

資料

- (1) 山田勉アドバイザー 3/19 補足説明資料 - - - p. 2 ~ p. 14
- (2) 大学から寄せられた質問への回答 - - - - - p. 15 ~ p. 28

薬学人によるピア・レビューは 何を目指すべきか

—補足説明—

薬学教育評価機構 第2期第三者評価に関する説明会
2021年3月19日 (Zoomミーティング)

薬学教育評価機構アドバイザー
6年制薬学教育制度調査検討委員会委員
(名古屋市立大学 高等教育院)

山田 勉

2期においては、形成的な評価を実施していることが、
社会的に認知されとお考えでしょうか。

第2期スタートの意義



形成的評価がなされる場合、未成熟の段階であると評価を受ける可能性もあるのではないかと思います。…1期のように「保留」、「不適合」と公表されてしまった場合、対外的には大きな損害となってしまいます。

組織が、意図してい
なかった誤りを発見し
修正するプロセス

形成的評価とは 1

(組織学習の支援)

1. 組織学習の出来・不出来を単に点検していく行為ではなく、学習不全の動的な様相をリアルに把握して、その豊かな事実をフィードバックする。
2. 自己点検・評価書やカリキュラムツリー・マップなどを通じて、組織学習やその理解に迫り、分析的な解釈を行う。
3. 組織がそれぞれの時点で持っている気づきや疑問を、自己点検・評価書や訪問調査を通じて整理し、組織全体の傾向を評価することによって、組織学習を向上させる。
4. 第三者評価のプロセスを通して、自らの個性的な組織学習のあり方を自覚し再構成する。その再構成そのものが内部質保証と重なっている。
5. 「**値踏み**」行為ではなく、目標とした質保証を組織が実践できなかった場合には回復学習を、十分に実践している場合には発展学習や深化学習を用意する。実践を改善し、確実な組織学習を保証するために不可欠の評価。
6. ただし、プロセス「で」評価する形成的評価が中心だが、プロセス「を」評価するという役割を担う総括的評価も残る。(基準2-2 教育研究活動の改善など)

(出典：田中, 2017, 山田, 2021を元に筆者作成)

形成的評価をする**評価委員および評価チームの質**は担保されているのか？…**異なる属性の大学を正しく理解して正当に評価できるのか？**そのあたりを考慮した評価チームを編成するのか？

組織が、意図
していなかった誤
りを発見し修正す
るプロセス

形成的評価とは2

(組織学習の支援)

7. 成長・発達のための「認知的葛藤」は極めてダイナミックに個性的に展開されることから、組織学習を支援する際には、その組織から葛藤の内容を深く聞くことが肝要（→建設的対話）。
8. 組織学習の結果として生じる、誤りの新たな条件についても自己完結しないプロセスが理想であり、組織学習のループを、より大きな括りで捉えることが重要である（Argyris, 1982）。すなわち外部質保証を、薬学教育機関全体としての組織学習と捉える。
9. 組織のリアルな認識に根ざし、何をどう学び、以前に比べて何が成長・発達したのかを具体的に評価する「機関内学習」（組織学習の「進歩の状況」と「長所・短所、得意・不得意」をとらえる）を基本として、組織学習と第三者評価の改善を目指す点に特徴がある。
10. 医療人としての薬剤師養成を目指す内部・外部質保証は何をもって良しとするのかを、第2期を通じて「ループリック」として確定・共有し、第3期につなげる。（どういう視点で活動を点検・評価し、どういう方向で改善・修正していけばいいのか、共通理解しやすくなる。）

（出典：田中, 2017, 山田, 2021を元に筆者作成）

【観点3-1-1-2】の字義通りの解釈に基づいてカリキュラム全体（6年間）を評価すると、教養科目が含まれる時点で「合格率の向上のみを目指した編成」とはならないことは自明であるので、「合格率の向上のみを目指した編成」には字義通りの解釈とは異なる何かが想定されていると思料する。この点、より明確に言語化してほしい。…

合格率の向上のみを目指した編成

(基準を前提とした観点なので…)

- ▶ 文理解釈ではなく、論理解釈を。
- ▶ 【基準 3-1-1】薬学教育カリキュラムが、教育課程の編成及び実施に関する方針に基づいて構築されていること。
 - 【観点3-1-1-1】教育課程の編成及び実施に関する方針に基づき、薬学教育カリキュラムが以下の内容を含み体系的に整理され、効果的に編成されていること。
 - ・教養教育〔中略〕
 - 【観点 3-1-1-2】薬学教育カリキュラムが、薬学共用試験や薬剤師国家試験の合格率の向上のみを目指した編成になっていないこと。〔後略〕
- ▶ 「資質・能力が具体的に設定されたDPを踏まえたCP（編成、教育内容・方法、学修成果の評価の在り方等）に基づいてカリキュラムが構築されており、そのカリキュラムが体系的に整理され、効果的に編成されてい」れば、合格率の向上のみを目指した編成とは言えない。
 - e.g. 「卒業認定・学位授与の方針」に定められた特定の資質・能力の修得状況を直接的に評価することができる授業科目の設定（中央教育審議会大学分科会, 2020, p. 50）、後期教養教育科目の設定と専門科目との連携、国家試験対策の「総合演習」や国家試験模擬試験を用いた「卒業研究」の試験が、実質的な卒業要件となっていないこと（←DP・CPに反する）etc.

2期では「観点を満たしても基準に適合するわけではない」とあるが、“観点”はそもそも“基準”への適合を判断する時に特に重点的に求められる内容であるので、理解に苦しむ。

観点の充足≠基準適合

(2つの留意点)

- ▶ 部分の「総和」は「全体」となるか!?
 - ▶ SBOsを網羅すると、なぜGIOに到達するのか（「学修成果」の評価は、SBOsの統合的活用というプログラムレベルの課題）
 - ▶ GPAなど個々の科目の学習成果の総和がプログラム全体の学習成果になるか（学生の能力の変化が考慮に入れにくい）（松下, 2020, p.15）
- ▶ 【基準 2-2 教育研究活動の改善】において、プロセス「を」評価する総括的評価は残る（本資料p. 5）。
 - ▶ そのうえで、「卒業までに学生が身につけるべき資質・能力」育成に向けた、各薬科大学・薬学部の「個性的な組織学習のあり方」を形成的に評価するので、『基準』を満たす『観点』を網羅することは困難。

**プロフェッショナリズムと発達障害を持つ学生に対する考え
について、参考となる資料をお示しください。**

日本医学教育学会プロフェッショナリズム・行動科学委員会(2018).『第7回医学教育シンポジウム
アンプロフェッショナルな行動を医学生・研修医に対する指導 シンポジウム開催報告書』 ([http://
jsme.umin.ac.jp/com/pro/2018symposium-report-unpro.pdf](http://jsme.umin.ac.jp/com/pro/2018symposium-report-unpro.pdf)、2021年3月16日アクセス)

藤崎ほか (2018).『医療者教育のビデオ・エスノグラフィー—若い学生・スタッフのコミュニケーション能力を育む』 晃洋書房. (第8章)

柳澤他 (2020)「臨地実習指導者が抱える指導上の課題と研修の成果」『佐久大学看護研究雑誌』12
巻2号, 107-116.

参考文献

- Argyris, C. (1982). *Reasoning, learning, and action: Individual and organizational*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- 中央教育審議会大学分科会 (2020). 『教学マネジメント指針』 文部科学省.
- 田中耕治編 (2010). 『よくわかる教育評価（第2版）』 ミネルヴァ書房.
- 松下佳代 (2020). 『学生の能力形成における正課教育プログラムの布置』 大学教育学会第42回大会 シンポジウム「未来に挑戦する学生を育てる教育環境整備」 配布資料.
- 山田勉 (2021). 『学生参加による高等教育の質保証』 東信堂.

ご静聴ありがとうございました。

(2) 大学から寄せられた質問への回答

	大学から寄せられた質問	回答
1	内部質保証に向けた教育の改善サイクルが構築されているかどうか、今回の評価で問われる重要ポイントという理解で宜しいでしょうか。	その理解で結構です。 『薬学教育評価 ハンドブック(2019 年度版)』では、薬学教育評価機構の定める評価基準に“適合”することの“認定”によって、それぞれの大学の 6 年制薬学教育が“社会が求める薬剤師養成教育の質”を満たしていることを客観的に保証すること、また、そのためには各大学のきめ細かな自己点検・評価（内部質保証）が欠かせないことをお伝えしています。 内部質保証とは、大学が社会から負託された使命を遂行するために自らの教育研究活動を継続的に律するための仕組みです。改定・評価基準は、社会が求める大学教育、薬学教育の変化に応じたもので、大学の「三つの方針に基づく薬学教育プログラム」の質の向上を目指すための基準と言えます。 従って、大学がこの基準による自己点検・評価の実施と、その結果に基づく PDCA サイクルによる改善を行うことによって、教育の質保証（内部質保証）ができると考えます。
2	平田先生の最後のスライドにある「評価終了後の受審大学における教育プログラム改善の支援」について、機構ではどのような支援を考えておられるのか、具体的に示していただければ幸いです。	第 2 期の評価では、第 1 期の「各大学における薬学教育プログラムの質を保証する」（第三者評価の目的 1）ことに重点を置いた評価から、「各大学の薬学教育プログラムの改善を促進する」（第三者評価の目的 2）ことを重視した評価を行います。 評価のプロセスの中で、第 1 期では大学との意見交換や基準・観点の解釈、内部質保証の在り方についての認識共有が十分ではなかったと考えられる点について、第 2 期では評価側の意図が十分に伝わるように、また大学の考えを十分にお聞きできるように丁寧に対応します。 具体的には、草案のチェック、評価チーム報告書（案）における大学に対する質問や資料要求、訪問調査での面談、評価報告書（委員会案）に対する大学からの意見への回答における対応がこれにあたります。 評価終了後のフォローについては、第三者評価のプロセスの中で上記のような形成的評価を的確に行うことが前提であり、必要に応じて大学に対して評価報告書の内容に関する説明を行う機会を設ける等が考えられます。

3	「機構は各大学のプログラムの質を社会に示し、広く国民の理解と支持が得られるよう支援する」とあるが、機構は具体的にどのような支援をどのような方法とするのか？	第2期では、まずは外部質保証として「適合認定によって、“社会が求める薬剤師養成教育の質”を満たしていることを客観的に保証」することによって、各大学の教育プログラムの質を社会に示すことになります。 評価の過程では、第1期でも心がけたことではありますが、さらに各大学の個性や独自の取り組みに着目して、教育プログラムの長所を引き出し、また改善を的確に促すような形成的評価を行うように努めます。これらを経験報告書に反映することによって、各大学の教育プログラムをわかりやすく社会に示し、広く国民の理解と支持が得られればと考えています（第三者評価の目的3）。 加えて、機構の評価に関する規定等を整える必要はありますが、第2期の評価では評価機構が毎年を経験報告書において、薬系大学における教育研究活動の現状や課題、今後の展望を踏まえて、当該年度の第三者評価の総評を示すことによって、国民の理解と支援が得られるように働きかけることができると考えています（第三者評価の目的3）。
4	第2期評価における形成的評価について（1）： 第2期評価は、薬学教育全体としての「7年後の着地点」をめざすものであるとの考えが示されました。第2期評価の7年間の過程で、評価基準が変化していく可能性があるのですか？	第2期の間、評価基準は変更されません。ただし、「【観点3-1-1-1】薬学教育モデル・コアカリキュラム平成25年度改訂版の各項目」については、第2期中に改訂があれば適用年次からは当該改訂版に準拠します。 形成的評価については、資料(1)をご覧ください。
5	第2期評価における形成的評価について（2）： 総合評価が「適合」であっても、評価終了後の受審大学の教育プログラム改善の支援対象となりますか？	総合評価が「適合」であっても、大学に対する提言で「改善すべき点」が指摘され、自大学の教育プログラムの質の改善のためにこれに対応する必要がある場合は、支援の対象になると考えます。また、これらの活動は自大学の内部質保証へ反映されることが望ましいものです。 ただし、あくまで大学側がこの支援を有効と考えられるかどうかによって、どのような支援をさせていただくかは変わってくると考えます。

6	形成的評価をする評価委員および評価チームの質は担保されているのか？	形成的評価については、資料(1)をご覧ください。 ＜参考＞ 評価チームによる評価については、評価実施員予定者に対する評価者研修会や、評価チームを構成する評価実施員に対する説明会で説明しており、「評価チーム」の質の担保に努めています。また、評価報告書（案）の作成に向けて審議する評価委員会、評価報告書の作成に向けて審議する総合評価評議会でも第2期の評価の在り方（形成的評価に重点）について共通認識のもとに評価できるように周知に努めています。 ただし、評価実施員は大学から推薦された候補者の中から選ばれますので、評価実施員に求められる「薬学教育プログラムについて見識を有する者」という条件は大学側で担保いただくこととなりますし、そのような実施員によるピア・レビューが第三者評価の質の向上につながるものと考えています。
7	2期の評価について、「形成的評価が中心」ということでしたが、基準、観点のなかで、どの項目が形成的評価となるのでしょうか。	形成的評価については、資料(1)をご覧ください。 「形成的評価が中心」（形成的評価に重点を置く）というのは、第2期の評価の在り方であり、個々の基準や観点について特にどの項目について形成的評価を行うというものではありません。
8	形成的評価がなされる場合、未成熟の段階であると評価を受ける可能性もあるのではないかと思います。これが、第三者評価全体の評価にどれほどのウェイトを占めるのでしょうか。これから改善を図るといたしましても、この点が影響して1期のように「保留」、「不適合」と公表されてしまった場合、対外的には大きな損害となってしまいます。2期においては、形成的な評価を実施していることが、社会的に認知されるとお考えでしょうか。	形成的評価については、資料(1)をご覧ください。 ＜参考＞ 第1期の評価は、「6年制薬学教育課程の整備と実施」、つまり薬学教育プログラムの実施体制の整備やカリキュラムの整備、これに基づいたプログラム実施状況について自己点検・評価を求め、「各大学における薬学教育プログラムの質を保証する」（第三者評価の目的1）といった視点で総括的な評価を行いました。第2期は「医療人としての薬剤師養成のための学修成果の重視」、つまり教育プログラムの実効性について、「内部質保証」、「三つの方針（ポリシー）に基づく大学教育」、「学修成果にかかる評価の充実」を重視した自己点検・評価を求め、「各大学の薬学教育プログラムの改善を促進する」（第三者評価の目的2）という視点で、形成的評価に重点を置きます。 受審大学はすでに薬学6年制教育が完成年度に達した大学ばかりであり、「未成熟の段階」がどのような状態を示すのか定かではありませんが、自己点検・評価に対する第三者評価が形成的評価かどうかに関わらず、第2期の評価において基準に適合しない項目の評価が不適合になること、総合的にみて「保留」や（第1期ではありませんでしたが）「不適合」となるのは当然のことと考えます。

9	2期は形成的評価を行っていくということでしたが、例えば極端に言うと、1期評価で適合していれば、その後、あまり進展がなくても2期では適合になるということでしょうか。どの程度まで完成形に近づいていけば適合になるのでしょうか。	第1期の評価は、「6年制薬学教育課程の整備と実施」、つまり薬学教育プログラムの実施体制の整備やカリキュラムの整備、これに基づいたプログラム実施状況について自己点検・評価を求め、「各大学における薬学教育プログラムの質を保証する」（第三者評価の目的1）といった視点で総括的な評価を行いました。第2期は「医療人としての薬剤師養成のための学修成果の重視」、つまり教育プログラムの実効性について、「内部質保証」、「三つの方針（ポリシー）」に基づく大学教育、「学修成果にかかる評価の充実」を重視した自己点検・評価を求め、「各大学の薬学教育プログラムの改善を促進する」（第三者評価の目的2）という視点で、形成的評価に重点を置きます。 したがって、第1期の評価がそれぞれの基準について適合していたとしても、例えば体制・カリキュラムは整備され、教育プログラムが実施されたとしても、第2期ではその実効性を自己点検・評価するので、必ずしも適合になるとは限りません。どの程度まで完成形に近づいているかについては、各大学が完成形を目標として設定し、それに対する達成度について自己点検・評価することになるので、評価側からそれを設定することはありません。
10	各大学の個性を尊重することだが、例えば評価者の属性が異なる場合（例：国公立大学 vs 私立大学、薬学科のみ設置の大学 vs 薬学科・薬科学科併設の大学、併設大学の場合は入学時分割入学 vs 一括入学（途中で学科分け））、異なる属性の大学を正しく理解して正當に評価できるのか？そのあたりを考慮した評価チームを編成するのか？	資料(1)をご覧ください。 ＜参考＞ 第1期の評価では、国公立大学と私学等の属性の違いは、ある程度考慮して評価チームを構成しました。また、評価委員会や総合評価評議会の委員の構成もこういった属性に配慮しています。第2期も同様な属性の考慮は行うこととなると考えますが、大学の教育プログラムの個性は必ずしもこういった属性のみよるものではなく、あくまで国公立大学、私学を問わず、それぞれの大学の教育プログラムに個性があり、それが教育理念、教育研究上の目的や3つのポリシーで示されるものと考えます。 したがって、各大学の自己点検評価は、こういった個性が反映されたものであり、第三者評価ではそれを十分に尊重した評価を行うように努めますし、特に第2期ではこの点が重要と考えます。評価実施員予定者に対する評価者研修会や、評価チームを構成する評価実施員に対する説明会でこういった大学の個性を尊重した評価について説明しており、適切な評価チーム編成となるように努めます。また、評価委員会や総合評価評議会においても共有しております。 一方で、第1期の評価での感想として、大学の特徴となるべき個性が教育理念、教育研究上の目的や3つのポリシー、さらにはカリキュラム編成において十分に現わされていない大学も散見されました。第2期評価における自己点検・評価においては、是非このあたりを十分にご検討いただければと思います。

11	プロフェッショナリズムと発達障害を持つ学生に対する考えについて、参考となる資料をお示しください。	資料(1)をご覧ください。
12	医学部のコンピテンシーのなかの「チーム医療の参画」は、資質・能力としては「コミュニケーション能力」とはレベルが異なり、資質・能力として適切なのかという発言がありました。「薬剤師として求められる基本的資質」にも「チーム医療の参画」が入っていますが、どうお考えになりますか。大学のディプロマポリシーに、仮に「チーム医療の参画」があった場合、これはDPとしてふさわしくないという評価をうけるのでしょうか。どこまで大学のDPに対して、これは適切でないという評価をうけるのでしょうか。その基準は決まっているのでしょうか。	少なくとも「表現上は」、資質・能力とは言い難いものが混在しているが、その理由は方法知の中に「行為システム」が含まれざるを得ないという医療系資質・能力の特徴にあることをご説明しました。したがって、「薬剤師として求められる基本的資質」の中に「チーム医療の参画」が入っていることや、DPとしてそれを採用されていること自体が問題であるということではありません。むしろ、そうした「課題」への対応が、基本的な資質（・能力）を明確に現わすものとして求められていることに対する認識だと考えます。 3ポリシーに関する【基準1-2】にある【観点1-2-1】は、「卒業までに学生が身につけるべき資質・能力が具体的に設定されていること」を求めており、これに基づいてカリキュラムが編成・実施されることから、カリキュラムに落とし込み、その学修成果の評価が可能な程度には具体性が求められます。
13	提出する基礎資料は、第1期のときと同程度の質と量になるのでしょうか。	基礎資料はあくまで自大学が自己点検・評価を適正に行う上で必要な資料という位置づけにあり、基準・観点に沿って自己点検・評価を行った場合に必ず収集・点検・解析が必要なものと考えています。したがって、自己点検・評価書に使った資料を付けていただいて、これを受審の際に提出していただく「調書」としております。 お示ししているのは、あくまで最低限必要な資料、あるいは例とお考え下さい。ただし、第三者評価に際しては、例えば自己点検・評価の根拠が不明な場合等、あらためて資料の提示をお願いする場合があります。
14	第1期のときのように、評価が進んでいくにつれて確認する（求められる）事項が増えるなど、進行とともに評価の中身が変更されていくのでしょうか。	第1期では7年間、評価基準・観点は変更しておりませんので、年次進行によって「確認する（求められる）事項が増える」ということはなかったと考えます。 ただし、7年間の途中で文部科学省から大学における内部質保証の重要性が提言されてから、原則総合評価に反映しないことを前提に、中項目13の「自己点検・評価」についてはより明確で具体的な評価基準・観点に基づいた自己点検・評価を求めました。 第2期についても、年次進行によって評価基準・観点を変更する予定はありません。

15	「現場の状況を見ながら7年後の着地点を考えて評価する」とのことでしたが、初めのうちに第三者評価を受ける大学と、後期に受ける大学では評価基準が異なるということでしょうか。そうしますと、どの項目において評価基準に変更があるのでしょうか。また、後半に評価を受ける場合は、すでに評価を受けた大学の報告書を参考にする必要があるのでしょうか。大学ごとの独自性の担保に影響を及ぼす懸念は存在しないとお考えのことでしょうか。	すでに評価を受けた大学の報告書については、もちろん自己点検・評価を行う上では参考になるかもしれませんが、横並びの評価をする訳ではありませんので、他大学の評価報告書が大学ごとの個性、独自性のある自己点検・評価自体に影響があるとは考えていません。
16	評価の必要性・重要性はよくわかりました。2期の評価の目的には評価機構による薬学教育プログラムの国民の理解や支持を得ることになっております。現状としては、高校や予備校、受験生とその保護者の間にも薬学教育評価が2期目に入るということは十分に知られていないのではないのでしょうか。受験生が薬学部を選ぶ、志望校を決めるために評価が活用されることが望ましいように思います。機構としてどのように社会へ発信していくのか、お考えをお教えてください。	第2期では、より各大学の個性や独自の取り組みに着目して、長所を引き出し、また改善を的確に促すような形成的評価に重点を置きます。これらを評価報告書に反映することによって、各大学のプログラムの質をわかりやすく社会に示すように努めます。 加えて、第三者評価の意義や評価結果、形成的評価に重点を置いた第2期の評価が行われることの高校や予備校、受験生・保護者へ伝わるような伝達にも努めたいと考えます。
17	現在、薬局薬剤師の評価は下がる一方にあります。薬学教育では質の維持向上に取り組んできていますが、教育の質と薬学部が輩出する薬剤師の社会での認知に乖離しているように思いますが、どこに原因があるとお考えでしょうか。	「教育の質」と「薬学部が輩出する薬剤師の社会での認知」については、相応の教育の質が担保されているにもかかわらず、それによって養成された薬剤師の能力を社会が認知していないという意味と、大学における教育の質が、社会が求める薬剤師の養成するレベルに及んでいないという2つの解釈ができると考えます。 両方において、大学における自己点検・評価（内部質保証）と、3つの目的を持つ第三者評価を適正に行うことが重要と考えます。
18	「学修者本位」の教育とは、いわゆるアクティブラーニングを実施することなどが含まれますか。	含まれていると考えます。
19	「S」は、評価委員会により判定とあるが、どのような判定基準なのか？判定基準は公表されるのか、それとも、評価委員会の主観による判断か？	第1期では第1期にはS「卓越している。」もA「評価基準を超えている」もありませんでした。Sについては、「卓越している。」という基準しかありませんが、個々の事例に対して、大学の個性を尊重しながら評価委員会で十分に検証して優れている点を評価したいと考えます。

20	2 次の評価基準では、「適切」という語が頻繁に使用されていますが、適切とする基準は明確に示されていません。評価を受ける大学としては、どのような判断基準に基づいて取り組むと良いのでしょうか。また、具体的にどのように評価が行われるのでしょうか。	（目的に）ぴったりあてはまっていることを「適切」と表現しています。各薬科大学・薬学部において、目的から何を・どうすることが適切であるのかをご判断いただき、第三者評価では、事実・データを元にその適切性を判断します。
21	2 期では「観点を満たしても基準に適合するわけではない」とあるが、“観点”はそもそも“基準”への適合を判断する時に特に重点的に求められる内容であるので、理解に苦しむ	基準と観点については、資料（1）をご覧ください。 ＜参考＞ 第 2 期の基準では、第 1 期を経ていることから基準に基づく評価を基本としています。第 2 期の観点は、基準への適合又は卓越性を判断するときに特に重点的に求められる内容を定めたものとして位置づけていますので、観点だけ満たせば良いという考え方とは異なります。すでに第 1 期の評価を経ていますので、そこで指摘のあった改善点、助言等を踏まえてどのように検討されたのかは内部質保証の点からも重要になってきます。 第 1 期の評価では、ある基準の中の個々の観点が満たされればその基準が満たされる（適合している）としましたが、第 2 期では基準自体に沿って自己点検・評価を行っていただくことになり、その際の基準への適合を判断する時に特に重点的に求められる内容が観点となりますので、第 1 期とは異なり、個々の既定の観点を満たしたとしても基準に適合するわけではありません。
22	「観点だけ満たしても基準に適合するわけではない」、とあり、「「観点」は「基準」への適合または卓越性を判断するときに特に重点的に求められる内容」、とされているが、評価委員および評価チームは何をもって適合または卓越性を判断するのか？何かの判断水準がなければ、評価委員等によって評価が統一されないのではないのか？具体的な判断水準はどのように設定されるのか、また、水準については公表されないのか？	基準と観点については、資料（1）をご覧ください。 ＜参考＞ あくまで、第三者評価は大学が行う自己点検・評価に基づくその大学の外部質保証という位置づけにあり、自己点検・評価において基準への適合、あるいは卓越性を観点に対する評価をもって判断することになります。評価チームあるいは評価委員会は、こういった個々の大学の自己点検・評価（内容だけではなく基準への適合に対する自己点検・評価の結果）に基づいて第三者評価を行いますので、公表するような具体的な水準を定めることはしません。特に第 2 期の評価は個々の大学に対する形成的評価に重点を置きますので、大学間で統一された評価を行うための判断水準が必要とは考えておりません。

23	観点と基準と評価について： 第2期評価では、「観点」だけ満たしても「基準」に適合するわけではないことが示されています。「観点」以外に、何が評価の対象となるのですか？	基準と観点については、資料（1）をご覧ください。
24	第2期薬学教育評価における外部質保証は形成的評価が中心であり各大学の個性を尊重するとのことですが、評価に関する大学の個性とはどのようなことを指すのでしょうか？大学の個性を発揮する以前に、基準を満たす上で観点以外に最低必要とされる点があるのであれば、示していただきたい。	基準と観点については、資料（1）をご覧ください。 第2期では、“観点”は“基準”への適合を判断する時に特に重点的に求められる内容であるので、該当基準について既定の“観点”だけではなく、大学独自の“観点”を置いて、あるいは独自の視点を加えて自己点検・評価を行うこともできます。すなわち、“観点”はあくまで自己点検・評価において“基準”への適合を判断するために評価すべき事項であり、大学側が自らの特徴ある教育プログラムやその長所、その成果をアピールするために必要な“観点”を設定すれば良いのであって、評価側が既定の“観点”以外に必要な観点を求めるものではありません。
25	「観点のみに囚われることなく、各大学の特徴を存分に活かした自己点検評価がなされることが期待される」とあるが、「特徴を存分に活かした自己点検評価」のイメージがわからない。具体例を示してほしい。特徴を活かした自己点検評価をすれば、観点到に囚われなくてもよいということか？	基準と観点については、資料（1）をご覧ください。 あくまで「観点のみに囚われない」であり、既定の観点の自己点検・評価は必要と考えます。第三者評価では、その自己点検・評価の妥当性を評価することになります。
26	基準、観点到に含まれない、各大学の特色を基盤とする項目の自己点検評価内容に対し、評価委員会が何か助言等のフィードバックをしてきたと仮定して、それは各大学を特徴づける教育方針であって、機構の意見により方針を左右される部分ではない。となると、基準、観点到以外のポイントについて記載をする必要性はないと思うが？	内部質保証と外部質保証については、資料（1）をご覧下さい。 大学における内部質保証（自己点検・評価）と機構による外部質保証（第三者評価）の位置づけ、内部質保証に対する外部質保証の意義を大学がどのようにお考えになって内部質保証が行われるかによると思います。 個々の事例によって異なると思いますが、大学が「大学を特徴づける教育方針であれば」それに則って教育プログラムが構成され実施されているのですから、自己点検・評価の対象になると思います。 外部質保証としての第三者評価では、そういった自己点検・評価の妥当性を見させていただくことになります。
27	【観点 1-2-5】 教職員、学生に対して三つの方針の周知が必要とのことですが、ポリシーの内容を理解しているかアンケート等で調査をする必要はありますか。	「周知徹底」となっておりません。文字通り、「教職員及び学生に周知が図られるとともに、ホームページ等で公表されていること」とお考えください。

28	【観点 2-1-2】の自己点検・評価における「教育研究活動に対する質的・量的な解析」について、もう少し詳しく説明して頂けますでしょうか？	注釈の例示では、「学習ポートフォリオ等」、「卒業の認定に関する方針に掲げた学修成果の達成度」が質的、「在籍及び卒業状況の入学年次別分析等」が量的な解析の例示となります。 【観点 2-1-2】では、教育研究活動（教育プログラム）について、量的な解析ばかりではなく、質的な解析をバランスよく行い、これらに基づいて自己点検・評価を行うことを求めています。例示にとどまらず有効と考えられる独自の質的解析（プロセス・文脈重視、態度の尊重）や量的解析（結果から得られるデータの分析による妥当な検証や解釈）行うことが重要と考えます。
29	【観点 2-1-1】 注釈に「当該学部 の 6 年制課程の卒業生を含む」とありますが、これは自大学卒業生を想定されていますか？また、「必要に応じて」とあるので学内で検討した結果難しいということであれば必須ではないという理解してよいでしょうか。	本注釈は、「必要に応じて外部委員又は当該学部の 6 年制課程の卒業生を含むこと。」としています。「当該学部の」は自大学を指すという理解で差し支えありません。また、当初は外部委員と卒業生を含むこととしていましたが、どちらかで良いのではとのコメントが寄せられ、この表記となりました。確かに必須ではないという理解もできますが、現状の自己点検・評価を組織的に行うためには、第三者としての外部委員か卒業生のどちらかを含まることが妥当と考えます。
30	【観点 3-1-1-1】 大学独自の教育として位置付けている科目において、グループワーク等を中心に授業を組み立てていますが、薬学教育モデル・コアカリキュラム【A 基本事項】は 6 年間をかけて到達すべきものであるため、これらの科目の SB0s にも【A 基本事項】の SB0s（例えば、A(3)①コミュニケーションなど）を組み込んでいます。この場合、これらの科目の内容は大学独自の教育なのですが、コアカリキュラムとの区別をどのように学生に示せば良いのか迷っています。現在、シラバスで独自性を%で示していますが、どうしても主観的な数字となり、根拠を明確にできていません。どのように独自性を示すべきかご教示いただきたく存じます。	大学独自の教育内容について、モデル・コアカリキュラム【A 基本事項】との関係を参考に表示されていると推察いたします。そうであれば、一貫した方針に基づく表示であれば、少なくとも恣意的な数字とはいえないと思われます。

31	【観点 3-1-1-2】の字義通りの解釈に基づいてカリキュラム全体（6年間）を評価すると、教養科目が含まれる時点で「合格率の向上のみを目指した編成」とはならないことは自明であるので、「合格率の向上のみを目指した編成」には字義通りの解釈とは異なる何かが想定されていると料する。この点、より明確に言語化してほしい。 また、この点を踏まえて、【観点 3-1-1-2】における「合格率の向上のみを目指した編成」に関して、具体的にどのような編成を想定しているのか例示願いたい。併せて「合格率の向上を目指しているが、それだけを目指しているわけではない編成」の具体例についてもお示しいただきたい。	資料（1）をご覧ください。 第三者評価では、大学の自己点検・評価の妥当性について評価させていただきますが、単に国家試験対策科目（担当者・内容・コマ数等）の在り方について、具体的な水準を持っているわけではありません。国公立大学を含めてほとんどの大学が「合格率の向上を目指している」のですが、その多くが DP 到達に向けて「それだけを目指しているわけではない編成」となっていると考えます。
32	【観点 3-1-1-2】のポイント（「のみ」か否か）は理念としては容易に理解できるが、実際に当該観点に基づいて評価を下すのはさほど容易ではないように思われる。この点について明確な判断基準があるのであれば、これについてもお示しいただきたい。（講習を受けた評価員間でも評価が割れることのないような形で評価基準が設定されているのか知りたい。）	資料（1）をご覧ください。 ＜参考＞ 第三者評価では、あくまで大学による自己点検・評価の妥当性を評価します。国家試験対策科目自体を否定しているわけではなく、DP に沿った CP とカリキュラム編成、さらに各科目の学習目標の設定やその内容等を自己点検・評価いただき、例えば国家試験対策科目と卒業研究等の問題解決能力醸成教育の内容と割り当てられた時間数のバランスなど、いくつかの視点で判断いただければと思います。 第三者評価では、国家試験対策科目（担当者・内容・コマ数等）の在り方について、具体的な水準、明確な判断基準を持っているわけではありません。当然、個の妥当性については評価チーム、さらには評価委員会において十分に議論します。国公立大学を含めてほとんどの大学が「合格率の向上を目指している」のですが、その多くが DP 到達に向けて「それだけを目指しているわけではない編成」となっていると考えます。各大学の教育プログラムの中の位置づけを重視した議論により、自ずと当該大学における自己点検・評価の妥当性が適正に評価できると考えます。

33	【観点 3-1-1-2】がカリキュラム全体（6年間）について問うているのは自明だが、カリキュラムの一部（例えば、6年次のカリキュラムのみ）を対象として評価することはあるのか？カリキュラムの一部を「独立の」評価対象とする場合、評価対象の「最小単位」は何になるのか？（例：科目、年次等） もしそのような評価方法が可能だとしたらカリキュラムの切り出し方次第で「合格率の向上のみを目指した編成」と判断することも可能であると思料するが、それを是とするのか？	資料（1）をご覧ください。 この観点についてはカリキュラム全体を問うことが一般的かと思いますが、カリキュラムの一部を「独立の」評価対象とするかどうか、評価対象の「最小単位」をどうするかは、評価機構が決めることではなく各大学が自己点検・評価をされる際に設定されることと考えます。その設定自体の妥当性はこの観点での自己点検・評価全体の中で評価（第三者評価）させていただくことになると考えます。 各大学の DP に沿った CP、カリキュラム編成にもよりますが、例えば 6 年次については卒業研究など 6 年間の教育において DP 到達に係る重要な科目が配置されるべきでしょうから、そこに国家試験対策科目を偏在させることの是非についてお考えいただければと思います。第三者評価では、国家試験対策科目（担当者・内容・コマ数等）の在り方について、具体的な水準、明確な判断基準を持っているわけではありません。
34	大学の卒業要件とディプロマポリシーの関連について：大学設置基準・第 7 章「卒業の要件等（第二十七条 - 第三十三条）」では、卒業要件は科目履修による取得単位を基準に定められているものと理解できます。一方、【観点 3-2-4-2】では、「卒業に必要な単位数の修得だけではなく、卒業の認定に関する方針に掲げた学生が身につけるべき資質・能力の評価を含むことが望ましい。」とあります。DP に於いて求める資質・能力の評価は、須く科目の単位の授与として行われるべきとの考えですか？あるいは、単位化されない DP 要件に基づき、卒業を認めない制度の設計をめざすべきとの考えですか？	この観点は、学習プロセスのスパンを「卒業まで」と限定して DP 要件が設定されている以上、その評価を含むのが望ましいとの考え方のみを示しています。ただしその方法は特定されていません。評価においては、明確にスパンが設定されるべきですので、これが「卒業まで」となります。 現行の「薬剤師に求められる 10 の資質」を参考に大学の DP が設定されているとすると、DP の中には科目の単位授与によって達成の有無を明確できるものがある一方で、単位化に馴染むとは言い難いものがあると考えられます。この場合は、単位化はせずにパフォーマンス評価の結果のみを経年的に積み重ねて学生にフィードバックする手法もあると思います。 したがって「単位化されないような DP の評価に基づいて卒業を認めない制度の設計」を必ずしも推奨しているわけではありません。しかし、海外の医学部例では、実習においてアンプロフェッショナルな行動が認められた場合に、当該実習科目の成績は不可にするという仕組みが存在しています。つまり、こういった点を単位化による対応も可能で、方法は多様だと思います。したがって、大学における DP の設定の仕方によると考えられます。
35	【基準 3-2-4】 特に【観点 3-2-4-2】について、「資質・能力の評価を含むことが望ましい」とありますが、これは【基準 3-3-1】・【観点 3-3-1-1】の最終到達点と理解して宜しいでしょうか。それとも資質・能力に関して卒業認定のための特別な評価を求めているのでしょうか、ご教授頂ければ幸いです。	最終到達点として理解していただいて結構です。「卒業認定のための特別な評価」を求めているわけでは必ずしもありません。質問 6 に対する回答もご参照ください。

36	【項目 3-3】 例えば倫理観など「態度教育」に対する評価法の模範的な例示などはあるのでしょうか。それとも第 2 期には、このような態度評価法に対する各大学の取り組みの意見交換、相互支援を行ない、より良いものを目指していこうという意図が込められているのでしょうか。	「各大学の取り組みの意見交換、相互支援を行ない、より良いものを目指していこう」と考えております。
37	【基準 3-3-1】 特に【観点 3-3-1-1】について、「教育課程の進行に対応して評価されていること」とあるが、これは身に付けるべき能力（コンピテンシー）毎に科目別の達成レベル（例えば A, B, C・・・）を体系化し評価が成されていることを求めていると思われますが、「注釈」で説明されている「いつ、どのような方法で測定するか計画」部分について具体例など詳細な説明を頂ければ幸いです。アセスメント・ポリシー（マップ）のようなものを意味しているのでしょうか。それとも、例えば、学修成果の評価方法として、薬学教育プログラム終盤の集大成科目でのルーブリックなどを利用した直接評価やポートフォリオ評価だけでなく、1～4 年次に重点科目（アセスメント科目）を設定し、それらの科目において経時的に学生のパフォーマンスを評価していくことを意味しているのでしょうか。 また、学修成果の評価には直接評価と間接評価のいずれも欠かせないのでしょうか。	（前半）両方を想定しています。『教学マネジメント指針』（文科省，2020，p. 27）では、以下のように説明されています。 「さらに、授業科目レベルで学生が知り、理解し、行い、実演できることを評価できるような直接的な手法で「卒業認定・学位授与の方針」に定められた資質・能力の獲得状況を評価し、一人一人の学生がより具体的に自らの学修成果を説明することを可能にしていくことも考えられる。そのための手法としては、例えば、「卒業認定・学位授与の方針」に定められた資質・能力を測定するためのルーブリックを作成した上で、同方針に定められた特定の資質・能力と極めて関連性が深い授業科目において当該資質・能力 の修得状況を直接的に評価することが考えられる。」 （後半）評価は推測であり本質的に不完全ですので、複数の種類の評価を採用することが望ましいと思われます。上述の『教学マネジメント指針』別紙 1（p. 47）でも、間接評価はあくまで「エビデンスとして用いることができる情報」と位置づけられ、資質・能力の修得状況については直接評価が必須とされています。

38	入学時における「学力の 3 要素」の多面的・総合的評価についてお伺いします。「③主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度」を評価する方法として、具体的に推奨されるものはありますでしょうか？	一般的には小論文や面接、あるいは現時点では妥当性に問題があるかもしれませんが内申書による評価が考えられると思います。ただし、方法そのものよりも何を問うか、どんな基準で評価するかといった点を適正に設定することが重要と考えます。ある入試区分の中で他の要素も同時に評価しなければならないわけですから、各大学の A P も勘案して効果的な評価方法を設定されることが望ましいと考えます。
39	学生の受け入れについて： 学生の受け入れに関する学力の 3 要素および医療人を目指す者の資質・能力の評価について、【観点 4-1-2】学力の 3 要素が、多面的・総合的に評価されていること、および【観点 4-1-3】医療人を目指す者としての資質・能力を評価するための工夫がなされていること、が示されています。実際の入学試験は「総合型選抜」「学校推薦型選抜」「一般選抜」の区分のもと、複数の入試種別が設けられています。上記の観点による評価は、当該大学の薬学部入学試験の全ての入試区分を一体として評価する あるいは個々の入試種別について評価する のいずれになるのでしょうか？	大学がどのように AP を設定されているかによるとと思います。本来は個々の入試区分でそれぞれ 2 つの観点で示されたような評価が行われることが求められていると考えますが、例えば AP で個々の入試区分に対応して評価する要素を指定し、それが DP に基づいた AP として妥当であるといったこともあると思います。
40	【観点 4-1-2】 「学力の 3 要素が、多面的・総合的に評価されていること。」 というのは、個々の入試区分それぞれで学力の 3 要素すべてを評価することが求められるのでしょうか。	回答（39）参照。

41	【基準 4-1】 特に【観点 4-1-3】について、入学者選抜段階での「医療人を目指す者として資質・能力を評価するため工夫」では、個別面接やグループディスカッションなどが利用できれば望ましいと思われますが、物理的に困難を来すため、書面（エントリーシートや自己推薦書など）の活用が一つの手段と考えられます。適切な手段と考えられますでしょうか。ご教授頂ければ幸いです。	お示しの「個別面接やグループディスカッションなど」が適切な方法と考えますし、書面（エントリーシートや自己推薦書など）の活用も有効と考えます。ただし、方法そのものよりも何を問うか、どんな基準で評価するかといった点を適正に設定することが重要と考えます。 ある入試区分の中で他の要素も同時に評価しなければならない場合、各大学のAPも勘案して効果的な評価方法を設定されることが望ましいと考えます。
42	【基準 4-2】 入学定員超過についての観点は設定されていますか。定員割れに関する評価はどのようにされる予定かお聞きしたい。	定員割れ自体を扱っている観点はありません。この点については、現状教育プログラムの質と関連付けて評価を行うことが難しいと考えます。大学での自己点検・評価においてこの点を扱うかどうかは問わないと考えます。
43	各大学で作成されたカリキュラムに重要でない科目はないと思われるが、観点 5-1-5にある「カリキュラムにおいて重要と位置付けた科目」の意味は何か？	観点 5-1-5 は、教育研究上の目的に沿った教育研究活動の実施に必要な教員組織の整備を求める基準です。従って、例えば助教や学外からの非常勤講師等が単独で科目を担当することとの整合性について自己点検・評価されることを想定しています。
44	【観点 5-2-2】 研究活動を行うための環境整備として、研究時間の確保があげられていますが、具体的にどれくらいの時間の確保をもって適切と判断されるのでしょうか。	研究時間については、各大学がDPへの到達を目指すためのCP、カリキュラム編成において、卒業研究にどの程度の時間が必要かを考えて設定していると思いますので、この点についての自己点検・評価が求められます。第三者評価では、その自己点検・評価の妥当性について評価を行いますので、具体的に（統一的に）適切な時間を設定し、判断することはしません。
45	各大学に対する第二期評価の時期（年度）はいつ公表されるのか？	社員総会にて周知する予定です（2021 年 6 月にお知らせいたしました）。