39	33	62	26	121
	%	45.2%	37.3%	31.0%	27.7%	18.2%	32.1%	20.6%	41.9%	39.0%	23.6%	40.3%	39.4%	33.5%
2. 学位授与方針は設定されているが、必ずしも学習成果を十分に明確に示していない	実数	1	4	33	6	0	5	0	14	13	8	21	9	38
	%	2.4%	7.8%	12.3%	9.2%	0.0%	9.4%	0.0%	16.3%	13.0%	5.7%	13.6%	13.6%	10.5%
3. 学位授与方針は設定されているが、学習成果を示していない	実数	1	2	9	1	2	2	1	2	4	5	7	0	12
	%	2.4%	3.9%	3.4%	1.5%	9.1%	3.8%	2.9%	2.3%	4.0%	3.6%	4.5%	0.0%	3.3%
4. 学位授与方針を設定していない	実数	12	12	59	14	8	4	6	22	29	29	38	16	83
	%	28.6%	23.5%	22.0%	21.5%	36.4%	7.5%	17.6%	25.6%	29.0%	20.7%	24.7%	24.2%	23.0%
5. 該当しない	実数	7	14	65	18	7	21	15	11	14	50	22	14	86
	%	16.7%	27.5%	24.3%	27.7%	31.8%	39.6%	44.1%	12.8%	14.0%	35.7%	14.3%	21.2%	23.8%
未回答	実数	2	0	19	8	1	4	5	1	1	15	4	1	21
	%	4.8%	0.0%	7.1%	12.3%	4.5%	7.5%	14.7%	1.2%	1.0%	10.7%	2.6%	1.5%	5.8%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑦ その他

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
○	実数	7	1	9	1	1	2	0	3	10	4	5	8	17
	%	16.7%	2.0%	3.4%	1.5%	4.5%	3.8%	0.0%	3.5%	10.0%	2.9%	3.2%	12.1%	4.7%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Q3-1-2 貴大学大学院の学位授与方針は、学生や教職員、社会に対し、どのように周知していますか？

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
① 大学のウェブサイトに掲載している	実数	42	51	263	65	22	52	34	84	99	138	152	66	356
	%	100.0%	100.0%	98.1%	100.0%	100.0%	98.1%	100.0%	97.7%	99.0%	98.6%	98.7%	100.0%	98.6%
② 大学ポートレートに掲載している	実数	35	28	188	39	13	35	20	68	76	88	107	56	251
	%	83.3%	54.9%	70.1%	60.0%	59.1%	66.0%	58.8%	79.1%	76.0%	62.9%	69.5%	84.8%	69.5%
③ 大学のパンフレットに掲載している	実数	16	27	111	25	8	32	17	34	38	75	54	25	154
	%	38.1%	52.9%	41.4%	38.5%	36.4%	60.4%	50.0%	39.5%	38.0%	53.6%	35.1%	37.9%	42.7%
④ 学生便覧に掲載している	実数	22	27	143	32	13	33	17	45	52	86	69	37	192
	%	52.4%	52.9%	53.4%	49.2%	59.1%	62.3%	50.0%	52.3%	52.0%	61.4%	44.8%	56.1%	53.2%
⑤ 履修要項・シラバスに掲載している	実数	31	28	164	37	10	33	19	59	65	75	103	45	223
	%	73.8%	54.9%	61.2%	56.9%	45.5%	62.3%	55.9%	68.6%	65.0%	53.6%	66.9%	68.2%	61.8%
⑥ ガイダンスで周知している	実数	22	32	135	30	10	38	19	44	48	79	78	32	189
	%	52.4%	62.7%	50.4%	46.2%	45.5%	71.7%	55.9%	51.2%	48.0%	56.4%	50.6%	48.5%	52.4%
⑦ 授業科目の中で理解させている	実数	9	15	53	12	4	16	5	17	23	30	36	11	77
	%	21.4%	29.4%	19.8%	18.5%	18.2%	30.2%	14.7%	19.8%	23.0%	21.4%	23.4%	16.7%	21.3%
⑧ FD研修会、教員マニュアル等で周知を図っている	実数	19	17	83	12	7	18	8	32	42	39	52	28	119
	%	45.2%	33.3%	31.0%	18.5%	31.8%	34.0%	23.5%	37.2%	42.0%	27.9%	33.8%	42.4%	33.0%
⑨ その他	実数	1	2	6	2	1	3	0	2	1	2	6	1	9
	%	2.4%	3.9%	2.2%	3.1%	4.5%	5.7%	0.0%	2.3%	1.0%	1.4%	3.9%	1.5%	2.5%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	85	176	92	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	60.7%	114.3%	139.4%	100.0%

Q3-1-3 貴大学大学院の学位授与方針に示されている学習成果には、具体的にどのような内容が記載されていますか？

① 幅広く豊かな教養

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 記載している	実数	19	15	80	18	8	20	13	28	27	53	40	21	114
	%	45.2%	29.4%	29.9%	27.7%	36.4%	37.7%	38.2%	32.6%	27.0%	37.9%	26.0%	31.8%	31.6%
2. 一部に記載している	実数	13	9	60	9	4	8	2	21	38	13	36	33	82
	%	31.0%	17.6%	22.4%	13.8%	18.2%	15.1%	5.9%	24.4%	38.0%	9.3%	23.4%	50.0%	22.7%
3. 記載していない	実数	10	25	108	33	8	20	17	34	31	63	70	10	143
	%	23.8%	49.0%	40.3%	50.8%	36.4%	37.7%	50.0%	39.5%	31.0%	45.0%	45.5%	15.2%	39.6%
4. わからない	実数	0	1	3	0	1	1	0	0	2	2	1	1	4
	%	0.0%	2.0%	1.1%	0.0%	4.5%	1.9%	0.0%	0.0%	2.0%	1.4%	0.6%	1.5%	1.1%
未回答	実数	0	1	17	5	1	4	2	3	2	9	7	1	18
	%	0.0%	2.0%	6.3%	7.7%	4.5%	7.5%	5.9%	3.5%	2.0%	6.4%	4.5%	1.5%	5.0%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

② 当該分野における専門的な知識等

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 記載している	実数	37	41	227	57	19	42	30	72	85	121	130	54	305
	%	88.1%	80.4%	84.7%	87.7%	86.4%	79.2%	88.2%	83.7%	85.0%	86.4%	84.4%	81.8%	84.5%
2. 一部に記載している	実数	5	8	27	5	2	6	3	11	13	10	19	11	40
	%	11.9%	15.7%	10.1%	7.7%	9.1%	11.3%	8.8%	12.8%	13.0%	7.1%	12.3%	16.7%	11.1%
3. 記載していない	実数	0	1	4	2	0	2	0	1	0	4	1	0	5
	%	0.0%	2.0%	1.5%	3.1%	0.0%	3.8%	0.0%	1.2%	0.0%	2.9%	0.6%	0.0%	1.4%
4. わからない	実数	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
未回答	実数	0	1	10	1	1	3	1	2	2	5	4	1	11
	%	0.0%	2.0%	3.7%	1.5%	4.5%	5.7%	2.9%	2.3%	2.0%	3.6%	2.6%	1.5%	3.0%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

③ 資格に必要な知識等

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 記載している	実数	6	9	44	11	0	22	5	9	12	32	23	4	59
	%	14.3%	17.6%	16.4%	16.9%	0.0%	41.5%	14.7%	10.5%	12.0%	22.9%	14.9%	6.1%	16.3%

2. 一部に記載している	実数	19	10	73	11	1	9	0	32	49	19	42	41	102
	%	45.2%	19.6%	27.2%	16.9%	4.5%	17.0%	0.0%	37.2%	49.0%	13.6%	27.3%	62.1%	28.3%
3. 記載していない	実数	17	30	128	37	18	18	26	41	35	76	81	18	175
	%	40.5%	58.8%	47.8%	56.9%	81.8%	34.0%	76.5%	47.7%	35.0%	54.3%	52.6%	27.3%	48.5%
4. わからない	実数	0	0	3	0	1	0	1	0	1	2	0	1	3
	%	0.0%	0.0%	1.1%	0.0%	4.5%	0.0%	2.9%	0.0%	1.0%	1.4%	0.0%	1.5%	0.8%
未回答	実数	0	2	20	6	2	4	2	4	3	11	8	2	22
	%	0.0%	3.9%	7.5%	9.2%	9.1%	7.5%	5.9%	4.7%	3.0%	7.9%	5.2%	3.0%	6.1%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

④ コミュニケーション・スキル

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 記載している	実数	19	13	71	21	11	13	7	21	30	46	43	14	103
	%	45.2%	25.5%	26.5%	32.3%	50.0%	24.5%	20.6%	24.4%	30.0%	32.9%	27.9%	21.2%	28.5%
2. 一部に記載している	実数	15	14	86	13	3	13	6	38	42	20	50	45	115
	%	35.7%	27.5%	32.1%	20.0%	13.6%	24.5%	17.6%	44.2%	42.0%	14.3%	32.5%	68.2%	31.9%
3. 記載していない	実数	7	23	95	28	7	23	19	24	24	66	56	3	125
	%	16.7%	45.1%	35.4%	43.1%	31.8%	43.4%	55.9%	27.9%	24.0%	47.1%	36.4%	4.5%	34.6%
4. わからない	実数	1	0	2	0	0	0	0	1	2	0	0	3	3
	%	2.4%	0.0%	0.7%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	1.2%	2.0%	0.0%	0.0%	4.5%	0.8%
未回答	実数	0	1	14	3	1	4	2	2	2	8	5	1	15
	%	0.0%	2.0%	5.2%	4.6%	4.5%	7.5%	5.9%	2.3%	2.0%	5.7%	3.2%	1.5%	4.2%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑤ 外国語読解力

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 記載している	実数	9	5	25	4	6	7	4	6	12	23	10	6	39
	%	21.4%	9.8%	9.3%	6.2%	27.3%	13.2%	11.8%	7.0%	12.0%	16.4%	6.5%	9.1%	10.8%
2. 一部に記載している	実数	16	14	73	11	3	5	1	34	49	11	43	49	103
	%	38.1%	27.5%	27.2%	16.9%	13.6%	9.4%	2.9%	39.5%	49.0%	7.9%	27.9%	74.2%	28.5%
3. 記載していない	実数	16	30	148	45	10	37	27	42	33	94	92	8	194
	%	38.1%	58.8%	55.2%	69.2%	45.5%	69.8%	79.4%	48.8%	33.0%	67.1%	59.7%	12.1%	53.7%
4. わからない	実数	1	0	4	0	1	0	0	1	3	1	2	2	5
	%	2.4%	0.0%	1.5%	0.0%	4.5%	0.0%	0.0%	1.2%	3.0%	0.7%	1.3%	3.0%	1.4%
未回答	実数	0	2	18	5	2	4	2	3	3	11	7	1	20
	%	0.0%	3.9%	6.7%	7.7%	9.1%	7.5%	5.9%	3.5%	3.0%	7.9%	4.5%	1.5%	5.5%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑥ 外国語発表スキル

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 記載している	実数	9	2	21	4	5	6	2	5	10	16	11	5	32
	%	21.4%	3.9%	7.8%	6.2%	22.7%	11.3%	5.9%	5.8%	10.0%	11.4%	7.1%	7.6%	8.9%
2. 一部に記載している	実数	16	13	73	12	2	7	1	32	48	13	43	46	102
	%	38.1%	25.5%	27.2%	18.5%	9.1%	13.2%	2.9%	37.2%	48.0%	9.3%	27.9%	69.7%	28.3%
3. 記載していない	実数	16	34	150	44	12	36	29	44	35	99	91	10	200
	%	38.1%	66.7%	56.0%	67.7%	54.5%	67.9%	85.3%	51.2%	35.0%	70.7%	59.1%	15.2%	55.4%
4. わからない	実数	1	0	5	0	1	0	0	1	4	1	1	4	6
	%	2.4%	0.0%	1.9%	0.0%	4.5%	0.0%	0.0%	1.2%	4.0%	0.7%	0.6%	6.1%	1.7%
未回答	実数	0	2	19	5	2	4	2	4	3	11	8	1	21
	%	0.0%	3.9%	7.1%	7.7%	9.1%	7.5%	5.9%	4.7%	3.0%	7.9%	5.2%	1.5%	5.8%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑦ 数量的スキル

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 記載している	実数	3	5	9	1	2	6	0	2	6	11	4	2	17
	%	7.1%	9.8%	3.4%	1.5%	9.1%	11.3%	0.0%	2.3%	6.0%	7.9%	2.6%	3.0%	4.7%

2. 一部に記載している	実数	15	6	55	9	1	8	1	20	37	11	30	35	76
	%	35.7%	11.8%	20.5%	13.8%	4.5%	15.1%	2.9%	23.3%	37.0%	7.9%	19.5%	53.0%	21.1%
3. 記載していない	実数	23	38	176	49	16	35	31	57	49	106	109	22	237
	%	54.8%	74.5%	65.7%	75.4%	72.7%	66.0%	91.2%	66.3%	49.0%	75.7%	70.8%	33.3%	65.7%
4. わからない	実数	1	0	7	0	1	0	0	2	5	1	2	5	8
	%	2.4%	0.0%	2.6%	0.0%	4.5%	0.0%	0.0%	2.3%	5.0%	0.7%	1.3%	7.6%	2.2%
未回答	実数	0	2	21	6	2	4	2	5	3	11	9	2	23
	%	0.0%	3.9%	7.8%	9.2%	9.1%	7.5%	5.9%	5.8%	3.0%	7.9%	5.8%	3.0%	6.4%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑧ 数量分析力

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 記載している	実数	3	5	15	6	3	4	1	2	7	13	8	2	23
	%	7.1%	9.8%	5.6%	9.2%	13.6%	7.5%	2.9%	2.3%	7.0%	9.3%	5.2%	3.0%	6.4%
2. 一部に記載している	実数	15	7	65	8	1	12	1	25	40	13	37	37	87
	%	35.7%	13.7%	24.3%	12.3%	4.5%	22.6%	2.9%	29.1%	40.0%	9.3%	24.0%	56.1%	24.1%
3. 記載していない	実数	23	37	162	45	15	33	30	52	47	102	99	21	222
	%	54.8%	72.5%	60.4%	69.2%	68.2%	62.3%	88.2%	60.5%	47.0%	72.9%	64.3%	31.8%	61.5%
4. わからない	実数	1	0	5	0	1	0	0	2	3	1	1	4	6
	%	2.4%	0.0%	1.9%	0.0%	4.5%	0.0%	0.0%	2.3%	3.0%	0.7%	0.6%	6.1%	1.7%
未回答	実数	0	2	21	6	2	4	2	5	3	11	9	2	23
	%	0.0%	3.9%	7.8%	9.2%	9.1%	7.5%	5.9%	5.8%	3.0%	7.9%	5.8%	3.0%	6.4%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑨ 情報リテラシー

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 記載している	実数	3	5	27	7	3	11	3	4	7	21	12	2	35
	%	7.1%	9.8%	10.1%	10.8%	13.6%	20.8%	8.8%	4.7%	7.0%	15.0%	7.8%	3.0%	9.7%
2. 一部に記載している	実数	15	5	59	9	2	7	4	21	36	15	31	33	79
	%	35.7%	9.8%	22.0%	13.8%	9.1%	13.2%	11.8%	24.4%	36.0%	10.7%	20.1%	50.0%	21.9%
3. 記載していない	実数	22	39	156	44	15	30	25	54	49	93	100	24	217
	%	52.4%	76.5%	58.2%	67.7%	68.2%	56.6%	73.5%	62.8%	49.0%	66.4%	64.9%	36.4%	60.1%
4. わからない	実数	2	1	5	0	1	1	0	2	4	2	2	4	8
	%	4.8%	2.0%	1.9%	0.0%	4.5%	1.9%	0.0%	2.3%	4.0%	1.4%	1.3%	6.1%	2.2%
未回答	実数	0	1	21	5	1	4	2	5	4	9	9	3	22
	%	0.0%	2.0%	7.8%	7.7%	4.5%	7.5%	5.9%	5.8%	4.0%	6.4%	5.8%	4.5%	6.1%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑩ 情報分析力

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 記載している	実数	5	14	51	18	9	18	2	11	12	40	24	6	70
	%	11.9%	27.5%	19.0%	27.7%	40.9%	34.0%	5.9%	12.8%	12.0%	28.6%	15.6%	9.1%	19.4%
2. 一部に記載している	実数	20	15	85	12	2	13	6	38	49	20	53	47	120
	%	47.6%	29.4%	31.7%	18.5%	9.1%	24.5%	17.6%	44.2%	49.0%	14.3%	34.4%	71.2%	33.2%
3. 記載していない	実数	15	21	109	30	9	18	24	31	33	69	67	9	145
	%	35.7%	41.2%	40.7%	46.2%	40.9%	34.0%	70.6%	36.0%	33.0%	49.3%	43.5%	13.6%	40.2%
4. わからない	実数	2	0	4	0	1	0	0	2	3	2	1	3	6
	%	4.8%	0.0%	1.5%	0.0%	4.5%	0.0%	0.0%	2.3%	3.0%	1.4%	0.6%	4.5%	1.7%
未回答	実数	0	1	19	5	1	4	2	4	3	9	9	1	20
	%	0.0%	2.0%	7.1%	7.7%	4.5%	7.5%	5.9%	4.7%	3.0%	6.4%	5.8%	1.5%	5.5%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑪ 情報活用力

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 記載している	実数	8	11	43	14	6	17	3	9	13	36	18	8	62
	%	19.0%	21.6%	16.0%	21.5%	27.3%	32.1%	8.8%	10.5%	13.0%	25.7%	11.7%	12.1%	17.2%

2. 一部に記載している	実数	16	16	85	12	1	13	6	38	47	18	57	42	117
	%	38.1%	31.4%	31.7%	18.5%	4.5%	24.5%	17.6%	44.2%	47.0%	12.9%	37.0%	63.6%	32.4%
3. 記載していない	実数	16	23	116	33	13	19	23	33	34	74	70	11	155
	%	38.1%	45.1%	43.3%	50.8%	59.1%	35.8%	67.6%	38.4%	34.0%	52.9%	45.5%	16.7%	42.9%
4. わからない	実数	2	0	3	0	1	0	0	1	3	2	0	3	5
	%	4.8%	0.0%	1.1%	0.0%	4.5%	0.0%	0.0%	1.2%	3.0%	1.4%	0.0%	4.5%	1.4%
未回答	実数	0	1	21	6	1	4	2	5	3	10	9	2	22
	%	0.0%	2.0%	7.8%	9.2%	4.5%	7.5%	5.9%	5.8%	3.0%	7.1%	5.8%	3.0%	6.1%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑫ 論理的思考力

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 記載している	実数	17	23	83	23	13	27	10	21	29	61	46	16	123
	%	40.5%	45.1%	31.0%	35.4%	59.1%	50.9%	29.4%	24.4%	29.0%	43.6%	29.9%	24.2%	34.1%
2. 一部に記載している	実数	18	15	88	14	2	14	5	37	49	22	53	46	121
	%	42.9%	29.4%	32.8%	21.5%	9.1%	26.4%	14.7%	43.0%	49.0%	15.7%	34.4%	69.7%	33.5%
3. 記載していない	実数	6	12	78	24	5	8	17	24	18	47	47	2	96
	%	14.3%	23.5%	29.1%	36.9%	22.7%	15.1%	50.0%	27.9%	18.0%	33.6%	30.5%	3.0%	26.6%
4. わからない	実数	1	0	2	0	1	0	0	1	1	2	0	1	3
	%	2.4%	0.0%	0.7%	0.0%	4.5%	0.0%	0.0%	1.2%	1.0%	1.4%	0.0%	1.5%	0.8%
未回答	実数	0	1	17	4	1	4	2	3	3	8	8	1	18
	%	0.0%	2.0%	6.3%	6.2%	4.5%	7.5%	5.9%	3.5%	3.0%	5.7%	5.2%	1.5%	5.0%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑬ 批判的思考力

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 記載している	実数	9	10	27	7	3	10	6	9	11	23	17	6	46
	%	21.4%	19.6%	10.1%	10.8%	13.6%	18.9%	17.6%	10.5%	11.0%	16.4%	11.0%	9.1%	12.7%
2. 一部に記載している	実数	18	14	67	12	0	14	7	26	40	22	39	38	99
	%	42.9%	27.5%	25.0%	18.5%	0.0%	26.4%	20.6%	30.2%	40.0%	15.7%	25.3%	57.6%	27.4%
3. 記載していない	実数	13	25	150	41	16	25	19	45	42	83	89	16	188
	%	31.0%	49.0%	56.0%	63.1%	72.7%	47.2%	55.9%	52.3%	42.0%	59.3%	57.8%	24.2%	52.1%
4. わからない	実数	2	0	3	0	1	0	0	1	3	2	0	3	5
	%	4.8%	0.0%	1.1%	0.0%	4.5%	0.0%	0.0%	1.2%	3.0%	1.4%	0.0%	4.5%	1.4%
未回答	実数	0	2	21	5	2	4	2	5	4	10	9	3	23
	%	0.0%	3.9%	7.8%	7.7%	9.1%	7.5%	5.9%	5.8%	4.0%	7.1%	5.8%	4.5%	6.4%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑭ 創造的思考力

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 記載している	実数	17	19	68	16	12	22	12	19	23	51	37	16	104
	%	40.5%	37.3%	25.4%	24.6%	54.5%	41.5%	35.3%	22.1%	23.0%	36.4%	24.0%	24.2%	28.8%
2. 一部に記載している	実数	15	14	90	15	4	12	8	34	46	23	57	39	119
	%	35.7%	27.5%	33.6%	23.1%	18.2%	22.6%	23.5%	39.5%	46.0%	16.4%	37.0%	59.1%	33.0%
3. 記載していない	実数	8	17	86	29	5	15	12	26	24	56	51	4	111
	%	19.0%	33.3%	32.1%	44.6%	22.7%	28.3%	35.3%	30.2%	24.0%	40.0%	33.1%	6.1%	30.7%
4. わからない	実数	2	0	3	0	0	0	0	2	3	1	0	4	5
	%	4.8%	0.0%	1.1%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	2.3%	3.0%	0.7%	0.0%	6.1%	1.4%
未回答	実数	0	1	21	5	1	4	2	5	4	9	9	3	22
	%	0.0%	2.0%	7.8%	7.7%	4.5%	7.5%	5.9%	5.8%	4.0%	6.4%	5.8%	4.5%	6.1%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑮ 問題発見力

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 記載している	実数	20	23	93	27	11	29	9	26	34	68	48	20	136
	%	47.6%	45.1%	34.7%	41.5%	50.0%	54.7%	26.5%	30.2%	34.0%	48.6%	31.2%	30.3%	37.7%

2. 一部に記載している	実数	18	20	101	18	5	15	10	44	47	25	74	40	139
	%	42.9%	39.2%	37.7%	27.7%	22.7%	28.3%	29.4%	51.2%	47.0%	17.9%	48.1%	60.6%	38.5%
3. 記載していない	実数	2	7	60	18	5	6	14	12	14	40	27	2	69
	%	4.8%	13.7%	22.4%	27.7%	22.7%	11.3%	41.2%	14.0%	14.0%	28.6%	17.5%	3.0%	19.1%
4. わからない	実数	2	0	2	0	0	0	0	1	3	1	0	3	4
	%	4.8%	0.0%	0.7%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	1.2%	3.0%	0.7%	0.0%	4.5%	1.1%
未回答	実数	0	1	12	2	1	3	1	3	2	6	5	1	13
	%	0.0%	2.0%	4.5%	3.1%	4.5%	5.7%	2.9%	3.5%	2.0%	4.3%	3.2%	1.5%	3.6%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑯ 問題解決力

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 記載している	実数	26	29	107	29	15	31	14	33	40	76	61	25	162
	%	61.9%	56.9%	39.9%	44.6%	68.2%	58.5%	41.2%	38.4%	40.0%	54.3%	39.6%	37.9%	44.9%
2. 一部に記載している	実数	14	15	108	18	4	15	9	42	49	25	75	37	137
	%	33.3%	29.4%	40.3%	27.7%	18.2%	28.3%	26.5%	48.8%	49.0%	17.9%	48.7%	56.1%	38.0%
3. 記載していない	実数	0	6	42	17	2	4	10	8	7	33	14	1	48
	%	0.0%	11.8%	15.7%	26.2%	9.1%	7.5%	29.4%	9.3%	7.0%	23.6%	9.1%	1.5%	13.3%
4. わからない	実数	2	0	1	0	0	0	0	1	2	1	0	2	3
	%	4.8%	0.0%	0.4%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	1.2%	2.0%	0.7%	0.0%	3.0%	0.8%
未回答	実数	0	1	10	1	1	3	1	2	2	5	4	1	11
	%	0.0%	2.0%	3.7%	1.5%	4.5%	5.7%	2.9%	2.3%	2.0%	3.6%	2.6%	1.5%	3.0%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑰ 自己管理力

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 記載している	実数	6	10	29	3	4	12	4	9	13	23	18	4	45
	%	14.3%	19.6%	10.8%	4.6%	18.2%	22.6%	11.8%	10.5%	13.0%	16.4%	11.7%	6.1%	12.5%
2. 一部に記載している	実数	12	7	58	5	0	12	6	19	35	14	33	30	77
	%	28.6%	13.7%	21.6%	7.7%	0.0%	22.6%	17.6%	22.1%	35.0%	10.0%	21.4%	45.5%	21.3%
3. 記載していない	実数	22	32	155	50	16	25	22	49	47	92	91	26	209
	%	52.4%	62.7%	57.8%	76.9%	72.7%	47.2%	64.7%	57.0%	47.0%	65.7%	59.1%	39.4%	57.9%
4. わからない	実数	2	1	5	1	1	0	0	4	2	1	3	4	8
	%	4.8%	2.0%	1.9%	1.5%	4.5%	0.0%	0.0%	4.7%	2.0%	0.7%	1.9%	6.1%	2.2%
未回答	実数	0	1	21	6	1	4	2	5	3	10	9	2	22
	%	0.0%	2.0%	7.8%	9.2%	4.5%	7.5%	5.9%	5.8%	3.0%	7.1%	5.8%	3.0%	6.1%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑱ 協調・協働力

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 記載している	実数	15	15	56	10	9	19	5	20	23	41	33	12	86
	%	35.7%	29.4%	20.9%	15.4%	40.9%	35.8%	14.7%	23.3%	23.0%	29.3%	21.4%	18.2%	23.8%
2. 一部に記載している	実数	20	13	76	8	3	14	8	29	47	19	49	41	109
	%	47.6%	25.5%	28.4%	12.3%	13.6%	26.4%	23.5%	33.7%	47.0%	13.6%	31.8%	62.1%	30.2%
3. 記載していない	実数	6	22	114	41	9	17	18	32	25	70	63	9	142
	%	14.3%	43.1%	42.5%	63.1%	40.9%	32.1%	52.9%	37.2%	25.0%	50.0%	40.9%	13.6%	39.3%
4. わからない	実数	1	0	5	1	0	0	1	1	3	1	2	3	6
	%	2.4%	0.0%	1.9%	1.5%	0.0%	0.0%	2.9%	1.2%	3.0%	0.7%	1.3%	4.5%	1.7%
未回答	実数	0	1	17	5	1	3	2	4	2	9	7	1	18
	%	0.0%	2.0%	6.3%	7.7%	4.5%	5.7%	5.9%	4.7%	2.0%	6.4%	4.5%	1.5%	5.0%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑲ リーダーシップ

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 記載している	実数	11	14	44	7	7	20	9	11	15	38	23	8	69
	%	26.2%	27.5%	16.4%	10.8%	31.8%	37.7%	26.5%	12.8%	15.0%	27.1%	14.9%	12.1%	19.1%

2. 一部に記載している	実数	26	15	77	8	4	14	8	32	52	26	47	45	118
	%	61.9%	29.4%	28.7%	12.3%	18.2%	26.4%	23.5%	37.2%	52.0%	18.6%	30.5%	68.2%	32.7%
3. 記載していない	実数	5	21	127	44	10	15	15	39	30	67	75	11	153
	%	11.9%	41.2%	47.4%	67.7%	45.5%	28.3%	44.1%	45.3%	30.0%	47.9%	48.7%	16.7%	42.4%
4. わからない	実数	0	0	3	1	0	0	0	1	1	0	2	1	3
	%	0.0%	0.0%	1.1%	1.5%	0.0%	0.0%	0.0%	1.2%	1.0%	0.0%	1.3%	1.5%	0.8%
未回答	実数	0	1	17	5	1	4	2	3	2	9	7	1	18
	%	0.0%	2.0%	6.3%	7.7%	4.5%	7.5%	5.9%	3.5%	2.0%	6.4%	4.5%	1.5%	5.0%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑳ 職業に関わる倫理観

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 記載している	実数	18	17	59	12	11	33	6	10	22	55	29	10	94
	%	42.9%	33.3%	22.0%	18.5%	50.0%	62.3%	17.6%	11.6%	22.0%	39.3%	18.8%	15.2%	26.0%
2. 一部に記載している	実数	20	12	96	15	3	7	6	38	59	18	61	49	128
	%	47.6%	23.5%	35.8%	23.1%	13.6%	13.2%	17.6%	44.2%	59.0%	12.9%	39.6%	74.2%	35.5%
3. 記載していない	実数	3	21	95	32	7	9	21	35	15	59	55	5	119
	%	7.1%	41.2%	35.4%	49.2%	31.8%	17.0%	61.8%	40.7%	15.0%	42.1%	35.7%	7.6%	33.0%
4. わからない	実数	1	0	2	1	0	0	0	0	2	0	2	1	3
	%	2.4%	0.0%	0.7%	1.5%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	2.0%	0.0%	1.3%	1.5%	0.8%
未回答	実数	0	1	16	5	1	4	1	3	2	8	7	1	17
	%	0.0%	2.0%	6.0%	7.7%	4.5%	7.5%	2.9%	3.5%	2.0%	5.7%	4.5%	1.5%	4.7%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

㉑ 社会的責任感

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 記載している	実数	14	12	60	15	6	20	12	14	19	49	25	12	86
	%	33.3%	23.5%	22.4%	23.1%	27.3%	37.7%	35.3%	16.3%	19.0%	35.0%	16.2%	18.2%	23.8%
2. 一部に記載している	実数	19	13	90	12	3	14	9	34	50	21	58	43	122
	%	45.2%	25.5%	33.6%	18.5%	13.6%	26.4%	26.5%	39.5%	50.0%	15.0%	37.7%	65.2%	33.8%
3. 記載していない	実数	8	25	95	33	12	15	11	32	25	60	61	7	128
	%	19.0%	49.0%	35.4%	50.8%	54.5%	28.3%	32.4%	37.2%	25.0%	42.9%	39.6%	10.6%	35.5%
4. わからない	実数	1	0	5	1	0	0	0	2	3	1	2	3	6
	%	2.4%	0.0%	1.9%	1.5%	0.0%	0.0%	0.0%	2.3%	3.0%	0.7%	1.3%	4.5%	1.7%
未回答	実数	0	1	18	4	1	4	2	4	3	9	8	1	19
	%	0.0%	2.0%	6.7%	6.2%	4.5%	7.5%	5.9%	4.7%	3.0%	6.4%	5.2%	1.5%	5.3%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

㉒ 生涯学習力

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 記載している	実数	9	8	30	4	5	10	8	10	10	25	15	7	47
	%	21.4%	15.7%	11.2%	6.2%	22.7%	18.9%	23.5%	11.6%	10.0%	17.9%	9.7%	10.6%	13.0%
2. 一部に記載している	実数	14	9	40	3	1	11	2	18	28	12	32	19	63
	%	33.3%	17.6%	14.9%	4.6%	4.5%	20.8%	5.9%	20.9%	28.0%	8.6%	20.8%	28.8%	17.5%
3. 記載していない	実数	17	32	169	51	14	27	21	52	53	90	96	32	218
	%	40.5%	62.7%	63.1%	78.5%	63.6%	50.9%	61.8%	60.5%	53.0%	64.3%	62.3%	48.5%	60.4%
4. わからない	実数	2	1	9	1	1	1	1	2	6	3	2	7	12
	%	4.8%	2.0%	3.4%	1.5%	4.5%	1.9%	2.9%	2.3%	6.0%	2.1%	1.3%	10.6%	3.3%
未回答	実数	0	1	20	6	1	4	2	4	3	10	9	1	21
	%	0.0%	2.0%	7.5%	9.2%	4.5%	7.5%	5.9%	4.7%	3.0%	7.1%	5.8%	1.5%	5.8%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

㉓ 社会的要請への対応力

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 記載している	実数	19	18	72	17	9	23	16	20	24	62	32	15	109
	%	45.2%	35.3%	26.9%	26.2%	40.9%	43.4%	47.1%	23.3%	24.0%	44.3%	20.8%	22.7%	30.2%

2. 一部に記載している	実数	17	18	97	16	3	11	7	42	53	20	69	43	132
	%	40.5%	35.3%	36.2%	24.6%	13.6%	20.8%	20.6%	48.8%	53.0%	14.3%	44.8%	65.2%	36.6%
3. 記載していない	実数	6	13	80	28	9	15	10	19	18	50	43	6	99
	%	14.3%	25.5%	29.9%	43.1%	40.9%	28.3%	29.4%	22.1%	18.0%	35.7%	27.9%	9.1%	27.4%
4. わからない	実数	0	1	3	0	0	0	0	2	2	0	3	1	4
	%	0.0%	2.0%	1.1%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	2.3%	2.0%	0.0%	1.9%	1.5%	1.1%
未回答	実数	0	1	16	4	1	4	1	3	3	8	7	1	17
	%	0.0%	2.0%	6.0%	6.2%	4.5%	7.5%	2.9%	3.5%	3.0%	5.7%	4.5%	1.5%	4.7%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

㉔ 異分野との融合理解力

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 記載している	実数	14	18	35	12	8	15	7	13	12	38	23	6	67
	%	33.3%	35.3%	13.1%	18.5%	36.4%	28.3%	20.6%	15.1%	12.0%	27.1%	14.9%	9.1%	18.6%
2. 一部に記載している	実数	20	10	65	9	3	9	5	23	46	18	37	40	95
	%	47.6%	19.6%	24.3%	13.8%	13.6%	17.0%	14.7%	26.7%	46.0%	12.9%	24.0%	60.6%	26.3%
3. 記載していない	実数	7	21	143	38	9	26	20	43	35	73	85	13	171
	%	16.7%	41.2%	53.4%	58.5%	40.9%	49.1%	58.8%	50.0%	35.0%	52.1%	55.2%	19.7%	47.4%
4. わからない	実数	1	1	6	1	1	0	0	2	4	1	3	4	8
	%	2.4%	2.0%	2.2%	1.5%	4.5%	0.0%	0.0%	2.3%	4.0%	0.7%	1.9%	6.1%	2.2%
未回答	実数	0	1	19	5	1	3	2	5	3	10	6	3	20
	%	0.0%	2.0%	7.1%	7.7%	4.5%	5.7%	5.9%	5.8%	3.0%	7.1%	3.9%	4.5%	5.5%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

㉕ 研究能力

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 記載している	実数	23	34	151	35	14	46	19	43	51	95	85	28	208
	%	54.8%	66.7%	56.3%	53.8%	63.6%	86.8%	55.9%	50.0%	51.0%	67.9%	55.2%	42.4%	57.6%
2. 一部に記載している	実数	17	11	78	15	2	4	9	34	42	20	52	34	106
	%	40.5%	21.6%	29.1%	23.1%	9.1%	7.5%	26.5%	39.5%	42.0%	14.3%	33.8%	51.5%	29.4%
3. 記載していない	実数	2	5	22	10	4	0	5	6	4	16	11	2	29
	%	4.8%	9.8%	8.2%	15.4%	18.2%	0.0%	14.7%	7.0%	4.0%	11.4%	7.1%	3.0%	8.0%
4. わからない	実数	0	0	2	0	1	0	0	0	1	1	0	1	2
	%	0.0%	0.0%	0.7%	0.0%	4.5%	0.0%	0.0%	0.0%	1.0%	0.7%	0.0%	1.5%	0.6%
未回答	実数	0	1	15	5	1	3	1	3	2	8	6	1	16
	%	0.0%	2.0%	5.6%	7.7%	4.5%	5.7%	2.9%	3.5%	2.0%	5.7%	3.9%	1.5%	4.4%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

㉖ 研究論文作成能力

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 記載している	実数	9	20	105	28	7	30	12	29	28	65	52	17	134
	%	21.4%	39.2%	39.2%	43.1%	31.8%	56.6%	35.3%	33.7%	28.0%	46.4%	33.8%	25.8%	37.1%
2. 一部に記載している	実数	19	13	74	14	5	5	5	30	47	17	49	40	106
	%	45.2%	25.5%	27.6%	21.5%	22.7%	9.4%	14.7%	34.9%	47.0%	12.1%	31.8%	60.6%	29.4%
3. 記載していない	実数	13	16	69	17	7	15	15	23	21	46	47	5	98
	%	31.0%	31.4%	25.7%	26.2%	31.8%	28.3%	44.1%	26.7%	21.0%	32.9%	30.5%	7.6%	27.1%
4. わからない	実数	1	0	3	0	1	0	0	1	2	1	0	3	4
	%	2.4%	0.0%	1.1%	0.0%	4.5%	0.0%	0.0%	1.2%	2.0%	0.7%	0.0%	4.5%	1.1%
未回答	実数	0	2	17	6	2	3	2	3	2	11	6	1	19
	%	0.0%	3.9%	6.3%	9.2%	9.1%	5.7%	5.9%	3.5%	2.0%	7.9%	3.9%	1.5%	5.3%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

㉗ その他

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
○	実数	5	6	19	4	2	3	1	8	12	9	14	7	30
	%	11.9%	11.8%	7.1%	6.2%	9.1%	5.7%	2.9%	9.3%	12.0%	6.4%	9.1%	10.6%	8.3%

計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Q3-2-1 貴大学大学院では、学生に学位授与方針に示された学習成果を修得させるために、教育指導上、どのような取り組みを実施していますか？

① カリキュラム・マップの作成

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	16	15	66	15	8	17	8	22	27	41	36	20	97
	%	38.1%	29.4%	24.6%	23.1%	36.4%	32.1%	23.5%	25.6%	27.0%	29.3%	23.4%	30.3%	26.9%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	6	3	5	1	0	2	0	3	8	1	8	5	14
	%	14.3%	5.9%	1.9%	1.5%	0.0%	3.8%	0.0%	3.5%	8.0%	0.7%	5.2%	7.6%	3.9%
3. 一部の部局で実施している。	実数	8	5	21	3	2	5	2	8	14	5	16	13	34
	%	19.0%	9.8%	7.8%	4.6%	9.1%	9.4%	5.9%	9.3%	14.0%	3.6%	10.4%	19.7%	9.4%
4. 実施していない。	実数	12	27	170	44	11	28	24	51	51	89	92	28	209
	%	28.6%	52.9%	63.4%	67.7%	50.0%	52.8%	70.6%	59.3%	51.0%	63.6%	59.7%	42.4%	57.9%
5. わからない	実数	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
未回答	実数	0	1	6	2	1	1	0	2	0	4	2	0	7
	%	0.0%	2.0%	2.2%	3.1%	4.5%	1.9%	0.0%	2.3%	0.0%	2.9%	1.3%	0.0%	1.9%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

② カリキュラム・ツリーの作成

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	8	12	40	7	2	11	5	17	18	23	23	14	60
	%	19.0%	23.5%	14.9%	10.8%	9.1%	20.8%	14.7%	19.8%	18.0%	16.4%	14.9%	21.2%	16.6%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	5	0	6	1	0	0	0	3	7	1	6	4	11
	%	11.9%	0.0%	2.2%	1.5%	0.0%	0.0%	0.0%	3.5%	7.0%	0.7%	3.9%	6.1%	3.0%
3. 一部の部局で実施している。	実数	11	5	17	3	3	2	3	5	17	6	14	13	33
	%	26.2%	9.8%	6.3%	4.6%	13.6%	3.8%	8.8%	5.8%	17.0%	4.3%	9.1%	19.7%	9.1%
4. 実施していない。	実数	18	33	197	52	16	38	26	58	58	106	107	35	248
	%	42.9%	64.7%	73.5%	80.0%	72.7%	71.7%	76.5%	67.4%	58.0%	75.7%	69.5%	53.0%	68.7%
5. わからない	実数	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1
	%	0.0%	0.0%	0.4%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	1.2%	0.0%	0.0%	0.6%	0.0%	0.3%
未回答	実数	0	1	7	2	1	2	0	2	0	4	3	0	8
	%	0.0%	2.0%	2.6%	3.1%	4.5%	3.8%	0.0%	2.3%	0.0%	2.9%	1.9%	0.0%	2.2%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

③ ナンバリングの設定

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	28	16	71	16	10	10	9	33	37	38	42	35	115
	%	66.7%	31.4%	26.5%	24.6%	45.5%	18.9%	26.5%	38.4%	37.0%	27.1%	27.3%	53.0%	31.9%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	3	1	4	0	0	1	0	1	6	1	1	6	8
	%	7.1%	2.0%	1.5%	0.0%	0.0%	1.9%	0.0%	1.2%	6.0%	0.7%	0.6%	9.1%	2.2%
3. 一部の部局で実施している。	実数	3	2	14	2	0	2	2	5	8	2	12	5	19
	%	7.1%	3.9%	5.2%	3.1%	0.0%	3.8%	5.9%	5.8%	8.0%	1.4%	7.8%	7.6%	5.3%
4. 実施していない。	実数	8	30	169	45	11	38	22	44	47	92	96	19	207
	%	19.0%	58.8%	63.1%	69.2%	50.0%	71.7%	64.7%	51.2%	47.0%	65.7%	62.3%	28.8%	57.3%
5. わからない	実数	0	1	5	0	0	1	1	2	2	3	2	1	6
	%	0.0%	2.0%	1.9%	0.0%	0.0%	1.9%	2.9%	2.3%	2.0%	2.1%	1.3%	1.5%	1.7%
未回答	実数	0	1	5	2	1	1	0	1	0	4	1	0	6
	%	0.0%	2.0%	1.9%	3.1%	4.5%	1.9%	0.0%	1.2%	0.0%	2.9%	0.6%	0.0%	1.7%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

④ シラバスによる授業外学習の提示

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	30	31	194	46	18	29	26	66	70	94	112	49	255
	%	71.4%	60.8%	72.4%	70.8%	81.8%	54.7%	76.5%	76.7%	70.0%	67.1%	72.7%	74.2%	70.6%

2. 過半数の部局で実施している。	実数	6	1	11	1	0	3	1	3	10	3	7	8	18
	%	14.3%	2.0%	4.1%	1.5%	0.0%	5.7%	2.9%	3.5%	10.0%	2.1%	4.5%	12.1%	5.0%
3. 一部の部局で実施している。	実数	1	5	19	5	0	3	3	6	8	11	9	5	25
	%	2.4%	9.8%	7.1%	7.7%	0.0%	5.7%	8.8%	7.0%	8.0%	7.9%	5.8%	7.6%	6.9%
4. 実施していない。	実数	5	12	35	11	3	16	4	8	10	29	21	2	52
	%	11.9%	23.5%	13.1%	16.9%	13.6%	30.2%	11.8%	9.3%	10.0%	20.7%	13.6%	3.0%	14.4%
5. わからない	実数	0	1	3	1	0	0	0	2	1	0	3	1	4
	%	0.0%	2.0%	1.1%	1.5%	0.0%	0.0%	0.0%	2.3%	1.0%	0.0%	1.9%	1.5%	1.1%
未回答	実数	0	1	6	1	1	2	0	1	1	3	2	1	7
	%	0.0%	2.0%	2.2%	1.5%	4.5%	3.8%	0.0%	1.2%	1.0%	2.1%	1.3%	1.5%	1.9%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑤ シラバスを通じた学習成果の確認方法の提示

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	28	36	167	36	14	36	23	64	58	91	99	41	231
	%	66.7%	70.6%	62.3%	55.4%	63.6%	67.9%	67.6%	74.4%	58.0%	65.0%	64.3%	62.1%	64.0%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	5	1	11	0	0	3	2	2	10	3	6	8	17
	%	11.9%	2.0%	4.1%	0.0%	0.0%	5.7%	5.9%	2.3%	10.0%	2.1%	3.9%	12.1%	4.7%
3. 一部の部局で実施している。	実数	2	4	21	4	0	6	2	5	10	7	13	7	27
	%	4.8%	7.8%	7.8%	6.2%	0.0%	11.3%	5.9%	5.8%	10.0%	5.0%	8.4%	10.6%	7.5%
4. 実施していない。	実数	6	9	55	21	5	6	6	13	19	33	29	8	70
	%	14.3%	17.6%	20.5%	32.3%	22.7%	11.3%	17.6%	15.1%	19.0%	23.6%	18.8%	12.1%	19.4%
5. わからない	実数	1	1	7	2	3	0	1	1	2	3	5	1	9
	%	2.4%	2.0%	2.6%	3.1%	13.6%	0.0%	2.9%	1.2%	2.0%	2.1%	3.2%	1.5%	2.5%
未回答	実数	0	0	7	2	0	2	0	1	1	3	2	1	7
	%	0.0%	0.0%	2.6%	3.1%	0.0%	3.8%	0.0%	1.2%	1.0%	2.1%	1.3%	1.5%	1.9%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑥ 年間(学期)における履修登録単位数の上限設定(CAP制)

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	3	6	46	19	3	5	9	8	11	30	19	6	55
	%	7.1%	11.8%	17.2%	29.2%	13.6%	9.4%	26.5%	9.3%	11.0%	21.4%	12.3%	9.1%	15.2%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	4	0	7	1	0	0	0	5	5	1	7	3	11
	%	9.5%	0.0%	2.6%	1.5%	0.0%	0.0%	0.0%	5.8%	5.0%	0.7%	4.5%	4.5%	3.0%
3. 一部の部局で実施している。	実数	14	7	21	5	1	4	4	10	18	6	15	21	42
	%	33.3%	13.7%	7.8%	7.7%	4.5%	7.5%	11.8%	11.6%	18.0%	4.3%	9.7%	31.8%	11.6%
4. 実施していない。	実数	21	37	183	37	18	41	21	61	63	98	109	34	241
	%	50.0%	72.5%	68.3%	56.9%	81.8%	77.4%	61.8%	70.9%	63.0%	70.0%	70.8%	51.5%	66.8%
5. わからない	実数	0	0	4	1	0	0	0	1	2	1	2	1	4
	%	0.0%	0.0%	1.5%	1.5%	0.0%	0.0%	0.0%	1.2%	2.0%	0.7%	1.3%	1.5%	1.1%
未回答	実数	0	1	7	2	0	3	0	1	1	4	2	1	8
	%	0.0%	2.0%	2.6%	3.1%	0.0%	5.7%	0.0%	1.2%	1.0%	2.9%	1.3%	1.5%	2.2%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑦ シラバスチェックの厳格化

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	29	32	207	49	19	31	28	71	70	106	113	49	268
	%	69.0%	62.7%	77.2%	75.4%	86.4%	58.5%	82.4%	82.6%	70.0%	75.7%	73.4%	74.2%	74.2%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	4	2	9	1	0	2	1	2	9	1	5	9	15
	%	9.5%	3.9%	3.4%	1.5%	0.0%	3.8%	2.9%	2.3%	9.0%	0.7%	3.2%	13.6%	4.2%
3. 一部の部局で実施している。	実数	5	5	12	3	0	7	1	4	7	6	11	5	22
	%	11.9%	9.8%	4.5%	4.6%	0.0%	13.2%	2.9%	4.7%	7.0%	4.3%	7.1%	7.6%	6.1%
4. 実施していない。	実数	4	12	29	8	3	11	4	7	12	22	22	1	45
	%	9.5%	23.5%	10.8%	12.3%	13.6%	20.8%	11.8%	8.1%	12.0%	15.7%	14.3%	1.5%	12.5%
5. わからない	実数	0	0	5	2	0	0	0	1	2	2	1	2	5
	%	0.0%	0.0%	1.9%	3.1%	0.0%	0.0%	0.0%	1.2%	2.0%	1.4%	0.6%	3.0%	1.4%

未回答	実数	0	0	6	2	0	2	0	1	0	3	2	0	6
	%	0.0%	0.0%	2.2%	3.1%	0.0%	3.8%	0.0%	1.2%	0.0%	2.1%	1.3%	0.0%	1.7%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑧ 履修指導の徹底

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	36	38	208	54	18	39	32	70	69	117	119	46	282
	%	85.7%	74.5%	77.6%	83.1%	81.8%	73.6%	94.1%	81.4%	69.0%	83.6%	77.3%	69.7%	78.1%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	3	5	12	1	0	4	1	3	11	3	7	10	20
	%	7.1%	9.8%	4.5%	1.5%	0.0%	7.5%	2.9%	3.5%	11.0%	2.1%	4.5%	15.2%	5.5%
3. 一部の部局で実施している。	実数	2	1	16	2	1	4	0	3	9	5	7	7	19
	%	4.8%	2.0%	6.0%	3.1%	4.5%	7.5%	0.0%	3.5%	9.0%	3.6%	4.5%	10.6%	5.3%
4. 実施していない。	実数	1	6	23	7	3	4	1	5	10	14	15	1	30
	%	2.4%	11.8%	8.6%	10.8%	13.6%	7.5%	2.9%	5.8%	10.0%	10.0%	9.7%	1.5%	8.3%
5. わからない	実数	0	1	5	1	0	0	0	4	1	0	4	2	6
	%	0.0%	2.0%	1.9%	1.5%	0.0%	0.0%	0.0%	4.7%	1.0%	0.0%	2.6%	3.0%	1.7%
未回答	実数	0	0	4	0	0	2	0	1	0	1	2	0	4
	%	0.0%	0.0%	1.5%	0.0%	0.0%	3.8%	0.0%	1.2%	0.0%	0.7%	1.3%	0.0%	1.1%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑨ 履修モデルの提示

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	14	24	101	26	6	31	14	30	32	68	51	20	139
	%	33.3%	47.1%	37.7%	40.0%	27.3%	58.5%	41.2%	34.9%	32.0%	48.6%	33.1%	30.3%	38.5%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	5	4	22	6	2	3	2	9	9	6	19	6	31
	%	11.9%	7.8%	8.2%	9.2%	9.1%	5.7%	5.9%	10.5%	9.0%	4.3%	12.3%	9.1%	8.6%
3. 一部の部局で実施している。	実数	18	6	42	4	3	4	3	19	33	7	27	32	66
	%	42.9%	11.8%	15.7%	6.2%	13.6%	7.5%	8.8%	22.1%	33.0%	5.0%	17.5%	48.5%	18.3%
4. 実施していない。	実数	5	17	91	25	10	13	15	24	26	54	53	6	113
	%	11.9%	33.3%	34.0%	38.5%	45.5%	24.5%	44.1%	27.9%	26.0%	38.6%	34.4%	9.1%	31.3%
5. わからない	実数	0	0	6	2	1	0	0	3	0	2	2	2	6
	%	0.0%	0.0%	2.2%	3.1%	4.5%	0.0%	0.0%	3.5%	0.0%	1.4%	1.3%	3.0%	1.7%
未回答	実数	0	0	6	2	0	2	0	1	0	3	2	0	6
	%	0.0%	0.0%	2.2%	3.1%	0.0%	3.8%	0.0%	1.2%	0.0%	2.1%	1.3%	0.0%	1.7%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑩ 少人数教育の充実

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	29	48	216	58	19	36	32	71	77	116	131	46	293
	%	69.0%	94.1%	80.6%	89.2%	86.4%	67.9%	94.1%	82.6%	77.0%	82.9%	85.1%	69.7%	81.2%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	5	1	19	2	0	3	2	5	13	3	7	15	25
	%	11.9%	2.0%	7.1%	3.1%	0.0%	5.7%	5.9%	5.8%	13.0%	2.1%	4.5%	22.7%	6.9%
3. 一部の部局で実施している。	実数	3	0	10	1	1	3	0	4	4	2	7	4	13
	%	7.1%	0.0%	3.7%	1.5%	4.5%	5.7%	0.0%	4.7%	4.0%	1.4%	4.5%	6.1%	3.6%
4. 実施していない。	実数	5	1	16	3	1	9	0	3	6	15	7	0	22
	%	11.9%	2.0%	6.0%	4.6%	4.5%	17.0%	0.0%	3.5%	6.0%	10.7%	4.5%	0.0%	6.1%
5. わからない	実数	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	2
	%	0.0%	2.0%	0.4%	0.0%	4.5%	0.0%	0.0%	1.2%	0.0%	0.7%	0.0%	1.5%	0.6%
未回答	実数	0	0	6	1	0	2	0	2	0	3	2	0	6
	%	0.0%	0.0%	2.2%	1.5%	0.0%	3.8%	0.0%	2.3%	0.0%	2.1%	1.3%	0.0%	1.7%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑪ アクティブ・ラーニングの充実

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	31	32	148	36	19	31	27	46	52	97	82	32	211
	%	73.8%	62.7%	55.2%	55.4%	86.4%	58.5%	79.4%	53.5%	52.0%	69.3%	53.2%	48.5%	58.4%

2. 過半数の部局で実施している。	実数	3	5	23	1	0	3	2	10	15	3	12	16	31
	%	7.1%	9.8%	8.6%	1.5%	0.0%	5.7%	5.9%	11.6%	15.0%	2.1%	7.8%	24.2%	8.6%
3. 一部の部局で実施している。	実数	4	8	42	13	1	8	3	16	13	13	30	11	54
	%	9.5%	15.7%	15.7%	20.0%	4.5%	15.1%	8.8%	18.6%	13.0%	9.3%	19.5%	16.7%	15.0%
4. 実施していない。	実数	3	4	38	10	1	9	2	7	16	20	22	3	45
	%	7.1%	7.8%	14.2%	15.4%	4.5%	17.0%	5.9%	8.1%	16.0%	14.3%	14.3%	4.5%	12.5%
5. わからない	実数	1	2	10	3	1	0	0	5	4	3	6	4	13
	%	2.4%	3.9%	3.7%	4.6%	4.5%	0.0%	0.0%	5.8%	4.0%	2.1%	3.9%	6.1%	3.6%
未回答	実数	0	0	7	2	0	2	0	2	0	4	2	0	7
	%	0.0%	0.0%	2.6%	3.1%	0.0%	3.8%	0.0%	2.3%	0.0%	2.9%	1.3%	0.0%	1.9%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑫ 反転学習の充実

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	8	6	32	7	3	8	5	11	12	20	18	8	46
	%	19.0%	11.8%	11.9%	10.8%	13.6%	15.1%	14.7%	12.8%	12.0%	14.3%	11.7%	12.1%	12.7%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	2	2	8	1	0	1	2	3	5	4	6	2	12
	%	4.8%	3.9%	3.0%	1.5%	0.0%	1.9%	5.9%	3.5%	5.0%	2.9%	3.9%	3.0%	3.3%
3. 一部の部局で実施している。	実数	16	14	65	14	7	13	4	24	33	24	42	29	95
	%	38.1%	27.5%	24.3%	21.5%	31.8%	24.5%	11.8%	27.9%	33.0%	17.1%	27.3%	43.9%	26.3%
4. 実施していない。	実数	12	24	115	33	12	23	20	26	37	76	61	14	151
	%	28.6%	47.1%	42.9%	50.8%	54.5%	43.4%	58.8%	30.2%	37.0%	54.3%	39.6%	21.2%	41.8%
5. わからない	実数	4	5	40	8	0	6	3	19	13	12	24	13	49
	%	9.5%	9.8%	14.9%	12.3%	0.0%	11.3%	8.8%	22.1%	13.0%	8.6%	15.6%	19.7%	13.6%
未回答	実数	0	0	8	2	0	2	0	3	0	4	3	0	8
	%	0.0%	0.0%	3.0%	3.1%	0.0%	3.8%	0.0%	3.5%	0.0%	2.9%	1.9%	0.0%	2.2%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑬ 課題解決型学習(PBL:Problem Based Learning)の充実

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	18	18	86	20	11	21	15	28	27	61	50	11	122
	%	42.9%	35.3%	32.1%	30.8%	50.0%	39.6%	44.1%	32.6%	27.0%	43.6%	32.5%	16.7%	33.8%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	6	6	19	2	0	5	1	8	15	3	14	14	31
	%	14.3%	11.8%	7.1%	3.1%	0.0%	9.4%	2.9%	9.3%	15.0%	2.1%	9.1%	21.2%	8.6%
3. 一部の部局で実施している。	実数	11	10	74	12	6	9	4	29	35	18	48	29	95
	%	26.2%	19.6%	27.6%	18.5%	27.3%	17.0%	11.8%	33.7%	35.0%	12.9%	31.2%	43.9%	26.3%
4. 実施していない。	実数	6	13	63	26	4	13	13	11	15	48	30	4	82
	%	14.3%	25.5%	23.5%	40.0%	18.2%	24.5%	38.2%	12.8%	15.0%	34.3%	19.5%	6.1%	22.7%
5. わからない	実数	1	4	18	3	1	3	1	8	7	6	10	7	23
	%	2.4%	7.8%	6.7%	4.6%	4.5%	5.7%	2.9%	9.3%	7.0%	4.3%	6.5%	10.6%	6.4%
未回答	実数	0	0	8	2	0	2	0	2	1	4	2	1	8
	%	0.0%	0.0%	3.0%	3.1%	0.0%	3.8%	0.0%	2.3%	1.0%	2.9%	1.3%	1.5%	2.2%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑭ 学習成果基盤型教育(CBE:Competence Based Education あるいはOBE:Outcome Based Education)の充実

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	10	4	32	9	3	14	3	10	7	27	16	3	46
	%	23.8%	7.8%	11.9%	13.8%	13.6%	26.4%	8.8%	11.6%	7.0%	19.3%	10.4%	4.5%	12.7%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	1	3	4	0	1	4	1	1	1	4	2	2	8
	%	2.4%	5.9%	1.5%	0.0%	4.5%	7.5%	2.9%	1.2%	1.0%	2.9%	1.3%	3.0%	2.2%
3. 一部の部局で実施している。	実数	14	8	47	9	1	8	6	14	31	17	31	21	69
	%	33.3%	15.7%	17.5%	13.8%	4.5%	15.1%	17.6%	16.3%	31.0%	12.1%	20.1%	31.8%	19.1%
4. 実施していない。	実数	15	31	134	41	13	21	20	42	43	75	83	22	180
	%	35.7%	60.8%	50.0%	63.1%	59.1%	39.6%	58.8%	48.8%	43.0%	53.6%	53.9%	33.3%	49.9%
5. わからない	実数	2	5	42	4	4	4	4	16	17	13	19	17	49
	%	4.8%	9.8%	15.7%	6.2%	18.2%	7.5%	11.8%	18.6%	17.0%	9.3%	12.3%	25.8%	13.6%
未回答	実数	0	0	9	2	0	2	0	3	1	4	3	1	9
	%	0.0%	0.0%	3.4%	3.1%	0.0%	3.8%	0.0%	3.5%	1.0%	2.9%	1.9%	1.5%	2.5%

計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑮ TA(Teaching Assistant)の充実

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	25	22	88	13	15	21	14	35	37	52	55	28	135
	%	59.5%	43.1%	32.8%	20.0%	68.2%	39.6%	41.2%	40.7%	37.0%	37.1%	35.7%	42.4%	37.4%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	5	4	11	0	2	1	1	2	14	2	9	9	20
	%	11.9%	7.8%	4.1%	0.0%	9.1%	1.9%	2.9%	2.3%	14.0%	1.4%	5.8%	13.6%	5.5%
3. 一部の部局で実施している。	実数	5	7	49	8	2	12	3	17	19	16	30	15	61
	%	11.9%	13.7%	18.3%	12.3%	9.1%	22.6%	8.8%	19.8%	19.0%	11.4%	19.5%	22.7%	16.9%
4. 実施していない。	実数	7	17	104	42	2	18	14	26	26	63	57	8	128
	%	16.7%	33.3%	38.8%	64.6%	9.1%	34.0%	41.2%	30.2%	26.0%	45.0%	37.0%	12.1%	35.5%
5. わからない	実数	0	0	8	0	0	0	2	3	3	2	1	5	8
	%	0.0%	0.0%	3.0%	0.0%	0.0%	0.0%	5.9%	3.5%	3.0%	1.4%	0.6%	7.6%	2.2%
未回答	実数	0	1	8	2	1	1	0	3	1	5	2	1	9
	%	0.0%	2.0%	3.0%	3.1%	4.5%	1.9%	0.0%	3.5%	1.0%	3.6%	1.3%	1.5%	2.5%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑯ ティーム・ティーチングの充実

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	19	14	44	15	8	16	10	12	16	44	21	12	77
	%	45.2%	27.5%	16.4%	23.1%	36.4%	30.2%	29.4%	14.0%	16.0%	31.4%	13.6%	18.2%	21.3%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	4	2	15	1	1	2	2	7	8	6	10	5	21
	%	9.5%	3.9%	5.6%	1.5%	4.5%	3.8%	5.9%	8.1%	8.0%	4.3%	6.5%	7.6%	5.8%
3. 一部の部局で実施している。	実数	12	11	67	13	3	9	6	22	37	15	44	31	90
	%	28.6%	21.6%	25.0%	20.0%	13.6%	17.0%	17.6%	25.6%	37.0%	10.7%	28.6%	47.0%	24.9%
4. 実施していない。	実数	7	18	112	31	6	24	16	35	25	65	66	6	137
	%	16.7%	35.3%	41.8%	47.7%	27.3%	45.3%	47.1%	40.7%	25.0%	46.4%	42.9%	9.1%	38.0%
5. わからない	実数	0	5	23	3	3	1	0	8	13	5	12	11	28
	%	0.0%	9.8%	8.6%	4.6%	13.6%	1.9%	0.0%	9.3%	13.0%	3.6%	7.8%	16.7%	7.8%
未回答	実数	0	1	7	2	1	1	0	2	1	5	1	1	8
	%	0.0%	2.0%	2.6%	3.1%	4.5%	1.9%	0.0%	2.3%	1.0%	3.6%	0.6%	1.5%	2.2%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑰ 英語による授業の充実

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	17	11	28	10	10	10	4	9	13	32	12	12	56
	%	40.5%	21.6%	10.4%	15.4%	45.5%	18.9%	11.8%	10.5%	13.0%	22.9%	7.8%	18.2%	15.5%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	7	5	7	1	1	2	0	3	12	2	9	8	19
	%	16.7%	9.8%	2.6%	1.5%	4.5%	3.8%	0.0%	3.5%	12.0%	1.4%	5.8%	12.1%	5.3%
3. 一部の部局で実施している。	実数	14	14	98	14	5	12	9	37	49	27	60	39	126
	%	33.3%	27.5%	36.6%	21.5%	22.7%	22.6%	26.5%	43.0%	49.0%	19.3%	39.0%	59.1%	34.9%
4. 実施していない。	実数	4	18	118	36	5	27	21	28	23	73	64	3	140
	%	9.5%	35.3%	44.0%	55.4%	22.7%	50.9%	61.8%	32.6%	23.0%	52.1%	41.6%	4.5%	38.8%
5. わからない	実数	0	2	10	2	0	0	0	7	3	1	7	4	12
	%	0.0%	3.9%	3.7%	3.1%	0.0%	0.0%	0.0%	8.1%	3.0%	0.7%	4.5%	6.1%	3.3%
未回答	実数	0	1	7	2	1	2	0	2	0	5	2	0	8
	%	0.0%	2.0%	2.6%	3.1%	4.5%	3.8%	0.0%	2.3%	0.0%	3.6%	1.3%	0.0%	2.2%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑱ 招聘教授による教育・研究指導の充実

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	12	25	52	14	11	23	13	11	17	49	32	8	89
	%	28.6%	49.0%	19.4%	21.5%	50.0%	43.4%	38.2%	12.8%	17.0%	35.0%	20.8%	12.1%	24.7%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	5	3	8	1	0	1	1	3	10	1	10	5	16
	%	11.9%	5.9%	3.0%	1.5%	0.0%	1.9%	2.9%	3.5%	10.0%	0.7%	6.5%	7.6%	4.4%

3. 一部の部局で実施している。	実数	20	8	84	16	2	8	3	37	46	21	52	39	112
	%	47.6%	15.7%	31.3%	24.6%	9.1%	15.1%	8.8%	43.0%	46.0%	15.0%	33.8%	59.1%	31.0%
4. 実施していない。	実数	5	14	108	31	8	19	16	29	24	64	56	7	127
	%	11.9%	27.5%	40.3%	47.7%	36.4%	35.8%	47.1%	33.7%	24.0%	45.7%	36.4%	10.6%	35.2%
5. わからない	実数	0	0	9	1	0	0	1	5	2	1	2	6	9
	%	0.0%	0.0%	3.4%	1.5%	0.0%	0.0%	2.9%	5.8%	2.0%	0.7%	1.3%	9.1%	2.5%
未回答	実数	0	1	7	2	1	2	0	1	1	4	2	1	8
	%	0.0%	2.0%	2.6%	3.1%	4.5%	3.8%	0.0%	1.2%	1.0%	2.9%	1.3%	1.5%	2.2%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑲ 異分野教員による教育・研究指導の充実

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	11	16	54	9	7	18	13	17	17	49	24	8	81
	%	26.2%	31.4%	20.1%	13.8%	31.8%	34.0%	38.2%	19.8%	17.0%	35.0%	15.6%	12.1%	22.4%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	4	3	11	1	0	4	1	3	9	4	10	4	18
	%	9.5%	5.9%	4.1%	1.5%	0.0%	7.5%	2.9%	3.5%	9.0%	2.9%	6.5%	6.1%	5.0%
3. 一部の部局で実施している。	実数	22	16	76	9	7	14	4	33	47	20	58	36	114
	%	52.4%	31.4%	28.4%	13.8%	31.8%	26.4%	11.8%	38.4%	47.0%	14.3%	37.7%	54.5%	31.6%
4. 実施していない。	実数	5	13	105	40	8	14	15	25	21	63	51	9	123
	%	11.9%	25.5%	39.2%	61.5%	36.4%	26.4%	44.1%	29.1%	21.0%	45.0%	33.1%	13.6%	34.1%
5. わからない	実数	0	3	15	5	0	1	1	6	5	2	8	8	18
	%	0.0%	5.9%	5.6%	7.7%	0.0%	1.9%	2.9%	7.0%	5.0%	1.4%	5.2%	12.1%	5.0%
未回答	実数	0	0	7	1	0	2	0	2	1	2	3	1	7
	%	0.0%	0.0%	2.6%	1.5%	0.0%	3.8%	0.0%	2.3%	1.0%	1.4%	1.9%	1.5%	1.9%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑳ 学術論文執筆のためのワークショップ等の提供

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	10	12	35	8	5	11	12	6	15	31	18	8	57
	%	23.8%	23.5%	13.1%	12.3%	22.7%	20.8%	35.3%	7.0%	15.0%	22.1%	11.7%	12.1%	15.8%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	4	5	13	0	0	5	2	5	10	5	11	6	22
	%	9.5%	9.8%	4.9%	0.0%	0.0%	9.4%	5.9%	5.8%	10.0%	3.6%	7.1%	9.1%	6.1%
3. 一部の部局で実施している。	実数	21	10	60	9	4	9	7	27	35	16	48	27	91
	%	50.0%	19.6%	22.4%	13.8%	18.2%	17.0%	20.6%	31.4%	35.0%	11.4%	31.2%	40.9%	25.2%
4. 実施していない。	実数	7	20	129	40	12	24	12	37	31	80	64	12	156
	%	16.7%	39.2%	48.1%	61.5%	54.5%	45.3%	35.3%	43.0%	31.0%	57.1%	41.6%	18.2%	43.2%
5. わからない	実数	0	3	23	6	0	2	1	9	8	4	10	12	26
	%	0.0%	5.9%	8.6%	9.2%	0.0%	3.8%	2.9%	10.5%	8.0%	2.9%	6.5%	18.2%	7.2%
未回答	実数	0	1	8	2	1	2	0	2	1	4	3	1	9
	%	0.0%	2.0%	3.0%	3.1%	4.5%	3.8%	0.0%	2.3%	1.0%	2.9%	1.9%	1.5%	2.5%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

㉑ 英語による発表のためのワークショップ等の提供

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	10	6	18	3	6	6	3	3	13	16	10	8	34
	%	23.8%	11.8%	6.7%	4.6%	27.3%	11.3%	8.8%	3.5%	13.0%	11.4%	6.5%	12.1%	9.4%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	4	2	4	0	0	3	1	2	4	3	6	1	10
	%	9.5%	3.9%	1.5%	0.0%	0.0%	5.7%	2.9%	2.3%	4.0%	2.1%	3.9%	1.5%	2.8%
3. 一部の部局で実施している。	実数	22	13	56	6	4	9	6	29	37	15	42	34	91
	%	52.4%	25.5%	20.9%	9.2%	18.2%	17.0%	17.6%	33.7%	37.0%	10.7%	27.3%	51.5%	25.2%
4. 実施していない。	実数	6	28	157	49	11	30	23	41	37	97	84	10	191
	%	14.3%	54.9%	58.6%	75.4%	50.0%	56.6%	67.6%	47.7%	37.0%	69.3%	54.5%	15.2%	52.9%
5. わからない	実数	0	1	26	5	0	3	1	10	8	5	10	12	27
	%	0.0%	2.0%	9.7%	7.7%	0.0%	5.7%	2.9%	11.6%	8.0%	3.6%	6.5%	18.2%	7.5%
未回答	実数	0	1	7	2	1	2	0	1	1	4	2	1	8
	%	0.0%	2.0%	2.6%	3.1%	4.5%	3.8%	0.0%	1.2%	1.0%	2.9%	1.3%	1.5%	2.2%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

㉒ フィールドワークを採り入れた授業の充実

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	13	11	44	15	5	12	14	11	11	44	19	5	68
	%	31.0%	21.6%	16.4%	23.1%	22.7%	22.6%	41.2%	12.8%	11.0%	31.4%	12.3%	7.6%	18.8%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	9	5	17	2	2	2	2	10	13	3	22	6	31
	%	21.4%	9.8%	6.3%	3.1%	9.1%	3.8%	5.9%	11.6%	13.0%	2.1%	14.3%	9.1%	8.6%
3. 一部の部局で実施している。	実数	17	22	119	20	11	16	11	44	56	41	71	46	158
	%	40.5%	43.1%	44.4%	30.8%	50.0%	30.2%	32.4%	51.2%	56.0%	29.3%	46.1%	69.7%	43.8%
4. 実施していない。	実数	3	9	67	22	3	20	6	13	15	43	33	3	79
	%	7.1%	17.6%	25.0%	33.8%	13.6%	37.7%	17.6%	15.1%	15.0%	30.7%	21.4%	4.5%	21.9%
5. わからない	実数	0	4	12	4	1	1	1	5	4	5	6	5	16
	%	0.0%	7.8%	4.5%	6.2%	4.5%	1.9%	2.9%	5.8%	4.0%	3.6%	3.9%	7.6%	4.4%
未回答	実数	0	0	9	2	0	2	0	3	1	4	3	1	9
	%	0.0%	0.0%	3.4%	3.1%	0.0%	3.8%	0.0%	3.5%	1.0%	2.9%	1.9%	1.5%	2.5%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

㉓ 地域社会と連携した授業の充実

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	15	11	39	11	5	12	13	12	12	35	24	6	65
	%	35.7%	21.6%	14.6%	16.9%	22.7%	22.6%	38.2%	14.0%	12.0%	25.0%	15.6%	9.1%	18.0%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	3	1	11	1	0	1	1	7	5	2	10	3	15
	%	7.1%	2.0%	4.1%	1.5%	0.0%	1.9%	2.9%	8.1%	5.0%	1.4%	6.5%	4.5%	4.2%
3. 一部の部局で実施している。	実数	21	21	95	18	9	14	8	38	50	30	68	39	137
	%	50.0%	41.2%	35.4%	27.7%	40.9%	26.4%	23.5%	44.2%	50.0%	21.4%	44.2%	59.1%	38.0%
4. 実施していない。	実数	3	15	97	29	6	22	12	22	24	63	42	10	115
	%	7.1%	29.4%	36.2%	44.6%	27.3%	41.5%	35.3%	25.6%	24.0%	45.0%	27.3%	15.2%	31.9%
5. わからない	実数	0	3	17	4	2	2	0	4	8	6	7	7	20
	%	0.0%	5.9%	6.3%	6.2%	9.1%	3.8%	0.0%	4.7%	8.0%	4.3%	4.5%	10.6%	5.5%
未回答	実数	0	0	9	2	0	2	0	3	1	4	3	1	9
	%	0.0%	0.0%	3.4%	3.1%	0.0%	3.8%	0.0%	3.5%	1.0%	2.9%	1.9%	1.5%	2.5%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

㉔ インターンシップの充実

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	14	8	27	5	7	5	7	15	10	25	15	9	49
	%	33.3%	15.7%	10.1%	7.7%	31.8%	9.4%	20.6%	17.4%	10.0%	17.9%	9.7%	13.6%	13.6%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	6	4	6	0	0	0	2	6	8	2	9	5	16
	%	14.3%	7.8%	2.2%	0.0%	0.0%	0.0%	5.9%	7.0%	8.0%	1.4%	5.8%	7.6%	4.4%
3. 一部の部局で実施している。	実数	17	11	70	12	8	6	5	22	45	20	40	38	98
	%	40.5%	21.6%	26.1%	18.5%	36.4%	11.3%	14.7%	25.6%	45.0%	14.3%	26.0%	57.6%	27.1%
4. 実施していない。	実数	4	25	146	43	5	39	19	35	34	84	85	6	175
	%	9.5%	49.0%	54.5%	66.2%	22.7%	73.6%	55.9%	40.7%	34.0%	60.0%	55.2%	9.1%	48.5%
5. わからない	実数	1	2	12	3	1	1	1	6	3	4	3	8	15
	%	2.4%	3.9%	4.5%	4.6%	4.5%	1.9%	2.9%	7.0%	3.0%	2.9%	1.9%	12.1%	4.2%
未回答	実数	0	1	7	2	1	2	0	2	0	5	2	0	8
	%	0.0%	2.0%	2.6%	3.1%	4.5%	3.8%	0.0%	2.3%	0.0%	3.6%	1.3%	0.0%	2.2%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

㉕ サービスラーニングの充実

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	1	2	4	0	0	3	1	2	1	3	3	1	7
	%	2.4%	3.9%	1.5%	0.0%	0.0%	5.7%	2.9%	2.3%	1.0%	2.1%	1.9%	1.5%	1.9%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	2	0	2	0	0	0	1	3	0	1	3	0	4
	%	4.8%	0.0%	0.7%	0.0%	0.0%	0.0%	2.9%	3.5%	0.0%	0.7%	1.9%	0.0%	1.1%
3. 一部の部局で実施している。	実数	17	5	42	7	1	3	6	19	28	10	29	25	64
	%	40.5%	9.8%	15.7%	10.8%	4.5%	5.7%	17.6%	22.1%	28.0%	7.1%	18.8%	37.9%	17.7%

4. 実施していない。	実数	21	42	190	52	18	42	26	52	63	114	110	29	253
	%	50.0%	82.4%	70.9%	80.0%	81.8%	79.2%	76.5%	60.5%	63.0%	81.4%	71.4%	43.9%	70.1%
5. わからない	実数	1	1	22	4	2	3	0	8	7	7	7	10	24
	%	2.4%	2.0%	8.2%	6.2%	9.1%	5.7%	0.0%	9.3%	7.0%	5.0%	4.5%	15.2%	6.6%
未回答	実数	0	1	8	2	1	2	0	2	1	5	2	1	9
	%	0.0%	2.0%	3.0%	3.1%	4.5%	3.8%	0.0%	2.3%	1.0%	3.6%	1.3%	1.5%	2.5%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

㉖ 資格に関わるプログラムの充実

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	5	8	31	12	4	11	5	9	3	27	13	4	44
	%	11.9%	15.7%	11.6%	18.5%	18.2%	20.8%	14.7%	10.5%	3.0%	19.3%	8.4%	6.1%	12.2%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	3	3	16	2	0	2	1	5	12	3	14	5	22
	%	7.1%	5.9%	6.0%	3.1%	0.0%	3.8%	2.9%	5.8%	12.0%	2.1%	9.1%	7.6%	6.1%
3. 一部の部局で実施している。	実数	27	18	109	22	5	14	10	45	58	31	79	44	154
	%	64.3%	35.3%	40.7%	33.8%	22.7%	26.4%	29.4%	52.3%	58.0%	22.1%	51.3%	66.7%	42.7%
4. 実施していない。	実数	7	20	96	26	11	24	18	20	24	73	42	8	123
	%	16.7%	39.2%	35.8%	40.0%	50.0%	45.3%	52.9%	23.3%	24.0%	52.1%	27.3%	12.1%	34.1%
5. わからない	実数	0	1	8	1	1	0	0	4	3	1	3	5	9
	%	0.0%	2.0%	3.0%	1.5%	4.5%	0.0%	0.0%	4.7%	3.0%	0.7%	1.9%	7.6%	2.5%
未回答	実数	0	1	8	2	1	2	0	3	0	5	3	0	9
	%	0.0%	2.0%	3.0%	3.1%	4.5%	3.8%	0.0%	3.5%	0.0%	3.6%	1.9%	0.0%	2.5%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

㉗ ㉖を除くキャリア支援に関わるプログラムの充実

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	14	8	29	8	7	5	9	11	11	23	18	10	51
	%	33.3%	15.7%	10.8%	12.3%	31.8%	9.4%	26.5%	12.8%	11.0%	16.4%	11.7%	15.2%	14.1%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	4	0	5	0	0	3	0	1	5	0	6	3	9
	%	9.5%	0.0%	1.9%	0.0%	0.0%	5.7%	0.0%	1.2%	5.0%	0.0%	3.9%	4.5%	2.5%
3. 一部の部局で実施している。	実数	14	9	53	5	2	9	5	24	31	16	30	30	76
	%	33.3%	17.6%	19.8%	7.7%	9.1%	17.0%	14.7%	27.9%	31.0%	11.4%	19.5%	45.5%	21.1%
4. 実施していない。	実数	9	30	158	45	12	33	20	39	48	93	90	14	197
	%	21.4%	58.8%	59.0%	69.2%	54.5%	62.3%	58.8%	45.3%	48.0%	66.4%	58.4%	21.2%	54.6%
5. わからない	実数	1	3	15	5	0	2	0	8	4	3	8	8	19
	%	2.4%	5.9%	5.6%	7.7%	0.0%	3.8%	0.0%	9.3%	4.0%	2.1%	5.2%	12.1%	5.3%
未回答	実数	0	1	8	2	1	1	0	3	1	5	2	1	9
	%	0.0%	2.0%	3.0%	3.1%	4.5%	1.9%	0.0%	3.5%	1.0%	3.6%	1.3%	1.5%	2.5%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

㉘ GPAの有効活用

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	18	11	59	17	9	4	15	19	24	42	29	17	88
	%	42.9%	21.6%	22.0%	26.2%	40.9%	7.5%	44.1%	22.1%	24.0%	30.0%	18.8%	25.8%	24.4%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	0	0	3	0	0	0	0	2	1	0	0	3	3
	%	0.0%	0.0%	1.1%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	2.3%	1.0%	0.0%	0.0%	4.5%	0.8%
3. 一部の部局で実施している。	実数	9	7	20	3	0	3	0	11	19	6	16	14	36
	%	21.4%	13.7%	7.5%	4.6%	0.0%	5.7%	0.0%	12.8%	19.0%	4.3%	10.4%	21.2%	10.0%
4. 実施していない。	実数	14	32	171	40	13	44	19	47	54	87	102	28	217
	%	33.3%	62.7%	63.8%	61.5%	59.1%	83.0%	55.9%	54.7%	54.0%	62.1%	66.2%	42.4%	60.1%
5. わからない	実数	1	1	7	3	0	0	0	5	1	1	5	3	9
	%	2.4%	2.0%	2.6%	4.6%	0.0%	0.0%	0.0%	5.8%	1.0%	0.7%	3.2%	4.5%	2.5%
未回答	実数	0	0	8	2	0	2	0	2	1	4	2	1	8
	%	0.0%	0.0%	3.0%	3.1%	0.0%	3.8%	0.0%	2.3%	1.0%	2.9%	1.3%	1.5%	2.2%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

㉙ 情報機器類の有効活用

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	31	27	140	36	16	31	21	43	51	83	79	36	198
	%	73.8%	52.9%	52.2%	55.4%	72.7%	58.5%	61.8%	50.0%	51.0%	59.3%	51.3%	54.5%	54.8%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	5	4	17	3	0	2	0	9	12	1	15	10	26
	%	11.9%	7.8%	6.3%	4.6%	0.0%	3.8%	0.0%	10.5%	12.0%	0.7%	9.7%	15.2%	7.2%
3. 一部の部局で実施している。	実数	1	13	47	8	4	6	5	16	22	16	32	13	61
	%	2.4%	25.5%	17.5%	12.3%	18.2%	11.3%	14.7%	18.6%	22.0%	11.4%	20.8%	19.7%	16.9%
4. 実施していない。	実数	4	4	47	14	1	11	8	9	12	33	20	2	55
	%	9.5%	7.8%	17.5%	21.5%	4.5%	20.8%	23.5%	10.5%	12.0%	23.6%	13.0%	3.0%	15.2%
5. わからない	実数	1	3	10	2	1	1	0	7	3	3	6	5	14
	%	2.4%	5.9%	3.7%	3.1%	4.5%	1.9%	0.0%	8.1%	3.0%	2.1%	3.9%	7.6%	3.9%
未回答	実数	0	0	7	2	0	2	0	2	0	4	2	0	7
	%	0.0%	0.0%	2.6%	3.1%	0.0%	3.8%	0.0%	2.3%	0.0%	2.9%	1.3%	0.0%	1.9%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

㉚ FDの充実

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	38	32	182	49	20	32	28	60	63	107	102	43	252
	%	90.5%	62.7%	67.9%	75.4%	90.9%	60.4%	82.4%	69.8%	63.0%	76.4%	66.2%	65.2%	69.8%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	0	6	9	0	0	3	0	5	7	0	8	7	15
	%	0.0%	11.8%	3.4%	0.0%	0.0%	5.7%	0.0%	5.8%	7.0%	0.0%	5.2%	10.6%	4.2%
3. 一部の部局で実施している。	実数	3	4	28	5	0	7	0	7	16	8	17	10	35
	%	7.1%	7.8%	10.4%	7.7%	0.0%	13.2%	0.0%	8.1%	16.0%	5.7%	11.0%	15.2%	9.7%
4. 実施していない。	実数	1	8	34	8	1	9	4	12	9	20	22	1	43
	%	2.4%	15.7%	12.7%	12.3%	4.5%	17.0%	11.8%	14.0%	9.0%	14.3%	14.3%	1.5%	11.9%
5. わからない	実数	0	1	9	2	1	0	2	1	4	3	3	4	10
	%	0.0%	2.0%	3.4%	3.1%	4.5%	0.0%	5.9%	1.2%	4.0%	2.1%	1.9%	6.1%	2.8%
未回答	実数	0	0	6	1	0	2	0	1	1	2	2	1	6
	%	0.0%	0.0%	2.2%	1.5%	0.0%	3.8%	0.0%	1.2%	1.0%	1.4%	1.3%	1.5%	1.7%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

㉛ IRの整備・充実

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	29	10	93	22	12	16	11	30	41	48	58	26	132
	%	69.0%	19.6%	34.7%	33.8%	54.5%	30.2%	32.4%	34.9%	41.0%	34.3%	37.7%	39.4%	36.6%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	3	1	6	0	0	1	2	4	3	2	5	3	10
	%	7.1%	2.0%	2.2%	0.0%	0.0%	1.9%	5.9%	4.7%	3.0%	1.4%	3.2%	4.5%	2.8%
3. 一部の部局で実施している。	実数	7	8	33	2	0	10	2	13	21	10	18	20	48
	%	16.7%	15.7%	12.3%	3.1%	0.0%	18.9%	5.9%	15.1%	21.0%	7.1%	11.7%	30.3%	13.3%
4. 実施していない。	実数	3	32	117	38	9	23	18	34	30	74	65	13	152
	%	7.1%	62.7%	43.7%	58.5%	40.9%	43.4%	52.9%	39.5%	30.0%	52.9%	42.2%	19.7%	42.1%
5. わからない	実数	0	0	13	2	1	1	1	4	4	4	6	3	13
	%	0.0%	0.0%	4.9%	3.1%	4.5%	1.9%	2.9%	4.7%	4.0%	2.9%	3.9%	4.5%	3.6%
未回答	実数	0	0	6	1	0	2	0	1	1	2	2	1	6
	%	0.0%	0.0%	2.2%	1.5%	0.0%	3.8%	0.0%	1.2%	1.0%	1.4%	1.3%	1.5%	1.7%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

㉜ 教員の教育業績評価の促進

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	35	33	115	27	16	30	22	36	52	79	76	28	183
	%	83.3%	64.7%	42.9%	41.5%	72.7%	56.6%	64.7%	41.9%	52.0%	56.4%	49.4%	42.4%	50.7%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	2	3	5	0	0	0	0	2	8	0	6	4	10
	%	4.8%	5.9%	1.9%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	2.3%	8.0%	0.0%	3.9%	6.1%	2.8%
3. 一部の部局で実施している。	実数	2	4	25	1	0	6	2	8	14	7	9	15	31
	%	4.8%	7.8%	9.3%	1.5%	0.0%	11.3%	5.9%	9.3%	14.0%	5.0%	5.8%	22.7%	8.6%

4. 実施していない。	実数	2	10	104	33	5	13	9	33	23	47	54	15	116
	%	4.8%	19.6%	38.8%	50.8%	22.7%	24.5%	26.5%	38.4%	23.0%	33.6%	35.1%	22.7%	32.1%
5. わからない	実数	0	1	11	2	1	2	1	4	2	4	5	3	12
	%	0.0%	2.0%	4.1%	3.1%	4.5%	3.8%	2.9%	4.7%	2.0%	2.9%	3.2%	4.5%	3.3%
未回答	実数	1	0	8	2	0	2	0	3	1	3	4	1	9
	%	2.4%	0.0%	3.0%	3.1%	0.0%	3.8%	0.0%	3.5%	1.0%	2.1%	2.6%	1.5%	2.5%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

㉝ その他

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
○	実数	0	0	4	2	0	0	1	0	1	3	0	1	4
	%	0.0%	0.0%	1.5%	3.1%	0.0%	0.0%	2.9%	0.0%	1.0%	2.1%	0.0%	1.5%	1.1%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Q3-2-2 「新型コロナウィルス感染防止のための特別措置期間」において、授業の実施に当たりどのような対応をとられましたか？（大学院）

① オンデマンド型動画配信型授業（授業を録画したビデオやURLにアップされた動画の配信など）

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	31	24	140	33	11	22	16	57	56	66	93	36	195
	%	73.8%	47.1%	52.2%	50.8%	50.0%	41.5%	47.1%	66.3%	56.0%	47.1%	60.4%	54.5%	54.0%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	3	3	14	3	1	1	1	4	10	5	8	7	20
	%	7.1%	5.9%	5.2%	4.6%	4.5%	1.9%	2.9%	4.7%	10.0%	3.6%	5.2%	10.6%	5.5%
3. 一部の部局で実施している。	実数	7	9	56	10	5	9	7	14	27	23	34	15	72
	%	16.7%	17.6%	20.9%	15.4%	22.7%	17.0%	20.6%	16.3%	27.0%	16.4%	22.1%	22.7%	19.9%
4. 実施していない。	実数	1	13	48	15	5	17	10	8	7	40	15	7	62
	%	2.4%	25.5%	17.9%	23.1%	22.7%	32.1%	29.4%	9.3%	7.0%	28.6%	9.7%	10.6%	17.2%
5. わからない	実数	0	0	6	3	0	1	0	2	0	3	2	1	6
	%	0.0%	0.0%	2.2%	4.6%	0.0%	1.9%	0.0%	2.3%	0.0%	2.1%	1.3%	1.5%	1.7%
未回答	実数	0	2	4	1	0	3	0	1	0	3	2	0	6
	%	0.0%	3.9%	1.5%	1.5%	0.0%	5.7%	0.0%	1.2%	0.0%	2.1%	1.3%	0.0%	1.7%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

② オンデマンド型資料配信型授業（添付ファイルやナレーション付の講義資料の送付など）

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	31	24	154	36	13	25	16	61	58	70	98	41	209
	%	73.8%	47.1%	57.5%	55.4%	59.1%	47.2%	47.1%	70.9%	58.0%	50.0%	63.6%	62.1%	57.9%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	4	5	18	3	1	2	2	6	13	7	11	9	27
	%	9.5%	9.8%	6.7%	4.6%	4.5%	3.8%	5.9%	7.0%	13.0%	5.0%	7.1%	13.6%	7.5%
3. 一部の部局で実施している。	実数	5	7	44	8	2	6	6	12	22	17	28	11	56
	%	11.9%	13.7%	16.4%	12.3%	9.1%	11.3%	17.6%	14.0%	22.0%	12.1%	18.2%	16.7%	15.5%
4. 実施していない。	実数	1	13	42	13	5	16	10	5	7	39	14	3	56
	%	2.4%	25.5%	15.7%	20.0%	22.7%	30.2%	29.4%	5.8%	7.0%	27.9%	9.1%	4.5%	15.5%
5. わからない	実数	1	0	4	2	1	1	0	1	0	2	1	2	5
	%	2.4%	0.0%	1.5%	3.1%	4.5%	1.9%	0.0%	1.2%	0.0%	1.4%	0.6%	3.0%	1.4%
未回答	実数	0	2	6	3	0	3	0	1	0	5	2	0	8
	%	0.0%	3.9%	2.2%	4.6%	0.0%	5.7%	0.0%	1.2%	0.0%	3.6%	1.3%	0.0%	2.2%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

③ リアルタイム双方向型授業（テレビ会議システムなどを利用したリアルタイムでの質疑応答、教員と学生間、学生相互間のやり取りなど）

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	35	39	180	46	17	34	26	66	65	98	111	45	254
	%	83.3%	76.5%	67.2%	70.8%	77.3%	64.2%	76.5%	76.7%	65.0%	70.0%	72.1%	68.2%	70.4%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	0	3	16	2	2	2	1	5	7	8	6	5	19
	%	0.0%	5.9%	6.0%	3.1%	9.1%	3.8%	2.9%	5.8%	7.0%	5.7%	3.9%	7.6%	5.3%

3. 一部の部局で実施している。	実数	6	6	53	10	2	11	4	13	25	20	32	13	65
	%	14.3%	11.8%	19.8%	15.4%	9.1%	20.8%	11.8%	15.1%	25.0%	14.3%	20.8%	19.7%	18.0%
4. 実施していない。	実数	1	0	12	4	1	3	3	0	2	10	1	2	13
	%	2.4%	0.0%	4.5%	6.2%	4.5%	5.7%	8.8%	0.0%	2.0%	7.1%	0.6%	3.0%	3.6%
5. わからない	実数	0	1	4	3	0	0	0	1	1	2	2	1	5
	%	0.0%	2.0%	1.5%	4.6%	0.0%	0.0%	0.0%	1.2%	1.0%	1.4%	1.3%	1.5%	1.4%
未回答	実数	0	2	3	0	0	3	0	1	0	2	2	0	5
	%	0.0%	3.9%	1.1%	0.0%	0.0%	5.7%	0.0%	1.2%	0.0%	1.4%	1.3%	0.0%	1.4%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

④ メールや電子掲示板(フォーラムなど)を通じた教員と学生間、学生相互間のやり取り

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	33	40	195	51	17	37	23	70	70	100	123	45	268
	%	78.6%	78.4%	72.8%	78.5%	77.3%	69.8%	67.6%	81.4%	70.0%	71.4%	79.9%	68.2%	74.2%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	2	3	17	2	2	1	1	3	13	6	7	9	22
	%	4.8%	5.9%	6.3%	3.1%	9.1%	1.9%	2.9%	3.5%	13.0%	4.3%	4.5%	13.6%	6.1%
3. 一部の部局で実施している。	実数	6	5	36	11	3	4	6	9	14	20	19	8	47
	%	14.3%	9.8%	13.4%	16.9%	13.6%	7.5%	17.6%	10.5%	14.0%	14.3%	12.3%	12.1%	13.0%
4. 実施していない。	実数	1	0	14	0	0	6	4	2	3	10	2	3	15
	%	2.4%	0.0%	5.2%	0.0%	0.0%	11.3%	11.8%	2.3%	3.0%	7.1%	1.3%	4.5%	4.2%
5. わからない	実数	0	1	3	1	0	2	0	1	0	2	1	1	4
	%	0.0%	2.0%	1.1%	1.5%	0.0%	3.8%	0.0%	1.2%	0.0%	1.4%	0.6%	1.5%	1.1%
未回答	実数	0	2	3	0	0	3	0	1	0	2	2	0	5
	%	0.0%	3.9%	1.1%	0.0%	0.0%	5.7%	0.0%	1.2%	0.0%	1.4%	1.3%	0.0%	1.4%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑤ 自習中心型授業(指定教科書による学習など)

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	10	9	62	13	1	10	7	28	22	27	40	14	81
	%	23.8%	17.6%	23.1%	20.0%	4.5%	18.9%	20.6%	32.6%	22.0%	19.3%	26.0%	21.2%	22.4%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	0	3	5	0	1	0	1	3	3	3	2	3	8
	%	0.0%	5.9%	1.9%	0.0%	4.5%	0.0%	2.9%	3.5%	3.0%	2.1%	1.3%	4.5%	2.2%
3. 一部の部局で実施している。	実数	8	10	51	7	4	6	10	16	26	23	26	20	69
	%	19.0%	19.6%	19.0%	10.8%	18.2%	11.3%	29.4%	18.6%	26.0%	16.4%	16.9%	30.3%	19.1%
4. 実施していない。	実数	24	23	127	38	14	34	15	32	41	78	74	22	174
	%	57.1%	45.1%	47.4%	58.5%	63.6%	64.2%	44.1%	37.2%	41.0%	55.7%	48.1%	33.3%	48.2%
5. わからない	実数	0	3	16	4	1	0	1	5	8	3	9	7	19
	%	0.0%	5.9%	6.0%	6.2%	4.5%	0.0%	2.9%	5.8%	8.0%	2.1%	5.8%	10.6%	5.3%
未回答	実数	0	3	7	3	1	3	0	2	0	6	3	0	10
	%	0.0%	5.9%	2.6%	4.6%	4.5%	5.7%	0.0%	2.3%	0.0%	4.3%	1.9%	0.0%	2.8%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑥ 従来通りの対面型授業

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 大学全体で実施している。	実数	4	9	46	12	5	11	9	12	10	33	22	4	59
	%	9.5%	17.6%	17.2%	18.5%	22.7%	20.8%	26.5%	14.0%	10.0%	23.6%	14.3%	6.1%	16.3%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	2	2	7	0	2	2	0	2	5	2	8	1	11
	%	4.8%	3.9%	2.6%	0.0%	9.1%	3.8%	0.0%	2.3%	5.0%	1.4%	5.2%	1.5%	3.0%
3. 一部の部局で実施している。	実数	14	14	84	15	3	17	9	26	42	32	54	26	112
	%	33.3%	27.5%	31.3%	23.1%	13.6%	32.1%	26.5%	30.2%	42.0%	22.9%	35.1%	39.4%	31.0%
4. 実施していない。	実数	21	24	126	36	11	20	16	45	43	70	67	34	171
	%	50.0%	47.1%	47.0%	55.4%	50.0%	37.7%	47.1%	52.3%	43.0%	50.0%	43.5%	51.5%	47.4%
5. わからない	実数	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	2
	%	2.4%	0.0%	0.4%	1.5%	4.5%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.6%	1.5%	0.6%
未回答	実数	0	2	4	1	0	3	0	1	0	3	2	0	6
	%	0.0%	3.9%	1.5%	1.5%	0.0%	5.7%	0.0%	1.2%	0.0%	2.1%	1.3%	0.0%	1.7%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑦ その他

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
○	実数	2	3	7	4	1	1	0	2	4	4	3	5	12
	%	4.8%	5.9%	2.6%	6.2%	4.5%	1.9%	0.0%	2.3%	4.0%	2.9%	1.9%	7.6%	3.3%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Q3-3-1 大学院において、学生の学習成果を検証するにあたり、どのような仕組みがありますか？

① 大学院全体で検証する仕組み

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 学位授与方針に示された学習成果を検証する仕組みがある。	実数	23	17	81	16	13	23	14	23	32	61	40	20	121
	%	54.8%	33.3%	30.2%	24.6%	59.1%	43.4%	41.2%	26.7%	32.0%	43.6%	26.0%	30.3%	33.5%
2. 学位授与方針に示された学習成果を測れるものではないかもしれないが、何らかの学習成果を検証する仕組みはある。	実数	13	20	81	24	4	18	12	28	28	47	51	16	114
	%	31.0%	39.2%	30.2%	36.9%	18.2%	34.0%	35.3%	32.6%	28.0%	33.6%	33.1%	24.2%	31.6%
3. 検証する仕組みはない。	実数	5	13	101	25	5	11	6	32	40	30	59	30	119
	%	11.9%	25.5%	37.7%	38.5%	22.7%	20.8%	17.6%	37.2%	40.0%	21.4%	38.3%	45.5%	33.0%
未回答	実数	1	1	5	0	0	1	2	3	0	2	4	0	7
	%	2.4%	2.0%	1.9%	0.0%	0.0%	1.9%	5.9%	3.5%	0.0%	1.4%	2.6%	0.0%	1.9%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

② 教育プログラム(専攻等)単位で検証する仕組み

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 学位授与方針に示された学習成果を検証する仕組みがある。	実数	24	16	89	11	11	25	8	30	44	45	56	28	129
	%	57.1%	31.4%	33.2%	16.9%	50.0%	47.2%	23.5%	34.9%	44.0%	32.1%	36.4%	42.4%	35.7%
2. 学位授与方針に示された学習成果を測れるものではないかもしれないが、何らかの学習成果を検証する仕組みはある。	実数	15	23	109	32	4	17	13	35	46	47	68	32	147
	%	35.7%	45.1%	40.7%	49.2%	18.2%	32.1%	38.2%	40.7%	46.0%	33.6%	44.2%	48.5%	40.7%
3. 検証する仕組みはない。	実数	2	11	63	20	7	9	12	19	9	43	28	5	76
	%	4.8%	21.6%	23.5%	30.8%	31.8%	17.0%	35.3%	22.1%	9.0%	30.7%	18.2%	7.6%	21.1%
未回答	実数	1	1	7	2	0	2	1	2	1	5	2	1	9
	%	2.4%	2.0%	2.6%	3.1%	0.0%	3.8%	2.9%	2.3%	1.0%	3.6%	1.3%	1.5%	2.5%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

③ 授業単位で検証する仕組み

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 学位授与方針に示された学習成果を検証する仕組みがある。	実数	17	15	67	11	8	20	8	19	33	43	39	17	99
	%	40.5%	29.4%	25.0%	16.9%	36.4%	37.7%	23.5%	22.1%	33.0%	30.7%	25.3%	25.8%	27.4%
2. 学位授与方針に示された学習成果を測れるものではないかもしれないが、何らかの学習成果を検証する仕組みはある。	実数	22	25	114	31	9	21	14	35	51	54	75	32	161
	%	52.4%	49.0%	42.5%	47.7%	40.9%	39.6%	41.2%	40.7%	51.0%	38.6%	48.7%	48.5%	44.6%
3. 検証する仕組みはない。	実数	2	10	81	22	5	10	11	31	14	39	39	15	93
	%	4.8%	19.6%	30.2%	33.8%	22.7%	18.9%	32.4%	36.0%	14.0%	27.9%	25.3%	22.7%	25.8%
未回答	実数	1	1	6	1	0	2	1	1	2	4	1	2	8
	%	2.4%	2.0%	2.2%	1.5%	0.0%	3.8%	2.9%	1.2%	2.0%	2.9%	0.6%	3.0%	2.2%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

④ その他

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
○	実数	1	2	4	0	0	1	1	1	4	2	1	4	7
	%	2.4%	3.9%	1.5%	0.0%	0.0%	1.9%	2.9%	1.2%	4.0%	1.4%	0.6%	6.1%	1.9%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Q3-3-2 大学院において、学位授与方針に示された学習成果の修得状況を測定・評価するために、どのような方法を採用していますか？

① 課題（アサインメント）の評価

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合（除保健）	複合（含保健）	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 大学院全体で実施している。	実数	34	37	182	46	17	35	25	64	66	109	103	41	253
	%	81.0%	72.5%	67.9%	70.8%	77.3%	66.0%	73.5%	74.4%	66.0%	77.9%	66.9%	62.1%	70.1%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	4	6	20	1	0	3	2	6	18	3	14	13	30
	%	9.5%	11.8%	7.5%	1.5%	0.0%	5.7%	5.9%	7.0%	18.0%	2.1%	9.1%	19.7%	8.3%
3. 一部の部局で実施している。	実数	2	2	29	5	1	9	1	8	9	8	17	8	33
	%	4.8%	3.9%	10.8%	7.7%	4.5%	17.0%	2.9%	9.3%	9.0%	5.7%	11.0%	12.1%	9.1%
4. 実施していない。	実数	0	4	22	7	4	4	4	4	3	14	10	2	26
	%	0.0%	7.8%	8.2%	10.8%	18.2%	7.5%	11.8%	4.7%	3.0%	10.0%	6.5%	3.0%	7.2%
5. わからない	実数	0	1	6	3	0	1	0	1	2	2	5	0	7
	%	0.0%	2.0%	2.2%	4.6%	0.0%	1.9%	0.0%	1.2%	2.0%	1.4%	3.2%	0.0%	1.9%
未回答	実数	2	1	9	3	0	1	2	3	2	4	5	2	12
	%	4.8%	2.0%	3.4%	4.6%	0.0%	1.9%	5.9%	3.5%	2.0%	2.9%	3.2%	3.0%	3.3%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

② 定期試験

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合（除保健）	複合（含保健）	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 大学院全体で実施している。	実数	32	21	124	38	15	14	19	45	46	77	68	32	177
	%	76.2%	41.2%	46.3%	58.5%	68.2%	26.4%	55.9%	52.3%	46.0%	55.0%	44.2%	48.5%	49.0%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	4	8	12	0	1	1	1	5	16	1	13	10	24
	%	9.5%	15.7%	4.5%	0.0%	4.5%	1.9%	2.9%	5.8%	16.0%	0.7%	8.4%	15.2%	6.6%
3. 一部の部局で実施している。	実数	1	10	45	5	1	8	7	18	17	15	29	12	56
	%	2.4%	19.6%	16.8%	7.7%	4.5%	15.1%	20.6%	20.9%	17.0%	10.7%	18.8%	18.2%	15.5%
4. 実施していない。	実数	2	12	73	18	5	27	6	15	16	39	38	10	87
	%	4.8%	23.5%	27.2%	27.7%	22.7%	50.9%	17.6%	17.4%	16.0%	27.9%	24.7%	15.2%	24.1%
5. わからない	実数	1	0	8	2	0	2	0	1	4	4	5	0	9
	%	2.4%	0.0%	3.0%	3.1%	0.0%	3.8%	0.0%	1.2%	4.0%	2.9%	3.2%	0.0%	2.5%
未回答	実数	2	0	6	2	0	1	1	2	1	4	1	2	8
	%	4.8%	0.0%	2.2%	3.1%	0.0%	1.9%	2.9%	2.3%	1.0%	2.9%	0.6%	3.0%	2.2%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

③ 小テスト

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合（除保健）	複合（含保健）	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 大学院全体で実施している。	実数	28	15	93	29	13	11	13	38	32	60	47	29	136
	%	66.7%	29.4%	34.7%	44.6%	59.1%	20.8%	38.2%	44.2%	32.0%	42.9%	30.5%	43.9%	37.7%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	7	9	21	1	1	5	3	7	20	5	19	13	37
	%	16.7%	17.6%	7.8%	1.5%	4.5%	9.4%	8.8%	8.1%	20.0%	3.6%	12.3%	19.7%	10.2%
3. 一部の部局で実施している。	実数	4	15	65	10	2	13	7	28	24	24	45	15	84
	%	9.5%	29.4%	24.3%	15.4%	9.1%	24.5%	20.6%	32.6%	24.0%	17.1%	29.2%	22.7%	23.3%
4. 実施していない。	実数	1	10	58	13	5	20	8	7	16	36	28	5	69
	%	2.4%	19.6%	21.6%	20.0%	22.7%	37.7%	23.5%	8.1%	16.0%	25.7%	18.2%	7.6%	19.1%
5. わからない	実数	0	2	23	9	1	3	2	4	6	11	13	1	25
	%	0.0%	3.9%	8.6%	13.8%	4.5%	5.7%	5.9%	4.7%	6.0%	7.9%	8.4%	1.5%	6.9%
未回答	実数	2	0	8	3	0	1	1	2	2	4	2	3	10
	%	4.8%	0.0%	3.0%	4.6%	0.0%	1.9%	2.9%	2.3%	2.0%	2.9%	1.3%	4.5%	2.8%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

④ 汎用的能力を測る外部のテスト（PROG等）

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合（除保健）	複合（含保健）	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 大学院全体で実施している。	実数	2	0	4	2	1	0	0	2	1	3	2	1	6
	%	4.8%	0.0%	1.5%	3.1%	4.5%	0.0%	0.0%	2.3%	1.0%	2.1%	1.3%	1.5%	1.7%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1
	%	2.4%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	1.2%	0.0%	0.0%	0.6%	0.0%	0.3%
3. 一部の部局で実施している。	実数	4	2	6	0	0	2	2	5	3	1	6	5	12
	%	9.5%	3.9%	2.2%	0.0%	0.0%	3.8%	5.9%	5.8%	3.0%	0.7%	3.9%	7.6%	3.3%

4. 実施していない。	実数	30	45	232	56	17	49	31	70	84	124	134	49	307
	%	71.4%	88.2%	86.6%	86.2%	77.3%	92.5%	91.2%	81.4%	84.0%	88.6%	87.0%	74.2%	85.0%
5. わからない	実数	3	3	15	2	3	1	0	5	10	5	8	8	21
	%	7.1%	5.9%	5.6%	3.1%	13.6%	1.9%	0.0%	5.8%	10.0%	3.6%	5.2%	12.1%	5.8%
未回答	実数	2	1	11	5	1	1	1	3	2	7	3	3	14
	%	4.8%	2.0%	4.1%	7.7%	4.5%	1.9%	2.9%	3.5%	2.0%	5.0%	1.9%	4.5%	3.9%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑤ ®TOEIC・®TOEFLなどの学外試験

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 大学院全体で実施している。	実数	7	1	15	5	6	3	0	5	4	15	6	2	23
	%	16.7%	2.0%	5.6%	7.7%	27.3%	5.7%	0.0%	5.8%	4.0%	10.7%	3.9%	3.0%	6.4%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1
	%	0.0%	0.0%	0.4%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	1.0%	0.0%	0.6%	0.0%	0.3%
3. 一部の部局で実施している。	実数	9	5	29	3	1	3	2	13	21	5	17	21	43
	%	21.4%	9.8%	10.8%	4.6%	4.5%	5.7%	5.9%	15.1%	21.0%	3.6%	11.0%	31.8%	11.9%
4. 実施していない。	実数	23	44	200	52	13	46	31	59	66	113	121	33	267
	%	54.8%	86.3%	74.6%	80.0%	59.1%	86.8%	91.2%	68.6%	66.0%	80.7%	78.6%	50.0%	74.0%
5. わからない	実数	1	0	13	2	1	0	0	5	6	2	5	7	14
	%	2.4%	0.0%	4.9%	3.1%	4.5%	0.0%	0.0%	5.8%	6.0%	1.4%	3.2%	10.6%	3.9%
未回答	実数	2	1	10	3	1	1	1	4	2	5	4	3	13
	%	4.8%	2.0%	3.7%	4.6%	4.5%	1.9%	2.9%	4.7%	2.0%	3.6%	2.6%	4.5%	3.6%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑥ その他大学独自のテスト

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 大学院全体で実施している。	実数	4	1	11	3	1	2	3	6	1	9	7	0	16
	%	9.5%	2.0%	4.1%	4.6%	4.5%	3.8%	8.8%	7.0%	1.0%	6.4%	4.5%	0.0%	4.4%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	0	0	2	0	0	1	1	0	0	1	1	0	2
	%	0.0%	0.0%	0.7%	0.0%	0.0%	1.9%	2.9%	0.0%	0.0%	0.7%	0.6%	0.0%	0.6%
3. 一部の部局で実施している。	実数	3	2	20	1	0	5	3	6	10	6	11	8	25
	%	7.1%	3.9%	7.5%	1.5%	0.0%	9.4%	8.8%	7.0%	10.0%	4.3%	7.1%	12.1%	6.9%
4. 実施していない。	実数	31	46	207	54	19	40	25	67	79	110	124	50	284
	%	73.8%	90.2%	77.2%	83.1%	86.4%	75.5%	73.5%	77.9%	79.0%	78.6%	80.5%	75.8%	78.7%
5. わからない	実数	2	1	17	3	1	4	1	3	8	8	7	5	20
	%	4.8%	2.0%	6.3%	4.6%	4.5%	7.5%	2.9%	3.5%	8.0%	5.7%	4.5%	7.6%	5.5%
未回答	実数	2	1	11	4	1	1	1	4	2	6	4	3	14
	%	4.8%	2.0%	4.1%	6.2%	4.5%	1.9%	2.9%	4.7%	2.0%	4.3%	2.6%	4.5%	3.9%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑦ 授業中の発言、態度等の学生の行動観察

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 大学院全体で実施している。	実数	30	30	149	43	15	29	22	50	50	87	84	38	209
	%	71.4%	58.8%	55.6%	66.2%	68.2%	54.7%	64.7%	58.1%	50.0%	62.1%	54.5%	57.6%	57.9%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	4	10	20	1	0	5	4	7	17	7	17	10	34
	%	9.5%	19.6%	7.5%	1.5%	0.0%	9.4%	11.8%	8.1%	17.0%	5.0%	11.0%	15.2%	9.4%
3. 一部の部局で実施している。	実数	3	3	35	5	2	4	3	11	16	12	20	9	41
	%	7.1%	5.9%	13.1%	7.7%	9.1%	7.5%	8.8%	12.8%	16.0%	8.6%	13.0%	13.6%	11.4%
4. 実施していない。	実数	2	6	39	10	4	13	2	7	11	23	21	3	47
	%	4.8%	11.8%	14.6%	15.4%	18.2%	24.5%	5.9%	8.1%	11.0%	16.4%	13.6%	4.5%	13.0%
5. わからない	実数	1	2	15	3	1	1	2	7	4	7	8	3	18
	%	2.4%	3.9%	5.6%	4.6%	4.5%	1.9%	5.9%	8.1%	4.0%	5.0%	5.2%	4.5%	5.0%
未回答	実数	2	0	10	3	0	1	1	4	2	4	4	3	12
	%	4.8%	0.0%	3.7%	4.6%	0.0%	1.9%	2.9%	4.7%	2.0%	2.9%	2.6%	4.5%	3.3%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑧ 修了研究、修士・博士論文、修了制作等の成果（キャップストーン・プロジェクトを含む）

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合（除保健）	複合（含保健）	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 大学院全体で実施している。	実数	36	40	232	53	19	49	30	74	83	124	134	50	308
	%	85.7%	78.4%	86.6%	81.5%	86.4%	92.5%	88.2%	86.0%	83.0%	88.6%	87.0%	75.8%	85.3%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	3	6	11	2	0	1	1	5	11	1	8	11	20
	%	7.1%	11.8%	4.1%	3.1%	0.0%	1.9%	2.9%	5.8%	11.0%	0.7%	5.2%	16.7%	5.5%
3. 一部の部局で実施している。	実数	0	1	10	1	0	2	2	3	3	4	6	1	11
	%	0.0%	2.0%	3.7%	1.5%	0.0%	3.8%	5.9%	3.5%	3.0%	2.9%	3.9%	1.5%	3.0%
4. 実施していない。	実数	1	3	8	7	2	0	0	2	1	7	4	1	12
	%	2.4%	5.9%	3.0%	10.8%	9.1%	0.0%	0.0%	2.3%	1.0%	5.0%	2.6%	1.5%	3.3%
5. わからない	実数	0	0	2	2	0	0	0	0	0	1	1	0	2
	%	0.0%	0.0%	0.7%	3.1%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.7%	0.6%	0.0%	0.6%
未回答	実数	2	1	5	0	1	1	1	2	2	3	1	3	8
	%	4.8%	2.0%	1.9%	0.0%	4.5%	1.9%	2.9%	2.3%	2.0%	2.1%	0.6%	4.5%	2.2%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑨ フィールドワーク、臨床実習等での取り組み、態度の評価

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合（除保健）	複合（含保健）	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 大学院全体で実施している。	実数	26	13	67	17	9	16	13	23	28	49	40	17	106
	%	61.9%	25.5%	25.0%	26.2%	40.9%	30.2%	38.2%	26.7%	28.0%	35.0%	26.0%	25.8%	29.4%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	4	5	14	0	0	4	1	6	12	3	11	9	23
	%	9.5%	9.8%	5.2%	0.0%	0.0%	7.5%	2.9%	7.0%	12.0%	2.1%	7.1%	13.6%	6.4%
3. 一部の部局で実施している。	実数	8	21	105	18	8	15	10	38	45	34	69	31	134
	%	19.0%	41.2%	39.2%	27.7%	36.4%	28.3%	29.4%	44.2%	45.0%	24.3%	44.8%	47.0%	37.1%
4. 実施していない。	実数	2	10	58	22	3	15	7	12	11	41	25	4	70
	%	4.8%	19.6%	21.6%	33.8%	13.6%	28.3%	20.6%	14.0%	11.0%	29.3%	16.2%	6.1%	19.4%
5. わからない	実数	0	1	13	4	1	2	2	3	2	7	5	2	14
	%	0.0%	2.0%	4.9%	6.2%	4.5%	3.8%	5.9%	3.5%	2.0%	5.0%	3.2%	3.0%	3.9%
未回答	実数	2	1	11	4	1	1	1	4	2	6	4	3	14
	%	4.8%	2.0%	4.1%	6.2%	4.5%	1.9%	2.9%	4.7%	2.0%	4.3%	2.6%	4.5%	3.9%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑩ インターンシップ等での取り組み、態度の評価

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合（除保健）	複合（含保健）	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 大学院全体で実施している。	実数	19	5	24	6	10	4	7	11	10	25	14	9	48
	%	45.2%	9.8%	9.0%	9.2%	45.5%	7.5%	20.6%	12.8%	10.0%	17.9%	9.1%	13.6%	13.3%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	4	1	2	1	0	0	0	2	4	0	3	4	7
	%	9.5%	2.0%	0.7%	1.5%	0.0%	0.0%	0.0%	2.3%	4.0%	0.0%	1.9%	6.1%	1.9%
3. 一部の部局で実施している。	実数	8	10	68	12	1	5	6	26	36	15	41	30	86
	%	19.0%	19.6%	25.4%	18.5%	4.5%	9.4%	17.6%	30.2%	36.0%	10.7%	26.6%	45.5%	23.8%
4. 実施していない。	実数	8	32	153	41	9	43	20	37	43	93	87	13	193
	%	19.0%	62.7%	57.1%	63.1%	40.9%	81.1%	58.8%	43.0%	43.0%	66.4%	56.5%	19.7%	53.5%
5. わからない	実数	1	2	10	1	1	0	0	6	5	1	5	7	13
	%	2.4%	3.9%	3.7%	1.5%	4.5%	0.0%	0.0%	7.0%	5.0%	0.7%	3.2%	10.6%	3.6%
未回答	実数	2	1	11	4	1	1	1	4	2	6	4	3	14
	%	4.8%	2.0%	4.1%	6.2%	4.5%	1.9%	2.9%	4.7%	2.0%	4.3%	2.6%	4.5%	3.9%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑪ サービスラーニング等での取り組み、態度の評価

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合（除保健）	複合（含保健）	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 大学院全体で実施している。	実数	8	1	6	3	0	2	3	3	4	4	8	3	15
	%	19.0%	2.0%	2.2%	4.6%	0.0%	3.8%	8.8%	3.5%	4.0%	2.9%	5.2%	4.5%	4.2%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	1	1	1	0	0	0	0	2	1	0	2	1	3
	%	2.4%	2.0%	0.4%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	2.3%	1.0%	0.0%	1.3%	1.5%	0.8%
3. 一部の部局で実施している。	実数	9	4	24	3	1	2	3	10	18	6	17	14	37
	%	21.4%	7.8%	9.0%	4.6%	4.5%	3.8%	8.8%	11.6%	18.0%	4.3%	11.0%	21.2%	10.2%

4. 実施していない。	実数	20	42	209	53	17	47	26	60	68	118	118	35	271
	%	47.6%	82.4%	78.0%	81.5%	77.3%	88.7%	76.5%	69.8%	68.0%	84.3%	76.6%	53.0%	75.1%
5. わからない	実数	2	2	17	2	3	1	1	7	7	6	5	10	21
	%	4.8%	3.9%	6.3%	3.1%	13.6%	1.9%	2.9%	8.1%	7.0%	4.3%	3.2%	15.2%	5.8%
未回答	実数	2	1	11	4	1	1	1	4	2	6	4	3	14
	%	4.8%	2.0%	4.1%	6.2%	4.5%	1.9%	2.9%	4.7%	2.0%	4.3%	2.6%	4.5%	3.9%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑫ 学習ポートフォリオ（e-ポートフォリオを含む）や成長シート等による学生自身の省察

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合（除保健）	複合（含保健）	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 大学院全体で実施している。	実数	13	4	20	3	4	6	7	8	9	17	13	7	37
	%	31.0%	7.8%	7.5%	4.6%	18.2%	11.3%	20.6%	9.3%	9.0%	12.1%	8.4%	10.6%	10.2%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	2	2	2	0	0	1	0	3	2	1	5	0	6
	%	4.8%	3.9%	0.7%	0.0%	0.0%	1.9%	0.0%	3.5%	2.0%	0.7%	3.2%	0.0%	1.7%
3. 一部の部局で実施している。	実数	12	6	34	5	0	7	2	12	26	9	20	23	52
	%	28.6%	11.8%	12.7%	7.7%	0.0%	13.2%	5.9%	14.0%	26.0%	6.4%	13.0%	34.8%	14.4%
4. 実施していない。	実数	12	37	189	51	17	38	24	54	54	105	106	27	238
	%	28.6%	72.5%	70.5%	78.5%	77.3%	71.7%	70.6%	62.8%	54.0%	75.0%	68.8%	40.9%	65.9%
5. わからない	実数	1	2	14	2	1	0	0	7	7	3	7	7	17
	%	2.4%	3.9%	5.2%	3.1%	4.5%	0.0%	0.0%	8.1%	7.0%	2.1%	4.5%	10.6%	4.7%
未回答	実数	2	0	9	4	0	1	1	2	2	5	3	2	11
	%	4.8%	0.0%	3.4%	6.2%	0.0%	1.9%	2.9%	2.3%	2.0%	3.6%	1.9%	3.0%	3.0%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑬ 資格試験の合格率や得点

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合（除保健）	複合（含保健）	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 大学院全体で実施している。	実数	2	2	16	6	0	5	2	2	5	11	7	2	20
	%	4.8%	3.9%	6.0%	9.2%	0.0%	9.4%	5.9%	2.3%	5.0%	7.9%	4.5%	3.0%	5.5%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	3	0	3	1	0	1	0	2	2	1	4	1	6
	%	7.1%	0.0%	1.1%	1.5%	0.0%	1.9%	0.0%	2.3%	2.0%	0.7%	2.6%	1.5%	1.7%
3. 一部の部局で実施している。	実数	11	10	58	9	1	9	3	28	29	16	39	24	79
	%	26.2%	19.6%	21.6%	13.8%	4.5%	17.0%	8.8%	32.6%	29.0%	11.4%	25.3%	36.4%	21.9%
4. 実施していない。	実数	21	37	167	42	18	37	27	46	55	101	95	29	225
	%	50.0%	72.5%	62.3%	64.6%	81.8%	69.8%	79.4%	53.5%	55.0%	72.1%	61.7%	43.9%	62.3%
5. わからない	実数	3	1	13	3	2	0	1	4	7	5	5	7	17
	%	7.1%	2.0%	4.9%	4.6%	9.1%	0.0%	2.9%	4.7%	7.0%	3.6%	3.2%	10.6%	4.7%
未回答	実数	2	1	11	4	1	1	1	4	2	6	4	3	14
	%	4.8%	2.0%	4.1%	6.2%	4.5%	1.9%	2.9%	4.7%	2.0%	4.3%	2.6%	4.5%	3.9%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑭ 学会での発表状況

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合（除保健）	複合（含保健）	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 大学院全体で実施している。	実数	17	13	76	15	14	16	11	24	26	52	35	19	106
	%	40.5%	25.5%	28.4%	23.1%	63.6%	30.2%	32.4%	27.9%	26.0%	37.1%	22.7%	28.8%	29.4%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	10	7	18	3	0	6	2	10	14	2	21	12	35
	%	23.8%	13.7%	6.7%	4.6%	0.0%	11.3%	5.9%	11.6%	14.0%	1.4%	13.6%	18.2%	9.7%
3. 一部の部局で実施している。	実数	7	15	70	14	4	8	5	28	33	23	49	20	92
	%	16.7%	29.4%	26.1%	21.5%	18.2%	15.1%	14.7%	32.6%	33.0%	16.4%	31.8%	30.3%	25.5%
4. 実施していない。	実数	4	14	76	24	3	19	12	16	20	49	37	8	94
	%	9.5%	27.5%	28.4%	36.9%	13.6%	35.8%	35.3%	18.6%	20.0%	35.0%	24.0%	12.1%	26.0%
5. わからない	実数	2	2	19	6	1	3	2	6	5	9	9	5	23
	%	4.8%	3.9%	7.1%	9.2%	4.5%	5.7%	5.9%	7.0%	5.0%	6.4%	5.8%	7.6%	6.4%
未回答	実数	2	0	9	3	0	1	2	2	2	5	3	2	11
	%	4.8%	0.0%	3.4%	4.6%	0.0%	1.9%	5.9%	2.3%	2.0%	3.6%	1.9%	3.0%	3.0%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑮ 学生の意識・活動調査（学生生活調査、満足度調査を含む）

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合（除保健）	複合（含保健）	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 大学院全体で実施している。	実数	30	19	101	31	14	18	18	26	43	66	61	23	150
	%	71.4%	37.3%	37.7%	47.7%	63.6%	34.0%	52.9%	30.2%	43.0%	47.1%	39.6%	34.8%	41.6%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	2	3	10	0	0	3	1	4	7	2	7	6	15
	%	4.8%	5.9%	3.7%	0.0%	0.0%	5.7%	2.9%	4.7%	7.0%	1.4%	4.5%	9.1%	4.2%
3. 一部の部局で実施している。	実数	4	9	31	4	0	7	1	14	18	4	24	16	44
	%	9.5%	17.6%	11.6%	6.2%	0.0%	13.2%	2.9%	16.3%	18.0%	2.9%	15.6%	24.2%	12.2%
4. 実施していない。	実数	4	20	110	25	8	24	13	36	28	64	57	13	134
	%	9.5%	39.2%	41.0%	38.5%	36.4%	45.3%	38.2%	41.9%	28.0%	45.7%	37.0%	19.7%	37.1%
5. わからない	実数	0	0	7	2	0	0	0	3	2	0	2	5	7
	%	0.0%	0.0%	2.6%	3.1%	0.0%	0.0%	0.0%	3.5%	2.0%	0.0%	1.3%	7.6%	1.9%
未回答	実数	2	0	9	3	0	1	1	3	2	4	3	3	11
	%	4.8%	0.0%	3.4%	4.6%	0.0%	1.9%	2.9%	3.5%	2.0%	2.9%	1.9%	4.5%	3.0%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑯ 修了生調査

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合（除保健）	複合（含保健）	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 大学院全体で実施している。	実数	30	17	63	15	11	14	11	25	34	42	46	22	110
	%	71.4%	33.3%	23.5%	23.1%	50.0%	26.4%	32.4%	29.1%	34.0%	30.0%	29.9%	33.3%	30.5%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	4	3	8	1	0	2	1	3	8	2	6	7	15
	%	9.5%	5.9%	3.0%	1.5%	0.0%	3.8%	2.9%	3.5%	8.0%	1.4%	3.9%	10.6%	4.2%
3. 一部の部局で実施している。	実数	4	7	38	6	1	9	1	15	17	11	25	13	49
	%	9.5%	13.7%	14.2%	9.2%	4.5%	17.0%	2.9%	17.4%	17.0%	7.9%	16.2%	19.7%	13.6%
4. 実施していない。	実数	2	23	139	37	10	24	20	38	35	76	70	18	164
	%	4.8%	45.1%	51.9%	56.9%	45.5%	45.3%	58.8%	44.2%	35.0%	54.3%	45.5%	27.3%	45.4%
5. わからない	実数	0	1	12	4	0	2	0	3	4	5	4	4	13
	%	0.0%	2.0%	4.5%	6.2%	0.0%	3.8%	0.0%	3.5%	4.0%	3.6%	2.6%	6.1%	3.6%
未回答	実数	2	0	8	2	0	2	1	2	2	4	3	2	10
	%	4.8%	0.0%	3.0%	3.1%	0.0%	3.8%	2.9%	2.3%	2.0%	2.9%	1.9%	3.0%	2.8%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑰ 修了後の進路状況

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合（除保健）	複合（含保健）	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 大学院全体で実施している。	実数	26	21	112	30	11	21	19	37	41	63	66	30	159
	%	61.9%	41.2%	41.8%	46.2%	50.0%	39.6%	55.9%	43.0%	41.0%	45.0%	42.9%	45.5%	44.0%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	4	3	6	1	0	1	2	3	6	3	5	5	13
	%	9.5%	5.9%	2.2%	1.5%	0.0%	1.9%	5.9%	3.5%	6.0%	2.1%	3.2%	7.6%	3.6%
3. 一部の部局で実施している。	実数	5	5	41	7	1	5	1	17	20	9	27	15	51
	%	11.9%	9.8%	15.3%	10.8%	4.5%	9.4%	2.9%	19.8%	20.0%	6.4%	17.5%	22.7%	14.1%
4. 実施していない。	実数	5	21	91	22	9	24	11	24	27	58	50	9	117
	%	11.9%	41.2%	34.0%	33.8%	40.9%	45.3%	32.4%	27.9%	27.0%	41.4%	32.5%	13.6%	32.4%
5. わからない	実数	0	1	9	2	1	0	0	3	4	2	3	5	10
	%	0.0%	2.0%	3.4%	3.1%	4.5%	0.0%	0.0%	3.5%	4.0%	1.4%	1.9%	7.6%	2.8%
未回答	実数	2	0	9	3	0	2	1	2	2	5	3	2	11
	%	4.8%	0.0%	3.4%	4.6%	0.0%	3.8%	2.9%	2.3%	2.0%	3.6%	1.9%	3.0%	3.0%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑱ 雇用先による評価

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合（除保健）	複合（含保健）	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 大学院全体で実施している。	実数	24	7	18	3	6	3	6	12	19	20	22	7	49
	%	57.1%	13.7%	6.7%	4.6%	27.3%	5.7%	17.6%	14.0%	19.0%	14.3%	14.3%	10.6%	13.6%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1
	%	2.4%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	1.0%	0.0%	0.0%	1.5%	0.3%
3. 一部の部局で実施している。	実数	7	4	17	0	0	2	4	11	11	4	15	9	28
	%	16.7%	7.8%	6.3%	0.0%	0.0%	3.8%	11.8%	12.8%	11.0%	2.9%	9.7%	13.6%	7.8%

4. 実施していない。	実数	7	37	205	55	12	46	23	53	60	106	106	37	249
	%	16.7%	72.5%	76.5%	84.6%	54.5%	86.8%	67.6%	61.6%	60.0%	75.7%	68.8%	56.1%	69.0%
5. わからない	実数	1	2	18	4	3	0	0	7	7	4	7	10	21
	%	2.4%	3.9%	6.7%	6.2%	13.6%	0.0%	0.0%	8.1%	7.0%	2.9%	4.5%	15.2%	5.8%
未回答	実数	2	1	10	3	1	2	1	3	2	6	4	2	13
	%	4.8%	2.0%	3.7%	4.6%	4.5%	3.8%	2.9%	3.5%	2.0%	4.3%	2.6%	3.0%	3.6%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑲ インターンシップ監督者による評価（教育実習は除く）

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合（除保健）	複合（含保健）	1研究科以下	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 大学院全体で実施している。	実数	12	5	15	1	7	1	7	8	8	17	9	6	32
	%	28.6%	9.8%	5.6%	1.5%	31.8%	1.9%	20.6%	9.3%	8.0%	12.1%	5.8%	9.1%	8.9%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	2	0	2	1	0	0	0	1	2	0	2	2	4
	%	4.8%	0.0%	0.7%	1.5%	0.0%	0.0%	0.0%	1.2%	2.0%	0.0%	1.3%	3.0%	1.1%
3. 一部の部局で実施している。	実数	15	5	35	9	1	3	5	14	23	13	19	23	55
	%	35.7%	9.8%	13.1%	13.8%	4.5%	5.7%	14.7%	16.3%	23.0%	9.3%	12.3%	34.8%	15.2%
4. 実施していない。	実数	8	39	189	49	11	48	20	52	56	101	114	21	236
	%	19.0%	76.5%	70.5%	75.4%	50.0%	90.6%	58.8%	60.5%	56.0%	72.1%	74.0%	31.8%	65.4%
5. わからない	実数	3	1	16	1	2	0	1	7	9	3	6	11	20
	%	7.1%	2.0%	6.0%	1.5%	9.1%	0.0%	2.9%	8.1%	9.0%	2.1%	3.9%	16.7%	5.5%
未回答	実数	2	1	11	4	1	1	1	4	2	6	4	3	14
	%	4.8%	2.0%	4.1%	6.2%	4.5%	1.9%	2.9%	4.7%	2.0%	4.3%	2.6%	4.5%	3.9%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑳ 学生が受けた表彰、賞

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合（除保健）	複合（含保健）	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 大学院全体で実施している。	実数	17	11	52	7	9	13	11	20	20	36	30	14	80
	%	40.5%	21.6%	19.4%	10.8%	40.9%	24.5%	32.4%	23.3%	20.0%	25.7%	19.5%	21.2%	22.2%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	5	3	5	0	1	2	0	2	8	1	9	3	13
	%	11.9%	5.9%	1.9%	0.0%	4.5%	3.8%	0.0%	2.3%	8.0%	0.7%	5.8%	4.5%	3.6%
3. 一部の部局で実施している。	実数	6	9	36	7	1	6	3	14	20	11	24	16	51
	%	14.3%	17.6%	13.4%	10.8%	4.5%	11.3%	8.8%	16.3%	20.0%	7.9%	15.6%	24.2%	14.1%
4. 実施していない。	実数	11	25	147	44	9	31	19	36	44	86	75	22	183
	%	26.2%	49.0%	54.9%	67.7%	40.9%	58.5%	55.9%	41.9%	44.0%	61.4%	48.7%	33.3%	50.7%
5. わからない	実数	1	3	18	3	2	0	0	11	6	1	12	9	22
	%	2.4%	5.9%	6.7%	4.6%	9.1%	0.0%	0.0%	12.8%	6.0%	0.7%	7.8%	13.6%	6.1%
未回答	実数	2	0	10	4	0	1	1	3	2	5	4	2	12
	%	4.8%	0.0%	3.7%	6.2%	0.0%	1.9%	2.9%	3.5%	2.0%	3.6%	2.6%	3.0%	3.3%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

㉑ 在籍率と卒業率

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合（除保健）	複合（含保健）	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 大学院全体で実施している。	実数	24	13	114	22	9	29	12	39	40	64	61	26	151
	%	57.1%	25.5%	42.5%	33.8%	40.9%	54.7%	35.3%	45.3%	40.0%	45.7%	39.6%	39.4%	41.8%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	3	2	5	1	0	0	1	0	8	2	6	2	10
	%	7.1%	3.9%	1.9%	1.5%	0.0%	0.0%	2.9%	0.0%	8.0%	1.4%	3.9%	3.0%	2.8%
3. 一部の部局で実施している。	実数	3	6	29	2	1	4	3	11	17	5	15	18	38
	%	7.1%	11.8%	10.8%	3.1%	4.5%	7.5%	8.8%	12.8%	17.0%	3.6%	9.7%	27.3%	10.5%
4. 実施していない。	実数	10	28	107	37	11	19	16	31	31	64	67	14	145
	%	23.8%	54.9%	39.9%	56.9%	50.0%	35.8%	47.1%	36.0%	31.0%	45.7%	43.5%	21.2%	40.2%
5. わからない	実数	0	1	6	1	0	0	1	3	2	1	2	4	7
	%	0.0%	2.0%	2.2%	1.5%	0.0%	0.0%	2.9%	3.5%	2.0%	0.7%	1.3%	6.1%	1.9%
未回答	実数	2	1	7	2	1	1	1	2	2	4	3	2	10
	%	4.8%	2.0%	2.6%	3.1%	4.5%	1.9%	2.9%	2.3%	2.0%	2.9%	1.9%	3.0%	2.8%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

㉒ 学修時間

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 大学院全体で実施している。	実数	9	11	53	11	6	11	10	13	22	35	25	13	73
	%	21.4%	21.6%	19.8%	16.9%	27.3%	20.8%	29.4%	15.1%	22.0%	25.0%	16.2%	19.7%	20.2%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	1	1	3	0	0	2	1	1	1	1	3	1	5
	%	2.4%	2.0%	1.1%	0.0%	0.0%	3.8%	2.9%	1.2%	1.0%	0.7%	1.9%	1.5%	1.4%
3. 一部の部局で実施している。	実数	4	6	27	3	0	3	3	12	16	7	17	13	37
	%	9.5%	11.8%	10.1%	4.6%	0.0%	5.7%	8.8%	14.0%	16.0%	5.0%	11.0%	19.7%	10.2%
4. 実施していない。	実数	24	31	166	46	16	35	19	49	56	91	100	30	221
	%	57.1%	60.8%	61.9%	70.8%	72.7%	66.0%	55.9%	57.0%	56.0%	65.0%	64.9%	45.5%	61.2%
5. わからない	実数	2	2	9	2	0	1	0	7	3	2	5	6	13
	%	4.8%	3.9%	3.4%	3.1%	0.0%	1.9%	0.0%	8.1%	3.0%	1.4%	3.2%	9.1%	3.6%
未回答	実数	2	0	10	3	0	1	1	4	2	4	4	3	12
	%	4.8%	0.0%	3.7%	4.6%	0.0%	1.9%	2.9%	4.7%	2.0%	2.9%	2.6%	4.5%	3.3%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

㉓ 学生インタビュー(学習達成度に関する質疑応答)

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 大学院全体で実施している。	実数	9	7	30	8	8	12	3	5	10	29	13	4	46
	%	21.4%	13.7%	11.2%	12.3%	36.4%	22.6%	8.8%	5.8%	10.0%	20.7%	8.4%	6.1%	12.7%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	1	4	4	0	0	1	2	1	5	2	4	3	9
	%	2.4%	7.8%	1.5%	0.0%	0.0%	1.9%	5.9%	1.2%	5.0%	1.4%	2.6%	4.5%	2.5%
3. 一部の部局で実施している。	実数	13	10	36	4	1	12	3	13	26	10	29	20	59
	%	31.0%	19.6%	13.4%	6.2%	4.5%	22.6%	8.8%	15.1%	26.0%	7.1%	18.8%	30.3%	16.3%
4. 実施していない。	実数	17	28	174	45	12	25	24	58	55	89	100	30	219
	%	40.5%	54.9%	64.9%	69.2%	54.5%	47.2%	70.6%	67.4%	55.0%	63.6%	64.9%	45.5%	60.7%
5. わからない	実数	0	2	13	4	1	2	1	5	2	5	4	6	15
	%	0.0%	3.9%	4.9%	6.2%	4.5%	3.8%	2.9%	5.8%	2.0%	3.6%	2.6%	9.1%	4.2%
未回答	実数	2	0	11	4	0	1	1	4	2	5	4	3	13
	%	4.8%	0.0%	4.1%	6.2%	0.0%	1.9%	2.9%	4.7%	2.0%	3.6%	2.6%	4.5%	3.6%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

㉔ 上記を含む測定・評価に当たってルーブリックの活用

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 大学院全体で実施している。	実数	5	6	19	7	4	2	2	7	8	12	16	2	30
	%	11.9%	11.8%	7.1%	10.8%	18.2%	3.8%	5.9%	8.1%	8.0%	8.6%	10.4%	3.0%	8.3%
2. 過半数の部局で実施している。	実数	2	2	8	0	1	1	0	3	7	0	8	4	12
	%	4.8%	3.9%	3.0%	0.0%	4.5%	1.9%	0.0%	3.5%	7.0%	0.0%	5.2%	6.1%	3.3%
3. 一部の部局で実施している。	実数	16	6	40	2	2	10	4	14	30	13	26	23	62
	%	38.1%	11.8%	14.9%	3.1%	9.1%	18.9%	11.8%	16.3%	30.0%	9.3%	16.9%	34.8%	17.2%
4. 実施していない。	実数	15	35	176	49	14	39	26	51	47	106	95	25	226
	%	35.7%	68.6%	65.7%	75.4%	63.6%	73.6%	76.5%	59.3%	47.0%	75.7%	61.7%	37.9%	62.6%
5. わからない	実数	2	2	14	3	1	0	1	7	6	4	6	8	18
	%	4.8%	3.9%	5.2%	4.6%	4.5%	0.0%	2.9%	8.1%	6.0%	2.9%	3.9%	12.1%	5.0%
未回答	実数	2	0	11	4	0	1	1	4	2	5	3	4	13
	%	4.8%	0.0%	4.1%	6.2%	0.0%	1.9%	2.9%	4.7%	2.0%	3.6%	1.9%	6.1%	3.6%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

㉕ その他

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
○	実数	1	3	7	1	0	3	0	1	6	3	2	6	11
	%	2.4%	5.9%	2.6%	1.5%	0.0%	5.7%	0.0%	1.2%	6.0%	2.1%	1.3%	9.1%	3.0%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Q3-3-4 貴大学大学院の評価指標は、どのような手順で策定されましたか？

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
① 大学執行部が策定した	実数	14	23	94	20	10	25	13	28	35	60	46	25	131
	%	33.3%	45.1%	35.1%	30.8%	45.5%	47.2%	38.2%	32.6%	35.0%	42.9%	29.9%	37.9%	36.3%
② 大学執行部が指標作成の方針を定め、それをもとに各部局が策定した	実数	23	27	134	31	10	26	18	36	63	68	72	44	184
	%	54.8%	52.9%	50.0%	47.7%	45.5%	49.1%	52.9%	41.9%	63.0%	48.6%	46.8%	66.7%	51.0%
③ 各部局長主導のもと策定した	実数	24	28	137	26	7	33	19	49	55	62	88	39	189
	%	57.1%	54.9%	51.1%	40.0%	31.8%	62.3%	55.9%	57.0%	55.0%	44.3%	57.1%	59.1%	52.4%
④ 各部局の教員が参加して策定した	実数	27	34	148	27	11	34	23	48	66	74	93	42	209
	%	64.3%	66.7%	55.2%	41.5%	50.0%	64.2%	67.6%	55.8%	66.0%	52.9%	60.4%	63.6%	57.9%
⑤ IRの部局が主導して策定した	実数	8	3	25	3	2	4	3	11	13	7	18	11	36
	%	19.0%	5.9%	9.3%	4.6%	9.1%	7.5%	8.8%	12.8%	13.0%	5.0%	11.7%	16.7%	10.0%
⑥ 教職協働で策定した	実数	18	14	81	17	8	16	11	25	36	39	51	23	113
	%	42.9%	27.5%	30.2%	26.2%	36.4%	30.2%	32.4%	29.1%	36.0%	27.9%	33.1%	34.8%	31.3%
⑦ FD活動を利用して策定した	実数	16	11	61	13	6	9	4	27	29	25	36	27	88
	%	38.1%	21.6%	22.8%	20.0%	27.3%	17.0%	11.8%	31.4%	29.0%	17.9%	23.4%	40.9%	24.4%
⑧ その他	実数	6	5	13	6	0	4	0	4	10	8	8	8	24
	%	14.3%	9.8%	4.9%	9.2%	0.0%	7.5%	0.0%	4.7%	10.0%	5.7%	5.2%	12.1%	6.6%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Q3-3-5 「特別措置期間」中、「学び」の姿勢に懸念がある学生に対し、どのようにして「成績評価」に臨みますか？（大学院）

① 教員自身が該当学生と連絡を取り、十全な学びを確保するとともに成績判定の機会を与える（教員が対応）

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 重視している。	実数	34	39	176	39	17	32	26	62	73	98	108	43	249
	%	81.0%	76.5%	65.7%	60.0%	77.3%	60.4%	76.5%	72.1%	73.0%	70.0%	70.1%	65.2%	69.0%
2. やや重視している。	実数	5	5	43	11	3	11	2	12	14	15	28	10	53
	%	11.9%	9.8%	16.0%	16.9%	13.6%	20.8%	5.9%	14.0%	14.0%	10.7%	18.2%	15.2%	14.7%
3. あまり重視していない。	実数	0	0	7	2	0	0	1	1	3	1	4	2	7
	%	0.0%	0.0%	2.6%	3.1%	0.0%	0.0%	2.9%	1.2%	3.0%	0.7%	2.6%	3.0%	1.9%
4. 実施していない。	実数	1	4	25	10	2	5	4	4	5	15	10	5	30
	%	2.4%	7.8%	9.3%	15.4%	9.1%	9.4%	11.8%	4.7%	5.0%	10.7%	6.5%	7.6%	8.3%
未回答	実数	2	3	17	3	0	5	1	7	5	11	4	6	22
	%	4.8%	5.9%	6.3%	4.6%	0.0%	9.4%	2.9%	8.1%	5.0%	7.9%	2.6%	9.1%	6.1%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

② 教務担当の職員が、該当学生と連絡を取ると同時に担当教員に連絡し、十全な学びを確保する（職員からの働きかけにより教員が対応）

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 重視している。	実数	12	14	66	14	7	14	14	24	19	43	37	12	92
	%	28.6%	27.5%	24.6%	21.5%	31.8%	26.4%	41.2%	27.9%	19.0%	30.7%	24.0%	18.2%	25.5%
2. やや重視している。	実数	12	12	57	16	3	11	8	18	25	22	40	19	81
	%	28.6%	23.5%	21.3%	24.6%	13.6%	20.8%	23.5%	20.9%	25.0%	15.7%	26.0%	28.8%	22.4%
3. あまり重視していない。	実数	10	6	48	7	3	4	8	17	25	15	33	16	64
	%	23.8%	11.8%	17.9%	10.8%	13.6%	7.5%	23.5%	19.8%	25.0%	10.7%	21.4%	24.2%	17.7%
4. 実施していない。	実数	7	17	80	24	9	19	4	22	26	49	42	13	104
	%	16.7%	33.3%	29.9%	36.9%	40.9%	35.8%	11.8%	25.6%	26.0%	35.0%	27.3%	19.7%	28.8%
未回答	実数	1	2	17	4	0	5	0	5	5	11	2	6	20
	%	2.4%	3.9%	6.3%	6.2%	0.0%	9.4%	0.0%	5.8%	5.0%	7.9%	1.3%	9.1%	5.5%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

③ 教職員が協働で、該当学生に対し、当該授業への参加を促すとともに、成績判定の対象となるよう必要な対策を講じる（教員、職員協働で対応）

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 重視している。	実数	14	20	89	18	9	22	20	27	27	55	52	16	123
	%	33.3%	39.2%	33.2%	27.7%	40.9%	41.5%	58.8%	31.4%	27.0%	39.3%	33.8%	24.2%	34.1%
2. やや重視している。	実数	16	8	57	15	7	6	4	22	27	22	36	23	81
	%	38.1%	15.7%	21.3%	23.1%	31.8%	11.3%	11.8%	25.6%	27.0%	15.7%	23.4%	34.8%	22.4%

3. あまり重視していない。	実数	5	5	41	6	0	6	7	14	18	13	29	9	51
	%	11.9%	9.8%	15.3%	9.2%	0.0%	11.3%	20.6%	16.3%	18.0%	9.3%	18.8%	13.6%	14.1%
4. 実施していない。	実数	6	16	62	20	6	14	3	18	23	37	35	12	84
	%	14.3%	31.4%	23.1%	30.8%	27.3%	26.4%	8.8%	20.9%	23.0%	26.4%	22.7%	18.2%	23.3%
未回答	実数	1	2	19	6	0	5	0	5	5	13	2	6	22
	%	2.4%	3.9%	7.1%	9.2%	0.0%	9.4%	0.0%	5.8%	5.0%	9.3%	1.3%	9.1%	6.1%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

④ 職員が該当する学生の授業不参理由を把握し当該授業への復帰を促す一方で、教員が成績判定を行うに当たり、学生の事情を考慮することはない（職員が対応するが、教員による対応までは担保しない）

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合（除保健）	複合（含保健）	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 重視している。	実数	2	6	20	5	0	3	7	8	5	13	10	5	28
	%	4.8%	11.8%	7.5%	7.7%	0.0%	5.7%	20.6%	9.3%	5.0%	9.3%	6.5%	7.6%	7.8%
2. やや重視している。	実数	4	4	29	3	3	5	4	12	10	12	14	11	37
	%	9.5%	7.8%	10.8%	4.6%	13.6%	9.4%	11.8%	14.0%	10.0%	8.6%	9.1%	16.7%	10.2%
3. あまり重視していない。	実数	19	9	67	17	4	11	10	22	31	24	45	26	95
	%	45.2%	17.6%	25.0%	26.2%	18.2%	20.8%	29.4%	25.6%	31.0%	17.1%	29.2%	39.4%	26.3%
4. 実施していない。	実数	16	28	134	35	14	29	13	38	49	78	82	18	178
	%	38.1%	54.9%	50.0%	53.8%	63.6%	54.7%	38.2%	44.2%	49.0%	55.7%	53.2%	27.3%	49.3%
未回答	実数	1	4	18	5	1	5	0	6	5	13	3	6	23
	%	2.4%	7.8%	6.7%	7.7%	4.5%	9.4%	0.0%	7.0%	5.0%	9.3%	1.9%	9.1%	6.4%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑤ 教員は懸念がある学生に対しても、当初設定の成績判定基準に厳格に準拠してその評価を行う（特別な対応は行わない）

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合（除保健）	複合（含保健）	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 重視している。	実数	2	5	21	9	2	4	2	6	5	11	12	5	28
	%	4.8%	9.8%	7.8%	13.8%	9.1%	7.5%	5.9%	7.0%	5.0%	7.9%	7.8%	7.6%	7.8%
2. やや重視している。	実数	9	1	22	3	0	5	4	9	11	8	13	11	32
	%	21.4%	2.0%	8.2%	4.6%	0.0%	9.4%	11.8%	10.5%	11.0%	5.7%	8.4%	16.7%	8.9%
3. あまり重視していない。	実数	13	10	71	14	2	11	13	23	31	27	44	23	94
	%	31.0%	19.6%	26.5%	21.5%	9.1%	20.8%	38.2%	26.7%	31.0%	19.3%	28.6%	34.8%	26.0%
4. 実施していない。	実数	16	31	137	34	17	28	15	41	49	80	82	22	184
	%	38.1%	60.8%	51.1%	52.3%	77.3%	52.8%	44.1%	47.7%	49.0%	57.1%	53.2%	33.3%	51.0%
未回答	実数	2	4	17	5	1	5	0	7	4	14	3	5	23
	%	4.8%	7.8%	6.3%	7.7%	4.5%	9.4%	0.0%	8.1%	4.0%	10.0%	1.9%	7.6%	6.4%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑥ オンライン授業に適切に参加し得ているかどうかを確認するための仕組みが講じられていない

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合（除保健）	複合（含保健）	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
○	実数	3	5	34	8	4	5	4	12	9	16	16	10	42
	%	7.1%	9.8%	12.7%	12.3%	18.2%	9.4%	11.8%	14.0%	9.0%	11.4%	10.4%	15.2%	11.6%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑦ その他

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合（除保健）	複合（含保健）	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
○	実数	3	3	23	6	1	5	3	8	6	16	7	6	29
	%	7.1%	5.9%	8.6%	9.2%	4.5%	9.4%	8.8%	9.3%	6.0%	11.4%	4.5%	9.1%	8.0%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Q3-4-1 貴大学の大学院では、学習成果の検証結果を何にどの程度活用していますか？

① 授業内容・方法の改善

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合（除保健）	複合（含保健）	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 重視して活用している。	実数	37	30	192	22	12	37	22	70	88	101	110	48	259
	%	88.1%	58.8%	71.6%	64.7%	70.6%	71.2%	75.9%	71.4%	71.5%	72.1%	71.4%	72.7%	71.7%

2. やや重視して活用している。	実数	3	15	42	5	3	10	3	17	22	21	28	11	60
	%	7.1%	29.4%	15.7%	14.7%	17.6%	19.2%	10.3%	17.3%	17.9%	15.0%	18.2%	16.7%	16.6%
3. 活用していない。	実数	1	4	25	7	2	3	2	8	8	15	11	4	30
	%	2.4%	7.8%	9.3%	20.6%	11.8%	5.8%	6.9%	8.2%	6.5%	10.7%	7.1%	6.1%	8.3%
未回答	実数	1	2	9	0	0	2	2	3	5	3	5	3	12
	%	2.4%	3.9%	3.4%	0.0%	0.0%	3.8%	6.9%	3.1%	4.1%	2.1%	3.2%	4.5%	3.3%
計	実数	42	51	268	34	17	52	29	98	123	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

② 開設科目の見直し(新設・廃止・内容の改変を含む)

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 重視して活用している。	実数	31	24	121	9	11	23	16	47	63	68	72	36	176
	%	73.8%	47.1%	45.1%	26.5%	64.7%	44.2%	55.2%	48.0%	51.2%	48.6%	46.8%	54.5%	48.8%
2. やや重視して活用している。	実数	8	15	91	11	2	19	6	34	41	40	54	20	114
	%	19.0%	29.4%	34.0%	32.4%	11.8%	36.5%	20.7%	34.7%	33.3%	28.6%	35.1%	30.3%	31.6%
3. 活用していない。	実数	2	11	48	14	4	8	6	14	15	29	25	7	61
	%	4.8%	21.6%	17.9%	41.2%	23.5%	15.4%	20.7%	14.3%	12.2%	20.7%	16.2%	10.6%	16.9%
未回答	実数	1	1	8	0	0	2	1	3	4	3	3	3	10
	%	2.4%	2.0%	3.0%	0.0%	0.0%	3.8%	3.4%	3.1%	3.3%	2.1%	1.9%	4.5%	2.8%
計	実数	42	51	268	34	17	52	29	98	123	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

③ 教育プログラム全体の改善(学位の名称変更を含む)

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 重視して活用している。	実数	25	19	91	5	10	18	15	34	49	60	52	23	135
	%	59.5%	37.3%	34.0%	14.7%	58.8%	34.6%	51.7%	34.7%	39.8%	42.9%	33.8%	34.8%	37.4%
2. やや重視して活用している。	実数	12	17	87	7	3	17	6	38	43	32	53	31	116
	%	28.6%	33.3%	32.5%	20.6%	17.6%	32.7%	20.7%	38.8%	35.0%	22.9%	34.4%	47.0%	32.1%
3. 活用していない。	実数	4	14	83	22	4	15	7	23	28	46	46	9	101
	%	9.5%	27.5%	31.0%	64.7%	23.5%	28.8%	24.1%	23.5%	22.8%	32.9%	29.9%	13.6%	28.0%
未回答	実数	1	1	7	0	0	2	1	3	3	2	3	3	9
	%	2.4%	2.0%	2.6%	0.0%	0.0%	3.8%	3.4%	3.1%	2.4%	1.4%	1.9%	4.5%	2.5%
計	実数	42	51	268	34	17	52	29	98	123	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

④ クラスサイズの見直し

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 重視して活用している。	実数	11	4	25	2	3	3	6	9	16	18	13	9	40
	%	26.2%	7.8%	9.3%	5.9%	17.6%	5.8%	20.7%	9.2%	13.0%	12.9%	8.4%	13.6%	11.1%
2. やや重視して活用している。	実数	16	13	61	6	3	9	6	29	35	24	33	33	90
	%	38.1%	25.5%	22.8%	17.6%	17.6%	17.3%	20.7%	29.6%	28.5%	17.1%	21.4%	50.0%	24.9%
3. 活用していない。	実数	14	32	173	25	11	38	16	57	68	93	105	21	219
	%	33.3%	62.7%	64.6%	73.5%	64.7%	73.1%	55.2%	58.2%	55.3%	66.4%	68.2%	31.8%	60.7%
未回答	実数	1	2	9	1	0	2	1	3	4	5	3	3	12
	%	2.4%	3.9%	3.4%	2.9%	0.0%	3.8%	3.4%	3.1%	3.3%	3.6%	1.9%	4.5%	3.3%
計	実数	42	51	268	34	17	52	29	98	123	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑤ 学生定員の見直し

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 重視して活用している。	実数	5	4	21	1	2	3	5	10	8	12	9	9	30
	%	11.9%	7.8%	7.8%	2.9%	11.8%	5.8%	17.2%	10.2%	6.5%	8.6%	5.8%	13.6%	8.3%
2. やや重視して活用している。	実数	20	13	63	8	7	7	6	28	38	30	37	29	96
	%	47.6%	25.5%	23.5%	23.5%	41.2%	13.5%	20.7%	28.6%	30.9%	21.4%	24.0%	43.9%	26.6%
3. 活用していない。	実数	16	32	175	24	8	40	17	57	73	93	105	25	223
	%	38.1%	62.7%	65.3%	70.6%	47.1%	76.9%	58.6%	58.2%	59.3%	66.4%	68.2%	37.9%	61.8%
未回答	実数	1	2	9	1	0	2	1	3	4	5	3	3	12
	%	2.4%	3.9%	3.4%	2.9%	0.0%	3.8%	3.4%	3.1%	3.3%	3.6%	1.9%	4.5%	3.3%
計	実数	42	51	268	34	17	52	29	98	123	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑥ 教員・教員組織の充実

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 重視して活用している。	実数	14	13	65	8	7	16	12	20	24	45	33	14	92
	%	33.3%	25.5%	24.3%	23.5%	41.2%	30.8%	41.4%	20.4%	19.5%	32.1%	21.4%	21.2%	25.5%
2. やや重視して活用している。	実数	14	16	98	10	5	21	11	35	45	45	51	32	128
	%	33.3%	31.4%	36.6%	29.4%	29.4%	40.4%	37.9%	35.7%	36.6%	32.1%	33.1%	48.5%	35.5%
3. 活用していない。	実数	13	21	96	15	5	13	5	40	50	46	67	17	130
	%	31.0%	41.2%	35.8%	44.1%	29.4%	25.0%	17.2%	40.8%	40.7%	32.9%	43.5%	25.8%	36.0%
未回答	実数	1	1	9	1	0	2	1	3	4	4	3	3	11
	%	2.4%	2.0%	3.4%	2.9%	0.0%	3.8%	3.4%	3.1%	3.3%	2.9%	1.9%	4.5%	3.0%
計	実数	42	51	268	34	17	52	29	98	123	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑦ 成績評価方法の見直し

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 重視して活用している。	実数	24	15	81	10	7	14	11	33	43	46	48	26	120
	%	57.1%	29.4%	30.2%	29.4%	41.2%	26.9%	37.9%	33.7%	35.0%	32.9%	31.2%	39.4%	33.2%
2. やや重視して活用している。	実数	12	17	94	9	5	16	9	38	43	44	51	28	123
	%	28.6%	33.3%	35.1%	26.5%	29.4%	30.8%	31.0%	38.8%	35.0%	31.4%	33.1%	42.4%	34.1%
3. 活用していない。	実数	5	18	85	15	5	20	8	24	33	47	52	9	108
	%	11.9%	35.3%	31.7%	44.1%	29.4%	38.5%	27.6%	24.5%	26.8%	33.6%	33.8%	13.6%	29.9%
未回答	実数	1	1	8	0	0	2	1	3	4	3	3	3	10
	%	2.4%	2.0%	3.0%	0.0%	0.0%	3.8%	3.4%	3.1%	3.3%	2.1%	1.9%	4.5%	2.8%
計	実数	42	51	268	34	17	52	29	98	123	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑧ アカウンタビリティへの対応

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 重視して活用している。	実数	21	13	57	5	3	12	7	24	37	32	37	22	91
	%	50.0%	25.5%	21.3%	14.7%	17.6%	23.1%	24.1%	24.5%	30.1%	22.9%	24.0%	33.3%	25.2%
2. やや重視して活用している。	実数	16	17	94	11	7	13	8	40	47	40	56	31	127
	%	38.1%	33.3%	35.1%	32.4%	41.2%	25.0%	27.6%	40.8%	38.2%	28.6%	36.4%	47.0%	35.2%
3. 活用していない。	実数	4	20	108	17	7	25	13	31	35	64	57	11	132
	%	9.5%	39.2%	40.3%	50.0%	41.2%	48.1%	44.8%	31.6%	28.5%	45.7%	37.0%	16.7%	36.6%
未回答	実数	1	1	9	1	0	2	1	3	4	4	4	2	11
	%	2.4%	2.0%	3.4%	2.9%	0.0%	3.8%	3.4%	3.1%	3.3%	2.9%	2.6%	3.0%	3.0%
計	実数	42	51	268	34	17	52	29	98	123	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑨ 教育機器・施設設備の充実

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 重視して活用している。	実数	16	12	54	5	8	12	14	18	22	40	30	12	82
	%	38.1%	23.5%	20.1%	14.7%	47.1%	23.1%	48.3%	18.4%	17.9%	28.6%	19.5%	18.2%	22.7%
2. やや重視して活用している。	実数	20	23	120	15	4	29	10	44	56	58	69	36	163
	%	47.6%	45.1%	44.8%	44.1%	23.5%	55.8%	34.5%	44.9%	45.5%	41.4%	44.8%	54.5%	45.2%
3. 活用していない。	実数	5	15	85	13	5	9	4	33	41	38	52	15	105
	%	11.9%	29.4%	31.7%	38.2%	29.4%	17.3%	13.8%	33.7%	33.3%	27.1%	33.8%	22.7%	29.1%
未回答	実数	1	1	9	1	0	2	1	3	4	4	3	3	11
	%	2.4%	2.0%	3.4%	2.9%	0.0%	3.8%	3.4%	3.1%	3.3%	2.9%	1.9%	4.5%	3.0%
計	実数	42	51	268	34	17	52	29	98	123	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑩ 認証評価への対応

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
1. 重視して活用している。	実数	33	24	134	19	11	28	15	52	60	75	79	37	191
	%	78.6%	47.1%	50.0%	55.9%	64.7%	53.8%	51.7%	40.6%	48.8%	53.6%	51.3%	56.1%	52.9%
2. やや重視して活用している。	実数	7	19	78	7	4	15	11	26	40	40	46	18	104
	%	16.7%	37.3%	29.1%	20.6%	23.5%	28.8%	37.9%	20.3%	32.5%	28.6%	29.9%	27.3%	28.8%
3. 活用していない。	実数	1	7	48	8	2	7	2	17	19	22	25	9	56
	%	2.4%	13.7%	17.9%	23.5%	11.8%	13.5%	6.9%	13.3%	15.4%	15.7%	16.2%	13.6%	15.5%

未回答	実数	1	1	8	0	0	2	1	3	4	3	4	2	10
	%	2.4%	2.0%	3.0%	0.0%	0.0%	3.8%	3.4%	2.3%	3.3%	2.1%	2.6%	3.0%	2.8%
計	実数	42	51	268	34	17	52	29	98	123	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑪ その他

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1研究科以下	2研究科～5研究科	6研究科以上	計
○	実数	0	3	7	1	0	2	0	2	5	1	5	4	10
	%	0.0%	5.9%	2.6%	1.5%	0.0%	3.8%	0.0%	2.3%	5.0%	0.7%	3.2%	6.1%	2.8%
計	実数	42	51	268	65	22	53	34	86	100	140	154	66	361
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Q4-1 貴大学の学習成果を検証する仕組みそのものについて、今後その有効性を高めるために、学内的にどのような工夫を講じる必要があるとお考えですか？

① 学習成果の検証を目的とするFDの充実

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部以下	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 重視している	実数	28	36	228	33	12	49	21	85	92	77	143	68	292
	%	66.7%	66.7%	75.2%	50.8%	54.5%	90.7%	61.8%	76.6%	71.9%	71.3%	74.9%	73.9%	73.2%
2. やや重視している	実数	14	14	65	8	5	8	14	25	33	26	44	21	93
	%	33.3%	25.9%	21.5%	12.3%	22.7%	14.8%	41.2%	22.5%	25.8%	24.1%	23.0%	22.8%	23.3%
3. 特に重視はしていない	実数	0	1	8	3	1	3	0	1	1	2	2	3	9
	%	0.0%	1.9%	2.6%	4.6%	4.5%	5.6%	0.0%	0.9%	0.8%	1.9%	1.0%	3.3%	2.3%
未回答	実数	0	3	2	2	0	0	1	0	2	3	2	0	5
	%	0.0%	5.6%	0.7%	3.1%	0.0%	0.0%	2.9%	0.0%	1.6%	2.8%	1.0%	0.0%	1.3%
計	実数	42	54	303	46	18	60	36	111	128	108	191	92	399
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

② 教育の有効性を高めるための予算の拡充

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部以下	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 重視している	実数	21	17	92	14	5	25	9	40	37	39	59	29	130
	%	50.0%	31.5%	30.4%	21.5%	22.7%	46.3%	26.5%	36.0%	28.9%	36.1%	30.9%	31.5%	32.6%
2. やや重視している	実数	18	29	159	17	11	27	21	55	75	52	104	49	206
	%	42.9%	53.7%	52.5%	26.2%	50.0%	50.0%	61.8%	49.5%	58.6%	48.1%	54.5%	53.3%	51.6%
3. 特に重視はしていない	実数	3	6	50	13	2	8	6	16	14	14	27	14	59
	%	7.1%	11.1%	16.5%	20.0%	9.1%	14.8%	17.6%	14.4%	10.9%	13.0%	14.1%	15.2%	14.8%
未回答	実数	0	2	2	2	0	0	0	0	2	3	1	0	4
	%	0.0%	3.7%	0.7%	3.1%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	1.6%	2.8%	0.5%	0.0%	1.0%
計	実数	42	54	303	46	18	60	36	111	128	108	191	92	399
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

③ 教学マネジメントの充実

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部以下	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 重視している	実数	35	37	260	35	14	47	28	101	107	82	164	80	332
	%	83.3%	68.5%	85.8%	53.8%	63.6%	87.0%	82.4%	91.0%	83.6%	75.9%	85.9%	87.0%	83.2%
2. やや重視している	実数	7	12	39	8	4	11	7	10	18	21	24	11	58
	%	16.7%	22.2%	12.9%	12.3%	18.2%	20.4%	20.6%	9.0%	14.1%	19.4%	12.6%	12.0%	14.5%
3. 特に重視はしていない	実数	0	3	3	1	0	2	1	0	2	2	3	1	6
	%	0.0%	5.6%	1.0%	1.5%	0.0%	3.7%	2.9%	0.0%	2.0%	1.9%	1.6%	1.1%	1.5%
未回答	実数	0	2	1	2	0	0	0	0	1	3	0	0	3
	%	0.0%	3.7%	0.3%	3.1%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	1.0%	2.8%	0.0%	0.0%	0.8%
計	実数	42	54	303	46	18	60	36	111	128	108	191	92	399
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

④ 情報の収集・分析体制の整備

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部以下	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 重視している	実数	35	31	219	29	14	44	23	82	93	73	139	69	285
	%	83.3%	57.4%	72.3%	44.6%	63.6%	81.5%	67.6%	73.9%	72.7%	67.6%	72.8%	75.0%	71.4%
2. やや重視している	実数	7	19	76	13	4	14	11	27	33	28	48	23	102
	%	16.7%	35.2%	25.1%	20.0%	18.2%	25.9%	32.4%	24.3%	25.8%	25.9%	25.1%	25.0%	25.6%

3. 特に重視はしていない	実数	0	2	7	2	0	2	2	2	1	4	4	0	9
	%	0.0%	3.7%	2.3%	3.1%	0.0%	3.7%	5.9%	1.8%	0.8%	3.7%	2.1%	0.0%	2.3%
未回答	実数	0	2	1	2	0	0	0	0	1	3	0	0	3
	%	0.0%	3.7%	0.3%	3.1%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.8%	2.8%	0.0%	0.0%	0.8%
計	実数	42	54	303	46	18	60	36	111	128	108	191	92	399
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑤ 改善・改革に力点をおいた内部質保証システムの充実

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部以下	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 重視している	実数	37	40	250	34	15	52	25	93	108	83	161	78	327
	%	88.1%	74.1%	82.5%	52.3%	68.2%	96.3%	73.5%	83.8%	84.4%	76.9%	84.3%	84.8%	82.0%
2. やや重視している	実数	5	12	49	8	2	8	11	18	19	21	29	14	66
	%	11.9%	22.2%	16.2%	12.3%	9.1%	14.8%	32.4%	16.2%	14.8%	19.4%	15.2%	15.2%	16.5%
3. 特に重視はしていない	実数	0	0	3	2	1	0	0	0	0	1	1	0	3
	%	0.0%	0.0%	1.0%	3.1%	4.5%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.9%	0.5%	0.0%	0.8%
未回答	実数	0	2	1	2	0	0	0	0	1	3	0	0	3
	%	0.0%	3.7%	0.3%	3.1%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	1.0%	2.8%	0.0%	0.0%	0.8%
計	実数	42	54	303	46	18	60	36	111	128	108	191	92	399
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑥ 学外者による検証体制の採用・強化

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部以下	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 重視している	実数	19	19	99	12	7	22	7	42	47	33	64	37	137
	%	45.2%	35.2%	32.7%	18.5%	31.8%	40.7%	20.6%	48.8%	47.0%	30.6%	33.5%	40.2%	34.3%
2. やや重視している	実数	17	17	149	22	6	27	20	55	53	48	91	42	183
	%	40.5%	31.5%	49.2%	33.8%	27.3%	50.0%	58.8%	64.0%	53.0%	44.4%	47.6%	45.7%	45.9%
3. 特に重視はしていない	実数	6	16	54	10	5	11	9	14	27	24	36	13	76
	%	14.3%	29.6%	17.8%	15.4%	22.7%	20.4%	26.5%	16.3%	27.0%	22.2%	18.8%	14.1%	19.0%
未回答	実数	0	2	1	2	0	0	0	0	1	3	0	0	3
	%	0.0%	3.7%	0.3%	3.1%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	1.0%	2.8%	0.0%	0.0%	0.8%
計	実数	42	54	303	46	18	60	36	111	128	108	191	92	399
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑦ 学内構成員の意識改革

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部以下	2学部～5学部	6学部以上	計
1. 重視している	実数	33	35	227	30	15	47	22	81	100	73	149	67	295
	%	78.6%	64.8%	74.9%	46.2%	68.2%	87.0%	64.7%	73.0%	78.1%	67.6%	78.0%	72.8%	73.9%
2. やや重視している	実数	9	16	71	14	2	13	13	28	26	32	40	23	96
	%	21.4%	29.6%	23.4%	21.5%	9.1%	24.1%	38.2%	25.2%	20.3%	29.6%	20.9%	25.0%	24.1%
3. 特に重視はしていない	実数	0	1	4	0	1	0	1	2	1	0	2	2	5
	%	0.0%	1.9%	1.3%	0.0%	4.5%	0.0%	2.9%	2.3%	1.0%	0.0%	1.0%	2.2%	1.3%
未回答	実数	0	2	1	2	0	0	0	0	1	3	0	0	3
	%	0.0%	3.7%	0.3%	3.1%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	1.0%	2.8%	0.0%	0.0%	0.8%
計	実数	42	54	303	46	18	60	36	111	128	108	191	92	399
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

⑧ その他

		国	公	私	文系	理系	保健系	その他	複合(除保健)	複合(含保健)	1学部以下	2学部～5学部	6学部以上	計
○	実数	0	2	4	0	0	1	1	1	3	1	3	2	6
	%	0.0%	3.7%	1.3%	0.0%	0.0%	1.7%	2.8%	0.9%	2.3%	0.9%	1.6%	2.2%	1.5%
計	実数	42	54	303	46	18	60	36	111	128	108	191	92	399
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

<資料5>

達成度評価のあり方に関する聴き取り調査
実施要領

公益財団法人　大 学 基 準 協 会
大　学　評　価　研　究　所
達成度評価のあり方に関する調査研究部会
部　会　長　　早　田　幸　政

１．本調査について

現在、わが国大学には、学習成果に基づく質の保証が強く求められるようになってまいりました。これを受けて大学基準協会は、各大学の内部質保証の有効性を評価するに当たり、それが可能な限り、大学自身の掲げる学習成果に根ざしたものであるとともに、それをもとに学生が一層の成長を果たすものになるよう、認証評価を深化させるとともに大学の改善・改革に寄与していく必要があると考えています。

以上の必要性に鑑み、本協会は、大学評価研究所の下に「達成度評価のあり方に関する調査研究部会」を設置し、学習成果に基づいた大学の内部質保証の有効性を評価する上で、認証評価はどのような対応をとるべきか、学習成果の達成度評価において、どのような評価指標が考えられるのか、等を検討することとしました。

この聴き取り調査はその検討を遂行するための情報を得る一環として行うもので、本年６月から７月に実施したアンケート調査を踏まえて実施するものです。

２．聴き取り調査の対象

アンケート調査に回答のあった大学に対し、その学習成果の設定、検証、検証結果の活用及び学習成果を高揚させるための教育活動、さらに今般のコロナウィルス感染症拡大を受けての措置等についてお聞きします。

３．聴き取り調査の方法

聴き取り調査は、ZOOM によるオンラインで行います。URL やパスコート等、詳細はご担当者様にメールにてご連絡いたします。調査に当たり、記録のため、録画させていただくことをご了解ください。

４．聴き取り調査結果の取り扱い

聴き取り調査結果は、報告書として取りまとめます（その過程で、報告書に誤認等がないかを貴大学にもご確認いただきます)。

５．調査項目

調査項目は別紙の通りです。

６．資料提供のお願い

貴大学の取り組みやお考えを理解するにあたって参考となる資料があれば、聴き取り調査時にご提供いただけましたら幸いです。なお、ご提供いただいた資料のうち図表等については、報告書への転載許可をお願いする場合があります。

７．お問い合わせ

本件に関する連絡先は、下記の通りです。

公益財団法人 大学基準協会　評価研究部
（担当：田代）
〒162-0842
東京都新宿区市谷砂土原町２-７-13
TEL：03-5228-2200　FAX：03-3260-3667
E-mail：kikaku@juaa.or.jp

調査項目

下記の点について、アンケート調査でご回答いただいた内容の実際について教えてください。その際、A)～D)の側面からお話を伺えればと思います。

A) 現状としての実態（有効性の認識を含む。）
B) 現在に至る経緯・学内の検討経過
C) 現在の活動を行うにあたっての工夫や苦労、課題、有効に機能させるためのポイントとして認識していること
D) 今後の展望（他の大学に取り組みを広げていくうえで伝えたいことを含む。）

1　基本情報

(1) 所在地：○○県○○市
(2) 在籍学生数：学部学生○○名、大学院学生○○名
(3) 学部、研究科数：○学部、○研究科（○○学部、○○学部、○○学部、○○研究科、○○研究科）

2　調査内容

(1)　学位授与方針に記される学習成果について（その内容と周知方法）

質問例：貴大学では、学生に身に付けてもらうべき学習成果としてどのようなもの（コンピテンシー）を設定していますか。
その学習成果は、何をもとにどのような手順で設定しましたか。
その学習成果は、どのように学生や教職員、社会に周知していますか。

(2)　教育目的・目標を達成するための指導上の取り組みについて

質問例：貴大学では、学生に所期の学習成果を修めてもらうために、教育指導上、どのような取り組みを行っていますか。
その教育指導上の取り組みは、なぜ、どのような手順で開発されましたか。

(3)　達成すべき教育上の目的・目標の検証状況について

質問例：貴大学では、学生が所期の学習成果を修得したかどうかを検証するために、どのような指標を用いていますか。直接的なもの、間接的なものそれぞれについてご説明ください。
貴大学では、アセスメント・プランを策定・公表していますか。それはどのような手続きによって策定されましたか。

(4)　**達成すべき教育上の目的・目標の検証結果の活用策について**

質問例：貴大学では、学習成果の検証結果を、どのようなものに活用していますか。

学習成果の検証結果を基に、大学の教育力を高めるためにどのような工夫を講じていますか

(5)　**学習成果を検証する仕組みの改善方策について**

質問例：貴大学では、学習成果の検証方法を改善するためにどのような方策をとっていますか。あるいは何が必要だと考えますか（あらかじめ設定した学習成果やアセスメント指標等の見直し等）。

(6)　**新型コロナウィルス感染症への対応について**

質問例：貴大学では、今般の新型コロナウィルス感染症を受け、教育指導上どのような対応を行いましたか。

その対応について、学生や教員はどのように評価していますか。

(7)　**認証評価に期待することについて**

質問例：貴大学では、学習成果の設定、検証、活用に当たり、認証評価機関の基準や評価項目等を参考にしていますか。

認証評価機関には、学習成果をアセスメントする際の参考指標、参考的なルーブリック等の提示をお求めですか。また、アセスメント・プランに盛り込む事項として、学習成果アセスメントの実施プロセス（実施主体、実施方法（アセスメント指標を含む）、結果の分析手法、結果の活用法など）について、何か参考例を示すことなどを期待していますか。その場合、どのような　視点から、そうした提示をすれば良いとお考えですか。

(8)　**その他**

3　関連資料

・　○○○○○○○

・　○○○○○○○○○

以上

米国におけるアクレディテーション機関の認証システムと同システムにおける学生の「学習達成度評価」の位置づけ
―「高等教育アクレディテーション協議会(CHEA)」の認証基準の規範構造を軸に―

2021年8月6日　早田幸政

１．アクレディテーション機関を対象とした認証システムの概要
（１）米国におけるアクレディテーションと認証システム

アメリカでは、自立的な大学団体もしくは専門職を基礎とする高等教育団体が自らの定める基準に基づいて、大学を含む個別高等教育機関や教育プログラムを評価し合否判定を行うことを通して、その質の維持・向上を図ることを内容とする「アクレディテーション」の仕組みが発達している。アクレディテーションは、非政府組織によるピア・レビューとして行われている点に大きな特徴があり、高等教育機関を一単位として行う「教育機関別アクレディテーション」と専門職業人養成のための教育プログラム単位で行う「教育プログラム別アクレディテーション」の二種に区分される。

一方、アクレディテーション機関も、その本来目的に則した活動を継続して行っていくため、定期的かつ組織的な外部評価を受け適格認定を得ることになっている。この外部評価・適格認定が「認証（recognition)」と呼ばれる。認証活動は、連邦教育省（U.S. Department of Education, USDE）と非政府組織の「高等教育アクレディテーション協議会（Council for Higher Education Accreditation, CHEA）」の二つの組織によって担われている。

アクレディテーション機関は、それぞれ異なる理由に拠って、UEDEもしくはCHEA（もしくはその双方）の認証を得ている。2008年制定の「高等教育機会法(Higher Education Opportunity Act, HEOA）」TitleⅣに基礎づけられた連邦政府・学生奨学金の受給資格に直結するアクレディテーションを掌る機関にとって、USDEからの認証が不可欠である。すなわち、米国の高等教育機関の学生獲得戦略において、USDEの認証を得たアクレディテーション機関からアクレディットされることが必須要件となっているのである。またUSDEと同様のレベルにおいて、アメリカ高等教育界におけるアクレディテーション機関としての「市民権」を公的に獲得しその地位をゆるぎないものとする上で、CHEAの認証が有効に機能するものとされている。このことに関連して、特記すべきことは、USDE、CHEAの両機関が担う「認証」活動が、全米の高等教育機関相互間での単位認定や学位認定の円滑化に貢献し得ているということを挙げねばならない。すなわち高等教育機関の間での単位や学位の相互認定は「高等教育単位互換等推進機構(Higher Education Transfer Alliance, HETA)」という自立的なネットワークの枠組を介して行われるが、その対象となる高等教育機関や教育プログラムは、USDEやCHEAの認証を受けたアクレディテーション機関によってアクレディットされていることが不可欠的に要請されているのである。

ここで、全米のアクレディテーション機関のUSDE、CHEAによる認証の状況を「＜表1＞全米アクレディテーション機関の『認証』の概況表」に拠って見ていくこととする(1)。

＜表 1＞全米アクレディテーション機関の「認証」の概況表

（2021 年 6 月 3 日　早田幸政）

認証の主体	USDE、CHEA 双方から認証	USDE のみから認証	CHEA のみから認証	いずれの認証も受けず	計
教育機関別アクレディテーション機関の種類					
地域別アクレディテーション機関	7(注 2)	—	—	1(注 3)	8
全米横断的教育機関別アクレディテーション機関(注 1)	5	7	—	—	12
（計）	12	7	—	1	20
教育プログラム別アクレディテーション機関（計）	14	17	39	12	82
合計	26	24	39	13	102

(注 1)全米宗教系アクレディテーション機関５、全米職業技術系アクレディテーション機関７で構成。

(注 2)西部地区の短期大学基準協会の１を含む。

(注 3) 職業･技術系高等教育機関のアクレディテーションを管掌する地域別アクレディテーション機関。

※本表は、“CHEA-AND USDE-RECOGNIZED ACCREDITING ORGANIZATIONS(AS OF MAY 2021)”（ https://www.chea.org/chea-and-usde-recognized-accrediting-organizations)(2021.6.1 閲覧)を基に作成。

まず、「教育機関別アクレディテーション機関」の状況について見ると、全 20 機関中、USDE、CHEA の双方の認証を得ているのは 12 機関、USDE のみの認証を得ているのが７機関、CHEA のみの認証を得ているのは０機関、いずれの認証をも得ていないのが１機関となっている。

「教育機関別アクレディテーション機関」のうち、全米に存在する（大学院を含む）高等教育機関のアクレディテーションを６つの地域別に担任するのが、「地域別アクレディテーション機関」である。通常、大学等の高等教育機関に入学する学生の相当数が、学生奨学金の受給を希望することから、これら高等教育機関のアクレディテーションを掌る「地域別アクレディテーション機関」は、連邦政府・学生奨学金の受給資格に直結するアクレディテーションを営むために、USDE の認証を得ることが不可避的に要請される。また、米国高等教育界において、高等教育機関を総体として審査しアクレディットする機関別アクレディテーション機関としての地位を盤石なものとする上で、CHEA から認証されることも必要不可欠となっている。なお、USDE、CHEA のいずれの認証をも得ていない「教育機関別アクレディテーション機関」が１機関存するが、同機関は、職業･技術系中等教育

機関・職業訓練機関のアクレディテーションを管掌する地域別アクレディテーション機関である。

一方、「教育プログラム別アクレディテーション機関」を対象とした認証の状況をその主体別に見ると、全 82 機関中、USDE、CHEA の双方の認証を得ているのは 14 機関、USDE のみの認証を得ているのが 17 機関、CHEA のみの認証を得ているのは 39 機関、いずれの認証をも得ていないのが 12 機関となっている。

ここで特徴点として挙げられるのは、「教育プログラム別アクレディテーション機関」の場合、CHEA からの認証のみを受けているアクレディテーション機関が全体の半数近くを占めている一方で、「地域別アクレディテーション機関」の場合と異なり、USDE、CHEA の双方の認証を得ているのは２割弱にとどまっているということである。また、USDE、CHEA のいずれからも認証されていない「教育プログラム別アクレディテーション機関」も、１割強程度存する。

アクレディテーション機関を対象とした「認証」の状況に関わる全体的傾向として、「教育機関別アクレディテーション機関」の場合、そのほぼ全てが USDE、CHEA の双方の認証を得ているもしくは USDE からの認証を得ている反面、CHEA の認証のみを得ているものは皆無であるのに対し、「教育プログラム別アクレディテーション機関」の場合、CHEA の認証のみを受けることが一般的となっている。

但し、連邦政府・学生奨学金の受給資格に直結する USDE から認証を受けていないからといって、CHEA のみの認証に係る教育プログラム別アクレディテーション機関による「アクレディテーションの効果」が連邦政府・学生奨学金受給資格の仕組みから阻害されているわけではない。なぜならば、これら教育プログラム別アクレディテーション機関は、いずれも、アクレディテーション受審のための基本要件として、当該学位プログラムが「地域別アクレディテーション機関」（それは連邦政府・学生奨学金受給資格に直結するアクレディテーション機関として、USDE の「認証」を得ているはずである）、からアクレディットされた高等教育機関に開設されているものであることを各高等教育機関に対して要求しているからである。

（２）CHEA の組織形態と活動目的

「高等教育アクレディテーション協議会(Council for Higher Education Accreditation, CHEA、以下、「CHEA」と表記、訳者注)は、1996 年に設立された非政府組織で、高等教育の在り方に対する連邦教育省や連邦議会の要請・要望に対応するとともに、アクレディテーションの充実・強化を図るべく、その役割を担っているアクレディテーション機関を「認証」すること(2)を通じて、高等教育の向上を図ることを任務としている。CHEA は、米国高等教育機関の連合組織で、その運営を担う理事会メンバーも、一部公益代表を除き全員が大学関係者となっている。

CHEA の使命・活動目的をさらに具体的に見ていくと、その「ミッション・ステートメント」は、これについて「高等教育に関わるアクレディテーション機関に対する公式的な認証(recognition)を通じ教育研究上の質の向上を図ることにより、学生とその家族、カレッジ・大学、スポンサー組織に寄与するとともに、アクレディテーションという手法による自己規制の促進のための基盤を固め、そのための活動を行うものである」(3)と述べている。また、CHEA は、その組織原理が「大学連合自治」に支えられていることの帰結とし

て、大学関係者からなる「同僚評価(peer review)」を通じて、大学教育の質保証の衛に携わるアクレディテーション機関を「認証」することで、「大学の自治」、「学問の自由」及び各高等教育機関自身が標榜する「ミッション」を守ろうとする立場(4)を堅持している。

２．CHEA の認証基準の規範構造と認証プロセス

（１） 認証基準の規範構造

① 総説

CHEA の「認証基準(recognition standard)」（以下「基準」と略記）は CHEA「アクレディテーション機関の認証に関する方針・手続(Recognition Accrediting Organizations Policy and Procedures)」に全文掲記されている(5)。

そこでは、CHEA の認証活動が、高等教育機関や教育プログラムの質保証とその改善・改革を促進する役割を担っているアクレディテーション機関に対して、その役割に対応し得るような基準が設計され適切に運用されていることを保証するという任を担っている旨をあらためて強調する（基準 2）。

CHEA が認証するのは米国に所在するアクレディテーション機関で、アクレディットの対象とする高等教育機関、教育プログラムの過半数が「準学士」以上の学位を授与しているものについてである（基準 7）。

CHEA の認証は、認証申請の際に提出が義務づけられる文書である認証に必要な「アクレディテーションの内容・範囲(CHEA-Recognized Scope of Accreditation)」に明示されたアクレディテーション活動を遂行する上で必要とされる条件・能力を備えていることを証明する証拠資料を基に、認証基準の適用を通して実施される。同文書に記載すべき基本事項は、当該アクレディテーション機関が 1)アクレディットする高等教育機関、教育プログラム、2)学位のレベル、3)アクレディテーション活動を行う地理的範囲、4)学位の基礎となっている学問上の専門領域や実務領域、である（同条）（このうち「4)」の要件は、「教育プログラム別アクレディテーション機関」の認証の可否を審査する際に、大きな考慮要素となる）。アクテディテーション機関が、この「アクレディテーションの内容・範囲」の変更を希望する場合、CHEA にその旨を申請するとともに、時宜に応じ、あらためてその可否についての審査が行われる（基準８）。

CHEA の「認証」の有効期限は７年である。その地位の更新を希望するアクレディテーション機関は、７年を周期とした審査を受けることが義務づけられている（基準 16）。

② 認証基準の規範構造と個別条規

CHEA の認証基準は、上記「アクレディテーション機関の認証に関する方針・手続」中の「認証基準」の項で条規化されている。すなわち、そこでは基準９で「認証基準」の基本的意義が示されるとともに、基準 10 で「教育研究の質」と「学生の達成度(student achievement)」について、基準 11 で「パフォーマンスと透明性の証明」について、基準 12 で「アクレディテーションの仕組みと組織体制」について、それぞれ所要の定めが置かれている。次にこれを個別具体に見ていくこととする。

まず、基準９「認証基準」の基本的意義について、同条記は、基準 10～基準 12 の定める３領域の全てを充足するよう求めている。その上で、この３領域の基準充足を証明するた

めに、アクレディテーション機関に対し、各領域別にそのための証拠資料の提出を義務づけている。

基準10は、「教育の質を高めるとともに、『学生の達成度(student achievement)』の向上を図っていること」と規定する。「教育研究の質の向上」は、アクレディテーションの中心軸をなしているとの立場から、CHEAは各アクレディテーション機関に対し、次の要件に適合したアクレディテーションのための基準・方針・手続を実施・執行している旨を証明するよう求めている。

- ○ 「学生の達成度」を含む教育研究の質に関わるアクレディテーション機関としての「期待(expectations)」を文書を通じて公定化していること（基準10(A)）。
- ○ 各高等教育機関や教育プログラムに対し、教育研究の質の向上への「期待(expectations)」及び「学生の学力成就(student success)」の指標の確立・公表と併せ、「学生の学力成就」に係る統計情報の公表手続を進めるよう求めていること（基準10(B)）。
- ○ 各高等教育機関や教育プログラムに対するアクレディテーションの可否の決定に当り、その意思決定過程で、当該高等教育機関や教育プログラムなどが事前設定している「パフォーマンスへの期待(performance expectations)」にこれら高等教育機関や教育プログラム自身その「期待」をどの程度具現化しようとしているかについて言及されていること（基準10(C)）。
- ○ 学生の健康・安全に必要とされる諸資源の整備状況への言及があること(基準10(D))。
- ○ 教育研究に関する基準・方針の適用に当り、高等教育機関や教育プログラムの「ミッション」、優先順位の決定権限並びに組織・活動上の管理権限を十分尊重していること（基準10(E)）。
- ○ 高等教育機関や教育プログラムの改善や特色の発揮を促進させるような支援・助言を行っていること（基準10(F)）。

基準11は、「パフォーマンスの対社会的なアカウンタビリティと透明性の確保が証明されていること」と規定している。同基準はアクレディテーション機関に対し、ここに言う対社会的なアカウンタビリティの確保の状況を、A)アクレディテーション機関のパフォーマンス、B)アクレディットされた高等教育機関や教育プログラムのパフォーマンス、C)国際社会で活動するアクレディテーション機関のパフォーマンス、の３側面のうちのそれぞれの側面において挙証するよう求めている。

このうち、「A)アクレディテーション機関のパフォーマンス」について、そこでは、各アクレディテーション機関に対し、アクレディテーションのための基準・方針・手続を実施・執行に当り、次に示す基準項目の遵守を求めている。

- ○ アクレディテーション機関が高等教育機関や教育プログラムに対して行うアクレディテーションに係る諸措置（アクレディテーションの地位の付与・更新やその否認、認定保留など）に係る判断理由、その措置に対する高等教育機関や教育プログラムの側から示された意見、を迅速に社会に向けて発信すること（基準11(A)1）。

○　高等教育機関や教育プログラム並びに当該アクレディテーション機関自身に向けられた懸念や不満に対し、アクレディテーション機関として即座に具体的対応をとることができること（基準 11(A)2）。

○　高等教育機関や教育プログラムが、アクレディテーションの地位の獲得・維持に必要な指標を下回っていることへの対応を即座にとるための手続が準備されていること（ここには、そうした事案に介入し所要の措置を講じることも含まれる）（基準 11(A)3）。

○　高等教育機関や教育プログラムに対し、斬新な試みの実践を促すこと（基準 11(A)4）。

つづく「B)アクレディットされた高等教育機関や教育プログラムのパフォーマンス」について、そこでは、アクレディテーション機関は各高等教育機関や教育プログラムに対し、アクレディテーションのための基準・方針・手続を実施・執行するに当り、次に示す基準項目の遵守を求めている。

○　CHEA の認証を受けたアクレディテーション機関の下でアクレディットされた高等教育機関や教育プログラムが、そのパフォーマンス及び「学生の達成度」に関わる統一性のとれた情報を、迅速かつアクセスし易いものとして社会に発信し得ていること（基準 11(B)1）。

○　高等教育機関等において、アクディットされた教育プログラムとそうでない教育プログラムとの区分けが正確に行われていること（基準 11(B)2）。

○　特色ある取り組みを注目してもらうための措置が講じられていること（基準 11(B)3）。

さらに、「C)国際社会で活動するアクレディテーション機関のパフォーマンス」について、その活動の舞台を海外にまでに広げているアクレディーション機関に対し、次の基準項目を遵守するよう要請する。

○　活動対象となっている当該国のアクレディテーション機関その他の質保証団体との意思疎通が図られていること（基準 11(C)1）。

○　国際的なアクレディテーション活動に従事できる能力・力量が備わっていること（基準 11(C)2）。

○　米国内と海外に所在する高等教育機関や教育プログラムについて、基準の実施・執行、学習パフォーマンスの「成果」などへの事前の「期待」において、両者を平等に扱っていること（基準 11(C)3）。

○　海外の高等教育機関や教育プログラムに付与したアクレディテーションの地位について言及するに当り、当該国の状況に応じ、評価基準の設定やその適用の方法に関し何らかの調整が行われている場合、このことについて適切に公知できていること（基準 11(C)4）。

基準 12 は、「効果的なアクレディテーションの仕組みと組織体制を維持していること」と規定する。同基準は、アクレディテーション機関が CHEA の認証を得るためには、CHEA の定める要件に適合した基準・方針等の運用と併せ、その要件に整合した組織・仕組みを維持していることの証明を必要とする旨定めている。具体的には、次の事項について挙証するよう求めている。

○　アクレディテーションを行う上で必要とされる法的権限を有していること（基準12(A)）。
○　準学士以上の学位を授与する法的権限を有する高等教育機関や教育プログラムをアクレディットしていること（基準12(B)）。
○　高等教育機関や教育プログラムであるという前提の下、その過半数が実際に準学士以上の学位授与を行っていること（基準12(C)）。
○　以下に記された基本規程、方針・手続並びに基準が、対社会的に公表されていること（基準12(D)）。
・当該アクレディテーション機関の「アクレディテーションの内容・範囲」、評価基準など（基準12(D)1）。
・当該アクレディテーション機関の運営及び意思決定の過程、方針・手続に係る書面（基準12(D)2）。
・アクレディテーション認定を行った高等教育機関・教育プログラムの名簿（同名簿中には、各高等教育機関や教育プログラムの別に、アクレディテーションの地位、その地位に対する（制約）条件などの記載も必要）（基準12(D)3）。
○　アクレディテーションの地位の獲得・更新に当り、高等教育機関や教育プログラムに対し、アクレディテーション基準の全条規の遵守を要求していること（基準12(E)）。
○　アクレディテーション機関の組織活動の全てに亘って独立性が確保され、母体となっている組織やスポンサー組織などから分離して活動を行っていること（基準12(F)）。
○　CHEA宛の「アクレディテーションの内容・範囲」に関する申請書に記されているもので、高等教育機関や教育プログラムの各タイプに固有のアクレディテーションの審査を１回以上実施してきたこと（基準12(G)）。
○　アクレディテーション活動を営む上で必要な財務基盤、スタッフその他の諸資源を確保し得ていること（基準12(H)）。
○　高等教育機関や教育プログラムに対する「要求事項」と改善を促すための「助言」を明確に区別して扱っていること（基準12(I)）。
○　アクレディテーション活動の全体に亘り、手続上の「デュープロセス(due process)」が保障されていること（「異議申立」、「利益相反」に係る方針が確立されていることを含む）（基準12(J)）。
○　アクレディテーションの実施プロセス中に、高等教育の専門家、実務家及び時宜に応じ社会一般の人々の参画を仰いでいること（基準12(K)）。
○　高等教育機関や教育プログラムの「ミッション」や設置形態の違いなどを配慮しつつ、首尾一貫した方針の下でアクレディテーション活動に臨んでいること（基準12(L)）。
○　アクレディテーション機関自身の手で、その活動や基準・方針並びに以下に示す事項を対象に、定期的に自己評価を行っていること（基準12(M)）。
・「学生の達成度」へのアクレディテーション機関としての「期待」がどの程度実現しているかを示す全情報の検証（基準12(M)1）。

・当該アクレディテーション機関のアクレディテーション活動により、高等教育機関や教育プログラムの「教育研究の質」及び「学生の学力成就」に寄与し得たことを示す証拠の検証。当該アクレディテーション機関のアクレディテーション活動により、高等教育全体、社会一般の双方に貢献できたことを示す証拠の検証（基準12(M)2）。

（２） 認証の審査・決定の組織体制と実施プロセス

① 組織体制

アクレディテーション機関に対する認証活動は、認証委員会と理事会が役割分担してこれを行う。認証委員会は、認証を希望するアクレディテーション機関から提出された資料等を基に審査を行い、認証の可否に関する勧告を理事会に対して行う。理事会は、認証委員会が提示した勧告を基礎に、その審理を行い認証に関わる最終決定を行う（基準13）。

アクレディテーション機関の認証の可否に関わる実質的審査を行うのが認証委員会で、９名の委員で構成される。委員の選任は、CHEAの会長が、CHEAの認証下にあるアクレディテーション機関やその他の関係者との協議を経た後、候補者を理事会に推挙し、理事会がこれを行う。委員構成は、教育機関別アクレディテーション機関、教育プログラム別アクレディテーション機関、高等教育機関の代表並びに公益代表者によって構成される。現職の理事会メンバーは、認証委員会の委員と兼務できない（基準14）。

なお、「利益相反」条項に抵触する者は、理事会メンバー、認証評価委員会の委員、及び後述の実地視察の任を担う評価員に就任することはできない（基準41）。

② 実施プロセス

CHEAの初回の認証を希望しその更新を得ようとするアクレディテーション機関は、CHEA「アクレディテーション機関の認証に関する方針・手続」のうち、認証手続について定める個別条規に従って具体的プロセスを進めていくものとされている。次にその具体的な実施プロセスを、上記「方針・手続」とCHEA「[2019年版]認証審査における方針・手続（要旨）(2019RECOGNITION POLICY AND PROCEDURES STEPS IN RECOGNITION REVIEW SUMMARY)」(6)に沿って整理・紹介していきたい。

［第１段階］ 認証申請を行おうとするアクレディテーション機関は、事前にCHEAスタッフと協議し、認証に関わる方針・手続やCHEAの「期待」事項について確認する（基準20）。

［第２段階］ アクレディテーション機関は、正式な認証を要請すべく、CHEAに対して「認証申請書(CHEA Application Form for Recognition)」を提出する。これを受理するとその旨が認証委員会に伝達されるとともに、社会一般にも公知される（基準21）。

［第３段階］ アクレディテーション機関は、CHEA「申請説明書作成のためのガイドライン(CHEA Guidelines for Preparation of the Application Narrative for CHEA Recognition)」に即して作成した「申請説明書」をCHEAに提出する（基準22）。ここに言う「申請説明書」は、認証基準の個別条規への適合状況について説明したもので、実質的に基準適合に関わる「自己評価報告書」に該当する。そこでは、基準適合を裏付ける証拠物が提示されるとともに、同説明書類作成に至る自己評価プロセスの適切性についても注意の目が向けられる。

［第４段階］ 認証審査の期間中、CHEA は、アクレディテーション機関と、訪問予定のメンバー構成や訪問スケジュールの確認をした後、意思決定組織の会議の状況を観察するために実地視察を行う。実地視察報告書は、当該アクレディテーション機関の閲覧に供され、適宜、これに対し意見を述べる機会が付与される。その後、アクレディテーション機関の意見が付された実地視察報告書が、認証委員会に提出される（基準 23）。

［第５段階］ CHEA は、当該アクレディテーション機関が認証申請中であることと関連づけて、同申請案件に関する意見募集の公告を行う。当該アクレディテーション機関も、同様の措置をとるものとする（基準 25）。そこで表明できる「意見」の対象・範囲は、当該アクレディテーション機関の認証基準への適合状況の問題に限定される。

［第６段階］ CHEA が第三者の意見陳述書を受理すると、それは当該アクレディテーション機関に通知されるとともに、認証評価委員会に回付される。意見陳述書に対し当該アクレディテーション機関から反論がなされた場合、その反論書も認証委員会に回付される。第三者が口頭での意見陳述を希望した場合、認証委員会の公開の場で意見を表明する。その場合、当該アクレディテーション機関もそこで直接これに反論することができる（基準 26）。

［第７段階］ 認証申請を行っているアクレディテーション機関は、上記[第６段階]に記されている場合以外にも、認証委員会の公開の会議の場で、認証基準の適合状況等について、口頭でのプレゼンテーションが認められている。そこには、認証委員会の要請に基づき、実地視察に参加した評価員も出席し意見を述べることができる。当該アクレディテーション機関は、その会議の席で、実地視察関係者の意見に対して直接反論する機会が与えられている（基準 27）。

［第８段階］ 認証委員会は、それまでの審査を踏まえ、事前分析に基づく一応の結論を導き、この結論をめぐって理事会と協議する（基準 28）。

［第９段階］ 認証委員会は、上記協議の結果を受け、認証の可否及びその根拠理由など、あらためて理事会に提示する勧告について検討しこれを策定する（基準 29）。

［第 10 段階］ 認証評価委員会は、その会議開催後、30 日以内に当該アクレディテーション機関に対し、理事会に提示した委員会としての勧告を通知する。勧告の内容に基準不充足についての言及がある場合、該当条規と不充足の根拠理由が示される（基準 30）。

［第 11 段階］ アクレシテーション機関は、勧告に係る正式通知書を受理した日から 30 日以内に、認証委員会と理事会に対し、これに対する反論書を文書で提出することができる（基準 31）。

［第 12 段階］ 理事会は、認証委員会の勧告を基に、当該アクレディテーション機関の認証の可否に関する決定を下す。理事会の判断として、認証委員会に勧告を差戻し、再審査を求める場合も存する（基準 32）。

［第 13 段階］ 理事会はアクレディテーション機関に対し、自身の行った決定を、30 日以内に通知する。その通知文書には、CHEA が認証した「アクレディテーションの

内容・範囲」、認証の有効期間等が具体的に記される。認証についてこれを否認する決定を行った場合、当該アクレディテーション機関に対し、充足し得なかった個別条規と併せ、そうした判断に至った根拠理由が示される（基準34）。なお、認証が否認されたアクレディテーション機関は、その措置がとられた日から１年経過した後であれば、再申請することができる（基準40）。

［第14段階］CHEAは、アクレディテーション機関による認証申請に係る理事会決定の全てを、それが最終確定した後に社会に向けて公表する。そうした諸決定の根拠理由の概要も併せ公表される（基準39）。

３．CHEAの認証基準に見る学生の「学習到達度評価」

米国では、教育のインプットに照準化してその適切性を評価しその質保証を行うという伝統的なアクレディテーション手法に対し、2006年９月、当時の連邦教育省長官名で公にされた「スペリングス・レポート」は、高等教育機関得亜教育プログラムの教育目標である「学習成果(learning outcome)」に着目したアウトカム評価に質保証の軸足を移すよう各アクレディテーション機関に対して要請した。そして同報告書の提言を具体的に実現すべく、2008年９月、米国「米国高等教育機会法(Higher Education Opportunity Act)」は、アクレディテーション機関に対し、質保証の手法をアウトカム評価へ転換することを迫るという趣旨の下、そのための法的根拠を新設した。その具体的な内容は、「学習到達度評価」に係るUSDEの認証システムを規律する諸規定の説明の箇所で見ていくこととし、ここでは、そうした連邦教育省の要請に直裁に対応したCHEAの認証基準の具体的中身とその意義について検討していきたい。

CHEAはアクレディテーション機関を対象に「認証」を行うことの意義を、認証を受けたアクレディテーション機関が、a)高等教育機関や教育プログラムの「教育研究の質」の確保と組織・活動上の有効性等に係る認証基準の全てを充足し得ていることの保証、b)前記「教育研究の質の保証」を通じて、各高等教育機関とそこで学ぶ学生並びに社会一般の人々に貢献できることの保証、c)前記「教育研究の質」に係る信頼ある情報源であることの保証、の３点に求める（基準5）。そして、そうしたアクレディテーション機関の主たる役割が、高等教育機関や教育プログラムに対し、「学生の達成度(student achievement)」と関連づけられたパフォーマンスを基に、アクレディテーションに関わる判断を行う（基準6）ものであることを強調する。高等教育機関の教育上の責務が、人材材育成機能の強化にあることを念頭に置いて、各高等教育機関や教育プログラムが学生に教育上の付加価値をどの程度付与し得たか、という視点に立って、「教育研究の質」の判定を行うことを各アクレディテーション機関に対して求めているのである。

またCHEAは上記視点に即し、認証を得ようとするアクレディテーション機関に対し、「学生のラーニング(student learning)」と関連づけられた「効果的なパフォーマンス(effective performance)」の存在を証明しこれらに係る情報を社会に向けて発信し得ている高等教育機関や教育プログラムにのみアクレディテーションの地位を付与すべきである旨を規定する。ここに言う「効果的なパフォーマンス」の挙証対象として、同条規は、修了生、卒業生及び在籍学生の状況、転学者や大学院進学者の状況、就職状況などの例を提

示する。またそこでは、そこで示される評価指標について、専ら量的指標の作成を要請するものでないことも確認する（基準６）。

さて、CHEA の「認証基準」は既述の如く、基準 10「『教育研究の質』と『学生の達成度(student achievement)』」、基準 11「パフォーマンスと透明性の証明」、基準 12「アクレディテーションの仕組みと組織体制」の３領域で構成されているが、「学生の達成度」の検証は３領域全ての基準の中で具体的に条規化されている。

まず、基準 10「『教育研究の質』と『学生の達成度(student achievement)』」においては、同基準の基本的趣旨として、a)高等教育機関や教育プログラムのパフォーマンスと結びついた「成果(results)」が公定化されていること、b)「成果」には、当該アクレディテーション機関の「教育研究の質」への「期待(expectations)」、高等教育機関や教育プログラムの「ミッション」に適った「学生の達成度」を含むものであること、が明確化している（基準 10(A)）。そして、CHEA 認証基準への適合状況を挙証しようとするもので、実質的な「セルフスタディレポート」として位置づけられる「申請説明書」に所要の記述を行うに当り、a)高等教育機関の「パフォーマンス」には、「学生の到達度」が包含されること、に留意するとともに、 b) 高等教育機関や教育プログラムへの「期待」について、アクレディテーション機関は、その「期待」のフレームワークを公定化し文書で示すこと、を求めている(7)。

このことに関連して、アクレディテーション機関は高等教育機関や教育プログラムに対し、a)「教育研究の質」に係る高等教育機関や教育プログラム自身の「期待」並びに「学生の学力成就(student success)」の指標の確立・公表、b)前記「期待」に対し、学生・卒業生の「学生の学力成就」の中身がそれに実際に沿うものとなっていることを示す統計情報の対社会的な公表、を義務化することを要請する（基準 10(B)）。「学生の学力成就」の指標の例として、CHEA はあらためて、学生の修了・卒業の状況、在学状況、転学の状況、高度専門職系大学院への入学状況、就職状況などを提示する。そして CHEA への「申請説明書」には、高等教育機関や教育プログラムが設定する「期待」、「学生の学力成就」に係る情報が高等教育機関や教育プログラムから社会に発信されることを確実ならしめるための手段を具体的に記すよう求めている(8)。

これら条規の意義として、第１に、高等教育機関が文書等で公定化・公式化されるべきものとされる「成果」が、「教育研究の質」に対する「期待」を示すものであると同時に、それが高等教育機関等の掲げる「ミッション」と整合する「学生の達成度」を意味するものであると規定づけられていることを踏まえ、ここに言う「成果」がいわゆる「教育上の到達目標」を示すもので「学習成果（learning outcome）」とほぼ同義で用いられていることが理解できる。第２に、高等教育機関や教育プログラムによる学生の学習パフォーマンスへの「期待」や「成果（＝学習成果）」の達成状況を測定・評価するための指標の確立・公表と併せ、「期待」や「成果」に見合った実際の達成状況の公表義務をもこれら高等教育機関や教育プログラムに課すよう、各アクレディテーション機関に求めていることが明らかにされている。すなわち、ここでは、人材育成機能を担う高等教育機関等の質保証を担任するアクレディテーション機関として、学生の学習利益の擁護と社会に対する説明責任の履行という双方の観点に立脚して、「学生の達成度」を測定・評価するための指標の策定・開示を含め、「学習成果の可視化」を担保すべく、そのための具体的措置

の履行を、CHEA が認証基準を通じ、これらアクレディテーション機関に要請していることが看取できる。第３に、アクレディテーション機関が CHEA に提出する「申請説明書」において、アクレディテーションを受審する高等教育機関や教育プログラムへの「期待」のフレームワークを公定化し文書で示すよう求めていることに見られるように、CHEA はアクレディテーション機関（とりわけ教育プログラム別アクレディテーション機関）に対し、学生の学習目標として位置づけられる「学習成果（ラーニング・アウトカム）」の骨格を、アクレディテーション機関自身が提示するよう強く求めていることが窺える。

さて、アクレディテーション機関によるアクレディテーション地位の可否に係る意思決定過程の中心軸をなすものとして、基準 10(C)は、アクレディテーション機関が「骨格」として示す上記「期待」に如何に対応して活動を展開しているかを挙証するよう求めている。具体的には、「申請説明書」の中で、そこに言う「期待」が、a)前記「申請説明書」中に、学生の修了・卒業率、専門職資格試験合格率や修了量・卒業時に学生が涵養・獲得している固有のコンピテンシーその他の特性に関連づけられて設定されたものであること、b) 高等教育機関や教育プログラムが「期待」に沿っているか否かを判断する際の考慮要素、c)そうした判断に至った意思決定過程の妥当性、について記述すること(9)、が要請されている。このことから分かるように、アクレディテーション機関が「骨格」として示す「期待」は、文字通りの期待ではなく、ある種の規範的性格を帯び、当該アクレディテーション機関の受審を希望する高等教育機関や教育プログラムの教育目標及びそれと同義の位置づけを有する「学習成果」を相当程度拘束する機能を帯びていることが理解できよう。これに加えて、CHEA による認証審査では、当該アクレディテーション機関自身が設定した「期待」への高等教育機関や教育プログラムによる適合状況に係る判断が、同機関の意思決定過程の適切性を占う重要な評価要素とされていることにも十分な留意が必要である。

基準 11「パフォーマンスと透明性の証明」も、高等教育機関や教育プログラムの教育上の説明責任と関連づけられるもので、そこでは評価基準等に拠って「学生の達成度」に関わる情報を容易にアクセスできるよう措置することをアクレディテーション機関に求めている。またそこにいう「情報」とは、適切な外部証明を伴う定量的情報、定性的情報の双方を基礎とするものである旨も念押しされている（基準 11(B)1）。

さて、基準 11(B)1 の挙証に当たっても、CHEA は認証申請を希望するアクレディテーション機関に対して、細部に亘る証明を行うよう促している。具体的には、第１に、例示とは言え、高等教育機関や教育プログラムが社会に発信する「情報」として、修了・卒業率、在学率、転学者や専門職大学院への進学者の状況、就職率、などを挙げている。第２に、高等教育機関や教育プログラムが社会に発信する学生のパフォーマンス、「学生の達成度」は、アウトカム情報として自身のウェブサイト上に掲記することが求められている(10)。第３に、「学生の達成度」に関わる情報については、証拠の裏付けのないものや「学生満足度調査(student satisfaction survey」はその対象外とされている。従って、以上の要件を充たし得ていると判断できた高等教育機関や教育プログラムに対してのみアクレディテーションに関わる適格認定を行っているアクレディテーション機関が、当該基準 11(B)1 を充足していると判定されることになる。なお、教育プログラム別アクレディテーション機関の場合、「学生の達成度」を含む当該教育プログラムに固有のパフォーマ

ンスが掲記されているウェブサイトのページに直接リンクできる措置を講ずるよう、個別教育プログラムに求めることが義務づけられている（CHEA「学生の学習パフィーマンス・学習到達状況に関する情報確認シート」参照）(11)。

基準12「アクレディテーションの仕組みと組織体制」では、認証を得ようとするアクレディテーション機関に課された自身の活動及び評価に係る基準・方針等を自己評価する中で、「学生の達成度」や「学生の学力成就」を対象としたアクレディテーション活動とその効果を自己検証することが個別条規の中で定められている。これを具体的に見ると、第１に、「学生の達成度」が高等教育機関や教育プログラム自身の「期待」にどの程度対応したものとなっていたかの自己検証を、入手した情報を基礎に行うことが要請されている（基準12(M)１）。第２に、当該アクレディテーション機関によるアクレディテーション活動により、その高等教育機関や教育プログラムの「学生の学力成就」への貢献の度合いを示す証拠を収集し、アクレディテーションのインパクトを自己分析すべきものとされている（基準12(M)2）。「基準12(M)１」、「基準12(M)2」のいずれの場合においても、「申請説明書」の中で、アクレディテーション機関は、収集した確かな証拠に基づいて、「期待」に対応した学生の「学び」の成果が確保されていることや、「学生の学力成就」などの向上を図ることを目的とする自身の活動が高等教育界や社会的利益に貢献できていること、を証明することが求められている(12)。

４．USDEの認証基準の規範構造と学生の「学習到達度評価」―CHEAの認証基準との比較において―

（１）USDEの「認証」の主体と法的根拠

CHEAは、「高等教育機会法(HEOA）」TitleⅣに基礎づけられた連邦政府・学生奨学金の受給資格の獲得・継続を希望する高等教育機関や教育プログラムのアクレディテーションを掌る機関の認証を担っている。USDEが掌るアクレディテーション機関に対する認証の決定権限は、教育長官に帰属している。「認証」の有効期間は、５年である。「認証」の継続を希望するアクレディテーション機関は、５年毎にその地位更新のための審査を受けなければならない。

「認証」の新規申請・更新の審査の際に適用されるのが、連邦教育省長官の権限の下で定められた「認証基準（The Criteria for Recognition）」である。アクレディテーション機関が、USDEの認証を得るためには、この認証基準に適合していることが必要不可欠である。

そこで、ここでは、「連邦教育省長官認証」に係る法律である“U.S.C. Title 20 Education: Chapter28 - Higher Education Resources and Student Assistance: § 1099b. Recognition of accrediting agency or association”(13)と、当該法律上の規定の下、連邦教育省長官の制定に係るもので、連邦教育省規則“Title 34 (Education) of the Code of Federal Regulations 34 CFR : Part 602 The Secretary’s Recognition of Accrediting Agencies”の“Subpart B(The Criteria for Recognition(§§602.10~602.29)”(14)を主に、USDEの「認証基準」における「学生の達成度(student achievement)」の扱いとその意義について見ていくこととする。

（２） USDEによる「認証」法制の規範構造

USDEによる「認証」法制は前述のように、２種の法規範で構成されている。

このうち、USDEによる「認証」の基本的枠組を定めたのが、「高等教育に関する諸資源と学生支援に関する法律」の「セクション1099b. アクレディテーション機関もしくは同団体の認証」（以下、「アクレディテーション機関認証法」）と略記、筆者注）である。

同法は、連邦教育省長官の行う「認証」に関する個別の基本規定で構成されており、具体的には、「認証を受けるための必須要件」、「アクレディテーション機関に求められる『分離・独立』の定義」、「活動手続上の必須要件」、「認証の有効期間」、「初回の司法調停とアクレディテーションの効力」、「司法管轄権」、「基準の内容に対する規制」、「アクレディテーション機関の変更とアクレディテーションの効力」、「複数のアクレディテーションを受けた場合の法的扱い」、「アクレディテーションの地位の不存在に伴う法的効果」、「『高等教育機関』の地位に関する法的扱い」、「連邦教育省長官による『認証』の制限・停止もしくはその取消し」、「連邦教育省長官の権限の制限」、「独立・公正な評価」、「本法に関連する規則」、「解釈の準則」、「アクレディテーションの内容・範囲に係る変更の審理」、の17項目について定めが置かれている。

同法を具体的に実施・執行するため、同法セクション1099b(o)を根拠にそのための施行細則として、「認証」に関わる連邦教育省規則が制定されている。ここで扱われているのは、「Part 602 連邦教育省庁長官によるアクレディテーション機関の認証(The Secretary’s Recognition of Accrediting Agencies）」中の「サブパートB: 一般規定」と「サブパートC: 認証基準」であるが、同法セクション1099b(o)を根拠に制定されている規則には、ほかに「サブパートC: 認証プロセス」、「サブパートD: 連邦教育省教育局の責務」の２つがある。

「サブパートB: 一般規定」は、「§602.1 連邦教育省長官の認証を必要とする理由」、「§602.2 連邦教育省長官の認証を受けたアクレディテーション機関であることを知る手段」などの規定で構成されている。

連邦教育省長官がアクレディテーション機関の「認証」の可否を決定する基準について定められているのが、「サブパートC: 認証基準」である。

この「サブパートC」は、a)認証を得るための最低要件、b)組織上、管理運営上の要件、c)アクレディテーションに係る基準策定と規準適用のあり方に関する要件、d)「大幅な変更」に関する要件、e)確立すべき「方針と手続規範」に関する要件、f)その他、を定めた各規定によって構成されている。

これをさらに具体的に見ると、「a)認証を得るための最低要件」に関わる事項は、「§602.10 連邦政府事業プログラムとのリンク」、「§602.11 アクレディテーション活動の地理的範囲」、「§602.12 アクレディテーションの活動実績」、の各条項で構成されている。「b)組織上、管理運営上の要件」に関わる事項は、「§602.14 アクレディテーション機関の掲げる目的と組織体制」、「§602.15 管理運営上、財務上の責務」、の各条項で構成されている。「c)アクレディテーションに係る基準策定と規準適用のあり方に関する要件」に関わる事項は、「§602.16 アクレディテーション基準並びにプレアクレディテーション基準」、「§602.17 アクレディテーションの決定に至るまでのアクレディテーション基準の適用法」、「§602.18 アクレディテーションの意思決定における統一性の確保」、「§602.19 アクレディットされた高等教育機関、教育プログラムのモニタ

リングと再評価」、「§602.20 アクレディテーション基準の執行」、「§602.21 アクレディテーション基準の検証」、の各条項で構成されている。「d)『大幅な変更』に関する要件」に関わる事項は、「§602.22 大幅な変更とその報告に関する要件」の１条項となっている。「e)確立すべき『方針と手続規範』に関する要件」に関わる事項は、「§602.23 全てのアクレディテーション機関が準拠しなければならない活動上の手続」、「§602.24 特定のアクレディテーション機関（＝教育機関別アクレディテーション機関）が確立しなければならない追加的な手続」、「§602.25 デュー・プロセス」、「§602.26 アクレディテーションに係る決定の公告」、「§602.27 アクレディテーション機関が連邦教育省・教育局に伝達すべきその他の情報」、「§602.28 州政府及び他のアクレディテーション機関の諸決定への配慮」、の各条項で構成されている。「f)その他」は、「§602.29 分離条項(Severability)」である。

（３） USDE の認証基準における学生の「学習到達度評価」の位置づけ

USDE「認証」法制のうちの「高等教育に関する諸資源と学生支援に関する法律」中、「セクション 1099b. アクレディテーション機関もしくは同団体の認証」において「学生の達成度」の用語が登場するのは、わずか２カ所である。

その一つが、USDE 認証を受けるための必須要件を定めた「セクション 1099b.(a)」の冒頭に表記されているもので、USDE 認証基準には「『学生の達成度(student achievement)』に関わる適切な評価尺度に係る事項が含まれる』旨を明定している。他の一つは、アクレディテーション基準の内容に対する規制除外を定めた「セクション 1099b.(g)」に示されているもので、「アクレディテーション基準の策定において、高等教育機関における『学生の達成度』の評価に適用する達成水準を明確にすることを内容とする基準を定めるに当り、連邦教育省長官の許可を要すると解釈してはならない」との定めが置かれている。

また、「学生の達成度」について、USDE「アクレディテーション機関認証法」の施行規則である「Part 602 連邦教育省庁長官によるアクレディテーション機関の認証」中の「サブパート C: 認証基準」にも幾つかの規定が置かれている。

このうち第１に、高等教育機関得や教育プログラムの「教育の質」の評価準則であるアクレディテーション基準に盛り込むべき事項を定めた「§602.16 アクレディテーション基準並びにプレアクレディテーション基準」の「(a)(1)(ｉ)」に係る条項において、「高等教育機関のミッションとの関連の中での『学生の達成度』」に係る項目をアクレディテーション基準中に明定することを義務づけている。そこには、「各高等教育機関や各高等教育プログラムの別に異なる基準」を用いることや、「適宜、各州が実施する資格試験、コース修了割合、就職率」の活用も容認されることが併せ付記されている。この点に関連して、当該規定は、アクレディテーション基準の個別条項の内容如何に関わらず、「高等教育機関の判断において、アクレディテーション審査の際の検証対象となる『学生の達成度』の視点に立った実際の達成状況を証明するための内部基準を開発・運用すること」を妨げるものでない旨規定する（「§602.16 アクレディテーション基準並びにプレアクレディテーション基準」(g) (2)）。

第２に、アクレディテーションに係る決定の後、アクレディテーション機関が高等教育機関や教育プログラムに送付する評価結果報告書中に、要改善箇所の指摘のほか、「学生

の達成度」と関連づけられる「高等教育機関得や教育プログラムの『成果実績(performance)』の記載」も含めることを義務化している（「§602.17 アクレディテーションの決定に至るまでのアクレディテーション基準の適用法」(f)）。

第３に、アクレディテーション機関は、既にアクレディットした高等教育機関や教育プログラムに対するモニタリング評価の中で、これら高等教育機関等から提出された各種報告書、主要データ・各種指標の収集・分析に当り、「「§602.16(g)の規定に依拠する『学生の達成度』測定に係る高等教育機関内部の達成度基準」を含めてこれを行うことを義務づけている（「§602.19 アクレディットされた高等教育機関、教育プログラムのモニタリングと再評価」(b)）。同規定は、§602.16(g)(2) を根拠づけられた『学生の達成度』の視点から、高等教育機関等が自身の実際の学習パフォーマンスを測定・評価するために開発・運用する内部基準もアクレディテーション機関の審査対象とするよう求める内容であることに留意しておくことが大切である。

このほか、新構想の教育プログラムにおいて独自の方法で教育プログラムを提供するなど特別の状況に対処できるようにするために、USDE はアクレディテーション機関に対し、通常適用している基準・方針・手続と等価値的な基準・方針・手続の下で、高等教育機関や教育プログラムの「パフォーマンス」を評価するための目標・仕組みの確立を要請している（「§602.18(c)(2) アクレディテーションの意思決定における統一性の確保」）。

５．米国の認証基準における学生の「学習達成度評価」の意義―むすびにかえて―

CHEA、USDE のいずれも認証を希望するアクレディテーション機関に対し、アクレディテーション基準に「学生の達成度(student achievement)」に関する事項を条規化しその適用を通じて、学生の「学び」の質を高めるとともに、学生の学習パフォーマンス（CHEA はこれを「学生の学力成就(student success)と呼称する」）を対社会的に発信する責務を高等教育機関や教育プログラムに課すよう求めている。そこで社会に公にされる情報の中には、「学習成果の可視化」を担保する評価指標や達成度評価のための尺度・規準なども含まれる。もとより、それら情報に適宜かつ容易にアクセスできる手段を各高等教育機関等がどう整えているかの検証も、アクレディテーション機関の責務であると理解できる。

USDE の認証基準は CHEA のそれと比較すると、「学習達成度評価」に言及する条項はそう多くはない。とは言えそこでは、「アクレディテーション機関認証法」が「『学生の達成度』に関わる適切な評価尺度に係る事項」をアクレディテーション機関の認証の決定における重要な要素である旨を示唆している点に見られるように、高等教育機関や教育プログラムのアクレディテーションにおいて、当該高等教育機関等が学習達成度の測定・評価のための効果的な仕組みをどう整えているかがその適格判定の帰趨を左右する重要な要素とされるべきことが強調されている。とりわけ、各高等教育機関や教育プログラムが達成度評価のための内部基準を設定することを奨励するとともに、当該高等教育機関等がそうした内部基準をどう有効活用し達成度評価を実施しているかに係る審査も、アクレディテーション機関の責務とされていることが特記されなければならない。このほか、上述の如く、学生の学習パフォーマンスの「成果実績」も、アクレディテーションの審査対象に含めている点で、CHEA と軌を一にしている。

一方、CHEAの認証基準は、USDEのそれに比して、全体の条規数が少なく表記内容が極めて簡潔であるにもかかわらず、「学習達成度評価」に関しては詳細な定めが設けられ、それらを構成する各条規は、同評価について次に掲げるような多岐に亘り示唆に富む規範的意義・役割を提示している。

まず第１に、「教育研究の質」と「成果」への「期待」が、高等教育機関等の掲げる「ミッション」と整合する「学生の達成度」を意味するもので、「学習成果（learning outcome）」とほぼ同義で用いられているということである。

第２に、第１と密接に関連する事項として、そうした「学生の達成度」への教育上の「期待」の骨子を、アクレディテーション機関自らが、規範的性格をもつような方式において（アクレディテーション基準中に、これらを明示するなど）その中身を明示し、高等教育機関や教育プログラムに対しそれに沿った教育上の対応をするよう求めているということである。そして、そうした「期待」、「骨子」として、CHEAは、学生の修了・卒業率、専門職資格試験合格率や修了時・卒業時に学生が涵養・獲得している固有のコンピテンシーなどを例に挙げ、その設定を各アクレディテーション機関に要請する。

第３に、そうした「期待」等に対応した学習パフォーマンスをWeb上に公表することを措置するようアクレディテーション機関に求めているが、このことは、各アクレディテーション機関が規範的性格を有するものとして設定した「期待（＝学習成果）」と実際の学習達成状況との調和を図る責務が、アクレディテーションを通じ高等教育機関や教育プログラムのみならず、CHEAの認証を通じ各アクレディテーション機関にも課されていることを意味している。またそこでの「学生の達成度」と関連づけられた学生の学習パフォーマンスに関する情報については、証拠の裏付けのないものや「学生満足度調査(student satisfaction survey」はその対象外とされている点にも留意する必要がある。おそらく、アクレディテーション機関が設定した「期待」に対応した学習パフォーマンスの挙証に当っては、意識調査を基本とする（「学習成果」に係る）「間接評価法」の採用は認めず「直接評価法」のみに拠ってこれを行うべきであるとするのが、CHEAの「認証」活動における基本的立場なのであろう。

以上見てきたように、CHEA、USDEのいずれも、その各々の掌る「認証」活動を通して、「学習成果の可視化」を軸に学生の「学習達成度評価」を行うとともに、これらの情報をアクセスし易い方式で社会に公表するよう、各アクレディテーション機関に求めていることが十分理解できた。とりわけ、CHEAの場合、教育プログラムの有効性を直接評価する任を有する教育プログラム別アクレディテーション機関の「認証」を数多く行っていることもあって、学位授与に直結する修了・卒業時の学生の「仕上がり度」の把握において、「学習成果の可視化」の裏付けを伴う「達成度評価」の十全な実施を強く促す視点からその認証基準が設定・運用されていることが特に強調される必要がある。

以上のことを踏まえ、次の段階として、そうしたCHEAの認証基準上の要請に対して、実際にCHEAの認証を得ている教育プログラム別アクレディテーション機関が、この「学習成果の可視化」と達成度評価という「教育の質保証」に係る実践的課題とどう向き合っているかという点に係る具体的な検討・検証が必要となろう。

（注）

(1)CHEA “ CHEA- and USDE-Recognized Accrediting Organizations”(2021.5)
(https://www.chea.org/chea-and-usde-recognized-accrediting-organizations)(2021.6.1閲覧)
(2)CHEA “The National Voice of Accreditation ” (CHEA: The National Voice of Accreditation | Council for Higher Education Accreditation(2021.6.4閲覧).
(3)CHEA “The Council for Higher Education Accreditation Mission Statement ”(The Council for Higher Education Accreditation Mission Statement | CHEA)(2021.6.4閲覧).
(4)CHEA “About CHRA”(https://www.chea.org/about-chea) (2021.6.4閲覧).
(5)CHEA “(Recognition Accrediting Organizations Policy and Procedures”
(https://www.chea.org/sites/default/files/other-content/Recognition-Polic-FINAL-Dec-2018_2.pdf(2021.6.7閲覧)).
(6) CHEA “2019RECOGNITION POLICY AND PROCEDURES STEPS IN RECOGNITION REVIEW SUMMARY”
(2019.2)pp.1-2.
(7) CHEA “ GUIDELINES FOR PREPARATION OF THE APPLICATION NARRATIVE FOR CHEA RECOGNITION,2020.5” (Resources for Accreditors | Council for Higher Education Accreditation (chea.org))(2021.6.8閲覧) P.3
(8) CHEA, op. cit.
(9) ibid.
(10) ibid.p.4
(11) CHEA “WORKSHEET FOR STUDENT PERFORMANCE AND ACHIVEMENT(Paragraph 11.B.1)” “ GUIDELINES FOR PREPARATION OF THE APPLICATION NARRATIVE FOR CHEA RECOGNITION,2020.5”p.22.
(https://www.chea.org/sites/default/files/2020-05/5_26_2020_App%20Narr_%20Updated.docx)(2021.6.3閲覧).
(12) op.cit.p.19.
(13) USCODE-2019-title20-chap28-subchapIV-partH-subpart2-sec1099b.pdf (govinfo.gov)(2021.5.30閲覧), 20 U.S. Code § 1099b - Recognition of accrediting agency or association | U.S. Code | US Law | LII / Legal Information Institute (cornell.edu)(2021.5.30閲覧)
(14) Electronic Code of Federal Regulations (eCFR)(2021.5.30閲覧), 34 CFR Part 602 - THE SECRETARY'S RECOGNITION OF ACCREDITING AGENCIES | CFR | US Law | LII / Legal Information Institute (cornell.edu)(2021.5.30閲覧)

CHEA「学生の学習パフィーマンス・学習到達状況に関する情報確認シート」(2021.6.3　早田幸政)

	授与する学位のタイプ（準学士、学士、修士、博士など）	学習パフォーマンス・。学習到達状況に関する情報を示すURL	備考
公立・修業年限２年制			
○高等教育機関・教育プログラム			
○高等教育機関・教育プログラム			
○高等教育機関・教育プログラム			
公立・修業年限４年制			

○高等教育機関・教育プログラム			
○高等教育機関・教育プログラム			
○高等教育機関・教育プログラム			
私立・修業年限２年制			
○高等教育機関・教育プログラム			
○高等教育機関・教育プログラム			
○高等教育機関・教育プログラム			
私立・修業年限４年制			
○高等教育機関・教育プログラム			
○高等教育機関・教育プログラム			
○高等教育機関・教育プログラム			

※CHEA “WORKSHEET FOR STUDENT PERFORMANCE AND ACHIVEMENT(Paragraph 11.B.1)”
(https://www.chea.org/sites/default/files/2020-05/5_26_2020_App%20Narr_%20Updated.docx)(2021.6.3 閲覧)

＜資料7＞

アメリカの機関別アクレディテーションにおける教育評価について
―ニューイングランド地区基準協会を事例として―

前田 早苗

はじめに

アメリカの高等教育の質保証システムであるアクレディテーションには、機関別アクレディテーションと専門分野別アクレディテーションがあること、機関別アクレディテーションで認定を得ることが連邦政府の多くの奨学金の受給資格と連動していること、奨学金の増大が財政を圧迫することから、大学の卒業生の質の点から機関別アクレディテーションの信頼性が問われていることなどは、日本でも知られている。そして、大学を総体として評価する機関別アクレディテーションにおいても教育評価、とりわけ、教育効果や学習成果が上がっているかを、アクレディテーション団体が評価できているのかという点は、連邦議会でも頻繁に俎上に上がっている。

アメリカの高等教育における学習成果の把握・測定については、様々な研究が行われ、学習成果の把握の試みが様々な教育関係機関で進んでいるが、実際のアクレディテーションにおいて、教育評価がどのように行われているのかは、必ずしも明らかになっているとは言えない。

本達成度評価のあり方に関する調査研究部会では、当初、学習成果の測定を中心とした教育評価の実際について、アメリカでの調査を計画していたが、コロナ禍で調査が困難であったことから、資料調査に代えることとなった。資料のみから確認できることには限りがあり、十分な分析はできないが、調査分析から得られた知見から、今後実現するであろう現地調査の基礎となる視点を提供することを、本稿の目的としている。

調査の対象としたのは、ニューイングランド地区基準協会（New England Commission of Higher Education（NECHE））である。以下に、NECHEのアクレディテーション基準および教育機関の提出すべき資料から、大学を総体として評価し認定する機関別アクレディテーションにおいて、教育評価がどのように行われているのかを確認するとともに、今後の調査のための視点についてヒントを提示することを目的とする。

１．NECHEの概要

NECHEは、全米50州のうち、ニューイングランド地方の６州（メイン州、ニューハンプシャー州、バーモント州、マサチューセッツ州、ロードアイランド州、コネチカット州）を管轄している。会員大学数は224大学（２年制大学等を含む）である（CHEA ALMANAC https://almanac.chea.org/regional-accrediting-organizations より）。全米の６つの地区基準協会（ただし、地域は６つに区分されているが、カリフォルニア州とハワイ州を管轄する西部地区基準協会のみ４年制大学と２年制大学で別々の評価委員会が活動している）のなかで、アクレディテーション基準の構成を大きく変えている協会もあるが、NECHEの基準は、比較的に日本の評価基準に構成が近く、なじみやすい。

評価の中心は、10年に一度の包括的評価であり、このほかに包括評価から５年目に提出する中間報告書、年次報告書が義務化されており、大学によってはさらに進捗状況報告書

の提出を求められる場合がある。また、大学に大幅な変更を加えることを予定している大学は、重要な変更提案書を提出し、NECHE から認められないと、変更ができない。

包括評価は、教育機関から提出されたセルフスタディレポート（最大 100 ページ）に基づき訪問チームによる実地での評価が行われ、これに基づく評価委員会での最終決定というプロセスになっている。

上記の評価の概要は、かつて 1983 年版アクレディテーションハンドブックを大学基準協会企画で翻訳刊行した当時と大きく変わってはいない。

NECHE の現行の基準（2021 年１月１日発効）の構成は、以下のとおりである。

基準１：使命および目的（５項目）
基準２：計画および評価（８項目）
基準３：組織およびガバナンス（９項目）
基準４：アカデミックプログラム（49 項目）
基準５：学生（20 項目）
基準６：教育、学習および学識（20 項目）
基準７：教育機関のリソース（26 項目）
基準８：教育効果（10 項目）
基準９　：誠実性、透明性および公開（25 項目）

教育に直接的に関係する基準としては、「基準４　アカデミックプログラム」、「基準６　教育、学習および学識」、「基準８教育効果」が設定されており、機関別評価とはいえ教育活動が評価の中心であることがわかる。

また、「基準２　計画および評価」においても、「教育機関の主な評価の焦点は、そのアカデミックプログラムの質、誠実性（integrity）および有効性である」（2.7）としており、教育機関に対して、教育目的の実現に主な焦点を当てつつ、その機関の掲げる使命・目的の達成、アカデミックプログラムの質、管理運営活動の有効性を定期的かつ体系的に評価することを求めている。また、そのための評価システムは、教育機関の改善をサポートするための有効な情報を提供するように設計されていること、評価は、定量的方法と定性的方法の両方を使用することとしている。

「基準３　組織およびガバナンス」でも、「教育機関は、カリキュラムの内容、質および有効性について、教員とともに第一義的な責任を負う」（3.15）として、教育の細部に至るまで、教育機関として責任を負うことを明示している。

以下に、「基準４　アカデミックプログラム」および「基準８　教育効果」から、NECHE の評価の特色が見て取れる基準を取り上げる。

２「基準４　アカデミックプログラム」について

まず、基準４の冒頭部分で、「教育機関は体系的かつ効果的に活動し、そのアカデミックプログラムの質と誠実性および授与される単位と学位を計画、提供、監督、評価、改善および保証する。教育機関は、授与された学位または証明書に適した学生の成績基準を設定し、学生がどのように、何を学習しているかを把握し、得られた証拠を使用して学業プログラムを改善する体系的な手段を開発する」としている。

また、プログラムの基本要件として、大学レベルのプログラムを提供していることを明記している。

学士課程プログラムは、一般教育（General Education）とメジャーまたはコンセントレーションが含まれていることとして、一般教育についての記述が比較的詳細に示されている。一般教育について独立した項を立てて記述する方式と内容は、1983年に刊行されたアクレディテーションハンドブックでの基準から大きく変わっていない。

一般教育についての記述は以下のとおりである。

4.16 一般教育プログラムは一貫しており、実質的であること。それは教育機関の使命と価値観を反映し、当該教育機関の教育を受けた人の定義を具体化し、学生が生きてゆく世界に向けて準備をするものであること。この要件は、すべての一般教育科目の設計に情報を提供し、学生が何を学んだかの評価を含む評価基準を提供すること。

4.17 各学士課程の一般教育要件は、芸術・人文科学、数学を含む科学および社会科学と伝統的に呼ばれるものに対してバランスの取れた配慮を示すことにより、学位を求めるすべての学生に十分な幅広さを保証すること。一般教育の要件には、これら３つの主要な知識領域の主題と方法論およびそれらの相互関係に焦点を当てた教育の提供が含まれること。

4.18 教育機関は、一般教育において、すべての学士課程学生が学士号プログラムで少なくとも40セメスター単位、また準学士号プログラムで20セメスター単位に相当する単位を修了することを保証すること。

このように、一般教育の明確な位置づけ、学習すべき領域や単位数までもが規定されているのが、NECHEの特色と言える

これに対して、「メジャーまたはコンセントレーション」については、下記の１項目だけが示されている。

4.19　メジャーまたはコンセントレーションは、適切に順序付けられたコースワークまたはコンピテンシーを通じて、導入レベルよりも明確に示された学際的領域の知識とスキルを開発する機会を学生に提供すること。メジャーまたはコンセントレーションの要件は、特定分野に関する知識、情報リソース、方法および理論の習得を含む、明確な学習目的に基づいていること。メジャーまたはコンセントレーションを通して、学生は、探究領域に密接に関係する知識の複雑な構造と、他の探究領域との相互関係についての理解を深める。専門的なトレーニングを提供するように設計されたプログラムの場合、カリキュラムの内容または能力と専門分野における効果的な実践との間には効果的な関係が存在する。卒業生は、知識または実践の分野、その主要な情報リソース、他の分野との相互関係についての深い理解を示していること。

大学院学位プログラムについては、9項目が設定されている。そこでは、大学院学位プログラムが学士課程プログラムのレベルを上回っていることが繰り返し述べられている。

日本の認証評価においては、大学院が大学院たるレベルにあるかを問う基準はない。特に大学院課程の基準は学士課程のそれに比して評価項目が充実しているとは言えない。アメリカの場合、大学の設置認可は州レベルで行われることから、全米に共通した大学設置

基準も大学院設置基準もない。そのことが、とりわけ大学院については、アクレディテーション団体の基準で、その水準の適切性を改めて問う項目が多く設定されていると考えられる。

4.20 大学院学位プログラムは、学生が複雑な学問分野や専門分野を習得できるように設計されていること。プログラムには適切な論理的根拠があること。その明確さと順次性は、定められた要件、関連する公式出版物および卒業生の学習成果に見られること。学習目標は、先進的な学術研究に固有の高度な複雑さ、専門性および一般化を反映していること。

4.21 リソースと期待が同様の分野の学士課程プログラムに必要なレベルを超えない限り、大学院プログラムを提供できない。

4.22 大学院プログラムを担当する教員は、プログラムの目標達成とプログラム改善のために、資格、経験、人数および時間のコミットメントが十分であること。教員に対する学術的期待は、学士課程レベルで働く教員に期待されるものを上回っていること。研究志向の大学院プログラムは、教員団にいて活発な研究者が圧倒的に多いこと。専門職業人養成志向のプログラムには、この分野の発展に学術的に貢献する経験豊富な専門家である教員が含まれること。

4.23 大学院学位プログラムに入学した学生は、明らかに高度な学術研究の資格があること。

4.24 教育機関の大学院プログラムには、カリキュラムに一貫性があり、学士号プログラムの教育的成果を大幅に超えて学生を伸ばすように設計された学術的および専門的な活動が必要である。学生の知的および創造的能力に対する要求は、学士課程レベルで期待されるものよりもはるかに大きい。また、大学院プログラムは、学士課程レベルで習得した知識と能力のレベルを超えて構築されること。学士課程と大学院の両方の学位プログラムを提供する機関は、２つのレベルの関係と相互依存性を評価し、その結果を改善に利用する。

4.28 大学院プログラムを修了した学生が、プログラムの目的とされている知識を習得し、スキルを身に付けたことを証明すること。

また、基準４の中に「単位認定の誠実さ」（17 項目）を設け、最も多くのスペースを割いて多様なプログラムについて単位認定のあり方を詳細に述べている。ここでは正規プログラムに関わる項目のいくつかを下記に示す。

4.34 コンピテンシー・ベースのプログラムを提供している機関は、プログラムの比較可能性を実証し、他の学術機関や外部団体による成果の評価を容易にするために、直接評価を含めて、達成された能力が単位と同等であることを示す成績証明書を学生ごとに作成すること。評価委員会の基準と方針は、コンピテンシー・ベースのプログラムを提供する機関が、そうしたプログラムの幅、深さ、厳密さが少なくとも同等であることを保証するための指針となる。教育機関は、卓越性のレベルまたはそれに近いレベルでのみ所定の目標を達成した学生のコンピテンシーの達成を証明する。

4.36 教育機関は、機関としての信用や資格を授与するすべての授業科目の学術的要素に対する明確で継続的な権限と管理監督権を持っていることを示していること。これらの責任には、授業内容、必要なコンピテンシーの特定、教育プログラムの提供方法が含まれる。すなわち、教員の選定・承認・育成・評価、学生の入学・登録・在籍、事前学習の評価、単位の授与と記録を含む学生の成長の評価である。（後略）

4.37 学生の学習または達成の評価および単位の授与またはコンピテンシーの認定は、学習目標を反映し、一貫して効果的に適用される、明確に述べられた基準に基づいている。それらは、適用される学位レベルにおいて適切であること。

4.38 単位認定は、評価委員会の方針およびコース内容と一致しており、研究分野に適しており、学生の学習のレベルと量を反映していること。単位認定は、教員及びアカデミック管理組織によって機関が策定し監督する政策に基づいて行われる。留学、インターンシップ、自習、体験学習、サービス学習など、単位取得の対象となるすべての経験について、実証可能な学術的コンテンツがあること。学生が大学で学習する準備をするために企画された入学前レベルあるいは補習活動では、卒業に対する単位は与えられない。

4.43 卒業要件は適切な出版物に明確に記載されており、学位認定プロセスで一貫して適用されること。授与される学位は、学生の成績を正確に反映していること。

３　「基準８　教育効果」について

次に、「基準８　教育効果」を見てみよう。基準８は、日本でも学習成果の可視化、測定が求められる中で、ぜひ確認しておきたい基準である。その冒頭で、「教育機関は、ミッションにふさわしい学生の成果について、学生が満足できるレベルに到達していることを確実にすることによって、その有効性を示すこと」としている。続けて、「検証可能な情報に基づいて、教育機関は学生が教育の結果得たものを把握し、最近の卒業生の達成度についての有益な証拠を持っていること」として学生が大学の意図するレベルに達成していることの証拠を求めている。

8.3 学習の評価は、学生がアカデミックプログラムを修了するまでに何を習得し、達成し、実証し、理解することが期待されているかについての検証可能な文書に基づいていること。学生が何をどのように学んでいるかを理解するプロセスは、授業、コンピテンシー、プログラム、機関の各レベルに焦点を当てていること。評価は、教育機関の学術的および組織的指導者の支援と、教員および適切な職員の組織的関与を得て行われること。

8.5 教育機関は、さまざまな定量的および定性的方法と直接的および間接的な手段を使用して、必要に応じてベンチマークや同等の大学との比較などの外部の視点を使用して、学生の経験と学習成果を把握すること。

8.6 教育機関は、その使命、教育の方法と場所および学生集団（特別に募集された集団を含む）に適した、学生の成功の尺度と達成レベルを定義すること。これらの測定には、学年進級率、在籍率、転学率および卒業率、デフォルト率とローン返済率、資格取得率、就職率が含まれる。機関は、学生の成功に関する情報がウェブサイトで容易にアクセスできるようにしていること。

8.8 学生の成功の評価及び定量的測定の結果は、教育課程並びに学生の学習機会及び結果を改善するための教育機関の努力における実証可能な要素であること。

8.9 機関は、学生の学習及び学生の達成度を理解する方法が、学生のためのプログラム及びサービスを改善し、公衆に知らせるために有効かつ有用であることを確保することに適切な注意を払うこと。

8.10 機関は、その評価プロセスと学生の達成度の尺度の調査結果を機関とプログラムの評価活動に統合し、その調査結果を使用して、機関の計画と資源配分を通知し、機関が学生と将来の学生に対するステートメントとして確立すること。

NECHE は、評価には定性的方法と定量的方法を適切に組み合わせることを要請しているが、「基準４　アカデミックプログラム」では、教育の使命への適合性や、学士課程、大学院課程それぞれにふさわしい教育プログラムのレベルを示すことを求めるなど、いわば定量的に示すことが困難と思われる基準項目が多いのに対し、「基準８　教育効果」では学生の成長の度合いの測定といった定量的な評価を求める項目が多くなっている。

４　包括評価の際に提出すべき資料

それでは、NECHE は、定性的・定量的な評価を具体的にどのような調査によって求めているのだろうか。10 年に１度の包括評価の際にセルフスタディレポートと共に提出が求められている資料がかなりあり、定型の様式での提出が求められている資料のほかに大学が固有に作成し提出する資料の種類も多い。

このうち、教育評価に関わる主な資料を紹介する。

(1)データ･ファースト･フォーム(必須)

大学に対して、基準１から９まで、基準ごとに関連するデータをエクセル様式で作成して提出を求めている。

このうち、「基準８　教育効果」については、以下の４項目について作表が必要である。

8.1. 学士課程学生の定着率と卒業率

IPEDS が定義するリテンション率、卒業率、IPEDS 成果測定調査（IPEDS Outcomes Measures survey）のデータ、およびこれらの指標の目標に関する情報。このほかにミッション、プログラム・ミックス、学生数に応じて、リテンション指数や卒業指数を追加することもできる。

8.2. 学生の成功率と進捗率およびその他の成功の指標

National Student Clearinghouse のデータに基づいた成果の追跡。このほかに、機関が有効と考えれば、学生の成功に関する他のミッション関連指標を使用することができる。

8.3. 短期職業訓練プログラムにおける資格合格率と就職率、修了率と就職率

特定の職業への準備教育を行っている機関は、学生が免許試験に合格した記録について当該分野での就職の成功を、専攻別に記録する。

8.4. 大学院プログラム、遠隔教育、およびキャンパス外での教育

大学院プログラム、遠隔教育プログラム、キャンパス外の拠点を有する機関は、定着率、卒業率、学位取得までの時間、コース修了率の報告が求められる。

(2)学生の達成度(achievement)と成功(success)についての評価の詳細(E シリーズ)(必須)

E シリーズという様式を使用して、評価の基本的なアプローチを選択して明言し、その結果に基づいて行われた改善を要約することを求めている。様式には以下の４つのオプションがある。選択に当たっては、NECHE との協議が必要である。

Ｅ－１ パートＡ　教育効果指標のリスト
　　パートＢ　専門分野別・プログラム別アクレディテーションのリスト
Ｅ－２　COLLEGE Portrait/VSA PLUS プログラムの評価
Ｅ－３　学生の達成度に関する大学の主張（Claim）、証拠の有効性確認
Ｅ－４　学生の達成度の測定－ピア（同様の大学）との比較

このうち　Ｅ－１ パートＡおよびＥ－４の表を文末に掲載する。

(3)学生の成功に関するリソース

NECHE は、すべての教育機関に提出を義務付けている資料のほかにも、学生の学習成果のアセスメントに関わる資料について、解説や例示を示すことでアセスメントを促している。

① 教育の質（Academic Quality）の証拠
② 成果重視の例
③ 学生の成績及び成績データの様式に関する説明文書
④ 学業成績及び成績の測定
⑤ 大学のウェブサイトからの例:学生の達成度の尺度

このうち、①教育の質の証拠として大学が改善に活用し、かつ、アクレディテーションのために提出を求める資料について下記のような説明文を提示している。

教育の質の証拠

教育機関は次のような証拠を提出しているか

教育科学と「インパクトの高い学習実践[1]」の活用

専門的な能力開発やその他の手段を通じて、教育機関は、学生がどのように学習するかについて知られていることが、カリキュラム、教育および学生の教育経験に影響を与えるという証拠を提供する。

学生の経験の向上を目的としたフィードバックの活用

アンケート(例えば、NSSE、CCSSE[2]、卒業生調査)などの定量的・定性的な方法により、授業内外の経験を把握し、その結果を改善に役立てている。

メジャーやアカデミックプログラムの改善を目的としたプログラム・レビューの活用。

教育機関のプログラム・レビュープロセスには、「外部の視点」の活用が含まれる。たとえば、プログラム・アクレディテーション、向上心のある同様の大学からの学者の訪問、効果的な業界アドバイザリーグループなどである。アカデミックプログラムのレビューは、カリキュラムと教育方法の更新につながる。

学生が教育から獲得するものの把握

教育機関は、E シリーズの書式を使用して、学生の学習成果を評価した結果、各アカデミックプログラムでどのような変更が行われたかを記録する。各種調査およびプログラムの評価も記録できる。

必要に応じた雇用主との連絡

教育機関は、雇用主に適切にカリキュラムの情報を提供し、インターンや卒業生にフィードバックを提供するように働きかける。プログラムを「引き渡す」ことはない。

教職員のリソースと入学者数の調整（特に財政的に脆弱な機関の場合）

教員のリソースは、1 人や 2 人の教員に過度に依存する学術プログラムを持つことなく、学生の登録と合理的に調整されていること。データ・ファースト・フォームでは「4.3 メジャー別学士課程学生の登録者数」、「4.4 メジャー別大学院登録者数数」、「4.5 単位時間（学問分野ごと）」、「6.4 学科ごとの教員数」に記録される。

理事会の関与

理事会は、最も成功したプログラムだけに頼るのではなく、学生に対する責任を果たすことを可能とするよう、あらゆる学術プログラムの質について理解していること。

予算配分と、教育プログラムの質に影響を及ぼす決定との整合性

1　George Kuh 氏によって確立され、AAC&U を通じて推進された効果の高い学習実践。初年次教育、E ポートフォリオ、キャップストーンプロジェクトなどが含まれる。https://www.aacu.org/leap/hips　参照

2　NSSE は学生のエンゲージメントに関する全国調査。CCSSE はコミュニティカレッジ学生エンゲージメント調査。ベンチマークの利点を提供する。

https://www.neche.org/wp-content/uploads/2019/10/Evidence-of-Academic-Quality.pdf　より

また、②　成果重視の例として以下の資料を提示している。（該当する基準の項目番号は省略）

成果重視の例

基準	インプット	プロセス	アウトカム
1 使命および目的	使命および目的は明確に提示されている	社会は使命を理解している	使命は意思決定に情報を与え、選択を行うために使用されている
2 計画および評価	計画は広範で包括的である	計画が実行されている	評価はフィードバックを提供し、将来計画に情報を提供するものである
3 組織およびガバナンス	適切な構造が整っている。	コミュニケーションが効果的であり、適切な人物やグループが関与している。	意思決定は効果的かつ効率的な方法で行われている。
4 アカデミックプログラム	アカデミックプログラムは首尾一貫しており、使命にふさわしい。	学生の学習に対する期待は、教育機関の使命と、より大きいアカデミックコミュニティの期待を反映している。	アカデミックプランと評価の結果は、意思決定と資源配分に関連した決定に情報をもたらすために使用されている。

		アカデミックガバナンスと監督体制は、すべてのプログラム、すべての場所、すべてのモダリティに有効である。	
5 学生	複数の学生団体が特定でき、ミッションを反映している。	学生は教育において援助を受けている。	学生は授業以外の学習目標を達成している。
6 教育、学習および学識	指定された役割を果たすのに十分な、資格のある教員と教員がいる。	指導が効果的である。 学生は優れた学術的助言を受けている。 学術的誠実性がサポートされている。	教員は、割り当てられた責任を果たす上で明らかに効果的である。
7 教育機関のリソース	人的、財政的、情報的、物理的、技術的資源がミッションを支援している。 機関の任務を遂行するに十分な資格のある職員がいる。	財務計画は現実的であり、ミッションを反映している。 資源配分は計画と機関のデータの体系的な分析に基づいて行われている。	機関は財政的に安定している。 計画の結果は、意思決定や次の計画活動に反映されている。
8 教育効果	学生の成功の尺度は、すべての学生集団に対する教育的有効性を示すように定義され、評価されている。	学生の成功と達成に関連する検証可能な声明を支援するために、測定の直接的および間接的な尺度が体系的に評価されている。	評価結果は、プランニングとリソースの割り当てに使用されている。
9 誠実性、透明性および公開	方針と手順が定められており、情報が容易に入手できる。 指定した情報は、Web サイトおよび出版物で提供されている。	機関は包括的な雰囲気を醸成している。 機関は定期的にその方針と電子出版物と印刷出版物を見直している。	コミュニティのメンバーは、誠実さと透明性を追求することを理解し、責任を果たしている。 情報は完全で、最新で、正確で、利用可能である。

https://www.neche.org/wp-content/uploads/2018/12/Focusing-on-Outcomes.pdf より作成

おわりに

本稿は、NECHE の教育評価に関して公表された資料の紹介を主な目的としたため、それぞれの資料について十分な分析はできていない。

今後、日本においても学習成果を中心に据えた教育評価がさらに求められるようになることが予想されるなかで、NECHE の資料から得られた示唆について指摘しておきたい。

NECHE の基準の本文は、具体的かつ詳細である。そのなかで、学習成果の評価がことさらに強調されているわけではない。しかし、セルフスタディレポートに添付される資料については、本稿ではすべてを紹介できているわけではないが、学習成果に関わるデータや資料が重層的に用意されていること、それら資料についての例示や解説が丁寧に添えられていることが、教育機関にとっての質保証のサポートになっていることは間違いないだろう。

日本でも大学に自律的で実質的な評価を促すためには、大学にとって認証評価機関がさらに大学を支援するような活動をすることも必要ではないだろうか。

その一方で、本稿は、インターネットを介して得た資料の紹介であったため、基準の定性的な記述部分、例えば、設置認可を受けていることから当然のこととして、日本の認証評価ではほとんど評価が行われていない「大学としてふさわしいレベル」や「大学院が学士課程より高度であること」などのプログラム自体の水準に関することについて、NECHEが何を根拠に判断を行っているのかは確認できていない。さらには「卒業生は、知識または実践の分野、その主要な情報リソース、他の分野との相互関係についての深い理解を示していること（4.19）」や「4.28 大学院プログラムを修了した学生が、プログラムの目的とされている知識を習得し、スキルを身に付けたことを証明すること」について、豊富に例示された学習成果に関わる資料から判断できるのかについては、評価機関へのインタビュー調査が必要である。

また、大学が学習成果測定を中心に据えた教育の質の保証に、具体的にどのような方法で取り組んでいるのかについても、NECHEのアクレディテーションの枠組みを確認するだけでは不十分であり、大学に対するインタビュー調査などの具体的な調査がなされることが望まれる。

参考資料

The New England Commission of Higher Education のウェブページ

- Standards for Accreditation
  https://www.neche.org/resources/standards-for-accreditation
- Comprehensive Evaluation
  https://www.neche.org/institutional-evaluations/comprehensive-evaluation/
- Student Success Resources
  https://www.neche.org/resources/assessment-resources/

Eシリーズの様式:評価の詳細な説明

オプションE 1:パートA教育効果指標カテゴリーのリスト

カテゴリー	(1)このレベル／プログラムの学習成果はどこで公開されているか?（具体的に） 必要に応じてURLを含む。	(2) GPA以外に、どのようなデータ/証拠を使用して、卒業生が学位について明示した成果を達成したかを判断しているか?（キャップストーンコース、ポートフォリオ・レビュー、ライセンス試験など）	(3)誰がその証拠を解釈するのか。どのようなプロセスか。(例えば、カリキュラム委員会によって毎年)	(4)データ/証拠を使用した結果、どのような変更が行われたか。	(5)最新のプログラム・レビューの日付(一般教育および各学位プログラム)
教育機関レベル					
一般教育（学士課程の場合）					
1　（各学位プログラムを列挙）					
2					

オプションE 4.学業成績の測定:ITピアの比較

カテゴリー	(1) 学生の達成度や成功の基準	(2) 機関のスコアまたはレート	(3) ピア比較グループ。	4) この測定法におけるピアのスコアまたはレート	(5) 比較の結果、どのような変更が行われたか。
教育機関レベル					
一般教育(学士課程の場合)					
1（各学位プログラムを列挙）					
2					

https://www.neche.org/wp-content/uploads/2018/12/Making-Assessment-More-Explicit_E-Series-Forms.pdf より

デンマークの質保証における達成度評価の扱い

2021/06/18
堀井 祐介

ここでは、デンマークのアクレディテーションおよびコペンハーゲン大学における「学習成果」達成度に関する情報について紹介する。

１．デンマークのアクレディテーション

デンマークのアクレディテーション・システムは、デンマークの教育システムにおける高等教育を含む継続教育を実施している大学、専門職大学、職業訓練学校、芸術系専門学校、海事系専門学校を対象としている。システムは 2007 年に構築され、専門性に関するより高い質と関連性を備えた教育を展開することにより、教育機関の活動を強化することを目的としている。

2013 年のアクレディテーション法により、アクレディテーションの対象が個別教育プログラムから機関全体へとア
クレディテーション・システムの焦点が変更されている。ただ、機関別アクレディテーション受審で「可」を得ていない教育機関に対する個別教育プログラム・アクレディテーションを受診することとなっている[1]。

２．デンマークの機関別アクレディテーション

全ての継続教育機関は、機関別アクレディテーションを通して、自らの教育の質と関連性を十分担保した活動を行っていることを示すことが求められる。アクレディテーションの過程と基準は、教育機関が受診するアクレディテーションが第１ラウンドか第２ラウンドかにより異なる。アクレディテーションの考え方として個々の教育機関が自ら質保証活動のシステムを構築する自由を認めている。この質保証活動のシステムは、質と関連性の基準に合致していなければならない。そこでは、個々の機関の活動を反映していること、機関の管理体制と結びついていること、包括的な質文化を支援することが期待されている。

質保証システムは、また、紙面上で基準を満たせばいいものではありません。教育機関は、アクレディテーション受審の前、受審中、受信後も、そのシステムが実際に教育の質と関連性を保証していることを示さなければならない[2]。

機関別アクレディテーション基準[3]

デンマークでの機関別アクレディテーション基準は以下の様に３つであり、かなり大括りな基準となっている。

---

[1] Danmarks Akkrediteringsinstitution サイト　https://akkr.dk/akkreditering/

[2] Danmarks Akkrediteringsinstitution サイト　https://akkr.dk/akkreditering/institutionsakkreditering/

[3] 機関別アクレディテーションガイドブック 2.0 https://akkr.dk/wp-content/filer/akkr/Vejledning-om-institutionsakkreditering_2_0_web.pdf

基準Ⅰ：体系的で緊密に連携した質保証活動

ポリシーの公開

管理体制と結びつき、明確に区別された責任と業務体制、質文化

モニタリング、基準、報告、提供

提供される教育に対する評価への外部専門家の関与

定期的な外部評価

海事系教育への特別な法定要件

基準 II：知識基盤

専門職大学、職業訓練学校、継続海事系教育

提供される教育の専門性

学生が提供される教育の基盤となる知識へのアクセス

大学教育

提供される教育の専門性

学生が提供される教育の基盤となる知識へのアクセス

基準 III：（教育）レベル、内容、組織

これらの基準の中で学習成果に関する記述は、基準 II と基準 III に見られる。関連する部分は以下の通りである。

基準 II：知識基盤

教育機関は、その教育目標達成のため、提供されているタイプの提供されているレベルに応じた確固たる知識基盤に基づいた教育と授業を継続的に提供することを保証する活動を行う。

教育機関は、以下のことを保証する効率的な活動を行う。

- 提供される教育が、関連する専門分野と結びついており、実施されている教育が、提供されているタイプの提供されているレベルにあった最新の知識に基づき提供されていること（知識基盤に基づく法令を参照のこと）。
- 受講している学生が「学習成果」に関する教育目標達成を支援することに関して関連する知識基盤にアクセスすること。

基準 III：（教育）レベル、内容、組織

教育機関は、専門的な内容、教育の質、教育組織、学生の学習と「学習成果」に関する総合的な教育目標達成を支援する試験など、教育が適正なレベルであることを保証する活動を行う。

教育機関は、以下のことを保証する効率的な活動を行う。

- 教育が「学習目標」に関わる総合的な教育目標およびデンマーク資格枠組みにおける継続教育に関連する記述に対応したレベルと内容を備えていること。
- 提供される教育の組織及び試験を含む実施体制が、学生中心の学習、ECTS ポイント換算の学習活動量に応じた「学習成果」に関わる総合的な教育目標達成の可能性を支援すること。

３．コペンハーゲン大学の教育プログラム評価における「学習成果」の扱い

コペンハーゲン大学は、1479 年に設立され、６学部 36 学科、学生数３万８千人を有する国立大学である。同大学では、前述の ESG2015 に準拠した質保証ポリシーを備えているほか、機関別「認定」で求められている執行部の責任にしっかりと根ざした仕組みを構築している。

このポリシーに従い、全ての教育プログラムについて毎年学長に対して教育プログラム報告書が提出される。そこには、教育の現状、前回の教育プログラム評価以降のフォローアップ状況、今後の改善計画および展望が記されている 。

また、同大学では、「教育プログラム評価は、最低でも６年に一度、全ての教育プログラムを対象に実施され、その目的は、教育の質とその改善である」とされている。教育プログラム評価においても、教育の現状、前回の教育プログラム評価以降のフォローアップ状況、今後の改善計画および展望を確認する作業となる。

毎年提出される教育プログラム報告書、６年以内に一度提出される教育プログラム評価報告書の両方において、自己点検・評価、外部専門家の選出と招聘（６年に一度の教育プログラム評価の場合のみ）、評価報告書提出、承認、フォローアップの流れは共通である。外部専門家は３名選出される。一人目は他機関所属の当該分野専門家、二人目は教育プログラム評価の専門家（質保証、外部試験委員、利害関係者代表、関連学科教務委員長、企業の採用担当者、利益団体代表など）、三人目は当該分野を学んだ他機関の学生（当該分野で見つからなければ別の分野でも可）である 。

教育プログラムを提供している学科は、教育プログラムのレベル測定における質保証のための測定可能な基準・データを決定する。それらには、学習成果、進学率、就職率、ドロップアウト率、留学生数、ST 比率などが含まれ、教育プログラム評価の根拠として活用されている 。

デンマークおよびコペンハーゲン大学でも、ESG2015 に準拠し、方針、責任・役割分担、外部専門家、学生の関与、根拠データ重視の教育プログラム評価が行われている。

４．教育プログラム評価ガイド 2020 による教育評価指標[1]

[1] Retningslinjer for uddannelsesevalueringer på Københavns Universitet

- 教育評価：６年以内に一度実施
- 内容：教育レベル
- 教育内容
- フォローアップ計画の内容
- 教育に対する将来展望

- 教育評価に関する資料：
- 量的指標（過去３年分）
    - ✧ 入学者数（10 月 1 日時点）
    - ✧ 在籍者数（10 月 1 日時点）
    - ✧ 離籍者数
    - ✧ （過去一年間）・ Antal grader5*
    - ✧ 学習成果（進度）（10 月 1 日時点での、一年間の学生一人あたりの平均取得 ECTS ポイント）
    - ✧ 修了比率（年間、標準修了年限＋１年で修了する学生比率）
    - ✧ 大学卒業後４～７四半期間就職できない率
    - ✧ 留学者数（10 月１日時点）
    - ✧ 英語で修了出来るコースへの留学生数
    - ✧ 授業時間
    - ✧ 教員／非常勤講師比率（過去１年間）
    - ✧ 年間学生数／教員比率（過去１年間）

- 質的指標
    - ✧ 主任試験監督官報告書
    - ✧ 授業評価結果
    - ✧ アドバイザリーボードとの対話
    - ✧ 新入生イベント
    - ✧ 修了生との対話
    - ✧ 教育により習得する能力と学習活動目標のマトリクス
    - ✧ 学習活動と授業研究分野のマトリクス

これらのうち、量的には、学習成果（進度）、修了比率、大学卒業後４～７四半期間就職できない率、質的には、主任試験監督官報告書、授業評価結果、修了生との対話、教育

https://uddannelseskvalitet.ku.dk/docs/procedurer-og-retningslinjer/Retningslinjer_for_uddannelsesevalueringer_p__K_benhavns_UniversitetR.pdf

により習得する能力と学習活動目標のマトリクス、学習活動と授業研究分野のマトリクスなどが「学習成果」達成度に関わるものと考えられる。

＜資料9＞

マレーシアにおける高等教育質保証
―ＭＱＡとマレーシア高等教育機関の訪問調査報告―

工藤　潤

１．はじめに

本報告は、2017～2020 年度科学研究費補助金研究「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」（研究代表者：早田幸政 中央大学教授）の一環として、2017（平成 29）年９月に実施したマレーシア訪問調査の成果の一部を転載するものである。同年９月４日（水）に実施した、マレーシア資格保証機構(Malaysian Qualifications Agency, ＭＱＡ)の関係者２名（Prof. Dr. Hazman Shah Bin Abdullah と Mr. Fairul Nahar Bin Baharudin）に対してヒアリングした結果を踏まえた報告である。

ＡＳＥＡＮでは、国別の高等教育を対象とする第三者評価の仕組みがアウトカム評価重視の方向で整備されつつある。併せ、ＡＳＥＡＮ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、各国の質保証の効果を共有し合うための横断的取り組みが進められている。その仕組みの形成に当り、学位等の取得に必要な知識・能力の一覧として国別に設定された「資格枠組み(Qualifications Framework)」を基に、ＡＳＥＡＮ共通の資格枠組みの設定までもが構想されている。

ＡＳＥＡＮでそうした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にあって、1)マレーシア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)マレーシア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、という諸点を探査することを目的に訪問調査を行った。

２．ＭＱＡについて

1)　ＭＱＡの概要

「全国アクレディテーション評議会(National Accreditation Board, ＬＡＮ)」及び高等教育省(Ministry of Higher Education)に置かれた「質保証局(Quality Assurance Division, ＱＡＤ)を統合した新たな組織体の創設が、2005 年 12 月 21 日、政府によって承認された。この統一的組織体は、公立セクターと私立セクターの双方に属する高等教育の質保証に責任を負っている。

新たな統一的組織体である「マレーシア資格機構（Malaysian Qualifications Agency）」（以下、「ＭＱＡ」という。)は、「2007 年マレーシア資格機構法」に依拠して同年 11 月１日に設置された。2007 年 11 月２日、ＭＱＡは、Dato Mustapa Mohamed 高等教育大臣の下で正式に始動した。

ＭＱＡの中心的役割は、高等教育質保証の基盤であり国の質保証基準に対して基本的視点を提示する「マレーシア資格枠組み(Malaysian Qualifications Framework)」（以下、「ＭＱＦ」という。）を運用することである。ＭＱＡは、高等教育の実践状況を監理・監督するとともに、高等教育のアクレディテーションを行う責務を担っている。

ＭＱＡの設置に伴い、ＬＡＮが消滅するとともに、ＬＡＮの人員もＭＱＡに吸収された。

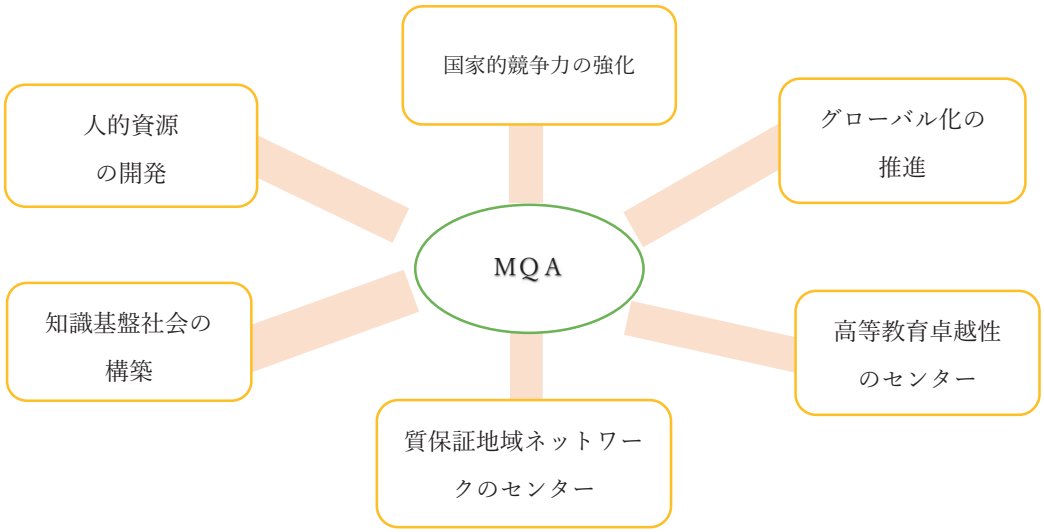
高等教育質保証分野においてグローバルに力を発揮するという展望の下、国際的に承認され得るような質保証システムを導入するという使命を携え、ＭＱＡは、同分野において新たな地平を切り開く任が与えられた。

2)　ＭＱＡの機能

質保証機関であるＭＱＡの果たすべき機能として、次のようなものが挙げられる。

① マレーシアの資格(qualifications)の参考的指針として、ＭＱＦを運用すること。
② ステークホルダーの協力を得て、学位や卒業資格を授与する際の全国的な参照指針となるような基準、履修単位その他の関連するツールを開発すること。
③ 高等教育機関やそこに開設されている教育プログラムの質保証を行うこと。
④ 所定の基準を充たしているコースをアクレディットすること。
⑤ 学位や卒業資格の承認とその普及を促進すること。
⑥ 「マレーシア資格レジスター(Malaysian Qualifications Register, ＭＱＲ)」を維持・管理すること。

ＭＱＡの「貢献」の態様



3)　ＭＱＡの質保証

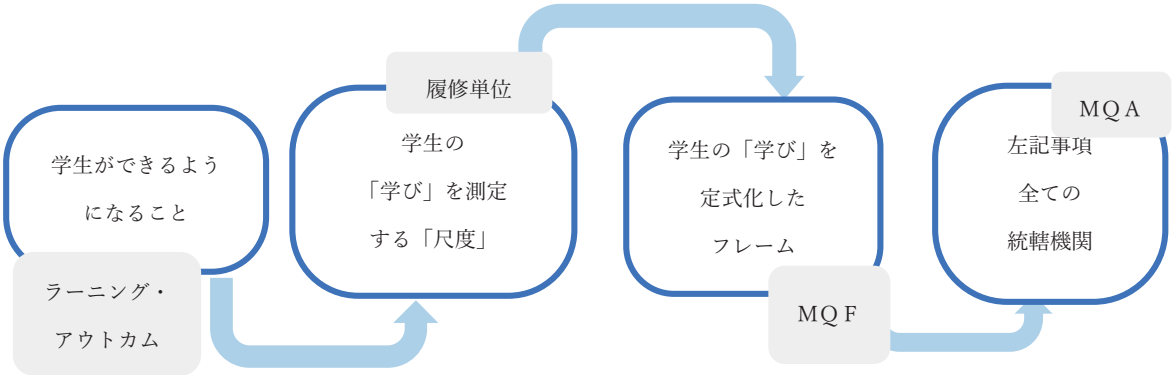
マレーシアでは、公立として、大学（20 校）、ポリテクニック（34 校）、コミュニティ・カレッジ（86 校）、私立として、大学またはユニバーシティ・カレッジ（96 校）、インスティテュートまたはカレッジ（401 校）が、高等教育機関として設置されている（2017 年時点）。マレーシアの高等教育機関における教育で授与される資格・学位は、国の資格枠組みとして設定されたＭＱＦに沿っていなければならない。

ＭＱＦとは、マレーシアの中等後教育における資格と質を定めたものであり、全ての学位・修了証明とそれらの授与に必要な学習達成度を明確化しているとともに、学位・修了証明が相互にどう関連づけられているかを明らかにしたものとされる。また、ＭＱＦでは、資格・学位を８つのレベルに区分し、資格のレベル、専門分野、プログラムの３つのカテゴリーでラーニング・アウトカムを示している（ＭＱＦの規範構造については、ＭＱＡのウェブサイトから訳出したものを本稿末尾に掲げているので、これら「資料」も併せ参照されたい。）。

さらに、国が重要視している８領域のラーニング・アウトカム（①知識、②実践的技能、③社会的スキルと責任感、④価値、態度、専門性、⑤コミュニケーション、リーダーシップ、チームスキル、⑥問題解決能力、科学的能力、⑦情報マネジメント、生涯学習能力、⑧経営及び起業的能力）が示されている。このラーニング・アウトカムは、大学での正課教育だけではなく、正課外での学習や実習を通じて得られた成果も含むことを定義として定められている。

ラーニング・アウトカムは学生の学習時間を価値づけている履修単位システムとリンクしており、「教え手」と「学び手」が直接接触する時間を基礎としたものではない。

ラーニング・アウトカムと履修単位とのリンク、ＭＱＦとＭＱＡとのリンク



ＭＱＡによる質保証システムは、プログラム・アクレディテーション、機関別オーディット、自己アクレディテーションの３種類に大別され、プログラム・アクレディテーショ

ンは、暫定アクレディテーション（Provisional Accreditation）[1]とフル・アクレディテーション（Full Accreditation）[2]の２段階の評価プロセスを有している。まず、高等教育機関は、プログラムを開設する際、そのプログラムが最低限の基準を満たしているかの評価を受けなければならない。これが暫定アクレディテーションである。プログラム開設後、最初の入学者が最終学年に入った年度に、実施されているプログラムが適格認定に求められている基準をすべて満たしているかが評価される。これがフル・アクレディテーションである。これらは、プログラムごとに受けなければならない。

次に、機関別オーディットとして、メンテナンス・オーディットと呼ばれる評価を３～５年に１度受けることが求められている。このオーディットは、ＭＱＦで求められた基準が維持されているかを確認するための評価である。

ＭＱＡによる機関別オーディットを受け、ＭＱＡ及び教育省の定める基準と方針に準拠し、内部質保証のメカニズムが十分に確立している成熟した高等教育機関に対しては、「2007 年マレーシア資格機構法」に基づき、「自己アクレディテーションの地位(self-accrediting status)」が付与される 。

「自己アクレディテーションの地位(self-accreditation status)」とは、高等教育の提供者(higher education provider, HEP)に、自身の開設に係る教育プログラムをアクレディットする権能が付与されることをその内容としている。但し、専門職団体(professional body)によるアクレディテーション若しくは認定が要求されている教育プログラムは除かれる。

ＭＱＡが自己アクレディテーションに関わる事項を遂行するための法的根拠規定は、「2007 年マレーシア資格機構法」（法律第 679 号）の中に存在する。

高等教育提供者に対する自己アクレディテーションに関する規定は、「2007 年マレーシア資格機構法」第４章に置かれている。

i. 「自己アクレディテーションの地位」は、高等教育大臣の発議により付与されるが、その前に、ＭＱＡが「機関別オーディット(institutional audit)」を行う（第 61 条）。
ii. 自己アクレディテーションの地位を得た高等教育提供者は、アクレディットした教育プログラムを「マレーシア資格レジスター(Malaysian Qualifications Resister, ＭＱＲ)」に登録申請をする（第 62 条）。
iii. 自己アクレディテーション免許証(certificate of self-accreditation)（第 63 条）。

---

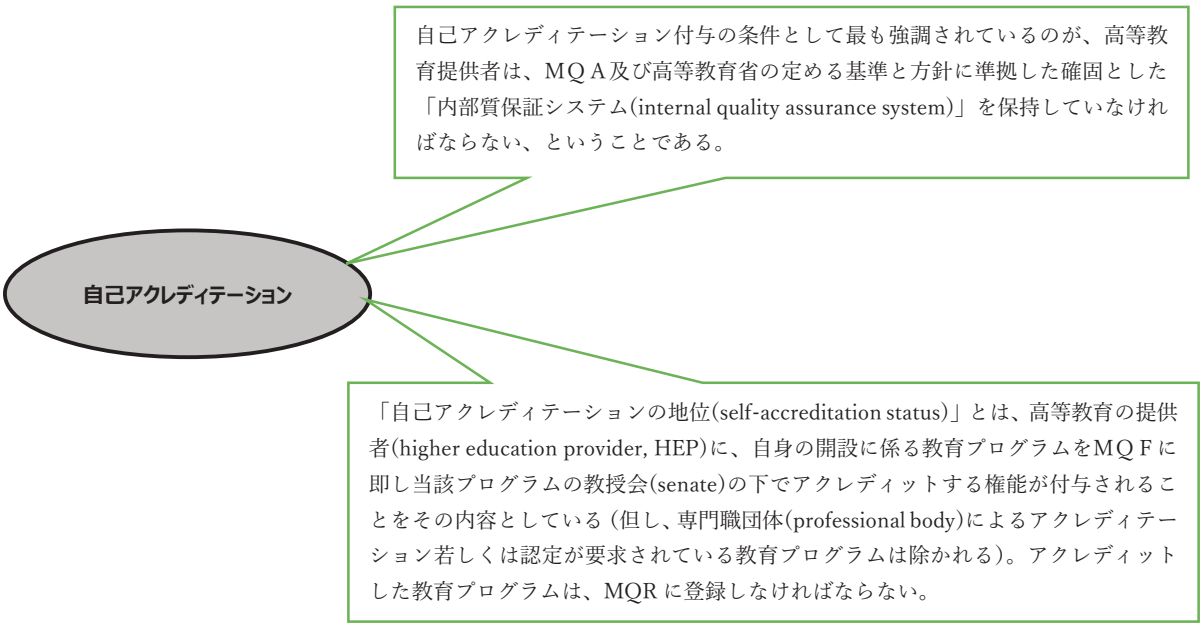
[1] 暫定アクレディテーション(Provisional Accreditation)とは、ある教育プログラムが「フル・アクレディテーション」を得る上で必要とされる必要最低限の質的要件を充たしているか否かを決定する営為である。

[2] フル・アクレディテーション(Full Accreditation)とは、高等教育のプロバイダーによって提供される教育プログラムの教育/学習とこれに関係する全ての活動が、ＭＱＡの質的基準やその他の遵守事項に適っているか否かを確認するための「評価(assessment)」を伴う営為である。

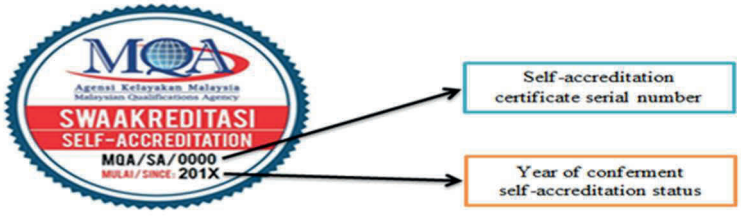
iv. 自己アクレディテーションの地位の取消し若しくは教育プログラムのレジスターからの削除（第 64 条）。

ＭＱＡは、自己アクレディテーションの地位の付与の前提となる「機関別オーディット」に加え、その実施指針を記した「機関別オーディットのための実施規範(Code of Practice for Institutional Audit, COPIA)を刊行している。

i. COPIA 第 2 条は、機関別オーディットにおいて、質保証に係る 9 つの評価領域に基礎を置いた諸基準の大枠を示している。自己アクレディテーション付与の条件として最も強調されているのが、高等教育提供者は、確固とした「内部質保証システム(internal quality assurance system)」を保持していなければならない、ということである。



ii. 2017 年３月 20 日の「自己アクレディテーション免許証」授与式に臨み、ＭＱＡは、改善・改革を支援するとともに同免許状の意義を社会に周知してもらうために、免許状を授与したことを示す公式の認定マークを披露した。
（下記認定マークの上の矢印に「自己アクレディテーション免許状」の授与番号が、下の矢印に授与年がそれぞれ記載される。）

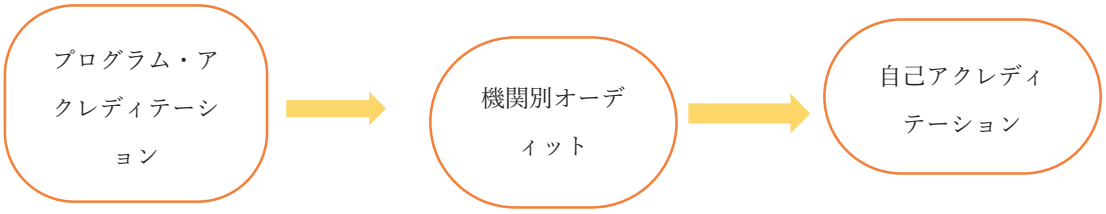


この自己アクレディテーションの地位を付与された高等教育機関は、２年に１度、自己評価報告書をＭＱＡに提出し、５年に１度自己アクレディテーションの最低要件を満たし、維持していることを確認するための機関別オーディットを受けることが求められる。2017 年９月時点で、19 の高等教育機関が、自己アクレディテーションの地位を得ている。

また、自己アクレディテーションの地位が認められるに当り、各高等教育機関は、機関別オーディットに合格すれば、当該高等教育機関が授与している全ての学位・修了証明（qualifications）は「マレーシア資格レジスター(ＭＱＲ)」に自動的に登録される。

上記プロセスは、高等教育機関によって提供される教育プログラムの質保証を経常的に行うことのできるよう、継続的なモニタリングを通じて更新され続けている。

ＭＱＡの質保証プロセス



質保証の実相が優れたものであるためには、それが明確に意義づけられ、なおかつ透明であることのほか、高等教育のプロバイダーによって提供される教育プログラムに係る評価とその報告のための参照基準が公正であることが不可欠である。

ＭＱＡでは、プログラム別アクレディテーションの実施規範として、Code of Practice for Programme Accreditation (COPPA)、機関別オーディットの実施規範として、Code of Practice for Institutional Audit(COPIA)を定めている。この実施規範は、国際的なグッド・プラクティスのベンチマークとしての役割を果たすとともに、様々な話し合いの中で国内のステークホルダーからも受容されてきた。

COPPA 及び COPIA は、９つの領域（①ビジョン、ミッション、教育目的、学習成果、②カリキュラム設計・提供、③学生のアセスメント、④学生の選抜、学生支援、⑤教員、⑥教育資源、⑦プログラムのモニタリング・検証、⑧リーダーシップ、管理運営、⑨継続的な質の改善）に分けられ、領域ごとに基準が定められている。高等教育機関は、自己評価する際、これらの実施規範を活用することが求められる。

COPIA の中に、機関内での質を評価する利点として、①機関の自治及び責任を認識すること、②自身の発展のための批判的なプロセスを維持すること、③通常では表出しない情

報を収集・反映させること、を挙げている。これは、日本の大学にとっても共通することだと言えよう。

ＭＱＡ関係者によると、マレーシアの高等教育機関は、ＭＱＡの評価によって質保証に取り組むようになったが、その教育が適切であるかは、卒業後の就業、専門職としての実践、教員や学生のモビリティを通じて、社会からも評価（認定）されているという。また、ＭＱＡは、独自のプログラム・アクレディテーションだけでなく、専門職団体が実施するプログラム評価にも共同で取り組んでおり、現在、医学、歯学、薬学、工学、建築等13の専門職団体と連携を図っている。

現在、ＭＱＡでは、ASEAN Quality Assurance Framework を参考に、2018年度を目標にＭＱＦを改定するための検討を行っており、マレーシアの高等教育機関の質の向上に目指している。また、評価だけでなく、各機関内の専門スタッフを養成するための研修の実施、各大学への専任スタッフの出向（１～２年の任期）など、マレーシアの高等教育機関の質の保証・向上のために取り組んでいる。大学への出向制度については、約340名のスタッフを有している規模の大きな組織であることから可能であると考えるが、大学内の現状をより近い距離で知ることができ、ある一定の期間を通して一緒に取り組むことができることは本協会においても検討する価値があるだろう。

ベトナムにおける高等教育質保証システム

工藤　潤

１．はじめに

本報告は、2017～2020 年度科学研究費補助金研究「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」（研究代表者：早田幸政 中央大学教授）の一環として、2019（令和元）年９月に実施したベトナム訪問調査の成果の一部を転載するもので、同年９月 17 日（火）に実施した、ベトナム国家大学ホーチミン校　高等教育評価センター（VNU-HCM CEA）の Associate Professor Le Ngoc Quynh Lam 他、約 10 名関係者に対してヒアリングした結果を踏まえた報告である。

経済成長著しい ASEAN ではこれを構成する国々のあらゆる分野・領域で、有為に活躍できる高度人材の育成に向け、国別の高等教育を対象とする第三者評価の仕組みがアウトカム評価重視の方向で整備されつつある。併せ、ASEAN 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、各国の質保証の効果を共有し合うための横断的取り組みが進められている。その仕組みの形成に当り、学位等の取得に必要な知識・能力の一覧として国別に設定された「資格枠組(Qualifications Framework)」を基に、ASEAN 共通の資格枠組みが整えられつつある。

ここでベトナムの高等教育を取り巻く状況を瞥見すると、まず同国の経済発展の状況として、過去５年の平均実質 GDP 成長率は約 6.6%、海外からの直接投資額も６年連続で最高水準を更新するなど、著しい成長を遂げている。こうした経済の伸びに呼応して、同国の高等教育の規模も大きく拡大しつつある。

ところで同国の高等教育は、社会における公共領域や経済分野などの人材需要との連結の度合いが他国のそれに比して強固であることや、教育の根幹において社会主義思想の周知徹底の理念が貫かれるなど、一党支配による社会主義国家としての特質も見られる。もとよりその一方で、ASEAN の有力構成国として、他の ASEAN 諸国の学位との等価性を図り、学生・研究者や高度職業人材の国境を越えた円滑な移動を促進するための高等教育質保証システムの充実・高度化に向けた営みもグローバルな展開の様相を呈しつつある。

本稿は、ベトナム高等教育を取り巻くそうした状況認識を基本に据え、2019 年９月に実施した実地調査の結果報告を通して、その現状と発展の方向性を垣間見ることを目的としている。

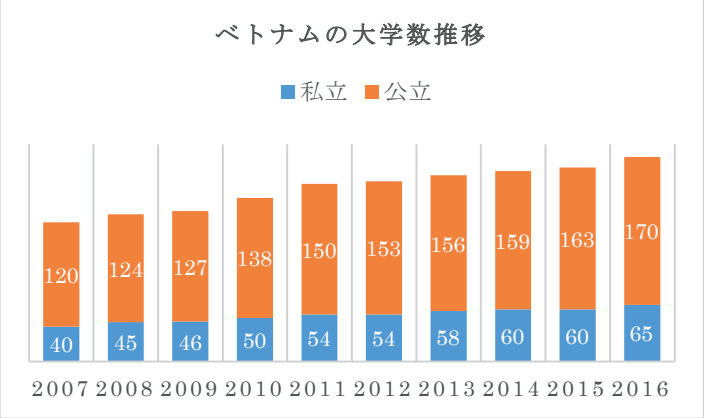
２．実地調査の趣旨

VUN-HCM CEA に対して、a)当該機関の設置形態、アクレディテーションの実施組織と実施手続の概要、b)アクレディテーションにおける大学の「内部質保証」の位置づけ、c)

「ラーニング・アウトカム」を軸としたアクレディテーションの手法、d)ASEAN 協働の高等教育質保証システムへの当該機関の関与の状況、e)将来における当該機関と大学基準協会(JUAA)との連携・協力の可能性、などを調査項目としてヒアリングを実施した。

３．１ ベトナムの高等教育の質保証システムの構築

ベトナムでは、1986 年のドイモイ政策の導入以降、計画経済から市場経済に移行する過程で、ベトナム社会の発展に有為な人材養成が求められるようになり、それに伴い高等教育の規模の拡大、教育機関の多様化、学生数の増加が進んでいった。こうした高等教育を取り巻く環境が変化する中で、高等教育の質保証も大きな課題となっていった。



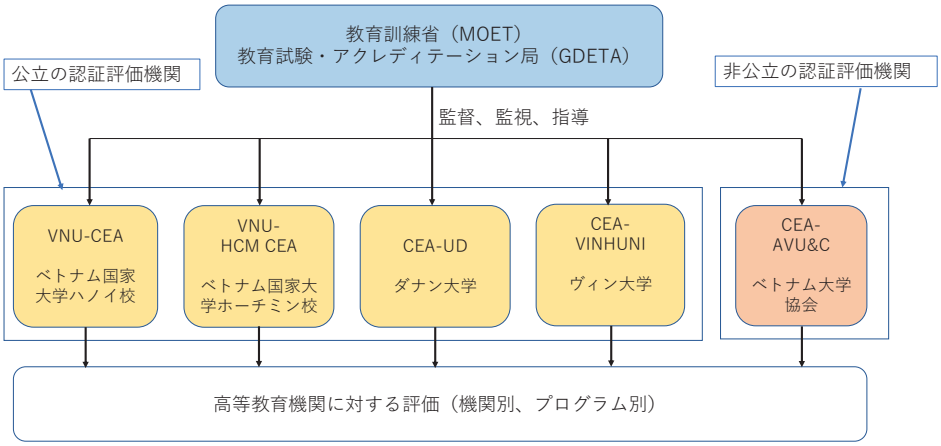
※ CEA VNU-HCM 提供資料（「SEMINAR : Quality Assurance and Accreditation in VIET NAM and JAPAN」（パワーポイント 資料））を基に作成

2002 年、ベトナム政府は、教育訓練省高等教育局内に評価部門（MOET）を設置し、高等教育機関に対するアクレディテーションの実施に向けた体制を整備した。翌 2003 年には、同省に教育試験・アクレディテーション局（GDETA）を設置した。

さらに、政府は、2012 年に高等教育法を制定し、すべての高等教育機関に対して質保証部門の設置と、第三者評価機関による定期的な認証評価（機関別とプログラム別の２種類の評価）の受審を義務付けた。

2013 年には、認証評価を実施する機関として、ベトナム国家大学ハノイ校高等教育評価センター（VNU-CEA）とベトナム国家大学ホーチミン校高等教育評価センター（VNU-HCM CEA）が設置された。その後も評価機関が設置され、2019 年９月時点で、５つの評価機関が設置されている。こうした複数の評価機関が設置されたことにより、認証評価に係る直接的活動は分散されて行われるようになった。一方、政府は、高等教育機関と評価機関に対する監督、監視、指導を行う役割を担うこととなった。なお、認証評価に関する基準、手続及び関連する方針は、GDETA が作成し、この基準、手続等にしたがって５評価機関は認証評価を実施している。

ベトナム高等教育質保証システム－認証評価機関



※ VNU-CEA 提供資料（「CASE STUDY VIETNAM HIGHER EDUCATION QUALITY ASSURANCE」（パワーポイント資料）を基に作成

３．２ 認証評価の周期

認証評価の周期は、機関別及びプログラム別ともに、５年としている。

３．３ 認証評価実績

2019 年９月時点で、自己評価を実施し報告書を取りまとめた大学は 218 大学で、全大学の 92%となっている[7]。

そのうち、教育訓練省の認証を受けた５評価機関の認証評価（機関別）を受けた大学数は 140 大学で、認定された大学は 129 大学であった。また、プログラム別認証評価を受けたプログラム数は 139 で、認定されたプログラムは 19 であった[8]。

３．４ VNU-HCM CEA の評価システム

(1) VNU-HCM CEA の使命・ビジョン、目的

VNU-HCM CEA の使命は、以下の通りである。

○ 高等教育機関とプログラムを認定し、ベトナム国家発展のための要件の１つである教育の質の向上を図るためにフォローアップの活動を行うこと。

---

[7] VNU-CEA 提供資料（「CASE STUDY VIETNAM HIGHER EDUCATION QUALITY ASSURANCE」（パワーポイント資料））による。

[8] VNU-HCM CEA 提供資料（「SEMINAR : Quality Assurance and Accreditation in VIET NAM and JAPAN」（パワーポイント 資料））

- 認証評価を通じて、ベトナム高等教育の質を保証し、有効性・効率性を高め、公平性そして創造性を確保することを目指して、海外の諸機関から認められる専門的な認証評価機関になること。

また、こうした使命・ビジョンを実現するための目的として、以下の点を掲げている。

- 認証評価活動と質向上に係るコンサルタントの業務の質を確保する。
- 社会に対して教育の質に関する情報を提供する。
- 質保証や認証評価に関して、卓越した組織となる。
- 国内外の質保証や認証評価のネットワークや関係機関に積極的に参加する。

(2) 認証評価基準

認証評価基準は、機関別認証評価基準とプログラム別認証評価基準に分けられている。機関別認証評価基準は、2017 年に改定され、４カテゴリー（戦略的質保証、質保証のシステム化、質保証の機能化、成果）、25 基準、111 項目で構成されている。また、プログラム別認証評価基準は、2016 年に設定され、11 基準、50 項目で構成されている。

特に、機関別認証評価基準のカテゴリー２の「質保証のシステム化」においては内部質保証に関する基準が設定されており、「基準９　内部質保証システム」では、高等教育機関の戦略目標の達成と質保証の実現を図るために、内部質保証に関するシステム、役割、責任及び説明責任を確立すること、内部質保証を担う部局は、教育・研究・サービス等の質の向上を図るために、大学全体に中で指導的役割を果たすこと、高等教育機関の質保証の活動を測定するためにＫＰＩや戦略目標を設定すること、ＫＰＩの達成状況は、改善を促進するために適時にステークホルダーに公表される必要があること、等が定められている。

また、「基準 10　内部質保証及び外部質保証における評価」では、内部質保証及び外部質保証における評価は、訓練を受けた独立したスタッフまたは専門家によって定期的に行われる必要があること、評価の独立性が確保され、客観的証拠に基づいて行われることを担保するために、内部評価者とその評価者の担当評価領域を決定する基準を設定すること、内部及び外部の評価結果を検証し、質保証システム自体の強みと弱みを明らかにし分析すること、内部及び外部の評価プロセスの改善に取り組み、当該高等教育機関の戦略目標の充足を目指すこと、等が定められている。

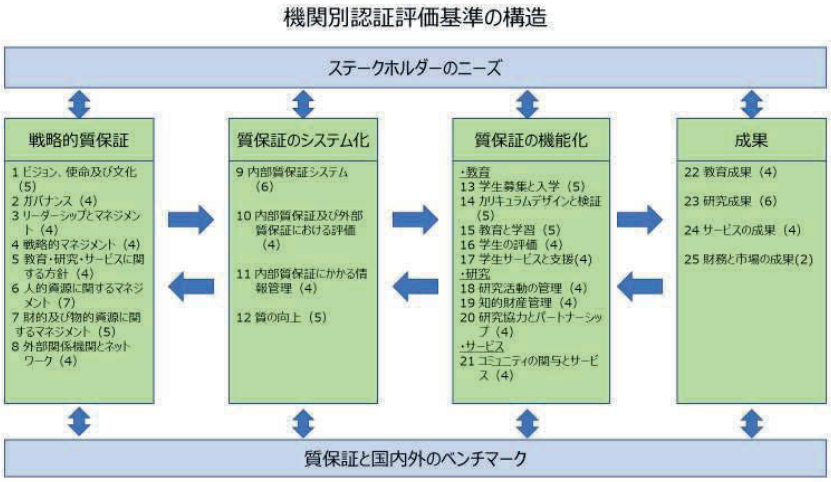
「基準 11　内部質保証にかかる情報管理」では、データ分析を含む内部質保証に関する種々の情報は、関連性があり、正確で、なおかつステークホルダーの意思決定に資するものであること、その一方で、こうした情報が完全性、機密性、セキュリティを保証するものであること、また、当該高等教育機関、受賞、プログラムと授業科目、達成度、質保証等に関する情報は、正確で関連性があり、最新で、なおかつステークホルダーがすぐに利用できるものであること、等が定められている。

さらに、「基準 12　質の向上」では、内部質保証に関する方針、手続、関係する資源等を網羅した当該機関全体の質の向上を継続的に実施する計画を確立し、教育・研究・サービスにおけるベストプラクティスを見出すこと、当該高等教育機関によって特定された教育・研究・サービスに関する成果向上に向けて、質保証プロセスを強化しイノベーションを促進するための比較評価（ベンチマーク）が活用されること、等が定められている。

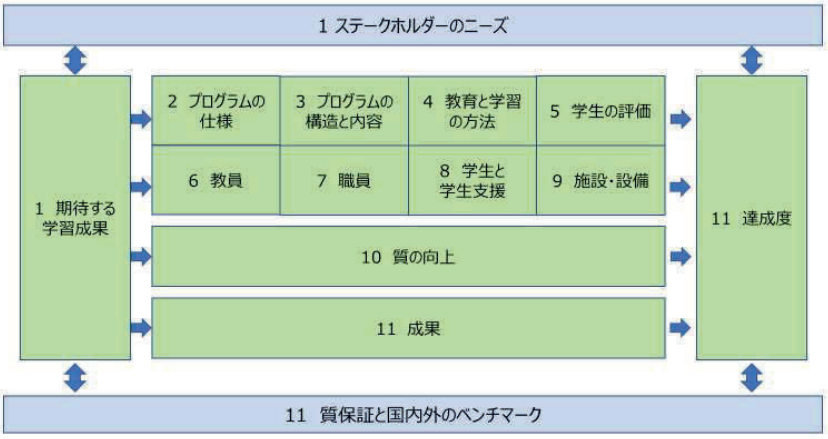
こうした内部質保証に関する基準に加えて、カテゴリー４の「成果」においては、「教育成果」「研究成果」「サービスの成果」「財務と市場の成果」の４基準を設けているが、特に、「基準 22　教育の成果」では、以下のように項目を設定している。

- すべての学習プログラムと授業科目の改善のために、合格率と中退率の調査を行い、モニタリング及び比較評価を行うこと。
- すべての学習プログラムの改善のために、平均修了時間の調査を行い、モニタリング及び比較評価を行うこと。
- すべての学習プログラムの改善のために、卒業時のエンプロイアビリティを設定し、モニタリング及び比較評価を行うこと。
- 卒業生の質に対してステークホルダーの満足度の調査を行い、改善のためのモニタリング及び比較評価を行うこと。

機関別認証評価及びプログラム別認証評価の基準の構造図を示すと以下のとおりである。



プログラム別認証評価基準の構造



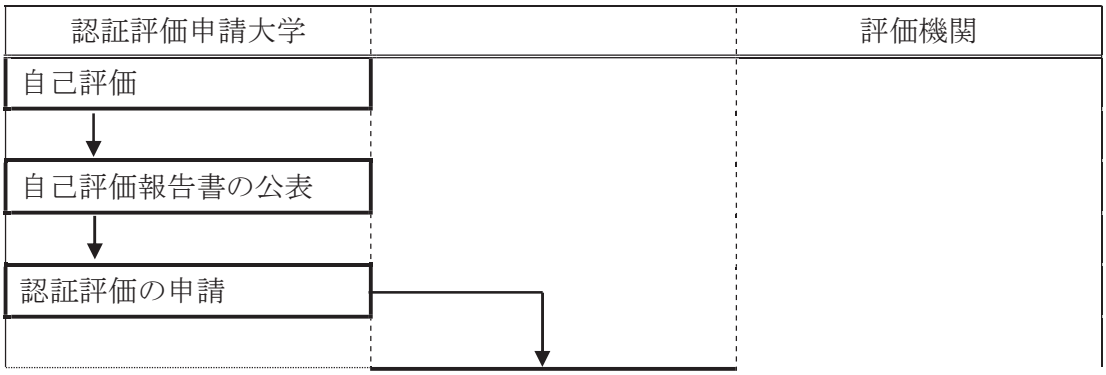
※ CEA VNU-HCM 提供資料（「SEMINAR : Quality Assurance and Accreditation in VIET NAM and JAPAN」（パワーポイント 資料））を基に作成

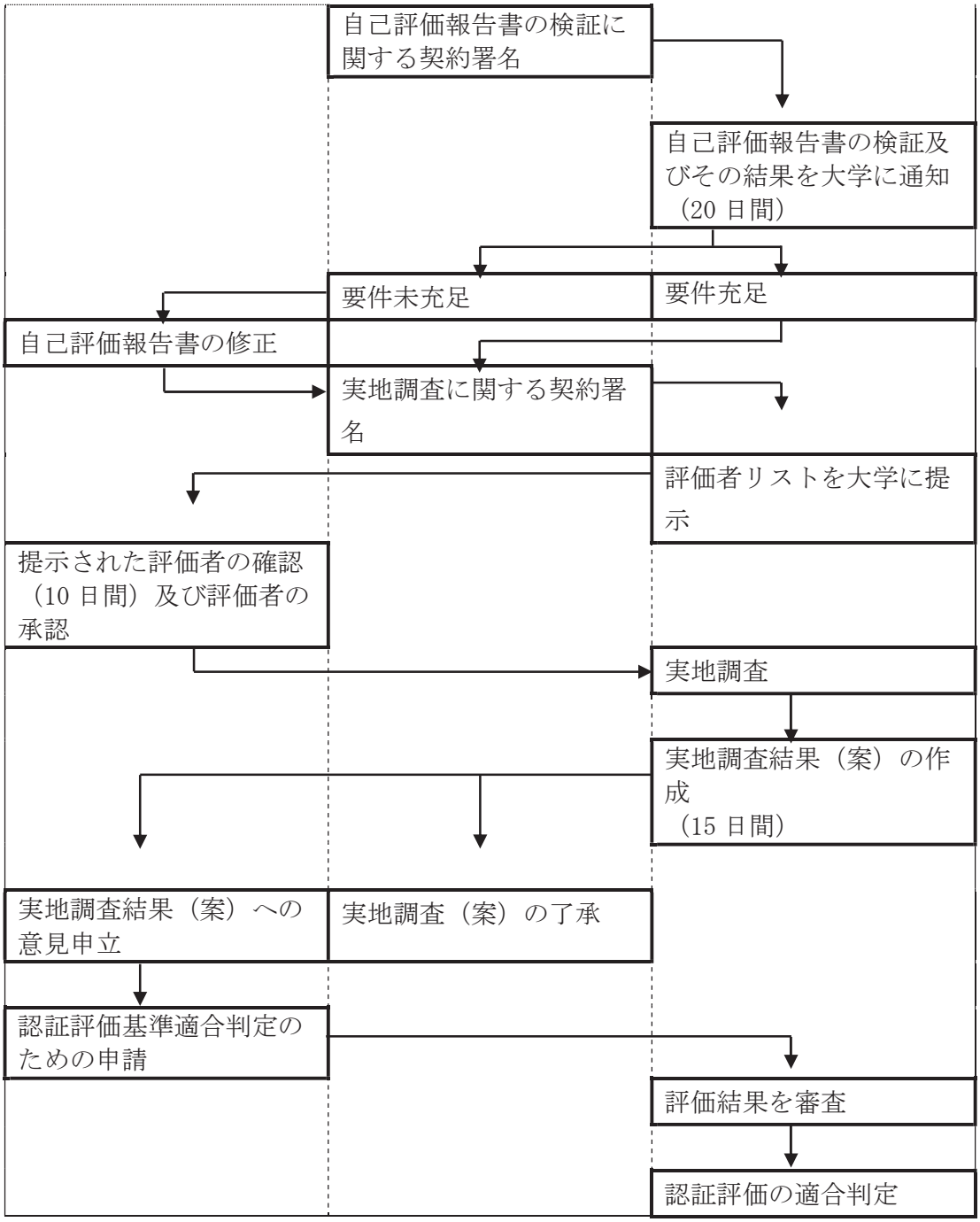
(3) 認証評価プロセス

認証評価プロセスの大要を示すと、大学の自己評価→自己評価報告書の検証→実地調査→評価結果の作成→認証評価基準への適合判定　となっている。

機関別認証評価では、評価項目（111 項目）ごと、基準（25 基準）ごと、カテゴリー（4 カテゴリー）ごとに７段階（１～７）評価し、適合認定を得るためには、各基準において２以上、各カテゴリーにおいて 3.5 以上の評定が必要とされている。また、プログラム別認証評価では、機関別認証評価と同様、評価項目（50 項目）ごとに７段階（１～７）評価し、適合認定を得るためには、50 項目中、４以上の評定が付された項目が 80%以上必要とされている。機関別認証評価プロセスのフローを示すと以下の通りである。

関別認証評価プロセス　フロー図





※ VNU-CEA 提供資料（「STEP IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION ACCREDITATION PROCESS」（パワーポイント 資料））を基に作成

(4) VNU-HCM CEA の評価実績

2019 年 9 月現在、VNU-HCM CEA の機関別認証評価を受けた大学は 30 大学で、そのうち適合認定を受けた大学は 25 大学である。また、プログラム別認証評価を受けたプログラムは 15 で、そのうち適合認定を受けたのは 5 プログラムである。

適合判定は、適合・不適合のいずれかが示されることになるが、不適合と判定された場合、１年以内に評価を受け直さなければならない。また、その１年間は、新学部の設置が認められない。

(5) 評価者研修

認証評価の評価者に選任されるためには、一定の資格要件を満たすとともに、評価者研修を受けなければならない。資格要件としては、①道徳的資質を持ち合わせ、健康体であること、②修士以上の学位を取得していること、③大学に教員若しくはアドミニスレーターとして、10 年以上勤めていること、④情報スキル及び英語力が一定水準に達していること（例えば、英語については CEFR B1 以上）等を定めている。

また、評価者研修については、約１ヶ月の研修プログラムの受講が求められ、その受講で６単位を取得しなければならない。このプログラムは３つのモジュールで構成され、モジュールＡ「高等教育質保証及び認証評価が求められる背景」（２単位）では２つのテーマに基づくコースワークを、モジュールＢ「高等教育と職業訓練に関する認証評価の実際」（３単位）では３つのテーマに基づくグループワークを、モジュールＣ「評価者の実践業務」（１単位）では認証評価報告書の作成方法をテーマに２つのコースワークを、それぞれ行うこととなっている。

この研修プログラムでは、「知識」の部分として、①ベトナム及び周辺国の質保証及び認証評価について、②ベトナム認証評価における評価基準と評価手続について、③ベトナムにおける質保証及び認証評価に関する規則について、「技能」の部分として、①自己評価報告書及び関連書類の分析・要約・評価の方法、②関係者へのインタビュー方法、データの観察・収集、データ管理、③評価活動におけるチームワークとリーダーシップ、組織化、運営方法、協力、④評価方法、ベンチマークの活用法、報告書の作成方法、「態度」の部分として、①評価者倫理、評価者としての責任及びあるべき態度、の修得を目指している。

こうした研修プログラムを受講すれば、認証評価機関から修了書が発行される。この修了書の取得により、評価者を５年間務めることができる。なお、プログラム別認証評価の評価者に選任されるためには、教育訓練省の評価者の検定試験に合格してライセンスを取得しなければならない。

3.5 ベトナムの認証評価の特質・課題

ベトナムでは、機関別認証評価とプログラム別認証評価の制度が導入されて、２つの評価システムに設定された基準は、明確に構造化されている。特に、内部質保証に関する基準が詳細に規定されており、「成果」に関しても、「教育」「研究」「サービス」「財務と市場」に分けて、内容的にも過不足なく基準・項目が設定されている。また、評価手続も明確に定められている。さらに、評価者の育成に力を注いでいるのも特徴として挙げる

ことができる。具体的には、評価者に求められ要件を明確にし、約１ヶ月という長期間の評価者研修プログラムを策定しこれを運用している。この研修プログラムを通じて、あらかじめ設定した知識・技能・態度の修得を目指している。

認証評価制度導入後、まだ間もないこともあって、機関別認証評価についてベトナム全体の約６割、プログラム別認証評価についてはベトナム全体の約３％しか受審していないという状況である。今後、認証評価システムをより発展充実させていくことが求められるが、いくつかの課題も抱えている。すなわち、質保証に関する政府からの方針やガイダンスが不足していること、質保証の専門家も不足していること、大学関係者の間で質保証について間違った認識を持っている者が少なくないこと、質保証活動にかかる財源が不足していること、限られた人材の中で認証評価にかかる業務が幅広く展開が求められており、負担が大きいこと、等の課題が表出してきているという。

また、現在、５つの評価機関が設置され、それぞれ競合関係にあるとされているが、現状では評価基準及び評価手続等が政府により決められており、そうした状況下で各評価機関が認証評価においてそれぞれ特長を出していくのも難しいとも言われている。

今回訪問調査を行った、CEA VNU-HCM は、質保証ネットワーク（INQAAHE、APQN、AUN、APHERP）に加入し、海外質保証機関とも積極的に交流を図っている。また、質保証に関するワークショップを頻繁に開催するなどして、ベトナムにおける高等教育の質の文化の醸成に尽力している。

参考文献

- 近田政博訳（2014），「翻訳 ベトナム高等教育法」，名古屋大学高等教育研究センター編『名古屋大学高等教育研究』第 14 号
- 「ASSESSMENT STANDARD AT INSTITUTIONAL LEVEL」（VNU-HCM CEA 提供資料）
- Nguyen Van Trao (2018)，「Keynote Speech Ⅱ “Quality assurance for higher education: Local voice from Vietnam”」 QAPHE 国際シンポジウム(平成 30 年 1 月 17 日)資料 https://qaphe.com/wp-content/uploads/20180117trao.pdf
- 「ベトナム高等教育の質保証　ブリーフィング資料」（NIAD-QE 評価事業部国際課），2017 年 1 月 http://www.niad.ac.jp/n_kokusai/info/vietnam/BriefingonVietnamQAinHE(JP).pdf

＜資料 11＞

インドネシア国立高等教育アクレディテーション機構における質保証

田代　守

１．調査の概要

本報告は、2017～2020 年度科学研究費補助金研究「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」（研究代表者：早田幸政 中央大学教授）の一環として、2018（平成 30）年８月に実施したインドネシア訪問調査の成果の一部を転載するものである。同年８月８日（水）に、実施した、インドネシア国立高等教育アクレディテーション機構（Badan Akreditasi Nasional Perguruan Tinggi; BAN-PT）への訪問調査の報告である。

BAN-PT は 1994 年に設立された、インドネシアにおける高等教育の代表的なアクレディテーション機関であり、研究技術・高等教育省が管轄する独立・非営利組織である。

インドネシアにおける高等教育は、2012 年の高等教育に関する法律第 12 号により、４つの側面から質保証されることとなった。①国の高等教育基準と②内部質保証、③外部質保証、そして④高等教育に関わるデータベースシステムである。BAN-PT は、これらの内、③外部質保証を担っている。

インドネシアには、高等教育のアクレディテーションを司る組織として、大学機関を評価対象とする BAN-PT と、プログラム（学科）を評価対象とする LAM-PT（Lembaga Akreditasi Mandiri Perguruan Tinggi：高等教育機関向けの独立したアクレディテーション機関）の２種がある。

この内、LAM-PT については、2018 年時点において、医療分野の評価機関しか存在していないため、同分野以外のプログラム（学科）への評価は BAN-PT が行っている状況にある。

したがって BAN-PT は、高等教育機関を対象とするアクレディテーションと、医療分野以外のプログラム（学科）を対象とするアクレディテーションを担っていることになる。

今回の調査に当たっては、事務局長である Agus Setiabudi、M.Si 博士に対応いただいた。

２．調査の内容

調査は、概ね事前に送付していた７つの質問項目に沿って行われたが、以下に、１）BAN-PT の評価対象、２）BAN-PT の評価件数、 ３）BAN-PT の評価の手順、４）大学機関別評価とプログラム（学科）別評価との関連について、 ５）BAN-PT の評価基準について、６）ASEAN 共通の質保証システムとの関係について、に分けて調査内容を記述する。

(1) BAN-PT の評価件数

インドネシアには現在、4,000 を超える大学、26,000 に上るプログラム(学科)が存在する。

これらを５年に１度評価するために、BAN-PT は、毎年 500～800 大学、3,000～3,500 のプログラム（学科）を認定している。計算上、月あたり 400 の大学もしくはプログラム（学科）を認定していることになる。2018 年は既に 2,400 件の申請を処理してきており、また、現在（2018 年８月８日）、1,430 件が受理待機中である。

(2) BAN-PT の評価体制

BAN-PT のアクレディテーションは、認定協議会と評価実行委員会、そしてそれらを支える事務組織によって運営される。７名で構成される認定協議会の下で制度や方針を定め、その制度・方針に基づいて、５名で構成される評価実行委員会が評価事業を遂行する。

実際の評価に携わる評価者は、全国の大学教員の内、一定の要件を満たした者で構成される。ここでいう一定の要件とは、少なくとも博士課程を修了し、かつ学内で機能的役職に就いており、さらには質保証に関する知識と高等教育におけるマネジメントの知識を有する者である。

評価者候補は、筆記試験、面接、心理テストを受け、それら全てをクリアしてはじめて評価者として採用される。現在、そうした要件を満たした評価者の総数は約 1,800 名である。

評価者には、質保証や大学運営に関わる知識、BAN-PT の評価システム等の修得を目的とした研修が施される。

評価者がこれだけ厳格な定めに基づいて選抜、育成されているにもかかわらず、評価者を務めたことによるメリット、― 例えば、教員自身のキャリアに良い影響が与えられることなど― はそれほどあるとはいえない。とはいえ、評価の経験により、大学教員としての知識やスキルは確実に高揚する。また、高等教育の質保証・向上に貢献したいという情熱が醸成されること、あるいは広大なインドネシア国内の他大学について識見を得られること等、評価者を経験することで得られるメリットも認められる。

評価の具体的な作業にあたっては、１大学あたり２～６名、１プログラム（学科）あたり２名の評価者が担当する。この内、大学については、それぞれの有するプログラム（学科）数に応じて担当評価者の数が変動する。２～３学科程度を有する小規模大学であれば２名、150 学科を有する大規模大学であれば５～６名が担当する。

(3) BAN-PT の評価の手順

評価にあたっては、まず、評価申請書類のチェックに２週間から１ヶ月を要し、実際に作業が始まってから実地評価を含めた全プロセスが終了するまで３ヶ月程度を要する。なお、認定期間が終了する各大学、プログラム（学科）には、最低でもその６ヶ月前までには申請するように指導している。

評価は教育業績報告書や自己点検・評価報告書を基にした書面評価と、評価者自身が各機関を訪問して行う実地評価によって進められる。

評価を申請する大学、プログラム（学科）にとって、自己点検・評価報告書の提出は義務ではない。また、インドネシアにおいては、内部質保証よりも先にアクレディテーションが制度化された（1996 年にまずアクレディテーショが制度化され、その後 2004～2005 年に内部質保証が導入された）という経緯があり、評価申請に当たって自己点検・評価報告書を作成する大学、プログラム（学科）は少数である。

すなわち、2008～2017 年の期間においては、評価申請にあたり、自己点検・評価報告書を提出した大学、プログラム（学科）は全体の 10％に留まっていた。しかしながら、2004～2005 年に内部質保証の考えが導入されると、研究技術・高等教育省が内部質保証を重視する意向を示したことから、2018 年以降は、自己点検・評価報告書を作成する申請大学、プログラム（学科）の割合は 48％に上昇することとなった。とはいえ、自己点検・評価報告書の提出は義務ではないため、今もってその提出は、大学の判断によっている。

評価結果にはＡ・Ｂ・Ｃの判定が付与される。Ｃ判定も付けられないと判断された大学は不適合ということになる。不適合大学には、学生に対する卒業認定が許可されない。すなわち、実質的に大学としての営業が停止されることになる。

このように BAN-PT の評価結果は、大学への行政的処置へと連動することから、不適合とされた場合の異議申立制度が設けられている。不適合とされた大学、プログラム（学科）の内、異議申立制度を利用するのは、およそ２～３％である。

なお、昨年からはオンラインシステムが導入され、評価者はネット上に掲示された評価資料を利用し、実地評価以外は遠隔で評価作業を行うことができるようになった。

(4) 大学機関別評価とプログラム（学科）別評価との関連について

前述の通り、現在、BAN-PT は、大学を対象とする評価とプログラム（学科）を対象とする評価を実施している。両者は個別に実施されるが、それぞれの関連性がないわけではない。

大学に対する評価項目の内、およそ 15％はプログラム（学科）に関わる項目である。そのため、プログラム（学科）でどのような評価結果を受けているかによって、大学の評価結果にも影響してくることが考えられる。つまり、各プログラム（学科）がそれぞれ良い評価結果を得た場合、大学全体も良い評価結果を得る可能性が高いということである。

(5) BAN-PT の評価基準について

2018 年８月時点において、BAN-PT の評価では、以下の９つの基準が用いられている。

１. ビジョンと使命
２. ガバナンスと協力
３. 学生
４. 人的資源
５. ファイナンス、施設とインフラ
６. 教育
７. 研究

８.コミュニティサービス

９.業績と成果

昨年までは「１.ビジョンと使命、目標と目的、達成戦略、２.ガバナンス、リーダーシップ、マネジメント、品質保証システム、３.学生と卒業生、４.人的資源、５.カリキュラム、学習、教育の環境、６.ファイナンス、施設とインフラ、情報システム、７.研究、サービス/コミュニティサービス、協力」という７つの基準が用いられていたが、その必要性に鑑み、アウトカムに関わる要素を加えるとともに基準の割り振りを変えたものである。

従来の基準による評価では、相対的にインプットやプロセスに重きを置いており、教育条件が整備されていれば相応の評価結果を得ることができた。しかし 2018 年以後、アウトプット、アウトカムをより重視する姿勢に移行することになった。ただし、新しい基準が導入されてからいまだ日が浅く、大学機関別の評価については 2018 年 10 月以降、プログラム（学科）評価については 2019 年１月以降から、新基準が適用される予定である。

なお、アウトカムを重視する評価に移行するものの、今のところ、BAN-PT が各大学におけるアウトカムの測定方法等に何らかの影響を及ぼすことは想定されていない。BAN-PT としては、国の定める法令に則った評価を行うだけであり、基本的にはアウトカムの評価についても国の基準への適応状況に基づいて判断するにとどまる。畢竟、アウトカムの設定、測定については、各プログラム（学科）の取り組みに委ねることになる。

(6)　ASEAN 共通の質保証システムとの関係について

ASEAN においては、ASEAN 資格参照枠組み（ASEAN Qualifications Reference Framework ； AQRF）によって、域内各国の教育の枠組みがラーニング・アウトカムの観点で比較可能なものとなっている。例えば、インドネシアにおける枠組み（Indonesian Qualifications Framework ； IQF）は９段階に、マレーシアの枠組みは７段階に分かれているが、AQRF があることによって、各国教育の質の共有化を図ることができる。

BAN-PT の評価は、この AQRF に連なる IQF を活用することにより、間接的に ASEAN 域内に広がる教育の質にコミットしている。すなわち、BAN-PT の評価においては、各プログラム（学科）がカリキュラムを設定する際には、それらが IQF に対応したものでなければならないとのガイドラインを設けている。なお、IQF は、研究技術・高等教育省の責任において設定されるものであり、BAN-PT が IQF の設定について何らかの影響力を行使する立場にあるわけではない。

2008 年に、ASEAN 域内における高等教育質保証システムの調和を図ることを目的の一として ASEAN 質保証ネットワーク（ASEAN Quality Assurance Network ; AQAN）が設置された。BAN-PT は現在、自身のディレクターが AQAN の会長を務めるなど、同組織において大きな役割を果たしている。

その AQAN は欧州連合（European Union; EU）の支援を得て、2015 年に ASEAN 質保証枠組み（ASEAN Quality Assurance Framework ; AQAF）を策定した。AQAN はその構成メンバーに対し、可能な限りこの AQAF に基づく質保証を実施することを求めている。

AQAF は、①外部質保証機関、②外部質保証の基準・手続、③内部質保証、④国家資格枠組みという４領域で成り立っており、各領域の中でそれぞれの質保証の適切性を示す条件が定められている。

BAN-PT は、2017 年、上記 AQAF の内、①外部質保証機関、②外部質保証の基準・手続の２領域への適合性に関する試行評価を受けた。試行評価は、ASEAN、ヨーロッパからそれぞれ２名ずつの専門家が派遣されて実施された。なお、AQAF についての評価の本格実施は今年（2018 年）に予定されている。

AQAF と前述の AQRF とは混同されやすいが。両者は目的が大きく異なる。AQAF は質保証の仕組みに関わる枠組みであり、AQRF はそれぞれの国のラーニング・アウトカムに基づく資格に関わる枠組みである。

AQAF の策定と運用をみてもわかるように、ASEAN における高等教育の質保証枠組みについては、EU のシステムを相当程度、参考にしている。ただし、Agus Setiabudi、M.Si 博士は、実際の質保証の運営については、両者には相当の差異が出てくるものと予想している。なぜなら EU と ASEAN とでは国情も高等教育を取り巻く環境も大きく異なるからである。

３．小括

BAN-PT が現在行っている評価は、 不適合とされた大学、プログラム（学科）に対し、所属学生への卒業認定権を剥奪するという、厳しい行政措置への連携が特徴としてあげられる。 当然のことながら的確かつ公正な評価運営が求められ、また、評価者に質的に高いハードルを設けるなど相応の努力は認められるものの、月当たり 400 件という、極めて大規模な処理件数を勘案すると、果たしてその質がどの程度担保されているかはいささか疑問である。

ASEAN 域内では、ラーニング・アウトカムに基づく教育の枠組み形成が進みつつあり、インドネシアでもその動きへの対応が見られないわけではない。しかしながら現在、国を代表する評価機関である BAN-PT では、アウトカムに基づいた評価は実質的に行われていない。

発展著しい ASEAN にあってその最大国家であるインドネシアには、教育の質保証分野でも大いなる可能性が認められるが、同時にその規模故の課題も多いように感じられた。

参考文献

服部美奈「インドネシアの高等教育戦略」リクルート『カレッジマネジメント』207 号（2017 年 11～12 月）

http://souken.shingakunet.com/college_m/2017_RCM207_52.pdf#search=%27%E3%82%A4%E3%83%B3%E3%83%89%E3%83%8D%E3%82%B7%E3%82%A2%E3%81%AE%E9%AB%98%E7%AD%89%E6%95%99%E8%82%B2%E6%88%A6%E7%95%A5%27

学士課程レベル、授業レベルの「学習成果の可視化」と達成度評価の関係表（イメージ）（その１）

（2021 年 6 月 17 日　早田幸政）

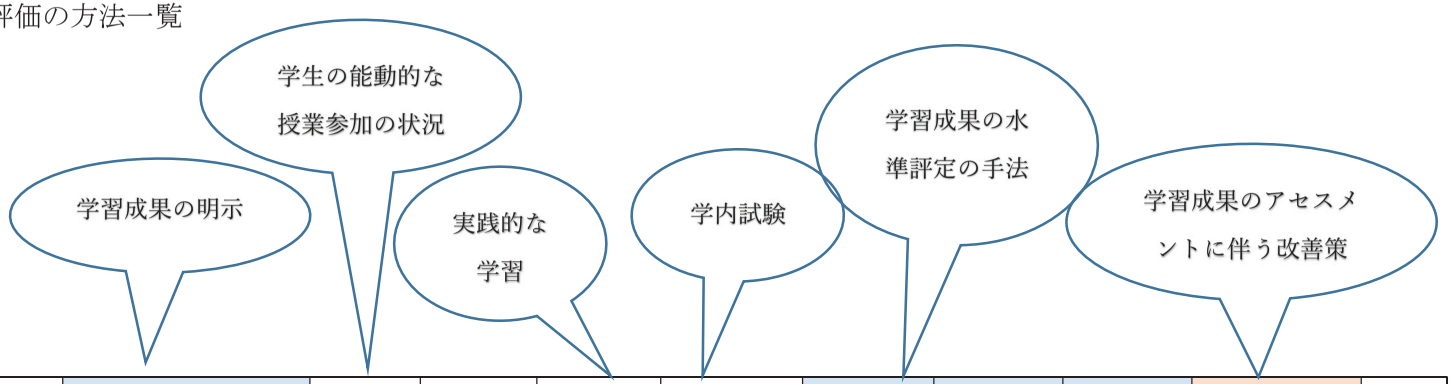
◎　学位授与方針に基づく達成度評価に向けた「学習成果の可視化」のための基本骨子

学位課程の名称	教育目的・目標、目指す「人材像」	学位授与方針の示す「学習成果」	「学習成果」測定・評価の方針策定者	学士課程を単位とする「学習成果の可視化」の取組	達成度評価の対象に指定する授業科目	学位課程としての改善方向	備考
（例）法学部・公共行政学科	地域社会に貢献し人々に最善の役務を提供できる地方公務員を育成。	・法と地域の関わりを理解し、「公益」の意義・内容を理解すること。・地域の実態を的確に把握し、何が「公益」かを判断し、事案に応じてそこに適用する政策を考案できるようになること。・公益への理解を踏まえ、地域の錯綜した利害関係を調整できるようになること。	・学位課程の測定・評価の基本的な方針・プランは、これを置く学部長の下で策定。 ・成績評価ルーブリックは、各学科長が、学科所属の専任教員と協議の上、策定。	・入学者への学生意識調査。 ・卒業時の学生への調査。 ・卒業生調査。 ・雇用者調査。	・全ての必修科目 ・必修科目以外のフィールドワークを伴う授業科目。	授業科目レベルでの改善策が出揃った後に正式に本格検討に入るが、現段階では、地域公共の現場のニーズを踏まえ、研究者教員と実務家教員とがコラボする科目を充実させる方向でカリキュラムの見直しを構想。	
○○学部○○学科							
○○学部□□学科							
○○学部△△学科							

学士課程レベル、授業レベルの「学習成果の可視化」と達成度評価の関係表（イメージ）（その２）

（2021 年 6 月 15 日　早田幸政）

◎　授業科目別の達成度評価の方法一覧



科目名	科目コード	選択・必修の別	担当教員名	学習成果（到達目標）	履修学生数（履修放棄率）	授業形態	教室外授業の状況	定期考査の実施状況	成績評価の考慮要素	成績評価の尺度	学習成果と成績評価の結果	今後の改善策	備考
法と社会	501	選択	春山	・法が社会規範で得あることを理解する。・国民主権と関連づけ、法の創造主体について考えさせる。・授業で学んだことを他者に的確に伝えることができる。	180　名(5%)	講義（一方向授業）	無し	期末の最終試験	最終試験(90%) 授業に向き合う姿勢(10%)	最終試験終了後に模範解答を全員に配布。	専門用語の理解と論理的に書く能力に課題。	指定教科書の該当頁を開くよう頻繁に指示していく。	

犯罪と国家	705	必修	夏山	・刑法条文に即し罪刑法定主義への理解を深める。・被疑者の人権と被告人や社会的公益の調整の在り方について考えさせる。・個別トラブルの相談に対し、法的観点から問題の所在を分かりやすく説明できるようになる。	70　名(10%)	春山(8回分)はテキストに基づく講義（双方向授業)。	無し	試験の方法による中間考査	・中間考査50% ・ケーススタディーレポート50%	ルーブリック	罪刑法定主義への理解は概ね適切で、語論も活発に行われている。	講義と「ケーススタディ演習」の連携を一層深めるようにする。	
			冬山			冬山(7回分）はケーススタディを用いた授業（双方向・多方向授業）とフィールドでの授業。	・刑事法廷の見学 ・法科大学院のリーガルクリニックの授業を参観。	ケーススタディ分析レポート			刑法全体の知識・理解を個別ケースに当てはめ、十分分析できる段階にはない。		
○○													
△△													
□□													

アンケート調査協力大学一覧

当調査研究を実施するにあたり、以下の大学よりご協力をいただきました。
ここに厚く御礼を申し上げます。

国 立

秋田大学
旭川医科大学
茨城大学
愛媛大学
小樽商科大学
お茶の水女子大学
帯広畜産大学
鹿児島大学
金沢大学
京都大学
京都工芸繊維大学
熊本大学
群馬大学
神戸大学
佐賀大学
滋賀大学
静岡大学
島根大学
千葉大学
筑波大学
東京学芸大学
東京工業大学
東京農工大学
東北大学
鳥取大学
豊橋技術科学大学
新潟大学
浜松医科大学
兵庫教育大学
弘前大学
広島大学
福井大学
福島大学
北陸先端科学技術大学院大学
北海道大学
北海道教育大学
宮城教育大学
宮崎大学
山形大学
山口大学
横浜国立大学
和歌山大学

公 立

会津大学
青森公立大学
秋田県立大学
秋田公立美術大学
岩手県立大学
愛媛県立医療技術大学
大阪市立大学
岡山県立大学
尾道市立大学
香川県立保健医療大学
神奈川県立保健福祉大学
金沢美術工芸大学
北九州市立大学
岐阜県立看護大学
岐阜薬科大学
京都市立芸術大学
釧路公立大学
熊本県立大学
群馬県立県民健康科学大学
県立広島大学
高知工科大学
神戸市看護大学
公立鳥取環境大学
国際教養大学
札幌医科大学
産業技術大学院大学
滋賀県立大学
静岡県立大学
下関市立大学
諏訪東京理科大学
高崎経済大学
敦賀市立看護大学
都留文科大学
東京都立大学
富山県立大学
長岡造形大学

長崎県立大学
長野県看護大学
名古屋市立大学
奈良県立大学
新潟県立看護大学
新見公立大学
兵庫県立大学
広島市立大学
福井県立大学
福知山公立大学
福山市立大学
前橋工科大学
三重県立看護大学
宮城大学
名桜大学
山形県立米沢栄養大学
山口県立大学
和歌山県立医科大学

私立

愛知大学
愛知医科大学
愛知学院大学
愛知工業大学
愛知東邦大学
藍野大学
青森大学
青山学院大学
朝日大学
麻布大学
跡見学園女子大学
育英大学
石巻専修大学
茨城キリスト教大学
岩手保健医療大学
宇都宮共和大学
エリザベト音楽大学
LEC 東京リーガルマインド大学院大学
追手門学院大学
桜美林大学
大阪青山大学
大阪医科大学
大阪経済大学
大阪工業大学
大阪産業大学
大阪樟蔭女子大学
大阪商業大学
大阪女学院大学
大阪体育大学
大阪保健医療大学
大阪薬科大学
大谷大学
大原大学院大学
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
学習院大学
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
金沢工業大学
金沢星稜大学
川崎医科大学
川崎医療福祉大学
関西大学
関西医科大学
関西医療大学
関西外国語大学
関西学院大学
関東学院大学
北里大学
岐阜医療科学大学
岐阜聖徳学園大学
九州産業大学
九州ルーテル学院大学
共栄大学
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
京都橘大学
京都文教大学
京都薬科大学
共立女子大学
近畿大学
金城学院大学
国立音楽大学
熊本保健科学大学
倉敷芸術科学大学
久留米大学

グロービス経営大学院大学
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
共愛学園前橋国際大学
工学院大学
皇學館大学
東京工芸大学
甲南大学
神戸学院大学
神戸松蔭女子学院大学
神戸情報大学院大学
神戸女学院大学
神戸女子大学
神戸親和女子大学
国際仏教学大学院大学
国際武道大学
国士舘大学
駒澤大学
埼玉工業大学
サイバー大学
相模女子大学
札幌学院大学
産業医科大学
至学館大学
志學館大学
事業構想大学院大学
事業創造大学院大学
四国大学
四條畷学園大学
静岡産業大学
自治医科大学
実践女子大学
芝浦工業大学
就実大学
十文字学園女子大学
淑徳大学
尚絅学院大学
湘南工科大学
上武大学
昭和音楽大学
昭和女子大学
昭和薬科大学
女子美術大学
白百合女子大学
仁愛大学
椙山女学園大学
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
成城大学
聖心女子大学
聖泉大学
清泉女学院大学
西南学院大学
聖マリアンナ医科大学
聖隷クリストファー大学
聖路加国際大学
摂南大学
洗足学園音楽大学
専修大学
仙台大学
仙台白百合女子大学
相愛大学
創価大学
園田学園女子大学
第一薬科大学
大正大学
大東文化大学
高崎健康福祉大学
拓殖大学
玉川大学
多摩美術大学
筑紫女学園大学
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
中部大学
津田塾大学
鶴見大学
帝京大学
帝京科学大学
帝京平成大学
デジタルハリウッド大学
帝塚山大学
帝塚山学院大学
天使大学
天理医療大学
天理大学
東海大学
東京医科大学
東京医療保健大学

東京家政大学
東京経済大学
東京歯科大学
東京情報大学
東京女子大学
東京女子医科大学
東京聖栄大学
東京造形大学
東京都市大学
東京農業大学
東京未来大学
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
東邦音楽大学
東北学院大学
東北生活文化大学
東北福祉大学
東北文化学園大学
東洋大学
常磐大学
常葉大学
獨協大学
獨協医科大学
鳥取看護大学
豊橋創造大学
名古屋商科大学
長岡大学
長岡崇徳大学
長崎総合科学大学
中村学園大学
名古屋外国語大学
名古屋学院大学
名古屋女子大学
南山大学
新潟医療福祉大学
新潟産業大学
新潟薬科大学
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
日本医療大学
日本工業大学
日本社会事業大学
日本獣医生命科学大学
日本女子大学
日本女子体育大学
日本赤十字秋田看護大学
日本赤十字九州国際看護大学
日本赤十字広島看護大学
日本赤十字北海道看護大学
日本福祉大学
日本薬科大学
人間環境大学
ノートルダム清心女子大学
白鴎大学
函館大学
八戸工業大学
八洲学園大学
花園大学
浜松学院大学
阪南大学
ビジネス・ブレークスルー大学
姫路大学
兵庫医科大学
兵庫医療大学
弘前学院大学
広島国際大学
広島修道大学
広島女学院大学
びわこ学院大学
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
福山平成大学
福山大学
藤田医科大学
佛教大学
文教大学
文京学院大学
文星芸術大学
法政大学
北翔大学
北星学園大学
北海道医療大学
北海道科学大学
北海道千歳リハビリテーション大学
松本大学
松本歯科大学
松山東雲女子大学
松山大学
南九州大学

宮城学院女子大学	ものつくり大学	立命館アジア太平洋大学
武庫川女子大学	山口学芸大学	龍谷大学
武蔵大学	山梨英和大学	流通科学大学
武蔵野大学	山梨学院大学	流通経済大学
武蔵野音楽大学	横浜美術大学	ルーテル学院大学
武蔵野美術大学	横浜薬科大学	和歌山信愛大学
明治学院大学	四日市大学	和光大学
明治薬科大学	立教大学	早稲田大学
名城大学	立正大学	和洋女子大学
明星大学	立命館大学	桐蔭横浜大学

（以上、設置者別、50 音順、399 大学）

＜資料 15＞

達成度評価のあり方に関する調査研究部会名簿

役 職	氏 名	所属機関
部 会 長	早 田 幸 政	中 央 大 学
部会長代理	工 藤 潤	大 学 基 準 協 会
調査研究員	漆 原 朗 子	北 九 州 市 立 大 学
〃	黒 田 一 雄	早 稲 田 大 学
〃	島 本 英 樹	大 阪 大 学
〃	高 田 英 一	神 戸 大 学
〃	髙 森 智 嗣	福 島 大 学
〃	鳥 居 朋 子	立 命 館 大 学
〃	堀 井 祐 介	金 沢 大 学
〃	前 田 早 苗	千 葉 大 学
〃	山 田 礼 子	同 志 社 大 学
〃	吉 本 圭 一	滋慶医療科学大学院大学
〃	田 代 守	大 学 基 準 協 会

（2021 年 7 月 30 日時点）

達成度評価のあり方に関する調査研究報告書

2021（令和３）年　10 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　山 崎　光 悦
〒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