



アクティブ・ラーニングの推進と 学習環境の活用に関する調査研究



大学教育におけるコース・アセスメント、 及び学習成果アセスメントに関する 調査研究



Contents

2015 年度年次報告によせて

1.	社会人向けビジネスゲームを用いたアクティブ・ラーニング（倉田洋）	1
2.	アクティブ・ラーニングと SA 制度の実質化（杉田一真）	2
3.	学習の質向上と授業外学習への取り組み（荒木淳子）	3
4.	産学連携プロジェクトにおけるアクティブ・ラーニングの考察と課題（松尾尚）	5
5.	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（倉田洋）	6
6.	2015 年度 PROG 実施結果（橋本諭）	7
7.	授業内スタッツの測定と実施（杉田一真）	9
8.	「到達目標」を意識した授業運営に関する実態調査（古賀暁彦）	10
9.	第 1 回公開 FD 研修会「アクティブ・ラーニングと学習成果の可視化について」（荒井明）	11
10.	教養教育の展望と課題（古賀暁彦）	14
11.	2015 年度「学生による授業評価」結果（小柴達美）	15

研究所員/執筆担当



1. 社会人向けビジネスゲームを用いたアクティブ・ラーニング

倉田 洋

1. 社会人ビジネスゲームと本学の関わり

社会人教育部門を併設している本学では、その特徴を活かして、社会人部門で社会人向けに開発されたビジネスゲームを学生教育に取り入れている。学生のキャリア教育や実践的な学びが重視されている中で、これらのビジネスゲームを取り入れた本学のアクティブ・ラーニングとしての学びについて、社会人教育資源の利用に関する有効性について、さらに見込まれる教育的効果を紹介したい。

産業能率大学総合研究所（以下、総合研究所）が開発した社会人向けビジネスゲームは、日本初の開発の歴史を持ち、これまでに革新を続けながら、社会人教育分野で実績を積み、現在に至っている。また、実際の企業の就職試験での場でも選考を進める際に多く用いられている。

このような事実を背景として、これまで本学経営学部ではチーム力醸成に有効であることなどから、「基礎（初年次）ゼミ」、「2年次ゼミ」などで学習段階に応じ授業としてのゼミの場を使って、これらを教材として活用してきた経緯がある。

総合研究所によるビジネスゲームには、企業の集合研修などの場面で、研修参加者の相互理解を深め研修参加者の緊張感を緩和し、雰囲気や和らげることを目的とした「イメージ交換ゲーム」、口頭による伝達手段を中心にコミュニケーションの難しさや話し方、聴き方の技術について理解を深める「コミュニケーションゲーム」、言葉として理解している「協力」をバラバラに配られた型紙（三角形・五角形）、カード（漢字・数字）を使い、あるルールのもとでチーム全員の協力で一定の形に作りあげてを課題としてチームで一体となって演習に取り組むことを目的とした「協力ゲーム」などがある。

ここではその一例として、「コラボレーションゲーム」を紹介する。このゲームは、グループのメンバーが分散して持っている情報をつなぎ合わせながら、課題を見つけ、解決していくゲームであり、課題達成を目指していく上で、グループ内での思考の共有化を図りながら進めることの難しさを学習していくことを主目的としている。さらに、ゲームを通じて、「情報の整理・分析」、「共有化」、「綿密なコミュニケーション」、「協力・チームワーク」などを発揮し再確認することで、実際の企業での仕事の進め方の一連の流れなどの一端が模擬体験できるという副次的効果も得られる。

2. 社会人教育資源の利用に関する有効性

これまで述べてきたように、社会人向けビジネスゲームには実際の企業内で組織人として必要とされる能力を再認識し、養成する効果が期待できる。実際の企業経営では幾重にも渡る複雑なファクターが絡みあっており、これらのことを学習するためには、大学での経営理論や経営手法の講義だけでは十分とは言えず、様々な企業のケースを基にした事例について、ディスカッションなどのワークを通じてさまざまな視点を絡め合わせて、深い理解に繋げていくことが重要である。しかし、それでもそれだけでは、得られた知識を定着化させることには不十分であると本学経営学部では考え、これらをさらに補完するものとして、擬似的な経営体験を通して、企業経営での重要な能力を確かめながら知識を身につけていくビジネスゲーム（組織、コミュニケーション、情報の整理・分析など企業経営での重要な能力の養成を目的）に注目し、総合研究所の協力も得ながら、授業に導入する試みをこれまでにやっている。

○授業への導入事例

次に、実際の授業への社会人ビジネスゲームの導入事例と、見込まれる教育効果について見て行きたい。

<初年次教育>

本学経営学部では初年次教育において、まず新入生の顔合わせとなる4月の入学直後に行われるオリエンテーションキャンプのプログラムの一つとして「販売促進会議」や「9人のポジション」などの社会人向けビジネスゲームを利用して、コミュニケーション演習を行っている。これらのゲームは、20個程度の経営に関する情報をメンバー間で交換し、最適なソリューションを見出すものであるが、そのプロセスでは円滑なコミュニケーションが不可欠であり、組織内での人間関係の醸成などに導入効果を発揮している。

<2年次教育>

2年次では、ゼミ教材として、上記の「イメージ交換ゲーム」や「コミュニケーションゲーム」を利用している。2年次ゼミで行う「イメージ交換ゲーム」は、「自分は周囲からどのようなイメージで見られているのか」を認識することで自分を客観的に見る端緒として、社会人へ向けた人間形成に活かしている。また、「コミュニケーションゲーム」は、言葉で伝達することの難しさや、組織として一致団結して課題に取り組むことの重要性を、ゲームを通して体得することを狙いとしている。

○見込まれる教育効果

初年次では、アクティブ・ラーニングを今後授業の中で行っていくことの、まさに最初の取り組みとして、オリエンテーションキャンプでビジネスゲームを通してグループワークを体験し、意見やアイデアの出し方、時間管理、コミュニケーションの重要性など、本学での学びの本質に触れ、これからの大学生活につなげていく契機としている。

2年次では、大学での学びにも慣れて来た所で、紹介した「イメージ交換ゲーム」から自己を客観的に見つめ直し、場合によってはゲームを通して自分の意外な一面を発見することもあり、次の成長に繋げるきっかけとなるケースもある。一方、「コミュニケーションゲーム」では、この頃になると、ゼミ内での人間関係の醸成も進んでいることもあり、思いもよらない結果になることもあるが、それはそれとして結果の原因究明が深い学びにつながり、さらなるグループ内の結束が高まるなど、副次的な効果も期待できる。

以上の事例が示唆するものとして、社会人向けビジネスゲームの利用による教育効果としては、ゲームそれぞれが持つビジネス能力の養成につながることはもちろんであるが、社会人向けという高次教材を授業に活用することで、良い結果が得られた際の自信につながることや、一方では仮に満足の行かない結果になったとしても今後の課題を発見し、新たな学習目標の設定につながるなどが大いに認められよう。さらに、ゼミなど組織内の活性化にもつながり、教員と学生間の信頼関係も醸成されると言える。

3. 今後の課題について

これまで見て来た中では、良い点ばかりが挙げられたが、最後に今後の課題について述べてみたい。ビジネスゲームを行うとビジネスゲームの楽しさや面白さ、ゲーム勝ち負けなどの結果などに学生の目が向いてしまい、肝心のビジネス能力の育成や疑似体験につながっていないケースが一部にあるのも事実である。運営する側としては、事前準備をしっかりと行い、ゲームを進めるプロセスを管理し、そしてゲーム終了後の振り返りを十分に学生に行わせて、成果の確認をしっかりと行うことが重要である。

また、学生からすでに他の授業などで体験済みとの申し出がされるケースもある。やはり、ゲームの結果や進め方を知ってしまっていると、効果が見込めないものになってしまうので、ビジネスゲームの実施管理の一元化について、科目間連携を図るなどが求められることが課題として挙げられる。

2. アクティブ・ラーニングとSA制度の実質化

杉田 一真

1. SA (スチューデント・アシスタント) 制度

大学の教育力向上の施策として、大学院生を学士課程の授業に活用するTA (ティーチング・アシスタント) や学部生を活用するSAを導入する大学が増えている。SA制度の導入は、2000年6月に文部科学省高等教育局から出された報告書『大学における学生生活の充実方策について:学生の立場に立った大学づくりを目指して』に、大学院学生にティーチング・アシスタント (TA) として教育の補助業務を担当させている例が見られるが、「これからは、学生の希望に応じ、大学院学生だけでなく学部の上級生についても、このような機会を積極的に与えていくことが望まれる」と記述されたことが契機となった。SA制度は、「教育活動の活発化や充実に資するのみならず、教える側の学生が主体的に学ぶ姿勢や責任感を身につけることができる」(上記報告書)とされ、Teaching (教える) から Learning (学ぶ) への教授学習パラダイムの転換に沿ったものである。

2. SA の役割 - 日米比較の視点から

SA制度の導入例は増えてきているが、SAが果たす役割は必ずしも一定ではない。一般にSAは、授業前の教室準備 (机や椅子の配置、教員用パソコン・プロジェクタのセッティングなど)、プリントの配布、出席票の配布・回収・整理、宿題の回収など、教員の「補助者」として、教員の教育・指導を支援することが多い。情報系科目などの実習においては、SAが学生に対して直接技術指導することもあるが、ここでもSAはあくまで教員に「代わって」指導をするに過ぎない。SA制度に先行して導入が進められたTA制度においても、たとえば文部科学省のTA補助金の対象範囲は「実験・実習・演習等の教育補助業務」に限定されていた¹⁾。しばしばSAが限定的な役割しか果たしていない現状は、このTAの業務範囲に影響を受け、SAへの期待が限定的になっていることが一因とも考えられる。

日本の大学のTA制度は、アメリカの同制度を参考に導入された。もっとも、補助業務を中心とする日本の大学のTAの役割と、アメリカの大学のTAの役割には大きな違いがある。アメリカの大学のTAは、補助業務のみならず、ディスカッションやグループワークの指導、実験・実習の指導から、宿題・レポートの採点、試験問題の作成まで行い、単独で授業を担当することもある²⁾。また、アメリカの大学では、SAにおいてもディスカッションやグループワークの指導をさせるのが通例である。すなわち、アメリカでは、TAもSAも「指導者」として位置づけられているのである。

図表1 SAの役割

教授学習パラダイム	SAの役割
教員主体 (Teaching)	・授業前の教室整備 (机や椅子の配置、教員用パソコン・プロジェクタのセッティングなど) ・プリント、出席票、宿題の配布・回収
学生主体 (Learning)	・実験・実習の指導 ・ディスカッション、グループワークの指導 ・授業外学習の支援

3. アクティブ・ラーニングとSA制度

日米によるSAの役割の違いは、どこに起因しているのだろうか。1つには日米の大学における中心的な教授法の違いがあると考えられる³⁾。日本では、教員が学生に一方向的に知識を伝達する「一方向的

義」が主流だが、アメリカではディスカッションや双方向講義などを含む「アクティブ・ラーニング」が基本である。

アクティブ・ラーニングにおいては、学生の能動的な参加が促進される。そのため、指導者をできるだけ多く投入して、チームティーチングを行うことが有効となる。そのため、TAやSAには「指導者」としての役割が期待される。他方、一方向的講義では、教員個人の力量が教育の質を左右する。そのため、TAやSAには、教員を支援する「補助者」としての役割が期待される。

日本でも、近年「アクティブ・ラーニング」の導入に積極的な大学が、徐々に増えつつある。アクティブ・ラーニングの質を担保するためには、指導者としてのTA・SAの役割が非常に重要である。2008年12月、中央教育審議会は答申『学士課程教育の構築に向けて』の中で、「授業における指導 (例えば、ディスカッション、討論など)への参画、授業外の学習支援など、TAの役割を一層拡大する」「優秀な学部学生をSA(スチューデント・アシスタント)として活用することも検討する」としている。

4. SA制度の実質化に向けた課題

以上のように、アクティブ・ラーニングの質を担保するためには、TAやSAの指導者としての活用が重要となる。もっとも、SAが補助者ではなく、「指導者」としての役割を担い、教員とSAが一体となってチームティーチングを行うためには、SAに対する研修会の実施や指導ガイドラインの策定、詳細な授業計画・資料の事前共有など、教員に新たな負担を強いることになる。これは、「補助者」としてのSAが配置されれば、雑務等の負担が軽減されると思っていた教員からすれば期待はずれである。負担を負うならばSA配置を希望しない教員も少なくないと思われる。

しかし、SA制度の目指すべき方向性は、教育の質向上にあり、その目指すべき姿は、教員とSAが一体となったチームティーチングによるアクティブ・ラーニングの実現である。決して、教員の負担軽減による、一方向的講義の質向上ではない。SA制度の実質化は、アクティブ・ラーニングの実質化を志向するものであり、教育の高度化を目指すものである。このように考えれば、SA制度の実質化のために教員に一定の負担が強いられるのはある意味当然といえる。

また、SAが担当した授業についてレポートを作成し、担当教員にフィードバックしたり、次年度プログラムの検討会に参加したりするなど、SAが授業運営のみならず、授業「計画」にも参画することにより、SA制度は授業プログラム改善、教員個人の教育力向上にも資する。今後、SA制度の実質化が、アクティブ・ラーニングをディープラーニングへ昇華させる契機となることを期待したい。

図表2 SA制度の実質化のために必要な施策

P (設計)	アクティブ・ラーニング型授業の設計、SAへの授業内容の事前共有、研修会の実施など
D (実施)	授業前ミーティング (タイムテーブル、役割の確認など)、授業後ミーティングなど
C (振り返り)	改善点等の記録、他クラスへのフィードバック、授業外学習の支援など
A (改善)	授業プログラム・演習課題の改善、次年度計画の検討など

¹ 立山博邦(2013)「大学におけるスチューデント・アシスタント(SA)制度の考察 - 日米比較の視点から -」『社会システム研究』第26号, pp137-150

² 荻谷剛彦(2012)『グローバル化時代の大学論1・アメリカの大学・ニッポンの大学・TA、シラバス、授業評価』中央公論新社

³ 小笠原正明(2007)「研究大学における理系の基礎教育とティーチングアシスタントの役割」『名古屋高等教育研究』第7号, pp.249-267

3. 学習の質向上と授業外学習への取り組み

荒木 淳子

1. はじめに

(1) 学習の質向上と授業外学習

最近、日本では大学の教育改革の一つとして、大学生の授業外学習時間を増やす方針が挙げられている。文部科学省は「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」と題する答申の中で、今後の大学教育の役割として、「予測困難な時代」を生き抜く学生の育成を掲げ（文部科学省中央教育審議会、2012年）、そのためには「何を教えるか」より「何ができるようになるか」に重点を置いた学生教育が求められること、学生が能動的に授業に関わり授業外でも主体的に学ぶよう大学教育を改革することが必要であることを論じている。実際にも、授業での学習と授業外学習をバランスよく行っている大学生はそうでない大学生に比べて成長実感より強く感じているという（溝上、2009）。こうしたことから、日本の大学教育においては、大学生の授業外学習の充実が求められているのである。

(2) 日本の大学生の授業外時間数の少なさ

しかしこれまでの調査では、日本の大学生の授業外学習時間はアメリカなどと比較しても少ないことが明らかとなっている。たとえばベネッセ教育総合研究所が全国の大学生に行った調査では、授業以外に学習を行っている時間が1週間当たり「1~5時間くらい」と回答した大学生は41.8%であり、「ほとんどしない」（24.4%）を含めると、大学生のおよそ7割は1週間当たりの授業外学習時間が5時間未満という結果であった（ベネッセ教育総合研究所、2005年）。これは、たとえばアメリカの大学生が行っている授業外学習時間と比べると、その約半分である。日米の学生を比較した調査では、アメリカの大学生の半数以上（58.4%）が1週間の授業外学習時間が11時間以上と回答しているのに対し、日本の大学生は、「1~5時間」が57.1%であった（東京大学大学経営政策研究センター『全国大学生調査』、2007年）。このように国際的に見て日本の大学生は授業外にあまり学習しているとは言えず、今後はいかに学生の授業外学習を促すかが課題である。本学においても2015年度よりシラバスに授業外学習の内容を明記するなどして学生の授業外学習を促し、大学教育の質向上をはかってきた。

(3) 授業外学習の工夫に向けて

しかし改革が進められる一方で、授業外学習の時間ばかりを意識することは、かえって課題の形骸化を招くという指摘もある（畑野・溝上、2013）。一方で、学生の授業外学習への意欲には、授業の構造や教員の発話などが影響するという研究結果もある（吉田ほか、2011）。単純に授業外学習の時間数を伸ばすだけでなく、教員が授業と授業外学習とを上手く接続し学生がより深く能動的に学べるよう、授業のやり方や授業外学習の課題を工夫する必要があるだろう。

2. 本研究の目的

そこで本研究では、授業外学習について専任教員の活用実態を把握し、教員が授業外学習についてどのような工夫や優れた実践を行っているのか、反対に授業外学習についてどのような課題を抱えているかを明らかにすることを目的とする。

このため教育開発研究所では授業外学習に関する教員の工夫や良い実践事例を共有することを目的とし、本学の教員に対し授業外学習の課題内容や実施方法についてアンケート調査を実施した。本稿

ではこの調査結果を示し、今後の授業外学習のあり方について考察したい。

3. 研究方法

(1) 調査方法と調査項目

調査方法は自記式の質問紙調査である。担当科目（主務として担当している科目、または単独で担当している授業科目）一科目について、「授業外学習の内容・目的」「学習効果のあった取り組み」「授業外学習について課題と感じられていること」などについて尋ねた。授業外学習の内容・目的は、授業外学習で学生に課していた課題について「リーディング課題（テキスト、参考資料、関連図書、新聞等を読む）」「ライティング課題（授業の感想、レポート等の課題を出す）」「ディスカッション課題（掲示板や対面で相互にコメントを行う活動）」「グループ課題（グループで発表の準備・練習、作品制作に取り組む活動）」「調査課題（インターネットやフィールドワークを通じた調査を実施）」「小テスト」「その他」から選択してもらい（複数選択可）、各課題の目的について授業の「予習」「復習」いずれか、またはその両方を回答してもらった。その他の項目については、自由記述とした。

(2) 実施時期と調査対象

調査は2015年12月8日から2016年1月8日にかけて実施した。対象は本学経営学部、情報マネジメント学部専任教員であり、両学部65名の教員より回答を得た。

4. 調査結果

(1) 授業外学習の内容と目的

まず、授業外学習の内容と目的について、調査結果を図表1に示す。表中の数字は回答した教員の実数である。

	予習	復習
リーディング	35	12
ライティング	8	36
ディスカッション	6	8
グループワーク	10	9
調査	18	9
小テスト	11	17
その他	6	10
合計	94	101

図表1 授業外学習の内容と目的

調査の結果、授業外学習を授業の「予習」としてよりも「復習」として課している教員のほうがやや多かった。また課題の内容では、予習では「リーディング課題」が、復習では「ライティング課題」が最も多かった。授業の予習としてテキストや文献などのリーディング課題を課す一方、授業の復習では、授業の内容や感想などを書かせる教員が多いことがうかがえる。また授業の予習として「調査」を課す教員も多く、教員が出した課題やテーマについて学生が調査を行い、その調査結果をもとに授業運営を進めている授業もあると考えられる。一方復習では「小テスト」が多く、テストを実施する

ことで知識の定着をはかっていると考えられる。一方、「ディスカッション」や「グループワーク」等、通常対面で実施する授業外課題は少なかった。プロジェクト型学習等を除けば、対面での活動は授業内で行い、そのための準備や振り返りを授業外学習として課するという授業と授業外学習との連携を意識した授業運営が行われていると言える。

「その他」には、「講義で学んだポイントを活かした企画書の作成」「検定対応力を養う」「漢字テストの準備学習した説得話法を実践し、結果をレポートとして提出」「毎回授業の内容をA41枚の分量に要約させる課題」「発声練習、トランスクリプト作成」「球場視察、チラシ配り」「Word, Excelの課題」「テキストのサンプルプログラムの作成、実行」「習得学習するテキストの作業」「HP掲載のためのブログ原稿執筆」等、授業の特性に応じた内容が挙げられた。

(2) 授業外学習の課題

次に授業外学習の課題について、調査結果を図表2に示す。分析は、無回答の1名を除く64名の教員の自由記述を内容ごとに筆者が区分し、それぞれにカテゴリーを付与した。記述内容が複数のカテゴリーにまたがる場合は、それぞれの記述についてカテゴリーを付与した。

	課題	回答数
科目内の課題	採点・評価	19
	授業内容との関連	
	学習の質	
科目間の調整		10
学生の態度		15
システムの課題		11
特になし		19
合計		74

図表2 授業外学習の課題

授業外学習の課題として最も多く挙げられていたのは、「科目内の課題」であった。「採点・評価」では、受講者の人数が多い場合に授業外学習の評価やフィードバックが大変であることが挙げられていた。また、授業外学習を授業内容とどう関連付けるかが難しいこと（授業内容との関連）、どうしても結果が具体的に表れる課題（たとえばテスト等）に偏りがちであること（学習の質）などが挙げられていた。

「科目間の調整」では、複数の科目で授業外学習の課題が似たものになりがちである点や、履修した科目によっては授業外学習の量や提出期限が集中してしまう点などが挙げられ、専門コースごとに科目間の調整を行ったほうがよいのではないかといった意見が挙げられていた。また「学生の態度」は、学生によって授業外学習に取り組む姿勢が違ふこと、グループワークのように学生が共同で作業を行う場合は、授業外学習にきちんと取り組まなかった学生がフリーライダー化してしまうことや、授業外学習にきちんと取り組まない学生の意欲をどう高めるかといった点が課題として挙げられていた。一方、「特になし」と回答した教員も多く、授業外学習について何等かの課題を感じている教員は全体の4分の3ほどであった。

「学習効果のあった取り組み」では、たとえばプログラミング入門のような演習系科目において、「反転授業」に授業外学習を利用した取り組みが挙げられた。具体的には、授業外学習として学生にテキストの予習と演習課題を課し、授業の中で教員が演習課題の解説をするというものであった。課題を授業外学習とすることで、学生が自らの力で問題に取り組もうとするとともに、教員も授業では解

説や学生のフォローアップに集中できる点がメリットとして挙げられていた。

5. 考察

今後日本の大学教育では、学生の授業外学習の充実がますます求められると考えられる。大学教員には授業の設計だけでなく、授業外学習も含めた学生の学習全体をデザインすることが求められるようになるだろう。

しかし、最近でこそFDとして大学教員の授業実践力の育成が図られるようになってきているものの、教育を専門としない多くの教員にとっては、授業外学習をどう効果的に授業と連携させ、学習の質を高めていくかは難しい課題である。大学教員の力量を高めないままに授業外学習の時間だけを伸ばそうとすることは、却って授業外学習の形骸化を招きかねない。本研究は、専任教員の授業外学習への取り組みの現状と、授業外学習に対して教員が抱える課題や悩みを明らかにした点に、一定の意義があるといえる。調査結果を踏まえれば、今後授業外学習の充実をはかるための取り組みとして、次のような点が挙げられる。

第一に、学生の授業外学習への取り組み意欲をどう高めるかである。学生によってもととの学習意欲に差があることはやむを得ず、複合的な要因によって生成された学生の学習意欲を、授業だけで向上させることも不可能である。しかし、授業外学習に関する研究では、「授業の内容を理解したいという思い」や宿題、期末試験など、授業全体のデザインが大学生の授業外学習に取り組む意欲につながる事が指摘されている（吉田ほか、2011）。学生の授業外学習に対する意欲を高めるためには、授業をどう設計し、運営するかが重要なのである。たとえば、授業において授業外課題を学生同士で見せ合う、他の学生に向けて発表するなどのように授業の仕方を工夫することで、学生の授業外学習に対する意欲をある程度向上させることができるのではないだろうか。

第二に、授業外学習と授業との連携をデザインすることである。「反転授業」のように、授業外学習が授業での学習と上手くつながるよう授業を設計することによって、学生の授業での学びの質も高まると考えられる。今後は、FD研修等を通じて優れた取り組みや実践事例を教員間で共有し、教員の授業外学習も含めた授業デザインの力量を高めていくことが必要と考えられる。

参考文献

- ベネッセ教育総合研究所(2005)平成17年経済産業省委託調査 進路選択に関する振り返り調査—大学生を対象として。
- 畑野快・溝上慎一(2013)大学生の主体的な授業態度と学習時間に基づく学生タイプの検討。日本教育工学会論文誌, 37(1):13-21
- 溝上慎一(2009)「大学生生活の過ごし方」から見た学生の学びと成長の検討—正課・正課外のバランスのとれた活動が高い成長を示す—。京都大学高等教育研究, 15:107-118
- 文部科学省中央教育審議会(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—生涯学習の続け、主体的に考える力を育成する大学へ—(答申)。
- 吉田博・戸川聡・金西計英(2011)大学の授業における学生が授業外学習を行う要因。日本教育工学会論文誌, 35:153-156
- 吉田博・金西計英(2012)学生の授業外学習を促進する授業—2年にわたる授業実践を通して—。大学教育研究ジャーナル, 9:1-10

4. 産学連携プロジェクトにおけるアクティブ・ラーニングの考察と課題

松尾 尚

1. 本 FD 研修会の概要

(1) 目的

平成 26 年に文科省より採択された「大学教育再生加速プログラム (AP)」の中で、「アクティブ・ラーニング (AL) と学習成果の可視化」に取り組んでいる。本学は社会人教育からスタートしたこともあり、開学以来、企業・外部団体との協力関係を強化してきた。そして、産学連携による AL を通じて、即戦力を育成するという方針を打ち出し、演習と理論学習を同期させた実践のカリキュラムを実行してきた。

今回の FD 研修会は、授業に参画した(株)コーセー、TOHO シネマズ(株)の担当者を招き、これまで取り組んできた企業タイアップの AL について、内部教員・協力企業双方の視点から課題と方策を見出すことを目的として、以下の内容で実施した。

日時： 2016 年 2 月 19 日 (金) 17:15~18:30
場所： 本学自由が丘キャンパス ラーニングコモンズ
出席： 本学教職員 82 名

- 講演「これからの企業・社会が求める人材像と大学への期待」
(株)コーセーコンシューマーブランド事業部長 外尾 秀人氏
TOHO シネマズ (株) 経営企画部長 小早川 靖典氏
本科目の振り返りと所感 経営学部 木村 剛 准教授
- 質疑応答

(2) 科目「マーケティング・プロジェクト」の紹介

議論の対象としたのは、経営学部マーケティング学科の選択必修科目「マーケティング・プロジェクト」である。本科目は3年次配当の演習科目であり、2015 年度の履修学生数は約 130 名である。

本科目は企業から提示されたビジネス課題について、1、2 年次を通じて学んだマーケティング知識を活用して、リサーチ、分析、仮説導出、戦略提案の一連のマーケティング・プロセスを体感する高次の PBL (Project Based Learning) 科目であり、マーケティング学科の集大成的な科目である。履修学生はこの講義を通じて、理論的な面からマーケティングを理解するだけでなく、実践的なマーケティング企画を立案する能力を養成することを目的とする。

協力企業は上記 2 社に加えて、(株)湘南ベルマーレ、ルミネ(株)の計 4 社である。学生は希望する企業を選び、4 クラスに分かれ、出題された課題について、小グループにて戦略提案を行う。

2. 企業・社会が大学に求めるもの

(1) (株)コーセー 外尾秀人氏

(株)コーセーとは、一昨年の初年次ゼミ PBL でもご協力いただいております。当時の 1 年生が 3 年生になり、どのくらい成長しているかに注目していたとのことである。

外尾氏は、「正しいリスクを取り、果敢にチャレンジをする人間」を、企業が求める人材像として提示した。リスクを恐れてはチャレンジは出来ず、リスクを伴わない取組みはチャレンジとは言えない。そのような人材を育成することが、大学教育に期待する点である。

今回のテーマは、「雪肌粋 (CVS ブランド) の販売拡大のための戦略」と「ブランド「VISSE」の販売拡大のための戦略」の 2 つであり、両テーマとも、マーケティングの中のプロモーション戦略を問うものである。

本学学生と接してみて企業側が感じたのは、以下の 2 点である。

1 点目は「チームで働く力が向上している」ということである。積極的に議論に参加し、結論を導出するための話し合いにグループ全員が関与できている点は、この 2 年での成長である。

2 点目の成長は、「全体のストーリーを作り、構成することが出来る」ことである。一方で、まとまりを重視するあまり、現実的な案に止まるケースが多いことが物足りないとのことであった。

そして、初年次より後退した点として、どんな困難に直面しても成し遂げようとする気概や熱さといった熱量の不足を挙げた。

(2) TOHO シネマズ(株) 小早川 靖典氏

TOHO シネマズ(株)も、ここ 2 年間、本学に授業協力いただいている企業であり、今回は、「(映画館のない) 地方でのホール等を利用した上映会への集客施策」、「映画館の集客力を利用した新しい事業企画」といった既存事業にとらわれないチャレンジングな課題を提示いただいた。

本科目に参画しての所感は、コーセーと同じである。発表資料の構成力は優れているが、課題発見力や創造性に課題があり、現実的な落としどころになっているとのコメントであった。

最初に本学学生と接したのは、2 年前の本学ビジネスサークル主催のビジネスコンテストであった。授業外の活動であったが、参加学生は皆熱心であり、社会人が考えつかない独創性や新発想があった。それが、失われつつあることを危惧しているとのことである。

(3) 本学 担当教員より授業の振り返り

続いて、経営学部教員 木村准教授が、担当者の立場で授業の振り返りを行った。

これも上記 2 社のコメントと同様である。3 年次になると PBL にも慣れてきて、求められた水準 (=単位取得の要件) をクリアすることが、比較的たやすいものになる。ただ、それ以上の質向上のための努力をしない傾向にあるとの所感であった。

上級生になるほど専門教育の比重が高まり、本科目以外にも演習科目や経営理論科目が増えてくる。そのとき、学生のバランス感覚が働き、1 科目にかける授業内外での労力・勉強量を調整して、結果的に予定調和的な結論に甘んじるのではないかと指摘である。

3. まとめ

最後に質疑応答の時間を設け、企業担当者 2 名に対する質問を募集した。学生に対する期待と結果のギャップについては、お二人とも、本学と関係が出来た当初は、大学生ということでさほど期待していなかったが、実際学生と触れ合ってみると、斬新なアイデアが出て驚かされることが多く、かつ、アイデアをどうしても具現化したいといった一生懸命さを感じた。最初の印象が強かった分、それから伸び悩みとの印象を受けるかもしれないとのことであった。

本学教員を含め、講演者 3 名に共通して出たネガティブなワードが、「慣れ」、「情熱不足」、「努力不足」といった言葉である。大学で学ぶ中で、経営学の分析ツールを巧みに使い、それをパワーポイントで効果的に表現する。そんな一連のテクニックには向上が見られる。ただ、企業が欲しているのは、もっと貪欲に自分の主張を認めさせようとする熱さであり、想いである。

PBL を基点とする実学教育に一定の成果が出たと同時に、上記の新たな課題を浮き彫りにすることができたと考える。

5. 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

倉田 洋

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、これまでに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た。

さらに、授業外での学習やグループワークについては2015年度からの全学を挙げたLMS(Learning Management System)導入を中心に実施に力を入れており、アクティブ・ラーニングの継続調査に加え、この点についても着目したい。

2. 授業運営の実態調査の実施

2015年度も継続して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。アンケート項目は従来同様の以下の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⑩～⑪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

前期は経営学部250科目、情報マネジメント学部183科目、後期は経営学部230科目、情報マネジメント学部165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、両学部それぞれ後期の前年調査結果との比較である。なお、2015年度の授業外学習への全学的取り組み浸透を考慮し、比較対象は後期データとした。

質問①～⑪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・ラーニングが引き続き広く浸透していることがわかる。グループワークや演習を取り入れた授業（質問⑤～⑨）では、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でも増加が見られる。一方、前回調査では2割弱に留まっていた授業外学習（質問⑩～⑪）は両学部とも今回の調査では5～10%増と前回調査と比べ増加していることがわかる。さらに、授業外学習について前年との比較を授業形態別に行った調査結果が、以下の通りである。

	経営学部		情報マネジメント学部	
	2014後期	2015後期	2014後期	2015後期
質問①	71.0%	71.6%	63.5%	66.7%
質問②	50.8%	63.9%	52.9%	61.5%
質問③	43.5%	54.2%	44.1%	52.6%
質問④	33.2%	39.4%	29.4%	52.6%
質問⑤	47.2%	51.6%	25.3%	37.2%
質問⑥	10.4%	13.5%	13.5%	14.1%
質問⑦	23.3%	27.7%	19.4%	32.1%
質問⑧	30.6%	31.0%	35.3%	34.6%
質問⑨	25.9%	31.0%	35.9%	44.9%
質問⑩	16.1%	26.5%	27.1%	34.6%
質問⑪	10.4%	20.6%	18.8%	24.4%

図表1 経営学部・情報マネジメント学部（後期）

ここでは、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)		(10～14回)	
	2014	2015(今回)	2014	2015(今回)
ゼミ	18.0%	28.8%	35.8%	45.5%
語学	0.0%	10.0%	20.0%	20.0%
演習	26.1%	26.8%	16.7%	23.1%
座学	14.6%	22.2%	25.3%	27.8%
合計	16.1%	26.5%	27.1%	34.6%

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)		(10～14回)	
	2014	2015(今回)	2014	2015(今回)
ゼミ	16.4%	30.8%	34.0%	33.3%
語学	0.0%	10.0%	0.0%	0.0%
演習	13.0%	23.2%	4.2%	19.2%
座学	7.3%	4.4%	15.7%	16.7%
合計	10.4%	20.6%	18.8%	24.4%

図表3 質問⑪の実施割合（後期）

調査結果をみると、今回の調査では質問⑩、質問⑪ともに前年に続きPBL等の高次のアクティブ・ラーニングの実施などでゼミでの実施割合が高い。また、質問⑩については、すべての項目で前年度を上回る割合となっており、2015年度の全学を挙げたLMSの活用が奏功し授業外での学習やグループワーク等の取り組みが浸透したことを示すものとなっている。次に、質問⑪では、今回調査での演習系の伸びが特筆される。これは、授業外学習の成果を次回の授業で教材にするなど、授業のやり方が工夫されていることが挙げられ、学生が授業外学習を行う上で、そこに必然性を持たせるなどの好例が見受けられた。

4. まとめ

4年目となるアクティブ・ラーニングの実施状況に関する今回の調査では、アクティブ・ラーニングの実施は、本学の授業では常態となり、さらに授業外学習との連携による相乗効果をいかに創出していくかという段階に入ったと言える。今後も継続して、授業外学習の取り組みについて、例えば学生の授業外学習を増やす方策や具体的な事例等について調査をしていく必要があるだろう。

6. 2015 年度 PROG 実施結果

橋本 諭

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。リアセック (2016) によれば、ジェネリックスキルの「大卒者として社会で求められる汎用的な能力・態度・志向」ジェネリックスキルの育成するためのプログラム」であるとしたうえで、「リテラシーテスト」と「コンピテンシーテスト」という2種類のテストによって客観的に測定することを目指している。

2. 本学での PROG の活用方法

本学においては、この PROG テストを 2011 年度より継続的に実施し学生にフィードバックを行うと同時に、学習成果の可視化に有用であるとして分析を続けている。

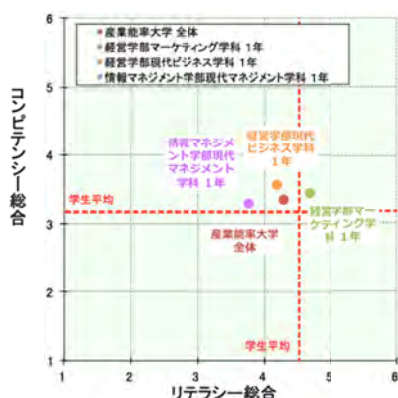
主に2つの視点から活用している。1つは、学生へのフィードバックである。継続的に実施することにより、ある時点でのジェネリックスキルの程度を把握することができると同時に、経年的に変化する自身のジェネリックスキルのについて振り返りを行うことができる。

もう1つは、授業改善である。本結果を元に、本学の学生の強み、弱みを把握することにより、客観的指標を用いた授業改善を行うことができる。授業改善における1つのデータとして活用することにより、専門性の追求のみならず、ジェネリックスキルの育成という側面からも授業を捉えることができる。

3. 本学テスト結果

本稿においては、2015 年に実施した内容について、報告していく。まず、本学1年生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、コンピテンシーは全国平均をやや上回るという結果であった(図表1)。

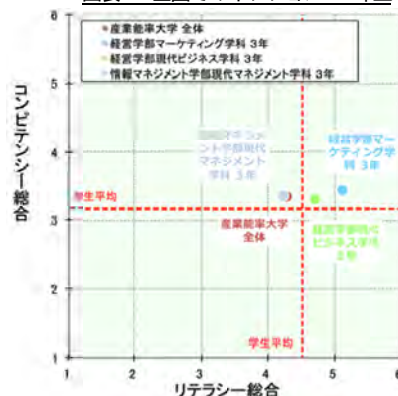
図表1 全国でのポジション 1年生



続いて、同じく 2015 年調査結果から 3 年生のもの(図表2)を見ると、リテラシー、コンピテンシー共に1年生調査よりも向上していることがわかる。同一対象の経年変化ではないが、総じて本学における教育活動の結果、ジェネリックスキルの育成できていることが示唆される。

なお、3 年生評価においてはリテラシーが現代マネジメント学科を除き全国平均を上回るという結果が出ている。コンピテンシーについてはすべての学科において全国平均を上回る結果となっている。

図表2 全国でのポジション 3年生

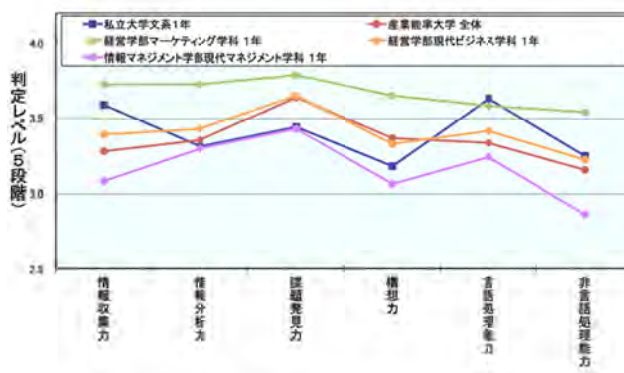


さらに、学科別に見ていくと、次のようになる。

(1) リテラシー

学科別では、マーケティング学科が最も高く、続いて現代ビジネス学科、現代マネジメント学科であった。本学におけるポイントとして、言語処理分野、非言語処理分野が私立大学文系1年平均と比較し弱い分野だといえるため、強化が求められるといえる。

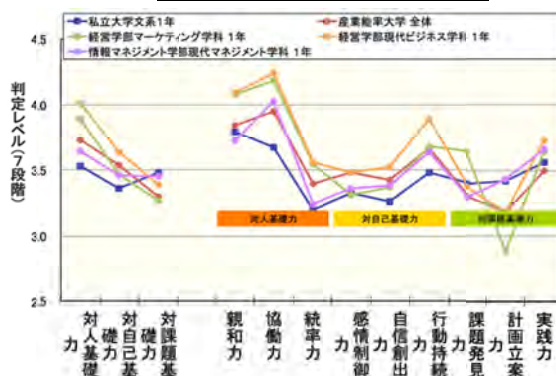
図表3 学科別リテラシー 1年生



(2) コンピテンシー

学科別に見ると、現代ビジネス学科、マーケティング学科、現代マネジメント学科という順になった(図表4)。本学のひとつの特徴と言えるのが、どの学科でも「協働力」について高い数値が出る所にある。これは、アクティブ・ラーニングの推進を入試段階から積極的に広報しており、本学を志望する学生には協働による学習をする準備ができていているといえよう。また、入学前から入学後においても、様々な機会においてアクティブ・ラーニングに接する機会があることも要因だと考えられる。

図表4 学科別コンピテンシー 1年生



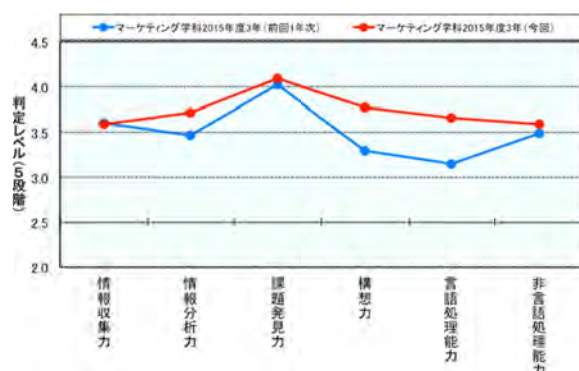
次に、2013 年度に 1 年生であった学生が、2015 年度に 3 年生になるまでどう変化したかについて見ていこう。

(3) パネル調査 リテラシー

2013 年度に 1 年生であった学生が、2015 年度に 3 年生になるまでどう変化したかについて見ていこう。

全体的な傾向としてリテラシーについては全体的に向上が見られる。特に、「構想力」、「言語処理能力」については各学科ともに向上がみられる。一部、非言語処理能力に伸び悩みや逆転が起きており、その点が課題であろう。

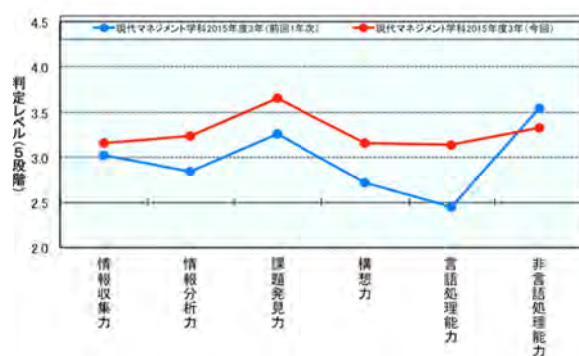
図表 5 マーケティング学科 2013 年～2015 年



図表 6 現代ビジネス学科 2013 年～2015 年



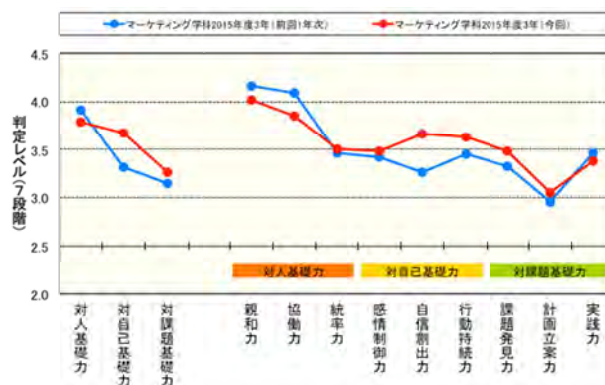
図表 7 現代マネジメント学科 2013 年～2015 年



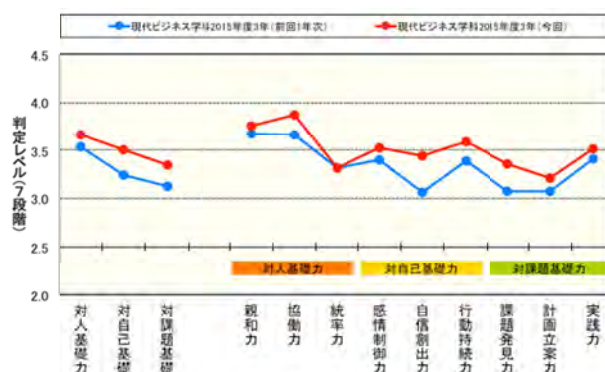
(4) パネル調査 コンピテンシー

コンピテンシーについては、3 学科ともに「自信創出力」の向上が見られたが、その他の能力について大きな変化は見られなかった。また、個別能力においては、「対課題基礎力」や「計画立案力」が 3 学科共に低い結果となり、今後の改善におけるテーマとなるであろう。

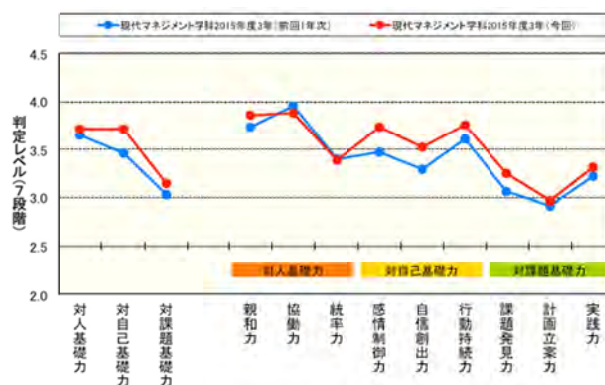
図表 8 マーケティング学科 2013 年～2015 年



図表 9 現代ビジネス学科 2013 年～2015 年



図表 10 現代マネジメント学科 2013 年～2015 年



4. 今後に向けて

本稿では、継続的に実施している PROG テストの結果について報告した。その個人結果については、学生本人にフィードバックするほか、全体的な傾向を把握した上で授業改善にも用いている。なお、本学では、PROG テストの結果のみを用いて授業改善を行っているわけではない。むしろ、いくつもある定量・定性的データの一部である。

授業改善は、考慮すべき変数が多岐にわたる、極めて多様な取組が求められるといえるだろう。取組の一環として、本学においては本結果を題材とした、教職員でディスカッションを行っている。結果をどのように捉えるのか？という視点だけではなく、それはどういった要因が考えられるのか？ また、どういった改善に活かせるのかをディスカッションしている。そういったプロセスとしての FD 活動が本学の FD 活動のひとつの特徴だといえるだろう。

継続的に取り組んでいくことの意義は大きいといえよう。

参考 URL：リアセック (2016)

<http://www.kawai-juku.ac.jp/prog/point.html>

7. 授業内スタッツの測定と実施

杉田 一真

1. 大学教育再生加速プログラム

文部科学省は大学の教育力向上を目的に平成 26 年度「大学教育再生加速プログラム（以下、AP プログラム）」を公募した。全国の大学から 250 件の申請があり、46 件（18.4%）が採択された。本学も「授業内スタッツデータおよび学生の学習行動データに基づく深い学びと学修成果を伴った教育の実現」を掲げて申請し、採択を受けた。

2. 教育力向上を目的とした取り組み

これまで各大学は教育力向上を目的に、FD 研修会や教員相互の授業参観の実施、授業評価などを行ってきた。特に授業評価については、学生による授業評価の信頼性や、大学が教育サービス提供者として消費者（学生）目線で授業満足度を追求することへの違和感など、これまで多くの問題提起がなされてきたが、いまやほとんどの大学で実施され、授業改善の基本的なツールとして定着している。

3. 本学大学教員に対するアンケート結果

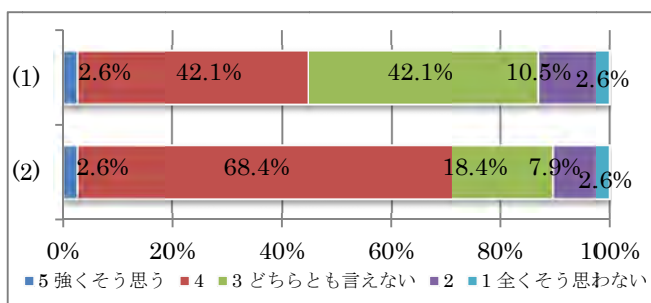
本学でも、長く授業評価を行ってきており、教員は過年度との比較を含め、学期終了後に授業評価の結果を受領する。本学授業評価は、一般的な授業評価項目に沿ったものとなっており、特異な点はない。

図表 1 一般的な授業評価項目

カテゴリ	授業評価項目
教員資質	熱意、授業準備、計画に沿った授業
教育方法	説明、教材、情報の提示、学生とのコミュニケーション
教育内容	難易度、量、時間配分、体系
学習者	出席、受講態度、授業外学習
教育・学習成果	興味関心、理解、意欲
授業	満足度、教室環境、雰囲気

FD 研修出席者（大学教員）にアンケート調査を行ったところ、「(1) 授業評価は、学生の意見を十分に集約しているか」との問いに対しては、**44.7%**の人が「強くそう思う」「そう思う」と回答しており、授業評価に対して一定の信頼を置いていることが窺える。一方で、「どちらとも言えない」との回答が **42.1%**にのぼった。この回答の中には、学生の学習意欲により、課題等の難易度が高く自己成長の機会となる授業を支持するか、平易な内容で単位取得が容易な授業を支持するかに差異があり、必ずしも授業評価の結果がすべての学生の平均的な意見を表しているとはいえないからとの意見があった。また、「(2) 授業評価は、授業の改善に役立っているか」との問いに対して **71.0%**の人が「強くそう思う」「そう思う」と回答しており、授業評価を授業改善の契機として積極的に活用していることが分かった。

図表 2 本学教員の授業評価に関するアンケート結果



4. 授業評価の活用

授業評価を実施していても、それが有効な授業改善につながれている例は少ない。また、たとえば「課題の量が多かった」との意見が授業評価で多数寄せられた場合に、単に課題の量を減らし、授業満足度が向上すれば、授業改善に成功したことになるかと言えばそうではない。課題の量を減らしたことで、修得する知識量や知識の活用機会が減り、結果として科目の到達目標に達することが困難になることもある。ここで重要なことは、各教員が授業評価の結果をその他の情報（学生の授業態度や質問の様子など）と合わせて「解釈」することである。また、解釈の結果、改善の方向性が示されたとき、「創造的に」具体的改善策を検討することである。たとえば、「課題の量が多かった」との意見に対して、授業中に課題内容について学生と一緒に検討する時間を設ける、専門用語について解説を付記するなど、工夫次第で学生の捉え方は変わる。

5. 授業内スタッツの測定

本学は、AP プログラムにおいて、授業評価の結果のみでは直ちに判明しない授業改善のポイントを可視化し、教育力の向上を図ることを目的に、授業内スタッツデータの測定を申請し、採択を受けた。スタッツデータとは、統計を意味する statistics に由来する言葉（stats）で、スポーツにおける選手のプレーやチームの成績に関する統計数値のことをいう。授業内スタッツデータの測定・分析・活用により、これまで「教員の聖域」とされてきた授業を客観データにより可視化し、授業改善を加速することが期待できる。具体的には、2 つのデータの測定を行う。第一に、授業中の教員の位置を 1 分毎に記録し、教員の動きを可視化する「ムービングデータ」。第二に、教員が説明や机間指導などいずれの授業行動をとり、レビュー、スライドなど、どのようなツールを用いているか、学生が質問やグループワークなどいずれの行動をとっているかを示す「パフォーマンスデータ」である。さらに、測定授業の教室エリア別（左前方、中央、右後方など）の受講態度も記録し、当日の授業に関する「授業後アンケート」もあわせて実施する。

図表 3 授業後アンケートの項目

1. 本日の授業に興味を持って取り組みましたか。
2. 本日の授業に集中して臨むことができましたか。
3. 本日の授業はわかりやすかったですか。
4. 本日の授業内容は理解できましたか。
5. 本日の授業で新たな気づきを得ましたか。
6. 本日の授業内容についてもっと深く学びたいと思いましたか。
7. クラス全体が積極的に授業に参加していましたか。
8. 担当教員の授業の進め方は満足いくものでしたか。
9. 本日の授業で担当教員の熱意は感じられましたか。
10. 学生の授業態度に関して担当教員は適切な対応をしましたか。

これらのスタッツデータ測定により、第一に、教員個人が授業設計とスタッツデータを照合することにより、無意識に説明時間が過剰に長くなっていることや、一方的講義と演習の時間配分の調整の必要性などに気づくことができる。また第二に、多様な教員のスタッツデータを蓄積し、統計的に分析することにより、教員の授業行動や学生の反応による授業のモデル化ができる。教員は、当初の授業計画および理想とする授業モデルと、自身のスタッツデータ（実績）を照合することにより、授業改善のポイントを具体的に知ることができる。これら 2 側面からの気づきにより、具体的な授業改善を加速していく。

8. 「到達目標」を意識した授業運営に関する実態調査報告

古賀 暁彦

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。2015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2015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。

2015年度に対象となった科目（授業クラス数）は、前期432クラス、後期392クラスであった。また、学部別では、経営学部477クラス、情報マネジメント学部347クラスであった。

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、全て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。

単位%	質問1			質問2		
	初回	中盤	終盤	初回	中盤	終盤
経営 (397 クラス)	100.0	65.5	98.2	99.0	52.9	80.1
情マネ (290 クラス)	100.0	51.4	96.9	99.3	35.5	86.6

図表1 質問1, 2の回答結果（学部別）

単位%	質問3	質問4	質問5
経営 (397 クラス)	51.9	83.1	66.5
情マネ (290 クラス)	37.6	75.9	67.2

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8~9割のクラスが、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4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。

単位%	経営学部				情報マネジメント学部			
	12年	13年	14年	15年	12年	13年	14年	15年
問3	42.0	47.0	51.1	51.9	34.0	29.0	35.7	37.6
問4	71.0	73.0	77.3	83.1	70.0	75.0	75.0	75.9
問5	60.0	63.0	64.9	66.5	60.0	63.0	63.0	67.2

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。

9. 第1回公開FD研修会

「アクティブ・ラーニングと学習成果の可視化について」 荒井 明

1. 第1回公開FD研修会

(1) 趣旨

本学では、「実践的なカリキュラムと学習者中心の教育内容が高い評価を得ていること」を将来ビジョンとして掲げており、文部科学省の平成26年度「大学教育再生加速プログラム（AP）」のテーマⅠ（アクティブ・ラーニング）・Ⅱ（学修成果の可視化）複合型に、本学の事業「授業内スタッツデータ及び学生の学習行動データに基づく深い学びと学修成果を伴った教育の実現」が採択された。本学では、早期から「アクティブ・ラーニング」や「外部とのコラボレーション授業」などに取り組んでおり、今までに培った教育法や学習支援の取組みを共有することを目的に、公開FD研修会の開催に至った。

また、2012年に同志社大学を中心とした教学IRの発展を目指す全国規模のIRコミュニティである「大学IRコンソーシアム」が設立され、本学も加盟している。本研修会では、基調講演として、「大学IRコンソーシアム」を推進されている山田礼子氏に、「教育の質保証に活用できるデータの活用方法、学習成果の可視化」についてご講演いただき、その後「本学におけるAP事業の取組み」の報告並びに、「IR調査結果」の報告に続き、会場内でのディスカッションを実施した。

(2) プログラムについて

開催日時：2016年2月12日（金）13:30～16:30

場所：産業能率大学自由が丘キャンパスラーニングコモンズ
（5号館IVYホール）

参加者数：138名（うち学外参加者45名）、運営スタッフ Shares¹
メンバー12名

カリキュラム：

- 13:30- 開会の挨拶 宮内ミナミ学長
- 13:35- 基調講演「学士課程における学習成果の可視化と質保証」
同志社大学 社会学部 山田礼子教授
- 14:50- 報告「大学教育再生加速プログラム(AP)の取組みについて」
経営学部 杉田一真准教授
- 15:10- 「本学のIR調査結果について」
経営学部 松尾尚教授
- 15:40- 「グループディスカッション（学習成果の可視化データを大学教育の質向上に結びつけるための取組みについて）」
コメンテーター：山田礼子教授
コーディネーター：
情報マネジメント学部 荒木淳子准教授
経営学部 倉田洋教授
- 16:25- 閉会の挨拶 情報マネジメント学部 鬼木和子教授

¹ “Sanno hearty experts in active-learning resources” の略で、本学学習支援センターが取り組む学習相談機能充実のための施策として2015年度に発足した学びのピア・サポートを行うボランティア学生の呼称。

2. 基調講演

「学士課程における学習成果の可視化と質保証」

同志社大学社会学部 山田礼子教授

(1) 日本の高等教育政策の動向と認証評価

高等教育政策の中で、学習成果（ラーニング・アウトカムズ）が話題となったきっかけは、2012年の中教審答申である。これ以降高等教育の質的転換が求められるようになり、その中でも「アクティブ・ラーニング」は日本国内で高等教育のみならず、中等教育、初等教育にも導入され始めた。2013年の中教審の議論（第2サイクル）においては、認証評価の大きな転換が指摘され、現在も引き続き議論がなされている。

現在は、第3サイクルの議論に入っており、さらに学習成果を中心とした形での認証評価に移行しているとの指摘がなされた。第2サイクルの認証評価は、学習の成果や大学の自主的・自立的な質保証を重視されたが、第3サイクルでは、自主的・自立な質保証よりも、「国からの調整」が入ってくることが示唆された。

第2サイクルにおける認証評価は、「内部質保証」が重要な課題であった。しかし、現在は高等教育政策の新たな方向性への転換期に入っており、①学習成果の評価の重視、②内部質保証（Internal Quality Assurance）システムの評価が切り離せない関係であることの重要性と、学習成果測定方法の充実が内部質保証の充実になっていくというのが1つの考え方であることが指摘された。そのためにもIRが必要不可欠となることを強調された。

IRは、私立大学改革総合答申事業に組み込まれており、IR部門の設置が求められているが、IRを進めていく上での大きな課題があることも指摘された。ひとつは、IRを推進する人材育の課題、加えて、その人材を専門職とするか、研究職とするかの議論もいまだなされていないのが現状である。大学内部のデータをどこまで外部に出せるのかという議論もなされておらず、これらの課題を議論し、充実させていかない限り、IRは中途半端になってしまうことも危惧されている。また、データの一元管理と財務・教学・学生支援を効果的に実施することが次のサバイバルとなり、必要となってくることが指摘された。

大学のガバナンス改革とIRとは大きな関係性があり、改革の推進にはエビデンスが必要不可欠となってくる。このエビデンスの典型的なものが学習成果であり、エビデンスがデータベースになっていることが望ましく、さらにはIRに携わる人材(Irer)を高度専門職として創設すること、SDやIRを強化していく議論が今後進んでいくとの説明があった。

また、諸外国においても質保証と学習成果志向は高等教育政策として進められており、例として欧州諸国のチューニング・プロジェクト、17カ国が参加しているAHELO、アメリカのPIRSが紹介された。教育の質保証の取組みは、かつてのように日本国内だけでの取



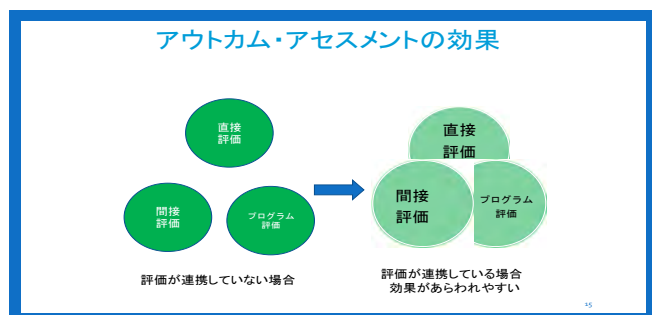
組みにとどまらず、学習成果に関する限りもっとトランスナショナルな流れとなっていることが指摘された。

(2) 教育の質保証と教学 IR

教育の質保証の実態としては、第一ステージ（シラバス、GPA 制度、学生調査等）はほとんどの大学で取り組んでおり、第二ステージ（IR 機能の充実、エビデンスベースで評価等）に着手している大学は半々程度の中、本学の取組みは第三ステージ（データの結果と評価を学生教育へ還元していく段階）に値すると述べられた。

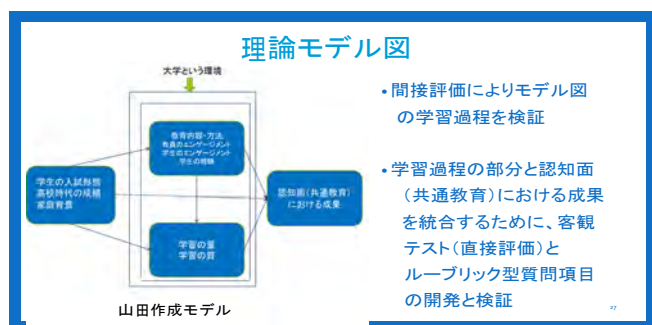
質保証の一環としてデータの活用には背景として、「何を教えるか」から「何ができるか」に発想を転換されたことが大きな理由となっている。その結果、データを活用することで、同時に教授法の見直しが必要となり、アクティブ・ラーニングが求められるようになったのである。

また、アウトカム・アセスメント（学習成果の測定）に関する直接評価と間接評価のモデルに触れ、どちらがよいかという議論はすべきでなく、相互に関係している評価を連携することにより効果があらわれやすくなると説明された。教育の質保証の過程として、①教育プログラムの体系化と整備、②教育に関するデータの集積、③データの測定と分析、④改善へのデータ提示のPDCA サイクルを回すことが重要となる。



(3) 学習成果の可視化に向けての方法

カリフォルニア大学ロサンゼルス校にて開発された CIRP の日本版 大学生調査 JCIIP (Japanese Cooperative Institutional Research Program) が 2014 年度からスタートした。新入生調査 (JFS) から現代学生の共通像として見えてくることとして、①1 週間の勉強や宿題に費やす時間が少なく、②読書をしない学生が大半であることが指摘された。また、ラーニングアウトカムズの自己評価によれば、アメリカの学生の自己評価が高いのに対して、日本の学生の自己評価が低くなっており大きな隔たりがあることが示された。しかしながら、日本の学生だけを比較してみると、2005 年から 2010 年にかけて、様々な努力（アクティブ・ラーニング、カリキュラムマネジメント、体系化等）により、分析力や問題解決力・人間関係



構築力・プレゼンテーション能力等において徐々に効果が現れ始めており、アクティブ・ラーニングが今後の鍵となると考えられる。

また、大学教育学会における 3 年間の研究成果として、直接評価と間接評価の統合を試みる標準型教育アセスメントと、理論モデルの説明がなされた。

諸外国の先行研究を見ても、直接評価と間接評価の学習成果の結果が整合的であるという研究もある一方で、併用が望ましいという研究もあり、直接評価と間接評価の相関を調査するにいたったとの説明があった。2015 年に実施された調査からも、学生の自己評価はある程度正しく自己認識できており、間接評価の意義に対する批判に対する回答としての意味を持つ調査結果となったが、幾つかの解明すべき課題もあり、さらなる追究と客観テストの開発が次の研究課題である。

3. 報告

(1) 「大学教育再生加速プログラム (AP) の取組みについて」

—授業内スタッツデータおよび学生の学習行動データに基づくアクティブ・ラーニングの実質化—

教育開発研究所 杉田一真所員

◆これまでの教育改革の取組みと AP 事業の位置付け

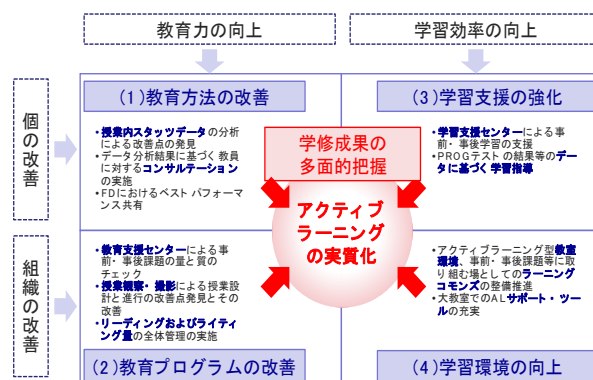
本学は、「実学教育」を理念に掲げ、アクティブ・ラーニング型の授業を積極的に行うという大方針のもと教育改革に取り組んでおり、2020 年の将来ビジョンでは、「実践的なカリキュラムと学習者中心の教育内容が高い評価を得ている」ことを掲げている。また、2014 年度の大学通学課程の活動方針においては、「アクティブ・ラーニングなど実践的教育の一層の強化・充実による教育力の向上」を明確にうたっており、第一次教育改革（教育基盤の整備）、第二次教育改革（アクティブ・ラーニング型教育基盤の整備）を推進してきた。

これまでの教育改革においてのアクティブ・ラーニングの取組みは、授業形態 (study) としての AL を導入することであったが、今後は、「学びの質の向上」、「学びの成果の多面的把握」というステージに突入している。

AP 事業の 4 つの柱として、①教育方法の改善、②教育プログラムの改善、③学習支援の強化、④学習環境の向上があり、教育側からのアプローチのみならず学習者視点の改革推進を進めており、学習成果の多面的把握の一環として取り組んでいるスタッツデータの分析・活用について中間報告がなされた。

具体的な達成目標と事業内容

4 つの取組みの構成



産業能率大学「授業内スタッツデータおよび学生の学習行動データに基づくアクティブ・ラーニングの実質化」

(2)「大学 IR コンソーシアム学生調査結果 学生調査の教学改善への活用」

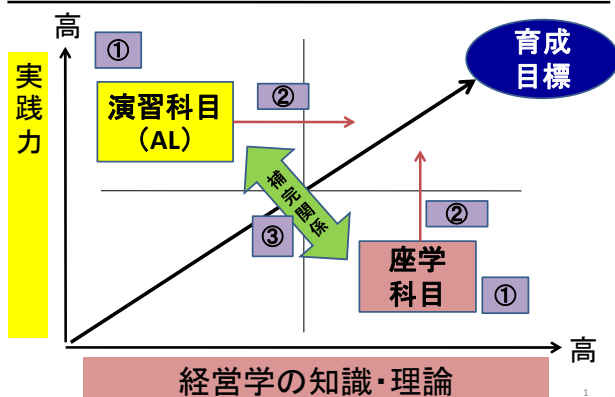
教育開発研究所 松尾尚所員

◆本学のカリキュラム設計と教育

本学の教育の根本的な考えとして、経営学の知識・理論（理論学習）と実践力の2軸の中で教育カリキュラムを組んでおり、①演習科目と座学科目のポートフォリオ、②演習科目への理論、座学科目への演習の導入、③両者の補完関係構築の3ステップを踏み、3つの教育（①「PBL/ALによる問題解決型授業」等の能動的学び、②「キャリア教育」、③学生・教員、学生間の密な関係性の構築）に注力し、マネジメント分野における実務家、問題解決型の人材の養成を目指している。

本学のカリキュラム設計：3つのステップ

①演習科目と座学科目のポートフォリオ、
②演習科目への理論、座学科目への演習の導入、③両者の補完関係構築



◆学生調査の教育改善への活用

本学においては、IR 調査（学習行動・学習時間、能力に関する自己評価・満足度/年1回）、PROG テスト（コンピテンシーとリテラシーの自己評価/年1回）、並びに授業評価（全科目の定性・定量調査/年2回）、学生調査（学生生活に関する自己評価・満足度/年1回）を実施している。

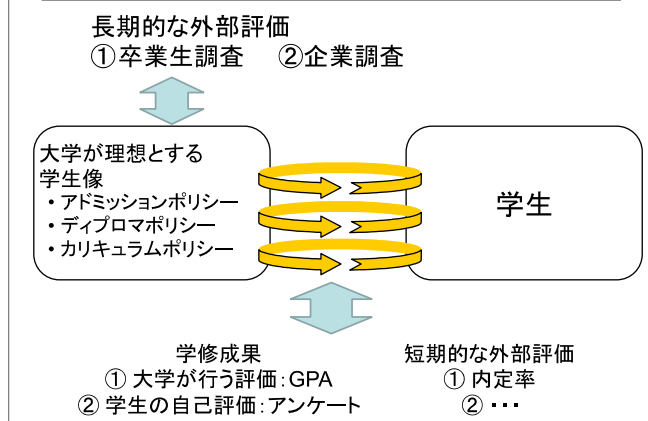
PROG TEST の結果を踏まえ、初年次ゼミへの PBL の導入により、アカデミックスキルとジェネリックスキルの同時養成、2年次ゼミにおける調査分析力向上プログラムの導入（予定）を試みている。

IR 調査の結果から、他大学と比較して「大学時代に経験したいと感じている」ことで突出している項目として、「チームで取り組むプロジェクト型の授業を受ける」、「卒業後の進路について、教職員に対して個別に相談する」、満足度については、「将来の仕事と授業内容の結びつき（キャリア）」、「学習支援や個別の学習指導（コミュニケーション）」があがっている。

◆可視化後、何を目標にどのようなプロセスで改善を行うか

大学教育の目標の1つは、3つの柱を中心とした教育を施し、人材を育成し、アドミッションポリシー（入り口）、ディプロマポリシー（出口）、カリキュラムポリシー（中間）に従って、学生と共有して教育を進めていくことにより、この要求水準をクリアした学生の輩出である。そのためには可視化後の評価が必要となってくる。可視化後の手段として、学修成果（GPA、アンケート）と短期的な外部評価（内定率等）を実施しているが、今後長期的な外部評価（卒業生調査、企業調査）を進めていくことを AP 事業の中で検討している。

大学教育の目標とは？



大学が行う評価(GPA)と学生の自己評価のクロス分析から見てきたこととして、

①問題解決型授業を基とした能動的学び

GPA が高くなるほど、フィールドワークを頻繁に行っており、満足度も高い傾向にある。

②キャリアデザイン科目における形成的学び

GPA が高いほど、自分が考えている将来の仕事と現在の授業内容を結びつけて満足している。GPA が低い学生は、「将来の見通し（キャリア意識）」を持っており、また何をすべきかを理解しており実行しているが、大学以外で何らかの経験をしている。将来の見通しを持っているが何をすべきかわからない学生への対応を吟味することが重要である。

③密なコミュニケーション・関係性の構築

GPA が高い学生ほど、授業時間外に他の学生と勉強したり、授業内容について話しており、満足度も高く、教員と話す機会も増加している傾向にある。しかし、学習支援や個別の学習指導に関しては、GPA の低い学生群に対しての満足度をあげることが喫緊の課題であることが報告された。

総括として、①現在の大学の教育目標と企業ニーズとの乖離、②GPA を企業が個々の能力として認識していないのではと予測される点、③大学間の質の差、成績評価基準の違い等の今後の議論すべき問題を提起し、エンrollmentマネジメント(enrollment management)の必要性の説明があった。

4. グループディスカッション

最後に、「学習成果の可視化データを大学教育の質向上に結びつけるための取組みについて」をテーマに、会場内で活発に意見が交わされた。その後、いくつかのグループで話し合われたことを全体で情報共有し、コメンテーターである山田礼子氏より建設的なアドバイスを頂くなど、有意義なまとめの活動を行った。



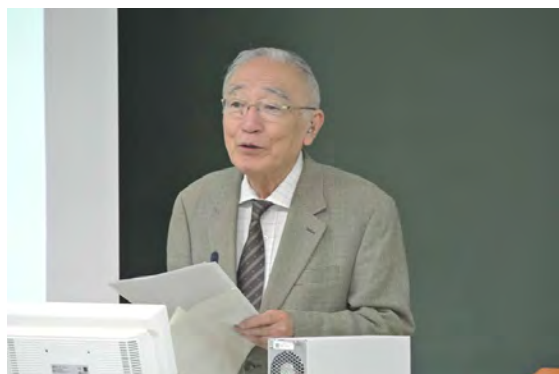
10. 教養教育の展望と課題

古賀 暁彦

1. 教養教育の創造とマネジメントを考える

(1) 講演会の概要について

タイトル：教養教育の創造とマネジメントを考える
発表者：寺崎昌男（東京大学・立教大学名誉教授）
日時：2015年10月9日（金）17:00～18:00
会場：自由が丘キャンパス 1号館1310教室
参加者数：88名（内大学教員数：78名）



第4回のFD研修会は、教養教育をテーマに開催された。研修会の講師として、本テーマを長年研究・実践してきた東京大学・立教大学名誉教授の寺崎昌男先生をお招きした。寺崎先生からは「戦後の大学における教養教育変遷」「立教での全学共通カリキュラムづくりの体験」「むすび～教養教育とは」の3点についてお話いただいた。

(2) 戦後の大学における教養教育変遷

ここでは、「1950年代」「1960年代～70年代」「1980年代～90年代半ば」「2000年代」という4つの時代区分ごとに、教養教育が日本の大学においてどのように扱われてきたかを概説いただいた。中でも先生からお示しいただいた『新時代に挑戦する大学教育と企業の対応（1995年）』という日経連教育特別委員会意見書の話が印象に残った。それまで経済界から大学の教養教育は「役に立たない」というレッテルを貼られていたが、この意見書では、「ものごとを人間性重視の立場から根本的、構造的に把握する能力、すなわち構想力を養成するためには、歴史、哲学、思想、社会心理等の獲得が文科系、理科系を問わず重要」と180度転換した意見に変わったのである。今から20年前に発表された意見書ではあるが、教養教育が必要となる背景である「独創性・創造性のある人材」「グローバル化に対応できる人材」といった人材ニーズは今も変わっていない。

(3) 立教での全学共通カリキュラムづくりの体験

ここでは、1990年代中頃に、先生が立教大学において実践された「全学カリキュラム運営センター」での教養教育改革の取り組みについて貴重な体験談をお話いただいた。それまで、立教大学では一般教育と専門教育を担う部局が分かれており、その有機的な融合がなされていない課題があった。それに対し、カリキュラムのみならず運営体制も含めて真っ向から改革されたお話は20年前の取り組みとは思えないものであった。特に、当時の専門教育の先生にヒアリングした結果、どの先生からも「2年間では専門の研究者は育成できない」と言われ、学部教育のコンセプトを従来の学士教育課程

専門人の育成は大学院教育に委ねることとしたエピソードが大変印象に残った。



(4) むすび

最後の「むすび」では、カリキュラムの3つの軸「オブジェクティブ、スコープ、シーケンス」の重要性、「規範でなく規範の基礎（成立根拠）」を知り、考える教養教育「テオリアからプラクシスとして教養」など短時間ながら大変示唆に富むお話をいただき、1時間の講演は終了となった。

2. 本学での教養教育改革についての取り組み

本学においては2014年度から教学委員会の下に「教養教育に関するカリキュラム検討に係わるWG」が設置され、教養教育改革に関する検討が継続して行われている。2015年度情報マネジメント学部では「Late generalization（高学年の教養教育）」の推進を軸に、以下の検討が行われた。

(1) 3、4年次優先履修の基礎教育科目

基礎教育科目から一科目以上選んで、3、4年次生の履修を優先するクラスを作る。

(2) 年次横断型基礎教育科目

例年定員超過で抽選対象となる基礎教育科目のうち、1～4年次の学生が共に学ぶことで学習効果増と判断した科目を選定し、1～4年次が積極的に履修登録するよう指導を行う。

(3) 3、4年次配当の基礎教育科目

3、4年次配当の基礎教育科目の可能性を（ビジネス教養講座：仮題）探る。その場合、5～7人の専任教員が2～3コマをそれぞれのテーマで講義するオムニバス方式をとる。

(4) 3、4年次配当のグローバル人材育成科目

教養教育（基礎教育科目）としての3、4年次配当「異文化コミュニケーション：仮称」（英語学習含）科目の可能性を探る。将来的には3、4年次配当の基礎教育科目を卒業要件である4年次履修対象科目にすることを検討する。

これらの検討項目のうち、2016年度に向けて（1）の提案が教学委員会に提出され、一科目が実施されることとなった。今後は、この科目の履修状況をみつつ、対象科目の増加、及び（2）～（4）の実施を検討していく予定である。

11. 2015 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28回を迎え、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、2015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

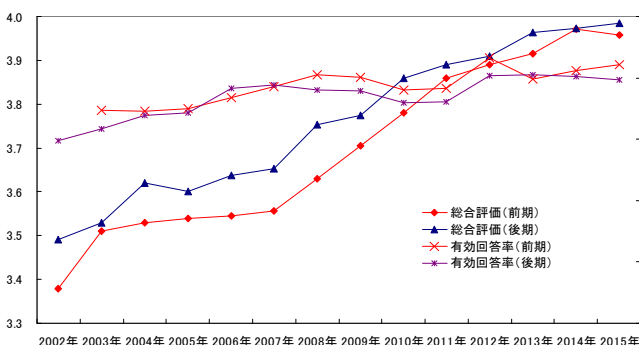
2015年度の授業評価の対象科目数は表1の通りである。実施対象科目の85%以上が同一の質問項目で集計しており、共通の尺度で全学的な取り組みとして授業評価を実施し、定量的な結果を教員へ提供している。

表1 2015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	574	503	71	87.6%
後学期	529	478	51	90.4%

(3) 回収率と総合評価

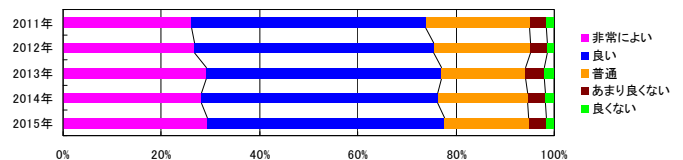
2002年度から2015年度までの総合評価のポイントとその回答率の推移を示したものが、図表1である。ここで、有効回答率は該当科目の成績評価者に対する回答者の比率を示しており、『履修者以外の回答』や『学生番号が特定できない回答』は有効回答とは認めず、除外し、算出している。本年度も前学期、後学期ともに80%程度の高い回答率となっている。総合評価の平均値については、前学期は若干下降したものの、4.0ポイント程度の非常に高い評価となり、授業の質的な向上がなされているといえる。



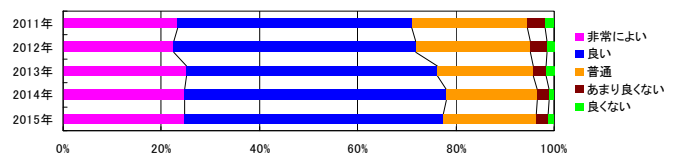
図表1 総合評価と回答率の推移

(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約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。



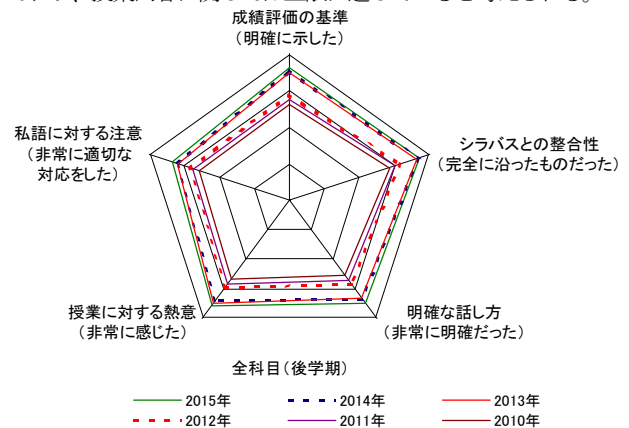
図表2 経営学部での総合評価の推移



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

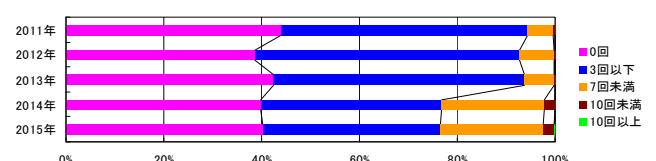
図表4に示すレーダチャートは授業内容に関する集計値であり、学期ごとに全科目の平均値をまとめ、経年の推移を示している。ここでの特徴は、この質問が開始された2007年度から集計値は年々外側へふくらんでいたが、本年度も前年度とほぼ一致した結果となっており、授業内容に関しては上限に達していると考えられる。



図表4 授業内容の評価結果

(6) 学生の出席状況

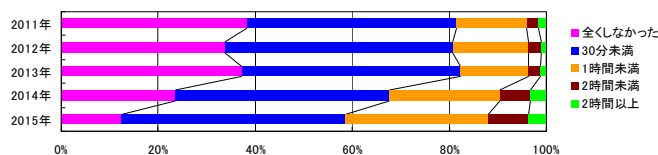
授業への出席状況に関しては、『7回未満の欠席』の回数が増加している。2013年度までは約95%程度の学生が『3回以下の欠席』との回答結果を得ていたが、本年度も前年度と同様に、その値が75%程度に減少している。『7回未満の欠席』の増加は両学部共通の特徴である。



図表5 授業の出席状況（欠席回数）

（７）学生の勉強時間

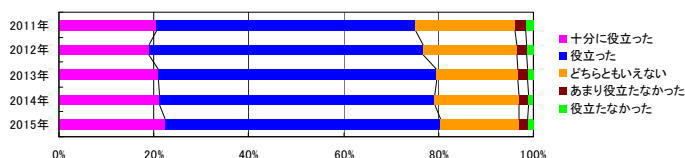
図表 6 は該当科目の単位取得のための 1 週間当たりの勉強時間の推移である。この結果、『30 分未満』の勉強時間が 60% 程度の比率を示している。しかし、『全くしなかった』の比率は前年度よりもさらに減少し、逆に『1 時間未満』と『2 時間未満』が増加傾向にあることが特徴である。シラバスに記載されている『事前・事後学習』の指導の効果と捉えることができよう。



図表 6 勉強時間

（８）課題の効果

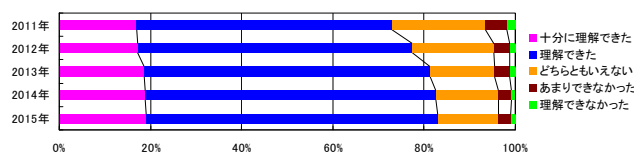
授業の理解を促すために課せられた課題の効果を図表 7 で示している。その効果として、80% 程度が『役立った』と回答しており、授業全般で『課題の提出』による適切な運営がなされていると考えられる。



図表 7 課題の効果

（９）授業の理解度

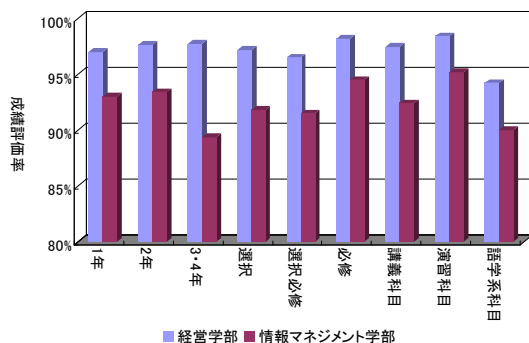
授業に対する学生の理解度は、『十分に理解できた』『理解できた』を合わせた比率が年々増加し、本年度も 80% を越える結果となっている。『学生の勉強時間』の増加、『課題の効果』の役立ちの程度を総合的に勘案すると、授業への理解は着実に深まっていると推測される。



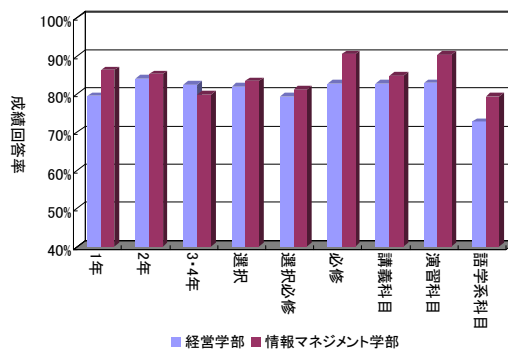
図表 8 学生の理解度

（10）科目特性ごとの比較

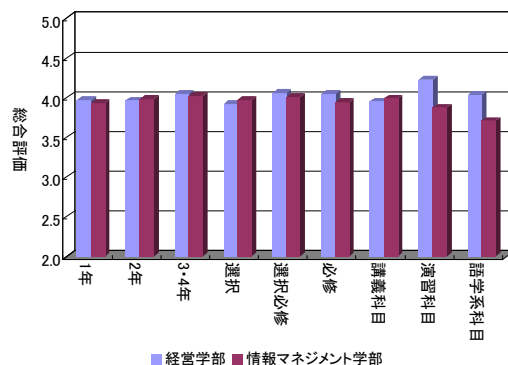
図表 9、図表 10、図表 11 では科目特性ごとの『成績評価率（＝成績評価者／履修者）』、『成績回答率（＝有効回答／成績評価者）』、『総合評価』の集計値を示している。



図表 9 科目特性ごと



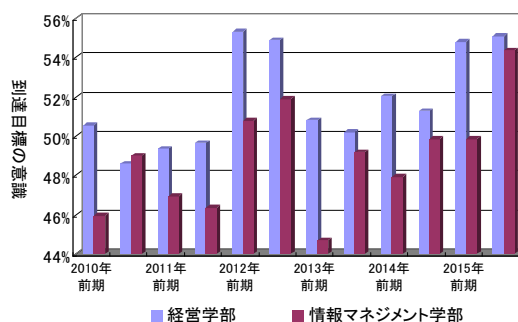
図表 10 科目特性ごとの成績回答率



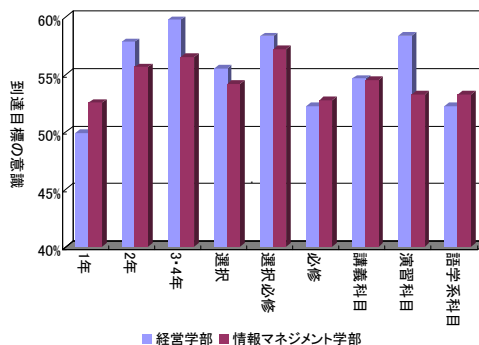
図表 11 科目特性ごとの総合評価

（11）到達目標

『到達目標を意識して受講したか』の回答では、前年度よりも意識した比率が増加している。特に、情報マネジメント学部での増加は顕著である。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

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9章執筆担当)
情報マネジメント学部	准教授	荒木 淳子	(第3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)
経営学部	教 授	倉田 洋	(第1,5章執筆担当)
情報マネジメント学部	教 授	古賀 暁彦	(第8,10章執筆担当)
経営学部	准教授	杉田 一真	(第2,7章執筆担当)
情報マネジメント学部	准教授	橋本 諭	(第6章執筆担当、年報編集担当)
経営学部	教 授	松尾 尚	(第4章執筆担当)

■執筆担当

情報マネジメント学部	教 授	小柴 達美	(第11章執筆担当)
------------	-----	-------	------------

■事務局

大学事務部	教務課	小熊 智義
	湘南教務課	小野 利彦

(五十音順、2016年3月現在)

2015年度 教育開発研究所年報(8巻)

Annual Report of Education Development Research Center Vol.8

2016年6月17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