

帝京科学大学
IR報告書
2022



目次

帝京科学大学 IR 報告書 2022 の発行について	1
帝京科学大学 教学インスティテューショナル・リサーチ室について	2
大学進学率と専攻分野別定員および充足率の変化.....	3
教学マネジメントと我が国における大学改革の流れ ——IR 情報の分析・評価の観点について	9
2022 年度の活動について	15
データ編.....	16
データ編の概要.....	16
学科別・学年別 GPA の分析	17
卒業生アンケートデータ分析.....	27
帝京科学大学 教学インスティテューショナル・リサーチ室規程	33

帝京科学大学 IR 報告書 2022 の発行について

本報告書も年を重ねてまいりましたが、『教学マネジメント指針』の具体的な成果を出すべき時期にいよいよ近づいていることから、IR のデータの活用も実質を問われ、分析にもさらなる精度が求められる始めているものと思われます。そのなかで、今回の報告書については、対内的に評価と改善に使用されるだけでなく、IR を起点とする質保証の考え方を再確認しつつまとめさせていただきました。特に、具体的な改善を念頭に、より踏み込んだ分析をおこなっております。また、データや分析を活用するためには改善の方向性そのものが明らかでなければなりません、その方向性を検証する記事を掲載しておりますのでご参考いただけましたら幸いです。

教学 IR の体制としては未だ方向性を模索しておりますが、教育と学問、そして制度と数字という非常に折り合いが悪いものをどのようにして組み合わせ、改善に活用することができるのか。その限界と可能性とについて考え試行錯誤することをもまた教学改善の一部と考えていただけましたら幸いです。

帝京科学大学 教学 IR 室長 内藤可夫

帝京科学大学 教学インスティテューショナル・リサーチ室について

本帝京科学大学 教学インスティテューショナル・リサーチ室（以下、教学 IR 室）は「帝京科学大学教学インスティテューショナル・リサーチ室規程（後掲）」に基づき、恒常的に IR を行う組織として設置され、教学 IR 室運営会議（学長、副学長、学長補佐、教務部長、学生部長、学部長、学科長、総合教育センター長、教職センター長、医学教育センター長、事務局長、課長及び東京西事務室長、教学 IR 室員により構成）において活動の協議を行い、具体的 IR 活動に関しては教学 IR 室員からなる教学 IR 室会議において計画の立案と実施、及び検証を行う組織となっております。

自己点検・評価体制の改善整備を行った 2018 年度の規程改定以降、帝京科学大学の質保証体制のための調査とデータ収集の見直しを行い、2018 年度からは専任職員を配置。教学 IR 室会議において体制の整備とデータの収集及び分析手法に関する検討を進めてまいりました。

現下、3 つポリシーの検証に必要なデータの検討、収集の体制の構築過程にあります。さらに、適切な指標、評価法を研究するとともに、データベースの構築を行い、経年変化の検証、分析とこれを通じた IR 活動の有効性の検証、ならびに学内組織とのコミュニケーションを含む教学 IR システムの整備を行うべく、教学 IR 室の活動体制を構築することを目指しております。

教学インスティテューショナル・リサーチ室 室員

室長 内藤可夫 教授

室員 内藤隆宏 講師

鉄井俊宏 主任

大学進学率と専攻分野別定員および充足率の変化

教学 IR 室 内藤隆宏

はじめに

文部科学省の学校基本調査結果によれば、2023 年度に日本で高等学校を卒業した学生の進路状況は、大学進学率が 60.8%、専修学校への進学率が 16.2%、直接就職率が 14.2% であった。これらの数字は、2009 年以降日本の大学進学率が 50% を超え続けていることを示しており、その結果、多くの若者が高等教育へのアクセスしている状況を反映している。マーチン・トロウが提唱する高等教育普及の三段階理論に照らし合わせると、日本はすでに「ユニバーサル・アクセス」に達していると考えられる（表 1）。

2023 年における日本国内の総大学数は 808 校であり、その内訳は私立大学が 622 校（学生数 2,179,716 人）、国立大学が 86 校（学生数 600,177 人）、公立大学が 100 校（学生数 165,914 人）である。在籍学生の約 74.0% が私立大学、20.4% が国立大学、5.6% が公立大学に在籍しており、これは高等教育への量的なアクセスが主に私立大学によって支えられていることを示している。

しかし、日本の高等教育がユニバーサル・アクセスに達している背景には、私立大学の学生受け入れ拡充ともに少子高齢化と出生率の連続的な低下による人口の減少がある。1973 年生まれの 49 歳人口（2022 年当時）は 203 万人をピークとして、これまでの出生数増加傾向は一転して減少傾向に続いている。国立社会保障・人口問題研究所による 2017 年の予測では、2032 年には 18 歳人口が初めて 100 万人を下回り、2040 年には約 88 万人にまで減少するとされている（図 1）。

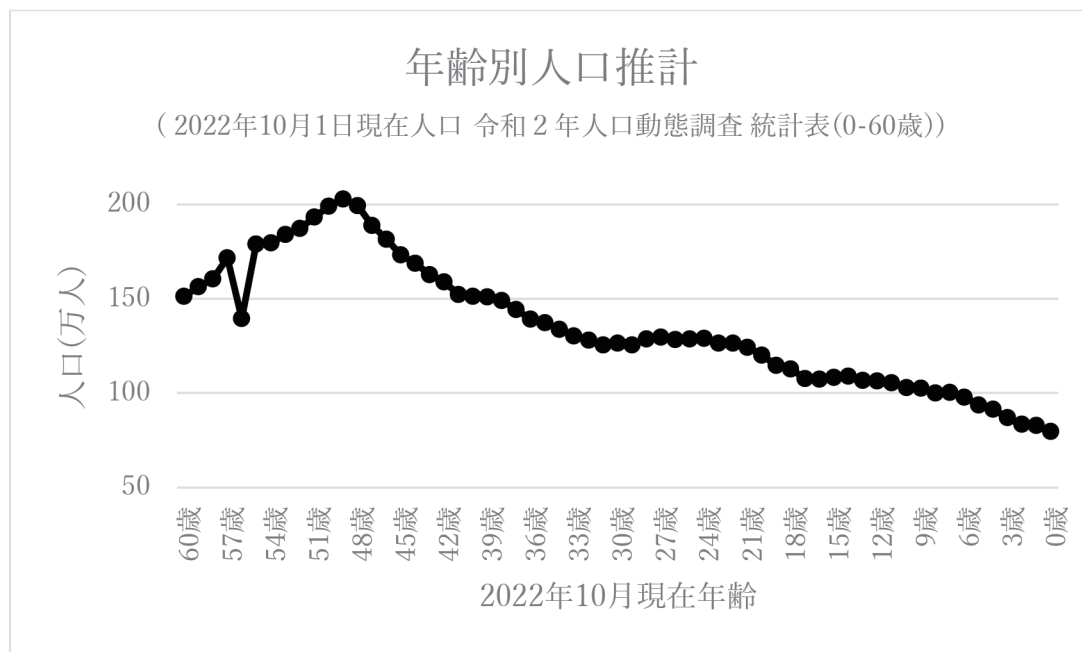


図 1：年齢別人口推計

(2022 年 10 月 1 日現在人口 令和 2 年人口動態調査 統計表 (0-60 歳))

表 1：トロウによる高等教育システムの段階的移行に伴う変化

高等教育システムの段階	エリート型	マス型	ユニバーサル・アクセス型
全体規模（該当年齢人口に占める大学在籍率）	15% まで	15% ～ 50% まで	50% 以上
該当する社会（例）	イギリス・多くの西欧諸国	日本・カナダ・スウェーデン等	アメリカ合衆国
高等教育の機会	少数者の特権	相対的多数者の権利	万人の義務
大学進学要件	制約的（家柄や才能）	準制約的（一定の制度化された資格）	開放的（個人の選択意思）
高等教育の目的観	人間形成・社会化	知識・技能の伝達	新しい広い経験の提供
高等教育の主要機能	エリート・支配階級の精神や性格の形成	専門分化したエリート養成＋社会の指導者層の育成	産業社会に適応しうる全国民の育成
教育課程（カリキュラム）	高度に構造化（剛構造的）	構造化＋弾力化（柔構造的）	非構造的（段階的学習方式の崩壊）
主要な教育方法・手段	個人指導・師弟関係重視のチューター制・ゼミナール制	非個別的な多人数講義＋補助的ゼミ、パートタイム型・サンドイッチ型コース	通信・ＴＶ・コンピュータ・教育機器等の活用
学生の進学・就学パターン	中等教育修了後ストレートに大学進学、中断なく学習して学位取得、ドロップアウト率低い	中等教育後のノンストレート進学や一時的就学停止（ストップアウト）、ドロップアウトの増加	入学期のおくれやストップアウト、成人・勤労学生の進学、職業経験者の再入学が激増
高等教育機関の特色	同質性（共通の高い基準をもった大学と専門分化した専門学校）	多様性（多様なレベルの水準をもつ高等教育機関、総合制教育機関の増加）	極度の多様性（共通の一定水準の喪失、スタンダードそのものの考え方が疑問視される）
高等教育機関の規模	学生数 2000 ～ 3000 人（共通の学問共同体の成立）	学生・教職員総数 3 万～ 4 万人（共通の学問共同体であるよりは頭脳の都市）	学生数は無制限的（共通の学問共同体意識の消滅）
社会と大学との境界	明確な区分 閉じられた大学	相対的に希薄化 開かれた大学	境界区分の消滅 大学と社会との一体化
最終的な権力の所在と意思決定の主体	小規模のエリート集団	エリート集団＋利益集団＋政治集団	一般公衆
学生の選抜原理	中等教育での成績または試験による選抜（能力主義）	能力主義＋個人の教育機会の均等化原理	万人のための教育保証＋集団としての達成水準の均等化
大学の管理者	アマチュア大学人の兼任	専任化した大学人＋巨大な官僚スタッフ	管理専門職
大学の内部運営形態	長老教授による寡頭支配	長老教授＋若手教員や学生参加による“民主的”支配	学内コンセンサスの崩壊 学外者による支配

日本私立学校振興・共済事業団が 2023 年度に公表した「私立大学・短期大学等入学志願動向」によると、調査対象となった 4 年制大学 600 校中、定員割れを起こしているのは 320 校である。すでに私立大学全体の未充足率は 53.5% に達している。少子化の影響は、特に私立大学における定員割れの問題を加速させている。少子化の進行は今後も続くと予測され、その結果として多くの大学がより深刻な定員割れに直面する可能性が高まっている。この傾向は大学の存続に重大な影響を及ぼすと考えられている。

専攻分野別の志願者の動向

少子化の進行により、大学進学希望者数の総数は減少しているが、この減少はすべての専攻分野で均等に起こっているわけではない。実際に専攻分野によって志願者数に顕著な偏りが存在する。経済的リターンや就職の見込みが高い STEM 分野や就職に直結する資格系、特に理工系や保健系などの専攻は人気が高く、志願者数は増加している。2012 年のデータを基準とした場合、私立大学の 2023 年度の理工系志願者数は 134.6% に、保健系は 124.1% にそれぞれ増加している。これは、少子化が進んでいる中でも、特定の分野に対する関心が高まっていることを示している。一方、家政学や体育学はそれぞれ 64.3%、66.4% と大幅な志願者減少となっている。文系分野では、人文科学系の志願者数が 93.9%、社会科学系が 119.6% と、文系分野でも大きな差が見られる。

専攻分野別の定員の変化

4 年制私立大学における入学定員は、専攻分野によって大きな変動が見られる（表 2）。2012 年を基準値（100%）とすると、保健系の定員増加率は 173.9%、教育学は 146.7%、農学系は 127.3%、医学は 116.9%、体育学は 114.3%、社会科学は 103.4%、理工学系は 102.8%、家政学は 102.6%、薬学は 97.4%、人文科学は 96.7%、歯学は 96.4%、芸術学は 94.0% となっている。特に、保健系など新設学部が設置された分野では、入学者の確保に成功しており、結果として入学定員が大幅に増加している。しかし、理工学系では、多くの志願者がいるにも関わらず、新設や定員の増加が少なく、定員増加率はわずか 2.8% に留まっている。また、薬学、人文科学、歯学、芸術学の分野では、定員が微減している。

図 2 は 2012 年を基準値（100%）として、本学が設置する学部および関連する専攻の私立大学の入学定員の経年変化を示したものである。図 3 はこれら専攻分野の定員充足率の変化がグラフ化したものである。全体の専攻を通じて、少子化による影響が推測され、定員充足率の減少が確認できるが、他の要因も影響している可能性が示唆されている。例えば、保健系のように入学志願者が多い分野でも、定員の増加が進められた結果、定員充足率は低下し、2022 年以降は 100% を下回る状況に陥っている。一方で、理工学系では、入学志願者が多いにもかかわらず、定員の大幅な増加が見られず、定員割れする状況には至っていない。なお、これらの議論は、私立大学に焦点を当てたものである。日本においては従来、理工系の高等教育は国立大学が中心的な役割を担ってきたことに注意する必要がある。

表 2：4 年制大学における専攻分野別入学定員の推移（2012-2023 年）

	2012 年	2013 年	2014 年	2015 年	2016 年	2017 年	2018 年	2019 年	2020 年	2021 年	2022 年	2023 年
医学	3552	3660	3668	3709	3827	3998	4100	4101	4084	4091	4125	4153
歯学	2070	2063	2063	2063	2063	2063	2063	2063	2039	2015	2015	1995
薬学	11579	11524	11484	11564	11595	11517	11451	11356	11451	11501	11391	11276
保健系	23414	24734	27033	28998	30330	32850	34307	35861	37221	38143	39789	40720
理・工学系	59254	59211	59281	59933	59108	61579	61917	61812	62107	62626	62294	60899
農学系	6960	6960	6960	7515	7515	7741	8309	8409	8784	9042	8875	8850
人文科学系	70835	70368	70257	69407	69619	69921	69738	68694	68104	68184	68634	68526
社会科学系	168952	167524	165517	165444	165013	168025	169202	169074	170182	171506	171944	174614
家政学	14729	15048	15413	15911	16386	16961	17254	17153	16373	16133	15758	15113
教育学	12750	13453	14400	15378	15891	15893	16678	17603	17855	17832	18165	18708
体育学	4542	4582	4582	4642	4907	4942	5043	5040	5040	5040	5190	5190
芸術系	15375	15213	14909	14209	14233	14184	14310	14447	14332	14069	14083	14448
その他	61778	64116	64684	64924	67038	67993	70614	71452	73440	74980	75756	78143

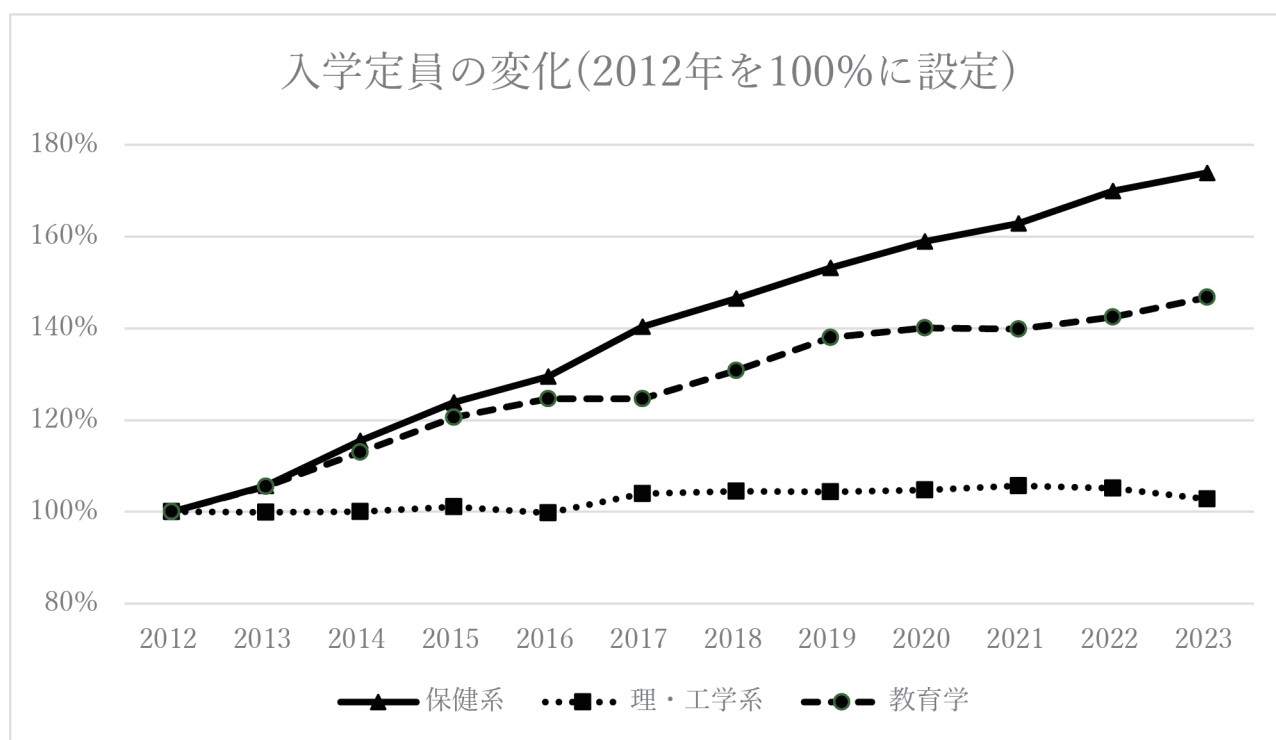


図 2：入学定員の変化（2012 年を 100% に設定）

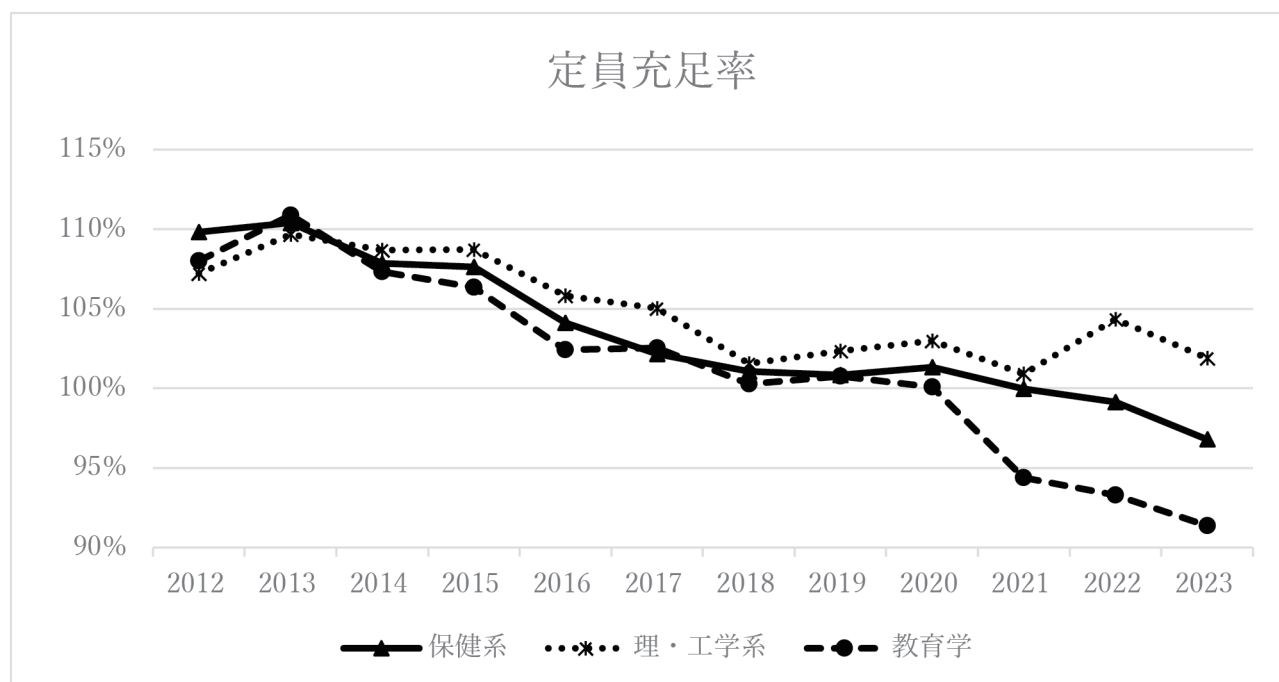


図 3：定員充足率

まとめ

ユニバーサル・アクセス段階の日本の高等教育機関は、少子化による 18 歳人口の減少による進学志願者の変動への対応が求められている。

2023 年に文部科学省により特定成長分野への学部転換等の改革を促す大学・高専機能強化支援事業が開始された。この事業では理・工・農の 3 分野、およびこれを含む融合分野への学部再編等を含む支援しており、申請された 67 件（私立大学 54 件、公立大学 13 件）がすべて採択された。採択された分野は社会的なニーズの高いグリーン、農業、情報、データサイエンスなどの STEM 分野が多くなっている。これまで私立大学では文系分野における量的拡充が主に行われてきたが、この事業により私立大学でも経済的リターンや就職の見込みが高い STEM 分野の質的および量的な拡充が進むと考えられる。これはトロウが提唱した高等教育システムの段階的移行に伴う変化において、高等教育がユニバーサル・アクセス段階へ移行する過程で、産業社会に適応する成長分野の人材育成という社会・経済の要請に高等教育機関が応えようとしていると解釈できる。

ユニバーサル・アクセス段階の大学には、学生や社会が求める包括的な教育プログラムを柔軟に提供し、オンライン教育の強化や社会人向けリスキリングプログラムの開発などを通じてアクセシビリティの向上を推進することで、教育の障壁を克服し、高等教育の普及を一層促進することが期待される。加えて、大学主体から学生主体へとパラダイムシフトを遂げることが、現在のユニバーサル・アクセス段階の大学に求められる重要な課題であると考えられる。

参考文献

1. 国立社会保障・人口問題研究所. (2017). 日本の将来推計人口（平成 29 年推計）.
http://www.ipss.go.jp/pp-zenkoku/j/zenkoku2017/pp29_ReportALL.pdf
（閲覧日：2024/3/6）
2. M. トロウ『高度情報社会の大学』（喜多村和之編訳，玉川大学出版部，2000）
3. 日本私立学校振興・共済事業団. (2023). 私立大学・短期大学等入学志願動向.
https://www.shigaku.go.jp/files/shigandoukou_r0405.pdf（閲覧日：2024/3/6）
4. 文部科学省. (2018). 2040 年に向けた高等教育のグランドデザイン（答申）.
https://www.mext.go.jp/content/1411360_002.pdf（閲覧日：2024/3/6）
5. 文部科学省. (2023). 学校基本調査（令和 5 年度）結果の概要.
https://www.mext.go.jp/content/20230427-mxt_chousa01-100000194_1.pdf
（閲覧日：2024/3/6）
6. 文部科学省、令和 5 年度予算案の概算要求 成長分野をけん引する大学・高専の機能強化に向けた継続的支援策の創設
https://www.mext.go.jp/content/20220829-mxt_kouhou02-000024712_6.pdf
（閲覧日：2024/3/6）

教学マネジメントと我が国における大学改革の流れ

——IR 情報の分析・評価の観点について

教学 IR 室 内藤可夫

『教学マネジメント指針』を初め近年の大学改革の基本的な目的を理解することは、IR 活動における情報の収集と分析・評価を理解・活用し、教育の質保証を行う上で極めて重要である。本稿では、『教学マネジメント指針』に示されている改革の方向と情報の分析・評価基準について整理を行いたい。当初は単純化した評価基準表を作成することを目指したが、本来の趣旨を損なうことがない IR 活動を明らかにするために、20 世紀後半からの我が国の大学改革について流れを確認する前段が長くなっていることについてご理解いただきたい。

『教学マネジメント指針』について

『教学マネジメント指針』は文科省が令和 2 年に公表した文書であるが、本来は教学マネジメント「基準」とすべきところを、大学の多様な理念や教育のあり方に考慮し「指針」とされているものと考えられる。大学の教育の多様性ゆえに各大学、各学位プログラムが主体的に指針から具体的な方策を定め、改善するものとされているのである。しかし、教学マネジメント自体は質保証の必須の条件として考えられていることに注意しなければならない。大学、各学位プログラムの責任者が必ず参考とし取り組むべきものと『教学マネジメント指針』のなかで確認されている。来る第 4 期の認証評価においては教学マネジメントに関する PDCA が具体的に検証されることになっている。

名称から直ちに理解することがむずかしい『教学マネジメント指針』という文書の性質を最初に確認したい。文科省の発する各種の文書については後述する経緯から、その性質を読み取るために特有の表現や文脈の理解が必要になっている。具体的に言うと、設置審や中教審など諮問機関の提言（『教学マネジメント指針』はこれにあたる）、実態調査、アンケート調査、助成・補助金（私立大学等改革総合支援事業等）のポイント条件、設置審査等の条件、第三者評価の評価基準などを通じ、さまざまな形で周知され段階を踏んで方向づけがなされ義務化ないしは実質義務化へ進んでいくのが通例となっている。これら各文書の文脈を取り違えると大きな不利益が生じることもあり得る。このような謎解きではなく、具体的に法令化すればわかりやすいのではないかと考えてしまうところであるが、そうはならない経緯がある。

大学設置基準の大綱化

大学設置基準は我が国の大学の最低条件を定める法令だが、1991 年の大学設置基準の「大綱化」以降の文科行政においては、それぞれの大学の設置理念からの自主的な管理・改革・質保証を求めている。「大綱化」とは詳細を規定せず大枠の綱領のみを定めるとどめ、具体的にはそれぞれの主体が定める事をいう。つまり、大学設置基準が大幅に簡素なものになったのである。そのために、文科省は具体的な条件について設置基準を超えて定めることがなくなった。しかし、政策的方向づけの必要も一方ではあるため、大学改革の指針は直接的ではない仕方で示されている。

先述の大綱化以降、大学の「自由」を取り違えるむきも見受けられるが、本来は学問自身の最高の必然性によって大学改革はなされるべきだった。しかし、残念ながら学問的必然性以外の力で動いてしまったのであり、程なく方向づけが必要になったということだろう。それが原因の可能性もあるが、現今、大学の研究力も含めた国際競争力が低下し危機が叫ばれている。その中での大学改革への方向づけと考えるならば、教学マネジメントによる改革は「できればやったほうがよい」的なものではないことは明らかである。

加えて、少子化に伴う学生数の減少はリカレント教育や進学率の向上だけで補うことができなくなることが見えており、我が国全体の高等教育の定員削減は確定的な方向と考えることができる。そのなかで、残すべき高等教育施設は自己改革し高度化する構造を持っていなければならない。つまり、法令に要求される大学の基準を達するだけでなく、「教学マネジメント」を高度に行なって高度な人材を育成するものでなければならない。「学ぶも学ばぬも学生の自己責任」とすることはできないのが、現在の高等教育の現状である。有為の人材を育成し社会に送り出すことができなければ、高度に組織化された現代社会を支えること自体が難しくなる、そういう懸念も広がっており、アリバイではなく真に主体的で真剣な取り組みが求められている。

こういった文脈から考えるならば、『教学マネジメント指針』はきわめて重要な意味を持っており、大学・学位プログラム（学科、コース）のそれぞれにおいて十分に確認され、確実に実施されるべき種類の文書だ

ということになる。

国内外の高等教育の危機と改革の流れ

「大綱化」以前は教育内容、科目の配置について具体的に文科省による管理が行われてきた。それが、各大学が基本的に管理すべきものとなったのはなぜか。その本質的な理由は学問の危機であり、密かに進行する現代社会の本質的矛盾の問題であった。哲学においては 19 世紀から西洋思想の本質的限界の問題として議論されてきたのだが、その可能性が現実化したのである。この困難に直面しての世界的な学問研究の変化や社会の要請などの流れを受けて、我が国においても大改革が必要になったのである。

私ごとになるが、学部から前任校までの 30 年以上指導していただいた京都大学名誉教授の竹市明弘先生は、我が国における大学改革の最初の大きな動きである京都大学教養部の廃止、独立研究科である人間・環境学研究科の設立、総合人間学部の設置を主導された。これが新制大学改革のマイルストーンとなり、全国の教養部廃止と改組が行われていったのである。盟友であった梅原猛先生は、教養部の廃止は当初不可能に思われたとおっしゃっていたが、のちに京都国立博物館館長をされた文学部の藤澤令夫先生や当時の西島安則総長などの支援もあり、文科省高等教育局との連携において実現したものだ。竹市明弘先生は退官後も新しい大学教育を模索する様々な取り組みを行い、現在の教学マネジメント指針の中にある多くの項目（主専攻副専攻制など）は竹市明弘先生が 20 年以上前に実現し検証したものである。

この改革により全国の大学の教養部廃止が行われた。それは近代以降凍りついて時代錯誤となった学問のシステムを大きく変えることが眼目であった。竹市明弘先生は学問自体の大きな変化を現代哲学の先端で目撃し関わってこられたのであり、その観点から未来を見越した改革の必要性を判断し、来るべき学問の本質的な変化に備える大学改革を主導された。私自身は当初学生として、その後教員として長く大学と学問の再建・創成への取り組みに接し、わずかに一部であるが携わることができたのは幸運だった。

大綱化・大学改革後の問題の発生

この改革は学問の内的必然性によって実現させるために自由を条件としていたが、この自由が問題を新たに発生させた。先述した教養部廃止を単に専門教育開始時期の繰り上げと捉えた実学分野の勘違いも同時に進行し、新しい学問や教養探究の流れと、細分化され早期化された専門教育化のふたつの方向が生まれてしまった。また、大学新設の緩和により高等教育の定員が一気に増加し、なかば普通教育化していったのだが、それが生み出した過当競争より学問的な体裁を欠いたカリキュラムが出現するなど、収集が難しい状態になった。その混沌とした状況は市場原理によっては改善されず、改めて学問分野の基礎的な教育研究が強化されるという流れが生まれてきたものではないだろうか。もちろん、社会の激変や地球環境問題の深刻化への対応も喫緊となり、現在の大学改革の流れが出来たものである。そして、教学マネジメントも IR の重視もその一環である。

外圧と言って良い変革のきっかけもあった。すなわち、ヨーロッパにおけるボローニャ・プロセス、エラスムス計画（エラスムス・ムンドゥス、エラスムス・プラスに継承）などの取り組み、米国における各大学の改革の取り組みなどの流れは、我が国の大学の危機と捉えられた。詳論は避けるが、欧米の大学改革もまた学問の危機を受けたものであったことは言うまでもない。

こういった一連の大学改革の担い手は、長い年月の中で交替していった。そのため大きな文脈が見えなくなっており、あるいは単なる新自由主義的な高等教育管理と取り違える向きさえある。意義のある大学改革を行うために出発点は常に確認されなければならない。新しい学問を担うべき新しい人材を育成する仕組みを模索していくことが、今過渡にある大学の役割であり、学問、学の理念を共有し、高度化させる組織として改革していくことが時代を超えて残るべき教育施設の条件と考えられる。

学問自身の内実の変化については別に深く掘り下げることが必要だが、簡単に定式化するならば、単純な近代主義の合理的学問体制が実質的に破綻したこと、楽観的な合理主義により伝統的な価値や人間性、地球環境の破壊が行われ、学問自身に反省を求められていることにある。社会における合理化の推進により専門知識や社会機能の細分化が進行する流れがあり、しかし、これを支える将来世代が少子化により減少するという危機も目の前にある。しかも、将来の社会システムと学問体制のあり方について明確な指針を示すことができる理論・学説が存在せず、社会を主導する思想や哲学もついでている。一見、可能性が花開いたかのように見える世界的な学問の発展の内実は、答えも指針もなく未来を探り続ける状況と言える。伝統的な学問ではなくエンジニアリングというべき分野のみ拡張され、「結果」を出している。

この学問と高等教育の変化の文脈を正確に捉えることは難しいが、少子化の中で生き残りをかける大学の生存競争としてのみ捉えるならば、大学は最終的にどこに行ってしまうものか責任の持てない状況になるだ

ろう。こういった非常に複雑な文脈の中に教学マネジメントも IR 活動も置かれていると考える必要がある。単純で明確な指針が示し得ない理由もまた明らかである。

教学マネジメントに示される改革の具体的方向性

大学改革の文脈の確認が大変長くなってしまったが、ここからは具体的な活動としての教学マネジメントを見ていきたい。

教学マネジメントは「自主的」な取り組みという前提ではあるが、それ以前の条件として学校教育法、同施行規則、大学設置基準などの法令（基準）とそれに従ってこれまで指導が行われてきた具体的基準を満たしていることが必要である（ちなみに、この「基準」とは法令のことである）。しかしながら、実際には満たされていない基準が多くある。単位制は大学制度の根幹をなしているが、1 単位 45 時間の学修と考えられており、国際的にも一般的な認識である。しかしながら、我が国の実態として満たされているとは言い難い現実がある。45 時間からずくに学修目標を達する学生が存在することは否定できないが（そのためキャップ制には特例を認めることが許される）、人間の平均的能力から考えての「45 時間」と考えるならば、我が国の高等教育が全体として水準を達することができないのは明らかであり（あるいは低い水準が考えられている）、大学生活の文化自体を変えていく必要までが考えられる。こういった法令にそぐわない高等教育の実態を法令に従ったものへと改善することは急務と考えられる。

学修時間に関する問題は卒業生の質に直結する。また、ディプロマポリシー実現の問題にも影響する。これまで何十年もの間、大学理念の実現は理想として（あるいはファンタジーとして）考えられてきたと言ってもよいくらいだが、そもそも目指されていない限りにおいて実態の調査も改善も真剣に行われてこなかったものと考えられる。学修時間の実態調査がなされたとしても学生自身の反省を促す材料であった。「大学」のシステム自体の問題として考えられるようになってきた近年において、反省と改革は学生ではなくそれぞれの大学が行うべきものとなってきていると考えなければならない。

本学においても学修状況の実態調査を行い、学修時間の検証をしているが、週ごとの履修科目数と出席時間そして自主的な学修時間は法令の意図するところと距離があると言わざるを得ない（もちろん、本学だけではないだろう）。学生の自主学修を促すためにシラバスには予習と復習の具体的指示がなされるようになってきているが、実際には満たされていない。必要な学修時間が満たされていない中で、学修効果をあげるための取り組みとして考えられているのが科目数の削減である。法令に従った学修時間以上が確保されるならば科目を削減することは必ずしも必要ないが、満たされていないことを前提とするならば（前提としてはいけないのだが）、次善の策としては科目数を削減し、各科目に集中して取り組む時間を長く確保するということになる。

しかしながら、現実的には時間割などの制約があり、また、科目の順次性を考慮した各学期への配置などを考慮していくと、限定的な実現にとどまらざるを得ない。もちろん、必要な学修時間を満たしつつ、科目数が削減されるならばその効果は極めて大きなものになると考えることができる。ただし、ここで必要なことはさらに「自主的」であることだ。

自主的に学び学修する力を身につけることは、文科省が重ねて示しているように、大きく変化していくこれからの時代に必要である。なぜなら、ただ学習し覚えただけの知識や技能は、社会の変化によって陳腐化し無意味化するからである。それに対して、自ら学ぶ能力を身につけた人材ならば社会の変化の中でさらに優れた能力を自ら獲得することができる。では、この能力をいかにして大学教育の中で身につけさせるのか。定められた知識や技能をただ覚え身につけるのではなく、これを自ら主体的に学ぶ学生自身が必要である。このような学生を育成するためには教育内容・方法やカリキュラム、ディプロマポリシーに工夫と改善を行わなければならない。

覚えるのではなく考え創出する能力を育成する方法としてアクティブラーニングが挙げられることが多い。しかし、学問に対する主体性を獲得させるところまで持っていくことは容易ではなく、教員自身の見識や能力に負うところが大きい。そのことを勘案するならばアクティブラーニングの採用率は定量的に評価すべき項目ではないかもしれない。学究に対する主体的な態度は、作業や対話を行うことで得られる浅いものではなく、むしろ自己の中での精神的な対話と自覚・自省によって練り上げられる高度な知性というべきであり、特に高等教育における学問に対する主体性については、自己と社会的責務への自覚を核としたものであることも考慮しなければならないだろう。最も定量的な評価から遠いものとも考えることもできる。

学生の授業への取り組みの仕方もさまざまな角度から検証される必要がある。教員や同級生、インターネッ

トを通じて答えを尋ねて覚えるのではなく、教員から考え方や問い方を聞き自ら考える、友人と共に考える、みずから調べて考える、などが行われているのか、そこが問われなければならない。教員が便利に答えや答えに近いところまでを教えていることは、自ら考え学修する学生の育成においては適切ではないかもしれない。

一方で、わからないことをわからないままにして、次の段階の学修に支障を生じる学生が存在することは問題である。自ら考えることを犠牲にしても、ドロップアウトすることを防ぐことを重視すべきかもしれない。授業レベルを勘案する必要があるが、問題を解決しないで放置している学生を少なくするために、他の情報とあわせて分析する必要がある。

これは学生のモチベーションの問題でもある。学ぶ意思のないパッシブな学生は、単位の取得にのみ関心を持ち、科目の到達目標やカリキュラムの目的を理解せず、求めもしないことになるかもしれない。学生が学ぶ意義を見出し、主体的な学ぶ意思を持つようにさせることは何よりも重要であり、人格教育というべきものでもある。自らをどのように育てていくのかという人格涵養へのモチベーションの獲得は高等教育における前提であり、近年の我が国の教育において最も欠如してきたものと考えられる。学問をする人格は高等教育の必要条件ではあるが、その育成は教育制度の条件になっていない。この矛盾は、我が国の高等教育の本質的問題、核心問題である。

そのほか、学生がカリキュラムの要求するレベルを達成できたかどうか、これを自己評価（満足度）から検証することも必要である。その前提として、要求されるレベル、評価基準、評価の指標、そして目的を学生自身が十分に理解している必要がある。したがって履修の指導は単なるノウハウではなく、到達目標とその意義を深く理解させることが必要である。当然、指導する教員の一人一人がこれを十分に理解していることも必要になる。その意味で、各教員が受け持つ科目がカリキュラムや学修プログラムの中でどのような役割を持っているのかを重視しシラバスの中に明記することは、学生のみならず、教員にとっても必要であると考えられる。

このように、カリキュラムの全体を各教員が理解する能力を持ち、担当科目を全体の一部として機能させることが重要である。『教学マネジメント指針』においては、教職員のFD、SDが重視されているが、単に教育のテクニックや知識を習得させるのではなく、大学教育の意義から始まり、三つのポリシーと具体的教育の関係、そして自らの担当する教育の役割を理解することが肝要である。

教学 IR の役割と評価基準

この『教学マネジメント指針』において特に重視されているのは IR 活動だが、これもまた大学教育システム全体の中での IR の役割を理解することが求められている。そもそも大学教育に関わるスタッフの全ては、大学教育そして各大学の教育の全体を十分に理解していることが求められている。しかし、大学教育の理念は我が国においては極めて希薄な理解しかなされていないのが現実である。

情報やノウハウと化した“高等教育”が教養を欠いた人材を社会に送り出し、真の知性が求められる局面において果たせていないことは由々しい問題と言わざるを得ない。少なくとも大学に関連する法令の理解は最低であり、さらに「教養」や「学」、「学問」という語の世界的に共有されてきた歴史的文化的意味を理解するところまでが必要と考えられる。さらにその上で、教養や学の核心にある人間の知的営為の由来と帰趨まで理解しなくては、実際には今日の高等教育の危機状態の危機性を理解すること自体が難しいものとも考えられる。20 世紀に予感されてきた学の危機が、いま、実現しつつあり、しかもその自覚をすることも困難な状況にさえなっている。自覚されないことこそが学問にとっての真の危機状態だと言えるだろう。

さて、この学問自体の危機に直面して、定量的な評価を中心とする IR 活動の意義をどのように考えるべきか。このことを理解するためにも大学、教育、そして学問の現状と問題の本質を理解が必要である。これらが理解されなければ、IR 活動は質的なものを定量的に評価しようとする近代合理主義の暴力と捉えられ、拒絶される可能性がある。（ただし、そのような批判を行う知性が我が国にまだ存在しているのであるならば幸いと言えるだろう。）

IR 活動だけでなく、社会的な活動や組織を数値によって把握し管理しようとする活動が批判的に捉えられる理由は、数値化し得ない要素を無視し、あるいは強引に数値化することによってスポイルするからである。社会を支えているのは人間の精神であり、歴史であり、伝統、文化である。これが容易に数値化できないことは広く知られている。学生の成績にしても、その理解に関しては多様なものがあり、到達度についても多様な評価の仕方がある。しかし一方で、制度という枠組みを維持するためには、「判断」や「評価」をしなければならないことも事実だ。

判断を可能にする明確な基準を設けることができれば、成績は数値化することができる。全てを評価し表現することができなかったとしても、その数値は制度の趣旨を逸脱しない程度に合理性を持たせることがで

き、数値を利用して制度を運用することもできる。つまり、学問の全ては数値化できないが、社会的な制度としての学問を支える“数値化”は可能である。

学問自体を数値化できないことは確かだが、この数値化の工夫により社会システムの中で学制を運用することが可能になる。もちろん、数値化できない部分についての理解は必要になる。この含みを理解しつつ、制度を運営することが学問の危機に際して重要だろう。無論、質的な部分の評価をいかにして行うのかもまた IR 活動の重要な課題であるが、差し当たっては、数値化できる面について確認してみたい。

教学の数値分析について

まず、具体的な数値が定められている学修時間については、当然ながら IR 活動における定量評価の対象になる。成績も基準に従って数値化されることになる。ただし、成績の数値についてはかなり複雑な“意味”の分析と評価を行わなければならない。この数値が“評価”することができるものであるためには、厳格性や公正さが検証されなければならない。IR 活動自体の条件ということが言えるものであり、教学マネジメントの一丁目一番地と言えるかもしれない。

まず、分布の状況や平均値、中央値などを検証する必要がある。これらは、理想的な条件であるならば正規分布になるという見込みのもとで分析される。入学者の偏り、科目や内容の持つ様々な特性、評価基準の適切性その他様々な理由があって、正規分布と異なる分布となるのが通常である。しかし、評価基準の修正や補正によって正規分布に近づけることが適切であるのか。標準的な評価基準なるものがあって、これを目安にすることができれば可能であるかもしれないが、現実的にはほとんどの場合には困難だろう。

公正さの担保に関しては、学生間の公平性、基準の厳格な適用、到達目標のカリキュラムシステムに照らしての適切性など、その他の検証すべき事項が多く存在する。こう見ていくと、最も重要と考えられる成績の IR 的な評価に関しては極めて多くの問題点がある。

そもそも学問を制度化するときには必然的に現れる問題が成績の点数化の問題と言える。この点数については学修課程全体の中での有機的機能性から評価し運用すべきであり、単純な評価の適用は困難である。最終的に卒業を可とする、つまりディプロマポリシーを満たした人材であると確認する、そのための手掛かりでもある。単位制を基本とする大学制度から考えるならば、単位を適切に付与しているのか一定程度統計的に確認することができるが、単位の積み重ねによる卒業の基準が満たされているのか、このやや不確かな単位の積算で測定できるのか、問題は当然考えられる。『教学マネジメント指針』には、この基準を測定するために目安となる科目の成績や卒業研究、資格試験などを目安にすることになっているが、これに依存すると単位制の意味を損なう側面もあり、分析には難しさがある。

さらに保留が続くが、各科目の到達目標の設定、履修することができる条件、そして授業内容、授業方法、担当教員の能力なども数値の意義に大きな影響を与える。従って、カリキュラムポリシーやカリキュラムシステム、教員の配置、人材配置のポリシー、SDFD の実施状況、もちろん IR 活動の教育活動やポリシー、カリキュラムポリシーへの活用の度合いなどを勘案する必要がある。このように極めて複雑な影響関係の分析を行う必要があり、成績データを単独で「評価」することはかなり難しいと言わざるを得ない。

IR データに関する分析・評価の意義の問題について

『教学マネジメント指針』には様々なデータを組み合わせて実像を把握することが求められている。つまり学位プログラムごとにその特性に応じた評価手法を確立することが求められているのである。そのためには教育の理念や目的を深く理解しての試行錯誤が必要である。それでも数値データだけを以って高等教育の達成度を容易に評価できるものではない。さまざまなデータを突き合わせて、それぞれに分析評価するのが実際に、方法として確立できるものか、難しいかもしれない。

ただし、極端な偏りなどを発見し最低限の条件を整えることについては利益がある。つまり、教学 IR については最終的なプログラムの仕上げを行うのではなく、最低条件の検証を行うことに機能を有するとまず考えることができる。これは教学 IR 全般に言えることではないかと思われる。

学修時間については、客観的に信頼できる調査結果であるならば踏み込んだ取り組みの手がかりとすることができるが、アンケート調査による統計となるため、実像との誤差は大きくなることが考えられる。また、学生の集中度合い、主体性、環境などを勘案することなしに、単純に時間のみで学生の仕上がり度合いを判断することは難しい。一方で法令の定める明確な基準であり、大学の教育が法令を最低限遵守するものであるのかを測ることができる。その最低条件のさらに上にそれぞれの学位プログラムは定量的な評価を超えた質的な達成を目指すべきだということになる。

学修時間と単位について

1 単位 45 時間をどのように評価するべきか難しいが、学修意欲のある平均的な能力の学生と仮に設定しての最低基準と考えることが妥当ではないかと思われる。内心の問題が関係するので厳密に確定できない部分は当然あるが、それは一つの目安になるだろう。そう仮定すると、我が国の学生の実態は法令から遠く離れてしまっていることになる。この問題は我が国の高等教育問題の核心の一つと考えることができる。仮に主体的に意欲を持って学ぶ平均的な学生が 45 時間の学修を行うとしたならば、知識やノウハウではなく学問自体を身につけることになる。受動的な学修とは到達度は全く違うものになるはずであり、その部分は時間だけで評価することはできない。しかし時間は必要条件ではある。

我が国の初期の高等教育はごく少数を対象とするものだったが、それは高等教育を受けることができる環境にあった者が少数だったのであり、選抜の倍率が高かったわけではない。その学生たちは、素養にかかわらず極めて高い学修意欲によって極めて高いレベルの成果を達してきたと考えられる。これはひとえに学問に対する態度、モチベーションの成せる業だった。一方、現在の学生はモチベーションの欠如により学修時間も人材育成の目標も達していないものとも考えられる。

主体的に学修する人材育成については、果たして学修時間のみで達成することができるとは考えられないが、しかし、達していないことの一つの指標ではある。つまりネガティブな評価には機能する基準として有用といえることができるだろう。学修時間の未達は学修への意欲の欠如を示すものでもある。一方で、意欲のない学生であろうと無理に 45 時間学修させることを目標と考えることは、趣旨の取り違えとなる。あくまでも、自ら主体的に学ぶ学生を育てるための指標であり、そういった学生なしに我が国の学制を将来にわたって維持することはできないだろう。

最低基準の目安としての GPA

学生の成績を分析することにおいて GPA は全体を評価するのに扱いやすい数値である。一方、ディプロマポリシーの達成という絶対的基準の観点から、各科目の成績評価についても到達目標を基準とした絶対的評価にしなければならないという認識が強くなってきている。『教学マネジメント指針』にも「何ができるようになるか」を示すことが要求されており、これを目安として絶対的な数値評価基準が設定されるということになる。

しかしながら、特に必修科目については履修する学生がほぼ全員取得可能なレベルに設定されなければならないという要請から、その基準は学生の能力に相対的になってしまう。我が国においては、入学者に特別な問題のない限り卒業する権利があり、実際卒業させるものだと認識されているためである。そのため、成績評価は絶対基準であるべきだという建前とは異なり、相対的なものとならざるを得ない。素点を統計的に操作して標準的な分布に近くするという手法もあり得るし、試験の難易度を経験的に操作して相対的な成績評価に仕上げるということが多くなっているのではないかと推察される。

その数値を平均した GPA は、学生間の比較も経年の比較も、無論絶対的な評価も難しい数字だと言わざるを得ない。だが、絶対評価を行なって卒業困難者を多く生み出すことを社会が求めているのか、詳しく検討することが必要だろう。現在の大学改革に一定の成果が出た時には、そのような判断がなされる段階に入るかもしれない。しかしながら現状としては、学修意欲が低い学生に意欲を前提とする絶対評価基準をそのまま適用すれば、学生全体の意欲が向上するのではなく卒業者の減少につながってしまうことが考えられる。

結び

大学における相対評価と社会に出てからの絶対的な能力基準という根本的な矛盾については、大学改革が複雑になる原因になっている。これは制度的な問題に由来する困難さであり、IR 活動がそもそもはらんでいる問題でもある。この矛盾を明確な数値にして自覚し、学生もまたこれを自覚していくことは重要な経験とも言えるだろう。つまり、IR 活動自身によって IR 活動の矛盾的内実を自覚することもまた重要な目標と考えることができる。

1 単位 45 時間の学修時間を前提とした明確な到達目標と成績評価基準、厳密な絶対的成績評価、といった現状の大学に矛盾する条件を漸次達成に近づけていくことによって、IR における成績の分析も実質的なものに近づいていくことになる。まずは、成績評価について改善し、その次にカリキュラムシステム、そしてディプロマポリシーとアドミッションポリシーの改善へと進んでいくのと同時に、そもそもの大学教育の目指すもの、主導する学の理念について認識を含め、学生とも理解を共有していくことが必要とされているものと考えべきだろう。

2022 年度の活動について

毎月（原則月 2 回） 教学 IR 室会議

2022 年

入学試験区分別 GPA 分析

成績分布表作成（下位 1/4 GPA 基準値）

教学 IR 室運営会議（9 月 14 日）

2023 年

学修状況実態調査分析

学生満足度調査分析

卒業生アンケート（3 月 6 日～ 3 月 30 日）

『帝京科学大学 IR 報告書 2021』発行

その他

● IR 室員外部研修

・日本インスティテューショナル・リサーチ協会（5 月、7 月、9 月、12 月、3 月）

・MJIR2022 第 11 回（11 月）

・その他

●データベース構築作業及び調査

●データ分析環境（ソフトウェアなど）調査検討

●政策動向調査

データ編

データ編の概要

2022 年度に収集されたデータのうち、GPA の学科別・学年別統計及び卒業生アンケートの総計データの概要・分析を紹介します。本教学 IR 室におきましては、GPA に関しては授業科目やその種別、学部、学科、コース、入試形式など多くの属性に関するデータと併せての分析を試行し、その意味や意義の分析・検証と研究を行っております。ここにその一部として GPA データ、卒業生アンケートデータとその分析をご報告します。4 年生の GPA データについては、学科によるカリキュラムの違いなどがあって分析に馴染まない点があり、今後、カリキュラム改革の進捗により 4 学年並列の分析が有効と判断された際に、データを加える予定です。ちなみに、分析の文言中では 4 年生のデータに言及しております。卒業生アンケートについては 2021 年度報告書のデータとの比較において分析しています。学位プログラムごとに分析していますが、公表したグラフは学科でまとめています。

<各学部の傾向について>

生命環境学部

全体的に低い方に厚くなっており、3 年生まで同様の傾向になっている。また、3.5 以上が特に少なくなっており、各授業の要求するレベルを十分に達している学生が多くない。入学者の学力とカリキュラムの設定する到達目標、そしてアドミッションポリシーの間に開きがある可能性がある。また 4 年生の GPA 分布についてカリキュラムシステムと成績評価の課題が現れている。公正な成績評価が行われた場合には標準的な分布となることを前提に、カリキュラムシステム全体について検証する必要がある。同時期に履修する科目数を少なくすることが必要とされていることなど参考にする必要がある。

医療科学部

3 年生までの中心が 2.5 前後にあることについては、全体として各科目の要求する目標が適切であると考えられる。ただし、共通科目の多い 1 年生に比較して 2 年以上についてはやや GPA が高い傾向がある。配置される科目の特性を考えることもできるが、多くの学生が十分に目標を達成している場合には、より高い目標を設定し、卒業時の学生の到達するレベル（ディプロマポリシー）を高い方に調整する必要も考えられる。3 年生の学生に GPA の低いものがやや多く見られる。1 から 2 までの学生が多くなっており、再試験制度などの影響が考えられるかもしれない。学生の実際の到達度について検証する必要があると考えられる。

教育人間科学部

3 年生までの GPA については 3.5 以上が特に少なくなっているが、一方で 1.5 以下も少なくなっており、単位取得に関する学生の傾向が見て取れる。各科目の目標を達成するだけでなく、より高いレベルを目指す意欲を喚起することが重要と考えられる。共通科目の多い 1 年生については、低いレベルの学生がやや多い。これに対し、2 年生にはやや高めではあるがバランスの取れた分布になっている。1 年生の履修科目のバランスなどについて点検し、それぞれの科目において学生が高度なレベルに達することが出来るよう調整することが必要である。3 年生には 2-2.5 が特に多くなっており、履修する科目の評価基準の点検が必要である。学生の努力が適切に反映されるように評価基準と各科目の目標について調整する必要があると考えられる。

学科別・学年別 GPA の分析

以下に1年生から3年生までのGPA（積算ではなく、単年度の平均）の分布に関する分析を、学科ごとに示します。4年生のグラフについてはカリキュラム上の問題や学科ごとの条件に関する大きな違いを考慮し、割愛しております。

生命科学科（千住）

生命・健康コース

特に成績の低い学生は少ない。2年生、1.5以下の学生の数が多くなっている。授業放棄あるいは成績評価に問題がある可能性も考えられる。4年生については、3.5以上が多いこと、1.5以下の学生が多いことなどに問題が認められる。カリキュラムシステムなどに原因が考えられある場合には、調整する必要がある。

臨床工学コース

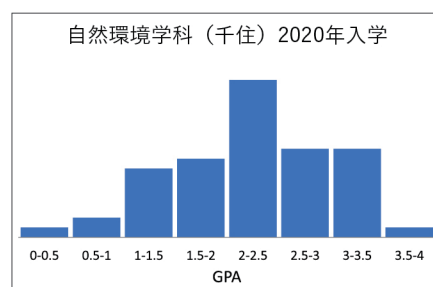
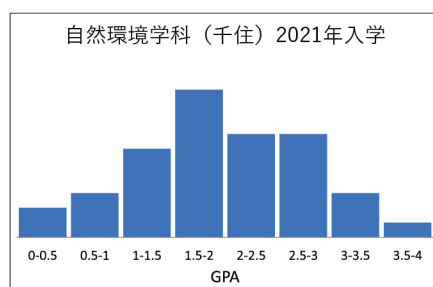
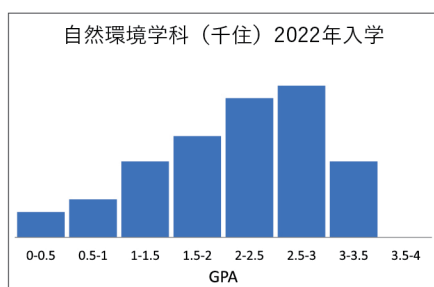
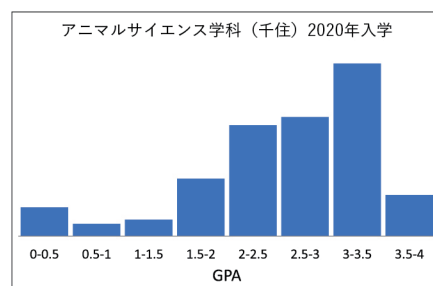
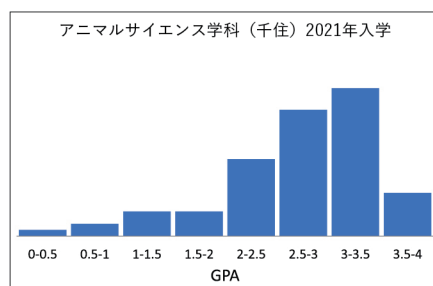
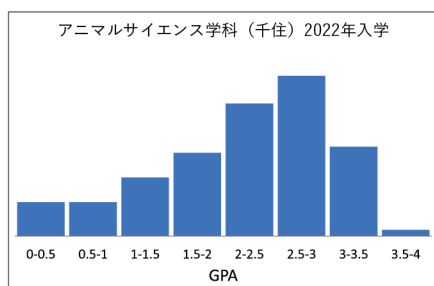
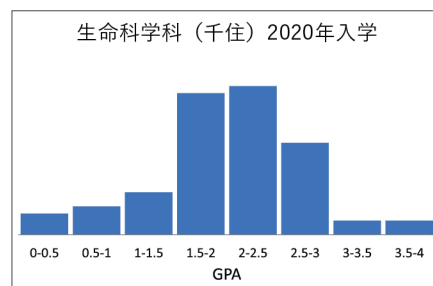
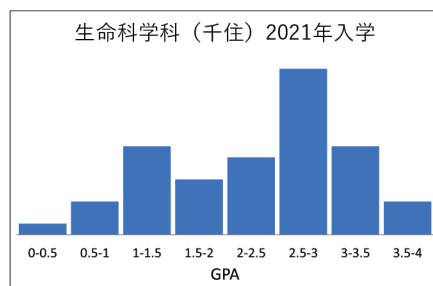
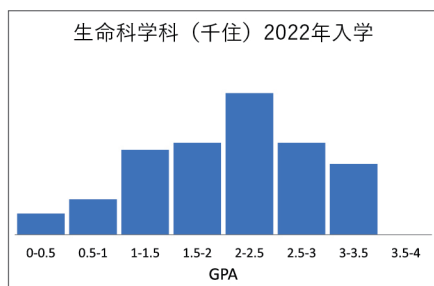
全体として特にGPAの低い学生が存在しない。一方で特に高い成績の学生も存在しないため、よりレベルの高い学修に関する指導の検討の余地があるものと考えられる。4年生の成績については、各学生の到達度を適切に測り成績に反映することの必要性が考えられる。各学年への科目の配置に関して、より少ない科目に集中して到達レベルを上げる工夫の余地が考えられる。

アニマルサイエンス学科（千住）

1年生については3.5以上の学生が特に少ないことを除けばバランスが取れている。ただし、やや成績の低い学生が多いので注意が必要。2、3年生については3-3.5の学生が特に多く、成績評価または評価基準に課題がある。成績評価基準が緩い科目が多くあり、一方で、特に評価が厳しい科目が少数あることによってこの特徴ある分布になっていることも考えられる。2.5に中心があることが適切であると確認した上で、各科目の評価基準、到達目標、科目配置について検証する必要がある。4年生については3.5以上が突出しており、科目の配置と評価方法、評価基準に課題がある。学生の到達度を適切に評価する評価方法、評価基準の策定が必要である。ポリシー、科目配置、評価基準、評価方法、またアドミッションポリシーなど全体的に点検し、調整する必要がある。

自然環境学科（千住）

1年生について、中央値については適切と考えられるが、3.5以上が0、また1.5以下が多数となっており、より高いレベルの学修意欲の喚起と共に、ミスマッチや学力不足の学生への対応の必要が考えられる。2年生の山が低いところにあり、特に1.5以下に多くの学生がいることについては注意が必要。カリキュラム全体のバランスを考え、各科目で十分に学生が目標を到達できるよう調整する必要がある。4年生については卒業研究の評価が成績に反映されるよう改善が必要。また、各学期における履修科目数の絞り込みにより、集中して学修に取り組むことのできる工夫が必要と考えられる。



生命科学科（東京西）

生命コース

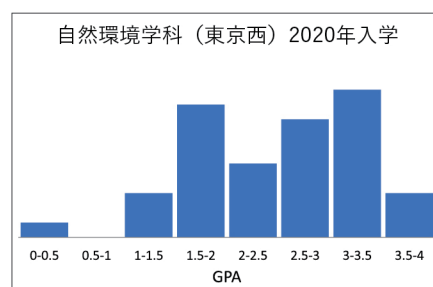
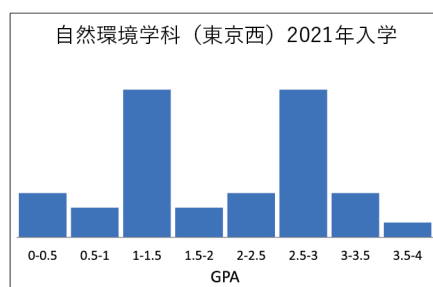
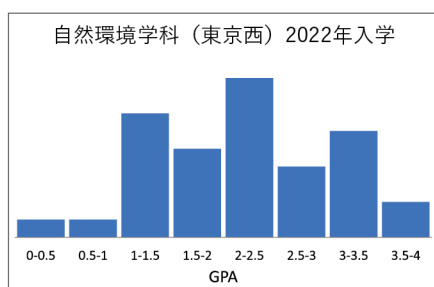
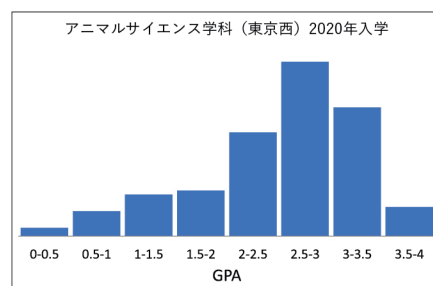
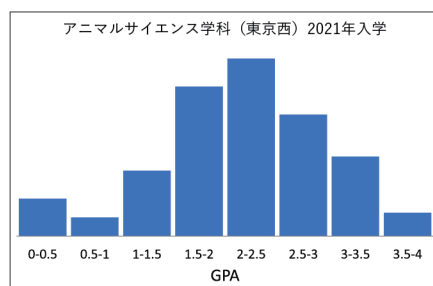
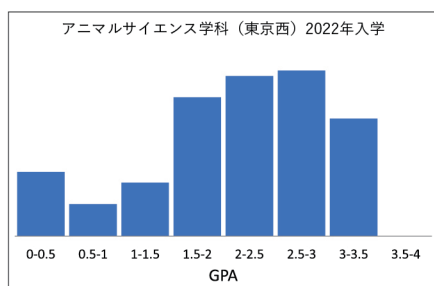
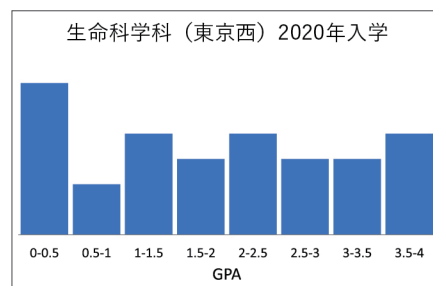
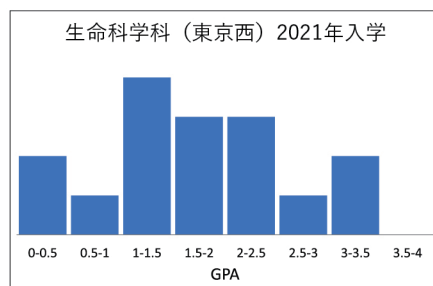
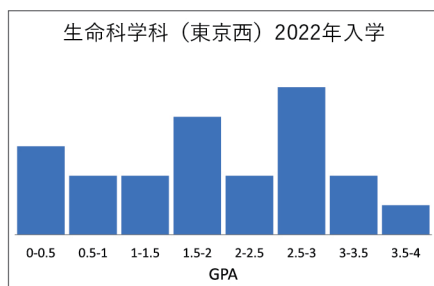
3年生まで1以下の学生が存在することについては注意が必要。学力不足、ミスマッチなどの可能性がある。特に3年生の0.5以下の学生（授業放棄が考えられる）が多いことについては、原因を確認する必要があると考えられる。4年生3.5以上の成績評価が多いため、到達度の適切な評価の観点から、評価基準と評価方法について検証する必要がある。

アニマルサイエンス学科（東京西）

3年生までの3.5以上の学生が特に少ない。各科目の目標の設定と評価基準について改善し、学生の意欲を引き出しより高い到達度に達するまで指導する必要がある。1年生については0.5以下が特に多くなっており、入学時の学生指導、入学前についてはアドミッションポリシーの徹底、入学後の学習についての広報の必要がある。2年生について分布の形は適切だが全体として低くなっている。評価基準やカリキュラムのバランスを調整する必要があると考えられる。4年生については配置される科目の特性が出ている。各科目それぞれに適切に学生の達成度を評価しなければならないが、ほとんどが3.5以上という現状については評価方法、評価基準に改善の必要がある。

自然環境学科（東京西）

1年生から3年生まで、1-1.5に少なくない学生が山を作っており、多くが授業放棄などによるGPAの低下と考えることができる。原因としては、学力不足やミスマッチなどが多いものと考えられる。アドミッションポリシーの確認と、学修内容の詳細についての受験生への広報が必要と考えられる。4年生については学生の到達したレベルに関する評価が成績に反映しないことには問題が考えられる。卒業研究の成績への反映の仕方について改善の必要がある。



東京理学療法学科

2年生の成績が上位に偏り3年生では逆に下位に偏っている。科目配置の問題と考えられるが、それぞれについて科目の役割やそれぞれの到達目標、成績評価基準について確認し、バランスを調整する必要がある。4年生の成績が中位に偏っているが、これについても学生の到達度が適切に成績に反映されるように工夫が必要と考えられる。

東京柔道整復学科

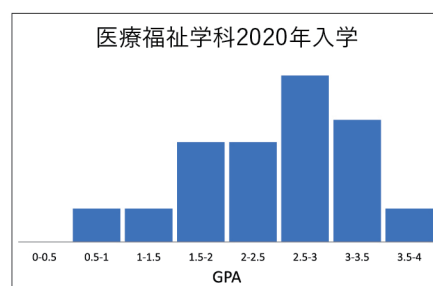
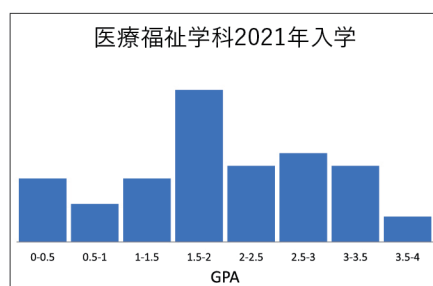
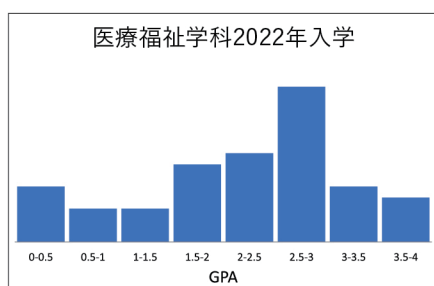
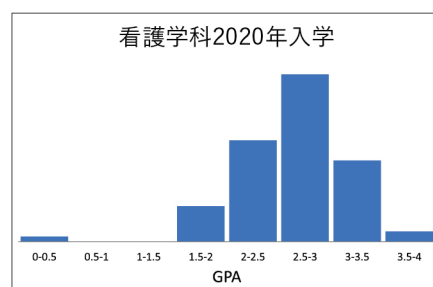
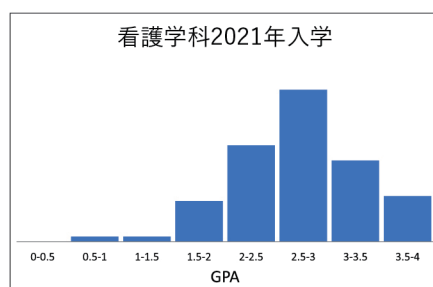
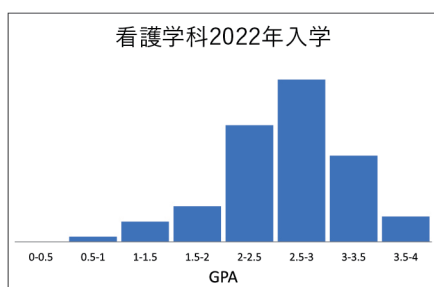
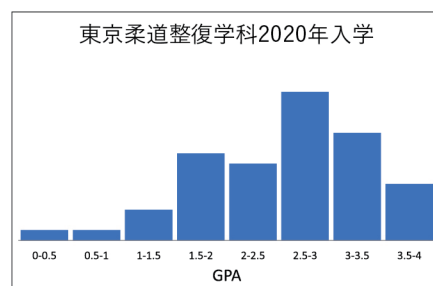
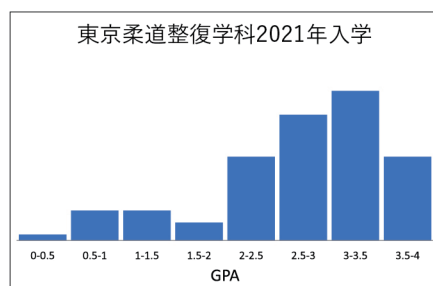
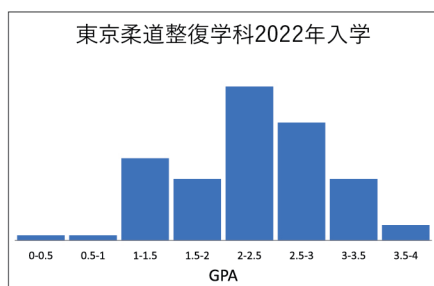
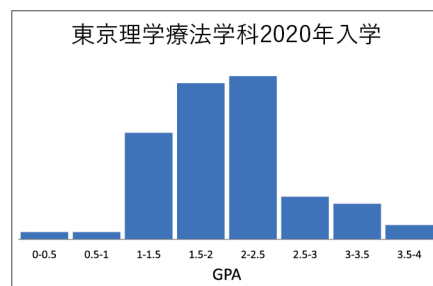
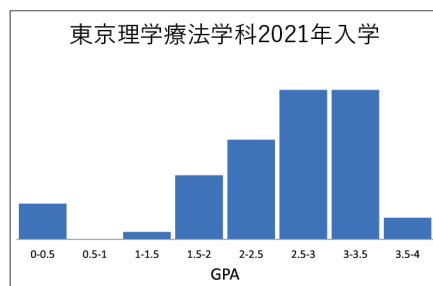
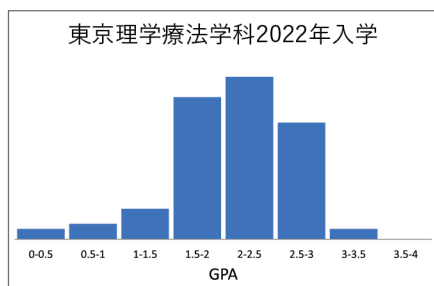
共通科目の多い1年生についてはやや1.5以下が多いように見られるが、バランスに大きな問題はない。2年生以上については3以上と3.5以上が多く、全体にやや評価が甘い傾向が見られるが、一方で1.5以下の学生も多い。特に成績の振るわない学生については注意が必要。原因としては、カリキュラムのバランス、各科目の評価基準における最低基準の高さなどが考えられる。十分な学修ができるように科目配置のバランスを工夫するなどの調整の必要が考えられる。

看護学科

全体にバランスについて大きな問題は見られない。成績の特に低い学生も見られない。4年生の成績については3-3.5に偏りがあり、学生の到達レベルをより適切に反映できるように評価方法や評価基準について工夫の余地があるように見られる。

医療福祉学科

低年次にやや成績不振の学生が多い。基礎学力あるいはミスマッチの問題かを確認の上で、アドミッションポリシーとその広報について工夫する必要がある。そのほかには特に大きな問題は見られないが、2年生、1.5-2に学生が偏っていることについて、個々の単位取得の状況を確認する必要がある。特に評価の厳しい科目が複数あるなどの可能性も考えられる。それぞれの成績基準や傾向について確認し、カリキュラムのバランスを工夫することが必要。



理学療法学科

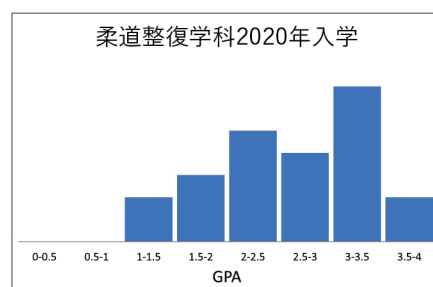
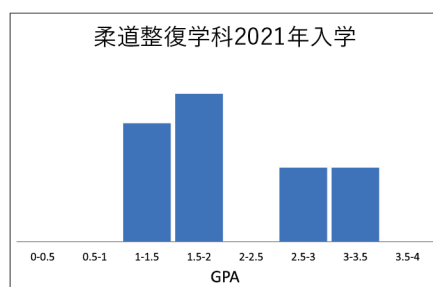
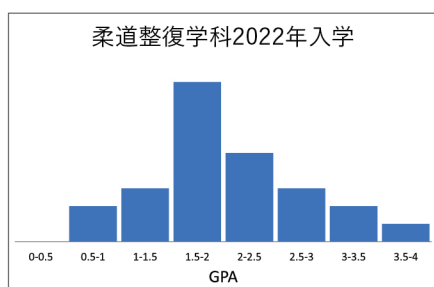
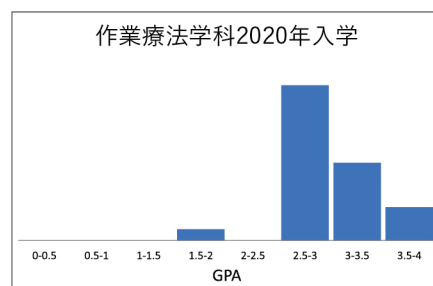
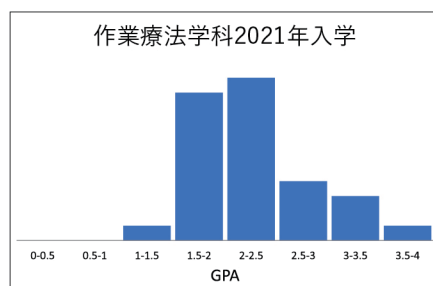
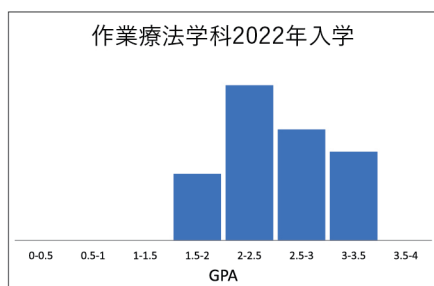
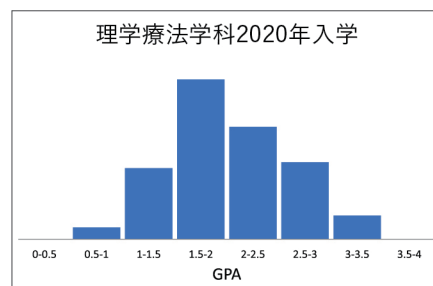
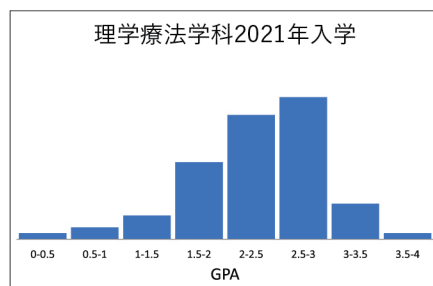
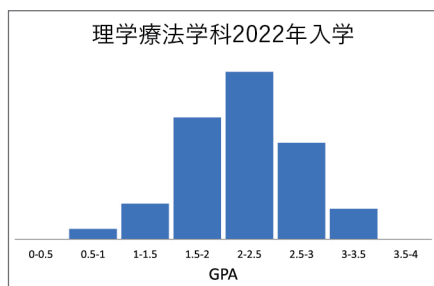
2年生までは大きな問題は見られないが3年生の成績が全体に低くなっており、カリキュラムや成績評価に問題が考えられる場合には調整が必要。特に成績の高い学生（3.5以上）が極端に少ない。成績の良い学生に対して、より高度な学修の指導をする必要が考えられる。4年生の分布については、科目の種類、配置、成績評価方法や基準について検証する必要がある。

作業療法学科

大きな問題は見られないが、4年生の成績が3.5以上に偏っており、学生の到達度を成績に反映する適切な評価方法、評価基準を検討する必要がある。

柔道整復学科

全体にやや成績の低い学生（2以下）が多い傾向が見られる。2年生以上については二峰性が認められる。つまり学生が下位と上位に分かれる傾向が見られる。学生募集における問題が考えられる。4年生には解消しているように見られるが、アドミッションポリシーに関して検証する必要も考えられる。



幼児保育学科

4年生に最高評価の学生が多い点については検証が必要だが、全体的にバランスに大きな問題はない。それぞれの学年の科目の配置や到達目標の設定については、それぞれ中央値 2.5 を目標に調整を行うことなどが考えられる。

学校教育学科

小学校コース

2年生以上について成績がやや高い方に偏っている。特に4年生については3.5以上が最も多くなっている。これについては、到達目標が低い場合には調整を行い、ディプロマポリシーについての調整も考える必要がある。それ以外の点については、特に大きな問題は見られない。中央値が2.5になるように各科目の成績評価方法や基準、到達目標、科目配置などについて調整を行う必要がある。

中高理科コース

成績については偏ることなく分散しているので、その点については大きな問題は認められない。成績不振の学生が少数見られるため、これについては基礎学力やアドミッションポリシーの周知などについて点検する必要がある。

中高保健体育コース

全体に大きな問題は見られない。少数の成績不振者について注意が必要。4年生の成績がやや高い傾向にある。成績評価基準など検証しバランスの改善を図ることは必要と考えられる。中央値2.5を目安に、評価基準や到達目標などを調整し、科目配置などについて調整する必要がある。

国際英語コース

全体に成績が偏っておらず、その点には問題は見られない、ただし、少数、成績不振の学生が存在することには注意が必要。

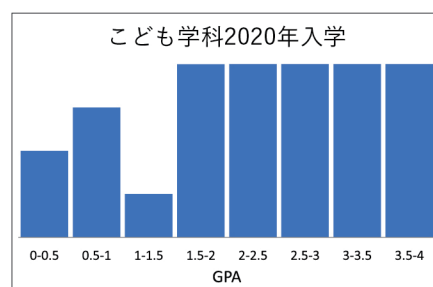
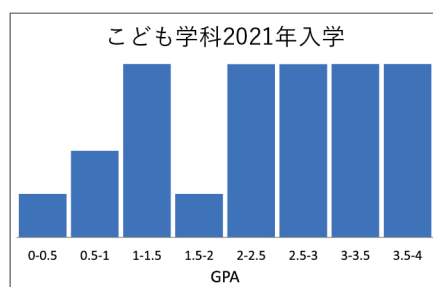
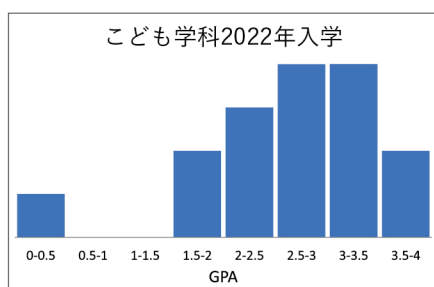
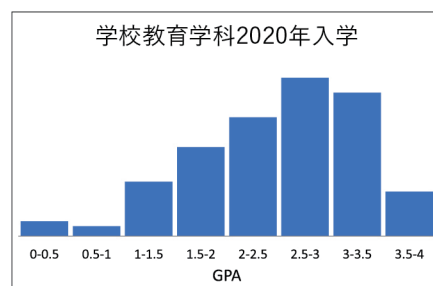
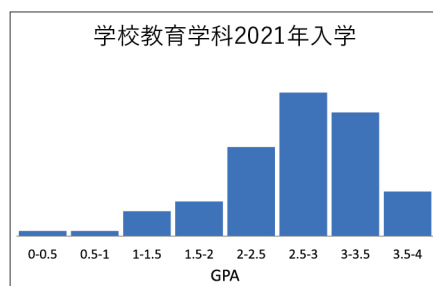
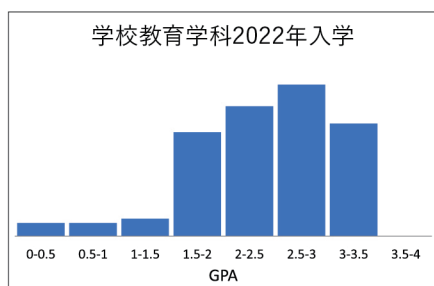
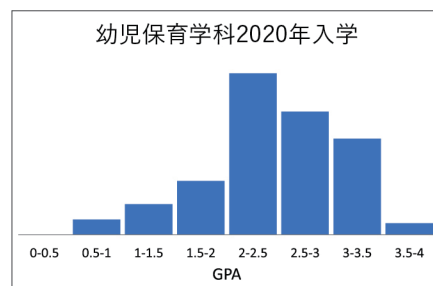
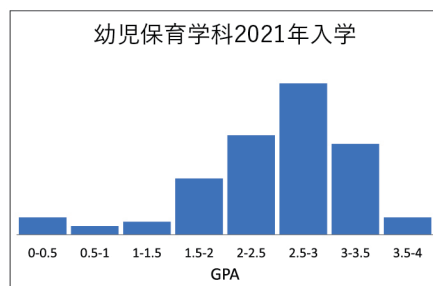
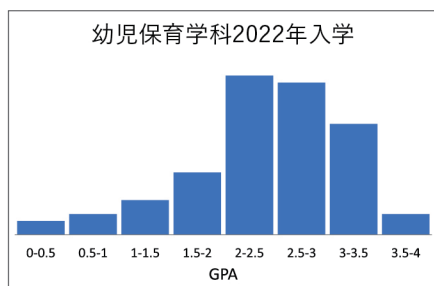
こども学科

小学校幼稚園コース

少数の成績不振の学生がいることに注意。4年生の評価が3.5以上に偏っているので、これについては学生の到達度を適切に成績に反映できるような成績評価方法、基準など検討する必要がある。

幼稚園保育士コース

成績不振の学生は認められない。成績についても偏りが認められない。1年生の成績については共通科目が多いため、学生の基礎学力の分布として捉えることができる。



卒業生アンケートデータ分析

概要

昨年度に比較して回答傾向に大きな変化は見られなかった。課題である回答率の向上については、さまざまな対策にもかかわらず回答数が減少している。理由としてはコロナウイルス蔓延状況下における遠隔授業とこれに関わるネットアンケートの増大が考えられる。スマートフォンを使用したネット上でのアンケートの簡便性はメリットが多い反面、頻繁におこなわれる中で相対的に各アンケートへの意識が低減していったものと考えられる。ディプロマポリシーの達成を検証する最も重要な調査の一つであり、次回以降、抜本的な対策まで検討していきたい。

以下、すべての項目について 2021 年度の調査結果との比較により評価している。(IR 報告書 2021 参照)

(1)「実践的な問題解決能力」は身につきましたか？

昨年とほとんど変わらず高い評価だが、身に付かなかったがほとんどなくなっている。

(2)「倫理的判断能力」は身につきましたか？

ほとんどが肯定的評価であるのは変わらないが、身についた、および、身に付かなかったがわずかに増加

(3)「知情意（知性と感情と意志）のバランスが取れた健全な人格」は身につきましたか？

ある程度身についたがわずかに増加し、肯定的評価で 92%

(4)「生命の尊厳、自然との共生の意義」について理解できましたか？

全体に肯定的評価であることは変わらず 92%。身についた、と、ほぼ身についた、は半々

(5)「社会的使命」について自覚することができましたか？

自覚できたがわずかに減少し、自覚できなかったがわずかに増加。肯定的評価で 86%

(6)「広く深い教養」は身につきましたか？

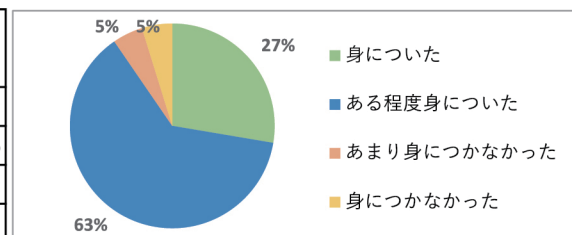
肯定的評価が 6% 増加し、全体で 88%

大学の理念に掲げられた以上の項目については、ほとんどが肯定的評価となっている。ただし、身についたとするとときの客観的な指標の設定が難しい設問でもあり、学生のそれぞれの理念に関する理解の度合いにもよるため、それぞれのもつ深い意味について理解することによって最高評価である「身についた」は減少する可能性がある。分析とポリシー、カリキュラムに関するさらなる分析や指標の開発が必要とも考えられる。

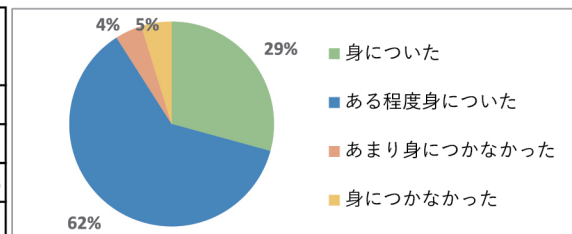
(7)「卒業後、専門的知識や能力を自分で学び更新していく能力」は身につきましたか？

身についた、がやや増加、否定的評価がわずかに増加したが、90% 以上が肯定的

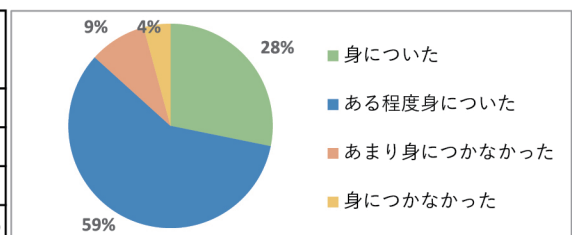
(1) 「実践的な問題解決能力」は身につきましたか？		
	身についた	52
	ある程度身についた	118
	あまり身につかなかった	9
	身につかなかった	9



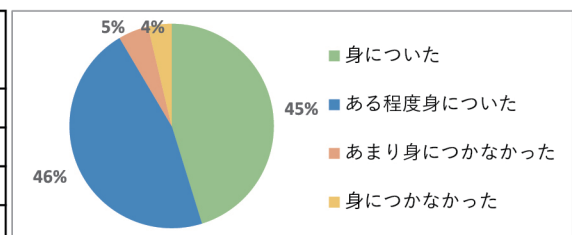
(2) 「倫理的判断能力」は身につきましたか？		
	身についた	55
	ある程度身についた	116
	あまり身につかなかった	8
	身につかなかった	9



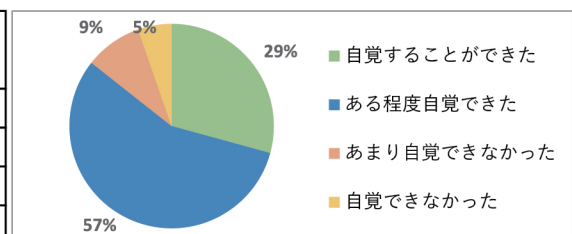
(3) 「知情意（知性と感情と意志）のバランスが取れた健全な人格」は身につきましたか？		
	身についた	53
	ある程度身についた	110
	あまり身につかなかった	17
	身につかなかった	8



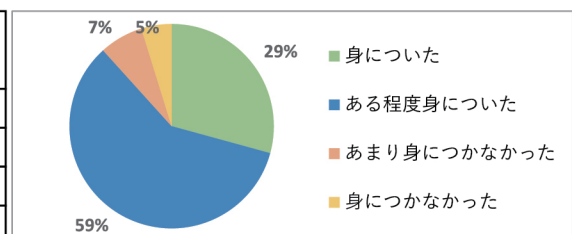
(4) 「生命の尊厳、自然との共生の意義」について理解できましたか？		
	身についた	85
	ある程度身についた	87
	あまり身につかなかった	9
	身につかなかった	7



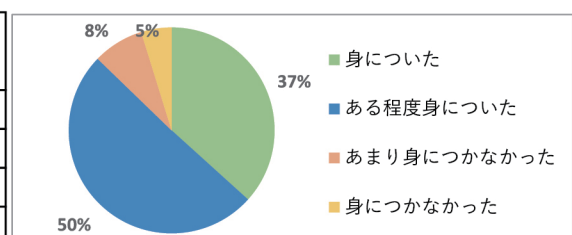
(5) 「社会的使命」について自覚することができましたか？		
	自覚することができた	55
	ある程度自覚できた	106
	あまり自覚できなかった	17
	自覚できなかった	10



(6) 「広く深い教養」は身につきましたか？		
	身についた	55
	ある程度身についた	111
	あまり身につかなかった	13
	身につかなかった	9



(7) 「卒業後、専門的知識や能力を自分で学び更新していく能力」は身につきましたか？		
	身についた	69
	ある程度身についた	95
	あまり身につかなかった	15
	身につかなかった	9



(8)「物事を批判的に分析し考える能力」は身につきましたか？

「ある程度身についた」が増加。全体に肯定的評価が高いが、65% とほとんどが「ある程度身についた」であり、批判的に分析し考える能力への理解に不安があり、自覚的に控えめな評価をしたとも考えられる。

(9)「学部・学科・コースの専門分野に関する知識と能力」は身につきましたか？

昨年と変わらず 90% 以上が肯定的評価。昨年同様、50% は「ある程度身についた」となっている。

(10)「学部・学科・コースの専門分野に関する職業能力」は身につきましたか？

全体に肯定が 88% で大きく変わらないが、「あまり身に付かなかった」がやや増加

(11)「コミュニケーション能力」は身につきましたか？

「身についた」がやや増加したが、全体的な傾向は変わらず。ここまでの具体的な能力に関する設問の中では、否定的評価がやや多い。

(12)「プレゼンテーション能力」は身につきましたか？

前回、否定的評価が合わせて 30% であったのに対して、今回はそこから 10% 減少。大きく数字に変化があった数少ない項目の一つ。プレゼンテーションの機会が増える要因（遠隔授業など）があったことが考えられる。

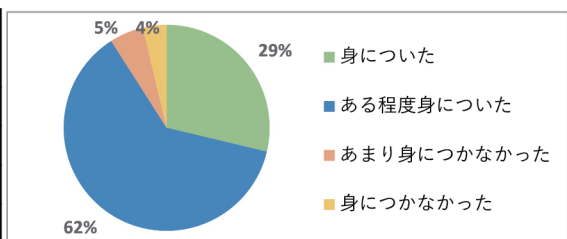
(13)「外国語能力」は身につきましたか？

例年評価が低い項目。身についたが 3% から 9% に増加、逆に、身に付かなかったもわずかに増加。全体の傾向は大きく変わらず 70% 弱が否定的評価。学修機会が少ないことが理由の構造的な問題と考えられる。大学教育の中での語学教育の位置付けを確認し、ポリシーとカリキュラムシステムに反映することが必要と考えられる。

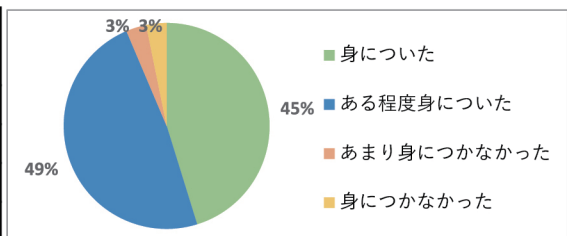
(14)「情報活用能力」は身につきましたか？

身についたがわずかに増加しているが、半数以上が「ある程度身についた」となっており、大きな傾向は変わらず。

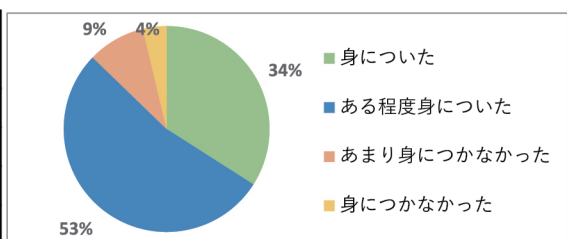
(8) 「物事を批判的に分析し考える能力」は身につきましたか？		
	身についた	54
	ある程度身についた	117
	あまり身につかなかった	10
	身につかなかった	7



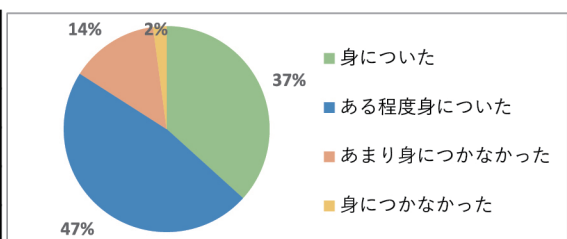
(9) 「学部・学科・コースの専門分野に関する知識と能力」は身につきましたか？		
	身についた	85
	ある程度身についた	91
	あまり身につかなかった	6
	身につかなかった	6



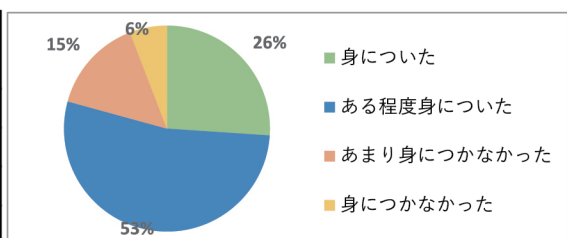
(10) 「学部・学科・コースの専門分野に関する職業能力」は身につきましたか？		
	身についた	64
	ある程度身についた	100
	あまり身につかなかった	17
	身につかなかった	7



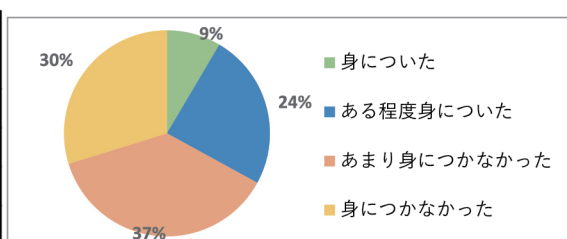
(11) 「コミュニケーション能力」は身につきましたか？		
	身についた	69
	ある程度身についた	89
	あまり身につかなかった	26
	身につかなかった	4



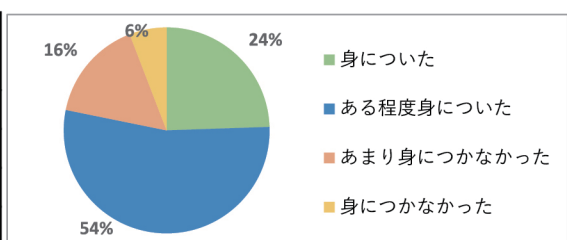
(12) 「プレゼンテーション能力」は身につきましたか？		
	身についた	49
	ある程度身についた	100
	あまり身につかなかった	28
	身につかなかった	11



(13) 「外国語能力」は身につきましたか？		
	身についた	16
	ある程度身についた	46
	あまり身につかなかった	70
	身につかなかった	56



(14) 「情報活用能力」は身につきましたか？		
	身についた	46
	ある程度身についた	101
	あまり身につかなかった	30
	身につかなかった	11



(15)「教育設備・施設」についての満足度を教えてください。

おおむね肯定的だが、不満が 4% 増加。コロナ禍の影響も考えられる。

(16)「福利厚生施設」についての満足度を教えてください。

肯定的評価 4% 減少しているが、おおむね肯定的評価

(17)「教員の対応」についての満足度を教えてください。

肯定的評価が 10% 増加し 89%。対面での指導機会が増加した影響か。全体の評価は良好になってきているが、問題は個別に生じるので、その点については別に検証や研修が必要と考えられる。

(18)「職員の対応」についての満足度を教えてください。

肯定的評価が 4% 増加。満足が増加している。課題となっていた項目であるが、改善の傾向が出てきている。

(19)「本学での学び」についての満足度を教えてください。

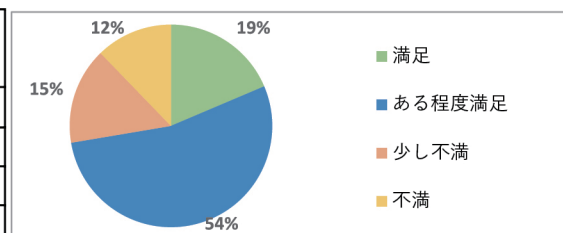
満足が 6% 増加し、否定的評価が 6% 減少。総合的な評価が改善の傾向と言える。ただし、回答率の問題から、回答者に偏りがある可能性があり、次年度以降の回答率の向上が最も重要な課題と言える。

(20)「卒業後の進路について」についての満足度を教えてください。

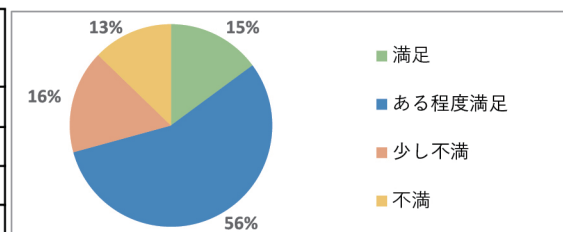
全体で肯定的評価が 87% は変わらず、満足が 3% 増加。卒業時の評価だけでなく卒業後の評価の変化について確認していくことが必要だろう。

全体としては、昨年と同様の結果、あるいは改善しているものが多い。ただし、回答率が向上せず、分析には限界がある。特に、否定的な評価を集められていない可能性があり、問題を発見する面での機能は十分ではないと考えられる。

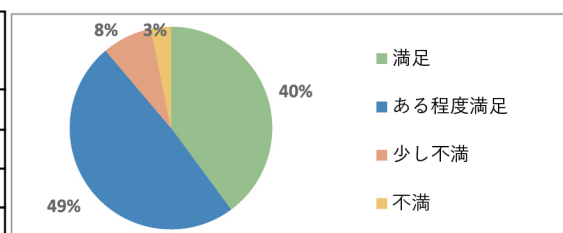
(15) 「教育設備・施設」についての満足度を教えてください。		
	満足	35
	ある程度満足	101
	少し不満	29
	不満	23



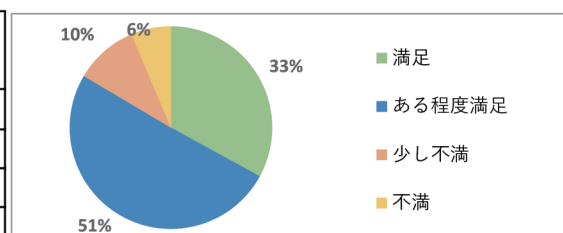
(16) 「福利厚生施設」についての満足度を教えてください。		
	満足	28
	ある程度満足	105
	少し不満	31
	不満	24



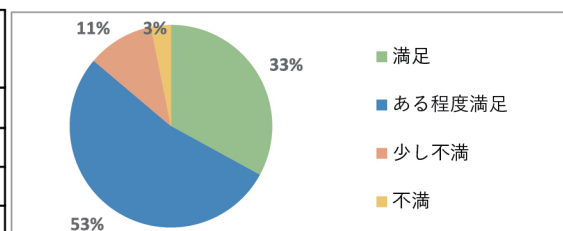
(17) 「教員の対応」についての満足度を教えてください。		
	満足	75
	ある程度満足	92
	少し不満	15
	不満	6



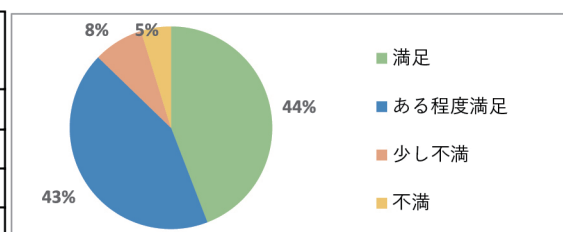
(18) 「職員の対応」についての満足度を教えてください。		
	満足	62
	ある程度満足	95
	少し不満	19
	不満	12



(19) 「本学での学び」についての満足度を教えてください。		
	満足	62
	ある程度満足	100
	少し不満	20
	不満	6



(20) 「卒業後の進路について」についての満足度を教えてください。		
	満足	83
	ある程度満足	81
	少し不満	15
	不満	9



帝京科学大学教学インスティテューショナル・リサーチ室規程

(設置)

第1条 帝京科学大学(以下「本学」という。)に教学インスティテューショナル・リサーチ室(以下「教学IR室」という。)を置く。

(目的)

第2条 教学IR室は、本学の建学の精神を踏まえた大学の基本理念を達成するため、現状の改善に繋がるような仮説のもとに調査項目を定め、学生の募集、入学、在学、卒業(退学・除籍)に至る学生の流動に関する情報等の総合的分析と分析資料の提供・助言等を行い本学の教育機能の向上を図り、教育活動の充実発展に寄与することを目的とする。

(業務)

第3条 教学IR室は、次の業務を行う。

- 一 学生の学修時間・教育の成果など教育機能に関する情報の収集・分析・提供・管理
- 二 学修環境・学生生活・課外活動、学生相談、就職など人間形成に関する情報の収集・分析・提供・管理
- 三 教員の教育面における研究活動など大学活動に関する情報の収集・分析・提供・管理
- 四 学校基本調査、学生募集等広報に関する情報の収集・分析・提供
- 五 大学の中長期計画策定に関する情報の収集・分析・提供
- 六 その他、教学IR室の目的を達成するために必要な業務

(組織)

第4条 教学IR室に、次の各号に掲げる職員を置く。

- 一 室長
- 二 室員(システム構築、分析担当)
- 三 専任事務職員
- 四 その他、学長が指名する者

(室長)

第5条 室長は、教学IR室を統括する。

- 2 室長は、学長が専任教員の中から指名する。
- 3 室長の任期は2年とする。但し再任を妨げない。

(室員)

第6条 室員は、専任教職員の中から兼務させる。

- 2 室員に、医療科学部学習支援教員を含めることができる。

(教学 IR 室運営会議)

第7条 教学 IR 室に運営会議を置く。

- 2 運営会議は、学長、副学長、学長補佐、教務部長、学生部長、学部長、学科長、総合教育センター長、教職センター長、医学教育センター長、事務局長、課長及び東京西事務室長並びに第4条に規定する教学 IR 室教職員で構成し、第3条に規定する事項を協議する。
- 3 教学 IR 室運営会議は、学長が招集し、議長は学長をもって充てる。
- 4 議長に事故ある時は、学長があらかじめ指名した者がその職務を代理する。
- 5 議長が必要と認めたときは、関係教職員を出席させ意見を聴くことができる。

(専門部会)

第8条 教学 IR 室の専門的課題に対応するため、必要に応じて専門部会を置くことができる。

- 2 専門部会に関し必要な事項は、教学 IR 運営会議が定める。

(事務)

第9条 教学 IR 室に関する事務は、事務局教務課が行う。

(雑則)

第10条 この規則に定めるもののほか、教学 IR 室に関して必要な事項は、別に定める。

附 則（帝京科教第 716 号 平成 27 年 8 月 22 日）

この規程は、平成 27 年 8 月 1 日から施行する。

附 則（帝京科総第 169 号 平成 30 年 3 月 7 日）

この規程は、平成 30 年 4 月 1 日から施行する。

附 則（帝京科教第 278 号 平成 31 年 4 月 10 日）

この規程は、平成 31 年 4 月 1 日から施行する。

附 則（帝京科教第 364 号 令和 2 年 6 月 24 日）

この規程は、令和 2 年 4 月 1 日から施行する。

編集委員

内藤可夫、内藤隆宏、鉄井俊宏

帝京科学大学 IR 報告書 2022

発行日 2024（令和 6）年 3 月 31 日

発 行 帝京科学大学

〒120-0045 東京都足立区千住桜木二丁目 2 番 1 号

TEL 03-6910-1010（代）URL <https://www.ntu.ac.jp/>

編 集 帝京科学大学 教学 IR 室「IR 報告書」編集委員会

印 刷 株式会社たけまる

無断で複写・転載することを禁じます。

帝京科学大学
教学IR室

