

論文

教育改革総合指標（TERI）の開発

—FDの包括的評価を目指して—

沖 裕 貴・井 口 不二男・新 野 豊
浅 野 昭 人・南 浦 秀 史・陰 山 賢 博

要 旨

2008年4月1日から施行される新大学設置基準では、人材養成像の公表を含め、人材養成像と整合性のあるカリキュラムや客観的かつ厳格な成績評価基準の明示化とともにFDの義務化が大きな目玉となっている。一方、FDは従来の研修会・講演会への参加や学生授業評価の実施などの「イベント的・制度化型」のものから、学部や研究科で日常的に行われるすべての教育改善活動、学習支援活動を組織化した「相互研修型」に転換していくことが求められている。これらを総称した教育改革活動（＝FD活動）を「組織の成熟度」という観点から総括し、包括的評価を行うことが、認証評価への対応を含め、自己点検・評価活動のベンチマークを策定する上でも重要な課題として浮上してきた。

本稿では、カークパトリック・モデルとCMMを元に立命館大学で開発した教育改革総合指標（TERI）の考え方とその意義並びに利用法について解説する。

（なお、本研究は2006年度よりFDの効果検証を目指して、立命館大学の沖裕貴、新野豊、浅野昭人、陰山賢博と（株）イノベーションアソシエイツ社の井口不二男、関西生産性本部の南浦秀史との共同研究で行ったものであり、主に第1・4・5章を沖が、第2章を井口が、第3章を新野が中心となり執筆した）

キーワード

教育改革総合指標（TERI、Total Educational Reform Indicator）、成熟度（maturity）、CMM（Capability Maturity Model）、カークパトリック・モデル（Kirkpatrick Model）、認証評価、定性的評価、定量的評価、FD（Faculty Development）

1. はじめに

（1）FDの新たな定義

FDの定義に関しては、狭義と広義があることがよく知られている。これまでの多くの立命館大学教職員の認識は、FDの努力義務化を定めた大学設置基準（'99一部改正）に記される「授業の内容及び方法の改善を図るための（大学全体としての）組織的な研修及び研究」¹⁾という狭義の活動に偏る傾向が見られた。

しかし、2008年度にFDが義務化された際、その対象領域を授業内容と方法論に限ることは、日々教職員が力を注いでいる教育改善活動や学習支援活動を矮小化してとらえる危険性をはらんでいる。また「研修」という言葉から連想される「研修会や講演会への参加」のみがFD活動と誤って認識される危険性も指摘されよう。本学ではこれらのことを受けて、2006年度にWGを組織し、FD活動の定義の明確化に取り組んだ。

WGの議論を通して、本学のFDの定義は、「**建学の精神と教学理念を踏まえ、学部・研究科・他教学機関が掲げる理念と教育目標を実現するために、カリキュラムや個々の授業についての配置・内容・方法・教材・評価等の適切性に関して、教員が職員と協働し、学生の参画を得て、組織的な研究・研修を推進するとともに、それらの取組の妥当性、有効性について継続的に検証を行い、さらなる改善に活かしていく活動**」と規定された。

ここで重要なことは、FDの目的が教育における理念や目標を実現することであり、対象領域が個々の授業改善のみならずカリキュラム設計や日々の教育改善活動、学習支援活動も含むことである。また、FDの主体は教員ながら、全構成員自治を標榜する本学の特長である「教職協働」と「学生参画」をFD活動に明記した点である。さらにFD活動は個人的な授業研究や教材研究に頼るものではなく、大学設置基準にも明記されている通り、その実施を組織的（大学全体と学部・学科・研究科）に保証するものであること、そしてその成果や効果を継続的に評価・検証に付し、さらなる改善に向けてPDCAサイクル²⁾を機能させることが謳われていることである。

この定義は、現在のところ、広義のFDの概念としての「広く教員のライフサイクル全体に関わる」（有本、2005）³⁾ものではない。しかし、少なくとも現実に教職員や学生が日常的に関与し、組織的に取り組んでいるすべての教育改革活動を包含するものであり、FDが義務化された際には、当然FD活動として認知されると同時に、評価し、報告されなければならないものと考ええる。

（2）検討の基盤と全国の潮流

本学におけるFD活動の再定義は、2006年度前期に行った全教学機関に対するヒヤリング調査をもとに検討された。このヒヤリングで明らかになったことは、各学部・学科で実際に行われている教育改革活動には、大学教育開発・支援センターの主催する教育実践フォーラムや公開授業・研究会への参加以外にも極めて多彩なものが存在し、かつそれらが日常的に取り組まれているということであった。

たとえば、ほとんどの学部・学科で定期的に基礎演習をはじめコア科目の改善・標準化に関する担当者会議が開催されているほか、到達度検証試験の開発、標準シラバス・標準テキスト・標準試験・標準評価方法の開発が組織的に取り組まれている。さらには学部執行部と学生や院生あるいは留学生や社会人学生との定期的な懇談会が開催され、教学面での要望や意見聴取などが行われている。

また、本学のFDの再定義は、FDの義務化を目前に控え、全国的な潮流にもなりつつある。京都大学高等教育研究開発推進センターの田中毎実によれば、絹川正吉らと進めている新FD研究会での取組としてFDの再定義を最重要課題に挙げ、その方向性を「大学教員集団の日常的な

教育改善活動を通じての、「教育する集団への自己組織化」であると述べている⁴⁾。田中はFD義務化が実施されれば、これまでの研修会・講演会への参加や学生授業評価の実施などの「イベント的・制度化型」のものから、学部や研究科で日常的に行われるすべての教育改革活動を組織化した「相互研修型」に転換していかざるをえないと言う。

さらに、中央教育審議会大学分科会の制度・教育部会における学士課程教育の在り方に関する小委員会が2007年9月に審議経過報告⁵⁾をまとめ、その中にFDの実質化に関して「FDを単なる授業改善のための研修と狭く解するのではなく、我が国の学士課程教育の改革が目指すもの、各大学が掲げる教育目標を実現することを目的とする、教員団の職能開発として幅広く捉えていくことが適当である。(中略)教員の個人的・集団的な日常的教育改善の努力を促進・支援し、多様なアプローチを組織的にすすめていく必要がある」と述べている。

ここにも、学部や研究科で日常的に行われているすべての教育改革活動をFD活動として認知し、組織的に支援することにより、実質的なFD活動に育て上げていくことの必要性が指摘されており、これは本WGで到達したFD活動の新たな定義と一致するものであると言える。

(3) 新たな課題

FDを「相互研修型」と捉えた場合、新たな課題が浮上する。これまでFDの効果検証は、研修会への参加率やその満足度の他、学生授業評価等に見られる学生の満足度や理解度で測られることが多かったが、「相互研修型」ではすべての教育改革活動の成果ならびにそれを実施する組織のマネジメント能力を包括的に評価検証しなければならない。本学ではこの点に関して、2006年度末より(財)関西生産性本部や(株)イノベーションアソシエイツ社の井口らと協力して包括的な効果検証指標の開発に取り組んできた。

一般に、研修の効果検証のモデルとしては、カークパトリック (D. L. Kirkpatrick) が1959年に提唱したモデルが広く知られている(表1)。アメリカの企業内研修の基準として7割近くの採用実績があるとともに、日本でも初等中等教育の教員免許更新制の中核となる10日目研修等の効果検証の枠組みとして検討されている⁶⁾。

カークパトリック・モデルでは、研修の成果や効果に関して4段階のレベルを想定しているが、最も望ましいレベルは、組織全体の業績向上や組織変容につながる第4レベルだと言われている。

本学では、FDの効果検証として、カークパトリックの第4レベルを検証するものを目指し、そのための指標として以下に述べるCMM (Capability Maturity Model) の採用を検討した。

表1 カークパトリック・モデル (D. L. Kirkpatrick, 1959)

レ ベ ル		例
1	Reaction	研修会満足度調査など
2	Learning	学習到達度テスト(定量的)など
3	Behavior	個人の行動変容(ポートフォリオ等一定期間の継続的な質的調査)など
4	Results	組織変容、業績向上(学校ならば全体の教育の質の向上)など

2. CMMの考え方

(1) 良い成果を生み出すマネジメントの質を評価する

どうすれば優れた成果が出せるのかということは経営者にとって最も重要な関心事である。品質管理(QC)とは、それを顧客に受け入れられる良い品質が確保されることだと考えた。現在は多くの試行錯誤を経て、良い成果は良い組織マネジメントによって生み出されるという考え方が世界の経営の常識になっている。このような考え方の背景と歴史について考えてみたい。

(2) 品質は組織の状態によって異なる

品質管理は、1930年代にウォルター・シューハート(W. A. Shewhart)が提唱した統計的品質管理の原則を源にしている。この品質管理原則は、後にエドワード・デミング(E. Deming)やジョセフ・ジュラン(J. M. Juran)などによって発展・実証されていった。デミング賞⁷⁾で有名なデミングは、生産プロセスの問題を解決するために誰にでもわかる統計手法を導入し、現場で自律的に改善する方法を導入した。ジュランはその考え方を発展させて、製品やプロセスの設計時点での品質管理の重要性を唱えた。この二人が品質をプロセスの問題として扱ったのに対して、フィリップ・クロスビー(P. Crosby)は組織マネジメントが品質に重要な影響を持つと考えた。

(3) 組織の問題解決能力

良いマネジメントと悪いマネジメントを分けるのは、組織の問題解決能力の違いであると同らえることもできる。問題を問題としてとらえなかったり、問題と分かってもその根本原因を認識できなかったりしては、大きな成果を挙げることはできない。

クロスビーは未成熟な組織と成熟した組織を比較し、品質向上が可能となる組織のあり方を明らかにした。また、組織の成長の過程を段階的に表し、その成長の程度を「成熟度(maturity)」という言葉で表現した。

成熟度の低い組織のマネジメントの特徴は、目的が不明確で、その場しのぎの状況対応が中心に行われているということである。そこでは問題が生じた際、問題を明らかにする客観的基準もなく、問題の対処もさまざま、結果として提供される製品・サービスの質が低くなる。当然、顧客満足度も低い。これとは対照的に、成熟度の高い組織はマネジメントに関する全般的能力が高くなっている。戦略的要素を経営に取り込み、顧客価値を実現するための明確なプロセスが定義され、計画されたプロセスに従った活動が行われ、その結果が把握されている。問題解決に当たっては問題を把握する明確な基準と解決の方法も明らかになっている。目標と実際の活動がデータで把握され、どうすればもっと効果的な活動ができるかが認識されている。このようにクロスビーは品質問題を組織の問題解決能力としてとらえた。そして、その問題解決能力のレベルとそのレベルの状態を「睡眠期」「覚醒期」「知覚期」「充実期」「定着期」の5段階で表した(表2)。

組織の問題解決は、経営者を始め、組織の成員が問題をどう捉え、その問題にどう対処できるかの能力に依存している。顧客価値を高め、優れた成果を挙げるには組織の問題解決能力を

表2 クオリティ・マネジメントの発展段階 (P. Crosby、1979)

問題解決の特徴・状態	睡眠期	覚醒期	知覚期	充実期	定着期
経営者のマネジメント理解と態度	クオリティがマネジメントの対象となるほど重要なものとは考えていない。品質問題が起きると品質担当部門を責める傾向がある。	クオリティ・マネジメントが重要であるということが分かってはいるが、そのためのお金を進んで提供しようとはしない。	クオリティ向上プログラムの実践を通じて、クオリティ・マネジメントについての知識・経験が深まる。理解を示し、支援するようになってきている。	経営層がコミットしている。クオリティ・マネジメントの絶対原則を理解している。クオリティ・マネジメントを徹底させるために、自ら何をなすべきか認識している。	クオリティ・マネジメントは企業システムで欠かすことが出来ないものとなしなしている。
クオリティに関する組織の位置づけ	クオリティを担保する活動は製造や技術部門の中に埋没している。検査は組織的に行われておらず、製品評価と選別に重点が置かれている。	前に比べて力のあるクオリティ担当のリーダーが任命されるが、重点は以前良否の判定と製品を流すことにおかれている。クオリティ担当組織は製造かその他の部門の一部門である。	クオリティ部門は独立してトップ・マネジメントのすぐ下に置かれている。すべての評価結果はマネジメントにおいて生かされ、クオリティ担当のマネージャーは企業経営の中で重要な役割を持たされる。	クオリティ担当のマネージャーは役員である。有効、適切なクオリティ状況である。予防が行われる。消費者問題にまで取り組んでいる。	クオリティ担当のマネージャーは上席役員である。予防が主たる関心事である。クオリティが経営の中心課題の一つに位置づけられている。
問題の取り組み方	問題は発生した都度処理され、本質的解決はなされない。用語もまちまちで、相手を責めることが多い。	重要な問題に取り組むためにチームが編成される。長期的な解決案は求められていない。	是正措置のためのコミュニケーションが確立されている。問題があれば隠すことなく対処し、理路整然と解決される。	問題は早期に明らかにされる。全ての部門はすすんで動きを受け入れ改善に努めている。	通常の場合、問題は予防されている。
売上高に占めるクオリティコストの割合	報告では：不明 実際は：20%	報告では：3% 実際は：18%	報告では：8% 実際は：12%	報告では：6.5% 実際は：8%	報告では：2.5% 実際は：2.5%
クオリティ向上活動	組織的活動は存在していないし、その理解もない。	よくやられている。「動機付けを実施しようとしている」。	14ステップのクオリティ・プログラムが十分理解され、各ステップは一段一段固めながら実施されている。	14ステップのクオリティ・プログラムは継続して行われ、さらに問題解決プログラムも開始されている。	クオリティ向上は普段から当たり前の活動となっている。
企業のクオリティ活動に対する姿勢	「どうしてこんなにクオリティの問題が起るのか、まるでわからない」	「クオリティに関する問題は絶対になくならないものです」	「経営層の参画とクオリティ向上プログラムによって問題は明らかに解決されつつある」	「欠陥予防は日常業務になっている」	「クオリティ問題が出てこなくて当然だよ」

フィリップB. クロスビー／小林宏治監訳『クオリティ・マネジメント』日本能率協会より引用して作成

高めることが不可欠だというのがクロスビーの主張である。組織のマネジメントを成熟させることで、欠陥ゼロ (zero defects) の品質を追求したと言えよう。

(4) 国防問題とソフトウェア組織成熟度モデル

'80年代前半、東西冷戦の終盤に当たるこの時期、アメリカの産業競争力は大きく低下していた。次期国防の中樞を担うと期待された「スターウォーズ計画」についても、一向に進展が見られなかった。その主たる原因は、ソフトウェアの品質が一向に高まらないことであった。さまざまなソフトウェア工学の知識を集め、品質管理を実施したが、品質、コスト、納期の問題の解決には至らなかった。

このような中、注目されたのが、フィリップ・クロスビーの「組織マネジメントの質の違いこそが、そこから生み出されるソフトウェアの質に影響する」という組織成熟度の考え方である。カーネギーメロン大学のソフトウェア工学研究所 (SEI) のハンフリー (W. S. Humphrey) らは、この考え方を元にソフトウェア組織の成熟度モデル (CMM, Capability Maturity Model) を考案した。そしてこのモデルは軍事部門だけでなく、多くの民間のソフトウェア組織でも導入されるようになるとともに、ソフトウェア会社が委託先の会社を選定する際のガイドラインとしても積極的に活用されるようになった。さらに'80年代後半からアメリカの産業再生に大き

な役割を果たした「マルコム・ボルドリッジ国家品質賞」⁸⁾の評価・評点システムにもこのCMMが採用されるに至った。

(5) CMMの構成

CMMにはそれを構成する5つの要素がある。成熟度レベル (Maturity Level、以下ML)、キー・プロセス・エリア (Key Process Area、以下KPA)、ゴール (Goal)、キー・プラクティス (Key Practice、以下KP)、コモン・フィーチャ (Common Feature、以下CF) である。

CMMではクロスビーの成熟度の考え方にに基づき、5段階の組織の特徴を以下の通り成熟度レベルとして示している (表3)。

表3 成熟度の5段階

レベル1：仕事の仕方が場当たり的で、プロセスが確立されていない初期段階
レベル2：同じ領域の成功経験を反復できるプロセス規律が存在している段階
レベル3：首尾一貫した (管理と開発) プロセスを標準として持ち遂行している段階
レベル4：標準化されたプロセスおよびプロダクトの定量的管理が実施できている段階
レベル5：技術・要件環境の違いによって、標準プロセスを最適化して用いられる段階

CMMではそれぞれのレベルごとに18のKPAに必要なプロセスが記述されている。

これらのKPAにはどこまでできればその成熟度に達したことが確認できるかを示すゴールが定義されている。

また、ソフトウェア組織が各プロセスにおける活動を効果的かつ効率的に推進する上で参考になる情報として、KPという具体的な活動内容が記述されている。KPは全部で316項目用意されている。個々のKPにはどのゴールに寄与するかの関係付けが行われている。そして、KPには特定のひとつのゴール達成に寄与するものもあれば、複数のゴールの達成に寄与するものがある。

これらKPは、全てのレベルのKPAに共通するCFと呼ばれる属性でグルーピングしてある。CFには「実施のコミットメント」「実施能力」「計測と分析」「履行検証」があり、PDCAサイクルに相当するものと考えて良い。

(6) CMMの活用

CMM本来の目的は、組織のビジネス環境に適合したソフトウェアの開発スタイルを確立することであり、それによって高い品質と生産性、競争力を実現することである。CMM自体は、各成熟度レベルに応じてどのような活動をすべきか (What) を提示しているものであり、それを実施するための具体的な方法 (How) を示しているものではない。組織ごとにどのような具体的方法がふさわしいかは、その組織が置かれているビジネス環境によって判断されるべきもので、CMMを核として、継続的なPDCAサイクルを回していく中で分かっていくことなのである。すなわち、CMMを実践する場合、その組織の文化と対象とする分野を考慮し、実情に合うよう

仕立て直して実践する必要がある。まず自分の組織の実際のプロセスを分析し、すでに有用性が分かっている活動を活かし、問題のあるプロセスを改善するのが現実的である。プロセスの改善は、一朝一夕には実現しない。成熟度レベルを1段階上げるためには2年以上かかるということが経験的に分かっている。

(7) 組織能力評価に用いられるCMMの考え方

このCMMが組織能力を高めることに大きく貢献したことで、このモデルはアメリカ産業再生のための企業評価モデルへと発展する。先に述べたマルコム・ボルドリッジ国家品質賞は、CMMがその組織評価・評点システムの基礎となっている。ここでは、ソフトウェア組織だけでなく、どの企業、非営利組織でも活用できるように、マネジメントの状況に着目して成熟度を設定しているのが特徴である。簡単に言うと、マネジメント・サイクルである計画、実施、評価、改善というPDCAサイクルの質の違いに着目して、顧客価値を高める組織を評価しようというモデルを国家レベルで推進したのである。これによって、スイスの国際経営開発研究所 (IMD、International Institute for Management Development) が行う国際競争力比較でも、アメリカは1980年代に失われた競争力を1990年には取り戻すことに成功した。ここからも、組織のマネジメント能力を評価するCMMの有効性を見出すことができよう。

3. 組織マネジメントに関する国外、国内および本学の動き

(1) 品質保証を重要視する組織マネジメントが必要とされる時代の到来

1980年代以降、英国などにおいて導入されたニュー・パブリック・マネジメント (New Public Management) は、教育を含むあらゆる公的部門に対して顧客の視点から成果を挙げることを徹底して要求するようになった。また、1990年代末から頻発したエンロン事件などの不正会計事件を契機に、企業での内部統制や情報の公開などに関わった法整備がアメリカや日本で行われ、あらゆる組織においてCSR (Corporate Social Responsibility、企業の社会的責任) やこれに含まれるコンプライアンス (compliance、法令遵守) といった概念が重要視されるようになってきた。

教育分野においても、ボローニャ宣言を初め、ユネスコやOECDによって近年、高等教育の質保証に関するガイドラインや国際的な枠組みづくりなどが提唱されるようになった⁹⁾。

また、アメリカでは、1990年代に州立大学への州政府に対する説明責任 (accountability) の要求が増したことで、「実績の報告 (Performance Reporting)」「実績による予算作成 (Performance Budgeting)」「実績による資金配分 (Performance Funding)」の3つの「パフォーマンス・イニシアティブ (Performance Initiative)」が生まれ、今日に至っている。

イギリスでは、高等教育水準審査機関 (Quality Assurance Agency for Higher Education) が「高等教育の学術品質・水準保証のための実践コード」を公表し、教育・研究に関する学術的な水準と質を維持・向上させるための指針を示すものと位置づけられている。

教育の質の保証に関しては日本も例外ではなく、1991年の大学設置基準の改正によって「自己点検・評価」が努力義務となった後、2002年の学校教育法の改正では、すべての大学に機関別認証評価が義務づけられた。また、中央教育審議会答申「我が国の高等教育の将来像」には、各

大学がその個性や特色をいっそう明確にするとともに、学習者の保護や国際的通用性の保持のために高等教育の質の保証の重要性が謳われている¹⁰⁾。

(2) 社会的要請に応えるための組織マネジメント

このような高等教育の質保証や競争力強化、説明責任等の要請によって、大学は建学の精神や教学理念に基づいて個性ある教育プログラムを設計し、その評価・検証を行い、これを公開しながら教育活動を改善することが求められるようになってきた。

これらの要求に応えるため、欧米を中心にさまざまな組織マネジメントやガバナンスの考え方と仕組みが大学に取り入れられてきた。

近年の高等教育の組織マネジメントにおいて最も多く紹介されるのがPDCAサイクルである。ウォルター・シューハートによって提唱されたこのサイクルは、計画、実施、評価、改善の4段階を繰り返すことによる継続的な改革を実現するもので、企業や非営利組織等でその重要性が認識されてきたが、今日では多くの官公庁や大学でも取り上げられるようになっている¹¹⁾。

また、デミングなどを源流とする総合的品質管理 (TQM、Total Quality Management) が、企業だけではなく大学においても取り入れられ¹²⁾、2001年に舘、森らが実施したアメリカの大学対象のアンケート調査によれば、703件の回答のうち、30%を超える大学がTQMに取り組んでいると回答している¹³⁾。さらに日本国内においても金沢工業大学が日本経営品質賞¹⁴⁾に参加して、品質に注目した大学経営や教育活動を行っていることが報告されている¹⁵⁾。

ロバート・カプラン (R. S. Kaplan) とデビット・ノートン (D. P. Norton) が1990年代初頭に提唱したバランス・スコアカード (Balanced Scorecard) も、企業に広く導入されるとともに、大学において活用が進んでいる手法である。バランス・スコアカードとは、「財務」「顧客」「社内ビジネスプロセス」「学習と成長」の4つの視点に基づいて定量的な目標設定、業績評価を行う「多面的な業績評価・業績管理のフレームワーク」である¹⁶⁾。そこでは、まず、顧客を明確にした上での戦略マップを策定し、その上でさまざまな定量的指標を記入するスコアカードを作成していく。非営利組織、行政機関や、病院での活用に加えて、UCバークレー校、UCサンフランシスコ校、UCサンディエゴ校など大学で活用される例が数多く紹介され、国内の大学においても活用の検討が進んでいる。このバランス・スコアカードは、この考えに併せたソフトウェアが開発・販売されていることも特徴的である。

また、これらの組織マネジメントにおいて必要となる指標や情報をデータベース化することで、組織内で共有して活用できるようにするIR (Institutional Research) の取組も北米や豪州の大学において活発である。日本国内においても、名古屋大学が2001年度末に「名古屋大学マネジメント情報Ver1.0」を開発し、中期目標・中期計画の策定、遂行、評価ならびに法人の運営を支援する経営情報システムとして運用を開始した。これらの経営情報システムは戦略策定や評価の実施の際に大きな役割が期待され、アメリカでは他大学や組織間のベンチマーキング (組織間比較) に活用されているが、多くの情報をどのように収集して、いかに分かりやすく表現するかが今後の大きな課題であると言われる¹⁷⁾。

大学独自のマネジメント・システムの開発・構築の国内事例としては、大学行政管理学会と(社)日本能率協会が共同して開発した「大学経営評価指標」が挙げられる。この指標は、大学の

理念に基づいた中長期的戦略を具体化し、成果を挙げるために、投入主義から成果主義への転換を掲げて、資源配分の優先順位づけの容易化などの効果を意識したもので、指標による定量的報告で説明責任を果たすものであるとされる。これは、これまで紹介してきた定量的なデータをもとにした組織マネジメントの考え方に、認証評価項目など大学が置かれている状況を加味したものであり、室蘭工業大学等での実践例が報告されている¹⁸⁾。

これらの組織マネジメントの考え方には共通して、①使命、顧客を意識した戦略的なプランニング、②定量的なデータを活用した戦略策定と業績評価、③業績評価を元にした継続的な改善、④認証評価項目への対応といった、今日、大学に求められている個性化や、競争力の強化、教育の質保証、説明責任を果たすために必要な要素が含まれている。しかし、企業等で活用されている顧客や品質、また効果検証の考え方をそのまま大学に流用することは困難である。取組はそれぞれの大学の組織文化や求められる成果を意識して進める必要があり、既存の考え方や手法、ソフトウェアをそのまま移植するのではなく、それぞれのマネジメント手法の考え方に学びながら、大学に適した手法を検討する必要がある。

(3) 立命館大学での取組と課題

立命館大学では、これらのマネジメント手法の仕組みを研究しながらも、大学独自の効果検証指標を作成・利用して、2005年度から2007年度まで「教育力強化の取組」を行ってきた。

教育力強化の取組は、前述のPDCAサイクルを意識した教育活動、組織運営を行うことを念頭に実施されてきた。そのため、各学部・教学機関に対し、明確に目標を定め、その実現に向けて必要な施策の提示とその施策に関する定量的な効果検証指標の設定を求め、これに対して予算査定を行うことが特徴である。

定量的な効果検証指標の設定作業は主として学部・教学機関内で行われたが、実施初年時の指標の選択・作成基準が学部によって大きく異なり、ほとんどが卒業するまで成果が分からない就職実績などの結果指標やどのような行動を行うかという行動指標に偏る傾向があった。また、想定していた取組と成果の因果関係がつかめないという課題や、それぞれの指標と育成すべき人材像との関係が不明確といった問題も指摘されてきた¹⁹⁾。

また、近年、認証評価への対応や義務化が予定されているFDの効果検証など、組織マネジメントや教育改革に対する取組全体を包括的に表現する指標に対する新たな必要も生まれてきた。このような課題に対応するため、これまで先行して行われてきたさまざまなマネジメント手法の考え方を参考に、下記の要件を満たす新たな指標の検討が必要となったのである(表4)。

表4 新たな指標に求められる条件

-
- ① 現在の組織の状態(教育改革の進展状況)を、組織マネジメントの質を表す成熟度で包括的に判断できること。
 - ② 理念・目的から教育目標(養成する人材像)、教育課程、授業設計・実施、成績評価までのつながりが整合性、体系性をもち、これに定量的指標がリンクすること。
 - ③ 大学の特色を意識し、認証評価の点検・評価項目を念頭に置いた項目を設定すること。
 - ④ 成熟度とともに、定量的指標を用いた総合的な評価・検証に基づいてPDCAサイクルを推進できること。
 - ⑤ 収集、活用された定量的、定性的な情報がデータベース化されて、今後の戦略策定に活用できること。
-

4. 教育改革総合指標への結実

(1) 教育改革総合指標 (TERI) の開発

FDの義務化を目前に控え、本学では「教育力強化の取組」の経験と反省を生かし、先行するマネジメント手法を比較検証しながら、独自に教育改革活動ならびにそれを実施する組織のマネジメント能力を包括的に評価する「教育改革総合指標 (TERI)」の開発に取り組むことになった。

前述の通り、FD活動をより幅広く捉えた教育改革活動を評価するには、カークパトリック・モデルの第4レベルに示される「教育の質の向上」などの「業績向上」や、問題解決能力を持つ組織への変容を示す「組織変容」を捉えなければならない。また、業績向上や組織変容につながる活動は、大学という教育機関で考えるならば「理念・目的」から「教育目標」「教育課程」「授業設計と実施」「授業の成績評価」という一連の教授学習プロセス (図1) と「学生の受入」「学生生活の支援」という大きな教育活動を包含するものでなければならない。

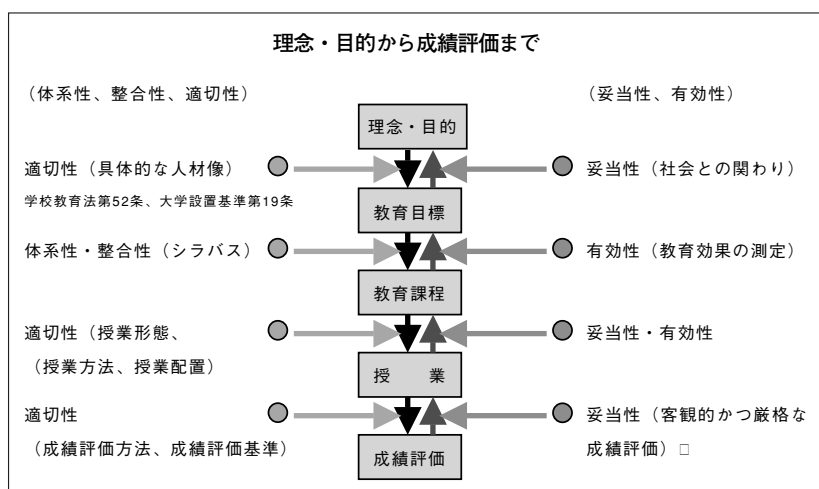


図1 評価すべき一連の教授学習プロセス (沖、2006)

これらの活動のすべてに関して、定性的な評価として「体系性」「整合性」「適切性」と「妥当性」「有効性」が検証され、結果指標である「就職率」や「志願率」等と照らし合わせながら、組織の業績向上や変容が「成熟度 (maturity)」として評価される必要がある。

成熟度は通常5つのレベルで評価されるが、本学の場合は4つのレベルを想定し、最高水準を第4レベルに設定した。この第4レベルには、認証評価に国境を越えた高等教育の質保証の水準が導入されたとき、それを実現する組織のマネジメント能力として最高水準になるものが想定されている²⁰⁾。この意味では、教育改革総合指標の成熟度は「水準評価」であると言うことができよう。

また、教育改革総合指標では、KPを実現するための年度ごとの活動を「行動計画」として付記してある。この行動計画には、具体的な行動目標とともに評価指標と評価基準を明記し、各

年度ならびに4年間の結果指標や行動指標が書かれることになる。ただし、この行動計画は、KPを達成し、成熟度の向上を目指して立案されなければ意味がない。ここが前回の教育力強化の取組と大きく異なる点である。つまり、行動計画はあくまで自己点検・評価活動であり、KPの実現を通して成熟度を上げるためのPDCAサイクル、つまりCFである。これは、本来の教育の目的との関連を忘れ、一過性の成果や結果にのみ拘泥しがちであった前回の取組の反省点に基づいている。

(2) 教育改革総合指標の構造

教育改革総合指標は「プロセス」と「サブプロセス」、「キー・プロセス・エリア (KPA)」「キー・プラクティス (KP)」「成熟度レベル (ML)」「結果指標・基準」「他大学等の参照データ (ベンチマーク)」と「4年間の行動計画 (CF)」で構成されている。

プロセスとサブプロセスには、認証評価に対応し、大学という教育機関の教授学習プロセスや教育活動を包含するため、「理念・目的」「教育目標」「教育課程」「授業設計と実施」「授業の成績評価」と「学生の受入」「学生生活の支援」の順に、主として大学基準協会の点検・評価項目の大項目が割り当てられている²¹⁾。次にKPAには、該当する点検・評価項目が合計82個割り当てられ²²⁾、KPにはそれらの点検・評価項目に示される内容を効果的かつ効率的に実現するための具体的な達成目標が挿入されている²³⁾。

MLは、KPが達成された上で到達すべきレベルが第1から第4で提示されている。前述の通り、MLは水準評価を加味した内容になっており、第4レベルは組織マネジメント能力の最高水準に近いものである。MLは一部を除いて原則的にサブプロセスごとに設定されており、全体で30のMLによって総合の成熟度を判定することができる。ただし、その点数については重み付けが可能であり、学園ないし大学の重点政策に関して比重をつけることが可能であるため、必ずしも30点～120点の幅で推移するとは限らない。また、MLはKPが達成され最高のレベルに到達したと判断された後も、次期中期計画にはそのまま引き継がれ、総合の成熟度に反映されることになっている。

同様に「プロセス」「サブプロセス」「KPA」「KP」も、大きく認証評価の点検・評価項目が見直されない限り、4年間の中期計画が終了した時点でも変更されることなく次期に引き継がれるものである。

続いて結果指標・基準と他大学等の参照データは、本学の教育の到達点を判断する際に参照する定量的指標である²⁴⁾。クロスビーが述べる通り、教育の改善には組織のマネジメント能力を表すMLの改善が必須である。しかし、たとえMLが改善されても、それは決して組織の生き残りを保証するものではない。同様に組織が定量的指標で表される一過性の成果を挙げたとしても、それは決して組織のマネジメント能力が向上したことを意味していない。現代の教育機関には、MLという組織のマネジメント能力を表す定性的指標と、結果指標という厳しい競争的環境を生き残るための定量的指標の双方が必要なのである。

最後に4年間の行動計画であるが、これはKPを実現し、ひいては成熟度を向上させるために企画実施される学部の中期計画である。当初はこれまでの教育力強化の取組に見られたように、一過性の成果や結果を求める行動指標が散見される可能性もあるが、成熟度という定性的指標

を導入したことでMLの向上に貢献しない行動計画は徐々に減少していくことが期待できるもの
と考える。

5. 結び

本稿では、FDの義務化を控えて教育改革活動を包括的に評価するため、カークパトリック・モデルとCMMを参考に、本学が新しい教育改革総合指標（TERI）を開発してきた経緯を報告した。

教育改革総合指標に示される成熟度は、高等教育の質を保証し、大学の個性化や競争力強化、説明責任、コンプライアンス等の社会的要請に応えるための組織のマネジメント能力を総合的に評価すると同時にすべての教育改革活動、すなわちFD活動を包括的に評価するものである。

また、教育改革総合指標には、KPを実現し成熟度を向上させるため、CFとしてPDCAサイクルを回すための行動計画も付記されている。この行動計画と蓄積された結果指標は、認証評価への対応を始め、事業計画書や教学総括の作成、教育力強化の取組などさまざまな事業や業務を一元化するためのIRとして今後十二分に機能することが期待できよう。

さらにそのKPには、認証評価の点検・評価項目に沿った行動指標が「理念・目的」から「成績評価」までの教授学習プロセスと「学生の受入」「学生生活支援」の教育活動に沿って提示され、認証評価に求められる「体系的」「整合性」「適切性」や「妥当性」「有効性」への対応の方向性を示唆している。これらを年度ごとの行動計画に反映することにより、KPの実現を図るとともに、認証評価への対応も同時に図ることができるものと考ええる。

しかし、今回開発した教育改革総合指標は、主に企業で採用されてきたCMMをモデルとしているため、大学の固有の文化や教育に十分に適合していない部分もあることが予想される。今後も本学の教職員を始め、関西生産性本部や他大学の教職員の協力を得て、本指標の改良と普及に努めたいと考える。関係諸方面からの忌憚のない意見を期待してやまない。

注

- 1) 1999年の「大学設置基準の一部改正」で、大学設置基準の第25条の2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」と定められた。この条項はFDの努力義務化として知られ、この年を我が国のFD元年と呼ぶ。
- 2) Plan-Do-Check-Actionの略で、教育に関して計画、実施し、その点検・評価結果に基づいて次の計画に対する改善を図るための組織体制。
- 3) 有本章『大学教授職とFD』東信堂、2005年、185頁。有本によると、広義の概念は、教育のみに限定するのではなく、研究、サービス、管理運営などのアカデミック・ワーク（学事）やそれとかがかわる人事、評価、生活保障などの諸活動の全域を範囲に包括したものであり、広く大学教員のライフサイクル全体にかかわる範囲を包括する概念であるとする。
- 4) 田中毎実「FD義務化をどうとらえ、これに向き合うか？」大学コンソーシアム京都主催高等教育政策研究セミナー、2007年1月27日。
- 5) 学士課程教育の在り方に関する小委員会審議経過報告「学士課程教育の再構築に向けて」中央教育審議会大学分科会 制度・教育部会、2007年。
- 6) 文部科学省「教員研修計画・改善システム開発事業公募要領（平成18年度委託分）」。同要領では、

教育改革総合指標 (TERI) の開発—FDの包括的評価を目指して—

- 平成18年度は教員研修の実態及び研修の評価・効果測定等に関する調査研究、平成19年度は教員研修に関する評価・効果測定手法等の開発が行われるとしている。
- 7) デミング賞 (Deming Prize) は、TQM (総合的品質管理) の進歩に功績のあった民間の団体及び個人に授与されている賞で、日本科学技術連盟により運営されるデミング賞委員会が選考を行っている。
 - 8) Malcolm Boldridge National Quality Award. アメリカの国家品質賞。アメリカはレーガン政権時の1980年代前半、日本製品の北米進出で競争力を失っていた。そこでアメリカは、経済活動悪化の原因分析と根本的な対策に国家をあげて取り組み、経営革新の大運動を展開した。本賞は当時の商務長官の名を冠して創設され、その年に最も経営品質の高かった企業に授与される。
 - 9) ボローニャ宣言では2010年までに欧州圏における高等教育制度の規格の標準化を目指している他、2005年に公表されたUNESCO/OECDガイドラインではアメリカ、カナダ、オーストラリアを中心に国境を越えて提供される高等教育の質の保証を謳っている。
 - 10) 中央教育審議会答申「わが国の高等教育の将来像」中央教育審議会、2005年。
 - 11) D.T. セイモア『大学個性化の戦略—高等教育のTQM—』玉川大学出版部、2000年、120頁。
 - 12) D.T. セイモア『大学個性化の戦略—高等教育のTQM—』玉川大学出版部、2000年、25-69頁。
 - 13) 館昭、森利恵「アメリカの大学におけるTQM (総合的品質経営) の活用状況に関するアンケート調査結果」『大学評価』第1号、大学評価・学位授与機構、2002年、12頁。
 - 14) (財)社会経済生産性本部が中心となって創設した、主として民間企業の経営品質向上を目的に運営されている賞。
 - 15) 『日経BPムック「変革する大学」シリーズ 金沢工業大学』2004-2005年度版、日経BP出版センター、2005年。
 - 16) 森沢徹・宮田久也・黒崎浩『バランス・スコアカードの経営—戦略志向の組織づくり—』日本経済新聞社、2005年。
 - 17) 小湊卓夫「大学の組織運営改善における成果指標の有効性—名古屋大学の事例に基づく考察—」『名古屋高等教育研究』第5号、2005年、205～222頁。
 - 18) 「大学評価指標を活用したマネジメント (研究報告) ・要約版」、大学経営評価指標研究会、2003年。室蘭工業大学「大学評価」(<http://www.muroran-it.ac.jp/syomu/hyoka/keiei.html>, 2005年3月10日。)
 - 19) 新野豊「教育力強化の取組みを前進させるための新たな仕組みづくり—教育成果の評価・検証指標の開発に向けて—」『立命館大学行政研究』2号、2007年。
 - 20) 例として教育改革総合指標の「授業の成績評価」のプロセスにおける成熟度 (ML) は「各授業の成績評価基準と成績評価結果について、授業の到達目標との関連で、1. ピア・レビューやFD活動として、何も検討・企画されていないレベル、2. 一部担当者会議等で検討・実施されているが、学部全体の課題として十分な認識がなされていないレベル、3. 学部全体として組織的に個々の授業に関して成績評価基準や到達度の検証方法についてピア・レビューやFD活動を進め、教員の合意が確立しているレベル、4. 共同授業や基礎教育、ディシプリンの核になる授業等に関して標準テキスト、標準シラバス、標準テスト等が開発され、成績評価基準と評価方法についても全教員の合意のもと適正に実施されているレベル」で判断される。
 - 21) 例として教育改革総合指標の「学士課程の教育課程と教育内容・方法等」のプロセスには、サブプロセスとして「学士課程の教育課程」「基礎教育、教養教育の責任体制と教育課程上の位置付け」「大学の特色に応じた教養教育プログラムの開発・実施」「カリキュラムにおける高・大の接続」「インターンシップ、ボランティア」「単位互換、単位認定等」「開設授業科目における専任・兼任教員の比率」「社会人学生、外国人留学生等への教育上の配慮」「生涯学習への対応」「正課外教育」「学生・院生による教育研究支援」「教育効果の測定」「履修指導」「教育改善への組織的な取り組み」「3年卒業の特例」が含まれている。

- 22) 例として「理念・目的と教育目標」のプロセスの「理念・目的等の検証」のサブプロセスには、KPAとして「大学・学部等の理念・目的・教育目標が社会との関わりの中で見直しが行われる仕組みがある」と「大学・学部等の（理念・目的）・教育目標を検証する仕組みが導入されている」の2つが設定されている。
- 23) 例として22)に示した一つめのKPAについてはKPとして「学部の教育目標に関して、その継続的改善のために、学校教育法・大学設置基準、建学の精神、教学理念、社会のニーズ、本学の教育機関の機能、学問分野の特性から、妥当性、適切性を組織的に検討する体制を保証する」が設定されている。また、二つめのKPAについては「学部の育成すべき人材像を教育目標として領域別に行為動詞で具体的に表現する」と「教養教育の果たす役割を含め学士課程教育全体で学部の教育目標を設定している」の2つのKPが設定されている。
- 24) 例として「就職指導等」のサブプロセスの「ML」は「学生の進路選択、就職指導に関して、1.学部としては組織的な取り組みがなされていないレベル、2.全学のキャリアセンターや教養教育のキャリア教育と連携し、最低限の取組が実施されているレベル、3.学部として専門のキャリア・アドバイザーを設けたり、ピア・サポート活動を支援しながら、全学生に適切な指導が行われているレベル、4.学生の個別の希望に則し、きめ細かな指導が実現されることによって、就職率や進学率が常に高く、また難関国家試験や資格試験の合格者も増えるなど、就職に強い大学として広く認知されるレベル」であるが、その「結果指標」は「就職に関するガイダンス数、参加者数等」「就職統計（就職率、就職先等）」「学生生活満足度調査（就職指導に関して）」「就職指導に関するピア・サポート数」「該当学部について、教員採用試験、博物館資格試験、薬剤師資格試験、国家公務員、地方公務員試験等々の受験者数、合格者数等」「大学院進学率」などが挙げられる。

【参考文献】

- ・ 梶田毅一『教育評価』（有斐閣双書）有斐閣、1978年。
- ・ 沖裕貴「立命館大学におけるFDの再定義の課題」『大学教育と情報』Vo. 15 No.4、(社)私立大学情報教育協会、2007年、2-4頁。
- ・ D. L. Kirkpatrick, J. D. Kirkpatrick “Evaluating Training Programs (third edition)”, *Berrett-Koehler Publishers, Inc.* San Francisco, 2005.
- ・ フィリップ・B・クロスビー／小林宏治監訳『クオリティ・マネジメント』日本能率協会、1980年。
- ・ Fritz J. Roethlisberger, William J. Dickson “Management and the Worker”, *Harvard University Press*, Cambridge, 1939.
- ・ Elton Mayo, “The Human Problems of an industrial Civilization”, *N. H. Ayer Company*, Salem, 1977.
- ・ Rensis Likert, “The Human Organization”, *McGraw-Hill*, New York, 1960.
- ・ バーク, J. C.／林隆之訳「公立高等教育の新たな説明責任—規制志向から結果志向へ—」『大学評価』第3号、大学評価・学位授与機構、2003年、91～112頁。
- ・ 沖清豪「高等教育における情報の公開性に関する研究」『早稲田教育評論』第20巻1号、2006年。
- ・ 鳥居朋子「大学におけるインスティテューショナル・リサーチの実効性に関する考察—米国及び豪州の事例を手がかりに—」『名古屋高等教育研究』第5号、名古屋大学高等教育研究センター、2005年。
- ・ D. T. セイモア『大学個性化の戦略—高等教育のTQM—』玉川大学出版部、2000年。
- ・ 沖裕貴「観点別教育目標から考えるカリキュラム・ポリシーの構造—理念・目標、ディプロマ・ポリシー、シラバスとの関連において—」『立命館高等教育研究』第7号、2007年、61-74頁。

Development of Total Educational Reform Indicator (TERI) — Aiming at Inclusive Evaluation of Faculty Development Activities —

OKI Hirotaka (Professor, Center for Development and Support of Higher Education)

IGUCHI Fujio (Executive Partner, Innovation Associates Inc.)

NIINO Yutaka (Administrative staff, Office of Development and Support of Higher Education)

ASANO Akito (Deputy Managing Director, Division of Academic Affairs)

MINAMIURA Hideshi (Senior Program Director, Kansai Productivity Center)

KAGEYAMA Yoshihiro (Administrative Manager, University Accreditation Section)

Abstract

The Standards for the Establishment of Universities that shall be enforced on 1st April, 2008 is characteristic of implementation of compulsory faculty development of academic staff at all universities in Japan and required statement of human resource cultivation policy and the curriculum that is consistent with it as well as objective and rigid standards of students' academic records. On the other hand faculty development is required to shift from “Event-like, Institutional type” such as participation in seminars and implementation of students' course evaluation, to “Mutual Learning type” that systematizes all educational reform activities carried out daily at undergraduate and postgraduate courses. There appears an important assignment that all the educational reform activities should be summarized and evaluated inclusively from the viewpoint of “organization maturity” for not only response to university accreditation but also bench-marking of self-inspection activities.

This paper attempts to describe what “Total Educational Reform Indicator (TERI)” is, which we have developed at Ritsumeikan University on the basis of Kirkpatric Model and Capability Maturity Model, and how we should utilize it.

Key words

Total Educational Reform Indicator, Maturity, Capability Maturity Model, Kirkpatric Model, University Accreditation (Certified evaluation), Qualitative Evaluation, Quantitative Evaluation, Faculty Development

