

アセスメント・ポリシー策定に向けて

— 愛媛大学・北海道大学・関西国際大学の事例から —

A Proposal for the Establishment of Institutional Assessment Policy based on the Cases of Ehime University, Hokkaido University and Kansai University of International Studies

中村学園大学 流通科学部

坂本 健成

1. はじめに

我が国における大学教育改革は1991年（平成3年）のいわゆる大学設置基準の大綱化にはじまって以降、さまざまに行われてきた（中央教育審議会（以下、中教審）、2008）。とりわけ近年においては少子化・高齢化、グローバル化という大きな社会変化が産業界や政界まで含めた社会の大学教育に対する期待を高めると同時に、大学には教育の質を自己点検・評価するのみならず、その結果を広く公表することが要請されるようになってきた。

中教審（2016）の『卒業認定・学位授与の方針』（ディプロマ・ポリシー）、『教育課程編成・実施の方針』（カリキュラム・ポリシー）及び『入学者受入れの方針』（アドミッション・ポリシー）の策定及び運用に関するガイドライン」で示されたとおり、学校教育法施行規則の改正により、2017年4月1日からすべての大学で3ポリシーの策定・公表が義務化された。一方では2012年のいわゆる「質的転換答申」（中教審、2012）で触れられた「アセスメント・ポリシー」については法令上の位置づけから義務化されなかったことから、努力目標と受け取られ教育現場に

誤解と混乱を招いている。とはいえ、中教審（2014）の「高大接続答申」では「大学全体としての共通の評価方針（アセスメント・ポリシー）を確立したうえで……（以下、省略）」と記されており、2014年頃からアセスメント・ポリシーを策定している先進的な大学とそうでない大学の格差が浮き彫りになってきた状況である。そのような最中、2018年の私学助成配分ルールの変更が私立大学を一気にアセスメント・ポリシー策定ムードにしたといえよう。

そこで本稿では、近い将来、本学部においても検討が開始されるであろうアセスメント・ポリシーの策定について、国内の先進事例である愛媛大学、北海道大学、関西国際大学の3つの事例を取り上げ、その取り組みを整理するとともに、策定におけるプロセス及び課題を提示することを目的とする。

2. 愛媛大学におけるアセスメント・ポリシー策定の取り組み

愛媛大学では3ポリシーの策定（2014年～2015年頃）に先立って2006年に各学部・学科の教育責任者として「教育コーディネーター¹」

1 教育方針の立案、カリキュラムの編成、教育内容の改善などの活動に中核的な役割を担う教員で学部・学科などカリキュラム単位ごとに最低1人が配置される。標準任期は専門性・継続性を考慮して4年で学部長推薦や学長指名によって60名程度が任命される。教育コーディネーターのうち各学部の副学部長クラスは「総括教育コーディネーター」として学部長または学長に指名され全学的な教育課題を審議する教育学生支援会議の構成員となる。

を発足し、以来、年度ごとにテーマを決め²、毎年5回程度の教育コーディネーター研修会を開催している。また、教育コーディネーター(学部)と総括教育コーディネーター(全学)が連携して教育改革の全学的方向性を検討・共有できるように愛媛大学教育・学生支援機構内に「愛媛大学教育学生支援会議」が組織されている(図1)。同大学では2007年に各学部・学科の3ポリシー策定を開始し2009年には各学部・学科のカリキュラム・アセスメント・チェックリストを作成、2014年から2015年にかけて全学3ポリシーを策定している(清水, 2016)。

(1) 3ポリシーの策定とその背景

愛媛大学では2007年から2008年にかけて先述の教育コーディネーター研修会を中心に各学部・学科の3ポリシーの策定とカリキュラムマップの作成までを行っている。そこには、第三者による大学評価への対応はさることながら全学的な「教育重視」の意識が大きく影響していると報告されている(前掲書)。したがって、3ポリシー策定にあたっては、後に齊藤ら(2014)が指摘する「組織の問題(トップダウン

ンや一部の委員会による決定)」や沖(2015)が指摘する「コンセンサスの問題(全学的な啓蒙, 執行部の学習会, 作業部会への専門家による指導・支援)」にそれ以前に対応した先進的な事例といえる。

愛媛大学では一貫性のある3ポリシーを構築するために、①各学部・学科でDPを設定、②各学部・学科のDPおよび授業科目の目標を基にカリキュラム・チェックリスト(表1)を作成、③各学部・学科のDPとAPを照合し既存のAPを見直し、④1~3を踏まえてカリキュラムを整備・カリキュラムマップを作成、という4つのプロセスを経ている(清水, 2016)がその特徴としては次の2点があげられる。1つ目は、先述の教育コーディネーターの関与である。各学部の教育コーディネーターと全学教育学生支援会議の構成員である総括教育コーディネーターが連携して各部署の意見集約や他学部との調整、全学的な統一フォーマットの作成など、カリキュラムを統一的・俯瞰的な視点から検討・改善することで、前出の「組織の問題」と「コンセンサスの問題」を克服しているといえる。2つ目は、客観的評価を可能にするDP

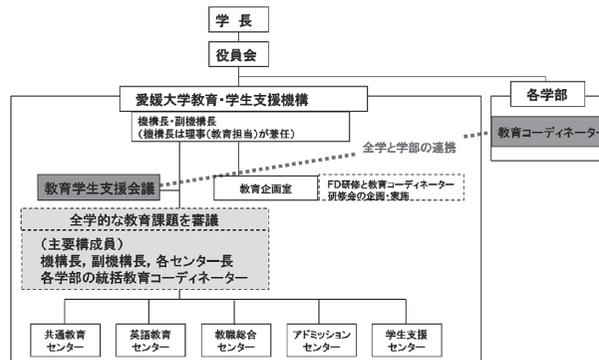


図1 愛媛大学教育学生支援会議

(出所: 清水2016: p.5)

2 これまでに、2007年度「学士課程の体系化～DP・CP・APの策定と一貫性の構築～」、2008年度「学士課程教育の体系化と授業改善～カリキュラムマップ作成とティーチング・ポートフォリオ開発～」、2009年度「学士課程教育の体系化～カリキュラム・アセスメントと単位の実質化～」、2010年度「PDCAサイクルと単位制度の実質化」、ここ数年は2015年度「今後の入学者選抜のあり方を考える～学力の3要素とAPの実質化～」、2016年度「愛媛大学における入試改革～高大接続を中心に～」他、といったテーマで開催されている。

表1 愛媛大学「共通教育」のキャリアプログラム・チェックリスト

共通教育の理念と教育方針(五項目)										
1. 自らの個性や適性に基づき学び続ける姿勢 (基本姿勢) 自分に向き合う/前に向き出す/自ら必要な知識や技術を学ぶ/自己管理/健康管理										
2. 多様な人と協働するためのコミュニケーション力 (基本的なコミュニケーション力) 聞く力/伝える力/チームで働く力/社会的ルール/尊重/リーダーシップ										
3. 学習活動や社会生活で必要な技能や教養力 (基本技能) 読書・算数能力/語学力/コンピュータ/コミュニケーション/科学技術的スキル/表現する力										
4. 多角的な視点を持つための必要な幅広い基礎知識 (基礎知識) 諸科学の基礎的知識/異文化理解/人文・社会・自然分野についての包括的理解										
5. 問題の発見・解決に取り組むための思考力 (基本的思考力) 課題を発見する力/論理的思考力/科学的思考力/知識・情報・情報の活用力/計画力										
番号	区分	名称	実施時期	実施頻度	対象	項目	手法	評価者	実施責任者	結果の活用方法
1		共通教育教養科目授業案点検	前学期	毎年1回	共通教育担当教員	・五項目の選択 (五項目を考慮した共通教育授業計画)	・文書	共通教育センター教員 共通教育コーディネーター	共通教育 センター長	共通教育授業改善
2	共通教育カリキュラム・授業の計画段階における キャリアプログラム・アセスメント	共通教育授業シラバス点検	毎学期	毎年2回	共通教育担当教員	・五項目を考慮した共通教育授業計画	・文書	共通教育センター教員 共通教育各部会教員	共通教育 センター長	共通教育授業改善
3		共通教育カリキュラム・授業の計画・点検	毎年度	毎年1回	共通教育コーディネーター	・五項目を考慮した共通教育カリキュラム計画・点検 ・五項目を考慮した共通教育授業計画・点検 ・科目区分(初年次科目/基礎科目/教養コア科目/ 主修科目/発展科目)ごとの計画・点検	・調査	共通教育コーディネーター	共通教育 センター長	共通教育カリキュラム改善 共通教育授業改善
4		教員による共通教育アンケート	毎学期末	毎年2回	共通教育担当教員	・授業内容実態調査 ・教員の取り組みの度合い ・改善すべき点 ・今後期待したい授業内容や領域 ・授業環境	・WEB	共通教育センター教員 共通教育コーディネーター	共通教育 センター長	共通教育カリキュラム改善 共通教育授業改善 ・自己点検・自己評価・自己診断 ・教員評価向上 ・教員評価 ・授業実践改善 (センターからのコメントを公開し、活用する。)
5	共通教育カリキュラム・授業の 実施段階(後)における キャリアプログラム・アセスメント	学生による共通教育授業アンケート (授業・学習実態調査)	毎学期	毎年2回	共通教育受講学生	・授業内容実態調査 ・教員の取り組みの度合い ・授業満足度 ・授業環境 ・学習実態 ・学生による共通教育授業アンケート (授業・学習実態調査)	・WEB	学生 共通教育コーディネーター	共通教育 センター長	共通教育授業改善 授業実践改善 自己点検・自己評価・自己診断 ・学習実態向上 (センターからのコメントを公開し、活用する。)
6		共通教育カリキュラム・授業の計画・検証	毎年度	毎年1回	共通教育コーディネーター	・科目区分ごとの評価・検証	・調査	共通教育コーディネーター	共通教育 センター長	共通教育カリキュラム改善 共通教育授業改善

(出所：愛媛大学教育学部)

の策定である。DPは卒業時に100%達成していなければならない到達目標である。したがって、学生が教育の成果としてDPにどれくらい到達しているかは客観的に測定できなければならない。愛媛大学では卒業時の到達目標を「知識・理解」「思考・判断」「興味・関心・意欲」「態度」「技能・表現」の5つの領域に分けてフォーマット化し、各学部・学科で「学生」を主語に明文化している。なお、愛媛大学では100%達成していることが求められる到達目標（DP）とは別に、準正課教育も含めた大学生活全体の活動を総括する方向目標（目指すべき方向）として2012年に「愛大学生コンピテンシー」（図2）を策定している（松本，2013）。

（2）アセスメント・ポリシーの策定とその背景

愛媛大学では、前項で示した3ポリシー策定段階（①～④）の4つのプロセスにおいて、すでにカリキュラム・チェックリストの作成とカリキュラムの整備およびカリキュラムマップの作成までを行っており、アセスメント・ポリシーの策定は比較的スムーズに行われたといえる。2009年にはカリキュラム・チェックリストを改善したカリキュラム・アセスメント・チェックリストを作成し、2010年には各学部・学科における自己評価に加えてピア評価を導入・実施している。愛媛大学のアセスメント・ポリシーが「カリキュラム・アセスメント（CA）」と呼ばれてきたのは、それがカリキュラム・チェック

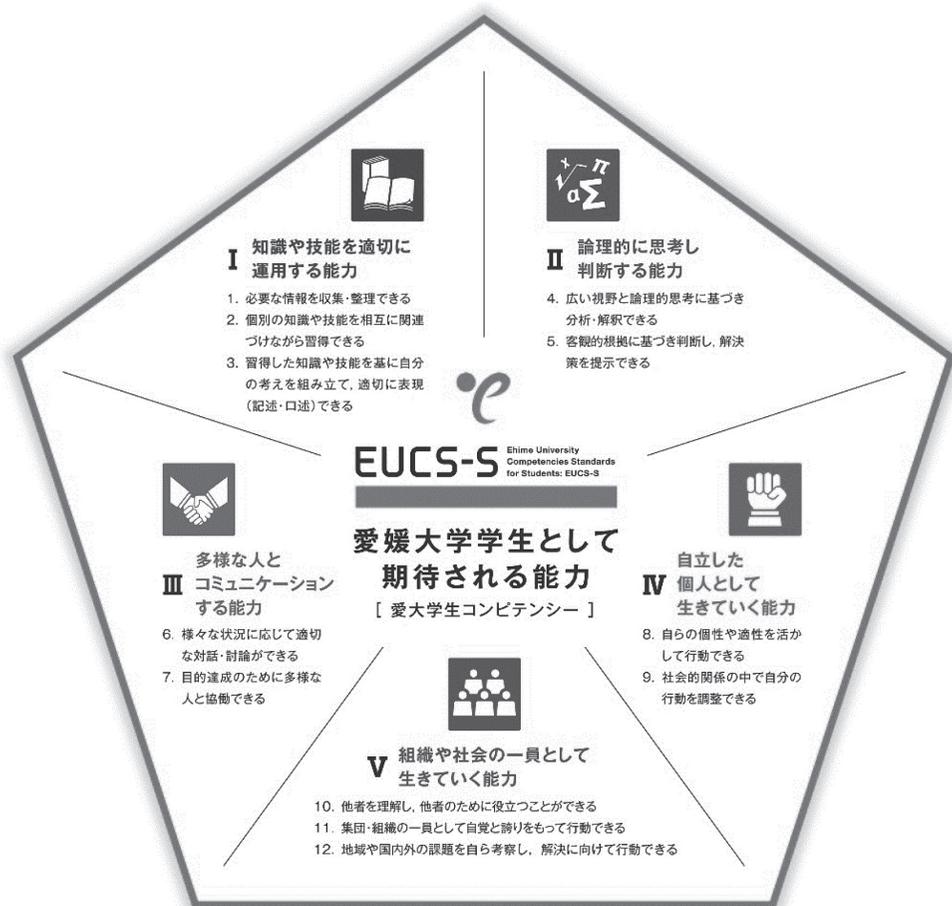


図2 「愛大学生コンピテンシー」

(出所：愛媛大学 <https://www.ehime-u.ac.jp/overview/competency/>)

リストから発展したことの所以といえる。

カリキュラム・アセスメントでは、「DPを達成するために『カリキュラムが適切に組まれているか』、『目標どおりの教育成果を生み出しているか』の2つ問いを中心に、教員のみならず職員、学生、企業関係者から意見と評価を収集して実施している。これらの継続的なカリキュラム・アセスメントの結果として、2012年にDP（到達目標）と区別した「愛大学生コンピテンシー（方向目標）」、2015年に「全学の3つのポリシー」、そして2015年7月に「教学アセスメント・ポリシー」が制定されている。

愛媛大学の教学アセスメントは、「学生の学びと成長に関わる各種データおよびデータの収集・分析・活用方法の総称」（愛媛大学教育企画室）と定義されており、主として教学IRを中心に据えた意識がうかがえる。一見すると教育政策への対応とも受け止められようが、「学生中心の大学」を理念とし、アセスメントの文脈では「客観性」を重視してきた経緯を見れば、長年、教育改革を追求してきた結果であることは容易に推察できよう。教学アセスメント・ポリシーを見ても、『愛大学生コンピテンシー』および『ディプロマ・ポリシー』の到達度を高めるための重要な手段の一つとして、「大学教育のユニバーサル化・グローバル化への対応、教育の内部質保証システムの実質化、教学改革・推進のためのステークホルダーへの説明責任等への対応」を目的として、「学生アンケートの新規開発・改訂、成績や就職状況等の教学関係データの整備」を行うことが明確に示されている（愛媛大学教育企画室）。なお、同大学は全学アセスメントとしてこれまでに全学対象アンケートの改訂、DP・愛大学生コンピテンシーの評価、学力の3要素を踏まえたAPの見直し等を実現している。

3. 北海道大学におけるアセスメント・ポリシー策定の取り組み

（1）3ポリシーの策定とその背景

北海道大学では2012年度の機関別認証評価（大学設置基準）の結果を受けて、2013年頃からAP（アドミッション・ポリシー）、DP（ディプロマ・ポリシー）、CP（カリキュラム・ポリシー）の3ポリシー策定の準備をはじめている。3つのポリシーは、大学の教育理念に基づいて明確に定め、かつ公開されることを前提として策定されている。なかでもCPの策定は特に注意が払われており、CPはDPを考慮したうえで教育課程の編成と実施方法をまとめ、DPとの対応表は単に科目群（大分類）とDPのチェック（表2）だけでは十分でないとし、科目ごと（小分類）にDPとの対応状況をチェックし（表3）、カリキュラム全体のバランスを考慮している（すなわちこれがカリキュラムマップである）。細川ら（2013）は、このプロセスが後のカリキュラムやシラバスなどの改革につながったとしている。

また、細川ら（2013; 2018）は、大学においても企業と同様にPDCAサイクル（Plan: 計画, Do: 実行, Check: 評価, Action: 改善）を繰り返すことによって組織を継続的に改善することができるとし、そのうえで、3ポリシーの策定は「Plan: 計画」の段階にすぎないことを指摘している。2013年当時、ポリシーに限らず何らかの目標設定を終えている大学は半数を超えていたとされるが、いずれにしてもDP（どのような卒業生を輩出するか）を決め、それにしたがって中身（カリキュラム）を検討するプロセスが重要であり、また、将来実施されるであろう「Check: 評価」ではカリキュラムに載せられた教育内容を表面的に確認するだけでなく、設定したポリシーが実現されているか、すなわち、学生が卒業時にDPを達成しているかを評価することの重要性も示している。細川らがこの頃からIRやアセスメント・ポリシー

表2 北海道大学 科目群（大分類）と DP のチェック表

		授業目的	ディプロマ・ポリシー		
			DP1	DP2	DP3
全学教育科目	コアカリキュラム科目	勉学生活態度を身につけるとともに人間性を豊かにし、自立的な資質を養う	○	○	○
	基礎科目	大学で学ぶために必要な基礎的能力を身につける	○		
	国際教養科目	英語力など国際化に対応した能力を身につける	○		○
専門教育科目	理学部共通科目	人間と自然環境との関わりについての理解と、自然科学への広い視野を獲得する	○		○
	基礎科目	専門分野の基礎を学ぶ	○		
	専門コア科目	自然科学の専門分野の基礎を体系的に学ぶ	○	○	
	実験科目	専門分野の基礎的な技能の習得と実証的な視点を身につける	○	○	
	卒業研究	解決、発表、討論などの能力を養う	○	○	○

(出所：細川ほか 2013: p.57 表3)

表3 北海道大学 科目（小分類）と DP のチェック表

科目名	DP		
	DP1	DP2	DP3
一般教育演習	○	○	○
力学 I	○		
物理学実験 I	○		
現代天文学	○		○

(出所：細川ほか 2013: p.58 表4)

の導入に期待していたことがうかがえる。

(2) アセスメント・ポリシーの策定とその背景

前項のとおり、3ポリシーはそれを軸として大学におけるPDCAサイクルを繰り返し実施し、組織の改善や教育改革を実現するためのものである。とはいえ、3ポリシーの策定それ自体はPDCAの「Plan: 計画」の段階にすぎず、それが計画通りに「Do: 実行」されたかどうかを「Check: 評価」しなければ改善に結びつくことはない。その「Check: 評価」ためのツールがアセスメント・ポリシーであり、したがって細川ら(2018)は「アセスメント・ポリシーはDPが守られているかどうかを評価し次の改

革に役立てるための、手法と仕組みが記載されていなければならない。アセスメント・ポリシーが宣言され、実施されることによって初めてPDCAサイクルは完成する」とし、「アセスメント・ポリシーには、評価の『方法』と『制度』が実行を前提として記載されていることが必要である」と述べているのである。このことはアセスメント・ポリシー策定の本来の目的が中教審(2014)の示すように「大学全体としての共通の評価方法(アセスメント・ポリシー)を確立する」ことにとどめず、「学生の学習履歴の記録や自己評価のためのシステムの開発、アセスメント・テストや学習行動調査等の具体的な学修成果の把握・評価方法の開発・実践、これ

らに基づく厳格な成績評価や卒業認定等を進めること」(前掲書)にあることを再度確認するとともに、アセスメント・ポリシー策定の自己目的化に警鐘を鳴らしているといえよう。すなわち、内部質保証を実現レベルに向かわせるための実質的な取り組みこそがアセスメントであり、アセスメントを実施するための具体的な方法・制度を示したものがアセスメント・ポリシーなのである。以上を踏まえて細川ら(2018)は、アセスメント・ポリシーをDPが実現されているか否かをチェックするためのものと定義し、アセスメント・チェックリストを作成している(表4)。

表4では、一つひとつの点検・調査は、その目的(「結果の活用方法」と方法が明確に示されている。例えば、4.「1, 3年生学習調査」は学習状況やコンピテンシー習熟度を把握するため、5.および6.「卒業時調査」や7.「企業調査」は大学の教育力や現状を把握しつつ、卒業生の社会での評価やカリキュラム全体の検討・改革ため、などである。さらに、それぞれの目的に応じて、「いつ」、「誰に」、「どのような方法・内容・タイミング」で実施するかが明記されている。

北海道大学の事例で特に注目すべき点は次の2点である。1つ目はアセスメントの結果を学生(教育の現場)にまで還元している点である。例えば、3.「達成度点検」は、学生個人のDP達成度を評価するものであるが、これはあらかじめ各科目に割り当てられたDP寄与率によって当該学生の現在のDP達成度を示すと同時に、4年間で寄与率を100にするためには今後どのような科目を履修しなければならないかも示している。卒業するために満たさなければならない(足りない)DPの観点を学生個人に示しながら、そのなかで学生が主体的に履修科目を選択できるような設計がなされている。2つ目は成績評価だけではなく自己評価アンケート

(1.「卒業生アンケート」、4.「1, 3年生アンケート」とあわせてDPの達成度を確認しようとしている点である。これは従来の成績評価はスキル評価向きでコンピテンシー評価は難しいとの判断に基づいているが、大学側の視点(成績評価)と学生側の視点(自己評価)を融合したDP達成度評価のあり方は学生を含めた全組織的な取り組みとして大変示唆に富む視点といえよう。

細川ら(2018)は最後に、「アセスメント・ポリシーを形式的に導入するだけでは、教育改革への効果は期待できない。」と述べ、2つの重要なポイントを示している。1つは共通調査の利用である。これは米国のUCLAのHERI(Higher Education Research Institute)のようなアンケートを標準化するという考え方であり、我が国では大学IRコンソーシアムが実施する「大学IRコンソーシアム共通アンケート」が紹介されている。もう1つはPDCAサイクルの「Action: 実行, 改革」を実質化するための仕組みづくりの重要性である。アセスメントにより課題を発見し、解決策を考えたとしてもその後に行動できるような環境(体制)がなければ改善に結びつかないことを「評価結果とともに解決策(方法と制度)を提示しなければ意味がない」(細川ほか, 2018)として締めくくっている。

4. 関西国際大学におけるアセスメント・ポリシー策定の取り組み

関西国際大学は2013年度に教学マネジメントの実態に関する訪問調査(関西国際大学, 2014)を実施したうえで3ポリシーおよびアセスメント・ポリシーの策定を行っている。同調査は、自己評価報告書や認証評価結果をもとに、教育改革に組織的に取り組んでいると思われる私立大学を選定し、協力が得られた全国12校³を訪問して教育改革の現状を調査するとともに

3 岡山商科大学, 岡山理科大学, 九州産業大学, 京都産業大学, 静岡産業大学, 仙台白百合女子大学, 玉川大学, プール学院大学, 文化学園大学, 松本大学, 宮城学院女子大学, 酪農学園大学(五十音順)。

表4 北海道大学 アセスメント・チェックリスト

A 学部 B 学科の学位授与水準 (DP)

DP1: ...について実践できる。									
DP2: ...について倫理的な判断ができる。									
DP3: ...に関する資質と能力を修得している。									
番号	名称	実施時期	周期	対象	内容, 質問項目等	手法	評価者	結果の活用方法	実施者
1	授業評価アンケート	7月, 1月	毎年	2~4(6)年生	・授業満足度 ・授業理解度 ・学習状況	質問紙	学生	結果を学内に公表し, 教員に教育方法改善の方針を与える。	A 学部
2	成績評価	4月, 9月	毎年	2~4(6)年生	・成績の点検	履修し同時に点検する	B 学科学 生指導関 係教員	成績をもとに履修指導を行う。	A 学部 B 学科
3	達成度点検	4月, 9月	毎年	2~4(6)年生	・成績等による DP の達成度確認	履修し同時に達成度 表により点検	B 学科学 生指導関 係教員	達成度を表すレーダー チャートをもとに履修 指導を行う。	A 学部 B 学科
4	1,3 年生学習 調査※	12月	毎年	1,3 年生	・学習状況 ・コンピテンシー の習熟度	質問紙	学生	教職員に開示して今後 の教育制度改革の参考 とする。	総合 IR 室
5	卒業時調査	2~3 月	毎年	4(6)年生	・カリキュラム, 卒 業研究の満足度等	質問紙	学生	専門科目のカリキュラ ム改善を行う。	A 学部
6	卒業時調査 (OB/OG 調 査) ※	9月	毎年	卒後5,10,15 年目の卒業 生	・大学教育の有用 性と現在の状況	質問紙	卒業生	教職員に開示してカリ キュラム改革の参考と する。	総合 IR 室
7	企業調査 (就職先調 査)	随時	○年に 1回	卒業生の就 職先	・企業等からのア ドバイス	質問紙	企業等 の職員	評価に基づきカリキュ ラム改革を検討する。	総合 IR 室
8	外部アドバ イザー会議	随時	○年に 1回	教育全体	・社会, 企業からの アドバイス	討論	外部アド バイザー	アドバイザーの提言に 基づきカリキュラム改 革を検討する。	A 学部
9	DP によるカ リキュラム 点検	随時	○年に 1回	カリキュラ ム	・DP を実現できる カリキュラムにな っているかの点検	ナンバリング, カリ キュラムマップなど による DP とカリキ ュラムの相互参照	B 学科学 生指導関 係教員	DP とカリキュラムの バランスが悪い場合は いづれかを調節する。	A 学部 B 学科
10 ~	・ ・ ・	・ ・ ・	・ ・ ・	・ ・ ・	・ ・ ・	・ ・ ・	・ ・ ・	・ ・ ・	・ ・ ・
	総合評価	4月	毎年	前年度の教 学アッセメ ント全体	前年度に実施した 教学アッセメント の結果をまとめる	報告書	A 学部○ ○委員会 委員	年間の教学アッセメン トとその成果を総括す る。	A 学部

※大学 IR コンソーシアムの共通アンケートを利用

(出所:細川ほか 2018: p.71 表2をもとに筆者作成)

自学の教育改革に還元する目的で実施されている。この調査を経て同大学では、2015年11月に全学を対象とした「3つのポリシーの改正ガイドライン」と「関西国際大学の3ポリシー案」を策定し、2016年度までに全学レベルでの3ポリシーおよびアセスメント・ポリシーを策定・公開している。

(1) 3ポリシーの策定とその背景

2016年4月に全学レベルの3ポリシーの策定を終えた同大学は、その後の学部・学科レベルの3ポリシー策定では全学ポリシーとの整合性を保つように「DP⇒CP⇒AP」の順に作成している。作成に当たっては、当初は多人数のプロジェクトチームでスタートされたが合意形成と作成に時間を要し議論がまとまりにくかったことから、中間期以降はプロジェクトチームを解散し、それ以降は学位プログラムの責任者である学部長・学科長および学長が中心となって原案づくりが行われた。とはいえ、その原案づくりは閉鎖的ではなく、仮に学長と学部長・学科長の1対1のやりとりであっても全学部長・学科長にメール等で情報を共有し、良い点・ポイントを積極的に共有するように努めたことが述べられている(濱名, 2016a)。

関西国際大学では教学マネジメントに対する学長(濱名篤氏)の強力なリーダーシップが特徴的であったといえるが、同氏の3ポリシー策定に対する考え方は北海道大学の例(細川ほか, 2013; 2018)に類似している。同氏は「3つのポリシーのうち最初に作成しなければならないのは、DPである。目標を定めなければ、内容も方法も、評価のあり方も決めようがない。[……]その目標の実現のためにどのような教育内容や教育方法を組織的に用いるのかを明記するのがCPである。これら2つの方針の教育を受けるために必要な条件[……]を明確にするのがAPとなる。[……]Plan通り(DPやCPに基づき)教育活動が行われているのか、

目標に沿った学修成果があがっているかを確認することが『Check』である。その際の基本方針がアセスメント・ポリシー[……]となる。」(濱名, 2016a: pp.36-37)と述べている。これは細川ら(2013; 2018)が示した、3ポリシーの策定はPDCAサイクルの「Plan」にすぎず、それを「Check(点検・評価活動)」するためにアセスメント・ポリシーがあり、アセスメントの結果は「Action(改善)」という形で表出されなければならないという考え方と相違ないといえる。次項のアセスメント・ポリシーの策定においても、同氏のこの方針が基盤となっている。

(2) アセスメント・ポリシーの策定とその背景

関西国際大学ではアセスメント・ポリシーを「3つのポリシーを可視化するための鍵」として、①大学及び学部・学科を対象とするプログラム評価、②サブジェクトレベルでの授業科目を対象とする評価、③学生個人を対象とする評価、の3つの層でアセスメントの基本方針を示している(濱名, 2016b)。その際に、検証・測定に必要な「観点・基準」と「尺度」のバランスや「定量・定性」を考慮しながら評価対象に応じてパフォーマンス評価やルーブリック、eポートフォリオなどのアセスメント・ツールを活用していることは注目すべき点である。なかでも、同大学が3ポリシーのアセスメントにルーブリックを活用している点は愛媛大学や北海道大学とは大きく異なる点としてあげられよう。前出の2大学がチェックリストというYes/No型のアセスメントを行っているのに対し、同大学は「観点」「基準」「尺度」が設定されたルーブリックで形成的・段階的にアセスメントを行っている(濱名, 2015)。そこには、必ずしも定量的に測ることができない複雑な学位プログラム教育の成果を多面的・複眼的に捉えようとする意図が推察される。いずれにしても、3つのポリシー(とりわけDP)を基本に、

測定可能なものにしようとする点は3つの大学に共通する点であるといえよう。

また、関西国際大学と北海道大学では、3ポリシーおよびアセスメント・ポリシーの位置づけの点では類似しているものの前者についてはとりわけアセスメントで最も重要なことは一DPが実際に達成されているか、つまり、大学自身が掲げた学位プログラムの目標 (= DP) に対して学修成果を上げられているかというマクロな評価であることを一段と強調している。すなわち、アセスメント(Check)の対象は、DP・CP・APだけでなく、教育内容(教育課程の考え方、特徴等)や教育方法(PBL、アクティブラーニング等)といった大学教育全体であり(図3)、マクロな視点で評価を実施することで、アセスメントの「形式化-実質化」の問題を自ずと解決してくれることを示しているといえよう。

5. 本研究への示唆

まず、愛媛大学の事例からは執行部と教育現場の調整役を担う「教育コーディネーター」の存在が重要であることの示唆を得た。充職ではないコーディネーターが主体的に研修を重ね、教員や関係部局との連携を推進することで「組織の問題」と「コンセンサスの問題」を克服し、結果的には全学的なアセスメント意識を醸成し

たとえられる。また、100%達成していることが求められる正課教育の到達目標をDPとして、準正課教育も含めた大学生活全体の活動を総括する方向目標を「愛大学生コンピテンシー」として、それぞれを区別しながらうまく融合している点も示唆に富むものであった。

次に、北海道大学の事例からはDPの達成状況を評価するためのカリキュラム・チェックの方法、カリキュラム・チェックリストからアセスメント・チェックリストへの発展のさせ方および実際の評価方法について具体的な示唆を得た。また、アセスメント・ポリシーの文面には評価の「方法」と「制度」が、改善への取り組みを実行する前提のもとで記載されていることが重要であることの示唆も得た。そして、そのためには構成員一人ひとりの意識改革が必要であることが課題となることも認識することができた。

最後に、関西国際大学の事例からは、教育理念・目標(DP)を軸として演繹的にCP, AP, アセスメント・ポリシーの順に整備することが、一貫性のある教育プログラムの確立だけでなく、アセスメント(ポリシー)の実質化にとって重要であるとの示唆を得た。また、ルーブリックをはじめとする種々の評価ツールを選択する際は、評価対象と評価の目的に応じて適切に選択することが重要であること、マクロ的な視点

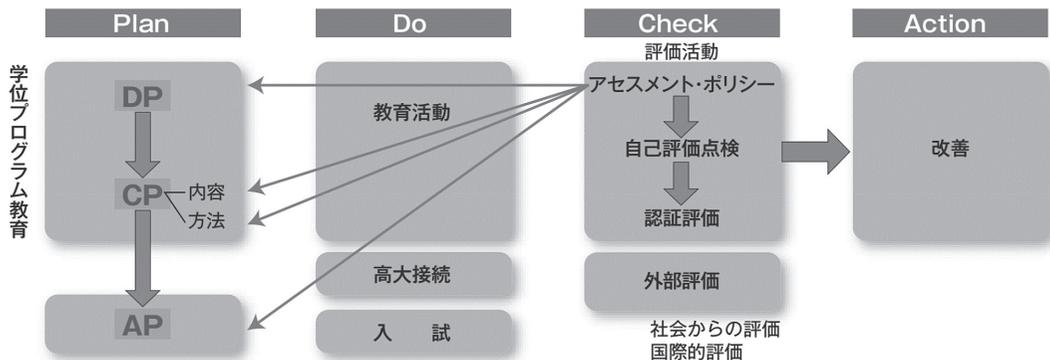


図3 3つのポリシーの考え方とPDCAサイクルのイメージ

(出所：濱名 2016a: p.37 図表2)

でアセスメントを捉えることが結果的にはミクロな教育シーンの改善にまでつながることの示唆を得ることができた。

6. アセスメント・ポリシー策定に向けて

本章では愛媛大学、北海道大学、関西国際大学の共通点について再度整理したうえで、本学部における今後のアセスメント・ポリシー策定に対して提言を行う。

3つの大学に共通していることは大きく2つである。1つ目は、「3ポリシーの策定はPDCAサイクルの『Plan』を決めたにすぎない」と捉えている点である。Plan通りの教育が行われているか／成果を上げているか (Do), それを「Check」するためにあるのが「アセスメント」である。アセスメントによって次の「Action (実行, 改善)」へ、そしてまた次の「Plan」へとつながるようPDCAサイクルを回していくことが重要である。2つ目は、「DPのアセスメントはカリキュラムをチェックすることか

らである」という点である。カリキュラムをどのレベル (大分類, 小分類) でチェックするか, どのチェックツールを用いるかの違いはあるにせよ, まずは, DPを達成しうる教育プログラム (カリキュラム) が編成されているかをチェックすることが最初の大きな一歩であるといえる。小さくても確実にPDCAサイクルを回し続けることによって, 着実に改善を推進することが結果的には大きなActionを生むのではなかろうか。

最後にこれまで述べたことを踏まえて本学部の文脈に即したアセスメント・ポリシー策定のプロセス (図4) を示すことで本学部への提言としたい。

7. おわりに

本稿では, 本学部でのアセスメント・ポリシー策定への示唆を得るために国内の先進事例である愛媛大学, 北海道大学, 関西国際大学の3つの大学における3ポリシーの策定からアッセメ

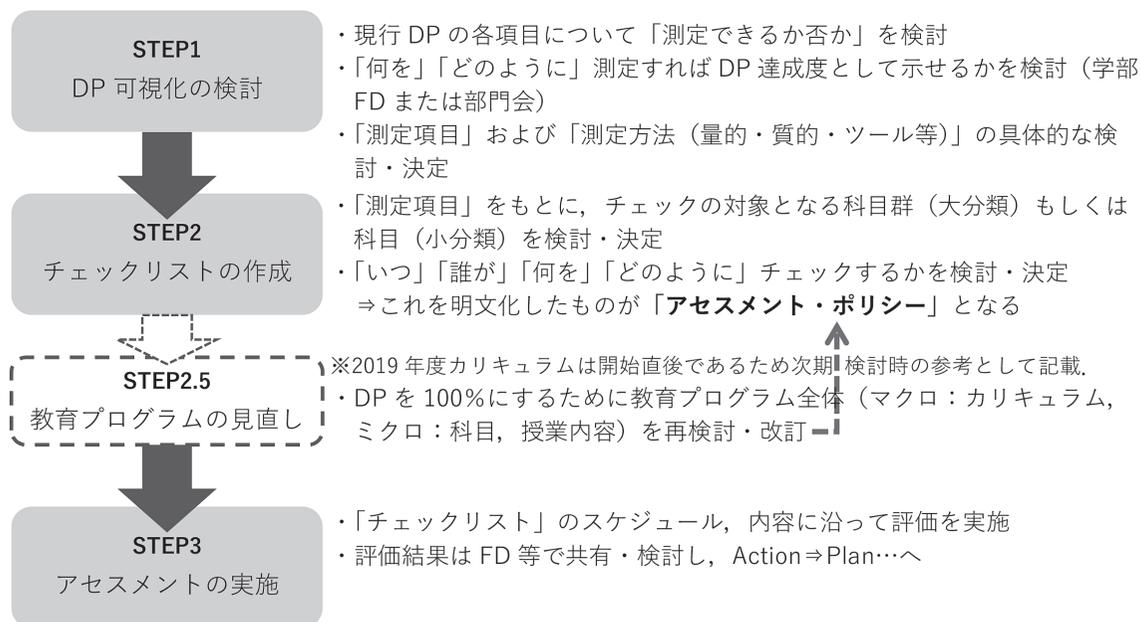


図4 アセスメントのプロセスとアセスメント・ポリシーの策定

(筆者作成)

ント・ポリシー策定までの取り組みを整理した。その結果、それぞれの大学が教育理念や建学の精神に基づいて、まずはゴールとなるDPの策定に取り組んでいることを把握した。また、DP・CP・APという3つのポリシーの策定はPDCAサイクルの「Plan: 計画」を作ったにすぎず、計画通りの教育が行われているか/成果を上げているかを確認するために「Check: 評価, アセスメント」があることを再認識することができた。

アセスメントの制度・体制については、愛媛大学における「教育コーディネーター/総括教育コーディネーター」と「全学教育学生支援会議」による連携内容は大変示唆に富むものであった。また、アセスメントの方法については、各大学で特徴・詳細は異なるものの、共通して「DPを達成しうる教育プログラム(カリキュラム, 科目)となっているか」という視点でチェックリストとループブックという2つの方法で評価が行われていることを把握した。

以上を踏まえて、本稿の提言として最後に本学部におけるアセスメント・ポリシー策定のプロセスを示した。本稿が本学部の教育改革の一助となれば幸いである。

参考文献

- 愛媛大学教育企画室「教学アセスメント・ポリシー」『教学IR－教学アセスメントに基づく教育改革支援』
<https://web.opar.ehime-u.ac.jp/about/ir/>
- 愛媛大学『「共通教育」カリキュラム・チェックリスト』
<http://web.iec.ehime-u.ac.jp/img/curriculumchecklist.pdf>
- 沖裕貴(2015)「3つのポリシーをどう策定するか」教育學術新聞, 2631号-2634号
- 関西国際大学(2014)「大学の特色に応じた教学マネジメント: 2013年度訪問調査の記録」私学高等教育研究所・プロジェクトIV・学士課程教育における教学マネジメント研究
- 齊藤聖子・野田文香・金性希・鈴木賢次郎・武市正人(2014)「高等教育機関における学習成果

- に関する調査報告書」大学評価・学位授与機構
- 清水栄子(2016)「三つのポリシー策定のプロセス 教育コーディネーターの役割」愛媛大学教育・学生支援機構 教育企画室
http://renkei.kuins.ac.jp/pdf/news/shimizu_20160611.pdf
- 田尻慎太郎(2018)「間接評価を用いたディプロマ・ポリシー到達度の測定」第7回大学情報・機関調査研究集会, 国立情報学研究所
- 中央教育審議会(2008)「学士課程教育の構築に向けて(答申)」
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067_001.pdf
- 中央教育審議会(2012)「用語集」『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～(答申)』
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_3.pdf
- 中央教育審議会(2014)「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育, 大学教育, 大学入学者選抜の一体的改革について～すべての若者が夢や目標を芽吹かせ、未来に花開かせるために～(答申)」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/01/14/1354191.pdf
- 中央教育審議会(2016)『「卒業認定・学位授与の方針」(ディプロマ・ポリシー), 「教育課程編成・実施の方針」(カリキュラム・ポリシー)及び「入学者受入れの方針」(アドミッション・ポリシー)の策定及び運用に関するガイドライン』中央教育審議会大学分科会大学教育部会
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/_icsFiles/afieldfile/2016/04/01/1369248_01_1.pdf
- 濱名篤(2015)「関西国際大学における3つのポリシー見直しとアセスメント・ポリシー」中央教育審議会大学分科会大学教育部会資料
- 濱名篤(2016a)「三つのポリシー(AP・CP・DP)をどう実質化するかーガイドライン策定を受けて」リクルート カレッジマネジメント198号, pp.34-38
- 濱名篤(2016b)「コンピテンシーを重視した, 2階建てから1階建てへの構造の見直し」リクルート カレッジマネジメント201号, pp.32-

35

細川敏幸・山田邦雅・竹山幸作・小笠原正明 (2013)
「カリキュラム・ポリシーの概要—カリキュラム・
ポリシー研究会報告—」『高等教育ジャーナル：
高等教育と生涯学習』北海道大学高等教育
推進機構，第20巻，pp.55-59

細川敏幸・山田邦雅・宮本淳 (2018)「アセスメ
ント・ポリシーの考え方—アセスメント・ポリ
シー研究会報告—」『高等教育ジャーナル：高
等教育と生涯学習』北海道大学高等教育推進機

構，第25巻，pp.69-73

松下佳代・山田剛史 (2016)「『3つのポリシー』
の見直しについて」京都大学高等教育研究開発
推進センター主催「3つのポリシー」勉強会資
料

松本長彦 (2013)「『愛媛大学学生として期待され
る能力～愛大学生コンピテンシー～』を解説す
る (試論)」大学教育実践ジャーナル第11号
pp.1-10