國學院大學学術情報リポジトリ

学士課程教育の質保証を目指したカリキュラムマップ検証の試み：教学IRの視点から

メタデータ	言語: Japanese
	出版者:
	公開日: 2023-02-09
	キーワード (Ja):
	キーワード (En):
	作成者: 戸村, 理
	メールアドレス:
	所属:
URL	https://doi.org/10.57529/00002108

研究論文

学士課程教育の質保証を目指したカリキュラムマップ検証の試み
―教学IRの視点から―

戸村　理

【要　旨】

本稿の目的は、学士課程教育の質保証を目指す取り組みの一つとして、カリキュラムマップの検証を行うことである。國學院大學ではすでにカリキュラムマップを各学部学科で作成しているが、それが順序性･体系性･整合性を満たしたものであるかを、第三者の視点から検証する必要がある。カリキュラムマップの作成目的・方法を扱った研究は、複数みられるが、批判的検証を行った研究は、管見では少ない。

そこで本稿では、学内第三者の視点から、教学IR のフィードバック機能の一環として検証を行った。教育指標と達成項目の観点から検証を行った結果､教育指標が統一されている学部とそうでない学部とがあること、達成項目の項目数も学部間で異なること、重視する達成項目の分布が、均一の学部、偏りが緩やかな学部学科から、大きい学部学科までさまざまであることが示された。以上の分析結果より、本学のカリキュラムは、順序性・体系性・整合性を今一度再考する必要があるとの見解に至った。その上で教学IR の今後の課題を考慮した形で、カリキュラムマップ改定に向けた試案を「構造性」の観点から提示した。

【キーワード】

３つのポリシー　　カリキュラムマップ　　教学IR

１．はじめに

我が国では、1990年代以降、大学教育の質的転換が、社会的にも経済的にも強く求められてきた。それは国公私立の設置形態を問わず国内のすべての大学に向けられたものであり、各大学では現在もなお不断の教育改革を進めている。とりわけ国内大学進学者の多くを収容する首都圏私立大学では、18歳人口の減少に加えて、2016（平成28）年度からは大学定員超過率の基準厳格化の影響もあり、教育の質保証は大学経営の存続をかけた最重要課題とされている。こうした大学教育の質的転換、大学教育のアウトカム重視の趨勢は、高等教育のユニバーサル化、経済社会のグローバル化という中で、先進諸国共通の趨勢であるという（金子，2014）。

ここで大学教育の質的転換という観点から、近年の高等教育政策（中央教育審議会答申）を顧みる。すると以下３つの答申､『我が国の高等教育の将来像』（以下、将来像答申。2005年）、『学士課程教育の構築に向けて』（学士課程答申、2008年）、『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて』（質的転換答申、2012年）に注目が及ぶところである。これらの答申に一貫する方向性は、学部・学科・研究科といった伝統的縦割組織による教学体制を脱して、学位プログラムを前提に、「何を教えるか」よりも「何ができるようになるか」を重視した、学士課程教育という概念で大学教育の質的向上を目指す方向性である（中央教育審議会，2008）。そしてその学士課程教育の質保証を担保する機関レベルでの取り組みとして、将来像答申で初めて言及され

た後[1]、学士課程答申で教学経営上、明確に示すべきとされ[2]、続く質的転換答申で学位プログラムの改革サイクルの指針として提言されたのが[3]、いわゆる３つのポリシーであった。改めて言うまでもないが、３つのポリシーとは、「卒業認定・学位授与の方針」であるディプロマ・ポリシー（以下、DP)、「教育課程編成・実施の方針」であるカリキュラム・ポリシー(CP)、「入学者受入れの方針」であるアドミッション・ポリシー（AP）のことである。３つのポリシーは、入口の観点ではいわゆる『高大接続答申』（中央教育審議会，2014）や『高大接続システム改革会議「最終報告」』（文部科学省，2016)、また「学力の３要素」の観点からは、『次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめについて』（文部科学省，2016）とも系を為すものでもある。したがって３つのポリシーは、我が国の今後の教育体系を見透す上で、考慮すべき指針の１つである。さらにファンディングによる政策的誘導もなされた結果[4]、学校教育法施行規則の一部を改正する形式で、2017年４月１日から、その策定及び公表が、国内すべての大学の義務となったのであった。

この策定及び公表の義務化と相まって、現在、各大学では既存の３つのポリシーの見直し、または新規策定が行われていると推察される[5]。中でもCPに関しては、当然ながら各大学のカリキュラム・開講授業科目との整合性が取れていなければならない。ゆえにポリシーの策定と合わせてカリキュラムマップやリスト、ツリー等の各種ツールの策定・改定も事実上、必須であるといえる。

以上のような高等教育環境をふまえ、本稿では、CP見直しの前提となるカリキュラムマップの検証を行いたいと考える。とくに各学部が策定したカリキュラムマップを、全学レベルでの教育力向上を目的に非学部組織として設置され、学内第三者の立場での実態調査機能を有した、教学IRの機能から検証を行うことを目的とする。各学部学科では、学生に修得を期待する教育目標を掲げているが、その教育目標が個々の開講授業科目、さらには開講授業科目全体を通して、どのように配分されているかを、既存のカリキュラムマップから検証する。

ここでカリキュラムマップを検証する理由を確認しておく。第一にカリキュラムマップは、カリキュラム構築のチェックリストの機能を有すからである。カリキュラムマップは領域あるいは観点別に記述されたDPと、個々の開講授業科目の到達目標との対応表である。したがって沖（2011, p.22）が指摘するように、現況の各学部学科のカリキュラムにおける順序性･体系性･整合性を検証する上で可視性に富み、教職員間での共有を行う上で最適な検証作業であるといえる。

第二に３つのポリシー及びカリキュラムマップの検証、さらにはその検証結果から具体的な改善案を明らかにした論稿は、筆者の知る限り、僅少という現状があるからである。今、CiNiiやGoogle Scholar等の論文検索エンジンで、「カリキュラムマップ」と入力する。そして将来像答申が出された2005年以降を対象に、国内日本語論文に限定して検索結果をみる。すると各大学のGood Practiceや、それに基づく作成目的・方法を提示した研究は散見される。だ

が学部学科の教育目標と個々の開講授業科目との整合性を検証したもの、さらには検証結果から新たなカリキュラムマップの提示にまで及んだ研究は極めて少ない[(6)]。３つの方針・教育目標・到達目標との整合性や一貫性を検証した論稿に、那須･佐東･曽根他（2013）が、検証結果に加え教育課題改善の「プログラムFD」にまで言及した論稿に澤邊・後藤・並川・生田他（2012）がある程度である。

こうした研究動向を考慮し、本稿では学士課程教育の実質化を目指す一つの試みとしてカリキュラムマップの検証を行うわけだが、すべての大学のそれを検証することは、当然ながら筆者の能力を超えている。そこで本稿では、筆者が所属する國學院大學を事例に、カリキュラムマップの検証を行う。國學院大學は複数学部を有し、学生数が１万人を超える大規模私立大学である。また現在カリキュラム改革が進められており、カリキュラムマップの改定も求められている。本稿は一大学の事例研究に過ぎない。だが前述のとおり３つのポリシーの策定と公表が義務化される政策的背景、また大学という機関が個々に独自性を持ち、固有の文化を有すという性質、さらにはそこから導出される事例研究の重要性を考慮すれば､学部学科間の差異を可視化し、それを共有して新たなカリキュラムマップの策定を学内の教学IRの観点から模索する試みである本稿には、一定の意義があると考えられる。

以下、本稿の構成を述べておく。第２節ではまず検証の経緯及び検証体制を概述し、続いて既存のカリキュラムマップの構造と検証方法について説明する。これを踏まえて第３節では、学部学科の開講授業科目ごとに、達成すべき教育目標がどのように分布しているかについて検証を行う。第４節では今後の方向性を述べることを目的に、前節の検証結果を踏まえ、３つのポリシーとの関係性を斟酌したカリキュラムマップ改定にあたって考慮すべき構造性について、試論的考察を行うこととする。

２．検証の経緯と方法

検証に先立ち本節では、まず検証に至るまでの学内における経緯を、教学IRの観点から述べる。続いて検証対象となった本学カリキュラムマップの特徴を概述した上で、具体的な検証手順の説明を行う。

２．１　経緯

分析対象である國學院大學は、2016年現在、文学部・経済学部・法学部・神道文化学部・人間開発学部の５学部からなり、10,582名の学士課程学生を有している。各学部学科で特徴的なカリキュラムが展開されているが、開講授業科目は大別して、教養総合科目と専門教育科目とに分けられる。近年、学士課程教育のさらなる実質化を目指して、カリキュラム改革が進められており、取り急ぎ2017（平成29）年度からは、従来の教養総合科目がリニューアルされ、新たな共通教育（課程）が開始される予定である。こうした一連のカリキュラム改革において、全学で共有すべき基礎的検証作業として、カリキュラムマップの検証が行われた。

本学のカリキュラムマップは2013（平成25）年に策定されたものである。沖（2011）

によれば、一般にカリキュラムマップの策定方法には２つのケースがあるという。一つは観点別に示されたDPに対し、各授業科目担当教員が、自身の科目の到達目標がDPのどの観点に該当するかを判断してマッピングするケースであり、もう一つは執行部や各学部学科代表者等の一部の教員が集約して策定するケースである。２つのケースのメリット及びデメリットは、裏表の関係にある。例えば順序性・体系性・整合性の点では、前者のケースで作成した場合は、不十分になる傾向があるが、後者は少なくとも「見かけ上」は、十分となる傾向にある。他方で教員負担の点では、前者は教員間で均等だが、後者は一部教員に集中するきらいがある。もちろん検証作業に際して、教員の作業負担を無制限とすれば、このデメリットを限りなくゼロにするまで是正することは可能である。だがそれは非現実的であり、大学経営の観点から、教育、研究、財務、時間負担といった各種の要因の最適化を考慮しても得策ではない。そこで今回の検証作業にあたっては、以下のような体制が取られた。

図１は本学のカリキュラムマネジメント体制である。國學院大學では、学長及び副学長を主たる構成員とする執行部のリーダーシップの下、教務部長（副学長を兼務）と各学部及び教育開発推進機構（以下、教育機構）から選出された教員、教学事務部職員の数名とで構成される教務部委員会によって、学士課程教育の制度設計が行われている。そして同委員会での審議内容は、最終的には学部長会の審議を経て、各学部・全学教授会で決定される。今回、既存のカリキュラムマップを検証するにあたり、教務部委員会の座長である教務部長（副学長）より依頼を受けて、教学IRとしての役割を有す教育機構が担当することとなった。これは教育機構が学部と異なり、自らのカリキュラムマップを有しておらず、学内第三者の視点から、各学部学科のそれを建設的に批判し、検証することが可能であるとみなされたためである[7]。教育機構は2016（平成28）年10月現在、５つのセンターを有す組織であるが[8]、教務部長の依頼により、検証作業は主としてその中の教育開発センター教員（非教務部委員会委員）が担当した[9]。教育機構内での検証作業は、2015（平成27）年前期にかけて実施し、同年９月に開催された教務部委員会集中審議にて、検証結果の報告と共有が行われた。

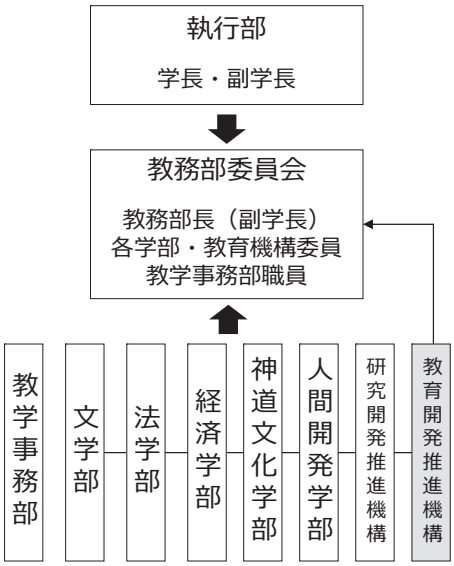

図１　國學院大學のカリキュラムマネジメント体制

２.２　方法

現在、各大学ではカリキュラムマップ、リスト、ツリー等を公表しているが、その

形式はさまざまである。また同一の形式でもＡ大学ではカリキュラムマップ、Ｂ大学ではカリキュラムリストと称すなど、名称にも統一性はない。そのような中、検証対象となった本学のカリキュラムマップは、表１のような形式である。これは学部又は学科ごとに作成され、左列に開講授業科目の名称を、先頭行には学部又は学科がそれぞれ設定した教育指標（Ａ～Ｃ）と、その教育指標を学生が修得すべき教育目標という形式で文章化した達成項目（Ａ-１～Ｃ-３）を記した形式となっている（ただし教育指標と、達成項目の内容及びその項目数は、学部学科で異なる）。そして開講授業科目ごとに、特に育成・重視する達成項目については「◎」を、次点には「○」を付す形式となっている。今回の検証作業にあたっては、学部学科間で教育指標と達成項目に共通性や差異を見いだすこと、そしてそれを学部（学科）教育という縦割概念でなく、学士課程教育という横断的統一概念によって共有することを最も重視した。そこで各学部学科のカリキュラムマップにある達成項目について、「◎」や「○」がどのように付されているかを、「◎」や「○」を数え上げ、一つに教育指標という大きな枠組み、もう一つに達成項目という小さい枠組みとで、「◎」と「○」の割合を算出

表１　検証した國學院大學のカリキュラムマップの例

授業科目（例）	A　知識・理解			B　思考・判断			C　関心・意欲			←教育指標
	A-1	A-2	A-3	B-1	B-2	B-3	C-1	C-2	C-3	←達成項目
○○学入門	○			◎		◎		○	○	
コンピュータ演習		◎	◎		○		◎		○	
English（１）				○		○		◎	◎	
基礎演習Ａ	◎	○			○	◎	○	○	◎	
基礎演習Ｂ	○		○		○	○			◎	
○○概論		○		○	○		○		○	
○○の歴史と文化		○		◎	○				◎	
○○実習・ゼミ	◎		○	○	○			◎	◎	
卒業論文			◎	○		○	◎			
◎の数	2	1	2	2	0	2	2	2	5	18
教育指標でみた割合	27.8%			22.2%			50.0%			100%
達成項目でみた割合	11.1%	5.6%	11.1%	11.1%	0.0%	11.1%	11.1%	11.1%	27.8%	100%
○の数	2	3	2	4	6	3	2	2	3	27
教育指標でみた割合	25.9%			48.1%			25.9%			100%
達成項目でみた割合	7.4%	11.1%	7.4%	14.8%	22.2%	11.1%	7.4%	7.4%	11.1%	100%

注　著者作成

した。表１に例として、表中の「◎」と「○」のそれぞれについて「教育指標でみた割合」と「達成項目でみた割合」でその集計を示した。次節からの分析ではさらにその結果をわかりやすく図示することで、共有を目指すものとした。単純な方法ではあるが、このように記号による定性的な情報を、定量的な情報に置き換え図示することで、当該学部学科で重視する達成項目のバランスやばらつきの実態を明らかにしようとした。教育開発センターでは、学士課程教育の実質化に求められるカリキュラム設計には、現状分析とその認識、共有が重要であるとして、このような方法を採用した。

３．検証

文学部

それでは検証結果をみていこう。まずは文学部である。文学部は日本文学科、中国文学科、外国語文化学科、史学科、哲学科の５学科で構成されているが、５学科の教育指標及び達成項目は表２のようになっている[(10)]。これより同一学部内においても、教育指標と達成項目とが、それぞれ大きく異なっていることがわかる。つまり学生に修得を期待する能力に大きな差異があることが理解できるのである。ここで教育指標と達成項目それぞれの枠組みで、「◎」や「○」を数え上げた結果を確認する。

まずは日本文学科（図２）である。日本文学科の教育指標では、「○」に対し、「◎」が調査・探求力に殆ど分布していないことがわかる。達成項目では「◎」が、「A - 1：日本文学・日本語・伝承文化の基礎的な資料などを読み解き、理解する」及び「A - 2：日本文学・日本語・伝承文化の専門的な資料などを読み解き、理解する」と、「C - 2：日本文化の多様な表現を読解し自らの意見を発表する」に集中する傾向がある一方、「○」は、３つの教育指標に比較的広く分布していた。

次に中国文学科（図３）をみると、教育指標では、「◎」が分野別知識を、「○」が古典読解と分野別知識に集中していた。そこで達成目標をみると、「◎」と「○」ともに、いくつかの達成項目に偏って分布していた。「◎」は、分野別知識の中でも「D - 1：テーマに関する基礎的な知識を得る」および「D - 2：テーマに関する専門・発展的な知識を得る」に分布し、基礎と専門・発展的な知識の両方を重視していた。他方で「○」は、「A - 3：文献の特徴を踏まえ、応用・総合的に読解する力を養う」と「D - 3：関連する複数の分野から総合的な知識を得る」に多く分布していた。したがって中国文学科では、全体的に基礎よりも高次の知識の修得を目指すものと理解できた。

３番目は図４の外国語文化学科である。教育指標では、「◎」は、外国語の理解が45.6％と約５割を占め、「○」は学修の技能に39.5％分布していた。外国語の理解と学修の技能について、それぞれ達成項目から詳細にみると、外国語の理解の「◎」は、基礎知識（B - 1）が7.4％、読解（基礎）（B - 2）が5.1％、読解（応用・実践）（B - 3）が14.4％、聴解（基礎）（B - 4）が5.6％、聴解（応用・実践）（B - 5）が5.6％、高度な言語的知識（B - 6）が7.4％であった。学修の技能の「○」は、基礎的な理解（A - 1）が19.6％、表現（A - 2）が4.2％、

表２　文学部各学科の教育指標と達成項目

学科名	教育指標	達成項目
日本文学科	A：知識・理解　B：調査・探求力　C：表現力	A：4項目　BとC：３項目
中国文学科	A：古典読解　B：中国語　C：情報処理 D：分野別知識	A～D：それぞれ４項目
外国語文化学科	A：学修の技能　　B：外国語の理解 C：外国語の表現　D：文化	AとC：４項目、B：６項目、D：５項目
史学科	A：読解力　B：調査・探求力　C：表現力	A～C：それぞれ３項目
哲学科	A：読解力　B：論理の構築力　C：思考の表現力	A～C：それぞれ３項目

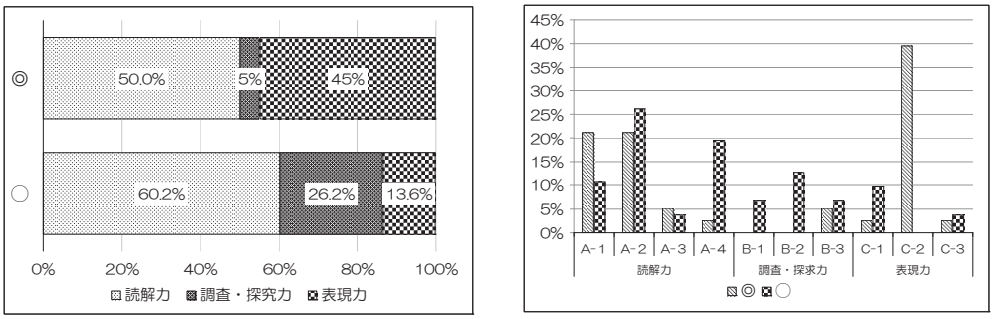

図２　文学部日本文学科の検証結果（左：教育指標・右：達成項目）

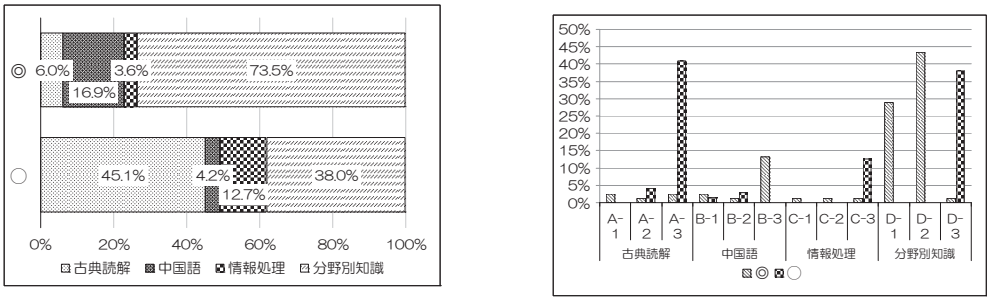

図３　文学部中国文学科の検証結果（左：教育指標・右：達成項目）

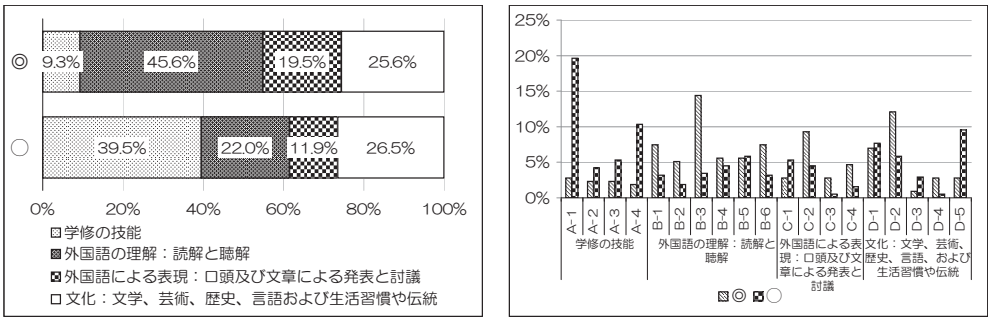

図４　文学部外国語文化学科の検証結果（左：教育指標・右：達成項目）

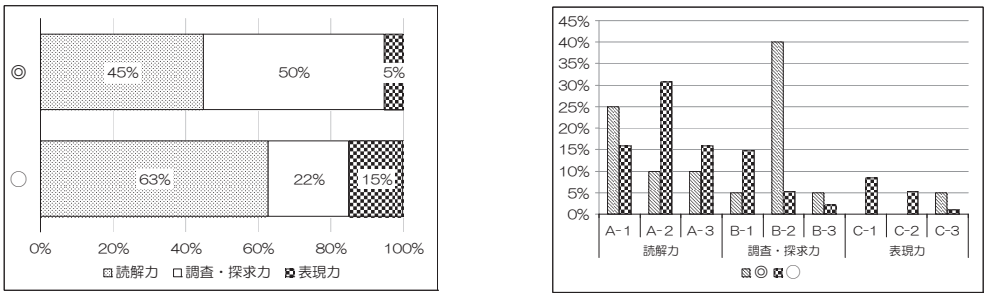

図５　文学部史学科の検証結果（左：教育指標・右：達成項目）

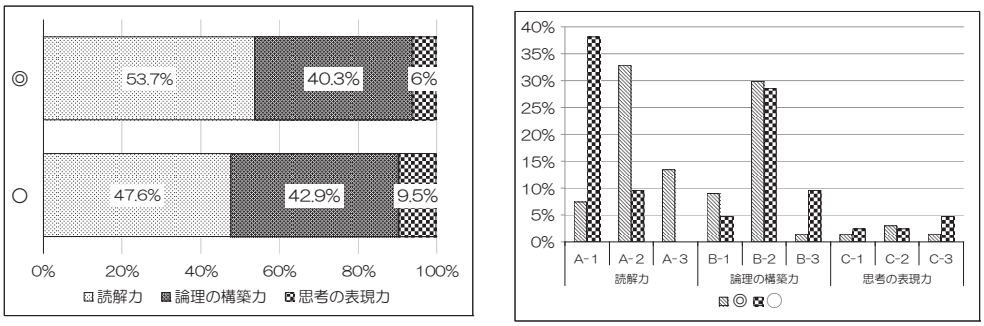

図６　文学部哲学科の検証結果（左：教育指標・右：達成項目）

調査（A-３）が5.3％、探求（A-４）が10.3％と分布していた。全体的に広く分布している感があるが、例えば外国語の理解において、読解では、基礎よりも応用・実践にウェイトが大きいこと、一方で聴解では、基礎と応用・実践とのウェイトが同じであるといった点について、カリキュラム構成上、必然なのか偶然なのか、意図的なのか無意図的なのかといった点を確認する必要があるといえる。

４番目は図５の史学科だが、教育指標では「◎」と「○」ともに、表現力よりも、読解力や調査･探求力に多く分布していた。そして達成項目を見ると､「◎」は､「A-１：日本史学・外国史学・考古学・地域文化と景観の基礎的な資料などを読み解き、理解する」（以下､傍点は筆者）ことと､「B-２：日本史学・外国史学・考古学・地域文化と景観の専門的事例について調査し、知識を吸収する」ことにウェイトが置かれていた。「○」は、「A-２：日本史学・外国史学・考古学・地域文化と景観の専門的な資料などを読み解き、理解する」ことと､「B-１：日本史学・外国史学・考古学・地域文化と景観の基礎的事例について調査し、知識を吸収する」ことにウェイトが置かれていた。つまり形式上は、「基礎的資料かつ基礎的事例」ではなく、「基礎的資料と専門的事例」､「専門的資料と基礎的事例」というように、異なるレベルの資料と事例とで、学科が求める能力を学生に学修させる構造となっていた。

最後は図６の哲学科だが、教育指標では史学科と同様「◎」と「○」ともに、思考の表現力よりも、読解力と論理の構築力とに多く分布していた。だが達成項目をみる

と、「◎」は、「A-２：哲学・倫理学及び美学・芸術学についての専門的な資料などを読み解き、理解する」ことと、「B-２：哲学・倫理学及び美学・芸術学についての専門的な知識に基づいて、論理を構築する」こととに多く分布していた。つまり先の史学科と異なり、「専門的な資料と専門的な知識」というように同一レベルの資料と知識とで、学科が求める能力を学生に習熟させる構造になっていたのである。

以上が文学部各学科のカリキュラムマップの検証である。文学部では学問領域の特性とも相まって、教育指標が各学科で大きく異なっていた。また達成項目の分布もばらつきがみられる状況であったことが確認された。

経済学部

第二は経済学部である。経済学部は経済学科、経済ネットワーキング学科、経営学科の３学科で構成されているが、文学部と異なり、３学科とも共通の教育指標・達成項目が設定されていた。ここで教育指標とそれに対応する達成項目数を「教育指標」（達成項目の項目数）という表記の形式で示すと、「知識・理解」（７項目）、「思考・判断」（４項目）、「関心・意欲」（３項目）、「技能・表現」（４項目）となり、４指標18項目であった。またカリキュラムマップ上に「◎」はなく、「○」のみとなっていた。そこで３学科を比較する形式で図７に示した。これによると３学科で、求める４つの教育指標の割合が、ほぼ同一であった。また同一学科内においても、25％前後でほぼ等分されており、当然ながら達成項目を見ても、その分布は、ほとんど同じであった。これについて検証結果報告の場で、経済学部選出の委員に尋ねた所、「開講授業科目を決定する際に教育指標や達成項目を考慮しているため、この結果は必然であり、意図的なものである」との回答があった。

法学部

第三は法学部である。法学部は法律専攻、法律専門職専攻、政治専攻の３専攻に分かれて構成されているが、教育指標は経済学部と同様で、「知識・理解」、「思考・判断」、「関心・意欲」、「技能・表現」の４指標になっている。だが達成項目は、項目数は同じだが、その文言は、法律及び法律専門職専攻が同一で、政治専攻では、別途、策定している。また経済学部とは反対で、カリキュラムマップ上に「○」はなく、「◎」のみとなっている。教育指標が同一であり、達

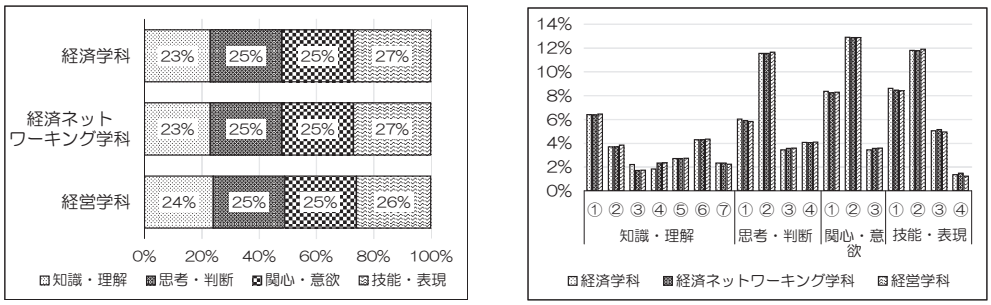

図７　経済学部の検証結果（左：教育指標・右：達成項目）

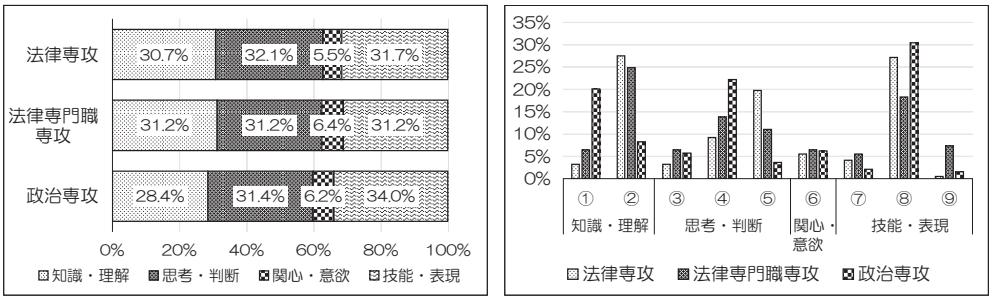

図８　法学部の検証結果（左：教育指標・右：達成項目）

成項目も同じ項目数であることから、先の経済学部と同様に３専攻を比較する形式で図８に示した。これによると教育指標は３専攻でほぼ同じように分布していた。他方で達成項目は、同一の達成項目を設定している法律専攻と法律専門職専攻の分布が近似していること、また３専攻とも「技能・表現」においては、「⑨：思考の過程・結果を、口頭で的確に表現し、考えの異なる他者と意見交換できる」よりも、「⑧：思考の過程・結果を、文書で的確に表現することができる」を重視していた。この点についてカリキュラム上、個々の授業科目でどのように育成するよう設定されているのか、関心が及ぶところである。

神道文化学部

第四は神道文化学部である。神道文化学部では、教育指標を「知識・理解」、「思考・判断」、「関心・意欲」、「技能・表現」の４指標で設定している。一方、達成項目は、各指標に１項目を設定しているに過ぎない。したがって教育指標がそのまま達成項目を意味しており、これまでと同様にして作成した教育指標の図が、そのまま達成項目の分布を示していることにもなる[11]。

図９をみると、「◎」は専門領域の基礎

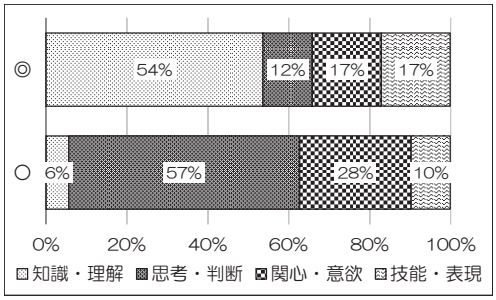

図９　神道文化学部の検証結果

を身につけることに主眼をおいた「知識・理解」に半分以上の54％が分布し、「○」は身についた「知識・理解」に基づき、批判的に「思考・判断」する能力を養成することに、ウェイトを置いていた。つまり知識・理解を最重要視した上で、それを土台に思考・判断できる学生を育てることを、目標にしていると考えられるのである。

人間開発学部

最後は人間開発学部である。人間開発学部は初等教育学科、健康体育学科、子ども支援学科の３学科で構成されているが、教育指標は共通して「知識・理解」、「思考・判断」、「関心・意欲」、「技能・表現」の４指標である。達成項目はそれぞれ異なるものの、各教育指標それぞれ２項目ずつとなっている。

まずは初等教育学科の検証結果を確認する。図10によると教育指標は、「◎」・「○」ともにバランス良く分布していた。細かく見ると、「◎」は「技能・表現」に、「○」は「思考・判断」に多く分布していた。達成項目では、「◎」は「３：各教科内容に合わせた指導技能の習得」が多くを占めて、「○」は「７：教育に関する基礎的な知識や技術をもとに、より発展的な内容について自ら学ぶことができる」に、20％弱分布していた。

次に健康体育学科をみると（図11）、同じく「◎」・「○」とも全体的にバランス良く分布しているものの、「◎」は「知識・理解」に41％と多く分布していた。この理由を明らかにするため達成項目の分布をみると、「◎」は「２：教育の意義や理念、健康・運動スポーツ及び安全に関する幅広い知識を修得し理解できる」に約35％分布しているのが確認された。他方で「○」は、８つの達成項目にすべてに均等に分布していたわけではないが、４つの教育指標のうち、それぞれどちらかの達成項目にほぼ均等に分布していた。

最後に子ども支援学科をみると（図12）、教育指標は「◎」・「○」ともにバランスよく分布していた。そこで達成項目によってその分布を細かくみると、「◎」は「２：教育・保育の意義や理念、教育・保育についての幅広い知識を習得し理解する」に占めていた割合が突出していたものの、「○」とあわせて総体的に均等に分布していた感があった。このように人間開発学部では全体的に教育指標・達成項目ともに若干のば

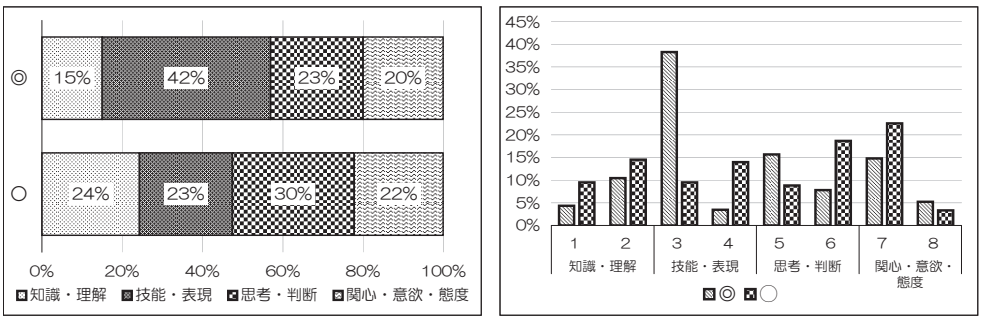

図10　人間開発学部初等教育学科の検証結果（左：教育指標・右：達成項目）

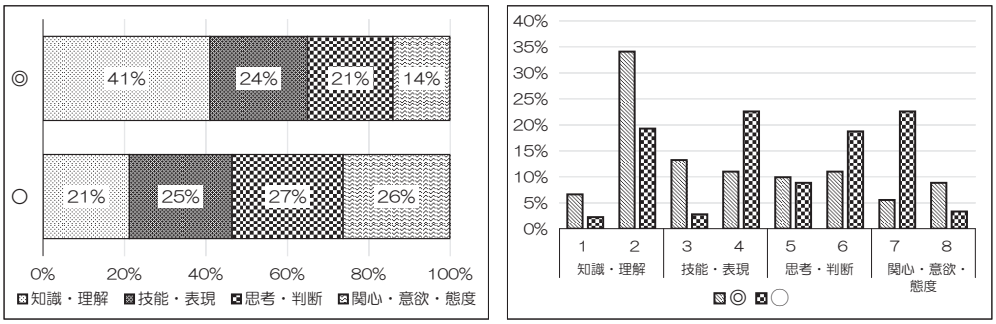

図11　人間開発学部健康体育学科の検証結果（左：教育指標・右：達成項目）

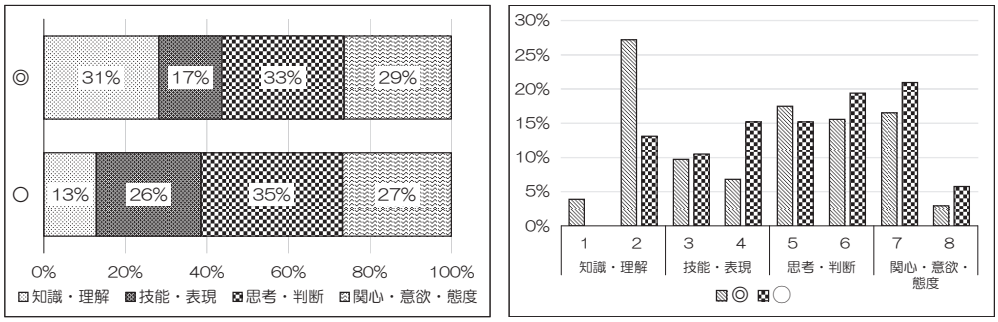

図12　人間開発学部子ども支援学科の検証結果（左：教育指標・右：達成項目）

らつきがみられたものの、比較的バランスよく分布していたことが明らかになった。

以上、本節では既存のカリキュラムマップについて、教育指標と達成項目の観点から検証を行った。ここまでの知見を整理すれば、第一に教育指標が統一されている学部と、そうでない学部とが見受けられること、第二に達成項目の項目数も学部や、同一学部の学科間で異なること、第三に育成・重視する達成項目には、「◎」や「○」の記号が付されるが、学部学科によっては、どちらかにしか付されていないことが確認できた。そして何より分析から明らかになったのは、第四にその記号は、そもそも一つの開講授業科目あたりにいくつまで付してよいのかのルールがないこと、その結果、第五として、分布も均一であるものや、ばらつきが緩やかな学部学科から大きい学部学科までさまざまであることがわかったことである。もちろん均一であれば適正であり、ばらつきは不適正という解釈は当てはまらない。問題はカリキュラムマップ作成時に意図されていたか否か、さらにはカリキュラムマップの作成以前の問題として、そもそも当該学部学科のカリキュラム策定時に個々の授業科目の達成目標が、学部学科で掲げた教育指標や達成項目の何を育成することを目的としていたかという根本的な問題がある。本稿の調査結果は、カリキュラム改革の最中にある國學院大學において、学士課程教育カリキュラムを順序性・体系性・整合性の観点から今一度議論し、再考する必要があることを、浮かび上がらせたといって良いだろう。

4. おわりに

本稿ではCP見直しの前提として、カリキュラム構築の際に、チェックリストの機能を有すカリキュラムマップの検証を、筆者が所属する國學院大學を事例に、学内第三者の立場から教学IRの機能として取り組んできた。前節の最後では検証結果から、順序性・体系性・整合性を今一度再考する必要があると述べた。今回の検証作業を通して強調されるべき点は、検証結果から現行のカリキュラムマップの優劣や是非を決めることではない。そうではなくて、少なくとも本学のカリキュラムマップがこうした現状であることを、各学部学科教員はもちろん、執行部、職員といった國學院大學

の構成員すべてで、認識することが重要であるということである。学部・学科・研究科という縦割組織の教育組織でなく、学士課程教育という全学レベルでの教学マネジメントが必須である今、こうした認識は、改善の第一歩となる。授業改善と同様、カリキュラム改善にも終わりはない。したがって今回の検証は、國學院大學を事例とした一つの試験的試みにすぎないが、今後もより精緻な検証を絶えず実施し、常に自らの立ち位置・定点を把握する必要が、教学マネジメントとして必須であろう。その一つ一つを積み重ね、絶えず検証して改善方策を練り、その結果を公開することは、学術的にも実務的にも、一大学の事例研究の域を超えて、有益であるものと思われる。

他方で教学IRとしては、率先してデータを集積し、分析を行って、可能であれば改善に資する試案までを提示することが望まれる。そうでなければ山田（2011）が指摘するような、教学IRを大学内部で教育の質保証システムの一部として機能させることはできないと推察されるからである。金子（2016, pp-13-14）によれば、IRの評価･統制メカニズムには３つの過程があり、その過程の１つはフィードバック機能であるとしている[(12)]。そこで最後に教学IRのフィードバック機能として、今後の課題を含む形でカリキュラムマップ改定に向けて考慮すべき点を、３ポリシーを考慮した「構造性」の観点から３点ほど提示し、結びとしたい。なおここで筆者が言う「構造性」とは、カリキュラムマップを改定する上で考慮すべき複数項目の関係性のことであり、それを図13に示した。

ここで方向性の提示に先立ち、図13の説

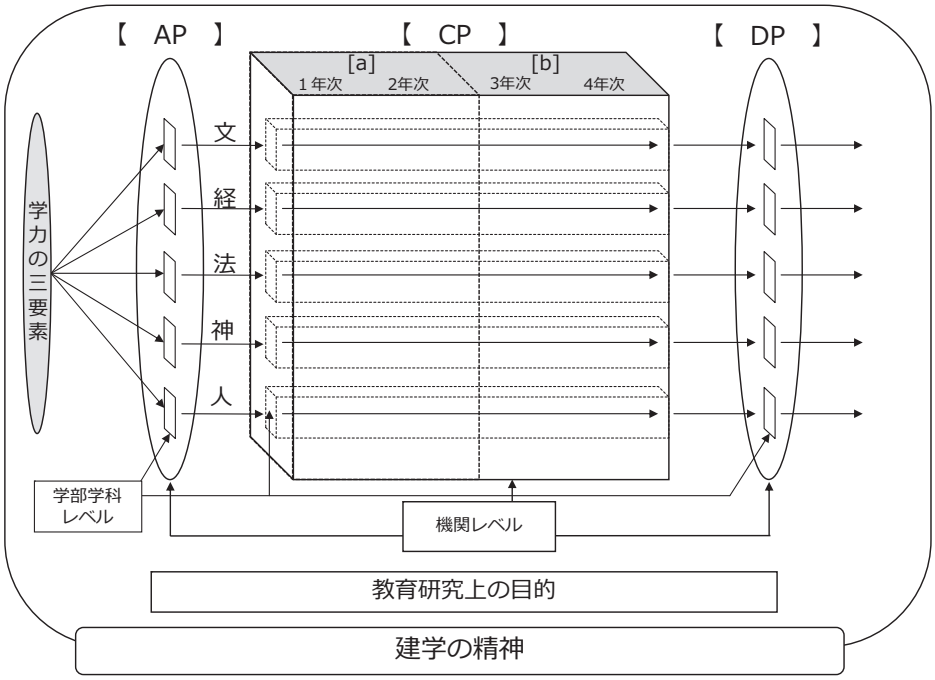

図13　3つのポリシーとの関係性を考慮したカリキュラムマップ改定時に考慮すべき構造性

明を行っておく。図中左端の「文」「経」「法」「神」「人」とは、それぞれ文学部、経済学部、法学部、神道文化学部、人間開発学部の学部名称を示している。そしてその各学部に付された左から右に流れていく矢印は、学生の入学から卒業の流れを示す。次にAP-CP-DPとある楕円と縦長に伸びた直方体は（CPのみ点線で２年次と３年次との間で二分割されている点は後述）、機関（全学）レベルのAP-CP-DPを示しており、その中にある四角形（APとDP）及び横長（点線）の直方体（CP）は、学部レベルのAP-CP-DPを示している。学部レベルのAP-CP-DPは、学科レベルのそれも作成した場合、さらにその内部で細分化・多層化される。

以上を踏まえた上で、順序性・体系性・整合性が担保されたカリキュラムマップ策定の上で考慮すべき点を示すと、第１点は、教育研究上の目的との関連性を考慮することである。教育研究上の目的はカリキュラムマップ策定の際にしばしば見過ごされてしまう感がある。だがこれらは大学設置基準等の一部を改正する省令により、公表が義務付けられている[13]。この教育研究上の目的は、教育研究機関としての大学の根本を示したものであり、これと３つのポリシー、そしてCPと関連して作成されるカリキュラムマップおよび個々の開講授業科目の達成目標との間に乖離が生じることは、望ましいことではない。

第２点は、上記の教育研究上の目的を考慮して作成された機関レベルのAP-CP-DPと、各学部のAP-CP-DPとの整合性である。図13でいえば、機関レベルの３つのポリシーに、学部学科レベルのそれは包含されていなければならない。確かにそれは厳密に言えば、難しいかもしれない。だが学士課程教育の質保証を担保するには、両者の関係性が十分に考慮されている必要がある。詳細にみれば、各学部のAP-CP-DP策定に際しては、他にも考慮すべき点が多い。例えばAP策定に際しては高等学校の学習内容との接続、現状で言えば「学力の３要素」との関係を考慮する必要がある。図13に示したように、学生は「学力の３要素」という枠組みによる高等学校での学びを経て大学に入学するため、APは「学力の３要素」と、これからの４年間の学士課程教育（CP）とを円滑に接続するものであることが理想である。さらにCPに関しては［ａ］及び［ｂ］と付したが、学士課程教育ではしばしば前半２年（［ａ］）と後半２年（［ｂ］）とで、厳密に分離されていなくても、事実上、前半に共通教育や教養教育に該当する内容を、後半に専門教育を履修するケースが一般的である。本稿の事例対象である國學院大學でも、開講授業科目は教養総合科目と専門教育科目とに大別して管理されており、１、２年次には教養総合科目を多く履修する。この共通教育や教養科目に該当する［ａ］の部分は、しばしば軽視されがちである。だが、これらに相当する開講科目群が、個別にまたは全体として、どのような学修成果を保証するものであるのか、その点をきちんと整理し、共通教育としてのCP、共通教育の達成度基準などといった何らかの形式で明示する必要があろう。さらにはその［ａ］と、専門教育を示す［ｂ］の部分との関係性も、十分に考慮されている必要がある。

最後に第３点は、建学の精神をいかにして３つのポリシー並びにカリキュラムリス

トに反映させるかである。建学の精神は、私立大学の独立性・独自性の根幹であり、政策的な枠組みに包摂されているだけでは、私立大学の存在価値は半減してしまうとも言える。ゆえに３つのポリシーやカリキュラムマップを策定する際には、建学の精神を歴史的・当時代的に解釈し、それをどのように現状の学士課程教育に落とし込むのか、直接的ではなく間接的な形式であるにせよ、それが反映されていることが求められる。以上の３点を考慮し、包含する形で、適切なカリキュラムマップを作成することが期待されている。

注

（１） 文部科学省中央教育審議会『我が国の高等教育の将来像』2005年，p.17.

（２） 文部科学省中央教育審議会『学士課程教育の構築に向けて』2008年，p.7.

（３） 文部科学省中央教育審議会『新たな未来を築くための大学教員の質的転換に向けて』2012年.

（４） 高等学校や社会との円滑な接続のもと、入口から出口までの質保証を伴う大学教育の実現を目指し、先導的取組を行う大学等を支援することを目的として、2013（平成26）年度から「大学教育再生加速プログラム」（通称AP）事業が展開された。そのAP事業の公募要領には、申請対象となる事業計画に、「３つのポリシーに基づく教育活動の実施」と明記されている。AP事業は2,000～5,000万円／年の大規模な補助金事業であり、学士課程教育の質保証に対するファンディングを通じた政策的誘導と解することもできる。

（５） 文部科学省の調査によれば、2013（平成25）年度時点で、DPとCPはともに684大学（93大学）、APは709大学（96％）が策定済みである（文部科学省中央教育審議会大学分科会大学教育部会，2016，p.1）。

（６） CiNiiで「カリキュラム（・）ポリシー」と入力すると44件の検索結果を、「３つのポリシー」と入力すると27件の検索結果が得られる。だが検索結果の多くは、３つのポリシーの作成報告や高大接続との関係、また部分的に言及されているだけであり、本稿で取り組むような「批判的な検証」を行ったものは、本文中に挙げられたいくつかの論稿にとどまる傾向があると考えられる。

（７） 國學院大學教育開発推進機構が担う教学IRとしての機能に関して、その対象はいくつかに類型化される。その対象は集合関係を示すベン図を書けば明らかで、仮に集合をＡ～Ｃで表せば、Ａは執行部、Ｂは学部・学科、Ｃは個別教員である。このＡ～Ｃの集合はその重なり具合によって類型化されるが、今回の本稿の内容は、執行部の依頼と学部の実態調査に該当する「Ａ∩Ｂ」の部分を扱ったことになる。なお同機構では、教学IRの立場から個別教員にアプライし、その調査結果から個別授業のGood Practiceに始まり各学部のカリキュラムについても議論する機会を設けた（先の記号で示せば、「Ｂ∩Ｃ」に該当する」）。この取組については、別稿に期したい。

（８） 教育開発推進機構は、建学の精神を具現化した教育体制を確立させ、教育力向上と教養教育に関する調査・研究と、全学及び各学部における人材育成の支援を行うことを目的に、2009（平成21）年に設置された。2016年10月現在、教育開発センター、共通教育センター、学修支援センター、ランゲージ・ラーニング・センター、教職課程・教職センターの５センターで構成されている。

（９） カリキュラムマップの検証作業以外にも、教務部長から本学学士課程の総合的検証が求められた。項目を順に列記すれば、1.学修管理制度の点検と検証、１－１．GPAの実質化に向けた課題の摘出、１－２．キャップ制と学修成果の相関、１－３．カリキュラムマップの点検、2.國學院大學の学士課程教育内部質保証をめぐる課題、3.高大接続プラン、次期認証評価を見据えたDP-CP-AP体系について、であった。

（10） 達成項目は文学部だけでなく各学部学科とも文章形式であるため、紙幅の都合から本

文中で言及する箇所を除き、割愛した。

(11) 神道文化学部の達成項目は、以下のとおりである。「知識・理解：神道学・宗教学分野の基礎を身につけ、国内外の宗教・文化を理解することができる」、「思考・判断：古典や資料等を読解し、批判力を身につけることができる」、「関心・意欲：神道学や宗教学に関心を持ち、自ら課題を設定して、遂行・解決することができる」、「技能・表現：神職に必要な技能や、社会人として必要なコミュニケーション力を身につけることができる」

(12) 金子（2016, pp.13-14）はそのフィードバック機能を、①教育の当事者である大学教員に対するミクロ・レベルのもの、②教育課程全体を管理する大学の組織、経営管理者に対するメゾ・レベルのもの、③一般社会、大学進学希望者、政府あるいは適格認定団体に対するマクロ・レベルのものという三段階に分けて説明している。

(13) 大学設置基準等の一部を改正する省令（平成19年文部科学省令第22号）による。

参考文献

一般社団法人日本私立大学連盟教育研究委員会（2016）『３つのポリシーの一体的策定・公表に向けて－指針と事例－』

沖裕貴・宮浦崇・井上史子（2011）「一貫性構築のための３つのポリシー（DP・CP・AP）の策定方法－各大学の事例をもとに－」『教育情報研究』（26）３，pp.17-30.

金子元久（2014）「大学教育のアウトカム」『IDE現代の高等教育』No.560，pp.4-10.

金子元久（2016）「大学教育改革のダイナミクスとIR」『高等教育研究』第19集, 玉川大学出版部, pp.9-24.

佐東治・曽根章友・永盛善博［他］（2013）「教育の質保証に向けた３つの方針等の見直し（その２）カリキュラムの可視化に関するこれまでの取り組み」『東北文教大学東北文教大学短期大学部教育研究』（４），pp.105-114.

澤邊潤・後藤康志・並川努・生田孝至（2012）「新潟大学における学士課程教育の実質化に向けた「プログラムFD」の実践」『日本教育工学会論文誌』36（２），pp.147-157.

曽根章友・永盛善博・那須一彦［他］（2013）「教育の質保証に向けた３つの方針等の見直し（その３）カリキュラム・マップによるディプロマ・ポリシーと科目の到達目標との整合性の検証」『東北文教大学東北文教大学短期大学部教育研究』（４），pp.115-123.

鳥居朋子（2015）「立命館大学における教学IRの開発の現状と展望：IRプロジェクトの歩みとリサーチ・クエスチョンを通して（特集 立命館大学教育開発推進機構の研究と実践）」『立命館高等教育研究』（15）立命館大学大学教育開発・支援センター，pp.37-53.

那須一彦・佐東治・曽根章友［他］（2013）「教育の質保証に向けた３つの方針等の見直し（その１）学科の目的と教育目標および３つの方針に関する整合性と一貫性の検討」『東北文教大学東北文教大学短期大学部教育研究』（４），pp.85-104.

松下佳代（2016）「「育成すべき資質・能力」と「アクティブ・ラーニング」をめぐって－次期学習指導要領改訂に向けて－」日本教育学会第75回大会公開シンポジウム（2016年８月24日）。

文部科学省高大接続システム改革会議（2016）『高大接続システム改革会議「最終報告」』

文部科学省中央教育審議会大学分科会大学教育部会（2016）『「卒業認定・学位授与の方針」（ディプロマ・ポリシー）、「教育課程編成・実施の方針」（カリキュラム・ポリシー）及び「入学者受入れの方針」（アドミッション・ポリシー）の策定及び運用に関するガイドライン』

文部科学省中央教育審議会（2005）『我が国の高等教育の将来像』

――――（2008）『学士課程教育の構築に向けて』

――――（2012）『新たな未来を築くための大学教員の質的転換に向けて』

――――（2016）『新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について』

山田礼子（2011）「学生調査とIR『IDE現代の高等教育』No.560，pp.30-35.

A Critical Analysis of the Curriculum Map to Assure the Quality of Undergraduate Education

TOMURA Osamu

Abstract：Kokugakuin University is currently advancing the undergraduate curriculum reform, based on the revision and reconstruction of three policies : admission policy, diploma policy, and curriculum policy (CP). The purpose of this paper is to examine an existing curriculum map as the preposition of CP from the institutional research (IR) perspective, aiming at assuring the quality of undergradutae education. Although every department in this university has already organized its own curriculum maps differently, it is questionable whether or not they are satisfactory. This study is significant in that it conducted a critical analysis of the curriculum map, a relatively unexplored area of educational research, applying the approach of objective feedback of IR and examining the educational goals and achievemnet indexes. The findings indicate that not all the departments have consistent educational goals and the number of achievement indexes varies depending on the departments and faculties. According to the results of assessment of the achievement indexes, equaly distributed patterns are shown in some departments, while the assessmnet results range from moderate to quite extreme in other departments. The integrated results of the analysis suggest the importance for faculty members to reconsider ordeliness, systematicness, and consistency of the curriculum of Kokugakuin University. The paper finally propses a feasible plan to organise a new curriculum map based on the framework of structurization, taking the possibilities and future problems of IR into consideration. (227 words)

Keywords：Curriculum map ; Three educational policies ; Institutional research (IR)