

学士課程教育の質保証のための組織的カリキュラム改善の取組 —「教育改善 FD 研修会」を通じたカリキュラム改善の試み—

小 川 勤

(山口大学大学教育センター)

A Study of Systematic curriculum Improvement towards Guaranteeing the Quality of Undergraduate Education:
A Curriculum Improvement Trial Based on Faculty Development for Improvement of Undergraduate Education

Tsutomu Ogawa

(Yamaguchi University Education Promoting Center)

Summary

This paper introduces a method to promote improvement of the curriculum systematically and continuously, as an example of Yamaguchi University's efforts to guarantee the quality of undergraduate education. It is necessary to restructure the curriculum including liberal arts education with specialized courses for a consistent undergraduate education. Yamaguchi University revised its Graduation Policy and Curriculum Policy that had been made six years ago to specify the system and the correspondence between subjects. Moreover, the curriculum flow chart and results evaluation system were developed. As a result of these approaches, the attitude of teachers towards a systematic match of educational improvement has changed. Moreover, the teachers came to be more interested in the curriculum.

キーワード：学士課程教育、カリキュラム改善、カリキュラム・マップ、グラデュエーション・ポリシー、カリキュラム・フローチャート

Keywords: undergraduate education, curriculum improvement, curriculum map, graduation policy, curriculum flowchart

1. はじめに

2008 年 12 月に中央教育審議会から発表された「学士課程教育の構築に向けて」（以下、学士課程答申）の中で、各大学の各学部・学科が『育成しようとする人材像』や『卒業までに学生に対して保障する基本的な資質』を具体的に記述したディプロマ・ポリシー（diploma policy：以下、DP）を作成するとともに、DP と各授業における到達目標との間で、DP の達成を保証するために体系性と整合性を明示するために、カリキュラム・ポリシー（Curriculum Policy：以下、CP）を作成することを各大学に求めている。このように、一定の学習期間終了時に、学習者が知り、理解し、行い、実演できることが期待される内容、すなわち「ラーニング・アウトカムズ（学習成果）」を明確に示し、その観点から教育カリキュラムを編成するという方法は、日本の各大学にとっては、教育改善の手法として定着しつつある¹⁾。

また、学士課程答申では「分野別」の質保証も重要であると提言している。このため、2008 年 5 月に文部科学省は、日本学術会議に対して、大学教育の分野別質保証の在り方について審議を依頼した²⁾。日本学術会議は「大学教育の分野別質保証の在り方検討委員会」（以下、検討委員会）を設置し、「質保証枠組み検討分科会」「教養教育・共通教育検討分科会」「大学と職業との接続検討分科会」の 3 つの分科会に分かれて、検討を進め、2010 年 7 月 22 日に審議結果を「回答」（以下、回答）として文部科学省に手交し、公表した。検討された内容は、学生に身に付けて欲しい知識・技能を分野ごとに列挙するのではなく、各分野の「本質的な学びの意義」を提示している。また、「本

質的な学びの意義』では、その分野固有の『世界の認識の仕方』『世界への関与の仕方』を提示している。例えば、『世界の認識の仕方』については、数学ならば、『世界で起こっている複雑な現象を抽象化して数式に表現できる』、物理ならば、『実験のやり方や実験の結果を数式に表現し、厳格な分析ができる』といったように提示している。これらの提示方法は、イギリスの高等教育質保証機構（以下、QAA）が作成している「分野別参照基準」を参考にしている。しかし、イギリスの大学は専門教育に特化した教育を進めているのに対して、日本の大学は専門教育と教養教育が柔軟に複合しているところに特色があり、教養教育を含めた分野別の参照基準を考える必要がある。このため、回答では第2部として「学士課程の教養教育の在り方について」という題目で特に、教養教育に対する考え方を検討した結果を報告している。また、検討委員会の分野別参照基準ではQAAでは触れていない「学習内容の例示」「学習方法の例示」についても「分野別参照基準」とともに提示している。

本稿では、このような国内外の高等教育改革の動向に対して、山口大学が教養教育を含む一貫した学士課程教育の再構築に向けて、全学的規模でどのように取り組んでいるのかを具体的に明らかにする。また、教育の質保証のために開発したいくつかのツールについて、その概要を紹介するとともに、学士課程教育の質保証を推進する上で現在、課題となっている事柄についても明らかにする。

2. 取組の背景

日本の学士課程教育を改めて俯瞰した場合、実質的には共通教育と学部専門教育とが分離した形で実施されており、また、共通教育と専門教育との関係は大学や学部によっても違いがあることは明らかである。このように大学教育の内容が共通教育と学部専門教育とに分離されるようになった歴史的経緯について川嶋（2008）は、1991年の大学設置基準の改正、いわゆる「大綱化」時には、一般教育と専門教育との有機的な関連性に配慮しつつ、それぞれの大学の教育理念・目標に基づき4年間一貫したカリキュラを編成することを目指していたが、実際には教養部が廃止され、教養部所属教員のほとんどが専門学部所属となり、4年間一貫した学士課程教育とはほど遠い、「全学出動体制」という名の下に、「教養教育」「全学教育」「共通教育」と名前を変えた「非専門教育」が専門教育とともに提供されるようになったと論じている。

一方、世界の高等教育においては、「ラーニング・アウトカムズ」を重視した教育改革が、大きな潮流になっている。欧州では2010年までに「欧州高等教育圏」の構築を目指して「ボローニャ・プロセス」が推進されている。この取組の中で最も重視されているのがラーニング・アウトカムズである。欧州域内の極めて多様で複雑な各国の教育制度を相互に理解可能で比較できる制度へと転換するとともに、学生や卒業生である労働者の円滑な移動を促進するために、学士、修士、博士の段階ごとに習得すべきラーニング・アウトカムズを「欧州高等教育資格枠組（Framework of Qualifications for the European Higher Education Area）」として設定し、各国はこれに基づき、高等教育各段階の教育を再構築することによって、各国の高等教育の同質性と質保証を同時に実施しようとしている（川嶋、2008）。

これらの国内外の高等教育改革の動きに対して、山口大学では6年前から全ての学部や研究科でラーニング・アウトカムズを重視した大学教育が推進されてきた。すなわち、DPと同様な意義を持つグラデュエーション・ポリシー（Graduation Policy：以下、GP）³⁾の策定の検討を行うとともに、従来あまり具体性のなかったアドミッション・ポリシー（Admission Policy：以下、AP）の見直しやGPを実現するために最も重要なカリキュラムの必然性をチェックするためのカリキュラム・マップ（Curriculum Map：以下、CUM）の作成に取りかかり、2006年4月にGPとCUMを公開した。このように、全ての学部、研究科が参加した形でラーニング・アウトカムズを意識したGPやCUMの策定に本格的に取り組んでいる大学は、その当時としてはあまり多く存在していなかった。また、カリキュラム・マップという名称は、山口大学が独自に命名したもので、一般的にはカリキュラム・ポリシーと呼ばれ、教育改善のためのツールとして利用されている。なお、カリキュラム・マップ⁴⁾は、1976年にWalter Wagerがアメリカ教育学会でInstructional Curriculum Mapping（以下、ICM）という名前で発表したのが初めてであり、教育課程に含まれる諸目標間の相互関係を図式化するためのガイドラインとして作成された（鹿住ら、2010）。その後、ICMはカリキュラム・マネジメントのツールとして初等・中等教育に広がり、高等教育では1990年代になって医学教育の分野に導入された。その後、職業教育の重視や市場化といった国際的な動向と大学間の競争の激化を受け、汎用的技能や学位取得者の特性（graduate attribute）として示される能力指標を用いた学習成果の明示が高等教育に求められるよ

表1 教養教育グラデュエーション・ポリシー

GP1 (日本語)	日本語を正確に理解し、論理的な文章を書くと同時に、課題に対する自らの見解をわかりやすく伝達するための方法を知り、実践することができる。
GP2 (情報科学)	情報及び情報手段を主体的に選択し、安全に正しく活用するための基礎的な知識・技能を持つ。
GP3 (外国語)	多様な文化への柔軟な理解と共感を持ち、一つ以上の外国語について、日常生活に支障のない程度に聞き、話し、読み、書くことができる。
GP4 (人文社会科学)	社会と文化およびそれらと人間との関わりに関する基礎的な知識を習得し、地域・社会に貢献することができる。
GP5 (自然・応用科学)	自然や環境について基礎的な知識を習得し、自らの生活や社会に還元することができる。
GP6 (健康科学)	健康で文化的な生活を営むために必要な基礎的な知識と方法を習得し、自らの生活の質を高めることができる。
GP7 (学際領域)	幅広い領域の知識に触れ、特定の専門分野を超えた複合的な視点を確立するとともに、そこから自らの将来を見つめることができる。

うになり、ICMやCUMなどの教育改善のためのツールは高等教育の能力・資質の育成を説明するツールとして今日広く活用されている。山口大学ではCUMを各学部・研究科が設定したGPの達成に向け、必要な科目の新設や科目間の教育内容の重複チェック、さらに不必要と考えられる科目の抽出などに活用している。このようにCUMは、GPが掲げる「学士力」の質保証を明確化するための有効なツールとしてこれまで多方面で活用されてきた。しかし、2006年に初めて公開されたCUMは各学部が中心となって作成されたため、専門教育を中心とした科目群から構成されており、共通教育を含んだ一貫した学士課程教育を念頭に置いたものになっていなかった。このため、2006年から教養教育におけるGP（以下、教養教育GP）を新たに作成する必要があるという議論が学内で起こり、ワーキング・グループを設置し、この点について検討を始めた。そして翌年の2007年4月に教養教育GPが完成し、公開した（表1）。山口大学でいう「教養教育GP」とは、教養教育の最低限の内容を共通教育で保証するものであり、日本語、情報科学、外国語、人文社会科学、自然・応用科学、健康科学、学際領域という7つの学問分野の横への広がり、それぞれにおける到達度を規定したものである。現在、本学の共通教育のカリキュラムは、この教養教育GPを基に編成されている。また、共通教育のカリキュラムの見直しや改訂作業は、この教養教育GPの考え方を元に実施されている。このように、各学部・学科・課程・コースの教育はCUMの下で専門科目を中心に構成される専門教育と、教養教育GPの下で編成される共通教育とが併存しており、相互に有機的な連携が図られていない状態であった。しかし、各学部・学科・課程・コースが、一貫した学士課程教育を再構築するためには、教養教育GPの達成を目標として編成された共通教育を取り込んだ新たなCUMを自らの責任の下に再編成する必要がある。この作業を推進する上で大きな役割を担ったのが、2008年度に文部科学省の「質の高い大学教育推進プログラム（以下、教育GP）」に採択された「目標達成型大学教育改善プログラム」（以下、教育改善プログラム）であった。この教育改善プログラムの中での中心的な取組が「教育改善FD研修会」（以下、教育改善研修会）である。

3. カリキュラム改善と教育改善研修会

教育改善研修会の開催目的は4年間あるいは6年間一貫した学士課程教育を各学部・研究科等が主体となって再構築し、教育改善の実質化を図ることにあった。ここでいう教育改善の実質化とは、人材養成目的に合った合理的なカリキュラムの実現であると言い換えることができる。従来のカリキュラムが教員の専門分野を中心に、いわば教員の視点から構成されたものであったことは否めない。現状ではGPで示される学生が卒業時に身につけている資質は、カリキュラムが直接保証する学士の必須要件というよりは、偶発的に得られる間接的な成果に過ぎなかったと言えるかもしれない。その結果として、大学教育の各所においてさまざまなミスマッチが生じてきたのも事実である。現在の大学を取り巻く入学者の多様化と平均的な習熟度の低下に対応するには、教員が独自の授業を展開するだけでなく、誰が何をどこまでどのように教えるかという組織的な連携が求められるようになってきていることはいうまでもない。

授業	GP					
	GP1	GP2	GP3	GP4	GP5	
AAA学	○		○			
BBB学		○				
CCC実験		○		○	○	
...						

従来のカリキュラム・マップ(学部専門教育が中心)

+

GP1 (日本語)	日本語を正確に理解し、論理的な文章を書くと同時に、課題に対する自らの見解をわかりやすく伝達するための方法を知り、実践することができる。
GP2 (情報科学)	情報及び情報手段を主体的に選択し、安全に正しく活用するための基礎的な知識・技能を持つ。
GP3 (外国語)	多様な文化への柔軟な理解と共感を持ち、一つ以上の外国語について、日常生活に支障のない程度に聞き、話し、読み、書くことができる。
GP4 (人文社会科学)	社会と文化およびそれらと人間との関わりに関する基礎的な知識を習得し、地域・社会に貢献することができる。
GP5 (自然・応用科学)	自然や環境について基礎的な知識を習得し、自らの生活や社会に還元することができる。
GP6 (健康科学)	健康で文化的な生活を営むために必要な基礎的な知識と方法を習得し、自らの生活の質を高めることができる。
GP7 (学際領域)	幅広い領域の知識に触れ、特定の専門分野を超えた複合的な視点を確立するとともに、そこから自らの将来を見つめることができる。

+

教養教育のカリキュラム・マップ



4年間一貫の学士課程教育を考慮した新カリキュラムマップの作成

図1 新CUMの構想

ことである。そもそもこのように有機的に組み立てられたカリキュラムこそがカリキュラムと言えるのであって、従来のカリキュラムは教える内容が組織的に吟味されないままの授業の寄せ集めであったといえる。そこで、各学部において教育改善のFD活動に携わっている教員と大学教育センターとが一体となって、GP、CUM、シラバスを再点検し、GPを満たすような一貫した学士課程教育としてのカリキュラムを各学部で組織的かつ継続的に考えるきっかけとするために教育改善研修会を開催することになった。この作業を推進するために、大学教育センターが各学部・学科等に対して新たなCUMの雛形を示し、これにしたがってCUMの改訂作業を開始した。改訂された新CUMは、今後一貫した学士課程教育を構築し、専門教育と教養教育との在り方を改めて再検討するための出発点となる表でもあるので、両者の接続や関係を意識しながら作成するように各学部に依頼した(図1)。

4. 新CUMの概要

4.1 CUM改訂の方向性

教育改善研修会は、2009年度から各学部・研究科と大学教育センターとが一体となって全学的な規模で取り組んできたが、その中心は前述したようにCUMの改訂作業であった。そのため、この改訂作業を推進する上で、各学部・学科等に対して、まず以下のような基本方針を示した。

- 学科等の再編または授業科目や到達目標の変更等により、現行のCUMの内容が古くなっている場合は現状に合わせて更新を行う。
- 共通教育も含め、一貫した学士課程教育を俯瞰したCUMを作成し、学士課程教育の再構築のための基盤整備を図る。

また、CUMの改訂作業は山口大学の中期計画に位置付けられていること。また、平成22年度の年度計画にある「各学部学科において、共通教育と学部教育のグラデュエーション・ポリシーを統合したカリキュラム・マップを作成し、一貫した学士課程教育の基盤を作る。」にも対応していることを、まず各学部の教員に理解してもらった。

具体的な作業内容としては、以下の作業を各学部において。

- (1) 共通教育も含めて、一貫した学士課程教育を俯瞰しながら各授業科目について関連する GP の丸付け作業を行い、今後の学士課程教育の再構築の基盤整備を行う。
- (2) 学科再編や授業科目名の変更、到達目標の変更などにより、現行の CUM の内容が古くなっている場合は、アップデートすること。作成する CUM は原則として 2010 年度入学者を対象として最新のものとすること。
- (3) 上記 (1)、(2) の改訂作業および GP やシラバスの到達目標の見直しを通じて、組織的なカリキュラム改善を推進すること。

そして、組織的に上記の作業を行うことで、科目間の連携等を特に意識する必要があることや、この作業を通して、今後の授業改善にも大きく貢献できることを、学部長はじめ所属学部の教員に、共通理解してもらった。

4.2 新 CUM の構造

この改訂作業を推進するために、大学教育センターでは各学部・学科等に新たな CUM の雛形（図 2）を示し、これにしたがって CUM の改訂作業を実施した。ここでは、図 2 を参考に、今回新たに改訂された CUM の構造について説明する。

まず、各学部配布した CUM フォーマットには教養教育 GP と共通教育の分野名が既に記載され、丸付けがされたものを配布した（図 2 の②の部分）。また、新 CUM で新たに改訂された箇所の一つは、共通教育科目（分野名が記載されている）で、専門教育（学部、学科、コース、課程）の GP との関連があるものがあれば丸付けを行うにしたことである（図 2 の③の部分）。例えば、共通教育の情報処理基礎（分野名）は、〇〇学部の〇〇学科（情報系の学科等）の GP にも貢献しているの、丸付けをするなどのケースが考えられる。

二つ目の改訂箇所は、学部教育科目の中には、学部単位で開講している科目、学科単位で開講している科目、コー

科目名	一般目標	到達目標	教養教育の Graduation Policy						専門教育の Graduation Policy												備考																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																								
			GP1	GP2	GP3	GP4	GP5	GP6	人文学部	言語文化学	英語学・英米学コース	GP1	GP2	GP3	GP4	GP5	GP6																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																												
①	①共通教育科目（分野）を記載																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																												

図 2 新 CUM の構造

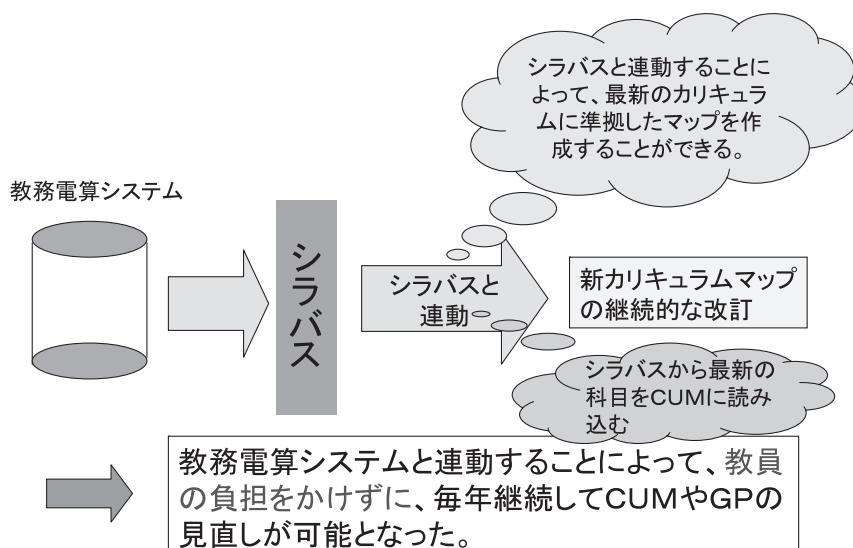


図3 シラバスと連動した CUM の基本フォーマット自動生成システム

ス単位で開講している科目などさまざまあるが、それぞれの科目に対応したその学部、学科、コースの GP に対して丸付けを行うだけでなく（図2の⑥の部分）、科目内容によっては、教養教育や他学科、他コースの GP にも貢献している場合には、丸付けを行うようにした（図2の⑤の部分）。これらの一連の作業を通じて、各学部・学科・課程・コースが自らの責任の下で、4年ないし6年の一貫した学士課程教育の質保障を考えるきっかけとなったと考えている。

4.3 新 CUM の自動生成システム

表1で示したような共通教育の GP に示された内容と学部教育の CUM を一体化するという構想を実現するために、基本的フォーマット（図2の④の部分）を自動生成するシステムを開発し、現在、運用している。

この開発の目的は、改訂作業を通じて継続的かつ組織的にカリキュラム改善をおこなうことができる環境を整備するためである。実は5年前に CUM を初めて作成したときには、学部で開講している専門教育を中心とした各科目の一般目標や達成目標などを最初からすべて各学部・研究科に記述してもらった。さらに、各科目が GP の達成にどのように貢献しているかを明示するために、全ての科目に対して貢献度に応じた重み付けのために丸付け作業を行った。しかし、これらの一連の作業は大変な労力を要したため、その後、CUM の大幅な改訂作業は実施されなかった。その間、各学部では学科改編やカリキュラム改訂が進み、既存の CUM の内容と実際に各学部で実施されているカリキュラムの内容が異なるというミスマッチが生じていた。今回、教務電算システム上のシラバスから各科目の名前や一般目標、達成目標といった基本的フォーマットを自動生成するシステムを開発したことによって、CUM の改訂に伴う教員の作業負担をかなり軽減することができるとともに、本来、各学部が毎年、継続的・組織的に行うべき CUM の改訂作業が、比較的容易に実施できる環境が整ったといえる（図3）。

5. カリキュラム・フローチャート（CFC）作成を通じた教育の質保証

5.1 カリキュラム・フローチャートの作成意義と構造

一貫した学士課程教育をさらに推進していくためには、設置されている科目が相互に有機的に連携した教育カリキュラムを組織的に編成する必要があることはいうまでもないことである。そこで、教育改善研修会では CUM の改訂作業の他に、組織的にカリキュラムを見直すきっかけとして、カリキュラム・フローチャート（Curriculum Flowchart：以下、CFC）の作成を体験する研修を実施した。このために、各学科・課程等に開設されている科目名（現行のカリキュラム・マップに記載してある科目）が記載されたラベル（ポストイット）を大学教育センターで事前に用意し、GP の達成と科目間の系統性や順序性、関係性を考慮しながら、このラベルを模造紙に貼り付けていくというワークショップ形式の FD を実施した（図4）。



図4 医学部保健学科におけるCFC作成作業の様子

学習・教育目標	授業科目名									
	前期	1年次 後期	前期	2年次 後期	前期	3年次 後期	前期	4年次 後期	前期	後期
(A)	基礎セミナー(○) フレッシュマンセミナー(○) 情報処理演習	機械情報工学概論(○)		産業倫理(◎)	機械設計論(○) 研究室紹介(○) インターンシップ(○)	交通機械工学(○)		卒業論文(○) 特許法(○)		
(B)	工系教養科目(◎)	工系教養科目(◎)		産業倫理(◎)				卒業論文(○)		
① (C)	数学Ⅰ(◎) 物理学Ⅰ(◎) 物理学実験Ⅱ(◎) 化学Ⅰ(◎) 化学実験Ⅱ(◎) 情報処理演習(◎)	数学Ⅱ(◎) 線形代数および演習(◎) 物理学Ⅱ(◎) 化学Ⅱ(◎)	高微分方程式および演習(◎)				②			
(D-1)	① 数学Ⅰ 物理学Ⅰ	数学Ⅱ 物理学Ⅱ	応用解析Ⅰ(◎) 応用物理学Ⅰ(◎)	応用解析Ⅱ(◎) 応用物理学Ⅱ(◎)		確率統計(◎) 数値解析(◎)				
(D-2)	基礎セミナー(◎) 機械情報工学概論(◎)	材料力学Ⅰ(◎) 材料力学Ⅱ(◎) 機械工学演習B(◎) 工業熱力学Ⅰ(◎) 流体工学Ⅰ(◎)	材料力学Ⅱ(◎) 機械力学Ⅰ(◎) 工業熱力学Ⅱ(◎) 流体工学Ⅱ(◎) 基礎制御工学(◎)	機械工学演習B(◎) 機械力学Ⅱ(◎) 工業熱力学Ⅱ(◎) 流体工学Ⅱ(◎) 機械工学演習A(◎) 機械工学演習C(◎)						



①学科で設定されたGPをここに記載する。



②GPごとに学科で設定された科目を開設時期に応じて配置するとともに、科目間の関連性を矢印などを使って明らかにしていく。

図5 CFCの構造（山口大学工学部機械工学科の例）（理系系統）

CFCについては、カリキュラム・ツリー、カリキュラム・マップ（山口大学で使用しているカリキュラム・マップとは異なる）という名称で多くの大学ですでに導入されている。しかし、本学が考えているCFCが他大学と異なる点は、各学科・課程・コースが設定したGP（図5の①の部分）の達成ということを中心に据えて、その達成プロセスを1年次から科目間の順序性や関連性を重視しながら年次を追って順番に科目を積み上げていくことに重点を置いたことである（図5の②の部分）。したがって、一つの科目が複数のGPの達成に貢献する場合には、同じ科目名を記載した複数のラベル（ポストイット）を用意し、模造紙にこれを貼り付けてCFCを作成した。この作業を通じて、教員間で相互に当該学科・課程・コース全体の科目の配置状況を俯瞰することができるとともに、GPと設置されている科目との関連を明確にすることができるという効果をもたらした。大学教員はこのような多面的な視点

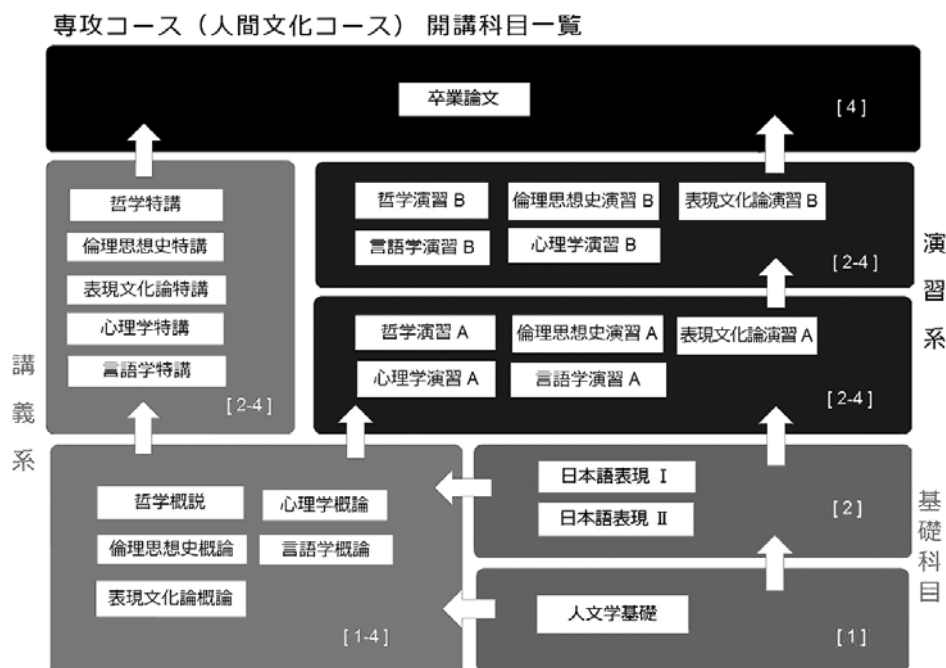


図6 人文系統の CUM の例（愛媛大学法文学部人文学科人間文化コースの場合⁵⁾）

から自らのカリキュラムを見た経験が少なく、新鮮な感覚を覚えたようであった。それと同時に、学生の立場から学年ごとの科目の配置状況（学年ごとの科目配置数の過多・少など）を可視化でき、カリキュラムを再考するきっかけにもなったという意見を研修に参加した多くの教員から聴取することができた。

5.2 CFC 作成を通して明らかになった課題

CFC の作成に関して各学部・学科との間で意見交換を行ったが、学問分野の特性により、科目の選択の幅や履修順序の自由度に対する考え方が学部・学科により2つの大きな相違があることが明らかになった。理系学部・学科のように1年次から科目間の順序性や関連性を重視して年次を追って順番に科目を積み上げていくことによって GP を達成していく系統（以下、理系系統）（図5）と、順序性や関連性はある程度は重視するが、それよりはむしろ学生の興味・関心に応じて、科目の選択の幅や履修順序の自由度の高いカリキュラムを編成している人文系や経済系の学部・学科のような系統（以下、人文系統）（図6）という概ね2つの系統があることが明らかになった。したがって、一貫した学士課程教育の質保証を行っていくためには、この2つの系統に応じたそれぞれ異なった質保証の方法を考える必要があることが明らかになった。

CFC や新 CUM の作成を通じて教員が独自の授業を展開するだけでなく、誰が何をどこまでどのように教えるかという科目間の相互連携を教員間で理解し、各自がそれを踏まえた上で自らのシラバスを作成するという「カリキュラム面」からの学士課程教育の質保証を行う、いわゆる「内部質保証」の方法は、理系系統の学部・学科において有効な方法であるといえる。一方、科目の選択の幅や履修順序の自由度の高いカリキュラムが多い人文系や経済系の学部・学科においては、GP の達成を意識しながら、学生ごとに学習履歴（履修科目・成績・出席状況等）や、課外活動を含めた活動実績を記述した「学習ポートフォリオ（以下、LPF）」などを用いた学士課程教育の質保証の方法を活用した方が、達成度を評価する際に適した方法であると考えられる。事実、2009 年度に開催された教育改善研修会に参加した教員から意見聴取を行った結果から、表2に示したように、7 学部中、人文学部と経済学部においては、LPF を利用した GP の達成度の評価の方が学士課程教育の質保証を考える際に適しているという意見が多かった。一方、一部の学部（教育学部・工学部）では CFC などのカリキュラム面からの質保証を重視しながらも、個々の学生の GP の達成度を把握するためには LPF も併用していくことが望ましいという意見も多かった。このことから、学士課程教育の質保証を図って行くためには、教養教育 GP を含んだ CFC や LPF の作成を通して、「カリキュラム」面から質保証を行う方法と、学生個々の GP の達成度を評価していく「学生」面からの質保証を行うという両面から

表2 質保証におけるCFCとLPFの導入についての各学部・学科の見解

	人文学部	経済学部	教育学部	理学部	医学部保健学科	農学部	工学部
CFCの活用が有効				○	○	○	○
LPFの活用が有効	○	○					
CFCとLPFの併用が有効			○				○

（注）教育の質保証を図る上でCFCとLPFの手法について各学部・学科の見解をヒアリングし、意見の多かったもの（研修参加者の50%を超える意見数）を筆者がまとめ、丸付けを行った。

の評価が必要であり、各学部・学科・課程・コースの特性に応じて、それぞれを使い分けていくことが必要であることが明らかになった。

5.3 成績分布共有システムの研究開発

厳格な成績評価は大学教育改革の根幹をなす課題であり、多くの大学で議論が進んでいるが、文系、理系にわたる多様な授業において適切な成績評価基準をいかに設定するかについては、検討すべき基本的問題が多く残されている。学士課程答申の中にも改革の方向として、教員間の共通理解の下、各授業科目の到達目標や成績評価基準を明確化するとともに、客観的な評価システムを導入し、組織的に学修の評価に当たることが強く求められている。そこで、山口大学では個々の教員がシラバスに自分が担当する科目の成績評価基準を明記するだけでなく、自らが行った成績評価が、科目の達成目標から考えて妥当性があるものかどうかを検証するために、授業ごとのGPCや成績分布を共有化することを全学委員会で決定し、これを支援するシステムを現在開発中である（図7）。このシステムの導入により、同様な科目（科目名の同じ科目や統一シラバスの下で実施している科目など）を担当している他の教員と、成績の付

同一科目全体

年度:20〇〇 科目コード〇〇〇〇 GPC[SABC]: 2.32 GPC[SABCF]: 2.01

GPC[SABCFK]: 1.77 合格者 / 履修者: 275 / 360 確定 : 未定: 360 : 0

評点	人数	割合	分布
0～	0	0.0%	
10～	1	0.3%	
20～	1	0.3%	
30～	7	1.9%	
40～	23	6.4%	
50～	11	3.1%	
60～	75	20.8%	
70～	81	22.5%	
80～	74	20.6%	
90～	44	12.2%	
100～	1	0.3%	
評価	人数	割合	分布
K	42	11.7%	
F	43	11.9%	
C	75	20.8%	
B	81	22.5%	
A	75	20.8%	
S	44	12.2%	

図7 成績分布共有システムの概要

け方について比較・検討することが可能となり、自分の成績評価の方法を振り返り、改善することができるようになる。また、共通科目などについては、分科会（共通教育の実施組織）ごとに、当該システムから得られたデータを参考に、成績の付け方に関するFDや意見交換会を開催することも可能となる。今までは、他の教員の成績情報が公開されていなかったために、教員は自分が担当する科目の達成目標を参考に個々の判断で成績を付けざるを得なかった。また、同一科目名の講座が複数開講されている場合には、担当する教員間で成績の付け方が大きく異なるケースがあり、学生からは教員の成績評価方法に対して不満が少なからずあった。このような不満は、成績データが教員間で共有化されるとともに、FDなどを通じて教員間で意見交換が活発化されることによって、多少とも是正されていく可能性がある。一方、教員は、自分が評価した成績結果について今以上に、学生に対して明確な説明責任を求められる可能性もある。いずれにしても、「厳格な成績評価」は大学教育改革の重要な要素であり、この支援システムが本格稼動することによって、より質の高い学士課程教育が提供されるきっかけになると考えている。

6. まとめ

本研究では一貫した学士課程教育の質保証のために、山口大学で試みられてきたさまざまな取組を紹介してきた。そこで、これまでの教育改善研修会等を通じて実感してきたことを踏まえて、本研究の成果と課題について述べて、まとめとする。

今回の取り組みの成果として、3点ほど挙げることができる。

一点目は、教育改善に対する組織的な取組に対する教員の意識の変化である。当初、各学部の教員はなぜこのような取り組みを大学教員が組織的に行わなければならないのかといった反発があった。しかし、その後、文部科学省から公表されたさまざまな大学教育の改善に関する答申を見聞きすることにより、本学の教育改善の方向性が、国が示している教育改革の方向性とかなりの部分で一致していることが教員間で理解されるようになると、表面だった反発は少なくなった。たとえば、競争的資金獲得のために各種の申請書を提出する際に、組織的な教育改善を実施しているかどうかを記述しなければならない箇所があるが、本学の各学部・学科ではすでにGPやCUMが策定されていたために、この部分についてはあらためて考える必要がなかった。このようなことを通じてGPやCUMを作成した意義や本学の先進性が教員間で再認識されるようになった。現在では新しい教育改善の取り組みを各学部をお願いする際に、教員からの直接的な反発は少なく、むしろ、理解と関心を示す者が以前より多くなったことは大きな成果であったと考えられる。

2点目の成果は、大学教員が「カリキュラム」というものに関心を持つようになってきたことである。教員が独自の授業を展開するだけでなく、誰が何をどこまでどのように教えるかという科目間の連携を教員間で相互理解し、各自がそれを踏まえた上で自らのシラバスを作成することによって質保証を行うという内部質保証の考え方が徐々にではあるが、定着しつつある。このような教員の意識変化を促すために、CFCの作成体験やCUMの改訂作業を組織的に実施したことが大いに貢献していると考えられる。

3点目の成果は、CFCなどの取組を通じて、学問分野の特性により、科目の選択の幅や履修順序の自由度に対する考え方が学部・学科により2つの大きな相違があること。さらに、それぞれのグループごとに学士課程教育の質保証の方法も変えていく必要があることが明らかになったことである。教養教育GPを含んだCUMの改訂作業やCFCの作成を通して、「カリキュラム」面からの質保証と、「学生」個々のGPの達成度を評価していくためにLPFなどを活用した質保証といった両面から学部・学科の特性に応じて、質保証の方法を使い分けていく必要があることが明らかになった。

一方、課題も明らかになってきた。課題の一つとしては、日本の大学が抱える教学上の課題と教育改善を推進する体制の問題である。当初作成されたCUMは各学部の専門教育を中心に組み立てられたために、5年後にあらためて教養教育GPの達成を目標として編成された共通教育を取り込んだ新たなCUMを改訂しなければならなかったことは本文中で説明した。しかし、このような、いわば、教育改善の「回り道」は、山口大学が他大学より早期に教育改革に取り組み、参考になる事例が少なかったという理由だけで簡単に片付けられる問題ではないと考えている。この回り道の原因には、日本の大学が抱える教学上の共通した根本的な課題が存在していると考えている。すなわち、日本の大学では学士課程教育が実質的に共通教育と学部専門教育とに分離した形で実施されており、また、両者の関係

は大学や学部によっても違いがあるという事実である。本来、一貫した学士課程教育とは、各学部・学科・課程・コースが、自らの責任の下に、自らが設定し、学生に提示した GP の達成を目指して、共通教育を含めた教育カリキュラムを編成し、教育活動を実施していくことは言うまでもないことである。しかし、現状では共通教育は軽視され、専門教育を中心に学士課程教育のカリキュラムが組み立てられている傾向がある。しかし、グローバル化とユニバーサル化が同時に進行する日本の大学を取り巻く状況や、入学者の多様化と平均的な習熟度の低下に対応するには、教員間の組織的な連携を通して自らのカリキュラムの見直しが現在、強く求められている。しかし、教員にカリキュラム改善の必要性をいくら理念的に説明しても教員の意識はなかなか変化しない。このため、有機的に連携した教育課程を組織的に編成することの意義を教員自身に実感させるために、本文中で説明したような CFC や CUM の作成作業を教員が共同で組織的に実施する必要がある。しかし、これらの作業の準備のためには、大学職員や大学執行部の支援体制が欠かせない。本学では教育 GP に採択された競争的資金を活用して事務補佐員を新たに雇い入れ、この作業の準備を専門的に担当してもらった。このような資金がある限りはこれらの活動も継続することができるが、この事業が終了した際には、大学独自の予算と人的資源を活用してこれらの活動を維持していかなければならない。このためには大学執行部や大学職員の理解と協力が欠かせないが、大学予算自体が縮減されている中でこのような推進体制を維持することは難しいと言わざるを得ない。

2 つ目の課題は、学生教育改善活動への参画の問題である。本来、CFC や CUM などを作成するということは、質の高い教育サービスを提供するという教員側からの教育改善の取り組みである。しかし、大学における教育改善の恩恵を最も多く受けなければならないのは学生である。学生がこれらの教育改善に参画し、その成果を実感できるような取り組みは重要な視点である。本学ではこの点の取り組みがまだ不足している。たとえば、九州工業大学では大学教育改善の大きな二つの柱を、教育を行う側の教育改善の充実と、教育を受ける側、すなわち、学生の学修意識にあるとして、学生に欠如している学修意識を高める取り組みを行っている。多くの大学では、学生たちは教育目標の達成度を意識せず、卒業要件を満たすことだけを考えて履修を行っているケースが多いが、九州工業大学では学生が学習成果の達成度の自己評価を行い、教育目標達成を考慮した科目の履修・選択を行っている。このために、「学習成果自己評価シート」を学生に持たせ、学習に対する自己管理能力を育成することにより、学生自身の学修意識を高めている。また、このシートを電子化した学修自己評価システムの研究開発にも取り組み、実際に運用されている。今後、学生自身にも教育改善に参加してもらおうとともに、その成果を実感してもらうためには、九州工業大学などの先進校における取組⁶⁾を参考に、学生が参画した教育改善システムを構築する必要があると考えている。

註

- 1) 文部科学省高等教育局大学振興課大学改革推進室が実施した「大学における教育内容等の改革状況について（平成 20 年度）」の調査によれば、学部段階において人材養成の目的を定めている大学は、全国で 646 大学、大学全体の 89% が実施し、さらに、この目的を公表している大学は 555 大学、大学全体の 77% に達している。
- 2) 平成 20 年 3 月に公表された「学士課程教育の構築に向けて（審議のまとめ）」の第 2 章改革の基本方向（2）国による支援・取組の中で、「文部科学省として、日本学術会議に審議依頼を行い、各分野の学位水準の向上など質保証の枠組みづくりに向けた取組を進めていくことが適当である。」と記載されている。
- 3) GP は「大学が教育活動の成果（Education Outcomes）として学生に保証する最低限の基本的な資質（Minimum Requirement）を箇条書きに記述したもの」である（沖・田中（2006））。その意味では GP と DP は内容的には同じことを意味する。しかし、この概念を山口大学で導入する際に、卒業時点における教育の質保証を重視したために、あえてグラデュエーション・ポリシーという名前を命名し、現在までこの用語が学内で利用している。
- 4) カリキュラム・マップとカリキュラム・ポリシーとの関係について、沖（2007）は、「カリキュラム・ポリシーは、大学の理念・目標を受け、各学部・学科のディプロマ・ポリシーを策定し、さらに各授業の到達目標との整合性を合理的、体系的に説明するものである」と説明している。
- 5) 人文系統の学部・学科では、学生の興味・関心に応じて、科目の選択の幅や履修順序の自由度の高いカリキュラムを編成している場合が多い。このため、各科目の履修順序や履修学年が示されていないことが多い。このため、

本文中に引用した愛媛大学法文学部人文学科人間文化コース (<http://www21.h.ehime-u.ac.jp/schedule.html>) のようなカリキュラム・フローチャートのような形になることが多い。

- 6) 九州工業大学の取組の詳細については、平成 19 年度文部科学省「特色ある大学教育支援プログラム」、「学生自身の達成度評価による学修意識改革」—学習成果自己評価シートをベースとする自己評価システムの構築—平成 19-21 年度報告書を参照のこと。

引用文献

鹿住大助・前田早苗・白川優治 2010 「カリキュラム・マップの理論と実践」大学教育学会第 32 回大会発表要旨集録、116-117 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』第 8 号、175-176 頁

九州工業大学情報工学部 特色 GP ワーキング・グループ 2010 「学生自身の達成度評価による学修意識改革」—学習成果自己評価シートをベースとする自己評価システムの構築—平成 19-21 年度報告書、1-31 頁

日本学術会議 2010 「第二部 学士課程の教養教育の在り方について」『回答 大学教育の分野別質保証の在り方について』、21-41 頁

沖裕貴・田中均 2006 「山口大学におけるグラデュエーション・ポリシーとアドミSSION・ポリシー策定の基本的な考え方について」『大学教育』第 3 号、39-55 頁

沖裕貴 2007 「観点別教育目標から考えるカリキュラム・ポリシーの構造」『立命館高等教育研究』第 7 号、61-74 頁