

鹿児島大学共通教育における教育改善サイクルの構築と運用

杉本 和弘（教育センター）

はじめに

1990年代以降、日本の大学では教育改革が本格化した。とりわけ、2004年の国立大学法人化と国立大学法人評価の導入、同年の認証評価制度の導入を契機に、各大学は、教育を含む自らの諸活動についてさらなる改革や改善を迫られている。こうした評価制度の導入が、実際に各大学における実質的な改革・改善を促し得るものなのか、あるいは逆に、評価疲れを導くだけで、実質的な改善につながるものでないのかは今後の調査研究を待たねばならない。

しかし、仮にそうした評価という外的要因が存在していなかったにせよ、大学は、ユニバーサル化に伴う学生の多様化や社会構造の変化を前に安穩としていられる状況にはない。自らの意思と構想力をもってその教育研究の向上を図っていかなければならない。鹿児島大学においては、2003（平成15）年秋の「教育センター」設置を契機に、全学レベルでの教育改革・教育改善に向けた取り組みが進められてきた。本稿では、鹿児島大学共通教育における教育改善の取り組み（FD活動）の歩みと、昨年度から本学の共通教育において構築が進められてきた「教育改善サイクル」の導入経緯と構造について紹介することとしたい。

1 鹿大におけるFD活動と教育改善

文部科学省の調査によれば、1990年代以降、全国の大学において教育改善に向けた取り組みが進められており、例えば2003（平成15）年度には、全国633大学（約91%）で「学生による授業評価」が実施され、また482大学（約69%）の大学で「ファカルティ・ディベロップメント（FD）」が実施されている。1998（平成10）年の大学審議会答申を受け、大学設置基準に「大学は、当該大学の授業の内容及び方法の改善を図るための組織的

な研修及び研究の実施に努めなければならない」（第25条2）とする規定が追加された（1999（平成11）年）ことを考えれば、とりわけ90年代後半以降はFDを始めとする教育改善の取り組みが大学活動の重要な一角をなすようになってきている。

鹿児島大学におけるFD活動もそうした趨勢と軌を一にしている。山原芳樹共通教育委員会委員長（当時）によれば、共通教育委員会においてFDが初めて正式に話題となったのは1998（平成10）年8月の「共通教育のあり方」（第8回共通教育委員会に答申）であった。共通教育において授業参観や授業方法についての研修会がプライベートに開催される程度にとどまっている状況を受け、「教員自身の教育者としての資質や能力の開発・向上に資するため、組織的な取り組みが必要であろう」と指摘されている。共通教育以外についてはその数年前から医学部等でFD活動が熱心に取り組みされてはいたものの、全学レベルでFDに取り組む段階には未だ至っていなかったのである。そうした状況のなか、2000（平成12）年、共通教育委員会内部にFDワーキング・グループ（座長：早川勝光）が設置されたことは一つのメルクマールとなった。同ワーキング・グループが中心となって、講演会・ワークショップ、学生による授業評価と授業改善・工夫の実態調査、入学初年次におけるケアカウンセリング及び履修指導講習会からなる「共通教育FDプロジェクト」が計画・実施されるに至ったのである（鹿大共通教育委員会2001a）。こうした取り組みは、共通教育という全学レベルにおけるFDが実現したという点でその意義は大きかった。

田中弘允前学長が2001（平成13）年初頭の評議会において「FD元年」を宣言したのは、そうした全学レベルでの成果を受けてのことであった。さらに、その年には「鹿児島大学FD委員会」が

表1 鹿児島大学における全学レベルのFD講演会・ワークショップ（2000～2004年）

実施時期	実施形態	テーマ	講師
2000年12月	共通教育FD講演会・ワークショップ	L：教育改革戦略としてのFDカリキュラム改革と授業改革へ向けて W：鹿児島大学の個性を支える共通教育	阿部和厚（北海道大学）
2001年9月	共通教育FD講演会・ワークショップ	シラバスを授業に生かす	池田輝政（名古屋大学高等教育研究センター教授）
2001年10月	全学FDワークショップ	鹿児島大学の教育理念・目標と教育方法	
2001年12月	全学FD講演会	大学を変えるFD	絹川正吉（国際基督教大学長）
2002年9月	共通教育FD講演会・ワークショップ	L：学ぶ意欲を引き出す授業とは何か W：やる気を引き出す授業戦略	鈴木誠（北海道大学高等教育昨日開発総合センター）
2002年11月	全学FD講演会・ワークショップ	L：アドミッション・ポリシー 接続問題としての大学入試 W：鹿児島大学のアドミッション・ポリシー	荒井克弘（東北大学大学院教育学研究科）
2002年12月	全学FD講演会	教育評価 教養教育の視点から	有本章（広島大学高等教育研究開発センター教授）
2003年11月	全学FD講演会・ワークショップ	L：岡山大学の教育改革 W：双方向授業で学ぶ意欲を引き出す	岩見基弘（岡山大学教育開発センター長） 長谷川芳典（岡山大学FD専門委員会委員長）
2004年1月	全学FD講演会	法人化後の鹿児島大学に期待すること 教育・研究・社会貢献にわたって	立川涼（鹿児島大学運営諮問会議委員長）
2004年10月	FD講演会・ワークショップ	L：長崎大学初年次教育の実際とそれを支えるセンター機能 W：少人数セミナーをデザインする 自主的学習へのオリエンテーション	栗山一孝 / 井手弘人（長崎大学大学教育機能開発センター教授 / 同講師）
2004年12月	FD講演会	IT環境を用いた自立学習支援システム	本間里見（熊本大学大学教育機能開発総合研究センター助教授）

注： L = 講演、W = ワークショップ

設置されるに至っている。鹿児島大学では、それを契機にそれまでの各学部での取組みに加え、大学全体でFD活動に取り組む体制が次第に整備され活性化されてきた。2000年以降に実施された全学レベルでの主なFD活動（講演会・ワークショップ）をまとめると表1の通りである。

表1に見られるように、鹿大におけるこれまでの全学FD活動では多様なテーマが取り上げられてきている。それは例えば、FD活動自体の意義

について考えるもの、鹿大の教育理念・目標について共通理解を深めるもの、アドミッション・ポリシーや教育内容・方法（シラバス、双方授業、初年次教育、IT利用）について考えるものといった多様な内容と目的を含んでおり、それぞれに鹿大における教育研究活動の向上や参加者の意識向上をもたらし契機となったと考えられる。

一般に、日本の大学では伝統的に教育者よりも研究者としての大学教員像が根強く、必ずしもF

Dへの関心が高くないことはつとに指摘されてきた。そのうえ、FD活動はその具体的成果が見えにくいことが非難の対象となることもある。FDは、ややもすれば年に数度のイベントと化してしまいうらいがあり、そうした惰性から新規性が打ち出せない状況が続けばFDへの関心のさらなる低迷を招きかねない。

しかしながら、ここで強調しておくべきは、鹿大におけるFDの取組みには実際に具体的な授業実践につながった事例が見られるという点である。例えば、現在共通教育において開講されている「教養セミナー」（導入教育科目）はその一つである。表1にもある通り、2004（平成16）年10月に開催された全学FD講演会・ワークショップでは、長崎大学から2名の講師を招聘して同大学における初年次教育の取組みについて紹介いただくとともに、少人数セミナーの実際についてワークショップ形式で学んでいる。こうした企画自体、それまでに本学で認識されていた教養教育改革の必要性を契機としたものであり、そうした問題意識がFDを促し、さらには2005（平成17）年4月からの教養セミナー開講に結実したのである。こうした例からは、FDが目に見える形で少なからぬ成果をもたらしていることがわかる。

2 平成17年度全学FDワークショップ

現在、鹿児島大学の全学レベルでのFD活動は、組織上は教育センター高等教育研究開発部の下に位置づく「FD委員会」が企画・実施を担当している。平成17年度のFDワークショップも、そのFD委員会における議論を経て実施された。

基本的に、FDの企画立案は当該大学の抱える諸問題から出発することが望ましい。平成17年度ワークショップに向けた話し合いでは、鹿児島大学において有効なPDCA（Plan-Do-Check-Action）サイクルをいかに構築するかという問題が出发点となった。すなわち、PDCAサイクルに基づく教育改善の取組みが進められている一部の学部において、PDCAサイクルにおける「C A」の部分が機能していないという問題点が指摘された。授

業評価等に基づいてCheckを実施しつつも、それがいかなる改善行動（Action）につながっているのかが見えにくいというのである。それは、数年来組織的に授業評価を実施してきた共通教育の取組みにも共通する課題であった。共通教育でも授業評価を実施してきたものの、それがいかなる教育改善に具現化しているのかは必ずしも明らかとはなっていないからである。

こうして、平成17年9月開催の全学FDワークショップでは「授業評価をどう教育改善に生かすか」と題して、授業評価とその効果的な利用方法について考えることがテーマに設定されることとなった。

実際のワークショップは、一日目に稲盛会館で開催されたFDシンポジウム「鹿児島大学の教育ビジョンを語る」の後（詳しくは、78～81頁参照）、場所を国立大隈少年自然の家に移して2日間の日程で開催された。

まず一日目には、筆者から「教育改善につながる『授業評価』のあり方」について基調報告（表2参照）をさせていただき、そ

表2 基調報告の骨子

- | |
|-----------------|
| 1. 「授業評価」の現在 |
| 2. 歴史的展開 |
| 3. 教育評価論 |
| 4. 「授業評価」の論点 |
| 5. 「授業評価」をめぐる賛否 |
| 6. 教育改善サイクル |

の夜の座談会では「なぜ授業評価が必要か」をテーマにリラックスした雰囲気の下で自由闊達な議論が展開された。そして二日目には実際にワークショップが開催された。ワークショップでは参加者が5つのグループに分かれ、各グループにはわずか2時間という限られた時間内ながら3つの課題（表3）について議論していただいた（詳しくは、82～89頁を参照）。

表3 ワークショップの課題

- | | |
|----|----------------------|
| 課題 | 「授業評価の目的及び実施方法を検討する」 |
| 課題 | 「評価項目の検討・整理を行う」 |
| 課題 | 「教育改善サイクルをデザインする」 |

以上のワークショップでは、授業評価アンケートの内容や方法、さらにそれを有効に活用するた

めの教育改善サイクルのあり方について、多くの意見やアイデアが出された。それをすべて紹介することは紙幅の関係で難しいが、ここで重要なことはそこでの議論や作業が、以下で見るように実際の取組みに結実していったということである。

3 共通教育における教育改善サイクル

3.1 授業評価項目の見直しと教育改善サイクルの構築

上記の全学FDワークショップにおける議論を受けて、教育センター高等教育研究開発部では共通教育における授業評価項目の見直しに着手した。そこでの改革のポイントは以下の通りである。すなわち、

「学生による自己評価」の項目（5項目）を冒頭部分に配置する。

それ以外には、「授業に対する評価」を5項目、「教員に対する評価」を4項目設ける。

共通教育で提供される科目の多様性に配慮し、

各教員の創意の下に自由に質問できる項目を2つ設ける。

評価尺度は4段階にする。

この結果作成されたフォーマットは、本書の75頁を参照していただきたい。

さらに、ワークショップの成果を現実に反映させる上で重要なのは、共通教育においていかに実施可能なPDCAサイクルを構築するか、そしてそれをどのように有効に機能させるかという点であった。先述の通り、ポイントとなるのはPDCAの「C A」の部分のいかにデザインするかである。そうした観点からデザインされたサイクルが図1である。この教育改善サイクルは、大きく二つの部分から構成される。以下、それぞれのメカニズムを詳細に見ておきたい。

3.2 個人的改善サイクル

これは、各授業担当者（教員）レベルでの教育改善への取組みである。図1から該当部分を抜き

図1 共通教育における教育改善サイクル

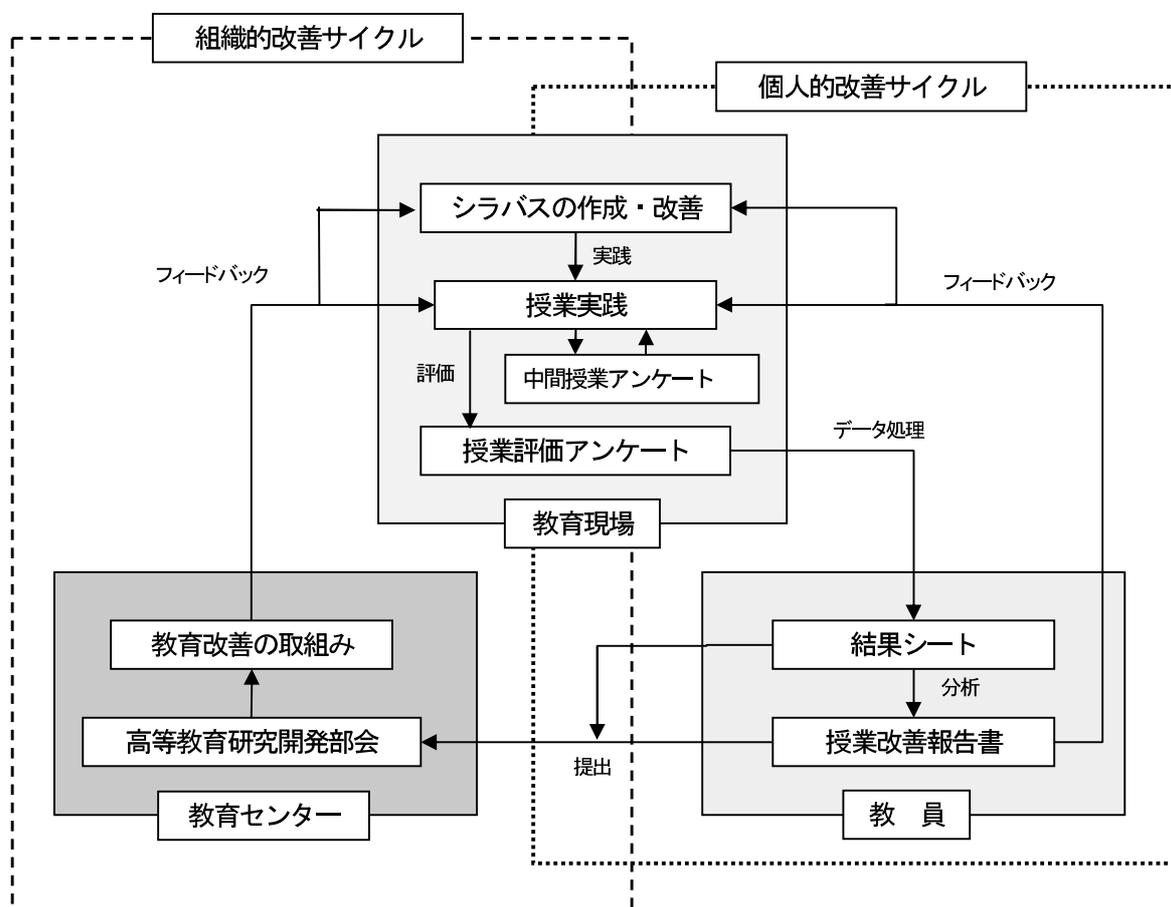
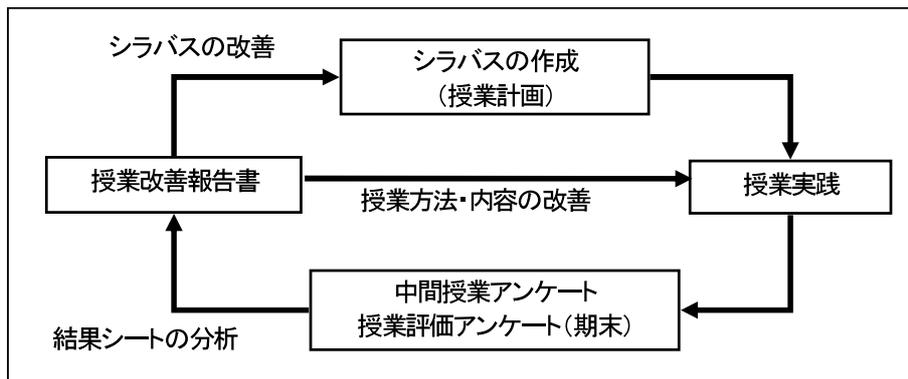


図2 個人的改善サイクル



出すと次のようになる。

ここで重要なものやはり、PDCAにおける「C A」の実質化、すなわち授業評価を実施し、その結果を実際の授業改善につなげていく円環の構築である。そのための方策として導入されたのが「授業改善報告書」である。これは、授業担当者が実施した各科目に対する評価結果（結果シート）を自己分析し、その分析結果を今後の改善目標や方策として報告してもらうことを目的としたものであり、大きく「自己分析」「今後の改善目標・方策」「自由記述欄」の3つの部分から構成されている（実際のフォーマットは本書の77頁を参照のこと）。同報告書は、学期終了後に各教員からの提出を求めており、導入初年度（平成17年度後期）の回答率は47.1%であった（325科目中、153科目）。

それでは、個人的改善サイクルにおいて「C A」の要をなす「授業改善報告書」は、どれほど有効であろうか。提出された報告書を検証してみると、授業評価の結果シートを自己分析しながら授業改善報告書を作成するという作業自体が、担当者自らの授業についての「振り返り」を行うプロセスとなっていることが理解される。事実、多くの報告書には、各担当者によって自らの授業内容、授業方法（予習・復習の奨励や課題の提示も含む）、評価方法、学習支援（質問への対応やオフィスアワー）等について、評価された点とともに改善を要する点が詳細に記述されている。すなわち、報告書に記載されている自己分析を次年度の授業に反映させていけば、少なくとも当該学期

に比べて「よりよい授業実践」が目指されていくことが期待できよう。

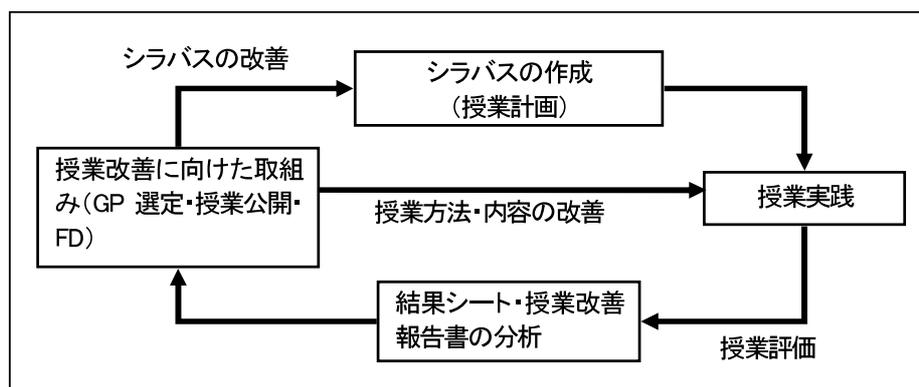
もちろん、そうした期待はいくぶん楽観的にすぎるかもしれない。「授業改善報告書」の作成・提出が授業改善を必ずしも保障するものでないことは確かである。その意味では、次項で見るとような、個人レベルでの取組みを支援するための組織的なメカニズムや取組みも併せて必要であることは指摘しておきたい。

いずれにせよ、「授業改善報告書」は、授業評価アンケートを「やりっぱなし」にしない工夫である。実際、授業担当者からは「自己分析の提出は、ただ評価するだけ、結果を見るだけではなくるので意味がある」として、「授業改善報告書」の意義を評価する意見が寄せられている。その一方で、近年教員が教育研究活動以外の業務にも忙殺されるようになっている状況を踏まえ、簡潔で作業負担の少ない（特に、記述量の少ない）報告書フォーマットを求める声も聞かれた。確かに、高等教育におけるあらゆる活動が評価に晒される時代を迎え、国際的にも負担の少ない（lighter touch）評価が求められている。そうした意味からも、報告作業の軽量化は継続的に考えていかなければならない。

3.3 組織的改善サイクル

上述のような個人レベルでの教育改善の経験や成果は、組織的な営みを通して全体に還元されるメカニズムと有機的に関連していなければならない。教育改善において、各授業レベルでの改善・

図3 組織的改善サイクル



向上が重要な要素をなすことは言うまでもないが、しかしそうした個人や科目レベルでの努力にのみ期待することには限界があることはこれまでの経験が教えている。近年、工学部等においてJABEE（日本技術者教育認定機構）の認定を受ける動きが活発化しているのも、教育プログラム・レベルでの質保証の必要性が認識された結果である。

その意味で、図2で見たような個人的改善サイクルは、組織的サイクルによって補完されていなければならない。それは具体的には、個人の営みが、優良な授業実践＝グッド・プラクティス（GP）の選定、FD活動への反映、授業公開の実施、共通教育カリキュラムの改革、教育環境の向上といった組織的な改善活動に効果的につながっていることを意味する。

鹿児島大学共通教育の教育改善サイクルでは、各教員レベルの意見やアイデアをすくい上げるための手立てとして、「授業改善報告書」の自由記述欄で「共通教育の改善に資するアイデア・提案」や「授業評価制度に対する意見」等への言及も求めている。それは、各科目レベルでは対応し切れない問題を明らかにし、組織的課題として対応を図っていく必要性の認識から生まれたものである。

実施初年度（平成17年度後期）の記述欄では、ある授業担当者がいみじくも「担当教員の努力でどうにかなる部分とそうでない部分がある」ことを指摘しているが、それはまさに、組織的な改善サイクルの必要性を支持するものである。真に改善を実現するためには、すべてを個人の問題に帰

すのではなく、教育センターの関連部門や委員会を通じて組織的に対応していく必要がある。例えば、問題によっては、同種の科目を担う教員グループでの共通理解と合意を得て対応する必要がある点に着目すれば、当該の科目等専門委員会（共通教育企画実施部の下部委員会）で検討ができる仕組みを機能させることが必要であろう。

その一方で、なかには一朝一夕には解決し得ない問題も存在する。例えば初年度についてみると、少なからぬ授業担当者から、受講学生に「学力の二極化」が見られることが指摘されている。それは、授業担当者に、授業の内容やレベルをどこに合わせるべきかで迷うという悩みを生じさせている。こうした問題には今後教育センターとして十分な時間と労力をかけて取り組んでいく必要がある。学力の二極化問題について言えば、例えば、習熟度別クラスを編成したり少人数授業を増設したりするといった取組みが求められるだろう。しかしそれと同時に、教育センターだけでは有効な解決は図り得ないことも認識しておかなければならない。学力の二極化に対しては、入試における学生の選抜方法を見直すことで魅力的で優秀な学生を集めていく必要があるという意味で、根源的には大学全体のアドミッション・ポリシーにも行き着く問題である。

結局のところ、大学における教育改善は一個人や一部局が努力するだけでは実現しない。コアとなる人材や組織が必要であることは言うまでもないが、そうした個人や組織が有機的に関連したシステムが機能する必要がある。

おわりに一実効性ある教育改善に向けて

共通教育の教育改善サイクルはまだ試行段階にあり、それがどれほど有効に機能するかは今後の運用状況を見ていかなければならない。その際重要なのは、上述したように、個人的改善サイクルと組織的改善サイクルがそれぞれに機能すると同時に、相互に関連したシステムを構築・運用していくことである。

しかし実際のところ、そうしたシステムが構築されれば期待された教育改善が実現する、というほどに事は単純ではない。そもそも教育改善サイクルの根幹をなす「授業評価」にしても、それに要する時間や労力・経費の割には効果が期待できないという指摘は少なくない。事実、授業評価のための準備・実施・分析といった一連のプロセスには相当量のマンパワーが関与していることを考えれば、そうした指摘は十分に考慮に値するものである。さらに一部の教員には、専門家でもなく出席状況も芳しくない学生から評価されることへの抵抗感が依然として根強い。それに関連して、評価者としての学生の責任を明確化するために授業評価アンケートを記名式にすべきであるとする声も少なからず聞かれる（現在、共通教育のアンケートでは記名欄を設ける一方、実際に記名するか否かは学生の「任意」としている）。このように、「授業評価」一つとっても教員間にコンセンサスが醸成されているとは必ずしも言えない状況であり、教育改善サイクルが機能し効果を上げるためには、この取組みに対するより一層の理解を獲得していかなければならない。

それと同時に重要なことは、教育改善のためには多様なツールが用意される必要があるという点である。上述のとおり、教育改善サイクルで利用される「授業評価」も磐石ではなく、様々な問題点を抱えている。それゆえ、教育改善という目的から考えて、「授業評価」が本当に最善なのかという点をラディカルに問い直していくことも重要である。実際、慶応大学湘南藤沢キャンパス(SFC)では1990年の開設以来12年間続けた「学生による授業評価」(授業調査)を2002年3月に

終了した。それに代わって、同年4月からはメディア環境を整備して学生・教職員がコミュニケーションできる Web サイト (SFC-SFS) を提供する方式を導入し、授業科目に対する学生の意見や感想の収集・公表を行っている(井下 2003)。慶応 SFC の事例は、教育改善のツールが「評価」から「コミュニケーション」に移行したことを示すものである。こうした例が示唆するように、教育改善にとって授業評価が唯一絶対のツールだというわけではない。鹿児島大学においても共通教育の教育改善サイクルを機能・充実させる一方、それが教育改善を実現する上で本当に実効性あるものとなっているのかを継続的に問い直していくことが必要である。

【参考文献】

- 井下理 (2003) 『『学生による授業評価』とカリキュラム改革 慶應義塾大学 SFC における事例から』、有本章編『大学のカリキュラム改革』玉川大学出版部、188-205頁。
- 鹿児島大学共通教育委員会 (2001a) 『平成12年度鹿児島大学共通教育FD講演会・ワークショップ報告書』、平成13年3月。
- 鹿児島大学共通教育委員会 (2001b) 『平成12年度鹿児島大学共通教育FD報告書』、平成13年7月。
- 鹿児島大学FD委員会 (2002) 『平成13年度鹿児島大学FD活動報告書 輝く学生をめざして』、平成14年3月。
- 鹿児島大学FD委員会 (2003) 『平成14年度鹿児島大学FD活動報告書 輝く学生をめざして』、平成15年3月。
- 鹿児島大学FD委員会 (2004) 『平成15年度鹿児島大学FD活動報告書 輝く学生の育成をめざして』、平成16年3月。
- 鹿児島大学教育センター (2004) 『教育センター年報』創刊号、平成16年7月。
- 鹿児島大学教育センター (2005) 『教育センター年報』第2号、平成17年7月。