

共通教育の質保証のためのマネジメントのティップス Ver.1.0

2016年1月4日

鳥居 朋子・岡田 有司・川那部 隆司・山田 剛史

■ 本ティップスのコンセプトと5つの指針

本ティップス Ver.1.0 は、大学教育学会課題研究「学士課程教育における共通教育の質保証」（2013年度～2015年度、代表：高橋哲也）におけるサブテーマ4（共通教育における質保証のためのマネジメント）の研究成果を基に、日本の大学において共通教育の質保証を実現するためのマネジメントの秘訣をまとめたものです。これまでも、数々の全国調査やケーススタディにおいて、共通教育の「担当者の偏り」や「全学的な連絡・調整の困難」など、日本の大学の共通教育が抱えるカリキュラムや組織体制の問題及び課題などが指摘されてきました。しかしながら、実際に共通教育の目標の体系性（例として、ディプロマポリシーと共通教育の目標との整合性・体系性など）や評価の方法にかかわる実践的課題を組織的に解決し、質保証を果たすためのマネジメントのティップスを提供したものは管見の限り見当たりません。一方、大学におけるリベラル教育や教養教育の歴史を長く持つアメリカでは、「アメリカ大学・カレッジ協会（Association of American Colleges & Universities：AAC&U）」の会員校が協働し、VALUE Rubrics の開発や General Education の改善のための指針や視点、チェックリストなどをまとめ、ひろく提供しています（AAC&U, 2013&2015）。我われは、こうした先駆的な実践や成果に学びつつ、共通教育の質保証のためのマネジメントの指針に基づくティップスを日本で開発することの重要性および意義を確認し、研究課題として設定しました（鳥居, 2014）。

さらに、2014年度に実施した本課題研究による全国大学調査の結果によれば、マネジメントサイクルを構成する Plan-Do-Check-Action（PDCA）の各位相の得点（各位相がうまく機能しているかどうかを共通教育責任者が評価）を見た場合、共通教育（教養系科目、初年次／リメディアル系科目ともに）における Plan および Do の位相ではなく Check および Action の位相において得点が低い傾向にあることが示されました（岡田・高野, 2015）。これらから、とくに評価および改善の位相に実践上の課題があり、共通教育に携わる人びとにとって潜在的にティップスが求められることが示唆されました。本ティップスは、こうした潜在的なニーズも念頭におきながら、マネジメントサイクルの PDCA それぞれの位相のバランスを考慮し、以下の5つの大きな指針のもとに開発されています。全体のイメージは次ページの図の通りになります。

指針1：学士課程教育における共通教育の目標を明確に設定し共有する

指針2：共通教育の目標にそくした科目の配置や実践を行う

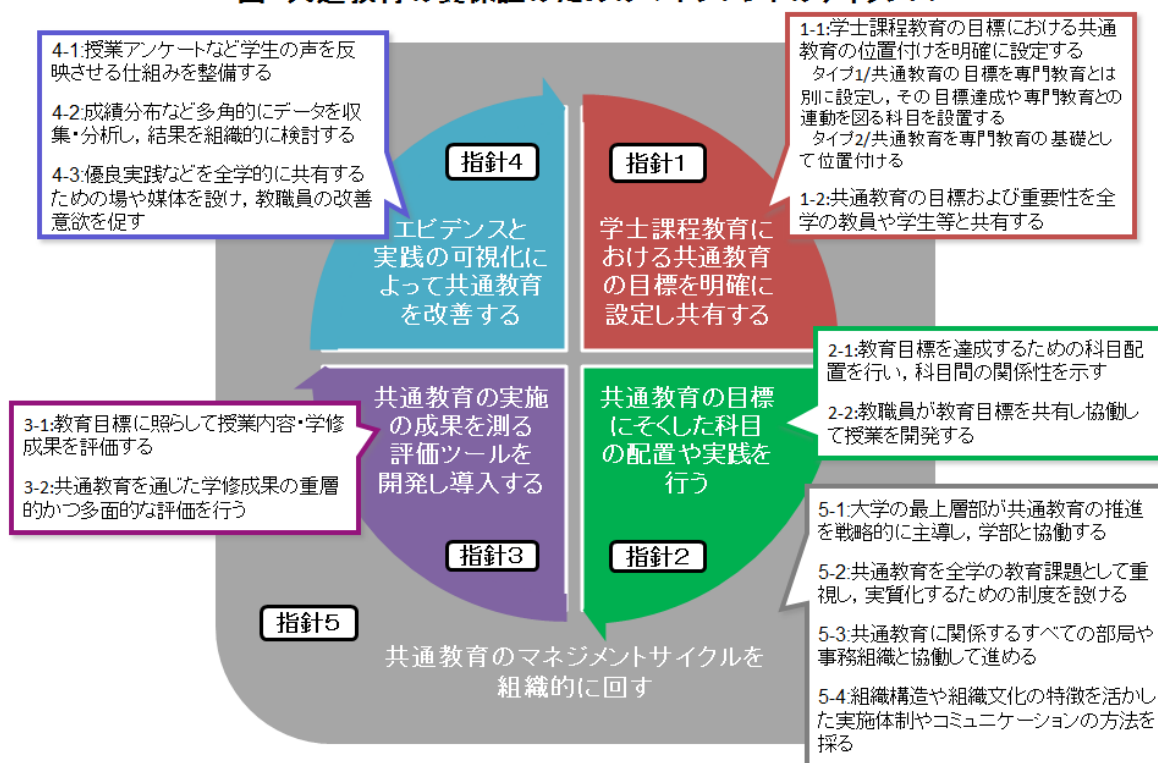
指針3：共通教育の実施の成果を測る評価ツールを開発し導入する

指針4：エビデンスと実践の可視化によって共通教育を改善する

指針5：共通教育のマネジメントサイクルを組織的に回す

もとより実践知の結晶でもあるティップスは、各大学の教育現場における試行錯誤とその成果としての優良事例に依って立つものです。今回のティップス Ver.1.0 では、とくに平成26年度 AP 事業（「テーマⅠ：アクティブ・ラーニング」と「テーマⅡ：学修成果の可視化」の複合型）の採択校の協力を得て、ティップスの素材を集めるための調査を実施しました。それらの優良事例のうち代表的なものについては、個々のティップスを裏付ける事例として示してあります。個々の事例の大学名は伏せていますが、国公立の別は示しました。各事例から浮かび上がる当該校の共通教育をめぐる組織構造や組織文化なども含めて参考にさせていただければと思います。

図 共通教育の質保証のためのマネジメントのティップス



指針1：学士課程教育における共通教育の目標を明確に設定し共有する

共通教育の質保証を果たすためには、第一にマネジメントサイクルが円滑に駆動するよう目標を明確に設定し、それを共通教育にかかわるすべての者と合意することが大切です。具体的には、学士課程教育全体における共通教育の位置付け、とくに専門教育との関係性を明確にし、その目標を設定することが重要です。目標の明確な設定と共有があつてこそ、学士課程教育における共通教育のプログラムや科目、個々の授業の運営が位置付けられ、なおかつ体系的な評価の基準や方法が可能になると言えます。指針1では、こうした共通教育の位置付けや目標の設定の仕方に加えて、それらの目標を大学構成員らと共有するためのティップスを提供します。

1-1：学士課程教育の目標における共通教育の位置付けを明確に設定する

タイプ1 共通教育の目標を専門教育とは別に設定し、その目標達成や専門教育との連動を図る科目を設置する

例1. 「A 大学教育・初年次教育科目群」「人文科学科目群」「社会科学科目群」「自然科学科目群」「学際科目群」「言語表現科目群」「教職関連科目群」「資格関連科目群」の8群から構成される大学基礎科目を配置し、専門科目と並行して

学ぶ機会を提供している（私立 A 大学）

- 例2. 導入教育やキャリア教育、学部や大学の枠を超えて幅広く学ぶ科目、自校教育等からなる五つの科目群（基盤科目群、自己形成科目群[領域：人間性を知る、社会を知る、自然と向き合う、世界と向き合う]、実践科目群、大学・学部連携科目群、B 大学科目群）から構成されている共通教養科目を配置し、4 年間の在学期間を通じて学部教育を補完しながら分野横断的に学びを発展させる機会を広く提供している（私立 B 大学）
- 例3. 共通教育を直接担う基礎教育部の教育目標を「汎用的な能力が求められる今日、基礎教育部では自主的・継続的な修学・生活スタイルの確立により自己管理能力を高め、基礎学力の向上と専門分野との有機的な接続を図る。そして、チーム活動を実践し、コミュニケーション能力・論理的思考力・行動力を培い、さらに技術マネジメントを学ぶとともに技術者としての倫理観を身につけ、専門分野を見据えたキャリア形成を目指すことができる人間力豊かな「知性」「感性」「徳性」を持つ人材を育成する。」と定めている。また、共通教育と専門教育の両方にまたがるテーマやトピックを特定の共通教育科目や専門教育科目において扱っている（私立 C 大学）
- 例4. 大学全体の共通教育の理念・目標に基づく 8 項目のラーニング・アウトカムズを設定し、共通教育の各科目において、シラバス作成時にそれらとの関連を明確化している（私立 D 大学）
- 例5. 共通教育と専門教育それぞれの目標を設定し、大学全体の教育理念のもとに整合的に接続することで、4 年間を通じて教育理念を段階別・到達度別に実現する構造をとっている（国立 A 大学）
- 例6. 共通教育の目標を社会人基礎力の育成として設定する（国立 B 大学、私立 E 大学）

タイプ 2 共通教育を専門教育の基礎として位置づける

- 例1. 上級学年における専門科目理解のための基礎学力を養成することを共通教育の目標としている（私立 F 大学）
- 例2. 「工学の専門教育の修得に必要な基礎学力を確保すること」と「専門領域にとらわれないより広い立場での人間教育を行うこと」を共通教育の目標としている（私立 G 大学）
- 例3. 共通教育の中核的な科目の目標を、4 年間深く学び、考え抜くために必要な①基礎的なアカデミックスキルと②社会人基礎力（ジェネリックスキル）の修得としている（私立 H 大学）

1-2：共通教育の目標および重要性を全学の教員や学生等と共有する

- 例1. 学生要覧やシラバス、Web 等で公開している（私立 A 大学、私立 F 大学、私立 C 大学、ほか複数）
- 例2. 全学的な委員会や FD の機会でも周知している（私立 B 大学、ほか複数）
- 例3. 共通教育の科目担当者間の打ち合わせや研修会等で共有している（私立 I 大学ほか、複数）
- 例4. 共通教育科目の授業内で学生に説明する（私立 I 大学、ほか複数）

指針 2：共通教育の目標にそくした科目の配置や実践を行う

指針 2 では、設定した教育目標を達成するための実践において重要なポイントに着目します。まず必要になるのは、教育目標の達成が可能になるような科目の配置を行うとともにそれらの科目が共通教育の教育目標の中にもどのように位置付くのかを明確にする作業です。当該科目が必修なのか選択必修なのかも、学生の履修行動や教育目標の達成に影響を与え得ることから、検討すべきポイントのひとつと言えるでしょう。また、教育目標の達成のためにはそれぞれの教職員が共通教育の教育目標を共有し、その中で自らに与えられた役割を自覚して協働する姿勢が重要になります。こうした重要なポイントをふまえ、指針 2 では共通教育の目標にそくした科目の配置や実践を行うためのティップスを提供します。

2-1：教育目標を達成するための科目配置を行い、科目間の関係性を示す

- 例1. 全開講科目はナンバリングを実施し、個々の授業を通して修得できる能力を明示している。そのことはシラバスにも明記され、授業の到達目標とも連動させている（私立A大学）
- 例2. 共通教育も含む履修モデルを作成するとともに、求められる学修成果や具体的な目標水準を示すことで、明確な目標を与え動機づけを高める工夫をしている（私立G大学）
- 例3. 共通教育と専門教育の連動を重視し、科目間の関係性を示したカリキュラムマップを履修ガイド冊子やWeb（公開）を通じて徹底周知しているとともに、一部の専門科目内に共通教育の要素を織り込むマイクロ・インサージョンという手法を導入している（私立C大学）

2-2：教職員が教育目標を共有し協働して授業を開発する

- 例1. 必修の初年次教育に関して、担当者間でメーリングリストやワーキンググループを構築し、授業で用いる独自のワークブックの開発や指導案の作成・共有を行っている（私立I大学）
- 例2. 学士課程教育の教育理念の中に明確に位置づけられた共通教育科目群の教育目標を教職員が共有しながら、共通教育科目群の開発やシラバス・テキストの作成を行っている（国立A大学）
- 例3. 共通教育の教育目標に基づき、学生が主体となり教職員と協働しながら共通教育科目を開発するシステムを一部の科目で取り入れている（私立B大学）
- 例4. 共通教育に関する委員会の委員が、非常勤を含む各共通教育科目担当者と授業前後に密に情報交換をすることで、教育目標や授業内容・学生の様子について共有している（私立J大学）

指針3：共通教育の実施の成果を測る評価ツールを開発し導入する

指針3においては、実施した共通教育の成果を評価する際に重要なポイントを提示します。まず確認すべきこととして、設定した教育目標の達成状況を評価できるような評価指標および手法が用いられているかということがあります。この教育目標と評価手法との関係がかみ合っていないと、成果を正しく測定することは困難になります。また、共通教育の評価をする際には単一の評価指標・手法を用いるだけでは十分ではありません。教育目標に応じて複数の指標を組み合わせたり、個別の授業レベルとともに共通教育のカリキュラムレベルでの評価を行うことが重要になります。指針3では、共通教育の実施の成果を測る評価ツールを開発し導入するためのティップスを提供します。

3-1：教育目標に照らして授業内容・学修成果を評価する

- 例1. 全ての科目の最終授業日に自己点検授業を実施し、自身の取り組みや達成度を自己評価する。この結果に基づき、教員が授業の成果や学生の目標達成度などを評価し、学内向けに公開している（私立C大学）
- 例2. 全共通教育科目において3年に1回以上、授業の到達目標に関する自己評価報告書を提出。シラバスに示した到達目標、目標の達成に向けた取り組み、目標の達成度をどのように評価したのかなどを明記。必要に応じてルーブリックや到達度アンケートなどのエビデンスを提出（私立D大学）

- 例3. 各授業の目標の達成度を学生と教員がそれぞれ評価、両者を比較できるシステム。目標の達成度はディプロマポリシーと関連付けられており、各学生がどの程度ディプロマポリシーに到達しているのかも可視化できる（私立E大学）
- 例4. 各授業の単位を取得することで身につく力がそれぞれの教育目標ごとに数値化されており、それぞれの教育目標に関して学生自身がどの程度成長したのかが視覚的に把握できるシステムが構築されている（私立J大学）

3-2：共通教育を通じた学修成果の重層的かつ多面的な評価を行う

- 例1. 学生による授業評価アンケート、授業評価アンケートに基づく科目ごとの教員の自己評価、卒業時の満足度調査を実施。また、全学必修の共通教育科目の一部で、コモン・ルーブリックを用いた評価を導入（国立C大学）
- 例2. 学生には各科目の授業評価アンケート、卒業時調査を実施。また、e-ポートフォリオでルーブリックを用いた自己評価も行っている。英語教育や汎用的能力の評価については外部テストも活用している（私立G大学）
- 例3. 共通教育における重点的な取り組みを評価し、その継続的な変化や学生間の比較ができるよう、共通教育に関するアンケートを実施している。また、汎用的能力に関するメタ・ルーブリック評価シートを活用し、各共通教育のルーブリック評価を実施している（私立K大学）
- 参考1：質および公正さを保証するために、学生個人の水準に対応した方法の提供として、ルーブリックに基づく評価（例えば、VALUE ルーブリックの活用）を共有している（AAC&U, 2015）
- 参考2：学生の成果物に対するアセスメントの基準を習熟度と明確に結び付けている（AAC&U, 2015）

指針4：エビデンスと実践の可視化によって共通教育を改善する

共通教育の改善には大きく二つの方向性があります。指針4ではこの二つの方向性にそったティップスを提供します。一つは、指針3の評価ツールで測定・収集された様々なデータ（エビデンス）に基づくものです。様々な要因が複雑に絡み合う共通教育を組織的に改善していくためには、可能な限り客観的なエビデンスを議論のテーブルに乗せる必要があります。いま一つは、優良実践の可視化です。前者はあくまで実践の結果のみを示しているという意味で静的要因であり、後者については実践のプロセスについても把握できるという意味で動的要因だと言えます。両者がうまく組み合わせることで共通教育の改善は促進されます。

4-1：授業アンケートなど学生の声を反映させる仕組みを整備する

- 例1. 学生の授業評価は、中間評価は担当教員が直接回収し、期末評価は事務的にとりまとめて担当教員へ伝達することで、教員個人の授業改善に役立っている（国立L大学）
- 例2. 「教務モニター制度」を導入し、無作為に選んだ学生に授業の感想を聞き、教育の質向上に役立っている（私立M大学）
- 例3. 授業アンケートの集計結果は、学内イントラネットで全学に公開しており、教員はアンケート結果に対するフィードバックコメントの入力が義務付けられている。コメントを返すことで、学生からの授業に対する意見について担当教員が確認するとともに授業の改善に結び付けている（私立C大学）
- 例4. 経営学部「基礎ゼミ」SAは、SNSを通じていつでも科目主務者に質問や意見交換をすることができるようにした。これにより、科目主務者がSAからの意見に応じて授業改善案をまとめ、指示を受けたSAがその実行を図ることが

できるようになり、学期中の迅速な授業改善が可能となった（私立 H 大学）

4-2：成績分布など多角的にデータを収集・分析し、結果を組織的に検討する

- 例1. 各学期終了後には、共通教養教育推進委員会で、科目（クラス）別の成績分布一覧を開示している。分布が著しく偏っている科目については、推薦母体（学部等）と相談のうえ、担任者に対して次学期の改善を申し入れる（私立 B 大学）
 - 例2. F 評価（不合格）の多い科目については、成績評価分布を抽出し、個別にシラバスの内容やレベル、学生による授業評価アンケートの確認を行い、評価の妥当性について検証している。その際に問題があると判断した場合には、科目担当者に当該科目の位置付けの確認や到達目標の見直しなど改善を促している（私立 A 大学）
 - 例3. シラバスに明記した到達目標について達成度を測定し、結果を自己評価報告書にまとめ、3 年以内に少なくとも一度は提出することが、全教員に義務づけられた（私立 D 大学）
 - 例4. 教育点検評価部委員会（主に課程・学系、学科の副主任）が中心となり、授業アンケートの実施、授業アンケートに対する担当教員のフィードバックコメントの作成、成績に関する諸資料の保存、さらにこれらすべての資料を元にして授業の点検・改善を行う授業点検シートの作成と提出を行っており、授業改善に結び付けている（私立 C 大学）
- 参考 1：教職員や管理職は、学生の習熟度の向上を導き透明性を高めるために、学習データを適切に活用している（AAC&U, 2015）
- 参考 2：大学は広く評価報告書やフィードバックを共有し、それらを結果の改善に向けた FD やプログラム開発、学生やステークホルダーとの対話に活用している（AAC&U, 2015）

4-3：優良実践などを全学的に共有するための場や媒体を設け、教職員の改善意欲を促す

- 例1. 年に 3～4 回実施する全学 FD の中で、評価室からのデータに基づいた指摘を受けて、学長命令で教員が改善に向けたグループワークを行い、発表する（私立 N 大学）
 - 例2. 学内の FD においては、ポスターセッションなどで授業に関する情報を共有し、議論している（私立 I 大学）
 - 例3. 年に一度は FD/SD 講演会が開催され、優秀教育賞を受賞した先生の講演と FD/SD 活動に有益な講演が行われている（私立 G 大学）
 - 例4. 情報共有のために教育および修学についての優れた取り組みを全教員を対象とした全学部会（全学 FD 研修会）「教育フォーラム」で紹介している。また、工学教育の改善を目的とした教育紀要を発刊し、教育改善の良好事例を学内外に発信している（私立 C 大学）
- 参考 1：FD は非常勤の教職員を対象に含み、全学の学習環境にわたって学生に働きかける教員の力量を強化している（AAC&U, 2015）
- 参考 2：非常勤の教職員を対象に含んだ FD では、すべての学生が習熟を達成することを助け、学生がかねらの習熟度を示すことができるような課題とアセスメントを設計することに重点的に取り組んでいる（AAC&U, 2015）

指針 5：共通教育のマネジメントサイクルを組織的に回す

これまで指針 1～4 で提供してきたティップスは、それぞれ PDCA といったマネジメントサイクルの各位相に対応しつつ、相互に有機的に関連しています。こうした有機的な関連をより強くし、マネジメ

ントサイクルのループを閉じることによって、はじめて共通教育の質保証の達成への効果が高まると言えます。そのためには、共通教育のマネジメントサイクルを戦略的に回す責任主体を明確にするとともに、共通教育を全学的な教育課題として制度的にも位置付けることが重要になります。さらに、共通教育の具体的な運営にあたっては、関連する部局や事務組織との協働が不可欠になります。指針5では、このような共通教育のマネジメントサイクルを組織的に回すためのティップスを提供します。

5-1：大学の最上層部が共通教育の推進を戦略的に主導し、学部と協働する

- 例1. 大学のトップマネジメント（共通科目を運営する学士課程教育機構の責任者に副学長が就任）が、「共通科目ラーニング・アウトカムズ」の策定検討段階からパイロット・アセスメント授業の実施、さらには全学的な「共通科目ラーニング・アウトカムズ」の展開に至るまで関与している（私立D大学）
- 例2. 強力な学長のリーダーシップと学科会議、各委員会での検討、学長ブリーフィングでのチェック、次に向けた指示を、漏れなく行っている（私立N大学）
- 例3. 教育方針や教育目標の共有などは基礎教育部長を兼任している学長の強いリーダーシップによって実施している（私立C大学）
- 例4. 学科のカリキュラムに精通した学長のリーダーシップとコーポレート・ガバナンスとをうまく機能させている。（私立K大学）

5-2：共通教育を全学の教育課題として重視し、実質化するための制度を設ける

- 例1. 基盤教育センター長（学長指名で就任）は、教育研究評議員、企画戦略会議（部局長の会議）の構成員となるなど、学部長と同等の位置づけが付与されている（国立L大学）
- 例2. 共通教育（修学基礎教育課程、英語教育課程、数理基礎教育課程、基礎実技教育課程）を基礎教育部と位置づけ、基礎教育部長を学長が兼ねている（私立C大学）
- 例3. 学域制の導入、教員組織と教育組織の分離等の改革により、全学的な教育改革を実施しやすい風土が醸成されてきていることに併せて、高等教育推進機構という共通教育に責任を持つ組織が置かれている（公立D大学）

5-3：共通教育に関係するすべての部局や事務組織と協働して進める

- 例1. 共通教養教育推進委員会の事務を掌る事務組織との密な連携を重要視している（私立B大学）
- 例2. 共通教養科目においては、学部等が推薦母体となり、授業担当者の推薦に留まらず、教育推進部との連携の下、関係科目の内容改善、廃止、新規科目の提案等を積極的に行っている（私立B大学）
- 例3. 四学部から構成される中規模な本学では、全学会議の構成員で全体状況を把握している基盤教育センター長が、学部や理事会との調整に当たる状況において、情報の共有、解決策の立案に有効に機能している（国立L大学）

5-4：組織構造や組織文化の特徴を活かした実施体制やコミュニケーションの方法を採る

- 例1. 具体的な課題解決に向けては、プロジェクト等の組織体制を整備し、各プロジェクトの責任者を明確にした上で、学

- 長・学部長への報告を徹底し、正確な進捗管理・監督を行っている（私立H大学）
- 例2. 各段階の会議体を段階的に経ながら、さらにパイロット・アセスメントや共通科目担当者会などで取り組みを共有化していくという漸進的なアプローチを採用している（私立D大学）
- 例3. 本学（一学科）の専任教員が10名程度と小規模であることをふまえ、その学科で毎週「学科会議」を行ない、情報共有や意見交換などを頻繁に行なっている（私立E大学）
- 例4. 新しいカリキュラムを導入した際に、コースの責任者を設定し、メーリングリストを整備している。その責任者が専任、非常勤を含めて、必要な情報を共有できるようなシステムであり、コースの担当者全員が当事者意識を持つような仕組みにしている（私立I大学）

参考文献・資料

- AAC&U (2013). *Using the VALUE Rubrics for Improvement of Learning and Authentic Assessment*.
- AAC&U (2015). *General Education Maps and Markers: Designing Meaningful Pathways to Student Achievement*.
- 岡田有司・高野篤子（2015）「共通教育マネジメントにおけるPDCAサイクルとその関連要因—2014年度全国調査の分析結果から」『大学教育学会誌』37(1)、pp.33-38。
- 鳥居朋子（2014）『共通教育における質保証のためのマネジメント』の研究目的・計画・進捗状況について』『大学教育学会誌』36(1)、pp.75-77。

ティップス Ver. 1.0

執筆者

- 鳥居 朋子（立命館大学）
岡田 有司（高千穂大学）
川那部 隆司（立命館大学）
山田 剛史（京都大学）

開発協力者

- 亀倉 正彦（名古屋商科大学）
高野 篤子（大正大学）
林 透（山口大学）
平成26年度AP事業（「テーマⅠ：アクティブ・ラーニング」と「テーマⅡ：学修成果の可視化」の複合型）採択校のみなさま
島根大学教育開発センターのみなさま
成城大学共通教育研究センターのみなさま

スーパーバイザー

- 関内 隆（東北大学）