

Evaluability Assessment 研究報告書

大学の質保証力向上のための理論と実践

平成24年3月



独立行政法人

大学評価・学位授与機構

はじめに

高等教育界においては様々な評価が実施されている。すなわち、学校教育法により義務化されている国公立大学すべての認証評価、および法科大学院の適格認定などの専門職大学院の認証評価、加えて独立行政法人通則法に基づく国立大学法人の中期目標・中期計画の達成度評価がある。また、任意ではあるが、JABEE などのプログラム評価などもあり、大学評価は実に多様である。これらは第三者評価である。しかし、いずれの第三者評価においても、大学自身が作成した報告書をもとに実施されている。大学が自らの使命や目的を振り返りながら情報を収集し、分析した内容が、第三者評価に不可欠な情報を提供している。自己点検・自己評価なくして、第三者評価はありえないといっても過言ではないだろう。この点は、政府の評価、他の非営利法人の評価においても同様である。

だが、高等教育において、ことさら自己点検・自己評価の重要性が謳われてきたのは、学問の自由の精神に基づき、大学の自主・自律性を重んじているからである。大学が自らを振り返り、その結果を糧として消化し、多様なステークホルダーに発信していくこと、すなわち、内部質保証こそが、すべての評価の基本であろう。

本書では、大学の内部質保証の力を内発的に高めることを目的に開発された診断ツールを紹介している。米国で開発された方法論を、日本の大学用にアレンジし試行した。さらに、その試行結果をもとに、研究者と実務家が協働で自己チェック項目を作成し、解説を加えた。いずれの項目も、大学評価の実践を通じて、自らが遭遇した問題点や課題をもとに作られたもので、まさに現場の実体験や悩みを反映したものである。

本論は理論編、事例編、実践編の 3 部から構成されているが、自らの関心に応じて好きな頁から読んで頂いて構わない。大学評価に尽力されている関係者の皆様に身近な参考資料として活用していただければ幸いである。

独立行政法人 大学評価・学位授与機構
理事 兼 研究開発部長 岡本和夫

本調査の目的と概要

「問題意識」

大学評価の歴史は比較的新しいが、制度化されたことによって、急ピッチで大学に浸透しつつある。だが、同時にその課題も明らかになっている。中でも目的・目標が曖昧に記されているために、計画を実施することで何を達成したいのかを特定できず、したがって何を成果として評価したらよいか不明であったという指摘は少なくない。また、教育や研究の成果を示そうとしても根拠資料やデータが揃わず、苦勞した大学も少なくない。こうした問題は、評価を行う時点で判明しても、時既に遅く「後の祭り」になってしまう。つまり、評価を実施する前の段階から、評価を行うために必要な技術、体制、情報を整え、自己評価力を蓄えておく必要がある。

こうした問題意識を受け、本調査事業では、大学の自己評価力の向上を目的に、「自己評価力のアセスメント (Evaluability Assessment、以下「EA」という。)」と呼ばれる手法を大学に用いてみることにした。EAとは米国の政策評価において開発された手法で、事後評価を行う前に、事業実施過程で、評価に必要な体制や条件が整っているかどうかを診断し、必要であれば不足を補い、自己評価力を向上させることを目的に作られたものである。実は、米国でEAが開発された背景や理由は、上述の日本の大学評価が抱える問題と酷似している。すなわち、事後評価を行う時点で、目的や計画の不備が明らかになり、評価の対象がうまく定まらないという、「後の祭り」の問題が多く散見されたことが契機となっている。その後、EAは、福祉、教育、更生保護など幅広い分野の政策や施策に適用されてきた。したがって、EAの適用範囲は広いのだが、文化や組織構造の異なる日本の大学に真に適用できうるのかという点では、未知数で、チャレンジングな試みであった。

結論を述べれば、EA手法の一部、すなわち、目的と計画の構造を明確にし、指標をデザインし、データの所在を明らかにしたうえで、関係者が合意を形成する方法については適用可能であり、その対象は国立、私立、公立などの大学の属性を問わないと考える。しかし、大学個別の事情に応じて使いこなすためには、さらなる工夫が求められる。本診断ツールは、ワークショップなどを通じて大学関係者と共有していきたいが、あわせて、これを活用した大学の経験を共有する仕組みを作り、その過程で診断ツールの改善・改変を行うことが今後の課題であろう。

「本書の概要と構成」

本報告書では、研究会メンバーが、計画策定、データ収集、学内の体制作り、報告書の記し方などについて、いずれも実務経験を通じて遭遇した困難や悩みをもとに記している。その意味で、共感してくださる読者もいらっしゃるのではないだろうか。本報告書は 3 部から構成されているが、興味のある部分、必要性が高いと思われる頁から読み始めていただいても構わない。また、第 3 部では、わかりやすい報告書のためのチェックリストが記されている。このチェックリストを掲載したことで、本報告書のわかりやすさ自体が問われるという内的葛藤を抱えることになったのだが、筆者らも「チェックリスト」を参考に途上段階にあるということ、お許しいただければ幸いである。

本調査は、日本の大学の自己評価力の向上を目的に、米国で開発された「自己評価力のアセスメント (Evaluability Assessment) ・ ツール」を参考に、日本の大学向けに自己評価力診断ツールを開発することを目的としている。まず EA に関する理論や先行研究をレビューし、日本の大学に EA を適用するという試行調査を行った。この調査から、適用可能性と限界を確認した上で、広く多様な属性の大学で活用するためのチェック項目を開発した。

第 1 部は理論編である。すなわち、米国で開発された Evaluability Assessment (EA) の概念、そこで用いられている個別技術、すなわち、セオリー評価、指標デザイン、ロジック・モデルなどについて詳述している。

第 2 部は事例編である。ここでは東京大学の協力を得て、前期課程カリキュラム案（教養教育カリキュラム 2006 年版）を対象に、EA の試行的適用過程を記している。同カリキュラムを試行対象に選んだのは、評価体制がある程度整っていると予想されたからである。すなわち、目的や計画が明確であること、教育に関する諸データも充実していることから、EA を適用しやすいと考えた。当初は、英語教育を対象を絞って適用しようと考えたが、結果的にスコープを広げることになった。英語教育はそれ単独で存在しているわけではなく、学内の諸制度と深く絡んでいるからである。また、英語教育の上位にある教養教育の使命や目的を理解しなければ、なぜ現状のような教育方針を有しているのか理解できないと考えた。さらに、2006 年版のカリキュラム案を理解するためには、その基礎を形成した 1993 年のカリキュラム改革案を作成した当時の背景をも視野に入れて調査をすることが必要になった。

したがって、第 2 部では、まず、試行対象となった前期課程カリキュラム案の概説を行っている。その上で、EA 試行の過程を説明した。

第 3 部は実践編である。日本の大学向けの EA ツールを作るべく、評価に必要なタスクごとにチェック項目を作り、これらに解説をつけ、「自己診断ツール」とした。チェック項目は、研究会メンバーで 1 つ 1 つ議論しながら吟味していったが、当初より 2 つの問題に直

面することになった。第 1 に、国立と私立など異なる属性、環境にある多様な大学に適用しうるものかという点である。第 2 に、どの計画、評価に対応するものかという点である。年度計画なのか、中期計画なのか、はたまた役所に提出する計画書なのか、認証評価なのか、国立大学法人評価なのか、その対象をどう定めるのかで議論が続いた。第 1 の問題については、国公立など多様な大学に対応するように配慮して記すことに心がけた。第 2 については、大学が独自に作成した戦略計画や中長期計画の評価を想定することにした。なぜならば、これが最も多くの情報を包含していると考えたからである。そして、この情報が整っていれば、認証評価や国立大学法人評価など、用途に応じて使い分けができるのではないかと考えた。言ってみれば、「一情報・多目的活用 (One-Source-Multi-Use)」を 1 つの理想の状態として想定したのである。

そして第 3 部の本文は、第 1 章「目的・計画から事後評価に関する確認事項」、第 2 章「収集すべきデータの設計」、第 3 章「評価から改善に関する体制の確認事項」、第 4 章「評価報告書と評価結果の情報共有に関する確認事項」から構成され、各章にはチェック項目と解説が記載されている。

研究会メンバー（敬称略）

浅野 茂	国立大学法人 神戸大学 企画評価室 准教授
小野 宏	学校法人 関西学院 企画室 総合主管（新基本構想担当）
片山 英治	野村證券株式会社 法人企画部 主任研究員
佐々木 篤	独立行政法人 国際協力機構 評価部長
鈴木 敏之	国立大学法人 東京大学 副理事
殿村 成信	株式会社 日本格付研究所 医療・学校法人格付室 チーフ・アナリスト
山崎 その	京都外国語大学 学長事務室 室長
山田 健	国立大学法人 東京大学 総合企画部評価・分析課 係長
渋井 進	独立行政法人 大学評価・学位授与機構 准教授
田中 弥生	独立行政法人 大学評価・学位授与機構 准教授

独立行政法人 大学評価・学位授与機構
准教授 田中弥生

目次

はじめに	岡本 和夫	i
本調査の目的と概要	田中 弥生	ii
第1部 自己評価力のアセスメント (Evaluability Assessment)	田中 弥生	1
～大学の自己評価力向上のために～		
1. はじめに		
2. 試行的評価から見えてきた課題		
3. 大学の計画立案にかかる調査		
4. 計画立案に対する大学の姿勢と自己評価力の問題		
5. 自己評価力アセスメント (Evaluability Assessment) の可能性		
6. おわりに		
第2部 日本の大学への EA の適用事例		27
～「東京大学学部前期課程カリキュラム改革」への 試行的調査より～		
イントロダクション	田中 弥生	28
第1章 対象設定と概要	山田 健・田中 弥生	29
「東京大学学部前期課程カリキュラム改革」とは何か ～大学院重点化・大学設置基準大綱化対応の 1993 年版から 教育課題を中心とした 2006 年版へ～		
1. はじめに		
2. 東京大学教養学部の位置付けと教育課程の特徴		
3. 1990 年前後における 2 つの政策の激震		
4. 1993 年から 2006 年の改革へ		
5. おわりに		

第2章 EAの試行	田中 弥生・渡辺 有子	50
～「東京大学学部前期課程カリキュラム改革 2006」事例より～		
1. はじめに		
2. 課題体系図の作成		
3. 目的体系図の作成及び文献調査等による内容の追加		
4. ヒアリングに基づく目的体系図の修正		
5. 評価設問シートの作成		
6. EA適用可能性と発見事項、部分的適用と工夫		
第3部 評価力向上のためのチェック項目と解説		71
イントロダクション	浅野 茂・田中 弥生	72
～日本の大学におけるEAの意義及び適用のための解釈と工夫～		
第1章 目的・計画から事後評価に関する確認事項	田中 弥生	75
1. 目的・計画に関する確認事項		
2. モニタリング・事後評価の確認事項		
第2章 収集すべきデータの設計		103
1. 指標の設計に関する確認事項	浅野 茂	
2. データ収集に関する確認事項	浅野 茂	
3. 分析方法	渋井 進	
第3章 評価から改善に関する体制の確認事項		121
1. 評価を進めるための仕組み・体制について	山崎 その	
2. 評価結果を改善に結びつけるために	小野 宏	
第4章 評価報告書と評価結果の情報共有に関する確認事項		144
1. 報告書のデザイン・内容のチェック項目	片山 英治	
2. わかりやすい評価報告書作成のためのチェックリスト	殿村 成信	
添付資料		155

第1部

自己評価力のアセスメント (Evaluability Assessment)
～大学の自己評価力向上のために～

第1部
自己評価力のアセスメント (Evaluability Assessment)
～大学の自己評価力向上のために～

田中 弥生

要旨

評価とは事後的に事業の成果や効果を確認することに留まるものでなく、評価の対象となった事業の目的や計画の明確性や論理性が問われるものである。その意味で評価と計画は表裏一体の関係にある。したがって事後的に評価を行うことで計画に問題があることが明らかになることは少なくない。このような問題を自己評価力の問題という。すなわち、評価の対象となった計画の目的・目標が曖昧で期待された事業効果を特定できなかったり、成果を示す指標データが不在なために、評価作業が困難になることを示す。

自己評価力の問題解決として、まず、目的・目標を明確かつ測定可能なものにし、計画の設計を整えることが挙げられる。しかし、それだけでは、自己評価力の問題を解決するには必要十分でない。自己評価力の問題の背景には、評価と計画立案にかかる作業が分断されている問題もあるからだ。そこで、提案するのが「自己評価力のアセスメント」(Evaluability Assessment) という方法である。これは、評価対象となる組織が主体となり、計画立案段階（あるいは実施段階）において、評価と計画立案にかかる関係者が協働して、評価対象となった計画の質を向上させながら、その自己評価力を高める方法である。本論は、日本の大学評価の経験から明らかになった課題をレビューしたうえで、その解決案として「自己評価力のアセスメント (Evaluability Assessment)」を概観し、大学への適用可能性を考察した。

1. はじめに

本論は、大学評価・学位授与機構が、大学評価作業の準備のために国立大学向けに実施した試行的評価ほか、一連の大学評価の試みより明らかになった問題について説明した上で、その解決案として「自己評価力のアセスメント (Evaluability Assessment)」という手法を解説し、大学への適用可能性を論ずることを目的とする。

学校教育法に基づく認証評価、あるいは国立大学法人法に基づく国立大学評価など日本の大学セクターでは複数の主体によって、複数種類の評価が実施されるようになった。また、これらの基本は大学の自主性、個性を尊重し、自己評価をベースに行うことである（大学評価・学位授与機構，2008）。

試行的評価や認証評価、あるいは国立大学法人評価など複数の大学評価の経験を通して、様々な蓄積がなされているが、同時にその課題も明らかになっている。中でも目的・目標が曖昧に記されているために、計画を実施することで何を達成したいのかが特定できず、

したがって何を成果の目安として評価したらよいか不明であったという指摘は少なくない。このように目的や目標、あるいはそれを達成するための計画が曖昧であるために、評価が困難になる状況を「自己評価力」が低いという。

したがって、自己評価力の問題を解決するには、まず、評価対象となった大学が、自らの目的や目標を明確に定義し、計画の質を向上させることが必要である。わが国大学セクターにおける、計画立案力の問題は OECD や大学経営にかかる先行研究が指摘するところである (OECD 2009 他)。また、大学間でもこの問題は広く認識される傾向にある。したがって、大学が計画立案に関する知識や各種技術を身につけ、計画の向上のために努力を行うことによって、自己評価力も向上することが期待される。

しかしながら、これだけでは必要十分ではないと考える。何故ならば、大学内においては、計画立案作業と評価作業が意図的かつ有機的に連動しているケースは少ないと考えるからだ。両者の作業が分断されている場合には計画の質が向上しても、評価の質の向上に結びつかないことがある。したがって、2つの作業をいかに連動させるのかという課題もあわせて解決していく必要がある。

そこで、本論では、大学の自己評価力の向上を目的に、計画立案と評価の2つの作業を意図的・有機的に結びつける方法として「自己評価力のアセスメント (Evaluability Assessment、以下、「EA」という。)」を提案したい。EAとは計画内容が評価に耐えうるのかを診断し、必要であれば改変を促すための評価方法のことである。EAを実施するためには、計画立案にかかる担当部門、あるいは意思決定部門などのステークホルダーズと評価担当部門の協働が前提となるが、いわば、評価部門と他部門を有機的に連動させる「連結器」の役割を果たす手段としても期待されることである。

なお、本論の提案は、広く高等教育セクターを視野に入れたものであるが、大学評価にかかる課題については、試行的評価などの検証作業によって比較的潤沢な公開情報を提供している国立大学法人評価の課題に着目しながら論じていくこととする。

2. 試行的評価から見えてきた課題

2-1 大学評価・学位授与機構 評価研究プロジェクト「大学外組織評価研究プロジェクト」の議論

(独) 大学評価・学位授与機構 (以下、「機構」という。) 評価研究部は、「大学外組織評価研究」プロジェクト (2007～2008 年度) を実施した¹。このプロジェクトの一貫として、大学経営の立場にある識者、および機構関係者からなるメンバーで、大学評価の課題について座談会が行われた²。大学評価にかかる手法、体制、あるいは大学関係者の認識の問題などが指摘されたが、中でも、最も強調されたのが計画立案に関する問題であった。

「実際、大学が掲げた目標でも、国際的に通用するとか、世界に向けて発信するというような水準が提示されているところが少なくありません。しかし、これは突き詰めると国際的水準の研究ということになりますので、果たして大丈夫なのか、その根拠を示すエビ

デンスを十分に提示できるのか、端からみても不安になることがあります。…そもそも計画の前提となる各大学のリソースの検討、つまり「人的・物的なリソースの確認がきちんとなされていたのか」という点で心許ない印象を受けます。…有形無形の財を十分に踏まえ、目標だ、計画だ」といっても話になりません。ですから目標の抽象度が高くなりやすく、どうともとれるような内容になりやすい」（田中，2008:67）。

以上の議論については次のように解釈できる。機構では、2000～2003年の4年間にわたり、国立大学の協力を得て試行的評価を行なったが、ここから明らかになったのは、評価を実施する側の手法や技法・体制の課題と同時に、評価対象の課題もあるということであった。それは、大学自身の計画の内容あるいは立案過程に問題があるということであり、先の議論に基づき説明すれば、大学が有する有形・無形のリソースを把握し、目標や目的を効率的かつ効果的に達成するために、そのリソースを用いて実施すべき事項を具体案として計画に落とし込んでいくための作業過程と内容に不足があるのではないかとということである。そのため、評価をする段階になって、何を成果と想定したいのか明らかにできず、したがって定性的および定量的な評価指標を見出しがたいために、評価作業を容易に進められないことがある。このように、目的・目標の曖昧さや計画の設計が十分に整っていないことによって評価作業が困難になる状況を「自己評価力が低い」、あるいは「自己評価力に問題がある」という（Rossi, 1999:157-160）。

2-2 試行的評価検証結果が示唆する大学の目的・目標の課題

(1) 大学側の認識

国立大学は評価という文脈において目標や目的をどのように捉えていたのだろうか。この点について、大学側の意識や認識、あるいはその変化を見て取ることができるのが、機構が2000年から2003年に3回実施した試行的評価の検証報告書である。この3回の試行的評価結果から教訓を得るべく検証作業を行っている（機構，2004）。試行的評価は1998年に大学審議会より出された答申「21世紀の大学像と今後の改革の方策について一競争的環境の中で個性が輝く大学一」に基づき設計されている。答申の中で記されている大学の個性化とは、個々の大学がめざす理念および目的・目標を明確にすることをさしている。そして、この答申は、大学に対して、自ら明確にした理念および目的・目標に基づき大学組織体制を整え、教育および研究活動を運営することを求めている（大学審議会，1998）。したがって、大学は自身の理念に基づき、目的・目標を明確にし、それを実現するための手段としての実行計画をより具体的に示すことが求められるようになったのである。試行的評価はこの方針に基づき、「大学の目的・目標に即した評価」を実施したのであり、したがって、試行的評価を実施するにあたり、まず大学に求めたのは目的・目標の明文化であった。

しかしながら、この作業自体容易なことではなかった。試行的評価を開始した当時、「対象機関では、自己評価にあたり、まず機構の評価の枠組みに対応した形で、目的及び目標

を整理して明文化することが必要とされた」(機構, 2004 : 39) と記されており、大学に自身の目的や目標を整理し、明文化してもらうことが最初の重要タスクであったことがわかる。また、本試行的評価のために、事後的に新たに目的・目標を設定するという誤解もあったため、大学組織の取り組みには、非明示的なかたちでも何らかの目的を含んでいるものとして、それを整理し明示のかたちで文章化してもらう旨を説明したと述べている (機構, 2004)。

では、大学側は目的・目標について当初どのように捉えていたのだろうか。以下は、機構に寄せられた対象機関 (大学) の意見の内容である (機構, 2004 : 40)。

- ・ 目的・目標の達成というモデル自体に違和感あるいは難しさがある (2000年、2001年 減少傾向)。
- ・ 目的・目標を過去に遡る限り操作可能であり、非現実的である (2000年)。
- ・ 過去5年間の活動から目的・目標を整理することには矛盾がある。演繹的に書くので、十分に貢献していることのみ書くことになる (2000年、2001年、2002年 減少傾向)。
- ・ 目的・目標の評価も含めた全体を統括する評価を行ってほしい (2000年、2001年、2002年)。
- ・ 目的・目標に即して行う評価は妥当であり、評価できる。継続を希望する (2000年、2001年、2002年)。

* () 内は意見のあった着手年度を示す

上記の回答から、目的・目標に即した評価を実施することに対して、当初、大学は抵抗感を抱いていたことがうかがわれる。「過去に遡ることによって操作可能になる、演繹的に記すので十分に貢献していることのみを記す」という意見は、後付の論理で都合のよいことだけを当初掲げた目的だとして申告するような行為を引き起こす可能性があることを懸念したものであるが、もっとも最初のステージでは、目的や計画を明文化することに慣れていなかったことで抵抗感が強かったようである。しかし、試行的評価作業が進むにつれ、対象機関となった大学側の間では、「目的・目標に即した評価」への理解が進んでいることがわかる (機構, 2004 : 40)。

(2) 第3者評価者の認識

機構の試行的評価の検証では、評価者にもアンケートを行っている。機構において評価を行った評価担当者においては、「対象機関から提出された自己評価書に大学等の目的・目標は明確かつ具体的に設定されていた」という質問に対し、過半数が否定的な回答をしている (機構, 2004 : 87) ³。つまり、第3者評価者からみると、大学が記した目的・目標は評価にとっては十分に明確ではなかったということである。

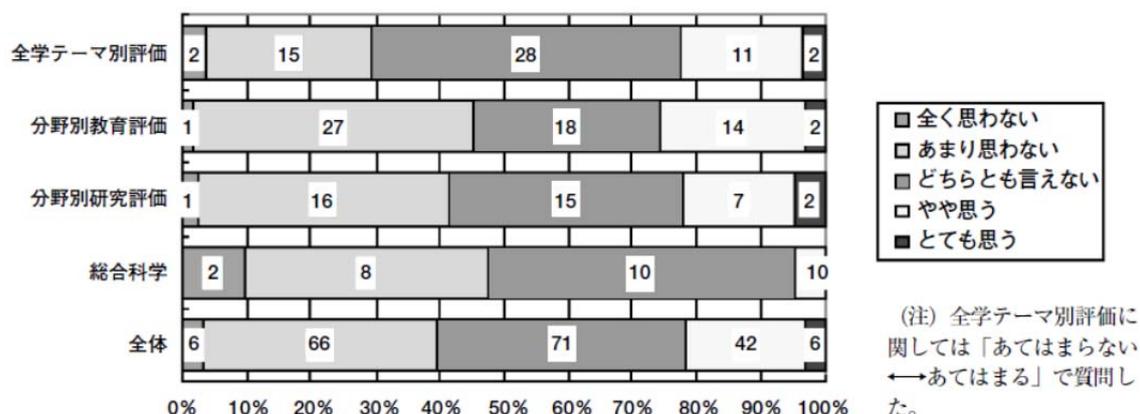


図 1-1 対象機関の自己評価書について（平成 14 年度着手の評価担当者に対するアンケート結果）（出典：大学評価・学位授与機構が平成 12 年度から平成 15 年度までに実施した試行的評価に関する検証について 平成 16 年 11 月 p88）

以上、3 回にわたる試行的評価の検証レビューから、大学の目的・目標あるいは計画デザインについては次のようなことがいえるだろう。第 1 に、多くの国立大学にとって明文化された目的・目標は存在していなかったという点である。したがって、大学の構成員の間で、目的・目標が共有されていなかったか、あるいは解釈がまちまちであったと予想される。また、当時大学関係者の間では評価自体に馴染みがなかった。したがって、評価システムに加え、目的・目標の整理と明文化という作業の双方を同時に行う必要があり、評価システムと同時に評価対象である目的・目標と計画を整えなければならない状態にあった。また、当初、明文化した目的・目標がなかったため、評価の段階になってこれらを明文化することについて、都合の良いように目的を拘りかえるなどの行為を招く可能性があることなどを理由に疑問視する声もあった。

第 2 に、評価方法は、監査 (Audit) や認証 (Accreditation) など複数種類が存在するが、どの種類の評価を実施するのかイメージが統一されにくく、評価 (Evaluation)、すなわち大学の目的・目標に即してその達成状況を確認するための評価を行うことについて、大学関係者との間で合意を形成することが必要であった。

第 3 に、第 3 者評価者からみると、大学の目的・目標の記し方は途上段階にあり改善の余地があることが示唆されている。つまり、多くの大学の目的・目標は、評価に耐えうるような評価可能な水準に達していなかったのではないと思われる。

3. 大学の計画立案にかかる調査

これまで、大学の計画立案の課題はどのように捉えられ、取り組まれてきたのだろうか。評価の視点から計画立案の課題を指摘した例は未だ少ないが⁴、大学経営あるいはガバナンスという視点から、計画立案力の課題に着目しその改善と向上に向けた調査や提言活動は

存在している。なお、次項に記した調査の多くは、国立大学および私立大学など、広く高等教育セクターを対象にしたものか、あるいは私立大学を対象にしたものに比較的多く見出される。

3-1 日本の高等教育政策に関する OECD レビュー

OECD は日本の高等教育政策レビュー結果を発表した (OECD, 2009)。本レビューは 24 の OECD 諸国における高等教育政策レビューの一環として行われたものである。レビューアーは OECD に選定された専門家で、日本での訪問調査は 2006 年 5 月に 10 日間実施された。訪問調査の対象は、国立大学法人、公立大学、私立大学、短期大学、高等専門学校、高等専門学校機構、文部科学省などである。

本レビュー報告書を作成した Thomas Weko 氏は 2009 年 3 月に東京で講演している⁵。同氏は、日本の高等教育セクターの特徴として、高い進学率、広く地域に分散していること、組織形態・使命・プログラムに多様性があることなどを挙げている。また、国立大学の法人化は確かに日本の社会的な文脈や特徴を反映したものではあるが、それは大きな視点で見るとグローバリゼーションの流れの中で起こったものであると説明している。そして、大学は知識ワーカーのニーズに照準を合わせていく必要があるが、そのためにはより戦略的な行動を可能にするようなガバナンス、また社会とより積極的に接点を築いていくような行動様式が求められると、指摘している。

このような一連の説明の中で、6 点ほど提言を挙げているが⁶、国立大学が法人化された時期の調査でもあり、国立大学向けのものが顕著であった。中でも第 1 に掲げているのが計画立案に関するものである。すなわち、6 年間の中期計画という枠組みは、大学自身が、それが直面している国内外の課題を中長期の視点で捉えることを奨励することにはなっていない⁷。また、大学側の問題として、戦略的経営を実行する専門スタッフが不在であることを指摘している。

そして、大学は中期計画を策定するプロセスで、戦略的に考え行動することが必要であり、そのためには、明確な目標と明確な評価基準が必要であること、また、大学においては戦略的経営力を実践するための専門能力を開拓することが必要であることを提言している。

また、日本の高等教育政策レビュー報告書においては次のように記されている。

「単年度予算制度の中で、中長期の計画を策定することについて全大学が難しいと感じている。同時に、毎年 1% の経費削減が求められている。このような中で、多くの大学がリスク回避的な行動をとることは驚くに値しない。大学は義務として中期計画を記すが、それはアスピレーションで、統計的な経験をもとにしたもので、したがって戦略的とはいえないのである。多くの場合、大学は戦略計画を策定する力量が不足していたのではないかと思われる。」(OECD, 2009 : 35)

そして、提言事項として「文部科学省は計画立案に対してもっと戦略的なアプローチを

採用するとともに、詳細な運営計画については各教育機関に任せるべきである」を掲げている。

3-2 大学の経営および計画立案に対する問題意識

大学経営に関する調査は日本においては私立大学などの学校法人を対象としたもの、あるいは米国の大学を対象にしたものに比較的多く見出すことができる。

舘・森（2002）は、米国大学セクターにおける経営手法（TQM）導入の状況を紹介しながら、同種の手法の導入が日本の大学にも必要であることを示唆している。龍・佐々木（2004）は米国の6大学のSWOT分析と戦略的計画策定について事例調査を行っているが、日本への提言として「戦略計画は生き残りのために不可欠」と説明している。私立大学の社会的責任に関する研究会（USR研究会）は九州大学や行政機関での先進事例を取り上げ、私立大学にも適用可能な業績管理手法であるとして説明している。また、私学高等教育研究所（2007）はその報告書「私大経営システムの分析」において、大学の計画立案の重要性について説明している。同研究所は戦略的経営の視点から371の大学へアンケート調査と6つの大学について先進事例調査から優れた取組みに共通する戦略的経営の基本的特徴として、

- ・ 戦略や計画が明確に定められていること、
- ・ それが実行計画に落とし込まれていること、
- ・ 経営部門と教学部門など関係部局が一丸となって取り組むこと

などを挙げている（私学高等教育研究所，2007）。

また、国立大学法人を取り上げた調査において、計画立案の課題について次のような指摘がなされている。文部科学省先導的の大学改革推進委託事業として、東京大学と野村證券と共同で「大学の資金調達・運用に関わる学内ルール・学内体制の在り方に関する調査研究」（2007～2008年度）⁸は、効果的な募金戦略のためには、大学が目指す目標とそれを達成するための計画を明確かつ具体的に説明することが必要であることを説明している⁹（東京大学，2009：181）。

また、機構「大学外組織評価研究プロジェクト」では、九州大学の事例調査を行っているが、同大学がQuest-Map（バランスド・スコアカード）を活用して、全学向けには次期中期計画策定支援、部局向けには将来計画策定支援を行っていることを紹介しているが、念入りなコンサルテーションのための時間コストの充当が必要なことが示唆されている（西出・片山 大学外組織評価研究会，2009：29-40）。

大学が国内外の環境変化に対応し、知識社会により有益な存在として教育・研究活動を実施していくためには、戦略計画がより重要になるという認識は国際社会のみならず、日本においても広がりつつある。しかし、計画立案力の向上やそのための方法論の確立とい

う点では試行錯誤が続いていると言えよう。また日本においても先行調査や先行事例は存在するが、特定大学への取材が集中する傾向があり手探りの状態がうかがえる。

では、わが国高等教育セクター全般において、計画立案はどのように認識されているのだろうか。

4. 計画立案に対する大学の姿勢と自己評価力の問題

4-1 日本の高等教育セクターの認識と現状そして課題

機構では、「高等教育機関における経営手法の現状に関する調査」として2005年12月に国立・公立・私立大学、短期大学、高等専門学校全てにアンケート調査を実施している¹⁰。ここでは大学の中で民間的な経営手法がどのように活用されているのかについて調べているが、中でも「戦略目標・戦略計画の策定」「戦略目標・計画に基づく具体的活動の展開」に関する質問に着目した。同調査では、大学経営に関連する要素について、重要度と実現度を点数化して尋ねているが、その点数差が小さい場合には相対的に達成度が高く、逆にその差が大きい場合には達成度が低いことになる。図1-2は集計結果をグラフに表わしたものであるが、重要度が高いと認識されながら、実現度が低い、すなわち達成度が低いとされた要素は次の4点である（齊藤・渋井，2008：42-44）。

- ・ 教職員の教育・訓練と、モチベーションの向上
- ・ 戦略目標・計画に基づく具体的活動の展開
- ・ 組織のパフォーマンスの測定、分析と評価
- ・ 自らの組織に関する質の高い情報の収集と管理
- ・ 戦略目標・戦略計画の策定

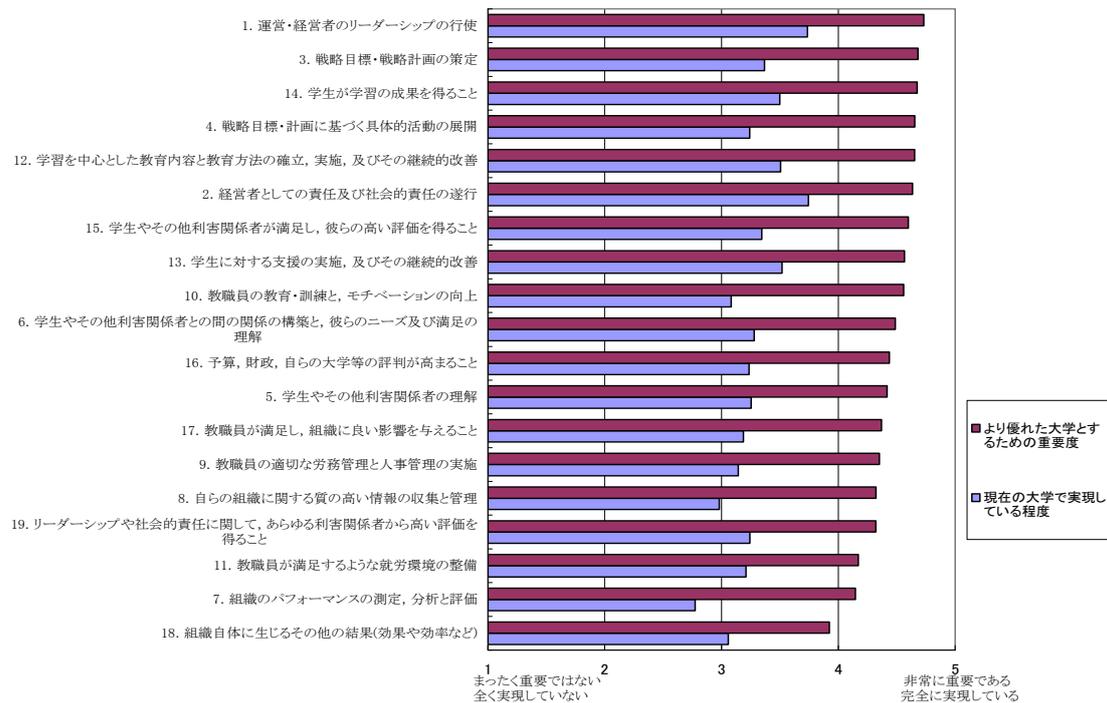


図 1-2 各要素の重要度と実現度（出典 齊藤・渋井（2008）「高等教育機関における経営手法の利用実態に関する分析」『大学評価・学位研究 第7号』p42）

さらにこれらの要素の相対的な位置関係をみるための分析を試みた結果、上記 4 点の中でも特に、「教職員の教育・訓練とモチベーションの向上」と「戦略目標・目的に基づく具体的活動の展開」が、重要だと認識されながらも実現できていない要素であることが明らかになった。

計画立案の問題についてどのようなことが言えるのであろうか。大学セクター全般の傾向として計画立案力を向上させることの重要性は認識されつつあるが、実現には至っていないということである。そうであるのならば、大学側には計画立案力を向上させるための意欲があり、かつ、それが実現できていないという自覚があるのだから、技術や知識を習得しようとする潜在的ニーズが小さくないということがいえるだろう。したがって、計画立案力を向上させ、計画の質の向上のための方策として、技術や方法論の紹介やコンサルテーションが考えられる 11。また、各大学でもビジョン策定などにおいてコンサルタントを登用するケースもみられることから 12、計画立案にかかる技術習得の機会は増えていくのではないと思われる。

計画の質が向上することによって、目的・目標はより明確に描かれ、目指すべき成果がより明確になるので自己評価力は高まると思われる。しかし、それだけでは評価の質の向上には必要十分ではないと考える。

さらにこれらの要素の相対的な位置関係をみるための分析を試みた結果、上記 4 点の中でも特に、「教職員の教育・訓練とモチベーションの向上」と「戦略目標・目的に基づく具体的活動の展開」が、重要だと認識されながらも実現できていない要素であることが明らかになった。

計画立案の問題についてどのようなことが言えるのであろうか。大学セクター全般の傾向として計画立案力を向上させることの重要性は認識されつつあるが、実現には至ってないということである。そうであるのならば、大学側には計画立案力を向上させるための意欲があり、かつ、それが実現できていないという自覚があるのだから、技術や知識を習得しようとする潜在的ニーズが小さくないということがいえるだろう。したがって、計画立案力を向上させ、計画の質の向上のための方策として、技術や方法論の紹介やコンサルテーションが考えられる¹¹。また、各大学でもビジョン策定などにおいてコンサルタントを登用するケースもみられることから¹²、計画立案にかかる技術習得の機会は増えていくのではないかとと思われる。

計画の質が向上することによって、目的・目標はより明確に描かれ、目指すべき成果がより明確になるので自己評価力は高まると思われる。しかし、それだけでは評価の質の向上には必要十分ではないと考える。

4-2 計画立案と評価作業の分断

なぜ、事後的に評価を行ったことで、計画立案の問題が浮上してくるのか、ここで改めて考察すると、以下の 4 点が考えられる。

第 1 に、計画立案にかかる技術や方法論など知識や人材が不足しており、したがって計画内容の質が低く、自己評価力も低くなる。

第 2 に、計画立案の体制、すなわち、学内関係機関の統制がうまくできていないなどの問題があるために、計画立案過程がうまく進まない。

第 3 に、計画立案の作業と評価作業が連動していないために、評価作業で成果や目的を定義する段階になって、計画設計上の問題が初めて判明する。

第 4 に、上記 3 つのいずれかの組み合わせか、あるいは全ての問題を抱えている。

無論、評価そのものに関する問題としては、評価技術力の問題もある。しかし、事後評価をしたことによって計画の問題がなぜ浮上するのかという問題に焦点をあて整理するために、ここでは評価技術の問題とは区別することにした。

4-3 問題解決のための必要十分条件

上記の問題を解決するには、どのような解決策が必要になるのだろうか。

第 1 に、計画立案力を向上させることである。計画立案力の向上には、戦略計画法 (strategic planning) など計画立案にかかる手法を導入し、大学への適用可能性を探る

ことが考えられる。この点については、前述の先行調査でもいくつかの指摘、提案されているところである。また、第 2 の体制の問題については計画立案作業にかかる人材育成、あるいは外部専門家のコンサルテーションの導入だけでなく、意思決定部門や計画立案にかかわる教学部門との協力関係構築の問題をも含んでいる。

計画の質が向上することによって、目的・目標はより明確に設定されるから、自己評価力が向上すると思われる。しかし、技術を向上させるだけでは部門間の調整の問題は解決されないので、計画立案作業と評価作業の分断の問題を解決するには、必要十分条件ではないと考える。では計画立案力の向上に加え何が必要であるのか。それが第 3 の問題に対応する解決策で、計画立案作業と評価作業を連動させることである。換言すれば、計画に即したかたちで、評価対象と期待される成果を確認し、評価作業を行うことである。そのためには、大学内の企画立案部門と評価部門との調整や合意の形成が重要になると考える。

だが、実際には計画立案部門と評価部門との連携は容易なことではない。2008 年度、機構「大学外組織評価研究プロジェクト」において、評価を効率的・効果的に進めるための体制に着目し、good practice として評判の高い、国立大学法人（2 件）、私立大学（2 件）について事例分析を行っている。評価担当部門と関係各部門との関係について着目しているが、評価担当部門と企画立案部門については密接に連携をとろうとしているケースや、バランスド・スコアカードの導入支援を通じて企画立案支援を評価部門が行うケースもある。しかし、連携が不足しているケースもみられた。この原因としては、企画部門と評価部門が独自に機能していたことや、双方の部門における人事異動や引継ぎの問題などが挙げられる。また、評価結果から次期の計画立案に資するような情報を導き出せなければ、両者の連携関係はより築き難くなる可能性もある（大学外組織評価研究会，2009）。計画の質とともに評価の質を向上させるために、計画立案と評価の作業を有機的に連動させることはできないのか。

5. 自己評価力のアセスメント (Evaluability Assessment) の可能性

企画立案と評価を有機的に連動させる方法として提案したいのが自己評価力のアセスメント (Evaluability Assessment、以下、「EA」という。) という方法である。

5-1 自己評価力のアセスメント (Evaluability Assessment) とは何か

EA は 1970 年代後半に米国の政策評価専門家で、政策系シンクタンク Urban Institute の研究員であった Joseph Wholey によって開発・提唱された評価方法のひとつである。Wholey は数多くの評価を手がける過程で、評価作業の阻害要因の中には、評価技術や作業の設計不足に起因するだけでなく、評価作業以前の問題、すなわち計画立案に起因するものが少なくないことに気づいたのである。そこで開発したのが EA である。EA とは事後評価を実施する前の段階で、外部の第 3 者評価者と計画立案に関わる部門間で、目的・目標および計画の内容について見直し、必要であれば改変し、あわせて今後行う評価方法の見通しもつ

け、これらについて合意を形成するための方法である。以下、EAの概要について Wholey の論説をもとに説明する。

(1) 自己評価力のアセスメント (Evaluability Assessment) が開発された背景

Wholey は事後評価の主たる阻害要因として次の4点を挙げている。

- ・ 評価担当者と評価結果の利用者の間で、目的・目標や期待される効果、その判断基準について合意がなされておらず、イメージが散漫である。
- ・ 資金や人材の投入量が不足していたり、活動が進んでいないために、目的・目標の達成が困難になっている。あるいは必要な投入量が不足し目標達成が叶わなくなっている。また、団体の財政力や技術力からみると到達できないような目的・目標を掲げている。
- ・ 業績を測定・確認するために必要な情報がない。
- ・ 経営陣（あるいは意思決定部門）および実務部門が評価結果に基づいて計画を改変することに合意していない (Wholey, 2004 : 34)。

つまり、計画の目的・目標が曖昧で成果を確定できないか、あるいは現行の体制や投入量では実現できないような目的・目標を掲げている場合、また、評価にとって最も肝要な業績指標が不在である場合には評価作業が困難になる。また、関係者の間で評価結果を改善に役立てようとする意思がない場合にも評価作業は効果的に進められない。したがって、目的・目標をより明確にし、計画をより実現可能なものに設計しなおすこと、多大なコストをかけずに入手できる業績指標の所在を明らかにすること、さらには必要であれば計画を改変することについて、関係者間で合意を形成しやすい環境を構築することが、EAの主たる目的である。

(2) EAの作業手順

EAの作業手順は主に以下の6点である (Wholey, 2004 : 36)。

- ① 評価利用者となる利害関係者の参加を得る。
- ② 主要な利害関係者の各視点に基づき彼らが想定していた目的・目標と計画の内容を明らかにする。
- ③ 現行計画のリアリティ、すなわち、現行の計画を遂行した場合、どこまで目的を達成できるものなのか、目的・目標の実現可能性を確認する。
- ④ 計画やその目的・目標について改変が必要である場合には合意を形成する。
- ⑤ 評価方法を設計する。
- ⑥ 評価結果の活用方法について関係者の間で合意する。

以下、上記6つの内容についてその要点を説明する。

①評価利用者となる利害関係者の参加を得る。第3者評価者はしばしば計画を決定する部門、意思決定機関、あるいは職員とは別個に作業を行っていることがあるが、EAにおいては第3者評価者はまずこれらの関係者の参加を得ることからはじめる。その際、説得材料が必要であるが、第3者評価者は、現行計画からみられる課題や問題点のいつかを例として示すことが効果的である。

②主要な利害関係者の各視点に基づき彼らが想定していた目的・目標と計画の内容を明らかにする。

計画に投じられたリソース（予算、人員など）と、活動および目的・目標と実行計画の間の論理的な整合性について、先の関係者間で議論する。この場合、ロジック・モデルを用いる。ロジック・モデルとは、投入（資金、人材）、実行計画に基づく活動内容、期待されるアウトカム（短期・中期）、最終目的（ゴール）を描いていくものである。ロジック・モデルの描き方に厳密な規則はないが、投入→活動内容→アウトカム→ゴールの道筋に沿って、各活動がどのような効果を排出するのか、その効果が次にどのような効果や影響を導くのか、そして最終目的にどのように到達するのかについて、その道筋を論理立てて説明するためのツールがロジック・モデルである（Rossi, 1990: 111）。また、プログラムを実行したことによって、対象がどのような因果の連鎖でつながっていくかを想定していくことであることから、プログラム・セオリーという名称を用いる場合もある（Weiss, 1998; Chen, 1990）が、本論ではロジック・モデルを用いる。

図1-3はテネシー州妊産婦プログラムのロジック・モデル簡易版である。地域の乳幼児死亡率削減目的達成するために、州の中央事務所、地方事務所および医療機関が責務に応じ活動を実行する。その結果、サービスの対象となった住民の間で認識が高まり、早期の受診を受けるようになり（アウトカム短期）、その結果地域の未熟児数が減少し（アウトカム中期）、さらに、地域の乳児死亡率が減少する（ゴール）という、道筋を可視化して示したものである。具体的には、第3者評価者が既存の文書に基づき、ロジック・モデル素案を作成し、これをもとに参加者間で議論しながら、共通イメージに近づけるようにロジック・モデルを修正していく。

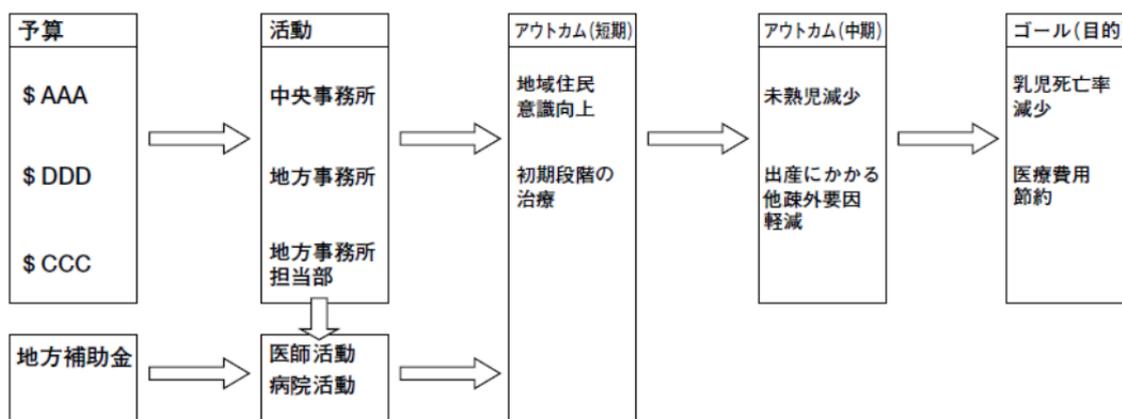


図 1-3 テネシー州妊産婦プログラム・ロジック・モデル簡易版 (出典：Wholey：34 より)
 注) ロジック・モデル詳細版では、活動内容やアウトカムがより細密に描かれている。

③ 現行計画のリアリティ、すなわち、現行の計画を遂行した場合、どこまで目的を達成できるものなのか、目的・目標の実現可能性を確認する。現行の計画を実行することによって、定められた期間内で、どの程度、目的・目標を達成できるのか、その実現可能性を見積もる作業を行う。具体的には関連書類（事業報告書、監査報告書、モニタリング報告書など）のチェックと実際の活動に携わる担当部門や職員へのヒアリングを行う。そして、現行のペースでゆけばどこまで成果を出しうるのかを見積もるのである。また、この段階で、計画遂行上の阻害要因を把握することも肝要である。

④ 計画やその目的・目標について改変が必要である場合には合意を形成する。

EA 作業結果から、現行の計画内容に不具合があるか、あるいは現行の体制や投入量で目的・目標が困難であると判断された場合には、目的もしくは計画を改変することについて関係者で合意を形成する。

まず、関係者が想定していた目的・目標および計画に基づくロジック・モデルと実際に行われている活動内容および効果発現状況を比較する。両者間で乖離がある場合、その乖離を埋めるべく、計画内容を変更する。なお、この乖離を埋めるには大きく 2 つの方法が考えられる。ひとつは当初掲げた目的・目標が達成されるように活動内容や投入量を改変することである。もうひとつは目的のレベルを下げることで、ある程度到達可能で現実的なレベルまで目標値を引き下げるのである。

⑤ 評価方法を設計する。

計画の改変が確定したところで評価方法を設計する。適当な業績指標、指標データの入手の仕方、分析方法などについて、計画が定まった段階で明らかにしておくのである。特に、データは事後評価を実施する段階で集めようとしても困難になることが多く、したがって、目的・目標と計画が明らかになったところで、それにもとづき業績指標を定めてお

けば効果測定はより効率的に行うことができる。

⑥評価結果の活用方法について関係者の間で合意する。

将来、評価結果をどのように活用するのか合意を形成し、意思決定に携わる人々のコミットメントを得る（できれば文書化するのが望ましい）。評価結果を何にどのように役立てるのかについてもこの段階で確認、コミットメントを獲得しておくのである。また、この情報は評価作業を設計や報告書を記す際にも重要な視点を提供することになる。

以上が EA 作業の手順である。Wholey が EA を解説した文脈においては、第 3 者評価者は外部コンサルタントであり、計画に関与する参加者は評価対象となった組織の関係者という構図になっている。通常、外部の評価者は第三者性を担保するために評価対象と距離を置き、計画変更の内容についてまで言及しない。しかし、EA においては外部評価者と評価対象となった組織関係者はより密に連携し、計画の改変にまで踏み込むことになる。

(3) 米国における EA 活用状況

米国における EA 活用は政策評価にみられるが、この 10 年間に EA の活用件数は増加傾向にあるという。Trevisan (2007) は、1986 年から 2006 年における EA の活用状況および研究動向を調査している。EA が活用された事業の内容は多岐に渡り、地域開発、刑務所、病院、ホームレス支援、精神疾患向けプログラム、初等教育プログラム、大学などでの教育・訓練プログラムなどで確認された。また、1986 年から 10 年間は EA の実践および研究が減少傾向にあったのにたいし、1995 年から 2006 年に EA には増加する傾向にある。その背景には米国政府が 2002 年に導入した、施策の評価と格付けツール (PART-Program Assessment Rating Tool) の影響が大きいとされる。米国では政府業績評価法 (GPRA-Government Performance Results Act) に基づき、政策評価や業績測定結果を予算配分の判断材料に活用することになっているが、その際に PART を利用するようになった。特に PART では、アウトカムなどの業績結果にとどまらず、業績測定方法・体制や計画が評価を受ける状態になっているかを確認することから¹³、EA の需要が高まったものと考えられる (Trevisan, 2007 : 297) ¹⁴。

(4) 日本における EA 的試み

日本において EA は新たな概念で馴染みは少ない。自己評価力のアセスメント (Evaluability Assessment) という言葉も使われていない。しかしながら EA 的な発想をもって計画内容や評価作業を見直す事例も見出せる。

内閣府大臣官房政策評価広報課は、同府が実施する政策評価の向上を目的に、職員研修を定期的実施している。特に最近では、規制影響分析 (RIA) 法の施行など¹⁵、より定量的に評価結果を説明することが求められる傾向があり、政策の効果や成果を業績指標に基づ

き説明することに関心が集中している。そこで、適当な業績指標を見出すための研修が行われている。2008 年度に実施された研修では、各部署が提出した同年計画に基づき作成した評価調査書をもとに、ロジック・モデルを描き、まずその論理一貫性や整合性をチェックする。その上で、期待される成果（アウトプット、アウトカム、ゴール）を数段階に分けて描き、それぞれに適当な指標とその入手方法を考えていくという内容である。

本研修では EA という言葉は用いられていないが、現行の計画の内容をロジック・モデルで確認し、問題点や改善点を洗い出し、計画の設計内容を確認した上で、業績指標を設定していくプロセスは EA と共通する点が多い。

日本の場合には、米国のように評価結果の有用性が問われているという理由からではなく、評価をより定量的に実施することが求められた結果、EA 的な発想を取り入れて計画や評価のあり方を見直す機会が作られていったといえるだろう。

5-2 大学における EA 導入の可能性

米国における EA 導入の背景やその動向、さらには日本の政策評価において EA 的な試みを導入していることを鑑みれば、日本の大学においても、その自己評価力をより一層向上させるために EA を活用することは可能ではないだろうか。その前例がなく、また、大学は分野や規模、あるいは国立、私立、公立によってガバナンスなど組織形態が異なること、評価担当部門の在り方も異なることから、個別大学の状況に応じて EA を設計していく必要があると思われる。そこで、ここでは大学への EA 導入の基礎となる大枠について記したい。また、Wholey は、自身がコンサルタントとして外部評価を行ってきたこともあり、EA を外部の第 3 者評価者と評価対象組織（各部門・関係者）という関係に基づき論じている。しかし、本論は、日本の大学の自己評価力の向上を念頭に、EA 活用の可能性を考える。したがって、ここでは Wholey が米国の政策評価で提案した第 3 者評価者と評価対象となった組織という外部評価の関係ではなく、大学内の評価担当部門と計画立案部門との協働構築という内部評価を前提に EA の活用の可能性について論じる。

① 大学内の評価および企画立案にかかる関係者の参加を獲得する。

Wholey は米国の政策評価を対象に EA を提唱している。政策の種類にもよるが、縦割りの指示系統を行動規範とする行政機関内においては、評価や企画立案にかかわる関係者を特定することは比較的容易なのかもしれない。しかし、大学内においてはひとつのタスクに様々な委員会や部門がクモの巣のように複雑に関与していることがあり、計画や評価も例外ではないと思われる。したがって、この段階で、関係者を特定するための判断とリーダーシップが問われる可能性がある。

すなわち、全学レベルの評価と計画に着手する場合には、評価担当部門が中心になり、計画立案を担当した部門、計画立案に関連した委員会の代表者、理事会など意思決定にかかわる部門の代表者から構成されるグループを作ることになる。しかし、どのような部門

の代表から構成されるのかは、大学のガバナンスや意思決定の構造に大きく影響されることである。また、機構大学外組織評価研究プロジェクト結果によれば、国立大学法人の7割近くが評価センターなど専門部署を有するのに対し、私立大学は特別な部署を設けず企画立案部門が兼務のかたちで担う傾向がある（田中，2009：20）。メンバー構成はこうした大学組織の状況を加味し、評価と計画立案に影響力のある部門、人物の選定をする必要がある。また、参加への動機付けも重要になる。なぜ、EAが必要となるのか、EA導入によってどのような効果が見込まれるのかについて参加者に丁寧に説明する必要がある。そして、学長や理事などトップの理解とサポートが肝要になると思われる。

②主要利害関係者の視点から期待された計画内容を明らかにする。

先述のようにロジック・モデルを作成し、目指すべき目的・目標とそれに辿りつくまでの道筋を確認していくことが主な作業となる。

評価担当者は計画に関連する文書をもとにロジック・モデル素案を作成する。このモデルをもとに、参加者に意見を出してもらいながら、現行の目的・目標でよいのか、また目的・目標を達成するために現行の道筋でよいのか、あるいは不足しているものがないのか議論する。

その際、大学のどのレベルで目的・目標を確認するのが適当であるのかが議論になる可能性がある。すなわち大学全体であるのか、学部・学科単位なのか、という点である。バランスド・スコアカードの演習経験に基づけば、大学全体の場合には比較のおおまかなモデル、学部・学科の場合にはより詳細なモデルになると予想される。仮に作業が困難な場合には、比較的具体的な情報を有しイメージを作りやすい特定の学部あるいは学科のプロジェクトで始め、思考方法に慣れてもらうことも一案である。図 1-4 は、架空の学科を想定して作成した「中国語の習得強化」計画のロジック・モデル例である（西出，2008：94）。同モデルは中国語夜間講座の受講生数が伸びないという問題の解決策（イベント開催など）を探りながら、同講座の開講によってめざすべき目的・目標を具体的な指標で説明している。図 4 はより簡素化されたかたちで記されているが、アウトプットからアウトカムに至る道筋や活動内容をより詳細に記すことも可能である。また、本モデルではアウトカムにとどめているが、事業や対象の規模によってはその先のゴールまでを記すこともある。

評価情報
1) 夜間講座等の出席者数が伸びず、講座の存在自体が学生間で知られていない。
2) 学生の中国語に関する関心が高くない。
3) ……………

新たな取組案骨子：単位取得というインセンティブを与え取組を強化し、その補完的な活動として講座を昼間に実施。
(ロジック・モデル)

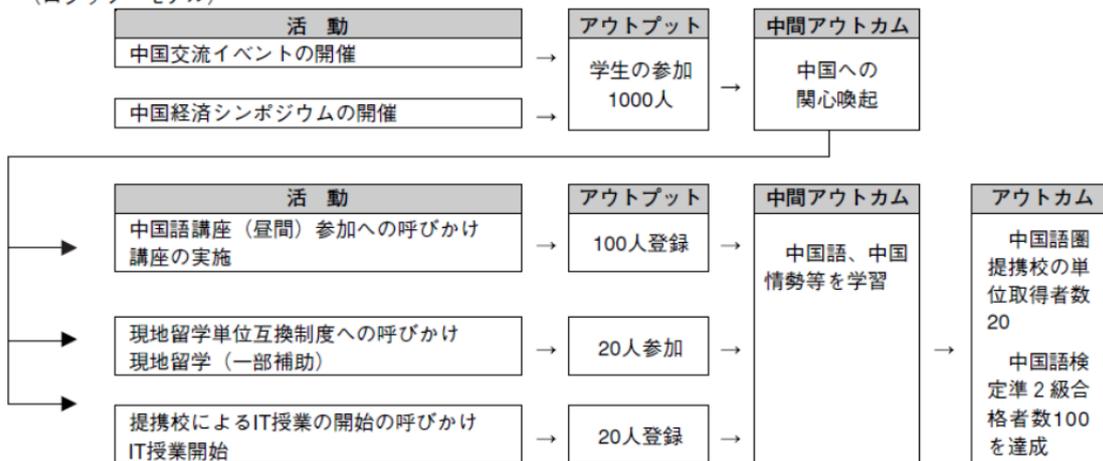


図 1-4 「中国語の習得強化計画」のロジック・モデリング（出典：西出順郎 平成 19 年度 大学外組織評価研究会中間報告書：94）

また、日本の大学評価の特徴を鑑みると次の点も、明らかにしておく必要がある。すなわち、どの種類の評価を対象にしているのかという点である。日本の大学界では 2 種類のアプローチの異なる評価が行われている。国・公・私立の大学、短期大学、高等専門学校を対象とした認証評価、国立大学法人を対象にした評価である。

いずれも「評価」というひとつの語彙で表現されるため、両者の役割やアプローチの違いが曖昧で誤解を招き易くなっている。しかし、EA においては、どのような種類の評価を行うのか明確にしておく必要がある。すなわち、統一された基準に対して、対象が提供するサービスや組織要件がそれを満たしているかを確認し、それをもって合否を判定するのが Accreditation である (Scriven, 1991: 46)。他方で、事業を実施したことによってその対象にどの程度の効果が出現しているのかを科学的かつシステムティックに測定すること、また、この効果の出現をもって、事業計画の目的あるいは目標をどの程度達成しているのかを確認することを Program Evaluation と呼ぶ (Rossi, 1999: 4)。それゆえ、Evaluation のことを Attainment of Goal (目的の獲得) を確認する行為であるという所以である (World Bank, 2007)。また、このほかに、プリンシパル-エージェント論の考え方に基づいた評価方法もある。これは、委託者 (プリンシパル) と受託者 (エージェント) の間で、業務の管理指標 (あるいは目的) を設定し、一定期間に達成すべき水準値を定め契約 (約束) として合意を形成した上で、期限が終了する時点で、その達成状況を確認する、業績測定という種類の評価もある。

わが国の大学評価についてみると、認証評価は Accreditation である。他方で、大学が掲げた中期目標と計画の達成度を確認することを目的とする国立大学法人評価は厳密ではないが、業績測定のカテゴリーに属する評価と考えられ、両者は異なる種類の評価である。このように日本の大学において EA を行う際は、まずどの種類の評価を用いているのかを明らかにする必要があるだろう。③現行計画のリアリティ、すなわち、現行の計画を遂行した場合、どこまで目的を達成できるものなのか、目的・目標の実現可能性を確認する。

Wholey が紹介した EA は計画が既に始まっている段階での作業を想定していたが、ここでは、計画実施中の場合と計画策定中の 2 つの場合を考えてみたい。

まず、計画実施中の場合であるが、計画執行に直接的に関係する部署のマネジメント、職員へのヒアリングを行う。そのプロセスで関連書類（予算書、事業計画書、中間報告書、監査報告書など）を入手する。予め必要な文書を各部から提出してもらうことは容易ではなく、むしろ、ヒアリングを通じて関連書類を見出すほうが適当であろう。また、計画実施の現場レベルでのヒアリングになるので、事業の進捗、実施上の問題点などを中心に質問をしながら、大学が掲げる目的・目標に対して、担当事業がどの程度貢献しうるものなのか意見を聞くことも肝要であろう（Wholey, 2004 : 40）。

また、計画策定中の段階であれば計画は実施されていないので、策定中の計画のモデルの構造を中心にチェックしていくことになる。しかし、投入量の妥当性、すなわち資金規模や、担当人材の技術・能力の適正などについても予め確認しておくことが望ましい。また、過去に実施された類似の計画について、その成果や目的の達成状況を確認し、新規の計画の成果を見積もる際の参考材料とすることも考えられる。

④計画や目標について改変が必要である場合には合意をとる。

Wholey は計画の改変作業と合意形成が EA の中で最も困難な作業であると述べているが（Wholey, 1994 : 35）、大学組織においても困難なタスクになると予想される。

改変決定の基本は、①で集められた利害関係者によって行われる。しかし、対象となる計画が大学全体のレベルなのか、あるいは学部・学科レベルなのかによっても合意を形成する範囲と関係者が異なる。したがって、改変の内容を明らかにした上で、改変の影響を受ける利害関係者を洗い出し、必要であれば説明する。

⑤評価方法を設計する。

目的・目標および計画内容が明確になったところで、評価方法を設計する。まず、評価設問を設定する。評価設問とは、本評価によって最も明らかにしたいテーマや焦点を明らかにすることで、調査であれば、調査テーマや調査設問に該当する。例えば、成果や効果を上げたことを証明することに焦点を置くのか、あるいはより有益な改善点を見出すことに焦点を置くのかによって、評価手法や集めるべきデータが異なることがある。

また適当な業績指標を設定しておくことが肝要であるが、そのためには、成果と指標の

整合性のほか、規定の予算、人員体制で指標データを取得できるものなのかについても確認しておく必要がある。また、効果を説明するためには指標値の時系列の変化に加え、類似の大学やベスト・プラクティスあるいは平均との比較といったベンチマーキングが必要なこともある。その場合、何を比較対象とするのかについても、この段階である程度明らかにしておけば、取得すべきデータもより明確になる。

⑥評価結果の活用方法について、参加者の間で合意をとる。

法的に義務づけられた評価の場合、指摘事項や改善事項が記されている場合にはそれに従い、何らかのアクションがとられることが多い。大学評価も同様である。しかし、自己評価の場合にはこのような強制力はない。むしろ、戦略的な計画策定のためにいかに評価情報を活用できるのかというより積極的な視点から議論し、コミットメントを得る必要がある。

6. おわりに

本論は米国政策評価で開発された、自己評価力のアセスメント（EA）を日本の大学の自己評価力向上のために活用することを提案している。この数年間の大学評価作業から明らかになった課題のひとつとして自己評価力の問題が浮上しているからだ。日本の大学評価では、まず、目的・目標を明文化する作業から開始したことを鑑みれば、ほぼゼロの状態から数年間で大学評価システムが構築されたといっても過言ではないだろう。それは、見方を変えれば、10年以上にわたる蓄積から、ようやく明らかになった米国の政策評価の課題を、日本の大学評価関係者は、僅か数年間のうちに認識しはじめていると捉えることができる。そうであれば、米国政策評価界が10年かけて開発・普及させたEAを、日本の大学は、比較的短期間のうちに、その組織環境に適したかたちで活用する潜在力があると捉えることもできるのではないか。

国立大学法人評価や認証評価を終えた時期にあつて安堵感を味わっている大学関係者も多いかもしれない。しかし、評価作業の終わりは、次期計画の評価の始まりでもある。EAが示唆しているのは計画立案作業と評価作業の協働であるが、つきつめて考えれば、計画立案作業の開始は評価準備作業の開始をも意味している。だが、大学組織内の体制をみれば、計画立案部門やそれを決定する機関と評価担当部門は別個に機能しており、計画立案作業に評価部門が積極的に関与するケースは稀である。しかし、EAの登用によって、両者はより密接に連携することになる。EAは計画の自己評価力を高めるだけでなく、計画の質の向上、そして評価の質の向上を促すことを目的に、計画立案部門と評価部門をつなぐ「連結器」の役割を果たすことが期待されるのである。

しかしながら、自律分散型で、様々なガバナンス形態をもつ日本の大学においていかにEAを導入しうるのかという点については検証が必要である。具体的には、いかにして利害の異なる部局に参加してもらうのか、彼らが思い描く目的・目標についてどのように合意を形成するのかといったポリティカルな課題、あるいは、大型総合大学の計画に基づくロ

ジック・モデルの作り方、業績指標の選定方法とデータ入手方法、そして、計画実施状況（あるいは過去の実施状況）から、将来の目的達成度をいかに予測するのかなど、技術的な課題をひとつひとつ確認していく必要があるだろう。そして、日本の大学における EA の適用可能性について論点を引き出すことは、次期中期計画や、あるいは大学独自の戦略計画および自己評価の質の向上において有益な示唆を提供するものと思われる。以上、本文より明らかになった研究課題をもって次の研究に臨みたい。

参考文献

- 川口昭彦 (2008) 『大学評価文化の展開 評価の戦略的活用をめざして』 ぎょうせい。
- 川口昭彦 (2006) 『大学評価文化の展開 わかりやすい大学評価の技法』 ぎょうせい。
- 金性希他 (2009) 「認証評価による大学等の改善効果の創出構造 大学等に対する認証評価の検証アンケート結果の比較分析を中心に」 『大学評価・学位研究 第9号』 pp. 19-41.
- 齊藤貴浩, 渋井進 (2008) 「高等教育機関における経営手法の利用実態に関する分析」 『大学評価・学位研究 第7号』 pp. 33-52.
- 齊藤貴浩他 (2009) 「「高等教育機関における経営手法の現状に関する調査」に関する報告」 『平成20年度大学外組織評価研究会 最終報告書』 大学評価・学位授与機構 pp. 117-184.
- 私立大学社会的責任 (USR) 研究会 (2007) 『私立大学の社会的責任に関する研究報告2007』。
- 私立高等教育研究所 (2007) 『私大経営システムの分析』 私学高等教育研究叢書。
- 大学評価・学位授与機構 (2009) 大学評価フォーラム「大学評価の戦略的活用と方法」 報告書。
- 館昭, 森利枝 (2002) 「アメリカの大学における TQM (総合的品質経営) の活用状況に関するアンケート調査」 『大学評価・学位授与機構 研究紀要大学評価 第1号』 pp. 5-23.
- 田中弥生 (2009) 「～大学評価を効率的・効果的に行うための体制とは～」 『平成20年度大学外組織評価研究会 最終報告書』 大学評価・学位授与機構 pp. 1-28.
- 田中弥生 (2008) 「大学評価の試みからみえる大学経営課題～計画立案の問題と別視点の評価の可能性」 『平成19年度大学外組織評価研究会中間報告』 大学評価・学位授与機構 pp. 67-82.
- 東京大学「大学の資金調達・運用に関わる学内ルール・学内体制の在り方に関する調査研究」 報告書 (平成19年度—20年度文部科学省先導的・大学改革推進委託事業)。
- 東京大学 大学総合教育研究センター (2009) 「わが国大学の財政基盤強化：—説明責任を踏まえた寄付募集・資金運用管理に係る方針・体制の在り方を中心に—」 『東大—野村 大学経営ディスカッションペーパー』 No. 8.
- 「特集 教育の質保証に向けた IR」 『Between 2009 冬号』 進研アド pp. 2-19.
- 殿村成信, 米澤彰純 (2009) 「事例報告：神戸大学」 『平成20年度大学外組織評価研究会 最終報告書』 大学評価・学位授与機構 pp. 41-54.
- 殿村成信 (2008) 「変化する環境の中での信頼性を担保する財務とガバナンス」 『平成19年度大学外組織評価研究会中間報告』 大学評価・学位授与機構 pp. 19-34.

- 西出順郎, 片山英治 (2009) 「事例報告：九州大学」『平成 20 年度大学外組織評価研究会最終報告書』大学評価・学位授与機構 pp. 29-41.
- 西出順郎 (2008) 「大学評価とその「工夫」～PDCA サイクルの視点に立って」『平成 19 年度大学外組織評価研究会中間報告』大学評価・学位授与機構 pp. 83-96.
- 西出順郎 (2008) 「国立大学と改革思想—改革思想の脆弱性とアントレプレナリズム—」『大学研究創刊号』vol. 1, pp. 1-11.
- 福留東土, 山内直人 (2009) 「大学評価の体制に関する現状と課題—全体分析」『平成 20 年度大学外組織評価研究会 最終報告書』大学評価・学位授与機構 pp. 95-115.
- 三輪徳子 (2005) 「国別プログラム評価の困難性を越えて—実践的方法論に関する考察と試案—」『日本評価研究第 5 号第 1 巻』 pp. 27-44.
- 龍慶昭, 佐々木亮 (2004) 『アメリカの大学における戦略的経営の実態調査』財団法人 国際開発センター.
- Chen, H. T. (1990) *Theory - Driven Evaluation*, Sage Publication.
- Levy, D. C (1986) *Private Education Studies in Choice & Public Policy*, Yale Studies on
- Patton, i Q. (1997) *Utilization Focused Evaluation The New Century Text*, Sage Publicatin Inc.
- Smith, M. F. M. (1989) *Evaluability Assessment a Practical Approach*, Kluwer Academic Publishers.
- Scriven, M. l. (1991) *Evaluation Thesaurus Fourth Edition*, Sage Publication.
- Nonprofit Organization, Oxford.
- Rossi, P., Howard Freeman, E., Lipsey, M. (1999) *Evaluation A Systematic Approach*, Sage Publication.
- Trevisan, M. S. (2007) “Evaluability Assessment from 1986 to 2006”, *American Journal of Evaluation* Volume 28, Number 3 September 2007, pp. 290-303.
- Weiss, C. H. (1998) *Evaluation 2nd Edition*, Prentice Hall.
- Wholey, J (2004) “Evaluability Assessment” Newcomer, K. et. al. *Handbook of Practical Program Evaluation*, John Wiley & Sons, pp. 33-62.
- Newby, H., Weko. T., Breneman. D., Johanneson, T. and Maassen, P. (2009) “OECD Reviews of Tertiary Education Japan”, OECD.
- <http://www.oecd.org/dataoecd/44/12/42280329.pdf>
- 大学評価・学位授与機構 (2004) 「大学評価・学位授与機構が平成 12 年度から平成 15 年度までに実施した試行的評価に関する検証について—試行的評価に関する検証結果報告書—」.
- http://www.niad.ac.jp/n_hyouka/jouhou/kenshou/1174681_959.html
- (2009 年 5 月現在)
- 大学評価・学位授与機構 (2008) 「評価実施要綱 国立大学法人及び大学共同利用機関法人における教育研究の状況についての評価」.
- http://www.niad.ac.jp/ICSFiles/afieldfile/2007/01/30/1_no6_3_H190126youkou.pdf
- (2009 年 5 月現在)
- 大学評価・学位授与機構 (2008) 「平成 20 年度実施分 大学機関別認証評価実施大綱」.
- http://www.niad.ac.jp/sub_hyouka/ninsyou/hyoukahou200903/daigaku/taikou_d200903.pdf

(2009年5月現在)

大学評価・学位授与機構 (2009) 「平成 20 年度に実施した国立大学法人及び大学共同利用機関法人の教育研究評価の結果について」

http://www.niad.ac.jp/n_hyouka/kokuritsu/hyoukakekka/index.html

(2009年5月現在)

文部科学省 大学審議会 (1998) 「21 世紀の大学像と今後の改革の方策について ―競争的環境の中で個性が輝く大学―」.

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/daigaku/toushin/981002.htm

(2009年5月現在)

Government Performance Result Act-GPRA

<http://www.whitehouse.gov/omb/mgmt-gpra/>

(2009年5月現在)

The Program Assessment Rating Tool (PART)

http://www.whitehouse.gov/omb/performance_default/

(2009年11月現在)

総務省報道資料「規制影響分析 (RIA) の試行的実施状況 (平成 16 年 10 月 1 日から平成 19 年 9 月末まで)」
(平成 19 年 10 月 26 日)

http://www.soumu.go.jp/menu_news/s-news/2007/071026_3.html

(2009年11月現在)

内閣府本府政策評価有識者懇談会

http://www8.cao.go.jp/hyouka/yuusikisya/gijiyoushi_8.pdf

(2009年5月現在)

※ 本論文は、大学評価・学位研究第 10 号 (平成 21 年 12 月号) に掲載された論文を加筆修正したものである。

¹ 本プロジェクトは大学評価、中でも大学自身が行う自己評価の質の向上を支援するために、企業や行政機関あるいは NPO などの民間非営利組織で活用されている技術や知識の中から大学に適用可能なものを見出し提案することを目的としている。

² 座談会メンバーは喜多悦子 (日本赤十字九州国際看護大学 学長)、牟田博光 (東京工業大学 副学長)、山谷清志 (同志社大学 政策学部・総合政策科学研究科 教授)、川口昭彦 (独立行政法人 大学評価・学位授与機構 理事)、木村靖二 (独立行政法人 大学評価・学位授与機構 客員教授 (元評価研究部長))

³ 試行的評価では、全学テーマ別、分野別など試行的評価の対象によってグループを区分しているが、アンケートもこれに沿って実施している。その結果、全学テーマ別評価では約 3 割、分野別教育評価では約半数、分野別研究評価では約 4 割、総合科学では約半数が否定的な回答をしていた。

⁴ 平成 20 年 7 月に大学評価・学位授与機構が主催した「平成 20 年度 大学評価フォーラム」では、評価結果から明らかになった課題として計画の問題を取り上げ、立案力向上のための知識や手法の活用を提案している。大学評価・学位授与機構 (2009) 大学評価フォーラム「大学評価の戦略的活用と方法」報告書。

⁵ 第 10 回東北大学高等教育国際セミナーとして開催された。Thomas Weko 氏は、米国教育省国立教育統計センター中等後教育部門次長 (元 OECD 教育部所属)。

⁶ 第 1 に計画立案をより戦略的なアプローチを採用し大学に任せること、第 2 に大学が新たに獲得した資源をより自立的に活用すること、第 3 に資源配分を成果をもとに行うこと、第 4 に大学が授業料をより自由に設定すること、第 5 に奨学金の返済を所得に応じたものにする、第 6 に国立公立教育機関の自主的再編の可能性を審査する協議プロセスの組織化である。

⁷ その根拠として、いくつかの大学が文部科学省への提出用としての中期計画のほかに、大学の手持ち用として別に戦略計画を記していることを挙げている。

⁸ 同調査は大学の寄付戦略と基金運用管理方法に焦点を当て、米国大学の先進事例および、日本の国立大学法人（3 件）、私立大学（3 件）へのヒアリング調査を実施している。

⁹ また、効果的募金活動のためには、戦略計画の中に、募金活動を含めること、換言すれば、戦略計画の一部として募金活動が位置づけられていることが必要であること、そしてそれは中長期の観点から募金活動に取り組むことでもありと説明している。

¹⁰ アンケート配布数は、大学 717、短期大学 419、高等専門学校 63 の合計 1,199 通であった。そのうち有効回答率は 50.5%で、大学 364、短期大学 172、高等専門学校 58、学校種不明 12 の合計 606 校である。

¹¹ NIAD「大学外組織評価研究会中間報告書（平成 19 年度）」において、各種手法が PDCA のどの機能に対応するのかを一覧した上で、計画立案および評価にかかる技法のレビューと紹介を大学向けに行っている。

¹² 九州大学は Quest-Map、神戸大学は「神戸大学ビジョン 2015」を作成する際に、コンサルタントを登用して、経営手法を取り入れている。

¹³ PART の評価対象は、計画の目的とデザイン、戦略計画、計画運営状況、計画に基づく成果となっている。つまり、PART による格付けは、成果や効果だけでなく、計画の設計や実施状況をも含めて行われていることがわかる。

¹⁴ なお、大学の認証評価（Accreditation）における EA の活用について Trevisan は言及していない。TA は成果や効果の測定、あるいは目標達成度を測定するための評価（evaluation や Assessment）向けに開発されたもので、大学が提供する教育などのサービスが一定基準を満たしているのか否かを確認するための Accreditation は別種の評価であるために、Trevisan の視野には入っていなかったものと思われる。

¹⁵ 「行政機関が行う政策の評価に関する法律」（平成 13 年法律第 86 号）のもと 2004 年施行）。

第2部

日本の大学への EA の適用事例
～「東京大学学部前期課程カリキュラム改革」への試行的調査より～

第2部 イントロダクション

田中 弥生

第2部は、第1部で概説された Evaluability Assessment (EA) 手法の大学への適用可能性を探ることに焦点を当てている。具体的には、東京大学学部前期課程カリキュラム改革案を対象に、EA 手法に修正・変更を加えながら適用し試行調査を行った。

したがって、本論は、試行対象となった東京大学学部前期課程カリキュラム改革案を概説した第1章と、EA の試行的調査のプロセスと結果を記した第2章から構成される。文章構成においては第1章と第2章は独立したものになっているが、EA 試行的調査のプロセスで行った文献及びヒアリング調査から、第1章に記されたカリキュラム改革案の歴史的背景や概要が明らかになった。つまり、第1章及び第2章の内容は、ともに、EA 試行的調査結果から明らかになったもので、相互に繋がっているものである。

また、第2章では、EA をカリキュラム改革案に適用しているが、EA 手続きのどこまでを適用するかが課題であった。本来、EA は、評価対象となる目的・計画を明確に整理すること、評価に必要なデータや情報の所在を明らかにすること、計画の進捗状況を確認し、必要であれば計画の変更・修正を行うこと、そして、評価目的や結果の活用方法を定め、評価のための調査・分析方法を定めることという一連の手続きから構成される。

しかし、EA をカリキュラム改革案に適用するにあたり、EA の全手続きを適用することは現実的ではないと考えた。計画の変更・修正を行うことや、評価目的を定めることについては、東京大学の意思決定に関わることであり、今回のような試行的調査の域を超えていると判断したからである。

そこで、本論では、事後評価を行うための準備状況、すなわち、目的・計画が明確に整理され、評価分析に必要なデータや情報がどの程度整っているかを確認することに主眼を置いている。つまり、本試行調査では、東京大学学部前期課程カリキュラム改革案の自己評価力、すなわち事後評価に必要な条件や体制の準備状況を診断することが中心的なテーマとなった。そして、調査プロセスで開発されたツールは、他大学へも適用可能であると考える。

第2部 第1章

対象設定と概要 「東京大学学部前期課程カリキュラム改革」とは何か

～大学院重点化・大学設置基準大綱化対応の1993年版から教育課題を中心とした2006年版へ～

山田 健・田中 弥生

1. はじめに

本研究では、Evaluability Assessment（以下、「EA」という。）の事例研究として、東京大学が2006年に実施した学部前期課程のカリキュラム改革（以下、「2006年改革」という。）を取り上げた。2006年改革を事例研究の対象として選定した理由を簡潔に述べるとすれば、東京大学では、リベラル・アーツ教育の重視という教育理念が明確化されており、大学全体として共有されていること、前期課程カリキュラムに関する継続的な自己点検・評価が実施されており、関連する報告書等に基づき東京大学の課題認識の整理が比較的容易であったことが挙げられる。こうした情報を逆算的に用い、事例研究の目的の1つである目的体系図の構築が可能であると考えた。また、教育は、その性格上、短期的な評価は馴染まないなど評価の困難性を指摘する声は少なくない。一方で、学習成果のアセスメントに対する社会的要請が国内外で高まりを見せるなど、教育評価の充実は不可避な状況にある。こうした中、教育を対象としてEA研究を進めることは、現在進行中の各種制度型評価に対し、有益な示唆を与えることが期待できると考えた。なお、東京大学の教育活動全体ではなく、学部前期課程教育のみを対象としたのは、対象を焦点化することで目的体系図の過度な複雑化あるいは抽象化を避け、目的と手段の関係をよりわかりやすく示すことを企図したためである。

本研究では、当初、2006年改革のみに着目し、当時東京大学が抱えていた課題の抽出、課題認識に基づく目的体系図の構築を試みた。東京大学における前期課程教育を振り返ると、新制大学発足以降、2度の大きな構造改革を行っている。1つは今回対象とした2006年改革、もう1つは、大学院重点化や大学設置基準の大綱化といった大学教育改革が急進する中で行われた1993年の前期課程カリキュラム改革（以下、「1993年改革」という。）である。1993年改革は、新制大学発足以降約40年間続いた前期課程カリキュラムの抜本的な改革であった。2006年度から実施された前期課程カリキュラムは、このVer.2に当たり、基本的な教育の理念は、1993年改革のそれを引き継いでいる。したがって、2006年改革の経緯や目的を正しく理解するためには、1993年改革に立ち返る必要があった。

本章では、まず、1993年改革の背景及びその内容を整理し、これらが2006年改革にどのように繋がっているのかその変遷を辿る。更に、この作業を通じて、EAの対象とした2006年改革がどのような理念や目的に基づき行われたのかを整理する。

2. 東京大学教養学部の位置付けと教育課程の特徴

まず、1993年改革及び2006年改革の実施主体である東京大学教養学部の位置付けについて確認しておく。戦後の学制改革によって、わが国の大学には「一般教育」が導入された。東京大学教養学部は、この「一般教育」を行う場として、新制東京大学発足と同時に新設された。多くの大学では、「一般教育」のみを担当する教員の所属組織として「教養部」が置かれたのに対し、東京大学教養学部は、当初から後期課程（専門学部）を擁する「学部」として発足した点に特徴がある。教養学部が置かれる駒場は、旧制第一高等学校として、日本の指導的人材を輩出してきた場所であり、教養学部を除く諸専門学部及び大学院が置かれ、旧制帝大を引き継いだ形の「本郷」に対して「駒場」と呼ばれる。

1983年に、教養学部を基礎とする大学院総合文化研究科が設置され、駒場は学部前期課程、後期課程（専門学部）、そして大学院という「三層構造」を持つに至った。駒場の教員は、専門課程の教育者であると同時に各領域の第一線の研究者であり、この「三層構造」によって、専門領域における最先端の研究が前期課程教育に還元される仕組みになっている。なお、「三層構造」という言葉は、東京大学全体としての前期課程、後期課程、大学院課程を指して使われる場合もある。

東京大学の学生は、入学すると、全員が教養学部（駒場キャンパス）に配属される。学生は、ここで2年間の前期課程教育を受け、進学振分け¹⁾のプロセスを経て、後期課程（専門学部）に進学する。多くの大学が、入学試験の段階で、学部、学科を決めて受験する「縦割り型」の教育体系であるのに対し、東京大学は、入学後の1年半の間にさまざまな学問の最先端に接し、自分の適性を見極めた上で専門分野を選択できる「横割り型」の教育体系を採った（図1-1）。こうした教育体系は、「レイト・スペシャリゼーション」の理念に基づくものであり、リベラル・アーツ教育の重視と併せて、東京大学の学士課程教育の大きな特徴となっている。

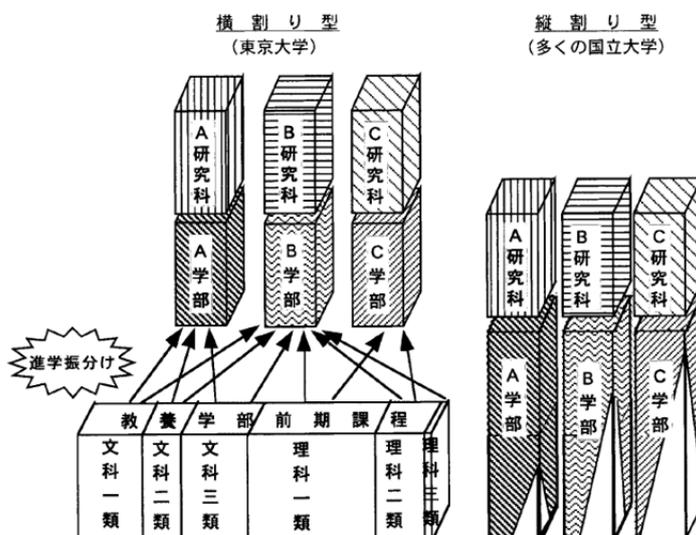


図 1-1 東京大学と大多数の国立大学の学士課程教育システムの比較（教養学部資料）

しかし、新制大学の発足にあたっては、一般教育の在り方をめぐり、教養教育の独自性を重視する「横割り論」²と、専門教育の予科的教育と位置付ける「縦割り論」との対立があった。当時の南原繁総長は、縦割り論を抑え、現在の横割り型による体制を確立したが、新制大学発足以降も、進学振分け制度の問題と絡めて、専門教育を重視する専門学部の立場から「縦割り型」への再編成を求める声が幾度となくあがったとされる。これに対し、教養学部は、「横割り型」の教育体系の重要性を一貫して強く訴えつづけ、現在に至るまで「横割り型」の教育体系を堅持している（川口，2000）。

3. 1990 年前後における 2 つの政策の激震

冒頭で述べたとおり、東京大学の前期課程カリキュラムは、新制大学発足以降、2 度の大きな構造改革を経験している。1 つは事例研究の対象とした 2006 年改革、もう 1 つは 1993 年改革である。1993 年改革が行われた 1980 年代後半から 1990 年代前半にかけて、教養学部は、大学院重点化と大学設置基準の大綱化という 2 つの大学改革の波に晒されていた。本項では、それぞれの大学改革の内容を確認した上で、これらが東京大学「駒場」に与えた影響を概観する。

3-1 大学院重点化

大学院重点化は、1991 年の東京大学法学政治学研究科の「部局化」に端を発し、その後旧帝大を中心に拡大した一連の大学改革をいう。本項では、1993 年改革における大学院重点化の影響を考察する観点から、1980 年代後半に展開された東京大学における大学院重点化の動きを確認する。

東京大学において、大学院の充実に向けた議論が本格化したのは 1987 年からである。東京大学では、1980 年代以降、大学院学生及び大学院留学生数が急速に増加していた。当時、半数以上の学部において、大学院学生数は学部学生数と同等か、それを上回る状況にあった。大学院教育の比重が増大する一方で、大学院教育に関わる教員数に変化はなく、個々の学生に対するきめ細やかな指導が困難になるばかりか、教員の教育負担の増大による研究活動への影響も懸念された。歳出総枠の抑制に伴う物件費の圧縮により教育・研究環境の悪化が深刻化した。更に、欧米諸国に比して若手研究者の博士号取得者が増加していない現状に鑑み、大学院学生や若手研究者の処遇改善も懸案となっていた。加えて、近い将来、18 歳人口の減少による学部学生数の頭打ちが予測される中、大学院教育の充実は喫緊の課題となっていた（東京大学，1990）。こうした状況を受け、東京大学は、1987 年 3 月に総長の特別諮問機関として「大学院問題懇談会」を設置し、大学院を充実させるための具体的な方針について検討を開始した。「大学院問題懇談会」は、1988 年の答申において、大学院重点化に向けた方策として、「学院」構想を打ち出した。「学院」構想とは、「大学院に重点を置きつつ、大学院と学部の連携を重視する組織形態」であり、学部と研究科の統合

した組織（統合型）及び学部と研究科を包括する連携組織（包摂型）の2種類が想定された（東京大学，1988）。この時期、「三層構造」（東大全体としての）を持つ東京大学では、「教員の立場からみると、学部学生は指導対象の主要部分とはいえない状況」（小林，2004:52）にあった。この傾向は、修士課程への進学者が多い理学部や工学部では顕著であった。このため、学部後期課程から大学院課程にかけて一貫教育体系を行う理学院構想、工学院構想などが検討されたのである（小林，2004）。

東京大学における大学院重点化は、1991年に実現した法学政治学研究科の「部局化」、すなわち、学部講座の大学院講座への転換、大講座制の導入及びこれに伴う教員ポストの増設等の手法によって、その第一歩を踏み出すことになる。「部局化」は、学部教育と大学院教育との一貫教育を目指した「学院」構想とは本質的には異なるものであったが、以降この方式によって各研究科の「部局化」が進展し、1997年までに東京大学の大学院重点化が完了した。

3-2 大学設置基準の大綱化

大学設置基準の大綱化は、1991年の大学審議会答申「大学教育の改善について」を受けて行われた高等教育の大改革である。これは大学版の「規制緩和」政策であり、競争的環境の導入により、大学の多様化、大学の自主性、自律性に基づく大学教育の改革を求めたものである。具体的には、大学設置基準の大綱化によって、一般教育科目、外国語科目、保健体育科目及び専門教育科目の授業科目の区分に関する規定が廃止され、人文科学、社会科学、自然科学の3系列で構成することとされていた一般教育等の枠組みは撤廃された。また、改訂後の大学設置基準では、「大学は、当該大学、学部及び学科又は課程等の教育上の目的を達成するために必要な授業科目を開設し、体系的に教育課程を編成するものとする」とされ、大学の創意工夫による教育課程の編成が可能となった。逆に言えば、当該大学、学部及び学科又は課程等の教育上の目的に則して、体系的な教育課程を編成することが必要とされたのである。

大学設置基準の大綱化を受け、多くの大学が「教養部」を解体・廃止する道を選んだ。その背景には、教養部所属教員の処遇改善、専門教育担当教員と教養部所属教員の格差是正といった側面もあったとされる。すなわち、大学の創意工夫による体系的な教育課程の編成と、それによる教育上の目的の達成という、大綱化によって期待された本来の目的を欠いた手段としての大学改革が進行していたことも否定できない。このことは、当時の多くの大学が、明確な教育上の目的を有していなかった³ことから推察されよう。

一方、東京大学は、後期課程（専門学部）と大学院課程を持つ「教養学部」を有していたという点で他大学とは状況が異なるが、大学設置基準の大綱化に先立ち、リベラル・アーツ教育の一層の充実を全学として確認し、教養学部を廃止するのではなく、充実する方向で前期課程カリキュラム改革に臨むことになる。

3-3 駒場の大学院重点化～設置基準の大綱化の波と教養学部解体への危機感～

1980年代、東京大学全体が大学院重点化に向けて舵を切る中、駒場においても重点化に向けた検討が加速した。駒場が大学院重点化を行う意義の1つとして、他学部と同様、大学院教育の量的拡大が挙げられる。当時、総合文化研究科は、当該研究科の大学院学生約330人に加えて、教養学部教官を指導教官とする他研究科の大学院学生約330人、外国人研究生等を加えると総計約700人に及ぶ学生の大学院教育を担っていた。また、大学院教育の量的側面もさることながら、国際化、学際化などのボーダレス化が進行する中、人材養成に対する社会的ニーズに応えるべく、「従来の研究領域を横断する総合的・相関的視点に立った新しい研究教育体制を、大学院レベルで整備することが不可欠」（東京大学、1992）との認識が示されていた。

加えて、教養学部は、「流用定員」という他学部とは異なる特有の問題を抱えていた。「流用定員」とは、教養学部発足時に各学部から融通された定員である。その数は81人に上り、当時の教養学部の配当定員385人の約2割を占めた。更に、学生定員増に伴い他学部から借用した27人の「借用定員」を抱えていた。「流用定員」、「借用定員」は、教養学部の予算や建物の資格面積の対象にならないため、駒場の教育・研究環境の悪化を招いていたのである（原田、2001；川口、2001a；渡邊、1993；渡邊、2001）。この問題を解決することが大学院重点化の最大の目的であったと考えられる。

大学院重点化を進めるためには、まずこれらの定員を恒常定員化する必要があったが、その実態については、同一集団内での身分的格差を生まないための配慮等から、正確に把握されていなかった。当時の中心人物の一人である川口昭彦は、その実態を総点検し、三層構造の現状について見取図を書いた。「川口配電図」と呼ばれるこの見取図を基に、『3層構造』の整合性ある構造を、『3階』から考えるという発想の転換」（渡邊、2001:65）によって、教養学部の大学院重点化が構想された。

一方で、教養学部は、大学院重点化に対して慎重な態度で臨まざるを得ない側面も持ち合わせていた。教養学部の大学院重点化によって、教養学部のミッションの1つである前期課程教育の空洞化が懸念されたのである。このようなことになれば本末転倒である。前述の「大学院問題懇談会」は、「学院化」においては「研究科の基礎となる学部教育が以前にもまして重要となる」との認識を示し、「学院」構想の具体化に向けた議論と並行して、全学的な立場から前期課程教育の検討を行っている。

全学における大学院重点化が進めば、「教養学部切り離しあるいは廃止につながりかねない」（岡本、2001:116）という危機感もあった。具体的には、教養学部における大学院教育について、理系を例にとると、理学系研究科の一専攻を構成するスタイル、理系の各専攻に兼任講座を置き参画するスタイル、更に総合文化研究科の中で専攻を構成するグループが存在しており、大学院重点化に伴ってこれらを整理した場合、理系教員が他研究科に組み込まれる可能性も無視できなかった。他部局に組み込まれていたのでは、教養学部としての研究・教育に関し、自主的な長期展望が描けないとの危惧を抱く教員も多かったと

される（菅原，2001）。

加えて、大学設置基準の大綱化を受け、他大学が次々と教養部を解体・廃止する中、教養学部の存続に対する危機感は募っていたものと考えられる。東京大学は、一般教育の担当組織として、教養部ではなく、独自の後期課程と大学院課程を有する教養学部を持っており、他大学と事情は大きく異なっていた。また、東京大学では、大学設置基準の大綱化に先立ち、リベラル・アーツ教育の一層の充実を図るべきであるとし、教養学部を充実する路線を確認していた。しかし、こうした学内外の動きを見据え、教養学部も大学院重点化に乗り遅れてはならないという意志が働いたものと考えられる。

他方、大学院重点化の具体的な検討が進む中、文部省（当時）は、前期課程の改革がなければ部局化の議論はあり得ないかのような口振りを見せだしたという（渡邊，2001:67）。他大学の教養学部の解体が予想以上に早く進む様子を見て、駒場の教養教育を強化することで、教養教育の衰退に歯止めをかけようとした意図が文部省側にあったのかもしれない。

こうした複雑な状況において、教養学部は、大学院重点化に際し、前期課程教育にいかん力点を置いているかを、教養学部内、後期課程各学部及び研究科が置かれる「本郷」、更には文部省に向けてデモンストレーションする必要性が生じていたのである。

3-4 東大教養学部における大綱化と重点化の影響

大学院重点化と大学設置基準の大綱化は、政策的には全く異なるものである。これらの政策が偶然1990年代前後に動き出したに過ぎない。教養学部の大学院重点化は、教育・研究環境の整備、充実の側面と、教養学部自体の存続に関わる重要課題であり、その実現は教養学部にとって必須であった。更に、大学設置基準の大綱化は、教養学部にとっては、存続の危機を意識させるに十分なインパクトを持っていた。

すなわち、大学院重点化と設置基準の大綱化が同時期に進行したことにより、「駒場」にとっては、教養学部の存続と独立性の担保が大きな課題になったと考えられる。そして、両者が同時期に進行したことにより、結果的に手続き上のプラスに働いた。

教養学部の大学院重点化及び前期課程カリキュラム改革の中心人物の一人であった渡邊守章（2001）は、カリキュラム改革は、『部局化の物語』を成立させるためには、不可避的に立ちはだかる『戦線』であり、しかしそれは『パンドラの箱』を開けることを前提するような危険な賭であったと述べている。それは、新制大学発足以降変わるものなかつた、人文科学科、社会科学科、自然科学科、外国語科、保健体育科という「五科体制」に手を着けることであった。渡邊守章は評議員に就任すると、旧大学設置基準に基づく学科学目の枠組みに手を着けないことを謳い、『五科体制』の既得権益を守るのに汲々（渡邊，2001:67）としていた前期課程に関する専門委員会の在り方を見直し、大学院重点化構想と整合性ある前期課程カリキュラム改革案をインテンシブに議論するための特別ワーキングを組織した。すなわち、これまで個別に議論されてきた大学院重点化構想と前期課程カリキュラム改革を、同時に議論する意思決定の仕組みを設け、「元来は動機も理由も全く異な

る問題をリンクさせることによって」(渡邊, 2001:67)、双方を実現に導いたのである。後に詳述するが、1993年の前期課程カリキュラム改革では、旧大学設置基準における人文科学、社会科学、自然科学といった一般教育の科目区分の枠組みを撤廃し、新たに「基礎科目」、「総合科目」、「主題科目」という3種類の科目群を置いた。当時、前期課程教育の改善に全学的な視点から検討していた「臨時東京大学前期課程教育改善推進委員会」は、前期課程カリキュラムの改革に際し、必修科目及び単位数の軽減、学生の選択幅の拡大、外国語教育の改善、少人数教育の充実、進学振分け制度の改善などを提言したが、旧大学設置基準に基づく一般教育の科目区分の枠組みは温存したままであった。大学設置基準の大綱化を活かし、大学院重点化の構想と整合するよう、一般教育の枠組みを撤廃した革新的改革案を示したのは、渡邊守章が組織した特別ワーキングであった。

また、渡邊守章と共に1993年改革の中心的役割を果たした川口昭彦(2001b:133)は、前期課程カリキュラム改革案を策定した当初は、大学院重点化を推進するための「ミセガネ」的な考えがあったと述べている。しかし、「ミセガネ」を「ホンガネ」にしなければ、大学院重点化は実現し得なかった。逆に言えば、「ホンガネ」になった以上、文部省は、総合文化研究科の重点化を認めざるを得なくなった。つまり、大学院重点化を進める上で、大学設置基準の大綱化が潤滑油の役割を果たしたし、大綱化を活用することによって前期課程カリキュラム改革を実現できたとも言える。2つの政策と、1993年の前期課程カリキュラム改革の実現は密接に関連している。しかし、当時の駒場の関係者は、大学院重点化の過程において前期課程カリキュラム改革を実現したのであり、前期課程カリキュラム改革それ自体は、大学院重点化という目的を達成するための「手段」として位置付けられていたと言えよう。

教養学部の大学院重点化は、1993年の総合文化研究科言語情報科学専攻の設置に始まり、1996年までに完了した。教養学部に所属するすべての教員は、総合文化研究科(又は数理科学研究科)に所属を移すことができた。教養学部は解体の危機を脱したのである。

3-5 1993年の前期課程カリキュラム改革の概要

上記の経緯により、新制大学発足以降約40年間続いた前期課程教育カリキュラムは、1993年に大幅に改定された。1993年の前期課程カリキュラム改革の経緯や内容は、『駒場改造計画一九九二』、『[駒場] 1992 SUPPLEMENT』、『駒場の50年 1949-2000』などに詳しく記録されている。本項では、これらの資料に基づき、1993年に改訂された前期課程カリキュラムの概況を確認する。

大学設置基準の大綱化によって、一般教育の授業科目の区分は廃止された。各大学は、それぞれが掲げる教育の理念や目的に則して、創意工夫による教育課程の編成が可能となったのである。しかし、換言すれば、それまで、大学は厳密に定められた大学設置基準に従って教育課程を編成すればよかったものが、大綱化によって、各大学は教育の理念や目的が何であるかを改めて考えなければならなかったということである。

東京大学の場合、前期課程教育の改革にあたり、リベラル・アーツ教育の理念に基づいた前期課程教育を次のように再定義した。

- (1) 専門教育に進む前段階において、同時代の知に関する広い知見と、それによって涵養される豊かな判断力を養う。
- (2) 同時代の知の基本的枠組み（パラダイム）の学習と、そのような知にとっての基本的な技能（テクネー）の習得。

すなわち、前期課程教育の目的は、特定の専門分野に偏らない総合的な視野を獲得させるリベラル・アーツ教育を行うことであり、同時に専門課程に進むために必要最小限の知識や知的技能を身につけさせ、専門的なものの見方、考え方の基本を学び取らせることにある（川口，2002：8）。

1993年の前期課程カリキュラム改革では、このような考え方に立ち、これまでの一般教育の科目区分の枠組みを撤廃し、大幅なカリキュラム改編を行っている。これは、大学設置基準の大綱化によって可能となったことである。具体的には、従来の人文科学、社会科学、自然科学、外国語、保健体育という大分野による分類を廃し、新たに「基礎科目」、「総合科目」、「主題科目」という3種類の科目群を置いた（表1-1）。これは、「大学の前期課程で本来やっておくべきこと、前期課程でこそできること、前期課程でなければならないこととは一体何か、という発想から出発して、現在社会に相応しい「リベラル・アーツ」教育を実現するための枠組みとして新たに設けるものである」（〔駒場〕1992 SUPPLEMENT 編集委員会，1993）とされる。

「基礎科目」は、前期課程において最小限身につけておくべき基本的な知識・技能などを修得することを目的とした科目群である。文科系では、外国語、情報処理、方法論基礎、基礎演習、スポーツ・身体運動、理科系では、外国語、情報処理、基礎講義、基礎実験、スポーツ・身体運動が必修科目として配置された。文科系の授業科目のうち「方法論基礎」は、人文・社会科学系の学問の基礎的な研究方法・態度の学習、「基礎演習」は、調べ方、口頭発表の仕方、レポート作成法などを学ばせることを目的とした新たな必修科目である。理科系の授業科目のうち、「基礎講義」は、自然科学系の学問の基礎を学習することを目的としたものである。「情報処理」は、旧カリキュラムでは「コンピューター教育」と呼ばれていたもので、社会の情報化の急速な進展に対応して、情報処理を専門としない学生にも必要な基礎的素養を学ばせることを目的とし、文系生を含め必修科目とした。

「総合科目」は、現代において共有すべき知の基本的枠組みを多様な角度・観点から習得することを目的とした科目群である。「A. 思想・芸術」、「B. 国際・地域」、「C. 社会・制度」、「D. 人間・環境」、「E. 物質・生命」及び「F. 数理・情報」の6系列から成り、それぞれに先端的なトピックスを扱う授業科目が配置された。科類ごとに一定の範囲内で選択必修を課し、それ以外は自由選択とされた。

表 1-1 1993 年カリキュラム改編の主な内容

注) 本表はカリキュラム改革の主な内容を取り上げたものであるが、これらがすべてではなく、また、それぞれの施策を講じた意図 (【】内) は、相互に関連している場合があり、すべてを網羅しているものではない。

<開設授業科目の推移>

1992 年以前

外国語	
人文科学	哲学概説、倫理学、心理学、歴史学 など
社会科学	法学、政治学、社会思想史、経済学 など
自然科学	数学、物理学、化学、生物学 など (講義+実験)
保健体育	
少人数講義	
全学一般教育ゼミ	

1993 年から

基礎科目	文科学: 外国語、情報処理、方法論基礎、基礎演習、スポーツ・身体運動
	理科学: 外国語、情報処理、基礎講義、基礎実験、スポーツ・身体運動
総合科目	A 思想・芸術 D 人間・環境 B 国際・地域 E 物質・生命 C 社会・制度 F 数理・情報
主題科目	テーマ講義 自由研究ゼミナール

- 自然科学実技及び体育実技の授業時間当たりの単位数の見直し(従来の 1 単位を 2 単位と計算)、初修外国語の単位数の削減【必修科目及び単位数の軽減等による学生の授業選択の自由度の増大、理科学の過密カリキュラム解消】
- 数学 I 及び物理学において A、B の 2 コースの開設【学生の学修歴や能力等に応じた選択幅の拡大】
- 「英語 I」(統一機材、AV 機器を利用し一斉授業)、「英語 II」(目的別の少人数授業)の開設【大規模マルチメディア授業(英語 I)による集中化によって「英語 II」を開設し、「少人数化」と「多様化」を実現】
- 文科学の初修外国語の 1 コマのクラスを 2 つに分割【外国語教育の充実、少人数化】
- 多様な言語について多彩な内容の授業を提供する総合科目「国際コミュニケーション」の開設【外国語科目の充実、外国語履修の自由度を増大】
- 留学生対象の「外国語としての日本語」の開設【留学生の合理的な外国語履修を可能にし、彼らの留学をより意義あるものにする】
- 他部局教員による総合科目「・・・一般」の開設【多様な分野にわたってリベラル・アーツ教育に相応しい授業科目を開設、少人数化】
- 文科学を対象とした「基礎演習」(必修)の開設【文科学全員に最低 1 回はゼミによる学習を体験させる】
- 2 段階進学振分けの採用【従来の 1 回での進学振分けにおける投機性の高さ、一次元的序列付けの助長等の問題への対応】

出典:「東京大学教養学部教育・研究評価報告書 前期課程新カリキュラムを中心に」(東京大学教養学部, 1993) 等に基づき筆者作成。

「主題科目」は、カリキュラムの枠組みを超えて時宜に適った問題や研究分野について授業を提供し、関心ある学生の自由な参加を求めることを目的とした科目群である。オムニバス形式の「テーマ講義」と、旧カリキュラムの一般教育ゼミナールを受け継いで全学の教員が自由なテーマで提供する「全学自由ゼミナール」で構成された。各分野の学問的アプローチへの導入というところに主眼があり、いわゆる「専門前倒し」とは違った、より自由度の高い形で前期課程教育と専門教育との連携に貢献している。

これらのうち特徴的なのは、「総合科目」の新設であろう。「総合科目」の担当教員は、「従来の5科の枠を超えて大幅な相互乗り入れを行うことが前提」（〔駒場〕1992 SUPPLEMENT 編集委員会, 1993: 16）とされた。2006年改革の報告書では、「総合科目の科目展開が、教養学部の大学院重点化に伴い、大学院でおこなわれている先端的研究・教育の前期教育へのフィードバックという意味をもっているということを忘れてはならない。そこにこそ、前期課程教育に主として責任を負う前期部会とならんで、大学院の各専攻が、総合科目の責任母体（開講の手配に関する責任を負う）として登場することの意味と根拠がある」（東京大学教養学部前期運営委員会, 2006: 56）としている。大学院重点化との関係がより明確に表れている科目群が「総合科目」であると言えよう。

4. 1993年から2006年の改革へ

東京大学の前期課程教育は、1993年の大改革を経た後も、自己点検・評価の取り組みを通じて必要な改訂を行っている。教養学部では、長期的展望に立った改善が必要であるとの認識に立ち、新カリキュラム始動後1学期が経過した時点で、教員及び学生に対するアンケート調査を実施し、カリキュラム改革の評価に着手している。自律的な点検・評価を重視し、絶えずカリキュラム改革の成果や課題を検証し、改善に結び付ける姿勢は、1993年以降継続的に実施されてきた前期課程教育の自己点検・評価及び外部評価の取り組みに裏付けられよう。前期課程教育は、絶えず見直しが行われているものであるが、抜本的な改革が行われたのは2006年度の改革で、これが1993年以降初めての試みとなる。本項では、2006年のカリキュラム改革について、その背景や1993年の改革との相違点を概観しつつ、その中心的な目的が何であったのかを考察したい。

4-1 2006年の前期課程カリキュラム改革の背景

2006年の前期課程カリキュラム改革は、1993年改革の基本的な理念は継承しつつ、改革後約10年間における学内外の様々な情勢の変化を反映したものである。2006年改革の具体的な検討が開始されたのは、2000年当初に遡る。当時、わが国では、国立大学の法人化に向けた議論が加速していた。こうした中、東京大学は、全学的な審議機関として、「東京大学21世紀学術戦略会議」（通称：UT21会議）を2000年10月に設置し、「東京大学のあるべき姿の検討とその実現方策（実施計画）の策定」について検討を進めていた。2001年度にはUT21会議の下に「教育体制検討委員会」が設置され、「大学の重要な使命の一つは教育」

であるとの認識に立ち、全学的な視点から「原点に立ち返った教育改革」の動きを加速させた。

UT21 会議は、上記の検討に並行して東京大学憲章の制定を進めており、「学部教育において、幅広いリベラル・アーツ教育を基礎とし、多様な専門教育と有機的に結合する柔軟なシステムを実現し、かつ、その弛まぬ改善に努める」との文言案を示していた。2006 年の前期課程カリキュラム改革に関わった古田元夫は、東京大学の特色である、「横割り型」の教育体系は、一方で、教育方針は各学部で設定され、必ずしも全学的な教育方針を持ってこなかったという側面もあったと言う⁴。すなわち、東京大学憲章で掲げられた学部教育の理念は、前期課程教育と後期課程教育を通じた体系的な教育課程の編成を志向したものであると考えられる。この実現に向け、「科類制度の検討が焦眉の急」（東京大学教養学部前期運営委員会，2006）との認識が示された。

他方、当時、学習指導要領の改訂、いわゆる「ゆとり教育」による高等教育段階における学力の低下が課題となっていた。2006 年には、新学習指導要領による高等教育を受けた学生が入学する。前期課程教育の改革は、こうしたタイミングで検討された。

1993 年改革が学内における大学院重点化の動向や、大学設置基準の大綱化という外的要因を背景とした教養学部を主体とした改革であったのに対し、2006 年改革は、「法人化」を契機とした全学的な議論の場と並行する形でカリキュラム改革が行われた点に特徴がある。

4-2 2006 年の前期課程カリキュラム改革の概要

2006 年の前期課程カリキュラム改革の内容は、「東京大学学部前期課程教育 2006 年度カリキュラム改革報告」に詳しい。カリキュラム改革の主な内容は表 1-2 にまとめた。

本報告では、カリキュラム改革の特徴を次の 4 点にまとめている（東京大学教養学部前期運営委員会，2006）。

- 1) カリキュラムの枠組み自体を変えた 1993 年の改革とは異なり、今回は、基礎科目、総合科目、主題科目というカリキュラムの基本編成自体は維持しつつ、その中身を見直すという方針が取られた。
- 2) 2006 年以降の入学者の高等学校での学習履歴に対応する内容に改訂しつつ、東京大学の方針として、文科一類から理科三類まで各科類の教育目的を定義し、科類の特徴を出すことに力を注いだ。
- 3) カリキュラム改革と同時に、進学振分け制度（入学後 1 年半の成績をもとに、進学先の専攻課程を決めていく制度）の改訂を行い、これによって、「全科類枠」などの新しい仕組みを導入した。
- 4) カリキュラム改革と並行して、電子計算システムの大幅な更新を行い、UTask-Web と呼ばれる高度なコンピュータ・システムを導入した。

表 1-2 2006 年カリキュラム改革の主な内容

注) 本表はカリキュラム改革の主な内容を取り上げたものであるが、これらがすべてではなく、また、それぞれの施策を講じた意図(【】内)は、相互に関連している場合があり、すべてを網羅しているものではない。

<基礎科目>

(外国語科目)

- 英語 I 列を 1 年次のみ必修科目に再編。【大人数教育の解消】
- 英語 I 列で毎回授業時に配布するワークシートのうち、自由回答式問題への各学生の取り組みを中心に総合的に評価し、成績評価の一部に反映。【学生の積極的な学習の促進、統一試験による担当教員の存在意義の薄れを解消】
- 英語 II 列を Reading、Presentation、Comprehension の 3 カテゴリーに再編し、これらの 3 種類の授業すべての受講を必須化。【大学での学習・研究に必要な高度な英語の文章作成能力の育成】
- 文科三類を除くすべての科類で初修外国語の必修コマ数を削減。一方で、自由選択の「国際コミュニケーション」を充実させ、必修コマ数減少に対応。【外国語教育の充実、少人数化】

(情報)

- 従来の基礎科目「情報処理」の名称を「情報」と変更。情報の論理的・数理的な側面の理解により重点化。【新学習指導要領では高等学校教育において情報が必修化されていることへの対応】

(身体運動・健康科学実習)

- 従前の「スポーツ・身体運動」を「身体運動・健康科学実習」に変更。【「生命・自然を科学する」視点に欠けること、大学院担当の研究者が教員となっている利点が十分に生かされていないことなどを踏まえ、スポーツや身体トレーニングだけでなく健康科学の実習も含む内容に変更】

(理系基礎科目)

- 理科二、三類の必修科目「数学 I A/B」、「数学 II」の履修単位数を倍増。理科全類に対して「数学演習」を必修化。理科一類を対象とする「熱力学」、理科二、三類を対象とする「科学熱力学」を必修化。生命科学の重視(「生命科学」の必修化(理科一類)。必修科目「人間総合科学」を新設(理科三類))。【基礎学力の重視】
- 「基礎実験」について、1993 年改革によって混在していた物理・化学・生物の実験種目を「基礎物理実験」「基礎科学実験」「基礎生命科学実験」に分類。【基礎学力の重視】

(文系基礎科目)

- 従来の「方法論基礎」を「社会科学」、「人文科学」、「方法基礎」に分類。文科一類は「法」「政治」、文科二類は「経済」「数学」の異なった履修要件の設定。【科類の特徴の明確化、総合科目との差異化】
- 基礎科目に新たに「数学 I、II」を開講(特に経済分野に進学する学生の多い文科二類の学生に対して選択必修化)、方法基礎に「データ解析」を開講。【社会科学分野の基礎教育の拡充、経済分野における数学の必要性、文科生の数学の学力低下への対応】

<総合科目>

- 特に理系について、1993 年改革で総合科目に変更した必修科目の一部を基礎科目へ。【基礎学力の重視】

<主題科目>

- 主題科目から 2 単位を選択必修化。【全カリキュラムに占める主題科目の比重増】
- 「全学体験ゼミナール」の新設。【最近の生活様式の変化によって、直接体験の機会が少ないまま入学してきた学生達に、実際の体験に類する学習の機会を与える】

出典：「東京大学学部前期課程教育 2006 年度カリキュラム改革報告」(東京大学教養学部前期運営委員会, 2006) に基づき筆者作成

1) では、2006 年改革においても、1993 年改革で実現した「基礎科目」、「総合科目」、「主題科目」というカリキュラムの基本編成自体は維持したことが記されている。つまり、学際、学融合などの 1993 年改革の理念は、2006 年以降のカリキュラムにおいても引き継がれていると見てよい。

2) では、「科類の特徴の明確化」について記されている。「科類の特徴の明確化」にあたっては、科類ごとの人材育成の目標を全学の合意を得て明文化し（表 1-3）、これを緩やかな指針としつつ、カリキュラム改革が進められた。その際、「ゆとり教育」に起因する知識量の不足については「入学後の適切なカリキュラムで補う必要性がある」（東京大学 21 世紀学術経営戦略会議教育体制検討委員会，2003）との認識に立ち、理数系科目を中心として教育内容の充実等が行われた⁵。

表 1-3 科類の特徴

文科一類：	法と政治を中心にして社会科学全般の基礎を学び、関連する人文科学と自然科学の諸分野にわたって理解を深め、人間と社会について広い見識を養う。
文科二類：	経済を中心にして社会科学全般の基礎を学び、関連する人文科学と自然科学の諸分野にわたって理解を深め、人間と組織について広い見識を養う。
文科三類：	言語、思想、歴史を中心にして人文科学全般の基礎を学び、関連する社会科学と自然科学の諸分野にわたって理解を深め、人間と文化的・社会的営為について広い見識を養う。
理科一類：	数学、物理学、化学を中心にして数理科学・物質科学・生命科学の基礎を学び、自然の基本法則に関する探究心を養い、科学や技術と社会の関わりについても理解を深める。
理科二類：	生物学、化学、物理学を中心にして生命科学・物質科学・数理科学の基礎を学び、自然の諸法則に関する探究心を養い、科学や技術と社会の関わりについても理解を深める。
理科三類：	生物学、化学、物理学を中心にして生命科学・物質科学・数理科学の基礎を学び人間についての探究心を養い、生命と社会の関わりについても理解を深める。

3) では、進学振分け制度の改訂について記されている。2006 年改革では、進学先の自由度を拡大することが改革の 1 つの柱であった。学生の後期課程（専門学部）への進学先には、文科一類は法学部、理科三類は医学部といったように、前期課程の各科類と後期課程（専門学部）との間に基本的対応関係がある。2006 年改革では、こうした基本対応関係は従来そのままとしつつ、進学自由度を拡大し、主に成績優秀者の進路選択肢を増やすことを意図して、すべての科類から全学部に進学できる「全科類枠」を導入した。このほか、進学振分けに用いる成績評価について、従来は選択科目については期末試験を受けない場合「未履修」として平均点に算入していなかったが、履修登録に対する学生の責任感を育成するため、すべての登録科目について、重みを調整してではあるが、平均点に算入する方式に改めた。

4) では、学務電算システム「UTask-Web」の導入について記されている。約 7,000 人の学生数を擁し、各学期 1,300 の授業が開講され、他大学にない独自の進学振分け制度を持

つ前期課程において、学籍、授業の時間割、履修、試験、成績、進学振分け等の教務関係の事務処理は、極めて膨大かつ複雑なものとなる。特に、カリキュラム改革に伴い、旧カリキュラムの学生と新カリキュラムの学生が併存する時期が生じる。2006年度からの新カリキュラム施行に際し、これらをひとつのシステムとして処理する、高度でかつ信頼性とセキュリティを擁するシステムが求められた。「UTask-Web」は、これらを実現する機能を備えた新たな学務電算システムとして、新カリキュラムの施行と併せて導入されたものである。本システムが有効に機能したことが、カリキュラム改革の実現に大きく貢献している。

4-3 2006年の前期課程カリキュラム改革が目指したもの

カリキュラム改革の4つの特徴のうち、1)は1993年改革の理念を踏襲したものである。4)はカリキュラム改革を実現する上で必要不可欠な施策であるが、カリキュラムそのものの改定ではない。したがって、2006年改革で注目すべきは、2)の「科類の特徴の明確化」と3)の「全科類枠の設定」であろう。2006年改革では、2科6類という前期課程の科類の編成及び科類と後期課程の学部との基本的対応関係は変えず、科類の特徴の明確化によって、カリキュラムを科類ごとに特徴を持たせる一方で、全科類枠の設定により、進学振分け制度の自由度を増大させ、理念として全科類から全学部に進学できるようにした。このことから、「科類の特徴の明確化」と「全科類枠の設定」は相補的な関係にあるとされる(東京大学教養学部前期運営委員会, 2006)。一見相反するこれらの2つの事項は、2006年改革においてどのように共存しているのだろうか。以下では、これらの事項を関連付けつつ、2006年改革が目指したものが何であったのかを考察する。

「学生の『自走力』の育成」

UT21会議の下に置かれた「教育体制検討委員会」の中間報告(2003年3月)では、『学志』、すなわち自分が何をしたいかという強い意志を持って、積極的に勉学に励む学生が減ってきている」ことが指摘された。カリキュラム改革にあたっては、こうした学生の質の変化に対応すべく、「学生が意欲を持って打ち込める専門分野を見つけるのを助け、またそれに向けて学生が主体性を持って柔軟にカリキュラムを選択できる体制を確立」することが課題とされた。「科類の特徴の明確化」と「全科類枠の設定」は、これに対する解であると考えられる。2006年改革の中心人物の一人である永田敬は、進学振分け制度の弊害として、本来、興味、関心のある学部があるにもかかわらず、その点数が低いために、自らの評価が低くなると懸念し、さほど関心がないにもかかわらずより点数の高い学部に進路変更するような、いわゆる「ブランド志向」の学生が存在することを指摘している⁶。このブランド志向は、入試の時点で表れているという。進路を決めずに入学できる「レイト・スペシャライゼーション」は、一方で、「とにかく東京大学に入りたい」という学生の存在を許している。このような学生に対してどのように主体性を持たせるのか。また、理科三類、

文科一類に行けなかった学生に劣等感を感じさせるのではなく、どのようにして自分が本当に学びたいことを発見させるのか。受験偏重型の受動的学習から、主体的、能動的学習への転換、更に、学生の質の変化に伴い、学習の動機付けを与え、学生が自主的に目標を確立していくよう導くことが課題であった。すなわち、学生自らで考え行動する力を身につけさせること、換言すれば、学生の「自走力」を培うことが、2006年改革の主要な目的の1つであったと考えられる。2006年改革では、「進学振分け制度」の成績評価にあたり、期末試験を受けない場合「未履修」を平均点に算入することとした。この施策は、学生の過剰履修の問題を解決するとともに、「学生が自分の履修計画に責任をもつ態度を促す」ことを期待したものであった（山本，2008）⁷。例えばこうした施策も、学生の「自走力」の醸成という目的に繋がっているのである。

「履修の構造化」

2006年改革で行われた「科類の特徴の明確化」と「全科類枠の設定」のうち、「全科類枠の設定」は、進学の自由度を拡大し、主に成績優秀者の進路選択肢を増やすことを企図したものであり、学生の「自走力」との関係性は比較的理解しやすい。「科類の特徴の明確化」との関係性はどのように説明できるのか。

前述のとおり、東京大学は「横割り型」の教育体系を堅持してきた。科類の特徴を明確化するというカリキュラム改革の方向性が示された際、『科類の特徴付け』そのものに反対する声もあったという（東京大学教養学部前期運営委員会，2006:30）。こうした反対意見は、この改革が「横割り型」の理念に抵触することを懸念したものである。こうした懸念に配慮するように、教養学部に置かれた前期課程カリキュラム改革WGは、同WG答申「前期課程教育のあり方と今後の方向について」において、科類の特徴を持たせるという方向性を提示するにあたり、敢えて「所謂『縦割り制度』への指向とは、一線を画すものである」ことを付言している。

学内的に反対意見もある中で、なぜ「科類の特徴の明確化」を推し進める必要があったのか。前期課程カリキュラム改革WGの答申は、「科類の特徴の明確化」について、「高度に専門化し、あるいは融合しつつある学問領域や、急速に変化する実社会の現況を前にした時、依然としてそこに有益な人材を輩出し続けるためには、前期課程教育が総合知の涵養を重視しつつも、ある程度の指向性を持った教育カリキュラムを構築することが必要不可欠である。換言すれば、前期課程における各科類の特色をより明確なものとし、カリキュラムに科類ごとの特徴を持たせる必要がある」との認識を示している。東京大学の特徴である「横割り型」の教育体系は、一方で学士課程教育が前期課程教育と後期課程教育とで分断されるという弱みを併せ持つ。つまり、学士課程教育という縦軸で見た場合、教育課程の体系性が必ずしも明確ではないという認識があったのではないか。上述のUT21会議が提言したように、この点を如何に解決するかが課題であったと考えられる。すなわち、「科類の特色の明確化」とは、後期課程（専門学部）への進学に際し最低限必要となる基礎的

な知識・技能を科類ごとに明らかにすることによって、前期課程教育と後期課程教育とを円滑に連携させることを意図した、「履修の構造化」が目的の1つであったと考えられる。

「基礎学力の重視」

更に2006年改革では、「履修の構造化」に際して、基礎科目の単位数を増加させている。1993年改革では、文理融合を進めるとともに、学生の履修の自由度を高める方向でカリキュラムが編成された。前期課程カリキュラム改革WG答申では、「履修選択の自由度が低くなっても、それが基礎学力の向上に資するとの確信」に基づき、基礎科目の単位数増加を「敢えて断行するに値する改革」であるとしている。この改革は、学生の履修動向に一定の縛りを設けるものであり、1993年改革の揺り戻しを行っている側面がある。この動きは、理系の基礎科目でより顕著である。理系に関しては、後期課程各学部から基礎能力の低下が指摘されていた（東京大学教養学部前期運営委員会，2006:6）。この対応策として、理系の基礎科目では、1993年改革の際に必修科目から除外された授業科目の一部を再び必修化している。具体的には、「熱力学」、「生命科学」の必修化がそれに当たる。「熱力学」を例にとると、1993年改革では、必修から選択科目である総合科目とした。一方で、「熱力学」の履修は理科生に不可欠であると考え、準必修であることを呼び掛け学生に履修を促していた。しかし実際には、「履修率は約6割にまで減少し、後期課程からも問題視されていた」（東京大学教養学部前期運営委員会，2006:52）。高校の学習指導要領の改訂と相俟って、理科生として身につけるべき基礎学力の低下が課題となっていたのである。また、「基礎実験」については、1993年改革において、科目の枠にとられない教育を実現するための第一歩として、物理・化学・生物の実験科目を1つにまとめたものであるが、2006年改革では、こうした融合的な装いを改め、基礎実験を物理・化学・生命科学の分野ごとの実験種目を系統的に実施することとし、基礎科目との関係を明確化している。2006年度カリキュラム改革報告では、「1993年の改革で導入した『学問の融合』という観点から見れば、180度の方針転換」であるが、「研究面では分野融合を目指しても、教育においては分野ごとに基礎部分を固めていなければならない。そうでなければ研究そのものも砂上の楼閣のように脆弱なものになってしまう」（東京大学教養学部前期運営委員会，2006:44）と述べている。このように、理系においては、「ゆとり教育の影響」や「理科離れ」といった社会的背景を加味して、学生の思考力、理解力の低下を食い止めることが課題であり、基礎学力の重視という方向性が明確に打ち出されていることがわかる。

文系に関しては、1993年改革において、「人文科学基礎」の枠の中で「人間Ⅰ・Ⅱ」、「歴史Ⅰ・Ⅱ」、「言語Ⅰ・Ⅱ」の6科目を開設したが、この内容には、1) 人文科学の方法論と技術を身につけるもの、2) 人文科学の土台となる基本的な知識と理解を獲得するもの、3) 人文科学の多彩な研究に触れて視野を広げるものという3つの性格が混在し、その性格が曖昧であったとされる（東京大学教養学部前期運営委員会，2006:36）。これらの性格を明確にするため、2006年改革では、「人文科学基礎」を「人文科学」、「方法基礎」に再編し、

1) は少人数の演習形式による「方法基礎」において、3) は「総合科目」において、そして、2) を「人文科学」が担うこととされた。「人文科学」では、人文科学の土台となる基礎的な知識と理解を獲得する授業科目として、「哲学Ⅰ・Ⅱ」「倫理Ⅰ・Ⅱ」「心理Ⅰ・Ⅱ」を開設し、総合科目との差異を明確化した。この科目編成は、大綱化前の科目編成に近い。文系においても、1993年改革の揺り戻しが生じており、基礎学力の重視の方向性が窺える。

4-4 2006年度前期課程カリキュラム改革の目的体系図

2006年改革では、1993年改革以降、継続的な自己点検・評価の取り組みを通じて、改革の理念を確認しつつ、学生の教育効果を重視した多様な改革が行われている（前掲表1-2）。生命科学、情報教育の刷新などは、改革後10年の学術の動向や「ゆとり教育」への対応など社会的要請を踏まえた変更と位置付けることができる。また、外国語教育の少人数化、英語の改革のように、1993年の改革を更に進化させるものも多い。注目すべきは、1993年改革からの揺り戻しである。1993年改革では、必修科目を削減し、学生の履修の自由度を高めたが、2006年改革では、基礎学力を重視する方向で、履修の縛りを強化している。

これらを踏まえ、EA研究会では、2006年改革の目的体系図を、図1-2のように整理した。2006年改革の目指すところは、「自走力」、すなわち「自らで考え行動する力を身につける」（中心目的-1）ことであり、そのために、「後期課程に進む際に必要な知識・能力が身につけている」（中心目的-2）こと、「前期課程で専門と基礎的な科目をバランスよく履修している」（中心目的-3）ことが必要であったと考えられる。そして、これらを具体化するものが「履修の構造化」（中心目的-4）であると位置付けることができよう。EA研究会では、これら4つの中心目的を、「学生の教育成果」という枠組みで捉えた。

2006年カリキュラム改革報告等では、カリキュラム改革の目的として、「2006年に入学する新しい学習指導要領による高校教育を受けた学生への対応」が前面に出ている印象を受けるが、この点はあくまで改革の原動力に過ぎず、中心目的は上記の諸点にあったと考える。

5. おわりに

ここまで見てきたように、1993年改革と2006年改革には、目的と手段の関係に大きな違いがあることがわかる。1993年改革の背景には、第1に大学院重点化、第2に大学設置基準の大綱化という政策的に大きな環境変化があった。こうした中で、大学院重点化を実現し、教養学部の独立性と存続を確保することが、当時の関係者にとって最大の関心事であり、課題であった。カリキュラム改革案は当初、大学院重点化のための「ミセガネ」であった。すなわち、東大教養学部の大学院重点化を実現するためには、学部1、2年を対象にした教養教育を空洞化させることなく、より充実させていくという姿勢を、文部省はじめとした学内外の関係者に示す必要があった。しかし、大学設置基準の大綱化による教養部の解体・廃止が加速する中、大学院重点化の交渉を進める上で、その実行可能性が問われ、

「ホンガネ」として実施に移す必要が生じたのである。したがって、「目的」と「手段」という視点から、1993年改革を捉えがたいところがある。本来であれば、カリキュラム改革の目的は、文理融合型のカリキュラムの編成と、進学振分け制度の整備であり、タテマエから言えば、その目的は教育の質の向上と教育効果の向上である。しかし、1993年改革の「目的」は、本音のところは、東大教養学部の独立性と存続であったのではないかと推察され、カリキュラム改革はその「手段」としての側面があったと考えられる。つまり、目的と手段に整合性はない。やや過激な表現を用いれば、そこには政治的な理由が存在し、カリキュラム改革案はその方便として使われたということだろう。

事例研究で作成を試みた「目的体系図」は、目的合理性を基本に、プロジェクトの構造を目的－手段という単線的な思考に落とし込み、単純化・可視化するツールである。したがって、1993年改革のように、本音の目的とそれを達成するための手段に大きな食い違いがある場合には、体系図を描くことができない。仮に描くことができたとしても当事者のみが理解し得るものとなってしまう。

しかしながら、更に興味深いのは、1993年から2006年の間、後進に引き継がれる間に、1993年改革の目的が学習成果に着目した形で整理され、その達成手段としてのカリキュラム内容が整えられていったという点である。当初は異なる目的で作られたカリキュラム改革案を、本来の目的であるところの教育目的の手段として論理整合性があるように整理していったということである。手段にふさわしい目的が後から整っていったという、いわば「教育目的への進化」の側面があったのではないかと考える。

東京大学は、2006年改革以降も、駒場アクティブラーニングスタジオ (KALS) の開発、アカデミック・ライティングプログラム ALESS (Active Learning of English for Science Students) の開講、「初年次活動センター」の開設など、学生の能動的な学習態度を育成するための特色ある教育プログラムを推進している。更に、こうした取り組みを支える仕組みとして、「教養教育開発機構」(2010年4月に生命科学構造化センターと融合し「教養教育高度化機構」に改組)を設置するほか、学部2年生を対象とした「教養教育の達成度調査」を実施し、教育効果の検証に努めている。1993年改革から2006年改革を通じた「教育目的への進化」によって、前期課程教育の目的はより明確化され、教養学部の存在意義はより強固なものとなったと言えよう。

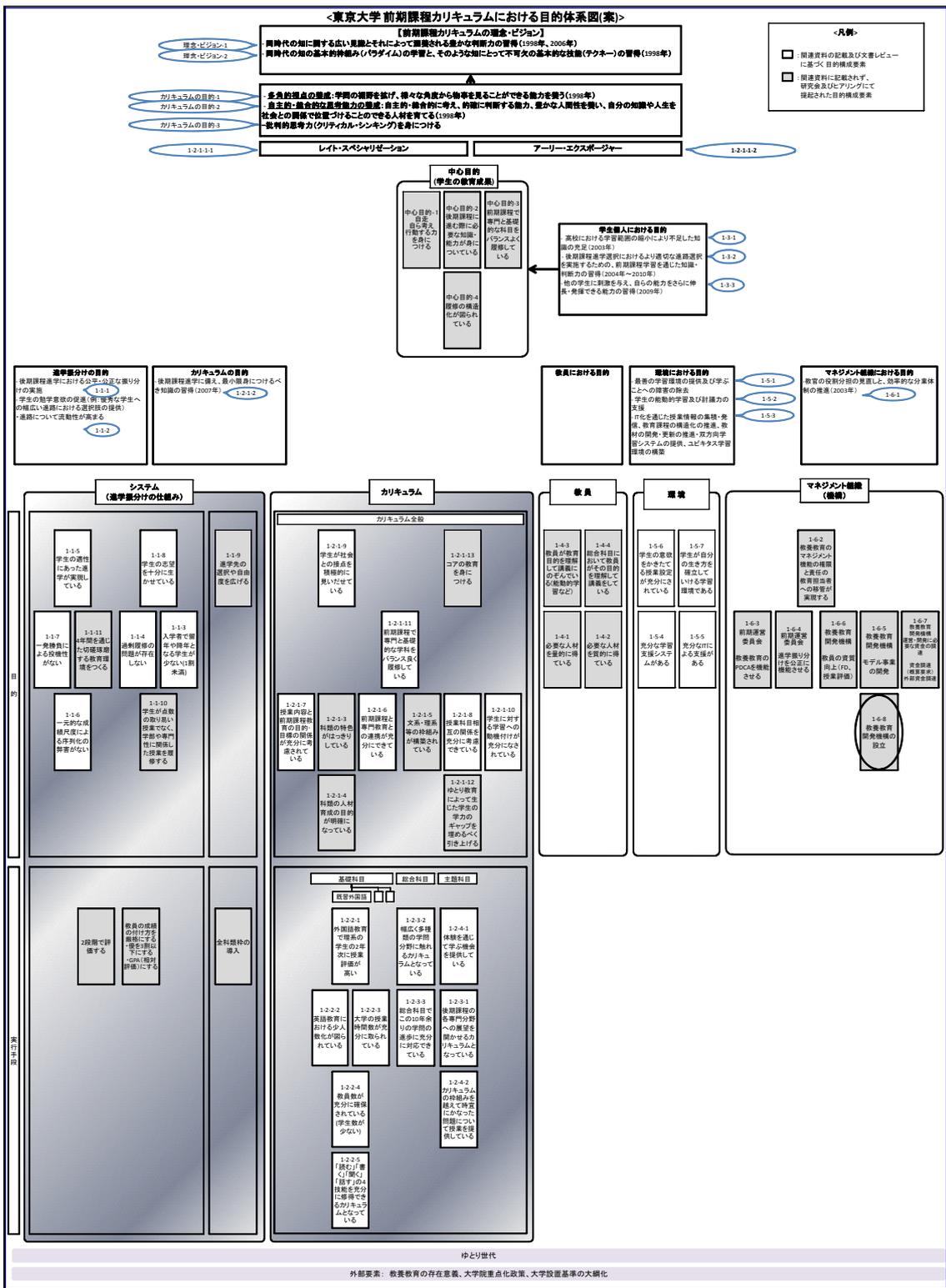


図 1-2 2006 年カリキュラム改革における目的体系図 (※拡大図は巻末の添付資料 7 を参照)

参考文献

- 岡本和夫 (2001) 「大学院数理化学研究科の設立をめぐって」 駒場 50 年史編集委員会編『駒場の 50 年 1949-2000』 東京大学総合文化研究科・数理科学研究科・教養学部, 114-9.
- 川口昭彦 (2000) 「IV 教養教育の改革とその評価」 浅野攝郎・大森彌・川口昭彦・山内昌之編『東京大学は変わる－教養教育のチャレンジ』 東京大学出版会, 179-199.
- 川口昭彦 (2001) 「大学院重点化と駒場の機構改革について」 駒場 50 年史編集委員会編『駒場の 50 年 1949-2000』 東京大学総合文化研究科・数理科学研究科・教養学部, 72-83.
- 川口昭彦 (2001) 「前期課程教育カリキュラム改革について」 駒場 50 年史編集委員会編『駒場の 50 年 1949-2000』 東京大学総合文化研究科・数理科学研究科・教養学部, 129-135.
- 川口昭彦 (2002) 「東京大学における学士課程教育の授業評価」, 大学評価第 2 号, 大学評価・学位授与機構研究紀要, 5-19.
- 小林信一 (2004) 「3 重点化政策の功罪」, 江原武一・馬越徹編『大学院の改革』, 東信堂, 51-78.
- [駒場] 1992SUPPLEMENT 編集委員会 (1993), 『[駒場]1992 SUPPLEMENT』 東京大学教養学部学部長 蓮實重彦.
- 菅原正 (2001) 「前期課程教育カリキュラム改革について」 駒場 50 年史編集委員会編『駒場の 50 年 1949-2000』 東京大学総合文化研究科・数理科学研究科・教養学部, 100-5.
- 大学評価・学位授与機構 (2004) 『大学評価・学位授与機構が平成 12 年度から平成 15 年度までに実施した試行的評価に関する検証について－試行的評価に関する検証結果報告書－』.
- 玉虫文一 (1952) 「大学の一般教育－教養学部の意義」, 『教養学部報』 第 10 号.
- 東京大学 (1988) 『東京大学大学院重点大学構想－大学院問題懇談会答申－』.
- 東京大学 (1990) 『東京大学大学院重点大学構想 平成元年 (1989 年度) 大学院問題懇談解報告書』.
- 東京大学 (1992) 『東京大学大学院重点大学構想 平成 3 年 (1991 年度) 大学院問題懇談解報告書』.
- 東京大学 21 世紀学術経営戦略会議教育体制検討委員会 (2003), 『東京大学 21 世紀学術経営戦略会議教育体制検討委員会中間報告』.
- 東京大学教養学部, (1993) 『東京大学教養学部 教育・研究評価報告書 前期課程審カリキュラムを中心に』.
- 東京大学教養学部前期運営委員会 (2006) 『東京大学学部前期課程教育 2006 年度カリキュラム改革報告』, 東京大学大学院総合文化研究科長・教養学部長 木畑陽一.
- 原田義也 (2001) 「学部長時代の思い出」 駒場 50 年史編集委員会編『駒場の 50 年 1949-2000』 東京大学総合文化研究科・数理科学研究科・教養学部, 29-35.
- 山本泰 (2008) 「第 2 節 教養教育の新たな挑戦 (東京大学教養学部)」, 大学評価・学位授与機構編『大学評価文化の展開 評価の戦略的活用をめざして』 ぎょうせい 45-56.
- 矢内原忠雄 (1951) 「真理探究の精神を－教養学部の生命」, 『教養学部報』 第 1 号.
- 前期課程カリキュラム改革 WG (2003), 「前期課程改革 WG 答申『前期課程教育のあり方と今後の方向について』」.
- 渡邊守章 (1993) 「駒場改造計画一九九二」 教養学部報第 374 号
- 渡邊守章 (2001) 「駒場という名のキマイラ」 駒場 50 年史編集委員会編『駒場の 50 年 1949-2000』 東京大

※別添

図 1-2 (文中の図を拡大して巻末添付資料 7 に掲載した。)

-
- ¹ 専門分野を入学時に決めるのではなく、学生が前期課程での学習を通じて知識や判断力を身に付けた上で専門分野を決めて後期課程(専門学部)の進学先を選ぶ仕組みであり、他大学にない東京大学の特徴となっている。
 - ² 初代教養学部長である矢内原忠雄は、「一般教育」を西欧中世の「自由学芸」に起源を持つ「リベラル・アーツ」と位置付けた。矢内原忠雄(1951)は、「ここで部分的専門的な知識の基礎である一般教養を身につけ、人間として偏らない知識をもち、またどこまでも伸びて往く真理探究の精神を植えつけなければならない」と述べている。更に、この精神こそが教養学部の生命であり、「東京大学の死命を制するのは教養学部」であると述べ、リベラル・アーツ教育の重視とそれを担う教養学部の重要性を説いている。また、玉虫文一(1952)は、「余りに早くから専門家になりきることは、却ってその人の専門家としての発展のために有利ではない」と述べている。更に、一般教育はその本質において、専門教育の準備教育ではなく、あらゆる分野で活躍するための共通基盤として、一般教育を通じた自然科学の原理や研究方法の理解の重要性を指摘している。
 - ³ 大学評価・学位授与機構が 2000 年度から 2003 年度にかけて実施した試行的評価の検証結果によれば、試行的評価の実施当初は、「我が国の大学等においては目的及び目標に則した評価という考え方が必ずしも理解されておらず、また明確な(あるいは評価を意識した)形で「目的」及び「目標」が設定されていない例も多かった」とされている(大学評価・学位授与機構 2004: 39)。
 - ⁴ EA の事例研究の一環として実施した関係教員へのヒアリングの結果による。
 - ⁵ 教育体制検討委員会の中間報告(2003 年 3 月)では、知識量の減少は否めないとしつつも、「学習能力が低下したとは認識していない」と明記しており、いわゆる大学全入時代の到来による学生の多様化、学習能力の低下という文脈で捉えることは適当でない。
 - ⁶ EA の事例研究の一環として実施した関係教員へのヒアリングの結果による。
 - ⁷ 山本泰(2008)によれば、期末試験を受けない場合「未履修」とし、進学振分けにおける成績評価に算入していなかった理由は、「積極的にたくさんの授業にチャレンジさせることが幅広い学習につながる」との判断があったからとされる。一方、この仕組みの弊害として、過剰履修の問題が顕在化しており、「学生はとにかく時間割を埋める形で履修計画を立て、集中して学習することができないままに学期末を迎えてしまう傾向は否めなかった」ことが指摘されている。

第2部 第2章

EAの試行 ～「東京大学学部前期課程カリキュラム改革2006」事例より～

田中 弥生・渡辺 有子

1. はじめに

東京大学が2006年に実施した学部前期課程のカリキュラム改革（以下、「2006年改革」という。）については前章で詳説したが、本章では、この2006年改革を対象に行われた自己評価力のアセスメント（以下、「EA」という。）の試行調査について解説する。

本事例調査は、日本の大学への自己評価力のアセスメント（EA）の適用条件を探る試みの一貫として実施されたものである。本来、EAは、評価対象となる目的・計画を明確に整理すること、評価に必要なデータや情報の所在を明らかにすること、計画の進捗状況を確認し、必要であれば計画の変更・修正を行うこと、そして、評価目的や結果の活用方法を定め、評価のための調査・分析方法を定めるという一連の手続きから構成される。

2006年改革にEAを適用するにあたり、上記手続きのすべてを適用することは現実的ではないと考えた。すなわち、計画の変更・修正を行うことや、評価目的を定めることについては、教養学部意思決定に関わることであり、今回のような試行的調査の域を超えていると判断したからである。そこで、本調査では、事後評価を行うための準備状況、すなわち、目的・計画が明確に整理され、評価分析に必要なデータや情報がどの程度整っているかを確認することに主眼を置くことにした。

調査方法は、2006年改革に関連する資料及び文献の検索と整理、これらの情報に基づいた問題分析（2006年改革作成の背景にあった諸問題を体系的に整理し可視化）及び目的分析（2006年改革の目的を体系的に整理し可視化）、そして、目的分析に基づいた指標のデザイン及び指標データの所在の確認であった。これらの調査結果を踏まえ、東京大学教養学部2006年改革に関する評価体制の準備状況、そして、EAの適用可能性について考察した。

2. 課題体系図の作成

本調査は、EA研究会のメンバーによる課題体系図の作成から開始された。調査に先立って入手した公開資料や文献からは、2006年改革当時の議論は一定程度確認されるものの、第三者にとって必ずしも明確に理解できるものではなかった。そこで、2006年改革の背景にある課題や問題点を把握すべく、課題の整理、分析を行うことにした。課題分析のツールは各種開発されているが、ここでは、PCM（Project Cycle Management）手法を活用することにした。具体的には、PCM手法の問題分析方法を用いて、「2006改革」の背景にある東大教養教育の課題を分析することにした。PCM手法は、米国、欧州、日本の開発援助関係者が用いる評価分析手法で、一連の分析作業から構成される事業計画や運営管理の一手法である。この作業の1つが問題分析である。問題分析とは、問題に関する情報を収集し、こ

れらを「原因—結果」の関係で整理し、系図の形で可視的に示すものである。

2-1 課題体系図の作成手順

課題体系図の作成にあたり、最初に関連文献資料の分析を行った。文献資料の内容から、2006年改革作成当時、教養学部が抱えていた課題を抽出するというものである。また、抽出された課題を整理するにあたり、1課題1項目として1枚のカードに記載し、ランダムに並べていった。

その後、抽出された課題の内容を検討し、課題の取捨選択及び類似課題のカテゴリー化を行った。こうして整理された課題から「原因—結果」の因果関係を見出し、原因が下、結果が上になるよう、全体図の中に配置していった。

次に、整理された課題の配置について再度議論し、中心課題を決定した。中心課題とは、各課題を並べた際に、中心に位置する課題のことである。物理的に中心に位置しているということは、他課題との関係性を多く含んでおり、影響力が大きいことを示唆している。

ここでは、中心課題を「後期課程に進む際に必要な知識・能力が身につけていない」とした。そして、その原因である「学生が勉強しない」という課題を、中心課題の下に配置した。更にその下位に、「内容（カリキュラム）の問題」、「学生自身の問題」、「進学振分け制度（以下、「進学振分け」という。）の仕組みの問題」の3つのカテゴリーに分け、各課題のカードを振り分けた。また、図の最下部に、「教養教育の存在意義が希薄化」及び「大学院重点化政策」を置いた。この2つの課題は系図の外に配置されているが、大学関係者の意識や政策はすべての課題に影響するためである。

この段階で作成されたものが図2-1の課題体系図であるが、この時点では情報量が少なかつたため、空欄が目立つ図となっている。

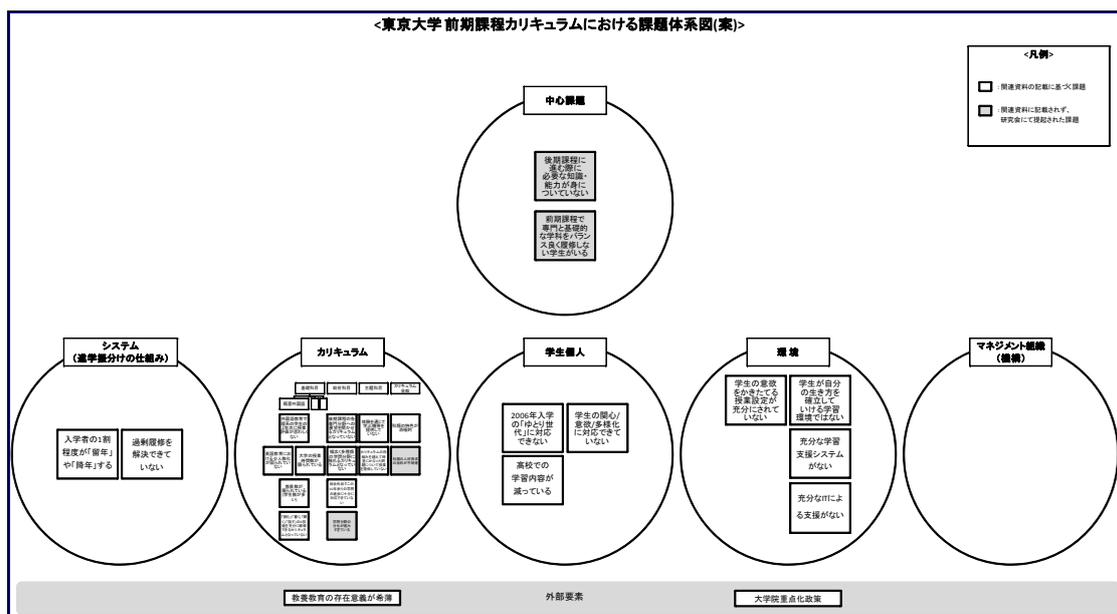


図 2-1 課題体系図（第一段階）（※拡大図は巻末の添付資料 1 を参照）

るからである。

目的体系図は、基本的に、課題体系図の否定的な記述を肯定的な記述に転換することにより作成される。すなわち、課題体系図の各課題に記述された内容を、その問題点が解決された状態の記述に変換することにより、課題体系図と全く同じ構造の体系図が描かれるが、これが目的体系図になる。例えば、課題体系図の課題のひとつに「後期課程に進む際に必要な知識・能力が身につけていない」があるが、その記述を「後期課程に進む際に必要な知識・能力が身につけている」という肯定的な表現に変換することにより、課題から目的へと転換される。この作業をすべての課題の項目に対して施すことにより、目的体系図が作成される。

つまり、課題体系図で示された「原因—結果」の関係は、目的体系図では、「目的—手段」の関係に転換される。こうして図 2-3 の目的体系図が作成された。図 2-2 の課題体系図と比較すると、各項目の表現が肯定的か、否定的かで異なるものの、項目自体の配置は同じであることがわかる。この作業を通じて、2006 年改革が何を目的としており、そのためにどのような手段（計画）が講じられていたのかを掌握しようとした。

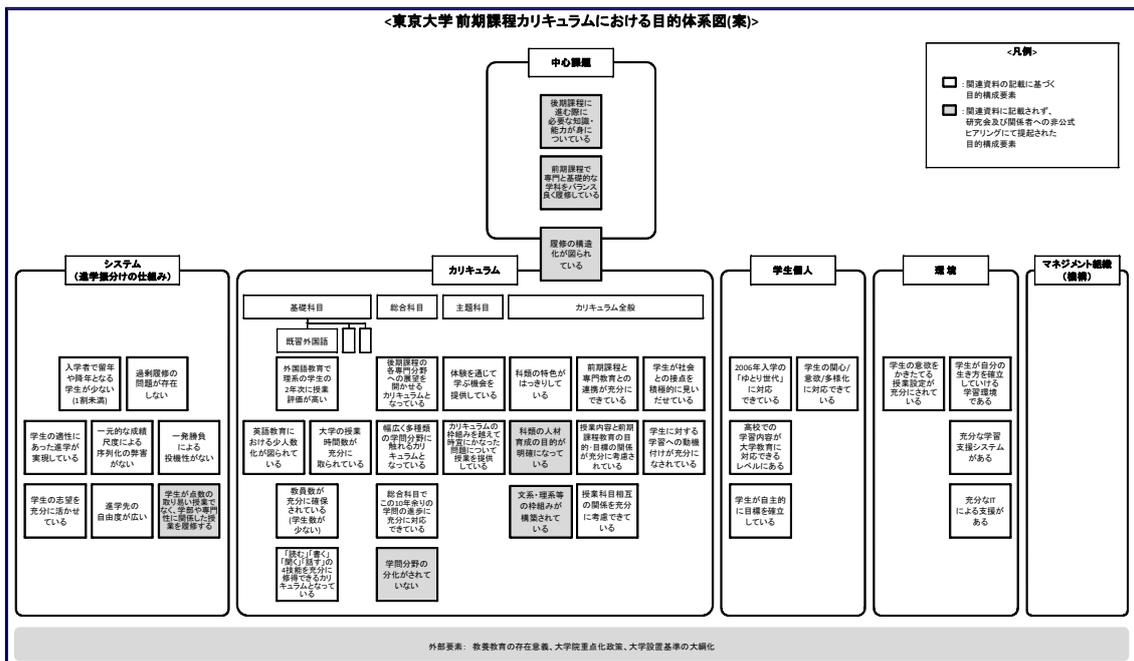


図 2-3 目的体系図（第一段階）（※拡大図は巻末の添付資料 3 を参照）

3-2 文献調査等による内容の追加

公開された資料及び文献を基に目的体系図の作成を進めてきたが、系図が埋まらない箇所が出てきた。すなわち、「原因—結果」の関係で目的を並べていったが、現有の情報では、原因もしくは結果に当たる項目がないため、空白の箇所が出てきたのである。こうした箇所に対応するため、非公開の内部資料を精査し、系図を補完することとした。まず、収集

された文献から、資料が作成された時期・背景、目的等を読み取り、各文献の性格や位置付けを示すリストを作成した¹。次に、目的体系図の全40項目の内容に直接的・間接的に関わる記述内容を各文献から抽出し、項目ごとに、参照先の文献名、作成時期、該当ページ、該当個所の記述について明らかにした上で、該当個所の内容が、「現状指摘」、「問題指摘」、「解決方向性」のどれに当たるかについて確認し、関連文書レビュー一覧にまとめた（表2-1）。

表2-1 関連文書レビュー一覧表（※拡大図は巻末の添付資料9を参照）

大項目		中心課題				
中項目		中心課題				
問題分析		後期課程に進む際に必要な知識・能力が身につけていない				
目的分析		後期課程に進む際に必要な知識・能力が身につけている				
該当項目数（文書にて確認された要素）						
9						
No.	文書番号	資料作成年月	記載内容	内容分類	該当ページ	
1	11	東京大学21世紀学術戦略会議教育体制検討委員会中間報告	Jan-03	1. 現状認識 学生が意欲を持って打ち込める専門分野を見つけるのを助け、またそれに向けて学生が主体性を持って柔軟にカリキュラムを選択できる体制を確立することが焦眉の課題となっている。	問題指摘	pp. 1
2	11	東京大学21世紀学術戦略会議教育体制検討委員会中間報告	Jan-03	3. 上記の特長を生かしつつ目標達成に向けて実行すべき事項 ○学生が専門分野の現状について知り、勉学の動機付けが得られるよう、教養学部に入学期後の早い時期に、専門学部の教員によるガイダンスを実施する。	解決方向性	pp. 2
3	13	東京大学 学部前期教育 2006年度カリキュラム改革報告	Dec-06	I. カリキュラム改革の概要 1. 基礎科目 基礎科目は、学部前期課程において身に付けておくべき、幅広い専門分野において通用する基本的な知識と技能と方法を修得させるものである。いずれも必修科目（文科系は一部選択必修）である。今回の改訂の結果、文理共通基礎科目が既習外国語、初習外国語、情報、身体運動・健康科学実習、文系の基礎科目が基礎演習、社会科学、人文科学、方法基礎、理系の基礎科目が基礎実験、数理科学、物質科学、生命科学となった。以下、詳細な科目内容が記載されている。	解決方向性	pp. 5-6
4	5	東京大学アクションプラン2008	May-08	I 教育 I-7世界の東京大学にふさわしい学生の獲得 2. 学部後期課程へのガイダンス強化	解決方向性	pp. 4
5	4	参考データ集（『行動シナリオ』）	Apr-09	後期課程へ準備が充分でなかったと考えられる学生が50%弱存在する。具体的には「大学時代に次のような経験がありましたか」という設問に対し、「大学の途中でやる気がそがれてしまった」という回答が48.0%、「専門用語などが説明なしに使われ、授業についていけなかった」が45.1%、「専門課程を習得するための能力や前提となる知識を欠いていた」が50.5%となっている。（いずれも「当てはまる」又は「まああてはまる」の回答の合計）	問題指摘	12. 前期課程と後期課程の隣接
6	3	重点テーマ別行動シナリオ	Apr-09	教養学部（前期課程） ◎Late Specialization Plus Early Exposureの推進：従来から強調されてきたLate Specializationのみならず、Early Exposureの理念を念頭に置いたカリキュラム改革を実現する。他部局との連携強化を目指す。	解決方向性	pp. 11
7	9	中期目標・中期計画一覧表	2009年度	（中期計画） I 大学の教育研究等の質の向上に関する目標を達成するためにとるべき措置 I 教育に関する目標を達成するための措置 （1）教育内容及び教育の成果等に関する目標を達成するための措置 ②-1 教養学部を責任部局とする学部前期課程において、全学の教員の参加の下、リベラルアーツ教育を重視した、専門分野にとらわれない教養教育を追究する。また、専門分野を入学時に決めるのではなく、学生が前期課程での学習を通じて知識や判断力を身に付けた上で専門分野を決めて、後期課程の進学先を選ぶ仕組み（進学振分け制度）を適切に運用する。その際、前期課程と後期課程の円滑な接続に留意する。	解決方向性	pp. 2
8	9	中期目標・中期計画一覧表	2009年度	（中期計画） I 大学の教育研究等の質の向上に関する目標を達成するためにとるべき措置 I 教育に関する目標を達成するための措置 （3）学生への支援に関する目標を達成するための措置 ①-1 学問分野の特質と学生個人の事情に応じ、きめ細やかな教育上の指導・助言を行う体制を整える。また、初年次教育の充実を図り、主体的に学習や研究に取り組む姿勢を身につけさせるとともに、大学院生、後期課程学生による相談体制を設ける。	解決方向性	pp. 4
9	22	学内広報	Feb-10	質問：教養と専門の学習の仕方について幾つかの考え方があります。次の項目についてあなたはどのように考えていますか。（複数の回答選択肢のうち、当該目的に関連すると考えられる回答項目：前期課程で専門の基礎を固めて、後期課程でもひきつづき語学や教養を学ぶのがよい）	学生に対する調査	pp. 11

この作業の結果、系図内の1目的につき、平均で5件ほど、文献による裏付けが得られ、

目的体系図と実態との整合性について確認することができた。

なお、この作業を通じて、体系図の上部に、理念・ビジョンを追加することとした。また、進学振分け、カリキュラム、学生個人、教育、マネジメントにカテゴリーを整理し、各カテゴリーに目的を追加した。以上のような作業を繰り返し行い、図 2-4 の目的体系図に至った。

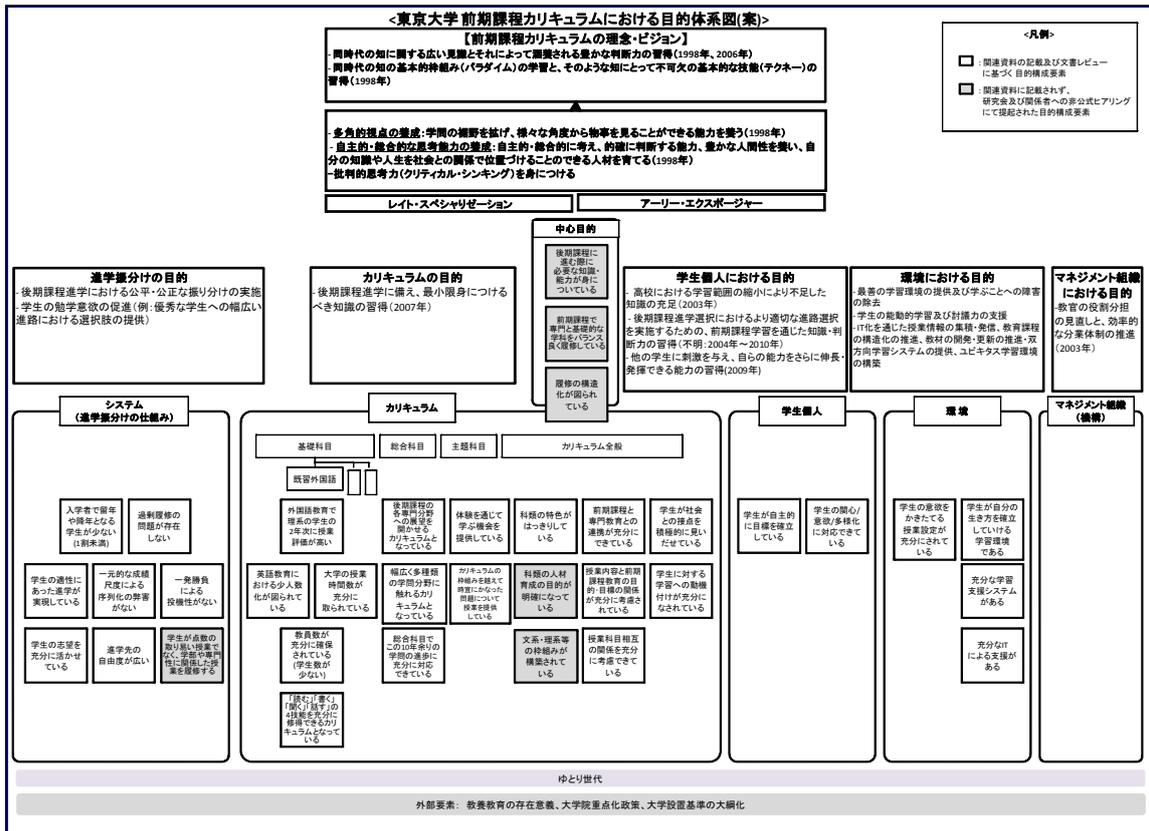


図 2-4 目的体系図（文献調査に基づく改訂版）（※拡大図は巻末の添付資料 4 を参照）

3-3 目的体系図の意義

目的体系図は、プロジェクトの構造を「目的—手段」という単線的な思考に落とし込み、単純化・可視化するツールである。目的体系図を作成することで、東京大学及び教養学部の事情に明るくない第三者にとっても、教養教育の目的や 2006 年改革が作成された複雑な背景を理解することが可能になった。しかしながら、これらはあくまでも文書や資料によって導き出された目的体系図であり、当時の担当者の考えや意見なくしては、実態を反映しているとは言い難い。そこで、図 2-4 の目的体系図を仮説と位置付け、この図を用いながら後述のようにヒアリングを行った。目的体系図は、ヒアリング対象者の気づきを促すという点でも効果があるようだ。この系図を通じて、目的を俯瞰的に捉えることで、自らが意識していた目的や関心事と他の目的との関係性がより鮮明になるからではないかと考えられる。

4. ヒアリングに基づく目的体系図の修正

図2-4の目的体系図に基づき、2006年改革当時の担当者に対するヒアリングを実施した。ヒアリングの目的は、2006年改革案作成当時の状況に関する情報収集と、目的体系図の内容の妥当性の確認である。特に、「原因—結果」の関係が明確に提示されていない部分や、つながりが十分に整合していない部分については、文献による分析のみでは限界があるため、ヒアリングで確認する必要がある。

ヒアリングは、2006年改革の作成担当者4名に対して行われた。そのうち2名は当時、管理職の立場にあった者、残りの2名は若手の立場にあった者である。ヒアリングを行いながら、目的体系図の修正を重ねていった。実際のヒアリングでは、目的体系図の修正に留まらず、当時の問題意識や関係者との議論、あるいは当事者としての自身の問題意識、更には1993年のカリキュラム改革当時の事情など、豊富な内容が語られ、1回の所要時間が4時間に及ぶこともあった。それは、オーラル・ヒストリー的一种と言っても過言ではないだろう。しかし、その内容は第2部第1章に譲り、ここでは、目的体系図の修正に直接的に影響を与えたヒアリング内容を中心に説明する。

4-1 ゆとり教育への対応を意識したカリキュラム改革

最初に、山本泰教授へのヒアリングを行った。山本教授は、2006年改革の文系ワーキンググループ(WG)のメンバーであるとともに、教養学部附属教養教育開発機構²の設立等に中心的に携わった教員の一人でもある。山本教授によると、2006年改革の主要点は、ゆとり教育世代の学生への対応と、全科類枠の設定による大学教育への競争原理の導入であった。

ゆとり教育への対応としては、高校までの履修内容が減少している状況を踏まえ、学部後期課程での学習に支障が無いよう、学部前期課程の期間内に必要な学力を身につけさせることを目的にカリキュラムの内容を改訂した。また、進学振分け制度については、「全科類枠」の導入や、未受験の科目も平均点に参入するなどの改定を行ったが、その背景には、競争原理を導入することによって、学生の自主的な学習を促すだけでなく、本郷キャンパスにある種の緊張感をもたらしたいという意向があったと山本教授は述べている。

山本教授のヒアリング結果に基づけば、目的体系図の各カテゴリーのうち、「システム(進学振分けの仕組み)」及び「カリキュラム全般」を特に重視していたことになる。

また、マネジメントのカテゴリーについては、文献調査では十分な情報が得られなかったためこれまで空白であったが、このヒアリングにより、教養学部にかかれた前期運営委員会と教養教育開発機構の役割や位置付けについて確認することができた。

山本教授へのヒアリング結果に基づき、目的体系図を図2-5のように修正したが、そのポイントは以下の通りである。

- (1) ゆとり教育への対応と、大学教育への競争原理の導入に関して、以下の項目を目的と

して追加した。

- ・ 4年間を通じた切磋琢磨する教育環境をつくる
- ・ ゆとり教育によって生じた学生の学力のギャップを埋めるべく、引き上げる
- ・ 後期課程に進む際に必要な学力を学生が身につける

(2) 「システム（進学振分けの仕組み）」及び「カリキュラム全般」のカテゴリーに色をつけて強調した。

(3) 「マネジメント」カテゴリー内に、組織の運営に係る 6 項目を追加した。そのポイントは以下のとおりである。1993 年の改革において、各科目の組織を教室から部会に変更し、その上部組織として前期運営委員会を設置したが、これは教員組織の代表機関ということができる。同委員会は、2006 年のカリキュラム改革案のコンテンツを作成する上で、中心的な役割を果たした。また、教養学部全体に関わる教育方針やプログラムの開発については、教養教育開発機構が担うことになった。

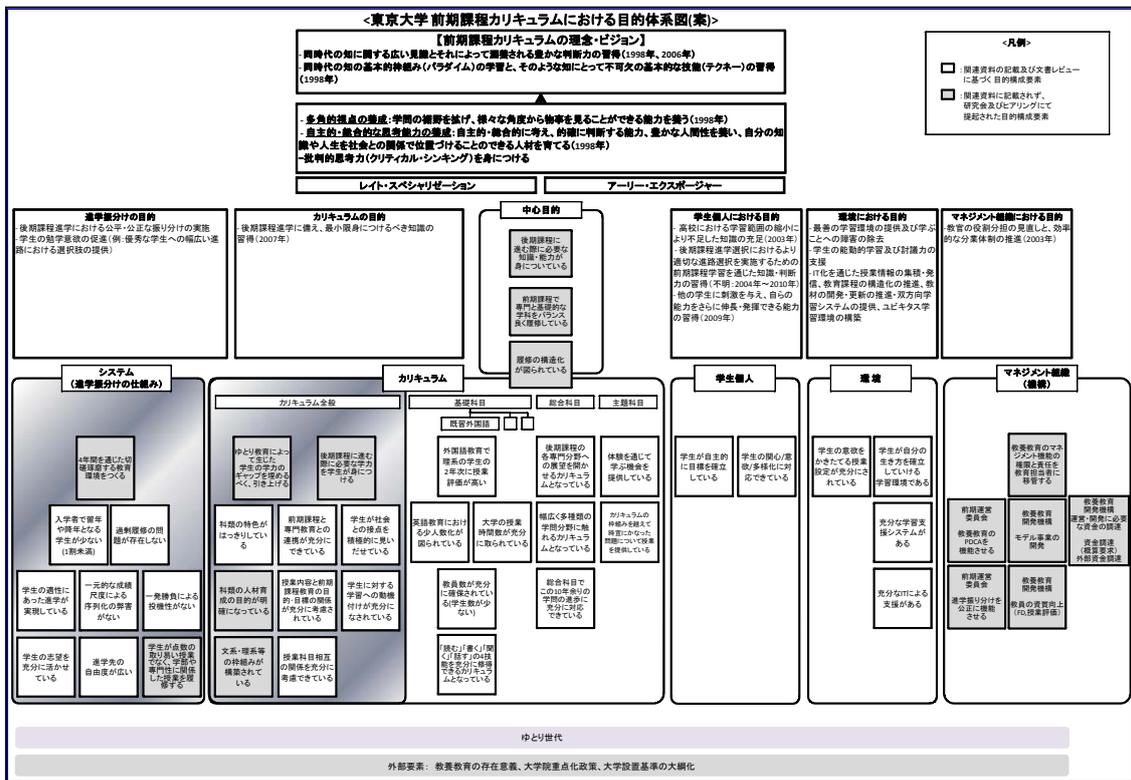


図 2-5 目的体系図(山本教授へのヒアリングに基づく)(※拡大図は巻末の添付資料 5 を参照)

4-2 学生の「自走力」を中心に捉えたカリキュラム改革

次に、永田敬教授へのヒアリングを実施した。永田教授は、前期課程カリキュラム改革 WG の座長を務めるとともに、理系における具体的な改革を先導した、2006 年改革の中心人物の一人である。前章でも述べた通り、永田教授が 2006 年改革のキーワードとして強調したのは、学生の「自走力」を養うことである。「自走力」とは永田教授が名づけた言葉であ

るが、課題発見力、コミュニケーション力などのジェネリック・スキルと、自らの意志で自分の行動を決定する姿勢などを意味している。自走力の有無は、進路決定の際の学生の行動に顕著に表れる。改革当時、自らの知的関心よりも、体裁を配慮して進学先を選ぶ、いわゆる「ブランド志向」が問題として認識されていた³。そのための施策として、以下の2点を行った。

(1) 総合科目の重視

総合科目は、当該専門分野への進学者においては入門講義としての意味を、当該分野以外の進学者にとっては、一般的な教養としての意味を有する。総合科目に設けられた講義を受講することによって、学生が様々な分野の学問に触れ、比較検討し、自身の進路を自らの知的関心に基づき積極的に選択することを期待した。つまり、総合科目は学生がその進路を選択するための重要な機会や判断材料を提供することを目的としている。

(2) 科類の特徴の明確化

科類の特徴を明確にすることにより、学部後期課程への進学に必要な知識・技能を明らかにするとともに、進学後の進路をイメージしやすくすることを目的とした。その結果、学生は、自身で進路を選択するための判断材料を得ることになる。また、大学側にとっては、アドミッション・ポリシーを明確化し、カリキュラム・ツリーを作成することにもつながると考えられた。また、全学的視点から科類の位置付けを確認できるツールを作ることができれば、学問の行き過ぎた細分化への対応策になるのではないかと考えた⁴。

永田教授へのヒアリングの結果を目的体系図に反映・修正し、図 2-6 のように作成した。修正のポイントは以下のとおりである。

(1) 「学生の自走力」に関して修正した。

- ・ 中心目的に「自走：自ら考え行動する力を身につける」を追加した。中心課題は、知識や能力の習得というスキル面だけではなく、学生が自身で課題を発見し、目標を持つことこそ重要であると考えた。
- ・ こうした自走力を実現するため、学生の能動性を高める施策として、以下の項目を目的として追加した。
 - 進学先の選択や自由度を広げる
 - 科類の特色がはっきりしている
 - 自ら進路を決定する際に必要な知識や情報を提供する
 - 教養教育の目的（幅広い教養、専門知識に必要な基礎）を理解して履修している
 - 自ら考え、発言し、積極的に授業に参加する
- ・ 「学生個人」及び「環境」のカテゴリーを、目的群として追加した。
「学生個人」は、学生の自走力を養うという目的に対応するものである。また、「環境」

も自走力を養うという目的に対応するものであるが、具体的には少人数教育や双方向型の授業など、教養学部が現在取り組んでいる内容を反映したものである。

(2) 「教員」カテゴリーとその項目を追加した。

各部署で投入されている教育リソースによって、アウトカム（教育成果）の程度に違いが出る可能性があると考えたためである。

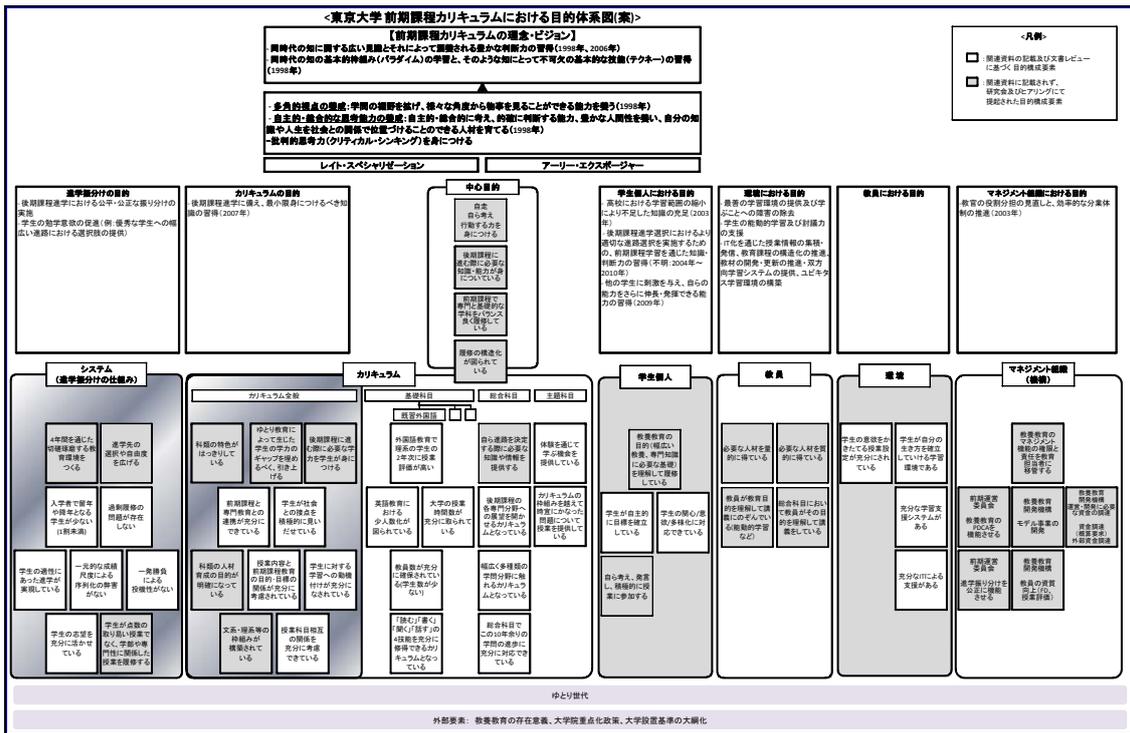


図 2-6 目的体系図（永田教授へのヒアリングに基づき修正）

（※拡大図は巻末の添付資料 6 を参照）

4-3 改革を俯瞰する視点による全体構図の調整

次に、古田元夫教授（現在は本郷キャンパスの図書館長）と兵頭俊夫教授（現在は高エネルギー加速器研究機構の特別教授）への、2 件のヒアリングを実施した。両者とも改革当時はマネジメント側に位置し、改革全体を俯瞰する立場にあった。

古田教授、兵頭教授からは、教養学部全体を捉える視点や、本郷キャンパスと教養学部の関係から 2006 年改革を捉え、その背景にある組織の方針や大学幹部の考え方について話を聞くことができた。しかしながら、両教授とも、山本教授及び永田教授と同様、学生に関する目的の重要性を強調しており、2006 年改革の中心に位置するものであると捉えていた。

また、前章において詳説したが、1993 年のカリキュラム改革と 2006 年改革を比較するこ

とは、改革の全体像を理解する上で不可欠であった。すなわち、2006年改革は、1993年の改革の部分的な修正とも言えるものであり、基本的な位置付けを変えるのではなく、それまでの成果を前提に教養学部を有する東京大学のシステムの特長を伸ばすことが主な課題であった。1993年のカリキュラム改革は、大学院重点化と設置基準の大綱化という2つの政策の影響を受け、東京大学における教養学部の位置付けが問われる中で、いわば外圧に対応するために作られた側面がある。

他方、2006年改革の特徴は、国立大学の法人化を前に、全学的な視点から、教養教育のあり方が議論された上で作成された点にある。2006年改革は、カリキュラムと進学振分け制度との改訂を両輪として作成された。カリキュラム改訂のポイントは科類の特徴を明確にすることであった。すなわち専門分野に関する基礎的な知識や技術を身につけるための教育を重視するということである。

進学振分け制度の改訂のポイントは「移動と選択の自由」である。すなわち、成績優秀な学生に対しては、入学時の所属（理科一類～文科三類）にかかわらず、3年次の進学先を自由に選択できる機会をこれまで以上に広げるというものである。そして、「全科類枠」（教養学部時代の所属科類にかかわらず、全科類に所属する学生を受け入れる定員枠）が導入されることになった。

進学の自由度を増す代わりに科類ごとにカリキュラムの特徴を際立たせるということは、一方で専門分野にとらわれず自由に進学先を選択できる機会を設けながら、他方で専門分野の基礎教育を強化するという、一見矛盾したことを共存させることが求められた。ヒアリングでは、「コア」の学習を強化するという説明があったが、1993年時の改革では、科類枠を超えて、授業科目を設定しようとする力学が働いていたのに対し、2006年の改革では、科類の枠に寄り戻す力学が働いていたものと思われる。

古田教授及び兵頭教授へのヒアリングにより、目的体系図を修正した。なお、この段階で、目的項目ごとに識別番号を付与しているが、これは、後述する評価設問シートと結び付けるために施されたものである。

修正のポイントは以下のとおりである。

- (1) 「マネジメント」 カテゴリー内に、新たに「教養教育開発機構の設立」の項目を追加した。なお、教養教育の強化および進学振分け制度については、全学的な組織である東京大学教育運営委員会およびその下部組織である前期課程部会において議論されている。したがって、2006年改革案において、同運営委員会および部会は重要な役割を果たしている。しかしながら、本目的体系図では、教養学部のマネジメント組織に特化したかたちで記したことから、本図には含めなかった。仮に同委員会と部会を目的体系図に記す場合、マネジメント欄の中に別枠を設けて記し、教養学部のマネジメント組織とは区分して記すのも一案であろう。さらに、「駒場」と「本郷」の関係により着目して目的を設定する場合には、体系図の構成、構図を変更する必要があると思わ

れる。

- (2) 「学生個人」の Kategorie の概念を、中心目的に関わる位置に引き上げた。
- (3) 項目同士の関係を再度吟味し、全体的に見て適切な位置に再配置した。
- (4) 「システム（進学振分けの仕組み）」及び「カリキュラム」の Kategorie 内の項目については、その性格上、「目的」と「手段」に分類して配置した。

そして、目的体系図全体の最終調整を行った。この間、川口特任教授（大学評価・学位授与機構）には複数回にわたりヒアリングを行い、目的体系図に反映している。中でも議論になったのは、目的体系図の最下段にある、「ゆとり教育」「重点化」「大綱化」などの政策的な要因である。川口特任教授は、1993 年当時の教養教育カリキュラム改革は、期せずして同時期に施行された「重点化」と「大綱化」政策に対応し、教養教育の存在意義を再確認しながら、駒場キャンパスの「三層構造」を構築することが最重要課題だったと述べている。つまり、1993 年当時、「重点化」と「大綱化」への対応と三層構造の実現が、最上位の目標であったということになる。しかし、第 1 章で、教養教育カリキュラム改革において「ミセガネ」が「ホンガネ」になったと記したように、ホンネとタテマエが錯綜するような政治的な状況は、論理体系が崩れてしまうため、目的体系図には反映しがたい。三層構造の実現を目的に、その手段として、教養教育カリキュラム改革を下位に描くということは、論理的には成立しないからだ。そのため、政策への対応に関する事項は体系図には埋め込まないことにした。また、2006 年当時の政策的影響として「ゆとり教育」も追加した。「重点化」「大綱化」「ゆとり教育」は、いずれも教養学部にとっては外部の要因であるが、すべての活動に影響するものである。したがって、目的体系図の枠外の最下部に記すことにした。

また、体系図調整の段階で、目的体系図全体の体系性、すなわち、すべての目的が「目的一手段」のかたちで配置されているか否かを確認した。その結果、システム（進学振分けの仕組み）及びカリキュラムの内容を、「目的」と「実行手段」の 2 段に組み替えることにした。進学振分けについては、「教員の成績の付け方を厳格にする」や「2 段階で評価する」は下段の実行手段に置き、その結果、期待される学生の行動や態度、すなわち「一発勝負による投機性がない」などは、上段の目的に位置付けた。同様に、カリキュラムについても、実行手段には「体験を通じて学ぶ機会を提供している」などの、具体的な行為のインプット事項を置き、目的には「ゆとり教育によって生じた学生の学力のギャップを埋めるべく引き上げる」などの、適切な手段が実行された後に期待しうる望ましい状態を置いた。

これらの調整作業の結果、図 2-7 の目的体系図に到達した。

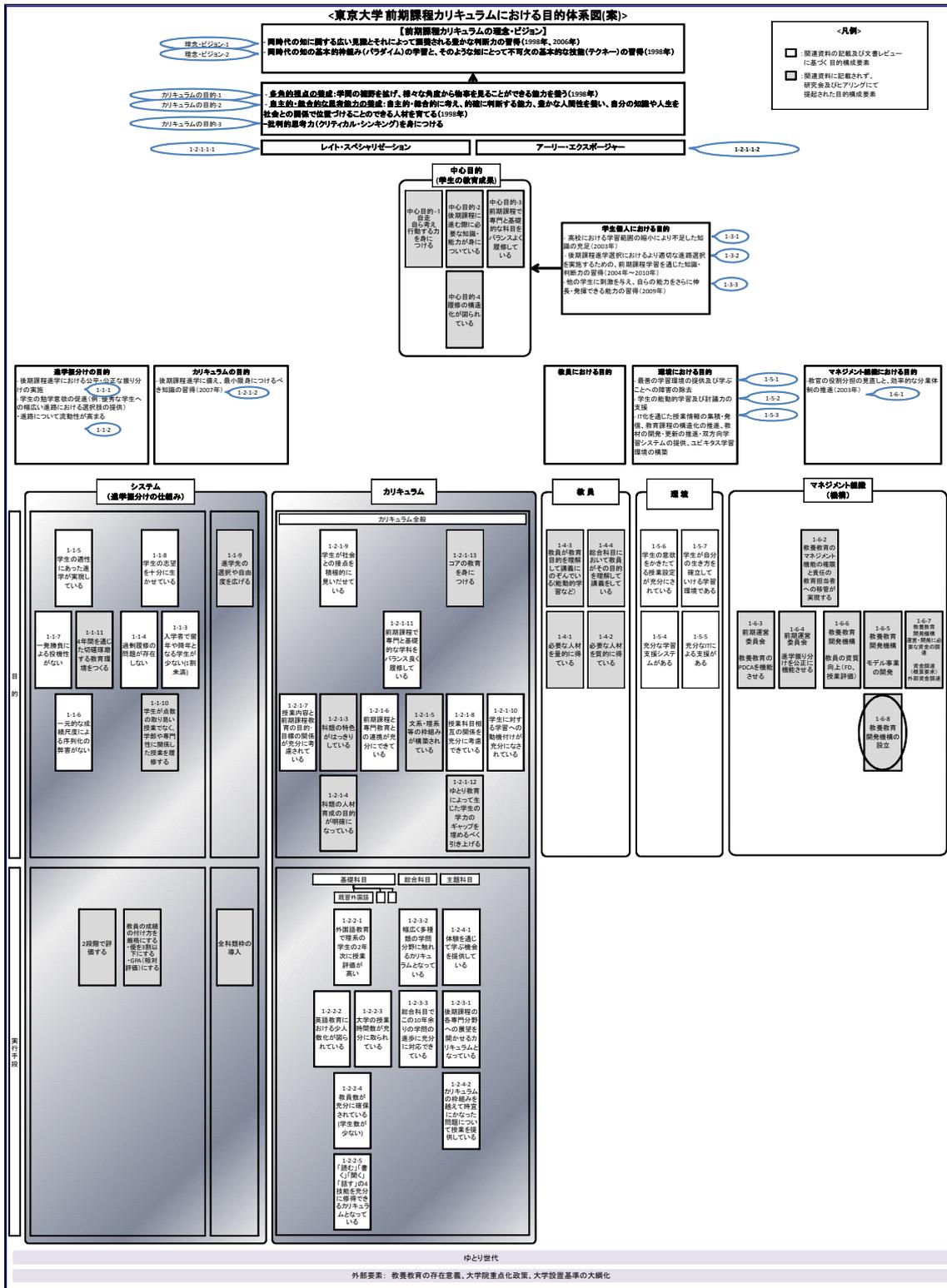


図 2-7 目的体系図 (最終段階、古田教授及び兵頭教授へのヒアリングに基づく改訂版)
 (※拡大図は巻末の添付資料 7 を参照)

4-4 ヒアリングの意義

前述のとおり、ヒアリングを行うことによって、目的体系図はかなり進化したと言える。現有の資料から読み取れた 2006 年改革の主な目的は、「ゆとり教育」を受けた学生への対応であった。しかし、ヒアリングを通して、中心目的は「自走」「後期課程に進む際に必要な知識・能力の取得」「前期課程での、専門科目と基礎科目のバランスのとれた履修」及び「履修の構造化」の 4 つであることがわかってきた。

公開されている資料や書籍の情報のみでは、2006 年改革が作成された背景や目的を把握することは困難であった。これは情報整理や過不足に起因するものである。しかし、一般に、組織内の意思決定や議論のすべてが記録されるわけではなく、また、時間を経たことによって、口外できるようになる事柄もある。

つまり、公開された資料のみでは、事実を偏って把握したり、特定の事項が過度に強調されたりしてしまう可能性がある。したがって、当事者へのヒアリングを行うことは不可欠であると考えられる。

5. 評価設問シートの作成

5-1 評価設問シートの作成手順

目的体系図をもとに評価設問シートの作成を行った。評価設問シートとは、目的の達成状況を確認するために必要な情報を整理することを目的に作られたシートである。具体的には、横列は、目的番号、目的概要、指標、データの項目で構成され、縦列は目的の各項目が番号順に並べられる。図 2-7 の目的体系図には目的に識別番号をふってあるが、この番号が、評価シートの目的番号に対応する。

2006 年改革の評価設問シートは次の手順で作られた。まず、目的体系図に存在するすべての目的項目を評価設問シートに移し替えたが、その際、各目的項目に付けられた識別番号を評価設問シートの目的番号に対応させた。そして、目的項目ごとに指標を当てはめていった。この作業は EA 研究メンバーで議論し、既存の資料やヒアリング結果、更には他大学の例を参照しながら、指標をデザインしていった。評価設問シートにおいて、もっとも重要な項目の 1 つは指標である。一般に、多くの評価関係者が悩むのは、適当な指標をいかに見出すかという点である。評価設問シートは、目的項目ごとに指標を記していくように設計されている。目的項目は、目的体系図に対応するもので、トピックごとに目的が細分化・整理されている。細分化されたことで、目的の内容はシンプルになり、目的の達成状態がイメージされやすくなっている。指標は目的達成状況を体現する定量的もしくは定性的な情報であるため、この状態がイメージしやすくなれば、指標もデザインしやすくなる。2006 年改革の評価設問シート作成においても、目的は細分化され、なおかつ体系的に整理されていたため、指標デザインは比較的スムーズに進められた。

5-2 評価設問シートの確認

評価設問シートにおける指標の妥当性と、指標に対応するデータの所在を確認するため、教養学部附属教養教育高度化機構の森一将氏にヒアリングを行った。具体的には、評価設問シートに記された指標の妥当性と、指標に対応するデータの有無を目的項目ごとに確認していった。ヒアリングの結果、指標について一部修正が加えられ、また、指標関連データの相当数が学内で整備されていることが確認された。

森氏へのヒアリング結果に基づき、表 2-2 のとおり、評価設問シートを完成させた。なお、実際のシートは複数ページにわたるため、ここでは 1 ページ目のみを掲載している。

表 2-2 評価設問シート（最終段階）（※拡大図は巻末の添付資料 10 を参照）

①項目の確認		②各項目に関するデータの有無確認(担当部/評価部門)										
項目	Yes	No	評価指標案	関連資料にて確認された各項目に関連すると考えられる指標案 (既実施は回答項目(該当する場合)及び採択案)	指標案に関するコメント	評価指標の名称		データ計測実施の有無(情報があれば程度等も記述)		データの分析実施の有無		記述/コメント 担当者記事項
						Yes	No	Yes	No	Yes	No	
1. 目的の概要												
1.1 以下の項目は、システム(仕組み)の目的と考えられますか?												
1-1-1			①明確な説明機会の有無 ②学生への周知の有無	大学への特に要望したいことや期待することは何ですか(複数の回答選択肢のうち、当該目的に該当すると考えられる回答項目:進学振り分け制度の改善) 作業者注:当該項目における「進学振り分け制度の改善」の具体的な改善内容は不明 (2008/12 学生生活実態調査)	学生の視点からの進捗プロセスの透明性の例;学生に対するアンケート							
1-1-2			①授業への出席回数(割合) ②学習及び匿名での自己アンケート	大学への特に要望したいことや期待することは何ですか(複数の回答選択肢のうち、当該目的に該当すると考えられる回答項目:進学振り分け制度の改善) 作業者注:当該項目における「進学振り分け制度の改善」の具体的な改善内容は不明 (2008/12 学生生活実態調査)	進捗の程度を有せず教養学部を有する他大学(例:北海道大学)との比較							
1-1-3			①入学まで留年や退学となる学生を少なくする									
1-1-4			①退学復修の問題が存在しない状態にする									
1-1-5			①学生の自主的自立の自己マネジメント ②教員に対する学生の成績と学科の進捗に関するヒアリング	進学振り分け制度についてどのように考えていますか(複数の回答選択肢のうち、当該目的に該当すると考えられる回答項目:入試時に多少し難く連絡を定める制度の方がよい) (2008/12 学生生活実態調査)	進捗のこのを定めているので当該項目は削除?							
1-1-6			①全科目進学学生数の割合 ②理転・文転者の数									
1-1-7			①学部進学の希望登録実施生徒数と(本命でなく)辞退した生徒数の割合									
1-1-8			①学生に対する満足度アンケート ②学生の教養課程入学と進修後の学部課程入学への進学数の比較	進学振り分けについてお聞きします。進学先の決定は希望通りでしたか? (回答項目:希望通り決定した、ほぼ希望通りだった、希望通りではなかった) (2008/6 教養教育の進捗度についての調査)								
1-1-9			①全科目進学と他学部に行った学生の割合									1-1-2→1-1-9という因果関係が見られるか?
1-1-10			①要望科目の履修状況	進学振り分け制度についてどのように考えていますか(当該項目に該当すると考えられる回答項目:点数以外の振り分け基準を取り入れた方がよい) (2008/12 学生生活実態調査)								
1-1-11			①学生のモチベーション ②成績	成績については、成績分布(たとえば「A」型)を比較することで、両者のシグナルがでていない。たとえば、昨今、抜取層が広がっているなど。								
1-1-12												上記の項目以外に不足していると考えられる目的がある場合には、記述ください。

5-3 評価設問シート作成の意義

評価設問シートは、前述のように目的番号、目的概要、指標、指標に関連するデータの項目から構成されている。評価設問シートを用いることで、指標のデザインがしやすくなることは前述のとおりである。また、指標ごとにデータを確認できるようにもなっている。1つのデータソースが複数の指標及び目的に関係していることがあるが、分析作業の際、どの目的に対応しているのかを見失わないためにも、本シートが重要な役割を果たす。

また、評価設問シートは、事後評価のみでなく、事業実施途中で、進捗管理をするために活用することができる。2006年改革のような中長期のプログラムの場合には、担当者の交代などで管理が難しくなることがある。しかし、このようなシートにまとめておくことで、一貫した管理がしやすくなる。

6. EA 適用可能性と発見事項、部分的適用と工夫

2006 年改革を対象に、その目的と計画の構造を分析し、指標及びデータの所在を明らかにしてきた。これらの分析作業の結果は、問題体系図、目的体系図、及び評価設問シートに集約されている。これらの作業は、EA の手続きの一部に修正を加えながら進めていったものである。そこで、2006 年改革における EA の適用可能性について考察する。

6-1 EA の適用可能性

2006 年改革の EA の適用可能性について、下記の通り考えられる。

(1) 2006 年改革への EA の技術面の適用は、修正・工夫をすることにより可能である。

すなわち、・評価対象となった事業関係者の意見を収集すること、・事業目的に関する各人の認識の共通点、相違点を明らかにすること、・目的と計画の構造を体系的に明らかにすること、・目的体系図から評価設問シートを作成し、指標やデータの所在を明らかにすることは、2006 年改革にも十分適用可能である。また、これらの作業を通じて、事後評価を行うために必要な情報がかなり整理されたものと思われる。仮に、事後評価を行う場合には、情報収集、データ整理のための作業コストが軽減されるため、より効率的に評価を行うことができるものと思われる。

(2) 2006 年改革の技術面における評価力（目的の明確性・体系的性、根拠データの有無）は、総じて高い。

一般に、評価を行う場合にもっとも頻繁に起こる問題が、・目的が曖昧で何を達成したかを確認したらよいか分からないこと、・目的達成状況を確認するための指標を明らかにできないこと、・進捗や効果を確認するためのデータや情報が整っていないことである。2006 年改革の場合には、その目的が明示のかたちで整理されていたわけではないが、関係者へのヒアリングと資料整理を通じて、比較的容易に目的体系図にまとめることができた。また、指標に対応するデータの相当数が、すでに学内で収集・蓄積されていた。多くの大学関係者がデータ不足を訴える中で、データの充足率は高いといえるだろう。以上の結果から、東京大学教養学部の 2006 年改革の評価体制は比較的よく整い、「自己評価力」が高いと言えよう。

他方で次のような課題も見出された。

(1) レイト・スペシャリゼーションとカリキュラム・ツリー（前期課程と後期課程をつなぐツリー）

東京大学では、レイト・スペシャリゼーションすなわち、入学時にはどの学部に進学するかを決めず、前期課程の後半、すなわち基礎的な教養教育及び多様な専門分野の知見を

学んだ後に決めるシステムを用いている。そうであれば、「基礎科目」「総合科目」「主題科目」の各科目が、後期課程の各学部の科目とどのように関係するのか、そのつながりをより明確に示す必要があるのではないか。たとえば、前期課程の科目群と後期課程の科目群を体系的かつ可視的に示したカリキュラム・ツリーは、この問題に対する 1 つの解決策であろう。

(2) 東京大学全体の使命、教養学部の使命に係る書類の所在と電子化(資料整理収集参照)

東京大学全体及び教養学部の使命、目的に関する書類の所在を明らかにするために、予想以上の時間を要した。複数の学部、キャンパスがあるために文書整理はより困難であると思われる。だが、仮に、事後評価の段階で書類の検索に大量の時間を投じ、分析や議論のための時間を犠牲にしてしまうことがあれば本末転倒である。運営関連書類は電子媒体化し、検索可能にしておくことが望ましいだろう。

6-2 発見事項 ～目的認識の相違と変化をどう捉えるか～

また、ヒアリングを通じて、教養教育に関する認識の違いや変化の様子が明らかになった。

(1) 目的認識の相違と可視化

担当や職位によって、組織や事業の目的の認識が異なるのは自然なことであろう。しかし、それがどのように異なるのかを確認することは容易ではない。東京大学教養教育の場合、古田教授は東京大学全体、あるいは東京大学本郷キャンパスと駒場キャンパスの関係から、カリキュラム改革の目的を説明している。山本教授は、学生の学力やFDの視点からカリキュラム改革の目的を説明した。また、永田教授は、自走力という言葉を用いて、学生のジェネリック・スキルや自律的に進路先を選択する姿勢についてより高い関心を示していた。これらはヒアリングを通じて明らかになったことであるが、文章のみでそれを理解することは容易ではない。目的体系図に示すことで、互いの認識の相違や共通点を、短時間でより明確に理解することが可能になる。

(2) 認識の相違の捉え方

認識の相違は、東京大学教養学部に限ったことではなく、程度の差こそあれ、どのような組織にも起こり得る。肝要なのは、これらの認識の相違や変化を互いに共有することであると考える。建設的な意見の相違は、新たな発見や創意工夫のヒントをもたらすことがある。他方で、使命や中長期の目標など上位の目標について、大幅に意見が割れているようであれば、組織の統治や事業運営上、問題が生じていることが示唆されている可能性がある。その場合には、組織の使命、目的に立ち返って、関係者で議論する必要がある。

(3) 時間の経過に伴う課題認識の変化

2006年改革についてヒアリングを開始したのは2011年である。2006年当時、カリキュラム改革案を作成したときの課題認識と、2011年時点のそれとの間には明らかに相違があることがわかる。すなわち、2006年当時は、進学振分け制度の問題の他、科類の特徴を出しつつ、いかに「選択と移動の自由」を担保するかという点が主要な課題であった。しかし、ヒアリングを通じて、2006年当時の課題のみならず、2011年時点の課題も浮き彫りになってきた。学生の自律心などのジェネリック・スキルをいかに育てていくのか、また、2006年度に進学振分け制度に設けられた全科類枠が、学生の進学状況や学部の学生数にどのように影響したかという点が、もっとも頻繁に指摘された関心事であった。ジェネリック・スキルは2006年にはさほど指摘されていなかった問題であり、昨今の関心事である。しかし、目的体系図を記す際には、ジェネリック・スキルに関する事項も含めて記すことにした。ジェネリック・スキルを目的に掲げることで、2006年以降に実施したプロジェクト（少人数教育等）の位置付けがより明確になるからである。

2006年カリキュラム改革の事後評価を行うのであれば、当時設定した目的に基づき、その達成状況を確認することに集中すべきであるという考え方もあるだろう。しかし、現在の教養教育が目指す目的のリアリティを確認し、将来の展開に寄与することに主眼を置くのであれば、課題認識の変化にあわせて目的体系図を進化させるのが良いと考える。

(4) 目的を俯瞰的に捉えることの重要性

一般に、事業実施のプロセスでは、その進捗状況を意図的あるいは無意識に確認していることが多い。事業の進捗を確認する行為をモニタリングと言うが、事業効果発現状況、マネジメントの課題などについて重要なシグナルを提示してくれる。また、モニタリングによって得られた情報が、事後評価に必要な基礎的な情報を提供する。

ただし、モニタリングだけでは十分ではない。モニタリングを実施して現状把握ができているため、事後評価は不要であると考えられがちである。しかしながら、モニタリングは特定の事業、目的に焦点を当ててデータをとっていることが多い。換言すれば、目的体系図のある一部のみに焦点を当てている。事後評価は、上位の目的や他の目的との関係や、それらの達成状況を併せて見ていくものであり、部局が掲げる目的を俯瞰的に捉える視点を提供する。また、目的に優先順位を付ける際にも、こうした俯瞰的な視点が、順位付けの根拠を提供することになる。

6-3 今後の展開の可能性 ～事後評価にどのようにつなげるのか～

本事例調査では、目的・計画の整理、指標の確認、データ所在の確認を行った。次の課題は、これらを事後評価にどのようにつなげていくかである。

事後評価実施の可否については、東京大学教養学部が、時期、コスト、人材などの事情を勘案した上で、決定することになる。仮に事後評価を行う場合には、以下の手続きを

提案したい。

まず、評価に係る意思決定者、関係者を選定する。選定対象は、カリキュラム運営担当者、カリキュラム改革 2006 作成に参加した者、評価結果の活用方法について意思決定をする者などが考えられる。関係者が決まったら、次の点について合意を形成する。

(1) 目的体系図

教養教育カリキュラムの目的の全体像は、図 2-7 に記されたものでよいのか、修正点がないか、再度、議論し確認する。

(2) 進捗状況

合意された目的体系図に基づき、どの目的がどの程度進捗しているのか、あるいは進んでいない目的はどれかについて、大まかなイメージを確認、共有する。

(3) 評価対象

評価対象の大枠を設定する。目的体系図に基づき、この中のどの目的に着目するのかを決める。目的がより具体的で、数が少ない場合にはすべての目的を評価対象にすることも可能であるが、教養教育カリキュラムはかなり幅の広い目的を包含しているため、対象を絞るほうが現実的ではないかと思われる。その際、対象設定の理由が明確であることが肝要である。その根拠情報は、(1) や (2) の議論が提供するものと思われる。

(4) 評価目的

評価対象が絞り込まれたところで、評価目的を設定する。すなわち、評価を行うことによって、何を知りたいのかを明らかにし、関係者で合意を形成する。

(5) 評価結果活用

評価目的と関連するが、評価によって導かれた結果を何に活用するのかもこの時点で明らかにしておく。活用方法が明確であれば、評価結果に基づく教訓や提言も記しやすくなる。

(1) から (5) までの内容が定まった後に、データを収集して、目的の達成状況、効果や影響の程度、更にはその要因を探るための調査に入っていくことになる。既に、評価設問シート (表 2-2) 及び資料収集によって、データの所在がある程度明らかになっていることから、調査を進めるための情報収集作業は相当量短縮されるものと思われる。

本論は、東京大学の「2006 年改革 (東京大学学部前期課程教育カリキュラム改革 2006)」を対象とした評価力のアセスメント (EA) 試行調査のプロセスと結果を紹介している。2006 年改革を調査対象に選んだのは、目的が比較的明確で、データが揃っており、EA を適用しやすいと考えたからである。予想通り、2006 年改革への EA 適用は可能であった。

この結果は、大学の事業においても、修正を加えることで EA を適用できることを示唆している。しかし、多くの大学の場合、目的や計画が抽象的・曖昧で、データが不足してい

るなどの問題を抱えており、事後評価に必要な条件や体制が十分に整っているとは限らない。だが、その状態のまま事後評価の時期を迎えてしまうと、先の条件を整えることに相当量のエネルギーを費やさねばならない結果になる。その結果、評価においてもっとも重要な分析や根拠説明に手が回らなくなるのであれば、本末転倒であろう。

そこで、本調査において、EA に修正を加えながら用いた方法論を予防的に活用することを提案したい。つまり、評価に携わる担当者が、計画立案段階から EA を用いて、評価に必要な条件や体制を整えておくことで、事後評価の段階になってあわてることなく、作業をより効率的、効果的に進めることができると考える。また、EA は、目的・計画の明確性や論理性をチェックし、計画の精度を上げることに寄与するため、計画の実効性を高めることにも有益であると考えられる。

本事例調査で開発した目的体系図や評価設問シートは、情報収集や分析方法の枠組みを示したもので、他大学の様々な事業にも活用し得ると考える。活用方法の詳細については第3部で紹介する。

※別添

図 2-1~2-7 及び表 2-1~2-2 (文中の図表を拡大し、文献資料概要とともに巻末添付資料 1~10 に掲載した。)

¹ 使用した文献名と概要については添付資料 8「文献資料概要」を参照。

² 「教養教育開発機構」は、前期課程教育の教育開発・教育改革を担当する組織として、2005年4月に設置された(2010年4月に生命科学構造化センターと融合し、「教養教育高度化機構」に改組)。

³ 進学振分け制度によって、各学部に進んだ学生の成績の平均点が出るため、その点が学部のランキングのように捉えられてしまうことがある。学生の中には、本来、関心のある学部があるにもかかわらず、平均点が低いため、その学部を選択せず、さほど関心は高くはないにもかかわらず、平均点の高い学部を選択するような者がいた。

⁴ カリキュラム・ツリーは現有の情報からは確認することはできなかった。

第3部

評価力向上のためのチェック項目と解説

第3部

イントロダクション

～日本の大学におけるEAの意義及び適用のための解釈と工夫～

浅野 茂・田中 弥生

第1部「自己評価力のアセスメント (Evaluability Assessment)」においてEAの詳細が述べられているが、要点のみを取り上げると、次のことがいえる。EAとは、事後評価を実施する前の段階で、外部の第三者評価者（主としてコンサルタント）と計画立案に関わる部門間で、目的・目標および計画の内容について見直し、必要であれば改変し、あわせて今後行う評価方法の見通しもつけ、これらについて合意を形成するための方法である。EAの具体的な作業手順として、以下の6つを挙げることができる。

- ①評価利用者となる利害関係者の参加を得る。
- ②主要な利害関係者の各視点に基づき彼らが想定していた目的・目標と計画の内容を明らかにする。
- ③現行計画のリアリティ、すなわち、現行の計画を遂行した場合、どこまで目的を達成できるものなのか、目的・目標の実現可能性を確認する。
- ④計画やその目的・目標について改変が必要である場合には合意を形成する。
- ⑤評価方法を設計する。
- ⑥評価結果の活用方法について関係者の間で合意する。

以上のことから、EAとは評価対象となった「プログラム（事業）」が評価に耐えうるかを診断し、必要であれば改変を促すためのアセスメント手法で、一義的には、評価対象者の自己評価力を向上させるための手法だともいえる。したがって、EAは組織内の評価と計画立案に関与する部門（大学であれば、本部と部局、教員と職員）を有機的に連動させる「連結器」としての役割を果たすことが期待される。

第2部「日本の大学へのEAの適用事例」では、上記のEAに対する理解に基づき、東京大学駒場キャンパスにおける教養教育カリキュラム改革を事例として取り上げ、EAの適用可能性と限界について言及している。

ここでは、2006年度に作成された教養教育カリキュラム改革プログラムの事後評価を仮に行う場合に、その体制や実行可能性がどこまで整っているのかを明らかにすることにした。具体的には、カリキュラム改革案プログラム作成にかかわった主要な関係者を明らかにし、当時認識されていた課題、目的そして計画内容を体系的に明らかにすること、目的達成度を確認するための指標やデータを明らかにすることに努めた。その上で、主たる関係者の間で、目的および計画の体系について合点がいくものか、日頃課題と感じているものとの程度整合しているものなのかを確認してもらいながら、事後評価を実施する場合、どこに焦点を当てるべきか、何を目的とするのかなどについて議論してもらった。

前述の EA 手順でいえば、①、②について、また部分的ではあるが③を試行的に適用したことになる。⑤および⑥の事後評価の目的、方法、評価結果の活用については、当該大学内の意思決定にかかる問題であり、今回は着手しなかった。また、④の目的・計画の変更については、本試行調査を行った時期が次期カリキュラム改革案の検討時期に入っているため、議論の範疇には含めないこととした¹⁾。

第 3 部「評価力向上のためのチェック項目と解説」においては、第 2 部までの流れを踏まえ、日本の大学において EA を導入することの意義、さらには適用するうえでの解釈と工夫について、言及することとする。まず、前者の日本の大学において EA を導入することの意義については、自己評価力の向上もさることながら、計画立案能力の向上に寄与する面が大きいことが挙げられる。いわゆるプランニング（計画）の実質化である。特に、国立大学法人については、6 年単位で策定した中期目標・中期計画の達成度が国立大学法人評価の枠組みの中で評価され、その結果に応じて運営費交付金が傾斜配分される現状がある。そのため、策定する中期目標・中期計画は、その達成度を測定できるものであることが求められており、EA の理論枠組みはそのための視座を提供してくれる。すなわち、PDCA サイクルの C（Check）を実質化するための枠組みとしての EA の視点を援用することで、自己評価力を向上させ、良い評価結果に結びつけることが期待できるということである。

次に、日本の大学において EA を適用するうえでの解釈と工夫については、純粋な意味での EA の枠組みが、独自の戦略目標や中長期計画を前提に置いていることを踏まえておく必要がある。すなわち、独自のビジョンを立案する、あるいは既に戦略目標を有している大学にとっては、PDCA サイクルを回す際に効力を発揮することが期待できる。

国立大学法人においては、上述の中期目標・中期計画の策定を法律で義務付けられている。この中期目標・中期計画は文部科学大臣の認可または確認を経て策定していることから、ある意味、社会的誓約の側面が強く、制度上、目標・計画を変更することは容易ではない。公立大学法人においても、中期目標・中期計画は県または市議会で承認され、策定のプロセスで市民の意見も取り入れていることから、国立大学法人同様、変更することは容易ではない。したがって、法的に定められた先の中期目標・中期計画は、大学が独自に作成している戦略目標や戦略計画のように途中段階で変更することが容易ではないという点からすると、純粋な意味での EA の適用はできないといえる。上述の EA の手順に照らしてみると、少なくとも④の「計画やその目的・目標について改変が必要である場合には合意を形成する」については、適応されない点に留意しなければならない。しかしながら、計画を実行していくうえでの課題や改善点を次期の計画に反映させるとともに、より実行可能な計画にしていくためのモニタリングの仕組みとして EA を捉えれば、その理論枠組みは参考になる。

一方、東京大学及び野村證券の共同研究プロジェクトの一環として 2010 年に国公私立大学を対象に実施した「中長期計画に関するアンケート調査」（回答：206 校）では、独自の中期計画を策定していると回答した大学は国公私立合わせて約 66%に留まっている。換言

すると、約 34%の大学が独自の中長期計画を策定していないというデータが示されている。他方、第二サイクルの認証評価基準に内部質保証の観点が含まれたことにより、従来以上に PDCA サイクルの実質化が求められている。したがって、今後は国公立大学を問わず、なんらかの計画を立案し、自らが立てた計画の達成状況を示すことが求められるといえる。そのためには、計画立案段階で現行の課題や問題を可能な限り把握しておくことが肝要であり、EA の枠組みの根底にあるモニタリングないしチェックのための材料やポイントを、計画策定の初期段階から設定していくにあたっては、EA の視座は参考になる。

以上のことを踏まえ、本章では日本の大学において EA を適用するうえでの基本的な考え方、適用する際のポイントを整理したチェックリスト等を提示するとともに、可能な限り、具体例を交えて補足していくこととする。

¹ 変更点や改善点は、次期の改革案に反映すればよいことになる。

第3部 第1章

目的・計画から事後評価に関する確認事項

田中 弥生

イントロダクション

第1章では、目的および計画に関する確認事項と、進捗確認（モニタリング）と事後評価に関する確認事項について説明する。

この確認事項は、大きく2通りの使い方があると想定して作成している。すなわち、既存の計画について事後評価を行う場合と新たに計画を作成する場合である。

図1-1は「確認事項（目的・計画・モニタリング・事後評価）の使い方」を示したものである。図の左側から下に伸びているチャートは、既存の計画について事後評価に臨む場合の作業の流れを示したものである。この場合には、課題の整理を行い、それに基づき目的を整理する。課題および目的は体系図のかたちで整理するが、この体系図をもとに、進捗確認のためのモニタリング・シートを作成する。このシートに基づき、指標やデータの所在も確認する。これらの資料が整ったところで、評価の目的、評価設問（主題）、評価対象を確認し、事後評価のための体制を整える。

図の右側から下に伸びているチャートは、計画を新たに作成して、事後評価に臨む場合の作業の流れを示したものである。課題の整理を行い、それに基づき目的を整理する。ここでも課題および目的の体系図を作成する。この体系図から計画の大枠（計画アプローチ）を定め、目的達成に至るまでの道筋（ロジック・モデル）を作成し、モニタリング・シートを作成する。その後の作業は計画と同様に、資料が整ったところで、事後評価のための体制を整える。

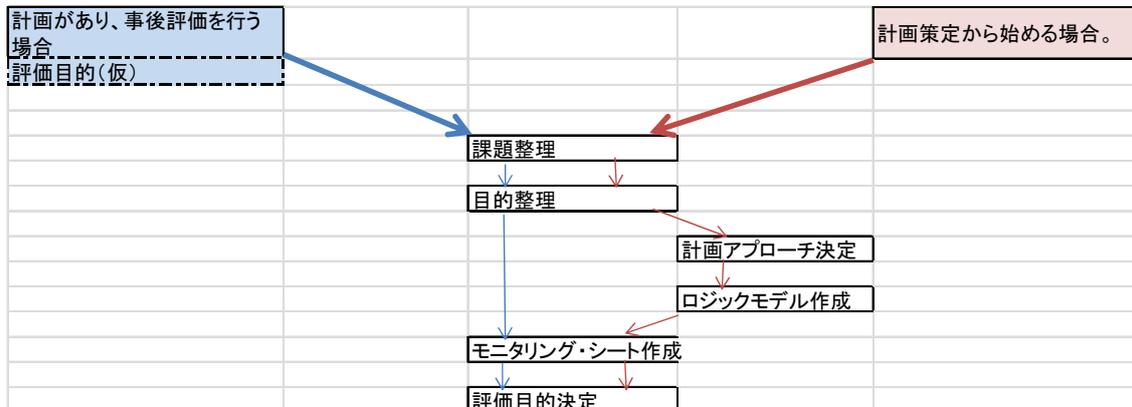


図1-1 確認事項（目的・計画・モニタリング・事後評価）の使い方

1. 目的・計画に関する確認事項

1-1 目的と計画に関するチェック項目

表 1-1 は目的と計画に関する基本的事項をチェック項目一覧としてまとめたものである。チェック項目は、まず、課題、次いで目的と成果、そして計画という順番で構成されている。なお、ここではチェック項目とともに、課題整理の方法、目的整理の方法、計画枠組みの作成方法の考え方と手順を記し、チェック項目の解説を補強することにした。

したがって、本論では、課題、目的（成果）、計画ごとに、まずそれらのチェック項目について解説し、次いで、その作業手順を説明している。

表 1-1 目的と計画に関する基本事項とチェック項目

基本項目	視点	チェック項目	備考
課題	課題認識	大学にとって主なステイクホルダーが誰であるか挙げることができますか	課題認識の仕方については1-2 課題整理の手順で解説
		今、大学が取り組もうとする課題は、主として誰の課題ですか	
		その課題が何であるか明確に説明できますか	
		課題が複数ある場合には優先順位をつけていますか 課題は、現象面に現れたニーズだけでなく、その原因も把握しようとしていますか	
目的	使命や方針との整合性	目的(中期計画や年度計画)は、大学の使命や方針と整合していますか	目的体系図の作り方については1-3 目的体整理の手順で解説
		課題への対応	
	明確性	目的は明確かつ簡潔に説明されていますか 目的を達成していることを、定性的あるいは定量的に確認できますか	
	体系性	使命、中期目的、年度計画に記されている目的は、論理的につながっていますか 計画を実施したことによって、どのような効果が得られ、それがさらにどのような目的に到達するのか、そのシナリオや道筋をイメージできますか シナリオを目的体系図などに描けますか 目的体系図は論理的に整合性がとれ、体系を描けていますか	
成果	目的との整合性	期待される成果は、目的と整合していますか アウトカム・レベルの成果が描けていますか アウトカムとアウトプット成果の区別はつけられていますか	
	具体性・明確性	成果(アウトカム、アウトプット)は、明確かつ具体的に説明されていますか	
	測定可能性	成果(アウトカム、アウトプット)を定量的あるいは定性的に確認できますか	
計画	計画との整合性	計画は目的と整合していますか 計画は目的体系図に対応していますか なぜ、当該計画を優先したのか、その理由を説明できますか	計画については1-4 計画枠組み作成の手順で解説
	実行可能性	計画を実施するために必要な、専門知識や技術が何であるか説明できますか その専門知識や技術を有する人材を確保できていますか 計画を実施するために必要な人員数を確保できていますか 計画を実施するために必要な費用額を見積もれていますか その金額を確保できていますか * 計画を実施するために必要な内部ネットワークを作れていますか * 計画を実施するために必要な外部ネットワークを作れていますか 計画実施のための予定表を作成できていますか * 予定表に基づき管理されていますか	

1-2 課題

(1) 課題に関するチェック項目

表 1-2 は課題に関するチェック項目を抜粋したものである。

表 1-2 課題に関するチェック項目

基本項目	視点	チェック項目
課題	課題認識	大学にとって主なステークホルダーが誰であるか挙げることができますか
		今、大学が取り組もうとする課題は、主として誰の課題ですか
		その課題が何であるか明確に説明できますか
		課題が複数ある場合には優先順位をつけていますか
		課題は、現象面に現れたニーズだけでなく、その原因も把握しようとしていますか

ここでいう課題とは目的や計画の背景にあるもので、計画を遂行し、目的が達成された場合に解決される問題や実現するテーマのことをさす。本論では、目的と計画は、大学が抱える課題解決のためにあるという考え方をとっている。したがって、目的を設定する前にまず、課題を明確にする必要がある。換言すれば、課題認識が明確であれば、目的の設定もより容易になる。

本チェック項目では、まず、大学を取り巻くステークホルダーが誰であるのかを明らかにし、そのステークホルダーが大学に何を求めているのか、あるいは大学の何が課題であると考えているのかを想定することから尋ねている。一般に大学を取り巻くステークホルダーは多様であり、それに伴い、彼らが抱く課題も多種・多様であると想定される。時間と資源が有限である中で、すべての課題に一時に対応することは不可能であるから、優先順位をつけることが必要である。その際、誰の、どの課題を優先するのかを明確にしておく必要がある。

また、課題認識が漠然としていると、何を解決するのか、何を目的に据え、どう行動するのかを特定することが困難になる。したがって、自らが取り組もうとする課題を具体的かつ明確に説明できているかを確認する必要がある。

さらに言えば、課題を現象面に現れた問題に留めて理解するのでは不十分である。現象面だけを捉えて対処療法に終わってしまうことがあるからだ。課題の背後にある原因や理由にも目を向けて、なぜこのような問題が起こっているのかを明らかにし、それも含めて課題として認識する必要がある。

(2) 課題整理の手順

では、課題をどのように発見し、整理してゆけばよいのか。表 1-3 は、課題整理のおおまかな手順について説明したものである。表 1-3 は唯一の方法ではなく、課題の発見や整理の仕方には様々な方法があると思われるため、1つの参考として掲げた。

表 1-3 課題整理の手順一覧

主題	主たる要素	確認事項
課題認識		* 漠然としか課題を理解していない場合、問題の所在がはっきりしない場合に下記を参考に、情報収集し、課題のイメージを固めてゆきます。
	イメージ/見当	大学や部局、学科が抱える課題について見当がつけることができるか確認します。
	資料	その課題に関係する資料がどこにあるかその所在を確認します。
	主たる関係者	課題に関係する者、課題をよく知る者が誰であるか、挙げてみます。
	情報収集	資料を整理することで、課題に関するイメージが明確になったら、ヒアリングのための質問を準備します。
		整理された資料をもとに、主たる関係者にヒアリングを行います。
	スコープ(視野)	課題を捉える際、現象面に表れたニーズや問題点だけでなく、その背後にある原因も視野に入れることが大事です。
課題認識の体系性		* 課題のイメージが固まってきたところで、体系図に描くのも一案です。複数の問題があるときには整理され、またそれらが相互に影響しあっている可能性があることも理解しやすくなります。 * 体系図はヒアリング途中で、何度か刷新するほうがよいでしょう(参考:教養教育カリキュラム)
	課題の類別(ヨコ)	課題が複数ある場合には、類別しグループ化し、横に並べます。
	因果の整理(タテ)	グループの中にある各課題を原因-結果の因果関係に並べます。 並べられた各課題は原因-結果のかたちでロジカルに整理されているか確認します
課題に関するコンセンサス		* 課題体系図を作った場合には、ヒアリングを行った対象者や評価や計画策定に関わる主たる関係者の間でコンセンサスを作っておくのが望ましいでしょう。
	関係者	ヒアリング対象者、評価および計画策定に関わる主たる関係者を挙げます。
		これらの関係者に体系図のイメージについて、おおよそ合意を形成します。 どの範囲の人物まで合意を形成するかは、学内の状況に応じて判断します。
	焦点/優先順位	複数の課題がある場合、最も重要だと思われる課題がどれであるかを決めます。 重要課題や優先順位について、関係者の間でコンセンサスがとられているかを確認します。

「課題の認識」

まず、課題認識についてであるが、学内関係者であればまず、自身が何を課題と考えているか、その見当をつけることができるか確認してみる。次に、課題に関連するデータ、資料がどこにあるのか、その所在についてあたりをつける。

そして、ここで挙げられた課題についてよく知る人、情報をもっている人が誰であるのかを明らかにし、リストアップする。この中から、ヒアリング対象を決める。選定方法は様々だが、課題への関与の程度、情報量、そして都合などが選定理由になろう。これらの人々から情報収集をすべく、質問を作成する。質問を作成する段階で、先に掲げた資料やデータを参照し、実態や根拠に基づいて質問を作成する。予備的に情報を収集、分析しておくことで、ヒアリングの機会をより効果的なものにできる。

ヒアリングの際には、現状のみならず、なぜ、そのような課題が生じているのかその理由や原因についても尋ねるようにする。データや資料収集、ヒアリング結果はメモにして記録し、整理する。その際、現象面のみならず、その背景すなわち理由や原因についても把握しようと努めているかを確認する。

「課題の体系性」

・課題の体系図とは

課題に関するイメージがある程度、明らかになったところで、体系図を描いてみる。課題の体系図とは、複数の課題を因果の関係および問題のテーマ毎に体系的に整理し、可視化した図のことをいう。まず、1コマに1課題を記す。その際、複数の課題を1コマに埋めないように注意する。次に、これらの課題を並べるが、縦に因果の関係、横に同種の関係となるように整理する。

課題の体系図を描き、可視的に整理することで、課題の原因や理由がより明確になり、複数の課題が相互に関連・影響していることがわかりやすくなる。また、一部の課題に目がゆきがちであるが、課題体系図を作成することで、俯瞰的に課題を捉えることができる。また、可視化することで、理解しやすくなることから、プレゼンテーションなどで用いられることもある。

・課題体系図の作成

課題体系図の作成例である。ここでは、課題体系図初期段階（図 1-2）と、課題体系図最終段階（図 1-3）を掲げた。

初期の段階では、得られた情報が限られているため、課題のコマ数も限られており、粗い図になっている。図 1-2 は、第 2 部の事例分析で用いた東京大学教養教育カリキュラム改革を題材にしたものである。作業開始当初は、外部から得られる情報が限られており、書籍やホームページなどで得られた情報をもとに、課題を書き出した。次に、最も重要と思われる課題を抽出し、中心課題として位置づけた。ここでは、3 年次に進学するために必

要な能力が身につけていないことを中心課題としている。

次に、他の課題を同類・同種でグルーピングした。グルーピングの方法について法則や原則はないが、仮テーマを作り、そこに各課題を並べて、ロジカルに整合するかどうかを確認することを繰り返していく。ここでは、カリキュラム、学生個人、環境、マネジメントをテーマにグルーピングした。

なお、グルーピングしても、該当する課題がない場合もあるが、初期の段階では空欄にしておく。体系図を参考に、それを埋めるように、情報を収集することによって、図を充実させていく。

ヒアリングや資料検索による情報収集を行い、それにあわせて修正を繰り返すことで、図 1-3 の最終段階に到達した。得られた情報量に対応し、体系図がより充実したものになっていることがわかる。また、中心課題の上には、その結果起こっているさらなる課題、下には原因となっている課題が増えている。また、グルーピングのテーマも変化している。カリキュラムと学生個人については当初の図と変わらないが、進学振分け（2年次から3年次に進学する際の進級試験）に関する課題が多く抽出されたことから、進学振分けをテーマにしたグループがより充実した内容となっている。

なお、環境やマネジメントをテーマにした情報は、この段階では十分得られなかったため、図示していない。しかし、それを保留して、情報を得られた段階で復活させることも可能である。

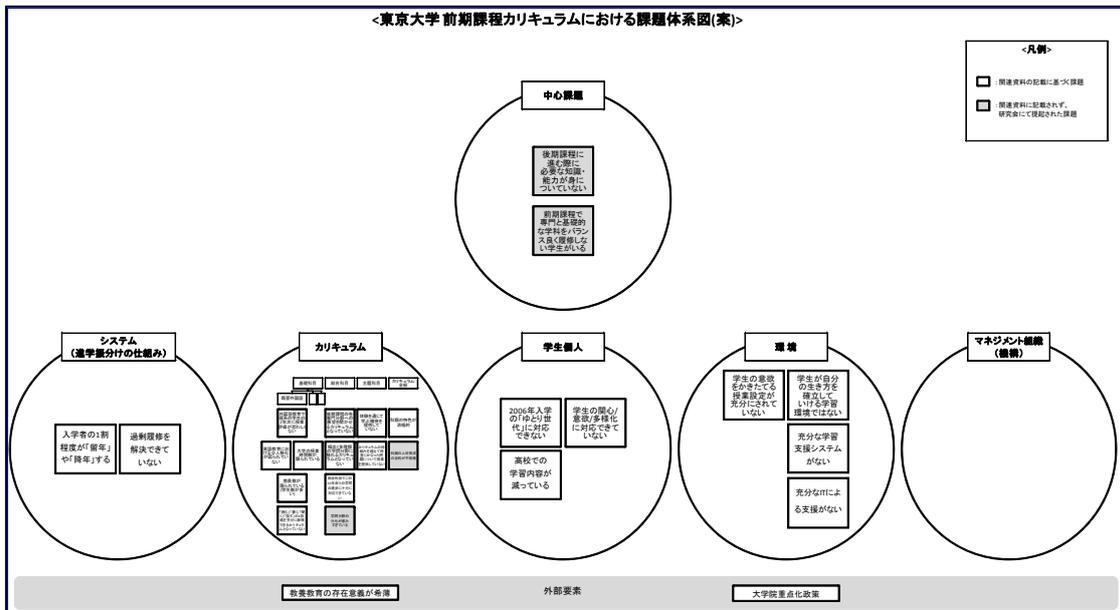


図 1-2 課題体系図初期段階（参考：東大教養教育 2006 カリキュラム改革案）

（※拡大図は巻末の添付資料 1 を参照）

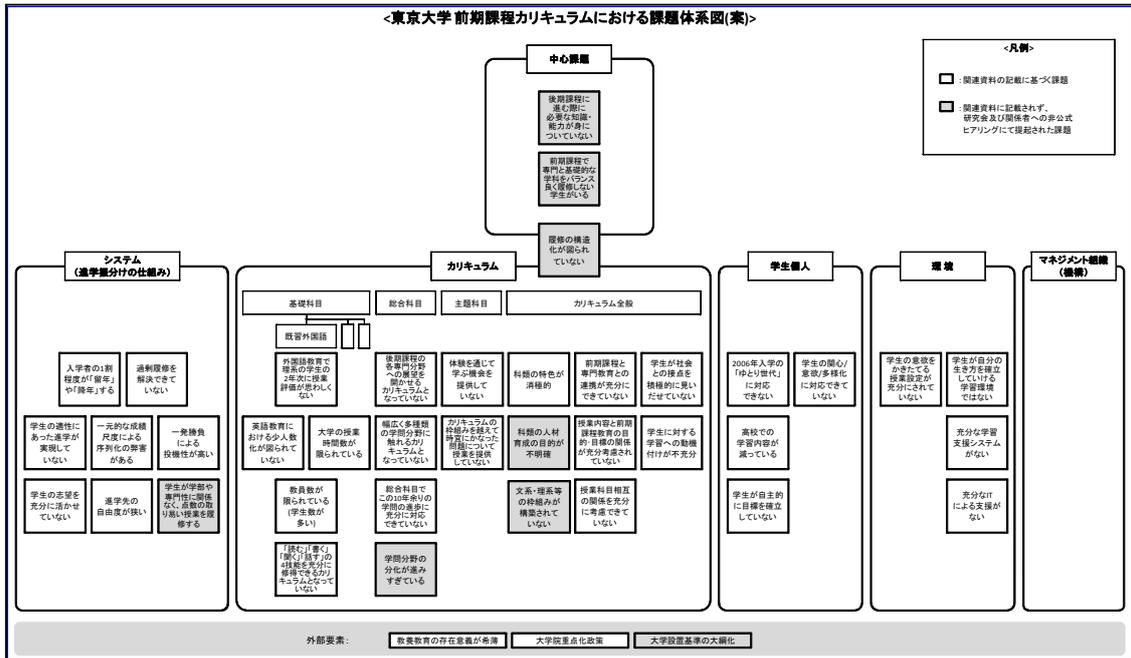


図 1-3 課題体系図最終段階 (参考: 東大教養教育 2006 カリキュラム改革案)

(※拡大図は巻末の添付資料 2 を参照)

「課題に関するコンセンサス」

課題体系図がある程度ととのった段階で、関係者の中で、課題体系図についてコンセンサスを作るのが望ましい。まず、コンセンサスを得る関係者が誰であるのか明確にしておく必要がある。課題を整理するにあたりヒアリングを行った関係者、評価作業に関係する関係者、また計画策定関係者(現行計画を担当した者、次期計画を作成する者)などから、コンセンサスを得る必要がある。

課題体系図をもとに、その全体像が、関係者がイメージしている課題とほぼ整合するものであるかを確認する。あまり詳細について詰める必要はないが、グルーピングの仕方や、グループごとの縦の関係(因果関係)、あるいは不足しているグループがないかなどを確認する。

課題体系図の構図についてのコンセンサスが得られたら、最も重要だと思われる課題、解決が急がれる課題などをマークし、優先順位をつけ、この点についてもコンセンサスを作る。

1-3 目的

(1) 目的に関するチェック項目

表 1-4 は、目的に関するチェック項目を表 1-1 から抜粋したものである。

表 1-4 目的に関するチェック項目

基本項目	視点	チェック項目
目的	使命や方針との整合性	目的（中期計画や年度計画）は、大学の使命や方針と整合していますか
	課題への対応	目的は、大学の課題（組織、部局、学生など）に対応していますか
		どのような課題に対応しようとしているのか、明確に説明できますか
	明確性	目的は明確かつ簡潔に説明されていますか
		目的を達成していることを、定性的あるいは定量的に確認できますか
	体系性	使命、中期目的、年度計画に記されている目的は、論理的につながっていますか
		計画を実施したことによって、どのような効果が得られ、それがさらにどのような目的に到達するのか、そのシナリオや道筋をイメージできますか
		シナリオを目的体系図などに描けますか
		目的体系図は論理的に整合性がとれ、体系を描けていますか
	成果	目的との整合性
アウトカム・レベルの成果が描けていますか		
アウトカムとアウトプット成果の区別はつけられていますか		
具体性・明確性		成果（アウトカム、アウトプット）は、明確かつ具体的に説明されていますか
測定可能性		成果（アウトカム、アウトプット）を定量的あるいは定量的に確認できますか

「目的と成果」

ここでは、目的に関するチェック項目と成果に関するチェック項目の 2 種類を掲げている。目的と成果を同時に並べることに違和感を覚える人もいるだろう。しかし、事業やプログラムを実施して、目的を達成することが最終的な成果であるから、目的と成果は表裏の関係にあると捉えることができる。したがって、計画書には、目的、計画に加え、計画

を遂行したことによって、どのような成果が期待できるのかを記すことで、より説得力のある計画書になる。

また、現在の目的達成状況を確認するだけでなく、最終目的と現状とを照らし合わせることによって、今後何を達成したらよいのかを確認することにも役立つ。

「目的のチェック項目」

大学の学部・学科、あるいは大学全体で掲げている事業やプログラムの目的は、大学の使命、あるいは大学独自の戦略計画、中期目標・中期計画とどのように関連し、また整合しているのかを確認する必要がある。仮に、整合しないことがあるなら、再度その事業やプログラムの意味を確認し、なぜ大学の使命や全体の目標と異なることを行うのか、その理由を明確に説明する必要がある。一般に、非営利組織論では、自らの使命や目的と異なる事業を行うのは得策ではないとされる。その主な理由としては、資源（ヒト、モノ、お金）が分散してしまうこと、組織としての方向性が曖昧になり、統治が困難になることが挙げられる。

目的は、先に掲げた課題に対応している必要がある。前述のように、大学が抱える問題を解決したり、テーマを実現したりすることが目的であるとすれば、その問題点やテーマに対応して目的が設定されている必要がある。

また、目的が明確であるか確認する必要がある。目的は高次になるほど抽象的な表現になっていくことが多い。しかし、その下位にある目的はより具体的に描かれる必要がある。そうでないと、計画を作成し、実行に移す際に、何を実施すべきか、わかりにくくなる。また、目的の達成状況を定性的あるいは定量的に確認できる状態にあるかを確認する必要がある。ただし、建学の精神や大学の使命など高次の目的の場合には、抽象的に描かれているため、その達成状況の確認は難しくなる。その場合には、その下位にある目的の達成状況を確認する。そして、それを達成することが、大学の使命の達成とどう関係するのか説明できるようにする。

複数の目的がある場合には、課題と同様、体系性が求められる。その体系図は、縦に因果の関係でつながり、横にテーマでグルーピングできるものである。特に、縦の因果の関係は、「〇〇を実施すれば、××のような状況になる」というようにストーリー性やシナリオ性を表すことになる。つまり、大学がめざす目的とそこに到達するまでのストーリーやシナリオに関するイメージを描く際の補足資料を目的体系図が提供しているといえる。

また、目的体系図は、論理的に整合していることが求められる。すなわち、縦の関係が因果関係でつながっているか、横の関係については同種のテーマを共有したものでグルーピングされているかを確認する必要がある。もし、整合しないものがでてきたら、目的の順番を入れ替えたり、他グループに目的を移動させるなどの修正を行う。

「成果のチェック項目」

ここでいう成果とは、計画作成段階において想定している成果のことをさす。つまり、計画を予定どおりに遂行した場合に、得られると予想される成果、すなわち「期待される成果」のことをさしている。したがって、期待される成果は目的と整合している必要がある。また、「〇〇の計画を実行したこと」、「報告書を出すこと」は、アウトプット・レベルの成果である。計画を実施した結果、対象に及ぼした影響や変化がアウトカム・レベルの成果である。期待される成果については、アウトプットのみならず、アウトカム・レベルの成果を示す必要がある。

ただし、教育や研究の場合には、アウトプットとアウトカムの境界は曖昧で、区別はつきにくく、また人によってその定義が異なることがある。例えば、研究論文をアウトプットと捉え、その論文の引用件数をもってアウトカムと捉えることがある。他方で、研究論文はこれまでの研究活動を集約したものであり、しかるべき機関で査読を受けているのであれば、アウトカム成果であると主張する者もある。この点の区別については、絶対的な基準があるわけではない。ただし、自ら作業をしたものについて、何をアウトプットとし、何をアウトカムとするのか、その説明には明確で一貫性があることが常に求められる。

期待される成果については、明確に説明できるのが望ましい。しかし、計画作成の段階ではさほど明確でなくても、事業を実施していく過程でよりそのイメージが明確になっていくこともあるので、その場合には、修正を加えていく。

また、成果を定性的もしくは定量的に測定できるか、あるいはどのように測定しうるのかを、ある程度、イメージできるのが望ましい¹⁾。

(2) 目的整理に関する手順

表 1-5 は、目的整理方法に関する手順を示したものである。

表 1-5 目的整理に関する手順一覧

主題	主たる要素	確認事項	備考
目的認識		※ 課題認識の体系図がある程度整理できたら、その内容をポジティブな内容にリパスします。つまり、「。がない」から「。がある」という内容に裏返すのです。これを仮の体系図として、内容をより濃いもの、現実的なものへと修正してゆきます。学内の資料から目的を整理した上で、主たる関係者にヒアリングを行い、目的を確認してゆきます。多くの場合、目的は既に文書に記されています。それでもなお、目的を確認する必要があるのは、目的が漠然としていたり、時間が経ってしまったり、人事交代があった場合には、関係者が抱く目的のイメージは意外にバラバラで合意が取れていないことが少なくないからです。	
	課題体系図	課題体系図をポジティブな内容に裏返します。すなわち、体系図中の各課題を「。がない」を「。がある」という内容に裏返します。これを仮の目的系図とします。	
	資料	仮の目的系図を参照しながら、目的に関係する資料がどこにあるのか、その目処をつけ、主要な書類は入手します。	
	主たる関係者	目的作成に着手した主たる関係者を挙げます。	
	情報収集	資料を整理することで、目的に関するイメージが明確になり、ヒアリングの際、何を聞いたらいいか明確になります。ある程度、イメージが明確になったところで、ヒアリングのための質問を作ります。	
		主たる関係者にヒアリングを行います。	
目的の体系		※ 仮の目的系図をもとに、体系図の内容を現実に近いものへと修正してゆきます。 ※ 体系図はヒアリング途中で、何度か刷新するほうがよいでしょう(参考: 教養教育カリキュラム)。	目的系図の事例図を参照してください。
	構成要素	目的を構成する主たる要素が体系図の中に網羅されているか確認します。(ただし、ヒアリングを重ねる中で、刷新させてゆけばよいので、最初から完璧を求める必要はありません。)	※ ひとつの目的枠に含める事柄はできるだけひとつに留めておきます。 複数の事柄をひとつの目的に含めると、評価設問の設定、指標の設定を難しくすることがあります。
		目的の各要素: 1つの目的のコマに、1トピックで対応するようにします(ひとつの目的に複数のトピックが含まれるのは望ましくありません)	
	課題の類別(ヨコ)	目的を、同じカテゴリ内にとめられているか、異質なものがいないかを確認します。	
	因果の整理(タテ)	グループの中にある各要素(目的)が手段-目的の因果関係に並んでいるかを確認します。	
		並べられた各要素(目的)は原因-結果のかたちでロジカルに整理されていますか確認します。	
	使命等との整合性	大学全体の戦略目標の場合: 目的は大学の使命と整合していることを確認します。	
		学部・学科の目的など、戦略目標の下位にある目的の場合: 目的は大学の中期目標や戦略目標と整合していることを確認します。	
	体系性	全体図の各目的は、手段-目的の因果関係でつながっていることを確認します。	
		各グループ内にある目的は、手段-目的の因果関係でつながっていることを確認します。	
目的に関するコンセンサス		※ 目的系図について、ヒアリングの対象者や評価や計画策定に関わる主たる関係者の間でコンセンサスを作ります。	
	関係者	ヒアリング対象者、評価および計画策定に関わる主たる関係者を挙げます。 これらの関係者に体系図のイメージについて、おおよその合意を形成します。	
	焦点/優先順位	複数の目的がある場合には、優先順位がつけられているか確認します。 優先順位について関係者の間でコンセンサスがとられているか確認します。	

「目的の認識」

目的を確認・整理するためには、まず、先ほど課題整理で作成した課題体系図（図 1-3）を活用する。課題体系図における各コマには、課題が否定文で記されている。この否定文を肯定文に作りかえていく。この作業は、整理された課題から目的を導き出そうとするものである。こうした作業の背景には、課題が解決された望ましい状況が、めざすべき目的であるという考え方がある。

具体例をみていく。前述の図 1-3 は、先に示した東京大学教養教育カリキュラムにおける課題体系図である。「システム（進学振分けの仕組み）」に着目すると、「過剰履修を解決できていない」「進学先の自由度が狭い」などの課題が示されている。

図 1-4 は、図 1-3 の課題体系図の内容を肯定文にしたもので、目的体系図という。各課題を裏返しているため、体系のかたちは両者ともに同じである。ちなみに、この目的体系図は、完成版ではない。仮の目的体系図と位置づけ、これをもとに、資料やヒアリングを通じて情報収集をして、目的体系図に修正を加えていく。ヒアリングの対象者は、課題認識の対象者とはほぼ同じであると思われるが、リストアップし、確認しておく²。

ヒアリングの際、体系図を用いて、ヒアリング対象者が抱いているイメージと一致するものであるかどうか、一致しない点があるとすればどのような点であるかを尋ねる。ここで得られた情報をもとに、必要に応じて修正を加えていく。

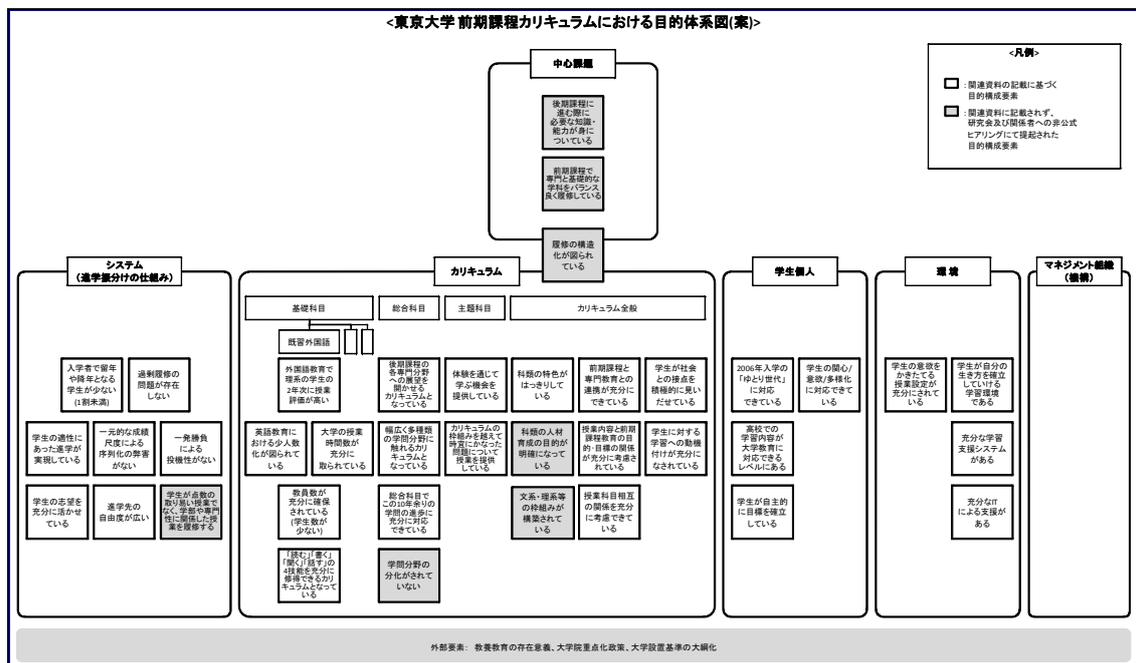


図 1-4 目的体系図 初期段階（参考：東大教養教育 2006 カリキュラム改革案）

（※拡大図は巻末の添付資料 3 を参照）

「目的の体系性」

初期段階の目的体系図を使って、主要な関係者にヒアリングを行い、必要に応じて修正を加えてゆき、最終版を作成する。東大教養教育カリキュラムの事例では、最終段階として図 1-5 に到達した³。何をもちいて最終段階にするについては、決まったルールはないが、本事例では、ほぼ同じような意見が出され、意見がでつくしたと思われた段階で、最終とした。図 1-5 は、初期段階の目的体系図とかなりかたちが異なることがわかる。ヒアリングを重ねるたびに、修正を加えた。さらに、体系の論理整合性のチェックを行い、本図に到達した。ここでは、体系の論理整合性を確認し、体系図を整えるためのポイントを表 1-5 に沿って説明する。

目的のコマには、1 つの目的が記されていることが望ましい。複数の目的が記されている場合には、分割して、目的のコマを複数作成する。

体系図のヨコ軸に着目する。各目的のコマがテーマごとにグルーピングされているが、同じカテゴリー内におさまらないコマ、異質なコマがないかを確認する。

縦軸に着目する。まず、グループ間が、因果関係になっているかを確認する。具体的には、グループごとに、コマすなわち目的が因果の関係で並べられているかどうかを確認する。課題体系図における因果関係は「原因-結果」の関係であるが、目的体系図における因果関係とは「手段-目的」の関係である。つまり、下位にある目的は、上位にある目的にとってはそれを達成するための手段になっている。

また、目的体系図が大学の使命や戦略計画など、大学全体にかかる目的と整合しているかを確認する。

図 1-5 の東大教養教育カリキュラムの体系図の場合、カリキュラムとシステム（進学振分けの仕組み）の体系図に修正を加えた。すなわち、カリキュラム全体にかかわる目的を上位に、個別カリキュラムにかかる目的を下位に置いた。進学振分けについては、新たな制度の導入などは下位に置き、その導入結果、期待される状態については、上位に置いた。

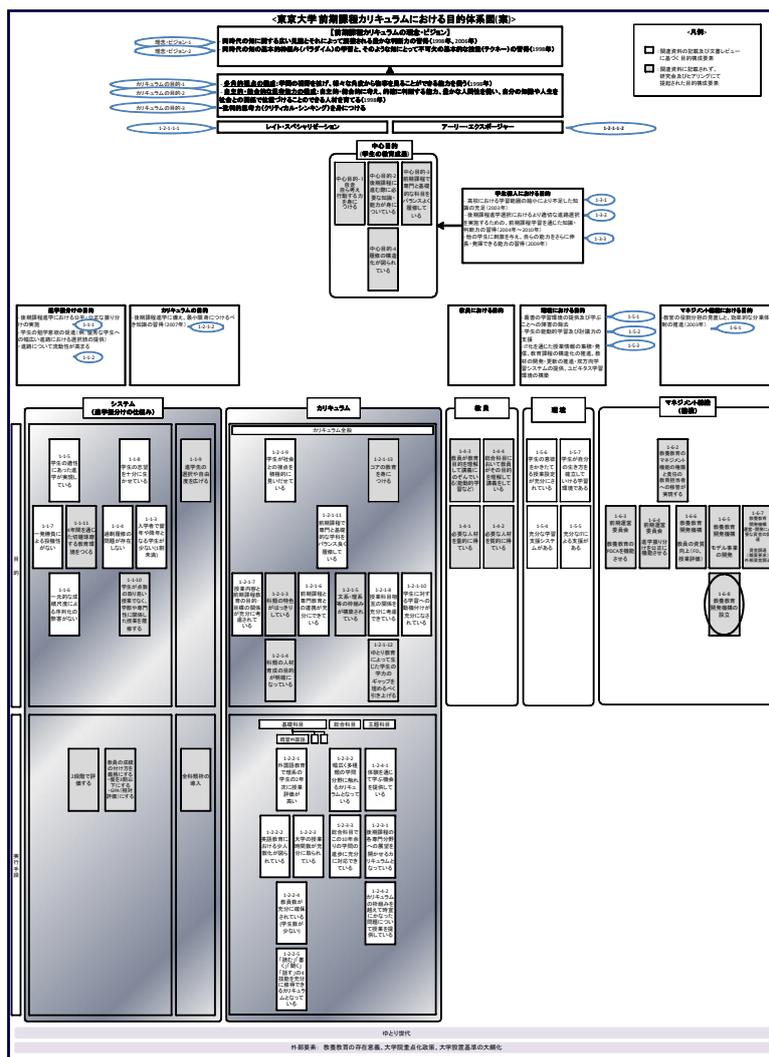


図 1-5 目的体系図最終段階 (参考：東大教養教育 2006 カリキュラム改革案)
 (※拡大図は巻末の添付資料 7 を参照)

「目的に関するコンセンサス」

目的体系図に関して、主たる関係者の間でコンセンサスを得る。まず、ヒアリング対象者、評価関係者などを整理し、コンセンサスを得る対象者を確認する。これらの関係者に対して、体系図が自らのイメージと整合するかどうか確認する。個別にヒアリングを行う方法もありえるが、可能であれば、関係者が一堂に会して議論し、コンセンサスを得ることが望ましい。大学は多様な関係者で構成されており、それぞれにイメージする目的や認識が異なることがある。目的体系図のように可視化された資料をもとに議論することで、相互の認識の違いなどが確認しやすくなる。

次に、大学として、すべての目的を同時期に着手するのか、あるいは優先順位をつけるのかを決定する⁴。優先順位をつける場合には、その点について、関係者の間でコンセンサスを得る必要がある。

1-4 計画

(1) 計画に関するチェック項目

表 1-6 は、計画に関するチェック項目である。既に、計画がある場合には、このチェック項目に基づき確認する。計画を新たに作成する場合には、(2) の計画枠組み作成の手順を参照し、計画を作成してから、(1) の計画に関するチェック項目に基づき確認する。

表 1-6 計画に関するチェック項目

基本項目	視点	チェック項目
計画	計画との 整合性	計画は目的と整合していますか
		計画は目的体系図に対応していますか
		なぜ、当該計画を優先したのか、その理由を説明できますか
	実行可能性	計画を実施するために必要な、専門知識や技術が何であるか説明できますか
		その専門知識や技術を有する人材を確保できていますか
		計画を実施するための必要な人員数を確保できていますか
		計画を実施するために必要な費用額を見積もれていますか
		その金額を確保できていますか
		*計画を実施するために必要な内部ネットワークを作れていますか
		*計画を実施するために必要な外部ネットワークを作れていますか
		計画実施のための予定表を作成できていますか
		*予定表に基づき管理されていますか

このチェック項目は、すでに計画が作成されていることを前提に作られたものである。まず、計画が目的体系図のどこに位置するのかを確認した上で、当該計画が目的達成手段になっているかどうかを確認する。

また、目的体系図の作業で行った優先順位に関する議論、コンセンサスと照らし合わせて、計画にかかる優先順位が整合しているのか、またなぜある計画を優先しているのか、その理由を確認する。もし、明確な理由を説明できないようであれば、目的体系図に照らし合わせ、その計画は何を達成するためのものであるのかを確認する⁵。

次に、計画の実行可能性を確認する。具体的には、計画を実行するために必要な資源（ヒト、モノ、お金、技術、情報、ネットワークなど）を確保できているかを確認する⁶。

計画を実行するために必要な専門知識、技術が何であるか、そうした知識・技術を有する人材を確保できているかを確認する。また、資源の量的な側面についても確認する必要

がある。計画そのものは適当だが、人材、資金が不足しているために目的を達成できないことがある。したがって、予定通りに事業を遂行するために必要な人員（数）を確保できているか否かを確認する必要がある。

また、計画に照らし合わせ、必要な費用が見積もられているか、その金額を確保できているかどうかを確認する。確保できない場合には、何を優先的に実行するかを定める必要がある。

さらに資源の一要素として、ネットワークを挙げた。大学内部の各機関、学部・学科内のネットワークに加え、外部の専門家、外部の大学関係者、卒業生のネットワークなどが計画遂行において重要な役割を果たすことがある。

計画実施のための予定表の所在も確認する。大学全体の予定のほかに、当該計画に関係する学部・学科、部署の各計画において、それがきちんと位置付けられているかどうかを確認する必要があるだろう。そして、予定表に基づいて、定期的に進捗を管理する体制が整っているか、管理が行われているかも確認する⁷。

(2) 計画枠組み作成の手順

本研究会では、計画の作り方そのものがよくわからないという意見が度々出された。そこで、目的体系図を用いて、計画の大枠を決めることができるのではないかと考え、表 1-7 のような、計画枠組み作成の手順を作成した⁸。

表 1-7 計画枠組み作成の手順一覧

作業	手続き
計画アプローチの決定	目的体系図から、類似の目的をグルーピングします。グルーピングされた目的を組み合わせ、計画の枠組みを作成します。この枠組みを「計画アプローチ」といいます。
ロジック・モデルの作成	計画アプローチからロジック・モデルを作ります。 ロジック・モデルは最終目的に到達するためのシナリオで、計画を予定どおりに遂行すれば、対象がどのように変化し、展開していくのか、その道筋を描くものです。
	グルーピングされた目的を、インプット、アウトプット、アクション、アウトカムに区分し、ロジック・モデルを作成します。
計画作成	計画の実施に必要な、資源（資金、人材、情報、知識、技術）を見積もり、実行のためのタイムスケジュールを作成します。

「計画アプローチの決定」

まず、類似の目的、関係のありそうな目的をグルーピングするが、ここでは、図 1-6 の教養教育カリキュラムを例にとって説明する。教養教育カリキュラムには、複数のテーマがあるが、この中から、進学振分け制度の整備を選んだ。進学振分け制度の目的は、進学振分けの仕組みを適正に機能させ、学生が希望・資質に応じて適度に進級できることである。進学振分けを適正に機能させるためには、進学振分け制度を適正に運用させることである。そのためには進学振分け委員会が運用方法を定め、制度を適正に機能させるように管理する必要がある。また、学生の成績が進学振分けに直接影響するので、教員が所定の規則に基づき適正に採点を行う必要がある。また、学生が自律的に進学先を選ぶような教育環境も肝要であると考えた⁹。そこで、これらにかかわる目的のコマを体系図から選び、丸枠で囲った。

この丸枠で囲った部分が、進学振分け制度整備に係る計画でカバーする領域であり、これを進学振分けに関する計画アプローチと呼ぶ。

計画アプローチは、計画の詳細を示すものではないが、計画でカバーする領域を示すので、計画を実行する上で、何に着手すべきなのかを明らかにするのに役立つ。

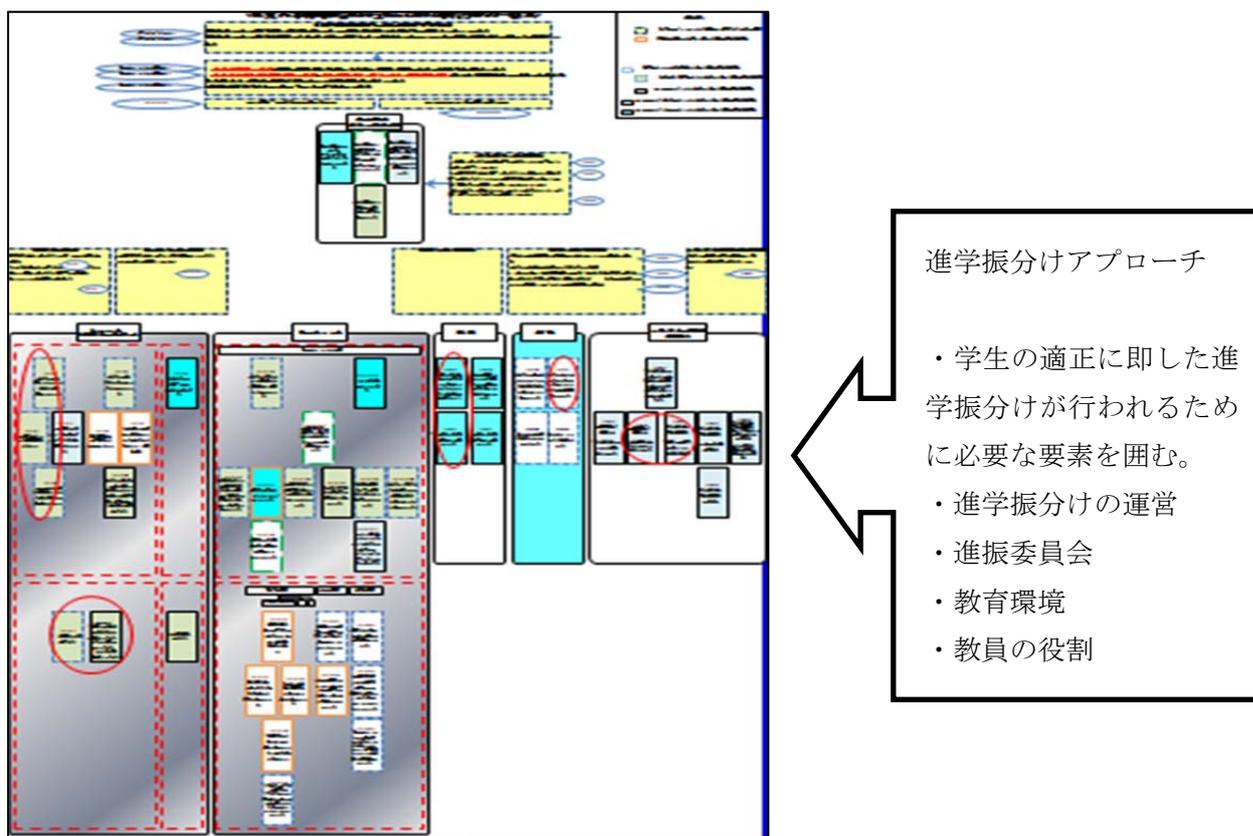


図 1-6 計画アプローチ例

「ロジック・モデルの作成」

計画アプローチが決まったら、どのようなプロセスをたどって目的に到達していくのか、そのシナリオを考える。そのシナリオを図にして可視化することで、思考を進めやすくなる。計画の実施から目的に到達するまでのプロセスを図にしたものをロジック・モデルという。

ロジック・モデルとは、事業を実施した結果、それが対象にどのように影響し、発展していくのかを図示したものである。目的体系図と類似のものであるが、時間軸がより明確であるという特徴がある。

ロジック・モデルを理解するためには、以下の基本用語を理解しておく必要がある。

「インプット」とは、事業を実施するために投じるべき資源（ヒト、モノ、金、情報、知識など）や整えておくべき物理的環境などをさす。例えば、シンポジウムを実施する場合、講演者、資料、会場、スタッフ、予算などがインプットとして挙げられる。

「アクション」とは、事業を実施するプロセスをさす。先のシンポジウムであれば、テーマ、講師、司会者の決定、参加者の募集・受付、当日の開催などがアクションの例である。

「アウトプット」とは、事業を予定どおりに実施すれば得られる結果のことをさす。事業実施によって提供されたサービスやモノの総計である。先のシンポジウムを例にとれば、配布された資料数、参加者数などが挙げられる。

「アウトカム（短期・中長期）」とは、事業実施の結果、対象者に起こった変化、影響、効果のことをさす。先のシンポジウムを例にとれば、講演を通じて提供された情報や知識の理解状況、理解したことが、参加者の研究や仕事や生活面などにいかされることなどがアウトカムの例である。

なお、比較的短時間で現れるアウトカムもあるが、時間を経てより広範囲にわたって影響を及ぼすようなアウトカムもあるので、アウトカムを短期と中長期に区分することがある。両者の区分方法について、統一されたルールはないが、ロジック・モデル上にアウトカムを並べてみたときに、同じ位置に据えにくい場合には、両者を区分したほうがよい。

「インパクト」は、事業実施の結果、起こった、より広範囲の変化、影響のことをさす。例えば、地域や国全体の変化、制度面での変化が起こった場合には、インパクトといえるだろう。先のシンポジウムを例にとれば、これが成人病予防に関するシンポジウムであり、他にカウンセリングやメディアを使ったキャンペーンを実施した結果、地域の成人病罹患率が減少したとすれば、インパクトがあったと言えるだろう。ただし、単独の事業でインパクトをもたらすことは稀であり、複数の事業との組み合わせ、さらには事業以外の要因が影響して、インパクトに至っていることが多い。換言すれば、影響の範囲や大きさが広がるほど、他要因が影響している可能性が高くなり、事業と効果の因果関係を説明することは難しくなる。

図 1-7 は、進学振分けシステムの整備にかかる計画アプローチから、ロジック・モデル

を作成したものである。目的体系図の各コマには番号をつけておくことは第 2 部で述べたが、ロジック・モデルに目的を移す際もこの番号をつけておく。

計画アプローチに基づき、マネジメント組織、環境（学生の学習環境）、教員の 3 つのカテゴリからインプットにあたるものを記した。アクションのコマには、マネジメント組織が定めたルールに基づき成績評価が行われ、進学振分け判定が行われることを記した。アウトプットにあたるものが計画アプローチおよび目的体系図にはなかったため、新たに追加し、周知・実行された GPA や 2 段階方式評価が制度的に導入されたことをアウトプットとした（新たに作成したため、番号がない）。アウトカムについては、短期と中長期に区分し、投機的な進学申請や一元的な成績尺度による弊害がなくなることを短期的なアウトカムとし、学生の適正にあった進学の実現を中長期のアウトカムとした。

インプット	アクション	アウトプット	アウトカム(短期)	アウトカム(中長期)
マネジメント組織	実行手段			
1-6-4 前期運営 委員会 進学振り分けを公正に機能させる	1-1-12 教員の成績の付け方を厳格にする ・優を3割以下にする ・GPA(相対評価)にする	周知・実行された GPA	1-1-7 一発勝負による投機性がない	1-1-5 学生の適性にあった進学が実現している
1-6-6 教養教育 開発機構 教員の資質向上 (FD、授業評価)				
環境	1-1-11 2段階で評価する	2段階評価方式導入	1-1-6 一元的な成績尺度による序列化の弊害がない	
1-5-7 学生が自分の生き方を確立していける学習環境である				
教員				
1-4-1 必要な人材を量的に得ている				
1-4-3 教員が教育目的を理解して講義にのぞんでいる(能動的学習など)				

図 1-7 ロジック・モデル作成 東大教養教育進学振分けを例に

「計画作成」

計画は、計画アプローチをもとに作成する。目的を達成するための諸活動は想定できているが、量、質、時間を組み入れる必要がある。すなわち、どのような知識・技術を有する人を何人投入すればよいか、どのような機材が必要であるか、どれだけの予算が必要であるか、そしてどのようなタイムスケジュールで進めていくかという点である。

なお、計画の点検については、表 1-1「目的と計画に関する基本事項とチェック項目」を参照していただきたい。

2. モニタリング・事後評価の確認事項

本項から、事後評価とモニタリングに関する確認事項について説明する。なお、評価やモニタリングの対象となる目的と計画については、前述の説明に基づき、整理されていることを前提としている。

2-1 モニタリングと事後評価に関するチェック項目

表 1-8 はモニタリングと事後評価に関する確認事項をチェック項目一覧としてまとめたものである。

表 1-8 モニタリングと事後評価に関するチェック項目

基本項目	視点	チェック項目	参考
進捗確認(モニタリング)	目的に対応した設問	目的に対応して進捗確認のための設問が作られていますか。	2-1進捗確認シートの作成手順を参照
		設問には複数の目的や確認事項が含まれず、基本的に単一事項から形成されていますか。	
	設問に対応した指標	設問はできるだけ具体的にされていますか。	指標のデザインについては、〇〇を参照
		指標は設問に対応していますか。指標の「置き換え」が起こる可能性があるものはないですか？	
		「置き換え」の可能性がある場合には、どのような条件、あるいは別指標と組み合わせたらよいか考えていますか。	
事後評価	評価目的	評価の目的は明確に定められていますか。	
		評価結果を何に活用するかある程度明らかになっていますか。	
	評価設問	評価設問は評価目的に基づき、なおかつ簡潔な質問分で表現され、5つ以内に収められていますか。	
		評価対象は評価目的に基づき、明確に定められていますか。	
		進捗シートの活用	進捗シートは、評価目的、評価設問、評価対象と整合し、評価分析に必要な情報を提供しますか。
データ収集と分析 別章で説明	進捗シートの指標に基づきデータが収集されていますか。		

モニタリングとは、事業実施開始、実施中、実施後にわたり、事業対象者の状態を定期的に測定する行為、事業実施の進捗状況、マネジメント状況を定期的に確認する行為のことをいう。モニタリングを行うことによる便益は複数ある。事後評価を行うための基礎的なデータや資料を提供する。また、事業実施前、途中、事後にわたり、時系列にデータを入手できるので、事業対象に変化の有無、すなわち事業効果の発現状況を確認することができる。事業実施中に、効果が出ていないことが明らかになれば、その原因を明らかにし、

必要な修正（事業方法、資源投入量、対象者の選定方法等）を加え、軌道修正することもできる。つまり、モニタリングは、事後評価においては基礎データを提供し、事業実施過程においては軌道修正のためのシグナルを出す役割を果たす。

事後評価とは、計画の終了後、意図した目的がどの程度達成されているのか、期待される成果がどの程度得られたのかを体系的に調査し確認する作業と、その結果に基づき成否を判断する行為をさす。事後評価の範囲は広く、大学が独自にもつ戦略目標・戦略計画の達成状況の確認、国立大学の中期目標・中期計画の評価、さらには学部・学科が行う単一事業の効果をj確認する作業も事後評価である。したがって、事後評価の目的、評価対象などを明確にしておかないと、何を評価しているのかわからなくなることがある。この点についてはチェック項目の項で説明する。

2-2 モニタリング

(1) モニタリングに関するチェック項目

表 1-9 モニタリングに関するチェック項目

基本項目	視点	チェック項目	参考
進捗確認（モニタリング）	目的に対応した設問	目的に対応して進捗確認のための設問が作られていますか。	2-1 進捗確認シートの作成手順を参照
		設問には複数の目的や確認事項が含まれず、基本的に単一事項から形成されていますか。	
		設問はできるだけ具体的にされていますか。	
	設問に対応した指標	指標は設問に対応していますか。	指標のデザインについては、第3部第2章の浅野氏執筆の項を参照
		指標の「置き換え」が起こる可能性があるものはないですか。	
		「置き換え」の可能性がある場合には、どのような条件、あるいは別指標と組み合わせたらよいか考えていますか。	

表 1-9 は、モニタリングに関するチェック項目である。計画が予定どおりに進められているのか、期待どおりに成果が出て、目的達成にむけて進捗しているのか等を確認するためには、まず、正しく問いかけをする必要がある。この問いかけが、表 1-9 の評価の視点の欄に記された「設問」である。設問は、当初の目的と計画に沿って行われる必要がある。時間を経るにつれ、当初設定した目的から外れた設問を作ってしまうことがある。こうしたことを避けるためにも、これから問いかけようとしていること（設問）が、目的および計画と整合していることを確かめる必要がある。

また、設問はシンプルにすることが望ましい。1つの目的に対して、1つの設問が対応するようにして、複数の目的や計画に関する問いかけを単一の設問に含めないようにすることが肝要である。

さらに、設問はできるだけ具体的に記すことが望ましい。具体的に記すことで、どのような情報をもって、調べたらよいのか見当が付きやすくなる。つまり、設問で問われている成果の発現状況、目的達成にむかって進捗している状況を体現する情報は、設問がシンプルで、具体的であるほど見出しやすくなる。この情報が「指標」である。

一般に、既存の資料やデータ集から、自らのモニタリングや評価作業に合いそうなものを選んできて、指標とすることが多い。大学評価のみならず、他の評価においても「適当な指標が見つからない」というコメントをよく聞くが、その背景には、出来合の指標のストックがあり、そこから適当なものを選ぶという発想がある。しかし、本論では、指標は選ぶものではなく、デザインするものであると考える。設問をもとに、それをもっとも適切に説明する情報が何であるか思考をめぐらせるという意味でデザインという表現を用いた。指標デザインにとって、シンプルで具体的な設問を作ることは重要となる。設問に対応する情報をイメージしやすくなるからである。

指標には定量的なものだけでなく、定性的なものもある。また、単一の指標を選ぶと、指標の「置き換え」(displacement)が起こる可能性がある。例えば、試験の平均点を教育プログラムの成果指標としたとする。ところが、試験の平均点を上げるために、成績の悪い学生を休ませ、平均点を操作したとすれば、教育プログラムの目的を達成したことにはならない。このような事態を指標の「置き換え」というが、この対応策の1つとして、複数の指標を組み合わせることが挙げられる。試験の例でいえば、母集団における受験者の比率、学校全体の成績分布における受験者の位置づけと、試験の平均点とを組み合わせるなどの工夫をする。これによって、全学生が受験しているのか、成績上位の学生だけが受験していないかなどをチェックできる。

(2) モニタリング・シート作成

目的および計画に対応して、設問と指標をデザインするために、モニタリング・シートを活用する。モニタリング・シートとは、計画の進捗状況、目的の達成状況を確認するために、収集すべき情報が何であるか明らかにし、その収集方法を整理するためのシートで

ある。ここでは、前述の計画アプローチから作成する場合と、目的体系図から作成する場合の2つに分けて説明する。

「計画アプローチからモニタリング・シートを作成する場合」

表 1-10 は、進学振分け制度の計画アプローチおよびロジック・モデルから、作成したモニタリング・シートである。

表 1-10 計画（進学振分け）のモニタリング・シート例

ロジックモデル	目的番号	評価設問	指標	データ入手手段
インプット	*1-6-4	前期運営委員会は進学振り分けが適正に機能するように運営を行ったか	・委員会議事状況 ・不正処理件数	運営委員会議事録
	*●—●—●	。。。。。。	。。。。	
アクション	*1-1-12	教員の成績の付け方を厳格にする旨、示されたか〔ガイドライン〕 ・優を3割以下にする ・GPA(相対評価)にする	GPA,優比率を示した教員向けガイド	ガイドライン
	*1-1-12	教員へ周知されているか	ガイドラインを適切に理解している教員比率	アンケート
アウトカム	*1-1-7	一発勝負による投機性がないか	投機的な行為の件数(減少率)	大学教育センターデータ

計画アプローチに基づく、ロジック・モデルからモニタリング・シートを作成する場合、まず、インプット、アクション、アウトプット、アウトカムを横軸から、縦軸に並べ替える。横軸には、番号、設問、指標のコラムを設ける。また、備考欄を作るのもよい。

次に、進捗にかかる設問を作成する。インプット、アクション、アウトプット、アウトカムに記されている目的をもとに、設問を作成する。目的に関する文章を、質問形式の文体に変えてゆけば、自ずと設問になることが多い。1つの目的に1つの設問が対応しているのが望ましく、複数の設問が出てくる場合には、目的の記し方を見直す必要がある。

次に、設問から指標を導く。前述のように、指標は設問に記された活動進捗や目的達成状況を体現する情報である。この段階では、設問はシンプルに整えられているので、指標をイメージしやすくなっている。また、指標は定量的なもの、定性的なものの双方がある。無理に定量的な指標をあてはめる必要はない。表 1-10 に「GPA, 優比率を示した教員向けガイド」が指標として掲げられているが、成績のつけかたを厳格にするためにガイダンスが適切になされているかどうかを問うものである。この場合、ガイダンスに記された内容が、必要な事項を網羅しているかという定性的な情報をもって、確認することになる。

また、〇〇比率のように、具体・詳細な指標を見出せないこともある。その場合には、定量指標をおかず、定性的な表現にとどめる。そして、アンケートやヒアリングなどの調査方法などを工夫し確認する方法を探る。

「目的体系図からモニタリング・シートを作成する場合」

表 1-11 は、教養教育カリキュラムの目的体系図からモニタリング・シートを作成した例である。

表 1-11 目的体系図をもとにしたモニタリング・シート例

(※拡大図は巻末の添付資料 10 を参照)

	①項目の確認		②各項目に関するデータの有無確認(担当部/評価部門)									
	Yes	No	指標業	関連資料にて確認された各項目に関連する考えられる指標業(括弧内は回答項目(該当する場合)及び出典文書)	指標業に関するコメント	評価指標の有無		データ計測実施の有無(債権)		データの分析実施の有無		記述/コメント/ヒアリング
						Yes	No	Yes	No	Yes	No	
1-1以下の項目は、システム(進捗の仕組み)の目的と考えられますか?												
1-1-1			①明確な説明機会の有無 ②学生への周知の有無	大学への特に要望がないと期待することは何ですか(複数回答選択肢のうち、当該目的に該当すると考えられる回答項目:進学振分け制度の改善)卒業生証:当該項目における「進学振分け制度の改善」の具体的な改善が図られていない	学生の視点からの進捗プロセスの透明性の例:学生に対するアンケート							
1-1-2			①授業への出席回数(割合) ②予習及び匿名での自己アンケート	大学への特に要望したいことと期待することは何ですか(複数回答選択肢のうち、当該目的に該当すると考えられる回答項目:進学振分け制度の改善)卒業生証:当該項目における「進学振分け制度の改善」の具体的な改善が図られていない	進捗制度を有せず教養学部を有する他大学(例:北海道大学)との比較							
1-1-3			①年間の留年学生数を少なくする									
1-1-4			①履修状況 ②単位取得数									
1-1-5			①学生の自主的な自己アセスメント ②教員に対する学生の成績と学科の適合に関するヒアリング	学生証の交付開始から当該目的の達成まで、当該目的に該当すると考えられる回答項目:入試時にもう少し細かく進路を決める制度の方がよい(2008/12 学生生活実態調査)	進捗のことが言っているので当該項目は削除?							
1-1-6			①全科目特進学生数の割合 ②理転・文転者の数									
1-1-7			①学部進学の希望登録実施生徒数と(本命でない)辞退した生徒数の割合									

既に入手した情報、指標データの有無、データ分析の有無は、指標に関連したデータの所在を確認するものである。事例対象となった東京大学教養学部には、情報収集・分析を専門に行う部署があるので、データについてより細かな項目を設けた。また、課題および目的体系図を作成する過程で得られた情報も、本シートに記載することによって、情報管理をしやすくした。

なお、モニタリング・シートに記された指標およびデータを全て把握しているケースは稀であろう。事後評価の目的、焦点を定め、それに対応する設問と指標を優先的に定め、データ収集することが得策であると考えられる。

2-3 事後評価

「事後評価に関するチェック項目」

表 1-12 は事後評価について押さえておくべき基本事項を一覧にまとめたものである。

表 1-12 事後評価の基本的確認事項

事後評価	評価目的	評価の目的は明確に定められていますか。	
		評価結果を何に活用するかある程度明らかになっていますか。	
	評価設問	評価設問は評価目的に基づき、なおかつ簡潔な質問分で表現され、5 つ以内に収められていますか。	
	評価対象	評価対象は評価目的に基づき、明確に定められていますか。	
	進捗シートの活用	進捗シートは、評価目的、評価設問、評価対象と整合し、評価分析に必要な情報を提供していますか。	
	データ収集と分析 別章で説明	進捗シートの指標に基づきデータが収集されていますか。	

事後評価を行うにあたって、まず、評価の目的を明らかにする必要がある。評価には、説明責任、改善、資源配分など、複数の目的が期待されることがあるが、目的はあまり欲張らず絞るのが望ましい。改善目的の場合には、課題の抽出に焦点をあてることになるが、外部への説明のために用いる評価の場合には、成果面に焦点をあてようとする。複数の目的を 1 つの評価で果たそうとすると、作業コストがかかるだけでなく、焦点がぼやけてしまうこともある。また、評価結果を何に用いるのかも、事後評価を計画する段階で明らかにする必要がある。

評価のための調査作業をデザインするにあたり、評価設問を明らかにする。評価設問 (Evaluation Question) とは、当該評価の主題ともいうもので、評価によって、何を知ろ

うとしているのか、何を伝えるのかを示したものである。調査活動では、その主題にあたるものを Research Question というが、これが評価設問に該当する。評価設問の例としては、「期待どおりに、学生が知識を身につけたのか」「なぜ、想定どおりに、学力が向上しないのか」などで、その内容や問いかけは、シンプルなものが多い¹⁰。また、沢山の評価設問を設定するのも得策ではない。

評価対象、つまり、何を評価するのかを明確にする必要がある。その際、目的体系図を活用し、評価目的、評価設問に対応するのは、系図のどこに位置するのかを確認する。また、その目的に該当するプログラムや事業、関係部門がどこであるのかを明らかにする。

大学には、学部・学科特有のプログラムだけでなく、学部・学科横断的なプログラムや全学的なプログラムが存在するので、どの部門を評価対象に含めるのかについて、留意する必要がある（第3章参照）。

評価目的、評価対象に関連するデータや資料の所在を確認する。その際、モニタリング・シートを活用する。モニタリング・シートは、目的体系図に対応しており、目的体系図にある各目的がシートのどの設問に対応するのかは、番号を振ってあるので、わかりやすくなっている。また、設問には、指標、データの入手手段や、所在が記されている。したがって、評価対象が明らかになれば、比較的容易に、関連データを導きだせるようになっている。仮に、目的体系図やモニタリング・シートがない状態で、評価作業を始めようとすると、目的の確認、資料を探すことで、相当量の時間やコストを投じなければならない。系図やモニタリング・シートを予め準備することで、評価にかかるコストをかなり節約できるだけでなく、頭の中がよりよく整理された状態で、評価作業に取り組むことができるだろう。

「目的と計画の質が、評価の質を左右する」

本論は、評価に関する解説文であるが、頁の多くを課題、目的、計画に関する説明に割いている。評価の目的と対象を明らかにするためには、何を目的にどのように計画を実施しているのかを明らかにする必要があるからである。事業の目的や計画が明確でなければ、事後評価で何を明らかにしたいのかも曖昧になってしまう。事後評価の時点で、目的と計画に立ち返って反芻するのでは、非効率であるし、担当者が移動したり、記憶やデータが失われたりしている可能性もある。

換言すれば、目的と計画の構造（体系図）、データ（モニタリング・シート）が整っていれば、事後評価の段階になってあわてることなく、効率的に作業を進めることができる。評価は計画作成の段階からすでに始まっているといわれる所以である。

本論では、自らが取り組むべき、課題と目的を明らかにすることを重視している。それが、後続の作業、すなわち計画アプローチや指標デザインの仕方や作業のしやすさに大き

な影響をもたらしていることを理解していただけたら幸いである。

参考文献

国際開発高等教育機構（1994）『PCM 開発援助のためのプロジェクト・サイクルマネジメント 改訂版』。大学評価・学位授与機構（編著）（2010）『大学評価・学位授与機構大学評価シリーズ 大学評価文化の定着』ぎょうせい。

Barrington, V.G. (2011) “Handling Data: From Logic Model to Final Report” The Institute for Evaluation organized by The American Evaluation Association & The Centers for Disease Control and Prevention (June 14-15, 2011, Atlanta) (全米評価学会・疾病制御・予防センター主催 2011 年度 評価研修 バーリントン博士講義『データ処理の方法：ロジック・モデルから最終報告書まで』)。

Davis, M.V. & MSPH, PH (2011) “Engaging Stakeholders in Data Issues: Creating a Conversation” The Institute for Evaluation organized by The American Evaluation Association & The Centers for Disease Control and Prevention (June13, 2011, Atlanta) (全米評価学会・疾病制御・予防センター主催 2011 年度 評価研修 デイビス&MSPH 博士講義『データにおけるステークホルダーの問題について取り組む：会話を創造する』)。

Dawkins, N. (2011) “Evaluability Assessment Achieving Better Evaluation” The Institute for Evaluation organized by The American Evaluation Association & The Centers for Disease Control And Prevention (June13, 2011, Atlanta) (全米評価学会・疾病制御・予防センター主催 2011 年度 評価研修 ドーキンス博士講義『エバリュアビリティ・アセスメント よりよい評価を実現するために』)。

Wholey, J.S (2004) *Handbook of Practical Program Evaluation Second Edition* Jossey-Bass.

※別添

図 1-2～1-6（文中の図を拡大して巻末に掲載した。）

¹ 計画作成の段階では、期待される成果について、さほど綿密に測定可能性を問う必要はないと思われる。しかながら、事業実施後の評価については、成果においてより綿密な定義や測定可能性が問われることになる。

² 課題体系図においてもヒアリングを行うため、ヒアリングを受ける側に負担感をもたらす可能性がある。東京大学教養教育カリキュラムの場合、ヒアリング対象者が多忙であるため、課題整理の段階では、比較的身近な対象者から簡易のヒアリングを行い、詳細なヒアリングは目的体系図の段階から始めた。

³ ここでは誰のコメントに応じて修正を加えたのかわかるように目的のコマに色をつけて区別できるようにしている。

⁴ 多くの組織の場合、有限の資源の中で、すべての目的に着手することは困難で、優先順位をつける必要がある。また、P.F. ドラッカーは、得意とするもの、効果が出やすいと思われる目的に先に着手し、その成功から得られる波及効果（担当者の自信、イメージの向上等）や教訓をいかして、他の目的に着手するほうがより戦略的であると述べている。

⁵ もし、明確な目的や意味、あるいは理由がみつからないのであれば、廃止や削減の対象になりえることが示唆されている。

⁶ 計画実施に必要な資源に加え、それをコーディネートする力、マネジメントする力なども問われるが、ここでは計画の内容にとどめている。

⁷ ある組織で、綿密な計画表を作成した作成者が「よい計画だった」と、あたかも計画を完了したかのような感想をもらしたというエピソードがある。優れた計画書を作ると、ある種の達成感があるが、本番は、これから計画をどう実行するかであることは言うまでもない。

⁸ 計画作成方法には、経営論、産業技術論など様々なアプローチがあるものと思われる。したがって、本説明は、計画の枠組みを定めるためのひとつの目安として捉えていただきたい。

⁹ さらに、進学振分け制度が抱える背景には、学生がブランド志向、すなわち本来興味・関心がある分野に進むのではなく、競争率の高い学科に合格したことを自負するために進学先を選択するという問題、あるいは進学先がわからないという問題がある。

¹⁰ 評価設問が複雑で長い場合、あるいは抽象的すぎる場合、考えがよくまとまっていないことの証左かもしれない。この場合には、本評価作業で知りたいことは何であるのか再考し、よりシンプルに、自らの言葉で説明できるように評価設問を作り直してみる。

第3部 第2章 収集すべきデータの設計

浅野 茂

第2章では、目的および計画の進捗状況、または達成状況を確認するうえで必要となってくる指標、及びその算出のために収集すべきデータについて説明する。なお、第1章で取り上げた計画策定アプローチ等をはじめ、多くの文献では、目的および計画の体系化というのが一般的である。そのため、本章においては、大学で策定する中長期計画は、通常、中期目標・中期計画と呼ばれているが、便宜上、中期目標を目的、中期計画を計画という対応で捉えることとする¹。

指標については、米国の文献を中心に、多くの場合、「最初に指標ありき」という主張が多く見受けられる。一方、本章を含め、本報告書に共通する基本認識としては、目的や評価デザインに合わせて指標も設定するという点を置いている。また、本章で示す例は、あくまでも参考例であり、指標は個々の組織の特性や、測定しようとする目的および計画に応じて選択されるべきであることに留意が必要である。

表 2-1 指標設計とデータ収集におけるチェック項目

基本項目	チェック項目
指標の設計	目的・計画が測定できるレベルに具体化されていますか。
	測定のための指標の種別を区分できていますか。
データ収集	収集する情報・データの性質を理解できていますか。
	収集するデータの所在（どこ、誰）を特定できていますか。
	収集したデータに適した分析方法を検討しましたか。

1. 指標の設計に関する確認事項

1-1 目的・計画が測定できるレベルに具体化されていますか。

大学の諸活動は一般的に、教育、研究、大学運営に大別され、個々の大学が掲げる使命（ミッション、建学の理念等）の下に、この3つの区分に応じた目標・計画が策定され、以下のような体系図に整理することができる。

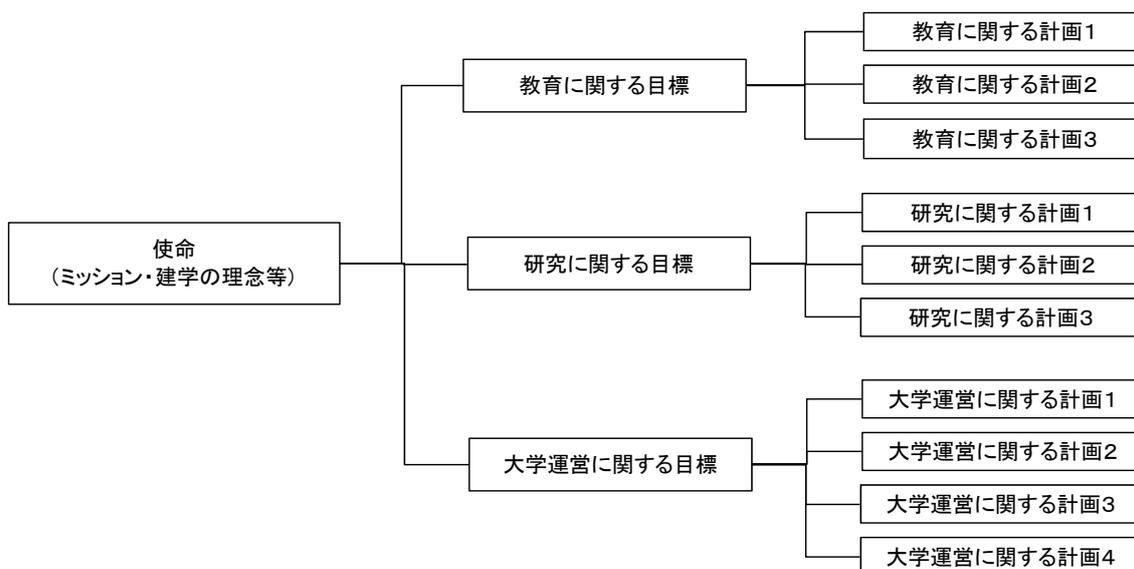


図 2-1 大学における目的・計画の体系イメージ

目的の達成状況を測定するにあたっては、上記のような体系図を描く、あるいはイメージすることで目的を細分化でき、一計画に対して一評価設問及び評価項目を設定する以下の作業が容易になる。

表 2-2 目的に対応した指標を設計する際の主な確認事項

目標	計画の具体例	評価設問	評価項目	収集するデータ
教育に関する目標	①AP（注 1）に沿って学生を選抜する。	AP に沿って学生を選抜できていますか。	入試形態別の成績分布	<ul style="list-style-type: none"> 全学及び部局 AP 入試データ 学生の成績分布
	②DP（注 2）に沿った学位を授与する。	DP に沿った学位を授与できていますか。	学位授与採用者満足	<ul style="list-style-type: none"> 全学及び部局 DP 学生数、学位授与者数 学生を採用している就職先等へのアンケート結果
	③各課程に相応しいカリキュラムを編成する。	CP（注 3）に沿ったカリキュラムが編成できていますか。	各課程の科目配当	<ul style="list-style-type: none"> 各課程の CP 各課程の授業一覧 各課程のカリキュラム体系
研究に関する目標	①卓越した研究プロジェクトへの重点支援を行う。	どのような重点支援を行いましたか。	支援による人員配置状況 研究費等の配分結果	<ul style="list-style-type: none"> 重点的な支援内容を確認できる資料

	②研究環境・基盤を計画的に整備する。	どのような研究環境・基盤を整備しましたか。	研究機器・設備等の新規購入	<ul style="list-style-type: none"> 研究機器・設備の整備に係る方針又は計画等 研究機器・設備の配置状況
	③研究支援体制を強化し、外部資金を増加させる。	研究支援体制は強化されましたか。	研究支援員の人員推移	<ul style="list-style-type: none"> 研究支援部門の組織図 研究支援部門の配置状況
		外部資金の獲得は増加しましたか。	外部資金の獲得額	<ul style="list-style-type: none"> 外部資金獲得状況
大学運営に関する目標	①効率的な業務運営を推進する。	業務運営をどのように効率化していますか。	効率化による経費節減	<ul style="list-style-type: none"> 業務の整理・廃止等が確認できる資料 ICTの活用状況
	②保有資産を有効に活用する。	保有資産をどのように活用していますか。	保有資産の活用状況	<ul style="list-style-type: none"> 保有資産一覧 保有資産の利用状況
	③限りある財務資源を有効に活用する。	財務資源をどのように活用していますか。	純利益の推移 資産の運用状況	<ul style="list-style-type: none"> 予算編成方針 財務諸表 損益計算書
	④戦略的な広報活動を実施する。	どのような広報活動を実施しましたか。	広報誌等の配布状況 HP アクセス件数	<ul style="list-style-type: none"> 広報活動を把握できる資料 外部による広報活動への評価結果

(注1) APとは、アドミッション・ポリシー（入学者選抜の方針）の略称

(注2) DPとは、ディプロマ・ポリシー（学位授与の方針）の略称

(注3) CPとは、カリキュラム・ポリシー（教育課程編成・実施の方針）の略称

以上のように、評価設問及び評価項目を設定したうえで、より具体的な指標等を通じて、目的の達成度を測定していくことになる。なお、大学の計画には上記のように、必ずしも体系化できないものも含まれていることから、各計画の達成度の積み上げで評価をしまうと、誤った結果を惹き起こす危険性がある。また、目的とその下にある計画に直接の整合性がない場合もあることから、すでに進められている計画であっても、目的との整合性を確認する必要がある。その他の留意事項として、1つの計画に対して、複数の指標を組み合わせて評価する場合もあれば、より高度な目的ほど定性及び定量の両データを組み合わせるうえで測定し、その達成度は評価者による価値判断を経て行う場合もあるということ踏まえておく必要がある。

1-2 測定のための指標の種別を区分できていますか。

目的の達成度を測定するための指標としては、Poister, T.H. (2004) によると、主に以下のものが考えられる。なお、以下の表 2-3 に示す指標例は、あくまで例示に過ぎない。指標は目的および計画の内容や、個々の組織の状況によって指標のもつ意味が異なってくることから、本章の文頭でも留意事項として示しているように、組織の特性や、測定しようとする目的および計画に応じて選択する必要がある。

表 2-3 指標の種別及び参考例

指標のタイプ	定義	指標例
インプット指標	計画を遂行するために投入する 人材・資材・金額 ※どれだけの予算や人材を投入したのか	教員数、開講授業科目数、講義室・研究室等数、教育研究設備、図書館数、蔵書数、学生に係る支援体制、情報基盤設備・備品、管理運営組織、教科書数など
アウトプット指標	計画を実行したことによって直に排出されるもの ※どれだけの事業を実施したのか	受験者・合格者・入学者数、履修登録科目数、受講者数、進学者数、留年者数、課外活動参加率、学生相談件数、卒業・修了者数、就職者数、学位授与数、研究論文数、特許数、競争的資金獲得額、連携・寄附講座数など
アウトカム指標	目標・計画に基づき、短期、中期、長期の成果が出ているかを確認するための指標 ※事業を実施した結果、どのような成果がもたらされたのか	AP と入学者満足度の合致度、学習目標の適切度、卒業・修了者の教育に対する満足度、卒業・修了者の採用企業満足度、図書館資料・サービス充実度など
生産性を示す指標	一定時間内において、単位当たりのインプットで排出されるアウトプット	学生教員比率、学生職員比率、入学試験の実施回数、定員充足率、教員当たりの論文数、部門ごとの超勤時間数など
効率性を示す指標	生産性と類似しているが、コストの要素が入る	人件費、純利益率、職員当たりの労働時間数、自己資金構成比率、保有資産の運用益など
サービスの質を示す指標	タイミング、アクセスの良さ、安全性、利便性、正確性など	志願倍率、第一希望で入学した学生の割合、進路決定率、就職率、教員及び学生の受賞件数など

顧客満足指標	サービスの質と類似しているが、プログラムの内容を確認するために区分したほうが、有益な情報が得られる	授業に対する満足度、教育研究施設の利用満足度、学習システムに対する満足度、学生支援体制への満足度、学習支援体制への満足度、進路・就職支援満足度、大学に対する卒業・修了生の満足度など
費用便益指標	費用対アウトカムを測定	卒業までに内定を得ることのできなかった学生が内定を得るまでに要した時間（または費用）、教員が執筆する論文がジャーナル等に掲載されるまでに要する時間など

前述の表 2-2 の「教育に関する目標」の下に設定されている AP に係る計画を事例に、上記の指標タイプからは以下のような指標が設定できる。なお、計画に対して設定できる指標は、インプット指標及びアウトプット指標に限定される。それは、計画が目的の達成手段（計画を実施した結果、目的が達成されるという構造）となっており、実施者がコントロールできる範囲が計画に限定されるからである。したがって、アウトカム指標は計画に対して設定するのではなく、目的に対して設定することになる。

表 2-4 指標設定の参考事例

計画	評価設問	評価項目	収集するデータ	指標例
①AP に沿って学生を選抜する。	AP に沿って学生を選抜できていますか。	入試形態別の成績分布	<ul style="list-style-type: none"> ・全学及び部局 AP ・入試データ ・学生の成績分布 	<ul style="list-style-type: none"> ○インプット指標： 入試業務に 関与する 教職員数 ○アウトプット指標： 受験者・合格者・入学者数

アウトカム指標の設定に当たっては、前章で詳述している表 1-7 「計画枠組み作成の手順一覧」に沿って設定することになる。その際、目的に到達するためのシナリオを描くうえで有力な視点を提示してくれるのがロジック・モデルである。東京大学における事例をもとに、前章の図 1-7 において参考例を示しているので、詳細については、こちらを参照願いたい。以上、指標の種別及び設定方法について解説してきたが、指標は目的に応じて設定されるものであるため、汎用的なものは存在せず、目的に則して個別に設定ないし選択しなければならない。一方、指標のみに依拠すると、偏った解釈をしてしまう可能性もあ

るため、指標はあくまでも達成度を見る際の参考材料として位置づけ、計画の進捗状況についてのヒアリング等を実施したうえで、価値判断を加えることが肝要である。特に、目的の達成度を判断する際、指標はその下にある計画の達成度を見る基準にはなり得るが、その積算によって機械的に判断するのではなく、組織の使命や、その他の目的の達成度を踏まえて判断することが重要となってくる。

なお、指標を用いて計画を実施したことによる効果や目標の達成状況を測定する際の一般的な留意事項としては、以下のものがある。

- ①指標的的確性：目標・計画に沿って的確なものであるか。
- ②指標の使用可能性：指標が実際に測定できるレベルにまで具体化されているか。
- ③指標数の適切性：目標・計画を測定するために必要な指標数となっているか。

2. データ収集に関する確認事項

2-1 収集する情報・データの性質を理解できていますか。

どのような指標を設計するかを考えるプロセスは、必要なデータが何かを決める作業でもあることから、(1) 指標と (2) データ収集の作業は、一体的に捉える必要がある。例えば、「英語の能力」を測定する際、TOEFL や TOEIC の点数で能力があると判断するのか、個別面談あるいは独自試験で見るといった判断は、どのようなデータを収集できるか、ということ併せて考えていくことでもある。

一方、指標を測定するうえで用いることのできる情報・データについては、大きく分けて「定量データ」と「定性データ」の2種類がある。それぞれの特徴により、把握できる事柄やデータ収集方法、分析方法が異なるので、まず各データの特徴を理解することが重要である。

- ①定量データ：データそのものが数値で表されているものである。また、質問紙調査や観察などの代替方法（選択式の質問紙調査による量的データに変換する方法や、観察を通じてある行動を数値化する方法等）を通じて定量化され、数値として表わされる質的データも該当する。定量データについては、数値として示されることにより共通の認識ないし理解が得られやすいという誤差についての幅が狭い、あるいは測定が決められた方法に基づいて実施されることにより客観性や反復可能性があると言われる。そのことにより、信頼性が高く分析しやすいというメリットはあるが、把握した現象がなぜそうなったかについての情報は得にくいというデメリットもある。定量データが適しているケースとしては、実績や達成度などの測定、大多数を対象にした調査、確立された測定手段がある場合や、当初から統計分析を行うことを想定している場合などが考えられる。
- ②定性データ：現象を記述的に把握したもので、特定の課題や人々の行動・認識をより深く詳細に知る際に用いるデータである。定量データのデメリットである把握した現象がなぜそうなったかを深掘りする際のデータになり得るというメリットがある一方、定量データを扱う場合と比べ、分析方法や決まった測定方法がある訳ではないことから、デ

ータから意味を読み取る際に調査者の偏向に左右されやすいというデメリットがある。定性データは、より詳細な情報を掘り下げるプロセスそのものでもあるため、ある現象が影響を与えた要因、変化のプロセス、エピソードやそれらの相互関連を把握するといった場合や、サンプル数が限定されている、データの制約や特殊事情により一般化することが困難であるといった場合に適しているとされる。

2-2 収集するデータの所在（どこ、誰等）を特定できていますか。

データを収集する際の情報源としては、既存資料やデータ、学内他部署または構成員からの情報提供等が考えられる。実際の収集に当たっては、収集のためのコストや入手しやすさの観点から、まず既存資料やデータが活用できないかを検討することからはじめることが重要である。なお、既存資料やデータを用いる場合、どのような目的で収集・分析されたものであるか、分析結果が評価をする際に意味があるものであるか、といった点を確認したうえで活用することが望まれる。さらには、「どこにアクセスしたら比較的容易に情報が得られるか」、「誰（またはどこ）の情報がより正確か」、「誰（またはどこ）の視点は不可欠か」などを考えながら、データを収集することも有益である。

一方、データをどの程度の範囲ないし規模で収集するかについても検討しておく必要がある。対象が小規模である、またはパイロット的な調査を実施するといった場合には全数調査が、一部を選んで調査し、全体を推計しようとする場合には標本調査が推奨される。いずれにしろ、どちらを選択するかは、収集のための時間とコスト、データに求める精度等をもとに判断することになる。

2-3 収集したデータに適した分析方法を検討しましたか。

上記のとおり、収集するデータには「定量データ」と「定性データ」があり、データの性質によって「定量分析」と「定性分析」の分析手法がある。

定量分析とは、狭義の意味では化学分野における分析方法（試料中にある成分量を解析ないし測定する手法）を指すが、社会調査において用いられる統計手法とは、定量データを用いて、仮説の検証や実態把握のために行われる数値に基づく手法を指す。他方、定性分析とは、数値で客観的に評価・分析できない事象を分析する手法であり、定性データを用いて、あらかじめ決まった方式による分析方法には基づかず、集まったデータを眺めながら、そこからどんな意味が見出せるのかといった分析や、帰納的な分析を行う方法である。

定量分析及び定性分析の両者には、それぞれ短所と長所があるため、それぞれの強みを生かし、弱点を補完することが望ましいとされる。その方法の1つとして、トライアングュレーションという手法がある。単独の方法では現実の一面しか捉える事ができないため、いくつかの方法を併用しながら、様々な角度から検証することによって、分析の精度向上につなげる手法である。その背景には、単一の出所のデータを使うだけでは不十分であり、

可能であれば直接指標（目的とする状態を直接表す客観的な指標。例えば、教育成果を測定する際の直接指標としては、学生がテストで獲得した成績の分布、卒業論文の提出状況等が考えられる）と間接指標（間接的に達成度合いを測る指標。例えば、各種学生調査における満足度、教員の意見等）の双方を使用する、客観的な記録と個人的な記述の両方を使用する、参加者と観察者双方からのデータを使用するなどして、調査結果をより現実世界（リアリティ）に即したものにするという発想がある。換言すると、異なる手法とデータの組み合わせによって、調査結果の「確からしさ」を担保するということである。例えば、学生が獲得する成績の平均点の上昇、あるいは出席率の低下といった状況が定量データによって示された場合、個別ヒアリング調査などの定性的な方法を通じて、その背景にある要因や原因を把握することができ、状況の適切な理解につなげることができる。また、定量データから何らかの変化を察知し、その原因を探るべく、観察やモニター調査などを通じて定性的な分析を行うこともある。このように、定量及び定性の双方の方法、または複数の定量分析を組み合わせることにより、ある現象の背景にある原因や文脈を探ることができるのである。

この発想を目標・計画の評価に照らし合わせると、次のことがいえる。目標の達成度は、定量的な指標のみならず、定性的な指標も勘案して測定することにより、より適切な評価につながる。計画によっては、必ずしも定量的な指標で測定できないものもあり、特に使命、ビジョン、中長期計画レベルになると目的の、抽象度が高くなることから、より複眼的な視点で捉える必要がある。問題は、定量及び定性を含め、どの程度の指標を組み合わせればよいのかの規定やルールが存在しているわけではなく、結局は評価者の主観によって、最終的な判断をしなければならない点にある。その際、前出の指標を用いる際の全般的な留意点（指標の的確性、使用可能性、適切性）を念頭に置きつつ、組織の使命及び目的に基づき、それをどこまで達成できているのか、達成できていない場合はその原因や課題がどこにあるのかなどを地道に追究していく必要がある。この追究するという姿勢を常に持ち続けることが、より説得力のある分析や適切な評価をするうえで重要となってくる。

参考文献

- 大学評価・学位授与機構（編著）（2010）．大学評価文化の定着—日本の大学教育は国際競争に勝てるか？—，株式会社ぎょうせい．
- 独立行政法人国際協力機構企画・調整部事業評価グループ（2007），『プロジェクト評価の実践的手法—JICA事業評価ガイドライン改訂版』，株式会社国際協力出版会．
- Poister, T.H. (2004) Performance Monitoring, in Wholey, S., Hatry H.P., Newcomer K.E., Handbook of Practical Program Evaluation, Second Edition.

第3部 第2章
収集すべきデータの設計
3. 分析方法

渋井 進

本節では、主に量的データに対し一般的なデータ解析法の視点から、知っておくべき基礎的なルールに沿っているか、陥りやすい誤りを犯していないか、等を中心に作成したチェックリストを提供する。データの収集は、どのような分析を行うかを考慮して行わないと効率的ではないし、分析は集められたデータの形式に依存するため、データの収集と分析は一体化しており、明確には切り分けられない部分がある。

しかしながらここでは、学内のデータを扱う担当者が、何らかの目的に沿ってデータを集めて分析するにあたり、具体的な作業の手順としてチェックすることをイメージし、データの精査と分析方法の、2つのステップに分けてチェック項目を作成した。

内容は、一般的な社会調査や、統計解析法の初歩的な授業で修得する内容に対して、大学評価室等でのデータ収集に特化した視点を加えている。本稿では統計に対し専門的な知識を要さない読者を前提としているため、極力専門的な用語を使う事を抑えた。一方、そのため説明の厳密性は犠牲となっている部分もある。より詳細な理解を求める場合には、いくつかの文献をあげるので参照されたい（吉田，1998；繁樹・森・柳井，2008 など）²。

3-1 データの精査に関するチェック項目

表 2-5 は、データの精査に関する基本的事項を、チェック項目一覧としてまとめたものである。

表 2-5 データの精査に関する項目

基本項目	チェック項目
データの精査	十分に信頼できる方法で、データを集められているでしょうか？
	収集しようとしているデータは、測ろうとしているものを捉える上で妥当でしょうか？
	収集するデータを決める際、分析にどのように使うかを考慮しましたか？
	調べようとする対象の全てのデータを調べられない場合、なるべく多くのサンプルを集めるように、努力しましたか？
	サンプルを取る際、偏った集め方をしていませんか？

(1) 十分に信頼できる方法で、データを集められているでしょうか？

収集したデータが正確で安定したものであるかどうかを信頼性という。再び同一のデータを収集した場合に、同様の値が得られるかどうかという安定性、一貫性があるかどうかという測定の精度について十分に配慮する必要がある。

大学の評価室等を例に考えると、部局や担当部署に同一のデータを再度要求しても、収集時にノイズ等が入って大きく異なるようなことのない測定法で得られているか、ということになるだろう。その際に想定されるノイズ等は、データの定義の伝達がうまくいっていないこと、データの入力ミスなどが生じにくい対策が取られていないこと、等が考えられる。

(2) 収集しようとしているデータは、測ろうとしているものを捉える上で妥当でしょうか？

測定したデータがどの程度測りたい内容を的確に捉えているかを妥当性という。測定された内容が、測定者が意図したものと一致していなければ、データを分析する意味自体がなくなってしまうと言える。この問題は具体的には、調べたい事柄に対して、どのような指標を設定すべきか、ということと直接関連する。

例えば、時間外学習が行われているかを測りたい場合の指標を考えてみる。質問紙調査に対する学生の回答による時間外学習時間（報告による直接的測定）、授業への興味度（興味が高いほど時間は長くなる）、アルバイト等への従事時間（アルバイト時間が短いほど時間外学習は多い）、あるいは睡眠時間（睡眠時間が短いほど勉強している）、などが指標として考えられるだろう。

この場合は、一般的には学生の回答が妥当であると思われるが、ひょっとすると、学生は、時間外学習がなされていないと報告すると、低い評価がなされるのではないかと懸念して、実際の時間より多めに回答するというようなバイアスがあるかもしれない。その一方で、他の3つは時間外学習と関連の無いものまで測定してしまう可能性もある。

以上のように、指標設定時にはその妥当性について注意する必要がある。また、収集後に事前に予期したデータと大幅にデータの傾向が違う場合には、指標の設定の定義の妥当性に立ち戻って考えることが必要である。また、場合によっては、いくつかの指標を組み合わせることで判断することにより妥当性を高めることが可能であろう。

(3) 収集するデータを定める際、分析にどのように使うかを考慮しましたか？

データを一度収集してしまうと、再び収集するには労力がかかる。そのため、その後どのような分析に使うかどうかを考えてデータを収集することは、効果的、合理的に分析を進める上で大切なことである。

その際には、どのような尺度水準での利用が必要なデータであるかを考慮する必要がある

る。尺度水準とは、対象となる事象の差異が、どの程度まで表現されるかを、いくつかの水準に分けて分類したものである。どのような尺度水準によって測定されたかは、その後のような分析が適用可能であるかに影響する。Stevens, S. S. (1946) の分類に従うと、データの持つ情報量の多い順に、比率尺度、間隔尺度、順序尺度、名義尺度、に分類される。これらの説明の詳細については、吉田 (1998) 等の参考文献に譲るが、ここではイメージとしてつかみ易いものとして、そこで挙げられている例を表 2-6 に引用する。

簡単に説明すると、名義尺度であれば、それぞれの差は質的なものであり、特に順序に違いはない。血液型の差は、A であろうが、B であろうがどちらがどれだけ大きいという事はない。順序尺度であれば、優の方が良よりも良い様に、それぞれの差は順番による違いを持っている。間隔尺度であれば、さらにそれぞれの差に順序だけでなく、どの程度違うかという大きさの情報がある。温度 (°C) は、どの程度暖かいか、寒いかを表す事ができる。比率尺度であれば、それに加えてゼロとなる点が存在する事により、比を取って比較する事が可能になっているデータと言える。距離であれば 2 倍遠い、速さならば 3 倍遅い、などの比較が可能になる。

表 2-6 尺度水準別のデータ例 (吉田, 1998) より

名義尺度のデータ: 性、血液型、出身地、支持政党

順序尺度のデータ: 優・良・可・不可で表される成績、会社における職階、段階尺度によって測定される態度や感情

間隔尺度のデータ: 摂氏の温度

比率尺度のデータ: 時間 (速さ)、長さ、重さ、頻度、人数、絶対温度

(4) 調べようとする対象の全てのデータを調べられない場合、なるべく多くのサンプルを集めるように、努力しましたか?

調べようとする対象の全てのデータを調べる事が、可能であれば理想的であるが、現実的には調査にかかるコストや可能性の問題から不可能である事が多い。現実には、対象とする全体を母集団とし、そこから標本 (サンプル) としてデータを集めて、真の値としての母集団の性質を推測することが一般的な手法と言える。その際には、なるべく多くのサンプルを集める様にする、母集団に関する情報がより多くなるため好ましい。

例えば、関東地方の大学生に対して、何らかの意識調査等を行いたいとする。その際に、全ての大学生に対して回答を求める事は現実的には不可能であろう。その際には、できるだけ多くの協力が得られるように、多くの大学に質問票を配布したり、回答率を上げるための努力として回答に対する報酬を用意したり、手軽に携帯電話からアクセスして回答できる様にする、などの様々な工夫が考えられるだろう。

(5) サンプルを取る際、偏った集め方をしていませんか？

(4) ではサンプルを多く収集する必要性に言及したが、もう 1 点大切な点としてサンプルを偏らず幅広く集めることがあげられる。この事をランダムサンプリング（無作為抽出）という。これには、人為的な制約を加えずに、乱数表等を用いて抽出を行うという手法が、用いられる。しかし、実際にはランダムサンプリングは難しい場合が多い。よって、可能な限り、標本に対してバイアスをかけずに幅広く抽出を行う様にすることが大切である。

(4) と同じく、関東地方の大学生に対して、何らかの意識調査を行いたいとする。その際、一部の都道府県のみを調べたとしたら、それは関東の中でも地域性が影響してしまう可能性があるだろう。また、国立、公立、私立大学の違いにも配慮して幅広く取る必要もあるかもしれない。さらに、3.1.4 節では携帯電話による回答を可能にする事での回答率の上昇を例としてあげたが、携帯電話は一般的に大学生が持っているとはいえ、携帯電話を使用している学生のみが回答可能になる点で、偏りが生じるとも考えられる。特に、質問項目が「情報化社会への賛否」などだった場合には、大きな偏りをもった収集方法であると言える。大切な事は、調査対象が調査の内容と関連して偏っていないか、という点であろう。

3-2 分析方法に関するチェック項目

表 2-7 は分析方法に関する基本的事項をチェック項目一覧としてまとめたものである。

表 2-7 分析方法に関する項目

基本項目	チェック項目
分析方法	分析に入る前に、集めたデータの特徴を把握しましたか？
	データにおかしな値がないかをチェックしましたか？
	グラフによってデータを表現する場合、適切なグラフを選んでいませんか？
	もともと異なった性質の変数を組み合わせたり、比較したりしていませんか？
	分析の対象としたデータは、結論を導くのに偏ったものではないですか？
	変数間の関係から原因と結果を導く場合に、他の可能性について十分に考慮しましたか？
	得られた結果は、一般化できるものでしょうか？

(1) 分析に入る前に、集めたデータの特徴を把握しましたか？

集めたデータに対して分析を施す前に、そのデータの特徴を把握する事が大切である。そのためには、まず全体の分布のヒストグラム表示を行ってみる事が考えられる。そして、

分布を端的に示す統計量である要約統計量として、平均、中央値、最大値・最小値、四分位数などの代表値および、分散、標準偏差などの散布度を算出すると、集めたデータの全体的傾向が把握し易い。

また、分布の尖り具合を示す指標である尖度や、分布の非対称性を示す指標である歪度によって、観測値が正規分布に従うかどうかという分布の正規性をチェックする事も、その後に母集団が正規分布に従う事を前提としたパラメトリックな検定を適用する際には必要となってくる。正規分布がそうである様に、一般には平均値付近に 1 つの山がある分布を考える事が多いが、2 つ山がある場合や、山が全体の端に偏っている場合がある。平均値は一般に良く用いられるが、その際には中央値、最頻値などを使うほうが良いだろう。

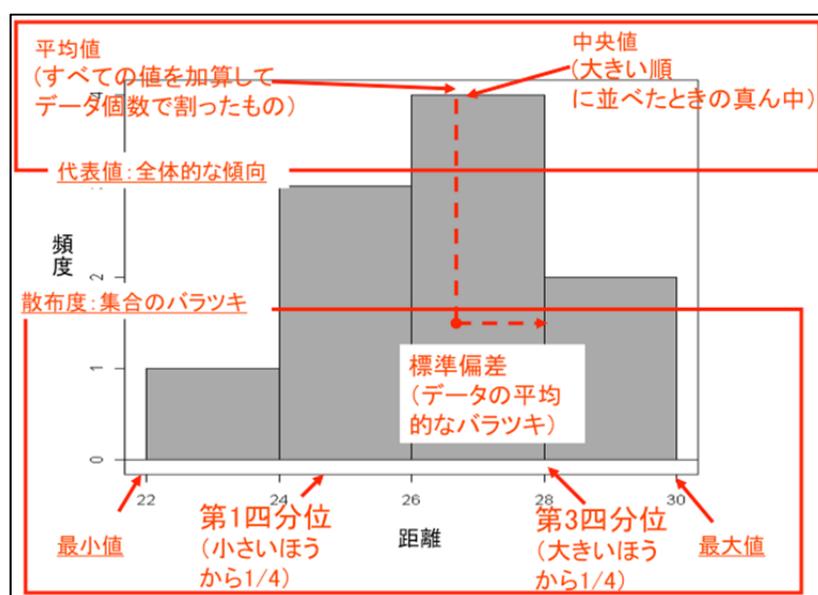


図 2-2 ヒストグラムと要約統計量

学生のボール投げの距離とその頻度 (仮想データ) ³

(2) データにおかしな値がないかをチェックしましたか？

集めたデータには転記ミスや入力ミスに基づく異常値や、なんらかの理由により例外的な事例が生じた事に伴う、外れ値がある場合がある。これらは意味のある値であれば解釈が必要であるが、そうでない場合には、除外して分析を行わないと、解釈に大きな影響を及ぼしてしまう可能性がある。

例えば、相関係数の算出において、少数の外れ値が大きく値に影響を及ぼす事は良く知られている。その顕著な例を図 2-3 に示す。図 2-3 の左の図では、相関係数が $r=.92$ であるが、離れた点にある 1 つのデータを削除する事により、右の図の様に $r=.61$ となり、大幅に値が低下する。

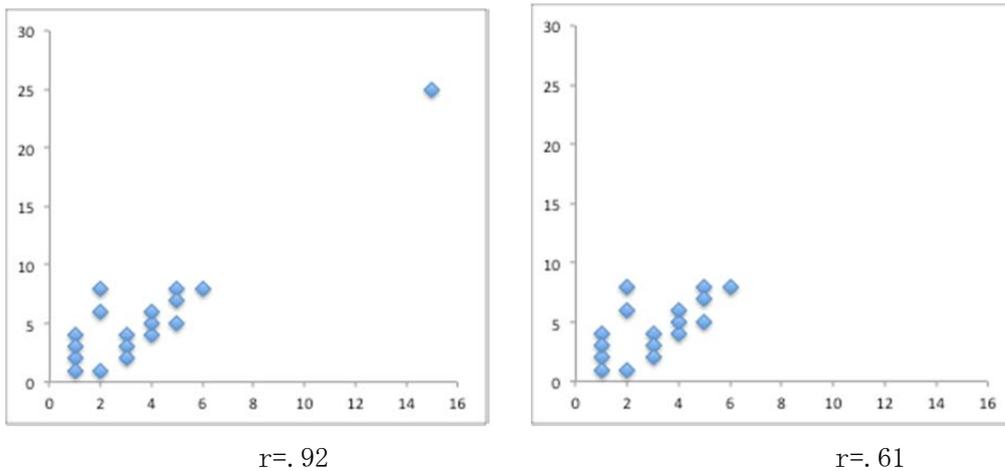


図 2-3 外れ値と相関係数

(3) グラフによってデータを表現する場合、適切なグラフを選んでいますか？

データは表であらわすよりも、できるだけグラフで表現するほうが、読み手にわかりやすい点で望ましいと言える。その際、適切なグラフ表現でデータをあらわすことは、誤解が無く直感的に正しい理解を促すために重要である。

基本的な表示の方法としては、量的データの比較では棒グラフ、時系列的なデータの推移であれば折れ線グラフ、全体に対して占める比率であれば円グラフ、2つ以上の連続量で示される変数間での関係であれば散布図、などがある。

また、グラフを作成する際の軸の設定、見やすさの調整も大切である。特に、軸の設定によって、実際には差がないデータが、一見差があるデータのように見えたりすることもある（図 2-4）。さらに留意すべき点として、Microsoft Excel 等のソフトウェアで簡単にグラフを作成できるようになったが、ソフトウェアの初期設定だと色等が見にくい場合があるため、作成した後に読み手の事を考え、出来る限り見やすく調整して使用するべきだろう。

さらに、グラフに限った事ではなく、プレゼンテーション全般に述べられる事だが、誰にでもわかりやすいような、バリアフリーな色の使い方を意識する事も大切である。⁴

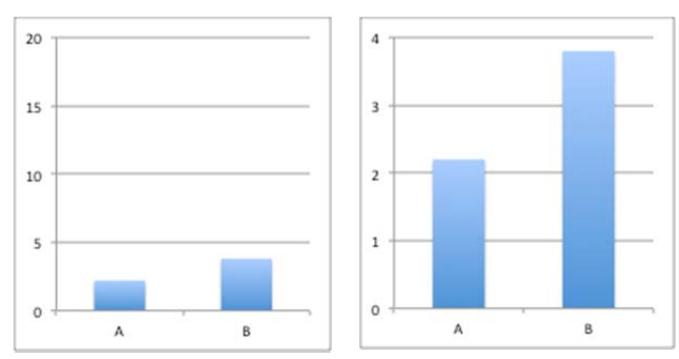


図 2-4 軸の設定による印象の違い

(4) もともと異なった性質の変数を組み合わせたり、比較したりしていませんか？

複数の変数を組み合わせる新たな指標として判断する場合、もとの変数の持っている性質が同じ性質のものとして比較可能であるかを考慮する必要がある。

例えば、英語と数学に関して2つの100点満点のテストがあるとする。これらの総合成績を比較したい場合に、2つの点数を合計して200点満点の合計得点を総合成績として比較した場合、それは妥当な方法とはいえない。なぜならば、英語の能力と数学の能力は同じ性質の能力とは見なせないからである。具体的に、英語の平均点が90点で数学の平均点が30点のテストであった場合、合計得点で比較した場合をイメージしてみるとわかりやすい。そのような際には、直接比較する事をあきらめて別々に比較したり、全体の中での相対的な能力と見なして、偏差値を算出して比較したりすることが考えられる。

(5) 分析の対象としたデータは、結論を導くのに偏ったものではないですか？

本来の分布範囲の一部についてしか変数が得られていない場合に、本来の分布の性質と異なった相関係数を示す場合がある。その例としては切断効果（選抜効果）が良く知られている。

切断効果を示す例として、特に大学においては、入学試験の成績と入学後の成績等には相関が見られないという結果が得られる事がある。しかし、これをもとに試験の成績と入学後の成績に相関がないと結論づけてよいものではない。図2-5に示す様に、試験に落ちた学生に関してのデータが得られていないことに起因している可能性がある。このように、調べようとしている対象に対して一部のデータが得られていないことがないか、気をつける必要がある。その代表的な例として、入試関連のデータを扱う際には特に注意が必要である⁵。

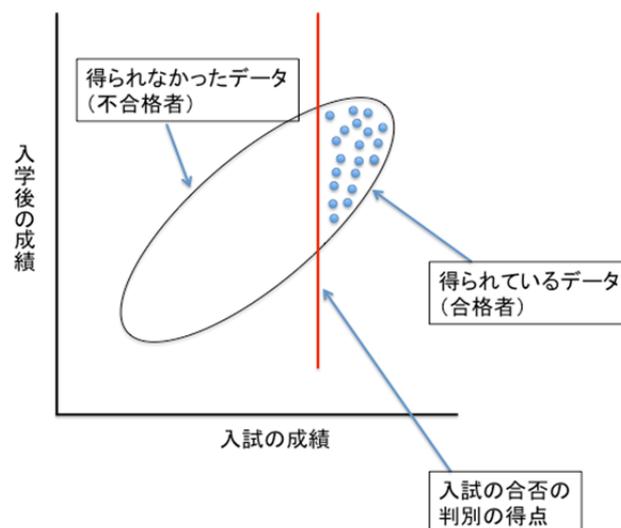


図2-5 切断効果のイメージ (村上, 1985; 市川, 1991 を参考に作成)

(6) 変数間の関係から原因と結果を導く場合に、他の可能性について十分に考慮しましたか？

2変数間の関連の程度を見る方法として、相関係数を用いる場合が多い。しかし、相関関係があったからといって、そこから原因と結果の関係（因果関係）が導けるとは限らない。一般に数値的なデータ解析からのみでは因果関係は判明しないことが多い。因果の方向がどちらであるか、第3の変数が介在している可能性はないか、等を考慮する必要がある。また、多くの独立変数が同時に従属変数に影響を及ぼしている場合や、観測されていない変数が影響していると考えられる場合には、複数の変数間の関係を分析する手法として、多変量解析を適用するのが妥当な場合もあるだろう。最終的な結論には、扱っているデータに関連した専門的な知識を持って、可能性を考慮した上で判断する必要がある。

たとえば、授業評価アンケートの結果、女性教員の結果の方が、男性教員よりも“わかりやすかった”という理解度の項目において高い得点が得られたとする。その場合、男性教員よりも女性教員のほうが、わかりやすい授業をしているという結論を導いてよいだろうか。他に疑ってみるべき可能性として、女性教員の方が文系の先生が多くて文系の授業が多い（科目による違い）、男女共同参画の取組により、女性の教員を多く採用する様になっており、若手の女性教員が多い（年齢による違い）、なども考えられるだろう。また、それらは同時に理解度に影響を及ぼしている可能性もあるかもしれない。いくつかの考えられるモデルを立て、その妥当性を比較検討することが最適なモデルを作るにあたって必要である。

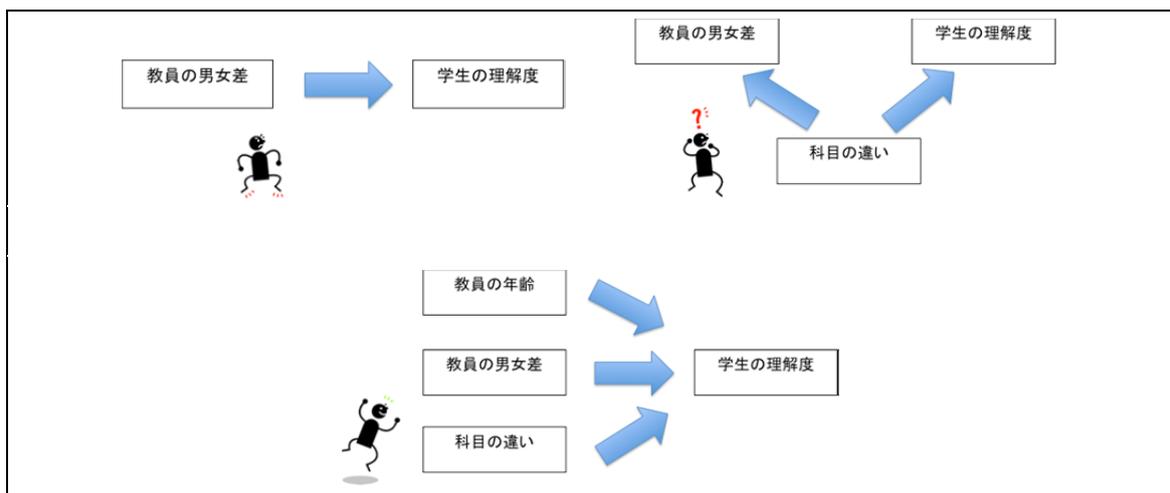


図 2-6 学生の理解度に関連した様々な変数と因果関係（例）

(7) 得られた結果は、一般化できるものでしょうか？

3-1 (5) においては、データ収集時のランダムサンプリングの重要性を示したが、現実的には厳密なランダムサンプリングは難しい。よって、我々は一部のサンプルの 1 回の調査で得られた結果から、一般化した結論を導くに当たって慎重になる必要がある。

例えば、ある大学の授業評価アンケートで、教師の熱意が授業満足度に影響を及ぼす結果が得られたとしても、それが一般的な事実であるかどうかは言い切れない。そこには、地域性、学生の学力、科目の違い、などの調査の対象として測定していなかった様々な統制されていない変数が影響を及ぼしている可能性もあるだろう。一般化するためには、なるべく多くの可能性を考慮したり、継続的に調査をして同一の傾向が得られる事により信頼性を担保する等の方法が考えられるだろう。

また、人間は個別の経験に基づいた少数の事例を一般化する方向へ、認知が歪んでしまう傾向があることが知られている。時にそれは集団に対する偏見として一般化され易い。例として、数名の知り合いの〇〇大学の出身者と自分の相性が悪い、ということがあった場合に、〇〇大学出身者と自分は相性が合わない、というように一般化してしまうこと、などが挙げられる。

データの分析や統計的な解釈というものは、一定の科学的根拠を与えるための便利なツールではあるが、先入観を持った分析や、拡大解釈により、一見科学的な根拠を持っていると思われる結果を用いることで、組織を誤った方向へと導きかねない危険性を持っている。それを避けるためには結果の解釈において他の解釈が可能ではないか、などを複数名の体制で十分議論し、現実に即した形で用いる事が必要だろう。

参考文献

- 市川伸一（編著）（1991）. 心理測定法への招待 測定から見た心理学入門, サイエンス社.
- 岡部正隆, 伊藤啓（2002）. 第3回すべての人に見やすくするためには、どのように配慮すればよいか 視覚の多様性と視覚バリアフリーなプレゼンテーション（全3回）, 細胞工学, 21, 9, 1080-1104.
- 村上隆（1985）. 関係の型と強さを記述する 海保博之（編著）心理・教育データの解析法10講 基礎編, 福村出版, 43-66.
- 繁樹算男, 森敏昭, 柳井晴夫（2008）. Q&A で知る統計データ解析—DOs and DON'Ts[第2版], サイエンス社.
- Stevens, S. S. (1946). On the Theory of Scales of Measurement, Science, 7, 667-680.
- 吉田寿夫（1998）. 本当にわかりやすいすごく大切なことが書いてあるごく初歩の統計の本, 北大路書房.

¹ 目的および目標の定義上の違いや大学における中期目標・中期計画の実態については、大学評価・学位授与機構（編著）（2010）、第一部第2章第3節を参照されたい。

² 現在ではデータの分析に、パーソナルコンピュータと統計パッケージソフトを用いる事が一般的であると言える。本節では、具体的な環境はMicrosoft Excelを基本とし、一部の分析ではIBM SPSSの利用を想定している。現在日本ではSPSS等を用いた分析を大学評価室等で行うことは一般的ではない。しかし、日本における評価室等に相当するアメリカのインスティテューショナルリサーチオフィスの団体であるAIRを例にとると、大学内の評価担当者向けのセミナーにおいて、大学情報の大規模なデータベースであるIPEDSデータベースから各大学のデータを取得して、SPSSを用いて大学間を比較分析することも行われている。そのような先端的な事例の状況を見据えて、本節では該当ソフトウェアにて適用可能な簡単な統計解析までを想定して解説を行っている。

³ 本図については、東京大学教養教育高度化機構、森一将氏提供の資料をもとに作成した。

⁴ 具体的な方法については、岡部・伊藤(2002)に詳しい。

⁵ 選抜効果を修正するための手法については、繁樹他(2008)のQ103を参照されたい。

第3部 第3章

評価から改善に関する体制の確認事項

第3章ではPDCAサイクルのCheck（評価）からAction（改善）のプロセスに関する確認事項について説明する。評価のあり方については、第3部第1章「目的と計画から事後評価に関する確認事項」ですでに説明されているので、本章では評価そのものではなく、評価から改善に必要なマネジメントに関する事項に絞って考察する。

なお、本報告書において対象とする「計画」とは、原則として各大学が策定している（あるいは策定しようとしている）独自の中長期計画を想定している。国立大学法人が文部科学省に提出している中期目標・中期計画は一定の形式に統一されているのに対し、私立各大学の中長期計画や国立大学法人が独自に策定している戦略計画等は、それぞれの設置形態、規模、体制、制度、風土、文化、慣習、歴史的経緯などにより、多様な形態・構造・内容で策定されている¹。このため、各チェック項目がすべての大学で適用可能というわけではない。

また、中長期計画はすべての大学で策定されているわけではない。「東大・野村共同研究プロジェクト」（2010）が国公立大学 758 校を対象に実施したアンケート調査（回答率 28.2%）では、「策定している（策定済み、策定中を含む）」と回答した大学は国公立あわせて 65.7%であった。内訳は、私立が 81.6%（125 校）、公立が 32.5%（40 校）、国立が 51.2%（41 校）となっている（「第4回東大－野村大学経営フォーラム」配付資料）。また、2009年に私学高等教育研究所が私立大学協会加盟校 382 大学を対象に実施したアンケート調査（回収率 61.5%）では、「すでに策定済み」と「現在、策定中」を合わせた割合は 72%であった（私学高等教育研究所 2010, p. 8）。また、仮に中長期計画が策定されていたとしても、その内容すべてが評価の対象となり得るものとは限らない。このため本章では、大学独自の中長期計画だけでなく、自己点検・評価や国立大学法人評価、認証評価においても適用できることを念頭において作成した。

第3部 第3章

評価から改善に関する体制の確認事項

1. 評価を進めるための仕組み・体制について

山崎 その

本節では、Check（評価）を実施するための体制や仕組みに関する確認事項について説明する。評価結果から改善までのプロセスについては、次節の「2. 評価結果を改善に結びつけるために」で説明する。

実効性のある評価を実施するには、リーダーシップとマネジメントが重要なポイントとなる。本節でいうマネジメントとは、評価を実施する仕組みをつくり、その仕組みを運用しやすい環境を整備することである。表 3-1 は、評価を進めるために必要なリーダーシップ、評価の仕組みの決め方（意思決定）、仕組みを支える体制の設計、仕組みや体制を維持するために必要な資源に関するチェック項目である。

表 3-1 評価を進めるためのチェック項目一覧表

基本項目	視点	チェック項目
リーダーシップ	評価の位置づけ	法人・大学のリーダー（理事長・学長）は、評価を経営改革のために必要なプロセスとして位置づけ、重視していますか。
	評価の理解	リーダーは、評価の種類・目的・方法について正しく理解していますか。そのために必要な情報は十分に提供されていますか。
意思決定（合意形成）	責任と権限	いつ、どのような評価を行うのかということを、どのようにして決定するのか、そして誰が責任をもって実施していくのが明確に決められていますか。
	プロセスの明示	意思決定のプロセス及び評価のプロセスは、誰もがわかるように整備され、周知されていますか。
	評価対象	評価の対象となる組織は、適切に把握されていますか。
	主体性	構成員（教職員等）は評価の目的や方法を理解し、主体的に取り組んでいますか。
評価の体制	評価委員会等	評価委員会等は、各大学の実態に合うように設置されていますか。 その組織のメンバーは、評価の実施において機能する構成となっていますか。 評価委員会等は、意思決定部門や計画策定部門と連携していますか。
	評価室等	評価を担当する組織、もしくは機能はありますか。
	実施部門	データ収集やモニタリングの仕組みは整備されていますか。
	評価担当部門の位置づけ	評価を行う組織や機能は、組織上及び意思決定プロセス上において明確に位置づけられていますか。
	多様な視点	多様な視点が評価に取り入れられていますか。
資源	資源投入	評価を実施するために必要な資源（ヒト・モノ・お金・時間）は、適切に投入されていますか。
	人材育成	評価担当者は評価に必要な知識・技能を有していますか。 評価に必要な知識・技能を身に付けられる機会を提供していますか。

表 3-1 の基本項目の関係は、図 3-1 に示したとおりである。本節では、評価に関連する各組織を意思決定部門（役員会、教育研究評議会、経営協議会、理事会、執行部会等の意思決定を行う組織）、計画策定部門（企画室や経営戦略室等の計画策定を行う組織）、評価担当部門（評価委員会や評価室等の組織）、実施部門（学部・学科・研究科・センター、事務部署等；以下、「部局等」という。）の 4 つの部門で表している。

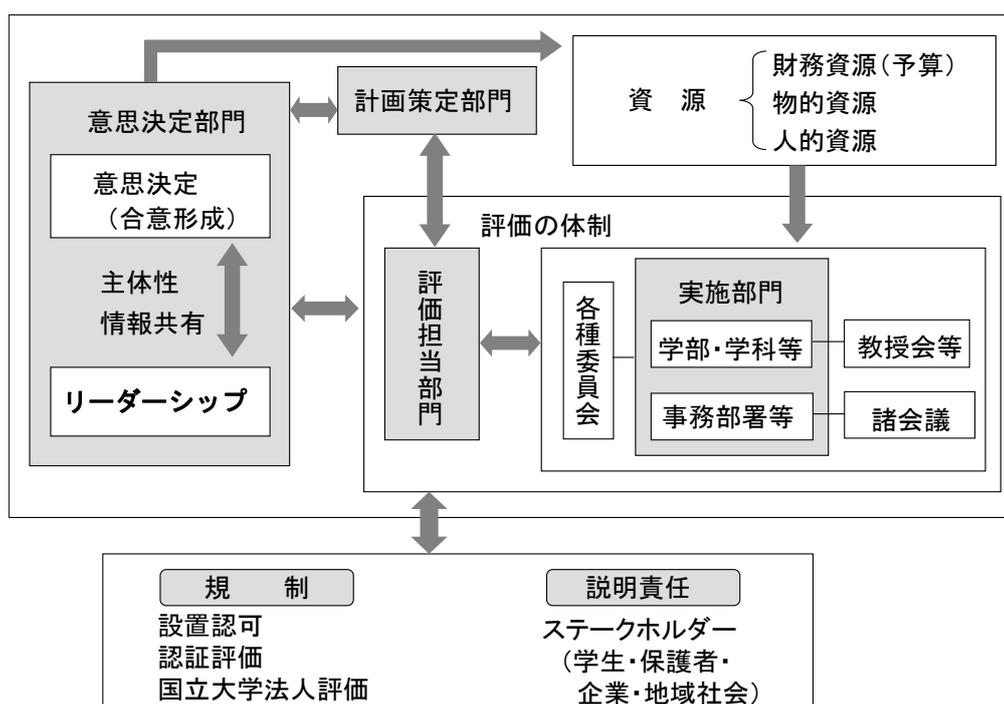


図 3-1 チェック項目の関係

1-1 リーダーシップ

(1) 評価の位置づけ

法人・大学のトップ（理事長・学長等）は、評価を経営改革のために必要なプロセスとして位置づけ、重視していますか。

設置形態や各大学の設立経緯、規模等によってガバナンスの実情は異なる。しかし、どのような形態であってもトップ（理事長・学長等、以下同様とする）が、評価をマネジメントに必要なプロセスとして認識し、率先して取り組む姿勢を示すことが重要である。ただし、評価はあくまでも PDCA サイクルの 1 つのプロセスなので、評価に力が入り過ぎて評価を行うことが目的化してしまわないように注意することが必要である。

(2) 評価の理解

トップは、評価の種類・目的・方法について正しく理解していますか。
そのために、必要な情報は十分に提供されていますか。

トップは評価を実施する最終的な責任を担っている。したがって、何のために評価を行うのかという目的や、評価をどのようにして行うのかという実施方法について、正しく理解しておくことが必要である。とくに全学的な評価については、トップが構成員（教職員等）に対して自身の言葉で説明できることが望ましい。

トップが評価の目的や方法を知らなかったり誤解していたりすると、誤った経営判断をくだす危険性がある。トップには、多様な判断基準で勘案した上で優先順位を決め、状況に適した判断を行うことが求められる。トップが適切な判断を行うには、評価に関する審議結果はもちろんのこと、なぜそのような結果になったのかという原因や背景、結果を導いた理由を説明する情報も伝えられることが必要である。

ただし、一般的にトップは多忙である。情報は多ければ良いというのではなく、内容を十分に精査しておくことが必要である。また、書面の場合は簡潔明瞭な文章を心がけ、グラフや図表等を適宜用いて、要点は何かが一目でわかるように工夫しておくことが望ましい。

【コラム】 エバリュエーションとアクレディテーション

大学に関連する評価にはたくさんの種類がありますが、その中でもとくに混同されやすいのが、エバリュエーションとアクレディテーションです。

エバリュエーションは、指標に基づく達成度査定のことです。目的や計画に対して予め設定した目標の達成度を評価するもので、大学独自の中長期計画に対する評価や国立大学法人の中期目標・計画に対する評価などが該当します。アクレディテーションは、認定、認証のことをさします。機関やプログラムが一定の水準（地位）や適切さを有しているかを決定、あるいは再認識するための評価で、認証評価の機関別評価などが該当します。日本の認証評価制度がアクレディテーションとエバリュエーション両方の目的を持っているということも、2つの評価に対する理解を難しくしている理由の1つだと考えられます。

この他にもアセスメント、オーディット、レイティングといった評価がありますが、それぞれ目的や手法が異なります。各評価の特性を十分に理解した上で活用することが重要です。

資料：大学評価・学位授与機構（2010）p. 129, p. 133.

1-2 意思決定（合意形成）

(1) 責任と権限

いつ、どのような評価を行うのかということ、どのようにして決定するのか、そして誰が責任をもって実施していくのが明確に決められていますか。

誰が（評価主体）、いつ（評価のタイミング）、どのような評価を（評価の種類）、どのようにして（評価方法）、何のために（評価目的）行うのかということ、どの組織（人）が企画・審議・決定するのか、ということが予め明確に定められていることが必要である。

評価に関する意思決定のプロセスは、評価の目的や種類、評価対象によって異なるが、基本的には図 3-1 で示した 4 つの部門が相互に関連した形となっている。まず評価担当部門が評価に関する企画・審議を行い、その結果を意思決定部門で審議・決定する。決定事項は評価担当部門及び実施部門に通達され、各組織の役割分担に応じて評価に必要な作業を実施する。実施結果は評価担当部門がとりまとめて、意思決定部門に報告する。評価の対象となる計画は、計画策定部門が企画策定し、意思決定部門で審議・決定される。計画の決定事項は実施部門に通達され、実行される、というのが基本的な流れである。

自己点検・評価や国立大学法人評価、認証評価のように法令で実施することが決められている評価の場合は、各大学の評価に関する規程や内規（以下、「規程等」という。）の中で、決められている。しかし、大学独自の戦略目標・戦略計画に対する評価の場合は様々なケースが考えられるので、予め決められていない場合がある。すべての評価に関して個別に規定しておく必要はないが、どのような評価であっても必要に応じた正式な決議や手続きに基づき実施できるように、責任や権限の所在を明らかにしておくことが必要である。

(2) プロセスの明示

意思決定のプロセス及び評価のプロセスは、誰もがわかるように整備され、周知されていますか。

審議事項がどのような手続きやルートを通して決定されるのか、また決議事項はどのような指示命令システムを通して実行されるのか、これらのプロセスは適切に整備され明示されていることが必要である。しかし、大学の意思決定システムは複雑で、様々な会議体を通していくことが求められる。また、会議と並行して稟議書や伺い書等の書面制度も用いられており、学外者はもとより学内の教職員であっても、何が、いつ、どのようなプロセスで決定されているのか、その全容を把握することは難しい。

大学の組織は同僚制組織から法人制、企業制へと移行しつつあるといわれている²。日本の場合は、2003 年の国立大学法人法の制定や 2004 年の私立学校法の改正によって、理事長や学長の権限及び執行責任が明確にされ、制度上はトップによるガバナンスが強化された。しかし、従来からの教授会自治の慣習は依然として根強く残っている。そのため、トップを中心とする意思決定部門と部局等の実施部門との間の責任と権限は、形式上と実際の運用上とは異なっている場合がある。また、私立大学の場合は、法人組織と大学組織の二

重構造があるため、予算や人事等に関する責任と権限の所在がさらに複雑化している場合もある。

各大学の設置経緯、規模、発展段階、ミッション等によってガバナンスの形態は様々であり、それぞれの大学に適した意思決定システムの形も異なる。しかし、どのような形態であっても、漏れなく速やかに審議・決定事項が周知されるようにプロセスを整備しておくことが必要である。意思決定のプロセスが整備されていないと、いろいろな段階で指示命令や報告・伝達が抜け落ちることがある。反対に、重複することによって報告・伝達のスピードが遅くなったり、混乱を招いたりすることもある。

プロセスを明示することは、評価の客観性・透明性・公平性を確保する意味からも重要である。また、学内はもとより、学外に対しても積極的に公表する必要がある。これは単に情報公開というだけでなく、評価の目的、実施内容、成果、さらには次期計画への反映なども含めてわかりやすくまとめて公表することによって、説明責任を果たすことができ、ひいては大学に対するステークホルダーの信頼性を高めることにつながる。

(3) 評価対象

評価の対象となる組織は、適切に把握されていますか。

大学機能の多様化に伴い、評価の対象も様々なケースが考えられる。一例として、図 3-2 のように①大学全体を対象とする複数の計画、②A 学部の教育課程に関する計画、③複数の学部（研究科）の研究活動に関する計画、④C 学部に関する教育・研究等のすべての計画、さらには、⑤学部や研究科といった既存の組織とは関係のない横断的なプロジェクトに関する計画、といった評価対象が考えられる。大学は、

基本的には図 3-2 のように教学組織と管理運営組織の二重構造となっているが、機能の多様化に伴い組織も細分化・複雑化している。これから実施しようとする評価の対象はどの組織が該当するのかを、適切に把握し、設定しておくことが必要である。

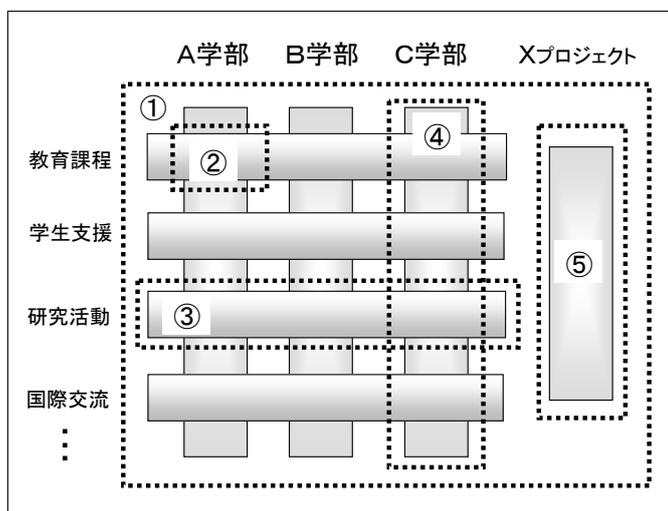


図 3-2 大学の組織構造

注：実線は業務活動の範囲、点線は評価の範囲を表す。

また、大学を取り巻く環境の変化に伴い、大学は常に業務の見直しや組織の再編等を行い、大学自身が変化している。とくに計画が中長期にわたっている場合は、計画当時と評

評価の段階では事情が変わっていることがある。また、組織上の変更はなくても、分掌が変更されている場合もある。そのため、評価に必要なデータの所在が変更されたり不明になったりすることがある。あるいは、途中から収集されていなかったり、反対に同じデータが複数の組織で収集されたりしていることもある。評価を実施する際にはこういった状況も踏まえて、どの組織からどのようなデータを収集すればよいのかを適切に把握しておくことが必要である。

(4) 主体性

構成員（教職員等）は、評価の目的や方法を理解し、主体的に取り組んでいますか。

評価の実効性を高めるには、評価関係者が主体性を持って評価に臨むことが重要である。しかし、日本では評価に対する理解が十分に進まないうちに、1998年に自己点検・評価の実施と結果の公表が義務化され、2004年には認証評価と国立大学法人評価制度が導入された。また、評価に伴う作業負担が過重であったため、評価を行うこと自体が目的化し、目標達成や改善のための評価になっていないという問題も指摘されている。

評価に対する主体性を高めるには、何よりもどのような種類の評価に取り組もうとしているのか、その目的は何なのかを正しく理解しておくことが重要である。そして、評価担当者だけではなく、計画の実施やモニタリングを行う実施部門の担当者も事前に理解し、目的や方法を共有しておくことが望ましい。評価を行う必要性を理解していないと、評価によって追加される作業負担は担当者の疲労と不満の原因となる。

評価に対する理解を深めるためには、評価結果だけでなく計画や計画の進捗状況、評価のプロセスも確認できるような仕組みが構築されていることが望ましい。その方法としては、フォーマルな会議の場やホームページ等による情報提供も重要であるが、インフォーマルなコミュニケーションを活用することも1つの方法である。例えば、トップとブレーンによる私的諮問機関での自由な意見交換や、教育に関する評価であればFD（Faculty Development）の一環として情報共有すること等も考えられる。また、日常的には学内の喫茶室や談話室での会話を通して、評価に対する共通の問題点や悩みが明らかになったり、問題解決につながるヒントを得られたりすることがある。

以上のような意思決定プロセスは、それを支える体制と補完的な関係にあるため、次に評価の体制について説明する。

1-3 評価の体制

評価を実施する組織の形態や位置づけ、業務の内容等は、意思決定プロセスと同様に大学によって様々であり、適切な形態も異なる。ここでは評価を組織的・継続的に実施するために必要と思われる基本的な体制と機能について述べる。

国立大学法人評価や認証評価の機関別評価、あるいは大学独自の中長期計画に対する評価のうち全学的に実施される評価の体制は、図 3-3 のような構造になっていると考えられる³。まず上から順に、委員会もしくは会議といった名称で存在することが多く、評価活動の統括、評価全般に関する審議を行い全学的な合意形成を行う組織がある（以下、「評価委員会等」という）。

次に、評価関連業務を専門的（専従的）に担当する組織（以下、「評価室等」という。）がある。これらの組織を、ここでは評価担当部門とする。そして、大学の諸活動を実施する部門として部局等（学部・学科、研究科、センター、事務部署等）がある。なお、図 3-3 では、各組織を直列で示しているが、実際には評価委員会等と評価室等の関係は並列の場合や、どちらかが存在しない場合などもある。

次に各組織に求められる具体的な機能と役割を示す。評価委員会等と評価室等については、各大学の形態によってどちらか一方の組織が両方の役割・機能を担っていたり、それぞれの分担が異なっていたり様々である。ここでは両方が設置されている場合を想定して、それぞれの機能・役割を示しておく。

(1) 評価委員会等

- ・評価委員会等は、各大学の実態に合うように設置されていますか。
- ・その組織のメンバーは、評価の実施において機能する構成となっていますか。
- ・評価委員会等は、意思決定部門や計画策定部門と連携していますか。

評価委員会等は、評価の方針や方法の策定及び評価結果を審議する重要な役割を担っている。複数の学部・研究科等を設置する規模の大きな大学では、部局ごとに点検・評価委員会が設置され、その上に全学的組織の評価委員会が設置されている場合がある。とくに大学全体が対象となる評価の場合は、分業体制になっていることが多いので、全体の評価を取りまとめ合意形成を図る評価委員会等の役割が重要となる。

認証評価機関が実施したアンケート調査では、既にほとんど大学が自己点検・評価委員会等の会議体を設置している⁴。しかし、組織上は設置されていても機能していない場合も

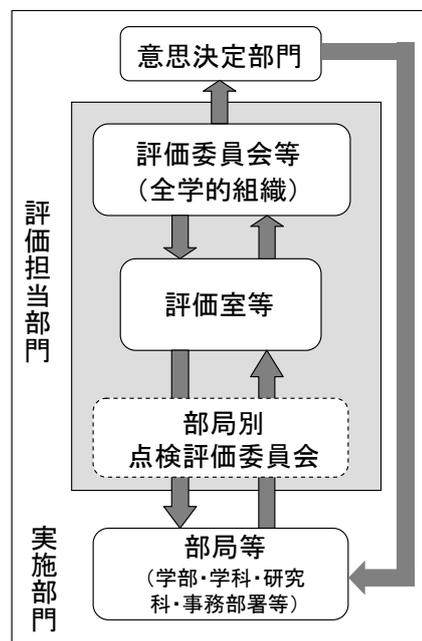


図 3-3 評価の体制

ある。例えば、評価に関する審議は行われず、データ収集や報告書の編集作業だけを行う作業委員会となってしまうケースなどである。評価委員会等が機能するためには、とくに次の2つの点について留意することが必要である。

まず委員会のメンバーは、評価の目的・種類に合った構成となっていることが必要である。自己点検・評価の場合は、基本的には教員・職員で構成される。ここにトップが加わることによって、意思決定がスムーズになることやリーダーシップが発揮されやすくなることが考えられる。また、学部長や部局の役職者等がメンバーに入っていれば、実施部門との意思疎通が図りやすくなり、評価の実施がスムーズになると考えられる。

大学独自の戦略的目標・計画や特別なプロジェクト等に対する評価など、アドホックに実施される評価の場合は、規程等によって予めメンバーが決められていないことがある。その場合には、評価の目的や評価対象に合ったメンバーを選出することが必要である。

いずれの場合においても評価の質を高めるためには、学内関係者だけでなく企画・財務の専門家、評価の専門家、学生、そして大学の様々なステークホルダーを加えて、多様な視点から評価できるようなメンバー構成とすることが望ましい。多様な視点については「(5) 評価の視点」で詳しく説明する。

委員会形式は、関係者の理解を深めたり参加による当事者意識を高めたりできるというメリットがある。とくに全学的な評価の場合は、合意形成の観点から多様な価値観を持つ関係者が協議した上で決定できる委員会形式が望ましい。一方で、責任の所在が委員会全体に拡散され、誰も責任を負わないという状況や、審議に時間がかかるといったデメリットもある。また、委員会の場合は単年度で委員が交代することが多く、評価事業の継続性やノウハウの蓄積に関する問題もある。こういった特性を踏まえて、評価委員会等が機能するように会議の進行等を工夫することが必要である。

また、評価と計画策定が同じ組織で行われている場合の注意も必要である。客観性・公平性等の観点から計画策定と評価は別の部門が担当することが望ましいとされている⁵。しかし、実際には各部局等が計画を立て、それに基づいてモニタリング・評価し、報告書の作成から改善案の策定まですべて行うといったように、完全な縦割り体制になっているケースもある。このような場合は、部局によってデータの基準日や対象が異なっているといった基本的な問題や、ある部局の評価だけが特別に厳しい基準で行われていたり、逆に極端に緩やかだったりするといった評価内容に関わる問題が生じることがある。こういった齟齬や差異が生じないように、各部局から提出された評価結果を評価委員会等は全学的視点から検証し直し、公正で客観的な評価となるよう調整することが必要である。

(2) 評価室等

評価を専従的に担当する組織、もしくは機能はありますか。

評価が円滑に行われるには、評価を担当する部門の役割・機能が重要な鍵となる。先述のとおり大学によって形態は様々である。「評価室」や「評価情報室」「評価企画室」等の名称で点検・評価の専従部署を設置している大学もあれば、評価担当の組織を設置せず、既存の組織がその役割・機能を兼務するといったように組織実体を伴わない場合もある。また、IR (Institutional Research) も評価室等の機能を果たすと考えられるが、日本の場合はまだ組織的にも機能的にも本格的に稼働している事例はない。アンケート調査等では、国立大学や規模の大きい私立大学は専従組織を設置している割合が高い。また、専従部署を設置していても、構成員の属性（教員・職員の別、専任・兼務の別等）やその組み合わせは様々である。

どのようなケースであっても、評価を円滑に行うために必要とされる役割・機能として、①各組織を連結する、②評価方法等を開発する、③各組織を支援・指示するという役割・機能が評価室等には求められる。

次に評価室等の3つの役割・機能の具体的な内容を説明する。

①連結機関としての役割・機能

まず学内における役割・機能の第一は、評価委員会等で審議・決定された評価の目的や方法を実施部門の各組織に伝達し、その徹底を図るといった情報伝達である。第二は、評価委員会等で審議・決定された評価をそのまま各組織に伝達するのではなく、各組織の実態に合うように補正して伝達するという役割・機能である。同時に、実施部門のニーズや実状を評価委員会等の審議機関に報告する役割・機能もある。こういった評価に関する情報の伝達・報告を通して、各組織と連携し調整する役割・機能が求められる。

一方、学内だけではなく、大学の外部との連携・連絡も重要である。大学設置基準等による設置認可や認証評価・国立大学法人評価といった法的に義務づけられた評価の内容は、学内における評価に対して大きな影響を与える。設置基準等が改正された場合は、それに合わせて大学の基準を見直すことが必要である。自己点検・評価の場合は認証評価機関の評価基準や評価項目に合わせて設定している大学が多い⁶。その場合は、認証評価の変更に合わせて学内の評価内容を見直していくことも必要となる。また、大学が設定している基準と社会が求めている基準とは、必ずしも一致しているとは限らない。とくに大学独自の中期計画に対する評価においては、ステークホルダーのニーズを十分に把握し、大学の独断専行とならないようにすることが必要である。したがって、日頃から文部科学省や認証評価機関をはじめとする関係者及び関係機関と良好な関係を保ち、また、学生動向や大学に影響しうる経済・社会の動向など、広く大学外部の情報収集等を行っておくことも重要な役割・機能の1つである。

②評価方法等を開発する機関としての役割・機能

評価室等自身が評価の実施方法や評価内容を開発し、評価委員会等や意思決定部門に伝える役割・機能が求められる。国立大学法人評価や認証評価の場合は、各評価機関が評価実施のために必要なマニュアルを作成している。それを各大学の内情に合わせた形に作り直して、実際に運用できるマニュアルを作成することが必要である。また、大学独自の戦略計画や戦略目的に対する評価に対しては、それぞれに適した評価内容を企画する必要がある。そのための評価指標やデータの開発を行う役割・機能が評価室等には求められる。

③支援・指示機関としての役割・機能

評価を実施するプロセスにおいては様々な問題が生起する。評価作業においては担当者が困難を感じたり、判断できないことが生じたりすることがある。また、関係者間で意見が対立したりすることもある。こういった場合に評価室等は、具体的にどのようにすればよいのかというアドバイスを与え、時には説得し、問題を解決していくことが求められる。同時に、現場の教職員のモチベーションを把握し、時には激励や説得を行うなど、実施部門に対して常に支援していく役割・機能も必要である。さらに、評価室等には現場でのモニタリングやデータ収集を、正確かつ効率的に実施するための指導の役割も求められる。

支援の対象は実施部門だけではなく、全学的な評価委員会等や部局別の委員会等に対しても求められる。とくにトップも加わっているような全学的な評価委員会等の場合は、メンバーのスケジュール調整や配付資料の作成等、様々な準備が必要である。評価委員会等を円滑に運営するためのコーディネートの役割・機能も重要である。

このような評価室等の役割・機能が、評価作業を円滑にすると同時に、評価の質を高めることにもなる。

(3) 実施部門

データ収集やモニタリングの仕組みは整備されていますか。

評価に必要な作業の大部分を担っているのは、各部局の実施部門である。具体的には、データの収集やモニタリングが主となるが、自身の計画に対する自己点検・評価を行う場合もある。これらの作業が日常業務の一環として無理なく組み込まれていることが必要である。例えば、具体的な手順を示すマニュアルを作成しておくことや、IT のシステムを構築することによって自動的にデータ収集の作業ができるようにしておくなど、現場レベルでの様々な工夫が必要である。

また、評価に必要な評価指標やデータは、評価の目的や種類によって異なるため、随時見直していくことが必要である。各部局等には、質の高い信頼のできるデータをタイムリーに提供することが求められる。そのためには、どのようなデータをどのような形式で収

集すればよいのかについて、常に評価委員会等や評価室と連携して工夫・開発していくことが望ましい。

(4) 評価担当部門の位置づけ

評価を行う組織や機能は、組織上及び意思決定プロセス上において明確に位置づけられていますか。

評価委員会等や評価室等といった評価を担当する組織や機能がどのように位置づけられているのかということは、大学の評価に対する基本的な考え方や方針、そして評価の実施に関わる重要な問題である。

先述の「リーダーシップ」や「意思決定」の観点からすると、評価担当部門はトップ層に近いところに位置づけられていることが望ましい。実際に、国立大学の評価室等は評価担当理事の直下に置かれていることが多い。私立大学の場合は、国立大学に比べて専従組織が設置されている割合は低い⁷。しかし、評価を兼務する組織は比較的トップに近いところ（例えば、総務や財務、企画経営を担当する部署）であることが多い。しかし、組織上の位置づけと評価に関する責任と権限は必ずしも一致しているとは限らない。評価担当部門の位置づけが形式上だけのものになっていると、評価の企画が通らなかつたり、いざ実施の段階になって計画どおりに進めることが困難になったりする場合がある。

評価担当部門は、大学の組織の中では比較的新しく設置された組織であるため、現在も流動的な存在となっている。私立大学では約96%が自己点検・評価委員会を設置しており、現在もほとんどの大学で評価委員会等が中心的な役割を果たしていると思われる。国立大学の場合は、設置率が約65%と低くなっている。かつては国立大学も評価委員会等が評価の方針や基準等を策定し、その指示に従って実施部門の各部局が評価作業を行うという形態が多かった。しかし、認証評価や国立大学法人評価の導入を機に、評価を専従的に担当する評価室等が多く国立大学で設置され、評価委員会等が担っていた役割・機能は評価室に移行された。そのため、自己点検・評価委員会という形態が少なくなっていると考えられる⁸。このような設置の経緯から、評価委員会等と評価室等は相互に補完的な関係にあると考えられるので、委員会・室といった形態にかかわらず評価担当部門としての位置づけが明確になっており、役割・機能が果たされていけば問題はない。

しかし近年は、任期終了を機に評価室等の専任教員が配置されなくなつたり、事務局の職員数が減らされたりするなど、評価室等の縮小傾向が一部で見られるといわれている⁹。認証評価の第一周期や第一期中期目標期間の評価が終了し、評価作業の繁忙期が過ぎたことがその一因と考えられる。評価はPDCAサイクルの中の1つのプロセスであるため、上記のように評価担当部門が縮小され評価機能が低下した場合には、PDCAサイクル全体に負の影響を与えかねない。データの収集や分析、モニタリングといった評価の基礎となる作業は継続して実施されることが必要であり、これらを推進・支援する評価担当部門の組織や機能は組織的・安定的・持続的に確保されていることが重要なポイントとなる。これによ

って、評価担当部門は IR 的な機能を充実させることができるので、国立大学法人評価や認証評価だけではなく、大学独自の中長期計画や戦略的計画・目標などに対する評価への対応も可能となる。

小規模大学においては、人的・物的・財政的な資源の余裕がない場合が多い。大規模大学の場合は評価担当部門を恒常的に置くことができるが、規模が小さい場合は難しい。限られた資源を無駄なく有効に活用して、効率的に評価を進める体制を作ることがポイントとなる。また、兼務体制の場合には全体で仕事量を調整し、担当者だけに過重な負担がかからないように配慮するなど、評価作業に従事しやすい環境を作ること重要である。一方で、規模が小さい場合は、評価担当部門を設置しなくてもトップ自らが先頭に立ち、全学挙げて取り組む体制を構築しやすいというメリットもある。その場合には「リーダーシップ」の項目で述べたように、トップの評価に対する考え方や取り組む姿勢が重要なポイントとなる。

(5) 多様な視点

多様な視点が評価に取り入れられていますか。

評価を行う際の重要なポイントとして、多様な視点を評価に取り入れるということがあ。これは、第 3 部第 1 章で指摘した評価の目的を絞ることや、評価設問の数をあまりたくさんにしないということと相反するものではない。評価目的・評価対象は同じであっても、評価者の立場や価値観、視点によって捉え方は異なる。大学は様々なステークホルダーに囲まれており、ステークホルダーのニーズに適切に応えることができない大学は、その存在自体が問われることになる。多様な立場にある人々の意見を収集し、評価結果に反映させることによって、評価結果の信頼性・説得性を高めることができる。また、ステークホルダーは評価に参加することによって、評価の対象となった計画を深く理解することができるので、大学の説明責任を果たすことにもなる。

ステークホルダーには、受験生・学生の保護者や卒業生、企業や地域社会、そして文部科学省をはじめとする政府関係機関も含まれる。どのステークホルダーが重要かは評価の対象によって異なる。その中でもとくに学生は、大学の構成員の一人として重要な役割を担っている。欧州のボローニャ・プロセスでは、学生団体代表で構成される ESU (European Students' Union) が諮問機関の 1 つとなっている。また、ENQA (European Association for Quality Assurance) のガイドラインでは、質保証のプロセスに学生が参加することを義務付けている。日本でも、大学評価・学位授与機構の機関別認証評価では、自己評価の観点に学生からの意見聴取・ニーズ把握を加えている。しかし、実際には教員が個別的に学生の意見を聴取する機会があっても、委員会等のフォーマルな場で学生の意見を聴く機会を設定している大学は少ない。また、設定されていたとしても年間行事の 1 つとして儀礼的に実施されている場合もある。

学生が評価に関わる形態で最も多いのは授業評価である。文部科学省による調査では、2009年度時点で国公立大学全体の約80%（599校）が全学的な学生による授業評価を実施している¹⁰。しかし、授業評価以外で学生が大学の評価に参加することは、極めて少ない。その背景には、そもそも学生は大学の意思決定にほとんど関わっていないということがある。欧米では、理事会等の正式な構成員として学生が加わるなど、大学運営に参加することが1つの権利として認められている。日本の場合は1960年代の学生運動との関係で、学生が大学運営に参加することについて様々に取り上げられてきた経緯がある。とくに1968～69年の学生運動が大きな社会的事件となって以降、学生の参加は制度的には避けてこられたといえよう。1969年の中教審答申「当面する大学教育の課題に対応するための方策について（答申）」では、学生の希望や意見を大学の意思形成の過程に取り入れて、大学の運営と教育・研究の活動を積極的に改善する契機とするとし、学生参加の意義は認めている。ただし、学生の課外活動や福利厚生事業と修学環境の整備ならびに教育計画と授業の内容・方法の改善などの分野に限定しており、大学の意思決定に参加することは適当でないとしている。現在に至るまで、この方針は大きく変わっておらず、実質的に学生が大学の意思決定に参加している例はほとんどないといえる。

教育に関する評価に学生の参加が重要であるのはいうまでもないが、その他の分野においても、重要なステークホルダーの一人として、また大学の構成員の一人として学生が参加する仕組みを構築することが必要である。そのためには、先述のとおり評価だけではなくPDCAサイクル全体において、学生をどのように参加させていくのかという視点が不可欠である。同時に、参加の可否が議論される際には、学生の知識や経験、責任能力等が常に問題視されるため、学生自身の成長を促すための仕組みや環境整備も必要となる。

1-4 資源

(1) 資源投入

評価を実施するために必要な資源（ヒト・モノ・お金・時間）は、適切に投入されていますか。

評価を円滑に行うためには、十分な人的資源、物的資源、財源、そして評価のための時間が確保されていることが必要である。人的資源については後述するが、評価に必要な物的資源として、施設・設備等が常備されている、あるいは必要な時にすぐに使用できるように整備されていることが望ましい。

次に予算の裏づけがなければ、適切な評価活動は行えない。評価対象の規模が大きければ、それに比例して評価の活動期間も長くなり、動員する評価関係者も多くなる。評価の内容に応じた予算の裏づけがないと計画どおりに評価を実施することができなくなる。また、評価を効率的に実施するためにデータベースを整備したり、ITによるシステムを構築したり、アルバイト等の人的補助を行ったりするには相応の予算が必要である。「評価担当部門の位置づけ」の項目で述べたとおり、データの収集や分析、モニタリングといった評

価の基礎となる作業は継続して実施していくことが必要であり、こういった評価の基幹部分に関する予算は単年度ではなく経常的に確保しておくことが重要である。

評価を行うための作業時間が確保されていることも重要である。評価を主たる業務とする者以外は、すべて本務とする活動がある。これと並行して評価を行うことは、過重負担につながる。多忙感や焦燥感を募らせないようにするためには、余裕を持って評価に臨むことができるように配慮することが必要である。例えば、業務が忙しくゆとりのない期末や年度末、あるいは年度初めといった時期は避けて、比較的余裕のある時期に行うようにする。また、予め評価を実施するタイミングやその期間を決めておくことによって、評価以外の業務配分を調整したり、繁忙期にはアルバイト等の補助的スタッフを増やして、評価担当者の負担を軽減するといったことを計画的に行うことができる。

(2) 人材育成

評価担当者は評価に必要な知識・技能を有していますか。

評価に必要な知識・技能を身に付けられる機会を提供していますか。

大学に求められている、あるいは大学が必要とする様々な評価に適切に対応できる知識や技能を身に付けた人材の確保が必要である。とくに評価担当部門に専任の教職員が置かれていない場合は、評価に関する知識や技能のレベルが十分とはいえない場合があるので、評価を担当できる人材の育成が重要である。担当者が任期付きの場合は、大学内に蓄積された評価に関するノウハウが継承されないという問題もあるので、担当者が代わっても知識や技能を継承できるような制度や仕組みを整備しておくことが望ましい。

また、今後はさらに構成員（教職員）が評価に関わる機会は増えると思われる。「主体性」の項目でも述べたが、評価関係者が主体的に評価に関わるためには、評価の目的や方法の理解が必要である。評価に関して一定の知識や情報を備えておくこと、言い換えれば評価文化が醸成されていれば、個々の評価への理解を効率的に行うことができる。したがって、評価を専従的に担当する者以外に対しても、必要に応じて評価に関する知識や技能を高めることができる機会を用意しておくことが望ましい。

ただし、各大学単独では評価に関する知識や技術をもった人材を育成することは難しい。とくに評価の専門的な知識や技能は、学会や評価機関等の外部団体、大学間連携の仕組み等を活用して補うことも1つの方法である。

第3部 第3章

評価から改善に関する体制の確認事項

2. 評価結果を改善に結びつけるために

小野 宏

2004年の学校教育法改正によって認証評価が義務化され、日本のすべての大学が2004年度から2010年度までの7年間に機関別認証評価を受審した。国立大学法人はその認証評価に加えて、2004年度に策定した中期目標・中期計画（6年間）に対する達成度を測る国立大学法人評価を2010年度までに受けた。

法的に義務化された2つの評価とも第2期に入った段階であるが、第1期を振り返ると、PDCAサイクルのうちCheck（評価）までは進んだものの、そこからAction（改善）へのプロセスが十分に機能しているとは言い難いというのが多くの大学で共通の課題となっている。評価結果を改善に結びつけることについては、各大学においてさまざまな固有の困難さがあり、多くの大学でそのことこそがまさに「改善しなければならない課題」となっていると思われる。

この間、評価のあり方については多くの研究や議論がなされてきたのに比べ、改善プロセスに焦点をおいた研究事例や実践報告はあまり多くない。大学ごとの状況も多様かつ複雑で、改善プロセスの課題を一元的に整理することはできないが、ここでは評価結果を改善に結び付けていくためのいくつかの基礎的な要件を提示する。

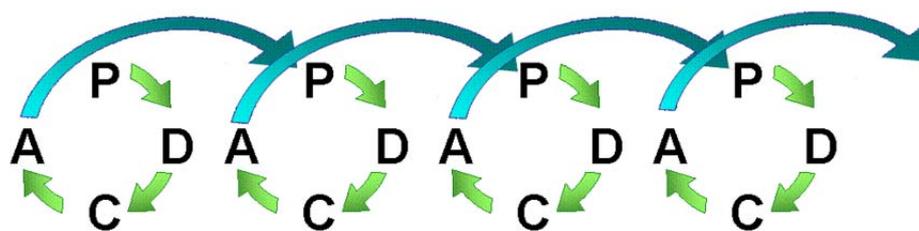


図 3-4 PDCA サイクルの連鎖

表 3-2 評価結果を改善に結びつけるためのチェック項目一覧表

基本項目	視点	チェック項目
合意	プロセスの合意	評価結果を改善に結びつけるための組織的なプロセス（手順・方法など）が定められていますか。
リーダーシップ	責任の認識	理事長・学長などのトップが評価結果を改善に結びつける責任を認識していますか。
	基本方針の設定	改善の方策を検討する際に、経営・教学のトップ（層）が基本方針を示していますか。
責任	責任者の設定	各計画の責任者が決まっていますか。
改善策	要因分析	改善すべき点について十分に要因分析を行っていますか。
	次期計画への反映	改善の方策を明確に定め、次期の計画に反映させていますか。
費用・人員	予算・人事の対応	改善するために必要な費用・人員が、予算・人事において勘案されていますか。
部門連携	計画・実行・評価の部門連携	計画策定－実行－評価の担当部署同士の意思疎通・連携は取れていますか。
自律性	自律性の尊重	構成員は自律的・自発的に改善に取り組んでいますか。

2-1 合意

・プロセスの合意

評価結果を改善に結びつけるための組織的なプロセス（手順・方法など）が定められていますか。

私立大学における中長期計画、国立大学法人が文部科学省に提出している中期目標・中期計画、あるいは国立大学法人が独自に策定している戦略的な中期計画などにおける「評価」とは、進捗状況の管理（モニタリング）であり、結果・成果についての目標到達度や水準に基づく検証である。こうした評価が行われた後、評価結果を改善に結びつけるための組織的な手続き（方法・手順）が事前に定められていることが、改善への一定の担保となる。

例えば、中長期計画を統括する全体委員会がある場合、そこで評価結果が説明され、各分野の責任者に伝えられるとともに、事務局から個別計画の担当部署に評価結果の詳細が説明され、トップ層の基本方針に基づいて（2-2 参照）担当部署が改善策の検討を行い、その改善策が組織的合意を得て実施され（あるいは次期の計画に反映され）、その実行の結果

が評価プロセスで再び検証されるというのが基本的なサイクルとなる。

しかし、実際には、評価をする組織が評価結果を出しても、執行する部門（執行部）には十分に伝わっていなかったり、形式的には伝わっていても認識が不足していて実質的な改善への動きにつながらないことがよく指摘されている。

評価から改善に向けてのこうしたプロセスが円滑に遂行されるように、活動や作業の手順や方法を定め、あらかじめしかるべき意思決定機関で合意しておくのが一つの方策である。

ただし、大学独自の中長期計画を評価する主体は、各大学で異なっていると思われる。中長期計画を統括する委員会が行う場合もあれば、理事会、執行部会などが担っている場合もある。また、自己点検・評価委員会が認証評価のための自己点検・評価だけでなく中長期計画の評価をしている例もあるだろう。また、計画策定・実行・評価それぞれを担当する部署は、大学によって1つであったり、分かれていたり、組織体制のあり方は多様であり、普遍的なプロセスがあるわけではない。それぞれの大学の状況に応じて手順・方法が定められていることが重要である。

2-2 リーダーシップ

・責任の認識

理事長・学長などのトップが評価結果を改善に結びつける責任を認識していますか。

当然のことながら、何よりも組織の長が、評価結果を改善に結びつける責任を認識していることが必要である。ガバナンスの構造とも関係するが、私立大学では一般的に、財務を含めて中長期計画全体の遂行に関しての責任は理事長にあり、大学の教育・研究に関しての計画の遂行についての責任は学長にある（理事長・学長を機能統合して「総長」とする場合もある）。理事長および学長には、評価結果を改善に結び付けているかについて、基本的なサイクルの中で点検・確認をし、必要があれば指摘をし、率先して改善に取り組むリーダーシップが求められる。

・基本方針の設定

改善の方策を検討する際に、経営・教学のトップ（層）が基本方針を示していますか。

評価結果から「改善すべき点」が明らかになった場合、それらは事務的な問題から組織や制度の改革までさまざまなレベルに分かれる。現場の部署で対応すればよいものもあれば、トップ（層）の明確な方針が示されないと進まないものもある。

評価結果で指摘される課題の中には、改善が本質的に難しいものや、従来から改善が試みられたものの芳しい成果が出ていないものも少なくない。トップ（層）は、そうした難

題すべてに同時並行的に取り組むのか、特定の課題に重点を絞って取り組むか、予算・人員などの限られた資源をどこに投入するかなど、改善の方針・方向性を定めて指示をすることが必要である。これらは経営（マネジメント）の中心的な課題であり、トップ（層）の方針が示されることが改善の活動を実質化させる。

ただし、トップ（層）の方針を定めるにあたっては、理事長や学長など経営・教学のリーダーたちがさまざまな角度から議論をしたうえで、結論を集約することが望ましい。

私立大学においては、教学の課題と経営の課題が重なり合った問題を包括的に検討する仕組みを構築することは容易ではない。法人と大学の二重構造だけでなく、学部教授会や評議委員会などに権限が実質的に分散している例が少なくない。統合的な意思決定機能の構築は多くの大学で本質的な課題となっている。

また、課題改善の方向性を定めるにあたっては、中長期計画全体の事務局がそれらの課題の重要性・緊急性・優先度などを判断するのに有効な材料・データを整理してトップ（層）に提示する必要がある。

国立大学は法人化によって、学長が教学・経営双方の最終責任者と位置付けられ、主に経営面を審議する経営協議会、主に教学面を審議する教育研究評議会の議論を経て、特に重要な案件は役員会が議決を行うという合議制が制度的に導入されており、その議論に基づいて改善の方針・方向性を定めることになる。

2-3 責任

・責任者の設定

各計画の責任者が決まっていますか。

教育、研究、社会貢献など各分野、あるいは個別計画の責任者が定められていることは改善を進めるための前提条件となる。責任者は、計画策定から実施、そして評価結果に基づく改善にまで責任をもって執行できる体制が必要である。

一般的に大学では副学長が、理事会では常任理事などが分野ごとに担当制を敷いて責任を負っている例が多い。また、理事ではないが政策執行の権限と責任を明確にした執行役員を制度として導入している大学もある。いずれにしろ、計画の実質化のためには責任の所在が明確に定められていることが前提となる。

2-4 改善策

・要因分析

改善すべき点について十分に要因分析を行っていますか。

評価によって改善すべき点は明確になっても、どのように改善すべきか、改善の方策が自明であるわけではない。改善の具体的な方策を考えるには、要因分析を慎重に行う必要がある。

評価結果に、問題点の指摘だけでなく、その要因の分析と、それに基づいた提言などが示されていれば、それらの実現可能性などを検証して具体的な改善策に結びつけることになる。

しかし、評価結果に問題点の指摘だけで要因分析が含まれていなかった場合や、含まれていても更なる要因分析が必要と判断した場合は、担当部署の組織の長や管理職、現場の担当者など広い意味での担当者がさまざまな角度から意見交換を行って問題点などを明確にし、適切な改善の方策を練ることが必要である。

計画が当初想定したように進展しない理由はさまざまであろう。

- ・ 計画自体の問題
- ・ 目標設定の問題
- ・ 指標の問題
- ・ 期間設定の問題
- ・ 資源投入の不足
- ・ 実行段階での問題
- ・ 外的な状況・環境の変化
- ・ 学内の政治的な要因

主に以上のような原因が挙げられるが、さらに詳細に要因を分析することが必要であり、その分析の結果によって、改善の方策が大きく変わってくる。誤った要因分析に基づく改善策を実施しても改善に結びつかないのは当然のことで、的確な要因分析は改善の実効性を高めるために必須の条件である。

・次期計画への反映

改善の方策を明確に定め、次期の計画に反映させていますか。

改善策は、すぐに取り組むことができるものもあれば、次期の計画に組み込むことが必要な場合もある。中長期計画をブレイクダウンした年度計画を策定している場合であれば、翌年度の年度計画に組み込むことができるし、新たな計画が必要な場合などは、次期中長期計画策定の段階に組み込むことが適切な場合もある。

2-5 費用・人員

・予算・人事の対応

改善するために必要な費用・人員が、予算・人事において勘案されていますか。

改善には新たな費用や新たな人員が必要となる場合が少なくない。一方で、改善の方策を安易に費用・人員の拡大に結びつければ、評価の作業が予算・人員要求の場になり、自己点検・評価が財務当局・人事当局との交渉のツールになりかねない。予算・人員を配分するかどうかはきわめて経営的な課題である。すなわち、充当できる財源・人員をどこから確保するか（内部からねん出するか、外部から獲得するか）、また、その限られた財源・人員を何に投入するか（どの分野か、どの計画かなど）、全体のマネジメントの中で、何を選択し、何に経営資源を集中するのかを決定してゆかねばならない権限が分散したガバナンス構造の中では、そうした「選択と集中」を行える統合的な意思決定の仕組みが必要である。

認証評価・自己点検・評価と予算システムとを連動させている大学もあり、シート上で評価結果－改善計画－予算措置の整合性を点検できるようになっている事例も見られる。

2-6 部門連携

・計画・実行・評価の部門連携

計画策定－実行－評価の担当部署同士の意思疎通・連携は取れていますか。

中長期計画全体の担当部署は、大学によってさまざまだが、比較的多いのは企画室・経営戦略室・学長室などで、中長期計画の事務局としてPDCAサイクルを管理・推進している。中長期計画の策定は、執行部が担っている場合もあれば、委員会が設けられている場合もある。実質的には各分野の担当部署が行っていることも多いだろう。

また、計画の実行は担当部署が他部署と連携しながら進めている。

一方、認証評価、自己点検・評価を担当する評価関連の部署（評価情報分析室、大学評価室など）は中長期計画の評価は直接担当していない場合もあり、上記2つのPDCAサイクル（コラム「2つのPDCAサイクル」）が並行して動いている例も見られる。

各大学の中長期計画の策定・推進の組織体制は多様であり、計画策定・実行・評価はそれぞれ異なる部署が担っている場合もあれば、計画策定・評価を特定の事務局が担っている場合もある。

いずれにしろ、計画策定の部門と、計画を遂行する部門、評価を担う部門は、細かく意思疎通して協力関係を構築しながら Action（改善）のプロセスを進めていくことが大切である。

2-7 自律性

・自律性の尊重

構成員は自律的・自発的に改善に取り組んでいますか。

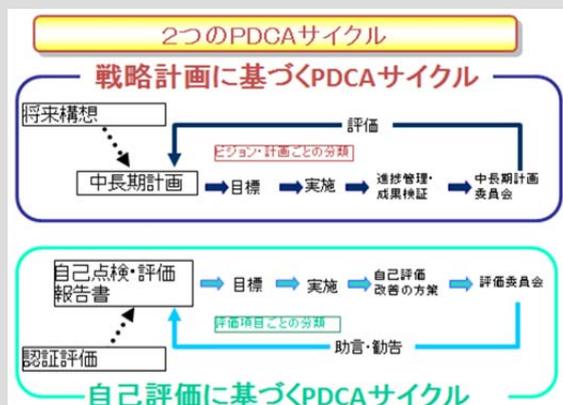
日本の大学において、評価は、大学設置基準の改正による自己点検・評価の義務化や学校教育法改正による認証評価の義務化など、法的な強制として導入されたことから「やらされ感」があり、本来の目的である「自らの機関の持続的な発展のための循環過程」としての意識は総じて弱い。評価から改善へと自律的に結び付ける意識が希薄なのはこうした理由も1つだろう。

評価から改善への活動において構成員のモチベーションを高めるための方策こそさまざまな工夫が求められる。評価活動の本来の意義の説明は繰り返しさまざまな場面や角度からなされるべきであろうし、評価から改善に結びつけた事例を紹介する学内広報を強化することで評価が大学の発展につながっていることを構成員が実感することが重要である。ニュースレターや報告会、学内イントラネットでの情報公開など、評価を担当する部署の積極的な学内コミュニケーション政策が大きなカギとなる。また、より根源的には、各大学のミッションの共有、危機意識の共有がなされていることが重要と思われる。

このほか、次の計画策定段階に、評価を改善に結びつけるなんらかのインセンティブが制度として組み込まれていることも有効であろう。2-5でも記したが、予算面・人事面での対応と何らかの形で連動することが試みられてよい。あるいは、学内での競争的な助成制度を創設することによって改善を促進することも可能である。

【コラム】2つのPDCAサイクル

私立大学は認証評価の義務化に際して、認証評価機関の評価項目ごとに目標を作成することが求められるようになり、その目標体系に基づくPDCAサイクルと、大学独自の戦略計画（中長期計画）の目標体系によるPDCAサイクルが共存する形になってしまっている場合がある。この場合、各部署は同じ活動をしながらか重複した評価作業を別々にしなければならないこともあり、評価から改善へのプロセスを適切に統合して効率化する必要がある。



参考文献

- 天野郁夫 (2008) 『国立大学・法人化の行方—自立と格差のはざままで』 東信堂.
- 大場淳 (2005) 「欧州における学生の大学運営参加」『大学行政管理学会誌』第9号, pp. 39-49.
- 大学評価・学位授与機構 (2010) 『大学評価文化の定着』.
- 大学基準協会 (2009) 「平成20年度文部科学省大学評価研究委託事業 内部質保証システムの構築 — 国内外大学の内部質保証システムの実態調査—」.
- 細井克彦 (2000) 「戦後日本の大学管理運営問題」『大阪市立大学文学部紀要』第52巻, pp. 29-42.
- 私学高等教育研究所 (2010) 「財務、職員調査から見た私大経営計画」『私学高等教育研究叢書』.
http://www.shidaikyo.or.jp/riihe/result/pdf/2010_p02.pdf
- 大学評価・学位授与機構 (2009) 「大学外組織評価研究会最終報告書」.
http://www.niad.ac.jp/ICSFiles/afieldfile/2009/06/04/soshikiyouka_saishuh
- 文部科学省 (2010) 「国立大学法人の仕組み」.
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2010/01/22/03090201.pdf
- 文部科学省 (2010) 「国立大学法人化後の現状と課題について (中間まとめ)」.
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/22/07/1295787.htm
- ENQA (2005) Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, Helsinki.

-
- ¹ 私学高等教育研究所 (2010) の第1部第1章「私立大学における戦略的経営—財務調査からみる現状と課題」(両角亜希子)、第1部第4章「中長期計画に基づく私大マネジメント改革」(篠田道夫)を参照。
- ² マクネイは、大学を同僚制・官僚制・法人制・企業制の4つの組織モデルに分類し、同僚制から法人制、企業制へ移行しつつあるとしている(江原 2005, p. 41)。
- ³ 大学評価・学位授与機構 (2009) pp. 19-24、大学基準協会 (2009) を参照。
- ⁴ 大学基準協会 (2009) のアンケートでは、国公私立全体の96.1% (546校) の大学が自己点検・評価委員会を設置していた。
- ⁵ 大学評価・学位授与機構 (2010) p. 101 参照。
- ⁶ 大学基準協会 (2009) p. 75 参照。
- ⁷ 大学基準協会 (2009) のアンケート調査では、「自己点検・評価業務を担当する組織を設置している」と「自己点検・評価等の権限と責任を一元的に担う組織を整備」を合わせた割合が、国立大学では約70%、私立大学では約16%となっていた。
- ⁸ 大学基準協会 (2009) pp. 39-40 及び大学評価・学位授与機構 (2009) p. 21 を参照。
- ⁹ 大学評価・学位授与機構 「IR研究会について (目的)」より。<http://svrrd2.niad.ac.jp/ir/teAm.html>
- ¹⁰ 文部科学省 (2011) 「大学における教育内容等の改革状況について」 p. 21 より。
http://www.mext.go.jp/A_menu/koutou/dAigaku/04052801/_icsFiles/afieldfile/2011/08/25/1310269_1.pdf

第3部 第4章 評価報告書と評価結果の情報共有に関する確認事項

はじめに

大学の評価担当者が抱える大きな悩みの1つは、複数の評価間の整合性の確保であろう。一部の評価担当者によれば、自己点検評価報告書は「できない理由を列挙するため膨大になる傾向があり、学内関係者ですら理解が容易でない」。評価の実務担当者は認証評価と中長期計画の双方の評価負担に悩むことも珍しくない上、国公立大学法人には法人評価の年度評価の作業がさらにのしかかる。大学に対する説明責任の要請が強まる中で、認証評価書や国公立大学法人評価書と戦略計画や中長期計画にかかる評価書の整合性をどのように図り、かつ評価担当者の負担を軽減するのか。

こうした課題に対する解決策の1つは、「ワンソース・マルチユース」であろう。これは統合されたデータベースに蓄積されたデータを目的等に応じて取捨選択するという考え方であり、既に一部の大学ではこうした取り組みが始まったところである。もっとも、ワンソース・マルチユースが効果を発揮するかどうかは、評価報告書にどのような情報をどのような形で記載し、ステークホルダーと情報共有を図るかによって左右される。本章は、大学が自発的に策定する中長期計画¹の評価報告書を中心に据えつつ、報告書のデザインや内容、分かりやすい評価報告書作成のためのチェック項目を提示する。

第3部 第4章
評価報告書と評価結果の情報共有に関する確認事項
1. 報告書のデザイン・内容のチェック項目

片山 英治

表 4-1 報告書のデザインと内容に関するチェック項目

チェックの視点	チェック項目
(A) 報告書のデザイン	(1) 報告書には、評価の目的が明確にされていますか。
	(2) 報告書には、エグゼクティブ・サマリーが記載されていますか。
	(3) 法人は、自らを取り巻くステークホルダーを認識していますか。
	(4) 法人は、ステークホルダーの優先順位付けを行っていますか。
(B) 報告書の内容	(5) 報告書の体裁は、読み手に親切なものとなっていますか。
	(6) 報告書の各項目は、計画全体を統合するストーリーと整合的ですか。
	(7) 報告書は、計画の進捗とその理由を明記していますか。
	(8) 報告書には、実績と課題がバランスよく記述されていますか。
	(9) 報告書には、各ステークホルダーの関心が反映されていますか。
	(10) 報告書には、改善の具体策が提示されていますか。

1-1 報告書のデザイン

(1) 報告書には、評価の目的が明確にされていますか。

一般に、わが国の大学の中長期計画には建学の精神やミッション、法人の目指す将来像が記されないことが多いようである。これらはホームページ上の「法人の概要」等に記載済みであることが割愛される理由となっている模様である。しかし、計画の評価は常に建学の精神やミッションに立ち返って行われるのが常であり、またステークホルダー（後述）にとっては必ずしも自明でないことから、報告書への記載が望ましいと考えられる。

評価は評価の対象があってこそはじめて実現する。では評価対象がどのようなものであり、なぜ評価を必要とするに至ったのか。何を目的に評価報告書を作成するのか等、評価の前提を記載しておく必要がある。また、評価結果を報告する対象者として誰を念頭に置いているのかを明確にしておくことが好ましい。そのほか評価の時期、方法について簡潔かつ漏れなく記しておくことが必要である。

(2) 報告書には、エグゼクティブ・サマリーが記載されていますか。

エグゼクティブ・サマリー (executive summary) は、報告書の要約を指す。大学には様々なステークホルダーが存在し、関心が多様であることは事実であるものの、多岐にわたる大学の事業等の概略とその成果に関する共通認識をステークホルダー間で醸成するためには概観可能なエグゼクティブ・サマリーを報告書の冒頭に据えることが有益であろう。たとえば、独立行政法人国際協力機構 (JICA) の事業評価年次報告書には、各事業の評価結果の記載の前に事後評価結果の概要が分かりやすくかつコンパクトに記載されている。

(3) 法人は、自らを取り巻くステークホルダーを認識していますか。

ステークホルダーは「高等教育機関に対し当該機関との間に何らかの価値の交換が生じる、多大な関心や利害を有する個人もしくは団体」²を指し、学内 (理事・評議員、教員、職員、学生・保護者) と学外 (卒業生、企業、政府、地域コミュニティ等) の2つに大きく分類されることが一般的である。法人は、これらのステークホルダーの存在と関心事 (後述) に意を払って評価報告書を作成する必要がある。

(4) 法人は、ステークホルダーの優先順位付けを行っていますか。

私立大学社会的責任 (USR) 研究会が実施したアンケート調査によれば、私立大学があげた重要なステークホルダーは学生や父母、卒業生がそれぞれ 96.9%、91.8%、92.5%と、圧倒的に学生や両親が多い³。しかし、法人が評価結果の学内での情報共有を重視するのであれば、理事・評議員や教職員といったその他の内部関係者の関心に応えることにウェイトが置かれることになるであろう。また、法人が寄付や企業の共同研究、委託研究といった学費収入以外の収入を増やすことによる財源の多様化を目指すのであれば、寄付者や企業等の学外のステークホルダーに目を向ける必要も生じよう。すなわち、ステークホルダーの優先順位付けは目的に照らして検討されることが望ましいと考えられる。

1-2 報告書の内容

(5) 報告書の体裁は、読み手に親切なものとなっていますか。

学校教育法第 109 条の定める認証評価や国立大学法人法第 35 条の定める (独立行政法人法の準用による) 法人評価と異なり、中長期計画の策定は法的に義務付けられていないことから、評価方法やその開示も法人の裁量に委ねられている。

従って、ワンソース・マルチユースの考え方に立脚し、認証評価や法人評価等の報告書に記載された情報を有効に活用しつつも読み手が理解しやすい、ビジュアルかつコンパクトな体裁が望ましい (分かりやすい報告書については、2 節を参照)。

(6) 報告書の各項目は、計画全体を統合するストーリーと整合的ですか。

計画が策定される際は、計画を構成する項目・テーマ毎に委員会やワーキンググループ等が複数設置され検討が行われる場合が多い。そして、これらの報告がそれぞれ単独で合理的であったとしても報告間に明確な因果関係が存在しない結果、法人の学風や個性の伴わない無難な内容に陥るということが起こりがちである。各項目の記述にあたっては、中長期計画の全体を貫くストーリーと整合的であると、読みやすくかつ理解しやすいものとなる。

(7) 報告書は、計画の進捗とその理由を明記していますか。

報告書には、計画の項目ごとに進捗度合いとその理由を記載することが望ましい。第2章で紹介された指標の援用や図表を用いて視覚に訴えると効果的であろう。

(8) 報告書には、実績と課題がバランスよく記述されていますか。

報告書に実績を分かりやすく記載するだけでなく課題にも言及することにより、読み手は事業のプラス面とマイナス面、現在と将来に関してバランスの取れた評価が可能になる。認証評価や国立大学法人評価と異なり、中長期計画の場合は当初設定された目標に実績が達しない項目や課題を記述することにペナルティが課されるわけではない。ステークホルダーに知ってもらいたい内容であれば、率直に報告書に記載することが信頼を獲得するための第一歩である。

(9) 報告書には、各ステークホルダーの関心が反映されていますか。

読み手であるステークホルダーによって、関心事（情報の価値）は異なる。精緻かつ詳細なレポートであっても、読み手によっては不要な情報を多く盛り込んだものと受け取られるだけでなく、必要な情報すら見えなくなってしまうことがある（書き手の自己満足によって読み手は情報洪水災害に遭うということ）。報告書はそれを作成すること自体が目的ではない。報告を行うことにより、読み手が次の行動、例えば外部資金の追加的な提供に入る為の動機付けとならなければ、その報告書の価値はない。手段の目的化のワナに陥らないことを常に念頭に置いた報告書の作成が必要である。読み手からのレビューを受けることも大切である。

表 4-2 ステークホルダー別中長期計画情報の共有項目の検討マップ

ステークホルダーズ 計画ならびに 評価項目	学内			学外	
	意思決定 機関（理事 等）	部局（教職 員）	学生・保護 者等	卒業生・同 窓会・後援 会	外部資金 提供主体
01: 建学の精神・ミッション、法人の 目指す将来像	◎	◎	◎	◎	◎
02: 教育計画	◎	◎	◎	◎	※
03: 研究計画	◎	○	※	※	※
04: 学生支援計画	◎	○	◎	※	※
05: 国際化計画	◎	○	※	※	※
06: 地域・社会貢献計画	◎	○	○	※	※
07: キャンパス整備計画	◎	○	◎	※	※
08: 管理運営計画	◎	◎	△	△	△
09: 財政計画	◎	◎	○	○	○
10: 01～09に盛り込まれていない その他の重要情報	◎	※	※	※	※

(注) ◎：詳細な情報共有が望ましい ○：ある程度の情報共有が望ましい △：最低限の情報共有、もしくは不要

※：目的や法人のミッション、地域特性等に応じ、適宜取捨選択

(出所) 筆者作成。

ステークホルダーと共有が望ましい情報は評価の開示目的や法人のミッション、地域特性等によって一概にいえるものではないが、参考までに表 4-2 を示した。タテには一般的な中長期計画と評価項目⁴、ヨコにはステークホルダーがそれぞれ列挙されている。そして、情報共有の望ましさを◎（詳細な情報共有が望ましい）、○（ある程度の情報共有が望ましい）、△（最低限の情報共有、もしくは不要）の三段階で表示してみた。既に述べたように、「01: 建学の精神・ミッション、法人の目指す将来像」はあらゆるステークホルダーに対して提供するのが望ましいといえる。それ以外の項目については、ステークホルダーの関心により評価報告書の書き方や提供情報の密度が異なると捉えるのが自然であろう。

(10) 報告書には、改善の具体策が提示されていますか。

報告書に改善の具体策が提示されていると、ステークホルダーに報告書が効果的に活用される一助となりうる。詳しくは、第3章第2節を参照されたい。

コラム：情報開示の基本姿勢：企業の場合

本章は、法人が自発的に策定する中長期計画の評価報告書を主な対象としている。では、認証評価や法人評価と中長期計画の評価の間で、法人に求められる情報開示の姿勢は果たして同じなのであろうか。

民間企業の発信する情報は、制度的開示（ディスクロージャー）とIR（インベスター・リレーションズ）、広報（コーポレート・コミュニケーション）の3つに大別される（表）。制度的開示とは会社法や金融商品取引法等によって要請される情報開示を、IR（インベスター・リレーションズ）とは「広く投資家に対し、企業活動全般の理解を深めてもらうことを目的とした活動」を、それぞれ指す。

表 制度的開示、IR、広報の特徴

	制度的開示（ディスクロージャー）	IR（インベスター・リレーションズ）	広報（コーポレート・コミュニケーション）
目的	投資判断に必要な情報を開示する	将来の「企業価値」を評価するための情報を伝える	製品・サービスや企業の姿勢を理解するための情報を伝える
求められる姿勢	・正確性 ・適時性	・積極性 ・信頼性	・具体性 ・訴求性
情報開示の方法	[有価証券報告書] [決算短信] [コーポレート・ガバナンス報告書] など	[株主向け報告書] [アニュアルレポート] [データブック] [説明会] [IRウェブサイト] など	[ニュースリリース] [テレビ・新聞・雑誌情報] [広告・宣伝] [CSR報告書] など

（出所）佐藤（2008）112頁。

企業が法律や規則に基づいて投資判断に必要な情報を投資家に開示する制度的開示には、正確性、適時性が欠かせない。これに対し、広報活動では具体性や訴求性が要求される。ステークホルダーの共感を得るためには、製品・サービスの長所や経営理念の意味をはっきり伝える必要がある。IRは両者の中間に位置し、積極的に情報を開示するのに加え、信頼性を保つことが求められる。

大学に企業の事例をそのままあてはめることはできないものの、情報開示の目的によって法人に求められる姿勢が異なるという点は参考になりそうである。

第3部 第4章

評価報告書と評価結果の情報共有に関する確認事項

2. わかりやすい評価報告書作成のためのチェックリスト

殿村 成信

異なる価値観を持つ他人に対し、いかに伝えたい意思を文字に変換し、表すことができるのか。日記のように自己確認で足るものとはともかく、書き手は常に学術論文から電子メールに至るまで、自己の意思を文字で表現し、他人の理解と満足を得、関心を引き付けようと悩んでいる。この悩みは古今東西、老若男女、万国共通のものである。

そもそも他人（読み手）の関心事を100%把握することなど凡そ不可能である。ましてや読み手である大学のステークホルダーは、学内外に多数存在し、大学に求める価値も多様であり、時には対立したニーズを持ち合わせることもある。すべての読み手に応える報告書の作成などは至難の業である。然るに見切りをつけ、最大公約数的に読み手のニーズを満たせる全方位的な報告書を作成したいといった衝動に駆られるかもしれない。

しかし、それではせっかく精緻な評価体制を構築し、時間をかけた評価活動を行ったとしても、評価結果を利用する多数の者にとって“情報”にはなりえない。“情報”とは、それを受け取った者が何らかのアクションに移せるという“価値”を伴う必要がある。“価値のない情報”は単なる“文字の羅列”にすぎない。価値のない情報に対し、評価を受けた者の立場にしてみれば、何故の協力だったのかという不満が募り、次回の評価に対する協力を控えるかもしれない。また、学内の第三者にしてみれば、関心事の薄い不要な情報が大半を占め、次回は読むに値しない紙切れと位置付けるかもしれない。こうした懸念が現実のものとならないよう、評価者（書き手）は“価値ある情報”の作成に努めなければならない。

国立・公立・私立の設置形態の別、規模や立地、ガバナンススタイルの相違などにより、ステークホルダーの優先順位やその関心事の程度は異なる。本稿ではこうした点を捨象し、汎用的にならざるを得なかったが、価値ある報告書の作成に際し必ず意識し、文章に反映すべき事項と捉えていただければと思料する。

以下、わかりやすい評価報告書を書くための一般的なチェックポイントについて説明する。「わかりやすい」とは、書き手にとってわかりやすいのではなく、読み手にとって「わかりやすい」ことを意味する。多分に読み手の感覚によるところが大きいのが一般的に「わかりやすい報告書」とは、総じて報告の対象者の立場に立ち、「読みやすさ」（「可読性」や「視認性」と「理解しやすさ」（「明確性」や「論理性」）を兼備していることが多い。

表 4-3 わかりやすい評価報告書を作成するためのチェック項目一覧表

視点	チェック項目
明確性	評価者は評価の意義を認識したうえで報告書を作成していますか。
	評価の視点について記載していますか。
論理性	読み手が検証できるような形で記載していますか。
	評価の視点に沿って評価点や課題、改善の余地を記載していますか。
	見出しと内容に齟齬はありませんか。
可読性	文法や用語に誤りはありませんか。また、不必要に難解な語句などを使用していませんか。
	文章のリズムを意識していますか。
視認性	効果的な図表や例示を活用していますか。

評価者は評価の意義を認識したうえで報告書を作成していますか。

評価報告書は筆者に対する報告書ではなく、ステークホルダーに対する報告書である。校了後、自ら読み返すことは勿論、極力第三者に閲読してもらうことが必要である。あえて含みを持たせた表現も時には必要だが、第三者が理解できず、口頭で詳細な説明が必要な文章は、他の誰が読んでもわからないはずである。その際口頭で説明したことを文章に記せば足りることが多いが、決して書き手が独善的に省略したり、他人には難解なレトリックを用いるなど自己陶醉に陥ってはならない。

また、評価者の意思が文章表現に現れることは少なくないが、評価報告書は評価対象を見下したり、誹謗中傷する場ではない。一方で奉るものでもない。個人的感情を極力排除し、評価の視点に基づき公正中立の立場であることを意識した表現でなければならない。

評価の視点について記載していますか。

評価の尺度、尺度を置いた視点について説明し、視点を置いた理由を評価の目的に関連付けて記しておく。読み手が疑似的に評価者の立場に立って読んでもらえることをイメージして記述することが好ましい。

読み手が検証できるような形で記していますか。

ステークホルダーの種別（関心事）によって検証を必要とするレベルが異なる。曖昧な表現で許容できることもあれば、エビデンスを別添資料に添付して疑問の余地を少なくしておく必要がある時もある。報告対象の事前の明確化は、報告書の文体や補足情報の分量の多寡を決定することを念頭においた執筆作業が求められる。

評価の視点に沿って評価点や課題、改善の余地を記載していますか。

物事を多面的に捉えていく姿勢を持って記述すること。今日の長所は明日の短所となることもある。ステークホルダーによって見方が異なることもある。ただし、執筆者としては評価と課題につき、重きを置く方を先に記述し、相対的に軽い方を補足的に記述し、「どちらがいたいことか」は明確にしておく必要がある。

見出しと内容に齟齬はありませんか。

文章が多くなると、最初に意図して設定した見出しと、本文との間に脈絡がなくなることがある。内容を書き終えた後に読み返し、見出しが適切に本文の内容を凝縮させたものになっているか点検しておく必要がある。また、作成後、見出しやパラグラフの冒頭分だけを読み通すことで、報告書の全容が把握できるかを検証しておくことも推奨される。

文法や用語に誤りはありませんか。また、不必要に難解な語句などを使用していませんか。

主語述語の関係は勿論のこと、文法や用語の誤りは、執筆者の品格や執筆内容の信頼性が問われることもある。また、評価報告書であることを踏まえ、造語とも思われる表現や皮肉めいた比喻、複雑な文章構造は避け、平易な記述ぶりを意識しておく必要がある。

文章のリズムを意識していますか。

論文ではなく、評価報告書であることを念頭に特定のステークホルダーを想定し、彼らが報告書を読む為の時間を見積もることが必要である。複層的な構文を多用し、味わいながら読み込む読み手もいるだろうが、文章にリズムを持たせ歯切れが良く、閱讀しやすい短文のほうが一般的にわかりやすいと思料される。

効果的な図表や例示を活用していますか。

論理的な文章内容を直感的に想起させることは、わかりやすさを補足させるものである。文章と図表等のバランスはステークホルダーによって異なる。バランスの基準はステークホルダー毎にどの程度の情報量が適切かを予め見定めておく必要がある。学内で評価結果のプレゼンテーションを行うことを想定した対応も念頭に置いておくべきである。

参考文献

佐藤淑子（2008）『IR 戦略の実際』日本経済新聞出版社.

私立大学社会的責任（USR）研究会編（2004）『私立大学の社会的責任に関する研究報告：平成 16 年版』学校経理研究会.

McLaughlin, Gerald W. and Josetta S. McLaughlin, *The Information Mosaic: Strategic Decision Making for Universities and Colleges*, AGB Press, 2007.

¹ 本章における中長期計画は、「複数年にまたがり法人が達成しようとする目標が含まれている経営計画」と定義する。国公立大学における、根拠法の定める中期計画は含まれない。

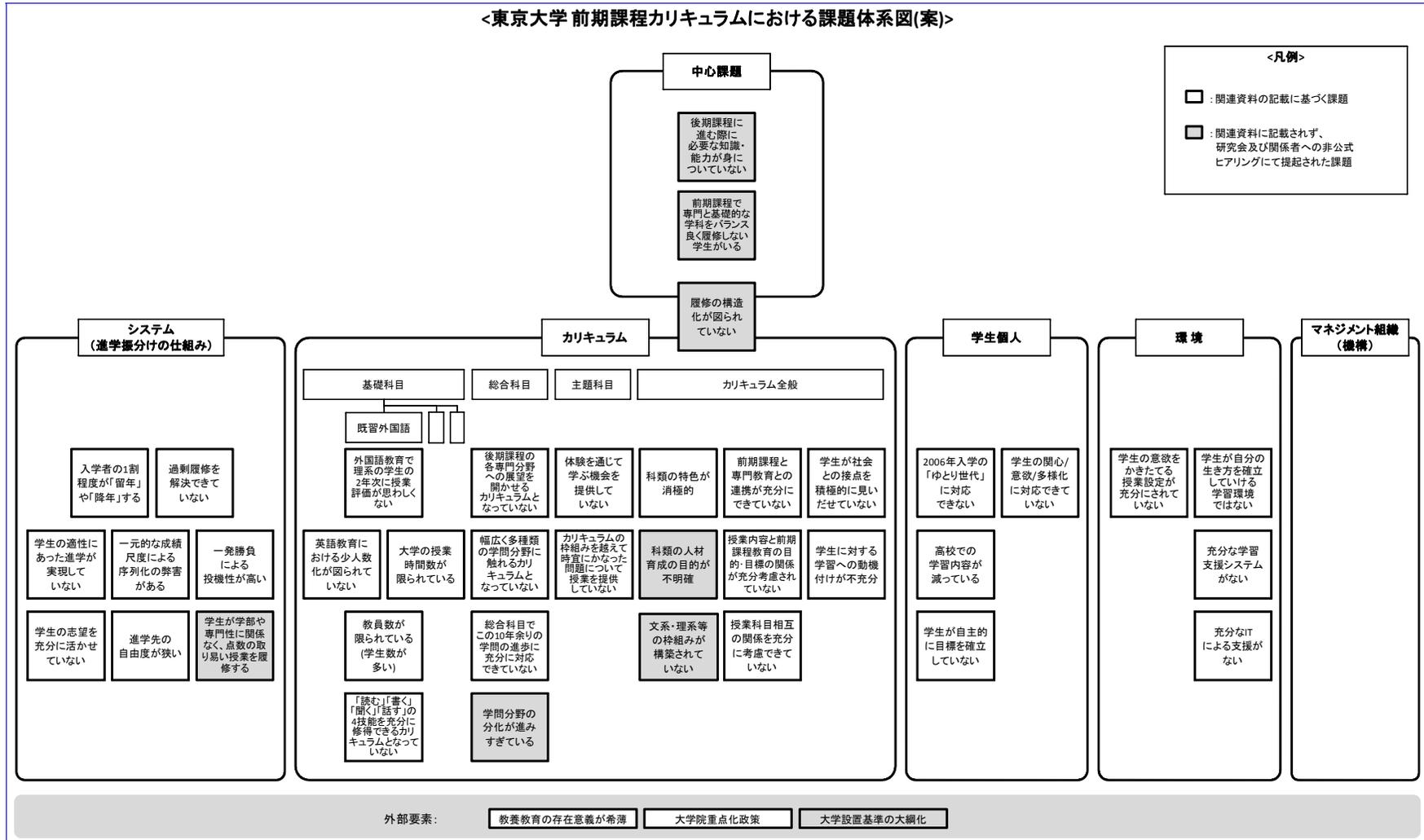
² McLaughlin [2007].

³ 私立大学社会的責任（USR）研究会（2004）、12 頁。

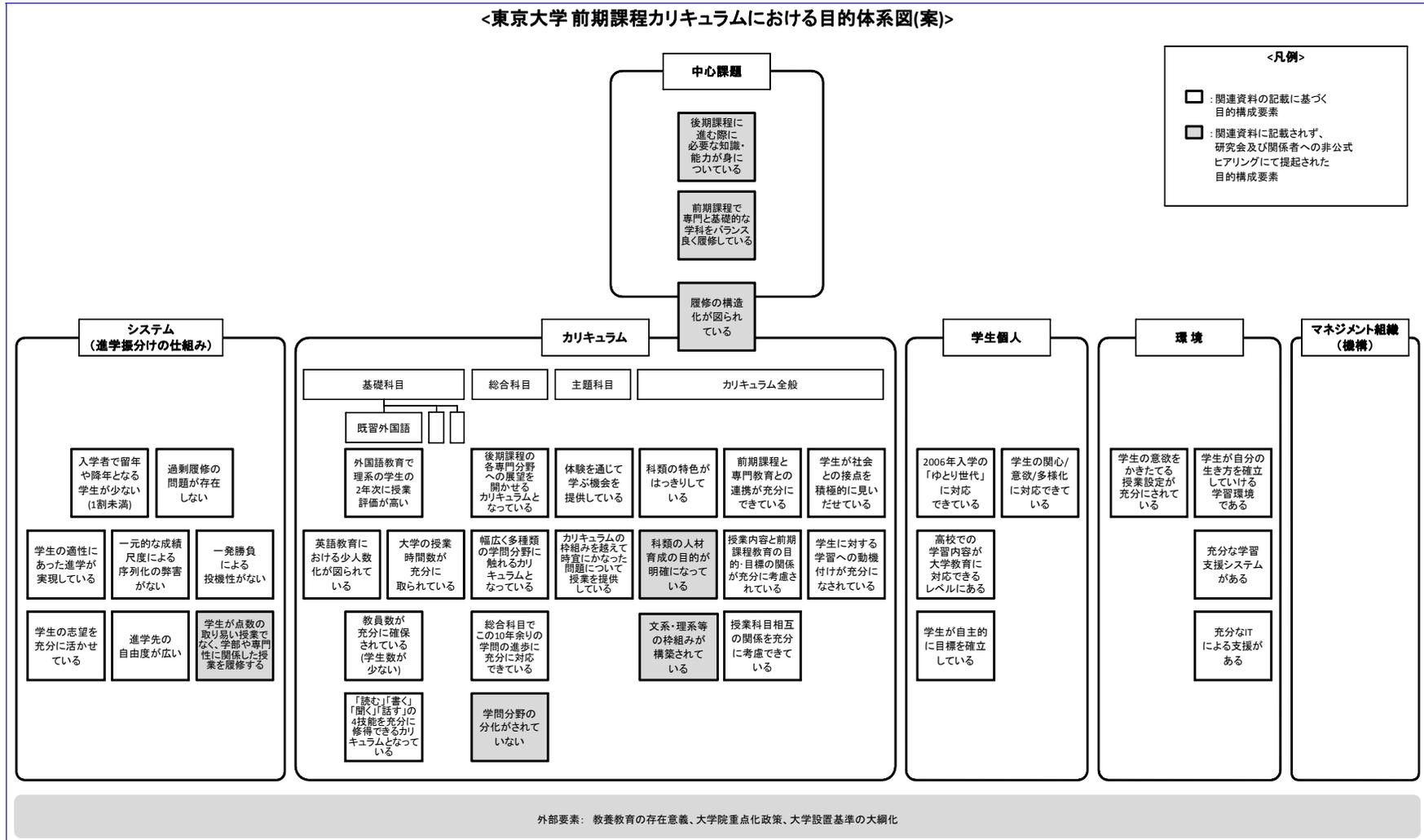
⁴ ここで掲げた計画の項目はあくまで例示である。

添付資料

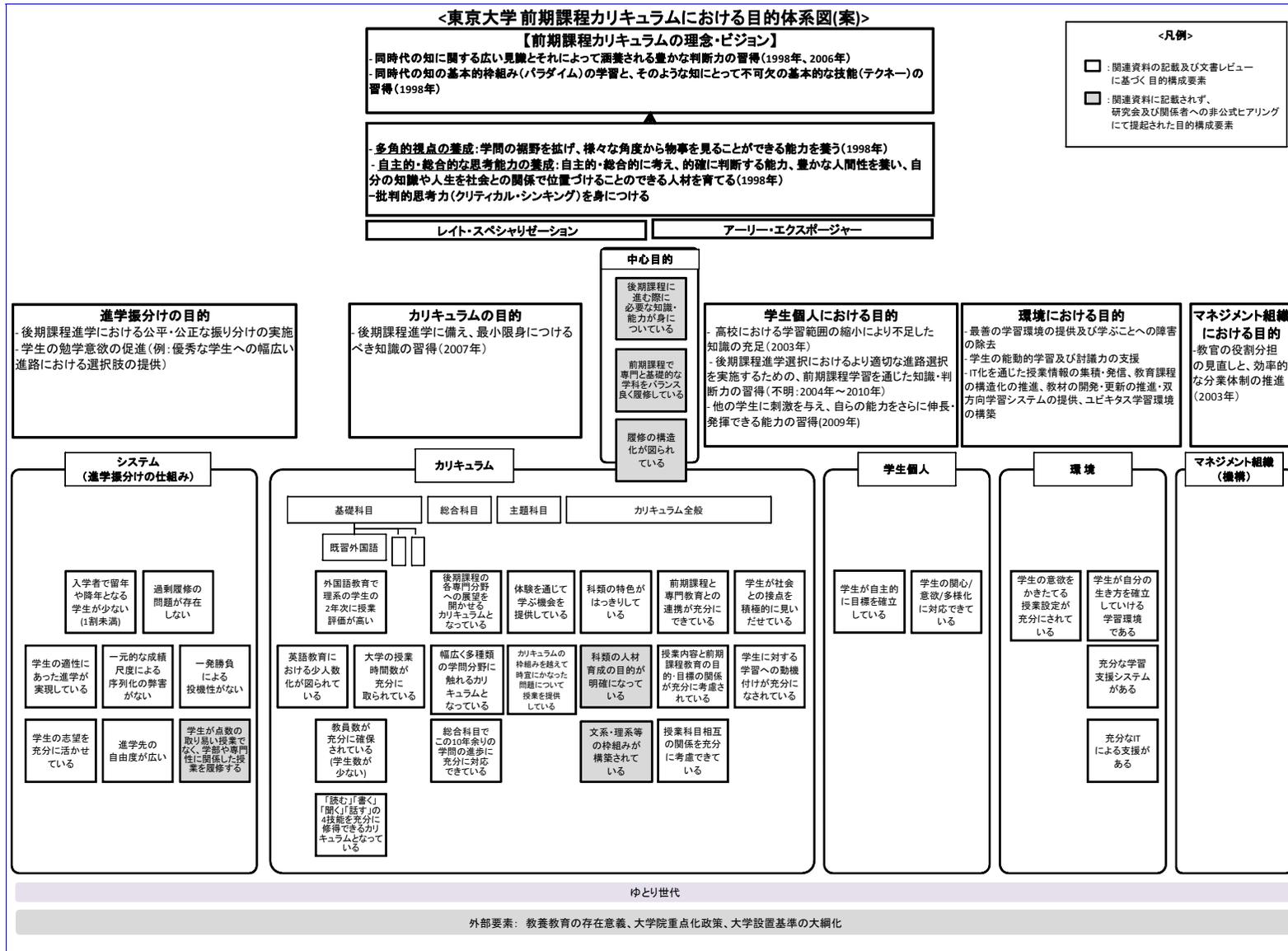
添付資料 2 課題体系図（最終段階）



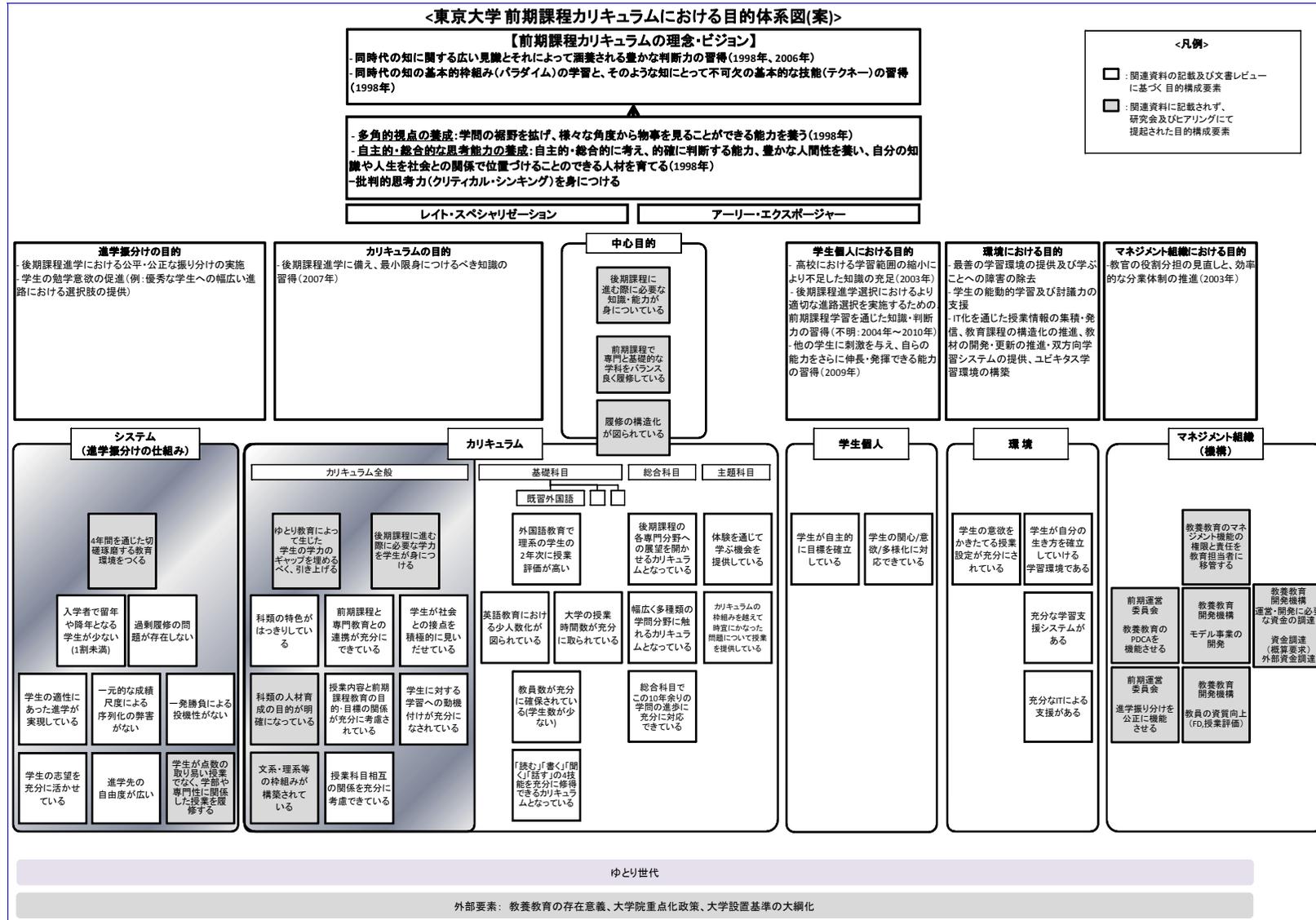
添付資料3 目的体系図（第一段階）



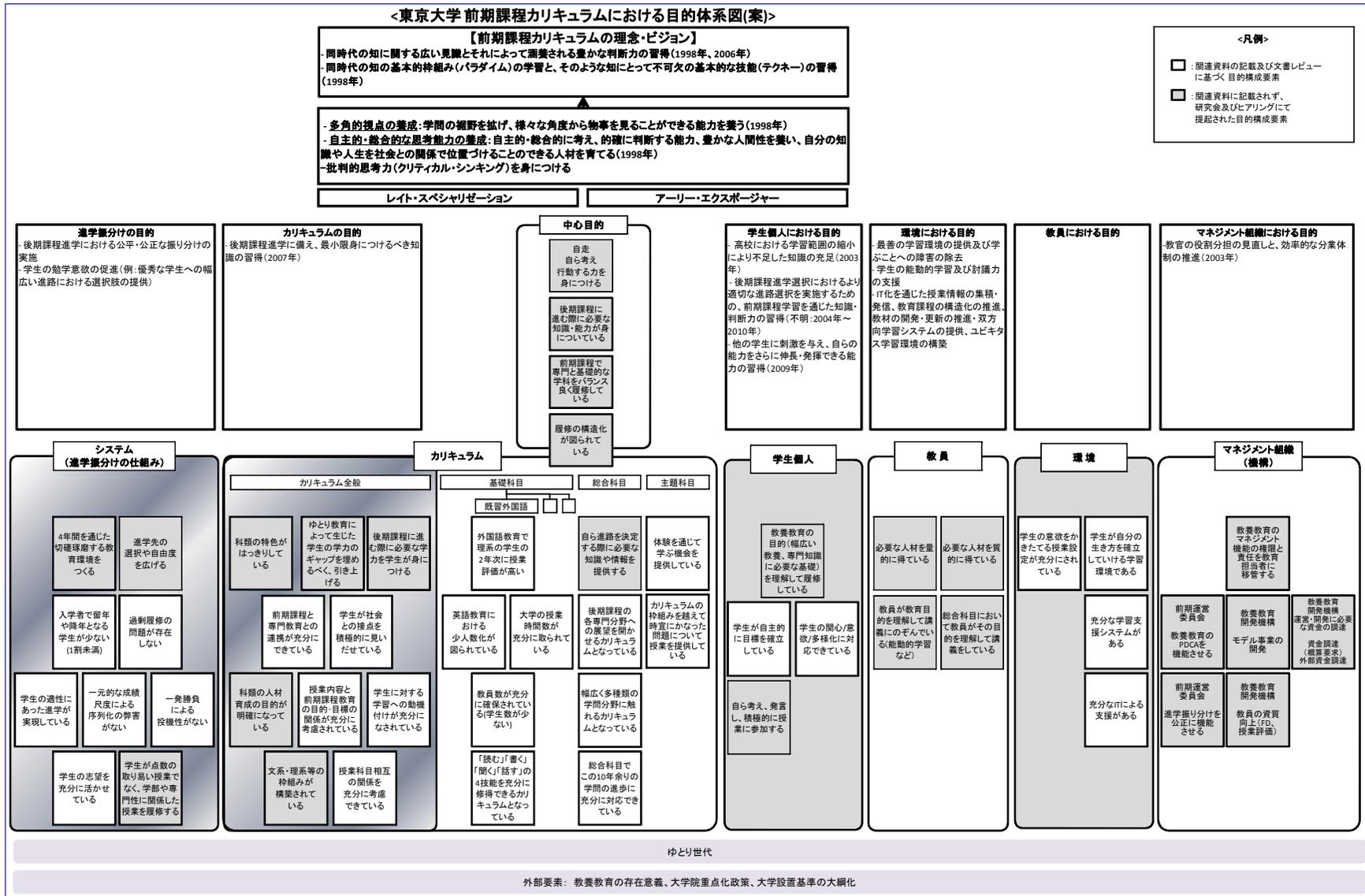
添付資料 4 目的体系図（文献調査に基づく改訂版）



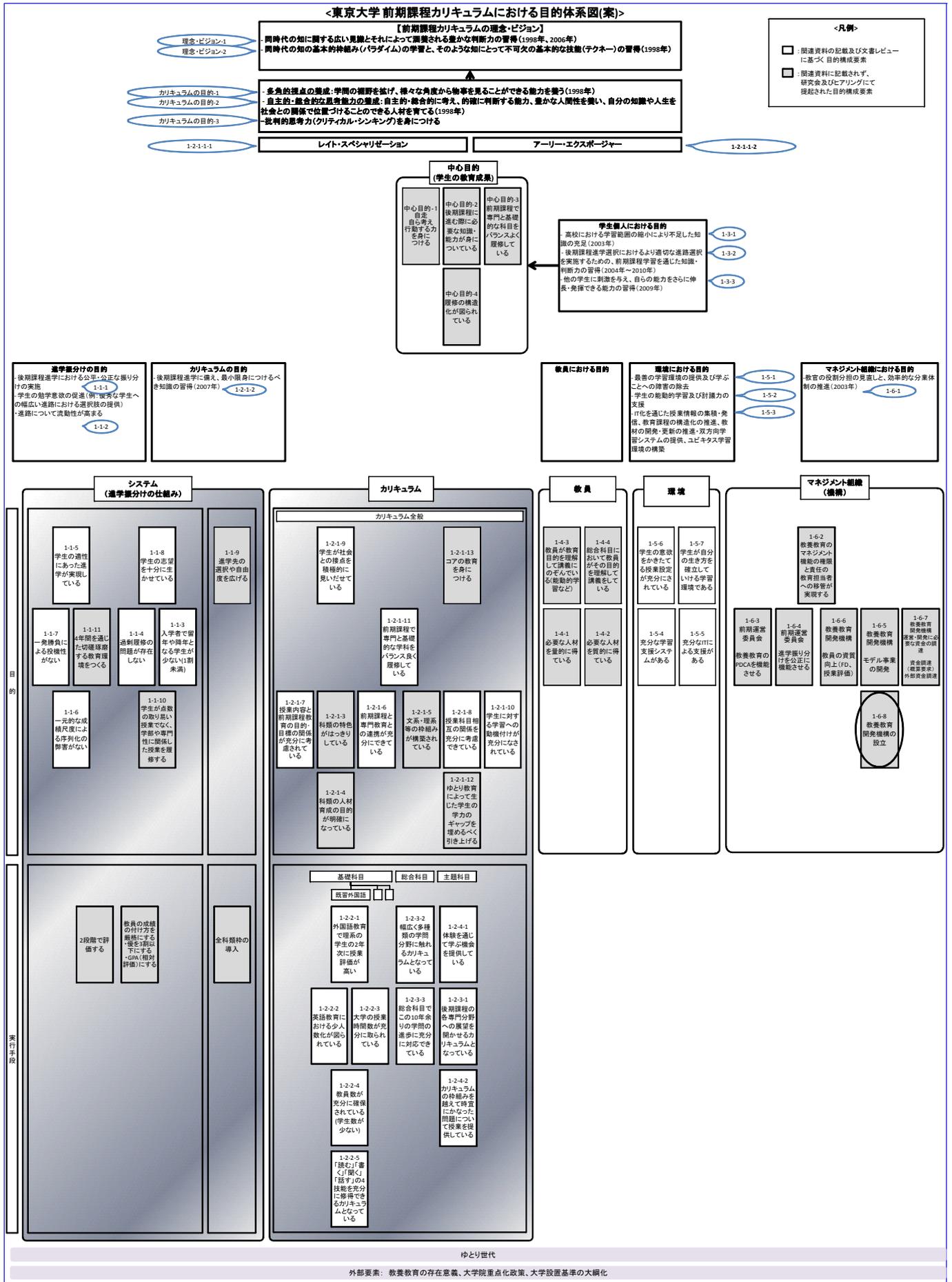
添付資料5 目的体系図（山本教授へのヒアリングに基づく）



添付資料 6 目的体系図 (永田教授へのヒアリングに基づき修正)



添付資料 7 目的体系図 (最終段階、古田教授及び兵頭教授へのヒアリングに基づく改訂版)



添付資料 8 文献資料概要

文書番号	資料名	資料作成年月	資料概要	備考
1	東京大学憲章	Mar-03	東京大学の依って建つべき理念と目標を明らかにするために平成15年3月に制定されたものである。構成は大項目として「前文」、「I. 学術」、「II. 組織」、「III. 運営」、「IV. 憲章の意義」、「V. 憲章の改正」となっている。	憲章であり、抽象度の高いものなので、個別の分析項目に該当するものが少ない。
2	行動ビジョン	Apr-09	東京大学『行動シナリオ』の総論にあたり、これからの東京大学が目指す姿についての基本的な考え方と、その姿に至るための主要な課題を記述している。構成は「東京大学の知の公共性と国際性」、「知の共創-連続する大学の知と社会の知」、「真の教養を備えたタフな学生」、「活力のある卓越した教員」、「高い能力と専門性を持つ職員」、「機動力のある経営」で、目指すべき方向性が示されている。	総論的なものなので抽象度が高く、個別の分析項目に当てはまるものが少ない。
3	重点テーマ別行動シナリオ・部局別行動シナリオ	Apr-09	東京大学『行動シナリオ』の一部であり、「行動ビジョン」を受け、課題・対策を具体的に示したものである。構成は「1. 学術の多様性の確保と卓越性の追求」、「2. グローバル・キャンパスの形成」、「3. 社会連携の展開と挑戦-「知の還元」から「知の共創」へ」、「4. 「タフな東大生」の育成」、「5. 教員の教育力の向上、活力の維持」、「6. プロフェッショナルとしての職員の養成」、「7. 卒業生との緊密なネットワークの形成」、「8. 経営の機動性向上と基盤強化」、「9. ガバナンス、コンプライアンスの強化」となっており、各項目で達成目標、主な取り組み、検討事例が記載されている。部局別行動シナリオでは、部局ごとに将来構想の概略が示されている。教養学部（前期課程）についても、独立した頁が設けられ、今後の方向性等が示されている。	
4	参考データ集（『行動シナリオ』）	Apr-09	『重点テーマ別行動シナリオ』に関連するデータが記載されたもので、構成は『重点テーマ別行動シナリオ』と同じとなっており、該当する項目に関するデータが記載されている。データは教養教育に関して問うているものもあるが、そうでないものもある。	◎追加資料
5	東京大学アクションプラン2008	May-08	小宮山総長時代最終年度に作成された行動計画の改訂版。構成は小宮山前学長による公表にあたってのメッセージ、「I 教育」、「II 研究」、「III 国際的活動」、「IV 組織運営」、「V 財務」、「VI キャンパス環境」、「VII 情報発信と社会連携」で、各項目の具体的なアクションプランについて記載されている。	
6	第2章 教育力を問う 第2節 教養教育の新たな挑戦（山本泰）	Oct-08	2006年のカリキュラム改革の概要及び、その過程が記載されている。項目としては「1 2006年度のカリキュラム改革」、「2 改革の必要性」、「3 改革の内容と過程」、「4 この改革を振り返って」となっている。	
7	President Message	-	受験生向けの大学案内に掲載されている。President's Message、Admission Policy、学びのシステム（各学部の説明）、教養学部の前期課程の特色的な教育の解説、によって構成されている。	パンフレットのなものなので、具体的な課題指摘等は書かれていない。
8	中期目標・中期計画一覧表	2003年度	平成16年4月1日から平成22年3月31日までの中期目標・中期計画である。中期目標の構成は「I 中期目標の期間及び教育研究上の基本組織」、「II 大学の教育研究等の質に関する目標」、「III 業務運営の改善及び効率化に関する目標」、「IV 財務内容の改善に関する目標」、「V 自己点検・評価及び当該状況に関する目標」となっている。中期計画の構成は、「I 大学の基本的な目標」、「II 大学の教育研究等の質の向上に関する目標・とるべき措置」、「III 業務運営の改善及び効率化に関する目標・とるべき措置」、「IV 財務内容の改善に関する目標を達成するためにとるべき措置」となっている。	
9	中期目標・中期計画一覧表	2009年度	平成22年4月1日から平成26年3月31日までの中期目標・中期計画である。中期目標の構成は、「I 大学の教育研究等の質の向上に関する目標」、「II 業務運営の改善及び効率化に関する目標」、「III 財務内容の改善に関する目標」、「IV 自己点検・評価及び当該状況にかかる情報の提供に関する目標」、「V その他業務運営に関する重要目標」となっている。中期計画の構成は、「I 大学の教育研究等の質の向上に関する目標を達成するためにとるべき措置」、「II 業務運営の改善及び効率化に関する目標を達成するためにとるべき措置」、「III 財務内容の改善に関する目標・とるべき措置」、「IV 自己点検・評価及び当該状況に係る情報の提供に関する目標」、「V その他業務運営に関する重要目標を達成するために取るべき措置」となっている。	
10	東京大学前期課程教育の理念と実践-授業担当のための必須マニュアル-平成21年度版-	Apr-09	授業担当者に配布されると思われる、東京大学の理念・実践経過、学部教育カリキュラムや制度の概要などが記載されたものである。構成は「第1章 東京大学の学部教育」、「第2章 前期課程教育目的」、「第3章 2006年度入学制からの新しいカリキュラム」、「第4章 授業科目の構成」、「第5章 進学振分け制度の概要」、「第6章 授業の実施・成績評価等」、「第7章 学生による授業評価」、「第8章 図書館・情報センターLL準備室の利用」、「第9章 授業の方法」となっている。また、付属資料に「東京大学における前期課程教育改革の歴史」、「科類別履修プログラム」がある。	東京大学における前期課程教育の歴史（付属資料1）において、教養教育改革の流れがわかるようになっている。
11	東京大学21世紀学術戦略会議教育体制検討委員会中間報告	Jan-03	平成13年10月16日の東京大学21世紀学術経営戦略会議において設置された「教育体制検討委員会」の審議結果の中間報告。構成は「1. 現状認識」、「2. 本学が目指す教育の目標と特長」、「3. 上記の特長を生かしつつ目標達成に向けて実行すべき事項」、「4. 今後検討すべき事項」となっており、別紙に、教育体制検討委員会への教養学部からの報告、進学振分け制度検討WGの報告がある。	

文書番号	資料名	資料作成年月	資料概要	備考
12	前期課程カリキュラム改革WG答申「前期課程教育のあり方と今後の方向について」	Jan-03	2006年度に新学習指導要領によって高等教育を受けた学生が入学してくることを踏まえた前期課程カリキュラム改革について、WGで検討を行った答申。構成は「1. 本答申の目指すところ」、「2. 答申の基本的な方向」、「3. カリキュラム構成」、「4. 実施方式」、「5. 前期課程教育の実施体制」となっており、差後に答申までの審議過程が付記されている。	
13	東京大学 学部前期教育 2006年度カリキュラム改革報告	Jan-06	2006年のカリキュラム改革の内容とその作業過程を記録した報告書。構成は「はじめに」、「I. カリキュラム改革の概要」、「II. カリキュラム改革の具体的な内容」、「III. 教務電算システム」、「IV. 進学振分け制度の改革」、「V. 添付資料（「平成18年度『履修の手引き』」、「履修の手引き補遺」、「進学振分けについて（案）」）となっている。	
14	GRADUATE SCHOOL OF ARTS AND SCIENCES THE UNIVERSITY OF TOKYO, [駒場]2005	2006/3	大学院総合文化研究科と教養学部の沿革、組織体制、意思決定機構等について概説してある資料である。構成は「II 大学院総合文化研究科・教養学部はどのような組織か」という大項目のもとに、「1 沿革—東大駒場」、「2 教育・研究上の特色」、「3. 教育・研究組織の特色—三重構造」、「4 教員集団」、「5 意思決定の機構」、「6 各種委員会」、「7 予算」、「8 キャンパスの現状と将来計画」となっている。	駒場キャンパス（総合文化研究科及び教養学部）のパンフレットのなもので、個別の課題指摘・解決策の提示等は記載されていない。
15	GRADUATE SCHOOL OF ARTS AND SCIENCES THE UNIVERSITY OF TOKYO, [駒場]2007	2008/3	前期課程の概要とカリキュラム概要について記載のある資料である。構成は「II 大学院総合文化研究科・教養学部における教育と研究」の大項目のもと、「1 前期課程」の中項目が記載されている。	
16	GRADUATE SCHOOL OF ARTS AND SCIENCES THE UNIVERSITY OF TOKYO, [駒場]2008	2009/3	総合文化研究科長・教養学部長交代にあたっての新研究科長・学部長による研究科・学部の沿革、その位置づけの解説、課題認識が述べられているパートと、運営諮問委員会で委員から指摘された課題等について書かれている。構成は「I 2008年度における大学院総合文化研究科・教養学部」の大項目のもと、「1 研究科長・学部長の交代にあたって」、「2 運営諮問委員会（第3期第1回会議）」の中項目が記載されている。	
17	東京大学における教育の情報化の取り組み	2005	本論文では、東京大学における「教育の情報化」の歴史と今後の展望を述べることを目的とし、具体的には1) 個別の学部・研究科、支援センターにおける取り組み、2) 本年より立ち上がった全学的な取り組みである「UT OCV(東大オープンコースウェア)」「TREE: Todai Redesigning Educational Environment(東京大学教育環境リデザインプロジェクト)」について紹介している。	
18	平成15年度の進学振分け制度検討WGの議論のまとめ(案)	2004/2/17	平成15年度に実施され、平成18年度からの前期課程カリキュラムの改革、特に進学振り分け制度について、平成15年度にWGにて議論された内容のまとめである。構成は「I. 平成18年度からの前期課程カリキュラムについて（改革の経緯と方向性についての概略説明）、「II. 平成18年度入学生から実施する新しい進学振り分け制度について」（新制度の詳細内容）、「III. 次年度の課題」となっている。	
19	教養教育の達成度についての調査	Jun-08	教養学部による前期課程の修了生全員を対象にした教養教育の達成度に関する調査。当該調査の目的は、平成18年度の改革で導入されたカリキュラムがねらい通りの成果をあげているかを検証することである。当該調査は、3月21日～28日までの期間、教養学部の教務電算システム（UTask-Web）の上で実施された。冬学期の成績を確認するためにインターネットでアクセスした2年生にネット上で回答してもらったものである。回答数は720程で、およそ22%の学生が回答。質問票の作成においては、次の2点を特色としている。（1）教育達成をアウトカム視点から聞く設問になっていること、（2）カリキュラムや授業内容だけでなく、教室や図書館をはじめとする施設、さらに窓口での教職員の学生支援などを含めた、大学の教育活動全体について成果を確認している。	
20	PISA対応の討議力養成プログラムの開発パンフレット	Jan-10	東京大学教養学部のプロジェクト「PISA対応の討議力養成プログラムの開発」は、他者と討論する力(=討議力)を教養学部前期課程の学生に養成することを目的としたプログラムである。当該プログラムの背景・具体的活動内容について解説している。	
21	PISA対応の討議力養成プログラムの開発説明資料	Jul-10	PISA対応の討議力養成プログラムの開発パンフレットの要約資料。	
22	学内広報	Feb-10	学内広報における特集として、「大学教育の達成度調査結果」に関する記載がある。当該調査は、教育企画室/評価支援室の委託を受け大学総合教育研究センターにて2009年度の卒業生に対する大学教育の達成度に関する調査を実施している。当該調査は、平成21年3月に平成20年度の卒業生3,097名を対象として実施され、回収率は約40%であった。	
23	学生生活実態調査票	Dec-08	学生生活実態調査の目的は、従来経済生活を中心とした学生生活の窮乏の実態を明らかにするという調査であったが、高度経済成長期以降は、経済生活はもとより、キャンパス・ライフ、レジャー、価値観など学生生活の多様な側面も探っている。具体的な調査項目として、（1）家庭の状況、（2）生活費の状況、（3）住居・通学、（4）奨学金、（5）アルバイトの5項目が設定されている。さらに、他に学業、外国語、サークル活動、就職、大学への要望などの項目をその都度学生生活委員会学生生活調査室が追加されており、調査対象者は、学部学生、大学院学生を対象とし、各実施年度ごとに、適宜調査対象者及び抽出割合を決定して実施されている。作業者註：「大学時代」が、前期・後期課程両方を指している可能性がある。	

添付資料9 関連文書レビュー結果

大項目		中心課題				
中項目		中心課題				
問題分析		後期課程に進む際に必要な知識・能力が身につけていない				
目的分析		後期課程に進む際に必要な知識・能力が身につけている				
該当項目数（文書にて確認された要素）						
9						
No.	文書番号	資料名	資料作成年月	記載内容	内容分類	該当ページ
1	11	東京大学21世紀学術戦略会議教育体制検討委員会中間報告	Jan-03	1. 現状認識 学生が意欲を持って打ち込める専門分野を見つけるのを助け、またそれに向けて学生が主体性を持って柔軟にカリキュラムを選択できる体制を確立することが焦点の課題となっている。	問題指摘	pp. 1
2	11	東京大学21世紀学術戦略会議教育体制検討委員会中間報告	Jan-03	3. 上記の特長を生かしつつ目標達成に向けて実行すべき事項 ○学生が専門分野の現状について知り、勉学の動機付けが得られるよう、教養学部に入学期の早い時期に、専門学部の教員によるガイダンスを実施する。	解決方向性	pp. 2
3	13	東京大学 学部前期教育 2006年度カリキュラム改革報告	Dec-06	I. カリキュラム改革の概要 1. 基礎科目 基礎科目は、学部前期課程において身に付けておくべき、幅広い専門分野において通用する基本的な知識と技能と方法を修得させるものである。いずれも必修科目（文科系は一部選択必修）である。今回の改訂の結果、文理共通基礎科目が既習外国語、初習外国語、情報・身体運動・健康科学実習、文系の基礎科目が基礎演習、社会科学、人文科学、方法基礎、理系の基礎科目が基礎実験、数理科学、物質科学、生命科学となった。以下、詳細な科目内容が記載されている。	解決方向性	pp. 5-6
4	5	東京大学アクションプラン2008	May-08	I 教育 I-7世界の東京大学にふさわしい学生の獲得 2. 学部後期課程へのガイダンス強化	解決方向性	pp. 4
5	4	参考データ集（『行動シナリオ』）	Apr-09	後期課程へ準備が充分でなかったと考えられる学生が50%弱存在する。具体的には「大学時代に次のような経験がありましたか」という設問に対し、「大学の途中でやる気がそがれてしまった」という回答が48.0%、「専門用語などが説明なしに使われ、授業についていけなかった」が45.1%、「専門課程を習得するだけの能力や前提となる知識を欠いていた」が50.5%となっている。（いずれも「当てはまる」又は「まああてはまる」の回答の合計）	問題指摘	12. 前期課程と後期課程の隣接
6	3	重点テーマ別行動シナリオ	Apr-09	教養学部（前期課程） ◎Late Specialization Plus Early Exposureの推進：従来から強調されてきたLate Specializationのみならず、Early Exposureの理念を念頭に置いたカリキュラム改革を実現する。他部局との連携強化を目指す。	解決方向性	pp. 11
7	9	中期目標・中期計画一覧表	2009年度	(中期計画) I 大学の教育研究等の質の向上に関する目標を達成するためにとるべき措置 I教育に関する目標を達成するための措置 (1) 教育内容及び教育の成果等に関する目標を達成するための措置 ②-1 教養学部を責任部局とする学部前期課程において、全学の教員の参加の下、リベラルアーツ教育を重視した、専門分野にとらわれない教養教育を追究する。また、専門分野を入学時に決めるのではなく、学生が前期課程での学習を通じて知識や判断力を身に付けた上で専門分野を決めて、後期課程の進学先を選ぶ仕組み（進学振分け制度）を適切に運用する。その際、前期課程と後期課程の円滑な接続に留意する。	解決方向性	pp. 2
8	9	中期目標・中期計画一覧表	2009年度	(中期計画) I 大学の教育研究等の質の向上に関する目標を達成するためにとるべき措置 I教育に関する目標を達成するための措置 (3) 学生への支援に関する目標を達成するための措置 ①-1 学問分野の特質と学生個々人の事情に応じ、きめ細やかな教育上の指導・助言を行う体制を整える。また、初年次教育の充実を図り、主体的に学習や研究に取り組む姿勢を身につけさせるとともに、大学院生、後期課程学生による相談体制を設ける。	解決方向性	pp. 4
9	22	学内広報	Feb-10	質問：教養と専門の学習の仕方について幾つかの考え方があります。次の項目についてあなたはどのように考えていますか。（複数の回答選択肢のうち、当該目的に関連すると考えられる回答項目：前期課程で専門の基礎を固めて、後期課程でもひきつづき語学や教養を学ぶのがよい）	学生に対する調査	pp. 11

(他 22 ページ)

添付資料 10 評価設問シート (最終段階)

ヒアリング場所
 ヒアリング実施者
 ヒアリング対象者(部署・氏名)

	①項目の確認		②各項目に関するデータの有無確認(担当部/評価部門)										
	Yes	No	評価指標案	関連資料にて確認された各項目に関連すると考えられる指標案 (括弧内は回答項目(該当する場合)及び出典文書)	指標案に関するコメント	評価指標の有無		評価指標データの所在(収集方法)	データ計測実施の有無(情報があれば頻度等も記述)		データの分析実施の有無		記述/コメント/ヒアリング担当者特記事項
						Yes	No		Yes	No	Yes	No	
1. 目的の確認													
1-1. 以下の項目は、システム(進振りの仕組み)の目的と考えられますか?													
1-1-1	後期課程進学における公平・公正な振り分けを実施する			①明確な説明機会の有無 ②学生への周知の有無	大学への特に要望したいことや期待することは何ですか(複数の回答選択肢のうち、当該目的に該当すると考えられる回答項目:進学振り分け制度の改善) 作業者註:当該項目における「進学振り分け制度の改善」の具体的改善内容は不明 (2008/12 学生生活実態調査票)	学生の視点からの進振りプロセスの透明性の例:学生に対するアンケート							
1-1-2	学生の勉学意欲を促進する(例:優秀な学生への幅広い進路における選択肢の提供)			①授業への出席回数(割合) ②予習及び匿名での自己アンケート	大学への特に要望したいことや期待することは何ですか(複数の回答選択肢のうち、当該目的に該当すると考えられる回答項目:進学振り分け制度の改善) 作業者註:当該項目における「進学振り分け制度の改善」の具体的改善内容は不明 (2008/12 学生生活実態調査票)	進振り制度を有せず教養学部を有する他大学(例:北海道大学)との比較							
1-1-3	入学者で留年や降年となる学生を少なくする			①年間の留年学生数									
1-1-4	過剰履修の問題が存在しない状態にする			①履修状況 ②単位習得数									
1-1-5	学生の適性にあった進学を実現するシステムとする			①学生の自主的な自己アセスメント ②教員に対する学生の成績と学科の適合に関するヒアリング	進学振り分け制度についてどのように考えていますか(複数の回答選択肢のうち、当該目的に該当すると考えられる回答項目:入試時にも少し細かく進路を決める制度の方がよい) (2008/12 学生生活実態調査票)	進振りのことを言っているのか? 当該項目は削除?							
1-1-6	一元的な成績尺度による序列化の弊害がない状態となっている			①全科目合格進学生数の割合 ②理転・文転者の数									
1-1-7	一発勝負による投機性がない状態となっている			①学部進学希望登録実施生数と(本命でなく)辞退した生数数の割合									
1-1-8	学生が自身の志望を十分に活かしている			①学生に対する満足度アンケート②学生の教養課程入学と進振り後の学部課程入学への進学数の比較	進学振り分けについてお聞かせください。進学先の決定は希望通りでしたか?(回答項目:希望通り決定した、ほぼ希望通りだった、希望通りではなかった) (2008/6 教養教育の達成度についての調査)								
1-1-9	進学先の自由度が広い状態となっている			①全科目合格と他学部に行った学生の割合		1-1-2→1-1-9という因果関係が見られる?							
1-1-10	学生が点数の取り易い授業でなく、学部や専門性に関係した授業を履修している状態となっている(⇔必要な授業を履修しているか)			①要望科目の履修状況	進学振り分け制度についてどのように考えていますか(当該項目に該当すると考えられる回答項目:点数以外の振り分け基準を取り入れた方がよい) (2008/12 学生生活実態調査票)								
1-1-11	4年間を通じた切磋琢磨する教育環境をつくる			①学生のモチベーション ②成績?	成績については、成績分布(たとえばピラミッド型)を比較することで、何らかのシグナルがでてこないか。たとえば、昨今、底辺層が広がっているなど。								
1-1-12	上記の項目以外に不足していると考えられる目的がある場合には、記述ください。												

(他 7 ページ)

Evaluability Assessment 研究報告書
大学の質保証力向上のための理論と実践

平成 24 (2012) 年 3 月 発行

編集・発行 独立行政法人大学評価・学位授与機構
連絡先 〒187-8587 東京都小平市学園西町 1-29-1

独立行政法人大学評価・学位授与機構

電話/Fax 042-307-1500/1552

URL: <http://www.niad.ac.jp>



**National Institution for
Academic Degrees and University Evaluation**

URL: <http://www.niad.ac.jp>