

# 2016年度 教育開発研究所年報

Annual Report of Education Development Research Center Vol.9



実践的な教育の質的向上に向けた教育研究



# 2016年度年次報告に寄せて

2012 年度の中教審（文部科学省中央教育審議会）答申により、知識伝達型学習から課題解決型学習へのパラダイムシフトが宣言されました。答申では、主体的に考える力を持った人材は、受動的な学習経験では育成できず、教員と学生が議論を戦わせ、または学生同士が相互に刺激を与えながら成長する課題解決型のアクティブ・ラーニング（AL）が必要であることが提起されています。

一方、AL を教育の軸として捉える本学の教育開発・改善に関する取り組みは比較的早く、2002 年度 FD 委員会設置、2008 年度の教育開発研究所開設により、教職員全体で全学での教育質向上を実現する体制を整えてきました。そして、2014 年度に文部科学省の「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、本研究所の担う役割も重要度を増し、活動域を広げています。

その取り組み成果である年次報告も本年報にて第 9 卷となりました。2016 年度本研究所の活動は、AP の取り組みテーマとして定めた「授業内スタッツデータの活用と学習行動改善」、「PBL（課題解決型授業）における組織的支援のあり方」、「授業外学習の促進と支援」、「教育成果の可視化とカリキュラムへの反映」等において、所員が中心となり研究の深耕を行うと同時に、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議論を重ねました。また、第二回公開 FD 研修会を開催し、「主体的学習者とアクティブ・ラーニング」をテーマに、溝上慎一氏（京都大学）の基調講演、友野伸一郎氏（教育ジャーナリスト）による他大学の先進的な教育改善の取り組み、本学事業の報告、及び参加者間の討議を行い、一定の成果を上げました。

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。その成果を公開することにより、さらに広く対話を求めたく、皆様より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に存じます。

教育開発研究所 所長 松尾 尚

2017 年 7 月 14 日

## 〈 2016 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 <sup>*1</sup>
1(5月27日)	授業内スタッツデータの活用と学習行動改善	杉田一真氏(経営学部)、	78名
2(6月17日)	PBL の組織的支援について	中島智人氏(経営学部)	75名
3(7月15日)	授業外学習支援～Shares の活動と効果～	古賀暁彦氏(情報マネジメント学部) 田中彰夫氏(経営学部)	74名
4(10月14日)	リーディング・ライティング量の測定(授業外学習)	小柴達美氏(情報マネジメント学部) 橋本諭氏(情報マネジメント学部)	78名
5(11月18日)	学修成果の可視化 ～2016 年度 PROG 実施結果を中心に～	都留信行氏(経営学部)	77名
6(1月20日)	データから見る基礎ゼミの効果	森朋子氏(関西大学)	76名
7(2月20日)	まとめと今後の課題	倉田洋氏(経営学部) 荒木淳子氏(情報マネジメント学部)	77名

## 〈 2016 年度教育開発研究所開催 公開 FD 研修会実施録 〉

回(月 日)	テーマ	担当者(所属)	参加数 <sup>*2</sup>
1(2月10日)	主体的学習者とアクティブ・ラーニング	溝上慎一氏(京都大学)、 友野伸一郎氏(教育ジャーナリスト) 杉田一真氏、松尾尚氏、荒井明氏(経営学部)、古賀暁彦氏、荒木淳子氏(情報マネジメント学部)	120名

\*2 内学外から 20 名のご参加を頂いた

## Contents

### 2016年度年次報告に寄せて

1.	授業内スタッツデータの活用と学習行動改善（杉田一真）	1
2.	PBLの組織的支援について（中島智人）	3
3.	授業外学習支援～Shares の活動と効果～（田中彰夫）	4
4.	リーディング・ライティング量の測定（授業外学習）（橋本諭）	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.	学修成果の可視化～2016 年度 PROG 実施結果を中心に～（都留信行）	7
7.	データから見る基礎ゼミの効果（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報告（古賀暁彦）	10
9.	主体的学習者とアクティブ・ラーニング（荒井明）	12
10.	カリキュラムマネジメントから考えるアクティブ・ラーニング（荒木淳子）	14
11.	2016 年度「学生による授業評価」結果（倉田洋）	15

# 1. 授業内スタッツデータの活用と学習行動改善

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)」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. 授業内スタッツデータの測定

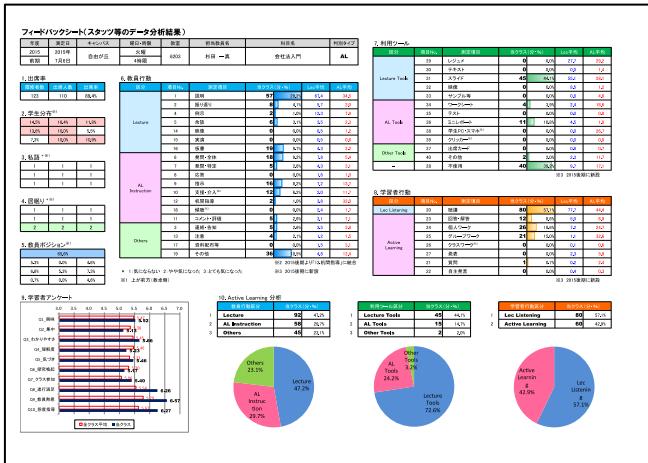
本学は、APにおいて、授業評価の結果のみでは直ちに判明しない授業改善のポイントを可視化し、教育力の向上を図ることを目的に、授業内スタッツデータの測定を開始した。スタッツデータとは、統計を意味する statistics に由来する言葉(stats)で、スポーツにおける選手のプレー内容やチームの成績に関する統計数値のことという。そして、授業内スタッツデータとは、授業における教員と学生のパフォーマンス(学生の質問数、教員と学生の対話数、事前課題に対するフィードバック時間等)の測定データのことという。

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、レジュメ、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記録する「パフォーマンスデータ」である。

さらに、上記スタッツデータ測定に合わせて、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」も実施する。

## 3. 授業内スタッツデータの活用と学習行動改善

測定した授業内スタッツデータ(①ムービングデータ、②パフォーマンスデータ)、および③エリア別受講態度、④授業後アンケートの結果は「フィードバックシート」にまとめられる。



図表1 フィードバックシート(サンプル)

授業改善は、フィードバックシートを材料として、PDCAサイクルに基づいて実行される。まず、授業内スタッツの測定対象となつた科目の担当教員は、測定前に「学習者行動改善シート」のPlan欄を記入する。Plan欄には、①測定対象となる授業回のねらい、当該授業計画に含まれる②学習者の興味を喚起する工夫、③学習者の

集中力を維持する工夫、④学習者の理解を促し、知識定着を促進する工夫、⑤学習者の発展学習に向けた意欲を向上する工夫、⑥その他、学習者の主体的な学習を促す工夫、⑦学習状況の把握および活用方法を記入する。

測定後は、測定結果を踏まえて「学習者行動改善シート」のCheck欄とAction欄を記入する。Check欄は、出席率や私語・居眠りの状況、授業後アンケートの結果などに関する自己評価を記入する。評価は、A.期待を上回っている、B.期待通り、C.期待を下回っているという3段階で行う。そして、特にC.期待を下回っている項目について改善を図るために、Action欄に授業および学習者行動の改善アイデアを記述する。

この測定前のPlan欄の記入と、測定後のCheckおよびAction欄の記入により、授業計画(Plan)から授業実施(Do)、授業内スタッツデータの測定・分析(Check)、授業改善アイデアの検討・実施(Action)というPDCAサイクルに基づく授業改善を加速することが期待できる。

学習者行動改善シート①		
年度	期間	キャンパス
2015	前期	名古屋
2015	7月1日	7月31日
科目名	経営	
担当者名	村田一真	
科目名	会社法入門	
Plan		
1. 今回の授業のねらい		
今後の授業のねらいは、学生が以下の授業、及び認定によるうなづけた将来の実務を獲得することを目指す。 ・会社法の基礎知識を理解する。 ・会社法の実務を理解する。 ・会社法の実務を理解する。 ・会社法の実務を理解する。 ・会社法の実務を理解する。 ・会社法の実務を理解する。		
2. 学習者の興味を喚起する工夫		
・会社法に対する興味を高める。 ・会社法に対する興味を高める。 ・会社法に対する興味を高める。		
3. 学習者の集中力を維持する工夫		
・会社法に対する興味を高める。 ・会社法に対する興味を高める。 ・会社法に対する興味を高める。		
4. 学習者の理解を促す、知識定着を促進する工夫		
・会社法に対する興味を高める。 ・会社法に対する興味を高める。		
5. 学習者の発展学習に向けた意欲を向上する工夫		
・会社法に対する興味を高める。		
6. 全体の評価		
A. 普通 B. 良好 C. 索性		
Check		
6. スタッツデータ等に関する自己評価		
A	B	C
普段通り	出欠率	●
普段通り	学生会員	●
普段通り	私語・居眠り	●
普段通り	教員のパフォーマンス	●
普段通り	教員の行動	●
普段通り	学習行動	●
普段通り	DL講義	●
普段通り	私語	●
普段通り	わざわざさず	●
普段通り	充電不足	●
普段通り	気分	●
普段通り	寝不足	●
普段通り	クラクテル	●
普段通り	適切実現度	●

学習者行動改善シート②		
年度	期間	キャンパス
2015	前期	名古屋
2015	7月1日	7月31日
科目名	経営	
担当者名	村田一真	
科目名	会社法入門	
Action		
9. 授業改善アイデア		
1. 会社法に対する興味を高めるための工夫		
・会社法に対する興味を高める。		
2. 学習者の集中力を維持する工夫		
・会社法に対する興味を高める。		
3. 全体の評価		
A. 普通 B. 良好 C. 索性		
10. 反響および学習者行動の改善に必要なアイデア		
1. 会社法に対する興味を高めるための工夫		
・会社法に対する興味を高める。		
2. 学習者の集中力を維持する工夫		
・会社法に対する興味を高める。		
3. 全体の評価		
A. 普通 B. 良好 C. 索性		
11. フィードバックシートに対する要望		
・会社法に対する興味を高める。		

図表2 学習者行動改善シート(サンプル)

PDCAサイクルに基づく改善を促すシート名を「学習者行動」改善シートとしたことには理由がある。授業改善はあくまでも学習者を中心に行い、教員行動が変わつても学習者行動が変わらなければ、学修成果の向上にはつながらないというアクティブラーニングの考え方を反映している。

本学では教職員全員にMBO(Management by objectives、目標管理)を導入しており、専任教員は年2回学部長との面談の上、目標の

設定および成果の検証、改善策の検討を行っている。そして、収集した授業内スタッツデータおよび学習者行動改善シートも学部長面談の資料となり、学部長は本資料をもとに各専任教員に対して授業プログラムや授業運営に関するコンサルテーションを実施する。これにより、全専任教員に定期的な授業改善を促すことになり、結果、カリキュラム全体の改善も進む。

#### 4. 授業改善アイデア

学習者行動改善シートにおける授業改善アイデア(Action)は、学内にナレッジとして蓄積され、FD研修会などを通じて共有される。これにより、教員「個人」のアイデアを超えた授業改善が期待できる。

##### 1. 学習者の興味を喚起する工夫

- ・最近、話題になっているニュースを取り上げる
- ・新聞や雑誌の記事を配付する
- ・学生にとって身近な事例を取り上げる
- ・映像教材を用いる
- ・講師が自身の体験談を通じて、当該科目を学習する意義を伝える
- ・授業内容が将来役立つものであることを示す
- ・授業冒頭、当日の授業で扱うトピックを一覧で提示する

##### 2. 学習者の集中力を維持する工夫

- ・学生への問い合わせを頻度高く行う、突然指名する
- ・ピアインストラクションを実施する
- ・雑談を挟む、笑い・ユーモアを交える
- ・学生の意見を否定しない
- ・予め何分レクチャーするか、事前に時間を知らせる
- ・小グループに分けた上で、グループ間で解答時間等を競わせる
- ・書く時間、読む時間、ディスカッションする時間など、授業を短時間のモジュールに分けて構成する
- ・レクチャーとアクティブラーニングを交互に細かく組み合わせて授業を構成する
- ・知識の修得と活用を目的としたプログラムをバランス良く組み合わせて授業を構成する
- ・授業中ランダムなタイミングで、出席確認を兼ねたミニレポートや小テストを実施する
- ・仲の良い友達同士でグループを組ませない
- ・優れた課題レポート等を提出した学生に発表して（読んで）もらう
- ・科目の到達目標やループリックを示し、学生が当該科目で身に付ける知識・スキルを明確に認識できるようにする
- ・定期試験で手書きノートのみ持込可とする
- ・ワークシートを配付する
- ・歩き回る、机間指導を丁寧に行う

##### 3. 学習者の理解を促し、知識定着を促進する工夫

- ・大切なポイントは、繰り返し説明する
- ・授業冒頭で前回授業の内容を振り返る
- ・授業外学習として、授業内容を振り返るような課題を出す
- ・manaba<sup>1</sup>上で小テストを実施して、学生の理解度を把握し、必要があれば授業中に補足説明を行う
- ・授業中にミニテストを実施して、学生の理解度を把握しながら授業を進行する
- ・リフレクションシートの記入など、知識の整理・定着を図る時間を設ける
- ・他科目で修得した知識と授業内容を結びつける
- ・学生に「自分自身がわかっていない点」を整理して表現させる
- ・映像教材を用いる
- ・具体的な事例を数多く紹介する
- ・授業がある程度進行した段階で、小活やまとめを挟む
- ・期末試験での出題をほのめかす
- ・提出された課題に対して丁寧にフィードバックを行う

##### 4. 学習者の発展学習に向けた意欲を向上する工夫

- ・発展学習と位置づけることができる科目名を示す

- ・発展的な内容を含む授業外学習課題を出す
- ・発展学習に適したテキストや参考文献を提示する
- ・学生が自己成長を感じるように、プレ/ポストテストを実施する
- ・講師が自身の研究成果や今後の研究計画などを熱っぽく話をする
- ・Student Assistant(SA)を務めてもらう

##### 5. その他、学習者の主体的な学習を促す工夫

- ・卒業論文を課す
- ・発言した人を褒める
- ・理解の遅い学生のフォローを丁寧に行う

図表3 授業設計・運営上の工夫<sup>2</sup>（順不同）

#### 4. 授業改善の個別性

授業内スタッツデータの測定・分析・活用を通じた授業改善の取り組みは、アクティブラーニングの組織的推進の一環である。もともと、本取り組みは、すべての授業をグループワーク中心の授業スタイルに移行しようとするものではない。目的は、学生が能動的に学習に臨む授業プログラムと授業運営を行い、学修成果を高めることにある。そのためには、授業内容や科目の到達目標、教員の特性、学生の興味関心等に応じて、授業ごとに適切なプログラムと授業運営の方法を検討する必要がある。したがって、授業内スタッツデータの分析によって「理想的な授業」を選定し、他の授業に移植するようなことはしない。あくまでも、授業改善の取り組みは、授業ごとに個別性の高い取り組みであると考えている。

#### 5. 授業内スタッツデータの蓄積を通じた発見

授業改善の個別性の高さに関して、2年にわたる授業内スタッツデータの蓄積によりいくつか興味深い発見があった。

第一に、アクティブラーニングを導く授業スタイルは、授業内容が同一であっても、教員やクラス特性によって多様であることが確認された。たとえば、同一科目を複数の教員で担当している授業において、授業スタイルが全く異なるにもかかわらず（レクチャーを中心の授業と双方向講義中心の授業）、ともに学生が集中して授業に臨み、内容の理解度が高く、高い授業評価を得ているケースがあった。これにより、同一の授業内容、到達目標であっても、教員やクラスの特性に応じて適切な授業スタイルを選択することの重要性が示された。

第二に、授業スタイルが類似し（たとえば知識習得を主な目的としたレクチャーを中心の授業）、スタッツデータに大きな違いはない授業であっても、学生の受講態度や授業後アンケートの結果に大きな差が生じるケースがあることがわかった。そして、差の生じる原因の1つは、授業プログラム、特に学生に対する問い合わせや演習の課題内容によることがわかった。授業中にいくら熱心にレクチャーを行っても、事前の授業設計上、学生の能動的学習態度を引き出す適切な問い合わせや課題を準備しておかなければ、アクティブラーニングは実現できないことが改めて確認できた。

#### 6. カリキュラムマネジメントと科目間連携

各科目で適切に授業改善が進めば、学生の学修成果を高めることにつながるが、この取り組みだけでは学修成果を最大限に高めることはできない。カリキュラム全体の統合的効果として学生に深い学びを提供し、高い学修成果を導くこと、すなわちカリキュラムマネジメントが不可欠である。そして、いくら緻密に設計されたカリキュラムであっても、それを実効性あるものにするためには、科目間で連携が不可欠である。

今後、さらに改革を加速し、適切なカリキュラムマネジメントに、科目間連携、各科目の授業改善が行われる体制を整備していく必要がある。

<sup>1</sup> 株式会社朝日ネットが提供している Learning Management System(LMS)

<sup>2</sup> FD研修参加者のワークシート記載内容から一部抜粋・編集

## 2. PBLの組織的支援について

中島 智人

### 1. PBLの組織的支援

本学における文部科学省「大学教育再生加速プログラム（AP）」の「教学ユニット」では、本学におけるPBL実施科目の増加を目的に、PBLスタートアップ支援策の策定を行っている。

本学においてすでにPBLを取り入れている科目は、情報マネジメント学部17科目、経営学部23科目であった。PBLは、Project-based LearningあるいはProblem-based Learningともいわれるが、すでに本学において実施されているPBL科目の現状や他大学での取り組みから、PBLをその目的や対象学年に対応して、次のように整理した。

- ・主に低学年（1、2年生）を対象に、学習の契機となる問題・課題について気づきや啓発を促し、今後の大学生としての学修活動に対して動機づけとなるような「問題提起型PBL」
- ・高学年（3、4年）の専門教育において、学内外の課題にもとづいて、企画の遂行・達成を行う。これまで習得した知識・スキルの実社会での応用や、知識・スキルの活用を通じた課題解決を行うような「課題解決型PBL」
- ・プロジェクトの実施を通して、企画立案、準備、実施、結果報告、評価などのプロセスにおける協働作業から、学生が自分の能力や知識、価値観を学び、また、他者や社会との関係を考える「プロジェクト型PBL」

### 2. PBL協力先の現状

PBL協力先の現状 PBL科目の実施に際しては、外部協力先との関係構築が重要となる。2015年度に実施した全学調査によると、両学部あわせて企業39社、商店街・地域団体9団体、自治体・公的機関8団体、非営利団体12団体、合計68社・団体が、本学PBLの実施に協力をしていることがわかった。さらに、今後、PBL科目の実施可能性のある協力先も24社・団体であった。これらの企業・団体一覧は、学内データベース上に公開されている。これまでPBLの実施に際しては、担当教員の個人的なつながりによって協力先を発掘していた。これについては、PBL実施企業・団体を整理し、学内で共有することにより、PBL科目実施の促進が期待できる。

### 3. PBL実施の流れ・ポイント

PBL科目の実施には、学外・学内さまざまな手続きが必要となる。PBL実施の流れに沿って、PBL開始前における協力先の探索や調整内容の確認、学内手続き、PBL実施中やPBL終了後の留意事項をまとめた。また、PBL実施時における、主として保健所や警察署、関係事業者などとの調整などの諸手続きを整理した。さらに、PBL実施に際しての基本的倫理を明確にした。これら、担当教員が留意すべき事項、担当教員から学生に伝達すべき事項が整理されることにより、PBL科目の円滑な開始と実施を期待したい。

PBL実施に際しては、協力先から提供される情報についての秘密保持の確認が欠かせない。協力先との事前の確認や協定の締結、学生に対しての守秘義務の徹底などを確認した。

### 4. PBLの支援体制

PBLを実施している他大学において、特に本学における組織的な支援体制の構築に参考となるよういくつかの事例を紹介した。具体的には、専門部署を設けて大学として学部横断的にPBLを支援している事例（同志社大学）、教員向けPBLハンドブックを作成している事例（茨城大学）、そして、PBLに限らず協力先企業をデータベース化している事例（千葉商業大学）を、特色ある取り組みとして紹介した。

### 5. 本学におけるPBL実施上の課題

最後にユニットでのこれまでに議論をふまえ、本学におけるPBL実施上の課題を整理した。

まず、大学が組織的に対応すべき事項として、「対応部署の一元化」、「学内手続きの明確化」、「学内情報の集約」をあげた。

また、PBLの成果・効果に関連して、「授業設計手法の提供・モデル化」、「評価の視点・手法の確立」、「効果の検証」を指摘した。

最後に、カリキュラム編成にかかる事項として、「PBL実施科目と他科目との連携」および「学生の負荷の検証」をあげた。

### 6. FD研修会参加者からのフィードバック

このFD研修会では、参加者によるPBL実施上の課題や組織的支援への要望について、グループによる活発な議論が行われた。参加者による意見として、次のような項目があげられた。

- ・PBL専門部署（地域連携センター等）の設置：相談窓口や手続き・ルールの統一、企業に対しての戦略的提携の実施など
- ・PBLアワード等による情報共有・表彰（学内・学外）：社会的評価、学習効果の明確化とそれに対する評価
- ・カリキュラムの整備：PBL科目と知識習得科目の連携、PBL科目の調整
- ・予算措置

PBL専門部署の設置については、他大学での取り組み事例の調査を行い、大学の特性に応じた多様な専門部署の設置方法、その担うべき機能を、特に中小規模大学での事例を調査したい。

学内外のPBL事例の共有については、特にその学習効果や学生のモチベーション、成績評価基準について検討したい。

カリキュラムの整備に結びつくような施策として、PBL科目に対する学生による評価を調査し、学生にとっての適切なPBL科目の設置を考えたい。

### 7. まとめ

本学におけるPBLは、その実施科目数や取り組んでいる教員数、あるいは連携企業・団体の数をみても、確実に充実してきていることが明らかとなった。PBLの組織的な支援体制を整備することにより、より多くの教員がPBLに取り組むようになるとともに、PBLを通して学生が期待する学修活動を行えるような環境を提供できるよう、取り組みを継続していく必要があろう。

### 3. 授業外学習支援～Shares の活動と効果～

田中 彰夫

#### 1. 学習支援サービスの組織的支援

本学における文部科学省「大学教育再生加速プログラム（AP）」の「学習支援ユニット」では、本学での学習支援サービスのさらなる充実・安定移動のための支援策の策定を行っている。

そうしたことを背景に、学習支援センターでは、学生に対し必要な学習支援および指導助言を行い、本学における学習効率の向上と学修成果を伴った教育の実現に寄与することを目的に活動している。その活動の一つとして学びのピア・サポート活動「Shares（Sanno hearty experts in active learning resources）」がある。

#### 2. 授業外学習支援～Shares の活動と効果～

##### （1）「ピア・サポート」の支援領域

「ピア・サポート」とは、学生がそれぞれの知識やスキルを生かして、仲間を支援し相互に成長していくものであり、その支援領域は正課の学修だけでなく様々にわたっている。

たとえば「大学等における学生支援の取組状況に関する調査（JASSO 2014）」によれば、ピア・サポートの内容として就学相談（履修相談等）（29.0%）が最も多く、次いで学生間の仲間づくり（28.3%）、学生生活上の支援（24.7%）と続いている。また、ピア・サポートは国立大学が約80%、私立大学が約40%と、国立大学の方が多く導入されているようである。

##### （2）本学におけるピア・サポート活動 Shares

本学では、学びのピア・サポート活動「Shares」を、2015年9月より両学部あわせて約80名の学生でスタートした。学生にとっての活動期間は、第1期（2年次の9月～3年次の7月まで）と、第2期（3年次の9月～4年次の2月まで）からなる。2年次の9月には研修が実施され、メンバーの証として認定証が授与される。また、1年次はpre-Sharesと称し、準メンバーとして活動に携わることができる。

本学ではピア・サポートの活動領域を縦串と横串で考えている。縦串は、大きくは自主企画（「1対多」もしくは「1対1」）と個別サポート（「1対1」）に分かれる。横串は、学習サポート、学修サポート、資格取得サポート、就活サポートなどを想定している。

	A:自主企画		B:個別サポート
	1対多	1対1	
1. 学習サポート	①	②	③
2. 学修サポート	④	⑤	⑥
3. 資格取得サポート	⑦	⑥	⑨
4. 就活サポート	⑩	⑪	⑫
...			

図表1 「Shares」の活動領域

「Shares」立ち上げから最初の1年間では、学習サポートとしては「非言語（計数）分野の学びのミニ講座」など、学修サポートとしては「manaba<sup>1</sup>活用講座」や新入生に向けた履修相談などの

「Shares カフェ」など、資格取得サポートとしては「簿記検定対策講座」「秘書検定対策講座」など、就活サポートとしては「4年生と

の交流ワークショップ」などを適宜実施してきた。

##### （3）効果

学びのピア・サポート活動「Shares」による大学としての効果は、能動的学びの促進、全体学力の底上げ、キャンパスの魅力向上などが挙げられる。ピア・サポートを受ける本学学生にとっては、学習意欲の向上、資格取得の促進、就職活動への自信創出などによる大学生活の充実が挙げられる。

また、「Shares」に参加した学生に1年間の振り返りのアンケートを2016年6月に実施したところ、①個々だけではなく学内全体を考えようという視点にシフトしたなどの「視点の持ち方の変化」、②家庭教師やボランティアなどの活動に応用できたといった「学外への活動への応用」、③組織や運営体制を自分たちで決めなければならず、経営学部生として組織論やマネジメントを実践する機会を得たなど「新たな機会や能力の獲得」などといったことがプラスになったこととして挙げられていた。また、「Shares」は、学内にこれまでなかった波を起こすことが出来る活動だと確信している。ユーザーとの距離の近い学生自らが、課題解決およびより豊かな学習を求めて企画を実行する。これは教員にはできないことだとの意見もあった。

#### 3. 現状の課題

##### （1）認知度向上

2016年6月に、本学の学生にSharesの認知度調査を実施した。その段階では、①名称を知っている学生は約40%、②活動内容を知っている学生は約20%、③活動に参加した学生は約5%であった。その後の積極的な活動や新入生ガイダンスの運営補助などの活動により、Sharesの認知度は徐々に高まっていると思われるが、昼休みの定期的な活動などについて知らない学生も多いことから、学習支援センターとして、活動内容の紹介にも力を注ぎたい。

##### （2）個別サポートへの展開

学びのピア・サポート活動「Shares」において、現状では「1対多」の自主企画（図表1の①④⑦⑩）が多く、「1対1」の自主企画は学習サポート（図表1の②）、学修支援（図表1の⑤）において行われている。今後は、「1対多」の自主企画を適宜実施しながらその受講者を「1対1」の自主企画や個別サポートにつなげていくと共に、学びのピア・サポート活動「Shares」メンバー内の「1対1」や個別サポートの実施を通じてノウハウを蓄積していくと考えている。

##### （3）常駐場所の確保

学びのピア・サポート活動「Shares」メンバーが集い活動できる常駐スペースがなく、現状では空き教室を利用した活動となっている。個別サポートを今後注力していくにあたり、ピア・サポートを受ける本学学生にとって「ここに行けば気軽に相談できる」といった明確な場所の存在が利用促進につながると考えられる。

また、常駐場所の確保により、メンバー同士も気軽に集い自由な意見交換を通じて学生生活へのさらなる意欲向上やメンバー同士の切磋琢磨につながるとも考えられる。

<sup>1</sup> 株式会社朝日ネットが提供しているLearning Management System(LMS)

# 4. リーディング・ライティング量の測定（授業外学習）

橋本 諭

## 1. はじめに

### (1) 授業外学習と本学の取組

大学設置基準において、単位修得に必要とされる標準的な時間数が定められており、そこには授業時間だけではなく、授業時間外での学習時間を含んでいる。そのため、ある科目的学習効果や授業改善を考える上では、授業時間だけではなく、授業外学習を含めたトータルとして考える必要がある。本学では、授業時間については組織的かつ継続的に授業改善に取り組んできた。一方、授業外学習については、様々な課題があり、取り組みは十分とはいえない。

本稿では、本学においての取組みについて紹介するとともに、現状の課題を整理し、今後につながる議論を行いたい。

### (2) リーディング量とライティング量の測定

授業外学習について考えるにあたり、論点がいくつか指摘できる。たとえば、教員側の視点として、どういった課題を提示するのかという授業外学習を促す提供側に関する論点がある。授業時間で扱った内容に質・量のそれぞれが合致した授業外学習を提示できているのか、ということである。

一方、学生側の視点として、授業外学習にどの程度の時間取り組んでいるのか、また、そういうプロセスをどう捉えるかという論点である。授業改善のためには、現状を把握する必要がある。学生が授業外学習にどの程度、またどのように取り組んでいるのかを把握する必要がある。

なお、両者に共通することとして、各授業の特徴や特性は様々であり、統一的な基準を設けることが難しいことが挙げられる。

特に、学生側の視点について取り組みが進んでいなかった。そこで、学生の授業外学習のプロセスを把握することを目的として活動を行った。議論の結果、各授業の特徴を考慮し、共通的に使用できる観点として、文章を読んだ量（リーディング量）、文章を書いた量（ライティング量）、学習時間（タイム）について測定（それらをあわせてTRW<sup>1</sup>調査と呼んでいる）を行うこととした。

## 2. 内容

活動としては、授業改善のPDCAサイクルに沿って設計を行った。授業開始前のシラバス執筆時に、授業内容とあわせて授業外学習についても設計することとした。教員側の視点として、適切な授業外学習を実現するために、予めシラバス段階で計画する（PLAN）。

授業期間においては、毎週の授業終了時にシラバスで提示した内容に沿った授業外課題を的確に指示する（DO）。

授業期間が終了した後には、予め計画していた授業外学習に対する学生の学習行動について、その差異をチェックする（CHECK）。

狙いに対する実態との差異について考察、改善施策を打ち出し、次期シラバスや授業内における指示等の改善に活かすという内容である（ACTION）。

この活動の目的は、学生が授業外学習を実施したかどうかを厳密に把握することではない。学生がどの程度行ったと「認識しているのか」を確かめることに意義がある。活動結果を確かめには、何らかのアウトプットを提出させ、確認を行えばよい。この点については、すでに多くの授業で行われている内容であるため、学生側がどのように認識しているのか確認することを目的とした。また、アウトプットだけでは評価がしにくいプロセスを把握すること、活動を通じて学生に対して「授業外学習の重要性に対する意識」の醸成、

「自身の学習行為に対する振り返り」効果を期待している（図1）。

2015年度後期に試験運用を行い、2016年度前期より全学的に調査を実施した。後期には、前期の内容をフィードバックした（図2）。

## 3. 今後の活動

本調査については、継続的な授業改善のサイクルに組み込むことによって意味を持つ。そのため、本取組が一過性のものではなく、継続することが必要になるであろう。一方で、本取組が授業改善に役立つかという点からも検証が必要である。何らかの調査を行うことは、教員・学生の貴重な時間を奪うことになる。調査のための調査になってしまっては本末転倒だからである。

本調査は、まだスタートしたばかりであり、効果検証の段階には入っていないが、目的として掲げている授業改善につなげるために調査、分析活動を行っていく。

図1 調査概要

### TRW調査概要図

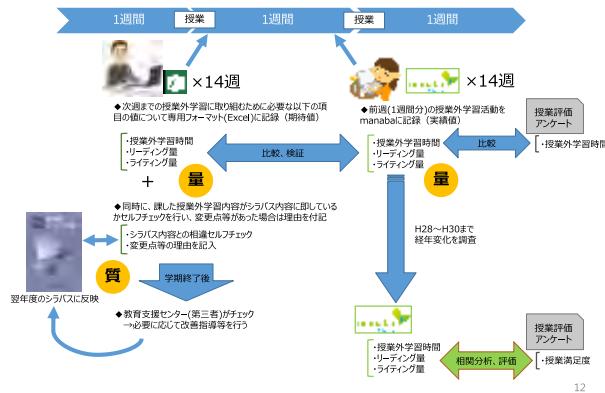
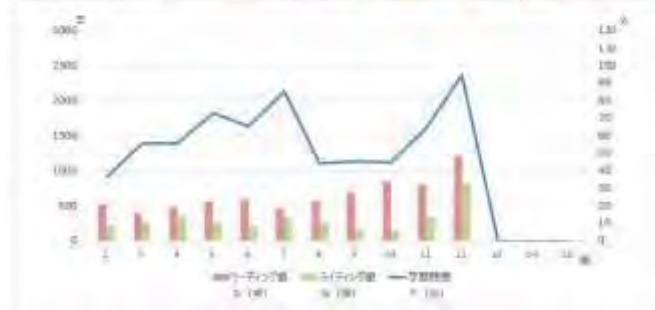


図2 フィードバックイメージ(第1週～12週)

授業外学習	回数	割合	回数	割合	回数	割合	一冊目で実現した目標											
							1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
第1～2週間	32	100%	32	100%	32	100%	21.3	6.6	8.1	7.5	7.8	7.5	7.8	7.5	7.8	7.5	7.8	7.5
第2～3週間	29	95%	29	95%	29	95%	27.0	4.1	4.1	4.1	4.1	4.1	4.1	4.1	4.1	4.1	4.1	4.1
第3～4週間	26	91%	26	91%	26	91%	23.5	4.6	4.6	4.6	4.6	4.6	4.6	4.6	4.6	4.6	4.6	4.6
第4～5週間	23	83%	23	83%	23	83%	22.2	2.2	2.2	2.2	2.2	2.2	2.2	2.2	2.2	2.2	2.2	2.2
第5～6週間	32	100%	32	100%	32	100%	27.0	8.1	8.1	8.1	8.1	8.1	8.1	8.1	8.1	8.1	8.1	8.1
第6～7週間	33	100%	33	100%	33	100%	23.8	7.9	7.9	7.9	7.9	7.9	7.9	7.9	7.9	7.9	7.9	7.9
第7～8週間	31	97%	31	97%	31	97%	27.2	2.6	2.6	2.6	2.6	2.6	2.6	2.6	2.6	2.6	2.6	2.6
第8～9週間	21	57%	21	57%	21	57%	18.2	2.4	2.4	2.4	2.4	2.4	2.4	2.4	2.4	2.4	2.4	2.4
第9～10週間	20	94%	20	94%	20	94%	14.1	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0
第10～11週間	32	100%	32	100%	32	100%	23.5	3.1	3.1	3.1	3.1	3.1	3.1	3.1	3.1	3.1	3.1	3.1
第11～12週間	28	82%	28	82%	28	82%	20.5	4.3	4.3	4.3	4.3	4.3	4.3	4.3	4.3	4.3	4.3	4.3
第12～13週間	13		13		13													
第13～14週間	14		14		14													
第14～15週間	15		15		15													



<sup>1</sup> Time, Reading Writing の略

# 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ぐ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eラーニング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、この点についても分析を行ったものである。

## 2. 授業運営の実態調査の実施

2016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合わせ、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「△」、実施していないければ「×」の記入により、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106科目(262クラス)、情報マネジメント学部82科目(177クラス)、後期は経営学部101科目(233クラス)、情報マネジメント学部87科目(164クラス)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、2016年度の授業外学習への全学の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一定水準を維持している。一方、授業外学習（質問⑩～⑪）についても前回調査と比べ一定の水準を維持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	
	2015後期	2016後期	2015後期	2016後期
質問①	71.6%	68.9%	66.7%	71.6%
質問②	63.9%	57.8%	61.5%	54.3%
質問③	54.2%	47.6%	52.6%	48.8%
質問④	39.4%	29.3%	52.6%	41.4%
質問⑤	51.6%	45.3%	37.2%	27.2%
質問⑥	13.5%	9.3%	14.1%	11.7%
質問⑦	27.7%	21.3%	32.1%	16.0%
質問⑧	31.0%	26.7%	34.6%	31.5%
質問⑨	31.0%	27.1%	44.9%	25.3%
質問⑩	26.5%	28.9%	34.6%	30.2%
質問⑪	20.6%	12.4%	24.4%	18.5%

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)	
	2015	2016(今回)	2015	2016(今回)
ゼミ	28.8%	23.6%	45.5%	40.8%
語学	10.0%	30.8%	20.0%	33.3%
演習	26.8%	33.3%	23.1%	50.0%
座学	22.2%	31.3%	27.8%	22.3%
合計	26.5%	28.9%	34.6%	30.2%

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)	
	2015	2016(今回)	2015	2016(今回)
ゼミ	30.8%	19.4%	33.3%	42.9%
語学	10.0%	0.0%	0.0%	0.0%
演習	23.2%	0.0%	19.2%	0.0%
座学	4.4%	10.9%	16.7%	9.6%
合計	20.6%	12.4%	24.4%	18.5%

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⑩⑪とも、一定の水準を維持する結果となっており、全学を上げた授業外での学習やグループワーク実施の取り組みが浸透していることを示すものとなっている。これは、授業外学習での課題の取り組み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、そこに必然性やインセンティブなどを持たせるなどの好例が見受けられた。

## 4. まとめ

5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、本学の授業では普遍的となり、授業外学習など必然的な連携による相乗効果を創出していくかという段階にあると言える。今後も継続して、アクティブラーニングのあり方について継続調査をしていく必要があるだろう。

# 6. 学修成果の可視化～2016年度PROG実施結果を中心に～

都留 信行

## 1. ジェネリックスキルとPROGテスト

近年、現在社会は、めまぐるしい変化にさらされている。そうした環境の中では誰もが未知の事態への対応が迫られたり、また、これまで終身雇用が当たり前だった社会から、何度も転職することが当たり前の社会へと変容をとげている。こうした変化の中にあって、「学び続ける力」と「どんな仕事にも移転可能な力」の基盤となるジェネリックスキルの涵養の必要性は不可欠なものとなっている。

このジェネリックスキルの定義は、国内ばかりではなく海外でも多く議論がなされている。国内各省庁をとってみても、内閣府では「人間力」、経済産業省では「社会人基礎力」、文部科学省では「就業力」やキャリア教育における「基礎力・汎用的能力」、そして中央教育審議会では「学士力」と様々である。

こうした状況の中、本学は、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診断テストである、「PROG(Progress Report On Generic Skills)テスト」を実施することで、学修成果の可視化に活用している。

PROGテストは、「リテラシーテスト」と「コンピテンシーテスト」の2種類のテストを実施することで、定量的にジェネリックスキルを測定している。リテラシーとは、知識を基に問題解決にあたる力で、知識の活用力や学び続ける力の素養を見るもので、「情報収集力」「情報分析力」「課題発見力」「構想力」といった問題解決のプロセスに沿った項目に合わせたテスト形式になっている。もう一方の、コンピテンシーは、経験から身についた行動特性をあらわすもので、周囲の環境に効果的に対処する力を「対課題」「対人」「対自己」の領域に分けてあらわしている。

## 2. 本学でのPROGテストの活用方法

本学では、このPROGテストを2011年度より継続的に実施している。本テストの活用として、大きく2つある。

1つは学生各人へのフィードバックである。現在、継続的に実施することにより、その経年変化をみることができる。このテスト結果とGPAとを連動してみることで、総合的な学習指導はもとより、学生自身でジェネリックスキルを認識して振り返ることができる。

もう1つは、本テストの結果を客観的な指標の1つとして、授業改善へ活用することができる。従来的な専門性への追求に特化するだけではなく、ジェネリックスキルの育成という視点を授業に組み込むことが可能となる。

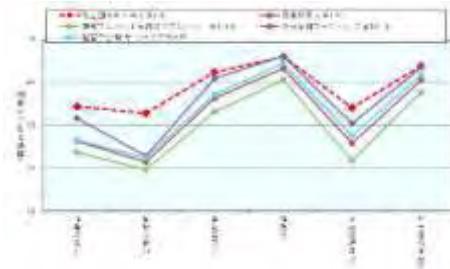
## 3. 2016年度テスト結果

本章では、2016年度に受験した2,706人の実施結果について報告する。

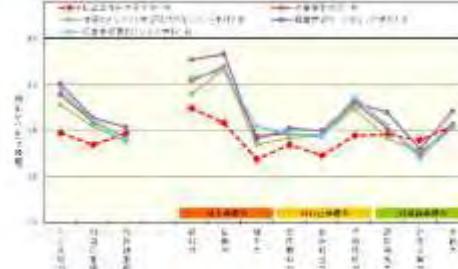
### (1) 学年傾向について

まず、本学1年生の結果を概観すると、私立四年制大学文系1年の基準値と比較して、全体的にリテラシーの要素である情報収集力、情報分析力、課題発見力、構想力、言語処理能力、非言語処理能力の各要素の平均値は、マーケティング学科の構想力を除き低い(図表1)。一方、コンピテンシーの要素では、基準値より平均値は対人基礎力、対自己基礎力において高い傾向にある。その一方で、対課題基礎力における計画立案力の要素が平均値より低い傾向にある(図表2)。

図表1 学科別リテラシー(1年生)

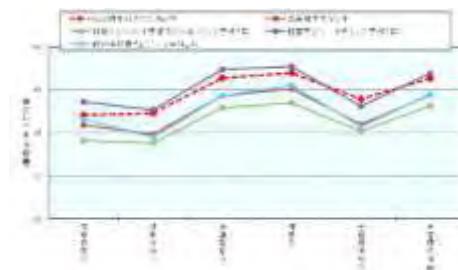


図表2 学科別コンピテンシー(1年生)

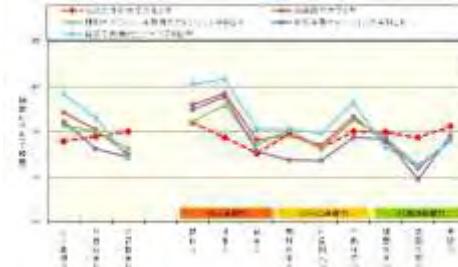


同様に2年生をみると、1年生と同様にリテラシー要素は全体的に私立四年制大学文系2年の基準値よりも低い傾向がみられる。その中にあって、マーケティング学科は基準値をやや上回る傾向を示している(図表3)。コンピテンシー要素をみると、全体傾向としては基準値よりも高い傾向が見られるものの、私立四年制大学文系2年の値自体が伸びており、その差が狭まっている。さらに、リテラシー要素に反してマーケティング学科の値は対自己基礎力においても低い傾向が見られる。(図表4)

図表3 学科別リテラシー(2年生)



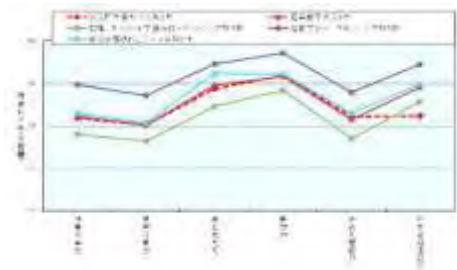
図表4 学科別コンピテンシー(2年生)



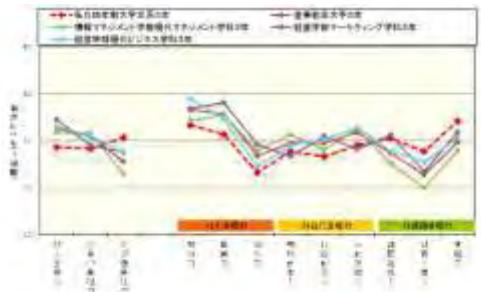
さらに3年生をみると、リテラシー要素では、現代マネジメント学科を除き全体的に私立四年制大学文系3年の基準値よりも高い傾向にある。特に非言語処理能力においては、基準値が低位へ推移している中、1年生からその値を維持する傾向にある。これは、基礎教育において、非言語処理に対する対策等を行っている結果だと考える。(図表5)。さらに、コンピテンシー要素をみると、対人基礎力、対自己基礎力は全体的に基準値より高いものの、1~2年生と比

較するとその差は狭まっているが、高い傾向にある。しかし、対課題基礎力は低位に位置している。

図表5 学科別リテラシー（3年生）



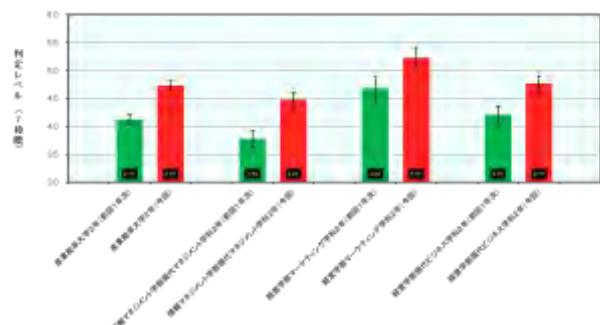
図表6 学科別コンピテンシー（3年生）



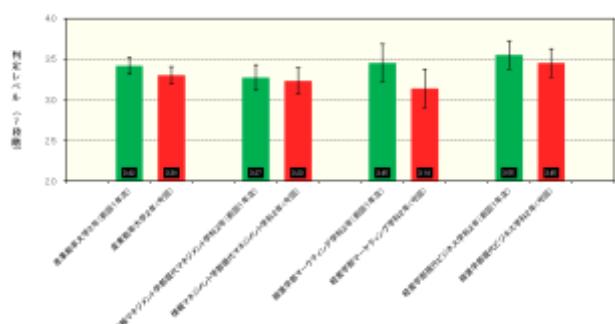
## (2) 前回受験からの成長について

次に、2015年度に実施したテスト結果をもとに、同属性受験者における経年変化をみた。比較したのは2015年度時1年生と2016年度時2年生（以下、現2年生と呼ぶ）、2015年度時2年生と2016年度時3年生（以下、現3年生と呼ぶ）である。

図表7 リテラシー総合判定レベルの比較（現2年生）



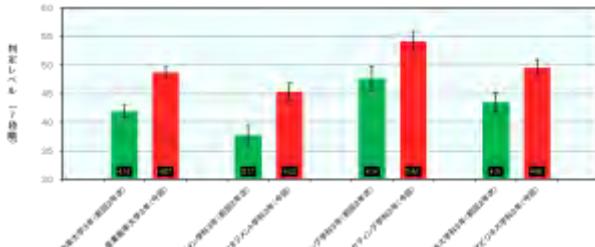
図表8 コンピテンシー総合判定レベルの比較（現2年生）



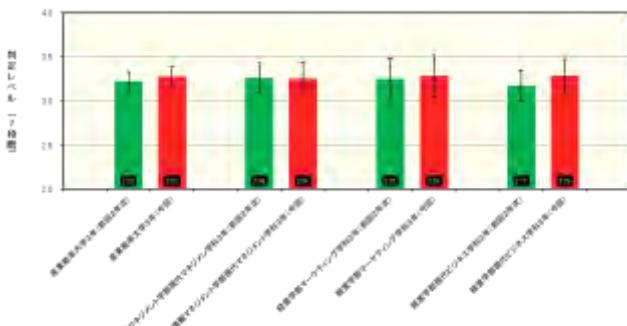
まず、現2年生データの比較をみると、全体、学科ごとでみてもリテラシーの総合判定レベルは前回受験スコアを上回っている（図表7）。リテラシー要素の詳細をみていくと、特に構想力と非言語処理能力の伸びは大きい。その一方で、情報分析力は横ばいであり、学科別でみても同じ傾向にある。一方、コンピテンシーの総合判定レベルは、前回受験スコアよりも若干低くなっている傾向にあり、

これはマーケティング学科に顕著である（図表8）。この傾向は、コンピテンシーの要素の詳細比較でみると明らかで、マーケティング学科は計画立案力の項目以外は前回よりポイントが全般的に低い。

図表9 リテラシー総合判定レベルの比較（現3年生）



図表10 コンピテンシー総合判定レベルの比較（現3年生）



次に現3年生データの比較をみると、リテラシー総合判定レベルは、現2年生と同様、全体、各学科ともに前回受験スコアを大幅に上回っている（図表9）。詳細項目での比較を見ても、こちらも現2年生同様、構想力と非言語処理能力が大きく伸びている。さらに、現2年生と比較して情報分析力、言語処理能力でも比較的伸張が大きい傾向がみられる。一方のコンピテンシーの総合判定レベルの比較では、前回受験スコアよりも前回受験スコアを上回っている。学科別でみると現代マネジメント学科は前回受験と同水準だった（図表10）。詳細項目での比較をみると、全体的に成長傾向にあるものの、各学科共通して計画立案力の項目が比較的マイナス成長をしている点がみられる。

## 4. 今後に向けて

本稿では、現在も継続実施しているPROGテストの結果について概況報告した。今回は、現2年生、現3年生の前年度データとの比較も行い、同じ母集団における経年変化がみれるようになってきた。こうした経年変化について、学生個々人にも、GPAと同様にフィードバックされ、生かされるよう提供方法を改善している。

現在、本学では基礎学力の強化を模索しているが、リテラシー要素、特に言語処理能力や非言語処理能力は学年が進むにつれて伸びている傾向から、その成果が現れてきているといえる。

その一方で、今後は、現2年生において発生しているコンピテンシーの項目での逆転現象や、全年度で低い計画立案力への対応が必要と考える。来年度の成長へ、どのようにリードすべきか思案が求められるところである。

このような学修成果を様々な視点から定量的に計測し、視覚化し、その結果をもとに教職員を交えてディスカッションを実施し、改善を導き出すとする活動が、本学のFDの特徴のひとつといえる。今後とも継続的に取り組む意義は大きいといえる

## 7. データで見る基礎ゼミの効果

杉田 一真

2017年1月20日、産業能率大学自由が丘キャンパスにおいてFD研修会を開催し、関西大学教育推進部 森朋子教授に「データで見る基礎ゼミの効果」と題してご講演いただいた。森教授には、大学教育学会における課題研究の一環として、産業能率大学経営学部「基礎ゼミI・II」の学習効果等について調査・分析を行っていただいており、講演の中で調査結果についても発表いただいた。以下、講演の概要を記す。

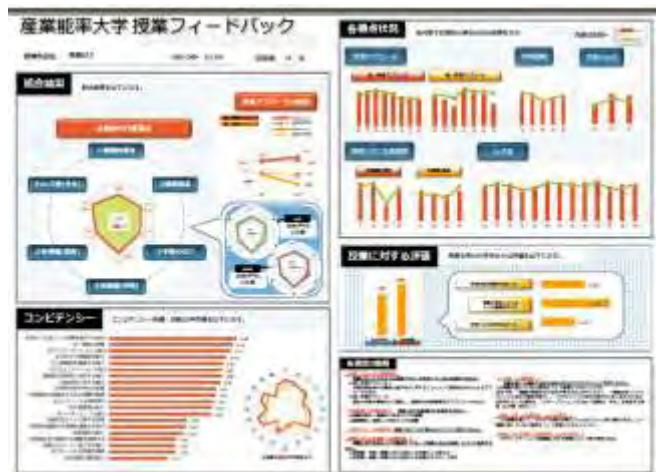
### 1. 基礎ゼミI・IIの特徴と効果

森教授は、アンケートによるプレ・ポスト調査、授業観察、受講生へのヒアリング調査の結果を踏まえて「基礎ゼミI・II」の特徴を以下のように指摘した。

a. いくつもの動機づけへのしきけ	・社会との連動（内発的動機づけ） ・社会的動機（親和的動機 競争的動機） ・学習動機（内発的動機、外発的動機）
b. 重層的共同ベース	・文化の継承 ・正統的周辺参加 ・認知的徒弟制

図表1「基礎ゼミI・II」の特徴

そして、授業観察を行ったクラスの「授業フィードバックシート」を示しながら、基礎ゼミI・IIの授業によって深い学びが増え、浅い学びが減少していることなどを指摘した。



図表2 授業フィードバックシート例

また、アクティブラーニングのもたらす効果は主に以下の3点であるとした上で、基礎ゼミI・IIは、(3)レディネスの向上に大きな役割を果たしているのではないかと述べた。

- (1)コンピテンシーの育成：外化を通じてコミュニケーション能力、傾聴力等の育成が期待できる
- (2)理解の深まり：協調・協同学習効果によって理解が深まる
- (3)レディネスの向上：コミュニティ形成による学習準備教育の充実

### 2. ディープラーニングを導く授業デザイン

さらに、一般に「学習が促進する条件」は下記の通りであるとした上で、深い学習を促すアクティブラーニングがうまく行っている授業には共通点があるとして、ディープラーニングを導く授業デザインのポイントについて解説いただいた。

- |   |
|---|
| 1. いろいろな他者によって解答にバリエーションがある（吟味）           |
| 2. 自らの理解と他者の理解の間に葛藤や躊躇がある（理解の深化）          |
| 3. 同レベル他者の発言を鵜呑みにしないことを利用（批判的思考）          |
| 4. 自らの学習状況を俯瞰できる（メタ認知）                    |
| 5. 自己肯定感を上げる（情意面の補強）                      |
| 6. 学習に一定の時間をかける（学習時間の確保）                  |
| 7. 上記1～3が起こり得る問い合わせがある（解決すべき課題、教育の積極的な関与） |

図表3 学習が促進する条件

深い学びを促すアクティブラーニングのポイントは、『内化と外化』および『個人と集団』の往還にあるという。具体的には、「わかったつもり」を作り出し、「わかったつもり」を「わかった」に導く授業デザインをすることが重要であり、①学生がまず必要な知識を獲得し（個人での内化）、②その知識を活用して、クラスメイトとの意見や結論の相違（「わかったつもり」の寄せ集め）の解決を試みる（集団での外化）。その過程で、葛藤や疑問、躊躇や失敗が発生し、③これを乗り越えたとき（「わかった」とき）、深い学びがもたらされる（個人での内化）。

森教授の研究においても、①の個人での内化を経た場合と経ない場合では、②における対話と③個人での内化の質に違いが生じることが分かっている<sup>1</sup>。

①個人での内化	なし	あり
②集団での外化 (対話の様子)	・一斉に主張する ・他者の発言を遮る ・議論のルールがない ・既有知識だけの意見交換 (表象的トランザクション) ・時間不足	・個々の意見の傾聴 ・他者の意見を言い換える、確認する ・根拠のある議論 (操作的トランザクション) ・意見の統合
③個人での内化	・内化の不足	・内化の強化

図表4 発話分析の結果

また、森教授は、アクティブラーニングにおける「他者の存在」の重要性を改めて指摘した。Lヴィゴツキーの理論を引用して、「ひとりでできる」領域と「みんなとならできる」領域の差分である発

達の最近接領域（zone of proximal development : ZPD）を利用することで学習が促進される、また、他者の存在がない場合には刺激（課題等）に対する反応は1度しか起こらないが、他者の存在がある場合、その発言や反応が新たな刺激となって反応が繰り返されることで理解が深まり、記憶も定着しやすくなると述べた。

### 3. 今後の課題

森教授の講演を通じて、探究学習の促進やキャップストーンの設定など、大学として取り組むべき課題が明らかになった。これから の課題を1つ1つクリアし、今後、さらにアクティブラーニングを深化させ、学生の深い学びを促進していきたい。

<sup>1</sup> 大阪府内の中学校（男子校）におけるグループ学習時の発話データ、ビデオによる活動データを分析。2016年6月。

## 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「到達目標」を意識した授業運営の取り組みに関する調査を実施した。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)と科目的到達目標、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。

さらに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うことによって、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

「到達目標」を意識した授業運営の実態を把握するため、本学では2012年度より教員に対する調査を継続している。2016年度も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。質問項目は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「この科目的到達目標」を、初回、中盤、終盤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、「この科目的到達目標」と「ディプロマ・ポリシー(卒業時の到達目標)」との関係を、初回、中盤、終盤それぞれの期間で説明している。

質問3：学生に対して、「この科目的到達目標」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「この科目的到達目標」との関係を説明している。

質問5：学生による学習项目的成果について、「この科目的到達目標」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「この科目的到達目標」を意識させる取組みがあれば、具体的に記述してください。

2016年度に対象となった科目(授業クラス数)は、前期439クラス、後期397クラスであった。また、学部別では、経営学部495クラス、情報マネジメント学部341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)。

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 495 クラス	99.4%	56.5%	95.9%	99.0%	44.5%	87.2%
情マネ 341 クラス	98.0%	47.8%	95.9%	98.0%	28.9%	85.7%

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 495 クラス	48.2%	83.2%	60.2%
情マネ 341 クラス	44.3%	79.0%	72.3%

図表2 質問3, 4, 5の回答結果(学部別)

昨年までの調査では、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、初回および終盤(概ね第11-14週)での説明を実施した科目が9割に到達しているものの、科目の中盤(概ね5~9週)での説明を実施する科目や質問3、質問4、質問5については取り組んでいる科目が少ない傾向がみられてきた。

そこで、中盤での取組および質問3~5について、2013年度からの4年間の結果を比較した(図表3)。両学部とも、すべての項目において2013年度より実施率が向上している。

単位	経営学部				情報マネジメント学部			
	%	13年	14年	15年	16年	13年	14年	15年
問1	37.0	51.5	65.5	56.5	31.0	36.1	51.4	47.8
問2	29.0	42.9	52.9	44.5	12.0	26.3	35.5	28.9
問3	47.0	51.1	51.9	48.2	29.0	35.7	37.6	44.3
問4	73.0	77.3	83.1	83.2	75.0	75.0	75.9	79.0
問5	63.0	64.9	66.5	72.3	63.0	63.0	67.2	72.3

図表3 回答の経年変化比較(学部別) 1,2は中盤の回答のみ

### 4. 到達目標を意識した授業運営と授業評価アンケート結果の相関

「到達目標」を意識した授業運営が多くの教員の中に定着してきたことが今までの調査結果から推察できる。しかし、そうした授業運営の取り組みが学生の学びの成果にむすびついているのかは別問題である。そこで、今回この到達目標調査と学生の授業評価アンケートの調査結果の相関を分析した。

## 5. 分析方法

### (1) 分析に用いるデータ

今回分析に用いたデータは、2016年上期の授業を対象に実施した「到達目標を意識した授業運営調査（本学専任教員対象）」と「学生による授業評価」の2種類である。15ページに示すよう、本学では原則として全科目を対象に「学生による授業評価」を共通の質問項目で実施している。両調査のデータのある両学部381の科目について、その相関を調べた。

「到達目標を意識した授業運営調査」の質問1ならび質問2の初回と終盤に説明したかどうかを聞いた回答結果は、実施率が86～99%と極めて高かったため除き、残りの5つの質問の回答結果を独立変数として採用した。

一方「学生による授業評価」からは、以下の3項目の回答結果を従属変数として使用した。

#### 問2 授業の理解度

授業の理解度を「十分に理解できた=5」「理解できた=4」「どちらともいえない=3」「あまりできなかつた=2」「理解できなかつた=1」の5段階で問う質問。各科目的理解度の平均点を算出し分析に用いた。

#### 問4 到達目標への意識

授業で設定された到達目標を意識して授業を受講したかどうかを「はい」「いいえ」で問う質問。はい=1、いいえ=0とし、平均点を算出し分析に用いた。

#### 問7 総合評価

授業全体の評価を「非常によい=5」「良い=4」「普通=3」「あまり良くない=2」「よくない=1」の5段階で問う質問。各科目の総合評価の平均点を算出し分析に用いた。

### (2) 分析方法

「到達目標を意識した授業運営調査」の5つの質問で調べた各取組の実施の有無によって科目を2つの回答群に分け、授業評価アンケートの3項目の平均点に差があるかどうかをt検定で分析した。またこれら5つの取組を実施状況によって「すべて実施=5」から「すべての取組を実施していない=0」として6つの回答群に分け、それらの群間に平均の差があるかどうかを調べるため分散分析を実施した。

## 6. 分析結果

まず5つの到達目標を意識した取組と授業評価の3項目との相関を分析したのが図表4～8となる(df=379)。

	実施科目平均	未実施科目平均	t値
理解度	4.06	4.09	-0.9499
到達目標への意識	0.57	0.58	-0.4336
総合評価	4.10	4.12	-0.0150

図表4 授業中盤での到達目標の説明を実施の有無 p<0.05

	実施科目平均	未実施科目平均	t値
理解度	4.09	4.06	0.8748
到達目標への意識	0.57	0.57	-0.0913
総合評価	4.16	4.08	-1.7771*

図表5 授業中盤での到達目標とディプロマ・ポリシーの関係の説明

p<0.05

	実施科目	未実施科目	t値
理解度	4.09	4.06	1.112772
到達目標への意識	0.59	0.56	1.199721
総合評価	4.14	4.09	1.032513

図表6 到達目標にもとづく個人の目標の設定 p<0.05

	実施科目	未実施科目	t値
理解度	4.07	4.09	-0.67394
到達目標への意識	0.57	0.60	-0.94363
総合評価	4.10	4.16	-1.45869

図表7 学習項目と到達目標との関係の説明 p<0.05

	実施科目	未実施科目	t値
理解度	4.07	4.07	-0.01579
到達目標への意識	0.57	0.58	-0.6813
総合評価	4.10	4.12	0.640833

図表8 到達目標を意識したフィードバックの実施 p<0.05

5つの取組を全く実施していない科目群=Level 0から全ての取組を実施している科目群=Level 5とし、図表8に各群の授業評価の平均値と分散分析の結果をまとめた。いずれのF値も限界値(2.29)を越えておらず、実施の効果が認められなかった。

	理解度	到達目標への意識	総合評価
L.0	4.07	0.62	4.14
L.1	4.04	0.56	4.03
L.2	4.07	0.57	4.11
L.3	4.12	0.57	4.19
L.4	3.99	0.55	3.97
L.5	4.09	0.59	4.18
F値	0.022887	0.02803	0.044883

図表9 到達目標を意識させる取組みのレベル p<0.05

## 7. まとめと考察

到達目標を意識した授業運営は学内に確実に浸透していることが2012年からの継続調査の結果から明らかになった。しかし、今回授業評価アンケートと合わせて分析した結果、「授業中盤での到達目標とディプロマ・ポリシーの関係の説明」を除き、こうした授業運営が学生の「授業への理解度」「到達目標への意識」「授業への満足度」の向上に必ずしもつながっていないことが判明した。

この要因としては、「そもそも学生ならびに教員が調査に真摯に取組んでいない」「到達目標に対する教員と学生の間の認識のギャップが大きい」等が推察される。しかし、最大の要因は、到達目標の説明方法の仕方が不十分なためではないかと考えている。単にシラバスに記述されていることを説明しただけでは、学生には理解されず、記憶に残らない。鈴木(2003)は、学習目標は「目標行動」「評価条件」「合格基準」の3点を明確にすることが必要と述べている。本学では「目標行動」の明示に関しては、シラバス等の標記で「～できる」といった表現を用いるよう徹底しているものの、「評価条件」や「合格基準」の説明は教員任せになっているため、不十分な説明に終わっている科目が少くないことが推察される。

こうした点についてはFD研修会等の機会を通じて教員が理解を深め、科目的到達目標を説明する際に、「評価条件」「合格基準」についても明確に説明できるようになることが今後の課題と言えよう。

### 【参考文献】

鈴木 克明(2002)『教材設計マニュアル』北大路書房 pp.27-33

# 9. 第2回公開FD研修会

## 「主体的学習者とアクティブ・ラーニング」荒井 明

### 1. 第2回公開FD研修会

#### (1) 趣旨

本学では、将来のビジョンとして「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（A P）」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。今年度は、「主体的学習者とアクティブ・ラーニング」をテーマに、アクティブラーニングによる教授法がいかに主体的学習者の育成に繋がるかを検証することを目的に第2回公開FD研修会を開催した。

#### (2) プログラムについて

開催日時：2017年2月10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：120名（うち学外参加者20名）、運営スタッフShares  
メンバーアーク

カリキュラム：

13:30- 基調講演

「どんな高校生が、大学、社会で成長するのか」  
京都大学高等教育開発推進センター 溝上慎一教授

14:30- 特別講演

「アクティブラーニングの導入からカリキュラム・マネジメントへ」  
教育ジャーナリスト 友野伸一郎氏

15:10- 報告

「産業能率大学の取組み～主体的学習者の育成を中心～」  
経営学部 杉田一真准教授

15:30- 「参加者同士の意見交換

（これからのFDについて）」

コメントーター：

教育ジャーナリスト 友野伸一郎氏

経営学部 松尾尚教授

コーディネーター：

情報マネジメント学部 古賀暁彦教授

情報マネジメント学部 荒木淳子准教授

16:25- 閉会挨拶 経営学部 松尾尚教授

（総合司会：経営学部 荒井明准教授）

### 2. 基調講演

#### 「どんな高校生が、大学、社会で成長するのか」

京都大学高等教育研究開発推進センター

溝上慎一教授

#### (1) 「学校と社会をつなぐ」10年トランジション調査

2007年から大学生の追跡調査を行っている中、大学1年の初期データと4年次を比較すると学生は変容しにくいとい

う傾向があるという結果を契機にスタートしたのが、河合塾と共に推進している「10年トランジション調査」である。この調査は、2013年に高校2年生（全国400校4万5千人）であった学生の約10年にわたる追跡調査となっている。

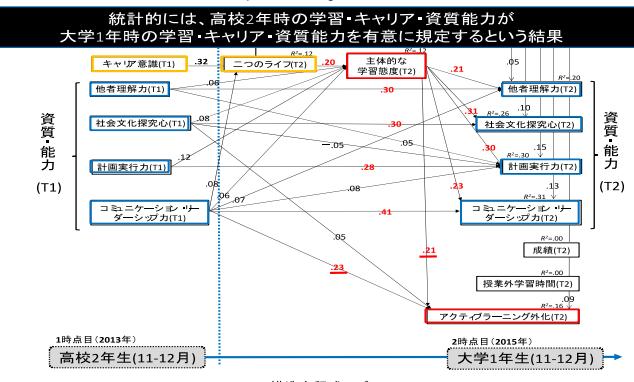
資質・能力から見た変化として、4つの侧面、①他者理解、②社会・文化探求心、③計画実行力、④コミュニケーション・リーダーシップ力のデータを分析実施したところ、高校2年時と大学1年時で変化無し群（低群→低群、中群→中群、高群→高群）が全体の4.7%から6.0%という結果が導き出されている。残りの23%から24%は成長しているものの、約20%の学生は落ちているという結果であった。高校2年時の資質・能力は大学1年時になってもさほど大きな変化は見られないことが明らかとなり、高等教育機関が学生の変容を促しきれていなことが示唆された。

構造方程式モデルからは、高校2年時の「他者理解力」や「コミュニケーション・リーダーシップ力」は大学1年時のそれに大きな影響力があり、「将来の意識があるかないか」の「キャリアの変数」がかなり効いていること」も指摘された。大学入学後のキャリア変数（基盤変数）である「二つのライフ（future lifeとpresent life）」が、学びや成長に繋がり、キャリア意識と学業が融合していることが以前の研究からも導き出されている。

大学生の約7割の学生が将来について考えているものの、日常にそれを繋げている学生は約2割まで落ち、1割を切る大学も顕在化しており、約3割の学生が将来のことすら考えていないという結果も導き出されている。

また、この「二つのライフ」が必ずしも学習に直結はしていないものの直結すればもう一つの変数である「主体的な学習態度」が様々な力に影響している。

この調査からは、高校2年時の「学習・キャリア・資質能力」が大学1年時の学習・キャリア・資質能力に大きな影響力を与えていることが示唆された。



#### (2) 桐蔭学園のアクティブラーニング型授業への転換

溝上教授が教育顧問を務める桐蔭学園の教育改革は、2015年からスタートしており、「理解を表現すること」がアクティブラーニング型授業の基礎形態であり、最低でも10分間の理解の共有の作業を入れることから出発した。教員の新しいものへチャレンジする意欲が高く、何を發問すればより深い理解につながり議論が活性化するかを授業準備段階で練り上げている。教員も含め自分だけの視点ではなく他の意見も取り入れ様々な視点で物事を考える材料を切磋琢磨して作り上げており、教員間のコミュニケーションも活発化し、生徒・教員共に向上し

ているとの説明があった。

理解を表現するペアワークを基本とし、グループワークによる課題の取り組み、ボードの活用、人前での発表の習慣化、乱数表やタイマーを使用した緊張感の持続、教員同士の定期的な勉強会など具体的な取り組みの説明がなされた。

講義を聞くという受動的学習からそれを乗り越える意味での能動性を作り出すことがアクティブラーニングのオリジンであり、学習を個人的なものから集団的、社会的なものにしていくことが肝要である。

アクティブラーニングの学術的なアウトプット（外化）のプロセスとして、正解のある学習においてアクティブラーニングを導入する意義は、他者との議論を通じて自己の知識・理解を繋げていき、気づき・発見を通じて新たな思考を生み出すことがあるという。

### （3）基礎学力の弱い学校でのアクティブラーニング改革

小学校で取り入れられているユニバーサルデザインという授業方法において全員を参加させる決定的な要素は、「論理」であり、好事例・失敗事例も含め説明があり、アクティブラーニングの技法・授業デザインについての多数の範が示された。

## 3. 特別講演

### 「アクティブラーニングの導入からカリキュラム・マネジメントへ」

教育ジャーナリスト 友野伸一郎氏

#### （1）ALの目的による分類とカリキュラムマネジメント

2006年より河合塾教育研究部の「大学教育力調査プロジェクト」（偏差値とは別の大学選びの指標や全国の大学の教育力を調査分析）に参画し、国立大学における教養教育調査から初年次教育の重要性が露呈し、受動的学びから能動的学びを促す仕組み（アクティブラーニング）の調査に至る。

アクティブラーニングの目的・目標を共有するためには教員同士の協働が不可欠であり、カリキュラム・デザイン、カリキュラム・マネジメントへ必然的に問題意識が発展し、今後の課題としてはアセスメントの確立とマネジメントの充実と考えている。

課題解決を目的とした高次のALと専門知識の定着を目的とした一般的なAL、さらには知識伝達の講義科目を組み合わせた設計が必要であり、その際に重要なこととして、教育目標の教員による共有・科目間の連携や「深い学び」に繋げるハブ的な科目的設定が必要となってくる。

どのような能力を身につけさせるかという目標、その成果をどのようにアセスメントするか、そしてその達成のためにカリキュラム設計（何をどう教えるか）をするという逆向き設計の「カリキュラムデザイン」を計画・デザイン・実践・アセスメント・チェックし次のカリキュラム改善・教育改善に繋げていくマネジメントサイクルが今後の課題となる。

#### （2）他大学の事例と産業能率大学の位置付け

##### ■山口大学国際創造科学部（トップダウン型）

2015年度に新設されたディシプリンを持たない理系のリベラルアーツの学部であり、唯一解のない問題に最善解を導き出す能力の育成を目標としている。

カリキュラムの特徴としては、2年次後期からの1年間の海外交換留学（全員参加）、卒業要件としてTOIEC 730点・ディプロマポリシーに基づくアセスメント YU Cob Cus（山口大学能力基盤型カリキュラムシステム）の18能力の基準スコアのクリアなどを挙げられた。

##### ■國學院大學法学部（ボトムアップ型）

ALの導入が圧倒的に遅れている私立大学の法学分野においては一方通行型講義が主流となっているが、國學院大學では全ての教員がALの導入が必要であることを問題意識とし、ティーチングポートフォリオの作成に至る。科目間の現状を精査することで、講義科目にAL要素を入れている教授メンバーは85.7%まで拡大し画期的に改善された。

##### ■産業能率大学（ミドルアップダウン型）

現代ビジネス学科（ミドルアップ・ダウン的アプローチ）においては、ハブ的高次のAL科目を抽出し、ハブ的科目に知識を提供している科目を確認し、教員同士の自主的な横の連携による小集団がアーバン的に拡大していることが特徴的である。

マーケティング学科（トップダウン的アプローチ）においては、現代ビジネス学科の成功事例をカリキュラムデザインに取り入れ、トップダウン的に構造化・推進している仕組みは他にはない取り組みである。

今後の課題としては、カリキュラム改善に繋がるアセスメントの確立・導入とカリキュラムマネジメントであることが示唆された。

## 4. 報告

### （1）「産業能率大学の取組み～主体的学習者の育成を中心に～」 教育開発研究所 杉田一真所員

今回のテーマである「主体的学習者」について、本学においては2つの仮説①主体的学習を引き出しつつアクティブラーニングを同時並行に実施すること、②主体的学習経験をいかに積ませ習慣化により主体的学習者を養成するプログラム設計すること、に基づき取り組みがなされている。また、「問題意識を持つ態度」を起点に観察・解釈・発想できる人材を主体的学習者と仮説を立て、主体的学習態度を導くプログラムを入学前教育・初年次教育から4年間のカリキュラム設計を実施している。

仮説を推進するにあたり、「深い学び」に繋がるアクティブラーニングをいかに組織的に深化させていくかの取り組み事例も報告された。PDCAサイクルに沿った着実な改善として、学習者行動改善シートの活用、授業外学習の記述の詳細化並びに評価（20%以上）の必須化、授業内スタッツデータの測定、授業外学習調査（学習時間、リーディング量・ライティング量）等が挙げられ、組織的に授業改善を推進している具体的な事例が報告された。

最後に、本学のALを行う専任教員の割合は、90.4%、AL導入科目の割合は経営学部45%、情報マネジメント26.2%（2015年度）、授業外学習時間は2013年度対比140%、LSMの自宅での利用の増加、PROGテストによるリテラシーの成長傾向の途中経過の分析結果報告がなされた。

## 5. 参加者同士の意見交換

「これから FD(Faculty Development)について」をテーマに、グループ内で活発に意見が交わされ、FDの前提となる主体的学習者の養成に繋がる今後のFD研修の改善案が数グループにより発表され会場内に共有された。

# 10. カリキュラムマネジメントから考えるアクティブラーニング

荒木 淳子

## 1. カリキュラムマネジメント

### (1) カリキュラムマネジメントとは

2017年2月に実施した公開FD研修会の中で、教育評論家の友野伸一郎氏より、アクティブラーニングの効果的な展開にはカリキュラムマネジメントが必要であるとのお話があった。そこで学内でも改めてカリキュラムマネジメントについて考えることとし、FD研修会を実施した。



もともとカリキュラムマネジメントとは、「各学校が設定する教育目標を実現するために、学習指導要領等に基づきどのような教育課程を編成し」、「それを実施・評価し改善していく」一連のサイクルを指す。

具体的には①教科横断的な視点で、その目標の達成に必要な教育の内容を組織的に配列していくこと、②教育内容の質の向上に向けて、子供たちの姿や地域の現状等に関する調査や各種データ等に基づき、教育課程を編成し、実施し、評価して改善を図る一連のPDCAサイクルを確立すること、③教育内容と、教育活動に必要な人的・物的資源等を、地域等の外部の資源も含めて活用しながら効果的に組み合わせること、などが必要となる（文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会（第100回）配布資料）。

こうしたカリキュラムマネジメントは、アクティブラーニングと並んで今後の学校教育においてキーとなる概念であり、カリキュラムマネジメントを含む教学マネジメントの改革は、今後の大学改革の重要な柱の一つでもある。今後の学校経営には、この両者を連携させることが必要である。大学でも授業間で連携を取り、学生がカリキュラム全体を通じて体系的に学び、成長できるようにしていくためのカリキュラムマネジメントが求められる。

### (2) カリキュラムマネジメントに向けた授業改善

そこで2017年2月20日（金）に実施された第8回FD研修会において、①自らが担当する科目において、どのくらいカリキュラムを意識して授業を行っているか、②カリキュラムマネジメントに向けて、今後はそれぞれの授業をどのように設計・改善していくべき良いか、という点について話しあった。参加した専任教員は経営学部、情報マネジメント学部あわせて77名であった。

まず学部別、担当する科目（基礎教育、専門教育、英語教育）ごとに教員4~5名がグループとなり、個人が担当する授業科目において、どのくらいカリキュラムマネジメントを意識した授業運営を行っているかについて振り返り、ワークシートに記入した。その後、ワークシートをもとに、教員間、科目間でカリキュラムマネジメントをどのようにおこなっていくかについて、グループでアイディアを話し合った。どのグループも活発な話し合いが行われ、その後話し合いの内容について、いくつかのグループに発表してもらい全体で共有した。

## 2. FD研修会の概要と参加者のワークシート記載内容

### にみるアイディア

カリキュラムマネジメントに向けて、今後はそれぞれの授業をどのように設計・改善していくかについて、教員からは多様なア

イディアが提案された。ワークシートから出されたアイディアのいくつかを下記に抜粋する。

### (1) 基礎教育について

基礎教育では、まず、科目間のインテグレーティブ性を高めることが提案された。具体的にはカリキュラムツリーやカリキュラムマップを明示する等、学生がカリキュラム全体を意識しながら基礎教育科目を受けられるようしていくことが必要ではないかとの提案である。

そしてそのためには、まずは教員に向けてカリキュラム全体を意識させることが必要ではないかとの意見もあった。カリキュラム全体を意識することで、ディプロマポリシーとの関係を意識した授業内容となり、さらに上級科目への連続性を意識した授業展開にすることが可能となる。また、基礎教育科目は、同一科目を複数の教員で担当することも多く、教員間で科目ごとのゴールイメージを共有し、授業の進捗状況を共有していくことも必要である。

このように基礎教育科目では、科目ごとのゴールイメージを明確化、具体化した上で、カリキュラム全体の中に基礎教育科目を位置づけ、専門科目との関連を意識した授業改善が求められる。

### (2) 専門教育について

専門教育については、社会のニーズや高校生のニーズを分析しながら、コースの構成や科目内容を見直していく必要性が提案された。現状のコースについても、コース内の科目の見直しや、科目ごとの関連づけを整理することで、より専門的な内容を深く学べるようなカリキュラム構成にすることが必要と考えられる。

また参加者からは、コースごとに科目を基礎的な知識や考え方を習得する基本科目と、事例等を通じて知識やスキルを応用する応用科目とにわけ、基本と応用をあわせたコース全体で学生を教育していくカリキュラム構成にすべきとの意見もあった。このように、専門教育についてはより深い学びを意識したカリキュラム構成にしていくことが必要と考えられる。

### (3) 英語教育について

英語教育では、少人数で能力に応じたより決め細やかな授業運営をしていく一方で、他の科目と連動させた授業運営も可能ではないかとの意見があった。たとえばスポーツ関連分野の授業と一緒に、日本語と英語でリーディングを行う等である。また、現在英語の必須は1年次のみであるが、上級生にも英語を必修化し、英語力の底上げをすべきであるとの意見も見られた。

## 3. 今後のカリキュラムマネジメントに向けて

アクティブラーニングといった学生の能動的な学びをカリキュラム全体で支えていくためにも、今後は、大学全体でカリキュラムマネジメントを考えていくことが求められる。今回のFD研修会は限られた時間ではあったが、教員間でカリキュラムマネジメントを考えるきっかけの一つとなった。今後は教員間で出されたアイディアを参考しながら、全学的にカリキュラムを見直していくことが求められるだろう。

こうしたカリキュラムマネジメントのためには、教員間の連携はもちろんのこと、教職の連携も必要と考えられる。新しい時代のニーズを取り入れながら、大学全体で学生の教育にあたっていくことが必要と考えられる。

# 11. 2016年度授業評価結果

倉田 洋

## 1. はじめに

『学生による授業評価』は今回で30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、2016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た。

## 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、「インターナンシップ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

2016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、共通の尺度で全般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 2016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	576	507	88.0%
後学期	525	477	90.9%

### (3) 回収率と総合評価

2002年度から2016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。総合評価の平均値は前学期は若干下降したもの、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。

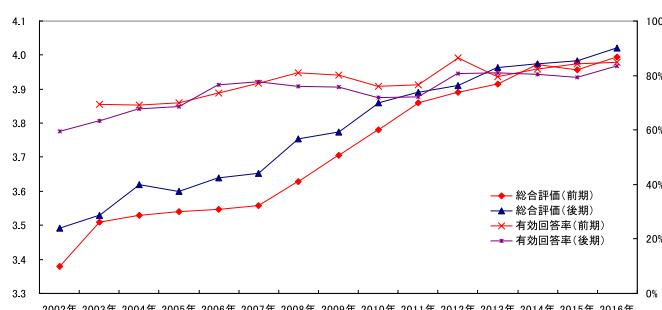


図1 総合評価と回答率の推移

### (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2、図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。

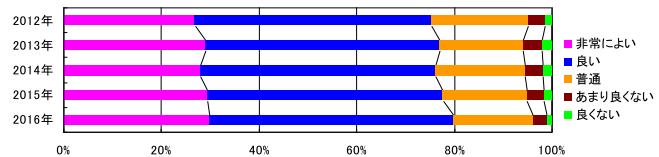


図2 経営学部での総合評価の推移

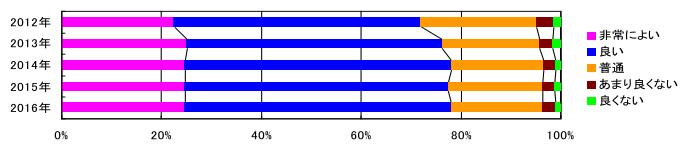


図3 情報マネジメント学部での総合評価の推移

### (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、各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つておらず、授業内容に関しては上限に達していると考えられる。

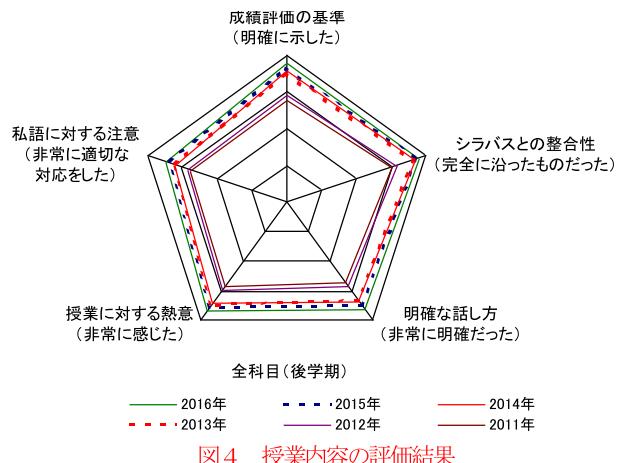


図4 授業内容の評価結果

### (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。

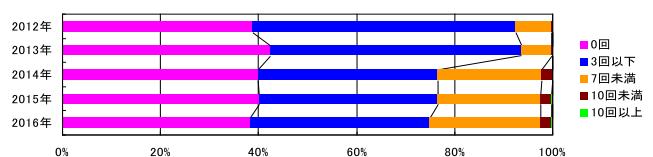


図5 授業の出席状況（欠席回数）

## (7) 学生の勉強時間

図6は該当科目的単位取得のための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』の指導の効果と考え得ることが妥当である。

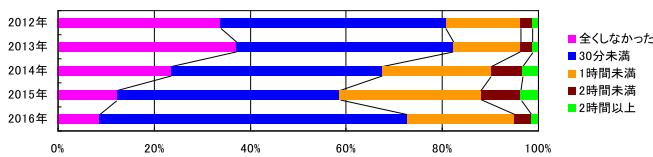


図6 勉強時間

## (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。

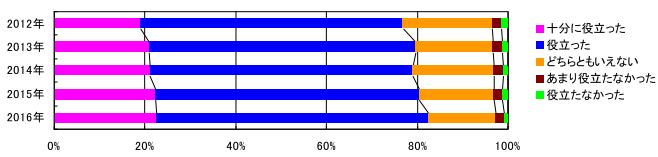


図7 課題の効果

## (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。

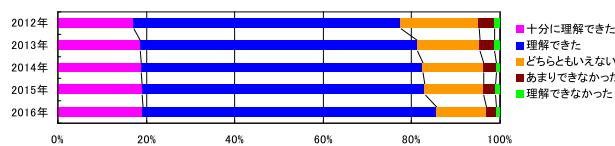


図8 学生の理解度

## (10) 科目特性ごとの比較

図9、図10、図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。

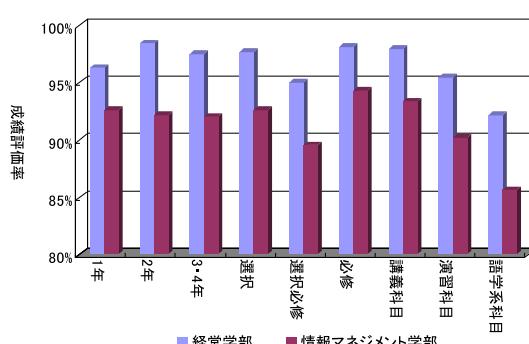


図9 科目特性ごとの成績評価率

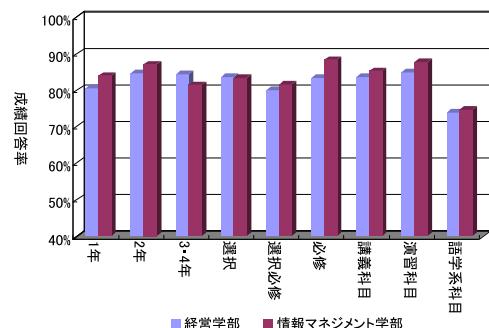


図10 科目特性ごとの成績回答率

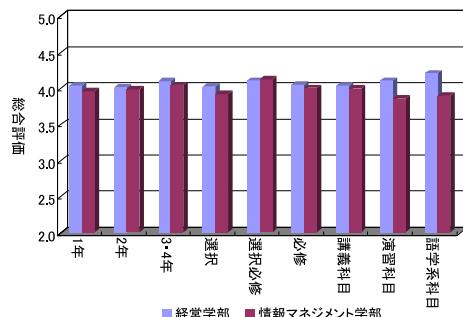


図11 科目特性ごとの総合評価

## (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は増加している。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。

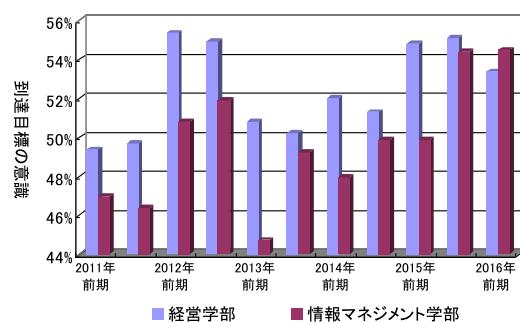


図12 到達目標の意識の推移

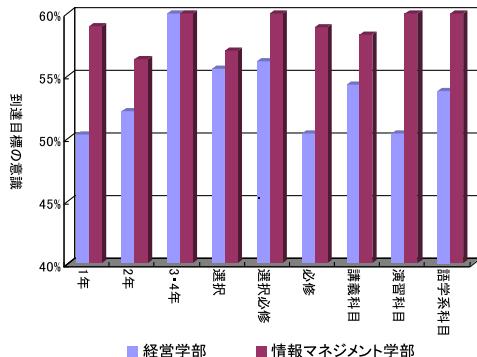


図13 科目特性ごとの到達目標の意識

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
情報マネジメント学部	准教授	荒木 淳子
経営学部	教 授	倉田 洋
情報マネジメント学部	教 授	古賀 曜彦
経営学部	准教授	杉田 一真
経営学部	准教授	都留 信行
情報マネジメント学部	准教授	橋本 諭
経営学部	教 授	松尾 尚
経営学部	准教授	皆川 雅樹

■執筆担当

経営学部	教 授	田中 彰夫
経営学部	准教授	中島 智人

■事務局

大学事務部	教務課	日比野 崇
湘南事務部	湘南教務課	小野 利彦

(五十音順、2017年3月現在)

---

2016年度 教育開発研究所年報（9巻）

Annual Report of Education Development Research Center Vol.9

2017年7月14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

TEL : 03-3704-1111

<http://www.sanno.ac.jp/univ/index.html>

©産業能率大学