

高等教育開発におけるミドル・アップダウン・ アプローチの実証的研究(1)

西野毅朗

1. はじめに

現代の大学は、グローバル化や情報化の進展、少子高齢化などの社会の急激な変化の下、予測困難な時代において未来を担う人材の育成を社会から期待され、教育改革や教育の質保証を求められている。こうした改革を推進するための政策として、2004年に認証評価制度が導入され7年ごとに認証評価機関の評価を受けることが義務化された。また、2007年にはFDが義務化され2017年には「ディプロマ・ポリシー(卒業の認定に関する方針)」「カリキュラム・ポリシー(教育課程の編成及び実施に関する方針)」「アドミッション・ポリシー(入学者の受け入れに関する方針)」の策定と公表が義務化されている。

しかし、こうした制度化に依拠する政策はややもすると外部評価のための表面的な教育改善や改革のみを導いてしまいかねない。重要なことは、こうした政策にいかに応えるかだけでなく、目の前の学生のことを考えながら学内における教育改善や教育改革を現場レベルで進めていくことであり、その過程と成果について明らかにしていくことではないだろうか。

本研究はこのような問題意識に立ち、大学教育の現場で教育改革・改善活動が進められる過程についてアクション・リサーチを通じて明らかにし、各高等教育機関で進められている現場レベルの教育改革の一助となることを目的としている。

2. 研究枠組み

(1) 用語の定義

大学における教育改善において第一に検討すべき用語がファカルティ・ディベロップメント(FD)である。FDの定義には様々なものがあるが、中央審議会答申(2012)用語集では「教員が授業内容・方法を改善し向上させるための組織的な取り組みの総称。具体的な例としては、教員相互の授業参観の実施、授業方法についての研究会の開催、新任教員のための研修会の開催等を挙げることができる。なお、大学設置基準等においては、こうした意味でのFDの実施を各大学に求めているが、単に授業内容・方法の改善のための研修に限らず、広く教育の改善、更には研究活動、社会貢献、管理運営に関わる教員団の職能開発の活動全般を指すものとして

FDの語を用いる場合もある。」と説明されている。ここから、教員の教育研修を示す狭義のFDと、教育改善活動全般を示す広義のFDが存在することがわかる。

関(1987)は一般教育の改善・改革・成果に関連した研究・教育活動及びそれを支援する諸活動を広義のFDと位置づけ、「FD関連活動」と定義した。本研究の主題にFDという用語を用いず、あえて高等教育開発としたのは、狭義のFDと誤解されることを防ぐと同時に、一般教育に限定せず専門教育にまで枠を広げた教育改善・改革・成果(広義のFD)を意図したためである。尚、教育開発という用語はイギリスやカナダで用いられるED(Educational Development)の訳語であり、教職員の教育能力向上に加えて各種教育活動(授業、教授法、カリキュラム、教育制度等)にまで開発対象を拡大したものである(佐藤, 2015)。

(2) 課題設定

教育開発をいかに進めていくべきかについて佐藤(2015)はFDの構造モデルに関わる先行研究を整理した上で、「3×3モデル」を提唱した(図1)。この図から、教育開発がかかわる領域の広がりや枠組みを理解することができる。また、個々の領域が独立して静的に存在しているのではなく、それぞれの領域が関係しながら動的に存在していることから、これらを6つの展開アプローチで表現している。

展開アプローチの中でもボトムアップ型とトップダウン型については田中(2003)がそれぞれ制度化型と自己組織化型として示している。また絹川(2007)は田中の論に対し、ボトムアップ型とトップダウン型双方のダイナミクスについて検討すべきであると示唆している。ただし彼らの主張は全学的な議論(マクロ・レベルの議論)と教員個人単位の議論(ミクロ・レベルの議論)に終始しており、カリキュラムやプログラム単位の議論(ミドル・レベルの議論)が抜けているので

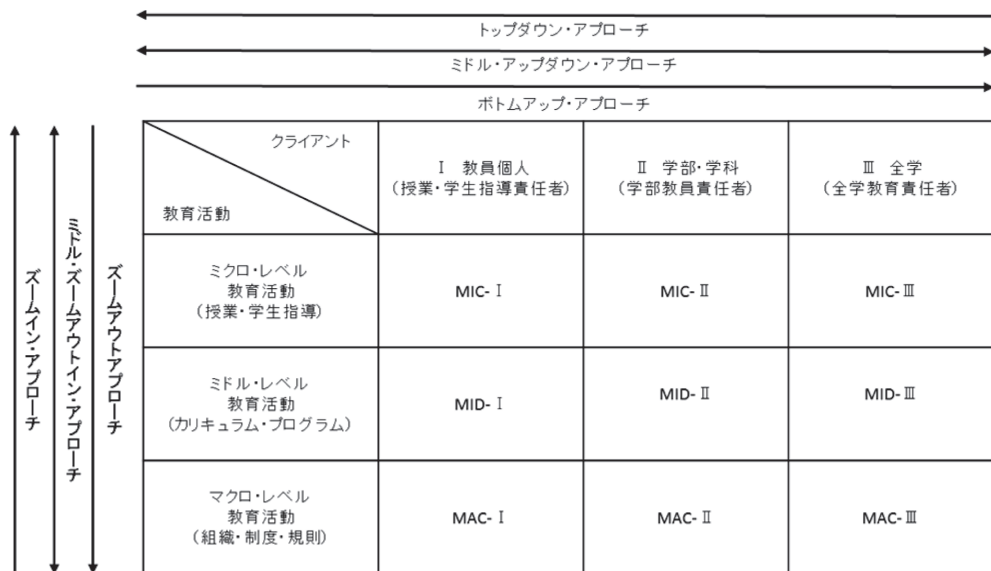


図1 FDの3×3モデル(佐藤, 2016)

ある。これは教員個々の授業力を高める研修活動の組織化という狭義のFD論に沿った議論であったためと考えられる。「大学教育の改善・改革・成果に関連した研究・教育活動」という広義のFD論で考えるならばミドル・レベルも念頭においた議論が必要である。そのため佐藤(2015)はミドル・レベルも考慮した展開アプローチとして経営学の理論であるミドル・アップダウン・マネジメント(野中・竹内, 1996)を援用したミドル・アップダウン・アプローチを3×3モデルに組み入れている。

ミドル・アップダウン・マネジメントを大学に应用することについては、孫福(2004)が大学の経営革新を促す職員組織の在り方として紹介している他、事務職員の自主的・積極的な業務改善を経営に反映させる試みも存在する(文部科学省, 2011)。教育開発への応用事例としては、京都産業大学教育支援研究開発センター CERADES の「学部まわり」がある(小林他, 2015)。しかし具体的な教育開発の展開過程については明らかにされていない。佐藤(2015)自身もミドル・アップダウン・アプローチについては理論モデルの提示に止まっており、その過程や成果について明らかにしているわけではない。

そこで本研究では、ミドル・アップダウン・アプローチによる教育開発モデルを実証すると同時に、その過程を明らかにすることによって、具体的にどのように教育開発が展開されていくのかを示し、本アプローチの可能性を検討することを研究課題とする。

3. 方 法

(1) 研究方法

本研究ではアクション・リサーチを用いる。アクション・リサーチとは、「特定の問題を解決するための体系的な行動の手段を提供する探究あるいは調査への協働的アプローチ」である(E.T. ストリンガー, 2012)。質的研究法の一つであり、問題に直面する当事者ととも調査者も問題解決に臨み、その過程を明らかにしていくコミュニティを基盤とした参加型探究アプローチである。問題解決の過程で得られた多様な情報を客観的データとして用い、研究課題に対する結果と考察を得るものだ。

(2) 研究対象

本研究の対象はA大学B学部C学科(社会科学領域)における初年次教育プログラム、中でも1年次必修科目「基礎演習Ⅰ」(前期)「基礎演習Ⅱ」(後期)である。1年次生約180名が、9クラス(1クラス約20名)にランダムに振り分けられ、専任教員9名がそれぞれのクラスを担当する。当初科目の目標ならびに内容については全て各教員の裁量に任されていた。

本対象選択の理由は第一に研究課題との整合性がある点である。当該学部長ならびに学科主任からC学科の初年次教育の改善を進めていきたいとの依頼があり、現場のメンバーも巻き込みながら問題解決を進めていく道筋があった。これはまさしくミドル・アップダウン・アプ

ローチによる改善を目指すものと言える。第二にアクセス可能性である。現場に入り込んで問題解決に臨むため、研究者と対象者の距離的心理的な近さが求められるが、本対象はアクション・リサーチを実施するに適した条件を備えていた。

なお研究結果の記述は、研究開始時の2016年5月から2017年7月のおよそ1年間について、時系列にそってC学科の初年次教育の改善過程を示し、そのプロセスから明らかになったことを考察するものである。

(3) データの扱い

今回用いたデータは表1の通りである。文字量は合計20731文字ある。

表1 分析に用いたデータ

記号	データ名	内 容
FN	フィールドノート	筆者が記したメモ
M	メール	教員や事務局とやりとりしたメール本文
G	議事録	会議で作成された議事録
S	その他資料	会議で配布された資料など

なお、倫理的配慮として個人の特定を避けるために、固有名詞は全てアルファベットないし記号表記としている他、クラス番号などについてもランダムに並び替え、番号を振り直している。可能な限り根拠となる文章は文中に示すようにしているが、示しきれないものについては別冊資料として用意している。ただし、別冊資料は個人情報保護の観点から筆者が保管している。また、関係者に対しては匿名化した上で研究成果を外部に発表することの許可を得ている。

4. 結 果

(1) Step1. 問題意識の受信

2016年度5月下旬、B学部長よりC学科の初年次教育である基礎演習を改善したい旨、口頭で相談があった。新コース設置に伴い、入学定員が160名から180名に増加することや3年次の専門演習になっても基礎的な学習スキルが身につけていない学生が存在することがその背景にある。その後5月26日にB学部長よりメールがあり、改善に向けた検討は、これまで実施されてきた「C学科改革準備委員会」を引き継ぐ「Dコース設置ワーキンググループ」の中で行われることとなった(M160526)。

(2) Step2. ワーキンググループの設定

このように検討の場は全く新しい場として用意されたものではなく、その組織の文脈の中にすでに存在する場を活用する形となった。B学部長からB学部の担当職員であるO氏に日程調

整の依頼が出され、初回の日取りが決定した。以降の日程も会議中などを通じて随時決定していったが、結果的に表2のスケジュールと内容で推移した。ワーキンググループでは他の議題も扱われたが、本件に関わる内容のみ要約して記載している。なお、ワーキンググループメンバーは学科教員4名、学務職員2名、筆者(西野)の合計7名であった。

表2 Dコース設置ワーキンググループの会議日程と関連内容

回数	日程	主な関連内容
第1回	6月17日	・本ワーキンググループの目的とゴールの説明 ・基礎演習の在り方に関する自由討議 〈基礎演習改革案の提案作成を西野に委託〉
第2回	7月15日	・西野よりシラバス分析の結果、解決の方向性の提示 ・解決の方向性に関わる具体的なアイデアの自由討議 〈具体案の作成を西野に委託〉
第3回	7月28日	・西野より目標原案と、学修成果報告会原案を提示 ・原案に関する自由討議 〈学修目標ルーブリックの作成を西野に委託〉
第4回	9月21日	・西野より修正案と学修目標ルーブリックを提示 ・修正案およびルーブリックに関する自由討議 〈ワーキンググループは当初の目的を果たし終了〉

(3) Step3. 改善の範囲と方向性の検討

第1回のワーキンググループでは「基礎演習における教育方法の在り方に関する事項」と題し、改善の方向性について各教員が意見を述べた。

「経営学科の学生に一番提供してあげたいのは「学んだ感」。何かができるようになった、という感覚がほぼ全くないのではないか。基礎演習Ⅰ～Ⅲで何とか「学んだ感」を提供できないか。たとえば、ソフトだけ使ったらよい統計分析など。しかし、全教員ができるわけではない。」
(G160617)

この学んだ感を提供するための方法について、学内にすでに存在する企画の利用や、他学科の事例、他大学の事例を織り交ぜて意見が出されていく。(G160617)

- ・たとえば、大学祭の模擬店を必須にして、○○学や●●で学んだことを活かさないか。
- ・PROGを基礎演習の中に埋めこんではどうか。試験そのものではなくても解説でも良い。
- ・a大は1回生前期終わりにディベート大会を行っている。肯定否定どちらも調べさせ、当日の朝にくじで肯定か否定かを定める。こういうことが本学でもできれば良い。
- ・E学科は、1回生の夏休みに地元の地域を調べてレポートを作成する。それを後期にブラッシュアップし、12月のインターゼミナールで発表している。良い流れができていますので、これをC学科でももう少しシステマティックにできないか。
(G160617)

ここで西野から、学んだ感をいかに与えるかは、目標によるのではないかと問題提起した上で、大きな枠組みからトップダウンで考えるべきか、まずは初年次教育からボトムアップで考えるべきか問うた。

・1年次に何を身につけさせたいかによって課題は変わる。目標の設定ができれば、それを実現させる方法はいろいろある。ディプロマポリシーから発想して設定するのも手。回生ごとのミニマムスタンダードを先に作るか、初年次教育が先か。(G160617)

これに対しB学部長は、ディプロマポリシーを近年苦勞して策定したばかりであることや、多くの教員を巻き込まなくなると考え、初年次教育から始めていくべきと発言している。

・4年間のことを考えると全教員を巻き込む必要があるので、初年次教育から先に検討する方が現実的だろう。(G160617)

以上の議論を踏まえ、基礎演習Ⅰ～Ⅲの中でも初年次教育にあたる基礎演習ⅠとⅡの改善案作成を西野に委託することが第1回会議の中で確認された。

(4) Step4. 課題の客観化と解決方向性の決定

改善案策定に当たって、まず現状の課題の客観化を試みた。クラス間の目標設定や教育内容がどの程度バラツキがあるかシラバスを用いて質的に分析した。その結果が表3である。基礎演習ⅠとⅡは学生が1年間同じクラスで過ごすものの、教員は半年に1度変わる。教員に対しては目標と内容に関して特に制約が設けられていないため、それぞれが自由に目標と内容を設定している状況であった。従ってクラスによって習った内容と習っていない内容が生まれているはずであるとの仮説が成立した。

●は半年のみ、◎は1年を通じて学んでいるものである。ここから「レジュメ作成」「ディスカッション」「プレゼンテーション」については全クラスで教えられているものの、他の項

表3 基礎演習Ⅰ、Ⅱのシラバス分析の結果(S160715)

クラス	読解	情報収集・整理	報告資料作成 (レジュメ作成)	討論 (ディスカッション)	発表 (プレゼンテーション)	コミュニケーション	G検定 時事知識	図書館活用	学習動機付け 学習習慣づけ	学習方法	プレゼンテーション	社会に対する 視野・視点	論理的 思考力	レポート作成
A	●	●	●	◎	◎				●					
B	●		◎	◎	◎						●			
C	●		◎	◎	◎	●		●	●			●	●	
D			●	●	◎	●	●					●	◎	
E	●		●	◎	●	●			●					●
F		●	●	◎	◎		●		●			●	●	
G	●		◎	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●

目については教えているクラスと教えられていないクラスがあることが明らかになった。以上については、第2回のワーキンググループ会議で報告し、以下3点の解決方向性を提案した。

- (1) 経営学科基礎演習(I・II)としての部分共通学習到達目標の明確化
 (2) 経営学科基礎演習(I・II)成果の見える化
 (3) 教育・学習支援体制の構築(必要があれば) (S160715)

(1) について、“部分共通”学習到達目標としたのは、すべてを共通化してしまうことへの危惧がある教員から発せられたためである。

全教員が同じことはできないと思うので、いくつかのモジュールを設定することも必要。統一する部分と異なる部分の両方を活かし、各教員の個性を残しつつ統一的なものを考えられないか。 (G160617)

(2) の成果の見える化については、「学生の学んだ感を大切にしたい」という当初の教員の思いを汲むと同時に、継続的な教育改善を進めるための評価システムの位置づけを持たせた。以上2点の大きな方向性について、第2回会議内でメンバーの合意が得られた。同時にこの会議内で、具体的にどのような目標を共通化すべきかについて各教員から意見が出された。以降、解決策の具体化へと議論が移行していく。

(5) Step5. 解決策の具体化

部分共通学習到達目標を設定することがメンバーによって合意を得られた後すぐに、具体的にどのような目標を設定すべきか、先のシラバス分析も含めて意見が交わされた。最初に議論されたことは資格取得を目標に入れるべきかである。独立した目標なのか、別の目標の一部なのか、また目標達成のための手段なのかについて意見が交わされた。(G170715)

- ・部分共通目標は設定する方向で検討していく。「プレゼンテーション」「レジュメ作成」「図書館活用(中身は後日検討)」「学習方法・学習動機付け・学習習慣づけ(基礎演習Iのコア、シラバスにも明記する)」は必要。G検定やH検定はどうするか。
- ・G検定やH検定の勉強は、基礎演習で扱うべき内容なのか。基礎演習が知識を身につけさせるという位置づけなのかどうか。資格を取得させて達成経験を、という意味もある。社会にとって有為な人材を輩出するという学科の目標から考えると、基礎演習で扱うのはズレてはいない。
- ・全員にG検定をやらせて、余力のある学生にH検定の勉強をさせるなども考えられる。
- ・G検定はペースメーカーとして利用する。半期で終わる。
- ・G検定は学習方法・学習動機付け・学習習慣づけと結びつける。
- ・G検定を全クラスで共通にするか、推奨する程度にするかは、今後の検討事項とする。

さらに、基礎演習ⅠとⅡでどのような差をつけるかについても意見がだされた。目標項目の難度に応じて、前期の目標とすべきか、後期の目標とすべきかが議論されている。

- ・「図書館活用」は大きく捉えると、「情報リテラシー」となるので、たとえば、Ⅰでは図書館の利用方法を学び、Ⅱでは情報収集を学ぶなども考えられる。
- ・「情報収集・整理」は難しいのでⅡに入れるのが良いか。「論理的思考」や「レポート作成」もⅡか。1回生前期でもレポート提出があるので、レポート作成指導はⅠに入れる方が良いのではないか。

加えて、目標のレベルや言葉の意味を問う意見もだされた。

- ・「ディスカッション」はどのレベルを目指すのか。学生は、専門的でなく、身近で簡単なテーマであれば、深いディスカッションもできると思われる。ひとつの見方として、「ディスカッション」と「コミュニケーション」を結びつけることもできる。(G170715)

以上を踏まえ、部分共通学習到達目標および学修成果の可視化策の具体案作成が西野に委託された。

(6) Step6. 担当教員へのヒアリング

第2回と第3回会議の間の13日間の間で西野はワーキンググループに参加していない基礎演習教員に対し個別にヒアリングを行い、ワーキンググループで決定された方向性について支持が得られるかどうか確認した(表4)。結果、2つの方向性について全教員から概ね支持が得られ、具体案に関する意見やアイデアも複数得られた。

(7) Step7. 原案の提案と修正

ヒアリングと同時に、部分共通目標原案(一次案)を西野が作成し、第3回会議で表5を提出した。

これに対し、項目について異論はなかったものの、基礎演習ⅠとⅡで求める具体的な水準については複数の意見が挙げられた。

- ・「資料・文章作成」については、Ⅰは「体裁を整えたレジюме・レポートを作成できる」、Ⅱは「論理的にまとめられたレジюме・レポートを作成できる」を目標としてはどうか。
- ・「コミュニケーション・ディスカッション」はⅡのレベルが高いのではないか。
- ・情報リテラシーについてはネット情報の吟味がはじめに必要なではないか。

表4 基礎演習担当教員に対する個別ヒアリングの結果(S160728)

	I先生	J先生	K先生	L先生	M先生	N先生
部分共通目標の設定	支持(項目と水準が重要)	支持(水準が重要。どのレベルまで到達させるかを具体的に設定すべき)	支持	支持	支持	支持
学修成果測定企画	支持	支持(コンテストができるといい)	支持?	支持(ディベートは前任校の経験上難しいのでは)	支持(ディベートも可能/議論のルールを教えることを目的とすれば?)	支持(発表会をイベント的に行うことで、共通目標をもたせることはよい。競わせることもモチベーションを上げる手法のひとつ。)ビジネスマナーや情報スキルは目的をもった作業の中で実際に使わないとなかなか身につかない。)
指導内容		基礎演習I, IIについては専門的な内容は二の次にした方がよいのではないか				3クルールの基礎演習のうち、1回は内容重視のものがあっても良い。基礎演習3はそれでもよいのではないか。
教育・学習支援体制	夏のレポートも評価基準を明確にして評価返却、水準に満たないものは書き直しをさせてはどうか。	教育方法のノウハウを共有してほしい。水準を達成するために具体的にどうすればいいか知りたい	15回輪読をやるのは辛い	教員の強みに合わせた基礎演習I~IIIへの配置が必要では ・これまで基礎演習で行ってきたことを披露し合う経験交流会が必要ではないか		
クラス替え				・必要(基礎演習IIIが最も大変。慣れが悪い方向に作用)		

表5 基礎演習I、IIの部分共通目標(一次案)

部分共通目標項目	基礎演習I	基礎演習II
プレゼンテーション	人前で堂々と話すことができる。	論理的にわかりやすく説得力のある伝え方ができる。
資料・文章作成	わかりやすいレジюме(発表資料)を作成することができる。	論理的にまとめられたレポートを作成することができる。
コミュニケーション・ディスカッション	他人の意見を傾聴し、自分の意見を伝えることができる。	質問や反論を含めて建設的な議論をすることができる。また効果的なチームワークをすることができる。
情報リテラシー	図書館を活用し、情報を収集することができる。	複数のリソースから情報を収集し、整理・比較し、結論を導き出すことができる。
学習方法・意欲・態度(習慣)	高校と大学での学びの違いを理解し、経営に関する知識や時事問題を理解していく学習態度がある。	×

- ・吟味にはいろいろなレベルがある。卒論まで続いていく。Iが終わった段階で、共通して「吟味できる」というレベルはどのようなものか。「情報の信憑性を疑うことができる」くらいをIのレベルにしてはどうか。
- ・メールマナーは今回の議論では保留としておく(共通目標としては基礎演習に入れない)。もし教材のようなものが作れたら先生方に提供するなど考えられる。
- ・「情報リテラシー」については、Iは「収集することができる」「引用を明確に示すことができる」「出所を確かめる」などとし、IIは「収集能力を高める」としてはどうか。
- ・図書館の電子コンテンツの利用方法についてはIIIで扱うのがよいかもかもしれない。

- ・「学習方法・意欲・態度(習慣)」のⅡにH検定を入れてはどうか。
- ・H検定は問題の中身が偏っているため、C学科全員には難しいかもしれない。
- ・「継続的に～することができる」と設定してはどうか(新聞や本など)。 (G160728)

水準についてはさらに具体化したものをルーブリックとして作成し、次回会議で西野から提案する段取りとなった。続けて、学修成果の可視化のための企画案についてイメージ図(図2)を用いて西野から説明した。

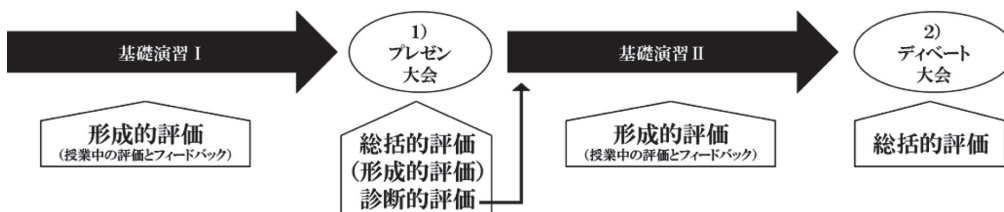


図2 学修成果の可視化のための企画案

なお、基礎演習Ⅰ後のプレゼン大会については、分科会方式とポスターセッションの2案を提示した。これに対する教員の意見は以下である。

- ・Ⅰの終了時とⅡの終了時に発表するのは大変だと思われる。Ⅰの終了時はポスターA3で2枚程度、Ⅱの終了時に発表ではどうか？
- ・発表の場合は人数的に、全員の前で行うのは無理であろう。分科会方式が妥当だと思われる。
- ・たとえばポスターを15講目に行う場合、〇〇館一棟をジャックして貼りだし、シールを貼って投票など考えられる。
- ・一度、ポスターにチャレンジしてみてもどうか。やり方の詳細は今後検討していくこととする。
- ・グループ発表の場合も個人発表の場合も、それぞれ評価が難しい。今回は、最低水準が達成されているかどうかを評価すればよい。
- ・Ⅰ終了時はグループで作成し、発表時間をずらすことで全員が発表できるようにするという方向性で検討し、Ⅱ終了時は分科会方式で、一人ひとり発表するという方向性で検討する。 (G160728)

以上のやりとりを通して、基礎演習Ⅰ後にグループ単位(ただし発表は個人単位)でのポスターセッションを行い、基礎演習Ⅱ後に分科会方式での個人発表会を学修成果報告会として実施することとなった。

また、必要があれば行うとしていた教育・学修支援体制について、教育方法の共有会を学部FDで実施できないかと案が出され、B学部に属する他学科との調整をしていくことも確認された。

(8) Step8. 具体的な改善策の決定

第3回が前期末に行われ、大学も夏期休暇に入ったことから第4回のワーキンググループ会議は後期開始直前の9月21日に開かれた。第3回をさらにブラッシュアップした基礎演習ⅠおよびⅡの目標修正案(表6)、基礎演習Ⅰの科目ルーブリック案(表7)、そして学修成果報告会の具体的なプランを提示し、メンバーから承認された。これを持ってワーキンググループは解散となり、その他プランの実現に向けた詳細な作業については西野と事務局に任せられることとなった。

表6 基礎演習Ⅰ、Ⅱの部分共通目標(二次案)

部分共通目標項目	基礎演習Ⅰ	基礎演習Ⅱ
プレゼンテーション	人前で堂々と話すことができる。	論理的にわかりやすく、説得力のある伝え方ができる。
資料・文章作成	体裁(引用含む)が整い、適切に表現された発表資料とレポートを作成することができる。	論理的にわかりやすく、説得力のある発表資料とレポートをパソコンで作成することができる。
コミュニケーション	他人の意見を傾聴し、自分の意見を伝えることができる。	チームで協力し合い、成果を高めることができる。
情報リテラシー	多様な情報の収集手段を理解している。	複数の情報を収集し、活用することができる。
学習方法・意欲・態度	高校と大学での学びの違いを理解し、経営に関する知識や時事問題を理解していく学習態度がある。	経営に関する知識や、時事情報を継続的に収集する姿勢がある。

表7 基礎演習Ⅰの科目ルーブリック

基礎演習Ⅰ	優(4点)	良(3点)	可(2点)	要努力(1点)
プレゼンテーション	<input type="checkbox"/> ゼスチャー等を交えて、相手に分かりやすい身体表現を用いて発表することができる。 <input type="checkbox"/> 発表時間を有効活用できる。	<input type="checkbox"/> 聴衆とアイコンタクトをとりながら発表できる。 <input type="checkbox"/> 適切な声の大きさで発表できる。 <input type="checkbox"/> 適切な速さで発表できる。	<input type="checkbox"/> 原稿を用意すれば、人前で発表することができる。	<input type="checkbox"/> 人前で発表することができない。
資料・文章作成	<input type="checkbox"/> 適切な体裁、適切な表現であるだけでなく、わかりやすい発表資料・レポートを作成できる。	<input type="checkbox"/> 適切な体裁、引用記載、適切な表現で発表資料・レポートを作成することができる。	<input type="checkbox"/> 発表資料やレポートがいかなるものかを理解している。 <input type="checkbox"/> 発表資料やレポートの体裁、引用の仕方に誤りがある。	<input type="checkbox"/> 発表資料やレポートがいかなるものかを理解できていない。 <input type="checkbox"/> 発表資料やレポートの体裁、引用の仕方が全くわからない。
コミュニケーション	<input type="checkbox"/> 自ら積極的に意見を言うだけでなく、他者に質問をすることができる。 <input type="checkbox"/> 相手の意見を踏まえて、議論を発展させることができる。	<input type="checkbox"/> 自ら積極的に意見を言うことができる。 <input type="checkbox"/> 他者が話すやすい姿勢で傾聴することができる。	<input type="checkbox"/> 他者から意見を求められれば答えることができるが、自ら意見を言うことが出来ない。 <input type="checkbox"/> 他者の意見を聞く最低限の姿勢はできているが、相手が話しやすい態度とは言い切れない。	<input type="checkbox"/> 自分の意見を他者に伝えようとしめない(意見を求められても答えられない) <input type="checkbox"/> 他者の意見を聞く態度ができていない
情報リテラシー	<input type="checkbox"/> 多様な情報収集の手段を実践することができる。 <input type="checkbox"/> 情報の信憑性を疑ったり、複数の情報を比較し活用することができる。	<input type="checkbox"/> 多様な情報収集の手段を理解している。 <input type="checkbox"/> 集めた情報を活用することができる。	<input type="checkbox"/> インターネットを使った情報収集の仕方を理解している。	<input type="checkbox"/> 情報収集の仕方がわからない。
学習方法・意欲・態度	<input type="checkbox"/> 日頃から新聞を読む、書籍を読む、教員に質問すること等を通して、積極的に経営に関する知識や、時事問題に関する理解を深めている。	<input type="checkbox"/> 高校と大学の学びの違いを意識して、実際に高校とは異なる学び方を実践している。 <input type="checkbox"/> 基本的な経営に関する知識や時事問題を理解している。	<input type="checkbox"/> 高校と大学の学びの違いを言語化することができる。 <input type="checkbox"/> 経営に関する知識や時事問題に関心を持っているが、理解していない。	<input type="checkbox"/> 高校と大学の学びの違いを言語化することができない。 <input type="checkbox"/> 経営に関する知識や時事問題に対する関心が薄い

(9) Step9. 学内におけるオーソライズ

本改革案は、事務局主導で「基礎力・キャリア・ブランド強化へ向けた学部改革の進展について(案)」の3つの柱のうちの1つとしてまとめられ、2016年10月18日開催の部長会、19日開催の学部教授会および教務委員会でオーソライズされた(S161016)。

続けて、シラバス提出を見越し部分共通学習到達目標の周知や、学修成果報告会を組み込んだ授業計画の立案を2016年12月13日にメールを通じて学科教員に通知した(M161213)。

(10) 学部FDの実施

表4にある通り、基礎演習を担当する複数の教員から、具体的な教育方法を共有すべきとの認識が当初から示されていた。そこで、毎年1回の開催が全学的に義務付けられている学部FDの場を活用し「基礎演習ティーチングサポートブック作成ワークショップ」を開催することとした(S161130)。本件についてはB学部長より、ワークショップ形式はハードルが高いのではないかとの懸念が示されていたが(M161016)、西野が当日のファシリテーションを担当することを前提にワークショップ形式に挑戦した。

<p>●アイスブレイク（自己紹介のさせ方等）</p> <ul style="list-style-type: none"> 写真入り名簿を配る（チェキで撮影して、写真表を作成し、学生にコメントを書いてもらう） クラスメイトの名前を覚えさせる 出身や趣味について一人ずつ発表させる 漢字一文字に例えるとは？ 他已紹介する クイズ形式の自己紹介をさせる 自己紹介したあと、質問をさせる 新入生ガイダンスおよび基礎演習1回目にする 地元紹介を含めたレジュメ作成 自己紹介をパワーポイントでつくらせる 自己紹介シート（カード）かつではオリターが作成 教員自身がソフトに自己紹介する 発表の中で個人がわかるようになる 	<p>●学生間の関係づくりのための教授法（工夫）</p> <ul style="list-style-type: none"> グループメンバーで共通点を探させる 学生に企画を出させる⇒土曜に実行 グループごとの課題を持ち、授業外で活動するように仕向ける 学祭とリンクさせて、つながりをつくる 他已紹介 マシュマロチャレンジ 出席順の席順⇒グループ作り 共同制作の課題（模型作り） 5班に分けて作業 グループワーク 学生が学生に対して質問させる 	<p>●学習姿勢の変容のための教授法（工夫）</p> <p>※動機づけを含む</p> <ul style="list-style-type: none"> 学習と学習以外の目標（1週間以内にはじめることができるもの）を夏休み前に書かせる 上回生を呼んでLINE共有 レジュメを作って議論 アクティブcommonsの利用 質問を書かせる ページ、行を指定して全員に質問させる 4年間のなかでの今を見つめさせる 各コースのバランスを見て内容を変える
<p>●情報リテラシーを高めるための工夫</p> <ul style="list-style-type: none"> 各セメスターで図書館ガイダンス（回生ごとに内容を変える） 新聞記事の活用 日経テレコンの使い方 SNS、グループウェアの使い方 パワーポイント、ワードを使うよう促す インターネットの情報の不確実性について説明する（出典も含めて） 多面的な情報収集 パワーポイントで発表 引用のルール、参考文献の書き方を配布する 図書館ガイダンス 	<p>●レジュメ作成能力を高めるための工夫</p> <ul style="list-style-type: none"> 見本づくり 前年度の一番良い例を提示する 様式を一通り示す 学生が出してきたものをなるべく褒める レジュメ作成法（テキスト）を見せる なるべくレジュメ作成の機会をとる 自分のPRを見せて工夫点を説明する テキストの全員レジュメの作成と提出 参考文献は2-5冊（インターネット×） レジュメの作り方を配布 デジタルデータで作成・修正を繰り返す 過去のレジュメを見せる 先生が見本としてレジュメを作成 	<p>●プレゼンテーション能力を高めるための工夫</p> <ul style="list-style-type: none"> コメントシートでポジティブに評価する 事前に評価基準を示して相互に評価させる パワーポイント作成を課題とする 複数回練習、修正をして実際に教室内でみて大きさはどうか、声の大きさはどうか考えさせる 聴衆者のコメント（プリント）を回収し、次週全員に回す パワーポイントで発表 話に加えてビジュアルが美しい資料の作成 全体の中で評価をする、発表させる
<p>●グループディスカッションを成功させるための工夫</p> <ul style="list-style-type: none"> 司会を上回生にさせる ネタを与えて選ばせる ペアワークにする テキストの事例をまず読ませる 2分で話させる 興味のあるテーマ、共有しやすいテーマの提案 グループごとに事前に役割を決めておく（質問者等） テーマごとにグループ作成 グループごとに共同研究 一人3テーマ設定カード KJ法 ディベート 	<p>●レポート作成能力を高める教授法（工夫）</p> <ul style="list-style-type: none"> 新書限定で3冊探す 低レベルは中学国語であげられる レポートの優秀者を選ぶ インターゼミ資料を参照し、丁寧に説明 ディスカッションをレポートにつなげていく工夫をする 参考文献は2-5冊（インターネット×） レポートの作り方を配布（最初は資料なしで作成） 添削する→修正させる 発表させる 	<p>●その他工夫</p> <p>※授業設計・成績評価方法など含む</p> <ul style="list-style-type: none"> ノートの書き方を教える 学習方法を教える 「テスト」（テキストの内容）→自習促進効果 インターゼミの緊張感が勉強意欲を向上 シラバス

図3 部分共通学習到達目標を達成するための教育上の工夫案まとめ

表8 基礎演習で発生しやすい問題と予防および対策案まとめ

基礎演習で発生しやすい問題	予防策や対応策
<ul style="list-style-type: none"> 遅刻（欠席）が多い 	<ul style="list-style-type: none"> 当日朝一で欠席・遅刻連絡を促す（e-mail） 無断欠席／遅刻を評価に反映 冒頭で試験などのタスクをやらせる 5分前に出席を取る（その分はやく終わる） ルールを厳しくする（10分以上は欠席とする） 出席確認する
<ul style="list-style-type: none"> 積極的な発言が少ない 議論が弾まない 	<ul style="list-style-type: none"> 学生が興味関心のあるテーマ設定をする 席配置を変える 役割を決める（リーダー等） リーダーを敢えてきめない（承認欲求を平等に満たす） フラット平等に扱う 各自のやったこと（貢献内容）を書かせる（自己申告の業務記録） 上回生を上手く活用する ディベート ○×カードを使って質問させる（パスはなし）
<ul style="list-style-type: none"> メンタルヘルス問題を抱える学生の参加 	<ul style="list-style-type: none"> 個別対応 友人（学生）に協力してもらって対応
<ul style="list-style-type: none"> 評価の問題（特に不合格の場合） 	<ul style="list-style-type: none"> 無断欠席／遅刻を評価に反映 単位修得の条件をしっかりと伝える 追加の個別授業で救済する
<ul style="list-style-type: none"> 落ちこぼれの学生への対応（欠席が多い学生への対応） 	<ul style="list-style-type: none"> クラス補助金を活用し、勉強仲間をつくる機会をつくる 学生会館の活用 課題を多く出して評価する 2階連続欠席で面談（はやめに対応する） 3分の1欠席まで良いという都市伝説を正す
<ul style="list-style-type: none"> 学際などでグループの分裂が起こる 	<ul style="list-style-type: none"> ゼミの人数を減らしてはどうか 早く手を打たなくてはいけない 情報共有ができるように中心学生とも連携を取る 学生の情報をなるべくつかむ
<ul style="list-style-type: none"> 学習の目的がわかりにくい 	<ul style="list-style-type: none"> 概論を教える 学生に明示する（基礎力を学ぶ／コースを超えた仲間づくりをする） 教員間での共有
<ul style="list-style-type: none"> 学習意欲が低い（消極的学生の悪影響） 	<ul style="list-style-type: none"> 上回生を呼んで話してもらう 前半にインプット系、後半にアウトプット系の授業を設計する（学んだ内容を活用させる） 座席、グループメンバーを毎回シャッフルする 学生に任せる 3名1組でリーダーを決める
<ul style="list-style-type: none"> 国語力が低い 本を読まない 	<ul style="list-style-type: none"> 自作の問題集を作成して学生にやらせる 学生のダメなレポートを添削させる 200時意見（中学英語）を書かせる 各自に本を1冊ずつ持参させて、回し読みする（2週間毎） 要約作成教材の活用と解説
<ul style="list-style-type: none"> レポートの書き方 	<ul style="list-style-type: none"> 評価を付ける（A+、Aなど）

ワークショップには19名の教員が出席し、90分間の中で「部分共通学習到達目標を達成するための教育上の工夫案」と「基礎演習の問題解決」についてグループごとに議論し、その成果を全体で共有する方法をとった(S161130)。全グループから出されたアイデアをまとめたものが図3と表8である。これについては学部教員全員にメールで共有した。

(11) Step11. 学科会議での徹底

新年度に入った第1回目の学科会議で、西野より新しい基礎演習の在り方についてこれまでの議論を整理しながら説明した(S170405-1)。特に基礎演習9クラスのうち3クラスは新任教員

が担当することとなっていたことや、学科会議では丁寧な説明ができていなかったためである。この会議の中で学修成果報告会 I の具体的な方法も説明し、開催日程も確定された (S170405-2)。

(12) Step12. 個別教員のサポート

基礎演習 I が始まってからは、個別教員のサポートが始まる。教育目標が多岐にわたる上、学生の態度や技能も含めた能力育成が求められることから、教育支援体制として LA 制度を設けていた。LA は学部 2，3 年次生から公募し、書類選考をした上で組織化している。この LA と教員とのマッチングは西野が担当した。LA の活用事例としては「図書館ツアーのサポート」(M170413)「ディスカッションのサポート」「ポスター制作のサポート」(M170426)が挙げられた。

他にも教材の配布 (M170612) や学修成果報告会に向けた質問への対応 (M170621) などを通じて個別教員が円滑に授業を進められるようサポートした。また学修成果報告会の企画運営準備のため大学職員 O 氏ともこの間密に連絡をやりとりしていたことも付記したい。

(13) Step13. 結果の評価

学修成果報告会は、2017年7月15日(土)13時から16時にかけて中央体育館で開催された。基

基礎演習 I	優 (4点)	良 (3点)	可 (2点)	要努力 (1点)	入学時 得点	現時 得点	変化理由 (変化なしの場合 も記載)
プレゼン テーション	<input type="checkbox"/> ゼスチャー等を交えて、相手に分かりやすい身体表現を用いて発表することができる。 <input type="checkbox"/> 発表時間を有効活用できる。	<input type="checkbox"/> 聴衆とアイコンタクトをとりながら発表できる。 <input type="checkbox"/> 適切な声の大きさで発表できる。 <input type="checkbox"/> 適切な速さで発表できる。	<input type="checkbox"/> 原稿を用意すれば、人前で発表することができる。	<input type="checkbox"/> 人前で発表することができない。	点	点	
資料・文章作 成	<input type="checkbox"/> 適切な体裁、適切な表現であるだけでなく、わかりやすい発表資料・レポートを作成できる。	<input type="checkbox"/> 適切な体裁、引用記載、適切な表現で発表資料・レポートを作成することができる。	<input type="checkbox"/> 発表資料やレポートがいかなるものかを理解している。 <input type="checkbox"/> 発表資料やレポートの体裁、引用の仕方に誤りがある。	<input type="checkbox"/> 発表資料やレポートがいかなるものかを理解できていない。 <input type="checkbox"/> 発表資料やレポートの体裁、引用の仕方が全くわからない。	点	点	
コミュニケー ション	<input type="checkbox"/> 求められなくとも、自ら意見を言うことができる。 <input type="checkbox"/> 求められずとも、他者に質問をすることができる。 <input type="checkbox"/> 相手の意見を踏まえて、議論を進展させることができる。	<input type="checkbox"/> 広く意見を求められれば、自ら意見を言うことができる。 <input type="checkbox"/> 求められれば他者に質問することができる。 <input type="checkbox"/> 他者が話しやすい姿勢で傾聴することができる。	<input type="checkbox"/> 他者から指名され、意見を求められれば答えることができるが、自ら意見を言うことが出来ない。 <input type="checkbox"/> 他者の意見を聞く最低限の姿勢はできているが、相手が話しやすい態度とは言いがけない。	<input type="checkbox"/> 自分の意見を他者に伝えようとしない(意見を求められても答えられない) <input type="checkbox"/> 他者の意見を聞く態度ができていない	点	点	
情報リテラ シー	<input type="checkbox"/> 多様な情報収集の手段を実践することができる。 <input type="checkbox"/> 情報の信憑性を疑ったり、複数の情報を比較活用することができる。	<input type="checkbox"/> 多様な情報収集の手段を理解している。 <input type="checkbox"/> 集めた情報を活用することができる。	<input type="checkbox"/> インターネットを使った情報収集の仕方を理解している。	<input type="checkbox"/> 情報収集の仕方がわからない。	点	点	
学習方法・意 欲・態度	<input type="checkbox"/> 日頃から新聞を読む、書籍を読む、教員に質問すること等を通して、積極的に経営に関する知識や、時事問題に関する理解を深めている。	<input type="checkbox"/> 高校と大学の学びの違いを意識して、実際に高校とは異なる学び方を実践している。 <input type="checkbox"/> 基本的な経営に関する知識や時事問題を理解している。	<input type="checkbox"/> 高校と大学の学びの違いを言語化することができる。 <input type="checkbox"/> 経営に関する知識や時事問題に関心を持っているが、理解していない。	<input type="checkbox"/> 高校と大学の学びの違いを言語化することができない。 <input type="checkbox"/> 経営に関する知識や時事問題に対する関心が薄い	点	点	

図 4 基礎演習 I 学修到達度自己評価票

礎演習 I の履修生である学科学生全員と学科教員、そしてラーニングアシスタント16名の総勢約220名参加によるポスターセッションである。ポスターセッション終了後、参加者全員による投票を行い、表彰も行った。

①ルーブリックによる学生の自己評価結果

ポスターセッション後、科目ルーブリックを用いて入学前と現状の学習到達状況について学生に自己評価をさせたことである(図4)。有効回答数は174であった。この結果、入学前の平均点が約2点であったのに対し、基礎演習 I 終了後時点では、平均点が3点を上回り(表9)、自己評価の平均点上では到達目標を達成したことが明らかになった。ただし、項目別に検討すると、「学習方法・意欲・態度」に関しては3点を下回っており、目標そのものあるいは教育方法が適切であったか検討する余地があることも示された。

表9 科目ルーブリックに基づく自己評価結果①項目別平均点

平均	プレゼンテーション	資料・文章作成	コミュニケーション	情報リテラシー	学習方法・意欲・態度	全体
入学時 (Before)	2.12	2.05	2.17	2.19	2.06	2.12
基礎演習 I 後 (After)	3.08	3.00	3.04	3.08	2.89	3.02

さらに、各項目別の分布(図5)を見ると、基礎演習 I 終了時点においても1ないしは2点の自己評価をつける学生がどの項目にも1から2割程度存在していることが分かる。本来3点を到達目標としていたことを鑑みれば、彼らの底上げをいかにすべきかについて、改善していく必要があることも明らかになった。

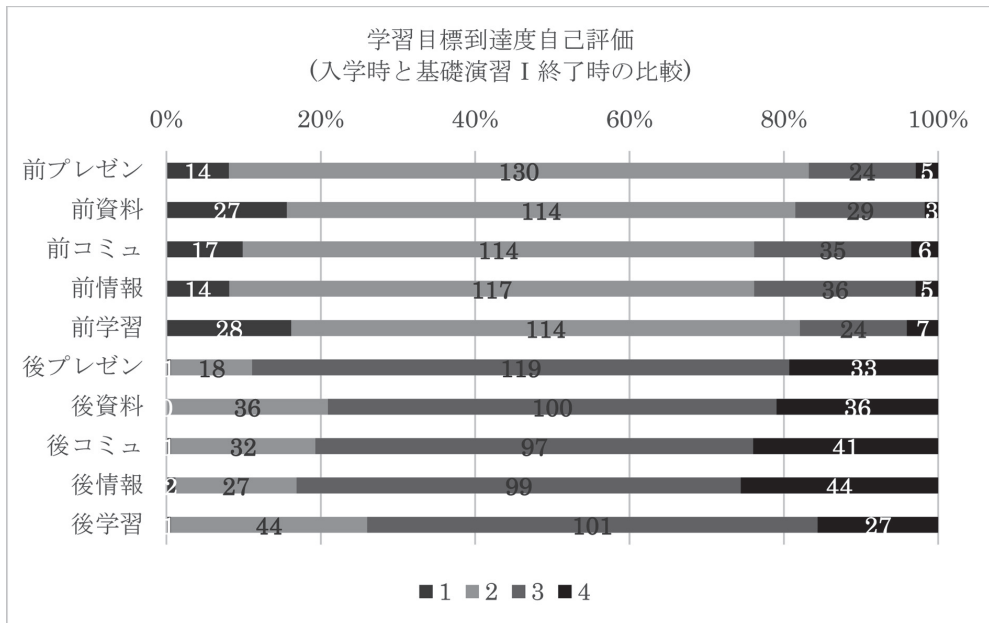


図5 科目ルーブリックに基づく自己評価結果②得点別回答者数

次にクラス間のばらつきについて検討する。クラスの特定をさけるため、「あ」～「け」までのクラス名をランダムで割り振った。自己評価の結果をクラス別に示したものが表10である。ここから、クラス間の能力自己評価は入学時に全項目平均2.00～2.27点であったのに対し、基礎演習Ⅰ終了時の自己評価は2.84～3.16点となっている。また、入学時の自己評価が最も低いクラスが、基礎演習Ⅰ終了時の自己評価が最も低く、同じく入学時の自己評価が最も高いクラスが、基礎演習Ⅰ終了時の自己評価が最も高くなっていることがわかる。ここから、クラス間のばらつきは残っているものの、クラス分けの時点で自己評価の高いクラスと低いクラスというばらつきが生まれてしまっていることが想定される。

表10 科目ルーブリックに基づく自己評価結果③クラス別

クラス	入学前						基礎演習Ⅰ終了時						基礎演習Ⅰ終了時～入学前					
	プレゼン	資料	コミュニケーション	情報リテラシー	学習姿勢	平均	プレゼン	資料	コミュニケーション	情報リテラシー	学習姿勢	平均	プレゼン	資料	コミュニケーション	情報リテラシー	学習姿勢	平均
あ	2.15	2.20	2.25	2.35	2.40	2.27	3.30	2.95	3.10	3.40	3.05	3.16	1.15	0.75	0.85	1.05	0.65	0.89
い	2.06	2.00	2.22	2.17	1.94	2.08	3.11	2.89	3.22	3.28	3.00	3.10	1.06	0.89	1.00	1.11	1.06	1.02
う	1.95	2.25	1.90	2.25	1.95	2.06	2.95	3.30	2.85	3.15	3.05	3.06	1.00	1.05	0.95	0.90	1.10	1.00
え	2.28	2.06	2.22	2.11	1.94	2.12	3.06	3.17	2.94	3.22	2.89	3.06	0.78	1.11	0.72	1.11	0.94	0.93
お	2.19	2.00	2.19	2.24	2.10	2.14	3.05	3.10	3.24	3.05	2.81	3.05	0.86	1.10	1.05	0.81	0.71	0.90
か	2.15	2.15	2.00	2.25	2.00	2.11	2.95	3.10	3.00	3.10	2.90	3.01	0.80	0.95	1.00	0.85	0.90	0.90
き	2.30	2.00	2.30	2.10	2.25	2.19	3.25	2.65	3.10	2.95	2.95	2.98	0.95	0.65	0.80	0.85	0.70	0.79
く	2.06	1.83	2.33	2.22	2.00	2.09	3.00	2.94	3.06	2.83	2.72	2.91	0.94	1.11	0.72	0.61	0.72	0.82
け	1.89	1.89	2.28	2.06	1.89	2.00	3.06	2.94	2.89	2.72	2.61	2.84	1.17	1.06	0.61	0.67	0.72	0.84
全体	2.10	2.10	2.24	2.26	2.17	2.17	3.21	2.92	3.16	3.34	3.03	3.13	1.10	0.82	0.93	1.08	0.85	0.96

項目別に検討すると、基礎演習Ⅰ終了時点の自己評価で「プレゼンテーション」は全クラス2.95点以上、「コミュニケーション」は2.85点以上となっており、一部のクラスを除いて目標達成できている。一方で、資料作成については「きクラス」情報リテラシーについては「けクラス」が2.7点を下回っている他、「学習姿勢」については9クラス中6クラスで3.0点を下回る結果となった。ここから、クラスによっては項目別に改善の余地が残されていることや、基礎演習Ⅰ全体として学習姿勢をいかに高めていくかが課題であることが明らかになった。

なお、学生の自己評価の合計点と学生の成績の相関関係を分析したが、相関係数は「-0.011」となり、ほぼ無相関であった。これは、成績評価の方法について統一ルールを設けていないほか、能力がいくら高くとも授業への遅刻や欠席があったり、課題の提出が遅れるなどすると低い成績になりがちであることも要因と考えられる。また学生自身の自己評価力が十分でないことも原因の1つであろう。

②シラバスの変化

では共通目標に基づき、教員のシラバスに変化はあったのか。基礎演習の改革が行われる前の2016年度シラバスと、改革後の2017年度シラバスについて、両年度共に基礎演習を担当した教員5名のシラバスについて、「到達目標」「授業の概要」「授業の計画」「成績評価の方法」の4項目について変化があったかどうかを確認した結果を表11にまとめた。

表11 「基礎演習 I」シラバスの変化有無(○変化あり ×変化なし)

	I 先生	J 先生	K 先生	L 先生	M 先生
到達目標	○	○	○	○	○
授業の概要	○	×	×	○	×
授業の計画	○	○	○	○	○
成績評価の方法	○	×	×	×	×

以上より、部分到達目標を踏まえた目標に全教員が変更し、また目標ならびに学修成果報告会を意図したプログラムへと授業の計画を変更していることがわかる。ただし、一部の教員については授業の概要はそれほど変わらず、また多くの教員は成績評価の方法も変えていない。これは全体の枠組みを変更するのではなく、教える力点をどこにおくのか、どのような順番で教えるかという授業の計画の変更のみで目標の達成が可能であると各教員が判断したためと考えられる。また成績評価の方法については、シラバス上では「試験・レポート」「小テスト」「授業中課題」「授業中発表等」「参加度」の5つの観点について成績の割合を%で示したただけのものであり、具体的な評価対象や評価基準が変化したかどうかについてはシラバスだけでは判断が難しい。

③授業アンケート結果の変化

最後に、全学的な取り組みとして每期実施している授業アンケート(5件法)の結果を改善前後で比較した。平均値は全ての項目において改善後が改善前を上回っており(表12)、学生の認識からも基礎演習という科目が改善されたことを裏付けられる。

表12 授業アンケート結果の比較

基礎演習 I	私は、この授業の内容をよく理解できた。	私は、この授業の内容に興味・関心を持てた。	私は、この授業をまじめに、意欲を持って受講した。	教員は、シラバスに沿って計画どおり授業を行った。	教員は、十分な準備を行い授業を進めた。	教員は、理解を促したり考えさせたりするための工夫を行った。	教員は、授業外での学修方法(資料・課題など)を明確に示した。	総合的に見て、この授業を受講してよかった。
2016年度	4.09	4.07	4.13	4.08	4.09	4.23	4.12	4.11
2017年度	4.31	4.13	4.24	4.29	4.32	4.41	4.36	4.25
差	0.22	0.07	0.11	0.22	0.23	0.18	0.24	0.14

5. 考 察

(1) 教育開発におけるミドル・アップダウン・アプローチの実証

本研究の課題の1つ目は、ミドル・アップダウン・アプローチによる教育開発を実証することであった。この約1年間の教育開発過程を3×3モデルに当てはめて検証したものが図6で

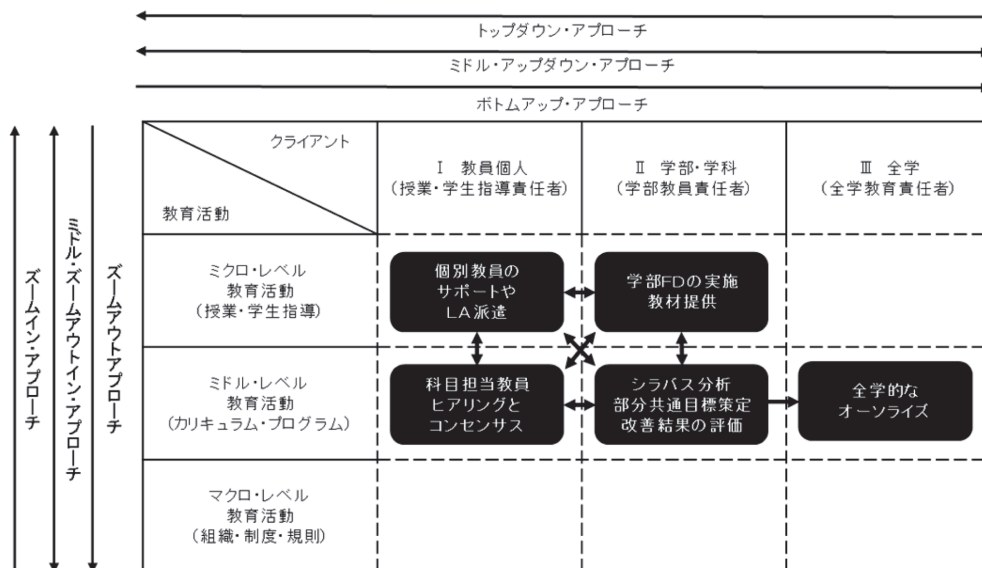


図6 3×3モデルにあてはめた基礎演習改善過程

ある。

発端は学部長の初年次教育プログラムへの問題意識であり、そこからシラバス分析や部分共通目標設定、学修成果の可視化のための企画立案を行った(MID-II)。しかし部分共通目標の設定などに当たっては科目担当教員の意見も引き出しながら、合意形成を図りながら進められた(MID-I)。完成した初年次教育の改善策については、部長会等全学組織に報告されオーソライズされている(MID-III)。また実際の授業改善のために学部FDを実施し、教材の提供も行った(MIC-II)。同時に個別教員からの質問対応や、希望に応じたLAの派遣も行った(MIC-I)。

以上のようにミドル・レベルを発端にミクロ・レベルやマクロ・レベルを行き来しながら教育開発が進められており、ミドル・アップダウン・アプローチの存在が実証されたといえよう。

(2) ミドル・アップダウン・アプローチによる教育開発過程

本研究の課題の2つ目は、ミドル・アップダウン・アプローチによる教育開発過程を明らかにすることである。以上の結果から4点の考察を得た。

1点目は、ミドル・ミクロ・マクロレベルの関係性である。本アプローチは教員の実践から湧き上がる問題意識を他の教員と共有し(ミクロ・レベルからミドル・レベルへ)、問題の解決策を決定してオーソライズし(ミドル・レベルからミクロ・レベル/マクロ・レベルへ)個々の教員の授業実践へと還るといふ過程を踏んだ。PDCAサイクルで考えるならば、CheckとActionをミドル・レベルで行い、PlanとDoをミクロ・レベルで行うという構造であった(図7)。

2点目は、CAPDサイクルの存在である。一般的なマネジメントサイクルはPDCAの順で語られることが多い。しかし、今回の教育開発事例は現場の問題意識(Check)から始まり、解決策を決定し(Action)、それに基づいて各教員が授業計画を立案し(Plan)、授業を行なう(Do)

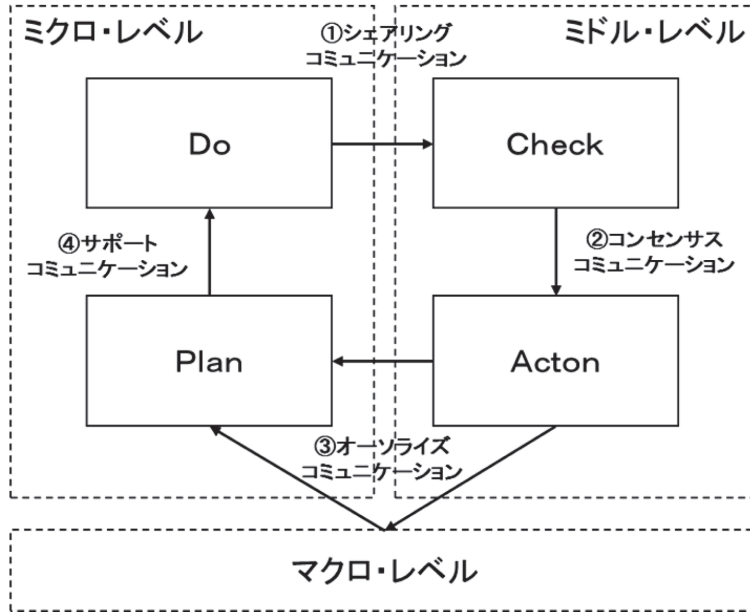


図7 ミドル・アップダウン・アプローチによる教育開発過程

という経緯を辿った。目標を掲げ制度化することによって教育開発を進めるトップダウン・アプローチがPDCAサイクルで動くことを考えれば、CAPDサイクルはミドル・アップダウン・アプローチの特徴と捉えることもできる。

3点目は、教育開発における自己組織化と制度化の両立というダイナミクスの存在である。教員の問題意識から始まった今回の教育開発は、自己組織化の面を持っている一方で、部分共通目標や学修成果報告会参加の義務化など教員の自律性を縛る制度化も伴ったものであった。前述した絹川の論は狭義のFDにおけるマクロ・レベルとマイクロ・レベルの関係性について、自己組織化と制度化の両立を示すものであったが、今回、広義のFD(教育開発)におけるミドル・レベルとマイクロ・レベルの関係性においても両立されることが確認された。

4点目は、CAPDというマネジメントサイクルを回すために、関係者間で段階的なコミュニケーションが発生することが明らかになった(図7)。第一にDoとCheckをつなぐ「シェアリング・コミュニケーション」である。これは普段の実践から現れる問題意識を教職員間で共有するものであり、今回のStep1～3にあたる。第二にCとAをつなぐ「コンセンサス・コミュニケーション」である。ここでは問題意識を客観化し組織的な課題を明確にするとともに解決の方向性について合意形成を図る。今回のStep4～8にあたる。第三にAとPをつなぐ「オーソライズ・コミュニケーション」である。これは学科の取り組みを全学レベルや学部レベルで承認してもらい取り組みであり、この段階でミドル・レベルからマクロ・レベルへの接続がなされる。今回のStep9、11にあたる。第四にPとDをつなぐ「サポート・コミュニケーション」である。これは個々の教員が円滑に授業を進められるようにサポートする取り組みであり、今回のStep10、12にあたる。

(2) 課題と展望

本研究の課題を3点挙げる。1点目は今回の結果を受けて新たに明らかになった課題に対処することである。2割程度の学生が到達目標に達しなかったことへの対策と、学生の自己評価と成績が無相関であったことへの対策である。前者については、すでにこの現状を基礎演習Ⅱの担当教員に共有し、基礎演習Ⅱの中でさらなる底上げをしていただくよう要請済である。また次年度は基礎演習Ⅰの途中で中間評価を行い、それに基づいた授業改善や個別フィードバックを行っていただけるよう要請することも検討している。後者については、学習到達目標に基づく成績評価具体的方法について担当教員に共有し、学生自身も自己評価しやすい評価票に改善するといった対策を講じたい。

2点目は、学科全体の教育改善との接続が不明瞭なことである。今回は初年次教育科目である基礎演習Ⅰに焦点を充てたアクション・リサーチであった。言うまでもなく、教育課程は4年間あり、カリキュラムベースでの教育改善も求められるであろう。3点目は、今回明らかになったマネジメントサイクルをいかにシステム化するかである。今回の教育改善は学部長、ワーキンググループメンバー、科目担当者、西野で行った非公式組織による問題解決活動である。本活動を仕組みに落とし込まなければ継続的な改善には結びつきにくいと想定される。以上3点の課題を解決することもまたミドル・アップダウン・アプローチによる教育開発過程の1つである。本研究を継続することによって課題解決を実現するとともに研究成果にも奥行きを持たせたいと考えている。

さらに1点今後の展望として付け加えたいのは、学部間での教育開発成果の応用可能性について検証することである。今回のC学科での事例を受けて、他学部でもその事例を応用した教育開発を進めたいという依頼があった。これは3つの展開アプローチにも属さない第四のアプローチであり、いわばミドル・インターセクショナル・アプローチである。この過程についても今後明らかにしていきたい。

参考文献

- E.T. ストリンガー(2012)『アクション・リサーチ』フィリア。
絹川正吉(2007)「FDのダイナミクス」一般教育学会誌29-1, pp.71-75。
小林満, 山内尚子, 中沢正江(2015)「ミドルアップダウン・マネジメントによる対話を通じた教育改革・改善への取組み」大学マネジメント vol.11, No.4, pp.7-12。
佐藤浩章(2015)「ファカルティ・ディベロップメントの構造と評価に関する研究」博士論文, 北海道大学。
関正夫(1987)「一般教育学会としてのFD活動の課題」一般教育学会誌9-1, pp.23-29。
田中毎実(2003)「ファカルティ・ディベロップメント論—大学教育主体の相互形成」『大学教育学』培風館, pp.87-106。
中央教育審議会答申(2012)「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」。
野中郁次郎, 竹内弘高(1996)『知識創造企業』東洋経済新報社。
孫福弘(2004)「経営革新をサポートする職員組織の確立を」Between (6), pp.4-8。
文部科学省(2011)「国立大学法人福島大学の平成21年度に係る業務の実績に関する評価結果」。