

2014年度 教育開発研究所年報(7巻)

Annual Report of Education Development Research Center Vol.7



Contents

2014年度年次報告によせて

1. アクティブラーニングの概要と最近の動向(杉田一真)	1
2. ラーニング・コモンズ活性化に向けた各大学での取組み(古賀暁彦)	3
3. 事例報告:知識定着・知識活用のためのアクティブラーニング(松尾尚)	4
4. ICTを用いた授業実践(橋本諭)	5
5. 教職協働による3年次キャリア教育の企画運営(古賀暁彦)	6
6. 高校におけるAL型授業実践から大学授業への接続(小林昭文)	7
7. 行政が推進するアクティブラーニング(荒井明)	8
8. 本学におけるアクティブラーニングの特徴と実態調査報告(荒木淳子)	9
9. 「到達目標」を意識した授業運営に関する実態調査(荒木淳子)	10
10. PROG結果による科目改善(杉田一真)	11
11. 「大学IRコンソーシアム調査」にみる本学学生の学びに関する考察(寺嶋正尚)	13
12. 2014年度授業評価結果(小柴達美)	15
13. FD研修会を振り返って(荒木淳子)	17

研究所員/執筆担当



2014 年度 年次報告によせて

教育は長期的営みである一方で、一定期間のうちに学生が到達目標に至るため、学生に対し、でき得る限りの支援を行う挑戦であるとも言えます。教職員個人の限界性を考えるならば、学生が主体的に学びを深め将来を拓く過程において必要となるのは、学びの組織化、すなわち、組織的取り組みによって形成される教育力であります。本学では、2002 年度の FD 委員会設置、2008 年度の教育開発研究所開設により、本学が取り組むべく教育研究の方向性を教職員間で確認し全学的教育の質向上に努め、成果を上げてまいりました。その取り組み成果である本研究所の年次報告も本年報にて第 7 巻となり、充実の途にあります。

2014 年度本研究所の活動は、3 つのテーマ領域(①アクティブラーニングの推進とラーニング・コモンズの活用に関する実態調査研究、②大学教育におけるコース・アセスメントに関する調査研究、③キャリア教育を軸とした教育効果測定に関する調査研究)において所員が中心となり研究の深耕を行うと同時に、それらの研究内容を FD 研修会のテーマに連関させ、参加者間での共有化を図りました。また、その実効性を上げるため、同年度 FD 研修会では「アクティブラーニング」を年間のテーマとし、各回、参加者間での情報・意見共有ができるよう参加型研修形態を積極的に取り入れました(成果報告については年報 13 章参照)。本研究所開催の FD 研修会の実施録については、下記の通りとなります。

本年報には、上述の教育研究の成果、及び、本学における教育研究の取り組みを経年比較で捉える調査結果が報告されております。そのテーマの広がりが見えるように、本研究所では、今日の高等教育における多様な課題に取り組み、その成果を公開することにより、さらに広く対話を求め教育改善に繋げようと企図しております。依然課題も多く不十分な点もあるかと思いますが、忌憚のないご意見やご指摘・助言をお寄せいただければ幸甚です。

教育開発研究所
所長 鬼木和子
2015 年 6 月 19 日

〈2014年度教育開発研究所開催FD研修会実施録〉

回	月 日	テーマ	担当者(所属)	参加数
1	6 月 20 日	アクティブラーニングの概要と最近の動向	杉田一真氏(経営学部)	73 名
2	7 月 18 日	社会人基礎力を育成する授業 30 選	倉田洋氏(経営学部)	74 名
3	9 月 9 日	高次のアクティブラーニング～知識の定着から活用へのレクチャープロセス～	松尾尚氏(経営学部)	91 名※
4	10 月 17 日	高校教育におけるアクティブラーニング型授業をもとに大学授業について考える	小林昭文(経営学部)	74 名
5	11 月 14 日	2014 年度 PROG テスト結果報告	杉田一真氏(経営学部)	70 名
6	12 月 19 日	アクティブラーニングと ICT の活用	古賀暁彦氏、橋本諭氏 (情報マネジメント学部)	70 名
7	1 月 16 日	アクティブラーニング導入の課題～第 1～5 回 FD 研修会コメントシートから～	荒木淳子氏 (情報マネジメント学部)	74 名
8	2 月 20 日	行政が推進するアクティブラーニング	松坂浩史氏(文部科学省 大臣官房文部科学広報官)	113 名※

※本学社会人教育部門経営管理研究所員をはじめ、本学職員の参加を得て情報共有を行った。

1. アクティブラーニングの概要と最近の動向

杉田 一真

1. アクティブラーニングとは

アクティブラーニングとは、「教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、学生の能動的な学習を取り入れた教授・学習法の総称」をいう。アクティブラーニングの主な具体的手法は、図表1の通りである。

図表1 アクティブラーニングの具体的手法例

双方向講義	コメントを書く 質問&フィードバック クリッカー 小テスト、ミニレポート
共同学習	ディスカッション グループワーク ピア・インストラクション ジグソー
課題解決学習	PBL (Project/Problem Based Learning)

に教えることを通じて得た知識は、一方的な講義によって伝達された知識に比べて平均学習定着率が高い。グループ討論以外にも、たとえば下記のような課題を提示し、学生に学習した内容を自分の頭の中で一度整理して、再度自分の言葉で表現してもらうことによって知識の定着を図る方法もある。

図表3 学修した知識の定着を促す課題の例

本日の授業内容に関して最も印象に残っている内容を整理してレポートにまとめなさい。その際、下記キーワードのうち3つ以上を用いること。

【キーワード】

アクティブラーニング 能動的な学習 双方向講義
共同学習 課題解決学習 PBL 学習の動機づけ
知識の定着 知識の統合・活用 学びの質保証

(c) 知識の統合・活用

さらに、(c)知識の統合・活用については、PBLを例にすると理解しやすい。与えられた課題の解決にグループで挑戦することで、それまで修得した知識が統合され、活用可能な知識へと昇華する。

2. アクティブラーニングの導入目的

アクティブラーニングは、(a)学習の動機づけ、(b)知識の定着、(c)知識の統合・活用を促進する目的で導入されることが多い。

(a) 学習の動機付け

学習の動機づけは、従来、教員が学習の重要性や知識修得の必要性などを一方的に説いて達成しようとする事が多かった。しかし、いくら「将来」の必要性を説いても、学生の「今」の学習を動機づけるには至らないことも少なくない。そこで、たとえば本学経営学部では、初年次にPBLを導入し、学生が企業の具体的な経営課題に取り組むことによって、内発的に経営課題の解決の難しさ、知識の不足に気づき、経営学に対する興味関心が高まり、学習が動機づけられるといったアクティブラーニングを用いた学習の動機づけが導入されるようになった。

(b) 知識の定着

つぎに、(b)知識の定着については、図表2のラーニングピラミッドに示されているようにグループ討議や自ら体験すること、他の人に教える

3. アクティブラーニングの最近の動向

アクティブラーニングの形式的な導入は多くの大学で進んでおり、現在はアクティブラーニングの「質」が問われる時代になっている。以下に、アクティブラーニングの最近の動向として、(1)高次のアクティブラーニング、(2)組織教育力、(3)学びの質保証、(4)ファシリテーションについて紹介する。

(1) 高次のアクティブラーニング

専門知識の活用を目的としたアクティブラーニングを「高次のアクティブラーニング」と呼ぶことがあるⁱⁱⁱ。高次のアクティブラーニングは、成功すると知識が統合されて活用可能となるが、失敗すると一定の達成感や仲間性は得られても、学びが深まることがない。

高次のアクティブラーニングが成功するためには、以下のような点が重要とされている。

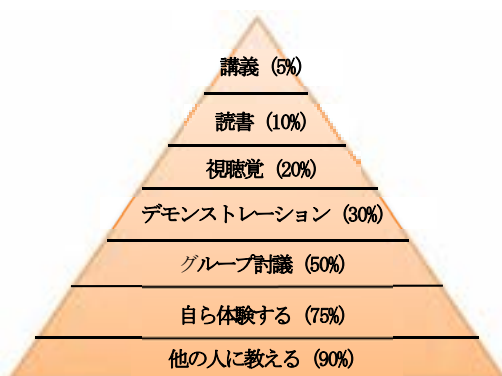
科目間の連動

専門知識の活用を促すためには、知識の修得と活用の機会が時間的に接近して配置されていることが望ましい。したがって、同一学年の履修科目の中で、知識伝達型講義と知識の活用を目的としたアクティブラーニング型講義を並行して受講できるカリキュラムを編成することは有効である。

教員の協働

科目を超えた知識の統合を促すためには、科目間の連動を図るための教員の協働が不可欠となる。たとえば、後学期科目を担当している教員が、関連する前学期科目の授業内容について、シラバスだけでは分からない詳細な授業内容を担当教員との対話を通じて理解することで、はじめて科目間の連動を意識した授業設計が可能になる

図表2 ラーニングピラミッド (平均学習定着率) ⁱⁱ



る。このような教員の協働により、カリキュラム編成上の形式的な科目間連動を超えて、実質的な科目間連動を図ることができる。

学外者の協力

たとえばPBLに関して、現役の企業担当者に直接学生に課題提示・講評を行っていただくことは、学生の学習動機の喚起において非常に有効である。もっとも、PBLは、その実施段階で学外協力者に大きな負担をかけることも少なくない。

2014年度、本学経営学部「基礎ゼミ」では、横浜に立地するホテルのウェディング事業に関してPBLを実施したが、150名近い学生がホテルの視察に行くなど、協力いただいたホテルに多大なるご負担をおかけした。PBLの学修効果を高めるために、学生にフィールドワークを含めた調査に力を入れるように促すほど、学外者にヒアリング等の大きな負担をかけることになる。これは、学生に対するマナー教育や視察に関する注意事項の徹底、書面での詳細な情報提供などによって乗り越えなければならないPBL実施上の1つの壁である。

学習環境の整備

PBLは授業外での学習時間を多く必要とする。そこで、学生の授業外学習を促進するため、ホワイトボードやプロジェクトなどのグループワーク支援ツールを備えたラーニングコモンズの整備も重要となる。

(2) 組織教育力

アクティブラーニングを有効に機能させるためには、綿密な授業設計やワークシートなどの教材準備、授業内にとどまらない指導などが必要となる。その結果、多くの場合、教員に大きな負担がかかる。そこで、アクティブラーニングの実施を各科目の担当教員だけに任せることは、質の高いアクティブラーニングを実現する上で得策とは言えない。そこで、教材開発などを教育支援センターが支援するなど、教職員が一体となり、組織的にアクティブラーニングの質向上に努めることが重要となる。

また、アクティブラーニングによって授業内の演習時間が増加すると、知識修得の場を授業外に設ける必要が生じてくる。そこで、ラーニングコモンズの設置や学習支援センターによる事前・事後学習の支援など、授業外学習をサポートする組織的取り組みも重要となる。質の高いアクティブラーニングを実施するためには、授業内外を問わず、教職員一体となった組織的取り組み（組織教育力）が不可欠なのである。

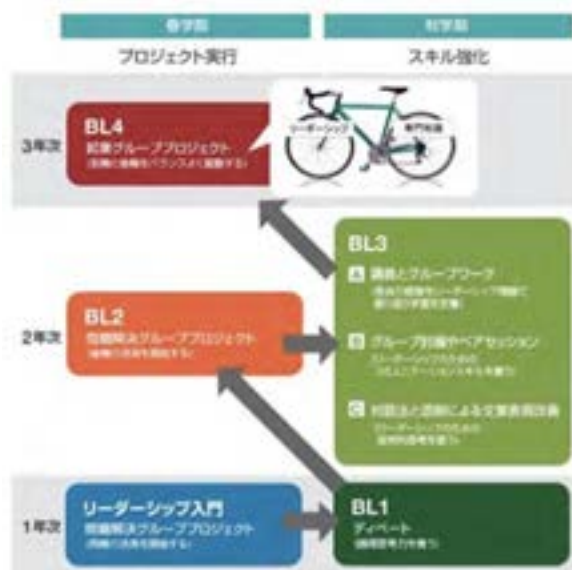
(3) 学びの質保証

近時、知識の修得のみならず、知識の「活用」を含めて、いかに学びの質保証をしていくのかが問われるようになってきた。たとえば、日本女子大学文学部英文科では、教育目的を「社会で通用する女性の育成」とした上で、「卒業までに英語で30枚以上の論文を執筆させる」ことを教育目標として掲げ、その達成のためにカリキュラムを編成し、教員が協働している。「教育目標の明確化」により、知識の活用力を含めて学びの質保証をしていこうとしているのである。

また、立教大学経営学部ではビジネス・リーダーシップ・プログラムとして、高次のアクティブラーニング科目を4年間連続的に配置し、1年前期の必修科目でPBLを実施するなど、「すべての学生」に活用力まで身につけてもらう試みを実施している。

このように、現在、「すべての学生」に対して知識の「活用力」をいかに保証していくのかが、アクティブラーニングにおける大きな課題となっている。

図表4 立教大学「ビジネス・リーダーシップ・プログラム」



※立教大学ホームページより

(4) ファシリテーション

アクティブラーニングにおいては、教員が学生の発言や参加を促し、学生にどれだけ深く考えさせることができたかが、学びの深さ（ディープラーニング）に関係してくる。この教員のファシリテーション力を向上するには、まず、入念な授業設計と事前準備が必要である。授業の現場におけるファシリテーションは、その授業設計と事前準備によって大きく左右される。たとえば、クラス内の意見が分かれ、議論が活発化するような適切な問い（正答率 30～70%）を、授業での検証を重ねて蓄積していくことや、学生のグループワーク中にどのような追加情報や着眼点を提供すると深い学びにつながるかなどについて、複数の教員で議論することは授業の質向上に大きく寄与する。

また、研修などを通じて教員にファシリテーションに関する共通認識を醸成することも重要である。これにより、複数の教員による授業運営などの際に、講義や教材の内容のみならず、ファシリテーションについても共通認識をもつことが可能となる。

さらに、教員の円滑なファシリテーションを支援する授業環境の整備（可動式の机、複数本のマイクの配備など）や、ツールの導入（クリッカー、スマートフォンによるオンラインアンケートなど）も重要である。

4. おわりに

今後、知識の修得および活用の両面におけるアクティブラーニングの「質」に対する社会からの要求は一層高まっていくものと考えられる。アクティブラーニングの形式的導入からディープラーニングへ、各教員の努力のみならず、大学の組織的な取り組みによっていかにこれを達成していくか、組織教育力が問われている。

1 文部科学省 中央教育審議会「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」平成24年8月28日、用語集

2 The Learning Pyramid, National Training Laboratories

3 河合塾編著『「深い学び」につながるアクティブラーニング』東信堂、2013年、p10

2. ラーニング・コモンズ活性化に向けた各大学での取り組み

古賀 暁彦

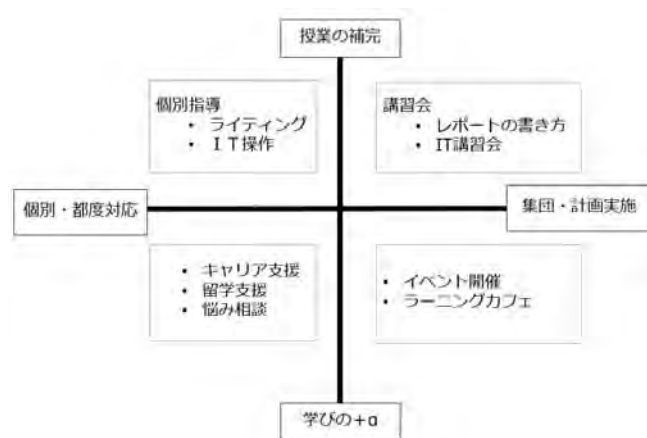
1. ハードからソフトへ

2013年から14年にかけて、日本の大学ではラーニング・コモンズ（以下LCと略）竣工ラッシュが巻き起こった。13年4月に同志社大学「良心館ラーニング・コモンズ」と関西大学「コラボレーションコモンズ」、同年9月には創価大学「SPACe ラーニング・コモンズ」がオープンするなど枚挙に暇がない。本学においても14年4月に以前の学生食堂を「ラーニング・コモンズ」としてリニューアルオープンしている。

こうしたLC設立ブームは、アクティブラーニングの推進、授業外学習時間の確保、主体的な学びの推進といった昨今の学士課程教育改革の流れに沿ったものである。しかし「施設」を作っただけでは、それらの改革は進まない。ハードだけでなく、利用促進を図るうえでソフト（サービス）面の検討が重要となる。本論考では、各大学でのLC活性化に向けたソフト（サービス）面での取り組みに着目し、その類型化と推進体制について考察する。

2. LC利用促進策の四領域

過去2年間の関連学会でのLCに関する研究発表や、関連書物、各大学のWebサイト等を集約・整理したところ、LCのサービスは、提供内容（授業の補完 or 学びの+α）と、提供形態（個別都度対応 or 集団計画対応）の2つの軸を用いて4つの領域に分類できることが分かった。



図表1 LCの利用促進策（ソフト面）

（1）個別・都度対応+授業の補完

この領域にはLC内に相談窓口を設け、授業に関連する内容への質問対応を行う等の活動が分類される。具体的には、レポートライティング、プレゼンテーション、PC操作等に関する相談窓口を開設するケースが多い。

（2）個別・都度対応+学びの+α

この領域にはLC内に相談窓口を設け、授業以外の質問対応やアドバイスを行う等の活動が分類される。具体的には、留学相談、修学上の悩み支援、大学によってはキャリア・就活相談等の窓口をLC内に設置する動きもある。

（3）集団計画実施+授業の補完

この領域には授業に関連する内容でのミニセミナーの開催等が分類される。具体的には、レポートの書き方、PCの操作スキル、プ

レゼンテーションスキル、英会話等のテーマが多い。特徴としては、30分程度の比較的短時間で実施され、飲み物やお菓子を用意して気軽に参加できる雰囲気で開催するケースが多い。

（4）集団計画実施+学びの+α

この領域には、授業以外の内容でのミニセミナーの開催等が分類される。具体的には、読書に関するもの、留学生と日本人学生の国際交流会などがあげられる。

3. 推進のキーワード=協働

こうしたソフト面での活動を活性化し継続していく上で、推進体制の確立が不可欠である。そこでキーワードとして挙げられるのが「協働」である。様々な大学において、職員と教員の協働、教職員と学生の協働、教員間の協働など、LCに関わるステークホルダーの協働が模索されている。以下にそれらの事例を紹介する。

（1）教職員=学生の協働「京都産業大学」

京都産業大学では、2013年12月のLCオープンに合わせて「雄飛館ラーニングコモンズ学生スタッフ（LCS）」が活動を開始している。2015年2月現在、2～4年次生の28名がLCSに在籍している。主な活動としては、LCの保守管理業務の保守、見学ツアー（学外者）の対応、イベントの企画実施等があげられる。イベントについては、当初、教職員が主体となって企画運営していたが、次第に学生が自主的に準備運営を行うようになり、教職員がそれらをサポートするように役割が変化していったとのことである。

（2）教員=職員の協働「大阪商業大学」

大阪商業大学では、教員とLCスタッフの協働による正課授業とLCでの学習支援の取り組みが行われている。1年次演習の補習として専門基礎科目の教員とLCスタッフによる「ノートの取り方」講座をスタートしたところ、受講者のテスト結果が良好だったため、その後正課の授業に同内容を盛り込むことになったり、また、教職課程の学生向けに担当教員と教務課職員が協働し「板書のコツ」講座等を企画開催しているとのことである。さらには教員・LCスタッフ・図書館職員が協働し「みんなの書評」等の学生の図書館利用を推進する取り組みも行われている。

（3）教員同士の協働「創価大学」

創価大学ではアクティブラーニングの一層の推進を目的に「SPACe ラーニング・コモンズ」を開設した。このLCでは平日1日約2,000人が来館している。この高い利用率の背景に、教員が協働して初年次科目の中でLC活用を推進する取り組みがある。例えば文学部と経営学部的基础ゼミでは、ゼミを最低1回はSPACeで実施したり、経済学部では必修授業のオフィスアワーをSPACeで実施するなどの取り組みが行われている。単に一部の関心の高い教員だけを巻き込むのではなく、全教員が活用するよう組織的に推進している点が特徴となっている。

4. まとめ

大学の経営環境が厳しさを増す中、学生募集の観点からも今後も各大学でLCを拡充する動きが活発化するものと予想される。その際、鍵となるのはソフト面での充実であり、それを支える学内の教員・職員・学生の協働がLCの運営にはますます欠かせなくなってくるといえよう。

参考資料：第21回大学教育研究フォーラム（2015年 京都大学）

3. 事例報告：知識定着・知識活用のためのアクティブラーニング

松尾 尚

1. 本学におけるALと講義科目との関係性

(1) 演習(AL)ー講義の相互補完による学び

「教え (teaching) から学び (learning) へ」というように、教員が何を教えたかではなく、学生が何を修得したのかを教育指標にすべきという考えが、大学教育における1つの流れとなっている。

知識の伝達を目的とする「講義」科目に、知識の定着を目的とした「一般的なAL」と、知識の活用・課題解決型の「高次のAL」が加わることで、学生の実践力向上が期待されるためである。

また、本学においては、講義科目(座学)と演習(AL)を代替関係ではなく補完関係と位置づけ、普遍的な理論(講義)を個別演習により定着させることを狙いとしている。さらに、知識が定着した後は、これをビジネスの場で実践活用できるように、学生が問題解決の主体として機能する科目群を高次のALとして位置づけている。



2. 価格戦略の教授法

(1) ビジネスにおける売り手の立場を経験させるための方策

講義とALの組み合わせが教育効果につながった例として、価格戦略の教授法を取り上げる。価格戦略は、以下の2点から学びの難易度が高い分野である。1点目は、学生が売り手の立場に不慣れなことである。価格は売り手ー買い手の相互作用で決定するが、買い手(消費者)のポジションに慣れている学生は、逆にいえば売り手の視点が乏しい。しかし、社会に出ればいよいよなく売り手の立場でビジネスを進めることになるため、大学の学びの中で、2者間で起こる相互作用を体験させるための仕掛けが必要となる。

2点目は、価格設定における理論と実践の乖離である。企業はコスト、市場、同業状況を考慮して論理的に価格を設定するが、顧客との関係性、市場状況や当該製品の自社内での位置づけ等により、戦略的価格や非論理的価格を設定することも多々ある。ここに、価格設定が理論どおりいかない現象が生まれる。

このような問題意識から、価格戦略を形成的・段階的に学ぶための手段として、演習(AL)を活用することで、学生に売り手のポジションを意図的に経験させている。方法論としては、教室の中でビジネスの疑似体験を行う、もしくは、学外で実際のビジネスを体験させることの2点を実施している。

(2) 知識定着のためのAL: 科目「マーケティング」

一般的なAL、つまり知識の定着手法として、経営学部2年次必修科目: マーケティングから、家電量販店が利益減になることを認

識しながら値下げに踏み切る意思決定について、授業内での演習を通じて確認している。下に図示した演習問題は期待収益を算出する課題であり、値下げする／しないのどちらを選択しても減益となるが、値下げしたほうがより損失が小さいため、損失が出ることがわかっているにもかかわらず、価格競争を選択せざるを得ないジレンマを明らかにしたものである。

つまり、普遍的な価格理論(コスト・同業・需要)を押さえた上で、実際のビジネスにおいて、そこから外れた価格設定が起こるロジックを、簡易な演習で解き明かすことで学生の価格理論についてのより深い理解を促すことを狙っている。

なぜ、企業は値下げするのか?

家電量販店A社では、液晶テレビの価格を値下げするか、値下げするかを検討しています。

値下げした場合、ライバルのB社が値下げに追随して販売数量が変わらない可能性が70%、追随せず販売数量が増える可能性が30%と予想されます。

値下げをしなかった場合、A社が値下げして、当社の販売数量が減少する可能性が60%、B社が値下げをせず、販売数量は現状維持の可能性が40%と予想されています。

また、値下げの金額は500万円を予定しており、販売数量が増えた場合の収入増加は800万円、販売数量が減った場合の収入減少は600万円と見積もられています。

あなたはマーケッターとして値下げをするべきでしょうか? するべきではないのでしょうか?

(3) 知識活用のためのAL: 科目「アーティストプロモーション」

高次のALとして、実際に有料イベントを企画開催する経営学部3、4年次選択科目: アーティストプロモーションを題材に、イベントの価格設定が全体収益にどのような影響を与えるかについて実験することが、学生にどのような効果をもたらすかについて解説した。

この科目での学びのポイントは以下の4点である。

1. 2年次までに学んだ経営知識・理論のフル活用
2. 売り手としてのポジションを実体験
3. 価格決定プロセスの理解
4. 決定した価格を肯定するための実地での活動

(コスト交渉、販売プロモーション、協賛交渉等)

本科目で実施するイベントはあえて有料イベントとしているが、これは潜在的購買者がどのようなアウトプット(イベントの中身)を期待し、それに見合う費用として、どのくらいのチケット料金を許容するかを、実際のビジネスを通じて知ることの1つの目標としているためである。

そして、以下のPDS マネジメントサイクルを体験することで、売り手の立場として、いかにイベントを成功に導くかを学ぶプログラムとなっている。

Plan : イベントの立案と収支計画の策定
Do : 券売、プロモーションの実施
See : 売れ行きを見ながら、対策を打つ

3. まとめ

ビジネスにおける価格設定は、売り手ー買い手の関係性によって理論どおり進まないことが多々あり、それを知るには実際に演習を通じて体験するのが有効である。しかし、その背景にある普遍的な理論(コスト管理・需要把握手法)がなければ、単なる思いつきに終わってしまう。よって、自転車の両輪のように、実践(AL)と理論を相互完関係として位置づけるカリキュラム設計を行っている。

4. ICT を用いた授業実践

橋本 諭

1. 大学における ICT の利用背景

(1) 大学教育における ICT (情報技術) の利用

大学における ICT の利用は、古くて新しいテーマである。昨今では、講義をインターネット上に配信し修了証の授与までを行う MOOC (大規模オープンオンライン講座) に注目が集まっている。時を同じくして、大学内の授業においては、事前学習としてオンライン動画にて講義を受講し、授業時間中はディスカッションなどを行うという Flipped Classroom (反転授業) といった形態も行われてきている。確かに、これらは「新しい」話題ではある。しかしながら、大学における情報技術の利用という観点から概観すれば、既視感がある。PC やプロジェクターの活用もその一部であり、10 年前には e ラーニングのブームに伴い LMS (ラーニングマネジメントシステム) の導入に沸いていたという歴史がそれだ。

何らかの新しいテクノロジーが大学教育に導入されるという、これらの歴史に共通するものとすれば、「それぞれの向き不向きを特定した上で、適切に用いることが重要である」となろう。

(2) 本稿の目的

そこで、本稿においては既存の対面式の授業や AL (アクティブラーニング) 型の授業において、ICT の技術を用いることにより効果的／効率的な授業運営を行うための事例を紹介したい。

2. 事例紹介

(1) アナログデータの効率的な収集法

授業においては、学生が手書きで記入したミニレポートやミニツレポートなどのアナログのデータが多数ある。出欠、小テストなどである。こういったアナログのデータをいかに効率良く管理するのかは、授業の効率を大きく左右する。

一つの事例として紹介するのがスキャネット株式会社による「スキャネットシート」である。スキャネットシートは、パーソナルスキャナに対応したマークシートである。その最大の特徴は、従来の専用の読み取り機を必要とせず、パーソナルスキャナで利用できる点にある。数字を選択するマークシート以外にも、自由記述を画像として取り込むことにも対応する。

利用方法としては、授業中に小テストやミニレポートを執筆させる場合などに活用できる。スキャナおよびスキャネット社が無料提供するソフトを利用することで、自動的に読み込みが完了する。問題別の正答率などを算出することも容易である。もちろん、同時に出欠管理も行うことができる。

このツールの有用な点は、どのような環境下であっても利用可能である点である。特別な ICT 環境がない教室であったり、数百人が受ける授業だったり、フィールドワークとして教室外に出た時などにも、受講生側では最も原始的な手書きという手法を用いることにより利用可能である。加えて、専用の読み取り機が不要で多額の投資は不要であることから導入することが容易である。また、読み取りの精度も実運用上問題はないため、ICT の技術によりアナログデータを効率的に管理することができるツールである。

(2) クリッカーを用いた授業運営

クリッカー (レスポンスアナライザー) は、一斉講義において受講者の理解度等の反応を確認しながら授業を進めるためのツールである。その歴史は古く、1980 年代より専用の機器を用いることにより進められてきた。授業中にリアルタイムで学生の反応を把握することができることから、現在においても一斉授業などの際には有効

なツールである。しかしながら、専用の機器を必要とすることから利用に対する障壁は低くない。

そこで、専用機器を用いない形でクリッカーであるデジタルナレッジ社の clicca (クリカ <https://clica.jp/>) について紹介する。クリカは、iPhone や Android といったスマートフォンで利用できるクリッカーである。Web サービスとして利用できるため、授業で使用する際に特別な準備が必要なく、簡易に無料で利用することができる。現状大学生においては、スマートフォンの利用率は高く、実質的に一人 1 台のデバイスを所有している状況に近づいていると言える。そのため、普段使っているツールを用いることで、授業においてクリッカーを利用することができるようになる訳だ。

クリカでは、数字を選択する形式だけではなく、テキストによる双方向のやり取りもできる。そのため、講義中の質問事項や気付きを授業内に閉じた形で運用することもできる。

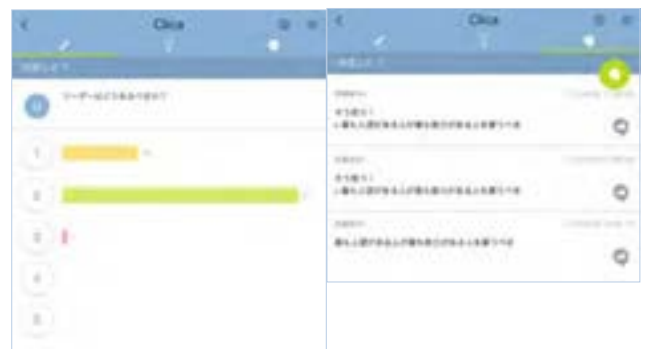


図1 Clicca のスクリーンショット

(3) リフレクション (内省) を支援する動画作成

AL 型の学習においては、リフレクション (省察) の重要性が指摘されている。例えば、PBL (プロジェクトベースドラーニング) では、解決すべき課題 (テーマ) に沿って授業が展開される。そのため、授業の最中はテーマの解決に集中していて、受講生は自分自身がどのように学んでいたのかはその場ではわからない。後の振り返りのときに、自分がどのように振舞っていたのかを、何らかの方法でフィードバックを受けて初めて知る事ができるわけだ。そのため、リフレクションを支援するためには、PBL の様子を記録し (ドキュメンテーション)、受講生に提示する必要がある。

ドキュメンテーションにはいくつかの方法がある。模造紙にイラストで記入するものや付箋紙などを使うものもある。比較的手軽に利用できるのが写真や動画がある。これらは、授業中の振舞いを簡単に記録することができ、また客観的な事実として受講生にフィードバックする事ができる。記録された写真や動画をまとめたものをリフレクションビデオ／ムービーと呼ぶ。

その使い道としては、たとえば、学期のはじめに行ったプレゼンテーションの様子を記録してあれば、学期の終わりに見ることで学期中にどの程度成長したのかを客観的に知ることができるのである。

3. おわりに

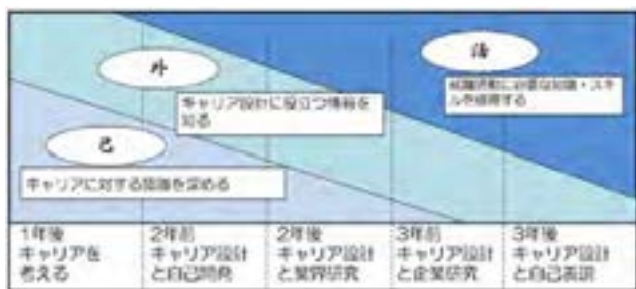
本稿では、3 つの事例を元に ICT を用いた授業改善、授業実践について述べてきた。共通するのは多額の投資を必要とする ICT 環境ではなく、ICT 技術の進展により低コストで可能となった技術をどのように授業改善につなげていくかを検討した結果である。本稿が何らかの授業改善に繋がる示唆となれば幸いである。

5. 教職協働による3年次キャリア教育の企画運営

古賀 暁彦

1. 情報マネジメント学部キャリア教育の概要

本学では、学生一人ひとりが大学時代に自らのキャリア形成の基礎づくりを行うことを重視し、1年次から継続したキャリア教育の科目を設けている。図表1にあるように、情報マネジメント学部では、3年次後期に至るまで段階的に学修に取り組むことができるよう、体系的に各期の科目が構成されている。



図表1 学年毎キャリア科目コンセプト

特に3年次のキャリア教育は、来るべき就職活動を迎えるにあたっての重要な科目となっており、選択科目にも関わらず毎年9割を超える3年生が履修している（1～2年次のキャリア科目は必修）。

3年次の前期のキャリア科目「キャリア設計と企業研究」では、
・今までの大学生活を振り返ることを通じて自己分析を実施
・業界や企業研究の方法を修得
・筆記試験対策
といった内容を実施し、後期の「キャリア設計と自己表現」では、
・エントリーシートの書き方
・面接
等に関する実践的な指導を行っている。

この科目を通じて常に心がけていることは、「単なる就職対策講座に終わらない」ということである。正課の科目であるという位置づけを常に見失わず、学生達の今までの大学生活を振り返り、そして未来の事を考える場として授業を位置づけている。

2. 3年次キャリア教育の課題

2014年度の3年次キャリア科目を実施するにあたり、3つの大きな課題があった。第一は昨年まで主務で担当していた教員の退職、第二は担当教員の削減と入れ替え、そして第三は2016年からの採用スケジュール変更への対応である。

2013年度までこの科目を担当した主務者は、様々な大学でのキャリア教育や就職指導等の経験を有するキャリアカウンセラーで、クラスは主務者と他教員1名の共同担当とし、全4人の教員で本科目を運営していた（3クラス開講、1クラス2教員担当）。しかし、この教員も含めた3人が14年度の担当を外れ、13年度担当の1名（筆者）と新規に担当する2名で担当する（3クラス開講、1クラス1教員担当）こととなり、内容の再検討を迫られることになった。

さらには、2016年採用からの採用スケジュールの変更に伴い、見直しを迫られる部分が多くあった。一番の変更は、インターンシップについてである。各企業が就活解禁前の早い時期に学生との接点を設けるため、3年生の8月のインターンシップが増えることが4月の段階で予想された。そうしたスケジュールの変更に伴う内容面の改定も同時に検討しなくてはならなくなっていた。

3. 課題解決に向けた取り組み～関係者への協力～

このような状況を乗り切るため、2014年度の3年次キャリア教育では様々な関係者の協力を仰ぎ、新たな内容で授業を企画・実践した。以下がその主たる変更点である。

（1）キャリアセンター職員との協働

就活最新情報の授業内容への反映、キャリア教育とキャリアセンターが実施する就活支援サービスの連携強化を実現するため、キャリアセンター職員と協働して授業の企画と運営を行った。前年度までは授業と就活支援は別企画で実施されていたため、学生に混乱を与えている部分が散見された。企画から授業運営に至るまで担当教員とキャリアセンター職員が協働で担当することにより、こうした課題の解決を目指した。

（2）大学外部の方の協力

3年次のキャリア教育で大幅に変更した点が公募制インターンシップに関する情報提供と、参加促進である。そのためキャリアセンター職員に情報を提供してもらうだけでなく、外部の就職情報関連サイトを運営する企業の方を招聘し、最新の動向を外の人から伝えてもらう機会を設け、学生の夏季インターンシップに対する関心を高めた。

（3）4年生による面接指導、就活相談会の実施

そして最後は、先輩の4年生の協力である。就活を終えたばかりの4年生に授業の運営を支援してもらった。具体的には、採用面接の指導の場面で面接官の役割を演じてもらい、3年生に面接の指導を実施してもらった。その他、座談会形式での相談会を実施し就職活動の体験を話してもらうことで学生目線の「就活情報」を伝え、就活前の不安を軽減することを目指した。



4年生による指導（グループディスカッション）

4. 取り組みの成果および今後の課題。

成果の一つとして、キャリアセンターの敷居が低くなったことが挙げられる。センターの職員には延べ4回の授業を担当していただき、顔と名前を覚えてもらったためもあり、今年は学生がキャリアセンターに気軽に相談に訪れる姿が増えた。

また、夏の公募制インターンシップにエントリーする学生は昨年延べ112人であったが、今年は述べ1,287人と10倍以上に増え、キャリアセンター職員と外部の方からの情報提供の成果が明確に現れた。最後に4年生が授業に参加したことの結果だが、多くの履修生が授業評価コメントの中で、4年生からの話が聞けて安心したという感想を述べており一定の成果が挙げられたと認識している。

今後は、キャリアセンターの職員、外部企業、在学生だけでなく、本学のOB、OG等への授業協力を実現し、より充実したキャリア教育を推進していければと考えている。

6. 高校におけるAL型授業実践から大学授業への展開

小林 昭文

1. はじめに

昨年10月17日に本学FD研修会で高校におけるアクティブラーニング型授業(以下、AL型授業)の一端を紹介させていただいたが、その直後(11/20)に下村文部科学大臣は中央教育審議会に初等中等教育の学習指導要領の改訂について諮問し、その中に「アクティブラーニングの学習・指導方法の検討」が盛り込まれた。それに前後して、大学入試におけるセンター試験を廃止し、新たに「高等学校基礎学力テスト(仮称)」が実施されることが発表された。この新テストを受ける第1期生は今年4月に中学校に入学した新入生である。

これらにより小中学校と高校に激震が走ったと言っても過言ではない。「アクティブラーニングとは何か」「どうやればよいのか」の声が渦巻き、様々な講演会、研修会、学習会が立ち上がり動き始めた。この動きの中心に本学入試センターが8年前から実施している「キャリア教育推進フォーラム」が存在している。

本稿では、以上を踏まえ、小中学校や高校におけるAL型授業のニーズについて本学開催の高校教師向け「キャリア教育推進フォーラム」等の実施状況をもとに概観する。その上で、私のAL型授業実践が大学授業にどのように生かされ、発展する可能性があるかに言及することとしよう。

2. 「キャリア教育推進フォーラム」とライブ授業

2007年に始まった「キャリア教育推進フォーラム」は第3回が大きな変曲点となった。過去2回の議論は「キャリア教育をイベント的に時々やっても意味がない。毎日の教科科目の授業がキャリア教育として機能するべきだ」との主張が大勢を占めた。これを受けて、第3回は「実際にその趣旨に合致する授業を実践している教師を呼んでライブ授業を見せてもらい、議論しよう」となった。

ここでライブ授業を実践したのが「現代文」の成田秀夫氏(河合塾)と「物理」の私(当時埼玉県立越谷高校教諭)だった。まだ、アクティブラーニングという言葉がなかった時代のことである。その後は実質的なAL型授業研究会として継続開催され、昨年は本学自由が丘キャンパスで300人、名古屋では150人の参加者が来場した。現在、国内のAL型授業関連イベントとしては最大級である。

これに連動してALセミナー(旧称=マネジメントセミナー)を毎年、本学で開催している。これにも100~150名の参加があり、最近では各地からの要望に応じて、沖縄、長崎、名古屋、仙台等の地方でも開催しているが、いずれも募集開始とともに定員が埋まってしまうほど、AL型授業実践に対するニーズは高い。今後の急速な普及も期待できよう。

3. AL型「高校物理」授業の事例

さて、冒頭で示したAL型授業の紹介は、上述のように多くの機会を得て行ってきた。ALには課題を探究する中で創造的な学びを行う高次のALと、基礎的な知識や考え方の完全習得を目指すALとがあるが、私がライブ授業として担当する高校授業の事例は、大学の授業の中で幅広く取り入れることが可能な後者のタイプと言える。

本学のFD研修会では、高校物理授業での取り組みについて次のように概要説明を行い、本学専任教員対象にライブ授業を実施した。

(1) AL型「高校物理」授業の事例(概要)

物理の授業は、①学習内容の説明(15分間)、②問題演習(35分)、③振り返り(15分間)から構成されている。パワーポイントや配布プ

リントで学習内容を説明した後は、問題と解答・解説プリントを配布し、ピア・ラーニングを行う。この間、生徒たちは自由に立ち歩き、質問やおしゃべりを行うことができる。その後、振り返りとして確認テストを行い相互採点し、リフレクション・カードに感想等を記入する。教師の役割は講義による知識の伝達というより、ルール・目標の提示や話し合いの促し、適切な介入等が中心となる。とりわけ生徒が「気づき」を得るための環境として、教室を「コンフォート・ゾーン」(安全・安心の場)にすることが教師の重要な役割である。この姿勢はAL型授業のみならず教育実践の基本であると捉えている。

授業を受けた生徒からは「自分でわかるからうれしい」、「友達になら質問できる」「友達に教えるのもっとよくわかる」等のコメントが寄せられ、これらの感想は私の授業観を大きく変えた。学力テストでも物理の得点が高くなる等、目に見える成果があった。また、生徒たちが毎日放課後自主的に物理室に集まり、卒業生からは「大学に行っても同じように勉強しています」等の声を聞き、学びの習慣作りに貢献できたことが何よりの成果であった。なおこの授業実践に関する詳細については、拙著を参照されたい。

(2) AL型「高校物理」授業の事例(授業体験)

先のFD研修会では、解説後、「波の伝わり方」について、参加教員が実際に授業を体験した。授業を体験した教員からは、グループで教えあい、学びあいをするAL型授業の良さとともに、常に教える学生と教わる学生が固定されてしまうことへの懸念等が話し合われた。解決策としては、毎回グループを変えることや、教員が適宜介入し、グループワークのプロセスをきちんと評価したり話し合いを促すことで、教える側の学生のモチベーションが下がらないようにすること等が挙げられた。

そして、高校時にこれらのAL型授業を経験することが珍しくない出来事になれば、おそらく、大学での学習活動へのスムーズな移行が叶い、大学でのAL型授業での成果がかなり期待できるだろうという考えにも及んだ。

4. 本学におけるAL型授業推進

私は、主にビジネスリーダーコースで「リーダーシップ・ベーシック」「ロジカルシンキング実践」「リーダーシップ・アドバンスト」の科目を担当している。狙いは、「アクションラーニング」セッションの運営ができるコーチ訓練を軸にして、チームビルディングの力の育成、コミュニケーション能力の育成、リーダーシップ・スキルの向上等である。そして全ての授業をAL型で実施している。そのためには、IVYホール、新設された6号館教室等、いわゆるラーニングコモンズをベースにクリッカー等のツールを活用し、効果的な学習環境を作り実践している。その経験の中で、特に強く感じるのはAL型授業で進める時の本学学生の集中力と学習する力(振り返り一気づき)である。それに応じて、深い学びを導くには、教員が様々な視点から自らの授業の分析・評価をする必要があり、今後は学生やSAの声を聞きながら改善を進めていきたいものである。

大学教員としてようやく2年目を迎えた私は未だに右往左往している。一方で、AL型授業の実践を通して高校から大学教育への展開を効果的に行うことも私の役割であると認識している。今後もそれぞれのニーズを明確にし、双方を繋ぐために尽力することを宣言して本稿を終える。

小林昭文(2015)『アクティブラーニング入門(アクティブラーニングが授業と生徒を変える)』産業能率大学出版部。

7. 行政が推進するアクティブラーニング

荒井 明

1. アクティブラーニングの必要性

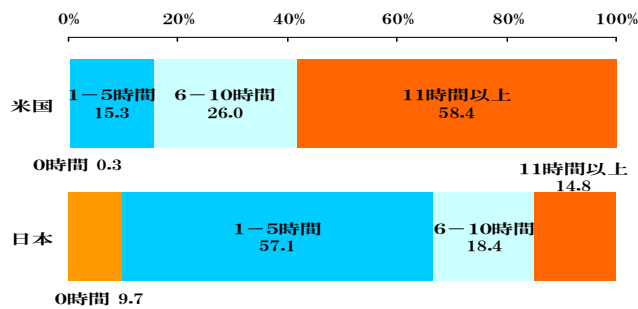
(1) 中央教育審議会答申について

初等中等教育においては、生涯学習社会への変化の中で、子どもに「何を教えるか」ではなく子どもが「何を身につけるか」という「教育」から「学習」への大転換が進められてきた。

近年、高等教育においても学生の「学修」の観点から様々な取り組みが求められており、平成24年3月の答申では学士課程において「学生同士が切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する能動的学修」の必要性を説いており、「アクティブラーニング」の必要性がすでに示唆されていた。

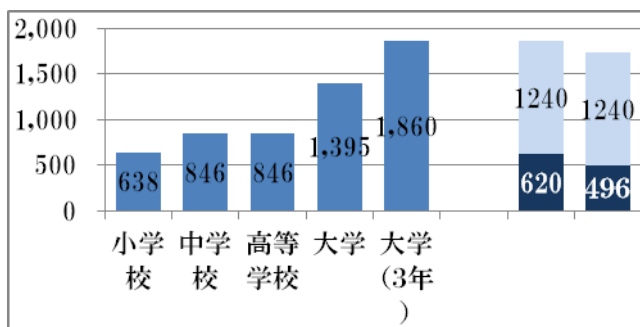
(2) 学修時間と学士課程教育の質的転換について

アメリカと日本の1週間あたりの授業外の学修時間の比較では、米国の学生が11時間以上勉強している人数が6割近い。一方、日本は5時間以下が約7割という現状に対し、「勉強しないのが大学」という学生のマインドセットをどう変えていくのかという課題が露呈されている。



図表1 授業に関する学修の時間（1週間あたり）日米の大学一年生の比較

授業時間の比較においては、大学の授業時間は小学1年生の授業時間よりも少ないという現状に対し、大学設置基準第21条の「単位の実質化」や「学士課程教育の質的転換」が喫緊の課題である。主体的な学びの確立のための質を伴う学習時間の増加・確保に向け、カリキュラムの体系化、成績評価の厳格化、教育方法の改善、教員の教育力の向上、学習成果の把握の好循環が学士課程教育に求められており、教育方法の改善の一手法として「アクティブラーニング」がある。

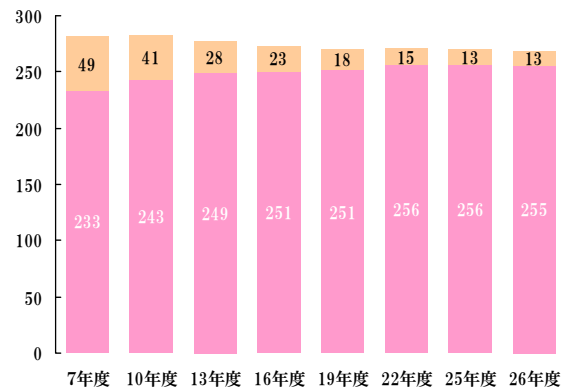


図表2 各学校段階における授業時間

2. アクティブラーニング推進の背景

(1) 18歳人口の減少と学生数の推移

18歳人口は年々減少（平成のピークは平成4年205万人、平成25年は123万人）している反面、大学生短大生の学生数は殆ど変化がない。また、高等教育機関（専門学校含む）への進学率は過去最高の80%という数字が示しているように、以前は大学に進学しなかった層の掘り起こしを行っている結果、学生の価値観が多様化した。また、現在の教員と学生との価値観にも大きな隔たりが生じている。この多様化した価値観に対して、適合させていくための方法論・教育手法として「アクティブラーニング」が生まれたのである。



図表3 大学・短大の学生数の推移

3. 大学を取り巻く環境

(1) 高等教育政策について

大学を取り巻く環境は「グローバル化」、「進学率の向上と学生の多様化」、「18歳人口の減少」、「留学者数の急減」、「アジア各国の大学進学率の上昇」など大きく変化している。都道府県別大学・短大進学率から見ても東京、京都、神奈川は約7割近い学生が大学・短大に進学しており、これ以上増加する見通しはない。よって、目の前の学生の質を落とさないことが大きな課題となっている。OECDの高等教育機関への25歳以上（社会人）の入学者の割合調査の結果は、日本は加盟国の中では最下位であり（OECD平均が21.3%に対して日本は1.8%）「大人の学びの意欲」が今後の日本の大学の将来に繋がりを、生涯学習の場としての役割も求められている。

(2) 産業界のニーズと大学教育

経済産業省の「大学生の『社会人観』の把握と『社会人基礎力』の認知度向上実証に関する調査」から、企業側が学生に求める能力要素と学生が企業から求められていると考えている能力要素には大きなギャップが生じている。このギャップを埋め、大学教育で身につけるべき力に繋がる教育手法として「アクティブラーニング」が大きく期待されており、学生が主体的に学ぶ為にも、科目間の関係を接合し、大学教育の到達レベルを高めていくことが求められている。アクティブラーニングには様々なスタイルがあり一律ではないことを前提としており、学生が「知識を受け入れる時間帯」と「知識をアウトプットする時間帯」の両方があってこそアクティブラーニングに繋がるものであり、アクティブラーニングは「学び」そのものであると言える。今、大学教育にふさわしい「学び」が求められている。

8. 本学におけるアクティブラーニングの特徴と実態調査報告

荒木 淳子

1. はじめに

本学では2012年度より、学内の授業の中でアクティブラーニングがどのくらい実施されているかについて、継続的に調査を行ってきた。その結果、ほとんどの授業で何らかのアクティブラーニングの取組が実施されていることが明らかとなってきた。

しかしその一方で、授業外での学習やグループワークについては実施している授業の割合が低く、特に授業形態では座学においてこれらの実施割合が低いことが明らかとなってきた。そこで2014年度は、この点についてどのような課題があるかを中心に分析を行いたい。

2. 授業運営の実態調査の実施

2014年度も引き続き本学の専任教員全員に対し「アクティブラーニングによる授業運営の実態調査」を前期科目と後期科目の2回に分けて実施した。アンケート項目は以下の12項目である。

- 質問① 教員から学生への問いかけ、学生の考察返答
- 質問② 学生から教員への質問、教員の返答
- 質問③ 学生の小レポート作成
- 質問④ 学生の課題や小レポートに対する教員のフィードバック
- 質問⑤ グループワークの実施
- 質問⑥ フィールドワーク（アンケートなども含む）の実施
- 質問⑦ プレゼンテーションの実施
- 質問⑧ 実習（演習）の実施
- 質問⑨ 質問⑤～⑧に関する教員のフィードバックや学生の振り返りの実施
- 質問⑩ 教員の質問、学生の授業外での考察
- 質問⑪ 授業外のグループワークやフィールドワークなどの実施
- 質問⑫ その他アクティブラーニングへの取り組み（自由記述）

質問①～④は「学生の参加型授業」について、質問⑤～⑨は「各種の共同学習や演習を取り入れた授業」について、質問⑩～⑫は「能動的な授業外学習」についての質問である。

各教員には各自が担当している授業に関して、それぞれの質問項目に関する頻度を回答してもらった。半期14回の授業の中でそれぞれの項目について10～14回実施していれば「◎」、5～9回であれば「○」、1～4回であれば「△」、実施していなければ「×」の記入により、おおよその実態を把握した。

3. 調査結果

(1) 全体集計

前期は経営学部215科目、情報マネジメント学部150科目、後期は経営学部193科目、情報マネジメント学部170科目より回答を得た（いずれもスポーツ実技科目を除く）。図表1は、経営学部と情報マネジメント学部それぞれの前期と後期の調査結果である。

質問①～⑫に対し、それぞれ「10～14回」実施したとする授業の割合を学部ごとに示した。両学部とも「学生の参加型授業」（質問①～④）については高い割合で実施されており、本学の授業にアクティブラーニングが広く浸透していることがわかる。「各種の共同学習や演習を取り入れた授業」（質問⑤～⑨）については、質問⑥の「フィールドワーク」等科目特性によっては実施しづらい項目もあるが、

	前期		後期	
	経営	情マネ	経営	情マネ
質問①	71.6%	64.0%	71.0%	63.5%
質問②	62.3%	52.7%	50.8%	52.9%
質問③	48.4%	44.0%	43.5%	44.1%
質問④	37.7%	26.7%	33.2%	29.4%
質問⑤	40.5%	18.7%	47.2%	25.3%
質問⑥	4.7%	5.3%	10.4%	13.5%
質問⑦	19.1%	12.0%	23.3%	19.4%
質問⑧	30.7%	10.7%	30.6%	35.3%
質問⑨	28.8%	10.0%	25.9%	35.9%
質問⑩	12.6%	19.3%	16.1%	27.1%
質問⑪	7.0%	18.0%	10.4%	18.8%

図表1 経営学部・情報マネジメント学部（前後期）

一方、「能動的な授業外学習」（質問⑩～⑫）は両学部とも実施している授業の割合が2割弱とやや低い。科目特性によっては授業外のグループワークやフィールドワークが実施しづらい科目もあるため、次に質問⑩、質問⑪について授業形態別に集計した。集計を行ったのは専門ゼミが始まる後期のデータである。結果を図表2、図表3に示す。

	経営学部		情報マネジメント学部	
	10～14回	5～9回	10～14回	5～9回
ゼミ	18.0%	39.3%	35.8%	28.3%
語学	0.0%	38.5%	20.0%	10.0%
演習	26.1%	21.7%	16.7%	25.0%
座学	14.6%	24.0%	25.3%	22.9%
合計	16.1%	29.5%	27.1%	24.1%

図表2 質問⑩の実施割合（後期）

	経営学部		情報マネジメント学部	
	10～14回	5～9回	10～14回	5～9回
ゼミ	16.4%	26.2%	34.0%	17.0%
語学	0.0%	23.1%	0.0%	10.0%
演習	13.0%	17.4%	4.2%	12.5%
座学	7.3%	11.5%	15.7%	4.8%
合計	10.4%	17.6%	18.8%	10.0%

図表3 質問⑪の実施割合（後期）

調査結果をみると、質問⑩、質問⑪ともにゼミでの実施割合が高い。これはPBL等の高次のアクティブラーニングを実施しているゼミが多いことを示している。また、教員の質問や学生の授業外での考察（質問⑩）については、座学であっても実施割合が高い点は注目される。座学であっても授業のやり方を工夫することで、学生の授業外学習の時間を増やすことができると考えられる。

4. まとめ

アクティブラーニングの実施状況に関する調査も3年目となり、本学の授業において広くアクティブラーニングが実施されていることが明らかとなった。今年度はさらに授業外学習について分析を行ったところ、ゼミでの実施割合が高く、また座学であっても「工夫された授業」では学生の授業外学習が促されていることが示唆された。今後は、具体的にどのような取り組みを行うことで学生の授業外学習時間を増やすことができるのか、具体的な事例等について見ていく必要があるだろう。

9. 「到達目標」を意識した授業運営に関する実態調査報告

荒木 淳子

1. 本学における「到達目標」の位置づけ

(1) 学士課程教育の構築と本学の取り組み

昨年度に引き続き、今年度も「到達目標」を意識した授業運営の取り組みを行った。本学では2009年度より、「アドミッション・ポリシー」、「ディプロマ・ポリシー（学位授与方針）」、「カリキュラム・ポリシー（教育課程編成方針）」の3つの方針を掲げ、すべての授業科目において上記3方針が反映されるよう、授業運営を工夫している。シラバスでは、「ディプロマ・ポリシー」を卒業時の到達目標として提示し、各科目においてこの「ディプロマ・ポリシー」の中の重点項目を具体的に達成する方法として、「到達目標」を設定している。

(2) 「到達目標」を意識した授業運営

教員は授業の中で学生に対し、本学のディプロマ・ポリシー（学位授与方針）と科目の到達目標、両者の関係について説明するなど、学生がディプロマ・ポリシーに向けた到達目標を意識しながら学修を進められるよう、授業運営を工夫している。こうした説明は授業初回だけでなく、授業の中間や終盤にも行っている。

また、授業課題を到達目標に結び付けて説明したり、到達目標に照らしながら課題のフィードバックを行ったりする等の工夫も行っている。このように本学は、「到達目標」を意識した授業運営をすることで、学生がディプロマ・ポリシーを意識しながら主体的に授業に取り組めるような環境づくりを心がけている。

2. 「到達目標」を意識した授業運営の実態調査

(1) 調査の概要

本学における「到達目標」を意識した授業運営の実態については、2012年度より調査を実施してきた。2014年度も引き続き前期と後期のそれぞれ期末に教員に質問票を送付し、自記式の調査を行った。調査の質問は2012年度と同様である。

質問1から質問5については、該当する場合は「○」、該当しない場合は「×」で回答した。質問6については自由記述とした。なお、質問1および質問2の中にある「それぞれの期間」とは、「初回」（1週）、「中間」（概ね第5-9週）、「終盤」（概ね第11-14週）を指す。質問はそれぞれ以下の通りである。

質問1：担当する科目において、学生に対してシラバスに記載された「この科目の到達目標」を、それぞれの期間で学生に説明している。

質問2：学生に対して、「この科目の到達目標」と「ディプロマ・ポリシー（卒業時の到達目標）」との関係を、それぞれの期間で説明している。

質問3：学生に対して、「この科目の到達目標」にもとづいて学生個人の目標を設定させている。

質問4：学生に対して、学習項目（課題、小テスト、各種ワーク、事前・事後学習など）と「この科目の到達目標」との関係を説明している。

質問5：学生による学習項目の成果について、「この科目の到達目標」を意識したフィードバックを行っている。

質問6：上記質問以外で、学生に「この科目の到達目標」を意識させるための取り組みがあれば、具体的に記述してください。

2014年度に対象となった科目（授業クラス数）は、前期336クラス、後期351クラスであった。また、学部別では、経営学部379クラス、情報マネジメント学部308クラスであった（2014年度に退職した教員の科目を除く）。

3. 調査結果

(1) 全体の結果

図表1、2に、学部ごとの「○」の割合として全体の回答結果を示した（ただし、自由記述の質問6を除く）。なお、表中のカッコ内の数値は、回答数（実施授業クラス数）を示す。なお、回答数には無回答のクラス数も含む。

質問1、2について見ると、授業初回での「到達目標」の学生に対する説明は引き続き徹底されている。初回での「質問1（到達目標の説明）」は、9割以上のクラスで説明がなされていた。また、「質問2（ディプロマ・ポリシーとの関係の説明）」も同様、9割以上のクラスで説明がなされていた。

	質問1			質問2		
	初回	中間	終盤	初回	中間	終盤
経営(379クラス)	94.5%	51.5%	82.6%	92.6%	36.1%	70.2%
情マネ(308クラス)	97.1%	42.9%	89.3%	94.5%	26.3%	78.2%

図表1 質問1、2の回答結果（学部別）

	質問3	質問4	質問5
経営(379クラス)	51.5%	77.3%	64.9%
情マネ(308クラス)	35.7%	75.0%	63.0%

図表2 質問3、4、5の回答結果（学部別）

これまでの調査では、質問1（到達目標の説明）、質問2（ディプロマ・ポリシーとの関係の説明）とも、中間（概ね第5-9週）、終盤（概ね第11-14週）での説明を実施したクラスがやや少ないものの、終盤では全体の8割近くのクラスが、学生に対し、科目の到達目標に関する説明を実施したことがわかってきた。しかし、質問3、質問4、質問5についてはまだ実施が十分でない面もある。そこで、質問3～5について、2012年度からの3年間の結果を比較した（図表3）。その結果、両学部とも2012年度より実施率が上がってきていることがわかった。

	経営学部			情報マネジメント学部		
	2012年度	2013年度	2014年度	2012年度	2013年度	2014年度
質問3	42.0%	47.0%	51.1%	34.0%	29.0%	35.7%
質問4	71.0%	73.0%	77.3%	70.0%	75.0%	75.0%
質問5	60.0%	63.0%	64.9%	60.0%	63.0%	63.0%

図表3 質問3、4、5の回答結果比較（学部別）

4. まとめ

2012年度より実施してきた「到達目標」を意識した授業運営の実態調査であるが、調査を行うことで教員間に課題意識が共有されたこともあり、到達目標を意識した授業運営は学内に確実に浸透してきたと言える。しかし本調査は、教員による主観的な判断であるため、今後は到達目標を意識した授業運営の事例等を学内で共有し、具体的な授業実践に結びつけていくことが求められる。また今後は、学生自身が到達目標を意識した上で能動的に学習を行うことができているかといった学生の学習態度についても見ていく必要があろう。

10. PROG 結果による科目改善

杉田 一真

1. PROG テストとは

PROG (Progress Report On Generic Skills) テストは学校法人河合塾と株式会社リアセックが共同開発したジェネリックスキルの診断テストである。ジェネリックスキルとは、「専門に関わらず、社会で求められる汎用的な能力・態度・志向」のことをいい、OECD DeSeCo プロジェクトの「言葉や道具を行動や成果に活用できる力の複合体として、人が生きる鍵となる力 (キー・コンピテンシー)」をベースに定義されている¹⁾。

ジェネリックスキルは、図表1のように (a) 知識を活用して問題解決する力 (リテラシー) と、(b) 経験を積むことで身についた行動特性 (コンピテンシー) から構成され、PROG テストの診断項目もほぼ同様の構成となっている。

図表1 ジェネリックスキルの構成

リテラシー	情報収集力/情報分析力/課題発見力/構成力/表現力/実行力	
コンピテンシー	対課題基礎力	課題発見力/計画立案力/実践力
	対人基礎力	親和力/協働力/統率力
	対自己基礎力	感情抑制力/自信創出力/行動持続力

2. 全国での実施結果

PROG テストは、全国で累計 10 万人以上の受験実績がある。私立大学文系の受験が多く、1 年生の受験者数が 62.8% を占めている。

入試難易度 (偏差値) 別にテスト結果を分析してみると、リテラシーは入試難易度が高いほど高水準となっている。また、コンピテンシーのうち対課題基礎力は入試難易度が高い群が高水準となっている一方で、対人基礎力は入試難易度が低い群が高水準となっている。対自己基礎力は入試難易度によらない。

学部・学科別の結果では、理系の学部 (工、医、歯、薬、農など) のリテラシーが高くなっている。他方、コンピテンシーは学部による大きな差は見られない。

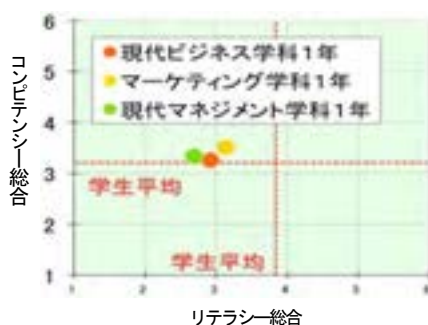
全国データからは、リテラシーとコンピテンシーに相関関係はみられず、それぞれの力を個別に育成する必要性が示された。

また、就職内定者と未内定者の比較データが示され、内定者は未内定者に比べて全般的にコンピテンシーが高い傾向にあることがわかった。さらに、学生とモデル社会人との比較においては、対自己基礎力および対課題基礎力で大きな開きがみられた。

3. 本学テスト結果

2014 年度本学 1 年生 (2 学部 3 学科総合) の PROG テストの結果を概観すると、リテラシーは全国平均をやや下回り、コンピテン

図表2 全国でのポジション

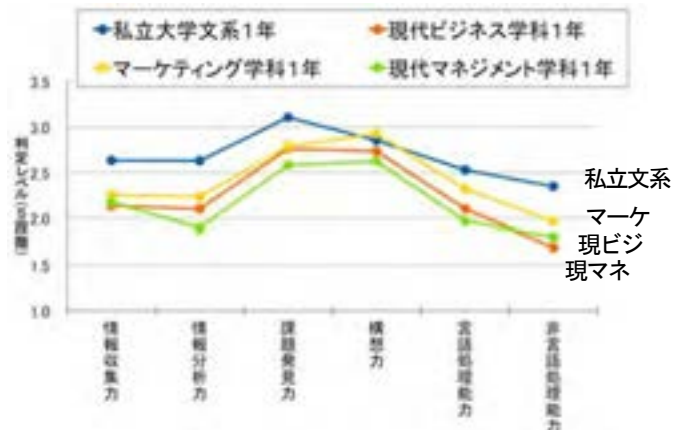


シーはほぼ全国平均であった (図表2)。さらにリテラシー、コンピテンシーにわけて学科別に分析していくと、つぎようになる。

(1) リテラシー (1 年生)

学科別では、マーケティング学科が最も高く、つづいて現代ビジネス学科、現代マネジメント学科という結果になった。マーケティング学科は、私立大学文系 1 年の平均、及び他の 2 学科に比べて「構想力」が高かった (図表3)。

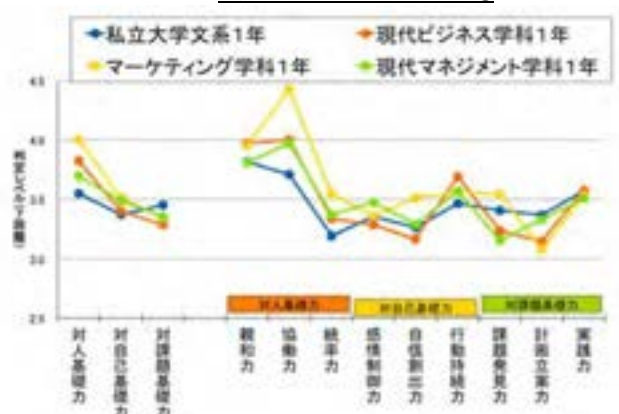
図表3 学科別リテラシー



(2) コンピテンシー (1 年生)

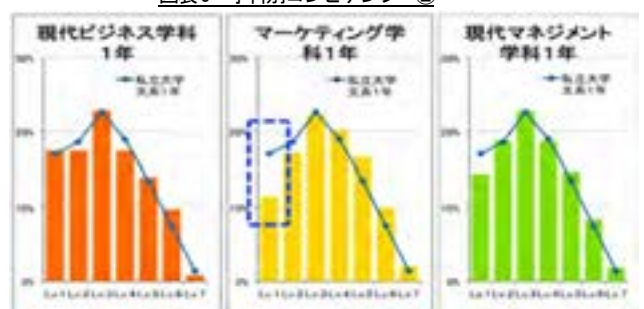
学科別では、マーケティング学科が最も高く、つづいて現代マネジメント学科、現代ビジネス学科という結果になった。マーケティング学科は、他の 2 学科に比べて「対人基礎力」のうち、「協働力」が高かった (図表4)。

図表4 学科別コンピテンシー①



また、図表5にあるように、マーケティング学科は、レベル 1, 2 の学生の割合が他の学科に比べて低く、それがコンピテンシー総合のスコアを押し上げる要因となっていた。

図表5 学科別コンピテンシー②



(3) 入学生の年度変化

①リテラシー

両学部で2014年度の入学生のPROGテスト結果は、2012年度と比較して「構想力」が向上した。他方、非言語処理能力は低下した。また、経営学部2学科は、情報収集力の低下もみられた(図表6, 7)。

図表6 入学生の年度変化(経営学部, リテラシー)



図表7 入学生の年度変化(情報マネジメント学部, リテラシー)

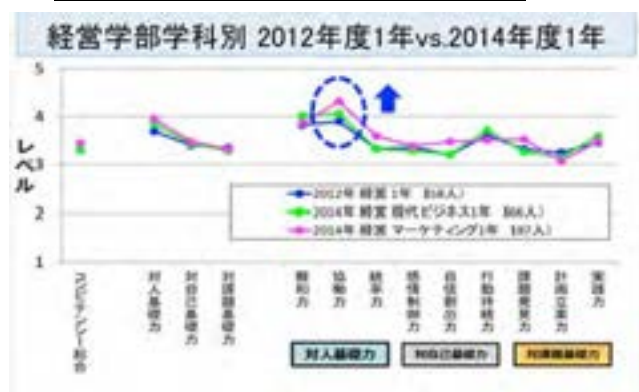


②コンピテンシー

図表8が示すように、経営学部の2学科では、2014年度の入学生のPROGテスト結果は、2012年度と比較して協働力が向上した。

情報マネジメント学部では、2014年度と2012年度で大きな変化は見られなかった。

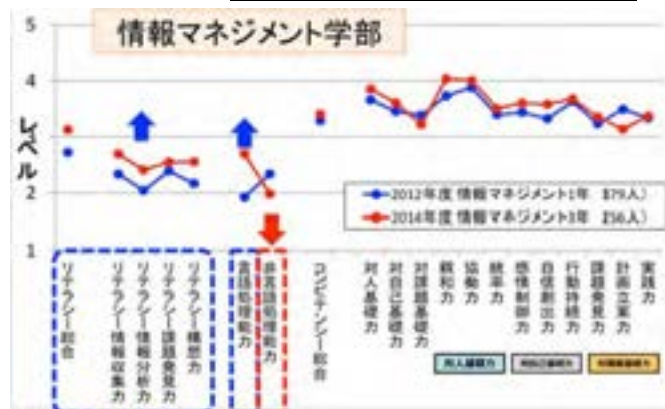
図表8 入学生の年度変化(経営学部, コンピテンシー)



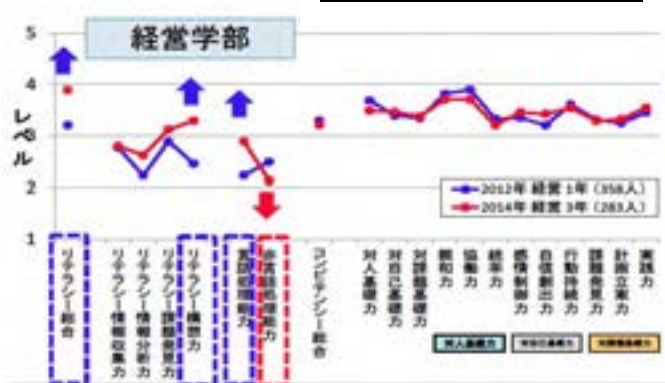
③パネル調査

2012年度に大学1年生であった学生が、2014年度に3年生になるまでにどのようにジェネリックスキルが変化したか(パネル調査)については、両学部ともリテラシーが全般的に向上しており、言語処理能力も向上しているとのデータが示された。他方、非言語処理能力は向上がみられず、低下した(図表9, 10)。

図表9 パネル調査結果(情報マネジメント学部)



図表10 パネル調査結果(経営学部)



4. 科目改善

PROG結果を受けて、経営学部では2014年度1年次科目「基礎ゼミ」の授業内容を、基礎的なアカデミックスキルに加えてジェネリックスキルも養成するプログラムに全面改訂した。PROGテストにより入学生像を把握し、学部学科の特性に応じたカリキュラム編成や授業内容を検討することは、教育の質向上に資する。また、学修成果の可視化を目的にPROGテストによるパネル調査を継続することにより、教育改善の成果を把握し、今後の改革の方向性を見極めることができる。

専門性のみならず、社会人基礎力(ジェネリックスキル)を有する人材の輩出は、社会から大学に対する明確な要請となってきた。今後も、テスト結果に応じた機動的な科目改善を図り、教育の質向上に不断の努力を重ねていく必要がある。

ⁱ 経済産業省の「社会人基礎力」や文部科学省(中教審)の「学士力」は、ジェネリックスキルと定義や整理分類の仕方で若干の差異はあるものの、基礎力に対する捉え方に大きな違いはない。

11. 「大学 IR コンソーシアム調査」にみる本学学生の学びに関する考察

寺嶋 正尚

1. 大学 IR コンソーシアムの概要

大学 IR コンソーシアム（以下コンソーシアム）は、2009 年度文部科学省「大学教育充実のための戦略的大学連携支援プログラム（GP）」に採択された「相互評価に基づく学士課程教育質保証システムの創出」プロジェクトを継承し、2012 年 9 月 25 日に発足した組織である。2009 年当初は、GP プログラムの代表校である同志社大学、連携校の北海道大学、大阪府立大学、甲南大学の計 4 校によって進められたが、2014 年 10 月 1 日時点で全国の国公立大学 39 校が参加するまでになっている。産業能率大学も 2012 年より参加している。

図表1 大学 IR コンソーシアム会員一覧（2014 年 10 月 1 日時点）

愛知工業大学	愛知みずほ大学	エリザベト音楽大学
追手門学院大学	大阪府立大学	お茶の水女子大学
鹿児島大学	関西国際大学	関西学院大学
九州産業大学	京都工芸繊維大学	京都ノートルダム女子大学
京都府立医科大学	京都府立大学	杏林大学
皇学院大学	甲南大学	産業能率大学
四国大学	下関市立大学	淑徳大学
成蹊大学	成城大学	大正大学
玉川大学	東京家政大学	同志社大学
東北大学	長崎大学	長浜バイオ大学
名寄市立大学	北陸大学	北海道科学大学
北海道大学	松山大学	武蔵野大学
安田女子大学	横浜国立大学	琉球大学

（資料）<http://www.irnw.jp/memberslist.html>

本コンソーシアムの活動の目的は、参加するそれぞれの大学において教育の質を高めることにある。具体的には、本コンソーシアムに参加する全大学で共通の学生調査を行い、各大学の長所を定量的に把握し、それをより望ましい学生教育の実現のために活用する流れとなる。学生調査は、学生自身が、大学での学びをどのように受け止め、どのように評価しているか、調べるものである。

調査は、1 年生を対象にした「1 年生調査」と、2～4 年生を対象にした「上級生調査」の 2 つがある。共通して尋ねる項目には、「学習行動・受講態度」「正課内外の活動時間」「知識・能力の獲得状況」「英語運用能力のレベル」「大学生生活、大学教育に対する満足感」「将来イメージ」があり、「1 年生調査」限定の項目には「入学前の学習経験」が、「上級生調査」限定の項目には「在学中に経験したこと」がある。

調査結果の活用方法としては、①相互比較、②経年比較、③教学データとのリンク、など様々なものが想定されている。本稿は、このうち、①及び②に関するものである。本学における学びは、学生によってどのように受け止められているか、他大学のデータとの比較によって定量的に把握する。さらに、在学中の 3 年次及び卒業時の二時点間における同一学生への調査を通じ、評価が学生教育を通じ、どのように変化したかを考察する。

2. 本学における IR 調査

本学は本コンソーシアムに参加した 2012 年度に、前述の「1 年生調査」を 1 年生に、「上級生調査」を 2～4 年生に対して実施した。本コンソーシアムが定めた共通フォーマットに則った調査である。本学では、入学時から卒業時まで、少人数制のゼミが導入されているが、後学期の授業時（2012 年 12 月～2013 年 1 月）に、各ゼミにおいて本調査を実施した。

また当時 3 年生であった学生に対し、2014 年 3 月の学位授与式に同様の調査を行った。学位授与式の際は授業時と異なり、長時間の調査をすることが難しいため、本調査の設問の一部を抜粋し、今後の学生教育の対する示唆が得られると思われる項目（回答 20 問）について質問した。その項目は下記のとおりである。

図表2 卒業生に対して尋ねた質問項目

問 14：大学生生活への適応（A～G の 7 問）
問 15：学生生活の充実度
問 16：大学教育への満足度（A～L の 12 問）

このため、今回の分析は、卒業時に尋ねた上記問 14～問 16 に限定して行うものとする。

問 14 は大学生生活への適応を尋ねたものであり、図表 3 に示した [A] から [G] までの 7 問に対し、それぞれ「全くうまくいっていない（いかなかった）」を 1 点、「あまりうまくいっていない（いかなかった）」を 2 点、「いくらかうまくいっている（いった）」を 3 点、「とてもうまくいっている（いった）」を 4 点として、回答してもらったものである。在学中の学生には現在形で、卒業時の学生には学生生活全般を振り返ってもらった形で尋ねた。

問 15 は、学生生活の充実度を尋ねたもので、図表 4 に示すように、「充実していない（いかなかった）」を 1 点、「あまり充実していない（いかなかった）」を 2 点、「まあまあ充実している（いた）」を 3 点、「充実している（いた）」を 4 点としたものである。

問 16 は、大学教育への充実度を聞いたもので、図表 5 に示すように、[A] ～ [L] の 12 問に対し、それぞれ「とても不満」を 1 点、「不満」を 2 点、「どちらでもない」を 3 点、「満足」を 4 点、「とても満足」を 5 点として記入してもらった。

なお本調査の対象は、①2012 年度に 3 年生であったこと、②2014 年 3 月に卒業した学生であること、③調査を受けた学生であること、を条件に絞りこみ、442 名とした。同人数は、本学には経営学部と情報マネジメント学部の 2 学部があるが、その双方を含んだものである。

3. 分析結果

図表 14～図表 16 は、いずれも質問項目ごとに、平均値を算出したものである。数値が大きいほど、肯定的な意見の比率が高いことを示している。

これを見ると、問 14 の「大学生生活への適応」、問 15 の「学生生活の充実度」、問 16 の「大学教育への満足度」のいずれにおいても、本学の学生の評価は、他大学に比べて高いことが分かった。

また、本学 3 年次に調査を行った学生が、卒業時に、同じ調査に

対してどのような回答をしたかを見ると、そのすべてにわたって、3年次より評価を上げている。高い充実感や満足感を胸に、卒業していったといえる。

なお、大学3年次及び卒業時のデータに関しては、平均の差の検定を行い、差が統計的に有意であるかどうかを調べた。大学3年次における[A]と卒業時における[A]の比較といった具合である。20問すべてに対して、二時点間の差の検定を行った。3年次の調査も卒業時の調査も同じ学生が回答しているため、対応のあるt検定を行い、その有意確率(両側検定)を調べた。

その結果は、問14に関しては、有意確率は、Aが0.149、Bが0.016、Cが0.049、Dが0.037、Eが0.135、Fが0.150、Gが0.137、となった。B、C、Dは5%水準で有意となった。

また問15は、有意確率は0.638であった。

問16に関しては、有意確率は、Aが0.027、Bが0.000、Cが0.010、Dが0.005、Eが0.024、Fが0.001、Gが0.002、Hが0.000、Iが0.019、Jが0.004、Kが0.000、Lが0.000となり、A、C、E、Iが5%水準で、B、D、F、G、H、J、Kが1%水準で有意となった。

図表3 大学生生活への適用(平均値でみたもの:問14)

[A] 大学の学生向けサービスを上手に利用する	本学卒業時	3.163
	本学3年次	2.837
	全大学平均	2.565
[B] 大学教員の学問的な期待を理解する	本学卒業時	3.260
	本学3年次	2.724
	全大学平均	2.454
[C] 効果的に学習する技能を修得する	本学卒業時	3.260
	本学3年次	2.821
	全大学平均	2.611
[D] 大学が求める水準に応じて学習する	本学卒業時	3.455
	本学3年次	2.803
	全大学平均	2.545
[E] 時間を効果的に使う	本学卒業時	3.301
	本学3年次	2.966
	全大学平均	2.674
[F] 大学教員と顔見知りになる	本学卒業時	3.143
	本学3年次	3.068
	全大学平均	2.525
[G] 他の学生との友情を深める	本学卒業時	3.357
	本学3年次	3.285
	全大学平均	3.093

(注1)「全くうまくいっていない(いかなかった)」を1点、「あまりうまくいっていない(いかなかった)」を2点、「いくらかうまくいっている(いった)」を3点、「とてもうまくいっている(いった)」を4点とし、その平均点をとったもの。

(注2) 不明・無回答は除いた。

(注3) 全大学平均には、本学の数値も含まれる。

(注4) 本学調査はN=442、全大学調査は質問項目によって異なるがおよそN=9000。

図表4 学生生活の充実度(平均値でみたもの:問15)

学生生活の充実度	本学卒業時	3.538
	本学3年次	3.500
	全大学平均	3.123

(注1)「充実していない(いかなかった)」を1点、「あまり充実していない(いかなかった)」を2点、「まあまあ充実している(いった)」を3点、「充実している(いった)」を4点とし、その平均点をとったもの。

(注2)～(注4)は、図表3に同じ。



本学学生の学びへの取り組み場面

表5 大学教育への満足度(平均値でみたもの:問16)

[A] 共通教育あるいは教養教育の授業	本学卒業時	4.484
	本学3年次	3.803
	全大学平均	3.475
[B] 2年次生または卒業次生を対象としたゼミ(演習)などの教育内容	本学卒業時	4.179
	本学3年次	3.860
	全大学平均	3.551
[C] 授業の全体的な質	本学卒業時	4.222
	本学3年次	3.421
	全大学平均	3.250
[D] 日常生活と授業内容との関連	本学卒業時	4.774
	本学3年次	3.543
	全大学平均	3.239
[E] 将来の仕事と授業内容の結びつき	本学卒業時	4.369
	本学3年次	3.670
	全大学平均	3.274
[F] 教員と話をする機会	本学卒業時	4.292
	本学3年次	3.527
	全大学平均	3.153
[G] 学習支援や個別の学習指導	本学卒業時	4.344
	本学3年次	3.405
	全大学平均	3.053
[H] 他の学生と話をする機会	本学卒業時	4.138
	本学3年次	3.876
	全大学平均	3.675
[I] 大学のなかでの学生同士の一体感	本学卒業時	4.152
	本学3年次	3.627
	全大学平均	3.356
[J] 多様な考え方を認め合う雰囲気	本学卒業時	4.247
	本学3年次	3.611
	全大学平均	3.425
[K] 大学での経験全般について	本学卒業時	4.120
	本学3年次	3.701
	全大学平均	3.566
[L] 1つの授業を履修する学生数	本学卒業時	3.808
	本学3年次	3.326
	全大学平均	3.202

(注1)「とても不満」を1点、「不満」を2点、「どちらでもない」を3点、「満足」を4点、「とても満足」を5点とし、その平均点をとったもの。

(注2)～(注4)は、図表3に同じ。

4. 知見及び今後の課題

大学 IR コンソーシアムの調査結果を見る限り、本学の学生は、大学生活への適応、学生生活の充実度、学生教育への満足度のいずれの項目に関しても、他大学に比して高い数値を示していることが分かった。また本学3年次の段階で、すでに他大学に比べて高い数値となっているが、それから1年半の学生教育を受け、卒業時にはさらに高い評価になっているのは、これまで本学が行ってきた教育が、学生に評価されていることの証左であると言ってよいだろう。

本調査の分析結果は、前述したように、①相互比較、②経年比較、③教学データとのリンク、のように様々な活用方法が考えられる。本学は、本コンソーシアムに参加して日が浅いこともあり、こうした分析は、現在ようやく端緒についたところ過ぎない。特に③に関しては、まだ行っていない。

学生情報を一元管理し、その上で、「成績と、学生教育への満足度の関係」「実家及び一人暮らしの別と、学生生活の充実度」「就職活動の決定時期と、学生教育への満足度」など、様々な視点から、学生のよりよい生活、より良い学びのための知見を抽出することが望まれる。そしてそれを教学カリキュラム等へフィードバックする、PDCAサイクルを構築していくべきであろう。また、こうした知見を、本コンソーシアムに参加する各大学が、それぞれ個別に有して終わりということではなく、定期的な各大学が集まり、意見交換等を通じて、情報共有することなども、検討する価値があるように考える。

※本報告に掲載のデータは大学 IR コンソーシアムの許諾を受けています。

12. 2014 年度「学生による授業評価」結果

小柴 達美

1. はじめに

「学生による授業評価」は今回で 26 回目を迎え、この制度を通じて多くの授業に有益な情報を提供している。さらに、授業評価結果が教員の自主的なFD活動へと展開され、着実な効果が得られている。そこで、教育開発研究所の年報報告の一部として、2014 年度の「学生による授業評価」の実施結果の一部を概略的にまとめる。

2. 実施結果

(1) 実施概要

本学の「学生による授業評価」では、原則として全科目を対象に共通の質問項目で実施している。また、体育実技の様に教室内で授業が行われない科目やチェーンレクチャー方式を採用した授業運営で教員が特定できない科目では、自由記述のみの実施となっている。なお、授業運営の特徴を共通の質問項目では表記できない場合には、例外として他の質問項目での実施を認めている。これには、「インターンシップ I」等が該当し、独自の質問項目で実施している。

実施結果は両学期ともに算出しているが、両者に大きな相違が認められないため、紙面の関係上、後学期の結果のみを示している。

(2) 対象科目数

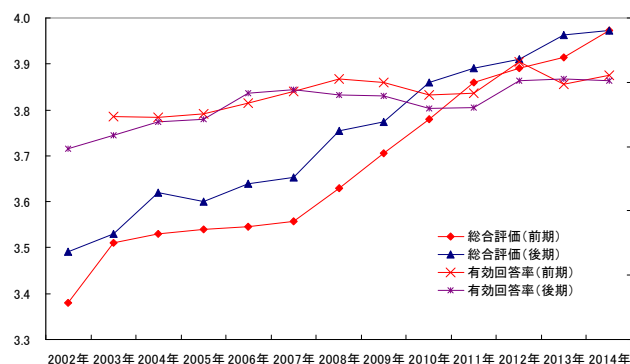
2014 年度の授業評価の対象科目数は表 1 の通りである。実施対象科目の 90%以上が同一の質問項目で集計しており、共通の尺度で全学的な取り組みとして授業評価を実施し、定量的な結果を教員へ提供している。

表 1 2014 年度の実施結果

	実施対象	集計対象	自由記述のみ	実施率
前学期	538	488	50	90.7%
後学期	508	461	47	90.7%

(3) 回収率と総合評価

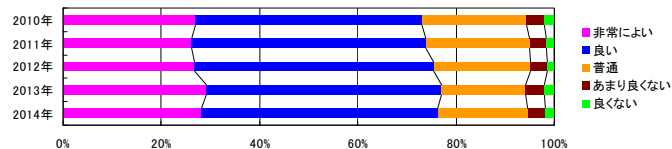
2002 年度から 2014 年度までの総合評価のポイントとその回答率の推移を示したものが、図表 1 である。ここで、有効回答率は該当科目の成績評価者に対する回答者の比率を示しており、「履修者以外の回答」や「学生番号が特定できない回答」は有効回答とは認めず、除外し、算出している。前年度の有効回答率が減少していたが、本年度も同様の回答率となり、前学期、後学期ともに 80%程度の回答率となっている。総合評価の平均値はさらに上昇し、4.0 程度の非常に高い評価となり、授業の質的な向上がなされているといえる。



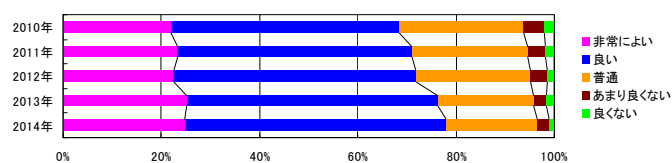
図表 1 総合評価と回答率の推移

(4) 学部別の総合評価

学部ごとの総合評価の推移を示したものが図表 2、図表 3 である。総合評価をポイント化した数値は上昇傾向を示しているが、「非常によい」の回答結果は頭打ちである。「良い」との回答を含めると 80% 近くに達するが、授業の質的向上を志向するのであれば、「非常によい」の回答比率を増加させることが望まれる。なお、前学期も同様の傾向となっている。



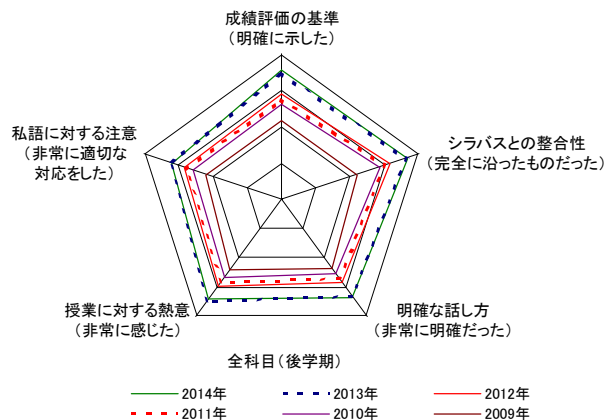
図表 2 経営学部での総合評価の推移



図表 3 情報マネジメント学部での総合評価の推移

(5) 授業内容

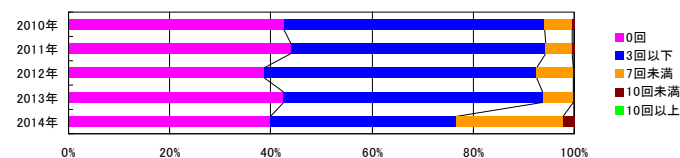
図表 4 に示すレーダチャートは授業内容に関する集計値であり、学期ごとに全科目の平均値をまとめ、経年の推移を示している。ここでの特徴は、この質問が開始された 2007 年度から集計値は年々外側へふくらんでいたが、本年度は前年度とほぼ一致した結果となっており、授業内容に関しては上限に達していると考えられる。



図表 4 授業内容の評価結果

(6) 学生の出席状況

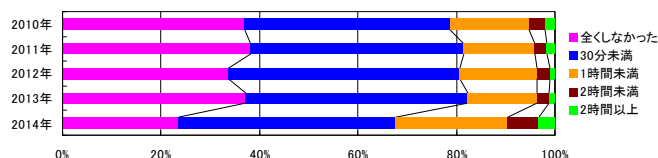
授業への出席状況に関しては、「7 回未満の欠席」が増えている。前年度までは約 95%程度の学生が「3 回以下の欠席」との回答結果を得ていたが、本年度はその値が 75%程度に減少している。「7 回未満の欠席」の増加は両学部共通の特徴で、その詳細な理由については、今後、関連の委員会にて精査することが必要であろう。



図表 5 授業の出席状況（欠席回数）

（７）学生の学習時間

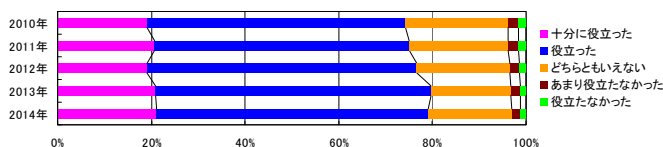
図表６は該当科目の単位取得のための１週間当たりの学習時間の推移である。この結果は依然として「30分未満」が大半を示している。しかし、「全くしなかった」の比率は減少し、逆に「1時間未満」と「2時間未満」が増加傾向にあることが、本年度の特徴である。シラバスに記載されている「事前・事後学習」の指導の効果と考えることが妥当であろう。



図表6 学習時間

（８）課題の効果

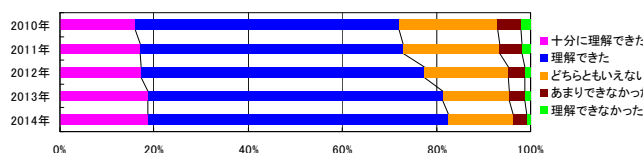
授業の理解を促すために課せられた課題の効果を示している。その効果として、前年度より若干減少しているが、80%程度が「役だった」と回答しており、授業全般で「課題の提出」による適切な運営がなされていると考えられる。



図表7 課題の効果

（９）授業の理解度

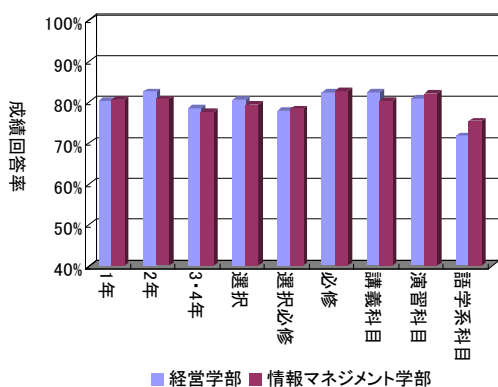
授業に対する学生の理解度は、「十分に理解できた」「理解できた」を合わせた比率が年々増加し、本年度は80%を超える結果となっている。「学生の学習時間」の増加、「課題の効果」の役立ちを総合的に勘案すると、授業への理解は深まっていると推測される。次学期以降も、学習時間、課題の効果の向上を実現することが重要である。



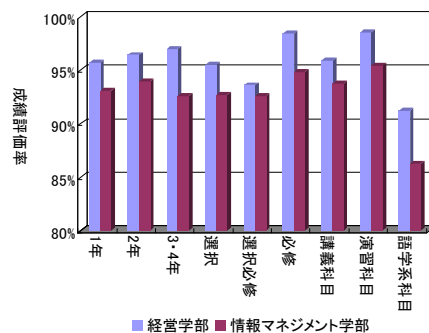
図表8 学生の理解度

（10）科目特性ごとの比較

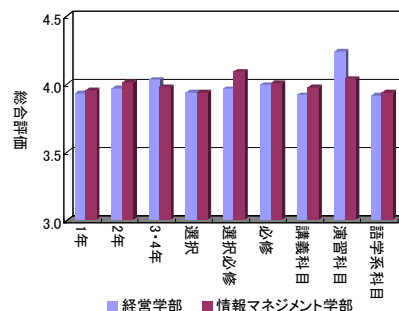
図表9、図表10、図表11では科目特性ごとの「成績評価率（＝成績評価者／履修者）」、「成績回答率（＝有効回答／成績評価者）」、「総合評価」の集計値を示している。



図表9 科目特性ごとの成績評価率



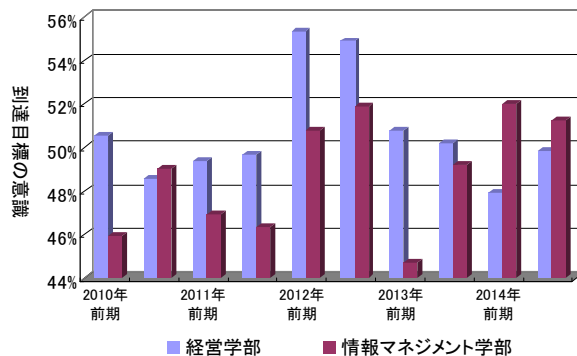
図表10 科目特性ごとの成績回答率



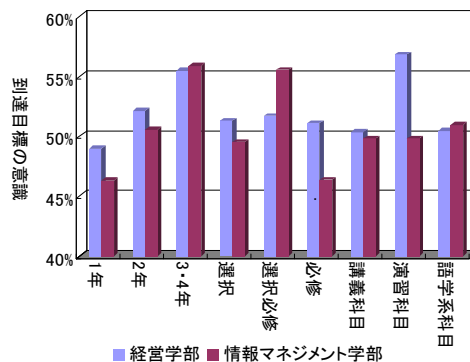
図表11 科目特性ごとの総合評価

（11）到達目標

「到達目標を意識して受講したか」の回答では、その結果が2012年度より減少していたが、本年度は増加している。しかし、依然として50%程度の回答に留まっており、授業を通じた学生への意識付けや単位認定の意味を正確に理解させる必要がある。さらに、履修した科目ごとの到達目標の累積が学位授与方針へと結びつくことから、到達目標の意識付けは重要な課題である。



図表12 到達目標の意識の推移



図表13 科目特性ごとの到達目標の意識

13. FD 研修会を振り返って

荒木 淳子

1. 2014 年度 FD 研修会の実施

(1) FD 研修会の日程と内容

2014 年度は、アクティブラーニングをテーマとした参加型 FD 研修会を実施した。そのうち第 1 回～第 6 回は、アクティブラーニングに関する知識や事例を学ぶとともに、学んだ知識や事例を踏まえ、教員間でディスカッションを行う場とした。

日程	内容
第1回 (6月20日)	アクティブ・ラーニング序説 「概要と最近の動向」
第2回 (7月18日)	アクティブ・ラーニングの実践 (1) 「社会人基礎力を育成する授業30選」 「基礎ゼミⅠ・Ⅱ」今年度の運営
第3回 (9月9日)	高次のアクティブ・ラーニング 「外部機関とのコラボレーションの効果」
第4回 (10月17日)	アクティブ・ラーニングの実践 (2) 「模擬授業—アクティブ・ラーニングで物理を学ぶ」
第5回 (11月14日)	アクティブ・ラーニングの評価 PROG・基礎力 (ジェネリックスキル) の測定と結果分析
第6回 (12月19日)	アクティブ・ラーニングの実践 (3) ICTの活用

図表1 FD 研修会の日程と内容

参加した専任教員にはディスカッションの最後にコメントシートを配布し、その都度設定したテーマについて自由にコメントを記入してもらった。そこで本章ではコメントシートの内容を分析し、教員が FD 研修会で何を学んだのか、また、アクティブラーニングを導入するにあたり、大学教員にはどのような課題や懸念があるかを明らかにしたい。

2. コメントシートの内容分析

(1) 学生に不足している力

アクティブラーニングは、学生の能動的な学びを引き出し、主体的に考え行動する力を培うために用いられる教育的手法である。しかし学生の「学び」に対する準備状態 (レディネス) がどの程度かによって、アクティブラーニングをどのように授業に取り入れるかも変わる。そこで第 2 回 FD 研修会では、経済産業省による「社会人基礎力」を用いて、参加した専任教員 67 名に本学学生にもっとも足りない力は何と考えているかをコメントシートに記入してもらった。集計の結果は、以下の通りである。

■ 考え抜く力 36 件

- ・創造力 8 件
- ・課題発見力 13 件

■ 前に踏み出す力

- ・主体性 11 件
- ・実行力 6 件
- ・働きかける力 4 件

アクティブラーニングは「知識の活用を目的とした PBL : Project/Problem Based Learning・創成授業等」の「高次のアクティブラーニング」と、「知識の定着・確認を目的とした演習・実験等」の「一般的なアクティブラーニング」に分けられる (河合塾『Kawaijuku Report (大学のアクティブラーニング)』、2011 年)。このうち、「高次のアクティブラーニング」には、自ら課題を発見し、

その課題について考え抜く力や、プロジェクト等に主体的に取り組んでいく力が求められる。しかしこうした力が、本学の学生には不足していると考えられていることが明らかとなった。もちろん、高次のアクティブラーニングを実施することでこうした力が身に付くとも考えられるが、学生の能動性を引き出すためには、教員に高い力量が求められる。

(2) アクティブラーニングの導入が困難と思われる科目

次に、第 1 回 FD 研修会では、本学におけるアクティブラーニング導入の課題について明らかにするため、参加した 65 名の教員にアクティブラーニングの導入が困難だと考えている科目とその理由について、コメントシートに記入してもらった。集計の結果は、図表 2 の通りである。

特になし (全ての科目に導入が可能)	17 件
知識習得を目的とする講義科目	25 件
個別の演習を目的とする科目	12 件
補習科目・基礎教育科目	6 件
資格取得支援科目	5 件

図表2 アクティブラーニング導入が困難と思われる科目

クラスサイズ (100 人以上クラス)	17 件
知識習得	13 件
課目の特性 (講義・演習)	9 件
教室環境	8 件
その他 (学生の意欲等)	4 件

図表3 アクティブラーニング導入の障害となる要因

全ての科目に導入が可能と考えている教員は、全体の約 25% であり、それ以外の教員はアクティブラーニングの導入が困難な科目があると認識していた。

困難な科目として最も多く挙げられていたのが、「知識習得を目的とする講義科目」である。これは、知識習得を目的とする講義科目はしばしばクラスサイズが大きく (100 人以上)、教員と学生との双方向のやり取りが難しいと考えられているためである。また、知識やスキルの習得を目的とする講義や演習系の科目においても、アクティブラーニングの導入が困難と考えられていることが明らかとなった。

これは本学教員の多くが、アクティブラーニングとして「高次のアクティブラーニング」を念頭に置いているためであると考えられる。しかし前述のようにアクティブラーニングには、知識の定着・確認を目的とする「一般的なアクティブラーニング」もあり、授業手法を工夫することによって大人数の講義授業であっても、アクティブラーニングを導入することは可能である。

3. まとめ

FD 研修会のコメントシートの分析では、教員の多くがアクティブラーニングとして PBL などの「高次のアクティブラーニング」を想起する一方で、「一般的なアクティブラーニング」の具体的な手法や事例についてはあまり知られていないことが明らかとなった。本学の学生に不足する力を考えると、教員に高い力量が必要とされる「高次のアクティブラーニング」だけでなく、「一般的なアクティブラーニング」について、たとえばクリッカーを用いる等の授業手法や事例に関する知識・理解を深めていくことが必要であると考えられる。

研究所員/執筆担当

教育開発研究所員

経営学部	准教授	荒井 明	(第 7 章執筆担当)
情報マネジメント学部	准教授	荒木 淳子	(第 8, 9, 13 章執筆担当)
情報マネジメント学部	教 授	鬼木 和子	【研究所長】((年報編集担当)
情報マネジメント学部	教 授	古賀 暁彦	(第 2, 5 章執筆担当)
経営学部	准教授	杉田 一真	(第 1, 10 章執筆担当)
情報マネジメント学部	准教授	橋本 諭	(第 4 章執筆担当、年報編集担当)
経営学部	教 授	松尾 尚	(第 3 章執筆担当)

執筆担当

情報マネジメント学部	学部長/教授	小柴 達美	(第 12 章執筆担当)
経営学部	教授	小林 昭文	(第 6 章執筆担当)
経営学部	准教授	寺嶋 正尚	(第 11 章執筆担当)

(五十音順)

2014 年度 教育開発研究所年報 (7 巻)
Annual Report of Education Development Research Center Vol.7

2015 年 6 月 19 日発行

編集 産業能率大学 教育開発研究所
発行 産業能率大学
〒158-8630 東京都世田谷区等々力 6-39-15
TEL:03-3704-1111
<http://www.sanno.ac.jp/univ/index.html>

© 産業能率大学



産業能率大学

EDRC 産業能率大学 教育開発研究所