

日本の高等教育機関における エンrollment・マネジメント研究所 の可能性

——第3期認証評価等の大学マネジメントを取り巻く
政策や制度を見据えて——

福 島 真 司
日下田 岳 史

1 はじめに

大正大学は、2017年10月1日に日本の大学では初めてとなる、Enrollment Management（以下、EM）やInstitutional Research（以下、IR）の専門的な研究機関である「エンrollment・マネジメント研究所（以下、EMIR研）」を設立した。

2014年度に設置した総合IR室を、2015年度にIR・EMセンターに改組し、EMIR研の設立へとつなげたことは、IR担当部署の役割を、教学IR担当から、内部質保証も含めた大学全体のPDCAサイクルの中に明示的に位置づけたことを表している。その取り組み姿勢は、大正大学の建学の理念をもとにした大学マネジメントの在り方や、マーケティングの考え方を取り入れた大学改革・改善の姿勢と関連がある。

本稿は、2018年度から始まる第3期認証評価等の昨今の高等教育を取り巻く政策や制度を見据えながら、EMIR研の果たすべき役割や意義等を検討するものである。

2 IRを取り巻く環境

2-1 日本の大学におけるIRの現況

IRの定義は、柳浦（2009）や小林（2013）が述べているように、米国の大学においても様々なものが存在している。後発の日本の大学においても、この状況は変わらない。山田（2016）では「多くの識者がIRには様々な定義・用法があり、一義的には定まっていないとみなし、その理由としてIRが各大学の活動として散発的に発展してきたことにある」と、その理由も含めて指摘している。

文部科学省が調査した「平成27年度の大学における教育内容等の改革状況について」では、2011年度調査と2015年度調査を比較した状況を図示している。その中で「全学的なIRを担当する部署の設置状況」を示したものが図1である。

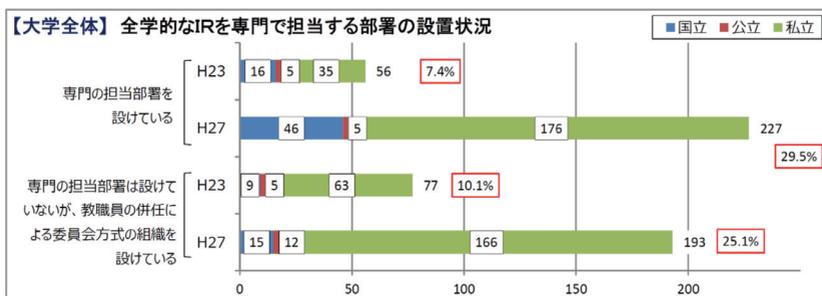


図1 「全学的なIRを専門で担当する部署の設置状況」（文部科学省（2015）より）

IRの専門部署をもつ大学数は、2011年度では56校（全体の7.4%）だったところ、2015年度では227校（同29.5%）へと約4倍に増加している。委員会方式で組織を設置している大学についても、2011年度77校（同10.1%）のところ2015年度では193校（同25.1%）と約2.5倍に増加している。2015年度では、この両者を合計すると54.6%と全大学の半数を超えており、IR担当部署の展開については、着実な発展状況が看取される。

図2は、各大学で設置しているIR担当部署がどのような業務を担当しているのかを示している。

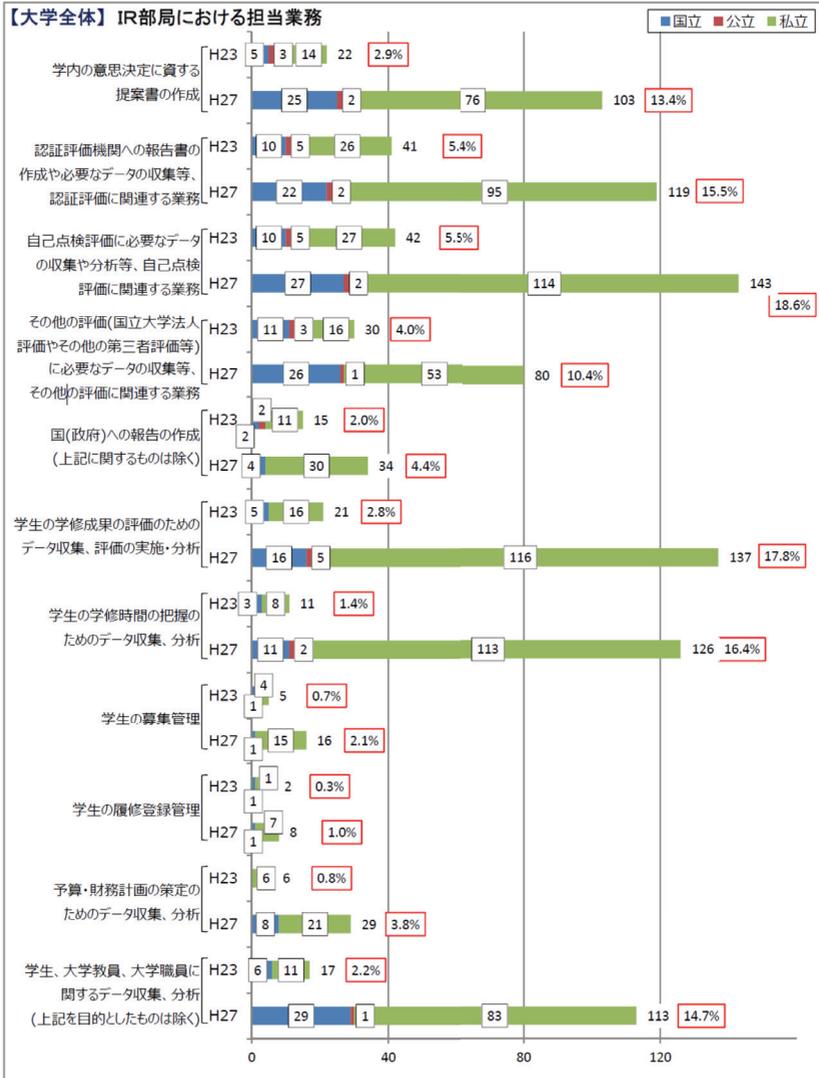


図2 「IR部局における担当業務」(文部科学省(2015)より)

これを見ると、IR 担当部署が様々な業務を担当していることが窺えるが、大別すると「意思決定支援業務」「諸評価に関連する業務（政府への報告等含む）」「教学 IR に関連する業務」「財務 IR に関連する業務」「その他管理的業務」の 5 つであると考えられる。2011 年度には、このうち「諸評価に関連する業務（政府への報告等含む）」が中心を占めており、2015 年度にかけても 3 倍以上の伸びを見せているが、「教学 IR に関連する業務」は 2015 年度にかけて 6 倍以上の伸長を見せ、存在感を増した。これは、学修時間の把握も含めた、いわゆる「学習成果の可視化」に関する業務であるが、このことは近年の補助金制度のトレンドを含めた高等教育政策と深く結び付いている。

2-2 日本の大学における IR を取り巻く諸政策

2-2-1 中央教育審議会

近年、日本の大学において、IR 業務に関しては、さまざまな法制や補助金制度での選定条件等に直接的に、あるいは、間接的に組み入れられる状況にあり、IR に対する期待が大きくなりつつある。前述した IR 担当部署を設置する大学数が拡大している状況は、むしろそのことに影響を受けているとも言える。

IR が高等教育政策上で初めて明確に意識されたのは、中央教育審議会（2008）ではないかと考えられる。山田（2011）では、この答申において、「ラーニングアウトカム（学習成果）」を示すことが質保証の具体策として位置づけられた」ことを「新しい動向」と呼び、さらに、学内諸データの一元化と管理、加えて、「教育効果測定のために、教育に関する客観的データを収集、測定し、そしてそれらの結果を単位の実質化や学生の学習時間の確保に結びつける、教育環境の整備の段階」、すなわち「教育の質保証の「第二ステージ」」に入ったことを示したのが、この答申であると述べている。筆者は、そこに加え、この答申で明示された「公的及び自主的な質保証の仕組みの強化」にも、IR への期待に繋がる布石があることを指摘したい。

前述したように IR にはさまざまな業務があるが、「諸評価に関連する業務（政府への報告等含む）」については、図 2 に見られるように、2011 年度か

ら 2015 年度にかけて一貫して、他の業務より一定の高い比率であることがわかる。この理由としては、まず、学校教育法において、1991 年に自己点検評価の実施が努力義務とされたこと、そして、1999 年に自己点検評価の実施と公表が義務化されたことが挙げられる。また、現行の学校教育法第 109 条には、この自己点検評価の実施と公表の義務化の他に、2004 年から始まった認証評価の義務化も定めている。加えて、国立大学法人、公立大学法人は、設置後それぞれの法令の枠組みでの法人評価が求められることとなっている。これらの法令化された評価には、学内の諸データを集積、分析することが必須であり、そのため、これらの業務を担う学内部署が必要となり、各大学はその部署に一定のデータを集めることとなる。これらが、公的な質保証の仕組みの中での IR の役割と言える。各大学は、それが IR 業務と意識しなくとも IR 業務を始めていたこととなり、広義では IR 担当部署を持っていたこととなる¹⁾。

一方で、中央教育審議会（2008）は、「自主的な質保証の仕組み」の強化にも踏み込んでいる。「公的な質保証の仕組み」においては、評価結果は公表を前提とする。諸評価に用いられた全ての学内データが公開されるわけではないが、諸評価の結果に係るデータについては必要に応じては公開せざるを得ない。他方、「自主的な質保証の仕組み」においては、そこに活用した諸データは、必ずしも公開を前提としないものである。

これに従って IR を大別すれば、「公的な質保証」に対する IR が学外に向けた情報発信やアカウントビリティのための IR であり、「自主的な質保証」に対する IR が、学内に向けた改革・改善のための IR とも言える。企業会計に例えれば、前者が財務会計であり、後者が管理会計である。財務会計は法律で規定された社外に報告するための会計手法であるが、管理会計は企業内部における意思決定や経営改善のために行われる会計手法であり、個々の企業の実情によってその手法は異なる。また、関連するデータについて言えば、前者は公開を前提とするが、後者は必ずしも公開を前提としない²⁾。中央教育審議会（2008）が、公的及び自主的な質保証の仕組みの強化に踏み込んだことによって、IR 業務は、「諸評価に関連する業務（政府への報告等含む）」から、広がりを持つことになった。

さらに、中央教育審議会大学分科会（2014）では、大学ガバナンス推進のために「IRの充実」として、「適切なガバナンスを働かせるためには、まず何よりも、学長が各学部の事情を十分に把握した上で、改革方針を策定していくことが必要である。学長を補佐する教職員が、大学自らの置かれている客観的な状況について調査研究するIRを行い、学内情報の集約と分析結果に基づき、学長の時宜に応じた適切な判断を補佐することが重要」と、IRの重要性を明示した。

2-2-2 大学に対する補助金制度等

2013年度より文部科学省は日本私立学校振興・共済事業団と共同して「私立大学等改革総合支援事業」を実施している。これは、複数のタイプに分けて審査され、タイプごとに設定された評価項目において、各大学等の改革の進展度を点数化した上でその得点の高い順に、採択及び配分額が決定されるという支援事業である。これまでテーマを変えながらも5年に亘り継続的に実施されてきたが、その中で「大学等内にIRを担当する部署を設置し専任教員又は専任職員を配置していること」が一貫して評価項目に挙げられてきた。最新の「平成29年度私立大学等改革総合支援事業 配点区分表（タイプ1～4）」では、タイプ1「教育の質的転換」の中で、全評価項目95点満点中5点がこれに配分されており、IR担当部署の重要性を示している。これに関連し、文部科学省が作成した資料「私立大学等改革総合支援事業の成果（4カ年の推移）」では当該評価項目の成果として、この支援制度がIRの発展に寄与していることを挙げている（図3）

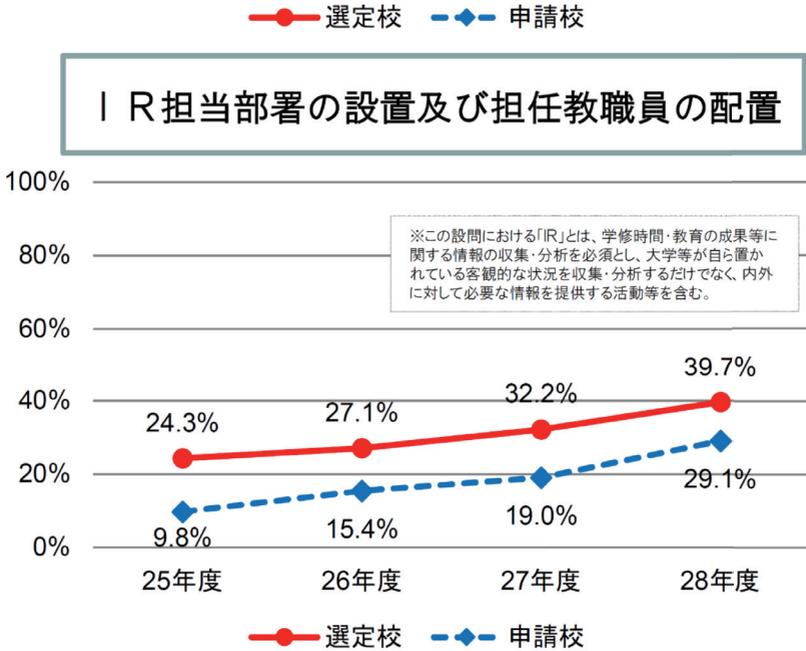


図3 「IR担当部署の設置及び担任教職員の配置」
 (「私立大学等改革総合支援事業の成果(4カ年の推移)」より)

また、2014年度から始まった文部科学省「大学教育再生加速プログラム」(以下、AP)は、「高大接続改革推進事業」として、「テーマⅠアクティブ・ラーニング」「テーマⅡ学習成果の可視化」「テーマⅢ入試改革・高大接続」「テーマⅣ長期学外学修プログラム(ギャップイヤー)」「テーマⅤ卒業時における質保証の取組強化」の5テーマにおいて、事業の公募がなされた。この審査過程では、さまざまな数値的指標が求められ、APの最終公募テーマとなった「テーマⅤ卒業時における質保証の取組強化」では、「学生の成績評価」「学生の授業外学修時間」「進路決定の割合」「事業計画に参画する教員の割合」「質保証に関するFD・SDの参加率」「卒業生追跡調査の実施率」が「必須指標」として要求され、算出方法についても一定のルールが明示された(表1)。

表1 APテーマVにおける必須指標とその算出方法

(「平成28年度大学教育再生戦略推進費 大学教育再生加速プログラム (AP)

「高大接続改革推進事業」申請書等の作成に当たって」より)

<p>【必須指標】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 学生の成績評価 [GPA 等, 成績の伸長が測れるもの] ・ 学生の授業外学修時間 [時間数 (1週間当たり (時間)。測定方法も記入)] ・ 進路決定の割合 [% ((就職決定者数+進学者数) / 卒業者数)] ※₁ ・ 事業計画に参画する教員の割合 [% (参画教員数 / 在籍教員数)] ※₂ ・ 質保証に関するFD・SDの参加率 [% (参加教職員数 / 在籍教職員数)] ※₂ ・ 卒業生追跡調査の実施率 [% (調査回答者数 / 卒業者数)] ※₃ <p>※₁ 当該年度の全卒業者数を母数としてください。 ※₂ 常勤の在籍全教員, 在籍全教職員を母数としてください。 ※₃ 調査の対象とする単年度又は複数年度における全卒業者数を母数としてください。対象については, 各申請校において適切に設定してください。</p>

APの審査に当たっては、その他各大学の教育の現状を示すさまざまな数値や目標とする数値が求められ、それらが審査結果に影響を及ぼしたと考えられる。また、APのフォローアップにおいても、申請時に掲げた数値目標を達成しているかどうかは、進捗状況の評価に対する重要なポイントとなったが³⁾、中間評価でもこの方向性は変わらないであろう。

各大学等は常に教育に関連する学内データを集積し、必要に応じて算出して提出し、そのことで補助金の獲得に繋がる機会が増えたため、IRの役割が拡大する要因にもなった。

2-2-3 大学等の設置認可制度

大学設置認可制度においては、大学設置基準に適合していることを証明する諸書類を申請時に提出し、審査を受ける。2012年に田中真紀子文部科学大臣(当時)による新設大学の学生募集上の問題点を指摘する発言があり、2013年度申請から「設置の趣旨等を記載した書類」に「学生確保の見通しと社会的な人材需要」に関する項目が追加された。その後2015年度からは、この記載部分が明確化され、「学生確保等の見通し等を記載した書類」とし

て、新たに求められることとなった。内容について、文部科学省高等教育局大学設置室（2017）では、大学の入り口である学生募集及び出口である卒業生の人材需要について、「客観的なデータを用いて」説明することとなっている。そこで求められるデータは、既存の学部・学科等を持つ場合は、それらの募集状況を過去5年程度志願者数、受験者数、合格者数、入学者数、定員超過率等の詳細を示さなくてはならない。また、当該申請大学・学部・学科等の定員充足見込みを、「全国的な動向だけではなく、学生募集の対象となる地域や過去に入学実績のある地域等のデータを用いて」説明することが求められる。加えて、競合校の学生募集動向についても、分析する必要がある。特に、学生納付金の設定は学生募集に大きな影響を与えるため、「競合校との比較を含めて説明」することが求められる。これらの客観的な根拠となるデータの例も、この手引きでは表2のように例示されている。

表2 学生の確保の見通しの客観的根拠となるデータの例

（「大学の設置等に係る提出書類の作成の手引（平成29年度改訂版）」より）

- ・ 受験対象者等へのアンケート調査
- ・ 公的機関等による地域の人口動態調査等の各種統計調査
- ・ 当該分野の入学志願動向
- ・ 同分野を有する近隣大学への志願動向調査
- ・ （収容定員を変更する場合）収容定員を変更する学部等の入学志願状況 等

また、学生確保にむけた具体的な取組状況についても、「具体的な取組状況（予定を含む。）及びその効果、反応等を記載」することを求めており、例として「オープンキャンパスの来場者数」が具体的に挙げられていることから、資料請求数や大学説明会、進学相談会、高校内ガイダンス等の具体的施策の参加回数、実施方法とその参加者数等の反応を分析しながら、取組状況と効果を説明することが求められる。

これらは、申請書類を作成するためだけではなく、大学が、日常的に市場環境の分析とそれに対応した学生募集施策を実践し、さらにその効果のデータを活かしてPDCAをサイクルさせているかを確認する内容である。すな

わち、IRが、実際に大学マネジメントのPDCAに寄与しているかが求められているとも言える。

3 第3期認証評価と内部質保証

前節で述べたことは、IR担当部署の設置や人員の配置、データの集積や定量的なデータの公開自体がIRの目的ではなく、IR担当部署を設置し（あるいは設置しなくともその役割を持つ組織において）、指標となるデータを収集・分析することによって、大学の改革・改善の取組につなげることが目的であり、そのためのIRへの期待が高まっていることを示している。IR担当部署を設置しても、それが目的通りに機能していなかったり、データの分析結果が次のアクションにつながっていなければ、IRへの期待をもとにした諸制度は本末転倒の結果でしかなかったと言える。

2018年度から始まる第3期の認証評価において、内部質保証システムがより重視された内容となったことは、各大学においてPDCAサイクルが実質的に機能しているのかに第三者評価が踏み込んだという点で注目すべきであろう⁴⁾。IRに関しては、担当部署の設置やデータの収集・分析が自己目的化することなく、実際に大学マネジメントのPDCAに活かされているのかに焦点が移ってきたことを示している。

3-1 認証評価機関の対応

ここでは、大学の認証評価機関である公益財団法人大学基準協会（以下、基準協会）、独立行政法人大学改革支援・学位授与機構（以下、学位授与機構）、公益財団法人日本高等教育評価機構（以下、高等教育評価機構）が、内部質保証の評価を重点化する方向性の中で、大学評価における評価基準をどのように推移させてきたかを示す。

表3 大学認証評価における各認証評価機関の評価基準

機関名	大学基準協会			大学改革支援 学位授与機構			日本高等教育評価機構		
	第1期	第2期	第3期	第1期	第2期	第3期	第1期	第2期	第3期
1	理念・目的	理念・目的	理念・目的	大学の目的	大学の目的	教育研究上の基本組織に関する事項	大学の精神・大学の基本理念及び使命・目的	使命・目的等	使命・目的等
2	教育研究組織	教育研究組織	内部質保証	教育研究組織	教育研究組織	内部質保証に関する事項	教育研究組織	学修と教授	学生
3	教育内容・方法	教員・教員組織	教育研究組織	教育及び教育支援者	教育及び教育支援者	施設及び設備並びに学生支援に関する事項	教育課程	経営・管理と財務	教育課程
4	学生の受け入れ	教育内容・方法・成果	教育課程 学習成果	学生の受入	学生の受入	学生への受入に関する事項	学生	自己点検評価	教員・職員
5	学生生活	学生の受け入れ	学生の受け入れ	教育内容及び方法	教育内容及び方法	教育課程と学習成果に関する事項	教員		経営・管理と財務
6	研究環境	学生支援	教員・教員組織	教育の成果	学習成果		職員		内部質保証
7	社会貢献	教育研究等環境	学生支援	学生支援等	施設・設備及び学生支援		管理運営		
8	教育組織	社会連携 社会貢献	教育研究等環境	施設・設備	教育の内部質保証システム		財務		
9	事務組織	管理運営 財務	社会連携 社会貢献	教育の質の向上及び改善のためのシステム	財務基礎及び管理運営		教育研究環境		
10	施設・設備	内部質保証	大学運営 財務	財務	教育情報の公表		社会連携		
11	図書 電子			管理運営			社会的責務		
12	管理運営								
13	財務								
14	点検 評価								
15	情報公開 説明責任								

注) 内部質保証に関する評価基準に下線を付し、さらに、質の保証や向上について明示的に表現している評価基準に網掛けした。

なお、大学改革・学位授与機構は、第3期の評価基準について「基準」から「領域」に用語を変えている。

表3からは、基準協会、学位授与機構ともに、内部質保証に関する評価項目は、評価基準の中で順位を上げており、重視されている傾向が看取される。基準協会は、『大学評価ハンドブック（2018（平成30）年度以降の大学評価用）』において「内部質保証を重視する評価」と明記しており、学位授与機構は、2017年3月に改定した「平成30年度実施分」の「大学機関別認証評価実施大綱」において、「IV 大学評価基準の内容」に「(4) 基準のうち内部質保証に関するものについては、「重点評価項目」として位置付け」と明記した。また、高等教育評価機構においては、第3期の評価基準として内部質保証は最も順位が低いが、2017年4月に改訂した『平成30年度版大学機関別認証評価実施大綱』の「3. 評価の基本的な方針」において、「内部質保証を重視した評価」と明記している。

3-2 大学における内部質保証

では、大学における内部質保証とは、何か。ここでも、3つの認証評価機

関に着目し、それぞれの立場を概観する。

基準協会について、工藤（2017）では、中央教育審議会（2012）での「大学評価の改善については、各認証評価機関の内部質保証を重視する動きを踏まえ、全学的な教学マネジメントの下で改革サイクルが確立しているかどうかなど、学修成果を重視した認証評価が行われることが重要である」との記載を踏まえ、内部質保証は「3つのポリシー」「全学的な教学マネジメント」「学修成果」と強い結びつきがあり、「全学的教学マネジメントのもとで3つのポリシーを起点にして改革サイクルを稼働させ、大学教育の実質化と学生の学びの成長を図っていくことが、内部質保証の重要なプロセス」だと指摘し、「内部質保証の究極の目的は、教育の充実と学生の学修成果の向上にある」と言い切る。

学位授与機構について、福田（2017）では、「質保証の対象が「教育」に限定されるものではなく、研究は当然として、施設設備、財務、地域貢献活動等を含む全ての活動に及ぶものである」としながらも、「言うまでもなく、すべての大学に共通の活動は教育であるので、教育の内部質保証が重要な課題となることは言うを俟たない」と述べ、学位授与機構が『教育の内部質保証に関するガイドライン』を公表したことが述べられている。

高等教育評価機構について、黒田（2017）では、同機構が内部質保証を「大学が、自らの責任で、自主的・自律的な自己点検評価を行い、その結果をもとにした自己改善により、三つのポリシーを起点とする教育研究活動及び中期的な計画を踏まえた大学運営全般などの質を保証すること」と定義していることを踏まえ、その確立のためには、「学生の学修成果を把握した上で、P（Plan＝計画）、D（Do＝実行）、C（Check＝評価）、A（Act＝改善）のプロセスを実施し、一定の質を担保するとともに向上させることが求められている」と述べている。

いずれの認証評価機関においても、大学の内部質保証は教育が中心となること、そして、そのためには、学生の「学修成果」の把握が重要になることが指摘されている。早田（2017）では、内部質保証の構成要件として、表4の4要件を挙げている。「c）」の検証システムを構築する上では、「学修成果」の測定や評価が重要であり、そのためには学修成果の可視化が欠かせな

い。この動きに連動して、学修成果の可視化をどのように実現するかが、IRにとって重要なテーマとなっている。

表4 内部質保証の構成要件（早田（2017）より作表）

- | |
|--|
| <p>a) 自律的な仕掛として構築・運用される</p> <p>b) 相互に整合性のとれた「3つのポリシー」に対応した
教育上の営為の展開に資するものとして組織・運用される</p> <p>c) 「学習者」が教育／学修（習）のプロセスを経て、学位授与方針に整合する
資質・能力を身につけているかどうかを検証するシステムが基軸になっている</p> <p>d) 「c)」に示した検証結果に基づく教育活動の「強み」や「改革課題」を、
改革・改善に連結できるPDCAの循環サイクルが内包されている</p> |
|--|

4 学修成果の可視化

4-1 学修成果の可視化への動き

学修成果の可視化が、大学の内部質保証では重要視されているが、この背景にあるコンテキストについて、金子（2017）は、日本の大学教育の戦後体制との関係において説明している。概説すると、戦後の日本の大学の制度設計は、専門教育に加え、幅広い視野を与え、人格形成的な成長をもたらすものとしての「一般教育」の導入、教育課程が「授業科目に分解され」、「一定の組み合わせを習得することによって卒業」できる「単位制」の導入、学部・学科体制を維持したままの「教員組織」の3点に、基本的な設計上の「重要な問題があった」と指摘する。ここに1960年代からの大衆化、その後、「ユニバーサル化へと、一気に量的な拡大をとげてきた」ことで、「大きな矛盾」が生まれることとなると述べている。

まず、「人文・社会・自然に配分された一般教育の教育課程が、学生にとって魅力のないもの」となり、1991年の大学設置基準の改正で規程が外された。一方で、「専門課程は学術領域に応じて組織された学部によってカリキュラムを決定され、教えられたから、基本的に専門的な学術の分野の知識・技

能を身につけることを想定するもの」で、「多くの学生の卒業後の職業に直接に役立つものではない」点が問題となった。そこに、「ユニバーサル化にともなって、これまでにない資質をもった学生」が大学に入学し、また、「大学教育を受けることの意味づけを十分にもたない学生が増えた」ことが、「社会が大学教育に対して大きな危機感を抱く」ことに繋がった。

経済の停滞により、企業内教育の投資が減少し、「大学での教育と、企業での生産性との対応の強化の必要性が強調される」ようになり、大学へ「強い圧力」がかかり、政府は減少する経営資源の中で、「高等教育への支出に、より高い効率性を求めるようになった」ため、「アカウントビリティへの要求」が強まることとなる。すなわち、大学教育に、「どのような知識・技能を個々の学生に与えているのかを具体的に示すこと」、「より効果的、効率的な教育へ努力すること」が求められ、認証評価等の諸法制につながり、その中で、「教育の成果を客観的な形で明示すること」が求められることとなった。これらの「政治的な要求」も伴った流れが、「大学教育の成果の「可視化」への動き」へと繋がったと述べている。

4-2 学修成果の可視化の方法

4-2-1 米国での流れ

金子（2017）では、1980年以降米国において進められてきた学修成果の可視化の動きを「三つの流れ」として整理している。すなわち、第1に「知識・能力を定義することによって、大学教育とその成果との関係を明確に概念化しようとする動き」、第2に「教育成果の測定」、第3に「学生の側から、大学教育の過程で身につけたものを「意味づけ」させること」である。

第1の流れは、次のようなものである。個々の専門分野での知識・概念は学術的に定義されても、それらは実際の職業の場ではあまり用いられず、重視されるのはコミュニケーション能力、文書能力、思考能力、人格的な成熟度のような汎用的な能力であった。そのため、実用性を重視する流れから、それらをどのように概念化するかが問題となったが、それに対しアメリカ大学協会（以下、AAC&U）は、大学が形成すべき能力を3分野16種類の能力に定義しリストを作成することで、一般教育に新しい意味づけを行った。

今後は、このリストを活用することで、個々の授業が形成する汎用的能力を明確にし、個々の授業での学修成果と組み合わせたマトリクスを構成することで、カリキュラム全体としての学修成果の達成度の測定へと繋げようとするものである。

第2の流れとして、米国大学では、まずは、入学者選抜に用いられるACT、SAT、GRE等の標準テストの存在があり、加えて、近年、入学後の汎用的能力については、総合的な批判的思考力を測定するためのCLAが開発され、これらが数値化した測定結果を示している。CLAに対する批判としては、あくまで総合的な能力の測定であるため、大学教育以前に身に付けた能力か大学教育の成果かが不明であることや、個々の授業での成果が不明であるという点が挙げられる。そこで、個々の授業の成果をその構成要素に応じて評価する取組としてルーブリックが活用されるようになり、AAC&Uの能力リストに対応させた「VALUE ルーブリック」は、全米規模で一定の広がりを見せている。

第3の流れは、学生が自分の学修履歴を振り返り、自分が得た知識・技能を評価し、次の学修目標を設定するという学修ポートフォリオの有用性が認められ、それが広がったことである。これに授業外の活動履歴も加えたものは、米国では、企業の採用時に活用されるような存在にもなっていることである。

金子（2017）では、以上を整理した上で、学修成果の可視化について、「それ自体が目的ではない。学生の学修成果の実態を、大学教育の理念や設計と、学生自身にフィードバックすることによって、より効果的な大学教育の仕組みを形成することにその意義」があり、また、「大学教育の表面的な効率性を目的とする、単なる技術ではない。むしろ戦後に想定された大学における教育・学修の構造を、社会経済の新しい課題に適合させていくための模索の一つの重要な側面」であると述べ、「各大学が何を始めるかが問われている」と指摘している。

4-2-2 可視化の方法とツール

可視化のための方法とツールについて、松下（2017）では、まずは「目

標としての学習成果⁵⁾の可視化」と「評価対象としての学習成果の可視化」とに、大別している。前者は、学位プログラム全体はディプロマ・ポリシー、各科目はカリキュラム・ポリシーやシラバス、この両者の整合性はコースツリーやカリキュラムマップで表されると述べている。一方で、「評価対象としての学習成果の可視化」については、「①直接評価と間接評価」、「②量的評価と質的評価」、「③科目レベル・プログラムレベル・機関レベルの評価」に整理している。

「①直接評価と間接評価」は、それぞれエビデンスが直接指標にもとづくか、間接指標にもとづくかによって分けられるが、前者の例として「学生のプロダクトやパフォーマンス」、後者の例として「学生のアンケート結果や卒業率」を挙げている。それぞれの課題として、直接評価では、学生の価値観、興味・関心、意識や学習行動が把握できないこと、後者はその反対に、知識・技能が把握できないことを指摘する。

「②量的評価と質的評価」は、評価データが質的か、量的かの違いに着目している。量的評価は客観性が重視されるもので、具体例として、テストなどがある。これらは、比較も行いやすいため、選抜やアカウントビリティに用いられる。一方で、質的評価は、個々の学生の学習や指導の改善のために有用であるが、主観的要素を伴うため、信頼性の確保に課題がある。それを解決するため、ルーブリックを「質を量に変換するツール」として挙げ、「質的評価と量的評価を橋渡しする役割」のものとして述べている。

「③科目レベル・プログラムレベル・機関レベルの評価」については、米国では「全米規模の学生調査」「ルーブリック」「クラス単位のパフォーマンス評価」が重要とされるが、一方で、日本では「標準テスト」「学修ポートフォリオ」「ルーブリック」が重視されていることを述べ、この状況をまとめて、米国では「日常的な教授・学習との関連が薄く教育改善への参考にもなりにくい標準テストへの批判」として、「VALUE ルーブリック」が開発されたが、「日本ではむしろ標準テストに寄りかかっている状況」と述べている。

4-3 可視化の行方

藤原（2015）では、米国大学での IR の経験から、指標策定を巡る米国

大学のトレンドに言及している。藤原は、まず、目標達成に向けての指標は「Measure」ではなく「Indicator」であり、Indicatorとして「良い指標」の条件として、「測定（計算）可能」「信頼性」「妥当性」が重要性であると述べている。そして、米国の場合、IRが社会から求められることは「データ（直接指標）を集め、分析し、結果から改善策を構築し、改善策の実行結果を分析すること」であり、このPDCAを回す上で日常的に「It's all about evidence!（証拠を見せろ!）」と要求される米国大学の近年のIRの様子を説明している。また、米国では、「学生が学んだと言いました」という自己申告は、その証拠がない限りエビデンスとして通用しない状況に変わってきたことに触れ、直接指標が重視されつつあるトレンドを指摘する。

表5は、米国大学の学習成果⁶⁾における直接指標と間接指標の例を示したものであるが、学生の意見を聞くことは重要ではあり、学生サービスや授業の進め方等の改善には有用であるが、「自己申告等の間接指標データは（認証評価上）学習「成果」のエビデンスとはならない」と明言している。

表5 学習成果における直接指標と間接指標の例（藤原（2015）より）

直接指標 (Direct Indicators of Learning)	間接指標 (Indirect Indicators of Learning)
<ul style="list-style-type: none"> • Thesis (Capstone Course) Evaluation 	<ul style="list-style-type: none"> • Student Surveys (NSSE, SSI, etc)
<ul style="list-style-type: none"> • External Tests and Exams (ACT-COMP, ETS Major Achievement Test, etc) 	<ul style="list-style-type: none"> • Exit/Alumni Surveys
<ul style="list-style-type: none"> • Pre-test/Post-test Evaluation 	<ul style="list-style-type: none"> • Syllabus Analysis
テストの結果	自己申告

米国大学の動きは、これまででも日本の高等教育政策に大きな影響を与えてきたため、今後日本の認証評価等においても、直接指標を重視する学修成果の可視化の在り方は、大きな影響を与えると予測される。早田（2017）は、「今、認証評価に求められているのは、「3つのポリシー」なかんずく「学修成果（ラーニング・アウトカム）」の具体的な達成度を直接的に測定・評価することを通じ大学の質保証を十全に行う仕組みがどう機能しているのかを

検証することである」と言い切り、「現に、直接手法に基づく学習成果の測定・評価を忌避し、既存の学生満足度や卒業生アンケートの「看板」の掛替えを行い、その名称を「学修成果測定学生満足度調査」、「学修成果測定卒業生アンケート」などと変更する大学も出始めている」と厳しく批判している。これは、少なくとも認証評価においては、間接評価よりも直接評価を明確に支持する立場からの発言である。

今後のIRが行うべき可視化の方向性は、どうあるべきなのか。

5 大正大学 EMIR 研の可能性

5-1 建学の精神、教育・運営ビジョンと EM・IR

このような日本の高等教育の環境の中、大正大学は2017年10月1日にEMIR研を設立した。これには、大正大学の建学の理念をもとにした大学マネジメントの在り方や、近年の大学改革においてマーケティングの考え方を取り入れていることが深く関連している。

大正大学の建学の理念は「智慧と慈悲の実践」である。そこに教育ビジョン「4つの人となる」、すなわち、「慈悲（生きとし生けるものに親愛のこころを持てる人となる）」「自灯明（真実を探究し、自らを頼りとして生きられる人となる）」「中道（とらわれない心を育て、正しい生き方ができる人となる）」「共生（共に生き、ともに目標達成の努力ができる人となる）」ことを掲げている。これは、「利他」のために、自らの人格の完成をめざす仏教観に支えられている。

大正大学では、2011年度に策定した第2次中期マスタープランにおいて「首都圏文系大学においてステークホルダーからの期待、信頼、満足度 No.1を目指す」という運営ビジョンを定めた。これは、大学が、学生や教職員のためだけに存在するのではなく、全てのステークホルダーに貢献することを存在意義としていることを表している。仏教観を背景にした教育ビジョン、運営ビジョンが、大学マネジメントの根幹をなしているわけである。

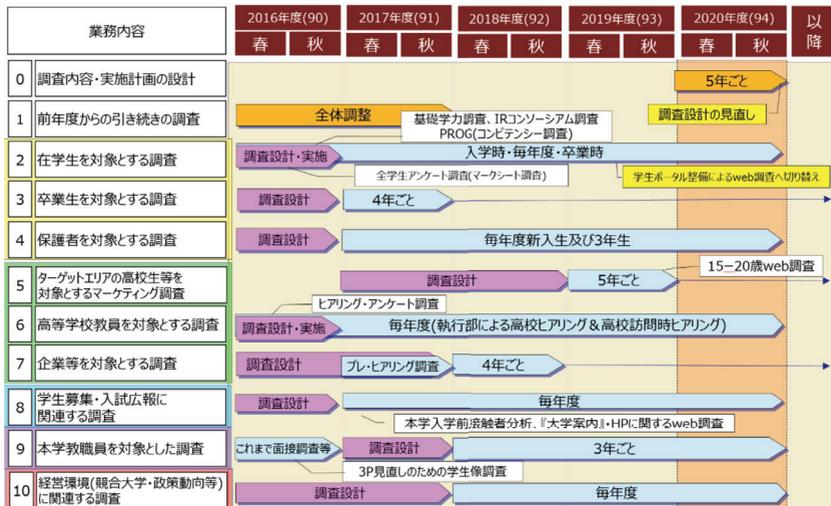
また、大正大学では、「大正大学の社会的責任（Taisho University Social

Responsibility)」として、経営者と教職員が一丸となって社会的責任を果たすことによって、ミッションを達成するとともに、新たな価値を創造し、精神的・知的な満足を得られる大学へ成長することを公表し、誓っている。内部質保証を支える本学独自のマネジメント手法を「TSR マネジメント」と呼び、自己点検評価書は毎年度『TSR マネジメントレポート』として公表する等、ここでも、自らの存在意義の中心に社会貢献をおいていることを明確にしている。

ところで、EM は、科学的なマーケティング手法を中心的に活用した大学マネジメント手法である。アメリカ・マーケティング協会（American Marketing Association）では、2007年に公表したマーケティングの定義を「マーケティングとは、顧客、依頼人、パートナー、社会全体にとって価値のある提供物を創造・伝達・配達・交換するための活動であり、一連の制度、そしてプロセスである」（高橋郁夫訳）と定めている。これを大学マーケティングに置き換えて言えば、大学経営者、教職員、学生のみならず、大学に関わる全てのステークホルダーにとっての価値はもちろんのこと、社会全体にとっての価値を生み出すため、大学教職員が組織一体となって取り組むダイナミックなプロセスであると言える。このことは、大正大学の建学の精神及び教育ビジョン・運営ビジョンとまさに合致する考え方である。

IR に関しては、2015年度から「TSR (Taisho University Social Responsibility) 総合調査」をスタートさせ、翌年度にはこれを体系的に整理し、中長期に亘る調査サイクルを構築した(図4)。年度ごとの事情に即し、若干の変更はあっても、原則的にはこのサイクルに従って、調査を進める予定としている。

この調査の対象者は、学生はもちろんのこと、「首都圏文系大学においてステークホルダーからの期待、信頼、満足度 No.1 を目指す」という運営ビジョンにあるように、今後全てのステークホルダーを対象とする調査に展開する。この調査の中心的な目的は、「期待、信頼、満足度」を測定することにある。また、調査結果から「期待、信頼、満足度」を向上させる改善策を導き出すためのものである。調査結果の中には、事後、認証評価等に活用出来るものもあろうが、これらは、アカウントビリティや情報発信を目的とした「公的な質保証」に関する IR ではなく、改革・改善に繋げることを目的とした「自



※ 西暦右の()は本学の設立周年

図4 TSR 総合調査の調査サイクル (2016年度現在)

主的な質保証」に関する IR である。

これまでの TSR 総合調査では、2015 年度は学生調査、職員調査、2016 年度は学生調査、高等学校調査、2017 年度は学生調査、高等学校調査に加え、卒業生調査を実施した。今後次年度以降に実施する企業等調査のためのプレヒアリング調査も実施予定である。

特に、2015 年度学生調査では、アンケート調査に加え、大正大学全職員がグループを作り、5,000 名弱の全学生に対してヒアリング調査を行うという大がかりな調査を実施した。また、職員調査においては、質保証推進室長が約 130 名の職員全員と面談をするなど、忌憚ない意見の聴取と交換をめざした。

また、IR 業務としては、TSR 総合調査の結果に加え、毎年度実施している「基礎学力調査(テスト)」「PROG」「大学 IR コンソーシアム 1 年生調査・上級生調査」に、調査書も含めた入試に関するデータ、GPA 等の教務データ、就職ガイダンス等の就職支援や就職状況に関するデータを併せて分析し、改革・改善に活用している。

5-2 IR 担当部署の沿革

大正大学の IR 担当部署は、2013 年 11 月に IR 準備室を開設したことに始まる。学部所属の教授が室長を兼務し、研究員を 1 名、兼務での事務職員を 1 名配置する人員構成であった。2014 年 4 月には、基礎共通教育の運営を主に担う教育開発推進センターのもとに、正式に、総合 IR 室を設置した。人員構成は、研究員を専任教員に置き替えたものとなった。その後、2015 年 4 月には学校法人大正大学に質保証推進室を発足させ、同室内に質保証推進・内部監査センターと、総合 IR 室を発展的に改組した IR・EM センターを置くことになる。人員構成は、総合 IR 室に客員教授を 1 名加えた形となった。IR 業務を担う部署が、教育開発推進センターから、大学法人の質保証推進室のもとに変更されたことは、教学 IR を中心的な業務とする IR の在り方から、内部質保証も含めた大学全体の PDCA サイクルの中に、IR 担当部署の役割を明示的に位置づけたことを意味している。

2016 年 4 月には、客員教授であった教員が専任教員として赴任し、2 代目のセンター長となり、兼任での事務職員を 1 名加え、さらに、2016 年度末に独自の IR システムを導入することに伴い専門的な人材を 1 名加えた。

2017 年 10 月の EMIR 研設立に当たっては、学部所属の教授を兼務として、所長、副所長に配置し、顧問として、学内から質保証推進室長を加え、さらに、専任教員 2 名、研究員 2 名、担当事務で人員を組織した。また、学外からの顧問として、米国で EM を最初に提唱し、現在 Maguire Associates, Inc. の Chair である John Maguire 博士、同 President and CEO である Linda Maguire 氏を迎えた。今後も、米国の高等教育関係者を中心に、学外から必要な客員教員、研究員を迎える予定であり、加えて、学内外から研究員の公募も予定している。

5-3 EMIR 研のめざす内部質保証と学修成果の可視化

EMIR 研は、教育・社会貢献を直接担当する部署ではないが、大正大学に所属する以上、建学の精神、教育ビジョン・運営ビジョンに従う一貫した考え方のもとの、内部質保証の実質化と高度化を図ることを目的しなければならないと考える。EMIR 研では、学部・学科同様に、建学の精神の背景にあ

る仏教観、そして、全てのステークホルダーの価値を大切にすることをマーケティングの考え方に支えられる組織文化を、学修成果の可視化においても重視する方針である。

学修成果の可視化は、その目的を矮小化すれば、認証評価等の公的な質保証、すなわち、アカウントビリティのためだけのものとなりかねない。その場合、測定可能で、信頼性、妥当性あるデータを活用した可視化が重視されることになり、直接指標を用いた評価が、主流となるであろう。一方で、これを、改革・改善に繋げるための学生の成長の可視化と捉えれば、当然ながら、直接指標だけではなく、間接指標、例えば、学生自身が成長した実感を得たと認識しているのか等も、極めて重要になると考えられる。また、大学にとって重要なステークホルダーである保護者がご自身の子供が成長したと実感しているのか、就職先である企業等が「よい学生に入社してもらった」という実感を得ているのかという学生を取り巻くステークホルダーの認識も重視すべきと考える。仮に、大学が直接指標を用いて学修成果を可視化し、教育の質が保証されていると説明したところで、教育サービスを受けた学生の側、そして、学生（卒業生）を取り巻く保護者や就職先企業等の側で、それが実感できないようであれば、全てのステークホルダーの価値を生んだとは言えない。

大正大学にとっての学修成果の可視化は、学生の成長の可視化であり、それは決して、学生に係る直接指標を用いて評価することのみではない。全てのステークホルダーにとって、有益な可視化のためには、大学視点による評価軸だけでは不十分であると言える。個々のステークホルダーの視点も含めた評価軸を作り可視化を追求する、この挑戦は、EMIR 研において、現在始まったばかりである。



図5 EMIR研の組織構成(2017年10月1日現在)

図5は、EMIR研の部門構成に関する組織概要である。教育アセスメント部門では、他の部門と協力しながら、学修成果の可視化を中心的に担うが、ここでは、高等学校側の視点、そして、社会からの視点も重視する予定である。

2016年度に新設した地域創生学部では、毎年度約40日間に亘る「地域実習」を必修科目として設けているが、長期に亘る実習期間のメリットとして、現地コーディネーターからも、地域に対する学生の貢献度合いや、実習期間中の学生の成長に関するフィードバックが得られる状況になりつつある。学生同士のピアレビューも、約40日間寝食を共にした学生間でしかできない相互評価の仕組みが、学修成果の可視化に一石を投じると考える。

また、本学では、2017年度から本格的な高大連携事業に取り組み始めたが、このプログラムでは、事前事後学習を丁寧に行っている。事前事後に行うアンケート調査の分析の結果や、振り返りの時間での高校生同士のディスカッション内容をもとに、高校教員と大学教員が議論する中で知見を見出し、この事業の成果や課題の確認と、それらを踏まえたブラッシュアップを行っ

ている。この取組を、今後、新しい入試の開発にも繋げようとしている。

EMIR 研では、学生を取り巻くこれらのステークホルダーからの評価を、今後、本学独自の学修成果の可視化の仕組みに取り入れたいと考えているが、これは早田（2017）が提言する「認証評価プロセスの全過程を、受益者である学生を含む大学の全てのステークホルダーが参加する「共同参画型評価（Participatory Evaluation）」へと漸次昇華させていくことを期待したい」という考え方と通底するものである。

6 おわりに

学修成果の可視化は多くの困難な課題を含み、その評価に関しても、直接評価と間接評価の適切な組み合わせが明確ではない中で直接評価が重視される傾向も見られるが、日本の大学全体で合意された考え方があるとは言えない状況にある。

どちらを重視するかは、その目的によって当然異なるはずであり、認証評価等のアカウントビリティを目的とすれば、当然ながら直接評価が分かりやすく比較も容易であるため、例えば、日本の学校の入学者選抜でも中心的に用いられている。直接評価であれば合否判定に対し、クレームをつけようがない。一方で、改革・改善が目的であれば、学生が達成感や成長実感を得たのか、得ていないのか、何に満足し、何に不満を感じているのか、何にモチベーションを喚起され、なぜモチベーションを失うのか、こういった学生の主観をもとにした間接評価をインタビューやアンケート調査で得ることは極めて有用となる。

特に指摘したいのは、3 ポリシーに合致した学生だけが学んでいる大学であれば、知識・技能等に関する直接評価で成果の可視化は事足りるかも知れないが、志望大学の選択において、学部・学科で何を学ぶのかよりも、国公立大学であることや大学名等のブランドを重視する選択方法は決してマイナーではないということである。また、大学のさらなる大衆化を迎え、大学で学ぶ動機付けの希薄な学生の存在は、大学側の理想に反し、益々無視でき

なくなっている。加えて、大学のポジションによっては、第2志望以下で仕方なく自分たちの大学、学部、学科に入学してくる学生も多数存在するが、彼らの存在を前提としない大学教育が成立しないという現実がある以上、そういう学生に対しても3ポリシーに合致した学生同様に、直接評価だけで学修成果や大学教育の成果を測定しようとすることには無理がある。

結局は、個々の大学が、改革・改善において、何を重視し、どう行動したいのかという大学自身の考え方と、大学のおかれている実情という制約条件を踏まえ、必要なデータを集め、分析し、PDCAに活かすことが重要である。建学の精神に則り、自分たちの大学の存在意義をどこにあると自分たち自身が考えるのか。さらに言えば、日本の大学において、学生の成長や学修成果について、共通する定義の合意形成がなされていないのであれば、アカウントビリティにおいてさえも、どのような指標を可視化してエビデンスとするのかは、個々の大学の考え方が、逆に重要になるとも言える。

多様な視点からの、できうる限り多面的なデータを集積・分析し、可視化することで、大学教育のPDCAサイクルを持続させること、そして、多くの大学の経験を共有し集合知を形成することで、徐々に日本の大学のスタンダードが生まれる。EMIR研の可能性は大きい。

註

- 1) 東京大学大学総合教育研究センター(2010)には、全国の国公立・私立大学を対象にして2010年4月に実施した「大学における中長期計画の策定の実態把握に関するアンケート調査」の結果が示されている。IRについては、実施している大学が27.1%あり、その中で実施している組織は「評価担当」が52.6%、「企画」が44.7%であった。この両部署は、評価を担当することの多い部署である。また、広義のIRという観点で言えば、統計法に基づく各大学の義務である学校基本調査への回答を担当する部署もIR業務を行ってきたと言える。
- 2) 両者の目的は、間接的には一致することもあるが、そもそもは異なっているため、同一視してはならない。計画通りに事業が進捗していることを示すためのデータと、意思決定や事業改善に活用するためのデータは、

同質ではない。

- 3) 筆者のうち福島は、平成 28 年度大学教育再生加速プログラム委員会ペーパーレフェリー及び大学教育再生加速プログラム委員会フォローアップ部会委員として当該事業に関わった。
- 4) 前述した「公的な質保証」のための IR と、「自主的な質保証」のための IR は、ここにおいて、不可分のものとなる部分もあるが、両者の本質的な違いは変わりなく存在する。
- 5) 松下（2017）では、「学修成果」ではなく「学習成果」を用いている。この節では、松下に従い「学習成果」を用いている。
- 6) 藤原（2015）も松下（2017）同様「学習成果」を用いているため、これを用いている。

【参考文献】

- 金子元久（2017）「「可視化」のコンテクスト」『IDE—現代の高等教育』2017 年 5 月号、pp.4-11.
- 工藤潤（2017）「大学基準協会による第 3 期認証評価——層重視される内部質保証——」『IDE—現代の高等教育』2017 年 11 月号、pp.10-15.
- 黒田壽二（2017）「日本高等教育評価機構の取組み」『IDE—現代の高等教育』2017 年 11 月号、pp.21-26
- 小林雅之（2013）「日本の大学に IR をどのように定着させるか」評価・IR シンポジウム講演資料、神戸大学.
- 中央教育審議会（2008）『学士課程教育の構築に向けて（答申）』文部科学省.
- 中央教育審議会（2012）『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）』文部科学省.
- 中央教育審議会大学分科会（2014）『大学のガバナンス改革の推進について（審議まとめ）』.
- 東京大学大学総合教育研究センター（2010）『東大―野村 大学経営ディスカッションペーパー』No.13.
- 文部科学省（2015）『平成 27 年度の大学における教育内容等の改革状況に

ついて』.

文部科学省高等教育局大学設置室 (2017) 『大学の設置等に係る提出書類の作成の手引き (平成 29 年度改訂版)』.

早田幸政 (2017) 「第 3 期認証評価の展望」『IDE—現代の高等教育』2017 年 11 月号、pp.4-9.

福田秀樹 (2017) 「大学改革支援・学位授与機構の取組」『IDE—現代の高等教育』2017 年 11 月号、pp.16-20.

藤原宏司 (2015) 「米国における IR の実践事例—指標の設定とその活用—」『大学評価担当者集会 2015 プレイベント 1 実施報告書』大学評価コンソーシアム.

松下佳代 (2017) 「学習成果とその可視化」『IDE—現代の高等教育』2017 年 5 月号、pp.18-24.

柳浦猛 (2009) 「アメリカの Institutional Research IR とはなにか？」『国立大学財務・経営センター研究報告』第 11 号、pp.220-253.

山田礼子 (2011) 「学生調査と IR 教育の質の保証にむけてのデータ活用」『IDE—現代の高等教育』2011 年 2-3 月号、pp.30-36.

山田礼子 (2016) 「日本の IR の現段階」『IDE—現代の高等教育』2016 年 12 月号、pp.11-16.