



平成 25 年度 認証評価に関する調査研究

平成 26 年 12 月 15 日

公益財団法人 日本高等教育評価機構

巻 頭 言

日本高等教育評価機構（以下、評価機構）は、平成 16（2004）年に私立大学などに対して第三者評価を実施する財団法人として発足し、平成 17（2005）年に大学機関別認証評価機関、平成 21（2009）年に短期大学機関別認証評価機関、平成 22（2010）年にファッション・ビジネス系専門職大学院認証評価機関としてそれぞれ文部科学大臣から認証を受けました。また、公益法人改革関連法に基づき、内閣総理大臣から公益財団法人の認定を受け「公益財団法人 日本高等教育評価機構」として平成 24（2012）年 4 月 1 日に新たな出発をしました。

大学等の機関別認証評価は、国の定める 7 年以内ごとに一度の最初のサイクルが終わり、第 2 期を迎えています。これを機会に、これまでの経験を踏まえて、大学の自己点検・評価及び認証評価のあり方や役割を再検討し、認証評価システムの全面的な改訂を行い、平成 24（2012）年度から新たな評価システムにより、認証評価を実施しています。

新しい評価システムが始まってまだ間もない時期ではありますが、第 3 期に向けた評価システムの検討と、より質の高い評価活動のために、評価機構では二つのテーマについて調査研究を行いました。

テーマ 1 は「大学の学修成果に関する調査研究」として、会員校に対し学修成果をどう捉えているかのアンケート調査を行い、それを踏まえて日米の大学等に対しインタビュー調査を行いました。学修成果の評価をどう行うかは、第 3 期の評価システム開発に向けての欠かせない要素であり、貴重な成果が得られました。

テーマ 2 では、「評価員候補者の推薦と登録に関する調査研究」として、評価の実施に欠かせない存在である「評価員（候補者）」の実態に焦点を当てました。各大学が評価員候補者の推薦依頼を受けたときの意思決定の仕組みや学内での処遇の調査と、評価機構事務局内での推薦・登録業務の振返りにより、評価員候補者を安定的に確保する方策を探ったものです。

本報告書は、これらの調査結果についての情報共有を目的としてまとめたものです。今後、各大学がより積極的な自己点検・評価の実施やそれに伴う改革改善に向けて参考としてご活用いただければ幸いです。

最後に、この調査研究にご協力いただきました関係者の方々に衷心より御礼申し上げます。

平成 26（2014）年 12 月

公益財団法人 日本高等教育評価機構
理事長 黒田 壽二

目 次

テーマ1 大学の学修成果に関する調査研究

本調査研究の意義	5
I. 大学の学修成果に関するアンケート調査	
1. 調査目的	6
2. 調査概要	6
3. アンケート結果	6
II. 大学の学修成果に関する国内外の大学等の訪問調査	
1. 調査目的	19
2. 調査概要	19
3. 結果概要	19
4. 個別の調査結果	22
〈米国〉	
1. アメリカ・カレッジ大学協会	23
2. 西部地区基準協会大学カレッジ委員会	40
3. 北中部地区基準協会高等教育委員会	62
4. カリフォルニア大学マーセッド校	78
5. ノースウェスタン大学	81
6. ハロルド・ワシントン・カレッジ	84
〈国内〉	
1. 愛知工科大学	88
2. 大阪経済法科大学	91
3. 金沢工業大学	95
4. 関西国際大学	107
5. 聖徳大学	114
6. 徳山大学	118
7. 名古屋商科大学	123

テーマ2 評価員候補者の推薦と登録に関する調査研究

本調査研究の意義	127
I. 評価員候補者の推薦に関する大学の意識調査	
1. 調査目的	128
2. 調査概要	128
3. アンケート結果	128
II. 評価員候補者の推薦依頼・登録業務に関する調査	
1. 調査目的	140
2. 調査概要	140
3. 調査結果	140
III. 考察	146

テーマ 1

大学の学修成果に関する調査研究

本調査研究の意義

アメリカにおいてブッシュ政権下の教育省長官であったマーガレット・スペリングズ氏は、アメリカの高等教育における学生の学修の質は十分でなく、あるいは低下しており、大学や関係機関はこれに向き合うように求めたことがあった。平成19（2007）年のことである。

アメリカの大学のもつ優秀性は誰もが認めてきたことであろうが、それが必ずしもそうではないことを指摘したのである。大学数が5,000校ともなれば、その多くが優秀であるとは限らないことは当然としても、なぜ教育長官はそのようなことを指摘したのであるか。

一つには、アメリカの多くの産業が国際的な競争力を失い、アメリカ経済にもいわゆる双子の赤字が大きく影を落とすようになった。つまり、国家財政の問題と貿易赤字の累積がかつてないほどになったことである。国家財政は財政の崖として連邦議会でも何度も議論された。同時に、アメリカの労働者の質が問われ出したのである。労働者の質は高等教育の質によるという図式が広く受け入れられるようになったことがスペリングズ氏の憂慮の背景であった。

高等教育の質は、同時に学生の学修成果を見れば分かるとの信念も台頭した。こうして学生の学修成果（Student Learning Outcomes）は、新世紀の最初の10年の間に広くアメリカ社会で問われるようになった。やがて、スペリングズ長官の求めは、アクレディテーション団体や、高等教育関係の諸機関や団体に浸透していった。

我が国においても、認証評価の開始とともに、特に第2期に向けての評価方法の改善や評価内容についての再検討の折、このことが取り上げられたのである。こうして、学生の学修成果は、認証評価の第2期において明らかに問われることになったのである。

こうした認証評価の深まりと社会や時代の要請に沿って、大学の自己点検や評価の更なる実質化をめざ

して、日本高等教育評価機構では、アメリカの学修成果をめぐる動向を把握し、あわせて国内大学の新しい動向をアンケートによって探り、その動向をさらに詳細に把握するため訪問調査を行ったのである。

これらの調査の結果は、認証評価の第3サイクルの評価基準などには直接的に反映することがうかがわれ、国際的な学修成果評価の内容と方法を意識しつつ、よりよい我が国の認証評価や大学の自己点検・自己評価に反映することが期待されている。

本報告書の随所に散見されるように、我が国大学の取組みや工夫には実に多様であり、またその切実さは今日の大学の真の姿をも反映していよう。我が国の大学は決して立止まってははいないし、むしろ厳しい時代をたくましく生延びているようにも見える。そのための大学の努力の成果と、その進捗状況を確認しておくことが本報告書の目的である。

羽田 積男（日本大学文理学部教授）

I. 大学の学修成果に関するアンケート調査

1. 調査目的

国内の大学等の学修成果に対する評価のあり方について具体的内容や傾向を把握し、その結果を必要に応じて今後の評価基準に反映すること。

2. 調査概要

方法：各大学の担当窓口として当機構に登録されているアドレスにメールで依頼、回答はウェブ上に入力するか質問票をダウンロードして返送

実施期間：平成 25（2013）年 7 月 8 日（メール送信日）～ 8 月 9 日

対象：317 校（公立 1、私立 316。全て当機構会員校）

回答校数：268 校

回答率：84.5%

3. アンケート結果

◆大学全体の基本状況

※大学院を除く。ただし、大学院大学の場合は、研究科を学部を読替えてください。

(1) 大学名

(本項の最後に回答大学一覧を掲載)

(2) 大学の設置年度（西暦）

1922 年以前	3	1.1%
1923 - 1932 年	1	0.4%
1933 - 1942 年	2	0.7%
1943 - 1952 年	21	7.8%
1953 - 1962 年	20	7.5%
1963 - 1972 年	63	23.5%
1973 - 1982 年	16	6.0%
1983 - 1992 年	33	12.3%
1993 - 2002 年	73	27.2%
2003 - 2012 年	36	13.4%

(3) 所在地（都道府県）（本部所在地）

北海道	13	4.9%
青森県	4	1.5%
岩手県	1	0.4%
宮城県	6	2.2%

秋田県	0	0.0%
山形県	1	0.4%
福島県	3	1.1%
茨城県	1	0.4%
栃木県	3	1.1%
群馬県	5	1.9%
埼玉県	15	5.6%
千葉県	13	4.9%
東京都	36	13.4%
神奈川県	8	3.0%
新潟県	3	1.1%
富山県	3	1.1%
石川県	6	2.2%
福井県	2	0.7%
山梨県	3	1.1%
長野県	4	1.5%
岐阜県	3	1.1%
静岡県	3	1.1%
愛知県	25	9.3%
三重県	3	1.1%
滋賀県	3	1.1%
京都府	9	3.4%
大阪府	26	9.7%
兵庫県	10	3.7%
奈良県	2	0.7%
和歌山県	0	0.0%
鳥取県	0	0.0%
島根県	0	0.0%
岡山県	9	3.4%
広島県	8	3.0%
山口県	4	1.5%
徳島県	1	0.4%
香川県	2	0.7%
愛媛県	1	0.4%
高知県	0	0.0%
福岡県	11	4.1%
佐賀県	1	0.4%
長崎県	2	0.7%
熊本県	5	1.9%
大分県	2	0.7%
宮崎県	3	1.1%
鹿児島県	3	1.1%
沖縄県	2	0.7%

(4) 設置学部の種類（設置学部すべてについて選択）

1. 文学関係 2. 教育学・保育学関係 3. 法学関係
4. 経済学関係 5. 社会学・社会福祉学関係 6. 理学関係
7. 工学関係 8. 農学関係 9. 獣医学関係 10. 薬

学関係 11. 家政関係 12. 美術関係 13. 音楽関係
14. 体育関係 15. 保健衛生学（看護学）関係 16. 保健衛生学（看護学除く）関係 17. 医学関係 18. 歯学関係

1 文学関係	77	28.7%
2 文学関係・保育学関係	72	26.9%
3 法学関係	28	10.4%
4 経済学関係	90	33.6%
5 社会学・社会福祉学関係	77	29.1%
6 理学関係	16	6.0%
7 工学関係	50	18.7%
8 農学関係	11	4.1%
9 獣医学関係	3	1.1%
10 薬学関係	20	7.5%
11 家政関係	43	16.0%
12 美術関係	23	8.6%
13 音楽関係	21	7.8%
14 体育関係	18	6.7%
15 保健衛生学（看護学）関係	49	18.3%
16 保健衛生学（看護学除く）関係	41	15.3%
17 医学関係	6	2.2%
18 歯学関係	7	2.6%

(5) 大学の規模 ※平成 25 年 5 月 1 日時点（募集停止の学部・学科を除く）

学部数

1	100	37.5%
2	78	29.1%
3	44	16.4%
4	17	6.3%
5	13	5.2%
6	3	1.1%
7	7	2.6%
8	3	1.1%
9	1	0.4%
10	1	0.4%

(6) 収容定員と在籍学生数（募集停止の学部は含まない）

学部全体の収容定員

1 - 500	31	11.6%
501 - 1000	61	22.8%
1001 - 1500	43	16.0%
1501 - 2000	35	13.1%
2001 - 3000	41	15.7%
3001 - 5000	29	10.8%
5001 以上	27	10.1%

学部全体の在籍学生数

1 - 500	45	16.8%
501 - 1000	60	22.4%
1001 - 1500	45	16.8%
1501 - 2000	25	9.7%
2001 - 3000	36	13.4%
3001 - 5000	29	10.8%
5001 以上	27	10.1%

(7) 前回（平成 24 年度まで）の大学機関別認証評価はどちらの機関で受けましたか。（複数選択可）

1. 大学基準協会	30	11.2%
2. 大学評価・学位授与機構	2	0.7%
3. 日本高等教育評価機構	226	84.7%
無回答	13	4.9%

◆大学の学修成果の内容及び評価の方法等

※大学院を除く。ただし、大学院大学の場合は、研究科を学部に読替えてください。

(8) 教育目的を定めていますか。（複数選択可）

1. 大学全体で定めている	209	78.0%
2. 学部ごとに定めている	144	53.7%
3. 定めていない	3	6.0%
4. その他	43	16.0%
無回答	8	3.0%

「4. その他」の内容

※「4. その他」を選択していなくても記述があれば記載。以下同じ。

学科ごとに定めている／学部学科ごとに定めている／器楽、声楽、ミュージック・リサーチ、演奏家の各コースに設定／学部のほか、学科・専攻ごとに定めている／設置学科も定めている／学則で学部・学科ごと定めている／「人材養成の目的」として学科ごと定めている／シラバスに「学習成果の評価」の方法と基準を記載／大学と1学部3学科及び3専攻ごと定めている／国家試験合格率等が評価の指標となる

(9) ディプロマポリシー（学位授与の方針）を定めていますか。（複数選択可）

1. 大学全体で定めている	155	57.8%
2. 学部ごとに定めている	139	51.9%
3. 定めていない	16	6.0%

4. その他	60	22.4%
無回答	3	1.1%

「4. その他」の内容

学科ごとに定めている／学部学科ごとに定めている／学科、専攻（コース）ごとに定めている／薬学部については6年制課程、4年制個別課程に定めている／学部のほか、学科・専攻ごとに定めている／設置学科も定め、学部の方針を大学全体に置き換えている／ディプロマポリシーと明示してはいないが、本学の自己点検評価書では、「単位認定、進級および卒業・修了認定等軒順の明確化とその厳格な適用」の項で、学位授与の方針を明らかにしている。現在、教務部長を中心に明文化の作業を進めている／策定中／検討中／作成中

(10) カリキュラムポリシー（教育課程編成・実施の方針）を定めていますか。（複数選択可）

1. 大学全体で定めている	148	55.2%
2. 学部ごとに定めている	141	52.6%
3. 定めていない	11	4.1%
4. その他	64	23.9%
無回答	1	0.4%

「4. その他」の内容

学科ごとに定めている／学部学科ごとに定めている／学科、専攻（コース、学系）ごとに定めている／薬学部については6年制課程、4年制個別課程に定めている／学部のほか、学科・専攻ごとに定めている／設置学科も定め、学部の方針を大学全体に置き換えている／カリキュラムポリシーと明示してはいないが、本学の自己点検評価書では、「教育目的を踏まえた教育課程編成方針の明確化」、「教育課程編成方針に沿った教育課程の体系的編成及び教授方法の工夫・開発」の項で、教育課程の編成・実施の方針を明らかにしている。現在、教務部長を中心に明文化の作業を進めている／策定中／検討中

(11) アドミッションポリシー（入学者受入れの方針）を定めていますか。（複数選択可）

1. 大学全体で定めている	175	65.3%
2. 学部ごとに定めている	152	56.7%
3. 定めていない	0	0.0%

4. その他	61	22.8%
無回答	2	0.7%

「4. その他」の内容

学科ごとに定めている／学部学科ごとに定めている／学科、専攻（コース）ごとに定めている／薬学部については6年制課程、4年制個別課程に定めている／学部のほか、学科・専攻ごとに定めている／設置学科も定め、学部の方針を大学全体に置き換えている／学科ごとに定めている／入試形態ごとに定めている

(12) 学修成果の内容を定めていますか。（複数選択可）

1. 大学全体で定めている	97	36.2%
2. 学部ごとに定めている	54	20.1%
3. 定めていない	98	36.6%
4. その他	52	19.4%
無回答	4	1.5%

※「1.」を選択した場合は、(14)～(19)及び(26)を回答。「2.」を選択した場合、(20)～(26)を回答。「1.」と「2.」両方を選択した場合、(14)～(26)を回答。

※学修成果とは、「プログラムやコースなど、一定の学習期間終了時に、学習者が知り、理解し、行い、実演できることを期待される内容を言明したもの。学習成果は、多くの場合、学習者が獲得すべき知識、スキル、態度などとして示される。またそれぞれの学習成果は、具体的で、一定の期間内で達成可能であり、学習者にとって意味のある内容で、測定や評価が可能なものではない。」（「学士課程教育の構築に向けて」（答申）より抜粋）

「4. その他」の内容

授業概要／科目毎に「育成すべき人材像／身に付けるべき力と能力要素」を明示／シラバスに到達目標を掲載している／学科ごとに定めている／薬学部薬学科では薬学部モデルコアカリキュラムに則って定めている／科目ごとに定めている／ディプロマポリシーを学科あるいはコースごとに設定し、学修成果達成の指標としている／教員によって、シラバスに学習成果を含んでいる場合がある／一部の学部で学修成果を明示。他

の学部は授業科目レベルに止まる／各科目のシラバスにおいて、「到達目標」として記載している／本年度の課題として挙げられ学科会議を始め各種委員会で検討している／各科目のシラバスで、獲得が期待できる能力を統一表記／ディプロマポリシーに基づく「学習目標」として学科専攻ごとに策定／学術会議の作成した試案を基に検討中／教育課程改革の一環として、本年度中に定める／学科ごとに定めている／一部の学科コースで定めている／授業科目ごとに内容を定めているものもある／2014年カリキュラムより学科、科目ごとに設定予定／学科ごとで定めているほか、科目単位においても定めている／国家試験が基準の一つと捉えている／一部の学部で定めている／大学全体で定めているが、実施については学科でレベルに差がある／各学科の教育目的を基礎に到達目標として各授業科目で定めている／教職に関する科目において定めている／従来から就職対策委員会主導で、経営、情報、語学等に関連する種々の資格・検定試験等の受験を積極的に奨励してきたが、学科やコースごとの学修目標・学修成果という視点から全学的に学修成果の内容を定めては来なかった。しかし本年度に入り、学生募集対策委員会から全学的な学修成果の内容を明示すべきと提案があり、現在、学科、コースごとの達成目標の作成とそれに向けての教育指導体制を検討中である。この動きが結果的に本学の学修成果の内容を定めることになる／一部、JABEE認定や建築士等のコースについては定めている／カリキュラムの一部において定めている／教科毎に設定している現状にある／策定中／検討中

(13) 質問 (12) で「4.」を選択した場合、その理由などを具体的にお書きください。

大学全体としては、学生が獲得すべき知識、スキル、態度など学修成果を統一的な視点から明示することはしていないが、シラバス（授業概要）において、個々の科目について内容を含めている。
学習者自身が受講科目のシラバスをみて、学習の到達目標を知り、理解して、学習が進められるようにしている。
医療系国家試験受験資格に鑑み学科ごとに異なるため。
教務部委員会で策定している段階で、一部は大学全体として公開している。

薬学部薬学科以外の学部学科では履修モデルの形で示している。
シラバス上に到達目標を明記している。
本学のディプロマポリシーは学科またはコースごとに設定しており、大学あるいは学部単位でのディプロマポリシーと学修成果の内容との中間的な位置づけであったため。
具体的導入方法等について、情報収集の段階であるため。
教員によって、「授業のねらい」の項目に、学習内容や到達目標を明確化しているため。
JABEEプログラムに沿って、ほぼ測定・評価が可能な内容の学修成果を明示。他の学部は評価不可能な内容や、授業科目レベルでの提示に止まる。
各科目の具体的な学修成果を示すところが一定の学習期間の評価を明確に出来るため。
各科目の到達目標を、学修成果として評価する。
学修者に対しての明確性に欠けており、三つのポリシーに基づく教育の体系化を見直すのと同時に学修成果の在り方を検討している。
大学全体で定めることが好ましいが、その準備段階として現在は科目個別で定めている。
学科ごとに、全学で定めている。
平成26年度にカリキュラム改正があり、改正後のカリキュラムを適用する入学生から運用を開始するため。
学術会議の指針は経営学分野についてのみ示されているので、これをベースに経済学分野のあり方を検討中。
シラバスに記載するため。
シラバス（講義要項）により個々の担当者が示しているが、大学全体で基準等を明らかにする必要がある。
それまで明確に定めていなかったため。
現在検討中（ループリックによる達成度の評価の導入等）
学修到達目標と学修成果を点検・評価する方法との整合性に苦慮しているため。
到達目標の設定、及び到達度検証試験を行っている。
JABEE認定コースで定めている
現在、平成26年度に向け、学修成果の内容を大学全体・学部ごとに定めていくよう検討しており、現時点では、その他の回答となる。
学科ごとに教育内容が異なるため。
本学では学習目標を到達目標として学科、科目ごとに定めることとしたため。

科目ごとに学修成果を明示することにより、当該科目において到達目標の可視化による学修効果の向上を図るとともに、成績評価基準を明確化することが可能となる。また、学修成果の明示は各科目がそれぞれの学部・学科の教育課程にどう位置づけられているかを把握することにもつながり、教育評価としても重要である。
本学のディプロマポリシーにおいて、学士力における能力の指針として①知識・理解②汎用的技能③態度・志向性④総合的な学習経験及び問題解決力と建学の理念を支える4つの柱である①思いやりと礼節②基礎的実学③柔軟な思考力④楽しい生き方との関連性を明確にした上で、各学科における教育成果として何を身につけ、何ができるようになったかを確認できるものとして定めている。
国家試験合格率。
具体的に定めていないが、単位の修得、卒業・学位の授与、GPA、国家試験の合格率、授業アンケート等により判定。
本学では一部の学部（理工学部・薬学部・看護学部）においては、学習成果の点検・評価方法を定めているが、文系学部（経営学部・外国語学部・法学部・経済学部）については、学部としては定めておらず、授業担当者が定めている。
シラバスに「学習成果（ラーニング・アウトカム）」を到達目標として記載。
具体的な実施について学科ごとにレベルに差がある。測定や評価について統一したわかりやすい指標を検討中である。
測定や評価尺度の設定を含め、現在、検討中である。
キャンパスガイド、履修ガイド、シラバス、授業評価アンケート等の個別の定めはあるが、学修成果内容の具体化、体系化を検討中である。
2008年に教育職員免許法改正により教職実践演習が導入され、教職課程に在籍する学生が、4年次後期に履修する教職実践演習で、それまでに履修した教職に関する科目の学修成果を把握するため、教職に関する科目を対象に定めている。
産業界ニーズに対応した教育改善・充実体制整備事業で内容を検討しているため。
DPやCPを各学科で定めており、学修成果についても学科ごとに定めているから。
大学全体・学部ごとのものについては検討中である。
全学的な取組みは行っていない。

各学科においてディプロマポリシーをもとに教育目標を定めています。
本学は英語で授業を受けます。そのため英語力によってレベル分けを行い、卒業時に学生が必要最低レベル以上にいることを保障するため。
本学は1学部1学科のため、学科の方針が大学の方針を代弁していると仮定し、以下の回答を致します。
学修成果という表現は行っていないが、各科目のシラバスに到達目標・評価方法等を明示しており、また学生便覧に学部全体の到達目標を記載していることから、あえて学修成果という表現では公表していない。
個々の点検・評価は実施しているが、大学全体としての学修成果のポリシー等は未整備。
学科ごと、授業科目ごとに目標を定め、試験等で成果を計るため。
学科ごと、それぞれの内容が異なるため。
「測定、評価が可能」とは言い難いが存在する。シラバスやGUIDEBOOKを媒介に公開している。

(14) 質問(12)で「1.」を選択した場合、学修成果の内容を学内外へ公表していますか。

1. 公表している	72	74.2%
2. 公表していない	22	22.7%
無回答	3	3.1%

(15) 質問(14)で「1.」を選択した場合、学内外への公表方法をお選びください。(複数選択可)

1. 大学のホームページ	62	86.1%
2. 大学案内等各種冊子類	43	59.7%
3. その他(具体的な周知方法をお教えてください)	10	13.9%
無回答	0	0.0%

「3. その他」の内容

シラバス、学生便覧、講義要綱に掲載／学内での発表会の日時をマスコミを通じて公表している／学生生活・学修ガイドブックに掲載学修成果の発表の場としての卒業研究・卒業制作展の開催／アカデミックレポート(自己点検・評価報告書)／全学教職員会議でカリキュラムポリシーとして学内のみ周知／前後期のオリエンテーション時に学生に周知している／概要を冊子にまとめ、配布

(16) 質問(12)で「1.」を選択した場合、学修成果を点検・評価する方法などをお選びください。(複数選択可)

1. 単位の修得	86	88.7%
2. 卒業・学位授与	83	85.6%
3. 学生との面接	41	42.3%
4. GPA 制度	56	57.7%
5. 国家試験の合格率	34	35.1%
6. 就職率	48	49.5%
7. 授業アンケート	64	66.0%
8. 外部資格試験等の合格率	28	28.9%
9. 教育目的等の達成度	23	23.7%
10. ルーブリック	5	5.2%
11. ポートフォリオ	29	29.9%
12. 学生カルテ	21	21.6%
13. 学内共通テスト	13	13.4%
14. その他(具体的な内容をお教えてください)	11	11.3%
無回答	0	0.0%

「14. その他」の内容

薬学モデルコアカリキュラムとの適合性を点検/学生表彰制度/一部の実践科目では、学外者のアドバイザーパネル会議や年次報告会で公開し、26年度は保護者への公開も検討している/社会人基礎力確認表(本学で定めた社会人基礎力の習得の実感を確認する)/10.ルーブリック及び11.ポートフォリオは部分的に実施している/卒業研究・卒業制作展の開催、在学生アンケートの実施/卒業時アンケート/実技試験、レポート、シラバス/卒業論文、ゼミナール活動/授業成果報告書/1年次~4年次まで全員がプレゼンテーションを実施し、選抜された学生により、全学プレゼンテーション大会を行う。全学プレゼンテーション大会では、外部教育ボランティア等に選考員になって頂き、プレゼンテーションを評価する/設定されたプログラムに必要な科目を定め、履修した学生に対して履修認定証を与える/卒業研究

(17) 質問(12)で「1.」を選択した場合、学修成果の内容を最終的に決定した組織をお選びください。

1. 学長を中心とする会議	69	71.1%
2. 学部長を中心とする会議	19	19.6%

3. 教務担当者を中心とする会議	12	12.4%
4. 役員を中心とする会議	1	1.0%
5. その他	2	2.1%
無回答	0	0.0%

「1. 学長を中心とする会議」の会議名

教授会/協議会/カリキュラム改革に関する全学委員会/FD委員会/学長室/教務委員会/就職委員会/教育会議/評価向上委員会(部長会)/教育推進委員会/部長会、主任会議/将来計画委員会/構想会議/教学運営評議会、教授会/高等教育研究センター/自己点検・自己評価委員会

「2. 学部長を中心とする会議」の会議名

教授会/教務委員会/教学委員会/学務委員会

「3. 教務担当者を中心とする会議」の会議名

教務委員会/教学委員会/学務委員会

「4. 役員を中心とする会議」の会議名

理事会

「5. その他」の会議名

教授会

複数選択の会議名

単位認定会議、卒業判定会議、卒論・共生研究ゼミレポート判定会議/部局長会議、教務委員会/自己評価委員会、教授会/教授会、学科長会議、FD委員会/教授会、大学学務委員会

(18) 質問(12)で「1.」を選択した場合、学修成果の点検・評価方法などについて、開発や検討などを行っている組織をお選びください。

1. 学長を中心とする会議	33	34.0%
2. 学部長を中心とする会議	18	18.6%
3. 教務担当者を中心とする会議	35	36.1%
4. 役員を中心とする会議	1	1.0%
5. その他	17	17.5%
無回答	3	3.1%

「1. 学長を中心とする会議」の会議名

自己点検評価委員会／教授会／学長・副学長会議／教育改善研究プロジェクトチーム／FD委員会／学長室／教育会議／教務委員会、教育開発センター／大学運営協議会／部長会／主任会議／教育改革推進会議／教育研究会／運営部会／高等教育研究センター

「2. 学部長を中心とする会議」の会議名

教授会／学修対策本部／運営委員会／教育運営会議／教学委員会／自己点検評価委員会

「3. 教務担当者を中心とする会議」の会議名

教務委員会／教学委員会／学務委員会／教育開発センター運営委員会／教務・学生委員会／FD委員会／ファカルティディベロップメント実施委員会／UD委員会／AOL委員会／自己点検・評価委員会

「4. 役員を中心とする会議」の会議名

教育推進委員会（副学長を中心とした組織）

「5. その他」の会議名

FD委員会／学務委員会／副学長を中心とする教育開発支援センター／大学協議会／教務委員会／教育推進室会議／教育委員会／教育開発センター委員会／自己評価委員会／実習担当者会議／進路指導委員会／ブランドデザイン推進委員会／高等教育研究開発センター／自己点検・評価委員会

複数選択の会議名

FD委員会、教務委員会、FD委員会、教務委員会／自己点検評価委員会、学科会議／部局長会議、自己点検・評価委員会、教務委員会／自己点検委員会、教務委員会／FD委員会、現代生活学部学務部会／FD委員会、学務委員会／評価向上委員会（部長会）、教育点検評価部委員会／学部FD委員会、自己点検評価委員会、教務本部会議・学務委員会、教育研究推進委員会／大学運営会議、教務委員会

(19) 質問 12 で「1.」を選択した場合、学修成果の点検・評価の実施に当たって、アセスメント・ポリシーを定めていますか。

※アセスメント・ポリシーとは、学生の学修成果の評価（アセスメント）について、その目的、達成すべき

質的水準及び具体的実施方法などについて定めた学内の方針。

（「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）用語集より抜粋）

1. 定めている	21	21.6%
2. 定めていない	66	68.0%
3. その他	7	7.2%
無回答	3	3.1%

「3. その他」の内容

科目によって定めている／シラバスに「学習成果の評価（アセスメント）」の方法と基準を記載／策定中／検討中

(20) 質問（12）で「2.」を選択した場合、学修成果の内容を学内外へ公表していますか。

1. 公表している	40	74.1%
2. 公表していない	14	25.9%
無回答	0	0.0%

(21) 質問（20）で「1.」を選択した場合、学内外への公表方法をお選びください。（複数選択可）

1. 大学のホームページ	36	90.0%
2. 大学案内等各種冊子類	28	60.0%
3. その他（具体的な周知方法をお教えてください）	5	10.0%
無回答	0	0.0%

「3. その他」の内容

毎年実施している、「自己点検評価書」／学生にシラバス（冊子）を配付／基礎演習Ⅱ（1年生の必修科目）の授業計画内で理解させる工夫を行っている／前後期のオリエンテーション時に学生に周知している／概要を冊子にまとめ配布／シラバス、学生便覧等

(22) 質問（12）で「2.」を選択した場合、学修成果を点検・評価する方法などをお選びください。（複数選択可）

1. 単位の修得	50	92.6%
2. 卒業・学位授与	43	79.6%
3. 学生との面接	25	46.3%
4. GPA 制度	27	50.0%
5. 国家試験の合格率	25	46.3%
6. 就職率	25	46.3%

7. 授業アンケート	36	66.7%
8. 外部資格試験等の合格率	17	31.5%
9. 教育目的等の達成度	17	31.5%
10. ルーブリック	2	3.7%
11. ポートフォリオ	12	22.2%
12. 学生カルテ	15	27.8%
13. 学内共通テスト	6	11.1%
14. その他（具体的な内容をお教えてください）	4	7.4%
無回答	0	0.0%

「14. その他」の内容

プレースメントテスト／卒業研究／ゼミ論文等／10.ルーブリック及び11.ポートフォリオは部分的に実施している／学生の満足度調査／卒業研究／卒業時教育総合評価の実施

(23) 質問(12)で「2.」を選択した場合、学修成果の内容を最終的に決定した組織をお選びください。

1. 学長を中心とする会議	25	46.3%
2. 学部長を中心とする会議	19	35.2%
3. 教務担当者を中心とする会議	6	11.1%
4. 役員を中心とする会議	1	1.9%
5. その他	5	9.3%
無回答	1	1.9%

「1. 学長を中心とする会議」の会議名

教授会／FD委員会／学長室／教務委員会／就職委員会／評価向上委員会（部長会）／教育推進委員会／部長会／主任会議／大学評議会／部科（課）長会／ファカルティ・ディベロップメント委員会

「2. 学部長を中心とする会議」の会議名

教授会／学部会議／教員代表者会議／教授会運営委員会／教務委員会／学務委員会

「3. 教務担当者を中心とする会議」の会議名

教務委員会／教学委員会／学務委員会／全学教務・FD委員会／高等教育研究センター

「4. 役員を中心とする会議」の会議名

理事会

「5. その他」の会議名

学科会／学科会議／大学協議会／教務委員会／教授会／自己点検・評価委員会

複数選択の会議名

教授会、学部連絡会議／運営協議会、教授会／評議会、教授会

(24) 質問(12)で「2.」を選択した場合、学修成果の点検・評価方法などについて、開発や検討などを行っている組織をお選びください。

1. 学長を中心とする会議	13	24.1%
2. 学部長を中心とする会議	9	16.7%
3. 教務担当者を中心とする会議	21	38.9%
4. 役員を中心とする会議	3	5.6%
5. その他	14	25.9%
無回答	0	0.0%

「1. 学長を中心とする会議」の会議名

FD委員会／学長室／大学評価会議／運営協議会／部科（課）長会

「2. 学部長を中心とする会議」の会議名

教授会／教育開発委員会／FD委員会／各学部の自己評価委員会

「3. 教務担当者を中心とする会議」の会議名

教務委員会／教学委員会／学務委員会／FD委員会／全学教務・FD位員会／卒前教育委員会／卒前教育合同会議／教務主事を中心とする教科分科会／高等教育研究センター

「4. 役員を中心とする会議」の会議名

教務委員会／教育推進委員会（副学長を中心とした組織）

「5. その他」の会議名

自己点検評価委員会／学科会／学科会議／教育開発運営委員会／大学協議会／教務委員会／FD委員会／各学部教育推進室会議／各学部教育委員会／FD・評価委員会／高等教育研究開発センター

(25) 質問(12)で「2.」を選択した場合、学修成果の点検・評価の実施に当たって、アセスメント・ポリシーを定めていますか。

1. 定めている	9	16.7%
2. 定めていない	40	74.1%
3. その他	4	7.4%
無回答	1	1.9%

「3. その他」の内容

シラバスに「学習成果の評価（アセスメント）」の方法と基準を記載

(26) 学修成果の点検・評価方法について、大学独自の取り組みなど特筆すべき内容及び問題点などがあれば具体的にお書きください。

5年次における10科目（10単位）をPBLで行っているが、点検・評価方法についてポートフォリオを導入している。
本学では平成23年度より第一次教育体制改革を実施しており、27年度の第二次教育体制改革に向けて各事項に関して検討を行っているところである。学修成果の点検・評価方法については、先進的な取り組みを実施している大学の事例が少なく、また、大学の種類・目的にそった適切な方法についての研究開発が発展途上であるため、本学でもどのように取り組むべきかが定まっていない。
(13)の回答内容について、以下に補足します。
・教育課程はJABEEの認定プログラムとなっており、これに沿って、ほぼ測定・評価が可能な内容の学修成果を定め、学修要項とホームページで公表している。学修成果を点検・評価する方法は、単位修得、卒業・学位授与による。学修成果の内容の最終決定は学部教授会で行っている。アセスメントポリシーは定めているとは言い難いが、JABEEによる監査やカリキュラム改正の際には、学修成果の適切性を確認している。
・その他の学部では、学修成果の内容は、測定可能な内容であったり、全く明示していなかったりという状況であるが、授業科目レベルでは明示している科目も多々存在する。
・個々授業の達成度の評価のために、授業アンケートの中に達成度を学生が自己評価する項目を入れた。（平成25年度から）
・一部の学科で、3年生終了時に専門知識全般の到達度を測る一斉テストを試行した。（平成24年度）

学習成果の点検・評価方法の開発や検討が進んでいない。そのため、例えばルーブリックやポートフォリオなどの仕組みを教育に活かす取り組みもほとんど行われていない。

各学科の履修モデルの明示。

英国が国家としてシティズンシップ教育（C/E）を実践しているように、本学ではかつて経済産業省が「社会人基礎力」として提唱した内容を全学的に各授業や教育活動の場で実践し、評価を行っている。これは、教員用「社会人基礎力の育成・評価方法ガイドライン」や学生用「社会人基礎力育成項目 自己点検シート」などを用いる。

■アンケートにご協力いただいた大学

旭川大学	女子栄養大学	東京純心女子大学	福井工業大学
札幌大谷大学	駿河台大学	東京女子体育大学	佐久大学
千歳科学技術大学	東邦音楽大学	東京聖栄大学	諏訪東京理科大学
道都大学	日本工業大学	東京造形大学	長野大学
函館大学	日本薬科大学	東京富士大学	松本歯科大学
北翔大学	人間総合科学大学	東京未来大学	岐阜経済大学
北星学園大学	平成国際大学	東京理科大学	岐阜女子大学
北海学園大学	武蔵野学院大学	桐朋学園大学	中京学院大学
北海商科大学	明海大学	日本医科大学	静岡英和学院大学
北海道医療大学	ものづくり大学	日本歯科大学	静岡産業大学
北海道情報大学	愛国学園大学	日本獣医生命科学大学	静岡理工科大学
北海道薬科大学	植草学園大学	日本女子体育大学	愛知学院大学
酪農学園大学	江戸川大学	日本文化大学	愛知学泉大学
東北女子大学	川村学園女子大学	文化学園大学	愛知工科大学
八戸学院大学	三育学院大学	文化ファッション大学院大学	愛知工業大学
八戸工業大学	秀明大学	武蔵野音楽大学	愛知産業大学
弘前医療福祉大学	聖徳大学	目白大学	愛知みずほ大学
富士大学	清和大学	神奈川工科大学	桜花学園大学
尚綱学院大学	千葉科学大学	鎌倉女子大学	椋山女学園大学
仙台大学	千葉経済大学	産業能率大学	星城大学
東北工業大学	千葉工業大学	昭和音楽大学	大同大学
東北生活文化大学	千葉商科大学	星槎大学	中部大学
東北文化学園大学	東京成徳大学	洗足学園音楽大学	東海学園大学
東北薬科大学	日本橋学館大学	田園調布学園大学	同朋大学
東北芸術工科大学	麗澤大学	八洲学園大学	豊橋創造大学
郡山女子大学	上野学園大学	横浜創英大学	名古屋音楽大学
東日本国際大学	桜美林大学	長岡大学	名古屋外国語大学
福島学院大学	大妻女子大学	新潟医療福祉大学	名古屋学芸大学
筑波学院大学	嘉悦大学	新潟国際情報大学	名古屋経済大学
足利工業大学	北里大学	健康科学大学	名古屋芸術大学
国際医療福祉大学	国土館大学	身延山大学	名古屋商科大学
作新学院大学	こども教育宝仙大学	山梨学院大学	名古屋女子大学
共愛学園前橋国際大学	昭和大学	高岡法科大学	名古屋文理大学
群馬医療福祉大学	杉野服飾大学	桐朋学園大学院大学	日本福祉大学
群馬パース大学	高千穂大学	富山国際大学	人間環境大学
高崎商科大学	多摩大学	金沢学院大学	名城大学
東京福祉大学	帝京大学	金沢工業大学	鈴鹿医療科学大学
浦和大学	帝京科学大学	金沢星稜大学	四日市大学
共栄大学	帝京平成大学	金城大学	四日市看護医療大学
埼玉医科大学	東京音楽大学	北陸大学	聖泉大学
十文字学園女子大学	東京家政学院大学	北陸学院大学	びわこ学院大学
尚美学園大学	東京工科大学	仁愛大学	びわこ成蹊スポーツ大学

京都医療科学大学	四天王寺大学	倉敷芸術科学大学	西南女学院大学
京都外国語大学	摂南大学	くらしき作陽大学	聖マリア学院大学
京都学園大学	千里金蘭大学	山陽学園大学	筑紫女学園大学
京都嵯峨芸術大学	太成学院大学	中国学園大学	西日本工業大学
京都造形芸術大学	帝塚山学院大学	美作大学	福岡工業大学
花園大学	常磐会学園大学	エリザベト音楽大学	福岡国際大学
佛教大学	梅花女子大学	比治山大学	福岡歯科大学
平安女学院大学	東大阪大学	広島経済大学	西九州大学
明治国際医療大学	プール学院大学	広島工業大学	長崎ウエスレヤン大学
大阪大谷大学	森ノ宮医療大学	広島国際大学	長崎総合科学大学
大阪音楽大学	芦屋大学	広島国際学院大学	九州看護福祉大学
大阪観光大学	大手前大学	広島文化学園大学	熊本保健科学大学
大阪経済大学	関西国際大学	広島文教女子大学	尚絅大学
大阪経済法科大学	甲子園大学	宇部フロンティア大学	崇城大学
大阪工業大学	甲南女子大学	徳山大学	平成音楽大学
大阪国際大学	神戸芸術工科大学	梅光学院大学	日本文理大学
大阪樟蔭女子大学	神戸常盤大学	山口東京理科大学	別府大学
大阪商業大学	神戸山手大学	徳島文理大学	南九州大学
大阪成蹊大学	宝塚大学	四国学院大学	宮崎国際大学
大阪電気通信大学	兵庫大学	高松大学	宮崎産業経営大学
大阪人間科学大学	奈良大学	松山東雲女子大学	鹿児島純心女子大学
関西医療大学	奈良学園大学	九州共立大学	志學館大学
関西外国語大学	岡山学院大学	九州国際大学	第一工業大学
関西福祉科学大学	岡山商科大学	九州情報大学	沖縄キリスト教学院大学
四條畷学園大学	環太平洋大学	久留米工業大学	名桜大学

(質問票)

大学の学修成果に関するアンケート調査

以下の質問について、ご記入又はあてはまるものに○印をお付けください。

◆大学全体の基本状況

※大学院を除く。ただし、大学院大学の場合は、研究科を学部にご記入ください。

(1) 大学名

(2) 大学の設置年度（西暦）

(3) 所在地（都道府県）（本部所在地）

(4) 設置学部の種類（設置学部すべてについて選択）

1. 文学関係 2. 教育学・保育学関係 3. 法学関係
4. 経済学関係 5. 社会学・社会福祉学関係 6. 理学関係
7. 工学関係 8. 農学関係 9. 獣医学関係 10. 薬学関係
11. 家政関係 12. 美術関係 13. 音楽関係
14. 体育関係 15. 保健衛生学（看護学）関係 16. 保健衛生学（看護学除く）関係 17. 医学関係 18. 歯学関係

(5) 大学の規模 ※平成25年5月1日時点（募集停止の学部・学科を除く）

学部数

学科数

(6) 収容定員と在籍学生数（募集停止の学部は含まない）

学部全体の収容定員（人）、学部全体の在籍学生数（人）

(7) 前回（平成24年度まで）の大学機関別認証評価はどちらの機関で受けましたか。（複数選択可）

1. 大学基準協会
2. 大学評価・学位授与機構
3. 日本高等教育評価機構

◆大学の学修成果の内容及び評価の方法等

※大学院を除く。ただし、大学院大学の場合は、研究科を学部にご替えてください。

(8) 教育目的を定めていますか。（複数選択可）

1. 大学全体で定めている
2. 学部ごとに定めている
3. 定めていない
4. その他（ ）

(9) ディプロマポリシー（学位授与の方針）を定めていますか。（複数選択可）

1. 大学全体で定めている
2. 学部ごとに定めている
3. 定めていない
4. その他（ ）

(10) カリキュラムポリシー（教育課程編成・実施の方針）を定めていますか。（複数選択可）

1. 大学全体で定めている
2. 学部ごとに定めている
3. 定めていない
4. その他（ ）

(11) アドミッションポリシー（入学者受入れの方針）を定めていますか。（複数選択可）

1. 大学全体で定めている
2. 学部ごとに定めている
3. 定めていない
4. その他（ ）

(12) 学修成果の内容を定めていますか。（複数選択可）

1. 大学全体で定めている
2. 学部ごとに定めている
3. 定めていない
4. その他（ ）

※「1.」を選択した場合は、(14)～(19)及び(26)を回答。「2.」を選択した場合、(20)～(26)を回答。「1.」と「2.」両方を選択した場合、(14)～(26)を回答。

※学修成果とは、「プログラムやコースなど、一定の学習期間終了時に、学習者が知り、理解し、行い、実演できることを期待される内容を言明したもの。学習成果は、多くの場合、学習者が獲得すべき知識、スキル、態度などとして示される。またそれぞれの学習成果は、具体的で、一定の期間内で達成可能であり、学習者にとって意味のある内容で、測定や評価が可能なものでなければならない。」（「学士課程教育の構築に向けて」（答申）より抜粋）

(13) 質問(12)で「4.」を選択した場合、その理由などを具体的にお書きください。
「 」

(14) 質問(12)で「1.」を選択した場合、学修成果の内容を学内外へ公表していますか。

1. 公表している
2. 公表していない

(15) 質問(14)で「1.」を選択した場合、学内外への公表方法をお選びください。（複数選択可）

1. 大学のホームページ
2. 大学案内等各種冊子類
3. その他（具体的な周知方法をお教えてください）
（ ）

(16) 質問(12)で「1.」を選択した場合、学修成果を点検・評価する方法などをお選びください。（複数選択可）

1. 単位の修得
2. 卒業・学位授与
3. 学生との面接
4. GPA制度
5. 国家試験の合格率
6. 就職
7. 授業アンケート
8. 外部資格試験等の合格率
9. 教育目的等の達成度
10. ルーブリック
11. ポートフォリオ
12. 学生カルテ
13. 学内共通テスト
14. その他（具体的な内容をお教えてください）
（ ）

(17) 質問(12)で「1.」を選択した場合、学修成果の内容を最終的に決定した組織をお選びください。

1. 学長を中心とする会議（会議名： ）
2. 学部長を中心とする会議（会議名： ）
3. 教務担当者を中心とする会議（会議名： ）
4. 役員を中心とする会議（会議名： ）
5. その他（会議名： ）

(18) 質問 (12) で「1.」を選択した場合、学修成果の点検・評価方法などについて、開発や検討などを行っている組織をお選びください。

1. 学長を中心とする会議（会議名： ）
2. 学部長を中心とする会議（会議名： ）
3. 教務担当者を中心とする会議（会議名： ）
4. 役員を中心とする会議（会議名： ）
5. その他（会議名： ）

(19) 質問 12 で「1.」を選択した場合、学修成果の点検・評価の実施に当たって、アセスメント・ポリシーを定めていますか。

1. 定めている
2. 定めていない
3. その他（ ）

※アセスメント・ポリシーとは、学生の学修成果の評価（アセスメント）について、その目的、達成すべき質的水準及び具体的実施方法などについて定めた学内の方針。（「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）用語集より抜粋）

(20) 質問 (12) で「2.」を選択した場合、学修成果の内容を学内外へ公表していますか。

1. 公表している
2. 公表していない

(21) 質問 (20) で「1.」を選択した場合、学内外への公表方法をお選びください。（複数選択可）

1. 大学のホームページ
2. 大学案内等各種冊子類
3. その他（具体的な周知方法をお教えてください）
（ ）

(22) 質問 (12) で「2.」を選択した場合、学修成果を点検・評価する方法などをお選びください。（複数選択可）

1. 単位の修得
2. 卒業・学位授与
3. 学生との面接

4. GPA 制度
5. 国家試験の合格率
6. 就職率
7. 授業アンケート
8. 外部資格試験等の合格率
9. 教育目的等の達成度
10. ルーブリック
11. ポートフォリオ
12. 学生カルテ
13. 学内共通テスト
14. その他（具体的な内容をお教えてください）（ ）

(23) 質問 (12) で「2.」を選択した場合、学修成果の内容を最終的に決定した組織をお選びください。

1. 学長を中心とする会議（会議名： ）
2. 学部長を中心とする会議（会議名： ）
3. 教務担当者を中心とする会議（会議名： ）
4. 役員を中心とする会議（会議名： ）
5. その他（会議名： ）

(24) 質問 (12) で「2.」を選択した場合、学修成果の点検・評価方法などについて、開発や検討などを行っている組織をお選びください。

1. 学長を中心とする会議（会議名： ）
2. 学部長を中心とする会議（会議名： ）
3. 教務担当者を中心とする会議（会議名： ）
4. 役員を中心とする会議（会議名： ）
5. その他（会議名： ）

(25) 質問 (12) で「2.」を選択した場合、学修成果の点検・評価の実施に当たって、アセスメント・ポリシーを定めていますか。

1. 定めている
2. 定めていない
3. その他（ ）

※アセスメント・ポリシーとは、学生の学修成果の評価（アセスメント）について、その目的、達成すべき質的水準及び具体的実施方法などについて定めた学内の方針。

（「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）用語集より抜粋）

(26) 学修成果の点検・評価方法について、大学独自の取組みなど特筆すべき内容及び問題点などがあれば具体的にお書きください。

「
」
以上

II. 大学の学修成果に関する国内外の大学等の訪問調査

1. 調査目的

学修成果をめぐる国内外の大学等の先進的な取り組み、その成果、課題などを詳細に把握し、その結果を必要に応じて今後の評価基準に反映すること。

2. 調査概要

〈米国〉

方法：当機構評価システム改善検討委員会委員と事務局職員が調査団として訪問、担当者へインタビュー

○調査団メンバー

白川 優治（千葉大学普遍教育センター准教授）

羽田 積男（日本大学文理学部教授）

伊藤 敏弘（評価機構評価事業部部長兼評価研究部部長）

陸 鐘旻（評価機構評価事業部次長）

訪問先：米国の3機関、3大学

アメリカ・カレッジ大学協会

Association of American Colleges and Universities

西部地区基準協会大学カレッジ委員会

Western Association of Schools and Colleges,

Senior College and University Commission

北中部地区基準協会高等教育委員会

North Central Association of Colleges and Schools,

The Higher Learning Commission

カリフォルニア大学マーセッド校

University of California, Merced

ノースウェスタン大学

Northwestern University

ハロルド・ワシントン・カレッジ

City Colleges of Chicago, Harold Washington

訪問期間：平成25（2013）年11月10日（日）～11月18日（月）

〈国内〉

方法：当機構評価システム改善検討委員会委員と事務局職員が調査員として分担して訪問、担当者へインタビュー

○調査員

篠田 道夫（桜美林大学教授、日本福祉大学学園参与）

羽田 積男（日本大学文理学部教授）

早田 幸政（大阪大学評価・情報分析室教授）

金子 和弘（千葉工業大学大学事務局長）

坂本 孝徳（広島工業大学常務理事、副総長）

白川 優治（千葉大学普遍教育センター准教授）

訪問先：国内7大学

愛知工科大学

大阪経済法科大学

金沢工業大学

関西国際大学

聖徳大学

徳山大学

名古屋商科大学

3. 結果概要

〈米国〉

アメリカの評価機関や大学などを訪問調査し、我が国の認証評価のあり方に反映させることは大学評価や自己点検の礎となっている。

学生の学修成果をめぐる課題も同様に我が国の大学評価の重要な礎になっている。今回の訪問調査では、アメリカの地域アクレディテーション団体のうち、サンフランシスコ郊外の西部地区基準協会（Western Association for Schools and Colleges：WASC）の大学カレッジ委員会（Senior College and University Commission）とシカゴの北中部地区基準協会高等教育委員会（North Central Association of Colleges and Schools, The Higher Learning Commission：NCAHLC）のそれぞれ4年制大学部門を訪問した。

アメリカには、6地域アクレディテーション団体があり、WASCはカリフォルニア州とハワイ州及び太平洋の島々を担当し、NCAHLCは、ウエストバージニア州からアリゾナ州まで実に19州を担当している。

この二つのアクレディテーション団体に加えて、今回は教養教育を中核とする専門団体であるアメリカ・カレッジ大学協会（Association of American Colleges and Universities：AAC&U）をワシントン市に訪問した。近年、特にこの協会が開発しているルーブリック（Rubric）を中心に聞き取り調査を行ったのである。ルーブリックは、アメリカの教育界では広く利用されており、その効用はポートフォリオなどとともに高等教育を変える原動力ともなっている。

また、今回訪問した3大学のうち、カリフォルニア大学マーセッド校は、カリフォルニア大学の10番目

のキャンパスであり、最も新しいキャンパスである。2005年の創設であるから、いままさに新しい教育の構築に全力で取り組んでいるところである。その取り組みのなかで学修成果はどのような位置づけであろうか。

ノースウェスタン大学はシカゴ郊外の全米屈指の名門私立大学である。名門のいわゆる研究大学における学修成果の質はどのように作られ、どのように評価されているのかが問われるのである。

ハロルド・ワシントン・カレッジはシカゴの都心部に位置する公立2年制のカレッジであり、その源は1911年創設のシティカレッジである。イリノイ州ジョリエットカレッジが1901年にアメリカで初めての公立短大として誕生してからわずか10年の後に誕生した大学を前身としている。短期大学における学修成果評価の取り組みとはどのようなものであろうか。

これらの3大学を今回の訪問調査の対象として選択したのは、一つには、これらの大学のうちカリフォルニア大学マーセッド校とハロルド・ワシントン・カレッジの2校は、アメリカ大学のアクレディテーション団体の頂点に位置づけられるアメリカ高等教育アクレディテーション・カウンスル（Council for Higher Education Accreditation: CHEA）によって優れた学修成果の課題に取り組んでいる大学として表彰を受けた大学であるからである。2005年からCHEAは、優れた学修成果評価を実践してきた大学を表彰してきたが、2009年からは「CHEA Award for Outstanding Institutional Practice in Student Learning Outcomes」との名称のもとに表彰を行っている。

表彰を受けるためには、学修成果とは何かが明確にされているか、学修成果の達成がエビデンスによって確認できるか、学修成果の達成が広く社会に周知されているか、学修成果の活用が大学の改善に資しているかエビデンスで示しているか、という4点が選定基準となっている。

我が国の大学における学修成果を調査する上で参考とされるべきまさに適切な訪問調査の対象校ということができよう。

①カリフォルニア大学マーセッド校

本校は、2012年に定期的評価を奨励し、大学内部からモニターができるよう全学的な学士課程プログラムの学修成果評価の体制を上げたことに対して

CHEAから表彰された。設立間もない研究大学であり、マイノリティ学生が過半数を占める大学にとって、学士課程をいかに優れた教育課程として構築し推進するかは大学の命運を握る重要な事業であったといえよう。そのために学修成果を自ら調査し向上させるかは、まさに大学の命運を握るプログラムといえる。

②ノースウェスタン大学

本校はCHEAの表彰を受けているわけではない。1851年に創設された私立のメソジスト系の大学であり、医学部などの大学院課程に約半数の学生が学んでいる。2015年に予定されているNCAHLCのアクレディテーション再認定を機に、自身の教育を見直してみるという大きな取り組みである。特にNCAHLCのアクレディテーション過程の変更に合わせて、全学的な評価を自ら行おうとする自主的な試みであり、NCAHLCの新しいプログラムであるパスウェイ（Pathway for Reaffirmation of Accreditation）などに合わせて学修成果を見直すという試みは、我が国の大学にも大いに参考となる。

③ハロルド・ワシントン・カレッジ

本校は、2013年に一般教育（General Education）の学修成果を、全学の学内運営のためのエビデンスとして利用し資していた実績で表彰された大学である。シカゴの都心に都市型のキャンパスビルを擁しており、一般的なリベラルアーツの大学として比較してみれば、学生の年齢は決して若くはなく、大学で学びはじめた経緯も多様である。オープン型の入学制度では、学生のもついわゆる学力もさまざまである。その複雑な特性を持つ学生をどのように学ばせ、その学修成果を挙げるかは大学の最も大きな課題である。

〈国内〉

国内大学の訪問調査校の選択は、平成25年度「大学の学修成果に関するアンケート調査」に回答いただいた268大学のうち、大学の学修成果の内容及び評価の方法等に比較的に詳しい回答を寄せ、先進的な試みが実施されていると考えられる大学から行った。

訪問調査の対象となった大学は、7大学であったが、首都圏では1大学であった。アンケートへの回答から選ぶということから、訪問候補大学を全国的にまた網羅的に選ぶことはしなかった。また訪問調査の時期が

ほぼ平成 25 (2013) 年度末にかかっており、候補となった大学でも訪問調査が諸日程の都合で実現できなかった大学もある。そうした制約の上で選択した 7 大学であった。これらの大学は、アンケート調査の質問のうち主として、

- (12) 学修成果の内容を定めていますか。
 (16) 学修成果を点検・評価する方法などをお選びください。

の回答欄から注目される大学を選出したのである。

総じていえば、これらの回答欄の多くの試みはまだ途上とあってよく、つまりこれからその試みは蓄積され、分析され、そしてやがて効用されることが期待されるという段階にあるように考えられる。

これらの試みは、あくまで当該の大学の实情に即したものであり、直ちにコピーして汎用的な使い方ができるとは思えないが、これらの取組みには多くのヒントが潜んでおり、そのヒントをいかに探すかは、今後これらの諸課題に臨もうとするそれぞれの大学の取組み方次第であろう。

対象となった大学の取組みの概要は以下の通りである。

①愛知工科大学

大学は、単一学部と大学院からなる大学であり、著しい学生定員充足率の状況下にある。こうした状況を打開すべく教育の充実を図ろうとしており、換言すればそのために学修成果をめぐる取組みに邁進しており、教育目標の策定やいわゆる三つのポリシーとの整合性などの確認から始めている。教育評価にはオリジナルのルーブリックを開発し、アクティブラーニングを志向した「雁行型教育」つまり基礎的教養科目における能力別クラス編成などを駆使しつつ、地元企業などの協力を得てインターンシップ制を設けるなど多様で独自の取組みがなされている。

②大阪経済法科大学

大学は、大学名の示しているように経済学部と法学部からなる大学である。学部横断的な組織として大学教育開発支援センターを設け、学修成果と三つのポリシーとの関連性を明らかに示し、学修成果を点検評価するための様々な具体的な方法を採用している。特に「マイノート」と称する取組みを推進し、ポートフォリオシステムを導入している。学修到達目標とそ

の学修成果との評価をより有機的に考えるために、学修成果は可視化され大学全体の PDCA サイクルに資することをめざしている。

③金沢工業大学

大学は、4 学部 2 大学院研究科に約 7,000 人の学生を擁している。大学教育のさまざまな分野における革新や、学生の就業支援などの分野において高い実績を挙げてきた。「教育付加価値日本一」という具体的な目標を掲げているが、その内容はどのようなものであり、どのように検証されているかが訪問調査の目的であった。

大学のミッションと学生を成長させることが上の具体的な目標となったのである。教育の卓越性を追求し、研究においても卓越性を求め、大学機能のもつサービス機能においても卓越性を重視することが大学の基本方針である。これをどのように実現するか。目を見張るような創意と工夫、そして大学全体の取組みへの決意がうかがわれる。

④関西国際大学

大学は、平成 10 (1998) 年に開学したばかりの新しい大学である。新しい大学には、新しい教育理念があり、その理念には時代の趨勢(すうせい)が織込まれている。「KUIS 学習ベンチマーク」は、自律できる力、社会に貢献できる力、心豊かな世界市民としての資質を設定し、その実現のために問題解決能力、コミュニケーション能力、専門的知識・技術などが構成要素となっている。

これらを検証する仕組みは、学修成果の明確化と評価体制の確立である。特に学修成果の明確化にはアセスメントポリシーとして、カリキュラムマップを参照しながら学生の単位修得状況を評価し、半年に一度学生がその進捗を振り返るリフレクションを制度化している。学修成果を可視化し実質化するという試みであり、小規模大学に相応しいきめ細かい取組みとして注目される。

⑤聖徳大学

大学は、平成 2 (1990) 年に 4 年制の大学として誕生し、現在では 6 学部 8 学科体制へと成長を遂げている。学修成果をめぐる取組みには、あらゆる方法が駆使されているとあってよい。注目されるのは、ルー

ブリックやポートフォリオの開発であり進行中の新しい取り組みである。

さらに注目される取り組みは、国際規格のISO9001とISO14001プログラムの学内への応用である。製品やサービスの提供における品質や組織の管理、顧客満足度の向上を目指す前者のプログラムは、まさに大学教育の質保証にも準用できる。後者のプログラムは、環境に与える影響を最小限に抑え、環境活動全体を管理することを目指すものであり、学内環境マネジメントと言い換えることができる。

これらを大学教育の基盤に据えて、アクティブラーニングを志向し、「SEITOKU Design Chart」と呼ばれる学びの過程を可視化した小冊子を利用するなど工夫に満ちている。

⑥徳山大学

大学は、創立50周年をめぐって「地域に輝く大学」の確立を目標に「EQ教育」(Emotional Quotient:心の知能指数)プログラムを展開している小規模大学である。EQ自体は大学の内発的なアイデアではないが、これを応用してカリキュラムポリシーには、EQ系教育科目が教養教育のなかに位置づけられている。行動マネジメント、問題発見と解決、意思決定科学・プレゼンテーションなどの科目である。いずれも建学の精神に沿った科目群となっている。EQ力の評価には、EQ質問紙が利用され、EQアドバイザーにより診断がなされる。

キャリア形成支援学生カルテ(CASK)は、ポートフォリオ機能をもつ学生カルテであり、個々の学生と教職員をつなぐ対話の軸となっている。小規模大学に相応しい対話を重視した取り組みである。

⑦名古屋商科大学

大学は、4学部2大学院研究科を擁する中規模の大学であり、名古屋市の郊外に広大なキャンパスを有する。学長の極めて強いリーダーシップのもと、国際標準の大学を志向している。

その標準の維持と向上のためにアメリカのAACSB(The Association to Advance Collegiate Schools of Business)の国際認証を取得し、ヨーロッパの団体EFMD-EQUIS(European Quality Improvement System)の会員資格をも保有している。さらにMBAの認証機関である英国を中心とするAMBA

(Association of MBAs)にも参画している。

大学の国際機関にメンバーとして参画しこれを維持することは大学の質の向上に資するというのが、大学の方針であり、また建学の精神とも重なる。イリノイ州立大学シカゴ校とはオンラインで授業を受けることができ、ウェブブラウザを利用した教育支援システムである「Blackboard」なども導入している。

世界の大学を展望しつつ大学教育の質を向上させ、同時に学生の学修成果を保証する仕組みは、外部からも分かりやすい可視化のための取り組みでもある。

羽田 積男(日本大学文理学部教授)

4. 個別の調査結果

次ページ以降に米国・国内の順に掲載。面談者の所属・役職は調査実施時のもの。

アメリカ・カレッジ大学協会

Association of American Colleges and Universities

【訪問日】

平成 25 (2013) 年 11 月 11 日 (月)

【機関の概要】

住所：1818 R Street, NW, Washington D.C. 20009
アメリカの大学協会のひとつで非営利民間団体

【面談者】

Terrel L.Rhodes, Vice President Office of Quality,
Curriculum & Assessment Ashley Finley, Ph.D.
Senior Director of Assessment & Research

【訪問調査員】

白川 優治 (千葉大学普遍教育センター准教授)
羽田 積男 (日本大学文理学部教授)
伊藤 敏弘 (評価機構評価事業部部長兼評価研究部部長)
陸 鐘旻 (評価機構評価事業部次長)

1. 訪問調査の概要

アメリカの大学協会の一つで、学生の学修成果をどのように示すか、また向上させるかについて長期間にわたって取り組んできた団体。その取り組みのうち、ルーブリックを利用することを提言し広く活動しているので、その実際について訪問調査した。

AAC&U (Association of American Colleges and Universities) は、アメリカ・カレッジ大学協会と訳されてきた。大学協会としてはアメリカで 2 番目に古くかつ多様で数多くの大学を会員として擁している。協会は、1915 年、学士課程における教養教育・一般教育 (Liberal, General Education) の質やその教育上の活気と、その社会的な意義をめぐって組織された協会である。現在の機関会員は公私立大学の約 1,300 校であり、コミュニティカレッジから研究大学まで、また営利型の大学までを含む多様な大学を擁している。教養教育というアメリカの大学教育の中核を担っているという、いわば同質性の原理で組織された協会である。2015 年が 100 周年記念の年になる。

AAC&U は、1900 年に創設された大規模で研究大学を多く抱えるアメリカ大学協会 AAU (Association

of American Universities、会員数 62 大学) に次ぐ歴史をもっている。

AAC&U は、理事会 (Board of Directors) が組織されており、学長、副学長、学務担当者、非営利機関の代表や財団の関係者などが理事に就いている。現在の会長は、キャロル・シュナイダー (Carol Schneider) 氏であり、まだ就任したばかりである。

ワシントン D.C. に本部を構える諸団体や協会は、その多くが連邦政府や教育省に対していわゆるロビー活動を行っているが、AAC&U は 1950 年代以降、まったくロビー活動を行っていないという。それは協会が自身の活動において大きな成功を収めており、特段にロビー活動を要しないからであるという。

2. 協会の活動

AAC&U の展開している近年の活動は、協会傘下の大学に対して大学横断的で専門的な事項を集約して、傘下の大学の教養教育の質的向上を図ろうとするものである。主たる取り組みは、学生の成功のためのイニシアティブである LEAP (Liberal Education and America's Promise) と呼ばれている。「教養教育とアメリカの約束」と名付けられたこのプロジェクトは、AAC&U が国際的な環境を意識していることが理解できる。またこれらの問題に立ち向かう際に、2007 年にマーガレット・スペリングズ教育長官の発表したいわゆる「スペリングズ報告書」を真摯に受止め、学生中心の改革は歓迎したが、その勧告には支持を表明できなかったという。この協会の姿勢は重く受止めるべきであろう。

3. 協会プログラムの取り組みと内容

この LEAP は事実上、協会の展開する 4 分野の活動の一つであるが、LEAP Initiative とは、下のような内容からなっている。

① National, State, and Institutional Leadership

学生の学修を支援するためのナショナル・リーダーシップ・カウンシル (National Leadership Council) が組織され、教育者、ビジネス界、コミュニティーの人びとなどによって構成されている。また「プレジデント・トラスト」(Presidents' Trust) は、学長などを集めて各キャンパスにおいて教養教育に活気を与えるよう導くプログラム。

② Campus – Based Reform

個々のキャンパスに焦点を合わせて推進するプログラムで、AAC&Uはコンサルタント的な役割を果たす。キャンパス・アクション・ネットワーク (Campus Action Network) とLEAPステイツ・イニシアティブ (States Initiative) があり、週単位でLEAPを実践することを支援する。前者はキャンパス単位で必要な学修成果を達成することに、後者は州単位でこれを達成することに主眼をおいている。

③ VALUE (Valid Assessment of Learning in Undergraduate Education) projects

学修成果の測定にルーブリックを使って実践する。すべての大学はルーブリックを使用できる。

④ Economic VALUE

AAC&Uは、教養教育が学生の高い経済的利益になっていることを確認しようとしている。また教養教育は、転職などの場合には有利に働いている。VALUEの開発や改善には経済的なコストが必要であったが、連邦政府から経済的な支援があったという。

この四つのイニシアティブは、インタビューによって知り得た事項を含めている。これらの分野を直接的に実践するのは、当然のことAAC&Uが傘下の各大学であるが、大学は学修成果に関する全国的調査などを実施し、その実効性を確認しつつルーブリックを使っているのが現状であるという。



アメリカ・カレッジ大学協会でのインタビュー風景。同協会が開発した「VALUEルーブリック」は学生の学修成果の向上に大きく貢献している。

4. 標準化調査への疑問

全国調査の代表格NSSE (National Survey of Student Engagement) は、学生の広範囲な経験を問

うもので、大局的な観点に立つ調査であるという。また直接試験のCLA (Collegiate Learning Assessment) は、標準化された試験であり、問題解決的な試験で80%の設問はコンピュータ処理によっている。つまり約20%が学生の記入による試験である。

学生調査には多様な方法があるが、前者は学生の満足度調査に類する間接的な調査で、学生のアンケート調査の結果から、学生の学修を類推するものであり、後者は英語や数学などを用いた試験であり直接的な調査といえる。

これらの結果は、大学に大きな情報の提供をもたらすが、大学個々のニーズにあった調査であるかどうかは当然のこと疑問が残る。標準化された学生の調査結果や試験の結果は、大学が適切にこれらの結果に対応しなければその費用に見合った成果を大学にもたすことができない。調査や試験の結果からだけでは、大学は何をすればよいかよく分からないのである。大学は、大学自身が抱える学生に即した独自の取組みへの努力が要請されることがあるのは当然である。

そこでAAC&Uは、大学が大学自身の主導性のもとに教養教育をこれらの全国調査などによって測定するのではなく、教養教育の目標達成の実現のためのいわば工程表を創ったのである。これがVALUEルーブリックである。

ルーブリックの語義そのものには、このような大学用語としての使い方はなかった。ヨーロッパ中世の時代から教会や修道院で作成された宗教文書の見出し語や、文書内容の分類に使う色鮮やかな赤文字の使い方が次第に変化し、近年ではアメリカにおいて大学用語として使われるようになったものである。

AAC&Uが、VALUEルーブリックという具体的な方法を開発して、いまその実践の拡大に取り組んでいるのは上記のような理由からである。もとより、全国調査において教養教育のなかの英語や数学の平均点数などは手にすることができても、それは狭い範囲に焦点化されており、教養教育そのものの学修成果は測り難いものがある。これが学士課程教育における学修の効果的な評価のためのルーブリックである。VALUEルーブリックとわざわざVALUEを冠しているのは、VALUEが「Valid Assessment of Learning in Undergraduate Education」を意味しているからであり学士課程向けの評価である。

5. VALUE ルーブリックの運用と課題

現在までのところ、AAC&Uは調査・分析(Inquiry & Analysis)、理論的思考(Critical Thinking)など16個のVALUEルーブリックを開発している。これほど異なった種類のルーブリックがあるということは、各大学が自身の必要に応じて使い分けすることが前提であるからである。すべてのルーブリックは、ウェブサイトから無料で大学に配付される。大学は、教員や学生の声を聞きながら改定を繰返し、ルーブリックに改定を加えているからである。

AAC&Uは、ルーブリックを利用している大学や教員を集めて全国的な研究大会を開催しおよそ800人から1,000人からの声やスコアを集めて、改善に繋げてもいるという。全国調査や試験では、その利用の負担が大きいので実施に際してはインセンティブとして経済的な支援を実施しているが、ルーブリックでは支援はしないという。

現在、多くの大学で学生の学修成果の評価が進んでいるが、うまくいっていない大学も少なくないという。しかし、ルーブリックを使うことによってうまくいくというが、それは外部の大学教員チームが開発作成したものだからであり、いわばこの大学の教室にも教養教育として繋がっているからである。

アメリカには全国の6地域にアクレディテーション機関があるが、現在はこれらの機関でもVALUEルーブリックの結果を尊重し新しいアプローチとして認識しているという。つまり、評価の一部に採用しているのである。VALUEルーブリックを利用するに際して、利用する教員は事前に訓練しており、また丁寧に訓練する機会もある。熟達者は他の大学で訓練にあたるようになっており、ウィスコンシン大学マジソン校ではアセスメント・オフィスが、ティーチング・アンド・ラーニング・センターにおいて訓練を実施しているという。

AAC&UのVALUEルーブリックに関する関心は高まっており、現在まで1万8,000件以上のVALUEルーブリックへのアクセスがある。また、ミネソタ州のカールトン・カレッジは、そのもっともすぐれたいわゆるグッド・プラクティス(Good Practice)の大学であるという。

AAC&UがVALUEルーブリックを開発し、学生の学修成果の向上と、その証明に寄与し始めたことには大きな意義がある。全国調査は、確かに意味のある数字を与えてくれるが、その数字が自身の教室での学

修成果を反映しているとは誰にも思えないだろうことは教員ならばきっと抱く感想であろう。自身の教室にいる学生たちに向かい、その成果を自身で測ることは実在的を射た方法であろう。その方法をさらに磨くことがAAC&Uの、またアメリカ大学の大きな課題である。

※資料として掲載

①An Introduction to LEAP

②VALUE Valid Assessment of Learning in Undergraduate Education

羽田 積男(日本大学文理学部教授)



An Introduction to LEAP



Liberal Education & America's Promise

EXCELLENCE FOR EVERYONE AS A NATION GOES TO COLLEGE



An Introduction to LEAP



Liberal Education and America's Promise (LEAP) is a national advocacy, campus action, and research initiative that champions the importance of a twenty-first-century liberal education—for individuals and for a nation dependent on economic creativity and democratic vitality.

LEAP responds to the changing demands of the twenty-first century—demands for more college-educated workers and more engaged and informed citizens. Today, and in the years to come, college graduates need higher levels of learning and knowledge as well as strong intellectual and practical skills to navigate this more demanding environment successfully and responsibly.

The LEAP vision for college-level learning (see pages 3-4) provides the intellectual framework for all of AAC&U's meetings, institutes, publications, and funded initiatives. Through LEAP, we seek to advance a guiding vision for high-quality education, support rigorous goals for student learning, provide evidence about student achievement of those goals, and test and report the value of practices designed to improve student achievement. LEAP leaders also work to engage the public with core questions about what really matters in college and to connect employers and educators as they build new partnerships and make the case for the importance of liberal education in the global economy and in our diverse democracy.

INSIDE

- 1 Introduction to LEAP
- 2 What the LEAP Initiative Provides
- 3 The LEAP Vision for Learning in Brief
- 4 The LEAP Essential Learning Outcomes
- 5 A Guide to High-Impact Practices
- 6 The LEAP Principles of Excellence
- 7 LEAP Resources

The Goals of the LEAP Initiative

- Spark public debate about the quality of college learning for the twenty-first century and the learning outcomes that are essential for all students;
- Help all students—including those traditionally underserved by higher education—understand, prepare for, and achieve Essential Learning Outcomes (see page 4) in college;
- Challenge the belief that students must choose either a liberal education or a practical education by advancing reforms that provide both;
- Highlight and counter current practices that steer some students to narrow educational tracks while the most advantaged students reap the full benefits of a broad liberal education;
- Generate more informed public support for policies that improve the quality of college-level learning;
- Document national, state, and institutional progress in student achievement of Essential Learning Outcomes.

What the LEAP Initiative Provides

National, State, and Institutional Leadership

The **LEAP National Leadership Council** includes educational, business, community, and policy leaders who exercise strong advocacy for liberal education in their own spheres of influence and champion an empowering, inclusive, and public-spirited liberal education for all students.

The **Presidents' Trust** includes leaders from all sectors of higher education who are committed to advocating for the vision, values, and practices that connect liberal education with the needs of the twenty-first century. Trust members are reinvigorating liberal education on their own campuses, in consortia of institutions, and in state systems. They also are making the case for liberal education in their respective spheres of influence.

Campus-Based Reform and Funded Campus and State System Initiatives

The **Campus Action Network (CAN)** provides support for LEAP efforts at individual institutions. Through the CAN, institutions collaborate and use LEAP resources to ensure that all their students achieve Essential Learning Outcomes, and to research and expand their use of high-impact educational practices. AAC&U uses the network as a source of positive examples and frequently highlights the work of CAN institutions in publications and presentations.

In the **LEAP States Initiative**, state system leaders, institutional administrators, and faculty from two- and four-year campuses are collaborating within and across states to raise levels of inclusion and success for all students. They are working on issues of quality and student success through campus action and curricular reform—including, in particular, through frameworks to advance and assess Essential Learning Outcomes in general education, across disciplinary fields, and in transfer.

Research and Resources on Documenting Student Achievement

The **VALUE (Valid Assessment of Learning in Undergraduate Education)** project is an approach to learning assessment that privileges authentic assessment of student work and shared understanding of student learning outcomes on campuses over reliance on standardized tests administered to samples of students outside of their required courses. A set of fifteen VALUE rubrics keyed to the LEAP Essential Learning Outcomes has been developed collaboratively by teams of faculty and academic professionals. The VALUE rubrics are available for use at any institution. LEAP also provides reports and research on such topics as student achievement of key learning outcomes, making the case for liberal education, high-impact educational practices, and assessment of learning outcomes.

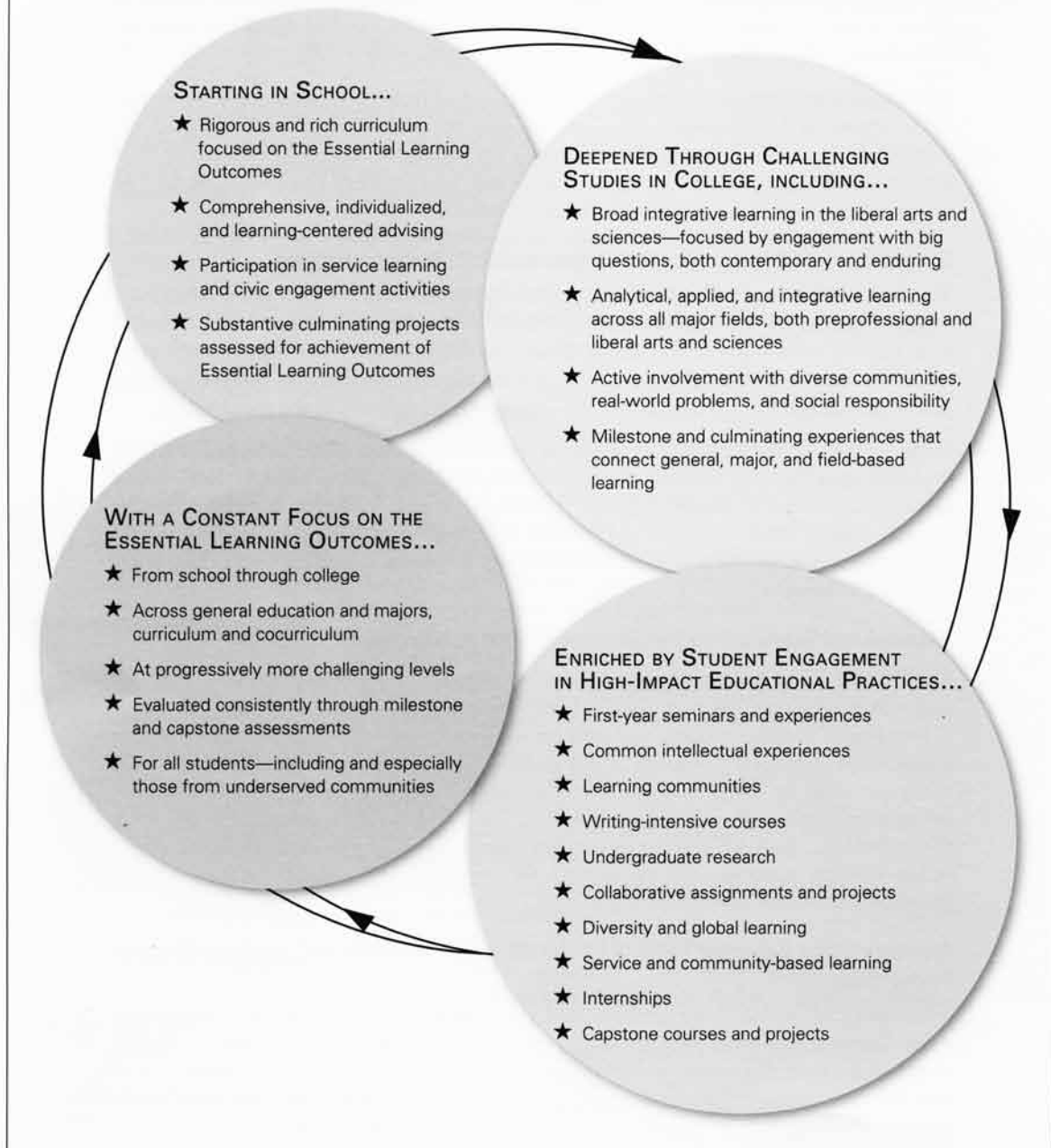
Research on the Economic Value of Liberal Education Outcomes and Employer/Educator Partnerships

Through LEAP, AAC&U has commissioned several studies of the learning students need in a fast-changing economy. National surveys of employers show that, across many fields and sectors of the economy, employers seek college graduates who have a broad set of liberal education outcomes. AAC&U also is developing and publicizing employer/educator partnerships through which students are achieving essential outcomes while putting their knowledge to use in real-world settings.

LEAP Vision for Learning in Brief



Purposeful Pathways, Essential Learning Outcomes, High Student Achievement



The Essential Learning Outcomes



Beginning in school, and continuing at successively higher levels across their college studies, students should prepare for twenty-first-century challenges by gaining:

★ Knowledge of Human Cultures and the Physical and Natural World

- Through study in the sciences and mathematics, social sciences, humanities, histories, languages, and the arts

Focused by engagement with big questions, both contemporary and enduring

★ Intellectual and Practical Skills, including

- Inquiry and analysis
- Critical and creative thinking
- Written and oral communication
- Quantitative literacy
- Information literacy
- Teamwork and problem solving

Practiced extensively, across the curriculum, in the context of progressively more challenging problems, projects, and standards for performance

★ Personal and Social Responsibility, including

- Civic knowledge and engagement—local and global
- Intercultural knowledge and competence
- Ethical reasoning and action
- Foundations and skills for lifelong learning

Anchored through active involvement with diverse communities and real-world challenges

★ Integrative and Applied Learning, including

- Synthesis and advanced accomplishment across general and specialized studies

Demonstrated through the application of knowledge, skills, and responsibilities to new settings and complex problems

Note: This listing was developed through a multiyear dialogue with hundreds of colleges and universities about needed goals for student learning; analysis of a long series of recommendations and reports from the business community; and analysis of the accreditation requirements for engineering, business, nursing, and teacher education. The findings are documented in previous publications of the Association of American Colleges and Universities: *College Learning for the New Global Century* (2007) and *The LEAP Vision for Learning* (2011). For more information, see www.aacu.org/leap.

LEAP

An Introduction to LEAP AAC&U 4

A Guide to High-Impact Practices

Through the LEAP initiative, AAC&U has studied and published research on a set of widely-tested teaching and learning strategies that—when done well—have substantial educational benefits, especially for traditionally underserved students. The elements of good teaching and learning embedded in these programs can be applied in many settings, including in traditional classrooms as well as in special programs, and in cocurricular settings.

First-Year Seminars and Experiences

First-year seminars bring small groups of students together with faculty or staff on a regular basis and place a strong emphasis on critical inquiry, frequent writing, information literacy, collaborative learning, and other skills that develop students' intellectual and practical competencies. First-year seminars also involve students with cutting-edge scholarship and with faculty members' own research.

Common Intellectual Experiences

The older “core” curriculum model has evolved into a variety of modern forms, including common courses or vertically organized general education programs that include advanced integrative studies and/or participation in a learning community (see below). These programs combine broad themes—e.g., technology and society, global interdependence—with a variety of curricular and cocurricular options.

Learning Communities

Learning communities often encourage integration of learning across courses and involve students with “big questions” that matter beyond the classroom. Students take two or more linked courses as a group and work closely with one another and with their professors. Many learning communities explore a common topic and/or common readings through the lenses of different disciplines. Some deliberately link liberal arts and professional courses; others feature service learning.

Writing-Intensive Courses

These courses emphasize writing at all levels and across the curriculum, including final-year projects. Students are encouraged to produce and revise various forms of writing for different audiences in different disciplines. The effectiveness of this repeated practice “across the curriculum” has led to parallel efforts in quantitative reasoning, oral communication, information literacy, and ethical inquiry.

Undergraduate Research

Many colleges and universities are now providing research experiences for students in all disciplines. Undergraduate research has been most prominently used in science disciplines. In these programs, scientists are reshaping their courses to connect key concepts and questions with students' early and active involvement in systematic investigation and research. The goal is to involve students with actively contested questions, empirical observation, cutting-edge technologies, and the sense of excitement that comes from working to answer important questions.

Collaborative Assignments and Projects

Collaborative learning combines two key goals: learning to work and solve problems in the company of others, and sharpening one's own understanding by listening seriously to the insights of others, especially those with different backgrounds and life experiences. Approaches range from study groups within a course, to team-based assignments and writing, to cooperative projects and research.

Diversity and Global Learning

Many colleges and universities now emphasize courses that help students explore cultures, life experiences, and worldviews different from their own. These studies—addressing US diversity, world cultures, or both—often explore “difficult differences” related to racial, ethnic, and gender inequality, or human rights, freedom, and power. Frequently, intercultural studies are augmented by experiential learning in the community and/or by study abroad.

Service Learning and Community-Based Learning

In these programs, field-based “experiential learning” with community partners is an instructional strategy. The idea is to give students direct experience with issues they are studying in the curriculum and with ongoing efforts to analyze and solve problems in the community. In these programs, students have to both *apply* what they are learning in real-world settings and *reflect* in a classroom setting on their service experiences. These programs model the idea that giving something back to the community is an important college outcome, and that working with community partners is good preparation for citizenship, work, and life.

Internships

Internships are another increasingly common form of experiential learning. The idea is to provide students with direct experience in a work setting—usually related to their career interests—and to give them the benefit of supervision and coaching from professionals in the field. If the internship is taken for course credit, students complete a project or paper that is approved by a faculty member.

Capstone Courses and Projects

Whether they're called “senior capstones” or some other name, these culminating experiences require students nearing the end of college to create a project that integrates and applies what they've learned. The project might be a research paper, a performance, a portfolio, or an exhibit of artwork. Capstones can be offered in departmental programs and in general education as well.

Adapted from: *High-Impact Educational Practices: What They Are, Who Has Access to Them, and Why They Matter*, by George D. Kuh (Washington, DC: Association of American Colleges and Universities, 2008).

The Principles of Excellence



The Principles of Excellence offer both challenging standards and flexible guidance for an era of educational reform and renewal. These Principles can be used to guide change in any college, university, or community college. They are intended to influence practice across the disciplines as well as in general education programs.

★ Principle One

Aim High—and Make Excellence Inclusive

Make the Essential Learning Outcomes a Framework for the Entire Educational Experience, Connecting School, College, Work, and Life

★ Principle Two

Give Students a Compass

Focus Each Student's Plan of Study on Achieving the Essential Learning Outcomes—and Assess Progress

★ Principle Three

Teach the Arts of Inquiry and Innovation

Immerse All Students in Analysis, Discovery, Problem Solving, and Communication, Beginning in School and Advancing in College

★ Principle Four

Engage the Big Questions

Teach through the Curriculum to Far-Reaching Issues—Contemporary and Enduring—in Science and Society, Cultures and Values, Global Interdependence, the Changing Economy, and Human Dignity and Freedom

★ Principle Five

Connect Knowledge with Choices and Action

Prepare Students for Citizenship and Work through Engaged and Guided Learning on “Real-World” Problems

★ Principle Six

Foster Civic, Intercultural, and Ethical Learning

Emphasize Personal and Social Responsibility, in Every Field of Study

★ Principle Seven

Assess Students' Ability to Apply Learning to Complex Problems

Use Assessment to Deepen Learning and Establish a Culture of Shared Purpose and Continuous Improvement



LEAP

An Introduction to LEAP AAC&U 6

How to Get Involved

Campus Action Network

The best way for individual campuses to get involved in LEAP is through the Campus Action Network (CAN). CAN institutions are provided opportunities to engage with AAC&U and each other around their work to improve student achievement of Essential Learning Outcomes in college. LEAP resources are provided to CAN members as they become available. Any AAC&U member institution is welcome to join the Campus Action Network.

Presidents' Trust

Members of the Presidents' Trust serve as national advocates for LEAP. The Trust includes presidents from all sectors of the higher education community who have made a significant commitment to providing local, regional, and national leadership for liberal education. Membership in the Trust includes a financial commitment.

LEAP States Initiative

The LEAP States Initiative brings AAC&U, state systems, and campus networks into intentional work together to advance systemic change. Work underway in the various LEAP states stands as a model for what other institutions, consortia, and systems might accomplish. LEAP States supports public advocacy for liberal education and frameworks to advance Essential Learning Outcomes in general education and across the curriculum and cocurriculum. Inclusion in the LEAP States Initiative is developed through a collaborative process involving state system representatives, institutional leaders, and AAC&U.

LEAP Online and Print Resources

- *Original Publications and Blogs*

LEAP publishes many reports and monographs on liberal education, assessment, Essential Learning Outcomes, high-impact educational practices, campus-based examples, and ways to educate students and the public about liberal education. AAC&U also publishes a blog, "liberal.education.nation," with postings from AAC&U staff and experts in the field (blog.aacu.org).

- *LEAP Campus Toolkit*

The LEAP Campus Toolkit is an online, interactive library for campus practitioners and other educators to access concise, useful research narratives, examples of campus work, and assessment instruments.

- *Speeches and Articles on Liberal Education*

The LEAP website includes links to articles and speeches through which people from many backgrounds are effectively making the case for liberal education.

- *Data and PowerPoint Presentations*

LEAP-based PowerPoint slides present data that educational practitioners and leaders can use to make the case for liberal education more effectively.

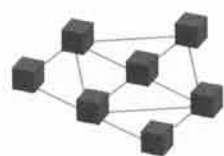
- *Employer Surveys and Public Opinion Research*

AAC&U regularly commissions surveys of employers that explore the value of liberal education outcomes in today's workplace. All survey findings and PowerPoint slides for use in presentations are available on the LEAP website.

For more information or to find resources, visit aacu.org/leap or contact:

LEAP Coordinating Director, Bethany Zecher Sutton (sutton@aacu.org)





VALUE

Valid Assessment of Learning in Undergraduate Education



AN INITIATIVE OF



Association
of American
Colleges and
Universities



About VALUE and Its Guiding Philosophy

VALUE (Valid Assessment of Learning in Undergraduate Education) is a campus-based assessment initiative sponsored by AAC&U as part of its Liberal Education and America's Promise (LEAP) initiative. VALUE provides needed tools to assess students' own authentic work, produced across their diverse learning pathways and institutions, to determine whether and how well they are progressing toward graduation-level achievement in learning outcomes that both employers and faculty consider essential.

Teams of faculty and other educational professionals from institutions across the country—two- and four-year, private and public, research and liberal arts, large and small—developed rubrics for sixteen Essential Learning Outcomes that all students need for success given the realities of our complex and global society. The VALUE rubrics are being used to help institutions demonstrate, share, and assess student accomplishment of progressively more advanced and integrative learning. The VALUE rubrics can be translated into the concepts, language, and contexts of specific disciplines, programs, and courses, thereby facilitating classroom, program, and institutional assessment for learning improvement and reporting.

VALUE builds on a philosophy of learning assessment that privileges multiple expert judgments and shared understanding of the quality of student work through the curriculum, cocurriculum, and beyond over reliance on standardized tests administered to samples of students disconnected from an intentional course of study.

VALUE Guiding Principles

- To achieve a high-quality education for all students, valid assessment data are needed to guide planning, teaching, and improvement.
- Colleges and universities are appropriately fostering and assessing numerous Essential Learning Outcomes beyond those addressed by currently available standardized tests.
- Learning develops over time and should become more complex and sophisticated as students move through their curricular and cocurricular educational pathways toward a degree.
- Good practice in assessment focuses on actual student work, requiring multiple assessments, over time.
- Well-planned digital portfolios provide opportunities to collect data from multiple assessments across a broad range of learning outcomes; guide student learning; build self-assessment capabilities; and demonstrate learning progress.



Developing Nationally Shared Expectations for Quality Learning

Through the collection and analysis of a wide set of existing national rubrics, teams of educators, drawn from campuses nationwide, created the VALUE rubrics. The final set of sixteen rubrics represents consensus criteria for evaluating the expected levels of achievement that define quality work for particular learning outcomes broadly articulated by AAC&U's LEAP Essential Learning Outcomes framework.

Each of the VALUE rubrics underwent multiple rounds of testing on campuses using actual student work and was later revised based upon feedback from faculty members. The result is a cadre of direct assessment tools that have produced promising indicators of both validity and reliability and have captured the spirit of faculty-driven, faculty-owned assessment of student learning.

Since their release in the fall of 2009, the rubrics have become a widely referenced and utilized form of assessment on campuses across the United States and internationally. As of early 2013, the rubrics have been accessed by more than 17,000 individuals from more than 4,200 unique institutions, including more than 2,800 colleges and universities.

The VALUE rubrics have helped guide a range of efforts aimed at improving student learning, from individual campus-level work, to statewide initiatives, to multi-state collaboratives. The VALUE rubrics have also been approved for use in meeting national standards for accountability established for the Voluntary System of Accountability (VSA)*.

More information about the VALUE Rubrics is at www.aacu.org/VALUE

*The VSA was developed by the Association of Public Land Grant Universities (APLU) and the American Association of State Colleges and Universities (AASCU)

The VALUE Rubrics

Intellectual and Practical Skills

Inquiry and analysis

Critical thinking

Creative thinking

Written communication

Oral communication

Quantitative literacy

Information literacy

Reading

Teamwork

Problem solving

Personal and Social Responsibility

Civic knowledge and engagement—local and global

Intercultural knowledge and competence

Ethical reasoning and action

Foundations and skills for lifelong learning

Global learning

Integrative and Applied Learning

Integrative learning

■ assessment



E-Portfolios as Tools for Deeper Learning and Meaningful Assessment

VALUE promotes wider use of e-portfolios for assessment and is helping campuses share, adopt, and invent effective e-portfolio practices. E-portfolios can foster and provide evidence of high levels of student learning across all curricular, cocurricular, and institution-wide outcomes. Challenging and course-embedded assignments within general education, the major, and the cocurriculum can be used for assessment purposes and provide information to guide improvements for students and programs alike.

Through e-portfolios, student work can be collected at appropriate points in a student's educational career, including from multiple institutions, locations, and times. E-portfolios invite students to demonstrate their learning through multiple mediums reflective of modern society. Students and institutions can build a progressive profile of learning throughout a program and provide opportunities for students to reflect upon their progress and plan wisely for future study. Research supports the positive role of using e-portfolios to deepen student learning, to increase retention and graduation, to capture multiple modes of learning, and to enhance academic success of underserved student groups.

Well-designed e-portfolios

- represent a range of learning styles, modes of accomplishment, and quality of work demonstrated by students;
- are structured around clear expectations and articulated goals;
- use progressive formative assessments to foster improvement while learning is still in process;
- use self and peer assessments, guided by rubrics, to teach students to judge their own work as an expert would;
- connect learning in college with learning in life and community outside the academy;
- allow students to carry their record of learning as they move among institutions, majors, etc.;
- require periodic reflections on learning that guide personal goal setting and future planning; and
- facilitate program and institutional review and analysis by providing the ability to sample and aggregate data from individual student portfolios.

Photos courtesy of: Loyola University Chicago/photographer Mark Beane, DePaul University, Winston-Salem State University Photography/photographer Garrett Garms, Texas A&M University, Albion College, and St. Edward's University.

Listing of Institutions Engaged with the VALUE Rubrics as of March 30, 2013

Arkansas Tech University ■ Black Hills State University ■ Bloomsburg University of Pennsylvania
Bowling Green State University ■ Brandman University ■ California State University-Channel Islands
California State University-Chico ■ California State University-Long Beach ■ California State University-Northridge
California State University-Sacramento ■ Calumet College of Saint Joseph ■ Canisius College ■ Carleton College
Carroll Community College ■ Chattanooga State Community College ■ Chestnut Hill College ■ Clemson University
College of Mount St. Joseph ■ College of San Mateo ■ The College of Wooster ■ Colorado College
Concordia College ■ Daemen College ■ Davenport University ■ Delaware County Community College ■ DePaul University
Dominican University ■ Drake University ■ Duke University ■ Elon University ■ Ferris State University
Florida Gulf Coast University ■ Fresno Pacific University ■ George Mason University ■ Georgetown University
Grand Valley State University ■ Hamline University ■ Iowa State University ■ Jackson State University
Jacksonville University ■ James Madison University ■ Kansas State University ■ Kapi'olani Community College
Kennesaw State University ■ King's College ■ La Guardia Community College/City University of New York
Lewis University ■ Lindsey Wilson College ■ Long Island University Brooklyn Campus ■ Loyola Marymount University
Loyola University Chicago ■ Manchester Community College ■ Manhattan Area Technical College ■ Midland College
Milwaukee School of Engineering ■ Morehead State University ■ Nebraska Wesleyan University
New York City College of Technology/City University of New York ■ North Seattle Community College
Ohio Northern University ■ Oral Roberts University ■ Oregon Institute of Technology ■ Oregon State University
Portland State University ■ City University of New York Queensborough Community College ■ Rhodes College
Roanoke College ■ Rose-Hulman Institute of Technology ■ Rosemont College ■ Saint Francis University
San Francisco State University ■ San José State University ■ Southern New Hampshire University
Southern Oregon University ■ Spelman College ■ St. Edward's University ■ St. John Fisher College
St. Lawrence University ■ Sweetbriar College ■ Texas A&M University ■ Tidewater Community College
University of Central Florida ■ University of Central Oklahoma ■ University of Delaware
University of Florida ■ University of Houston-Downtown ■ University of Kansas ■ University of La Verne
University of Michigan-Ann Arbor ■ University of Michigan-Flint ■ University of Minnesota-Duluth ■ University of Mobile
University of Nebraska-Lincoln ■ University of North Carolina Wilmington ■ University of North Dakota
University of Rhode Island ■ University of Tulsa ■ University of San Diego ■ University of Utah ■ University of Vermont
University of Washington-Bothell ■ University of West Florida ■ University of Wisconsin-Eau Claire
University of Wisconsin-Madison ■ University of Wisconsin-Milwaukee ■ University of Wisconsin-Oshkosh
Utah State University ■ Virginia Commonwealth University ■ Virginia Polytechnic Institute and State University
Wagner College ■ Western Governors University ■ William Peace University
Winston-Salem State University ■ Zayed University

AAC&U is the leading national association concerned with the quality, vitality, and public standing of undergraduate liberal education. Its members are committed to extending the advantages of a liberal education to all students, regardless of academic specialization or intended career. Founded in 1915, AAC&U now comprises nearly 1,300 member institutions—including accredited public and private colleges, community colleges, research universities, and comprehensive universities of every type and size.

AAC&U thanks State Farm Companies Foundation for making this brochure possible and the Fund for the Improvement of Post-Secondary Education for its support of the development of the original VALUE rubrics.

Information about AAC&U membership, programs, and publications can be found at www.aacu.org.

1818 R Street NW, Washington, DC 20009 ■ 202.387.3760 ■ www.aacu.org



VALUE Resources

AAC&U Publications are available for purchase at www.aacu.org.



Using the VALUE Rubrics for Improvement of Learning and Authentic Assessment (2013)

Addresses key elements and questions frequently raised on campuses affecting the development and use of the VALUE rubrics for assessment of student learning. Includes information compiled from case studies on the use of VALUE rubrics at twelve selected campuses. (The full case studies are available online.)



Assessing Outcomes and Improving Achievement: Tips and Tools for Using Rubrics (2010)

Provides practical advice on the development and effective use of rubrics to evaluate college student achievement at various levels. Includes rubrics for fifteen liberal learning outcomes, which can be readily adapted to reflect the missions, cultures, and practices of individual institutions and programs.



Electronic Portfolios and Student Success: Effectiveness, Efficiency, and Learning (2010)

Presents an overview of electronic portfolios and ways individuals and campuses can implement e-portfolios to enhance and assess student learning. Organized around eight issues central to implementing an e-portfolio approach, the work is illustrated through multiple campus case study examples.

The following issues of AAC&U's quarterly periodical, *Peer Review*, have sold out. Complete copies of each issue are available as PDFs on AAC&U's website:



Peer Review: Assessing Liberal Education Outcomes Using VALUE Rubrics FALL 2011/WINTER 2012

This issue explores various ways in which different kinds of colleges and universities are using the VALUE rubrics to assess student learning in and across courses and programs.
www.aacu.org/peerreview/pr-fa11wi12/index.cfm



Peer Review: Assessing Learning Outcomes from AAC&U's VALUE Project WINTER 2009

Provides an introduction to the VALUE project and an overview of new assessment approaches, including the application of rubrics assessing a broad set of important learning outcomes using examples of student work completed over time in an e-portfolio.
www.aacu.org/peerreview/pr-wi09/pr-wi09_index.cfm

西部地区基準協会大学カレッジ委員会

Western Association of Schools and Colleges, Senior College and University Commission

【訪問日】

平成 25 (2013) 年 11 月 15 日 (金)

【機関の概要】

住所：985 Atlantic Ave, Suite 100, Alameda, CA 94501

【面談者】

Richard Osborn, Vice President

【訪問調査員】

羽田 積男 (日本大学文理学部教授)

白川 優治 (千葉大学普遍教育センター准教授)

伊藤 敏弘 (評価機構評価事業部部長兼評価研究部部長)

陸 鐘旻 (評価機構評価事業部次長)

1. 訪問調査の概要

学修成果に対する評価のあり方に関し、アメリカの地域ア krediteーション団体において、先進的取り組み事例及び学修成果の評価の実情と課題について訪問調査した。

西部地区基準協会 (Western Association of Schools and Colleges : WASC) 大学カレッジ委員会 (Senior College and University Commission) は、西部地区基準協会の機能を引継ぎ、1962 年に西部地区の高等教育の発展を促進するために設立された非営利の機関である。同委員会は、ピアレビューを通じて、カリフォルニア、ハワイ、グアム、環太平洋地域における学士以上の学位を授与する 170 あまりの大学・カレッジの質保証や改善に責任をもつ会員制の機関である。同委員会は、公立、私立、非営利、営利と様々な機関を対象としている。

同委員会の理事は 25 人であり、会員校の代表によって推薦され、選出されたボランティアである。事務局は、2014 年現在、会長 1 人、副会長 (Senior Vice President, Vice President) 7 人及び職員 15 人から構成されている。

2. 同委員会の活動内容

① WASC における学修成果の位置づけ

WASC は、機関ア krediteーションを行っていることから、機関ア krediteーションの際に学修成果が関連してくることとなる。いくつかの機関では機関レベルでの学修成果の定義づけをしているところもあるが、WASC では義務づけてはいない。プログラムの少ない機関では機関レベルでの学習成果の定義づけは可能であるが、大規模な機関では多数の科目を有していることから機関での学修成果の定義づけは難しい。このため、WASC では、各プログラムに学修成果の定義が含まれていることを義務づけている。そして、学修成果がコースや科目に反映されていることをエビデンスにて示すことを義務づけている。学修成果の評価は、コースレベルや学部レベルでエビデンスを点検し評価結果をいかに改善につなげているかが重要となる。機関において、どのような点が優れているのか、逆に弱い部分がある場合にはどのように改善しようとしているのかを確認している。また、アメリカの大学における注目すべき点として、人種、背景、性別、収入の多様性があることから、プログラムの成果を評価する場合にその学修成果がどのように多様性に富む学生に適用されているのかを観察している。

②機関レビュー (Institutional Review) の手順

機関はオフサイトレビュー (Offsite Review) の 15 か月から 18 か月前に機関レビューのプロセスを開始する。各機関は過去のア krediteーションを見直し、基準やコンプライアンスのチェックリストに従い自己点検を完了させ、オフサイトレビューの 3 か月前までに報告書を提出する。

機関レビューでの基準 (Standard) は以下のとおりである。

基準 1 機関の目的の定義および教育目標の確定

Defining Institutional Purposes and Ensuring Educational Objectives

基準 2 コア機能を通じた教育目標の達成

Achieving Educational Objectives Through Core Function

基準 3 質や持続可能性を確実にするためのリソースや組織構造の開発および応用

Developing and Applying Resources and

Organizational Structures to Ensure Quality and Sustainability

基準4 質保証、機関における学修および改善にコミットする組織の創造

Creating an Organization Committed to Quality Assurance, Institutional Learning, and Improvement

このオフサイトレビューでは、機関の報告書、財務分析、在籍および卒業率に関してレビューが行われる。評価チームは5～7人で構成されており、機関の長や学部長が評価チームの代表を務める。オフサイトレビューでは、機関の関係者とテレビ会議を行い、実地調査前あるいは実地調査時の確認事項を提示する。その6か月後に評価チームは3日間の実地調査を行い、大学関係者にインタビューを行う。その後、評価チームは報告書を作成し、WASCに対して機関に関する勧告を行う。アクレディテーションの期間は7年から10年となっている。これまでほとんどの機関（94%）に対して3～5程度の課題を含んだ中間報告を要求している。中間報告のほとんどは学修成果に関する事項となっており、アセスメントモデルが不十分であったり、学修成果が設定されていなかったり、改善のサイクルがない場合に前回の報告からどのような改善を行ったかという中間報告を要求する。ただし、今後は全ての機関に対して中間報告を要求する予定であるという。

機関に大きな問題があった場合には、評価員が再検討を行うこともある。例えば、7年のアクレディテーションが付与されている機関に関して、中間報告によって財政的な問題があった場合には再確認が行われる。この事例の場合、2年以内に改善を行うよう勧告を行い、改善されなかった場合にはアクレディテーションを取り消すことになるという。

③教育効果指標の調査表

教育効果指標の調査表 (Inventory of Educational Effectiveness Indicators) は、各機関における、学位プログラム、一般教育（該当する場合）及びコアコンピテンシー（該当する場合）に関する情報を記載するものである。各機関は、オフサイトレビュー、中間レビュー、中間報告書提出の際に本調査表をWASCに提出する。以前からこのような調査表は存在してい

たものの、使用されていなかったという。しかしながら、この数年間に学修成果が重要になってきたことから、同委員会は本調査表を重要視するよう指導を行っている。

各機関は、学位プログラム、一般教育及びコアコンピテンシーに関して、以下の観点から記述することが要求されている。

- 1 公式な学修成果が開発されたか Yes/No
- 2 学修成果はどこで公表されているか（コースカタログ、シラバス等）
- 3 卒業生が学位取得に到達した成果を証明するための直接的な学修のエビデンスは何か。（キャップストーンコース、ポートフォリオレビュー、資格試験）
- 4 どのような間接的なエビデンスが直接的なエビデンスを補完するのか（調査、自己評価）
- 5 誰がエビデンスを解釈するのか。そのプロセスはどのようなものか
- 6 学生の学修の質に関する調査結果はどのようなものだったか
- 7 その調査結果をどのように使用するのか
- 8 コンピテンシーあるいはプログラムの最後にレビューを実施した日程

このように、本調査表には、学修成果の公表、学修成果のエビデンス、学修の質に関する調査といった点が含まれており、各機関のプログラムレベルでの学修成果の取組みを確認するものとなっている。

上述のコアコンピテンシーについてであるが、WASCは、仕事を行う上で重要な要素であるとの考えから、文章コミュニケーション、オーラルコミュニケーション、数量的思考能力、批判的思考及び情報リテラシーの五つの分野からなるコアコンピテンシーを設けている。WASCは、機関が学生のコンピテンシーを評価しその結果を次の改善に結びつけることを期待している。

④評価に関わるルーブリック

WASCは、評価チームのために学生の学修の評価に関わるルーブリックを設けている。ルーブリックは、初期段階 (Initial)、新興段階 (Emerging)、発展段階 (Developed)、高度な発展段階 (Highly Developed) からなる四つの段階で各項目の指標が記

載されたものとなっている。評価チームが実地調査に行った際には、各項目に関してどの段階にあるかをチェックする。これに基づき、ア Kredィテーションの期間を決定することになる。

評価に関わるルーブリックには、以下の六つの種類がある。

- 教育効果のフレームワーク
THE EDUCATIONAL EFFECTIVENESS FRAMEWORK : Capacity and Effectiveness as They Relate to Student and Institutional Learning
- アカデミックプログラムにおける学修成果の質を評価するためのルーブリック
PROGRAM LEARNING OUTCOMES Rubric for Assessing the Quality of Academic Program Learning Outcomes
- 学生に対する学修評価のプログラムレビューへ統合を評価するためのルーブリック
PROGRAM REVIEW Rubric for Assessing the Integration of Student Learning Assessment into Program Reviews
- プログラムにおける学修成果のアセスメントに関わるポートフォリオ利用を評価するためのルーブリック
PORTFOLIOS Rubric for Assessing the Use

of Portfolios for Assessing Program Learning Outcomes

- プログラムの学修成果を評価する上でのキャプストーンコースの経験の使用を評価するためのルーブリック
CAPSTONES Rubric for Assessing the Use of Capstone Experiences for Assessing Program Learning Outcomes
- 一般教育のアセスメントプロセスを評価するためのルーブリック
GENERAL EDUCATION ASSESSMENT Rubric for Evaluating General Education Assessment Process

以下では、アカデミックプログラムにおける学修成果の質を評価するためのルーブリックを事例に、評価に関わるルーブリックの詳細について、みていくこととする。

アカデミックプログラムの学修成果の質を評価するためのルーブリックは、学修成果の一覧 (Comprehensive List)、測定可能な学修成果 (Assessable Outcomes)、連携 (Alignment)、評価計画 (Assessment Planning)、学生の経験 (The Student Experience) といった項目から構成されている (表 1)。

表 1 アカデミックプログラムにおける学修成果の質を評価するためのルーブリック

領域(Criterion)	初期段階(Initial)	新興段階(Emerging)	発展段階(Developed)	高度な発展段階(Highly Development)
学修成果の一覧 (Comprehensive List)	学修成果の一覧が不完全である。詳細すぎる、不適当である。系統立てられていないといった問題がある。これらには、学問分野だけの学修成果となっており、機関全体での学修成果を無視しているという問題点も含む。また、この段階のリストは学修プロセス (例えば、インターンシップ) と学修成果 (例えば、理論の実社会での応用) を混乱させるものである。	一覧は妥当な学修成果を含んでいるがプログラム全体の期待を具体的に述べていない。当該機関全体の学修成果あるいは全国的な学問分野別の水準が無視されている。学士課程プログラムと大学院プログラムに関する期待の違いが明確になっていない。	一覧は学生がプログラムで学修する重要な知識、技能、価値に焦点を当てている妥当な学修成果となっており系統立てられている。これは、当該機関全体のアウトカム (例えば、コミュニケーションや批判的思考の能力) を含んでいる。学修成果は各課程の水準に対して適切なものである。全国的な学問分野の水準が考慮されたものとなっている。	一覧は学士課程と大学院課程の期待を明確に区別しており、合理的かつ適切で包括的なものとなっている。全国的な学問分野の水準が考慮されている。教授陣はそれぞれの成果に関する学生の習熟を評価するための基準に同意している。
測定可能な学修成果 (Assessable Outcomes)	学修成果について、学生の学修を証明するためにできることを提示していない。「学生が科学的方法を理解している」というような提示は、学生の理解の証明や評価の方法を具体的に述べていない。	ほとんどの学修成果において、学生がどのように学修を証明できるかが示されている。	各学修成果は学生がどのように学修を証明できるかを示している。例えば、「卒業生はAPAスタイルでレポートを書くことができる。」「卒業生は生物学上の知識にオリジナルな貢献ができる。」など。	学修成果はどのように学生が学修を証明できるかを示している。教員はルーブリックのような明確な基準の提示に同意しており、各学修成果に関する様々なレベルの学生の成果の例を確認している。
連携 (Alignment)	学修成果や学生が経験するカリキュラムの間には明確な関係はない。	学生に対してカリキュラムにおける学修成果を身につけるための適当な機会が与えられていないようである。	カリキュラムは、学生にそれぞれの学修成果に関連する知識を学習し発展させるための機会が与えられるよう構築されている。	教授法、成績評価、カリキュラム、相応の学生支援サービス、正誤併行のカリキュラムが明確かつ意図的に連携されている。カリキュラムマップは、習熟のレベルを示している。

<p>評価計画 (Assessment Planning)</p>	<p>学修成果の評価に関する正式な計画がない。</p>	<p>プログラムは、評価を行うため当該年度の学修成果を選択するような短期の計画によるものとなっている。</p>	<p>プログラムは、それぞれの学修成果の評価時期が具体的に決められた適切な複数年の評価計画を有している。その計画は分析や改善の実行を含んだものとなっている。</p>	<p>プログラムは、学修成果の評価日程や方法、結果に基づく改善方法や実施時期を明確に示した継続的な複数年の評価計画を有している。</p>
<p>学生の経験 (The Student Experience)</p>	<p>学生はプログラム全体の学修成果に関して、全くあるいはほとんど知らない。シラバスやカタログのような学生に対する学修成果の伝達手段が一部存在するか全く存在しない。</p>	<p>学生はプログラムの学修成果に関する知識を有している。成果に関する伝達は不定期であり公式なものではなく、個々の教員あるいはアドバイザーによるものである。</p>	<p>学生はプログラムの学修成果を十分に認識している。彼らは、自身の学修を進めるためにそれらを使用している。ほとんどのシラバスにおいて学修成果が含まれており、カタログやウェブなどで入手することができる。</p>	<p>学生は学習成果を十分に認識しており、ルーブリックの作成や使用に参加することもある。学習成果や学業の水準に関連して自己評価を行うことができる。プログラムの方針としてコースのシラバスに成果を含むことを要求している。また、学修成果はその他のプログラムの文書でも入手することができる。</p>

また、各項目に関する視点や質問項目の例を提示している。詳細は以下のとおりである。

1. 学修成果の一覧 Comprehensive List

プログラムの学修成果は簡潔でなければならない。ただし、学生がプログラムで学ぶ最も重要な知識、スキル、価値に関する包括的な一覧であるべきであろう。これらには、コミュニケーションスキル、批判的思考力、情報リテラシーに関する学修成果といった機関全体に関わる学修成果を含む。

教職員は一般に学士課程よりも大学院課程に関して、より高い水準の知識を期待すべきである。可能であれば、学修成果の開発や改良を行う際に全国的な学問分野の水準を考慮すべきである。学修成果の最適な数値に関する厳密なルールはなく、数値よりも質が重要である。教職員は学修プロセス（例：インターンシップを完了した。）と学修成果（例：理論の実社会での応用のような、インターンシップで学修したこと。）を混同すべきではない。

質問事項

- ・一覧は適切で系統だったものであるか。
- ・情報リテラシーのような機関全体に渡る学修成果が含まれるか。
- ・学士課程と大学院課程での違いは明瞭であるか。
- ・学修成果の開発や改良の際に全国的な水準は考慮されているか。
- ・ルーブリックにおいて定義される明確な基準がそれぞれのアウトカムにあるか。

2. 測定可能な学修成果 Assessable Outcomes

学修成果は学生が学修を証明するためにできることを明記しなければならない。例えば、学修成果で「プログラムの卒業生が共通の目的に到達するために効果

的に共同研究ができる。プログラムの卒業生が理論を検証するための研究を設計し、ディシプリンに関連する問題を調査することができる。」といったことが明記されているかもしれない。これらの学修成果は教職員がチームにおける共同研究の質を観察することができるため評価可能である。また、教職員は学生が作成したリサーチデザインの質を点検することもできる。学生の成果や行動がルーブリックで具体的に明示されている。学科は学生のレベルを証明するための成果（例、期待に達していない、期待に達している。期待以上である。）に関わる様々なレベルの事例を開発している。

質問事項

- ・学修成果は学生が学修を証明する方法を明確にしているか。
- ・教職員は学修成果を評価するためのルーブリックのような明確な基準に合意しているか。
- ・それぞれの学修成果に関する習熟度のレベルを示した学修成果の事例を有しているか。

3. 連携 Alignment

学生は体系的な自身の成長を支援するプログラムに参加しない限り、学修成果の習得に責任を有することはない。カリキュラムは学生がそれぞれの学修成果に関する知識を増やすことができる機会を与えるよう設計されなければならない。カリキュラム設計はカリキュラムマップ（要求されるカリキュラムのコースとプログラムの学修成果の間での関係を示したマトリックス）に要約されている。教授法や成績評価は学生の成長を促す成果とそれらの開発に関するフィードバックが連携されるべきである。学修活動が教室内外で行われるならば、該当する学生サービス（アドバイザーやチューターのセンター）、正課併行のカリキュラム（ク

ラブやキャンパスイベント)が学修成果を支援するように設計されるべきである。

質問事項

- ・カリキュラムは明確にプログラムの学修成果と連携しているか。
- ・教職員は学修を促進する上で効果的な教授法や成績評価を使用しているか。



オズボーン副会長(中央)と調査団。
WASCはカリフォルニア、ハワイなどの地域の約170機関の評価を行っている。

4. 評価計画 Assessment Planning

教職員はそれぞれの学修成果を評価するための明確な計画を立てるべきである。ただし、プログラムに関して毎年全ての学修成果を評価される必要はない。しかしながら、教職員はプログラムレビューに関する期間のような適切な学修成果を評価する計画を有するべきである。

質問事項

- ・それぞれの学修成果が評価される時期、頻度、方法に関する計画を有しているか。
- ・全ての学修成果が適切な期間にわたり評価されるか。
- ・人的資源、財政的およびその他の資源に関する計画は持続可能なものであるか。
- ・評価計画は必要に応じて変更されるか。

5. 学生の経験 Student Experience

最低限、学生は自身が就学しているプログラムの学修成果を意識すべきである。理想的には、学生は知識

のレベルに応じた成果や基準を定義し適用する上でのパートナーとして含まれるべきである。このように、学生に対して学修成果を堅実かつ重要なものとして伝達することは必要である。

質問事項

- ・学修成果は学生に伝達されているか。
- ・学生は学修成果の意味していることや自身の学修を助けることを理解しているか。
- ・学生は学修成果や基準を自己評価のために使用しているか。
- ・学修成果、基準、カリキュラムデザインおよび関連する活動のレビューに参加しているか。

WASCは、学修成果が明確に表示されており、学生が求められている学修成果を理解していれば、学生の学修活動が向上すると考えている。上述のルーブリックや関連項目は、このようなWASCの学修成果に対する考えを体現したものとなっており、各機関における学修成果の取組みを評価するための重要なツールとなっているであろう。

※資料として掲載

①教育効果のフレームワーク

THE EDUCATIONAL EFFECTIVENESS FRAMEWORK : Capacity and Effectiveness as They Relates to Student and Institutional Learning

②アカデミックプログラムにおける学習成果の質を評価するためのルーブリック

PROGRAM LEARNING OUTCOMES Rubric for Assessing the Quality of Academic Program Learning Outcomes

③学生に対する学修成果のプログラムレビューへの統合を評価するためのルーブリック

PROGRAM REVIEW Rubric for Assessing the Integration of Student Learning Assessment into Program Reviews

④プログラムにおける学修成果のアセスメントに関わるポートフォリオ利用を評価するためのルーブリック

PORTFOLIO Rubric for Assissing the Use of Portfolios for Assessing Program Learning Outcome

- ⑤一般教育のアセスメントプロセスを評価するための
ルーブリック

GENERAL EDUCATION ASSESSMENT Rubric
for Evaluating General Education Assessment
Process

- ⑥プログラムの学修成果を評価する上でのキャップス
トーンコースの使用を評価するためのルーブリック

CAPSTONES Rubric for Assessing the Use of
Capstone Experience for Assessing Program
Learning Outcomes

陸 鐘旻（評価機構評価事業部次長）

我妻 鉄也（評価機構研究員）

教育効果のフレームワーク
 (THE EDUCATIONAL EFFECTIVENESS FRAMEWORK: Capacity and Effectiveness as They Relates to Student and Institutional Learning)

学修(Learning)	初期段階(Initial)	新興段階(Emerging)	発展段階(Developed)	高度な発展段階(Highly Development)
<p>A. 学生の学修成果が設定されている。シラバスや出版物で周知されている。また、教員、学生部、アドバイザー、その他関係者によって引用されたり、使用されている。</p>	<p>少数のプログラムとユニットに関しては設定されている。一般教育に関しては、シラバス、カタログ、ビデオブック、メジャーへのガイドなどの出版物で周知されていない。ごく少数の教員が認識しており、カリキュラムの構築、課題、アセスメントのために使用している。</p>	<p>多くのプログラムとユニットに関して設定されている。一般教育のほとんどの面で設定されている。基本的な文書において周知され始めている。カリキュラム構築、課題、アセスメントのために少数の教員により使用され始めている。</p>	<p>全てのユニット(アカデミックおよび正課併行カリキュラム)および一般教育の全ての側面に関して設定されており、頻繁に引用されている。しかし全てが適切な個所においてではない。ほとんどの教員が引用し、カリキュラム設計、課題及び評価のために使用している。</p>	<p>全てのユニット(アカデミックおよび正課併行カリキュラム)および一般教育の全ての面に関して設定されている。教員やアドバイザーによって幅広く引用されている。カリキュラム設計、課題、正課併行カリキュラム、アセスメントにおいて、教員、学生部、その他の職員によって定期的に使用されている。</p>
<p>B. 学生の学修成果の到達に関する期待が設定されている。</p>	<p>学生の学修に関する期待がコース修了やGPA以外に設定されていない。学修成果に関連する学修の水準が不明瞭である。</p>	<p>少数のプログラムにおいて学修水準に関する期待が明確にされている。しかしながら、多くの部分はコース修了やGPAにとどまっている。</p>	<p>ほとんどのプログラムにおいて学生の学修に関する期待が明確になっている。</p>	<p>全てのプログラムにおいて学生の学修に関する期待は明確になっており、教員、職員、学生によって広く認識されており、受け入れられている。</p>
<p>C. 評価計画が適切である。カリキュラムや正課併行のカリキュラムの成果が組織的に評価されている。改善が実証されている。</p>	<p>包括的な評価計画がない。学修成果は時々調査や自己報告書を使用して評価されている。直接的な評価はほとんど使用されない。また、カリキュラム、教授法、正課併行カリキュラム、あるいはその他の教育経験の改善に結びついていない。</p>	<p>適切な計画がいくつか存在している。学修成果は主として調査を使用して時々評価されている。また、直接評価に向けて動き出している。教育経験に関しては時々改善に結びつくことがある。改善は、例えば、年次報告書等において、文書にて記録されている。</p>	<p>ほとんどのプログラムにおいて適切な計画が存在している。評価は時々行われており、間接的方法によって補われた直接的方法や記述的データを使用している。エビデンスや結果に基づいて、教育経験が頻繁に改善されている。改善は、例えば、ユニットの年次報告書などにおいて定期的に文書に記録されている。</p>	<p>機関全体での評価が計画されている。多様な方法を使用して定期的なスケジュールで評価が行われている。成果に基づいた直接的な方法によるものである。教育経験はエビデンスや結果に基づいて組織的にレビューされ、改善が行われている。文書類が広く行き渡っており、容易に確認することができる。</p>
<p>D. 望まれる学修の質や水準が達成されている。</p>	<p>学修が期待に達していないことがあり得る。機関によって設定された期待が低い。機関によって提供される学位に対して低すぎる。</p>	<p>ほとんどの学生が機関によって設定された水準に達しているように思われる。教員や他の教育担当者は期待や評価結果を検討し始めている。</p>	<p>ほとんどの学生が機関により設定された水準あるいはそれ以上に達している。評価結果はほとんどの教員や他のキャンパスの教育担当者によって定期的に検討されている。</p>	<p>全ての学生が機関によって設定された水準あるいはそれ以上に達している。結果は、全てあるいはほとんどの教員とキャンパスその他の教育担当者によって定期的に検討され、決定されている。</p>

教育効果のフレームワーク
(THE EDUCATIONAL EFFECTIVENESS FRAMEWORK: Capacity and Effectiveness as They Relate to Student and Institutional Learning)

教育・学習環境 (Teaching/Learning Environment)	初期段階(Initial)	新興段階(Emerging)	発展段階 (Developed)	高度な発展段階 (Highly Development)
<p>A. カリキュラム、教授法、正課併行のキャリアプログラム及び教育経験における他の側面が学修成果と連携している。</p>	<p>インプット(例えば図書館の蔵書、実習室)、キャリア要件(メジャー、一般教育)、正課併行キャリアプログラムの可能性という観点で全てあるいは大部分が考えられている。学生の到達水準に関する成果や期待が明らかに連携していない。連携のプロセスの詳細が不足している。</p>	<p>教育経験が学修成果や学生の到達度に関する期待と連携し始めている。いくつかのアカデミックプログラムや正課併行プログラムにおいて連携への取り組みのエビデンスが入手できる。</p>	<p>教育経験が概して学修成果、学生の到達度の期待に連携している。連携は計画的かつ体系的なものになり始めており、キャリアマップのようなツールやプロセスによってサポートされている。連携の取り組みのエビデンスは概して入手可能である。</p>	<p>教育経験が完全に学修成果や期待と連携している。連携は体系的なものであり、幅広い機関のインフラに加えてツールやプロセスによってサポートされている。連携の取り組みのエビデンスは容易に入手できる。</p>
<p>B. カリキュラムや正課併行キャリアプログラムのプロセス</p>	<p>高等教育コミュニケーションによって定義されるような優れた学修実践によって特徴づけられている。ほとんどのキャリアプログラムや正課併行キャリアプログラム活動がレビューされていない。学生の学修成果やエビデンスへの言及がない。</p>	<p>優れた学修実践によっていくつかの事例が特徴づけられている。キャリアプログラムや正課併行キャリアプログラム活動が時々レビューされており、改善されている。しかしながら、学修成果やアセスメントの結果に関する言及がない。</p>	<p>多くの事例が優れた学修実践によって特徴づけられている。教員やその他の大学の教育担当者により学修成果と評価結果に基づいている。多くは学修成果や評価結果に基づいている。</p>	<p>優れた学修実践によって特徴づけられている。教員やその他のキャンパスの教育担当者により学修成果と評価結果に関する学術的な考察が行われ、継続的に改善が行われている。</p>
<p>C. プロフェッショナルデベロップメント、報奨</p>	<p>学修成果の評価および実践に関して、高度の専門知識を開発するために教員や他のキャンパスの教育者に対する支援がほとんどあるいは全く行われていない。報奨システムにおいて評価の業務や学生の学修の改善は積極的な役割を果たしていない。ネガティブなものとして見られることもある。</p>	<p>教員やキャンパスの他の教育者に対して、学生の学修や関連する実践における専門性を開発するための支援が行われている。報奨制度においては限定されており明確になってはいないが積極的な役割をしている。</p>	<p>学生の学修評価における専門性を開発するために、教員や他の教育者への支援が行われている。報奨制度において明確に積極的な役割をしている。</p>	<p>学生の学修の評価における専門性を開発するために教員や他の教育者への十分な支援がある。報奨制度において明確に重要な役割をしている。</p>

(THE EDUCATIONAL EFFECTIVENESS FRAMEWORK: Capacity and Effectiveness as They Relate to Student and Institutional Learning)

領域	初期段階(Initial)	新興段階(Emerging)	発展段階(Developed)	高度な発展段階(Highly Development)
組織化された学修 (Organizational Learning)	意思決定における指標が明らかで不足している。あるいは時々考慮される。	ある領域では指標を確認することができない。パフォーマンスの結果の普及は始まったばかりである。比較できるデータを参照していない。	定期的収集されたデータとともに指標の多くが普及しており、総合的に分析されている。いくつかの比較されたデータが使用されている。不定期に、計画、予算精算、他の意思決定を行うために使用されている。	定期的収集されたデータとともに多様な教育効果の指標が、幅広く普及している。全てのプログラムにおいて適切に比較されたデータが使用されている。指標は機関の全てのレベルにおいての計画、予算策定および他の意思決定を行うために一貫して使用されている。
A. 教育効果の指標	有用なデータが全く作成されていない、ほとんどない、仮にあったとしても、かなり稀である。学生の学修に関する評価結果は入手できない。また(あるいは)使用されていない。	プログラムレベニューは、学科あるいはユニットにおいて時々行われている。質の指標は、伝統的なインプットによるものとなっている。結果は教育効果の改善を提案するために時々使用されている。機関レベルの計画や予算精算には若干の関連がある。	プログラムレベニューは頻繁にほとんどのアカデミック及び正課併行カリキュラムのユニットに変化をもたらしている。そして、学修成果に関する結果を含んだものが増加している。ユニットは教育効果を考察したり、改善するために結果を使用している。機関レベルの計画や予算精算に関連している。	機関全体で組織的に主要な要素である学修評価結果とともにレベニューが行われている。ユニットは、学生の学修、プログラム効果およびサポートプロセスを改善するために結果を使用している。機関レベルの計画や予算精算にも関連している。
B. 公式のプログラムレベニュー	広範な使用のためにデータやエビデンスが収集されておらず普及していない。また、データやエビデンスは、項目化された過程における、データ、エビデンス及び分析の位置づけが明確でない。プログラムにおける改善のために使用されていないようである。	データやエビデンスの収集、普及、項目化は限られたものとなっている。また、データへのアクセスも限られたものとなっている。機関レベルでの教育効果の改善を決定する上で、データやエビデンスの使用は初期段階にある。	成果のデータ、エビデンスが組織的に収集されており、普及している。幅広くアクセスができる。また、各項目ごとに分かっている。全てのレベルでの意思決定主体によってデータやエビデンスが検討される。文書化や教育効果へのリンクは弱いかもれない。	データやエビデンスは組織的に収集が行われ、普及している。また、データやエビデンスへのアクセスができる。目的をもって各項目ごとへの細分化が行われている。完全に文書化されたプロセスで全ての段階での意思決定主体によってプログラムの改善のためにデータやエビデンスが使用されている。
C. 成果のデータ、エビデンス及び分析	教員、他の教育担当者、職員、機関の長、理事会は単発的なケースを除いて、調査やエビデンスの文化にコミットしていない。学習者中心、アセスメントなどに関して理解をしていない。	大学は最低限の認識しかしていない。調査やエビデンスの文化の発展に関する支援は、トップレベルや現場レベルで散発的なものであり、均一なものとなっていない。	調査やエビデンスの文化に関する大学の認識や支援は、アドミニストレーション、教員、専門職員に渡り統一されているが、深いものとなっていない。	全ての段階での全ての適当な機能において、調査やエビデンスの文化を形成し維持することを認識しており、深いコミットメントをしている。
D. 調査やエビデンスの文化	学内あるいは学外者が入手できる学生の学修評価のデータや結果分析がほとんどない。	入手可能な学生の学修に対する評価のデータ、結果、分析があり、しかしながら、不完全であり、学内あるいは学外者に関するアクセスや理解が難しいことがある。	学生の学修評価のデータ、結果、分析が、概ね入手可能であり、簡単にアクセスできる。多様な学外者に対して関連する事項が選択されている。	学生の学修評価のデータ、結果、分析が、概ね入手可能であり、理解しやすいように十分に組み立てられており、多様な外部者に対して有用なものとなっている。
E. コミュニケーションと透明性	教育効果の一定の側面にコミットしている。もし、他の領域に取り組んでいないならば、継続的なアクレディテーションの再認定は難しいものとなる。	ある領域における教育効果にコミットしている。多くの領域では留意すべき点があり、改善が要求されている。	教育効果に対してコミットメントが十分に確立されている。ただし、いくつかの領域では留意すべき点があり、改善が要求される。	教育効果に完全にコミットしており、WASCの奨励を上回ったものとなっている。学修や教育効果に関連するような機能に対するコアコミットメントに取り組み上での規範的な水準で運営されている。
全体: 機関は次のように評することができる。				

THE EDUCATIONAL EFFECTIVENESS FRAMEWORK: Capacity and Effectiveness as They Relate to Student and Institutional Learning

Name of Institution:

Key Descriptive Terms → ELEMENT & DEFINITION	INITIAL	EMERGING	DEVELOPED	HIGHLY DEVELOPED
<p>Learning</p> <p>A. Student learning outcomes established; communicated in syllabi and publications; cited and used by faculty, student affairs, advisors, others (CFRs 2.2, 2.4);</p> <p>B. Expectations are established for how well (i.e., proficiency or level) students achieve outcomes (CFRs 2.1, 2.4, 2.5);</p> <p>C. Assessment plans are in place; curricular and co-curricular outcomes are systematically assessed, improvements documented (CFRs 2.4, 2.7);</p>	<p>For only a few programs and units; only vaguely (if at all) for GE; not communicated in syllabi, or publications such as catalogues, view books, guides to the major; only a few faculty know and use for designing curriculum, assignments, or assessment</p> <p>Expectations for student learning have not been set beyond course completion and GPA; level of learning expected relative to outcomes unclear</p> <p>No comprehensive assessment plans. Outcomes assessed occasionally using surveys and self reports, seldom using direct assessment; rarely lead to revision of curriculum, pedagogy, co-curriculum, or other aspects of educational experience</p>	<p>For many programs and units, most aspects of GE; beginning to be communicated in basic documents; beginning to be used by some faculty for design of curriculum, assignments, assessments</p> <p>Expectations for level of learning explicit in a few programs; heavy reliance on course completion and GPA</p> <p>Some planning in place. Outcomes assessed occasionally, principally using surveys; beginning to move toward some direct assessment; occasionally leads to improvements in educational experience; improvements sporadically documented, e.g., in units' annual reports.</p>	<p>For all units (academic & co-curricular), and for all aspects of GE; cited widely by faculty and advisors; used routinely by faculty, student affairs, other staff in design of curricula, assignments, co-curriculum, and assessment</p> <p>Expectations for student learning explicit in most programs</p> <p>Plans mostly in place. Assessment occurs periodically, using direct methods supplemented by indirect methods and descriptive data; educational experience is frequently improved based on evidence and findings; improvements are routinely documented, e.g. in units' annual reports</p>	<p>For all units (academic and co-curricular), and for all aspects of GE; cited widely by faculty and advisors; used routinely by faculty, student affairs, other staff in design of curricula, assignments, co-curriculum, and assessment</p> <p>Expectations for student learning are explicit in all programs, widely known and embraced by faculty, staff, and students</p> <p>Assessment plans throughout institution. Assessment occurs on regular schedule using multiple methods; strong reliance on direct methods, performance-based; educational experience systematically reviewed and improved based on evidence and findings; documentation widespread and easy to locate.</p>
<p>D. Desired kind and level of learning is achieved (CFR 2.6);</p>	<p>Possible that learning is not up to expectations, and/or expectations set by institution are too low for degree(s) offered by the institution</p>	<p>Most students appear to achieve at levels set by the institution; faculty and other educators beginning to discuss expectations and assessment findings</p>	<p>Nearly all students achieve at or above levels set by institution; findings are discussed regularly and acted upon by all or nearly all faculty and other campus educators</p>	<p>All students achieve at or above levels set by institution; findings are discussed regularly and acted upon by all or nearly all faculty and other campus educators</p>
<p>Teaching/Learning Environment</p> <p>A. Curricula, pedagogy, co-curriculum, other aspects of educational experience are aligned with outcomes (2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 4.6);</p> <p>B. Curricular and co-curricular processes (CFRs 2.1, 2.2, 2.3, 2.11, 2.13) are:</p>	<p>Conceived exclusively or largely in terms of inputs (e.g. library holdings, lab space), curricular requirements (e.g., for majors, GE) and availability of co-curricular programs; not visibly aligned with outcomes or expectations for level of student achievement; evidence of alignment processes lacking</p> <p>Rarely informed by good learning practices as defined by the wider higher education community; few curricular or co-curricular activities reviewed, mostly without reference to outcomes or evidence of student learning</p>	<p>Educational experience beginning to be aligned with learning outcomes and expectations for student achievement; evidence of alignment efforts available in some academic and co-curricular programs</p> <p>Informed in some instances by good learning practices; curricula and co-curricular activities occasionally reviewed and improved but with little reference to outcomes or assessment findings</p>	<p>Educational experience generally aligned with learning outcomes, expectations for student achievement; alignment becoming intentional, systematic, supported by tools (e.g. curriculum maps) and processes. Evidence of alignment efforts generally available</p> <p>Informed in many cases by good learning practices; reviewed and improved by relevant faculty and other campus educators; often based on outcomes and assessment findings</p>	<p>Educational experience fully aligned with learning outcomes, expectations; alignment is systematic, supported by tools and processes as well as broader institutional infrastructure. Evidence of alignment efforts readily available</p> <p>Regularly informed by good learning practices; improvements consistently result from scholarly reflection on outcomes and assessment findings by relevant faculty and other campus educators</p>

THE EDUCATIONAL EFFECTIVENESS FRAMEWORK: Capacity and Effectiveness as They Relate to Student and Institutional Learning

<p>C. Professional development, rewards (CFRs 2.8, 2.9):</p>	<p>Little or no support for faculty, other campus educators to develop expertise in assessment of student learning, related practices; work to assess, improve student learning plays no positive role in reward system, may be viewed as a negative</p>	<p>Some support for faculty, other campus educators on campus to develop expertise in assessment of student learning, related practices; modest, implicit positive role in reward system</p>	<p>Some support for faculty, other campus educators to develop expertise in assessment of student learning, related practices; explicit, positive role in reward structure</p>	<p>Significant support for faculty, other campus educators to develop expertise in assessment of student learning, related practices; explicit, prominent role in reward structure</p>
<p>Organizational Learning A. Indicators of educational effectiveness are (CFRs 1.2, 4.3, 4.4):</p>	<p>Notable by their absence or considered only sporadically in decision-making</p>	<p>Found in some areas; dissemination of performance results just beginning; no reference to comparative data</p>	<p>Multiple, with data collected regularly, disseminated, collectively analyzed; some comparative data used. Some indicators used to inform planning, budgeting, other decision making on occasional basis</p>	<p>Multiple, with data collected regularly, disseminated widely, collectively analyzed; comparative data used, as appropriate, in all programs. Indicators consistently used to inform planning, budgeting, other decision making at all levels of the institution</p>
<p>B. Formal program review (CFRs 2.7, 4.4) is:</p>	<p>Rare, if it occurs at all, with little or no useful data generated. Assessment findings on student learning not available and/or not used</p>	<p>Occasional, in some departments or units; heavy reliance on traditional inputs as indicators of quality; findings occasionally used to suggest improvements in educational effectiveness; weak linkage to institution-level planning, budgeting</p>	<p>Frequent, affecting most academic and co-curricular units, with growing inclusion of findings about student learning; unit uses findings to collectively reflect on, improve effectiveness; some linkage to institution-level planning, budgeting</p>	<p>Systematic and institution-wide, with learning assessment findings a major component; units use findings to improve student learning, program effectiveness, and supporting processes; close linkage to institution-level planning, budgeting</p>
<p>C. Performance data, evidence, and analyses (CFRs 4.3, 4.5, 4.6) are:</p>	<p>Not collected, disseminated, disaggregated, or accessible for wide use. Not evident in decision-making processes; do not appear to be used for improvement in any programs</p>	<p>Limited collection, dissemination, disaggregation, or access. Campus at beginning stages of use for decisions to improve educational effectiveness at program, unit, and/or institutional level</p>	<p>Systematic collection and dissemination, wide access; sometimes disaggregated; usually considered by decision-making bodies at all levels, but documentation and/or linkage to educational effectiveness may be weak</p>	<p>Systematic collection and dissemination, and access, purposeful disaggregation; consistently used by decision-making bodies for program improvement at all levels, with processes fully documented</p>
<p>D. Culture of inquiry and evidence (CFRs 4.5, 4.6, 4.7):</p>	<p>Faculty, other educators, staff, institutional leaders, governing board not visibly committed to a culture of inquiry and evidence except in isolated cases; not knowledgeable about learner-centeredness, assessment, etc.</p>	<p>Campus knowledge is minimal; support – at top levels and/or grass roots – for development of a culture of inquiry and evidence is sporadic and uneven</p>	<p>Campus knowledge and support for a culture of inquiry and evidence fairly consistent across administration, faculty, professional staff but may not be uniformly deep</p>	<p>Consistent, knowledgeable, deep commitment to creating and sustaining a culture of inquiry and evidence in all appropriate functions at all levels</p>
<p>E. Communication and transparency (CFR 1.2, 1.7):</p>	<p>Little or no data, findings, analyses from assessment of student learning available within the institution or to external audiences</p>	<p>Some data, findings, analyses from assessment of student learning available but may be incomplete, difficult to access or understand for internal or external audiences</p>	<p>Data, findings, analyses from assessment of student learning generally available, easily accessible; chosen for relevance to multiple audiences</p>	<p>Data, findings, analyses from learning assessment are widely available and skillfully framed to be understandable, useful to multiple audiences</p>
<p>Overall: The institution can best be described as:</p>	<p>Committed to isolated aspects of educational effectiveness; if other areas are not addressed, continuing reaffirmation of accreditation is threatened</p>	<p>Committed to educational effectiveness in some areas; significant number of areas require attention, improvement</p>	<p>Mostly well-established commitment to educational effectiveness; a few areas require attention, improvement</p>	<p>Fully committed to and going beyond WASC recommendations; operates at an exemplary level in addressing its Core Commitments to capacity as it relates to learning and to educational effectiveness</p>

アカデミックプログラムにおける学習成果の質を評価するためのルーブリック
(PROGRAM LEARNING OUTCOMES Rubric for Assessing the Quality of Academic Program Learning Outcomes)

領域(Criterion)	初期段階(Initial)	新興段階(Emerging)	発展段階(Developed)	高度な発展段階(Highly Development)
学修成果の一覧 (Comprehensive List)	学修成果の一覧が不完全である、詳細すぎる、不適當である、系統立てられていないといった問題がある。これらには、学問分野だけの学修成果となっており、機関全体の学修成果を無視しているという問題点も含まれている。また、この段階のリストは学修プロセス(例えば、インターンシップ)と学修成果(例えば、理論の実社会での応用)を混乱させるものである。	一覧は妥當な学修成果を含んでいない。学修成果の期待を具体的に述べない。当該機関全体の学修成果があるいは全国的な学問分野別の水準が無視されている。学修成果に関する期待の違いが明確になっていない。	一覧は学生がプログラムで学修する重要な知識、技能、価値に焦点を当てている妥當な学修成果となっており系統立てられている。これは、当該機関全体のアウトカム(例えば、コミュニケーションや批判的思考の能力)を含んでいる。学修成果は各課程の水準に対して適切なものである。全国的な学問分野の水準が考慮されたものとなっている。	一覧は学修課程と大学院課程の期待を明確に区別しており、合理的かつ適切で包括的なものとなっている。全国的な学問分野の水準が考慮されている。教授陣はそれぞれその成果に関する学生の習熟を評価するための基準に同意している。
測定可能な学修成果 (Assessable Outcomes)	学修成果について、学生の学修を証明するためにできることを提示していない。「学生が科学的方法を理解している」というような提示は、学生の理解の証明や評価の方法を具体的に述べていない。	ほとんどの学修成果において、学生がどのように学修を証明できるかが示されている。	各学修成果は学生がどのように学修を証明できるかを示している。例えば、「卒業生はAPAスタイルでレポートを書くことができる」、「卒業生は生物学上の知識にオリジナルな貢献ができる。」など。	学修成果はどのように学生が学修を証明できるかを示している。教員はルーブリックのような明確な基準の提示に同意しており、各学修成果に関する様々なレベルの学生の成果の例を確認している。
連携 (Alignment)	学修成果や学生が経験するカリキュラムの間には明確な関係はない。	学生に対してカリキュラムにおける学修成果を身につけるための適当な機会が与えられていないようである。	カリキュラムは、学生にそれぞれの学修成果に関連する知識を学習し発展させるための機会が与えられるよう構築されている。	教授法、成績評価、カリキュラム、相応の学生支援サービス、正課併行のカリキュラムが明確かつ意図的に連携されている。カリキュラムマップは、習熟のレベルを示している。
評価計画 (Assessment Planning)	学修成果の評価に関する公式の計画がない。	プログラムは、評価を行うため当該年度の学修成果を選択するよう短期の計画によるものとなっている。	プログラムは、それぞれの学修成果の評価時期が具体的に決められた適切な複数年の評価計画を有している。その計画は分析や改善の実行を含んだものとなっている。	プログラムは、学修成果の評価日程や方法、結果に基づく改善方法や実施時期を明確に示した継続的な複数年の評価計画を有している。
学生の経験 (The Student Experience)	学生はプログラム全体の学修成果を、全くあるいはほとんど認識していない。シラバスやカタログのような学生に対する学修成果の伝達手段が一部存在するか全く存在しない。	学生はプログラム全体の学修成果に関する知識を有している。成果に関する伝達は不定期であり公式なものではなく、個々の教員あるいはアドバイザーによるものである。	学生はプログラム全体の学修成果を十分に認識している。彼らは、自身の学修を進めるためにそれらを使用している。ほとんどのシラバスにおいて学修成果が含まれており、カタログやウェブなどに入ることができる。	学生は学修成果を十分に認識しており、ルーブリックの作成や使用に参加することもできる。学修成果や学業の水準に関連して自己評価を行うことができる。プログラムの方針としてコースのシラバスに成果を含むことを要求している。また、学修成果はその他のプログラムの文書でも入手することができる。



PROGRAM LEARNING OUTCOMES
Rubric for Assessing the Quality of Academic Program Learning Outcomes

Criterion	Initial	Emerging	Developed	Highly Developed
Comprehensive List	The list of outcomes is problematic: e.g., very incomplete, overly detailed, inappropriate, disorganized. It may include only discipline-specific learning, ignoring relevant institution-wide learning. The list may confuse learning processes (e.g., doing an internship) with learning outcomes (e.g., application of theory to real-world problems).	The list includes reasonable outcomes but does not specify expectations for the program as a whole. Relevant institution-wide learning outcomes and/or national disciplinary standards may be ignored. Distinctions between expectations for undergraduate and graduate programs may be unclear.	The list is a well-organized set of reasonable outcomes that focus on the key knowledge, skills, and values students learn in the program. It includes relevant institution-wide outcomes (e.g., communication or critical thinking skills). Outcomes are appropriate for the level (undergraduate vs. graduate); national disciplinary standards have been considered.	The list is reasonable, appropriate, and comprehensive, with clear distinctions between undergraduate and graduate expectations, if applicable. National disciplinary standards have been considered. Faculty have agreed on explicit criteria for assessing students' level of mastery of each outcome.
Assessable Outcomes	Outcome statements do not identify what students can do to demonstrate learning. Statements such as "Students understand scientific method" do not specify how understanding can be demonstrated and assessed.	Most of the outcomes indicate how students can demonstrate their learning.	Each outcome describes how students can demonstrate learning, e.g., "Graduates can write reports in APA style" or "Graduates can make original contributions to biological knowledge."	Outcomes describe how students can demonstrate their learning. Faculty have agreed on explicit criteria statements, such as rubrics, and have identified examples of student performance at varying levels for each outcome.
Alignment	There is no clear relationship between the outcomes and the curriculum that students experience.	Students appear to be given reasonable opportunities to develop the outcomes in the required curriculum.	The curriculum is designed to provide opportunities for students to learn and to develop increasing sophistication with respect to each outcome. This design may be summarized in a curriculum map.	Pedagogy, grading, the curriculum, relevant student support services, and co-curriculum are explicitly and intentionally aligned with each outcome. Curriculum map indicates increasing levels of proficiency.
Assessment Planning	There is no formal plan for assessing each outcome.	The program relies on short-term planning, such as selecting which outcome(s) to assess in the current year.	The program has a reasonable, multi-year assessment plan that identifies when each outcome will be assessed. The plan may explicitly include analysis and implementation of improvements.	The program has a fully-articulated, sustainable, multi-year assessment plan that describes when and how each outcome will be assessed and how improvements based on findings will be implemented. The plan is routinely examined and revised, as needed.
The Student Experience	Students know little or nothing about the overall outcomes of the program. Communication of outcomes to students, e.g. in syllabi or catalog, is spotty or nonexistent.	Students have some knowledge of program outcomes. Communication is occasional and informal, left to individual faculty or advisors.	Students have a good grasp of program outcomes. They may use them to guide their own learning. Outcomes are included in most syllabi and are readily available in the catalog, on the web page, and elsewhere.	Students are well-acquainted with program outcomes and may participate in creation and use of rubrics. They are skilled at self-assessing in relation to the outcomes and levels of performance. Program policy calls for inclusion of outcomes in all course syllabi, and they are readily available in other program documents.

学生に対する学修評価のプロセスを評価するためのルーブリック
(PROGRAM REVIEW Rubric for Assessing the Integration of Student Learning Assessment into Program Reviews)

領域 (Criterion)	初期段階(Initial)	新興段階(Emerging)	発展段階 (Developed)	高度な発展段階 (Highly Development)
自己点検で求められる要素 (Required Elements of the Self-Study)	プログラムの教員はプログラムレベルでの学修成果のリストの提出を要求されることがある。	教員はプログラムに在籍する学生の学修成果の提出や評価結果を要約することが要求されている。	教員は、学生の学修成果、年一回のアセスメントの検討、調査結果、結果の変化を提出することが要求されている。また、次のサイクルのアセスメントに関する計画の提出を要求されることがある。	教員は学生のプログラムの学修成果、アセスメントの調査結果、ベンチマークとなる結果、その後の変化、それらの変化の影響に関わるエビデンスを評価することが要求されている。それらは、次のサイクルのアセスメントの検討への計画を提示している。
レビュープロセス (Process of Review)	学内外の評価員は、成績以外のプログラムにおける学生の学修の質に関するエビデンスをレビューしていない。	学内外の評価員は、プログラムにおける学生の学修のエビデンスを間接的に評価する。評価は直接的に検討をしない。逆的なレベルで行っている。	学内外の評価員は、プログラムにおける学生の学修を直接的および間接的に分析し、改善に関する評価的フィードバックや提案を提示する。評価員はプログラムの取り組みを評価する十分な専門的な知識を有している。学科はプログラムの取り組みを改善するためにフィードバックを利用している。	十分に資格のある学内外の評価員が、プログラムの学修成果、評価計画、エビデンス、ベンチマークとなる結果、アセスメントの影響を評価している。評価員は改善に関して評価的フィードバックを与え提案を行う。学科は学生の学修を改善するためのフィードバックを利用している。
計画および予算 (Planning and Budgeting)	大学は、計画立案や予算作成の過程にプログラムレビューを組み込んでいない。	大学は、計画立案や予算作成の過程にプログラムレビューを組み込んでいない。しかしながら、限られた部分でのみ達成されている。	大学は、計画立案や予算作成の過程にプログラムレビューを組み込んでいる。しかしながら、正式なプロセスを通じたものではない。	大学は、計画立案や予算作成の過程にプログラムレビューを組み込んでいる。例えば、この過程は合意された方針とともに正式な行動計画に関する協議を通じたものである。
アセスメントの取り組みに関するフィードバック (Annual Feedback on Assessment Efforts)	大学における個人や委員会は、アウトカム、アセスメント計画、アセスメントの研究に関するフィードバックを与えていない。	大学における個人や委員会は、アウトカム、アセスメント計画、アセスメントの研究に関するフィードバックを与えている。	十分な能力を有する個人や委員会は、アウトカムの質、アセスメント計画、アセスメント研究に関する年一回のフィードバックを与えている。学科は学生の改善のためにフィードバックを利用している。	十分な能力を有する個人や委員会は、アウトカムの質、アセスメント計画、アセスメント評価、ベンチマークとなる結果、アセスメントのインパクトに関するフィードバックを年一回与えている。学科は学生の学修を改善するためのフィードバックを効果的に使用している。フォーローアップの活動は機関のサポートを受けている。
学生の経験 (The Student Experience)	学生は、プログラムレビューを知らず、関与していない。	プログラムレビューには、調査結果に関するフォーローアップをするために機会が含まれることがある。	学内外の評価員は、学生の成果のサンプル(例えば、ペーパー、ポートフォリオ、キャップストーンプロジェクトなど)を調査している。学生は彼らが学修したことやどのように学修したかに関するディスカッションに招かれることがある。	学生は、プログラムレビューのプロセスにおいて、立派なパートナーとなっている。学生は彼らの成果に関するポスターセッションを行うこともある。また、彼らがどのくらいルーブリックを自己評価のために適用しているかを示し、また、自身の評価を示したフィードバックを行うこともある。



PROGRAM REVIEW
Rubric for Assessing the Integration of Student Learning Assessment into Program Reviews

Criterion	Initial	Emerging	Developed	Highly Developed
Required Elements of the Self-Study	Program faculty may be required to provide a list of program-level student learning outcomes.	Faculty are required to provide the program's student learning outcomes and summarize annual assessment findings.	Faculty are required to provide the program's student learning outcomes, annual assessment studies, findings, and resulting changes. They may be required to submit a plan for the next cycle of assessment studies.	Faculty are required to evaluate the program's student learning outcomes, annual assessment findings, benchmarking results, and assessment impact. They give evaluative feedback and suggestions for improvement. The department uses the feedback to improve student learning.
Process of Review	Internal and external reviewers do not address evidence concerning the quality of student learning in the program other than grades.	Internal and external reviewers address indirect and possibly direct evidence of student learning in the program; they do so at the descriptive level, rather than providing an evaluation.	Internal and external reviewers analyze direct and indirect evidence of student learning in the program and offer evaluative feedback and suggestions for improvement. They have sufficient expertise to evaluate program efforts; departments use the feedback to improve their work.	Well-qualified internal and external reviewers evaluate the program's learning outcomes, assessment plan, evidence, benchmarking results, and assessment impact. They give evaluative feedback and suggestions for improvement. The department uses the feedback to improve student learning.
Planning and Budgeting	The campus has not integrated program reviews into planning and budgeting processes.	The campus has attempted to integrate program reviews into planning and budgeting processes, but with limited success.	The campus generally integrates program reviews into planning and budgeting processes, but not through a formal process.	The campus systematically integrates program reviews into planning and budgeting processes, e.g., through negotiating formal action plans with mutually agreed-upon commitments.
Annual Feedback on Assessment Efforts	No individual or committee on campus provides feedback to departments on the quality of their outcomes, assessment plans, assessment studies, impact, etc.	An individual or committee occasionally provides feedback on the quality of outcomes, assessment plans, assessment studies, etc.	A well-qualified individual or committee provides annual feedback on the quality of outcomes, assessment plans, assessment studies, etc. Departments use the feedback to improve their work.	A well-qualified individual or committee provides annual feedback on the quality of outcomes, assessment plans, assessment studies, benchmarking results, and assessment impact. Departments effectively use the feedback to improve student learning. Follow-up activities enjoy institutional support
The Student Experience	Students are unaware of and uninvolved in program review.	Program review may include focus groups or conversations with students to follow up on results of surveys	The internal and external reviewers examine samples of student work, e.g., sample papers, portfolios and capstone projects. Students may be invited to discuss what they learned and how they learned it.	Students are respected partners in the program review process. They may offer poster sessions on their work, demonstrate how they apply rubrics to self-assess, and/or provide their own evaluative feedback.

プログラムにおける学修成果のアセスメントに関わるポートフォリオ利用を評価するためのルーブリック
(PORTFOLIO Rubric for Assessing the Use of Portfolios for Assessing Program Learning Outcome)

領域(Criterion)	初期段階(Initial)	新興段階(Emerging)	発展段階(Developed)	高度な発展段階(Highly Development)
学生のタスクの明確化 (Clarification of Students' Task)	ポートフォリオ作成に関する学生へのインストラクションは、学生が教員の期待事項を知る上での詳細を十分与えていない。インストラクションはポートフォリオにて記される学修成果を明確にしている点もある。	学生はポートフォリオに関する手引きを受け取っている。しかし、このインストラクションは要求される事項やポートフォリオをまとめる理由を判断する上での問題を有している。	学生は、教員の期待事項が詳細に記載された、ポートフォリオの目的、含まれるエビデンスの種類、エッセイ、最終成果物の様式を含んだ手引きを受け取っている。	当該プログラムにおける学生はポートフォリオの要求やその合理性を理解している。そして、学生はポートフォリオを自己評価スキルを開発させる上で有用なものとして認識している。教員は形成的なフィードバックや各学生に助言をするために発展段階にあるポートフォリオを監督する。
妥当な結果 (Valid Results)	それぞれの該当する成果に関する適切なエビデンスの収集や各評価者による学生の成果を評価するための基準の使用が明らかになっていない。	それぞれの学修成果に関する適切なエビデンスが収集されており、教員はそれぞれの学修成果を評価する適切な基準を検討している。	それぞれの学修成果に関して適切なエビデンスが収集されている。教員は、それぞれのアウトカムの到達を評価するために合意されたルーブリックのようないかなる明確な基準を使用している。ルーブリックは学生と共有されている。	アセスメント基準(例えばルーブリック)は、試行が行われ、何度も改良が行われている。アセスメント基準は、学生と共有されており、学生はそれらを開発することを手伝うこともある。外部評価者からのフィードバックはアセスメントプロセスの改良に導くものである。学科はまた外部のベンチマークデータを使用している。
信頼できる結果 (Reliable Results)	学生の学業を評価する者間で、同じ方法で評価基準を適用するような調整が行われていない。また相互に確認が行っていない。	同じ方法で評価基準を適用するためには評価者間で調整が行われている。あるいは、定期的な教員間で相互に確認を行っている。	同じ方法で評価基準を適用するために評価者間で調整が行われている。そして、教員間で定期的な相互に確認を行っている。	評価者は調整を行っている。教員は定期的な評価データが高い相互信頼性を有していることを確認している。
結果の利用 (Results Are Used)	それぞれの学修成果に関する結果が収集されている。しかしながら、これに関して教員間で検討が行われていない。	それぞれの学修成果に関する結果が収集されており、教員間で検討が行われている。しかし、結果はプログラムの改善には使用されていない。	それぞれの学修成果に関する結果は収集されており、教員間で検討がされている。そして、プログラムの改善のために使用されている。	教員は定期的な結果、変更を必要とする計画、必要なリソースの確保を検討し、変更の実施について検討している。教員は、学生の学修を改善するために司書や学生部の専門職員のような各部門と協働することもある。また、学生が、個人あるいは集団でディスカッションに参加したり、フィードバックを受けることもある。フィロアーアップの研究では、変更が学修を改善していることを確認している。
Eポートフォリオの使用の場合 (If e-Portfolios Are Used)	ソフトウェア学習や問題対応のための学生や教員に対する技術的なサポートがない。	学生や教員に対する非公式あるいは最小限の公的なサポートがある。	ソフトウェアの学習や問題を解決する上での公式の技術的なサポートがあり、また、予防的な支援がある。	サポートがあり、予防的かつ効果的なものである。技術支援の人材は、ポートフォリオ全体の改良に参加していることもある。



PORTFOLIOS
Rubric for Assessing the Use of Portfolios for Assessing Program Learning Outcomes

	Initial	Emerging	Developed	Highly Developed
Criterion of Students' Task	Instructions to students for portfolio development provide insufficient detail for them to know what faculty expect. Instructions may not identify outcomes to be addressed in the portfolio.	Students receive some written instructions for their portfolios, but they still have problems determining what is required of them and/or why they are compiling a portfolio.	Students receive written instructions that describe faculty expectations in detail and include the purpose of the portfolio, types of evidence to include, role of the reflective essay (if required), and format of the finished product.	Students in the program understand the portfolio requirement and the rationale for it, and they view the portfolio as helping them develop self-assessment skills. Faculty may monitor the developing portfolio to provide formative feedback and/or advise individual students.
Valid Results	It is not clear that valid evidence for each relevant outcome is collected and/or individual reviewers use idiosyncratic criteria to assess student work.	Appropriate evidence is collected for each outcome, and faculty have discussed relevant criteria for assessing each outcome.	Appropriate evidence is collected for each outcome; faculty use explicit criteria, such as agreed-upon rubrics, to assess student attainment of each outcome. Rubrics are usually shared with students.	Assessment criteria, e.g., in the form of rubrics, have been pilot-tested and refined over time; they are shared with students, and student may have helped develop them. Feedback from external reviewers has led to refinements in the assessment process. The department also uses external benchmarking data.
Reliable Results	Those who review student work are not calibrated to apply assessment criteria in the same way, and there are no checks for inter-rater reliability.	Reviewers are calibrated to apply assessment criteria in the same way or faculty routinely check for inter-rater reliability.	Reviewers are calibrated to apply assessment criteria in the same way, and faculty routinely check for inter-rater reliability.	Reviewers are calibrated; faculty routinely find that assessment data have high inter-rater reliability.
Results Are Used	Results for each outcome are collected, but they are not discussed among the faculty.	Results for each outcome are collected and discussed by the faculty, but results have not been used to improve the program.	Results for each outcome are collected, discussed by faculty, and used to improve the program.	Faculty routinely discuss results, plan needed changes, secure necessary resources, and implement changes. They may collaborate with others, such as librarians or Student Affairs professionals, to improve student learning. Students may also participate in discussions and/or receive feedback, either individual or in the aggregate. Follow-up studies confirm that changes have improved learning.
If e-Portfolios Are Used	There is no technical support for students or faculty to learn the software or to deal with problems.	There is informal or minimal formal support for students and faculty.	Formal technical support is readily available and proactively assists in learning the software and solving problems.	Support is readily available, proactive, and effective. Tech support personnel may also participate in refining the overall portfolio process.

一般教育のアセスメントプロセスを評価するためのルーブリック
(GENERAL EDUCATION ASSESSMENT Rubric for Evaluating General Education Assessment Process)

領域(Criterion)	初期段階(Initial)	新興段階(Emerging)	発展段階(Developed)	高度な発展段階(Highly Development)
一般教育の学修成果 (GE Outcomes)	一般教育全体に関わる学修成果は開発されていない。一つか二つの共通のものがある(例えば、ライティング、クリティカルシンキングなど)。	一般教育全体に関する学修成果が開発されている。しかし、学修成果のリストには問題点がある。(例えば、長さすぎる、短すぎる、ミッドや価値に結びついていないなど)。学修成果が学生の学修を証明するものになっていない。	学修成果のリストは、一般教育プログラムの重要な知識、技能、価値に焦点が置かれた適切な学修成果の系統立てられたものとなっている。学修成果は学修の証明を表したものである。学修成果の水準の定義づけは始まったばかりである。	学修成果のリストは妥当かつ適切なものである。学修成果は、学生がどのように学修を証明できるかを示している。教員は、学生の習熟を評価するための明確な基準(例えばルーブリックなど)に合意しており、それぞれの学修成果に関する様々なレベルでの学生の学修成果の事例を明確にしている。
学修成果とカリキュラムの連携 (Curriculum Alignment with Outcomes)	学修成果と一般教育カリキュラムの間に明確な関連はない。学生は学修成果に到達するための適切な機会を有していないことがある。	学生は、一般教育の学習成果に到達するための妥当な機会を有しているようである。カリキュラムマップは学修成果に到達する機会を示している。機会の順序や回数に問題があるかもしれない。	カリキュラムは、学生がそれぞれの学修成果に関わる知識を獲得し発展させるための機会を与えられるように設計されている。カリキュラムは、カリキュラムマップにおいて学修成果の初級、中級、上級という表現で要約される形で構築されていることがある。	一般教育のカリキュラム、教授法、成績評価、アドバイジングなどは、一般教育の学修成果と明確に連携している。使用されているカリキュラムマップやルーブリックは十分に認識されており、継続的に使用されている。正課併行カリキュラムや該当する学生支援サービスは、一般教育の学修資源として考えられており、一般教育のアウトカムと連携している。
アセスメントの計画 (Assessment Planning)	それぞれの一般教育の学修成果を評価するための正式な計画が存在しない。プログラムや評価計画の実行に責任を有するコーディネーターや委員会が存在しない。	一般教育の評価は、当該年度における評価をするために学修成果を選択するよう短期の計画になっている。改善に関する結果の解釈や使用は計画的でない、あるいは蓄積されたものになっておらず明確なものになっていない。責任者や責任を有する委員が存在しない。	大学は、一般教育の各学修成果が評価される時期を明確にした複数の年ごとの計画を有している。その計画は、改善のための結果の解釈や使用に関するメカニズムを含んだものとなっている。コーディネーターや委員会はプログラムや評価を監督するための責任を有している。	大学は、学修成果の評価時期や方法が記され、相互に関連した持続的かつ複数年にわたる評価計画を有している。コーディネーターや委員会は、必要に応じて、学内外の評価員からのフィードバックや指摘に基づいたレビューや計画の改定を指針としている。大学は相対的なデータ(過去の記録、上昇志向の目標、外部のベンチマークなど)を使用している。
アセスメントの実行 (Assessment Implementation)	それぞれの一般教育の学修成果に関して潜在している有効なエビデンスの収集や各評価者が学生の学業を評価するための特有の基準を使用していることが明らかでない。	適切なエビデンスが収集されており、教員はそれぞれの学修成果を評価するための適切な基準を検討している。学生の学業の評価者は同じ方法で評価基準を適用するよう調整を行っている。そして(あるいは)、教員間で相互に確認を行っている。	適切なエビデンスが収集されており、学修成果の学生の到達度を評価するために、ルーブリックのような明確な基準を使用している。学生の学修成果の評価者は同じ方法で評価基準を適用するため定期的に相互に確認を行っている。	ルーブリックのような評価基準は、試行調査が行われ幾度も改良が行われている。そして、学生とも共有が行われている。学生の学業の評価者間で調整が行われており、教員は定期的に相互に高い信頼性を確認している。教員は結果の解釈や学修を改善するための変更を決定する際にデータの比較を考慮している。
結果の使用 (Use of Results)	一般教育の学修成果の結果が収集されているもの、該当する教員はこれらを検討していない。また、結果はほとんどあるいは全く総合的に使用されていない。学生は、そのプロセスを知らず、関与していない。	一般教育に関する結果は、該当する教員等によって収集され、検討されている。結果は一般教育プログラムを改善するために時々使用されている。学生は学修を改善するための学修成果や評価を意識していない。	それぞれの学修成果に関する結果は、該当する教員等によって収集され、検討されて改善する。また、定期的に一般教育を改善するために使用されている。学生は一般教育の学修の改善を知っており、関与している。	該当する教員は定期的に結果を検討しており、改善を計画し、必要なリソースを確保し、変更を行っている。教員はプログラムを改善するために司書や学生部の専門職、学生のような関係者と協働していることもある。追跡調査では変更が学修を改善していることを確認している。

GENERAL EDUCATION ASSESSMENT Rubric for Evaluating General Education Assessment Process

Criterion	Initial	Emerging	Developed	Highly Developed
GE Outcomes	GE learning outcomes have not yet been developed for the entire GE program; there may be one or two common ones, e.g., writing, critical thinking.	Learning outcomes have been developed for the entire GE program, but list is problematic (e.g. too long, too short, unconnected to mission and values). Outcomes do not lend themselves to demonstrations of student learning.	The list of outcomes is a well-organized set of reasonable outcomes that focus on the most important knowledge, skills, and values of the GE program. Outcomes expressed can be demonstrated. Work to define levels of performance is beginning.	The list of outcomes is reasonable and appropriate. Outcomes describe how students can demonstrate learning. Faculty have agreed on explicit criteria, such as rubrics, for assessing students' mastery and have identified exemplars of student performance at varying levels for each outcome.
Curriculum Alignment with Outcomes	There is no clear relationship between the outcomes and the GE curriculum. Students may not have opportunity to develop each outcome adequately.	Students appear to have reasonable opportunities to develop each of the GE outcomes. Curriculum map may indicate opportunities to acquire outcomes. Sequencing and frequency of opportunities may be problematic	The curriculum is explicitly designed to provide opportunities for students to learn and to develop increasing sophistication with respect to each outcome. Design may be summarized in a curriculum map that shows "beginning," "intermediate" and "advanced" treatment of outcomes.	GE curriculum, pedagogy, grading, advising, etc. explicitly aligned with GE outcomes. Curriculum map and rubrics in use well known and consistently used. Co-curriculum and relevant student support services are also viewed as resources for GE learning and aligned with GE outcomes.
Assessment Planning	There is no formal plan for assessing each GE outcome. There is no coordinator or committee that takes responsibility for the program or implementation of its assessment plan.	GE assessment relies on short-term planning, such as selecting which outcome(s) to assess in the current year. Interpretation and use of findings for improvement are implicit rather than planned or funded. There is no individual or committee "in charge."	The campus has a reasonable, multi-year assessment plan that identifies when each GE outcome will be assessed. The plan includes specific mechanisms for interpretation and use of findings for improvement. A coordinator or committee is charged to oversee the program and its assessment.	The campus has a fully articulated, sustainable, multi-year assessment plan that describes when and how each outcome will be assessed. A coordinator or committee leads review and revision of the plan, as needed, based on experience and feedback from internal & external reviewers. The campus uses some form of comparative data (e.g., own past record, aspirational goals, external benchmarking).

<p>Assessment Implementation</p>	<p>It is not clear that potentially valid evidence for each GE outcome is collected <u>and/or</u> individual reviewers use idiosyncratic criteria to assess student work.</p>	<p>Appropriate evidence is collected and faculty have discussed relevant criteria for assessing each outcome. Reviewers of student work are calibrated to apply assessment criteria in the same way, and/ or faculty check for inter-rater reliability.</p>	<p>Appropriate evidence is collected and faculty use explicit criteria, such as rubrics, to assess student attainment of each outcome. Reviewers of student work are calibrated to apply assessment criteria in the same way, and faculty routinely check for inter-rater reliability.</p>	<p>Assessment criteria, such as rubrics, have been pilot-tested and refined over time; and they usually are shared with students. Reviewers of student work are calibrated, and faculty routinely find high inter-rater reliability. Faculty take comparative data into account when interpreting results and deciding on changes to improve learning.</p>
<p>Use of Results</p>	<p>Results for GE outcomes are collected, but relevant faculty do not discuss them. There is little or no collective use of findings. Students are unaware of, uninvolved in the process.</p>	<p>Results for each GE outcome are collected and discussed by relevant faculty; results have been used occasionally to improve the GE program. Students are vaguely aware of outcomes and assessments to improve their learning.</p>	<p>Results for each outcome are collected, discussed by relevant faculty and others, and regularly used to improve the GE program. Students are very aware of and engaged in improvement of their GE learning.</p>	<p>Relevant faculty routinely discuss results, plan improvements, secure necessary resources, and implement changes. They may collaborate with others, such as librarians, student affairs professionals, students, to improve the program. Follow-up studies confirm that changes have improved learning.</p>

プログラムの学修成果を評価する上でのキャップストーンコースの使用を評価するためのルーブリック
(CAPSTONES Rubric for Assessing the Use of Capstone Experience for Assessing Program Learning Outcomes)

領域(Criterion)	初期段階(Initial)	新興段階(Emerging)	発展段階(Developed)	高度な発展段階(Highly Development)
学修成果の妥当性及びエビデンスの方針の明示 (Relevant Outcomes and Lines of Evidence Identified)	キャップストーンコースにおけるプログラムの学修成果が評価されているかが明らかでない。	妥当な学修成果が明確にされている。例えば、複雑な問題を解決するために知識を融合する能力など。しかしながら、各学修成果に関するエビデンスの収集に関する具体的な計画が立てられていない。	妥当な学修成果が明確にされている。学修成果に関するエビデンスを収集するための具体的な計画が教員により用意されており、キャップストーンコースを担当している教員により日常的に使用されている。	妥当なエビデンスが収集されている。教員は明確な基準に合意している。例えば、ルーブリックやそれぞれのアウトカムに関する到達の各レベルでの学生のパフォーマンスの事例を明確にしている。
結果の妥当性 (Valid Results)	該当する学修成果に関する妥当なエビデンスの収集や、各教員による学生の学業や成果を評価するための基準の使用が明らかでない。	教員はそれぞれの学修成果に関して収集されるエビデンスの種類について合意をしている。教員はそれぞれのアウトカムを評価するために妥当な基準を検討している。しかしながら、それらは完全に定義されていない。	教員はそれぞれの学修成果に関する妥当なエビデンスを収集するための具体的な計画に合意している。例えば、各アウトカムの学生の到達水準を評価するためにルーブリックのような明確な基準が開発されている。	ルーブリックのような評価基準の試行が行われており、何度も改良が行われている。これらは、学生と共有されている。外部評価員からのフィードバックはアセスメントプロセスにおいて改良に導いている。資料は外部のベンチマークデータを使用している。
結果の信頼性 (Reliable Results)	同じ手法で評価基準を適用するための評価者間での調整を行っていない。また、相互評価の信頼性に関する確認が存在しない。	評価者は同様の方法で評価基準を適用するために調整を行っている。あるいは教員は相互評価の信頼性に関して定期的に確認を行っている。	評価者は同様の方法において評価基準を適用するために調整を行っている。また、教員は定期的に相互評価の信頼性を確認している。	評価者間で調整を行っており、教員は評価データが相互に高い信頼性があることを確認している。
結果の使用 (Results Are Used)	それぞれの学修成果に関する結果は収集されていることもある。もしくは収集されていない。教員間でアウトカムに関する結果の検討が行われていない。	それぞれの学修成果に関する結果が収集されており、教員間で検討が行われている。しかしながら、結果がプログラムの改善のために使用されていない。	それぞれの学修成果に関する結果が収集されている。また、教員間で検討や分析が行われており、プログラムの改善のために使用されている。	教員は、定期的な結果を検討しており、必要とされる変更を計画している。また、必要な資源を確保しており、変更を実施している。教員は結果を改善するために司書や学生部の専門職のような他の教職員と協働している。追跡調査では変更が学修を改善していることを確認している。
学生の経験 (The Student Experience)	学生はキャップストーンコースの目的や評価される学修成果に関してわずかの知識しか有していない。あるいは、全く知識がない。それは、単に他のコースや要求事項となっている。	学生はキャップストーンコースの目的や学修成果に関する知識を有している。コミュニケーションは、定期的でなく非公式なものであり、各教員あるいはアドバイザーに任せられている。	学生はキャップストーンコースの目的や学修成果に関して充分認識しており、学習機会としてとらえている。情報は、アドバイザーングガイドなどにおいて充分入手可能である。	学生はキャップストーンコースの目的や学修成果を充分認識しており、それに取組んでいる。彼らは経験、成果、ルーブリックの改良に参加することがある。情報は十分入手可能である。



CAPSTONES

Rubric for Assessing the Use of Capstone Experiences for Assessing Program Learning Outcomes

Criterion	Initial	Emerging	Developed	Highly Developed
Relevant Outcomes and Lines of Evidence Identified	It is not clear which program outcomes will be assessed in the capstone course.	The relevant outcomes are identified, e.g., ability to integrate knowledge to solve complex problems; however, concrete plans for collecting evidence for each outcome have not been developed.	Relevant outcomes are identified. Concrete plans for collecting evidence for each outcome are agreed upon and used routinely by faculty who staff the capstone course.	Relevant evidence is collected; faculty have agreed on explicit criteria statements, e.g., rubrics, and have identified examples of student performance at varying levels of mastery for each relevant outcome.
Valid Results	It is not clear that potentially valid evidence for each relevant outcome is collected and/or individual faculty use idiosyncratic criteria to assess student work or performances.	Faculty have reached general agreement on the types of evidence to be collected for each outcome; they have discussed relevant criteria for assessing each outcome but these are not yet fully defined.	Faculty have agreed on concrete plans for collecting relevant evidence for each outcome. Explicit criteria, e.g., rubrics, have been developed to assess the level of student attainment of each outcome.	Assessment criteria, such as rubrics, have been pilot-tested and refined over time; they usually are shared with students. Feedback from external reviewers has led to refinements in the assessment process, and the department uses external benchmarking data.
Reliable Results	Those who review student work are not calibrated to apply assessment criteria in the same way; there are no checks for inter-rater reliability.	Reviewers are calibrated to apply assessment criteria in the same way or faculty routinely check for inter-rater reliability.	Reviewers are calibrated to apply assessment criteria in the same way, and faculty routinely check for inter-rater reliability.	Reviewers are calibrated, and faculty routinely find assessment data have high inter-rater reliability.
Results Are Used	Results for each outcome may or may not be collected. They are not discussed among faculty.	Results for each outcome are collected and may be discussed by the faculty, but results have not been used to improve the program.	Results for each outcome are collected, discussed by faculty, analyzed, and used to improve the program.	Faculty routinely discuss results, plan needed changes, secure necessary resources, and implement changes. They may collaborate with others, such as librarians or Student Affairs professionals, to improve results. Follow-up studies confirm that changes have improved learning.
The Student Experience	Students know little or nothing about the purpose of the capstone or outcomes to be assessed. It is just another course or requirement.	Students have some knowledge of the purpose and outcomes of the capstone. Communication is occasional, informal, left to individual faculty or advisors.	Students have a good grasp of purpose and outcomes of the capstone and embrace it as a learning opportunity. Information is readily available in advising guides, etc.	Students are well-acquainted with purpose and outcomes of the capstone and embrace it. They may participate in refining the experience, outcomes, and rubrics. Information is readily available.

北中部地区基準協会高等教育委員会

North Central Association of Colleges and Schools,
The Higher Learning Commission

【訪問日】

平成 25 (2013) 年 11 月 12 日 (火)

【機関の概要】

住所：230 S. LaSalle St. Suite 7-500, Chicago, IL
60604

【面談者】

Cecilia E. Torres, Process Assistant, Accreditation
Services

【訪問調査員】

白川 優治 (千葉大学普遍教育センター准教授)
羽田 積男 (日本大学文理学部教授)
伊藤 敏弘 (評価機構評価事業部部長兼評価研究部部長)
陸 鐘旻 (評価機構評価事業部次長)

1. 訪問調査の概要

学修成果に対する評価のあり方に関し、アメリカの地域アクレディテーション団体において、先進的取り組み事例及び学修成果の評価の実情と課題について訪問調査した。

北中部地区基準協会高等教育委員会 (North Central Association of Colleges and Schools, The Higher Learning Commission : NCAHLC) は、北中部地区基準協会の二つの委員会のうちの一つである。同委員会は、北中部地区の学位授与を行う中等後教育機関のアクレディテーションや同委員会および北中部地区基準協会の会員の認定を行っている。

NCAHLC は会員によって選ばれた理事会により統治されている。2014 年現在、理事会は、高等教育機関関係者 (学長、プロボスト、教授等)、会社役員、前州議会議員等からなる 19 人の理事で構成されている。そして、理事によって選出された会長 (President) により管理運営が行われている。同委員会のスタッフ数は約 50 人である。

2. 委員会の取り組み内容

①北中部地区基準協会高等教育委員会のアクレディ

テーション

2012 年 2 月 24 日、NCAHLC 理事会は、アクレディテーション (Accreditation)、想定される実践事項 (Assumed Practice)、加盟校の義務 (Obligation of Affiliation) の新基準を採択し、2013 年 1 月 1 日より全ての機関に対して、適用することとなった。

NCAHLC は、機関をレビューする際に、最低基準の達成よりも継続的な改善の風土や会員校の多様性を認識することを求めている。こういった理由から、水準 (Standard) ではなく基準 (Criteria) を用いている。

同委員会のアクレディテーション手順は、アクレディテーション基準 (The Criteria for Accreditation) によって管理されている。アクレディテーション基準は、基準の説明 (Criterion Statements) と機関の有効性 (Institutional Effectiveness) を保証するための基本的な要素 (Core Components) から構成されており、機関アクレディテーションの指標となる価値 (Guiding Value) を反映したものとなっている。同委員会は以下の項目を指標となる価値としている。

1. 学生の学修活動へのフォーカス
Focus on student learning
2. 公共財としての教育
Education as a public purpose
3. 多様であり技術的にグローバルに連結した世界のための教育
Education for a diverse, technological, globally connected world
4. 継続的な改善の文化
A culture of continuous improvement
5. エビデンスに基づいた機関の学習と自己開示
Evidence-based institutional learning and self-presentation
6. 誠実、明瞭かつ倫理的な行動や実践
Integrity, transparency, and ethical behavior or practice
7. 機関の健全なガバナンス
Governance for the well-being of the institution
8. 機関を永続的に維持するための資源計画とマネジメント
Planning and management of resources to ensure institutional sustainability
9. ミッションに中心を置いた評価

Mission-centered evaluation

10. ピアレビューを通じたア krediteーション
Accreditation through peer review

ア krediteーションや再ア krediteーションへの準備にあたって、機関は全てのア krediteーション基準や基本的な要素を満たしたエビデンスを提供する。委員会は基本的な要素とア krediteーション基準に関してレビューを行う。

ア krediteーション基準は、以下の五つの基準から構成されている。

基準1 ミッション

Mission

基準2 誠実性：倫理的かつ責任ある実行

Integrity: Ethical and Responsible Conduct

基準3 教授および学修：質、資源、支援

Teaching and Learning: Quality, Resources, and Support

基準4 教授および学修：評価、改善

Teaching and Learning: Evaluation and Improvement

基準5 資源、計画、機関の有効性

Resources, Planning, and Institutional Effectiveness

各基準についての評価は以下の枠組みに基づいて行われる。

基本的な要素 Core Component

－要素で示された期待事項に問題なく到達しているか上回っているならば、機関は基本的な要素を満たしている。

－要素で期待される性質を実証しているがある側面の成果が改善されなければならない場合は、機関は懸念事項があるものの要素を満たしている。

－全ての項目において要素を満たしていない、あるいは一つ以上の到達していない要素があるならば、機関は基本的な要素を満たしていない。

ア krediteーション基準

The Criteria for Accreditation

－ア krediteーション基準で示された期待事項に問題なく到達しているか上回っているならば、各機関は基準を満たしている。

－機関がア krediteーション基準で期待されている

性質を実証しているが、基準の基本的な要素に関する成果が改善されなければならない場合は、機関は懸念事項があるものの要素を満たしている。

－機関がア krediteーション基準を満たしていないと判断される基準の基本的な要素が一つ以上あるいは全ての項目にあるならば、機関は基準を満たしていない。

機関は全ての基本的な要素を満たした場合にのみア krediteーション基準を満たすこととなる。ア krediteーションされるためには上記の五つのア krediteーション基準の全てを満たす必要がある。これらの基準は大学および短期大学ともに同じものである。委員会はレビューの結果に基づいて、ア krediteーションの認定、継続、否認、取消しを行う。

②ア krediteーション再認定のためのパスウェイ

Pathways for Reaffirmation of Accreditation

以前は10年に一度ア krediteーションを行っていたが、「スプリングズ報告書」による批判があり、ア krediteーション手順を変更した。現在は、10年間に2回実施している。

NCAHLCは各機関のア krediteーションの再認定にあたり、スタンダードパスウェイ (Standard Pathway)、オープンパスウェイ (Open Pathway)、AQIPパスウェイ (Academic Quality Improvement Program Pathway) といった三つの経路を設けている。スタンダードパスウェイとオープンパスウェイは2013年度より開始された。

スタンダードパスウェイでは、質保証と質の改善が統合された総合的な評価が行われている。さらに、機関は必要に応じて中間モニタリングを通じた質保証や改善のレビューを受ける。スタンダードパスウェイは10年間のサイクルで行われる。各機関は、年1回、機関の最新情報 (Institutional Updates) を提出し、同委員会により組織の状態や連邦政府の要求事項の遵守に関するレビューを受ける。また、NCAHLCによるフォローアップが必要となる変化がないか確認する。10年間のサイクルのうち、4年目と10年目に総合評価 (Comprehensive evaluation) が行われる。総合評価では、質保証のレビュー、連邦政府の遵守事項に関するレビュー、サイトビジットが評価チームにより行われる。そして、10年目の総合評価は、

アクレディテーションの再認定の判定結果となる。4年目のレビューでは、再認定の決定をほとんど行わず、フォローアップの必要の有無を決定する。判定協議会 (Institutional Actions Council) が10年目にアクレディテーション再認定の公的な決定を行う。また、はじめてアクレディテーションされた機関に対しては4年目にアクレディテーションの再認定に関するレビューが行われる。アクレディテーションの再認定が行われると、機関はスタンダードパスウェイのサイクルの5年目へと移る。

オープンパスウェイは、他のパスウェイと同様に質保証と機関の改善に焦点を当てたものである。オープンパスウェイは、機関に対して現代のニーズや要望に適合した改善プロジェクトを実施させるという自主性を与えた改善の要素がより開かれたユニークなものである。

オープンパスウェイは10年サイクルで行われる。各機関は、年1回、機関の最新情報を提出する。同委員会により組織の状態や連邦政府の要求事項の遵守に関するレビューを受ける。また、委員会によるフォローアップを必要とする変化がないか確認する。

各機関は、4年目に継続してアクレディテーション基準を満たしていることを保証するために質保証レビュー (Assurance Reviews) を行う。その際に、各機関は、基準や基本的な要素をどの程度満たしているかを証明する文書を提出する。評価員は、それらの文書類を評価し、機関の当該サイクルの継続可否や追加のモニタリングの要求を勧告する。この情報が判定協議会 (Institutional Actions Council) へ送られ、同協議会による勧告に関するレビューが実施され、公式の判定が下される。このレビューには評価チームによるサイトビジットが含まれる。

そして、各機関は5年目から9年目にかけて、クオリティ・イニシアティブ・プロジェクト (Quality Initiative Project) を行う。これは現代のニーズや要望に適合した各機関によって行われるプロジェクトである。各機関は、最終的にプロジェクトの成果に関する報告書を提出する。評価員は報告書をレビューし、各機関がプロジェクトの目的を達成するために努力したか勧告を行う。この勧告は判定協議会へ送られる。

10年目には、各機関は評価チームによる総合評価を受けることとなる。総合評価では、質保証のレビュー、連邦政府の遵守事項に関するレビュー、サイ

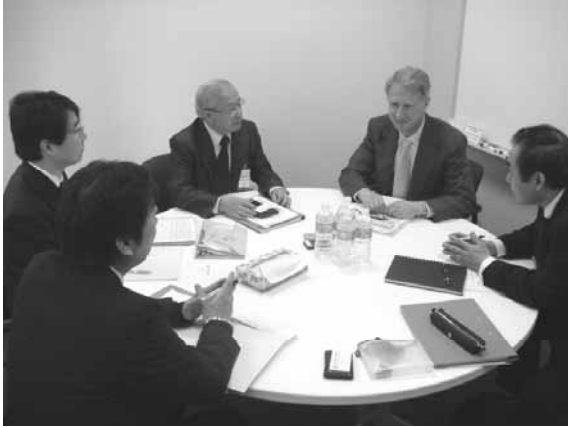
トビジットが行われる。評価チームは各項目を評価し、各機関のアクレディテーションの再認定について勧告を行う。また、判定協議会は、資料や評価チームの勧告のレビューを行い、機関の再認定に関する決定を行う。同時に今後のパスウェイの資格を決定する。

AQIPパスウェイは、他のパスウェイと同様に質保証と機関の改善に焦点を置いている。AQIPパスウェイは継続的な質の改善の方針を前提としており、さまざまなプロセスや要求事項が、機関のアクレディテーションの地位の再認定に加えて、質の改善を実現できるように各機関を手助けするものである。

これらのパスウェイに適用される基準は、各基準が基本的にはプロセスベースのものであることから共通のものとなっている。いずれのパスウェイにおいても、各機関は基準を参照にその結果をデータで提示し評価を受ける。評価チームはデータが正確なものであるかを点検する。そして、プロセスは公正なものであるのか、プロセスを理解しているのか、改善の余地があるのかを点検する。

NCAHLCによるとオープンパスウェイの対象となるのは同委員会による監視が必要でないと考えられる機関であるという。一方、監視が必要な機関に対してはスタンダードパスウェイが適用される。AQIPパスウェイについては、各機関が定義したニーズに関するプロジェクトを実施し、評価員からのアドバイスを取り入れて改善していく。NCAHLCは、今後10年間、これらのパスウェイを変更しないが改善してより精密なものにしていきたいと考えているという。例外的に何か問題点があれば、機関に対してオープンパスウェイからスタンダードパスウェイに変更させる要求を行うこともあり得るといふ。10年のサイクルが完了し、機関が良い状況にある場合には、機関はパスウェイを変更することができる。

また、連邦政府から要求があったために連邦政府コンプライアンスプログラムが制度化されたという。連邦政府のコンプライアンスの事項は、解釈や評価ではなく、例えばシラバス作成の有無のようなチェックを行うことである。連邦政府のコンプライアンスの事項に問題があった場合には、6か月や1年の猶予期間を与え、再度確認を行う。



トレス氏（右から二人目）へのインタビューの様子。
NCAHLCでは学修成果の定義はしておらず、評価を受ける大学が測定のプロセスを提示する。

伊藤 敏弘（評価機構評価事業部部長兼評価研究部部長）

我妻 鉄也（評価機構研究員）

③学修成果の評価

NCAHLCには学修成果の定義はないが、各機関に対しては各学生の学修成果を測るプロセスを有するように指示している。これは、NCAHLCが学修成果を設定するのではなく、各大学にアプローチやプロセスについて提示させることがミッションであるとの考えからである。

学修成果の評価に関しては、最終的なコース、試験、ポートフォリオによって、学修における差をみようとしている。その成果をプログラムレビューの際に判断することとなる。多くの専門分野は州政府のライセンスによって規制されており、これらのライセンスの合格率で判断している。しかしながら、芸術や文学など人文学系の職業につながらない分野についての評価は難しい。このような分野に関しては、卒業論文プロジェクトなどの成果物を提出させている。どのような方法で行うかは各機関に任せているが、例えば、ある大学は卒業後5年間に卒業生が受けた教育が現在行っていることと関係しているかというアンケートを実施しているという。NCAHLC側が学修成果を明確にした場合、高い程度でのコンセンサスがあるという利点があるものの、多様な視点を持つことができないと考えているという。

なお、機関レベルで学修成果を設定しているものの、学科レベルで学修成果を設定していない場合には指摘の対象になる。NCAHLCは指摘事項に関して改善に資するアドバイスをすることもあるという。



The Criteria for Accreditation

(with proposed changes to the Assumed Practices and Obligations of Affiliation)

On February 24, 2012, the HLC Board of Trustees adopted new Criteria for Accreditation, Assumed Practices, and Obligations of Affiliation. The final versions appear in this booklet. They are effective for all institutions as of January 1, 2013.

In the past the Criteria for Accreditation had been reviewed in their entirety every five years. Beginning this year, the Board will consider adjustments to the Criteria, including the Assumed Practices, annually, usually with first reading in February and second reading in June.

Based on comments received from institutions and peer reviewers, certain Assumed Practices appeared to raise implementation questions. The Board considered these comments at its meeting on February 21-22 and accepted on first reading the proposed changes to the Assumed Practices that appear in this document. The Board also accepted on first reading a change to Institutional Obligation 13. The Commission invites comments on these changes before the Board takes final action at its meeting on June 27-28, 2013. Comments can be sent to policycomments@hlcommission.org. Comments on these policies are due by May 6, 2013.

Inside this Edition

1	The New Criteria: An Overview ..1
2	The Criteria: Guiding Values3
3	The Criteria for Accreditation5
4	The Assumed Practices9
5	Obligations of Affiliation11
6	Glossary12

1

The New Criteria: An Overview

In its review of institutions, the Higher Learning Commission seeks a culture of aspiration and continual improvement rather than satisfaction of minimum requirements. It also seeks to acknowledge the great diversity of its member institutions. For these reasons it uses the term “criteria” rather than “standards.”

Prior to admission to candidacy for accreditation and again in applying for initial accreditation, an institution demonstrates that it meets the Commission’s Eligibility Requirements. The Eligibility Requirements and process for seeking status are available in a separate document.

The accreditation process is governed by the **Criteria for Accreditation**. Within the Criteria there are Criterion Statements and Core Components that ensure institutional effectiveness. Underlying the Criteria and Core Components is a set of assumptions shared by the community of practice within higher education and made explicit in the section on **Assumed Practices**.

Finally, the Commission articulates **Obligations of Affiliation**, which are behavioral requirements for its member and candidate institutions, includ-

ing the requirement that they abide by Commission policies.

Guiding Values

The Criteria for Accreditation reflect a set of guiding values for institutional accreditation. The Commission articulates these guiding values so as to offer a better understanding of the Criteria and the intentions that underlie them. Institutions are not expected to address these values: they are offered as explanation.

The Criteria for Accreditation and Core Components

The Criteria are designed to seek evidence of continual improvement and aspiration on the part of member institutions rather than to define minimum qualifications. Each Criterion begins with a broad statement of Commission expectations related to the Criterion. The **Core Components** identify areas of particular focus within the Criterion. Some of these Core Components are further elaborated or explicated in sub-components. The sub-components are not comprehensive: they elaborate certain aspects of the Core Component that the Commission seeks to ensure are not overlooked, but they do not fully constitute the Component. Some of the Core Components do not have sub-components because such elaboration has not appeared necessary. An institution provides evidence with regard to those sub-components of the Core Components that apply to the institution. An institution has the opportunity in its documentation and a team has the option in its review

to identify topics or issues related to a Core Component other than those specified in the sub-components.

In preparation for accreditation and reaffirmation of accreditation, an institution provides evidence that it meets all the Criteria and all the Core Components. The distinctiveness of an institution's mission may condition the strategies it adopts and the evidence it provides that it meets the Criteria.

The Commission reviews the institution against the Core Components and Criteria through its evaluation processes according to the following evaluative framework.

The Core Components

The institution **meets** the Core Component if the Core Component:

- a) is met without concerns, that is the institution meets or exceeds the expectations embodied in the Component; or
- b) is met with concerns, that is the institution demonstrates the characteristics expected by the Component, but performance in relation to some aspect of the Component must be improved.

The institution **does not meet** the Core Component if the institution fails to meet the Component in its entirety or is so deficient in one or more aspects of the Component that the Component is judged not to be met.

The Criteria for Accreditation

The institution **meets** the Criterion if the Criterion:

- a) is met without concerns, that is the institution meets or exceeds the expectations embodied in the Criterion; or
- b) is met with concerns, that is the institution demonstrates the characteristics expected by the Crite-

...rion, but performance in relation to some Core Components of the Criterion must be improved.

The institution **does not meet** the Criterion if the institution fails to meet the Criterion in its entirety or is so deficient in one or more Core Components of the Criterion that the Criterion is judged not to be met.

The institution meets the Criterion only if all Core Components are met. The institution must be judged to meet all five Criteria for Accreditation to merit accreditation.

The Commission will grant or continue accreditation (with or without conditions or sanctions), deny accreditation, or withdraw accreditation based on the outcome of its review.

The Assumed Practices

Higher education functions within a community marked by shared practices among colleges and universities, practices that have developed out of shared experience, are basic to higher education in the United States, and have been tested over time. Institutional accreditation evolved within these shared practices and it relies upon the assumption that institutions follow them.

The Assumed Practices are foundational to the Criteria for Accreditation. Unlike the Criteria and Core Components, they are generally matters to be determined as facts, rather than matters requiring professional judgment, and they are unlikely to vary by institutional mission or context.

Because accredited institutions engage in these Assumed Practices as a matter of course, the Commission does not ask that an accredited institution explicitly address them in an evaluation process except where specifically required to do so to ensure

continuing conformity. Such circumstances include when an institution is undergoing a Change of Control, Structure, or Organization, and when an institution is in the process of removal from probation or an order of show-cause.

When it discovers that an accredited institution is not following an Assumed Practice, the Commission initiates a review, in accordance with its policy and procedure, to determine whether the institution remains in compliance with the Criteria for Accreditation. The Commission also requires that the institution take action to bring its practice into conformity with the Assumed Practices. An accredited institution that finds through its own processes that its practice is departing from the Assumed Practices should take immediate steps to correct the deficiency; it is not required to disclose its finding to the Commission provided that it moves quickly to initiate a remedy.

An institution seeking Candidacy must explicitly demonstrate conformity with the Assumed Practices. An institution seeking initial accreditation must again explicitly demonstrate conformity with these Practices as it addresses the Criteria for Accreditation. Institutional conformity with the Assumed Practices is necessary but only partial evidence of fulfillment of the Criteria for Accreditation. Commission decisions regarding accreditation status, while considering conformity with the Assumed Practices, will ultimately be based on a finding of fulfillment of the requirements for Candidacy for an institution seeking Candidacy or the Criteria for Accreditation for an institution seeking accreditation.

Obligations of Affiliation and Commission Policies

The Institutional Obligations of Affiliation describe behavioral requirements on the part of member

institutions, including the requirement to abide by Commission policies. Among those policies, the Obligations draw particular attention to the requirements for transparency as to specified outcomes of the Commission's reviews for accreditation. While the Commission makes information about these reviews public, this information concerns the accreditation relationship of institutions; hence institutions have an obligation to accept such publication and also have an obligation to represent this information accurately. The Institutional Obligations of Affiliation are absolute and the Commission may take immediate administrative action in the event that an institution fails to meet any of them.

Commission Policies Related to the Federal Requirements for Recognition of Accrediting Agencies

The Commission has a number of policies regarding the institutions it accredits that are mandated by virtue of its recognition by the U.S. Department of Education as a qualified accreditor for the purposes of eligibility for Title IV funds. While these requirements are outside the Criteria for Accreditation, the Commission will assure compliance with the requirements outlined in the Commission's Federal Compliance Program as part of all its comprehensive reviews.

2

The Criteria for Accreditation: Guiding Values

The Higher Learning Commission's Criteria for Accreditation reflect a set

of **guiding values**. The Commission articulates these guiding values so as to offer a better understanding of the Criteria and the intentions that underlie them.

1. Focus on student learning

For the purpose of accreditation, the Higher Learning Commission regards the teaching mission of any institution as primary. Institutions will have other missions, such as research, healthcare, and public service, and these other missions may have a shaping and highly valuable effect on the education that the institution provides. In the accreditation process, these missions should be recognized and considered in relation to the teaching mission.

A focus on student learning encompasses every aspect of students' experience at an institution: how they are recruited and admitted; costs they are charged and how they are supported by financial aid; how well they are informed and guided before and through their work at the institution; the breadth, depth, currency, and relevance of the learning they are offered; their education through co-curricular offerings; the effectiveness of their programs; what happens to them after they leave the institution.

2. Education as a public purpose

Every educational institution serves a public purpose. Public or state-supported institutions make that assumption readily. Not-for-profit institutions receive their tax-exempt status on the basis of an assumption that they serve a public purpose. And although it may appear that a for-profit institution does not require a public purpose, because education is a public good its provision serves a public purpose and entails societal obligations. Furthermore, the provision of higher education requires a more complex standard of care than, for instance, the provision of dry cleaning services. What the students buy, with money, time, and

effort, is not merely a good, like a credential, but experiences that have the potential to transform lives, or to harm them. What institutions do constitutes a solemn responsibility for which they should hold themselves accountable.

3. Education for a diverse, technological, globally connected world

A contemporary education must recognize contemporary circumstances: the diversity of U.S. society, the diversity of the world in which students live, and the centrality of technology and the global dynamic to life in the 21st century. More than ever, students should be prepared for life-long learning and for the likelihood that no job or occupation will last a lifetime. Even for the most technical qualification, students need the civic learning and broader intellectual capabilities that underlie success in the workforce. The Commission distinguishes higher education in part on the basis of its reach beyond narrow vocational training to a broader intellectual and social context.

4. A culture of continuous improvement

Continuous improvement is the alternative to stagnation. Minimum standards are necessary but far from sufficient to achieve acceptable quality in higher education, and the strongest institutions will stay strong through ongoing aspiration. The Commission includes improvement as one of two major strands in all its pathways, the other being assurance that member institutions meet the Criteria and the Federal Requirements.

A process of assessment is essential to continuous improvement and therefore a commitment to assessment should be deeply embedded in an institution's activities. Assessment applies not only to student learning and educational outcomes but to an institution's approach to improvement of institutional effectiveness.

For student learning, a commitment to assessment would mean assessment at the program level that proceeds from clear goals, involves faculty at all points in the process, and analyzes the assessment results; it would also mean that the institution improves its programs or ancillary services or other operations on the basis of those analyses. Institutions committed to improvement review their programs regularly and seek external judgment, advice, or benchmarks in their assessments. Because in recent years the issues of persistence and completion have become central to public concern about higher education, the current Criteria direct attention to them as possible indicators of quality and foci for improvement, without prescribing either the measures or outcomes.

Innovation is an aspect of improvement and essential in a time of rapid change and challenge; through its Criteria and processes the Commission seeks to support innovation for improvement in all facets of institutional practice.

5. Evidence-based institutional learning and self-presentation

Assessment and the processes an institution learns from should be well-grounded in evidence. Statements of belief and intention have important roles in an institution's presentation of itself, but for the quality assurance function of accreditation, evidence is critical. Institutions should be able to select evidence based on their particular purposes and circumstances. At the same time, many of the Assumed Practices within the Criteria require certain specified evidence.

6. Integrity, transparency, and ethical behavior or practice

The Commission understands integrity broadly, including wholeness and coherence at one end of the spectrum and ethical behavior at the other. Integrity means doing what the mis-

sion calls for and not doing what it does not call for; governance systems that are freely, independently, and rigorously focused on the welfare of the institution and its students; scrupulous avoidance of misleading statements or practices; full disclosure of information to students before students make any commitment to the institution, even a commitment to receive more information; clear, explicit requirements for ethical practice by all members of the institutional community in all its activities.

7. Governance for the well-being of the institution

The well-being of an institution requires that its governing board place that well-being above the interests of its own members and the interests of any other entity. Because the Commission accredits the educational institution itself, and not the state system, religious organization, corporation, medical center, or other entity that may own it, it holds the governing board of an institution accountable for the key aspects of the institution's operations. The governing board must have the independent authority for such accountability and must also hold itself independent of undue influence from individuals, be they donors, elected officials, supporters of athletics, shareholders, or others with personal or political interests.

Governance of a quality institution of higher education will include a significant role for faculty, in particular with regard to currency and sufficiency of the curriculum, expectations for student performance, qualifications of the instructional staff, and adequacy of resources for instructional support.

8. Planning and management of resources to ensure institutional sustainability

The Commission does not privilege wealth. Students do expect, however,

that an institution will be in operation for the duration of their degree programs. Therefore, the Commission is obliged to seek information regarding an institution's sustainability and, to that end, wise management of its resources. The Commission also watches for signs that an institution's financial challenges are eroding the quality of its programs to the point of endangering the institution's ability to meet the Criteria for Accreditation. Careful mid- and long-range planning must undergird an institution's budgetary and financial decisions.

9. Mission-centered evaluation

The Commission understands and values deeply the diversity of its institutions, which begins from the diversity of their missions. Accordingly, mission in some degree governs each of the Criteria. The Commission holds many expectations for all institutions regardless of mission, but it expects that differences in mission will shape wide differences in how the expectations are addressed and met.

10. Accreditation through peer review

Peer review is the defining characteristic of accreditation and essential for a judgment-based process in a highly complex field. But self-regulation can be met with public skepticism. Therefore, peer review for accreditation must: (1) be collegial, in the sense of absolute openness in the relationship between an institution and the peer reviewers assigned to it as well as between the institution and the Commission; (2) be firm in maintaining high standards, not mistaking leniency for kindness or inclusiveness; and (3) be cognizant of the dual role of peer reviewers in both assuring and advancing institutional quality.

3

The Criteria for Accreditation

The Criteria for Accreditation are the standards of quality by which the Commission determines whether an institution merits accreditation or reaffirmation of accreditation. They are as follows:

Criterion One. Mission

The institution's mission is clear and articulated publicly; it guides the institution's operations.

Core Components

- 1.A. The institution's mission is broadly understood within the institution and guides its operations.
 - 1. The mission statement is developed through a process suited to the nature and culture of the institution and is adopted by the governing board.
 - 2. The institution's academic programs, student support services, and enrollment profile are consistent with its stated mission.
 - 3. The institution's planning and budgeting priorities align with and support the mission. (This sub-component may be addressed by reference to the response to Criterion 5.C.1.)
- 1.B. The mission is articulated publicly.
 - 1. The institution clearly articulates its mission through one or more public documents,

such as statements of purpose, vision, values, goals, plans, or institutional priorities.

- 2. The mission document or documents are current and explain the extent of the institution's emphasis on the various aspects of its mission, such as instruction, scholarship, research, application of research, creative works, clinical service, public service, economic development, and religious or cultural purpose.
- 3. The mission document or documents identify the nature, scope, and intended constituents of the higher education programs and services the institution provides.
 - 1.C. The institution understands the relationship between its mission and the diversity of society.
 - 1. The institution addresses its role in a multicultural society.
 - 2. The institution's processes and activities reflect attention to human diversity as appropriate within its mission and for the constituencies it serves.
 - 1.D. The institution's mission demonstrates commitment to the public good.
 - 1. Actions and decisions reflect an understanding that in its educational role the institution serves the public, not solely the institution, and thus entails a public obligation.
 - 2. The institution's educational responsibilities take primacy over other purposes, such as generating financial returns for investors, contributing to a related or parent organization, or supporting external interests.
 - 3. The institution engages with its identified external constituencies and communities of

interest and responds to their needs as its mission and capacity allow.

Criterion Two. Integrity: Ethical and Responsible Conduct

The institution acts with integrity; its conduct is ethical and responsible.

Core Components

- 2.A. The institution operates with integrity in its financial, academic, personnel, and auxiliary functions; it establishes and follows fair and ethical policies and processes for its governing board, administration, faculty, and staff.
- 2.B. The institution presents itself clearly and completely to its students and to the public with regard to its programs, requirements, faculty and staff, costs to students, control, and accreditation relationships.
- 2.C. The governing board of the institution is sufficiently autonomous to make decisions in the best interest of the institution and to assure its integrity.
 - 1. The governing board's deliberations reflect priorities to preserve and enhance the institution.
 - 2. The governing board reviews and considers the reasonable and relevant interests of the institution's internal and external constituencies during its decision-making deliberations.
 - 3. The governing board preserves its independence from undue influence on the part of donors, elected officials, ownership interests, or other external parties when such influence would not be in the best interest of the institution.

- 4. The governing board delegates day-to-day management of the institution to the administration and expects the faculty to oversee academic matters.
- 2.D. The institution is committed to freedom of expression and the pursuit of truth in teaching and learning.
- 2.E. The institution ensures that faculty, students, and staff acquire, discover, and apply knowledge responsibly.
 - 1. The institution provides effective oversight and support services to ensure the integrity of research and scholarly practice conducted by its faculty, staff, and students.
 - 2. Students are offered guidance in the ethical use of information resources.
 - 3. The institution has and enforces policies on academic honesty and integrity.

**Criterion Three.
Teaching and Learning:
Quality, Resources, and
Support**

The institution provides high quality education, wherever and however its offerings are delivered.

Core Components

- 3.A. The institution's degree programs are appropriate to higher education.
 - 1. Courses and programs are current and require levels of performance by students appropriate to the degree or certificate awarded.
 - 2. The institution articulates and differentiates learning

- goals for its undergraduate, graduate, post-baccalaureate, post-graduate, and certificate programs.
- 3. The institution's program quality and learning goals are consistent across all modes of delivery and all locations (on the main campus, at additional locations, by distance delivery, as dual credit, through contractual or consortial arrangements, or any other modality).
- 3.B. The institution demonstrates that the exercise of intellectual inquiry and the acquisition, application, and integration of broad learning and skills are integral to its educational programs.
 - 1. The general education program is appropriate to the mission, educational offerings, and degree levels of the institution.
 - 2. The institution articulates the purposes, content, and intended learning outcomes of its undergraduate general education requirements. The program of general education is grounded in a philosophy or framework developed by the institution or adopted from an established framework. It imparts broad knowledge and intellectual concepts to students and develops skills and attitudes that the institution believes every college-educated person should possess.
 - 3. Every degree program offered by the institution engages students in collecting, analyzing, and communicating information; in mastering modes of inquiry or creative work; and in developing skills adaptable to changing environments.
 - 4. The education offered by the institution recognizes the human and cultural diversity

- of the world in which students live and work.
- 5. The faculty and students contribute to scholarship, creative work, and the discovery of knowledge to the extent appropriate to their programs and the institution's mission.
- 3.C. The institution has the faculty and staff needed for effective, high-quality programs and student services.
 - 1. The institution has sufficient numbers and continuity of faculty members to carry out both the classroom and the non-classroom roles of faculty, including oversight of the curriculum and expectations for student performance; establishment of academic credentials for instructional staff; involvement in assessment of student learning.
 - 2. All instructors are appropriately credentialed, including those in dual credit, contractual, and consortial programs.
 - 3. Instructors are evaluated regularly in accordance with established institutional policies and procedures.
 - 4. The institution has processes and resources for assuring that instructors are current in their disciplines and adept in their teaching roles; it supports their professional development.
 - 5. Instructors are accessible for student inquiry.
 - 6. Staff members providing student support services, such as tutoring, financial aid advising, academic advising, and co-curricular activities, are appropriately qualified, trained, and supported in their professional development.

3.D. The institution provides support for student learning and effective teaching.

1. The institution provides student support services suited to the needs of its student populations.
2. The institution provides for learning support and preparatory instruction to address the academic needs of its students. It has a process for directing entering students to courses and programs for which the students are adequately prepared.
3. The institution provides academic advising suited to its programs and the needs of its students.
4. The institution provides to students and instructors the infrastructure and resources necessary to support effective teaching and learning (technological infrastructure, scientific laboratories, libraries, performance spaces, clinical practice sites, museum collections, as appropriate to the institution's offerings).
5. The institution provides to students guidance in the effective use of research and information resources.

3.E. The institution fulfills the claims it makes for an enriched educational environment.

1. Co-curricular programs are suited to the institution's mission and contribute to the educational experience of its students.
2. The institution demonstrates any claims it makes about contributions to its students' educational experience by virtue of aspects of its mission, such as research, community engagement, service learning, religious or spiritual purpose, and economic development.

Criterion Four. Teaching and Learning: Evaluation and Improvement

The institution demonstrates responsibility for the quality of its educational programs, learning environments, and support services, and it evaluates their effectiveness for student learning through processes designed to promote continuous improvement.

Core Components

4.A. The institution demonstrates responsibility for the quality of its educational programs.

1. The institution maintains a practice of regular program reviews.
2. The institution evaluates all the credit that it transcripts, including what it awards for experiential learning or other forms of prior learning.
3. The institution has policies that assure the quality of the credit it accepts in transfer.
4. The institution maintains and exercises authority over the prerequisites for courses, rigor of courses, expectations for student learning, access to learning resources, and faculty qualifications for all its programs, including dual credit programs. It assures that its dual credit courses or programs for high school students are equivalent in learning outcomes and levels of achievement to its higher education curriculum.
5. The institution maintains specialized accreditation for its programs as appropriate to its educational purposes.

6. The institution evaluates the success of its graduates. The institution assures that the degree or certificate programs it represents as preparation for advanced study or employment accomplish these purposes. For all programs, the institution looks to indicators it deems appropriate to its mission, such as employment rates, admission rates to advanced degree programs, and participation rates in fellowships, internships, and special programs (e.g., Peace Corps and Americorps).

4.B. The institution demonstrates a commitment to educational achievement and improvement through ongoing assessment of student learning.

1. The institution has clearly stated goals for student learning and effective processes for assessment of student learning and achievement of learning goals.
2. The institution assesses achievement of the learning outcomes that it claims for its curricular and co-curricular programs.
3. The institution uses the information gained from assessment to improve student learning.
4. The institution's processes and methodologies to assess student learning reflect good practice, including the substantial participation of faculty and other instructional staff members.

4.C. The institution demonstrates a commitment to educational improvement through ongoing attention to retention, persistence, and completion rates in its degree and certificate programs.

1. The institution has defined goals for student retention,

persistence, and completion that are ambitious but attainable and appropriate to its mission, student populations, and educational offerings.

2. The institution collects and analyzes information on student retention, persistence, and completion of its programs.
3. The institution uses information on student retention, persistence, and completion of programs to make improvements as warranted by the data.
4. The institution's processes and methodologies for collecting and analyzing information on student retention, persistence, and completion of programs reflect good practice. (Institutions are not required to use IPEDS definitions in their determination of persistence or completion rates. Institutions are encouraged to choose measures that are suitable to their student populations, but institutions are accountable for the validity of their measures.)

Criterion Five.

Resources, Planning, and Institutional Effectiveness

The institution's resources, structures, and processes are sufficient to fulfill its mission, improve the quality of its educational offerings, and respond to future challenges and opportunities. The institution plans for the future.

Core Components

- 5.A. The institution's resource base supports its current educational programs and its plans for maintaining and strengthening their quality in the future.

1. The institution has the fiscal and human resources and physical and technological infrastructure sufficient to support its operations wherever and however programs are delivered.
 2. The institution's resource allocation process ensures that its educational purposes are not adversely affected by elective resource allocations to other areas or disbursement of revenue to a superordinate entity.
 3. The goals incorporated into mission statements or elaborations of mission statements are realistic in light of the institution's organization, resources, and opportunities.
 4. The institution's staff in all areas are appropriately qualified and trained.
 5. The institution has a well-developed process in place for budgeting and for monitoring expense.
- 5.B. The institution's governance and administrative structures promote effective leadership and support collaborative processes that enable the institution to fulfill its mission.
1. The institution has and employs policies and procedures to engage its internal constituencies—including its governing board, administration, faculty, staff, and students—in the institution's governance.
 2. The governing board is knowledgeable about the institution; it provides oversight for the institution's financial and academic policies and practices and meets its legal and fiduciary responsibilities.
 3. The institution enables the involvement of its admin-

- istration, faculty, staff, and students in setting academic requirements, policy, and processes through effective structures for contribution and collaborative effort.
- 5.C. The institution engages in systematic and integrated planning.
1. The institution allocates its resources in alignment with its mission and priorities.
 2. The institution links its processes for assessment of student learning, evaluation of operations, planning, and budgeting.
 3. The planning process encompasses the institution as a whole and considers the perspectives of internal and external constituent groups.
 4. The institution plans on the basis of a sound understanding of its current capacity. Institutional plans anticipate the possible impact of fluctuations in the institution's sources of revenue, such as enrollment, the economy, and state support.
 5. Institutional planning anticipates emerging factors, such as technology, demographic shifts, and globalization.
- 5.D. The institution works systematically to improve its performance.
1. The institution develops and documents evidence of performance in its operations.
 2. The institution learns from its operational experience and applies that learning to improve its institutional effectiveness, capabilities, and sustainability, overall and in its component parts.

4

The Assumed Practices

Policy wording to be deleted or revised is shown as ~~strikethrough~~ (old wording); new policy language, whether through addition or revision, is shown in **bold** (new wording).

Foundational to the Criteria and Core Components is a set of practices shared by institutions of higher education in the United States. Unlike Criteria and Core Components, these Assumed Practices are (1) generally matters to be determined as facts, rather than matters requiring professional judgment and (2) unlikely to vary by institutional mission or context.

A. Integrity: Ethical and Responsible Conduct

1. The institution has a conflict of interest policy that ensures that the governing board and the senior administrative personnel act in the best interest of the institution.
2. The institution has ethics policies for faculty and staff regarding conflict of interest, nepotism, recruitment and admissions, financial aid, privacy of personal information, and contracting.
3. The institution provides its students, administrators, faculty, and staff with policies and procedures informing them of their rights and responsibilities within the institution.
4. The institution provides clear information regarding its procedures for receiving complaints and grievances from students and other constituencies, responds to them in a timely manner, and analyzes them to improve its processes.
5. The institution makes readily available to students and to the general public clear and complete information including:

- a. statements of mission, vision, and values
 - b. full descriptions of the requirements for its programs, including all pre-requisite courses
 - c. requirements for admission both to the institution and to particular programs or majors
 - d. policies on acceptance of transfer credit, including how credit is applied to degree requirements. (Except for courses articulated through transfer policies or institutional agreements, the institution makes no promises to prospective students regarding the acceptance of credit awarded by examination, credit for prior learning, or credit for transfer until an evaluation has been conducted.)
 - e. all student costs, including tuition, fees, training, and incidentals; its financial aid policies, practices, and requirements; and its policy on refunds
 - f. policies regarding academic good standing, probation, and dismissal; residency or enrollment requirements (if any)
 - g. a full list of its instructors and their academic credentials
 - h. its relationship with any parent organization (corporation, hospital, church, or other entity that owns the institution) and any external providers of its instruction.
6. The institution assures that all data it makes public are accurate and complete, including those reporting on student achievement of learning and student persistence, retention, and completion.
 7. The institution portrays clearly and accurately to the public its current status with the Higher Learning Commission and with specialized, national, and professional accreditation agencies.
 - a. An institution offering programs that require specialized accreditation or recognition **by a state licensing board or other entity** in order for its students to be certified or to sit for the licensing examinations **in states where its students reside** either has the appropriate accreditation **and recognition** or discloses publicly and clearly the consequences to the

students of the lack thereof. The institution makes clear to students the distinction between regional and specialized or program accreditation and the relationships between licensure and the various types of accreditation.

- b. An institution offering programs eligible for specialized accreditation at multiple locations discloses the accreditation status **and recognition** of the program **by state licensing boards** at each location.
- c. An institution that advertises a program as preparation for a licensure, **certification, or other qualifying** examination publicly discloses its **licensure pass rate** on that examination, unless such information is not available to the institution.

8. The governing board and its executive committee, if it has one, include some "public" members. Public members have no significant administrative position or any ownership interest in any of the following: the institution itself; a company that does substantial business with the institution; a company or organization with which the institution has a substantial partnership; a parent, ultimate parent, affiliate, or subsidiary corporation; an investment group or firm substantially involved with one of the above organizations. All publicly-elected members or members appointed by publicly-elected individuals or bodies (governors, elected legislative bodies) are public members.¹

9. The governing board has the authority to approve the annual budget and to engage and dismiss the chief executive officer.¹

10. The institution documents outsourcing of all services in written agreements, including agreements with parent or affiliated organizations.

11. The institution takes responsibility for the ethical and responsible behavior of its contractual partners in relation to actions taken on its behalf.

B. Teaching and Learning: Quality, Resources, and Support

1. Programs, Courses, and Credits

a. The institution conforms to commonly accepted minimum program length: 60 semester credits for associate's degrees, 120 semester credits for bachelor's degrees, and 30 semester credits beyond the bachelor's for master's degrees. Any variation from these minima must be explained and justified.

b. Institutions maintain structures or practices that ensure the coherence and quality of the programs for which they award a degree.

Typically institutions will require that at minimum 30 of the last 60 120 credits earned for a bachelor's degree that the institution awards and 15 of the final 30 60 credits for an associate's degree be credits earned at the institution itself, through arrangements with other accredited institutions, or through contractual relationships approved by the Commission. Any variation from the typical minima must be explained and justified.² Institutions that do not maintain such a requirement, or have programs that do not, are able to demonstrate structures or practices that ensure coherence and quality to the degree. (Consortial arrangements are considered to be such structures. In addition, an institution that complies with the criteria for academic residency requirements of the Servicemembers Opportunity Colleges (SOC) will not be deemed out of conformity with this Assumed Practice provided that its policy is an exception for active-duty servicemembers and not for students in general.)

c. The institution's policy and practice assure that at least 50% of courses applied to a graduate program are courses designed for graduate work, rather than undergraduate courses credited toward a graduate degree. (Cf. Criterion 3.A.1 and 2.) (An institution may allow well-prepared advanced students to substitute its graduate courses for required or elective courses in an undergraduate degree program and then subsequently count those same courses as fulfilling graduate requirements in a related graduate program that the institution offers. In "4+1" or "2+3" programs, at least 50% of the credits allocated

for the master's degree—usually 15 of 30—must be for courses designed for graduate work.)

d. The institution adheres to policies on student academic load per term that reflect reasonable expectations for successful learning and course completion.

e. Courses that carry academic credit toward college-level credentials have content and rigor appropriate to higher education.

f. The institution has a process for ensuring that all courses transferred and applied toward degree requirements demonstrate equivalence with its own courses required for that degree or are of equivalent rigor.

g. The institution has a clear policy on the maximum allowable credit for prior learning as a reasonable proportion of the credits required to complete the student's program. Credit awarded for prior learning is documented, evaluated, and appropriate for the level of degree awarded. (Note that this requirement does not apply to courses transferred from other institutions.)

h. The institution maintains a minimum requirement for general education for all of its undergraduate programs whether through a traditional practice of distributed curricula (15 semester credits for AAS degrees, 24 for AS or AA degrees, and 30 for bachelor's degrees) or through integrated, embedded, interdisciplinary, or other accepted models that demonstrate a minimum requirement equivalent to the distributed model. Any variation is explained and justified.

2. Faculty Roles and Qualifications

a. Instructors (excluding for this requirement teaching assistants enrolled in a graduate program and supervised by faculty) possess an academic degree relevant to what they are teaching and at least one level above the level at which they teach, except in programs for terminal degrees or when equivalent experience is established. In terminal degree programs, faculty members possess the same level of degree. When faculty members are employed based on equivalent experience, the institution

defines a minimum threshold of experience and an evaluation process that is used in the appointment process.

b. Instructors teaching at the doctoral level have a record of recognized scholarship, creative endeavor, or achievement in practice commensurate with doctoral expectations.

c. Faculty participate substantially in:

1) oversight of the curriculum—its development and implementation, academic substance, currency, and relevance for internal and external constituencies;

2) assurance of consistency in the level and quality of instruction and in the expectations of student performance;

3) establishment of the academic qualifications for instructional personnel;

4) analysis of data and appropriate action on assessment of student learning and program completion.

3. Support Services

a. Financial aid advising clearly and comprehensively reviews students' eligibility for financial assistance and assists students in a full understanding of their debt and its consequences.

b. The institution maintains timely and accurate transcript and records services.

C. Teaching and Learning: Evaluation and Improvement

1. Instructors (excluding for this requirement teaching assistants enrolled in a graduate program and supervised by faculty) have the authority for the assignment of grades. (This requirement allows for collective responsibility, as when a faculty committee has the authority to override a grade on appeal.)

2. The institution refrains from the transcription of credit from other institutions or providers that it will not apply to its own programs.

3. The institution has formal and current written agreements for managing any internships and clinical placements included in its programs.

4. A predominantly or solely single-purpose institution in fields that require licensure for practice is also accredited by or is actively in the process of applying to a recognized specialized accrediting agency for each field, if such agency exists.

5. Instructors communicate course requirements to students ~~through syllabi~~ **in writing and in a timely manner.**

6. Institutional data on assessment of student learning are accurate and address the full range of students who enroll.

7. Institutional data on student retention, persistence, and completion are accurate and address the full range of students who enroll.

D. Resources, Planning, and Institutional Effectiveness

1. The institution is able to meet its current financial obligations.

2. The institution has a prepared budget for the current year and the capacity to compare it with budgets and actual results of previous years.

3. The institution has future financial projections addressing its long-term financial sustainability.

4. The institution maintains effective systems for collecting, analyzing, and using institutional information.

5. The institution undergoes an external audit by a certified public accountant or a public audit agency of its ~~own financial and educational activities and maintains audited financial statements~~ **finances separately from the finances of any other related entity or parent corporation.** For private institutions the audit is annual; for public institutions it is at least every two years.³²

6. The institution's administrative structure includes a chief executive officer, chief financial officer, and chief academic officer (titles may vary) with appropriate credentials and experience and sufficient focus on the institution to ensure appropriate leadership and oversight. **(An institution may outsource its financial functions but must have the capacity to assure the effectiveness of that arrangement.)**

Notes:

¹ *Institutions operating under federal control and authorized by Congress are exempt from these requirements. These institutions must have a public board that includes representation by individuals who do not have a current or previous employment or other relationship with the federal government or any military entity. This public board has a significant role in setting policy, reviewing the institution's finances, reviewing and approving major institutional priorities, and overseeing the academic programs of the institution.*

² *For example, for a bachelor's degree requiring 120 credits, the institution accepts no more than 90 credits in total through transfer or other assessment of prior learning, and the remaining 30 must fall within the last 60 credits awarded the student.*

³² *Institutions under federal control are exempted provided that they have other reliable information to document the institution's fiscal resources and management.*

5

Institutional Obligations of Affiliation

While seeking and holding affiliation with the Commission, an institution voluntarily agrees to meet obligations set forth by the Commission as follows:

1. The institution meets obligations set forth by the Commission, including periodic evaluation through the structures and mechanisms set forth in Commission policies, submission of reports as requested by the Commission, filing of the Institutional Update, and any other requirements set forth in its policies.

2. The institution is candid, transparent, and forthcoming in its dealings with the Commission, including in its responses to any special inquiries or requests for information from the Commission. The institution agrees not to enter into any agreement that limits the nature or scope of its communications with the Commission or requires that a third party review and approve those communications prior to their transmission to the Commission.

3. The institution notifies the Commission of any condition or situation that has the potential to affect the institution's status with the Commission, such as a significant unanticipated reduction in program offerings or serious legal investigation. (A fuller list of such conditions or situations is included in the Commission's policy on special monitoring.)

4. The institution informs the Commission of its relationship with any related entity wherein institutional decision-making is controlled by that entity and of any changes in that relationship that may affect the institution's compliance with Commission accreditation requirements. (Definitions and process requirements are contained in the Commission's policy on institutions with related entities.)

5. The institution describes itself in identical terms to the Commission and to any other institutional accrediting body with which it holds or seeks affiliation with regard to purpose, governance, programs, sites, degrees, diplomas, certificates, personnel, finances, and constituents.
6. The institution notifies the Commission when it receives an adverse action from or has been placed on sanction by any other

accrediting agency or if a state has issued a pending or final action that affects the institution's legal status or authority to grant degrees.

7. The institution assures its employees and students that it will consider fairly all complaints and third-party comments and not engage in retaliatory action against any who have submitted such information.
8. The institution accepts that the Commission will, in the interest of transparency to the public, publish outcomes from its accreditation process.
9. The institution portrays its accreditation status with the Commission clearly to the public, including the status of its branch campuses and related entities. The institution posts the electronic version of the Commission's Mark of Affiliation in at least one place on its Web site, linking users directly to the institution's status on the Commission's Web site.
10. The institution communicates to its constituencies and applicants any Public Disclosure Notice it receives from the Higher Learning Commission.
11. The institution maintains prominently on its Web site a telephone number that includes an option for both current students and the public to speak with a representative of the institution.
12. The institution submits timely payment of dues and fees and accepts the fact of surcharges for late payment.
13. The institution agrees to accept binding arbitration in the event of an action by the Commission's Board of Trustees that the institution disputes and is not able

to resolve through the Commission's processes. This agreement follows procedures developed and published by the Commission. **The institution also agrees to grant immunity to the Commission from claims of civil liability related to judgments made by the Commission or its agents in the course of its work of accrediting institutions provided that it was acting in good faith and within the scope of its responsibilities.**

of student learning" or "evaluation of academic services."

control as used in the Criteria refers to the institution's status as a public, private-not-for-profit, or private-for-profit institution, and in the latter instances, to the institution's ownership and the board's power to direct its affairs.

dual credit refers to courses taught to high school students for which the students receive both high school credit and college credit. These courses or programs are offered under a variety of names; the Criteria on "dual credit" apply to all of them as they involve the accredited institution's responsibility for the quality of its offerings.

faculty and **instructors** refer to all those an institution employs or assigns to teach students. **Faculty** is used to refer to the group rather than to each individual instructional staff member, typically to distinguish faculty from administration.

goals and **outcomes** are used inconsistently by member institutions in the context of assessment of student learning, to the extent that one institution's **goal** may be another's **outcome** and vice versa. When they use either term, the Criteria indicate through context whether the term refers to the learning intended or to how much students actually learn.

public in phrases such as "makes available to the public" or "states publicly" refers to people *in general*, including current and potential students. In phrases such as "the public good," the Criteria refer to public, as opposed to private, good. The modifier **public** as used to describe governing board members is defined within the statement requiring such members.

wherever and however delivered is intended to encompass all modes of delivery and all locations, modalities, and venues, including but not limited to the main campus, additional locations, distance delivery, dual credit, contractual or consortial arrangements.

6

Criteria for Accreditation: Glossary

There are a few words and phrases in the Criteria that require additional clarification, seemingly simple language that, in practice, may be used in different ways by different member institutions. This glossary explains how these words are used within the Criteria for Accreditation. Its intent is not to prescribe how institutions must use a particular word or phrase locally, but rather to offer a means to ensure a consistent reading of the meaning and expectations of the Criteria for Accreditation.

auxiliary denotes activities and services related to but not intrinsic to educational functions: dining services, student housing, faculty or staff housing, intercollegiate athletics, student stores, a Public Radio station, etc. In many institutions **auxiliary** simultaneously denotes a segregated budget and dedicated revenues.

assessment and **evaluation** are used as ordinary language synonyms. When a narrower referent is intended, the terms are modified, as in "assessment

カリフォルニア大学マーセッド校

University of California, Merced

【訪問日】

平成 25 (2013) 年 11 月 14 日 (木)

【機関の概要】

住所：5200 N. Lake Road, Merced, CA 95343

カリフォルニア大学 10 番目のキャンパスとして平成 17(2005)年 9 月開学。州立大学。学士課程生約 6,000 人、大学院生約 400 人。

【面談者】

Thomas W. Peterson, Provost, Executive Vice Chancellor

Gregg Camfield, Professor, WASC Steering Committee

Tom Harmon, Professor, Associate Dean, Engineering

Virginia Adan – Lifante, Faculty Assessment Organizer

Carrie Menke, Faculty Assessment Organizer

Alice Moua, Special Projects Analyst, Natural Science

Corinne Townsend, Accreditation Analyst, Engineering

Morghan Young – Alfaro, Mgr., Student & Program Assessment

Angela Krueger, WASC Assessment Coordinator, Provost Office

Laura Martin, Coordinator for Institutional Assessment

【訪問調査員】

白川 優治 (千葉大学普遍教育センター准教授)

羽田 積男 (日本大学文理学部教授)

伊藤 敏弘 (評価機構評価事業部部長兼評価研究部部長)

陸 鐘旻 (評価機構評価事業部次長)

1. 訪問調査の概要

カリフォルニア大学マーセッド校は、アメリカ 21 世紀最初の研究大学として州内陸部に創設された。農業を主産業とする内陸部に新設された研究大学であ

る。大学の発展は特に地域の少数派の人びとの大きな期待を集めている。新しい大学の学生に対する教育とその質保証はどのように進められているかを探るのが最大の課題である。また CHEA (Council for Higher Education Accreditation) から 2012 年に学修成果について表彰を受けているが、その優秀な取組とはどのようなものであるか調査する。

2. 大学の設立と概要

カリフォルニア大学マーセッド校は、「21 世紀最初の研究大学」がキャッチフレーズである。その含意しているところは、21 世紀に創設された大学であることと、大学がリベラルアーツ大学や単なる総合大学ではなく、大学院を中核とする研究大学 (Research University) であるということである。

カリフォルニア大学 (University of California、略称 UC) は、アメリカでも最大規模を誇る公立の研究大学であり、バークレー校やロサンゼルス校などはなかでも特に知られたキャンパスである。単一法人の大学で学生数は約 24 万人にもなる。

マーセッド校は、2005 年 9 月の開校である。WASC (西部地区基準協会) から正式に認証評価を受けたのは、2011 年 6 月のことであった。マーセッド校のみでは、創設年が浅いため、まだまだ本格的な研究大学とはいえない。しかし、研究大学 UC の 10 番目のキャンパスであることは研究大学と称することに問題はないであろう。

マーセッド校の所在地は州中央部を占めるセントラルバレーあるいはサンホアキンバレーの中心部マーセッド市の郊外である。2013 年 9 月時点における大学は、社会科学・人文系、自然科学、工学系の三つの学系 (School) 構成であるが、医学大学院や経営学大学院などが将来構想の具体的な段階に至っている。

学生数は学士課程約 6,000 人と大学院約 400 人であり、州内陸部に人口の多いヒスパニック系と優秀な大学をめざすアジア系が最大の学生集団を形成しており両者で約 70% の学生を占めている。マーセッド校は、他の UC キャンパスとは異なる学生集団を擁していることになる。

サンホアキンバレーは、灌漑を利用した農業が主たる産業であり、その産業も中小規模の事業者が多い。住民の平均収入は、州平均の約 6 万ドルより約 1 万ドル以上も低く、4～5 万ドルに留まっている。つまり

授業料の高い私立大学への進学は難しく、事実サンホアキンバレー内には授業料が高く優れた大学はない。

ところが、サンホアキンバレーは、州内では最大の人口増加率を誇っている。小さなコミュニティーが多いのでその増加率が高くても、増加する実際の人口は小さいが、すでに非白人人口が州民の半数以上に達したこの州では、彼らの州や都市部の政治に占める重要性は増している。

この増続ける選挙民の高等教育への要求は強く、従来のように白人の多く住む都市部の公立高等教育を独占してきUCが、新しい住民に安価で良質の高等教育を提供することは州全体の社会的にも、政治的にもそして教育の向上にも必然の方向となっていたのである。

3. 学修成果における課題

マーセッド校の教育課程は、上述の3部門によって構成されているが、この構成はUCキャンパスではこうした構成が多い。入学してくる学生の最大集団は、ヒスパニック系であり、彼らのUCへの学者比率は、州全体に占める人口の比率約37%に比べれば、パークレー校では12%、ロサンゼルス校でも15%程度でしかない。つまり、この地域のヒスパニック入学者の高校の成績はUCに入学するには問題がなしとはいえないのである。これをどう克服するか、これがマーセッド校の教育への取り組みの最大の課題である。

ところが2012年、アメリカの高等教育の質保証の頂点に立つCHEA (Council for Higher Education Accreditation) は、その質保証の優良大学に「CHEA Ward for Outstanding Institutional Practice in Student Learning Outcomes」という表彰をマーセッド校に授与したのである。全ての学士課程プログラムに学修成果の評価体制を創り、毎年の評価計画と定期的な評価をするためのインフラを整備し促進し、かつモニターするという大学の努力に対する表彰であった。受賞者の代表は心理学教授のロバート・オシュナー氏であり、CRTE (Center for Research on Teaching Excellence) の活動に対してであった。

4. 学修成果の評価

マーセッド校の学修成果は、UC全体の方針に従って教授陣が取組むこととし、まず20の専攻プログラムごとに、副専攻プログラムごとに毎年1回評価する

方法で、4、5項目を対象にして評価する。従って全学評価を終了するには4～5年を要する。蓄積された過去のデータと毎年比較しながら教授陣が評価する。これを成績表のようにまとめて報告書を作成し公表する。

こうして7年の間隔をおいて完全に近い評価になる。毎年この学内レビューを繰り返すことで精度の高い評価となる。教授陣と外部の評価結果と合わせて学長に提出する報告書を作成する。7年の間隔はWASCのサイクルとも同じであるが、WASCの評価基準に合わせて学内評価を行っているわけではない。

この際、研究大学として学生の研究面のプロフィールも必要になるので、彼らに必要な施設の整備状況まで勘案すると複雑なプロセスになる。新しい大学なので、専攻ごとにひとりのFAOs (Faculty Assessment Organizers) を組織して毎年このオーガナイザーが評価資料、評価結果、改善案などの素案を教授陣のために準備する。この方法がCHEAの高い評価を勝得たものと推測される。この毎年のプログラム評価は、さらに学系ごとの評価担当者、CRTEのスタッフ、大学全体の計画・分析担当者などの助力を得て作成される。この際、教授陣はいくつのグループに分けられ、教授陣全員がコースの評価に参加する。研究大学であるマーセッド校は、教員個々の研究が中心になり易いので、評価に参加することによって教育やカリキュラムの見直しなどに貢献できる。こうした過程において教員は互いに良い関係がつけられるという。他の専攻のカリキュラムや教育計画は理解することは難しいが、CRTEがこれを支援してくれる。7年ごとの学内評価 (Internal Review) は大きな負担ではなく、WASCの求めとは全く別個に進めているという。

学修成果の評価法は、教授陣がプログラム学修成果、キャンパス評価原則に従い進める。その際に参考となる文献や評価理論、専門団体の枠組、外国語であれば専門機関、AAC&U (アメリカ・カレッジ大学協会) の開発になるVALUE (Valid Assessment of Learning in Undergraduate Education) ルーブリックや工学分野のABET (Accreditation Board for Engineering and Technology) などを使うこともある。直接的エビデンスと間接的エビデンスを使う。前者はルーブリックの点数などを参照しながら、宿題、試験、プレゼン、ポートフォリオ、CLA (Collegiate

Learning Assessment) などを使い、後者は全国調査のデータやエッセイ、インタビューなどを使うのである。

すでにパークレー校が開発した UCUES (University of California Undergraduate Experience Survey) なども利用している。

マーセッド校独自のキャンパス・プリンシパルズ・アセスメント (Campus Principles Assessment) は、研究大学の研究というミッションを反映したものである。また、ベンチマークは使っているが、これを公表するのは負担となっているという。またルミナ・ファウンデーション (Lumina Foundation) の指標も使っているが、いずれにしてもピア・レビューが最も重要と考えている。その際に、最低一つの直接的証拠、一つの間接的証拠を求めて、なんらかのアクションを起こす際の情報を求めている。最も重要なことは、アクションを起こすための自己評価である。例えば、工学系ではテストを使っており、それなりの成果は上がっているが、それが直ちに改善アクションに結びつかないきらいがある。

また年間のプログラム・レビューにおいて、物理学において利用している PLO (Program Learning Outcome) レポートレビューは、学内へのフィードバックのためのよい方法であるという。この PLO アセスメントには、CRTE 作成になるルーブリックが作成されている。その主要な項目は、縦軸に評価可能なプログラム学修成果、有効なエビデンス、信頼できる結果、結果の要約、そして結論と勧告という 5 項目を配置し、これらの項目が着手段階、初期段階、開発段階、高度開発段階にあるかどうかを、それぞれ記述して評価する方法である。

5. 訪問を終えて

この新しい研究大学は UC という研究大学にふさわしく、自己評価の体制を整え、独自の評価法を創造し、毎年プログラム評価を行い、カリキュラムを常に見直している。そして優秀な学生や院生を育てて、サンホアキンバレーの地域に貢献するという使命が果たされつつある。少数派の学生をこの地域の中心において、やがて医学大学院やビジネススクールを設けてさらに貢献し、UC の憲章にもある通り州の経済的發展にも、州全体の發展にも寄与することが求められている。

大学が一丸となってこれらの使命に向き合っている

ことは、調査訪問団に対して総計 10 人もの要職にある教授陣、スタッフの皆さんが対応して下さったが、その熱意からも理解できるものであった。創設後まだ 10 年に満たない大学だからできたことではなく、その使命が深く自覚されているからできた優れた学修成果への取組みであった。

羽田 積男 (日本大学文理学部教授)



カリフォルニア大学マーセッド校にて。
総勢 10 人もの方々に調査にご協力いただいた。

ノースウェスタン大学

Northwestern University

【訪問日】

平成 25 (2013) 年 11 月 13 日 (水)

【機関の概要】

住所：633 Clark Street, Evanston, IL 60208

【面談者】

Jake Julia, Associate Vice President Associate
Provost for Academic Initiatives

【訪問調査員】

白川 優治 (千葉大学普遍教育センター准教授)

羽田 積男 (日本大学文理学部教授)

伊藤 敏弘 (評価機構評価事業部部長兼評価研究部部長)

陸 鐘旻 (評価機構評価事業部次長)

1. ノースウェスタン大学の概要

ノースウェスタン大学は、1851年に創設された私立総合大学である。イリノイ州エバンストンにあるメインキャンパスをはじめ三つのキャンパス、12のスクールとカレッジ、1万7,299人のフルタイム学生(うち学部生8,616人)、3,820人の常勤教員で構成されている。学生の半数が大学院・プロフェッショナルスクールに在籍している研究大学である。伝統ある私立総合研究大学として高い評価を得ており、英国「Times」紙による世界大学ランキングでは、19位(2012-13年)とされている。2008年には、カタールの首都ドーハに、カタールサテライトキャンパスを設置した。

学修成果のアセスメントについては、NCAHLC(北中部地区基準協会高等教育委員会)が行っている新しいアクレディテーション方式に試行的に参加し、積極的な取り組みを進めている。以下では、訪問調査の結果からノースウェスタン大学の取り組みを概略する。

2. ノースウェスタン大学の学修成果のアセスメント

ノースウェスタン大学は、2005年にアクレディテーションを受けた。その時に、学修成果のアセスメントの改善が必要であることがわかった。しかし、12のカレッジ・スクール(以下、スクール)があり、一つ

の方法論を全てにスクールに適用できることは難しい。そこで、アセスメント委員会を作り、全てのスクールを全学の協議の中に取り込んだ。学修成果のアセスメントについては、教員は、ノースウェスタン大学には学生が集まっているのだから学修成果もあがっているはずと仮定しており、懐疑的な見方も多かった。

委員会では、学修成果のアセスメントの枠組み、フレームワークをつくる方法を検討した。2015年に、次回のアクレディテーションがあることは分かっていたので、並行して、NCAHLCと次回のアクレディテーションのために何ができるかを協議した。その時のポイントは、「ノースウェスタンは、アクレディテーションは通過できる。どうすれば、その内容を価値のあるものにすることができるのか」を考えたことである。そこで、NCAHLCの新しいパスウェイのパイロットプロジェクトに参加することで、学修成果のアセスメントを大学に取り込もうとした。

委員会では、それぞれの学部で学修成果の評価の方法が異なることはわかっていた。そこで、まず、現状確認として、スクールレベル、デパートメントレベル、コースレベルで学修成果のアセスメントのためにどのような取り組みが行われているかを明らかにすることで、そして大学全体として何が行われているかを確認した。その結果を、スクールをこえて、大学全体として共有した。それを踏まえて、アセスメントの枠組みとして、学修成果のアセスメントについて全てのスクールが考慮すべき原理、アセスメントの対象の識別、学修成果とパフォーマンスの定義、データの活用、プロセスの提供、情報の提供について2010年にアセスメントフレームワークをつくった。

各スクールの取り組み状況は、工学部では修得すべき具体的なスキルについてABET(Accreditation Board for Engineering and Technology)で決められている内容があり、メディカルスクールには別の対応があった。それぞれのプロフェッショナルスクールは、各分野のアクレディテーション団体からの要請もあるので、それらを大学全体の取り組みに取り込もうとした。コミュニケーション学部や教育学の領域では、ポートフォリオによる評価が行われていた。リベラルアーツの学部ではほとんど行われていなかった。何もないところから、とてもよくやっているところもあった。学修成果についてそれぞれの学部・スクールが何をやっているかを共有することで、文化を変えようと

した。スクールが複数あるので、それを取り込んで進めていくという戦略であった。柔軟性をもつことが重要で、スクールに柔軟性をもたすやり方をした。ノースウェスタン大学は多様な分野を扱っているので、方法は決めつけなかった。各分野で一番よい方法を見つけてほしいということ。アセスメントの専門用語を押し付けるということはしなかった。NESSE (National Survey of Student Engagement)、CLA (Collegiate Learning Assessment) など標準化された外部試験を使う大学もあるが、それはノースウェスタン大学の文化にはなじまないの使っていない。これまで作ってきたものの正統性が損なわれてしまう。

また、この進め方に対して大学本部は、過去を評価するようなやり方とはならないという方針をとった。これはとても大切なことであり、学長やプロボストが方針を支援してくれたことも重要だった。



インタビューの様子。ノースウェスタン大学では、アクレディテーションの結果を契機にアセスメント委員会を設置。委員会は、アセスメントフレームワークを作成した。

3. アセスメント委員会の役割

アセスメント委員会は、各スクールの取組みを監督するのではなく、コーディネーションを行っている。例えば、NCAHLC との会議後に、その内容を各スクールに伝える。学修成果のアセスメントを各スクールに奨励すること、スクールや分野で対応をしていないところがあれば、行って話をするなどの働きかけを行っている。各スクールのディーンには、よい意味で競争的な文化があり、他に比べて後れをとりたくないという意識がある。学長やプロボストが重要だと示せば、各ディーンも重要だと思うようになる。

各スクールが学修成果を定義しており、委員会ではそのレビューは行っている。例えば、修正したほうがよいのではないかということなどを指摘する。現在の時点では、各学部・スクールがこのことに取組むことが重要であり、大学全体の文化を変える、奨励することが委員会の役割。そういう意味ではまだ出発点であり改善の余地がある。アドバイスをするが、各スクールに任せている。

また、各スクールをこえた全学的な、課程外学修、留学、コミュニティとの取組みなどについては学生支援部門が担当をしている。

4. ウェインバーグ・カレッジ・オブ・アーツアンドサイエンス (Weinberg College of Arts and Sciences) の取組み事例

ウェインバーグ・カレッジは、学士課程教育のみを行うリベラルアーツのカレッジであり、ノースウェスタンの学士課程在学生の約半数が在籍している。約4,000人の学生と650人の教員で構成されている。メジャー・マイナーをあわせて68のプログラムがあり、カリキュラム多様性が一番高い。そのため、伝統的に学修のゴールを明確にすることにはこれまで取組んでいない。そのような取組みに懐疑的な教員が多いこと、分野別のアクレディテーションのような外部的な評価機関がないことがその背景にある。

このようななか、第一に、学部長が、学修成果のアセスメントの原理に基づいて、学修のゴールと、それに伴ったアセスメントが必要であることを示し、どのようなメジャープログラムでもマイナープログラムでもそれが必要であることを確認した。ガイドラインを策定し、新しいコースを提案するときには、ラーニングゴールと、それに沿っている学修成果のアセスメントを提示することを要件とした。それによって、各教員が学修ゴールについて考えなければならなくなった。第二に行ったことは、全てのメジャーとマイナーで教員を集め、各コースの学修ゴールを明確に表現することを求めた。その取組み状況には幅があるが、4分の3のコースでは対応してくれた。それによって、既存のコースの教員が学修成果について考えるようになった。

これらの取組みを教員に納得してもらうために、2011年10月にフロリダ州知事が「州立大学に人類学は必要ない」と発言したニュース、2013年1月に

ノースカロライナ州知事が、「ジェンダースタディは州立大学では必要ない」と発言したニュースを教員に示して、ノースウェスタンではメジャープログラムとしてこれらの領域がどのような意味があるのかを示すことが必要であると伝えた。これは、プロフェッショナルにつながるためのリベラルアーツにはどのような価値があるのかという問題であり、教員がそれを明確に説明、表現できれば、それが重要であることを伝えることができる。そのような観点から、取り組んでいる。

5. 学修成果のアセスメントにおける学生の参加

学修成果のアセスメントに学生が参加する方法として、学生による授業評価がある。学修成果のアセスメントの道具の一つでしかないが、学生が授業の終わりに授業評価を行い、それが大学内で公表される。そこに、学修成果に関連した質問項目を含めることで、緊密な関係ができるようになった。それまでの、学生による授業評価の弱点は、その教員が好きか嫌いかで評価してしまうことであり、何を学んだかでなかったことにあった。そこで、質問項目を修正し、この授業ではこういうことが身についたかを学生達が考えるように修正した。なお、学修成果を学生にどのように伝えているかは、スクールによって異なる。

6. 2010年にアセスメント委員会からアセスメントサイクルに出されて移行の変化・影響

それぞれのスクールには、学修成果についての更新報告を出してもらうように頼んでいるが、アセスメント委員会としては追跡していない。

なお、学修成果のアセスメントとは、別に、スクールレベルのプログラムレビューを7年に1度行っている。セルフスタディと外部の専門家による外部評価を行っており、これは厳しい評価活動になっている。

7. ノースウェスタン大学の取り組み事例からの知見

ノースウェスタン大学の取り組みの特徴は、各スクールのこれまでの取り組みと自主性を重視しながら、大学全体の共通の枠組みを設定してきたことにある。アセスメント委員会は、調整役であり、具体的な内容の設定、実行の主体性を各スクールに持たせていることも特徴的である。伝統を有する大規模総合大学では、それぞれのスクールの特徴や各分野によって学修成果の要求のされ方が異なることから、統一の方法を採用す

ることは困難であることは容易に理解できる。そこで、各スクールが行っている学修成果のアセスメントの状況を把握し、その結果を全学に共有することでアセスメントの重要性と方法を全学化する方法が採用されている。全学的な方針を示し、情報を共有化しながら、方針をゆるやかに進めるという方法がとられたことは大いに納得できる。

大規模総合大学において、学修成果のアセスメントに全学的に取り組むことは容易ではない。ノースウェスタン大学の取り組みから得るべき教訓は、本部アセスメント委員会が各スクールの特徴や自主性に配慮しながら、多様性を失わないように、分野間の相違を活かしながら、全学的に必要な取り組みを進めていくにあたっての、バランスのとり方と進め方であろう。

白川 優治（千葉大学普遍教育センター准教授）

ハロルド・ワシントン・カレッジ

City Colleges of Chicago, Harold Washington

【訪問日】

平成 25 (2013) 年 11 月 12 日 (火)

【機関の概要】

住所：30E.LakeStreet Chicago,IL60601

【面談者】

Michael Heathfield, Associate Professor & Coordinator Social Work and Youth Work Programs; Chair Assessment Committee

Jennifer Asimow, Vice – Chair Assessment Committee

Armen Sarrafian, Dean Office of Instruction

Donald J.Laackman, President

【訪問調査員】

白川 優治 (千葉大学普遍教育センター准教授)

羽田 積男 (日本大学文理学部教授)

伊藤 敏弘 (評価機構評価事業部部長兼評価研究部部長)

陸 鐘旻 (評価機構評価事業部次長)

1. ハロルド・ワシントン・カレッジの概要

ハロルド・ワシントン・カレッジは、1911年に創設されたシカゴ市の運営するシティカレッジ (City Colleges of Chicago) を構成する2年制大学の1校であり、1962年に設置されたループ・ジュニアカレッジ (Loop Junior College) を前身とした公立2年制大学である。シティカレッジによる教育の重要性を強く主張したシカゴ市長ハロルド・ワシントンを記念して1988年に現在の名称に改称された。シカゴ市のシティカレッジシステムは一つの理事会が七つのカレッジを運営しており、各カレッジは独立してア Kreditation を受けている。ハロルド・ワシントン・カレッジは、シカゴ市中心部にキャンパスビルを有し、約1万4,000人の登録学生数、120人の専任教員、13の教育プログラムを運営している。学生の人種構成は、黒人36%、ヒスパニック30%、白人18%、アジア系10%である。

学修成果のアセスメントについては、2013年にCHEA (Council for Higher Education Accreditation)

による「学生の学修成果についての卓越した実践機関のためのCHEAアワード」(CHEA Award for Outstanding Institution Practice in Student Learning Outcomes)を受賞している。以下では、訪問調査の結果からハロルド・ワシントン・カレッジの取組みを概略する。

2. ハロルド・ワシントン・カレッジの学修成果のアセスメント体制

学修成果のアセスメントには以前から取組んできたが、その活動が再活性化したのは2003年である。まず、新しく委員会を構成することを目的に、教授、常勤、非常勤、ステークホルダーのあいだで、アセスメントの仕事を一緒に仕事をしてくれるキープレイヤーを識別した。誰に頼っていいのか、誰が学生の話をしてくれるのか、それぞれの部門のなかで、誰が意欲を持ってアセスメントに参加してくれるかを識別して、委員会のメンバーを構成した。ボランティアな委員会として構成した。

もう一つ、委員会が邪魔を受けない、目的から逸れるようなことにならない仕組みをつくることに配慮した。大学の中には、問題をつくる人、活動をただ批判する人もいるので、彼らには邪魔をされないように、言いたいことはいわせるけども、邪魔をされないようにした。委員会が、主眼を失わないように、整合性を保つために、委員会の規定には、詳細に役割(チャージ)を書いた。規定には、委員会の役割が明確に記載されている。アセスメントを、「学生の学修をより良いものにするための共通の専門的活動」と位置づけ、それによって、委員会がやるべきことがはっきりさせ、委員会のフォーカスを維持している。そうすることで、アセスメント委員会に、別のところから、色々な仕事を与えられることを避けた。また、アセスメントの対象は、個別の教師の評価ではなく、大学の全体の評価であると位置づけた。個々の教師の評価ではないということが重要である。

また、運営システムとして、それまでの月1回のミーティングではなく、毎週水曜日3時からとして、週1回のミーティングに変更した。アセスメントの仕事は、多くの大学では月1回の会議で議論しているが、実質的な仕事を行うには月1回では少ない。現在、毎週水曜日の会議には、13人くらいが集まる。常勤教員は120人なので約10%にあたる。参加している教員の学科は横断的。毎週参加してくれるのはまれであ

り、会議に出ている人よりも委員会の活動の参加者は多い。会議には出られないがメールで意見を寄せるという参加の仕方もある。このような、委員会のメンバーと目的の整合性と開催頻度の設定が重要であった。

これらに加えて、NCAHLC（北中部地区基準協会高等教育委員会）出身の当時の新しい副学長が、重要なアセスメントのプレーヤーとして支援してくれた。執行部側から支援してくれる人がいるということも大切であり、これが意味することは時間とお金の支援。例えば、アセスメント委員会の委員長は、授業を二つ担当しなくてもよくなっている。副委員長は一つ。役割に応じて比例的に他の責任を減らしている。また、10年間の委員会活動の中で、担当の事務職員、統計処理の専門スタッフがついた。活動の中で、そのような役割のスタッフが必要だということが執行部に認識された。執行部からみると、学修成果のアセスメントは投資である。このような執行部からのサポートがあることが、ハロルド・ワシントン・カレッジの特徴であり、シティカレッジを構成する他の6校との違いになっている。

さらに、重要であったことは、この仕事に対する認知、評価がなされたことである。時間とお金以外の、委員会のメンバーが仕事をしているという認知がなされた。執行部がニュースレターなどを通じて、委員会が素晴らしい仕事をしていると評価してくれた。このようなプラスのフィードバックがあることに意味がある。

このような取組みを、教員主導で構築した。大学の執行部の主導ではなく、教員主導で、学生の学修のアセスメントについて仕組みを作った。執行部から見ると、全ての仕事のアセスメントの対象になる。教員から見ると、学生の学修がアセスメントの対象になる。教員がなぜこの仕事をやっているかという、学生のことを気にしているから。同じように学生のことを気にする人を集めれば、学生たちを進歩させたい、ということになる。もう一つ重要だと考えていることは、同僚の仲間意識。水曜日3時に集まって、学生の学修について話をするを楽しんでいる。楽しくさせるために、常に食品（Food）を用意して会議している。それにも意味がある。高等教育機関は、みんな孤立して仕事をしているところがあるが、そうではなく、一緒に仕事をしているということの重要である。この仕事は教員にとって、必須ではなく、出席も強制しない

し、追いかけることもしない。彼らが参加するように自分たちで選んでいる。このような文化を10年間でつくってきた。そのことが、CHEAの表彰につながった。

3. NCAHLCの評価基準等との関係

アセスメント委員会のやり方はボトムアップであり、NCAHLCの評価基準を直接対応することを目的にしていない。委員会で行っていることは、一般的な教育の目的を定義することである。NCAHLCの評価基準に適合していることは分かっている。

また、NCAHLCのアクセディテーションへの対応は、他に、全ての内容を扱う委員会がある。学修成果のアセスメントはあくまでも一部である。投票で選ばれたアクセディテーションに対応する委員会は別であり、このボランティアなアセスメント委員会は異なる。

4. 学修成果のアセスメントのプロセスと結果の活用

4-1. 学修成果のアセスメントのプロセス

学修成果のアセスメントのプロセスは、①委員会でラーニングアウトカムを定義し、②そのアセスメントのための方法を検討し、③試行的なアセスメントを行い、そして、④大学全体をデータとして対象とする調査を行い、⑤そのデータを分析し、⑥提言と論点を報告し、⑦発見点と提言の意義をもとに変更点を確認する、という七つの段階をとる。どのような学修成果のテーマでも、このようにシステムテックにフォローすることで、毎週のミーティングのなかで、どの段階かにあるかは確認できる。例えば、現在、オーラルコミュニケーションのアセスメントを行っており、800人の学生を対象に、30人の教員が参加してアセスメントを行っている。昨年の秋には、学生の多様性（ダイバーシティ）のアセスメントとして、学生へのオンライン調査を行った。膨大なデータがあり、分析を行っている。一つのテーマでレポート、分析をおこなうことに1年かかる。

最も重要なことは、アセスメントの結果に対して、大学として何をするかである。データを集めるだけでなく、データをどのように使って、どのような取組みを行うのかを中心に置いている。アセスメントに関する情報を、学内に伝えることは大変であり、「アセスメントタイム」という新聞を、1学期に1度、学生用

と教員用に作っている。学生には、なぜアセスメントに参加するのか、どれだけ教員ががんばっているかを伝えている。がんばっていることを伝えるというコミュニケーションを大切にしている。

そして、アセスメントの結論を教室に戻すというところを行っている。学生の情報、アセスした結果をもとに何をするかということ。例えば、ある課題があることがわかったとき、大学全体としてどうやってそれを教えるかを考える。執行部に理解してもらいたいことは、例えば、読解力がないということがわかったときに、補習的な授業を設定すれば、効果が出る。その場合には、そのクラスを増やすことになる。それは執行部の意思決定である。明快なデータで、補習を受けた人は長期的によりよいパフォーマンスを出すということであれば、そのような変革につなげられるかどうか。アセスメント委員会がよいデータを出して分析をしたとしても、システムを変革することは彼らの役割に入っていない。大学全体の統治レベルのことは委員会の役割ではない。

NESSE (National Survey of Student Engagement) 短期大学版、CLA (Collegiate Learning Assessment)、ワークキー、などの標準化されたツールは利用していない。

具体的に何をアセスするかによって、緊密にマッチしているツールであれば使うこともありえるが、標準化されたものよりも自分たちでツールを造ろうというのが今までのやり方。文脈、背景に意味がある。都市部、2年制、補習的な学生が多いなどのこの大学の具体的な状況を踏まえたアセスメントが重要であり、全国的に一般化されたツールは適合しない。

4-2. アセスメントの対象

アセスメントの対象は、大学全体とプログラムレベルで決めている。大学全体としては、例えば、一般教育。プログラムレベルでは、いくつのことを修得させるのか、プログラムごとに学修成果を定義する。資料によれば、これまで、学修成果の対象として、クリティカルシンキング、情報リテラシー、人種的多様性、人文科学 (Humanity)、自然科学、数的理解、社会科学、効果的な作文、オーラルコミュニケーションが定義され、検証されている。具体的に能力やスキルが実証できるように、測定可能なものとして、なるべく明示的に作っている。一つの定義で1回の会議をつかうくら

いに議論している。測定できるか、アセスできるか、知ることができるか。アセスメントはそれを測定している。まず、学修成果の定義をつくり、そして測定するためのルーブリックをつくることもある。

4-3. アセスメントに参加する学生

教員から、ボランティアで学生に参加してもらうように頼んでいる。学生に同意を得て参加してもらう。アセスメントの文化をつくるときに、参加してくれる学生に景品を与えるというようなことをしても、参加者は増えなかった。景品はなくても参加してくれた。学生が参加してくれるかは教員次第。学生にインセンティブを与える教員もいるし、そうではない教員もいる。統計的な有為な数を出すための学生数はわかっている。例えば、1,300人の学生に、プレゼンテーションのアセスメントを行うことは不可能であるが、800人のデータがあれば十分であることがわかっている。アセスする側の教員はルーブリックを使って標準化した評価を行う。また、マークシート式のアンケート用紙を用いる。AAC&U (アメリカ・カレッジ大学協会) のルーブリックを部分的に用いて、自分たちのルーブリックを開発している。学生は、ルーブリックをみることができ、基準をわかっている。

4-4. アセスメントの結果の活用

アセスメントの結果のデータを提供して、改善のためにセミナーをすることが必要になればそのような取組みにつなげている。例えば、教員に教え方を変えてもらうことが必要であれば、トレーニングを通じて支援する。オンラインの学修プラットフォームとして「ブラックボード」を使用しており、その使い方を学べば教員の仕事量が軽減されるなら、その使用方法をセミナーで伝える。また、チューターを使った個人指導に効果があれば、学生にチューターセンターでフィードバックをもらうように指導するなど。

例えば、教え方を変えたケースがある。「社会福祉」の授業で、アセスメントの結果、学生たちに「効果的な作文能力」が必要であることがわかった。そこで、「効果的な作文」の能力を向上させるために、学生がライティングのチューターに相談に行くことにインセンティブを与えるような教え方に変更したという例がある。



ジャックマン学長（右から4人目）を囲んで。
教員を中心に学修成果を改善に結びつける仕組みを実現させた。

ビュー中の言葉を借りれば、「整合性を保つ」ことが重要であることが確認できた。

白川 優治（千葉大学普遍教育センター准教授）

5. ハロルド・ワシントン・カレッジの取組み事例からの知見

ハロルド・ワシントン・カレッジの取組みの特徴は、教員を中心に、委員会活動に取組み、自主的に学修成果を定義し、独自の方法で測定し、その改善に結びつける努力を行っていることにある。教員の自主的な参加による委員会としてのアセスメント委員会が、明確な役割と権限を与えられ、学修成果の改善ための取組みを10年間継続したことが、文化として位置づいている。このことは、訪問調査において学長が、「学修成果のアセスメントは、教員主導のプロセスがでなければならない。教員にはアセスメントの話をしてほしい。教室で発生することが学生の学修成果につながる。CHEAの表彰を受けたことは、アセスメント委員会の2人のリーダーによるもので、彼らに感謝している。ハロルド・ワシントン・カレッジの文化をつくってくれた」とコメントしたことに象徴されている。ここには、学生の学修にもっとも身近に接する教員が、集団として、学生の学修成果の状況を確認し、その状況に応じて、教え方を含め、改善に取り組むことの重要性、そして、大学執行部のサポートを通じて、全体の取組みとして位置づいていることがわかる。

ハロルド・ワシントン・カレッジの取組みから得るべき教訓は、学修成果の検証は、教室での教育・学修を改善するためのものであるという明確な位置づけと、それが学生のための活動であるという確固とした位置づけがなされていることである。学修成果の在り方を問うことの意味と目的を明確にすること、インタ

愛知工科大学

【訪問日】

平成25(2013)年12月16日(月)

【機関の概要】

住所：愛知県蒲郡市西迫町馬乗50-2

工学部／機械システム工学科、電子制御・ロボット工学科、情報メディア学科、大学院工学研究科から成る。
平成21(2009)年度、当機構の認証評価を受審。

【面談者】

杉浦 伸明 氏 工学部情報メディア学科教授 学務部長

村田 幸蔵 氏 学務部学部課

【訪問調査員】

金子 和弘 (千葉工業大学大学事務局長)

羽田 積男 (日本大学文理学部教授)

江成 一敏 (評価機構評価研究部係長)

1. 愛知工科大学の概要と教育の課題

愛知工科大学は、学校法人電波学園が設立した工学部の単科大学で、現在、機械システム工学科、電子制御・ロボット工学科、情報メディア学科の3学科を擁している。

大学は、三河湾に臨む愛知県蒲郡市の西部の高台にキャンパスを持ち、敷地内には愛知工科大学自動車短期大学も校舎を構えている。

蒲郡市は人口8万余の都市であり、大学への通学はJR蒲郡駅からバスで約10分、端正な白亜の校舎が如何にも工科系の大学であることを印象づけている。

学校法人電波学園は、名古屋市内で専門学校を運営する学校法人であり、昭和62(1987)年に愛知技術短期大学を設立し、後に愛知工科大学自動車短期大学と名称を変更している。平成12(2000)年に愛知工科大学を設置し今日に至っている。

愛知工科大学の経営・運営上の最大の問題は、入学定員225人、3年次編入学定員45人であり、収容定員990人に対して在学学生は584人で、その収容定員充足率は約60%と著しい定員不足に直面していることである。この結果は、一方では学生の質の低下を危惧せざるを得ず、つまり、彼らの教育上の質の向上が

課題となっており、他方で大学財政において困難な状態をもたらしている。この教育上の問題に対して限られた資源で挑戦しているのが、大学の教育改革であり、学修成果をいかに上げるかが、大学改革の取組みの課題である。

2. 学修成果をめぐる取組み

平成25(2013)年7月に日本高等教育評価機構の実施した「大学の学修成果に関するアンケート調査」に対する大学の回答から、この大学は「学修成果の内容を大学全体で定め」、また「学修成果を点検・評価する方法としてポートフォリオを設け」、さらに「学内共通テスト」などを挙げていた。そのポートフォリオの活用は、学生との面談、授業アンケート、教育目的などの達成度の検証に資していた。訪問調査員はこのうちポートフォリオについて特に多くの時間を割いて質問し、また大学独自のルーブリック開発の進捗をも確かめた。学内には教務担当者を中心とする教務委員会が組織されており、また学長を中心とする「教育改革推進会議」は学科長と総合教育センター長と学務部長からなる組織であり、さらに各学科から2人の教員を含む自由な討議の場である「AUT (Aichi University of Technology) 教育研究会」を組織している。教務委員会を中核とする「教育改革推進会議」は正式な学内組織に対して、「AUT教育研究会」はその名称の通りより自由な討議を中心とした組織であるが、これらは互いに連携していて学内の教育全般をどうするか、そのアイデアを生み出す母体ともいえる。このアイデアのなかにルーブリックなどの開発が含まれている。

学修成果の点検・評価の実施に当たっては、アセスメント・ポリシーを定めており、その学内体制は整っていることを確認した。こうした体制のもとに「愛知工科大学で自立と夢の実現」と称するAUT教育の特徴を詳細にお聞きした。

3. 教育目標と教育・カリキュラム

大学の使命と教育目標は明確に定められており、広く公表されている。教育目標は、「自立と夢の実現」というものであり、さらに教育指針を定めてより具体的に、「心を磨き、技を極め、夢に挑む」という分かりやすい指針を示している。この目標と指針は、具体的に「学士課程教育方針」としていわゆる三つのポリ

シーに直結している。

この大学の「心を磨き、技を極め、夢に挑む」という指針は、それぞれ「意欲、人間性、能力」として自立と夢の実現に向けた3要件と規定し、企業が求める人材要件を「熱意・意欲・行動力・実行力、協調性、論理的思考力・問題解決能力」というように具体化している。これをさらに社会人基礎力として、「前に踏み出す力、チームワーク力、考え抜く力」と分解整理して、大学全体のカリキュラム編成の基本に据えている。

入学前には、入学にあたっての基礎学力の確認とその補完をめざし、1年次では大学生生活の理解と基礎学力の修得をめざし、2年次では基礎学力と基礎知識の習得をめざし、3年次では専門知識の修得と職業観の確立し、そして4年次には卒業研究と就職活動がその中核となっている。

この4年間の教育には、協同学修（アクティブラーニング）を取入れ、科目ごとに目標達成度と全授業を通じた総体としての目標達成度の評価を行っていることが注目される。ポートフォリオがこれらの評価に使われ、その評価結果に基づく継続的な改善を行い、教育目標の達成をより確実に目指すことにつながっていく。

4. 教育評価をどうするか

目標達成度の測定や評価は、直ちに大学教育の根幹にかかわるもので、重要な手法や方法論が求められる。これに応えるのがいわゆるルーブリック（Rubric）であり、アクティブラーニングであり、また大学独自の「雁行型教育」の実践である。

ルーブリックは、すでにアメリカの大学や我が国の大学でも取入れられている。この大学は、大学の目標や指針をもとに、独自にルーブリックを作成してすでに全学的に利用しつつある。ルーブリックは、上の3要件すなわち「意欲、人間性、能力」を縦軸に配置し、この3要件に対する科目ごとの評価基準が設定されており、卒業単位修得においてバランス良く向上することを目指している。横軸には大項目（指標、基準）が設けられ、中項目に基準の説明がある。例えば、3要件のうち「意欲」のなかの向学心には、「解決すべき課題を意志し、自ら進んで学修に取り組み、向上を目指すことができるようになる」と説明されている。そして最後に全体への貢献割合がそれぞれ点数で評価され

る仕組みである。向学心は28点中の2点であり、協調性、社会性、専門学力・技能、コミュニケーション力にはそれぞれ最高点の3点が与えられている。

この開発途上のルーブリックは、今日、我々が目にすることが多いルーブリックとは若干その表組みや形式は異なるが、そのめざすところは同じである。ルーブリックは、授業時に学生に配付され、学生は自身の受講授業において何が求められているかを学期開始時に理解することができる。教員は学生全員にルーブリックを配付した上で授業を進め、教員はその指導を割振られた学生には1週間に一度は面接をして、学生の問題点や授業の理解度などをチェックする仕組みである。個々の学生の授業への取組みを細かく把握するには、クラスサイズが当然のこと問題とされる。

大学はここでも雁行型教育という独自のシステムを創って対応している。雁が隊列を組んで飛行する様からヒントを得て、教養教育に類する科目である数学、物理、英語などの必修基礎科目を、A、B、C、D、Eと5クラスに分ける。クラス分けの方法は、学生が自身の能力に照らしてどのクラスに入ればよいか、自身で決めることができる。つまり、A（Approach）のクラスなのか、B（Basic）なのか、C（Cool）なのか、D（Developed）なのか、それとも最上級のE（Excellent）なのかを選ぶ。クラスの平均人数は20人を超えないのがほぼ常態である。クラスは学生の申し出によって選び直すことも可能である。

このようにクラスを編成することは、学生同士の教え合い、学び合いを促し、多様な学生と協同学修をすることによって意欲や人間性などが向上できる。クラスAにおいてもクラスEを目標にしてステップアップをめざすことができるように設定されている。

大学の授業における改善工夫の全容は概ね以上の通りであるが、最後の能力、すなわち企業が求めるような、論理的な思考・問題解決力、あるいは考え抜く力は主に企業との協同教育とに委ねられている。モノづくりの盛んな三河地方の企業に出向き現場体験に基づく学修が待っている。

主に夏休み期間中に短期インターンシップを経験し、大学における学修の仕上げを準備する。インターンシップは、インターンシップⅠとⅡとに接続している。Ⅰはこの短期インターンシップに出向いた後で行われる学内における現場体験の振り返り、あるいは現場で求められる知識や技能を反省的に整理分析する。こ

うして学生個々の主体的な学修と連結させることである。インターンシップⅡでは、Ⅰでの経験を踏まえて学修成果の確認や就業への予備的な準備の場となる。大学周辺の協力企業において約1か月のインターンシップを行い、その結果をもとに学生は自身のインターンシップⅠの成果と、Ⅱの企業が求める人材要件との乖離や格差を埋めることが求められる。これを克服することで自己の成長を実感し、実際の就活や就職へと結びつけるのである。このプログラムを全面的に実施するには大学のさらなる支援体制が必要であるが、大学周辺企業との協同教育（アクティブラーニング）はテイクオフの段階に至っている。



杉浦伸明教授（右）は、学務部長として愛知工科大学の教育改革を推進している。「雁行型教育」やルーブリックの導入など、学ぶべき事例が多くあった。

5. 特色ある教育への挑戦

大学の教育は、小規模理工系大学である特色を生かして、いくつかの注目される教育を展開している。まず、学生の意欲と人間性の向上に主眼を置く科目の設置である。大学の教育指針では、「夢に挑む」「心を磨く」という項目に連なる科目群である。それらに対応して「AUT教育入門」「修学形成Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ」及び「キャリア形成と職業Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ」の3科目がある。いずれも協同教育すなわち学生同士がグループ学修を通じて理解し合い、教え合い、高め合う仕組みである。まさにアクティブラーニングがこれらの授業の主たる方法である。

「修学形成Ⅰ」は特に重視されており、新入生に対してクラス担任制のもとに、担当する全学生のポートフォリオを作成し、学生は自身の夢やポートフォリオ

項目に記載し、これをもとに教員は面接を週1回定期的に行い、学生のすべての学修活動を把握し指導する仕組みである。教員にとっては決して軽い負担ではないが、大学教育の根幹にかかわる科目である。

こうして、授業内容の一方的な押し付けではなく、学生同士の協力、協調、競争を通じて学生の学修への意欲をさらに高め、人間性をよりよく向上させるのが特色ある科目群であり、AUT教育を実現するための基底的な教育となっている。

AUT教育を推進するために学内には総合教育センターが設置されており、基礎教育、初年次教育、教育連携の3部門が設けられている。センターには常駐の専任教員が個別指導や学修支援などにあたっており、入学前教育から初年次教育、卒業、就活までのすべての教育のいわゆるハブ機能を果たしている。

6. 本調査からの知見

地方に立脚する小規模大学であることが、その教育上、必ずしも不利でないことを教えてくれる大学である。このことが訪問調査を終えての実感である。

我が国の大学改革は、いわば先進的なアメリカの大学改革の細切れたコピーであったと言えそうであるが、決してそうとは言えない実例がここにある。例えば、途上のルーブリックであるが、アメリカのサンプルを単に日本語に訳し移したのではなく、大学独自の教育の必要性から試行錯誤を経て実行段階に至っていたことは特筆すべき、また大いに学ぶべき事例である。

大学は学生を受入れた以上、彼らに必要なして十分な教育を行い、また学生に自由に学ばせ、そして社会へ送出していく使命があり責任がある。この使命と責任に正面から取り組んでいる事例としてこの大学について学んだことは実に貴重な体験であった。大学の置かれた現実から出発した改革を進めている大学である。

羽田 積男（日本大学文理学部教授）

大阪経済法科大学

【訪問日】

平成 25 (2013) 年 12 月 18 日 (水)

【機関の概要】

住所：大阪府八尾市北本町 2 - 10 - 45
 経済学部／経済学科、経営学科（平成 26 (2014) 年度設置）法学部／法律学科から成る。平成 22 (2010) 年度、当機構の認証評価を受審。

【面談者】

岩村 等 氏 副学長兼教務部長、法学部教授
 呉 志賢 氏 大学教育開発支援センター所長兼教務部副部長、教養部教授
 前鶴 政和 氏 学習支援センター長兼教務部副部長、経済学部教授
 朴 恵一 氏 教養部長補佐兼図書館長補佐、教養部専任講師
 安井 隆司 氏 教務課長兼大学教育開発支援センター事務長

【訪問調査員】

坂本 孝徳 (広島工業大学常務理事、副総長)
 白川 優治 (千葉大学普遍教育センター准教授)
 陸 鐘旻 (評価機構評価事業部次長)

1. 大学の概要

大阪経済法科大学は、昭和 46 (1971) 年 1 月に設置母体である学校法人大阪経済法律学園が設立され、同年 4 月に経済学部と法学部の 2 学部により開設された。現在、法学部法律学科、経済学部経済学科の 2 学部 2 学科体制である。平成 26 (2014) 年 4 月から、経済学部経済学科に経営学科を新設する。平成 25 (2013) 年 5 月時点での在学者数は、経済学部 1,169 人、法学部 987 人である。

2. 学修成果の設定単位と決定プロセス

大学では、各学年の学修の到達目標を示す形で学修成果の内容を設定している。学修成果の内容は、各学部の FD カリキュラム検討委員会において検討され、各学部教授会で協議される。各学部で協議された内容は、教務委員会で報告され、全学的に共有が図られる。

学修成果の内容は、各学部・学科に設定されているディプロマポリシーを実現することを目的として設定されている。ディプロマポリシーは、教務部長、各学部長、教養部長と FD カリキュラム検討委員会委員長、大学教育開発支援センター所長などで構成される検討部会で草案を作成し、各学部の FD カリキュラム検討委員会、教授会、教務委員会の議を経て、大学協議会、理事会で審議、決定する。

大学において、大学教育開発支援センターの果たす役割は大きい。センターは、学部横断的な共通の教学におけるシステムの構築に力を注いでおり、学修成果の内容や教育プログラムの開発を中心とした、FD の推進と学士課程教育における教育開発の支援を行う役割を果たしている。

3. 学修成果とカリキュラムポリシー、ディプロマポリシーとの関連性

大学では、教育目的と学修成果を階層的にとらえ、下位の概念は上位の概念を具体化するような形で、建学の理念に基づき、学部学科の教育目的やディプロマポリシーを定めている。ディプロマポリシーを実現するためにカリキュラムポリシーを設定し、設置されているコースごとに到達目標を掲げ、その到達目標に基づいて各学年、セメスターにおいてさらに具体的な到達目標を定めている。例えば、法学部の公務員コースの場合、一般知能試験で問われる数的推理・判断推理などの到達目標を年次、セメスターごとに設定している。その到達目標に基づいて各科目のシラバスを作成し、学生に提示している。そして、シラバスの中で科目ごとの具体的な到達目標を定めている。到達目標に基づく学修成果は、ポートフォリオシステムである「キャリアポートフォリオ」に蓄積される。例えば、レポートなどの具体的な学修成果物は、キャリアポートフォリオにある「マイノート」という機能を用いて学生に蓄積させる。また、資格の取得状況なども記録することで、学修成果が可視化されるように考慮されている。

なお、現在、経営学科の新設、法学部におけるコース制の再検討などを踏まえ、教務委員会のもとに検討部会を設け、新しい学科・コースに合わせたカリキュラムポリシーとディプロマポリシーを検討しており、平成 26 (2014) 年 4 月に公表する予定となっている。検討部会は、前述のとおり、教務部長、各学部長、教

養部長、FDカリキュラム検討委員会委員長、大学教育開発支援センター所長を中心に構成され、執行部の指導の下で検討を行っている。経済学部に関しては、来年度4月の経営学科新設に合わせて新たなカリキュラムの構築を進めている。現在、経済学部では、学生の関心に応じて四つのコースを設けているが、それを次年度4月の入学生より、経済学科4コース、経営学科4コースの合計8コースとし、コースごとの教育目標や各年次の到達目標を検討している。

4. 学修成果を点検・評価するための具体的方法

学修成果を点検・評価する具体的方法として、単位の修得状況、GPA (Grade Point Average)、学修成果物の蓄積、出席率、学生との面談記録、資格取得状況などを評価の方法として用いている。併せて、学生の「マイノート」を教員が利用して学生の指導を行っている。「マイノート」は、学生自身のさまざまな学修習慣や学力等を確認するためのツールとして活用している。例えば、ゼミ担当教員がゼミの所属学生の学修状況、出席状況、提出されている成果物などをもとに、その学生の学修進捗状況などを定性的に判断するために活用している。更に、キャリア支援、就職活動を行う学生の具体的な企業等の紹介、キャリア指導のマッチングを含めて、学生の出席状況や学修の成果を踏まえて個々の学生指導を考えるための材料としての活用が挙げられる。

また、1年生が2年次のゼミを申込むに当たって、希望者が多い場合、ゼミ担当の教員が学生を選ぶときの一つの材料として、ポートフォリオを参照している。つまり、学生の学修状況や学修成果物の内容などを見て、ゼミへの適正を判断している。そのため、学生自身も学修成果を意識して、成果物をポートフォリオに蓄積している学生も多いとのことであった。

5. 「キャリアポートフォリオ」の機能

ポートフォリオの掲載情報は、まず、学生の基本情報として、大学入学の動機を把握するため志望理由書、所属する学部・学科・コース名、履修歴、所属課外活動(クラブ・サークル)、資格の取得状況がある。次にキャリア情報として、就職活動での採用の内定状況、キャリアガイダンスへの参加状況、そして学生自身が記述する就職活動時の選考試験報告である。

ポートフォリオの機能として、一般的には学修成果

物を蓄積する機能を指すことが多いが、大阪経済法科大学でも「マイノート」という形で学修成果物を蓄積している。「マイノート」を用いて担当教員が学生から提出された学修成果物に対してコメントを記述することで、学生と担当教員との間で双方向の情報共有と意思疎通を図っている。これにより1年次から蓄積された学修成果が、上級生になったあとも引継がれる。また、システムを通じてデータが全学的に共有されるため、各指導教員が当該学生の学修プロセスと学修の進捗度を推し量ることができる。例えば、文章表現について1年次の段階での到達度が確認でき、2年次では文章の構成力が弱いのでそこを中心に指導するという形で教員からの指導が可能となる。更に、面談記録についても、学生面談を行った担当教員と職員が面談記録を蓄積し、1年次の就学相談、3・4年次のキャリア指導の内容・指導時期等の記録を蓄積することで、主に演習担当の教員がそれを参考としてきめ細かく学修指導やキャリア指導を行っている。具体的には、演習担当の教員が担当する学生の学籍番号を検索すれば、受講学生の詳細な学修情報が提示されるシステムとなっている。その学修情報は、学生が閲覧できる情報、教員が閲覧できる情報に区分されており、学生が唯一閲覧できない情報として面談記録がある。これは学修指導やキャリア指導を行った教職員の主観、コメントも入っているため、公開していないとのことであった。システム的には教務データ、面談データ、マイノート、取得資格、キャリア、入試、学修状況のデータベースを全てポートフォリオシステムで一括して統合し構築している。

さらには、ICカードを用いて講義・演習も含めた全授業の出欠確認を行っているため、授業への出欠状況を把握することにより学生の学修へのモチベーションの状況を把握することができる。併せて、単位取得状況や成績(GPA)の情報を検索機能を用いて分析することで、一定の傾向を持ったタイプの学生を絞り込むことが可能となり、適切な指導ができるようになる。

6. 学修成果を周知・公表する手段・方法

大学のポートフォリオシステムの機能と取組みは、以下の通りである。

まず、学内でのポートフォリオシステムは、学生自身の学修の振り返りとその学修プロセスの評価を目的と

し、学年と科目を縦横した学修成果物の蓄積を求めており、学修の目標設定・評価・改善といった学修のPDCAサイクルの形成を目指すことが狙いとなっている。また、学修の成果物の管理の習慣化や自己管理能力なども涵養することとしている。

大学教職員は、学生が蓄積している学修プロセスをもとに、ポートフォリオシステムを用いて個々の学生に合った就学支援・キャリア支援を行っていきこうとしている。どのような科目でどのような学修成果が蓄積されるかが可視化されるため、ポートフォリオシステムを用いた全学的なFD活動のツールとなっている。

ポートフォリオシステムの全体的な機能は、学生の基本情報の機能、個々の教員が学生と面談した記録を蓄積する面談記録としての機能、学修ポートフォリオとしての学修成果物を蓄積する機能、そしてキャリアに関する就活の活動の状況などを蓄積していくキャリア情報機能がある。これらの四つの機能を総合して、学生のさまざまな活動を通してキャリアをデザインしていくという意味で、「キャリアポートフォリオ」という名称を定めている。このシステムの狙いは、学生と教職員が学修の過程を通して成長プロセスを共有化していくこと、そして教職員がきめ細かい学生対応を行い学生の成長に応じて指導を行うことにある。

ポートフォリオシステム導入の経緯と現状は、以下の通りである。

システムは、平成20(2008)年度以降管理システムや面談記録が追加できる機能などを付加し、学生が自分の学修成果物を蓄積する「マイノート」機能を付け加えたのが平成23(2011)年度である。平成23(2011)年度は試験的運用を行い、平成24(2012)年度から全学的な方針を定めて運用を開始した。平成24(2012)年度には、大学の事業計画に基づき「キャリアポートフォリオ」による学修成果、就職活動、課外活動、面談記録などの蓄積と可視化を進め、学生の自律的なキャリア形成を促すために学生一人ひとりへのきめ細かい学業指導教育を強化した。学修成果を「キャリアポートフォリオ」に記載することを促し、学生自身の振り返りや自己評価として位置付けるための計画を進め、「キャリアポートフォリオ」の運用方針として全学化させている。

具体的には、1年次、2年次、3年次の演習において、共通の運用ガイドラインを明記して、全学的運用を図っている。1年次の演習では15人から20人の

少人数クラスで、学修課題の「マイノート」への蓄積、面談記録への登録を行っている。平成24(2012)年度に「キャリアポートフォリオ」運用を開始し、学生の学修成果を蓄積することで、4年間一貫した学修の進捗プロセスを可視化する取り組みを行っている。

このようなポートフォリオを運用するにあたっては、学生に対しては全学生が履修する情報系のリテラシーの授業などで説明を行い、教職員に対しては研修会を開催している。

この取り組みの結果として、登録件数をみると、平成23(2011)年度の試験運用時には、面談記録が1220件、「マイノート」が2,553件であった。平成25(2013)年度は在籍学生数が2,156人のなかで、同年12月17日時点で面談記録8,255件、「マイノート」の登録7,308件である。学年別の「マイノート」登録率は、1年次は約97%、2年次は前年度の蓄積があるため概ね100%。3年次・4年次は各々約90%・60%の登録率となっている。これまで2年間の成果としては、学修成果の評価のための定量的・定性的データを含めた情報の蓄積が推進されたことが挙げられる。それにより、4年間一貫した就学支援を実施するための仕組みを構築でき、学生の学修進捗度、学生個々の考え方、生活の様子などが把握できるようになった。

7. 学修成果の点検・評価の問題点と課題

大学は、認識している今後の課題として、蓄積された学修成果の評価の方法、ディプロマポリシー・カリキュラムポリシーで定める学修量の在り方、各学年で到達すべき目標の策定を挙げている。到達すべき目標に合致した内容の成果物を蓄積していくための方針の策定が残された課題である。現時点では、可能な限り学修成果の情報を蓄積している段階である。つまり、量の拡大は概ね達成できたので、今後は質の拡充として学修成果のより精緻な点検・評価ができるよう取り組んでいくとのことであった。

具体的に、今後、ディプロマポリシーやカリキュラムポリシーとその学修成果の把握をどのように関連付けて、ポートフォリオの内容の充実を図るかについては、全学共通の方向性としては、社会人基礎力を身につけたうえでコース固有の専門的能力と教養を修得させること、つまり、ただ単に単位を修得したということではなく、コースのプログラムを履修し、大学が想定する能力を身につけさせるということを目指して

いる。そのためには、単にコースの目標を提示するだけでなく、例えば法学部の公務員コースにおいて数的処理の能力を何年次にどれくらい身につければよいか、というナビゲーションを12コースの更に分割された履修モデルごとにプロジェクトチームを作って検討するとしている。このことから、学修到達目標と学修成果の評価の在り方、カリキュラムないしはシラバスとの相互関係が、どの大学にとっても非常に難しい課題であり、その三者の最適化が今後の大きな課題となるということである。

坂本 孝徳（広島工業大学常務理事、副総長）



大阪経済法科大学では独自の「キャリアポートフォリオ」により、4年間一貫した学修支援をめざしている。調査員に対し、スライドを使って丁寧にご説明いただいた。

金沢工業大学

【訪問日】

平成 25 (2013) 年 12 月 20 日 (金)

【機関の概要】

住所：石川県野々市市扇が丘 7-1

工学部／機械工学科、航空システム工学科、ロボティクス学科、電気電子工学科、電子情報通信工学科、情報工学科 情報フロンティア学部／メディア情報学科、経営情報学科、心理情報学科 環境・建築学部／建築デザイン学科、建築学科、環境土木工学科 バイオ・化学部／応用化学科、応用バイオ学科、工学研究科、心理科学研究科から成る。平成 24 (2012) 年度、当機構の認証評価を受審。

【面談者】

久保 猛志 氏 副学長、教育点検評価部長

百万 光生 氏 常任理事、総務部長

山田 晃久 氏 大学事務局庶務部推進課長

【訪問調査員】

篠田 道夫 (桜美林大学教授、日本福祉大学学園参与)

早田 幸政 (大阪大学評価・情報分析室教授)

齋藤 光紗 (評価機構評価研究部)

1. 大学の概要

大学 (昭和 40 (1965) 年開学) は、工学、環境・建築、情報、バイオ・化学の 4 学部、大学院 2 研究科を持つ。在籍学生・院生数は 7,000 人を超え、専任教員 346 人、専任職員 269 人が在職する。昭和 32 (1957) 年、北陸電波学校として開校、入学定員 1,480 人に対し、地方立地にも関わらず平成 25 (2013) 年度は 1 万 302 人の志願者を確保している。朝日新聞「大学ランキング」をはじめ教育分野の評価で連続して 1 位を確保するなど、教育実績では極めて高い評価が定着した大学である。外部評価にも熱心に取り組む、大学基準協会や日本高等教育評価機構、JABEE (日本技術者教育認定機構) から評価を受けるにとどまらず、平成 15 (2003) 年日本経営品質賞、平成 18 (2006) 年には全国企業品質賞を受賞するなど高い評価を得てきた。その取り組み自体はすでにいろいろな形で広く紹介されてきたが、今回は、そうした評価を獲得する基礎となる

教育の質向上、とりわけ金沢工業大学のミッションである教育付加価値日本一を証明する根幹である学修成果の評価という点に着目して調査した。

2. ミッションと学生を成長させる教育の仕掛け

金沢工業大学は、「教育付加価値日本一の大学」作りを徹底して重視する。①教育の卓越性：教育付加価値日本一②研究の卓越性：技術革新と産学協働の実現③サービスの卓越性：自己点検評価システムの成熟を図り顧客満足度の向上を目指す—の 3 本柱を掲げる。それに基づき①学生の実践目標：知識から知恵に②教員の実践目標：教える教育から学ぶ教育へ③職員の実践目標：顧客満足度向上のスローガンを掲げる。

金沢工業大学が開発した学生本位の教育システムは多彩である。充実したシラバス (学習支援計画書)、「工学設計 (プロジェクトデザイン) 教育」、数理工統合教育、人間形成基礎教育、目的指向型カリキュラム、成績の QPA (Quality Point Average) 評価制度や修学アドバイザー制度、ポートフォリオ、それら全体の授業評価アンケートと学生総合力評価、教育 FD (Faculty Development) 活動などによって成立している。そして、これらの教育の環は、知識から知恵へ、「教える」から「学ぶ」教育への転換であり、職員は業務最終目標を顧客 (学生) 満足度の向上とする。

そのための環境づくりを重視し、学生の学修支援のための教育支援機構、ライブラリーセンター、プロジェクト教育センター「夢考房」、ライティングセンター、基礎英語センター、自己開発センター、数理工教育研究センターなどを設置する。入学時の力を飛躍させるには、いかに持続して学修に取り組ませるかが勝負だ。年間 170 日ある授業に、休日を除く 130 日の課外学修を加えた「1 年 300 日学習」の実現で教育付加価値日本一の教育を目指す。前学期、後学期の 2 回、それぞれ千人単位の多数の表彰を行う学長褒奨制度も学生の成長を励ます優れた取組みだ。

3. 徹底した評価・調査に基づく改革システム

こうした優れた方針や制度も改善のシステムなしには機能が鈍るのは避けがたい。そこで徹底的な評価によって自己の取組みを改革する仕組みを導入した。次ページの図にある徹底的な外部評価とアンケートやデータに基づく内部評価によって改善システムを構築していく。

図1 使命・価値・ビジョンに基づく戦略の策定、展開および改善

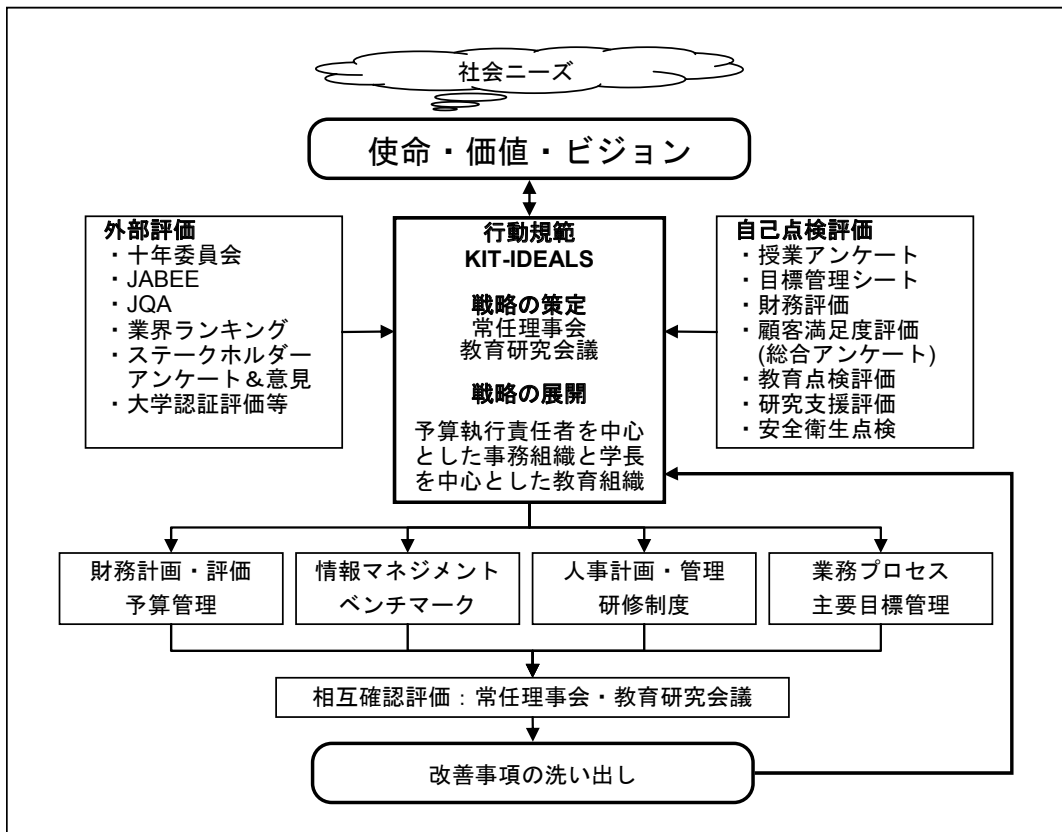


図2 金沢工業大学における教育運営機能と連携

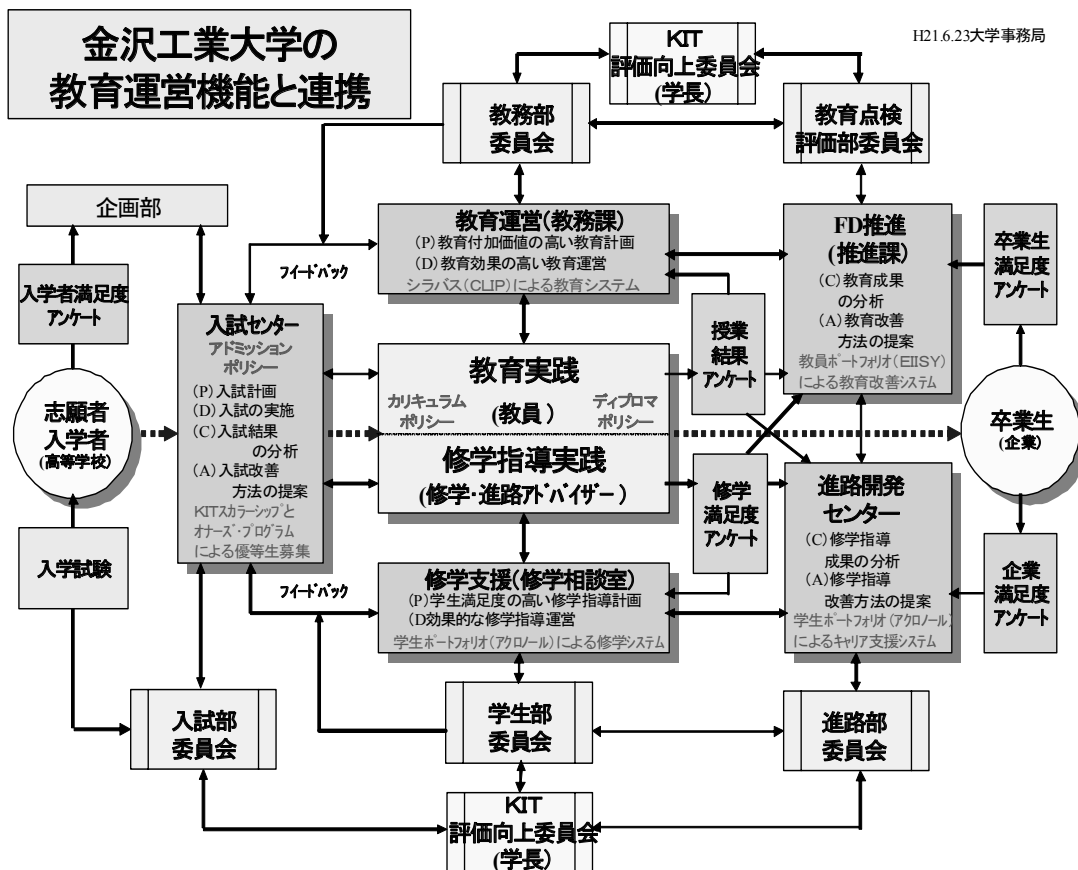


図1で示すように、経営の健全性については日本経済生産性本部の日本経営品質賞（JQA）や全国企業品質賞の受賞の取組みを通して、大学機関の健全性については大学基準協会や日本高等教育評価機構の認証評価で、教育研究の健全性についてはJABEEを活用して改善する方式を作り上げた。評価を本気で内部改革に活用する。この外部評価全体を統合するのが外部有識者で構成される「十年委員会」である。また、図の右部にある自己点検評価では、あらゆるアンケートや調査、評価データを改善に生かす。日常教育機能の中に点検評価、データの集積と分析システムを組み込み、改善を日常化（PDCA サイクル）している点が注目される。この中に、今回調査した授業アンケートや教育点検、学修成果評価システムが組み込まれている。

この推進組織として、図2の学長主催による「KIT（金沢工業大学）評価向上委員会」がある。ここが図の通り、志願者・入学者から教育実践を経て卒業生に至る流れ、入り口―中身―出口、三つのポリシーの実践を全体として管理、推進する。入試改善については入学者満足度アンケートから、教育改善の取組みは、授業結果アンケート、卒業生満足度アンケートや修学ポートフォリオから、キャリア支援の改善については修学満足度アンケート、企業満足度アンケートなどから、事実に基づき徹底して自らの活動を評価、検証、改善する仕組みだ。その推進組織、入試部委員会、学生部委員会、教務部委員会、就学支援室、進路部委員会が連携して動き、その達成を教育点検評価部委員会が評価する。

「KIT 評価向上委員会」を学長のもとにある部長会と同一組織とすることで、大学政策の立案機能を併せ持ち、教育研究協議会等に議案として提案する役割を持たせることで、評価が改革にダイレクトに生かされるシステムが構築されている。

4. 学修成果の点検、評価システムとその体制

ーカリキュラムポリシー、ディプロマポリシー、アセスメントポリシー

カリキュラムポリシー、ディプロマポリシー、アセスメントポリシーは、大学全体で定められ、教務部委員会や教育点検評価部委員会での実践、実態、意見を踏まえ、「KIT 評価向上委員会」（部長会）で基本骨格をまとめ、教育研究会議で決定し、あらゆる場面で公表している。カリキュラムポリシーはディプロマポリシーと一貫した流れで設定されており、アセスメントポリシーはホームページに公表している「金沢工業大学・金沢工業大学大学院教育情報公表資料」の「6章 学修の成果と卒業認定」に述べられている通り、学位授与方針とその評価方法として明確に関連付けられ一体のものとして制定されている。

しかも、学修成果の評価、アセスメントポリシーは極めて総合的で、学生の獲得した力をあらゆる面から評価し達成度評価しようとしている点で、アウトカム評価の一つの先進事例をなすものである。学修成果の評価は、多くの大学が、単位取得、QPA、学位授与、国試合格率、就職率などで行っており、掲げた教育目的の達成度を具体的・総合的に評価する仕組みを構築している例は少ない。その評価表を表1に示す。

この図に示すこの学生総合力評価の仕組みを金沢工業大学は以下のように説明している。

「本学では、教育力を学力とともに重視し、学力×人間力＝総合力とする評価方法を展開しています。平成20（2008）年度から本格的に導入したCLIP（Comprehensive Learning Initiative Process）による成績評価に関する総合評価を実施しており、その内容（手段と能力）は、従来手段によってのみ成績評価を行ってきたものに、新たに能力に相当する項目を導入し総合力として評価します。全ての授業科目におい

表1 CLIPによる成績評価

指標と評価割合		評価方法							合計
		試験	クイズ小テスト	レポート	成果発表	作品	ポートフォリオ	その他	
総合力評価割合		20	15	35	15	0	5	10	100
総合力指標	知識を取り込む力	8	7	10	0	0	0	0	25
	思考・推論・創造する力	8	8	10	5	0	0	0	31
	コラボレーションとリーダーシップ	0	0	0	5	0	0	0	5
	発表・表現・伝達する力	4	0	5	5	0	0	0	14
	学習に取組み姿勢・意欲	0	0	10	0	0	5	10	25

て、この評価割合を示しており、その結果、学力（知識を取込む力、思考・推論・創造力）と人間力（コラボレーション・リーダーシップ、発表・表現・伝達力、学修姿勢・意欲）との両面から評価することが可能となっています」

この評価欄は科目ごとに作られる学習支援計画書の中に置かれている（資料①）。

この計画書は、まず科目ごとの学修教育目標が設定され、授業の概要と学修の助言が書かれ、そのあとに学生が達成すべき行動目標が具体的に示されている。計画書の2枚目に具体的な達成レベルの目安が示され、試験、小テスト、レポート、成果発表、ポートフォリオ、その他個人面談等の評価・行動目標ごとに、その実施方法や内容が細かく記載できるようになっている。そして続く3ページに16週の授業の明細表が付けられるという構成だ。ちなみに16週目は、自己点検授業として成果を振り返る授業が義務づけられている。

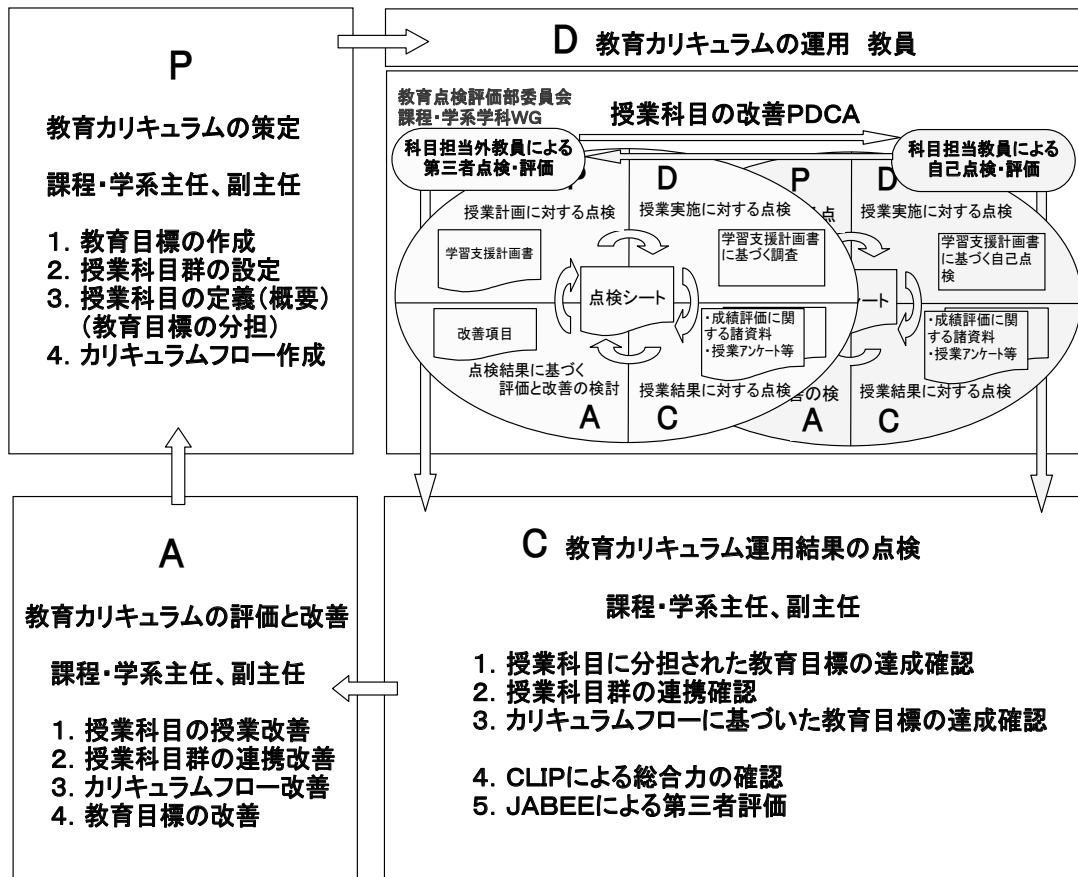
しかも優れているのは、この学修成果評価システムだけではない。この評価を確実に改善まで結びつけるシステムが構築されている点だ。これが授業点検シー

トだ（資料②）。

まず、点検項目として横軸に授業支援計画書に記載のいくつかの目標や授業内容・授業運営で点検すべき項目が書かれている。これに対し縦軸に、評価結果、授業アンケート、学生面談、授業参観、他教員からの情報など評価の根拠となる情報が設定され、その具体的データに基づく評価から、①良好②改善の余地あり③要改善の3段階でチェックが行われる。改善が必要な場合はアクション欄に改善案と期待される効果を記載するというものだ。2枚目にはこの科目の授業で特に工夫した点と自己評価を行い、授業や教育プログラム、その他全学的な問題について意見を記載できる書式になっている。3枚目は、授業アンケートや学生コメントについて、分析と次年度対応方法について記載するものとなっている。まさに教育のPDCAサイクルが、改善方策の立案に至るまで具体的な科目ごとに行われるシステムを作上げており、教育改善の一つのモデルになり得るシステムといえる。その全体構造を示すのが図3である。

この図は「教育プログラムの点検評価と改善のため

図3 「教育プログラムの点検評価と改善のためのPDCA」





金沢工業大学でのインタビューの様子。
「教育付加価値日本一」をめざす同大学の教育へはすでに
高い評価が定着している。

のPDCA」というタイトルが示すように、まず、教育カリキュラムの策定（P）－カリキュラムの運用（D）－運用結果の点検（C）－評価と改善（A）の大きなサイクルが回る。そして、Dの中ではさらに、授業科目ごとに、前述の学修支援計画書と点検シートによって科目ごとのPDCAが回るという徹底した構造になっている。

更に、学生の成長を促すKITポートフォリオシステムがある。1週間ごとに、今週の優先順位と達成度、出欠・遅刻、学修、課外活動、健康管理、1週間で満了したこと、努力したこと、反省点、日常生活で困ったことなどを記載する。これが自己実現の目標設定（P）、目標達成のための活動プロセスや成果（D）、達成度自己評価（C）、次の改善計画の立案（A）の改善サイクルを作る。成長の軌跡が可視化され、修学アドバイザーに毎週提出し、コメントをつけて返却されることで成長度合いを客観化する。

金沢工業大学では、こうした学生の成長プロセスについての社会への発信も重視している。「プロジェクトデザイン」で2年次のポスターセッション及び4年次のプロジェクトデザインⅢ公開発表審査会、企業発表を目的に有志が参加するKITステークホルダー交流会、夢考房プロジェクトにおける発表会、すべてを学外者に公表、参加する。

こうして、ミッションである教育付加価値日本一を実質化する教育改善サイクルとしてのPDCA、授業改善サイクルとしてのPDCA、ポートフォリオでの学生生活全般のPDCA、この複合的な学生育成のマネジメ

ントサイクルを機能させ、徹底した教育の質向上を追求している。

※資料として掲載

- ①平成 25 年度 学習支援計画書
- ②授業点検シート

篠田 道夫（桜美林大学教授、日本福祉大学学園参与）

平成25年度 学習支援計画書

再生紙を使用しています。

授業科目区分		科目名		単位	科目コード	開講時期	履修方法		
修学基礎教育課程 修学基礎科目 修学基礎		修学基礎A Basic Style for Study A		2	G001-01	1期(前学期)	修学規程第4条を参照		
担当教員名		研究室	内線電話番号	電子メールID			オフィスアワー		
授業科目の学習教育目標									
キーワード		学習教育目標							
1	KITポートフォリオ	本学での学習や生活に意欲的に取り組むため、学習環境と学生生活に潜む危険性を理解し、学習や生活スタイルを身につけて実践することができる。自己管理や共同の実践を通してその重要性を認識し、本学学生として学習や生活に取り組む正しい能力を「修学ポートフォリオ」などの活用を通して身につけることができる。所属する学科の専門領域を理解し、学習目標の設定と達成のための計画を設計し、「修学ポートフォリオ」などの活用を通してキャリアデザインの意識を高め、自己実現へと積極的に行動する態度を身につけることができる。							
2	大学での学び方								
3	修学設計								
4	キャリアデザイン								
5	個人面談								
授業の概要および学習上の助言									
1. 毎日「1週間の行動履歴」を記録し、KITポートフォリオ(web上)に入力することを通して、さらに、カウンセリングセンター講話を聴講し、自己管理能力を高める。 2. 1年次後学期以降の履修計画を立てられるよう、本学の教育課程(修学基礎教育課程・英語教育課程・数理工基礎教育課程・基礎実技教育課程・専門教育課程)と教育制度についての理解を深める。 3. 学長講話・学生部長講話を聴講し、本学学生としての意識を深め、修学に対して意欲を高める。 4. 文章や小論文作成およびグループ討議の基本的な技法を学習し、正しい日本語表現力を身につける。また、本学の諸施設の機能と利用法を確認して、自学自習の意識を高める。 5. 「KIT IDEALS」「学生宣言」などの規範意識をテーマにしたグループ討議を行い、その結果を口頭や文章で報告する。 6. キャリアデザインに関する講義の聴講、キャリアポートフォリオの作成、キャリアデザインの観点を含む小論文の作成を行い、キャリアデザインの必要性を理解する。 7. 修学・生活についての個人面談を行う。 ①出席・提出物の締切を守ることについては特に厳しく評価する。 ②科目のホームページを頻繁に見ること。 http://edul.kanazawa-it.ac.jp/shugaku/									
【教科書および参考書・リザーブドブック】									
教科書：修学基礎2013[金沢工業大学] 参考書：指定なし リザーブドブック：指定なし									
履修に必要な予備知識や技能									
1. 「KIT IDEALS」を理解し実践する意志 2. 「学生宣言」を理解し実践する意志 3. 金沢工業大学「人間力」を身に付ける意志 4. 「自ら学ぶ」という意思と意欲									
No.	学科教育目標 (記号表記)	学生が達成すべき行動目標							
①	A, B	「1週間の行動履歴」作成を通して自己管理能力を高め、提出物の締切厳守などを含めた「自ら学ぶ」姿勢を確立できる。							
②	A	本学の施設概要を理解し、自己実現のために活用方法を文章で報告することができる。							
③	A, B	文章作成や講話聴講の基本技術を学習し、ルールに沿った文章の作成や、講話内容的な的確な整理・報告ができる。							
④	A, B	グループ討議を通して自己の見解と他者の見解を対比させ、意見をまとめ、口頭および文章で表現・発表することができる。							
⑤	A	今後の学習目標を明確にするとともに、後学期の履修計画を立てることができる。							
⑥	A, B	本科目における「学生の達成すべき行動目標」の達成度を自己評価できる。							
達成度評価									
評価方法		試験	クイズ 小テスト	レポート	成果発表 (口頭・実技)	作品	ポートフォリオ	その他	合計
指標と評価割合									
総合評価割合		0	0	44	6	0	45	5	100
総合力指標	知識を取り込む力	0	0	15	0	0	0	0	15
	思考・推論・創造する力	0	0	15	0	0	0	0	15
	コラボレーションとリーダーシップ	0	0	7	3	0	0	0	10
	発表・表現・伝達する力	0	0	7	3	0	0	0	10
	学習に取り組む姿勢・意欲	0	0	0	0	0	45	5	50

※総合力指標で示す数値内訳は、授業運営上のおおよその目安を示したものです。

G001-01

評価の要点

評価方法	行動目標	評価の実施方法と注意点
試験	①	
	②	
	③	
	④	
	⑤	
	⑥	
クイズ 小テスト	①	
	②	
	③	
	④	
	⑤	
	⑥	
レポート	①	●課題① キャンパスラナーレポート (10点) ●課題② 自己診断シート (10点)
	②	●課題③ 図書情報レポート (14点)
	③	●課題④～⑤ キャリアデザインレポートⅠ～Ⅱ (10点×2 =20点)
	④	●課題⑥～⑩ 聴講ノート(1)～(5) (4点×5 =20点)
	⑤	●課題⑪～⑫ 学習シート(1)～(2) (4点×2 =8点)
	⑥	●課題⑬ 後学期の履修計画 (6点)
成果発表 (口頭・実技)	①	●課題⑭ グループ討議メモ用紙(1) (6点)
	②	●課題⑮ プレゼンテーションの成果 (1) (6点)
	③	
	④	レ
	⑤	
	⑥	
作品	①	
	②	
	③	
	④	
	⑤	
	⑥	
ポートフォリオ	①	レ ●1週間の行動履歴 3点×16週 =48点 ※教室での授業毎に提出
	②	●新聞ポートフォリオ 3点×4週 =12点 ※第5・8・11・14回の授業で提出
	③	●課題⑯ キャリアポートフォリオ (10点)
	④	●課題⑰ 前学期の達成度自己評価(回顧と展望) (10点)
	⑤	●課題⑱ 学習内容の達成度自己評価(前学期) (10点)
	⑥	レ
その他	①	●10点満点で、受講態度の欠如(遅刻、欠席、学習意欲、課題の未提出、グループ活動への非協力など)が見られる場合減点する。
	②	●6回以上の欠席はF判定となる。
	③	●講話の遅刻者・欠席者は後日ビデオを視聴する。
	④	●個人面談の無断欠席者は15回目の授業を欠席扱いとする。
	⑤	
	⑥	レ

具体的な達成の目安

理想的な達成レベルの目安	標準的な達成レベルの目安
<ul style="list-style-type: none"> ●「1週間の行動履歴」を記録し、自省することによって、次週への目標を明確に記すことができる。 ●文章作成の基礎を理解し、ルールに従って、正しく明解に文章を作成することができる。 ●講話を聞きながら要点を整理し、後に自分の意見と照らし合わせながら講話の内容をまとめることができる。 ●自分の意見を他者の意見と対比させながら明確に述べ、まとめて記すことができる。 ●本学の施設や教育課程を理解し、自己の学習計画を作成できる。 ●授業に欠かさず出席し、提出物の期限を守るなど、学習に対する積極的な態度が身に付いている。 	<ul style="list-style-type: none"> ●「1週間の行動履歴」を記録することができる。 ●文章作成のルールに従い、作成することができる。 ●講話の内容を箇条書きでまとめることができる。 ●自分の意見と他者の意見を区別することができる。 ●本学の施設や教育課程を理解している。 ●授業に出席し、提出物の期限を守るなどの学習態度が身に付いている。

G001-01

授業明細表

CLIP学習プロセスについて

一般に、授業あるいは課外での学習では：「知識などを取り込む」「知識などをいろいろな角度から、場合によってはチーム活動として、考え、推論し、創造する」「修得した内容を表現、発表、伝達する」「総合的に評価を受ける、Good Work!」：のようなプロセス（一部あるいは全体）を繰り返し行いながら、応用力のある知識やスキルを身につけていくことが重要です。このような学習プロセスを大事に行動ください。※学習課題の時間欄には、指定された学習課題に要する標準的な時間を記載してあります。日々の自学自習時間全体としては、各授業に応じた時間（例えば2単位16週科目の場合、予習2時間・復習2時間/週）を取るよう努めてください。詳しくは教員の指導に従ってください。

回数 日付	学習内容	授業の運営方法	学習課題(予習・復習)	時間(分)※
オリエンテーション /	●新入生オリエンテーション 入学式後、前学期授業開始日まで、新入生オリエンテーションが実施される。「修学基礎A」の講義ではないが、これからの大学生活についてのオリエンテーションであり、本科目の一部と位置づける	指定教室でのオリエンテーション参加	【課題】 ・1週間の行動履歴 ・課題①キャンパスラリーレポート ・課題②自己診断シート	30 90 90
第1回 /	●学長講話（講師：石川憲一 学長） 講話「大学で学ぶということ」を聴講し、要点をまとめることによって、本学学生としての自覚を深め、修学に対する意欲を高める。 【持参物】 『修学基礎2013』、『CAMPUS NOTE 2013』	多目的ホールで講話を聴講し、メモを取る。 [遅刻者の入場は認めず、欠席者とともに後日ビデオ視聴する] 【提出物】 ・1週間の行動履歴 ・課題⑥聴講ノート（1） [時間内にまとめることができなかった場合は、次週の授業までに修学アドバイザーの研究室に提出する]	【課題】 ・1週間の行動履歴 ・課題①キャンパスラリーレポート ・課題②自己診断シート ・課題⑩学習シート（1）	30 35 35 30
第2回 /	●文章作成の基本とLCの利用法 ・文章作成、文献検索とLCの利用法（講義と解説） ・ライティングセンター特別講義（当日課外） 【持参物】 『修学基礎2013』、ノートパソコン	指定教室での講義・演習、および、（特別講義）多目的ホールでの講話の聴講 【提出物】 ・1週間の行動履歴 ・課題⑩学習シート（1） [時間内にまとめることができなかった場合は、次週の授業までに修学アドバイザーの研究室に提出する]	【課題】 ・1週間の行動履歴 ・課題①キャンパスラリーレポート ・課題②自己診断シート ・課題⑩学習内容の達成度自己評価（前学期） [各課題の提出・返却の都度、それぞれの課題の達成度を自己評価する]	30 35 35 60
第3回 /	●文章作成演習（1） 第2回授業で学んだことを踏まえ、「図書館情報レポート」を作成する 【持参物】 『修学基礎2013』、ノートパソコン	指定教室での講義・演習 【提出物】 ・1週間の行動履歴 ・課題①キャンパスラリーレポート ・課題②自己診断シート	【課題】 ・1週間の行動履歴 ・課題③「図書館情報レポート」	30 90
第4回 /	●特別講義「キャリアデザインとKITポートフォリオシステム」（講師：藤本元啓 教授） 講義を聴講し、要点をまとめることによって、キャリアデザインとKITポートフォリオシステムの基本について理解する 【持参物】 『修学基礎2013』	多目的ホールでの講義・演習 【提出物】 ・1週間の行動履歴 ・課題⑦聴講ノート（2）	【課題】 ・1週間の行動履歴 ・新聞ポートフォリオ ・課題③「図書館情報レポート」 ・課題⑫学習シート（2）	30 30 90 30
第5回 /	●キャリアデザインの必要性 前回の授業内容を踏まえたうえで講義を聴講し、要点をまとめることで、キャリアデザインの必要性について理解する。 【持参物】 『修学基礎2013』、ノートパソコン	指定教室での講義・演習 【提出物】 ・1週間の行動履歴 ・新聞ポートフォリオ ・課題⑫学習シート（2） [時間内にまとめることができなかった場合は、次週の授業までに修学アドバイザーの研究室に提出する]	【課題】 ・1週間の行動履歴 ・課題③「図書館情報レポート」 ・課題⑩キャリアポートフォリオ	30 90 30
第6回 /	●文章作成演習（2） これまでの授業で学んだことを踏まえ、キャリアデザインをテーマ（「卒業後の私」「社会人としての私」）としたレポートを作成する。 【持参物】 『修学基礎2013』、ノートパソコン	指定教室での講義・演習 【提出物】 ・1週間の行動履歴 ・課題③「図書館情報レポート」 ・課題⑩キャリアポートフォ	【課題】 ・1週間の行動履歴 ・課題④「キャリアデザインレポートⅠ」	30 180

G001-01

授業明細表

回数 日付	学習内容	授業の運営方法	学習課題(予習・復習)	時間(分)※
		リオ		
第7回 /	<p>●カウンセリングセンター特別講義「充実した大学生活を送るために(心理的側面より)」(講師:塩谷亨 教授) 講義を聴講し、要点をまとめることによって、本学の学生支援のシステムを知り、自己の修学姿勢を見直し今後の修学意欲を高める。</p> <p>【持参物】 『修学基礎2013』</p>	<p>多目的ホールで講話を聴講し、メモを取る。 [遅刻者の入場は認めず、欠席者とともに後日ビデオ視聴する]</p> <p>【提出物】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・1週間の行動履歴 ・課題④「キャリアデザインレポートⅠ」 ・課題⑧聴講ノート(3) [時間内にまとめることができなかつた場合は、次週の授業までに修学アドバイザーの研究室に提出する] 	<p>【課題】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・1週間の行動履歴 ・新聞ポートフォリオ 	30 30
第8回 /	<p>●特別講義「グループ討議とプレゼンテーションの技法」(講師:長山恵子 准教授) 講義を聴講し、要点をまとめることによって、グループ討議とプレゼンテーションを行うための基本事項・技法について理解する。</p> <p>【持参物】 『修学基礎2013』</p>	<p>多目的ホールで講話を聴講し、メモを取る。 [遅刻者の入場は認めず、欠席者とともに後日ビデオ視聴する]</p> <p>【提出物】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・1週間の行動履歴 ・新聞ポートフォリオ ・課題⑨聴講ノート(4) [時間内にまとめることができなかつた場合は、次週の授業までに修学アドバイザーの研究室に提出する] 	<p>【課題】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・1週間の行動履歴 	30
第9回 /	<p>●文章作成演習(3)・グループ討議(第9・10回) これまでの授業で学んだことを踏まえ、「世の中の出来事、時事問題など」をテーマにグループ討議を行い、討議内容をもとにレポートの作成(個人)と発表(グループ)を行う。</p> <p>【持参物】 『修学基礎2013』、ノートパソコン</p>	<p>指定教室での講義・演習</p> <p>【提出物】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・1週間の行動履歴 	<p>【課題】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・1週間の行動履歴 ・課題⑤「キャリアデザインレポートⅡ」 ・課題⑩グループ討議メモ用紙(1) 	30 60 30
第10回 /	<p>●文章作成演習(3)・グループ討議(つづき)</p> <p>【持参物】 『修学基礎2013』、ノートパソコン</p>	<p>指定教室での講義・演習</p> <p>【提出物】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・1週間の行動履歴 	<p>【課題】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・1週間の行動履歴 ・新聞ポートフォリオ ・課題⑤「キャリアデザインレポートⅡ」 ・グループ討議、および、プレゼンテーションの準備を進める。 	30 30 60 180
第11回 /	<p>●グループ討議結果の発表(第11・12回) ・第9・10回の授業と課外グループ活動で検討し、準備した事項について発表する。また、他のグループの意見を検討する。 ・発表では、これまでに学んだプレゼンテーションの基本技術を活かす。発表された意見、その意見に至った背景をメモし、自己の意見との類似点や相違点をまとめ、クラスで議論する。 [発表は課題⑩「プレゼンテーションの成果(1)」として採点対象となる]</p> <p>【持参物】 『修学基礎2013』、ノートパソコン(発表用)</p>	<p>指定教室での講義・演習</p> <p>【提出物】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・1週間の行動履歴 ・新聞ポートフォリオ 	<p>【課題】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・1週間の行動履歴 ・課題⑤「キャリアデザインレポートⅡ」 	30 60
第12回 /	<p>●グループ討議結果の発表(つづき)</p> <p>【持参物】 『修学基礎2013』、ノートパソコン(発表用)</p>	<p>指定教室での講義・演習</p> <p>【提出物】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・1週間の行動履歴 ・課題⑭グループ討議メモ用紙(1) 	<p>【課題】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・1週間の行動履歴 ・課題⑤「キャリアデザインレポートⅡ」 	30 60
第13回 /	<p>●学生部長講話(講師:青木 隆 学生部長) 講話「前学期の振り返りと夏休みを前にして」を聴講し、要点をまとめることによって、本学学生として過ごした最初の学期の修学姿勢を振り返り、今後の学生生活に向けての決意を新たにする。</p>	<p>多目的ホールで講話を聴講し、メモを取る。 [遅刻者の入場は認めず、欠席者とともに後日ビデオ視聴する]</p>	<p>【課題】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・1週間の行動履歴 ・新聞ポートフォリオ ・課題⑤「キャリアデザインレポートⅡ」 	30 30 60

G001-01

授業明細表

回数 日付	学習内容	授業の運営方法	学習課題(予習・復習)	時間(分)※
	<p>【持参物】 『修学基礎2013』、『CAMPUS NOTE 2013』、『KIT学生心得』</p>	<p>【提出物】 ・1週間の行動履歴 ・課題⑩聴講ノート(5) [時間内にまとめることができなかった場合は、次週の授業までに修学アドバイザーの研究室に提出する]</p>		
第14回 /	<p>●履修申請の方法と後学期の履修計画</p> <p>【持参物】 『修学基礎2013』、『CAMPUS NOTE 2013』、『CURRICULUM GUIDE BOOK 2013』、『金沢工業大学規則集2013』</p>	<p>指定教室での講義・演習</p> <p>【提出物】 ・1週間の行動履歴 ・新聞ポートフォリオ ・課題⑤「キャリアデザインレポートⅡ」 ・課題⑬後学期の履修計画 [時間内にまとめることができなかった場合は、次週の授業までに修学アドバイザーの研究室に提出する]</p>	<p>【課題】 ・1週間の行動履歴 ・課題⑩前学期の達成度自己評価(回顧と展望) ・課題⑬学習内容の達成度自己評価(前学期)</p>	30 60 60
第15回 /	<p>●再個人面談 希望者と修学アドバイザーに指示された者は面談を行う。 [4月下旬から5月上旬ごろに実施される個人面談の出欠は、この回の出欠となる]</p>	<p>【提出物】 ・1週間の行動履歴 ・課題⑩前学期の達成度自己評価(回顧と展望) ・課題⑬学習内容の達成度自己評価(前学期) [いずれの課題も、修学アドバイザーが指定する日に提出する]</p>	<p>【課題】 ・1週間の行動履歴 ・修学基礎HPから、授業アンケートに回答する。</p>	30 30
第16回 /	<p>●自己点検授業 出席および課題提出の状況などを確認し、自らの成果を振り返り反省する。</p> <p>●夏期休暇に関する注意 夏期休暇中の生活に関する注意事項、夏期休暇中の課題や集中講義、後学期の日程を確認する。</p> <p>【持参物】 『修学基礎2013』、それまでに返却された課題、他</p>	<p>自己点検授業</p> <p>【提出物】 ・1週間の行動履歴</p>	<p>【課題】 ・1週間の行動履歴 [夏期休暇中も、作成を続ける] ・時事ワークシート [夏期課題] ・修学アドバイザーからのコメントをweb入力していない場合は、後学期オリエンテーションまでに入力を行う。</p>	30 90

授業点検シート

(自己点検)

開講期
科目名
クラス
担当者名

点検事項	点検項目	Check (該当するチェック項目に「1」を記入してください)							Action		
		評価の根拠となるデータ									
		評価子エッセ	A	B	C	D	E	F	G	改善案及び期待される効果(記述)	
		要改善	科目担当者による観測	評価結果	授業アンケートの 数値データ	授業アンケートの コメント	受講生との面談	授業参観の報告	他の教員からの情報		その他の具体的なデータ
		改善の余地あり									
		良好									
学習支援計画 および授業計画 内容 (P l a n n i n g)	学習支援計画 および科目群中の 位置づけ (オリキュラム・ガイド ブック等)	学習・教育目標は当該教育 プログラムの教育目標に適 合しているか 受講する学生にとって妥当 であるか	先立って履修する関連科目との間に適切かつなが りがあったか (科目名:)								
	学習支援計画書	学習・教育目標は課程・学科 の教育目標が相応表現となっ て、学生に周知されているか	学習支援計画書にこの科目で扱うべき内容が過不 足なく網羅されていたか 後続する上級科目を履修するために必要な、知識 と技能を修得できたか (科目名:)								
	課程・学科・学系 特有の点検事項		学習教育目標は理解されたか 学生の達成すべき行動目標は適切であったか								
	授業内容(教育目 標や学習支援計画 書との合致ほか)	授業内容は学生にとって適 切であったか	授業内容の質および量は、学習・教育目標を達成 するために適切であったか								
授業運営 (D o)	授業運営	学生にとって、行動目標を達 成できる授業運営であったか	授業内容、自習課題、宿題は、効果的で学習意欲 を高めるものであったか 宿題や自習課題の質・量は、学生の予習・復習時 間を考慮して適切に与えたか								
	テキストおよび その他の教材 (実用段階)	教材は適切であったか	適切な時期に適切な回数試験、小テスト、レポー ト等を実施したか(実績を別表に記入)								
	達成度評価	行動目標に対する達成度を 適切に評価できたか	学習・教育目標と授業内容が合致していたか 教材はわかりやすく効果的、かつ、学習意欲を高め るものであったか								
課程・学科・学系 特有の点検事項			学習支援計画書に記載されている総合力指標通り の評価方法・割合となっていたか 学習支援計画書に記載されている標準的な達成度 レベルが合格基準となっていたか								

※Aについては、根拠資料を可能な限りCLIP E-fileに含めて提出して下さい。

授業点検シート

(自己点検)

開講期	
科目名	
クラス	
担当者名	

この科目の授業で特に工夫した点と自己評価

別表

評価項目と実施回数(実績)	試験 回
	クイズテスト 回
	レポート 回
	成果発表(口頭・実技) 回
	作品 回
	ポートフォリオ 回
	その他 回、回、回

授業アンケート項目に対応した自己評価(別紙)

全体的な意見

個別授業に関わる問題	
教育プログラム または 全学的な問題	

関西国際大学

【訪問日】

平成 25 (2013) 年 12 月 18 日 (水)

【機関の概要】

住所：兵庫県三木市志染町青山 1 - 18
 教育学部／教育福祉学科、英語教育学科 人間科学部
 ／人間心理学科、経営学科、ビジネス行動学科 保健
 医療学部／看護学科から成る。平成 20 (2008) 年度、
 当機構の認証評価を受審。

【面談者】

藤木 清 氏 人間科学部教授・学長補佐・評価室長

【訪問調査員】

坂本 孝徳 (広島工業大学常務理事、副総長)
 白川 優治 (千葉大学普遍教育センター准教授)
 陸 鐘旻 (評価機構評価事業部次長)

1. 関西国際大学の概要

関西国際大学は、昭和 25 (1950) 年に設立された「愛の園幼稚園」、昭和 28 (1953) 年に設立された「尼崎幼稚園教員養成所」からスタートした学校法人濱名学院 (濱名篤理事長) が運営する四年制私立大学である。昭和 59 (1984) 年に設置された関西女学院短期大学を母体に、平成 10 (1998) 年に開校された。関西国際大学は、兵庫県内に二つのキャンパス (三木市・尼崎市) を置き、教育学部・人間科学部・保健医療学部の 3 学部、大学院 1 研究科から構成されている。平成 25 (2013) 年 5 月現在、学部学生数 1,816 人、大学院生数 20 人、専任教員 102 人である。

2. 関西国際大学の学修成果の設定と評価体制

関西国際大学における学修成果の設定と検証の特徴は、学修成果を「学位授与の方針」として、大学レベルでは学則、学部・学科レベルでは学部規則のなかで体系的に定め、位置づけるとともに、特に大学レベルの学修成果の具体的内容と検証方法として「KUIS 学修ベンチマーク」を策定し、学内規定の中に明確に位置付けていることにある。

関西国際大学では、平成 10 (1998) 年の開学時の学則から、教育理念として目的 (学則 1 条) を定めて

いた。平成 18 (2006) 年に、学修成果の具体的内容の示す全学指標として「KUIS 学習ベンチマーク」(現在は、「KUIS 学修ベンチマーク」) を策定するにあたって、学則で規定する大学の目的 (学則 1 条) との関係性を明確にするために、学則に教育目標 (学則 1 条 1 条の 2) を設定し、「KUIS 学習ベンチマーク」と学則との対応関係を明確にした。具体的には、学則の目的 (1 条) に基づいて、教育目標 (1 条の 2) として、(1) 自律できる力 (2) 社会に貢献できる力 (3) 心豊かな世界市民としての資質 - を設定するとともに、「KUIS 学習ベンチマーク」を前提に、ジェネリックスキルとしての (4) 問題解決能力 (5) コミュニケーション能力 - を設定した。さらに、平成 25 (2013) 年 2 月に学則改訂を行い、学則の目的 (1 条) との対応をさらに明確にするために、教育目標 (1 条の 2) に「(6) 専門的知識・技術」を追加した。この学則 1 条と 1 条の 2 の規定が、大学レベルでの学修成果を規定するものとなっている。

このような大学レベルでの学修成果の規定を受けて、各学部の学部規則において、学部の教育研究上の目的と、各学科の教育目標を具体的に定めている。各学科の教育目標は、「KUIS 学修ベンチマークに掲げる力」を共通に含み、更に、各学問の特性をふまえた内容により構成されている。そして、教育目標の達成状況を評価する方法を具体化するために、平成 25 (2013) 年 2 月に「KUIS 学修ベンチマーク」を別表に含む形式で、「教育目標達成のための方法及び評価に関する内規」(以下、内規) を定めた。

「KUIS 学修ベンチマーク」については、平成 18 (2006) 年に策定した時には、25 項目程度の能力項目が設定されていたが、その後の運用過程で、個々の能力項目の評価を行うことなどから項目設定の修正を行い、現在は 12 項目で構成されている。このベンチマークは、策定当時には、学内規定と必ずしも明確に関連づけられていなかった。そこで、平成 25 (2013) 年に「内規」を策定するにあたって、12 項目の能力項目とそれを評価する 3 段階のルーブリックを内規の中に別表として含み込むことで、大学の学位授与方針の体系の中に位置付けた。したがって、現在は、学則上の教育目標の達成度を示す指標であり、それを評価する方法として、「KUIS 学修ベンチマーク」とそのルーブリックが位置付けられている。

平成 25 (2013) 年に策定した内規は、教育目標の

達成としての学修成果とカリキュラムポリシーをつなぐものでもある。それまでは、学部規則にあわせて、各学科単位でカリキュラムポリシーを策定していた。内規において、全学に共通する教育目標の達成指標として「KUIS学修ベンチマーク」を位置付けたことで、「KUIS学修ベンチマーク」がカリキュラムポリシーと教育目標との関係をつないでいる。

更に、内規にはアセスメントポリシーとしての機能もある。大学全体に共通する学修成果である「KUIS学修ベンチマーク」の修得について、学修ポートフォリオを用いて評価することを明記しているためである（内規5条1項）。具体的には、各学期開始前の4月と9月末に、学生自身に、「KUIS学修ベンチマーク」の各能力項目について、自分の位置を自己評価させている。

平成23（2011）年3月から、成績とともに前学期のレポートや答案を学生に返却し、半年間の自分の活動を振り返ってもらうリフレクション・デイを設定し、これを実施している。学修ポートフォリオには、この振り返りのために「成長確認シート」を設けており、その学期開始前の段階で、この学期はどのような力を身につけるのか、それはどのように行うのかを学生に書いてもらい、リフレクション・デイに、レポートや活動を振り返って、それができたかどうかを自己評価するという方法をとっている。この成長確認シートの目標項目は、ベンチマークの12項目を選べるようにしている。リフレクション・デイの振り返りでは、正課内での活動内容だけでなく、クラブ活動やアルバイトなどの正課外の活動も積極的に取入れて考えてほしいこと、また、自己評価だけでなく学修の成果物や課題活動などについての記述をポートフォリオとして蓄積することを学生に促している。現在、学生の自己評価だけでなく、教員の面談等による自己評価のチェックを取入れようとしている。

学科レベルの教育目標のアセスメントについては、内規において、試験・レポート・論文・制作等を用いて評価することとしており（内規5条2項）、具体的な内容は、各学科に委ねている部分が多い。また、教育目標の達成のための学修環境や課外プログラム等の学修支援については、学修行動調査等の間接評価を行うことも内規で規定している（内規5条3項）。学修成果の評価について、このような全体像を平成25（2013）年に整備した。今後、作業レベルに具体化し

ていくことが次の課題とされている。

「KUIS学修ベンチマーク」と個々の授業科目の対応関係は、各学科単位で調整を行っている。学科単位で作成しているカリキュラムマップにおいて、「KUIS学修ベンチマーク」及び学科の教育目標と個々の授業科目との対応表を整理し、学生へ配付している。共通教育科目については、共通教育機構において、「KUIS学修ベンチマーク」と授業科目の関係の対応表をカリキュラムマップの形で整理している。

更に、授業評価アンケートにおいても、設問として「KUIS学修ベンチマーク」の12項目を対象に、この授業でそれらの力が得られたかどうか、を複数回答で尋ねる項目を加えた（平成26（2014）年度から、各授業科目が目標としているベンチマークに限定）。そのことで、個々の授業と「KUIS学修ベンチマーク」の能力項目との対応関係を把握できるようにしている。なお、授業評価アンケートの結果は、教員にフィードバックされ、その結果に対してコメントを書いて学内で共有することになっている。

さらに、開学時からGPA（Grade Point Average）制度を導入しており、現在は、4年次のゼミ・卒業研究を履修するためには、累積GPAが1.5以上なければならないことになっている。GPAと「KUIS学修ベンチマーク」の達成状況については、制度上は相互に関連はしていないが、GPAの高い学生には学修ベンチマークの達成も高い傾向がみられる。

3. 学修成果の明確化・評価体制確立の背景とプロセス

このような学修成果の体系化の経過と学内手続きは次の通りである。

平成25（2013）年の学則等の既存規定の見直しと「内規」の策定以前は、学則と「KUIS学修ベンチマーク」の関係が明確でなかったこと、「KUIS学修ベンチマーク」を学生が達成するためにはそのことを評価できる仕組みが必要であること、などが課題となっていた。

このような課題について、学長との検討の過程で、平成24（2012）年10月頃にプロジェクトチームを作り、対応を具体化することになった。プロジェクトリーダーは、総務担当学長補佐（評価室長＝当時）が担当した。そのプロジェクトチームの策定した原案を、学長が主催する学長・副学長等会議（学長、副学長、学部長、事務局長、事務部長、総務担当学長補佐（評

価室長)等で構成)での協議を経て、大学協議会(学長、副学長、学部長、学科長、委員長等による会議)で審議し、その上で、各学部教授会で審議の上、決定した。このような規定等に関わる重要な案件は、学則や全学の規定についてはその案件に関わる委員長が、学部規則については学部長が提案し、学長・副学長等会議で協議した上で、大学協議会及び教授会で審議・決定する手順となっている。

なお、関西国際大学の大学ガバナンスにおいて、学長は、1か月もしくは2か月に1度、学長あるいは副学長と学内の各センターや委員会委員長等が現状と課題を話し合う、ブリーフィングを重視しており、そこでの情報交換を通じて、学内の状況を把握している。また、学長が、副学長、学長補佐、センター長、委員長を任命していることから、学長を中心とした明確なガバナンス体制となっている。もちろん、学長・副学長会議等では、忌憚ない意見交換を行い、議論を行っている。また、大学としてFD(Faculty Development)を重視しており、8月と2月には2日連続、9月は1日間の全学FD研修会を行っている。出席率は90%を超えており、欠席者は後日動画視聴することが可能である。その過程を通じて、全学の方針を共有している。



「KUIS学修ベンチマーク」を中心とした学修支援について語る藤木教授。平成20(2008)年の認証評価では、自己評価担当者としてご活躍いただいた。

4. 関西国際大学の取組からの知見

関西国際大学への訪問調査から、一般化可能な知見を整理しておきたい。

第一に、学修成果を、大学レベル、学部・学科レベ

ルについて、関連付け、体系化することの重要性である。関西国際大学では、学修成果を学則、学部規則、内規、そして内規に付する形式での「KUIS学修ベンチマーク」を設定するとともに、学内規定のなかに体系的に位置付けている。学修成果の設定と達成を全学的課題として取組んでいくにあたって、このように規定体系のなかで、正当な位置づけを与えることは、取組内容を可視化し、教職員の意識を共通化するために重要な意味があるものと思われる。関西国際大学においても、最初からこのように体系化されていたわけではなく、平成25(2013)年の規定改訂において整備されてきたことが訪問調査において示された。このことは、新しい取組みや課題を、既存の規定体系に位置づけることの重要性を示している。さらに、意思決定過程での諸会議やFDを通じて、この取組内容について教員への共通化を図っていることは、実質化の観点から重要であろう。また、学修成果を、全学の共通内容としての「KUIS学修ベンチマーク」、各学科の専門性に任せている専門分野別の内容、学生の正課外の諸活動や学修環境として区分し、それぞれについて評価手法を内規で定めていることも特筆に値する。共通の枠組みでありつつも、学部学科の専門性に配慮した制度として設計することが重要であることを示唆している。

第二に、学修成果を、カリキュラムポリシーとアセスメントポリシーに組み込み、評価指標とともに関連付けるとともに、授業単位との関連性も測定できる仕組みを導入することの重要性である。関西国際大学では、「KUIS学修ベンチマーク」を設定するだけでなく、学生の修得状況を評価する仕組みを導入し、半年に1度のリフレクションにおいて学生がそのことを振り返る機会を設定している。また、学科単位のカリキュラムマップにおいて「KUIS学修ベンチマーク」と授業科目の関連を整理していること、授業評価アンケートを「KUIS学修ベンチマーク」に挙げられている能力項目の修得状況を確認するように設計している。このように、学修成果の指標である「KUIS学修ベンチマーク」が基軸となり、学生の自己評価、カリキュラムの中での授業科目との関係、授業を通じた学修過程との関係を位置付けることは、学生は何度もこのことを意識することになる。このような取組みは、取組内容の実質化を図るだけでなく、学内教職員や学生にその重要性を伝えることにもなる。学内諸制度との関連性を

持たせて位置付けることが重要であることを示唆している。

このような関西国際大学の取組事例は、学修成果の実質化という抽象的で、具体化の難しい取組みを、全学的に可視化し、実質化を図るものである。そして、全学的取組として、さまざまな諸制度に組込むとともに、FD等を通じて教員への浸透が図られている。訪問調査では、更なる実質化を図りたいとの議論もあり、今後の取組みにも注目したい。

最後に末筆ながら、藤木清 教授・学長補佐には、年末のお忙しい時期に、本インタビューにご対応いただき、丁寧なご回答をいただいたことに重ねてお礼を上げたい。

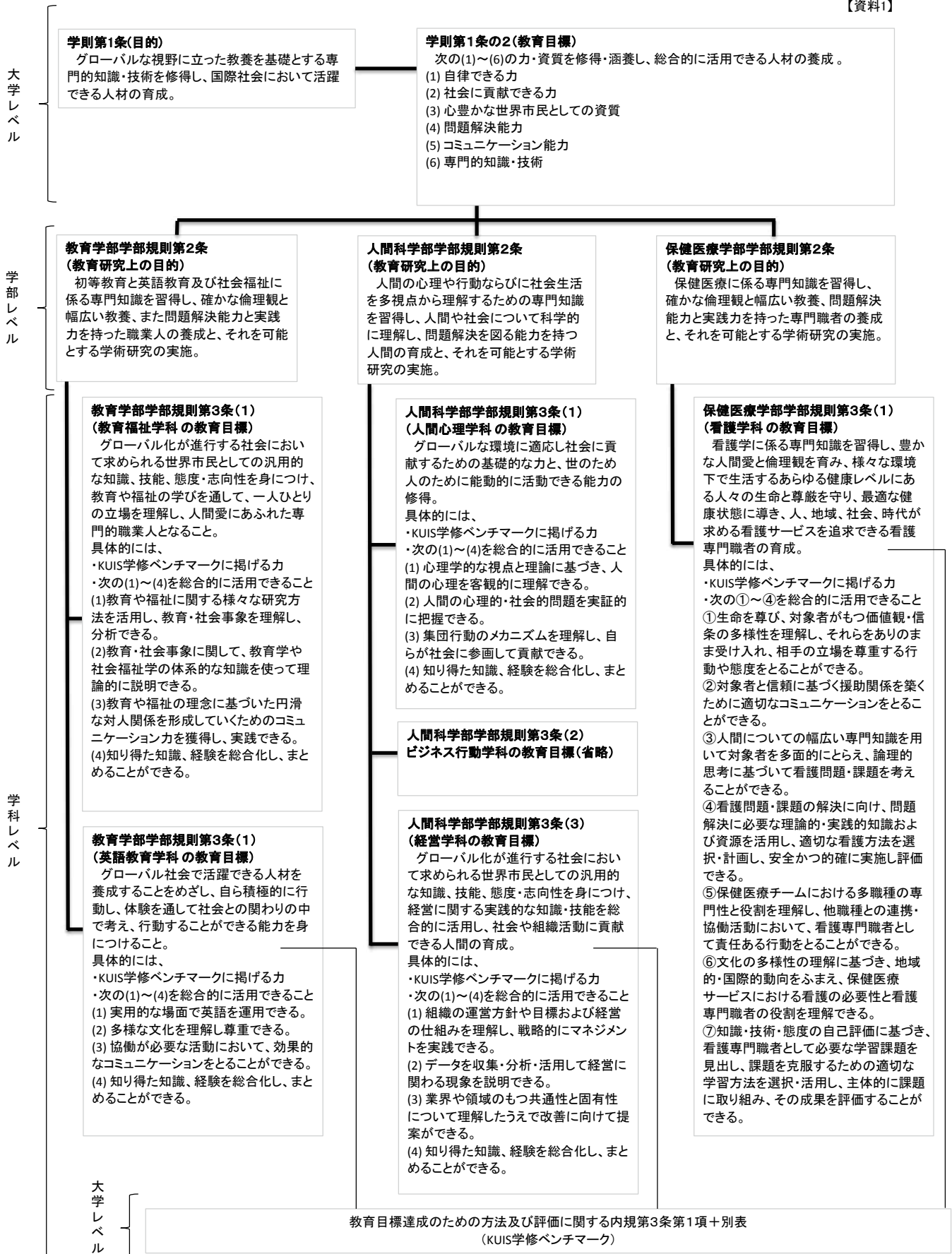
※資料として掲載

- ①関西国際大学の目的・教育目標と学部学科の目的・教育目標（学位授与の方針）
- ②教育目標達成のための方法及び評価に関する内規別表1（KUIS学修ベンチマーク）
- ③関西国際大学人間科学部学部規則 別表3 経営学科の教育目標
- ④関西国際大学の教育課程の編成・実施の方針
- ⑤関西国際大学の評価の方針

白川 優治（千葉大学普遍教育センター准教授）

関西国際大学の目的・教育目標と学部学科の目的・教育目標(学位授与の方針)

2013年12月18日
大学の学修成果に関する国内大学訪問調査
【資料1】



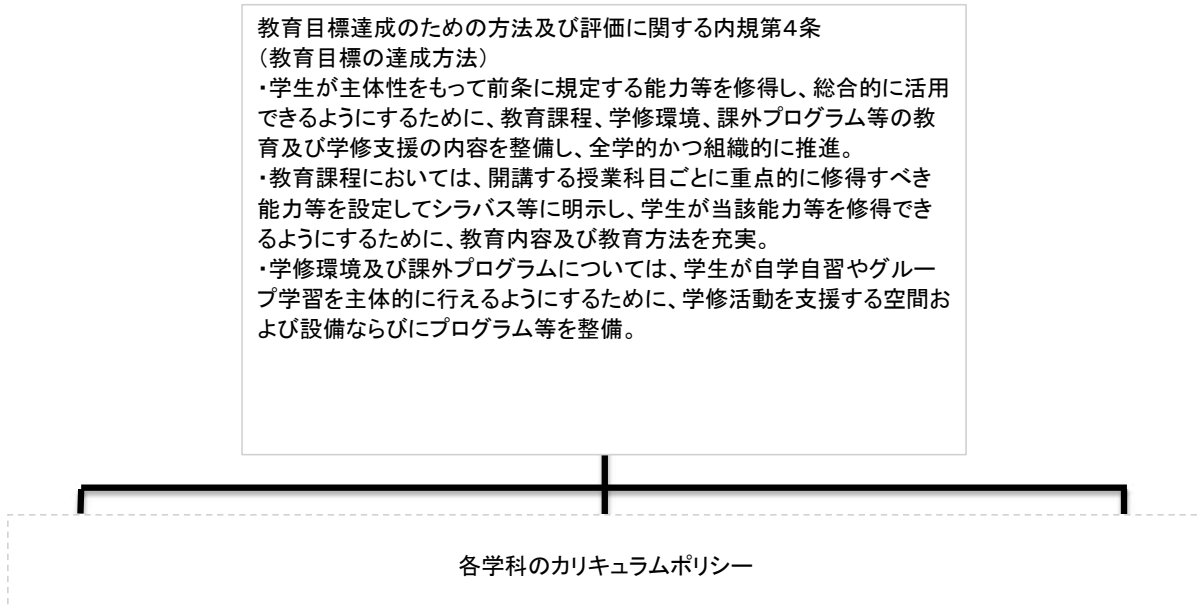
教育目標達成のための方法及び評価に関する内規 別表1 (KUIS学修ベンチマーク)

大項目	大項目の説明	中項目	中項目の説明	レベル3	レベル2	レベル1
自律できる人間になる	自分の目標をもち、その実現のために、自ら考え、意欲的に行動するとともに、自らを律しつつ、自分の行動には責任が伴うことを自覚できる	知的好奇心	新しい知識や技能、社会におけるさまざまな現象や問題を学ぶことに、自ら関心や意欲をもつことができる	修得した知識・技能と社会の現象を関連づけて、新たな疑問や関心について積極的に学ぼうとすることができる	知れた内容に刺激を受けて、新たな疑問や関心を持つことができる	社会の現象や授業で学ぶことに関心を持つことができる
		自律性	自分の行動には責任が伴うことを自覚し、自らを律しつつ設定した目標の実現に向けて積極的に取り組み、最後までやりとげることができる	自分で設定した目標の実現に向けて積極的に取り組み、やり遂げられるまで継続することができる	与えられた課題や自分で設定した目標について、自分なりにやり遂げる方法を見つけて取り組むことができる	与えられた課題の実現に向けて、自分の責任を理解して取り組むことができる
社会に貢献できる人間になる	社会の決まりごとを大切に考え、社会や他者のために勇気をもって行動し、貢献することができる	規範遵守	複数の人々と暮らす社会の決まりごとを尊重し、その背景や意義を理解して、協調的に行動することができる	状況に応じて必要なマナーやルールを考え、進んで守り、協調的に行動することができる	社会のマナーや集団でのルールの背景や意義を理解した上で、守ることができる	社会のマナーや集団でのルールを守ることができる
		社会的能動性	自分の役割や責任を理解し、他者との積極的な協働や交流を通して、社会のために行動することができる	他者との相互理解を深めながら、社会のために主体的に行動することができる	集団の中で、他のメンバーと協働しながら行動することができる	集団の中で、自分の果たすべき役割や責任を考えながら行動することができる
心豊かな世界市民になる	多様な世界の人々や自分たちの社会について理解を深め、他者に対する共感的な感覚や態度を身につけ、世界市民として行動できる	多様性理解	自分や、自分と同じ社会的・文化的背景を持つ人たち、異なる社会的・文化的背景を持つ人たちがいることを理解し、多様な世界や社会を大切に考え、柔軟に行動することができる	自分とは異なる社会的・文化的背景を持つ人たちと交流する際、特定の価値観に偏ることなく、客観的・理性的に受け入れ、柔軟な思考や行動ができる	自分の価値観と異なる価値観、双方の社会的・文化的背景に関心を持ち、違いがあることを客観的・理性的に受け入れることができる	自分とは異なる社会的・文化的背景を持つ人たちがいることを理解することができる
		共感的態度	他者と接するときに、感覚や感性を働かせ、相手の立場に立って考え、共感を示すことができる	相手の感情、思考、行動を理解し、共感を示すことができる	相手の感情、思考、行動を理解するために、その人の立場に立って考えることができる	相手の話を聞くときに、目線を合わせるなど、向き合う姿勢をとることができる
問題解決能力を身につける	状況に応じて、情報ツールを活用し、情報収集や情報分析ができ、問題を発見したり、解決のアイデアを構想したりする思考力や判断力を身につけ、問題を解決することができる	情報収集・活用力	必要な情報や信頼できる情報をさまざまな方法を使って集め、解決の視点から必要な情報を取捨選択し、整理・保存しながら活用することができる	さまざまな方法で収集した情報を分析・解釈し、問題解決に活用することができる	必要かつ信頼できる情報を取捨選択して集め、問題解決のために要点を整理・保存することができる	多様な情報源から、課題に合った必要な情報を集めることができる
		問題発見力	現状から何が問題であるかを発見し、その解決に向けた課題を考えることができる	問題を解決するための、具体的な課題や達成すべき目標を明確にすることができる	現状からあるべき状態を意識して、何を解決すべきなのかを考えることができる	現状から、何らかの問題があることを気づくことができる
		論理的思考/判断力	偏った判断をすることなく、その時・その場の状況(TPO)に応じて判断し、論理的に考えることができる	客観的な事実や論理的な意見にもとづいて、状況を判断し、自分の主張や意見を組み立てることができる	複数の事実の関連性を考えたり、あついで、状況を判断し、自分の主張や意見を筋道立てて考えることができる	事実と意見の違いや、自分の意見と他者の意見の違いを区別することができる
		計画・実行力	問題解決に向けて見通しのある計画を立て、検証及び修正しながら実行することができる	問題解決に向けて具体的な計画を立て、計画の進行状況を検証および修正しながら実行することができる	問題解決に向けて具体的な計画を立て、設定した手順通りに実行することができる	問題解決のための全体像を把握し、計画を立て、実行することができる
コミュニケーション能力を身につける	社会生活を営む上で、他人の思いや考えを受け止め、理解するとともに、自分の思いや考えを的確に表現し、意見を交わすことができる	自己表現力	言語的及び非言語的な表現方法を工夫しながら、自分の思いや考えをわかりやすく効果的に表すことができる	自分の思いや考えをわかりやすく効果的に表現するために、状況に応じてさまざまな方法を使うことができる	自分の思いや考えを効果的に表現するために、方法を工夫することができる	他者に自分の思いや考えを表現するために、形式に沿った方法を使うことができる。
		意見交換・調整力	他者の発言を傾聴し、文章を読解して、その内容の要点をとらえ、自分の疑問や主張をまとめて、他者と意見の交換や調整をすることができる	他者の発言や文章の内容を理解した上で、自分と他者の主張の接点を見出し、意見交換を重ね、合意に向けて意見調整ができる	他者の発言や文章の内容を理解した上で、自分なりの疑問や主張を持ち、他者と建設的に意見交換ができる	他者の発言や文章の内容を理解して、自分なりの意見を表明することができる

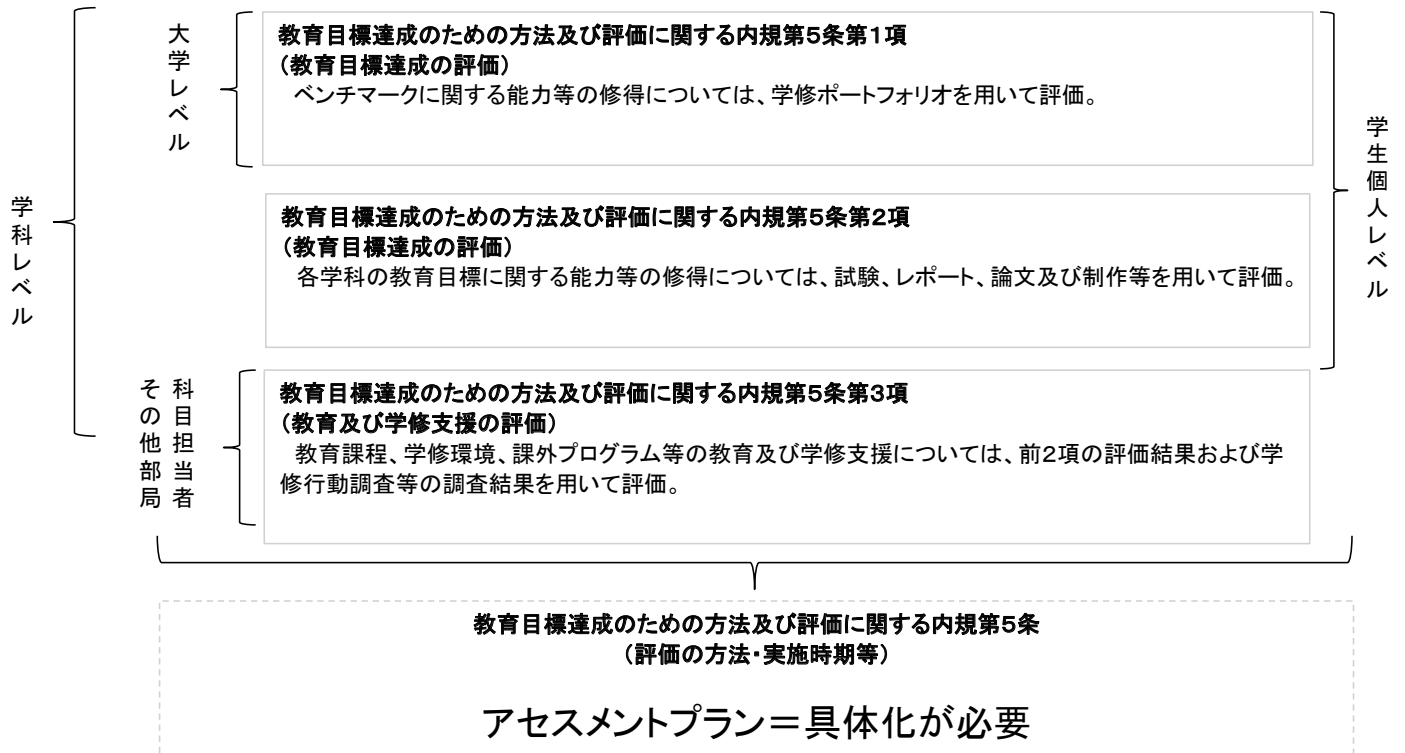
関西国際大学人間科学部学部規則 別表3 経営学科の教育目標

目標	レベル3	レベル2	レベル1
組織の運営方針や目標および経営の仕組みを理解し、戦略的にマネジメントを実践できる	利害関係を調整し、組織内の合意形成を提案することができる	組織経営のケーススタディを通じて、議論しながら成功と失敗の要因を理解できる	組織経営におけるヒト・モノ・カネ・情報の重要性を理解する
データを収集・分析・活用して経営に関わる現象を説明できる	一次データ、二次データを分析し、考察を加え、経営の変化を説明できる	データの収集方法を理解し、収集したデータの処理(加工)・分析ができる	経営分析に必要な指標を理解する
業界や領域のもつ共通性と固有性について理解したうえで改善に向けて提案ができる。	既存ビジネスの改善点や新規ビジネスを提案することができる	業界の現状を分析し、成功と失敗の要因を評価することができる	業界の歴史や現状が理解できる
知り得た知識、経験を総合化し、まとめることができる	教室内外で学習した知識と、自らの経験とその振り返り、成果を総合化し、卒業研究等に体系的にまとめることができる	教室内外で学習した知識と実習などの経験を結び付けて振り返り、定められた形式でまとめることができる	これまでに学習した知識や経験をまとめて、学修ポートフォリオ等に記録としてまとめ、自己分析をすることができる

関西国際大学の教育課程の編成・実施の方針



関西国際大学の評価の方針



聖徳大学

【訪問日】

平成26(2014)年3月31日(月)

【機関の概要】

住所：千葉県松戸市岩瀬550

児童学部／児童学科 心理・福祉学部／心理学科、社会福祉学科 文学部／文学科 人間栄養学部／人間栄養学科 看護学部／看護学科 音楽学部／演奏学科、音楽総合学科から成る。平成20(2008)年度に大学基準協会、平成23(2011)年度に大学評価・学位授与機構の認証評価を受審。

【面談者】

川並 弘純 氏 学長
増井 三夫 氏 副学長
野原八千代 氏 学長補佐・学生部長
林 史典 氏 人文学部長
奥村 高明 氏 自己点検・評価委員長
辻 正行 氏 大学事務局長
勝田 拓也 氏 学生部次長
川並 孝純 氏 学園事務局長
神本 忠夫 氏 総務部長
南地 礼智 氏 総務課企画担当課長

【訪問調査員】

羽田 積男(日本大学文理学部教授)
陸 鐘旻(評価機構評価事業部次長)
齋藤 光紗(評価機構評価研究部)

1. 聖徳大学の教育の課題

聖徳大学は、学校法人東京聖徳学園の経営になる大学であり、千葉県のJR松戸駅近くにキャンパスを持ち、同じキャンパスに短期大学部を擁している。

学校法人東京聖徳学園は、昭和8(1933)年の創設になる聖徳家政学院を起源として、昭和40(1965)年に短期大学を設け、平成2(1990)年には4年制大学を開設した。大学の歴史としては新しい大学であるが、平成25(2013)年度には児童学部児童学科、心理・福祉学部心理学科・福祉学科、文学部文学科、人間栄養学部人間栄養学科、音楽学部演奏学科・音楽総合学科の5学部7学科を擁している。平成26(2014)

年度に看護学部看護学科を新設し、6学部8学科体制となった。学生は全員が女性であり、事実上の女子大学である。

平成25(2013)年度における大学の収容定員は4,306人であり、在學生は4,503人となっている。収容定員の充足率は100%を上回っており、大学財政などにおいて特段の問題はない。こうした安定的な経営状態のなかで教育の問題に対して挑戦し続け、なかでも学生の学修支援や就職率の向上策などには早くから取り組んできた。特に短期大学部門では、日本学生支援機構からその優れた学生支援推進プログラムに選定されている。

現在では、これらの取組みの延長線上で学修成果を如何に上げるかが大学改革の取組みの課題となっており、その取組みは主体的かつ個性的なものであり、大学の内発的な努力の一環として高く評価できるものである。

2. 学修成果をめぐる取組み

平成25(2013)年7月に日本高等教育評価機構の実施した「大学の学修成果に関するアンケート」に対する大学の回答から、聖徳大学はいわゆる三つのポリシーについては大学全体で定め、また各学部においても定めているという。また学修成果を点検・評価する方法として、単位の修得、卒業・学位授与、学生との面接、GPA(Grade Point Average)制度、国家試験の合格率、就職率、授業アンケート、学部資格試験等の合格率、教育目的の達成度、ルーブリック、ポートフォリオ、学生カルテ、学内共通テストのすべての項目を実施していると回答している。ルーブリックとポートフォリオについては部分的であると回答を寄せていた。

これらの多くの項目の実施には、学長を中心とする会議において決定しているとも回答しており、学長のリーダーシップにおいてすべてが進行していることが理解できる。学長は理事長及び学園長を兼務していて、そのリーダーシップは学修成果の点検・評価の課題達成に有効に機能している。

学内には学長のもとに置かれた自己点検評価委員会が組織されており、学長のリーダーシップのもとに学修成果の点検・評価が実施されつつあり、いわゆるアセスメント・ポリシーに相当する基礎的な事項を定めており、点検・評価のための学内体制は整っているこ

とが確認できた。

3. 質の高い教育へ向けて ISO を導入する

学園の創設者によって定められた聖徳太子の道徳や礼節を説く「和」の精神は、いくつかの言葉に集約されて、現在の大学の使命と教育目標として明確に定められており、ひろく公表されている。これらの教育目標は、三つのポリシーに直結しているが、このことを担保するために、教育の基盤を形成するために「ISO」を導入し、これを実現しようと試みてきたことは特に注目される。

ISOは日本工業規格のように、現在ではよく知られている。大学は平成15(2003)年にこのISOを導入した。ISOは、国際標準化機構(International Organization for Standardization)の国際規格である。機構は、スイスに本拠をおく民間団体で、工業分野の国際的な標準である国際規格を定めている。ISO(IOSとも略称する)は、工業商品の製品規格などのために利用されたプログラムであったが、現在では仕事の手順や管理のあり方についての品質マネジメントのシステム規格まで広範な規格を有している。ISOのうち、大学が採用したプログラムは、ISO9001とISO14001という二つのシステム規格である。

前者は、製品やサービスの提供における品質や組織の管理、顧客満足度の向上を目指す国際的な規格であり、後者は環境に与える影響を最小限に抑え、環境活動全体を管理することを目的とした規格を意味する。言葉を換えていえば、前者は、教育の質マネジメントの規格であり、顧客の重視、リーダーシップ、人びとの参画、継続的な改善、意志決定への事実に基づくアプローチなどを柱にしていて、大学教育においてもその整合性は高いものがある。また後者は学内環境マネジメントのシステムといえる。

聖徳大学は、建学の精神「和」のもとで、理智に富み、情操豊かで健康な人間の育成に取り組む三つ方針をこのISOに依拠して定めている。

その三つの方針とは以下のようなものである。

- ①学園の5誓(誠実、志気、規律、協調、研究)に則り、教育の成果を上げ、学生等及び保護者との信頼関係を構築することにより、学生等及び保護者の満足度の向上を実現する。
- ②その達成手段として、教育内容の点検・評価を推進し、学生等及び保護者に良質な教育を提供する体制

を構築する。またこの体制は建学の精神、使命及び目標及びご誓並びに学生等及び保護者の満足の観点からたえず見直し改善していく。

- ③職務環境整備及び職員間の業務連携を改善し、「和」の精神を発揮し、一体となって活力ある学園を実現する。

このように、これらの条文は教育の質を高めるための方針となっていて、決して無機質な文言ではない。むしろ、ISOに依拠しつつ、大学の基本的な質マネジメントの方針を打ち出して、これを実現しようとする大学の決意表明ともいえる。

また、大学は最後に、「大学は、学生等及び保護者に対し、短期的な要求に安易に迎合するのではなく、その後の人生の中で学んだ内容の良さを実感できるような教育を提供することを目指す。大学ではこれらの方針を確実に実現するために、毎年度はじめに大学内の各組織・部門の具体的な目標を立て、定期的に達成度を確認し、達成した目標については内容を見直して新たな目標を設定する。またこれらの方針を大学の全職員に周知徹底し、理解させる。なお、これらの方針は、ISO推進委員会においてその適切性を審議し、変更の必要があると判断された場合は、変更される」(一部文言を変えている)と宣言している。

このようにISOに依拠した教育の質保証の基本的な方針は、質保証への大学の宣言となっている。大学はこの宣言によって、全学の教職員が同じ位置に立ち、同じ目標へ向かい、共に協働できるようなシステムを構築したといえることができる。このことがもっとも重要なことであると大学は認識している。

4. 教育の質をどうするか

上のISO宣言において、大学は目標達成度の測定や評価を大学教育の根幹に据え、そのための手法や方法論を模索しつつある。それが冒頭に記したように、大学が多くの項目において学長のリーダーシップのもとに進めているとの回答になったのである。

第一に、大学は、研究科・学科及び事務部門ごとに年度計画を作成することになっている。この計画には、まず各研究科・学科及び事務部門ごとに学園全体の共通指針に基づいて5年後のビジョンを描き、平成25(2013)年度の実績と平成30(2018)年度における目標を記し、その途中に位置する平成26(2014)年度の目標、実績、達成度を記すのである。受験の出願

者数、入学者数及び在籍者数などは必須項目である。

要するに、平成 25 (2013) 年の成果と残された課題を明確にし、平成 26 (2014) 年度の計画と目標を記すのである。前年度の達成度は、目標を大きく上回る達成であったのか、目標に達した場合に相当するのか、目標に達しなかった場合なのか、施策未着手という段階なのか、これらを 4 段階で評価することになっている。これはルーブリックの原型とも見ることのできる。過去を振り返って現状を見直し、5 年後のビジョンにどのように接近しているのか、まさに教育の質マネジメントのシステムの運用なのである。

これらは確かに工業規格の管理システムを下敷きにした手法に見えるが、これらを全学の教職員が総がかりで取り組むことには大きな意義があろう。

第二に、このようにして教育の質のマネジメント計画ができれば、次には教育の実際の場面においてどのような改善が図られているかが問われるであろう。

まず、授業計画においてはシラバスの執筆要領において大きな改善が見られる。すべての授業においてアクティブラーニング等を積極的に導入し、学生の「自立する力をはぐくむ」ことを狙っている。このことが、平成 26 (2014) 年度から強調されている。特に、以下の 4 点においてシラバス記述内容の改善が図られている。

①学習到達目標・学習成果を明確にする。特に何ができるようになるかという視点を導入して、学習成果を第三者評価のため、到達目標を達成するための指標となることを明確にしている。②ディプロマポリシーと科目間の関連を明確にする。これには学科ごとにカリキュラムマップが作成されており、ディプロマポリシーの達成に各授業がどのように寄与しているかが分かるようにする。③授業ごとに修得して欲しい能力を明示すること。これを通して単位の実質化を図ること。④① 1 回ごとの授業の準備として予習や復習に必要な時間を明示する。これによって予習や復習の重要性を説き、必要な勉学の時間を確保することの必要性を示している。

こうして実際に作成されたシラバスは、冊子として編集されているが、その冒頭にはカラー印刷によるカリキュラムマップが付されており、学生にとっては個々の授業科目がどのような性格を持つ授業なのか、自身の学修する科目が学科専攻のなかでどのような位置にある授業科目なのか一目瞭然となる。このことは

小さい工夫ともいえるが重要な工夫であるといつてよい。

5. 残された課題

大学は、上のような基本的な方針を ISO に依拠して定め、これらを推進するための基本的な枠組みを作り上げた。残された課題は、大学の回答に示されていたように、アクティブラーニングをどのように実行するかである。個々の授業では、当然のこと担当教員の授業法に依拠することになるが、ここでも大学は優れた試みを導入している。

それは、「SEITOKU Design Chart」(略称 SD Chart) と呼ばれる冊子の活用である。SD Chart は、学んだことや経験したことなど、学びの過程を可視化したものである。この冊子を利用することによって、学生は学びの成果を振り返り、伸びていく方向性つまり到達項目に照らして、自己の成長と「夢」の実現に役立てるという方法である。

SD Chart の構成は、1. 自己評価調査 2. 文章構成力 3. 数的処理能力から構成されている。自己評価調査は、入学時、前期終了時、後期終了時に自己評価を実施し、その結果をクラス担任が確認し、大学の組織的なサポートを展開できるようにする。このことによって大学における満足度の改善に役立てることが可能となるという。

文章構成力は、自己紹介文からはじまり小論文の書き方までを習得する。数的処理能力は、日常生活において数学的に判断し、数的データを用いた解釈や説明ができるようになるためのトレーニングである。

全 15 ステップのリフレクションシートという冊子の記入用フォーマットがあり、これには、1. 授業で学んだこと 2. 新しく発見したこと 3. 新たな課題の 3 項目について記述する欄が設けられている。1 学期に自身のステップアップの状況を 2 回記入することを通して、卒業までに自身のデータが 15 回分蓄積される。

これらの記入、記述は実際には大学のウェブポータルシステム上で作成する。そしてその結果は、自身で印刷しかつ確認でき、またクラス担任の所見などが確認できる仕組みである。しかも、自身の内容が、グラフなどで相対的に確認できる。もし学修に関して問題や質問あるいは相談があれば、これらのデータをもとにラーニングデザイン・センターにおいて相談することができるのである。

学生にとっては、自身の成長が可視化されたデータとして確認でき、大学にとっては学生の全体の学びの進行がデータで把握できる。アクティブラーニングは、その成果の評価が難しいが、このような方法は確かに有効な方法であろう。ISOを有効に活用しつつ、学生の学修成果を証明することができるひとつの方法が確立されたことは極めて優れた取組みであると評価したい。

さらに大学の課題は、ルーブリックやポートフォリオの活用などであるが、上の方法と有機的な連携が必要となろう。大学側との質疑のなかでは、ルーブリックやポートフォリオはこれから力を注いでいく施策に入っていた。その取組みに大いに期待したい。



川並学長。ISO9001の学内への応用やルーブリックの開発、冊子「SEITOKU Design Chart」の活用など、多様な取組みを意欲的に展開し、大学改革を牽引する。

プラスのインパクトを与えるであろうと思われる。

ルーブリックなどの導入では、その導入や開発の成果が待たれるが、これらも独自のプログラムとして構築されるものとして大いに期待される。大いに学ぶべき先例となって欲しいものである。

羽田 積男（日本大学文理学部教授）

6. 本調査からの知見

我が「国の大学改革は、国の高等教育政策に主導されてきたきらいがある。しかも、その改革の中身は、詳細に見れば、アメリカの大学の先進的な取組みの細切れ的なコピーであったようにも思われる。

しかし、我が国の大学の内発的な取組みとして、大学の取組みは先例のない取組みである。ISOに依拠しつつ大学教育の取組みを文字通り、外部からも可視化されたデータで確認できるという取組みは、大学全体の前向きな努力を欠いて成立し得なかったに相違ない。大学の試みは、まだ日が浅く、その成果が十全に検証されるにはまだ月日が必要であろう。しかし、どのような試みであれ、その試みは大学に大きなインパクト与えるに相違ない。学生に対してはさらに大きな

徳山大学

【訪問日】

平成 25 (2013) 年 12 月 16 日 (月)

【機関の概要】

住所：山口県周南市学園台 843 - 4 - 2
 経済学部／現代経済学科、ビジネス戦略学科 福祉情報学部／人間コミュニケーション学科から成る。平成 22 (2010) 年度、当機構の認証評価を受審。

【面談者】

- 岡野 啓介 氏 学長
- 石川 英樹 氏 経済学部長
- 石橋 孝明 氏 福祉情報学部長
- 宝迫 史雄 氏 法人本部長
- 三嶋 隆史 氏 法人本部総務担当部長
- 末 雅彦 氏 教務部次長

【訪問調査員】

- 篠田 道夫 (桜美林大学教授、日本福祉大学学園参与)
- 早田 幸政 (大阪大学評価・情報分析室教授)
- 齋藤 光紗 (評価機構評価研究部)

1. 大学の概要

大学は、地元の自治体と地域の要請によって昭和 46 (1971) 年、学校法人中央学院が運営する徳山大学経済学部として発足した。それから 3 年後の昭和 49 (1974) 年、管理運営体制の向上のために学校法人中央学院から分離・独立し、学校法人徳山教育財団の設立を契機に独自の発展を遂げ、平成 23 (2011) 年、創立 40 周年を迎えた。

平成 25 (2013) 年 5 月時点で、二つの学部を持ち、学部学生数 981 人、専任教員 41 人、事務職員 41 人となっている。

現在、徳山大学は、創立 50 周年に向け「地域に輝く大学」の確立を目指し、生涯に亘る自身のキャリア発達を促すことのできる基盤的能力や態度の涵養を図るという意味での「キャリア教育」を軸に、独自の教育改革の展開を試みている。また、キャリア形成の基盤となる教育を実現すべく、徳山大学は、同学の教育理念である「個性の伸長を本旨とする『知・徳・体』一体の教育」を具現化させた「EQ 教育」(Emotional Quotient: こころの知能指数) を系統的に行い、これを大学教育の柱としている。

2. 三つのポリシー

(1) 入学者受入れ方針 (アドミッションポリシー)

徳山大学では、「学生募集要項」やウェブサイトなどを通じ、大学及び学部・学科ごとに個別具体の入学者受入れ方針を明らかにしている。そこに共通するのは、「学び」への熱意、各専門分野の教育を受けるのにふさわしい学修能力に加え、基礎的な社会性を備えるとともに、「学び」の成果を社会の活動現場で生かすことのできる人の受入れが指向されているという点である。同学の「キャリア教育」に対応できる人材の募集が自覚的に行われていることが看取できる。

加えて、徳山大学では、入試形態ごとの入学者受入れ方針も、学生募集要項等で明確化されている。

(2) 教育課程編成方針 (カリキュラムポリシー)

教育課程編成方針は、「履修の手引」やウェブサイトなどにより、「知識・理解」「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能・表現」の四つの括りに分け、学部・学科ごとに具体的に明らかにされている。加えて、教養教育課程として位置づけられる「総合教育」においても、同様の括りで、教育課程編成方針が明示されている。総合教育の教育課程編成方針にあって、「EQ 教育」系の科目展開の具体的中身が明示されている点が目を引く。「EQ 教育」系の科目群については、表 1 を参照。

表 1 EQ 教育系科目群

	1 年次	2 年次	3 年次	4 年次
(総合科目)	EQ トレーニング I	EQ トレーニング II	EQ トレーニング III	
EQ 教育系	行動マネジメント	問題発見と解決	意思決定科学	
			プレゼンテーション	

いずれの教育課程編成方針も、「公正な社会観と正しい倫理観の確立を基に知識とともに魂の教育を重視する大学を目指す」とする建学の精神並びに上記の教育の理念に具体的に対応したものとなっている。

(3) 学位授与方針（ディプロマポリシー）

学位授与方針も、「履修の手引」やウェブサイトなどにより、「知識・理解」「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能・表現」の四つの括りに分け、学部・学科ごとに具体的に明らかにされている。また、「総合教育」も、同様の括りで、学位授与方針が明示されている。

(4) 三つの方針中の学位授与方針の位置づけと「学修成果」（ラーニング・アウトカム）

徳山大学が設定し明示する三つの方針は、いずれも、建学の精神や教育の理念と有機的に関連づけ、大学全体として、また学部・学科等ごとに明らかにされている。学士課程の卒時の仕上がり度が十全であることを公的に証明する学位に係る授与方針は、卒業までに修得すべき知識・理解・能力・志向性等の学修上の到達目標（＝学修成果）を実現するためのカリキュラムの指導指針である教育課程編成方針に適切に対応している。

従って、学位授与方針は、学修成果を挙げ得た者に対し学位を授与するという大学教育の基本的な趣旨に十分適ったものとなっている。

加えて、「総合教育」についても学位授与方針が明確化されていることは、学士課程が教養教育と専門教育の系統的な教育課程としての営まれるべきであるという大学教育制度の基本理念と十分に対応していることも意味している。

なお、学修成果を中軸に据えた学位授与方針、教育課程編成方針は、学長、学部長等の提案を受け、最終的に教授会の議を経て確定されたものである。

3. 学修成果の測定・評価

(1) アセスメントポリシー

学位授与方針に対応した知識・理解・能力・志向性等に関わる到達目標がどれだけ具現化されているかということを認識するためには、学修成果の測定・評価という営為が授業科目レベル、学部・学科レベルで継続的に行われることが必要である。そうした学内の営為の基本方針として位置づけられるのが「アセスメントポリシー」である。

(2) 全学レベルのアセスメントポリシー

徳山大学では、同ポリシーの名を冠した基本方針をもつものではないが、これに類するもので、全学統一的な「学修成果のアセスメントポリシー」として実質的に位置づけられているのが、「徳山大学 EQ 宣言」である。

「徳山大学 EQ 宣言」は、「EQ を意識的な育成の対象」として捉える旨の文言に示されるように、冒頭に見た「EQ 教育」の具体的実現を、学修成果の具体的検証という視点から実践することを目指したものである（「履修の手引き」参照）。同宣言は、EQ 教育系科目群を対象としたものであると同時に、教養から専門に亘る一貫した教育課程を通じて行われるキャリア形成支援の有為性の向上を図る趣旨も含意されている。

(3) 各授業科目レベルのアセスメントポリシー

徳山大学では、各シラバスを通じ、「大学の教育目標に基づいた授業目的」「達成すべき質的水準」、学修成果の評価のための「具体的実施方法」に関して、各授業科目のアウトカムとその達成状況の評価方法を具体的に記すよう文書を通じて指示している。

(4) 学修成果の測定・評価の手法

①測定・評価の多様な手法

徳山大学は、学修成果の測定・評価を多角的な観点から実施している。

具体的には、学生授業評価アンケート、卒業生の進路に関するアンケート、卒業生を対象とした「学生時代についてのアンケート」、産業界の人材需要を視野に入れた学生の汎用能力の測定指標開発（平成 24（2012）～ 26（2014）年度「産業界のニーズに対応した教育改善・充実体制整備事業」の一環として実施）などが行われているほか、徳山大学独自の試みとして、EQ 診断、キャリア形成支援学生カルテがある。キャリア形成学生支援カルテは「CASK」と呼ばれ、上記「事業」とも連動している。

ここでは、EQ 診断、CASK について見ておく。

② EQ 診断（EQ 力の評価）

「EQ 診断」は、独自に開発した「EQ 質問紙」（図 1）に基づき、学生自ら行う「自己評価」と EQ アドバイザーによる「他者評価」を、EQ プログラムの開始前と終了後の 2 回に分けて実施し、EQ 力の伸長度の把握を行うものである。

図1 EQ質問紙の具体例

欲求の質問

	同意しない					同意する	
1101	1	2	3	4	5	6	私は積極的な気持ちで、物事に取り組みたい。
1301	1	2	3	4	5	6	私は自分がどのような人間かをより深く理解したい。
1501	1	2	3	4	5	6	私は集団の中で自分がとるべき役割を自分で見つけて行動したい。
1601	1	2	3	4	5	6	私は前例やルールにこだわらず、新しいアイデアを提案したい。
2102	1	2	3	4	5	6	私は、多少の危険や不安がある場合にも、楽観的な気持ちで物事に取り組みたい。
2302	1	2	3	4	5	6	私は自分の意見を言う時に、分かりやすく表現したい。
2502	1	2	3	4	5	6	私は集団内で意見の対立が起きた時に、十分に議論し、お互いが理解し合えるように働きかけたい。
2602	1	2	3	4	5	6	物事に取り組む時に、柔軟な発想でたくさんのアイデアを考えたい。
.....
.....

③キャリア形成支援学生カルテ (Career Student Karte, CASK)

徳山大学におけるキャリア形成支援は、これまで見たようなキャリア教育に加え、学生データシステムとして位置づけられるCASKを通じより実効性あるものとなっている。CASKは、学生支援を担当する各部署や「ダブルアドバイザー制」(教員と職員が一組となって、数人の学生を担当し、生活や履修に関する相談、就職支援などを行う仕組み)の運用に伴う情報や、学生自身のキャリア形成に関わる「振り返り」の記録をデータベース化して一元的に管理・運用することを通じ、学生の継続的なキャリア発達を支援するツールとして大きな役割を担っている。

CASKの内包する機能は、①学生カルテ機能②学生ポートフォリオ機能③コミュニケーションツール機能の三つである。

このうち「学生カルテ」には、学生の基本情報が組込まれているほか、ダブルアドバイザーによる各学生についての「気づき」や学生へのアドバイスなどが保存されている。「ポートフォリオ」は、学生自らが、学生生活全般を通じたキャリア形成に関する「気づき」を、与えられたテーマ(レポート課題等)に関連づけながら自由に綴り保存していく場となっている。そこに蓄積されたデータは、就職活動の際のエントリーシートや履歴書を作成する際に活用できるよう設計さ

れている。「コミュニケーションツール」は、学修相談や上記情報・データ等の作成等を紹介し、学生とダブルアドバイザーやEQ教育・キャリア教育・ゼミなどの担当教職員とのコミュニケーションの場となっている。

このようにCASKは、「学生カルテ」を基に個々の学生の状況を客観的に把握した上で、「ポートフォリオ」機能を介し、個別学生と教職員との間の「対話」を軸としたキャリア形成支援から就職支援に至る一貫したキャリア支援を行うことが強く指向されている。



徳山大学でのインタビューの様子。
同大学の「CASK」システムなどを通じた教育支援・キャリア支援はまれに見る高度な取組みと言える。

4. 内部質保証の仕組み

CASK システム等に基づく学生の学修成果を検証する仕掛けも構築されている。

具体的には、教務委員会（委員長：学部長）が、学修成果の結果を検証し、所要の改善を行う役割を担っている。

これと関係する恒常的な教育改善活動は、学生授業評価アンケートや「総合授業参観」等を通じ、FD (Faculty Development) 委員会によって組織的に営まれている。そして、全般的な教学マネジメントは、部長会議や上記教務委員会が担っている。

なお、教学と経営の双方で構成される「運営協議会」を通じ、教学関係者も法人経営に一定の関与をしている。このほか、大学の向上・発展のための戦略を立案する学長主催の「企画戦略室」も存在する。

5. 終わりに

徳山大学は、「EQ」教育を通して、また CSAK システムの運用を通してキャリア形成を軸とした学生支援を高度に展開している。前者は、同学の教育目標の具現化を「ラーニング・アウトカム」の視点から指向するもので、後者は、個別学生のキャリア形成の進捗状況を学生と教職員がシステムを介した連携・協働を通して検証し合い具体的成果につなげることを目指すもので、いずれも学修成果の測定と評価を軸に活動として意義づけられる。

今後は、シラバスに記載されたラーニング・アウトカムの具現化を評価できるシステム開発も目指すなど、キャリア形成を促進するシステムの一層の高度化も図られようとしている。更には、企業人の参画も視野に入れた評価システム改革の模索もなされている。

以上見てきたように、徳山大学は、学生を中心に位置づけ、学修成果の発現を可視化できる教育及びシステムの運用を通じ、特色あるキャリア支援に関わる活動を展開している。

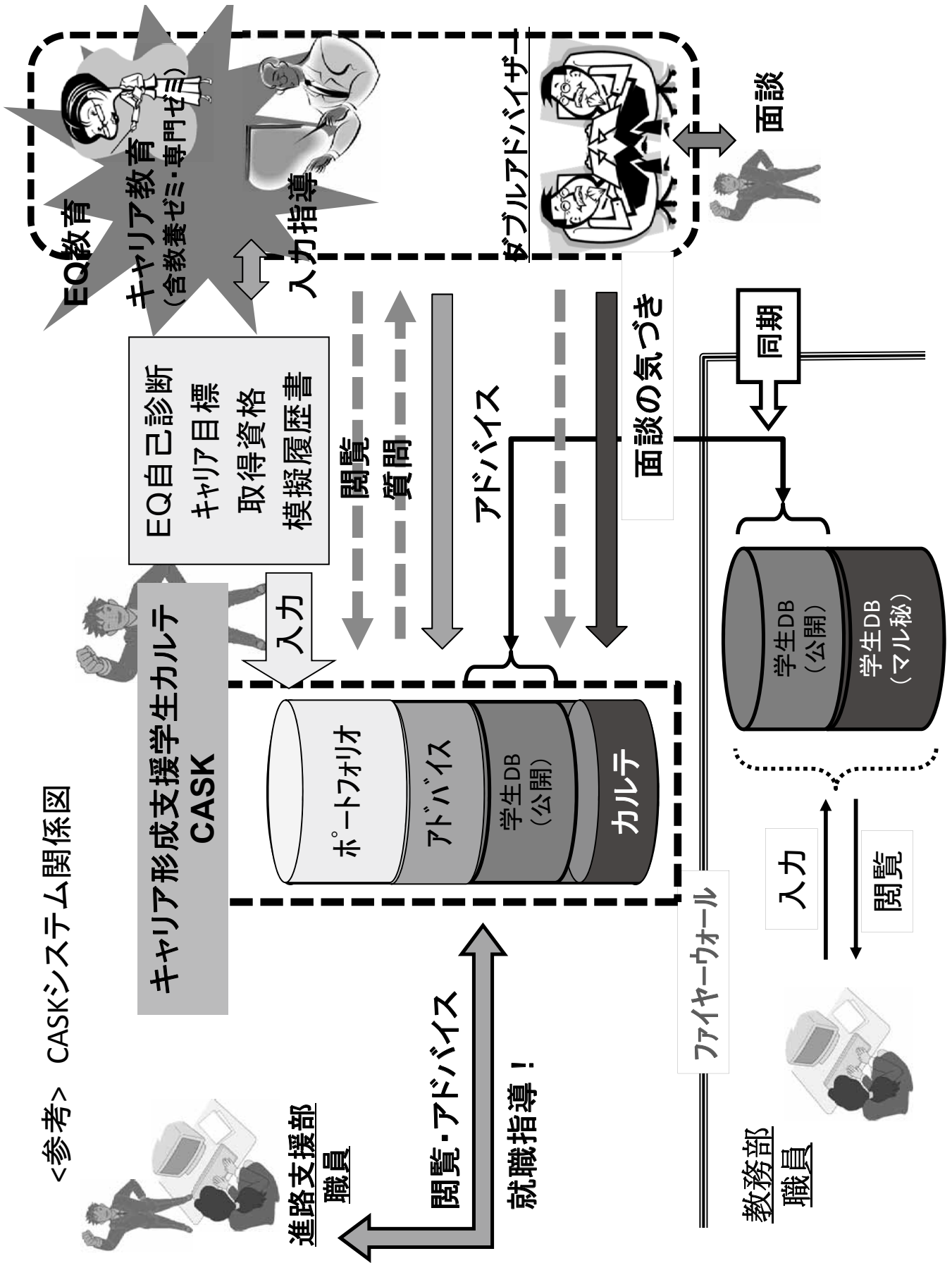
同学の稀有な試みは、我が国の高等教育界において高く評価できるものであるにも関わらず、この取り組み自体、あまり知られてはいない。今後は、学生を中心に据えたこの独自の取り組みを、限定された地域のみならず全国に発信できる積極的な学生獲得戦略の実行が求められる。こうした高度のキャリア形成を指向する学生を広く受入れ、効果的な教育展開を行うことは、我が国高等教育の発展を牽引することにもなるからで

ある。

※資料として掲載

① 〈参考〉CASK システム関係図

早田 幸政（大阪大学評価・情報分析室教授）



名古屋商科大学

【訪問日】

平成 25 (2013) 年 12 月 19 日 (木)

【機関の概要】

住所：愛知県日進市米野木町三ヶ峯 4-4
 商学部／会計ファイナンス学科、マーケティング学科
 経済学部／総合政策学科、経済学科 経営学部／経営
 学科、経営情報学科 コミュニケーション学部／英語
 学科、グローバル教養学科 マネジメント研究科 会
 計ファイナンス研究科から成る。平成 19(2007)年度、
 当機構の認証評価を受審。

【面談者】

栗本 宏 氏 学長
 小野 裕二 氏 AOL 委員会委員長、商学部教授、
 学校法人栗本学園理事
 垣谷 宏子 氏 教授・学長補佐、理学博士

【訪問調査員】

金子 和弘 (千葉工業大学大学事務局長)
 羽田 積男 (日本大学文理学部教授)
 吉野 由紀 (評価機構評価研究部主任)

1. 大学の概要

大学は、昭和 28 (1953) 年に「開拓者精神」「師弟同行」「国際主義」という三本柱からなる建学の精神を掲げて、商学部商学科として設立された私立大学である。昭和 32 (1957) 年に商学専攻科を設置し、平成 25 (2013) 年 5 月時点で 4 学部 2 研究科を持ち、学部学生数 3,498 人、大学院 370 人、専任教員 98 人を擁する大学である。

2. 国際認証への取り組み

大学では、学長の強いリーダーシップのもと、世界に通用し、世界から必要とされる大学を目指して、平成 18 (2006) 年 4 月に AACSB (The Association to Advance Collegiate Schools of Business) の国際認証(米国)を取得し、更に EFMD-EQUIS (European Quality Improvement System) のメンバーシップを取得している。また、平成 21 (2009) 年 4 月には世界的な MBA の認証機関である AMBA (英国) の認

証を日本で初めて取得している。

なお、国内の認証評価では、当機構の認証を平成 19 (2007) 年に取得している。

このように国内の認証評価に止まらず、国際的な認証評価を受ける意義として、建学の精神の一つである「国際化」を掲げ、海外の優れた大学と同等の教育を提供するため、さまざまな教育施策を打出すとともに、世界に通用する人材の育成には「世界に通用する教育の質」が不可欠であるとの考えのもと、国際認証を取得している。



名古屋商科大学でのインタビューの様子。

世界的な MBA (経営学修士) の認証機関である AMBA を日本で初めて取得するなど、「世界的に通用する教育」を掲げる。

3. 学修成果を高めるための教育施策

学内には、学修の効率化やビジネススキルの向上のため、最先端のデジタル機器とネットワーク環境が提供されている。

(1) WEB 学修ポートフォリオ

学生一人ひとりの日々の学修状況やクラブ活動、留学記録、就職活動状況などが蓄積できるシステムであり、更に全学生の中で自分のポジションがグラフ化されて参照できるもので、学生生活や学修を支援するシステムである。

(2) Blackboard

「Blackboard」とは、オンラインでの教育を導入するもので、講義に関する全ての情報が掲載され、講義の資料や教材のダウンロードが可能であり、教員とのディスカッションや質疑応答なども行えるコミュニケーションツールとしても活用できるものである。この「Blackboard」を採用するに至った経緯は、社会

人を対象とした国際的な大学院共同学位制度の設立である。これは、名古屋商科大学大学院とイリノイ州立大学シカゴ校ビジネススクールとが提携し、学生が日本で本学に通いながらイリノイ州立大学の授業をオンラインで受け、両大学から修士学位を同時に取得できるものである。

学部教育においても、「Blackboard」は教育や学習活動にとって必要不可欠なものになっている。学生は授業の教材に頻繁にアクセスできるようになり、新しい技術を存分に活用して学科や学部の枠を越えてオンラインコミュニティの仲間と学習できるようになってきている。講義においても、アセスメント機能があり、授業の終わり20分程度を使い、その日の講義内容を復習できる小テストを「Blackboard」で行うことができるようになっており、教員が学生の理解度を確認することができる。また、各教科の過去の定期試験問題がホームページに掲載されており、学生にとってはいつでも見ることができ到達度の確認に役立っている。教員についても、「見える化」による他の教員による評価もあるので学生と教員ともに相乗効果がある。

4. ディプロマポリシーと学修成果の検証

大学では、前述に記載したとおり国際認証の評価を受ける際に、①大学のMISSION（どのような人材を育成するのか）②VISION（学校の将来像）③VALUES（行動規範）一を明確に定めている。また、カリキュラムマネジメントが最も重要であり「質」の評価が検証される。例えば、教員の質、教育内容の質、学生満足度の品質、教授法の質、費用対効果、ステークホルダーからの意見聴取などが挙げられている。

大学のミッション（どのような人材を育成するのか）を見据え、学生が卒業までに身につけるべき学習目標を四つに区分している。

- (1) 論理的思考に基づいた統合的思考力、発展的実践力を身につける。
- (2) 発展性ある実践を実現するコミュニケーション能力を身につける。
- (3) 情報技術を有効に活用する能力を身につける。
- (4) グローバルな視点を備えた思考力、実践力を身につける。

この四つの能力を、卒業論文学生及びセミナー学生がバランス良く全ての能力を身につけて卒業しているかを検証している。具体的には、4年次生の1月に全て

の教員に学習目標の到達度評価（5段階評価）を実施している。また、間接評価として学生による自己評価も行い、教員と学生による双方での検証を実施している。

5. カリキュラムマネジメントのPDCAサイクル

カリキュラムマネジメントについては、毎年、在学生・父母会及び企業などから意見を聴取し見直しが行われている。

PDCAサイクル

- ①計画：カリキュラム改善に向けた基本方針企画（教授会）
- ②説明：報告・審議・意見の集約（全体会・父母会）
- ③意見聴取：カリキュラム・アンケート（企業・同窓生・在学生）
- ④計画：カリキュラム改善（教授会、学部会、教務委員会、教授会）
- ⑤検証：学生による自己評価、教員による到達度評価
- ⑥分析：評価の分析（委員会）

このようなPDCAサイクルが組織的に確立されており、毎年、検証・分析が行われている。ただし、今後の課題としては、ステークホルダーや外部からの意見を聴取すると、カリキュラムの幅が広がってしまい、それを誰がコントロールするのが課題である。

6. 本調査からの知見

大学では、国内における18歳人口の減少に伴い、現状の「教育の質」を維持しながら、定員を確保することは難しいとの判断のもと、国際認証を取得することにより、世界に通用し、世界から必要とされる大学を目指している。このような取組みは、学生の募集戦略的にも有効と考える。

今回の学修成果に関する調査において、確認できたことは大学がITを利用して、学生と教員が学修成果の「見える化」に取り組んであることである。前述した「Blackboard」の取組みをはじめ、各種の検証が毎年行われていることである。

海外認証は国内の認証と異なり、アニュアルレポート（年次報告書）が義務付けられており、毎年提出しなければならない。今後も海外の認証を維持することは、大変な労力と費用も掛かるが、「教育の質」を大学自身が評価する手法としては、大いに有効的である。

金子 和弘（千葉工業大学大学事務局長）

テーマ 2

評価員候補者の推薦と登録に関する調査研究

本調査研究の意義

当機構の認証評価において実際の評価活動を担う評価員は、所属の大学等から推薦された評価員候補者に委嘱している。委嘱を受けた評価員は、通常の学務を行いながら、研修会への参加を始めとして、評価員会議や実地調査を行い、調査報告書を執筆して判定委員会に提出する任務を負う。

評価員は原則として5人で1大学を担当するので、申請校が多い年度には400人を超える評価員が必要になる。評価員候補者のうち専門分野や地域、評価員経験などを考慮して委嘱予定リストを作成し、実地調査の日程などについて本人に内諾を得たうえで判定委員会が選任するので、評価員候補者の登録数は、委嘱者数の少なくとも2倍が必要と言われている。

このように、認証評価において、評価員は生命線といえる存在であり、大学に評価員候補者の推薦を依頼することは当機構で重要な業務として位置づけられている。しかし、当機構からの推薦依頼に対しどのような手順で意思決定をしているか、また評価員候補者や評価員を学内でどのように扱っているかを調査したことはなかった。

そこで、評価員候補者の推薦に関して、大学側がどのように考えているか、また、評価員候補者が委嘱された場合の処遇に関する内容を聞く「評価員候補者の推薦に関する大学の意識調査」をアンケート形式で行った。並行して、財団設立からの10年間で推薦依頼・登録に関する事務局の業務がどのように行われてきたのかを明らかにする「評価員候補者の推薦依頼・業務に関する調査」を行った。本調査研究は、これらの結果分析により、評価員候補者を安定的に確保する方策を考察するものである。

注) 評価員候補者、評価員とは

評価員候補者は、所属機関からの推薦を受け当機構に3年間の期限で登録されている人。評価員は、評価チームの一員として実際の評価活動を当機構が委嘱し

ている人のことで、評価員候補者の中から判定委員会を選ぶ。平成26(2014)年4月現在で512人の評価員候補者が登録されている。

I. 評価員候補者の推薦に関する大学の意識調査

1. 調査目的

大学がどのような理由・手続きのもとで評価員候補者の推薦の可否を決定しているか、また学内の評価員候補者が評価員に委嘱された場合、どのように処遇しているかを明らかにすること。その結果から、今後、評価員候補者の推薦を依頼するときに大学に対する有効な働きかけ方を考察すること。

2. 調査概要

方法：質問票を大学機関長（理事長・学長）へ郵送、回答はファクスかメールを大学が選んで送付
 実施期間：平成 25（2013）年 9 月 13 日（調査票発送日）～ 10 月 15 日
 対象：429 大学（公立 1、私立 428。当機構会員校 317 校と私立大学協会加盟校で、両方にあてはまる大学は重複して送付しない。）
 回答校数：243 校
 回答率：56.6%

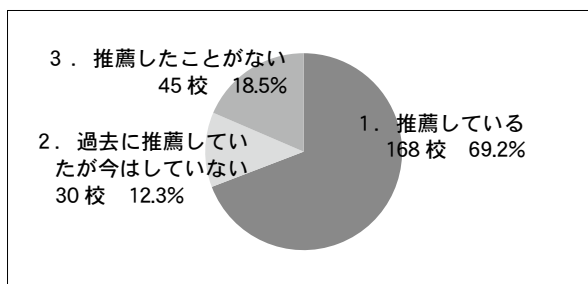
3. アンケート結果

※設問の前提

過去に推薦の実績があるかないかによって質問が異なるため、推薦実績を「推薦している」「過去に推薦していたが今はしていない」「推薦したことがない」に分類し、その大学がどれにあたるかを質問票に記載したうえで実施した。回答したのは、「推薦している」（168 校、回答校の 69.1%）、「過去に推薦していたが今は推薦していない」（30 校、同 12.3%）、「推薦したことがない」（45 校、18.5 同%）であった（グラフ 1）。

また、推薦される評価員候補者が学内でどういう立

グラフ 1 回答校の推薦実績



場・役職であるかによって、その手続きなども変わるという仮説のもと、①役員（理事長・学長を含む理事・監事、顧問など）②役員以外の教員 ③役員以外の職員—という三つの職種カテゴリを設け、それぞれについて回答してもらった。以降、本稿ではそれぞれを「役員」「教員」「職員」と表記する（表 1）。

表 1 本稿で表す職種の内容

名称	内容
役員	理事長・学長を含む理事・監事、顧問など
教員	役員以外の教員
職員	役員以外の職員

①評価員候補者の推薦を依頼された時の大学側の対応

当機構からの依頼に対し、どのような理由で推薦する・しないを決めているのか、その意思決定は誰が（どこが）行うのかを問うた。

なお、これらの質問においてどれも選択しない「無回答」は、例えば「職員は推薦したことがあるが役員と教員は推薦したことがないので、「職員」カテゴリにのみ回答」といったケースと考えられる。無回答の割合が多い設問もあり結果の分析に影響すると判断し、この数値は除いて集計している。以下、特に記載がなければ同様。また、複数回答にしているため合計数は職種ごとに異なる。

①-（1）推薦する理由

当機構から評価員候補者の推薦依頼があった場合の「推薦する理由」を、「推薦している」「過去に推薦していたが今はしていない」大学に聞いた。対象となる大学のうち、回答したのはそれぞれ 168 校、30 校の計 198 校である。

どの職種でも「3. 他大学の評価を通じて高等教育情勢を広く学び、学内へフィードバックしてもらうため」が最も多かった。特に「教員」では回答をした大学のうち 87.0%がこれを望んでいる（表 2）。

職種別にみて比較的違いが目立つのが「2. 受審準備に向けて経験を積んでもらうため」で、「役員」が 35.8%に対し、「教員」は 53.3%「職員」は 58.3%となり、それぞれ 17.5 ポイント、22.5 ポイント上回った。また、「3. 学内で認証評価に関する説明、啓蒙活動を行ってもらうため」は、「役員」34.0%に対し「教員」44.6%、「職員」44.4%とほぼ 10 ポイント多い結果となった。自大学が認証評価を受審する際にリーダーに

なってほしい教員や職員を推薦している実態がうかがえる。

「5.その他」(自由記述)を選んだ大学は少なかったが、「責務であるから」「私大協会加盟大学としての役割」など、推薦を「義務」としてとらえる記述があった。質問票に選択肢としていずれも「推薦することによる大学側のメリット」を掲げたうえでの調査であり、「メリットはないが、しなければいけないので」という記述は回答者としてはしづらかったことが予想できるが、「評価員を出さなければ認証評価は成立しない」との理解が得られていることがわかる。

①-② 推薦しない理由

次に、「現在評価員候補者を推薦していない、できない理由」を大学に聞いた。対象となるのは「過去に

推薦していたが今はしていない」「推薦したことがない」大学で、回答したのはそれぞれ30校、45校の計75校である。

「過去に推薦していたが今はしていない」大学のみの結果を見ると、評価員候補者を推薦しない・できない理由は、「役員」「職員」では「1.人的余裕がなかったため」、「教員」では「2.適任者がいなかったため」が最も多かった。特に「役員」で人的余裕がないため推薦していない・できないとした大学は6割を超える(表3)。

一方、「推薦をしたことがない」大学では、全職種で「1.人的余裕がなかったため」が最多、続いて「2.適任者がいなかったため」となった(表4)。

ここで、多くの大学が選択した「人的余裕がない」という理由に注目したい。「人的余裕がない」とは、「学

表2 推薦する理由(「推薦している」「過去に推薦していたが今はしていない」計198校対象)

理由	役員		教員		職員	
	数	割合	数	割合	数	割合
1. 学内の自己点検・評価活動を推進してもらうため	74	69.8%	131	71.2%	65	60.2%
2. 受審準備に向けて経験を積んでもらうため	38	35.8%	98	53.3%	63	58.3%
3. 他大学の評価を通じて高等教育情勢を広く学び、学内へフィードバックしてもらうため	86	81.1%	160	87.0%	84	77.8%
4. 学内で認証評価に関する説明、啓蒙活動を行うため	36	34.0%	82	44.6%	48	44.4%
5. その他(自由記述)	5	4.7%	6	3.3%	8	7.4%
無回答を除いた回答校数	106		184		108	

※複数回答

表3 推薦しない理由(過去に推薦していたが今は推薦していない30校対象)

	役員		教員		職員	
	数	割合	数	割合	数	割合
1. 人的余裕がなかったため	15	65.2%	12	41.4%	11	47.8%
2. 適任者がいなかったため	7	30.4%	13	44.8%	8	34.8%
3. 期限が短く人選が間に合わなかったため	0	0.0%	2	6.9%	1	4.3%
4. 推薦する必要性を感じないため	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
5. その他(自由記述)	1	4.3%	2	6.9%	3	13.0%
無回答を除いた回答校数	20		29		23	

表4 推薦しない理由(推薦したことがない45校対象)

	役員		教員		職員	
	数	割合	数	割合	数	割合
1. 人的余裕がなかったため	19	42.2%	20	42.6%	21	45.7%
2. 適任者がいなかったため	13	28.9%	12	25.5%	13	28.3%
3. 期限が短く人選が間に合わなかったため	1	2.2%	2	4.3%	1	2.2%
4. 推薦する必要性を感じないため	2	4.4%	2	4.3%	2	4.3%
5. その他(自由記述)	10	22.2%	11	23.4%	10	21.7%
無回答を除いた回答校数	45		47		47	

※いずれも複数回答

外の仕事を受けられる時間的余裕がある人がない」「評価員の仕事で大学を不在にされると学務が滞る」といった解釈が考えられる。

評価員の任務は大別して①研修会への出席②評価員会議や実地調査への出席③書面調査と報告書の執筆—3点である。①②は日時が決まっており、合わせて5日ほどになることがあらかじめわかっているが、③の書面調査と報告書の執筆は、担当する分野や個人のやり方、担当する大学にもよっても必要な時間は大きく異なる。また、評価員には守秘義務があり、評価員の所属大学には担当する大学名すら当機構からは伝えることがない。

これらの理由から、「人的余裕がない」の背景には、「評価員は何をしているかわからない」「評価員になったら学務にどれだけ支障が出るかわからない」という不安があり、「もし、とても忙しいようなら困る」ために推薦できない、と考えられないだろうか。

一方、「2. 適任者がいなかった」のデータを見てみると、「過去に推薦していたが今は推薦していない」大学と「推薦したことがない」大学では、「教員」でその比率が比較的大きく異なることがわかる。「過去に推薦していたが今は推薦していない」大学の44.8%が選択したのに対し、「推薦をしたことがない」大学では25.5%になっている。この理由の一つとして推測できるのが、評価員を出すことで次の推薦のハードルが上がったということだ。

推薦依頼を受け、学内で人選している段階で、学内で評価員を委嘱された経験者がいれば、話を聞く機会があるだろう。そこで「高度な知識が必要」「体力的に大変」などの感想が出れば、「推薦の条件には当てはまっても評価員ができるほどとはいえない＝適任者ではない」と結論づけた大学があるのではないだろうか。

「5. その他」(自由記述)は、「推薦をしたことがない」大学で多く見られた。その内容は、「これまで推薦依頼を受けたことがなかった」「新設校で昨年入会した」といったものが大半であった。次項に示す「評価員候補者の推薦依頼・登録業務に関する調査」によると、一括方式の推薦依頼は平成20(2008)年以降、平成25(2013)年まで行われておらず(平成23(2011)年度に一部の大学に対して行われた)のでこのような回答が多かったと思われる。

「4. 推薦をする必要を感じない」は、「過去に推薦し

ていたが今は推薦をしていない」大学では全職種とも0%、「推薦をしたことがない」大学ではそれぞれ2件、約4%の回答率だった。この2大学はいずれも当機構の会員校ではなく、受審実績もなかった。

①-(3) 学内での意思決定のしくみ

評価員候補者の推薦が決まるまでの学内手続きは大学によってさまざまであろうが、ある特定の役職者が候補者を提案し、その提案を受けて決定する人または組織があると仮定し、本調査では、①推薦候補者を選び提案する人②推薦する、しないを含め最終決定する人または組織—の2段階で全ての大学に聞いた。

「当機構から推薦依頼があった場合、学内の推薦候補者を選び提案する人」は、「役員」の場合、「理事長」が最も多く40.5%で、「学長」が38.9%とほぼ同じになった。「教員」の提案者は、「学長」が半数を超える62.2%。次は「学部長・学科長」の19.7%で、「理事長」は10.7%にとどまった。「職員」の提案者は「大学事務局長」が34.9%で最多となった。また、「法人事務局長」が22.9%となっている。提案される者が大学所属の場合は大学事務局長が、法人の場合は法人事務局長が提案すると推測することができる(表5)。

この提案を受けて「推薦する、しないを含め最終決定する人または組織」を聞くと、どの職種でも理事長などの「人が決定する」が「組織が決定する」より多かった(表6)。

「人が決定する」の内訳は、「役員」では「理事長」が58.8%と「提案する人」より増え、逆に「学長」が減少して25.3%だった。

「教員」の決定者は「提案する人」と同様に「学長」が最も多く59.0%を占めたが、「理事長」が29.9%と「提案する人」より増えている。

「職員」の決定者は「理事長」が最も多くなり41.6%。「提案する人」で多かった「大学事務局長」は7.1%となった。

この結果から、「提案する人」→「決定する人」を乱暴にまとめると、表7のようになる。

また、「職員」の候補者を提案し、決定する人として「学長」が挙げられているケースが少なからずある(それぞれ26.6%、29.9%)。事務局長などとの相談のうえでの決定かもしれないが、一つの流れとしてとらえておく必要があるだろう。

一方、「組織が決める」の内訳で最も多いのが「役員」

を「理事会」で決めるのが9.1%。次は「教員」を「教授会」で決めるので11.3%となっている。「自己点検・評価委員会」が決定しているのはどの職種も3～5%台である。

以上のことから、評価員候補者の推薦を決定するルートは、推薦される者の職種によって違いはあるものの、理事長・学長などのトップによって提案・決定されるものであり、組織的な意思決定の流れに乗せられ

ることはまれであることがわかった。また、自己点検評価などの一環としても捉えられていない場合が多い。

なお、「①推薦候補者を選び提案する人」に回答しているが「②推薦する、しないを含め最終決定する人または組織」が無回答というケースがわずかにあった。理由として、提案すればそれが決定になる、設問の意図が伝わらなかった、などが推測できるが、意図を持った無回答と捉え、数値に含めている。

表5 学内の推薦候補者を選び提案する人（全ての大学243校対象）

	役員		教員		職員	
	数	割合	数	割合	数	割合
1. 理事長	77	40.5%	25	10.7%	34	17.7%
2. 学長	74	38.9%	145	62.2%	51	26.6%
3. 学部長・学科長	7	3.7%	46	19.7%	5	2.6%
4. 法人事務局長	24	12.6%	5	2.1%	44	22.9%
5. 大学事務局長	10	5.3%	15	6.4%	67	34.9%
6. 自己推薦	2	1.1%	1	0.4%	1	0.5%
7. その他	15	7.9%	22	9.4%	15	7.8%
無回答を除いた回答校数	190		233		192	

※複数回答

表6 推薦者を提案する人・決定する人または組織（全ての大学243校）

		役員		教員		職員	
		数	割合	数	割合	数	割合
「人」が決定する	1. 理事長	114	58.8%	70	29.9%	82	41.6%
	2. 学長	49	25.3%	138	59.0%	59	29.9%
	3. 学部長・学科長	1	0.5%	4	1.7%	0	0.0%
	4. 法人事務局長	1	0.5%	2	0.9%	18	9.1%
	5. 大学事務局長	1	0.5%	0	0.0%	14	7.1%
	6. 自己推薦	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	7. その他	1	0.5%	1	0.4%	3	1.5%
	「人」に回答した校数	161	83.0%	204	87.2%	167	84.8%
「組織」が決定する	1. 理事会	22	11.3%	9	3.8%	12	6.1%
	2. 教授会	4	2.1%	19	8.1%	3	1.5%
	3. 自己点検・評価委員会	7	3.6%	10	4.3%	10	5.1%
	4. 特になし	9	4.6%	8	3.4%	8	4.1%
	5. その他	19	9.8%	33	14.1%	27	13.7%
	「組織」に回答した校数	61	31.4%	77	32.9%	60	30.5%
無回答		9	4.6%	5	2.1%	7	3.6%
「人」「組織」とも回答した校数		37		52		37	
回答校数（実数）		194		234		197	

※複数回答

表7 評価員候補者の提案・決定の流れ

職種	提案者	決定者
役員	理事長または学長	理事長
教員	学長	学長
職員	事務局長	理事長

①- (4) 再登録の決定方法

再登録とは、評価員候補者の登録期間（3年）が満了した後、続けて評価員候補者として登録することである。再登録には機関長の承認が必要であるため、当機構から文書にて依頼し、再登録承諾書と改めて履歴書を提出してもらおうという手続きになる。

「再登録をする・しないを含め最終決定する人または組織」を聞いたところ、最も多かったのは「役員」「職員」の再登録を決定するのは「理事長」、「教員」の再登録は「学長」が決定と、推薦を決定する場合と同じ結果となった。割合それぞれはやや高くなり、理事長

が決定する割合は「役員」では推薦48.1%→再登録52.0%、「職員」33.7%→35.1%、学長が決定する「教員」では推薦46.2%→再登録51.3%だった（表8）。

② 評価員の学内での処遇

評価員候補者が学内でどのように扱われているかを探るため、「人事上の管理をどのようにしているか」「評価員として委嘱された場合、学内はどの範囲でどのように周知するか」「評価員として委嘱された場合、業務上の軽減措置等を設けているか」「評価員としての活動を人事評価などへ反映しているか」を、すべての

表8 再登録を決定する人または組織

		役員		教員		職員	
		数	割合	数	割合	数	割合
「人」が決定する	1. 理事長	93	62.4%	62	32.0%	64	44.8%
	2. 学長	45	30.2%	123	63.4%	46	32.2%
	3. 学部長・学科長	1	0.7%	5	2.6%	0	0.0%
	4. 法人事務局長	0	0.0%	0	0.0%	17	11.9%
	5. 大学事務局長	1	0.7%	1	0.5%	17	11.9%
	6. その他	3	2.0%	4	2.1%	3	2.1%
	「人」に回答した校数	143	96.0%	186	95.9%	139	97.2%
「組織」が決定する	1. 理事会	11	7.4%	5	2.6%	9	6.3%
	2. 教授会	2	1.3%	9	4.6%	0	0.0%
	3. 自己点検・評価委員会	4	2.7%	6	3.1%	4	2.8%
	4. 特になし	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	5. その他	17	11.4%	25	12.9%	19	13.3%
	「組織」に回答した校数	34	22.8%	47	24.2%	32	22.4%
「人」「組織」とも回答した校数		28		39		28	
回答校数（実数）		149		194		143	

※複数回答

表9 評価員候補者の人事上の管理方法（全ての大学243校対象）

選択肢	回答数	割合
1. 法人の人事・総務関係部署にて台帳管理	44	18.1%
2. 大学の庶務・総務関係部署にて台帳管理	47	19.3%
3. 自己点検・評価委員会等にて統計資料等として管理	14	5.8%
4. 事務局担当部署が把握	131	53.9%
5. 特に管理していない	23	9.5%
6. その他	3	1.2%
無回答	1	0.4%
対象校数	243	100.0%

※複数回答

大学に質問した。推薦をしたことがない場合は、「今後推薦する場合を想定してお答えください」との注釈をつけているので、「無回答」も数値に含めている。どの質問も「役員」と「職員」は「無回答」が相当数あり、回答の難しさがうかがえた。

②- (1) 人事上の管理

人事上の管理は、半数以上の大学が「事務局担当部署が把握」(53.9%)と回答した。一方で「法人の人事・総務関係部署にて台帳管理」と「大学の庶務・総務関係部署にて台帳管理」があわせて37.4%となっている(表9)。

「事務局担当部署が把握」について、その管理方法は大学によって異なるのであろうが、台帳管理はしていないことになる。「特に管理していない」が8.7%あり、合わせると6割の大学が、評価員候補者は台帳管理をしていないという結果だった。

「事務局担当部署が把握」について、その管理方法は大学によって異なるのであろうが、台帳管理はしていないことになる。「特に管理していない」が8.7%あり、合わせると6割の大学が、評価員候補者は台帳管理をしていないという結果だった。

当機構から推薦依頼をすると「現在、誰が登録されているか教えてほしい」「〇〇さんの評価員登録はいつまでか」と言う問い合わせが毎回複数ある。また、登録されている評価員候補者を重複して推薦する大学もある。評価員候補者の管理が、事務局内でそれほど重要視されておらず、ルーチン業務としても取入れられていないということだろう。

②- (2) 評価員を委嘱された場合の周知の範囲と方法

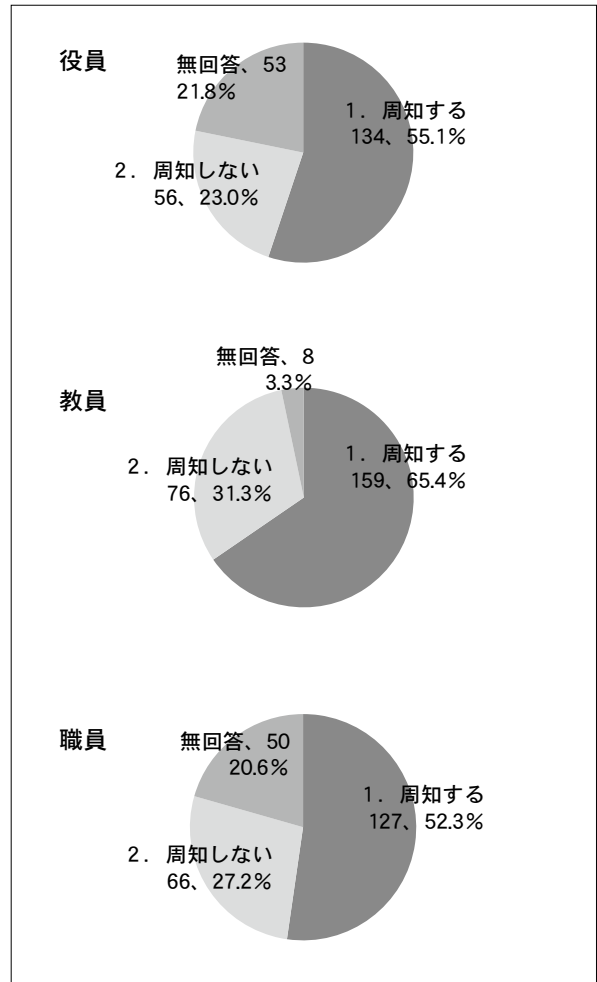
評価員候補者は全員が評価員として活動するわけではなく、判定委員会がその年の申請校の評価員として適任と判断した場合にその年度に限り委嘱される。この設問は、評価員として委嘱された場合、学内のどの範囲にどんな方法で周知するか(周知する予定か)を聞いたものである。

結果、「周知する」は「役員」55.1%、「教員」65.4%、「職員」52.3%となった(グラフ2)。「教員」の周知率が高くなっているのは、休講の措置が必要になることがあるなど、影響する範囲が広いためであろうか。

自由記述で周知する範囲と周知方法の内容を求めたところ、どの職種でも「理事会で報告」が多いが、「教

員」では「教授会へ報告」「所属の学部長へ報告」「自己点検評価委員会に報告」、「職員」では「事務局長への報告」「所属長への報告」などがあつた。

グラフ2 評価員の委嘱を学内に周知するか(全ての大学243校対象)



この設問では、すべての職種に回答した大学が180校ある。この回答から学内での職種の違いによる周知方針の違いみると、

「役員」「教員」「職員」とも周知する	113校
職種によって異なる	22校
「役員」「教員」「職員」とも周知しない	45校

となった。「職種によって異なる」の内訳を含めて表にすると表10のようになる。職種によって対応が異なる理由については、回答を求めているので不明だが、組織の文化や人事の方針によるものであろうか。評価員候補者の推薦に対する意識と関連するように

も思われる。

表 10 職種による周知方針の違い
(全職種に回答した大学 180 校)

役員	教員	職員	校数
○	○	○	113
○	×	×	6
×	○	×	2
×	×	○	1
○	○	×	6
○	×	○	2
×	○	○	5
×	×	×	45

○→周知する ×→周知しない

また、周知する範囲は、理事長、学長、事務局長や部局長など役職者・管理職層へがほとんどであり、「全教職員へ周知」「文書を回覧」、学内メールやイントラネットで一斉に配信などの大学は少なかった。学部長から学部内へ、部課長から部内へ連絡することが前提の可能性はあるが、同僚や部下など、評価員の周辺で働く人々には、少なくとも全学的には周知されていないようだ。

②- (3) 評価員が委嘱された場合の業務上の軽減措置

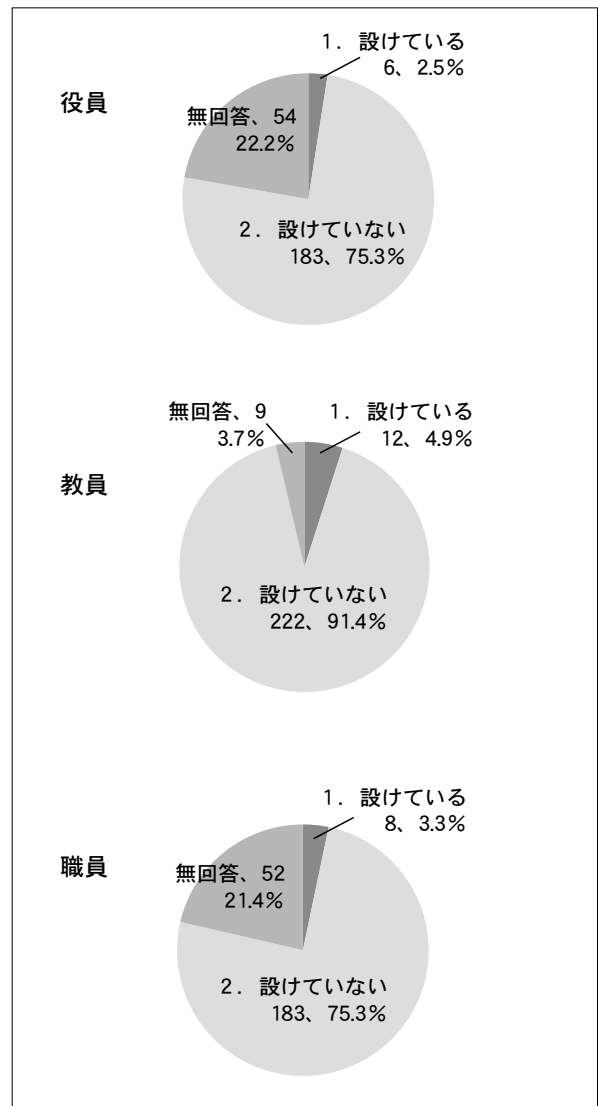
評価員が委嘱された場合の業務上の軽減措置の有無について、予定も含めて聞いたところ、どの職種も「設けている」は5%以下で、「設けていない」が大半を占めた(グラフ3)。

軽減措置の内容は、「役員」「職員」は「一部職務を代行」「担当業務軽減」、「教員」はやや具体的に「担当持ちゴマ数削減」「委員会負担の軽減」などとなった。

ただし、評価員の業務の性質上、評価員候補者として推薦されるのは教員であれば教授、職員であれば部長などが大半であり、自己裁量で業務を行える場合が多いと予想でき、大学としての配慮は必要ないとの認識がある可能性もある。特に「教員」では「設けていない」が91.4%の高値になったことも同様の理由が考えられる。

なお、すべての職種に回答した大学は63校あり、職種によって軽減措置の有無が異なる大学はなかった。

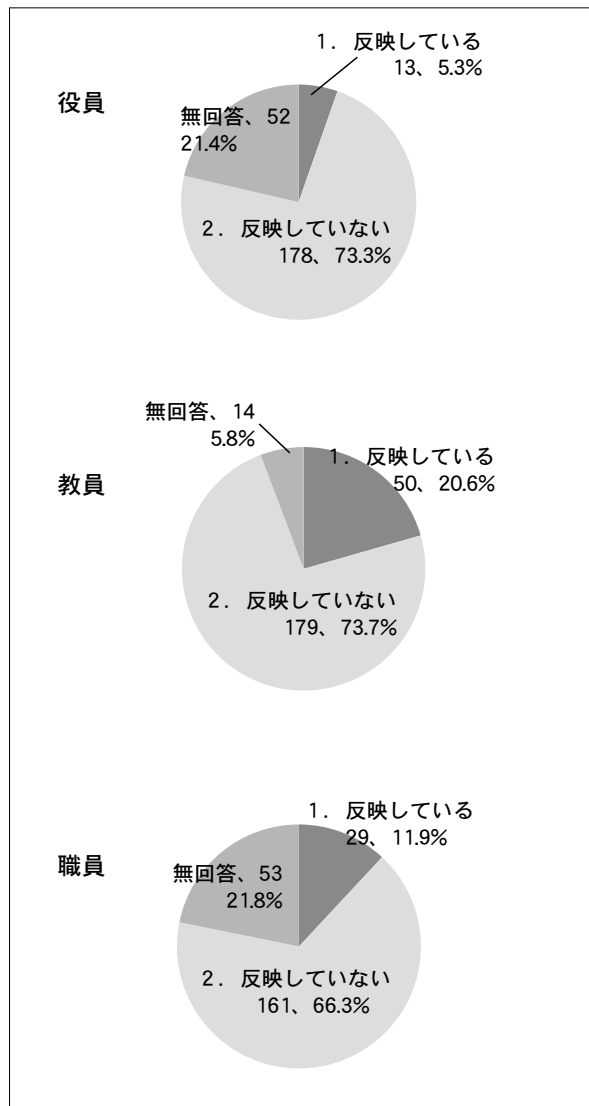
グラフ3 評価員の委嘱によって学務の軽減措置を設けているか(全ての大学243校対象)



②- (4) 評価員として活動した場合の人事評価への反映

評価員に委嘱された場合、その活動経験を人事評価に反映しているかどうかを予定も含めて聞いたところ、どの職種も「反映していない」が多数を占めた。「反映している」が最も多かったのは「教員」で、20.6%だった(グラフ4)。内容は、「外部団体役職者として教員業績のポイントとする」「教員審査における社会的活動として位置づけている」などだった。「職員」は11.9%が「反映している」と回答し、「昇格時等に考慮」「人事評価のポイントに加算」などが挙げられている。「役員」は少なく、5.3%だったが、自由記述では同様に「人事評価のポイントに加算」などがあった。

グラフ4 評価員の活動経験を人事評価に反映しているか（全ての大学243校対象）



この設問でも、「役員」「職員」は無回答が多く、各21.4%、21.8%あった（「教員」は5.8%）。また、記述部分でも「教員」が「ポイント加算」「加点要素」と具体的なものが多いのに対し、「職員」では「考慮する」「反映する予定」という書き方が目に付いた。「職員」が評価員になることに対して人事上の評価をすることは、まだ進んでいないように思える。

すべての職種に回答した大学63校の職種による違いを見ると、

「役員」「教員」「職員」とも反映する	6校
「役員」「教員」「職員」とも反映しない	44校
「教員」「職員」は反映する（「役員」は反映しない）	8校

「教員」は反映する（「役員」「職員」は反映しない）

5校

となり、わずかではあるが学内でも「教員」に対する評価が先行している大学があることがわかった。

③評価員候補者を担当している部署

本調査は大学機関長（理事長・学長）あてに調査票を郵送し、回答の際には担当者名と所属部署を記入してもらった形式をとった。これは、評価員候補者の推薦が学内のどの部署の管轄なのか傾向を調べるためである。

集計の結果、表11のようになった。

表11 調査票回答者の所属部署

部署名など	数	割合
総務・庶務・人事などの部署	87	35.8%
事務局（事務局長）、事務局、法人本部など	60	24.7%
経営企画室、経営政策室など	43	17.7%
学長室、理事長室、学長事務室など	21	8.6%
評価室など「評価」が含まれる部署	18	7.4%
学生支援、キャリアセンターなど	7	2.9%
学事課、教務課など	2	0.8%
財務・経理部	2	0.8%
その他	3	1.2%

総務・庶務・人事関連部署が35.8%と最多となった。また、事務局長など部門長の名前で回答された場合は、事務局長直轄なのか、総務などの部署が回答し、事務局長が承認する形で回答者を事務局長としたのかは不明であるが、合わせて6割が事務局の管理部門で担当しているということになる。

学長室など学長直轄の部署からの回答21校うち、学長が担当者として回答してきた大学が6校あった。評価室など「評価」が名称に含まれる部署は7.4%と少なかった。

■アンケートにご協力いただいた大学

札幌大谷大学	東邦音楽大学	東京純心女子大学	長野大学
札幌学院大学	日本医療科学大学	東京女子体育大学	松本大学
札幌保健医療大学	日本工業大学	東京聖栄大学	松本歯科大学
天使大学	日本薬科大学	東京造形大学	朝日大学
道都大学	平成国際大学	東京富士大学	岐阜医療科学大学
函館大学	武蔵野学院大学	東京未来大学	岐阜経済大学
藤女子大学	明海大学	東京理科大学	岐阜女子大学
北翔大学	ものづくり大学	桐朋学園大学	岐阜聖徳学園大学
北星学園大学	植草学園大学	日本医科大学	静岡英和学院大学
北海学園大学	江戸川大学	日本歯科大学	静岡産業大学
北海道工業大学	川村学園女子大学	日本獣医生命科学大学	静岡福祉大学
北海道情報大学	敬愛大学	日本赤十字看護大学	静岡理工科大学
北海道文教大学	三育学院大学	日本体育大学	常葉大学
東北女子大学	秀明大学	文化学園大学	浜松大学
八戸学院大学	淑徳大学	文京学院大学	浜松学院大学
八戸工業大学	聖徳大学	武蔵野音楽大学	富士常葉大学
弘前医療福祉大学	清和大学	ヤマザキ学園大学	愛知学院大学
富士大学	千葉経済大学	麻布大学	愛知工科大学
盛岡大学	千葉商科大学	神奈川工科大学	愛知工業大学
尚綱学院大学	中央学院大学	相模女子大学	愛知産業大学
仙台大学	日本橋学館大学	産業能率大学	愛知みずほ大学
東北工業大学	麗澤大学	松蔭大学	桜花学園大学
東北生活文化大学	上野学園大学	昭和音楽大学	金城学院大学
東北文化学園大学	桜美林大学	星槎大学	修文大学
東北薬科大学	大妻女子大学	洗足学園音楽大学	椋山女学園大学
東北芸術工科大学	北里大学	鶴見大学	星城大学
東日本国際大学	杏林大学	田園調布学園大学	大同大学
福島学院大学	国立音楽大学	桐蔭横浜大学	至学館大学
茨城キリスト教大学	国土館大学	日本映画大学	中部大学
筑波学院大学	こども教育宝仙大学	八洲学園大学	東海学園大学
足利工業大学	昭和大学	横浜薬科大学	同朋大学
国際医療福祉大学	杉野服飾大学	長岡造形大学	豊橋創造大学
関東学園大学	大東文化大学	新潟経営大学	名古屋学芸大学
共愛学園前橋国際大学	高千穂大学	新潟工科大学	名古屋芸術大学
群馬医療福祉大学	多摩大学	健康科学大学	名古屋造形大学
東京福祉大学	玉川大学	身延山大学	名古屋文理大学
浦和大学	多摩美術大学	桐朋学園大学院大学	人間環境大学
埼玉医科大学	帝京科学大学	北陸大学	四日市大学
十文字学園女子大学	帝京平成大学	仁愛大学	成安造形大学
駿河台大学	東京医療学院大学	福井工業大学	びわこ成蹊スポーツ大学
西武文理大学	東京家政学院大学	佐久大学	京都外国語大学
東京国際大学	東京工科大学	諏訪東京理科大学	京都学園大学

京都嵯峨芸術大学	四天王寺大学	吉備国際大学	西日本工業大学
京都女子大学	摂南大学	倉敷芸術科学大学	福岡工業大学
京都造形芸術大学	相愛大学	エリザベト音楽大学	福岡国際大学
京都ノートルダム女子大学	太成学院大学	比治山大学	福岡歯科大学
明治国際医療大学	梅花女子大学	広島経済大学	西九州大学
大阪大谷大学	羽衣国際大学	広島工業大学	長崎国際大学
大阪音楽大学	東大阪大学	広島国際大学	九州ルーテル学院大学
大阪観光大学	プール学院大学	広島国際学院大学	熊本保健科学大学
大阪経済大学	森ノ宮医療大学	広島文化学園大学	尚綱大学
大阪国際大学	芦屋大学	広島文教女子大学	崇城大学
大阪樟蔭女子大学	大手前大学	梅光学院大学	日本文理大学
大阪体育大学	甲子園大学	山口福祉文化大学	別府大学
大阪電気通信大学	甲南女子大学	高松大学	南九州大学
大阪人間科学大学	神戸芸術工科大学	九州情報大学	宮崎国際大学
大阪保健医療大学	神戸薬科大学	久留米工業大学	志學館大学
関西医療大学	神戸山手大学	純真学園大学	第一工業大学
関西福祉科学大学	兵庫大学	西南女学院大学	沖縄国際大学
近畿大学	畿央大学	聖マリア学院大学	名桜大学
四條畷学園大学	奈良大学	筑紫女学園大学	

(質問票)

評価員候補者の推薦に関する大学の意識調査

◎評価員制度について（平成25年度より新制度）

当機構の依頼に基づき関係機関等から推薦された「評価員候補者」を原則3年間登録します。当該年度の評価に実際に携わる「評価員」は、「評価員候補者」の中から大学評価判定委員会が選定し、当機構理事長が委嘱します。評価員の任期は委嘱されてから当該年度の評価結果確定までの約1年間となります。

◆「評価員候補者」：所属機関長から推薦され、当機構において登録された方

◆「評価員」：評価員候補者の中から当該年度の評価を実際に担当していただく方

以下の質問についてご回答をお願いいたします。選択肢が複数ある場合は、該当する番号に○印または該当する番号を全てご記入ください。

1. 貴学の現在の状況について

1-1. 当機構にこれまで評価員候補者を推薦していますか。

1. 推薦している
 2. 過去に推薦していたが今は推薦していない
 3. 推薦したことがない
- ※いずれかを記載したうえで質問票を送付

2. 推薦する理由について

2-1. 設問1-1で「1. 推薦している」「2. 過去に推薦していたが今は推薦していない」と回答した機関にお尋ねします。評価員候補者を推薦した理由（期待を含め）は何ですか。職種ごとに該当する理由の選択肢番号を○印で囲んでください（複数回答可）。

【理由の選択肢】

1. 学内の自己点検・評価活動を推進してもらうため
2. 受審準備に向けて経験を積んでもらうため
3. 他大学の評価を通じて高等教育情勢を広く学び、学内へフィードバックしてもらうため
4. 学内で認証評価に関する説明、啓蒙活動を行うため
5. その他（自由記述）

(1) 役員^(*1)：1・2・3・4・5（ ）

(2) 教員^(*2)：1・2・3・4・5 ()

(3) 職員^(*3)：1・2・3・4・5 ()

注：

(*1) … 理事長・学長等を含む理事、監事、顧問などを指す。本アンケートにおいて以下同様。

(*2) … 上記(*1)以外の教員を指す。本アンケートにおいて以下同様。

(*3) … 上記(*1)以外の事務職員を指す。本アンケートにおいて以下同様。

2-2. 設問1-1で「2.過去に推薦していたが今は推薦していない」「3.推薦したことがない」と回答した機関にお尋ねします。現在評価員候補者を推薦していない、できない理由は何ですか。職種ごとに該当する理由の選択肢番号を○印で囲んでください(複数回答可)。

【理由の選択肢】

1. 人的余裕がなかったため
 2. 適任者がいなかったため
 3. 推薦依頼から提出までの期限が短く、人選が間に合わなかったため
 4. 推薦する必要性を感じないため
 5. その他(自由記述)
- (1) 役員：1・2・3・4・5 ()
- (2) 教員：1・2・3・4・5 ()
- (3) 職員：1・2・3・4・5 ()

3. 学内での推薦候補者の選考方法等について

3-1. 全機関にお尋ねいたします。当機構より推薦依頼があった場合、推薦する候補者の貴学における選定方法を教えてください。職種ごとに該当する番号を【 】内にご記入ください。

【下記①・②の選択肢(人)】

1. 理事長
2. 学長
3. 学部長・学科長
4. 法人事務局長
5. 大学事務局長
6. 自己推薦
7. その他

【下記②の選択肢(組織)】

1. 理事会
2. 教授会
3. 自己点検・評価委員会
4. 特になし
5. その他

(1) 役員：

①学内の推薦候補者を選び提案する人【 】

②推薦する、しないを含め最終決定する人または組織
【人： 組織： 】

(2) 教員：

①学内の推薦候補者を選び提案する人【 】

②推薦する、しないを含め最終決定する人または組織
【人： 組織： 】

(3) 職員：

①学内の推薦候補者を選び提案する人【 】

②推薦する、しないを含め最終決定する人または組織
【人： 組織： 】

4. 再登録の決定方法について

4-1. 設問1-1で「1.推薦している」「2.過去に推薦していたが今は推薦していない」と回答した機関にお尋ねいたします。評価員候補者の登録期間(3年)が終了するに当たり、当機構より再登録の依頼があった場合の貴学における決定方法を教えてください。職種ごとに該当する番号を【 】内にご記入ください。

【人の選択肢】

1. 理事長
2. 学長
3. 学部長・学科長
4. 法人事務局長
5. 大学事務局長
6. その他

【組織の選択肢】

1. 理事会
2. 教授会
3. 自己点検・評価委員会
4. 特になし
5. その他

(1) 役員：再登録する、しないを含め最終決定する人
または組織【人： 組織： 】

(2) 教員：再登録する、しないを含め最終決定する人
または組織【人： 組織： 】

(3) 職員：再登録する、しないを含め最終決定する人
または組織【人： 組織： 】

5. 学内での評価員候補者の管理方法等について

※5以降は全機関にお尋ねいたします。

5-1. 評価員候補者の人事上の管理をどのように行っていますか(行う予定ですか)。過去に評価員候補者を推薦したことがない場合は、今後推薦する場合を想定してお答えください。該当する番号を○印で囲んでください。

1. 法人の人事・総務関係部署にて台帳管理

2. 大学の庶務・総務関係部署にて台帳管理

3. 自己点検・評価委員会等にて統計資料等として管理
4. 事務局担当部署が把握
5. 特に管理していない
6. その他 ()

5-2. 評価員候補者が評価員として委嘱された場合、学内へはどの範囲にどのように周知しますか（周知する予定ですか）。職種ごとに該当する番号を○印で囲み、周知する（周知する予定がある）場合はその範囲・周知方法をご記入ください。

〈範囲・周知方法の記入例〉 理事長、学長及び評価員の所属学部 of 学部長へ口頭で報告など

- (1) 役員：
 1. 周知する（範囲・周知方法：)
 2. 周知しない
- (2) 教員：
 1. 周知する（範囲・周知方法：)
 2. 周知しない
- (3) 職員：
 1. 周知する（範囲・周知方法：)
 2. 周知しない

5-3. 評価員候補者が評価員として委嘱された場合、業務上の軽減措置等を設けていますか（設ける予定ですか）。職種ごとに該当する番号を○印で囲み、軽減措置がある（措置を設ける予定がある）場合はその内容をご記入ください。

- (1) 役員：
 1. 設けている（措置内容：)
 2. 設けていない
- (2) 教員：
 1. 設けている（措置内容：)
 2. 設けていない
- (3) 職員：
 1. 設けている（措置内容：)
 2. 設けていない

5-4. 評価員候補者が評価員として活動した場合、人事評価などへ反映していますか（反映する予定ですか）。職種ごとに該当する番号を○印で囲み、人事評価などへ反映している（反映する予定がある）場合はその内容をご記入ください。

〈反映内容の記入例〉

社会活動（学外の教育研究活動）として人事評価のポイント（ポイント制の場合）に加算 など

- (1) 役員：
 1. 反映している（反映内容：)
 2. 反映していない
- (2) 教員：
 1. 反映している（反映内容：)
 2. 反映していない
- (3) 職員：
 1. 反映している（反映内容：)
 2. 反映していない

6. 当機構から評価員候補者の推薦を依頼する時期等について

6-1. 当機構から評価員候補者の推薦を依頼する適切な時期、依頼方法についてご意見・ご要望をお聞かせください（自由記述）。

()

II. 評価員候補者の推薦依頼・登録業務に関する調査

1. 調査目的

当機構が設立してから10年間にわたる評価員候補者の推薦依頼と登録について実施した業務内容とその成果を明らかにすること。また、その結果から評価員候補者の確保につながる業務改善を考察すること。

2. 調査概要

方法：過去10年間の評価員候補者の推薦依頼・登録に関連する業務の保存データ、決裁書などの文書、評価員のデータベースなどを評価研究部において確認し、整理する。平成22(2010)年度からはファッション・ビジネス系専門職大学院評価、平成25(2013)年度からは短期大学期間別認証評価が始まったが、評価校数が少なく評価員候補者の数も少ないため、本調査は大学機関別認証評価の評価員候補者に焦点をあてるものとする。

調査期間：平成26(2014)年1月～3月

3. 調査結果

①評価員候補者の推薦依頼の方法

①-① 推薦依頼の種類

これまで当機構が行ってきた評価員候補者の推薦を依頼する方法は大別して2種ある。「広く大学機関長(学長・理事長)に対し依頼するもの」と「評価員を依頼したい方の所属する機関の機関長に依頼するもの」である。

前者を本稿では「一括依頼」と呼ぶ。会員校など400校前後に一斉に依頼状を送付し、期限を設けて推薦を募る。実施する年としない年があり、行う場合は1年に1度である。

後者を「個別依頼」と呼ぶ。主に、その年の認証評価を実施するにあたって評価員が不足すると予想する場合や、特に評価員にふさわしいと理事長が判断した人物に対し、必要な時期に不定期に行われる。これまでは、例えば、「次年度の申請校が50校なのに財務を担当できる評価員候補者が40人しかいない」というような場合に、「財務部長の〇〇さんを推薦してほしい」というように指名のうえでの依頼が行われてきた。

「個別依頼」は、あらかじめ依頼先である大学の学長などに内諾を得てから依頼書が出されるもので、依頼すればほぼ推薦が得られることと、数が少ないため、本調査は「一括依頼」について進めていくことにする。

①-② 年度別の依頼方法

「一括依頼」は、平成16(2004)年から平成25(2013)年までに、平成17(2005)、平成21(2009)、22(2010)、24(2010)年度を除く各年度に1度ずつ、計6回行われた。

依頼方法は、大学の機関長(理事長・学長)へ依頼書文書を送付し、期限を設けて推薦を依頼する。大学は学内検討後、推薦する場合は推薦書などの様式を当機構のホームページからダウンロードし、作成して当機構へ送付する、というものである。

依頼書には、評価員の任務や推薦してほしい人の条件が書かれている。同封しているのは、「推薦書」と「履歴書」の様式が共通で、ほかは年度によって異なる。推薦書には1枚で3人まで推薦できるようになっており、大学機関長と本人の印鑑が必要である。

平成16(2004)年度

11月に当機構が設立され、認証評価のスタートに向け準備が進められていく中、初めての推薦依頼書が、平成17(2005)年1月18日に発送された。推薦書の提出は同年2月14日までとなっている。日本私立大学協会会長が私大協会の加盟大学に送付し、私大協会が推薦をとりまとめ、当機構へ提出する形式であった。当時の私大協会の加盟大学である全352校に郵送された。依頼文には、「第三者評価の実施にあたりましては、評価員の確保が最重要課題であることから」としたうえで、「加盟大学にご協力をいただきます」と記載し、明確に「加盟校としての協力」を呼びかけている。

推薦の条件として、「原則として10年以上の大学における職務経験をもつ、大学経営管理者(理事長、学長、副学長等)、評価員としてふさわしいと思われる教員(学部長、研究科長等の教授又は助教授)及び職員(事務局長、法人本部長、財務部長等)のうちから、できますれば2名以上」と記載している。

この年は、推薦を許諾する場合、評価員候補者の「履歴書」に加えて「略歴書」の提出も求めていた。「略歴書」

は、名前や所属などのほかに、第三者評価の経験、担当を希望する評価基準を記載するようになっていた。

平成 18 (2006) 年度

依頼時期がやや早くなり、平成 18 (2006) 年 12 月 19 日の発送、翌平成 19 (2007) 年 1 月 31 日が締切りであった。私大協会加盟校と当機構会員校の計 377 校に発送された。

推薦書の様式が変更され、候補者ごとに記載が必要だった「大学所在地」(住所、電話番号、ファクス、Eメール)の欄が削除され、「この件に関わる連絡担当者」の欄が追加された。また、前年の「履歴書」と「略歴書」を一本化する形で「履歴書」のみとなった。

依頼書に記載の推薦条件が「原則として 10 年以上の大学における職務経験をもつ、大学経営管理者(理事長、学長、副学長等)、評価員としてふさわしいと思われる教員(学部長、研究科長等の教授又は助教授)及び職員(事務局長、法人本部長、財務部長等)のうちから、現在委嘱中の人を除き 1～2 名以上」となった。平成 16 (2004) 年度の「2 名以上」から「1～2 名以上」と人数が緩和された以外は同じ条件になっている。

依頼書には、評価実施校、申請校数、予定校数の大幅な増加を予想しており、「なканずく評価の実施においては評価員の確保が最重要課題」と、前回と同様にその必要性を強調したうえで、「現在 460 人の方々に評価員を委嘱いたしております」が、「新たに 350 人程度の増員を行い、800 人体制といたしたく」との目標を掲げている。

当機構では平成 17 (2005) 年度から会員制が充足し、この年にはすでに 238 の会員大学があったが、依頼書では私大協会にも加盟している 232 校には「私大協会加盟大学から推薦をいただくことにより」実現したいとした。残り 6 校の当機構会員校ではあるが私大協会に加盟していない大学には、「本機構会員大学の評価員候補者のご推薦により」実現したいと記載している。

また、この年から当機構理事長からの依頼となるが、私大協会加盟校へは私大協会会長からの推薦協力を要請する文書を同封している。この文書には、「ご協力方お願い」として、当機構から協力依頼を受けたことを示したうえで、推薦するよう求めている。

平成 19 (2007) 年度

11 月 6 日に発送され、締切りは 12 月 21 日で、初めて年内の実施となった。私大協会加盟校と当機構会員校の計 403 校に依頼書を送付した。

推薦の条件は、「原則して 10 年以上の大学における職務経験をもつ、大学経営管理者(理事長、学長、副学長等)、及び財務等を担当する評価員としてふさわしい方(事務局長、法人本部長、財務部長等)について、現在委嘱中の方を除き新規に 1～2 名程度」となった。「教員」の記載がなくなり、「1～2 名以上」が「1～2 名程度」とさらに緩和されている。

この年も、私大協会と当機構のどちらにも加盟している大学へは私大協会加盟校用の文書と私大協会会長からの推薦協力願いが送られている。

依頼書は「800 人の方々に評価員を委嘱しており」と、前年度依頼時の目標達成を示唆したうえで、「大学の管理運営に携わっている方、特に要員不足となっている財務等の担当の方を増員」したいと、不足している専門分野について初めて言及した。

「履歴書」には「第三者評価の評価員の経験」として、自由記述ではなく「大学評価・学位授与機構」「大学基準協会」「短大基準協会」「日本技術者教育認定機構」「その他」に○をつけるよう変更され、学歴や職歴は「過去 15 年を目安に主要なものをご記入ください」と注意書きが付加された。職歴についてはさらに「同一勤務先における移動については特筆すべきもののみご記載ください」としている。これは、これまでの履歴書で特に職歴に関して部署異動など全て記載しているものが多かったため、評価員候補者側の記入の負担を減らし、当機構としては効率よくデータ登録ができるようにとの配慮からのようだ。

この年の大きな特徴は、別紙として「貴学から推薦していただいている方」の一覧を付けたことである。名前、役職、登録期間(当時は委嘱期間)が掲載されている。これによりすでに登録されている評価員候補者の登録内容の変更申し出が増加することを予測し、「評価員(候補者)の登録の変更について」という届出書の様式を同封した。また、「評価員候補者の募集に関するよくあるご質問」を同封し、大学側の疑問に答える努力をしている。

平成 20 (2008) 年度

12 月 5 日に発送され、締切りは翌平成 21 (2009)

年1月16日だった。私大協会加盟校と当機構会員校の計405校に発送された。

依頼書には前年と同様に、すでに800人の登録があることを伝え、そのうえで再び「要員不足となっている財務等の担当の方の増員」をめざしたいとしている。推薦条件は、「原則として10年以上の大学における職務経験を持つ、大学経営管理者（理事長、学長、副学長等）、及び財務等を担当する評価員としてふさわしい方（事務局長、法人本部長、財務部長等）」「現在委嘱中の方を除き新規に1～2名程度」と、書き方は異なるが内容は前年度と同様になった。

前年度同様に、依頼書、推薦書・履歴書の様式、所属評価員の一覧、登録変更用紙、「よくあるご質問」を同封しての依頼だった。「よくあるご質問」に「記入について」の質問・回答を追加した以外、文書の内容は同じである。評価員候補者の登録がない大学には所属評価員の一覧と登録変更用紙を除いて発送した。

また、この年も、前年度同様に、私大協会加盟校かつ当機構会員校には私大協会会長の協力依頼書を同封している。

平成23（2011）年度

平成21（2009）、22（2010）年度は一括依頼をせず、平成23（2011）年度にこれまでと違う形式で行った。

まず、評価員候補者の登録がある大学とない大学に分け、評価員候補者をすでに登録している261大学へは「登録確認について」という文書を送付した。内容は、記載された学内の評価員候補者のリストを大学が確認し、役職などの変更などがあれば当機構への届出を促すもので、「辞任される方がいらっしゃる場合は、可能な限り新たな候補者をご推薦ください」とした。評価員候補者の登録が始まってから7年がたち、評価員委嘱の内諾を得るための電話で退職を知るなどの事態が相次いだため、登録データのクリーニングの目的があった。

これによって大量の登録変更、辞任の申し出があることを予測し、大学側が提出する際に使用する関係様式の整理も行った。12種類を6種類に整理・統合し、履歴書では新評価システムの基準に合わせて「担当を希望する基準」欄の変更も行った。これらの様式は推薦依頼の期間だけでなく、当機構ホームページに常時掲載し、大学側が必要に応じて使用できるようにした。

また、当機構の会員校で評価員候補者がいない95大学へは従来の一括方式で依頼した。私大協会加盟校であっても当機構会員校でない大学は含まれていない。推薦条件は、「原則として10年以上の大学における職務経験を持つ教職員の方1名」とかなり緩和されている。依頼書にはこれまでのような評価申請校数や評価員数の説明はなく、「大学の多様な教育研究活動を適切に評価するため」とトーンダウンしたものになっている。

どちらも11月18日の発送、12月12日が締め切りとなった。同封書類は、登録確認では「大学別 評価員候補者一覧」「推薦書」「履歴書」「登録変更届」「辞任届」のほか、「評価員規程」が入った。評価員候補者がいない大学への一括依頼では、「推薦書」「履歴書」「評価員規程」を同封し、私大協会会長の協力依頼書は入っていない。

平成25（2013）年度

私大協会加盟校と当機構会員校の計429校に発送された。この規模での一括依頼は平成20（2008）年以來5年ぶりであった。依頼書はこれまででもっとも早く9月13日に発送され、10月31日が推薦書の提出締め切りとなった。

推薦条件は、「原則として10年以上大学等における職経験を有する大学の専任教員1人 及び大学の管理運営や財務をご担当いただける方1人」と、具体的になった。推薦を希望する人数に計「2人」を記載したのも5年ぶりのことだった。

同封書類は、「推薦書」「履歴書」「評価員規程」だったが、この年初めての短期大学評価が実施されていたため、評価員候補者について「大学機関別」「短大機関別」の区別をする必要が出ていた。「評価員候補者」ではなく「大学評価員候補者」と、依頼状を含めてすべての様式などで「大学」を付したものに変更した。また、私大協会会長の協力依頼は同封していないが、私大協会総会で協力要請をしている。

この年の大きな特徴は、依頼に対して返答のなかった大学に対し、締め切り後の11月7日「再度のご依頼」を出したことである。243校に対し、11月29日まで推薦を受付ける旨を記載して発送した。

①-（3）推薦依頼の結果

以上のような推薦依頼がされた結果、推薦を許諾し

た大学と推薦された人数は表12のとおり。

平成16(2004)年度は初めての依頼であり、推薦を承諾したのは240校。推薦率は68.2%となった。推薦者数は532人で、1校あたり推薦者数は2.2人となった。認証評価のスタートを翌年に控え、私大協会からの依頼という形を取ったことで、各大学の関心度が高かったといえる。

次の依頼時から推薦率は下がり続け、平成18(2006)年度46.2%、19(2007)年度29.0%、平成20(2008)年度26.1%となり、1校あたり推薦者数も1.6人、1.5人、1.3人と減少している。これは、初年度に推薦をしたことで、翌年以降は控えた大学が多かったほか、当機構が望む推薦人数も「2名以上」から「1～2名程度」などへと緩和していることが理由に考えられる。ただし、結果としては当機構が望む「800人体制」は平成18(2006)年度の推薦で達成しているため、平成19(2007)年度以降は少ない分野の補充という目的の色合いが強かったと考えられる。

平成23(2011)年度の評価員候補者がいない会員校に対して行った一括依頼では、95大学中35大学が推薦に応じ、推薦率は36.8%と高値になり、効果的な依頼方法だったと思われる。

平成25(2013)年度は429校に依頼し165校から推薦があり、推薦率は38.5%。返答のない大学へ

の再度の依頼が大きな効果を挙げたといえよう。

②評価員候補者の再登録

評価員候補者の推薦依頼・登録に関する業務でもう一つ重要なのが、評価員候補者の再登録依頼である。

評価員候補者の任期は3年。続けて登録をしてほしい評価員候補者に対し、任期終了となる時期までに、再登録を依頼することになる。方法は、文書にて機関長に依頼し、機関長と本人の承諾書、新たな推薦書もらう。

依頼年度と再登録率の関係は表13のようになった。

表のうち、「推薦依頼年度」は、推薦依頼をした年度。「任期満了者」にはその年に個別依頼で推薦された候補者も含めているが、一括依頼と個別依頼で任期が異なる年度や一括依頼を行わなかった年度に個別依頼により推薦された評価員候補者のデータは省略している。「再登録依頼者数」は、「任期満了者」のうち、当機構の判断で依頼をしなかった人(主に年齢による)、依頼をした後ですでに大学を退職していることがわかった人などを除いた数。「再登録承諾者数」は機関長・本人から再登録の承諾が取れた人の数。「再登録率」の分母は「再登録依頼者数」である。

平成16(2004)年度に推薦された評価員候補者532人のうち、登録をした470人の任期は平成17(2005)年10月1日から平成20(2008)年9月30

表12 評価員候補者の「一括依頼」の実績

年度	依頼機関数	承諾機関数	推薦率	推薦者数	1校あたり推薦者数	備考
16(2004)	352	240	68.2%	532	2.2	私大協会から私大協会加盟校へ依頼
17(2005)						
18(2006)	377	174	46.2%	284	1.6	当機構会員校+私大協会加盟校
19(2007)	404	117	29.0%	171	1.5	当機構会員校+私大協会加盟校
20(2008)	402	105	26.1%	137	1.3	当機構会員校+私大協会加盟校
21(2009)						
22(2010)						
23(2011)	356	74	20.8%	86	1.2	登録確認261校+登録なしの会員校へ95校
	(261)	(39)	(14.9%)	(51)	(1.3)	登録確認で辞任があった場合の補充依頼
	(95)	(35)	(36.8%)	(35)	(1.0)	評価員候補者の登録のない会員への依頼
24(2012)						
25(2013)	429	165	38.5%	230	1.4	当機構会員校+私大協会加盟校 返答のない大学243校に追加依頼あり

表 13 評価員候補者の再登録率

推薦依頼年度	期	任期	任期満了者数	再登録 依頼者数	再登録 承諾者数	再登録率
16 (2004)	1期	H17.10. 1	425	411	313	76.2%
		～	(経験あり)	134	115	85.8%
		H.20. 9.30	(経験なし)	277	198	71.5%
	2期	H.20.10. 1	290	147	118	80.3%
		～	(経験あり)	117	92	78.6%
		H23. 3.31	(経験なし)	30	24	80.0%
	3期	H23. 4. 1	109	104	78	75.0%
		～	(経験あり)	91	71	78.0%
		H26. 3.31	(経験なし)	13	7	53.8%
17 (2005)						
18 (2006)	1期	H19. 4. 1	270	270	170	63.0%
		～	(経験あり)	128	95	74.2%
		H22. 3.31	(経験なし)	142	75	52.8%
	2期	H.22. 4. 1	154	120	84	70.0%
		～	(経験あり)	88	60	68.2%
		H25. 3.31	(経験なし)	32	24	75.0%
19 (2007)	1期	H20. 4. 1	160	108	75	69.4%
		～	(経験あり)	83	52	62.7%
		H23. 3.31	(経験なし)	25	20	80.0%
	2期	H23. 4. 1	67	67	44	65.7%
		～	(経験あり)	55	32	58.2%
		H27. 3.31	(経験なし)	12	12	100.0%
20 (2008)	1期	H21. 4. 1	115	102	73	71.6%
		～	(経験あり)	67	46	68.7%
		H24. 3.31	(経験なし)	35	27	77.1%
21 (2009)						
22 (2010)						
23 (2011)	1期	(平成 27 (2015) 年 3月に任期満了)				
24 (2012)						
25 (2013)	1期	(平成 29 (2017) 年 3月に任期満了)				

※「経験」とは、評価員として実際の評価を担当した経験のこと

日。任期途中で辞任のケースもあるため、任期満了を迎えたのは425人であった。あらかじめ文書にて本人に意向を聞き、再登録しないとの回答（ファクスにて）があった人を除く411人について再登録の依頼を行った。その結果、再登録を承諾したのは313人で、再登録率は76.2%だった。あらかじめ本人の意向を聞いてから再登録依頼をしたのはこの年のみである。

平成16(2004)年度に推薦された評価員候補者はすでに4期目になり、現在の任期は平成26(2014)年4月1日から平成29(2017)年3月31日。再登録を3回したことになり、2期満了時では64歳以下の147人に依頼し118人が承諾、3期満了時は70歳以下の104人に依頼し78人が承諾している。再登録率は各80.3%、75.0%となった。

次の推薦者から全体の再登録率は下がり、平成18

(2006)年度の推薦者は1期満了時63.0%、2期満了時が70.0%。平成19(2007)年度で1期満了時69.4%、2期満了時65.7%、平成20(2008)年度は現在1期満了時のみで71.6%である。

評価員経験(実際に評価チームの一員として評価を行った経験)の有無で比較すると、平成16(2004)年度推薦者の場合、経験している人は1期終了時85.8%、経験していない人は71.5%が再登録をしており、評価員経験者のほうが上回った。2期終了時はほぼ同じ、3期終了時は経験者78.0%、未経験者53.8%という結果になった。この傾向は平成18(2006)年度の推薦者の1期満了時にも表れる(経験者74.2%、未経験者52.8%)が、平成19(2007)年度の推薦者は1期、2期とも未経験者の再任率が高くなるなど、相関性が見出しにくい結果となった。当機構にとっては、特に経験者には再登録して評価員として長く活躍していただくことを望んでおり、更なる調査が必要だろう。

III. 考察

「評価員候補者の推薦に関する大学の意識調査」からは、評価員候補者の推薦や処遇についての大学側の考え方が明らかになり、「評価員候補者の推薦依頼・登録業務に関する調査」からは推薦依頼の方法、推薦率・再登録率の推移などがわかった。これら二つの調査結果をふまえ、評価員候補者の確保に関して、業務上で改善・工夫できることを考察した。

継続した調査による中長期的な計画

評価員候補者確保の第一歩としては、評価員候補者の数、専門分野、評価員経験の有無などの定期的な分析に、評価申請校の増減予測を合わせて、推薦依頼方法や管理方法を中長期のスパンで戦略的に考えることになる。

推薦を依頼しても、推薦率や人数は依頼方法によって異なる。当機構が必要とみなす登録者数はあっても、財務など特定の分野において不足することもある。推薦されても、1期3年で辞任する評価員候補者がどの年度も2～3割はいる。このような実態は今後どうなっていくのか調査を続け、結果を踏まえた計画の立案が必要と思われる。

評価員候補者を推薦する意味、意義についての啓発

「評価員候補者の推薦に関する大学の意識調査」からは、評価員候補者を推薦したことがある大学は、評価員経験を学内にフィードバックしてもらうなど大学側のメリットを認識していることがわかった。これを推薦したことがない大学にも伝え、推薦への姿勢を検討してもらう必要がある。

また、評価員候補者を推薦できない理由として「人的余裕がない」を挙げる大学が多かったが、認証評価は「ピア・レビュー」によって成立っており、評価員候補者を出すことはどの大学にも意味があるのだと理解してもらうための努力をすべきだろう。これは認証評価機関としての使命でもあり、依頼書への記載を始め、各種のセミナーや広報ツール（機関誌、メールマガジン）を活用して計画的に周知していくことが考えられる。

評価員の業務内容や拘束時間などを知らせる

評価員がどれくらい学務の時間を取られるかがわかりにくい、学内の評価員経験者の話により推薦者のハードルが上がったために推薦できない、という可能性については先に述べた。これらは、すべきことや求められる資質など評価員の任務内容に加え、出張日数、拘束時間などを具体的に知らせることで、いづらか解消されるのではないだろうか。推薦依頼文書に、評価のスケジュールや拘束時間のサンプルケースを示す、評価員経験者に負担感を聞き、そのコメントを掲載した資料を添付することなどが考えられる。

会員など組織の力の活用

当機構の設立母体となる私大協会は、歴史が長く、加盟校同士のつながりも深い。平成16（2004）年度は私大協会からの依頼として7割近い推薦率となったことは、初めての推薦依頼であったことを考慮してもその影響力が大きかったと思われる。平成25（2013）年度には私大協会総会で協力要請をした。この年の推薦率は38.5%となり、返答がない大学への「再度のお願い」との相乗効果で高い推薦率を上げることができた。今後も、できる限りの協力を得ていくことが望ましい。

私大協会へは、これら直接的なものに加え、同協会が発行する「教育学術新聞」に評価員の確保の重要性についての文書を当機構から投稿することや、各支部へ協力要請することなども考えられるのではないだろうか。

合わせて、私大協会のみには頼るのではなく、当機構会員校の活用度を高める必要があるだろう。当機構の会員の大学は平成26（2014）年6月で324校を数える。会員校が全て当機構で認証評価を受けるわけではないが、機関長への文書や「評価充実協議会」などにより会員校への推薦よびかけを強化することが考えられる。

再登録率の向上

再登録率の上昇は大きな課題である。推薦された評価員候補者に評価員として経験を積んでいただき、評価チームの団長や、チーム内で未経験の評価員へのサポートなどの役割を担っていただくことで、評価チームが安定し、クオリティの高い評価の実施につながっていくと考えられるからだ。

再登録について、評価員候補者本人の評価員経験の有無による違いについては、今回の調査からは測れなかったが、「評価員候補者の推薦に関する大学の意識調査」では、再登録の是非を決定するのは評価員候補者が「役員」「職員」の場合は理事長、教員の場合は学長が最も多いという結果が出ている。評価員候補者の職種によって、依頼書に記載する表現や依頼先を変えらるというのも一つの方法だろう。

また、推薦時や再任依頼時には、長く登録してもらおう意義を大学に理解してもらうことが必要である。依頼書に記載する、「大学・短期大学評価セミナー」や「評価充実協議会」などの場で説明するなどの方策が考えられる。

決定者・担当者へのアプローチ

「評価員候補者の推薦に関する大学の意識調査」の結果、評価員候補者の推薦は、組織決定の流れには乗らず、理事長や学長などが提案・決定することが主流のようであることは先に述べた。評価員候補者として推薦してほしい人材の職種によって、学長、理事長、事務局長などへ宛てた文書を追加することが考えられる。また、担当部署に確実に届くよう、今回のデータを活用したリスト作成も有効であると思われる。

学内での評価員の認知度アップ

「評価員候補者の推薦に関する大学の意識調査」では、学内での評価員候補者の存在感の薄さが感じられる結果となった。台帳管理はされず、評価員に委嘱されたときも周知されず、業務の軽減措置や人事評価への反映もない。「守秘義務」が意識されていることもあろうが、認証評価を担う評価員の学内での認知度があまり高くないことがうかがえた。

学内での評価員の存在感を大きくすることで、その重要性や推薦の意義が大学内に伝わると考えるならば、大学に対し、この状況を改善できるような仕掛けを考えるべきだろう。定期的な確認依頼を行って評価員候補者のことを意識してもらい、推薦依頼時や、評価員委嘱の際には、機関長に対し、その重要性を記したうえで「管理のお願い」などを付すことも考えられる。

また、今回の意識調査結果を大学に知らせることも、大学が評価員候補者や評価員の管理・処遇について検討を始めるきっかけになる可能性もある。

推薦依頼先の絞込み・依頼方法の工夫

平成 23 (2011) 年度の評価員候補者がいない会員への推薦依頼は、通常の一括依頼に比べて推薦率が高かった。すでに評価員候補者を推薦している大学にとって、さらに依頼されるのは心情的によいものではないと予想できることから、この方法は効果が高かったと思われる。「評価員候補者が 1 人いる大学にもう 1 人」「教員だけが登録している大学に職員」など、依頼先のセグメントと推薦条件を組み合わせる方策が考えられる。

また、平成 25 (2013) 年度の評価依頼において行った、返答がない大学への「再度のお願い」も、大きな効果があった。郵送による依頼は学内で埋もれてしまう場合もあり、再度の依頼のほかにも、郵送とメールなどの併用、郵送物を目立つような形状に変える、といった手段も有効ではないだろうか。

依頼時に同封する書類についても工夫の余地がある。大学側が提出する様式についてはこれまで数度の改善が加えられてきたが、作成時になるべく手間がかからないような更なる工夫、学内の登録者リストや「よくある質問」の添付は継続して行うべきだろう。

小林 澄子（評価機構評価研究部評価研究課課長）

平成 25 年度
認証評価に関する調査研究

平成 26 年 12 月

発行 公益財団法人日本高等教育評価機構

〒102-0073

東京都千代田区九段北 4-2-11

第 2 星光ビル 2 階

TEL. 03 - 5211 - 5182 (評価研究部)

FAX. 03 - 5211 - 5132

URL <http://www.jiheer.or.jp/>