

PDCA サイクルによる島根大学初年次教育 プログラムの質保証・質向上

鹿住大助¹・森 朋子²・雨森 聡³
島根大学

Quality Assurance and Quality Improvement of First-Year Experience Programs at Shimane University through the PDCA Cycle

Daisuke KAZUMI・Tomoko MORI・Satoshi AMENOMORI
Shimane University

本稿では、島根大学における初年次教育プログラムを事例として、PDCA サイクルの構築と運用を通じた組織的な質保証・質向上のあり方を論じる。まずは、入学生の多様化という現象と、学士課程教育構築の必要性という認識の上に立ち、初年次教育が果たすべき役割と、カリキュラム上の位置づけについて検討し、これをふまえたPDCA サイクルのデザインについて論述する。PDCA サイクルの運用にあたっては、実施主体となる組織の構築が必要であり、島根大学の場合、教育開発センターと初年次教育授業コーディネーターがこれを構成する。その上で、PDCA の Action を構成する要素として、授業コンサルテーションの実践事例を取り上げる。島根大学では、初年次教育各授業の効果検証に基づき、アクション・リサーチ型の授業コンサルテーションを実施している。本稿は、特に効果検証から改善へ、改善からプランの再検討へというプロセスを重視することで、質保証・質向上がどのように達成可能であるのかを論証するとともに、そのモデル事例を提示するものである。

〔キーワード：初年次教育，PDCA サイクル，質保証，質向上，マネジメント，組織〕

1. はじめに：問題関心

日本の大学における初年次教育は、「第2 ステージ」を迎えた(杉谷, 2009)との指摘があるように、その導入段階を経て広く普及し、実践事例も蓄積されてきている。PDCA サイクルで言えば、計画段階を経て、実践・検証・改善の推進が求められている段階であると言えよう。ただし、初年次教育の効果検証を論じた研究はあっても、課題に対する改善を図り、質を向上させる方法については未だ十分な知見が得られていない。

また、初年次教育の実践領域として、「スタディ・スキル」「スチューデント・スキル」など複数領域が存在することが明らかにされている(川島, 2008)。授業間の重層性に関する指摘(澁澤・藤井, 2010)はあるが、複数領域からなる初年次教育の学士課程教育における位置づけを整理・検討することは、計画・実践上の課題として残されている。

さらに、全学的な初年次教育プログラム構築の困難さをどう克服するのかという課題もある。「一貫性のあるプログラムを組織的に創り上げることはむずかしい」がゆえ、学問的基盤・理論構築が必要であること(松本, 2009)は事実であろう。本稿もそれを否定するも

¹ 島根大学教育開発センター dkazumi@soc.shimane-u.ac.jp

² 島根大学教育開発センター tmori@soc.shimane-u.ac.jp

³ 島根大学教育開発センター amenomori@soc.shimane-u.ac.jp

のではない。ただし、ある理論モデルを構築し教育現場に導入するためにプログラムの組織的な実施・評価主体が存在した方が導入はスムーズである。そこで本稿では、組織的なアプローチに基づき、プログラムの目標達成と継続的改善を図る方法を検討したい。

以上の問題関心に基づき、本稿では初年次教育プログラムについて、PDCAサイクルの構築と運用を通じた質保証・質向上のあり方を論じる。その際、筆者らが所属する島根大学のカリキュラムにおける初年次教育の位置づけと、プログラム実施主体である教育開発センターの活動実践をふまえ、質保証・質向上のモデルを導き出したい。

2. 島根大学のカリキュラムにおける初年次教育の位置

(1) 学生の多様化

高等教育のユニバーサル化が進む現在にあって、島根大学にも毎年多様な学生が入学している。入試形態をみても、一般入試以外に推薦入試やAO入試を課している学部もあり、入学時に問われる学生の能力・資質はさまざまであることを認めざるを得ない。結果として、基礎学力や学習スキルにおいて多様な学生が1年次から存在していることになる。

また、2009年度、教育開発センターが新入生対象に実施したアンケート調査結果によれば、島根大学が第一志望だった学生は4割に満たない。つまり、多くの学生は「不本意」のまま入学したのであり、必ずしも学習意欲や目的が明確であるとは言えないのである。

さらに、入学生のおよそ4人に3人は県外出身者である。多くの学生は大学生活へとスムーズに移行するための人間関係の基盤を持っていない。また生活のために学業以外のアルバイトに精を出し、学外に基盤を形成する者もいる。大学において、自らの居場所を安定的に確保するに際して、彼らにはハードルが課せられているのである。

(2) 初年次教育と学士課程教育

学生の多様化に対して、初年次教育に期待されていることは、学士課程における「先を見せる」こと、すなわち正課カリキュラムの履修にあたって学習意欲や学習スキルを高めることであろう。その点で「できなかつた過去を見せ」、正課カリキュラムの単位取得を可能にするリメディアル教育とは異なる。入学生の多様化に対して、初年次教育とリメディアル教育は相互補完的関係にあるが、それぞれの役割を認識した上で、学士課程教育の構成要素としてカリキュラム上に適切に位置づける必要がある。

本年度、島根大学の初年次教育プログラムには、教育開発センターが担当する四つの全学対象授業と、各学科・分野・コース単位で開講される29の必修授業がある。

センター担当授業については、学部学科を問わず全学の学生が履修している。例えば「スタートアップセミナー」は360名の新入生が受講している。これは新入生のおよそ3分の1にあたる。同授業では、グループ活動を中心として、他者と協調しながら大学で学ぶ力(学習スキルや社会的スキル)の向上を目的としている。

一方で、各分野で開講する初年次教育においては、学習スキルの向上はもとより、専門教育への学習意欲が高まるような教育内容をとっている。それぞれの授業ごとに差異はあるものの、学生は中等教育までに蓄積された各分野にとって基礎となる知識を総合・応用してグループ活動や体験実習にあたる。それを通じて既存の知識の定着化を図るとともに、今後さらに何を学ぶべきかを自ら考えるような授業が企画されている。

このように、同じ初年次教育プログラムとはいえ、スキル系の授業と専門教育へのいわば導入的意図をもつ授業とが並行していることについては理由がある。

第一に、スキルの修得だけが学生の入学動機ではないからである。学生は入学時からある程度の専門志向を有している。その志向が強い学生（学習目的が明確な学生）にとっては、スキル向上だけを目的とした授業はかえって学習意欲を削がれることになる。

第二に、初年次教育プログラムが各学士課程のカリキュラムに横断的に存在するからである。学生は4年ないし6年の学士課程を通じて、学士号取得者に共通する能力・資質（Generic Skills等）を獲得するだけでなく、学位記に記される「学士（〇〇）」の専門的能力を獲得する。ディプロマ・ポリシー到達に向けたカリキュラム構築にあたって、入学生に「先を見せる」初年次教育が、どちらか一方の先だけを見せればよいわけではない。

第三に、全学実施のプログラムとしての一体性と、それを維持するための共通枠組みが必要だからである。枠組みがなければ、プログラム PDCA を運用することは困難であり、大学として初年次教育の質を保証することができなくなるのである。

次章では、島根大学初年次教育プログラムのデザインを検討し、どのように各授業の共通枠組みを担保しつつ質保証・質向上に結びつけているのかを論述する。

3. 初年次教育プログラムのデザイン：PDCA サイクルと実施組織

初年次教育プログラムの構築にあたっては、2009年度の全学展開前に試行段階を経た。その経緯は山田・森(2009)に詳述されており、ここで繰り返すことはしないが、試行結果をふまえてプログラム PDCA サイクルをデザインした(図1参照)。また「島根大学初年次教育プログラムガイドライン(以下、ガイドライン)」を策定し、各授業共通に獲得させるべき学習成果を定義することで、全学的教育プログラムとしての統一性を担保した。ガイドラインが定める学習成果は表1に示すとおりである。また、各授業にはコーディネーターと呼ばれる主担当者がおり、ガイドラインが定める学習成果と各授業の達成目標との対応関係を「プログラムシート」上にチェックするとともに、学習成果獲得に至らせる方略を説明し、毎年度提出する。ガイドライン策定とプログラムシート提出によって、プログラム全体のマネジメントを図るとともに、後の評価のための土台を形作っている。

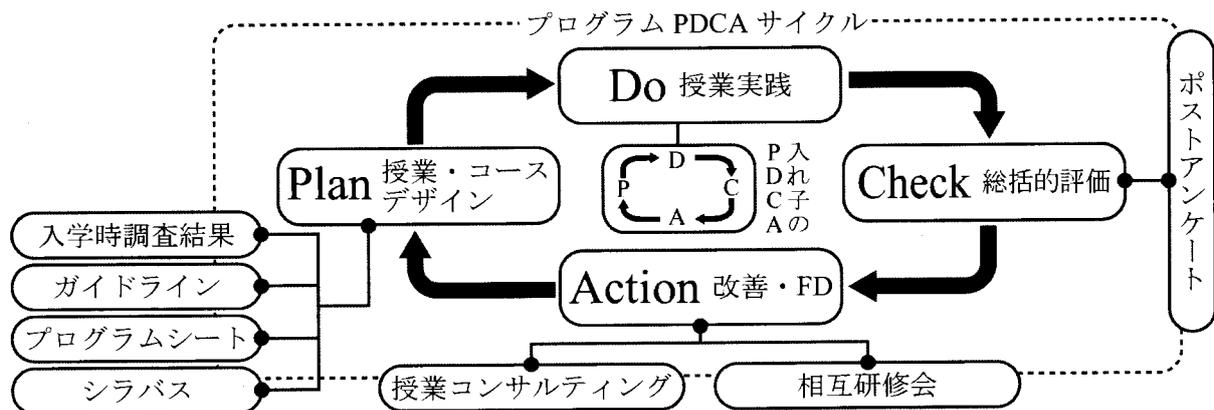


図1 島根大学初年次教育プログラム PDCA サイクルの構築と運用

表1 「島根大学初年次教育プログラムガイドライン」が定める学習成果

学ぶ技術に関する力		定められた形式に従ってレポートを書く力 プレゼンテーションする力
大学生生活を豊かにする力	対人	他者と協調・協働して行動する力
	対自	専門教育へのやる気が出る・増す 大学で学ぶこと自体へのやる気が出る・増す

次に、どのようにプログラム PDCA の運用と組織構築がなされているのかを解説する。

まず、プランニングにあたっては、毎年度行っている新入生対象の入学時調査を参照しながら、プログラム全体のアウトラインを検討する。また、先述のガイドラインと入学時調査結果を踏まえ、各コーディネーターを中心にカリキュラム・ポリシーに従って授業の達成目標を検討し、授業内容と方法を決定する。最終的には、それがシラバスによって学生に明示されることになる。

その後、プランに沿って授業を実践する。実践プロセスでは、授業ごとにプログラム PDCA と入れ子の PDCA サイクルを回しながら、必要に応じて授業内容や方法を修正する。

各授業が終わった段階では、履修学生に対してポストアンケートを行う。これは入学時に比べて身についたと自覚する能力、今後さらに伸ばしたい能力を問うものである。調査結果に基づき、各授業、およびプログラム全体の総括的評価と効果測定を実施する。

最後に、調査結果や授業実践を通じて明らかになった成果や課題を共有するために相互研修会を開催する。同時にポストアンケート調査結果を前年度比のデータとあわせて返却する。その上で、各授業で力を入れた点が結果に反映されていないなど、コーディネーターの要請に応じて授業コンサルテーションを実施し改善を図る。こうしてプログラム PDCA サイクルのスパイラルアップが達成されるのである。

このサイクルの中で、26名の専門分野ごとのコーディネーターと、教育開発センターとがプログラムの実施組織を構成する(図2参照)。相互にシステムの構成要素となる情報をやりとりすることでプログラム PDCA を運用し、改善を図っている。なお、情報のやりとりに障害がある場合は、各学部のセンター兼任教員・運営委員が間に立つこともある。

次に改善の実践例として授業コンサルテーションを取り上げる。

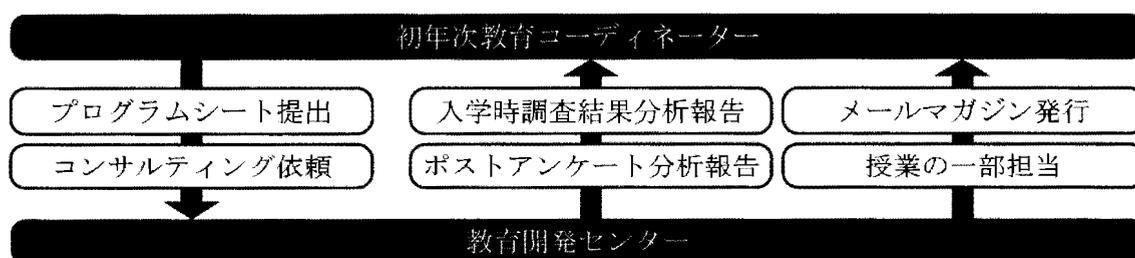


図2 初年次教育プログラムの実施組織

4. 授業コンサルテーション事例

授業コンサルテーションは、授業実践者が、自らの授業を同僚や研究者とともに対象化し、省察することを通して改善する支援システムであり(藤江, 2008; 鹿毛, 2002)、個々の教員の授業に関する問題の解決を支援するマイクロ FD として注目を集めている。しかし

その方法は、授業参観などピア・レビューを基盤とするものから、授業実践者と研究者が協働で授業づくりを行うアクション・リサーチまで様々である。本センターでは、授業研究を基盤としたアクション・リサーチ型コンサルテーションを行うことで、授業が抱える問題の要因分析・解析を行っている。初年次教育プログラムでは、ガイドラインで示している目標の達成を中心に、教育方法に関してコンサルテーションを実施している。2009年度に開始した本制度は、まずは試行的に1授業を対象とした。2010年度は前年度の1授業の継続(2クール目)と新規2授業の3授業を扱った。センター実施の初年次教育授業を除く全29授業中、対象が3授業に留まっているのは、コンサルテーション自体に膨大な時間がかかること、また授業デザインの確立に数年かかることが理由として挙げられる。

このようにコンサルテーションを通じて解決のための方略を見出し、実際に導入してその効果を検証する「問題意識－計画－実行－評価」(秋田, 2001)を循環的に行うことで初年次教育授業ガイドラインの質の保証、さらに教育の質の向上を目指している。

(1) 調査対象とその方法

コンサルテーション対象は本学人文社会系学部G学科の初年次教育プログラム対象授業である。この授業は、対象学科入学生68人全員が必修で受講する。専門分野に対する関心を高めることを目的とした講義と、グループごとに文献調査を行う協調学習を組み合わせたコースデザインを採用し、2009年度から開講している。担当教員は7名で、特に当該学士課程の基盤となるレポートを書く力の育成に力を入れている。

コンサルテーションの一連の活動は、1)現状に関する診断的評価(コーディネーターへの授業に関する聞き取り)、2)新授業デザインの構築、3)実施に伴う形成的評価(毎授業の観察と授業後の振り返り)、4)コース終了後の総括的評価の4点であり、すべての過程においてコーディネーターがインフォーマントとして情報提供や伝達などを行い、センター教員という異領域の専門家と自コミュニティの間を取り持っている。本稿は授業の達成目標の一つである「レポートを書く力の育成」に関してそのプロセスを報告する。

診断的評価と授業デザイン 2009年度、授業終了時のポストアンケート結果において、「文章で論理的に書く力」「形式に従って文章で書く力」に関して「身に付いた」と回答した学生の少なさに教員は驚きを示した。そこでコンサルテーションでは、授業における講義部分に焦点を当てて改善を図った。事前のコーディネーターへの聞き取りおよび学生のポストアンケート自由記述の分析(MaxQDAを使用)から、センターでは学生への評価が最終的なレポート提出のみであり、授業内において学生自らが成長を実感する機会がないことを要因として抽出した。

これらを解決するために、2010年度の授業デザインは、授業外学習を促すために講義部分において内容を要約し、レポートとしてまとめる課題を学生に課することにした。その際、センターから学生が自ら現状の力を把握し、次に何をしたらよいかを明示できる要約用ループリックと、それと連動する最終レポート用ループリックを開発することを学科に提案した。それを受けて授業コーディネーターは、メール審議8回、対面会議3回をかけて、個々の教員の教育理念を出来るだけすり合わせ、約1カ月かけて二つのループリックを完成させた(表2参照)。センターを含めたその間のやり取りは、個々の教員の学生への思いや教育方針などの相互理解に役立ち、大変大きなFD活動であった。要約用ループリ

ックの採点に関しては、学士課程として初年次生に先輩と接する機会を設けるため、大学院生をティーチング・アシスタント(以下、TA)として採用した。

表2 最終レポート用ループリック

評価項目	評価内容	4	3	2	1	
形式面の評価	タイトル	タイトルが内容とあっている	タイトルが内容とあっているが、長さも適当である	タイトルが内容とあっているが、長すぎ(短すぎ)である	タイトルと内容の間に少し違いがある	タイトルと内容があっていない
	序文	テーマ(目的)が明確に述べられている	テーマが明確に述べられており、説明も十分である	テーマが明確に述べられているが、説明不足である	テーマが述べられているが明確でない	テーマが述べられていない
		必要な基本調査がなされている	的確な基本調査がなされている	基本調査がなされている	不十分な基本調査しかない	基本調査がなされていない
	本文	引用をおこなっている	必要十分な量の引用をおこなっている	複数の引用をおこなっているが、十分ではない	一つの引用しかおこなっていない	引用がなされていない
		複数の引用を比較・分析している	引用を比較した上で、妥当な分析をおこなっている	引用は比較しているが、妥当な分析がおこなわれていない	引用は比較しているが、分析がおこなわれていない	引用を比較していない
		テーマ(目的)に対する答え(結論)を導き出している	テーマに対する明確な答えを導き出している	テーマに対する答えはあるが、分かりにくい部分がある	テーマに対する答えはあるが、分かりにくい部分が多い	テーマに対する答えがない
	まとめ	レポートの目的と結論をまとめている	レポートの目的と結論が要領よくまとめられている	レポートの目的と結論は述べられているが、レポートの要点をうまくまとめきれしていない	レポートの目的と結論が明確にまとめられていない	まとめがない
	参考文献	書式を守っている	完全に書式が守られている	1箇所書式が守られていない	2箇所書式が守られていない	3箇所以上書式が守られていない
	全体	引用の書式を守っている	完全に書式が守られている	1箇所書式が守られていない	2箇所書式が守られていない	3箇所以上書式が守られていない
		図表がある場合、本文との関連が示されている	全ての図表について、本文との関連が明確である	一つの図表について、本文との関係が分からない	二つの図表について、本文との関係が分からない	ほとんどの図表について、本文との関係が分からない
分量・原稿のサイズ・字数・行数・余白などの書式が守られている		全て守られている	1箇所書式が守られていない	2箇所書式が守られていない	3箇所以上書式が守られていない	
内容面の評価	文章の論理性	文章が論理的で分かりやすい	文章が論理的でわかりやすい	文章が論理的でない部分があり、一部分かりにくい	文章が論理的でない部分があり、全体として分かりにくい	文章が論理的でない部分が多く、全体として分かりにくい
	テーマの妥当性	テーマが十分に絞られている	テーマが十分に絞られており、結論を得られる見込みがある問題設定である	テーマが十分に絞られていないが、結論を得られにくい問題設定である	テーマが大きすぎ、結論を得られにくい問題設定である	テーマが大きすぎ、結論を得られるのが難しい問題設定である
	方法の妥当性	結論に導くための調査が的確である	結論に導くために、必要な調査を行っている	結論を導くために、一部不必要な調査を行っている	結論を導くための調査の一部が的外れである	結論を導くための調査が全体的に的外れである
	分析・考察の妥当性	妥当な結論に導かれている	調査結果に対する分析・考察が論理的で、説得力のある結論が導かれている	調査結果に対する分析・考察の一部が論理的でないが、説得力のある結論が導かれている	調査結果に対する分析・考察の多くが論理的でなく、説得力のない結論が導かれている	調査結果に対する分析・考察をしていない
	新規性	結論に新しい知見が含まれている	これまで誰も気づかなかった事実を指摘している	これまでの研究成果を整理しなおし、新たな展望を開いている	これまでの研究成果と同様の結論を得ている	常識の範囲に入る結論である

形成的評価 コンサルタントであるセンター教員が毎授業参観し、学生の様子をフィールドノートにまとめた。授業直後、それを基に授業担当者でもあるコーディネーターとその日の感想等のやり取りを行う他、フィールドノートはコーディネーターから各授業担当者に配布された。このようにして教育方法を専門とするコンサルタントと、教育内容の専門家であるコンサルティが同じ文脈を徐々に共有し、間主観性を育てて行くプロセスが授業研究を基盤とするアクション・リサーチ型コンサルティングの特徴であり、これらを通じて研究者と授業実践者の協働体制が生まれていく。

授業観察では、提出された要約に併せて返却される要約用ループリック評価を熱心に見ている学生が数多くいた。また隣同士の学生とループリックを見ながら活発に会話を交わっていた(2009年5月フィールドノートより)。また採点結果に納得がいかない、採点結果

の理由が知りたいなど、学生が教員にルーブリックの内容について問い合わせをしている光景も見られた(2009年度6月フィールドノーツより)。以上から、ルーブリックは教師・TAと学生、また学生同士の学習に関するコミュニケーションツールとして、また学生が自らの要約に関して省察するツールとして機能を果たしたと言える。

総括的評価 2010年度の最後に行った初年次教育ポストアンケートの結果は、以下の通りとなった(図3参照)。ここではコンサルテーションのきっかけとなった2009年度とレポートを書く力に関する項目を比較する。「文章で論理的に書く力」は0.19ポイント、「形式に従って文章で書く力」は0.2ポイント上昇した。同項目に関する2009年度と2010年度のプレアンケート(入学時調査)の結果が同様の数値であることを鑑みれば、ルーブリック評価を用いた授業外学習は効果があったと思われる。ポストアンケートの記述においても「講義を聞いてレポートにまとめてくる宿題は、とても良い勉強になりました」(2010年7月実施)というコメントが寄せられている。G学科授業担当教員からも「これまで要約やレポートといった個々のスキルに関して数値化する、という発想はなかった。最初は抵抗があったが、学生に伝えたいことを明示化する、という意味においては意味があった」「こんなにアンケート結果の数値が上がると思わなかった。結果が出て嬉しい」(2010年7月29日反省会コメントより フィールドノーツ記載分)などの意見が出た。しかし「専門分野で学ぶことへのやる気」および「学ぶこと自体へのやる気」のポイントが若干下降気味であることもセンターと学科で共有し、また次年度の課題とした。

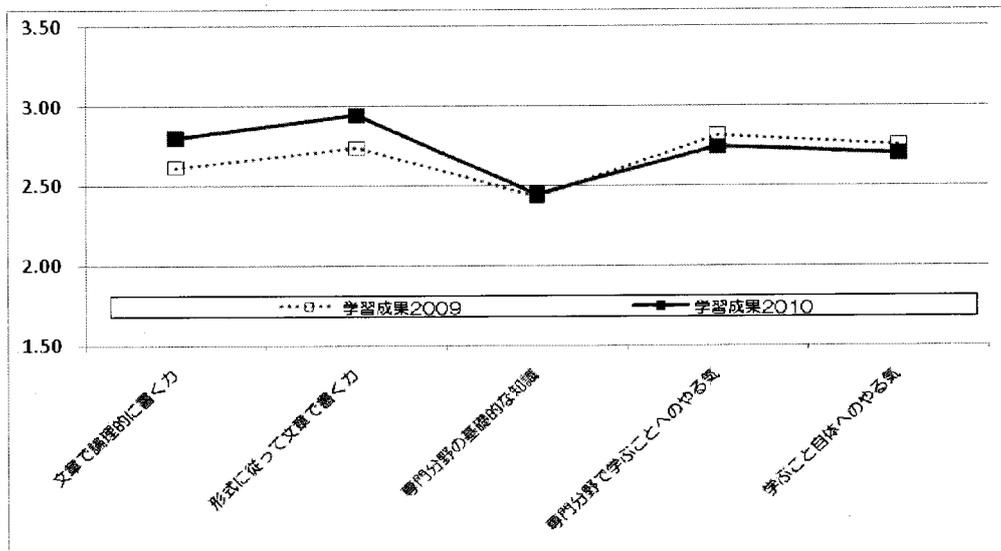


図3 2009年度と2010年度アンケート結果比較

(2)PDCAの「A」としての授業コンサルテーション

以上、授業をより向上させるための方略として、授業コンサルテーションの事例を報告した。G学科の対象授業は2011年度、2年目のコンサルティングに入る。アンケート結果の示す文章力の項目については、初年次教育全体平均と比較して高い数値が出ているが、人文社会科学系の学問分野においてはレポートを書く力をさらに付けさせたい、とG学科では考えていることがコンサルティング継続の理由である。コンサルタントのセンター教員も、当該分野の学士課程教育の文脈を理解し、専門知識固有のスキルを理解し、その育

成に携わることでコンサルタントとしての能力を育成する機会を得た。本学の授業コンサルテーションにおいては、コンサルタントとコンサルティはある意味においては相互補完的な関係であり、その関係性の中で学生の学びを捉えることでFDも促進されることを意味する。

5. おわりに

本稿では、PDCAサイクルの構築と運用を通じた初年次教育プログラムの質保証・質向上を論じた。プランニングにあたっては、学士課程教育における初年次教育の位置づけを整理・検討し、単にスキルの向上だけでなく、専門教育・大学教育への学習意欲の向上を意図した設計が希求される。また、島根大学では実施・評価主体となる組織の構築と、全学的なフレームワークを備えたプログラムとしての統一性を設計段階から意図してきた。その結果、ガイドラインに基づく学習成果の明示と、教育開発センター・授業担当コーディネーターによる実施組織構築が可能になった。PDCAサイクルを円滑に運用できる体制が構築できたとと言える。

その上で、初年次教育プログラム各授業の効果検証に基づき、アクション・リサーチ型の授業コンサルテーションを実施した。本稿で事例提示した授業においては、TAやルーブリック評価を導入することで、課題である「レポートを書く力の育成」に効果が見られた。また、教育を専門とするセンター教員(コンサルタント)と学士課程の専門教育を担う学部教員(コンサルティ)とが間主観性を育てる過程が生じたことで、FD効果と協働体制の密な構築を可能にする結果となった。今後、さらに効果検証から改善に至る実践事例を蓄積し、プログラムの効果を高めていくことを課題としたい。

参考文献

- 秋田喜代美 (2001)「教育・発達における実践的研究」 南風原朝和・市川伸一・下山晴彦 (編)『心理学研究法入門：調査・実験から実践まで』東京大学出版会, pp.153-190.
- 藤江康彦 (2008)「授業コンサルテーションの理論と実践的方法の開発に関する研究」『関西大学人間活動理論研究センター CHAT Technical Reports』, 7, 53-62.
- 鹿毛雅治 (2002)「フィールドに関わる「研究者／私」:実践心理学の可能性」 下山晴彦・子安増生(編)『心理学の新しいかたち』誠信書房, pp.132-172.
- 川島啓二 (2008)「初年次教育の諸領域とその広がり」『初年次教育学会誌』, 1(1), 26-32.
- 松本 茂 (2009)「初年次教育の学問的基盤に関する考察ーコミュニケーション教育学の可能性ー」『初年次教育学会誌』, 2(1), 48-55.
- 澁澤健太郎・藤井大輔 (2010)「初年次教育の重層モデル」『初年次教育学会誌』, 3(1), 75-82.
- 杉谷祐美子 (2009)「総合的初年次教育プログラムの開発に向けてーワークショップにおける調査からの考察ー」『初年次教育学会誌』, 2(1), 40-47.
- 山田剛史・森 朋子 (2009)「Evidenceに基づく初年次教育プログラムの構築ーモデル授業の効果検証を踏まえてー」『初年次教育学会誌』, 2(1), 56-63.