

GP・CUM・CFCなどを活用した高等教育の質保証

— ラーニング・アウトカムズ重視の教育への転換 —

小 川 勤

要旨

近年、中央教育審議会「学士課程教育の構築に向けて」答申（以下、学士課程答申）（2008年12月）や日本学術会議（以下、学術会議）から大学教育の分野別質保証の在り方についての回答（以下、学術会議回答）（2010年7月）など高等教育の質保証を巡って様々な答申や指針が矢継ぎ早に示されている。しかし、日本の各大学の教育改革の現状は実効性の高い具体的な方策が見えづらいこともあり、依然、十分な質保証の体制が整備されたとは言い難い状況にある。本稿では教育改善FD研修会（以下、教育改善研修会）を通して得た知見を踏まえて、学士課程答申で提起された方針のうち、DP、CPの内容を再確認するとともに、学士課程教育の質保証のためにカリキュラム・マップ（以下、CUM）を改訂しなければならなかった背景や新CUMの構造等について、学術会議回答を踏まえて分析した。また、教育の質保証を推進するために新たに開発した成績分布公表システムや出席確認システムなどの概要と期待される教育的効果について明らかにした。最後に学生の視点からのカリキュラム改善の必要性や教育の質保証を推進するための支援体制の問題、共通教育の責任体制などの課題が明らかにされる。

キーワード

学士課程教育、質保障、カリキュラム・マップ、カリキュラム・フローチャート

1 はじめに

ユニバーサル化とグローバル化が同時進行する日本の高等教育において、社会からの負託に応えられるような質の高い学士課程教育の充実が僅々の課題となっている。すでに欧州諸国では、ボローニャ・プロセスをはじめUNESCO/OECDガイドラインが実施に移され、高等教育の質保証がその効果を上げつつある。

一方、日本では2008年の大学設置基準の改正や同年12月に中央教育審議会（以下、中教審）から学士課程答申が公表され、社会からの負託に応えられるような質の高い学士課程教育の充実が重要な課題であることが明らかにされた。さらに、学士課程答申の中で「分野別の質保証」を考えることも重要であ

るという提言が行われ、これを受けて、文部科学省は2008年5月に学術会議に対して、分野別質保証の在り方について審議を依頼した¹⁾。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」等を設置して検討を進め、2010年7月22日に「回答」という形で審議内容を公開した。さらに、今後3年間に主要な30分野の「分野別の教育課程編成上の参照基準」を公表することを明らかにした。

このように、国や中教審を中心に高等教育の質保証を巡り活発な動きがあったにもかかわらず、各大学の現状は実効性の高い具体的な方策が見えづらいこともあり、依然、十分な質保証の体制が整備されたとは言い難い状況にある。

このような国内外の高等教育の質保証を巡る動向に対して、本学では平成20年度から高等教育の質保証体制の確立を目指して教育改善研修会を通して学士課程教育の再構築を行ってきた。そこで、本稿では高等教育の質保証の取組の核心である学士課程答申で提起された3つの方針の内、DP、CP（山口大学ではGPおよびCUMと呼ぶ）の在り方を再確認するとともに、学士課程教育の質保証のためにCUMを改訂しなければならなかった背景や新CUMの構造について、学術会議回答を踏まえて分析を行う。さらに、高等教育の質保証を推進するために今回新たに開発した成績分布公表システムや出席確認システムなどの概要と期待される教育的効果についても明らかにする。最後に学士課程教育の質保証を推進する上で現在、課題となっていることについて明らかにする。

2 ラーニング・アウトカムズと質保証

2.1 ラーニング・アウトカムズ重視の高等教育改革

世界の高等教育においては、現在、「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とはすでに述べた。この取組の中で最も重視されていることの一つがラーニング・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）。このラーニング・アウトカムズの質保証の中核を成す要素がDP、CP、APという3つのポリシーである。

2.2 DPとCPについて

本論に入る前に、高等教育の質保証の核心であるDP、CP（山口大学ではそれぞれ、GPおよびCUMと呼ぶ）について、その在り方を再確認する。

DP (diploma policy), とは、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ものである。当初は「卒業認定・学位授与に関する基本的な方針」とされたが、学士課程答申の中で、「人材養成像」と同義の「学部・学科が教育活動の成果として学生に保証する最低限の基本的な資質を記したものである」という意味で用いられるようになった（沖，2007）。一方、CP (Curriculum Policy) は、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作成されるものである。もともとは「教育の実施に関する基本的な方針」という意味であったが、学士課程答申の文脈および認証評価の点検・評価項目からは、「DPを保証する体系性と整合性が担保されたカリキュラム」を意味するものと考えられるようになった（沖，2007）。

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) の策定の検討を行うとともに、従来あまり具体性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にカリキュラム・マップ (Curriculum Map以下, CUM) の作成に取りかかり、2006年4月に公開した。このように、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、CPと内容的には同じ意義を持つ。

なお、カリキュラム・マップは、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うになり、ICMやCUMなどは高等教育の能力・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 (小川, 2011)。

山口大学では各学部・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CUMを活用している。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活用されてきた。

2. 3 CUMと学士課程教育

全ての学部、研究科が参加した形で全学的な規模でラーニング・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、6年前にはあまり多く存在していなかった。このため本学では独自にCUMの構造を考え、2006年に本学が初めてCUMを公開した。しかし、この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が完成し公開された (表1)。本学でいう「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教養教育GP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学部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十分に図られて来なかった。

2. 4 日本の学士課程教育の問題

上記で述べたように共通教育と学部専門教育とが有機的に連携されて来なかった原因を探るため、今一度、日本の学士課程教育を俯瞰すると、多くの大学では共通教育と学部専門教育とが実質的に分離した形で実施され、さらに、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

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。

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。このような事情は本学でも同様であった。この結果、当初策定されたCUMは学部専門教育を中心に構成され、共通教育の部分は軽視されるようになった。

従来の学部専門教育中心のCUMでは不十分であることは明白である。そこで、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った(図1)。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」の中で取り組んだ教育改善研修会であった。この研修会の開催目的は4年間あるいは6年間の一貫した学士課程教育を各学部・研究科等が主体と

2. 5 カリキュラム改善と教育改善研修

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、

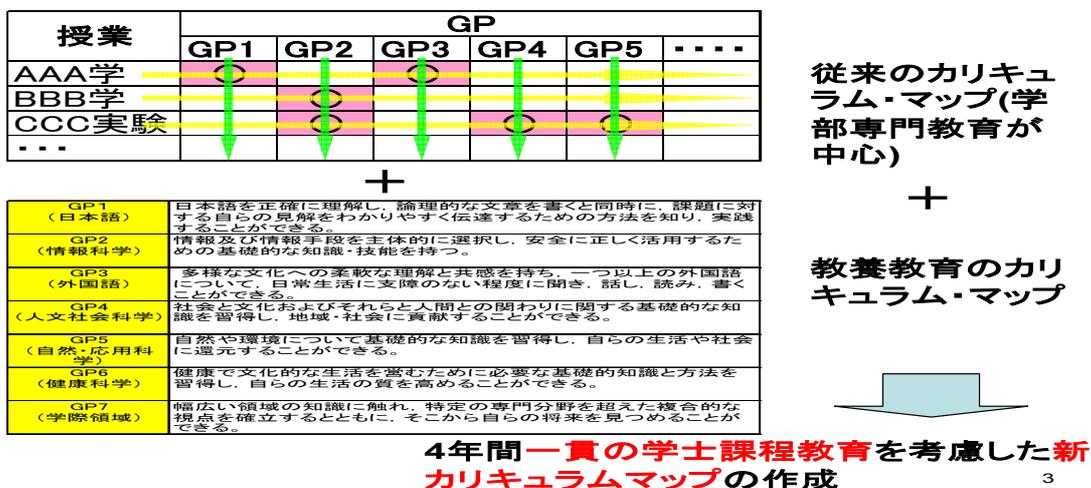


図1 新CUMの構想

なって再構築し、教育改善の実質化を図ることにあった。

3 新CUMについて

3.1 CUM改訂の意義

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。

3.2 新CUMの構造

CUMの改訂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(図2)を示し、これに沿っ

てCUMの改訂作業が進められた。改訂された新CUMは、今後一貫した学士課程教育を再構築し、学部専門教育と共通教育との在り方を改めて検討するための出発点となる表でもあるので、両者の接続を意識しながら作成するように各学部依頼した。

次に、図2を使って新たに改訂されたCUMの構造について説明する。

各学部に配布した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で新たに追加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で、丸付けをするなどのケースが考えられる。このことに関して、学術会議回答でも、教養教育(共通教育)が学部専門教育の基礎的な教育の役割を負っていることが明記されている。

二つ目の改訂箇所は、学部専門教育の中には、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、コース単位で開講している科目などがあるが、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)、その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)。学術会議回答でも、学部専門教育の当該分野の学びを通じて獲得すべき基本的な能力として、専門的な知識や理解を活用して何かを行うことができる能力、すなわち、「分野に固有の能力」とともに、分野に固有の知的訓練を通じて獲得することが可能であるが、分野に固有

科目名	一般目	①共通教育科目(分野)を記載	新英教育の Graduation Policy							専門教育の Graduation Policy							備考		
			GP1	GP2	GP3	GP4	GP5	GP6	GP7	GP1	GP2	GP3	GP4	GP5	GP6	GP7			
初級教育 基礎知識習得			○																
英語																			
① 専門英語																			
② 初級外国語																			
日本語																			
思想と歴史																			
ことばと芸術																			
人間と社会																			
自然科学																			
応用科学																			
健康とスポーツ																			
総合教育																			
理学基礎																			
理工基礎(実験)																			
現代英米語概説 I		英語学研究(して英語教員になるために)に必要な基礎知識をまんべんなく身に付ける。																	
			[知識理解の観点] 統語論、意味論、形態論、音声学、音韻論、語用論、英語史、社会言語学、心理言語学といった英語言語学の全領域をカバーする基礎知識を学び、重要概念や分析方法などが理解できる。																
英語生成文法		生成文法における言語分析を通して英文法についての理解を深め、また、科学的思考力を養成する。																	
			[知識理解の観点] 英語の様々な構文に関する特徴を理解する。 [思考判断の観点] 具体的な文法現象について構造的に分析し、説																
④ 英語学演習(文法と意味)		英語学の論文や英語で書かれた文学作品を読むための文法的な知識を身に付け、構文や語法の違いを見分けて、正しく使用することができる。																	
			[知識理解の観点] 英文法の基礎的な知識を身に付けている。(この到達目標に修正の必要がある場合) [思考判断の観点]																
英語学演習(文法と意味)		①英語の専門文献を読む力を養う。 ②統語論の議論の仕方を理解する。 ③英語の統語現象について説明ができるようになる。																	
			[知識理解の観点] 句構造、機能範囲、θ-理論と格理論、東洋理論について理解する。																

④学部専門教育の科目名、一般目標、達成目標(観点別)を記載。これらは教務電算システムのシラバスデータより自動生成される。

⑤学部専門教育科目で教養教育のGPを満たす箇所に○付けを行う。

⑥学部専門教育科目で学部・学科・コースのGPに貢献する箇所にそれぞれ○付けを行う。

図2 新CUMの構造

の知識や理解に依存せず、一般的汎用的な有用性を持つ何かを行うことができる能力、すなわち、「ジェネリックスキル」の育成も併せて考えるべきことが明記されている。例えば、学部専門教育の中で実施されている各種の演習科目における研究発表は、プレゼンテーション能力というジェネリックスキルの育成にも貢献しているケースが考えられる。

これらの一連のCUMの改訂作業を通じて、各学部・学科・課程・コースが自らの責任の下で、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。

3. 3 新CUMの自動生成システム

図1で示したように、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は、基本的フォーマット(図2の①②④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・研究科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

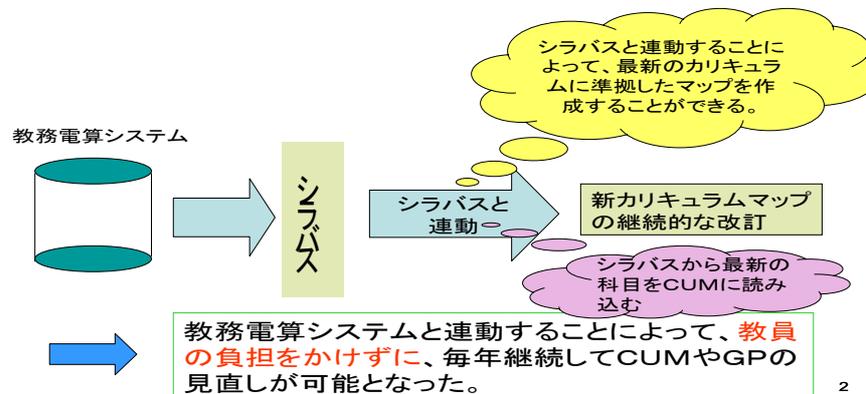


図3 シラバスと連動したCUMの基本フォーマット自動生成システム

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ようになった。これとともに、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）。

4 カリキュラム・フローチャートと教育の質保証

4.1 カリキュラム・フローチャート作成意義と構造

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。

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4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4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

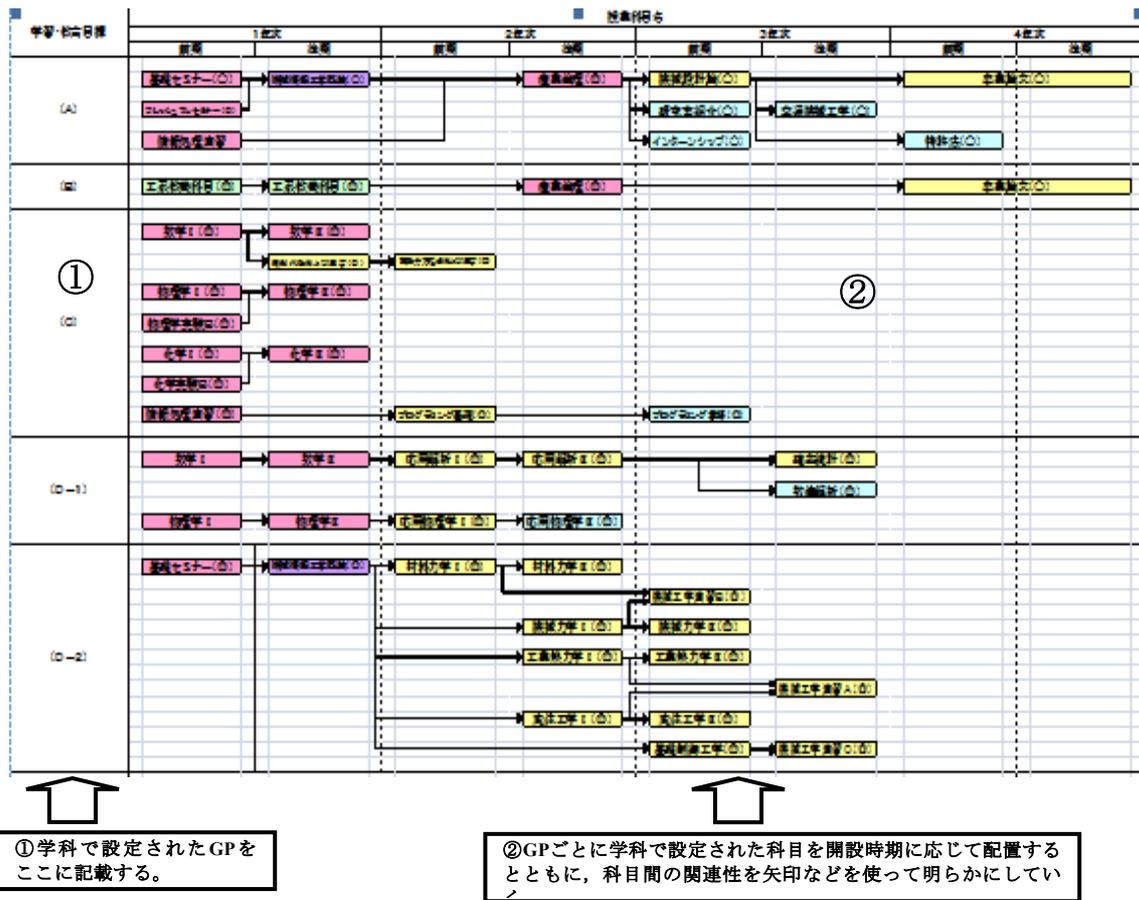


図4 CFCの構造（山口大学工学部機械工学科の例）（理系系統）

・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性を明確化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教員から多く聞くことができた。

4.2 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4）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5）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。



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

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相互に理解し、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

会に参加された教員から意見聴取を行った結果、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が多かった。このことから、学士課程教育の質保証を図っていくためには、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。

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。

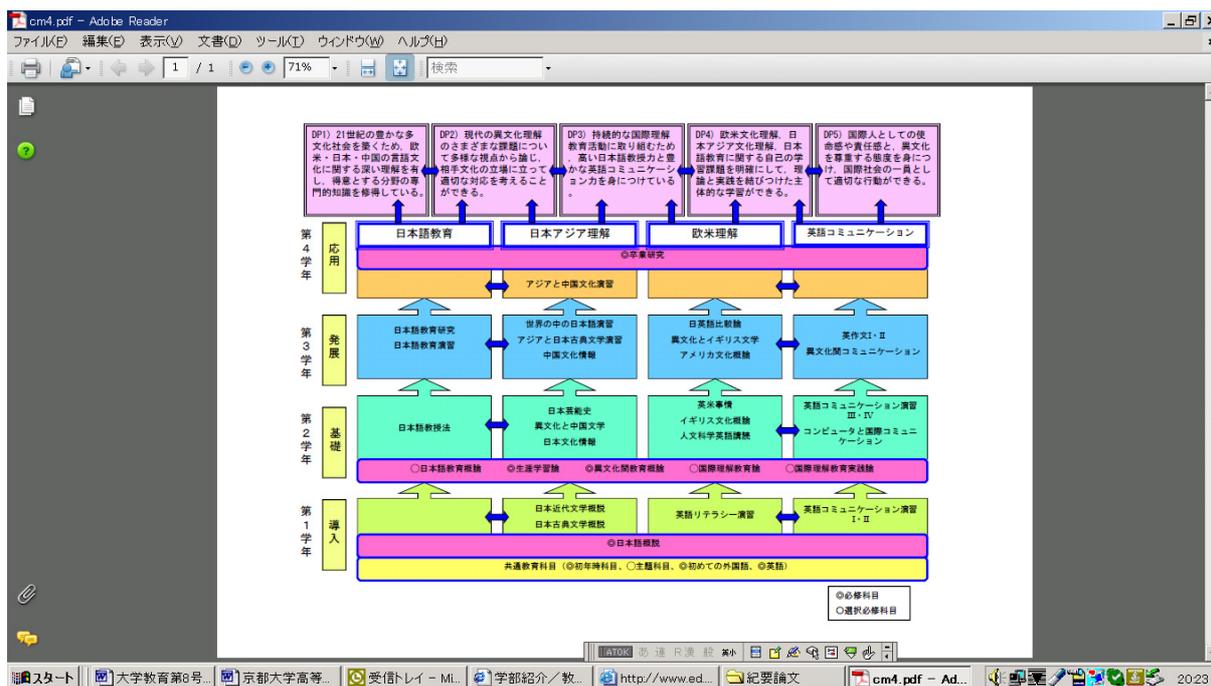


図6 山口大学版CFCの完成イメージ（出典：愛媛大学教育学部国際理解コース）

4. 3 CFC作成について

各学部を巡回してCFC作成に関する意見交換を通じて、様々な課題があることが分かった。その中でも、最も重要な点は「誰のために、何のために」CFCを作成するのかという点であった。そこで各学部の意見交換を踏まえて話し合った結果、次のようにCFCの作成の目的を明確化した。

- ①GPをCFCに明記して学生に周知する。
- ②カリキュラム全体を把握しやすい図表化し、学生指導に活用する。可能ならば、新1年生のオリエンテーションに間に合うことが望ましい。

5 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った。また、共通教育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った。今までは、他の教員の成績情報が公開されてい

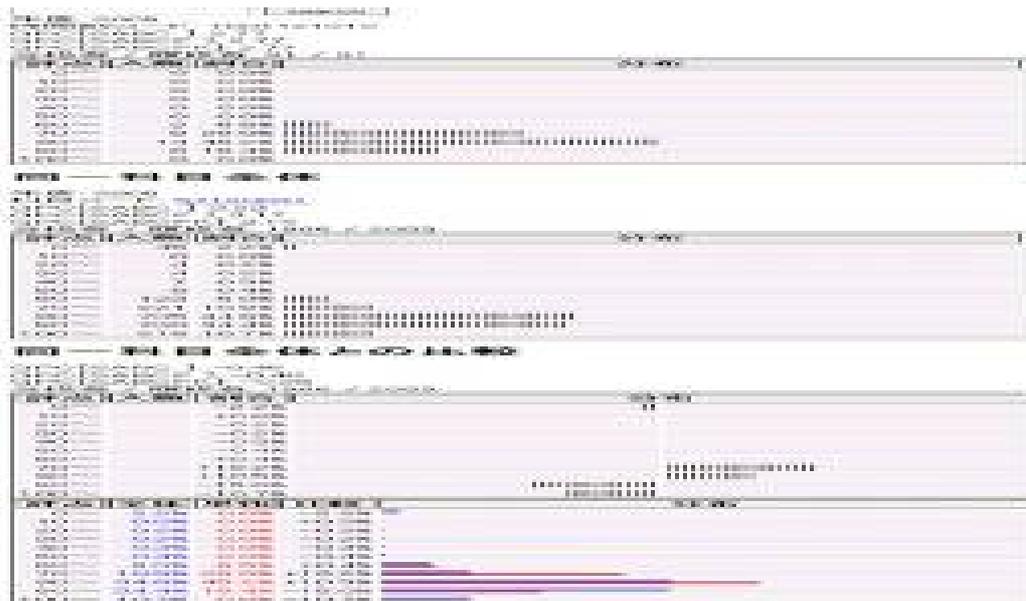


図7 成績分布共有システムの概要

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。このような学生からの不満は、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」は大学教育の質保証にとって重要な要素であり、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のではないかと考えている。

6 出席確認システムの開発

6.1 導入の目的

本学における教育では単位制度に基づき、講義科目については90分の授業に対して、

180分の授業外学習（自習時間）を実施することを必要としている。その中で、講義を受講することは、自習学習を助け、基本的・専門的学習を充実するために必要なことである。これまで、教員が点呼・出席カードなど人的作業により出席を取ってきた。しかし、今後は学生が自らの学習時間を管理することにより、学習時間及び学習機会を増やすことが必要である。そこで、平成21年度からICカード式学生証を用いて、学生の講義への出席状況の把握、学生による自己管理および教員に対する教育支援の充実などを目的とした出席確認システムを導入することにした。

6.2 導入の経緯

出席確認システムは以下のような経過を経て開発し、実験運用を実施した。この間、仕様策定のために大学教育センター、メディア基盤センター、教育支援課共通教育係、情報企画課からなるワーキング・グループを設置し、仕様策定に関するカードリーダーやサーバの選定などについて5回ほど会議を開催し、平成21年1月に仕様書が完成した。

しかし、その後導入を予定していたカードリーダー装置がリコールになったため、再度仕様書を見直し修正を行うといった作業が行われた。そのためシステム開発が遅れたが、何とか実験運用ができるところまでに漕ぎつけることができた。しかし、実験運用が始まると学生が想定外のIC学生証の使い方（財布に入れたままカードリーダーにかざすなど）が発生したため、再度システムの修正が必要となった。現在はシステムの修正も終了し、比較的安定した運用になっている。

6. 3 導入の成果と課題

IC学生証を利用した出席確認システムを構築し、大人数クラス等の出欠管理の手間を省くことで授業改善のための時間をさらに確保するとともに、学生が受講した学習時間を正確に把握することによって単位の実質化を実現することを目的として本システムを導入した。その結果、従来であれば教員は学生本人から出席状況を聞き出す方法しか学生の学習状況を把握する手段はなかった。しかし、本システムの導入により学生が学習した時間を正確に測定・記録することが可能となり、単位の実質化を図ることができるようになった。また、成績や時間割を処理する教務電算システムと統合することにより学習指導に有効な



図8 IC学生証をカードリーダーにかざしている様子（出席確認システム）

データの提供が可能となり、学生の学習状況を正確に把握することが可能となった。さらに、教員は学生の学習面の問題点の早期の発見やその解決策に活かすことができるようになった。これ以外に、大人数クラス等の出欠管理の手間を省くことで教員やTAに時間的ゆとりが生じ、授業準備等の直接的な教育改善が可能となった。

7 おわりに

本稿では一貫した学士課程教育の質保証のために、本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共通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、本学ではすでに各学部・学科でGPやCUMが策定されていたため、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り、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、教員からの以前のような直接的な反発

◆◆◆ 出席確認システム概要 ◆◆◆

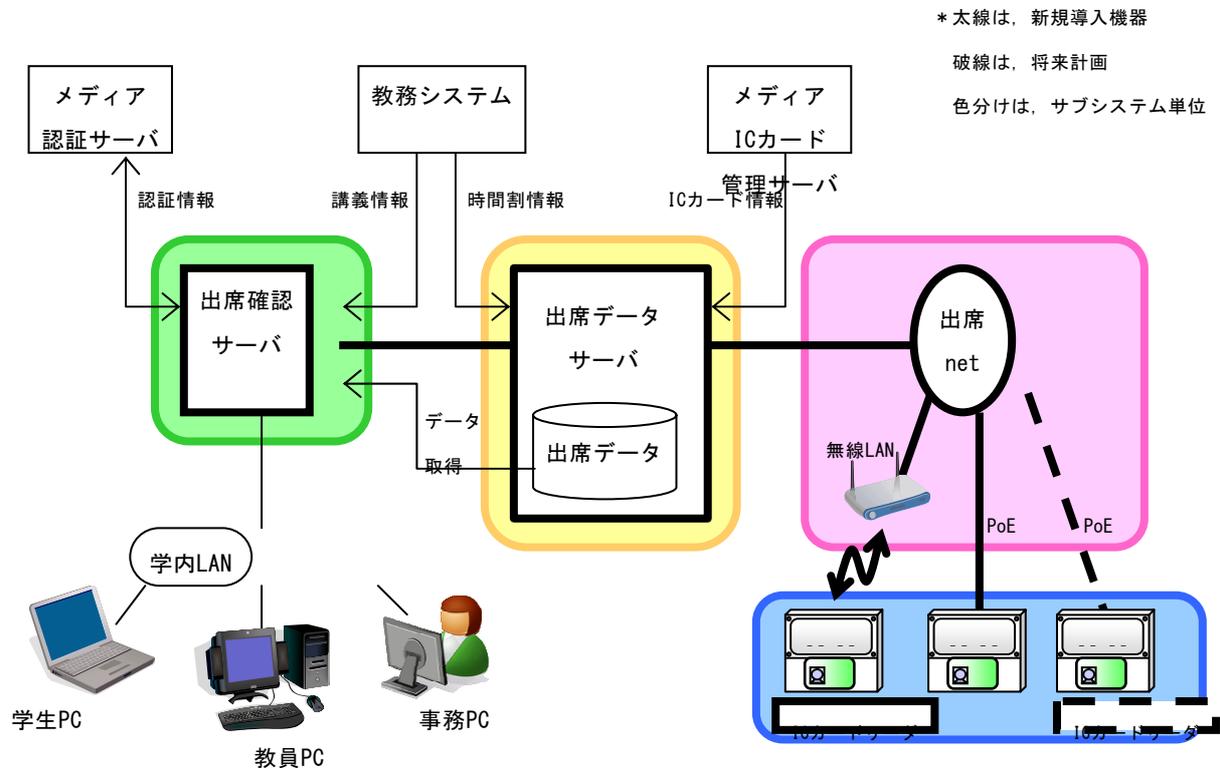


図9 出席確認システムの構成

は少なくなった。最近では、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ると考えられる。

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相互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あるが、定着しつつあることである。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FDとして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や、それぞれの学問分野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う両面から学部・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ことは成果であったといえる。

一方、課題も明らかになってきた。課題の1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、学部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のが現状である。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など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の作成作業やCUMの改訂作業を組織的に実施した。しかし、これらの作業の準備のためには、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他の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、学生の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事は、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。学生たちは学習・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、学習・教育目標の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さらに構築する必要があると考えている。

3つ目の課題は、共通教育の責任体制の問題である。本学では「全学出動体制」の名の下、全教員に対して最低1コマの共通教育科

目の担当を義務付けている。共通教育科目の開講数としては1,000近くが開講されているが、実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。さらに、共通教育は学部専門教育に比べると軽視されがちであり、その教育内容も学部専門教育の「ダイジェスト版」もしくは「導入編」的な内容や、教員個人の興味・関心に基づく内容が少なからず見受けられる状況にある。しかし、4年間または6年間の一貫した学士課程教育の質保証の観点から考えれば、各学部・学科・課程・コースは自らの責任の下で、GPに明記された資質や能力を育成するために、自学部・学科の学生に対して、教養教育としてどのような科目を開講すべきかを考える必要がある。しかし、現実には教員は「義務感」から共通教育に参加している傾向が強く、自らが共通教育の責任を負っているという意識は希薄である。

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、各学部自らの判断で所属学生に対して1・2年次に何を学ぶ必要があるのかを再考する必要があると考えている。この視点からの考察が欠けていることが学士課程教育の中での共通教育の位置付けを弱いものにしてしているといえる。

しかし、学部の視点から教養教育を考えると、「全学」的な視点も併せ持つことも重要である。とかく、学部・学科からの視点を強調しすぎると、共通教育において学部専門教育への導入科目を多く設置する傾向が高まる。しかし、教育内容によっては他学部の学生にとっても有用な内容が存在するからである。そこで一つの提案であるが、学部が共通教育の開講科目を考える際には、所属学生に対して共通教育として提供する科目群と、全学的に提供することが可能な科目群とに分け、各学部がそれぞれ責任を持ってこれらの科目群を運営していくという方法も考えられる。これにより、学部が共通教育から学部専

門教育に至る学士課程教育に対して責任を持つことになると思う。そもそもこのように有機的に組み立てられた学士課程教育のカリキュラムこそがカリキュラムと言えるのである。これ以外にも共通教育に対して責任を持つ新学部や新たな部局を設置するという方法も考えられる。いずれにしても現在の共通教育の在り方を変えない限り、高等教育の質保証を図っていくことは難しいと考える。

(大学教育センター 教授)

【謝辞】

本稿で紹介した内容は、平成20年度に教育GPに採択された「目標達成型大学教育改善プログラム」の中で3年間にわたって取り組んできた内容である。この取組には山口大学の全学的な協力はもちろんのこと、学外の多くの方々の支援もあって推進できたと考えています。この場をお借りしてお礼申し上げます。

【参考文献】

- 1) 中央教育審議会, 2008, 「学士課程教育の構築に向けて (答申)」, 文部科学省
- 2) 中央教育審議会, 2005, 「我が国の高等教育の将来像 (答申)」, 文部科学省
- 3) 中央教育審議会, 2005, 「新時代の大学院教育 (答申)」, 文部科学省
- 4) 日本学術会議, 2010, 『回答 大学教育の分野別質保証の在り方について』, 21-41
- 5) 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, 173-191
- 6) 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
- 7) 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
- 8) 沖裕貴・田中均, 2006, 「山口大学におけるグラデュエーション・ポリシーとアドミッション・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
 - 9) 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
 - 10) 小川勤, 2011, 「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—」『京都大学高等教育研究』第16号, 13-24