

## 特集論文

# 高等教育の質保証の方法論としての教授システム学

—IM・ID理論による大学院教育の実質化と学士課程教育の構築

大森 不二雄\*

\*熊本大学 大学教育機能開発総合研究センター

## Instructional Systems and Quality Assurance in Higher Education: Substantiation of Graduate and Undergraduate Programs through Instructional Management and Instructional Design

Fujio Ohmori \*

\* Research Center for Higher Education, Kumamoto University

This article starts with raising fundamental questions or issues with regard to evaluation in higher education, which constitutes Part I. The questions/issues are discussed in the context of the Japanese system of evaluation, but are probably applicable to most other systems. They include the questions of 'for what purpose' and 'what to be evaluated' and problems in the quality assurance approach concerned primarily with "form" rather than "content". Part II introduces the theories of "instructional management" (IM) and "instructional design" (ID), and explicates that the theories are effective as systematic approaches to quality assurance with the focus on "content" rather than "form". Then, in Part III, it is explained that IM and ID, both of which are components of the scholarship of "instructional systems" as the academic field for the Graduate School of Instructional Systems, Kumamoto University, have effectively contributed to initiatives for the "substantiation of graduate education" at the university and school where the author is one of the academic staff. Part IV discusses that the theories of IM and ID also have a potential to become concrete methodologies for the "substantiation of undergraduate programs". The substantiation of graduate education and undergraduate programs, part of the reform recommended by the Central Council for Education, is ultimately the very issue of internal quality assurance in higher education. It is revealed that these concepts of reform in higher education have similarity to the theories of IM and ID.

**Keywords :** Quality Assurance, Substantiation of Graduate Education, Substantiation of Undergraduate Programs, Instructional Management, Instructional Design

**キーワード :** 質保証、大学院教育の実質化、学士課程教育の構築、インストラクショナル・マネジメント、インストラクショナル・デザイン

本稿は、まず第 I 部において、日本の大学評価制度から浮かび上がる、そしておそらくは多くの国々の評価制度についても当てはまるであろう、高等教育の評価という営為そのものに関するファンダメンタルな疑問若しくは課題について試論を提示する。すなわち、評価の目的及び対象の曖昧性並びに「形式」

\* 〒860-8555 熊本市黒髪2丁目40番1号 熊本大学 大学教育機能開発総合研究センター

Correspondence concerning this article should be sent to: Fujio Ohmori, Research Center for Higher Education, Kumamoto University, 2-40-1 Kurokami, Kumamoto-shi 860-8555, JAPAN

Email: f-ohmori@ge.kumamoto-u.ac.jp

要件の視点からの教育の質保証の問題点について論じる。これを受けて、第Ⅱ部は、「インストラクショナル・マネジメント」(IM)及び「インストラクショナル・デザイン(ID)」の理論を紹介し、「形式」ではなく「内容」に焦点化して質保証を図る上で有効なシステム的アプローチであることを明らかにする。そして、第Ⅲ部において、筆者の参画する熊本大学大学院社会文化科学研究科教授システム学専攻の教育研究領域「教授システム学」の構成分野であるIM及びIDが、「大学院教育の実質化」の取組において既に有効性を発揮していることを解説した後、第Ⅳ部では、「学士課程教育の構築」に取り組むための具体的方法論としての可能性を持つことを論じる。中央教育審議会答申等によって全国の国公私立大学が対応を求められている、大学院教育の実質化及び学士課程教育の構築は、突き詰めると、高等教育の内的質保証という課題にほかならない。これらの教育改革の基本的考え方とIM及びIDの両理論が相似形をなしていることを明らかにする。

## I. 高等教育の評価と質保証をめぐるファンダメンタルな課題

### I—1. 目的も対象も曖昧な評価の時代

日本のみならず世界の高等教育は挙げて、評価の時代を迎えている。ところが、以下に述べるように、「何のために」「何を」評価するのかという根本問題があやふやなままなのである。国境を越えて高等教育の提供が行われるのに伴い、大学評価も国境を越える状況が出現している。「評価」という営為の普及は、言うまでもなく、高等教育に限った現象ではない。日本の初等中等教育においても、学校の自己点検・評価の努力義務化に続き、新たな学校評価システムの構築が政策の俎上に上っている。また、企業社会においては、一足先に成果主義・目標管理等の形で評価が猛威を振るっている。世は挙げて評価の時代である。高等教育であれ、他の領域であれ、ファンダメンタルな部分を曖昧にしたまま評価にあまりに多くを期待すれば、評価システムはナンセンスなモンスターと化するのではないか。

「評価」という営為については、「何のために(評価目的)」「何を(評価対象)」「誰が(評価主体)」「どのように(評価方法・基準)」評価を行うのか、ということがまず問われるべきことは言うまでもない。ところが、日本の高等教育評価をめぐる動向を見る限り、関係者の努力は主として「誰が(評価機関)」と「どのように(評価方法・基準)」といういわばテクニカルな部分に傾注されてきており、そもそも「何のために(評価目的)」「何を(評価対象)」という評価の本質に関わる部分が十分に明確化されてきたとは言い難い。そのこと

が、公的な評価機関による大学評価を国民にとって極めて分かりにくいものとし、また、大学関係者等の不安や負担感の大きさにかなり影響しているものと思われる。

以下、「何のために（評価目的）」と「何を（評価対象）」のそれぞれについて、日本の認証評価制度を例に取って具体的に分析していきたい（大森 2006）。

## I—2. 何のために評価を行うのか（評価目的）

日本の国公私立の全大学を対象とする認証評価制度を定める学校教育法第69条の3第2項は、認証評価の目的を直接明示的には定めていない。同条第1項に定める自己点検・評価の目的、すなわち、「教育研究水準の向上に資するため」と同一であると解釈されよう。同制度導入の基になった中央教育審議会答申（平成14年8月5日）は、「教育研究の質の維持向上を図っていく」ことを制度導入の目的として述べている。

しかし、研究水準はともかくとして、認証評価の中心となる教育の水準又は質とは何か、多くの議論があることは言うまでもない。このことは、「何を評価するのか（評価対象）」という問題に帰結するので、この点については下記3.で後述する。

ここで着目すべき論点は、評価の目的が、大学が自己改善を図るための「形成的 (formative)」評価なのか、それとも評価結果に基づいて学外からの何らかの賞罰につながる「総括的 (summative)」評価なのかである。換言すれば、大学の教育水準に関する情報を大学自身に提供し、大学の自己改善プロセス（授業改善・FD等）に役立てようとするものなのか、大学の教育水準に関する情報を政府や社会に提供し、政府による権力作用又はファンディングを通じて、あるいは市場における選択を通じ、アカウントビリティを問うことによって、いわば外圧によって大学に改善を迫るものなのか、という点である。この点について、学校教育法第69条の3第4項に基づき、認証評価機関は、評価結果を大学に通知するとともに、公表し、かつ文部科学大臣に報告することとされており、また、中教審答申は、評価結果を「社会に向けて明らかにすることにより、社会による評価を受けるとともに、評価結果を踏まえて大学が自ら改善を図ることを促す制度」と述べている通り、自己改善とアカウントビリティの両方を企図していることが分かる。実際にも両方の目的を有するものとして制度が運用されている。

日本に限らず多くの国々において、単一の大学評価制度がこれら両方の目的を持たされているのが現実である。だからと言って、それが合理的とは限らな

い。自己改善のための形成的評価とアカウントビリティーのための総括的評価とでは、被評価者（大学）に与えるインセンティブが根本的に相反するからである。認証評価においては、大学の自己評価結果の分析が使用されるが、形成的な評価目的からすれば、自己評価において重要な問題点を洗い出して改善に活かすことが大学自身にとって望ましいことは言うまでもない。しかし、総括的な評価目的からすれば、熱心に自らの問題点を洗い出して正直に明示することは合理的行動とは言い難い。自己を良く見せようとするインセンティブと、問題点の把握に努めている姿勢を示すインセンティブとの微妙なバランス、あるいは率直に言えば、本音は前者、後者はポーズ、ということになると考えるのが合理的である。

こうした相矛盾するインセンティブの下では、自己改善及びアカウントビリティーいずれのメカニズムも中途半端で効果的に機能することが難しく、結果として教育水準の向上への道筋も不明瞭となると考えるのが自然である。こうした重大な矛盾を正当化できる唯一の論拠は、形成的評価と総括的評価のそれぞれの目的ごとに別々の評価制度を設ければ、評価機関や大学の負担は耐えられない大きさとなるのではないかということになろう。しかし、これは、いずれか又は両方の評価の方法・基準等を業務量的にも財政的にも負担の軽い簡素なものとするという具体的設計によって理論的には克服し得るはずのものであり、原理的に解決不能な問題というわけではない。

### I-3. 何を評価するのか(評価対象)

認証評価において「何を評価するのか」という問は、認証評価制度が向上させることを目的とする「教育の水準又は質とは何か」という問にほかならない。それは、フンボルト型の研究大学の理念が前提としたような学術的水準、換言すれば、学生に求めるあるいは学生が達成するアカデミックな学力水準なのか。それとも、現代的なサービス提供機関としての大学のサービスの質、もっとわかりやすく言えば、学生等へのサービスが良心的できめ細かなものかどうかをチェックするものなのか。産業界の「品質管理 (quality control)」「品質保証 (quality assurance)」の強い影響下に形成された高等教育の「質保証 (quality assurance)」の概念は、後者（サービスの質）を基本とし、前者（学術的水準）を曖昧な形で含んだものと言えよう。一般国民が「評価」という言葉から連想するイメージは、偏差値による序列のような大学間比較を可能にするものであるが、公的な評価機関による大学評価はそのようなものではない。そのギャップを埋めているのが、評価結果を「わかりやすく」伝えるマスメディアの

報道とメディア自身による大学評価やランキングである。

学術的水準あるいは学力水準が曖昧なものとなる原因は二つある。一つには、大学ごとにミッションが異なる、すなわち、どのような学生を受け入れてどのような人材に育て上げるかという人材養成目的が異なることであり、平たく言えば、大学によって入学者の学力が多様であるということである。入学者の学力が多様であるとしても、在学中の学力水準の向上すなわち付加価値を測定することは原理的には可能なはずである。現に、例えば英国の初等中等教育では、全国共通テストや公的試験制度によって、そうした学力の付加価値の測定が行われている。しかし、高等教育の場合、英国にしる日本にしる、初等中等教育の場合と異なり、当然のことながら、全国共通カリキュラムやそれに基づくテスト・試験はほとんどの専攻分野において存在しない。これが二つ目の原因である。それどころか、同一大学内の同一科目名であっても、担当教員が異なればカバーされる内容も異なり、成績評価の方法・基準も異なるということがままあるのが現実である。

また、今日、「社会人基礎力」「コンピテンシー」「ジェネリックスキル」など汎用的な知力や対人能力が経済社会で重視される中、多くの学生、とりわけ文科系の学生にとって、大学教育において最優先で身に付けるべき能力がアカデミックな学力であるかどうかは既に自明のことではなくなっている。こうした話題はマス化やユニバーサル化の文脈で語られようが、例えば東大生や京大生にとっても無縁の問題とは思えない。「教育の質とは何か」「何を評価するのか」という問は、知識社会において我が世の春を謳歌するどころか、かえって知の独占は崩れ、アカウンタビリティを問われる大学の存在意義と存続能力そのものに関わるイシューなのである。こうして、大学評価の評価対象は、ますます曖昧模糊としたものとなる。

例えば、認証評価機関の一つである独立行政法人大学評価・学位授与機構の「大学評価基準（機関別認証評価）」（平成16年10月（平成20年2月改訂））を見ると、大学の目的、教育研究組織（実施体制）、教員及び教育支援者、学生の受入、教育内容及び方法、教育の成果、学生支援等、施設・設備、教育の質の向上及び改善のためのシステム、財務、管理運営、という11の評価基準が設定され、各基準は細かな評価の観点にブレイクダウンされている。全体として教育サービスの質を担保すると想定される資源・環境・組織・メカニズムの存否・適否を問うものがほとんどを占めると言えよう。日本のみならず世界の大学評価、とりわけ機関別評価の動向を見た場合、どのような学力水準の学生を対象とするどのような教育内容についても共通すると想定される様々な

「形式」要件について、漏れなく整備されているかどうかを問うものが多い。換言すれば、教える中身や身に付けさせる知識技能等の「内容」自体を正面から問うものではない。

しかし、それだけで本当に教育の質を保証できるのか。大学教育・大学院教育プログラム（学位課程）は、人材養成目的に対応して体系付けられたカリキュラムと教授法を備えることが期待されるが、そのためには、そもそも当該プログラムがどのような分野での活躍を想定し、どのような能力（知識技能）を身に付けさせようとするものか、という「内容」抜きに語れないはずである。どういう場で何ができる人材に育成するために、どのような能力を身に付けさせるか、すなわち、知識技能の「内容」とその目的適合性こそ、教育の質の魂ではなからうか。「内容」抜きに、「施設設備も、教員も、カリキュラムも、学習支援の仕組みも整備されています。したがって、教育の質は保証されています」と「形式」要件に関するコンプライアンスを並べたところ、**「仏作って魂入れず」**であろう。質保証のための「形式」要件が無駄だと言っているのではない。まずは「内容」を先に考えるべきであって、順番が逆だと言いたいのである。

## II. IM・ID理論による高等教育の質保証

第II部では、第I部を受けて、「形式」の前に「内容」に焦点を当てて教育の質の保証を図る、「インストラクショナル・マネジメント」（IM）及び「インストラクショナル・デザイン」（ID）について論じる。

### II-1. 「形式」の前に「内容」に焦点を当てる質保証アプローチ

まずは、高等教育の質保証の視点から、「やっちはいけない」ことについて述べたい。例えば、学士課程教育について、中教審答申や大学設置基準に対応して、学内規則等においてディプロマ、カリキュラム、アドミッションの各ポリシーを個別に策定して事足りりとしてはいけない。しかし、多くの大学における現実、このような状況に近いのではなからうか。率直に言えば、規則改正作業、作文作業という、ルーティン的な実務に落とし込む、ということにほかならない。これには、第I部で前述した、数多くの評価項目で入口・過程・出口を別個に評価していく大学評価のピースミール・アプローチ（細切れのものを継ぎはぎしていくやり方）の影響もあろう。すなわち、内容の如何を問わない、「形式」要件の視点からの質保証へのアプローチである。

これに対し、「内容」の視点からの質保証へのアプローチとはどのようなも

のか。それは、学位プログラムの入口（対象となる学生層）、過程（知識技能、教授・学習法）、出口（労働市場等）の「内容」が、首尾一貫したロジックで「統合」されることを要求するものである（Ohmori 2007）。

プログラムの目標・プロセス・成果を統合する「戦略ポリシー」としての「人材養成目的」、これが起点とならなければならない。教育の質保証のすべてはそこから始まる。入口としてどこの誰を対象とし、出口としてどのような職務・役割を担う人材に育成するため、どのような能力を形成すべく、どのような内容・方法の教育を行うか、という首尾一貫したロジックで統合された「筋の良い」プログラムを構築するのである。そうすれば、質保証のための「形式」要件も実質的に機能し、万事首尾良く展開していく可能性がある。統合された教育プログラムとして、入口と出口を睨んだ人材養成目的に対応して体系付けられたカリキュラムと教授法を備えることが期待されるのである。

それに対し、入口・過程・出口の統合性を欠いたままでは、「アドミッション・ポリシーを作成しました」「授業改善のためのFD活動を実施しています」「キャリア支援に力を入れています」「PDCAサイクルを回しています」と「形式」面に関するばらばらの取組を並べても、果たして全体としての教育の質、トータル・クオリティーが保証されているのか、はなはだ疑問である。教育の目標・プロセス・成果及びこれらの相互連関が曖昧で、どのような人材需要に対応して、どのような能力を、どのようなカリキュラムと教授法で身に付けさせようとするのか、という「内容」面に関する基本コンセプトが不明瞭な「筋の悪い」プログラムでは、学習者のモチベーションを保持することも、教育者のモラルを高めることも望み薄である。これは、率直に言って、残念ながら日本の多くの大学の多くの学部等に当てはまる現状ではなからうか。人材需要に対応したプログラムの構築、そのために必要な人材養成目的の明確化とカリキュラムの体系化等の課題に正面から取り組んできた大学はそう多くないように思われる。

## II-2. 戦略経営と質保証の統合

こうした課題の克服に立ち上がるのが、自己変革を可能とする戦略的経営の不在である。人材需要に対応した教育プログラムを構築するには、人材養成目的の明確化やカリキュラムの体系化について教職員の共通理解に基づく組織的取組が必要となるとともに、資源配分・人員配置・教職員の役割構造等の一体的見直しが不可欠であるが、日本の大学の多くは、こうした課題に正面から取り組む経営の意思とメカニズムを欠くのが通例である。経営陣はともかく、

教員の中には、上述のような「経営」不在は「教育」にとって悪いことではない、と思われる向きもあるかもしれない。だが、それは間違いである。「戦略的経営」の不在は、「組織的質保証」の不在と相似形をなし、両者は密接に結び付いている。

形式的ではなく実質的な質保証を可能とする人材需要に対応したプログラムの構築及び運営は、人的・物的・財政的資源の再配置と教職員個々人の役割の再定義を伴い、それは戦略的経営があってこそ可能となる。限りある資源の中で教育の質を保証するには、カリキュラム・教授法、教員組織や支援スタッフ、物的・財政的資源など、プログラムの構成要素を人材養成目的の実現に向けて焦点化し、戦略的に統合する必要がある。教育の質保証の実質化を可能とするのは戦略的経営であり、組織的質保証と戦略的経営は一体のもの、同一の営為の二つの断面と捉えるべきである。すなわち、「戦略経営」と「質保証」は不可分である。

### II-3. インストラクショナル・マネジメント(IM)とは何か

上述の「内容」への焦点化によって戦略経営と質保証を統合したシステム的アプローチこそ、これから紹介する「インストラクショナル・マネジメント」(IM)の真髄である。筆者が提唱するIMは、大学院教育の実質化や学士課程教育の構築のための方法論として幅広い適用可能性を持つ。IMとは何か。筆者もその一員である熊本大学大学院社会文化科学研究科教授システム学専攻においては、高等教育のみならず、企業内教育等を含む教育全般に適用される概念であるが、以下の論稿では高等教育の文脈に即して論じることとする。

IMとは、人材需要に応える質の高い大学教育・大学院教育を効果的・効率的に実施するために、学位課程(学位プログラム)の目標・プロセス・成果を統合する教育経営へのシステム的アプローチである。その本質は、当該課程(〇〇大学△△学部××学科)について、入口としてどこの誰を対象とし、出口としてどのような職務・役割を担う人材に育成するため、どのような能力を形成すべく、どのような内容・方法の教育を行うか、という論理的に首尾一貫した全体像を「見える化」し、それに必要な資源・人員を投入・配置することによって、教育活動を組織化することにある。換言すれば、人材養成目的を達成できる学位プログラムの開発・実施・改善のための体系的・組織的な方法論であり、「カリキュラム論」のみならず「教育組織論」等を内包する「教育プログラム論」である。

教育の目標・プロセス・成果を統合し、入口・過程・出口を一体的に捉える



点において、後述する「インストラクショナル・デザイン」(ID)と相似形をなしているが、IDが基本的にコース(科目)レベルのアプローチであるのに対し、IMはプログラム(課程)レベルであるという、マイクロとマクロの違いがある。IM及びIDの両理論は、システム的アプローチによって教育の質の保証を図る点において、近年の大学改革において謳われる大学院教育の実質化や学士課程教育の構築に通じるものを持っている。

#### II-4. インストラクショナルデザイン(ID)とは何か

さて、IDとは何か。ID理論は、昨今、eラーニングを支える教育理論として急速に注目を集めているが、元来は教育一般に対する学問領域であり、本質的には学習効果の高い教授法をシステム論的に設計するための理論である。ID理論は、教育のプロセスを入出力とフィードバックを持つシステムとして捉え、いかに効率よく教育効果の高いシステムが構築できるかを科学的に究明する、システム的なアプローチをとるものである。その代表的なモデルは、分析(Analysis)、設計(Design)、開発(Development)、実施(Implementation)、評価(Evaluation)の5段階から成り、頭文字を取ってADDIE(アディー)モデルと呼ばれる。多くのIDモデルは、このADDIEモデルの発展形であり、有名なディックとケアリーのモデルは、IDの流れを以下の10のステップに分けている(Dick, Carey & Carey 2001)。

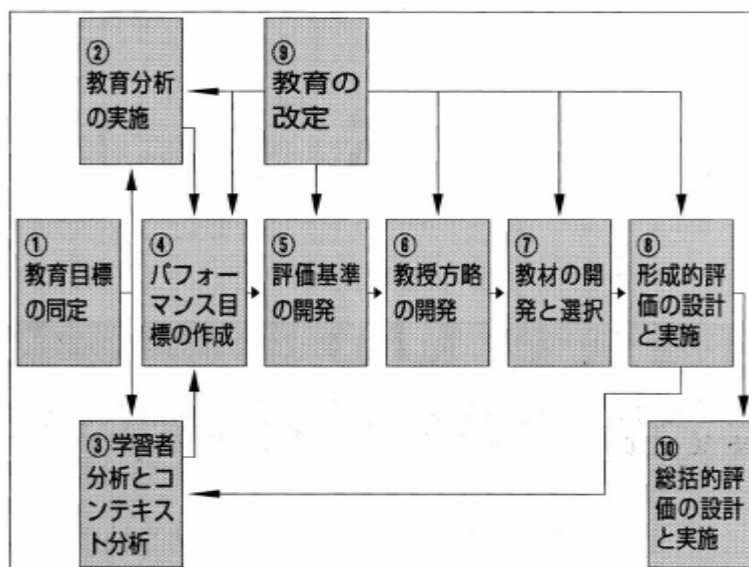


図 ディックとケアリーのIDモデル

【ディックとケアリーのIDモデル】

- ① 教育目標の同定  
当該教育の修了後に学習者が何ができるようになっているかを定義する。
- ② 教育分析の実施  
教育目標を達成するために学習者が行うことを分析し、学習開始前に必要となる前提知識・スキル・態度を決定する。
- ③ 学習者分析とコンテキスト分析  
学習者の現在のスキル・好み・態度、学習者がスキルを学ぶ状況、学習者が学んだスキルを使う状況を分析する。
- ④ パフォーマンス目標の作成  
教育修了後に学習者ができるようになることを具体的に記述する。これは、上記②③を経て、上記①を具体化したものと言える。
- ⑤ 評価基準の開発  
パフォーマンス目標に基づき、目標を達成する能力を測定するための評価を開発する。
- ⑥ 教授方略の開発  
以上の5つのステップから得られる情報に基づき、目標達成のための教授方略を同定する。教育実施前の活動、教育内容の提供、学習者の参加、テスト、フォローアップ活動などが含まれる。
- ⑦ 教材の開発と選択  
教授方略を使って、実際に教育を行うため、新しい教材を開発ないし既存の教材を選択する。ここでいう教材は、広義のもので、印刷教材のみならず、マルチメディア教材やWebページ等あらゆる形態のものを含む。
- ⑧ 形成的評価の設計と実施  
以上により教育の案を作成した後、実際に教材を使ってもらいなどして、教育を改善するためのデータを得る評価を行う。
- ⑨ 教育の改定  
形成的評価のデータを使って学習者が目標を達成する上で経験した困難を特定し、その困難を教育の欠陥に関連付ける。これに基づき、教育を見直し、改定する。見直し・改定の対象は、教材や教授方略にとどまらず、パフォーマンス目標や評価基準にまで及び得る。
- ⑩ 総括的評価の設計と実施  
教育の実施後に行われる、教育の効果に対する総合的な評価であり、当該教育の絶対的又は相対的な価値を評価するものである。通常は独立した評価

担当者が関与する。

以上のIDモデルから、入口(教育前の能力等)としてどのような学習者に、出口(教育目標とその達成度としての教育成果)として何ができるようになるか、出入口をまず考えてから、真ん中に当たる教育内容・方法を考える、という手順が基本であることが分かる。換言すれば、教師が教えたいことよりも、学習者が学ばなければならないことからの発想とも言える。「出入口の明確化はシステム的アプローチで最も重要視されること」(鈴木 2002)である。

### Ⅲ. 大学院教育の実質化の取組を通じたIMの形成とIDとの出会い

第Ⅲ部では、筆者の勤務校における大学院改革の取組とその過程でのIM理論の形成及びIDとの出会いについて述べる。これにより、第Ⅱ部で紹介したIM及びIDの両理論がいかなるものかをより具体的に明らかにしていきたい。そうした教育マネジメントの実践においてこそ、IM及びIDの含意がリアリティーをもって理解しやすくなると考えるからである。

#### Ⅲ-1. 教育の目標・プロセス・成果を統合する教育プログラム論

人材需要に応える質の高い大学教育・大学院教育を効果的に実施するには、学位課程(教育プログラム)の目標・プロセス・成果を統合する教育経営へのシステム的アプローチが不可欠である。その本質は、当該課程(〇〇大学△△学部××学科)について、入口としてどこの誰を対象とし、出口としてどのような職務・役割を担う人材に育成するため、どのような能力を形成すべく、どのような内容・方法の教育を行うか、という論理的に首尾一貫した全体像、すなわちトータルな「人材養成目的」を可能な限り「見える化」することである。そして、それに必要な資源・人員を投入・配置し、教育活動を組織化することが必要である。

筆者がこうした教育プログラム開発論の考え方にたどり着いたのは、勤務校である熊本大学において平成20年度に実施された文系大学院再編の構想・計画に参画し、同志と共に全専攻(様々な学問分野)において明確な人材養成目的を有する「専門職コース」と「研究コース」を明示的に分節化することにより、可能な限り上述の考え方の実現を図ろうとした過程においてであった(大森 2007)。

学士課程の場合は、大学院に比べると、人材養成目的が幅広くなる場合が多いが、基本的な考え方に違いはない。ジェネラリスト(あるいはスペシャリス

トの卵)の育成を目指すのであれば、涵養すべき汎用的・基礎的スキルに応じた確固たるシステムのアプローチによって目標・プロセス・成果を統合することが不可欠である。

教育プログラムの目標・プロセス・成果を統合する「戦略ポリシー」としての「人材養成目的」、これが起点とならなければならない。教育の質保証のすべてはそこから始まる。ディプロマ、カリキュラム、アドミッションの各ポリシー、それぞれを個別に策定した後に結合を図るなど、もつてのほかである。しかし、現実には多くの大学で行われていることは、このようなピースミール・アプローチ(細切れのものを継ぎはぎしていくやり方)ではなかろうか。これには、数多くの評価項目で入口・過程・出口を別個に評価していく大学評価のピースミール・アプローチも影響している。

上述の教育プログラム論、すなわち、大学教育・大学院教育の目標・プロセス・成果を統合し、入口・過程・出口を一体的に捉えるシステムのアプローチは、後述するID理論と相似形をなす。その後、ID理論との出会いを経て、その影響も受けながら、IM理論として展開されてきた。それは、教育プログラム論であると同時に、戦略経営と質保証の統合による教育マネジメント論でもある。

### Ⅲ-2. インストラクショナル・デザイン(ID)との出会い

アメリカを中心として、IT(情報技術)を活用した教育すなわちeラーニングの開発に威力を発揮してきている「インストラクショナル・デザイン(ID)」は、元来、eラーニングが生まれる以前から発展してきた教育一般に適用可能なシステムのアプローチであり、教育の効果・効率・魅力を高める方法論である。

ここで、勤務校における取組に話を戻したい。文系大学院再編に関する初期構想段階(平成16年度~17年度)と時をほぼ同じくして、熊本大学のeラーニング戦略が急展開を遂げることになった。きっかけは2つあった。一つは、情報基礎教育やICT活用教育を推進している同僚のIT担当教員らから教育・学生担当理事や筆者ら教育担当側に対し、全学的なeラーニング支援組織づくりの提案があったことである。他の一つは、学長の指示により、筆者を含む学長特別補佐グループにおいて大学院の東京進出の可能性を検討したことである。両方の動きの接点にあった筆者は、リサーチの結果、インストラクショナル・デザイン(ID)をコアスキルとするeラーニング・プロフェッショナルの養成を人材養成目的とする大学院は、まだ日本に存在せず、これなら、

我が国に潜在する需要を顕在化し成功するのではないかと考えた。学内の同志による議論を経て、先行きの見えないまま支援組織を設置するよりも、現実的なインパクトの明確な大学院設置を先行させる方針で進めることになった。

以後は、学長・理事等による意思決定と全学的な協力体制により、短期間のうちに構想・計画から文科省への設置認可申請、設置準備へと進んだ。こうして、平成18年4月、eラーニングの専門家を養成する日本初の大学院「教授システム学専攻」がスタートしたのである。ちなみに全学的な支援組織の方は、eラーニング推進機構として平成19年度に実現している。

北米のアメリカやカナダ、アジアでは韓国やシンガポールをはじめ、eラーニング先進国と評価される国々においては、教育の効果・効率・魅力を高める方法論としてのIDの普及がeラーニングの量的・質的向上に大きく寄与してきたと言われる。そして、それらの国々、特にアメリカでは、大学院教育において、IDとITを組み合わせ、さらにはこれにマネジメント等を加えたカリキュラムによるeラーニング・プロフェッショナル（専門家）の養成が行われ、輩出された人材が産業界の教育訓練や高等教育等におけるeラーニングの発展に貢献してきている。

ところが、日本の大学では、eラーニングといえれば一部教員の個人的な努力による試行錯誤の実践に頼るのみで、教育効果の高いeラーニングの実施に必要なIDをはじめとする体系的な知識技能を身に付けたeラーニング専門家はほとんど存在しなかった。企業内教育においても、学問的な裏付けが求められている点では大学と状況は似ている。しかし、今日に至るまで、そうした専門家の養成が大学院教育として組織的に実施されてこなかった。熊本大学では、情報技術（IT）に関する人的・物的基盤の充実を図り、全学部・全学生を対象とする情報基礎教育、コンピュータを活用した英語学習、工学教育等においてeラーニングを活用し、一定の成果を上げてきたと自負していたが、やはり体系的な知見を欠いた実践による試行錯誤の繰り返しの中で進めてきたのが実情であった。そうした試行錯誤の産物として、IDに近い教育方法論に行き着いていたことに気付いたのである。

我々は、IDを知り、IDが熊本大学のみならず日本の人材養成にとって、大きな可能性を持つと確信した。そして、日本では数少ないIDの専門家、すなわち、ID発祥の地とされるフロリダ州立大学で博士号（教授システム学）を取得した者及び企業内教育でIDの実践を続けてきた者を新たに仲間として迎え入れた。このIDを中核とし、IT、さらには、分業の進んだ米国等と異なる日本の実情に即して、知的財産権（IP）や、インストラクショナル・

マネジメント（IM）を加え、これら「4つのI」を総合した教育研究領域として「教授システム学」を構成し、文理融合型の教員組織を整備した。教授システム学を体系的に修得したeラーニング専門家を養成し、産業界や教育界等に送り出すための大学院教育の用意を整えたわけである。

### Ⅲ-3. IDとIMの関係

ID理論は、大学教育・大学院教育の目標・プロセス・成果を統合し、入口・過程・出口を一体的に捉える、教育プログラム論と相似形をなしていることが分かる。そして、既述したように教育プログラム論は、組織論や資源配分論を伴う教育マネジメント論でもあり、教授システム学を構成する「4つのI」の一つであるIM理論として展開されることになった。

ID理論が基本的にコース(科目)レベルのアプローチであるのに対し、IM理論はプログラム(課程)レベルという、マイクロとマクロの違いがある。プログラムレベルでは、カリキュラム論のみならず、組織論や資源配分論が不可欠となる。両理論は、近年の大学改革において謳われる大学院教育の実質化や学士課程教育の構築に通じるものを持っている。

### Ⅲ-4. 教授システム学と大学院教育の実質化

教授システム学専攻における大学院教育の実質化の取組について述べる。同専攻は、修了者が備えるべき職務遂行能力（コンピテンシー）をウェブ上で公表し、教育目標の達成責任を内外に明らかにした。体系的な教育課程の編成に向けて、各科目の先修要件を定めるとともに、各科目の単位取得条件となる課題群を職務遂行能力と直接的関連を持たせて設定するなど、自らの教育課程編成にIDの手法を活用している。いわば出口（修了者像）から遡って課程全体を体系的に設計したのである。職務遂行能力や教育内容の設定に当たっては、eラーニング業界の求める人材を輩出するため、特定非営利活動法人日本イーラーニングコンソシアムと連携し、同コンソシアムの「eラーニングプロフェッショナル資格認定制度」と連携し、本専攻修了と同時に同資格をも取得できるようにしている。教育の質保証のため、教員・授業補助者・教材作成者が一堂に会し教育内容の相互点検等を行うレビュー会を定例化するとともに、集団的討議に基づくガイドラインに沿ったシラバス、明確な成績評価基準等を実現し、FD及び自己点検・評価のメカニズムを教育実施体制の中に内蔵している。

以上の通り、本専攻は、IDの知見を専攻自身の組織的・体系的な取組に応用して、大学院教育の実質化を目指している。本専攻は、人材需要に対応した

明確な人材養成目的、目的に即した体系的カリキュラム、組織的な教育の取組、産学連携等により、教育プログラム総体として教育の実質化と質保証を図っている点において、本学の人文社会系大学院改革の先行モデルケースとみなされている。こうして、教授システム学専攻の設置は、先に構想の始まった文系大学院再編を追い越し、その先行ケースとなったのである。また、同再編における人材養成目的を起点として教育プログラムの目標・プロセス・成果を統合するシステムのアプローチに対し、理論的根拠を与えることにもなった。

教授システム学専攻は、平成19年度末に修士課程の第一期生を送り出し、20年度には博士課程も設置されている。在学者アンケートや修了者が備えるべきコンピテンシーの充足度に関する自己評価等に基づく修士課程の2年間の教育成果の検証によれば、同専攻が意図した人材養成目的の明確さ、教育課程の組織的編成、成績評価基準の明示などの大学院教育の実質化の方向性が、学生に伝わり評価されていることが分かっている。

同専攻の場合、教育プログラムの入口（対象となる学生層）、過程（知識技能、教授・学習法）、出口（労働市場等）が、プログラムの人材養成「目的」に適合し、首尾一貫したロジックで「統合」されている（Ohmori 2007）。これは、中央教育審議会答申「新時代の大学院教育」（平成17年9月5日）（以下、「大学院答申」という。）及びこれに基づく大学院設置基準改正において示された大学院教育の実質化の方向性を体現したもの、と言えよう。

## IV. 学士課程教育の構築と教授システム学

### IV-1. 中教審答申「学士課程教育の構築に向けて」のシステムのアプローチ

中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」（平成20年12月24日）（以下、「学士課程答申」という。）は、「学士課程教育の構築」という課題を全国の大学に突き付けた。中央教育審議会答申「我が国の高等教育の将来像」（平成17年1月28日）（以下、「将来像答申」という。）に基づく昨今の大学改革の流れの中で、上記の大学院答申が大学院教育の実質化を目指すものであるのに対し、「学士課程答申」は、旧来の「学部教育」を「学士課程教育」へと転換しようとするものであり、そのいずれもが教育のシステム化を志向したものとと言える。つまり、ルースに編成された大学教育・大学院教育をよりタイトに構造化しようとするものである。

大学という存在は、学生・教員・職員等のアクター（行為主体）がそれぞれの目的を持ち、学内外から提供されるインセンティブに反応しながら活動していくことによって、教育・研究や管理運営等が形成されていく「システム」、

ないし、緩やかな編成原理に基づく「組織」である。組織論研究者として著名なカール・E・ワイクが緩やかな組織編成原理をルース・カップリングとして提唱した際、教育機関を分析対象としたことは象徴的である。同時に、大学は、内部に学部等が割拠する剛構造の小組織の集まりでもある。

社会の人材需要や学生の教育ニーズ等に柔軟に感応して教育プログラムを新設したり再編成したりするには、様々な学問分野の教員が協働して組織的な教育活動を行う、もう少しタイトかつ柔構造のシステムへと大学が自己変革を図る必要があるが、これに対しては、緩やかな編成原理に慣れた教員個々人も、剛構造の組織としての自律性を守りたい学部・研究科等も共に抵抗することになりやすい。

将来像答申が「現在、大学は学部・学科や研究科といった組織に着目した整理がなされている。今後は、教育の充実の観点から、学部・大学院を通じて、学士・修士・博士・専門職学位といった学位を与える課程(プログラム)中心の考え方に再整理していく必要があると考えられる。」と指摘した背景には、上述のような大学の組織編成原理の問題がある。また、将来像答申のこの指摘を踏まえているとする学士課程答申が、「学部・学科等の縦割りの教学経営が、ともすれば学生本位の教育活動の展開を妨げている実態を是正することが強く求められる。」と要求する背景でもある。

学士課程答申は、将来像答申が言及した「ディプロマ・ポリシー」「カリキュラム・ポリシー」「アドミッション・ポリシー」に対応する「学位授与の方針」「教育課程編成・実施の方針」「入学者受入れの方針」の三つの方針を明確にして示すことが、改革の実行に当たり最も重要であるとしている。三つの方針について、具体的には、「大学全体や学部・学科等の教育研究上の目的、学位授与の方針を定め、それを学内外に対して積極的に公開する。」「学習成果や教育研究上の目的を明確化した上で、その達成に向け、順次性のある体系的な教育課程を編成する(教育課程の体系化・構造化)。」「大学と受験生とのマッチングの観点から、入学者受入れの方針を明確化する。」としている。大学院答申が「各大学院の課程の目的を明確化した上で、これに沿って、学位授与へと導く体系的な教育プログラムを編成・実践し、そのプロセスの管理及び透明化を徹底する方向で、大学院教育の実質化(教育の課程の組織的展開の強化)を図る。」としたのと基本的な方向性を共有している。

筆者は、既に平成17年3月の時点で、全学的な教育システム開発の課題は、「明確な人材養成目標に基づき、一貫性・統合性を備えたカリキュラム・教授法・評価法による魅力ある教育プログラム、そうしたプログラムにふさわしい



入学者の資質の確保、確かな教育成果に基づくキャリア支援の組合せによる、いわば入口・過程・出口一貫モデルによる学士課程教育の再構築である。」(大森 2005)と述べた。さらに、平成19年3月には、「教育の質は、学生が卒業・修了時に身に付けているべき能力を中核に据え、教育の目標・プロセス・成果のすべてがそこに志向する形で組み立てられた総体としての教育プログラムによってこそ保証される。それは、個々の授業担当教員の持ち味を活かしながらも、必然的に組織的な営みを必要とする。すなわち、教育プログラムは、人材養成目的・カリキュラム・教授法等を『見える化』するための組織的な質保証の取組を必要とする。」(大森 2007)と敷衍した。

筆者が提唱する、戦略経営と質保証の統合による教育プログラム論、教育マネジメント論は、ID理論とは独立に着想され、その後、ID理論の影響も受けながら、IM理論として展開されてきた。両者が相似的であると分かり、IDの有用性を理解したからである。学士課程答申は、こうした筆者の問題意識に沿ったもののように見える。すなわち、同答申の学士課程教育の構築の考え方は、IM及びIDの両理論と相似性を有するようと思われる。

## IV-2. 教授システム学の視点から見た学士課程教育に関する課題

### IV-2-1. 学士課程教育の構築主体は大学か学部・学科等か

しかし、教授システム学的視点から見ると、同答申には腑に落ちない点もある。そして、それは、同答申と大学院答申との間に見られる微妙な考え方の違いに関連する。

大学院答申においては、「各大学院において教育の課程(博士課程・修士課程・専門職学位課程)を編成する基本となる組織である専攻単位で、自らの課程の目的について焦点を明確にすることと、当該課程を担当する教員等により体系的な教育プログラムを編成・実践し、学位授与へと導くプロセスの管理及び透明化を徹底していく」ことを基本的な考え方としていた。すなわち、人材養成目的を焦点化できる専攻単位での教育プログラム編成の考え方を鮮明にしている。様々な分野を包含した研究科等の大組織単位では、人材養成目的は曖昧化し、単なる美辞麗句と化しやすいからである。

これに対し、学士課程答申においては、教育目的の設定及び教育課程の編成並びに入学者受入れ方針の主体、すなわち、3つのポリシーの主体がどこにあるのか、大学全体なのかそれとも学部・学科等なのか、曖昧である。「学位授与の方針」については、「大学全体や学部・学科等の教育研究上の目的、学位授与の方針を定め、それを学内外に対して積極的に公開する。」とし、「大学全

体」と「学部・学科等」の両方を挙げている。また、「入学者受入れの方針」については、「大学と受験生とのマッチングの観点から、入学者受入れの方針を明確化する。」としており、大学全体とのマッチングとも受け止められる表現となっている。「教育課程編成・実施の方針」については、「学習成果や教育研究上の目的を明確化した上で、その達成に向け、順次性のある体系的な教育課程を編成する（教育課程の体系化・構造化）。」とする一方で、「幅広い学修を保証するための、意図的・組織的な取組を行う。」とする中で、「例えば、多様な学問分野の俯瞰を目的とする教育課程の工夫や、主専攻・副専攻制の導入等を積極的に推進する。また、入学時から学生が学科に配置され、専ら細分化された専門教育を受ける仕組みについては、当該大学の実情に応じて見直しを検討する」としている。

「学士課程共通の学習成果に関する参考指針」としての「学士力」が同答申にまつわる最大のトピックとなっていることに加え、「学部・学科等の縦割りの教学経営が、ともすれば学生本位の教育活動の展開を妨げている実態を是正することが強く求められる。」との基本認識の表明など、概して専門教育を中心とした学士課程教育の現状に否定的と受け止められる表現が目立つ。将来像答申においては、「学士課程は、『21世紀型市民』の育成・充実に目的としつつ、教養教育と専門基礎教育を中心に主専攻・副専攻を組み合わせた『総合的教養教育型』や『専門教育完成型』など、様々な個性・特色を持つものに分化し、多様で質の高い教育を展開することが期待される。」として、「総合的教養教育型」と「専門教育完成型」が並列され、力点は大学ごと（あるいは分野ごと）の個性・多様性に置かれていた。これに対し、学士課程答申は、「学士課程教育に関しては、諸答申において、教養教育と専門基礎教育とを中心とするという考え方が謳われて」いるとし、力点を移している。

世界的にみれば少数派であるアメリカのリベラルアーツカレッジ型の学士課程教育の理念が、批判的吟味を経ないまま学士課程答申の基調をなしている。そうした感があることは否めない。専門教育重視の学部・学科等でタコ壺化した日本の大学の多くの現状は、決して褒められたものではないが、そうした現状とあまりにかけ離れた政策が、結局、各大学による表面的な規則改正その他の作文レベルの対策によって、上滑りに終わらないか、懸念されるところである。様々な調査結果において、教養教育が専門教育に比べて学生の評価が高いとは言えないことが示されている点にも留意が必要である。

筆者個人の見解としては、むしろ学部・学科等の個別具体的な教育プログラムごとに、専門的な知識技能の習得と結び付いた人材養成目的（大学院ほど焦

点化されないのは当然としても、ある程度特定された人材養成目的は必要。)に沿って、学士力として謳われているような汎用性のある基礎的な能力の涵養をカリキュラムや教授法の中に意図的に「組み込む」ことが望ましいと考えている。この小論では詳述できないが、この考え方は、イギリスの高等教育界におけるエンプロイアビリティの育成のための全国的・組織的な取組で採られている方向性に近い。換言すれば、大学経営陣や大学教育研究センター等による全学的な取組だけでは不十分であって、全学的な取組と連携した形での学部・学科等の教育単位ごとの主体的な取組をも誘発する改革を目指すべきということになる。

#### **IV—2—2. 構築の方法論は**

また、「我が国の学士課程教育が共通して目指す学習成果」としての学士力に関し、答申が述べるように「その実現や評価の手法は多様であるべきであり、各大学の自主性・自律性が尊重されなければならない」としても、実現の方法論の参考になるものを示していないのは、各大学にこれだけの大転換（専門教育重視の組織風土や教育実践からの大転換）を迫る上では不十分なし不親切との感否めない。今後の調査研究や政策展開に委ねたのであろう。この点、英国のエンプロイアビリティへの取組においては、育成の方法論が関連研究の成果と共に、豊富に参考として供されている。

#### **IV—2—3. 教養教育と専門教育の分断構造**

研究及び専門教育をアイデンティティの中核とする多くの大学教員にとって、教養教育は授業「負担」とみなされがちで、学部専門教育と大学院教育の連続性は、教養教育と学部専門教育の連続性よりもはるかに強いものとして意識されている。これに対して、旧教養部出身の教員や教養教育に熱心に取り組む一部の教員は、こうした同僚の認識を教養教育軽視として嘆かわしく感じる。単純化するとこうした図式が日本全国の大学で見られる。これはおかしな話である。本来、教養教育と学部専門教育は、学士課程教育の構成要素に過ぎないはずである。一番大切なのは、教養教育でも学部専門教育でもなく、総体としての学士課程教育である。

学士課程教育の構築に当たって、大きな壁として立ちはだかるのが教養教育と専門教育の分断構造である。学士課程教育の主体的なカリキュラム設計・改善システムを構築するためには、そのための責任主体の確立が必要である。ところが、現状では、教養教育の実施責任は全学的な委員会等のバーチャルな組

織、専門教育の責任は各学部が担っている大学が多く、それぞれの努力により教育改善が行われてきているものの、トータル4年間（6年間）の教育課程全体の体系性や成果に責任を持つ主体がないと言っても過言ではない。

日本の大学教育は、就職協定の廃止後の就職活動の早期化によって、実質2年半の間にどのような付加価値を学生に身に付けることができるかどうか勝負という現状に置かれてしまっている。この現状自体は、肯定すべきものではなく、是正すべきものであることは言うまでもない。しかし、現状において学生の卒業後の進路に責任を持って教育に当たる立場からは、就職活動の時期すなわち学士課程教育の完成前においても一定の教育成果をあげることは必要である。仮に就職活動の時期が正常化されたとしても、人材養成目的に沿った知識・技能・資質等を身に付ける体系性・一貫性を確保しようとするれば、教養・専門分断構造を抱え込むゆとりはない。

学士課程答申が教養・専門分断構造についてほとんど何も語っていないのは奇異である。「各大学において、その実情に応じて、基礎教育や共通教育の望ましい実施・責任体制について、改めて真剣に議論し、適切な対応を取っていく必要がある。」とする一方、「教養教育や専門教育などの科目区分にこだわるのではなく、一貫した学士課程教育として組織的に取り組む。」とも述べている。各大学の自律性・自主性に委ねるといふことなのであろう。

### IV-3. IMによる学士課程教育の構築

以下、IMが「学士課程教育の構築」の有効な方法論となり得ることを論じ、IMの効果的な活用法を提示する。

学士課程答申は、我が国の学士課程教育が分野横断的に共通して目指す学習成果に関する参考指針、すなわち「学士力」の構成要素として、「知識・理解」「汎用的技能」「態度・志向性」「統合的な学習経験と創造的思考力」の4領域に大別した上で、13項目を「... できる」と表現する「Can-Doリスト」の形で列挙している。これら4領域が現実のカリキュラムにどう反映され、構造化され得るのか、正直なところ、分かり易いとは言えない。同答申が言わんとする学士課程教育の学習成果については、様々な分類・構造化が可能なはずであり、答申通りでなければならぬと硬直的に考えるべきではない。

学士課程教育による学習成果（知識、技能、態度等を含む広義の能力）について、現実のカリキュラムへの反映の仕方を考慮に入れた構造化の一試案として、下表を例示したい。下表の構造を見れば、近年重要性が指摘されるようになった「コンピテンシー的要素」は、多くの大学にとって対応を迫られる新た

な学習成果（能力）の要素である、ということが一目瞭然となる。また、ここでは教養的要素の一部として挙げておいた論理的思考力や概念化能力は、コンピテンシー的要素と同様、現実には教養教育においても専門教育においても十分に培われているとは言い難い。

I Mの視点からすれば、下表のような構造化された教育成果を実現していくためには、これらの能力要素の涵養をカリキュラムや教授法に意図的に組み込んでいく体系的・組織的な取組が必要となる。本来、教養教育と学部専門教育は、学士課程教育の構成要素に過ぎないはずなのに、学部専門教育と大学院教育の連続性の方が教養教育と学部専門教育の連続性よりもはるかに強いもの

表 学士課程教育による学習成果の構造

| 学習成果の大区分          | 学習成果の詳細項目  | カリキュラムへの反映に関する論点  |
|-------------------|--|---|
| <b>専門的要素</b>      | 専門分野における学術的知識・技能や学問的方法論の基礎・根幹等   | 専門科目及び専門基礎科目。社会や学生のニーズに適合しているか？<br>専門分野を取り巻く幅広いコンテキストの中で、社会や学生自身にとっての意義・有用性が理解され、身に付いているか？                                    |
| <b>教養的要素</b>      | 読解力、数的処理能力、論理的思考力や概念化能力、文化・社会・自然・生命に関する理解等。すなわち、認知的側面が中心となる学習成果のうち、専門的要素以外のもの。                   | 専門教育から切り離された従来型の教養教育の中で涵養されるのか？   |
| <b>特定スキルの要素</b>   | 外国語運用能力、ITスキルなど  | 外国語科目、情報教育科目等   |
| <b>コンピテンシー的要素</b> | 対人関係能力、コミュニケーション能力、自律力、適応力、課題設定・解決能力、市民性・公共心や社会参加意欲、キャリア開発能力、自己学習能力等。すなわち、情意的及び行動性向的な側面が重要な学習成果。 | 従来の教養科目・専門科目等の中にこうした能力の涵養を組み込めるか？ キャリア教育科目に加え、産学連携、地域連携、国際連携など、学外との連携協力による授業科目を特設し、PBL等の教育手法も活用しながら、コンピテンシーを育成する場として位置付けるべきか？ |

として意識されている現状は、明らかにおかしい。教養教育の実施責任は全学的な委員会等のバーチャルな組織、専門教育の責任は各学部が担っている大学が多いが、これではトータル4年間（6年間）の教育課程全体の体系的な成果に責任を持つ主体がないと言っても過言ではない。全体として、教養教育と専門教育の分断構造が、学士課程教育の構築に当たっての壁として立ちはだかっていることが示唆される。

IM的思考に基づき、人材養成目的に即して、どのような能力を形成すべく、どのような内容・方法の教育を行うか、という論理的に首尾一貫した学士課程教育プログラムを構築するためには、プログラム全体の設計・改善システムの責任主体を明確にすることが必要である。逆に、教養教育が大切だからという理屈で、ミニ教養部の復活といった形で教養と専門の寄木細工を固定化する動きもあるが、学士課程カリキュラムの統合性を放棄するようなものであり、筆者には理解し難い。

筆者個人の見解としては、単科大学を除く多くの大学の場合、こうした責任主体となり得るのは、大学全体ではなく、人材養成目的を明確化できる学部（場合によっては学科）等の組織単位であろう。これに対し、大学教育研究センター等を含む全学側は、支援・協力する立場という姿が望ましい。単独の学部では提供し得ない授業科目を提供し合うギブアンドテイクの仕組みは必要であるが（それを教養教育あるいは全学共通教育などと呼ぶかどうかは本質的問題ではない）、まずはカリキュラム全体を設計し見直す主体の確立が不可欠である。ただし、逆説的ではあるが、そうした教育システムを構築する変革過程においては、全学側のイニシアチブが重要となろう。

#### IV-4. 学士課程教育の構築のための組織体制について

全学的な改革へのイニシアチブを確保するとともに、学部（場合によっては学科）等の組織単位ごとの具体的な学士課程カリキュラムを構築するため、いかなる組織体制が必要となるか。それは、各大学の規模、使命・目的、歴史・伝統、内外の環境条件等により、様々であろう。どのような組織体制を採るにせよ、明確な責任体制の下に学士課程一貫教育を実現するため、全学的な協力的体制に支えられた各学部等の責任において、人材養成目的に沿った体系的な教育課程を編成・実施する体制を構築することが要件となる。すなわち、「全学的な協力」と「学部等の責任」がキーとなろう。

どのような入学者を期待し、入学してきた学生に対し、どのような知識・能力や物の見方・考え方を身に付けさせたいか、そのために必要な教育内容・方

法について、教養教育・専門教育の壁を超えた学士課程教育全体の視点から、主体的に考え続け、実現させ、改善していく仕組みの構築が必要である。社会の変化、学問の進歩、学内環境の変化などにも、柔軟に対応していくことのできる体制が望まれる。すなわち、教養教育・専門教育を含む学士課程教育全体について、主体的にカリキュラムを設計し、随時検証・改善を行っていく、そうしたカリキュラム設計・改善システムを構築する必要がある。

あえて組織論に踏み込めば、役員等の経営陣やライン・マネージャーによるトップダウンの意思決定が可能な一部大学を別とすれば、おそらく多くの大学において、学長又は教育担当副学長等を議長とする学士課程教育の改革推進のための何らかの会議体が有効であろう。これにより、開講科目の調整等を含む全学的な協力体制を確保するとともに、新たな学士課程教育の理念や仕組みを共有し、新体制へ機動的かつ円滑に移行するための推進エンジンの役割を担う。当該会議体について、学長等の指名により人選されたプロジェクトチーム型が適当か、学部等の代表による全学委員会型が適当か、それは組織文化等によるので一概には言えない。組織文化そのものを変革すべき場合も多いが、一夜にして変わるわけではないので、抜本改革への展望と共にせいては事を仕損ずることにも留意しなければならない。

また、学部等の組織単位ごとに、学部長又は副学部長等を委員長とする学士課程教育の具体的構築のための何らかの委員会組織又はプロジェクトチーム等が必要となろう。教務委員会等の既存組織が担うこともあるいは可能かもしれないが、ルーティン業務の処理や日常的な教務運営とは異なる視点からメンバー構成を検討する必要がある。学士課程全体の人材養成目的に沿って新たな体系的カリキュラムを編成するという改革に関し、学部等において中心的役割を担うからである。

大学教育研究センター等の支援組織は、全学及び学部等に対し、必要な知見の提供や研究開発を行うことが期待される。

## V. おわりに

本稿は、評価の目的や対象が曖昧なまま、「形式」要件の視点から外的質保証を図る大学評価の現状を批判的に分析した後、「内容」に焦点を当てて内的質保証を図るIM及びIDの両理論を紹介した。そして、教授システム学を構成する両理論が大学教育・大学院教育の改革の方向性と相似性を有しており、大学院教育の実質化及び学士課程教育の構築など高等教育における教育プログラム開発に有益な示唆を与えることを論じてきた。

筆者の勤務校における実際の取組のコンテクストにおいて解説することにより、その実践性をも看取していただけたとすれば幸いである。社会や学生にとって望ましい方向で高等教育の質保証への取組が進むための一助として、両理論が少しでも多くの関係者の目に留まることを願うものである。

## 参考文献

- 中央教育審議会, 2005a, 『我が国の高等教育の将来像 (答申)』 (平成 17 年 1 月 28 日)  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013101.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013101.htm)  
(最終アクセス日: 2009 年 2 月 10 日)
- 中央教育審議会, 2005b, 『新時代の大学院教育 (答申)』 (平成 17 年 9 月 5 日)  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05090501.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05090501.htm)  
(最終アクセス日: 2009 年 2 月 11 日)
- 中央教育審議会, 2008, 『学士課程教育の構築に向けて (答申)』 (平成 20 年 12 月 24 日)  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm)  
(最終アクセス日: 2009 年 2 月 11 日)
- 大学評価・学位授与機構, 2008, 『大学評価基準 (機関別認証評価)』 (平成 16 年 10 月(平成 20 年 2 月改訂))  
[http://www.niad.ac.jp/ICSFiles/afieldfile/2008/05/15/no6\\_1\\_1\\_daigakukijun21.pdf](http://www.niad.ac.jp/ICSFiles/afieldfile/2008/05/15/no6_1_1_daigakukijun21.pdf)  
(最終アクセス日: 2009 年 2 月 11 日)
- Dick, Walter, Carey, Lou, & Carey, James O., 2001, *The Systematic Design of Instruction* (5th Ed.), Boston: Allyn & Bacon. (=2004, 角行之監訳『はじめてのインストラクショナルデザイン』ピアソン・エデュケーション.)
- Gagne, Robert M., Wager, Walter W., Golas, Katharine C., & Keller, John M., 2005, *Principles of Instructional Design* (5th Ed.), Wadsworth. (=2007, 鈴木克明・岩崎信監訳『インストラクショナルデザインの原理』北大路書房.)
- 熊本大学大学院社会文化科学研究科教授システム学専攻ホームページ  
<http://www.gsis.kumamoto-u.ac.jp/> (最終アクセス日: 2009 年 2 月 11 日)
- Ohmori, F., 2007, "Benchmarking Organizational Strategies in E-Learning: An antithesis to bureaucratic models of quality assurance", Paper presented at 8th International Conference on Information Technology Based Higher Education and Training (ITHET2007), July 10-13, Kumamoto, Japan, pp. 616-622 of the Proceedings.
- 大森不二雄, 2005, 「全学教育システムの開発に関する試論」熊本大学大学教育機能開発総合研究センター『大学教育年報』第 8 号, pp. 27-37.
- 大森不二雄, 2006, 「高等教育の質の向上と評価をめぐって—ファンダメンタルな課題



の提示—」日本教育行政学会編『第13回日韓教育行政学会共同セミナー：高等教育の質の向上と評価』, pp. 118-121.

大森不二雄, 2007, 「知識社会に対応した大学・大学院教育プログラムの開発—学術知・実践知融合によるエンプロイアビリティ育成の可能性—」熊本大学大学教育機能開発総合研究センター『大学教育年報』第10号, pp. 5-43.

大森不二雄 (編著), 2008, 『IT時代の教育プロ養成戦略—日本初のeラーニング専門家養成ネット大学院の挑戦—』東信堂.

鈴木克明, 2002, 『教材設計マニュアル』北大路書房.