高等教育機関における学習成果に関する調査報告書

研究開発部

齋藤聖子 * 野田文香　金性希　鈴木賢次郎　武市正人

目次

1 **調査概要** 2

2 **結果** 2

2.1 データ概要 2

2.2 項目別集計結果 3

3 **まとめ** 36

3.1 学士課程教育の方針について 36

3.2 養成しようとする人材像について 37

3.3 教育課程編成・実施の方針 (カリキュラムポリシー) について 37

3.4 学習成果について 37

3.5 教育課程の編成・実施 (カリキュラム) について 39

* 本調査についてのお問い合わせは　齋藤聖子 [ksaito@niad.ac.jp] までお願いいたします。

1　調査概要

- 調査実施日
  平成 25 年 6 月上旬に質問紙を発送し、9 月に回収を行った。
- 調査対象者:
  全国の高等教育機関（大学院、大学、短大、短大専攻科) における教育実施組織の最小単位組織。
  　最小単位組織とは、例えば、◯◯ 学部 ◯◯ 学科 ◯◯ コースの学習成果についての回答を行う場合、コースより下位の組織がない場合は、最小単位組織は ◯◯ コースとなる。
  しかし、◯◯ コースの下位に ◯◯ 専攻がある場合は、回答組織は ◯◯ 専攻となる。
  また、回答可能と返答した高等教育機関には、可能ならば、理系、文系の組織を各組織、計 2 組織以上の回答を依頼した。
  原本は参考資料として添付する。
- 調査方法:
  平成 25 年 3 月に全国の国公私立大学に調査依頼を行い、回答可能と返答があった機関に質問紙の送付を行い、回答、返送を求めた。
- 質問紙の概要:　質問項目は 16 項目である。内容は以下により構成された。

  [A. 学士課程教育の方針について]
  [B. 養成しようとする人材について]
  [C. 教育課程編成 · 実施の方針 (カリキュラムポリシー) について]
  [D. 学位授与方針 (ディプロマポリシー) について]
  [E. 学習成果について[*1]]
  [F. 教育課程の編成 · 実施 (カリキュラム) について]

2　結果

2.1　データ概要

- 大学種別

大学院	大学	短期大学	専攻科
8	366	67	14

- 大学設置形態

[*1] 正確には [到達すべき学習成果] の表記が正しいが、本調査では　[学習成果]　と表記する

	公立	国立	私立
大学院		3	5
大学	63	107	196
短期大学	16		51
専攻科			14

- 学術分野

	大学院	大学	短期大学	専攻科
分野 1: 人文科学	1	21		
分野 2: 社会科学	5	71	2	
分野 3: 理学		13		
分野 4:工学	1	61	2	
分野 5: 農学		14		
分野 6: 保健		74	8	60
分野 7: 家政学		4		
分野 8: 教育学	1	30	17	24
分野 9: 芸術		28	14	
分野 10: 学際 (分野 1-9 以外)		48	15	10

2.2 項目別集計結果

機関により設置目的が異なり、従って教育 · 学習目的も異なると考えられるため、分析は主に機関形態（大学院、大学、短大、短大専攻科）別に行った[*2]。

2.2.1 A. 学士課程教育の方針について

- 問 1.

  当該組織における学士課程教育の方針 (養成しようとする人材像、教育課程 · 編成 実施の方針、学位授与の方針、学習成果) について明確に定めていますか

[a. すでに策定済である]
[b. 現在策定中である]
[c. 策定はしていないが、内容について共有されている]
　　c1. 教職員には共有されている
　　c2. 学生に共有されている
[d. 策定していない]
[e. その他]

1. 養成しようとする人材像について

[*2] 大学院、大学、短大、短大専攻科からの回答を得て、それらのデータの分析を行ったが、大学以外のデータ（特に大学院、短大専攻科）についてはデータ数が少ないため、分析結果については今後更なる検証が必要であると考えられる。

結果を図 1 に示す。[c2. 策定していないが内容については共有されている（学生）] を回答した機関は [c1. 策定はしていないが、内容については共有されている（教職員）] の選択もした。このことから、学生に共有されている機関は教職員にも共有されているといえる。しかし、一方で、教職員に共有はされているが、学生には共有されていない、つまり、養成しようとする人材像が学生には共有されていない組織が少数ではあるが、存在していることがわかった（大学 4)。

結果から、大多数の機関において養成しようする人材像は明確に策定されているという結果が得られた。

2. 教育課程編成 · 実施の方針（カリキュラムポリシー）について
結果を図 2 に示す。[c2. 策定していないが内容については共有されている（学生）] を回答した機関は [c1. 策定はしていないが、内容については共有されている（教職員）] の回答も選択した。このことから、学生に共有されている機関は教職員にも共有されているといえた。しかし、一方で、教職員に共有はされているが、学生には共有されていない、つまり、カリキュラムポリシーが学生には共有されていない組織が少数ではあるが、存在していることがわかった (大学 4 短大 1)。また、[b. 現在策定中] と回答した組織もみられた (大学 33 短大 16 短大専攻科 1)。

結果から、多くの機関においてカリキュラムポリシーは明確に策定されているが策定中の組織も一定数は存在するという結果が得られた。

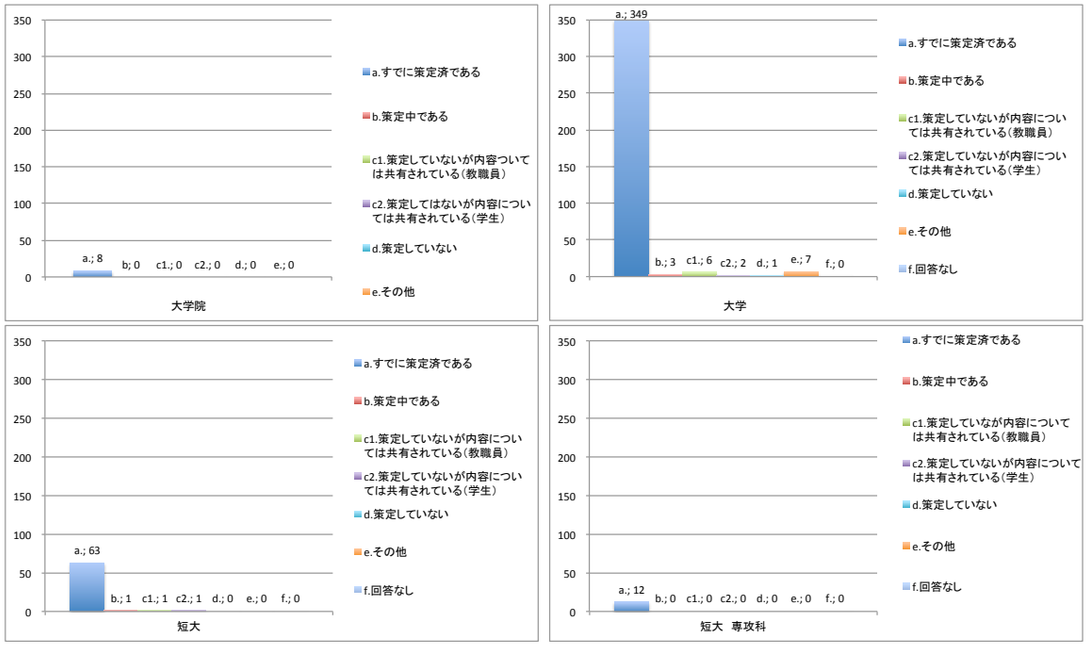


図 1: 問 1-1: 養成しようとする人材像を明確に定めているか

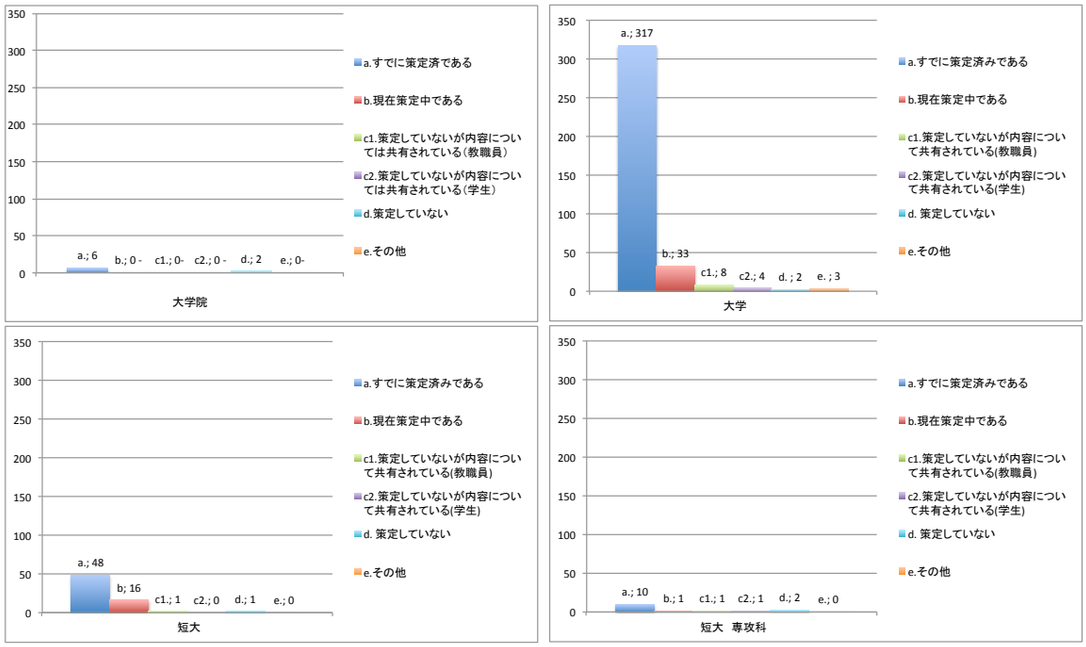


図 2: 問 1-2: カリキュラムポリシーを明確に定めているか

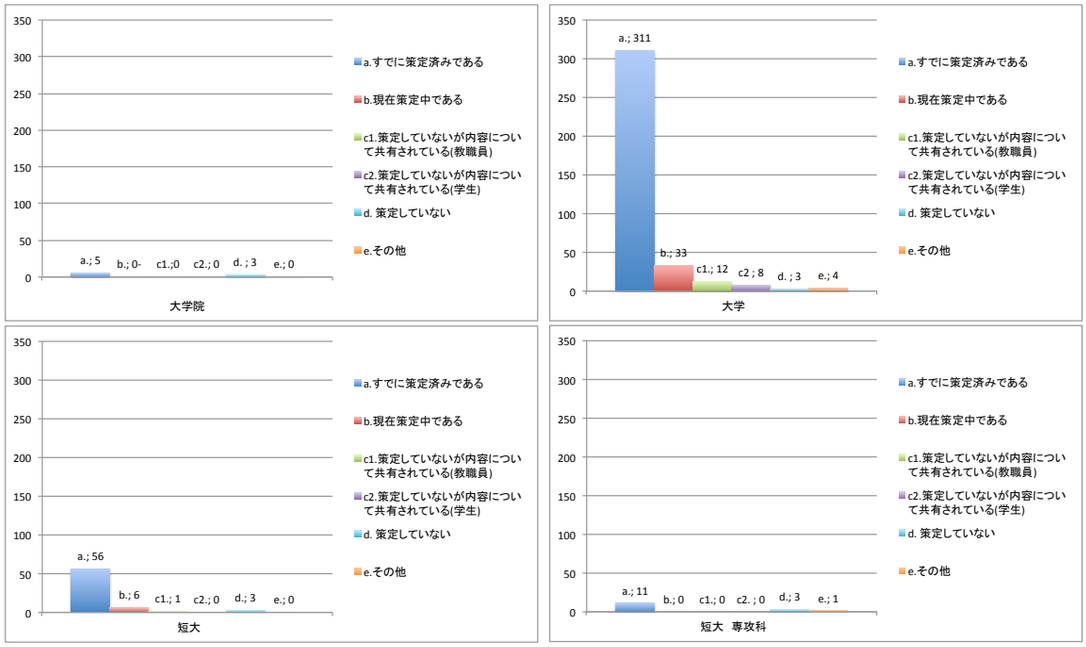


図 3: 問 1-3: ディプロマポリシーを明確に定めているか

3. 学位授与の方針（ディプロマポリシー）について

結果を図 3 に示す。[c2. 策定していないが内容については共有されている（学生）] を回答した機関は同時に [c1. 策定はしていないが、内容については共有されている（教職員）] の回答を選択した。このことから、学生に共有されている機関は教職員にも共有されているといえた。しかし、一方で、教職員に共有はされているが、学生には共有されていない、つまり、ディプロマポリシーが学生には共有されていない組織が少数ではあるが、存在していることがわかった（大学 8 短大 1)。また、[b. 策定中] と回答した組織 (大学 33 短大 6)、 [d. 策定していない] と回答した組織 (大学院 3 大学 3 短大 3 短大専攻科 3) がみられた。

結果から、多くの組織においてディプロマポリシーは明確に策定されているという結果が得られた。しかし、[b. 現在策定中] だけでなく [d. 策定していない] 組織も存在することがわかった。

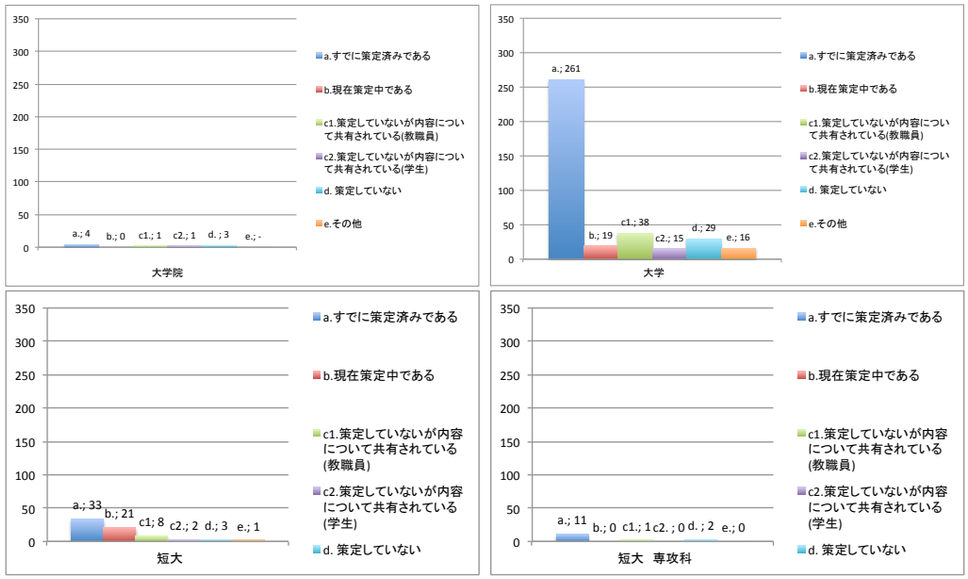


図 4: 問 1-4: 学習成果を明確に定めているか

4. 学習成果について

結果を図 4 に示す。[c2. 策定していないが内容については共有されている（学生）] を回答した機関は同時に [c1. 策定はしていないが、内容については共有されている（教職員)] の回答も選択した。このことから、学生に共有されている機関は教職員にも共有されているといた。しかし、一方で、教職員に共有はされているが、学生には共有されていない、つまり、学習成果が学生には共有されていない組織が少数ではあるが、存在していることがわかった（大学 17 短大 6 短大専攻科 1)。

また [b. 策定中] と回答した組織がみられただけでなく (大学 19 短大 21)、[d. 策定していない] と回答した組織がどの機関形態でもみられ (大学院 3 大学 29 短大 3 短大専攻科 2) 、大学においては全体の 8% 弱が学習成果の方針を策定していなかった。[d. 策定していない] を選択した組織にはその理由の回答を求めているが、その中から特徴的な回答として、「ディプロマポリシーに学習成果の方針は含まれている」と「回答組織であるコースとしては学習成果を策定していないが、コースで構成されている (一段階上位組織である[*3]) 学科で学習成果を策定している」が挙げられる。

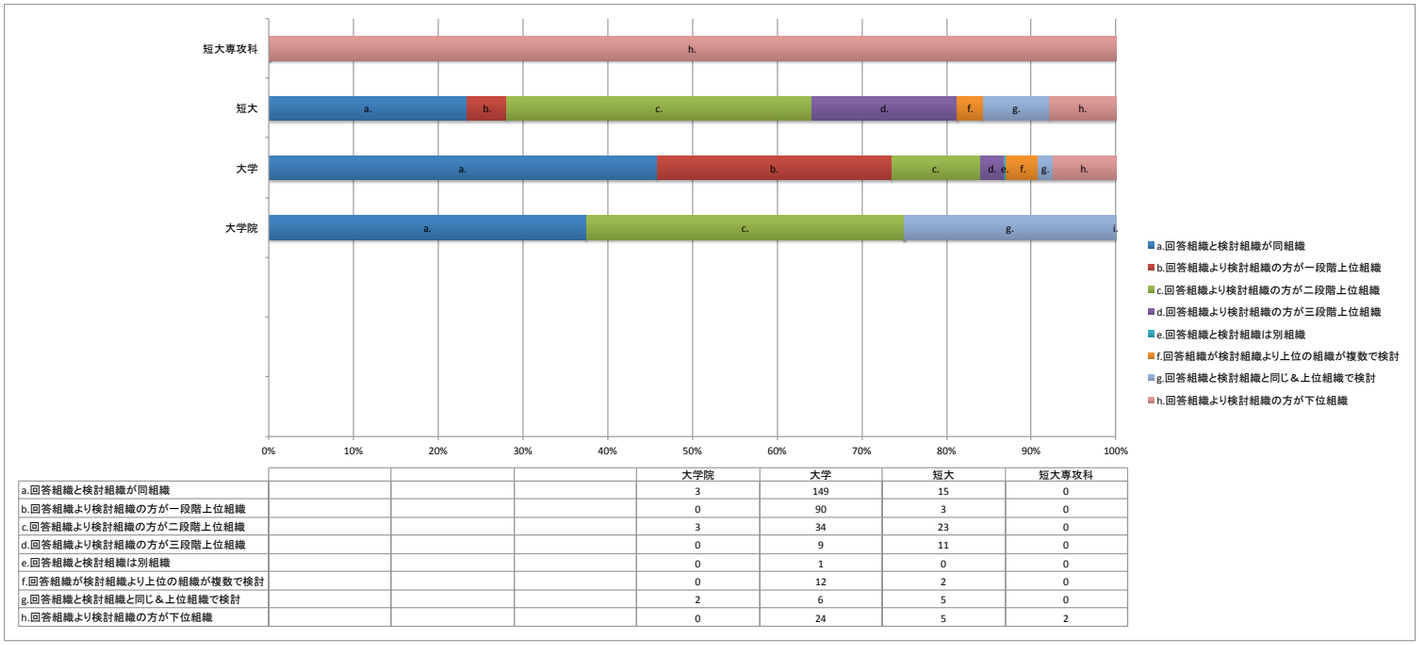
結果から、多くの組織は学習成果を明確に策定しているが、一方で、策定中や内容について共有はされているが、明文化していない組織や、全ての単位組織ごとに細かく学習成果を策定せず、より大きな単位組織において大枠の学習成果の方針のみ策定している傾向もみられた。

5. 全体的傾向について

学士課程教育の方針についての全体的な傾向として、機関形態別（大学院、大学、短大、短大専攻科）による傾向の差異はみられなかった。

方針（人材像、カリキュラムポリシー、ディプロマポリシー、学習成果）における傾向差はみられた。養成される人材像の方針は他の方針に比べ方針の明確化がなされており、一方、学習成果については、他

[*3] これは文中にはないが、理解のために著者が加えた



				大学院	大学	短大	短大専攻科
a.回答組織と検討組織が同組織				3	149	15	0
b.回答組織より検討組織の方が一段階上位組織				0	90	3	0
c.回答組織より検討組織の方が二段階上位組織				3	34	23	0
d.回答組織より検討組織の方が三段階上位組織				0	9	11	0
e.回答組織と検討組織は別組織				0	1	0	0
f.回答組織が検討組織より上位の組織が複数で検討				0	12	2	0
g.回答組織と検討組織と同じ＆上位組織で検討				2	6	5	0
h.回答組織より検討組織の方が下位組織				0	24	5	2

図 5: 問 2-1. 養成しようとする人材像について

の方針に比べ明確化がなされていない組織が多い傾向がみられ、策定していても、コースや専攻などの小さな組織で独自には策定せず、より上位の組織で策定する傾向もみられた。

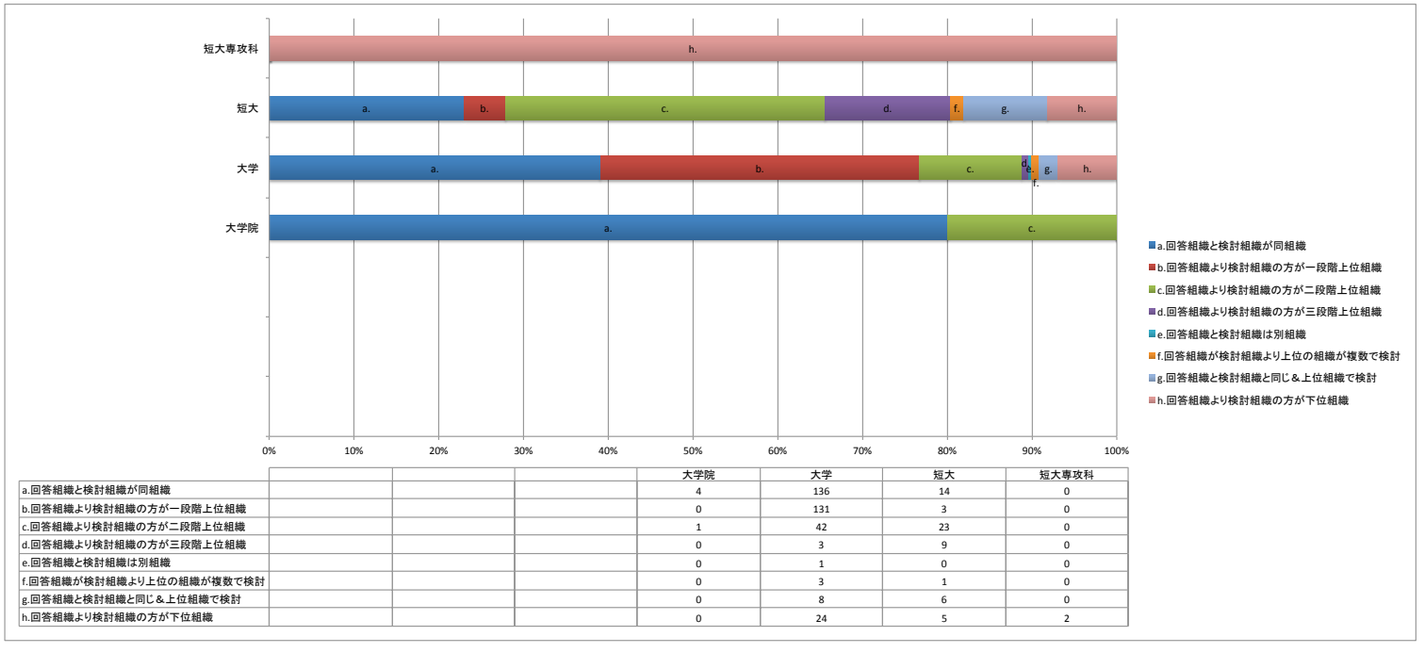
- 問 2.
  学士課程教育の方針はどの組織で検討し、定められていますか？なお、方針の内容が多岐にわたり、検討し、定めた組織が複数ある場合は、該当する選択肢を全て選択してください

[a. コースで検討 · 定めた方針である]
[b. 学科で検討 · 定めた方針である]
[c. 学部で検討 · 定めた方針である]
[d. 大学 (全学) で検討 · 定めた方針である]
[e. 上記以外の組織で検討 · 定めた方針である]

質問紙に回答した組織名（回答組織とよぶ）と、本項目 [問 2] の回答内容（方針を検討した組織:検討組織とよぶ）の関係について分析を行った。結果から、組織が実施している教育の基本となる各方針の検討 · 策定に教育を実施する当該組織どの程度関わっているのかについての傾向をみることができる。

1. 養成しようとする人材像について

   結果を図 5 に示す。大学院、大学、短大においては、教育実施組織が養成しようとする人材像の策定も行っている組織 (図 5 における a.) が多い傾向がみられた。また、教育実施組織とその上位組



	大学院	大学	短大	短大専攻科
a.回答組織と検討組織が同組織	4	136	14	0
b.回答組織より検討組織の方が一段階上位組織	0	131	3	0
c.回答組織より検討組織の方が二段階上位組織	1	42	23	0
d.回答組織より検討組織の方が三段階上位組織	0	3	9	0
e.回答組織と検討組織は別組織	0	1	0	0
f.回答組織が検討組織より上位の組織が複数で検討	0	3	1	0
g.回答組織と検討組織と同じ＆上位組織で検討	0	8	6	0
h.回答組織より検討組織の方が下位組織	0	24	5	2

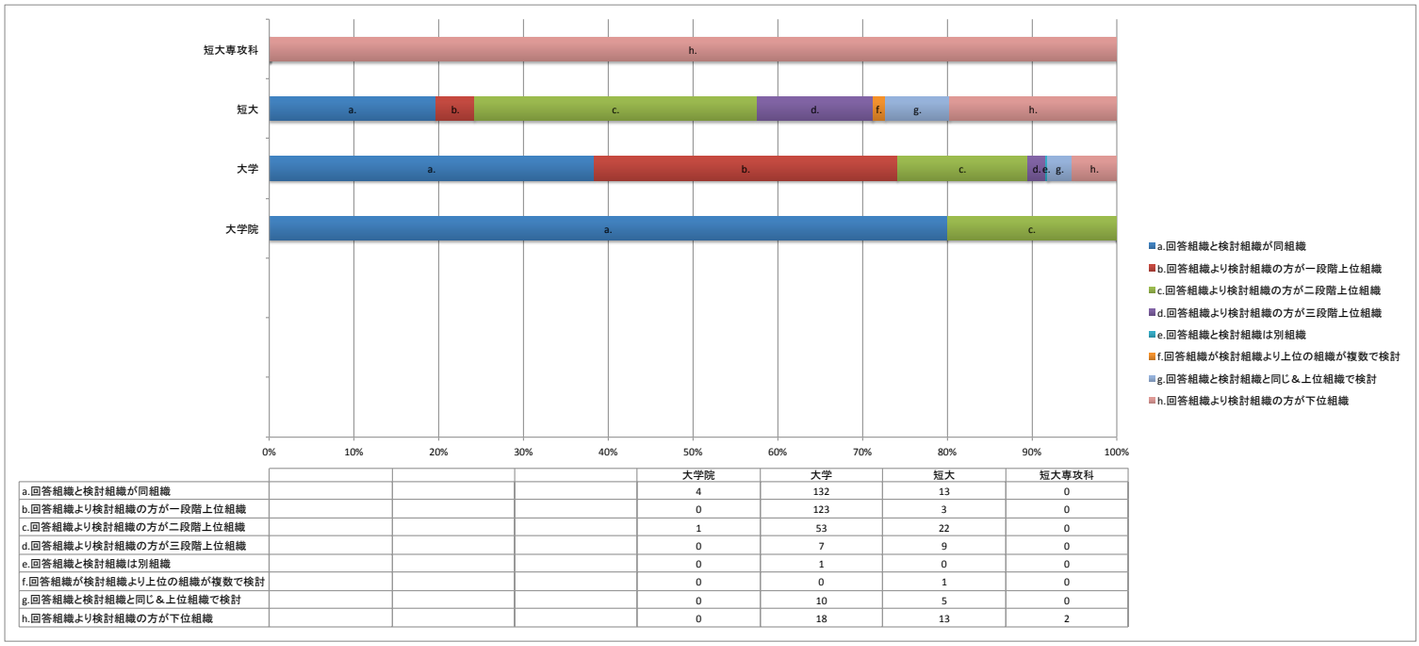
図 6: 問 2-2. カリキュラムポリシーについて

織が一体となり、方針の検討を行っているケース (図 5 における b.c.d.f.g.) も一定数みられた。
しかし一方で、例えば、教育実施組織であるコースが方針の策定を行わず、その上位組織である学科が各コースの人材像を策定しているケース (図 5 における b.c.d.) など、教育実施組織が策定を行わず、その上位組織が策定を行っている傾向は大学、短大においてはみられた。
注目すべき点として、教育実施組織の方針の策定を「大学（全学）で行っている」のみを選択した組織が大学院 3（総回答数 8)、大学 63(有効回答数 334)、短大 32（有効回答数 65)、短大専攻科 0 (有効回答数 13) という結果となり、特に短大において多い傾向がみられたことである。この結果は、養成しようとする人材像の策定は、教育実施組織は関わらず、全学で策定し、その決定事項である方針に基づいて下位組織織が教育を実施するというトップダウンの策定プロセスが示唆される。しかし、同時に、検討 · 策定を行った全学の検討委員会や、チームに教育実施組織の教職員が参加し、教育実施組織の考えが反映されている可能性もあり、今後更なる調査が必要である。
また、本調査では回答組織を最小単位組織と依頼したが、回答組織より下位組織が方針を検討した組織として回答されているケース（例；回答組織が学科、検討組織がコース）もみられた。この結果は、教育の実施は、下位組織で協同、連携して行っているが、教育の方針は各下位組織で異なるため、検討組織の回答としては下位組織名を回答した可能性はあるが、今後更なる調査が必要と考えられる。[*4]

2. 教育課程編成 · 実施の方針（カリキュラムポリシー）について

結果を図 6 に示す。大学院は、ほとんどの組織において、回答組織が検討組織と同じ組織であった。大学、短大においては、教育実施組織が方針の検討 · 策定も行っている組織が多かったが、教育実

[*4] 本項目では選択された選択肢がその大学に存在していない組織名であるケースがみうけられた（組織名については大学ホームページでの検索を行った)。その場合、そのデータは分析の対象外とし、分析対象のデータ数を有効回答数とした。この方法は他の問 2-2,2-3,2-4 についても同様である



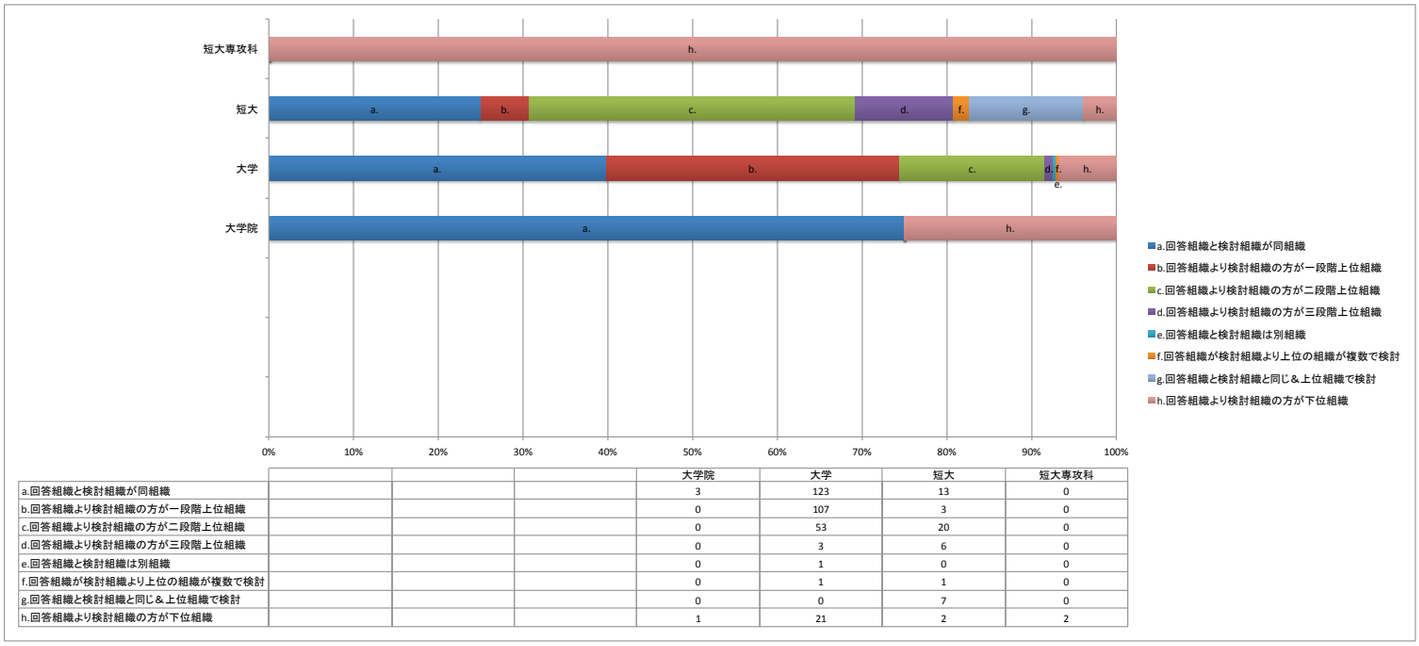
				大学院	大学	短大	短大専攻科
a.回答組織と検討組織が同組織				4	132	13	0
b.回答組織より検討組織の方が一段階上位組織				0	123	3	0
c.回答組織より検討組織の方が二段階上位組織				1	53	22	0
d.回答組織より検討組織の方が三段階上位組織				0	7	9	0
e.回答組織と検討組織は別組織				0	1	0	0
f.回答組織が検討組織より上位の組織が複数で検討				0	0	1	0
g.回答組織と検討組織と同じ＆上位組織で検討				0	10	5	0
h.回答組織より検討組織の方が下位組織				0	18	13	2

図 7: 問 2-3. ディプロマポリシーについて

施組織より上位の組織がカリキュラムポリシーの策定を行っている組織も同程度みられた。
また、検討 · 策定は全学的に行っているのみと回答した組織が大学院 1(有効回答数 5)、大学 60(有効回答数 348)、短大 32(有効回答数 61)、短大専攻科 0(有効回答数 2) となり、全学で方針を検討している組織が特に短大で多くみられた。この結果から、カリキュラムポリシーの策定は、教育実施組織は関わらず、全学で策定し、その決定事項である方針に基づいて下位組織である教育実施組織が教育を実施するというトップダウンの策定プロセスが示唆される。しかし、反対に、検討 · 策定を行った全学の検討委員会や、チームに教育実施組織の教職員が参加し、教育実施組織の考えが反映されていると捉える可能性もある。
また、本調査では最小単位組織を回答組織とするように依頼を行ったが、回答組織より下位組織が方針を検討した組織として回答されているケース（例；回答組織が学科、検討組織がコース）もみられた。この結果は、教育は、下位組織間で協働、連携して行っており、その組織に在籍している学生の実態把握や、その実態に伴う下位組織間の連携のとりまとめては上位組織で実施しているため、回答組織としてはその上位組織としたが、教育の方針は各下位組織で異なるため、検討組織としては下位組織名を回答した可能性があり。今後更なる調査が必要と考えられる。

3. 学位授与の方針（ディプロマポリシー）について

結果を図 7 に示す。大学院は、ほとんどの組織において、回答組織が検討組織と同じ組織であった。大学、短大においては、教育実施組織が方針の検討 · 策定も行っている組織が多かったが、教育実施組織より上位の組織がカリキュラムポリシーの策定を行っている組織が多い傾向が同程度みられた。
また、策定は全学で行っているのみと回答した組織が大学院 1(有効回答数 5)、大学 68(有効回答数 344)、短大 31(有効回答数 58)、短大専攻科 0(有効回答数 14) となり、全学で方針を検討してい



				大学院	大学	短大	短大専攻科
a.回答組織と検討組織が同組織				3	123	13	0
b.回答組織より検討組織の方が一段階上位組織				0	107	3	0
c.回答組織より検討組織の方が二段階上位組織				0	53	20	0
d.回答組織より検討組織の方が三段階上位組織				0	3	6	0
e.回答組織と検討組織は別組織				0	1	0	0
f.回答組織が検討組織より上位の組織が複数で検討				0	1	1	0
g.回答組織と検討組織と同じ＆上位組織で検討				0	0	7	0
h.回答組織より検討組織の方が下位組織				1	21	2	2

図 8: 問 2-4. 学習成果について

る組織が特に短大で多くみられた。この結果から、ディプロマポリシーの策定は、教育実施組織は関わらず、全学で策定し、その決定事項である方針に基づいて下位組織織が教育を実施するというトップダウンの策定プロセスが示唆される。しかし、一方で、可能性として、検討 · 策定を行った全学の検討委員会や、チームに教育実施組織の教職員が参加し、教育実施組織の考えが反映されていると捉えることもできる。

また、本調査では最小単位組織を回答組織とするように依頼を行ったが、回答組織より下位組織が方針を検討した組織として回答されているケース（例；回答組織が学科、検討組織がコース）もみられた。この結果は、教育は、下位組織間で協働、連携して行っており、その組織に在籍している学生の実態把握や、その実態に伴う下位組織間の連携のとりまとめては上位組織で実施しているため、回答組織としてはその上位組織としたが、教育の方針は各下位組織で異なるため、検討組織としては下位組織名を回答した可能性があり、今後更なる調査が必要と考えられる。

4. 学習成果の方針について

結果は図 8 に示す。大学院は、ほとんどの組織において、回答組織が検討組織と同じ組織であった。大学、短大においては、教育実施組織が方針の検討 · 策定も行っている組織が多かったが、教育実施組織より上位の組織がカリキュラムポリシーの策定を行っている組織が多い傾向が同程度みられた。他の方針と異なる特徴として、教育実施組織と上位組織が協同的に策定を行っている組織が他の組織では一定数存在したが、学習成果の方針については回答数が 0 であった点が挙げられる。

また、大学（全学）でのみ策定を行っていると回答した組織が大学院 0(有効回答数 4)、大学 54(有効回答数 309)、短大 26(有効回答数 52)、短大専攻科 0(有効回答数 2) となり、全学で方針を検討している組織が特に短大で多くみられた。この結果から、学習成果の方針の検討 · 策定は、教育実施組織は関わらず、全学で策定し、その決定事項である方針に基づいて下位組織織が教育を実施す

るというトップダウンの策定プロセスが示唆される。しかし、一方で、検討 · 策定を行った全学の検討委員会や、チームに教育実施組織の教職員が参加し、教育実施組織の考えが反映されていると捉えることもできる。この点については今後更なる調査が必要である。
また、本調査では最小単位組織を回答組織とするように依頼を行ったが、回答組織より下位組織が方針を検討した組織として回答されているケース（例；回答組織が学科、検討組織がコース）もみられた。この結果は、教育は、下位組織間で協働、連携して行っており、その組織に在籍している学生の実態把握や、その実態に伴う下位組織間の連携のとりまとめては上位組織で実施しているため、回答組織としてはその上位組織としたが、教育の方針は各下位組織で異なるため、検討組織としては下位組織名を回答した可能性があり。今後更なる調査が必要と考えられる。

5. 全体的傾向

養成しようとする人材像、教育課程 · 実施の方針、学位授与の方針、学習成果の各方針についての傾向を総合的にみると、各方針による傾向の差異はみられず、多くの組織において、教育実施組織が方針の検討 · 策定に関わっており、在籍する学生の実態を把握している教育実施組織の意図が反映された方針の策定が行われていると考えられる。しかし、一方で、教育実施組織の上位の組織が方針の策定を行っているケース (例：回答組織が学科、方針の検討 · 策定組織が学部) も、多い傾向がみられた。この結果は策定された方針に学生の実態が反映されていない可能性や、策定された方針について教育実施組織は当事者意識が薄くなり、教育実態と策定方針との乖離が進む可能性も示唆される。
教育実施組織の関与について方針による傾向を比較した結果を図 9 に示す[*5]。結果から、人材像に比べ、カリキュラムポリシー、ディプロマポリシー、学習成果の方針は教育実施組織より上位組織による検討 · 策定が行われる傾向が強いといえる。
更に、各機関内における方針の検討 · 策定を行った組織の変遷の分析を行った。その結果、大学院 1、大学 62 が方針による策定組織の変遷がみられた。そのうち顕著な結果として、12 大学は人材像の検討 · 策定は教育実施組織が行うが、それ以外の方針は教育実施組織の上位の組織が検討 · 策定を行っていた。これらの結果から、養成しようとする人材像の方針は比較的多くの組織で教育実施組織の最小単位組織まで浸透しているが、他の方針については、教育実施組織における策定の必要性の意識が浸透するまでには至っておらず、当事者意識が薄い可能性が示唆される。

[*5] 全体的傾向をみるため、本分析は全機関形態の全データを使用し、機関形態別の分析は行っていない

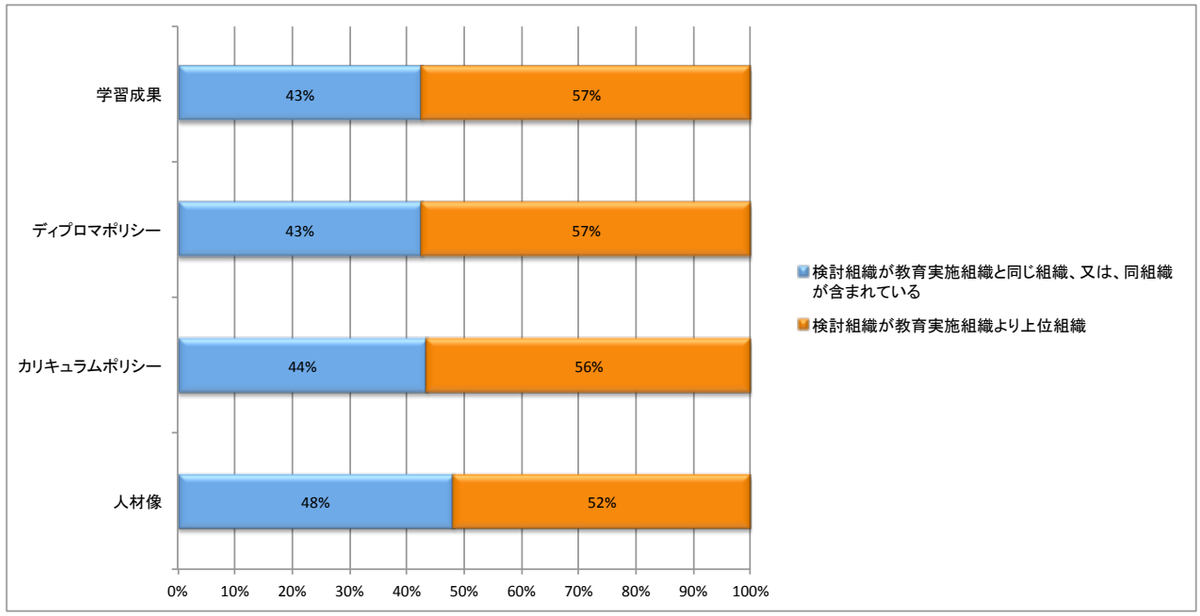


図 9: 問 2. 各方針の検討・策定組織について

- 問 3.
  方針について検討した委員会 · チーム等 (組織化されたグループ) はどこですか?その委員会 · チーム等の名前をご回答ください。

本項目では、方針の検討を行った委員会 · チーム名から、組織の中で特に中心的役割を担ったメンバーについて分析を行うことを目的に養成しようとする人材像、カリキュラムポリシー、ディプロマポリシー、学習成果の方針についての回答を求めた。

結果は図 10 に示す。方針により検討を行った委員会 · チーム等が異なった組織は、大学院が 0(有効回答数 7)、大学が全体の 11%(有効回答数 420)、短大が全体の 7%(有効回答数 76)、短大専攻科が全体の 10%(有効回答数 19) であった[*6]。

まず始めに、方針によって検討した委員会等の変化がみられない組織について、委員会等の抽出を行った。結果は図 10 に示す。この結果は、養成しようとする人材像、カリキュラムポリシー、ディプロマポリシー、学習成果の方針の検討を一環して行った主な委員会は、どの機関形態においても、教務 · 学務系の委員会、コースや学科などの教育実施組織の教員会議であり、大学においては、教授会も主な委員会 · チーム等として方針の検討を行う機能をもっているといえる。

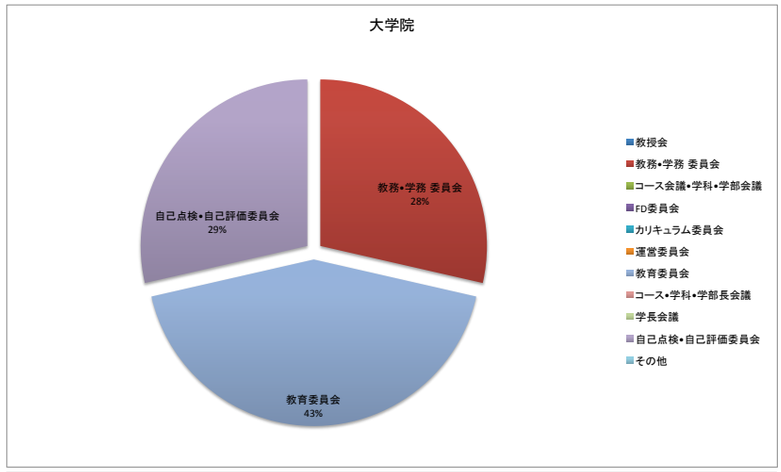
次に、方針により検討を行った委員会 · チーム等が異なるケースについて分析を行った。異なるケースは主に 2 タイプ抽出された。

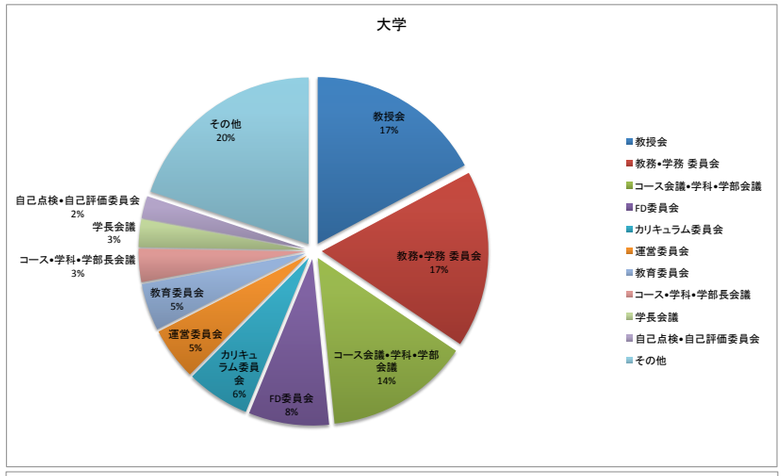
1 つめのタイプは、養成しようとする人材像、カリキュラムポリシー、ディプロマポリシーは教務 · 学務委員会などの委員会で検討するが、学習成果については、各コースや学科等の教員会議で検討するというケースである。このタイプは、学習成果以外の方針は組織として戦略的に検討するが、学習成果は教育実施組織が他の方針とのつながりを基本に、学生の実態にあわせ検討しているケースと考えられる。

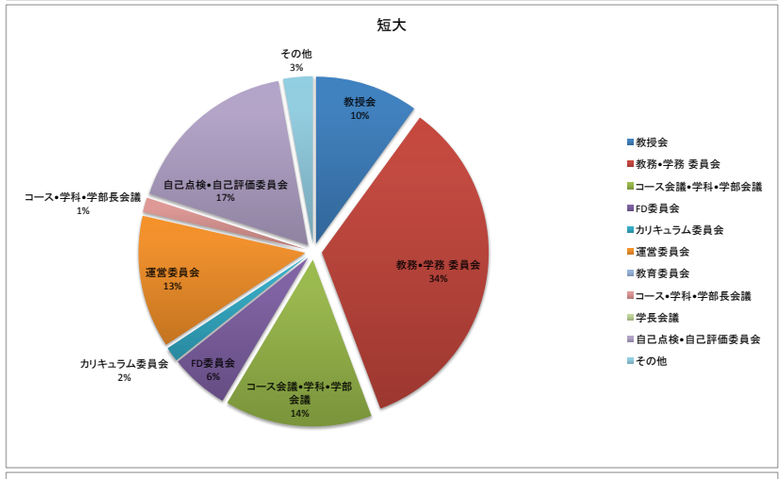
第 2 のタイプは、カリキュラムポリシーと学習成果の検討には、人材像とディプロマポリシーを検討した委員会だけでなく、カリキュラムを検討する委員会も加わるケースである。このタイプは、学習成果とカリキュラムとを密接に関連させながら設定しているケースと考えられる。

これらの結果をまとめると、方針の策定は多くの機関では全ての方針について同じ委員会 · チームが検討を行っているが、学習成果の方針については、教育実態をより深く反映させたり、カリキュラムと密接に関連づける狙いを持った組織が存在すると考えられる。

[*6] 本項目は検討に関わった全ての委員会等の名前の記載を求めているため、1 組織が複数の委員会等の名前を回答している。分析には、複数回答をデータとして分析しているため、有効回答数は大学回答数とは異なる。また、一部の方針の委員会等の名前が記載されていない回答については、方針による組織の変化がみられないため、本項目の分析においてはデータから削除した。







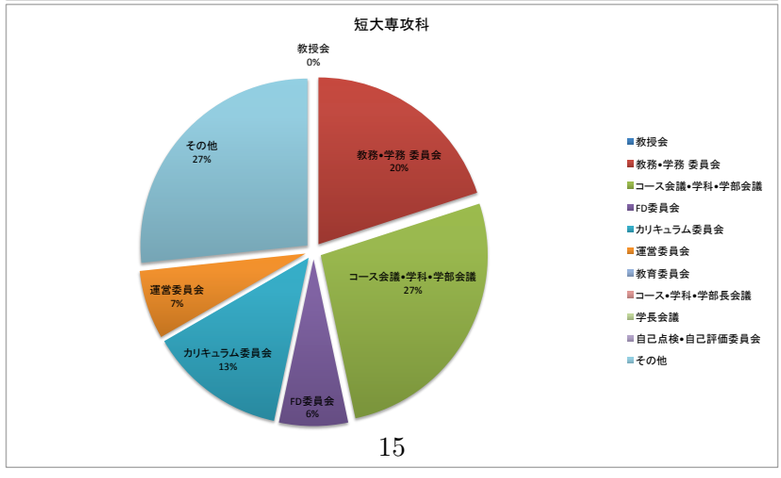


図 10: 問 3. 方針を策定した委員会・チーム等名について

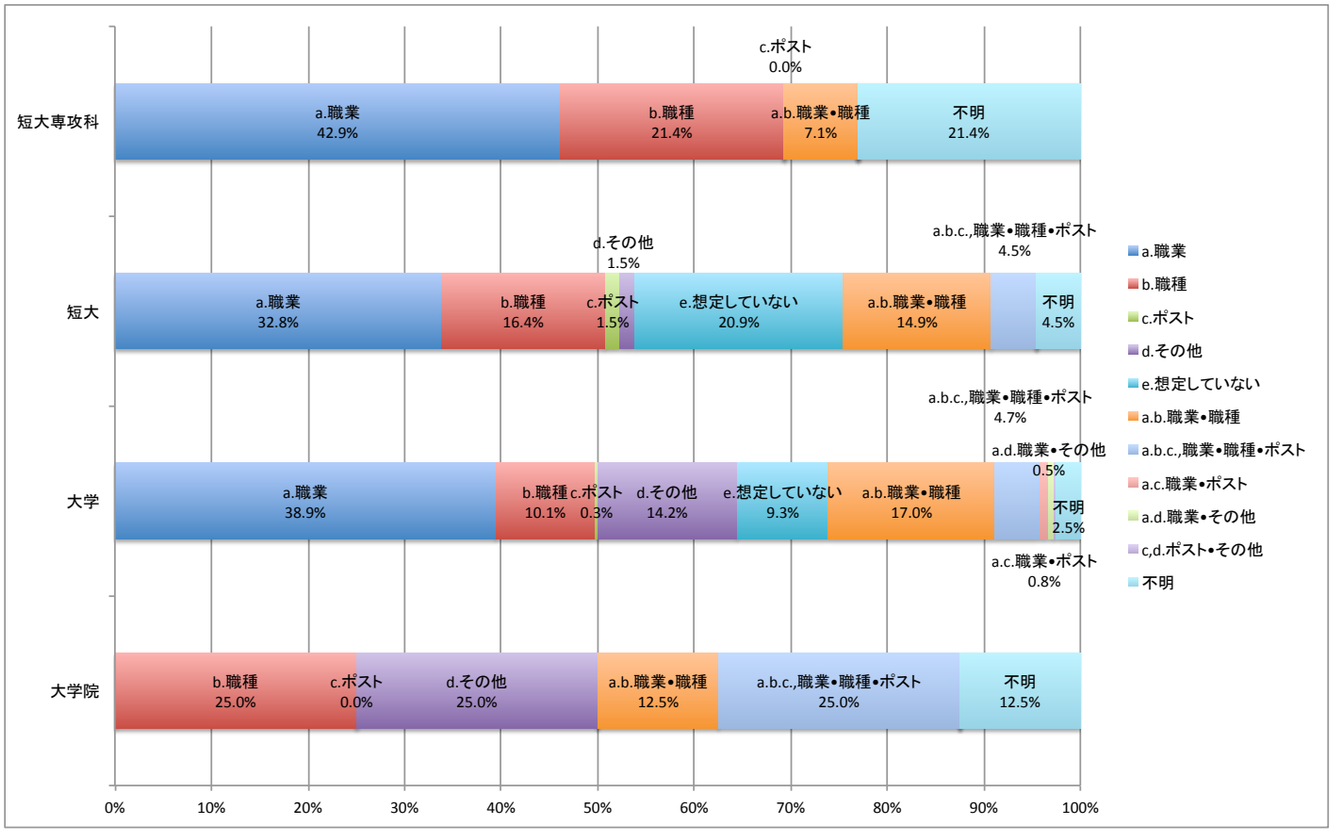


図 11: 問 5. 検討 · 想定する進路について

2.2.2 B. 養成しようとする人材像について

- 問 4.
  当該組織における「養成しようとする人材像」をご回答下さい。
  本項目については、他の方針 (問 6,8,9) とともに検討を行った[*7]

- 問 5.
  当該組織では、当該組織で養成した人材が卒業後に進む具体的な職業または、進路等を想定していますか?

[a. 職業を想定している]
[b. 職種を想定している]
[c. 進んだ先において将来つくポストについて想定している)]
[d. その他]
[e. 想定していない]

想定する進路について、職業、職種、進んだ先において将来つくポスト　と想定する進路の具体性がより増すことを意味する。

結果を図 11 に示す。大学院においては、他の機関形態に比べ具体性が高い進路が想定されており、職業、職種、将来想定されるポストの全てを想定している組織が全体の 25% みられた。結果から、大学院は学術の理論および応用を専門的に学習する機関であるという設置目的が反映されている結果であるとい

[*7] 本分析は本報告書に含めていない。続編で発表行う予定である

える。

一方、進路を想定していない組織は短大に比較的多くみられた。しかし、短大専攻科は進路を想定していないとした回答はなく、職業 · 職種まで想定した回答が 7.1% あった。この結果から、短大専攻科が短大の延長教育を目的として短大 2 年間の学習を更に深く履修する為であるという短大専攻科の設置目的が組織の方針に反映されているといえる。

また、[d. その他] を選択した組織の回答として、「ビジネスパーソン」「卒業生の適正を見極めて個性に応じた進路先を」「大学全体として想定している」「多岐にわたる」など進路の具体性が高くない傾向がみられ、[組織の方針の策定 → それに基づいた教育 · 学習] ではなく、[学習結果（アウトプット）としての過去の進路実績の把握 → 想定する進路先の想定] という逆のプロセスで、人材像を策定している可能性が示唆される。

2.2.3 C. 教育課程編成 · 実施の方針 (カリキュラムポリシー) について

- 問 6.
  当該組織における「教育課程編成 · 実施の方針 (カリキュラムポリシー)」をご回答下さい。
  本項目については、他の方針 (問 5,8,9) とともに検討を行った[*8]。

- 問 7.
  当該組織が提供している授業科目とその他の組織で提供している授業科目とはどのような関連性を持たせていますか?

[a. 当該組織内では授業科目は専門科目ではなく、一般教育を行う授業科目も提供されている]

[b. 当該組織内では専門教育を行う授業科目のみが提供され、一般教育を行う授業科目については別組織により提供されており、学生は両組織の授業科目を提供する]

b1. 別組織における学習成果と当該組織における学習成果について連携性を持たせながら当該組織の授業科目の提供を行っている。

b2. 別組織が提供している授業科目の履修については、単位数の制限以外には原則的に学生の任意としており、別組織いおける学習成果と当該組織における学習成果との関連性については特に検討していない。

b3. 別組織が提供している授業科目の履修については、完全に学生の任意としており、別組織における学習成果と当該組織における学習成果との関連性については特に検討していない。

[院 c.< 大学院のみ > 当該組織では専門教育を行う授業科目のみが提供され、学生が一般教育を行う授業科目を履修することは想定していない]

[c. その他]

結果を図 12 に示す。結果から、大学院は　一般教育の科目を提供していない　の回答が最も多かった。これは、大学院が専門教育を行うことを設置目的としている大学院の特徴を反映している。

また、他の機関形態においては、どの機関形態においても、当該組織内に専門科目も、一般科目も提供している組織が多い傾向がみられた。

この傾向は、当該組織の独自のカリキュラムポリシーが明確、かつ、一般教育と専門教育との関連性も

[*8] 本分析は本報告書に含めていない。続編で発表行う予定である

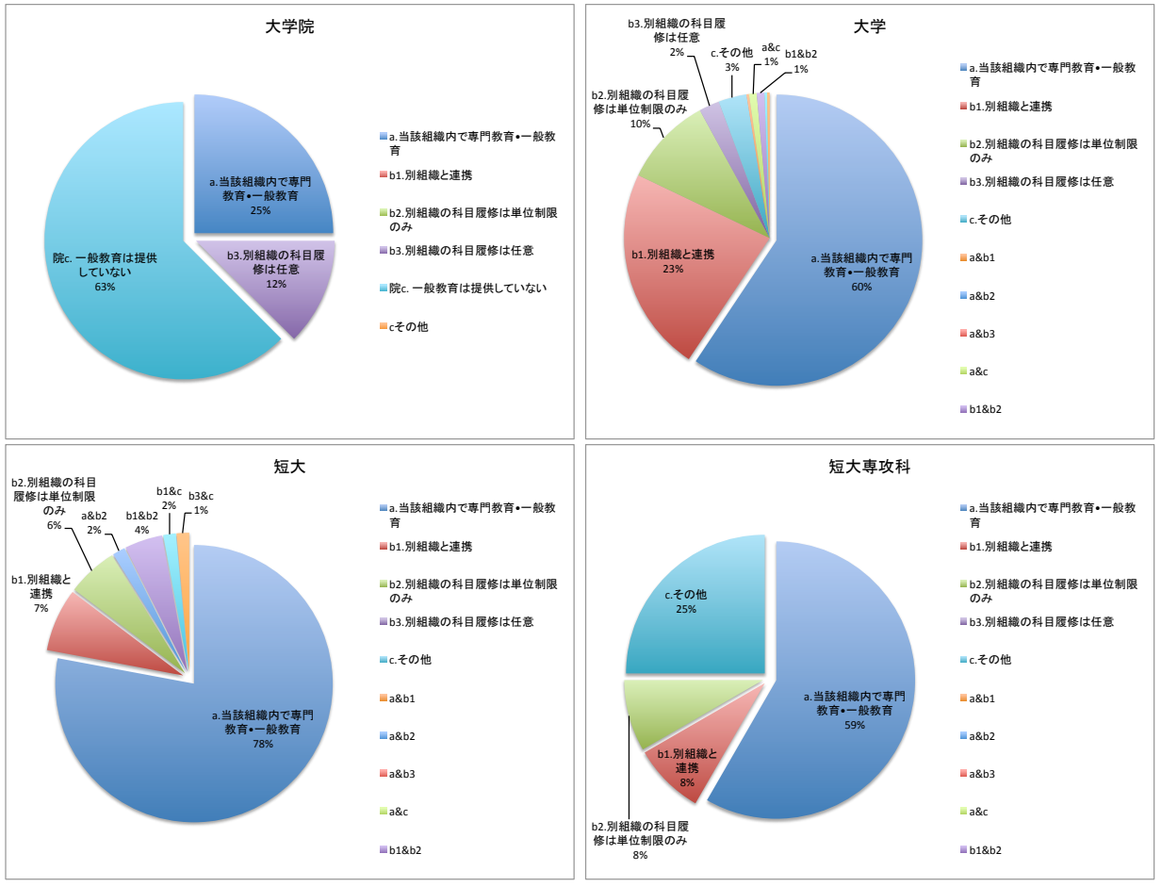


図 12: 問 7. 当該組織と他組織が提供する授業科目の関連性について

明確であり、独自の方針に焦点をあてた効果的な一般教育を実施するため、各当該組織が厳選した一般教育も提供しているためと解釈できる。

しかし、一方で、他の組織とその方針についてすりあわせ、共通して提供できる一般教育を検討し、効率化を図り、効率化により確保した人的リソースを他の一般教育科目に充当し、より充実した科目構成を図ることが組織としてできるかの検討を行う必要があるともいえる。

[c. その他] での特徴的な回答として　資格取得を目的とした組織のため、取得のために必要な科目により構成するため、学科ごとの独立した編成が求められており、複数学部・学科の学生が合同で履修する形態の授業構成ではない　という回答がみられた。つまり、資格取得を目的とした組織には、取得に必要のない科目の設定は行わない組織も存在するといえる。

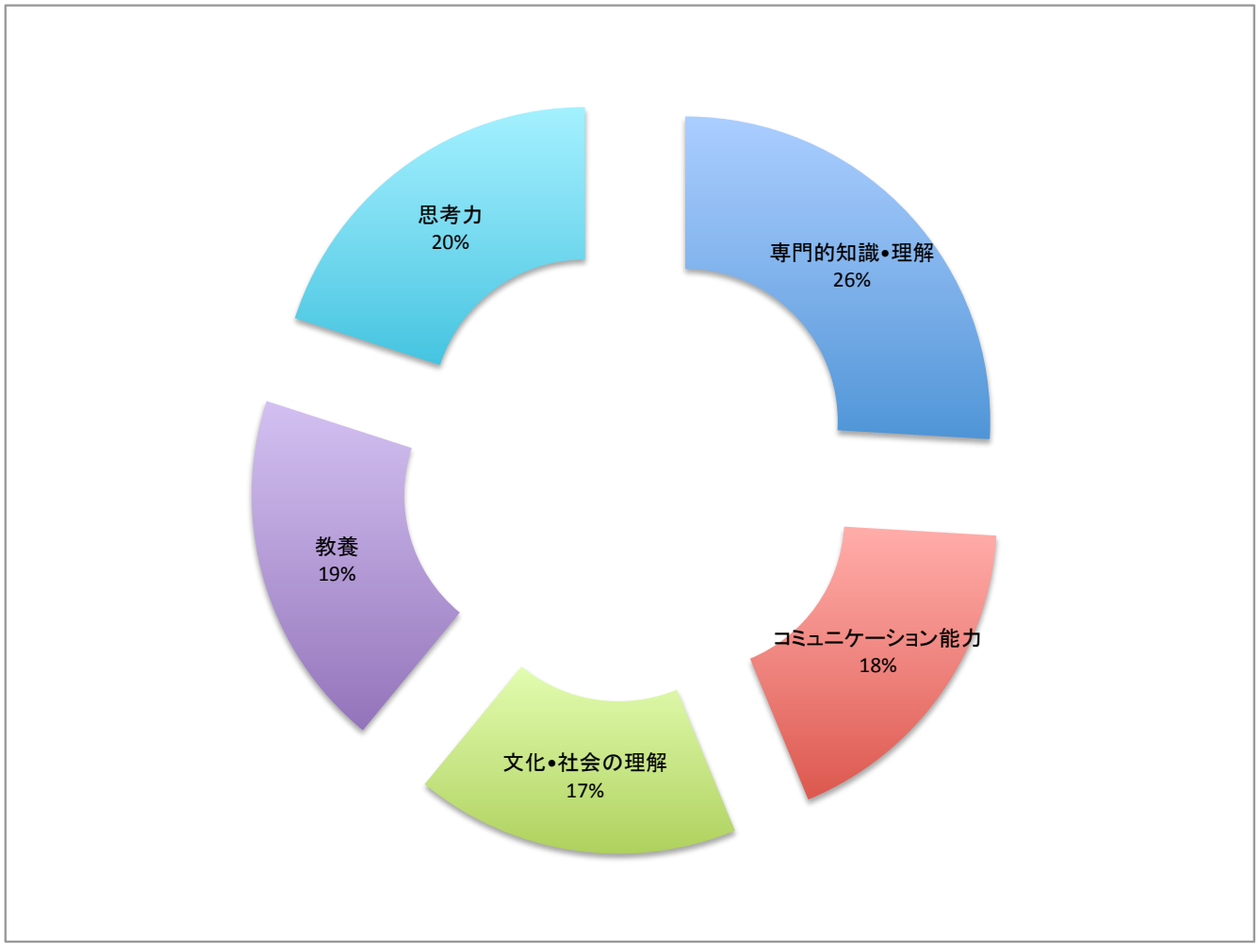


図 13: 問 9. 学習成果の主キーワードについて

- 問 8.
  当該組織における「学位授与の方針」をご回答下さい。

本項目については、他の方針 (問 5,6,9) とともに検討を行った[*9]。

2.2.4 E. 学習成果について

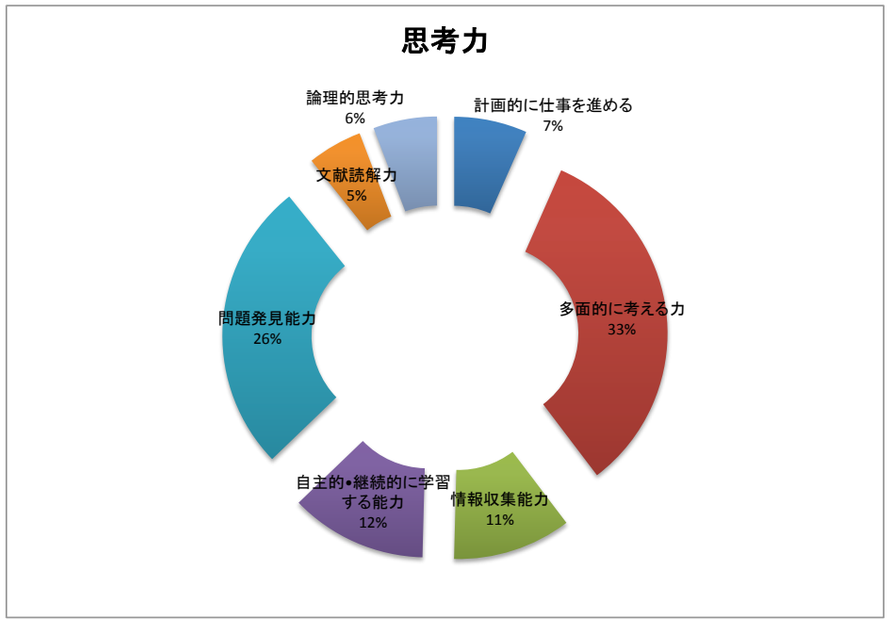
- 問 9.
  当該組織における (卒業時までに達成することを目標とする) 学習成果をご回答下さい。

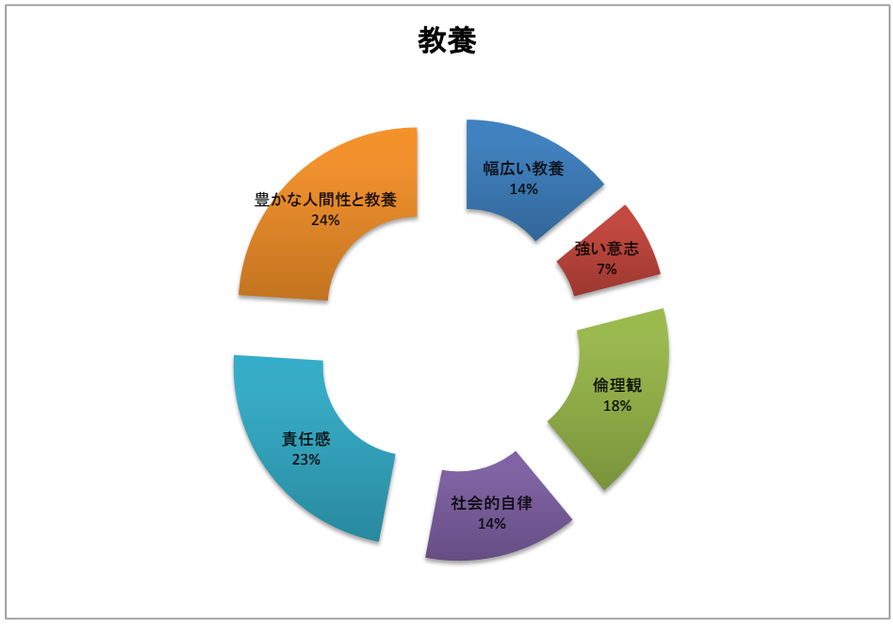
回答で得られた記述についてテキストマイニングを行った。具体的には、以下の手順にて行った。

1. 各回答からキーワードを抽出し
2. 各回答のキーワードから主要なキーワードに分類 (主キーワードとする)
3. 分類されたキーワードにひもづいているキーワードの抽出

分析の結果、主キーワードは、思考力、教養、文化 · 社会の理解、コミュニケーション能力、専門的知識 · 理解となった。結果は、図 13 に示す。

[*9] 本分析は本報告書に含めていない。続編で発表行う予定である



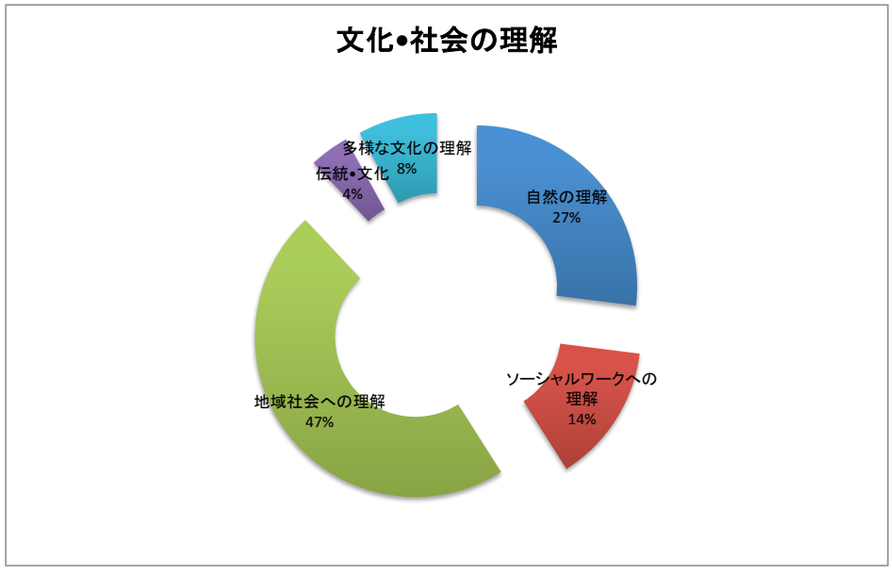


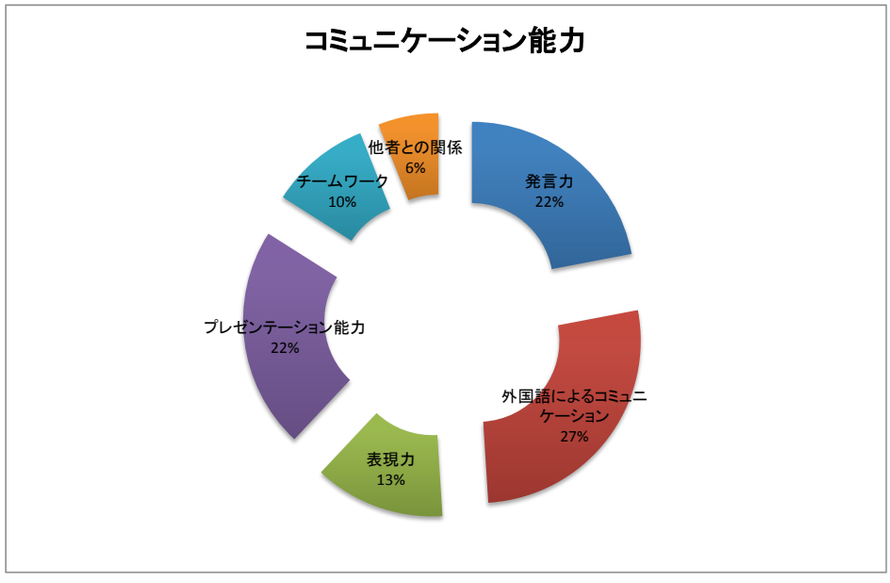
次に各主キーワードの出現に伴って出現するワード (共起語) の分析を行った。結果は、図 14 に示す。

共起語は、主キーワードを構成する要素として捉えられる。例えば、[思考力] の共起語として多面的に考える能力や、問題発見能力、自主的 · 継続的に学習する力、論理的思考力、文献読解力が抽出されたが、これらの力が [思考力] の定義として捉えられていると考えることができる。

主キーワードの共起語の抽出結果における特徴的な点として、第一に、[文化 · 社会の理解] は主に地域社会への理解を意味していることである。

次に、[コミュニケーション能力] は主に外国語によるコミュニケーション、次に、プレゼンテーション能力、発表力を指しており、他者との関係や、チームワークなど、技術的な側面以外のソーシャルスキル


文化•社会の理解
多様な文化の理解
8%
伝統•文化
4%
自然の理解
27%
ソーシャルワークへの
理解
14%
地域社会への理解
47%


コミュニケーション能力
他者との関係
6%
チームワーク
10%
発言力
22%
プレゼンテーション能力
22%
外国語によるコミュニ
ケーション
27%
表現力
13%

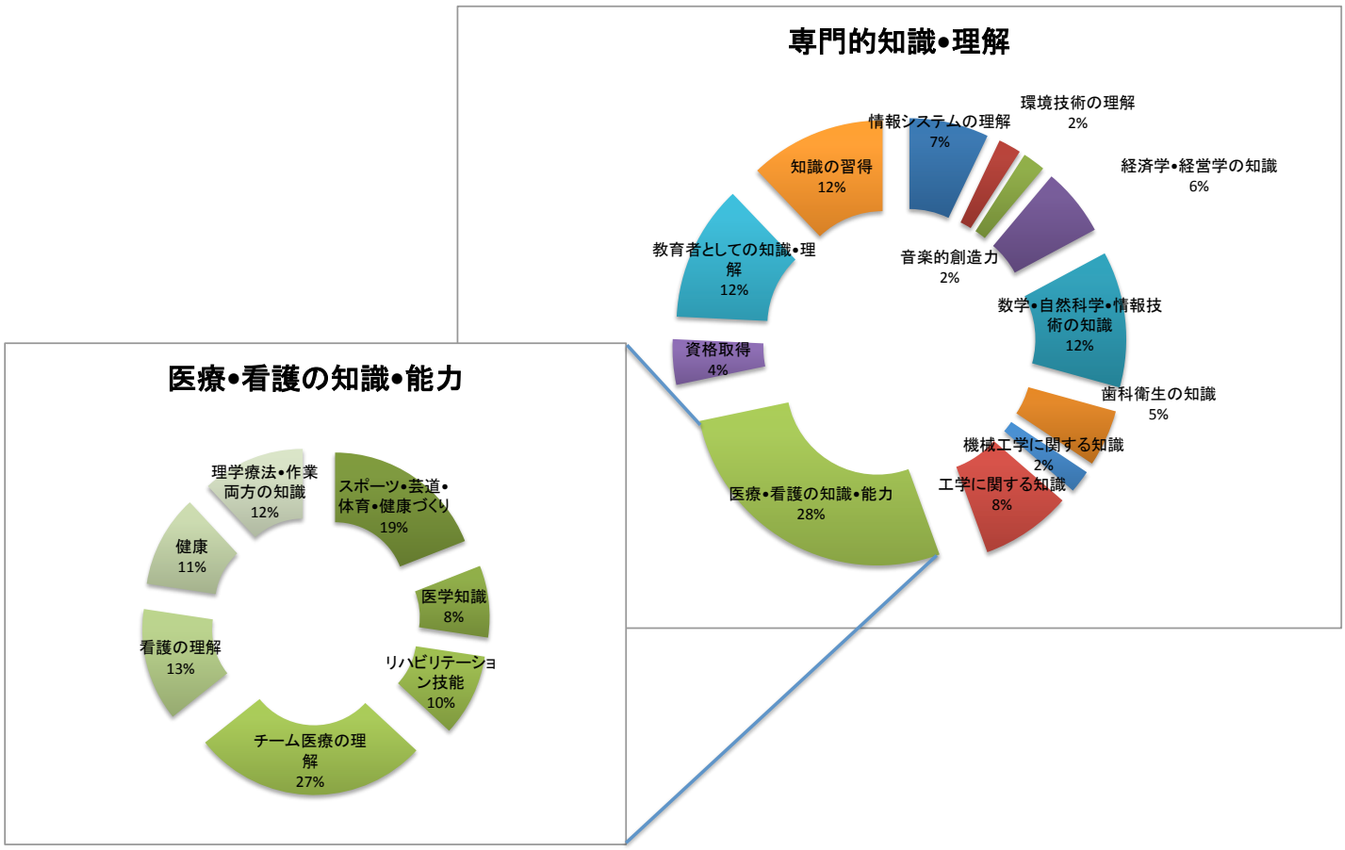


図 14: 問 9. 各主キーワードの共起語について

についてはあまり焦点があたっていないといえる。

[専門的知識 · 技能] の共起語は回答する組織によって異なるが、結果から、回答組織の専攻分野と一致する。また、特に、[医療 · 看護の知識 · 能力] は更にその共起語に共起されるワードが抽出され、更に細分化された分野となるが、特徴的な点として、チーム医療の理解が 23% 出現していることが挙げられる。つまり、医療 · 看護の知識 · の概念には専攻分野の知識 · だけでなく、[チーム医療の理解] として、態度 · 志向性の要因をも含む能力が [知識 · 理解] の要素として含まれており、従来の知識 · 理解と態度 · 志向の分離から、融合へと変化している可能性が示唆された。この傾向は、医療 · 看護分野に特徴的な点といえる。

- 問 10.
  回答した学習成果は、どのような性質について特に重きをおいた成果と考えていますか?

[a. 専攻する特定の学問分野についての成果である。]

a1. 知識

a2. 技能

a3. 態度 · 志向性

[b. 汎用的 (専攻する学問分野によらない) な性質を持つ成果である。]

b1. 知識

b2. 技能

b3. 態度 · 志向性

[c. 建学の精神、大学全体で定めている教育理念 · 信念]

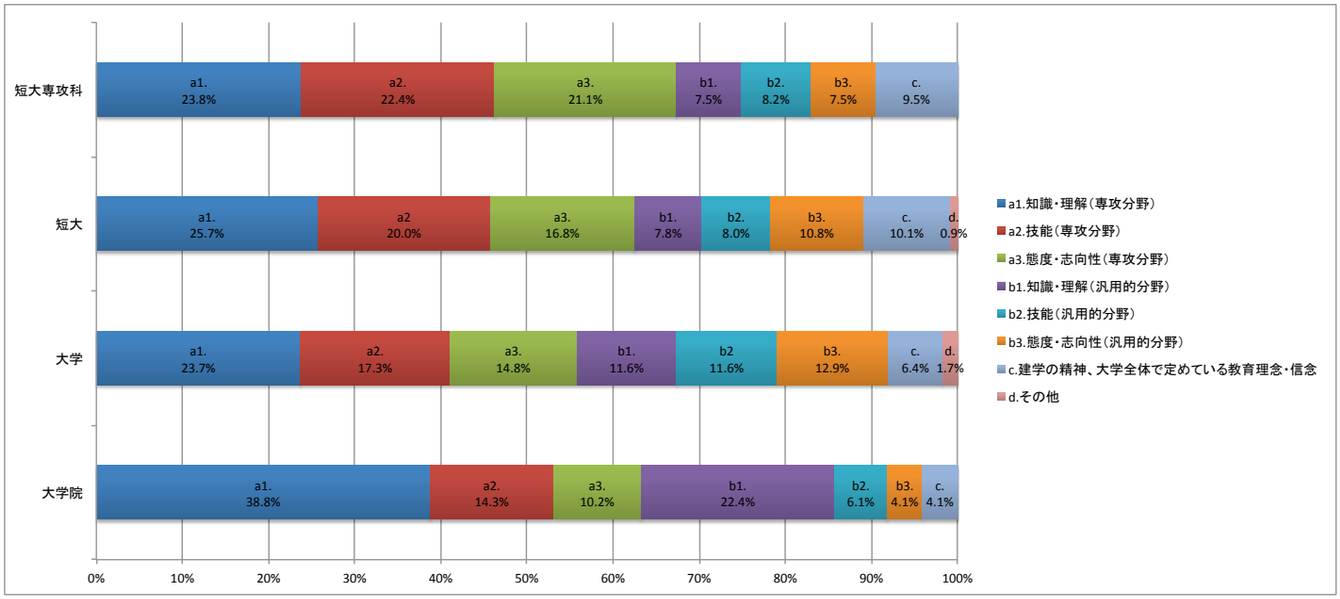


図 15: 問 10. 学習成果の性質について (全体的傾向)

[d. その他]

学習成果がどのような性質に重きをおいていたのか、について、機関形態別に分析を行った。結果は表 15 に示す。

学習成果の性質についての全体的傾向

全体的には、技能の習得より、知識 · 理解を重要視し、汎用的分野より専攻分野の学習成果を重要視している傾向がみられた。

機関形態により傾向差は、大きくはみられなかったが、大学院は他の形態に比べ、知識 · 理解を重要視し、特に、専攻分野の知識 · 理解を重要視する傾向がみられた。この結果からみられる、技能の獲得より、深く専攻分野について理解するという大学院の方針は、専門教育を目的とする大学院の設置目的を反映しているといえる。一方で、大学院では態度 · 志向性については、重要視しない傾向がみられた。この結果から、専門教育を目的とした大学院に学生が進学する時点で、態度 · 志向性については既に獲得していると組織として考えているといえる。

大学は他の機関形態に比べ汎用的分野を重要視する傾向がみられた。この結果は、大学が他の機関と比べ、様々な専攻分野を持つ組織により構成され、従って、様々な方向性を持った教育 · 学習が行われている実態が反映されているといえる。

[c. その他] の特徴的な回答としては、選択項目全てを含んでいて分類するのは難しい、学生の学力や能力の差が激しく、「このようになることが学習成果が表れた、達成された」とみなすことはできない　とした回答が挙げられる。この結果からは、学習成果の達成状況を組織としてアセスメントし、学生の実態を把握することが難しい状況を端的に表し、今後の学習成果アセスメントの課題事項といえる。

各学習成果項目内の性質の組み合わせについて

各学習成果項目の性質の組み合わせの内訳の結果は図 16 のようになった。

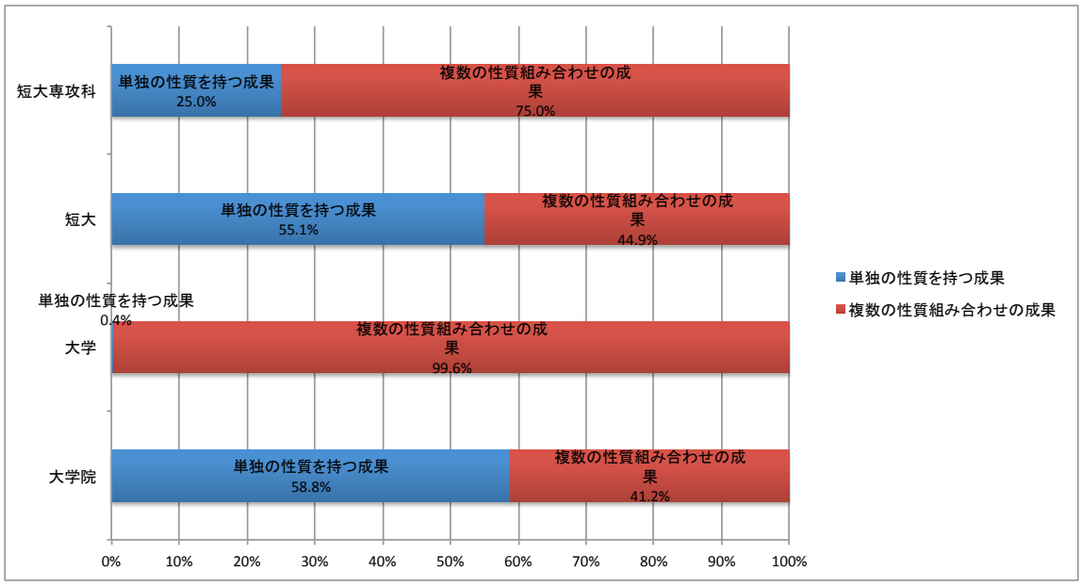


図 16: 問 10. 学習成果の性質の内訳

単独の性質を持つ成果とは、回答の選択項目が一つの場合を指し、設定した学習成果項目の性質がその一つのみであることを意味する。例えば、選択された回答が [a1.] のみであった場合は、その学習成果項目は専攻する特定の学問分野の知識 · 理解のみに焦点をあてた成果であることを意味する。一方、複数の性質組み合わせの成果とは、回答が複数項目選択された場合を指し、設定した学習成果項目の性質が複合的であることを意味する。例えば、選択された回答が [a1.] と [b1.] の場合は、設定した学習成果項目は専攻する特定の学問分野の知識 · 理解と汎用的な知識 · 理解の両方に焦点をあてた成果であることを意味する。

特徴的な結果として、大学が単独の性質をもつ成果が極端に少ない点が挙げられる。一方、大学院と短大専攻科は単独の性質を持つ成果が多い傾向がみられる。この結果から、大学院と短大専攻科は特定の性質に焦点を絞った学習成果を設定しており、反対に大学は、学習成果の性質に幅をもたせているといえる。しかし観点をかえると、特定の性質に焦点を絞った学習成果は、学習成果の方針が明確で、反対に、幅広い性質の学習成果は学習成果の方針が曖昧とも捉えられ、従って、大学の学習成果の方針がステークホルダーから理解されにくく、浸透しない可能性が示唆される。

これらの結果を更に詳細に分析するために、単独の性質を持つ学習成果と複数の性質を持つ学習成果項目のそれぞれの内訳について分析を行った。結果を図 17、18 に示す。

結果から、単独の性質を持つ学習成果については、大学院と短大は専攻分野の知識 · 理解が多く、短大専攻科は建学の精神 · 全学的理念 · 信念が多い傾向がみられた。

複数の性質を持つ学習成果については、全ての機関形態において、全ての性質が混在する (専攻する特定の学問分野についての成果、汎用的な性質を持つ成果、建学の理念 · 信念の全ての組み合わせ) 学習成果を設定する傾向が強くみられた。

特徴的な結果として、短大専攻科は、複数の性質を持つ学習成果項目は、専攻する特定の学問分野についての成果に特定した組み合わせである傾向が最も強くみられ、大学は、汎用的な性質を持つ成果と、建

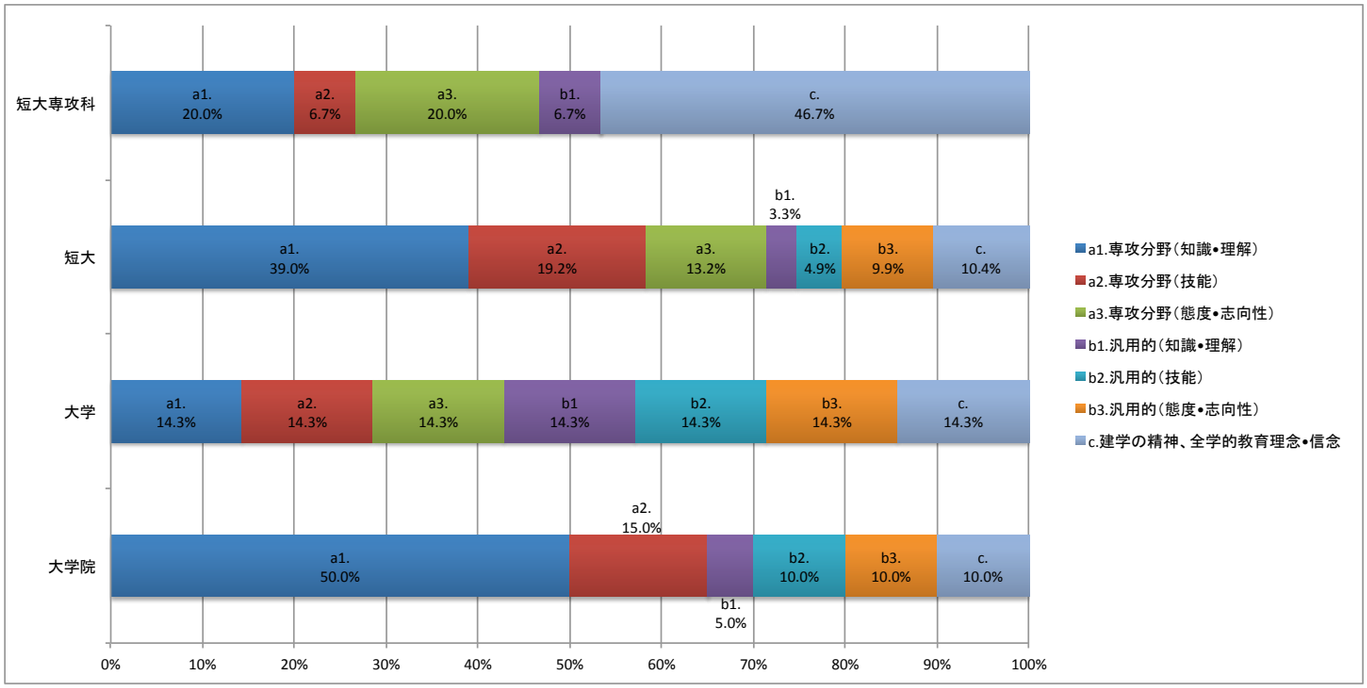


図 17: 問 10. 学習成果の性質について (単独の性質の内訳)

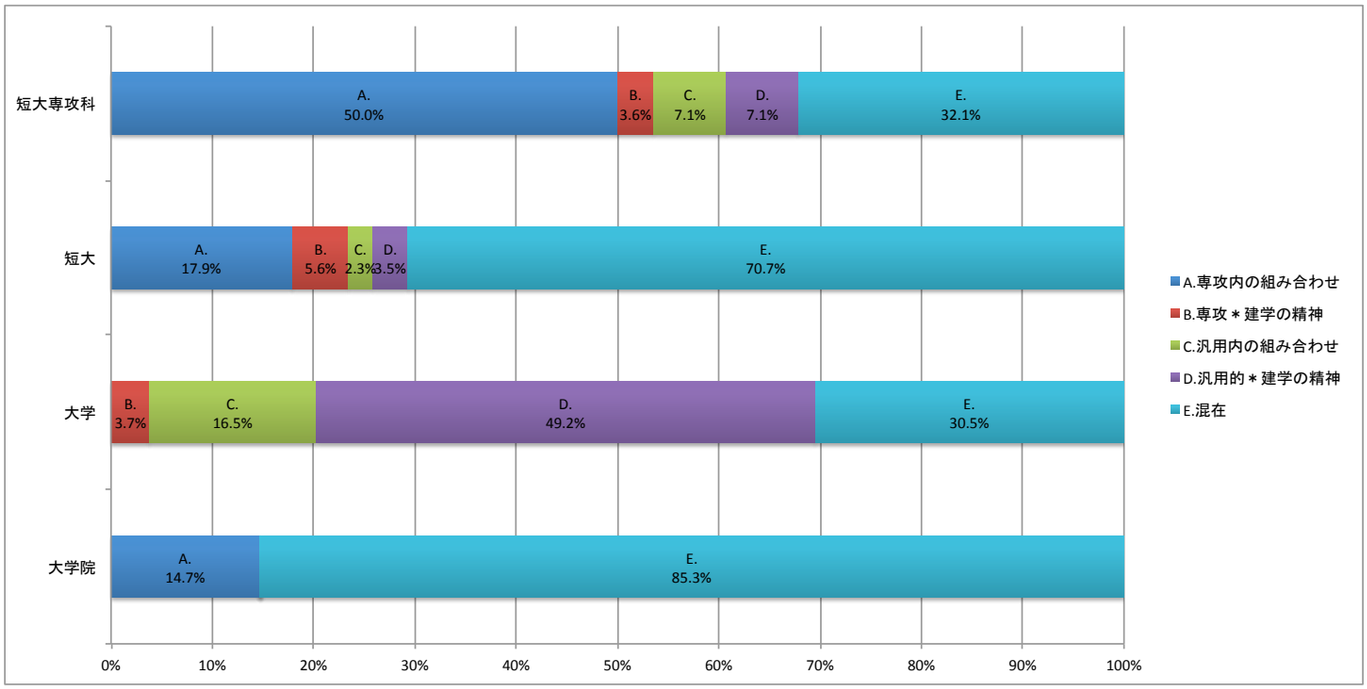


図 18: 問 10. 学習成果の性質について (複数の性質組み合わせの内訳)

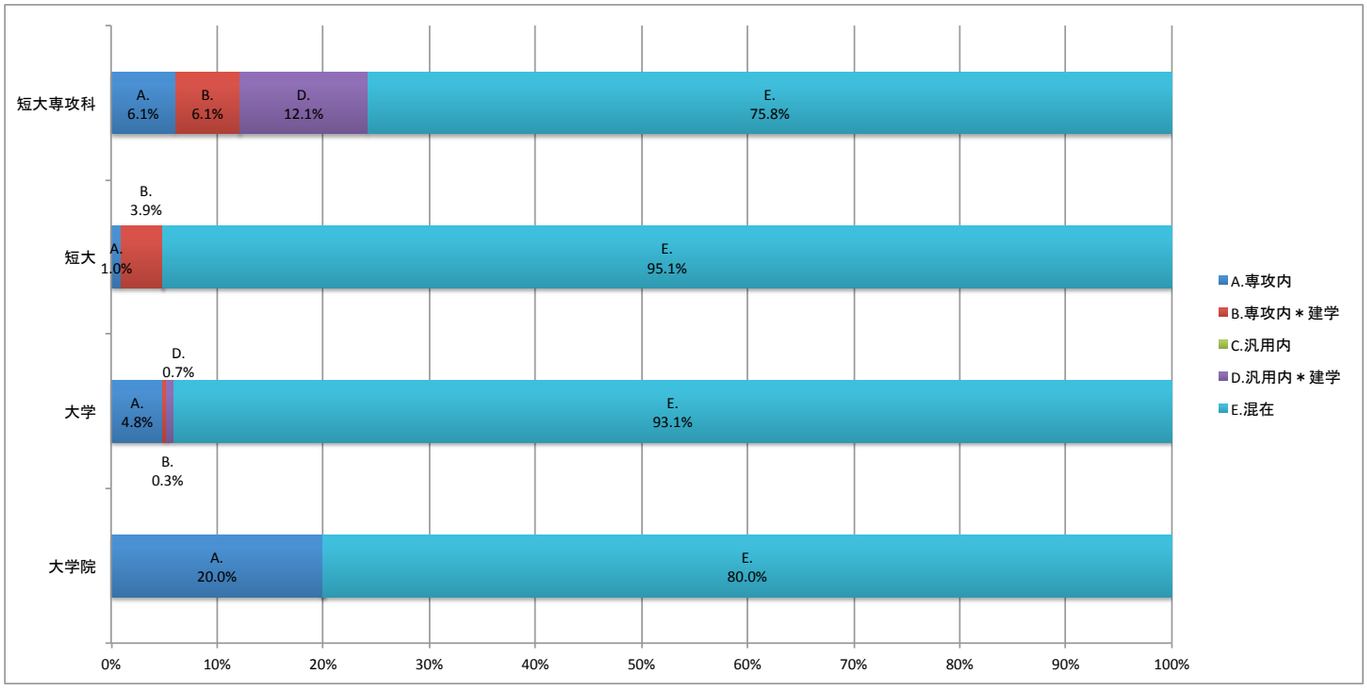


図 19: 問 10. 学習成果の性質について (組織内の内訳)

学の精神、大学全体で定めている教育理念・信念の組み合わせが最も多くみられた点が挙げられる。

以上の結果をまとめると、全体的な傾向としては、学習成果とは複数の性質を持つものとして捉えられているが、大学院は特に専攻分野の知識・理解に焦点を絞った学習成果を重要視し、その他の学習成果については、専攻分野、汎用的を横断した複合的要素を含む学習成果を設定しているといえる。また、短大専攻科はある特定の性質に焦点を絞る訳ではないが、専攻分野に関する学習成果に限定している傾向がみられる。

一方、大学については、特定の性質の学習成果に焦点を絞るというより、汎用的な学習成果や建学の精神、全学的教育理念・信念のような幅広い性質を持つ学習成果を設定している組織が多いといえる。

短大については、単独と複数の性質を持つ学習成果が半々であるうえに、それらの学習成果内訳についても様々な性質が混在している傾向がみられる。

複数の性質組み合わせの学習成果項目における各組織内の組み合わせについて

次に、複数の性質組み合わせの学習成果項目における各組織内の学習成果の性質の内訳の分析を行った。各組織の学習成果の構成状況を把握することで、その組織の方針の特徴を分析することができる。例えば、ある一つの組織の学習成果項目の内訳が、全て専攻分野の成果についてであれば、その組織は、専攻分野についての成果のみが重要視する方針であるが、専攻分野の成果と汎用的な成果によって構成されていれば、その組織は専攻分野と汎用的な成果の両側面が重要であると捉えているといえる。結果は、図 19 に示す。

結果から、全ての機関形態において、設定した学習成果の性質は、様々なパターンの学習成果が設定されているといえる。つまり、各組織では、複数の学習成果項目を設定しているが、学習成果は専攻する特定分野について表す成果のみが重要、又は、汎用的な性質持つ成果のみが重要ではなく、ある特徴を持つ学習成果を複数組み合わせて組織の方針とする必要があると捉えているといえる。

特徴的な点としては、大学院は他の機関に比べ、専攻する特定の学問分野についての成果のみを組み合わせて組織としての方針としている傾向が強いことが挙げられる。

学習成果の性質についての総合的分析結果

学習成果の性質についての全体的傾向、各学習成果項目内の組み合わせ、各組織内の学習成果項目の組み合わせの分析の結果を総合的にみて、全ての機関形態に共通する特徴として、色々な性質を持つ学習成果を設定し、更に、それらの学習成果を複数策定し統合して、一つの学習成果の方針として策定しているといえる。

次に、各機関形態の特徴として次の点があげられた。大学院は、専攻する特定の学問分野についての知識 · 理解についての成果が多く設定され、その他の成果については、様々な性質を組み合わせた成果を設定しているといえる。つまり、大学院は専攻分野の知識 · 理解を最重要視し、その他については、専攻分野と汎用的な分野に横断した性質を持つ成果を設定しているといえる。この傾向は短大専攻科にもみられ、専攻科は専攻分野に焦点を絞った学習成果項目を多く設定するが、その他の汎用的な成果や、建学の精神や全学的教育理念 · 信念も設定数は少ないが排除しているわけではない。このことから、短大専攻科についても、専攻科という性質上、専攻分野の学習成果に焦点をあてているが、その前課程で設定された短大における建学の精神や全学的教育理念 · 信念は潜在的に継承していることが示唆される。

大学については、単独の性質を持つ学習成果が極端に少ないうえ、複数の性質を持つ学習成果についても、全ての性質が含まれている学習成果項目が多い傾向みられることから、大学の組織は、幅広い教育環境を学生に提供しようとする意図がみられる。しかし、一方で、組織の学習成果の方針についての多岐にわたる要素をいれようとし過ぎて、かえって方針が曖昧になっている可能性が示唆される。

- 問 11.
  当該組織では専攻する特定の学問分野における知識 · 理解および、技能 (以下、専攻分野の知識 · 技能とする) と汎用的知識 · 理解および、技能 (専攻する特定の学問分野によらない知識 · 理解および、技能) はどの様な関係性を持って育成すべきと考えますか。

[a. 専攻分野の知識 · 理解および、技能と汎用的知識 · 理解および技能についての授業科目は偏りなく卒業まで依存し、相互に連携しながら育成されるべきである。]

[b. 専攻分野の知識 · 理解および、技能と汎用的知識 · 理解および技能についての授業科目は卒業まで併存するが、専攻分野の知識 · 理解および、技能を強化させるための脇役である。

[c. 専攻分野の知識 · 理解および、技能と汎用的知識 · 理解および技能についての授業科目は卒業まで併存するが、汎用的知識 · 理解および技能を強化させるための脇役である。

[d. 土台として汎用的知識 · 理解および、技能が育成され、その土台の上に汎用的知識 · 理解および、その技能が育成されるべきである。

[e. 土台として専攻分野の知識 · 理解および、技能が育成され、その土台の上に汎用的知識 · 理解および、技能が育成されるべきである。

[f. 専攻分野の知識 · 理解および、技能が育成されれば、自然と汎用的知識 · 理解および、技能についての育成方針のみをたてている。]

[g. 専攻分野の知識 · 理解および、技能と汎用的知識 · 理解および、技能の関係性については特に検討していない]

[h. その他]

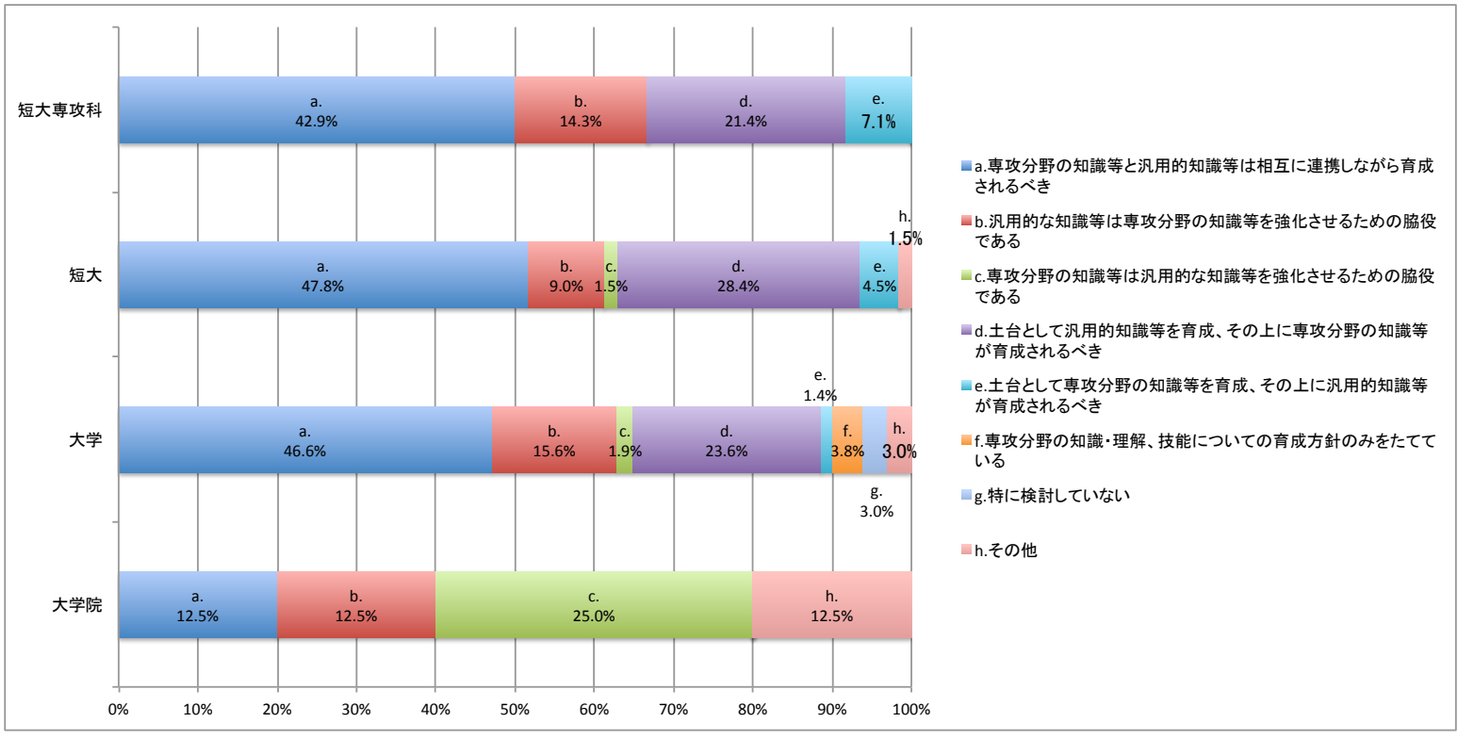


図 20: 問 11. 専攻分野の知識 · 技能と汎用的知識 · 技能との関係

結果は、図 20 に示す。

結果から、大学院以外の機関については、専攻分野と汎用的な知識 · 理解や技能は相互に連携する、又は、土台として汎用的知識 · 理解や技能、その上に専攻分野の · 理解や技能という関係であるとした方針でカリキュラムを構築しているといえる。

大学院については、総データ数が少ないため、今後の更なる検討が必要ではあるが、上記の方針を持つ組織だけでなく、専攻分野の知識 · 理解や技能は汎用的な知識 · 理解や技能を強化させるための脇役としても捉えている組織があることがわかった。この結果については、専攻分野の専攻分野の知識 · 理解や技能の性質を持つ学習成果を重要視する問 10 の傾向と異なるため、その結果について今後更に調査を行い、検討を行う必要がある。しかし、この結果の背景としては、大学院に進学する学生は、専攻分野の知識 · 理解や技能の性質を持つ学習成果を獲得させることで潜在的に汎用的な汎用的な知識 · 理解や技能を強化できるだけの素地が、学士課程で既に出来ていると捉え、あえて汎用的な汎用的な知識 · 理解や技能の性質も持つ学習成果については顕在化させていないが、長期的なビジョンとして、専攻分野の知識 · 理解や技能は一般社会に活用できる汎用的な知識 · 理解や技能につながると捉えている可能性はある。

- 問 12.

  学習成果の内容を検討した際、参考にした情報があればご回答下さい。

主な回答として、JABEE の共通基準および分野別要件、中教審の答申、経産省等が示す汎用的な基礎力に関する指針、薬学教育モデル・コアカリキュラム、自大学の自己点検 · 評価書および 3 ポリシー、他大学の学習成果についての情報、厚生労働省から示された指針など国内で発信された情報が挙げられ、海外で発信された情報について検討した組織は全機関形態あわせて 3 組織に留まった。

- 問 13.

表 1: 問 13. 学習成果の達成状況の把握のための取り組み

	大学院	大学	短大	短大専攻科
a. 進学の状況についての分析	2	154	28	4
b. 卒業の状況についての分析	2	216	36	8
c. 就職の状況についての分析	4	218	45	9
d. 資格取得の状況についての分析	3	131	39	11
e. 学生を対象としたアンケート調査等で得られた学習達成度の状況の分析	3	173	31	7
f. 就職先を対象としたアンケート調査等で得られた卒業生の状況の分析	1	51	25	3
g. 卒業生を対象としたアンケート調査等で得られたキャリア・大学への満足度等の状況の分析	5	103	22	6
h. 各授業科目の成績評価の積み上げによる評価 (GPA 等) についての分析	1	51	25	3
i. 卒業までの学習成果を総合的に示すことができる具体的成果物の評価についての分析	1	112	15	11
j. 学生の知識・理解・技能を直接的に測ることができる市販されているテスト結果についての分析	1	35	10	4
k. 学生の知識・理解・技能を直接的に測ることができる学内で作成しているテスト結果についての分析	0	30	9	4
l. ルーブリック	0	4	1	0
m. ポートフォリオ	0	77	12	1
n. その他	0	22	5	1
o. 特に取り組み行っていない	0	14	2	0

当該組織における学習成果の達成状況の把握を行うためにどの様な取り組みを行っていますか。当該組織が行っている主な取り組みについてご回答下さい。

[a. 進学の状況についての分析]

[b. 卒業の状況についての分析]

[c. 就職の状況についての分析]

[d. 資格取得の状況についての分析]

[e. 学生を対象としたアンケート・ヒアリング調査で得られた学習達成度の状況の分析]

[f. 就職先を対象としたアンケート・ヒアリング調査で得られた卒業生の状況の分析]

[g. 卒業生を対象としたアンケート・ヒアリング調査で得られたキャリア・大学への満足度等の状況の分析]

[h. 各授業科目の成績評価の積み上げによる評価 (GPA 等) についての分析]

[i. 卒業までの学習成果を総合的に示すことができる具体的青果物の評価についての分析]

[j. 学生の知識・理解・技能を直接的に測ることができる市販されているテスト結果についての分析]

[k. 学生の知識・理解・技能を直接的に測ることができる学内で作成しているテスト結果についての分析]

[l. ルーブリック]

[m. ポートフォリオ]

[n. その他]

[o. 特に取り組み行っていない]

結果は表 1 に示す。

結果から、学習成果の達成状況を把握するために、多くの組織では、[a. 卒業の状況についての分析] や、[b. 就職の状況の分析] を行っているといえる。また卒業論文や卒業制作を中心とする [i. 具体的成果物の評価についての分析] も代表的な回答の一つといえる。

一方で、中教審でとりあげられたルーブリックや、直接的な測定できるテスト、学内のテストの結果分析の回答は少なく、学習成果の直接評価の方法は、具体的成果物の評価に限定されているといえ、今後の

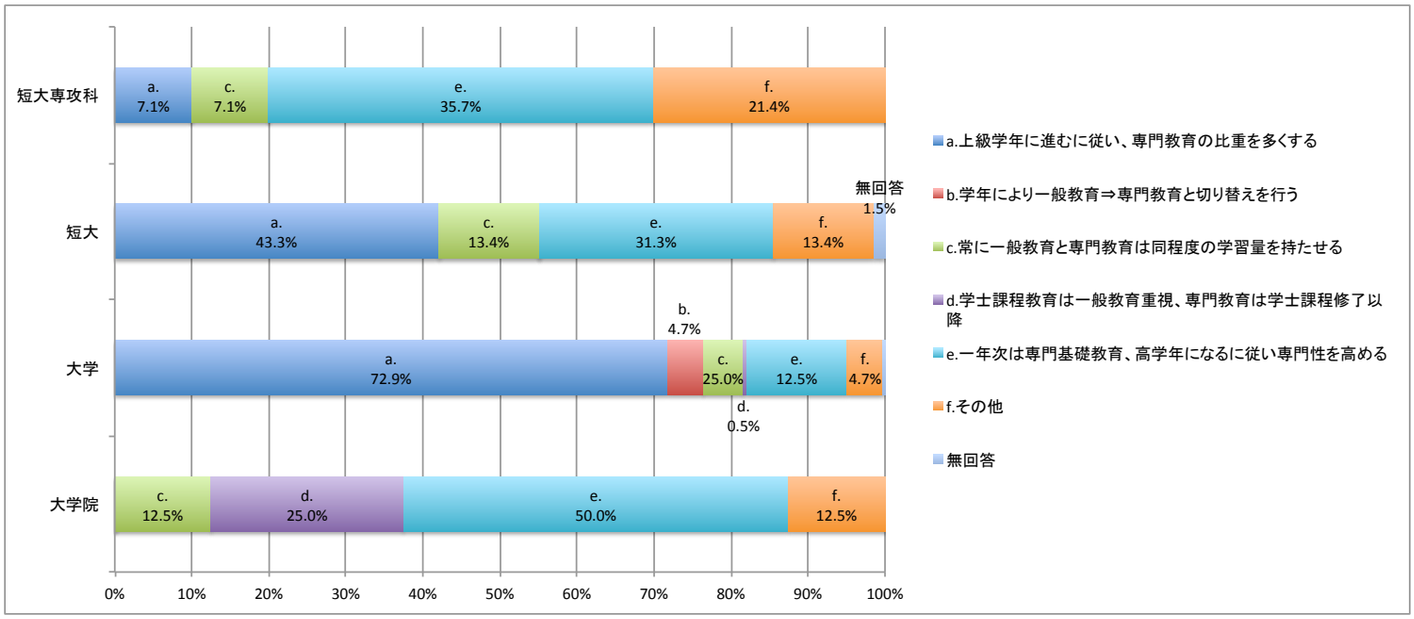


図 21: 問 14. カリキュラム編成について

課題であるといえる。

2.2.5 F. 教育課程の編成・実施 (カリキュラム) について

- 問 14.
  当該組織に所属する学生がどの様な体系で学習を薦められるように教育課程 (カリキュラム) は編成されていますか?

[a. 一年次には一般教育の授業科目の比重を多く、上級学年に進むに従い、専門教育の比重を多くする]
[b. 一年次には一般教育、二年次以降は専門教育というように学年により一般教育 → 専門教育に切り替えを行う
[c. 卒業時まで常に一般教育と専門教育は同程度の学習量を持たせる]
[d. 基本的には学士課程教育では一般教育重要視であり、専門教育は学士課程修了以降で行う]
[e. 基本的には専門教育重視で、一年次には専門基礎教育を行い、高学年になるに従いその専門性を高める]
[f. その他]

結果を図 21 に示す。
結果から、大学や短大の多くの組織では、上級学年に進むに従って専門教育の比重を多くするカリキュラム編成を行っており、大学院と短大専攻科では一年次は専門基礎教育、高学年になるに従い専門性を高めるカリキュラム編成を行っていることがわかった[*10]。

[*10] ただし、一年課程の短大専攻科はその切り替えのタイミングは他の機関に比べ早い

この結果は、大学院と短大専攻科は諸分野の専門的な教育研究を実施し、大学、短大は広範にわたる知識の獲得と諸分野の専門的な教育研究を行う機関とした設置目的に合致したカリキュラム編成といえる。

[f. その他] として、一般教育は全課程終了まである一定の学習量を持たせている組織や、一般教育と専門教育の切り替えの学年が二年次より上級学年で行う組織などがみられた。

- 問 15.
  教育課程編成 (カリキュラム) の体系化を推進するための取り組みの工夫をされていますか?

[a. コースシラバス]
[b. カリキュラムマップ、カリキュラムツリー、カリキュラムチャート]
[c. 履修モデル]
[d. ナンバリング]
[e. その他]
[f. 特に取り組みを行っていない]

結果は図 23 に示す。

結果から、大学院以外の機関は、コースシラバスが主な取り組みであったといえる。大学については、カリキュラムマップ、履修モデルも主な取り組みであったが、他の機関では、取り組みはあまり行われていなかったといえる。また、大学院はナンバリングの取り組みが行われていたが、他の機関形態においてはまだ取り組みが行われておらず、検討中とした組織が複数みられた。

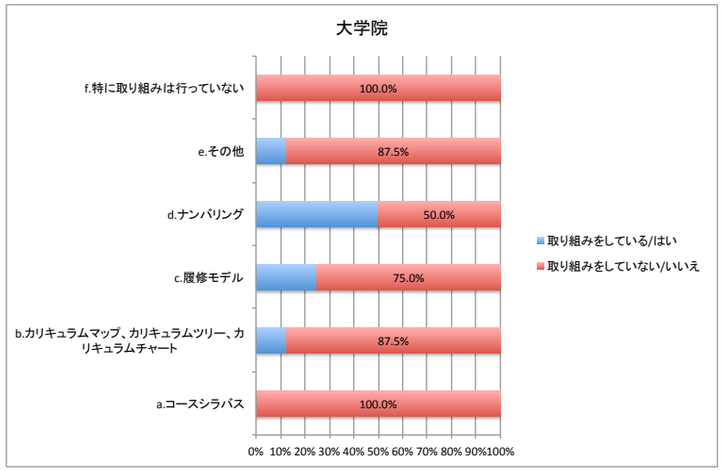
- 問 16.
  当該組織における学習成果とカリキュラムとの関係について伺います。学習成果を達成させるために教育課程編成を工夫していますか?

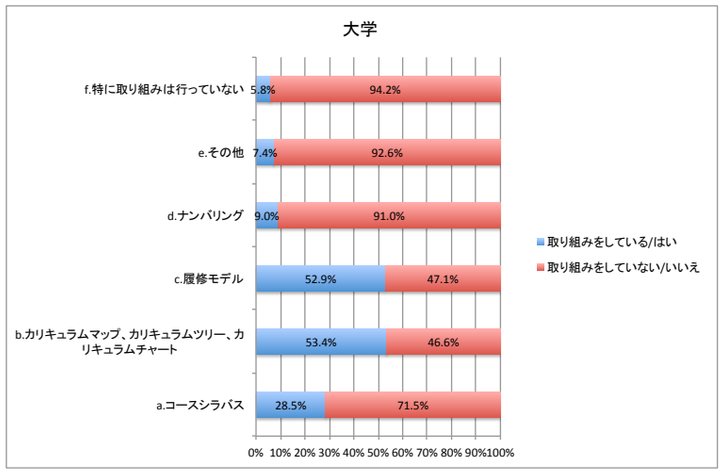
[a. 当該組織が提供する授業科目でその学習成果が達成できるようにカリキュラムを編成している]
[b. 当該組織以外の別組織が提供する授業科目でその学習成果が達成できるカリキュラムを編成している]
[c. 教育課程外の活動でその学習成果は達成できる]
[d. その他]

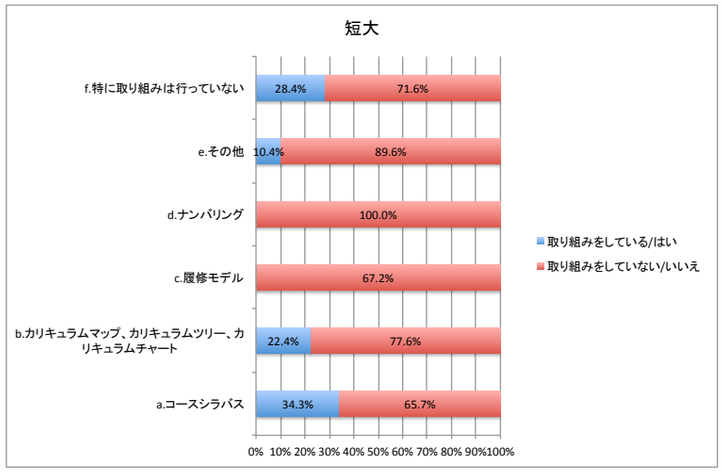
結果は図 24 に示す。

結果から、全ての機関形態において、主に当該組織が提供する授業科目で設定した学習成果が達成できるようにカリキュラムを編成していると考えていることがわかった。

しかし、大学、短大においては、その他に別組織での授業科目の提供や、教育課程外での活動が学習成果の達成のためには必要と考えているケースもみられた。


大学院
f.特に取り組みは行っていない
e.その他
d.ナンバリング
c.履修モデル
b.カリキュラムマップ、カリキュラムツリー、カリキュラムチャート
a.コースシラバス
100.0%
87.5%
50.0%
75.0%
87.5%
100.0%
0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90%100%
取り組みをしている/はい
取り組みをしていない/いいえ


大学
f.特に取り組みは行っていない
e.その他
d.ナンバリング
c.履修モデル
b.カリキュラムマップ、カリキュラムツリー、カリキュラムチャート
a.コースシラバス
5.8%
94.2%
7.4%
92.6%
9.0%
91.0%
52.9%
47.1%
53.4%
46.6%
28.5%
71.5%
0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90%100%
取り組みをしている/はい
取り組みをしていない/いいえ



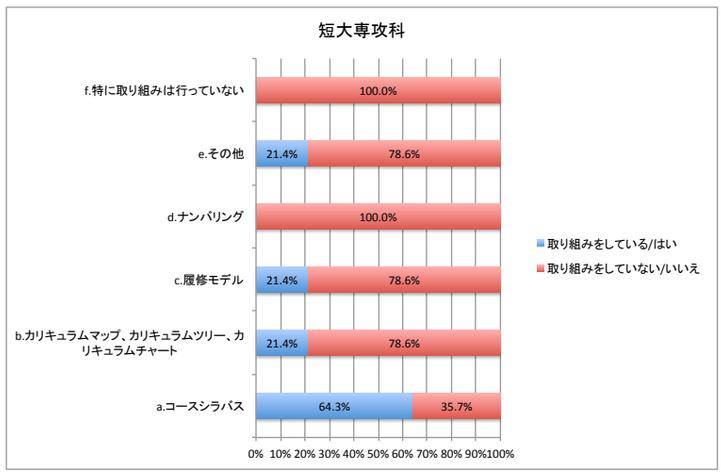


図 23: 問 15. カリキュラムの体系化推進のための取り組みについて

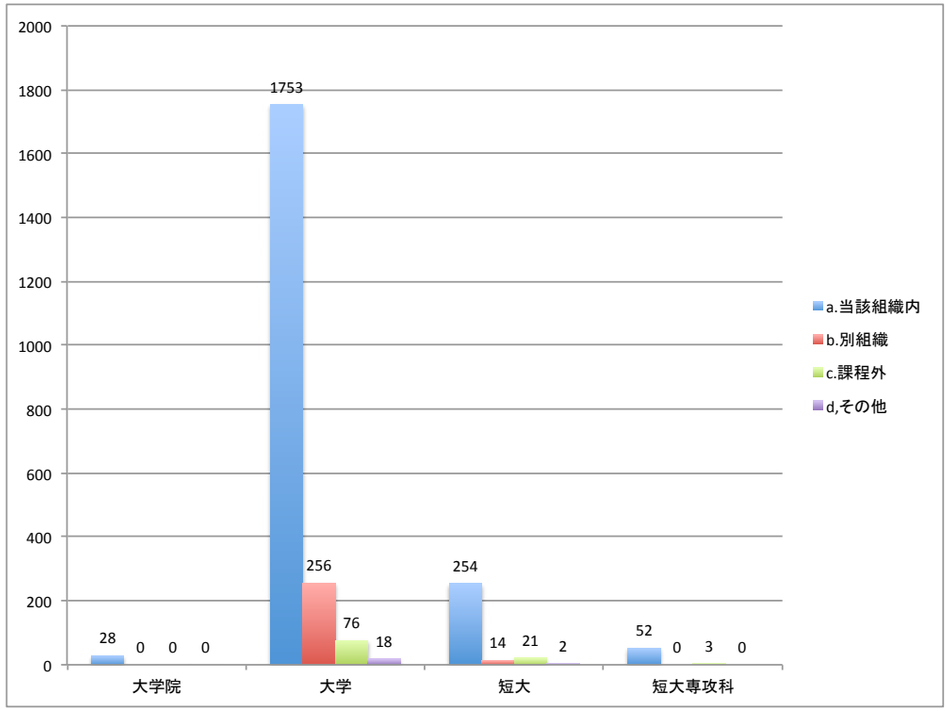


図 24: 問 16. 学習成果とカリキュラムとの関係について

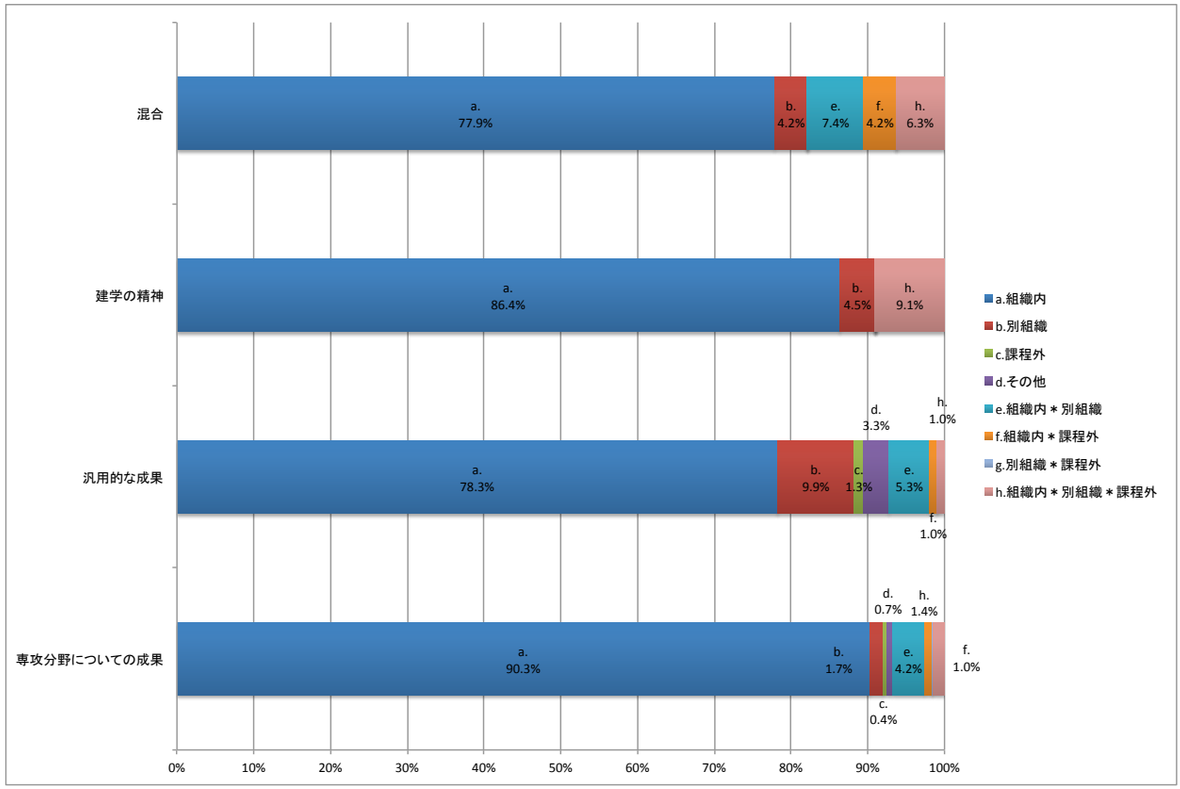


図 25: 問 16. 学習成果の性質とカリキュラムとの関係について

更に、学習成果の性質 [問 10] とその達成に必要なカリキュラム [問 16] との関係について分析を行った[*11]。結果を図 25 に示す[*12]。

結果から、全体的傾向として、多くの組織では、どの性質を持つ学習成果についても当該組織が提供する授業科目でその学習成果が達成できるようにカリキュラムの編成を工夫していた。

専攻分野についての学習成果は、90% 以上の組織が組織内で授業科目を提供する編成を行っていたが、汎用的な成果については、別組織での提供も 10% 程度みられた。

建学の精神についても、組織内の授業科目で獲得できると考えており、別組織と教育課程外との複合的な環境で獲得できると考える組織が 10% に満たなかった。

つまり、多くの組織では、専攻分野についての学習成果だけでなく、汎用的学習成果や建学の精神においても、自組織での授業科目で獲得できると捉えていることがわかった。しかし一方で、この結果は、一般教育を実施する他の組織や、教育課程外についての学生の活動について十分に検討されず、自組織で提供する授業科目で達成できる学習成果の組み合わせを学習成果の方針に設定するような逆算的なプロセスが機能している可能性がある。つまり、学生が卒業までに必要な学習成果を検討し、その成果の獲得のために大学全体のリソースを効果的に活用するという、方針の策定 → 方針に基づいたカリキュラムの編成というプロセスが十分に検討されていない可能性も示唆される。

今後は自組織の既存のリソースをベースにカリキュラムを設定するのではなく、自組織に在籍する学生が効果的な学習を行うことを目的とし、他の組織や教育課程外の活動との連携も視野にいれた総合的な学習環境について検討する必要があると考えられる。

[*11] 本分析は関係性について有効な分析のために必要なデータ数の確保が可能であった大学のみを対象とした

[*12] 図中の [混合] とは、専攻分野についての成果、汎用的成果、建学の精神の性質を複合的に持つ学習成果をさす

3 まとめ

3.1 学士課程教育の方針について

1. 学士課程教育の方針を明確に定めているかについて
   全体的な傾向として、機関形態別（大学院、大学、短大、短大専攻科）による傾向の差異はみられなかった。
   方針（人材像、カリキュラムポリシー、ディプロマポリシー、学習成果）における傾向差はみられた。養成される人材像の方針は他の方針に比べ方針の明確化がなされており、一方、学習成果については、他の方針に比べ明確化がなされていない組織が多い傾向がみられ、策定していても、コースや専攻などの小さな組織で独自には策定せず、より上位の組織で策定する傾向もみられた。
2. 方針をどの組織で定めているかについて
   養成しようとする人材像、教育課程 · 実施の方針、学位授与の方針、学習成果の各方針についての傾向を総合的にみると、各方針による傾向の差異はみられず、多くの組織において、教育実施組織が方針の検討 · 策定に関わっており、在籍する学生の実態を把握している教育実施組織の意図が反映された方針の策定が行われていると考えられる。
   しかし、一方で、教育実施組織の上位の組織が方針の策定を行っているケース (例：回答組織が学科、方針の検討 · 策定組織が学部) も、多い傾向がみられた。この結果は策定された方針に学生の実態が反映されていない可能性や、策定された方針について教育実施組織は当事者意識が薄くなり、教育実態と策定方針との乖離が進む可能性も示唆される。
   方針による策定組織の変化について分析を行った。全体的な傾向として人材像に比べ、カリキュラムポリシー、ディプロマポリシー、学習成果の方針は教育実施組織より上位組織による検討 · 策定が行われる傾向が強いといえる。
   また、各組織ごとに方針の検討 · 策定を行った組織の変遷の分析を行った。その結果、大学院 1、大学 62 が方針による策定組織の変遷がみられた。そのうち顕著な結果として、12 大学は人材像の検討 · 策定は教育実施組織が行うが、それ以外の方針は教育実施組織の上位の組織が検討 · 策定を行う傾向がみられた。これらの結果から、養成しようとする人材像の方針は比較的多くの組織で教育実施組織の最小単位組織まで浸透しているが、他の方針については、浸透するまでには至っておらず、当事者意識が薄い可能性が示唆される。
3. 方針を検討した委員会等について
   養成しようとする人材像、カリキュラムポリシー、ディプロマポリシー、学習成果の方針の検討を一環して行った主な委員会は、どの機関形態においても、教務 · 学務系の委員会、コースや学科などの教育実施組織の教員会議であり、大学においては、教授会も主な委員会 · チーム等として方針の検討を行う機能をもっているといえる。
   次に、方針により検討を行った委員会 · チーム等が異なるケースについて分析を行った。異なるケースは主に 2 タイプ抽出された。
   1 つめのタイプは養成しようとする人材像、カリキュラムポリシー、ディプロマポリシーは教務 · 学務委員会などの委員会で検討するが、学習成果については、各コースや学科等の教員会議で検討するというケースである。このタイプは、学習成果以外の方針は組織として戦略的に検討するが、学習成果は教育実施組織が他の方針とのつながりを基本に、学生の実態にあわせ検討している組織と考えられる。

第 2 のタイプは、カリキュラムポリシーと学習成果の検討には、人材像とディプロマポリシーを検討した委員会だけでなく、カリキュラムを検討する委員会も加わるケースである。このタイプは、学習成果とカリキュラムとを密接に関連させながら設定している組織と考えられる。

3.2 養成しようとする人材像について

1. 養成しようとする人材像において想定される職業等について
   大学院においては、他の機関形態に比べ具体性が高い進路が想定されており、職業、職種、将来想定されるポストの全てを想定している組織が多い傾向がみられた。結果から、大学院は学術の理論および応用を専門的に学習する機関であるという設置目的が反映されている結果であるといえる。
   一方、進路を想定していない組織は短大に比較的多くみられた。しかし、短大専攻科は進路を想定していないとした回答はなく、職業 · 職種まで想定した回答が一定数みられた。この結果から、短大専攻科が短大の延長教育を目的として短大 2 年間の学習を更に深く履修する為であるという短大専攻科の設置目的が組織の方針に反映されているといえる。
   また、[d. その他] を選択した組織の回答として、「ビジネスパーソン」「卒業生の適正を見極めて個性に応じた進路先を」「大学全体として想定している」「多岐にわたる」など進路の具体性が高くない傾向がみられ、[組織の方針の策定 → それに基づいた教育 · 学習] ではなく、[学習結果（アウトプット）としての過去の進路実績の把握 → 想定する進路先の想定] という逆のプロセスで、人材像を策定している可能性が示唆される。

3.3 教育課程編成 · 実施の方針 (カリキュラムポリシー) について

1. 当該組織が提供している授業科目とその他の組織で提供している授業科目との関連性について
   大学院は　一般教育の科目を提供していない　の回答が最も多かった。
   また、他の機関形態においては、どの機関形態においても、当該組織内に専門科目も、一般科目も提供している組織が多い傾向がみられた。
   この傾向は、当該組織の独自のカリキュラムポリシーが明確で、従って、一般教育と専門教育との関連性も明確であり、独自の方針に焦点をあてた効果的な一般教育を実施するため、各当該組織が厳選した一般教育も提供していると解釈できる。
   しかし、一方で、他の組織とその方針についてすりあわせ、共通して提供できる一般教育を検討し、効率化を図り、効率化により確保した人的リソースを他の一般教育科目に充当し、より充実した科目構成を図ることが組織としてできるかの検討を行う必要があるともいえる。

3.4 学習成果について

1. (卒業までに達成できることを目標とする) 学習成果について
   主キーワードとして、思考力、教養、文化 · 社会の理解、コミュニケーション能力、専門的知識 · 理解が抽出された。
   主キーワードの共起語の抽出結果における特徴的な点として、第一に、[文化 · 社会の理解] は主に地域社会への理解を意味していたことが挙げられる。
   次に、[コミュニケーション能力] は主に外国語によるコミュニケーション、次に、プレゼンテー

ション能力、発表力を指しており、他者との関係や、チームワークなど、技術的な側面以外のソーシャルスキルについてはあまり焦点があたっていないといえる。

[専門的知識 · 技能の共起語は回答する組織によって異なるが、結果から、回答組織の専攻分野と一致する。また、特に、[医療 · 看護の知識 · 能力] は更にそれに共起語が抽出され、更に細分化された分野となるが、特徴的な点として、チーム医療の理解が 23% 出現していることが挙げられる。つまり、医療 · 看護の知識 · の概念には専攻分野の知識 · だけでなく、[チーム医療の理解] として、態度 · 志向性の要因をも含む能力が [知識 · 理解] の要素として含まれており、従来の知識 · 理解と態度 · 志向の分離から、融合へと変化している可能性が示唆された。この傾向は、医療 · 看護分野に特徴的な点といえる。

2. 学習成果の性質について

全ての機関形態に共通する特徴として、色々な性質を持つ学習成果を設定し、更に、それらの学習成果を複数策定し統合して、一つの学習成果の方針として策定しているといえる。

次に、各機関形態の特徴として次の点があげられた。大学院は、専攻する特定の学問分野についての知識 · 理解についての成果が多く設定され、その他の成果については、様々な性質を組み合わせた成果を設定しているといえる。つまり、大学院は専攻分野の知識 · 理解を最重要視し、その他については、専攻分野と汎用的な分野に横断した性質を持つ成果を設定しているといえる。この傾向は短大専攻科にもみられ、専攻科は専攻分野に焦点を絞った学習成果項目を多く設定するが、その他の汎用的な成果や、建学の精神や全学的教育理念 · 信念も設定数は少ないが排除しているわけではない。このことから、短大専攻科についても、専攻科という性質上、専攻分野の学習成果に焦点をあてているが、その前課程で設定された短大における建学の精神や全学的教育理念 · 信念は潜在的に継承していることが示唆される。

大学については、単独の性質を持つ学習成果が極端に少ないうえ、複数の性質を持つ学習成果についても、全ての性質が含まれている学習成果項目が多い傾向みられることから、大学の組織は、幅広い教育環境を学生に提供しようとする意図がみられる。しかし、一方で、組織の学習成果の方針についての多岐にわたる要素をいれようとし過ぎて、かえって方針が曖昧になっている可能性が示唆される。

3. 学習成果の育成について

大学院以外の機関については、専攻分野と汎用的な知識 · 理解や技能は相互に連携する、又は、土台として汎用的知識 · 理解や技能、その上に専攻分野の · 理解や技能という関係であるとした方針でカリキュラムを構築しているといえる。

また、上記の方針を持つ組織だけでなく、専攻分野の知識 · 理解や技能は汎用的な知識 · 理解や技能を強化させるための脇役としても捉えている組織があることがわかった。この結果については、専攻分野の専攻分野の知識 · 理解や技能の性質を持つ学習成果を重要視する問 10 の傾向と異なるため、その結果について今後更に調査を行い、検討を行う必要がある。しかし、この結果の背景としては、大学院に進学する学生は、専攻分野の知識 · 理解や技能の性質を持つ学習成果を獲得させることで潜在的に汎用的な汎用的な知識 · 理解や技能を強化できるだけの素地が、学士課程で既に出来ていると捉え、あえて汎用的な汎用的な知識 · 理解や技能の性質も持つ学習成果については顕在化させていないが、長期的なビジョンとして、専攻分野の知識 · 理解や技能は一般社会に活用できる汎用的な知識 · 理解や技能につながると捉えている可能性はある。

4. 学習成果の検討のために参考にした情報について

主な回答として、JABEE の共通基準および分野別要件、中教審の答申、経産省等が示す汎用的な

基礎力に関する指針、薬学教育モデル・コアカリキュラム、自大学の自己点検 · 評価書および 3 ポリシー、他大学の学習成果についての情報、厚生労働省から示された指針などが挙げられた。

5. 学習成果の達成状況の把握を行うための取り組みについて
   結果から、学習成果の達成状況を把握するために、多くの組織では、[a. 卒業の状況についての分析] や、[b. 就職の状況の分析] を行っているといえる。また卒業論文や卒業制作を中心とする [i. 具体的成果物の評価についての分析] も代表的な回答の一つといえる。
   一方で、中教審でとりあげられたルーブリックや、直接的な測定できるテスト、学内のテストの結果分析の回答は少なく、学習成果の直接評価の方法は、具体的成果物の評価に限定されているといえ、今後の課題といえる。

3.5 教育課程の編成 · 実施 (カリキュラム) について

1. 体系化について
   大学や短大の多くの組織では、上級学年に進むに従って専門教育の比重を多くするカリキュラム編成を行っており、大学院と短大専攻科では一年次は専門基礎教育、高学年になるに従い専門性を高めるカリキュラム編成を行っていることがわかった。
   この結果は、大学院と短大専攻科は諸分野の専門的な教育研究を実施し、大学、短大は広範にわたる知識の獲得と諸分野の専門的な教育研究を行う機関とした設置目的に合致したカリキュラム編成といえる。
   [f. その他] として、一般教育は一定程度の学習量を持たせている組織や、一般教育と専門教育の切り替えの学年が二年次より上級学年で行う組織などがみられた。
2. 体系化推進のための取り組みについて
   大学院以外の機関は、コースシラバスが主な取り組みであったといえる。大学については、カリキュラムマップ、履修モデルも主な取り組みであったが、他の機関では、取り組みはあまり行われていなかったといえる。また、大学院はナンバリングの取り組みが行われていたが、他の機関形態においてはまだ取り組みが行われておらず、検討中とした組織が複数みられた。
3. 学習成果とカリキュラムとの関係について
   全体的傾向として、多くの組織では、どの性質を持つ学習成果についても当該組織が提供する授業科目でその学習成果が達成できるようにカリキュラムの編成を工夫していた。
   特に専攻分野についての学習成果は、9 割程度の組織が組織内で授業科目を提供する編成を行っており、多くの組織では、専攻分野についての学習成果だけでなく、汎用的学習成果や建学の精神においても、自組織での授業科目で獲得できると捉えていることがわかった。
   反対に、一般教育を実施する他の組織や、教育課程外についての学生の活動について十分に検討されず、自組織で提供する授業科目で達成できる学習成果の組み合わせを学習成果の方針に設定するような逆算的なプロセスが機能している可能性がある。つまり、学生が卒業までに必要な学習成果を検討し、その成果の獲得のために大学全体のリソースを効果的に活用するという、方針の策定 → 方針に基づいたカリキュラムの編成というプロセスが十分に検討されていない可能性も示唆される。
   今後は、自組織のキャパシティー分析を行い、他の組織や教育課程外の活動との連携も視野にいれた総合的な学習環境のなかでの自組織の位置づけを再検討する必要がある。重要なのは、組織にとって可能な学習環境を提供するのではなく、学生にとって効率的、効果的な学習環境を提供する

ことである。