

## 特集

# 立命館大学の学士課程教育における学習成果検証

— 教育に関わる内部質保証の観点から —

森 岡 真 史

### 要 旨

近年、国内外の大学政策においては、内部質保証の確立に向けて、大学教育を通じて達成すべき学習成果の明確化やその達成度の評価・検証により大きな関心が払われるようになってきている。立命館大学では、個々の学部が各年度の教学的な取り組みの成果と課題を自律的に総括する伝統をいかしてこうした動きに積極的に対応し、2007年度に人材育成目的や教育目標の策定に着手して以降、学部カリキュラムの体系化や、学生の学習過程・達成感を把握するための学生調査を進めてきた。2017年度からは、それらの到達点に立って、履修・成績等の客観データと各種の学生調査から得られる主観データを用いて学部の教育目標の達成度を学部自らが検証し、改善・改革につながる課題を検出する取り組みを開始した。この取り組みは2018年度に受審した大学基準協会の第3期機関別認証評価において長所として特筆され、学士課程カリキュラムの中長期的視点からの自己評価の仕組みとして定着しつつある。

### キーワード

内部質保証、学習成果、人材育成目的、教育目標、3ポリシー、学びと成長調査、機関別認証評価

### はじめに

立命館大学は2018年度に、大学基準協会による第3期認証評価を受審した。2018年度より始まった第3期の認証評価では、内部質保証システムの構築に加えて、それが有効に機能しているかどうか問われることとなった。

内部質保証の意味について、大学基準協会および大学改革支援・学位授与機構による定義をみておこう。まず、大学基準協会によれば、内部質保証とは、「大学が社会から負託された使命・目的を実現するため、自らの活動を絶えず律する」こと、またそれを通して、「大学の質を自らの責任で維持・向上させる」ことである（大学基準協会2009, 序文）。施策の面では、それは「PDCAサイクル等の方法を適切に機能させることによって、質の向上を図り、教育・学習その他のサービスが一定水準にあることを大学自らの責任で説明・証明していく学内の恒常的・継続

的プロセス」という形をとる（大学基準協会 2019a, 3 頁）。次に、大学改革支援・学位授与機構によれば、内部質保証とは、「大学が、自律的な組織として、その使命や目的を実現するために、自らが行う教育及び研究、組織及び運営、ならびに施設及び設備の状況について継続的に点検・評価し、質の保証を行うとともに、絶えず改善・向上に取り組むこと」である（大学支援・学位授与機構 2017, 3 頁）。

これら二つの定義は、次の点で一致している。(1) 大学がその使命や目的を実現するために自ら行う点検・評価であること。(2) 評価結果に基づく改善の取り組みを伴うこと。(3) これらの全体が継続性をもって展開されること。要するに、内部質保証とは、自己点検・評価を、継続的な改善活動のサイクルの中に組み込んだもの、あるいは、このサイクルそのものである。内部質保証をこのように理解するならば、教育の分野における内部質保証は、カリキュラム・授業の設計 (Plan) ——それに基づく教育実践 (Do) ——学生が何をどこまで学び、何を身につけたのかの検証・評価 (Check) ——それに基づくカリキュラム・授業改善 (Action) のサイクルとして構築することが求められる。学習成果 (learning outcomes) の検証は、狭くとらえれば、この PDCA サイクルの C の部分に相当するが、文脈によっては、検証結果に基づく改善を含むより広い意味をもつこともある。より広い意味での学習成果検証は、教育に関わる内部質保証の中核を構成する営みである。同時に、「学習成果」は多面性をもつ概念であり、その測定や評価をめぐるのは、さまざまな考え方が存在する（松下 2017）。とりわけ、個々の授業科目の範囲をこえる、カリキュラム（教育プログラム）のレベルの学習成果の検証は、理論と実践の両面でなお「各大学で試行錯誤が重ねられている段階」にある（大学基準協会 2019b, 82 頁）。

本稿の目的は、このカリキュラムのレベルでの学習成果検証の一つの事例として、立命館大学の学士課程（学部）教育における学習成果検証の取り組みを紹介することである<sup>1)</sup>。この取り組みは、直接には第 3 期機関別認証評価の受審を契機として始まり、受審後も、学部の継続的な内部質保証活動の重要な部分を構成している。

本稿は次のように構成される。まず第 1 節では、21 世紀に入って顕著となった高等教育政策における学習成果重視の動向について概観する。次に第 2 節では、人材育成目的・教育目標・3 ポリシーの策定および「学びと成長調査」開始の経過をたどる。この節は、学習成果検証の前史に相当する。続く第 3 節では、2017 年度に始まった学部ごとの学習成果検証について、その基本的な考え方と学部による検証結果の概要を示し、あわせて、機関別認証評価におけるこの取り組みに対する評価とその後の課題について述べる。

## 1. 高等教育政策における学習成果重視の動向

### 1-1 中央教育審議会の諸提言

大学教育の成果、あるいは学生からみた学習の成果について、大学自身が検証に取り組むようになったのは、比較的近年のことである。1991 年の大学設置基準の改正・大綱化以降、大学教育に対する文科省や評価機関による評価の重点は、大学設置基準その他の法令による事前規制から、実際に行われた教育活動に対する事後の点検を中心とするものへ移行した。これに伴って、カリキュラム改革や新学部・新学科設置に関わる個々の大学の自由度は拡大した。それと同時に、

個々の大学は、自らが設計したカリキュラムの適切性や成果を、その目的に照らして自ら点検し、必要があれば改善を加えていくことを求められるようになった。この課題に応える活動が、序論で述べた教育の内部質保証にほかならない。

2005年1月28日の中央教育審議会答申「我が国の高等教育の将来像」（将来像答申）は、「どのような学生を受け入れて、どのような教育を行い、どのような人材として社会に送り出すか」という各教育機関の「個性・特色の根幹」を、「アドミッション・ポリシー」「カリキュラム・ポリシー」「ディプロマ・ポリシー」という3つのポリシーの形で明確化する課題を提起した。この答申はまた、大学教育について、学部段階の教育を含めて「学位を与える課程（プログラム）中心の考え方」に立つ必要性を指摘した。

2008年12月24日の中教審答申「学士課程教育の構築に向けて」（学士力答申）は、上記の3つのポリシーをそれぞれ「入学者受入の方針」「教育課程編成・実施の方針」「学位授与の方針」と呼び換えたうえで、これらを、学位授与方針（ディプロマ・ポリシー）から出発して「整合性・一貫性」をもって組み立てることの重要性を強調した。ここで、学位授与方針が3つのポリシーの組み立ての出発点に置かれているのは、将来像答申が大学教育を「学位を与える課程」ととらえたことに対応する。答申はさらに、「学習成果を重視する国際的な流れ」に言及しつつ、学位授与方針の中で「学生の学習成果に関する目標」を具体的に明示すること<sup>2)</sup>、またそれらの目標に照らした「学生の学習到達度を的確に把握・測定」するための「組織的な体制」を整えることを提言した。

大学教育を通じて達成すべき学習成果を具体化・明確化しようとする国際的な動向の背景には、経済社会のグローバル化に伴う、母国以外の大学で学ぶ学生の急速な増大がある。高等教育のグローバル化が進展すると、国ごとに多様な形で制度化された教育課程（学位プログラム）を、学生が習得する知識・能力という面から共通の尺度や観点をを用いて評価することが必要となる。ここでは、個々の授業ではなく、プログラムの全体を通して学生が総体としてどんな知識・能力を身につけたかが問われる（Ramsden 2003, 川嶋 2005, 2008）。アメリカにおける「本質的な学習成果」をめぐる議論（AAC & U 2007）や、欧州における学位および学習内容の等価性の向上をめざす「チューニング・プロセス」（Gonzalez & Wagenaar 2008）はいずれも、学習成果を比較可能な形で共通化する課題に関係している。

2012年8月24日の中教審答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」（質的転換答申）は、「生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力」の育成に関わって、教育組織の面では、「プログラム全体の中で個々の授業科目は能力育成のどの部分を担うかを担当教員が認識し、他の授業科目と連携し、関連し合いながら組織的に教育を展開する」必要性を指摘した。また授業方法の面では、「従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換」を呼びかけた。アクティブ・ラーニングの潮流は、ティーチングからラーニングへの転換という国際的な高等教育の潮流（Barr & Tagg 1995, 溝上 2014）や、学生の関与（エンゲージメント）の概念を核とする学生調査およびインスティテューショナル・リサーチ（Astin 1984, Kuh 2001, 山田編 2009, 小林ほか 2016, 山田 2018）と結びついている。したがって、アク

ティブラーニングを推進していく場合には、その効果の検証において、学生調査に重要な位置づけが与えられることになる。

2016年4月1日には、学校教育法施行規則の改定により3つのポリシーおよび大学院における学位論文の審査基準の公表が義務化された。これにあわせて、中教審大学分科会大学教育部会は同年3月31日に、3つのポリシーの「策定及び運用に関するガイドライン」を定めた。それは、3つのポリシーを、「各大学が自らの理念を常に確認しながら、各大学における教育の不断の改革・改善に向けたサイクルを回す起点」と位置づけ、そのようなサイクルを通じて、「大学教育を「入り口」（入学者選抜）から「出口」（卒業認定・学位授与）までの教育の諸活動を一貫したものと再構築し、その効果的な実施に努める」ことを求めている。

2018年11月26日の中教審答申「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン」（グランドデザイン答申）は、「教学マネジメントの確立」という課題を掲げ、その内容を「学長のリーダーシップの下で、卒業認定・学位授与の方針、教育課程編成・実施の方針、入学者受入れの方針（以下「三つの方針」という。）に基づく体系的で組織的な大学教育を展開し、その成果を学位を与える課程（プログラム）共通の考え方や尺度に則って点検・評価を行うことで、不断の改善に取り組む」と定義した。この答申は学習成果についても、「学生の学修成果に関する情報や大学全体の教育成果に関する情報を的確に把握・測定し、教育活動の見直し等に適切に活用する」という課題を提起した。

## 1-2 立命館大学の受け止め

以上にその概略をたどったように、中教審は、大学教育改革の一つの軸として、大学に、学士課程教育を一貫性のある体系的なプログラムとして組織的に構築・運営し、学生の学習成果の検証・評価を通じて継続的に改革に取り組むことを求めてきた。しかし、教育という営みにおいては、具体的な目標の設定や、特定の教授方法の採用は、豊かな成果の達成を自動的に保証するものではない（市川 1995, 荊谷 1998）。教育のプロセスの重要な特質は、学習者が主体的に学ぶだけでなく、教育者もまた自律的な主体として教育を行うという点にある。個々の教育者の実践は、まさにそれらが主体性を伴うがゆえに、たとえ共通の学習成果を追求するものであったとしても、ア prioriには調和しない。したがって、個別的な教育実践をシステムとして連合あるいは統合させるマネジメントのはたらきが必要となる（Biggs 1999; 大森 2010, 2015）。ここで重要なのは、統合への個々の教員の積極的な参加であり、学長のリーダーシップは、大学として掲げる基本的な理念の下に、そのような参加を引き出し包み込む方向で発揮されなければならない。学習成果に関する目標は、学位を授与するプログラム（学部）ごとに、その構成員である教員の集団的な議論を通じて設定され、学生と向き合って実際に授業を行う一人一人の教員に省察的・批判的に共有されてこそ、自律に根ざした統合を可能にする。

立命館大学は、このような考え方に立って、学習成果に関わる中教審の一連の提言を、各学部が自らの手で学士課程教育の体系性・教育性を高め、学生が卒業時点までに習得すべき成果を明確にしてゆく契機として、主体的かつ積極的に受け止めてきた。そうした受け止めに可能にした立命館大学に固有な要因として、以下の二点をあげることができる。

第一は、個々の学部において、年々の学術的な取り組みを総括し、次年度に向けて改善・改革

の課題を検出する自己点検・評価活動がすでに定着していたことである。この取り組みは長い歴史をもつが、1999年度に学部ごとの「教学総括・次年度計画概要」（以下、教学総括と略記）の作成とその全学的な集約・共有という形で正式に制度化され、それ以来、学部レベルでの「不断の改善・改革に向けたサイクル」の基盤を形作っている<sup>3)</sup>。

第二は、それまでの学内での議論の到達点として、2007年秋から2008年春にかけて、各学部の「教育目標」（学生がカリキュラムを通じて卒業時に習得すべき力）の策定に着手するとともに、卒業時の学びの質を保証しうる一貫性・体系性のあるカリキュラムの構築をめざす長期方針を確立していたことである。学習成果の明確化という高等教育政策の側からの要請は、こうしたカリキュラムの体系強化の方向性に合致するものであった。

## 2. 人材育成目的・教育目標・3ポリシーの策定と「学びと成長調査」の開始

### 2-1 人材育成目的と教育目標

立命館大学は、2007年9月21日の教学対策会議で、学部ごとの「教育研究上の目的」および「領域別教育目標」について、「学部と教学部とを往復しながら」それぞれの学部で検討を進めることを決定した<sup>4)</sup>。学部ごとの「教育研究上の目的」はすでに、教授する学問分野を示すという形で学則に記されていたが、2008年4月1日からの大学設置基準の改定によって、新たに「人材の養成に関する目的」の学則への記載が義務化された。これに対応して、学部は、立命館大学（学園）の建学の精神である「自由と清新」と教学理念である「平和と民主主義」<sup>5)</sup>、そして学部ごとの固有の理念をふまえて、それぞれの「人材育成の目標」を定めることになった。一方、「領域別教育目標」については、提起文書は、「大学が教育活動の成果として学生に保証する最低限の基本的な資質」を、①認知（知識・理解と思考・判断）、②情意（関心・意欲・態度）、③技能・表現の3つの領域に分けて示したものと説明している。すなわち、学部は、「領域別教育目標」の策定を通じて、そのカリキュラムが学生にどのような能力の獲得を保証するものであるかを明確化するよう求められたのである。

「人材育成の目標」および「領域別教育目標」は、立命館大学が今日それぞれ「人材育成目的」および「教育目標」と呼んでいるものに相当する。立命館大学におけるカリキュラムの体系化および学習成果の明確化に向けた取り組みは、3ポリシーの制定に先立って、このように、まず学部ごとに人材育成目的および教育目標を策定する作業として始まった<sup>6)</sup>。人材育成目的の策定は上述のように設置基準改定への対応であったが、それにとどまらず、カリキュラムにより密着した関係にある教育目標の策定に着手したことは、本学独自の先進的な取り組みであった<sup>7)</sup>。ただし、この時点では人材育成目的と教育目標の関係は、まだ明確な形では整理されていなかった。そのため、学部が最初に設定した教育目標の中には、しばしば、カリキュラムに直接対応する内容をもたない、人材育成目的に近い項目が含まれていた。

2008年3月24日の教学対策会議において、2007年度の全学協議会での学生との教学論議の到達点に立って「今後の教学の基本的方向性」を示す方針文書「立命館大学における教育の方向性——「学習者が中心となる教育」の実践に向けて」が議決された。この文書が掲げた中長期的課題はいずれも、その後の立命館大学の教学改革の柱となってきたものである。なかでも、以下の

方針は、学習成果検証のための基盤の形成に、重要な役割を果たした<sup>8)</sup>。すなわち、第一に、「初年次教育から卒業時の質の保証まで、一貫したカリキュラムの構築」を通じた「学士課程教育としての教育体系の強化」、第二に、「カリキュラム・ツリーの構築、カリキュラム・マップの作成、カリキュラム・ポリシーの明示をととしたセメスター制度の充実」、そして第三に、「教学・学生実態の総合的把握」を伴う「根拠にもとづく教学実践」である（第三の課題に関する取り組みについては後述する）。

## 2-2 3 ポリシーおよび教学ガイドラインの策定

立命館大学が3ポリシーの制定について大学として一斉に取り組むことを決めたのは、学士力答申から1年半後の、2010年4月26日の教学対策会議においてである。この会議の決定に基づいて、全ての学部・研究科はポリシーを制定し（すでに先行してポリシーを策定していた学部・研究科についてはその見直しを行い）、10月から公表を開始した。こうして、立命館大学では、2010年の秋学期の開始時点でひとまず、人材育成目的・教育目標・3ポリシーが整備されるに至った。7月26日には教学対策会議で、ポリシー等の適切性について検証を行い、その結果を学部が毎年作成する「教学総括・次年度計画概要」に反映させることが合意された。

2014年11月17日の教学委員会において、学部教学の運営と改革の指針として「学部（学士課程）教学ガイドライン」が制定された。このガイドラインは、(1)カリキュラム・マップによる「教育目標と設置科目の関係の明確化」、(2)科目ナンバリングおよびカリキュラム・ツリーによる「人材育成目的、教育目標、3つのポリシーとの整合性をもった科目間関係の明確化」、(3)科目概要による「科目の位置付けや到達目標の明確化」という3つの明確化の課題を掲げた。ここで、カリキュラム・マップの役割が、教育目標の個々の項目が主としてどのような科目（群）の履修を通じて達成されるかを示すものとして整理されたことは重要である。なぜなら、このような関係を示すことを通じて、カリキュラム・マップは、「全ての教育目標の達成を可能にするような科目配置がなされているか」という角度からカリキュラムの適切性を検証する有力な手段となるからである。

2015年11月2日の教学委員会では、二つの大きな決定が行われた。第一は、全ての学部で（2016-2017年にカリキュラム改革を準備中の学部は新カリキュラムについて、その予定がない学部は現行カリキュラムについて）2016年度中にカリキュラム・マップ、カリキュラム・ツリー、科目概要の整備に着手することである<sup>9)</sup>。これによって、立命館大学におけるカリキュラムの体系化は、人材育成目的・教育目標・3ポリシーの制定に続く、新たな段階に移行した。

第二は、2015年度の教学総括から、経年的な検証事項の中に、「教育目標の達成度」を含めることである。教育目標の達成度の検証とは、学習成果の検証にはかならない。すなわち、この決定は、立命館大学が学習成果の検証を正式に方針として掲げたことを意味する。ただし、具体的な検証の考え方や方法については、このとき確認された文書は、「学びの実態調査、卒業論文等による卒業時の到達度検証、卒業論文の合格率、卒業率等」を「検証指標例」としてあげるにとどまっていた<sup>10)</sup>。

### 2-3 学部との理解の共通化

2016年5月9日の教学委員会において教学部は、2017年4月1日からの3ポリシー公表の義務化にあたり、文科省通知が特に学位授与方針と教育課程・実施編成との「一貫性の確保」を強調していることをふまえて、相互の連関性と整合性を高める方向で、人材育成目的・教育目標・3ポリシーの一体的な「精緻化」に取り組むことを学部・研究科に要請した。この過程で、人材育成目的、教育目標、3ポリシーのそれぞれの概念や相互の関係について、全学的に必ずしも共通の理解が形成されていないという問題が顕在化した。一連の概念は当初は明確に定義されておらず、教学部および教育開発推進機構の側で、実際に策定を進めながら段階的にその関係を整理してきた経過がある。しかし、新たな整理の内容がその都度学部で説明されたわけではなかったことから、提起を受ける学部の側からは少なからず、情報の不足や説明の揺れを指摘する声（「以前に聞いたときと説明が違う」等々）が寄せられた。

そこで、「精緻化」の取り組みに合わせて、学内での理解の共通化のため、教学部と教育開発推進機構は2016年7月4日に「人材育成目的・教育目標・3ポリシーの策定と運用」を作成し、それに基づいて、教学部・機構と学部との懇談を実施した<sup>11)</sup>。「策定と運用」は、人材育成目的のなかで示される力量は「学部の卒業生が将来的に獲得していくべきもの」であるとして、教育目標のなかで示される「卒業生が社会に出てから人材育成目的を達成するために、卒業までに最低限身につけておくべき力量」との区別を明確にした。この区別に従えば、教育目標は卒業時点で必ず達成されなければならない（そうでなければ卒業は認められない）目標であるのに対して、人材育成目的は、学生が卒業後もそこへ向かって成長していくことをめざす、在学期間をこえるより長期の目標である<sup>12)</sup>。もちろん、そのような卒業後の成長が可能であるためには、教育目標が定める能力は、人材育成目的達成の土台となるものでなければならない。

人材育成目的・教育目標・3ポリシーのいずれについても、単にその語義を説明するだけでは、それらを定めることは、なぜ、どのようにして教育の質の向上につながるのかという点について各学部で実際に教学を担う教員の理解を得ることは難しい。前節でも述べたように、立命館大学には、学部の自律を重んじてきた伝統がある。自律を無視した画一的な進め方は、学部の活力を削ぎ、かえって学生の学びと成長を阻む結果となりかねない。人材育成目的・教育目標・3ポリシーは、それらの役割について大学と学部が対話を通じて共通の理解を確立する場合にのみ、学部の教学上の特色の的確な表現として、学部教学の自律に根ざした統合を支えることができる。この点で、ポリシーの精緻化をめぐる教学部・教育開発推進機構と学部の間で行われたさまざまな形での協議や懇談は、きわめて重要な意味をもっていた。

立命館大学の教員にとって、所属学部のカリキュラムは、短期的には制度的な与件であるが、中長期的には、改革の対象である。実際に多くの学部は、4～8年程度のサイクルでカリキュラム改革を実施している。改革は、人材育成目的・教育目標・3ポリシー（さらにカリキュラム・マップ、カリキュラム・ツリー、科目概要等々）の整備や見直しの機会であるだけでなく、それらの役割について理解を共有する格好の機会でもある。立命館大学におけるポリシー等についての全学的な理解の広がりにおいて、各学部でのカリキュラム改革が果たした役割は大きい。

## 2-4 「学びの実態調査」から「学びと成長調査」へ

上述の「立命館大学における教育の方向性」は、「教学・学生実態の総合的把握」に関わって、「学生一人ひとりの学習プロセスと学習成果、キャリア意識など学生の成長に必要な情報となる情報を可能な限り収集」する包括的な学生調査の課題を提起した。この方針を受けて、2009年度から、教育開発推進機構のIRプロジェクトという形で「学びの実態調査」が始まった。「学びの実態調査」の目的は、カリキュラム（プログラム）レベルでの学びの実態を明らかにし、そこから改善課題を導き出すことにあった。

「学びの実態調査」の結果は、学部が教学総括の作成やそれに基づく改善・改革に活用することが期待され、実際に、いくつかの学部で意欲的な活用の事例がみられた（川那部ほか 2013）。学習成果の把握との関係では、この調査は各学部の教育目標の認知度と達成度に関する質問を含んでおり、その結果は、学部ごとに実施する外部評価（専門分野別外部評価）において根拠資料として使用された。調査の開始以降、「学びの実態調査」を実施する学部はしだいに増え、調査対象も在学生から新入生や卒業予定者に広がった。しかし、これらの成果にもかかわらず、調査の目的についての大学と学部の間での認識のずれや、調査結果の集計に伴う学部の側での負担の大きさのために、「学びの実態調査」は全学的な取り組みとはならなかった。

このような状況を改善するため、2016年2月15日の教学委員会では、「学びの実態調査」を発展させた「学びと成長調査」を2016年度から全ての学部で実施し、その結果を教学総括に活用可能な形で各学部に返却することが決定された。「学びと成長調査」は、学習意欲（興味・関心・モチベーション）、学習経験（受けた授業の特徴）、学習過程（授業への参加姿勢や予復習・自主学習）、学習成果（特定の能力の習得の程度やそれに伴う達成感・成長感・満足感）に関する包括的な調査であり、①新入生調査、②在学生調査、③卒業予定者調査の3種類から構成される。提起文書は、調査の目的を「全学共通の枠組みで各学部のカリキュラム単位の教学到達状況について、基盤となるデータを収集・分析する」ことに求め、「学生の主観データに注目し、これを学生の学びと成長にかかわる諸々の客観データと組み合わせる」ことの意義を強調している（客観データおよび主観データは、一般的にそれぞれ直接指標および間接指標と呼ばれているものに相当する）<sup>13)</sup>。

こうして始まった全学的な「学びと成長調査」であるが、最初の実施年である2016年度には、準備の不足により、一部の学部で新入生調査が行われないなどの問題が生じた。しかし、2017年度以降は、新入生については9割以上、在学生および卒業予定者についても5～6割の回収率が維持され、各年度の総回答者数は2万人以上に達している<sup>14)</sup>。

## 3. 学習成果検証の提起と学部による検証の実践

### 3-1 大学評価委員会の指摘

立命館大学は2016年度に、「大学評価委員会」（学外の有識者によって構成される学長の諮問機関）に、内部質保証と学習成果についての本学の取り組みの外部評価を依頼した。これらの二つのテーマを設定したのは、第3期機関別認証評価ではそれらの比重が今までよりも高められることがわかってきたからである。大学評価委員会による外部評価は、立命館大学にとって、2018



年に受審を予定していた機関別認証評価のリハーサルであると同時に、それまでの取り組みの到達点の検証を通じて改善すべき課題を見出すための機会でもあった。評価の素材として立命館大学が大学評価委員会に提出した2016年度自己点検・評価報告書のうち、学部教学に関わる部分は、各学部がそれぞれの教学総括に基づいて執筆した。

大学評価委員会がまとめた評価報告書では、教学に関わるPDCAサイクルの確立、教学ガイドラインの制定・運用、全ての学部・研究科での3ポリシーの策定・公表、一部の学部による「学びの実態調査」の活用が長所として認められた。その一方で、「学位授与方針に明示した学生の学習成果及び学習の過程を適切に把握及び評価しているか」という評価視点に関わっては<sup>15)</sup>、「学習成果の挙証についての理解が全学的に十分なされているとはいえない」という厳しい指摘があった。より具体的には、「学習成果の挙証に関する間接評価と直接評価の活用の仕方について、全学的な研修会を行い、周知を徹底」すること、また、一部の学部での活用にとどまっている「学びの実態調査」（とくに卒業時点での教育目標の達成度に関する設問）の全学的な活用を含めて「学習成果を適切に評価する方法や指標を工夫すること」が課題としてあげられた<sup>16)</sup>。指摘のうちで「学びの実態調査」に関わる部分については、上述のように、外部評価を受審した時点ではすでに、全学的な「学びと成長調査」が始まっていた（ただし、外部評価は2015年までの活動を対象としていたために、その点は評価報告書に反映されなかった）。しかし、学習成果の検証について全学的に共通の理解がないという点は、指摘の通りであった。

### 3-2 学習成果検証の提起

2017年1月12日の教学委員会で教学部は、大学評価委員会の指摘をふまえて、認証評価受審時の基礎資料となる2016年度教学総括・次年度計画概要の作成方針のなかで、「学士課程全体（教養教育・外国語教育・専門教育）の教育目標の達成状況（学習成果）について、学生実態や成績等をふまえて当該カリキュラム全体としての達成度を明確にする」ことを重点課題の一つに位置づけた。しかし、2016年度末に各学部から提出された教学総括における学習成果についての記述は、教育目標の達成度を示すものとはなっていなかった。この段階で、教学部は、取り組みが進まない原因は、これまでの提起が、前提となる考え方と具体的な検証の進め方のいずれの面でも、説明不足であったという認識に到達した。そこで、2017年5月15日の自己評価委員会教学部会において、教学部は、学習成果の検証結果の考え方と進め方について改めて包括的な説明を行い、それらに沿った検証の結果を独立した文書にまとめることを学部に要請した。

まず、学習成果の検証に関する考え方は以下の通りである。

(1) 学習成果の検証とは、教育目標に照らして、卒業した学生が何をどこまで身につけたかを、卒業の可否の判定のみにとどまることなく、利用可能なデータやエビデンスを用いて、より深く、より多面的に捉え、その結果をカリキュラムの部分的な見直しや中長期的改革に結びつける取り組みである。

(2) 立命館大学には、人材育成目的・教育目標・3ポリシーの相互の関連を明確化する方向での見直し、教育目標と科目（群）配置の関係を示すカリキュラム・マップ、個々の科目と全体の教育目標の達成との関係を回生・セメスター進行に沿って示すカリキュラム・ツリー、個々の科目の到達目標を示す科目概要の整備が多く学部で進んだことにより、すでにこのような検証を実

行するための条件が存在する。

(3) 学習成果の検証は、教育の成果や到達を把握・検証し、組織的な方針と議論に基づいて必要な見直しやカリキュラム改革を行っていくための中長期的基盤を確立するものであり、本学における教育面での内部質保証確立に向けた重要な段階を画する意義をもつ<sup>17)</sup>。

次に、具体的な検証の進め方は、以下の通りである。

(1) 学部が設定している領域別の教育目標について（近接するものについては目標群に整理したうえで）カリキュラム上の位置づけ、それを主として担う科目群、進級・卒業要件との関係、当該目標に関わる特徴的制度等を確認する。

(2) 領域別の教育目標（群）の達成状況について、履修・成績状況等に関わるデータ（客観データ）と、学びの成果に関する学生の自己認識・自己評価を示すデータ（主観データ）の両面から検討を行う。主観データとしては特に、「学びと成長調査」における教育目標の達成度に関するデータを必ず利用する。

(3) 客観データおよび主観データの検討結果に基づき、当該目標の達成の程度・水準に関する学部としての認識と評価および理由（根拠）、対応すべき課題を述べる。

(4) 個々の教育目標の達成度の評価に基づいて、教育目標の全体としての達成度について、総合的な評価を述べる<sup>18)</sup>。

検証対象となる教育目標に対応して適切な検証指標を選定することや、必要なデータを実際に揃えることは、いずれも簡単ではない。それまで教育目標が、その達成度の検証という課題をほとんど意識せずに設定されてきたという事情も、検証の難しさを高める要因である。このため、検証の実施にあたっては、教学部・教育開発推進機構はより詳細な例示を含む「学習成果検証の手引き」を作成したうえで、いくつかの学部と懇談を実施した。

### 3-3 学部による検証の実践と教学総括への組み込み

これらの方針に基づく 15 学部による学習成果検証の結果は、2017 年 7 月 18 日の自己評価委員会教学部会で集約された。そこでは、学部から提出された検証結果が「学習成果検証の具体的実践に関する豊富な事例を提供するもの」であり、「全体として、本学におけるカリキュラム（学位授与プログラム）レベルでの学習成果検証の礎石を据えるきわめて大きな意義をもっている」ことが確認された<sup>19)</sup>。この取り組みを通じて、「学びと成長調査」が学習成果検証における基本的な主観データとして全学で活用されるようになったことは、教学 IR の面での重要な前進である。

以下に、検証結果の概要および検証に用いられたデータについて、立命館大学の 2017 年度の自己点検評価・報告書からの抜粋の形で示しておこう（表 1, 2）。

表1 学習成果検証結果の概要（一部抜粋）

| 学部        | 検証結果の概要  |
|-----------|--|
| 法学部       | 7つの教育目標を、①学びの姿勢、②学びのスキル、③学びのための知識習得、④学びの実践の4領域に整理し、各領域についてカリキュラム上の位置づけ、客観データおよび主観データ、到達度の評価を説明し、改革実施初年度の観点から、学びの姿勢の向上の面で十分な到達があると判断しつつ若干の課題を挙げている。   |
| 経済学部      | 4つの教育目標ごとに、カリキュラム上の位置づけ、関連する客観データおよび主観データ、到達度の評価について、学部での開講科目だけでなく全学開講の教養科目をも対象として説明し、各目標について、十分に到達していると判断しつつ、今後予定される卒業論文の原則必修化に関わる課題を含む若干の課題を挙げている。 |
| 経営学部      | 7つの教育目標を、①主体的問題解決能力の養成、②国際(的)感覚の要請、③専門(的)知識の養成、の3領域にまとめ、各領域について、カリキュラム上の位置づけ、関連する客観データおよび主観データ、到達度の評価を説明し、各目標について、一定程度達成できていると判断しつつ、若干の課題を挙げている。     |
| スポーツ健康科学部 | 5つの教育目標のうち、第4(キャリア)と第5(地域・社会貢献)をまとめたうえで、それぞれについてカリキュラム上の位置づけ、基幹的科目の到達目標との関連、関連する客観データおよび主観データ、到達度の評価を説明し、各目標について、十分に到達していると判断しつつ、若干の課題を挙げている。        |
| 薬学部       | 4つの教育目標のそれぞれについて、カリキュラム上の位置づけ、関連する客観データおよび主観データ、到達度の評価を説明し、目標1、2、4については、十分に到達している、第3の英語運用能力については到達していると判断しつつ、主観的な達成の評価が相対的に低いことに関わる課題を挙げている。         |

(出所) 立命館大学 2017 年度自己点検・評価報告書

表2 学習評価検証で用いられた客観データと主観データ

| 学部        | 客観データ  | 主観データ                                |
|-----------|--|--------------------------------------|
| 法学部       | 「社会に生きる法」の成績分布/授業方法と学びマップ/基礎演習Ⅰ・Ⅱの成績分布/外国語運用能力:VELCテスト/初修外国語履修者増/法律基本科目成績分布/リメディアル・クラスの状況/特修専門科目およびプログラム対象科目のうち「中核的な科目」の成績分布/「平和学」の成績分布/専門演習及び卒業論文の成績分布/ゼミ登録率、卒業論文提出率                      | 学びと成長調査(教育目標)                        |
| 経済学部      | 外国語科目・ツール科目・教養科目の成績分布/コア科目と学部基礎科目の成績分布/経済学史・日本経済論・Economicsの成績分布/基礎演習Ⅰ・Ⅱの成績分布/演習Ⅰ・Ⅱの登録率と成績分布/ゼミナール大会参加数、提出論文数と評価過程/国内調査実習、キャリアデザイン、経済学特殊講義Ⅱ  | 学びと成長調査(教育目標)、該当授業の授業アンケート           |
| 経営学部      | 経営学部プロジェクト研究の開講テーマ数、TOEFL-ITPスコア/「アジアの産業と市場」「アジア経営論」「日中ビジネス論」の受講者数と合格率/コア科目群の受講者数と合格率/会計キャリアプログラム・産学協同アントレプレナーシップ教育プログラムの受講生数と合格率の推移/日商簿記1級合格率/専門演習受講者の卒業論文単位取得率/卒業論文の提出率と成績分布             | 学びと成長調査(教育目標)/基礎演習Ⅰ・Ⅱアンケート、専門演習アンケート |
| スポーツ健康科学部 | スポーツ健康科学セミナー1、研究入門Ⅱ、卒業論文の履修状況、成績分布、/基礎演習Ⅱ、研究入門Ⅰ、専門演習Ⅳの履修状況と成績分布/基礎演習Ⅰ、専門演習Ⅰ、専門演習Ⅱ、専門演習Ⅲ、専門演習Ⅳの履修状況と成績分布/スポーツ健康科学セミナーⅠ、Ⅱ、専門演習Ⅲ、卒業論文の履修状況と成績分布   | 学びと成長調査(教育目標)                        |
| 薬学部       | 薬剤師国家試験合格率/進級率/5年生時の病院・薬局実務実習合格率/4年生時の実務前実習・薬学共用試験合格率/初年次の薬学概論・薬学基礎演習・2年生時の薬学応用演習、1年生のP1・P2・S1・S2、2年生のP3・P4・S3・S4、3年生のJP1の合格率と成績分布/TOEIC-IP団体受験結果/卒業研究の提出率・発表率・合格率と成績分布/病院・薬局実務実習の合格率と成績分布 | 学びと成長調査(教育目標)                        |

(出所) 立命館大学 2017 年度自己点検・評価報告書

2017年9月25日の教学委員会で、教学部は、2018年度以降の学部の教学総括・次年度計画概要に、学習成果の検証を独立の章として組み込むことを提起した。それまで教学総括は主としてその年度の取り組みを対象としてきたが、学習成果検証は、「当該年度の取り組みだけではなく、直近の数年（現在いる学生が在学してきた期間）を対象とする」点において、「カリキュラムの中間的な自己評価」という性格をもっている。学習成果検証を組み込んだ教学総括では、中長期の視点から教育目標の達成度が評価され、短期の視点から当該年度の個別的な取り組みの（教育目標との関連において設定された）到達目標の達成度が評価される。この方針は、2018年12月18日の教学委員会において、対応する教学総括全体の構成の組み替えとあわせて正式に承認された。こうして、立命館大学では、学習成果検証は、各学部が教育目標の到達度の評価を継続的に行い、その結果を部分的な見直しやカリキュラム改革に活用していくためのしくみという位置づけをもつこととなったのである<sup>20)</sup>。

### 3-4 第3期機関別認証評価と今後の課題

立命館大学は第1期・第2期に続いて、第3期の大学基準協会機関別認証評価においても、初年度である2018年度に受審した。受審に向けて作成した「2017年度自己点検・評価報告書」の第4章（教育課程・学習成果）では、「点検・評価項目⑥：学位授与方針に明示した学生の学習成果を適切に把握および評価しているか」に対応する部分で、学習成果検証に関わる本学の方針を述べ、学部による検証結果の概要と検証に用いられたデータの一覧を提示した。また評価委員との個別面談では、個々の学部での学習成果の検証と検証結果の活用状況について、実際に学習成果の検証に取り組んだ学部の教職員が、それぞれの経験を紹介した。

第4章の全体については、単一の学位授与方針の下で複数の学位を出している学部があること、また大学院の学位論文に代わる成果物の審査基準の策定・公表が十分でない研究科があることに改善勧告が付されたことから、評価結果はB評価となった。しかしながら、学習成果の検証の取り組みについては、以下のように「長所」として言及された（大学基準協会2019c, 89頁）。

学士課程では、「学びと成長調査」による学生の自己認識による主観データとカリキュラムにおける科目の成績分析を中心とした客観データにより経年的かつ多面的な学習成果の把握及び評価を行っており、従来から取り組んでいる「教学総括・次年度計画概要」を用いたPDCAサイクルに組み入れることで、恒常的な点検・評価につなげている。この取組みの前提として、カリキュラム・マップ、カリキュラム・ツリー及び科目概要の整備を推進し、学位授与方針に明示している学習成果の測定に至るまでの学びのプロセスを構築し、学習成果の把握及び評価に組織的に取り組んでいることは、評価できる。

第3期機関別認証評価においてこのような高い評価が得られたことは、立命館大学の学士課程での学習成果の検証の取り組みが、全国的な教育の質保証強化の方向性と基本的に一致するものであったことを示している。学習成果の検証は、全学共通の取り組みとしては始まってからまだ3年足らずであるが、教学総括への組み込みを通じて、学士課程カリキュラムの中長期的視点からの自己評価の仕組みとして定着しつつある。

学習成果検証に関わる今後の課題の一つは、検証方法の適切性、客観的な妥当性、社会的な説

明可能性などの観点から、検証の質あるいは水準を高めていくことである。現時点では、各学部  
の検証の取り組みには、エビデンスとなる指標の選択を含めて、かなりの多様性が存在する。こ  
のような多様性は、教育目標の達成度の評価が端緒的・試行錯誤的な段階にあることに加えて、  
学部間の教学特性の違いという点からも、ある程度まで避けがたい面をもっている<sup>21)</sup>。同時に、  
個々の学部の検証における視点や工夫には、教学特性の違いをこえて、他学部にも広く適用可能  
であると思われるものもある。検証の質を高めるには、まずは、そのようなすぐれた実践を大学  
全体で共有する機会やしくみを設けることが必要であろう。

#### 4. おわりに

本稿では、教育に関わる内部質保証において中核的な位置を占める学習成果の検証について、  
立命館大学の学士課程における取り組みを、その前史を含めて紹介してきた。全学的な教学政策  
として学習成果の検証が始まったのは2017年度からであるが、その土台を形成したのは、20年  
以上にわたる学部での教学総括作成の伝統、2007年以来積み重ねられてきたカリキュラムの体  
系化および学習成果の明確化のための努力、そして2009年に始まり2016年から全学実施に移行  
した学生調査によるデータの集積である。立命館大学における学習成果の検証は、これらの全て  
を総合する取り組みであり、検証の局面だけを切り出してその意義を論じることはできない。本  
稿が前史の部分に多くの紙幅をあてているのはそのためである。

学習は一つの社会的過程であり、その成果もまた、大学や学生・父母をとりまく社会的諸関係  
と密接な関係にある。グローバル化は、経済の発展と並行して、より高い市場価値をもつ能力の  
形成をめぐる競争の強まりをもたらしてきた。こうした状況の下では、学習「成果」の一方的な  
追求は、市場志向的な能力形成競争の大学内部へのいっそうの浸透をもたらす結果に終わる恐れ  
があることも確かである。特に、学習成果を評価する基準や指標が日々の教学の実践とは無関係  
に外在的に設定される場合には、この恐れは現実のものとなるであろう。個々の学部が自律的に  
それぞれの学習成果の明確化と検証に取り組むことは、教育研究の機関である大学が市場に埋没  
することなくその本来の使命を果たすうえで、ぜひとも必要であることを強調して、本稿の結び  
としたい。

#### 謝辞

本稿の執筆にあたり、スポーツ健康科学部の河井亨准教授のご協力を賜りました。記して感謝  
申し上げます。

#### 注

- 1) 学習成果の明確化と検証は当然、大学院での教育においても必要である。しかし、学部教育と大学院  
教育には学位論文の位置づけを含めていくつかの重要な違いがあるため、大学院の学習成果検証につ  
いて、学部と同一の方法をとることはできない。立命館大学では、大学院教育での学習成果の検証につ  
いても学部とは区別して種々の取り組みを行ってきたが、学部のような共通の枠組を設定するには至っ  
ていない。以下では、学部と大学院の双方に言及することによる記述の煩雑化を避けるため、取り組みが

- より進んでいる学部での検証に対象を限定する。
- 2) この点に関わって、答申は「各専攻分野を通じて培う学士力～学士課程共通の学習成果に関する参考指針～」の中で、①知識・理解、②汎用的技能、③態度・志向性、④総合的な学習経験と創造的な思考力という4つの観点を提示した。
  - 3) 教学総括は、学部の執行部や教学政策委員会によって原案が作成され、教授会での審議・議決を経て教学委員会に報告される。現在立命館大学では、全ての学部・大学院・教育機構が教学総括を作成している。
  - 4) 「各学部・学科における「教育研究上の目的」及び「観点別教育目標」の明確化について」2007年9月21日教学対策会議（学内文書）。教学対策会議は、教育に関わる全学的事項（各学部のカリキュラム改革を含む）について協議や調整を行うための会議体であり、教学関係の全学役職者と学部・研究科・教育機構の代表から構成される。2012年に教学委員会に改組されたが、基本的な役割は変わっていない。
  - 5) 立命館大学では、これらは学園全体に共通するものとして2006年7月21日制定の立命館憲章に明記されている。
  - 6) 学部での検討作業を支援するため、直前の9月12日には、各学部の副学部長を集めた研修会が開催された。筆者はこの研修会において、所属する国際関係学部の教育目標を試作するワークショップに参加した。
  - 7) 「領域別教育目標」は、B. S. ブルームの教育目標分類学やそれをもとに梶田叡一が提唱した観点別教育目標の考え方を大学教育に適用したものであり（梶田 1978, 沖・宮浦・井上 2010）、2008年の学士力答申における「学生の学習成果に関する目標」に対応する。学部ごとに教育目標を定める取り組みはその後全国に広がり、2009年10月に大学基準協会が公表した「新大学評価システムガイドブック：平成23年度以降の大学評価システムの概要」は、教育目標に、学位授与方針および教育課程編成・実施方針を基礎づけるものという位置づけを与えた。
  - 8) 「立命館大学における教育の方向性——「学習者が中心となる教育」の実践に向けて」2008年3月24日教学対策会議（学内文書）
  - 9) 「「学部（学士課程）教学ガイドライン・開講方針に基づく検証指標の明確化について」意見集約をふまえた整理と修正案」2015年11月2日教学委員会（学内文書）。2019年4月時点でカリキュラム・マップは16学部（全学部）、カリキュラム・ツリーは13学部で策定・公表済である。
  - 10) 「学部（学士課程）教学ガイドライン等に基づく毎年度の検証の枠組み」2015年11月2日教学委員会（学内文書）
  - 11) 「教育課程に関わる基本文書の策定と運用」2017年5月15日自己評価委員会教学部会（学内文書）
  - 12) したがって、人材育成目的の達成について検証するためには、卒業後の学生の成長についても情報を収集することが必要となる。
  - 13) 「「学びと成長実態調査」の提案についての意見集約をふまえた整理と修正案」2016年2月15日教学委員会（学内文書）
  - 14) 2019年度からは、調査結果の要点を特定のテーマに焦点をあてて学生に説明する「学びと成長レポート」の刊行が始まった（<http://www.ritsumei.ac.jp/pathways-future/>）。
  - 15) 2016年度大学評価委員会評価結果報告書 <http://www.ritsumei.ac.jp/file.jsp?id=331880&f=.pdf>
  - 16) 「学部・研究科における学習成果の検証に向けて」2017年5月15日自己評価委員会教学部会（学内文書）
  - 17) 同上
  - 18) 「学部・研究科における学習成果検証の状況について」2017年7月24日自己評価委員会教学部会（学内文書）
  - 19) 「学習成果検証の導入に伴う学部教学総括の項目の見直しについて」2017年9月25日教学委員会（学

内文書)

- 20) 「2017 年度教学総括・次年度計画概要の策定について」2017 年 12 月 18 日教学委員会 (学内文書)
- 21) 「2018 年度教学総括・次年度計画概要の特徴と課題」2019 年 5 月 13 日教学委員会 (学内文書)
- 22) 学士力答申も、「学士課程における学習成果の目標について、一定の標準性が望まれるとしても、その実現や評価の手法は多様であるべきであり、各大学の自主性・自律性が尊重されなければならない」と述べている。

## 参考文献

- AAC&U (Association of American Colleges and Universities) *College Learning for the New Global Century: A report from the National Leadership Council for Liberal Education and America's Promise*, Washington, DC: Association of American Colleges and Universities, 2007.
- Astin, A. W. "Student Involvement: A developmental theory for higher education." *Journal of College Student Development*, 25 (4), 1984, 207-308.
- Barr, R. B. & Tagg, J. "From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education." *Change*, 27 (6), 1995, 12-25.
- Biggs, J. (1999) *Teaching for Quality Learning at University*, Buckingham: Open University.
- 大学基準協会『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』財団法人大学基準協会 2009 年
- 大学基準協会『大学評価ハンドブック』財団法人大学基準協会 2019 年 (2019a)
- 大学基準協会『教育プログラム評価ハンドブック』公益財団法人大学基準協会 2019 年 (2019b)
- 大学基準協会「立命館大学に対する大学評価 (認証評価) 結果」2019 年 (2019c)
- 大学改革支援・学位授与機構『教育の内部質保証に関するガイドライン』大学改革支援・学位授与機構 2017 年
- 深堀聰子編『アウトカムに基づく大学教育の質保証——チューニングとアセスメントにみる世界の動向』東信堂、2015 年
- González, J., & Wagenaar, R. *Universities' contribution to the Bologna Process. An Introduction*. De la Universidad de Deusto, 2008. (ゴンサレス, J.・ワーヘナール, R. 『欧州教育制度のチューニング——ボローニャ・プロセスへの大学の貢献』(深堀聰子・竹中亨訳) 明石書店、2012 年)
- 市川伸一『学習と教育の心理学』岩波書店 1995 年
- 荻谷剛彦『変わるニッポンの大学——改革か迷走か』玉川大学出版部 1998 年
- 川那部隆司・笠原健一・鳥居朋子 (2013) 「教学 IR における学生調査の手法開発: 量的アプローチと質的アプローチを併用した学業成績変化過程の検討」『立命館高等教育研究』13 号、2013 年 61-74 頁
- 川嶋太津夫「欧州高等教育圏構想と Undergraduate 課程の再構築: 日本の学士課程改革への示唆」『高等教育研究』高等教育研究 8 号、2005 年 121-154 頁。
- 川嶋太津夫 (2008) 「ラーニング・アウトカムズを重視した大学教育改革の国際的動向と我が国への示唆」『名古屋高等教育研究』8 号、2008 年 173-191 頁。
- 小林雅之・山田礼子編『大学の IR: 意思決定支援のための情報収集と分析』慶応義塾大学出版会 2016 年
- Kuh, G. D. "Assessing what really matters to student learning inside the national survey of student engagement." *Change*, 33 (3), 2001, 10-17.
- 松下佳代「学習成果とその可視化」『高等教育のニューフロンティア (高等教育研究第 20 集)』玉川大学出版部、2017 年、93-112 頁
- 溝上慎一『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂 2014 年

- 沖 裕貴・宮浦 崇・井上 史子「一貫性構築のための3つのポリシー（DP・CP・AP）の策定方法——各大学の事例をもとに」『教育情報研究』第26巻3号、2011年 17-30頁
- 大森不二雄「学習成果に基づく学位課程のシステムの統合モデル——学士家庭教育の構築と大学院教育の実質化の本質」『国立教育政策研究所紀要』第139集、2010年 101-110頁
- 大森不二雄「学習成果に基づく英国の大学の質保証システム」深堀聰子編『アウトカムに基づく大学教育の質保証——チューニングとアセスメントにみる世界の動向』東信堂、2015年 159-215頁。
- Ramsden, P. *Learning to Teach in Higher Education* (2<sup>nd</sup> ed.), London: Taylor and Francis, Inc.2003
- 佐藤浩章「教学マネジメントの構造：システムとしての4層モデルの提案（学修の質を保証する）」『IDE 現代の高等教育』612号、2019年 20-25頁。
- 山田礼子編『大学教育を科学する——学生の教育評価の国際比較』東信堂 2009年
- 山田剛史「大学教育の質的転換と学生エンゲージメント」『名古屋高等教育研究』18号、2018年 155-176頁



## Evaluation of learning outcomes in the undergraduate educational curriculums of Ritsumeikan University:

From a viewpoint of internal quality assurance in education

MORIOKA Masashi (Dean, Division of Academic Affairs; Professor, College of Ritsumeikan University)

### Abstract

In recent domestic and international higher education policies, to establish internal quality assurance, increasing attention has been paid to clarifying and evaluating outcomes to be attained through college education. Taking advantage of a longstanding custom that each college autonomically and critically overviews its educational activities every year, Ritsumeikan University has actively responded to this trend. Starting from setting each college's educational mission and educational goals in 2007, it has been engaged in systematization of curriculums and grasp of the learning process by student learning surveys. Since 2017, it started the project evaluating the achievement of educational goals based on both objective data such as academic records and subjective data obtained from various student surveys. This project was acclaimed in Third University Accreditation, and now constitutes a framework for self-evaluation of the undergraduate educational curriculums of Ritsumeikan University from the medium- and long-term perspective.

### Keywords

internal quality assurance, learning outcomes, educational mission, educational goals, three policies, student learning survey, university accreditation

