

日本版 CTL アセスメントツールの開発

Development of Assessment Tool of Center for Teaching and Learning in Japan

西野毅朗 ・ 杉森公一*
(京都橘大学) (北陸大学 非会員)

吉田博 ・ 竹中喜一 ・ 佐藤浩章
(徳島大学) (愛媛大学) (大阪大学)

Takero Nishino ・ Kimikazu Sugimori
(Kyoto Tachibana University) (Hokuriku University)

Hiroshi Yoshida ・ Yoshikazu Takenaka ・ Hiroaki Sato
(Tokushima University) (Ehime University) (Osaka University)

本研究は、日本における大学教育センター等を評価するためのアセスメントツールを開発することを目的とし、望ましい基準とはいかなるものかを明らかにする。大学教育センター等は、主として大学教育の改善を担う組織であり、日本の約半数の大学が設置しているが、センターそのものの組織体制やサービスを評価するための基準は定かでない。

そこで、本研究では3つの段階に分けて、基準の開発に取り組んだ。第1に、米国におけるCTLのアセスメントツールである「A CENTER FOR TEACHING AND LEARNING MATRIX」を日本語に直訳した。第2に、この「直訳版」について日本の大学教育センター等の関係者から意見を収集し、日本の文脈に合わせた表現に変更した「意識版」を作成した。第3に、意識版を用いて実際に自組織を評価していただき、評価基準について改善すべき点をヒアリングした。そして、その結果を踏まえた「日本版 CTL アセスメントツール」(日本版 CTL アセスメント基準および活用ガイドライン)を完成させるに至った。今後は、本評価基準をいかに活用しうるかにについて明らかにしていきたい。

[キーワード：大学教育センター等、教育開発、CTL、FD、ルーブリック、アセスメント]

1. はじめに

日本において大学教育センター等(以下、センター)が広まったきっかけは、1991年の大学設置基準の改正にあるとされる。この改正により、全国の国立大学を中心に教養部の廃止が進み、その後継あるいは代替組織としてセンターが設置された(川島、2008)。また、1990年代から大学教育の改善が強く求められるようになり、とりわけファカルティ・ディベロップメント(FD)の組織的な取り組みが推奨、努力義務、そして義務化されるにいたった。そして、この大学教育の改善という役割も大学教育センター等に課せられることになり、センターそのものの数も増えていく。

田中(2009)や山田(2010)は、この間のセンター組織の発展経緯を、1970～80年代の広島型(国内外の高等教育研究に貢献することを目的としたセンター)、90年代の神戸型(教養部の受け皿としてのセンター)、2000年代の岡山型(教養

教育の充実・推進、FDの企画・実施、教育評価の企画・実施、カリキュラムの開発・改革という4つの機能を併せ持つセンター)に整理している。

国立教育政策研究所(2006)によると、2005年時点で24.6%の大学がセンターを設置している。川島(2020)によると、2017年時点ではその割合が54.9%に増加していることがわかる。また、川島(2020)の全国調査によって「大学教育センター等を設置した理由や期待する役割や効果」の第1位が「授業の質を高めるため」となり、「大学教育センター等の課題」の第1位が「教育改善活動の全学的な取り組みの展開」、第2位が「教育改善活動のための組織体制の整備」と考えられていることも示された。ここから、センターに求められることは、組織的な教育改善活動の推進にあると考えられる。

このように、センターは量的に拡大し、その役割や活動内容、課題等の現状についても各種調査

が明らかにしてきた。しかし、センターそのものの質をいかに評価し改善していくかという研究はこれまでほとんどなされてこなかった。

FD 組織の改善を目的とした希少な先行研究として、池田他 (2005) がある。「ミッションと戦略計画」「組織体制」「個別 FD サービス活動」「集団 FD プログラム活動」「リサーチとリソース」「戦略マネジメントの体制」という 6 つの要件について、3 段階の水準を設けた「FD 組織化ベンチマーク表」を作成し、それに基づいて米国のグッド・プラクティスを分析し、自学のセンター活動の改善に結びつけた。一方、この研究で用いられた「FD 組織化ベンチマーク表」は要件と水準が具体化されておらず、多様なセンター組織を評価し、改善の方針を導き出すためには不十分であるという大きな課題がある。また、この表を用いて分析したベンチマーク大学は米国の大学であり、日本の大学にどの程度適用できるかも不明である。

そこで本研究では、日本の多様な大学教育センター等が個別の現状を分析し、組織の改善方針を導き出せるアセスメントツールを開発することを目的とする。

2. 方法

本目的の達成のために、米国における大学教育センター等に当たる CTL (Center for Teaching and Learning) の評価基準「A CENTER FOR TEACHING AND LEARNING MATRIX」(Collins, et al.,2018) を参照しつつ、日本の複数の大学のセンター教職員と共に日本の文脈に合った評価基準を策定した。

同基準は、American Council on Education が β 版を開発し、さらに同協会と POD Network が共同で改訂を行い、2018 年に公開されたものである。3 カテゴリー 17 観点、3 基準 6 段階で構成されたルーブリックになっている。この評価基準は、センターの目標設定や戦略・計画の立案、ベンチマーク、振り返りの枠組みとして活用することが意図されており、国際的な汎用性も考慮して作成されているため、本研究の目的を達成するための出発点として最適であると判断した。一方、米国を中心とした国際的な汎用性と日本の実情が合わない部分も多々あると考え、同基準の邦訳だけでなく、日本のセンターに属する教職員に対して使用感を確認し、基準そのものを改訂すること

を試みた。

具体的には、3 回のワークショップを開催し、3 つの段階を踏んで改訂した。各ワークショップの参加者は設置形態や規模の異なるセンターに所属する教職員であり、毎回参加した者もいれば、1 回のみ参加した者もいた。1 回目は対面で実施したが、2 回目と 3 回目はコロナ禍であることを踏まえ、オンラインで実施した。なお、オンラインでも自由闊達な意見共有が行えるようブレイクアウトルームを活用し 1 グループ 5 名以下で議論を行い、各グループの議論の成果を集約する形で基準を修正していった。

第 1 段階は、「直訳版」の作成および「意識版」への修正である。2019 年 9 月に 8 名でワークショップを行い、直訳版のなかで意味の通らない箇所や日本の文脈に合わない表現を洗い出し、修正した。

第 2 段階は、「意識版」から「日本版」への修正である。2019 年のワークショップの成果を受けて「意識版」を作成し、2020 年 9 月に 18 名でワークショップを行った。ここでは事前に「意識版」を用いて自組織を評価してもらい、評価しにくかった点や分かりにくかった点、修正すべき点等を洗い出した。

第 3 段階は、「日本版」の精度の確認である。2020 年のワークショップの成果を受けて、より日本の文脈に則した「日本版」を作成した。さらに、基準表の使い方や、分かりにくい表現について説明した「ガイドライン」も作成した。これらを用いて 2021 年 9 月に 3 回目のワークショップを行った。「日本版」(資料 1～3) および「ガイドライン」(資料 4) を用いた自組織の評価を 10 名で行い、各センターを適切に評価できるかを確認した。

3. 結果

2021 年のワークショップの結果、「日本版」は現職センター教職員も違和感なく活用することができ、各センターを適切に評価できると認められた。

最初に作成された「直訳版」は、組織構造、資源分配とインフラ、プログラムとサービスの 3 カテゴリー 17 観点で構成されていた。3 回のワークショップを経て完成した「日本版」においても大枠の 3 カテゴリーは維持されたが、それを 19 サブカテゴリー、35 観点到に分解したものとなっ

た。ここからは、どのような修正をいかなる理由で行ったかについて、ワークショップの結果として整理する。記述にあたっては、【カテゴリー】、<サブカテゴリー>、【観点】で表現した。

(1) 【組織構造】

「直訳版」では6観点のみで示されていたが、「日本版」では7サブカテゴリー、17観点とした(資料1)。

最も大きな変更点は、「直訳版」の〔リーダーシップ〕と〔スタッフの専門性と準備〕を統合し、<センター責任者>、<センター教員>、<センター職員>というセンターの構成員別の基準にした点にある。これは、日本のセンター構成員の特徴がそのままセンター組織の特徴として立ち現れることを意味している。たとえば、センター長などの責任者が強力なリーダーシップを発揮する組織があれば、専門的なスキルを持った構成員(教員や職員)が実務を中心に活躍する組織もある。センター長、構成員としての教員、職員がどのような状態であるかが組織の特徴を表し、かつ組織構造の強さを示す。以上を踏まえ、<センター責任者>を4観点、<センター教員>と<センター職員>を各3観点とした結果、【組織構造】カテゴリーの観点数が「直訳版」に比べて大幅に増加したのである。とりわけ各サブカテゴリーに共通する観点が、〔時間と安定性〕と〔専門性〕である。構成員に兼任者が多いからこそ、センター業務にかけられる時間の確保や、担当者の変更を少なくすること、教育開発に関わる知識修得を促すことが重要となる。

次に大きな変更点は、〔協働・パートナーシップ〕を〔センター内の連携・協働〕〔学内の連携・協働〕〔学外資源の活用〕の3観点に分解し、<学内外の協力>としてまとめた点である。誰との連携・協働なのかを明確に分けた形だ。兼任教職員が多くなると、自ずとセンター内のコミュニケーションも希薄となり連携・協働がしにくくなるため、センター内の連携・協働の度合いは重要になる。また、学外者に協力を仰ぐことによって教育開発を推進することもできる。

(2) 【資源分配とインフラ】

「直訳版」は5観点だが、「日本版」では5サブカテゴリー、7観点に増加した(資料2)。

これは、<広報活動と評判>を〔学内広報〕〔学外広報〕〔評判〕の3観点に分解したためである。日本のセンターは、学内の教育開発を推進するだ

けでなく、全国の拠点的位置づけ等により学外の教育開発を支援するミッションを持つところもある。どちらか一方を行う組織もあれば、両方を目指す組織もあり、一概に評価することは難しい。従って、広報に関する評価を〔学内広報〕と〔学外広報〕に分けて観点化することにより、センターのミッションに合わせて評価観点を選択できることが望ましいと考えた。

(3) 【プログラムとサービス】

「直訳版」は6観点だが、「日本版」では7サブカテゴリー、11観点到増加した(資料3)。

まず、<プログラムの範囲>を〔学内〕と〔学外〕に分解している。これは【資源分配とインフラ】において広報活動を学内と学外に分けた理由と同じである。

次に、全く新しいサブカテゴリーとして<対象とするレベル>を追加し、それを〔ミクロレベル〕〔ミドルレベル〕〔マクロレベル〕の3観点到分解した。日本の組織的な教育開発実践には重層性があることが指摘されており(佐藤, 2015)、それを意識した教育開発を推進することが望ましいと考えたためである。すなわち教員個人単位の教育開発の支援、学部・学科・コースといった部局単位のカリキュラムやプログラム開発の支援、全学単位の教育に関する制度設計の支援の程度について評価しようとするものである。

(4) ガイドライン

「日本版」の有効活用を推進するために「ガイドライン」も作成した(資料4)。ここには、本基準を作成した背景、評価の目的、6段階で評価する理由と方法、センターが教育開発支援を目的とした組織を対象としていること、各カテゴリー別のわかりにくい評価基準の解説、課題達成の方法を明記した。

4. まとめ

累計36名のセンター教職員の協力を得ることで日本版CTLアセスメントツール(日本版CTLアセスメント基準および活用ガイドライン)の完成に至ることができた。本研究の最大の課題は、本ツールの活用法や、活用の有効性を検証できていないことである。今後は、本ツールを実際に活用した結果、どのような組織的課題を見出し、どのように改善策を立案できるかについて明らかにしていきたい。また、複数大学の評価結果を共有することで、ベンチマークを可能にし、そこから

自大学センターの改善方策を導き出せるようにする
ような取り組みも推進していきたい。

参考文献

- 池田輝政, 神保啓子, 中井俊樹, 青山佳代 (2005)
「FD を持続的に革新するベンチマーキング手
法の事始め」『大学論集』37, 115-130.
- 川島啓二編 (2008)『大学における教育改善等
のためのセンター組織の役割と機能に関する調査
研究』平成 17 - 19 年度政策研究課題リサーチ
経費研究成果報告書, 国立教育政策研究所.
- 川島啓二編 (2020)『大学における教育改善等
のための組織体制のあり方—12 年間の組織体制
の変化と課題—』高等教育研究叢書 152, 広島
大学高等教育研究開発センター.
- Collins-Brown, E., Haras, C., Hurney, C., Iuzzini, J.,
Magruder, E., Sorcinelli M., Taylor, S., and Wright,
M.(2018).Center for Teaching and Learning Matrix,
*American Council on Education and Professional
& Organizational Developers Network.*
[https://podnetwork.org/content/uploads/ACE-
POD-Teaching-Center-Matrix-2018.pdf](https://podnetwork.org/content/uploads/ACE-POD-Teaching-Center-Matrix-2018.pdf) (2021 年
11 月 20 日)
- 佐藤浩章 (2015)『FD の実践的課題解決のため
の重層的アプローチ』大学教育学会課題研究報
告書, 大学教育学会
([https://jacue.org/htdocs/usr/pdf/auth_back
number/kadaikenkyuu_houkokusho_2012
_2014.files/mokuji.htm](https://jacue.org/htdocs/usr/pdf/auth_backnumber/kadaikenkyuu_houkokusho_2012_2014.files/mokuji.htm)) (2021 年 11 月 20 日).
- 田中正弘 (2009)「我が国における大学教育研究
センター等の特色: 業務の多様化と存在の曖昧
さ」『大学論集』40, pp.313-325.
- 山田剛史 (2010)「大学教育センターからみた FD
組織化の動向と課題」『国立教育政策研究所紀
要』139, 21-35.

資料1 日本版 CTL アセスメント基準【組織構造】

No.	観点	立上期(1)／発達期(2)	熟達期(3)／機能期(4)	達成期(5)／模範期(6)
1	位置組織的 組織的 な	教育開発に責任を持つセンター（部門）や個人が現れた。	センター（部門）は、教員をサポートするいくつかの学内機関の1つである。センター（部門）の責任者は、教学担当理事や学長、学部長等への暗黙的な（口頭の）伝達ルートを持っている。	センター（部門）は、主要な学内機関の1つである。センター（部門）の責任者は、学長や教学担当副学長、学部長等への明示的な伝達ルートを持っている。
2	方針	大学のミッションや大学の優先事項に最低限一致した、センター（部門）としてのミッション、ビジョン、目標が不明瞭ながらも存在する。	大学のミッションや大学の優先事項とより一致した、センター（部門）としてははっきりとしたミッション、ビジョン、目標がある。	大学のミッション、ビジョン、戦略的な計画や優先事項、それらに関連付けられた主要目標と、センター（部門）のミッション、ビジョン、目標、そして諸活動が強く結びついている。
3		戦略的な計画の作成途上である。根拠となるような有効性を測定するための評価計画や手順は未策定である。	戦略的な計画と、根拠となるような有効性を測定するための評価計画や手順が策定されている。	大学およびセンター（部門）のミッション、ビジョン、戦略的な計画と諸活動を包括的に評価し改善するための仕組みが整備されている。
4		センター（部門）の責任者は、教育開発を推進するためにリーダーシップを発揮しようとしている。	センター（部門）の責任者は、教育開発を推進するためにリーダーシップを発揮している。	センター（部門）の責任者は、教育開発をするためにリーダーシップを強力に発揮している。
5	センター 責任者	センター（部門）の責任者は、何らかの組織をマネジメントした経験を有している。	センター（部門）の責任者は、カリキュラムや教育プログラムをマネジメントした経験を有している。	センター（部門）の責任者は、カリキュラムや教育プログラムをマネジメントし、成果を高めた経験を有している。
6		センター（部門）の責任者がセンター（部門）の活動を推進するための最小限の時間が確保されている。	センター（部門）の責任者がセンター（部門）の活動を推進するための時間が確保されているが、役職交代が頻繁にあり、安定的でない。	センター（部門）の責任者がセンター（部門）の活動を推進するための時間が確保されており、役職交代も少なく安定的である。
7		センター（部門）の責任者は、優れた教育能力と、教育開発に関する最低限の知識を理解している。	センター（部門）の責任者は、教育開発に関する知識を理解し、必要に応じて教育に関する新しい知識を吸収している。	センター（部門）の責任者は、教育開発の専門家であり、教育開発に関する研究も行っている。
8		主たるセンター（部門）教員は、教育開発を推進しようとしている。	センター（部門）教員は、教育開発を推進するために、関係する組織に働きかけを行っている。	センター（部門）教員は、関係する組織と積極的にコミュニケーションを図り、協働できている。
9	センター 教員	主たるセンター（部門）教員がセンター（部門）の活動を推進するための最小限の時間が確保されている。	センター（部門）教員がセンター（部門）の活動を推進するための時間が確保されているが、交代が頻繁にあり、安定的でない。	センター（部門）教員がセンター（部門）の活動を推進するための時間が確保されており、交代も少なく安定的である。
10		主たるセンター教員は、優れた教育能力と、教育開発に関する最低限の知識を理解している。	センター教員は、教育開発に関する知識を理解し、必要に応じて教育に関する新しい知識を吸収している。	センター教員は、教育開発の専門家であり、教育開発に関する研究も行っている。
11		主たるセンター（部門）職員は、教育開発を推進しようとしている。	センター（部門）職員は、教育開発を推進するために、関係する組織に働きかけを行っている。	センター（部門）職員は、関係する組織と積極的にコミュニケーションを図り、協働できている。
12	センター 職員	主たるセンター（部門）職員がセンター（部門）の活動を推進するための最小限の時間が確保されている。	センター（部門）職員がセンター（部門）の活動を推進するための時間が確保されているが、交代が頻繁にあり、安定的でない。	センター（部門）職員がセンター（部門）の活動を推進するための時間が確保されており、役職交代も少なく安定的である。
13		主たるセンター職員は、教育開発に関する最低限の知識を理解している。	センター職員は、教育開発に関する知識を理解し、必要に応じて教育に関する新しい知識を吸収している。	センター職員は、教育開発の専門家であり、教育開発に関する研究も行っている。
14		センター責任者、教員、職員は、各々の役割を最低限果たそうとしている。	センター責任者、教員、職員はコミュニケーションを取り合い、各々の役割を果たすために協力している。	センター責任者、教員、職員は積極的にコミュニケーションを取り合い、各々の役割を期待以上に果たしている。
15	学内外の 協力	センター（部門）は、学内の他組織とミッションに合わせた暗黙的に組織的な連携・協働を始めようとしている。	センター（部門）は、いくつかの学内の組織とミッションに合わせた組織的な連携・協働を暗黙に始めている。	センター（部門）は、学内の関係する多様な組織と円滑にかつ、明示的かつ組織的な連携・協働ができている。
16		センター（部門）は、FD講師として学外者を招いたり、外部のリソースを活用することも意識している。	センター（部門）は、外部評価や継続的なコンサルティング等、内部の文脈に則した形で教育開発を進めるために外部のリソースを活用することができている。	センター（部門）は学外組織と協働してリソースを共有し、相互補完的に教育改善を推進することができている。
17		センター（部門）では、組織の運営に関する規定を策定し、各種活動の記録し、公開する準備をしている。	センター（部門）には、組織運営に関するいくつかの規定があり、各種活動の記録を不定期に、少なくとも内部には公開している。	センター（部門）には、組織運営のためのしっかりとした規定と手続きがある。そして、年次報告書等として活動記録を学内外に公開する仕組みが整っており、定期的に更新され、記録から状況の変遷も読み取ることができる。

資料2 日本版 CTL アセスメント基準【資源分配とインフラ】

No.	観点	立上期(1)／発達期(2)	熟達期(3)／機能期(4)	達成期(5)／模範期(6)
18	予算	<p>・センター（部門）の資金は、主に特定のイベントやプログラムの支援の形で提供される。</p>	<p>・センター（部門）には適切な大学予算があるが、年々変動する場合がある。</p> <p>・予算にはプログラム開発費と人件費の両方が含まれる場合があるが、人件費は中央管理予算の一部である場合がある。予算は、一部のセンター（部門）センター員の専門的な開発を支援することに使うこともできる。</p> <p>・予算は、他の部門との費用分担、1回限りの大学割当予算、または外部補助金によって補完される場合がある。</p>	<p>・センター（部門）予算は、大学のミッション、ビジョン、および戦略的方向性に比例して提供されている。予算は年々変動するものの、継続的に確保される見込みは高く、長期的な計画、人員配置、成長を可能にしている。</p> <p>・予算には、プログラム開発、人件費、サービス(例えば、食品、外部スピーカーなど)、物資が含まれる。資金は、すべてのセンター（部門）センター員の専門的な開発をサポートするために利用可能である。</p> <p>・予算は、他の部門との費用分担または1回限りの大学配分予算によって補完される。予算は外部補助金なしで十分だが、基金や、安全な外部補助金、または助成金のパートナーを保持する可能性がある。</p>
19	場所と空間	<p>センター（部門）は、複数の大学部門で共有することができる空間を利用する。その空間の中に、センター（部門）員あるいは事務局メンバーの執務場所は特に設けられていない。</p>	<p>センター（部門）は専用の空間を持ち、問題なく配置することができる。センター員および事務局メンバーのための執務場所があり、教室、ラボ、会議やプログラムやイベントを行う部屋にアクセスできる。センター（部門）空間は組織としての活動を行うために必要な資源を提供しているが、設計は現在の需要/ニーズを満たしていないか、教育的な原則や実践を反映することができていない。</p>	<p>センター（部門）は、簡単に見つけてアクセスできる場所にセンター員および事務局メンバー専用の執務場所やオフィスといった空間を持っており、活用されている。教員が授業準備や研究などをできる空間を含めることもある。センター（部門）には、専用の教室、ラボ、そして会議室やイベント空間がある。センター（部門）空間は、センター員以外の構成員もアクセスしやすく、資源が豊富である。教育の原則と実践は、教育的なテクノロジーが実装された空間を機能させる。</p>
20	センター員の配置	<p>センター員は兼任者のみで構成されている。教育開発分野の専門性を開発し始めているところであり、学内のニーズを満たすのに苦勞している。</p>	<p>センター員に専任者または高いコミットメントを示す兼任者がいる。それらのうち少なくとも1名は教育開発分野の専門性を有しており、学内のニーズを満たす努力をしているが、能力を超えてしまうこともある。広報や記録などに力を割くことが十分にできていない。</p>	<p>センター員に専任者または高いコミットメントを示す兼任者が合わせて複数名おり、教育開発分野に関する多様な専門性を有するセンター員（ファカルティディベロPPER、カリキュラムコーディネーター、インストラクショナルデザイナー、ICTコンサルタント、ポストドクター、ティーチングアシスタント・スチューデントアシスタント等）が所属している。センター員は、学内のほとんどのニーズに応えることができ、広報や記録などに力を割くこともできている。</p>
21	オンライン	<p>センター（部門）のウェブサイトは、開発中であるか、センター（部門）の場所、連絡先情報、イベントのスケジュールに関する基本的な情報が掲載されている。センター（部門）の構成員は、教育リソースをオンラインで提供したりLMSの活用を推進したりする方法を検討している。オンラインリソースに関するセンター（部門）の裁量は限定的である。</p>	<p>センター（部門）は、簡単なウェブページを介してサービス範囲を拡張できる。いくつかの教育リソースとプログラムの教材は、オンラインで利用可能である。LMSの活用を推進する活動も行われている。オンラインリソースに関するセンター（部門）の裁量は、センター（部門）の活動に支障が生じない程度にある。</p>	<p>センター（部門）は、高度なウェブページを活用し、オンライン上での存在感を高め、支援範囲を大幅に拡張する。ウェブページは最新の機能をそなえ、簡単に活用できる。教育上の資源とプログラムの教材はオンラインであり、中継や録画された映像配信（ウェビナー）、電子ニュースレター、ブログ、その他の印刷物やビジュアル資料へのリンクなどを含んでいる。LMSの活用推進が活発に行われ、センター（部門）員以外を含めてLMSが活用されている。オンラインリソースに関するセンター（部門）の裁量があり、センター（部門）の活性化に結実している。</p>
22	広報活動と評判	学内への広報活動は主に不定期のイベント、ニュースレター、チラシ、電子メール、ソーシャルメディア、ロコミなどを介して行われる。	学内への広報活動は主に定期的なイベント、ニュースレター、チラシ、電子メール、ソーシャルメディア、ロコミなどを介して行われる。また、教授会などの会議を通じた広報が行われている。	学内への広報活動は、定期的、臨時的なイベントや各種メディアだけでなく、学部回りなどのアウトリーチ活動を通じて積極的、奉仕的に行われる。教授会などの会議を通じた広報については、会議の運営主体から積極的な協力を得て行われることが多い。
23		学外への広報活動は主に不定期のイベント、ニュースレター、チラシ、電子メール、ソーシャルメディア、ロコミなどを介して行われる。	学外への広報活動は主に定期的なイベント、ニュースレター、チラシ、電子メール、ソーシャルメディア、ロコミなどを介して行われる。	学外への広報活動は、定期的、臨時的なイベントや各種メディアだけでなく、他大学のセンター（部門）等へのアウトリーチ活動を通じて積極的、奉仕的に行われる。
24	評判	<p>センター（部門）は、他センター（他部門）、キャリアステージ、および役職を越えて教員や学生の多様なニーズを把握し、ニーズに対応するプログラムやサービスを提供しようとしている。</p>	<p>センター（部門）は、教員や学生のニーズに対応するプログラムやサービスを提供してくれるという評判を高め始めている。部門や役職のタイプによっては、過大評価される場合もあれば、過小評価されているものもある。これらのプログラムやサービスは、特定の部門や役職のタイプのためのものとして受け止められ、参加しにくいものだと感じる者もいる。</p>	<p>センター（部門）は、特定されたニーズに対する応答性の高いプログラムやサービスを提供し、高い評価を受けている。センター（部門）のプログラムやサービスは、すべての人に開かれ利用できるもの認識され、十分に参加しやすいものになっている。</p>

資料3 日本版 CTL アセスメント基準【プログラムとサービス】

No.	観点	立上期(1)／発達期(2)	熟達期(3)／機能期(4)	達成期(5)／模範期(6)
25	プログラムの範囲	学内	プログラムとサービスは、多くのあるいはすべてのニーズに対応し、センター(部門)のミッションと目標に沿っている。プログラムは段階的でない場合もあれば、特定のキャリアステージ、役職の種類、または学問領域を主に対象としている場合もある。	プログラムやサービスは、機関によって定義されたニーズや戦略に対応し、センター(部門)の使命と目標に沿って行われ、教育、学習、教育開発に関する学識に基づいて行われる。プログラムの多様な配列は、ミクロレベル、ミドルレベル、マクロレベルの重層性を持ち、包括的で体系的なプログラムとサービスを提供することができている。
		学外	プログラムとサービスは、国または地域の高等教育機関におけるニーズの一部に対応しているが、当該機関のミッションと目標に完全には一致していない。プログラムの多様性と段階性は限られている。	プログラムやサービスは、国または地域の高等教育機関によって定義されたニーズや戦略に対応し、センター(部門)の使命と目標に沿って行われ、教育、学習、教育開発に関する学識に基づいて行われる。プログラムの多様な配列は、幅広い学内の支援者に手を差し伸べられるようデザインされている。
27	対象とするレベル	ミクロレベル	センター(部門)のプログラムとサービスは、機関の戦略に対応して組織的な位置づけがなされており、教員個人の教育力向上を目的に体系的かつ継続的に実施している。また、参加者や関係者の変容度などについてもプログラムの成果として証拠を収集し、その結果を活用して、プログラムやサービスの設計を改善している。	センター(部門)のプログラムとサービスは、左記を満たした上でさらに、プログラム参加者、サービスを提供している教員は、所属する機関の教育目標や担当する教育活動・授業の位置づけを理解し、学生が目標を達成できるように授業等を計画、実施、評価、改善することを実践できるように支援している。またはプログラム参加者、サービスを提供されている(された)多くの教員が実践できている。
		ミドルレベル	センター(部門)のプログラムとサービスは、機関の戦略に対応して組織的な位置づけがなされており、学部や学科、研究科などの組織やカリキュラム・プログラム(ミドルレベル)の改善を目的に体系的かつ継続的に実施している。また、参加者や関係者の変容度やカリキュラム評価などについてもプログラムの成果として証拠を収集し、その結果を活用して、プログラムやサービスの設計を改善している。	センター(部門)のプログラムとサービスは、左記を満たした上でさらに、各学部や学科、研究科の担当者が機関の戦略やニーズを把握し、自らの学部等における教育目標との位置づけを理解し、カリキュラム・プログラムの改善を実施できるように支援している。またはプログラム・サービスを提供されている(された)学部等の担当者が実施できている。
		マクロレベル	センター(部門)のプログラムとサービスは、全学的な制度設計(マクロレベル)を対象としている。	センター(部門)のプログラムとサービスは、左記を満たした上でさらに、役員等の実行部が機関の戦略やニーズに対応して、全学的な制度設計(マクロレベル)の改善を実施できるように支援している。またはプログラム・サービスを提供されている(された)役員等が実施できている。
30	対象とする相手	センター(部門)のプログラムとサービスは、個々の教員、一時的な役職者、ポストドクター、または(大学として適用できる場合のみ)大学院生を対象としている。	さらに、センター(部門)のプログラムとサービスは、同様のキャリアマイルストーン(例えば、新任教員)、役割(例えば、非テニュアトラック教員)、共通の関心または責任(例えば、入門科目や、多文化の文脈を教える場合)を持つ教員群を対象としている。	さらに、センター(部門)は、他のセンター(部門)と協力したり、オンラインリソース、プログラム、学術的なコミュニケーション(プレゼンテーションや出版物など)を通じて、学外の聴衆に広がっている。
		センター(部門)が提供するプログラムやサービスは、授業設計や教授法などの授業づくりに関わる基本的なコンテンツ、または一時的・単発的な方針の見直しや制度改定に限定されている。	センター(部門)が提供するプログラムやサービスは、授業づくりに関わる基本的なコンテンツだけでなく、多様な学生への配慮された学習者中心のデザインについてや、教学およびカリキュラムマネジメントへの貢献に及んでいる。	センター(部門)が提供するプログラムやサービスは、戦略的な大学のニーズに対応しており、教員に対し、継続的な専門職能開発(Continuing Professional Development, CPD)モデルを計画的に提供している。
32	アプローチ	センター(部門)のプログラムやサービスは、1回限りのワークショップ、個別相談、自助の資源(オンラインなど)を通じて、教育開発に関するコンテンツを提供している。センター(部門)は、外部で開発されたプログラムや外部講師に大きく依存する場合がある。	センター(部門)は、教育開発に関連するオリジナルプログラム(例えば、フィードバック型の個別相談、特定学問に依拠あるいはカスタマイズされたワークショップやセミナー、実践コミュニティ、集中プログラムや合宿プログラム)を提供している。また、参加者が実践することを強く支持し、内省的な実践を奨励する。(例えば、教育開発への学術的アプローチを支援するための助成金、教育実践研究の推奨・発表等の支援、学部・学科のカリキュラムプロジェクト)。	センター(部門)は、さまざまな教育開発ニーズに関連する長期的・体系的なオリジナルプログラムやカリキュラム(コースや資格など)を提供している。センター(部門)は、参加者が実践することを強く支持し、内省的な実践を奨励する。(例えば、教育開発への学術的アプローチを支援するための助成金、教育実践研究の推奨・発表等の支援、学部・学科のカリキュラムプロジェクト)。
		大学のミッションと規模に応じて、センター(部門)は教員のごく一部に働きかける。参加者は、役職の種類や、キャリアステージ、部門等を代表するものではない。	センター(部門)の活動対象範囲は広がっている。参加者は、役職の種類、キャリアステージ、部門を代表するものである。	大学の規模とミッションに応じて、センター(部門)の活動対象範囲は教員の重要な集団に達する。参加者は、重要な大学の戦略に基づく活動に奉仕する役職やキャリアステージ、部門を横断して戦略的に分布している。
34	働きかけの範囲	センター(部門)は、いかにして参加を動機づけるかについて戦略的に検討している。(例えば、教員としての業務に自己研鑽活動を含まない非常勤教員や、一時的な役職者にいかに働きかけるか等)	センター(部門)は、センター(部門)の戦略(イニシアチブ)に関与し、実行を支援してくれる者に対して、わずかなインセンティブを提供できる。	教員、特に開発活動が通常の職務の一部とはなっていない教員のためのインセンティブとして、それらを埋め合わせるための手当や、教育開発を支援するための助成を与えたり、組織的な教育開発への関与を可能にできる。
		センター(部門)は、サービスを使用して参加者の数に関するデータを収集し、プログラムの価値、有用性、満足度の報告を作成する。データは、計画、資源の割り当てのために用いられ、プログラムやサービスの案内や向上にも役立てている。	センター(部門)は、プログラムやサービス利用者の満足度だけでなく、教育態度や教育実践の変容度などについてもプログラムの成果を検証し、公表している。また、その結果を活用して、プログラムやサービスの設計を改善している。	センター(部門)は、サービス利用者の満足度や、態度や実践の変容度だけでなく、学生の授業アンケートや学生調査の結果、学習成果の変化などにも注目し、プログラムの成果を検証及び結果を公表し、一定の成果を上げている。また、組織的な教育開発の戦略を改善している。
35	CTLのインパクト評価	センター(部門)は、サービスを使用して参加者の数に関するデータを収集し、プログラムの価値、有用性、満足度の報告を作成する。データは、計画、資源の割り当てのために用いられ、プログラムやサービスの案内や向上にも役立てている。	センター(部門)は、プログラムやサービス利用者の満足度だけでなく、教育態度や教育実践の変容度などについてもプログラムの成果を検証し、公表している。また、その結果を活用して、プログラムやサービスの設計を改善している。	センター(部門)は、サービス利用者の満足度や、態度や実践の変容度だけでなく、学生の授業アンケートや学生調査の結果、学習成果の変化などにも注目し、プログラムの成果を検証及び結果を公表し、一定の成果を上げている。また、組織的な教育開発の戦略を改善している。

「日本版 CTL アセスメント基準」の活用ガイドライン

CTLA 研究会
2021年3月13日

1. 日本版 CTL アセスメント基準策定の背景

本基準は、アメリカ教育評議会（American Council on Education：略称 ACE）が2017年に開発し、さらに ACE メンバーと POD ネットワーク（Professional and Organizational Development Network in Higher Education）メンバーによるフィードバックを受けて2018年に更新された「A CENTER FOR TEACHING AND LEARNING MATRIX」を翻訳し、かつ日本の文脈に合うように修正し策定したものです。

日本においても教育開発を担うセンター（大学教育センター等、以下センターと略記）が2000年代から急増し、2005年調査では24%、2017年調査では55%の大学が設置しているとされます。また同2017年調査では、設置していない大学のうち89%の大学は今後の設置も検討していないことを示しており、設置を検討している11%の大学においても2020年内に設置予定としたところが75%となっていることから（川島，2020）、2020年現在センターを必要とする大学においてはほぼ設置が完了したと考えられます。しかし、個別のセンターの状況を明らかにし、センターの方針立案や課題設定を助けるための評価基準はなく、センターの構成員は暗中模索の中で学内の教育開発を推進しています。

本基準は、そのような方々に参考となる1つの指針を提供し、自身の組織ができていたり、これから達成していくべきことについて示唆を得られるようにするためのものです。学内の構成員同士で評価しあったり、評価結果について他大学の教育開発担当者と議論したりすることで、現状の分析や今後の課題を明確にすることができるでしょう。

2. 本基準活用にあたっての全体に関わる説明

●何のために評価するのか

本評価は、センターの現状を分析し、課題を明らかにすることを最大の目的としています。したがって正確に評価するというよりも、評価した結果から、組織の現状とこれからのについて組織的に考えることに重点が置かれます。センターメンバー全員で年に1回これを用いて評価し議論するなど、コミュニケーションツールとしても活用できるでしょう。参考にしたい優れた他大学のセンターについて知るためのベンチマーキングツールとしても使うことも考えられます。

●3つの基準と6段階評価について

各評価観点とは、「立上期 (1) / 発達期 (2)」、「熟達期 (3) / 機能期 (4)」、「達成期 (5) / 模範期 (6)」という3つの基準が6つの段階で示されています。ここで、1と2、3と4、5と6の違いをどのように判断し評価すればよいかと戸惑うかもしれません。米国においては、6段階で評価するというよりも、むしろ3段階で評価することを意図してつくられているようです。しかし、私たちは日本版を作るにあたり、あえて6段階で考えるとどうなるかと評価者自身が自問自答してもらったフォーマットとしました。こうすることで、より明確に現在を評価できると考えたためです。例えば、ある観点について発達期 (2) という評価をするとき、立上期 (1) より成長しているが、熟達期 (3) に達したとは言いがたいと考え、どうすれば熟達期 (3) に達せられるかと課題を検討するでしょう。あるいは、熟達期 (3) であるならば、一足飛びに発達期 (5) にするためにどうすればよいかと考えるよりも、その手前の機能期 (4) にたどり着くにはどうすればよいかとスモールステップで課題設定することができるはずです。

なお、得点評価（量的な評価）は細かい観点でしていただきますが、「できていることや、良い点」「今後の課題」（質的な評価）は大きな観点でしていただくようにしています。また評価がつけられない項目については、得点無記入で構いません。（例えば、学外向けのサービス提供

をミッションとしていないセンターの場合は、No.23 や No.26 は無記入になるでしょう)

●センター（部門）について

本評価指標は、CTLが持つ教育開発（支援）機能に焦点化して評価します。大学によってはセンターの下部組織として、教育開発（支援）部門や学習支援部門、ライティングセンターなどの機能も持たせるところがあります。本評価はこの中でも教育開発（支援）部門あるいは、その機能についてのみ対象とします。そのことをわかりやすくするために単に「センター」とするのではなく、「センター（部門）」と表記しました。また「他センター（部門）」が想定しているのは、学習支援センターや情報メディアセンター、図書館など、教育開発（支援）に関わる多様なセンターや部門になります。

3. 活用にあたっての各項目に関する説明

(1) 組織構造

No.2	ミッション、ビジョン、目標などについては、センターの規定や、活動計画を確認して評価することができます。評価の結果、規定や活動計画を修正することも想定されます。
No.4-7	センターの責任者を誰と位置付けるかは、組織によっても異なります。機構長、センター長、部門長、室長など、様々な役職が想定されます。ここにおけるセンターの責任者とは、教育開発に関わる部門の責任者を指します。
No.8-11 他	センター教員やセンター職員について、構成員“全員”が基準に該当する必要があるか、あるいは“1人でも”基準に該当するものがいればよいかについては評価者の考え方によって異なります。どちらの基準で評価する方が課題を明確にしやすいかという観点で評価者自身が判断することを推奨します。
No.17	活動の記録とは、ニュースレターやFD報告書などを指します。

(2) 資源配分とインフラ

No.18	外部補助金とは、文科省の競争的資金などを指します。場合によっては、大学全体として外部補助金を獲得し、それを大学割当予算としてセンターに付与することも考えられます。
No.19	ここでの執務場所とは、教員個人に割り当てられる研究室ではなく、センターとして組織的に活用することができるスペースを指します。
No.19	テクノロジーによる環境整備、教育的なテクノロジーの実装とは、例えばWi-Fiや電源設備、プロジェクターやスクリーン、クリッカー等の教育に活用できる様々なテクノロジーが使用できるように整備されていることを指します。
No.21	ビジュアル資料とは、リーフレットや電子資料など見た目にもこだわった資料を指します。

(3) プログラムとサービス

No.25 以降	プログラムとサービスの違いについてです。プログラムとは単発的あるいは連続的な研修プログラムを指します。サービスとは、コンサルティングサービスなど常時提供されるものを指します。
No.30	「学外の広い聴衆に広がっている」とは、WEBサイトなどを通じて広く外部に情報を発信したり、大学間連携をしたり、拠点として活動したりすることも含まれます。
No.32	実装とは、自分たちの文脈に沿うように取り入れ、実践することを指します。

4. 課題をいかに達成していくか

評価の結果、センターの課題をいかに達成していけばよいかと頭を悩ませる人も多いと思います。組織内でその方法を話し合うことの重要性はもちろんですが、本アセスメント結果についてベンチマークとなる他の大学の関係者に話を聞いても良いでしょう。また日本高等教育開発協会では、センターを発展させていくためのティップスの開発も進めていますので、ご期待ください。

以上