

『ティップス先生のカリキュラムデザイン』の開発

2008・1

名古屋大学高等教育研究センター



特色GPシリーズ⑦

『ティップス先生のカリキュラムデザイン』の開発

2008. 1

名古屋大学高等教育研究センター

特色GPシリーズ7

『ティップス先生のカリキュラムデザイン』の開発

2008.1.31

名古屋大学高等教育研究センター

特色GPシリーズの刊行にあたって

名古屋大学高等教育研究センターは、1998年4月の創設以来、高等教育の質的向上を目指した研究・開発を行うとともに、その成果を、名古屋大学内にとどまらず、他大学・他センターをはじめとする学外諸機関に対しても積極的に公表してきました。幸い、その多くは、みなさまから広範な支持をいただくことができました。

こうした活動が評価され、2004年度には、文部科学省が推進する「特色ある大学教育支援プログラム」(特色GP)に、当センターが中心となって名古屋大学全体で取り組みを進めてきた「教員の自発的な授業改善の促進・支援—授業支援ツールを活用した授業デザイン力の形成」が採択されました。この取り組みは、教員が自ら進んで授業を改善する活動を促進することを目的としたものであり、授業改善の方法論の開発、そして具体的な実践手段の提供を通じて、授業改善に必要不可欠のスキルである「授業デザイン力」を、個々の教員が自分に適したやり方で身につけることを支援しようとするものです。特色GPでは、これまでの取り組みの内容をさらに充実させるとともに、その成果を学内外に広く普及させることが課題です。当センターは、こうした課題を遂行するために、新たなプロジェクトを立ち上げました。これは、オンライン・ティーチングティップスである『成長するティップス先生』と、ウェブ上でシラバス作成を支援するツールである『ゴーイングシラバス』のさらなる充実・展開を中心に据え、さらに、これらに関連する試みとして、学生の学習支援のための「スタディティップス」の研究・開発、またこれらのツールを生かした新たなFDプログラムの研究・開発までも射程に含めるプロジェクトです。

当センターは、高等教育の現場で生じる諸課題に即応しうる研究・開発を目指してきました。したがって、本プロジェクトの最終的な成果の多くもまた、研修プログラム・サービス・ツールといった形で提供されることになります。しかしながら、こうした最終成果に至る過程で積み上げられた研究や作業それ自体にも、他の研究活動やプロジェクトへとつながる知見・示唆が少なからず含まれるものと考えられます。こうした点を踏まえて、われわれは、開発の最終成果のみならずそのプロセスをもこれまで以上に積極的に学内外に公表すべく、ここに「特色GPシリーズ」を新たに刊行することにいたしました。

本シリーズを通じて、高等教育研究者をはじめ、授業改善に日々取り組んでおられる教育関係者、さらには高等教育に関心をお持ちの方など、広範な方々に当センターの情報を提供していく予定です。みなさまからのご意見・ご批判を頂戴し、今後の研究開発活動やその成果のいっそうの改善に役立てていきたいと考えております。どうかご支援・ご協力をよろしくお願いいたします。

2005年4月

高等教育研究センター長
戸田山 和久

はじめに

本報告書は、高等教育研究センターが『ティップス先生のカリキュラムデザイン』の開発プロセスを総括し、そこで得た知見をまとめたものです。

高等教育研究センターでは、研究領域の一つとしてカリキュラム開発を掲げ、これまでに名古屋大学の教養教育の歴史的経緯や現状、さらに国内外の研究大学と比較した特徴などを、さまざまな調査・研究を通じて明らかにしてきました。その成果の一部を、『大学における教養教育カリキュラムの比較研究』(2006年3月刊)等にまとめ発表しています。それをさらに発展・深化させて作成したのが『ティップス先生のカリキュラムデザイン』です。この冊子は、カリキュラム編成を担う教員や、その作業を側面からサポートする職員の方々に読んでいただけるように作成しました。

カリキュラムとは、ひと言で表すならば、各組織の教育理念やそこから導かれる教育目的・目標を、具体的な教育活動の全体計画として示したものととらえることができます。その編成のプロセスには、カリキュラムの計画・立案、実施、評価、改訂・再編成など多くの局面が含まれており、異なる考えをもった多様なアクターや、数多くの条件が関わってきます。したがって、その編成作業はきわめて複雑であり、すぐに多くの問題に直面するのが一般的です。最終的にどのような作業が必要になるのか、それらをどのような順序で進めればよいのか、関係者間の意見調整をいつかにすべきか、そもそもよいカリキュラムとはいかなるものか等々問題は次から次へと出てきて、悩みはつきません。悩みの解決には、カリキュラム編成に関する諸問題を整理すること、それらを考えるためのヒントを獲得すること、具体的な編成作業の手順を知ることなどが必要になります。カリキュラム編成の当事者になった人は、それらの要件を備えたガイドがあればと強く願うことでしょう。『ティップス先生のカリキュラムデザイン』は、このようなニーズにこたえ、編成作業を少しでもやりやすくなるように、そしてその結果として教育に対する学生、教員そして大学組織の思いを的確に反映させたカリキュラムが編成できるようにと願って作成しました。

その作成のために、高等教育研究センターのスタッフは、センター内での日常的な議論だけでなく、集中合宿等で議論を積み重ねてきました。また、この問題に関する経験や知見・関心をもつ名古屋大学内外の教員の方々との議論も重ねてきました。その過程で得た知見は、『ティップス先生のカリキュラムデザイン』にできるだけ多く反映させたつもりですが、敢えて割愛した部分も少なくありません。それら割愛した部分も今後のカリキュラム編成作業に役立つものと考えて、整理して本報告書にまとめることにしました。カリキュラム編成に直接に携わる方や関心を持つ方々に、本報告書を読んでいただき、ご意見やご批判をいただけることを願っています。

本報告書をまとめるにあたり、多くの方々のご協力を得ました。とりわけ、カリキュラム開発研究会に参加され、要所要所で適切なご助言をくださった黒田光太郎、浪川幸彦、速水敏彦(以上、名古屋大学教養教育院教授)、吉田文(独立行政法人メディア教育開発センター教授)、川北一人(名古屋大学大学院生命農学研究科教授)、佐久間淳一(名古屋大学大学院文学研究科准教授)、近藤孝弘(名古屋大学大学院教育発達科学研究科准教授)の各先生に厚く御礼を申し上げます。

2008 年 1 月
高等教育研究センター 教授
夏目 達也

研 究 組 織

(2008 年 1 月現在)

戸田山和久	名古屋大学高等教育研究センター	センター長
夏目 達也	同	教授 (報告書編集責任)
近田 政博	同	准教授
中井 俊樹	同	准教授
鳥居 朋子	鹿児島大学教育学部	准教授 (プロジェクトチーフ)
(2007 年 3 月まで名古屋大学高等教育研究センター准教授)		
齋藤 芳子	名古屋大学高等教育研究センター	助教

ハンドブック制作協力 (カリキュラム開発研究会メンバー)		
黒田光太郎	名古屋大学教養教育院、工学研究科	教授
浪川 幸彦	同教養教育院、多元数理科学研究科	教授
速水 敏彦	同教養教育院、教育発達科学研究科	教授

編集アシスタント

久保田祐歌	名古屋大学高等教育研究センター	研究員
-------	-----------------	-----

成 果 一 覧

○ ハンドブック

名古屋大学高等教育研究センター『ティップス先生のカリキュラムデザイン』2007 年。

○ 論文

鳥居朋子・夏目達也・近田政博・中井俊樹「大学におけるカリキュラム開発のプロセスに関する考察—Diamond のモデルとその適用事例を中心に—」『高等教育研究』第 10 集、日本高等教育学会、2007 年、217—235 頁。

○ 学会発表

鳥居朋子・夏目達也・近田政博・中井俊樹・青山佳代・佐藤浩章「大学におけるカリキュラム設計および評価手法のモデル開発に関する考察」、日本高等教育学会第 9 回大会、国立大学財務・経営センター、2006 年 6 月 3 日。

鳥居朋子・浪川幸彦・夏目達也・近田政博・中井俊樹・齋藤芳子・黒田光太郎「大学におけるカリキュラム改革のための支援ツール開発」、日本高等教育学会第 10 回大会、名古屋大学、2007 年 5 月 27 日。

○ 講演

鳥居朋子「学生の自主的な学習を促すカリキュラムおよび学習支援システム—米国の研究大学の事例から—」名古屋大学全学教育 FD 全体会議、2006 年 4 月 3 日。

○ 記事

「カリキュラムグローサリー」『かわらばん』名古屋大学高等教育研究センター。

・「カリキュラム」	『かわらばん』春号 2006 年 4 月
・「科目番号方式」	『かわらばん』夏号 2006 年 8 月
・「成績評価点平均値」	『かわらばん』秋号 2006 年 11 月
・「オナーズ・プログラム」	『かわらばん』冬号 2007 年 2 月
・「キャップ制」	『かわらばん』春号 2007 年 4 月
・「コア・コンピテンシー」	『かわらばん』夏号 2007 年 7 月
・「アドミッション・ポリシー」	『かわらばん』秋号 2007 年 10 月

目 次

はじめに	夏目 達也	iii
研究組織		v
成果一覧		vi
第 I 部 開発記録		
『ティップス先生のカリキュラムデザイン』の開発	鳥居 朋子	3
大学におけるカリキュラム開発のプロセスに関する考察 —Diamond のモデルとその適用事例を中心に—	鳥居 朋子 夏目 達也 近田 政博 中井 俊樹	9
『ティップス先生のカリキュラムデザイン』		23
カリキュラムグローサリー (『かわらばん』)		65
第 II 部 成果検証		
『ティップス先生のカリキュラムデザイン』の批評会記録		75
第 III 部 参考資料		
1 開発スケジュール(概要)		95
2 2006 年度日本高等教育学会第 9 回大会発表資料		97
3 2007 年度日本高等教育学会第 10 回大会発表資料		119
4 名大全学教育 FD 全体会議資料		147

第 I 部

開発記録

『ティップス先生のカリキュラムデザイン』の開発

鳥居 朋子

1. はじめに

2007年3月に名古屋大学高等教育研究センターは、『ティップス先生のカリキュラムデザイン』（以下、ハンドブックと略記）を制作・発行した。このハンドブックは、2001年に高等教育研究センターのスタッフによって制作された『成長するティップス先生－授業デザインのための秘訣集－』（玉川大学出版部。以下、『成長するティップス先生』と、略記）と課題の共有および継承という点において姉妹編となるものである。『成長するティップス先生』の制作においては、個々の授業の充実はもとより、カリキュラムが全体として整合的で明確な教育目標にもとづく必要があるという課題意識が残された。これを継承し、開発スタッフは、組織的なカリキュラムの評価および見直しが現実的なアジェンダとなっている名古屋大学に固有な課題の解決をめざし、個々の授業デザインを超えて全学的に取り組むべきカリキュラムデザインの支援ツールの開発を行った。本稿の目的は、約1年にわたるハンドブックの開発プロセスを記録としてまとめ、今後の改訂およびカリキュラム開発支援の方法の開発に向けた資料とすることである。

図 『ティップス先生のカリキュラムデザイン』の冊子



2. 開発の契機

文部科学省が推進する「特色ある大学教育支援プログラム」に、高等教育研究センターを中心に名古屋大学で進めてきた「教員の自発的な授業改善の促進・支援－授業支援ツールを活用した授業デザイン力の形成」が2004年度に採択されている。この取り組みの一つとして、カリキュラム開発の方法的視点と手法をハンドブックという簡便な冊子にまとめ、名古屋大学の全教員に配布した。ハンドブックのコンセプトや制作プロセスの特徴については、鳥居・浪川ほか(2007)に詳しいため、本稿では省略する。

もっとも、初期の段階から冊子形態の支援ツールの開発が確定されていたわけではない。大学におけるカリキュラムの見直しに対する学内外の要請がハンドブックの開発の直接的な契機ではあるものの、そこに至る前史として、高等教育研究センターではカリキュラム開発の手法に関する研究を積み上げ、国内外における開発モデルやツールの事例検討から多くの示唆を得てきた経緯がある。それらの成果は、名古屋大学高等教育センター(2006)や鳥居(2006)にまとめられている。米国ミシガン大学をはじめとする海外のすぐれたモデルや実践から得られた知見を基礎に、2006年4月から、名古屋大学に固有の文脈に照らしつつ、カリキュラムデザインに有効なツールの開発が開始された。開発スケジュールの概要は本報告書の資料①を参照されたい。

3. プロジェクトの経緯

3-1. 先行モデルの調査

ハンドブックのコンセプトを設定するにあたって、大学におけるカリキュラム開発の支援ツールに注目し、米国を中心にすぐれたモデルの調査を行った。理論モデルに関しては、ロバート・ダイヤモンド(Robert Diamond)が提唱する「教育プログラムの開発プロセス」(Process for the Development of Educational Programs)の特質に関する考察を行った。なおかつ、ダイヤモンドの理論モデルを参考に展開されているミシガン大学学習教授研究センター(Center for Research of Learning and Teaching, the University of Michigan)のカリキュラム開発の支援のあり方を検討した。ハンドブックの制作と並行して、開発スタッフはこれらの理論および実践に関する研究成果を日本高等教育学会において発表した。詳細は、鳥居・夏目ほか(2007)にまとめられている。

また、個別大学が独自に開発しているコースデザインの支援ツールとして参照したものに、カリフォルニア大学サンタクルーズ校の「コース・デザイン・ワークブック」(Course Design Workbook)がある。この抄訳版については、本報告書の参考資料②を参照されたい。

開発スタッフは、これらの先行モデルの検討を通じて、ハンドブックの主題となるカリキュラムデザインの枠組を明確にしながら、ハンドブックのコンセプトを固めていった。

3-2. 学内のカリキュラム開発に関する課題の抽出とトピックの選定

次に、米国における先行モデルの検討から得られた示唆とともに、高等教育研究センター(2006)が明らかにした名古屋大学の全学教育カリキュラムの課題に照らしながら、4つの重要な観点(1. 学習者中心であること、2. 体系的であること、3. 評価の視点が組み込まれていること、4. 実行可能性が高いこと)を抽出し、さらにハンドブックで取り上げるトピックの形に具体化した。さらに、カリキュラムデザインをめぐる個々のトピックがダイ

アモンドのモデルに描かれたフローのどの位相に該当するのかを特定し、当該トピックを検討するうえで重要な論点の整理を行った。詳しくは、鳥居・浪川ほか(2007)の資料3「カリキュラムをめぐるトピック選定の作業リスト(一部)」を参照されたい。

最終的な候補としてトピックを7つに絞り、開発スタッフが分担して草稿の執筆にあたった。7つのトピックは以下の通りである。

1. 明確な教育目標はどのように設定すればよいでしょうか？
2. 卒業生のコア・コンピテンシーを明らかにし、カリキュラムに反映させるにはどうしたらよいでしょうか？
3. 学生のニーズを把握してカリキュラムの改訂を行う場合、根拠となるデータをどのように集めたらよいでしょうか？
4. 厳格な成績評価を実現するためにはどうしたらよいでしょうか？
5. 単位の実質化をどのようにはかればよいでしょうか？
6. 学生が主体的に学習し、学習効果を高めるために、どのようなカリキュラムの運用上の工夫をすればよいでしょうか？
7. 個々の科目の評価とともに、カリキュラム全体を評価するにはどうしたらよいでしょうか？

3-3. 各種調査等の実施とハンドブック執筆への反映

ハンドブックのトピックの選定や草稿の分担執筆と並行し、カリキュラム研究の専門家や実践家に対するヒアリングや学生のフォーカスグループ・インタビューを実施した。具体的な調査活動、内容および結果の活用等については、鳥居・浪川ほか(2007)の資料1および2にまとめられている。こうした調査を通じ、ハンドブックにおいて、PDCA(Plan-Do-Check-Action)のマネジメントサイクルにそくし、ダイヤモンドのモデルを参照した一連のカリキュラムデザインの流れを提示すること、専門用語を整理し提供することに意義があることが確認された。なおかつ、カリキュラム開発の手法を一方向的に押し付けるのではなく、まずは教員集団がそれらの手法を用いることの是非を検討し、主体的に改善策を導き出すことを奨励する姿勢をハンドブックの記述において打ち出す重要があることが認識された。

最終的には、カリキュラムデザインにかかわる7つのトピックを確定し、トピックごとに3つのステップによって課題の解決に向けた方法的視点や検討のポイントを提供する内容構成が固められた。3つのステップとは、1. 当該トピックについての現状分析と改善の必要性の検討、2. 改善にむけた方法的視点や方策の決定、3. 改善方策の実施と検証、である。

この他、カリキュラムの編成に直接かかわっていない教職員にも親しみをもって読んでもらえるようなカリキュラムデザインに関するコラムの執筆やイラストの配置、グlossaryの整理等を行いながら、草稿の洗練を図った。詳しい内容については、本報告書に再掲したハンドブック本体を参照されたい。なお、これらのコラムやグlossaryの執筆から派生して、高等教育研究センターが発行するニューズレター『かわらばん』(季刊)に「カリキュラムグlossary—カリキュラムにまつわる用語集—」という連載が開始された。

その第一のねらいは、カリキュラムに関する専門用語や昨今の改革動向およびデータ等の学内における共有である。本報告書に連載記事の抜粋を収録している。

3・4. ハンドブックの完成と有効性の検証

2007 年 3 月のハンドブックの完成にともない、名古屋大学のすべての専任教員を対象にハンドブックの配布を行った。配布のタイミングが 2007 年度の学年暦が開始する時期であったことから、2008 年度以降のカリキュラム改訂にむけた活用が意図された。

ハンドブックの効果や有効性の検証については、プロジェクトの当初から開発スタッフの念頭におかれていた課題のひとつである。しかしながら、こうした支援ツールの特性として、「実際に使われてこそ効果が明らかになり、その意義や課題が浮かび上がる」といった性格が強いことは否めない。さらに、その効果も即時に現れるものばかりではない。こうしたことから、開発スタッフはひとまず学内の部局で実際にカリキュラム改革を実施ないしは担当した関係者を集め、ハンドブックの活用を視野に入れた有効性に関する批評会を開催した。その内容は本報告書のⅡ部：成果検証『ティップス先生のカリキュラムデザイン』に関する批評会」にまとめている。

批評会の参加者からは、ハンドブックが提供するカリキュラムデザインの要点や方法が部局におけるカリキュラムの編成作業に概ね有効であるという肯定的な評価が得られた。しかしながら、明確な教育目標やコア・コンピテンシーが設定しづらい教養教育や文学部等のカリキュラムへは直接的な適用が難しいこと等が指摘された。そうしたことにかかわって、学部や研究科に固有な文脈にそくした個別の課題の解決については、コンサルテーション(相談業務)や国内外の事例にかかわる情報提供等による支援が要請された。高等教育研究センターが、ハンドブックという支援ツールの提供以外に、今後どのように名古屋大学のカリキュラム改革を支援していくのか、その方向性を決定するうえで重要なヒントが得られたといえる。

4. プロジェクトを振り返って

最後に、本プロジェクトを振り返って、ハンドブックの開発プロセスから得られた知見と残された課題について簡単にまとめておきたい。

第一に、米国における先行モデルの参照と名古屋大学の現状および固有な課題をすり合わせることにより、日本の大学の文脈にそくしたカリキュラムデザインの標準的なフローが確認された。あわせて、単なる科目(授業)の集合体ではないカリキュラムをマネジメントの観点からデザインするうえで、必要不可欠な検討のポイントが明らかにされた。その意味で、『成長するティップス先生』で残された課題はある程度達成されたのではないと思う。

第二に、第一の点とも関連して、学部や学科ないしは研究科レベルの部局におけるカリキュラムデザインに関しては、基盤となるディシプリンや組織的文脈によって、アプローチが異なることが明らかにされた。それらの異なるアプローチのすべてを、ハンドブックで示した標準的なフローや検討のポイントですくい取ることにはおのずと限界がある。個別具体的な課題やニーズに関して、相談業務や情報提供等の形で対応していく必要性が明らかにされた。また、カリキュラムデザインの過程で必要となる根拠データの収集方法や

各種調査の手法の開発についても検討する必要がある。

今次のプロジェクトで開発されたハンドブックは、7つのトピックそれぞれを3つのステップで刻むという形を採ったものの、具体的なデザインの手法化はまだ十分に深められていないと思われる。いま、カリキュラムデザインのマトリクスをキャンバス上の絵画作品にたとえるなら、その本質的な行為は、キャンバスの四隅にわたる全体構図(教育プログラム)を視野に入れながら、なおかつ個々の構成要素(科目)に目配りし、それらの組み合わせの最適パターンを見定めることと表現できよう。誤解を恐れずに言えば、カリキュラムデザインを主導する者には、このような巨視的かつ微視的な視点とともに、それらを巧みに扱うセンスが求められるような気がしてならない。カリキュラム改革にかかわる教員集団(もちろん、われわれ開発スタッフも含む)の当事者意識の涵養やセンスの強化といった感覚的なことがらも含めて、はたしてそれがどのように標準的なモデルや手法に具体化され得るのかは今後に残された課題である。

参考文献

- 鳥居朋子(2006)「学生の自主的な学習を促すカリキュラムおよび学習支援システム—米国の研究大学の事例から—」名古屋大学全学教育FD全体会議報告資料。
- 鳥居朋子・夏目達也・近田政博・中井俊樹(2007)「大学におけるカリキュラム開発のプロセスに関する考察—Diamondのモデルとその適用事例を中心に—」日本高等教育学会『高等教育研究』、第10集、217—235頁。
- 鳥居朋子・浪川幸彦・夏目達也・近田政博・中井俊樹・齋藤芳子・黒田光太郎(2007)「大学におけるカリキュラム改革のためのツール開発」、日本高等教育学会第10回大会自由研究発表資料。
- 名古屋大学高等教育研究センター(2006)『大学における教養教育カリキュラムの比較研究』。
- 名古屋大学高等教育研究センター(2007)『ティップス先生のカリキュラムデザイン』。

大学におけるカリキュラム開発のプロセスに関する考察

－Diamond のモデルとその適用事例を中心に－

鳥居 朋子・夏目 達也・近田 政博・中井 俊樹

大学のカリキュラム開発に有効な指針を提供する Diamond の「教育プログラム開発のプロセス」を現場に適用するためには、教員や専門家等によるカリキュラム開発の共同作業の促進が鍵になる。米国ミシガン大学における Diamond モデルの適用事例では、カリキュラム開発の過程における仲介者の役割を参考にしつつ、相談業務に有効な調査ツールや評価のためのデータ収集の方法等が工夫されていた。今日、日本では各大学の取り組みによる教育の質向上が期待されている。こうした状況で大学のカリキュラム設計および評価の手法を開発する場合、学内の合意形成や意思決定につながる対話の促進に有効な調査方法の開発・提供や人的支援の方法の改善を図ることが有効な方策の一つになると考えられる。

1. はじめに

大学のカリキュラムの企画設計から実施、評価までを含む一連の開発プロセスにおいて、教員、専門委員会、事務職員、学生たちはどのような役割機能を発揮すべきなのか。開発プロセスではどのような点に留意し、さらに組織的な取り組みをいかにして促進すべきなのだろうか。

日本ではこれまでのところ、高等教育のカリキュラムに関する研究は、そのあるべき姿を追究することを目的としつつも、概して理念レベルの検討や歴史的変容にかかわる検証、国内外の事例の紹介や動向分析等が中心であったとみられる。近年は、1991 年の大学設置基準の「大綱化」を契機に、一般教育区分の自由化がもたらした教員組織および実施体制に対する影響や学士課程教育カリキュラムの内容の変化に関する全国的な動向調査がなされている¹⁾。しかしながら、自由化された後のカリキュラムをどのように編成すればよいのかといった、カリキュラム開発の実践的な問いに答え、指針を提供し得るような実践的な研究の蓄積は薄いと言わざるを得ない²⁾。

また、インストラクショナル・デザイン (Instructional Design)³⁾や教材作成法等の教育工学の一派を成す研究領域においては、組織の教育目標とコースとの相互関係が注視されている。しかし、それらの視点は概ね、個々の科目に相当するコースレベルの設計方法に重点があり、コース全体を束ねるカリキュラムレベルの開発の手法については十分な検討がなされていないとみられる⁴⁾。総じて、関 (2006: 55) が、カリキュラム改革方法論としての「大学カリキュラム経営論」の重要性とともに、その研究領域が未発達であることを指摘しているように、カリキュラムの設計および評価手法に関する実践的な研究は緒に就いたばかりであるとみなせる。

一方、海外においては米国を中心に、Stark and Lattuca (1997) や Diamond (1989, 1998),

Toohy (1999), Wiggins and McTighe (2005) らの研究によって、実践的なコースおよびカリキュラムの設計や評価手法のモデルの構築が試みられている⁵⁾。そこで、本稿は教育の質向上が今日の主要な課題の一つに掲げられている日本の大学への示唆を得ることを目的に、実際のカリキュラム開発に有効な指針の提供を期している Diamond の「教育プログラム開発のプロセス (Process for the Development of Educational Programs)」を中心にモデルの特徴を考察する。なおかつ、海外の大学におけるモデルの適用事例を手がかりに、理想的に描かれたモデルが応用化の際にどのような人的な調整努力を必要とするのかを明らかにする。具体的には、米国ミシガン大学での取り組みを対象に、いかなる組織的活動が展開されているのかを考察する。最後に、日本の大学においてカリキュラム設計および評価の手法を開発する上で有効な視点を提示する。

2. 米国におけるカリキュラム設計と評価手法のモデル開発

まず、米国における実践的なカリキュラム設計と評価手法のモデル開発に関する主要な研究を概観し、その意義や問題点等の特徴をとらえておきたい。とくに、モデルの提案者らが何を目的にモデル開発を行い、モデルのどこに意義と課題があるとみなしているのか、また、モデル自体が抱える問題点やジレンマとはなにか等について検討していくこととする。

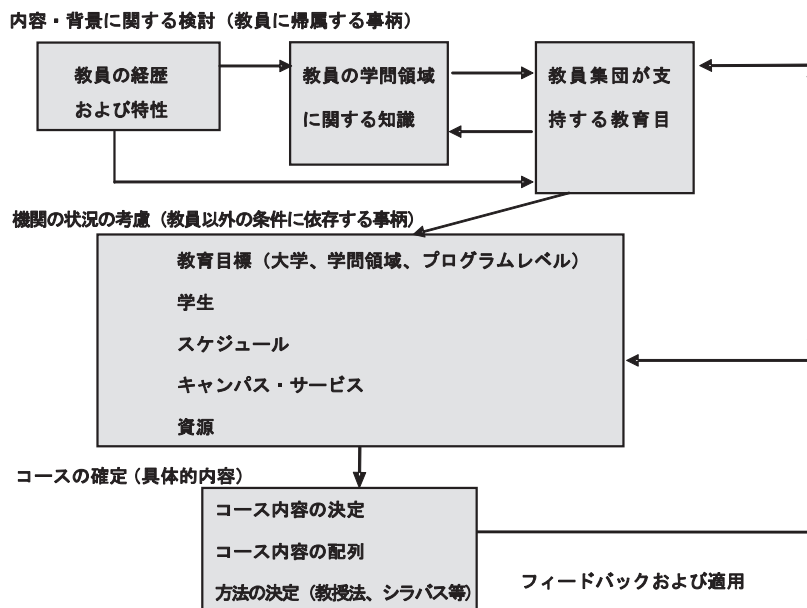
2-1. Stark and Lattuca の「状況を考慮したコース開発モデル」

Stark and Lattuca (1997) は、従来、静的なイメージでとらえられがちであったカリキュラムを「アカデミック・プラン」という動的かつ組織的な営みに位置づけなおし、教員集団の関与を強調した上で、カレッジ (学士課程全体に相当)、プログラム (特定の領域の教育課程に相当)、コース (科目に相当) の三階層に分けている⁶⁾。さらに、単純かつ直線的な流れではない開発プロセスの実相を捉えるため、「状況を考慮したコース開発モデル (The Contextual Filters Model of Course Planning)」⁷⁾を構成する要素と、それら要素間の相互関係を一般化したフレームに依拠して論を展開している (図 1)。Stark and Lattuca は、計画の過程において、アカデミック・プランをめぐる利害関係者が考慮すべき事項を明示することを意図している。

とくに、状況を考慮したコース開発モデルは、コースレベルの開発にかかわる取り組みを、「内容・背景に関する検討」、「機関の状況の考慮」、「コースの確定」の 3 つの相に分けて図式化したものである。さらに、各相で検討すべき要素を分解し、各要素の相互関係を矢印線で表現している。

図 1：状況を考慮したコース開発モデル

Stark, Joan S., Lattuca, Lisa R. (1997: 116) の figure 6-1 The Contextual Filters Model of Course Planning をもとに作成



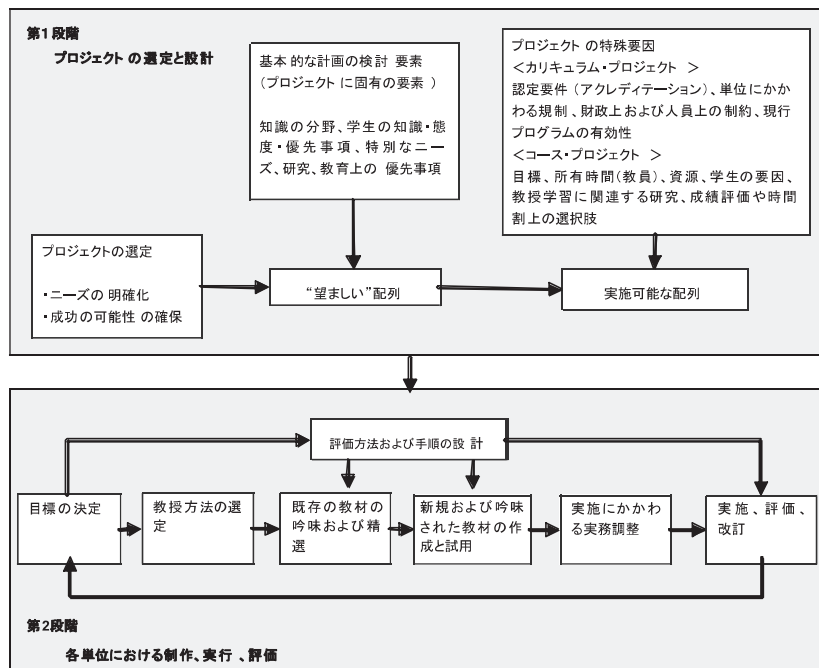
同モデルにおける個々の構成要素は、どの組織においても適用可能なきわめて普遍性の高い要素であるとみなせる。概して、経験則や慣習に従い、システム的な発想に基づく開発が未成熟だとみなせる日本の大学のコース開発の場面においても、同モデルは参照に値すると考えられる。ただし、モデルのフレームは、コースレベルに焦点を当てた開発プロセスを詳解しており、大学の教育プログラムないしカリキュラムの開発とは階層が異なることに注意が必要である⁸⁾。階層が上がることによって生じるより複雑な組織事情をいかにして勘案し、プログラムやカリキュラムレベルの開発モデルを精緻化するかが論点の一つに相当しよう。なお、同研究ではプロセスの解説に重点が置かれており、具体的な開発手法については十分な展開をみせていない。

2-2. Diamond の「教育プログラム開発のプロセス」のモデル

Stark and Lattuca が十分に提示していないプログラムレベルの開発モデルに挑戦したのが、Diamond の「教育プログラム開発のプロセス」である。

図2：教育プログラム開発のプロセス

Diamond(1998: 17)のFigure2.1より作成



コース設計のプロセスを可視化したモデルの典型 (Toohey 1999: 21) と目されている Diamond のモデルは、それまでなおざりにされていたコース設計をめぐる論点や未検討のままであった多くの選択肢への問題意識に根ざし、1960年代の初頭に米国マイアミ大学で開発された⁹⁾。同国シラキュース大学教授開発センター等での実績に基づきながら、洗練化が進められている。

「なぜモデルが必要なのか」という問いに対して Diamond は、プロジェクトにかかわる人びとが4つの重要な利益を得られるからであると主張している (Diamond 1989: 4)。モデルは、①時系列に検討されるべき重要な要素を明らかにする、②プロジェクトを指揮する人びとに手順の指針を提供する、③人びとが開発プロセスのどの段階にいるのかということや、そこでのかれらの任務が何であるのかを理解することをたすける、④重複する活動を減らし、かつ計画の批判的な検証や代替案を検討する余地を確保することによってプロジェクトの有効性を高める、等である。

教育プログラム開発の複雑なプロセスを理解し活用するために開発された同モデルは、他の開発方法と比較して、コスト効率が高く、目に見える成果を可能なかぎり短期間で提供しうる点に意義がおかれている (Diamond 1998: xvi)。また、Diamond 自身はモデルの特徴を次の5つにまとめている。①理想的なプログラムを考案することを促す、②構造と内容を示すため図表の使用を奨励する、③データの活用に大きく依拠する、④チームの協力による取り組みを奨励する、⑤政治的な力学に配慮している (Diamond 1998: 18)。

Diamond のモデルは、いく度か改訂が施されながらも、基本的な構造は変更されていない。具体的には、第一段階の「プロジェクトの選定と設計」、第二段階の「各単位における制作、実行、評価」に分け、フローチャートによって開発プロセスを時系列に説明している。

第一段階の「プロジェクトの選定と設計」では、教育プログラムのプロジェクトの選定にむけて、①ニーズの明確化、②成功の可能性の確保を検討する。次に、当該教育プログラムにとって望ましいコース配列を考えるため、①知識の分野、②学生の知識・態度・優先事項、③特別なニーズ、④研究、⑤教育上の優先事項等、プロジェクトに固有な要素を考慮する。その後、実施可能なコース配列を決定するうえで特殊要因の検討を行う。特殊要因は、カリキュラムレベルでは、①認定要件（アクレディテーション）、②単位にかかわる規制、③財政上および人員上の制約、④現行プログラムの有効性、が相当し、コースレベルでは、①目標、②所有時間（教員）、③資源、④学生の要因、⑤教授学習に関連する研究、⑥成績評価や時間割、が考慮される。

第二段階の「各単位における制作、実行、評価」では、サイクルを形成する作業が実行される。それは、①目標の決定、②教授方法の選定、③既存の教材の吟味および精選、④新規および吟味された教材の作成と試用、⑤実施にかかわる実務調整、⑥実施、評価、改訂、の循環である。このサイクルに、①の目標の決定から「評価方法および手順の設計」の位相への分岐があり、ここでの検討結果が③の既存の教材の吟味および精選、④の新規および吟味された教材の作成と試用、⑥の実施、評価、改訂の位相に反映される。

先にみた Stark and Lattuca が依拠するモデルが、一部の位相間の流れに逆行が生じ得ることを描いている点に比して、Diamond のモデルにおけるフローチャートは基本的に一方向の流れで描かれている点が特徴的である。こうした特徴に関し、Diamond のモデルは「実際には、新しいコースに対する要請はこうした論理的な方式で決まることはめったにないし、また開発は直線的なパターンに従うことはない」¹⁰⁾といった批判を受けている。ただし Diamond は、モデルは柔軟性を許容すると予め断っており、場合によっては複数の段階が重複することも否定していない (Diamond 1998: 18)。

一方、Diamond の研究は、教員と学生による学習共同体の構築と持続を追究する研究者からも参照に付されている。とくに、Laufraben and Shapio (2004: 38-40) は、適切な教授法や有効なコース評価等の検討に関する視点について Diamond の知見を参照しており、実践化への手がかりの提供を目指している。ことに、カリキュラム開発の局面を、学習経験の充実を目的とした教員と学生とが参画する学習共同体の構築のアプローチの一つに位置づけ、とくにカリキュラム開発の初期の計画段階は教員が主導するものとしている。カリキュラムの最終目標や意図される成果に対する教員の「当事者意識と責任感」を重視する Laufraben and Shapio の主張と Diamond のモデルは親和性が高いといえる (Laufraben and Shapio 2004: 53)。

以上のように、Diamond のモデルは、Stark and Lattuca の依拠するモデルに比べて、プログラム開発のマネジメントに係わる側面をより強く意識している。すなわち、コースおよびプログラムの開発における時間的合理性、費用的合理性、コミュニティ形成のアプローチ等を追究し、開発に際する基本的な検討の観点や取り組みを標準化することを試みている。これらのことから、Diamond のモデルは、コースやプログラムの複雑な開発プロセスを可視化することによって、プロジェクトに参画する人びとの理解や対話を容易にすることに貢献しているといえる。しかしながら同時に、複雑な組織の文脈を標準的なモデルに写し取るという難しい問題も抱えているとみなせる。

2-3. Diamond のモデルの各位相における具体的な実践への展開

Diamond は、フローチャートで示したコースおよびプログラム設計や評価のモデルにあわせて、プロセスの位相ごとに指針や事例を提供し、実践に資するような調査様式の見本や点検項目表等を提供している (Diamond 1998)。たとえば、基本的な中核的能力の点検表である「カリキュラムの基盤」や、大学のコースを評価する観点を一覧化した「コース評価のためのチェックリスト」、「プログラムの有効性評価やニーズに関する卒業生調査の見本」等である。これらは、Diamond がモデルの特徴としてデータの活用 に 依 拠 して いる 点 を 挙 げ て い た よ う に、 コース およ び プログラム 設計 と 評価 に か か わ る 意 思 決 定 に 必 要 な データの収集に有効なツールだと解される。

このうち、「カリキュラムの基盤」(Diamond 1998: 52) は、カリキュラム委員会等がカリキュラム全体と個々のコースの目標との連関をつけ、結束性の高いカリキュラムを構築するための作業に有効な点検表であるとされている。機関が認識する中核的能力として、コミュニケーション (文章技術、会話力、聴解力)、基礎数学、コンピュータ操作能力、葛藤解決、批判的思考力、倫理、対人能力、対話技術、基礎統計、学習法、問題解決、読解力、資源活用、多様な文化の尊重、科学的研究法等が個々のコースにおいてどの程度重視されるのかを 4 段階で評価する方法になっている。点検表の使用 者 は、表 全 体 を 俯 瞰 し な が ら、当 該 機 関 の カ リ キ ュ ラ ム 全 体 の 調 和 を は か っ て い く。た だ し、Diamond は、こ う し た 点 検 表 は す べ て の 機 関 に 適 合 的 で は な く、学 生 に 獲 得 さ せ た い 基 礎 能 力 や 中 核 的 能 力 は 機 関 に よ っ て 異 な る こ と、し た が っ て 点 検 表 に 挙 げ る 中 核 的 能 力 や 定 義 も 機 関 ご と に 設 定 す る 必 要 が あ る こ と を 添 え て い る。さ ら に、こ れ ら の 作 業 の プ ロ セ ス に お け る 教 員 集 団 の 当 事 者 意 識 が 作 業 を 成 功 に 導 く 必 須 要 素 だ と 説 い て い る (Diamond 1998: 53)。

また、「コース評価のためのチェックリスト」(Diamond 1998: 242-6) は、コースやプログラムの評価に携わる教員集団や事務職員を支援することを目的に、数機関における既存のコースやプログラムの評価、新しいコースやプログラムの設計や運用に関する実践に基づいて開発されている。チェックリストは、以下の 9 つの観 点 の 柱 で 構 成 さ れ て い る。① 合 理 性、② 開 発 お よ び 現 状、③ 単 位 お よ び カ リ キ ュ ラ ム、④ 目 標、⑤ 内 容、⑥ 教 授 方 略、⑦ 学 生 の 成 績 評 価 に 関 す る 手 続 き お よ び 基 準、⑧ 組 織、⑨ 成 果、で あ る。

このように、Diamond の研究においては、きわめて標準的な開発のフローチャートとその各位相において必要とされる検討の観点を掲げ、個々の組織の文脈に応じて適用させていくことが奨励されている。すなわち、開発プロセスの枠組みと具体的な実践手法とを併せて提案し、教員集団や事務職員らが教育プログラムの質向上を実現するための方略を共有することを意図している点に Diamond のモデル開発の意義があると認められる¹¹⁾。したがって、Diamond が提案するモデルや指針を個々のカリキュラム開発の現場がどのように受容し、固有な文脈に沿って解釈し、応用化を遂げていくのかが実際の開発の成否を分けるといえよう。そこで、Diamond の提起するモデルや観点が現場においてどのような手法や人的な調整努力を介して適用され、具体的な取り組みとして展開されているのかを次にみていきたい。

3. コースおよびカリキュラム設計の現場へのモデルの適用事例

Diamond のモデルを参照し教育プログラムの開発に活用している機関や組織は、米国の

ミシガン大学アナーバー校をはじめ、カリフォルニア大学サンタクルーズ校、カナダのブリティッシュコロンビア大学等、北米を中心にいくつも存在する。このうち、教授法や授業改善の専門組織としての伝統と実績を誇るミシガン大学学習・教授研究センター（Center for Research on Learning and Teaching．以下 CRLT と略記）では、コース設計の専門家の立場から教員集団に対して組織的な支援が提供されている。CRLT の取り組みは、Diamond のモデルがカリキュラムの開発の現場でどのように実践に適用されているのかを窺い知ることができる好例である。

3-1. カリキュラム開発にかかわる相談業務におけるモデルの活用

CRLT では、コース設計のプロセスにおける「仲介者」（Diamond 1998: 25－7）の役割を参考に調査を主とした相談業務を展開している。とくに、調査の有効性を高め、収集するデータの精度を上げるための方法や調査用紙等の開発に努力が傾けられている。具体的には、コース開発プロジェクトの重点課題を抽出するために、デルファイ方式¹²⁾の調査やフォーカスグループへのインタビューを活用したデータ集約・分析・報告である。CRLT では、これら一連の活動を特定部局や組織に対する相談業務として位置づけている。

たとえば、Cook (2001) が紹介する同大学文理学芸カレッジ生物学科の取り組みからは、コース開発の実態が窺える。同学科では、入門コースの配列を検討するため、次のような CRLT の支援を得ながらプロジェクトを進めた¹³⁾。①学生が不満を感じている領域を特定し、調査紙を設計する、②フォーカスグループを個別（学生、ティーチングアシスタント、教員）に組織する、③問題をはらんでいるとみられる調査結果部分を深く追究する、である。

調査の結果、学生はより能動的な学習を求め、講義と実験とが関係づけられることを希望している事実が判明した。プロジェクトの過程で、生物学科の教員集団は、現行のコース配列の強みと弱みに関する理解を共有することが可能になったという。最終的に、教員集団は従来のひと続きの 2 コースに替えて、単独の新コースをつくり、さらに講義と実験を繋げあわせ、なおかつ学生が学習過程において能動的な役割を果たす機会を提供するために討論の時間を設けた。新しい入門コースの運用後に実施された学生授業評価では、新コースは従来のコースよりもはるかに肯定的な評価を得たとされている。

こうした経験に基づき、教育コンサルタントとしての専門家は「形成的評価のための継続的なデータ収集において役立つ」（Cook 2001: 219）と認識されている点は重要である。Cook は、たとえ全員がカリキュラムの変更に同意しても、共有される評価データがなければ変更の方向性についての合意はとれないと述べている（Cook 2001: 218）。このことは、カリキュラムの開発プロセスを機関固有の文脈になじませていくためには、プロセスの各位相に機関の固有性を反映させ、かつ意思決定を促進するようなデータ（定性的・定量的）の収集が必要条件になると言い換えられよう。

さらに、Diamond のモデルの活用方法について、CRLT スタッフからは以下のような実践事例が寄せられている。

（1）「私は同モデルを学科に対する相談業務に用いました。歯学科では、個々の授業と学科のカリキュラムのレベルにおいて、いかに目標と評価がともに整合しうるのかという一つの指針の役割を果たしました（CRLT 教育コンサルタントへの電子メールによるヒアリング。2006. 4. 8.）

(2)「私は中核的能力に焦点をあてて Diamond のモデルをとらえています．きわめて簡潔に言いますと，次のようにモデルを使用しました．まず，教員の議論を束ねていく方法として『逆算設計方法』¹⁴⁾の考え方を導入します．そして学生が獲得すべき中核的能力に関する分析と議論に焦点を置きます．中核的能力を特定するための枠組みとして，いくつかの領域を提示します．

学問的な背景知識，分析的な条件における批判的思考の技術，批判的思考の技術〔社会的視点および社会的位置づけ，文章作成技術および口頭発表の技術，集団間の関係（対話や討論）を築く技術〕

そして中核的能力を特定するため，専門分野ごとに教員を分けます．

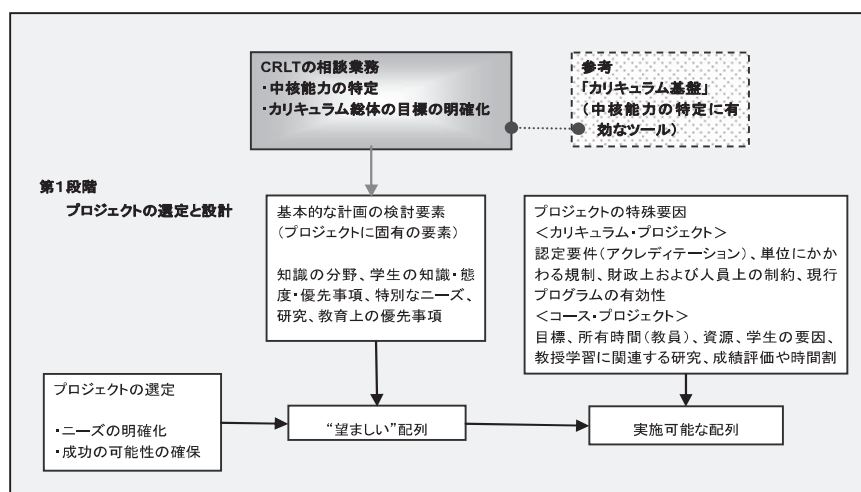
その後，教員を集合させ，結果を報告しあい，比較し，整理します．最後に，カリキュラム総体の目標（選択肢や選択科目等の戦略）にまとめます．（中略）Diamond のプロセスは以下の場合にきわめて有効です．教員がある 1 つの領域（例えば多様性）を強調したいときや，あるいは具体的な批判的思考の技術等を強調したい場合です．教員が具体的な事例を考案することは大いに有効です．」（CRLT 副センター長への電子メールによるヒアリング．2006. 4. 18.）

上記の事例より，CRLT では Diamond のモデルを参考に，当該部局の現行カリキュラムの評価や，中核的能力の特定およびカリキュラム総体の目標の明確化をはかっていることがわかる．こうした取り組みは，他でもなく Diamond のモデルの特性に負うところが大きいと考えられる．すなわち，モデルの提示だけでは開発のプロセスは駆動せず，実際のカリキュラム設計や評価にかかわる意思決定および実行には到達しない．そこでは，仲介者やコンサルタントによる人的支援をとともなう調整にあわせて，開発プロセスの各位相において有効に作用するツールの開発と提供等，なんらかの働きかけが必要とされるからである．

CRLT ではコースの設計や評価に関する相談業務の一環として，これらの業務を円滑に進めるためのツールや指針を作成している¹⁵⁾．具体的なツールや指針を提供しながら，基本的な計画の検討作業が支援されている状況を，仮に Diamond のモデルに部分的に反映すれば図 3 のように表されよう．

図 3 : Diamond モデルの第一段階における CRLT の実践の位置づけ

Diamond (1998: 17) の Figure 2.1. を修正して作成



その他の例として、CRLT の評価研究員は、データ収集方法の一つとしての「フォーカスグループインタビューの指針」や見本書式を開発し提供している¹⁶⁾。対象となるのは、学士課程の主専攻の必修や入門コース、主専攻につながる「ゲートウェイコース」、卒業必修科目、卒業選択科目、卒業試験や論文ないしは研究報告の要件等の改善や改訂に関心を持つ学科やプログラムに携わる人びとである¹⁷⁾。同指針は、「参加者が関心を寄せていることに対し、かれらが重要性を見出していることに注目する」等の具体的な秘訣を含み、実践への応用度がきわめて高いといえる。

もっとも、こうした指針の洗練化は、CRLT における相談業務の経験や実績に支えられている。これらのツールは、Diamond のモデルに引き寄せれば、開発プロセスの各位相において特定の事項に関する集団的な検討が求められる際に用いることによって、意思決定を一層促進するとみなされている。

3-2. 大学教員準備セミナーにおけるモデルの活用

さらに、Diamond のモデルは、実際のカリキュラム開発の場面以外でも活用されている。以下は、その具体的な方法についての証言である。

(1)「私は個々の教員によるコース設計のための全体構造として Diamond のモデルを活用しました。同モデルは、そのプロセスが理想的に流れるがごとく、有効な「地図」として役立ちます。われわれは、すぐにモデルから逸れてしまいがちではありますが、それは有用な出発点となります。さらに、われわれは大学教員準備プログラムの参加者（主に大学院生—引用者注）にモデルの諸側面を教えます。」(CRLT 教育コンサルタントへの電子メールによるヒアリング。2006. 4. 18.)

(2)「コース計画のプロセスは、コース計画に関する 3 時間の実践的なセミナーに大学教員準備プログラムの参加者を没頭させるものです（事前準備として、参加者は Diamond の著書をはじめ、コースおよびカリキュラムの設計と評価に関する文献やシラバス設計のウェブサイトに通しておく—引用者注）。セミナーの必要条件のうちの一つは、個々の参加者がコースのシラバスを開発しなければならないことです。それは、コースの紹介文や評価対象となる課題（理想を言えば成績評価の段階についての説明が添えられたもの）の一例を含みます。それらを準備するために、セミナーの活動で Diamond と似た要素を有している逆算設計方法（詳細は Wiggins and McTighe を参照）を用います。そこで私たちは、参加者の提案するコースの 2 つか 3 つの目標や、それらの目標を評価する手段、およびかれらの学生が教材を学習する際に役立つような教授法について考えるように求めます。参加者たちはセミナーにおいて個人や小集団による一連の演習を行い、次に正式なコースシラバスを作成するために半月以上かけて独自に作業をします。」(CRLT 社会科学領域 FD 担当者への電子メールによるヒアリング。2006. 5. 8.)

以上のコメントは、いずれもモデルの活用経験を持つコンサルタントに限られたものであるが、Diamond のモデルが、将来大学教授職に就く大学院生にとっても有効だと認識されていることは明らかである。それは、具体的には各自が担当するであろうコースの設計の枠組みとプロセスの全体像への理解を助ける点で発揮される。このように、Diamond のモデルは、大学教育のコミュニティに参入していく者の心がまえを準備するためのファカ

ルティ・デヴェロップメント（FD）プログラムにおいても活用されている。

上記のミシガン大学における CRLT の活動からは、カリキュラム設計および評価手法のフレームを理解した教授学習の専門家が、調査手法の提供や量的・質的データの収集・分析等を通じて、部局レベルにおけるカリキュラム開発のプロセスを促進している実態が窺える。具体的には、学科や個人レベルの相談業務や、大学教員準備セミナー等の場面において、Diamond のモデルは概論的な講義や必読文献として紹介されていた。その主要な目的は、カリキュラムの開発プロセスの全体像についての理解の促進であった。

4. まとめ

以上、考察してきたことがらを整理し、日本の大学への示唆をまとめておきたい。Diamond のモデルを中心とする検討から、ひとまず、カリキュラム設計および評価手法のモデルの主たる意義は、①複雑な開発プロセスの可視化と共有化を容易にすること、②カリキュラムの設計、実施、評価という営みに係わる利害関係者の行動を具体的かつ構造的に提示すること、が意図されている点にあると指摘できる。モデルは、単にカリキュラム設計や評価にかかわる具体的作業の最適時期を示すだけでなく、機関に固有な組織事情や、カリキュラム設計や評価に関わる利害関係者の見解の差異を調整するマネジメントの視点の重要性を説くものである¹⁸⁾。それゆえ、カリキュラム設計や評価手法のモデル開発は、実際の過程の再現性（流れの正確な写しとり）を高めつつ標準化を図るという点で「ジレンマ」を抱えているといえる。

しかしながら、こうした問題を抱えつつも Diamond の研究においては、それぞれの組織に固有な文脈にモデルを適用することを可能にするため、具体的な実践手法や指針が提供されている点は特筆に値する。むしろ、Diamond のモデルが発するメッセージのうち、カリキュラム開発の現場にとって最も重要なのは、便宜上、時系列的に配列されたカリキュラム設計のプロセスの各位相で「何を、いつ議論し、決定すべきなのか」や、そうした議論を促進するために「どのようなデータ収集や調査ツールが必要とされるのか」という問いをプロセスにかかわる人々が当事者意識を持って考え、データに依拠しながら意思決定を積み重ねていくことにあると考えられる。

したがって、モデル開発およびそれに基づく応用研究を実践へとつなげるためには、とくに Diamond のモデルにおける第一段階の「プロジェクトの選定と設計」において、いかに教員や専門家等の共同作業を通じたカリキュラム開発の取り組みを編成するのか、すなわち FD への発展性をも備えた取り組みをどのように組織するのが重要な鍵になるといえよう¹⁹⁾。ミシガン大学 CRLT の事例では、開発プロセスにおける仲介者の役割を参考にしつつ、具体的な相談業務に有効な調査ツールや評価のためのデータ収集の方法等が工夫され、組織的なカリキュラム開発が活性化されている様子が認められた。

個々の大学の取り組みによる教育の質向上が期待されている日本において、大学のカリキュラム設計および評価の手法を開発する場合、こうした学内の合意形成や意思決定につながる対話の促進に有効な具体的な調査ツールの開発・提供や、人的支援の方法を改善することが有効なアプローチの一つになると考えられる。また、開発プロセスにおける教員集団の議論の円滑化をはかるために、CRLT のような教授学習支援の専門組織が、カリキュラム開発に関する事例集や文脈に沿った用語集等を取りまとめて提供することも教員集団

の対話の基盤形成にとって有効であろう。

なお、本稿で取り上げた実践事例はあくまでも一機関での取り組みであり、関係者の守秘義務とのかかわりから、アクセス可能な情報に限って考察したものに過ぎない。Diamond のモデルから導かれた具体的なカリキュラム設計および評価の取り組みの有効性を検証するためにも、複数の機関における参与観察等の方法を開拓しながら、一連のカリキュラム開発のプロセスにおいてモデルがどのような手法で応用化され、いかなる効果を生み出しているのかを実証的に解明することが求められる。

◇注

¹⁾近年の代表的な研究として、有本（2001, 2003）、日本高等教育学会の 2005 年度の紀要の特集（学士学位プログラム）に寄せられた川嶋（2005）、吉田（2005）、杉谷（2005）等の論考がある。

²⁾こうしたカリキュラムの開発の現場で展開されている計画－実施－評価の一連の動きを、カリキュラムマネジメントの問題として検討している研究は教育経営学の領域において認められる。たとえば、中留・岡田（2005）や倉本（2003）等によって、カリキュラムマネジメントをめぐる政策分析や概念分析を中心とする研究が手がけられている。従来、初中等学校教育レベルのカリキュラムマネジメントに焦点が当てられていた教育経営学においても、大学設置基準の改定を契機とする大学の学士課程レベルにおける教育内容の「規制緩和」を受け、その射程が高等教育にも及んできていることは注目に値する。

³⁾インストラクショナル・デザインとは、教育工学では「教育製品（たとえば教育コース、教材、教育実践等）を開発、実施するために、情報を分析し統合し評価する」手法と定義されている。日本教育工学会編（2000: 37）。

⁴⁾個々の授業やコースレベルの設計手法に関する研究として、鈴木（1995, 2002）、ディックほか（2004）等が代表的である。

⁵⁾Diamond（1998: 16）によれば、それまでもシステム理論の教育への応用についての基礎的な研究はあったが、概して次のような限界をはらんでいたとされている。1. 何が教えられるのかという点は問われず、主に教育の提供方法や有効性の向上に焦点が当てられる傾向にあった、2. より広い範囲のカリキュラム・プロジェクトよりも、単独のコースの有用性を検討する傾向にあった、3. 方法論を誰が使うのかという点で、限定的に捉えられる傾向にあった、4. プロジェクトの実施や継続にかかわる政治的な懸案事項が問われない傾向にあった。

⁶⁾管見の限り、カリキュラムという言葉に確定した定義は見当たらないが、Stark and Lattuca（1997: 9）は、カリキュラムの定義について、要覧や目録等に記載されたひと揃いの科目提供物といった不完全な定義や、学生が履修した科目のセットとして解釈するような定義を退けなければならないと主張している。ここでいうコースとは、一つ一つの科目を意味し、プログラムとは、学生が専攻可能な領域の教育課程を指し、科目の集合体を意味している。本稿では、こうした意味づけに依拠し、体系的なコースおよびプログラムの集合体としてカリキュラムを捉えた上で、その設計の方法について焦点をあてることとする。

⁷⁾Stark and Lattuca（1997: 116）.同モデルの原典は、Stark, Lowther, Bentley, *et al.*, 1990. *Planning introductory college courses: Influences on faculty*. Ann Arbor: University of Michigan, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, pp. 136-7 であるとされている。

⁸⁾この点にかかわって、提案者のひとりである Lattuca は、カレッジレベルのカリキュラム開発の場合は、同モデルの各要素について若干の“読み替え”が必要だろうと述べた。Lisa Lattuca 氏へのインタビュー（2005. 6. 16, ペンシルベニア州立大学高等教育研究センター）。

⁹⁾Robert Diamond 氏への電子メールによるヒアリング。2006. 12. 27.

¹⁰⁾Toohy（1999: 21）。Toohy は、「新しいコースは、当該学科の存続や、機関の威信、新しい種類の教授法による実験的取り組み、将来の学生からのいまだ対処されていない要求、あるいは

これまで存在しなかった場所における高等教育の需要の創出等と関連したありとあらゆる種類の理由から生まれる」(Toohey 1999: 21) と主張している。豪州の研究者である Toohey は Diamond の研究をふまえ、コースの設計者に対し、とくにかれらの教育目的を明確にするための枠組みやプロセスを提示することを企図している。

11) これまでも、カリキュラム開発における教育コンサルタントの役割の重要性に言及したものに Gaff (1983) の研究があったが、そこでも専門家の具体的な任務や教員集団の実践に関する方法までは提示されていなかった。

12) デルファイ方式 (delphi method) とは、多数の専門家が独自に意見を出し合い、それを相互に参照し再び意見を出し合うといった作業を繰り返し行うことで、徐々に意見を収斂させ、未知の問題に対し確度の高い見通しを得るための方法である。実施過程において、回答者間の合意を形成することにも有効に作用する。

13) 以下、同学科での実践については Cook (2001: 220-1) の記述に依っている。

14) 「逆順設計方法」(Backward-design model) は Wiggins and McTighe (2005) が提唱するコース設計の手法である。これは、最終目標から逆にコースの計画を手順化していくという順序性に特質があるのであり、Diamond のモデルの考え方と矛盾するものではない。

15) Matthew Kaplan 氏へのインタビュー (2006. 3. 13.) と、同氏より提供された独自開発のツールや指針等を参照した。資料の抄訳は筆者が行った。

16) なお、データ収集のその他の手法としては、記録・文書調査、アンケート調査、個別インタビュー、参与観察等が挙げられている (Piontek n.d.: 2)。

17) Mary E. Piontek 氏への電子メールによるヒアリング。2006. 5. 15. 具体的な対象者や相談業務の内容については、守秘義務のため明らかにされていない。

18) こうした視点は、広い意味での「カリキュラムマネジメント」に対する視点に包摂されると捉えられる。中留・岡田 (2005: 80) によれば、「大学におけるカリキュラムマネジメントとは、端的に言えば、大学 (学部) が当該校の教育理念・目的の実現に向けて組織的に教育の内容 (教育知識) を作り、動かし、これを変えていく動態的なサイクル (プロセス) の営み」であるとされている。

19) Laufgraben and Shapio (2004: 53) の言葉を借りれば、学習者を巻き込んだ学習共同体の構築への発展性とも言い換えられよう。

参考文献およびウェブサイト

有本章, 2001, 『大学設置基準の大綱化に伴う学士課程カリキュラムの変容と効果に関する総合的研究』(平成 10~12 年度文部科学省研究費補助金 (基盤研究 (B) (1) 研究成果報告書, 研究代表者: 有本章, 課題番号: 10410070)。

有本章編, 2003, 『大学のカリキュラム改革』玉川大学出版部。

川嶋太津夫, 2005, 「欧州高等教育圏構想と Undergraduate 課程の再構築ー日本の学士課程改革への示唆ー」日本高等教育学会編『高等教育研究』第 8 集, 121-154。

倉本哲男, 2003, 「アメリカのカリキュラムマネジメントに関する研究ーF. English のマネジメントサイクル論を中心にー」日本教育経営学会編『日本教育経営学会紀要』第 45 号, 63-77。

中留武昭・岡田佳子, 2005, 「大学の教育政策にみるカリキュラムマネジメントの形成過程 (1)」『季刊教育法』No.147, 80-9。

日本教育工学会編, 2000, 『教育工学事典』実務出版株式会社。

関正夫, 2006, 「大学カリキュラム改革に関する研究の回顧と展望ー学士課程教育を中心としてー」広島大学高等教育研究開発センター編『大学論集』第 36 集, 31-67。

杉谷祐美子, 2005, 「日本における学士学位プログラムの現況」日本高等教育学会編『高等教育

研究』第8集, 29－52.

鈴木克明, 1995, 『放送利用からの授業デザイナー入門－若い先生へのメッセージ』日本放送教育協会.

鈴木克明, 2002, 『教材設計マニュアル：独学を支援するために』北大路書房.

吉田文, 2005, 「アメリカの学士課程カリキュラムの構造と機能－日本との比較分析の視点から－」日本高等教育学会編『高等教育研究』第8集, 71－94.

ディック, W. ほか (角行之訳), 2004, 『はじめてのインストラクショナルデザイン』ピアソンエデュケーション.

Cook, Constance Ewing, 2001, “The Role of a Teaching Center in Curriculum Reform”, Lieberman, Deborah and Wehlburg, Catherine(editor), *To Improve the Academy: Resources for Faculty, Instructional, and Organizational Development*, Vol.19, Anker Publishing Company.

Diamond, Robert , 1989, *Designing and Improving Courses and Curricula in Higher Education*, Jossey-Bass.

Diamond, Robert , 1998, *Designing and Assessing Courses and Curricula*, revised edition, Jossey-Bass.

Gaff, J., 1983, *General education today: A critical analysis of controversies, practices and reforms*, Jossey-Bass.

Laufgraben, Jodi and Shapio, Nancy, 2004, *Sustaining & Improving Learning Community*, Jossey-Bass.

Piontek, Mary E., n.d., *Focus Group Interviews: How to Design and Implement Focus Groups for Research and Evaluation* (consultation material).

Stark, Joan S., Lattuca, Lisa R., 1997, *Shaping the college curriculum: academic plans in action*, Allyn and Bacon.

Toohy, Susan, 1999, *Designing Courses for Higher Education*, The Society for Research into Higher Education and Open University press.

Wiggins, Grant and McTighe, Jay, 2005, *Understanding by Design*, expanded 2nd edition, Association for Supervision and Curriculum Development.

Center for Research on Learning and Teaching, University of Michigan
(<http://www.crlt.umich.edu/>, 2007. 1. 7.)

Center for Teaching Excellence, University of California Santa Cruz Course Design Workbook
(<http://ic.ucsc.edu/CTE/teaching/CDsgnWrkbk.doc>, 2007. 1. 7.)

The Centre for TEACHING and ACADEMIC GROWTH, University of British Columbia
(<http://www.tag.ubc.ca/resources/tapestry/archive/98/coreskills.html>, 2007. 1. 7.)

【付記】

本稿は、高等教育学会編『高等教育研究』第10集（2007年）に掲載されたものの再掲である。

ABSTRACT

The Process of Curricular Development in Universities: An Analysis and Applications
Using Diamond's Model of "Process for the Development of Educational Programs"

TORII, Tomoko

Kagoshima University

NATSUME, Tatsuya

Nagoya University

CHIKADA, Masahiro

Nagoya University

NAKAI, Toshiaki

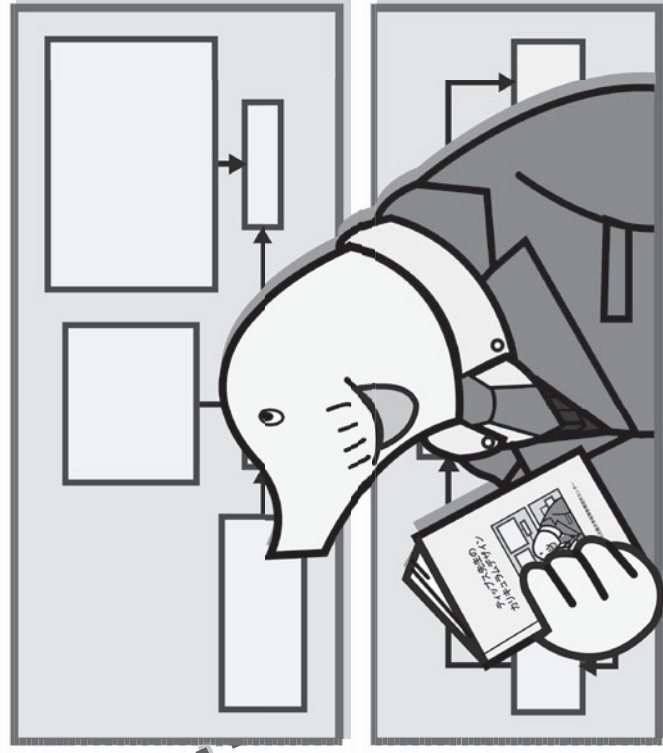
Nagoya University

Diamond's model of the "Process for the Development of Educational Programs" provides a valuable overall structure for faculty to use in course and program design. The model serves as a useful "roadmap" for what the process could ideally be like. The main factor in applying the Diamond model to actual curricular development at universities is to facilitate collaboration between faculty and specialists in teaching and learning improvement.

In examining the application of the Diamond model at the Center for Research on Learning and Teaching of the University of Michigan, we identified several imaginative ways of inquiry and data-collection related to assessment which appeared useful in their consultation services.

Today in Japan each university is expected to improve the quality of teaching and learning through its own efforts. In the final part of this paper we examine the potential applicability of the Diamond model to the Japanese context of higher education. The development and provision of relevant inquiry methods and the strengthening of mechanisms of logistical support is essential to promote effective dialogue among faculty resulting in consensus-building and sound decision making related to dynamic program development. Such a strategy could be an effective approach to develop and enhance curricular design and the methods of assessment in Japanese universities.

ティップス先生の カリキュラムデザイン



名古屋大学高等教育研究センター

ティップス先生の カリキュラムデザイン

名古屋大学高等教育研究センター

◆ ティップス先生からのメッセージ ◆

「カリキュラムデザインにお悩みのみなさんへ」

どうも、ティップス先生です。…自分で「先生」と名乗るのもヘンですが、私のデビュー作品『成長するティップス先生』、もう読んでいただきました？ いやー、懐かしい。大学に就職したで、授業をどうやったらよいのか悩んでいた頃がつい昨日のようです。あれから月日がたって、授業のことで途方に暮れることはなくなりました。私も成長してきているんですよ。

いま途方に暮れているのは別のこと。うちの学部では、組織替えがあったので、カリキュラムを見直すことになったんですよね。で、前々からうちの学部のカリキュラムは整合的じゃないじゃんって、学部長にブー文句を言ってたもんだから、「じゃ、キミが中心になって新カリキュラムの案を作ってくれる？」って、ワーキンググループの主査にされちゃった。「やっぱり、フレッシュな感覚を持ってる若い人にやってもらわないとね」…って、うまいんだよねあ、うちの学部長は人をおだてて使うのが。つい引き受けてしまいました。

でも、やり始めてみると、コレはタイヘンですよ。どうせならいいカリキュラムを作りたいよね。学問の体系性が見えるように、システムティックにして。でも、誰も教えられる人がいない科目は立てられないから、実現可能なものにしないと。そもそも、学生の学習成果があがるようなカリキュラムじゃなきゃ意味がない。それに、学生が4年間で無理なく卒業できるようにしなくちゃ。で、時間割にうまく押し込めて。教室も足りるかな…。あああ、わけがわからなくなってきた。何をどういう順番で考えたらいいんだろう。困ったときには専門家に聞けてことで、カリキュラム開発論の専門書を何冊か読み始めたんだけど、やたら専門用語が多くて難しい。「キヤップ制」って何だっけ、「GPA」もよく出てくる言葉だけど、どういう意味だ？肝機能の数字だっけ。あれは「γGTP」だったか…。

というわけで、またまた途方に暮れている私です。でも、悩んでいてもはじまりませんよね。授業改善とか授業評価が叫ばれる昨今ですけど、教員一人一人ががんばっただけでは限界がある。同僚の先生たちとみんなで議論しながら、しっかりしたカリキュラムをつくっていくことが大切なんだよね。待てよ、何をどこから議論すればいいんだろう…。あああ、また悩む。

そんな私のために、またまた高等教育研究センターがハンドブックを作ってくれました。カリキュラムづくりを担当する先生方に少しでもお役に立とうと、デザインの重要ポイントや作業手順のヒントを提供したものだそうです。お、用語集もあるじゃん。私と同様、カリキュラムの改善や策定にたずさわることになったみなさん、ハンドブックを役立て、お互いががんばりましょう！

◆◆ はじめに：ハンドブックがめざすもの ◆◆

このハンドブックは、名古屋大学の学部や研究科などで教育プログラムやコースの開発を担当する教職員のみさんにとって役に立つカリキュラムデザインの要点や方法を、わかりやすくステップで説明するものです。ティップス先生のように、はじめてカリキュラムの改訂を担当することになった方々を主な読者に想定しています。

そもそも、カリキュラムについては多様なとらえ方が可能です。単に科目の配列や授業の時間割を組むといったことがらに限らず、大学の正課（正規の課程）と正課外の活動とを統合した教育的な諸活動の全体を広い意味でのカリキュラムと呼ぶ場合もあります。しかし、本ハンドブックではデザインの方法や視点に焦点をあてるため、とくに断らない限り、正課に相当するものをカリキュラムと呼びます。

そうしたカリキュラムを編成し、実際に運用する段階にまで持っていくためには、大学組織はいくつもの条件（カリキュラムの背景となる学問体系、学生の特性やニーズ、教員のニーズ、各種の法令や単位にかかわる規制、財政上や人員上の条件、時間割上の制約、教室などの物理的条件など）をクリアしながら、最上のカリキュラムをデザインすることが求められます。

本ハンドブックで提供している方法は、こうした諸条件を考慮しながら教育目標を具体的なプログラムやコースに落とし込んでいくカリキュラムデザインの過程を、マネジメントの視点からできる限りスムーズに展開するための指針です。

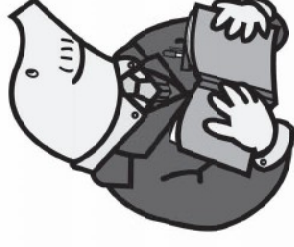
実際のカリキュラムデザインの具体的な作業は、たとえば、担当責任者のもと、ワーキンググループや小委員会で行われることが多いでしょう。ときには大がかりな再編であったり、小規模な改訂であったり、あるいはまったく新しいカリキュラムをつくりあげる作業かもしれません。本ハンドブックは、カリキュラム改革のプロジェクトの責任者やグループのメンバーがカリキュラムデザインに対する当事者意識を高め、共通の知識や理解を深めて意

思決定にむけた議論を促進することをめざしています。

パートⅠでは、カリキュラムデザインの基本として、本ハンドブックを構成する7つのトピックの紹介や、名古屋大学の文脈にそくした「よりよいカリキュラム」をデザインするための観点などを示し、カリキュラムデザインに対する読者の理解を促しています。7つのトピックは、北米の大学で考案され普及している教育プログラムの開発モデルや、学生の発達論および学習理論などを参考にして選びました。なおかつ、名古屋大学の全学教育カリキュラムの現状分析や、教職員への聞き取り調査および意見交換などから得た情報を手がかりに、とくに重要だと考えられるものに絞りました。

パートⅡは、カリキュラムをデザインするための流れに沿った7つのトピックから構成されています。7つのトピックは、カリキュラムデザインを進めるうえで有効な思考の流れをつかむために、順に読むことが効果的です。さらに、トピックごとに、個々の問題を解決するための視点や、具体的な方法をわかりやすく説明するために、3ステップで示しました。

また、カリキュラムデザインにまつわる豆知識や、トピックに関連する国内外の事例などをコラムにまとめ、カリキュラムの編成に直接かわっていない教職員のみさんにも気軽に読んでいただけるような内容にしています。本文中に出てくるカリキュラムデザインにかかわる主な用語については、巻末のグlossaryを参照してください。



◆◆◆ 目次 ◆◆◆

◆ トピック4 ◆	
厳格な成績評価を実現するためにはどうしたらよいでしょうか？	34
① 学習者の視点で、教育目標を具体的な学習成果の目標として表現してみましょう	
② 学習成果を測定するための具体的な方法と基準を設定しましょう	
③ 成績評価の方法と基準を学生に周知し、実行しましょう	
◆ トピック5 ◆	
単位の実質化をどのようににはかればよいでしょうか？	40
① 単位の諸規定をふまえながら無理のないカリキュラムの編成を検討しましょう	
② 学習の順次性や適時性を考慮して推奨履修モデルをつくりましょう	
③ 学習時間と単位の関係について学生に周知しましょう	
◆ トピック6 ◆	
学生が主体的に学習し、学習効果を高めるために、どのようなカリキュラムの運用上の工夫をすればよいでしょうか？	48
① 学習意欲を高めるような学習環境づくりを行いましょ	
② 学生の主体的な学習を促すために、カリキュラム上で何が可能かを検討しましょう	
③ 学生の主体的な学習を促すために、個々の授業でどのような教授法上の工夫が可能かを検討しましょう	
◆ トピック7 ◆	
個々の科目の評価とともに、カリキュラム全体を評価するにはどうしたらよいでしょうか？	58
① カリキュラムの何を評価するのかを定めましょ	
② 評価のための適切な方法を選択しましょ	
③ 評価を実施し、改善すべき点を明らかにしましょ	
グローバル	66
参考文献・サイト一覧	71
あとがき	73

ティップス先生からのメッセージ	i
はじめに：ハンドブックがめざすもの	iii
パートⅠ：カリキュラムデザインの基本	1
パートⅡ：カリキュラムデザインの方法	9
◆ トピック1 ◆	
明確な教育目標はどのように設定すればよいでしょうか？	10
① 現在の教育目標がどれくらい明確かを点検してみましょ	
② 大学や学部のミッションや目標を確認し、その意味を十分に理解しましょ	
③ 学生や教員のニーズを把握し、教育目標を簡潔な言葉で表現しましょ	
◆ トピック2 ◆	
卒業生のコア・コンピテンシーを明らかにし、カリキュラムに反映させるにはどうしたらよいでしょうか？	16
① 卒業生のコア・コンピテンシーが必要かどうかを検討しましょ	
② コア・コンピテンシーとして設定する能力を決めましょ	
③ 能力を大学の教育目標やカリキュラムに反映させましょ	
◆ トピック3 ◆	
学生のニーズを把握してカリキュラムの改訂を行う場合、根拠となるデータをどのように集めたらよいでしょうか？	24
① 学生の多様なニーズをどのような意図でカリキュラムの改訂に反映するのかを決めましょ	
② 学生のニーズを測定する指標を設定し、データを集めましょ	
③ 集めたデータを分析しカリキュラムの改訂に反映させましょ	

コラム

- ① カリキュラムの開発プロセスがみえる！ 6
- ② 名古屋大学の文脈にそくした
「よりよいカリキュラム」を創るには？ 8
- ③ 意欲の高い学生をさらに伸ばそう 15
- ④ 「レベル」と「コア」から考えるカリキュラムデザイン 22
- ⑤ 成人学習者のニーズにはどういった特徴がある？ 32
- ⑥ フォーカスグループインタビューのコツ 33
- ⑦ 学生の到達度を明確にする成績評価方法：GPA 36
- ⑧ 教育効果の測定は一日にして成らず 39
- ⑨ 大学のカリキュラムはどう規定されているのか①
ー大学設置基準を読む 44
- ⑩ キャップ制を導入する前に考えること 47
- ⑪ 大学のカリキュラムはどう規定されているのか②
ー認証評価基準を読む 56
- ⑫ コースレベルのデザインの流れ 57
- ⑬ カリキュラムの質的向上を考えるための視点 63
- ⑭ 正課外の諸活動の効果もお忘れなく 64

パートⅠ：カリキュラムデザインの基本

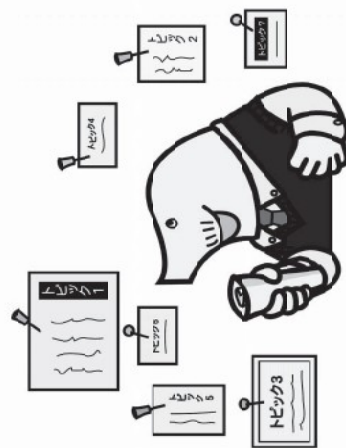


1. 7つのトピックからはじめるカリキュラムデザインの議論

さて、カリキュラム改訂のワーキンググループの主旨になったティップス先生、さっそくプロジェクトを立ち上げることになりました。ワーキンググループのメンバーを集めたら、議論をスタート。でも、いったい何から議論していけばよいのでしょうか。本ハンドブックでは、カリキュラムデザインを共同で進める際の留意点や方法、検討の視点などを次の7つのトピックにそって説明していきます。

7つのトピック

1. 明確な教育目標はどのように設定すればよいでしょうか？
2. 卒業生のコア・コンピテンシーを明らかにし、カリキュラムに反映させるにはどうしたらよいでしょうか？
3. 学生のニーズを把握してカリキュラムの改訂を行う場合、根拠となるデータをどのように集めたらよいでしょうか？
4. 厳格な成績評価を実現するためにはどうしたらよいでしょうか？
5. 単位の実質化をどのようにすればよいでしょうか？
6. 学生が主体的に学習し、学習効果を高めるために、どのようなカリキュラムの運用上の工夫をすればよいでしょうか？
7. 個々の科目の評価とともに、カリキュラム全体を評価するにはどうしたらよいでしょうか？



まず、トピック1では、カリキュラムデザインに着手するうえで必要な教育目標の設定に役立つ検討の視点や方法を提供しています。つづくトピック2では、学生が共通に身につける中核的能力といった学習者の視点からカリキュラムデザインを考えるためのポイントや方法を提供しています。トピック3では、より学習者中心で実現可能性の高いカリキュラムをデザインするために役立つニーズ調査の方法やデータの集め方について説明しています。トピック4と5では、学生の履修行動を視野に入れながら、成績評価や単位の実質化について、個々の授業を超え、カリキュラムレベルで考えるための視点や方法を提供しています。さらに、編成されたカリキュラムの運用段階でその実効性を高めるための仕組みや方法をトピック6で紹介します。こうした運用上の工夫は、ひるがえってカリキュラムデザインの初期の段階から視野に入れておくことが重要です。最後に、トピック7では、カリキュラム評価の方法やその観点について説明しています。

つまり、7つのトピックは大きな流れとして、PDCA (Plan-Do-Check-Act) サイクルに基づくカリキュラムマネジメントのサイクルにそくした展開になっています。

さらに、7つのトピックごとに、3つのステップによって個々の問題を解決するための視点や具体的方法が提供されています。3つのステップは、おおむね、1. そのトピックについての現状分析と改善の必要性の検討、2. 改善にむけた方法的視点や方策の決定、3. 改善方策の実施と検証、といった段階を意識して刻まれています。たとえば、トピック1の場合、以下のような流れで展開しています。

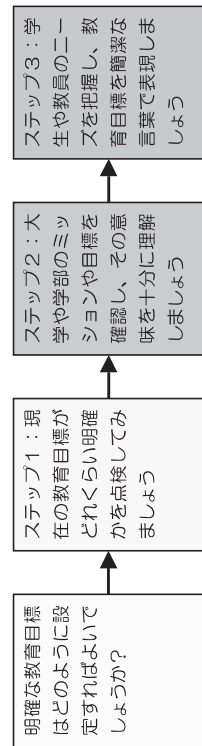


図1 トピックにそくした3つのステップの流れ

それでは、どうしてこれらのステップを刻んだ7つのトピックが、とくに名古屋大学にとって重要なのか、その背景と理由を説明しましょう。

2. 名古屋大学のカリキュラムの現状はどうなっているのでしょうか？

まずは、名古屋大学のカリキュラムの現状についてみてみましょう。ここでは、高等教育研究センターがまとめた報告書『大学における教養教育の比較研究』(2006年)を手がかりに、学士課程の全学教育カリキュラムに焦点をあてていきます。

現在の全学教育カリキュラムは、二度(1994年度と2003年度)の大きな改訂を経つくられたものです。その改訂は、教養部の改組・廃止(1993年10月)以降、委員会方式から教養教育院(2001年12月)への実施体制上の変更とほぼ並行して進められてきました。そこで、教養部という教養教育の実施部局が学部や研究科に改組されてからは、しばらくは教養教育の全学出働体制の構築、その安定化と強化が組織的な重要課題になっていました。具体的には、1. 全学教育担当面での有効な教員の数を全学(11のグループに分割)から確保する、2. グループごととの科目の担当数のバランスを調整する、3. 担当の責任体制や支援体制を明確にする、4. 全学教育への貢献に応じて校費を傾斜配分する、が重要な課題に挙げられました。

しかし、こうした重要課題には、教育を担当する教員や大学側の視点がきわめて強く反映されており、学習の主体である学生の視点は弱いといえます。10数年という時間を経て、教養教育の実施体制が安定してきた今、教養教育の条件整備が重要課題であった段階から、学生の視点に立ったカリキュラムの充実や質的向上に本格的に取り組み段階に移ってきているといえるでしょう。大学教育の質的向上がさかんに議論されている今日、個々の授業における取り組みはもちろんのこと、教員個々人の努力を超えた組織的な取り組みが必要になってきています。ひとつの機関(Institute)としての大学の教育の質的向上は、その大学で学ぶ学生の学習の質的向上のためにあると言ってもよいでしょう。今こそ、学生の視点に立ったカリキュラムデザインの発想が求められています。

また、学生の視点に立ったカリキュラムデザインのためには、大学の教育目標と、全学教育の目標、さらに下位に位置付く科目や授業レベルの目標の明確化と具体化をはかるとともに、全体の体系性を高めることが課題となります。現在の全学教育カリキュラムは、科目区分の内容については

記されていますが、具体的な学習成果としての目標は明文化されていません。目標の明確化や具体化が不十分であれば、連動して達成度の評価の基準と方法もあいまいになりがちです。カリキュラムを通じて達成される学習成果は何なのか、ひいては名古屋大学を卒業した学生は何を共通に獲得することが望まれるのかを問う視点を、カリキュラムデザインの作業に採り入れることが大切でしょう。

もっとも、教養教育院で実施されている「学生による授業評価アンケート」では、総合的な満足度として、約8割の学生から肯定的な評価が得られており(2005年度)、その割合は年々上昇してきています。ただし、これはあくまでも学生の主観的な満足度であって、真に教育目標が達成されているかどうかを示す直接的な指標とはなりません。カリキュラムを検討する際には、現行のカリキュラムが、ほんとうに学生の学習の質的向上につながっているのだろうか、という問題意識を持つことが重要です。

このように、一見、安定的に運用されているように見える名古屋大学の全学教育カリキュラムも、学習者としての学生の視点から見ると、さまざまな未完の課題を抱えた発展途上のものであることがわかります。その意味で、カリキュラムデザインに「完成」はなく、常に検証と改善が求められるプロセスのようなものであるといえます。

3. 浮かび上がってくる4つの重要な観点

さて、本ハンドブックでは、こうした名古屋大学のカリキュラムの現状をふまえ、とくに次の4つの点を重視したカリキュラムデザインが有効だと考えています。

それは、**1. 学習者中心であること、2. 体系的であること、3. 評価の視点が組み込まれていること、4. 実行可能性が高いこと**、です。

たとえば、「学習者中心であること」とは、「学習成果を考慮した目標を掲げている」、「能動的な学習行動が組み込まれている」、「授業時間外の学習時間も想定してゆとりある編成がなされている」、「知識、スキル、態度の育成がバランスよく計画されている」、「学生の発達を考慮した順次性を有している」、「多様な学習形態が組み合わされている」など、学習効果の向上といった観点をもつことが、学習者の側に立った設計の実現につなが

るでしょう。

また、「体系的であること」は、「大学のミッション、目標と整合している」、「学習が効率的にこなされるよう配列されている」、「教養教育と専門教育が有機的に連関している」、「卒業生のコア・コンピテンシーが反映されている」、「必修と選択のバランスがとれている」、「大学入学までの学習と

コラム①：カリキュラムの開発プロセスがみえる！



ティップス先生が最初に頭を抱えていたように、ひとつひとつの科目の開発やその体系的な集合体としてのカリキュラムの改訂作業には多くの時間がかかります。また、さまざまな教育観を持つ教員集団の意見を聴取しながら調整することに膨大なエネルギーを必要とします。カリキュラム改革は、欧米でしばしば「墓地を動かすより難しい」ことだとえられます。それほど多くの関係者の理解と協力を必要とする一大事業なのです。ティップス先生が途方に暮れたのも頷けますね。では、そうしたプロセスをできるかぎり円滑にし、合理的に運べるようなカリキュラム設計の手順とは・・・？

この問いに答えるひとつの指針として、理想を高く掲げ、最上の教育プログラムを開発するプロセスを描いたのがダイヤモンドの「教育プログラム開発のプロセス」モデルです。ダイヤモンドのモデルの特徴は、開発フローの障壁や無駄が可能なかぎりそぎ落とされ、必要最小限の留意すべき事項が整理されている点にあるといえます。

具体的には、教育プログラムの開発主体が、フローチャートの各段階でなを検討するべきかが明示されています。第1段階では、教育プログラム開発プロジェクトの選定と設計が検討されます。第2段階では、各単位（科目や授業）における決定プロセスが描かれています。

従来、インストラクショナル・デザインや教材作成法などの教育工学の一脈を成す研究領域では、個々のコースレベルの開発に焦点が当てられていました。ダイヤモンドのモデルでは、組織的教育目標とコースとの相互関係が重視され、なおかつコース全体を束ねるカリキュラムレベルの開発の手法にまで展開している点に意義があります。とくに、第1段階では、カリキュラムレベルの包括的な検討に必要な視点や考慮すべき要素が時系列に整理されています。

の接続がスムーズになっている」、「学士課程から大学院進学や就職への接続がスムーズになっている」などが相当するでしょう。

「評価の視点が組み込まれていること」については、「継続的な評価と見直しがなされている」、「根拠データに基づいて設計されている」、「国際的な水準を視野に入れて編成されている」などが該当します。

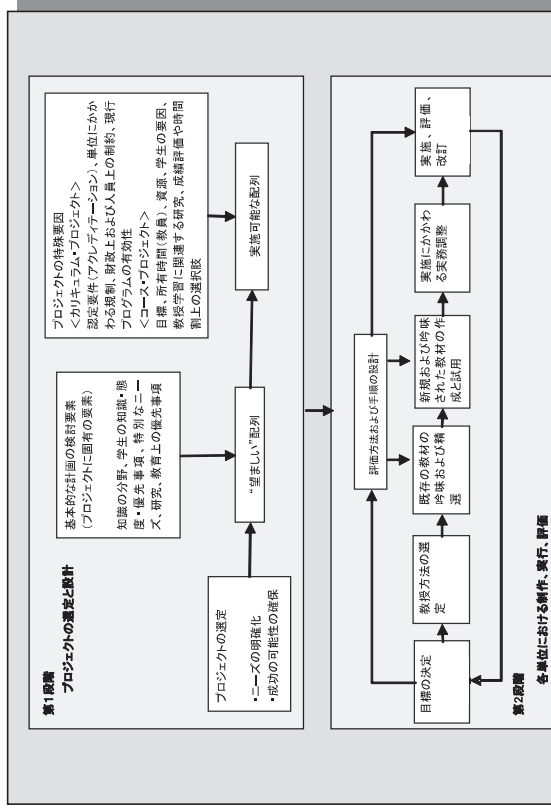


図2 ダイヤモンドの「教育プログラムの開発プロセス」モデル
(Diamond, 1998, p. 17 の図 2.1 より作成)

現実にはかならずしも直線的には進まない複雑なカリキュラムの開発プロセスのモデル化に挑戦しているダイヤモンドの意図はどこにあるのでしょうか？それは、ほかでもなく、カリキュラムデザインにたずさわる教員集団の当事者意識を高め、かれらの問題意識の共有や合意形成の促進に役立つということにあります。

本ハンドブックでは、ダイヤモンドのモデルから、カリキュラム開発の大きな構図を意識したトピックの選定と配列や、開発に際して考慮すべきポイントなどをアイデアに採り入れています。

さらに、「実行可能性が高いこと」には、「授業担当者が無理なく配置されている」、「教員集団の支持を得て運用されている」、「現有の教室や施設等の資源と調和して編成されている」などがあげられるでしょう。この点については、名古屋大学の全学教育の全学出働体制をより実質的なものにしていくことともに、各学部や研究科の固有な条件のなかで実行可能性を追求していくことが課題になるでしょう。

こうした理由から、本ハンドブックではこれらの4つの観点を考慮したカリキュラムデザインの方法について、冒頭に挙げた7つのトピックに即して展開していきます。それでは、パートⅡでは、7つのトピックにそってカリキュラムデザインの要点や方法、検討の視点などを紹介していきます。

パートⅡ：カリキュラムデザインの方法



コラム②：名古屋大学の文脈にそくした 「よりよいカリキュラム」を創るには？

名古屋大学は学士課程の「四年一貫教育」体制を謳っています。四年一貫教育の実現には、基礎教育および教養教育を担う全学教育の科目と専門教育を担う学部の科目が、教育目標の達成にむけて学習者の視点から体系的に組み立てられていることが必要です。つまり、学部の専門教育だけで狭くまとまりをつけてしまう発想ではなく、教養教育との連関を視野に入れ、空間的・時間的な広がりを持った学士課程全体の「地図」を描くこととなります。その前提として、ひとりひとりの教員が、当事者意識をもってカリキュラムを見つめなおすことが大切です。

名古屋大学の15部局を対象に高等教育研究センターが2006年7月に実施した「名古屋大学における各学部・研究科でのファカルティ・ディベロップメント活動に関する調査」によれば、すべての部局でカリキュラム改革などに関する検討が行われたという回答が得られています。これはカリキュラムに対する教員集団の高い意識のあらわれだと言えますが、その検討の視点が学部や研究科を超えた学士課程全体におよんでいるかどうかを検証することも重要でしょう。

◆ トピック1 ◆

明確な教育目標はどのように設定すればよいのでしょうか？

ステップの前に：「ゴール」から出発するカリキュラムデザインの思考法

どんな活動であれ、それを成功に導くためには、明確な目標を設定することが必要です。とくにカリキュラムデザインは、多くの教職員や学生をはじめ、外部の諸組織の利害が絡み合う複雑な作業を必要とします。もし目標があいまいだと、カリキュラムの全体構成や、ひとつひとつの科目の目標や内容などを明確にすることができず、関係者の合意形成を図ることが難しくなります。結果として、学生の学習効果の高いカリキュラムデザインが達成できなくなるでしょう。

大学はひとつの組織体です。全学という大きな傘のもとに、学部や研究科がおかれています。したがって、レベルの教育目標は、下位に位置付く学部・研究科レベルの教育目標、個々の授業目標と連動することになります。

まず、最上位に位置付く教育目標を明確にすると、次のような利点が得られます。

- ① 学部・研究科の構成員である教員や学生が、組織のめざす理念や価値を共有しやすくなる
 - ② 教員や学生が、教育に関して何をすればよいかについて理解し、行動目標を立てやすくなる
 - ③ 個々の授業目標の設定や学習成果についての評価が行いやすくなる
 - ④ 学部・研究科に進もうとする学生・高校生にとって、学部・研究科を選定する際の重要な情報になる
- これらの教育目標を明確にすることの利点が確認できたら、その設定方法をステップに沿ってみていきましょう。

1. 現在の教育目標がどれくらい明確かを点検してみましょう
2. 大学や学部のミッションや目標を確認し、その意味を十分に理解しましょう
3. 学生や教員のニーズを把握し、教育目標を簡潔な言葉で表現しましょう

ステップ1：現在の教育目標がどれくらい明確かを点検してみましょう

まずは、現在の大学および学部の教育目標がどれくらい明確に設定されているかを見直してみましょう。たとえば、北海道大学が開発したFDハンドブック（ウェブ版）では、教育目標を設定する際の留意事項として、以下のような点が指摘されています。これらの点は教育目標の現状分析を行う際の観点にもなるでしょう。

- ① 現実的であること、② 理解可能であること、③ 測定可能であること、④ 行動的であること、⑤ 達成可能であること
- ① については、たとえば、学生が到達可能な目標であることが重要です。いくら志の高い目標を掲げて、それが達成不可能なものであれば無意味ですし、学生の意欲を減退させてしまうかもしれません。また、学生の学習意欲を高めるものであることが重要です。到達可能性を考えるあまり、低い水準を設定すると、学生の学習意欲を引き出せなくなります。学生にとって理解が可能で、ある程度の努力を期待するものであること、学習を適切に行えば確実に達成できる目標であることが求められます。
- ② については、目標がいくつも提示される場合には、相互の連関を明確にすること、学部・研究科の構成員が誤解することなく理解できるよう、適切な表現で表すことが重要です。

③ については、教育目標が達成されたかどうかを明確に評価できることが重要です。そのために、教育を通じて習得すべき知識や能力などを具体的に明示すること、しかも測定可能な指標を示すことができるものにする必要があります。

④ については、学生の行動を表す用語で具体的に示すこと、とくに学生の行動目標には認知（知識）、情意（態度・習慣）、精神運動（技能）の3つの領域が含まれていることが必要とされています。

⑤ については、①と重なる部分もありますが、具体的な期間（短期・中期・長期）を想定するなかで、達成することが可能な目標です。

これらの観点から、現在の教育目標に改善の必要があると判断されたら、次のステップへ進みましょう。

ステップ2：大学や学部でのミッションや目標を確認し、その意味を十分に理解しましょう

名古屋大学全学の中期目標・計画をみると、「教育に関する目標」は「課題探求力と課題解決力に秀でた勇氣ある知識人として、新時代の要請に応える人材の育成を目指す」とされています。つまり、優れた「課題探求力と課題解決力」の育成が大学としての最上位の目標だということになります。

その目標に呼応する形で、学部・研究科レベルの独自の教育目的・目標が下位に位置します。たとえば、名古屋大学農学部では、2002年2月に「名古屋大学農学部の教育理念」が制定されています。そこで掲げられている教育の基本目標は、「農学の創造的な研究活動によって得られた、歴史的成果と教訓、知的資産および基礎的技術を身につけ、論理的思考力に裏付けられた総合的判断力を持ち、勇氣をもって将来を切り拓いていく教養豊かな知識人を養成する」となっています。このように、学部・研究科レベルの目標に整合することが求められます。

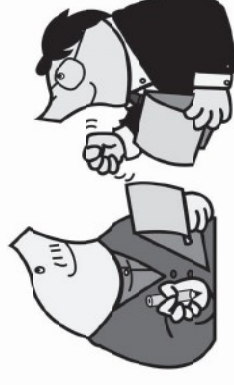
ただし、教育目標の整合性がとれていればそれで十分だということにはなりません。カリキュラムの目的・目標、さらには内容を規定する法令がないかどうか、ある場合には、それがどのような内容であるのかを確認する必要があります。たとえば、教育職員免許状などの特定の資格を取得することを卒業の要件としている場合、学生の多くがそれを目指していて、それを奨励する場合（たとえば、医学部での各種国家試験、法科大学院での司法試験など）には、法令の規定力は絶対的なものです。これらの規定の内容に反しない範囲で、学部・研究科レベルの目標を独自に設定することになります。

また、先に挙げた「名古屋大学農学部の教育理念」は、大学基準協会(1947年に設立された、国・公・私立の四年制大学を会員校とする大学団体。大学の教育・研究の質の維持向上と改善を進めるアクレディテーションの活動を展開)の「農学教育に関する基準」とも呼応するよう工夫されています。大学設置基準や大学基準協会、各種専門団体が定めている基準も法令に準じるものとして認識する必要があります。詳しくは、コラム⑨、⑩をご覧ください。

ステップ3 学生や教員のニーズを把握し、教育目標を簡潔な言葉で表現しましょう

カリキュラムは、第一義的には学生のために提供されるものであることを考慮すれば、学生のニーズを調査・分析し把握することが重要です。学生のニーズを反映しない目的・目標では、かれらの学習意欲とミスマッチをおこしてしまうでしょう。どのような方法で学生のニーズを把握するかについては、本ハンドブックのトピック3で詳しく説明しています。

つぎに、各学部の教育を受けるために学生に求められる能力や資質をふまえることも必要です。これらは各学部・研究科で行われる教育に対するいわばレディネスです。教育はこのレディネスを学生がもっていることを前提に行われます。その内容は、多くの場合、アドミッション・ポリシーなどに示されています。それをふまえた目的・目標の設定を行う必要があります。



なおかつ、各学部において、実際に授業を担当する教員には、学問体系を基盤としてぜひ掲げたい教育の目的・目標があるでしょう。それは当該分野の専門家である教員の教育に対する理想でもあります。高い理想と意欲を持って教員が教育を担当することは、教育の質を担保する上で不可欠

です。まず、そうした教員集団のニーズがどのようなものを調査し分析することが大切です。もしもニーズに大きな違いがある場合には、学部レベルで、あるいは学科レベルで意見を調整し、多くの教員が納得できる目的・目標を設定します。さらに、上位の教育目標との整合性をはかります。

ここまでの段階で教育目標の骨格が定まったら、次にそれを簡潔なことで表現してみましょう。誰もが理解でき、覚えやすいいつでも振り返ることができ、教員間、学生間、教員と学生間で情報を共有しやすいようなことばで表現します。そして、教育目標が書き上がったら、最後にもういちど、ステップ1で示した5つの観点－①現実的であること、②理解可能であること、③測定可能であること、④行動的であること、⑤達成可能であること－から検証してみることが大切です。



コラム③：意欲の高い学生をさらに伸ばそう

名古屋大学では、学士課程卒業後から博士前期課程へ進学する学生が全体の5割を超えていることをご存知ですか？ かれらの学習意欲や進学意欲をさらに高め可能性を引き出すには、どのようなはたらきかけが有効なのでしょう？

オナーズ・プログラムは、優秀な学生、高い意欲を持った学生を集めて、かれらが切磋琢磨する機会を提供するプログラムのことです。たとえば、ミシガン大学アナーバー校文理学芸カレッジでは、通常のプログラムとは別にオナーズ・プログラムのカリキュラムを提供しているだけでなく、学生の学習活動や宿舎も分けています。一方、ノースカロライナ大学チャペルヒル校では、あえて別プログラムを設けず、通常のプログラムのなかで優等生に対しさまざまな選択肢や優遇措置を与える方式をとっています。どのような形態や方式をとるにしろ、学習意欲の高い学生をより伸ばすための教育機会として位置づけられています。

「もっと高度な内容を学びたい」、「もっと専門性を深めたい」と考える学生たちの希望に応え、かれらの能力を最大限に引き出すためにも、名古屋大学にふさわしいオナーズ・プログラムのあり方を検討してみてはいかがでしょうか。

◆ トピック2 ◆

卒業生のコア・コンピテンシーを明らかにし、
カリキュラムに反映させるにはどうしたらよいでしょう？

ステップの前に：名古屋大学の卒業生がみな身につけるべき力とは？

トピック1を経て、大学や学部レベルの教育目標が明確化されたとしましょう。次にやるべきことは、それらの目標を科目レベルの目標に具体化していくことです。カリキュラム設計のプロセスにおいて、より具体的で実現可能な目標に展開していくうえで、卒業生の「コア・コンピテンシー」を切り口のひとつとして考えることが有効です。

コア・コンピテンシーとは、一般的に、場に応じた知識・技能の操作能力や、課題を遂行するための固有の行動特性や思考特性のことを意味します。大学の場合は、「この大学あるいはこの学部の卒業したからには、すべての卒業生がこれらの力を身につけていますよ」と大学が宣言し、学生もそれを自覚できるような中核的能力のことです。

コア・コンピテンシーは、大きく、①知識、②スキル、③態度に分けて考えることができます。とくに、専門教育を実施するそれぞれの学部では、「どのような人材を輩出するか」を具体的に描くことになります。工学部の学生を例にとって考えてみましょう。①知識面でのコア・コンピテンシーには、初歩の物理学の知識、たとえば古典力学や熱力学などが含まれるでしょう。②スキルには、ある程度までのコンピュータ運用能力や英語によるコミュニケーション能力など、③態度には、たとえばエンジンニアや研究者としての倫理が含まれます。

また、学部や学科の枠を超えて、大学で全員が身につける能力をコア・カリキュラムとして設定している大学や、必須の英語のスキルとして卒業までにTOEFLで550点を獲得することを求めている大学もあるようです。

近年、オーストラリアの大学では、「卒業生特性」(Graduate Attributes)として、卒業時に獲得されるべき能力を目標に設定し、それらを基準とした教育成果の測定を行う動きがみられます。これもコア・コンピテンシーに照らした教育目標の設定に似た取り組みとみなせるでしょう。

名古屋大学の全学教育は、全学参加による担当を機能させている点で、教養部の改組後に成功している教養教育のひとつだと外部から評価されています。教員の担当の公平化といった実施面での工夫に加えて、名古屋大学の卒業生が共通して獲得する能力を掲げることができれば、より実質的な教養教育を提供できるようになるでしょう。それでは、名古屋大学の卒業生のコア・コンピテンシーをどのように設定しカリキュラムに反映させたらよいのか、3つのステップにそって説明しましょう。

1. 卒業生のコア・コンピテンシーが必要かどうかを検討しましょう
2. コア・コンピテンシーとして設定する能力を決めましょう
3. 能力を大学の教育目標やカリキュラムに反映させましょう

ステップ1：卒業生のコア・コンピテンシーが必要かどうかを検討しましょう

卒業生のコア・コンピテンシーが必要かどうかを検討するには、コア・コンピテンシーという視点からカリキュラムを設計することの意義を知り、それが大学および学部にとってどれほど重要かを考えることが必要でしょう。その利点には、以下のようなものがあるでしょう。

- 筋が通って、より構造化されたカリキュラムをつくり、大学および学部が大切にしているスキルが何であるかを学内外に宣言することができる
 - コア・コンピテンシーを精選することにより、「あれもこれも」と科目数がふくれ上がりがちなカリキュラム設計の傾向に歯止めをかけられる
 - 卒業生に、この大学あるいは学部では、少なくともこれを身につけることができたのだというアイデンティティと自信を与えることができる
 - 在学生に、卒業までに自分が何を身につければよいのかを理解させ、目標に照らした学習への動機づけと方向性を与えることができる
 - 高校生や受験生に、名古屋大学で学べば身につく能力を示すことができ、かれらの進学意欲を高めることが期待できる
 - 社会に、名古屋大学卒業生ならこのくらいのことができるはずだという期待を与えることができる
- 以上の点から、名古屋大学卒業生のコア・コンピテンシーが必要だと判断されたらステップ2に進みましょう。

ステップ2：コア・コンピテンシーとして設定する能力を決めましょう

ひとつの参考として、北米の大学で重視されているコンピテンシーを紹介しましょう。ダイアモンドの研究によれば、「コミュニケーション（文章力、会話力、聴解力）、基礎数学、コンピュータリテラシー、紛争解決、批判的思考、倫理、対人関係、インタビュー、基礎統計、学習スキル、問題解決、読解、情報活用、多文化理解、科学的思考」などの能力が大学のコンピテンシーの例に挙げられています（Diamond, 1998, p.52）。ただし、これらのコンピテンシーは、それぞれの大学の文脈に合わせて見直すことが前提とされています。同じコンピテンシーであっても、それをどう定義付けるのかによって能力のなかみとその獲得方法に違いが出てくるからです。

それでは、コア・コンピテンシーとして設定する能力をどのように決めたらよいでしょうか。まずは大学に固有ないくつかの要素を考慮に入れてコア・コンピテンシーの内容を十分に明確化してみましょう。

考慮すべき要素の例

- 大学および学部でのミッションや教育理念・教育目標
 - 高等教育を受けた人間が市民として備えているべき素養は何かについて大学の学部哲学
 - 大学あるいは特定の学部の卒業生に社会が期待するスキル
- 例えば、工学部の卒業生は多くの場合、技術者として活躍していくことになります。技術者に社会が期待するのは、安全な技術を開発するだけの専門性と倫理性だとしましょう。すると、「技術者としての倫理性」がコア・コンピテンシーの1つの要素として候補にのぼってきます。

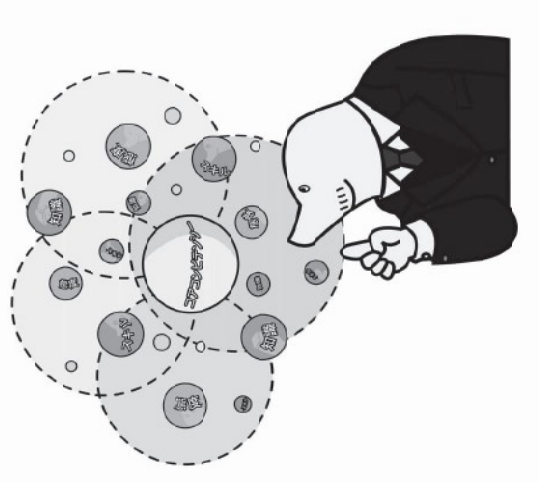
コンピテンシーの本身と程度を具体化するための観点

しかし、「技術者としての倫理」というだけでは、カリキュラムデザインに反映させるにはあまりにも具体性に欠けると言うべきでしょう。いまはやりの「論理的思考力」、「コミュニケーション能力」、「国際性」も同様です。次の観点からコンピテンシーの本身と程度を具体化する必要があります。

①「知識」の場合、それがカバーする範囲。「初歩の古典力学」には、解析力学まで入るのか、流体力学はどうか、といったことです。

②「スキル」の場合、たとえば、「英語力」を、「TOEFL○○○点以上」とか「英語のウェブサイトから自由に情報を得ることのできる程度」といった具合に、それをはかる尺度と程度を明らかにします。

③「態度」の場合、これを具体化するということはなかなか難物です。一つの手順として、「知識」と「スキル」に還元していくという方法があります。たとえば、「技術者としての倫理性」が身につけているということとを、「専門職倫理の根拠や倫理綱領の内容を知っている」といった知識、「倫理的ジレンマを分析し、自分のとりうる行動の代替案を倫理的観点から評価できる」といったスキルに分解することによって、コンピテンシーの内容を具体化することができます。



ステップ3：能力を大学の教育目標やカリキュラムに反映させましょう

コア・コンピテンシーとして設定する能力が決まったら、まずはそれらが現行の教育目標やカリキュラムにどれくらい反映されているのかをチェックしてみましょう。もし、コンピテンシーがあまり意識されていないかたり、特定のコンピテンシーに偏っている傾向が見受けられるような場合は、もう一度ステップ1に戻り、大学および学部のある教育目標を見直し、カリキュラムを再設計する必要があります。これにはコンピテンシーの特性によっていくつかの方法があります。

知識に重点をおいたコンピテンシーの場合

まず、「知識」的なコンピテンシーをカリキュラムに反映させるための標準的な方法は、そのコンピテンシーに対応させた科目ないし科目群を設定することです。この場合、科目（群）の名称は、それがカバーしている知識分野を正確に表すものである必要があります。たとえば、コア・コンピテンシーに関連する科目を「重点科目」などの用語で特定し、科目の重要性を内外に示すことも有効でしょう。米国ハーバード大学のカレッジでは、外国文化、歴史、文学・芸術、道徳的推論、数量的推論などの領域をコアとして設定し、それぞれの領域からの科目履修を卒業要件とするカリキュラムを30年近く継続していたことで有名です。また、北海道大学のよう

スキルに重点をおいたコンピテンシーの場合

これに対して、「スキル」的なコンピテンシーは、もっと多様な方法があります。例をあげましょう。「日本語で長めの論理的な文章を書ける」というコンピテンシーの習得に対しては、「日本語表現法」というような作文・論文指導の科目を独自に設けることも可能ですが、いくつかの専門科目やセミナーの中に作文指導を組み込む形で、実現することもできます。こうした「スキル」的なコンピテンシーを中心にカリキュラムを設計している例としては、米国アルベルノカレッジの「能力に基づくカリキュラム（Ability-based Curriculum）」があります。同カレッジは、コミュニケ

ーション、分析、問題解決、意思決定における価値判断、社会交流、世界的なものの方、実効力のある市民性、美的価値へのかかわり、といった8つの領域のコンピテンシーを段階化して既存の科目に組み込み、4年間にわたって段階的に能力を向上できるようカリキュラムが設計されています。

そもそも、学生が4年間で受講できる科目数は限られています。コア・コンピテンシーの習得を既存の科目の学習目標に組み入れるという方法は、むやみに科目数が増えることを防ぐ点からも一考の価値があるといえるでしょう。コミュニケーション能力、リーダーシップ、倫理などは、特定の科目を新設するよりも既存の科目に統合したり、複数の科目にまたがる形で習得をめざした方が有効かもしれません。

さらにワンポイント：コア・コンピテンシーを明確に掲げて、習熟度の評価もきちんと行いましょう

こうしてコア・コンピテンシーの視点からカリキュラムが設計されたら、大学は公式のパンフレット、ホームページ、科目履修の手引きなどにコア・コンピテンシーを掲げ、学内外へメッセージを伝える必要があるでしょう。

最後に、忘れてはいけないことは、卒業生がコア・コンピテンシーを習得したかどうかをきちんと評価することです。これは、個々の科目の成績評価が基本になりますが、複数の科目によって習得される能力に関しては達成度や習熟度を評価する仕組みを考える必要があるでしょう。また、コンピテンシーによっては、卒業後の一定の期間を経てあらわれるようなものもあるでしょう。卒業生の追跡調査などを行うことも有効です。

コラム④：「レベル」と「コア」から考える カリキュラムデザイン



名古屋大学理学部数理学科では、「レベル」と「コア」というユニークな視点によるカリキュラムデザインを行っています。まず、学生の目標と学習状況の多様性に対応するための「レベル」という分類が採り入れられています。これは、数理学科（学部）から多元数理科学研究科（大学院）までを視野に入れた5段階の分類です。

0：理系学生が共通に1年次で学ぶ数学（微分積分学・線形代数学）。

1：数学全分野の基礎として、数理学科学生全員が身に付けるべき内容（ほぼ数理学科2、3年で学ぶ内容に該当）。これを物理学等の他分野との関連、その先の応用などを意識しながら理解し、身に付ける。直感力、論理力、抽象能力の育成を含む。

2：数学・数理科学の多様な、より進んだ内容。その多様性の中で、それらに共通する数学の考え方、特に論理的、抽象的、体系的思考の持つ役割を理解する。主な対象は学部4年、大学院前期課程。2年程度でコースを終えることが望ましい。

3：レベル2までの基本的内容（コア）を前提とする、進んだ専門的内容。主な対象は前期課程2年、後期課程。3～4年でコースを終えることを目指す。

4：研究者、高等教育従事者養成のための教育内容。対象はポストク、助手以上。

さらに、同学科では、同一科目の講義の内容が、担当する教員によって大きく変わること防ぐために、必要最小限の内容を確定した「コア・カリキュラム」を設定しています。具体的には、レベル1の現代数学基礎A、B、C、代数学要論、幾何学要論、解析学要論、レベル2の代数学純論、幾何学純論、解析学純論がそれに相当します。このように、当該学部の卒業生が身につける学習成果をきちんと特定し、それを保証するようなカリキュラムデザインの発想から学べる点は少なくないでしょう。

◆ トピック3 ◆

学生のニーズを把握してキャリアプログラムの改訂を行う場合、
根拠となるデータをどのように集めたらよいでしょうか？

ステップの前に：キャリアデザインのためのマーケティング？

ー学生の特性やニーズへの注目

大学の長い歴史が物語るように、大学のキャリアプログラムは決して固定的なものではなく、時代とともに大きく変化しています。たとえば、17世紀におきた科学革命は、自然科学系の科目の増加や、実証主義的な社会科学や理論的な経済学などの登場をもたらしました。キャリアプログラムの変動は、学術研究の進展にともなう教育内容の内発的な変化や、ユニバーサル化しつつある大学の学習者像の変化、科学技術の発展による産業社会からの要求の変化などが要因になっています。

もし、大学がこうした環境の変化に対して鈍感になり、キャリアプログラムが硬直化してしまつたら…？ そういう大学はいずれ、変化し続ける社会から取り残され、過去の遺物と化してしまふでしょう。大学が時代の要請にそくしながら有効なキャリアプログラムを開発するためには、学内外のニーズを的確につかみ、それぞれの大学の目標や特性に応じてキャリアプログラムの設計を行うことが大切になります。

コラム①で紹介した「教育プログラム開発のプロセス」モデルを考案したダイアモンドによれば、コースやプログラムを具体的に設計する前に少なくとも考慮しなければならないことがらとして、5つの領域が挙げられています(Diamond, 1998, p.59)。

- ① 学生の特性
- ② 大学に対する社会の要求と期待
- ③ 学部・学科・大学組織の優先事項
- ④ 基準協会などの認定条件を含む学術専門領域の要件
- ⑤ 関連する研究の知見

なかでも、教育プログラムを成功に導き、学生の学習効果を高いものにするうえで筆頭にあげられているのが、学生の特性の把握です。学生の特性には、学習歴、能力やスキル、態度などの特徴をはじめ、期待、興味関心、意欲、ニーズなどが含まれます。このトピックでは主に学生のニーズの側面に焦点をあてて考えていくことにします。

近年、日本の大学は「ユニバーサル化」(マーチン・トロウのモデルで、当該年齢人口に占める大学在籍率が50%以上の段階)や国際化を迎え、名古屋大学でも伝統的な青年期の学生のほかに、社会人学生、各国からの留学生などのさまざまな学生を迎え入れるようになってきました。従来に比べて学生のニーズが多様化してきているといえます。また、卒業後のキャリアを考えるうえで、専門領域の知識の修得よりも、就職に有利なスキルや能力、資格の獲得を求める学生が増えています。

大学が開発したキャリアプログラムを直接的に体験するのは他ならぬ学生であることから、かれらが持っているニーズを無視すればカリキュラムのミスマッチを起こしかねません。大学は、学生本人が「自覚している学習ニーズ」はもちろんのこと、大学の教育目標と学生の履修歴(既修科目や未修科目)や前提知識などのギャップからみえる「潜在的な学習ニーズ」を正確につかみ、教育目的の達成を意図する視点からカリキュラムを改訂していくことが必要でしょう。

学生のニーズを客観的につかんで教育改善につなげるには？

それでは、学生の多様なニーズをどのように把握すればよいのでしょうか？ 「こういう科目はいまの学生にウケルんじゃないかな」といった感覚的な印象だけに頼ったり、「どうやら最近こういうコースを開いている大が受験生を惹きつけているらしい」といった具合に、客観的な判断材料に乏しいまま他大学の動きに追随するのは安易だといえるでしょう。

大学が学生の学習を成功に導くようなカリキュラムをデザインし、組織的な教育改善を行うために、まずは改善の根拠となる客観的なデータを揃えることが前提となります。提供するコースやプログラムの有効性を高めるには、しっかりと現状分析を行うことが必要です。また、現状分析をきちんと行うことで、学生の学習効果も客観的に測定することが可能になります。

それでは、名古屋大学の学生の多様なニーズを把握してカリキュラムの改訂を行う場合、根拠となるデータをどのように集めて分析し活用したらよいでしょうか。3つの段階にそって説明しましょう。

1. 学生の多様なニーズをどのような意図でカリキュラムの改訂に反映するのを決めましょう
2. 学生のニーズを測定する指標を設定し、データを集めましょう
3. 集めたデータを分析しカリキュラムの改訂に反映させましょう

ステップ1：学生の多様なニーズをどのような意図でカリキュラムの改訂に反映するのかを決めましょう

いくら学生の多様なニーズに配慮するといっても、ただやみくもにニーズに応えては、カリキュラムは総花的な状態になってしまうでしょう。科目間の系統性が失われ、カリキュラム全体の体系性が損なわれかねません。それを回避するためにも、大学および学部は、それぞれのミッションや教育理念・教育目標の達成を意図する視点から学生の多様なニーズを汲み取り、カリキュラムを改訂していくことが大切です。トピック1や2で解説した、教育目標やコア・コンピテンシーに照らして意図を明確にすることが有効です。

教育的な意図に即した学生のニーズ調査の方法

例えば、大学および学部が教育の「国際化」を目標のひとつにうたっている場合、その達成方法をカリキュラム開発の場面でどのように具体化するかが問われます。もし、「国際化」を外国語学習の充実で進めるのであれば、学生の既修外国語や、今後学びたい外国語などを調査することが必要でしょう。あわせて、潜在的な学習ニーズを探るために、既修外国語の習熟度がどれくらいなのかを調べることも重要です。近ごろは、入学前・直後の学生に実力テストを課して、習熟度別のクラスを編成したり、外国語授業の段階の幅の見直しをはかっている大学もみられます。

また、「国際化」を進めるにあたって、外国語学習に限らず、教養教育や

専門教育の科目を国際的な水準を意識して編成するという方法や、授業で取り扱うテーマを国際的な問題に設定したり、多様な文化の理解に焦点を合わせるという方法もあるでしょう。この場合は、学生がどのような国際的な問題に関心があるのかを調査したり、あらかじめ準備しておいた科目一覧を手がかりに、どの科目を履修したいと思うかを学生にチェックさせることも有効です。

一方、このような方法をとる場合は、ある科目が「国際化」の授業に相当すると認定できるように、大学が共通のガイドラインを設け、カリキュラムを開発しやすいような条件を整えることも大切です。たとえば、米国のミシガン大学文理学芸カレッジでは、学士課程の学生の履修要件としての「倫理」(Ethics)系の科目の必修を課しています。けれども、特別に「倫理」科目が多く開講されているわけではありません。「倫理」の科目に認定されるためのガイドラインが定められており、専門領域を問わず、要件を満たした科目が「倫理」の科目として読み替えられています。

このように、大学が意図的に学生のニーズを汲み取ることができれば、デザインしたカリキュラムが有効性を発揮する可能性は一段と高まるでしょう。以上の点から、名古屋大学の学生の多様なニーズをどのような意図でカリキュラムの改訂に反映するかが決まったら、ステップ2に進みましょう。

ステップ2：学生のニーズを測定する指標を設定し、データを集めましょう

それでは、どのようにニーズを測定する指標を設定しデータを集めたらよいのでしょうか。データには、大きくわけて、①数値で測定される量的なデータと、②インタビューや自由記述などで収集される質的なデータの2種類があります。大学および学部は、これら2種類のデータを参照して学生の多様なニーズをつかむことが求められます。

とくに、量的なデータで学生のニーズを測るとき、漠然とした調査項目を立てるのではなく、客観的な基準や指標（Indicator）を設定することが必要になります。たとえば、スキルの獲得に関するニーズで、「英語を読む能力、聴く力」を測る場合は、「TOEFLで○○点以上」や「TOEICで△△点以上」などが指標にあたります。また、「必要な情報を収集する力」などの、直接的な指標が立てにくいようなスキルには、「図書館のOPACが利用できる」や「データベースで雑誌記事検索ができる」などのようないくつかの代理指標を用いることも有効です。より適切な指標を吟味することは、調査項目や回答選択肢を洗練化することにもつながります。

データを集める方法

データを収集する具体的な方法には、主に以下のようなものがあります。

① アンケート調査

大学および学部の意図にそくして設計した設問項目を、特定の学生集団に答えてもらう方法です。名古屋大学の全学教育科目でも、毎学期末に学生による授業評価アンケートを実施していますが、4段階の選択回答と、自由記述回答で構成されています。前者では学生集団の回答分布が数値的に得られ、大まかな傾向をつかむことが可能です。後者では個々の学生の具体的な意見やニーズなどが質的に得られるしくみになっています。

かつて名古屋大学では、「名大生の学習ニーズに関するアンケート」（2000年。共通教育委員会当時）が実施されました。同アンケート調査の結果、「大学時代に伸ばしたい能力」が学部によって差異があることが明らかにになりました。このような調査を毎年実施し、データの経年比較を行うことも有効でしょう。

② 達成度テスト

ある学習行動の結果、どれくらい目標の達成がはかられているのかを調べることを目的としたテストです。大学入学前までの学習の達成度を測定するために実施される場合があります。前提知識を問う調査のことを「診断的評価」（Diagnostic Assessment）とも呼びます。

③ 個別インタビュー、フォーカスグループインタビュー

大規模なアンケート調査では把握しきれない具体的な情報を得るために、個人や特定の少数グループを対象にした聞き取り調査です。インタビューが、大学および学部の教育的な意図をよく理解したうえで質問を投げかけ、ニーズをうまく引き出すことが重要です。アンケート調査と併用することで、ニーズ傾向のより詳細な分析が可能になります。

④ 既存のデータの活用

新規の調査を実施しなくとも、学内で継続的・恒常的に取られている基礎的なデータを活用することはコストの面からみても合理的です。たとえば、学生の履修登録や成績に関するデータからは、履修希望の実態、受講調整の状況、クラス規模、成績分布状況、単位の取得状況、再履修の状況、ドロップアウトの実態などを読み取ることができます。これらの基礎データを活用して、学生の学習志向についての集団分析などが可能です。

以上のような方法で指標を設定しデータが収集できたら、ステップ3に移りましょう。

ステップ3：集めたデータを分析しカリキュラムの改訂に反映させましょう

学生の自覚するニーズや潜在的なニーズがデータとして把握できたら、既存のカリキュラムがそれらに込んでいるかどうかを分析することが必要になります。もしも、成績分布の状況や授業評価アンケートやインタビュ一などの結果から明らかなギャップが確認されたら、そのギャップを埋めるためにどのようなカリキュラムの改訂が妥当なのかを検討します。それには大きく4つの方略があります。

① 新しいコースを開設する

教育的な意図に照らした学生のニーズが、既存のプログラムではまったく応えられていない場合、新しいコースを開発し提供します。その場合、新規コースの学習目標を明確にし、カリキュラムの体系のなかにしっかりと位置付けることが大切です。

② 読み替え可能なコースのガイドラインを設定する

先に、「倫理」系のコースの読み替え例をあげたように、ひとつのコースで複数の教育効果をねらう方法です。たとえば、「統計調査の方法」の学習なども、個々のコースをデザインするときに目標や学習活動に組み入れることによって、専門領域を横断する方式で提供することが可能です。

③ 既存のコースの配列を変更する

学生のニーズと既存のプログラムとのギャップが、学習の適時性にかかわる問題に起因しているならば、プログラムの配列や順序を組み変えることで解決できる場合があります。コースツリーを作成し、コース間の連関や配列に不適切な部分がないか、チェックしてみることが有効でしょう。また、明らかな重複がある場合は、コースを整理統合することも効果的です。

④ ニーズに合致しないコースを削除する

明らかに時代遅れで陳腐化した内容のコースや、教育目標に合致していないコースなどは、組織的に合意したうえで、新しいコースに再編したり

削除することも必要でしょう。

また、データの分析結果を、プログラムの改訂だけに活かすのではなく、カリキュラムの運用を支える制度の改訂にも活用することが可能です。たとえば、セメスター制や、単位数と授業時間との関係などを見直す際の手がかりにもなります。

さらにワンポイント：改訂したカリキュラムの学習効果を測定し、さらなる改善につなげましょう

根拠データに基づいたカリキュラムの改訂は、一度では終わりません。学修の終了時に、アンケート調査や達成度テストなどを活用して効果測定を行います。そこで得られたデータをもとに、高い効果が得られた点、さほど影響しなかった点、さらに改善が必要な点などが明らかにされるでしょう。学生のニーズ調査と効果測定を繰り返しながら、データに基づく教育改善のPDCAサイクルを定着させていくことが大切です。



◆ トピック4 ◆

厳格な成績評価を実現するためにはどうしたらよいでしょうか？

ステップの前に：甘い成績評価は、本当に学生にとって良いことでしょうか？

「厳格」…なんだかいかめしい言葉ですね。少しの隙もないような教員からの厳しい成績評価をイメージさせます。しかし、本ハンドブックでは、成績評価の基準や方法がいまいで、結果的に学生の学習成果の測定が正しい加減に済まされてしまうことを避ける意味合いで「厳格」という言葉を用いています。では、どうしてそれを避けなくてはいいないのでしょ

うか？

なぜなら、どんなに学習者の視点に立った教育目標を立て、それに即したカリキュラムをデザインし実践に移したとしても、きちんとした基準や方法に従った成績評価がなされなければ、本当にカリキュラムが学習に有効だったのかどうかを確かめることができないからです。これは、カリキュラムをマネージする観点からの理由のひとつだと言えるでしょう。

本来、大学設置基準では、各大学が単位の認定（判定）をするよう求められています。しかし、優・良・可・A・B・Cなどの成績評定については言及していません。このことから、大学の判断次第では成績をランクづけしないことも可能だと解釈できます。それでもなお多くの大学で成績評価が行われているのは、学生にから自身の学習成果を明らかにさせ、さらなる学習意欲を引き出させるためであると言えるでしょう。掲げられた目標をめざして、学習に相当の努力を傾けてきた学生に対して正に評価しなかったり、いい加減な成績評価の基準と方法を適用したりすることは、結果的にこれらのやる気や意欲を低下させることにつながります。大学や学部レベルで、成績評価の統一した方法と基準を設けるのか、あるいは個々の教員の裁量にゆだねるのかなど、成績評価の方針を固めることが重要でしょう。

組織として、明確な成績評価の基準や方法、学習成果の測定に関する統一的な見解が必要だとなれば、学生の学習意欲を引き出すことを目的とした厳格な成績評価の方法について検討することが有効でしょう。ここでは、

ひとまず個々の科目レベルに焦点を合わせ、以下のステップに沿って具体的な成績評価の方法について説明していきます。

1. 学習者の視点で、教育目標を具体的な学習成果の目標として表現してみよう
2. 学習成果を測定するための具体的な方法と基準を設定しましょう
3. 成績評価の方法と基準を学生に周知し、実行しましょう

ステップ1：学習者の視点で、教育目標を具体的な学習成果の目標として表現してみよう

まず、カリキュラムのなかでの個々の科目の位置づけを明確にし、具体的にわかりやすい学習成果の目標をたてましょう。この学習成果の目標は、トピック1や2で説明した明確な教育目標やコア・コンピテンシーから導き出すことができます。つまり、学習者の視点から、教育目標を学習成果の目標に表現しなすのです。そのポイントは大きく3つあります。

① レベルおよび学部・研究科レベルの教育目標との整合性や、当該科目やプログラムに関する学問体系を考慮しながら、具体的な下位目標に分解する。

② 当該科目やプログラムが終了したときに、学生がどのような状態に変わっているのかを想定して書く。たとえば、「カリキュラム設計法」という科目があったとすれば、学生の行動目標として、「カリキュラムの開発手順を理解し活用することができる」や「学生のニーズ調査の方法を3つ以上上げることができる」などの「～ができる」といった表現で、学習成果のプロフィールを思いつくまますトップし、目標に照らして構造化してみる方法が有効です。

③ 当該分野の初学者としての学生が理解できるよう、専門用語を多用せずに、できるだけ平易でわかりやすい言葉で書く。

学習者の視点から学習成果の目標を書けたら、ステップ2に進みましょう。

ステップ2：学習成果を測定するための具体的な方法と基準を設定しましょう

ここでは、学習成果の目標にそくして、成果を測定するための具体的な方法と基準を設定します。まず、学生の成績評価を、絶対評価（目標に準拠した評価）にするのか、相対評価（集団に準拠した評価）にするのかのかが考慮すべきポイントになります。前者は、ある学生の学習成果を評価するにあたって、他の学生の成績を考慮に加えず、学生本人の成果そのもので評価する方法です。後者は、ある学生の学習成果が、学生集団の相対位置によって評定される方法です。ただし、少人数教育や演習・実習科目では、相対評価の分布を設定することが難しいケースもあります。

また近年、GPAのように、北米の大学で標準的な成績評価の方法として、科目の成績を通算して平均値（評定平均）を取ることで、大学院入試や就職、留学の際の指標として利用する動きも出てきています。詳しくはコラム⑦をご覧ください。

基準については、従来の成績評価によく見られたように、レポートを提出すれば〇〇点、出席すれば〇点、といった学生の行為を重視した成績

コラム⑦：学生の到達度を明確にする

成績評価方法：GPA



教育の質の保証にかかわって、厳格な成績評価や単位の実質化をどう実現するか、という問題を最近よく目や耳にします。その方法をめぐって、各大学で活発な議論が展開されています。米国を中心に普及している GPA（Grade Point Average：成績評価点平均値）は、学生の学修の到達度を明確にし、自らの学習設計を主体的に描かせ、意欲的な学習活動を促進することを目的とした成績評価方法です。具体的には、5段階（A・B・C・D・F）の成績評価をもとに、1単位あたりの成績評価点の平均値を算出します。一般的には、各科目の成績評定について、Aを4ポイント、Bを3ポイント、Cを2ポイント、Dを1ポイント、Fを0ポイントと換算し、以下の計算式が用いられます。

$$\text{GPA} = \{ (\text{科目} X_1 \text{ ポイント} \times \text{単位数}) + (\text{科目} X_2 \cdots) \} / \text{全科目の総単位数}$$

日本でもすでに GPA を制度として採用している大学の事例があります。

評価の基準も無意味ではありませんが、学生の主体的な学習を奨励したり、難しい課題への挑戦を高く評価するような基準を導入するようにします。その際、ステップ1で挙げた学習成果のプロファイルを参考に、達成度を測る観点を定めることが有効です。

たとえば、先ほどの「カリキュラムの開発手順を理解し活用することができる」であれば、開発フローの基本的な要素と流れを他者に説明できれば十分なのか、あるいは実践化を見越してケースへの適用プランを立てるところまで求めるのかなど、どの水準が学習目標を達成したことに等しいのかを具体的に観点を挙げながら提示することが必要になります。この成果の測定基準の設定にこそ、当該分野の専門家である教員の見識が発揮されるといえるでしょう。

成績評価の方法と基準が定まったら、①試験、②レポート、③研究論文、④調査プロジェクト、⑤口頭発表、⑥実技・実演など、それらに最適な手段を決めます。

たとえば、北海道大学では「秀・優・良・可・不可」の5段階の成績評価にもとづく GPA が導入されています。

また、米国の大学では、学生が奨学金を獲得するための基準として学期（セメスター）ごとの GPA を採用している事例が多くみられます。学生生活を継続する上で、高い GPA を維持できるかどうかは、学生にとってもきわめて大きな関心事となっています。

従来、4段階評価（優・良・可・不可）が一般的であった日本の大学から、外国の大学への留学や大学院への進学を申請する際は、成績評価の読み替えが必要となり、学生の送り手と受け手である双方の大学に煩雑な作業が生じていました。名古屋大学では、約 1,200 名の留学生在籍し、なおかつ多くの交換留学生などを輩出しています。GPA を導入することにより、大学教育の国際化が促進される条件のひとつが整うといえるでしょう。名古屋大学は、研究だけでなく教育の国際水準も視野に入れて活動している基幹大学です。GPA の導入の是非も含め、成績評価方法の検討は名古屋大学の島がれる課題のひとつなのかもしれません。

ステップ3：成績評価の基準と方法を学生に周知し、実行しましょう

ここまでで、成績評価の基準と方法、手段などが明確になったら、それらをシラバスに明記しましょう。シラバスを充実させることによって、学習目標に到達するための学習プロセスや、学習成果の評価方法を学生にきちんと伝え、かれらの知的好奇心や学習意欲を引き出すことが可能です。なおかつ、最初に成績評価の基準と方法を教員と学生の双方が確認し合っておけば、もしも後から成績評価に対する異議申し立てが生じた場合も、基準に則して対処することが可能です。

さらに、学生に伝えた成績評価の方法と基準を守ることとはもちろんですが、それだけでは学習意欲の向上につなぐににくいものです。教員が何に重きを置いているのかを学期を通じて学生に伝え続けましょう。なおかつ、カリキュラムのなかでの当該科目の位置づけについても折に触れて話してみしましょう。



また、シラバスが充実することによって、専攻や学科、学部レベル、ひいては全学レベルの学習目標の相互関係を俯瞰することができるようになります。学習成果の目標という観点から、カリキュラム全体の体系的や整合性がどのようにはかられているのか、卒業生のコンピテンシーがバランスよく構成されているかどうかをチェックするうえでも、大いに役立つで

しょう。

あわせて、各科目がカリキュラムのなかに明確に位置付けられているならば、特定の学生の成績を通覧したり、科目ごとの成績分布をモニターすることによって、ある程度はカリキュラムの全体状況が把握できると思います。とくに関連する科目間では、教員同士が情報の交換や共有をはかるような仕組みを採り入れてはどうでしょうか。学部・学科レベルや、分野別科目のレベルごとに、当該学期の成績評価の分布状況を一覧化し、著しい偏りがないかどうか、教員集団が協働で分析することも有効です。カリキュラム全体を評価する方法については、トピック7を参照してください。

コラム⑧：教育効果の測定は一日にして成らず



そもそも、教育効果には誰にでもはきりと目に見える形があるわけではありませぬよね。では、どのように教育効果に接近して測定したらよいのでしょうか？

米国のニューヨーク州立大学アルバニー校は、「アルバニー教育効果測定モデル（The Albany Outcomes Assessment Model）」にそくしたニーズ調査を行っています。調査は、3つの位相に区切られ経年的に実施されています。具体的には、1. 新入生調査として、入学前の特徴および進学準備の状況を把握する、2. 初年次生経験調査として、大学での経験および学業成果を把握する、3. 4年次生経験調査として、大学での経験、学業成果を把握する、の3つの位相です。いわゆる「入口（基準値）」→「経過（経験値）」→「出口（成果値）」の位相ごとにデータを取り、経年的な教育効果測定のシステムが導入されているのです。

このうち、新入生調査では、困難を抱えた学生を特定するために、学生の入学前の個人的特性（Personal Traits）の把握に焦点があてられています。たとえば、学習に対する両親からの影響、学習への熱意、学生生活への関心、大学サービスの活用度、進学準備状況（履修歴や前提知識）、勉学意欲、自己規律の度合いなどの観点から学生像やニーズが分析されています。学部や学科は、こうした調査や授業評価アンケートの結果から総合的に問題点を把握し、それぞれの教育改善につなげています。

◆ トピック5 ◆

単位の実質化をどのようにすればよいでしょうか？

ステップの前に：単位制の意味をもう一度振り返る

「大学は適当に単位の数を揃えて卒業できればそれでいい。」…もしもこの社会で、大学卒業や大学院修了という「学歴」がすべてで、大学生生活の学修の過程や中身にほとんど意味が見出されていないのなら、正直、大部分の学生はこのように考えるのではないだろうか。

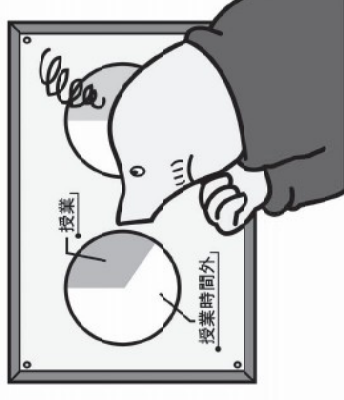
ここまではささまではないにしても、昨今、必修科目の単位を早く修得して安心したい、万一単位を落としても取り直しが利くように安全策をとりたいたなどの理由から、単位を「早取り」する現象が学生のあいだに顕著です。こうした現象は、ある意味、単位制が持つ意味への無理解から生じているといえるでしょう。こうなると、履修科目が多い期間は授業時間外の学習時間が十分に確保できず、単位が取れさえすればよいという姿勢に陥りがちです。反対に、履修科目が少ない期間は学習意欲も低下し、気分もだらけやすくなるでしょう。

しかし、これではいくら大学が学生にとってわかりやすい教育目標や学習目標を立て、体系的なカリキュラムをデザインして提供したとしても、効果はいっこうに上がりません。学生の学習時間と履修行動をマネージする観点で、カリキュラムデザインに求められると言えるでしょう。単位の「質」を高めること、すなわち「単位の実質化」を組織的に追求することは、学習の質的向上にもつながるといえます。

日本の大学の単位制は、戦後、占領軍総司令部の指導により大学基準（1947年制定）にもりこまれました。当時の米国人の通念として、一週間の「労働時間」が約 45 時間、従って半期 15 週で 15 単位、1 年間で 30 単位という計算があったとされています。こうした高等教育の「大衆化」（マーチン・トロウのモデルで、当該年齢人口に占める大学在籍率が 15% 以上 50% 未満の段階）を背景とする「教育課程の数量化」という発想は戦後の日本に普及したのですが、高等教育の「ユニバーサル化」を迎えている今日、あらためて向き合うべき問題の一つです。

いま、大学がその教育目標に照らし、組織や教職員が学生の成長を促すよう意図的に働きかけるために、単位の実質化という観点からカリキュラムを検証することが重要です。以下のステップに沿って説明していきます。

1. 単位の諸規定をふまえながら無理のないカリキュラム編成を検討しましょう
2. 学習の順次性や適時性を考慮して推奨履修モデルをつくりましょう
3. 学習時間と単位の関係について学生に周知しましょう



ステップ1：単位の諸規定をふまえながら無理のないカリキュラムの編成を検討しよう

単位の実質化を進め学習の質的向上を図るといっても、自由自在にカリキュラムが編成できるわけではありません。カリキュラムデザインには、単位の規定という「制約」があります。大学設置基準第二十一条によれば、講義および演習については授業時間外の学習が必須となっています。カリキュラムデザインにあたっては、まずはこの規定をふまえることが必須でしょう。条文についてはコラム⑨を参照してください。

また、実験、実習、実技についても授業時間外の学習が必要です。授業時間と学生による十分な自習とをもって単位が認定されることを、カリキュラムデザインの初期の段階から徹底して意識する必要があります。いくつかの検討ポイントがあります。

- ① 履修登録データの分析やアンケート調査によって学生の履修状況・学習状況などを把握し、授業形態に反映させましょう。授業には出席するけれど自習時間が少ない学生が増えているのなら、演習、実習などの授業形態を活用してみましょう。また、授業時間外学習を促すには課題を与えることも有効です。課題のタイミングと分量を検討します。
 - ② 授業時間外の学習が行いやすいように、教員集団が協議しながらカリキュラムを組みます。たとえば、関連する講義・演習・実習を同じ日に設定したり、大きな課題の提出時期をずらしします。
 - ③ 標準的な履修モデルなど、いくつかのパターンを実際に作成し、授業時間外の学習時間や、課題提出の時期などを総点検します。
- 学生の多様な学習行動を実現するために、演習形式をとり入れたり、授業時間外に行う課題を与えたりするなど、科目の性質によって学習時間の確保の方法を多様に工夫することは可能です。同時に、カリキュラム全体を見渡し、バランスをとることに留意しましょう。

ステップ2：学習の順次性や適時性を考慮して推奨履修モデルをつくりましょう

次に、標準的な履修モデルを基礎として、最適な時期に必要な学習が成されるように意図する視点から、推奨履修モデルをつくってみましょう。このとき、考慮すべき観点として、学生が志向している専門分野の習熟上のプロセスはもとより、トピック2のコア・コンピテンシーで紹介した、①大学や学部のミッションや教育理念・教育目標、②高等教育を受けた人間が市民として備えているべき素養は何かについての大学や学部の哲学、③大学や学部の卒業生に社会が期待するスキル、といったものが挙げられます。あわせて、教養教育と専門教育のバランスと接続の関係も留意すべきでしょう。また、その多くが青年期に該当する学生の人間としての発達段階を考慮に入れることも大切です。これらの能力や知識、スキルの獲得を達成するために、どのような時間的順序でどんな科目を履修することが学習者にとって理想的なのかを考えます。この思考作業では、科目間の縦のシナジェンシや横のつながりといった体系性を検討する広い視野が求められるでしょう。

こうした理想的な履修モデルは、学生自身の学習デザインを支援するとのひとつの指針となります。大学が組織的な履修指導や助言サービスを提供することで効果が促進されます。ただし、学生の自由な選択の意志や学習意欲を抑制することのないように、あくまでも推奨モデルとして位置づけることが重要でしょう。

また、高い学習成果をあげた学生に対して適切な評価や報償を与えることは、学生自身にさらなる動機付けをもたらすとともに、周囲の学生への刺激にもなります。成績優秀な学生へは上級の課題を与えていることを示したり、成績優秀生が優先的に履修できるオナーズ・プログラムを設けるなど、多様な仕組みを導入することが可能です。

さらに、トピック4で紹介した厳格な成績評価の観点から、GPAによる総合評価を導入すれば、よりよい評価を目指して学生の学習意欲が高まり、結果的に学習の質的向上に繋がることが期待されます。ただし、履修科目が異なるなかで評価の比較可能性を厳密に担保することは難しいため、運用の際はGPA制度の限界も認識することが大切です。

ステップ3：学習時間と単位の関係について学生に周知しましょう

ステップ2まで進んだら、学生に学習時間と単位の関係、つまり、単位の本来の意味を周知し理解させることが大切です。授業時間に基づいて単位計算をする高等学校までの方法に慣れ親しんだ学生に、大学における単位制と必要な学習時間との関係をきちんと説明する必要があります。

具体的な方法としては、入学直前・直後のオリエンテーション、個々の科目のガイダンス、履修の手引き、シラバス、コースパッケージ（当該科目の学習で学生が随時必要とする様々な教材をひとまとめにしたもの）などの機会や媒体を活用して、学生に周知することが有効でしょう。単位は学習時間に密接に関連するものであって、単位の取得には授業時間外の学習が必要であることを、あらかじめ学生に伝えておくことが大切です。



コラム⑨：大学のカリキュラムはどう規定されているのか①－大学設置基準を読む

大学のカリキュラムは、一切の制約を受けずに自由につくることができる、というわけではありません。カリキュラムは、各種の法令や省令、規則の枠組みに準拠してデザインする必要があります。ここでは大学設置基準による規定をみてみましょう。

昭和31(1956)年に定められた大学設置基準では、カリキュラムは「教育課程」という言葉で表現され、教育目的に応じた体系性が求められています。「大学は、当該大学、学部及び学科又は課程等の教育上の目的を達成するために必要な授業科目を開設し、体系的に教育課程を編成するものとする。」(第19条)

さらに、履修単位や授業期間、卒業要件についても具体的に定められています。

「(前略)1単位の授業科目を45時間の学修を必要とする内容をもって構成する。一 講義及び演習については、15時間から30時間までの範囲で大学が定める時間の授業をもつて1単位とする。二 実験、実習及び実技については、30時間から45時間までの範囲で大学が定める時間

こうした学生への働きかけは、ほかでもなく学生自身による学習デザインを奨励する上できわめて重要です。個々の授業でも、授業時間外に行う課題を与える際に、必要な学習時間の目安を伝えることは、学生の学習デザインを支援する上で有効でしょう。

さらにワンポイント：「規制」の方法とその妥当性を検討しましょう

しかし、ステップ3まで実行しても、まだ「早取り」防止の決め手に欠け、単位の実質化が進まないということもあるでしょう。たしかに、最低限の学習で単位を揃えたい、という学生の意識を変えるのは容易ではないでしょう。しかし、熱意の高い学生までもがそうした風潮に流されてしまい、学習意欲を失ってしまわないよう、適切に対応することが大切です。

の授業をもつて1単位とする。ただし、芸術等の分野における個人指導による実技の授業については、大学が定める時間の授業をもつて1単位とすることができる。」(第21条第2項、注：この45時間は授業時間と授業外の予習・復習時間を含む)、「一年間の授業を行う期間は、定期試験等の期間を含め、35週にわたることを原則とする」(第22条)、「各授業科目の授業は、10週又は15週にわたる期間を単位として行うものとする」(第23条、注：15週は二学期制、10週は三学期制を意味する)、「卒業の要件は、大学に4年以上在学し、124単位以上を修得することとする」(第32条、注：医学・歯学は6年以上在学し、188単位以上。獣医学は6年以上在籍し、182単位以上)。

また、いわゆる「単位の早取り」の抑制に関係する項目としては、以下のようになっています。

「大学は、学生が各年次にわたって適切に授業科目を履修するため、卒業の要件として学生が修得すべき単位数について、学生が一年間又は一学期に履修科目として登録することができる単位数の上限を定めるよう努めなければならない」(第27条第2項)。

その場合、規制をかけるという方法になりますが、学期ごとの取得単位数に上限を設定するキヤップ制が有効です。キヤップ制を導入すれば単位の早取りを組織的に抑制することは可能です。しかしこれとて、単位の実質化、ひいては学習の質的向上には十分ではありません。このような「規制」は、本来尊重されるべき学生の学修の自由や自発的な履修・学習を妨げる可能性があることにも留意しましょう。

また、ひとつひとつの科目の内容水準を見直し、安易な単位取得を避けるために難易度を調整することも一案です。いづれにしても、大学として、学部として、この問題に対してどのような見識と姿勢で臨むのか、慎重な検討が求められるでしょう。単位の実質化をめぐる問題は、個々の科目や教員のレベルで解決できるような性格ではなく、教員集団のアイデアを結集した組織的な対応が不可欠になります。単位の実質化は、まさしく、カリキュラムレベルで考えるべき問題のひとつであるといえるでしょう。



コラム⑩：キヤップ制を導入する前に考えること

個々の授業における学習を充実させ、学生の単位の「早取り」行動を抑制することにキヤップ制は効果を発揮します。ただし、もしキヤップ制を導入しようと考える場合には、次の2点に気をつけるべきでしょう。

第一に、キヤップ制の導入が学生の学習を充実させるものにならないければなりません。単位の「早取り」の抑制は手段であって目的ではありません。キヤップ制によって学生に生まれた時間が、学習活動ではないものに費やされていたらキヤップ制の意味はありません。キヤップ制の導入と同時に、個々の授業の授業時間外を含めた学習活動を充実させることが求められます。

第二に、キヤップ制の導入が学生の多様な学習機会を奪わないかどうかを確認する必要があります。インターンシップ、教職課程、海外留学などを希望する学生にとって不利益となるような制度となつてはいけません。また、学習意欲の高い学生にも配慮する必要があります。その対策として、キヤップ制をGPA制度と連動させ、成績の優れた学生には制限を超えて履修することを認めている大学もあります。

◆ トピック6 ◆ 学生が主体的に学習し、学習効果を高めるために、 どのようなカリキュラムの運用上の工夫を すればよいでしょうか？

ステップの前に：学生は主体的に学んでいるのでしょうか？

授業中の居眠り、私語、平気で遅刻する学生が多いのに困った経験はありませんか。教員は熱意を持って語りかけているつもりなのに、なぜか空回り・・・。大学教員なら誰もがこうした苦い経験をもっていることでしょう。多人数講義を担当する場合はなおさらです。

大学で学ぶということは、特定の知識を獲得するだけでなく、「何かを行う能力」を獲得することでもあります。何かを行う能力とは、たとえば仮説を立てたり、データを収集・分析したり、相反する意見を批判的に検討したり、習得した知識や技能を実際に使えるようにすることです。これらを身につけるためには、主体的・自発的に学ぶ姿勢が不可欠なことは言うまでもありません。

たとえば、今日の名古屋大学の学生の学習態度・意識はどうなっているのでしょうか。学生生活状況調査によると、授業の出席率は急激に高くなってきているようです（90％以上の授業に出席する学生が全体の約3分の2）。一方、データでは、一ヶ月にほとんど本を読まないという学生は全体の3分の1を占めています。高校までの授業と同じように大学の授業にも習慣的に出席するけれども、自分から積極的に本を読んだり、自分で発展的な学習を行うことは苦手なようです。学生に対する聞き取り調査によると、次のような意見が多く見受けられました。

- 「問題は与えられるものであり、解は必ず存在するという前提に立ってきたので、自分の頭で批判的に考えるということの意味と方法がわからない。」
- 「高校までに学んだ内容と大学で学ぶ内容がうまく接続していない。」
- 「講義は座って聞いているだけなので、眠くなってしまふ。」

「カリキュラムが複雑すぎて、理解できない。」

「将来どんな職業に就くか見当がつかないので、大学でどんな学習をしてよいのかわからない。」

これらの意見には、学生側に原因がある問題と大学側に原因がある問題が混在しています。さらに、個別の授業で解決できる問題と、カリキュラムとして大学および学部が組織的に取り組むべき問題があることがわかります。このトピックでは、①現行カリキュラムの診断→②学習環境上で可能な工夫→③カリキュラム上で可能な工夫→④個々の授業で可能な工夫、という段階に沿って説明していきます。主体的に学ぶきっかけを与えることで、学生は大きく成長し変容する可能性を秘めています。

現在のカリキュラムが学生の主体的な学習を促しているかどうかを検証してみよう

まず、現在のカリキュラムが学生の主体的な学習を促すものになっているかどうかを確認してみましょう。次のチェックリストを参考にしてください。

- ① 現在の教育・学習環境が学生の自発的な学習を促すものになっているか
 - ・履修登録の仕組みが過度に複雑になっていないか
 - ・学生の意見を教育改善に反映させる仕組みがあるか
 - ・先輩学生が後輩学生の学習をサポートする仕組みがあるか
 - ・クラス担任制度が実質的に機能しているか
- ② カリキュラム上で自発的な学習を促すための工夫がなされているか
 - ・教育目標やカリキュラム構造が学生に理解できるように示されているか
 - ・なぜそのカリキュラムが必要なのかを学生に適切に説明しているか
 - ・未修学生のための初習教育プログラムや学習機会が提供されているか
 - ・意欲の高い学生のための発展的なプログラムを用意しているか

③ 個々の授業で学習意欲を高めるための工夫がなされているか

- ・教員間で、授業の事例やノウハウを共有する仕組みができているか
- ・授業時間外の学習を促進するようなシラバス（課題設定や成績評価方法など）を作成しているか
- ・座学だけでなく、五感や身体を駆使する学習体験が用意されているか
- ・学生間で協同して学ぶ工夫がなされているか

以上のチェック項目から、現在のカリキュラムに課題が多いと判断されたなら、以下のステップにしたがって進みましょう。

1. 学習意欲を高めるような学習環境づくりを行いましょ
2. 学生の主体的な学習を促すために、カリキュラム上で何が可能かを検討しましょ
3. 学生の主体的な学習を促すために、個々の授業でどのような教授法上の工夫が可能かを検討しましょ

ステップ1：学習意欲を高めるような学習環境づくりを行いましょ

学習環境とは、校舎や教室、情報機器などのハード面に限りません。むしろカリキュラムを運用する上では、学習を促進するための仕組みや制度づくりなどのソフト面がより重要な意味を持っています。学生が学習活動にアクセスする上での障害をできるだけ取り除くことが求められます。

① 学生が理解できるようなカリキュラムデザイン

カリキュラムの全体図をわかりやすく学生に伝えることは大変重要です。カリキュラムの構造がきわめて複雑だったり、履修方法が煩雑なことは、学生の学習意欲を下げかねません。実際に、名古屋大学の教育に対する学生の不満の多くは、履修方法の煩雑さに関するものです。学生に理解できるカリキュラム構造にするためには、教育目標、カリキュラムで扱う範囲、科目間の接続関係を明確に示す必要があります。その上で、なぜそのような構造になるのかという学問的根拠を学生が理解できる言葉で説明してみましょ。

② 大学教育改革への学生参加

大学教育に学生がどのように主体的に関わったらよいかについて、学生自身に考えさせるといふ大学が増えています。たとえば、岡山大学では「学生・教職員教育改善委員会」という組織を学生が運営し、学習環境の整備やカリキュラム改善についての意見を提案し、実行に移しています。京都大学と大阪大学による学生実行委員会は、授業に関するパネル討論会を合同で実施しています。学生がカリキュラムについて意見を述べる場を提供することは、大学教育や授業に対する学生の当事者意識を高めるでしょう。

③ 先輩学生が後輩学生の学習をサポートする仕組みが提供されているか

学生にとって、大学での学習について相談する相手として最も身近な存在は先輩学生です。履修相談だけでなく、日頃の学習活動や論文作成などについて、学生間でサポートするような仕組みを学部として整備することは、授業時間外に学生が自主的に学習することを促します

④ クラス担任制度やオフィスアワーが実質的に機能しているか

とくに低年次の学生にとっては、成績表を受け取る時や推薦状を書いてもらう時、あるいは何か事故があったような時以外には、学生が授業以外に教員と接する機会はほとんどないのではないのでしょうか。授業時間以外で教員と学生が定期的に、あるいは随時接する機会を学部で設けることにより、学生を大学のコミュニティの中に積極的に招き入れていきましょう。

ステップ2：学生の主体的な学習を促すために、カリキュラム上で何が可能かを検討しましょう

大学の授業は一部のゼミや実験を除けば、大部分が座学の講義で占められています。全学教育の授業評価アンケート結果をみると、演習、実習、実験系の科目の評価が高く、講義系科目の評価が低いことがわかります。このことは、講義という授業形態によって学生の主体的な学習を可能にするのは容易ではなく、授業を提供する側に何らかの工夫が必要であることを示唆しています。ここでは、カリキュラム上でのどのような工夫が可能かを、①初習教育コース、②オナーズ・プログラム、③体験型学習、④学士課程研究プログラムの順に紹介しましょう。

① 初習教育コース

学習者の予備知識や履修歴にばらつきが生じる科目には初習教育コースを設計するという方法があります。初習教育コースとは、全くあるいはほとんど履修経験のない学生を対象とする入門授業のことです。アメリカの大学ではとくに数学、物理学、化学、統計学などの分野で実施されており、入門・基礎段階での大量脱落を食い止める効果があるとみなされています。こうした講義ではITツールやTAを用いて、完全習得学習（マスタリー・ラーニング）が広く行われています。これは、「できるようになるまで繰り返し学習させる」方法によって学生の基礎学力を担保することが、長期的には組織的な教育効果を高めるという考え方です。

② オナーズ・プログラム

トピック5やグローバルサラーでも紹介しているように、成績優秀者を対象とした特別プログラムを設計し、これらの学生のモチベーションをさらに高めるといった方法もあります。

③ 体験型の学習形態

また、講義形式の授業に工夫を加える方法として、1980年代にアメリカの大学で登場し、現在では広く普及している体験型学習という形態があります。この形態では、学習は教師が一方的に教え込むものではなく、さま

ざまな体験を通して知識が形成されていく過程であるとみなされます。学生にさまざまな学習体験の機会を与え、その成果を概念化するという作業を循環的に繰り返していく中で学習目標が達成されるという考え方です。講義、フィールドワーク、ものづくりなど、さまざまな形態を組み合わせたプログラムを、学部・学科として検討してみたいかがでしょうか。たとえば、環境学の授業で環境NPOの活動に参加したり、芸術の授業で美術館や博物館に足を運ぶなど、さまざまな学外リソースを活用することが考えられます。

④ 学士課程研究プログラム

アメリカの研究大学では、組織の特性を活かして、大学院学生や教員の研究活動に低年次の学士課程生を参加させ、その成果を発表させるプログラムがあります。これらは、学士課程研究プログラム（Undergraduate Research Program）などと呼ばれています。学生に、大学での学習の早い時期から研究に対する興味関心を芽生えさせ、専門的な研究方法や実験手法に親しませることが可能です。また、このようなプログラムを通じて、学生の学習意欲を引き出すことに効果があるとされています。

ステップ3：学生の主体的な学習を促すために、個々の授業でどのような

教授法上の工夫が可能かを検討しましょう

いくら理想的なカリキュラムをデザインしても、自動的に学生が主体的に学ぶわけではありません。最終的には、個別の授業において担当教員の工夫や配慮が必要になります。いわば、静態的なカリキュラムの設計図に命を吹き込む段階にたとえられるでしょう。この方法には、授業時間内に実施するものと授業時間外を対象にするものがあります。それぞれの代表的なものとして、①協同学習、②読書課題の設定について紹介します。

① 協同学習をすすめる

協同学習は、一緒に課題に取り組む小集団を形成・活用することによって学習効果を高める方法です。アメリカの大学では、ラーニング・コミュニティと呼ばれる集団を組織してこれを促進するケースもあります。

協同学習には、ディスカッションやディベートなども含まれます。学生は競争的な環境や孤立した環境に置かれた時、不安やストレスを感じることも多くなり、学習成果にもマイナスの影響を及ぼすことが多いと言われています。学習内容が高度になればなるほど、学習者相互の支援の仕組みが重要になることは、多くの研究成果によって指摘されています。専門家によれば、協同学習を行う上で学生に周知させるべきことは次の5点だと言われています（ジョンソン他、2001、pp.30-33）。

- ・グループ課題の遂行のために互いを必要としていることを認識すること
- ・互いに顔を合わせて励まし合うこと
- ・グループの中で自分が果たすべき責任について理解していること
- ・対人関係能力、リーダーシップなどの社会的技能を備えていること
- ・協同活動がうまくいったかを自己評価すること

② 読書課題を設定する

このトピックの冒頭で述べたように、今日の名古屋大学学生の読書量は驚くほど少ないことがわかりました。主体的に本を読むことは、主体的に学ぶことの基本中の基本です。授業内容を理解する上で重要な文献を、授業時間外の課題として学生に読ませる工夫が教員に求められています。学

生が主体的に読書することと、授業で読書課題を出すことは本質的には矛盾するかもしれません。しかし、放っておけば、大学時代にマンガしか読まなかったという卒業生を社会に大量に送り出してしまふ恐れがあるので、読書課題を設定するときには次の点に留意しましょう。

- ・ なぜその本が授業内容の理解にとって大事なのかを説明する
- ・ 高価な本や入手しにくい本を避ける
- ・ 課題内容についてのフィードバックを行う（コメントを書かせる、課題に基づいて授業を行う、課題内容についてディスカッションをさせるなど）

③ 教員間で、学生を主体的に学ばせるための授業ノウハウを共有する

仕組みをつくる

学生を主体的に学ばせるような工夫は、どの教員も授業の中で多少なかれ取り組んでいるはずですし、さまざまな試行錯誤を重ねていることと思います。そうした一人一人の教員が体得してきた実践の知恵やノウハウを学部として共有・蓄積していくことは、教員にとっても学生にとっても大きな財産になります。たとえば、授業事例集を作成する、授業の実践報告会を開催するなどの方法があります。





コラム⑪：大学のカリキュラムはどう規定されているのか②—認証評価基準を読む

法令ではありませんが、カリキュラムの設計に影響を与えるという意味で、認証評価基準や高等教育に関する政策文書、答申などがカリキュラムデザインを規定する要因に挙げられます。ここでは、大学評価・学位授与機構の認証評価基準を見てみましょう。

大学評価・学位授与機構が平成 16(2004)年 10 月に定めた『大学評価基準（機関別認証評価）』によると、カリキュラムは「教育課程」という言葉で表現され、次のように説明されています。「教育課程については、教育の目的に照らして体系的に編成されており、その内容、水準、授与される学位名において適切であることが必要です。また、教育課程を展開するにふさわしい授業形態、学習指導法等が整備されていることが必要です」。さらに、教育課程に関する諸要素として、教育課程の体系的性、単位の実質化、適切なシラバスの作成、自主学習への配慮、基礎学力不足の学生への配慮、授業内容に応じた適切な学習指導法の工夫などが列記されています。

このように、大学のカリキュラムに影響力を持つ第三者評価の基準を視野に入れることは重要です。一方で、ただ拘り定規に対応するだけでは、大学の固有性や特色は打ち出しにくいことも事実です。これらの規定要因を意識したうえで、大学の独自性を最大限発揮できるようなカリキュラムを追求することが課題になるでしょう。



コラム⑫：コースレベルのデザインの流れ

カリキュラムレベルのデザインが固まったら、次はコース（科目）レベルのデザインです。自分の担当する授業をスムーズに設計してみましょう。

インストラクショナル・デザインでは、主に個々のコース単位のデザインと教材作成の方法に焦点をあてています。ダイアモンドの「教育プログラムの開発プロセス」モデルでは、第2段階に相当します。その具体的な方法をステップで表すと、以下のような流れになります（名古屋大学高等教育研究センター編、2004、p.15）。

ステップ1：カリキュラムの位置づけとコースに関する情報を把握する

ステップ2：学習成果のプロフィールをリストアップする

ステップ3：コースの目標を決定する

ステップ4：コースの成績評価基準と方法を決定する

ステップ5：コースの実施計画を作る

ステップ6：各モジュールの目標を明確化する

ステップ7：各モジュールの最終課題を設定する

ステップ8：各モジュールのコンテンツを作成する

ステップ9：作成したコンテンツをクラス単位に配分・配列する

ステップ10：作成した教材を評価する

このように、系統立てて設計を完成させていくことから、システムアプローチとも言われます。

◆ トピック7 ◆

個々の科目の評価とともに、

カリキュラム全体を評価するにはどうしたらよいでしょうか？

ステップの前に：はたして、「よりよいカリキュラム」はデザインできたのでしょうか？

個々の授業は、成績評価によって学生の学習成果を評価することができ、また、近年普及している授業評価アンケートでは、学生の意見や満足度をたずねることができ、そのような個々の授業の評価は、カリキュラム全体を評価する際の基本的な資料になるでしょう。しかし、それは「授業」というカリキュラムの最小単位の評価に過ぎず、また、カリキュラム全体の評価は、個々の授業の評価の総和とは必ずしも一致しないのです。たとえば、個々の授業が内容豊かで、わかりやすく、学生の考える力を養うようなものだったとしても、4年間の大学教育全体として、授業間の学習内容の重複が多かったり、大事な学習内容が欠落していたりしては、学生が体系的に教育目標に到達しないこともありえます。ここでは、個々の授業の評価とは別に、カリキュラム全体をどのように評価したらよいのかについて、以下のステップに沿って説明します。

1. カリキュラムの何を評価するのかを定めよう
2. 評価のための適切な方法を選択しよう
3. 評価を実施し、改善すべき点を明らかにしよう

ステップ1：カリキュラムの何を評価するのかを定めよう

第一にとりかかるとは、カリキュラムのどういう側面や部分を評価するかを決めることです。「だから、カリキュラムがよいかどうかを評価するのでしょ？」と反論する方もいるかもしれませんが、漠然とした評価の枠組みのまま、カリキュラムの何を評価するのかについて混乱することがないように、具体的な評価の基準を用意したほうがよいでしょう。のちに、具体的な改善策を導くためにも、カリキュラムのどこをどう評価するのか、

あらかじめ見通しをたて、評価の観点を設定することが大切です。

例を示しましょう。本ハンドブックのトピック3や4で説明したように、大学のカリキュラムは学習者の視点でデザインする必要があります。たとえば、学生のニーズにそって科目選択が可能という点は、初等・中等教育のカリキュラムと比べた大学のカリキュラムの大きな特徴です。学習者の視点から見ると、「学生がとりたい科目が履修できるようにしているか」、「選択科目と必修科目のバランスは適当か」、「授業時間外の学習時間も想定してゆとりある編成がなされているか」、「学生の発達を考慮した順次性や適時性を有しているか」などの基準も導かれます。

また、本ハンドブックでも何度か紹介している大学設置基準によれば、「大学は、当該大学、学部及び学科又は課程などの教育上の目的を達成するために必要な授業科目を開設し、体系的に教育課程を編成するものとする」(第十九条)とあります。この条文を解釈し、要素に分解することによって、「大学や大学の各局が適切な教育目標を設定しているのか」、「教育目標を達成するために必要な授業科目が開講されているか」、「開講されている授業科目が体系的に配列されているか」、「学生が適切に履修して教育目標を達成するものになっているか」などの基準が導かれます。また、同基準の第十九条2項では、「教育課程の編成に当たっては、大学は、学部等の専攻に係る専門の学芸を教授するとともに、幅広く深い教養及び総合的な判断力を培い、豊かな人間性を涵養するよう適切に配慮しなければならない」とあります。ここから、「幅広く深い教養が身につくようになっているか」、「総合的な判断力を身につけさせるものなのか」、「豊かな人間性を涵養するようになっているか」などの基準が導かれます。

評価の基準にはさまざまありますが、簡単に分類すると、教育的な視点としては、①教育目標は妥当か、②教育目標にそった授業科目や学習支援が提供されているか、③実際に学生が教育目標を達成しているのかという視点が大事でしょう。また、学問的な視点としては、④学問体系にそくした科目の配列になっているか、⑤専門分野に関係する団体や学協会（たとえば、工学教育における日本技術者教育認定機構：JABEE）などの指針や基準に合っているかという視点が大切です。さらに、経営的な視点として、⑥資源面などから継続性が担保されているか、⑦改善のためのフィードバ

ック体制ができてきているかという視点が大事でしょう。いわば、デザインされたカリキュラムが、当初の目的・目標通りに有効性を発揮しているのかどうかを検証する視点です。これらを参考に最も優先される評価の基準を設定しましょう。



ステップ2：評価のための適切な方法を選択しましょう

ステップ1で評価の基準が定まったら、つぎに評価の方法を考えましょう。評価の方法では誰を評価主体としてどのように評価をするのかを明確にしましょう。評価主体は、必ずしも学生のみではありません。たとえば、卒業生の職場の直属の上司に、卒業生自身の能力と受けてきた教育効果との因果関係を探る視点で、カリキュラムの有効性を評価してもらおうという間接的な方法もあります。また、時間割や各授業のシラバスを対象にカリキュラムの整合性を評価するという方法もあります。重要なことは、それぞれの方法によって測定できることからの違いを理解した上で、評価の基準にみあった評価の主体（誰が）および評価の対象（何を）を選ぶことです。

ここで学生を評価の主体として選ぶ際に、主体の特性を理解しておく必要があります。たとえば、学生が自ら評価できることとできないことを注意深く考える必要があります。たとえば、授業の形式や方法に関して学生が評価を下すことが可能な側面は大きいですが、その分野に必要な知識が

どうかの妥当性に関しては、そもそも学習者である学生に判断できる側面は少なくなるでしょう。

評価の方法として、回答者の主観的なアンケートのみでなく、実際に筆記テストや面接テストを実施することで、学生が教育目標を達成しているのかという方法もあります。とくに、批判的思考や倫理観など複数の授業で教育目標の到達を目指すような能力を測定する場合には有効な方法といえるでしょう。トピック2で説明した卒業生のコンピテンシーが獲得されているかどうかも同様の観点を必要とします。

このように、学生の満足度（授業評価アンケートなど）と教育目標の達成度（試験、研究プロジェクト、小論文、卒業論文など）の双方をバランスよく考慮しながら、カリキュラム全体の有効性を検証することが大切です。

また、目的に応じて評価の主体の数も考慮しましょう。とくにカリキュラムの質的評価の場合は、悉皆調査を行うよりも、フォーカスグループや個人へのインタビューなどの質的調査方法や、無作為抽出によるサンプル評価を行うことで作業の効率化をはかることもできます。

ステップ3：評価を実施し、改善すべき点を明らかにしましょう

評価のための基準と適切な方法を選択したら、実際に評価を実施し、データを集めます。そして、得られたデータの分析をもとに改善すべき点を明らかにしましょう。ただし、ここで注意が必要です。改善すべき点は、カリキュラム自体に問題があったのか、それとも教授法、教育環境、組織体制などの問題だったのかを判断する必要があります。そこで、カリキュラム自体に問題があると考えられるものを、どのようにカリキュラムの改訂に反映させるのかを教員間で合意しましょう。

たとえば、コラム⑧で紹介した米国ニューヨーク州立大学アルバニー校では、「アルバニー教育効果測定モデル」による複数の経年調査を実施し、その結果データを部局のカリキュラム改善に活用しています。同大学の公其政策学科では、学士課程における最終段階の経験に対する学生の評価を肯定的なものにするために、カリキュラムの質の向上をめざした取り組みを行っています。具体的には、計画的なカリキュラム評価の実施や、キヤ

ップストーンコース（学士課程の総まとめ的なコース）などの四年次セミナーの充実をはかっています。とくに四年次セミナーでは、学生と常勤教員との関係を強め、一対一の交流を増やすこと、また、四年生に研究論文を課したり、集中的な文章作成や口頭発表をセミナーの構成要素に盛り込んでいます。

いずれにしても、改善方法を講じるプロセスでは、教員間による課題の共有と対話が不可欠になります。それぞれの組織の文脈にそくして、何が課題として意識されているかによって評価の方法は多様となります。ひるがえって、本ハンドブックのパートⅠで提起したように、現在の名古屋大学の状況に即せば、カリキュラムは「学習者中心になっているか」、「体系的になっているか」、「評価の視点が組み込まれているか」、「実行可能性が高いか」などが評価の観点の柱になるでしょう。



コラム⑬：カリキュラムの質的向上を 考えるための視点

一般的に、学校種や初等・中等・高等教育などの段階にかかわらず、ある教育機関の教育評価を行う場合、カリキュラムはその主要な評価対象のひとつになります。近年のカリキュラム研究によれば、カリキュラムには「顕在的カリキュラム」といわれる公式のカリキュラム評価に対して、「潜在のカリキュラム」に対する評価があるとされています。

このうち、大学教育の中の自覚的・意図的なカリキュラムという意味において、「顕在的カリキュラム」には正課および正課外の教育・学習活動が含まれると理解できます。「顕在的カリキュラム」を評価する視点として、以下のものが挙げられています。

「カリキュラムの質的向上を考えるための視点」(安彦, 1999, pp.187-190)

* 内容要素

教育内容、組織原理、履修原理、教材、配当日時数、指導形態、
指導法・指導技術

* 外部要因

施設・設備との関連、教職員集団の質と量の関連、
行政的決定過程との関連

これらの視点の多様性から、カリキュラムにはいかに多くの要素が関係しているかを読み取ることができます。

また、ここ10数年の間に「潜在のカリキュラム」に対する評価的関心が高まってきているといえます。「隠れたカリキュラム」とも呼ばれる「潜在のカリキュラム」については、たとえば大学であれば、校風、クラス文化風土、教員文化や学生文化などの付随的に学生に影響を及ぼす諸要素がどのように教育効果に作用しているのか、さらにその教育効果をどのように測定するのか、課題になるでしょう。

コラム⑭：正課外の諸活動の効果もお忘れなく



言うまでもなく、学生は正課の授業を通してのみ学ぶわけではありません。大学教育の目標を、授業を通じたスキルや知識の伝授にとどまらない、学生の全人的な成長ととらえるならば、正課外に学生が行う諸活動と正課授業内での学習活動がうまく統合される必要があるでしょう。ここで、正課外の活動として念頭に置いているものには、次のようなものがあります。

(1) 学内でのサークル活動や学生が個人的に参加している地域での活動

学生が所属しているサークルやクラブはもちろんのこと、学内外のボランティア活動や地域での諸活動にも教育的な側面が期待できます。たとえば、就職活動を控えた学生たちの支援を行う組織や、留学生の生活支援を行う組織などもあるでしょう。こうした機会は、青年期の学生の成長発達のうちで有効に作用するとともに、語学スキルの向上や協同して取り組むスキルの強化、リーダーシップの獲得などが副次的に期待できるでしょう。

(2) 海外留学や海外研修

学生が夏休みなどの休暇を利用して、あるいは半年ないし1年間海外の大学で学んだり、ワーキングホリデーを利用して海外での社会体験を積んでくる、ということがよく見られるようになってきました。しかし、多くの場合、学生の個人レベルの努力に任ざれており、事前事後の指導やカリキュラムとの関連づけがうまくなされていないように思われます。

たとえば、どのタイミングでどのくらいの期間留学をすると、何年で卒業できるのかということを明確にしておく必要があるでしょう。また、できれば、事前に学生の卒業までの学習計画の中で、留学のねらいを明確にさせ、その上で、留学先で取得すべき単位について、計画を立てさせるといったことも必要でしょう。

(3) インターンシップや就職活動

近年では、インターンシップを単位化したり、授業の一部に組み込む動きも出てきています。たんに、よい実地訓練になるだろうか、社会勉強になるだろうかということではなく、企業などで学生が実務に携わることによって何を学ぶのかの位置づけが重要です。逆に言えば、そのような位置づけができていれば、他の正課学習との連関をうまくつけ、カリキュラムを強化することでもできます。

就職活動に入る時期の学生に対して、「就職対策」的なセミナーなどを開催する大学は増えてきています。さらに一步深めて、職業論・企業論・ビジネス倫理等々といった、職業選択を通じた自己形成に資する科目を適切なタイミングで開講することも一方法です。単なる就職支援を超え、学生の全人的な成長の中に職業選択や就職活動を位置づけることが可能でしょう。

(4) 大学の社会連携活動への参加

大学の知的資源を広く社会へ開き、大学も社会から学ぼうという「社会連携」活動の重要性が注目されつつあります。様々な形態の公開講座、SSHと略されるスーパーサイエンスハイスクール(文部科学省が指定した理数系教育を重点的に行う高等学校)に代表される高大連携の試み、市民との双方向的コミュニケーションの場を開くことを目指すサイエンス・カフェなどが実施されています。これらの科学コミュニケーションと称される活動に学生が参加することによって、学生は専門家としての非専門家との接し方について基本的な考え方やスキルを身につけていきます。一方、とくに理系大学院生のキャリア・パスの多様化を模索する動きのなかで、科学コミュニケーション能力の涵養をめざす科目が理系大学院生の基礎的教養という位置づけで開講されてきています。今後、これらの流れを統合していくことも重要でしょう。科学コミュニケーション科目に付随するフィールドワークとして、大学の公開講座やSSH、その他の活動をうまく組み込んだカリキュラムも考えてみてはいかがでしょうか。

◆◆ グローサリー ◆◆

・GPA (Grade Point Average)

→コラム⑦ (p.36) を参照してください。

・PDCA サイクル (Plan・Do・Check・Act cycle)

経営学のマネジメントや品質管理でよく使われる PDCA サイクルは、計画 (Plan) - 実行 (Do) - 評価 (Check) - 改善 (Act) の一連の取り組みを指します。1950 年代に、品質管理の父と呼ばれているエドワーズ・デミング (Edwards Deming) 博士が提唱し、品質管理や製造管理の領域外にも普及してきたマネジメント手法だとされています。計画の段階では、目標を設定し、実現するためのプロセスを設計する。実行の段階では、計画を実施し、成果を測定する→評価の段階では、測定結果を評価し、結果と目標とを照らし合わせて分析する→改善の段階では、プロセスの継続的な改善に必要な方略を実行する、という一連のサイクルを形成します。

・アドミSSION・ポリシー (Admission Policy)

アドミSSION・ポリシーとは、ある教育機関が入学者に求める能力・意欲・適性・経験などについての考えをまとめた基本的な方針のことを指します。つまり、大学であれば、その大学がどのような学生を求めているのかを、固有の教育理念やカリキュラムに根ざしながら具体的に示したものであるといえます。

・インストラクショナル・デザイン (Instructional Design : ID)

インストラクショナル・デザイン (以下 ID) とは教育工学では「教育製品 (たとえば教育コース、教材、教育実践など) を開発、実施するために、情報を分析し統合し評価する」手法と定義されています。ID の代表的なものに、Dick and Carey (1978) によるシステムアプローチ・モデルがあります。ID で最も特徴的な点は、まず学習者の学習目標を明確にすること、そしてそれに沿ってまず課題を設定し、その後に教材を開発する点です。こうした目標

にそった系統的な授業設計および教材作成が、教育効果を高めると考えられています。

・オナース・プログラム (Honors Program)

20 世紀の初期に米国の大学ではじまったオナース・プログラム (優等生特別プログラム) は、英国の優等学位にならって設計されたと言われています。学士課程の中でも、成績優秀またはより専門性の高い学位に位置づけられる「優等学位 (Honors Degree)」の取得を目指すプログラムです。受講生にはさまざまな特典 (有名教授によるセミナーの優先受講権、各界の著名人を招いたセミナー兼昼食会への参加、有利な大学院進学条件、奨学金の優先支給など) が用意されています。選抜基準は、高校時代の成績や大学入学後の学業成績、本人の学習意欲の高さなど、大学や学部によってさまざまです。

・学士課程研究プログラム (Undergraduate Research Program)

→p.53 を参照してください。

・カリキュラム (Curriculum)

日本語で「教育課程」とも訳されるカリキュラム (Curriculum) は、「自分の歩む進路、走路、流れ」を意味するラテン語を語源にもつといわれています。カリキュラムは、その教育の教育理念や目標を具体的な教育活動の全体計画として表したものであるといえます。カリキュラムの意味内容は、大学や高等教育によって多様に使われていますが、一般的には、学生に提供される授業科目の総体、学生が専攻可能な学問分野の教育課程、学士号や修士号などの学位取得のために修めるべき課程など、いわゆる正課にあたるものを指します。

また、学習の主体である学生の視点からみれば、カリキュラムは何かがどの時期に学習できるのかを知るための枠組であり、入学から卒業までの学習行動の指針となります。その指針は、単に時間割を組むといった狭い意味に限りません。個々の授業科目の枠組みを示すとともに、多様な学習内容と達成基準を含む空間的、時間的な広がりを持った「地図」のようなものです。

・キャップ制

近年、どのようにしたら学生にしっかり学習させることができるのかという問題に対し、1年間あるいは1学期間に履修登録できる単位上限を設けている大学が増加しています。こうした取り組みをキャップ制と呼びます。文部科学省のデータによると、平成16年度に国公私立429大学がキャップ制を採用しています。これは全大学の約62パーセントにあたります。多くの大学では低学年次に学生が多くの授業を履修するため、学習が中途半端になっていると考えられています。学生は、できるだけ早期に単位を揃えたいと考えます。学生は高校までのすき間のない時間割に慣れています。また、卒業論文や就職活動のことを考えると余裕をもって高学年に進みたいと考えているようです。このような学生の単位の早期取り傾向を抑制し、個々の授業における学習を充実させるためにキャップ制が活用されています。コラム⑩ (p.47) も参照してください。

・顕在的カリキュラム、潜在的カリキュラム

→コラム⑩ (p.63) を参照してください。

・コア・カリキュラム(Core Curriculum)

コア・カリキュラムとは、ごく大まかには、教育課程にコアとなる特定の科目・科目群などを設定し、その周辺に選択科目を配置する教育課程の編成方法をさします。学部の別によらず、全学生が必修する科目という意味で用いられる場合もあります。日本では、第二次世界大戦後、初等・中等教育や社会教育を中心に議論されてきましたが、近年では高等教育レベルでも導入が議論されています。わが国では、これまでに一部の大学で導入されているほか、個別大学の枠を越えて文学、教員養成、経済・経営学、医学、薬学などの学問領域で、コア・カリキュラムの可能性や具体的なカリキュラム編成に向けた研究・検討が行われています。

・コア・コンピテンシー(Core Competency)

→p.17を参照してください。

・コースツリー(Course Tree Diagram)

コースツリーは、教育目標を達成するために必要な各科目の相関や履修の流れを模式的に示した図のことです。科目の相関関係が樹枝状に表現されることから、ツリーになぞらえられています。大学によってはカリキュラムツリーと呼んでいるところもあります。学生の視点からは、幅広い選択肢のあるカリキュラムから、自分の興味関心によってどの科目を取ればよいかが表示されている図であるとも言えます。学生の主体的な科目選択の判断にとってコース・ツリーは有効でしょう。

・初習教育コース (Introductory Course)

→p.52を参照してください。

・シラバス(Syllabus)

シラバスは、教員がコースの初めに学生に配布する授業計画のことです。そこには、各回の授業のテーマや、そのために予習しておくべきことがら、課題、評価の方法と基準などを盛り込みます。また、シラバスは教員と学生の一種の契約としての機能も果たすことから、学生、教員双方が授業の成立に責任をもつことを促します。きちんと考えてシラバスを作っておけば、毎回の授業で課題を説明したり、説明するのを忘れて授業計画がくるったりせずにすみます。教員にとっても、シラバスは自分の授業をマネージするうえでたいへん便利なものであるといえます。

・単位制(Academic Credit System)

大学の進級・卒業のためにどのような科目をどれだけ学修すべきかを定めたルールの一つに「単位制」があります。標準的な学修時間を基礎に、授業科目を単位化しその履修ごとに単位の取得認定を行う考え方です。歴史的には、米国の大学および中等教育機関で、教科の多様化と選択制の拡大に対応するために生まれ、世界に広まったとされています。日本においては、戦後改革期に設定された大学基準によって定められました。現在の日本の教育現場では、「単位制」が進級・卒業の基本になっています。一方で、学年ごとに科目を指定した「学年制」や、必修科目や選択科目などの区別を加えた「学

科目制」のルールもいまだ同時に機能しており、純粹な「単位制」ルールだけでは運用されていないことも指摘されています。大学設置基準で単位制がどのように定められているかについては、コラム⑨ (p.44) も参照してください。

・フォーカスグループインタビュー(Focus Group Interview)

フォーカスグループインタビューは、社会科学における質的調査法のひとつです。調査対象となる複数の人を一堂に集め、特定の事柄についての座談会を通じて、対象群の行動様式やその動機、または欲求などを把握します。マーケティング手法として広範に普及していますが、福祉や教育の現場でも注目され実践されてきています。1つのグループは6～8人程度の参加者と1名の司会者(モデレーター)から構成され、2時間前後の議論を行うのが一般的です。この方法では、参加者がリラックスした雰囲気におかれ、発言したいときだけ自由に意見を述べられる点に特徴があります。そのため、より純粹な意見が得られることが期待できます。また、参加者の意見が司会者からの質問やほかの参加者の意見を受けて変わっていく様子が観察されたり、議論を深めるなかで調査企画者も参加者も事前に想定していなかった論点が浮かび上がったり、というグループダイナミクスも期待されます。

・レディネス(Readiness)

レディネスとは、一般的に準備状態あるいは準備能力と呼ばれるものです。学習の場面においては、しばしば学習レディネスと呼ばれ、学習者がすでに身につけている能力として言い換えられます。たとえば身体的発達や成熟、態度や興味、知識や経験、あるいは一般的能力などがどの程度備わっているのが注目されます。

学習理論の研究では、従来、レディネスは成長や成熟にしたがってもたらされるという考え方が支配的であったとされます。そのため、教育が学習者になんらかのはたらきかけを行う場合は、学習者のレディネスが自然に成熟してくることを待つより他はないと考えられてきました。けれども、近年では、広い意味での教育的なはたらきかけが学習者に対してなされなければレディネスの成熟は語れないという見方が一般的になってきていているといえます。

書籍など

- Diamond, Robert. *Designing and Assessing Courses and Curricula*, revised edition, Jossey-Bass, 1998.
- Dick, Walter and Carey, Lou. *The Systematic Design of Instruction*, Scott, Foresman and Company, 1978.
- B.G. デイビス『授業の道具箱』東海大学出版会、2002年。
- D.W. ジョンソン、R.T. ジョンソン、K.A. スミス『学生参加型の大学授業 協同学習への実践ガイド』玉川大学出版部、2001年。
- 安彦忠彦「カリキュラムの評価的研究」安彦忠彦編『新版 カリキュラム研究入門』勁草書房、1999年、pp.181-207。
- 新井郁男「生涯学習のカリキュラム開発」日本カリキュラム学会編『現代 カリキュラム事典』ぎょうせい、2001年、pp.446-447。
- 大崎仁『大学改革 1945～1999：新制大学一元化から『21世紀の大学像』へ』有斐閣選書、1999年。
- 川北一人「名古屋大学農学部学科改編とFD」『名古屋高等教育研究』第7号、2007年、pp.39-53。
- 館昭「単位制度」平原春好・寺崎昌男編集代表『新版 教育小辞典第2版』学陽出版、2002年 p.219。
- 中央教育審議会答申『我が国の高等教育の将来像』、2005年。
- 独立行政法人大学評価・学位授与機構『大学評価基準(機関別認証評価)』、2004年。
- 戸田山和久・池田輝政・近田政博・中井俊樹『成長するティンズ先生 ー授業デザインのための秘訣集ー』玉川大学出版部、2001年。
- 鳥居朋子「データ主導による教育改善のシステムに関する考察ー米国ニューヨーク州立大学の『アルバニー教育効果測定モデル』を手がかりにー」『名古屋高等教育研究』第7号、2007年、pp.105-124。
- 名古屋大学共通教育委員会『カリキュラム改革に関する検討WG報告書 ー名古屋大学教養教育改革の課題ー』、2001年。

名古屋大学高等教育研究センター『大学における教養教育カリキュラムの比較研究』名古屋大学高等教育研究センター、2006年。

名古屋大学高等教育研究センター編『プロフェッショナル・スクールのための授業設計ハンドブック』、2004年。

日本カリキュラム学会編『現代カリキュラム事典』ぎょうせい、2001年。

日本教育工学会編『教育工学事典』実務出版株式会社、2000年。

文部省令『大学設置基準』、1956年制定。

渡辺弘純「レディネス」平原春好・寺崎昌男編集代表『新版 教育小辞典第2版』学陽出版、2002年、p.303。

ウェブサイト

小笠原正明「再び『単位』の意味について」

<http://socyo.high.hokudai.ac.jp/grade/ogasawara27.html>
(2007.2.28)

大学基準協会

<http://www.juaa.or.jp/index.html> (2007.2.28)

名古屋大学高等教育研究センター編『成長するティップス先生ー名古屋大学ティーチングティップス』

<http://www.cshe.nagoya-u.ac.jp/tips/> (2007.2.28)

名古屋大学高等教育研究センター編『ティップス先生からの7つの提案』

<http://www.cshe.nagoya-u.ac.jp/seven/> (2007.2.28)

名古屋大学大学院多元数理科学研究科・理学部数理学科「教育プログラム概要」

<http://www.math.nagoya-u.ac.jp/ja/education/2006/core.html>
(2007.2.28)

「カリキュラムの全体設計」北海道大学 FD ハンドブック

<http://socyo.high.hokudai.ac.jp/FD/mokuhyou.html> (2007.2.28)

◆◆ あとがき ◆◆

『ティップス先生のカリキュラムデザイン』は、『成長するティップス先生ー授業デザインのための秘訣集ー』の姉妹編にあたるものです。とくに、カリキュラムをデザインするという発想に立ちながら、具体的な議論のプロセスでどのような論点が有効になるのかを整理しました。強調したのは、「学習者中心であること」、「体系的であること」、「評価の視点が組み込まれていること」、「実行可能性が高いこと」の4点です。もちろん、このハンドブックひとつあればすべてのカリキュラム改訂の作業が完了するわけではありません。個別具体的な問題の解決方法については、われわれ高等教育研究センターにご相談いただければと思います。また、ハンドブックの今後の改善にむけて、ご意見やご批判をお寄せいただければ幸いです。

info@cshe.nagoya-u.ac.jp

カリキュラムデザイン係

◆◆ 開発スタッフ ◆◆

制作：高等教育研究センター

戸田山	和久	センター長／教授
夏目	達也	教授
近田	政博	助教授
中井	俊樹	助教授
鳥居	朋子	助教授（プロジェクトチーム）
齋藤	芳子	助手

制作協力：

黒田	光太郎	名古屋大学 教養教育院、工学研究科・教授
浪川	幸彦	同 教養教育院、多元数理科学研究科・教授
速水	敏彦	同 教養教育院、教育発達科学研究科・教授

（以上、「カリキュラム開発研究会」メンバー）

2007年3月31日 初版

著者：名古屋大学 高等教育研究センター
〒464-8601 名古屋市千種区不老町
Tel 052-789-5696

E-mail info@cshs.nagoya-u.ac.jp
印刷：株式会社ダイテック デジタル印刷事業部

〒461-8620 名古屋市東区主税町四丁目85番地
Tel 052-932-5768 Fax 052-932-9666
E-mail odp@manah.net

©名古屋大学高等教育研究センター
2007. Printed in Japan
ISBN978-4-901730-97-6

ISBN978-4-901730-97-6



Curriculum Glossary

—— カリキュラムにまつわる用語集 ——

カリキュラム (Curriculum)

日本語で「教育課程」とも訳されるカリキュラム (curriculum) は、「自分の歩む進路、走路、流れ」を意味するラテン語のクレレ (currere) を語源にもつといわれています。カリキュラムは、ある教育機関の教育理念や目標を具体的な教育活動の全体計画として表したものであるといえます。学習の主体である学生にとっては、何がどの時期に学習できるのかを知るための枠組みであり、入学から卒業までの学習行動の指針になります。その指針は、単に時間割といった狭い意味に限定されません。個々のプログラムやコース、授業の枠組みを示すとともに、多次元にわたる学習内容と達成基準を含んだ空間的、時間的な広がりを持った地図のようなものです。

名古屋大学は学士課程の「四年一貫教育」体制を謳っています。その実現には、基礎教育および教養教育を担う全学教育の科目と専門教育を担う学部の科目のすべてが、教育目標の達成にむけて、学習者の視点から体系的にみえるように設計され、その設計思想が全教職員に共有されることが必要になります。そのためには、名古屋大学の教育にかかわる人たちが、まずはカリキュラムに関わる用語やシステムについて知っておくことが第一歩となるでしょう。このコラムでは、そうした関連用語やシステムを「カリキュラム・グlossary」としてご紹介し、名古屋大学におけるカリキュラムをめぐる対話の促進に役立ちたいと考えています。

(鳥居 朋子)



『かわらばん』(名古屋大学高等教育研究センター・ニューズレター春号 2006 年 4 月)

Curriculum Glossary

—— カリキュラムにまつわる用語集 ——

科目番号方式 (Course Numbering System)

北米の大学のシラバスや科目要覧などを手にしたとき、科目(授業)ごとに3ケタぐらいの番号や文字が付されていることに気づいた方は多いでしょう。「科目番号方式」は、それぞれの科目の提供母体(学科など)や専門の度合いを瞬時に識別できるよう、数字や文字等のコードによって科目を体系的に管理するシステムです。

大学によってコードの様式は異なりますが、通常、2～4ケタの数字や、ときには数字と文字の組み合わせで表されます。たとえば、米国のサンフランシスコ州立大学では、以下のようなコード体系になっています。0～99 補習教育および単位を授与しない科目、100～299 1,2年生が履修すべき科目、300～699 3,4年生が履修すべき科目、700～899 大学院課程の科目、900～999 連合博士課程の科目、9000～9999 成人教育部門における専門職業科目。一般に、数字が大きくなるにつれて、より専門性(必ずしも難易度ではない)が高くなるとみなされます。

科目番号方式は、単にカリキュラムの体系性の観点から個々の科目を管理運営することに有効なだけでなく、学生が履修に適切な科目を判別し、学習する際にも大いに役立ちます。また、ある科目を履修するための前提要件として、それまでに合格しておかなければならない科目や推奨する関連科目などを特定し構造的に可視化することにも有効性を発揮します。

学士課程の「四年一貫教育」を謳う名古屋大学は、9つの学部と13の研究科(大学院)、多数の附属施設や研究所などで構成されており、多様な学問領域を擁していることは明らかです。大規模総合大学としての豊かな学術的資源を最大限に活かしたカリキュラムを体系的に学生提供するためにも、科目番号方式の導入は一考に価するといえましょう。

(鳥居朋子)

『かわらばん』(名古屋大学高等教育研究センター・ニューズレター夏号 2006 年 8 月)

Curriculum Glossary

—— カリキュラムにまつわる用語集 ——

成績評価点平均値 (Grade Point Average: GPA)

厳格な成績評価や単位の実質化をどう実現するか、という問題を最近よく目や耳にします。その方法をめぐって、各大学で活発な議論が展開されています。米国を中心に普及しているGPAは、学生の学修の到達度を明確にし、自らの学習設計を主体的に描かせ、意欲的な学習活動を促進することを目的とした成績評価方法です。具体的には、5段階(A・B・C・D・F)の成績評価をもとに、1単位あたりの成績評価点の平均値を算出します。一般的には、各科目の成績評定について、Aを4ポイント、Bを3ポイント、Cを2ポイント、Dを1ポイント、Fを0ポイントと換算し、以下の計算式が用いられます。

GPA = { (科目X₁のポイント×単位数) + (科目X₂の…) + … } / 全科目の総単位数

日本でもすでにGPA制度を採用している大学の事例があります。たとえば、北海道大学では「秀・優・良・可・不可」の5段階の成績評価にもとづくGPA制度が導入されています。

また、米国の大学では、学生が奨学金を獲得するための基準として学期(セメスター)ごとのGPAを採用している事例が多くみられます。自らの学生生活を継続する上で、高いGPAを維持できるかどうかは、学生にとってもきわめて大きな関心事となっています。

従来、4段階評価(優・良・可・不可)が一般的であった日本の大学から、外国の大学への留学や大学院への進学を申請する際は、成績評価の読み替え等が必要となり、学生の送り手、受け手の大学双方に煩雑な作業が生じていました。名古屋大学では、毎年約1,200名の留学生が在籍し、なおかつ多くの交換留学生等を輩出しています。GPAを導入することにより、大学教育の国際化が促進される条件のひとつが整うといえるでしょう。研究だけでなく教育の国際水準も視野に入れて活動している基幹大学として、名古屋大学でのGPAの導入の是非も含め、成績評価方法の検討は急がれる課題のひとつなのかもしれません。

(鳥居朋子)

『かわらばん』 (名古屋大学高等教育研究センター・ニューズレター秋号 2006 年 11 月)

Curriculum Glossary

—— カリキュラムにまつわる用語集 ——

オナース・プログラム (Honors Program)

20世紀の初期に米国の大学ではじまったオナース・プログラム（優等生特別プログラム）は、英国の優等学位にならって設計されたと言われています。学士課程の中でも、成績優秀またはより専門性の高い学位に位置づけられる優等学位（honors degree）の取得を目指すプログラムです。受講生にはさまざまな特典（有名教授によるセミナーの優先受講権、各界の著名人を招いたセミナー兼昼食会への参加、有利な大学院進学条件、奨学金の優先支給など）が用意されています。選抜基準は、高校時代の成績や大学入学後の学業成績、本人の学習意欲の高さなど、大学や学部によってさまざまです。

オナース・プログラムは、優秀な学生、高い意欲を持った学生を集めて、かれらが切磋琢磨する機会を提供することに意義があると考えられています。たとえば、ミシガン大学アナーバー校文理学院カレッジでは、通常のプログラムと別にオナース・プログラムのカリキュラムを提供しているだけでなく、学生の学習活動や宿舎も分けています。一方、ノースキャロライナ大学チャペルヒル校では、あえて別プログラムを設けず、通常のプログラムのなかで優等生に対しさまざまな選択肢や優遇措置を与える方式をとっています。どのような形態や方式をとるにしろ、学習意欲の高い学生の成長をより促すための教育機会として位置づけられています。

近年、日本の大学でも、独自の組織文化や文脈に合わせてオナース・プログラムの趣旨を採り入れ、学生の勉学意欲を励ますことを目的とした制度が多様な形で導入され始めています。たとえば、新潟大学では、「副専攻制度」としてオナース・プログラムを運用しています。同制度は、当該専門分野以外の特定分野科目を一定単位数以上取得した学生にその勉学の認証を付与する制度です。専門分野以外の分野について関心を持つ学生のモチベーションを組織的に高める仕組みだといえます。また、立命館大学経済学部では、2年次以降に受講できる独自プログラムとして、高度な専門領域を集中的・系統的に学ぶプログラムを開講しています。

名古屋大学では、学士課程から修士課程へ進学する学生が全体の約5割に達しています。「もっと高度な内容を学びたい」、「もっと専門性を深めたい」と考える学生たちの希望に応え、かれらの能力を最大限に引き出すためにも、名古屋大学にふさわしいオナース・プログラムのあり方を検討してみたいかがでしょうか。

（鳥居朋子）

キャップ制 (履修科目登録の上限設定)

近年、1年間あるいは1学期間に履修登録できる単位の上限を設けている大学が増加しています。この取り組みはキャップ制と言われています。文部科学省のデータによると、平成16年度に国公立429大学がキャップ制を採用しています。これは全大学の約62パーセントにあたります。

多くの大学でキャップ制が採用されている理由はどこにあるのでしょうか。文部科学省が毎年キャップ制の調査をしていることも理由の一つだと思われますが、それだけではありません。低学年次に学生が多くの授業を履修するため、学習が中途半端になっていると考えられているからです。学生は、できるだけ早期に単位を揃えたいと考えるようです。学生は高校までのすき間のない時間割に慣れています。また、卒業論文や就職活動のことを考えると余裕をもって高学年次に進みたいと考えているようです。このような学生の単位の早取り傾向を抑制し、個々の授業における学習を充実させるためにキャップ制が活用されています。

名古屋大学においても全学教育科目の早取り傾向が度々指摘されています。必ずしも今後キャップ制を全面的に導入する必要はありませんが、もし導入しようとする場合には、次の2点に気をつけるべきでしょう。

第一に、キャップ制の導入が学生の学習を充実させるものにならなければなりません。単位の早取りの抑制は手段であって目的ではありません。キャップ制によって学生に生まれた時間が、学習活動ではないもののみに向けられていたらキャップ制の意味はありません。キャップ制の導入と同時に、個々の授業の授業時間外を含めた学習活動を充実させることが求められます。

第二に、キャップ制の導入が学生の多様な学習機会を奪わないかどうかを確認する必要があります。インターンシップ、教職課程、海外留学などを希望する学生にとって不利益となるような制度となってははいけません。また、学習意欲の高い学生にも配慮する必要があります。その対策として、キャップ制をGPA制度と連動させ、成績の優れた学生には制限を超えて履修することを認めている大学もあります。(中井俊樹)

Curriculum Glossary

—— カリキュラムにまつわる用語集 ——

コア・コンピテンシー Core Competencies

大学教育のなかでコア・コンピテンシーといえば、「この大学あるいはこの学部を卒業したからには、すべての卒業生が***の能力を身につけていますよ」と宣言し、学生もそれを自覚できるような中核的能力のことを指します。「***」に入るのは、場に応じて知識や技能を操作する能力だったり、課題を解決するにあたっての行動や思考の様式だったりします。北米の大学で重視されているコンピテンシーとしては、つぎのような能力が挙げられています。

- ・ コミュニケーション（文章力、会話力、聴解力）・基礎数学
- ・ コンピュータリテラシー ・ 紛争解決 ・ 批判的思考 ・ 倫理
- ・ 対人関係 ・ インタビュー ・ 基礎統計 ・ 学習スキル
- ・ 問題解決 ・ 読解 ・ 情報活用 ・ 多文化理解 ・ 科学的思考

これらの能力の具体的な内容と獲得方法は、大学の文脈によって違います。日本の大学でも、コア・コンピテンシーを検討し、カリキュラムに反映させる動きが、見られるようになってきています。

ビジネスの世界でのコア・コンピテンシーは、すこし様子が異なります。ある企業がもつ、競合他社を圧倒的に上まわるレベルの能力、競合他社に真似できない製品・サービスを生み出すための核となる能力を意味するからです。ここでは、個人の能力ではなく、チームとしての能力が問われています。個人の能力が統合され、シナジーが起きた結果としてのチームの能力が、これまでにない成果を生み出せるかどうか問われているのです。

それにひきかえ、大学におけるコア・コンピテンシーの議論は、卒業生ひとりひとりの能力に偏りがちです。社会に散在する卒業生たちが、ゆるやかに同窓の連携を保ち、市民社会の一員としての役割を果たせるように、という考え方もあって良いのではないのでしょうか。また、教職員と学生・卒業生が一同となってどんな大学をつくれるのか、というところに、“大学自身の” コア・コンピテンシーを求めることもできるように思います。

（齋藤芳子）

Curriculum Glossary

—— カリキュラムにまつわる用語集 ——

アドミッション・ポリシー Admission Policy

アドミッション・ポリシーは、一言でいえば、大学における学生の入学受け入れ方針のことです。つまり、それぞれの大学が、入学後に教育を受けるために求められる能力（知識・スキル等）の内容や水準、適性等を明らかにするとともに、それを高校、生徒、父母に示すための文書のことです。

これが注目されるようになった直接のきっかけは、中央教育審議会の答申『初等中等教育と高等教育との接続の改善について』（1999年12月）です。かつては、大学入学に当たって入試の存在が大きく、大学側は多数の受験生の中からいかに効率的に適格者を選抜できる試験問題を作成するか、受験生の側は合格できるだけの学力をいかに獲得するかが重大な関心事でした。受験生が多く、競争率も一定水準以上に保たれている状況では、画一的な選抜方法はある程度有効であり、また必要でもありましたが、少子化とともに大学・短大進学率が50%に達する段階では、それだけでは不十分です。高校教育が多様化し、大学も機能・性格が多様化し入学者選抜方法も多様化（推薦入学・AO入試の普及等）している中で、学生が入学後に大学に適応し、教育を十分に受け、発達してゆくためには、大学が求めている能力・適性、入学者選抜方法などを正確に受験生に伝えることが必要になります。その前提として、それぞれの大学がどのような教育を提供できるのか、教育の結果として学生はどのような能力が獲得できるのか、どのような進路が可能になるのか等を示すことが必要になります。教育目標やカリキュラムと表裏一体の関係にあるのが、アドミッション・ポリシーなのです。

なお、大学評価ではアドミッション・ポリシーも評価対象になります。たんに策定しているかだけでなく、それに基づいて入学者選抜が適切に実施されているか、実質的に機能しているか、実施状況を検証するとともにその結果を入学者選抜の改善に役立てているかなども評価されます（大学評価・学位授与機構の「大学評価基準」）。そのため、サイクルを意識した明確なアドミッション・ポリシーを策定することが求められています。

（夏目達也）

第Ⅱ部

成果報告

『ティップス先生のカリキュラムデザイン』に関する批評会

日時：2007年4月26日（木） 13：30-15：45

場所：名古屋大学教養教育院第1会議室

参加者（敬称略：所属は2007年4月現在）

川北一人（名古屋大学大学院生命農学研究科・教授）

佐久間淳一（名古屋大学大学院文学研究科・准教授）

浪川幸彦（名古屋大学教養教育院・教授）

黒田光太郎（同・教授）

夏目達也（名古屋大学高等教育研究センター・教授）

近田政博（同・准教授）

鳥居朋子（鹿児島大学教育学部・准教授）

齋藤芳子（名古屋大学高等教育研究センター・助教）

＊以下、発言中の（ ）は『ティップス先生のカリキュラムデザイン』の該当ページを示す。

1. 趣旨説明

夏目達也：はじめに、批評会の趣旨を簡単に説明いたします。この『ティップス先生のカリキュラムデザイン』は、各部局の教務委員長をはじめ、教務委員会に所属するカリキュラム改革をご担当の先生方に、実際にカリキュラム改革を進めていく上で使っていただくことを目的に高等教育研究センターが開発してまいりました。教養教育院の専任教員である浪川先生、黒田先生、速水（敏彦）先生にもご指導をいただきながら制作しました。



本日は、この冊子が、先生方にどのように評価されるのかというようなことについて、率直なご意見をいただきたく思います。また、実際にカリキュラム改革の作業を進めていく上で、今後こういった課題があるのか、あるいは、高等教育研究センターに対して期待される支援についても、ご意見を伺えればと思います。

では、プロジェクトチーフの鳥居さんからこの冊子の内容について簡単に説明していただきます。

鳥居朋子：我々がハンドブックを作成した意図やコンセプトをご説明します。この『ティップス先生のカリキュラムデザイン』は、『成長するティップス先生』（玉川大学出版部、2000年）という高等教育研究センターのスタッフが中心メンバーとなって作成した本の姉妹編的なハンドブックです。『成長するティップス先生』に残された課題のひとつとして、個々の授業デザインではなく、それを超えたカリキュラムレベルのデザインというのにも必要になるということが挙げられていました。

もう一方で、近ごろ第三者評価の問題や認証評価の問題が盛んに議論されています。そのなかで各部局がスムーズにカリキュラムの開発あるいは改訂に取り組む際に、役に立つツールのようなものがつくれないかということになりました。

実は、アメリカにはこうした先行開発物があります。ただ、文化とか文脈の違いを無視して日本に持ってくることはできませんので、名古屋大学が抱えている独自の課題に照らして、最終的に『ティップス先生のカリキュラムデザイン』で取り上げるトピックを選びました。

トピックは、十数回のミーティングを経て、最終的に7つに絞りました。7つのトピックには、法則のようなものがあります。一つは、カリキュラムのマネジメント、いわゆる計画→実施→評価→改善のPDCAサイクルに即した形でカリキュラムのデザインを展開していくように配列してあります。カリキュラム改訂を合理的、効果的に進めるために、カリキュラムマネジメントの考え方を提示するのが一つのねらいでした。

さらに、7つのトピックを配列し、それぞれのトピックの具体的な方法や視点を、3つのステップに刻んで提供しています。それは、必要とされる視点、方法、検討すべき論点といったことです。また、カリキュラムにかかわる用語を巻末にまとめ、グローサリー（用語集）という形で載せました。それから、一般の先生方にも親しみを持って読んでいただけるように、読み物的な性格の強いコラムを14本挿入しました。

高等教育研究センターの問題意識としては、今後こういったものを発展させながら、いかに部局レベル、研究科レベルのカリキュラム開発の作業を支援するかという点にあります。ですから、このハンドブックさえあれば、すべてのカリキュラム開発が実現するという性格のものではありません。論点もかなり一般化されています。各部局の文脈に即した問題や課題を、ぜひお出しいただきたいと思っています。

2. 各部局のカリキュラム改革の現状と課題

夏目：それでは、佐久間先生、川北先生から、それぞれ文学研究科、生命農学研究科のカリキュラム改革の状況について、お願いします。

佐久間淳一：文学部・文学研究科にはいろいろ課題があるのですが、学部についていいますと、2年生の段階で各研究室に分かれます。例えば、英米文学であるとか、フランス文学であるとかにいったん分かれてしまうと、研究室単位のカリキュラムにしか集まる場が

ないのが現状です。それぞれ扱う言語は違っても文学には違いないので、何らかの共通部分はあはずですから、研究室の垣根を超えて一緒にやるような授業があればもっとよいのですが、いまのところ残念ながらそうになっていません。また、もう少し全学教育から専門教育に行くまでの段階として導入教育があるとよいと感じます。ただ、英米文学、ドイツ文学、フランス文学という例を出しましたが、それぞれ二人しか先生がいないという状況があつて、導入教育をやるといっても、なかなか人的な問題が解決できません。

あと、これはハンドブックにも書いてありましたが、学生が単位を早取りするという動きがあります(40 頁)。文学部の場合、現状では4年生が空洞化していて、もちろん卒論は課しているのですが何も無いというわけではないのですが、単位に関しては3年で取り切っている学生がほとんどです。そうすると、2年生で導入教育をやれば、専門教育は3年生だけという状況になってしまいます。就職活動との絡みもあつて、4年生に対する教育をどうするかというのは大変難しい問題です。

大学院の方は、専門教育が基本になっているので、やはりカリキュラムを専門化するしかありません。カリキュラムの共通部分については、前期課程の1年生向けの共通科目などで対応するよう努力しているのですが、まだ十分ではありません。

カリキュラムというと、段階性ということがありますが、文学部・文学研究科の場合、学問の性質上、ちょっと段階性がつけにくいところがあります。とくに大学院の方は、カリキュラムを決めるときに、どういうことを考えればよいのかがよくわかっていなくて、模索しているところなんです。学部の方では、2年生は全学教育もありますので、全学教育と専門教育の接続という点もこれからの課題です。

近田政博：文学部の場合は、大学院に進学する学生がかなり多いと思うのですが、学部と大学院との接続については、カリキュラム上で何らかの工夫をしておられますか？

佐久間：それも課題のひとつです。いまは大学院の定員を確保するのがやっとというのが現状で、進学ガイダンスをしたりしているのですが、期待しているほど進学する学生は多くありません。カリキュラムに工夫が必要なのではないかと考えています。

黒田光太郎：日本の文系の場合、大学院進学が PhD の制度とつながっていないという大きな問題があると思います。PhD が徹底されてないということは、大学院におけるアウトカムが見えてないということ、つまり、大学院における目標の設定が不可能であるということの意味しているにひとしいと思います。

そういう点からいうと、カリキュラムをきちんと組み立てるのは難しい状況であるといわざるをえないでしょう。日本の文系の大学というのは、個々の学生が自分のやり方で研究の仕方を学んでいく場として、たとえばゼミであるとか、いろんな方式で先生は援助をしてきたと思います。ですから、それを変えるというのは、学位制度に絡んでくる問題だ

と感じています。

日本の大学院教育での大きな課題は、コースワークが重視されないことです。コースワークが重視されないで、結局は、修士論文であるとか博士論文をいかにつくり上げるかということで、日常的には研究をベースにした大学院教育が行われているわけです。

グローバルな流れから見ると、アウトカムズもきちんと設定する教育目標という点では非常に弱いところがあると思うのです。日本の大学制度の、とくに帝国大学の時代のエリートを養成する機関であったということの名残がいまだに出てきている。大衆化した研究大学が大量の博士を養成するという点では、きちんとしたカリキュラムがつくられていない。だから、それに接続する学部には、全く同じ問題があるのだと思います。

近田：いまのお話にも関係するのですが、修士課程と博士課程、つまり前期課程と後期課程ではずいぶんと性格が異なっているように思います。後期課程はいわゆる研究者を養成する機関ですが、前期課程とくに文科系の方は他大学出身者や社会人学生も増えて、いわばカルチャースクール化が進んでいる。一方、理科系はプロフェッショナルスクール化が進んでいるように感じます。大学院の規模が大きくなるに伴って、中身も多様化してきています。

佐久間：大学としての経営を考えれば、従来型でない学生をいかに獲得するかというのは大きな問題になるでしょうから、カルチャースクールだろうが何だろうが、とにかく人を集めるための戦略は必要になってくると思います。

黒田：ただ、従来型も教えることが最低ラインでしょう。

佐久間：ハンドブックにもあるように、まず目標から出発してカリキュラムをつくる(10~14 頁)というのは確かにそのとおりだと思うのですが、ただ、その目標がそもそも今まであいまいなまま放置されてきたと思います。一応、文学研究科でも教育目標を掲げていますが、まだこなれていないし、教育目標に対応した教育という考え方自体にまだ慣れていません。

浪川幸彦：目標といっても抽象的なものじゃなくて、やっぱり学生のアウトカムズとして、実際に学生がその先どういう方向に行くかということを踏まえて具体的に考えないと出てこないと思います。

夏目：つぎは川北先生、よろしくお願いします。

川北一人：先日、論文を（「名古屋大学農学部における教育システムの改革と FD」『名古屋

屋高等教育研究』第7号、2007年、39－53頁）書かせていただく機会がありまして、農学部のカリキュラム改革の経緯と、現状の課題をまとめることができました。農学部は、名古屋大学の中でも昭和26年につくられた学部で、6学科という体制が長年続いていました。平成5年の段階で6学科から2学科という体制に移りまして、10年余りがたっているわけです。

2学科の体制になったのも、ある意味外圧というか改編をせざるを得なかったという事情です。その時点で、教員自身が学科の教育体制についてどれだけ理解をして目標を持っていたかという、心許ない部分があります。実際、2学科の中でさらにコース制をとって、結局は旧学科の体制でやるということをしばらく行っていました。

しかし、学生は当然、新しい学科体制で入ってくるわけですから、カリキュラムの矛盾であるとか、問題点というのが顕在化してきます。そこで、必要に迫られて、カリキュラムの改編が平成5年以降、少しずつ色々なレベルにおいてなされてきました。でも、改編を真剣に考えれば考えるほど、とても1カ所だけ手をつけてどうこうできるというレベルの話ではないのです。それで、2学科の中でも、とくに一方の学科では全面的にカリキュラムを改正するというのを平成10年、11年ごろに考えました。そうすると、何で一つの学部の中の1学科だけがやるのだ、それは学部レベルで考えることだろうということになり、結局、評議会にお諮りする一歩手前のところでその案は頓挫しました。

その後、大学院の方も平成9年からの重点化があり、専攻の体制が全く変わりました。国立大学の法人化という経緯も踏まえて、外圧ということではなく、今度は教員自身が必要と考えるからやるんだということで、平成18年度から3学科の体制に改編しました。完全な更地といいますか、旧学科体制を単に見直すということではなくて、新たにつくるということで随分試行錯誤もありました。そこで今回、このカリキュラムデザインという本を拝見して、非常に参考になったといいますか、「自分たちが目指していたことはこういうことなんだ」と納得がいきました。こういう本を我々も先に拝見していたら、随分違ったアプローチがあったのかなというのが率直な感想です。

いずれにしても、新学科体制は始めてまだ1年経った段階で、年次進行ですので、現2年生が最初の学生なのです。やはり色々な問題点が出てきています。それを見直すと同時に、3年次のカリキュラムについてはまだ具体化していない部分もありますので、今後を考える上でこのハンドブックを参考にさせていただきます。

浪川：大学院の方も、それに接続した形の方式はあるんですか。

川北：新しい専攻の体制自体は、平成9年～11年で一応枠組みはでき上がり、その後若干の改編を継続しています。大学院進学が我々の学部で7割ぐらいあります。一般の基盤教育と、それからの専門教育というのを、大学院まで含めてどのように流れをつくっていくかというのは非常に悩むところでした。今回の改編では、学部の1年生と2年生では共通、

つまり学科をまたがる形で学部全体での教育の基盤をつくるというふうに位置づけています。

3年生になると、各学科の教育が中心になるのですが、それでも学科としての基盤教育なのですね。ですから、本当の意味での専門教育といたら3年生後半から場合によっては4年生です。我々の場合、4年生で研究室への配属を行います。そこで卒業研究を行って、4年生で卒業する場合にはそこで完結しないといけません。大学院に進学する場合は、前期課程2年間がありますので、そこで専門性を身につけることを視野に入れて教育体制を組むことを考えています。

従来だと大学院では研究者を育てる専門教育だったわけですが、大学院の重点化によって学生定員もほぼ倍になり、入ってくる学生が何を望んでいるのか、あるいは受け入れる社会がどういう人材を望んでいるのかという点で随分変わってきています。必ずしも研究者というだけではなくて、一般職、総合職の中で専門的なバックグラウンドを持った人を育てないといけない。そうしますと、学生が求めているもの、社会が求めているものは変化をしているのに、意外と大学の教員の意識だけが変わっていないというギャップがあります。今後コースワークの部分も考えていかなければいけないでしょう。

3. ハンドブックの有用性

夏目：ありがとうございます。これから、いまのお話を踏まえながらハンドブックにかかわるご意見をお聞かせいただければと考えております。

1点目は、本ハンドブックのコンセプト及び内容についてということで、カリキュラム改革の議論を始めたり促進したりする上でこのハンドブックが参考になったのかどうか。それから、各所属においての先生方の進め方などに、何らかの資するところがあったか、というようなことを中心にお話を伺いたいと思います。

もう1点は、本ハンドブックの枠組みを超えたカリキュラム改革のあり方についてです。私どもは各部局の教育改善に、何らかのお役に立てるようというところでやっておりますけれども、ハンドブックを超えてお手伝いできることがあれば伺いたいと考えております。

佐久間：カリキュラム改革にはまだほとんど手をつけていないのですが、恐らくやることになると大変なことになると思います。そのときにどこから手をつけていいかという手がかりがないと、非常に難しいと思うのですが、こういう一連の流れがあるとありがたいと思います。そういう意味でとても参考になりました。

川北：カリキュラムデザインを体系立てて整理するということは、我々素人ではなかなかやれないことなのですね。個々の課題について考えるところから始めてしまうと、どうしても各論から入ってしまうのです。確かにそれは議論しやすいところではありますが、ひとまずカリキュラムを全部白紙の状態にして最初から立ち上げるとしたら、何をしなければ

ばいけないのか考えるのが筋だと思います。我々も教育目標や理念をまず考えようと思いました。まさにハンドブックで、階層の上位のところから考えて、下位の方で具体化をしていくということを非常に明確に書いていただいていますので(10~14 頁)、参考になると思っています。

浪川：お話を伺っていると、やはり一番重要なのは教員の意識改革というところでしょう。私たちの研究科の経験でも結局一番難しかったのがそこですね。学生の状況などを考えて、ある程度合理的なプログラムを書く。それはかなり大きな考え方の変更を要請されます。ですから、カリキュラムデザインを始めるときに大変なのは、教員が目標についてある程度腹をくくれるかということだと思います。それから、いろんな実際的な問題を方法や評価も含めて考えて実質化していくわけです。

たとえば、高等教育研究センターがどういう点で支援できるかといえば、部局で腹をくくってもらった後、それを実質化していくためにではどんなことが必要でどうすればいいかということの具体的なノウハウの提示です。そのあたりは、まずはハンドブックをたたき台にする。この先、授業評価の問題等あるいは FD の問題等々いろいろありますので、高等教育研究センターと協議をしながらやっていけるような体制ができるということが望ましいと思いました。

黒田：これを教養教育のカリキュラムデザインにどう利用できるかというのが大きな課題だと思っています。とくにトピック 2 (「卒業生のコア・コンピテンシーを明らかにし、カリキュラムに反映させるにはどうしたらよいでしょう?」) (16~21 頁) で、卒業生のコア・コンピテンシーを明らかにするというふうに書かれていますね。大学の教養教育では、それがあまり見えてこないなというのがあると思います。やっぱりこのトピック 2 というのは、あくまで専門教育をベースにした教育を想定していると思っています。そこで教養教育院でどういうふうにこれを使っていくかは、私どもも十分に意見を言えなかったというところですよ。

多くの学生のアウトカムズということを考えた場合に、世界的な流れで卒業生のアウトカムズということになっていると思うのです。たとえば日本でいえば、日本技術者教育認定機構 (JABEE) というのがつくられて、工学系ではそうした教育目標をきちんと立てていくことが割と当たり前になっているわけです。教養教育を終わった学生に対してカリキュラムデザインをするときに、どういうアウトカムズをつくって、それをもとに教育目標をつくるかというイメージを我々はまだ持っていない。恐らく教養教育院という組織をつくったものの、まだ名大の教養教育というのもあり方がきちんと固まってきてないということを改めてハンドブックを見て感じました。

近田：教養教育のカリキュラムとか目標設定が、学部の専門教育から見て何が難しいのか

という点だと思います。結局は効果測定が難しいということではないでしょうか。

夏目：それでは、このハンドブックの効果ということに戻してお話を伺いたいと思います。浪川先生のお話にもありましたが、カリキュラムをつくる場所もそれはそれで大変だけれども、それ以上に大変なのはでき上がったものを教員がどうやって受容するのかという問題があります。そのあたり、どのような難しさを感じていらっしゃるのか。あるいは、どういう課題を抱えていらっしゃるのかという点をお聞かせいただけますか？

佐久間：このハンドブックに照らしていえば、おそらく先生方はトピック 6（「学生が主体的に学習し、学習効果を高めるために、どのようなカリキュラムの運用上の工夫をすればよいのでしょうか？」）（48～55 頁）に書いてあるようなことは、非常に興味を持って読まれると思います。かなり具体的なことが書かれてありますから。けれども、最初の「明確な教育目標はどのように設定すればよいのでしょうか？」（10～14 頁）と「卒業生のコア・コンピテンシーを明らかにし、カリキュラムに反映させるにはどうしたらよいのでしょうか？」（16～21 頁）の 2 つのトピックに興味を持ってもらうのはかなり難しいのではないのでしょうか。

黒田：やっぱり文学部とか、理学部はある面ではリベラルアーツですね。その点でいうと工学関係では、先ほどの JABEE が認定基準というような形で、学習教育目標の設定と公開という基準を細かく定めているわけです。

この認定を受けようという大学のカリキュラムは、この基準にどの科目が対応するかという対応表までつくらないといけないわけです。そうすると、この大きな枠組みの中で、もうカリキュラムデザインはできているようなものです。だからハンドブックで言っているトピック 1、2 ということが、もう既に JABEE によってつくられているというふうに見てもいい。それは、かえって教育を縛るものだというふうに思う人もいるかもしれません。難しいことです。

鳥居：佐久間先生、理系、工学系に比べて、文学研究科がコンピテンシーの考えがなじまないとのことですが、何が要因になり得るのでしょうか？

佐久間：しっかりとした目標を定めなければいけないということは、昔から議論されてはいるのですが、具体的に何かと言われると、非常に明示しづらいところがあります。実際に社会に出ていったときに、文学部を出たからこうなのだという結びつきがあまりはつきりしないからです。大学院でも、高度専門職業人とは具体的に何なのかと言われると、学校の先生であるとか学芸員であるとか、具体的な職業で言えばそれくらいしかありません。

夏目：一方で、文系のコア・カリキュラムの編成に向けて、文学部は熱心に取り組んでいますが、何らかのカリキュラム改革の必要性を先生方は感じておられるのでしょうか。

佐久間：そういうことはあります。ただ、一部の先生はそういうカリキュラム改革に熱心ですが、必ずしも全体がそういう意識を持っているわけではありません。結局、外の力を借りてやるという感じで、文部科学省の「魅力ある大学院教育」イニシアチブなどへの応募がカリキュラム改革の推進力になっている面があります。大学院に関していえば、人材育成ということが中心になりますので、そういうものを考えるなかで、育成すべき人材とカリキュラムの関係を議論しています。そういったときに、このハンドブックは大変参考になると思いますが、やはり、いかにカリキュラム改革を立ち上げるかという部分が難しいところですので、実際どうやればいいのかについて、もう少しアドバイスをいただけるとありがたいと感じます。

鳥居：これはハンドブックの開発プロセスにかかわる話ですが、我々センターのスタッフと教養教育院の先生方と議論をしていくなかで、カリキュラム開発にかかわる人材とか資源の配分についての問題にどう触れるべきか、という論点がありました。そういった問題にも触れるというのも一つの方向としてあったのですが、おそらく部局によってかなり事情が異なるだろうということで、結局採り上げませんでした。先ほど浪川先生がおっしゃったように、部局の先生方が腹をくくって取り組まれる問題なのだろうと思います。

ちなみに、ハンドブックのコンセプトの参考になったものに、アメリカのロバート・ダイヤモンドが唱えた「教育プログラムの開発モデル」があります。そこでは、実際のプロジェクトの議論を開始するときには、ステークホルダーを議論の席につかせることが大切だ、とされています。そういった学内の政治的、力学的なことがらも留意されています。ですから、ハンドブックとしては、部局の力学的なことがらですとか、固有の組織事情をハンドブックの一般的な記述にもり込むことは難しい。そういう問題に対してはコンサルテーションのような形で支援していくのが適当だろうという判断をしました。

それから、なぜ上位の目標設定からトピックが立てられているのかについてですが、ダイヤモンドによれば、最初に大きな目標を設定するという考え方をしないで各論から入ると、非常にアンビシャスの低いものができる恐れがあると言われています。

佐久間：実際、部局によっていろいろと事情が違うので、後は個別にアドバイスいただければ結構かと思います。

近田：高等教育研究センターのスタッフは、実は研究科や学部で実際にカリキュラムの改善にあたった当事者ではなかったのです。いろんな大学の事例を紹介したり、理想的なフ

レームワークを提供することはできますが、各学部や研究科での実際の経験知は十分ではありません。先生方のご経験から見て、このハンドブックに不足している部分や、矛盾しているとお感じになる部分がありますか？

川北：トピック 1（10～15 頁）との関係では、明確な教育目標の設定ですね、これは我々も今回カリキュラムを改編するにあたって、第 1 段階として必要なことは曲がりなりにもやったつもりです。でも、このトピック 2（16～23 頁）の卒業生のコア・コンピテンシーは用語自体もなじみがなくて、まだよく理解していない部分です。「学習者の視点」ということからトピック 2 が出ていると思うのですが、こういう見方で考えたことがなかったものですから、くわしくお教えいただきたいと感じました。

社会の方からこういう人材が欲しいとか、あるいは学生自身が、こういうことを身につけて社会に出たいという要求がありますよね。それを我々教育に携わる者が踏まえたうえで、人材像を設定することだと考えていたのですけれども、そういう理解でいいのかな。もう少し別な観点で考えた方がいいのかをお伺いしたいのです。

夏目：簡単にはいまのようなご理解でよろしいのではないかと思います。社会に出ていい人材となって社会に何らかの貢献をする。ことに、自分の専門を生かして貢献していく。そのときに原点になる能力というのがコアコンピテンシーです。各学部が決めていく課題ですね。

川北：当然専門性というのは社会の発展とともにどんどん細分化している部分がありますので、専門性をどこまで身につけるかが難しく、際限のない部分があるんです。我々が想定したのは、細分化していく中で、むしろ農学あるいは自然科学という視点で統合する感性というんでしょうか、全体を見渡せる感性を身につけさせることです。また複数の観点から物が見えるという人材が、社会からも求められているだろうと思います。そのためのプログラムやカリキュラムは何なのかを考えていくということですね。メジャー（専攻）という点では、専門性は当然コアになるものを持たないといけないのですけれども、特に学部で完結をする場合、そんなに深くはやれない。むしろダブルメジャーであるとか、もう少し広い考え方や視点を身につけてほしいと考えました。

近田：川北先生は論文の中で、3 年生までに学んだ専門科目の内容を 4 年生になって総合的に統合する科目を開講するということも書いておられますが、すでに実行されているのですか。

川北：具体化はこれからです。普通は、一方向の流れとしてどんどん細分化していくというのが専門教育なのかもしれません。けれども、1 年のはじめに先ほどの複数の視点をも

つように課題提起をしているわけです。学部教育を完結する上では、4 年まで学んだ段階でもう 1 回全体を見渡すことも必要だろうと思います。

浪川：実は、数理学科のカリキュラムにはそういう科目がもうあって、1 年生の段階では『数学展望』というテーマの序説的なものがあります。さらに、4 年生になってから、オムニバス講義で 3 人ぐらいの教員がトピックスをそれぞれ持って 3 年生までに学んできた内容のその先にどんなものがあるかというのを、全体的に紹介する科目を前・後期に開講しています。

夏目：生命農学序説や生命農学入門はオムニバスですか？

川北：そうです。1 年生に開講するこの科目に対応して、4 年生で統合する科目の具体化を考えているところです。

夏目：生命農学研究科の場合は、教員の方々のコンセンサスを得たという話なのですが、いざ固まってみると専門の考えとちょっとずれていたということがあろうかと思います。そういったことで教員の意識がずれてしまったりしたことはなかったですか。

川北：それはあります。まず学部という教育のユニットを考えていく段階で、教員は旧学科だとか、大学院あるいは研究面での学会基盤であるとか、そういうユニットで考えやすいものですから、新しい学部教育のユニットとはずれが生じるのですね。それは大学院でも同じです。

ですから個々のカリキュラムの具体化の段階で食い違いが出てくるということはありません。学部教育というのは、研究室の専門性と直結するものではないということを理解してもらい、必要な科目は皆で担当するということは徐々にわかっていると思います。

夏目：それ以前に、「看板」と実際の「中身」が食い違ってくるということは、あり得ます。例えば生命農学序説といっても、自分の専門分野の話をしてしまったりとか、実体とカリキュラム上との差はあるのでしょうか。

川北：生命農学序説というのは学問体系の全体を示す科目で、個々の研究内容の紹介ではないんです。それをまず前提に、最初は 3 人の先生で担当いただくことを計画していました。しかし、実際に開講する段階になると、もう少し専門性のある先生の方がより活気のある話題提供ができるだろうということで、結局オムニバスになってしまいました。

生命農学入門の方は、序説と対応して具体的な学科と研究室の特徴を紹介するという位置づけでした。でも、いま序説と入門の関係はその境目や教員の理解もあいまいになって

いるところがあります。入門は各学科が対象とする生産や加工の現場を見てモチベーションを与えるような形で位置づけを変えましたので、当初とは科目の性格が違ってきています。

夏目：カリキュラムをつくる側のつくる時のコンセプトと、実際にそれを授業として担当する先生との間のずれを小さくするために、どういう形で学部の意図を授業担当者の先生に説明されるのでしょうか？

川北：まず、つくり上げていく段階で、委員会だけが案をつくって皆さんに「さあ、これでやってください」というのでは、なかなか理解は得られません。コンセンサスを得るという過程で、素案はつくりますけれども、科目の担当者同士の集まりだとか、もう少し広く新しい学科の単位、場合によっては学部全体という形でのフォーラムを何回かやります。その積み重ねの過程で、お互いが意見交換をすることで理解を得るとというのが一番大切なことだと思うのですね。

当然、具体化する過程ではそのコンセプトと担当者の意識の間の違いが随分あります。なるべく当初の目標を思い起こし、全体像を見ていただくことがやはり大切だと思っています。少なくとも 1、2 年のいわゆるコア・カリキュラムについては、担当の先生の個性というのはもちろんあるんですけれども、まずは教える内容を互いに確認しましょうと呼びかけます。その科目はコースツリー全体のどこに位置づけられるのか、その科目の前後の先生は何を教えているのか確認くださいとお願いしています。そうするとその科目の位置づけがだんだん見えてきますので、極端なずれはあまり出てこないと思っております。

夏目：そういうコンセンサスのためのフォーラム等のときに、こういったハンドブックは役に立つのでしょうか？ 現段階でいかがでしょうか？

川北：例えば、先ほどのトピック 2（16～23 頁）のコア・コンピテンシーといった項目がきちんと設定されていると助かります。従来こういう内容を教えていたからこれは必要だという意見が具体化の段階になればなるほど出てくるのですね。教員には、これも教えなければ、あれも教えなければという強迫観念があって、科目や内容をずらっと並べてその中で優劣をつけがたい。けれども、トピック 2 とか 3（24～33 頁）に関係して、上位の項目がきちんと指定されていると、その段階で確実に順位づけというのはできている。そういう意味では、早速使わせていただけるかなと思っています。

ただし、このハンドブックを 1 冊ポンと渡して「皆さん読んでください」と言っても、なかなか……。ワーキングなり委員会なりの場で主導する立場の方が理解をしていくと、話が非常に進めやすいということは感じます。

夏目：どのようにこのハンドブックを活用するのかということが気になっているんですが、いかがでしょうか？

川北：いまの我々の場合ですと、カリキュラムの具体化、あるいはその実施とその改善というレベルにありますので、もう1回このハンドブックに照らし合わせて、従来の目標であるとか関係する事柄を整理する必要があると思うのです。その照らし合わせをすることで、今後3年生の具体化を進めていくに当たって、各論でぶつかり合うことなく進めていくことができます。

近田：あまりにも各論に偏ってしまうのを防ぐ効果を期待できるかもしれないですね。

川北：そうですね。それから、農学部ですと、教員の資格だけではなくて、いろいろな資格が取れます。それに照らし合わせてカリキュラムがどうなのかということを考える必要があります。先ほど黒田先生から JABEE の話がありましたけれども、農学部というのは、工学部ほどは完全に JABEE 対応型ではないですね。もともと工学系から出た認定制度ですので、農学部の一部はそれに対応することを検討しています。

資格があることから、カリキュラム上の制約と言いますか、規定されてしまう点があるのですね。では、カリキュラムのデザインをどのようにしていったらいいか。資格認定で指定されているのだからその科目に対応してやればいいということになるのかもしれませんが、やはり名古屋大学としての特性というのを出したいわけです。その辺の工夫の仕方をもう少し示していただければありがたいかなと思います。

佐久間：文学部の場合はまだこれからということで、なかなか中身が伴わないという状態です。文学部でも、専門自体は曲りなりにやってきたわけですが、専門にいく前の導入部分ということになると、オムニバス形式になりがちで、なかなか思うように教育効果が上がっていません。そのあたりのトピック、授業形態とカリキュラムの関係についても、取り上げてあるとよいと感じました。



4. ハンドブックの論点をふまえた要望

夏目：ありがとうございました。いまお伺いしたのは、各学部・研究科でのことですが、

もう少し個別に先生方のご専門にかかわるところで、カリキュラム編成に関する課題とか、あるいはこのハンドブックについてのご注文がありますでしょうか？

川北：お伺いしたかったことが一つあります。ハンドブックの 36 頁の成績評価のトピック 4（「厳格な成績評価を実現するためにはどうしたらよいのでしょうか？」）ですが、ここで絶対評価、相対評価というのが出ています。私たちの新しいカリキュラムのもとで、1 学年全体ですと 170 名ぐらいに対する評価というのは、絶対評価と相対評価のどちらがよいのかという結論づけができていないのです。

それから、JABEE とも関連しますが、国際水準に合わせて同等性があるかどうかということを問われた場合に、日本の大学の評価というのは、必ずしも相対評価ではないのですね。一定の到達度に達していたらそれは全員 A でいいのだというご意見が結構あって、それを国際水準に照らし合わせたらどうなのか。この問題は個々の科目とか学部で考えざるを得ないのか。あるいは全学教育や学部の専門科目なども含めて大人数の必修科目については、一定の基準というのを全学レベルでお考えいただいた方がいいのか、その辺をもう少し教えていただきたいと思います。

黒田：JABEE では、評価の方法についてきちんと書き込むことは要求されていますね。だからこのハンドブックに書いてあるようなことが必要になるわけです。ただ、普通にやる場合、1 回だけの試験というふうにはしないで、例えば中間テストであるとか、そういうことまで含めた評価のやり方がかなり多いですね。

近田：JABEE は絶対評価にしろさいとか、相対評価にしろさいとか指示しているわけではありませんね。

黒田：言っていません。ただ、それぞれの科目においてどういう評価をするかはちゃんと確認して、学生との了解のもとで授業は運営しろさいというふうにはなっています。

浪川：それはどっちがいいという問題ではなくて、逆に、大学側ではっきりとこれについてはこうしようということをそれぞれについて合理的に決めて、ただし学生にはきちんと周知するということだと思います。たとえば数理学科の場合ですと、基礎的な 1 年 2 年のあたりはどうしてもアチーブメント（達成度）が重要で、一定レベルに達しているかどうかということを重視します。そうすると A が多くなってしまっても仕方がない。専門性が入ったものになってくれば、今度はエクセレンス（卓越性）を際立たせるのが大事になって、相対評価に近くなってくると思います。そういう教育の段階とか目的に応じて、それぞれ適切な評価方法と基準を選んで、あとはそれを明確にすることでもいいのではないかと思います。

近田：大学教育の専門家である東京農工大学の小笠原正明先生が仰っていたのは、比較的
低年次の少人数のゼミならば、一定の水準に達すれば合格ということではないか
ということでした。たとえば、名大の全学教育でやっている基礎セミナーは絶対評価で
いいかもしれない。反面、専門教育のレクチャーは、一定の相対評価が適していると仰っ
ています。相対評価とか絶対評価というのは、どちらかに決めなければいけないという問題
ではなくて、その科目特性とかレベルに応じて使い分ければいいのかということ
です。

認証評価基準では、評価基準を明確にしろということが明記されています。相対評
価か絶対評価かということではなく、合格するための基準と方法を定めろと言ってい
ます。これは理にかなっていると思うのです。

川北：農学部の場合、生物系あるいは化学系の基礎科目というのが複数あります。評価は
その科目担当者の判断で違っていいのか、あるいは同じ科目でも複数クラス開講の場合、
その評価を個々の科目担当の先生だけの判断にまかせていいのが難しい。カリキュラム
全体のところで考える必要もあると思うのです。

浪川：先ほどのコア・カリキュラムの話と関係しますが、むしろ科目ごとに達成すべき知
識、スキル等々が、評価の基準として明確になっているかということでしょうね。恐らく
それがないと、複数担当教員で開講したときに、なかなか評価基準が共通にならないとい
う問題が生じます。

黒田：今年から大学院の設置基準が変わりましたよね。その評価基準等の明示というのが
設置基準の第 14 章の 2 にあるのですけれども、「大学院は学生に対し、授業及び研究指導
の方向、及び内容並びに 1 年間の授業、及び研究指導の計画をあらかじめ明示するもの
とする」、第 2 項は、「大学院は学習の成果及び学位論文にかかわる評価並びに修了の認定に
当たっては、客観性及び厳格性を確保するため、学生に対してその基準をあらかじめ明示
するとともに当該基準に従う。したがって適切に行うものとする」、これだけなのです。
いまの日本でいう厳格な成績評価というのは大体このレベルです。だから相対評価である
とか絶対評価というのは、それを否定するものは何もないという状況だと思います。

たとえば工学系のシラバスの事例に書かれた成績評価基準をいいますとね、「期末試験に
より目標達成度を評価する。100 点満点で 55 点以上を合格とし、55 点以上 59 点までを C、
60 点以上 79 点までを B、80 点以上を A とする」、こういう調子です。

それからもっと細かくしている例としては、「中間試験 20%、期末試験 50%、提出課題
20%、出席状況 10%をもとに、総合点 55 点以上を合格とし、55 点以上 59 点までを C、
60 点以上 79 点までを B、80 点以上を A とする」、こういう例が示されている。

佐久間：文系、特に大学院では、点数化しないのが当たり前のようにしてやってきました。学部レベルなら、ある程度の人数がいれば試験をして、その点を基準に成績を評価することができますが、大学院になると非常に人数が少ないこともあって、現状ではほとんどがAになっています。

鳥居：これはカリキュラム全体の評価にもかかわりますが、コースツリーの考え方を手がかりに、それぞれの科目の到達度をどのように関係づけていくかという問題につながります。ある程度、到達度や習熟度という考え方が有効な段階と、その先の卓越性が問われる段階にわけて考える。たとえば、大学院生を対象とする人数の限られたゼミナールであるとか、そういうところは相対評価によってもあまり意味はないでしょう。海外の大学の事例をみますと、やはり段階に応じて相対評価と絶対評価をうまく組み合わせて、総合的に評価するというのが現実のようです。

5. カリキュラム改革に対するセンターの支援に関する要望

夏目：そろそろ時間も迫ってまいりました。我々、今回こういったハンドブックをつくりましたが、たとえば他にこういったサポートが必要だということがありましたら、ぜひお示しいただければと思います。

川北：今回我々がカリキュラム改編をやってみて、他大学の様子であるとか、海外の先行例やモデルケースであるとか、そういう情報を得るチャンスがなかなかありませんでした。試行錯誤という形で進めてはいるのですが、情報を少しお教えいただけると、話も随分進みやすいかなと思っています。

カリキュラム案は学部や研究科でつくるわけですが、それが名古屋大学全体、あるいは外の基準に照らし合わせてどうなのかという点がわかりません。事務的な面は、教務学生掛に相談してチェックをしてもらうということもありますが、教養教育院、全学教育とのすり合わせもあります。全体的な観点から見ていただいて、整合性をアドバイスいただければありがたいと思います。

佐久間：川北先生のお話と大体同じなのですが、カリキュラムの改訂を始めたときに、どうしてもうまくいかないということがやはりあると思います。そのときに、こういうアプローチの仕方もあるのではないかという点を教えていただければありがたいと思います。あと、ハンドブックの後ろの方にコラムとして正課外の諸活動が書いてあります（64～65頁）。こういったこともやはり考えていかないといけないのですが、部局間の連携ということで考えるより、文系、理系のような大きいくくりで考えた方がよいということもあるかもしれません。そういったところは、ぜひセンターからアイデアをいただければありがたいです。

6. 全般的な感想

夏目：最後になりますが、ハンドブック全般に関して何か感想があればお願いします。

川北：最初に黒田先生が言ってらっしゃったのですが、学部教育、あるいは専門教育というところで線を引いてカリキュラム案をつくったのですが、全学教育と分けて考えられることではないのですね。名古屋大学としての整合性を避けて通れないと思います。

たとえば、学部では1年生、2年生で、生物系と化学系の基礎科目を起こしているのですが、一方で全学教育でも理系の基礎科目が学部指定であるわけです。農学部指定のクラスは農学部の教員が担当していますので、教える内容についてある程度は自由度があります。全学教育の生物学基礎では生態学に対応する事柄を取り上げて、学部の科目では遺伝学をやるという組み方ができます。こういうレベルでの整合性の調整の問題について、方向性を示していただけるとありがたいというのがあります。

近田：論文でもお書きになっておられますけども、学部内の共通科目は全学教育の理系基礎科目の内容とかなり重複してくるのではないかと思います、いかがですか。

川北：そうですね。内容が重複してはいけませんので、全学教育科目の内容と重複しない形で専門基礎科目を起こすことをしています。ただし、全学教育があるなかで、学部の専門科目を個々の学部が勝手に考えていっていいことなのか、教養教育としての位置づけと4年一貫教育のなかでの位置づけをどう考えたらいいのかという点は、今回直面して考えなければいけなかった課題です。

佐久間：全学教育との関係でいうと、文学部は文系基礎科目、文系教養科目ですが、あれはつくり方によっては専門教育の一段階として使えると思っています。ただ、いまは学部指定ではないということもあって、うまくいっていないところは確かにあります。

近田：全学部の学生を対象とする文学基礎の授業と、文学部の学生を対象とする文学概論とに内容的にどう差別化するかということですね。

夏目：今日はお忙しいなか、長時間にわたって貴重なご意見をどうもありがとうございました。（了）

（この批評会原稿は当日のテープ起こしをもとに鳥居朋子が編集を行い、参加者全員で校正を行った。内容上の責任はすべて鳥居が負うものである。）

第 III 部

参考資料

開発スケジュール（概要）

2006年4月27日	プロジェクトミーティング①：名大におけるカリキュラム開発に関する課題の整理、ハンドブック制作の基本計画
6月3日	日本高等教育学会第9回大会発表（資料2）
6月22日	プロジェクトミーティング②：ハンドブックの基本コンセプトの決定、収録するトピックの選定
7月11日	プロジェクトミーティング③：ハンドブックサンプルの検討、「すぐれた教育プログラム」の要素検討（体系的、実現可能性、低いコスト等）、トピック抽出および調整、合宿（中津川市）の重点課題と作業の確認
7月12日	フォーカスグループインタビュー（名古屋大学の学部4年生からみた全学教育カリキュラムについての意見集約）
7月13日	教養教育院専任教員および部会主査へのヒアリング（教養教育院・高等教育研究センター合同「教育の質向上に向けたカリキュラム開発ツール作成のための研究会」（以下、カリキュラム開発研究会と略記）①
7月28日－29日	中津川合宿：ハンドブックの1トピック分を各自が執筆し、標準となるような「グッドサンプル」をコンペ方式で選定。重点作業：①任意のトピック（コア・コンピテンシー、学習の実質化）にそくしたパーツの作成（論点、事例、名大への示唆、ツール、グローサリー等）、②ハンドブックを構成するその他のトピックの検討および選定
8月4日	カリキュラム開発研究会2：ハンドブックのサンプル提示および検討
8月7日	プロジェクトミーティング④：「よいカリキュラム」の要素検討、ハンドブックの名称検討、ハンドブックの構成検討、「コア・コンピテンシー」以外のトピック候補の選定
9月7日	川北一人氏（名古屋大学大学院生命農学研究科）へのヒアリング
9月8日	プロジェクトミーティング⑤：ハンドブックの基本構成の再検討、ハンドブックのイントロダクションの検討
9月11日	プロジェクトミーティング⑥：ハンドブック名称検討、トピック再検討、ドラフト執筆開始（スタッフ分担）

9 月 12 日	カリキュラム開発研究会③：トピックの検討、意見集約
10 月 7 日	第一ドラフト提出
10 月 12 日	近藤孝弘氏（名古屋大学大学院教育発達科学研究科）へのヒアリング
10 月 23 日	プロジェクトミーティング⑦：ドラフトに基づく今後の修正点の検討・確認
10 月下旬～12 月上旬	全体を通してプロジェクトチーフ（鳥居）が修正
12 月 18 日	プロジェクトミーティング⑧：スタッフによるドラフト全体の検討、具体的な事例の追加、再修正、グローサリー執筆開始（スタッフ分担）
2007 年 1 月 22 日	プロジェクトミーティング⑨：再修正ドラフト検討、ハンドブック名称検討、ハンドブック構成の再検討
1 月 23 日	カリキュラム開発研究会④
2 月 7 日	吉田文氏（独立行政法人メディア教育開発センター）へのヒアリング
2 月 20 日	プロジェクトミーティング⑩：最終ドラフトの検討
2 月 27 日	カリキュラム開発研究会⑤、最終意見の集約、修正点の確認
2 月 28 日	イラスト（外部業者）納品
3 月 2 日	印刷業者入稿
3 月中・下旬	校正および印刷
3 月 31 日	ハンドブック完成
4 月第 2 週	名古屋大学専任教員への配布
4 月 26 日	ハンドブック批評会
5 月 27 日	日本高等教育学会第 10 回大会発表（資料 3）

大学におけるカリキュラム設計および評価手法のモデル開発に関する考察

○鳥居朋子、夏目達也、近田政博、中井俊樹（以上、名古屋大学高等教育研究センター）、
青山佳代（名古屋大学評価企画室）、佐藤浩章（愛媛大学教育企画室）

1. はじめに

大学のカリキュラムの企画設計から実施、評価までを含む一連の開発プロセスにおいて、教員、専門委員会、事務職員、学生たちはどのような役割機能を発揮すべきなのか。開発プロセスではどのような点に留意すべきであり、さらに開発の組織的な取り組みをいかにして促進すべきなのか。

日本ではこれまでのところ、高等教育のカリキュラムに関する研究は、そのあるべき姿を追究することを目的としながら、概して理念レベルの検討や歴史的変容にかかわる検証、国内外の事例の紹介や動向分析等が中心であったとみられる。近年は、1991年の大学設置基準の「大綱化」を契機に、一般教育区分の自由化がもたらした教員組織および実施体制に対する影響や学士課程教育カリキュラムの内容の変化に関する全国的な動向調査がなされている¹。しかしながら、自由化された後のカリキュラムをいかにして作ればよいのかといったカリキュラム開発の現場が抱える実際的な問いに答え、指針を提供し得るようなカリキュラム設計および評価手法に関する実践的な研究の蓄積は薄いと言わざるを得ない²。

また、インストラクショナル・デザイン(Instructional Design)³や教材作成法などの教育工学の一脈を成す研究領域においては、組織の教育目標と個々のコース（科目）との相互関係に意識が払われながらも、概してコースレベルの設計方法に重点があり、コース全体を束ねるカリキュラムレベルの開発の方法論については十分な検討がなされていないとみられる⁴。総じて、関(2006、p.55)が、カリキュラム改革方法論としての「大学カリキュラ

¹ 近年の代表的な研究として、有本章(2001, 2003)、日本高等教育学会の2005年度の紀要において組まれた学士学位プログラムの特集に寄せられた川嶋太津夫(2005)、吉田文(2005)、杉谷祐美子(2005)等の論考がある。

² こうしたカリキュラムの開発の現場で展開されている計画－実施－評価の一連の動きを、カリキュラムマネジメントの問題として検討している研究は教育経営学の領域においていくつかに認められる。たとえば、中留武明・岡田佳子(2005, 2006)や倉本哲男(2003)らによって、カリキュラムマネジメントをめぐる政策分析や概念分析を中心とする研究が手がけられている。従来、初中等学校教育レベルのカリキュラムマネジメントに焦点があてられていた教育経営学においても、大学設置基準の改定を契機とする大学の学士課程レベルにおける教育内容の「規制緩和」を受け、その問題関心が高等教育にも及んできていることは注目に値する。

³ インストラクショナル・デザインとは、教育工学では「学習の過程と資源についての設計、開発、運用、管理、評価に関する理論と実践」と定義されている。鈴木克明(2003, p.27)。

⁴ 高等教育段階の授業やコースレベルの設計手法に関する研究として、鈴木克明(1995)『放送利用からの授業デザイナー入門－若い先生へのメッセージ』日本放送教育協会、鈴木克明(2002)『教材設計マニュアル：独学を支援するために』北大路書房、向後千春(2003)『イ

ム経営論」の重要性とともに、その研究領域が未発達であることを指摘しているように、カリキュラム設計および評価手法に関する実践的な研究はまだ緒に就いたばかりであるとみなせる。

一方、海外においては米国を中心に、Stark and Lattuca(1997)や Diamond(1989, 1998)、Toohey(1999)、Wiggins and McTighe(2005)らの研究によって、実践的なコースおよびカリキュラム設計や評価手法のモデルの構築や洗練が試みられている⁵。そこで、本研究は教育の質向上が今日の主要な課題のひとつに掲げられている日本の大学への示唆を得ることを目的に、実際のカリキュラム開発に有効な指針の提供を試みている Diamond の「教育プログラム開発のプロセス(Process for the Development of Educational Programs)」を中心にモデルの特徴を考察する。なおかつ、これらモデルの特徴およびカリキュラム開発の現場への適用に際する課題をふまえながら、海外の大学におけるモデルの活用事例を手がかりに、一般的かつ理想的に描かれたモデルが実践の場でどのような調整努力や取り組みを要請するのかを明らかにする。具体的には、米国ミシガン大学での取り組みを対象に、開発プロセスにおいていかなる組織的活動が展開されているのかを検討する。最後に、日本の大学においてカリキュラム設計および評価の手法を開発する上で有効な視点を提示する。

2. 米国におけるコースおよびカリキュラム設計と評価手法のモデル開発

最初に、米国における実践的なコースおよびカリキュラム設計と評価手法のモデル開発に関する主要な研究を概観し、その意義や問題点等の特徴をとらえておきたい。とりわけ、モデルの提案者らが何を目的にモデル開発を行っているのか、かれら自身が開発したモデルのどこに意義と課題があるとみなしているのか、それらのモデル自体が抱える問題点やジレンマとはなにか等についてふまえることとする。

2-1. Stark and Lattuca が依拠する「コース計画の状況フィルターモデル」

Stark and Lattuca(1997)は、従来、静的なイメージでとらえられがちであったカリキュラムを「アカデミック・プラン (The Academic Plan)」という動的かつ組織的な営みとして位置づけなおし教員集団の関与を強調したうえで、大学 (College-wide)、プログラム

ンストラクショナル・デザイン WorkBook』、名古屋大学高等教育研究センター編(2004)『プロフェッショナル・スクールのための授業設計ハンドブック』名古屋大学高等教育研究センター、中井俊樹・山里敬也・中島英博・岡田啓(2003)『e ラーニングハンドブック：ステップでつくるスマートな教材』マナハウス等が代表的である。

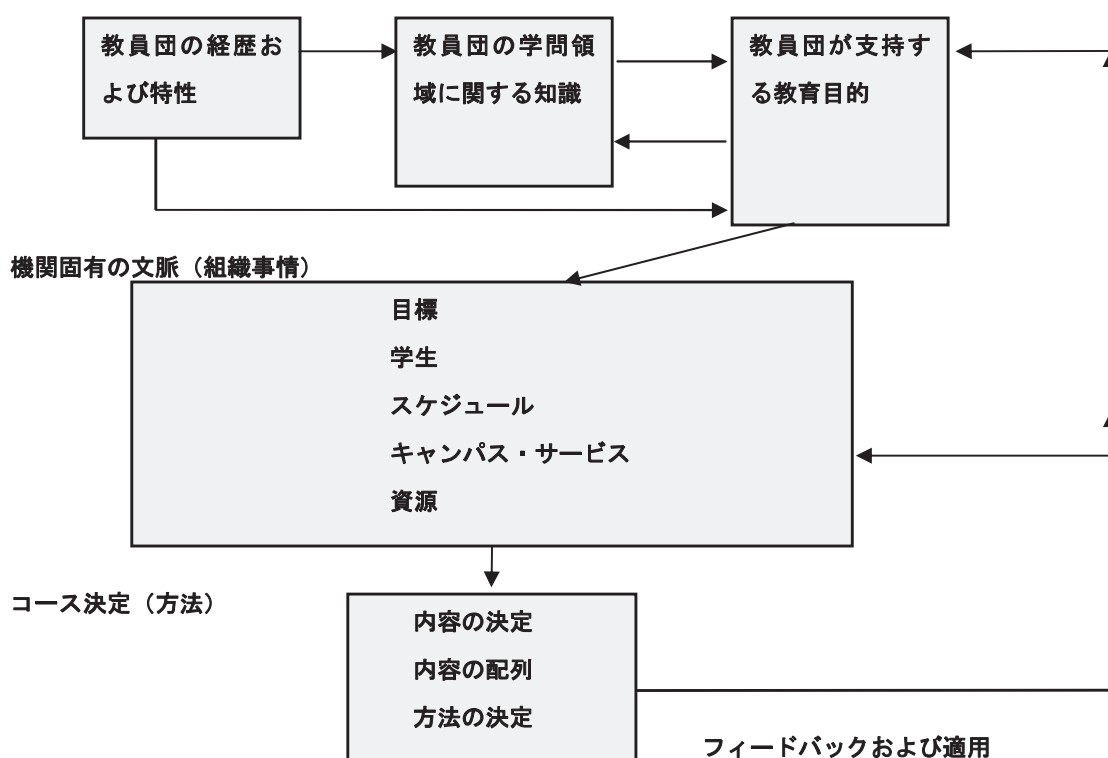
⁵ Diamond(1998, p.16)によれば、それまでもシステム理論の教育への応用についての基礎的な研究はあったとされているが、それらは概して以下のような限界をはらんでいたとみなされている。1. 何が教えられるのかという点は問われず、主に教育の提供方法や有効性の向上に焦点が当てられる傾向にあった、2. より広い範囲のカリキュラム・プロジェクトよりも、単独のコースについての有用性を検討する傾向があった、3. 方法論を誰が使うのかという点において、限定的に捉えられる傾向にあった、4. プロジェクトの実施や継続にかかわる政治的な懸案事項が問われない傾向にあった。Diamond は、先行研究に位置付くものとして、Wittich and Schuller(1979)、Gerlach and Ely(1980)らを批判的に検討している。

(Program)、コース (Course) の 3 つの階層に分けている⁶。さらに、単純かつ直線的な流れではない開発プロセスの実相を捉えるため、「コース計画の状況フィルターモデル(The Contextual Filters Model of Course Planning)」⁷を構成する要素と、それら要素間の相互関係を一般化したフレームに依拠した論を展開している (図 1)。Stark and Lattuca は、計画のプロセスにおいて、アカデミック・プランをめぐる利害関係者がどのような事項を考慮すべきかを可視化することを意図している。

図 1 : コース計画の状況フィルターモデル

Stark, Joan S., Lattuca, Lisa R.(1997, p.116)の figure 6-1 The contextual Filters Model of Course Planning より作成

内容および背景に関する検討事項 (内容)



とりわけ、コース計画の状況フィルターモデルは、コースレベルの開発にかかわる高等教育機関の取り組みを、内容 (content)、組織事情 (context)、方法 (form) の 3 つの相に分けて図式化したものである。さらに、各相において検討されるべき要素を分解し、各要素の相互関係が矢印線で表現されている。Stark and Lattuca が提起するモデルにおける個々の構成要素は、いずれの高等教育機関においても適用可能なきわめて普遍性の高い要

⁶ Stark and Lattuca(1997, p.9)は、カリキュラムの定義について、要覧や目録等に記載されたひと揃いの科目提供物といった不完全な定義や、学生が履修した科目のセットとして解釈するような定義を退けなければならないとしている。

⁷ Stark and Lattuca (1997, p.116).なお、同モデルの原典は、Stark, Lowther, Bentley, et al., (1990). *Planning introductory college courses: Influences on faculty*. Ann Arbor: University of Michigan, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, pp. 136-137 であるとされている。

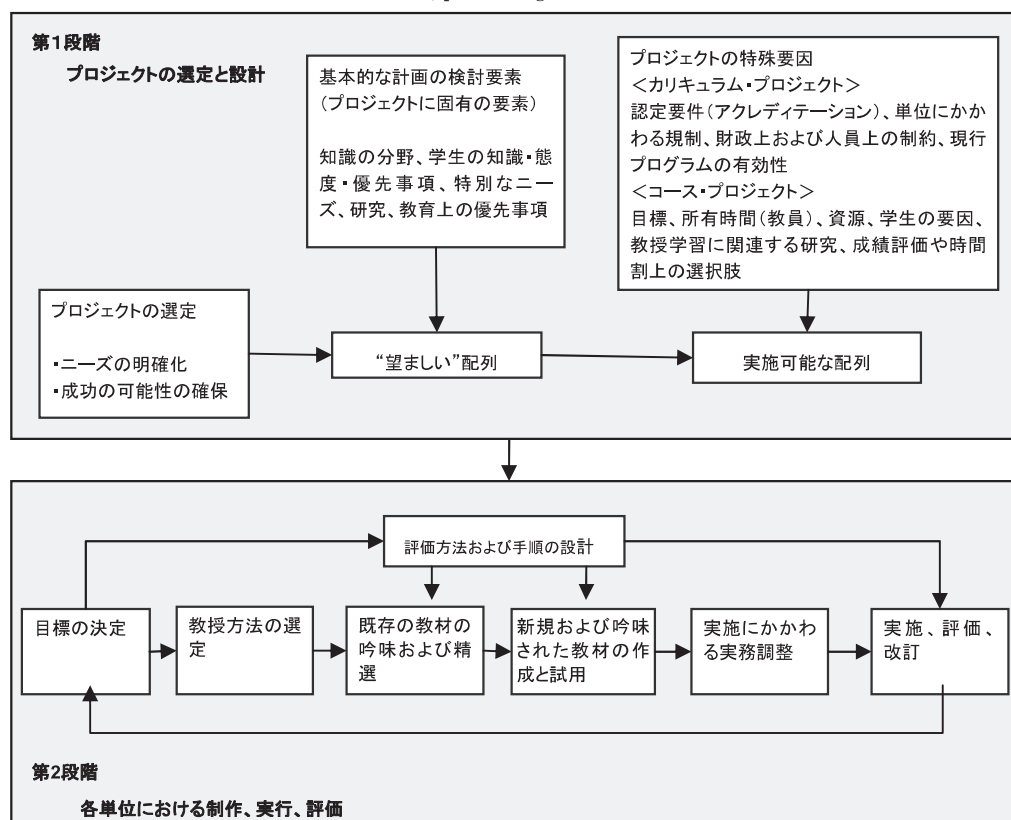
素であるとみなせる。ただし、同モデルのフレームは、主にコースレベルに焦点を当てた開発プロセスを詳解しており、大学レベルのカリキュラム開発とは階層が異なることに注意が必要である⁸。階層を引き上げることによって、さらに複雑な組織事情を勘案しながら、いかにしてカリキュラムレベルの開発モデルを描写するのかが重要な論点のひとつに相当するといえる。なおかつ、Stark らの研究では、プロセスの解説に重点が置かれており、具体的な開発の手法については展開をみせていない点が特徴である。

2-2. Diamond の「教育プログラム開発のプロセス」のモデル

Stark らが十分に可視化していないカリキュラムレベルの開発モデルの提示に挑戦したのが、Diamond の「教育プログラム開発のプロセス」(図2)である。いわゆるコース設計のプロセスを可視化したモデルの典型(Toohey, 1999, p.21)と目されている Diamond のモデルは、1960 年代の初頭に米国マイアミ大学で開発され同国シラキュース大学教授開発センター (Center for Instructional Development, Syracuse University) 等での実績に基づきながら、数度の改訂を経てきている。

図2：教育プログラム開発のプロセス

Diamond(1998, p.17)のFigure2.1.より作成



⁸ この点にかかわって、提案者のひとりである Lattuca は、カレッジレベルのカリキュラム開発の場合は、同モデルの各要素について若干の“読み替え (translation)”が必要だろうと述べた。Lattuca 氏へのインタビュー (2005 年 6 月 16 日、ペンシルベニア州立大学高等教育研究センター)。

なぜモデルが必要なのかという問いに対し Diamond は、コースおよびカリキュラム設計のための有効なモデルにそくすることにより、プロジェクトにかかわる人びとが以下の 4 つの重要な利益を得られるためであると主張している(Diamond, 1989, p.4)。①モデルは時系列に検討されるべき重要な要素を明らかにする、②プロジェクトを指揮する人びとに手順の指針を提供する、③モデルは人びとが開発プロセスのどの段階にいるのかということや、そこでのかれらの任務が何なのかを理解することをたすける、④モデルは重複する活動を減らし、かつ批判的な問いや代替案を検討する余地を確保することによって有効性を高める、等である。

カリキュラム開発の複雑なプロセスを理解し活用することをたすけるために開発された Diamond のモデルは、他の開発方法と比較して、コスト効率が高く、目に見える成果を可能なかぎり短期間で提供しうる点に意義がおかれている (Diamond, 1998, p.xvi)。また、Diamond 自身が列挙するモデルの 5 つの特徴は以下の通りである(Diamond, 1998, p.18)。①理想的な条件を想定して用いることを促す、②構造と内容を示すため図表の使用を奨励する、③データの活用に大きく依存する、④チームの協力による取り組みを奨励する、⑤政治的なことがらに慎重を期している。

Diamond のモデルは、改訂が施されながらも基本的な構造は変更されていない。具体的には、第一段階の「プロジェクトの選定と設計」、第二段階の「各単位における制作、実行、評価」に分け、フローチャートによって開発プロセスを時系列に説明している。第一段階の「プロジェクトの選定と設計」では、教育プログラムのプロジェクトの選定にむけ、①ニーズの明確化、②成功の可能性の確保を検討する。次いで、当該教育プログラムにとって望ましいコース配列を考える上で、①知識の分野、②学生の知識・態度・優先事項、③特別なニーズ、④研究、⑤教育上の優先事項等、プロジェクトに固有な要素を考慮する。その後、実際に実施可能なコース配列を決定するうえで、特殊要因の検討を行う。特殊要因は、カリキュラムレベルにおいては、①認定要件（ア kreditation）、②単位にかかわる規制、③財政上および人員上の制約、④現行プログラムの有効性、が相当し、コースレベルにおいては、①目標、②所有時間（教員）、③資源、④学生の要因、⑤教授学習に関連する研究、⑥成績評価や時間割、が吟味される。

第二段階の「各単位における制作、実行、評価」では、一連のサイクルを形成する作業が実行される。それは、①目標の決定、②教授方法の選定、③既存の教材の吟味および精選、④新規および吟味された教材の作成と試用、⑤実施にかかわる実務調整、⑥実施、評価、改訂、の循環である。このサイクルに、①の目標の決定から「評価方法および手順の設計」の位相にむけた分岐があり、ここでの検討結果が③の既存の教材の吟味および精選、④の新規および吟味された教材の作成と試用、および⑥の実施、評価、改訂の位相に反映される仕組みになっている。

Stark and Lattuca が依拠するコース計画の状況フィルターモデルが、位相間の流れの一

部に逆行が生じ得ることを描いている点に比して、Diamond のモデルにおけるフローチャートは基本的に一方向への流れで描かれていることが特徴的である。こうした特徴に関し、Diamond のモデルは「実際には、新しいコースに対する要請はこうした論理的な方式ではめったに決まらないし、また開発は直線的なパターンに従うことはない」⁹といった批判を受けている。ただし、Diamond 自身は、モデルにおけるフローチャートは柔軟性を許容するものであるとあらかじめ断っており、場合によってはいくつかのステップが重複することも否定はしていない(Diamond, 1998, p.18)。

一方、Diamond の研究は、教員と学生（とりわけ学士課程）とで構成される学習共同体（learning community）の構築と持続を追究している研究者たちからも参照に付されている。とくに、Laufer and Shapiro(2004, p.53)は、カリキュラム開発の局面を、大学における学習共同体の構築に向けたアプローチのひとつに位置づけ、カリキュラムの最終目標や意図される成果に対する教員の「当事者意識と責任感 (ownership and responsibility)」が必要だと主張している。そのうえで、適切な教授法や有効なコース評価等の検討に関する視点について Diamond の知見を参照しており、実践化への手がかりの提供をも目指していることが認められる (Laufer and Shapiro, 2004, pp.38-40)。

以上のように、Diamond の提起するモデルは、Stark and Lattuca の依拠するモデルに比してより実践的応用を意識し、コースおよびカリキュラムの開発における時間的合理性、費用的合理性、コミュニティ形成へのアプローチ等を追究し、開発に際する基本的な検討の観点や取り組みを標準化することを試みている。コースやカリキュラムの複雑な開発プロセスを可視化することによって、プロジェクトに参画する人びとの理解や対話を容易にする点に貢献しているといえる。しかしながら同時に、複雑な組織の文脈を標準的なモデルに写し取るという困難も抱えているとみなせる。

2-3. Diamond のモデルの各位相における具体的な実践への展開

Diamond は、フローチャートで示したコースおよびカリキュラム設計や評価のモデルにあわせて、プロセスの位相ごとに指針や事例を示し、なおかつ実践に資するような調査様式の見本や点検項目表等を提供している(Diamond, 1998)。たとえば、基本的な中核能力の点検表である「カリキュラムの基盤 (The Underpinnings of a Curriculum)」や、大学のコースを評価する観点を一覧表にした「コース評価のためのチェックリスト (Questions for Evaluating a College Course)」、「プログラムの有効性評価やニーズに関する卒業生調査の見本 (Sample Alumni Survey for Evaluating Program Effectiveness and Needs)」等で

⁹ Toohey(1999, p.21)。Toohey は、「新しいコースは、当該学科の存続や、機関の威信、新しい種類の教授法による実験的取り組み、将来の学生からのいまだ対処されていない要求、あるいはこれまで存在しなかった場所における高等教育の需要の創出等と関連したありとあらゆる種類の理由から生まれる」(Toohey, 1999, p.21)と主張している。豪州の研究者である Toohey は Diamond の研究をふまえ、コースの設計者に対し、とくにかれらの教育目的を明確にするための枠組みをプロセスを提示することを企図している。

ある。これらは、Diamond 自身が、モデルの特徴のひとつにデータの活用に依存していることを挙げていたように、コースおよびカリキュラム設計と評価にかかわる意思決定に必要なデータの収集にとって有効なツールであると解される。

このうち、「カリキュラムの基盤」(Diamond, 1998, p.52)は、たとえば、カリキュラム委員会等がカリキュラム全体と個々のコースの目標とを連関させ、結束性の高いカリキュラムを構築するための作業を促進する上で有効な点検表であるとされている。機関が認識する中核能力として、コミュニケーション（文章技術、会話力、聴解力）、基礎数学、コンピュータ操作能力、紛争解決、批判的思考力、倫理、対人能力、対談技術、基礎統計、学習法、問題解決、読解力、資源活用、多様な文化の尊重、科学的研究法、等が個々のコースにおいてどの程度重視されるのかを4段階で評価する方法になっている。点検表の使用者は、表を俯瞰することによって、当該機関のカリキュラム全体の調和をはかっていく。ただし、Diamond は、こうした点検表はすべての機関に万能ではなく、学生に獲得させたい基礎能力や中核能力は機関によって異なること、したがって点検表に挙げる中核能力や定義も機関ごとに設定する必要があることを添えている。さらに、こうした作業のプロセスにおける教員集団の当事者意識（ownership）が成功に向けた必須要素だと説いている(Diamond, 1998, p.53)。

また、「コース評価のためのチェックリスト」(Diamond, 1998, pp.242-246)は、コースや教育プログラムの評価に携わる教員集団や事務職員を支援することを目的に、数機関における既存のコースやカリキュラムの評価、新しいコースやプログラムの設計や運用に関する実践に基づいて開発されている。チェックリストは、以下の9つの観点の柱で構成されている。①合理性、②開発および現状、③単位およびカリキュラム、④目標、⑤内容、⑥教授方略、⑦学生の成績評価に関する手続きおよび基準、⑧組織、⑨成果、である。

このように、Diamond の研究においては、きわめて標準的な開発のフローチャートとその各位相において必要とされる検討の観点を掲げ、個々の組織の文脈に応じて適用させていくことが奨励されている。すなわち、このような、開発プロセスの全体像（枠組み）と具体的な手段（実践手法）とを併せて提案し、教員集団や事務職員らが教育プログラムの質向上を実現するための方略を共有することを意図している点にDiamondのモデル開発の意義があると認められる¹⁰。したがって、Diamond が提案するモデルや指針を個々のカリキュラム開発の現場がどのように受容し、固有な文脈に沿って解釈し、応用を果たしていくのかが実際の開発の成否を分けるといえよう。こうしたDiamondの提起するモデルや観点が現場においてどのような調整努力や手法を介して適用され、具体的な取り組みとして展開されているのかを次にみていきたい。

¹⁰ これまでも、カリキュラム開発における教育コンサルタントの役割の重要性に言及したものに Gaff(1983)の研究があったが、そこでも専門家の具体的な任務や教員集団の実践に関する方法までは提示されていなかった。

3. コースおよびカリキュラム設計のモデルの現場への適用事例

Diamond のモデルを参照し教育プログラムの開発に活用している機関・組織は、米国のミシガン大学アナーバー校をはじめ、カリフォルニア大学サンタクルーズ校、カリフォルニア州立大学フラートン校、オクラホマ大学、カナダのブリティッシュコロンビア大学等、北米を中心にいくつも存在する。このうち、教授法や授業改善の専門部局としての伝統と実績を誇るミシガン大学の学習・教授研究センター（Center for Research on Learning and Teaching 以下 CRLT）では、コース設計に関する専門家の立場から教員集団に対して組織的な支援が提供されている。CRLT の取り組みは、Diamond のモデルがコースおよびカリキュラムの開発の現場でどのように実践に適用されているのかを窺い知ることができる好例である。

3-1. カリキュラム開発にかかわる相談業務におけるモデルの活用

CRLT では、コース設計のプロセスにおける「仲介者（facilitators）」（Diamond, 1998, pp.25-27）の役割を参考に調査を中心とした相談業務を展開している。とくに、それらの調査の有効性をより高め、収集するデータの精度を上げるための方法や調査用紙等の開発に努力が傾けられている。具体的には、コース開発プロジェクトの重点課題を抽出するために、デルファイ方式¹¹の調査やフォーカスグループへのインタビューを活用したデータ集約・分析・報告がなされている。CRLT では、これら一連の取り組みを特定部局や組織に対する相談業務として位置づけている。

たとえば、Cook(2001)の研究で紹介されている同大学文理学芸カレッジ生物学科（Department of Biology in the College of Literature, Science and the Arts）での取り組みからは、具体的なコース開発の実態が窺える。同学科では、入門コースの配列を検討するため、以下のような CRLT の支援を受けながらプロジェクトが進められた¹²。①学生が不満を感じている領域を特定し、調査紙を設計する、②フォーカスグループを個別（学生、ティーチングアシスタント、教員）に組織する、③問題をはらんでいるとみられる調査結果部分を深く追究する、である。

調査の結果、学生はより能動的な学習を求め、講義と実験とがより関係づけられることを希望していることが判明した。これらの取り組みの過程で、生物学科の教員集団は、現行のコース配列の強みと弱みについての理解を共有することが可能になったという。最終的に、教員集団は、従来の一続きの2つのコースに替えて、新たに1つのコースをつくり、さらに、講義と実験を繋げあわせ、なおかつ学生が学習過程において能動的な役割を果たす機会を提供するために討論の時間を設けた。新しい入門コースの運用後に実施された学生授業評価では、新コースは概ね、従来のコースよりもはるかに肯定的な評価を得たとさ

¹¹ 「デルファイ方式」（Delphi method）とは、多数の専門家が独自に意見を出し合い、それを相互に参照し再び意見を出し合うといった作業を繰り返し行うことで、意見を収斂させ、未知の問題に対し確度の高い見通しを得るための方法である。実施過程において、回答者間の合意を形成することにも有効に作用する。

¹² 以下、同学科における実践については、Cook(2001, pp.220-221)の記述に依っている。

れている。

こうした実践の経験に基づき、Cook が「教育コンサルタントは形成的評価のための継続的なデータ収集において役立つ」(Cook, 2001, p.219)と指摘している点は重要である。Cook は、たとえ全員がコースやカリキュラムの変更に同意しても、共有される評価データがなければ変更の方向性についての合意ははかれないと述べている(Cook, 2001, p.218)。このことは、コースおよびカリキュラムの開発プロセスを機関固有の文脈になじませていくためには、プロセスの各位相に機関の固有性を反映させ、かつ意思決定を促進するようなデータ(定性的・定量的)を収集することが必要条件になるとも言い換えられよう。

さらに、Diamond のモデルの活用方法について、CRLT スタッフからは以下のような実践事例が寄せられている。

①「私は同モデルを学科に対する相談業務において使用しました。歯学科では、個々の授業と学科のカリキュラムのレベルにおいて、いかに目標と評価とがともに整合しうるのかといったひとつの指針の役割を果たしました。」(Christopher M. O'Neal 氏: 教育コンサルタントへの電子メールによるヒアリング。2006 年 4 月 18 日)

②「私は中核能力(core competency)に焦点をあててダイヤモンドのモデルをとらえています。きわめて簡潔に言いますと、私は次のようにモデルを使用しました。まず、教員の議論を束ねていく方法として『逆順設計方法』¹³の考え方を導入します。そして学生が獲得すべき中核能力に関する分析と議論に焦点を置きます。中核能力を特定するための初期の枠組みとして、いくつかのカテゴリーを提示します。

学問的な背景知識

分析的な条件における批判的思考の技術(具体化する。ブルームの分類理論や、やや複雑なものを使用するかもしれない。)

以下の諸点における批判的思考の技術

社会的視点および社会的位置づけ

文章作成技術および口頭発表の技術

集団間の関係(対話や討論)を築く技術

そして中核能力を特定するために、専門分野によって教員をグループに分けます(個々の例の具体化をする)。

次に、グループを集合させ、結果を報告し、比較し、整理します。その後、全体としてカリキュラム総体の目標(選択肢や選択科目などの戦略)にまとめます。

(なお、私は、グループでカリキュラム改革に取り組む必要がある場合、最初に個々の教員が中核能力をめぐる問いに取り組むのは有効ではないことに気づきました。)

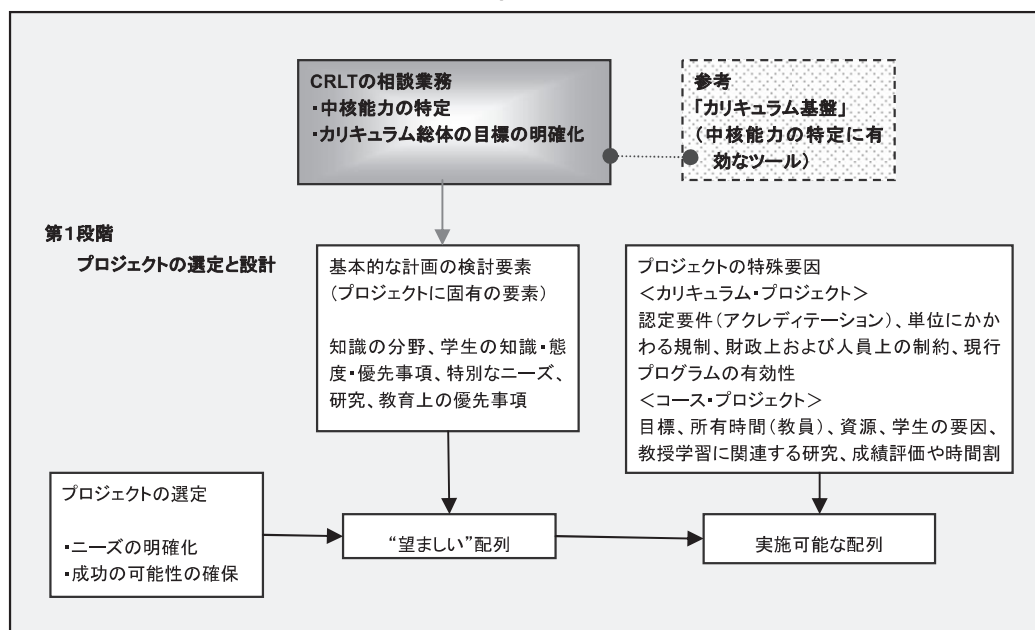
¹³ 「逆順設計方法」(Backward-design model) は Wiggins and McTighe(2005)が提唱するコース設計の手法である。これは、最終目標からおろしてコースの計画を手順化するという順序性に特質があるものであり、Diamond のモデルの考え方と矛盾するものではない。

Diamond のプロセスは以下の場合にきわめて有効です。教員がある 1 つの領域（たとえば多様性）を強調したいときや、あるいは具体的な批判的思考の技術などを強調したい場合です。教員に具体的な事例を作らせることは大いに役立ちます。」（Crisca Bierwert 氏：CRLT 副センター長への電子メールによるヒアリング。2006 年 4 月 18 日）

上記の事例より、CRLT では Diamond のモデルを参考に、当該部局の現行カリキュラムの評価や、中核能力の特定およびカリキュラム総体の目標の明確化をはかっていることがわかる。こうした取り組みは、他でもなく Diamond のモデルの特性に負うところが大きいと考えられる。すなわち、モデルの提示だけでは開発のプロセスは駆動せず、実際のコースおよびカリキュラム設計や評価にかかわる意思決定および実行へは至らない。そこでは、仲介者やコンサルタントによる人的支援をとまなう調整にあわせて、開発プロセスの各位相において有効に作用するツールの開発と提供等のなんらかの働きかけが必要とされるからである。この働きかけを、仮に Diamond のモデルに部分的に当てはめてみると下図のように表現されると考えられる（図 3）。

図 3：教育プログラム開発のプロセスへの CRLT における実践の反映

Diamond(1998, p.17)の Figure2.1.を修正して作成



CRLT では、具体的なコースおよびカリキュラム開発や評価に関する相談業務の一環として、これらの相談業務を円滑に進めるためのツールや指針を制作している¹⁴。その一例とし

¹⁴ CRLT の Matthew Kaplan 氏へのインタビュー（2006 年 3 月 13 日）および同氏より提供された独自開発のコンサルテーションツールや指針等を参照した。原資料の抄訳は筆者が行った。

て、CRLT の評価研究員は、データ収集方法のひとつとしての「フォーカスグループインタビューの指針 (Focus Group Interviews: How to Design and Implement Focus Groups for Research and Evaluation)」(本稿末に資料として掲載)や見本書式を開発し提供している¹⁵。対象となるのは、学士課程の主専攻の必修や入門コース、主専攻につながる「ゲートウェイコース」、卒業必修科目、卒業選択科目、卒業試験や論文ないしは研究報告の要件等の改善や改訂に関心を持つ学科やプログラムに携わる人びとである¹⁶。フォーカスグループ・インタビューの指針は、実施上の具体的な秘訣を含み、実践への応用度が高いといえる。

もっとも、こうした指針の洗練化は、CRLT における過去の相談業務の多くの経験や実績が下敷きとなっている。こうした指針に代表されるツールは、Diamond のモデルに引き寄せれば、開発プロセスの各位相において特定の事項に関する集団的な検討が求められる際に適切に用いることによって、意思決定をより促進するとみなされている。

3-2. 大学教員準備セミナーにおけるモデルの活用

さらに、Diamond のモデルは、実際のカリキュラム開発の場面以外においても活用されている。以下は、その具体的な活用方法に関する CRLT スタッフのコメントである。

①「私は個々の教員によるコース設計のための全体構造として Diamond のモデルを活用しました。同モデルは、そのプロセスが理想的に流れるがごとく、有効な「地図」として役立ちます。教員(および私)は、すぐにモデルから逸れてしまいがちではありますが、それは有用な出発点となります。さらに、われわれは大学教員準備セミナー (Preparing Future Faculty) の参加者にモデルの諸側面を教えます。」(Christopher M. O'Neal 氏: 教育コンサルタントへの電子メールによるヒアリング。2006 年 4 月 18 日)

②「コース計画のプロセスは、コース計画に関する 3 時間の実践的なセミナーに大学教員準備プログラムの参加者を没頭させるものです(事前準備として、参加者は Diamond の著書をはじめ、コースおよびカリキュラムの設計と評価に関する文献やシラバス設計のウェブサイトを目を通しておくー筆者注)。セミナーの必要条件のうちの一つは、個々の参加者がコースのシラバスを開発しなければならないということです。それは、コースの紹介文や評価対象となる課題(理想を言えば成績評点の段階についての説明が添えられたもの)の一例を含みます。それらを準備するために、セミナーの活動で Diamond と似た要素を有している逆順設計方法(詳細は Wiggins and McTighe を参照のこと)を用います。そこで私たちは、参加者の提案するコースの 2 つか 3 つの目標や、それらの目標を評価する手段、およびかれらの学生が教材を学習する際に役立つような教授法について考えるように求め

¹⁵ なお、データ収集のその他の手法としては、記録・文書調査、アンケート調査、個別インタビュー、参与観察などが挙げられている(Piontek, n.d., p.2)。

¹⁶ Mary E. Piontek 氏への電子メールによるヒアリング。2006 年 5 月 15 日。なお、具体的な対象者やツールを活用した相談業務の内容については、守秘義務のため明らかにされていない。

ます。参加者たちはセミナーにおいて個人や小集団による一連の演習を行い、次に正式なコースシラバスを作成するために2週間半以上かけて独自に作業をします。」(Deborah S. Meizlish 氏: 社会科学領域 FD 担当スタッフへの電子メールによるヒアリング。2006 年 5 月 8 日)

これらのコメントは、いずれもモデルの活用経験を持つコンサルタントに限られたものであるが、①および②の事例より、**Diamond** のモデルが、近い将来大学教員職に就く大学院生にとっても有効だと認識されていることが明らかである。それは、具体的には各自が担当するであろうコースの設計の枠組みとプロセスの全体像についての理解を助ける点において発揮される。このように、実際の開発の場面ではなく、新たに大学教育のコミュニティに参入していく人びとの心がまえを準備するための **FD** プログラムとしても活用されている。

上記のようなミシガン大学における **CRLT** の活動からは、カリキュラム設計および評価手法のフレームを理解した教授学習の専門家が、調査手法の提供や量的・質的データの収集・分析等を通じて、部局レベルにおけるカリキュラム開発のプロセスを促進している実態が窺える。具体的には、学科や個人レベルの相談業務や、大学教員準備セミナー等の場面において、**Diamond** のモデルは概論的な講義や必読文献として紹介されていた。その際の主要な目的は、コースやカリキュラムの開発プロセスの全体像についての理解であった。

4. まとめ

以上、考察してきたことがらを整理し、日本の大学への示唆をまとめておきたい。**Diamond** のモデルを中心とする検討から、ひとまず、コースおよびカリキュラム設計および評価手法のモデルの主たる意義は、①複雑な開発プロセスの可視化と共有化を容易にすること、②コースおよびカリキュラムの設計、実施、評価という営みにかかわる利害関係者の行動を具体的かつ構造的に提示すること、が意図されている点にあると指摘できる。モデルは、単にコースおよびカリキュラム設計や評価にかかわる具体的作業の最適時期を明示するだけでなく、機関に固有な組織的文脈や、コースおよびカリキュラム設計や評価に関わる利害関係者の見解の差異に対する視点の重要性を説くものである¹⁷。それゆえ、コースおよびカリキュラム設計や評価手法のモデル開発は、実際のプロセスの再現性（現実の流れの正確な写しとり）を高めつつ標準化を図るという点で「ジレンマ」を抱えているといえる。しかしながら、こうした問題を抱えつつも **Diamond** の研究においては、それぞれの組織に固有な文脈にモデルを適用することを可能にするため、具体的な実践手法や指針が提供されている点は特筆に値する。むしろ、**Diamond** のモデルが発するメッセージの

¹⁷ こうした視点は、広い意味での「カリキュラムマネジメント」に対する視点に包摂されると捉えられる。中留・岡田(2005, p.80)によれば、「大学におけるカリキュラムマネジメントとは、端的に言えば、大学（学部）が当該校の教育理念・目的の実現に向けて組織的に教育の内容（教育知識）を作り、動かし、これを変えていく動態的なサイクル（プロセス）の営み」であるとされている。

うち、カリキュラム開発の現場にとって最も重要なのは、(便宜的に) 時系列的に配列されたカリキュラム設計のプロセスの各位相で「何を、いつ議論し、決定すべきなのか」や、そうした議論を促進するために「どのようなデータ収集や調査ツールが必要とされるのか」という問いをプロセスにかかわる人々が当事者意識を持って認識し、データに依拠しながら意思決定をはかっていくことにあると考えられる。

したがって、モデル開発およびそれに基づく応用研究を実践へとつなげるためには、とくに **Diamond** のモデルにおける第一段階の「プロジェクトの選定と設計」において、いかに教員や専門家等の共同作業を通じたカリキュラム開発の取り組みを編成するのか、すなわちファカルティ・デヴェロップメントへの発展性をも備えた取り組みをどのように組織するかが重要な鍵になると捉えられよう¹⁸。上述したミシガン大学 **CRLT** の事例では、開発プロセスにおける仲介者の役割を参考にしながら、具体的な相談業務に有効な調査ツールや評価のためのデータ収集の方法等が工夫され、組織的なカリキュラム開発が活性化されている様子が認められた。個々の大学の取り組みによる教育の質向上が期待されている日本において、大学のカリキュラム設計および評価の手法を開発する場合、こうした学内の合意形成や意思決定に資するような具体的な調査ツールの開発・提供の方法や対話の促進方法を検討することが有効なアプローチのひとつになると考えられる。また、開発プロセスにおける教員集団の議論の円滑化をはかるために、**CRLT** のような教授学習支援の専門部局がカリキュラム開発に関する事例集や文脈に沿った用語集等を取りまとめ提供することも集団における対話の基盤形成において有効であろう。

なお、本稿で取り上げた実践事例はあくまでも一機関での取り組みであり、しかも関係者の守秘義務とのかかわりから、アクセス可能な情報を手かりに断片的に考察したものには過ぎない。**Diamond** のモデルから導かれた具体的なカリキュラム設計および評価の取り組みの有効性を検証するためにも、複数の機関における参与観察等の方法を開拓しながら、一連のカリキュラム開発のプロセスにおいてモデルがどのような手法で応用化され、いかなる効果を生み出しているのかを実証することが求められる。今後の課題としたい。

¹⁸ Laufgraben and Shapio(2004, p.53)の言葉を借りれば、学習者を巻き込んだ学習共同体の構築への発展性とも言い換えられよう。この、教育改善を目的としたファカルティのコミュニティ形成に関しては、日本の高等教育研究者からも指摘がなされている。大塚雄作は、授業改善はカリキュラムから、と措定したうえで、一人では、あるいは一つの授業では改善の余地は少ないことから、教育改善の前提としてコミュニティ形成の必要を説いている。大塚雄作(2002)「第3節 評価情報の意義と活用ーFD 共同体の形成にむけてー」三尾忠男・吉田文編著『FD (ファカルティ・デヴェロップメント) が大学教育を変える：大学教員と授業改善 その実践と課題 文部科学省メディア教育開発センター研修事業シンポジウムより』文葉社、p.87。

主要参考文献およびウェブサイト

- 有本章(2001)『大学設置基準の大綱化に伴う学士課程カリキュラムの変容と効果に関する総合的研究』(平成10年度～平成12年度文部科学省研究費補助金(基盤研究(B)(1)研究成果報告書、研究代表者:有本章、課題番号:10410070)。
- 有本章編(2003)『大学のカリキュラム改革』玉川大学出版部。
- 川嶋太津夫(2005)「欧州高等教育圏構想と Undergraduate 課程の再構築—日本の学士課程改革への示唆—」日本高等教育学会編『高等教育研究』第8集、121—154 ページ。
- 絹川正吉(2005)「リベラルアーツ教育と学士学位プログラム」日本高等教育学会編『高等教育研究』第8集、7—28 ページ。
- 向後千春(2003)『インストラクショナル・デザイン WorkBook』。
- 倉本哲男(2003)「アメリカのカリキュラムマネジメントに関する研究—F.English のマネジメントサイクル論を中心に—」日本教育経営学会編『日本教育経営学会紀要』第45号、63—77 ページ。
- 名古屋大学高等教育研究センター編(2004)『プロフェッショナル・スクールのための授業設計ハンドブック』名古屋大学高等教育研究センター。
- 中留武昭・岡田佳子(2005)「大学の教育政策にみるカリキュラムマネジメントの形成過程(1)」『季刊教育法』No.147、80—89 ページ。
- 中留武昭・岡田佳子(2006)「大学の教育政策にみるカリキュラムマネジメントの形成過程(2)」『季刊教育法』No.148、57—65 ページ。
- 中井俊樹・山里敬也・中島英博・岡田啓(2003)『e ラーニングハンドブック:ステップでつくるスマートな教材』マナハウス。
- 関正夫(2006)「大学カリキュラム改革に関する研究の回顧と展望—学士課程教育を中心として—」広島大学高等教育研究開発センター編『大学論集』第36集、31—67 ページ。
- 杉谷祐美子(2005)「日本における学士学位プログラムの現況」日本高等教育学会編『高等教育研究』第8集、29—52 ページ。
- 鈴木克明(1995)『放送利用からの授業デザイナー入門—若い先生へのメッセージ』日本放送教育協会。
- 鈴木克明(2002)『教材設計マニュアル:独学を支援するために』北大路書房。
- 吉田文(2005)「アメリカの学士課程カリキュラムの構造と機能—日本との比較分析の視点から—」日本高等教育学会編『高等教育研究』第8集、71—94 ページ。
- Cook, Constance Ewing(2001). “The Role of a Teaching Center in Curriculum Reform”, Lieberman, Devorah and Wehlburg, Catherine(editor), *To Improve the Academy: Resources for Faculty, Instructional, and Organizational Development*, Vol.19, Anker Publishing Company.
- Diamond, Robert (1989). *Designing and Improving Courses and Curricula in Higher Education*, Jossey-Bass.

- Diamond, Robert (1998). *Designing and Assessing Courses and Curricula*, revised edition, Jossey-Bass.
- Gaff, J. (1983). *General education today: A critical analysis of controversies, practices and reforms*, Jossey-Bass.
- Gerlach, V.S. and Ely, D.P.(1980). *Teaching and Media: A Systematic Approach*.(2nd ed.)Upper Saddle River, N.J.:Prentice Hall.
- Laufgraben, Jodi and Shapio, Nancy(2004). *Sustaining & Improving Learning Community*, Jossey-Bass.
- Piontek, Mary E.(n.d.). *Focus Group Interviews: How to Design and Implement Focus Groups for Research and Evaluation*(consultation material).
- Stark, Joan S., Lattuca, Lisa R.(1997). *Shaping the college curriculum: academic plans in action*, Allyn and Bacon.
- Toohey, Susan(1999). *Designing Courses for Higher Education*, The Society for Research into Higher Education and Open University press.
- Wiggins, Grant and McTighe, Jay(2005). *Understanding by Design*, expanded 2nd edition, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wittich, W. and Schuller, C.(1979). *Instructional Technology: Its Nature and Use*.(6th ed.)New York:HarperCollins.
- Department of Biological Science, California State University, Fullerton
<http://www.pubmedcentral.nih.gov/articlerender.fcgi?artid=550993> (2006/05/15)
- Instructional Development Program, University of Oklahoma
<http://www.ou.edu/idp/tips/ideas/quick1.html> (2006/05/15)
- Center for Teaching Excellence, University of California Santa Cruz Course Design Workbook
<http://ic.ucsc.edu/CTE/teaching/CDsgnWrkbk.doc> (2006/05/15)
- The Centre for TEACHING and ACADEMIC GROWTH, University of British Columbia
<http://www.tag.ubc.ca/resources/tapestry/archive/98/coreskills.html> (2006/05/15)
- Center for Teaching and Learning, Indiana State University
<http://www.indstate.edu/ctl/styles/id2.html> (2006/05/15)

CRLT の大学教員準備セミナーで使用する参考文献およびサイト

- Angelo, T.A. (1991). Ten easy pieces: Assessing higher learning in four dimensions. In T.A. Angelo (Ed.), *Classroom research: Early lessons from success* (46, pp. 17-31). San Francisco: Jossey-Bass.
- Diamond, R. M. (1998). *Clarifying instructional goals and objectives*. In *Designing and assessing courses and curricula* (2nd ed., pp. 125-137). San Francisco: Jossey-Bass.

- Montgomery, S.M., & Groat, L.N. (1998). *Student learning styles and their implications for teaching*. CRLT Occasional Paper No. 10. Ann Arbor, MI: The Center for Research on Learning and Teaching, University of Michigan.
- Snyder, C. (2006). Revising the freshman research assignment. *The Teaching Professor* (20)4, 5.
- Walvoord, B. E., & Anderson, V. J. (1998). *Effective Grading: A Tool for Learning and Assessment* (pp. 17-19, 22-28, 32-37). Jossey-Bass Publishers.
- Syllabus Tutorial, Center for Teaching and Learning Services, University of Minnesota
<http://www1.umn.edu/ohr/teachlearn/syllabus/index.html> (2006/05/15)
- Teaching Materials, Faculty Services, Cornell University
<http://www.clt.cornell.edu/campus/teach/faculty/TeachingMaterials.html> (2006/05/15)

資料 CRLT における調査ツール開発の事例「フォーカスグループインタビューの指針」

(Piontek (n.d.) より一部抜粋。抄訳：鳥居朋子)

□ フォーカスグループインタビューの目的について

①新しい分野や状況に適応させる、②異なる立場あるいは集団や利害関係者を検討する、③状況(規範的価値、信念、制度構造)における変化を突きとめるために費やされている超過時間にかかわるデータを集める、④利害関係者、参加者あるいはコミュニティが抱える問題および関心を浮き彫りにする、⑤広い範囲の利害関係者や参加者、コミュニティを特定する、⑥多角的な視点を横断し「対話」する、⑦アンケート調査のための中心的な質問や領域を作成する

□ フォーカスグループの長所について

①限られた時間のなかである主題に関する膨大な相互交流を観察する機会となる、②主題を参加者の意識や認識(参与観察は、任務と組織に関する調査により一層適している)に適合する、③主題について調査し、かつ「仮説」の生成を可能にする、④参与観察、一斉調査および個人へのインタビューに結びつけることができる

□ フォーカスグループの短所について

①統制が困難になり得る(対立や沈黙による主題からの集団的な脱線)、②生成されたデータに対する低い制御性(個人へのインタビューに比して)、③フォーカスグループが、個々の行動を反映するかどうか不明瞭な「不自然な」状況設定であること、④関心の高い主題に集まるであろう多くの一連の観察を特定し接近することが困難

□ フォーカスグループの構成について(p.5)

①均質あるいは異種混合のグループ、②質問における統一性を欠くかもしれないし、主題について「異なる道をたどっていく」グループが現れるかもしれない。(データ分析や、結果として生まれた結論や提言に影響する)、③6～12人の規模が最適である(それより少ないと、親和性が高まりすぎ、情報開示が低下する。また多すぎると、全員が発言しなくなる)、④複数の段階のインタビューに有用：第一に質問しデータを収集し、第二に最初の分析や発見に対する意見や反応を獲得し、第三に質問に回帰し変化や進捗を吟味する、⑤分析や報告は多様な形式が可能：符号化や分類の構造、顕著な問題をめぐる技術報告書、体験談の分析、全体論的(ホリスティック)な物語等

□ フォーカスグループの効果について(p.5)

①インタビュー・プロセスの展開にともなって、組織文化や状況の力学を変更する。(ロコミ、さらなる議論、不安の軽減等)、②コミュニケーション・プロセスと内省を促進

する。ニーズや懸念は率直に発言される。利害関係グループ間の相互作用を促す

□ 実践の秘訣(p.5)

①参加者が興味を持っていることなのか、かれらが重要と考えていることなのかに注意を払う、②視点の違いは、質問がいかんして尋ねられ、答えられるかによって明らかにされる、③フォーカスグループは、参加者がいかに同意し、また反対するかということを明らかにする。合意形成は必要ではない、④データ収集、分析および報告は、プライバシー、人間を主題とする調査、研究基準および所有権や公表手続きに関する組織の方針と合致しなければならない

□ フォーカスグループの計画(p.6)

- ・ いくつのフォーカスグループが必要か？（調査やデータの利用の目的、議論の主題の特性）
- ・ どれくらいの時間をかけてフォーカスグループを実施するか？（通常の長さは1～3時間）
- ・ どこで実施するか？（快適で寛いだ状況、グループ討議全体を誘導しやすい雰囲気）
- ・ 何名が参加するか？（6～12名の参加者規模が最も推奨される）
- ・ 誰が参加するか？（異質なグループ、均質なグループ）
- ・ どのように参加者を招待あるいは要請するか？（対象を絞った招待、グループごとの招待、誰が招待するか）
- ・ いくつの主題を検討するか？（3～7つの重点領域）
- ・ 何名の仲介者ないしは観察者が必要か？（仲介者、記録係、観察者）
- ・ どのようなデータ収集方法を用いるか？（筆記ノート、音声録音、ビデオ録画）
- ・ どのようなデータ分析方法を用いるか？（記録文書、项目的な要旨、概念地図）
- ・ データ収集の前にどのような形式の承認や点検、認可が必要か？（機関内の審査委員会、カレッジないし部局、学科、公開様式等）
- ・ どのような形式の報告書や資料を作成するか？ 誰に対して配布するか？（技術報告書、项目的な要旨、論点整理。読み手の種類）

日本高等教育学会第9回大会 2006.6.3 国立大学財務・経営センター

大学におけるカリキュラム設計および評価手法のモデル開発に関する考察

鳥居朋子、夏目達也、近田政博、中井俊樹(名古屋大学高等教育研究センター)
青山佳代(名古屋大学評価企画室)、佐藤浩章(愛媛大学教育企画室)

本発表の概要

1. はじめに
2. 米国におけるコースおよびカリキュラム設計と評価手法のモデル開発
 - 2-1. Diamond「教育プログラム開発のプロセス」
 - 2-2. Diamondモデルの具体的な実践への展開
3. コースおよびカリキュラム設計のモデルの適用事例：

米国ミシガン大学学習・教授研究センターの実践

 - 3-1. カリキュラム開発にかかわる相談業務における活用事例
 - 3-2. その他の活用事例
4. まとめ

1. はじめに

- 問題意識:「いかにしてカリキュラムをつくるか？」
 - カリキュラム開発の一連のプロセス(企画・設計・実施・評価)で留意すべき点はなにか？
 - どのように組織的な取り組みを促進するか？
- 先行研究の状況：
 - 日本: 実際の問いに答えるような研究の蓄積は薄い。
インストラクショナル・デザインや教材作成法等の研究でも、カリキュラムレベルの開発の方法論は十分に検討されていない。
 - 海外: 米国を中心にコースおよびカリキュラム設計や評価手法の開発モデルの構築や洗練の試みがみられる。
 - Stark and Lattuca(1997), Diamond(1998)など。

1. はじめに

- 本発表の目的
 - 海外のモデルや事例を手がかりに、教育の質向上が主要な課題である日本の大学におけるカリキュラム開発への示唆を得る。
とくに、カリキュラム設計および評価手法を開発する上で有効な視点を明らかにする。
- 分析対象および考察の視点
 - Diamond: 実際のカリキュラム開発に有効なモデルと指針を提供
 - モデルの特徴および現場への適用に際する課題
 - 米国ミシガン大学学習・教授研究センター(CRLT): 教授法や授業改善の専門部局としての伝統と実績を誇る
 - モデルの活用を通じた相談業務の特質

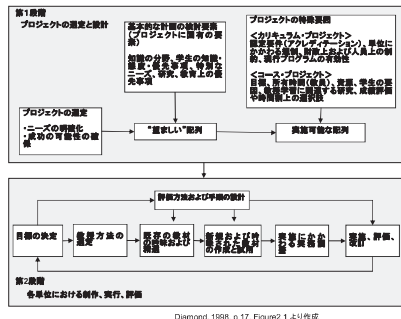
2. 米国におけるコースおよびカリキュラム設計と評価手法のモデル開発

- Diamond(1998)
「教育プログラム開発のプロセス(Process for the Development of Educational Programs)」
- 分析視角
モデルの構造的特徴、開発の意図、意義と課題、問題点やジレンマ

2-1. Diamondの「教育プログラム開発のプロセス」のモデル

- いわゆる「コース設計のプロセスを可視化したモデルの典型」(Toohey, 1999, p.21)
- 1960年代初頭の発案から、米国シラキュース大学等での実績に基づく数度の改訂
- フローチャートによって開発プロセスを時系列に説明
- 2層構造
 - 第1段階「プロジェクトの選定と設計」
 - 第2段階「各単位における制作、実行、評価」

2-1. Diamondの「教育プログラム開発のプロセス」のモデル



2-1. Diamondの「教育プログラム開発のプロセス」のモデル

- 開発の意図
コスト効率を高め、目に見える成果を可能な限り短期間で提供
- モデルの5つの特徴
 - 理想的な条件を想定し活用することを促す
 - 構造と内容を示すため図表の使用が奨励されている
 - データの活用が大きく依存する
 - チームの協力による取り組みを奨励する
 - 政治的なことがらに慎重を期している

2-1. Diamondの「教育プログラム開発のプロセス」のモデル

- モデルの4つの利点
 - 時系列に検討されるべき重要な要素を明らかにする
 - プロジェクトを指揮する人びとに手順の指針を提供する
 - 人びとがプロセスのどの段階にいるのか、そこでの任務は何なのかについての理解をたずける
 - 重複する活動を減らし、代替案を検討する余地を確保することによって有効性を高める

2-2. Diamondのモデルの各位相における具体的な実践への展開

- プロセスの位相ごとに指針や事例を示し、実践に役立つ調査様式の見本や点検項目等を提供
- プログラム評価のための調査表:
「プログラムの有効性評価やニーズに関する卒業生調査の見本(Sample Alumni Survey for Evaluation Program Effectiveness and Needs)」
- 中核能力の点検表:
「カリキュラムの基盤(The Underpinning of a Curriculum)」

→Diamondが提案するモデルや指針を個々の機関がどのように受容し、いかにして固有な文脈に沿って応用していくのが鍵に

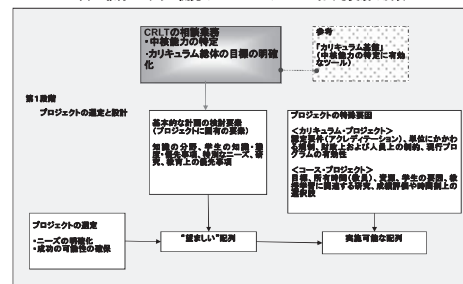
3. コースおよびカリキュラム設計のモデルの現場への適用事例

ミシガン大学学習・教授研究センター(CRLT)の実践

- コース設計のプロセスにおける「仲介者(facilitators)」の役割を参考にした相談業務
- 調査の有効性を高めデータの精度を上げるための方法や調査用紙の開発
 - ミシガン大学文理学院カレッジ生物学科
 - プロジェクトの重点課題を抽出するためのデルファイ方式やフォーカスグループ等の調査
 - データの集約、分析、報告
 - 同大学A部局
 - 中核能力(core competency)の特定、カリキュラム総体の目標の明確化

3-1. カリキュラム開発にかかわる相談業務における活用事例

図3:教育プログラム開発のプロセスへのCRLTにおける実践の反映



3-1. カリキュラム開発にかかわる 相談業務における活用事例

- モデルの提示だけでは開発プロセスは動かない。
人的支援をとまなう調整と調査ツール等の提供が必要
- プロセスの各位相に機関の固有性を反映させ、
意思決定を促進するようなデータ(定性的・定量的)の収集が必須
- 「教育コンサルタントは形成的評価のための継続的なデータ収集に役立つ」(Cook, 2001, p.219)

3-2. その他の活用事例

CRLT主催の大学教員準備セミナーでの活用

- コース設計の枠組みと開発プロセスの全体像についての理解をたずける
- 新たに大学教育のコミュニティに参入していく人びとの心がまえを準備する
- 「コース設計のための全体構造として活用」
- 「有効な『地図』として役立つ」
(CRLTコンサルタントのコメント)

4. まとめ

- モデルの主たる意義
 - 複雑な開発プロセスの可視化と共有化を容易にする
 - コースおよびカリキュラムの設計、実施、評価にかかわる利害関係者の行動を具体的かつ構造的に提示する
- モデルが抱えるジレンマ
 - プロセスの再現性の向上vs.プロセスの標準化
- Diamondのモデルの特徴
 - 開発プロセスの全体像(枠組み)と具体的な手段(実践手法)とをあわせて提示
 - 開発プロセスで「何を、いつ議論し、決定するべきなのか」「どのようなデータ収集や調査ツールが必要なのか」という問いを明示
 - 教員集団の当事者意識(ownership)を重視。ファカルティ・デベロップメントへのひろがり

4. まとめ

- 日本の大学への示唆
 - カリキュラム設計および評価の手法の開発にむけた有効な視点
 - 意思決定に資するような具体的な調査ツールの開発・提供
 - 教員集団における対話の促進方法の検討
 - 教員集団の対話を促進するための条件整備の一方法として、カリキュラム開発に関する事例集や文脈に沿った用語集等の開発と提供

ご静聴
ありがとうございました。

主要参考文献

- 有本 章(2001)『大学設置基準の大綱化に伴う学士課程カリキュラムの定容と効果に関する総合的研究』(平成10年度～平成12年度文部科学省研究費補助金(基盤研究(B)(1)研究成果報告書、研究代表者:有本章、課題番号:10410070)。
- 有本章編(2003)『大学のカリキュラム改革』玉川大学出版部。
- 川崎 太洋夫(2005)『欧州高等教育機関構想とUndergraduate課程の再構築—日本の学士課程改革への示唆—』日本高等教育学会編『高等教育研究』第8巻、121～154ページ。
- 細川 正吉(2005)『リベラルアーツ教育と学士学位プログラム』日本高等教育学会編『高等教育研究』第8巻、7～28ページ。
- 向後 千春(2003)『インストラクショナル・デザインWorkBook』。
- 倉本 哲男(2003)『アメリカのカリキュラムマネジメントに関する研究—F.Engleishのマネジメントサイクル論を中心に—』日本教育経営学会編『日本教育経営学会紀要』第45号、63～77ページ。
- 名古屋大学高等教育研究センター編(2004)『プロフェッショナル・スクールのための授業設計ハンドブック』名古屋大学高等教育研究センター。
- 中留 武昭・岡田 佳子(2005)『大学の教育政策にみるカリキュラムマネジメントの形成過程(1)』『季刊教育法』No.147、80～89ページ。
- 中留 武昭・岡田 佳子(2006)『大学の教育政策にみるカリキュラムマネジメントの形成過程(2)』『季刊教育法』No.148、57～65ページ。
- 中井 俊樹・山里 敬也・中島 英博・岡田 啓(2003)『eラーニングハンドブック:ステップでつくるスマートな教材』ナエィス。
- 関正 夫(2006)『大学カリキュラム改革に関する研究の回顧と展望—学士課程教育を中心として—』広島大学高等教育研究開発センター編『大学論集』第36巻、31～67ページ。
- 杉谷 祐美子(2005)『日本における学士学位プログラムの現況』日本高等教育学会編『高等教育研究』第8巻、29～52ページ。
- 鈴木 克明(1985)『放送利用からの授業デザイナー入門—若い先生へのメッセージ』日本放送教育協会。
- 鈴木 克明(2002)『教材設計マニュアル:独学を支援するために』北大路書房。
- 吉田 文(2005)『アメリカの学士課程カリキュラムの構造と機能—日本との比較分析の視点から—』日本高等教育学会編『高等教育研究』第8巻、71～94ページ。

主要参考文献およびウェブサイト

- Cook, Constance Ewing(2001), "The Role of a Teaching Center in Curriculum Reform", Lieberman, Deborah and Wehlburg, Catherine(editor), *To Improve the Academy: Resources for Faculty, Instructional, and Organizational Development*, Vol.19, Anker Publishing Company.
- Diamond, Robert (1989), *Designing and Improving Courses and Curricula in Higher Education*, Jossey-Bass.
- Diamond, Robert (1998), *Designing and Assessing Courses and Curricula*, revised edition, Jossey-Bass.
- Gaff, J. (1983), *General education today: A critical analysis of controversies, practices and reforms*, Jossey-Bass.
- Gerlach, V.S. and Ely, D.P.(1980), *Teaching and Media: A Systematic Approach*, (2nd ed.) Upper Saddle River, N.J., Prentice Hall.
- Laufgraben, Jodi and Shapio, Nancy(2004), *Sustaining & Improving Learning Community*, Jossey-Bass.
- Piontek, Mary E.(n.d.), *Focus Group Interviews: How to Design and Implement Focus Groups for Research and Evaluation*(consultation material).
- Stark, Joan S., Lattuca, Lisa R.(1997), *Shaping the college curriculum: academic plans in action*, Allyn and Bacon.
- Toohey, Susan(1999), *Designing Courses for Higher Education*, The Society for Research into Higher Education and Open University press.
- Wiggins, Grant and McTighe, Jay(2005), *Understanding by Design*, expanded 2nd edition, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wittich, W. and Schuller, C.(1979), *Instructional Technology: Its Nature and Use*, (6th ed.) New York: HarperCollins.
- Department of Biological Science, California State University, Fullerton
<http://www.pubmedcentral.nih.gov/articlerender.fcgi?artid=550993> (2006/05/15)
- Instructional Development Program, University of Oklahoma
<http://www.ou.edu/ido/tips/ideas/quick1.html> (2006/05/15)
- Center for Teaching Excellence, University of California Santa Cruz Course Design Workbook
<http://ccte.ucsc.edu/CTE/teaching/CDSgnWrkbk.doc> (2006/05/15)
- The Centre for TEACHING and ACADEMIC GROWTH, University of British Columbia
<http://www.teg.ubc.ca/resources/tapestry/archive/98/coreskills.html> (2006/05/15)



大学におけるカリキュラム改革のための支援ツール開発

○鳥居朋子（鹿児島大学教育学部）、○浪川幸彦（名古屋大学教養教育院／多元数理科学研究科）、夏目達也、近田政博、中井俊樹、齋藤芳子（以上、名古屋大学高等教育研究センター）、黒田光太郎（名古屋大学教養教育院／工学研究科）

1. 課題意識および本発表の目的

今日、日本では個々の大学の取り組みによる教育の質向上が求められている。その一環で、大学のカリキュラム改革が組織的な課題に位置付けられているものの、カリキュラムの設計や評価に関する具体的な方法は十分に開発されていないとみなせる。北海道大学のように、ウェブ上で FD ハンドブックを提供している先駆的な大学においても、カリキュラムの定義や立案、要素等に関するポイントの解説に

とどまっており、具体的な手法の提供にまで展開されているとは言い難い。また、教材作成法やインストラクショナル・デザイン

（Instructional Design）等の教育工学の一脈を成す研究においては、組織の教育目標の設定と個々のコース（科目）の設計との関係に意識が払われながらも、概してコースレベルの設計方法に重点が置かれている。鈴木

（2002）や中井ほか（2003）、名古屋大学高等教育研究センター編（2004）等の代表的な研究においても、コース全体を束ねるカリキュラムレベルの開発の方法論については十分な論及がみられない。



図1：『ティップス先生のカリキュラムデザイン』（2007）

そこで、発表者らを中心メンバーとする開発スタッフは、名古屋大学におけるカリキュラム改革を支援するツールの開発をめざし、カリキュラム開発のためのハンドブック（『ティップス先生のカリキュラムデザイン』以下、ハンドブックと表記）を制作した。ハンドブックでは、先に名古屋大学高等教育研究センターのスタッフによって制作された『成長するティップス先生－授業デザインのための秘訣集－』（玉川大学出版部、2001年。以下、『成長するティップス先生』と表記）の主演であった「ティップス先生」を再登場させ、大学のカリキュラム改訂の作業をはじめ

て任された教員という場面設定にした。

本発表の目的は、ハンドブックのコンセプトや制作プロセスの特徴を明らかにし、こうしたカリキュラム改革の支援ツールが有する可能性について検討することである。

2. 『ティップス先生のカリキュラムデザイン』制作の基本コンセプト

2-1. 支援ツール開発の背景および理論モデル

高等教育研究センターが制作したハンドブックは、課題意識の共有および継承という点において、前出の『成長するティップス先生』の姉妹編にあたるものである。『成長するティップス先生』においては、個々の授業の充実はもとより、カリキュラムが全体として整合的で明確な教育目標にもとづく必要があるという課題意識が残された。おりしも、名古屋大学教養教育院（全学教育管理運営上の責任部局）では、2006年度に現行の全学教育カリキュラムの運用が四年目を迎え、一方で認証評価に対する関心の高まりを背景に、名古屋大学全体で組織的なカリキュラムの評価および見直しが現実的な課題となりつつある。開発スタッフは、これらの課題を個々の授業デザインを超えて全学的に取り組むべきカリキュラムデザインの課題として継承し、支援ツールの開発の基盤的なコンセプトに位置づけた。

さらに、ハンドブックのコンセプトは、Diamondの「教育プログラムの開発プロセス」モデル（図2）における第1段階のフローおよび検討事項からも示唆を得

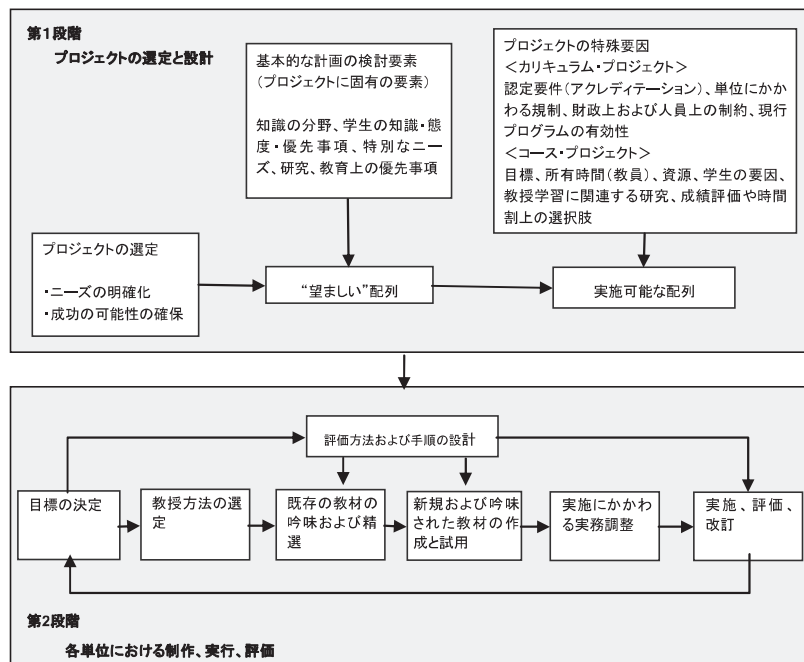


図2：教育プログラム開発のプロセス

Diamond (1998: 17) の Figure 2.1 より作成

ている。すなわち、カリキュラムデザインを計画－実行－評価－改善の PDCA サイクルに即した取り組みに位置付ける発想である。Diamond のモデルは、①時系列に検討されるべき重要な要素を明らかにする、②プロジェクトを指揮する人びとに手順の指針を提供する、③人びとが開発プロセスのどの段階にいるのかということや、そこでのかれらの任務が何であるのかを理解することをたすける、④重複する活動を減らし、かつ計画の批判的な検証や代替案を検討する余地を確保することによってプロジェクトの有効性を高める等の特長を有するとみなされている(鳥居ほか、2007: 221)。北米の大学では、この Diamond のモデルに依拠したコース設計の方法や相談業務(コンサルテーション)を教員集団に提供している事例がみられる(鳥居ほか、2007: 224-8)。とくに、カリキュラムデザインおよび評価手法の枠組を習熟した教授学習の専門家が、調査手法の提供や量的・質的データの収集・分析等を通じて、部局でのカリキュラム改革のプロセスを促進している。

2-2. 名古屋大学の文脈に即した支援ツールの追求

こうした北米の状況に日本の大学の現状を照らしたとき、開発スタッフは、組織的な教育の質向上の課題としてのカリキュラムの改善に対する教職員の当事者意識が低いという認識に至った。たとえば、名古屋大学高等教育研究センター(2006: 18)によれば、全学教育カリキュラムの編成を主導する原則にかかわっては、1. 全学教育担当面での有効な教員の数を全学(11のグループに分割)から確保する、2. グループごとの科目の担当数のバランスを調整する、3. 担当の責任体制や支援体制を明確にする、4. 全学教育への貢献に応じて校費を傾斜配分する等の全学教育を担当する教員の事情や大学側の組織的課題が優先されており、学習の主体である学生への配慮等の教育的視点は弱いことが指摘されている。

これらのことから、開発スタッフは Diamond のモデルに依拠したカリキュラム開発の支援を指向しつつ、段階的なアプローチを採用した。まずは教員集団のカリキュラムに対する意識を高めることにねらいを定め、カリキュラム改革をめぐる教員集団の議論の促進に有効な支援ツールを開発することを目標とした。具体的な支援ツールのイメージとして、教員集団における多様な教育観やカリキュラム観を尊重しつつ、教員集団のカリキュラム改革をめぐる議論の促進に資する検討のポイントや方法を提供するようなハンドブックを採用した。実際にカリキュラムデザインに携わる教員は、当該学問領域に関する知識を豊富に持つ専門家であると考えられることから、ハンドブックではあえて、それらの学問領域の違いを超えたカリキュラムデザインに関する共通の論点を提示するという方法をとった。またハンドブックが、教員に直接活用されるだけでなく、高等教育研究センターがカリキュラム

デザインに関する議論の促進者として関与する際のツールとして有効なものとなることもあわせて追求した。

具体的には、前述したカリキュラムの編成の固有な課題をふまえ、重点的に追求すべき4つの柱を設定した。それは、1. 学習者中心であること、2. 体系的であること、3. 評価の視点が組み込まれていること、4. 実現可能性が高いこと、である。これらを、ハンドブックを通底する主張に位置付けた。

このようなアプローチには、教育の質向上にむけたカリキュラム改革に対する教員の当事者意識の涵養と協働の強化といった一つのFDのあり方が追求されている。そのため、主たる読者にカリキュラム改革をめぐる議論のキーパーソン、すなわち名古屋大学においてカリキュラム改革に携わる教務委員長や委員会メンバー等の人びとが想定された。

3. ハンドブックの制作プロセスおよび内容構成

3-1. 制作プロセス

次に、ハンドブックの基本コンセプトを確定した後の実際の制作プロセスを概観したい。実質的な制作期間は2006年4月からの約11ヶ月である。基本的には、高等教育研究センターのスタッフがハンドブックの内容原案をつくったうえで、教養教育院との合同による「教育の質向上に向けたカリキュラム開発ツール作成のための研究会」（以下、カリキュラム開発研究会と表記）を開催し、そこでの意見を反映させながら洗練化をはかった。

カリキュラム開発研究会では、学内におけるカリキュラム改革の経験者からの意見集約を行い、制作作業に還元することを行った。とくに、前出の4つの柱－学習者中心、体系的、評価の視点、実現可能性－をカリキュラムで実現するための方法の妥当性について検討を重ねた。これは、基本的なコンセプトを具体化する段階に相当する。

あわせて、ハンドブックの主張が現実と乖離することを避け、ハンドブック自体の有用性を高めるため、以下のような調査やヒアリングを行い、名古屋大学の固有なニーズや課題を反映させた。なお、各種調査等の概略表を本稿末に資料1として掲載したのであわせて参照されたい。

① 学内の教員の問題意識およびニーズの把握として、高等教育研究センターがかかわった各部局における最近のFD集会等で出された論点のなかから、カリキュラム改革に関する論点を抽出。

たとえば、経済学部・経済学研究科ランチタイムFD「授業デザインの方法－明

確な目標と成績評価方法の設定ー」(2006年6月7日)においては、学習者をやる気にするような授業目標の書き方等、具体的な手法に関心が寄せられた。

また、文学研究科・文学部 FD (2006年2月24日)では、カリキュラム改訂を見据えたコア・カリキュラムをテーマとする議論が展開された。そこで出された主な論点は、コースツリー作成の必要性、認証評価への対応、演習と講義のコンビネーションのあり方、カリキュラム開発の体制・責任者・設計者、コア・カリキュラムの導入方法等であった。

同じく、文学研究科・文学部 FD「シラバス設計法ー明確な目標設定が導く授業デザインー」(2006年6月14日)においては、認証評価への対応という問題意識を切り口に、以下のような点が活発に論議された。

- ・成績評価基準の透明性がだいじとのことだが、評価基準を明示するとはどのようにすればよいのか？
- ・認証評価との関係で、大学院教育のあり方が問われている。文系でもロースクールのような教育を行っている大学院もあるが、これを文系における単一モデルとしてよいのか。これを標準モデルとして他の研究科の教育を評価すれば、ほとんどの研究科は厳しい評価を受けることになるのではないか。
- ・研究者養成のあり方にも関わる問題であり、伝統的な徒弟制度的な養成システムが根本から否定される可能性があるが、それでよいのか。よくないとすれば、ロースクールに代わる大学院教育のモデルを提示することが、緊急に必要ではないか。
- ・アメリカ型のコースワーク中心の大学院教育が、現在政策的に推奨されている。そこでは、研究テーマなども研究室の課題に即して割り当てて、それに従って各院生が研究を進めるという方式である。これは将来的に優勢モデルになり得るか？

これらの論点のなかから、開発スタッフはとくに成績評価に関する問題をカリキュラムデザインとの関連で論じる必要性を認識し、ハンドブックで取り上げる論点に組み入れることを検討した。一方、関心の高かった大学院レベルのカリキュラム開発については、学問領域ごとの事情や文脈の違いが大きいこと等を理由に、今次のハンドブックでは主に学士課程教育レベルのカリキュラムに焦点を合わせることを確認した。

② 各部局のカリキュラム改革に対する意識調査として、FDの実施状況に関するアンケート結果を参照¹。

¹ 高等教育研究センターでは各研究科・学部における FD の実施状況や実施にかかわるサポート等の要望を把握するために、2006 年 7 月に「名古屋大学にお

それによると、調査対象である 15 学部・研究科すべてが、過去 3 年間における学部・研究科の FD の内容としてカリキュラム改革等の検討を挙げている（夏目・青山、2007： 10-11）また、各学部・研究科で今後どのような点を改善すべきか、という質問に対しては、6 学部・研究科から「カリキュラムに関すること」という回答が得られている（夏目・青山、2007： 12）。これらの点から、カリキュラム改革への支援に対する潜在的なニーズが全学的にひろく存在することが明らかにされた。

こうしたことから、開発スタッフは名古屋大学でハンドブックを制作し提供することに一定の有効性を見出すとともに、教員集団のカリキュラム改革をめぐる議論を促進するというハンドブックの特徴を鮮明にするための方法の追求に比重をおいた。

③ 学生のニーズ調査として、学士課程の 4 年生（現行の全学教育カリキュラムで学んだ第一期生）へのフォーカスグループ・インタビュー²。

まず、全学教育の目標がどれだけ達成されたかについての質問に対しては、そもそも目標が何なのか認識していない、よく理解していない、等の回答が目立った。以下は、学生から出された現行カリキュラムに対する意見の一部である。

- ・全学教育科目には概ね満足しているが、全学教養を学ぶ意味がわからずにあまり満足していない学生も多くいるように思えた。（情文）
- ・1、2 年で行う科目としては不満足だった。受動的な講義ではやる気がそがれてしまう可能性が大きい。（工）
- ・やるべき事をこなしたという感じしか得られなかったように思う。（理）

また、全学教育と専門教育との有機的な接続や関係については、それぞれ学生自身が履修した一部の科目間の接続が認識されるにとどまり、カリキュラム全体の有機的な接続性についてはあまり意識化されていなかったといえる。

こうしたフォーカスグループ・インタビューは、ごく限られた人数の学生の意見を集約するこ

ける各学部・研究科でのファカルティ・ディベロップメント活動に関する調査」を実施した。調査は名古屋大学全学教育企画委員会において依頼され、文学研究科、教育発達科学研究科、法学研究科、経済学研究科、情報文化学部、理学研究科、医学系研究科（医学科）、医学系研究科（保健学科）、工学研究科、生命農学研究科、国際開発研究科、多元数理科学研究科、国際言語文化研究科、環境学研究科（理学系）、ならびに情報科学研究科の合計 15 部局を実施対象とした。アンケート結果の詳細については、夏目・青山（2007）を参照されたい。

² 経済、文、工、情報文化の学部 4 年生 5 名に対する、「全学教育カリキュラムに関するフォーカスグループインタビュー」、2006 年 7 月 12 日、於名古屋大学高等教育研究センター。具体的なインタビュー項目と回答は、本稿末の資料 2 を参照されたい。

とからおのずと限界を有するものであるが、学生の視点からみてカリキュラムに示された教育目標が明確ではないことが大半の意見であった。開発スタッフは、ハンドブックにおいて教育目標の明確な設定を強調することの必要性を認識した。

④ 学内におけるカリキュラム改革の事例収集として、部局（農学部・生命農学研究科）の教員へのヒアリング³。

農学部では、教員自身の内発的な学部教育システムの改革を目指し、カリキュラムの再編成を含む学科体制の改編（従前の2学科から、平成18年度の3学科体制への改編）が実施されたことが明らかとなった（川北、2007）。さらに、同学部では、3学科体制のもとで1年次を対象として新カリキュラムを実施した結果の検証として、設定した到達目標と実際の到達度の間に相当のギャップがあったことが確認されたという。そのうえで、授業の工夫、成績評価の仕方、導入教育のあり方、再試験の実施などの諸課題が現在検討されている。

もっとも、農学部の事例は一学部における専門教育の範囲ではあるものの、教員集団の発意にもとづくカリキュラム改革とその実施、成果の検証と対策の検討が進められていることを実証するものである。しかしながら、農学部ではとくにカリキュラムマネジメントの枠組みを参照したわけではなく、なおかつ高等教育やカリキュラム開発の専門家も議論のプロセスに関わらなかったため、手探りの状況で進められた印象が否めないということが語られた。

これにより、開発スタッフは、ハンドブックを通じて、PDCAのマネジメントサイクルに即し、Diamondのモデルで示された一連の開発の流れを提示することに一定の意義があることを確認した。

以上の①～④の教員や学生を対象にした調査やヒアリングの結果をもとに、開発者スタッフは学内におけるハンドブック制作および提供の意義を確認し、ハンドブックの構成要素として、Diamondのモデルの位相に即したトピックの検討と草稿の作成に制作段階が移った。具体的には、カリキュラムデザインに関する質問形式のトピックと、それに応答する形での方法や検討の視点の提供という構成である。本稿末に掲載した資料3「表：カリキュラムをめぐるトピック選定の作業リスト（一部）」のように、カリキュラムデザインをめぐるトピックのリストアップと、Diamondモデルとの対応関係、重要な論点等を洗い出し、大まかなハンドブックの構成要素を検討した。ひとつのトピックは、当該トピックに関連する論点―事例

³ 名古屋大学大学院生命農学研究科教員へのヒアリング。2006年9月7日、於名古屋大学大学院生命農学研究科。

一名古屋大学で有効だと考えられる方法を含むものとした。

さらに、トピックが暫定的に決まり、本論の草稿が整った段階で、カリキュラム研究者および高等教育研究者からの意見を聴取した。

⑤ カリキュラム研究の視点からの意見収集として、専門家（教育学部・教育発達科学研究科教員）へのヒアリング⁴。

主な意見は以下の通りである。

- ・米国におけるカリキュラム開発の枠組ですぐれたものを参照し、日本で適用可能なものを用いるという姿勢はよいと考える。ただし、いわゆる「ハウ・ツー」本であるがゆえに、ハンドブックの有効範囲に限定をかけた方がよいだろう。
- ・コア・コンピテンシーの指示対象が明確な分野ばかりではないだろう。他方、コア・コンピテンシーをあまり具体化すると、そのように明確に書けないものを軽視することにつながるという問題も想定される。

あわせて、以下のような論点が提示された。

- ・各授業（講義等）の設計における方法論上の議論と、教育課程編成上の議論とをどう関係づけるのか？
- ・カリキュラム開発の一連のプロセスは提示しつつも、「全体主義的」な思考に陥らず、教員個々人の力を重視する方が、名古屋大学では現実的ではないだろうか。
- ・組織の「ミッション」に、個々の教員による教育活動はどこまで拘束されるべきか？

こうした意見をふまえ、開発スタッフは、カリキュラム開発の手法を提供するハンドブックの特性はそのままとしつつも、それを一方的に押し付けるのではなく、まずは教員集団がその手法を採用することの是非を検討し、改善策を導き出すことを奨励する姿勢で本文をまとめていくことを合意した。この姿勢は、後述する3つのステップの形に反映された。また、専門用語の整理をはかった。

⑤ 高等教育研究の視点からの意見収集として、専門家（高等教育研究センター客員教授）へのヒアリング⁵。

草稿全体に対する主な意見は以下の通りである。

- ・大学におけるカリキュラムデザインという発想の重要性をもっと強調した方がよいだろう。

⁴ 名古屋大学大学院教育発達科学研究科教員へのヒアリング。2006年10月12日、於名古屋大学大学院教育発達科学研究科。

⁵ 2006年度高等教育研究センター国内客員教授へのヒアリング。2007年2月7日、於名古屋大学高等教育研究センター。

- ・学部の専門を超えたところでの学士課程の共通性を高めることの必要性、それへ向けての努力の必要性を盛り込むことを検討してはどうか。
- ・学生の主体的学習を促進する方法として、研究大学の特色をいかした「研究科目」のようなものを作ることをトピックで扱うことを検討してはどうか。
- ・学生のニーズ把握の前に、特性の把握が必要だと考えられる。

開発スタッフは、これらの意見を参考にし、カリキュラムデザインの意義を強調するように表現を工夫するとともに、それぞれの論点にかかわる事例の充実化をはかった。たとえば、北米の研究大学における学士課程研究プログラム等の事例を挿入し、日本の文脈のなかで紹介することを検討した。

⑥ カリキュラムデザインの専門家であり、開発モデルを提唱し、本ハンドブックの先行開発物に相当する著書（Diamond, 1998）を著した北米の研究者へのヒアリング⁶。

とりわけ、本ハンドブックのコンセプトおよび網羅する内容を伝えたいうえで、今後の課題に関する意見を聴取した。以下は主要な意見である。

- ・現時点において、開発モデルのこれ以上の改訂は考えていない。なぜなら、カリキュラムデザインと評価を実質的に行うことがらは、むしろ政治的な力学（ポリティクス）の問題をどう解決するかに重点があると考えからである。大学におけるリーダーシップの研究もその一環で必要となる。
- ・カリキュラムデザインのステークホルダーでは、「最も強い」相手をまずはプロジェクトメンバーに引き入れることが大切であり、プロジェクトを成功に導くためには、教職員の当事者意識（オーナーシップ）が不可欠になる。

こうした意見からは、カリキュラム改革の支援ツールとしてのハンドブックの位置づけを検討する上でのヒントもさることながら、カリキュラム開発に関する広い研究枠組みについて展望するための示唆が得られた。

以上のような専門家からの意見を手がかりに、開発スタッフは草稿の洗練化をはかった。制作の最終段階では、ハンドブックの主張が一貫しているか、具体的な事例は足りているか、トピックの内容が抽象的になっていないか、専門用語の多用を避け平易な言葉で書かれているか等の点が吟味され、ハンドブックの読みやすさが追求された。

⁶ Robert Diamond 氏（米国シラキュース大学名誉教授）へのヒアリング。2007年2月12日。於米国フロリダ州セントピーターズバーグ。

3-2. ハンドブックの内容構成

以上のようなプロセスを経て、ハンドブックでは Diamond モデルのフローおよび名古屋大学に固有な課題を意識した 7 つのトピックが配置された。表 1 は 7 つのトピックの具体的な内容である。

表 1：カリキュラムデザインをめぐる 7 つのトピック

1. 明確な教育目標はどのように設定すればよいのでしょうか？
2. 卒業生のコア・コンピテンシーを明らかにし、カリキュラムに反映させるにはどうしたらよいのでしょうか？
3. 学生のニーズを把握してカリキュラムの改訂を行う場合、根拠となるデータをどのように集めたらよいのでしょうか？
4. 厳格な成績評価を実現するためにはどうしたらよいのでしょうか？
5. 単位の実質化をどのようにすればよいのでしょうか？
6. 学生が主体的に学習し、学習効果を高めるために、どのようなカリキュラムの運用上の工夫をすればよいのでしょうか？
7. 個々の科目の評価とともに、カリキュラム全体を評価するにはどうしたらよいのでしょうか？

7 つのトピックではそれぞれ、具体的な検討の視点や方法が 3 ステップで提供されている。3 つのステップは、図 3 のように、概ね、1. 当該トピックについての現状分析と改善の必要性の検討、2. 改善にむけた方法的視点や方策の決定、3. 改善方策の実施と検証、という段階を意識して刻まれている。

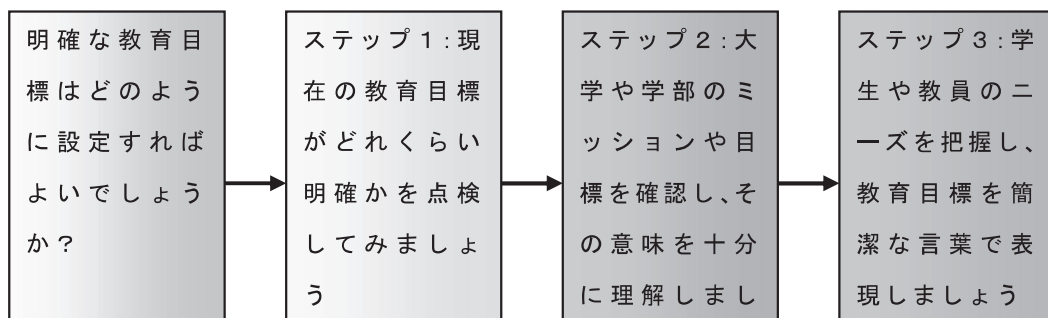


図 3：3つのステップの流れ（トピック 1 の場合）

ハンドブックの主たる構成要素は、カリキュラムデザインの基本を述べたパート I、カリキュラムデザインのための 7 つのトピックを展開したパート II、コラム、グローサリー（用語集）、参考文献・サイトである。カリキュラムの編成に職務として直接かかわっていない教職員も気軽に読めるような内容構成をめざした。ハン

ドブックの内容詳細については、配布した現物をあわせて参照いただきたい。

4. 今後の課題および展望

従来の日本の大学におけるカリキュラム改革は、とくに部局レベルにおいては、教員達が手探りで、経験に基づいた形で行ってきたというのが現実であろう。しかし、大学における教育評価の精密化と、学生の広い意味での学力の変化への対応の必要性から、部局レベルにおいても大学全体の教育システムと関連付け、教育学的な方法論をふまえたカリキュラムデザインが必要になってきている。本ハンドブックが、現場教員の意識改革を促し、かれらのカリキュラムデザインに対する考え方の整理に役立つことが期待される。

名古屋大学高等教育研究センターは、2007年4月に名古屋大学教養教育院の統括部をはじめ、同大学の全教員に本ハンドブックを無料配布した。したがって、これがいかに教員集団に迎えられ実際のカリキュラム改革に適用されるのか等、ハンドブックの有効性の本格的な検証はこれからの課題である。ひとまずその第一歩として、2007年4月に批評会を開催した⁷。批評会では、部局のカリキュラム改革や教務の仕事を通じ従来からカリキュラムへの関心の高い関係者にヒアリングを行うことにより、ハンドブックのコンセプトやアプローチ、取り扱うトピックの妥当性や幅などに関する意見を聴取した。

たとえば、「所属する学部や研究科などでカリキュラム改革の議論を開始し促進するうえで参考になったか？」という評価視点については、以下のような意見が得られた。

- ・所属する部局では、具体的なカリキュラム改革の議論にはまだ手をつけていない状況だが、どこから着手するかを考えるうえで、ハンドブックに示された一連の流れは参考になる（文学部・文学研究科）。
- ・これまで、部局においてカリキュラム改革の経験はあるが、体系立ててカリキュラムデザインを整理することは素人には難しい。個々の課題から議論に入るため、各論にとどまってしまうことがある。ハンドブックのように、教育目標の設定という上位からの階層性が明確にかき分けられている点は参考になる（農学部・生命農学研究科）

以上のように、ハンドブックの内容は概ね参考になるという肯定的な意見が得られた。その一方で、トピック2のコア・コンピテンシーは専門教育に焦点化して書

⁷ 「『ティップス先生のカリキュラムデザイン』に関する批評会」2007年4月26日、於名古屋大学教養教育院。参加者は、生命農学研究科教員、文学研究科教員のほか、発表者の浪川、黒田、夏目、近田、齋藤、鳥居の計8名である。

かれているような印象が強く、いわゆる成果目標や達成度が定めにくい教養教育のカリキュラムデザインを行う場合は適用が難しいのではないかという批判的な意見が出された。また、大学院は専門単位でカリキュラムを構成しており、学士課程に比べカリキュラムの段階性がつけにくいいため、学部と大学院のカリキュラムの接続を視野に入れたカリキュラムデザインの方法等も求められた。これらの意見は、今後ハンドブックの内容を改善し有効性を高めていく上での手掛かりとなる。

しかしながら、有効性の検証を進める一方で、ハンドブックという形態の支援ツールがもつ限界にも留意する必要がある。すなわち、本ハンドブックではどの部局にも共通する論点や一般的な方法に限定せざるを得ず、また叙述も簡略なものにとどまっている。したがってもう一つの重要な発展の方向性として、部局や全学のカリキュラムの改善活動をより多様な形で支援していくということがある。たとえば、先の批評会においても、ハンドブックでは扱わなかった、当該学部固有な特定の資格や免許の課程（制約）とカリキュラムデザイン（自由裁量）との対応関係、組織論的な問題や資源配分の解決策、導入教育科目のデザインの方法等についての支援を期待する声が出された。こうした課題の解決については、個別具体的な問題に対応するための人的な相談業務や、具体的な事例・見本（ニーズや特性を把握するための調査紙やテンプレート等）の提供といった方向へ展開していく可能性が考えられる。

また、原理的な問題でいえば、名古屋大学のような大規模な研究総合大学の組織構成から生じる固有な課題も無視できない。それは、カリキュラムをつくり改革していく主体が、主に各部局にあるという前提に立ったとき、部局のカリキュラムと大学全体のカリキュラムとの整合性をどのように図るか、なおかつ、それらのことながらと教員個人の自由度とのバランスをいかにして図るかという課題である。さらに、部局を構成する学科レベルの主体性についても考慮する必要がある。あわせて、学士課程の高年次から大学院の課程への接続を考慮したカリキュラムデザインが要請される。このように、学部および大学院をあわせた大学全体のカリキュラムとしての整合性と、個々の教員の自発性に基づくカリキュラムの自由度とをどのように調和させていくのかは、大規模な研究総合大学において重要な課題の一つである。これらの課題の解決のために、本ハンドブックの内容を共通基盤とした上で、教員集団の当事者意識を高めながら、現場の教員と教育支援スタッフによるより高度の協働を実現していく必要がある。

<主要参考文献・サイト>

- Diamond, Robert (1998). *Designing and Assessing Courses and Curricula: A Practical Guide*, revised edition, Jossey-Bass.
- 川北一人 (2007) 「名古屋大学農学部における教育システムの改革と FD」『名古屋高等教育研究』第 7 号、39－53 頁。
- 鈴木克明(2002)『教材設計マニュアル：独学を支援するために』北大路書房。
- 戸田山和久・池田輝政・近田政博・中井俊樹 (2001)『成長するティップス先生－授業デザインのための秘訣集－』玉川大学出版部。
- 鳥居朋子・夏目達也・近田政博・中井俊樹 (2007)「大学におけるカリキュラム開発のプロセスに関する考察－Diamond のモデルとその適用事例を中心に－」『高等教育研究』第 10 集、日本高等教育学会、217－235 頁。
- 中井俊樹・山里敬也・中島英博・岡田啓(2003)『e ラーニングハンドブック：ステップでつくるスマートな教材』マナハウス。
- 名古屋大学高等教育研究センター (2006)『大学における教養教育カリキュラムの比較研究』名古屋大学高等教育研究センター。
- 名古屋大学高等教育研究センター編 (2004)『プロフェッショナル・スクールのための授業設計ハンドブック』。
- 夏目達也・青山佳代 (2007)「名古屋大学の FD 活動への高等教育研究センターの支援」『名古屋高等教育研究』第 7 号、5－17 頁。
- 北海道大学高等教育機能開発総合センター「カリキュラムの全体設計」、FD ハンドブック (ウェブ版)
- <http://socyo.high.hokudai.ac.jp/FD/mokuhyou.html> 2007/05/23

謝辞

本研究発表をまとめるにあたり、以下の方々から格別のご協力を賜った。Robert Diamond 氏 (米国シラキュース大学名誉教授)、吉田文氏 (メディア教育開発センター)、川北一人氏 (名古屋大学大学院生命農学研究科)、佐久間淳一氏 (名古屋大学大学院文学研究科)、近藤孝弘氏 (名古屋大学大学院教育発達科学研究科)。記して謝意を表したい。

参考資料 3-1

表：制作プロセスにおける各種調査等の概要

	調査活動	内容および結果	結果の活用及び対応
①	名大各部署の FD 集会等におけるカリキュラム改革に関する論点抽出 (2006 年)	経済学部・経済学研究科ランチャタイム FD「授業デザインの方法－明確な目標と成績評価方法の設定－」(2006 年 6 月 7 日): 学習者をやる気にするような授業目標の書き方等、具体的な手法に関心。 文学研究科・文学部 FD (2006 年 2 月 24 日): カリキュラム改訂を見据えたコア・カリキュラムをテーマとする議論。主な論点は、コースツリー作成の必要性、認証評価への対応、演習と講義のコンビネーションのあり方、カリキュラム開発の体制・責任者・設計者、コア・カリキュラムの導入方法等。同文学研究科・文学部 FD「シラバス設計法－明確な目標設定が導く授業デザイナー－」(2006 年 6 月 14 日): 認証評価への対応という問題意識。成績評価基準の明示方法、研究者養成のあり方、ロースクールに代わる大学院教育のモデル、アメリカ型のコースワーク中心の大学院教育モデルへの関心。	成績評価に関する問題をカリキュラムデザインとの関連で論じる必要性を認識し、ハンドブックで取り上げる論点に組み入れることを検討。関心の高かった大学院レベルのカリキュラム開発については、学問領域ごとの事情や文脈の違いが大きいこと等を理由に、取り上げないことで合意。
②	名大の FD 実施状況に関するアンケート結果の参照 (2006 年 7 月)	調査対象である 15 学部・研究科すべてが、過去 3 年間における学部・研究科の FD の内容としてカリキュラム改革等を検討。各学部・研究科で今後どのような点を改善すべきか、という質問に対し、6 学部・研究科から「カリキュラムに関すること」という回答。カリキュラム改革への支援に対する潜在的なニーズが全学的にひろく存在することが判明。	名古屋大学でハンドブックを制作し提供することに一定の有効性を見出すとともに、教員集団のカリキュラム改革をめぐる議論を促進するというハンドブックの特徴を鮮明にするための方法の追求に比重をおく。

③	学生ニーズ調査として4年生へのフォーカスグループ・インタビュー (2006年7月)	全学教育の目標がどれだけ達成されたかについての質問に対しては、そもそも目標が何なのか認識していない、よく理解していない、等の回答多数。学生の視点からみてカリキュラムに示された教育目標が明確ではないことが明らかに。「全学教育科目には概ね満足しているが、全学教養を学ぶ意味がわからずにあまり満足していない学生も多くいるように思えた。(情文)」、「1、2年で行う科目としては不満足だった。受動的な講義ではやる気がそがれてしまう可能性が大きい。(工)」、「やるべき事をこなしたという感じしか得られなかったように思う。(理)」。 全学教育と専門教育との有機的な接続や関係については、それぞれ学生自身が履修した一部の科目間の接続が認識されるにとどまり、カリキュラム全体の有機的な接続性については意識化が弱い。	ハンドブックにおいて教育目標の明確な設定を強調することの必要性を確認。
④	カリキュラム改革の事例収集として部局（農学部・生命農学研究科）教員へのヒアリング (2006年9月)	農学部では教員自身の内発的な学部教育システムの改革を目指し、カリキュラムの再編成を含む学科体制の改編が実施されたことが明らかに。同学部では、3学科体制のもとで1年次を対象として新カリキュラムを実施した結果の検証として、設定した到達目標と実際の到達度の間に相当のギャップがあったことを確認。そのうえで、授業の工夫、成績評価の仕方、導入教育のあり方、再試験の実施などの諸課題が現在検討中。教員集団の発意にもとづくカリキュラム改革とその実施、成果の検証と対策の検討が進められている。ただし、とくにカリキュラムマネジメントの枠組みを参照したわけではなく、高等教育やカリキュラム開発の専門家も議論のプロセスに関わらなかったため、手探りの状況で進められた印象。	ハンドブックを通じて、PDCAのマネジメントサイクルに即し、Diamondのモデルで示された一連の開発の流れを提示することに一定の意義があることを確認。

⑤	カリキュラム研究の視点からの意見収集として専門家（教育発達科学研究科教員）へのヒアリング （2006 年 10 月）	・米国におけるカリキュラム開発の枠組ですぐれたものを参照し、日本で適用可能なものを用いるという姿勢は評価できる。ただし、いわゆる「ハウ・ツー」本であるがゆえに、ハンドブックの有効範囲に限定をかけた方がよいだろう。 ・コア・コンピテンシーの指示対象が明確な分野ばかりではないだろう。他方、コア・コンピテンシーをあまり具体化すると、そのように明確に書けないものを軽視することにつながるという問題も想定される。 ・各授業（講義等）の設計における方法論上の議論と、教育課程編成上の議論とをどう関係づけるのか？ ・カリキュラム開発の一連のプロセスは提示しつつも、「全体主義的」な思考に陥らず、教員個々人の力を重視する方が、本学では現実的ではないだろうか。 ・組織の「ミッション」に、個々の教員による教育活動はどこまで拘束されるべきか？	専門用語の整理をはかりつつ、カリキュラム開発の手法を提供するハンドブックの特性はそのままとしつつ、それを一方的に押し付けるのではなく、まずは教員集団がその手法を採用することの是非を検討し、改善策を導き出すことを奨励する姿勢で本文をまとめていくことを合意。この姿勢を、3つのステップの形に反映。
⑥	高等教育研究の視点からの意見収集として専門家（高等教育研究センター客員教授）へのヒアリング （2007 年 2 月）	・大学におけるカリキュラムデザインという発想の重要性をもっと強調した方がよいだろう。 ・学部の専門を超えたところでの学士課程の共通性を高めることの必要性、それへ向けての努力の必要性を盛り込むことを検討してはどうか。 ・学生の主体的学習を促進する方法として、研究大学の特色をいかした「研究科目」のようなものを作ることをトピックで扱うことを検討してはどうか。 ・学生のニーズ把握の前に、特性の把握	カリキュラムデザインの意義を強調するように表現を工夫するとともに、それぞれの論点にかかわる事例の充実化。たとえば、北米の研究大学における学士課程研究プログラム等の事例を挿入し、日本の文脈のなかで紹介することを検討。

		が必要だと考えられる。	
⑦	カリキュラムデザインの研究者であり、開発モデルの提唱を含むハンドブックの先行開発物の著者である北米の研究者へのヒアリング (2007年2月)	ハンドブックのコンセプトおよび網羅する内容を伝え、今後の課題に関する意見を聴取。 ・現時点において、開発モデルのこれ以上の改訂は考えていない。なぜなら、カリキュラムデザインと評価を実質的に行うことがらは、むしろ政治的な力学（ポリティクス）の問題をどう解決するかに重点があると考えからである。大学におけるリーダーシップの研究もその一環で必要となる。 ・カリキュラムデザインのステークホルダーでは、「最も強い」相手をまずはプロジェクトメンバーに引き入れることが大切であり、プロジェクトを成功に導くためには、教職員の当事者意識（オーナーシップ）が不可欠になる。	ハンドブック完成後を見越した、カリキュラム開発に関する広い研究枠組みについて展望するための示唆を獲得。

参考資料 3-1

全学教育カリキュラムに関するフォーカス・グループ・インタビュー (意見集約版)

高等教育研究センター 鳥居朋子

日時：2006 年 7 月 12 日（水）午後 3 時～5 時

場所：高等教育研究センター会議室（文系総合館 5 階）

趣旨：2003 年度から始まった全学教育カリキュラムは本年度 1 クールを終えます。来年 3 月に現カリキュラムで学んだ初めての卒業生を出すにあたって、同カリキュラムの改善点や課題を抽出するための調査の前提作業として、フォーカスグループ・インタビューを実施します。「四年一貫教育」のもとで学んできた 4 年生の視点からみた全学教育カリキュラムの問題点や課題、積極的な提案などを率直に出していただければ幸いです。集約した意見やデータ等は、後期に実施を予定しているアンケート調査の項目作成の際に参照します。それ以外の目的で意見やデータ等を使用することではなく、参加者に不利益が生じないよう取り扱いには十分留意します。

学部

氏名

1. 全学教育科目の学習を通じて、以下のような基本的な態度や能力がどれくらい向上したと感じますか？ 4 段階評価（1. 向上した、2. やや向上した、3. あまり向上しなかった、4. 向上しなかった）

（全学教育の基本的な教育目標）

- ・総合的な判断力
- ・主体性と学ぶ意欲
- ・国際化に対応できる能力
- ・学部間に共通の基礎となる基礎的学力

(単位：人)

	1. 向上した	2. やや向上した	3. あまり向上しなかった	4. 向上しなかった
①総合的な判断力	1	3	1	0
②主体性と学ぶ意欲	1	1	3	0
③国際化に対応できる能力	1	1	3	0
④学部間に共通の基礎となる基礎的学力	1	3	1	0

2. 上記以外の態度や能力、知識などでとくに向上したと感ずることは何ですか？

- ・ 論理的に考え、意見を述べる能力。(経済)
- ・ 基礎セミナーではコミュニケーション能力や共同作業が向上した。(情報文化)
- ・ 学部を超えたつながり(人間関係)ができた。
- ・ レポートの書き方、語学力、論理力。(工)
- ・ レポートなどをこなすことにより、自分自身で何かを構成・製作することに対する能力。(理)

3. 全学教育科目でとくに印象に残っている科目は何ですか？

それは何故ですか？

➤ 基礎セミナー

理由：

- ・ 通年で、合宿に2回も行けたから。(文)
- ・ 少人数で、ディスカッションもあり、主体性が身につく。パワーポイントなども習得できるから。(工)
- ・ 少人数、ゼミ形式の授業で主体的に考え学ぶ場であったため。(情文)
- ・ 専門外の分野を少人数制で学ぶことができた。(経済)

- ・ さまざまな学部の人たちと授業を受けることができたから。(経済)

➤ 理系基礎科目(実験も含む)

理由： 自分の所属学部に密接にかかわるから。(理)

➤ 全学教養科目

理由： 理系の学生と一緒に受ける授業は新鮮だった。(文)

4. 総合的にみて、全学教育に満足しましたか？

- ・ 満足している。(経済)
- ・ 満足はしているが、全学教養を学ぶ意味がわからずにあまり満足していない学生も多くいるように思えた。(情文)
- ・ 自分の取りたい授業をとることができたので満足している。(選択するポイントはそれぞれ異なると思うが。)(文)
- ・ 1, 2 年で行う科目としては不満足。受動的な講義ではやる気がそがれてしまう可能性が大きい。(工)
- ・ やるべき事をこなしたという感じしか得られなかったように思う。(理)

5. 今後、全学教育科目として導入されれば良いと思う科目は何ですか？

- ・ 文化・芸術科目(経済)
- ・ 社会人の方がされる講義(情文)
- ・ 実験(文)
- ・ 就職関連の授業(文)
- ・ 教職科目(将来役立つと思うため。)(文)
- ・ ワード、エクセル、パワーポイントの授業(工)
- ・ 現代社会についてのディスカッション(工)
- ・ 新たに導入を希望する科目は特にはないが、情報リテラシーをより実用的な内容にしてほしい。(理)

6. 全学教育科目と学部専門科目との有機的な接続や関係を感じましたか？(四年一貫教育)

- ・ Yes or No

とくにどの科目間でそう感じましたか？

➤ Yes

- ・ 文系基礎科目、文系教養科目(経済)
- ・ 進級するコース分けを考える上で全学科目の受講は有意義なものであった。(情文)
- ・ 言語学専攻担当の先生の授業は内容的に専門授業と近く、テストに役立った。
(文)
- ・ 微分積分、電磁気学(工)
- ・ 理系基礎(専攻学部のため)(理)
- ・

➤ No

なし

7. その他、履修条件など、カリキュラム以外の点で印象に残っていることは何ですか？

- ・ 珍しい第2外国語を受講できたこと。(経済)
- ・ 受講調整を何とかしてほしいと思った。(経済)
- ・ 言語の希望漏れがあったこと。(情文)
- ・ 英語は希望が通らない。また、先生により当たりはずれが大きい。(文)
- ・ 教科書はないほうがいいと思う。(文)
- ・ 1限目は出席したくない。2限目からの方が出席率が高そうに思った。(文)
- ・ チームでやるということがない。(工)
- ・ TOEIC, 英検の振替(工)
- ・ 全学教養の1回目の授業は出なくていい、というのは何とかならないのか？(工)
- ・ 学科により必要な単位のバラつきが激しいと思う。(理)

ご協力ありがとうございました。

このインタビューについてご意見やご質問があれば
鳥居 (torii@cshe.nagoya-u.ac.jp) までお願いします。

参考資料 3-1

表：カリキュラムをめぐるトピック選定の作業リスト（一部）

カリキュラムをめぐるトピック	カテゴリー	D モデル位相*	当該トピックを検討するうえで重要な論点
コースやカリキュラム開発を円滑に進めるには？	開発手法	1	・開発プロセスの全体像の整理 ・ステークホルダーの特定 ・根拠データ（質的・量的）データの収集・分析
単位の実質化をどのようにはかるか？	教育の質向上	3	・単位と学習時間との関係 ・年間の履修授業数の上限 ・「早取り」などの学生の履修行動
カリキュラムの体系性をどのように実現するか？	内容構造	2	・組織レベルの教育目標と個々の科目・授業目標との関係 ・科目・授業の階層構造 ・教養科目（共通科目）と学部の専門科目との有機的連携
コア・カリキュラムの導入のメリットとはなにか？	内容構造	2	・カリキュラムの一貫性 ・学習経験の共通性 ・コア・カリキュラムのバリエーション（指定必修科目、配分領域必修科目）
厳格な成績評価をどのように実現するか？	教育の質向上	3	・明確な学習目標と成績評価基準 ・相対評価と絶対評価の違い ・形成的評価の方法

*D モデル位相とは、ダイヤモンドのモデルの位相にそくし、1．プロジェクトの選定、2．基本的な計画の検討要素、3．プロジェクトの特殊要因（以上が第1段階の「プロジェクトの選定と設計」に相当）、4．第2段階の「各単位における制作・実行・評価」に対応している。

日本高等教育学会第10回大会 2007.5.27 名古屋大学

大学におけるカリキュラム改革 のための支援ツール開発

鳥居朋子(鹿児島大学教育学部)、浪川幸彦(名古屋大学教養教育院)
夏目達也、近田政博、中井俊樹、齋藤芳子(名古屋大学高等教育研究センター)
黒田光太郎(名古屋大学教養教育院)

本発表の概要

1. はじめに: 課題意識および本発表の目的
2. 『ティップス先生のカリキュラムデザイン』制作の基本コンセプト
 - 2-1. 支援ツール開発の背景および理論モデル
 - 2-2. 名古屋大学の文脈に即した支援ツールの追求
3. ハンドブックの制作プロセスおよび内容構成
 - 3-1. 制作プロセス
 - 3-2. ハンドブックの内容構成
4. まとめ: 今後の課題および展望

1. はじめに

- 課題意識
 - 教育の質向上にむけたカリキュラムの設計や評価に関する具体的な方法
 - 大学におけるカリキュラム改革の支援のあり方
- 先行研究および開発物の状況
 - 日本: 具体的な手法の提供に至っていない
 - 海外: 米国を中心にコースおよびカリキュラム設計や評価手法の開発モデルの構築や洗練の試みがみられる

1. はじめに

● 本発表の目的

『ティップス先生のカリキュラムデザイン』のコンセプトや制作プロセスの特徴を明らかにし、カリキュラム改革の支援ツールが有する可能性について検討する



『ティップス先生のカリキュラムデザイン』(2007)

2. 『ティップス先生のカリキュラムデザイン』 制作の基本コンセプト

2-1. 支援ツール開発の背景および理論モデル

● 開発の背景

- 「個々の授業の充実はもとより、カリキュラムが全体として整合的で明確な教育目標にもとづく必要がある」『成長するティップス先生』(2001)における課題意識の継承
- 名古屋大学における組織的なカリキュラムの評価および見直しという課題
 - 現行の全学教養カリキュラム運用の4年目
 - 認証評価に対する関心の高まり

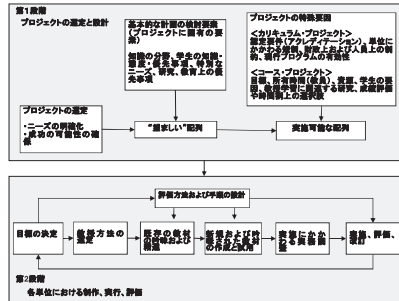
2-1. 支援ツール開発の背景および 理論モデル

● Diamond(1998)

「教育プログラム開発のプロセス(Process for the Development of Educational Programs)」

- コース設計のプロセスを可視化したモデルの典型
- フローチャートによって開発プロセスを時系列に説明
- 2層構造
 - 第1段階「プロジェクトの選定と設計」
 - 第2段階「各単位における制作、実行、評価」

Diamondの「教育プログラム開発のプロセス」のモデル



Diamond, 1998, p.17, Figure 2.1より作成

2-1. 支援ツール開発の背景および理論モデル

● Diamondモデルの4つの特長

- 時系列に検討されるべき重要な要素を明らかにする
- プロジェクトを指揮する人びとに手順の指針を提供する
- 人びとがプロセスのどの段階にいるのか、そこでの任務は何なのかについての理解をたずける
- 重複する活動を減らし、代替案を検討する余地を確保することによって有効性を高める

鳥居ほか(2007)

2-1. 支援ツール開発の背景および理論モデル

- 北米の大学ではDiamondのモデルに依拠したコース設計の方法や相談業務を教員集団に提供
- 教授学習の専門家が調査手法の提供やデータ収集・分析等を通じて部局のカリキュラム改革を支援
- Diamondが提案するモデルや指針を個々の機関がどのように受容し、いかにして固有な文脈に沿って応用していくのが鍵に

2-2. 名古屋大学の文脈に即した支援ツールの追求

● 名古屋大学の現状

- 組織的な教育の質向上の課題としてのカリキュラム改善に対する教職員の当事者意識は低い
- 全学教育カリキュラムの編成の主導原則
 - 担当教員の事情や大学側の組織的課題が優先
 - 学習の主体である学生への配慮等の教育的視点は弱い

2-2. 名古屋大学の文脈に即した支援ツールの追求

● 段階的なアプローチの採用

- 教員集団のカリキュラムに対する意識の向上に焦点
- カリキュラム改革をめぐる教員集団の議論の促進に有効な支援ツール開発を目標
- 議論の推進に資する検討のポイントや方法を提供するハンドブックの形態を採用
- 学問領域の違いを超えたカリキュラムデザインに関する共通の論点を提供
- 高等教育研究センターが促進者として関与する際の支援ツールの役割も期待

2-2. 名古屋大学の文脈に即した支援ツールの追求

● 重点的に追求する4つの柱

- 学習者中心であること
- 体系的であること
- 評価の視点が組み込まれていること
- 実現可能性が高いこと

● 指向性

カリキュラム改革に対する教員の当事者意識の涵養と協働の強化。ひとつのFDのあり方

● 想定される主な読者

カリキュラム改革をめぐる議論のキーパーソン、教務委員長や委員会メンバー

3. ハンドブックの制作プロセスおよび内容構成

3-1. 制作プロセス

● 制作期間

- 2006年4月から約11ヶ月

● 開発体制

- プロジェクト方式
- 企画立案、原案作成・執筆、発行、普及、評価：
高等教育研究センター
- 原案検討、評価：
カリキュラム開発研究会(教養教育院との合同)

3-1. 制作プロセス

● 制作プロセスにおける諸調査やヒアリング

- ①部局のFD集会等におけるカリキュラム改革に関する
論点抽出： 認証評価、成績評価等
- ②学内のFD実施状況に関するアンケート結果の参照：
カリキュラム改革への支援に対する潜在ニーズ
- ③学部4年生へのフォーカスグループ・インタビュー：
教育目標の明確化
- ④部局(農学部)教員へのカリキュラム改革の事例に
関するヒアリング： マネジメントサイクルに即した開発の
流れの有効性確認

資料「表：制作プロセスにおける各種調査等の概要」

3-1. 制作プロセス

- ハンドブックの制作・提供の意義を確認
- Diamondモデルの位相に対応したトピックの
検討
 - カリキュラムデザインに関するトピックの選定
参考「表：カリキュラムをめぐるトピック選定の作業リスト(一部)」
 - 「トピックに関連する論点」-「事例」-「名古屋大
学で有効だと考えられる方法」
- ハンドブックの大まかな構成要素の検討
- 草稿の作成

3-1. 制作プロセス

● 制作プロセスにおける諸調査やヒアリング

- ⑤カリキュラム研究の視点からの意見収集として、
専門家(教育学部教員)へのヒアリング：
ハンドブックの有効範囲の限定
- ⑥高等教育研究の視点からの意見収集として、専門
家(センター客員教授)へのヒアリング：
論点にかかわる事例の充実化
- ⑦開発モデルの提唱者であり、ハンドブックの先行
開発物の著者である研究者(Diamond)へのヒア
リング： カリキュラム開発に関する研究枠組みへの示唆

資料「表：制作プロセスにおける各種調査等の概要」

3-1. 制作プロセス

● 最終段階のチェックポイント

- 主張が一貫しているか？
- 具体的な事例は足りているか？
- トピックの内容が抽象的になっていないか？
- 専門用語の多用が避けられているか？
- 平易な言葉で書かれているか？

ハンドブックとしての読みやすさの追求

3-2. ハンドブックの内容構成

● 7つのトピック

1. 明確な教育目標はどのように設定すればよいでしょうか？
2. 卒業生のコア・コンピテンシーを明らかにし、カリキュラムに反
映させるにはどうしたらよいでしょうか？
3. 学生のニーズを把握してカリキュラムの改訂を行う場合、根拠
となるデータをどのように集めたらよいのでしょうか？
4. 厳格な成績評価を実現するためにはどうしたらよいでしょうか？
5. 単位の実質化をどのようにはかればよいでしょうか？
6. 学生が主体的に学習し、学習効果を高めるために、どのような
カリキュラムの運用上の工夫をすればよいのでしょうか？
7. 個々の科目の評価とともに、カリキュラム全体を評価するには
どうしたらよいのでしょうか？
現物もご参照ください

3-2. ハンドブックの内容構成



● 3ステップによる構成

1. 当該トピックについての現状分析と改善の必要性の検討



2. 改善にむけた方法的視点や方策の決定



3. 改善方策の実施と検証

3-2. ハンドブックの内容構成



トピック1：明確な教育目標はどのように設定すればよいでしょうか？

- ① 現在の教育目標がどれくらい明確かを点検してみましょう
- ② 大学や学部のミッションや目標を確認し、その意味を十分に理解しましょう
- ③ 学生や教員のニーズを把握し、教育目標を簡潔な言葉で表現しましょう

3-2. ハンドブックの内容構成



トピック2：卒業生のコア・コンピテンシーを明らかにし、カリキュラムに反映させるにはどうしたらよいでしょうか？

- ① 卒業生のコア・コンピテンシーが必要かどうかを検討しましょう
- ② コア・コンピテンシーとして設定する能力を決めましょう
- ③ 能力を大学の教育目標やカリキュラムに反映させましょう

3-2. ハンドブックの内容構成



トピック3：学生のニーズを把握してカリキュラムの改訂を行う場合、根拠となるデータをどのように集めたらよいでしょうか？

- ① 学生の多様なニーズをどのような意図でカリキュラムの改訂に反映するのかを決めましょう
- ② 学生のニーズを測定する指標を設定し、データを集めましょう
- ③ 集めたデータを分析しカリキュラムの改訂に反映させましょう

3-2. ハンドブックの内容構成



トピック4：厳格な成績評価を実現するためにはどうしたらよいでしょうか？

- ① 学習者の視点で、教育目標を具体的な学習成果の目標として表現してみましょう
- ② 学習成果を測定するための具体的な方法と基準を設定しましょう
- ③ 成績評価の方法と基準を学生に周知し、実行しましょう

3-2. ハンドブックの内容構成



トピック5：単位の実質化をどのようにかはればよいでしょうか？

- ① 単位の諸規定をふまえながら無理のないカリキュラムの編成を検討しましょう
- ② 学習の順次性や適時性を考慮して推奨履修モデルをつくりましょう
- ③ 学習時間と単位の関係について学生に周知しましょう

3-2. ハンドブックの内容構成

トピック6：学生が主体的に学習し、学習効果を高めるために、どのようなカリキュラムの運用上の工夫をすればよいでしょうか？

- ① 学習意欲を高めるような学習環境づくりを行いましょう
- ② 学生の主体的な学習を促すために、カリキュラム上で何が可能かを検討しましょう
- ③ 学生の主体的な学習を促すために、個々の授業でどのような教授法上の工夫が可能かを検討しましょう

3-2. ハンドブックの内容構成

トピック7：個々の科目の評価とともに、カリキュラム全体を評価するにはどうしたらよいでしょうか？

- ① カリキュラムの何を評価するのかを定めましょう
- ② 評価のための適切な方法を選択しましょう
- ③ 評価を実施し、改善すべき点を明らかにしましょう

3-2. ハンドブックの内容構成

● 構成

- パートⅠ カリキュラムデザインの基本
- パートⅡ カリキュラムデザインのための7つのトピック
- コラム
- グローサリー(用語集)
- 参考文献・サイト

4. まとめ：今後の課題および展望

● 制作後の取り組み

- 学内全教員に配布(2007. 4)
- 有効性の検証：第一歩としての批評会(2007. 4)
 - 部局のカリキュラム改革や教務に携わった教員
 - ハンドブックのコンセプト、アプローチ、取り扱うトピックの妥当性等
 - 肯定的意見
 - 議論を開始する上で一連の流れが参考になる
 - 教育目標の設定という上位からの階層性が参考になる
 - 批判的意見
 - 成果目標や達成度が定めにくい教養教育のカリキュラムデザインへの適用困難
 - 学部と比べ段階性がつけにくい大学院のカリキュラムデザインへの適用に工夫が必要

4. まとめ：今後の課題および展望

● 残された課題と展望

- 大規模な研究総合大学の組織構成から生じる課題への対応
 - 学部および大学院をあわせた大学全体のカリキュラムとしての整合性と、個々の教員の自発性に基づくカリキュラムの自由度の調和
- 教員集団の当事者意識の向上、教員と支援スタッフとによる高度な協働の実現

4. まとめ：今後の課題および展望

● 残された課題と展望

- ハンドブックの内容の改善および有効性の向上
- 多様な支援の方法の検討と新しい方向への展開
 - ハンドブックという形態の支援ツールがもつ限界をふまえた開発
 - 部局の固有な文脈に即した個別具体的な課題への対応(相談業務等)



ご清聴ありがとうございました。

本発表に関するご質問、お問い合わせは
鳥居 torii@edu.kagoshima-u.ac.jp
までお願いします



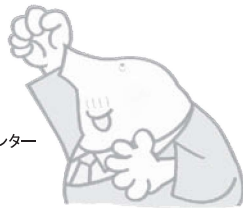
主要参考文献・サイト

- Diamond, Robert (1998), *Designing and Assessing Courses and Curricula: A Practical Guide*, revised edition, Jossey-Bass.
- 川北一人 (2007)「名古屋大学農学部における教育システムの改革とFD」『名古屋高等教育研究』第7号、39－53頁。
- 鈴木克明(2002)『教材設計マニュアル: 独学を支援するために』北大路書房。
- 戸田山和久・池田輝政・近田政博・中井俊樹(2001)『成長するティップス先生ー授業デザインのための秘訣集ー』玉川大学出版部。
- 鳥居朋子・夏目達也・近田政博・中井俊樹(2007)「大学におけるカリキュラム開発のプロセスに関する考察ーDiamondのモデルとその適用事例を中心にー」『高等教育研究』第10集、日本高等教育学会、217－235頁。
- 中井俊樹・山里敬也・中島英博・岡田啓(2003)『eラーニングハンドブック: ステップでつくるスマートな教材』マナハウス。
- 名古屋大学高等教育研究センター(2006)『大学における教養教育カリキュラムの比較研究』名古屋大学高等教育研究センター。
- 名古屋大学高等教育研究センター編(2004)『プロフェッショナル・スクールのための授業設計ハンドブック』。
- 夏目達也・青山佳代(2007)「名古屋大学のFD活動への高等教育研究センターの支援」『名古屋高等教育研究』第7号、5－17頁。
- 北海道大学高等教育機能開発総合センター「カリキュラムの全体設計」、FDハンドブック(ウェブ版)
<http://socyo.high.hokudai.ac.jp/FD/mokuhyou.html> 2007/03/22

学生の自主的な学習を促す カリキュラムおよび学習支援システム —米国の研究大学の事例から—

名古屋大学FD全体会議
2006年4月3日

名古屋大学高等教育研究センター
鳥居 朋子



本講演のあらまし

1. はじめに:
学生の自主的な学習を促すしくみへのまなざし
2. 米国の研究大学の事例: ミシガン大学 (LS&A)
 - 2-1. カリキュラム
 - 2-2. 学習支援システム
 - 2-3. その他
3. おわりに:
名古屋大学への示唆



1. はじめに

学生の自主的な学習を促すための多様なはたらきかけ

- もっとも基本的で直接的な場面は個々の授業レベル
- そこで不可欠なのは、学生と接する個々の教員やTAによる取り組み

たとえば、「全学教育のガイドライン」や『ティップス先生からの7つの提案』にそくした実践

- 学生に主体的に学習させる
- 学習の進み具合を振り返らせる
- 学習に要する時間を大切にすること etc.



でも・・・

- 個々の授業レベルや、個々の教員の取り組みだけで十分なのだろうか？
- 限界はないのだろうか？
- 大学組織として、教員集団として考えるべきしくみとは？



カリキュラムや学習支援システムへの視点

- 学生の自主的な学習をより促進するようなシステムとしての「カリキュラム」と「学習支援」のグッドプラクティスへの注目
- 2006年度は、現行の「全学教育」カリキュラムの1クールが完了する年度

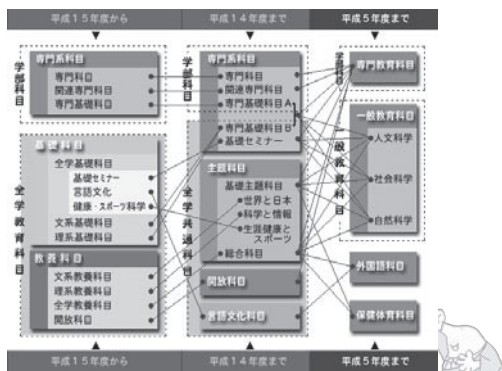


参考：名古屋大学全学教育カリキュラムの科目構成

科目区分	内容
基礎科目	全学基礎科目 初年次生を大学教育へ導入し、自立した学習能力を身につけるとともに、文・理に共通した基礎的学力や態度を養う科目
	基礎セミナー 多面的な専門的トレーニングによって、コミュニケーションとしての読み、書き、話す能力が身に付き、素養を養うとともに、基礎的学習の方法と面白さを学ぶ科目
	言語文化 専門的学習のツールとしての外国語の能力を高め、異文化理解を促して、国際社会に相适应しい態度を養う科目
	健康・スポーツ科学 健康に関する自己管理能力、生涯スポーツの基礎となる技能の習得、スポーツを通じたコミュニケーション能力やリーダーシップを養う科目
	文系基礎科目 人文・社会科学系分野の学習体系を認識するとともに、自主的学習能力を培う科目
専門科目	理系基礎科目 自然科学系分野の学習体系を認識するとともに、自主的学習能力を培う科目
	文系教養科目 人文・社会科学系分野の諸現象について、それらの諸現象を学際的、総合的に分析、把握する能力を育むとともに、他の学問分野との関連性について理解する科目
	理系教養科目 自然科学系分野の諸現象について、それらの諸現象を学際的、総合的に分析、把握する能力を育むとともに、他の学問分野との関連性について理解する科目
	全学教養科目 文・理の専門分野の知識を問わず、豊かな人間性を育み、総合的学習能力を身に養う科目
	開放科目 学生の自主的で多様な学習意欲に応えるため、学際等が期待される専門系教養科目のうち、他学部での学生の受講が可能であり、かつ、有意義であると認められて全学に開放する科目



参考：名古屋大学の「全学教育科目」の履歴



2. 米国の研究大学の事例

ミシガン大学アナーバー校文理学基力レッジ
(College of Literature, Science, and the Arts : LS&A)



ミシガン大学キャンパス風景一夏ー



LS&Aの学習環境： 伝統文化と最新機能の融合



ミシガン大学コミュニティの小さなメンバー



ミシガン大学のプロフィール

- 学士課程に在籍する学生数は、
全学で約25,000人、大学院に在籍する
学生数は約15,000人、
合計約40,000人(2004年度)
- 単年度の研究費が7.5億米ドル(2004会
計年度)を超える研究重点大学
- 19のスクールおよびカレッジがあり、部局
への分権が定着

LS&Aの概要

- ミシガン大学の学士課程は、LS&Aのほか、美術デザイン学部、工学部、運動療法学部、音楽学部、看護学部の6部局。このうち教養教育を提供しているのがLS&A。
- 1841年に設立されたLS&Aは、学士課程と大学院組織(Racham)から構成されている。
- 約16,000名の学士課程学生(寄宿制カレッジ生を含む)、約2,000名の大学院生、約1,000名の教員を擁している。
- 3,500以上のコースを提供している。



LS&Aにおける教育の実施体制

- 教養教育カリキュラムの開発に関しては、LS&Aのデパートメント(学科に相当)レベルの活動や他部局との連携が鍵になっている。
- コースの提供主体は、LS&A内の60のデパートメントとLS&A外の14部局。
- LS&Aの教育は全学的な体制によって支えられている。



LS&Aのミッション・ステートメント

“知識および学術的価値の創造、保存、応用における卓越性を獲得し、学生生活の質を高め、学生を現在および将来の課題に挑むリーダーならびに市民へと変容させる”



LS&Aにおける教養教育への信念

学生は教養教育によって、

- 「よりよき人間となる」
- 「分析的に思考し、明快な文章を書き、注意深く読み取る力を飛躍的に向上させる」
- 「社会や科学の問題を突き止め解決し、芸術作品を評価し、多様な意見を尊重し、自分と異なった人びとと協働できるようになる」



LS&Aにおける学士号の取得要件

- 学士号(the Bachelor of Arts、the Bachelor of Scienceおよびthe Bachelor in General Studies)を得るための必要条件として、すべての学生に120単位(credit)の取得を課している。



2-1. カリキュラム：LS&Aのカリキュラムの基本構造

	内容	必要単位数
LS&A必修	初年次文章作成 上級文章作成 数量的推論 外国語 人種および民族	30
領域配分必修	自然科学(7単位) 社会科学(7単位) 人文(7単位) 小計(21単位) 以下から3領域選択し履修 自然科学(3単位) 社会科学(3単位) 人文(3単位) 数学および記号解析(3単位) 創造的表現(3単位) 学際(3単位) 小計(9単位)	30
集中課程(専攻)	専門科目(デパートメントが提供)	30
選択	その他の選択科目	30



LS&Aのカリキュラムの構成要素

- ①LS&A必修
- ②領域配分必修(Distribution Requirement)
- ③集中課程(専攻)
- ④選択

このうち、①と②の部分は知識、技能、態度といった3つの要素の組み合わせで構成されている。これは、LS&Aで学ぶすべての学生が共通して体験し、修得すべき能力と考えられている。



「領域配分必修」方式の特徴

- 米国の大学において今日もっとも普及しているとされている一般教育の方式
- 学生の選択を保証し、教員団の自治を損なわず、事務管理を容易にする
- ただし、領域配分必修の方式は、個別に開発され、教授され、検討されているコースを横断的に関連付けることが難しい

カリキュラムのマネジメントにかかわる長所と短所の両面を有している



LS&Aのカリキュラムの構造的な特質(1)

- コロンビア大学のカレッジのように指定必修科目の多いコア・カリキュラムを採用している機関や、科目ではなく学問領域に必修をかけたコア・プログラムを提供しているハーバード大学のカレッジに比べて、LS&Aは学生個々人の選択肢が幅広く、柔軟性の高いカリキュラム構造を有している。
- 総合大学の強みをいかし、学生の多様な学習ニーズに応え、なおかつ学生の主体性や興味関心を尊重したカリキュラムを提供している。



参考：ハーバード大学カレッジにおけるカリキュラム改訂の動向と主な論点

- 過去30年間続いた「コア・プログラム」を中心的な構成要素とするカリキュラムから、領域配分必修方式のカリキュラムへの「回帰」の動き。
- 学際的科目の開発が重視されている。
- 学生の国際体験を正課に取り入れることが検討されている。



LS&Aのカリキュラムの構造的特質(2)

- 必修と選択の最適なバランスが考慮されている

カリキュラム設計を支える問題意識

- すべての学生が獲得すべき基本的な知識、態度、スキルは何なのか
- 共通する学習経験とは何なのか
- LS&Aの、ひいてはミシガン大学の卒業生のアイデンティティとは何なのか



柔軟な構造のカリキュラムが求められる理由

LS&A固有の組織的文脈：

- 学士課程学生数の規模が大きく、かつ多様な学習ニーズを持っている
- きわめて分権化が進んだ大学組織において、デパートメントレベルの自律性が尊重されている



「LS&Aタイプ」のカリキュラムが求めるもの

- 選択肢の幅が広く柔軟性の高い構造を持った教養教育カリキュラムは、学生個々人が多様なコースをつなぎあわせ、自らの学習デザインを自主的かつ主体的に描いていくことを必然的に要請する。
- コースやプログラムの履修を通じた学生の学習を成功に導くための実質的なしくみとして、学生に対する学習計画支援や助言サービスの充実が求められる。



2-2. 学習支援システム： アカデミック・アドバイジング

アカデミック・アドバイジング・センター
(Academic Advising Center: AAC)

学生が各自の学習デザインを描き、それに沿って学習の成功を達成するための支援を提供する専門組織



ミシガン大学のAAC



AACのミッション

“学生が可能な限り幅広く教養教育について考え、さらにそのうえで卒業後の多様な社会に適応できるよう準備することを奨励する。同センターのアドバイザーは、個々の対話およびプログラムを通じて、長期にわたる学生の人間的、倫理・知的成長を促し、学生が自分自身の目標を開発することや、情報に基づいた学習上の意思決定を行うことを支援する”



AACの体制

- 管理職や事務スタッフを含む総勢45名のスタッフが所属。
- このうち、学生の一般的な相談担当 (General Advisor) には16名の専門スタッフが配置され、延べ700名の学生の相談に応じている。
- そのほか、集中課程 (専攻) の選択などに関する専門準備相談担当 (Pre-professional Advisor) として5名の専門スタッフが配置。



AACの専門スタッフ： 親しみやすい雰囲気と学生へのアピール

- AACのスタッフページのイメージ挿入
<http://www.lsa.umich.edu/lsa/detail/0,2034,222%255Fhtml%255F147,00.html>



AACの具体的な活動

サービスの主な対象である学生に対して、教養教育の目標や要件を理解させながら、個人の教育目標の形成やその達成を支援。

- アドバイスの提供にあたっては、学生の主体性と知的関心を尊重し、柔軟に対応。ただし、学生のための意思決定（履修や専攻）や、個々の授業の評価（良い・悪い）は下さない。
- オリエンテーションの開催や学習支援ツールの開発と提供（例：『学習用語集』、『LS&A初年次ハンドブック』、『LS&A留学生ハンドブック』、『LS&A転学生ハンドブック』など）
- AACのスタッフは、カリキュラム開発のプロセスにも参画。学生とカリキュラムの媒介者としての視点から、カリキュラム改訂に関する有効な意見を提供。

スタッフは、カリキュラムを媒介にして学生との距離がもっとも近い専門家集団であるといえ、学生の学習上の具体的な問題や悩みをよく把握しうる立場にある。



2-3. その他

学生の自主的な学習の促進に有効なプログラム

○ 学士課程研究プログラム

- 研究総合大学の研究面での卓越性を活かし、学生の学習への動機付けを向上させるプログラム。
- 学士課程の学生を教員や大学院生の研究活動に参加させ、研究への興味関心や学習への動機付けを引き出す機会。

ミシガン大学のほか、イリノイ大学(UIUC)などの研究総合大学で取り入れられている。



LS&Aのカリキュラムと学習支援の相補関係

- LS&Aでは学生の多様な学習を保証するために、LS&A必修、領域配分必修、集中課程、選択科目の4つの構成要素から成る柔軟な構造のカリキュラムを提供している。
- あわせて、多様な選択肢のなかから、学生が自主的に個々の関心にそくしたコースを履修し学習をデザインしていくことを支援するシステムとして、アドバイジング・サービスの充実をはかっている。
- アドバイジング・サービスは、学生の学習の成功を実現するうえでカリキュラムの開発および運用と相互補完の関係にある。
- こうした組織的なシステムが、個々の授業や教員の取り組みを支えている。



3. おわりに：

名古屋大学への示唆

- 多様な学問領域を擁する研究総合大学の特性を活かしながら、学生の主体的な学びを促進するために、基本的な知識、技能、態度を身につける必修科目と、選択の幅の広い科目群を組み合わせた柔軟な構造のカリキュラムを提供することがひとつのモデルとして有効。
- 柔軟性の高い構造を持つカリキュラムを通じて、学生個々人が学習デザインを行い達成することを支援するために、カリキュラム運用の補完システムとして、アカデミック・アドバイジング機能を制度的に取り入れることが重要。



わたしたち「名古屋大学コミュニティ」に求められていること

- いますぐできる取り組み
 - 個々の授業レベル（明確な目標に基づくシラバスの設計、教授法の工夫など）
 - 科目別部会や小部会レベル（個々の授業を超えた連携とそれの実践の問題点や課題の共有など）
 - 教養教育院レベル（問題点の集約と課題の組織化など）
 - 全学レベル（現在の学習支援機能の強化）
- 中長期的な計画が必要な組織的取り組み
 - 名古屋大学の特性を活かした教養教育カリキュラムの構造の再検討
 - 学習支援システムの制度的強化

まずは対話のスタートから。



高等教育研究センターの取り組みと今後の課題

- 学生の自主的な学習を促進するようなティップスやシステムの調査、開発、提案
- カリキュラム開発の議論の推進に有効なツールの開発、提供



ご清聴ありがとうございました。

○ご質問やご意見などは

高等教育研究センターの鳥居朋子まで
お願いいたします。

e-mail: torii@cshe.nagoya-u.ac.jp



主要参考文献およびサイト

- 鳥居朋子(2006)「研究総合大学における教養教育カリキュラムの開発に関する考察—米国ミシガン大学アナーバー校の事例を手がかりに—」『名古屋高等教育研究』第6号。
- 鳥居朋子(2006)「ハーバード大学における学士課程教育カリキュラム—(1)コア・カリキュラムに関する特質—」名古屋大学高等教育研究センター『大学における教養教育カリキュラムに関する比較研究』。
- 鳥居朋子(2006)「ハーバード大学における学士課程教育カリキュラム—(2)一般教育カリキュラムの開発プロセス—」名古屋大学高等教育研究センター『大学における教養教育カリキュラムの比較研究』。
- 鳥居朋子(2005)「『米国ミシガン大学における優れた授業実践および7つの原則』の推奨—新任教員オリエンテーションのFD活動を通じて—」名古屋大学高等教育研究センター『ティップス先生からの7つの提案』の開発』(特色GPシリーズ③)。
- 名古屋大学高等教育研究センター「ティップス先生からの7つの提案」
<http://www.cshe.nagoya-u.ac.jp/seven/index.html>



特色 GP シリーズ7

『ティップス先生のカリキュラムデザイン』の開発

2008 年 1 月 31 日発行

発 行	名古屋大学高等教育研究センター
〒464-8601	名古屋市千種区不老町
T E L	052-789-5696
F A X	052-789-5695
E-mail	info@cshe.nagoya-u.ac.jp
印刷・製本	アインズ株式会社

