

3つのポリシーの体系化に向けたIRによる支援

— 山形大学における教育の質保証強化の取組を通じて —

浅野 茂

〈要 旨〉

本稿の目的は、昨今、日本の大学に強く要請されている「学位授与の方針（ディプロマ・ポリシー）」、「教育課程の編成・実施方針（カリキュラム・ポリシー）」、「入学者受入れの方針（アドミッション・ポリシー）」の一体的な策定と、その基での体系的で組織的な大学教育の展開に向け、筆者が実践している事例の紹介を通じて、その解決の糸口を示すことである。

この実践的な問題意識に基づき、米国における Institutional Research (IR)、とりわけ Assessment に関する取組や国内の先行事例を参考に、各ポリシーの一体性・整合性を確保するために考案した作業様式等を提示する。また、各ポリシーの策定の単位、基本項目や記載内容の基本的な考え方、実際の作業過程において直面する問題点とその解決法等を共有する。

なお、現在、進行中の取組であるため、Assessment のプロセス全体を示すことはできないが、最も比重が大きく、かつ実際の学修成果の測定において拠り所となるにも関わらず、実践例の蓄積が乏しい最初の段階に関する具体的な取組の紹介を通じて、微少なりとも他機関における3つのポリシーの策定作業、さらには教育の質保証強化の取組を推進する一助となることを願っている。

1. はじめに

政府の財政規律を重視した予算編成により、基盤的な高等教育予算は縮減され、競争的環境下での資金獲得が不可避な状況となっている。また、大学教育のユニバーサル化とグローバル化に対応すべく、多くの大学にお

山形大学 学術研究院・教授

名古屋大学 高等教育研究センター・客員教授

いて、教育の内部質保証システムの構築が急務の課題となっている。それに呼応すべく、多くの大学では全学的な教育目標を定めたり、学部・研究科等のカリキュラムの体系化を進めたりして、質保証の強化を図っている。

こうした状況下、2016年3月31日に中央教育審議会大学分科会大学教育部会が示した『「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』(以下、「3ポリシーガイドライン」という。)が提示された。当ガイドラインにおいて、各大学は3つのポリシーの重要性を認識するとともに、策定に向けた積極的な取組がなされているとする一方、その内容については、抽象的で形式的な記述にとどまるものや相互の関連性が意識されていないものも多い、といった指摘がなされている。加えて、各大学には、3つのポリシーを一体的に策定し、体系的で組織的な大学教育を展開するとともに、その結果の点検・評価を通じた不断の改善に取り組むことで、学生の学修成果を向上させ、学位授与にふさわしい人材を育成し、社会へと送り出すことを求めている。

これらのことは、日本の大学が学習者を中心においた大学教育のパラダイム転換や大学教育の改善に向けた各方面からの要請に引き続き対応していくことを迫っていると考えられる¹⁾。その際、3ポリシーガイドラインにおいては、学長を中心に3つのポリシーの策定に関する全学的な検討を進めることや、教育、研究、財務等に関する大学の活動についてのデータを収集・分析し、大学の意思決定を支援するための調査研究である「インスティトゥーショナル・リサーチ(IR)」(以下、「IR」という。)の充実などを通じて、より実効性のあるポリシーの策定に向けた体制の整備が有意義であるとされる。

そこで、本稿においては、当ガイドラインで求められている3つのポリシーの一体的策定、体系的で組織的な大学教育の展開に向け、筆者が実践している事例の紹介を通して、その解決の糸口を示したい。この実践的な問題意識に基づき、3ポリシーガイドラインで言及されているIR、とりわけ米国におけるAssessmentに関する先行研究や取組を参考に考案した作業様式等を提示するとともに、実際の策定プロセスにおいて直面した問題点、その解決法等を共有する。

2. IR と Assessment

2.1 IR とは？

まず、IR とは何かについて、Terenzini (1993) は「一概には答えられない古典的な問題」であるという。それは、大学の属性によって部署の構成や業務内容が異なることに加え、業務そのものがデータ収集から戦略策定まで広範にわたるとともに、現在も発展中の活動だからである(小林編, 2014)。したがって、IR については米国でも「必ずしも一貫した、厳密な定義は存在しない」ことを理解しておく必要がある。

そのうえで、Volkwein et al. (2012) によると、最も広く受け入れられているのは、Fincher (1978) 及び Saupe (1990) の定義であるとされる。前者の Fincher (1978) は、IR を「収集したデータを分析し情報に変換する組織的な知性」(IR as “organizational intelligence”) として定義している。後者の Saupe (1990) は、IR を「機関の計画立案、政策形成、意思決定を支援するための情報を提供する目的で、高等教育機関の内部で行われる調査研究」(IR as “decision support”) と定義している。このように、米国の IR に係る代表的な定義は、IR に求められる「資質・能力」と「機能」の異なる側面から IR を捉えていることが窺える²⁾。

これらの定義に共通するのは、以下の図1のように、情報を収集し、それらの分析を通じて、計画立案や意思決定の支援のための業務であるということである。



図1 IRの業務とフロー

2.2 Assessment とは？

次に Assessment とは何か。狭義の意味では「学生を対象にした学修成果の測定」、広義の意味では「教育分野だけに限らない、大学における諸活動の効果測定」を意味する³⁾。その所以は、Ewell (2009) が指摘するように、Assessment を巡る次の二つのパラダイムが背後にあることに起因すると考えられる。まず、一つは「改善のためのアセスメント」である。ここでは、機関の自主的・自律的な PDCA の一環として学生の学習状況を把

握するためにアセスメントを実施し、その結果を教育の質向上に活用しようとする考え方であり、標準テストに加え、各機関において教員が実施する個別の試験、卒業論文や作品、ポートフォリオなどの様々なツールや方法が重視される。次に、二つ目のパラダイムは「説明責任のためのアセスメント」である。ここでは、政府、保護者及び学生が、大学間の比較や評価を目的とするために、結果が計量化され、比較が容易な標準テストを重視する傾向がある。このように、アセスメントとは何か、何のために実施するのか、どうあるべきか等について異なる考え方が併存する中では、上記の IR 同様、明確な定義は存在しないと言えそうである。

なお、代表的な先行研究の一つであり、広義の意味での Assessment を提唱する Suskie (2009) によると、図 2 のように、Assessment は PDCA (Plan-Do-Check-Act) のサイクルと同様、4 段階で構成されるという。まず、第一段階の Plan として、何を教えるかの計画を立てること、すなわち学習目標を策定する。次に、第二段階の Do として、学習の機会を提供する (クラスで教えること)。さらに、第三段階の Check として、学生からのフィードバックに当たるテストの採点、レポートの添削等を通じて、学生が何を学んだかを確認 (または把握) する。そして、第四段階の Act として、第三段階で確認 (または把握) した結果を活用し、次の学期に向けた授業や講義等の充実、改善を実行する、という一連のサイクルである。

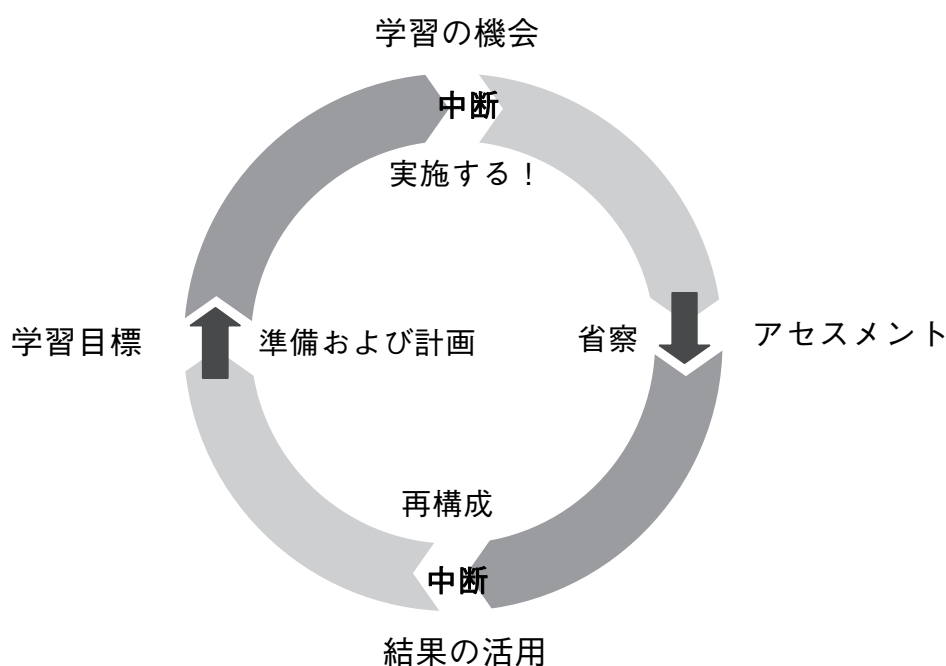


図 2 Assessment サイクル⁴⁾

では、米国において、Assessment は実際にどのように展開されているのであろうか。例えば、「CHEA Award」⁵⁾の2012年受賞校である“Rio Salado College”⁶⁾では、上記の図2と同様、Assessment を図3のようにPlan-Do-Check-Actの4つの段階からなる循環プロセスとして捉え、Continuous Improvement（継続的改善）を実行していくうえで価値判断の資料となる客観的情報を提供する活動の総称として位置づけている⁷⁾。

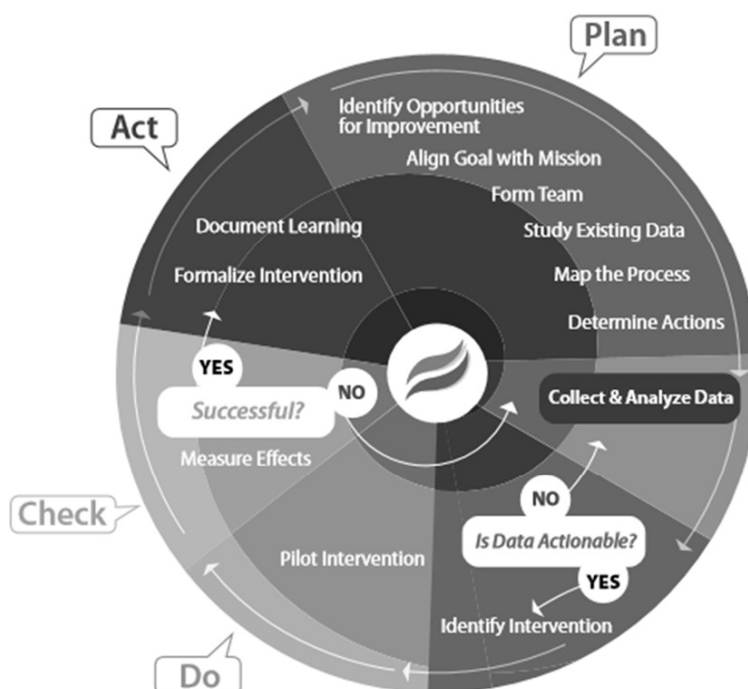


図3 Rio Salado CollegeのAssessmentサイクル

一方、図3は図2に比して、全体に占める第一段階のPlanの割合が大きく、この段階を構成する要素（Identify Opportunities for Improvement、Align Goal with Mission、Form Team、Study Existing Data、Map the Process、Determine Actions、Collect and Analyze Data、Identify Intervention）も以降の段階に比して多い。また、同一段階内及び各段階間において、矢印はYes/Noの条件によって、両方向に向かうという特徴を有している。このことは、実際のAssessment業務において、第一段階であるPlanの比重が大きいとともに、それぞれの段階が一方向に進行するのではなく、一進一退する不連続のプロセスであることを示唆している。その所以は、以下の表1に示す“Curriculum mapping”⁸⁾という作業と関連していると考えられる。この作業においては、教育プログラムまたはコースごとに設定している学習目標（Learning Objectives/Outcomes）と

個々の科目の対応関係を明確にし、対応が不明確または不十分となった場合、科目の構成や内容を見直すか、学習目標を見直すかの変更が行われる。これらの作業に多くの時間と労力を費やすことで、カリキュラムが体系化されているかを検証するとともに、以降の段階を通じて測定または把握する学修成果が明確になることから、継続的な改善につなげるうえで、不可欠の作業として米国の多くの高等教育機関では位置づけられているようである⁹⁾。

表1 Curriculum mapping の作業様式例¹⁰⁾

科目コード	学習目標 1	学習目標 2	学習目標 3	学習目標 4
XXX1234				
XXX2345				
.....				
XXX7890				

以上が実際の Assessment 業務の概略であるが、先述の IR とは異なるものとして従来、位置づけられてきた。例えば、本田（2015）によると、実際に取り扱うデータや業務領域、学生のフロー上における IR と Assessment 業務の相違点は、以下の図 4 のように整理できるとされる。主として、IR は学生数等の定量的データを用いた分析、Assessment は学生の学習経験等の定性データや学修成果の測定を行う業務として区分され、専門性の異なる担当者をそれぞれの部署に配置して業務を展開するのが一般的であった。

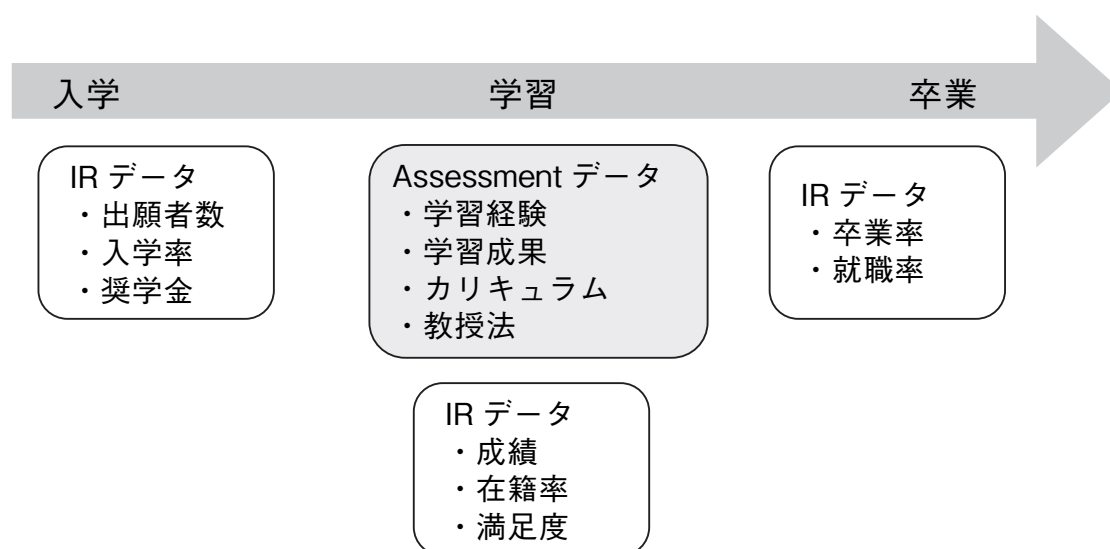


図4 IRとAssessment業務の相違点

しかしながら、昨今の高等教育予算の削減に伴う人員削減、さらには高騰する学費に伴う米国社会からの大学の教育内容やその質の保証といった説明責任の要請が強まるに連れ、IRとAssessmentは一体となって大学における教育効果を測定し、エビデンスに基づいた継続的改善を実行することが期待されるようになった。加えて、昨今の適格認定に「Institutional Effectiveness（以下「IE」という）」（機関全体のパフォーマンスを測定し、その結果に基づく継続的改善を実行する循環プロセスの総称）という評価基準が新設されたことにより、従来のIRとAssessmentを基盤としつつ、諸活動の効果検証を機関全体で行う「IE」が重視されるようになった（浅野他 2014、佐藤・小湊 2015）。そして、ここ数年、IEという名称を冠した部署の新設（または再編）等、体制整備も急速に進んでいる¹¹⁾。このことにより、Assessmentの捉え方はさらに多義的になってきているものの、藤原（2015）の指摘するように、米国では、「学生」「学部・学科」「機関全体」という対象に応じて、「Assessment」「Program Review」「Institutional Effectiveness」という異なる名称が用いられている。

表2 Assessmentの対象及び名称¹²⁾

対象	名称
学生	Assessment
学部・学科（主として学科）	Program Review
機関全体	Institutional Effectiveness

このように、昨今の米国においては、IRとAssessmentは機関として継続的改善を実行していくIEの基盤を成し、意思決定や改善に向けた一体的、かつ組織的な活動として展開されている。したがって、先述の3ポリシーガイドラインで言及のあったIRは、従来の学生情報の収集と分析、学修成果の測定に加え、機関全体の継続的改善を実行するIEにおいても、重要な役割を担っていることが窺える。

3. 3つのポリシーの体系化に向けた実践事例

3ポリシーガイドラインは、昨今の高等学校教育の変容に伴う大学教育の一層の改革に向け、各大学の建学の精神や強み・特色等を踏まえた自主

的・自律的な3つのポリシーの策定と運用の参考指針として策定された。そこでは、例示されている事項の全てを各大学に求める趣旨のものではないとの位置づけがなされているものの、同日に公布された「学校教育法施行規則の一部を改正する省令」(平成28年文部科学省省令第16号)では、2017年4月1日から全ての大学に対して、3つのポリシーを一貫性のあるものとして策定・公表することを求めている。

このガイドラインに先立って公表された、2008年12月24日の中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」(以下、「学士課程答申」という)では、学位授与方針(ディプロマ・ポリシー)や教育課程編成・実施の方針(カリキュラム・ポリシー)と、各プログラムを構成する教養と専門科目の整合性、プログラムレベルの学修成果の達成を統合的に表現するカリキュラム・マップの作成が不可欠であるとされた。この学士課程答申に沿う形で、複数の大学において、整合性のある3ポリシーの策定に向けて、上記表1と類似した様式を用いた取組が推進され(沖2007、沖他2010、小川2010)、その手法の改訂版(佐藤2010a、佐藤2010b、佐藤2010c、池田他2014)も報告されている。

一方、文部科学省高等教育局大学振興課大学改革推進室が実施した「大学における教育内容等の改革状況について(平成26年度)」の調査結果において、次のような指摘がなされている。3つのポリシーは98%以上の大学で定められており、ほとんどの大学が対応できているものの、各大学の教育内容を学生に分かりやすく示す方策としてカリキュラム・マップやカリキュラム・チャート等の履修系図を活用している大学は58%にとどまっている。近年、進展はみられるものの、依然、対応できている大学の割合は低く、3つの方針に基づいた大学教育の質の向上における今後の課題として挙げられている。

こうした実態を踏まえ、上述した国内外における先行研究や他大学における実践例等を参考にしつつ、本項では、米国のAssessmentの基本的な考え方のうち、特に重要な位置づけがなされている第一段階のPlanである学習目標の設定に焦点を当て、学士課程における教育の質保証強化に向けて、筆者の所属機関である山形大学において実践している3つのポリシーの一体的な策定に向けた具体的な取組を紹介する。

3.1 3ポリシーガイドラインにおける各ポリシーの位置づけ

具体的な取組の紹介に先立ち、まず3ポリシーガイドラインで示されて

いる各ポリシーの基本的な考え方を、以下の表3を通じて概観しておこう。

表3 各ポリシーの基本的な考え方¹³⁾

ディプロマ・ポリシー	各大学、学部・研究科等の教育理念に基づき、どのような力を身に付けた者に卒業を認定し、学位を授与するのかを定める基本的な方針であり、学生の学修成果の目標となるもの。
カリキュラム・ポリシー	ディプロマ・ポリシーの達成のために、どのような教育課程を編成し、どのような教育内容・方法を実施し、学修成果をどのように評価するのかを定める基本的な方針。
アドミッション・ポリシー	各大学、学部・学科等の教育理念、ディプロマ・ポリシー、カリキュラム・ポリシーに基づく教育内容等を踏まえ、どのように入学者を受け入れるかを定める基本的な方針であり、受け入れる学生に求める学習成果（「学力の3要素」※についてどのような成果を求めるか）を示すもの。 ※（1）知識・技能、（2）思考力・判断力・表現力等の能力、（3）主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度

次に、これら3つのポリシーを一体性・整合性あるものとして策定する際の留意事項として、次の2点が示されている。

まず、1点目は策定の単位についてである。3つのポリシーを、どの単位で策定すべきかの判断は各大学で適切に行うべきとされるものの、授与される学位の専攻分野ごとの入学から卒業までの課程である「学位プログラム」ごとに策定することが望ましいとされている。

次に、3つのポリシー間の一体性・整合性については、三者の間の整合性を図りつつも、アドミッション・ポリシーの取り扱いは個別に留意する必要があるとされる。具体的には、入学者の募集単位が学位プログラムを超えて、学部等ごとにアドミッション・ポリシーを大括り化している場合、ディプロマ・ポリシー及びカリキュラム・ポリシーとは策定単位が異なることが考えられる。そのため、過度に一体性を意識するあまり、アドミッション・ポリシーの内容が狭い範囲に限定された硬直的なものとなり、受け入れる学生の多様性を損なったり、大学教育の意義を減じたりすることのないよう、各大学において十分配慮することを求めている。そのうえで、卒業までに学生が身につけるべき資質・能力を示し、PDCAの起点となるディプロマ・ポリシーと、それを達成するための具体的な教育課程の編成・実施、学修成果の評価の在り方等を示すカリキュラム・ポリシーの二者に

については、特に一体性・整合性が強く求められるとされる。

3.2 各ポリシーの策定単位

上記を踏まえ、実際の策定作業において、最初の工程として、各ポリシーをどの単位で策定するかの検討から開始した。上述した3ポリシーガイドラインにおいては、学位プログラムを基本単位として策定することが望ましいとされている。その所以は、濱名他（2013）によると、1991年に実施された学校教育法の改正と関係しているという。改正以前、大学は学部・学科や研究科といった組織に注目して学位の整理がなされていた。しかしながら、改正以降、学部や研究科を通じて授与できる学位は、学士、修士、博士、専門職学位及び短期大学士の5種類となり、それぞれの学位に専攻分野を付記することとされた。このことにより、学部・研究科といった組織に依拠することなく、それぞれの「学位授与に至る教育課程」を学位プログラムとして捉えるといった流れが醸成されたという。他方、現行の学校教育法や大学設置基準等は学部・研究科などの組織に基盤を置いていることから、国際的な潮流となっている「教育プログラム」へと転換するには、これらの制度改正が不可欠であることも付言している¹⁴⁾。

こうした背景を踏まえ、山形大学における現行の学部、学科・コース等の構成及び学位規程で定めている学位名称等を踏まえて、以下の表4のように整理することとした¹⁵⁾。その結果、33の学科またはコースと対応する33のプログラムを策定の単位として作業を開始することとした。

表4 策定単位の基本的な考え方

学部	学科	コース	学位	教育プログラム
A 学部	A1 学科		学士 (〇〇学)	A1 学プログラム
	A2 学科	A2X コース	学士 (〇△学)	〇△学プログラム
		A2Y コース	学士 (〇□学)	A2Y 学プログラム
B 学部	B1 学科		学士 (B1 学)	B1 学プログラム
	B2 学科		学士 (B2 学)	B2 学プログラム
C 学部	C1 学科		学士 (◇◇学)	C1 学プログラム
	C2 学科			C2 学プログラム
	C3 学科			C3 学プログラム
...

上記の各プログラムの名称については、いくつかの組み合わせが存在するため、次のように取り扱うこととした。まず、上記表4におけるA学部のように同一学部にA1及びA2といった複数の学科、さらにはA2学科に複数のコースを置き、それぞれで学科やコースとは異なる名称の学位を授与している場合、学科、コースまたは学位の名称をプログラムの名称とする。次に、B学部のように、同一学部にB1及びB2といった複数の学科を置き、それぞれの学科名称が学位の名称と同一の学位を授与している場合、学科及び学位名称をプログラム名称とする。さらに、C学部のように同一学部にC1～C3といったように複数の学科を置き、名称の異なる学科で同一の名称の学位を授与している場合、学科名称をプログラムの名称とする。

なお、各プログラムを総称する名称は上記表4のとおり、「教育プログラム」とした。3ポリシーガイドラインで提言されている「学位プログラム」としなかった所以は、実際に提供している教育の内容と学科名称が対応している場合が多い現状を踏まえると、学内外への分かりやすさという点から、学位の名称ではなく、学科やコース等の名称を用いることが適切であると判断したことによる。また、C学部のように、名称が異なる複数の学科で同一の学位を授与している場合、同一の名称を有する学位プログラムが複数併存することになり、混乱が生じることも想定された。さらに、2009年度採択の文部科学省「大学教育・学生支援推進事業」（以下、「大学教育GP」という）において、科目・カテゴリごとに目的・目標を設定し、達成度を明確にする取組を推進し、その際、「教育プログラム」という名称を用いていたことを踏まえ、この名称を継承することとした¹⁷⁾。

3.3 各ポリシーの基本項目と構成

次いで、各教育プログラムにおける3つのポリシーの構成や内容をどのようにするのか等の検討を進めるに当たり、基本項目と記載例を示す表5を用いた。この様式は、策定後に公表することを想定し、必須項目（太字の項目）、各項目の要素や記載方法など、可能な限り内容を均質化するために示した。なお、冒頭の各名称の下にある【教育目標】については、現行の大学設置基準の規定¹⁶⁾、全学及び学部等で定めている「養成しようとする人材像」を大学案内等で広く広報していることや、アドミッション・ポリシーの「求める人材像」に対応していることなど勘案し、記載内容の一部を見直したうえで、3つのポリシーの前段に標語として設定することと

した。

表5 教育プログラムにおける各ポリシーの基本項目と記載例

教育プログラムの名称： A1 学プログラム

授与する学位の名称： 学士（〇〇学）

【教育目標】

A1 学科では、XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX、YYYYYYYYYYYYYYYYYYYY、ZZZZZZZZZZZZZZZZZZZZ を備えた人材を育てることを目標としています。

【ディプロマ・ポリシー】

A1 学プログラムでは、教育目標を踏まえ、以下のような知識・態度・能力を獲得した学生に「学士（〇〇学）」を授与します。

1. XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
.....
2. YYYYYYYYYYYYYYYYYYYY
.....
3. ZZZZZZZZZZZZZZZZZZZ
.....

【カリキュラム・ポリシー】

A1 学プログラムでは、以下の方針に沿って、学生が体系的かつ主体的に学習できるように教育課程を編成し、これに従って教育を行います。

1. 教育課程の編成・実施等
.....
2. 教育方法
.....
3. 教育評価
.....

【アドミッション・ポリシー】

A 学部の求める学生像及び入学者選抜の方針は以下のとおりです。

1. 求める学生像
.....
2. 入学者選抜の基本方針
.....

次に、3つのポリシーについては、上記表3の基本的な考え方に加え、3ポリシーガイドラインに記載されている留意事項、学士課程答申、沖他（2010）、濱名他（2013）を参照し、用いることのできる動詞等の一覧を整理するとともに、各ポリシーの基に配置する大項目（ディプロマ・ポリシーの「1. XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX」、カリキュラム・ポリシーの「1. 教育課程の編成・実施等」など）は、変更不可の共通項目とした。そのうえで、各教育プログラムにおいて、この共通項目に基づき、個々のプログラムの特色を踏まえて記載していくこととした（各共通項目の下の「……」）。なお、アドミッション・ポリシーについては、上述した3ポリシーガイドラインの留意事項を踏まえ、学部単位の記載とし、同一学部内の複数プログラムにおいては、同様の内容で繰り返し記載することとした。

3.4 ディプロマ・ポリシー及びカリキュラム・ポリシーの一体性・整合性の確保

上記の作業を通じて策定した3つのポリシーのうち、ディプロマ・ポリシー及びカリキュラム・ポリシーの一体性・整合性を確保するため、以下の表6の様式を用いて点検作業を行うこととした。

表6 カリキュラム・チェックリストの様式例

CP			カリキュラム			DP		
1	～	n	授業名	担当教員	授業の到達目標	1	～	n
○		○	AAAA	ああああ	(1)XXXX について、記述できる。 (2)YYYY について、操作できる。 (3)ZZZZ について、議論できる。	(1)○ (2)◎ (3)△		(2)○
○			BBBB	いいいい	XXYY について、俯瞰できる。			◎
		○	CCCC	うううう	YYZZ について、整理できる	◎		○
○			ABCD	あいうえ	ZZXX について、表現できる。	○		○
			……	……	……			

この様式は、上記の表 1、佐藤（2010c）、池田他（2014）を参考に考案し、独自の工夫として、左側の列にカリキュラム・ポリシー（CP）の項目（上記表 5 の「1. 教育課程の編成・実施等」の項目のみ対象）を置いた。これまで日米の大学等で用いているカリキュラム・マッピングの項目（中ほどの列の科目等のカリキュラム情報、右側の列のディプロマ・ポリシー（DP））に、このカリキュラム・ポリシーの項目を加えることで、個々の授業科目と二つのポリシーの対応関係を同一様式内で確認できるようにした。具体的には、例えば「AAAA」という授業科目は、どのカリキュラム・ポリシーに沿って配置され（表中の「○」は該当する CP を、空欄は「該当なし」を意味する）、ディプロマ・ポリシーの達成上、どのような位置づけにあるのか（表中の「◎」は「DP 達成のために特に重要」、「○」は「DP 達成のために重要」、「△」は「DP 達成のために望ましい」、空欄は「該当しない」を意味する）を示すことができる。このことにより、カリキュラム上における個々の授業科目の位置づけ、さらにはカリキュラム・ポリシーまたはディプロマ・ポリシーの項目の記載内容についても、カリキュラム全体を俯瞰しながら検証できるようにした。

この作業を実施するに当たり、カリキュラムの情報に関する項目のうち、「授業名」「担当教員」は教務システムから、「授業の到達目標」はシラバスシステムから抽出して、授業ごとに紐づけしてリスト化するという事前作業を行った。その際、佐藤（2010c）が指摘しているように、授業の到達目標が適切に示されていることが前提条件となるが、実際、そのように記載されていないシラバスも確認された。そのため、既存のシラバス入力マニュアルを修正し、シラバスの「授業の到達目標」の書き直しを行う想定外の作業が発生した。このことにより、後述する作業スケジュールに遅滞が生じってしまう事態となったが、表 6 の作業上、重要かつ不可欠な作業であると判断し、修正した「授業の到達目標」に基づいて以降の作業を実施することとした。

3.5 実施体制とスケジュール

上述した一連の作業は、教育担当の理事・副学長が議長を掌る「統括教育ディレクター会議」（筆者も構成員として参画し、原則として隔週で開催される全学の会議体）で審議し、各教育プログラムの実施責任者である「教育ディレクター」と連携して実施した。教育ディレクターは、先述した大学教育 GP を契機に導入した仕組みであり、各教育プログラムの責任者と

して配置され、3つのポリシーを踏まえた教育の実現に向けた取組、教育課程の編成と実施、シラバスの編集や時間割編成等の業務を行っている。また、各学部等の副学部長を「統括教育ディレクター」として配置し、教育ディレクターが行う業務全般の総括、教育課程の編成や実施及びシラバスの編集や時間割の編成に係る企画とその検証、各学部等間での連絡調整の業務を行っている¹⁸⁾。

以上の体制の下で、実際の作業は、おおむね次のスケジュールに沿って進めた。まず、2015年11月に表3をはじめとする一連の参考資料を基に検討を開始し、2015年12月に表4の策定単位を確定した。次いで、2016年2月中旬までに、原案としての表5を作成することとした。この表5に沿って、カリキュラム・ポリシーの「1. 教育課程の編成・実施等」の項目、ディプロマ・ポリシーの全項目、さらにはカリキュラムの情報を表6に転記した。表6の作業開始に当たっては、2016年5月に外部講師を招いた学内研修会を行い、有識者からアドバイス等を得るとともに、詳細な作業説明を行ったうえで作業に着手した。当初、2016年11月を目途に、表6の作業を完了する予定としていたが、先述のとおり、シラバスの「授業の到達目標」の見直し作業が要されたことから、2017年1月上旬まで延長することとした。なお、この作業には表5の記載内容の見直しも含まれており、以降の作業は表5及び表6の最終的な内容の精査といった最小限の作業と期限にとどめることとしている。そのため、学内の各種会議体で承認を得たのち、表5は教育プログラムごとの3つのポリシーとして2017年3月末まで、表6については、単体では意味をなさないため、当該様式を基に各教育プログラムにおいて完成させるカリキュラム・マップと併せて、順次、公開していく予定である。

4. おわりに

本稿では、3ポリシーガイドライン、さらには学校教育法施行規則の一部を改正する省令の発布に伴い、日本の大学に要請されている3つのポリシーの一体性・整合性を確保した策定・公表に対応するため、国内外における先行研究及び実践事例を参考に、山形大学で実践している具体的な取組を紹介した。米国のAssessmentでいうところの第一段階という断片的ではあるが、学修成果の把握とその結果の活用において、極めて重要な取組として、表4による策定単位の確定、表5による3つのポリシーの基本

項目と記載内容の例示、表6によるディプロマ・ポリシー及びカリキュラム・ポリシーと個々の授業科目との対応関係の確認といった過程である。特に、表6は3ポリシーガイドラインで提言されているディプロマ・ポリシー及びカリキュラム・ポリシーを一体性・整合性のあるものとして策定・公表することへの有効な対応手段として捉えている。当該様式を用いることで、両ポリシーに沿ってカリキュラムが一体的に編成されているか、さらには両ポリシーがカリキュラムと整合しているかを検証することができる。また、この過程にIR部署が関与することで、今後の分析を見据えた設計を実施でき、収集した情報を有効活用して、より適切な現状把握、意思決定や改善支援に資することができる。と考える。

山形大学では、一連の作業の結果や様式を活用し、今後、各教育プログラムの認定作業や学修成果の把握を通じて現状を点検し、教育の内部質保証に係る取組を強化していく。すでに、今回の作業におけるシラバスの見直しを通じて、授業を担当する教員が教育プログラムにおけるディプロマ・ポリシー及びカリキュラム・ポリシーと、教育プログラム全体における担当授業の位置づけを再確認しながら、「授業の到達目標」を見直すといった改善の成果も得られた。引き続き、記載内容の均質化に向けた全学及び各学部等におけるFD (Faculty Development) 等や上述した教育プログラムの認定作業等を通じて精度を向上させ、継続的な改善に向けた組織的活動として定着させていく予定である。

注

- 1) 学習者を中心においた大学教育のパラダイム転換が求められている背景、海外における動向等については、川嶋 (2008)、深堀 (2016) を参照のこと。
- 2) IRに関する定義の詳細な解説は、浅野 (2016b) を参照のこと。
- 3) 米国における Assessment の実態については、Fulcher et al. (2014)、小貫 (2014)、藤原 (2015)、Banta et al. (2016) を参照のこと。
- 4) 独立行政法人大学評価・学位授与機構主催の平成22年度大学評価フォーラム「学習成果を軸とした質保証システムの確立－学習成果の効果的なアセスメント・可視化・発信とは－」における資料2 (和訳)「学生のまなびを評価する：学習成果アセスメントへのコンセンサスアプローチ (Linda Suskie)」のスライド5を転記。

(http://www.niad.ac.jp/ICSFiles/afieldfile/2010/08/20/no13_2010forum_Linda_Japanese.pdf)

- 5) 米国高等教育アクレディテーション協議会（Council for Higher Education Accreditation : CHEA）が、2005 年以降、学習成果の測定に関して先駆的な取組みを行っている米国の教育機関を表彰する制度。制度の詳細及び毎年
の受賞校は以下を参照のこと。
(http://www.chea.org/chea%20award/CHEA_Awards_All.html)
- 6) 米国・アリゾナ州に位置する 2 年制（Community College）の州立大学。学
生数 2 万人強、教員数 740 人強（うち 710 人は Part-time）を有する中規模
大学。(<http://www.riosalado.edu/Pages/default.asp>)
- 7) 詳細は、以下の URL に公開されている自己点検報告書 p.4 を参照のこと。
(http://www.riosalado.edu/web/selfStudy/Rio%20SaladoCollege%20Self-Study%202012/Resource%20Room%20Documents/Self-Study%20Introduction/Self-StudyPlan_Spring_2011.pdf)
- 8) Curriculum mapping の方法論や歴史等については、小川(2010)、池田他(2014)
を参照のこと。
- 9) 浅野・本田(2014)、浅野(2016a) で訪問調査を実施した米国の他機関にお
いても、同様の位置づけがなされていた。
- 10) Jankowski(2014) を参照して作成。
- 11) Google で、英語のサイトのみに限定して、キーワードに検索すると“Office
of Institutional Research”は約 870 万件、“Office of Institutional Effectiveness”
は約 240 万件の検索結果が示される（検索日：2016 年 11 月 30 日）。
- 12) 藤原(2015: 6)、表 1 を参照。
- 13) 3 ポリシーガイドラインの p.3 の表を転記。
- 14) 詳細は、同書の第 2 章に収録されている Key Word 12「学位プログラム」
(pp. 89-92) を参照のこと。
- 15) 2016 年 5 月 1 日現在、山形大学は 6 学部、7 研究科から構成され、学部生：
7,589 人、大学院生：1,267 人が在籍している。授与する学位は、学士課程で
11 の異なる学士号、修士課程及び博士前期課程で 9 の異なる修士号、博士課
程及び博士後期課程で 6 の異なる博士号、専門職学位課程で修士（専門職）
の 1 つとなっている。
- 16) 事業の詳細は、以下を参照のこと。
(<http://www.yamagata-u.ac.jp/ky-k/k-gp/index.html>)
- 17) 第二条（教育研究上の目的）において、「大学は、学部、学科又は課程ごと
に、人材の養成に関する目的その他の教育研究上の目的を学則等に定めるも
のとする。」ことが定められている。
- 18) 教育ディレクターの詳細は、大学教育 GP の概要及び規定を参照のこと。
(<http://www.yamagata-u.ac.jp/ky-k/k-gp/yugp/index.html>)
(<http://www.yamagata-u.ac.jp/reiki/new/act/frame/frame110001575.htm>)

参考文献

- 浅野茂・本田寛輔・鳶田敏行、2014、「米国におけるインスティテューショナル・リサーチ部署による意思決定支援の実際」『大学評価・学位研究』15: 3-53。
- 浅野茂・本田寛輔、2014、「米国北東日地域の大学における IR・アセスメント業務の実態」『大学評価コンソーシアム米国 IR 事情勉強会』報告資料。
(http://iir.ibaraki.ac.jp/jcache/documents/2014/ir1218/h26-1218_asano_honda.pdf)
- 浅野茂、2016a、「IE オフィスの業務とアセスメント実践支援について」『大学評価コンソーシアム平成 27 年度第 3 回 IR 実務担当者連絡会』報告資料。
(http://iir.ibaraki.ac.jp/jcache/documents/2016/ir0108/h28-0108_asano.pdf)
- 浅野茂、2016b、「データベースの構築と IR の課題」日本高等教育学会編『高等教育研究』19: 49-66。
- 浅野茂、2016c、「エンrollment・マネジメントと ICT 活用－山形大学における「学生を知りぬく」ための取組」IDE 大学協会『IDE 現代の高等教育』585: 39-45。
- 池田輝政・野口真弓・佐々木幾美、2014、「学位授与方針から設計するカリキュラム・マッピングの提案と実践」名城大学大学院大学・学校研究科紀要『大学・学校づくり研究』6: 29-40。
- Ewell P. T., 2009, “Assessment, Accountability, and Improvement: Revisiting the Tension”, *National Institute for Learning Outcomes Assessment*, Occasional Paper No. 1.
- 沖裕貴、2007、「観点別教育目標から考えるカリキュラム・ポリシーの構造－理念・目標、ディプロマ・ポリシー、シラバスとの関連において」『立命館高等教育研究』7: 61-74。
- 沖裕貴・宮浦崇・井上史子、2010、「一貫性構築のための3つのポリシー（DP・CP・AP）の策定方法－各大学の事例をもとに」日本教育情報学会『教育情報研究』26(3): 17-30。
- 小貫有紀子、2014、「米国学生支援における学習者中心主義への転換要因とアセスメントのインパクトについて」『名古屋高等教育研究』14: 97-116。
- 小川勤、2010、「学士課程教育の質保証のための組織的カリキュラム改善の取組－「教育改善 FD 研修会」を通じたカリキュラム改善の試み」『京都大学高等教育研究』16: 13-24。
- 川嶋太津夫、2008、「ラーニング・アウトカムズを重視した大学教育改革の国際的動向と我が国への示唆」『名古屋高等教育研究』8: 173-91。
- 小林雅之・山田礼子編、2016、「大学の IR：意思決定支援のための情報収集と分析」『慶應義塾大学出版会株式会社』。
- Saupe, J. L., 1981, “The Functions of Institutional Research”, *Association for*

Institutional Research.

- Saupe, J. L., 1990, “The Functions of Institutional Research”, 2nd ed., *Association for Institutional Research*.
- Suskie, Linda, 2009, “Assesing Student Learning, A Common Sense Guide”, 2nd ed., Jossey-Bass.
- 佐藤仁・小湊卓夫、2014、「大学評価と Institutional Effectiveness – IR の役割をめぐって」『大学評価コンソーシアム米国 IR 事情勉強会』報告資料報告資料。
(http://iir.ibaraki.ac.jp/jcache/documents/2014/ir1218/h26-1218_kominato_sato.pdf)
- 佐藤浩章、2010a、「学士課程教育体系化のステップ 第1回：組織体制づくりとめざすべき人材の策定」Between 2010年春号『(株)進研アド』。
- 佐藤浩章、2010b、「学士課程教育体系化のステップ 第2回：ディプロマ・ポリシーとアドミッション・ポリシーの策定」Between 2010年夏号『(株)進研アド』。
- 佐藤浩章、2010c、「学士課程教育体系化のステップ 第3回：カリキュラム・ポリシーの策定」Between 2010年秋号『(株)進研アド』。
- 佐藤浩章、2011、「学士課程教育体系化のステップ 最終回：カリキュラム評価手法の策定」Between 2011年冬号『(株)進研アド』。
- Jankowski N., 2014, “Mapping Learning outcomes: What you map is what you see”, *National Institute for Learning Outcomes Assessment*.
(<http://www.learningoutcomeassessment.org/Presentations/Mapping.pdf>)
- Terenzini, P., 1993, “On the Nature of Institutional Research and Knowledge and Skills It Require”, *Research in Higher Education*, 34: 1-10.
- 濱名篤・川嶋太津夫・山田礼子・小笠原正明編、2013、「大学改革を成功に導くキーワード 30「大学の冬の時代」を生き抜くために」『学事出版株式会社』。
- Banta T. W., Ewell P. T., and Cogswell C. A., 2016, “Tracing Assessment Practice as Reflected in Assessment Update”, *National Institute for Learning Outcomes Assessment*, Occasional Paper No.28.
- Fincher, C., 1978, “Institutional Research as organizational Intelligence”, *Research in Higher Education*, 8: 189-92.
- 藤原宏司、2015、「IR 実務者からみた Institutional Effectiveness～米国大学が社会から求められていること～」『大学評価と IR』3: 3-10。
- 深堀聰子、2016、「大学教育のアウトカムについての合意形成－テスト問題作成を通じた取組」『名古屋高等教育研究』16: 195-214。
- Fulcher K. H., Good M. R., Coleman C. M., and Smith K. L., 2014, “A Simple Model for Learning Improvement: Weigh Pig, Feed Pig, Weigh Pig”, *National Institute for Learning Outcomes Assessment*, Occasional Paper No.23.

本田寛輔、2015、「米国の中規模州立大学における学習成果の診断(Assessment)」
『大学評価コンソーシアム』米国におけるアセスメント実践事例に関する勉強会報告書。

Volkwein, J. F., Liu Y. and Woodell J., 2012, “The Structure and Functions of Institutional Research Offices,” Howard, R. D., Knight W. and associates eds., *The Handbook of Institutional Research*, Association for Institutional Research, Jossey-Bass Inc.

謝辞

本稿で取り扱っている内容の一部は、平成 25 年度科学研究費補助金（学術研究助成基金助成金（挑戦的萌芽研究））「日本の大学経営におけるデータに裏付けされた意思決定支援の適応可能性に関する研究」（課題番号：25590223、研究代表者：浅野茂）及び平成 25 年度科学研究費補助金（学術研究助成基金助成金（基盤研究（C）））「教学マネジメントにおける大学の有効性の研究」（課題番号：25381083、研究代表者：小湊卓夫）の研究費を用いて収集した情報を活用しましたので、記して謝意を表します。