

資料 4

中央教育審議会大学分科会
教学マネジメント特別委員会
(第11回) R1.11.21

中央教育審議会大学分科会 教学マネジメント特別委員会 (第11回) 委員御提出資料

- 浅野委員 (山形大学学術研究院教授、名古屋大学 I R 本部特任教授) . . . 1
- 大森委員 (共愛学園前橋国際大学学長) . . . 2
- 佐藤 (浩) 委員 (大阪大学全学教育推進機構准教授) . . . 3
- 深堀委員 (九州大学教育改革推進本部教授) . . . 5
- 松下委員 (京都大学高等教育研究開発推進センター教授) . . . 9

(五十音順)

教学マネジメント指針（案）について

浅野 茂

これまでの答申等の流れを踏まえつつ、委員会における議論の多くが反映されている点を高く評価しつつ、本指針が主たる対象者として想定する「学長・副学長や学部長などの個々の学位プログラムに責任を負う者」にとって、やや具体性に欠けていること、実際に大学で参照しようとした場合、混乱を生むと思われる点があるという印象を受けました。

以上を踏まえ、以下に資料の該当箇所を挙げながら、コメントさせていただきます。

資料 2 - 1 へのコメント

- p 11. ○各大学は・・・で始まるパラグラフの留意点の一つとして、DP 及び CP については、策定の単位（原則、カリキュラム単位での策定が望ましい）を明記する必要があるのではないか。現状、大学によっては学部・研究科単位で策定している事例も見受けられ、学修成果を把握/可視化しようとした場合、DP の抽象度が高いため、把握できないという問題を惹き起こすことになるため、具体化の作業と併せて策定の単位の検討も重要であることを協調しておく必要があるのではないか。
- p 17. 3 段落 5 行目「・・・(前略) 到達目標の関係の確認等が責任をもって行われる必要がある。を「・・・(前略) 到達目標の関係の確認等が責任をもって行われ、適切なシラバスが作成されていることを検証していくことが必要である。」に修正できないか。
- p 21. 「1.大学全体レベル」に「アセスメント・ポリシー」または「アセスメント・プラン」の策定、これらに沿って学修成果を把握/可視化するということを記載する必要があるのではないか。同様に、「2.学位プログラム」でも「1.大学全体レベル」の「アセスメント・ポリシー」または「アセスメント・プラン」を踏まえて、学位プログラムの特色を踏まえて、より具体化していく必要があることを明記する必要があるのではないか。
- p 28. 上から 2 段落目「また・・・(中略) とともに、教学 IR を実施する上での・・・(後略)」を「また・・・(中略) とともに、教学 IR を実施し機能させるために必要な・・・(後略)」に修正できないか。
- p 32. 上から 7 行目「・・・(前略) 教学 IR 部門に必要な権限を付与するなどの環境整備が必要である。」を「・・・(前略) 教学 IR 部門に必要な権限を付与する規定等の策定といった環境整備が必要である。」に修正できないか。

資料 2 - 2 (別紙 1) へのコメント

「資質・能力」と授業科目の対応を整理するにはカリキュラムマップが不可欠であるため、一般的な様式を追加できないか。

学位プログラムレベルにおける学修成果・教育成果の把握・可視化について

1. 授業科目に関する記述について P.22

『(1) すべての大学において収集可能と考えられるものの例』に記載の『「卒業認定・学位授与の方針」に定められた特定の資質・能力の修得状況を直接的に評価することができる授業科目』に関する記述は、『(2) 教学マネジメントを確立する上で各大学の判断の下で収集することが想定される情報の例』に記載されることが望ましいのではないのでしょうか。そのことにより、別紙1との整合性も整うと思われます。

理由：重要科目による学習成果の可視化は、松下委員のご発表で述べられましたが、これは、かなり高度なカリキュラムデザインと評価プロセスによって、学位プログラムの成果を可視化するものであり、どの大学もがこの方式によって可視化するというたぐいのものではないと思われるためです。(一般の各授業科目における到達目標の達成状況の収集とは性格を異にすると考えられます。ちなみに、各授業科目における到達目標の達成状況の収集も相当に高度な取り組みと思われると思います。)

※この記載か所を変更するとすれば、伴って、別紙2や別紙3の記述も変更となります。

2. 教学マネジメントを確立する上で各大学の判断の下で収集することが想定される情報の例について P.22

『卒業論文・卒業研究の水準』～『卒業生からの評価』の6つの情報例に加え、上述の授業科目についての記述を移動するとともに、さらに、『ルーブリック等を活用した「卒業認定・学位授与の方針」に定められた資質・能力の修得状況の直接的な評価』という項目を加えるべきではないのでしょうか。

理由：前回は議論となりましたが、DPの達成を直接的に図る仕組みについては、アセスメントテストのみならず、卒業論文によるもの、重要科目によるもの、成果指標に基づくルーブリック評価によるものなど、多様な方法が想定され、現に実行されている大学もあります。多様な方法が想定されることをきちんと示すべきですし、すでに展開している大学の意欲にも配慮すべきではないのでしょうか。また、このことによって、資料3のポンチ絵における「ルーブリック」、「学修ポートフォリオ」の記述との整合性も保たれるのではないのでしょうか。

伴って、本文においても、例えば、P.24のアセスメントテストに係る記述の次に、下記のような文章が入ることになるのでしょうか。

○「卒業認定・学位授与の方針」に定められた資質・能力を測定するためのルーブリックを作成した上で、例えば学修ポートフォリオに蓄積された学修履歴や活動履歴等をエビデンスとする等して、同方針に定められた資質・能力の修得状況をルーブリックにより直接的に評価することが考えられる。その際の評価者は教職員である場合や学生である場合等があるが、このことを通して、一人一人の学生が具体的に自らの学修成果を説明すること可能にしてゆくことが考えられる。

※この記述を追加するとすれば、同様に、別紙1、別紙2、別紙3の記述も追加となります。

●本文

- ・ p.1 最後 「供給者目線」から「学修者目線」へのパラダイムシフトに加えて、「入学段階の一元的な偏差値による教育の質」から「卒業段階の多元的な学修成果による教育の質」というパラダイムシフトについても加えられないか。
- ・ p.2 1.12 「また、実際の学生の学修時間その他の学修行動についても」→「また、実際の学修成果についても」
- ・ p.5 脚注 「Co-Currilar activities」「Extra-Currilar activities」に修正
- ・ p.6 タイトル「教学マネジメント指針の構造」、文中では「本指針の構成は以下のとおり」（用語のブレ）
- ・ p.12 学位プログラムの書き方 「学生は～することができる」といった形式で記述できるとあるが、具体例を示した方が良いのでは？
- ・ p.13 授業レベルでの目標設定について言及がないがすべきでは？ p.19 にこれに該当する記述がある。
- ・ p.28 FD/SD の高度化→本文に「高度化」という表現がない。そのため何を持って高度化なのかが説明されていない。一つの案は、体系的な FD/SD の実施によって、資格を付与する、資格を付与された教員が教壇に立つことを推奨するなどの内容までに踏み込んでどうか。
- ・ 全体を通して 本文各所に事例を挿入してはどうか。本文だけではイメージしにくい。
- ・ 全体を通して、「個々の授業科目レベル」（「個々の」は削除しても良いように思われる）の記述がうまく書けていない。
- ・ 「Ⅰ「三つの方針」を通じた学修目標の具体化」（p.10）では、「個々の授業科目レベル」に関する記述がないが、ここでは授業科目の到達目標をシラバスにおいて定めることについて言及すべきである。例えば、その際の留意点としては、全学や各学部教育課程において定められた学修目標との関連がなければならないこと、「～することができる」というように動詞で終止すること、測定可能な行為として表現すること、などシラバス上での到達目標の書き方として示されるべきものが想定される（到達目標設定についてはⅡに記載されているが、Ⅰで記載すべきである）。
- ・ 「Ⅱ 授業科目・教育課程の編成・実施」では、最初に教育方法に関する記述（アクティブラーニング）について言及されているが（p.18）、その前にシラバスにおける授業設計の記述を配置すべきである（p.19）。また、例えば、15回の連続した授業（コース）の設計だけではなく、1回分の授業（クラス）の設計の重要性についても言及すべきである。教育方法については、既に指摘したが、重要なことは到達目標に対応した適切な教育方法を選択すべきことであり、アクティブラーニングや ICT 活用のみに焦点を当てるのは偏っている印象を受ける（p.18）。また、TA に関する記述は別途文章を切り分けるべきである（p.18）。
- ・ 「Ⅲ 学修成果・教育成果の把握・可視化」（p.20）では、【成績評価】と【学修成果・教育成果の把握・可視化】が切り分けられて記述されているが、切り分ける必要があるか。前者は後者に内包されるように思われる。もし切り分けて記述する必要があるとすれば、後者を先に配置した方がよい。また、「個々の授業科目レベル」（p.26 では「授業科目レベル」となっている。用語のブレ）では、【学

【学修成果・教育成果の把握・可視化】に関する記述がないが、それでよいのか。ルーブリックや ICT の活用により成果把握・可視化を行う、参考となる取組み例は複数あるように思われる。

● 別紙 2

- ・ タイトル：「卒業認定・学位授与の方針」に定められた学修目標の達成状況を明らかにするための学修成果・教育成果に関する情報について→学修・教育成果に関する情報
- ・ (1) 表題：大学の教育活動に伴う基本的な情報であって全ての大学において学内で収集可能と考えられるものの例→全ての大学で収集可能な情報例
- ・ (2) 表題：教学マネジメントを行う上で各大学の判断の下で収集することが想定される情報 →各大学の判断によって収集可能な情報
- ・ (2) には以下を加える
情報：学修ポートフォリオ・ディプロマサブリ
意義：在学中の学修を質的、総合的に評価する それ以外の項目は要検討

● 別紙 3

- ・ 表題：『卒業認定・学位授与の方針』に定められた学修目標の達成状況を明らかにするための学修成果・教育成果に関する情報の例→学修・教育成果に関する情報例
- ・ (2) 表題：学修成果・教育成果を保証する条件に関する情報の例→学修・教育成果を保証する条件に関する情報例
- ・ 別紙 2 と 3 は内容が重複するため、一つにまとめることができるのではないか。別紙 3 だけで良いのでは？

めてはいかがでしょうか。学修目標を達成するために最適の教育課程を編成することが重要であり、授業科目は教育課程の構成要素としての役割を担っていることを明確にすることが重要だと考えます。

- (11 頁) 「卒業認定・学位授与の方針」における学修目標は、過度に抽象化することなく、卒業生が「何を学び、身に付けることができるのか」を、専門分野に係る資質・能力も含め、適切な観点に基づく分類を明らかにして策定される必要がある。その際、学修目標は、大学が学修成果や教育成果を客観的に評価することができるものとする必要がある。そのためには、例えば卒業までに学生が身に付けるべき資質・能力を「学生は、～する ことができる」といった形式で記述することも考えられる。」

→ 学位プログラムの学修目標は、複数の授業科目を通して統合的に達成される場合も少なくありません。その場合、学修成果を「客観的に評価」することは極めて困難であると言わざるを得ません。比較的客観性の高い方法を組み合わせながら、最終的には大学教員の専門的判断(エキスパート・ジャッジメント)に頼らざるを得ません。学修成果がどの程度達成されているか、持てる資源を駆使して確認に努めては、大学の責務ですが、「客観的に評価」という達成不可能なゴールに大学が過度に注力するように仕向けることは、大学教育の質向上を阻む方向に作用しかねません。大学が注力すべきは、大学教員のエキスパート・ジャッジメントの涵養であり、政府がそれを支えることは、長期的視野に立って大学の質向上を実現する上で、極めて重要だと考えます。

- (17 頁) 授業設計の原理として、以下の点を明記する必要があると思います。

- 1) 学位プログラムの学修目標を達成するために編成された教育課程を構成する個々の授業科目には、学修目標の達成に向けて担うべき役割がある。したがって、授業科目の到達目標は、学位プログラムの学修目標を授業科目の内容に対応させて具体化するものとして設定される必要がある。
- 2) 授業科目は、1 単位 45 時間相当の学修量として設計する。学修量(workload)とは、所定の学修時間に標準的な学生が達成することができる学修の量である。教員は、授業時間と事前・事後学修の学修量の総和が、1 単位あたり 45 時間に相当するように授業科目を設計することが求められている。学修時間は学修量に換算される授業科目の設計要素であり、学修時間そのものを厳密に測定することが求められているのではない。

- (18 頁) シラバスに記載される項目として、学修者本位の教育の観点から、筆頭に挙げるべきは、「授業科目の目的」であり、「到達目標」です。さらに、到達目標が学修目標とどのように紐づいているのかを説明することが、極めて重要であることを強調する必要があります。なお、以下の修整が必要だと思われます。

・「講義の方法・内容」→授業科目の内容と方法

・「講義の計画」→授業科目の計画（※毎回の授業内容を区別して記述することが適切な授業科目と、複数回の授業を一つの単位としてまとめて授業内容を記述することが適切な授業科目があります。後者の場合でも、「学修量」の原理に則って記述すること。）

・成績評価基準→成績評価の方法と評価基準

・「事前及び事後に必要な学修の時間の目安やその内容」→「事前学修と事後学修の内容」

・「卒業認定・学位授与の方針」と授業科目との関連→学位プログラムの学修目標と授業科目の到達目標の関連（筆頭に挙げる）

● （19頁）「ただし、学修成果・教育成果の把握・可視化については、

・全ての学修成果・教育成果を網羅的に把握することはできない

・把握した学修成果・教育成果の全てが必ずしも可視化できるわけでもないという限界が存在することや、学問分野間で把握・可視化に関する従前の取組の有無や蓄積等の格差も大きいことに留意する必要がある。あわせて、学修成果・教育成果の把握・可視化は、学生・大学の双方にとって相応のコストを要するという側面もある。そのため、これらはいくまで一人一人の学生のため、大学の教育改善のために行われる取組であって、「測定のための測定」に陥ることがあってはならないことを常に意識する必要がある。」

→これは、極めて重要なポイントだと考えます。前述（11頁）の「客観的な評価」の記載と矛盾しており、前者に修整の余地があると思います。

● （20頁）GPAの運用について、「留学や就職に当たって学外において活用されることも想定」されているため、教員による成績評価が「甘く」なっていたり、学生による履修行動が平易な授業科目に偏っていたりする課題も国内外で指摘されています。

「GPAの信頼性を確保する」ためには、GPAの運用の在り方について見直す必要がありますし、成績評価の基準についての共通理解を形成する前提としての高等教育資格枠組みについての議論を進めることも急務だと考えます。

● （22頁）「（1）「大学の教育活動に伴う基本的な情報であって全ての大学において収集可能と考えられるものの例」について

・「各授業科目（※）における到達目標の達成状況（※）「卒業認定・学位授与の方針」に定められた特定の資質・能力の修得状況を直接的に評価することができる授業科目を含む。」

→これは、「重要科目」などにおける到達目標別の成績評価を意味するのでしょうか。

これを実現する前提として、大学教員が学修目標に関する共通理解を形成し、エキスパート・ジャッジメントを涵養することが求められますが、それを現段階で「すべての大学」に求めることは現実的ではないと思われます。

・「学生の成長実感・満足度」

→間接評価の限界については、本委員会でも議論された通りです。それを採用するかどうかは、大学の自主的判断に任すべきであり、「大学において収集可能」と指定することには問題があると考えます。

・学修時間

→学修時間は授業科目の設計要素であり、学修時間そのものを教育成果の指標と位置付けるのは、教育の質保証の国際通用性の観点から、問題があると考えます。

- (25頁) 公正で透明な成績評価のためには、合意された達成水準(高等教育資格枠組み)に準拠した評価基準(採点表、ルーブリック等)に則った評価が行われることによって達成されます。成績評価自体は、教員による優れた教育指導と学生の努力の産物であり、「到達目標を大きく上回る学生が多数」となることは、本来賞賛すべき結果です。また、教員も学生も努力したにも関わらず「到達目標に達しない学生が多数」となるのは、到達目標の水準が適切ではないことも十分に想定されます。大学教員による成績評価の分布の解釈に対して、政府が明確な根拠もなく見解を示すことは控えるべきではないでしょうか。
- FD・SDの高度化について、諸外国では専門団体が教員の教育能力の高度化に向けて重要な役割を担っています。個々の大学の努力だけでなく、より組織的な、大学間横断的な枠組みについて検討を深める必要はないでしょうか。

以上

■ 意見（京都大学・松下佳代）

I 内容面

全体として、これまでの本特別委員会での議論がかなり反映されていると思われる。ただし、さらに以下の点で説明を加筆修正していただきたい。

1. 「教学マネジメント指針の構造」について（本文 pp. 6-8）

<原案>

- 「なお、上記のⅠ～Ⅳの取組といわゆるPDCAサイクルとの関係性については、主としてⅠはP（Plan）、ⅡはP及びD（Do）、ⅢはA（Action）につながるC（Check）、ⅣはAに、それぞれ密接に関係するものと考えることができる。このように捉えた場合、教学マネジメントに関係するPDCAサイクルは、課題が存在しないようにすることを目的とする一回限りの営みではなく、むしろ積極的に課題を明らかにして次のサイクルへの改善に結びつける営みとして理解することにこそ意味がある。」（p. 7-8）

<意見>

- Ⅰ（「三つの方針」を通じた学修目標の具体化）とP、Ⅱ（授業科目・教育課程の編成・実施）とP・D、Ⅲ（学修成果・教育成果の把握・可視化）とCとの間には対応関係があるが、Ⅳ（教学マネジメントを支える基盤）とAの間には、他と同じような対応関係はないのではないだろうか。Ⅳはあくまでも教学マネジメント全体を支える基盤であって、Aに直接関わるものではないからである。「教学マネジメント指針では、Aについてはガイドラインを示さず、その基盤を示すにとどめている」と明記すべきではないだろうか。
- 「教学マネジメントに関係するPDCAサイクルは、課題が存在しないようにすることを目的とする一回限りの営みではなく、むしろ積極的に課題を明らかにして次のサイクルへの改善に結びつける営みとして理解することにこそ意味がある。」と明記した点は評価できる。しかしながら、Ⅴに「情報公表」がありそこで説明責任を果たしていくことが強く求められていることを考えると、「課題を明らかにしたまらない」大学が少なくないのではないか。評価が改善とアカウントビリティの二重機能をもつことは困難なことだからである（A. I. フローインスティン（米澤・福留訳）『大学評価ハンドブック』玉川大学出版部、2002年）。
課題があったとしても、その改善策を示し一定の期間内に改善できれば、肯定的に評価されるような風土づくりの必要性についても言及できないだろうか。

2. 別紙1について

- 学修目標（資質・能力）の中身によって、そのエビデンスとなる情報が異なることを示そうとしていることは評価したい。だが、エビデンスの方は書き分けられているのに目標は一律なので、両者の関係がわかりにくい。学修目標1～4として想定されているものをそれぞれ簡単に記述してはどうだろうか。

3. 別紙3について

<原案>

- (1) ①に「学生の成長実感・満足度」が含まれている。

<意見>

- 「特に、(1) ①に分類される項目については、社会からその公表が強く求められている学修成果・教育成果に関係するものであることから、早期に情報公表が進められることが強く期待される。」(本文 p. 39-40) と書かれていることから、(1) ①の各項目は実質的に、情報公表を義務づけられた項目と受けとめられるだろう。情報公表を義務づけるには、関連する法令等の裏づけが必要ではないだろうか。

現在挙がっている6項目のうち、関連する法令等が記入されていないのは、1番目の「各授業科目における到達目標の達成状況」、3番目の「学生の成長実感・満足度」、4番目の「学修時間」である。このうち1番目と4番目については、大学設置基準等を挙げるのが可能である。3番目についても、これが「大学の教育活動に伴う基本的な情報」と言える根拠を示すべきではないか。

4. アクティブ・ラーニングの定義について (本文 p. 18)

<原案>

- 「教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていくような学修を指す。」(p. 18 注4)

<意見>

- この定義は、これまでなされてきた文科省によるアクティブ・ラーニングの定義とは大きく異なる(例えば「質的転換答申」では「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。[後略]」(用語集)となっている)。意図的な変更なのだろうか。

II 表現面

- 文科省では、PDCAのAを“Action”としているが、P・D・Cが動詞であることをふまえると、動詞でそろえて“Act”とする方が望ましいのではないか。
- 本来、「授業科目」あるいは「科目」と表記すべきところが「講義」と表記されている箇所がある。
 - ・「講義概要(コースカタログ)」(p. 19) → 「[授業]科目概要(コースカタログ)」または「[授業]科目一覧(コースカタログ)」など。
 - ・「講義の方法・内容」「講義の計画」(p. 19) → 「[授業]科目の・・・」
- 「資質・能力」「能力・資質」「能力や資質」などの表記ゆれがある。依拠している条文からの引用を除き、意味の違いがなければなるべく統一するのが望ましい。
- 「アクティブ・ラーニングや、情報収集から課題解決まで主体的に取り組んでゆく探求型学修を促す授業方法」(p. 34)は、前述のアクティブ・ラーニングの定義にもとづくと、「アクティブ・ラーニング」と「探求型学修を促す授業方法」の関係がわかりにくい。