

## 山口大学と立命館大学におけるカリキュラムポリシーの構造化

立命館大学 大学教育開発・支援センター 沖 裕貴\*

ただいまご紹介に預かりました立命館大学の沖と申します。前のスライドを見ていただきますと「Rits」なんて書いてあって、非常にうさんくさく見えるのではないかと思います。このようなものを出すところがいかにも私立大学らしいところです。

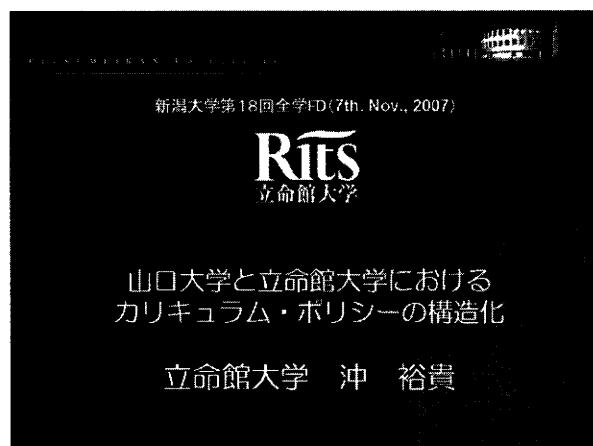
立命館に移ったのは去年の春ですが、一番最初に新任の教員は大阪ドームで行われる入学式に行くように言われました。大阪ドームを借り切って盛大な入学式をやる。そこには保護者の方はじめ、おじいちゃん、おばあちゃん、おまごさん、いとこさん、みんなが来ている。ドームが一杯になるくらいたくさん関係者が来ておられるわけです。そして、とにかくみんなに立命館のPRをするわけです。最後に、来られた保護者の方、おじいちゃん、おばあちゃん方に全員、立命館のグッズの入った袋をひとつずつ渡して、その人たちが大阪の地下鉄にわーっとなだれ込んでいきます。これを見て、いかに国立と私立大学の考え方が違うのかと思いました。それ以来、私は外で講演するときはちょっと私立大学の教員の自覚を持って、このようなうさんくさいことをしている次第です。

浜口副学長先生からプログラム・シラバスについてさきほどお伺いいたしました、主専攻・副専攻ということを除けばほとんど私が今からお話させていただく内容と変わりはありません。ほとんど一緒だと聞きながら思っていました。私が山口大学でそういうことを始めたのは5年以上前になります。先ほどお話にあったカリキュラム・ポリシー、カリキュラム・マップということをやっていたのですが、学内で

非常に苦しい思いをしながらやって、一応形が見えかけたのが4年ほど前なんですね。それで外向きにはきっとインパクトがあるだろうと思っていただけです。そしたら年に2、3大学くらいが私のところに來られて話を聞いて行かれたのですが、いつも話も早々に「あっ、ありがとうございます。ところで、湯田温泉はここから遠いですか」などと言われるわけですね。しかし、そのあと、その大学がカリキュラム・マップをやったとか、なんか変わったとか一向に情報が入って来ないので、後でちょっと様子を聞いてみましたら、実は温泉に入るのが目的だったのだと分かりました。

ところが大学設置基準の改正目前の今年7月くらいに、例の「学士課程教育の再構築に向けて」の審議経過報告書が出たところから、山口大学や私のところに次々と問い合わせや講演依頼がありまして、みんな現金なものだなあとあきれながら、私たちがやっていたことがやっと評価される時代が来たのだと感じました。

それでは、今日の話は浜口先生のおさらいをするようなことになってしまうと思いますが、お許しください。今日お話をさせていただくことはカリキュラム・ポリシーとかディプロマ・ポリシーとかいう言葉に関してもです。これらは、もともと中教審の大学分科会答申で用いられた言葉で、ディプロマ・ポリシーというのは「学部・学科が教育活動の成果として学生に保証する最低限の基本的な資質を記したもの」、つまり、養成する人材像と捉えていただけたら結構かと思います。これは、浜口先生もおっしゃったプログラム・シラバスの中の到達目標に相当すると思います。



**Rits**

**カリキュラム・ポリシーとは**

- ◆ ディプロマ・ポリシーやカリキュラム・ポリシーとは、中央教育審議会・大学分科会答申「我が国の高等教育の将来像」(2005)で用いられたもの
- ◆ ディプロマ・ポリシー:「卒業認定・学位授与に関する基本的な方針」→「ここでは学部・学科が教育活動の成果として学生に保証する最低限の基本的な資質を記したもの」=「養成する人材像」ととらえる
- ◆ カリキュラム・ポリシー:「教育の実施に関する基本的な方針」→「ディプロマ・ポリシーを保証する体系的な整合性が担保されたカリキュラムで、カリキュラム・ツリー、カリキュラム・マップをもとに改善が図られるもの」ととらえる

それでディプロマ・ポリシーを保証する体系性と整合性が担保されたカリキュラムという意味で、カリキュラム・ポリシーというものを使っております。具体的にはそれを表現する手段としてカリキュラム・ツリーとかカリキュラム・マップといった概念をご説明いたします。またおいおいご説明申し上げたいと思います。

「今、なぜ、大学評価か」を少し取り上げたいと思います。本当に釈迦に説法で申し訳ないのですが、大学の運営や学生獲得に関して、国内・国際競争の激化が第一に挙げられます。欧州圏では、2010年までに高等教育の規格の統一が実現され、アメリカやカナダ、オーストラリアではOECDガイドラインで国境を越えた高等教育の質の保証がなされる。それから中国アジア地域に対してそのような国々が今猛烈な攻勢をかけていますし、まさにe-learningを用いて国内にいながらにして他国の大学の単位を取得することが可能になってきている。日本国内でもソフトバンクのサイバー大学などが既に学生募集をしている状況ですね。

RiTs

## 今、なぜ、大学評価か

- ・ 国内・国際競争の激化
  - 学生の国境を越えた移動
  - 国境を越えた高等教育の確立と質の保証の試み(ボローニャ宣言、UNESCO/OECDガイドライン)
  - 中国、アジア地域への欧米大学機関の進出
  - e-learningによる高等教育の展開
  - 国内における多様な大学の大量設立と18才人口の激減
- ・ 「教育研究活動の質」の保証と「改革のPDCAサイクル」の推進
  - 高等教育機関として一定の基準を充足しているか＝認証評価(2004.4～学校教育法第69条の3第2項)

そしてそのような中でどうしても教育研究活動の質の保証あるいは改革のPDCAサイクルを推進しなければいけないということで、認証評価が持ち込まれたというわけです。これは浜口先生からお話がありましたように、大学評価関連の法令として認証評価や国立大学法人評価、私立大学についても同じように私立学校法改正があったわけです。

そしてその集大成として来年4月に大学設置基準の改正が行われるわけです。先ほども浜口先生がお話になりましたとおり、大きく別けて次の4点が重要な点として挙げられます。

「大学は学部、学科又は課程ごとに、人材の養成に関する目的その他の教育研究上の目的を学則等に定め公表するものとする」。「大学は、学生に対して、授業の方法及び内容並びに一年間の授業の計画をあらかじめ明記するものとする」。三つ目は「大学は、学習の成果に係る評価及び卒業の認定に当たっては客観性及び厳格性を確保するため、学生に対してその基準をあらかじめ明記するとともに当該基準にしたがって適切

RiTs

## 大学設置基準の改正(2008.4～)

- ◆ 大学は、学部、学科又は課程ごとに、人材の養成に関する目的その他の教育研究上の目的を学則等に定め、公表するものとする(第二条の二 教育研究上の目的の公表等)。
- ◆ 大学は、学生に対して、授業の方法及び内容並びに一年間の授業の計画をあらかじめ明示するものとする(第二十五条の二 成績評価基準等の明示)。
- ◆ 大学は、学修の成果に係る評価及び卒業の認定に当たっては、客観性及び厳格性を確保するため、学生に対してその基準をあらかじめ明示するとともに、当該基準にしたがって適切に行うものとする(第二十五条の二 2 同)。
- ◆ 大学は、授業の内容及び方法の改善を図るための組織的な研修及び研究を実施するものとする(第二十五条の三 教育内容等の改善のための組織的な研修等)。

に行うものとする」。4つ目があまり歓迎されていませんが、「大学は、授業の内容及び方法の改善を図るための組織的な研修及び研究を実施するものとする」ということで、いわゆる「FDの義務化」と呼ばれているものです。

これを聞いたときに立命館大学の先生方もそうなのですが、こう考える。「学部・学科の教育目標を学則に書いて公表する」、「シラバスを書いて学生に明示する」、「シラバスに成績評価基準を示す」、「FDを実施する」、「なんだ、こんなことは全部やっているじゃないか」という反応が大多数です。実際はその裏側に、認証評価に求められていることを厳格に実施することを要求されているのだということを、すっかり見落としてしまいがちです。

ちょっとそのあたりの説明を申し上げます。まず、一番最初の「教育研究上の目的の公表等」とは、対応する認証評価の大学評価基準の基準1に「養成しようとする人材像の明確化・適切性・妥当性」と「その周知・公表の有効性」を挙証しなさいと書いてある。ここでいうところの「養成する人材像の明確化」とは、先ほど言いました「大学の教育活動の成果として学生に保証する最低限の基本的な資質」をきちんと明示するということであり、「それが有効に周知されていること」を挙証するというに当たるわけです。

そしてそれを記述する方法論ですが、教育目標の記

RiTs

## 大学設置基準の改正

- ◆ 大学は、学部、学科又は課程ごとに、人材の養成に関する目的その他の教育研究上の目的を学則等に定め、公表するものとする(第二条の二 教育研究上の目的の公表等)。

「養成する人材像の明示・公表」とは、  
「大学が教育活動の成果として学生に保証する最低限の基本的な資質」の明示であり、  
それが有効に周知されていることを  
挙証することです。

## 大学設置基準の改正

◆大学は、学生に対して、授業の方法及び内容並びに一年間の授業の計画をあらかじめ明示するものとする(第二十五条の二 成績評価基準等の明示)。

「授業方法及び内容並びに授業計画の明示」とは、  
「個々の授業の到達目標を明確にし、  
人材養成像との関連性を明示する仕組み」  
を構築するということです。  
また、その授業内容、授業形態、学習指導法が  
目標を達成するために  
適切かつ有効かを挙証することです。

述に関してはB. S. Bloomという人が「教育目標分類学」として1950年代の終わり頃に提案したものが現在も広く利用されていますので、これを参考にするのが適切だろうということです。

次に2つ目の改正点ですが、「授業の方法及び内容並びに一年間の授業の計画をあらかじめ明示する」というものがあります。これに対応する大学評価基準は、基準5の「教育内容及び方法」ですが、「教育の目的に照らした教育課程の体系性・整合性」、それから「教育課程の編成の趣旨から見た授業内容の適切性・有効性」、さらに「教育の目的に照らした授業形態、学習指導法等の適切性・有効性」を挙証しなさいとなっています。これが実は非常に重要な意味を持っています。「授業方法及び内容並びに授業計画の明示」というのは「個々の授業の到達目標を明確にし、人材養成像との関連性を明示する仕組み」を作らないとダメだということになります。教育課程の「体系性・整合性」をきちんと説明しようとするならば、まず、それを表現する仕組み、これがカリキュラム・マップやカリキュラム・ツリーになるわけですが、そのような仕組みが必要となってくる。そしてそれをもって、授業内容、授業形態、学習指導方法が適切かつ有効だということを挙証しなければならないわけです。

さらに同二十五条の二では、「客観性・厳格性」という言葉が出てきます。それに対応する認証評価基準を

見てみますと、「教育の目的に応じた成績評価基準や単位認定基準、卒業認定基準の適切性・有効性・妥当性」。そして「養成する人材像に照らして教育上の効果を測定する方法の適切性・有効性・妥当性」を挙証しなさいと書いてある。

よく我々は「客観的かつ厳格な成績評価」という言い方をしますが、それは決して「単位の上限設定」とか「GPA」とかいうお話だけではなくて、「個々の授業の成果を客観的かつ厳格的に測定する方法を開発しなければならない」、そういうことを意味しているわけですね。

そしてですね、最後のFDの義務化の所なんですけど、実は立命館大学では、上記の活動全般がFDと呼ばれる組織的な活動であるというふうに解釈しています。これは浜口先生も委員をしておられた中教審の「学士課程教育の在り方に関する小委員会」の中間報告書にもそういう方向性で述べられているかと思います。つまり、FDとは、研修会や講演会に何回出たか、あるいは全教員の何パーセントが出席したという評価で成り立つのではなく、教員が組織的に行っている日常的な教育改善活動そのものだと考えているわけです。こういう考え方が今後重要になってくるだろうと思います。

立命館の場合もこの方向性に従ってそのようなFDの定義を創りました。これは去年の8月から3月にかけて各学部の実際のFD活動、教員はそれをFDだと認識していなかったのですが、それらを集約して作ったものです。「建学の精神と教学理念を踏まえ、学部・研究科・他教学機関が掲げる理念と教育目標を実現するため」。これは、FDの目的は理念や教育目標の実現にあるということです。次にFDの内容ですが、「カリキュラムや個々の授業についての配置・内容・方法・教材・評価等の適切性に関して」。つまり、個々の授業の教育方法や技術だけの話ではなくて、カリキュラムを含めた日常的な教育活動を対象とするということを述べています。そして「教員が職員と共同し学生の参画を得て」ということもこの中に盛り込んであります。最後は「組織的な研究・研修を推進するとともにそれらの取組の妥当性、有効性について継続的に検証を行

## 大学設置基準の改正

◆大学は、学修の成果に係る評価及び卒業の認定に当たっては、客観性及び厳格性を確保するため、学生に対してその基準をあらかじめ明示するとともに、当該基準にしたがって適切に行うものとする(第二十五条の二 2 同)。

「成績評価基準の明示」とは、  
「個々の授業の成果を客観的かつ厳格に  
測定する方法」を開発するということです。

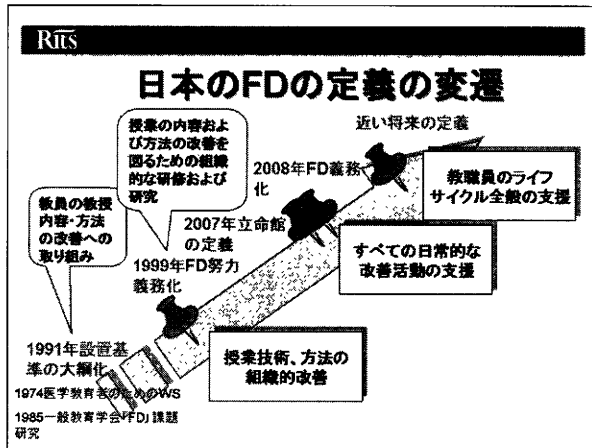
## 大学設置基準の改正

◆大学は、授業の内容及び方法の改善を図るための組織的な研修及び研究を実施するものとする(第二十五条の三 教育内容等の改善のための組織的な研修等)。

建学の精神と教学理念を踏まえ、  
学部・研究科・他教学機関が掲げる理念と教育目標を  
実現するために、カリキュラムや個々の授業についての  
配置・内容・方法・教材・評価等の適切性に関して、  
教員が職員と協働し、学生の参画を得て、  
組織的な研究・研修を推進するとともに、  
それらの取組の妥当性、有効性について継続的に検証を行い、  
さらなる改善に活かしていく活動

い、さらなる改善に活かしていく」としています。教育改善活動の妥当性・有効性について継続的に検証し、PDCAサイクルを回すという意味です。

日本のFDの定義というのはずいぶん変わってきたと言われています。1970年代、医学教育で使われ始め、85年頃、一般教育学会、現在の大学教育学会ですが、そこで絹川先生達がFDという言葉を使い始められたと聞いています。大学設置基準の大綱化のところでは「教員の教授内容・方法の改善への取組」という言い方で紹介されています。

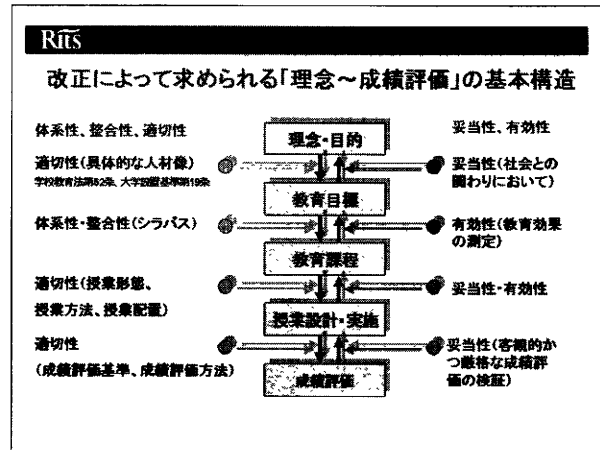


その後1999年のFD努力義務化では、「授業の内容及び方法の改善を図るための組織的な研修及び研究」という言い方になってきています。来年度のFD義務化でも、同じ定義が用いられていますが、さきほども申し上げたとおり、その内実は「全ての日常的教育改善活動」ということにシフトしていると言っていいでしょう。立命館大学では一足早くそのような定義を創り、効果検証を行おうとしているわけです。一方、これからFDはどのような定義になっていくのだろう。私、この間イギリスに視察に行ってきた、別のグループがアメリカに行ってきたのですが、向こうでは教員のライフサイクル全般の支援ということに向かいつつあるようです。たとえば、退職後の生活設計もFDのプログラムとしてある。日本のFDも近い将来、そのように定義される時代が来るのでしょうか。

先ほどの話に戻りますが、認証評価のキーワードというのは「体系性」、「整合性」、「適切性」と「妥当性」、「有効性」という言葉になります。これらをどういう根拠資料を用いてどういう評価基準を使って検証するのか、これが重要になります。

それらを大学設置基準の改正で求められる「理念～成績評価」までの基本構造の図で簡単にご説明申し上げたいと思います。

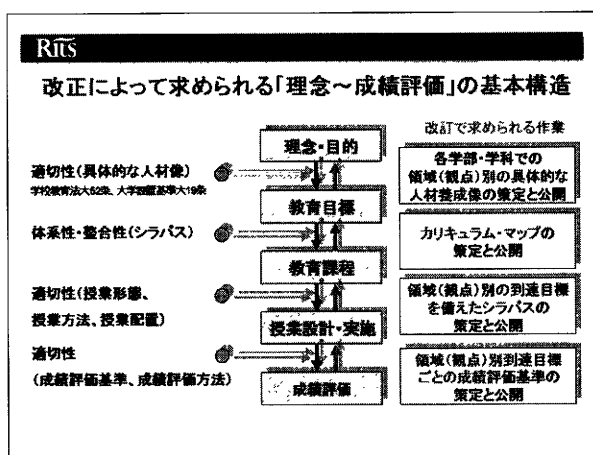
左側に「体系性」、「整合性」、「適切性」、右側に「妥当性」、「有効性」という評価があるとお考えください。たとえば「理念」から「授業の成績評価」という教育のバックボーンになるプロセスを中心に考えていきます。「理念・目的」から「教育目標」についての



「適切性」に関しては、これは、設置基準の改正で求められることですが、理念・目的をよく表す具体的な人材像を明示しなければなりません。次に、教育目標、具体的な人材像を建てたら、これはこちらで言うところのプログラム・シラバスの到達目標ということですが、教育課程をその目標にしたがって「体系的」、「整合性」があることをシラバスで示さなければいけません。さらに教育課程が示されたら、それを授業に落とし込み、「授業形態」や「授業方法」、「授業配置」が適切かを示さなければなりません。そして最後に授業が実施された時点で「成績評価方法」や「成績評価基準」が適切であるかという検討あるいは検証が必要だということです。

今度、右側の「妥当性」、「有効性」に行きますと、「成績評価」に関して、実際に成績評価がちゃんと出来ているのか、客観的かつ厳格に行われているかの検証が必要になってきます。それからさらに上に上がって行きますと、「授業設計・実施」の部分で「授業形態」や「授業配置」、「授業方法」が妥当かどうかという検証が必要になって来ます。さらに上に行きますと、体系的のあるシラバスを作ったわけですけど、それが本当に教育効果を挙げているか、つまり教育課程の有効性を検証しなければいけません。そして最後の部分は「理念・目的」を、社会の関わりにおいて妥当かどうかを常に見直さなければいけないというのが、今回の設置基準の改正で求められていることなのです。

これに対して山口大学、立命館大学は何をしてきたかと言いますと、「理念・目的」から「教育目標」の「適切性」という部分、つまり「具体的な人材像」を適切に落とし込むところについて、各学部・学科での「領域あるいは観点別の具体的な人材養成像の策定と公開」という仕組みを入れました。次のシラバスに明示される「体系的」、「整合性」という部分では、カリキュラム・マップというものを作って公開しました。さらに「教育課程」から「授業設計・実施」の「適切性」というところでは、各授業についても「領域別あるいは観点別の到達目標」を備えるようにしました。これで、「人材養成像も領域別・観点別に、各授業の到



達目標も領域別・観点別に表現されたわけです。最後の「成績評価」のところでは、「領域あるいは観点別の到達目標」ごとの「成績評価基準」を検討してください、ということをやっているわけです。

ちょっと今お話ししたことは、言葉だけではわかりにくいので具体的に説明します。

まず「観点別」とは何かというと、もともとBloomの示した教育目標分類学に「認知的領域」、「情意的領域」、「技能表現領域（本来は「精神運動的領域」と呼ばれる）」という教育目標の大きな分類があります。それを梶田毅一氏が、日本の初等中等教育の実情に合わせて「達成目標」と「向上目標」と「体験目標」というふうに目標類型を設けて、よりわかりやすくしようとしてしました。三つの領域に対して最初の「認知的領域」の「達成目標」が「知識・理解」と呼ばれます。また、その「向上目標」が「思考・判断」という論理的思考力や創造性など、単に知識を修得するだけでなく、もう少し時間がかかりますが、より深い思考につながる部分です。「情意的領域」では、「興味・関心」や「態度」、「価値観」あるいは「倫理観」などが挙げられます。ちょうどJABEEで求められる「技術者倫理」などは、この「情意的領域」の「態度」に相当するものでしょう。そして最後に「技能表現的領域」では「技能」や「表現」で外国語の運用能力や情報リテラシーなどが相当します。この表の黄色の部分という

**RiTS**

**観点別教育目標の理論**  
目標類型と目標領域の観点からの代表的目標例の分類(梶田、1978)より

	達成目標	向上目標	体験目標
認知的領域 (Cognitive Domain)	知識、理解等(知識・理解)	論理的思考力、創造性等(思考・判断)	発見等
情意的領域 (Affective Domain)	興味、関心等(興味・関心)	態度、価値観、倫理観等(態度)	触れあい、感動等
技能表現領域 (Psychomotor Domain)	技能、技術等(技能・表現)	練達等	技術的達成等

のが、大学教育でも共通して使えそうな部分だろうと思います。決して初等中等教育に特化したものというわけではなく、広く教育全般についての目標分類だと考えています。

何度も申し上げますが、これは単なる分類上の名称に過ぎませんので、3つの領域だけを用いて「知識」、「態度」、「技能」と表現しても構わないのです。あるいは梶田氏の言うとおりの、5つの観点別目標を設定しても構いません。要は、このような枠組みで書くとき具体的に養成する人材像や到達目標を書きやすい。ただそれだけのことです。それまでの抽象的なお題目の教育目標から脱却することができるということです。

それで、実際作っている山口大学の教育学部の人間教育科のコースの例ですが、「認知的領域」の「知識・理解」では、「教育哲学、教育史、教育社会学、教育方法学、教育制度学、社会教育学、発達諸科学の学問内容及び方法を理解する」という非常に簡単なものです。「思考・判断」でしたら「子供や教育に関して自ら設定した問題について、上記いずれかの学問教育の研究方法を用いて分析し考察することができる」。主語は全部学生なのです。このコースを修了したら、学生は何か出来るようになっているという形で書くのが基本。そして「関心・意欲」の観点では、「子供や教育についての問題意識を持つことができる」。「態度」の観点でしたら「分析し考察した結果を、学校や生涯教育あるいはその他の社会における様々な場の教育での実践に生かすことができる」。最後に「技能・表現」では、「考察した結果を、口頭あるいは文章によって論理的に表現することが出来る」となっています。

こうして書くと非常にシンプルで交わりの少ない目標を創ることが出来ると思います。

もうひとつ、工学部機械工学科の例ですが、面白いのは「情意的領域」の「関心・意欲・態度」の人材養成像です。「科学、技術、社会・環境の連携を認識し、柔軟な技術の展開と同時に社会的な影響と責任を自覚できる技術者としての能力を身につけている」。これは、JABEEの「技術者倫理」に対応する目標ですが、今の時代、非常に重要なものとして位置付けられています。

「情意的な領域」の目標というのは必要なのか。どうしても盛り込まなければならないのかとよく聞かれるのですが、ちょっと私なりに多くの国の教育目標にあたってみました。基本的には初等中等教育も高等教育も教育機関である限りは「情意的領域」の教育目標を持っているところが大部分だという結論です。

唯一、専門学校などは「認知的領域」と「技能・表現領域」だけというところが見られますが、小中高それから大学といったところではそれを欠いている例はほとんどありません。むしろ増えている傾向にあります。これは皆さんよくご存知のように、このような教育目標は、キーコンピテンシーやgeneric skill、学士

力をはじめ、最近もの凄く重要視されてきていますので、これを設定しない教育機関というのはむしろ少し疑問視されることになるでしょう。

ただ私のいる立命館大学においても同じ質問があったんですが、それを盛り込む、盛り込まないというのは当然学部が判断する。学部の人材養成像ですから、学部が判断し責任を持つべきです。

人材養成像を領域別、観点別に作る直す作業は、実はそれほど時間のかかる作業ではありません。実は私、この8月に愛媛大学に呼ばれて同じような話をさせていただいて、ワークショップまで参加させていただいたのですが、そのワークショップには学長、学部長の主要な執行部の先生方がみんな来ておられて、もともと自分の学部にある教育目標を観点別にするというワークショップでした。それが私の話が終わったあと、30分で出来て、その発表も含めて1時間で終わってしまったのです。びっくりしました。それで立命館大学でも9月に約1時間のワークショップをやってみたところ、ちゃんと出来ました。もちろん最後は学部を持ち帰って教授会にもかけなければなりません。しかし、もともと抽象的ではあっても教育目標は持っているわけですから、領域別、観点別に直すというこの作業自体はそう大変なことではないということです。

また、シラバスですけど、立命館大学も山口大学も、領域別、観点別に授業の到達目標を書く。「養成する人材像」に併せて授業の到達目標も書いてやるのが重要です。なぜならば、両方揃って初めて「カリキュラム・マップ」ができあがるからです。要するに「カリキュラム・マップ」とは「教育目標」から「教育課程」への「整合性」、「体系性」ということを示す表だと思っていたら結構だと思います。

上側が「観点別に書かれた人材養成像」、つまり「ディプロマ・ポリシー」です。ひとつの授業の到達目標が左側に「観点別」に書いてあると思ってください。そうするとこんな感じで対応づけられる。各授業のすべての「観点別到達目標」がディプロマ・ポリシーのすべての観点別教育目標に当てはまらなければならないかという当然そんなことはありません。2つ3つ






しか当てはまらないような授業もある。あるいは場合によっては2つしか当てはまらない授業もあります。むしろこれが普通ですね。ほとんどの授業、特に私立大学の場合、平均受講者が300人規模ですので、300人いたら「認知的領域」くらいしか見られない。やむをえないし、これで十分なんです。

しかし、人材養成像にもし「情意的領域」のものを入れたならば、どれかの授業でそれをカバーしておかなければいけない。つまり学科の教育目標、人材養成像は教養教育を含むすべての開講授業科目の到達目標の和集合でカバーする。学士課程教育の全体でカバーする必要があります。

現実問題として、立命館の場合はほとんどの授業が「知識理解」しかカバーできていない。それしかしょうがないんですね。それでごく一部の授業で、「関心・意欲」や「態度」といった部分に対応している。たとえばミや少人数の基礎演習などです。あるいは教育実習や臨地実習などがこれに当たります。したがって、それらの授業は学部の教育目標、ディプロマ・ポリシーの大きな責任を負うことになりますから、それらの授業の授業方法、授業内容、成績評価方法や基準をみんなで検討、検証する必要が出てくるわけです。

今までは他の先生方がどんな授業内容でどんな到達目標を掲げているか、ほとんど関知してないという例が多い。特に非常勤の先生方には科目名をお渡しするだけでお任せしていて、その先生の好きなように授業を設計していただいて、好きなように実施していただいている。今まではほとんどそういう野放しの状態だったと思います。びっくりされるかも知れませんが、本学では教養教育で専任教員率が3割を切っているんですよ。これは非常に大きな問題だということで今、委員会では取り組んでおられるところです。

先ほど申し上げた「カリキュラム・マップ」というのは認証評価で求められる教育課程の「整合性」を示す。これは、学生にとっては当たり前のことが定義されているだけなんですね。カリキュラムの「整合性」が取れていることなんて、当たり前じゃないかと。今までは取れていなかったのかと逆に疑問に思われてしまうかもしれません。ところがもっと大事なのは「体系性」ということです。この「カリキュラム・マップ」は平面的な表現なので「体系性」というところまで十分に示せているとは思っていません。そのため、立命館大学では、オリエンテーションなどで一番最初に大分時間をかけて、学生に履修の方法であるとか卒業するまでの学習プラン、それと同時にどうゆう順番で何をどのようにとっていったら最後にどのような力が身につくといったことを説明しています。立命館大学ではこれを「カリキュラム・ツリー」と呼んでいますけれど、「カリキュラム・マップ」と「カリキュラム・ツリー」を合わせたもので「体系性」、「整合性」というものを実現しようとしています。

Rits					
カリキュラム・マップとは					
	DP1 (知識・理解)	DP2 (思考・判断)	DP3 (関心・意欲)	DP4 (態度)	DP5 (技能・表現)
到達目標1 (知識・理解)					
到達目標2 (思考・判断)					
到達目標3 (関心・意欲)					
到達目標4 (態度)					
到達目標5 (技能・表現)					
各授業の到達目標					

Rits 領域(観点)別到達目標ごとの成績評価基準例 —化学Ⅱをもとに—						
	知識・理解	思考・判断	関心・意欲	態度	技能・表現	評価割合(%)
定期試験	◎					60%
小テスト等	○	◎				15%
宿題	○	○	◎	◎		15%
授業態度			○			5%
発表						
演習	○	○				5%
出席			○			欠格条件
その他						
合計						100%

そして最後にですね、「成績評価基準」をやはり「観点別」に表してやったら各授業の到達目標の評価も明確になるのではないかと思います。たとえば、「知識・理解」に相応しいのは定期試験で、「思考・判断」にはレポートで見るとかです。このような細かい評価基準をシラバスに書いて学生に公開したわけです。これは学生の学習意欲を喚起する上でも大事なことなのではないでしょうか。

ということで、今左側の「体系性」、「整合性」、「適切性」というようなものを実現するための仕組みを申し上げました。今度は反対に右側の「妥当性」、「有効性」を挙証する仕組みはこんなことになるのじゃないかということをご説明申し上げます。

たとえば、「社会との関わりにおける教育目標の妥当性」では、人材養成像について「学生の変容、社会の要請に応じた継続的な改革」が求められています。山口大学のディプロマ・ポリシーは毎年、若干修正されています。

当然カリキュラムについても「カリキュラム・マップ」をもとに授業の到達目標や内容の検討をはじめとして継続的に見直しが行われる。これは今まで当たり前のように行われてきたことですが、「カリキュラム・マップ」に基づいて行うことで非常に筋が通ったものになります。「情意的領域」に対応する授業が少ないとか、非常勤の先生に委嘱していた授業の到達目標が、

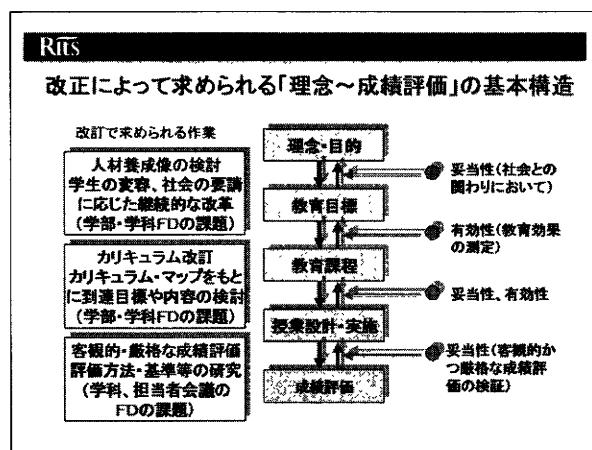
こちらの意図するものと違うなど、具体的に改善の方向性が見えてくるわけです。あるいはちょっと言いにくいのですが、授業は学部の教育目標を実現するためにあるもので、各先生方の自由に任せているものではないという意識も芽生えたりします。

なんでこれが出来るかという、先ほどマッピングの仕方をお話しましたが、同じ「領域」や「観点」で最初は機械的にぼんぼんに対応させることを執行部の先生方をお願いしています。最初は何も言わない。ところがその作業をやるにつれて、段々気持ち悪くなってくるらしいです。つまり、「観点」の名称としては対応しているんだけど、「観点」の中に書いてある到達目標自体は全然ディプロマ・ポリシーに貢献していないということが段々わかってくる。それで2年目くらいになると、ここをちょっと担当者に申し入れた方がよいのではないかということが、教科担当者会議であるとか学科の中から出てくるんですね。ちょっとこれを全体で検討しよう。それで授業の内容や到達目標の見直しをしていただけるんです。それでまたちょっと変わります。でもまだ十分ではありません。4年たってみてもまだ十分ではないんですが、それでいいのです。全然問題ない。ちょっとずつちょっとずつ進んでいくことが組織的なFDだと私たちは認識していますので、いっぺんに完成形を求めるものではないのだということを前に説明させていただきました。継続的、組織的にPDCAサイクルを回せばいいのです。

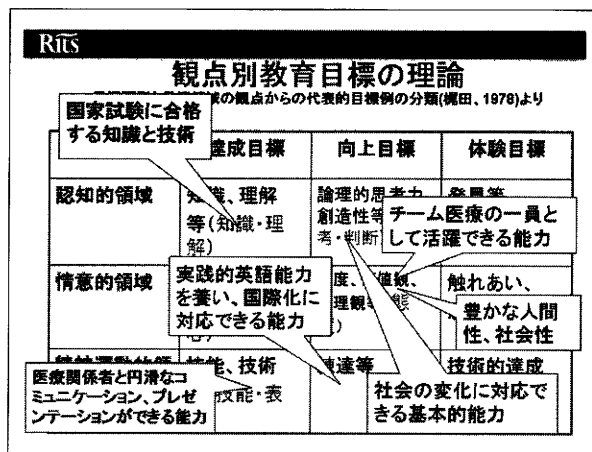
そして最後の成績評価のところですが、これが一番やっかいなところでして、先ほど申しました「情意的領域」の目標がディプロマ・ポリシーに掲げてあったとします。高等教育機関であれば恐らく必ず必要だろうと思う目標です。ところが、それに対応する授業というのはなかなか難しいのですね、ほとんどないと言って良い。特に大規模私学になったらそんな授業はめったに作れません。でも、そういう授業がなかったら、人材養成像は保証できませんから、何か作らなければいけません。そして何かの授業を作ったら、その授業についてみんなで議論して、客観的で厳格な成績評価の方法や基準を作りましょうという提案をしています。これが最も大事なFD活動だろうと思います。

もちろん「知識・理解」のところも見なければいけないのですが、それは今までも定期試験等とかレポート試験で先生方はやってきていますので、まだ何とかなるかもしれません。でも、「情意的領域」については、なかなか評価方法がわからない。評価方法がわからないということはそれを効果的に育成する授業も実はわからないということです。

具体的な例を申し上げますと、ある学科で人材養成像を観点別に作りました。たとえば「社会の変化に対応できる基本的能力」、「チーム医療の一員として活躍できる能力」、「国際化に対応できる能力」、「豊かな人



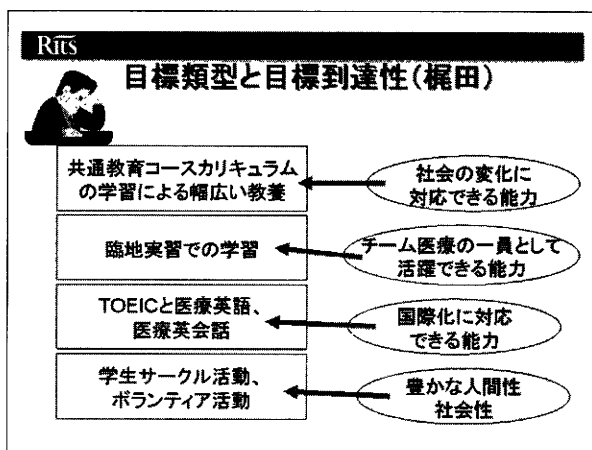




間性、社会性のある医療人」と書いてあります。今は掻い摘んで申し上げましたが、この学科のディプロマ・ポリシーは非常に良いものだと思います。ところが書いたかぎりではそれを育成する授業をつくらなければならないことと、普通に卒業した学生にはその能力を保証しなければならないという問題が出てきます。

「国家試験に合格する知識と技術」と「医療関係者と円滑なコミュニケーション、プレゼンテーションでできる能力」、この二つは「認知的領域」と「技能表現領域」の「達成目標」ですから、何とかなりそうです。ところが先ほどの「向上目的」あるいは「情意的領域」に該当する「チーム医療の一員として活躍できる能力」、「豊かな人間性、社会性」というのは難しいです。「実践的英語能力を養い国際化に対応できる人材」。実践的英語能力を養いまでにしておいたら良かったのですが、「国際化に対応」と言ってしまったものだから、これは「向上目標」の「練達」レベルにまでなってしまう。難しいものです。「社会の変化に対応できる基本的能力」は、「認知的領域」の「向上目標」で、やはりどうやって育成し、評価するかが難しい課題だと思います。それで私も相談を受けたわけです。

学科の先生方と相談して、「社会の変化に対応できる能力」というのは共通教育のコースカリキュラムで対応し、幅広い教養を身につけてもらおう。「チーム医療の一員として活躍できる能力」は「臨地実習」、



これは教育学部での教育実習と似たものですが、実際に医療現場に行って長期間、先生方から指導を受ける。ここでその様子を厳格に評価できれば良いんじゃないかということになりました。

「国際化に対応できる能力」というのは、ちょっと言い過ぎただけだけど、TOEICもやってるし、医療英語や医療英会話で対応できそう。TOEICでたとえば450点を取ったら対応できたことにしようと思えるわけです。もちろんこれは人材養成像には明記しませんが。なぜならば、時と場合によっては、学生の質によってその基準を変えていく必要があるからですね(笑)。

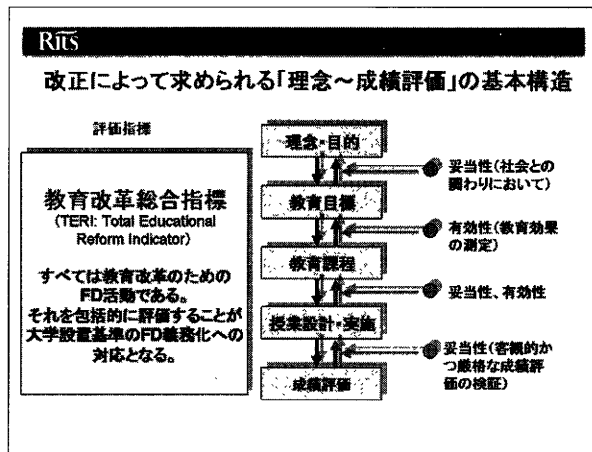
「豊かな人間性、社会性」だけ悩みました。学生サークル活動、ボランティアでどうですかねと言われたんですが、だめなことではないと思います。なぜならば、実際アメリカの学士課程教育においては「一般教育」、「主専攻・副専攻」、「自由選択」、「教科外活動」というのがあって「教科外活動」もカリキュラムの一部だと言われています。また、初等中等教育でも、クラブ活動は「教科外の教育」として「道徳」や「学級活動」等とともにカリキュラムの一部を構成しています。だから、学生サークル活動やボランティア活動をカリキュラムの中に引用したものとしてみなしても問題はないだろうと思うのですが、いかんせん全員がやってないでしょう。卒業時に全員に保証することができないわけです。だから「豊かな人間性、社会性」は「臨地実習」で図ることが決まったわけです。じゃあ後はこういう能力をきちんと評価する仕組み、客観的かつ厳格に評価する仕組みを作れば証明できるということになる。具体的にはこんな考え方で行きました。

ルーブリック評価という方法がありまして、「情意的領域」とかあるいは総合的複合的な教育目標の評価の方法があるのです。簡単に述べますと、この手法は、「評価規準」といって、学習目標、学習場面に応じて評価の観点を定めたものを、「評価基準」という「評価規準」をどの程度達成したらどの程度の評価を与えられるかというような一覧表を用いて複数の人が相談しながらできるだけ客観的に評価を行っていくというものです。これは、初等中等教育でも高等教育でも使われています。とにかく「厳格性」、「客観性」というこういう作業が求められるのですが、FDとしてこのような評価規準、評価基準を作ると良いのだという話をしたら、似たようなことはすでにやっている、ただそれがルーブリック評価と呼ばれるということを知らなかっただけだと言われました。

実際、この評価方法は、多くの大学で行っていることだろうと思います。私が知っているだけでも愛媛大学とか徳島大学とかの医学部がやっています。

何度も言いますが、評価規準、評価基準を学科の先生方が協力して創り上げる作業自体がまさにFD活動だと思います。だから研修に出たとかそんな話ではな

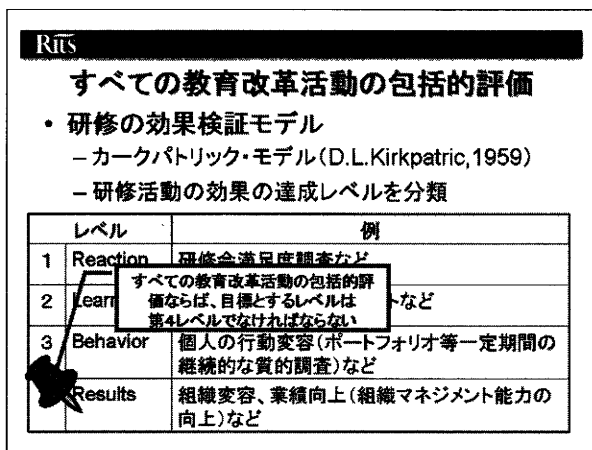




くて、日常的な積み重ねがFDですよということになっています。

この図は、「妥当性」、「有効性」の挙証に求められる作業を終えた後、最終的に求められることを示しているのですが、それは作業を終えた後、本当に妥当であったか、有効であったかを示さなければ、その作業は意味をなさないからです。また同時に、本学では、全ての教育改革のための活動がFDだという定義をしてしまった以上、それを包括的に評価する事が必要になりました。要するに有効かどうかということを書かなければ、「あれもやりました」、「これもやりました」ということだけでは全く相手にされませんので、それを何とかするために「教育改革総合指標 (TERI)」というものを去年の12月から開発にかかってなんとかつい先日、動き始めましたということです。

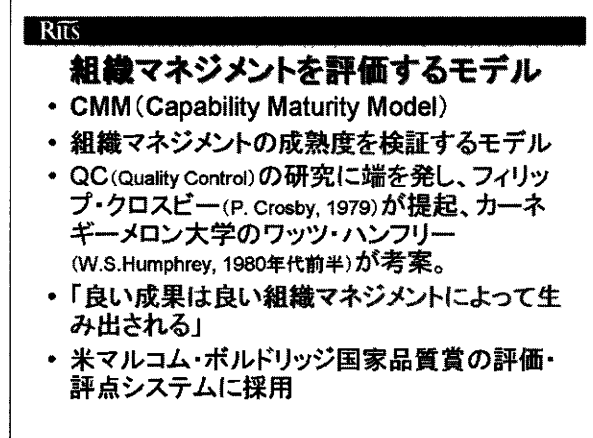
本当はTotal Educational Reform Indicatorという英語はおかしいんですけど、エクセルの表を見せたところ「巻物」と呼ばれ出したので、急遽、語呂合わせで作ったものです。通称TERIと呼んでいます。これを聞いた人が、それはterribleのTERIじゃないかと意地悪く言われたりしていますが、まあとにかくこういう指標を作って客観的に見られるようにしたということです。これにはカークパトリックのモデル、アメリカで研修活動の評価でかなり古い時代から用いられているモデルですが、それを用いています。カークパト



リック・モデルでは一番低いレベルがたとえば研修会をやったら満足度調査をするreactionというレベルです。もう少し進みますと学習到達度調査をする第2レベル、learningです。さらに3つ目のレベルになると、個人の行動変容を一定のインターバルを設けてその間のポートフォリオなんかで調べて、個人の学習した内容によってどのように自分の生活や態度が変わっていったかということ調べるといいます。

一番難しいのは4つ目のレベルで、そういう研修を受けた人たちが集まって、どのように属する組織が変容したか、あるいは業績が向上したかが問われるものです。まさにTERIで検証しなければならないのはこのレベルになると思います。全ての教育改革活動の包括的評価を行おうとするから第4レベルでなければならない。

実は第4レベルに関して高等教育でこんな方法がありますよというのは、カークパトリック・モデルで示されていないのです。そこでいろんな人に聞きまして見つけたのがCMM(Capability Maturity Model) というモデルでした。組織マネジメントを評価するモデルだそうです。良い成果を出していることを評価する方法は、昔はその製品の善し悪しを見る、その次には製品の作られるプロセスを見るようになって、現在は、そういう製品を作る組織のマネジメント能力を評価することがなされていると言われています。



「良い成果は良い組織マネジメントによって生まれる」。アメリカのマルコム・ボルドリッジ賞に使われている、今非常に注目を浴びている評価方法だそうです。私は専門外なのですが、これを使おうということで作ったわけなんです。実際にはこんな形になっているのですが、質的評価である「成熟度」というものと、その「成熟度」を向上させるための具体的な「達成目標」からなっています。「成熟度」は、先ほど申し上げたプロセスである「理念・目的」、「教育目標」、「教育課程」、「授業設計・実施」、「授業の成績評価」を中心に、「学生の受入」と「学生生活支援」のプロセスについて、最も望ましい組織の状態として4段階で記述してあります。

## 教育改革総合指標(TERI)の特徴

- ① 包括的な質的評価である「成熟度」を向上させるための具体的な達成目標が明示してあること。
- ② 成熟度は「理念・目的」「教育目標」「教育課程」「授業設計と実施」「授業の成績評価」「学生の受入」「学生生活の支援」の各プロセスから最も望ましい組織の状態として記述してあること。
- ③ 成熟度のほかに就職率や志願率を始め、学生授業評価や卒業生調査、学生実態調査などの「結果指標」をIR機能として参照できる仕組みを備え、常に成熟度が、達成目標とともに結果指標とリンクして評価されること。
- ④ 成熟度を向上させ、達成目標に到達させるために4年間の「行動計画及びその評価指標・基準」が対応していること。

今まで立命館でよくやったのは数値目標ばかりで、これはかなり学内に浸透しているのですが、たとえば国家公務員の一種に何人合格させるかとか志願者を何人にするかとか、そういう結果指標と申しますか数値目標ばかりを多用してきた経緯があります。それはそれで意義があったことですが、結局それは瞬間最大風速みたいなもので、終わってしまえば教育の質は全然向上していなかったという反省がありました。

それではダメだろうということで組織を変えないと教育は良くならないという話になったのですね。それで質的評価を持ち込むことにしたのです。ただし、私立大学ですので今言ったような数値目標、結果指標はやはり必要なもののです。たとえば就職率や志願率、学生授業評価、卒業生調査、学生実態調査などなど、今までこれ自体を目標にしてきたのですが、質的評価である「成熟度」を判定する材料として、IRとして利用しようということになった。つまり、「成熟度」と「達成目標」、それと共に結果指標と併せて包括的に成果を見ていこうという仕組みになったわけです。

さらに、「成熟度」を向上させ、「達成目標」に到達させるためには4年間の行動計画というものが必要になってきます。国立大学法人でやっている「中期目標・中期計画」と同じです。このようなものの総体が「教育改革総合指標(TERI)」というものです。各学部の執行部の先生方には、このような大変な作業をお願いしているわけですが、最初に作るのは大変なんです。が次の年からは非常に楽になります。さらにこの表を作ること自体がFD活動ですし、認証評価のための報告書を書くときには非常に助かりますと言っています。現在は、何とかICTによってシステム化できないかと考えているところです。

余談なんですけどアドミッション・ポリシーでも観点別行動目標が非常に有効です。これは認証評価の大学評価基準に書いてあるんですが、たとえば「教育の目的に沿ってアドミッション・ポリシーが定められているか」や「アドミッション・ポリシーに沿って適切な学生の受入が実施されているか」。特に「入試方法」、「入試科目」との「整合性」が問題になります。どこ

の大学もAO入試や推薦入試を実施していますし、うちではデパートみたいにさまざまな入試方法を採用していますから、それをアドミッション・ポリシーとの整合性などと言われると、実は誰も説明できません。ところが、アドミッション・ポリシーを観点別に書いてやるとすっきりします。というのは、高等学校を修了した生徒の能力というのは学習指導要領に観点別に簡潔に書いてある。科目ごとに全部書いてあるわけです。

アドミッション・ポリシーを観点別行動目標で示せば、ディプロマ・ポリシーとも比較することもできます。また、入試形態ごとにアドミッション・ポリシーを観点別に示してやれば、たとえば推薦入試では高等学校修了者に規定されている「関心・意欲」や「態度」といった「情意的領域」を審査しているのだ、一般入試では「認知的領域」の「知識・理解」や「思考・判断」を審査するのだというふうに分けて考えることによって、これまで整合性を説明しづらかったアドミッション・ポリシーを説明できるようになる。そして、入試形態ごとのアドミッション・ポリシーを全部併せれば、うちのアドミッション・ポリシーの総体ですよと示してやったら、きわめて整合性が高いということなんです。

それには高等学校を修了した時点で生徒達に保証されている(はずの)、学習指導要領に書いてある観点別能力を参考にすると良いだろうと思います。こういった形で今、立命館の方では進めていっています。

非常に聞きづらい関西弁の話しだったと思いますが、ご静聴ありがとうございました。

### 【司会】

ありがとうございました。それでは質疑応答に入りたいと思いますが、何か質問はございませんでしょうか？

### 【大綱】

歯学部の大綱と申します。素晴らしい講演ありがとうございました。先ほど成績評価の妥当性のところで「認知的領域」のところはあまり問題がないというようなニュアンスのお話があったのですが、実際はかなり問題があって、ある先生は優を連発しているような先生も居るし、ある人は60点ばかり付ける。そういった意味で成績評価を標準化する具体的な方策なのですが、私の頭ではたとえばGPAの平均値というものをある程度制限を設けるような、GPAの平均を2.5前後にするとか、あとは成績評価の分布表を全員に全教員にオープンにするとか、そういうことをイメージできるのですが、何かその辺の方略というか、先生のほうで実際にやられて事を含めてお話を聞かせていただけるかと思っています。

【沖】

ありがとうございます。まずですね、おっしゃったとおり「認知的領域」の「知識・理解」の部分についてきちんと出来ているか、厳格に出来ているかという、実はそうでもないのですね。ご存知のようにテストというのは、平均点を出すにしても偏差値を出すにしても、あるいは相対評価で付けるにしても、基本的にはサンプルの分布によって考えられる統計手法なわけですから、集団に依拠した評価になってしまいます。サンプルや母集団によって平均点も相対評価の値も異なってくるわけで、必ずしも常に適切にその人の「知識・理解」を表現しているわけではありません。

一方、いつどこで受けても客観的な評価が得られる「項目応答理論」というテスト理論もあって、TOEICや医学分野のCBTなどで使われています。それは極めて厳格で客観的なテストだろうと思いますが、選択式の問題が基本ですし、評価問題の開発には膨大な時間がかかることから全ての科目でこういうのを作れるかというとなかなかそうはいかない。だから、「認知的領域」の「知識・理解」についても実は極めていい加減な評価がなされている可能性はあると言えます。それではどうしたら良いのだということなのですが、相対評価をするというのがひとつの解決策として提起されるケースが多いようです。ただ、残念なことに、これは現在主流の「目標に準拠した評価」を求められている場合には考え方が合わないのですね。つまり、基本的には絶対評価で目標に到達できたかどうか調べるための評価方法ですので、相対的に見てしまうと目標準拠の趣旨が崩れてきてしまうのです。

基本的には立命館大学でも山口大学でも相対評価はあまりお勧めしていません。ただですね、立命館の一部の学部でやっていることですが、テスト問題と回答を学生に公開しているところがあります。そしてその分布も公開しています。GPAも一部公開しています。どれくらいの成績をつけたかということを開示することによって先生方と学生との間に話し合いがもたれるのですね。不公平がないかどうか、いい加減な評価がないかどうかを学生との話し合いから検証する。これは立命館ならではのことなのですが、まだ学生自治会が健在な大学ですね。

また、大部分の学部・学科では学生や院生、留学生や社会人学生との懇談会を定期的に持っています。そして学生からは厳格な成績評価、客観的な成績評価という要望がものすごく多い。そういう中での要望でテスト問題の公開、回答の公開、解説の公開それから成績評価分布の公開ということが実現してきたという経緯があります。

そしてその話し合いの中で先生方がきちんと評価をしていかなければいけないという意識が醸成されてきたという風に聞いています。特効薬ではないのですが、学生を巻き込んだ活動の中で、徐々にそういう意識を

作っていきけるのではないかと思います。

【大綱】

ありがとうございます。

【歯学部】

あの、さきほどの評価のことなのですが。いつもうちは医療系なので悩むのですが、いわゆる患者さんとのやり取りを教員が観察する、それで基準を決めて、ここまで出来たと思ったらOKと決めることが多いと思うのですが、ただ良く考えてみるとある一時それが出来た、患者さんと波長が合うだとか合わないだとか、あと基準は決めているように見えるのですけれど、そんなに客観的じゃないですね。それで360度いろんな人が見てくれば、当然その人その人の受け取り方が違うので、そう考えてくると学生の自己評価が比較的正確に判断しているという話も聞いたことがあるのです。

たとえば優秀な人で自分の自己評価が低くてももっともがんばろうと思う人もいればまあ一般にですけど、成績があまり良くて、だけど俺はすごい出来たんだと思って自己評価が高い人もいるのですけれど、大方自分の事をちゃんと評価できているという話も聞くのですけど、形成的評価よりは良いかもしれませんが学生が自分の自己評価というものを考慮したとかしなかったという判断はどのくらい信頼性を持てるかということ。まあそれもやれば良いし、これもやれば良いしということなんだろうと思うのですが、すみませんけど教えてください。

【沖】

はい、ありがとうございます。どうしても最後は評価の信頼性というか、そういう議論になってきて、それ自体がまさに大事なFD活動だと思うのですけど。ただ、どうしたとしても人間が完璧な評価をすることはあり得ないということが大前提だろうと思います。出来ない上でより客観性をもったもの、より明確なものを追及していると、その試行錯誤自体が重要なことになってくるのだだろうと思います。そういう意味で言えば先生のすでにおっしゃったように自己評価とか相互評価というものをどんどん取り入れてみて、検証していったら良いと思います。

たとえば今日加藤先生も仰ってたんですが、自分で目標を建てさせて、その目標の達成度を自己申告すると同時に、先生からも評価するという事でまた違う省察が出てくるそうです。結局、自分がどう変わったかということを経験者自ら認識することが一番重要なことだろうと思います。そういうことを考えてくるといろんな方法を試していけると良いと思います。そして、その成果、課題を議論すること自体が非常に重要なこれからのFDになるだろうと思います。

【歯学部】

ありがとうございました。高い目標を評価するとなるとどこまで出来たら良いのかとか、これ実際生涯学習の話じゃないですけど、これは伸びる能力でしょというのも沢山入ってくるんですよ。そうしてくるといわれるその方向に向かっていけば良いとする考え方もあって良いのかなと思うのですが？

【沖】

先生がおっしゃるとおりです。この時点で達成している達成目標とその方向に向かって進む可能性がある、あるいは進んでいくであろう能力としての向上目標です。どちらも大事な目標ですし、評価をしていく必要がありますね。難しいですが。

【歯学部】

そういう意味から言うとその子、その子によって出発点も違えば、ある年齢を過ぎた終了点でも良いほうに向かっていても違いますよね。そうすると絶対評価がここまでって切られると、じゃあ良い方向にいたのにその子はだめなのか、ということにもなってくるので僕は自己評価、結構良いのかなと思うんですけど。

【沖】

おっしゃるとおりです。実は「目標に準拠した評価」も「絶対評価」も、行動目標、学習の修了時にできるようにしてもらいたい行動を表す動詞で表現する目標の書き方に基づいて行われます。そしてこの行動目標というのは、修了した時点で評価されますから、そのプロセスとか方向性が見えないという欠点を持っています。その欠点を埋めていただきたいのは、これまでどのように進んできたかと言うことと、その方向で進んでいて長い目で見ていこう、あるいは最終段階までみていこうという発想なんですね。梶田氏の言うところの「向上目標」はそういう欠点を修正する意味で付け加えられたものですし、先生のおっしゃる「自己評価」も「向上目標」の判定に非常に有効だろうと思います。

それと、さきほど学生によって「出発点が違う」とおっしゃったことで思い出したのですが、私がさっき申し上げたTERI、教育改革総合指標の中で、結果指標に学生実態調査や卒業調査というのがあると言いました。たとえば学生実態調査というのはCSS（College Student Survey）というUCLAが開発した半分満足度調査みたいなものですが、それをもとに同志社大学の山田礼子先生がJCSSというのを開発しておられます。それらの調査の背景には、これまでの学生調査が入学する学生のインプットを無視して、つまり学生の出発点を無視して、いわゆる教育の影響だけを測ろうとしていた、それは土台無理な話だという指摘があって、

入学前の能力を考えて、アウトプットも調査してはじめて教育の影響、environments というのですが、それが分かるのだという考え（アスティンのI-E-Oモデル）があります。だから入学時や卒業後の調査も含めて実施し、さらに卒業後5年とか10年という時点で学校の教育の影響があったかという、そこまで見ないと最終的な判断が出来ないのだろーと思います。それ以上、それじゃ死ぬまではどうなっているかわかりません。教育の成果とはまあそのくらい長い気持ちで思っていれば良いかなと思います。

【司会】

ハイ、他にございませんでしょうか？

【質問】

臨地実習の評価とは、結局は臨時実習という科目がありますね、それの中でののでしょうか。

【沖】

大変重要なこととして、先ほどカリキュラム・マップを示したときに基本的に「知識・理解」とか「思考・判断」の部分とかには、かなり多くの開講科目が対応してくれている。充分すぎるくらいにあるわけです。一方、学部・学科の人材像には「情意的領域」の、さきほどお見せしたような、なかなか評価が難しいような目標も出てきて、それに対応する科目がほとんどないということも多いわけです。そのとき、大事なことは、この人材養成像はこの科目で対応させようとか、人材養成像に対応する科目を作ろうとかいう話し合いをその学部・学科で持つことなんですね。それが一番重要なFDになると思います。たとえば、さきほどお話ししたように、「社会の変化に対応できる能力」は共通教育で、共通教育の中のその学部・学科の人材養成像に対応する科目を複数指定しておいて、これをしっかり受講させる、そしてその科目の成績評価をきちんとやっていただく、そういう話し合いや共通理解を持つことです。そして、「豊かな人間性・社会性」は、非常に重たい目標ですが、臨地実習以外の授業は見あたらない、それ一個だけしか適切なものはないということなのです。

だから、成績評価基準や方法について、学部・学科の人材養成像に関わるものは、できるだけ多くの関係者が集まって、たとえば担当者会議みたいなものですが、議論することが大切だと、そういうふうに申し上げます。幸い臨地実習は複数の担当者が関わっている授業ですね。

【質問】

大変わかりやすく、ありがとうございました。

【司会】

はい、では他に？まだ15分くらいございますが。

【高橋】

医学部医学科の高橋と申します。医学部はこの10年くらいで教育が全く違うものになってきたんですけど、その結果にですね、地域というのか、人間性だとか主体性だとかどうしても謳いたくなっちゃうんですけど、変える前と変えた後が変わってるのかどうか、人間というのはどういう評価していけば我々よいのか？

【沖】

非常に難しいご質問なのですが、今回の「学士課程教育の再構築に向けて」の審議経過報告書に二つの矛盾した書き方があったかと思うんですが、ひとつめは単位制度の実質化を進めなければいけない。もうひとつは学習到達度を測るような試験を導入する必要があると書いてある。これは恐らく今の学士過程教育の改革を進めるにあたってジレンマになっている点だろうと思います。単位制度を実質化するってことは、たとえば今90分でやっている授業を2時間換算しているのだから完全に120分でやってくれとか、1単位は授業の前後に1時間ずつ予習と復習を前提として付与しているから、それもきちんとできるような、つまり2時間の授業外学習をさせるような授業内容にしなければいけない、それを進めなければいけないということなんですが、現実問題としては、いくら言っても、私の授業もそうなんですが、そのような授業はほとんどできない、できるわけがない状態です。そうなったときに、諸外国から見て日本の学士課程教育の質というものが問われ出した。それならば、学部ごと、ディシプリンごとに卒業時の到達度確認テストみたいなものを実施して、質を保証したらどうかと、そういう意見が出てきて、両方併記の形になったのではないかなと思うんです。

代表的には、先生のおっしゃるように「地域医療」だとか「人間性」だとか「主体性」などを教育目標や人材養成像に加えなければならない社会的状況が出てきたこと。もう一方は、「知識・理解」の部分なんかは、医学部医学科は3回か4回生で病院実習に入る前に確認テストがありますよね、そうじゃないと実習に入れない、CBTというやつですけど、それに合格することが少なくとも最低限の医師としての「知識・理解」の保証になる。小委員会の報告にあったように、現実的対応としては、このような到達度テストと各授業で行うルーブリック評価のような「向上目標」や「情意的領域」の目標をある程度客観的に測ろうとするものと、両方でやっていくしか方法がないのではないのでしょうか。医学部ではGIOとかSBOみたいに到達目標を明示するいい伝統がありますが、難しいところでは

ありますが、テストで測る部分と自分たちが認めたところ成績評価基準をクリアしたんだという言い方をすると部分と両方併せてやらざるをえないところがあると思います。ただ、最近の傾向として、「向上目標」や「情意的領域」の目標ですら、尺度やテストを作って測ろうとする動きもあります。Generic skillやキーコンピテンシー、あるいは学士力には「リーダーシップ」や「異文化理解」、「課題解決能力」など、どうやって測ればいいか分からない能力が出てきますが、大学版PISAや学生調査、卒業生調査を工夫して測定しようなどの話も出ていて、これからいろいろと変わってくるかもしれません。

それと、これは医学部にかかわらず全ての学部・学科に共通して言えることですが、たとえば工学部で「技術者倫理」というのが出てきます。これを「産業倫理」という講義を受講させてお茶を濁すか、本当に技術者倫理というものを身に着けたどうか、何かそれを測る心理的尺度などを作ってやるのか議論が分かれるところです。どうしてもジレンマがあって、到達度テストや尺度でやっても良いと思いますが、本当は単位制度を実質化することによってそこをクリアしたとみなすと、そういう言い方ができる方がいいのではないかなと思っています。「情意的領域」の目標の達成度を人間が完全に評価できるとは思えませんので、しっかり学ばせた、そしてできるだけ客観的かつ厳格な評価方法で、自己評価や相互評価も入れながら、あるいはルーブリック評価などを利用しながら、複数の人で悩みながら評価した、それでいいような気がします。

【司会】

他に？まだ時間ありますか？

それではこれで終わりにしまして、今日は素晴らしいコメントありがとうございました。それでは閉会の挨拶を。

【河野】

沖先生すばらしい講演ありがとうございました。2人の先生が今日話していただきましたのは我々が今やろうとしているシラバスのプログラム化、それがディプロマ・ポリシー、そこに至るまでの階段づくり、それを実質化という話であるということをしていただいたわけがあります。

そういう我々がやろうとしていることを今の高等教育、大学の社会的な環境を考えるとすると、18歳人口は10年前の200万を超えていたところから今130万くらいに、このあとずっと130万から120万に続いてくわけで。そういう中で大学に入ってくる方は60万。200万の18歳人口のときも55、6万であったわけで。ですから10年前は大学進学率は25パーセントくらいで今は45%から50%くらいまでいく。

そうすると今、現状は大学を選ばなければみんな入

れるという時代になろうとしている。そういう時代がありますと、10年前に行われた我々がアドミッション・ポリシーを作って入学者を選抜していたという状況はだんだん違ってくるんじゃないか。入学してくる時に選抜して学生をとるということを新潟大学はしたいとずっと私もいつてきているんですが、受験生で行列が出来るような大学にいつもなりたいといっているんですが、必ずしもそういうことは段々無くなっていく。少なくなるかもしれない状況だと思います。

そうすると、今までアドミッション・ポリシーに合わせて学生が入ってきた、そこで学生の質的な保証というものは選抜によってなされていたと思うんですが、それが出来なくなってくるということになると、やっぱりカリキュラム・ポリシー、ディプロマ・ポリシーを学生に明確に示してあげて、新潟大学はどういう人を育てようとしているのか？というのを明らかにして、そして学生に受験をしてきてもらう。そして収穫を充分にさせていただいて、社会に出てもらうことが求められるんじゃないのかなあという風に思って、今日の二人の話を聞かせていただいたわけなんで、我々がやろうとしていることはこれから絶対に必要な道であろうと。

こないだ9月に出了ました中教審の学士課程教育の再構築を先取りしてやっている感じがするわけです。そういうことであるということ、今日また再確認させていただいたわけなので、是非先生方に置かれましては、大変な作業が続くのかかもしれませんが、今日沖先生に話していただいた考え方であるとそんなに大変でもない、一時間くらいで出来るところもあるというお

話でありますので、ぜひ皆さん方でこれを作っていたきたい。

で、やっぱり作っていく間の議論でそれぞれのコース、プログラムの中身をどうしたら良いかということが明らかになってくる。そう言うことがまた得られることがまた大事なんだろうと思っていますので、今日のFDをほんとに実際に我々の身になるものとしてこれからの目標に、4月の半ばまでに書いていただくということをお願いして、本日は大変御参加いただきましてありがとうございます。今後、次のFDもあると思いますので、それにも御参加いただくようよろしくお願い致します。また、沖先生にみなさんでもう一度拍手をして、感謝の意を表したいと思います。ありがとうございました。

#### ※ 基調講演者の紹介

沖裕貴教授は、名古屋大学の理学部数学科を卒業後、京都教育大学で修士を取得。山口大学・大学教育センター教授を経て、立命館大学・大学教育開発支援センターの教授として活躍中。研究分野は、教育学、教師教育学、高等教育学の分野。山口大学で沖教授が作られたFDハンドブックは専門的見識に裏付けられたもので、当センターの重要な参考資料になっている。このような業績等が脚光を浴びて、立命館大学に異動することになったと推察される。現在は特にカリキュラム分野、カリキュラム・マップの開発によって非常に注目を浴び、中教審や各国公私立大学に講演者として招かれるなど活躍中。

#### 【付録資料】

新潟大学第18回全学FD(7th. Nov., 2007)

#### 山口大学と立命館大学における カリキュラム・ポリシーの構造化

立命館大学 沖 裕貴

Rits

#### カリキュラム・ポリシーとは

- ◆ ディプロマ・ポリシーやカリキュラム・ポリシーとは、中央教育審議会・大学分科会答申「我が国の高等教育の将来像」(2005)で用いられたもの
- ◆ ディプロマ・ポリシー:「卒業認定・学位授与に関する基本的な方針」→「ここでは学部・学科が教育活動の成果として学生に保証する最低限の基本的な資質を記したもの」=「養成する人材像」ととらえる
- ◆ カリキュラム・ポリシー:「教育の実施に関する基本的な方針」→「ディプロマ・ポリシーを保証する体系性と整合性が担保されたカリキュラムで、カリキュラム・ツリー、カリキュラム・マップをもとに改善が図られるもの」ととらえる

## 今、なぜ、大学評価か

- 国内・国際競争の激化
  - 学生の国境を越えた移動
  - 国境を越えた高等教育の確立と質の保証の試み(ボローニャ宣言、UNESCO/OECDガイドライン)
  - 中国、アジア地域への欧米大学機関の進出
  - e-learningによる高等教育の展開
  - 国内における多様な大学の大量設立と18才人口の激減
- 「教育研究活動の質」の保証と「改革のPDCAサイクル」の推進
  - 高等教育機関として一定の基準を充足しているか=認証評価(2004.4~学校教育法第69条の3第2項)

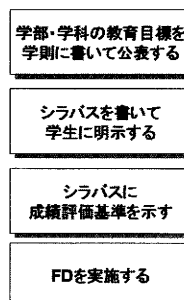
## 大学評価に関連する法令

- 認証評価
  - 大学の質の保証等に関わる評価(accreditation)
  - 学校教育法の改正(2004.4~)
  - 認証評価機関の定める評価基準-大学評価基準
- 国立大学法人評価
  - 目標達成度評価
  - 国立大学法人法(2003.7~)
  - 教育研究活動の中期目標に対する業績評価
- 私立学校法の改正
  - 理事制度・監事制度の整備・改善、および財務情報の公開
  - 私立学校法(2005.4~)
  - 事業計画・事業報告書作成の義務化

## 大学設置基準の改正(2008.4~)

- ◆ 大学は、学部、学科又は課程ごとに、人材の養成に関する目的その他の教育研究上の目的を学則等に定め、公表するものとする(第二条の二 教育研究上の目的の公表等)。
- ◆ 大学は、学生に対して、授業の方法及び内容並びに一年間の授業の計画をあらかじめ明示するものとする(第二十五条の二 成績評価基準等の明示)。
- ◆ 大学は、学修の成果に係る評価及び卒業の認定に当たっては、客観性及び厳格性を確保するため、学生に対してその基準をあらかじめ明示するとともに、当該基準にしたがって適切に行うものとする(第二十五条の二 2 同)。
- ◆ 大学は、授業の内容及び方法の改善を図るための組織的な研修及び研究を実施するものとする(第二十五条の三 教育内容等の改善のための組織的な研修等)。

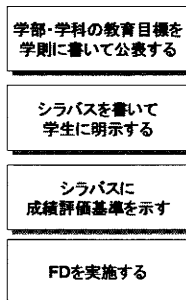
## 大学設置基準の改正



なーんだ！すでに全部、やっていることじゃないか！

と、思ってしまうですが！

## 大学設置基準の改正



実は、認証評価で求められていることを、厳格に実施することを求められているのです。

## 大学設置基準の改正

- ◆ 大学は、学部、学科又は課程ごとに、人材の養成に関する目的その他の教育研究上の目的を学則等に定め、公表するものとする(第二条の二 教育研究上の目的の公表等)。

対応する認証評価の大学評価基準  
基準1『大学の目的』  
「養成しようとする人材像の明確化・適切性・妥当性」(1-1)と  
「その周知・公表の有効性」(1-2)

## 大学設置基準の改正

- ◆ 大学は、学部、学科又は課程ごとに、人材の養成に関する目的その他の教育研究上の目的を学則等に定め、公表するものとする(第二条の二 教育研究上の目的の公表等)。

「養成する人材像の明示・公表」とは、  
「大学が教育活動の成果として学生に保証する最低限の基本的な資質」の明示であり、  
それが有効に周知されていることを  
挙証することです。

## 大学設置基準の改正

- ◆ 大学は、学部、学科又は課程ごとに、人材の養成に関する目的その他の教育研究上の目的を学則等に定め、公表するものとする(第二条の二 教育研究上の目的の公表等)。

教育目標の記述に関しては、  
B.S.Bloomの教育目標分類学(taxonomy)  
が広く利用されています。  
これを参考にするのが最も適切です。



## 大学設置基準の改正

- ◆大学は、学生に対して、授業の方法及び内容並びに一年間の授業の計画をあらかじめ明示するものとする(第二十五条の二 成績評価基準等の明示)。

対応する認証評価の大学評価基準  
基準5『教育内容及び方法』  
「教育の目的に照らした教育課程の体系性・整合性」  
「教育課程の編成の趣旨から見た授業内容の  
適切性・有効性」(以上5-1)  
「教育の目的に照らした授業形態、学習指導法等の  
適切性・有効性」(5-2)

## 大学設置基準の改正

- ◆大学は、学生に対して、授業の方法及び内容並びに一年間の授業の計画をあらかじめ明示するものとする(第二十五条の二 成績評価基準等の明示)。

「授業方法及び内容並びに授業計画の明示」とは、  
「個々の授業の到達目標を明確にし、  
人材養成像との関連性を明示する仕組み」  
を構築することです。  
また、その授業内容、授業形態、学習指導法が  
目標を達成するために  
適切かつ有効かを挙証することです。

## 大学設置基準の改正

- ◆大学は、学修の成果に係る評価及び卒業の認定に当たっては、客観性及び厳格性を確保するため、学生に対してその基準をあらかじめ明示するとともに、当該基準にしたがって適切に行うものとする(第二十五条の二 2 同)。

対応する認証評価の大学評価基準  
基準5『教育内容及び方法』  
「教育の目的に応じた成績評価基準や単位認定基準、  
卒業認定基準の適切性・有効性・妥当性」(5-3)  
基準6『教育の成果』  
「養成しようとする人材像に照らして教育上の効果を  
測定する方法の適切性・有効性・妥当性」(6-1)

## 大学設置基準の改正

- ◆大学は、学修の成果に係る評価及び卒業の認定に当たっては、客観性及び厳格性を確保するため、学生に対してその基準をあらかじめ明示するとともに、当該基準にしたがって適切に行うものとする(第二十五条の二 2 同)。

「成績評価基準の明示」とは、  
「個々の授業の成果を客観的かつ厳格に  
測定する方法」を開発することです。

## 大学設置基準の改正

- ◆大学は、授業の内容及び方法の改善を図るための組織的な研修及び研究を実施するものとする(第二十五条の三 教育内容等の改善のための組織的な研修等)。

これは、言わずもがな、上記の活動全般が  
FDと呼ばれる組織的な活動であると解釈できます。

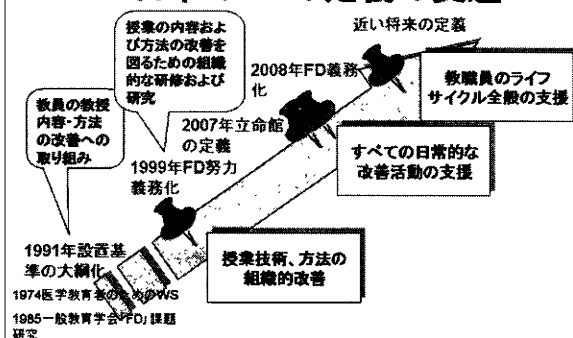
立命館大のFDの定義は、この解釈の上に成り立って  
策定されました(2007.4～)。

## 大学設置基準の改正

- ◆大学は、授業の内容及び方法の改善を図るための組織的な研修及び研究を実施するものとする(第二十五条の三 教育内容等の改善のための組織的な研修等)。

建学の精神と教学理念を踏まえ、  
学部・研究科・他教学機関が掲げる理念と教育目標を  
実現するために、カリキュラムや個々の授業についての  
配置・内容・方法・教材・評価等の適切性に関して、  
教員が職員と協働し、学生の参画を得て、  
組織的な研究・研修を推進するとともに、  
それらの取組の妥当性、有効性について継続的に検証を行い、  
さらなる改善に活かしていく活動

## 日本のFDの定義の変遷



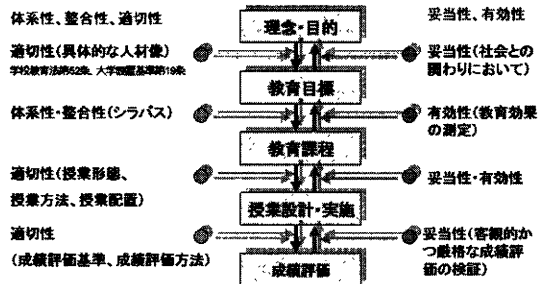
## 認証評価のキーワード

「体系性」「整合性」「適切性」や「妥当性」「有効性」

- どのような根拠資料を用いるか。
  - ・ 目的の達成度を測るために適切で妥当な根拠資料か
- そこにはどのような評価指標が含まれるか。
  - ・ 数値データに基づいたものか(定量性)
  - ・ 用いたデータの出典は明確に示されているか(客観性)
- そこには具体的な評価基準が示されているか。
  - ・ どのようになれば目的を達成したと言えるか
- 自己点検・自己評価としての成果が期待できるか

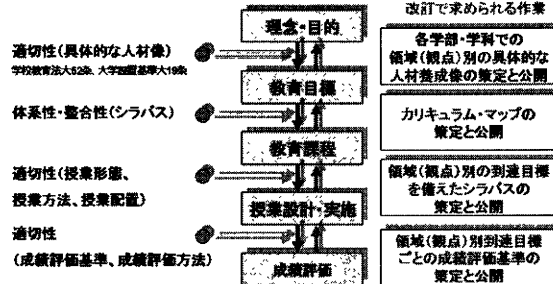
## RiTS

### 改正によって求められる「理念～成績評価」の基本構造



## RiTS

### 改正によって求められる「理念～成績評価」の基本構造



## RiTS

### 観点別教育目標の理論

目標類型と目標領域の観点からの代表的目標例の分類(梶田, 1978)より

	達成目標	向上目標	体験目標
認知的領域 (Cognitive Domain)	知識・理解等(知識・理解)	論理的思考力、創造性等(思考・判断)	発見等
情意的領域 (Affective Domain)	興味・関心等(興味・関心)	態度・価値観、倫理観等(態度)	触れあい、感動等
技能表現領域 (Psychomotor Domain)	技能・技術等(技能・表現)	練達等	技術的達成等

## RiTS

### ディプロマ・ポリシー(人材養成像)の例1

山口大学教育学部人間教育学コースの例('05) 教育研究上の目的

- (1) 教育哲学、教育史、教育社会学、教育方法学、教育制度学、社会教育学、発達諸科学の学問内容および方法を理解する。(認知的領域: 知識・理解)
- (2) 子どもや教育に関して自ら設定した問題について、上記のいずれかの学問領域の研究手法を用いて、分析し考察することができる。(認知的領域: 思考・判断)
- (3) 子どもや教育についての問題意識を持つことができる。(情意的領域: 関心・意欲)
- (4) 分析し考察した結果を、学校や生涯教育あるいはその他の社会におけるさまざまな場での実践にいかすことができる。(情意的領域: 態度)
- (5) 考察した結果を、口頭あるいは文章によって論理的に表現することができる。(技能表現領域: 技能・表現)

## RiTS

### ディプロマ・ポリシー(人材養成像)の例2

山口大学工学部機械工学科の例('07)

教育研究上の目的

- (1) 理系基礎として、数学、自然科学および情報技術の能力を身に付けている。(認知的領域: 知識・理解)
- (2) 機械工学の専門技術に関する知識とそれらを用いる能力を身に付けている。(認知的領域: 知識・理解)
- (3) 機械(機械・構造物・各種製品の総称)の開発・設計・製造・運用を通して人類社会の利益と安全に貢献する技術者としての能力を身に付けている。(認知的領域: 思考・判断)
- (4) 時間的効率と期限を考慮して計画的に仕事を進める能力を身に付けている。(認知的領域: 思考・判断)
- (5) 自己成長意欲を持ち自主的・継続的に学習する能力を身に付けている。(情意的領域: 関心・意欲・態度)
- (6) 科学・技術・社会・環境の連携を認識し、柔軟な技術の展開と同時にその社会的な影響と責任を自覚できる技術者としての能力を身に付けている。(情意的領域: 関心・意欲・態度)
- (7) 機械工学に関連した種々の問題を解決するためのデザイン能力を身に付けている。(技能表現領域: 技能・表現)
- (8) 日本語の論述力、研究発表やグループ討論のコミュニケーション能力、英語による国際的なコミュニケーションの基礎能力を身に付けている。(技能表現領域: 技能・表現)

## RiTS

### 領域(観点)別到達目標を明示したシラバス

授業の到達目標

<input type="checkbox"/> 知識・理解の観点	1. OOを説明できる。2. OOを関係づける。
<input type="checkbox"/> 思考・判断の観点	1. OOを類別できる。2. OOを指摘できる。
<input type="checkbox"/> 関心・意欲の観点	1. OOを討議できる。2. OOに寄与できる。
<input type="checkbox"/>	1. OOに参加できる。2. OOと協調できる。
<input type="checkbox"/> 技能・表現の観点	1. OOが使用できる。2. OOを表現できる。
<input type="checkbox"/> その他の観点	

	達成目標	向上目標
認知的領域	知識・理解等	論理的思考力、創造性(思考、判断)等
情意的領域	興味・関心等	
精神運動的領域	技能・表現等	練達等

## RiTS

### 領域(観点)別に記述された授業の到達目標の例1

「教育方法論Ⅰ」(教職科目、沖)

シラバス

1. 認知的領域: 知識・理解  
教育の方法・技術に関する理論について、その歴史や特徴を説明することができる。また、その成果を実際の教育場面で応用することができる。
2. 認知的領域: 思考・判断  
現代の教育問題に関して、教育学的な観点に基づき、自らの意見を述べる事ができる。
3. 情意的領域: 関心・意欲  
教育や子どもの成長に関して常に興味関心を持ち、自ら調べ、考える態度を持つ。
4. 技能表現領域: 技能・表現  
授業を中心に他者とのコミュニケーションを有効に図る技術を身に付ける。

## RiTS

### 領域(観点)別に記述された授業の到達目標の例2

「化学Ⅱ」(山口大学共通教育)

シラバス




1. 認知的領域: 知識・理解  
有機分子の構造や反応性を説明することができる。
2. 認知的領域: 思考・判断  
物質や状態の変化について、原子、分子レベルからの見方、考え方ができる。
3. 情意的領域: 関心・意欲  
自分の専門分野と分子の世界との関わりに関心を持つ。
4. 情意的領域: 態度  
有機化学は暗記の学問ではなく、基本的な原理が分かれば理解しやすい学問であることに気づき、有機化学の面白さを味わうことができるようになる。

## カリキュラム・マップとは

- ◆ 各学部・学科のディプロマ・ポリシーと各授業の到達目標との整合性を明示化するために示される、観点別行動目標(※行為動詞)で記述されたディプロマ・ポリシーと到達目標との対応表を「カリキュラム・マップ」と呼ぶ。(「体系性」は学生向けの手引きで)
- ◆ 認証評価の大学評価基準における「1. 大学の目的」-「1-1-① 目的として、養成しようとする人材像を含めた、達成しようとする基本的な成果等が、明確に定められていること」の挙証に対処するものである。

## RITS






## カリキュラム・マップとは

	DP1 (知識・理解)	DP2 (関心・意欲)	DP3 (関心・意欲)	DP4 (態度)	DP5 (態度)
到達目標1 (知識・理解)		DP: 学部・学科のディプロマポリシー			
到達目標2 (思考・判断)					
到達目標3 (関心・意欲)					
到達目標4 (態度)					
到達目標5 (技能・表現)					

各授業の到達目標

## RUS

## カリキュラム・マップとは

	DP1 (知識・理解)	DP2 (思考・判断)	DP3 (関心・意欲)	DP4 (態度・表現)	DP5 (技能・表現)
到達目標1 (知識・理解)		DP: 学部・学科のディプロマポリシー			
到達目標2 (思考・判断)					
到達目標3 (関心・意欲)					
到達目標4 (態度)					
到達目標5 (技能・表現)					

各授業の到達目標

 $\overline{R\bar{U}S}$ 

## カリキュラム・マップとは

	知識・理解	応用	分析	評価
到達目標1 (知識・理解)			DP:学部・学科のディプロマポリシー	
到達目標2 (思考・判断)				

しかし、学生にとって実際に学修することが期待されているため、学生に履修計画（単位の修得）が実行できるよう立てさせるには前記の学生の学習意欲が必要。

カリキュラム・マップをもとに、各授業の到達目標、授業方法、授業内容、成績評価基準を修訂する（FD活動）。

学部の教育目標（人材育成目標）は、授業教育を含むすべての関係科目の到達目標の和集合でカバーされるなければならない。

[illegible]

## RUS

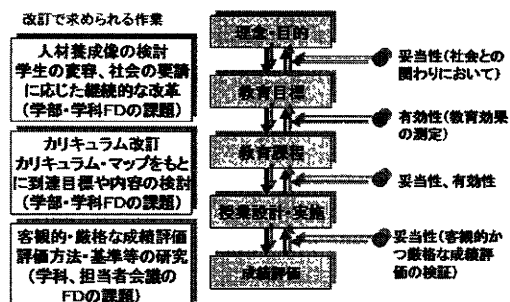
## 領域(観点)別到達目標ごとの成績評価基準例

—化学Ⅱをもとに—

	知識・ 理解	思考・ 判断	関心・ 意欲	態度	技能・ 表現	評価割合 (%)	JABEE
定期試験	◎					60%	○
小テスト等	○	◎				15%	○
宿題	○	○	◎	◎		15%	○
授業態度			○			5%	
発表							
演習	○	○				5%	○
出席			○			欠格条件	
その他							
合計						100%	

## RITs

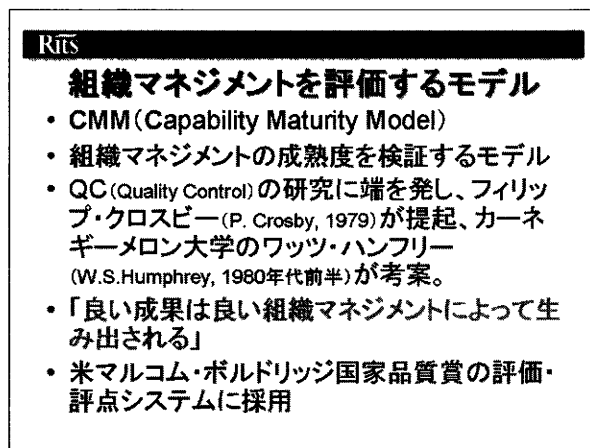
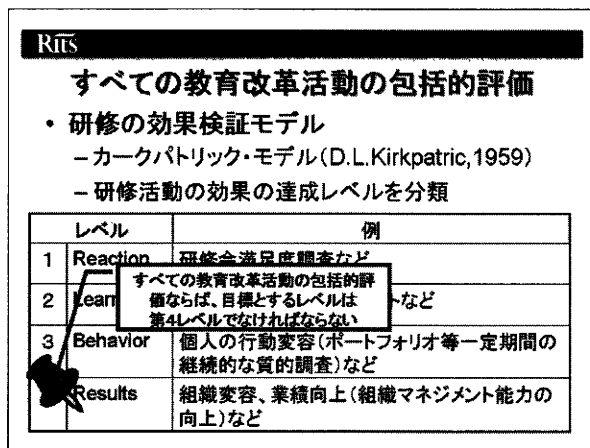
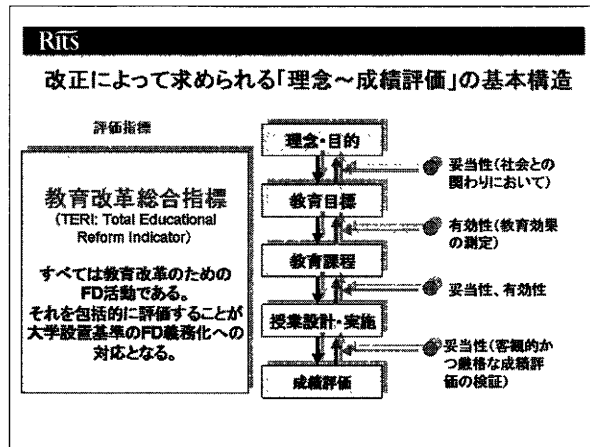
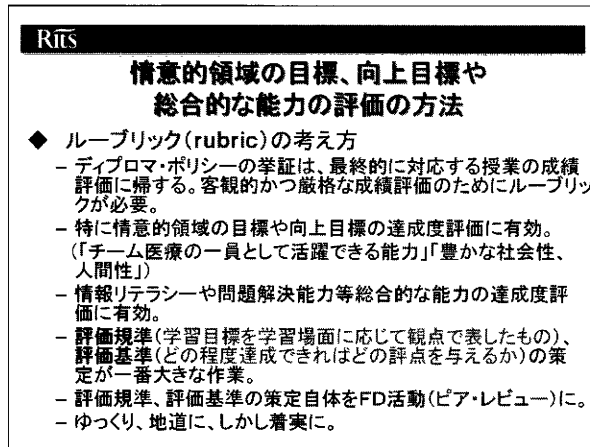
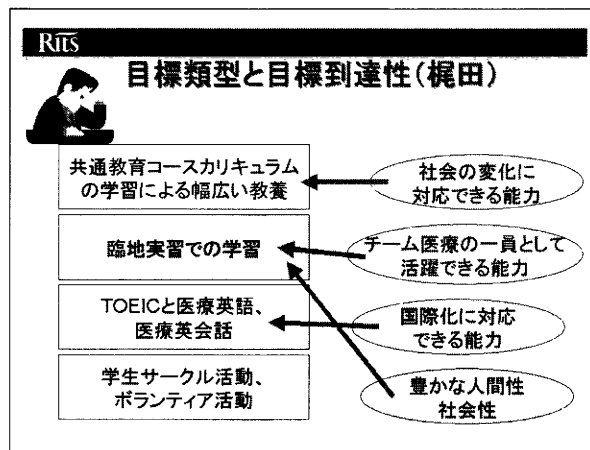
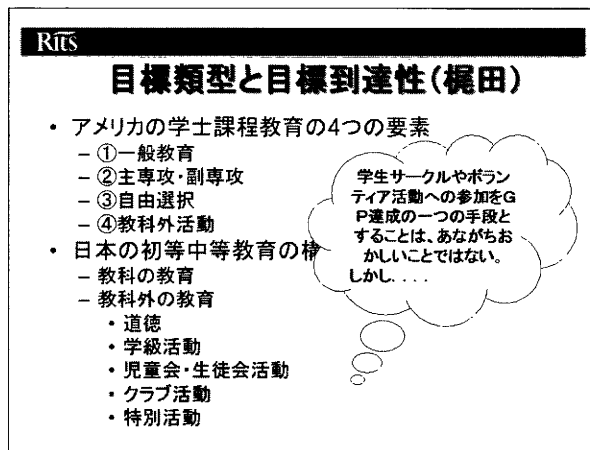
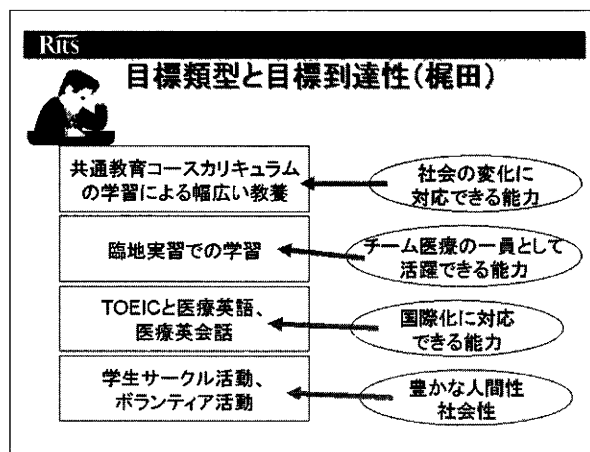
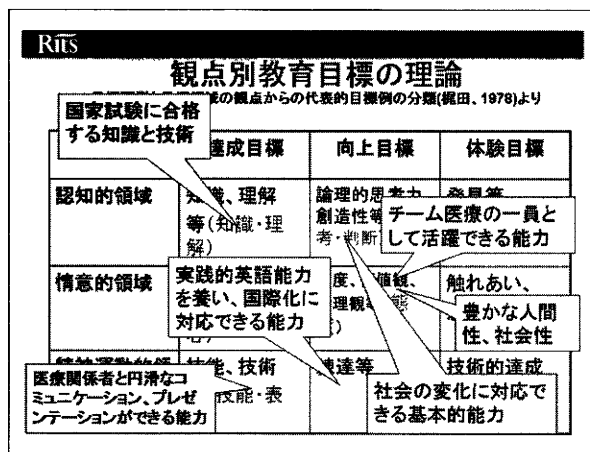
改正によって求められる「理念～成績評価」の基本構造



## Riis

## 客観的かつ厳格な成績評価を目指すFD活動

- ・幅広い教養を持った医療の担い手として社会の変化に対応できる基本的能力を持つ。
- ・チーム医療の一員として活躍できる能力を持つ。
- ・医療チームに参加する多職種の役割を理解し、医療関係者との円滑なコミュニケーションやプレゼンテーションができる。
- ・実践的英語能力を養い、医学・医療の国際化に対応できる能力を持つ。
- ・豊かな人間性を持った社会性のある医療人として基本的な能力を持つ。
- ・国家試験に合格する医学・看護及び検査技術の知識と技術水準を持つ。



## 教育改革総合指標(TERI)の特徴

- ① 包括的な質的評価である「成熟度」を向上させるための具体的な達成目標が明示してあること。
- ② 成熟度は「理念・目的」「教育目標」「教育課程」「授業設計と実施」「授業の成績評価」「学生の受入」「学生生活の支援」の各プロセスから最も望ましい組織の状態として記述してあること。
- ③ 成熟度のほかに就職率や志願率を始め、学生授業評価や卒業生調査、学生実態調査などの「結果指標」をIR機能として参照できる仕組みを備え、常に成熟度が、達成目標とともに結果指標とリンクして評価されること。
- ④ 成熟度を向上させ、達成目標に到達させるために4年間の「行動計画及びその評価指標・基準」が対応していること。

## 余談ですが..

- ◆ アドミッション・ポリシーにも観点別行動目標が有効
- ◆ 認証評価の大学評価基準「4 学生の受入」への対応
  - 4-1: 教育の目的に沿ってアドミッション・ポリシーが定められているか
  - 4-2: アドミッション・ポリシーに沿って適切な学生の受入が実施されているか
 (特に「入試方法」「入試科目」とアドミッション・ポリシーとの関係)

## 余談ですが..

- ◆ アドミッション・ポリシーを観点別行動目標で表すメリット
  - ー高等学校を修了した学生の資質や能力は、学習指導要領に観点別行動目標で明記されている
  - ー観点別行動目標で示されたディプロマ・ポリシーと比較しやすい
  - ー入試形態ごとのアドミッション・ポリシーの総和が学部のアドミッション・ポリシーと考える(出口のディプロマ・ポリシーは同じだから、でこぼこは大学の教育で補完すべきもの)
- ◆ 入試形態ごとに学部での学修に最低限必要とされる能力、資質、適性を、高等学校の学修の成果に基づいて観点別に記述する(「関心・意欲・態度」はAO入試や推薦入試、「知識・理解」は一般入試等)

ご清聴ありがとうございました。  
お疲れ様でした。

沖 裕貴  
oki@fc.ritsume.ac.jp