

序章

序章

第1章

第2章

Appendix

学士課程教育の体系化を導くカリキュラム・デザイン
—本調査の趣旨と本報告書の構成—

日本高等教育開発協会 会長 川島 啓二

学習者中心の教学改革を進めるために重要なことは何か

ベネッセ教育総合研究所 主席研究員 山下 仁司

学士課程教育の体系化を導く カリキュラム・デザイン

—本調査の趣旨と本報告書の構成—

日本高等教育開発協会 会長 川島 啓二

◎はじめに

学士課程における教育課程の体系化は、今世紀に入ってからの大学教育改革の中心的な課題であり続けてきた。2005年の『将来像答申』で3つのポリシーが謳われ、2008年の『学士課程答申』では3つのポリシーを実質化させるための教学マネジメントの確立が強調されながら、『質的転換答申』（2012）においても、殆ど再論する形で、教育課程が全体として修得させようとしている知識・技能について「個々の授業科目がどのように連携し関連し合う」のか、明示することを求めている。曰く、「プログラムとしての学士課程教育」という概念が未だ定着していないからだという。では、いったい何故未定着なのか。

答申は、その隘路を打開するための方策として、学長のリーダーシップによる教学マネジメント体制の確立や、CAP制、ナンバリング等の導入を提唱しているが、教育課程の体系化の具体的な作業は、カリキュラムの改訂（リ・デザイン）に他ならず、それは、DPから導かれる科目構成と到達目標の見直し、教育内容、教育方法の検討、担当者の配置等、従来からの人と制度が葛蔓のごとく錯綜した「歴史的構造物」の建て直しを意味するものであり、より具体的に即した方法論（タクティクス）がなければ改革のための橋頭堡を築くことは望めない。本調査は、全国の大学から、カリキュラム改革の成果をあげている事例を見出し、その改革の相貌と成功要因を、改革プロセスのダイナミックスにも目配りしつつ、分析・整理したものである。このようなリアリティに裏付けられた知見や、そこから抽出された改革のための視点や方法論こそが、真に現場の担当者の方となりうるであろう。

◎本報告書の構成

ディプロマ・ポリシーに基づいた、カリキュラム編成の方針（カリキュラム・ポリシー）が教員間で

共有され、各科目の排列とその到達目標に落とし込んでいくという作業が、言葉でそれとして語られる整合性だけではなく、具体的にどのような活動で担保されるのか。本報告書では、それを4つの視点から整理し、カリキュラムのリ・デザインのための方法論を提示している。

第一章では、本調査の対象となった事例の概説と、カリキュラム改革を分析・整理する上で4つの視点を提起し、そのねらいを論じている。視点1：何を問題と捉えてカリキュラムを改革するのか—「主体的な学び」を育成するカリキュラム改革の出発点—、視点2：カリキュラム改革のための体制構築はどうあるべきか—カリキュラム改革の推進と合意形成の工夫、視点3：「主体的な学び」を促進するカリキュラムをどう設計すべきか—カリキュラムの設計手続きとアクティブ・ラーニングの取り入れ方—、視点4：どのようにしてカリキュラムの評価改善を実施すべきか—カリキュラム評価の視点と体制—、の4つであり、それぞれ、1) ケースの解説と2) 理論・フレームワーク、方法論、課題等が論じられている。この4つの視点は、カリキュラム改革の現実における時系列的な流れであると同時に、カリキュラム改革のダイナミックスのポイントでもあり、視点同志が相互かつ複雑に影響しあっている。

第二章は事例集として、カリキュラム改革を成し遂げた特徴ある事例を紹介・分析し、そのリアルなプロセスと分析の視点、示唆として何を得るべきなのかを論じている。

◎主体的学習とカリキュラム・デザイン

『質的転換答申』のメインテーマであり、本調査に先立って行われた質問紙調査「大学生の主体的な学習を促すカリキュラムに関する調査」においても焦点づけられた、主体的な学びの在り方は、各授業それぞれにおける学生の参画や双方向授業の展開といったマイクロシーンに留ま

るものではない。むしろより重要なポイントは、『質的転換答申』においても強調されているように、授業の予復習の確実な達成を基盤とした学習プログラムとそれを担保するシステムの構築である。それゆえ、アクティブ・ラーニングの取り組みは、カリキュラムの中に、理念的にも制度的にも明確に位置づけられる必要がある。このことは、とりまなおさず、科目間の到達目標や教育方法の調整を不可避とするものであり、それによって構築されたカリキュラムによって学生の成長が達成されていくということ、つまりは「アクティブ・ラーニングをカリキュラムで生かし」「カリキュラムによって学生を育てる」というプログラムに基づく学士課程教育の本来的あり方につながるものである。本調査が拠って立つ、アクティブ・ラーニングとカリキュラムとの関係の捉え方もこの点に帰結する。

◎カリキュラム構築と改善に向けた4つの視点の相互関係

カリキュラムが改訂されることによって、大学教育改革の実際が進行し、様々な改革課題の達成が、カリキュラムのリ・デザインのプロセスの1コマ1コマの達成によって果たされていく。そのようなダイナミズムの中でカリキュラムを捉える必要がある。

本報告書で取り上げた、4つの視点（①問題発見と課題設定、②組織体制、③カリキュラム設計、④評価）は、カリキュラム改訂の流れを単純に表現したものではない。そもそも、次の異なる4つのフェイズに焦点を当てており、評価は、課題設定、組織体制、カリキュラム設計の全てにフィードバックされて、次のプランニングに生かされるわけだし、問題発見の機能は、絶えず他のフェイズからの情報を吸収しながら新たな問題発見・課題設定の役割を果たす。4つの視点はカリキュラム形成に関わる重要で相互関連的な変数である。カリキュラム・デザインは孤立した個人の頭の中から生まれてくるわけではない。設計のための体制構築があり、設計の営みは、絶えず、組織体制への見直しのベクトルを生むであろう。4つの視点はそれぞれ往還的に働くのである。

◎今後の課題

大学教育の内容と方法に深くコミットメントした改革が進行し始めてから（2007年の大学設置基準改正をその始点とすれば）7年が経過した。DPの策定からシラバスの整備に至るまで、大学教育の基本的構図は既に共有されているといってもよい。では、その上でのカリキュラム問題の意味はいったい何処にあるのか？

カリキュラムの一面が、大学教員の個々の授業の総和という側面を持つならば、カリキュラムの体系性を志向した改革は、大学教育改革にとって本質的な意味を持つ。各教員の教育活動の基本的単位と当該大学の教育全体の目標とをつなぐ「環」としての役割をカリキュラムは果たすからである。むしろ申すまでもなく、求められているのは、個別の授業や課外経験の単純総和にとどまらないカリキュラムのデザインである。各授業の中での学習経験が学生の成長にとってどのような意味と機能を果たすのか、教育内容、教育方法の選択を含めて、丁寧な設計が求められる。加えて、課外における様々な学びや経験もデザインに含める必要がある。学生がどのような力を身につけたのか、アウトカムベースでのカリキュラムが求められるのなら、学習経験の総体としての教育課程の本来的な意義が再確認されよう。

であるならば、尚更、学生の成長という視点を持ち、主体的学びを生かすカリキュラムとは、学生の成長のシナリオの役割も果たすことになる。

また、今次調査で浮かび上がってきたのは、人と組織の結節点としてのカリキュラム改革という姿である。カリキュラム改革は、平板な更地に、カリキュラム・ポリシーを適用して、現実のカリキュラムが策定されて達成されるわけではない。当該大学の教員配置の問題や組織の問題等、改革に伴う諸問題を引き連れることになるのが、カリキュラム改革である。その意味で、カリキュラム改革は大学教育改革の縮図であると同時に、プログラムとしての学士課程教育を目指す上で、「本丸」ともいえる課題なのである。

学習者中心の教学改革を進めるために 重要なことは何か

ベネッセ教育総合研究所 主席研究員 山下 仁司

本調査・研究は、「大学生の主体的な学びを促すカリキュラム」のあり方を具体的にケーススタディしたものである。大学の教育における優れた取り組みに関する調査や事例研究は、文科省の特色GP、教育GPなど以前から進められてきた。教育GPでは、「課程（カリキュラム）」についての実践事例なども報告されており、またアクティブ・ラーニングに特化した個々の授業レベルの実践の研究もいくつか存在する。

しかし、平成24年8月に提示された『質的転換答申』の中の「学士課程教育の質的転換への方策」（P14）で述べられている通り、それらの授業は体系的・組織的に各大学・学部それぞれの育成目標、ディプロマポリシー（DP）を実現するための仕組みの中に位置づけられていなくてはならない。そのため、調査のフォーカスを、アクティブ・ラーニングを取り入れた「カリキュラム」のあり方、そのカリキュラム策定のきっかけや改編の目的、策定プロセスなどにおいたのが本調査報告書である。

具体的な教育の質的転換に向けたカリキュラム改革の事例は本文に譲るが、本調査に企業（民間）の立場で関わってきた身として、いくつか得られた総合的な気づきをここでまとめて巻頭言としておきたい。

◎「青年の発達を支援する教育の場」としての大学という視点

多くの大学では、アクティブ・ラーニングの重要性は認めつつも、大学教育は「専門知識を伝授することである」と考えている教員が多い。そのような教員は、教育とは教師の頭の中にある知識（客観的真実）を学生の頭に流し込んでいくことであると考え、いわゆる客観主義的な教育観を持っている。それに対し、今回見てきた多くの大学では、学部・学科の教職員が共通して大学教育を「青年期の発達を支援し、社会参画に向けた最終段階としての教育」

と認識していることが印象的であった。（職員には直接話が聞けていないが、調査した教員経由で職員も同様の認識で学生に関わっているという話をいくつかの大学で伺っている。）

古典的だが、エリクソンの発達段階説で言えば、青年期（13～22歳）はアイデンティティの確立期であり、主体的に自分の人生を考え始め、自分は何者か、自分は社会とどう関わっていくかなどの認識を確立する時期である。大学における共通教育・専門教育がこの時期の学生の発達・成長にどのように関わるかを意識することが重要なことなのではないかと考えられる。その際に、本調査から得られた気づきを元にして、単に「お題目」にしないポイントを列挙しておく。

◎学生の発達・成長という視点を教育に取り入れるためのポイント

まず、ディプロマポリシー（DP）や大学共通で育成を目指す人材像の定義が重要である。ここでDPを学部教育で身につく専門知識・技能の列挙で終えるのか、それとも青年期の発達を意識した内容・項目を備えたものにするかで、その次の手段としての教育内容・授業方法が全く変わってくる。

DPを定義するうえで、例えば「経済学の専門的知識を身につけ、それを社会の課題解決に活かすことのできる人材」など、専門知識と認知的スキル（批判的思考力や論理的思考力、課題解決能力等）を併せて挙げる大学は多い。「論理的思考力や課題解決能力は、ゼミで育成されているので教育を大きく変える必要はない」という声を聞くこともある。しかし、主体性・積極性などの態度・志向性や、チームワーク・リーダーシップ・フォロワーシップ等の対人関係能力の養成はどうするのか。それらの能力は、大学の正課教育で養成される必要はないのか。もし必要なのであれば、専門的知識を身につける

という範囲を超えて、どのような教育の取り組みが必要なのか、といった点から教職員が共通した大学教育に対する認識を持つべきである。今回取材した大学では、入学してくる学生を中心に専門教育の範囲を超えてどのような教育が必要かを検討したという例が多くみられた。

次のポイントは、DP・目指す人材像とカリキュラムの整合性を確認することである。具体的な方法としては、例えば、縦（表側）に知識・能力・態度（志向性）にわたるDPのブレイクダウン、横（表頭）に授業科目を記入し、どの授業科目でどの能力が養成されるか、過不足はないかを確認できるカリキュラムマトリックスを作成している大学の事例があった。

マトリックスができれば、更に、必修科目と選択の関係性、学生に自由に選択をさせることで、特定能力の育成機会がない学生が出ないかという検証を行うべきである。学生が履修を決める際に問題が生じる場合は、履修モデルの提示やSA(Student Assistant)などを活用した人的支援、コンピュータ・システムによる履修支援などの仕組みなども考えるべきである。

学部・学科レベルで教育に関わる教職員ができるだけこの作業を共通で行い、それぞれの授業科目における真のミッションが何であるかを明確に意識することが望ましい。この作業は、全学共通科目と専門科目の機能の整理のためにも役に立ち、共通言語で教育全体を俯瞰できるというメリットがある。

◎エビデンスを元にした改善・管理を恐れない

－アクション・リサーチのデータ活用の勧め－

最後に、そのカリキュラムで目指す知識・能力・態度（志向性）が育成されているかを評価し、教員と学生双方にフィードバックされる評価の仕組みの導入が必要である。態度・志向性や対人関係能力は測定しにくいものではあるが、通常の成績に加え、ルーブリック（評価基準）によるデュアル評価が手軽に行える仕組みができることが望ましい。

また、教員側から一方的に学生を評価するのではなく、学生の自己評価による成長実感や、社会に出るための自信度合い等を教員側にフィードバックして、カリキュラム・授業の改

善を促すPDCAの仕組みも必要である。青年期の発達を支援するということからも、これまでの教員中心の教育の考え方を「学習者中心の教育」に切り替えるべきである。

更には、教育のアウトカムの客観的な評価も取り入れられるとよい。教育者はえてして、自分以外の人間が自分の教えた学生の教育成果を測定することを嫌う。ましてや、自分の教育成果を他者と比較されることは極端に嫌がるもので、外部の学生評価ツールを導入することに消極的になることが多い。

しかし、外部の学生評価ツールを、自らの授業法やカリキュラムを改善するためのツールとして考えてみてはどうだろうか。

教育学では、教育のアクション・リサーチ(Action Research)という考え方が存在する。アクション・リサーチとは、簡単に言うと、「教師が自らの指導法や教育の改善を目指して、授業のやり方を試しに変えてみて、その成果をアセスメントで測定することで試行錯誤的に改善につなげる実践的調査研究」ということである。学生の成績評価でも教員の指導力の評価でもなく、教育を良くしていくための仕組みとして、客観的なエビデンスを元にしたアセスメントを活用する、という考え方が現場に根付くことが重要である。

もちろん、その場合は使用する外部アセスメントの持つ構成概念が、DP・教育方針に合致していることが前提である。構成概念とは、「そのアセスメントで高い評価が得られることが何を意味するか」ということであり、評価が自己目的化しないためにも十分な配慮が必要であることは言を俟たない。

〈参考文献〉

中央教育審議会 大学分科会(2012)『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～(答申)』