

平成 24 年度文部科学省大学間連携共同教育推進事業

「主体的な学びのための教学マネジメントシステムの構築」

平成 24～26 年度事業報告書

関西国際大学
淑徳大学
北陸学院大学
くらしき作陽大学

(平成 27 年 3 月)

平成 24 年度文部科学省大学間連携共同教育推進事業

「主体的な学びのための教学マネジメントシステムの構築」

平成 24～26 年度事業報告書

目次

はじめに.....	1
第1章 本連携取組の概要.....	3
1. 本取組の3つの柱について.....	3
2. 本取組の特色.....	21
第2章 教学マネジメントの確立.....	29
1. 関西国際大学.....	29
2. 淑徳大学.....	35
3. 北陸学院大学.....	47
4. くらしき作陽大学.....	51
5. 教学マネジメントに関する全国調査—その概要.....	63
第3章 ハイ・インパクト・プラクティスの充実.....	79
1. PBL型授業の初年次教育への導入についての検討.....	79
2. サービスラーニング教育の取組と課題.....	87
3. グローバルスタディの展開.....	101
4. グローバルスタディの展開—フィリピン・セブプログラム—.....	111
5. リフレクションカレッジの開発と試行.....	117
第4章 学修成果の評価方法の開発.....	123
1. ルーブリックの開発.....	123
2. コモンルーブリックの活用.....	129
3. アセンブリー・アワーにおけるルーブリックの活用.....	133
4. 到達確認試験の開発と実施.....	143

第5章 学生支援型 IR.....	149
1. 学習支援センターの取組.....	149
2. 大学入試センター開発テストの活用.....	153
3. 小規模大学における IR の学修・学生支援活用の可能性と課題.....	159
第6章 情報発信活動.....	163
1. シンポジウム.....	163
2. 全国高等教育研究所等協議会報告.....	199
3. ホームページ.....	203
第7章 評価.....	205
1. 連携機関による評価.....	205
資 料.....	217
資料1：海外調査報告.....	219
資料2：海外講師講演.....	247

はじめに

大学間連携共同教育推進事業が始まって2年半が経過した。本取組採択の選考過程において何故この4大学が連携するのかということについて質問を受けたし、この顔ぶれに驚かれる方は少なくない。地域的にも、兵庫、千葉、石川、岡山と散らばり、設置主体の学校法人の間に系列や宗派的な繋がりも特にない。日常的な付き合いも深いとはいえない関係であった。共通点は、教員養成系の学科を持っていることと、知名度の高い大規模有名大学とはいえないという点くらいである。実際には、筆者自身がFD等で招聘され、関西国際大学（以下では「本学」という）の教育改革に深い関心を寄せていただいていた関係で淑徳大学と北陸学院大学の2大学を、また私自身にとって高等教育研究の大先輩であり日本高等教育学会会長も歴任された有本章くらしき作陽大学学長(当時)より以前から大学間連携共同教育推進事業に本学が応募するときには誘ってほしいという要請を受けていたことから同大学をお誘いして、本事業の計画を進めることになった。有名大規模大学にはできない、一人ひとりの学生の変化と成長に焦点を当てた大学教育改革のために連携事業を進めるという点での繋がりを本取組の準備から始めたといっている。

本取組のキーワードは、①「アクティブラーニングの組織的導入」、②ルーブリック等を活用した「学修成果の可視化」、そして③「学生支援型IRの構築」の3つである。カリキュラムポリシーや教育方法に関わる①、アセスメントポリシーに関わる②、教学マネジメントの基盤を支える③と、それぞれが中教審の学士課程答申(2008年)や質的転換答申(2012年)のコアとなる内容であり、容易に組織的に成果を上げるのが難しいとみられている課題に果敢に取り組もうというのが決して知名度の高くない連携グループであるだけに、面接審査に呼び出されるほど実現性に疑問を抱かれた側面があったようである。

本取組の特色は前述のようにこれまでの繋がりが強くなかった連携校が難課題に取り組むために、各連携校から専任教員1名が1年間代表校である本学に出向して、内側から本学の教育改革や課題を体験しつつ、連携事業を進めるための諸施策の企画・開発にあたるという点にあった。慣れない他学の飯を食べ、本務校に1年間の穴を開けてまで、本取組の推進に尽力された富岡和久、芹澤高斉、田崎慎治の3人の先生方には敬意を表したい。彼らの帰学後の活躍が本取組の後半を左右するものになっていったといえよう。

本取組の成否は、申請書に盛り込んだ指標の達成や各大学の教育改革が進むだけでは測れない。①のアクティブラーニングや②のルーブリック等を活用したアセスメントの改善・強化が多くの大で普及していくことに加え、本取組で参考にしたアメリカの中小規模リベラルアーツカレッジ有志大学が作っているIRコンソーシアムであるHEDS Consortium (Higher Education Data Sharing Consortium)のように、加盟大学内で信頼関係に基づくデータの共有を学生のパネルデータ(学生個人の時系列変化を見ることが出来る)レベルで行い、学生支援はもとより、各大学が自らの強みや特徴を戦略的にも確認できる、信頼関係に基づく大学間連携コンソーシアムを確立し、一定数の大学が参加できるように展開することが1つの中期目標になっていく。今後、連携校の協力・協働の中で発展させていきたい。

関西国際大学 学長 濱名 篤

第1章 本連携取組の概要

1. 本取組の3つの柱について

関西国際大学 学長補佐 / 評価センター長 / 人間科学部

藤木 清

1.1 趣旨

高等教育のユニバーサル化により、学生の多様化は、学習目的、学習意欲、学習習慣、学力の各側面で進行している。多くの大学、とりわけ小規模の私立大学においては、様々な学生を受け入れつつ、限られた資源の中で、学士課程教育の質保証の実現を可能にする“仕組み”をいかにして確立するかが問われている。この課題解決のためには、個々の教員任せではなく、教育目標やマネジメントの手法を共有するというように、教員集団の意識を転換させ、組織的教育の実施が可能となる教学マネジメントを確立していく必要がある。本取組でいう教学マネジメントとは、各大学が自らの使命や教育理念に基づいて掲げたディプロマポリシー（学修到達目標）の達成に向けて、体系的な教育課程を構築し、教育方法を改善し、教員間・科目間の連携を図り、学修成果の測定方法を可視化して、組織的な教育を実現することである。

具体的に、本取組では3つの柱を実施している。

1 つ目の柱は、学修の質を向上させる上で教育効果が高いといわれる体験活動をとおした HIP (High-Impact Practices : ハイ・インパクト・プラクティス) による教育方法を充実させることである。

本取組では、HIP を教室内におけるアクティブラーニング（能動的学修）と教室外体験学習プログラムに大別している。教室外体験学習プログラムとして本取組が取り上げるものは、第一に、課題発見能力を培う調査型プログラム、第二に、社会の人材ニーズを踏まえたインターンシップ型プログラム、第三に、地域や国外のサービス活動を学習資源とするサービスラーニング型プログラムである。

2 つ目の柱は、学修成果の評価方法を開発し、可視化することである。具体的には、ルーブリック（評価の観点と段階的な基準を明示した評価表）および到達テストの開発と活用である。ルーブリックを作成することにより学修の評価の観点と基準を可視化し、教員と学生との間で目標と評価の観点の共有を目指す。教室外体験プログラムにおいては、実習先受入れ担当者との間においても共有を目指していく。

3 つ目の柱は、組織的教育を可能にする教学マネジメントを確立することである。教員一人ひとりの教授スキルの向上に加え、教員の個性を活かしながら、体系的な教育課程に基づいて、教員間の連携、科目間の連携を図り、組織的な教育を実現していく。そのためには、各連携校において大学全体および学部学科の教育目標を明確にして、それらを達成するための教育課程や教育方法を全学的に充実することが重要となる。そのためには、大学全体の教育目的を教員集団全体に周知する

組織体制、達成可能な目標や教育課程・方法の設定または見直し、教育環境の充実、そして、教員個人の教授スキルをはじめ、シラバスの充実、授業外学修時間の確保、厳格な評価など授業全体をデザインする力を向上するための方策が重要な要素になる。

以下、3つの柱に沿って具体的な取組について述べる。

1.2 HIP の充実

HIP とは、AAC&U (Association of American Colleges and Universities) が提唱しているもので、アクティブラーニング (能動的学修) や教室外体験学習プログラムなどを構造化し、学生に強いインパクトを与えるよう工夫した教育プログラムの総称である。また、入学後できるだけ早期の段階で、強い経験を与えることにより、学生の大学生活への適応を早めるという効果もある。

教室内の授業では、教員の一人ひとりがグループワーク、ディスカッション、プレゼンテーションなどのアクティブラーニングを取り入れた授業運営を行うことができるように各校において FD 研修会を実施している。これは、各教員が、アクティブラーニングの手法を修得し、学習目標の設定から、学習目標に見合った授業内容および授業方法の準備、授業外での学修、評価方法まで一貫性のある授業デザイン力を修得することを目指したものである。

その結果、グループワーク、ペアワーク、プレゼンテーションを中心としたアクティブラーニングの手法が、実際の授業で取り入れられている。

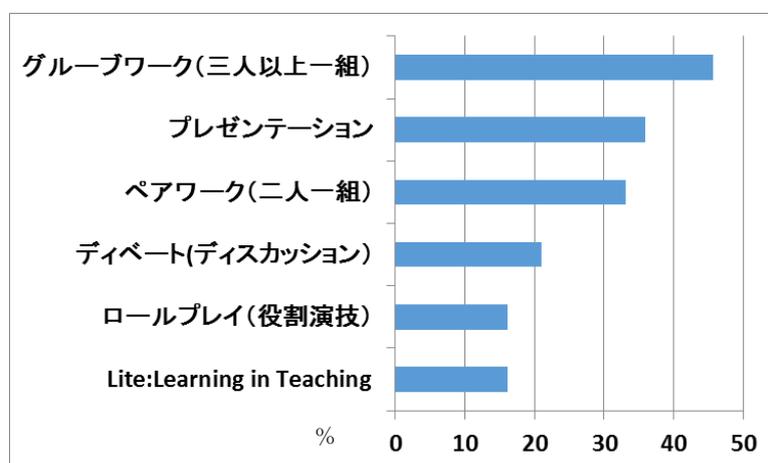


図 1-1. 授業で導入したアクティブラーニングの手法 (2013 年度教員調査 (連携校))

また、より効果の高い授業運営にするために、アクティブラーニングの授業にどのような要件が必要であるのかについて、教室内授業分科会を連携校間で設定し、各校から代表者が参画して、『学生の主体的な活動と学修成果の獲得を意識したアクティブラーニング型授業の要件』を取りまとめた (資料 1-1)。

この要件は2014年1月に取りまとめられ、今後、各大学でこの要件に沿い、授業を充実させていくこと、また、状況把握のため、各校において定期的に調査していくことを申し合わせた。2013年度末の状況は図1-2のとおりである。

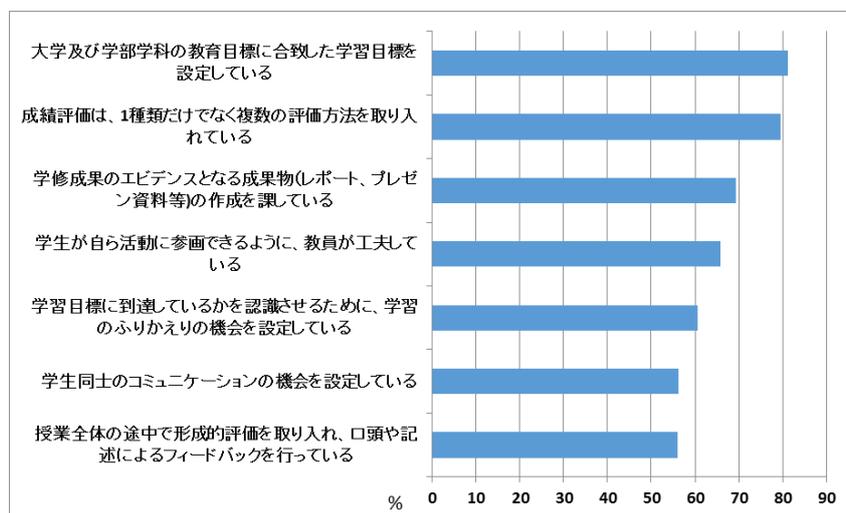


図 1-2. 授業で実施しているか (2013年度教員調査 (連携校))

結果、学習目標の設定や複数の評価方法の導入は8割の授業で行われている。しかしながら、ふりかえり、フィードバック、学生同士のコミュニケーションの機会の設定は6割以下にとどまっている。さらに、全ての要件を満たしている授業については、代表校である関西国際大学で5割程度、他の連携校は10~30%にとどまっている。

教室外体験学習プログラムについては、まず、各校の既存のプログラムを学習目標の設定から、活動内容、ふりかえりの方法、評価方法まで、学習目標に到達できるよう見直した。そのために、プログラムに必要な要件を教室外プログラム分科会において作成した (資料1-2)。

なお、各連携校で実施しているHIPの具体的なプログラムについては、第3章で述べる。

1.3 学修成果の評価方法の開発

HIPによる教育方法の充実や教学マネジメントの確立が、学生の学修成果に表れていることを確認するためには、評価体制づくりが必要である。本取組では、学修成果の量的な測定方法として、ルーブリックと到達テストの開発と活用を検討してきた (第4章で詳述)。

代表校ですでに開発したライティング、プレゼンテーション、リサーチの共通ルーブリックに加え、本取組において新たに多様性理解、チームワーク、学修成果の統合の共通ルーブリックを開発した (資料1-3)。図1-3は代表校における全授業におけるルーブリックの活用状況である。

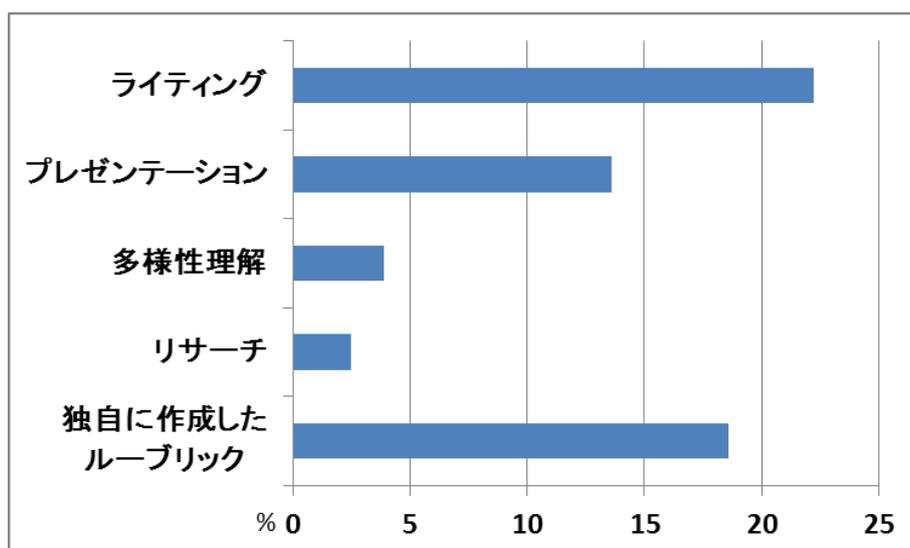


図 1-3. ルーブリックの授業への導入状況 (2013 年度教員調査 (関西国際大学))

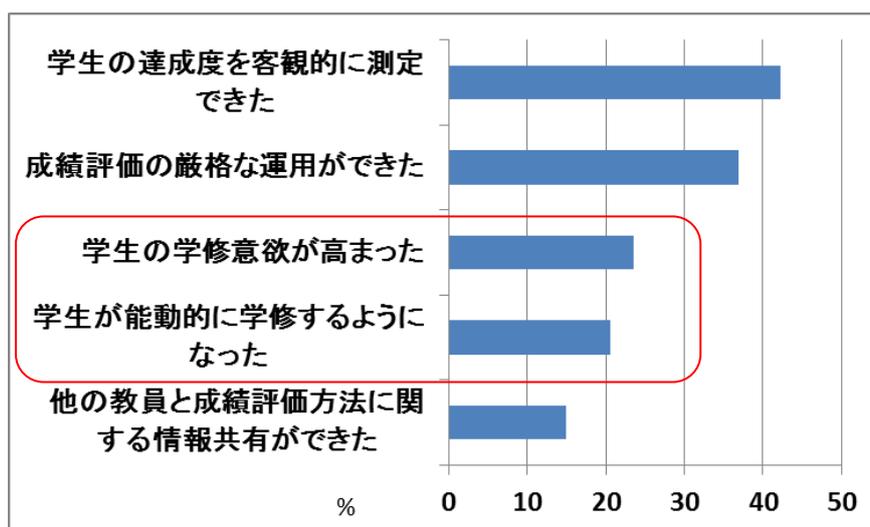


図 1-4. ルーブリック導入の効果 (2013 年度教員調査 (関西国際大学))

また、共通ルーブリックの導入により得られた効果は、図 1-4 のとおりであった。この結果で特に注目したいのは、「学生の学修意欲が高まった」、「学生が能動的に学修するようになった」という項目である。ルーブリックの活用により、学生の主体的な学びにつながる効果が見られた。

1.4 教学マネジメントの確立

本取組において、教学マネジメントに関して最初に行ったことは、ディプロマポリシーないし大学および学部学科の教育目標（以下、ディプロマポリシー等）の見直しである。各校とも大学の建学の精神や教育理念があり、それに基づいて学生が獲得すべき学修成果をディプロマポリシー等の形で明示している。重要なことは、このディプロマポリシー等が達成可能であり、かつ評価可能で

あることである。この観点に立って、ディプロマポリシー等を見直すことが、教学マネジメントシステムの確立の第一歩であると考えた。さらに、大学の内部質保証のためにはディプロマポリシー等の達成状況を把握しなければならない。そのためには、大学が明示している学修成果の獲得状況を把握するための方針（アセスメントポリシー）を構築する必要があり、各連携校で検討を行っている。また、アセスメントポリシーを実行するためには、学生一人ひとりの学修に関する情報を一元化して収集・分析し、改善に資する仕組み（学生支援型 IR）の構築が重要である。現在、連携校間で学修行動調査の調査内容の共通化を行うとともに、財団法人大学入試センターが開発した「言語運用力テスト」と「数理分析力テスト」を共通して実施し、共通の分析ができる環境を整えている。

次に組織体制である。前述のとおり、ディプロマポリシー等を達成するためには、個々の教員のスキル向上にとどまらず、体系的な教育課程の構築、教員間・科目間の連携、学修成果の測定方法の開発を進めていくためには、組織的な体制が重要となる。各連携校では、学長もしくは副学長クラスのマネジメントの下、研究所、センターあるいは委員会など、それぞれの大学に合わせて教育改革を促進する組織を設定し、FD の企画・運営や情報発信を行っている。

さらに、それらの組織を中心にして、各連携校内において HIP やルーブリックの活用を広めるために FD 研修会や勉強会を開催している。2013 年度は、代表校である関西国際大学の全学 FD 研修会に他の連携校の教員が参加した。2014 年度は、連携校同士で FD 研修会や勉強会を開放する形で交流を進めた。

各連携校の教学マネジメントについては、第 2 章で紹介する。

1.5 今後の展望

本取組は、HIP の充実と学修成果の可視化を全学的な教学マネジメント体制の下で、組織的に進めていくところに特徴がある。これまでは HIP の充実については、アクティブラーニング型授業や教室外体験プログラムの導入を進めてきた。また、学修成果の可視化については、主にルーブリックによる評価を重視してその開発と利用を進めてきた。そして、定期的に連携校間で合同会議を開催し、取組を共同して推進するとともに、年 1 回連携校の学長・副学長クラスが出席する全体会を開催して取組のチューニングを行ってきた（資料 1-4）。

2015 年度以降は、引き続き、3 つの柱を中心に取組を進めていく。HIP については、要件に見合った教室内の授業や教室外学習プログラムを量と質ともに充実させていく。学修成果の評価方法については、ルーブリックの活用を各連携校で広めていくとともに、論理的思考に関するテストの共同開発を視野に入れる。そして、教学マネジメントに関しては、各校でアセスメントポリシーの実践に重点を移していく。具体的には、IR の強化を図り、教育改善、学生支援、および施策の意思決定への活用について連携校間で共同研究を進め、活用していく。合わせて IR 担当者の養成も行っていく。

資料 1-1. 学生の主体的な活動と学修成果の獲得を意識したアクティブラーニング型授業の要件

大学間連携共同教育推進事業では、学生の主体的な学びのために、ハイ・インパクト・プラクティスを充実させていくことが1つの柱となっている。そこで、教室で行われる授業を想定し、学生の主体的な活動を促進し、学修成果を得るためのアクティブラーニング型授業の要件を以下のとおり整理する。これらの要件を満たす授業を各連携校において充実していく。

.....

授業科目の「学習目標」、その達成に向けた「学習活動」、達成度を測定する「評価方法」を三位一体として明確に設定することが必要である。その上で、次の要素を満たすことが重要である。

《学習目標》

1. 各授業科目の学習目標として、学修成果を設定していること。ここでの学修成果は、授業をとおして修得できる汎用的な能力、専門的な知識および技能等のうち、大学および学部学科の教育目標に合致しているものを指す。

《学習活動》

2. 学習目標が達成できる活動であること。
3. 学生が自ら活動に参画できるよう設計されており、また、教員が関与して仕向けていること。
(学生任せになっていないこと)
4. 学習目標の達成を認識するために、ふりかえりの機会が活動の途中および活動後に設定されていること。
(機会例：個人のふりかえりだけでなく、グループやクラスでの発表・意見交換による共有も含めることが望ましい)
5. 学生同士のコミュニケーションの機会が設定されていること。
(設定された学習目標によっては、学生同士が議論する機会の設定が必要)
6. 学修成果のエビデンスとなる成果物の作成が課されていること。
(成果物例：レポート、プレゼンテーション、ビデオ、ニュースレター等)

《評価活動》

7. 形成的評価が取り入れられ、教員からできるだけ早く、口頭や記述によるフィードバックがあること。
(フィードバック例：全体への説明、グループへの説明、個々の学生への説明)
8. 評価には、多様な評価方法が取り入れられていること。
(評価方法の例：テスト、ルーブリック等)

資料 1-2. 学生の主体的な活動と学修成果の獲得を意図した教室外プログラムの要件

本事業では、学生の主体的な活動と大学等の教育目標の達成に向けた教室外プログラムの要件を示す。

学習目標と目標達成に向けた学習活動、それら取組の成果を測定する評価方法が、三位一体となって明確に設定されている必要がある。プログラムには、教員が関与する多様な経験や体験をとおした学術的な学びと現実世界を往還させる仕組みがあり、ルーブリック等の客観的な評価規準を活用し、教員と学生との質の高いインタラクションによって展開されるものである。

学生の主体的な学びを引き出すには次の要件が必要である。

《学習目標》

1. 学習目標として、大学や学部学科の教育目標に合致した、汎用的あるいは専門的な知識および技能等の修得を設定していること。

《学習活動》

2. 学習目標が達成できる活動であること。
3. 学生の意欲がかき立てられ、取り組みがいのある活動であること。
4. 学生が自ら活動に参画できるよう設計されており、また、教員が関与して仕向けていること。
(学生任せになっていないこと)
5. 多様な経験や体験をとおして学術的な学びと現実世界を往還させる仕組みがあること。
6. 学習目標の達成を認識するために、ふりかえりの機会が活動の途中および活動後に設定されていること。

(機会例：日々の活動記録や活動日誌といった個人の振り返りだけでなく、グループやクラスでの発表・意見交換による共有も含めることが望ましい)

7. 学生同士やステークホルダー（学外活動の受け入れ先である団体や組織の担当者や関係者等）とのコミュニケーションの機会が設定されていること。

(設定された学習目標によっては、学生同士やステークホルダーと議論する機会の設定が必要)

《評価活動》

8. ステークホルダーからの評価が組み込まれていること。
9. 形成的評価が取り入れられ、教員による迅速で効果的なフィードバックがあること。

(フィードバック例：全体への説明、グループへの説明、個々の学生への説明)

10. 総括的評価に用いる成果物には、多様な表現方法が取り入れられていること。

(成果物の例：ビデオ、プレゼンテーション、ニュースレター、レポート等)

資料 1-3. コモンループリック

□コモンループリック (リサーチ)

コモンループリック(リサーチ)全体		2011年7月28日				
	5	4	3	2	1	0
テーマのたて方 (調査目的の設定)	独自の、明確なテーマが設定されており、それについての仮説や調査項目が分かりやすく整理されて示されている。	明確で、実現可能なテーマが設定されており、それについての仮説や調査項目が示されている。	実現可能なテーマが設定されており、それについての仮説や調査項目が示されている。	実現可能なテーマが設定されており、一般的な仮説や調査項目がたてられている。	テーマは設定されているが、仮説や調査項目が分かりにくい。	テーマがはっきりしない。調査項目、および仮説が示されていない。
これまでに明らかにされている知見の活用	信頼できる様々な情報源から、これまでに明らかにされた知見や課題を、自分が明らかにしようとしている内容に関連づけて活用している。	信頼できる複数の情報源から、これまでに明らかにされた知見を、リサーチに関連づけて活用している。	複数の情報源からこれまでに明らかにされた知見を示し、整理している。	複数の情報源から、これまでに明らかにされた考え方や研究内容を、部分的であっても示している。	限られた情報源から、これまでに明らかにされた考え方や研究内容を、何かしら紹介しているが、テーマとの関係が乏しい。	これまでの先行研究について示されていない。
研究方法と分析の視点	複数の研究方法や分析の視点から、目的とテーマにふさわしいいくつかの研究方法を用い、明確な分析の視点を示している。	複数の研究方法や分析の視点から、目的とテーマにふさわしい研究方法を用い、分析の視点を示している。	目的とテーマに沿った研究方法を用い、分析の視点を示している。	研究方法と分析の視点について、必要なポイントを捉えている。	研究方法と分析の視点について示されているが、必要なポイントが捉えられていない。	研究方法と分析の視点が示されていない。
分析	焦点に沿ってリサーチした内容を組織的にまとめ、類似点・相違点・相違点・重要な型(パターン化)の発見など様々な観点から検討している。	リサーチした内容を組織的にまとめ、類似点・相違点・相違点・重要な型(パターン化)の発見など様々な観点から検討している。	リサーチで得られた情報をまとめ、類似点・相違点・パターンなど何らかの法則性を検討している。	リサーチで得られた情報をまとめることができている。	リサーチで得られた情報を列挙しているが、まとめることができている。	リサーチした内容をまとめられていない。
結論	リサーチから明らかになったことについて整理し、専門基礎知識(自分の専門分野の概念や枠組み)を効果的に用いて、論理的に説明できている。	リサーチから明らかになったことについて整理し、専門基礎知識を用いて論理的に説明できている。	リサーチから明らかになったことについて記述し、専門基礎知識をある程度用いて説明できている。	リサーチから明らかになったことについて記述し、専門基礎知識を用いて説明しようとしている。	リサーチから得られた情報について記述はできているが、専門基礎知識を用いての説明はできていない。	リサーチから得られた情報の記述もできておらず、専門基礎知識も用いられていない。

● コモンループリック (リサーチ) の全体を示したものです。これをもとに下位学年用と上位学年用を作成しています。

1

関西国際大学

コモンループリック(リサーチ) 1年生春学期～2年生春学期 (下位学年用)		2011年7月28日			
	3	2	1	0	
テーマのたて方 (調査目的の設定)	実現可能なテーマが設定されており、それについての仮説や調査項目が示されている。	実現可能なテーマが設定されており、一般的な仮説や調査項目がたてられている。	テーマは設定されているが、仮説や調査項目が分かりにくい。	テーマがはっきりしない。調査項目、および仮説が示されていない。	
これまでに明らかにされている知見の活用	複数の情報源からこれまでに明らかにされた考え方や研究内容を示し整理している。	複数の情報源から、これまでに明らかにされた考え方や研究内容を、部分的であっても示している。	限られた情報源からであるが、これまでに明らかにされた考え方や研究内容を、何かしら紹介しているが、テーマとの関係が乏しい。	これまでの先行研究について示されていない。	
研究方法と分析の視点	目的とテーマに沿った研究方法を用い、分析の視点を示している。	研究方法と分析の視点について、必要なポイントを捉えている。	研究方法と分析の視点について示されているが、必要なポイントが捉えられていない。	研究方法と分析の視点が示されていない。	
分析	リサーチで得られた情報をまとめ、類似点・相違点・パターンなど何らかの法則性を検討している。	リサーチで得られた情報をまとめることができている。	リサーチで得られた情報を列挙しているが、まとめることができている。	リサーチした内容をまとめられていない。	
結論	リサーチから明らかになったことについて記述し、これまでに学んだ考え方や研究内容とある程度関連付けて説明できている。	リサーチから明らかになったことについて記述し、これまでに学んだ考え方や研究内容を用いて説明しようとしている。	リサーチから得られた情報について記述はできているが、これまでに学んだ考え方や研究内容を用いた説明はできていない。	リサーチから得られた情報の記述もできておらず、これまでに学んだ考え方や研究内容も用いられていない。	

● このループリックは「1年生春学期～2年生春学期」を対象としています。

2

関西国際大学

□ コモンルーブリック (プレゼンテーション)

コモンルーブリック(プレゼンテーション)2011**** 全体		2011年9月6日版				
	5	4	3	2	1	0
論点の明確さ	主要な論点や主張及び最も言いたいことが、聴衆が聞いてはつきりとして分かりやすく、強く印象に残る。	主要な論点や主張が伝わり、最も言いたいことははっきりとして分かりやすい。	論点や主張が整理されていて、基本的な論点が分かるようになっている。	論点や主張についての整理がある程度(部分的に)出来ており、言いたいことがある程度伝わってくるが改善すべき点がある。	論点や内容の整理が十分でなく、言いたいことがあまり伝わってこない。	論点が明確でなく、何が言いたいことなのか全く伝わってこない。
論理的構成と展開	結論に至るまでのプロセスが、プレゼンテーションの効果高める応用型(年代表型、問題解決型、分析型等)を用いて構成されており、論理的に一貫した内容になっており、説得力がある。	結論に至るまでのプロセスが、プレゼンテーションに関する基本型(序論、本論、結論の流れ)を用いて構成されており、論理的に一貫しており理解しやすい。	結論に至るまでのプロセスは、プレゼンテーションに関する基本型(序論、本論、結論)を用いて構成している	結論に至るまでのプロセスはたどれるが、構成・展開の型や、内容の論理性に改善すべき点がある。	結論に至るまでのプロセスの整理ができていない。結論は示されているが、なぜそのような結論になるのかわかりにくい	論理的構成をたどることができない。
主張の立論に必要な資料(図表、統計、文献引用等)の利用	立論に必要な資料(説明、事例、図、統計、類推)を、効果的で信頼のできる複数の情報源(本、論文、Web、リサーチ結果等)から選択して正しく引用し用いている。	立論に必要な資料を、信頼できる複数の情報源(本、論文、Web、リサーチ結果等)から選択し、用いている。	立論に必要な資料を用いているが、情報源(本、論文、Web、リサーチ結果等)の選択や、引用方法や長さがある程度(部分的に)できている。	立論に必要な資料を用いているが、情報源(本、論文、Web、リサーチ結果等)の選択と選択部分が適当であるとはいえず、引用・参照方法に改善すべき点がある。	立論に必要な資料を参照しているが、出典が明らかでなく、立論の根拠とは伝わってこない。	立論に必要な資料を使えていない。
プレゼンテーションの技術(音声的表現: 声の大きさ、声の高さ、話スピード、話の間の取り方など)	言葉の選択が適切であり、声の大きさや声の高さ、話スピードや間の取り方が適切である。聞き手にとってわかりやすく効果的なプレゼンテーションになっている。	言葉の選択に誤りがなく、声の大きさや声の高さ、話スピードが適切で、話の間の取り方が聞き手に配慮されている。	言葉の選択にほとんど誤りがなく、声の大きさや声の高さ、話スピード、話の間の取り方がある程度(部分的に)できている。	言葉の選択の誤りは部分的にみられ、声の大きさや声の高さ、話スピード、話の間の取り方(「えー」「あー」といった口頭のつなぎ言葉が耳に残る等)のいずれかに改善すべき点がある	言葉の選択に誤りがあり、声の大きさや声の高さ、話スピードが適切で、話の間の取り方(「えー」「あー」といった口頭のつなぎ言葉が多い)に問題がある。	言葉の選択に誤りが多く、音声的表現の技術を意識的に使えていない。声が届き取りにくく、終始一本調子である。

関西国際大学

1

コモンルーブリック(プレゼンテーション)2011****		2011年9月6日版				
プレゼンテーションの技術(非音声的表現: アイコンタクト、身振り、姿勢、服装、雰囲気など)	聞き手に対する目配りや身振り、姿勢等の効果的な身のこなしで、聞き手の反応を確認しながら魅力的なプレゼンテーションをしている。資料やノートに眼を落とすことよりも聴衆により多くの視線を向けながら話している。場に合った服装で発表者が自信を持って堂々と話しているように見える。	聞き手に対する目配りや身振り、姿勢等の効果的な身のこなしができていく。資料やノートに眼を落とすことはあるが、聞き手に視線を向けながら話している。場に合った服装で話している。	聞き手に対する目線や身振り、姿勢等の効果的な身のこなしが部分的にできていく。資料やノートに眼を落とすことはあるが、聞き手に時折目線を向けながら話している。場に合った服装で話している。	聞き手に対する目線や身振り、姿勢等の身のこなし方や服装のいずれかに改善すべき点がある。聞き手に視線を向けるより、資料やノートに眼を落としながら話している。	聞き手に視線を向けることがほとんどなく、資料やノートを読みながら話している。第三者に伝わりにくい発言や態度が見られ、服装にも問題がある。	聞き手をまったくみでず、非音声的表現がまったく活用されていない。第三者にわかりにくい発言や態度に終始しており、場をわきまえない服装で違和感を感じさせている。

- 必要に応じてこのコモンルーブリックの下段に項目を追加することができます。
- これをもとに下位学年用のライティングⅠ、および上位学年用のライティングⅡを作成しています。
- 通常は、対象学年にあわせたルーブリックをご利用ください。

関西国際大学

2

コモンルーブリック(プレゼンテーション)2011**** 1年生春学期～2年生春学期(下位学年用)		2011年9月6日版		
	3	2	1	0
論点の明確さ	論点や主張が整理されていて、基本的な論点に分かるようになっている。	論点や主張についての整理がある程度(部分的に)出来ており、言いたいことがある程度伝わってくる。	論点や内容の整理が不十分で、言いたいことがあまり伝わってこない。	論点が明確でなく、何が言いたいことなのか全く伝わってこない。
論理的構成と展開	結論に至るまでのプロセスが、プレゼンテーションに関する基本型(序論、本論、結論)を用いて構成できている。	結論に至るまでのプロセスはたどれる。構成・展開の型と、内容の論理性に改善が必要である。	結論に至るまでのプロセスの整理ができていない。結論は示されているが、なぜそのような結論になるのかわかりにくい。	結論が明確でなく、論理的構成をたどることができない。
主張の立論に必要な資料(図表、統計、文献引用等)の利用	立論に必要な資料(本、論文、Web、リサーチ結果等)を選択して用いている。	立論に必要な資料は用いている。情報源(本、論文、Web、リサーチ結果等)の選択や選択部分の選択に改善が必要である。	立論に必要な資料を参照しているが、出典が明らかでなく、立論の根拠としては十分ではない。	立論に必要な資料を使えていない。
プレゼンテーションの技術(音声的表現:声の大きさ、声の高さ、話すスピード、話の間の取り方など)	言葉の選択にほとんど誤りがなく、声の大きさや声の高さ、話すスピード、話の間の取り方がある程度(部分的に)できている。	言葉の選択に誤りは部分的で、声の大きさ、声の高さ、話すスピード、話の間の取り方(「えー」「あー」といった口頭のつなぎ言葉が耳に残る等)のいずれかに改善すべき点がある。	言葉の選択に誤りがあり、声の大きさや声の高さ、話すスピードが適切で、話の間の取り方(「えー」「あー」といった口頭のつなぎ言葉が多い)などに問題がある。	言葉の選択に誤りが多く、音声的表現の技術を意識的に使っていない。声が聞き取りにくく、一本調子である。
プレゼンテーションの技術(非音声的表現:アイコンタクト、身振り、姿勢、服装、雰囲気など)	聞き手に対する目線や身振り、姿勢等の効果的な身のこなしができている。資料やノートに目を落としてはいないが、聞き手に時折目線を向けながら話している。場に合った服装で話している。	聞き手に対する目線や身振り、姿勢等の身のこなし方や場に合った服装が部分的にできている。聞き手に視線を向けるより、資料やノートに目を落としながら話していることが多い。	聞き手に視線を向けることがほとんどなく、資料やノートを読みながら話している。第三者に伝わりにくい発言や態度が見られ、服装にも問題がある。	聞き手をまったくみておらず、非音声的表現がまったく活用されていない。第三者にわかりにくい発言や態度に終始しており、場をわかまえない服装で違和感を感じさせている。

● このルーブリックは「1年生春学期～2年生春学期」を対象としています。
● 必要に応じて、このコモンルーブリックの下段に項目を追加することができます。

3

関西国際大学

コモンルーブリック(プレゼンテーション)2011**** 2年生秋学期～(上位学年用)		2011年9月6日版		
	3	2	1	0
論点の明確さ	主要な論点や主張、最も言いたいことが、聴衆の誰が聞いてもはっきりと分かりやすく、強く印象に残る。	主要な論点や主張、最も言いたいことがはっきりと分かりやすい。	論点や主張が整理されていて、基本的な論点に分かるようになっている。	論点や主張についての整理が部分的に出来ており、言いたいことがある程度伝わってくるが明確とはいえない。
論理的構成と展開	結論に至るまでのプロセスが、以下のようなプレゼンテーションの効果高める応用型を用いて構成されており、論理的に一貫した内容になっており、説得力がある。 ・年代原型 ・問題解決型 ・分析型	結論に至るまでのプロセスが、プレゼンテーションに関する基本型(序論、本論、結論)を用いて構成されており、論理的に一貫しており理解しやすい。	結論に至るまでのプロセスが、プレゼンテーションに関する基本型(序論、本論、結論)を用いて構成しているが、論理的なつながりに改善すべき点がある。	結論に至るまでのプロセスはたどれるが、構成・展開の型と、内容の論理性に改善すべき点がある。
主張の立論に必要な資料(図表、統計、文献引用等)の利用	主張の立論に必要な資料(説明、事例、図、統計、類推)を、主張の立論に効果的に信頼のできる複数の情報源(本、論文、Web、リサーチ結果等)から選択して正しく引用し用いている。	主張の立論に必要な資料を、信頼できる複数の情報源(本、論文、Web、リサーチ結果等)から選択し、用いている。	主張の立論に必要な資料を用いているが、情報源(本、論文、Web、リサーチ結果等)の選択や、引用方法、長さに改善すべき点がある。	主張の立論に必要な資料を用いているが、情報源(本、論文、Web、リサーチ結果等)の選択や選択部分が適切とはいえず、引用・参照方法の一部に誤りや不十分な点がある。
プレゼンテーションの技術(音声的表現:声の大きさ、声の高さ、話すスピード、話の間の取り方など)	言葉の選択が適切であり、声の大きさや声の高さ、話すスピードや話の間の取り方が適切である。その結果、聞き手にとってわかりやすく効果的なプレゼンテーションになっている。	言葉の選択に誤りがなく、声の大きさや声の高さ、話すスピードが適切で、話の間の取り方が聞き手に配慮されている。	言葉の選択にほとんど誤りがなく、声の大きさや声の高さ、話すスピード、話の間の取り方が部分的にできている。	言葉の選択に誤りがみられ、声の大きさや声の高さ、話すスピード、話の間の取り方(「えー」「あー」といった口頭のつなぎ言葉が耳に残る等)のいずれかに改善すべき点があるが、いくつかの音声的表現の技術を使おうとしていることは伝わってくる。

4

関西国際大学

コモンルーブリック(プレゼンテーション)2011****				2011年9月6日版	
プレゼンテーションの技術 (非音声的表現:アイコンタクト、身振り、姿勢、服装、雰囲気など)	聞き手に対する目配りや身振り、姿勢等の効果的な身のこなしで、聞き手の反応を確認しながら魅力的なプレゼンテーションをしている。資料やノートに眼を落とすことよりも聴衆により多くの視線を向けながら話している。場に合った服装で発表者が自信を持って堂々と話しているように見える。	聞き手に対する目配りや身振り、姿勢等の効果的な身のこなしができていて、資料やノートに眼を落としてはいるが、聞き手に視線を向けながら話している。場に合った服装で話している。	聞き手に対する目線や身振り、姿勢等の効果的な身のこなしが部分的にできていて、資料やノートに眼を落としてはいるが、聞き手に時折目線を向けながら話している。	聞き手に対する目線や身振り、姿勢等の身のこなし方や服装のいずれかに改善すべき点がある。	聞き手に視線を向けるより、資料やノートに眼を落としながら話している。
<ul style="list-style-type: none"> ● このルーブリックは「2年生秋学期～」を対象にしています。 ● 必要に応じて、このコモンルーブリックの下段に項目を追加することができます。 					

5

関西国際大学

□コモンルーブリック (ライティング)

コモンルーブリック (ライティング) 2012****				2012年4月28日版	
1年生春学期～2年生春学期 (下位学年用)					
課題に対する記述	3	2	1	0	
課題に対する記述	課題に対する解答が書かれている。	課題に対する解答を部分的に書いている。	課題に対する解答を書くようとしているが論点にズレがあり、テーマに対する解答として十分ではない。	課題と関係ない内容を書いている。	
論理的構成	結論に至るまでの論理的なプロセスをたどることができる	結論に至るまでのプロセスはたどれる。前後関係の構成に工夫が必要である。	結論に至るまでのプロセスが整理しきれていない。	結論に至るまでのプロセスを示していない。	
レファレンス資料 (着想を得たものや自分の考えを支持するための先行研究や文献、データ)	レファレンス資料を適切に示して、引用や注をつけている。	レファレンス資料を示そうとしている。引用・参照方法に改善が必要である。	レファレンス資料を参照していることがうかがえるが、示していない。	レファレンス資料を使っていない。	
文章の体裁 ①段落が適切に作られている。 ②句読点の付け方が適切である。 ③主部と述部の対応にねじれがない。 ④文体が統一されている。	文章の体裁の項目に配慮できている。	文章の体裁の項目のいくつかは配慮できている。	文章の体裁に配慮しようとしているが、不十分である。	文章の体裁が整えられておらず、読み進めることができない。	
表現の推察 ①同じ言葉の繰り返しや多用がない。 ②誤字・脱字がない。 ③仮名使い・送り仮名の誤りがない。 ④専門用語を正しく用いている	表現の推察ができている。	表現の推察のいくつかはできている。	表現の推察をしようとしているが、不十分である。	表現に間違いが多く、推察が不十分である。	
<ul style="list-style-type: none"> ● このルーブリックは「1年生春学期～2年生春学期」を対象にしています。 ● 科目の必要に応じて、このルーブリックの下段に項目を追加することができます。 					

1

関西国際大学

2年生秋学期～(上位学年用)

	3	2	1	0
課題に対する記述	課題に対する解答が的確で、過不足なく網羅して書いている。	課題に対する解答を書いているが、一部に求められていないことも書いている。	課題に対する解答を部分的に書いているが、改善すべき点がある。	課題に対する解答を部分的に書いているが的確ではない。
論理的構成	結論に至るまでのプロセスが整理されていて分かりやすい。前後関係を必要かつ十分に書き、論理的に一貫している。	結論に至るまでのプロセスは整理されて一貫しているものの、前後関係の論述に余分や重複がある。	結論に至るまでのプロセスは一貫しているが、前後関係の論述に改善すべき点がある。	結論に至るまでのプロセスはたどれるが、前後関係や論理性が十分ではない。
レファレンス資料（着想を得たものや自分の考えを支持するための先行研究や文献、データ）	レファレンス資料の選択が的確であり、適切に過不足なく引用や注を付して参照している。	レファレンス資料の選択が妥当で、参照できており、出典も明記されている。	着想を得たものや自分の考えを支持するためのレファレンス資料を示そうとしているが、引用方法や長さに改善すべき点がある。	レファレンス資料を示そうとしているが、引用・参照方法に間違いがある。
文章の体裁 ①段落が適切に作られている。 ②句読点の付け方が適切である。 ③主部と述部の対応にねじれがない。 ④文体が統一されている。	文章の体裁の項目の全てが出来ており、違和感なく平易に読み進めることができる。	文章の体裁の項目中、3点が出来ている。	文章の体裁の項目中、2点が出来ている。	文章の体裁の項目中、1点が出来ているが、誤りの方が多く不十分である。
表現の推敲 ①同じ言葉の繰り返しや多用がない。 ②誤字・脱字がない。 ③仮名使い・送り仮名の誤りがない。 ④専門用語を正しく用いている。	表現の推敲の項目の全てが出来ており、慎重かつ丁寧に推敲され、誤りが見られない。	表現の推敲の項目中、3点が出来ている。	表現の推敲の項目中、2点が出来ている。	表現の推敲の項目中、1点のみ出来ているが、誤りの方が多く不十分である。

2

関西国際大学

- このルーブリックは「2年生秋学期～」を対象にしています。
- 科目の必要に応じて、このルーブリックの下段に項目を追加することができます。

コモンルーブリック ライティング（全体）

	5	4	3	2	1	0
課題に対する記述	課題に対する解答が的確で過不足なく網羅して書いている。	課題に対する解答は書いているが、一部に解答と関係ないことも書いている。	課題に対する解答が一通り書かれているが、改善すべき点がある。	課題に対する解答を部分的に書いているが、的確ではない。	課題に対する解答を書こうとしているが論点がズレがあり、テーマに対する解答として十分ではない。	課題と関係ない内容を書いている。
論理的構成	結論に至るまでのプロセスが整理されていて分かりやすい。前後関係を必要かつ十分に書き、論理的に一貫している。	結論に至るまでのプロセスは整理されて一貫しているものの、前後関係の論述に余分や重複がある。	結論に至るまでのプロセスは一貫しているが、前後関係の論述に改善すべき点がある。	結論に至るまでのプロセスはたどれるが、前後関係や論理性が十分ではない。	結論に至るまでのプロセスが整理しきれない。	結論に至るまでのプロセスを示していない。
レファレンス資料（着想を得たものや自分の考えを支持するための先行研究や文献、データ）	レファレンス資料の選択が的確であり、過不足なく参照できている。	レファレンス資料の選択が妥当であり、参照できている。	レファレンス資料を示そうとしているが、引用方法や長さに改善すべき点がある。	レファレンス資料を示そうとしているが、引用・参照方法に間違いが見られる。	レファレンス資料を参照していることがうかがえるが、示していない。	レファレンス資料を使っていない。
文章の体裁 ①段落が適切に作られている。 ②句読点の付け方が適切である。 ③主部と述部の対応にねじれがない。 ④文体が統一されている。	文章の体裁が整えられており、違和感なく平易に読み進めることができる。	文章の体裁の項目中、3点が出来ている。	文章の体裁の項目中、2点が出来ている。	文章の体裁の項目中、1点のみ出来ている。	文章の体裁に配慮しようとしているが、不十分である。	文章の体裁が整えられておらず、読み進めることができない。
表現の推敲 ①同じ言葉の繰り返しや多用がない。 ②誤字・脱字がない。 ③仮名使い・送り仮名の誤りがない。	慎重かつ丁寧に推敲されており、誤りが見られない。	表現の推敲の項目中、3点が出来ている。	表現の推敲の項目中、2点が出来ている。	表現の推敲の項目中、1点のみ出来ている。	表現の推敲をしようとしているが、不十分である。	表現に間違いが多く、推敲が不十分である。

3

関西国際大学

④専門用語を正しく用いている。						
-----------------	--	--	--	--	--	--

- コモンルーブリック、ライティングの全体を示したものです。これをもとに下位学年用と上位学年用を作成しています。

□コモンルーブリック（多様性理解）

KUIS 学修ベンチマークの「心豊かな世界市民」とは、多様な世界の人々や自分たちの社会について理解を深め、他者に対する共感的な感覚や態度を身につけ、世界市民として行動できる心豊かな人材になることである。とりわけ、多様性理解では、自分や、自分と同じ社会的・文化的背景を持つ人たち、異なる社会的・文化的背景を持つ人たちがいることを理解し、多様な世界や社会を大切に考え、柔軟に行動できるような能力の獲得を目標としている。

	4	3	2	1
文化に対する自己理解	異なる文化に直面しても、その違いを尊重することができる。文化について自分がどのような偏見を持っているかを理解し、異なる文化に冷静に対処することができる。	異なる文化に直面して、その違いを尊重することができる。文化について自分がどのような偏見を持っているかに気がついている。	異なる文化に直面して、自分たちの文化との間に違いがあることに気がついている。	異なる文化と自分たちの文化の違いを理解できず同じようにとらえている。
文化の枠組みに関する知識	異なる文化に属する人々の、社会、経済、歴史のそれぞれが、相互に関連する重要な要素であることを理解し、複数の文化に関する知識を深めている。	異なる文化に属する人々の、社会、経済、歴史のそれぞれが、相互に関連する重要な要素であることを理解している。	異なる文化に属する人々の、社会、経済、歴史について基本的な理解をしている。	異なる文化に属する人々の、社会、経済、歴史をばくぜんと知っている。
他の文化に対する知的好奇心	他の文化について、これまでの学習に基づいた詳細で具体的な疑問や幅広い関心を持っている。得られた応答をもとに、さらにももの見方を発展させたり調べたりするなどして、自らの疑問や関心について掘り下げている。	他の文化について、これまでの学習に基づいた詳細で具体的な疑問や関心を持っている。得られた応答から、新たな疑問や関心を発展させている。	他の文化について、これまでの学習に基づいた疑問や関心を持っている。	他の文化について、単純な疑問や関心を持っている。
自分とは異なる文化に属する人々との交流	自分たちとは異なる文化に属する人々との交流の場面では、自分から能動的・主体的に話題提供を行ない、交流を活発にしている。	自分たちとは異なる文化に属する人々との交流の場面では、自分から能動的に交流の輪に加わって話題提供を行っている。	自分たちとは異なる文化に属する人々との交流の場面では、自分から自己紹介や挨拶を交わし、交流の輪に加わっている。	自分たちとは異なる文化に属する人々との交流の場面では、周囲から促されれば、自己紹介や挨拶程度の会話ができる。

□ コモンルーブリック (チームワーク)

目標型コモンルーブリック全体版 (チームワーク) 2013****

2013年12月9日版

定義

メンバー個人の行動(チームの課題にかける努力、他のメンバーとの交流におけるマナー、チームの話し合いに対する貢献)

	4	3	2	1
チームでの話し合いへの参加	チームでの話し合いにおいて、話し合いを進展させるような建設的発言を積極的にしている	チームでの話し合いにおいて発言を行い、話し合いをリードしている	チームでの話し合いにおいて関連する発言を行っている	チームでの話し合いの場に参加している
チームメンバーの話し合いへの参加の促進	メンバーの発言に対して、他のメンバーがそれに関連づけて発言できるような話し合いの流れを作り出すことで、メンバーの積極的参加を促している	メンバーの発言を整理し、関連づけた上で発言するなどして、メンバーの積極的参加を促している	メンバーの発言に対して、あいづちをうつ、うなずくなどで理解を態度に示すことで、メンバーの話し合いへの参加を促している	メンバーの話さることなく聞くようにしている
グループワークへの個人の貢献	グループワークに積極的に参加して、高い完成度での課題の達成に多大な貢献ができています	グループワークに参加し、課題の達成に貢献ができています	グループワークに参加して、作業の遂行に協力している	グループワークに参加して、要望を受けて作業を手伝っている
チームの雰囲気作り	チームの状況の変化に応じて、率先してチームの雰囲気をより良くする、あるいは雰囲気が悪くなった時にはそれを解消するような発言や行動をしている	チームの雰囲気を良くするために、自ら率先して発言や行動をしたり、メンバーのサポートをしたりしている	チームの雰囲気が良くなるようにメンバーに合わせた発言や行動をしている	チームの雰囲気を悪くするような発言や行動をしたり、態度に表したりすることなく、チームに参加している

- 科目の必要に応じて、このルーブリックの評価の観点の一部と、他のルーブリックの評価の観点を組み合わせて活用することができます。

文部科学省 平成24年度大学間連携共同教育推進事業 取組名「主体的な学びのための教学マネジメントシステムの構築」関西国際大学、淑徳大学、北陸学院大学、くらしき作用大学

資料 1-4. 全体会の次第

第 1 回 大学間連携共同教育推進事業 全体会

日 時：2012年10月12日（金） 13:00～

場 所：関西国際大学 尼崎キャンパス10階大会議室

出席校：淑徳大学、北陸学院大学、くらしき作陽大学、関西国際大学

出席者：資料1参照

会次第

1. 開会
2. 各大学学長挨拶
3. 出席者の紹介（各大学より） 【資料1】
4. 事業の全体像の説明 【資料2-1、2-2】
5. 本年度の取組
 - (1) 米国先進事例調査 【資料3】
 - (2) 大学入試センターからの依頼 【資料4】
 - (3) ディプロマポリシー（DP）、カリキュラムポリシー（CP）、
カリキュラムの見直しに向けた現状把握 【資料5】
 - (4) ハイインパクトな教育方法の充実及び
ルーブリックの開発について 【資料6-1、6-2】
 - (5) 連携校からの確認事項 【資料7】
 - (6) 2013年度末までの実施計画について（依頼） 【資料8】
 - (7) 交付申請書の確認
 - (8) 会議日程について（推進会議全体会、推進会議、各部会）
6. 閉会

以 上

第2回 大学間連携共同教育推進事業 全体会

日 時：2013年10月12日（土）14:15～17:15

場 所：関西国際大学 尼崎キャンパス 10F 大会議室

出席校：淑徳大学、北陸学院大学、くらしき作陽大学、関西国際大学

次 第

1.開会の挨拶

関西国際大学 学長 濱名 篤

2.出席者のご紹介（各大学より）

3.経過報告（全体）【資料1】

関西国際大学 学長補佐 藤木 清

4.各校の教育目標等の状況について【資料2】

淑徳大学 学長特別補佐・コミュニティ政策学部長 磯岡 哲也

北陸学院大学 副学長 朝倉 秀之

くらしき作陽大学 学長顧問 高等教育研究センター所長 有本 章

5.アセスメントプランの構築に関する提案について【資料3】

関西国際大学 学長 濱名 篤

関西国際大学 学長補佐 藤木 清

<休 憩>

6.共通学生調査の提案について（大学IRコンソーシアムと独自調査）【資料4】

関西国際大学 学長補佐 藤木 清

7.関西国際大学のグローバルスタディについて【資料5】

関西国際大学 高等教育研究開発センター次長 山本 秀樹

8.閉会の挨拶

淑徳大学 学長 足立 勲

（敬称略）

以 上

第3回 大学間連携共同教育推進事業 全体会

日 時：2015年2月14日（土）13:30～17:00

場 所：関西国際大学 尼崎キャンパス 10F 大会議室

出席校：淑徳大学、北陸学院大学、くらしき作陽大学、関西国際大学

次 第

1.開会の挨拶 13:30～13:35

関西国際大学 学長 濱名篤

2.出席者紹介（各大学より） 13:35～13:45

淑徳大学・北陸学院大学・くらしき作陽大学・関西国際大学

3.取組の現状について 13:45～14:05 【資料1】

関西国際大学 学長補佐 藤木清

4.HIP及びルーブリックに関する振り返りについて 14:05～15:10 【資料2】

淑徳大学 コミュニティ政策学部 准教授 矢尾板俊平

北陸学院大学 短期大学部 教授 富岡和久

人間総合学部 准教授 若山将実

くらしき作陽大学 高等教育研究センター 田崎慎治

<休 憩> 15:10～15:30

5. 取組の展開について 15:30～17:00 【資料3】

関西国際大学 学長 濱名篤

関西国際大学 学長補佐 藤木清

6.閉会の挨拶 17:00～

淑徳大学 学長 足立勲

(敬称略)

以 上

2. 本取組の特色

淑徳大学 高等教育研究開発センター

芹澤 高斉

2.1 大学間の連携体制

4つの連携校による協働により事業推進を図る上で、連携校間での調整が重要となる。本取組において、学長・副学長クラスおよび取組担当者が出席する全体会が、各年度に1回、これまでに計3回開催されている。この全体会では、連携取組全体および各連携校の進捗状況や課題が共有され、内容の調整が行われている。

前述の3つの柱を中心とした具体的な取組内容やその連携について協議するため、本事業取組担当者による遠隔会議システムでの大学間連携共同教育推進事業合同会議が、基本的に毎月、定例会として開催されている。この会議において、進捗の管理や課題の共有の他に、各種打ち合わせが行われている。

平成25年度には、取組内容ごとに、教室内授業部会、教室外プログラム部会、ルーブリック部会が作られ、必要に応じて遠隔会議システムによる会議が開催された。これらの会議では、プログラムの開発やルーブリックの開発や運用のための調整が行われた。学生の主体的な学びを促進する「学生の主体的な活動と学修成果の獲得を意識したアクティブラーニング型授業の要件」（資料1-1）および「効果的な教室外プログラムの要件」などもこれらの会議で議論され、作成された。

取組の進捗については、各連携校が統一フォーマットの「現状の整理シート」を毎年度作成し、共有することで管理・調整が行われている。このシートには、各連携校における取組内容、各年度の目標、現状、課題が整理されている。

2.2 連携FDと合同勉強会

取り組みにあたり、本事業開始1年度目の平成24年度より、内外の有識者による連携FD研修会や合同勉強会が開催されている。平成24年度、25年度には、アクティブラーニング、ルーブリックなどのテーマで、関西国際大学のFD研修会や合同勉強会が開催され、各連携校から取組担当者が出席した。また、これらは遠隔会議システムにより、各連携校に配信された。

平成26年に入ると、代表校に加えて各連携校においてもアクティブラーニング、ルーブリック、サービスマーケティング、学生支援型IRなどのテーマで連携FD研修会が開催され、他の連携校から取組担当者等が出席した。

以上のように、事業推進にあたって、連携FD研修会や合同勉強会が開催され、各連携校においてFDを推進するファシリテーターの知識やスキルの向上が図られている。

2.3 プログラム開発過程での連携校間での協働

本事業において、教室内外プログラムの改善や新規開発によりハイ・インパクト・プラクティスのモデルとなるプログラムを整備することが計画されている。連携校間での共同プログラム開発に向けて、平成 26 年度、関西国際大学が実施しているグローバルスタディに北陸学院大学の教員と淑徳大学の教員が参加している。これまで、連携校からグローバルスタディプログラムへの学生の参加は得られていない。連携校間でのカリキュラムが異なり、調整が困難であることなど参加が難しい要因はいくつか存在するが、学生のプログラムへの参加は、主体的かつ深い学びにより、高い学修成果を得るための共同プログラムを開発するうえで、課題となっている。

2.4 連携取組の評価体制等

本取組では、連携機関以外に外部評価委員を依頼し、定期的に外部評価委員会を開催、評価を受け、事業推進を行っている。平成 25 年度、関西国際大学において、評価会議が開催され、本取組の実施状況について各部会および連携校からの説明を行い、評価委員より評価および指導・助言を受け、取組を進めている。

本取組における成果や課題は、大学教育学会におけるラウンドテーブルや本取組が主催するシンポジウムなどを通じて情報発信し、連携校外への普及を図っている。

2.5 連携校から代表校への出向とその後

取組 2 年目の平成 25 年度において、連携校である 3 大学から取組 3 年目以降に各本務校においてファシリテーターとして事業を推進するが教員が、関西国際大学に 1 年間出向した。この間、2.1 で述べた大学間での連携体制のもとで、連携校がそれぞれ先行している取組について、当該校において先行事例として取組が進められ、連携校間で取組事例を提供し合うなどの分担を行いながら、事業が推進された。連携 3 大学からの出向者 3 名は、平成 25 年度関西国際大学において、効果的な教育方法やルーブリックなどの評価方法の開発を行い、教学マネジメント構築に参画した。

平成 26 年度、出向者はそれぞれの本務校に戻り、出向先で得た知見を活かして、取組を行っている。

補論1 ぐらしき作陽大学におけるファシリテーターの役割

ぐらしき作陽大学 子ども教育学部・高等教育研究センター

田崎 慎治

1) FD 研修会の開催

ぐらしき作陽大学では、今年度、ファシリテーターである筆者が中心となり、ぐらしき作陽大学高等教育研究センター（以下、KSU 高等教育研究センター）FD 研修会を新たに実施した。その概要については、以下のとおりである。

- ・主 催：KSU 高等教育研究センター
- ・目 的：「教育力&学修力の向上」をメインテーマに、文科省大学間連携共同教育推進事業選定取組「主体的な学びのための教学マネジメントシステムの構築」の一環として、昨年度関西国際大学へと出向した、田崎慎治助教の1年間の成果の報告とともに、本学のこれからの教育改善に向けて、アクティブラーニングやルーブリックに関する研修を月1回程度行っていく。
- ・対象者：ぐらしき作陽大学教職員
- ・日時および内容（平成26年12月末時点）

回	日 時	内 容	講 師
第1回	6月9日 16:50-18:15	「4大学プロジェクトの方法」	有本 章 ¹⁾
		「ルーブリック開発の最前線」	田崎慎治 ²⁾
第2回	7月14日 16:50-18:15	「ルーブリック作成の実際—実践篇」	田崎慎治
		「アクティブラーニングの促進とルーブリックに基づく評価」	芝崎良典 ³⁾
第3回	8月7日 13:30-17:00	「講演会：学生を楽しませる授業の最前線」	橋本 勝 ⁴⁾
		「パネルディスカッション：授業改革の現在—4大学を中心に」	田崎慎治 芹澤高斉 ⁵⁾ 富岡和久 ⁶⁾
第4回	11月7日 16:50-18:15	「アクティブラーニングの方法」	田崎慎治
		「ASBの活用事例」	河村敦 ⁷⁾

- 1)KSU 高等教育研究センター所長, 2)ぐらしき作陽大学子ども教育学部・高等教育研究センター助教, 3)ぐらしき作陽大学子ども教育学部准教授, 4)富山大学大学教育支援センター教授, 5)淑徳大学高等教育研究開発センター准教授, 6)北陸学院大学短期大学部教授, 7)ぐらしき作陽大学食文化学部准教授

第1回目は、本事業におけるくらしき作陽大学の事業推進責任者代行である有本章 KSU 高等教育研究センター所長により、本事業の全体的な概要について改めて確認、説明を行うとともに、筆者がルーブリックの開発に関する説明を行った。第2回目は、筆者がルーブリックの作成に関する留意点等を含めた具体的な方法について説明を行い、本事業の推進代表者である芝崎良典准くらしき作陽大学子ども教育学部教授より、アクティブラーニングおよびルーブリックの導入事例について紹介した。第3回目は、KSU 高等教育研究センターの公開講演会の一環として行われ、橋本勝富山大学大学教育支援センター教授による、大規模授業でのアクティブラーニングについての講演と、本事業における各連携校の出向者たちによる、それぞれの大学での取組に関するパネルディスカッションを行った。第4回目は、筆者によるアクティブラーニングに関する説明と、河村敦くらしき作陽大学食文化学部准教授による ASB (Active Study Base) を活用した授業展開についての紹介が行われた。

2) 事業運営

本学における事業に取り組むにあたって、円滑に推進できるように以下のことを行った。

・合同会議への出席

遠隔会議システムによる連携事業合同会議へ出席し、そこでの内容について学内の関係者との会議等をおして報告を行った。

・事業推進責任者、代表者との打合せ

取組の進捗状況の確認、調整等のために、原則として前期は週2回、後期は担当授業の都合上週1回の頻度で、事業推進責任者および代表者との打合せを行った。

・研修会等の情報収集

国内で行われる、各種研修会等について情報収集を行い、アクティブラーニング等の本事業の取組に強く関連するものに関して学内関係者へ紹介を行った。

3) 今後の課題

今年度、特に FD 研修会を行うことで昨年度の出向による成果の本学への還元を目指したが、小規模な活動しか行うことができず、十分な貢献ができたとはいえない。来年度以降も継続して行い、学内でのさらなる共通理解を図る必要がある。また、推進責任者や代表者との連携は密に行うことができたが、本事業関係教員、学内教職員との連携も充実させ、より一層全学的に取り組んでいけるように、ファシリテーターとしての役割に鋭意取り組んでいきたい。

平成26年度、関西国際大学への出向から帰校した筆者は、高等教育研究開発センター員として、淑徳大学の各キャンパス、各学部、学科単位で開催されたFD研修会や勉強会で、ルーブリックを中心に、講師やワークショップのファシリテーターを担当した。また、月例の高等教育研究開発センター会議の後に開催されるルーブリック研究会において、ファシリテーター役を果たしている。実習科目のルーブリックのカリブレーションへの参加、個々の教員によるルーブリック作成支援なども行った。

活動において、筆者は、出向中の成果を研修会などで還元すること、また、コモンルーブリックを配布するなど、その後の全学的な取組が円滑に進むよう配慮したことに加え、研修の目的等について各取組の責任者やワーキンググループと、事前に十分なコミュニケーションをとることを心がけた。淑徳大学では、帰校前に行われた高等教育研究開発センター員を中心とした取組を基礎として、平成26年度においては、コモンルーブリックの試行や実習のルーブリックの作成が行われている。

たとえば、看護栄養学部看護学科では、全学科的な取組として、平成26年度ルーブリック勉強会を立ち上げ、4回のワークショップを経て、実習において使用するルーブリックが作成された。そのプロセスにおいて、評価の観点やルーブリックの暫定版が、学生が往来する廊下の掲示板に貼られ、横にぶら下げられたマジックで学生が自由にコメントを書けるようにするなど、ルーブリックの作成を学生と共有する試みが見られた。しかしながら、掲示された内容を見る学生はいたが、コメントを書き込んだ学生はいなかったとのことである。ルーブリックの作成への学生の参画は、外部評価委員会で委員から指摘された点の1つであるが、重要な課題であろう。

また、ワークショップの最終回において、完成されたルーブリックの運用法についても十分に話し合わせ、教員間で共有された。教員間で理解や運用に差が出ないようにするためにも、このプロセスは重要であると考えられる。

そして、平成26年度後期、実習においてルーブリックが成績評価に活用された。筆者は、後期終了後、実習の成果物を用いたカリブレーションに参加した。そのカリブレーションにおけるふりかえりにおいて、いくつかの傾向が確認された。

まず、基本的に、成果物を用いたルーブリック評価に、教員間での顕著なばらつきは見られなかった。カリブレーションには、実習で学生の様子を観察している教員も参加しているが、興味深いことに、この教員が学生活動の観察からの評価と、筆者を含む他の教員による成果物での評価についても、顕著なばらつきは見られなかった。これらの点で、実習プログラムや成果物の内容にも依存する可能性はあるが、実習の学修成果を成果物で評価するツールとして、ルーブリックが有効である可能性が見出せた。

ただし、カリブレーションで使用された実習用のルーブリックの、6つの「規準」のうちの1つの評価の「規準」において、ばらつきが見られた。このことについて、カリブレーションに参加した教員と確認したところ、1つの「規準」に複数の序列のつきにくい要素が入っていることが判明した。この点で、ルーブリックの作成には、十分注意が必要であることが再認識された。

また、学生はルーブリックにおける到達目標を十分に意識はしていなかったことが、成果物から伺われた。この点から、ルーブリックとその活用法を学生と十分共有する重要性が確認された。

平成 26 年に本務校でのファシリテーターを果たす中で、下記のようなフィードバックを得ることができた。また、これらはワークショップなどでルーブリック作成のファシリテーターを勤める際には、参加者と共有し、ルーブリックの質の向上を図っている。

- ・ルーブリックは到達目標を学生と共有する上で有効なツールであり、学生の学習のモチベーションを向上させる。
- ・「記述」において、「論理的である」など学生が理解できない語句が含まれていると、ピア評価にばらつきが出る。
- ・ルーブリックを作成するプロセスで、複数教員で担当する授業や、実習の到達目標や評価の観点のズレを修正することができた。

これらを含めて、取組の中で得られた成果や、抽出された課題を連携校間で共有していくことが重要であると考えます。

1) 北陸学院大学における事業学内推進組織

本学は小規模大学のため、高等教育研究センターは設置されていない。そのため、本学では教学マネジメント委員会を責任委員会として、既存の委員会を効率的に運営することにより事業の推進に当たっている。すなわち、学長を本事業の推進総責任者とし、その元に事業推進学内会議を位置付けた。

本会議は関西国際大学への出向者がファシリテーターとして推進事業取組責任者となり、大学および短期大学部の各学科（幼児児童教育学科、社会学科、食物栄養学科、コミュニティ文化学科）の教員、大学教務委員長、短期大学部教務委員長および事務責任者と事務担当者から構成されている。

会議のメンバーは教室内事業に関する部会、教室外プログラムに関する部会、ルーブリックの開発に関する部会と学生・教員へのアンケート調査に関する学内作業グループ、DP・CPの現状把握と見直し・アセスメントプラン構築の作業グループに分かれて活動している。

2) 活動

出向者は、会議の運営のほか適時教学マネジメント委員会に陪席して説明や提案を行う。また、後述のFD部会の企画する学内FD/SD研修会で講師を務めることにより、事業内容の教職員への浸透を図る。

責任委員会である教学マネジメント委員会では各部会や作業部会がよりスムーズに活動できるように、学科長が部会活動と各学科のメンバー教員がそれぞれの学科での事業推進をサポートする。

さらに、既存の教務委員会、学生委員会、就職支援委員会と教務委員会に属するFD部会が推進事業に関連した企画・立案・実施を行う実行委員会の役割を担う。

出向者は関西国際大学での出向期間に同大学のアクティブな複数の授業に全単元あるいは部分的に参加した。また、授業外の各種企画にも参加してきた。帰学後は、出向中の見聞をもとに、全体での事業の推進を図るとともに、所属する短期大学部で、「キャリア開発セミナー」や「キャリアデザイン」と言った授業でアクティブな授業展開を試みるとともに、科目間の連動を強めて、学生がより能動的になるように努めた。また、授業外で就職支援の一環として、「グループワーク講座」や「プレゼンテーションスキルアップ講座」を開催した。

3) 今後の課題

本学では最初に述べたように高等教育研究センターに相当する組織はないため、責任や権限がいまいなまま進んできた。そこで今後は責任をより明確にするとともに、学務的部分で学生とのか

かわりが強い教務委員会との連携を強化することにより、事業のより一層の推進を図る。

また、2016年度に向けての全学的カリキュラム改革の最終段階として、アセスメントプランの策定と、学修支援 IR の構築に向けての活動を強化していく必要がある。

第2章 教学マネジメントの確立

1. 関西国際大学

関西国際大学 学長補佐 / 評価センター長 / 人間科学部

藤木 清

1.1 組織体制

関西国際大学の教学に関する組織体制は、図 2-1 のとおりである。副学長の 1 人が機構長を兼任する共通教育機構の直下に高等教育研究開発センターをおき、その中の教育開発部門が教育改善および FD 等に関する業務を所掌する。また、別の副学長が機構長を兼務する教育研究支援機構の直下には、教務および学生に関する事項を所掌する各センター、および HIP のプログラムの企画・運営を行う国際交流センター、地域交流総合センター、学修に関する支援・指導・助言を行う学習支援センターなどのセンターを要する。大学全体の自己評価および IR に関する企画・運営を所管する評価センターは学長の直下においている。

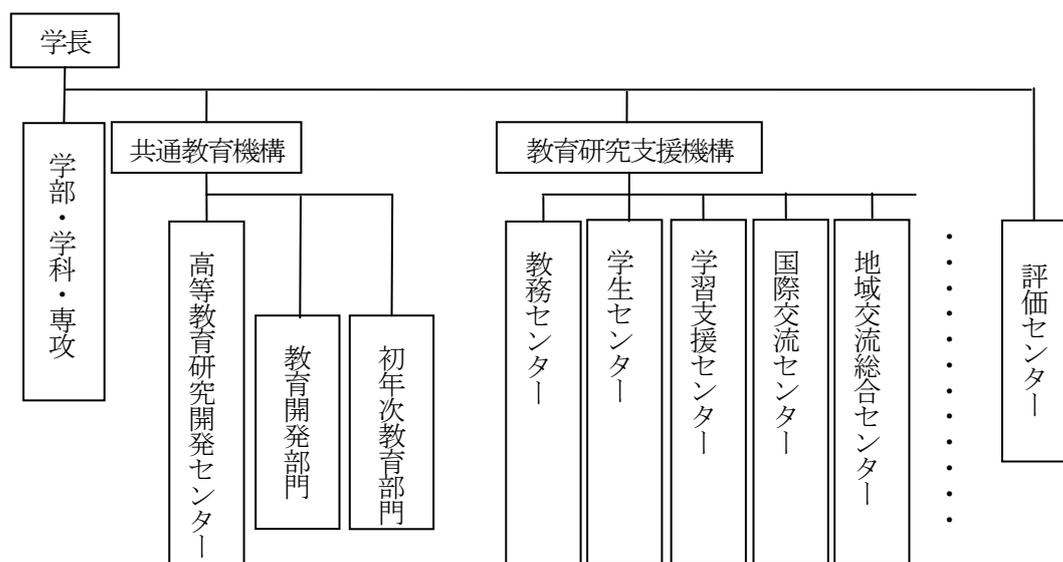


図 2-1. 関西国際大学の教学に関する組織図 (2014 年度)

また、基本的なガバナンス構造としては、学長、副学長、学部長、事務局長、部長等の執行部で構成する学長・副学長等会議（執行部会議）において教学に関する基本的な方針を協議し、その結果は、ブリーフィングという場において、学長（あるいは担当副学長）から、関連するセンター長（あるいは部門長）および担当事務局に伝えられる。そして、各センター・部門が所掌する事項を審議する委員会において具体化され、重要な事項は再度、ブリーフィングや学長・副学長等会議に

において協議される。その後、審議、報告あるいは依頼事項に分けられて、全学の学部長・学科長、センター長・部門長および執行部で構成する大学協議会で調整し、各学部の教授会において審議、もしくは報告、依頼される。

本学の教学マネジメントシステムにおいて、もう1つ重要な会議体が年間3回（5日間）開催される全学のFD研修会である。本学の全学FD研修会は教学に関する重要な案件を全教員に周知する場であるため、毎回ほぼ全教員が出席している。

表 2-1. FD研修会（2013年度）の内容

回	日程	Agenda
第1回	テーマ	多様な学生に対する学修・学生支援と教育改善
	8月6日	本学の現状と課題について 濱名学長・藤木評価室長
		講演／ワークショップ Charles Blaich氏 Kathleen Wise氏
		グローバルスタディプログラム引率のための危機管理について 国際交流センター・危機管理委員会
	8月7日	授業デザインの点検（パート1）
		教育目標の達成に向けた授業デザインの点検
		学習目標を明確にする：学科の教育目標＋ベンチマークに沿った学習目標になっているか。
		評価活動を明確にする：テスト、ルーブリックなど評価の種類や内容が適切か。学習目標の達成を評価するための活動を設定。
		授業デザインの点検（パート2）
		学習活動を明確にする：学習目標を実現するための学習活動になっているか。アクティブラーニングの設定。ベンチマークを強化するアサインメント（課題）を出しているか。授業時間外の学習活動が設定されているか。
		授業デザインの点検（パート3）
		ルーブリックのカリブレーション・ワーク（学科・学部内や、共通領域内における調整）
		ルーブリックのカスタマイズ・ワーク
		各学科の科目間連携の春学期の実施報告
		関西国際大学におけるルーブリックの活用 吉田教育開発部門長
		ふりかえり 濱名学長
		科学研究費補助金について 清水美研究推進委員長

第2回	テーマ	主体的な学びを導く授業のために
	9月17日	教育目標をベースにした評価の構築 濱名学長・藤木学長補佐/評価室長
		学生のレポートによる教育目標達成度評価の試行（ワークショップ） 山本高等教育研究開発センター次長・吉田教育開発部門長
		「多様性理解」のループリックについて 吉田教育開発部門長
		秋学期の面談について 山下副学長
		教員と学生の面談について（ワークショップ） 濱名学長
		ポートフォリオの活用について 株式会社リアセック代表取締役 松村直樹氏
		適応調査、面談シートからみる1年生の実態と面談の意義について 田中初年次教育部門長
		ふりかえり 濱名学長・学生
		教育研究のための検索システム 中西学習支援センター長
第3回	テーマ	主体的な学びを導く授業のために
	2月24日	アセスメントプラン案 藤木学長補佐/評価室長
		オーバービュー 藤木学長補佐/評価室長
		学外プログラムの全体像 山下副学長
		キャリア教育から見たe-ポートフォリオの活用 竹田キャリア教育部門長
		モニタリングシステムと事前学習（案） 藤木学長補佐/評価室長
		サービスラーニングの理念と実践 大阪女学院学院教育研究センター顧問 田中義信氏
		サービスラーニングの具体的実践事例報告 淑徳大学コミュニティ政策学部准教授 矢尾板俊平氏
		チームワークのループリックを使ってみようWork Shop 山本高等教育研究開発センター次長
	2月25日	アクティブラーニングの促進 （1）アクティブラーニングについて （2）アクティブラーニングの実践 上村学長補佐/高等教育研究開発センター長
		立教大学Business Leadership Program 株式会社イノベスト代表取締役社長 松岡洋佑氏
		新聞記事ワークシートの活用 中西学習支援センター長
		シラバスの点検と次年度作成に向けて 上村学長補佐/高等教育研究開発センター長
		本学の教学マネジメントについて 淑徳大学 高等教育研究開発センター准教授 芹澤高斉氏 北陸学院大学 短期大学部コミュニティ文化学科教授 富岡和久氏 くらしき作陽大学 高等教育研究センター・子ども教育学部助教 田崎慎治氏

表 2-1 は 2013 年度の FD 研修会の内容である。高等教育全般に関する動向、本学の学修および教授に関する現状、教育活動（目標設定、シラバス作成、教授法、評価活動など）に関する報告やワークショップなど多岐にわたっており、特に、全学での方向性を揃える場として重要な会議体となっている。

特に、2012 年度の第 3 回 FD 研修会からは、本取組の連携校の教職員も参加している。

1.2 目標-活動-評価の仕組み

関西国際大学は 2006 年から、学生が卒業までに到達すべき目標として KUIS 学修ベンチマーク（当時は「KUIS 学習ベンチマーク」）を制定し、学生、保護者、教員に周知してきた。また、学生がこれらの目標を達成できるように FD 研修会を重ね、授業内容および授業方法の工夫、シラバスの充実、カリキュラムマップの作成など、必要な整備を行ってきた。その後、2008 年には各学部の学部規則を制定し、当該学部の教育研究目的や学科の教育目標を明確にした。さらに、2013 年には KUIS 学修ベンチマークの内容を達成可能であり、かつ、評価しやすい表現に見直すとともに、大学の目的および教育目標との関係を明確にするように規定化を行った。そして、2014 年には再度、KUIS 学修ベンチマークを改正し現在に至っている（KUIS 学修ベンチマークおよび学科の教育目標の一部を文末に掲載）。

また、2011 年 3 月から、春・秋学期開始直前に学業成績、レポートやテストの答案を返却し、前学期のふりかえりと次学期の目標設定を行うリフレクション・デイを導入した。KUIS 学修ベンチマークのルーブリックや学修ポートフォリオを活用することにより、学生の自己学習管理能力の育成を図っている。

このように本学では、学修目標を設定し、学習活動の後にその学期をふりかえって評価を行い、次の学習目標の設定に活用する仕組みについて、全学的な構築を進めている。この仕組みが本学の教育ないし教学マネジメントシステムの中心となっており、現在検討中のアセスメントポリシーの土台となっている。

1.3 今後の展望

以上のように関西国際大学では、教学マネジメントシステムを整備してきており、組織的な教育を全学的に進めているところである。今後は、評価活動についてさらに整備していく必要がある。具体的には、大学および学科の教育目標の達成状況、それを実現するための授業科目をはじめとする教育プログラムや学生支援プログラムの効果、そして、学生一人ひとりが学修成果をあげることにそれぞれ評価を行い、改善していくことが重要である。すでに学修行動調査や KUIS 学修ベンチマークの学生の自己評価等を用いて評価活動に着手しているところではあるが、総合的な評価計画をたて、教学マネジメントシステムの確立に寄与していく必要がある。

KUIS 学修ベンチマーク (2014 春改訂版)

大項目	大項目の説明	中項目	中項目の説明	レベル4	レベル3	レベル2	レベル1
自律できる人間になる	自分の目標をもち、その実現のために、自ら考え、意欲的に行動するとともに、自らを律しつつ、自分の行動には責任が伴うことを自覚できる	知的好奇心	新しい知識や技能、社会におけるさまざまな現象や問題を学ぶことに、自ら関心や意欲をもつことができる	修得した知識・技能を社会でどのように活用できるかについて、主体的に関心や意欲を持つことができる	修得した知識・技能と社会の現象を関連づけて、新たな疑問や関心について積極的に学ぶ意欲を持つことができる	知りえた内容に刺激を受けて、新たな疑問や関心を持つことができる	社会の現象や授業で学ぶことに関心を持つことができる
		自律性	自分の行動には責任が伴うことを自覚し、自らを律しつつ設定した目標の実現に向けて積極的に取り組み、最後までやりとげることができる	自分の行動には責任が伴うことを理解し、自分の目標の実現に向けて積極的・主体的に取り組む、やり遂げられるまで継続することができる	自らの責任を自覚しつつ設定した目標の実現に向けて継続的に取り組むことができる	与えられた課題や自分で設定した目標について、自分なりにやり遂げる方法を見つけて取り組むことができる	与えられた課題の実現に向けて、自分の責任を理解して取り組むことができる
社会に貢献できる人間になる	社会の決まりごとを大切に考え、社会や他者のために勇気をもって行動し、貢献することができる	規範遵守	複数の人々と暮らす社会の決まりごとを尊重し、その背景や意義を理解して、協動的に行動することができる	社会のマナーや集団でのルールを尊重していくために、自ら率先して、社会から信頼される良識ある行動をとることができる	状況に応じて必要なマナーや集団でのルールを考え、進んで守り、協動的に行動することができる	社会のマナーや集団でのルールの背景や意義を理解した上で、守ることができる	社会のマナーや集団でのルールを守るすることができる
		社会的能動性	自分の役割や責任を理解し、他者との積極的な協働や交流を通して、社会のために行動することができる	社会が求めていることを理解し、他者との協働のもと、社会のために自ら活動を組織して行動することができる	社会が求めていることに関心を示し、社会のために他者と協働しながら行動することができる	集団の中で、他のメンバーと協働しながら行動することができる	集団の中で、自分の果たすべき役割や責任を考えながら行動することができる
心豊かな世界市民になる	多様な世界の人々や自分たちの社会について理解を深め、他者に対する共感的な感覚や態度を身につけ、世界市民として行動できる	多様性理解	自分や、自分と同じ社会的・文化的背景を持つ人々、異なる社会的・文化的背景を持つ人々がいることを理解し、多様な世界や社会を大切に考え、柔軟に行動する	自分とは異なる価値観や社会的・文化的背景を尊重しつつ、普遍的な視点に立った行動をとることができる	自分とは異なる価値観や社会的・文化的背景を尊重して、交流することができる	自分の価値観と異なる価値観、双方の社会的・文化的背景に関心をもち、違いがあることを受け入れることができる	自分とは異なる価値観や社会的・文化的背景を持つ人々がいることを理解することができる
		共感的態度	他者と接するとき、感覚や感性を働かせ、相手の立場に立って考え、共感を示すことができる	相手の感情、思考、行動を理解し、共感を示すとともに、その人が必要としていることに配慮した行動を取ることができる	相手の感情、思考、行動を理解し、共感を示すことができる	相手の感情、思考、行動を理解するために、その人の立場に立って考えることができる	相手の話を聞くときに、目線を合わせるなど、向き合う姿勢をとることができる
問題解決能力を身につける	状況に応じて、情報ツールを活用し、情報収集や情報分析ができ、問題を発見したり、解決のアイデアを構想したりする思考力や判断力を身につけ、問題を解決することができる	情報収集・活用	必要な情報や信頼できる情報をさまざまな方法を使って集め、解決の視点から必要な情報を取捨選択し、整理・保存しながら活用することができる	多様な情報源から、必要かつ信頼できる情報を的確に選択して収集して、問題発見や解決のアイデアを構想することに活用することができる	多様な情報源から、必要かつ信頼できる情報を収集して、要点を整理・保存しながら、自分の主張やアイデアを裏づけることができる	多様な情報源から、必要かつ信頼できる情報を集め、要点を整理してから保存することができる	多様な情報源から必要な情報を集めることができる
		問題発見力	現状から何が問題であるかを発見し、その解決に向けた課題を考えることができる	今後生じる可能性のある未知なる問題を予測し、これまでの問題解決における手法を参考にして、解決に向けた課題を提示することができる	現状を確認し、今後生じる問題を積極的に見つけ、解決のための課題を提示することができる	現状を確認し、生じている問題に気づき、解決のための課題を考えることができる	現状にある問題に気づくことができる。
		論理的思考/判断力	偏った判断をすることなく、論理的に考えることができる	論証に基づいて論理的に導き出した意見や結論についてさまざまな視点から検証を行うことができる	論証に基づいて論理的な意見や結論を導き出すことができる	客観的な事実から、問題の原因について論理的に仮説を立てることができる	他者の意見や物事を客観的な視点で捉え、事実と意見を区別することができる
		計画・実行力	問題解決に向けて見通しのある計画を立て、検証及び修正しながら実行することができる	自ら立てた計画に能動的に取り組む、その結果をふりかえって、良かった点を活かして、悪かった点を改善して次の計画に活かして実行することができる	見通しをもった計画を自ら立てて取り組み、計画の進行状況や課題の達成状況を確認し、必要に応じて修正しながら実行することができる	自ら計画を立てて課題に取り組む、期限に間に合うように実行することができる	計画にもとづいて課題に取り組むことができる
コミュニケーション能力を身につける	社会生活を営む上で、他人の思いや考えを受け止め、理解するとともに、自分の思いや考えを的確に表現し、意見を交わすことができる	自己表現力	言語的及び非言語的な表現方法を工夫しながら、自分の思いや考えをわかりやすく効果的に表すことができる	言語的・非言語的な表現方法を活用して自分の思いや考えをわかりやすく表現したり、相手からの質問や意見に対して臨機応変に回答することができる	言語的・非言語的な表現方法を活用して、内容の構成を工夫しながら自分の思いや考えをわかりやすく表現することができる	言語的な表現だけでなく、非言語的な表現方法も活用して、時間などの決められた条件の中で、自分の思いや考えを表現することができる	時間などの決められた条件の中で、自分の思いや考えを表現することができる
		意見交換・調整力	他者の発言を傾聴して、その内容の要点を捉え、自分の疑問や主張をまとめて、他者と意見の交換や調整をすることができる	自分の意見や考えと他者の主張を調整して互いに納得できる結論を導き出した上で、新たな問題や発展的な課題を提起することができる	他者の主張を理解して、自分の意見や考えと他者の意見を調整して、互いに納得できる結論を得ることができる	他者の発言の論点を理解して、それに対する自分の意見を示すことができる	議論や話し合いなどにおいて、自分の意見を示すことができる

(関西国際大学 教育目標達成のための方法および評価に関する内規 別表より)

関西国際大学人間科学部経営学科の教育目標

共通教育科目を通じて、自律性、社会的貢献性、多様性理解、コミュニケーション能力、問題解決能力といった世界市民として求められるKUIS学修ベンチマークの諸力を基盤として身につけ、

- (1) 組織の運営方針や目標および経営の仕組みを理解し、戦略的にマネジメントを実践できる
- (2) データを収集・分析・活用して経営に関わる現象を説明できる
- (3) 業界や領域のもつ共通性と固有性について理解したうえで改善に向けて提案ができる
- (4) 知り得た知識、経験を総合化し、まとめることができる

といった力を総合的に活用できることをめざす。

レベル	レベル3	レベル2	レベル1
目標			
組織の運営方針や目標および経営の仕組みを理解し、戦略的にマネジメントを実践できる	利害関係を調整し、組織内の合意形成を提案することができる	組織経営のケーススタディを通じて、議論しながら成功と失敗の要因を理解できる	組織経営におけるヒト・モノ・カネ・情報の重要性を理解する
データを収集・分析・活用して経営に関わる現象を説明できる	一次データ、二次データを分析し、考察を加え、経営の変化を説明できる	データの収集方法を理解し、収集したデータの処理(加工)・分析ができる	経営分析に必要な指標を理解する
業界や領域のもつ共通性と固有性について理解したうえで改善に向けて提案ができる。	既存ビジネスの改善点や新規ビジネスを提案することができる	業界の現状を分析し、成功と失敗の要因を評価することができる	業界の歴史や現状を理解できる
知り得た知識、経験を総合化し、まとめることができる	教室内外で学習した知識と、自らの経験とその振り返りの成果を総合化し、卒業研究等に体系的にまとめることができる	教室内外で学習した知識と実習などの経験を結び付けて振り返り、定められた形式でまとめることができる	これまでに学習した知識や経験をまとめて、学修ポートフォリオ等に記録としてまとめ、自己分析をすることができる

(人間科学部学部規則 別表3より)

2. 淑徳大学

淑徳大学 学長特別補佐 / コミュニティ政策学部

教授 磯岡 哲也

淑徳大学 大学改革室

荒木 俊博

2.1 教学マネジメントの組織体制

2.1.1 大学の教学マネジメント

将来の予測が困難となってきた時代を生き抜くために、どのようにして大学教育の質を保証するかという課題が提出されている。2012年に中央教育審議会から出された答申「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～」では、学士課程教育の質的転換への方策の1つとして教学マネジメントの構築があげられている。また「全学的な教学マネジメントの確立のためには、学長のリーダーシップによる全学的な合意形成が不可欠」（中央教育審議会 2012:16）と記述されており、各大学は学長のリーダーシップのもとに全学的な教学マネジメントの確立が求められている。

教学マネジメントとは何であろうか。教学マネジメントの定義については、濱名は「教育目標を達成するために教育課程を編成し、その実現のための教育指導の実践・結果・評価の有機的な展開に向け、内部組織を整備し、全体を運営すること」（濱名 2013:47）と述べている。学長のリーダーシップのもと全学的な教学マネジメントという趣旨から考えると、大学が掲げるディプロマポリシーや大学の特色を、学問分野や学部を問わず教育の向上を目的として取組を組織的に行うことである。以下、淑徳大学の教学マネジメントについて本学の概要を述べた上で、組織的な取組を行う上での教学マネジメント組織体制について紹介する。

2.1.2 大学の概要

淑徳大学は、1965年に開学し、2015年に創立50周年を迎える。学生数は約4,500名で、2014年4月現在、7学部（総合福祉学部（社会福祉学科、教育福祉学科、実践心理学科）、国際コミュニケーション学部（人間環境学科、経営コミュニケーション学科、文化コミュニケーション学科）¹、看護栄養学部（看護学科、栄養学科）、コミュニティ政策学部（コミュニティ政策学科）、経営学部（経営学科、観光経営学科）、教育学部（こども教育学科）、人文学部（表現学科、歴史学科））から構成される中規模の私立大学である。キャンパスは首都圏の1都2県に分かれ、千葉県千葉市に千葉キャンパスおよび千葉第2キャンパス、埼玉県三芳町に埼玉キャンパスに加え、東京都板橋区に東京キャンパスをもつ。キャンパス間は公共交通機関を用いて相応の時間を必要とするため、キャ

¹ 国際コミュニケーション学部は、2014年度入学者募集を停止している。

ンパス間の連携は教学マネジメントを進める上で課題の1つともなっている。

2.1.3 教学マネジメントの組織体制

次に、先述した教学マネジメントの定義に基づき、淑徳大学の全学的な教学マネジメントの組織体制として、「大学協議会」、「学部長会議」、「大学改革室」、全学共通の委員会として、「大学自己点検・評価委員会」、「大学教育向上委員会」、附置組織として「高等教育研究開発センター」があり、それぞれの目的や業務について紹介する。なお、委員会を除く組織については後ほど組織図を掲載する（図2-2）。

1) 大学協議会

「大学協議会」は、淑徳大学学則13条²に基づき、大学全般の重要事項を審議するため、学長の下に置かれた機関である。大学協議会は月1回開催され、①学則その他重要な規則の制定改廃に関する事項、②大学の教育・研究に関する重要な事項、③大学の管理運営に関する重要事項、④学部その他の機関の連絡調整に関する事項について審議が行われる。大学協議会は、議長である学長、副学長、学長特別補佐、学部長、研究科長、大学政策専門委員、大学事務局長および各キャンパス事務局長等で構成される。また理事会から、理事長および理事もオブザーバーとして参加する。この機関により大学全体の方針が審議され、決定される。大学協議会の内容は、各学部長、研究科長および事務局の長が内容を把握するとともに、教授会や事務職員幹部の会議で審議内容の報告・共有がされている。

2) 学部長会議

「学部長会議」は、「大学協議会」を円滑に運営するため、「大学協議会」の審議事項および報告事項について、事前の検討ならびに協議を行い、キャンパス間ならびに学部間の連携強化・拡充を図ることを目的としている。会議は、原則として「大学協議会」の2週間前に開催され、副学長を議長とし、学部長、研究科長、大学事務局長およびキャンパス事務局長等を構成員としている。「学部長会議」で検討ならびに審議された事項は、学長へ報告が行われる。

3) 大学改革室

「大学改革室」は、学長直轄の組織であり、大学改革の重要事項に関して、企画・調整を行うことを目的としている。業務は、①大学の改革および将来計画に関すること、②恒常的な自己点検・評価に関すること、③認証評価に関すること、④学長の諮問事項の4つである。「大学改革室」は、大学本部を置く千葉キャンパスに置かれ、全学的な案件について各学部、各研究科および法人本部と連携を図り、業務を遂行している。

² 淑徳大学学則第13条 「本学に、大学全般の重要事項を審議するため、大学協議会を置く。」

4) 淑徳大学自己点検・評価委員会

大学全般の自己点検・評価に係わる重要事項を審議し、大学の教育・研究水準の向上および管理運営の健全化を図ることを目的として「大学自己点検・評価委員会」を大学協議会のもとに置いている。「大学自己点検・評価委員会」の業務は、①自己点検・評価に関する事項、②認証評価に関する事項、③学長が諮問した事項、④その他必要な事項について審議が行う。委員会は委員長の学長をはじめとして、副学長、学部長、研究科長、大学事務局長、事務局長および学長が指名する者をもって構成されており、自己点検・評価の結果は、学長の責任のもとに公表³されている。また、淑徳大学自己点検・評価に関する規定に基づき、各学部にて、自己点検・評価を行う「淑徳大学 学部自己点検・評価委員会」が置かれている。

5) 淑徳大学教育向上委員会

本学の教育研究の改革、改善に関する事項を審議し、大学の教育の発展・向上を図ることを目的とするため、大学協議会の委員会として「淑徳大学教育向上委員会」を置いている。「淑徳大学教育向上委員会」は、①教育課程および授業計画の改善に関する事項、②教育指導法、授業方法等の改善、向上に関する事項、③教育評価に関する事項、④学長の諮問事項について審議事項とし、委員長の学長をはじめとして、副学長、学部長、研究科長、高等教育研究開発センター長、大学事務局長、事務局長および学長が指名する者で構成されている。なお、各学部および研究科の教育向上は、学部および研究科ごとに教育向上委員会を設置し、教育の発展・向上を図っている。

6) 淑徳大学高等教育研究開発センター

2013年4月、大学の附属機関として本学の教育研究の改革・改善に関する事項を取扱い、本学の教育の発展・向上に資することを目的とする淑徳大学高等教育研究開発センター⁴が設置された。同センターは、①教育方法の研究開発に関する事項、②学修成果測定の研究開発に関する事項、③組織的教育の支援に関する事項、④学士課程教育の質保証に関する事項について業務を行い、大学間連携共同教育推進事業も中心となって取り組み、推進している。高等教育研究開発センターの構成は、高等教育研究開発センター長を副学長、センター員を高等教育研究開発センター専任の教員および職員が各1名、および各学部から選出された教員および学長特別補佐の1名が併任のセンター員となり、計13名で構成されている。淑徳大学高等教育研究開発センターは月に1回、センターの業務に関する会議を開催し、高等教育研究開発センターに関する事項や大学間連携共同教育推進事業に関わる事項について審議を行っている。また、高等教育研究開発センターの運営に関する重要事項の審議は、高等教育研究開発センター運営委員会を置き、学長を委員長とし、副学長、学

³ 淑徳大学年報 <http://www.shukutoku.ac.jp/university/torikumi/discloseinfo/nenpou.html>

⁴ 淑徳大学高等教育研究開発センターホームページで事業について報告を行っている。

<http://www.shukutoku.ac.jp/develop/>

部長、研究科長、高等教育研究開発センター長、事務局長、大学改革室長が委員となって高等教育研究開発センターが適正かつ円滑に運営するため、審議を行っている。

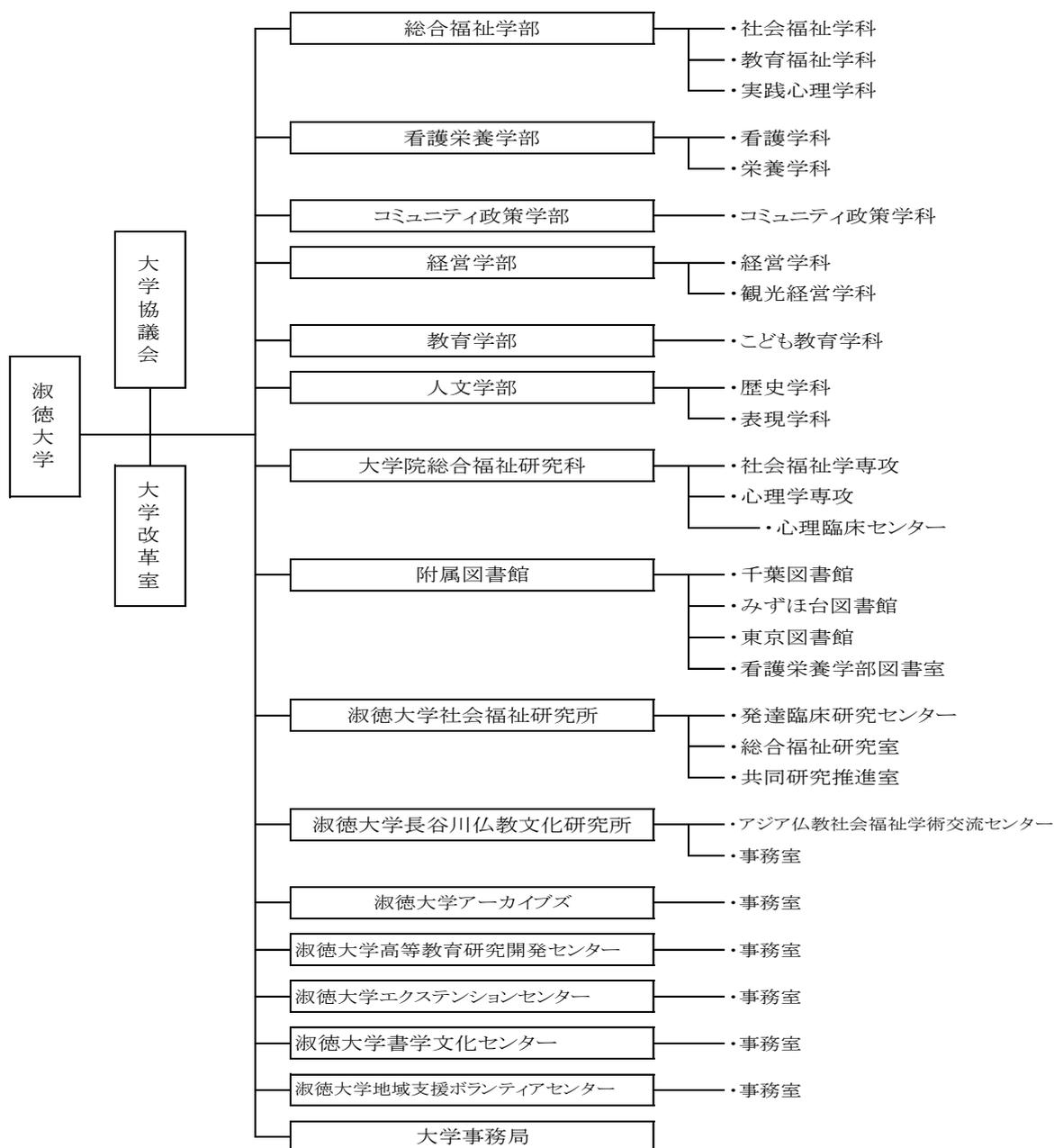


図 2-2. 淑徳大学 組織図 (平成 26 年 5 月現在)

※募集停止の学部、研究科を除く

2.2 DP・CPの見直し

2.2.1 実施時期、体制

明確に示していなかった大学全体の教育目標を 2012 年度に策定し、これを受け、大学としての学位授与方針（ディプロマポリシー）、教育課程の編成・実施方針（カリキュラムポリシー）、学生の受け入れ方針の 3 つの方針を策定した。教育目標および 3 つの方針は淑徳大学ホームページに公開している。具体的には、田中学長特別補佐⁶が中心となって教育目標設置に関する検討会で教育目標および学位授与方針（ディプロマポリシー）、教育課程の編成・実施方針（カリキュラムポリシー）、学生の受け入れ方針の 3 つの方針の策定を行い、学長に答申が行われた。また 2012 年度第 11 回大学協議会（2013 年 3 月）で審議され、承認がなされている。同時にこれらの方針を踏まえて、バラバラであった各学部の 3 つの方針も、様式を統一して定めた。⁷

2.2.2 淑徳大学ディプロマポリシーおよびカリキュラムポリシーの内容

次に淑徳大学のディプロマポリシーおよびカリキュラムポリシーについて報告を行うとともに、同時に策定した教育目標およびアドミッションポリシーについて併せて記載する。

1) 教育目標

学士として備えるべき 3 つの能力（知識・技能・態度）を身につけるとともに、共生社会の創出・展開をめざす人材として、建学の精神を理解し、実学をとおして実践力・応用力を有し、高いコミュニケーション能力を身につける。

2) 学位授与方針

- ① 専門分野における基礎的および専門的知識を修得し、それらを実践の場で生かす技能を身につけている。
- ② 社会の構成員として、それぞれの分野に必要な基本的リテラシーを身につけている。
- ③ 課題発見・解決に向け、主体性を持って人々と協力し合う態度を身につけている。

3) 教育課程の編成・実施方針

体系的な教育課程の編成を行い、履修における順次性と関連性を明確に示す。基礎教育科目では、基本的リテラシーの修得ならびに社会人としての幅広い知識の獲得をめざし、専門教育科目では、専門分野に必要な知識・技能の修得をめざす。

また、学内外でのアクティブラーニングを取り入れた授業運営を行う。

4) 学生の受け入れ方針

- ① 本学の教育方針および教育分野に興味と関心を持ち、本学での学習に意欲を有している。
- ② 高等学校の学習内容を理解できている。
- ③ 自分の考えを、口頭や文章で適切に表現でき、他者に伝えることができる。

⁵ 淑徳大学教育目標 <http://www.shukutoku.ac.jp/university/torikumi/discloseinfo/purpose.html>

⁶ 2012 年度当時、現在は副学長

⁷ 淑徳大学人文学部は 2014 年 4 月に開設の為、後から様式を合わせて 3 つの方針が策定された

なお、前述のように各学部も様式を統一し、3つのポリシーを定めており、大学のホームページで公開⁸している。

2.3 アセスメントプラン

2.3.1 淑徳大学アセスメントプランの作成および目的

淑徳大学アセスメントプランは、第2回大学間連携共同教育推進事業全体会（2013年10月12日（土））を受け、高等教育研究開発センター会議で報告および審議を行った上で、磯岡学長特別補佐（大学間連携事業担当）、芹澤高等教育研究開発センター員、矢尾板高等教育研究開発センター員が作成した。この淑徳大学アセスメントプランは、2013年度第10回学部長会議（2014年2月開催）および2013年度第11回大学協議会（2014年3月開催）において報告がなされ、承認がなされている。

淑徳大学におけるアセスメントポリシー（AP）と、それを実施するためのアセスメントプランの目的としては、以下の3つを想定している。

- | |
|---|
| 1) 大学、学部学科の各レベルにおいて学士課程教育の質保証（本学では、淑徳大学の教育目標、学位授与方針（DP）、淑徳大学が保証する能力の内容および各学部の教育目標、学位授与方針を達成していること）を行うこと。また評価結果に基づき、教育プログラムや教育方法等の改善を組織的に行うこと。 |
| 2) 淑徳大学の教育目標、学位授与方針（DP）、淑徳大学が保証する能力の内容および各学部の教育目標、学位授与方針の達成を到達目標とし、学生の学びの各段階においてその到達度を把握し、必要に応じて学生の学修成果を改善するための取組を行うこと。またそうした取組を通じて、学生のリテンション率（適応・定着率）を向上させること。 |
| 3) 学修成果の測定と評価に基づき、学生がリフレクション（振り返り）を行う機会を持つことを通じて、学生が自らの学びの成果を内面化し、就職活動等において自らの言葉で表現することを可能とする。 |

2.3.2 淑徳大学アセスメントポリシー

アセスメントポリシーは、「学生の学修成果の評価（アセスメント）について、その目的、達成すべき質的水準および具体的実施方法などについて定めた学内の方針。」（中央教育審議会 2012:39）のことをいい、アセスメントの具体的な方法や計画を定めたアセスメントプランは、アセスメントポリシーに則って定められる。

淑徳大学アセスメントポリシーは、大学全体、各学部、学生個人ごとに次のように定めている。

1) 大学全体のアセスメントポリシー

淑徳大学の教育目標、学位授与方針（DP）、淑徳大学が保証する能力の内容が求める学修成果を

⁸ 淑徳大学教育情報の公表 <http://www.shukutoku.ac.jp/university/torikumi/discloseinfo/>

測定し、形成的評価と総括的評価を行う。形成的評価は学生個人の学修内容、教育内容、教育手法を改善するための取組に活用する。また、総括的評価は学士力の質保証の方法として活用する。

2) 各学部のアセスメントポリシー

各学部の教育目標、学位授与方針、淑徳大学が保証する能力の内容が求める学修成果を測定し、形成的評価と総括的評価を行う。形成的評価は学生個人の学修内容、教育内容、教育手法を改善するための取組に活用する。また、総括的評価は学士力の質保証の方法として活用する。

3) 学生の学修成果に具体的に關わるアセスメントポリシー

学生の学修成果を測定する方法と改善を行うための具体的方法を定める。

なお、アセスメントプランにおいて設定される目標（学修成果の到達目標）は、大学全体では淑徳大学の教育目標、学位授与方針（DP）、淑徳大学が保証する能力の内容とし、各学部では各学部の教育目標および学位授与方針（DP）とする。

2.3.3 淑徳大学アセスメントプラン

本学は、大学間連携共同教育推進事業の取組として、学生の学修成果の測定のために、ルーブリックや到達度テストの開発を進めている。これらのアセスメントツールを運用し、学生の学修成果を測定し、その測定結果に基づき評価を行い、個々の学生レベル（マイクロレベル）における学修成果の改善を行うとともに、マクロレベルである全学レベルや学部学科レベルにおける教育プログラムや教育方法の改善のために利活用することを目的としたアセスメントプランを策定する必要がある。

個々の学生レベルにおいては、総括的評価として卒業時における学士課程教育の質保証の確認を行うとともに、質保証を行うための学生の学修成果の改善に向けた取組を促すための形成的評価の方法と実施時期について検討する必要がある。全学および学部学科レベルでは、形成的評価や総括的評価の結果を踏まえながら、学生の学修成果の側面から教育プログラムの内容や教育方法を検討することで、組織的な学士課程教育の質保証を行うとともに、教育プログラムや教育方法の改善に役立てることを検討する必要がある。次にアセスメントプランの形成的評価と総括的評価について述べる。なお、参考として本学のアセスメント活動の整理の表を掲載する（表 2-2）。

1) 形成的評価

淑徳大学の教育目標、学位授与方針（DP）および各学部の教育目標、学位授与方針、淑徳大学が保証する能力の内容の達成を到達目標として、学生の学修成果が向上するための支援を行うため、以下の形成的評価に關わる測定を行う。

- ①大学全体のルーブリック（学士力ルーブリック（仮））を活用し、各学期末（9月、3月）に、演習科目（実習科目、実践科目等）もしくはアドバイザークラス等で、学修成果の形成的評価を行う。
- ②学士として備えるべき3つの能力（知識・技能・態度）の修得については、対象科目の成績評価を通じた測定やコモンルーブリックを通じた測定を行う。

③専門分野における基礎的および専門的知識を修得については、各学期で対象となる科目を設定し、その科目の成績評価やルーブリックでの評価を通じて測定を行う。

2) 総括的評価

学士課程教育の質保証（淑徳大学の「教育目的」における「教育の基本方針」に基づく「教育目標」、「学位授与方針（DP）」と「教育課程の編成・実施方針」に基づく「淑徳大学が保証する能力の内容＝学士力」を達成していること）を行うために、以下の総括的評価に関わる測定を行う。

①各学部のカリキュラムにおける「学士力」を修得したことを測定する科目（「総合課題研究」、「卒業論文」等）において、「建学の精神」の理解および「統合的な学習経験と創造的思考力これまでに獲得した知識・技能・態度等を総合的に活用し、自らが立てた新たな課題にそれらを適用し、その課題を解決する能力」（統合的学習能力）を測定することとする。具体的にはこれらの科目における成果物を対象にルーブリックを用いて測定する。

②専門分野における基礎的および専門的知識を修得しているかどうかの測定方法は、各学部学科の特徴に応じて設定する（国家試験、資格試験、ルーブリック、到達度テストの活用等）。

3) 学修成果の改善に向けた取組

学生の学修成果に関わるアセスメントプランにおいては、学修成果の測定と評価だけではなく、改善を促すような取組も重要である。その取組として、学生のリフレクション（ふりかえり）の機会を設け、アドバイザーが適切に指導を行うことが必要である。そこでリフレクション（ふりかえり）では、形成的評価に基づき、以下のような取組を行うこととする。これらの取組は学修内容に関わるリテンション率（適応・定着率）を向上させるための取組としても必要であると考えられる。

①各学期末（9月、3月）にリフレクション（ふりかえり）の機会を設け、学生自身のリフレクションと次学期の学修成果に関する目標設定を行う（アドバイザークラスもしくは演習科目等で実施）。これによって学生個人が就職活動等において、自らの学びの成果を表現することを可能にするとともに、学修への意欲を高める効果が考えられる。

②リフレクション（ふりかえり）は、大学全体のルーブリックの形成的評価、学士として備えるべき3つの能力の修得を測定する科目の成績評価、専門分野における基礎的および専門的知識の修得を測定する科目の成績評価やルーブリック評価等を適宜、利活用して行われる。

表 2-2. アセスメント活動の整理

実施主体（もしくは実施対象）	教学マネジメント(PDCA サイクル)	具体的な測定方法	評価・改善活動
大学全体	<ul style="list-style-type: none"> 自己点検評価と第三者評価（認証評価） [指標]淑徳大学ビジョン、淑徳大学教育目的	<ul style="list-style-type: none"> 教員向けアンケート 学生向けアンケート（授業評価、授業以外学習時間調査） 学生の学修成果の測定に基づいた全学的な学修成果のアセスメント 学生支援型 IR の活用 等 	<ul style="list-style-type: none"> ○評価活動 <ul style="list-style-type: none"> 大学自己点検・評価委員会（全学的な IR 体制も必要） ○改善活動 <ul style="list-style-type: none"> 全学 FD 研修会による組織的な取組（大学教育向上委員会、高等教育開発研究センター）
学部・学科	<ul style="list-style-type: none"> 3か年目標・成果の評価 [指標]学部、学科の教育目的	<ul style="list-style-type: none"> 各委員会の目標管理評価制度 教員の目標管理評価制度 学生の学修成果の測定に基づいた学部・学科レベルの学修成果のアセスメント 学生支援型 IR の活用 等 	<ul style="list-style-type: none"> ○評価活動 <ul style="list-style-type: none"> 各学部の自己点検・評価委員会 ○改善活動 <ul style="list-style-type: none"> FD 研修会による組織的な取組（各学部の教育向上委員会） 各委員会での自己点検評価
学生個人	<ul style="list-style-type: none"> 学修成果に関わるアセスメントプラン [指標]淑徳大学の教育目標、学位授与方針（DP）、淑徳大学が保証する能力の内容、各学部の教育目標、学位授与方針(DP)	<ul style="list-style-type: none"> 複合的、重層的なアセスメントツールを活用した学修成果の総括的評価と形成的評価（GPA、ルーブリック、到達度テスト、学修適応度調査、アンケート、インタビュー、eポートフォリオ） 学生支援型 IR 	<ul style="list-style-type: none"> ○評価活動 <ul style="list-style-type: none"> 成績、ルーブリック等を活用した直接的評価とアンケート等による間接的評価 ○改善活動 <ul style="list-style-type: none"> リフレクション（ふりかえり）の機会設け、アドバイザーとの面談、自発的な目標設定の促進

2.3.4 アセスメントプラン取り組み状況

アセスメントプランは、2014年度はアセスメントツールの開発を淑徳大学高等教育研究開発センターが中心となって進めている。具体的には、アセスメントプランに基づき、学生の学修成果の測定のためのルーブリックの開発をすすめており、2015年度入学生からルーブリックの試用的な運用が行われ、評価を行う。また、既に測定を実施しているものとして、学生向けアンケート（授業以外学習時間調査）があるが、他の測定方法とも合わせて2015年度以降から評価を実施する。

参考文献

- 淑徳大学自己点検・評価委員会編,2014,『淑徳大学年報 2012（平成24）年度』淑徳大学
- 関西国際大学,2012,『平成24年度「大学間連携共同教育推進事業」申請書』
- 濱名篤・川嶋太津夫・山田礼子・小笠原正明編,2012,『大学改革を成功に導くキーワード30』学事出版
- 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～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～』文部科学省
- http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm,2015.12.26

I. 淑徳大学 大学間連携共同教育推進事業 2014年度第1回大学間連携FD研修会

①日時：平成26年9月26日（金）16：00～18：30

②テーマ（演題）：「IRの意義と導入の方法について」

③プログラム：

- (1) 開会挨拶（足立 叡 淑徳大学学長）【16：00～16：05】
- (2) プログラム1「大学間連携事業の評価」（関西国際大学 濱名 篤学長）【16:05～16:35】
- (3) プログラム2「IRの意義と導入について」（Randy L.Swing,Ph.D.）【16：35～18:25】
- (4) 閉会挨拶（磯岡 哲也 学長特別補佐、コミュニティ政策学部教授）【18:25～18:30】

④招聘講師：Randy L.Swing,Ph.D.（米国AIR（Association for Institutional Research）Executive Director）

⑤概要：

本学が学生支援型IRを進めていく為に、第1回大学間連携FDは、「IRの意義と導入の方法について」を諸演題とし、関西国際大学学長 濱名 篤氏に「大学間連携共同教育推進事業の評価」として、平成24年度から取り組んでいる大学間連携共同教育推進事業の淑徳大学3年目までの取組について講評があり、次に米国のインスティテューショナル・リサーチ協会（AIR）の専務理事であるランディ L.スウィング（Randy L. Swing）博士に「IRの意義と導入について」として、IRの概要、機能および業務だけではなく実際に作成されているファクトブックやダッシュボードについて紹介をいただいた。

⑥参加人数：37名

II. 淑徳大学 大学間連携共同教育推進事業 2014年度第2回大学間連携FD研修会

①日時：平成26年11月14日（金）15：00～17：30

②テーマ（演題）：「教室外プログラムの可能性を考えるー学生をいかに成長させるかー」

③プログラム：

- (1) 開会挨拶（田中 秀親 淑徳大学副学長、高等教育研究開発センター長）【15：00～15：05】
- (2) 基調講演 「社会連携型PBLの学習効果と学習支援ー同志社大学プロジェクト科目（全学設置・テーマ公募制）に即してー」（山田 和人氏 同志社大学 PBL推進支援センター センター長）【15：05～16:05】
- (3) 休憩【16：05～16：15】
- (4) パネルディスカッション「淑徳大学の教室外プログラムについて」【16：15～17：25】

パネリスト

山田 和人氏（同志社大学 PBL推進支援センター センター長）

廻 洋子（淑徳大学 経営学部 学部長）

本多 敏明（淑徳大学 サービスラーニングセンター センター長）

コーディネーター

矢尾板 俊平

(淑徳大学 コミュニティ政策学部コミュニティ政策学科 学科長)

(5) 閉会挨拶 磯岡 哲也 (淑徳大学 学長特別補佐) 【17:25-17:30】

④ 招聘講師：山田 和人 氏 (同志社大学 PBL 推進支援センター センター長)

⑤ 概要：

第2回FDは同志社大学PBL推進支援センター長の山田和人氏に同志社大学で取り組んでいる社会連携型のPBLの学習効果や評価と学生支援について講演いただいた。また、パネルディスカッションでは淑徳大学のサービスラーニングプログラムプログラムや教室外プログラムに参加した学生2名から事例報告がなされ、プログラムにおける学生や教員の役割や成果等についてディスカッションが行われた。

⑥ 参加人数：51名

3. 北陸学院大学

北陸学院大学・短期大学部

富岡 和久

3.1 教学マネジメントの組織体制について

本学では 2012 年度以前は、大学・短期大学部に関する執行機関である大学評議会で全学的な教育研究計画や教育課程編成の方針を総括していた。さらに、教学に関する内容の検討・運営は学科を中心に行ってきた。また、共通教育に関する検討・運営は、教務委員会が中心となって行われていた。

しかしながら、他の高等教育機関と同様に多様な学生が入学する状況に至り、本学のミッションや教育目標の達成のために、学内の組織を効率的・組織的に運営し、学生の学生・学修生活をより充実することが求められるようになり、その為の対策について検討を重ねた結果、2012 年 6 月に大学評議会は共通教育に関する事項を扱う機関として、教学マネジメント委員会の設置を決定した。準備期間を経て、2013 年度 4 月に教学マネジメント委員会は組織された。

委員会の開催は月 1 回を原則として、必要に応じて随時開催する。2013 年度および 2014 年度 12 月現在の開催日は表 2-3 のとおりである。

表 2-3. 教学マネジメント委員会 開催日記録

2013 年度		2014 年度	
回数	開催日	回数	開催日
第 1 回	2013 (H25) 4 月 5 日(金)	第 1 回 (書面付議)	2014 (H26) 4 月 4 日(金)
第 2 回	2013 (H25) 4 月 25 日(木)	第 2 回	2014 (H26) 4 月 24 日(木)
第 3 回	2013 (H25) 5 月 2 日(木)	第 3 回	2014 (H26) 4 月 30 日(水)
第 4 回	2013 (H25) 5 月 30 日(木)	第 4 回	2014 (H26) 6 月 9 日(月)
第 5 回	2013 (H25) 6 月 13 日(木)	第 5 回	2014 (H26) 6 月 25 日(水)
第 6 回	2013 (H25) 7 月 11 日(木)	第 6 回	2014 (H26) 7 月 23 日(水)
第 7 回	2013 (H25) 8 月 1 日(木)	第 7 回	2014 (H26) 9 月 24 日(水)
第 8 回	2013 (H25) 10 月 3 日(木)	第 8 回	2014 (H26) 10 月 23 日(木)
第 9 回	2013 (H25) 11 月 1 日(金)	第 9 回	2014 (H26) 11 月 19 日(水)
第 10 回	2013 (H25) 12 月 4 日(水)	第 10 回	2014 (H26) 12 月 8 日(水)
第 11 回	2014 (H26) 1 月 10 日(金)	第 11 回	2014 (H26) 12 月 15 日(月)
第 12 回	2014 (H26) 1 月 17 日(金)		
第 13 回	2014 (H26) 2 月 7 日(金)		
第 14 回	2014 (H26) 2 月 27 日(木)		

教学マネジメント委員会は、学長もしくは教学担当副学長、人間総合学部長（委員長・議長）、短期大学部長、学科長、法人・大学事務局の事務長の委員によって構成されている。

教学マネジメント委員会は正課教育の統一的運営、正課外教育の充実、社会人力養成の強化、個別学生のきめ細やかな支援などを全学的に推進することを目的としている。さらに小規模大学である本学の現状を踏まえ、現存の人員や委員会等を効率よく運営するための調整機関としての役割を担う。既存の「教務委員会」と、その下部組織の「FD 部会」、「学生委員会」、「就職支援委員会」を企画・立案・実施の実行員会とし、その統括組織として教学マネジメント委員会を位置づけた。

また、全学的カリキュラムの見直しのため、新たに共通科目新カリキュラム検討委員会および大学と短期大学部の各学科の新カリキュラム検討委員会を設置した。

「DP および CP 見直し再構築のための学部・学科の基本的方向性・骨子の策定」、「現在の 3 つのポリシー（DP・CP・AP）の見直しおよび 2016 年度新カリキュラム導入に向けての新しいポリシーの構築」、「2016 年度新カリキュラム導入に向けての新しい 3 つのポリシー（ディプロマポリシー・カリキュラムポリシー・アドミッションポリシー）の構築」、「新カリキュラムの構築」などについて検討することを決定、関連の実行委員会への指示および上程された案の審議を行うとともに、上部組織である大学評議会で審議を経て教授会等で説明し、全学的に取り組む体制とした。

3.2 DP・CP の見直し

2012 年度までは、明文化された DP・CP がなかったために、学則や設置申請書類、広報資料等から DP・CP に結びつく内容を抽出・整理した。それをもとに、各学科長が現状の DC・CP の現状を把握した。それと並行して、全学的に DP・CP に基づき学生の主体的な学びに結びつくカリキュラムデザイン作成についての知識を得るため、金沢大学の先進事例について FD 研修会を開催した。

2013 年度は 2016 年度の全学科新カリキュラム導入に向けての新しい DP・CP 構築のために、引き続き個々の教員が具体的に DP・CP の策定方法、見直し方法などを学び、カリキュラムマップの作成を行う基礎を確立するために FD 研修会を実施した。また、見直し組織を拡充のため各学科から専従の担当者を選出し作業を行った。作業部会では (1) 大学、短期大学部とも全学（学部）としての DP・CP の見直し・策定、それに基づいて学科としての DP・CP を策定し、全体に整理を行う。(2) 表現を卒業段階で達成された状況を示す、未来完了形で記載する。(3) 就職先・進学先機関にとって能力判定基準として理解できる表現にする。(4) 具体的にカリキュラムに対応させる。などをポイントとして見直しと再構築のための作業を進めた。

この作業をもとに「DP および CP 見直し再構築のための学部・学科の基本的方向性・骨子」(案)を作成、2 回の教学マネジメント委員会で審議の後、大学評議会上に上程し承認を得た。

これを受けて、作業グループおよび学科担当者で新 DP・CP 案を作成、教学マネジメント委員会で審議の後、大学評議会の承認を得た。

2014 年度に入り、各学科では新 DP・CP を元に 2016 年度入学生から適応するための新カリキュラム案の作成に着手した。新カリキュラム案作成にあたっては、新カリキュラム委員会を組織し

共通科目と大学・短期大学の4学科それぞれの検討グループで作業を進めた。それぞれで作成されたカリキュラムは教学マネジメント委員会で審議し、調整・修正指示を新カリキュラム委員会に指示、それに基づく作業を行うといった一連の過程を繰り返し、新カリキュラムを具体的に検討する際に適宜DP・CP表現の修正作業を行い、新カリキュラムの作成作業と合わせて、最終的なDP・CPの策定を行った。

新DP・CPの策定と新カリキュラム構築がほぼ最終段階に至ったことから、今後はアセスメントプランの策定に向けての作業を進める予定である。

3.3 学内におけるFD推進

教職員が学生の能動的な学習を可能とするシステム構築に貢献するための知識の習得と情報の共有を目的として、FD/SDを大学間連携共同教育推進事業と連動する形で実施した。

FDについては教務委員会のFD部会が中心となり、FD研修会の開催、学生・教員対象調査アンケート、授業参観等を組織的に進めた。これと並行して職員向けのSD研修会も実施された。

さらに教職員による自主的授業実践研究活動を目的として「授業実践の会」が発足し、授業改革を目指した取組がさらに推進された。

表 2-4. 「授業実践の会」開催記録

開催日	テ ー マ
2012 年度	
9 月 19 日	中教審答申、シラバス改訂、厳格な成績評価と成績疑義照会等の解説 テーマ別分科会
11 月 16 日	成績評価の基本とルーブリック評価入門
3 月 8 日	DP 策定を始点とする教育の質保証と学生の主体的学び
2013 年度	
8 月 5 日	“楽ティブラーニング” のススメ ～ヒントとしての橋本メソッド～
8 月 28 日	ルーブリックを用いたレポート評価の実際
9 月 9 日	3つのポリシー（ディプロマポリシー、カリキュラムポリシー、 アドミッションポリシー）の開発と一貫性構築手法
2 月 27 日	アクティブラーニング空間における学生参加授業の 実践（いま）と展望（これから）
2014 年度	
6 月 18 日	「アセスメントプランについて」～教育改革と学生支援の観点から～
7 月 9 日	初年次教育における PBL 型授業の実際
8 月 8 日	PBL を用いた、初年次教育について

4. ぐらしき作陽大学

ぐらしき作陽大学 高等教育研究センター

有本 章

4.1 ぐらしき作陽大学の視点

ぐらしき作陽大学(以下、本学)はすでに2014年度に中間報告を発表し、下記の表に掲載した内容構成によって、本学の「大学間連携共同教育推進事業」に関する進捗状態を分析することを試みた(表[報告書の内容構成]参照)。すなわち、「大学間連携共同教育推進事業の概要—本学の取組」では事業の概要を論述し、総論的な視座から経緯を述べ、到達点を明らかにした。その要点は次のとおりである。

「本事業の中心概念であるアクティブラーニングについては、「生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材は、学生からみて受動的な教育の場では育成することができない。」など中央教育審議会答申に詳述されているところである(中央教育審議会、2012年、9頁)。本事業が総じてかかる概念と関わり、HIPによる教育方法の充実、学修成果の測定、教学マネジメントの確立などを全体的に追求する中で、本学はアクティブラーニング開発、ルーブリック開発、教学マネジメント構築、の各側面を基本的に追求する。具体的には、かかる観点から本学の現状を分析し、今後取り組む問題点や課題を明らかにし、これらの課題への取組を深めることが必要である。

その際、本事業の全体の主題を遂行することはもとより、重要な視点であるが、同時に本学の特性を発揮した主題の展開になるよう留意することが不可欠の課題である。本学の場合は、①建学の精神、②小規模大学(入学定員、学部編成など)、③私立地方大学、④学生の多様化、⑤ユニークな専門分野(音楽、食文化、子ども教育、音楽短大)、等の特性があるとみなされる。言ってみれば、大乘仏教を基盤にした建学の精神を中心に地域社会に根差した私立小規模大学の専門分野を生かした主題への取組が焦点になると考えられる。主題に対して何よりも本学の特性を踏まえた主題の深化を創造的に追求することが主眼となると言わなければならない。

本学固有の学士課程教育の構想を踏まえ、学習者(学修者)が卒業時の目的である「菩薩道を歩む

報告書の内容構成

目次

はしがき

第1章 大学間連携共同教育推進事業の概要—本学の取組	3
有本章(所長、事業推進責任者)	
第2章 教学マネジメントの構築	30
田村周一(前専任研究員、教学マネジメント部門担当)	
第3章 ルーブリックに基づく評価票の開発と試行	37
芝崎良典(併任研究員、ルーブリック開発部門担当)	
松田光恵(ルーブリック開発部門担当)	
第4章 教室外プログラム報告書	46
宮里智恵(併任研究員、アクティブ・ラーニング教室外開発部門担当)	
第5章 アセンブリー・アワーにおけるルーブリックの導入事例	63
加藤充美(アクティブ・ラーニング教室内開発部門担当)	
第6章 関西国際大学への出向研修報告	74
田崎慎治(専任研究員、教学マネジメント部門担当)	
第7章 概括と課題	77
有本章(所長、事業推進責任者)	

プロ」をめざし、教養教育による人間力形成、専門教育による専門力形成、キャリア教育による就業力形成をとおして、豊かな人間性と確かな専門性の形成を実現することが課題。全学レベルで、DP (ディプロマポリシー) → CP (カリキュラムポリシー) → AP (アドミッションポリシー) の有機的な統合を模索し、CA (カリキュラム・アセスメント) を実施して、体系的な教学マネジメントを確立することが問われる。」(中間報告書参照)

4.2 教学マネジメントの組織体制

本学の組織体制を大別すると①連携事業レベル、②全学レベル、③学部学科レベルに区別できるが、各レベルはそれぞれ有機的に連携しており、最終的には個々ばらばらな状態に陥るのではなく、①②③を統合した全学レベルの組織体制が主導性を発揮することが実現しなければならない。

・連携事業取組の組織体制：連携事業取組の組織体制(以下、連携組織)は、2012年10月に組織化を行い3回の改組を行って現行組織(2014年4月)に至り、さらに現在(2015年1月)に至っている(表[連携事業担当者構成]参照)。また、この連携組織は、2012年から2015年まで拠点大学(関西国際大学)での全体会議をはじめ遠隔会議、各連携大学でのFD研修会、外部評価委員会、さらには本学のKSUチーム・ミーティング、KSUFD研修会など各種活動に携わることによって連携事業の所期の目的を実現すべく努めてきた(表[事業実施の経緯]参照)。

学長時代に代表を務めた代表代行(事業推進責任者)を中心に、拠点大学と連携しつつ所期

連携事業担当者構成

2014年4月現在	
事業推進代表者	松田英毅(学長)
事業推進責任者	有本 章(学長顧問、高等教育研究センター所長)
事業推進担当者	(主担)芝崎良典(子ども教育学部准教授) (副担)田崎慎治(高等教育研究センター助教)
事務局	菅原良二(事務局長)
アクティブラーニング開発部門	(教室外) ○宮里知恵(子ども教育学部教授) 新名俊樹(音楽学部准教授) 松本隆行(食文化学部講師) 山本真也(事務局) (教室内) ○加藤充美(音楽学部教授) 竹内京子(音楽学部教授) 樋口智之(食文化学部講師) 田崎慎治(高等教育研究センター助教) 深川淳一(事務局)
ルーブリック開発部門	(教室外) 河村 敏(食文化学部准教授) 黒田政広(音楽学部准教授) (教室内) ○芝崎良典(子ども教育学部准教授) 松田光恵(子ども教育学部准教授) 富田延宏(事務局)
教学マネジメント部門	竹内京子(音楽学部教授) 樋口智之(食文化学部講師) ○田崎慎治(高等教育研究センター助教) 深川淳一(事務局)

事業実施の経緯 (2012-2015)

2012年	
10月	事業採択・事業開始
10月12日	第1回全体会議(関西国際大学)
2013年	
2月21日	勉強会(関西国際大学)
2月10日	遠隔会議
5月14日	KSU チームミーティング
5月15日	KSU チームミーティング
5月23日	部会合同打合わせ
6月4日	教室内部会
6月6日	教室外部会
6月18日	教室内
6月20日	教室外
6月28日	Terrel Rhodes 教授講演会(関西国際大学)
7月11日	教室外
7月23日	教室内
7月29日	KSU チームミーティング
8月6日	研修会(関西国際大学)
8月29日	勉強会(関西国際大学)
10月3日	KSU チームミーティング
10月7日	KSU チームミーティング
10月12日	全体会議(関西国際大学)
12月9日	KSU チームミーティング
12月5日	教室外
12月12日	教室外
12月19日	教室外
2月3日	KSU チームミーティング
3月19日	KSU チームミーティング

<ASB (Active Study Base) 設置>

の目標を達成するための活動を展開してきた。教学マネジメント構築の種々の課題は、連携組織をとおして学内へ発信され、改革の実施に転換する方式を基本としている。

・全学レベルの組織体制：全学組織レベルの組織体制(以下、全学組織)は、学長を中心とした全学組織に該当するが、主要には運営会議、改革会議、教授会などとおして意思決定が行われ、改革実施へ接続する仕組みとなっている。したがって、連携組織と全学組織との接続のありさまが教学マネジメント確立の目標を達成するための重要なカギを握っていることは否めない。

・学部学科レベルの組織体制：学部学科レベルの組織体制(以下、学部学科組織)は、全学組織を実質的に構成する組織体制である。学部学科組織についてみれば、現在、音楽学部、食文化学部、子ども教育学部の3学部から構成され、さらに下位の学科から構成されている。伝統的に学部の権限が強く、とすると学部主義の弊害に陥りやすい体質をいかにして学士課程全体の視点でもって統一した教学マネジメントシステムを構築するかは、本プロジェクトの主題「教学マネジメントシ

ステム構築」とも直接かかわって、重要な課題となる。その試みの遂行に際しては、上述のごとく本学のひとつの特色は「ユニークな専門分野」に存在する以上、その個性を全体の中に埋没させぬように生かすかが問われるのでもある。

4.3 DP/CP 等の見直し(実施時期、体制、内容など)

・連携組織の見直し：連携組織では、中間報告にも明確に提言しているように、DP・CPの見直しが不可欠の課題である。すなわち「全学レベルで、DP(ディプロマ・ポリシー)→CP(カリキュラムポリシー)→AP(アドミッションポリシー)の有機的な統合を模索し、CA(カリキュラム・アセスメント)を実施して、体系的な教学マネジメントを確立することが問われる。」この観点からは、従来の学部中心のカリキュラムポリシーでは、AP→CP→DPとなっていたものを見直し、教学マネジメントを前提にカリキュラムポリシーの一体化を図ることを意識した改革であることにほ

2014年

1月16日 KSU チームミーティング
 2月3日 KSU チームミーティング
 2月24・25日 FD 研修会(関西国際大学)
 3月3日 第1回外部評価(関西国際大学)
 3月19日 KSU チームミーティング
 4月14日 KSU チームミーティング
 4月24日 遠隔会議
 4月30日 KSU 事業中間報告書
 5月22日 遠隔会議
 6月9日 KSU FD 研修会
 6月10日 KSU チームミーティング
 6月17日 KSU チームミーティング
 6月24日 KSU チームミーティング
 6月26日 遠隔会議
 7月1日 KSU チームミーティング
 7月4日 KSU チームミーティング
 7月8日 KSU チームミーティング
 7月9日 FD 研修会(北陸学院)
 7月11日 KSU チームミーティング
 7月14日 KSU FD 研修会
 7月15日 KSU チームミーティング
 7月18日 KSU チームミーティング
 7月24日 遠隔会議
 7月25日 KSU チームミーティング
 7月29日 KSU チームミーティング
 8月1日 KSU チームミーティング
 8月7日 KSU パネルディスカッション
 8月20-21日 FD 研修会(関西国際大学)
 8月 教学マネジメント全国調査
 9月11日 遠隔会議
 9月24日 FD 研修会(関西国際大学)
 9月26日 FD 研修会(淑徳大学)
 10月3日 KSU チームミーティング
 10月30日 遠隔会議
 10月31日 KSU チームミーティング

2015年

1月5日 経緯報告(FD/SD全教職員会議)
 2月14日 全体会議(関西国際大学)
 3月18日 KSU 事業報告書
 3月(予定) 文部科学省中間査定

かならない。学部学科ごとに独立したカリキュラムを学士課程全体の視点から全体的に統合したカリキュラムに再建することは、本学の歴史からみれば、大きな改革と言わなければならない。

上述したように、連携組織は改革の方向性を提言する権限を有するとはいえ、改革を実際に実施する権限は全学組織に位置する運営会議、改革会議、教授会等有しているので、実際の改革が実現するにはかかる会議等とおして学部学科組織へと要請される運びにならなければならない。かくして2012年度から2013年度にかけて、特に改革会議、教授会、自己点検委員会、教務委員会等を中心にして本学の教育目標（DP、CP、AP）の見直しが行われてきた。

- ・全学組織の見直し：連携組織の提言は、改革会議をとおして下位組織へ要請された結果、全学教務委員会を介して実際のカリキュラム改革の着手に連結し、さらに学部学科組織のカリキュラム改革へと連動することになった。

- ・学部学科組織の見直し：連携組織と全学組織の相互作用をとおして、教学マネジメントの組織体制を確立する試みが実際に提言され、改革過程に移行された結果、提言が2013年度末までに学部学科組織における改革として実現する運びになった。

4.4 アセスメント

- ・連携事業の取組：連携事業の中間報告書では、次のように提言した。

「本学の教育目標（DP、CP、AP）の見直しを踏まえて、今後の課題としては、学位授与の方針で示している力・資質および人間像にくわえ、卒業までに修得すべき「より具体的な能力」等を示していくことが検討実施されなければならないこと、そうした具体的な能力の修得のための達成方法、達成を確認する指標（アセスメントポリシー）、評価方法・時期（アセスメントプラン）の整備等の評価（アセスメント）について検討することが必要となるのである。」（中間報告書参照）

このように、DP、CP、APの従来型の見直しによって改革型への転換が名目的には実現したので、その実質的な実現が問われる段階に到達し、提言の内容が全学で周知され改革の着手に至ったこの段階では、改革内容の可視化が期待されることになる。

- ・全学組織の取組：連携事業の要請を受けて、各種委員会が現状の検討を行っている段階である。換言すれば、可視化について連携事業から改革会議をとおして全学の自己点検委員会、教務委員会、学生委員会などの各種委員会に対して要請がなされており、これら各種委員会は現時点での実現度を検証する作業を踏まえて、連携事業に対して現状報告を行いつつあるところである。

- ・学部学科組織の取組：可視化と関わる具体的な作業は主として学部学科組織に依存する度合いが大きいので、全学組織の各種委員会からの要請に従って作業を開始し、実際の進捗状態について報告することになる。

4.5 現状と課題

既述したことを踏まえて、現状と今後の課題を以下に整理してみよう。

4.5.1 教学マネジメント

4.5.1.1 DP・CPの見直し

・連携組織の提案に基づいて、全学組織ならびに学部学科組織においてDP・CPに即したカリキュラム編成の検討を行っている段階であり、AP→CP→DPからDP→CP→APの制度的転換に基づいて、内容に関する実質的な改革に着手している。DPの到達水準は、建学の精神を踏まえて、教養教育、専門教育、キャリア教育などの各側面の到達水準を1年次、2年次、3年次、4年次をとおし、明確にすることであり、学生を受動的学習者から能動的学修者へ教育し、最終的にはジェネラリスト、スペシャリスト、就業力の各形成によって豊かな人間性の形成に導き、建学の精神である「菩薩道を歩むプロ」を実現することである。さらには、これら各側面の個々のカリキュラムの到達水準を明確にし、到達度を測定して可視化する作業を行うことである。全体の構図は、「体系的な学士課程教育の構築」に示したとおりである(表[体系的な学士課程教育の構築]参照)。

・現在は教学マネジメントの構築に関わる種々の取組を連動させて試行している段階であり、その点では徐々に成果が表れている。体系的な学士課程教育の構築は、学士課程の質保証の視点と連動して遂行される課題である。質保証の視点は、①カリキュラムの体系化、②教育研究機能の高度化、③教務システムの高度化、④厳格な成績評価、⑤就職支援体制の強化・充実、⑥PDCAサイクルによる持続的自己点検強化、である。

体系的な学士課程教育の構築



●「質保証」の視点：①カリキュラムの体系化、②教育研究機能の高度化、③教務システムの高度化、④厳格な成績評価、⑤就職支援体制の強化・充実、⑥PDCAサイクルによる持続的自己点検強化

この中で第一に、①「カリキュラムの体系化」と③「教務システムの高度化」は、教学マネジメントの構築と、とりわけ関係が深い視点である。カリキュラムポリシーとアセスメントの具体的な実施には単位制、GPA、CAP 制、ナンバリング、オフィスアワーの導入、厳格な評価の導入などが課題となるが、これらの課題に関しては、本学ではすでに漸次遂行している段階である。これらの視点は質保証ではワンセットとして遂行されるべき課題であると同時に、能動的学修を育成する教学マネジメントシステムとオーバーラップしている視点であり、それと同時に課題であると言わなければならない。

この構築の構想と見取り図の中で、制度化と可視化の並行的な遂行が欠かせないし、いくつかの視点は実現に向けて着手され、可視化を追求しているところである。アクティブラーニングの基本として必要な学生の学修時間の確保のために、教員側からシラバスの工夫などを導入した。すなわち「シラバスの改善と予習・復習」は、すでにシラバス改訂を実施することによって学生の予習復習を明確に位置づけ、学修時間の確保を行う作業を軌道に乗せつつある。学生の予習・復習時間調査は2012年に実施し、2014年に実施した。単位制は4年間履修124単位、1年間履修40単位前後の遵守などを追求し、専門分野の違いによる学部学科の温度差はなおあるが、かなりの成果を上げつつある。GPAやCAP制も同様の成果をあげつつある。「オフィスアワーの導入」はシラバスに明示して実施している。さらに科目順番制も各学部で制度化に向けて着手しており、次第に効果が表れはじめている。たとえば教養に関する科目は、一般教養科目群、教養実践科目群、外国語科目群、健康スポーツ科目群に分類し、英数字でナンバリングすることになった。

第二に、「教育研究機能の高度化」は、学生におけるアクティブラーニングの推進に責任を担う教職員、とりわけ教員に不可欠な課題である。アクティブラーニングに対応するにはアクティブティーチングが必要であるから、学生の学修と教員の教育とは統合される視点を促進しなければならないし、充実した教育機能を遂行するには、教員に対して専門分野に即した探求や研究が期待されるから、結局は研究・教育・学修の統合(RTSネクサス)が不可欠の課題となる。したがって、「研究・教育・学修の統合」は、アクティブラーニングの追求を担保して、教員側が三者の統合を遂行することが課題である。本学ではその点を全学の合意として追求し、職員を含めて教職員全体が教学マネジメントの構築と学修環境の整備に取組を開始している。

第三に、「厳格な評価」は、相対評価を加味して科目内の不均衡が生じないように措置を講じた結果、GPAに反映されるよう配慮することになった。

第四に、「就職支援体制の強化・充実」は、全学的に社会人基礎力と就業力の形成を企図してキャリア教育の実施を積極的に行うことによって、すでに軌道に乗っている。それと同時に、HIPの一環として高梁川流域を対象とした就業力育成プロジェクトとの共同によって、学生のフィールドスタディを開発することに留意しており、アクティブラーニングの追求を目指す連携事業ではこうしたプロジェクトとの取組を行っている。

第五に、「自己点検・評価と質保証の深化」は、以上のような個々の課題を点検・評価することによって、学生課程教育の質保証を実現し、深化することに主眼があり、徐々に成果を上げつつある。

4.5.1.2 アセスメントポリシーの整備

- ・全学の教務委員会を中心に現在検討中。
- ・学士課程の学修成果を評価するルーブリックを開発中であり、アセスメントポリシーはこれと並行して整備していく必要がある。
- ・アセスメントポリシーに基づくアセスメントプランについても教務委員会を中心に早期に案を提出し、学内での議論を踏まえて実施に移る必要がある。

上に箇条書きにしたように、アセスメントポリシーの整備については進捗状態があまりはかばかしいとは言えない段階にある。全学的に教学マネジメントシステムの構築は連携事業において最終目標になるので、その整備が重要な課題であるにもかかわらず、現状では取組を開始した段階にあたる。とはいえ、部分的にはすでにアセスメントポリシーの設定とそれに基づくカリキュラム・アセスメントの実施を遂行している。たとえば、上記の「体系的な学士課程教育の構築」の中の各カリキュラムは、到達点を設定して1年次、2年次、3年次、4年次の各年次のアセスメントを行っている。

「建学の精神」の場合、建学の精神を<学ぶ>、<体得する>、<体現する>、<統合する>の各々に即して年次ごとの到達点の査定を行うのである。また、音楽学部の「演奏力・表現力を高める」では実技（ピアノ、声楽、弦楽器、管楽器、打楽器、電子音楽、邦楽）について評価シートを作成して、アセスメントを明確にしている。ピアノ実技評価シートの事例では、今年度から技術の正確さ（丁寧さ）、表現の豊かさ、楽曲の理解の各評価項目で評価（A,B,C,D）を開始した（表[ピアノ実技試験評価ノート]参照）。音楽学部以外の他学部学科等では、カリキュラム毎の同様の試みの導入が期待されているが、全体には今後の積極的な取組が期待される段階に留まっている。

ピアノ実技試験 評価シート

実施年月日：平成 年 月 日

学籍番号	氏名	科目		
評価項目毎に該当するアルファベットを選び、○で囲んでください。				
技術の正確さ（丁寧さ）	A	B	C	D
表現の豊かさ	A	B	C	D
楽曲の理解	A	B	C	D
	A	B	C	D

※評価の目安
A：高く評価できる。 B：かなり評価できる。 C：もう少し改善が望まれる。 D：かなり改善が望まれる。

評価できる点（評価者による自由記述）

改善が望まれる点（評価者による自由記述）

4.5.1.3 大学入試センターモニターテストの実施

大学入試センターモニターテストは、全学的に1年生を対象にした悉皆調査を平成25年度と26年度にわたって過去2回実施してきたが、今後も引き続き実施していく予定である。

4.5.2 HIPの充実

4.5.2.1 アクティブラーニングを活用した授業運営

アクティブラーニングを活用した授業を推進するために、平成24年度から今日まで、全学の教員調査を実施してきた。その結果を踏まえると、教員の取組は講義よりも演習の方がやや活発

であり、実施率では 15%前後で推移している。「自身の担当科目のうち、学生の主体的学修活動を中心に構成した授業スタイル(アクティブラーニング)を取り入れた科目名を教えてください。」の質問に対する導入率は平成 24 年度では、調査対象者 65 名に対して講義 12%(197 の授業のうち 24 件導入)、演習 16%(474 の授業のうち 79 件導入)であった。25 年度には、質問形式を変更したので必ずしも等質とは言えないが、調査対象 62 名に対して導入率は 15%(156 の授業のうち 24 件導入)、演習 18%(164 の授業のうち 31 件導入)であった。同様に 26 年度は調査対象 70 名に対して講義 14%(151 の授業のうち 22 件導入)、演習 15%(125 の授業のうち 19 件)であった。これまでの実績を踏まえると、量的な拡充と同時に、質的な拡充が追求される必要がある。

4.5.2.2 インパクトのある教室外体験学習プログラム

本学では、HIP と関わって教室外の体験学習プログラムを実施し、成果を上げているのであるが、学生のアクティブラーニングを一層活性化させるためには、さらに充実した取組を行うことが課題である。連携事業では教室外のフィールドスタディを中心に実践結果を追跡した。その実践をとおして言えることは、アクティブラーニングを本学で取り組むには建学の精神に基づき、各学部の特徴や使命をふまえて、学生をより社会に必要とされる人材として成長させることを目的に、教室外における主体的学修を体験させることが欠かせないということである。そのためには、この活動の目的や意義、方法、評価等を相互に関連させることを留意して、教室外プログラムの実施を行うことが必要である。この観点から、実際に実践活動を行うことを試み、実践結果を音楽科教育演習(音楽学部)ならびに「自主実習」(子ども教育学部)に即して詳細に検討した(中間報告書参照)。

この中で、前者(音楽科教育演習)の目的は「初等科(小学校)から中等科(中学校・高等学校)までの音楽教育の一貫性を高めるために、合唱および器楽合奏の様々な演奏形態を体験的に学び、その創意工夫により系統教育のあり方を研究する。また、協働作業による音楽の楽しさや感動体験をとおして、音楽科教師としての資質能力を養う。」という内容である。授業内容の中で課題発見型学習は「小学校・中学校の訪問により、教育現場の現実に課題を発見し、それに対応できる「音楽科教師の資質能力」とは何かを学ぶ機会を設ける。演奏会を企画・実行することも、課題発見の機会となる。」というものであり、アクティブラーニングの活動として重要である。その評価結果としては、「教育現場訪問により、生徒児童の実態を体験的に学び、「それに対応できる資質能力とは何か」を学んだ。また、演奏会を企画・実行することからも、多くの学ぶべきことがあった。その《結果》として、演奏をとおして児童生徒と接することに多くの学ぶものがある。音楽への興味度・傾向・年齢差など、机上では学べないものがある。」と総括している。

なお、このような取組とは別に、昨年度に引き続き、高梁川流域での就業力育成共同プログラム等を実施しており、成果を上げている。

4.5.2.3 授業時間外学修の実質化

上述のように、シラバスに予習・復習の必要性和それに必要な宿題や作業を課しているの、次第に学修時間が確保される方向に動いている。現在、学修調査によって学修時間を確認中である。授業時間外学修には、commons(図書館設置)のほかに、新設commonsであるASB(Active Study Base、5号館302室設置)を中心に行われている、各種の授業の取組も含まれるのであり、次第に利用が増加しているので、時間経過とともに着実な実績を積み重ねるものと期待される。

4.5.3 学修成果の評価方法の開発

4.5.3.1 ルーブリックの開発と利用

連携事業では、ルーブリックの実験的な研究を手がけて、(1)ルーブリックに基づく評価方法の開発、(2)ルーブリックに基づく評価方法の試行、の2点を行った(中間報告書参照)。一般的ルーブリックと特殊なルーブリックの中で、本研究では一般的ルーブリックの開発を行った。(1)については、本学学生を対象に作文技法、就業力、発表技法等、を検証し、(2)については、論文作成による学会発表に主眼を置いた。作文技法については、回収した作文を評価した結果、4段階のうち、8割程度の学生が2段階に留まっていて、多くの学生は3段階「自分の考えをわかりやすく伝えることができている」に到達していないので、この事実を踏まえて調査方法や評価方法の検討を行った。連携事業では、こうした実験的研究を行うと同時に、教員調査によって本学教員のルーブリック開発と利用の実態について検証した。

合同合宿授業のルーブリック—2014年8月

評価項目	レベル 4	レベル 3	レベル 2	レベル 1
組織行動				
7. コミュニケーション	4 言語および非言語コミュニケーションを使って、チームメンバーと相互理解できる	3 発表資料を書いて、人の前で発表することができる	2 最低限の意思疎通として、相手の話を理解して自分の考えを伝えることができる	1 他者とのコミュニケーションを積極的に取ろうとする意欲がない
8. チームワーク	4 役割遂行に必要な自己の能力を発揮するために、自ら行動できる	3 共通の目的を理解し、自己および他のメンバーの役割認識が適切にできる	2 チームへの貢献意識はあるが、共通の目的を理解できておらず、自己の役割認識すら不適切である	1 チームへの貢献意識が希薄で、自己中心的な行動が多い
9. リーダーシップ	4 チームが置かれている状況を見極め、それに応じて有効なリーダー行動を取ることができる	3 チーム内で、他者との相互信頼や良好な人間関係を持つことができる	2 チーム内での発言等で他者に影響を与えようとする意欲はあるが、行動が伴わないことが多い	1 常にチーム内で受け身であり、他者に影響を与えようとする意欲がない
課題解決				
10. 論理的思考 (ロジカルシンキング)	4 CREC(結論-理由-証拠-事実-結論)を使って論理的に話すことができる	3 演繹法と帰納法を使って、特定の事象を論理的に説明できる	2 論理的思考の基礎知識として演繹法と帰納法について言葉は知っている。	1 論理的思考ができず、常に感情に流される
11. 行動 (アクション)	4 チームの行動計画に基づき、チームをリードして調整・統合された行動を導き達成することができる	3 自己の行動計画どおり行動し、目標を達成することができる	2 意欲はあるが、行動計画を立てることができずどのような行動を取るべきかが判らない	1 問題解決に向けた積極的な行動意欲に欠ける
12. 創造性 (クリエイティビティ)	4 チームでアイデア創造方法を用い、協力してより高度のアイデアや問題解決オプションを創造できる	3 アイデア創造方法を用い、アイデアや問題解決オプションを創造できる	2 アイデア創造方法の基礎知識はあるが、それらを使ってアイデアや問題解決のオプションを出すことができない	1 アイデアを考えることを習慣づけていない

資料：5大学合同合宿授業のルーブリック

・平成 24 年度にはモニターとなる授業を指定し、種々のルーブリックに基づく評価方法を開発した。平成 24 年度には調査対象 79 名(分析対象者 62 名)に関して調査した結果、1% (62 名中 1 名)の開発事例があり、既存事例(開発以外)は 8%(62 名中 5 名)であった。平成 25 年度には調査対象 62 名に関して、開発事例は演習 5%(123 名の授業のうち 7 件)、講義 2%(123 名中 3 件)、既存事例は演習 7%(133 名中 10 件)、講義 8%(123 名中 11 件)であった。平成 26 年度は調査対象 70 名に関して、開発事例は演習 6%(116 名中 4 件)、講義 2%(158 名中 8 件)、既存事例は演習 34%(116 名中 40 件)、講義 36%(158 名中 41 件)となった。年度が経過すると 1%→5%(演習)、2%(講義)→6%(演習)、2%(講義)となって、開発の導入率が上昇しつつあるといえる。

特に、開発以外の既存のルーブリックを活用する割合は 8%→24%(演習・講義同数)→34%(演習)、36%(講義)と大幅に増加に転じていることが判明した。ルーブリックを開発し、利用することに関する教員の意識が着実に変化していることを裏書きしている証左と考えらえる。

たとえば、上記の高梁川流域プログラムで行われた 5 大学合同授業で開発されたルーブリックでは、評価項目の横軸にはレベル(1~4 段階)、縦軸には社会規範、就業姿勢、組織行動、課題解決、知識・技能、の 5 項目が設定されている。表は組織行動、課題解決の部分の事例である(表[合同授業のルーブリック]参照)。

なお、教職員のルーブリックやアセスメントポリシー等の理解を深めるために、高等教育研究センターでは、本学の教職員を対象に KSUFD 研修会を平成 26 年度に数回開催して、今日に至った。

4.5.3.2 学士課程中の学修成果の評価

・学士課程の学修成果を評価するルーブリックは現在開発中であり、上述の実験はその 1 つであるが、他の 1 つとして教室内の授業をアセンブリー・アワーに焦点を合わせて考察しルーブリックの開発を試みた。本学独特の授業であるアセンブリー・アワーでは「この授業の狙いは、①建学の精神の教育、②初年次教育、③就業力の育成、④生活指導、⑤全学の一体感の醸成の五項目である。これらの目的のために次の四種類の内容を実施している。月例集会(全体)、ホームルーム(学科別)、ふるさと集会(クラス別)、各種講座・行事(全体)。これらは相補って、5 項目の目的を達成している。」(中間報告書参照)

このクラスに対して、指導方法の共通化や結果の評価、フィードバックができるようにルーブリックを導入し、共通の評価指標とした。ふるさと集会にルーブリックを導入した際の留意点は、「学生がどのようなことを求められているかを明らかにすること、学生の自己評価ができること、教員がどのような観点に重点を置いて指導すればよいか明らかにすること、教員が学生の活動を評価できるようにすること」である。ルーブリックを活用した成果としては、指導のありかたにフィードバックできるヒントが得られたこと、これに対して課題としては、評価のばらつきの問題やクラス全体へのフィードバックではなく、個々の学生へのフィードバックの方法のあり方があることなどであることが判明した。これは暫定的な試みであるが、カリキュラムポリシーと実際の学修成果との関係を実証的に検証するには、適切なルーブリックの開発が必要であるので、早期に案を提出し、学内での議論にうつる必要がある。

4.5.4 学修支援を可能にする調査体制

・全学的に学生に関する基礎データを収集し、一括管理し、分析する点において十分な整理ができていない段階にあるので、その改善が必要である。たとえば、大学入試センターテスト、ベネッセテスト、TOEIC、日本語検定、GPA に関するデータ、進路選択に関するデータ、就職状況に関するデータなどは蓄積されてはいるが、整理されていない現状を踏まえ、十分整理して学生支援型 IR に十分活用することが必要である。

4.5.4.1 基礎データの整理と分析

・基礎データの整理が十分にできていないので改善を要するし、加えて連携事業を通じて求められているデータの分析が十分にできていないので改善を要する。

4.5.5 まとめ

以上、本学の教学マネジメント確立に関する現状と課題について、くらしき作陽大学の視点、教学マネジメントの組織体制、DP・CP 等の見直し、アセスメント、現状と課題（教学マネジメント、HIP の充実、学修成果の評価方法の開発、学修支援を可能にする調査体制を含む）の 5 点について検討した。

第一に、本学の視点では、①建学の精神、②小規模大学、③私立地方大学、④大学生の多様化、⑤ユニークな専門分野、などが特色であると考えられるから、できるだけこの個性を生かして主題の追求を行うことが肝要であると指摘した。

第二に、教学マネジメント組織体制では、連携組織の事業担当組織を編成し、連携組織、全学組織、学部学科組織の三位一体で事業の取組を開始したこと、2012 年から 2015 年まで各種の事業実施活動を展開してきたこと、などを論じた。

第三に、DP・CP の見直しでは、連携組織で主体と関わる提案を全学組織へ行き、さらに学部学科組織へと提案が移行した後に改革が着手され、実施されてきた経緯を述べた。

第四に、アセスメントでは、連携組織の提案によって DP・CP・AP の従来型から改革型への転換が行われた以後は、総じて実質的な改革が可視化されることが課題になっていることを指摘した。

第五に、現状と課題では、教学マネジメントをはじめ各項目について考察した。①教学マネジメントにおいては、DP・CP の見直しの実際、アセスメントポリシーの整備の現状、大学入試センターモニターテストの実施、などを論じた。②HIP の充実においては、アクティブラーニングを活用した授業運営が量的に拡充していること、HIP 型の教室外体験学修プログラムの現状、ラーニングコモンズや ASB など授業時間外学修の実質化、などを論じた。③学修成果の評価方法の開発においては、ルーブリックの開発・利用が次第に拡充していること、学士課程の学修成果を評価するルーブリックを開発中であること、などを論じた。④学修支援を可能にする調査体制では、基礎データの整理や分析が不十分な段階にあるので、改善が必要であることを指摘した。

参考文献

有本章編：『文部科学省大学間連携共同教育推進事業 主体的な学びのための教学マネジメントシステムの構築—研究成果報告書（中間）』KSU 高等教育研究センター 2014

http://www.ksu.ac.jp/research_center/docs/2014managementsystem_half.pdf

5. 教学マネジメントに関する全国調査—その概要

くらしき作陽大学 高等教育研究センター

有本 章

5.1 調査の趣旨

本調査は「平成 24 年度文部科学省大学間連携共同教育推進事業」に採択されたプログラム「主体的な学びのための教学マネジメントシステムの構築」（関西国際大学、淑徳大学、北陸学院大学、くらしき作陽大学の共同）の一環として、くらしき作陽大学高等教育研究センターが実施した。調査の趣旨は、学生のアクティブラーニング（能動的学修）を推進するための全学における教学マネジメントの進捗状態を把握することによって、全国の大学が直面している問題点や課題を明らかにし、その改善に資することに置かれる。

5.2 調査方法

調査は、設置者別、学部数別、入学定員別を対象に実施した。質問項目は、アクティブラーニングの概念等 2 問、HIP 等 6 問、ルーブリック等 6 問、カリキュラム編成等 24 問、合計 38 問を行っている。本稿では設置者別を対象とした標本を対象に 38 問に関する単純集計の分析を行う。

表 2-5 のとおり、配布数は 744（国立 82、公立 84、私立 578）、回収数 244（44、39、161）、回収率 32.8%（53.7%）、（46.3%）、（27.9%）である。表 2-6 のとおり、セクター別分析対象数は 245（国立 44、公立 39、私立 161、無回答 1）、比率 100%（18.0%）、15.9%）、（65.7%）、（0.4%）である。調査日時は、平成 26 年度 8 月 20 日～31 日である。

なお、全国の多くの大学の主として教学関係副学長、教務委員長等にご多用中回答いただいた。この場を拝借して御礼を申し上げる次第である。

5.3 調査結果の分析

5.3.1 アクティブラーニングの定着度

「アクティブラーニングに対する教職員の認知度」では、セクター別に全国の大学を比較すると、平均して「半分程度が周知している」（50.0%）が半数を占め、これに「よく周知されている」（23.6%）を追加すると大半（73.6%）に達している（表 2-7）。「全く周知されていない」（1.8%）は皆無に近いが、

表 2-5. 配布数、回収数、回収率

	国立	公立	私立	計
配布数	82	84	578	744
回収数	44	39	161	244
回収率	53.65	46.43	27.85	32.80

表 2-6. セクター分析対象数

国立	44	17.96
公立	39	15.92
私立	161	65.71
無回答	1	0.41
計	245	100.00

「あまり周知されていない」(24.4%)を含めると割合が上昇し、4分の1は周知せずとなるから、必ずしも少ない割合とは言えない。

逆に「よく周知されている」は4分の1程度に過ぎないことを考慮すると、この高水準までアクティブラーニングに対する教職員の認知度を高めるのは、今後の課題となろう。全体に、平均値を超え、この高水準の認知度を示しているのは

国立と私立であり、公立は低く、三者の中では国立の割合が高い。

他方、「アクティブラーニングの取組状況」について同様の質問を行った結果、全体では「全学的に取組を開始した段階」(44.5%)が半数近くを占め一番多く、これに「全学的に体系的・組織的に取り組んでいる最中の段階」(18.6%)の約2割を追加すると、全体の中で6割超の程度(63.1%)になる(表 2-8)。「全然考えていない段階」(2.9%)はさすがに少ないが、これに「全学的に取り組むことは将来の課題と考えている段階」(33.0%)を合すると全体に占める非取組派は、3分の1以上(35.9%)となるから、決して無視できる数字とは言えない。

非取組派の割合はセクター別では、国立(15.9%)、公立(53.8%)、私立(35.9%)となり、三者の中では公立の割合が大きく、立ち遅れが顕著である。上述した教職員の認知度に比べて、この取り組み状況はやや停滞している状況が、調査結果に具現していると読める結果である。体系的・組織的に取り組む状態に至っていない大学は決して少なくはなく、それを開始した大学はかなり多いとしても、本格的に取り組むことが今後の課題となっている大学は多い。

5.3.2 学生の現実

学生の現状をいくつかの質問によって確認することができる。

第一に、「予習や復習を含め学生の学習時間の実質的な増加を確保している」という質問に対する回答を見ると、十分確保されていないと解される。全体に「あまり該当しない」(48.2%)がほぼ半数と最も多く、次は「かなり該当する」(43.9%)となり、この両者で大多数の9割(92.1%)を占める。「全く該当しない」(3.5%)は少なく、「完全に該当する」(3.9%)も少なく、両者を合わせても1割未満(7.4%)と少ない(表 2-9の1)。

表 2-7. アクティブラーニングに対する教職員の認知度について

	1. よく周知されている	2. 半数程が周知している	3. あまり周知されていない	4. 全く周知されていない	無回答	%
国立	31.82	50.00	15.91	2.27	0.00	100.00
公立	12.82	56.41	28.21	2.56	0.00	100.00
私立	26.09	43.48	29.19	0.62	0.62	100.00
平均	23.58	49.96	24.44	1.82		

表 2-8. アクティブラーニングの取組状況について

	1. 全学的に体系的・組織的に取り組んでいる最中の段階	2. 全学的に取り組むを開始した段階	3. 全学的に取り組むことは将来の課題と考えている段階	4. 全然考えていない段階	無回答	%
国立	29.55	52.27	13.64	2.27	2.27	100.00
公立	7.69	38.46	48.72	5.13	0.00	100.00
私立	18.63	42.86	36.65	1.24	0.62	100.00
平均	18.62	44.53	33.00	2.88		

このように、全体的に該当と非該当は折半した状態にあるから、全国的に学修時間を確保している大学とそうでない大学とが拮抗した状態になっていると言えそうである。それにしても、「完全に該当する」が少ない以上、総じて学生の学修時間は未だ十分に確保されていない現実が把握できると言わなければならないだろう。この事実は重いのではないか。なぜならば、予習や復習を十分に担保した上で学修時間が確保されない限り、アクティブラーニングの質保証のそもそもの根底が揺らいでいると言われても仕方がないのではないかと考えられるからである。

表 2-9.

		1. 完全に該当する	2. かなり該当する	3. あまり該当しない	4. 全く該当しない	無回答	%
1. 予習や復習を含めた学生の学修時間の実質的な増加と確保を行っている	国立	6.82	40.91	50.00	2.27	0.00	100.00
	公立	0.00	46.15	48.72	5.13	0.00	100.00
	私立	4.97	44.72	45.96	3.11	1.24	100.00
	平均	3.93	43.93	48.23	3.50	0.41	
2. アクティブラーニング(能動的学修:グループ・ワーク、ディスカッション、プレゼンテーションなど)を活用した授業運営を行っている	国立	20.45	54.55	25.00	0.00	0.00	100.00
	公立	10.26	56.41	30.77	2.56	0.00	100.00
	私立	8.07	54.04	36.02	0.62	1.24	100.00
	平均	12.93	55.00	30.60	1.06	0.41	
3. インパクトのある教室外体験学習プログラムを実施している	国立	15.91	56.82	27.27	0.00	0.00	100.00
	公立	7.69	56.41	30.77	5.13	0.00	100.00
	私立	10.56	41.61	44.10	2.48	1.24	100.00
	平均	11.39	51.61	34.05	2.54	0.41	
4. 授業外学修(サービスマーケティング、インターンシップなど)を実質化した授業デザインを活用している	国立	27.27	31.82	40.91	0.00	0.00	100.00
	公立	10.26	38.46	38.46	10.26	2.56	100.00
	私立	11.80	47.83	32.92	6.83	0.62	100.00
	平均	16.44	39.37	37.43	5.70	1.06	
5. 学生の受動的な学びを主体的な学びに転換する授業を行っている	国立	13.64	50.00	36.36	0.00	0.00	100.00
	公立	7.69	56.41	33.33	2.56	0.00	100.00
	私立	6.21	47.83	44.10	1.24	0.62	100.00
	平均	9.18	51.41	37.93	1.27	0.21	
6. 学生の自主的学習(learning)から授業を担保した学修(study)への転換を行っている	国立	6.82	27.27	56.82	2.27	6.82	100.00
	公立	2.56	12.82	74.36	7.69	2.56	100.00
	私立	2.48	27.95	59.63	6.21	3.73	100.00
	平均	3.96	22.68	63.60	5.39	4.37	

第二に授業の中味がアクティブラーニングを活性化させる方向に改善されつつあるのかどうかを尋ねてみた結果、改善の余地が大きいことが判明した。すなわち、「アクティブラーニングを活用した授業運営を行っている」と回答した度合いを見ると、全体の平均では「かなり該当する」(55.0%)が最も多く、これに「完全に該当する」(12.9%)を追加すると、5分の3以上になる(表 2-9 の 2)。しかし「あまり該当しない」と「全く該当しない」を合わせると、3分の1近くあることも否定できない。

したがって、全体には「完全に該当する」という項目への回答がまだまだ少ない現状を勘案して、その項目への回答が増加するように積極的な取り組みが期待される。セクター別では国立が多少先んじているが大差は見られない。

第三に、ハイ・インパクト・プラクティス=HIP についても、改善の余地が大きいことがわかる。授業運営と関連して、「インパクトのある教室外体験学習プログラムを実施している」に対する回答を見ると、授業運営とほぼ同じ状況が出現する(表 2-9 の 3)。すなわち、「かなり該当する」(51.6%)が半数を占め最も多く、次に「あまり該当しない」(34.1%)が位置づく。いまだ1割程度である「完全に該当する」(11.3%)が全体の大半を占める段階にいかに向を向うかが、今後の課題となるとみなされる。

このように現状を考察すると、アクティブラーニングの中核を占めるHIPに対して意図的なプログラムを実施する段階には程遠い現実が明白になるのである。セクター別には国立が多少優位にあるが、その差は僅少である。

さらに、第四に教室内外の授業において、ルーブリックを導入して、アクティブラーニングを活性化させるための授業改革を行っているかを尋ねた結果を見ると、現在の取組が一段と立ち遅れた状態にあることが判明する。「全学で活用できる汎用的ルーブリックを開発している」という質問に対する回答は、全体に不振な状態を明確に示しているからである。「全くあてはまらない」(51.5%)が半分と最も高い比率を示し、次は「殆どあてはまらない」(34.6%)であり、両者を加算すると、なんと9割近く(86.1%)に上昇する。「全くあてはまる」(5.1%)は少なく、「かなりあてはまる」(8.6%)を加算しても、一割強(13.7%)に過ぎない(表2-10の1)。セクター別では、ここでも国立が多少優位を占めている。

さらに「全学で活用できる汎用的なルーブリックを活用している」という質問に対する回答を見ると、現状は一段と後退する。「全くあてはまらない」(54.2%)は半分以上に上昇し、これに「殆どあてはまらない」(37.4%)を加算すると、9割を超えてしまう(91.6%)からである。上で見たルーブリックの「開発」も不振であるが、「活用」はそれ以上に不振の状態に低迷しているというほかないのである。

ルーブリックの活用は、アクティブラーニングの向上を期して授業の内容を改善する点に主眼があるのであるから、ルーブリックの不振は所期の目的を達成できなくするのは当然の帰結である。少なくとも現状では、ルーブリックは授業の改善を惹起するほど活用されていない事実が判明した。さらに「各学年において教員と学生がルーブリックを活用して授業を改善している」という質問に対する回答を見ると、極めて否定的な結果が得られた。「全くあてはまる」(0.0%)は皆無であることがそのことを端的に物語る証拠である。「かなりあてはまる」(10.1%)も1割と極めて少ない(表2-10の5)。両者を合わせても所詮1割に過ぎないのである。

これに反して、「全くあてはまらない」(49.2%)は5割近くと最多を占め、これに「殆どあてはまらない」(46.5%)を加算すると、100%に近い数字(95.6%)になってしまう。セクター別には国立がやや否定的度合いが少ない程度であって、大同小異の状態になっていることがわかる。この結果、ルーブリックの活用はいまだ不振であるのに加え、所期の目的である授業改革の時点までには展開していないことが判明したと言わなければならない。

第五に、アクティブラーニングとアクティブティーチングの進捗度を見ると、いまだ手つかずの状態に停滞していることがわかる。アクティブラーニングをめぐって教員と学生の両方において、役割取得ならびに演技が期待される。そこでは教員はティーチング、学生は学修においてそれぞれ活発な活動が期待されることからすれば、その各々がいかなる状態になっているかは詮索してみなければならない。上述した現状を踏まえると、その状態は芳しくないと言え、容易に予想可能かもしれない。

ここでは学生の現実を知るために、「学生の自主的学習から授業を担保した学修への転換を行って

いる」という質問に対する教員側から寄せられた回答結果を見てみよう。全体的には「あまり該当しない」(63.6%)が6割超と最も多く、次は「かなり該当する」(22.7%)の2割超である(表 2-10の6)。前者に「全く該当しない」(5.4%)を加算すると、約7割(69.0%)となるのに対して、後者に「完全に該当する」(4.0%)を加算すると、4分の1程度(26.6%)にしか上昇しない。

こうした結果から言えることは、教員の側が授業によって学生の「自主的学習から学修への転換」を十分に実現する段階には到達していないこと、その実現には程遠い現実を露呈していることである。セクター別では国立が僅かにリードしている程度であり、大きな差は存在していない。

表 2-10.

		1. 全くあてはまる	2. かなりあてはまる	3. 殆どあてはまらない	4. 全くあてはまらない	無回答	%
1. 全学で活用できる汎用的なルーブリックを開発している	国立	9.09	18.18	36.36	36.36	0.00	100.00
	公立	2.56	2.56	33.33	61.54	0.00	100.00
	私立	3.73	4.97	34.16	56.52	0.62	100.00
	平均	5.13	8.57	34.62	51.47	0.21	
2. 全学で活用できる汎用的なルーブリックを活用している	国立	6.82	6.82	52.27	31.82	2.27	100.00
	公立	0.00	2.56	28.21	69.23	0.00	100.00
	私立	1.86	4.35	31.68	61.49	0.62	100.00
	平均	2.89	4.58	37.38	54.18	0.96	
3. 専門教育で活用できるルーブリックを開発している	国立	4.55	15.91	52.27	25.00	2.27	100.00
	公立	2.56	12.82	33.33	51.28	0.00	100.00
	私立	2.48	8.07	36.65	52.17	0.62	100.00
	平均	3.20	12.27	40.75	42.82	0.96	
4. 専門教育で活用できるルーブリックを活用している	国立	4.55	13.64	54.55	25.00	2.27	100.00
	公立	2.56	10.26	30.77	56.41	0.00	100.00
	私立	1.86	6.21	35.40	55.90	0.62	100.00
	平均	2.99	10.03	40.24	45.77	0.96	
5. 各学年において教員と学生が共にルーブリックを活用している	国立	2.27	2.27	59.09	34.09	2.27	100.00
	公立	0.00	2.56	43.59	53.85	0.00	100.00
	私立	0.62	5.59	36.02	57.14	0.62	100.00
	平均	0.96	3.48	46.24	48.36	0.96	
6. 各学年において教員と学生がルーブリックを活用して授業を改善している	国立	0.00	4.55	59.09	34.09	2.27	100.00
	公立	0.00	0.00	46.15	53.85	0.00	100.00
	私立	0.00	5.59	34.16	59.63	0.62	100.00
	平均	0.00	3.38	46.47	49.19	0.96	

表 2-11.

		1. 全くその通りである	2. かなりその通りである	3. 殆どそうではない	4. 全くそうではない	無回答	%
1. 全学で学士課程教育の質保証を図るために、まず建学の精神など全学の教育理念を設定して、それを基盤において全学や学部学科等のカリキュラム編成を行っている	国立	63.64	29.55	4.55	2.27	0.00	100.00
	公立	41.03	48.72	10.26	0.00	0.00	100.00
	私立	45.96	45.96	6.21	1.24	0.62	100.00
	平均	50.21	41.41	7.00	1.17	0.21	
2. 全学で学士課程教育の質保証を図るべくDP(ディプロマポリシー)によって学士力の到達点を明確に設定している	国立	59.09	40.91	0.00	0.00	0.00	100.00
	公立	35.90	46.15	12.82	5.13	0.00	100.00
	私立	44.10	44.72	9.94	0.62	0.62	100.00
	平均	46.36	43.93	7.59	1.92	0.21	
3. 全学で学士課程教育の質保証を図るべく、AP(アドミッションポリシー)、CP(カリキュラムポリシー)、DP(ディプロマポリシー)を動員しているが、それはAP→CP→DPの順番ではなく、DP→CP→APの順番に比重を置いている	国立	25.00	54.55	20.45	0.00	0.00	100.00
	公立	12.82	46.15	30.77	10.26	0.00	100.00
	私立	14.29	47.20	32.30	4.97	1.24	100.00
	平均	17.37	49.30	27.84	5.08	0.41	
4. 学生の学修成果を評価するためのアセスメントポリシーが策定されている	国立	13.64	13.64	40.91	31.82	0.00	100.00
	公立	0.00	10.26	38.46	51.28	0.00	100.00
	私立	3.11	14.29	42.86	39.13	0.62	100.00
	平均	5.58	12.73	40.74	40.74	0.21	
5. アセスメントポリシーに沿った教育プログラムの評価が行われている	国立	9.09	9.09	47.73	34.09	0.00	100.00
	公立	0.00	10.26	38.46	51.28	0.00	100.00
	私立	1.86	12.42	42.24	42.86	0.62	100.00
	平均	3.65	10.59	42.81	42.74	0.21	
6. 全学で学生が行う予習・復習の時間を確保し、さらに学修の課題を徹底するために、各教員の作成するシラバスによって具体的に指示している	国立	13.64	47.73	36.36	2.27	0.00	100.00
	公立	0.00	51.28	41.03	7.69	0.00	100.00
	私立	20.50	47.83	26.71	4.35	0.62	100.00
	平均	11.38	48.95	34.70	4.77	0.21	
7. 全学でラーニング・ポートフォリオを活用している	国立	15.91	13.64	56.82	13.64	0.00	100.00
	公立	5.13	10.26	35.90	48.72	0.00	100.00
	私立	4.97	14.29	46.58	33.54	0.62	100.00
	平均	8.67	12.73	46.43	31.96	0.21	
8. 全学でティーチング・ポートフォリオを活用している	国立	2.27	6.82	56.82	31.82	2.27	100.00
	公立	0.00	2.56	38.46	58.97	0.00	100.00
	私立	1.24	4.35	42.86	49.07	2.48	100.00
	平均	1.17	4.58	46.05	46.62	1.59	
9. 全学で単位制に従って卒業単位124単位を遵守している	国立	56.82	27.27	6.82	6.82	2.27	100.00
	公立	69.23	12.82	10.26	7.69	0.00	100.00
	私立	73.29	16.15	4.97	4.35	1.24	100.00
	平均	66.45	18.75	7.35	6.29	1.17	
10. 全学でGPAを導入して厳格な成績評価を行っている	国立	29.55	38.64	22.73	9.09	0.00	100.00
	公立	33.33	28.21	15.38	20.51	2.56	100.00
	私立	43.48	24.22	18.63	13.04	0.62	100.00
	平均	35.45	30.36	18.92	14.22	1.06	
11. 全学でCAP制を導入し学年毎に履修単位数の上限を設けている	国立	38.64	27.27	11.36	20.45	2.27	100.00
	公立	33.33	20.51	17.95	25.64	2.56	100.00
	私立	66.46	19.88	6.21	6.83	0.62	100.00
	平均	46.14	22.55	11.84	17.64	1.82	
12. 全学で科目の難易度に応じて科目配置を行う科目順番制を導入している	国立	13.64	25.00	29.55	31.82	0.00	100.00
	公立	5.13	30.77	35.90	28.21	0.00	100.00
	私立	7.45	26.09	33.54	31.68	1.24	100.00
	平均	8.74	27.29	32.99	30.57	0.41	
13. 全学で学生の学修を活性化させるために図書館等にcommonsを設置している	国立	56.82	27.27	9.09	6.82	0.00	100.00
	公立	10.26	17.95	28.21	43.59	0.00	100.00
	私立	25.47	28.57	20.50	23.60	1.86	100.00
	平均	30.85	24.60	19.26	24.67	0.62	
14. 全学で学生の就業力を高めるべく全学年を通じてキャリア教育を行っている	国立	40.91	40.91	15.91	2.27	0.00	100.00
	公立	48.72	35.90	15.38	0.00	0.00	100.00
	私立	55.28	33.54	8.70	1.24	1.24	100.00
	平均	48.30	36.78	13.33	1.17	0.41	
15. 全学で学生による授業評価を実施している	国立	86.36	13.64	0.00	0.00	0.00	100.00
	公立	89.74	7.69	2.56	0.00	0.00	100.00
	私立	91.30	6.21	1.24	0.62	0.62	100.00
	平均	89.14	9.18	1.27	0.21	0.21	

		1. 全くその通りである	2. かなりその通りである	3. 殆どそうではない	4. 全くそうではない	無回答	%
16. 全学で学生の意見を汲み上げるために各種の工夫を行っている	国立	56.82	38.64	4.55	0.00	0.00	100.00
	公立	33.33	48.72	17.95	0.00	0.00	100.00
	私立	39.75	48.45	9.94	1.24	0.62	100.00
	平均	43.30	45.27	10.81	0.41	0.21	
17. 学生の課外での学修を支援・促進するための助成制度が設けられている	国立	29.55	36.36	29.55	4.55	0.00	100.00
	公立	17.95	43.59	23.08	15.38	0.00	100.00
	私立	22.98	26.71	36.65	12.42	1.24	100.00
	平均	23.49	35.55	29.76	10.78	0.41	
18. 全学で教学マネジメントを遂行するために何らかの委員会を設置している	国立	65.91	15.91	13.64	4.55	0.00	100.00
	公立	48.72	17.95	17.95	15.38	0.00	100.00
	私立	64.60	17.39	11.18	5.59	1.24	100.00
	平均	59.74	17.08	14.26	8.51	0.41	
19. 全学の教育目標に照らして、カリキュラム編成とその実施の有効性を確認することを意図して、全学教務委員会等のシステムを設置している	国立	45.45	38.64	15.91	0.00	0.00	100.00
	公立	35.90	41.03	23.08	0.00	0.00	100.00
	私立	51.55	30.43	12.42	4.97	0.62	100.00
	平均	44.30	36.70	17.14	1.66	0.21	
20. 全学で学士課程教育の質保証を遂行するために全学自己点検・評価委員会を設置している。	国立	43.18	38.64	15.91	2.27	0.00	100.00
	公立	56.41	35.90	0.00	7.69	0.00	100.00
	私立	80.75	15.53	1.86	0.62	1.24	100.00
	平均	60.11	30.02	5.92	3.53	0.41	
21. 全学で機関別認証評価機関が7年毎に実施する認証評価を受審した結果、全学の学士課程教育の質保証は大きな成果を上げている	国立	20.45	68.18	11.36	0.00	0.00	100.00
	公立	23.08	56.41	12.82	5.13	2.56	100.00
	私立	27.95	63.35	4.97	1.24	2.48	100.00
	平均	23.83	62.65	9.72	2.12	1.68	
22. 全学の教学マネジメントを推進するには学長のリーダーシップが重要である	国立	63.64	36.36	0.00	0.00	0.00	100.00
	公立	51.28	46.15	0.00	2.56	0.00	100.00
	私立	66.46	31.68	0.62	0.62	0.62	100.00
	平均	60.46	38.06	0.21	1.06	0.21	
23. 全学の教学マネジメントを推進するには学部学科のイニシアチブが重要である	国立	29.55	52.27	15.91	0.00	2.27	100.00
	公立	38.46	43.59	17.95	0.00	0.00	100.00
	私立	34.16	50.93	12.42	1.24	1.24	100.00
	平均	34.06	48.93	15.43	0.41	1.17	
24. 全学での教学マネジメントの遂行を阻む学部主義がある	国立	9.09	27.27	43.18	18.18	2.27	100.00
	公立	2.56	25.64	46.15	25.64	0.00	100.00
	私立	6.83	20.50	41.61	29.19	1.86	100.00
	平均	6.16	24.47	43.65	24.34	1.38	

5.3.3 教学マネジメントの制度化

以上の考察から、教学マネジメントはまだまだ十分に発展しているとは言えない現実があると考えざるを得ないが、もう少し踏み込んで全学でいかに教学マネジメントに取り組み、制度化が成功を収めているかを問う必要がある。そのためには、いくつかの課題を設定する必要があるはずである。

第一に教育理念を設定してカリキュラムを編成しているかを問うことは、理念がなければカリキュラム編成ができないのであるから当然である。そこで「全学で学士課程教育の質保証を図るため、まず建学の精神など全学の教育理念を設定して、それを基盤において全学や学部学科等のカリキュラム編成を行っている」の回答を見ると、「全くそのとおりである」(50.2%)が半分に留まり、いまだ十分であるとは言えない(表 2-11 の 1)。しかし「かなりそのとおりである」(41.4%)の4割を合わせると9割強(91.6%)が肯定的であることも否めない。

この結果から、全国の大学では必ずしも十分ではないとしても、教育理念が設定されて、カリキュラム編成が行われていると言える。セクター別では国立大学の肯定度がやや高い。

第二に、DPの設定を踏まえて学士力の到達点を明確化するという課題が問われる。「全学で学士

課程教育の質保証を図るべく DP によって学士力の到達点を明確に設定している」という質問に対する回答を見ると、これも上記の質問と大同小異である。すなわち、「全くあてはまる」(46.4%)と「かなりあてはまる」(43.9%)を合わせると9割(90.3%)に達する(表 2-11 の 2)。このことは、DP を設定して学士力の最終的な到達点を明確に標榜していることを意味する。セクター別ではやはり国立大学がやや高率である。

第三に、従来のカリキュラム編成方式の新しい編成方式への転換が課題である。上の 2 つの質問に対する回答結果は、理念とそれを具現する到達点が設定された上でカリキュラム編成が行われていると読めるであろう。しかし、その内実はこれらの質問への回答結果のみでは不明であり、次の質問と照合させて見てみる必要がある。すなわち、「全学で学士課程教育の質保証を図るべく、AP, CP, DP を動員しているが、それは AP→CP→DP の順番ではなく、DP→CP→AP の順番に比重を置いている」という質問との照合である。回答は「全くあてはまる」(17.4%)は2割に満たず少なく、最も多い「かなりあてはまる」(49.3%)の5割近くを加算すると全体で7割近く(66.7%)が肯定していることになる(表 2-11 の 3)。しかし、「殆どあてはまらない」(27.8%)は3割近くもあり、「全くあてはまらない」(1.9%)を合わせると実に3割(29.7%)が否定している。このことは、従来のカリキュラム編成方式からの新しい方式への転換が国立大学を筆頭にして全国的にかなり進行している事実はあるとしても、依然として旧来型の踏襲が根強い事実を示す結果であると言わなければならない。

さらに第四に、アセスメントポリシーの策定が実現されなければならないという課題がある。この課題が果たして実現されているかを吟味するため、アセスメントポリシーの策定の有無を詮索した結果、十分な成果が得られていない事実が判明した。すなわち、「学生の学修成果を評価するためのアセスメントポリシーが策定されている」の回答結果は、「全くあてはまる」(5.6%)は1割に満たず、「かなりあてはまる」(12.7%)も1割強と少ない反面、「殆どあてはまらない」(40.7%)は4割、「全くあてはまらない」(40.7%)も同率で4割を占め、これらの合計は8割超(81.4%)となる(表 2-11 の 4)。この結果から、学生がどの程度の学修成果を上げているかを評価するアセスメントポリシーは殆ど手つかずの状態に低迷していることが明白となる。

第五に、アセスメントポリシーに基づく評価実施の課題がある。これは第 4 と同様にアセスメントポリシーとかがわる問題を尋ねた「アセスメントポリシーに沿った教育プログラムの評価が行われている」に対する回答を見ると、第 4 の回答と酷似した状態が窺われる。「全くあてはまる」と「かなりあてはまる」は合計した割合は1割超(14.2%)に過ぎず、「殆どあてはまらない」「全くあてはまらない」を合計した割合は実に9割近く(85.5%)に達するからである(表 2-11 の 5)。かくしてアセスメントポリシーは策定されていないばかりか、それに沿った教育プログラムの評価も実施されていない現実が浮上するのである。

このように見てくると、確かに全学的に教育理念は措置され、学士力の到達点も設定されているとしながらも、それを学生の学修に反映させた結果を評価するためのアセスメントポリシーは策定されていないし、それに基づく実際の評価も行われてはいない実態が察知できるのである。

5.3.4 教員の取組

学生がアクティブラーニングを十分に発揮するとともに、学士力を身につけて卒業するには、平素から予習・復習を行い、学修課題を十分に達成することが不可欠であるはずである。その達成には、教員が平素から心掛ける取組があるとみなされる。この種の取組のいくつかに関する質問に対する回答を分析してみよう。

第一に、「全学で学生が行う予習・復習の時間を確保し、さらに学修の課題を徹底するために、各教員の作成するシラバスによって具体的に指示している」という質問への回答結果は、その種の取組の一端を明らかにする。「全くあてはまる」(11.3%)が1割程度と少ない事実は、そのようなシラバスは完全には実施されていない現状を裏書きするとみなされる(表 2-11 の 6)。しかし、曖昧さを含む回答である「かなりあてはまる」(49.0%)の半数近くと合計すると6割(60.3%)となり、かなり大きな数字になる。だが、「殆どあてはまらない」(34.7%)の3割超や「全くあてはまらない」(4.8%)を合計すると4割(39.5%)と意外に大きな数字が得られることも否めない。このことから推して、シラバスがアクティブラーニングの推進に重要な役割を果たすと期待されているにもかかわらず、十分機能を果たしていない現状が横たわっていると言わなければならない。

第二に、同じく、教員の取組が期待され、その力量が問われる項目としては、ポートフォリオに関する2つの項目に注目すべきである。1つは「全学でラーニング・ポートフォリオを活用している」の項目であるが、この質問への回答は「全くあてはまる」「かなりあてはまる」を合計しても2割そこそこ(21.4%)になる程度である反面、大半は「殆どあてはまらない」「全くあてはまらない」を合計した約8割(78.4%)となる(表 2-11 の 7)。「全くあてはまる」(8.7%)が1割未満である現状の中で、国立大学(15.9%)が公立や私立の約3倍という高い数字を示しているのは興味深い。しかし、全体には国立がやや活発な状態を示しているとはいえ、活用の遅滞が顕著である点ではセクター間にそれほど差異はない。したがって、このような結果には、全国的にラーニング・ポートフォリオは十分活用される時点には到達せず、制度化が実現していない事実に加えてその背景には教員の関心がいまだ低調である事実が横たわっているとみなされる。

そのことは、2つ目の「全学でティーチング・ポートフォリオを活用している」という質問に対する回答においても大同小異の傾向が見られ、むしろラーニング・ポートフォリオの活用に及ばない結果が生じているのである。同じポートフォリオの活用でも、学生に対するよりも教師に対するほうが遅滞しているわけである。「全くあてはまる」(1.2%)は無に等しい比率であり、とりわけ公立は皆無である(表 2-11 の 8)。さらに全体の平均値では「かなりあてはまる」(4.6%)を合計しても1割未満(5.8%)に過ぎない。他方、「殆どあてはまらない」(46.1%)、「全くあてはまらない」(46.6%)の合計は9割強(92.7%)に上るのである。要するに、ティーチング・ポートフォリオは全国の大学では全くと言ってよいほど手つかずの状態に置かれていることが明白となる。したがって、ラーニング・ポートフォリオは停滞し、それ以上に、ティーチング・ポートフォリオは停滞しているのである。

5.3.5 全学的取組

この標題の下に扱う項目は、厳密には教員の取組と区別できない面があることは否めないが、一応、全学的取組として概括し、検討してみよう。

第一に、「全学で単位制に従って卒業単位 124 単位を遵守している」の質問への回答は「全くあてはまる」(66.5%)と7割近くに上りかなり多く、「かなりあてはまる」(18.8%)の約2割を加算すると9割近く(85.2%)に達する(表 2-11 の 9)。この比率は想定以上に大きく、現実を粉飾しているのではないかと。というのは、この質問の仕方は回答者に多少誤解を与えたかもしれないと危惧されるからである。質問の意図は、124 単位をあまり超過せずに単位制が遵守されているかを尋ねたはずであるが、その意図に対して124 単位を超えているなら遵守していると解釈された可能性がないことはない。その場合には誤解があることになる。124 単位の遵守は124 単位に不足せず満たしていればよろしいと解釈された可能性があるからであり、その場合は「全くあてはまる」などの肯定度が高くなるはずである。他方、124 単位を満たしていると解釈された場合には、質問の中で上限に触れていない以上、150 単位や200 単位なども正当とする判断さえも、回答に含まれる可能性が無きにしも非ずである。もしそうならば、「全くあてはまる」の中にその種の回答も含まれている可能性がないとは限らない。

第二に、GPA や CAP に関する普及度はかなり進展しているが、まだ十分ではない。「全学で GPA を導入して厳格な成績評価を行っている」に対する回答は、全体に6割以上(65.8%)が肯定しているので、全国的にかなり普及していることがわかる(表 2-11 の 10)。「全くあてはまる」の割合は私立(43.5%)が国公立よりも10ポイント以上高いのでその分先行している。しかし、国公立を問わず全体的に否定の割合も全体の3分の1(33.1%)ほど存在するのであるから、十分に定着しているという段階まで発展しているとは言えない。

「全学で CAP 制を導入し学年毎に履修単位数の上限を設けている」に対する回答は、GPA 制の場合と似通った結果を具現していて、肯定は7割近く(68.7%)、否定は約3割(29.4%)である(表 2-11 の 11)。上記の単位数124 単位の項目で言及したように、124 単位を大幅に超えて卒業するときは、履修単位は150 単位とか200 単位とか異常に高まるから、設置基準に違反していると言ってよかろう。1日8時間の勉強時間をもって設定されている基準を大幅に破らないと、150 単位とか200 単位は取得できないからである。

その点、CAP 制が厳格に行われ、厳格な成績評価が行われている場合は、大幅な違法は生じないであろう。その意味で回答者が「全くあてはまる」としている場合は、設置基準が遵守されていると読めるが、「殆どあてはまらない」「全くあてはまらない」という場合は、設置基準は破られていると読めるはずである。その文脈から判断すると、全国の約3割の大学では、設置基準は遵守されず、124 単位を遥かに超える単位が授与されているという現実があると解釈できるのではあるまいか。単位制を遵守しない限り、学生の履修単位は増えても質的な学修は阻害され損なわれるのであるから、アクティブラーニングは実現されないことは論を待たない。

第三に、カリキュラム編成と関わる科目の順番制の実施は、進捗度に大学間のばらつきが大きい

という結果が得られる。「全学で科目の難易度に応じて科目配置を行う科目順番制を導入している」。この質問への回答は否定が多い。「全くあてはまる」(8.7%)は1割に満たず少なく、国立が1割を超える程度で他は未満である(表2-11の12。「かなりあてはまる」(27.3%)の3割未満を加えても肯定派は4割に満たない(36.0%)。他方、両回答が共に3分の1ほどを占める「殆どあてはまらない」(33.0%)と「全くあてはまらない」(30.6%)を合計すると6割以上(63.6%)となって、大半の回答は否定的である。こうして科目順番制の全国的な普及度は、いまだ半分を超えない状態に低迷することがわかる。制度発祥地の米国の大学では大抵整備されているので、日本もそれに倣って改革が期待されているが、現在までは進捗状態は芳しいとは言えそうにない。上で扱ったカリキュラムポリシーやカリキュラムアセスメントの問題は、カリキュラムの体系性に関わるし、科目順番制と密接に関係する。これら関連性の高い項目の回答は、揃って低調な結果をもたらしている点で共通性が見られる。

第四に、コモンズの普及度も大学間の格差が生じていて、全体的には普及度が芳しいとは言えない。学生のアクティブラーニングを促進するには教室外の種々の活動を促すための空間、設備、施設が不可欠の課題となるが、その1つはコモンズの設置である。最近富みに活発化している領域であるから、全国的にかなりの進展がみられると想定される。しかし、調査結果からは、大学間の分散が顕著であり、先進型と後発型の散在した形態となって進行している事実が窺われる。

「全学で学生の学習を活性化させるために図書館等にコモンズを設置している」の質問に対する回答では、「全くあてはまる」(30.9%)は3分の1足らず、「かなりあてはまる」(24.6%)は4分の1となり、それらを合計した肯定派は半数強(55.5%)である(表2-11の13)。それに対して「殆どあてはまらない」(19.3%)はほぼ全体の5分の1あり、「全くあてはまらない」(24.7%)は4分の1あり、これらを合計した否定派は4割強(43.9%)となる。セクター別では国立が先行し、公立がやや遅れている。

第五に、就職難とも関係して就業力の向上が課題になっている全国の大学では、キャリア教育の実施はかなり高い比率を示していることがわかる。学生にとってアクティブラーニングの促進は、学士課程の質保証の一環であると同時に、卒業後の人生に対する準備の意味が大きく、就業力の醸成との関係が深いし、キャリア教育との関係が深い。「全学で学生の就業力を高めるべく全学年を通じてキャリア教育を行っている」の質問に対する回答は、全体に肯定度が高い。「全くあてはまる」(48.3%)は半数近くに達し、「かなりあてはまる」(36.8%)も4割近くに達し、それらを合計すると9割近くなる(85.1%)という現実が見られる(表2-11の14)。まだ取組がみられない大学も若干あるにはあるが、キャリア教育は全国のいずれの大学でも取組を行っていると言ってよい段階に来ていると解される。学生の就職が厳しい時代を反映して、当然取り組むべき課題になっていると想定できるとしても、また回答の量的結果は良好であるとしても、アクティブラーニングとの関係から見たとき、質的にいかなる内容になっているかは、検証されなければならないだろう。そのような問題はあるが、「全くあてはまる」の回答を見ると、全体に積極性が窺われるし、セクター別では私立、公立、国立の順に積極性が見られる。

第六に、学生の声をアクティブラーニングを介して授業改善に反映するためには、学生による授業評価、学生の意見を汲み上げる工夫、さらには学生の課外活動を支援・促進する助成制度などが必要であるが、それらの事柄に対する回答は助成制度を除けば概ね良好である。このうち学生からの教員の評価は、おおかた実施されている段階に到達している。教員の授業を一番近くで評価できるのは学生であるから、彼らの行う授業評価は、教員の授業改善に直接間接の影響をもたらすはずである。「全学で学生による授業評価を実施している」の回答結果は、極めて高い肯定度を示している。「全くそのとおりである」(89.1%)は約9割、「かなりそのとおりである」(9.2%)は約1割となり、両方合わせると100%近い数字(98.3%)となる(表2-11の15)。

全国で学生による授業評価を実施していない大学は無いほどに、定着した事実は評価すべきであるが、実際に評価結果がどのように活用され、教員の授業が改善されているかは詮索されるべき一番大切なことである。残念ながら、その点の質問をしていないので、いかなる状態になっているかの分析は別の機会に譲りたい。

授業評価は授業と直接関係して学生の声を聞く工夫であるのに対して、授業内外のキャンパスライフ全体にかかわる学生の声を聞く工夫は、アクティブラーニングに直接間接にかかわる試みとして欠かせないだろう。その点、「全学で学生の意見を汲み上げるために各種の工夫を行っている」に対する回答を見ると、肯定度が9割(88.6%)に達しており、積極性が窺える結果となっている。「全くそのとおりである」は国立(29.6%)、公立(18.0%)、私立(23.0%)となり、国立がやや先行しているが、全体には大差はない(表2-11の16)。

最後に「学生の課外での学修を支援・促進するための助成制度が設けられている」の回答は、肯定が約6割(59.0%)、否定が約4割(40.5%)となり、6対4で肯定派が多い(表2-11の17)。しかし、全体的には、助成制度は十分に達成されているとは言えない段階にあり、今後の発展が期待されると言える。

5.3.6 全学の教学マネジメント推進

全学の教学マネジメントには、各種の角度から検討する必要がある、すでに関連した項目によって分析を試みたが、ここでは全学委員会の設置などいくつかの項目によって概括的に分析を行う。その結果、全国的な進捗状態は多少の例外を除けば、概ね良好である。

第一に、「全学教学マネジメントを遂行するための何らかの委員会を設置している」に対する回答は、委員会設置がかなり進んでいることを示している。「全くそのとおりである」(59.7%)と6割方が設置しており、「かなりそのとおりである」(17.1%)を追加すると、ほぼ8割(76.8%)に達するからである(表2-11の18)。質問は何らかの委員会とし、委員会を特定していないので、回答がやや甘くなっているかもしれない。

第二に、「全学の教育目標に照らして、カリキュラム編成とその実施の有効性を確認することを意図して、全学教務委員会等を設置している」に対する回答は、アクティブラーニングの中枢に位置するカリキュラム編成の質保証を尋ねている点で、委員会設置の有効性を吟味するのに適している

質問である。その回答を見ると、肯定度がかかなり高いことが判明した。「全くそのとおりである」(44.3%)と「かなりそのとおりである」(36.7%)を合わせると、約8割(78.0%)が肯定しているからである(表2-11の19)。しかし、詳細に見ると、「全くそのとおりである」は4割程度にとどまっているのであるから、必ずしも高い実施率であるとは言えない。

第三に、「全学で学士課程教育の質保証を遂行するために全学自己点検・評価委員会を設置している」の回答結果は、肯定派が多い。つまり、「全くそのとおりである」(60.1%)と6割が強く肯定しているし、さらに「かなりそのとおりである」(30.0%)を追加すると、9割(90.1%)に上昇する(表2-11の20)。

この第二と第三の事実から推して、自己点検・評価委員会に比べて教務委員会等の設置は、アクティブラーニングの中核を占めるカリキュラムのポリシーやアセスメントなど困難な問題に直接関与せざるを得ない以上、制度化がかかなり困難であるとの実情が作用しているに違いない。

第四に、質保証の実質的な改善がいかにか難しいかは、自己点検・評価委員会の仕事の中味が問われることにほかならない。この点から考えると、現在の認証評価制度とのかかわりが注目に値する。「全学で機関別認証評価機関が7年毎に実施する認証評価を従審した結果、全学の学士課程教育の質保証は大きな成果を上げている」に対する回答を見ると、全体に肯定派が多いが、積極的な肯定は少ない。つまり、「全くそのとおりである」(23.8%)は2割強に過ぎず、「かなりそのとおりである」(62.7%)の6割強によって全体に9割近くまで(86.5%)肯定度を押し上げているのである(表2-11の21)。このことは、自己点検評価は学内外の委員会や機関の活動を媒介にしても、必ずしも大きな成果が上がっているとは言えない現状が透けて見える結果を物語っているではあるまいか。

第五に、教学マネジメント推進には、学部毎の課程よりも学士課程教育全体の教学を束ねる改革が基本的な活動として不可欠であるから、リーダーシップの所在が問われるが、回答結果は学長リーダーシップにも、学部主義の克服にも肯定度は高い。

「全学の教学マネジメント推進には学長のリーダーシップが重要である」の回答は、おおかたが肯定派である。「全くそのとおりである」(60.5%)、「かなりそのとおりである」(38.1%)であるから、賛成派ほぼ100%(98.1%)と著しく多い(表2-11の22)。「全くそのとおり」の割合がやや公立(51.3%)に少ないが、国立(63.6%)と私立(66.5%)はほぼ同程度に多い。現在は、中教審答申でもボトムアップよりもトップダウンが奨励される時代であるから、学長のリーダーシップが重視される時代であることは首肯できるとしても、この数字の著しく高いのには驚かされる。裏を返せば、学長のリーダーシップがなければ、教学マネジメントは推進が困難な現状があることを反映した数字ではないかと想像できないことはない。

もし、トップダウンを阻害する要因があるとすれば、それは学部主義であるかもしれない。その点「全学での教学マネジメントの遂行を阻む学部主義がある」の質問に対する回答は興味深いところである。この質問を肯定する割合は案外少ない。「全くそのとおりである」(6.2%)と1割未満であるからである。「かなりそのとおりである」(24.5%)を加えても3分の1に満たない(30.7%)。他方、「全くそうでない」(24.4%)は約4分の1を占め、これに「殆どそうでない」(43.7%)を加

えると、約7割(68.1%)が否定派になるのである(表2-11の24)。従来の学部主義が大学全体の改革を阻むという体質は払拭されたのであろうか。この量的な回答結果を見る限りでは、払拭されたように見える。セクター別では「そのとおりである」の割合は国立(9.1%)で若干高く、公立(2.6%)で若干低いので、国立にやや従来の体質が残っているかと憶測を招く兆候はあるが、セクター間にはそれほど大きな差異はない。こうしてみると、全国の大学では、教学マネジメントを学長のリーダーシップを発揮させ、学部の協力を得て推進する風土は、十分醸成されていると言える。

5.3.7 まとめ

以上、教学マネジメント全国調査をいくつかの観点から概観することを試みた結果、いくつかの傾向が存在することがわかった。その点を整理してみることにしたい。

第一に、アクティブラーニングの認知度と取り組み状態に関しては、教職員の認知度に比べて取り組み状況は、やや停滞している状況が調査結果に具現していると読める。体系的・組織的に取り組む状態に至っていない大学は決して少なくはなく、それを開始した大学は少なくないとしても、本格的に取り組むことが今後の課題となっている大学は多い。

第二に、学生の現実に関しては、全国的に学修時間を確保している大学と、そうでない大学とが拮抗した状態になっていると言えそうである。総じて、学生の学修時間は未だ十分に確保されていない現実が把握できる。その点、予習や復習を十分に担保した上での学修時間が確保されない限りアクティブラーニングの質保証のそもそもの根底が揺らいでいると言われても仕方がないのではないか。

第三に、アクティブラーニングに関して様々な質問を行った結果、総じて進捗状態は十分とは言えない段階にあることが判明した。

- (1) 「アクティブラーニングを活用した授業運営を行っている」では、全体には「完全に該当する」という項目への回答がまだまだ少ない現状を勘案して、その項目への回答が増加するように積極的な取り組みが期待される。セクター別では国立が多少先んじているが大差は見られない。
- (2) アクティブラーニングの中核を占めるHIPに対して、意図的なプログラムを実施する段階には未だかなり遠い現実に留まっている。セクター別には国立が多少優位にあるものの、その差は僅少である。
- (3) ルーブリックの「開発」が不振である以上に「活用」は不振の状態に低迷している結果、ルーブリックの所期の目的である授業改革までは展開していない現状が判明した。
- (4) アクティブラーニングとアクティブティーチングの進捗度ではいまだ手つかずの状態に停滞している。アクティブラーニングをめぐって教員と学生の両方の動きを見ると、教員の側が授業によって学生の「自主的学習から学修への転換」を十分に実現する段階に到達するには程遠い現実を露呈している。セクター別では国立が僅かにリードしている程度であり、大きな差は存在していない。
- (5) アクティブラーニングやティーチングと関連して、ポートフォリオの活用を見逃せないが、

ラーニング・ポートフォリオは停滞し、それ以上にティーチング・ポートフォリオは停滞している。これらが停滞しているのに対して、学生による授業評価は進捗度が高い。

- (6) アクティブラーニングの空間的、設備的な機会を拡大するために、コモンズの役割が重要である。その実施に関しては大学間の分散が顕著であり、先進型と後発型の散在した形態となつて進行している事実が窺われる。
- (7) アクティブラーニング、HIP などと総合的にかかわる就業力育成の問題はキャリア教育として制度化されている。キャリア教育は、学生の就職が厳しい時代を反映して当然取り組むべき課題になっていると想定できるとしても、また回答の量的結果は良好であるとしても、アクティブラーニングとの関係から見たとき、質的にいかなる内容になっているかは、検証されなければならないだろう。そのような問題はあるが、「全くあてはまる」の回答を見ると、全体に積極性が窺われるし、セクター別では私立、公立、国立の順に積極性が見られる。

第四に、カリキュラム編成に関しては、改革は徐々に進行しているとの結果が得られた。

- (1) 全国の大学ではすでに教育理念が設定されて、カリキュラム編成が行われていると言える。セクター別では国立大学の肯定度がやや高い。しかも、DPを設定して学士力が最終的に到達すべきゴールを明確に標榜している。セクター別では、やはり国立大学がやや高率である。しかし確かに従来のカリキュラム編成方式からの新しい方式への転換が国立大学を筆頭にして全国的にかなり進行している事実はあるとしても、依然として旧来型の踏襲が根強い事実を示す結果も見られる。
- (2) 他方、学生がどの程度の学修成果を上げているかを評価するアセスメントポリシーは策定されていないばかりか、それに沿った教育プログラムの評価も実施されていない現実が浮上した。確かに全学的に教育理念は措置され、学士力の到達点も設定されているが、それを学生の学修に反映させた結果を評価するためのアセスメントポリシーは策定されていないし、それに基づく実際の評価も行われてはいない実態が察知できる。
- (3) アクティブラーニングとの関連で単位制に関して分析すると、全国の約3割の大学では、設置基準は遵守されておらず、124単位を遥かに超える単位が授与されている現実があると解される。単位制を遵守しない限り、学生の履修単位は増えても、質的な学修は阻害され損なわれるのであるから、アクティブラーニングは実現されないことは論を待たない。
- (4) カリキュラム編成の関係の深い科目順番制について、全国的な普及度を見ると、いまだ半分を超えない状態に低迷する。上で扱ったカリキュラムポリシーやカリキュラムアセスメントの問題は、カリキュラムの体系性と関わるし、科目順番制と密接に関係する。これら関連性の高い項目の回答は揃って低調な結果をもたらしている点で共通性が見られる。

第五に、学生の声をアクティブラーニングを介して授業改善に反映するためには、学生による授業評価、学生の意見を汲み上げる工夫、さらには学生の課外活動を支援・促進する助成制度などが必要であるが、それらの事柄に対する回答は助成制度を除けば概ね良好である。

第六に、全学的な委員会設置はかなり進行しているが、課題も見られる。

点検・評価委員会や教務委員会等の設置はほぼ行われているが、必ずしも十分な活動を展開しているとは言えない側面も見られる。その背景には、教務委員会の場合、アクティブラーニングの中核を占めるカリキュラムポリシーやカリキュラムアセスメントなどの困難な問題に直接関与せざるを得ない以上、制度化を阻む実情が作用しているはずである。また、自己点検・評価委員会の場合を機関別認証評価との関連で見れば、自己点検評価は学内外の委員会や機関の活動を媒介にしても、必ずしも大きな成果が上がっているとは言えない現状が見られる。学士課程教育の内部質保証の拠点そのものの再生が問われるとみなされる。

第七に、教学マネジメント推進には、学部毎の教育課程よりも学士課程教育全体の教学を束ねる改革が基本的な活動として不可欠であるから、リーダーシップの所在が問われるが、回答結果は学長リーダーシップにも、学部主義の克服にも肯定度は高い。

第3章 ハイ・インパクト・プラクティスの充実

1. PBL 型授業の初年次教育への導入についての検討

— Mission Innovation Project を事例として —

北陸学院大学 人間総合学部社会学科

俵 希實

1.1 はじめに

近年、初年次教育の重要性が叫ばれている。進学希望者の多様化に伴い、高校から大学への円滑な移行がおこなわれていないことから、大学での教育は「初年次教育」がカギであるとも考えられている。初年次教育の目的は多様であるが、学びの動機づけや学習習慣の形成は、重要な目的の1つである（濱名 2008）。動機を持って学習する、つまり、主体性を持って学ぶという学習態度を学生たちに形成させることは、多くの大学で初年次教育の目標となっていると思われる。本学社会学科も同様に、入学後早い段階から、主体性を持って学ぶという学習態度を学生たちに形成させることが目標の1つである。本稿ではその理由を述べ、社会学科で実施している MIP（Mission Innovation Project）を事例として、PBL 型授業を初年次教育に導入することについて検討する。

1.2 「主体性」への着目

前節で述べた初年次教育の目標である「主体性を持って学ぶ」ことは、大学において必要不可欠である。『広辞苑』によると、「主体性」とは、「他のものによって導かれるのではなく、自己の純粋な立場において行う態度や性格」とある。換言すると、主体性とは、自分自身の意思や判断によって行動しようとする態度ということができるだろう。

第2次世界大戦後、日本社会では近代化が進展した。高度経済成長を成し遂げるとともに、日本型雇用、結婚規範、性別役割分業など社会の基本的枠組みが構築された。しかし、近年はグローバルイゼーションと呼ばれる動きが加速し、現代日本社会は新たな様相を呈している。基本的枠組みが崩れはじめ、新しい枠組みを模索する時代に突入した。大学の教育現場も少子高齢化や大学教育のユニバーサル化の進展、雇用制度の変容などに直面しており、これまでの枠組みでは対応できないことが生じている。基本的枠組みが存在していた時代においては、その中で生きていけばなんとかなった。しかし、その枠組みが崩れはじめ、個々人が自分で判断し生きていくことが求められるようになり、「主体性」が着目されることとなっている。

中央教育審議会は「予測困難な時代において生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ」（審議まとめ）（同審議会大学分科会大学教育部会 2012年3月26日）という報告書を公表しているが、その中で「主体的に考える力」を重視している。また、経済産業省が提言している「社会人基礎力」の3つの能力のうちの1つである「前に踏み出す力」の要素としても「主体性」が挙げられている。さらに、日本経済団体連合会が実施した新卒採用（2013年4月入社対象）に関するア

アンケート調査結果によると、企業が選考にあたって特に重視した点（5 つ選択）として「主体性」は「コミュニケーション力」に次いで第 2 位である（一般社団法人日本経済団体連合会 2014）。行政や企業においても「主体性」は重視されているといえるだろう。

このような時代において、大学で主体性の形成を初年次から目指すことは、学生たちの大学での学びを充実させるのみならず、卒業後、枠組みのない社会を生き抜いていく力をつけることへとつながる。そこで、社会学科では、大学における「主体性」育成の実現に向けて MIP を構築し、2014 年度から実施している。

次節以降は、MIP について、構築するに至った経緯およびその実践について詳しく述べる。

1.3 社会学科の現状と課題

北陸学院は、石川県金沢市に位置し、1884 年開設の金沢女学校を起源とするキリスト教主義の幼稚園から大学までを擁する学校法人である。4 年制大学は 2008 年に開学し、人間総合学部幼児児童教育学科と社会福祉学科の 2 学科を設置した。社会学科は、2012 年度、社会福祉学科を改組して開設された。社会の諸問題に向き合い、多様な方法で解決できる人材を育成することを目的としており、現在、1 年生から 3 年生までの学生約 130 名が在籍している。

社会学科の抱えている課題は複数あるが、その中でも直面している課題が 2 つある。1 つは、2・3 年生での学びにつながるような学習態度を 1 年生のうちにしっかり身につけることである。社会学科のスタート段階から、フィールドスタディ⁹やインターンシップなどの現場を体験するプログラムを導入したが、学生の様子からほとんど効果がみられない。多くの学生は、課外の有益なプログラムに関心を示さず、中には授業にも関心を示さない学生がいる。その理由の 1 つとして、自ら考える態度が身につけていないことが挙げられる。自ら考えるためには、基礎的知識やものの見方が必要である。それらを獲得していくことの重要性を認識させ、自ら考える態度を 1 年生のうちにとどように身につけさせるのが課題である。

もう 1 つは、学生の卒業後の進路を見据えたキャリア教育の方向性である。従来からある幼児児童教育学科や社会福祉学科においては、資格を取得し、専門職を目指す学生がほとんどである。よって、大学には一般企業を就職先とするキャリア教育の蓄積がほとんどない。しかし、社会学科の学生の大半が一般企業への就職を希望している。どうすれば企業が求める力を、広くは社会が求める力を学生に獲得させることができるのが重要課題の 1 つである。

1.4 MIP (Mission Innovation Project) 講座の概要

前節で述べた社会学科の課題の解決策として、MIP 講座を 1 年生前期の必修科目として導入することとした。講座名を「MIP (Mission Innovation Project)」としたのは、北陸学院はキリスト

⁹ カリキュラムとは別に、複数のプログラムから関心のあるプログラムを選択し参加するという社会学科の取組で、全学生に課している。社会の現実に触れることで社会への関心を深めようという目的である。

教主義の教育機関として地元では「ミッション」と呼ばれ親しまれていることからである。

MIP は、Future Skills Project (FSP) 研究会によって開発され、首都圏の私立大学で実践されている FSP 講座を基としている。FSP 講座とは、「社会で活躍する人材を育てるために学生が主体的に学び成長する機会」(安西 2013) として開発された産学協同の実践型人材育成プロジェクトである。

FSP 講座は全 14 回で、前半と後半に分けて、それぞれ 1 企業から提示された課題に取り組む。具体的な内容は、次のとおりである。1 年前期という入学後間もない段階で企業担当者から実際に企業が直面している課題の提示を受け、チームでその課題に取り組む。そして、その課題についてプレゼンテーションをおこない、上司から部下へという設定で企業担当者から厳しいフィードバックを受ける。それによって、社会人としてどのような力が求められているのかに気づくことができ、それと同時に、自分がその力を持っていないことを実感する。このような気づきと実感は、大学 4 年間で何をどのように学んでいけばよいのかを主体的に考え、行動することにつながっていく。

MIP は、FSP 講座の内容に従いつつも、本学社会科学の学生に合うようにカスタマイズしている。

1.5 MIP 導入の経緯

導入のきっかけは、2012 年 12 月に開かれた FSP 研究会主催の「産学協同就業力育成シンポジウム 2012」に本学社会科学の教員が参加したことである。学科で導入を検討しようと判断した理由は、入学直後の 1 年生に、基礎知識やものの見方を身につけることの重要性に気づかせ、主体的に大学で学ぶきっかけを提供できる点が、社会科学の抱える課題を解決する第 1 歩となると考えたことにある。

2013 年 2 月、東京の FSP 研究会事務局を訪問し、詳しい説明を受けた。当時 FSP を導入していた大学はすべて首都圏に位置していた。地方都市で協力企業を探すことができるのかという不安はあったが、本学社会科学で実施することを目指して検討会を立ち上げた。1 年生の必修科目である「基礎ゼミ I」¹⁰と MIP との連動を考えて、検討会のメンバーは「基礎ゼミ I」担当教員 5 名と、当時の教務課長を加えて 6 名とした。必要に応じて検討会を開き、社会科学で実施するにはどうすればよいかを話し合った。不安材料であった協力企業の選定については、社会科学と親和性が高そうな地元企業にターゲットを絞り、協力を依頼したところ、能登印刷株式会社と株式会社システムサポートの 2 社が引き受けてくれた。ただ、学科内には、MIP は本学社会科学の学生には難易度が高く、実施は難しいのではないかと、企業から厳しいフィードバックを受けたら、学力下位層の学生はかえって学習意欲を失ってしまうのではないかと、最悪の場合、中退してしまうのではないかとといった意見が根強くあった。

そこで、2013 年度後期にプレ講座を開き、本学社会科学で実施することが可能かどうかを見極め

¹⁰ 大学生としての基本的な学びの姿勢および知的探求の方法を修得することを目的としている科目である。

ることとなった。10月から全8回で実施、対象者は教員が選んで声をかけ、関心を示した学生である。1年生講座と2年生講座の2講座を設け、それぞれ10名とし、1チーム5名で2チーム編成とした。プレ講座の準備として、5名のMIP担当教員でFSP講座の内容を、より本学社会科学の学生に合うように調整したり、協力企業と課題内容を検討したりした。

プレ講座での学生の様子は、担当教員の期待以上のものであった。初回授業のリアクションシートに「みんなが真剣に取り組んでいるので、自分も一生懸命やらなければと思う」というような内容の記述がみられ、最終授業では「2年生以降、楽に修得できる科目ではなく、自分に必要な科目を履修したい」「いろいろなことに挑戦したい」と前向きな発言が聞かれた。プレゼンテーションも教員が予想していた以上の質の高さで、学生はやればできると実感することができた。協力企業の担当者からは、「プレゼンでは伝えたいことを素直に言っているという好印象があり、熱意が伝わってきた。来年度から実施できるのではないか」との評価を得、また、見学したFSP事務局担当者からも「プレゼンの態度は首都圏の大学よりもいい」との評価を得た。氣質がまったくわからない新入生全員を対象とした場合、プレ講座のようにうまくいく保証はなかったが、2014年度から1年生の必修として配置されているキャリア系科目「キャリアデザイン概論Ⅰ」で実施することを正式に決定した。首都圏以外の大学でFSP講座を導入したのは、本学が初めてということになった。

1.6 MIPの効果と課題

2014年4月、新入生51名を対象として必修としてのMIPがスタートした。協力企業は、前半は株式会社システムサポート、後半は能登印刷株式会社である¹¹。前半のチーム分けは性別、出身高校、利用入試制度を参考とし、後半のチーム分けは、性別と前半で同チームだった人と同じチームにならないことを基本として、1チーム7～8名の7チーム編成とした。

開始後間もなく、学生たちの課題が浮かび上がってきた。チームでディスカッションをしなければならぬ時でも口が重く、開いても隣席の人と話をする程度でディスカッションが進まない。その理由として、入学後間もないため、同じチームとなった人たちのことをお互いに知らないことや、そもそも人との関わりが苦手な学生がいることが挙げられる。しかし、しばらくすると、必修科目ということや企業担当者に対応しなければならぬ必要性から、徐々に話し合う光景が見られ始めた。常に接している学内者である教員が促しても学生はなかなか動かないが、学外者である企業担当者に対しては緊張感からか言われたことに応じる姿勢がみられた。また、一生懸命取り組む学生からまったく関心を示さない学生に対する不満が出てきた。いわゆるフリーライダー問題である。この問題は想定していたため、予め「社会に出ても様々な人と共に仕事をしなければならないので対応方法を考えよう。引き込む方法を考えよう」という回答を用意していた。シンプルなアドバイスだが、難易度はかなり高い。一時はかなりの不満があがっていたが、後半になると、各メンバーの得意なことと不得手なことをお互いに把握し、それぞれが得意なこと、できることを担当するというチームが出てきた。

¹¹ 2015年度は北陸電力株式会社と石川県企画課に協力していただくことが決まっている。FSP講座において行政機関が協力しているケースはなく、本学が初めて試みる。

教員の課題としては、評価の方法が挙げられる。MIP は社会に出るために必要な力を学生に認識させ、主体性を育成することが目的であるため、プレゼンテーションの内容やスキルのみによって評価するわけにはいかない。プロセスが大事である。そこで、プレゼンテーションの完成度やリアクションシートなどの提出物に対する評価の他に、既存の評価ルーブリックを試行的に活用することとした¹²。ルーブリックの項目は、「チームでの話し合いへの参加」「チームメンバーの話し合いへの参加促進」「グループワークへの個人の貢献」「チームの雰囲気作り」「チームへの助言を聞く態度」の 5 項目で、それぞれ 0~4 で評価する。これらの項目について、毎回担当教員が分担して全学生を評価し記録することを試みている。プレゼンテーションでの役割や態度に比べて、プロセスにおいて努力している学生は見えにくく、かなり丁寧な観察が要求される。今後、より MIP に適したルーブリックを作成する必要があるだろう。

課題ばかりではなく、効果も大いにある。学生に毎回の授業の最後にリアクションペーパーを書かせ提出させているが、前半の最終プレゼンテーション終了後のリアクションシートには、「毎日朝早くから集まったのは大変だったけど、この達成感に勝るものはない」「チーム全員で意見を出し合ってまとめなければうまくいかない」「・・・自分たちもまじめに取り組んだら、他のチームみたいにちゃんとできると思うと、今までの行動が最低だと思ったし、悔しかった」「他のチームの人の話し方がすごくうまくて悔しかった」など、多くのことを学んでいると同時に、一生懸命取り組んでいることから「悔しい」と感じていることがわかる。

後半の中間プレゼンテーション終了後のリアクションシートには、「最終プレゼンまで今まで以上にがんばってみんなで最高のものにしようと思っている」「最終プレゼンでは原稿をまったく見ずに発表できるようにしたい」「気づいていなかった改善点や良かった部分が多々あるので完璧にしようと思う」「チームの力になれるようにがんばろうと思う」など、主体的に取り組んでいる様子がうかがえる。

さらに後半の最終プレゼンテーション終了後のリアクションシートには、「前回のチームでは自分の意見をまったく出すことができず、すごく反省した。今回のチームでは、前回の反省を活かし、自分から意見を出したり、他の人の意見に質問したりするなど、話し合いに積極的に参加することができた。中間プレゼンよりもよい発表ができてうれしかった。この経験をこれからの大学生活に活かしていきたい」「前半と後半を通じて、企画を立てることの難しさと、イメージを形にして発表することの大変さを学んだ」「よい企画を考えようとするあまり、企業から提示された課題の意図から外れてしまった気がする。課題の意図をもっと理解すべきだということを学んだ」とある。

これらの記述から、チームで作業をすることの意味の理解やチームで作業をする際のスキル、自分の伝えたいことを人に伝える力、課題をきちんと理解する力など、働く上で特に求められる力を認識している学生がいることがわかる。また、企業担当者からのフィードバックを受けて、「お金の流れをもっと勉強しないと」「調査の方法をしっかりと学ばないと」などの声が学生から聞かれたこと

¹² 関西国際大学が考案したルーブリックを使用している。

から、主体的に学ぼうとしていることがうかがえる。

1.7 MIP は主体性を育成することができるのか

前項では MIP についての効果と課題について述べたが、MIP を実施することにより学生たちは大学で主体性を身につけることができるのだろうか。

この問いのポイントは「大学で」という点にある。第 2 節で、主体性とは自分の意思や判断で行動しようとする態度としたが、判断するためには知識と経験が必要となる。社会に出る前に知識を得、経験を積む場として大学が機能することが求められる。知識を得、経験を積む場は大学に限ったことではないが、職場とは異なり、大学では失敗が許される。また、高校までの教育機関においても失敗は許されるが、大学ではより専門的な知識の獲得と、より幅の広い経験を積むことが可能である。これらから大学における主体性の育成は非常に意味がある。換言すると、大学で主体性の育成を実現するためには、一般のおよび専門的な知識の提供、幅の広い経験をさせる機会の提供、かつ、失敗しても咎めない雰囲気作りが求められる。さらに端的に言えば、知識とチャレンジする機会を提供することが、主体性の育成へとつながる。

その意味において、MIP はかなり有効な講座である。企業担当者からの課題にチャレンジする、担当者からの厳しいフィードバックを受けて失敗経験を、その失敗経験から学ぶという主体性の育成に必要な要素が MIP には備えられている。第 6 節で示したリアクションシートの記述からわかるように、前半で自分の思うようなプレゼンテーションができなかったことに対して悔しいと思ったり反省したりしている学生がいるが、そのような学生は、後半では一生懸命努力している。悔しさや反省が主体的に行動する原動力となっているのである。また、企業担当者からのフィードバックを受けて、課題に取り組む際には知識が必要であるということ認識し、主体的に学ぶ態度を獲得しつつある学生がいることがわかる。

一方で、MIP に関心を示さない学生もいる。チームでの話し合いに加わらず、チームに貢献をしない学生は、MIP のみならず他の授業においても同様の態度であることが多い。彼らへの主体性の育成については別に論じなければならないだろう。特に対象としなければならないのは、何も言わなくても一生懸命取り組む層とまったく関心を示さない層以外の層である。どのような大学においてもこの層が最も厚いのではないだろうか。このような層の学生が「一生懸命取り組んでいる友人をみて何であそこまでやるのだろうと最初は思っていたが、だんだんその友人がかっこよく見えてきた。だから自分もがんばろうと思った」と語っている。初めはそれほど関心を持つことができなかったが、取り組むうちに関心が出てきたということである。このような学生を 1 人でも多く育成していくことが大切である。MIP を必修科目とする意義はここにある。そして、この厚い層の学生たちに気づきを与え、主体的に物事に取り組む態度を獲得させるには一定の時間を要することが MIP の実施をとおしてわかった。よって早い段階から進めていくことが求められる。この点が大学で主体性を育成する 1 つのポイントである。より着実に大学で主体性を育成していくためには、MIP を初年次に実施することが重要である。

MIP 自体、本格導入したばかりで現時点で評価することはできないが、MIP による主体性の育成に対する可能性を見出すことはできた。

1.8 おわりに

本稿では、社会学科で実施している MIP を事例として、PBL 型授業を初年次教育に導入することについて検討した。

主体性とは自分の判断で行動しようとする態度で、大学は判断するための知識とチャレンジする機会を学生に提供することが求められている。MIP はそれらを提供する講座といえ、一定数の学生に効果が認められた。そして、その実践の効果を確かなものとするには、初年次に導入することと、必修とすることがポイントであることが示唆された。結論として、PBL 型授業である MIP の初年次教育への導入は意義があると思われる。

MIP をより効果的な講座としていくために、今後は次の 2 点について進めていく。1 つは、MIP の学生への効果を科学的に検証することである。MIP を受講する前と後に同項目で実施している調査の結果、リアクションペーパーやその他の提出物、ルーブリックによる評価結果を用いて分析し、その結果から MIP をより効果的な講座としていく。もう 1 つは、MIP で学んだことを発展させる 2 年生、3 年生のための講座を考案することである。初年次教育としての MIP をより有効なものとするためには 1 年生から 4 年生までの学びをうまくつなげていくことがカギとなる。

MIP の初年次教育への導入については効果があると示唆されたが、その詳細については、3 年後、MIP を初年次に受講した学生の卒業を待って報告したい。

参考文献

- 安西祐一郎, 2013, 「社会で活躍する人材を育てるために学生が主体的に学び成長する機会をつくる」『VEIW21 大学版 2013』 特別号, ベネッセ教育総合研究所.
- 濱名篤, 2008, 「初年次教育の必要性と可能性」『大学と学生』第 54 号, 日本学生支援機構.
- 一般社団法人日本経済団体連合会, 2014, 「新卒採用 (2013 年 4 月入社対象) に関するアンケート調査結果」(2014 年 7 月 20 日取得, https://www.keidanren.or.jp/policy/2014/001_kekka.pdf).

【付記】本稿は、『私学経営』No.475 に掲載された拙稿「大学における学生の『主体性』育成は可能か——Mission Innovation Project を事例として」を加筆・修正した。

2. サービスラーニング教育の取組と課題¹³

淑徳大学 コミュニティ政策学部

矢尾板俊平¹⁴

2.1 はじめに

本稿では、2012年度から開始された大学間連携共同教育推進事業（以下、連携事業と略）を通じて、本学のサービスラーニング教育のプログラムが、どのように検討され、取組が進められてきたかを整理する。

本学におけるサービスラーニング教育は、2010年度にコミュニティ政策学部が開設されたのと合わせて、取組が進められている。すでに、コミュニティ政策学部においては、設置段階より、カリキュラムにサービスラーニング教育が導入されており、それを実施するための機関として、2010年度より千葉キャンパスにサービスラーニングセンターが設置された。

本連携事業では、①アクティブラーニングの導入、②教室外プログラムの拡充、③ルーブリックの活用、④学生支援型 IR の導入など、文部科学省中央教育審議会の「質的転換答申」をはじめ、それ以降の高等教育改革の流れに合う教育改善の取組が進められている。その中で、本連携事業を通じて、実施された国内外における先進事例調査や、それらを踏まえた具体的なプログラムの検討と改善、教育プログラムのモデルづくりを行っている。

本稿では、まずコミュニティ政策学部におけるサービスラーニング教育の現状を整理する。次に、サービスラーニング教育のプログラムの実例を紹介する。そして、サービスラーニング教育のプログラムデザイン、アセスメントについて、これまでの取組を筆者の経験を踏まえて整理する。

2.2 コミュニティ政策学部におけるサービスラーニング教育

淑徳大学において、本格的にサービスラーニング教育が取り入れられたのは、2010年4月のコミュニティ政策学部開設時からである。

コミュニティ政策学部でサービスラーニング教育が実際に取り入れられているのは、実践科目である。その実践科目は、文部科学省に届出をしたコミュニティ政策学部の基本計画書の教育課程の編成方針において、以下のように位置づけられている。

「専門教育科目は、基礎・基本を重視し、専門の骨格を正確に把握させることから、科目間の関係や履修の順序、単位数等に配慮し、体系的に教育課程を編成することとしている。具体的には、

¹³ 本稿の執筆にあたり、磯岡哲也先生（淑徳大学学長特別補佐、コミュニティ政策学部教授）、芹澤高斉先生（淑徳大学高等教育研究開発センター准教授）から有益な示唆を与えて頂いた。また本稿執筆に際して、野坂美徳先生（淑徳大学サービスラーニングセンター助手、コミュニティ政策学部兼任講師）には多大なる協力を頂いた。心より感謝申し上げます。なお、本稿は、筆者の事業担当者として個人的な見解を取りまとめたもので、大学全体としての見解を取りまとめたものではない。

¹⁴ 淑徳大学コミュニティ政策学部准教授、コミュニティ政策学科長、高等教育研究開発センター員、サービスラーニングセンター運営委員長、千葉キャンパスラーニングcommons運営委員長

学問体系を理解する導入科目、専門教育を体系的に展開する基礎科目、基幹科目、展開科目、専門性を補完する関連科目、総合的な課題学習の実践科目から編成する。」

すなわち、総合的な課題学習の方法として、サービスラーニング教育を実施することとし、他の科目群において修得した知識や汎用的スキルを活用しながら、統合的な学修を学生の成長段階に応じながら進めていくことが想定されていることがわかる。

ここで、実践科目の各科目概要をコミュニティ政策学部の基本計画書に基づいて確認する。

まず、1年次に配当される「コミュニティ研究」は、以下のように科目概要が設定されている。

「コミュニティ政策に対する興味や関心を引き出すための動機付けを図ることを目的として、コミュニティ研究Ⅰ、コミュニティ研究Ⅱ、コミュニティ研究Ⅲをとおして、一貫した現地学習による指導体制をとるものであり、現地を訪れ、直接的に観察し、関係者に対する聞き取り調査やアンケート調査を行い、現地において資料や情報の収集を行うことなどを通じて、地域社会が抱えている現実の諸課題についての認識を深めるとともに、基礎的な調査技法について体験的に学習する。」

コミュニティ研究Ⅰは1年次前期に、コミュニティ研究Ⅲは1年次後期に開講されている。コミュニティ研究Ⅱは、前期期間中から始まり、夏休み中に1泊2日（2010年度、2011年度は2泊3日）の現地学習を実施し、後期期間に終了するプログラムとなっている。

コミュニティ研究Ⅰ、コミュニティ研究Ⅲは、7つの少人数クラスで編成され、各クラスを教員2名が担当する。クラス単位で取組が進められ、地域社会を訪問し、参与観察、実践活動などのサービスラーニングを通じて、コミュニティ政策に対する興味や関心を涵養していく。

ここで2014年度取組について、一例を挙げる。筆者が担当するクラスでは、前期のコミュニティ研究Ⅰにおいては、7月に開催された大学のキャンパスの近隣地域である千葉市中央区白幡の七夕祭りにおいて、事前準備および当日の運営等に参加した。また、後期のコミュニティ研究Ⅲにおいては、10月に行われた千葉県東金市の東金商業高校の文化祭に、高大連携の取組の一環として参加した。また同じく10月に開催された千葉市中央区の「中央区ふるさと祭り」において行われた富士見通り商店街「ハロウィン」の事前準備と、当日の運営に参加した。さらに、東京都板橋区にある児童養護施設「マハヤナ学園」を訪問し、自校史教育、児童養護施設における取組等の情報収集を行った。

この他に、11月には、三重県松阪市の山中光茂市長、富山県氷見市の本川祐治郎市長、静岡県川根本町の鈴木敏夫町長等を本学のキャンパスに招くことができ、パネルディスカッションを開催し、学生がコミュニティ政策の現場の話聞く機会も得ている。

コミュニティ研究Ⅱは、その授業目的を以下のように設定している。「本授業は地域活動の現場に赴き、活動に主体的に参与し、直接体験から学ぶことをとおして、学習の方法や、他者とのネットワークづくり、主体的な意識の醸成を図り、コミュニティ研究Ⅰでの学びを展開していく場とする。単に体験するだけの授業ではなく、サービスラーニングの理念から、活動に直接的に関わることで、

実際の生の情報や意見等を学び得る場である。」¹⁵

2014年度のコミュニティ研究Ⅱは、千葉県内の大山千枚田(農業)、森林塾 かずさの森(林業)、たてやま海辺の鑑定団(水辺・環境)、富浦漁業協同組合(漁業)、千倉民宿組合(漁業・海士)、自然の宿 くすの木(地域)、南房総市 道の駅(観光)、森の時計・自然工夫塾(里山活動)の8つのコースが設定され、学生が選択をした。

前期期間中に、コース別に、各コースの訪問先、取組内容などについて、情報収集、調査を行い、準備を行う。その後、夏休みに現地を訪問し、相手先から提示される活動を行う。そして後期期間中に、活動をふりかえり、学修成果を取りまとめ、合同報告会でコース別に報告を行う。1年次生にとっては、コミュニティ政策への興味・関心を高める強いインパクトを提供するプログラムとなっている。さらに、2013年度からコミュニティ研究Ⅱにおいて、ルーブリックが作成され、学生の自己評価、教員による評価に活用されている。

次に、3年次に配当される「ケーススタディ」の科目概要を確認する。「ケーススタディ」は、以下のように、科目概要が設定されている。

「コミュニティ形成の実践現場における諸課題に関する具体的な事例を取り上げて考察することにより、その背後にある原理や法則性などを究明することで、一般的な法則や理論を発見するための方法について学習するとともに、実践事例に関する文献購読や資料分析、実地観察などにより、基礎的な研究意識の涵養と研究能力の養成に加えて、発表や討論などを繰り返し行うことにより、自己の考えを展開することについて学習する。」

2014年度においては、14本のケーススタディのプログラムが実施されている。プログラム内容は、コミュニティ政策学部の専門教育の核として設定されている「社会学」、「経済学」、「法律学」、「政策学」の4分野の学びに対応する形で準備されている。「ケーススタディ」においては、教室内の学びと教室外活動を通じた学びを往還させ、知の統合化を進めながら、実践的な知識とスキルの修得が行われる。また、「ケーススタディ」の科目の中でのみ、このような知の統合が行われるのではなく、講義科目との知のリンケージが図られることで、学生の学修効果が高まるように工夫が行われている。また2014年度においては、コミュニティ政策学部内のルーブリック勉強会において、「ケーススタディ」のルーブリック作成の議論が進められている。

最後に、4年次に配当される「ワークショップ」の科目概要を確認する。「ワークショップ」は、以下のように科目概要が設定されている。

「講義科目において習得した知識の有効性を実践的に学習させることを目的として、ワークショップⅠ、ワークショップⅡをとおして、一貫した体験学習による指導体制をとるものであり、コミュニティ政策では、地域の合意形成が重視されることから、参加者同士の体験共有、意見表出、創造表現、意見集約などにより、地域における課題を共有で認識するとともに、地域の合意形成を図るための有効な手段の1つであるワークショップの手法について学習する。」

¹⁵ 淑徳大学サービスマニエールセンター年報第4号、p.43

3年次の「ケーススタディ」が「調査探究型」のサービスラーニングであると認識すれば、4年次の「ワークショップ」は、3年次におけるサービスラーニング教育を通じて修得した知識・スキルを活用し、「問題解決型」のサービスラーニングに発展していくと理解することができる。また教室での学びと教室外での活動を通じた学びを、より統合させながら、実践的な知識とスキルを深化させていくプログラムとして工夫されている。

また、基礎教育科目で1年次より順次的に配当される「表現技法」、「問題解決技法」などの科目、専門教育科目で修得する専門的な知識、そして、これらの知識やスキルを、サービスラーニング教育を通じて学修成果を統合した最終成果を取りまとめる「総合課題研究」（基礎教育科目の配置）が4年次後期に配当されている。

さらに、カリキュラム内における実践科目だけではなく、サービスラーニングセンターでは正課外教育の一環で、課外研修やプロジェクトを企画・実施している。課外研修は、1年次生を対象に、観察型のプログラムとして、現地を訪問し、仕事内容を見学する。2014年度には、1年次生全員が必ず1か所は訪問することとし、千葉テレビ、スポーツオーソリティ、幕張メッセ、千葉県警察、千葉市消費生活センター、京成ホテルミラマーレ、千葉市役所、千葉市消防局を訪問した。これらのプログラムについて、2014年1月に参加学生にアンケート調査を実施し、プログラムの評価を行っている。また、サービスラーニングセンターが企画するプロジェクトとしては、2014年度においては、千葉ロッテマリーンズと連携した「淑徳大学スペシャルナイター」の企画運営、千葉市と連携した「車椅子バスケットボール大会」の企画運営、千葉商工会議所と連携した「オープンカフェ」や「千葉都心イルミネーション・ルミラージュちば2014」の企画運営のほか、ジェフユナイテッド市原千葉との連携プロジェクトや、地域との連携プロジェクトが実施された。

サービスラーニングセンターでは、毎年度、「サービスラーニングセンター年報」を発刊し、実践科目やサービスラーニングセンターが企画運営する課外研修やプロジェクト活動の内容を記録している。この趣旨は、活動の記録を残すことだけに留まらず、サービスラーニング教育に関するPDCAを可能にするための資料としての意義を有している。

今後、年報に記録した活動内容に基づいたプログラム評価を実施していくことで、より効果的なプログラムを検討していくことが重要であると考えられる。

2.3 サービスラーニング教育の実践例：ちばでも

ここで、サービスラーニング教育の実践例として、筆者自身が2014年度に「ケーススタディ」および「ワークショップ」で行ったプロジェクトの事例として、「ちばでも」の事例について整理する。

「ちばでも」とは、「CHIBA DEMOCRACY（千葉の民主主義）」の略称で、若者の投票率の向上を目指すサービスラーニング活動である¹⁶。「ちばでも」の活動は、2013年7月の参議院選挙が、

¹⁶ 「ちばでも」の活動の詳細については、矢尾板（2013a）、矢尾板（2013b）、矢尾板（2014）、矢尾板（2015）を参照のこと。

インターネットによる選挙運動の解禁後、初の国政選挙となったことから、「ワークショップ」でのサービスマーケティング活動として、地域の方々と一緒に、参議院選挙千葉県選挙区の立候補者にアンケートを実施した上で、政策比較サイトを制作した活動から始まったサービスマーケティング活動である。

2012年度の「ケーススタディ」の調査探究のテーマは、「一票の格差」であった¹⁷。学生は、講義科目¹⁸において、選挙制度や政策決定プロセスに関する基礎的な知識を学び、その上で、「一票の格差」の問題について、「ケーススタディ」での活動を通じて調査、研究を行い、論文を執筆する。2012年11月に衆議院が解散し、12月に衆議院議員総選挙が行われることになり、衆議院議員総選挙の公示日直前に、大学のキャンパスがある千葉県第1区の立候補予定者を招き、公開討論会を開催することで、教室外での学びを教室内での学び、調査探究を通じた学びに統合することで、「政治参加」「投票」という市民リテラシーを修得した。

こうした経験を踏まえて、さらに2013年5月には、千葉市長選挙の立候補予定者を招いた公開討論会を、他大学の学生とも連携しながら開催した。2012年の衆議院議員総選挙と2013年の千葉市長選挙における公開討論会の開催を通じて、公開討論会形式には、「時間的な制約」と「空間的な制約」が存在することを課題として認識し、これらの課題を解決するためには、「時間的な制約」と「空間的な制約」を超えた形での候補者と有権者のコミュニケーションデザインを行うことであると考へた。そこで、地域の社会人の方々と連携し、候補者に自分たちで作成したアンケートを実施し、そのアンケート結果を踏まえて候補者の政策比較サイトを制作¹⁹することにしたのである。そして、候補者と有権者のコミュニケーションデザインを行うことで、特に若い世代の投票率を向上させようという活動となった²⁰。

2014年度からは、千葉県選挙管理委員会と連携することになり、2014年4月以降、「ケーススタディ」と「ワークショップ」の学生が中心となり、若い世代の投票率を向上させるための取組について検討が行われた。また2014年10月には、千葉県選挙管理委員会と共催で、「ケーススタディ」と「ワークショップ」の学生、講義科目の「政策学概論」、「政策形成論」の受講者、他大学の学生、地域の社会人と一緒に、「ちばでもワークショップ」を開催し、若い世代の投票率を向上させるための具体的なアイデアづくりが行われた²¹。

「ちばでもワークショップ」に参加した学生が活動の振り返りを行い、次のような感想、反省を得た。

¹⁷ このテーマは、3年次生が毎年度出場する「公共選択学会 学生の集い」の共通テーマに基づき、行われたものである。

¹⁸ たとえば、筆者が担当する「政策学概論」、「政策過程論」、「政策形成論」等が該当する。

¹⁹ 「ちばでも」WEBページ <http://doko-demo.jp/>

²⁰ 参議院選挙時には、NHK、TBS、千葉テレビのニュース番組、日本経済新聞、読売新聞、毎日新聞、産経新聞、東京新聞、千葉日報から取材があり、活動や筆者のコメント等が掲載された。

²¹ ワークショップの様子は、2014年10月19日付けの千葉日報で紹介された。また、このワークショップで提案されたアイデアは実現し、「ケーススタディ」の学生と千葉県選挙管理委員会が協力し、2015年1月27日と28日に、佐倉市と八街市の小学校で「模擬投票」が行われた。

・参加して良かったこと

「普段の生活で関わる事のない方との機会を得られた」、「グループの中で意見を出し合い、まとめることができた」、「小学校で模擬投票」というプロジェクトが見えたこと」

・活動の反省点

「自分なりの考えはあったが、グループでまとめられなかった」、「もう少し意見を多く出せば良かった。次はもう少し積極的に」、「制度上とは言え、選挙管理委員会の活動には制限があり、自由なアイデアを出しても採用されるのはごく僅かなこと」、「具体的な提案があまりできなかったこと。集まった意見をうまく発表できなかったこと」

・この活動から学んだこと

「グループワークということで協調性が大事だと改めて思い、それが少しでも身に付いた」、「小さいころから選挙へ行くことを習慣化させることの重要性」、「選挙について、知っていることが思っていたよりも少ないこと」、「漠然としたイメージを持っている人の多さに気付いたこと」

「ちばでもワークショップ」でのディスカッション内容、上記のような振り返り作業を通じて得た内容については、今後の若い世代の投票率の向上のためのサービスラーニング活動に活かされることになる²²。

本来であれば、次の「ちばでも」の活動は、2015年4月に予定される統一地方選挙における活動であった²³。しかしながら、2014年11月に突如、衆議院が解散されたため、スケジュールを早めて、12月の衆議院議員総選挙に合わせて、「ちばでも衆院選2014」の活動を展開することになった。

「ちばでも衆院選2014」では、大学のキャンパスがある千葉1区の立候補者に動画インタビューを申込み、公示日前日までに動画での候補者比較サイトを制作し、公開した²⁴。また選挙期間中には、JR千葉駅、JR稲毛駅、JR蘇我駅の駅前朝7時30分から8時30分まで、「選挙啓発」の呼びかけ活動を行った。特に、JR蘇我駅での呼びかけ活動では、千葉市選挙管理委員会からの協力を得て、明るい選挙推進協会のマスコットキャラクターである「めいすいくん」を借りることができ、選挙管理委員会の啓発グッズを配布することができた。このような活動を通じて、学生たちがサービスラーニング活動を通じて、「政治参加」や「投票」という市民リテラシーを向上させることができた。また、選挙期間前から選挙期間中において、朝日新聞、毎日新聞、千葉日報に学生の活動が採り上げられ、学生たちが自分たちの活動の社会的なインパクトの大きさを実感すること

²² 現在、活動を通じて得られた知見に基づき、筆者はアンケート調査を実施し、分析を行っている。その結果は、別稿にて公表する予定である。

²³ つまり、「ケーススタディ」で調査探究を行った上で、「ワークショップ」で問題解決型の活動を実施することが想定されていた。

²⁴ 「ちばでも衆院選2014」WEBページ <http://www.soc.shukutoku.ac.jp/shumpei/chibademotop.html>

ができた²⁵。

特に、候補者への動画インタビューなどの経験や新聞取材の経験を積み重ねていくことで、社会的なレリバンスを強めながら、自らが修得した知識、考えや意見を磨き、高いモチベーションで、自身の成長につなげることができたと感じられる。

2.4 サービスラーニング教育のプログラムデザイン

ここで、筆者の私見として、サービスラーニング教育について整理してみたい。

文部科学省中央教育審議会の2012年8月答申（「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～」（質的転換答申））では、以下のよう
にサービスラーニングを定義している。

「教育活動の一環として、一定の期間、地域のニーズ等を踏まえた社会奉仕活動を体験することによって、それまで知識として学んできたことを実際のサービス体験に活かし、また実際のサービス体験から自分の学問的取組や進路について新たな視野を得る教育プログラム。サービスラーニングの導入は、①専門教育をとおして獲得した専門的な知識・技能の現実社会で実際に活用できる知識・技能への変化、②将来の職業について考える機会の付与、③自らの社会的役割を意識することによる、市民として必要な資質・能力の向上、などの効果が期待できる。（『質的転換答申』用語集）」

さらに、答申の中で、サービスラーニングの効果を以下のように指摘している。

「学士課程教育はキャンパスの中だけで完結するものではなく、サービス・ラーニング、インターンシップ、社会体験活動や留学経験等は、学生の学修への動機付けを強め、成熟社会における社会的自立や職業生活に必要な能力の育成に大きな効果を持つ。（p.24）」

質的転換答申や筆者自身の取組を通じて、サービスラーニング教育を、次のように定義することができる。「社会の現場に、一定の期間、相手先のニーズ等を踏まえ、それまでに学んできた知識を活かしながら、学生が主体的に参与・参画することで、相手先（社会の現場）にとってより良い効果をもたらし、それを実感することで、自らの知識や技能を現実社会で実際に活用できる知識・技能へと変化させ、成長することができるプログラム」。

さらに、日本型のサービスラーニングにおいては、自分にとっても、相手先にとっても、さらには社会全体にとっても「良い」状態になる、いわゆる「三方よし」の発想が根底に存在すると考えられる²⁶。すなわち、自分、相手、社会全体において互恵関係が構築され、共に、新しい社会的な価値が創出されていく、というような共生の精神がサービスラーニング教育の基本的な考え方が重要なのではないかと考えられる。

²⁵ また、本活動に対して、千葉市の熊谷俊人市長から学生に向けてメッセージを頂くとともに、熊谷市長に Twitter 上で WEB ページの URL を紹介していただき、多くのアクセスを得ることができた。学生にとって、自らの成長を促進させることができた。

²⁶ 従来のサービスラーニングの考え方は、米国において発展してきたこともあり、キリスト教的思想を基盤とした教育プログラムであるように感じる。日本型のサービスラーニングの考え方としては、従来型のサービスラーニングの考え方と合わせて、仏教的思想を基盤とした教育プログラムを考えていく必要があると考えられる。

その上で、教室内の学修活動において、専門的な知識や理論、問題解決のための思考方法、汎用的技能を修得し、それを社会の現場で実際に活動を行うことで得た経験と統合させていくことで、実社会で求められる知識やスキルを修得していく、ということがサービスラーニング教育の核となる。そのように考えると、サービスラーニング教育のポイントは、教室内での学びと現場（教室外）での学びを、いかに統合させ、どのように現実的な課題解決を行い、どのような社会的価値を創出していくか、という点をプログラムの設計段階において検討しておく必要がある。そこで、専門のプログラムコーディネーターなり、その役割を負う教員がプログラム設計の段階から、主体的に関与し、強いコミットメントを果たしていかなければならない。

また、質的転換答申の定義において、①一定期間、②相手先のニーズも踏まえ、という2点が指摘されている。この点について、野坂（2015）²⁷では、2014年度における本連携事業を通じた他大学の事例調査の結果を踏まえて、期間については「半期もしくは通年で対応できるプログラムが望ましい」としている。

また、相手先のニーズについては「各プログラムには、プロジェクト担当者を置くとともに、相手先からもプロジェクト担当者を出してもらい」必要があることを指摘している。さらに、野坂（2014a）では、サービスラーニングの相手先を対象としたインタビュー調査の結果を踏まえて、「連携先、地域コミュニティ（地域住民）との対話・コミュニケーションの不足や、共同での振りかえり作業が欠如している」ことを指摘し、「サービスの受け手側も含めた振りかえりの「場」の機会を設けることが必要」と示唆している。その上で、サービスラーニングの評価方法に、地域のニーズに関する評価軸を導入することを提案している。その理由は、「サービスを提供していく途中の段階で受け手側のニーズの変化を捉えていないという懸念がある」ため、「事後的な評価や調査だけではなく、サービス提供の中間段階での評価や調査の実施も有効である」としている。この点から、サービスラーニング教育において、相手先との連携のあり方は、教育プログラムの有効性を高めるために、極めて重要な要素となる。

次に、サービスラーニング教育のプログラムの類型を検討してみよう。コミュニティ政策学部のカリキュラムにおいて、実践科目がそのような設計になっているとおり、サービスラーニング教育のプログラムも順次的、体系的に設定をしていく必要がある。

筆者の取組の経験、さらには本連携事業における調査結果を踏まえると、少なくとも、サービスラーニング教育のプログラムは、①「観察型」、②「体験型」、③「調査・探究型」、④「問題解決型」の4つに分類することが可能である。

「観察型」であれば、現場を知り、具体的なイメージを持つことを通じて、学びへのモチベーションの向上させることが目標とされる。これは大学入学以降、できるだけ早い時点で、学生にインパクトを与える意味があり、本学の取組で言えば、課外研修が該当する。

²⁷ 2015年1月8日サービスラーニングセンター運営委員会資料「サービスラーニングプログラムの設計について」。本稿執筆時点において、サービスラーニングセンター運営委員会では、サービスラーニング教育のプログラムについて検討を進めている。

「体験型」は、実際に「体験」をすることで、問題意識を涵養することが目標とされ、短期的に、学外における活動に参加・参画し、地域、相手先との関わり方を学ぶプログラムが想定される。本学の取組で言えば、コミュニティ研究Ⅰ、Ⅱ、Ⅲが該当する。

「調査・探究型」は、それまでに学んだ知識を活かしながら、自ら「仮説」を立て、一定期間、継続的に、社会の現場への参加・参画を通じて検証をしながら、新たな知識を創造することが目標とされる。本学の取組で言えば、ケーススタディが該当する。

「問題解決型」は、与えられたテーマの中から、具体的な課題を設定し、一定期間、継続的に、活動に、主体的に参加・参画し、合意形成を図りながら問題解決を行っていくようなプログラムであり、専門的な知識の修得に加え、汎用的スキル、課題解決のための思考方法、技法、コミュニケーション力を修得することが目標とされる。本学の取組で言えば、ワークショップが該当する。

このような各プログラムを、学生の成長段階、意欲・関心に対応させながら、順次的に、適切にプログラムを提供することが、サービスラーニング教育の効果を高めるだろう。また、そのためのコーディネート機能が重要となってくる。

2.5 サービスラーニングにおける学びの構造化

次に、サービスラーニング教育のプログラムにおいて、いかなる学びの構造を設計していけば良いかを、筆者自身の取組を踏まえて検討していく。筆者は、本連携事業における先進事例調査を踏まえて、2013年度から、筆者自身が担当する実践科目（「ケーススタディ」や「ワークショップ」）や課外プロジェクトを通じて、サービスラーニングの学びの構造化のモデルを検討している²⁸。

2014年度においては、第3節で紹介した「ちばでも」のプロジェクト以外に、銚子電鉄との連携プロジェクト、よしもと幕張イオンモール劇場との連携プロジェクトに取り組んだ。また課外プロジェクトとしては、千葉商工会議所と連携した「千葉都心イルミネーション『ルミラージュちば』」、東金市の地域関係者と連携し、地域の特産品を活用した「商品開発」のプロジェクト、千葉市中央区助成事業「フューチャービジョンワークショップ」²⁹を行った。

サービスラーニングの教育手法では、質的転換答申における定義から、以下の点が重要なポイントとなる。「それまで知識として学んできたことを実際のサービス体験に活かし、また実際のサービス体験から自分の学問的取組や進路について新たな視野を得る教育プログラム」。つまり、教室内で学んできた知識や汎用的なスキルと教室外での活動の経験を統合していくための学びの構造を設計する必要がある。この点が、その他の教室外プログラムとは大きく異なる点であるとともに、他のプログラムとの差別化が図られるべき点である。

そこで、筆者は教室内で学んできた知識や汎用的なスキルと教室外での活動の経験を統合するための仕組みとして、「ワークショップ形式」という手法をサービスラーニング教育に導入している。

²⁸ 2013年度の取組については、矢尾板（2014b）を参照のこと。

²⁹ 東金市との地域連携の取組、千葉市中央区の助成事業については、サービスラーニングセンター助手の野坂美穂氏が中心となって、プロジェクトが展開された。また、これらの事業については、筆者が担当する講義科目（政策学概論、政策形成論）とも連携しながら行った。

ワークショップの手法は、経験学習の理論を背景に、学びと創造の手法として、様々な場面で利用されている³⁰。こうした手法をサービスマネジメントのプログラムの中で、「ワークショップ形式」を導入することで、統合的な学習を可能にすると考えられる。

筆者が実施したワークショップの基本的な流れは、以下のような手順となる。

- ①相手先から提供された「テーマ」に基づき、全体のファシリテーターがワークショップのゴールを明らかにし、その上で、議論に最低限必要な情報をインプットする。(情報のインプットは必ずしもファシリテーターではなくとも良い)。
- ②グループごとに、事前に講義科目等で学んだ「知識」や「スキル」、新たに収集した情報等に基づきながら、課題を発見する。
- ③発見された課題に基づき、問題を設定し、問題解決のための具体的な対応策(解決策)を検討する。
- ④検討した内容を、グループごとに発表を行い、全体で共有する。
- ⑤共有された情報に基づき、再度、グループ内で議論を行い、具体的な対応策を検討する。
- ⑥再度、具体的なプランをグループごとに発表を行い、全体で共有する。そして、全体で共有されたプランに基づき、どのプランをサービスマネジメント活動で実施するかを決め、実際に活動を行う。という流れとなる。

このワークショップは、1回で行う場合と複数回に分けて行う場合がある。たとえば、情報収集の中で、アンケート調査等が必要であれば、日を分けて、複数回でワークショップを行う必要がある。

筆者の経験上、各グループの人数は、4-5名であることが望ましい。また、メンバー構成もランダムに行うのではなく、男女比、学生の個性・特徴、これまでの経験等などを見極めながら、偏りがないように構成する必要がある。また、筆者は可能な限り、ワークショップには、サービスマネジメントの相手先や学外の社会人の方々に参加していただくように配慮した。

ワークショップに学生以外の参加者が参加することのメリットは、学生にとっては、同世代だけではなく、異世代との交流を通じて、多くの学びを得ることにある。またワークショップ自身が、実践的なスキルを修得する機能を果たすことになる。さらに、具体的なプランも、相手先のニーズに合う形で議論を進めていくことができる。

このようなワークショップにおける学びと知識創造の構造は、野中・竹内・梅本(1996)等で示唆する「SECI」モデルとナレッジマネジメントのプロセスに通ずるものがある。すなわち、暗黙知を「共同化」、「表出化」、「連結化」、「内面化」を通じて、形式知に変換をしながら、知識を創造していくプロセスである。

ワークショップの中で行われる具体的な作業は、以下のような作業となる。

- ①議論するために必要な知識や情報を知る。(いわゆる「共有化」)

³⁰ ワークショップの手法については、山内・森・安斎(2013)が詳しい。

- ②「付箋」を活用しながら、数名のグループに分かれ、議論（話し合う）を行っていくことで、自分が知らない考え方、知識、情報に出会う。（いわゆる「表出化」）
- ③その出会いから新しい「気づき」を得て、自分の考えを深める。（いわゆる「連結化」）
- ④「気づいたこと」や考えたアイデアを発表することで、他者と共有するとともに、相互に新しい知識や情報を得ることで、自分たちの考えをさらに深める。（いわゆる「内面化」）
- このサイクルを図にすると、図3-1となる。このサイクルを促進する方法が、「ワークショップ形式」である。

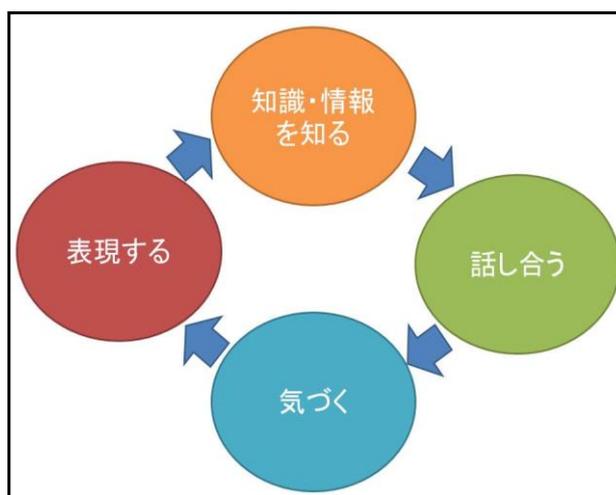


図3-1.

ワークショップ形式をサービスラーニング教育のプログラムに、適切なタイミングで、こうした知識創造のサイクルを繰り返していくことで、教室内での学びと教室外での経験を統合化することが可能となる。

このような学びの構造化を促進する「場」として、ラーニングコモンズが重要であるといえる。本連携事業を通じて、本学においても千葉キャンパスと埼玉キャンパスにラーニングコモンズが設置され、様々な取組が行われている。

2.6 サービスラーニング教育のアセスメントと評価について

サービスラーニング教育の効果を高めるためには、その学修成果を可視化し、測定し、評価することが重要である。評価対象としては、学生個人の学修成果に関する評価とプログラムに関する評価となる。また、その視点としては、学生の成長度合い、社会的なインパクト等などの多様な視点も必要となる。本連携事業を通じて、学生の学修成果を可視化するために、ルーブリックの開発を行っている。

実践科目においては、2013年度から「コミュニティ研究Ⅱ」のルーブリック³¹を開発し、試行を行っている。2013年度、2014年度ともにルーブリックの活用を試行した上で、カリブレーション

³¹ 2013年度の「コミュニティ研究Ⅱ」で施行されたルーブリックは、淑徳大学サービスラーニングセンター年報第4号に掲載されている。

を実施して、ルーブリックの改善を進めている。また 2014 年度においては、「ケーススタディ」のルーブリックの開発を進めているほか、サービスマーケティング教育についてのルーブリックを開発も進めている。

また、ルーブリック以外のアセスメント手法としては、アンケート調査、グループフォーカスインタビューの手法などを検討している。

アンケート調査については、サービスマーケティングの機会が、学生の成長にどのように寄与しているのかを明らかにするために、2014 年 11 月に、1 年生と 2 年生にアンケートを実施した³²。また課外研修プログラムの評価を行うためのアンケート調査を 2015 年 1 月に実施した³³。複数のサービスマーケティング教育プログラムに参加している学生を対象に、グループフォーカスインタビューを実施し、サービスマーケティング教育プログラムの現状の課題を明らかにする予定である。

さらに、サービスマーケティング活動を通じて、専門的な知識や汎用的な技能をいかに身に付けられたのか、という考察については、矢尾板(2014b)で行われ、アセスメントテストの検討を行っている。

サービスマーケティング教育を通じて、学生の活動を評価する視点として、知識や汎用的なスキルなどの学修成果以外に、注視すべきポイントもある。それは、①学生がテーマに対応した「課題」を発見し、自ら設定することができたかどうか、という点と、②一定の制約条件の中で、いかなる最適解を見つけ、それを具体的に実行するためのアイデアとして提案し、実行できたか、という点である。この点は、まさに質的転換答申が目指す「生涯学び続け、主体的に考える力」や 2014 年 12 月の中教審答申³⁴が指摘する「生きる力」、「確かな学力」が獲得できたかどうかを確認する視点となる。

この他に、サービスマーケティング教育の効果を検討する上で重要なのは、社会的なインパクト、もしくはサービスマーケティングの相手先や関係者の評価である。この評価は、プログラムの評価としても重要であるが、その評価結果を踏まえて、学生のリフレクションに役立たせることが重要である。なぜならば、質的転換答申のサービスマーケティング教育の定義で、「自らの社会的役割を意識することによる、市民として必要な資質・能力の向上」をサービスマーケティング教育の効果として挙げているからである。すなわち、学生のリフレクション活動の中に、自分自身の「振り返り」だけではなく、サービスマーケティングの相手先や関係者の評価を通じた「振り返り」を行う機会を提供する必要がある。

サービスマーケティング教育における「振り返り」に関する考察については、野坂 (2014a・b) において行われている。野坂 (2014b) では、「プロジェクトに対するコミュニティパートナーの満足度と学生の満足度にギャップが見られる場合に、なぜそのギャップが生じているのかについて、プロ

³² 本アンケート調査は、筆者と野坂氏との共同研究で実施された。その結果については、淑徳大学高等教育研究開発センター年報第 2 号 (2015 年 4 月) に掲載する予定である。

³³ 本アンケート調査の結果については、淑徳大学サービスマーケティングセンター年報第 5 号に掲載を予定している。

³⁴ 文部科学省中央教育審議会 2014 年 12 月 22 日答申「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について～すべての若者が夢や目標を芽吹かせ、未来に花開かせるために～」

プロジェクト後の振り返りにおいて明らかにすべきである」と述べ、「コミュニティパートナーがプロジェクトに対して満足しているかどうかを調査し、満足していなければ改善に努め、プロジェクト内容の軌道修正を図ることができるように、コミュニティパートナーにも適宜、学生とともにふりかえり活動に参加してもらうような機会を設定する」ことが必要であることを指摘している。

相手先からの評価に関するアセスメント手法と、その評価結果と学生の「ふりかえり」との統合は、次年度以降の課題となる。

2.7 結びに代えて～今後の課題

本稿では、本学のサービスラーニング教育の取組について、プログラムのデザイン、学びの構造化、アセスメントの視点から整理を行った。本学では、2010年度のコミュニティ政策学部の開設時より、サービスラーニング教育が実施されているが、本連携事業を通じた先進事例調査、モデルプログラムの実施を通じて、サービスラーニング教育のさらなる充実に向けた研究、アセスメントツールの開発が進み、取組が加速している。

サービスラーニング教育のプログラムデザインについては、国内外の先進事例を参考にしながら、サービスラーニングセンター運営委員会で検討され、2015年度のプログラムに向けて議論が進んでいる。課題としては、今後、サービスラーニング教育のプログラムのフォーマットの可視化である。つまり、基本的なマニュアル（手引き）とプログラムごとのシラバス等を作成することで、学生にとっても、相手先にとっても、プログラムコーディネーターとしても、それぞれのプログラムの目的、目標、具体的なプログラム内容を共有することで、プログラムを理解し、効果的に活動を展開していくことが可能になるだろう。

「ワークショップ形式」については、具体的な効果については測定していないが、学生の事後レポートや参加者からの感想を踏まえれば、効果が期待できる手法であると言える。課題としては、「ワークショップ形式」の効果測定する手段と機会を検討していくことである。また、ワークショップの運営においては、ファシリテーターとなる教員がファシリテーション技術を向上させることだけではなく、各グループでのディスカッションにおいては、学生がファシリテーターになるため、学生がファシリテーション技術を修得し、それを向上させることが必須となる。こうした訓練の機会を保証しなければ、「ワークショップ形式」の一般化は困難であろう。

さらに現在、ルーブリック、アンケート調査、グループフォーカスインタビュー等のアセスメント活動については、本稿の執筆時点において、結果を集計し、取りまとめている状態であるので、本稿では、その結果を掲載することはできなかった。これらの結果については、今後、「淑徳大学高等教育研究開発センター年報」や「淑徳大学サービスラーニングセンター年報」を通じて、公表されることになる。アセスメントの課題としては、いかに多様なアセスメントツールを活用し、アセスメントプランの中で、学生の学修成果を把握していくのか、さらに、その学修成果や相手先等を含む社会からの評価をいかにリフレクションの活動を通じて、学生の学びと統合し、学生の成長に役立たせるのか、という点を仕組みとして検討していく必要がある。

最後に、教育プログラムやツールを検討する際に忘れてはならない課題は、そのプログラムやツールを運用する教員やプログラムコーディネーターのスキルである。優れた薬であっても、使い方を誤れば、毒になる。切れ味の良い包丁は、使い方を間違えれば、凶器となる。その道具を使う者次第で、学生の学修成果は大きく変わる可能性がある。学生の学修成果を安定的にするためには、誰が使っても同じ効果を発揮することができる道具を準備するか、もしくは、FD/SDを通じて、関係する全ての教員やプログラムコーディネーターのスキルを常に向上させるための取組を、プログラムの開発と合わせて行っていくか、いずれかの対応が必要となる。

この点が、今後の本連携事業における教室外プログラムを充実させる取組の課題であると言える。

参考文献

- 野坂美穂 (2014a)、「サービラーニングにおける大学と地域連携の在り方 - 被災地支援活動に対する地域コミュニティの視点を通じて -」、『サービラーニングセンター年報』、第4号、2014年3月、pp.3-12
- 野坂美穂 (2014b)、「サービラーニングにおける振り返りの構造化に関する考察 - モノレール・プロジェクトにおける振り返りシートの試行的導入 -」、『淑徳大学高等教育研究開発センター年報』、第1号、2014年3月、pp.25-37
- 野坂美穂 (2015)「サービラーニングプログラムの設計について」、サービラーニングセンター運営委員会資料、2015年1月8日
- 野中郁次郎・竹内弘高・梅本勝博 (1996)、『知識創造企業』、東洋経済新報社
- 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～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～ (答申)』、2012年8月28日
- 文部科学省中央教育審議会 (2014)、『新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について～すべての若者が夢や目標を芽吹かせ、未来に花開かせるために～ (答申)』、2014年12月22日
- 矢尾板俊平 (2013a)「みんなで民主主義を育てよう:『ちばでも』という学生と地域の方々との挑戦」、『Voters』、no.16、2013年10月、pp.17-19
- 矢尾板俊平 (2013b)「『参加』と『協働』促進が重要 - ネット選挙運動解禁の本当の意義 -」、『改革者』、2013年11月号、2013年11月、pp.48-51
- 矢尾板俊平 (2014a)「サービラーニング教育プログラムのデザインとその課題～2013年参議院選挙における『ちばでも』プロジェクトの活動を通じて～」、『サービラーニングセンター年報』、第4号、2014年3月、pp.19-28
- 矢尾板俊平 (2014b)「学生の参加型授業のデザインとエンゲージメント・マネジメント」、『淑徳大学高等教育研究開発センター年報』、第1号、2014年3月、pp.13-24
- 矢尾板俊平 (2015)「民主主義のインフラ整備を勧めよ - スマホ社会の政治と選挙のツール」、『改革者』、2015年1月号、2015年1月、pp.48-51
- 山内祐平・森玲奈・安斎勇樹 (2013)、『ワークショップデザイン論 - 創ることで学ぶ』、慶應義塾大学出版会

3. グローバルスタディの展開

関西国際大学 人間科学部

井門 隆夫

3.1 実施時期

関西国際大学では、ハイ・インパクト・プラクティスを実践する学外プログラムとして、2011年度よりグローバルスタディを展開している。グローバルスタディは、世界の人々の多様な価値観や文化を理解し、自ら考え、行動できる人間として学生が成長するため、海外での「体験」を中心とした学修プログラムである。

本事業においては、プログラムを教員が提案する形を採り、連携校をはじめ、大学等の高等教育機関において本プログラムが応用できるよう意識しながら、下記2週間の現地日程において本学学生を対象として募集し、2回にわたり実施した。

	現地訪問日程 (2014年)	事前学修	事後学修	参加学生人数						平均累積 GPA
				人間科学部		教育学部		合計	(学年)	
				男	女	男	女			
第1回	2月13日～23日 (11日間)	90分 ×6回	90分 ×3回	10 (56%)	7 (39%)	1 (6%)	0 (0%)	18 (100%)	2年生 16名 3年生 2名	2.10
第2回	9月3日～17日 (15日間)	90分 ×6回	90分 ×3回	5 (18%)	11 (39%)	8 (29%)	4 (14%)	28 (100%)	2年生 27名 3年生 1名	2.79

3.2 取組のねらい

本プログラムにおいて、訪問先としたのはベトナム（中部のダナン・ホイアン地区）である。その背景として、ベトナム中部の中核都市ダナンに本学協定校のダナン大学があり、カウンターパートナーとなること、および、周辺には世界遺産が複数存在し、日本からダナンへの直行便も計画（2014年7月に運航開始）され、今後、日本人観光客の増加が見込まれることから、「観光」をテーマとする学修に適當であったことが挙げられる。

そこで、本プログラムでは、「観光資源におけるツールの開発」「結婚観からみる日越比較」（第1回目）、「世界遺産ホイアンの観光ガイドブックの作成」（第2回目）をテーマとして学修活動を行った。

本プログラムの開発にあたり、事前にカウンターパートのダナン大学を事前訪問した際、国際交流担当ハイ教授より、日本人のベトナム観光の課題として「日本人の入国者数は増えているが、ダナン・ホイアンは立ち寄るだけで宿泊せず、消費時間が短い」との指摘を受けていた。そのため、日本人の消費時間を延ばすことを目標に、学修効果のあるプログラムを組むこととした。

確かに、近年、日本人の訪越人数の伸びはめざましく、海外旅行出国先上位10か国のうち、ベトナムは10位にランクインしている（表3-1）。さらに、上位10か国の伸び率について、5年前（2009

年)を100として指数化すると、ベトナムはシンガポールに次ぎ、伸び率が高い(表3-2)。

その一方で、周遊型観光をメインとする日本人の観光ツアーは、北部ハノイから南部ホーチミンまでを縦断し、中部には立ち寄るだけの行程が多い。その理由を現地旅行会社で確認すると、日本から直行便が就航しているのが、ハノイ、ホーチミンの2都市だけであること、および現地(ダナン・ホイアン)の日本人向け情報が限定的で少ないこと等が指摘されていた。

表 3-1. 日本人出国先ベスト10 (2013年) ※一部2012年実績で推測

(人)	2009年	2010年	2011年	2012年	2013年
1 米国	2,918,268	3,386,076	3,249,569	3,698,073	3,730,287
2 中国	3,317,459	3,731,200	3,658,169	3,518,153	2,877,500
3 韓国	3,053,311	3,023,009	3,289,051	3,518,792	2,747,750
4 タイ	1,004,453	993,674	1,127,893	1,373,716	1,536,425
5 台湾	1,000,661	1,080,153	1,294,758	1,432,315	1,421,550
6 香港	1,204,490	1,316,618	1,283,687	1,254,602	1,057,033
7 シンガポール	489,987	528,951	656,417	757,116	832,845
8 ドイツ	537,984	605,231	642,542	734,475	-
9 フランス	697,000	595,977	612,259	732,283	-
10 ベトナム	356,700	442,089	481,519	576,386	604,050

表 3-2. 日本人出国先ベスト10 伸び率 (2013年) ※一部2012年実績で推測

(%)	2009年	2010年	2011年	2012年	2013年
1 シンガポール	100	108	134	155	170
2 ベトナム	100	124	135	162	169
3 タイ	100	99	112	137	153
4 台湾	100	108	129	143	142
5 ドイツ	100	112	119	137	-
6 米国	100	116	111	127	128
7 韓国	100	99	108	115	90
8 香港	100	109	107	104	88
9 中国	100	112	110	106	87
10 フランス	100	86	88	105	-

そこで、本プログラムの目的として(ダナンへの直行便が就航することも期待して)、「日本人観光客がダナン・ホイアン地区(とりわけ、世界遺産のホイアン地区)に滞在し、宿泊する動機づけとなる情報ツールやイベントを開発する」サービス・ラーニングを計画した。

また、取組を通じたねらいとして、学生が異文化で活動するというハイ・インパクトな環境に身を置くことを通じて、自らの成長と「社会人基礎力の養成」を目指し、事前および事後で、グローバルスタディ独自に想定した「グローバルスタディ基礎力」チェックを実施することにより、成長度を測定した。2回目には、本事業で試行中の「リフレクションカレッジ³⁵」を活用し、個々の学生が目標とした社会人基礎力の各要素について、目標の達成度合いも入力し、活動中に意識づけと確認を行った。

³⁵ 第3章4を参照。

3.3 取組の内容

3.3.1 事前学修

学生にとって、「ハイ・インパクト・プラクティス」という言葉は認知していても、現地での実体験がなければ、いくら解説をしてもその意味は通じないと想定していた。そのため、事前学修においては、本プログラムのねらいと取組の解説に加えて、訪問国に関する情報収集や会話練習といった比較的容易なワークを行いながら、異なる学部・学科・専攻の学生が集まりグルーピングされたコミュニティにおけるチームワーク（人間関係）作りに注力した。

表 3-3. 事前学修シラバス

テーマ	内容
1 オリエンテーション	・シラバスおよびスケジュールの確認 ・グループ編成・自己紹介・アイスブレイク
2 取組概要説明	・学修のねらいと取組内容に関する説明 ・ベトナムのマップ作り(グループワーク) 【授業外学修】ベトナムに関する先行研究調査・情報収集(個人ワーク)
3 ベトナムの基礎知識①	・ベトナムに関する先行研究や情報の整理と発表(グループワーク)
4 ベトナムの基礎知識②	・ベトナム語の基礎会話(留学生を講師としたロールプレイ) 【授業外学修】ベトナム料理を食べに行こう
5 シミュレーション	・現地リサーチのシミュレーション(グループワーク) ・リサーチ計画の作成
6 事前準備	・「リフレクションカレッジ」操作方法説明・アセスメントテスト ・出発当日までの事前準備に関する諸連絡

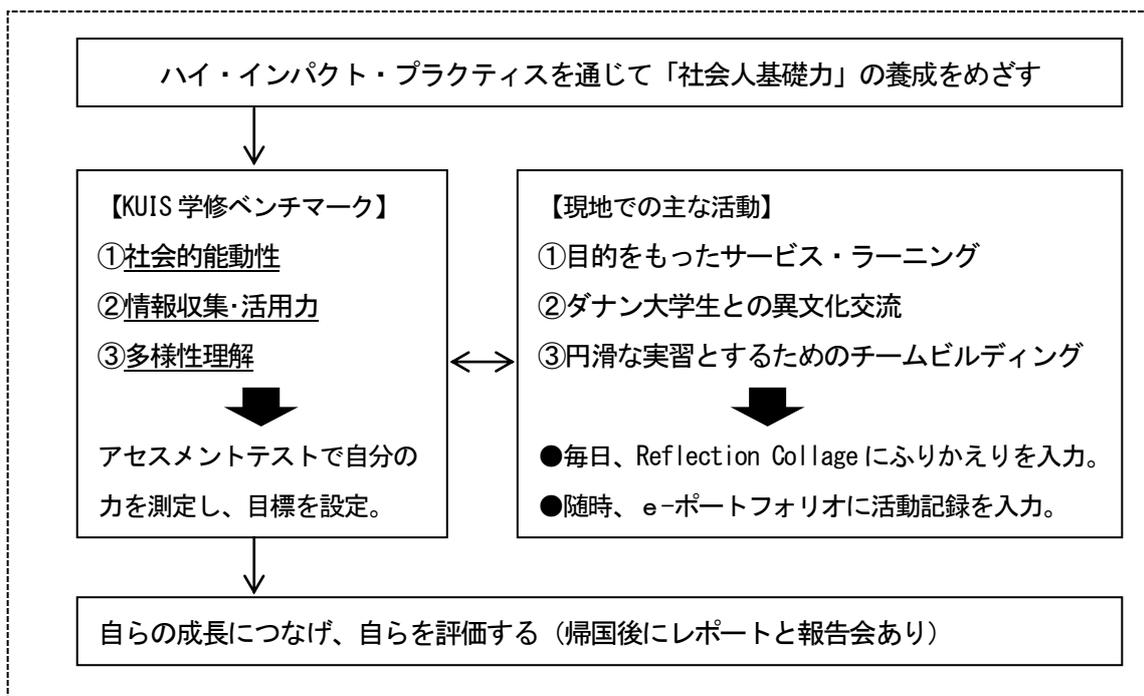


図 3-2. プログラム説明概念図（事前学修用）

3.3.2 現地での活動

現地実習として、メインのサービス・ラーニング活動のほか、カウンターパートナーであるダナン大学での学生同士の交流会、および学生宅へのホームステイ等を実施した。

サービス・ラーニングとして、第1回目は、2チーム（5グループ）に分かれ、1つめの「観光チーム」は、ホイアンに所在する日本人経営のカフェ3軒のPV（プロモーションビデオ）を撮影・制作した。もう1つの「結婚観チーム」は、日本から浴衣や打掛といった伝統和装を持参し、ホイアン市街において観光客が参加した撮影会を実施した。

第2回目は、(1回目のPVのクオリティが高くなくカフェで採用されなかった点や、イベントは継続性がなく、いずれも現地にとってプラスとなっていないという反省をもとに)「クオリティが高く」「形に残るツール」として、「実存する日本のガイドブックに載っていない飲食店や土産店」を取材した「ホイアン・オリジナルガイドブック」を制作し、取材先の店舗等に配布した。

表3-4は、1・2回目の日程表であるが、第2回目は日数を延長した。第1回目との違いは、数日の「緩衝日」を設けた点である。第1回目は「冬期」で気温も著しく高くはなかったものの、第2回目は「夏期」で連日35度を超す暑さが予想され、体力が続かないと思われたこと、および、学生にとって、ハイ・インパクト・プラクティスはいきなり「トップギアに入れる」ような経験の連続で、それぞれのワークの相対化やふりかえりが不足し、消化不良を起こしがちであったためである。

そこで第2回目では、ホームステイの前に、ベトナムの日常生活（ショッピングセンターや公共交通機関等）の調査を行った（※1）ほか、ホイアンと同じ世界遺産の町であるフエの視察により、世界遺産の町の相対化を実施（※2）。また、リフレクション・デイを設けることで、グループごとにふりかえりとやり残したワークを行うことができた。

表 3-4. 現地実習日程表（●印はサービス・ラーニングの実習日）

	第1回	第2回
1日目	関西-----ホーチミン-----ダナン	
2日目	ダナン大学との交流会	
3日目	ホームステイ	ダナン市街リサーチ(※1)
4日目		ホームステイ
5日目	●ホイアン市街リサーチやイベント準備	
6日目	●ホイアン市街リサーチやイベント実施	●ホイアン市街リサーチ
7日目	●ホイアン市街リサーチやイベント実施	●ガイドブック作成ガイダンスと市街リサーチ
8日目	●ダナン大学でPV動画制作ワーク	●英語オプションツアー参加
9日目	●成果報告会	●ホイアン市街リサーチ
10日目	ダナン---ホーチミン---	●ダナン大学でガイドブック制作ワーク
11日目	関西(早到着)	フエ旧市街リサーチ(※3)
12日目		リフレクション・デイ(※4)
13日目		●成果報告会/ガイドブックの受け渡し
14日目		ダナン---ホーチミン---
15日目		関西(早到着)

3.3.3 事後学修

事後学修は、帰国後2週間以内に実施し、それまでに「ふりかえりレポート」を課題として課し、その発表および自己の成長に関するふりかえり（事後のグローバルスタディ基礎力のチェック）を行った。また、あじあん祭（学園祭）を利用し、2回の成果発表会を実施した。

3.4 取組の成果

3.4.1 不安に思う（思った）こと

事前・事後学修において「不安に思う（思った）ことは何か」を質問した結果が表3-5である。

のべ46名が複数回答にて挙げたものには、活動前（事前）には、「食事」「治安」「体調」といった不安が多かったが、こうした不安の多くは事後には大きく減少し、現地の体験を通じて不安は解消されたことがわかる。一方、増加した不安が「コミュニケーション」であり、言語・非言語ともに、非英語圏における文化・習慣の違いを認識していたことがうかがわれる。その他、増えた（事前に想定していなかった）不安として、「wifi環境」「気候・環境」（環境とは「バイクの排気ガス」「紫外線の強さ」等）が挙げられていた。

特徴的なのは、活動そのものやチームワークといった「（活動の）performance」の不安は少なく、圧倒的に「（日常生活における）maintenance」面での不安が挙げられていた点である。学生にとってのハイ・インパクトとは、学修面でのインパクト以上に、異文化等異なった環境そのもののインパクトが強いことがうかがえる。

表 3-5. 不安に思う（思った）こと（複数回答）

要素		事前		事後	
		(n)	(%)	(n)	(%)
Performance	プログラムの実施	1	1%	2	4%
	チームワーク	1	1%	0	0%
Maintenance	食事	25	29%	10	19%
	コミュニケーション	17	20%	18	33%
	治安	13	15%	0	0%
	体調	11	13%	1	2%
	生活習慣	6	7%	4	7%
	wifi	4	5%	10	19%
	ホテル	3	4%	3	6%
	ホームステイ	2	2%	1	2%
	紛失	2	2%	0	0%
	気候・環境	0	0%	5	9%
(回答計)		85	100%	54	100%

3.4.2 グローバルスタディ基礎力チェック

本プログラムでは、事前学修および事後学修の際に、グローバルスタディに関する基礎力のアセスメントおよび、事後チェックを行った。

表 3-6. グローバルスタディ基礎力 (●印はサービス・ラーニングの実習日)

Q1	自分と異なった考え方や行動を否定せずに理解を示す	他者理解
Q2	他者との交流をすすんで行うことができる	能動性
Q3	他者と建設的な意見交換をすることができる	コミュニケーション
Q4	課題解決の視点から情報を集めることができる	情報収集
Q5	メンバーの意見を最後まで聴くことができる	傾聴力
Q6	新しい知識や技能を学ぶことに関心や意欲をもつことができる	好奇心
Q7	目的とテーマに沿った分析を行うことができる	分析力
Q8	納得した結論を出すために努力することができる	構成力
Q9	社会や学校での規則、決まりごとを尊重することができる	遵法性
Q10	グループにおける自分の役割をふまえ、適切な目標を立てることができる	役割認識
Q11	目標の実現に向けて自主的、主体的に行動することができる	主体性
Q12	調査結果をこれまでに学んだことと関連づけて説明できる	相互関連力
Q13	自分の行動や発言、役割や立場に責任があることを自覚し、ものごとを最後まで遂行できる	忍耐力
Q14	先行研究を整理しまとめることができる	先行研究
Q15	自分の考えをわかりやすく説明することができる	解説力
Q16	人間関係を大切にすることができる	人間関係
Q17	社会や集団のために進んで行動することができる	社会性
Q18	困っている人の立場で考えることができる	弱者配慮
Q19	調査結果から何らかの法則性を見いだすことができる	論理性
Q20	自分が海外で学ぶための具体的なテーマを設定することができる	将来性

表 3-7. 基礎力の事前―事後の得点差

(各 100 を満点として測定)

第1回	事前―事後差	第2回	事前―事後差
能動性	26	能動性	21
コミュニケーション	24	将来性	21
好奇心	20	主体性	20
情報収集	19	他者理解	19
構成力	18	コミュニケーション	18
他者理解	14	相互関連力	17
先行研究	14	情報収集	15
主体性	14	分析力	15
忍耐力	14	解説力	15
相互関連力	13	論理性	15
分析力	11	役割認識	15
傾聴力	10	構成力	14
解説力	10	先行研究	13
将来性	9	弱者配慮	12
役割認識	8	好奇心	12
論理性	7	忍耐力	11
遵法性	6	人間関係	11
社会性	6	社会性	11
弱者配慮	5	傾聴力	10
人間関係	-1	遵法性	2
(平均差)	12	(平均差)	14

基礎力 20 項目に関し、それぞれ 100 点満点として、事前学修時と事後学修時に同じ質問をし、その成長度を測定した。その事前―事後の得点差（事前より事後に増した得点）が表 3-7 である。

第 1 回目と第 2 回目とも、能動性（すすんで交流できる）の得点差が最大で、学生は「能動性」に関して成長したとみることができ、積極的なコミュニケーションが取れるようになったことがうかがえる。同様に、「他者理解」「コミュニケーション」も得点差が大きく、成長度合が高い。

その他の項目順位は、1 回目と 2 回目では分散気味であるが、1 回目は項目により「事前―事後」の成長幅が大きく、2 回目はどの項目も万遍なく成長を示している。

その違いについて、学生ごとの精査を行った。

表 3-8. 学生ごとの基礎力の事前―事後の測定差
(各 100 を満点として測定)

第1回			第2回		
学生	累積 GPA	事前―事後差	学生	累積 GPA	事前―事後差
HF7	2.39	36	EF2	1.88	30
HM1	2.26	34	HF8	3.46	30
HF3	2.98	30	EM2	2.04	28
HM8	1.69	30	EM8	3.32	28
HM9	1.51	18	HM3	2.46	28
HE1	2.24	18	HF3	3.24	27
HM4	2.24	17	HM4	3.11	24
HF1	1.65	15	HF4	3.30	23
HF4	2.74	12	EM5	3.11	22
HF6	2.42	4	EM4	2.50	16
HM5	2.40	3	EM3	1.94	15
HM6	1.67	3	HF1	3.16	14
HM10	2.53	2	HF5	2.51	14
HM7	1.29	-1	HF10	3.28	14
HM2	2.10	-2	EM6	2.39	12
HF2	1.30	-3	HF11	1.61	11
HF5	2.66	-5	HF9	3.08	11
HM3	1.77	-	EF3	2.92	10
(平均)	2.10	12	HF2	3.63	10
			HM1	3.44	8
			HF7	2.78	5
			EF1	3.51	5
			HM5	2.96	4
			EF4	3.68	3
			HM2	3.33	3
			HF6	2.48	0
			EM1	1.38	-2
			EM7	1.72	-
			(平均)	2.79	14

基礎力全項目について、事前―事後差を学生ごとに表したものが表 3-8 である。(学生名は記号化してある)

1 回目と 2 回目では、その得点差は項目ごとの集計 (表 3-7) と同様、1 回目のほうが分散しており (最大と最低の学生で 41 点の差。2 回目は 32 点差であり)、その分散の大きさが、項目ごとの分散の大きさに繋がったと推測できる。

学生の個人差を測るうえで、累積 GPA との比較も行ったが、累積 GPA との相関はみられなかった。

つまり、グローバルスタディにおける成長度合は、学内での GPA との関係は大きくなく、「能動的」に「コミュニケーション」が取れるか、「他者理解」ができるか、といったようなポスト近代型能力といわれるようなコンピテンシーが影響していると思われる。

そこで次に、1 回目、2 回目ともに、事前―事後差の大きな (上位) 学生と小さな (下位) 学生を選択し、どの項目差により学生ごとの差が生じるのかを精査した (表 3-9、表 3-10)。

その結果、下位学生に関しては、1 回目・2 回目ともに、得点の下がった項目は学生により分散しており、共通する理由で得点が下がっているわけではないという傾向がみられた。現地で観察する限りでは、1 回目は「グループ内での自分の役割が曖昧で、人間関係がややぎくしゃくした結果、満足のいく成果を結果が生めなかった」と感じた学生の得点が低く、2 回目は「もともと社会性に乏しく、慣れないものに対する好奇心が弱い」学生の得点が低かったように感じている。

一方、上位学生に関しては、1 回目・2 回目ともに、得点の上がった項目は類似しており、「コミュニケーション力」「能動性」「相互関連 (調査結果をこれまでの学びと関連づけられる) 力」「忍耐力」等の項目の得点が上昇していた。ハイ・インパクト・プラクティスで成長する学生には、共通して伸びる要素があったといえよう。

表 3-9. 上位と下位の学生の項目ごとの得点差 (第1回)

	計	第1回								
		上位4人				計	下位4人			
他者理解	150	30	80	20	20	0	20	0	-40	20
能動性	160	40	50	40	30	60	20	0	40	0
コミュニケーション	150	30	50	30	40	60	0	10	40	10
情報収集	140	40	30	30	40	40	70	-10	-10	-10
傾聴力	80	30	10	20	20	30	40	-20	-10	20
好奇心	110	10	40	30	30	130	70	20	20	20
分析力	110	30	40	20	20	-20	0	0	0	-20
構成力	150	40	50	30	30	40	20	20	0	0
遵法性	140	50	50	30	10	-30	-20	-10	-10	10
役割認識	120	30	20	40	30	-50	0	0	-30	-20
主体性	110	40	10	30	30	-60	-10	-20	0	-30
相互関連力	170	30	60	40	40	-60	-10	-10	-10	-30
忍耐力	170	50	30	40	50	-40	-40	-20	10	10
先行研究	140	30	30	40	40	-30	-40	10	0	0
解説力	140	60	30	20	30	-70	-20	-10	-10	-30
人間関係	80	40	0	20	20	-70	-50	0	0	-20
社会性	120	40	10	30	40	-40	-40	10	0	-10
弱者配慮	80	40	0	20	20	-30	-40	0	-10	20
論理性	120	30	30	40	20	-20	10	10	-10	-30
将来性	140	30	50	30	30	-40	0	-10	-30	0

表 3-10. 上位と下位の学生の項目ごとの得点差 (第2回)

	計	第2回								
		上位4人				計	下位4人			
他者理解	90	10	40	20	20	-30	-30	0	0	0
能動性	130	40	40	40	10	0	-10	20	-10	0
コミュニケーション	170	40	50	50	30	-10	-10	10	-10	0
情報収集	150	50	30	30	40	50	0	10	20	20
傾聴力	80	10	20	10	40	20	-30	20	0	30
好奇心	120	30	30	20	40	-30	0	-10	-10	-10
分析力	120	30	40	30	20	0	20	-10	0	-10
構成力	80	20	20	10	30	20	0	-10	10	20
遵法性	90	10	40	20	20	0	0	-10	0	10
役割認識	120	30	30	30	30	-10	0	0	0	-10
主体性	140	40	40	30	30	40	10	10	10	10
相互関連力	150	40	50	20	40	0	0	0	0	0
忍耐力	140	40	30	50	20	0	10	-10	-10	10
先行研究	140	40	40	40	20	-40	10	0	-30	-20
解説力	100	20	10	40	30	-10	10	-10	10	-20
人間関係	40	10	10	10	10	20	0	10	20	-10
社会性	110	30	30	20	30	-50	-10	-10	-10	-20
弱者配慮	120	30	20	20	50	0	20	0	0	-20
論理性	90	30	10	30	20	60	30	10	20	0
将来性	120	40	10	40	30	50	40	40	-10	-20

3.4.5 卒業後の海外勤務への興味

最後に、「将来海外で働いてみたいと思うか」という質問を行った。事前学修時には、「やや思う」と「非常に思う」の合計は15%（1回目・2回目合計）であったが、事後学修時には48%と半数近くにまで増加した。グローバルスタディの経験は、大学生のグローバル精神の醸成に有効であることがわかる。

表 3-11. 卒業後の海外勤務への興味

	事前		事後	
	人数	割合	人数	割合
1. まったく思わない	15	33%	6	13%
2. あまり思わない	24	52%	18	39%
3. やや思う	5	11%	18	39%
4. 非常に思う	2	4%	4	9%
	46	100%	46	100%

3.5 成績評価

本プログラムの成績評価は、事前学修（20%）、現地での活動のパフォーマンス（60%）、事後学修（レポート）（20%）と偏ることのないよう配慮し、配点を行った。

表 3-12. 成績評価の方法

①事前学修ワークシート	10%	事前学修時の課題ワークシートの評価
②事前作成マップ	10%	事前学修時に作成した現地マップの評価
③リフレクションカレッジ	20%	実習中に入力したリフレクションの評価
④成果物の評価	20%	実習の成果物のクオリティ
⑤報告会での現地評価	20%	実習成果報告会での評価
⑥最終レポート	20%	ふりかえりレポートの評価

3.6 取組の評価と課題

2回にわたるグローバルスタディ（ベトナム）の自己評価としては、学生の成長度を測定する限り、一定の成果があったと認めている。

ただし、ハイ・インパクト・プラクティスを通じて、学生が自分自身の「maintenance面を主体とする不安」を乗り越え、「コミュニケーション力」や「能動性」を身に付けることを優先するものの、サービスラーニングとする限り、現地へのインパクトをどれだけ残せるかという面で課題が残った。

つまり、プログラム内容の組み立ての問題であるが、たとえば、1回目には現地との事前協議をふまえ、PV（プロモーションビデオ）の制作としたが、現地の期待するクオリティと学生の成果物の間には大きな乖離があり、結果として現地には採用されなかった。現地の求めるクオリティを実現するためには、解像度を高める等技術的な熟練度はもとより、時間をかけた編集作業が求められるが、時間的制約と専門性の面でそれは難しい。とはいえ、グローバルスタディのような共通教

育の場合、学部・学科も分散するため、高度に専門性を高めた内容とすることも妥当とは思えない。

そのため、グローバルスタディのプログラムを、とりわけサービスラーニングとする限り、事前に現地との周到なすりあわせ（特に成果物のクオリティやボリューム）を行う必要がある。その点、2回目には、その経験をもとに一定の改善を行ったため、ボリューム的には不足感が残るものの、クオリティ面では現地にある程度評価される成果物を制作することができた。

また、1回目で制作したPVも、2回目の募集用説明会で活用したところ、学生レベルでは十分に許容できるクオリティで、ベトナムやプログラムの魅力の伝わる動画であったためか、1回目には定員（30名）を大きく下回る18名しか集まらなかったプログラムが、2回目は定員に達し、さらに参加学生の累積GPAに関しても1回目（2.10）よりも2回目（2.79）には大きく向上した。

グローバルスタディは、海外での体験を通じて学生の成長につながるが、そのプログラム設計には細心の配慮と計画性をもって臨むことが課題として挙げられよう。

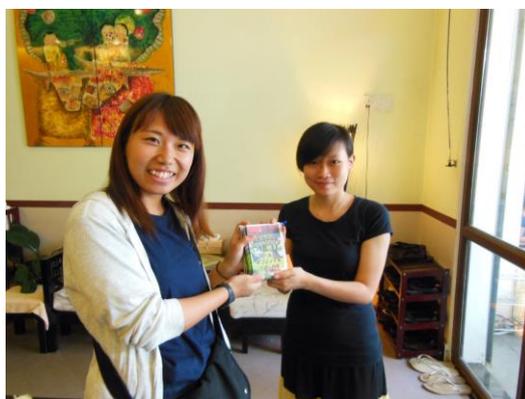


図 3-3. 成果物を現地に手渡す学生



図 3-4. 第 2 回目の成果物となったホアンガイガイドブック（表面）

参考文献

日本政府観光局：『出国日本人数の動向』2014

4. グローバルスタディの展開-フィリピン・セブプログラム-

関西国際大学 教育学部

山本秀樹

4.1 授業概要

この科目は「グローバルスタディⅡ（フィリピン／セブ サービスラーニング）」として、履修学年を2年生以上として開講した。全学共通の科目であり、募集人員25名で、プログラムエントリーを経て³⁶、教育学部教育福祉学科から13名、人間科学部人間心理学科から7名、人間科学部経営学科から2名、合計22名の学生が履修登録をした。全体のスケジュールは次のとおりである。

- オリエンテーション：2014年6月12日
- 事前学習：7月31日から8月8日まで15コマ
- 現地活動：2014年8月17日から8月28日まで12日間
- 事後学習：2014年10月1日
- 成果発表：2014年10月26日・11月16日

*授業時間外学修は除く

4.2 取組のねらい

学習目標は、「山間部のコミュニティでの生活支援をとおして、グローバル化と格差を考える」である。具体的には、フィリピンセブ島の山間部のコミュニティに滞在し、援農、小学校・高等学校での文化交流授業、給食等のボランティア活動をとおして、現地の人々と日常的な交流を深めていくことで、グローバル化と格差の実態と背景を理解し、社会的な役割と責任、貢献可能性を追求していく事とした。

この科目で目標とするベンチマーク³⁷は「多様性理解」と「社会的能動性」である。「多様性理解」では、「このクラスを選択したメンバーや現地で知り合った人々と誠実に向き合い、積極的かつ柔軟にコミュニケーションをとって共感的な感覚や態度のもとに相互に協働できる関係を築いていくことができる」とした。「社会的能動性」では、「現地での活動をとおして、何が問題でどのような支援が必要なのかを意識しながら、意欲をもって発展的に貢献活動に取り組むことができる」と位置付けた。

³⁶ グローバルスタディのプログラムは全学共通科目である。学生は希望するプログラムにエントリーし、引率教員の選考を経て、履修登録が可能となる。履修人数が定員に満たない場合は追加募集がかけられる。

³⁷ 関西国際大学の共通教育と専門教育をとおして全学が共通に取り組む目標であり、「自律的な人間」「社会貢献できる人間」「国際性を身に付けた人間」の3つの態度的能力と、「問題解決能力」「コミュニケーション能力」の2つの能力を設定している。

KUIS 学修ベンチマーク：<http://www.kuins.ac.jp/kuinsHP/about/pdf/rublic2014.pdf>

4.3 取組の内容

プログラムのながれは大きく分けて事前学習、現地活動、事後学習である。学生に、「自分たちのプログラム」であることを意識付けながら、自律的な取組を促していった。

①事前学習

事前学習はプログラムの取組に集中させることを目的として、春学期終了後の期間に4日間で15コマ分設定した(表3-13参照)。活動地域に関する予備知識や活動計画の作成は、グループ毎の宿題として授業時間外に取り組みせ、授業時間はそれら成果のプレゼンテーションにあてた。

このプログラムは2つの異なるキャンパス(三木キャンパスと尼崎キャンパス)から学生が参加しており、初対面の学生がほとんどである。そこで、初回にはプログラム参加に向けた意思確認とグループワークのルール説明、およびアイスブレイクを丁寧に行い、プログラムに参加する学生の動機付けを図り、安全で安心な仲間であることの意識付けを促した。

現地活動のグループ分けは自律的に取り組みさせた。グルーピングのルール(所属が異なる学科専攻をバランスよく混成する)をもとに、学生同士が相談しながら8名1グループ、7名2グループの合計3グループを形成した。リーダー、サブリーダーは各1名ずつグループ内で決定し、さらに、全体の統括リーダーを立候補者の中から投票の上、決定した。

表 3-13. グローバルスタディⅡ(フィリピンセブ サービスラーニング) 事前学修のながれ

グローバルスタディⅡ(フィリピン/セブ サービスラーニング)事前学修のながれ

	2限目	3限目	4限目	備考
7月31日	アイスブレイク	グループ形成と役割設定	プログラムのながれを理解する	グループリーダー、統括リーダーとの打ち合わせ
宿題	グループ毎の宿題 ①グローバル化と格差 ②活動地域の文化・風俗 ③活動地域の地理・歴史			・30分程度のプレゼンテーション ・10分程度のトピック紹介
8月4日	宿題プレゼン①	宿題プレゼン②	宿題プレゼン③	
8月5日	現地活動計画作成①	現地活動計画作成②	現地活動計画作成③	
宿題	グループ毎の活動計画作成			
8月7日	活動計画のプレゼン①	活動計画のプレゼン②	活動計画のプレゼン③	
8月8日	直前準備①	直前準備②	直前準備③	



②現地活動

現地活動は12日間の日程で実施した(表3-14参照)。まず、関西国際大学の協定校であるフィリピン大学セブ校を訪問し、同校の学生とともにセブ市の行政担当者から、セブ市におけるグローバル化の現状に関するレクチャーを受けた。

現地活動の大半であるボランティア活動は、セブ市の中心街から車で30分程度のところに位

置する山間部のボンボン村で実施した。内容は、援農、小学校・高等学校での文化交流授業、フィーディング（給食づくり）、ボンボン村高等学校の生徒とバディを組んだミッションチャレンジである。援農では、小学生が実際に作物を育てながら学べる場づくりを目的として、小学校の敷地の一角 100 坪程度を整地し、土入れと苗の植え込みを行い寄贈した。小学校・高等学校での文化交流授業では、3つのグループが各々に1クラスずつ、合計3クラスを担当し、準備してきた授業計画案に沿って、小学校と高等学校でそれぞれ2回実施した。フィーディング（給食づくり）は2回実施し、栄養不良の子どもを対象に、小学校とボンボン村内の一集落を訪問して行った。ボンボン村高等学校の生徒とバディを組んだミッションチャレンジは、3回実施した。日本人学生2名、現地高校生2名の計4名を1グループとし、ミッションの内容は学習目標に関連させ、山間部のコミュニティ観察と生活実態を理解させることを意図して、「村のおすすめを3つ見つける」「家庭訪問して生活状況を観察する」「学習目標達成のための課題を各自で設定する」とした。

表 3-14. グローバルスタディⅡ（フィリピンセブ サービスラーニング）現地活動のながれ

グローバルスタディⅡ（フィリピン/セブ サービスラーニング）現地活動

	AM	PM
8月17日 日	出国	
8月18日 月	フィリピン大学セブ校訪問 ・大学生との交流と講義受講 ・講義「セブにおけるグローバル化の影響」	フィリピン大学セブ校付属高等学校訪問 ・高校生との交流会
8月19日 火	ボンボン村訪問 ・ balan g ay k ap t en 表敬訪問 ・現地活動オリエンテーション	ボンボン村小学校訪問 ・援農作業の説明 ・文化交流授業①
8月20日 水	ボンボン村小学校訪問 ・援農作業①（整地）	ボンボン村高等学校訪問 ・文化交流授業①
8月21日 木 祝日	ボンボン村小学校訪問 ・援農作業②（土入れ）	ボンボン村高等学校の生徒とバディを組み行動 ミッションチャレンジ①「村のおすすめを3つみつける」
8月22日 金	ボンボン村高等学校訪問② ・文化交流授業	ボンボン村小学校訪問 ・文化交流授業② スラム街訪問 ・家庭訪問
8月23日 土	ボンボン村小学校訪問 ・援農作業③（苗の植え込み）	ボンボン村高等学校の生徒とバディを組み行動 ミッションチャレンジ②「家庭訪問して生活状況を観察する」
8月24日 日	終日自由行動	
8月25日 月 祝日	ボンボン村内の集落訪問 ・フィーディング（給食づくり）①	ボンボン村高等学校の生徒とバディを組み行動 ミッションチャレンジ③「学習目標達成のための課題を各自で設定する」
8月26日 火	ボンボン村小学校訪問 ・フィーディング（給食づくり）②	balan g ay h o l l にてきよならパーティー
8月27日 水	セブ市内視察	
8月28日 木	帰国	

③事後学習

帰国後、ふりかえりシートを用いて、学習目標とベンチマークが具体的にどのように達成できたかの振り返りに取り組ませた。あわせて、活動のまとめを個人とグループで行った。個人ではeポートフォリオに記事投稿させ、グループでは、学習目標を達成したエビデンスとしてのビデオ作成を行わせた。

このプログラムの成績評価の観点は次のとおりである。

- ① 活動地域の事前学習：20%
- ② コミュニティ内での活動計画：20%
- ③ 現地活動記録：30%
- ④ 活動の振り返り・活動のまとめ（ビデオ）：30%

4.4 取組の成果

「学生の主体的な活動と学修成果の獲得を意図した教室外プログラムの要件」（資料 1-1 参照）をもとに検討する。

「学習目標」

この科目は、関西国際大学のカリキュラムに位置付けられている、海外体験学習プログラム（グローバルスタディ）の1つである。世界の人々の多様な価値観や文化を理解し、自ら考え、行動できる人間として学生が成長するために設けられたものであり、このプログラムの中で実施した、自律的なグループ活動、海外での貢献活動や地域との交流は、大学が意図する目的に合致していると言える。あわせて、全学共通のベンチマークの中から「多様性理解」「社会的能動性」を位置付けており、汎用能力の修得も設定できている。

「学習活動」

学習目標が達成できるよう、様々な経験や体験の機会を設けていった。当初、現地活動では、援農、小学校・高等学校での文化交流授業、フィードバック（給食づくり）、ボンボン村高等学校の生徒とバディを組んだミッションチャレンジを予定していたが、貧富の格差に関する理解をさらに深めたいとの学生の要望を受けて、プログラムとしてスラム街への訪問も組み込んだ。

プログラム全体でふりかえりの構造化を図ることで（表 3-15 参照）、学生の自律的な活動を促した。ふりかえりは、事前学習、現地活動、事後学習の各場面で設定し、個人とグループのふりかえりの機会を設定した。現地での活動期間中は、活動終了後に教員とリーダーによるミーティングを毎日実施し、そこから得られた気づきを各グループに持ち帰り、さらにグループミーティングの中で深めていった。あわせて、学生の個人的な悩みや相談は臨機応変に教員が対応した。時には深夜に及ぶこともあったが、相互の信頼関係を強化する意味では大きな役割を果たした。

表 3-15. 振り返りの一覧

時期	振り返りの内容	備考
事前	事前学習・準備の振り返り	・事前学習期間中に提出
	小学校・高等学校での活動計画書の振り返り	・事前学習期間中に提出
期中	活動日誌	・毎日、活動日の翌日に引率教員に提出
事後	活動まとめ① ・e-ポートフォリオ記事投稿	・このプログラムのベンチマークを達成したエピソードを記事と写真で表現する
	活動まとめ② ・グループ毎のビデオ作成	・このプログラムの学習目標が達成できたことを証明する内容を表現する

「評価活動」

小学校・高等学校での文化交流授業では、日本の流行の文化を伝えたい学生と、日本の伝統文化を知りたい小学校・高等学校の生徒のニーズにギャップがあり、学生の取組があまり効果的ではなかった。その際には、現地のステークホルダーも交えて、自分たちが置かれている状況を客観的にふりかえらせ、山間部のコミュニティに住む子ども達のニーズの再検討を促した。学生が導き出したニーズに対応できるいくつかのヒントを提示した結果、当初は日本で流行している歌やダンス、大縄跳び等といった内容であったが、日本の四季、箸の使い方、折り紙等に変化していった。教員だけではなく、現地関係者も交えて失敗をチャンスと捉える働き掛けを行うことで、活動内容の改善に向けた自律的な取組を促していった。学生の活動内容は日を追う毎に向上し、高等学校の文化交流授業では、校長から、スケジュールを調整して他のクラスにも機会を与えてほしいとの要望も出るようになった。活動の最終日には、村の区長による講評を得ることができ、学生は自分たちの貢献活動に対する評価の手掛かりを得ることができた。

現地活動の成果は、学生が個人とグループの観点から総括した。個人の活動のまとめとして、このプログラムのベンチマークを達成したエピソードを記事と写真でまとめて、e-ポートフォリオに提出した。グループのまとめでは、このプログラムの学習目標が達成できたことを証明する内容を映像で表現し、後日、学園祭の場で成果報告した。

このプログラムに参加した学生に次のような変化があらわれている。

- ① 自然災害で被災した高等学校の補修資金獲得のための自主的な募金活動に取り組む。
- ② NPO 団体が主催する海外ボランティアプログラムに参加する。
- ③ フィリピンの生活困窮家庭の子どもに向けた教育支援ボランティアサークルを立ち上げ、NPO 法人化に向けた活動に取り組む。

4.5 取組の課題

取組をとおして見えてきた、教員の課題を3つの観点で整理する。

まず、「プログラム調整力」である。学生の興味や好奇心に訴え、期待感に満たされるような授業内容にすることが求められる。このプログラムの活動内容は、活動地域のニーズに基づいて、教員、担当部局（国際交流センター）スタッフ、活動地域を知るエージェントの三者で調整した。現地では、地域の貢献活動に直接関わっているコーディネーターが同行し、学生のサポートは教員とコーディネーターが協力して行った。活動先では、先方の事情による急なスケジュールの変更や学生の健康問題等、臨機応変さと速やかな対応が求められる場面も多い。また、学生の学びをさらに深めるために、プログラムを追加することもある。そのような場合でも、現地での社会資源を熟知し、地域のステークホルダーとの関係がしっかりとれているエージェントやコーディネーターと協働することで、安全にプログラムの学習目標に沿った活動が展開できる。とりわけ海外で展開される教室外プログラムの場合、教員と担当部局スタッフが十分に意思疎通を図り、プログラムの意義・目的を十分に理解しているエージェントやコーディネーターとともに、プログラムを企画し実施していく必要がある。

次に、「われわれ意識の醸成」である。学生の主体性を促すためには、学生に「私たちのプログラム」であることを理解させることが重要である。「誰かにどこかへ連れて行ってもらう」のではなく、「私たちでここに行く」といった雰囲気づくりが求められる。そのためには、活動の主体となる全ての学生が、相互に安全・安心・親近感を実感できる関係性をつくっていくことが必要である。とりわけ、普段顔見知りでないメンバーから構成されるプログラムでは緊張感が高まる。導入として、時間をかけ丁寧にアイスブレイクを行い、メンバー間の調整役となるリーダーの選出やルール作りにプログラム参加者の合意を得ていく。手間はかかるが、そうすることによって学生が相互の信頼関係のもとに、プログラムに取り組んでいける土壌ができるのである。プログラムでは、学生間の葛藤や取組の失敗も起こりうるが、学生が失敗しないよう教員があれこれと手を加えるよりも、あえて失敗から学ばせることによって、活動の主体の明確化と学びの深まりを促すこともできる。全てを学生任せにすることなく、学生が失敗することも含めて、教員が意図的に関与して仕向けることが必要である。

そして、「ふりかえりの構造化」である。学生の意欲を高め主体的な学びを引き出すには、ふりかえりの機会を構造的に仕組んでおく必要がある。学生にとって刺激的な体験は、ともすれば感想レベルにとどまってしまうことがある。教員は学生が、多様な経験や体験をとおして、何をどのように感じて学んだのかについて、学術的な学びと現実世界の往還が意識できるよう働きかけていくことが必要である。ふりかえりは、学生が学習目標を常に意識できるよう、個人、グループ、クラスの各々のレベルで、活動期間中、活動終了後に設定しておく。学生が多く気付きを得ていくためには、教員や活動先のステークホルダーからの適切なタイミングでのフィードバックが不可欠である。そのためには、あらかじめプログラムの中に学生による評価活動も具体的に盛り込んでおくことが必要であろう。

5. リフレクションカレッジの開発と試行

関西国際大学 学長補佐 / 評価センター長 / 人間科学部

藤木 清

5.1 趣旨

関西国際大学では、学修と経験との総合化を重視した教育を行ってきた。これは専門的な基礎知識の修得とともに、汎用的な能力も合わせて修得させることにより、実践力を身につけた人材の育成を実現するものである。この方向性を強化するため、2011年から海外体験プログラム「グローバルスタディ」を導入し、全学生が卒業までに一度は海外を経験する環境を整えた。さらに、2012年からインターンシップの強化を検討した結果、2014年度入学生から国内体験プログラム「コミュニティスタディ」を導入した。この教育プログラムはインターンシップとサービスラーニングのプログラムの中から必ず1つを選択して履修するものである。本学ではかねてより初年次サービスラーニングを必修科目とし、インターンシップを選択科目として導入していたが、より内容を充実させてカリキュラムの整備を行ったものである。

このような状況を踏まえ、学外における体験学習プログラムをより学習効果と高いプログラムにするため、実習中に担当教員がモニタリングするシステムの導入や、受講者が目標をもって実習に臨めるような事前学習を整備することが必要となったのである。

5.2 一次開発

モニタリングシステムの開発にあたっては、キャリア教育に関する教育プログラムや教材開発を行っている株式会社リアセックの協力を得た。

体験学習プログラムの科目担当者やキャリア教育部門長を交えて検討した結果、Web環境を活用したモニタリングシステムを開発し、実習期間中の受講生にその日の振り返り、目標に関する活動状況、モチベーションを毎日入力させ、科目担当者が閲覧確認する仕組みを構築することにした。このように受講者のふりかえりを基礎としたシステムになることから、本システムの名称を「リフレクションカレッジ」とした。さらに、レポートなどの学修成果物を、実習前、実習中、実習後に作成できる機能を後に加えることにより、体験学習プログラムとして本システムで完結する仕様とした。

受講生に目標を持たせる仕組みとしては、実習前と実習後に汎用的能力に関するアセスメントテストを行い、その中の特定の能力の伸長を意識して実習に取り組めるようにすることを想定した。アセスメントテストの内容は、学外体験学習プログラムでの能力の伸長を見るため、社会人基礎力をベースにしたものを採用した。受講者は事前学習として、第1回目のアセスメントテストを行い、自分の強みと弱みを確認する。その結果、特に弱みと思われる項目に注目し、実習中にどのようにしてその項目を伸長すればよいのかをグループワークや科目担当者からの助言をとおして考え、目

標として自ら設定するものとした。そして、実習中には前述のとおり、自ら設定した目標についてどのような活動を行い、どのような成果が得られたのかを振り返る。また、実習後には、第2回目のアセスメントテストを行い、プログラム全体をとおして、設定した目標についてどのような成果が得られたのかを振り返るといようにデザインした。

以上の開発の後、2013年夏と冬の海外インターンシッププログラム、グローバルスタディのプログラム、経営学科の業界研究実習など、いくつかのプログラムで試用し、科目担当者および受講生に改善に関するヒアリングを行った。

5.3 二次開発以降

学外体験学習プログラムにおいて教育効果を高める要件として、ふりかえりとフィードバックをしっかりと行うことが重要である。その観点から、インターンシップなど、実習を直接指導する実習受け入れ先担当者のコメントや評価を受講生にタイミングよくフィードバックすることが重要である。そのため、日報（実習記録）はインターンシップにとって重要な教材となっている。しかしながら、これまでのインターンシップでは、実習中の日報は受講生と実習受け入れ先担当者との間でのみやり取りされていた。そのため、科目担当者がその内容を確認することができるのは、通常、実習が終了した後であり、指導上の問題となっていた。

さらに、実習受け入れ先の評価は、実習が終了した後になるため、形成的評価として活用することができないという問題もあった。

これらの問題を改善するため、2014年度には、実習受け入れ先担当者のコメントおよび評価を入力できる機能をシステムに付加することになった。

5.4 参加学生および参加企業の評価

このシステムを試用したプログラムの受講生の評価コメントは表 3-16 のとおりであった。受講生からは、概ね、本システムの導入が効果的であるとの評価が得られた。

表 3-16. 参加学生の評価

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">・一日の自分を振り返られる。後々見直せる。・日々の反省ができ、次の日の目標をしっかりと考えることができた。・アセスメントテストを行うことで、自分の伸ばすべきことがわかり、実習で意識して行うことができた。・目標が明確になっていた分意識してやることができた。・スマートフォンで利用することができたので実習先から帰宅する電車の中で利用できた。・教員が見るので、毎日書く理由になった。 |
|---|

さらに、リフレクションカレッジを用いたインターンシップに協力していただいた企業に「リフ

レクシオンカレッジ」の利用についてヒアリングを行った。表 3-17 はその結果であり、おおむね良好な回答を得た。

表 3-17. 参加企業によるリフレクションカレッジに関する評価

A 社

- 操作性については、わかりやすく特に問題はない。
- 日報はコピーを保管しているので、プリントアウトできるとよい。
- 教員のコメント(企業向け・学生向け)もあるとよい。
- 担当が日によって変わるが、情報を共有できるのでよかった。
- 日報の書く内容・書き方については、事前に指導した(あったことや課題だけでなく、感じたこと、できたことも書くように)。

B 社

- 日報はコピーできるものはコピーし保管しているので、プリントアウトできるとよい。
- パソコンが使えない現場もあるので、紙に書いてもらい、人事担当者が入力した。
- 紙に書くコメントより、リフカレの方がメール感覚で書けるのでよい。
- 紙だと担当しか見ないが、人事も見ることができたのでタイムリーな声掛けができた。
- 学生も本音が書きやすいのではないか(本音を書いてくれる方がよい)。

C 社

- 書くより入力する方が書きやすい。
- 紙の日報は1日1枚でふりかえりができないが、リフカレは過去のものや他部署で受け入れしていた内容もわかるのがよい。
- 日報は保管していないが評価は保管しているので、プリントアウトできるとよい。
- 紙の日報の場合、(業務内容により)書く日と書かない日がある。
- 日報に書く内容については特に指導しない。
- インターンシップに対する目標や行動目標が事前に(受け入れ先に)見えると指導しやすい。

D 社

- 書くより入力する方が早くできやすい。
- 紙の日報は1日1枚でふりかえりができないが、リフカレは過去のもが見え、ふりかえりができるので学生にとってもよいのではないかと。
- (アンケートに記載されていた)「文章入力(フリーフォーマット)だけでなく、自身で立てた目標や前回からの改善点などをもっとシンプルに入力できるとよい」とは、日報欄に記載する内容の項目名や簡単にふりかえりできる評価レベル項目などがあると書きやすいのではないかと。またその評価をつけた理由なども書けるとよい。

また、参加受講生に対する評価に関するコメントを表 3-18 のとおりいただいた。今後、インターンシップに関するルーブリック作成の参考にしたい。

表 3-18. 参加受講生に対する評価について

<p>A社</p> <ul style="list-style-type: none">● 評価しにくい項目がある(備考欄等で補足できると良い)。● 評価項目として、文章力(文章をまとめる力)やコミュニケーション能力(パブリックスピーキング力・プレゼン力・交渉力)● 他大学で、社会人基礎力をベースにしたルーブリックを使用していた。(5段階評価)● 複数回の評価については可能。(事前については、事前面談時に行うか。評価は、同一評価者が行う必要がある。など検討箇所はあるが、対応は可能)
<p>B社</p> <ul style="list-style-type: none">● 「リーダーシップ」は、OJT方式のインターンシップの中では難しい。● サービス業としては、「身だしなみ(清潔感)」「言葉づかい(親しみやすさ)」「立ち居振る舞い(表情)」などが接客の基本項目。
<p>C社</p> <ul style="list-style-type: none">● 事前事後評価については、事前面談で評価することによって、本人の特性を知ることができる。(エントリーシートだと形式的になってしまうので、よくわからない。)
<p>D社</p> <ul style="list-style-type: none">● 評価項目の内容については、採用人事と相談して評価票を作成してみてもどうか。● 事前事後の評価については、初対面で測れるものとそうでないものがある。● アセスメントテスト結果や目標等を事前に渡してもらった上で、始めると良い。

5.5 アセスメントテストの分析

「リフレクションカレッジ」を用いた学外体験学習プログラムの受講生は、実習までに実習における目標設定を行うことを目的にアセスメントテスト(社会人基礎力に関する自己採点)を受けてもらった。また、実習をとおしてどのような能力変化があったのか認識し、実習のふりかえりに活用するために同じアセスメントテストを再度受けてもらった。

図 3-5 は実習前と実習後のアセスメントテストの伸びを項目別に平均したものである。伸びの大きい項目は、本質理解、情報共有、行動を起こす、話し合う、役割理解・連携行動であった。これらの項目は、プログラムの中で実際に経験したことであるとか、経験をとおして初めて意味を理解できたもの挙げられていると考えられる。

逆に、伸びの低い項目は、創造力、社会性・法令遵守、建設的・創造的な討議、気配りであった。これらの項目は、短期のプログラムであったために伸ばしたと感じられるくらいの経験ができなかったり、そもそも相当する活動がなかったりしたものが挙げられていると思われる。

これまでの経験や性格による受講生の個人差もあるが、プログラムの種類やねらいの違い、さらにプログラム内容の深さによって伸長の自己認識の度合いが左右されることが想定される。

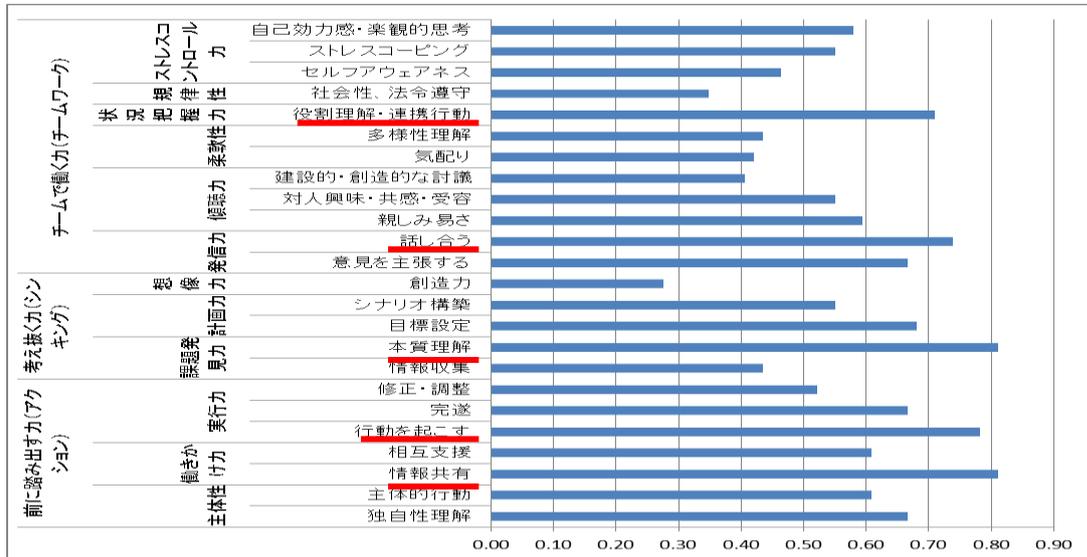


図 3-5. アセスメントテストの結果 (事前と事後の差 ; 平均伸び率)

5.6 まとめ

本稿では、モニタリングシステム「リフレクションカレッジ」の開発と、それを試用した学外体験学習プログラムの効果について述べた。今後、学外体験プログラムにこのシステムを活用し、ルーブリックなどの評価ツールを使って学習目標、実習活動、評価を連動させることにより、より効果の高い学外プログラムに改善していく。さらに、アセスメントテストの結果、学生のふりかえりの記述、学修成果物の内容等を分析していくことにより、プログラムの内容をさらに充実させる情報を得られることが期待できる。

第4章 学修成果の評価方法の開発

1. ルーブリックの開発

関西国際大学 高等教育研究開発センター教育開発部門長/教育学部

吉田 武大

1.1 はじめに

近年、わが国の高等教育においては学修の成果をめぐるさまざまな提言がなされている。たとえば、2012年の中央教育審議会答申「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～」では、学生の学修成果の厳格な評価を行うことの重要性が指摘されている³⁸。そのための手法として、同答申は、学修行動調査やアセスメント・テスト（学修到達度調査）、ルーブリックなどを挙げている³⁹。

本章では、これら政策上注目されている手法のなかでもルーブリックを対象として、その開発と活用の現状について報告していく。具体的には、関西国際大学と連携大学である淑徳大学、北陸学院大学、そして、くらしき作陽大学による取組を対象として、いかなるプロセスのもとでルーブリックが開発され、また、開発されたルーブリックがどのように活用されているのかを明らかにしていくこととする。

1.2 ルーブリックの開発

1.2.1 背景

まずは関西国際大学においてルーブリックの開発が推進されるようになった背景について述べていこう。関西国際大学では、従来から学生の成績評価をめぐる曖昧さが問題となっていた。具体的には、同一の科目を複数の教員で担当している場合、同じ課題であるにもかかわらず、教員によって評価が異なるという問題がみられた。また、学生は何をどうすれば良い評価が得られるのかわかっていないという現状も浮かび上がってきた。

そのため、教員の主観的な判断によって学生の達成度を評価するのではなく、客観的な指標を用いて評価することの重要性が認識されるようになったのである。折しも、アメリカの高等教育では学生の達成度を客観的かつ厳格に測定する指標としてルーブリックが開発され、さまざまな場面で活用されていた。そこで関西国際大学においても、このようなアメリカの動向を踏まえ、ルーブリックを開発していく機運が高まっていった。

³⁸ 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～』2012年、p.25。

³⁹ 同上

1.2.2 ルーブリックとは何か

ルーブリックの開発プロセスを述べていくにあたって、まずはルーブリックの概念について整理しておく。ルーブリックとは、学習者の「パフォーマンスの成功の度合いを示す尺度と、それぞれの尺度に見られるパフォーマンスの特徴を説明する記述語で構成される、評価基準の記述形式」⁴⁰として定義される評価ツールのことである。

このように定義されるルーブリックの基本的なフォーマットはどのようになっているのであろうか。ルーブリック研究の第一人者であるダネル・スティーブンス (Dannelle Stevens, 2005) によれば、ルーブリックの基本的なフォーマットは、以下の表 4-1 のとおり、4 つの構成要素、つまり課題の記述、レベル、規準、規準の記述の 4 つから成り立っているとされる。

表 4-1. ルーブリックの基本フォーマット

課題の記述	レベル 3	レベル 2	レベル 1
規準 a			
規準 b			
規準 c			
規準 d			

まずは課題の記述についてである。課題の記述とは、学生に身につけさせた能力の記述のことであり、そこには学生による何らかのパフォーマンスが含まれる。むしろ、当該授業において期待されている態度といった全般的な行動にも適用することが可能とされている。次に、レベルについてである。レベルとは、課題に対してどれだけのパフォーマンスがなされたか、その達成の度合いを示したものである。そして規準である。規準とは、課題をいくつかの要素に分類し、それぞれの要素を簡潔かつ十全に説明したものをいう。最後に、規準の記述についてである。ここでは、たとえば表 4-1 の「規準 a」の「レベル 3」に関わるパフォーマンスのレベルを具体的に示したものが記述される。

このような要素から構成されるルーブリックの一般的な開発プロセスについて、先のスティーブンスによれば、次のような 4 つの段階から成り立つとされている。第 1 の段階は熟考 (reflecting) である。ここでは、学生にどのような能力を身につけることをもとめるのか、課題を設定する意義は何であるか等を洗い出す。その際、授業の目的はどのように設定されているのか、能力はルーブリックで評価することが可能なものであるのか、そして授業ではどの程度活用されるのかといったことを考慮しておくことが必要とされている。第 2 の段階は一覧表の作成 (listing) である。ここでは、各規準を通じて具体的にどのような学修目標の達成が学生に期待されるのかを検討し、そう

⁴⁰ 西岡加名恵「評価指標 (ルーブリック)」、日本教育方法学会編『現代教育方法事典』、図書文化社、2004 年、293 頁。

した規準をリストアップする作業が含まれる。第3の段階は整理と表示 (grouping and labeling) である。ここでは、第1および第2の段階の検討結果を踏まえながら、類似する規準をグループ分けしていく作業が実施される。ただし、規準が多すぎると評価しにくいいため、数個程度に収めるのがよいとされている。そして、第4の段階は適用 (application) である。ここでは、第3の段階で整理した規準を表4-1のフォーマットに書き込んだ上で、規準を具体的に記述する作業がなされていく。まずは、最も高いレベルの規準の記述を行い、次に最も低いレベルの規準の記述を行っていくと、ルーブリックの作成は比較的容易となる。

関西国際大学と連携大学では、当初、このような一般的な開発プロセスに即してルーブリックを開発することを検討していた。しかし、そのモデルが既に全米カレッジ・大学協会 (Association of American Colleges & Universities、以下、AAC&U) によって開発されていた。そこで、AAC&Uの開発したルーブリック、つまり VALUE ルーブリック (Valid Assessment of Learning in Undergraduate Education rubric: VALUE rubric) を基にしつつ、スティーブンスの提唱した開発プロセスも踏まえてルーブリックを開発していくこととなった。以下では、関西国際大学と連携大学が参考にした VALUE ルーブリックの概要を取り上げていく。

1.2.3 AAC&UのVALUEルーブリック

VALUE ルーブリックは、大学教員や学術関係者、学生問題担当の専門家などの開発チームが約18ヶ月を費やして作成したものである⁴¹。その際、開発チームは、各高等教育機関で実際に使用されている既存のルーブリック、学修成果に関する関連団体の見解、そして、ルーブリックに関する専門家や大学教員からのフィードバックなどを参考にしたという。VALUE ルーブリックは共通の基準と膨大な高等教育機関のルーブリックから収集されたパフォーマンスレベルを統合している点で、そして、基本的な学修成果に関する一般的なルーブリックへと統合した点で、“メタ”的である⁴²。このように“メタ”的なルーブリックである VALUE ルーブリックは、数多くの高等教育機関のほとんどのルーブリックに見られる基本的な基準を含んでおり、学修成果に関する各領域において学生の達成度を判断する際に重要と考えられた基準の要約を表しているのである。

VALUE ルーブリックは2014年12月時点で16種類作成されている⁴³。つまり、知的・実践スキル (Intellectual and Practical Skills) という項目に(1)探求と分析力 (Inquiry and analysis)、(2)批判的思考力 (Critical thinking)、(3)創造的思考力 (Creative thinking)、(4)文章作成力 (Written communication)、(5)口頭伝達力 (Oral communication)、(6)読解力 (Reading)、(7)量的分析リテラシー (Quantitative literacy)、(8)情報リテラシー (Information literacy)、(9)チームワーク (Teamwork)、(10)問題解決力 (Problem solving) が、個人的社会的責任感 (Personal and Social Responsibility) という項目に、(11)市民としての責務 (Civic engagement—local and global)、(12)

⁴¹ Association of American Colleges and Universities, *Peer Review*, Vol.11 No.1, 2009, pp.4-6.

⁴² *Ibid.*

⁴³ AAC&Uのウェブサイト <https://www.aacu.org/value-rubrics> (2014年12月25日アクセス)

異文化間の知識と能力 (Intercultural knowledge and competence)、(13)倫理的思考力 (Ethical thinking)、(14)生涯学習に対する基盤と能力 (Foundations and skills for lifelong learning)、(15)グローバルな学習 (global learning) が、そして統合的・応用的な学習 (Integrative and Applied Learning) という項目に(16)統合的な学習 (Integrative Learning) が、それぞれ位置づけられている。

1.2.4 具体的な開発のプロセス

関西国際大学と連携大学では、前述のとおり、VALUE ルーブリックを基にルーブリックを開発していくこととなった。その際、VALUE ルーブリックはアメリカという社会的文化的背景の異なる文脈のなかで作成されたこと、“メタ”的なルーブリックを採点可能なレベルに落とし込むことに特に留意しながら作成を進めていくこととなった。ここでは、関西国際大学と連携大学が開発したルーブリックのうち、チームワークを素材として開発の具体的なプロセスを述べていくこととする。

まず、関西国際大学と連携大学の担当教員は表 4-2 のように、チームワークのルーブリックの第 1 版を作成した。これは、チームワークの VALUE ルーブリックをそのまま訳出したような感じであった。その後、関係の教員も交えて第 1 版のルーブリックについて協議を行い、規準や規準の記述にわかりにくい箇所があるとの指摘が出されたことを受け、担当教員が修正を行った。

表 4-2. チームワークのルーブリック第 1 版

CATEGORY	4	3	2	1
チームミーティングへの貢献	代わりのアイデアや提案のメリットを明確に示すことで、チームの前進を助けている	他のメンバーのアイデアを踏まえて、代替案を提案している	グループの活動が進展するような新しい提案をしている	アイデアを共有しているが、グループの活動を進展させていない
チームメンバーの貢献の促進	メンバーの意見を建設的に構築あるいは統合し、また、参加していない人に配慮して参加させるようにすることで、メンバーの話し合いへの積極的参加を促している	メンバーの意見を建設的に構築あるいは統合することで、メンバーの話し合いへの積極的参加を促している	メンバーの意見を言い換えたり質問をしたりすることで、メンバーの話し合いへの積極的参加を促している	順番に話し、メンバーの話を遮ることなく聞くようにしている
チームミーティング以外の個人的貢献	すべての課題を締め切りまでに終わらせている。達成した作業は緻密、包括的で、プロジェクトを進展させている。メンバーの作業が同じくらいの完成度になるように積極的に手助けをしている	すべての課題を締め切りまでに終わらせている。達成した作業は緻密、包括的で、プロジェクトを進展させている	すべての課題を締め切りまでに終わらせている。達成した作業はプロジェクトを進展させている	すべての課題を締め切りまでに終わらせている
チームの雰囲気作り	以下のすべてを行うことで、チームの前向きな雰囲気を支えている <ul style="list-style-type: none"> メンバーに敬意を払い、礼儀正しく振る舞っている 明るい話し方や表情、身振り手振りを交えたコミュニケーションなどで自分の前向きな姿勢を伝えている メンバーの能力を信頼し、メンバーがそれぞれの課題を十分に達成できるという確信を伝えることで、メンバーのやる気を高めている メンバーを手助けしたり、励ましたりしている 	以下のうち3つを行うことで、チームの前向きな雰囲気を支えている <ul style="list-style-type: none"> メンバーに敬意を払い、礼儀正しく振る舞っている 明るい話し方や表情、身振り手振りを交えたコミュニケーションなどで自分の前向きな姿勢を伝えている メンバーの能力を信頼し、メンバーがそれぞれの課題を十分に達成できるという確信を伝えることで、メンバーのやる気を高めている メンバーを手助けしたり、励ましたりしている 	以下のうち2つを行うことで、チームの前向きな雰囲気を支えている <ul style="list-style-type: none"> メンバーに敬意を払い、礼儀正しく振る舞っている 明るい話し方や表情、身振り手振りを交えたコミュニケーションなどで自分の前向きな姿勢を伝えている メンバーの能力を信頼し、メンバーがそれぞれの課題を十分に達成できるという確信を伝えることで、メンバーのやる気を高めている メンバーを手助けしたり、励ましたりしている 	以下のうち1つを行うことで、チームの前向きな雰囲気を支えることができる <ul style="list-style-type: none"> メンバーに敬意を払い、礼儀正しく振る舞っている 明るい話し方や表情、身振り手振りを交えたコミュニケーションなどで自分の前向きな姿勢を伝えている メンバーの能力を信頼し、メンバーがそれぞれの課題を十分に達成できるという確信を伝えることで、メンバーのやる気を高めている メンバーを手助けしたり、励ましたりしている
意見などの不一致への対応	意見などの致命的な不一致に対して直接的、建設的に取り組んでおり、チーム全体の結束や、将来的に役立つということを強調することでその対処、解決を促している	意見などが一致していないところを特定し、認識して、目前の課題に根気良く取り組んでいる	意見などの一致しているところに焦点を当てなおし、目前の課題に取り組んでいる(意見などの不一致を避けている)	メンバーの意見やアイデア、観点などを受動的に受け入れている

協議が行われてから約 1 ヶ月後に、担当教員の修正したルーブリックをめぐって、関係の教員を交えた協議が行われ、そこで出された意見や指摘を受けて担当教員が再び修正していった。このよ

うなサイクルが約半年続いた後に、表 4-3 のようなチームワークのルーブリックがようやく完成したのであった。

表 4-3. チームワークのルーブリック完成版

	4	3	2	1
チームでの話し合いへの参加	チームでの話し合いにおいて、話し合いを進展させるような建設的発言を積極的にしている	チームでの話し合いにおいて発言を行い、話し合いをリードしている	チームでの話し合いにおいて関連する発言を行っている	チームでの話し合いの場に参加している
チームメンバーの話し合いへの参加の促進	メンバーの発言に対して、他のメンバーがそれに関連づけて発言できるような話し合いの流れを作り出すことで、メンバーの積極的参加を促している	メンバーの発言を整理し、関連づけた上で発言するなどして、メンバーの積極的参加を促している	メンバーの発言に対して、あいづちをうつ、うなずくなどして理解を態度に示すことで、メンバーの話し合いへの参加を促している	メンバーの話を遮ることなく聞くようにしている
グループワークへの個人の貢献	グループワークに積極的に参加して、高い完成度での課題の達成に多大な貢献ができています	グループワークに参加し、課題の達成に貢献できている	グループワークに参加して、作業の遂行に協力している	グループワークに参加して、要望を受けて作業を手伝っている
チームの雰囲気作り	チームの状況の変化に応じて、率先してチームの雰囲気をより良くする、あるいは雰囲気が悪くなった時にはそれを解消するような発言や行動をしている	チームの雰囲気を良くするために、自ら率先して発言や行動をしたり、メンバーのサポートをしたりしている	チームの雰囲気が良くなるようにメンバーに合わせた発言や行動をしている	チームの雰囲気を悪くするような発言や行動をしたり、態度に表したりすることなく、チームに参加している

表 4-3 から明らかなように、完成版のルーブリックでは、規準の数が 4 つに減少した。また、規準の記述についても、単に訳出がこなれた感じになっただけでなく、関西国際大学と連携大学の文脈に応じた文言へ修正されている。なお、ルーブリックの完成にあたっては、次の 4 点に留意した。第一に、期待される学修成果を明確化したということである。その際、学生が意欲的に取り組めるよう、否定的な文言はできるだけ避けるようにした。第二に、学生目線でわかりやすく、シンプルな表現で記述したということである。教員にはわかりやすくても、学生には難しい表現は往々にしてあることである。まして、ルーブリックは学生も目を通すわけであるから、この点には細心の注意を払った。第三に、客観的な表現で記述するよう心がけたということである。たとえば、「十分な」、「とても」、「良く」、「あまり」、「不十分な」といった主観的な表現を用いると、採点者によって評価のばらつきが生じる可能性があるため、誰が見ても具体的な達成度がイメージできるような表現にするよう工夫した。そして第四に、レベル間の違いを定性的に表示したということである。たとえば、レベル 2 では「文献を 5 冊収集している」、レベル 3 では「文献を 15 冊収集している」といった定量的次元で表示するのではなく、レベル 2 では「指示を受けて、必要最低限の文献のみ

を収集している」、レベル 3 では「関連文献を能動的に収集している」といった具合に、定性的次元で表示するよう配慮した。

1.2.5 開発後の課題

これまで、関西国際大学と連携大学におけるルーブリック開発のプロセスを明らかにしてきた。ただ、ルーブリックを開発したからといって規準の記述等を修正する必要がなくなったわけではない。実際の授業での活用状況を調査し、その結果を踏まえてさらなる修正をしていく作業が残されているのである。このようにルーブリックの開発は、一度作成したら終わりというわけではなく、実際の授業での活用を経てさらなる改良を重ねていくという、長期的かつ継続的なプロセスであるとまとめることができよう。

参考文献

Association of American Colleges and Universities, *Peer Review*, Vol.11 No.1, 2009.

Dannelle Stevens, and Antonia Levi, *Introduction to Rubrics*, Stylus Publishing, 2005.

2. コモンルーブリックの活用

関西国際大学 教育学部
山本秀樹

2.1 取組のねらい

関西国際大学でコモンルーブリックが開発⁴⁴されて以降、福祉学専攻では専任教員を中心に担当する授業で活用してきた。評価の目安が可視化されることで、成績評価の厳格化には一定の役割を果たしていると言える。

福祉学専攻では、コモンルーブリックをさらに効果的に活用することを目的として、異なる2つの科目で教員が連携して、学生の自主的な学びを促していくための教育改善に取り組んだ。

2.2 授業デザイン

取組の対象とした科目は、教育福祉学科福祉学専攻の1年次秋学期に開講の「老人福祉論」と「障害者福祉論」の2科目である(表4-4参照)⁴⁵。担当教員は、ともに福祉学専攻の専任教員である。

初年次では、大学での自主的な学び方に円滑に移行できるよう、しっかりと基本的なスキルを身につけておく必要がある。そのため両科目では、基礎的な学習習慣と学習方法を身につけるために、とりわけ「書く」ことを重視している。両科目とも、毎回の授業の復習としての「ワークシート」と「レポート」を合わせて、全体の成績評価の60%を越えるよう設定している⁴⁶。学生が自主的に「書く」スキルを伸ばさせていくための仕組みとして、具体的に次の5点を調整した。

①関連するテーマの設定

レポートのテーマは、各学年に設定している「学びのコンセプト」に合ったキーワードを盛り込んだ。「老人福祉論」と「障害者福祉論」は異なる科目ではあるが、「ライフコース」といった上位概念で相互に関連するテーマを与えることで、福祉の学びに共通する文脈を意識させる内容とした。

②コモンルーブリックの活用

評価にはライティングのコモンルーブリックを活用した。レポート提示の際には、あらかじめルーブリックを配付し、評価の観点を具体的に説明した上で、「異なる2つの科目で同じ観点と配点で採点すること」を確認し、「レポート作成には配付したルーブリックを熟読すること」等の指導を行った。

③スケジュールの調整とシラバスの活用

⁴⁴ 初期の段階では「ライティング」「プレゼンテーション」がコモンルーブリックとして開発された

⁴⁵ 福祉学専攻のカリキュラムでは、1年次の秋学期から本格的に専門科目が開講されることになっている。

⁴⁶ 「老人福祉論」はワークシート30%、レポート30%。障害者福祉論ではワークシート40%、レポート30%となっている。

学生がレポート作成に集中できるような環境づくりに配慮した。具体的には、異なる2つの科目でレポート提出日が一定の間隔が空くように調整した。レポートのテーマ、提出時期等はあらかじめシラバスに明示し、第1回目の授業時には、これら科目間のつながりについて説明し、レポート作成に向けた準備を促した。

④コメントのフィードバックと教員間の情報共有

学生が次回のレポート作成に取りかかるまでに、ライティングのコモンルーブリックを用いて採点したものを、レポートと合わせて返却するようにした。ルーブリックとレポートには、改善のためのコメントを朱書きし、学生個々に直接手渡ししながら口頭でコメントを添えて返却した。あわせて、全体に共通するポイントを授業時間内にフィードバックした。その際には、連携する科目の教員間で、学生に対する個別の指導方法に関して共通見解を持つようにした。

⑤再レポート提出の機会設定

学生の意欲を高め、自主的な取組を促すために、各々の科目で2回、2つの科目で合計4回、希望者のみ再度レポートを書く機会を設定した。学生が、返却されたルーブリックとレポートのコメントを参照しながら改善に取り組み、成績を上げるための再チャレンジとした。

表 4-4. 科目の概要

1年生の学びのコンセプト「ライフコースの多様性を理解しよう」

科目名	老人福祉論	障害者福祉論
評価の方法と配点	①ワークシート:30% ②レポート:30% ③確認テスト:40%	①ワークシート:40% ②レポート:30% ③授業ポートフォリオ:10% ④確認テスト:20%
レポートのテーマ	「日本社会における『高齢者』イメージの変遷」(2000字以上)	「日本社会における『障害者』イメージの変遷」(2000字以上)

「老人福祉論」と「障害者福祉論」を同時に履修した学生は26名

2.3 結果

レポート作成回数と得点の推移を見ると(表4-5参照)、「老人福祉論」では、再レポートを提出した学生は3名である。初回レポート(第5週)と、再レポート(第15週)の得点差は、学生A:+10点、学生B:+15点、学生C:+25点の変化があった。「障害者福祉論」でも、再レポートを提出した学生は3名であった。初回レポート(第10週)と、再レポート(第13週)の得点差は、学

生D : +20 点、学生E : +10 点、学生F : +5 点の変化があった。

6名の学生が合計3回の再レポートを提出したが、ほとんどの学生が時系列に得点が向上していることがわかる。

表 4-5. レポート作成回数と得点の推移

(単位：点)

	第5週 老人福祉論	第10週 障害者福祉論	第13週 障害者福祉論	第15週 老人福祉論
学生A	75	70		85
学生B	75	100		90
学生C	60	75		85
学生D	50	40	60	
学生E	65	70	80	
学生F	50	60	65	

2.4 考察

この取組は、コモンルーブリックをさらに効果的に活用することを目的として、異なる2つの科目で教員が連携して、学生の自主的な学びを促していくための教育改善を試みたものである。

ルーブリックの効果的な活用という側面では、教員が連携することによって継続的な指導と指導方針の統一化を図ることが可能となった。異なる2つの科目の教員が連携することにより、ひとつの学期内で複数回のレポートをとおして何度も指導できるようになり、結果的に学生の「書く」スキルを向上させることができた。連携する教員間でルーブリックを共有することで、学生に対して教員が求めている水準は同一であることを示し、評価の観点をすり合わせるための「カリブレーション」⁴⁷が促され、ブレのない一貫した指導が行えるようになった。

今回は異なる2つの科目による連携であったが、連携する科目数が増加した場合、レポートの提出時期を連携する科目間で調整するのであれば、科目数が増加するとレポートを課すタイミング調整がさらに難しくなることが考えられる。さらに、連携の相手が非常勤教員の場合、日常的な情報共有が難しくなることから、評価の観点のすり合わせや指導方針の共有化にも工夫が必要であろう。

自主的な学びという側面では、ルーブリックを用いた迅速なフィードバックを継続的に行ってい

⁴⁷ 関西国際大学ではFDとして、学生のレポートやプレゼンテーションを教材に、教員が同じルーブリックをつかって評価し、結果をすり合わせるといった「カリブレーション」ワークに取り組んだ。

くことで、学生のリフレクションを促進させることができた。学生は、朱書きされたコメントが付されたルーブリックやレポートを参照することで、自分の力量を客観的かつ具体的に振り返ることが可能になった。さらに、再レポート提出の機会があることで、学生にとってわかりやすい利益となり、スキルアップに向けた動機付けや意欲を高めることができたと言える。

一方で、レポートの再提出に取り組んだのが、もともと成績優秀な一部の学生⁴⁸であることを考えると、学生への働き掛けに偏りがあったことがわかる。成績が思わしくない学生は、ふりかえりの際に何をどうすれば良いのかわからない状態にあることが多い。ルーブリックがそれに対する処方の1つなのであるが、記述されている内容がどのようなことを意味しているのかわからない学生もいる。ルーブリックの記述内容の改善とあわせて、教員が、個々の学生の学習傾向にあわせて改善点を具体的に示し、誰でもやればできるという達成感が持てるよう、丁寧な指導を心がけていくことが必要であろう。

⁴⁸ 「老人福祉論」と「障害者福祉論」を同時に履修した学生は26名で、再レポートに取り組んだ学生が各々の科目3名である。

3. アセンブリー・アワーにおけるルーブリックの活用

くらしき作陽大学 音楽学部

加藤 充美

くらしき作陽大学 子ども教育学部・高等教育研究センター

田崎 慎治

本学では1年生全員と多数の教員が参加するアセンブリー・アワーという授業があり、この授業にルーブリックを導入することは、この授業の教育効果の改善が期待できるとともに本学にルーブリックを広める上で効果的である。このような観点から平成25年度よりアセンブリー・アワーにルーブリックを導入したので、その内容について報告する。

3.1 アセンブリー・アワーについて

アセンブリー・アワーという授業は、本学独特のものである。通年の卒業必須科目であり、この授業のねらいとしては、

- ①建学の精神の教育
- ②初年次教育
- ③就業力の育成
- ④生活指導
- ⑤全学の一体感の醸成

の5項目である。これらの目的のために次の4種類の内容を実施している。

- 1) 月例集会 (全体)
- 2) ホームルーム (学科別)
- 3) ふるさと集会 (クラス別)
- 4) 各種講座・行事 (全体)

これらは相補って5項目の目的を達成している。

本学は「大乘仏教に基づく人間性の涵養」を建学の精神としている。1) は月一回学長の法話を中心とし、セレモニーや教員感話、学生感話を実施している。学生には学長の法話を聞いてのレポートを課しており、レポートはアドバイザーの教員が添削した後、学生に見直しを行わせ、最終的に学長が目をとおしている。このことは学生の文章力を高めるねらいもある。2) は生活指導や学科に応じた指導内容を行い、また先ほどのレポートの指導もここで行っている。3) は出身地ごとに20人から30人の18クラス編成を行い、小集団活動を行っている。出身地にちなんだテーマについて討議、情報収集、分析、まとめを行い、最後に全体で発表会を行っている。学部学科を越えたクラス編成を行うことによって学部学科を越えた交流を図るとともに、小集団活動でコミュニケ

ーション能力や企画力、分析力などを高めることが期待できる。1 クラスあたり 2 名から 3 名の教員が担当し、適宜アドバイスを与えている。4) は健康講座やカルト講座、人権講座などである。

この科目の担当は 1 年生の担当のアドバイザー約 40 名があたっている。授業の運営の中心はアセンブリー・アワー運営委員会が行っている。この委員会は年間のスケジュール、講座の担当講師の手配、成績の管理などを行う。このように多くの教員が関与しているため、この授業を改善していくことで高い波及効果が期待される。

3.2 ルーブリックの導入の目的と経緯

アセンブリー・アワーは 3.1. で説明したように多くの教員が関与する科目である。特にふるさと集会は 2 人ないし 3 人の教員が学生を直接的に、学生に主体的に議論するように指導する必要がある。また、全体でほぼ同じ方向性を持って指導することも求められる。平成 24 年度まではアセンブリー・アワー運営委員会で作成した指導案という形で各教員に提示していたが、どこに重きを置いて指導するかの狙いの徹底はできていなかった。また、各クラスの授業を進めた結果の把握ができていなかった。そこで、このふるさと集会において、指導方法の共通化や結果の評価、フィードバックができるように共通の評価指標としてのルーブリックの導入を行った。

3.3 平成 25 年度ふるさと集会の実施について

3.3.1 使用したルーブリック

ふるさと集会は前述のとおり、学部学科を越えて、出身地ごとに 20 人から 30 人の 18 クラス編成を行っており、小集団で出身地にちなんだテーマについて討議、情報収集、分析、まとめを行い、最後に全体で発表会を行っている。全 30 コマの授業回数のうち、4 コマを使用して小集団活動を行い、2 コマを使って発表会を行う。

ふるさと集会にルーブリックを導入するにあたり留意した点は、

- ・学生がどのようなことを求められているかを明らかにすること
- ・学生の自己評価ができること
- ・教員がどのような観点に重点を置いて指導すればよいか明らかにすること
- ・教員が学生の活動を評価できるようにすること

である。これらに鑑み、評価項目は、討議の段階では「目的設定」、「分析」を教師用に、コミュニケーションの能力を現すものとして「共感性」を学生用に選んだ。発表については数名の教員が、「プレゼンテーション」、「分析」の 2 項目で評価を行った。ただし、この授業は発表会を除くと四回しか担当できず、教員が学生一人ひとりを明確に区別できないため、グループ全体での評価を行うこととした。

使用にあたっては、全体に行ったオリエンテーションで記入の仕方の説明を行い、また用紙に記入例も含めた説明をつけた。説明用の資料を図 4-1、図 4-2、図 4-3 に示す。図 4-1、図 4-2 は教員用、図 4-3 は学生用である。

ふるさと集会のルーブリックについて

「目的設定」、「分析」のルーブリックは、担当の教員がそれぞれのグループについて評価してください。
 「共感性」のルーブリックは、各学生に個々に評価させてください。1回日から同じ用紙で毎回評価してもらいます。
 評価の記入は、各評価基準のうち、達成できている一番高い点数のところにチェックを入れてください。

1. 目的設定

	到達目標	4	3	2	1
目的設定	設定されたテーマのもとで明確な目的を仮説とともにたてることができる。	設定されたテーマのもとで明確な目的を仮説とともにたてることができる。	設定されたテーマのもとで明確な目的をたてることができる。	設定されたテーマのもとで目的をたてることができる。	目的をたてることのできる。
	チェックポイント	【例】 私が通学に利用する最寄り駅では乗車マナーが悪い。しかし、都市部に近づくにつれ、乗車マナーがよくなる印象がある。乗客数が増えるに従い、乗車マナーは向上するのではないか。そのような仮説が適当かどうか検討したい。	【例】 私が通学に利用する最寄り駅では乗車マナーが悪い。しかし、都市部に近づくにつれ、乗車マナーがよくなる印象がある。乗客数と乗車マナーとの間にはなんらかの関係があるのではないか。	【例】 自分の住んでいる地域をよくしたいという思いから、乗車マナーについて調べたい。	【例】 乗車マナーについて調べたい。
		【コメント】 仮説を設けており、何を調べようとしているのか、明確に理解できます。	【コメント】 何を調べようとしているのかははっきりと理解できます。	【コメント】 与えられたテーマの枠内で目的をたてることできています。	【コメント】 目的は理解できますが、何を調べようとしているのかははっきりしていません。

図 4-1. ふるさと集会で使用するルーブリックの説明資料

2. 分析

	到達目標	4	3	2	1
分析	調べた内容をまとめて、にている事柄、なんらかのパターンなどについてデータをもとに示すことができる。	調べた内容をまとめて、にている事柄、なんらかのパターンなどについてデータをもとに示すことができる。	調べた内容をまとめて、にている事柄、なんらかのパターンなどについて検討することができる。	調べた内容をまとめることができる。	調べた内容を挙げることもできる。
	チェックポイント	【例】 各駅の乗客数を縦軸に、乗車行動のよさの程度を横軸にグラフをつくってみると、乗客数が増えたと乗車行動がよくなる傾向がみられた。	【例】 各駅の乗客数と、乗車行動について、都市部と農村部において報告するとともに、都市部と農村部での乗車行動にちがいがあると述べている。	【例】 各駅の乗客数と、乗車行動について、都市部と農村部において、報告している。	【例】 各駅の乗客数と、乗車行動について、駅ごとに調べた内容を列挙している。
		【コメント】 調べた内容を単純に列挙するのではなく、なんらかのパターンがみられたかデータをもとにして検討しておりたいへん評価できます。	【コメント】 調べた内容を単純に列挙するのではなく、なんらかのパターンがみられたか検討している点は評価できます。しかし、データをもとにして都市部と農村部のちがいを明確にできていません。	【コメント】 単純に列挙するのではなく、都市部と農村部という分類をしている点が良い点です。	【コメント】 調査した内容を挙げていますが、それが何を意味するのか分かりにくいという問題があります。

図 4-2. ふるさと集会で使用するルーブリックの説明資料

ふるさと集会では、最終的に各クラスでまとめた結果を発表する機会を設けている。その発表を 8 名の教員で評価した。内容と発表の仕方の 2 つの観点から評価できるようなルーブリックを作成した。それを図 4-6 に示す。

3.3.2 結果とそのフィードバック

個々の学生の自己評価については、フィードバックをすることができなかったが、最終的な発表の評価については、8 名の評価結果を集計し、その結果を各学科のホームルームで紹介した。評価の結果を表 4-6、表 4-7 に示す。ルーブリック自体の数字は距離尺度になっていないので、このような集計をすることが必ずしも適切とは言えないが、結果を示す目安として用いた。

評価者の間にはばらつきがあり、事前の説明や練習が不十分であると思われる。今後の課題である。

また図 4-7 に示すように、分析とプレゼンテーションにはやや相関がある。相関係数は 0.54 であり、この評価は、クラスの活動の活発さを反映していると考えられる。指導のありかたにフィードバックできるものと考えられる。

表 4-6. ふるさと集会の発表会の評価結果「分析」

	クラス	評価者								評価					標準 偏差		
		A	B	C	D	E	F	G	H	4	3	2	1	平均		順位	
分析	A	岡山以东+中国	2	4	2	2	3	2	3	1	1	2	4	1	2.4	7	0.92
	B	九州・沖縄	4	4	3	3	4	2	4	1	4	2	1	1	3.1	1	1.13
	C	愛媛	3	3	2	2	2	2	3	1	0	3	4	1	2.3	12	0.71
	D	香川・徳島・高知	3	3	3	3	2	2	4	1	1	4	2	1	2.6	4	0.92
	E	香川	3	4	2	2	2	2	3	1	1	2	4	1	2.4	7	0.92
	F	山口・島根	3	4	3	3	2	2	4	1	2	3	2	1	2.8	3	1.04
	G	広島県西部	3	3	3	2	2	2	4	1	1	3	3	1	2.5	6	0.93
	H	福山市1	2	3	2	2	2	2	3	1	0	2	5	1	2.1	16	0.64
	I	福山市2	3	3	2	2	2	2	4	1	1	2	4	1	2.4	7	0.92
	J	岡山県北部+鳥取県	3	3	3	2	2	2	3	1	0	4	3	1	2.4	7	0.74
	K	岡山県南部	2	3	1	2	2	1	3	1	0	2	3	3	1.9	18	0.83
	L	岡山県中央部	3	2	1	2	3	2	4	1	1	2	3	2	2.3	12	1.04
	M	岡山県西部	2	3	1	2	2	2	4	1	1	1	4	2	2.1	16	0.99
	N	倉敷市1	4	3	3	3	3	3	3	1	1	6	0	1	2.9	2	0.83
	O	倉敷市2	3	3	2	2	2	2	3	1	0	3	4	1	2.3	12	0.71
	P	岡山市1	3	3	2	2	3	3	4	1	1	4	2	1	2.6	4	0.92
	Q	岡山市2	2	4	1	2	3	2	3	1	1	2	3	2	2.3	12	1.04
R	岡山市3	2	3	3	2	3	1	4	1	1	3	2	2	2.4	7	1.06	

表 4-7. ふるさと集会の発表会の評価結果「プレゼンテーション」

	クラス	評価者								評価					標準 偏差		
		A	B	C	D	E	F	G	H	4	3	2	1	平均		順位	
プ レ ゼ ン テ ー シ ョ ン	A	岡山以东+中国	3	4	1	2	2	2	4	2	2	1	4	1	2.5	11	1.07
	B	九州・沖縄	3	3	3	2	2	2	4	2	1	3	4	0	2.6	8	0.74
	C	愛媛	3	4	2	2	2	2	4	2	2	1	5	0	2.6	8	0.92
	D	香川・徳島・高知	4	3	2	2	3	3	4	2	2	3	3	0	2.9	3	0.83
	E	香川	3	3	2	2	2	2	4	2	1	2	5	0	2.5	11	0.76
	F	山口・島根	3	4	2	2	2	2	4	2	2	1	5	0	2.6	8	0.92
	G	広島県西部	3	4	3	2	2	2	4	2	2	2	4	0	2.8	4	0.89
	H	福山市1	3	4	2	2	2	3	4	2	2	2	4	0	2.8	4	0.89
	I	福山市2	3	3	2	2	2	2	4	2	1	2	5	0	2.5	11	0.76
	J	岡山県北部+鳥取県	3	3	3	2	3	2	4	2	1	4	3	0	2.8	4	0.71
	K	岡山県南部	2	2	2	2	2	1	3	2	0	1	6	1	2.0	17	0.53
	L	岡山県中央部	2	2	1	2	2	2	3	2	0	1	6	1	2.0	17	0.53
	M	岡山県西部	2	3	1	2	2	2	3	2	0	2	5	1	2.1	15	0.64
	N	倉敷市1	3	4	2	2	2	3	4	2	2	2	4	0	2.8	4	0.89
	O	倉敷市2	2	3	2	2	2	2	3	2	0	2	6	0	2.3	14	0.46
	P	岡山市1	4	4	2	3	3	3	4	3	3	4	1	0	3.3	1	0.71
	Q	岡山市2	2	2	2	2	2	2	3	2	0	1	7	0	2.1	15	0.35
	R	岡山市3	4	4	3	1	4	2	3	3	3	3	1	1	3.0	2	1.07

以上に鑑み今後は、

- ・内容、表現の見直し
- ・評価の練習の充実
- ・フィードバック方法の確立

などを学生個人のデータの分析も交えて検討していく必要がある。

3.4 平成26年度ふるさと集会の実施について

平成25年度は、ふるさと集会を年間とおして実施したが、平成26年度は他の授業内容のスケジュールの都合上、昨年度と異なり、後期にある程度集中的に実施することになった。ただし、実施回数としては前年度と変わっていない。したがって、本稿執筆時点において、まだすべて終了していないため、ここでは平成25年度の課題を踏まえて改善した点について記述する。

3.4.1 使用したルーブリック

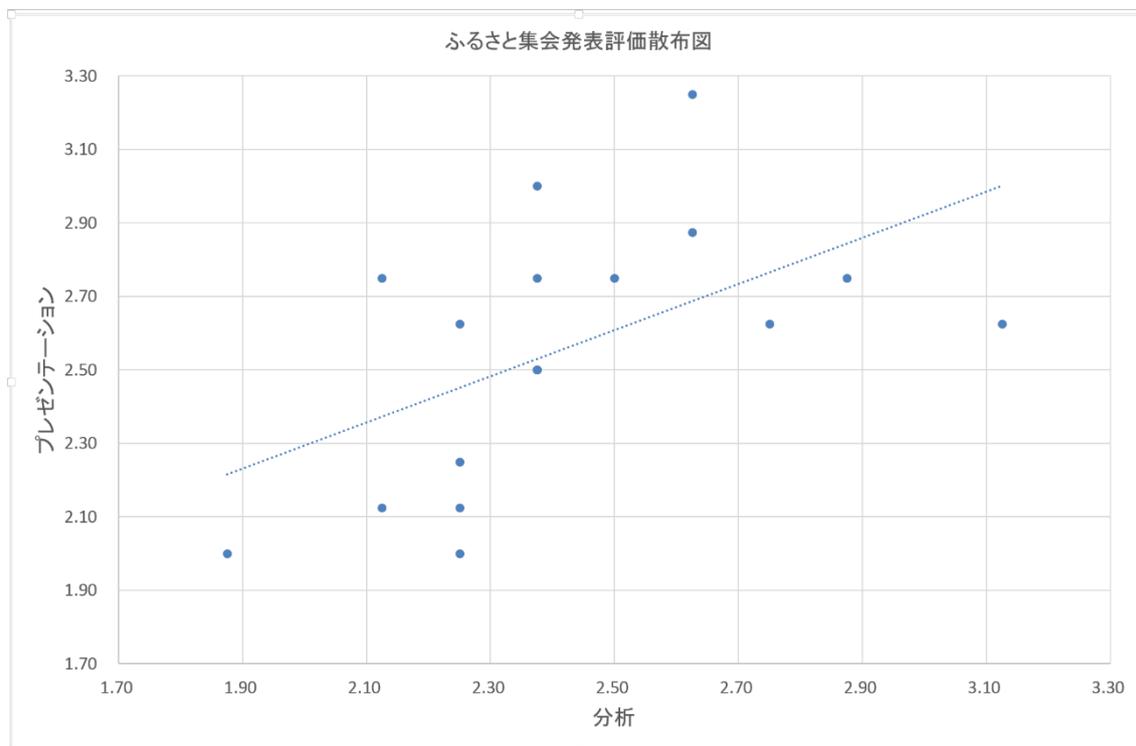


図 4-7. ふるさと集会の発表の評価の観点の相関

評価項目としては平成 25 年度と変わらず、討議の段階の評価として「目的設定」「分析」「共感性」を使用し、発表の評価として「プレゼンテーション」「分析」を使用した。内容について見直しも行ったが、十分な時間をかけることができなかったため、平成 25 年度のものから変更することはなかった。大きく変更した点は、使用方法である。平成 25 年度は、討議段階において「目的設定」「分析」を教員用、「共感性」を学生用としてそれぞれ評価を行ったが、平成 26 年度は学生に「目的設定」「分析」「共感性」の 3 つ全てを評価させるようにした。学生は個々にこれらの自己評価を行い、教員はクラス全体の評価を行った。グループ全体と個人の評価という違いはあるが、教員の評価を学生にフィードバックすることによって、学生たちに、自分たちの活動がどのレベルにあるのかをある程度客観的にふりかえることができるようにすることがねらいであった。

3.4.2 今後の課題

平成 25 年度の課題のうち、学生へのフィードバックに関しては、ある程度改善して取り組むことができたと考えられるが、ルーブリックの表現、内容や評価の練習の充実といった点については十分に取り組むことができず、依然として課題として残されたままである。今後、これらに関して具体的な改善方法を検討し、取り組んでいくことが必要である。また、今年度はふるさと集会の実施方法について大きく変更があり、集中的に行ったため討議を行い、それをまとめ、発表するという一連の作業が学生にとって負担が大きかった可能性も考えられる。このことを考慮しつつ、

分析を行い、さらなる改善にむけて検討していく必要がある。

3.5 まとめ

本取組は、アセンブリー・アワーの授業改善を目指して、平成 25 年度より導入したものである。取組を初めて 2 年目であり、残された課題は多く、授業改善に向けてさらに検討していかなければならない。現段階ではまだルーブリックの導入を施行し、検討している段階といえるが、今後はこれらの成果をもとに、学生の学修成果を正確に評価する方法を確立させ、次の段階としてアクティブラーニングの充実を図ることで授業内容の質の向上、すなわち、より高い学修成果が獲得できるような学習活動を目指していくことが必要であると考えられる。

4. 到達確認試験の開発と実施

関西国際大学 学習支援センター長 / 人間科学部

上村 和美

4.1 「到達確認試験」の目指すもの

高等教育のユニバーサル化や少子化による人口構造の変化により、学士課程教育に求められるものも変化してきた。平成24年8月に出された中央教育審議会の答申⁴⁹では、問題発見能力や課題解決能力を重視し、主体的に考える力を持った人材育成を目標としている。そして、そのような人材育成のためには従来の知識伝達型の授業を脱し、教員と学生が相互に刺激を与えながら知的に成長する場で、学生が主体的に問題発見と課題解決ができる能動的学修（＝アクティブラーニング）へ転換する必要性を述べている。質的転換答申では、さらに「個々の学生の認知的、倫理的、社会的能力を引き出し、それを鍛えるディスカッションやディベートといった双方向の講義、演習、実験、実習や実技等を中心とした授業への転換によって、学生の主体的な学修を促す質の高い学士課程教育を進めることが求められる。」⁵⁰と述べている。

「質の高い学士課程教育」とはすなわち、学生の学びの内容が確実に定着している状態である。関西国際大学（以下、本学）では、各学科専攻の掲げる教育目標のうち、専門教育および専門基礎教育に関する思考/判断力や知識の定着度合いを確認し、“質保証”を具現化するものとして、「到達確認試験」導入の検討を行った。

4.2 関西国際大学における学士課程教育の構造

「到達確認試験」の導入を検討するにあたっては、まず本学の学士課程教育の全体像を確認する必要がある。現在の本学の学士課程教育は、次のようになっている（図4-8）。

本学の特色である“初年次教育”は、既に入学前教育（本学では「ウォーミングアップ学習」と呼ぶ）からスタートし、1年生のゼミにつながっていく。ただし、本学における1年生のゼミは、入学時に機械的に振り分けられたクラスを指し、担当するアドバイザー教員の専門領域と一致するものではない。一般的に言われる「基礎ゼミ」であり、本学でもその呼称を用いている。学年の進行に従って、共通教育の割合が減少し、それぞれの専門領域の学びの比重が増えていく構造になっている。

また、本学では1998年の開学時より成績評価にGPA制度を用いており、3年終了時の累積GPAを4年の必修科目である「卒業研究」の登録の指標としている。したがって、累積GPAが、1.5に満たない場合には「卒業研究」の登録が不可となり、必然的に卒業が延期となるのである。このよ

⁴⁹ 平成24年8月28日付、中央教育審議会の「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～」答申。以下、質的転換答申と略する。

⁵⁰ 注1の質的転換答申 p.9 掲載。

うな状態を改善するために、本学では学士課程教育の折り返し地点にあたる2年終了時に「到達確認試験」を実施し、専門科目の内容が一定値に達していない学生を早期に抽出し、補習を行うことで内容の定着を図り、3年終了時には全員が「卒業研究」の履修登録が可能となることを目指した。

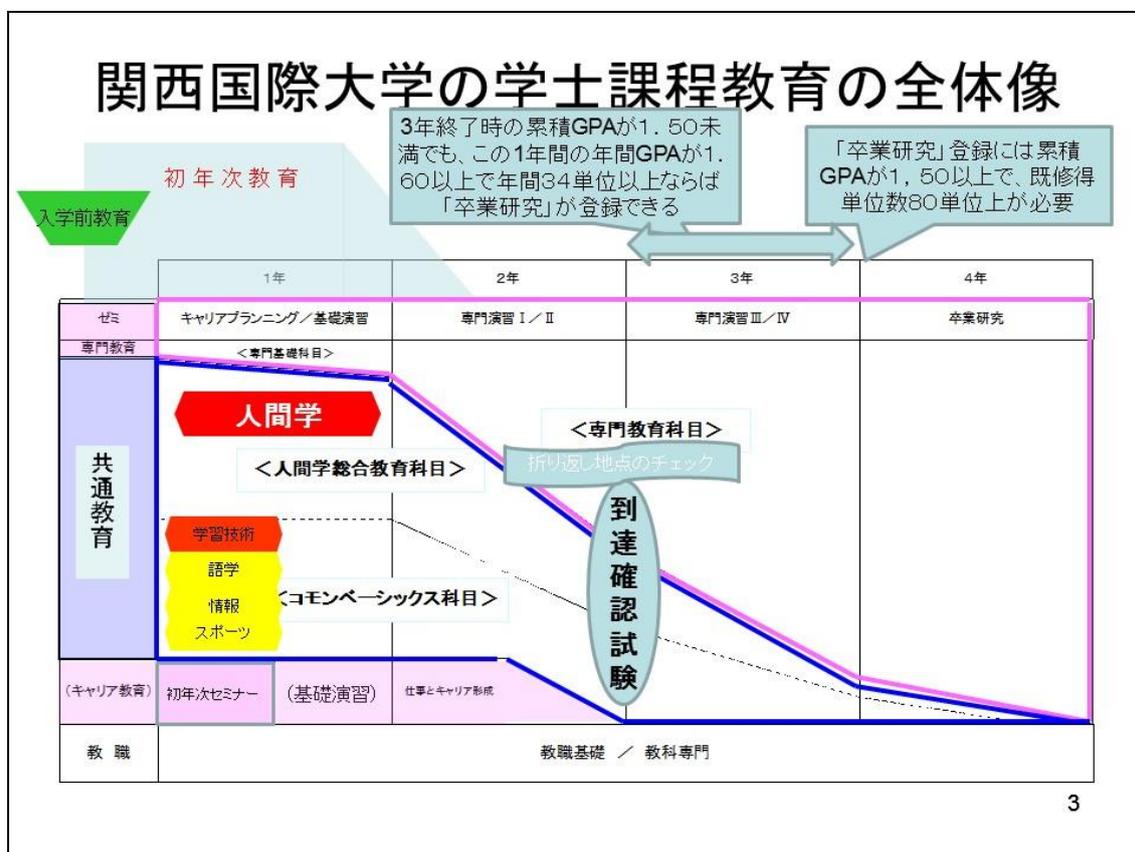


図 4-8. 関西国際大学の学士課程教育の全体像

4.3 「到達確認試験」の導入に向けて一検討段階

「到達確認試験」の内容および実施体制の検討は、教育開発委員会が主導した。教育開発委員会の委員長は、高等教育研究開発センターの教育開発部門長がその任にあっている。

本学では、毎週水曜日が委員会を含む教授会等の各種会議と定められている。各種委員会等は月に1度、定例の週に1コマの時間帯で開催されている。教育開発委員会で「到達確認試験」が初めて議題に上ったのは、2012年度第3回委員会(6月開催)であった。そこから、2012年度に9回、2013年度に10回にわたって継続審議を重ね、内容の検討を行った。

約2年にわたって教育開発委員会で検討した結果、「到達確認試験」の内容は、次のように定まった。

- 内容：学科専攻の教育目標に即しながら、専門教育および専門基礎教育に関する思考/判断力と知的理解に関する内容を、2年生修了レベルに合わせて作成。

- 構成：知的理解の問題（空欄補充、語句説明）および論述問題。
- 試験時間：90分
- 対象者：全学部の2年生。
- 実施時期4年間の折り返し地点にあたる、2年終了時のリフレクション・デイ。

検討と同時に、教員への周知にはFD（本学では、8月、9月、2月に開催される）の機会を用い、学生への周知にはリフレクション・デイの機会を用い、段階的に内容の開示を行っていった。特に、学生に向けては、委員でサンプル問題を作成し、提示することで、試験内容がイメージできるように努めた。なお、リフレクション・デイのシステムについては、後述する。

なお、初回実施は2014年3月とする。ただし、当該学年は入学時には「到達確認試験」について検討中であったため、受験を義務とするものの、未受験者についてのペナルティは科さず、再試験を受験させることとした。また、保健医療学部看護学科は2013年に開設したばかりで、対象学年が存在しないことから、実施対象は人間科学部と教育学部とした。保健医療学部看護学科の初回実施は、2015年3月末のリフレクション・デイとなる。

4.4 「到達確認試験」の実施に向けて

「到達確認試験」の学修にあたっては、本学のeラーニングシステム“WebClass”に各学科単位でコースを設定し、そこに練習問題と解答を示した。これにより、学生は予め自分のペースで試験対策の学修ができるのである（図4-9）。また、このシステムではログイン時間が記録され、学生の学修時間が計測可能となる。試験終了後の指導において、学修時間がどの程度だったのかが参考となる。

また、学生への告知にあたっては、本学のリフレクション・デイの機会を用いた。リフレクション・デイとは、前学期の「ふりかえり」を行う場であり、学年ごとに時間帯が設定されており、全員が指定された時間帯に出席しなければならない。本学では2011年秋学期終了時にあたる、2012年3月から実施している。新学期を迎えるにあたり、主に次のワークを行っている。

- ① 前学期の成績表や返却された答案・レポート・ワークシートや発表で使ったPowerPointファイルなど、授業に関係したものから、前学期の「学び」をふりかえる。
- ② 新学期の履修計画および、意識的に身につけるベンチマーク能力の目標設定を行う。

これらの「ふりかえり」は最終的には、eポートフォリオに記載するが、リフレクション・デイ当日は、ノートPCを使う環境の確保が難しいことから、ワークシートを用いて行っている。ワークシートの内容は、学年により違うものとなっている。リフレクション・デイは、本学が実践する様々な教育システムをつなげるものであり、図4-10のような関連性を持っている。

学修方法

Eラーニングシステム・WebClass上で練習問題を公開するデータバンク方式。



知的理解: 80~100問程度、論述問題30問程度を公開。

図 4-9. eラーニングシステムを用いた学修

リフレクション・デイのしくみ

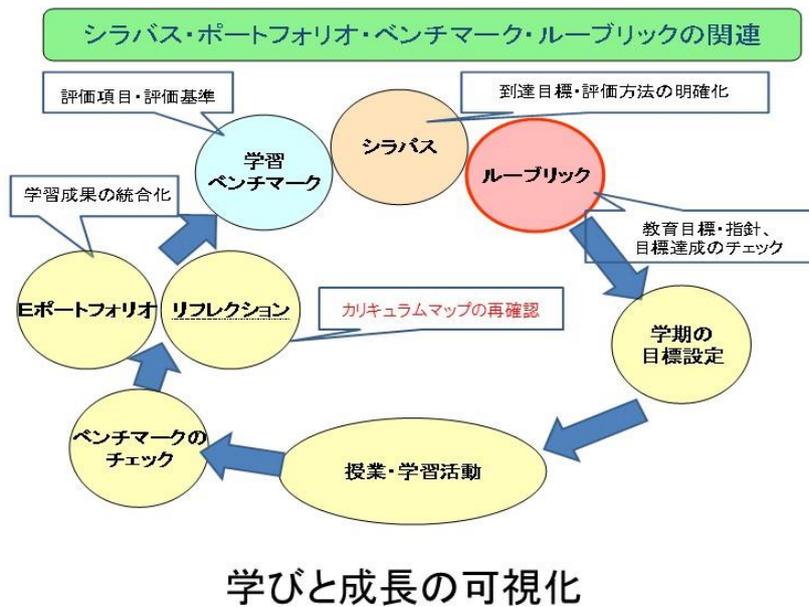


図 4-10. 関西国際大学におけるリフレクション・デイのしくみ

また、リフレクション・デイに「到達確認試験」を実施するという事は、このサイクルの中に取り込むことを意味し、これにより、質保証が確保できるのである。

4.5 「到達確認試験」の今後に向けて一残された検討課題

2014年3月に初めての「到達確認試験」を実施した。今回の合格の基準は、◎（80点以上）、○（60～79）、×（60点未満）の3段階としており、合格点に到達しなかった学生に対しては、合格するまで学科教員がセンターオフィスアワーなどを利用して指導することとした。

初回の実施を終えて、今度の検討課題となることは2点挙げられることがわかった。

まず、第一には、「到達確認試験」を受験することへの動機づけである。初回の実施結果の合格率は、学科によりかなりの差がみられた。たとえば、早期に合格する学生が多かったのは教育学部であった。これは、この学部が教員を養成することを目的としていることと大きく関わっていると考えられるだろう。必ずしも全員が教員志望でなくとも、多くの学生の目標が教員採用試験の合格であれば、折り返し地点で実施される「到達確認試験」の結果は、教員採用試験の合否を測るメジャーになりうる。つまり「到達確認試験」を受験する意味を見出すことができるのである。その点においては、次回に初めて「到達確認試験」が実施される保健医療学部看護学科では、さらに顕著な結果が得られるかもしれない。なぜならば、この学科では看護師になることが目標であるため、教育学部以上に「到達確認試験」の受験に意味を見出すことができると考えられるからである。教育学部と保健医療学部という、いずれも目的養成の学部が同様の結果が得られるのかという点については、次回の試験実施後に結果を精査する必要があるだろう。

一方、人間科学部のように卒業時には一般企業へ就職する学生が多い学部の場合、「到達確認試験」に対するモチベーションをかきたてることは、かなり難しい。教員採用試験や国家試験に相当するものが目標になっていない場合、既に合格した科目のおさらいをするだけになってしまうのが現実であり、そのことが何に対する“到達”を示すのかを明確しなければならない。便宜的には、「卒業研究」に対する“到達”と言えなくもないが、「到達確認試験」の内容はあくまでも、専門基礎科目に絞られているため、各自が執筆する卒業論文の内容とは完全に合致していない。その点における説得力は現時点では弱い。制度としては継続していこうが、学生が納得する意味づけを行わなければ、目的養成型の学部と同様の成果を得ることは難しい。

第二に、試験問題の内容についても、再検討を行う必要がある。現在は、知的理解の問題（空欄補充、語句説明）および論述問題を課しているが、この点について大学間連携事業のステークホルダーである大学入試センターと協議した際、内容についてコメントをいただいた。たとえば、「到達確認試験」を自動車の運転免許の制度と同様に考えた場合、知的理解の問題を50問程度用意し、40問以上で合格とすることも可能であり、そうすると論述問題まで必要としないのである。論述問題の場合、問題の抽象度があがってしまうと、立場や前提から明らかにする必要があるが、2年生終了段階でそれを求めるにはレベル的にも難しいだろうということである。もとより、90分という試験時間で知的理解と論述問題の両方を解答するには、時間不足も否めない。もし、知的理解の問

題のみでよいのなら、試験時間を短縮することも考えられるだろう。また、目的養成の学部以外の実施においては、目的が存在しないため、実施は難しいだろうし、合格すれば成功体験としての“ごほうび”にあたるものが必要ではないかということであった。

今後は、これらのコメントと実施結果を合わせて検討しながら、さらに精度を高くして質保証につなげると共に、学生にとっても十分に意味づけされた「到達確認試験」へとブラッシュアップしていく必要があるだろう。

第5章 学生支援型 IR

1. 学習支援センターの取組

関西国際大学 学長補佐 / 評価センター長 / 人間科学部

藤木 清

学習支援センター長 / 人間科学部

上村 和美

1.1 関西国際大学・学習支援センターと IR

関西国際大学（以下、本学）の学習支援センターは、1998年の開学と同時に設立された。大学教育のユニバーサル化が進んだ現在でこそ、学習支援センター（あるいは学修支援センターと表記されている場合もある）を設置している大学は珍しくないものの、当時は国内の大学に学習支援センターが設置されている例がなかったため、まさに手さぐりでスタートしたことを記憶している。

設立当初は、アメリカのラーニングセンターをモデルとして、学習支援室、保健室、カウンセリング室で構成されていた。その後、学内の組織変更などに伴い、現在は学習支援室、メディアライブラリー（図書館）、メディアサポート室で構成している。2009年には、三木キャンパスに加え、尼崎キャンパスが開設され、ツインキャンパス体制となったが、学習支援室、メディアライブラリー（図書館）、メディアサポート室は両キャンパスにそれぞれ設置されている。ただし、尼崎キャンパスの学習支援室は、教育学部が中心（2014年度より人間科学部経営学科の一部が分置されている）のため、教員養成に特化した支援内容となっている。学内の教職員から構成される「学習支援委員会」でも、毎月これら3室の案件について検討している。

また、2004年には文部科学省「特色ある大学教育支援プログラム」に「大学のユニバーサル化と学習支援の取り組み」が採択され、学習支援体制が強化され、現在の IR の基となる学生情報管理システムの構築もスタートした。

本学の評価室・評価部門に対して、学習支援センターが提供している主なデータは、主に以下の2点である。

- ① 各学期に実施される欠席調査結果
- ② ウォーミングアップ学習で実施される「基礎学力診断テスト」の結果

「欠席調査」とは、各学期の全科目（非常勤講師が担当する科目も含む）について、授業開始からおおよそ5週目までの期間の欠席回数を科目担当者から情報収集するものである。本学では、欠席回数が授業回数の1/3を上回った場合、資格喪失となり、受験資格やレポート提出の資格を失い、単位も認められなくなるという制度がある。そのため、5週目までの期間で15回授業の場合は2回以上（30回授業の場合は4回以上の欠席）欠席している学生をリストアップし、いわゆる“資格

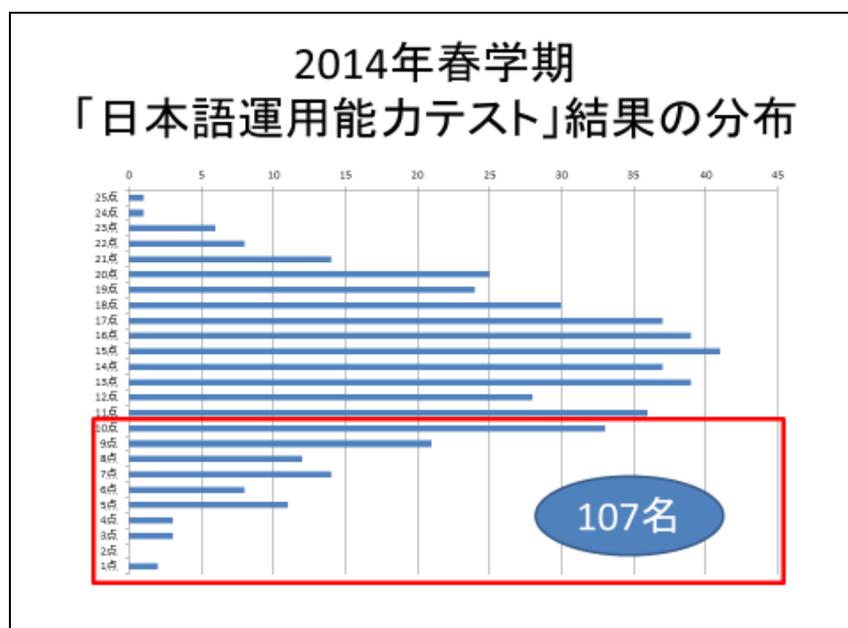
喪失予備軍”に対する指導を行うのである。欠席回数は中退に結び付くケースもあり、学生情報の中でも現状を把握できるデータである。

また、「ウォーミングアップ学習」とは、スクーリング形式の入学前教育の呼称で、2003年度から実施している。毎年、入学直前の2～3月に両キャンパスで実施しており、大学生活への円滑な移行を目的としている。そのため、本学では、このウォーミングアップ学習を“初年次教育のスタート”と位置付けている。プログラムは毎年、微調整を行っているが、2009年度より「日本語運用能力テスト」を実施している。これは10分間の簡易テストで、日本語の基礎的知識を問う問題である。入学時には出身高校の成績評価という指標があるが、これは高校によって評価基準が様々で、一律の指標として用いることが難しい。そこで、入学時に基礎的な学力を共通指標によって測定し、入学時のアドバイザー面談で活用することを目的に試験的に開始した。スコアがハイレベルな学生には、学外体験学習や高度な教育プログラムへの誘導につながり、スコアがローレベルな学生に対しては、ライティングやリーディング等の学習支援プログラムへの誘導が可能となるのである。

その後、テストの内容は、連携事業⁵¹で検討されることとなり、GPAと相関の高いテストを3パターン開発することができた。2012年度からは「論理思考テスト」も加わり、「基礎学力診断テスト」となった。

1.2 学習支援室でのIRデータの活用例

たとえば、2014年度の「日本語運用能力テスト」の実施結果は以下のようになった。



⁵¹ 関西国際大学・神戸親和女子大学・比治山大学・比治山短期大学部：文部科学省「平成21年度大学改革推進等補助金[大学改革推進事業]『大学教育充実のための戦略的大学連携支援プログラム ―データ主導による自立する学生の学び支援型の教育プログラムの構築と学修成果の測定―』の分科会「テスト開発」による開発。

学習支援センターでは過去のデータから、10点以下（正答率40%以下）の学生をアット・リスク学生の予備軍ととらえ、早期に指導する体制をとっている。今年度は107名が指導の対象学生となっている。過去のデータから、10点以下の学生の出席率（退学・除籍）が高く、現在も卒業できずに在籍しているケースがある。すなわち、卒業遅れの可能性があると考えられるのである。ただし、4年間で卒業できているケースもある。しかし、その中には、3年修了時のGPAが1.5に満たない学生もいるため、注意を払わなければならないのである。

つまり、リスクは高いが、卒業はできる。だから、1年春学期の折り返し以降に“きちんと出席する”“課題は必ず提出する”“期末のレポートやテストには、十分に準備時間をとる”など、頑張らなければならないというような具体的なアドバイスを行うのである。

また、10点以下の学生を入試種別で見ると、AO入試(33%)、指定校(30%)、スポーツ推薦(20%)の占める割合が多い。いずれも、選抜時に学力試験を受験しない入試形態で、学習習慣が身につけていないケースが考えられる。

ちなみに、評定値は学校によってかなりのばらつきがある。スコアが9点の21名のうち15名が出身校の評定3.5以上(71%)、スコア8点の12名のうち9名が評定3.5以上(75%)、10点以下全体の107名のうち63名は評定3.5以上(59%)となっている。

1.3 まとめ

以上のように、学習支援室でのIRデータの活用は、まだ始まったばかりである。今後も評価センターと連携しながら、分析を進め、学生支援に役立てていくことを検討したい。

参考文献

- 上村和美・藤木清 『日本語運用能力の測定』 「学力を支える学習支援の方法論」第8章 pp.268-272 2012
- 上村和美, 藤木清: 「大学入学時における読解力と「日本語運用能力テスト」との関係に関する一考察(2)」『関西国際大学紀要』, 第13号 51-56頁 2012
- 上村和美, 藤木清: 「大学入学時における読解力と「日本語運用能力テスト」との関係に関する一考察」『関西国際大学紀要』, 第12号 89-99頁 2011)
- 関西国際大学学習支援センター: 文部科学省「特色ある大学教育支援プログラム」(平成16年度採択) 関西国際大学「大学のユニバーサル化と学習支援の取り組み」報告書 2008
- 関西国際大学・神戸親和女子大学・比治山大学・比治山短期大学部: 文部科学省「平成21年度大学改革推進等補助金[大学改革推進事業]」『大学教育充実のための戦略的連携支援プログラム ―データ主導による自立する学生の学び支援型の教育プログラムの構築と学修成果の測定―』最終報告書 2012

2. 大学入試センター開発テストの活用

関西国際大学 学長補佐 / 評価センター長 / 人間科学部

藤木 清

2.1 大学入試センター開発テスト

AO や推薦入試による入学者は学力試験を経ずに入学している場合が多い。そのため大学入学後の教育を履修するにあたり必要な学力が備わっているのかを入学後に測定することが必要である。そのため、独立行政法人大学入試センターでは、そのような学力を測定するための共通テストの開発を行っている。なお、このテストは大学入試センター試験を補完するためのテストという位置づけであり、「入学者選抜研究機構」と「研究開発部」の2つの組織でそれぞれ開発を行っている。

本連携取組では、同センターが連携機関となり、この開発テストのモニター調査を各連携校で実施した。実施したテストは以下のとおりである。

- ①2012年秋：国語コミュニケーションテスト
- ②2013年4月：言語運用力テスト、数理分析力テスト
- ③2014年4月：言語運用力テスト、数理分析力テスト

2.2 「言語運用力」と「数理分析力」テスト

ここでは、2013年度に関西国際大学で実施した「言語運用力テスト」と「数理分析力テスト」の調査データを用いた分析事例を示す。

まずは、言語運用力テストと数理分析力テストについて簡単に述べる。

言語運用力テストは日本語および英語の文章、短文、会話文や図表を材料として、情報の把握（文章内の情報を正しく読み取る能力）、内容の理解（文章の内容の理解や解釈を行う能力）、推論と推察（推測、評価、判断等を行う能力）を問うものである。

一方、数理分析力は数と式、関数に関わる計算、定義やルールを理解して適用する能力、グラフや数表の内容の読み取り、数理的な思考力を働かせた問題解決力を問うものである。いずれのテストもマークシート方式であり、解答時間は40分間である。

これら2つのテスト結果の得点合計を各学生の入学時の基礎学力点として用いる。

2.3 基礎学力と学業成績との関係

次に、基礎学力と学業成績との関係をみてみる。図5-1は基礎学力点と1年次終了時における累積GPAとの散布図である。相関係数は0.437であり正の相関があることがわかる。しかしながら、かなりばらつきが大きく、必ずしも基礎学力のみによって学業成績が決定づけられるものではない。これは、本学における成績評価のつけ方にも要因があると思われる。本学ではアクティブラーニングを導入していることもあり、科目の成績を最終試験のみで評価せず、レポートやプレゼンテーシ

ョンなど多面的な評価ツールを組み合わせることを全学的に申し合わせている。その結果、日々の授業への参画の程度など、学習活動に対するモチベーションが成績評価に大きな影響を与えることになる。

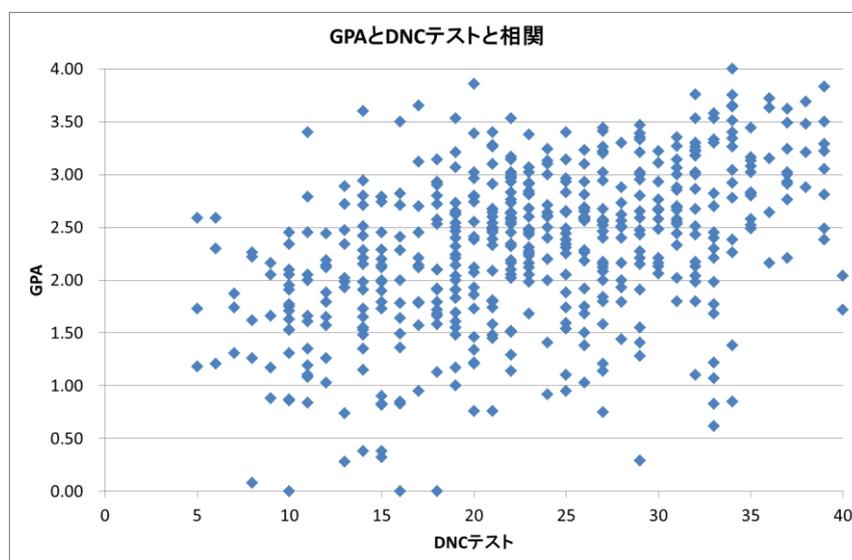


図 5-1. 基礎学力点 (DNC テスト) と GPA (1 年終了時累積) との散布図

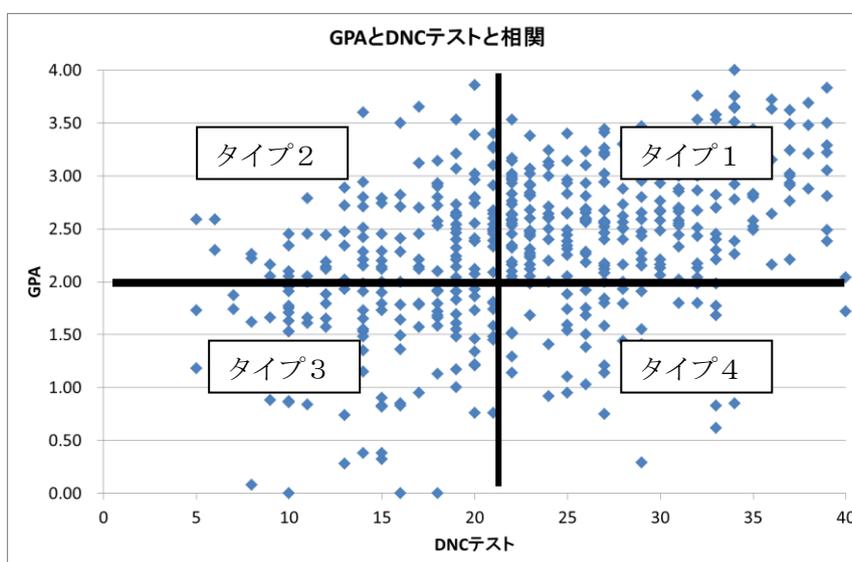


図 5-2. 4 つのタイプ

さらに、この基礎学力点の高低と GPA の高低により、分析対象となっている学生を 4 つのタイプに分類しよう。分類は以下のとおりである (図 5-2 参照)。

タイプ 1: 基礎学力点 22 点以上、かつ、累積 GPA 2.00 以上

タイプ 2: 基礎学力点 22 点未満、かつ、累積 GPA 2.00 以上

タイプ3：基礎学力点 22 点未満、かつ、累積 GPA2.00 未満

タイプ4：基礎学力点 22 点以上、かつ、累積 GPA2.00 未満

すなわち、タイプ1は基礎学力が高く、成績評価も高いので、学業に関してはあまり問題のないタイプである。タイプ2は基礎学力がそれほど高くはないものの学業成績がよいタイプであり、日々の授業への参画度の高いことが予想される。本学では外国人留学生の多くがこのタイプに属している。タイプ3は基礎学力、学業成績ともに低く、学業に関しても問題があるタイプである。強化運動部に所属している学生の一部に多く見受けられる。タイプ4は基礎学力が高いのにもかかわらずパフォーマンスが伴わないタイプであり、学業に対するモチベーションの低いことが想定される。

これらのタイプに分類する理由は、タイプによって学修支援や指導の方法が異なってくるのではないかと予想されるからである。タイプ1は基礎学力もモチベーションが高いためより高次の教育プログラムに誘うことが望ましいだろう。タイプ2は基礎学力が低いものの学業へのモチベーションが高いことが想定され、自律的に学修することが成功していると考えられる。

それに対して、タイプ3は学業に対するモチベーションが低いことが考えられるが、そもそも基礎学力が伴っていないという問題がある。このタイプの学生にはリメディアルに関する支援の必要な学生が多く含まれていることが考えられる。また、タイプ4は基礎学力が伴っているにもかかわらず成績評価が低くなっており、学業に対するモチベーションの低さが要因になっているのではないかと考えられる。このタイプの学生にはリメディアルに関する学修支援ではなく、興味関心を喚起することや、学修への動機づけとなるような働きかけが必要であろう。

このように、タイプに合わせて学修支援を工夫することが重要であると考える。

2.4 学修行動調査から見たタイプ別の特徴

前項の分類により、それぞれのタイプの学生の意識や態度にどのような違いが出てくるのかについて、学修行動調査（大学への適応過程に関する調査）により一部紹介する。

図5-3は学習面での適応に関する質問である。タイプ1、タイプ2は肯定的回答がそれぞれ70%、60%を上回っているのに対して、タイプ3は40%程度、タイプ4は30%を下回っている。この結果から、タイプ4が学習面で基礎学力以外の何らかの問題を抱えた学生が多いことがわかる。

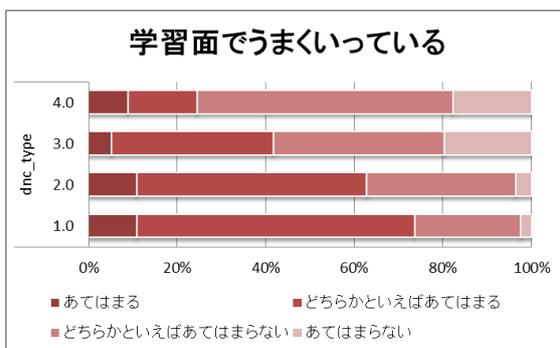


図 5-3. 学習面の適応

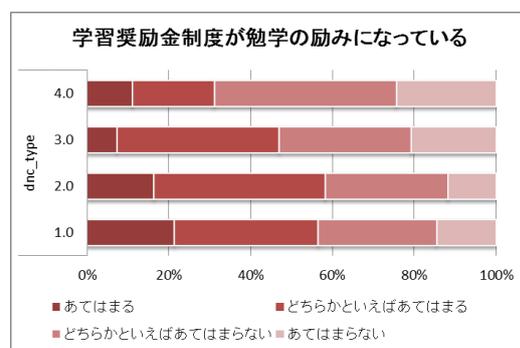


図 5-4. 学習奨励金が勉学の励みになるか

図 5-4 は学習奨励金が勉学の励みになっているかに関する質問である。ここで、学習奨励金とは本学の奨学金制度の 1 つであり、ある学期の GPA と修得単位がともに一定水準を超えた学生に対して授業料の 10%あるいは5%に相当する金額を支給するものである。この制度についてタイプ 1、タイプ 2 は肯定的な回答が半数以上を占めるのに対し、タイプ 4 の肯定的な回答割合はタイプ 3 を下回り、3 分の 1 程度にとどまっている。この結果から、タイプ 4 の学生は成績評価に裏付けられた制度については、モチベーションが喚起されにくいことがわかる。

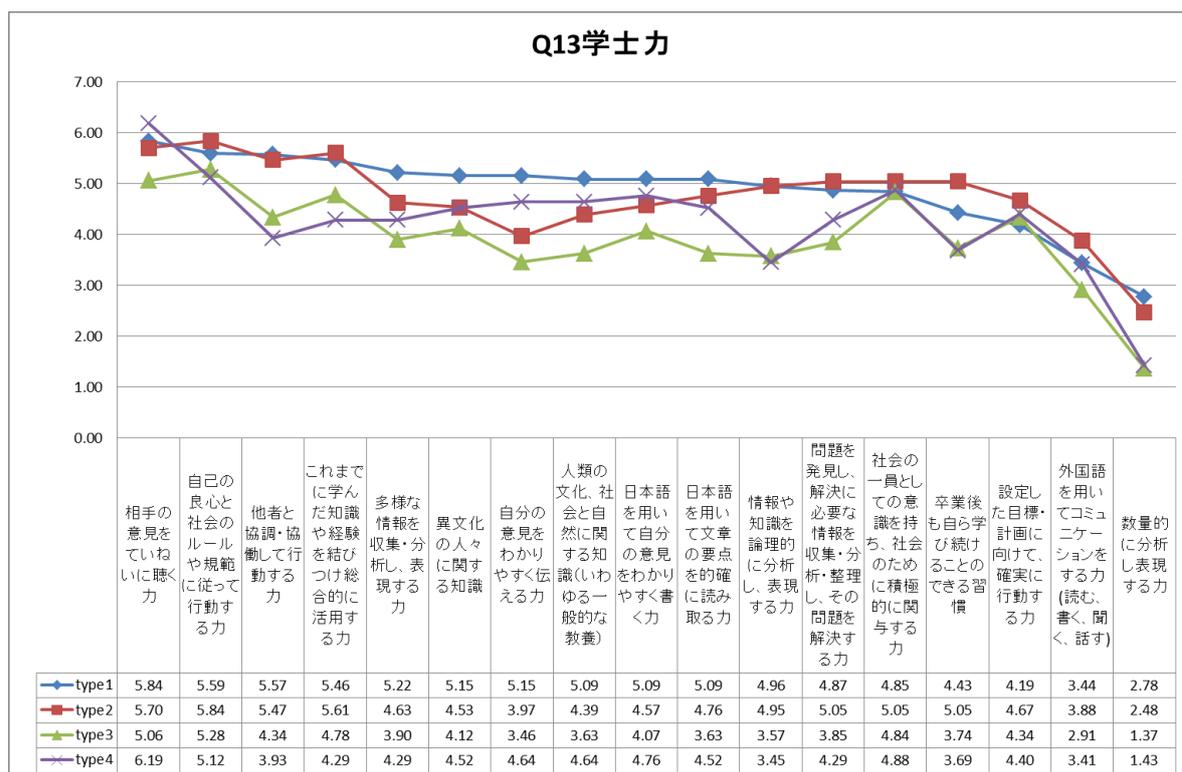


図 5-5. 入学時に比べた能力の変化

次に、図 5-5 は入学時に比べて能力が変化したかについて聞いたものである。縦軸は、入学時に比べて、問の能力が増えた=+10、どちらかといえば増えた=+5、どちらかといえば減った=-5、減った=-10、としたときの加重平均である。

タイプ 1 を基準としたときに、タイプ 2 が低い項目は、「異文化の人々に関する知識」、「一般的な教養」といった教養や「自分の意見をわかりやすく伝える力」、「日本語を用いて自分の意見をわかりやすく書く力」「多様な情報を収集・分析し、表現する力」といった言語運用に関する力である。それに対して、タイプ 2 の高い項目は「卒業後も自ら学び続けることのできる習慣」といった自律性に関する項目である。

タイプ 3 はタイプ 1 を下回っている項目が多く、特に差の大きな項目としては、「自分の意見をわかりやすく伝える力」、「日本語を用いて文章の要点を的確に読み取る力」、「情報や知識を論理的

に分析し、表現する力」といった論理性に関する力が目立っている。

タイプ4は他者との協調・協働や論理性、卒業後学び続ける習慣といった社会人として自立するために必要な能力の項目が低い一方、ていねいに聴く力が高かった。

また、ルールや規範に従った行動、社会との積極的な関わり、目標・計画の遂行については、タイプ間の差が少なかった。さらに、全てのタイプにおいて、数量分析および外国語コミュニケーションの項目が低いことも特筆すべき点である。

以上のように、学修行動調査においてもそれぞれのタイプの特徴があり、必要な支援内容が変わってくるのが明らかである。

2.5 まとめ

本稿では、大学入試センターで開発された「言語運用力」と「数理分析力」のテスト結果を用いて学修支援の在り方を考えるための1つの分析方法を紹介した。今後、さらに複数のデータを用いて学生支援型IRを展開していく所存である。

参考文献

- 荒井清佳 他『大学入学志願者の基礎的学力測定のための「言語運用力」試作問題のモニター調査による分析－選択枝の変更が問題の特性に与える影響について－』 「大学入試センター研究紀要」 第43号,1-14頁,2014
- 桜井裕仁 他『大学入学志願者の基礎的学力測定のための「数理分析力」の調査とその予備的検討』 「大学入試研究ジャーナル」第24号,51-58頁,2014
- 椎名久美子 他 『大学入学志願者の基礎的学力測定のための枠組みの検討および「言語運用力」についての予備的分析』 「大学入試研究ジャーナル」第24号,41-49頁,2014

3. 小規模大学における IR の学修・学生支援活用の可能性と課題

北陸学院大学・短期大学部

富岡 和久

多様な学生の入学が増加している現状において、小規模大学においても学修と学生生活の両面で一人ひとりの学生に応じたきめ細やかな支援が必要とされ、そのための IR の導入は有効な手段の 1 つと言える。しかし、小規模大学では母集団が小さいため、IR データをより有効に活用することは難しくならざるを得ない。そこで、精度を増すために一定規模の母集団を確保することを目的として複数の大学でデータを共有することは有意義であると考えられる。しかし、連携する大学の教育目標や評価方法、さらには学校ごとに違う学生の特性傾向に合わせて活用するためにはデータ利用の工夫が重要となってくる。

IR の活用にあたっては、まず各大学の DP・CP が明確になっていることはもちろん、学生がそれを理解した上で、個々の目標に応じて学ぶことが大切である。本学では学生への DP・CP の浸透とともに、多様な学生が等しく主体的に学ぶ力を入学後の早い時期に身に着けることも重要であると考ええる。

本稿では、本学の取組の紹介とともに、IR の活用例とそこから見えてくる課題について述べる。

3.1 社会学科の取組

北陸学院大学人間総合学部社会学科では学生のアクティブラーニングに結びつく姿勢を育むため、1 年前期に実践的人材育成を目的とした科目「キャリアデザイン概論 I」を設定した。この科目は、実践型人材育成を目的とした Future Skills Project 研究会認定プログラムである。プログラムは 2 企業との連携で 90 分一コマの授業 7 回を 1 サイクルとし、2 サイクル (15 回) 終了する形で実施する。企業の実践担当者からは実際に職場で直面しているのと同レベルの課題が出され、受講者である学生は、小グループでその企業の社員の視点に立って課題に取り組み、提案企画を中間発表および最終発表 (プレゼンテーション) として行う。学生の間接発表に対して企業の実務担当者が社会人目線で厳しいフィードバックを行い、それを受けて学生は最終発表に向けて、さらに提案企画を補正していく。この授業をとおして、学生は企業の実践担当者からコメントを受けることにより、「自分たちが社会人になるためにはどのような力が必要なのか」が理解できる。また、学生自身が個々の課題を持つことにより、4 年間の大学生活をどのように過ごせば良いかの気づきが期待できる (表 5-1)。

実施した結果、①グループ学習におけるフリーライダー問題や②複数の担当教員による評価のばらつき、あるいは③困難な協力企業の確保などの課題が見出された。一方 1 サイクル目の学生の感想にはできないことを悲観する記述が多かったが、2 サイクル目には達成感や自分の課題解決へ向けての前向きな意欲が多くみられるようになった。

表 5-1. 「MIP」のカリキュラム（施行版）

コマ	企業参加	授業内容
1		マインドセット・ルール説明
企業①		課題とは？ディスカッション練習
	★	企業から課題提示
		グループ活動
	★	企業への中間プレゼン
		グループ活動
	★	企業への最終プレゼン・評価
		振り返り・スキル紹介・チーム再編
企業②	★	企業から課題提示
		グループ活動
	★	企業への中間プレゼン
		グループ活動
	★	企業への最終プレゼン・評価
		全体の振り返り・今後の学び検討
15		予備日

★＝企業参加日

この授業は学生が早期に主体的に学ぶ姿勢の基礎を身につける効果が期待でき、多様な学生の学修・生活支援に役立つものと思われる。

また、授業終了後も、他科目の授業でグループワークを実施する際に、学生が積極的に活動を展開する姿勢が見られた。

3.2 MIPの効果測定指標の可能性について

ここではGPAがMIPの効果測定指標として有用であるかの可能性を見るために、MIP参加学生と非参加学生の前期と後期のGPAを大学（幼児児童教育学科・社会学科）1年生および短期大学（食物栄養学科・コミュニティ文化学科）1年生で比較してみた。

4学科の1年生全体で見た場合、GPAの構成比は前期と後期で差は見られなかった。また、学科別で見た場合、短期大学部では食物栄養学科およびコミュニティ文化学科の両学科ともに前期と後期での差は見られなかった。4年制大学では後期にやや右にシフト（GPAが高くなる）傾向がみられた、特に社会学科ではその傾向が強くみられた。MIPを実施していない前年度の1年生の前後期では、GPAの変化は見られなかったことから、有意な差はないが、MIPの効果が見られたことが予測

できる。

これらのことから、確定的なことは言えないが、GPA が MIP の効果測定指標になる可能性が見受けられた。今後、複数年で 1 年前期後期で GPA を比較することにより、信頼度が明らかになるものと思われる。

3.3 学修・学生支援 IR 指標としての適応調査の可能性

初年次に主体的学びに結びつく仕掛けを組み込んでも、その後の学生の状況は様々に変化する。また、その効果がどれだけ続くかは個々の学生で必ずしも一定とは限らない。個々の学生の状況を把握し、大きな変化が現れる前に支援するためにも、IR データを活用し卒業に向けてより良い学修・生活環境を提供することは重要である。そこで、複数校でのデータ共有による IR の可能性を検討する試みの第一段階として、関西国際大学が開発した学生適応調査項目を利用し、学生の学内外での学習状況や学生生活状況に関する 18 項目を設定、学年度末に 1 年生を対象に調査を実施した。これらのデータと、入学直後に実施した英語・国語・数学のプレースメント・テスト、大学入試センターが開発中の言語および数理に関するモニター試験の結果、および 1 年度末の GPA 情報等を有機的に組み合わせて、学生指導での利用を想定してパターンを抽出した。その結果、「自信がないため努力したことが要因と思われる学習面での適応意識は低い学習評価の高い学生」、「不本意入学等が要因と思われる学習面での適応意識は低い学習評価の高い学生」および「自分の学力を把握していないことが要因と思われる学習面での適応意識は高い学習評価の低い学生」という 3 タイプが見いだされた。これらのことから、学習評価の高低に影響する複数の要因が予測され、個々の学生の影響要因の違いに応じた対応が可能となることがわかった。すなわち、今回のシミュレーションから①学習評価指数からだけでは推測できない要因を具体的に表すとともに、②学生の現状に至る背景などの把握が可能となり、③個々の学生に応じた対応が可能になるとともに、④入学から卒業までの間に、対応者（教職員）が交代するなどしても一定の対応ができる可能性が示唆された。

また、IR 構築に向けて、①散在データの把握、データ収集あるいは更新方法や更新時期、重複データの調整、データの構築、新たなデータ提供の依頼などのデータの構築、②さらに必要なデータの把握、既存データの加工、加工後のデータの提供方法や提供範囲といったデータの再編成および③取得あるいは加工データの保管方法といった内容の検討、さらには④負担の増加等も考慮した上での組織の規模と構成員をどうするか、⑤データ収集のための権限の範囲（強さ）、⑥学生および教職員に利用目的の理解を得るための工夫、および⑦個人情報保護の方針に基づきどの範囲までの内容を誰に対して、どのように公開するかといった事を明確にさせる必要があるといった課題が見いだされた。

上記の課題を 1 つひとつ解決して、全教職員が共通認識を持っていくことが、今後の IR 構築に向けての活動目標といえよう。

第6章 情報発信活動

1. シンポジウム

1.1 シンポジウム概要

本取組に関するシンポジウム『教学マネジメントの改善と学修成果』～学生支援型 IR の可能性～が、2014年11月22日（土）に関西国際大学尼崎キャンパス KUIS ホールにて170名を超える参加のもと開催された。

小笠原氏の基調講演では、基礎学術系分野、職業系分野、実学系分野それぞれの枠組みの特徴と教育戦略を整理した。特に、実学的分野では教育目標が拡散しカリキュラムが総花的になること、ディシプリンに基づく縦方向の流れを整理し、コンピテンスに基づく横方向の流れを強化して職業的レリバンスを獲得すること、そして、ハイ・インパクト・プラクティス（HIP）化が必要であることが説明された。

連携事業の中間報告では、取組の全体像として、①HIP の充実、②学修成果の評価方法の開発、③教学マネジメントシステムの確立の3本の柱に沿い、事業の成果と課題について報告を行った。各連携校からは HIP の取組事例として、淑徳大学のサービスマーケティングの取組、北陸学院大学の PBL 型授業である Mission Innovation Project の報告があった。また、くらしき作陽大学からは、ルーブリックの活用例および教学マネジメントに関する全国調査についての報告があった。

パネルディスカッションでは、義本氏より、国の政策として「学修成果の可視化」をどのように捉えているのか、および最近の取組事例についての発表があった。次に、大塚氏より、教育心理学者の立場から「主体的な学び」と「学修成果の可視化」をどのように実現すべきかの課題について説明をいただいた。最後に、取組代表校である関西国際大学 濱名学長より本事業で目指している学修成果の可視化の方法とその評価法について、本取組が直面している課題を交えながら説明があった。

その後、フロアからの質問に対してそれぞれのパネリストが意見を述べた。その中で、IR の取組が必要不可欠であり、まずはインフラ整備や専門的職員養成が急務であること、また情報公開を進める必要があるといった意見が出た。

このシンポジウムにおいて、本取組における「主体的な学び」、「学修成果の可視化」についての議論が深まったことにより、新たな課題を発見することができた。

1.2 シンポジウム次第

文部科学省 平成 24 年度「大学間連携共同教育推進事業」選定取組
「主体的な学びのための教学マネジメントシステムの構築」シンポジウム

『教学マネジメントの改善と学修成果』

～学生支援型 IR の可能性～

開催日時

2014年11月22日（土） 13:00～17:00

開催場所

関西国際大学 尼崎キャンパス 3階 KUISホール

主催

関西国際大学・淑徳大学・北陸学院大学・くらしき作陽大学

【趣旨】

高等教育のユニバーサル化により、学生の多様化は、学習目的、学習意欲、学習習慣、学力の各側面で進行しています。多くの大学、とりわけ小規模の私立大学においては、様々な学生を受け入れつつ、限られた資源の中で、学士課程教育の質保証の実現を可能にする“仕組み”をいかにして確立するかが問われています。この課題解決のため、本取組では各連携校が掲げるディプロマポリシーの達成に向けて、①学修の質を向上させる上で教育効果が高いといわれる体験活動を通じた HIP (High-Impact Practices) による教育方法を充実させること、②成績評価の可視化、③教員の教育力の向上をはかることを通じて、組織的教育を可能にする教学マネジメントの確立をめざしています。

このシンポジウムでは、2年半の本取組の成果を報告するとともに、主体的な学習者を育成するための教学マネジメントがどうあるべきか、学修成果をどう可視化し、どう活用すればよいか、参加者の皆様と議論を深めたいと思います。

【登壇者プロフィール】

文部科学省大臣官房審議官（高等教育局担当） 義本 博司氏（よしもと ひろし）

京都大学法学部卒業、米国ロチェスター大学経営大学院修了。 高等教育局大学振興課長、高等教育企画課長、大臣官房会計課長、大臣官房審議官（初等中等教育局担当）を歴任。

大学教育学会 会長/北海道大学名誉教授 小笠原 正明氏（おがさわら まさあき）

北海道大学大学院理学研究科修士課程修了。博士{工学}。第3回日本放射線化学会賞受賞。北海道大学教授、東京農工大学教授、筑波大学特任教授、同客員教授を歴任。元財団法人大学基準協会「特色ある教育支援プログラム」実施委員会委員。専門は化学、高等教育論。

独立行政法人大学入試センター試験・研究副統括官／教授 大塚 雄作氏（おおつか ゆうさく）

東京大学大学院教育学研究科博士課程単位取得退学。大学入試センター研究部助手、メディア教育開発センター研究開発部助教授、教授、大学評価・学位授与機構評価研究部教授、京都大学高等教育研究開発推進センター教授、同センター長を経て、2014年4月より現職。専門は教育心理学、教育評価。

学校法人濱名学院 理事長／関西国際大学 学長 濱名 篤（はまな あつし）

上智大学大学院文学研究科社会学専攻博士後期課程修了。博士（社会学）。主な兼職として、文部科学省中央教育審議会臨時委員、同学校法人運営調査委員、国立教育政策研究所評議員、独立行政法人大学入試センター運営審議会委員など。専門は高等教育論、教育社会学。

（パネルディスカッション・司会者）

淑徳大学 高等教育研究開発センター 准教授 芹澤 高斉（せりざわ たかなり）

中央大学大学院経済学研究科博士課程単位取得満期退学（経済学修士）。松阪大学専任講師、助教授、三重中京大学准教授を経て2013年4月より現職。2013年度文部科学省大学間共同教育推進事業「主体的学びのための教学マネジメントシステムの構築」において関西国際大学に出向。専門は経済学。

【プログラム】

13 : 00～13 : 10	【総合司会】 関西国際大学 渉外部長 山崎浩一
	開会の挨拶 関西国際大学 学長 濱名 篤
	来賓挨拶 文部科学省大臣官房審議官（高等教育局担当）義本 博司氏
13 : 10～13 : 15	シンポジウム趣旨説明 関西国際大学 学長補佐／評価センター長 藤木 清
13 : 15～14 : 15	基調講演 主体的な学習者育成のための教育改革：大学教育の「構造化」とは何か？ 大学教育学会 会長 / 北海道大学名誉教授 小笠原 正明氏
14 : 15～15 : 15	各連携大学より本取組の中間報告 ○「本取組の中間報告」 関西国際大学 学長補佐／評価センター長 藤木清 ○「淑徳大学におけるサービスラーニング教育の展開」 淑徳大学 学長特別補佐／コミュニティ政策学部教授 磯岡哲也 ○「初年次教育におけるPBL型授業の実践と課題」 北陸学院大学 人間総合学部社会学科 学科長 俵 希實 ○「アセンブリー・アワーにおけるルーブリックの活用」 くらしき作陽大学 子ども教育学部助教 田崎 慎治 ○「教学マネジメント全国調査」 くらしき作陽大学 学長顧問／KSU 高等教育研究センター所長 有本 章
15 : 15～15 : 25	休憩
15 : 25～16 : 55	パネルディスカッション 「教学マネジメント改革と学修成果の可視化」 ～その可能性と課題解決に向けて～ 【パネリスト】 文部科学省大臣官房審議官（高等教育局担当） 義本 博司氏 大学教育学会会長 / 北海道大学名誉教授 小笠原 正明氏 独立行政法人大学入試センター 試験・研究副統括官／教授 大塚 雄作氏 関西国際大学 学長 濱名 篤 【司会】 淑徳大学 高等教育研究開発センター准教授 芹澤 高斉
16 : 55	閉会の挨拶 北陸学院大学副学長 朝倉 秀之

<配布資料一覧>

○シンポジウム趣旨説明資料

主体的な学びのための教学マネジメントシステムの構築（取組概要図）

○基調講演資料 **資料1**

主体的な学習者育成のための教育改革：大学教育の「構造化」とは何か？

○各連携大学の本取組の中間報告資料 **資料2**

「大学間連携共同教育推進事業～中間報告」 関西国際大学

（参考資料）

- ・教室外プログラム及びアクティブラーニング型授業の要件
- ・コモンルーブリック・KUIS 学修ベンチマーク

「淑徳大学におけるサービスラーニング教育の展開」 淑徳大学

「地方大学初！社会学科実践型人材育成プロジェクト「M I P」スタート」 北陸学院大学

「アセンブリー・アワーにおけるルーブリックの活用」 くらしき作陽大学

○パネルディスカッション資料 **資料3**

「教学マネジメント改革と学修成果の可視化－現状と課題－」

文部科学省大臣官房審議官（高等教育局担当） 義本 博司氏

「学修成果の可視化ということ」

独立行政法人大学入試センター 試験・研究副統括官／教授 大塚 雄作氏

「学修成果をどのように身につけさせ、評価していくのか」

関西国際大学 学長 濱名 篤

○その他の配布

- ・質問票
- ・アンケート
- ・本取組リーフレット

関西国際大学尼崎キャンパス

2014.11.22

平成24年度採択 大学間連携共同教育推進事業

主体的な学びのための
教学マネジメントシステムの構築

主体的な学習者育成のための教育改革： 大学教育の「構造化」とは何か？

北海道大学名誉教授
大学教育学会会長

小笠原 正明

本講演の内容

1. 本事業の印象
2. 質の高い学士課程教育とは
3. 高等教育のツールの多様化
4. 階層構造による整理
5. 日本の大学/大学院の構造
6. 基礎学術分野の教育戦略
7. 職業的分野の教育戦略
8. 「実学的」分野の教育戦略—これが問題！
9. HIP化の手順
10. 大型クラスの学修支援がポイント

2

本事業の印象

「性格の異なる4つの大学が、共同して教室内外のアクティブラーニング化に取り組んでいるのは画期的」

「ルーブリック等のアセスメント方法の開発と組み合わせてアクティブラーニング化を推進する方針は時宜を得ている」

「教養的科目やキャリア教育科目で成功したら、次の段階として学士課程の柱となる専門教育へ」

「アクティブラーニングにはコンテンツ依存性がある」

→ どの科目にどのツールが向いているか？

「ディシプリンとの協力・連携が不可欠」

(平成25年度事業に対する外部評価委員としてのコメントより)

コメントの背景説明が必要

3

質の高い学士課程教育とは

「教員と学生とが意思疎通をはかりつつ、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問題解決型の能動的学修（アクティブラーニング）によって、学生の思考力や表現力を引き出し、その知性を鍛える双方向の講義、演習、実験、実習や実技等の授業を中心とした教育」

(平成24年度中央教育審議会大学分科会大学教育部会の『審議のまとめ』より)

近代大学のパラダイムは不変

(小笠原・細川：『大学評価研究』, 第13号, pp.19-29, 2014年)

4

高等教育のツールの多様化

アクティブラーニング	ルーブリック
HIP(High-Impact Practices)	カリキュラムマップ
グループワーク	ポートフォリオ
ディスカッション	ベンチマーク
プレゼンテーション	IR
インターンシップ	プレイスメントテスト
サービスラーニング	アセスメントポリシー
ライティング	ラーニングコモンズ
クリッカー	ロールプレイ
PBL	SNS
	オフィスアワー

階層構造がある
それぞれのツールに発展の経緯

5

階層構造による整理

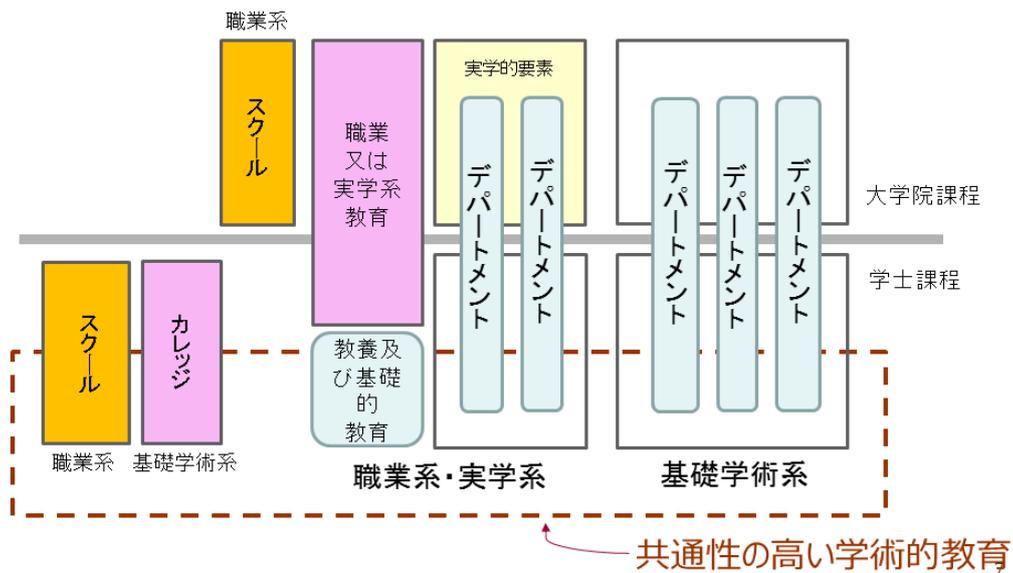
HIP	IR
アクティブラーニング	カリキュラムマップ
グループワーク	アセスメントポリシー
ディスカッション	ルーブリック
プレゼンテーション	ポートフォリオ
インターンシップ	ベンチマーク
サービスラーニング	プレイスメントテスト
ライティング	ラーニングコモンズ
クリッカー	SNS
ロールプレイ	
PBL	
オフィスアワー	

多様なツールどう使うかは教育目標しだい
教育目標は学士課程の性格しだい

6

日本の大学/大学院の構造

3種類の共存：職業系、基礎学術系、実学系



日本の高等教育：「追いつき追い越せ型」

国家の政策誘導による学部・学科の増設

- 多様な学部・学科の誕生、発展、消滅
- 学術的課程と職業的課程の未分離・混在

“学術的課程と職業的課程：カリキュラムの編成原理が違う！”

- 学術的部門の未成熟

その結果

- 580に及ぶ学科名の種類
 - 国際的な対応関係を失う → グローバル化できない理由の一つ
- 脆弱な基礎的学術分野の教育
- 細分化した縦割カリキュラム
- 学科における自給自足主義
- 教職員の過重負担

1 基礎学術的分野の教育戦略

➤ フンボルトの理念と潮木の注釈

「知識をいまだ発見されていないもの、たえず研究されるべき対象として追及せよ」

「〔前略〕 教師だけではなく、学生もそうしなければならないと彼は言う」

「一種の知的コミュニオン」

「ここには『学ぶ学生』ではなく、『研究する学生』という新たな考え方が登場する。つまり学生は学ぶためにだけ大学にいるのではなく、研究をするために大学にいるのだという考えである。」

文献：潮木守一：『広島大学高等教育研究センター 大学論集』第38集、pp.171-187、2006年

➤ 構成主義による現代的解釈

「学習者たちが、それぞれの中に存在する概念を中心に、自分自身の理解の仕方でも知識を組み立てる—学習者にとっては研究と発見の過程」

（卒業生がすべて研究者にならなければならない、という意味ではない）

9

基礎学術系：変わらない教育精神と枠組み

➤ 枠組みの特徴

1. 骨格のはっきりしたアカデミック・プログラム
2. 標準化された厳格な試験制度
3. 比較的自由的な“ラボワーク”
4. 多種多様な自学自習の学習支援システム

➤ 有効な仕掛け・ツール

ラボワーク/ゼミ

ディスカッション（TA/SA支援）

グループ学習

ラーニングコモン、多機能型図書館

教員によるオフスアワー

TAによるオフィスアワー

基本的には試験対策

10

2 職業的分野の教育戦略

➤ 枠組みの特徴

1. 職業的レリバンスがカリキュラムの構造を決める
2. 認知領域の教育が前提
3. 必須の実技・実習と厳格な評価システム
4. ワンセット主義：一つも欠かせない要素がある
5. 外部による資格試験（国家試験等）

➤ 有効な仕掛け・ツール

インドクトリネーション（何らかの教え込みの課程）

テキスト（オンライン/オフライン）

反転授業

ケーススタディ、PBL

ロールプレイ、OSCE

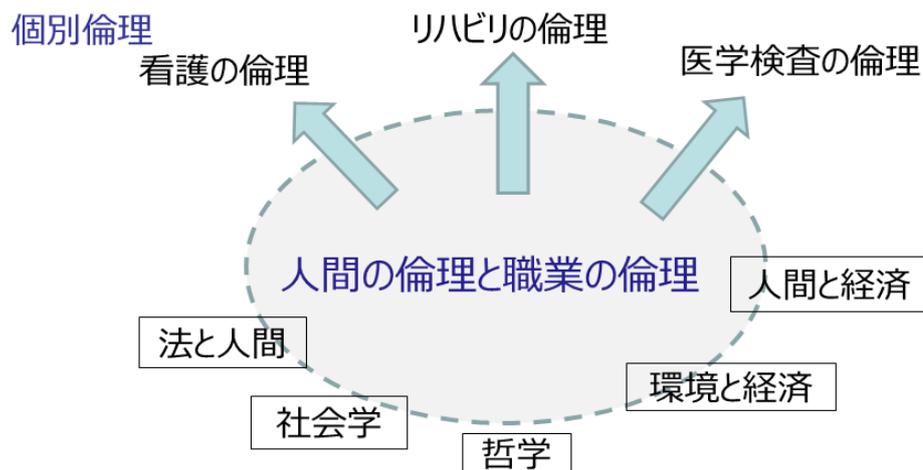
インターンシップ

} 分野によって確立された手法

11

職業系の課題は教養的教育の構造化

例：倫理による医療系教養の構造化（案）



基礎学術分野の教育ツールが有効

12

3 「実学」的分野の教育戦略 これが問題！

➤ 枠組みの特徴

- 1) 複数の伝統的学科の科目の組合せ
- 2) スペクトルが広い:基礎学術分野から職業分野まで
- 3) 多様な職種への対応を目指す

➤ 生じやすい問題

- 1) 教育目標の拡散 ← ワンセット主義の放棄
- 2) カリキュラムが過重 (理工系の場合)
 学士課程における完成を前提としていない？
- 3) 内部でさら専門分化する傾向
- 4) 共通の (目に見える) 達成目標を設定しづらい
- 5) カリキュラム管理が難しい

13

実学的分野のカリキュラムの例

学習・教育目標	1年前期	1年後期	2年前期	2年後期	3年前期	3年後期	4年前期	4年後期
(A) 真に人類・社会に貢献できる人材を養成する	外国語科目 教養科目							
(B) 社会における工学の役割を正しく理解する能力を養成する	教養科目							
(C) 幅広い専門分野に対応できる工学の基礎的能力を養成する	専門教育科目			○確率・統計 ○材料無機化学 ○統計物理学 ○金属結晶学・流変学 ○コンピュータグラフィックス概論	・応用数学演習A ・応用数学 ○材料無機化学 ・移動及び速度論 ・1/1対2/2選論 ・計測 ○工学基礎実験I	・応用数学演習B ・電気工学概論		卒業研究
(D) 社会での実践を指向して専門の工学的能力を養成する	専門教育科目			○結晶塑性学 ○材料力学 ○機械要素設計・製図B ○機械設計C	○電磁物性 ○X線構造解析 ○金属結晶学・流変学II ○取組材料 ○材料強度学I ○塑性力学 ○流体力学 ○材料工学実験I	・電気化学A ・電気材料 ○計算材料科学 ○凝縮論 ○環境調和材料 ○材料強度学II ○塑性加工学 ・有限要素法入門 ・設計と加工 ○材料設計とシミュレーション ・材料工学の2/2 ○材料工学実験II	・安全工学概論 ・工業経済 ・特許法 ・品質管理 ・総合応用工学概論	

非常に良くできているが、3年目が苦しい！

14

実学的分野の教育改革

解決すべき問題

➤ 特定型か汎用型か？

- カリキュラムは一般に総花的
- 科目には学士課程として達成すべきレベルがある
- しかし、特定の科目を重点化することは難しい
- 卒業後に何の分野に従事するか特定できない
- 職業的レリバンスの要求をどうするか？

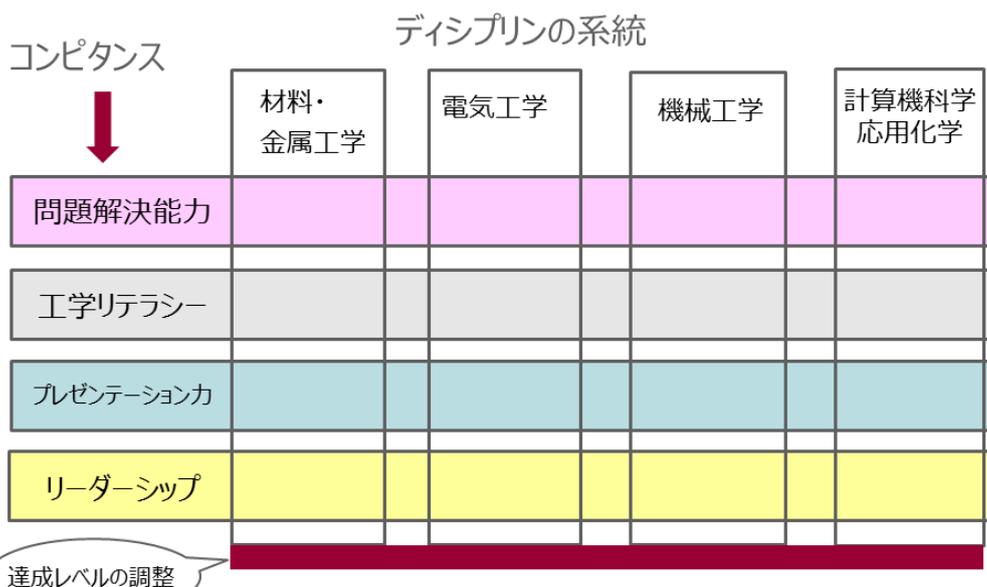
➤ 構造的問題

- 就活による卒業研究の蚕食
- コースワーク配分の不均衡
- 単位計算の欺瞞

HIP化とAL化のためには避けて通れない問題

15

実学系カリキュラムの概念整理の例



縦横のネットワーク化による職業的レリバンスの獲得

16

HIP化の手順

1. 学部・学科の性格の把握
基礎学術系、職業系、実学系
2. 教育学習戦略の選択
3. 教育課程のスリム化
→ 教育目標が明確になる
4. 卒業研究の位置づけ、単位配分
選択肢 1) 「ラボワーク」化：学年分散
選択肢 2) 重点化して教育課程として構造化
5. コースワークの均等配分
6. コースワークの重点的AL化
必要なツールの整備、研修
7. 教育課程全体のHIP化

教育負担を考慮した改革

17

大型クラスの学習支援がポイント

〔ALの要素〕	〔対応する支援ツール〕
1. 学習マネジメント	ラーニングマネジメントシステム (LMS)
2. テキスト	ハードコピー／オンライン
3. 演示実験	実験補助チーム、映像システム
4. 討論	討論支援チーム、ラーニングコモン
5.	討論室付の図書館
6. 調査	図書館利用、データベース検索研修
7. チュータリング	オフィスアワー
8. レポート	オンライン提出、フィードバックシステム
9.	ライティングセンター
10. 評価	ルーブリック、評価支援チーム

18

まとめ

1. 「主体的学び」は高等教育の生命線
2. 主体的学びの実践的意味は学士課程の「文脈」により異なる
3. 基礎学術系教育のパラダイムは不変
4. 職業系教育は職業的レリバンスが内容を決定
5. 実学系教育は概念整理が必要
 - ディシプリンに基づいた縦方向の流れ
 - リテラシー、問題解決力などコンピタンスに基づいた横方向の強化
 - 縦横の強化による職業的レリバンスの改善
6. HIP化は戦略的に重点的に

教学マネジメント改革と学修成果の可視化 — 現状と課題 —

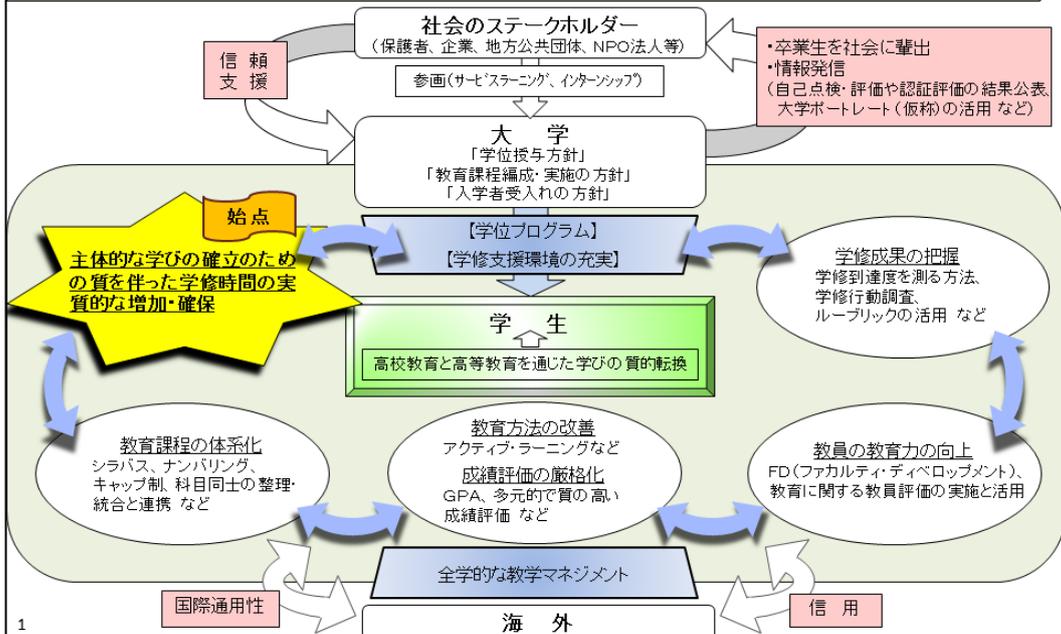
平成26年11月22日(土)
 大学間連携共同教育推進事業
 「主体的な学びのための教学マネジメントシステムの構築」
 シンポジウム

文部科学省大臣官房審議官(高等教育局担当)

義本 博司

学士課程教育の質的転換への好循環の確立

・予測困難な今の時代を生きる若者や学生が「生涯学び続け、どんな環境でも「答えのない問題」に最善解を導くことができる能力」を育成し、知的な基礎に裏付けられた技術や技能を身に付けることができる大学へ
 ・そのためには、学生が主体的な学びを深めるとともに、学生同士が切磋琢磨し、相互に刺激を与え合いながら知的に成長することができるよう、学生の思考力や表現力を引き出し、その知性を鍛える双方向の課題解決型の能動的な授業を中心とした質の高い学士課程教育へと質的に転換



中央教育審議会における答申

新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて（答申）平成24年

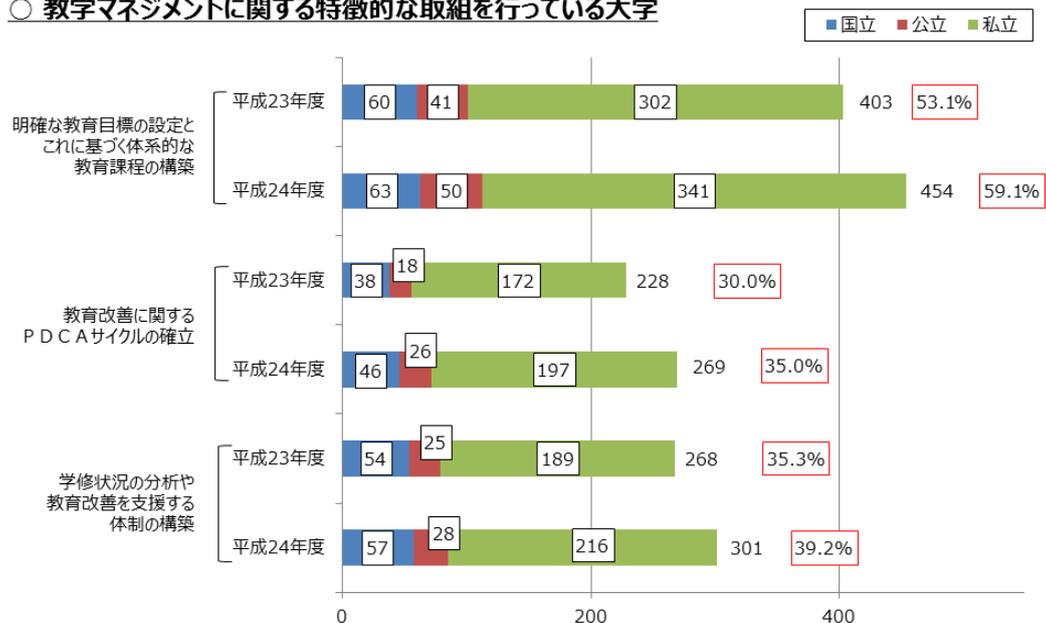
○ 学長を中心として、副学長・学長補佐、学部長及び専門的な支援スタッフ等がチームを構成し、当該大学の学位授与の方針の下で、学生に求められる能力をプログラムとしての学士課程教育を通じていかに育成するかを明示すること、プログラムの中で個々の授業科目が能力育成のどの部分を担うかの認識を担当教員間の議論を通じて共有し、他の授業科目と連携し関連し合いながら組織的な教育を展開すること、プログラム共通の考え方や尺度（アセスメント・ポリシー）に則った成果の評価、その結果を踏まえたプログラムの改善・進化という一連の改革サイクルが機能する全学的な教学マネジメントの確立を図る。

学長を中心とするチームは、学位授与の方針、教育課程の編成・実施の方針、学修の成果に係る評価等の基準について、改革サイクルの確立という観点から相互に関連付けた情報発信に努める。特に、成果の評価に当たっては、学修時間の把握といった学修行動調査やアセスメント・テスト（学修到達度調査）、ルーブリック、学修ポートフォリオ等、どのような具体的な測定手法を用いたかを併せて明確にする。

2

我が国の大学における状況 ①

○ 教学マネジメントに関する特徴的な取組を行っている大学



3

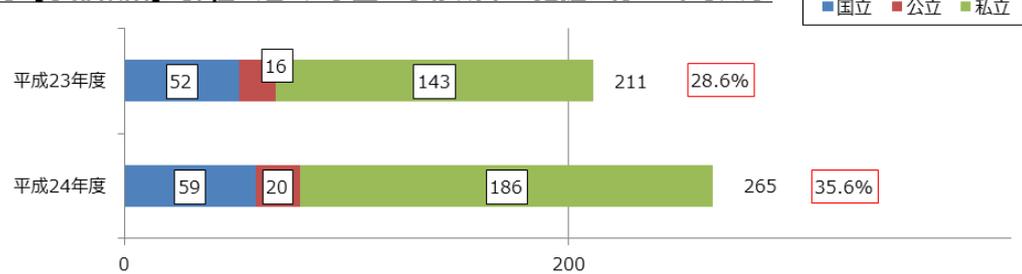
（出典）文部科学省「大学における教育内容等の改革状況について」

我が国の大学における状況 ②

○【学部段階】 学生の学修時間や学修行動の把握を行っている大学



○【学部段階】 課程を通じた学生の学修成果の把握を行っている大学

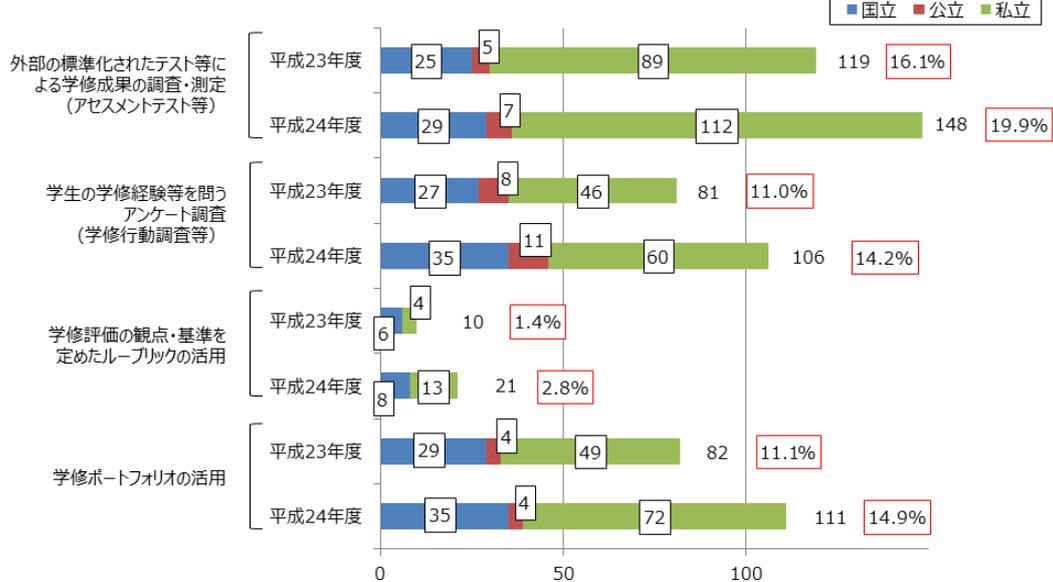


4

(出典) 文部科学省「大学における教育内容等の改革状況について」

我が国の大学における状況 ③

○【学部段階】 課程を通じた学生の学修成果の把握方法 (大学数)

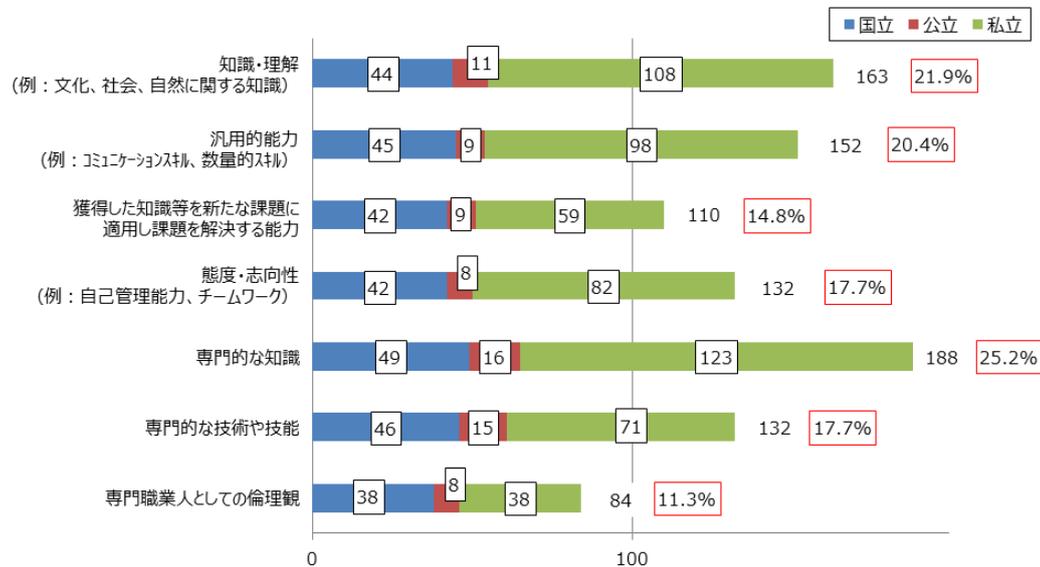


5

(出典) 文部科学省「大学における教育内容等の改革状況について」

我が国の大学における状況 ④

○【学部段階】学修成果として調査・測定等を行っている事項（平成24年度・大学数）



6

(出典) 文部科学省「大学における教育内容等の改革状況について」

大学教育再生加速プログラム：AP 概要

平成26年度予算額 10億円【新規】

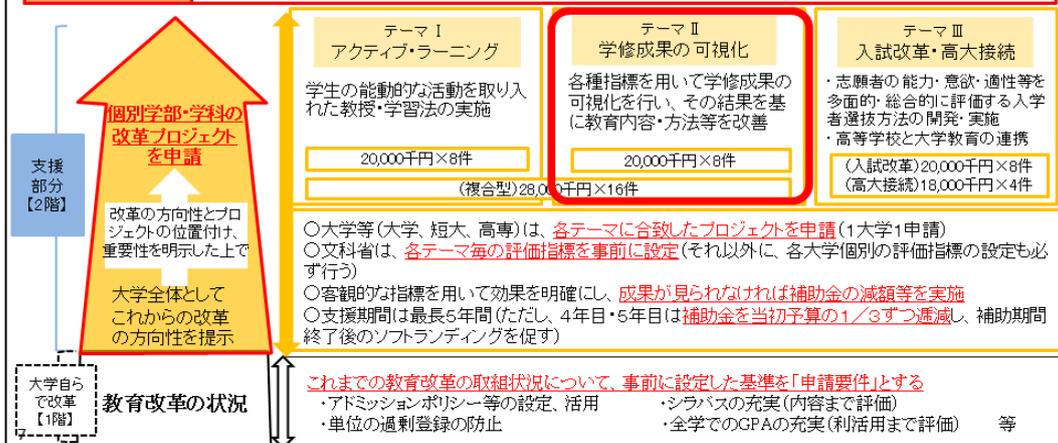
背景

・社会において求められる人材は高度化・多様化しており、大学は待ったなしで改革に取り組み、若者の能力を最大限に伸ばし、社会の期待に応える必要がある

課題発見・探求能力、実行力といった「社会人基礎力」や「基礎的汎用的能力」などの社会人として必要な能力を有する人材を育成するため、大学は教育内容を充実し、学生が徹底して学ぶことのできる環境を整備する必要

国として進める改革の方向性

「これからの大学教育等の在り方について」(教育再生実行会議 第三次提言 平成25年5月28日)
 ・教育方法の質的転換(学生の能動的な活動を取り入れた授業や学習法(アクティブ・ラーニング)、双方向の授業展開など)
 ・全学的教学マネジメントの改善(学生の学修時間の確保・増加、学修成果の可視化、教育課程の体系化、組織的教育の確立など) → 国はこうした取組を行う大学を重点的に支援
 「高等学校教育と大学教育との接続・大学入学者選抜の在り方について」(教育再生実行会議 第四次提言 平成25年10月31日)
 ・多面的・総合的に評価・判断する大学入学者選抜への転換 → 国は、魅力ある財政支援により大学を積極的に支援



「大学教育再生加速プログラム：AP」 選定取組①



大学等名：新潟工科大学

テーマ：テーマⅡ（学修成果の可視化）

・ポートフォリオを基軸とした①ルーブリック、②到達度テスト、③企業との対話による評価により、学修成果の可視化を行う。

・可視化によって「学修目標・計画⇒学修⇒学修成果の可視化⇒きめ細かい学生指導⇒学修計画の改善」という学生の学びと、「3つのポリシーを基本とした教育目標・計画（シラバス）⇒教育⇒学修成果の可視化⇒FD⇒内部と産業界等からの外部評価⇒教育計画・教育方法の改善」という教学マネジメントの2つの改善ループを構築する。



	26年度	28年度 (目標値)	30年度 (目標値)
ラーニングポートフォリオの学生利用率	0%	100%	100%
ルーブリックで評価を実施した科目 (ゼミ・実験科目のうち)	0%	80%	100%
到達度テスト・資格取得による可視化	20%	100%	100%
8企業との対話による評価	25%	80%	100%

・厳正な成績評価と学修成果が明確となり、客観的な学生指導及び学生個々の到達度の伸長を図ることが容易となる。

・学修成果の可視化を基軸とした「学生の学びのループ」「教学マネジメント改善のループ」の構築を図ることにより、教育改革を進め、産業界や地域が求める人材を育成する。

「大学教育再生加速プログラム：AP」 選定取組②



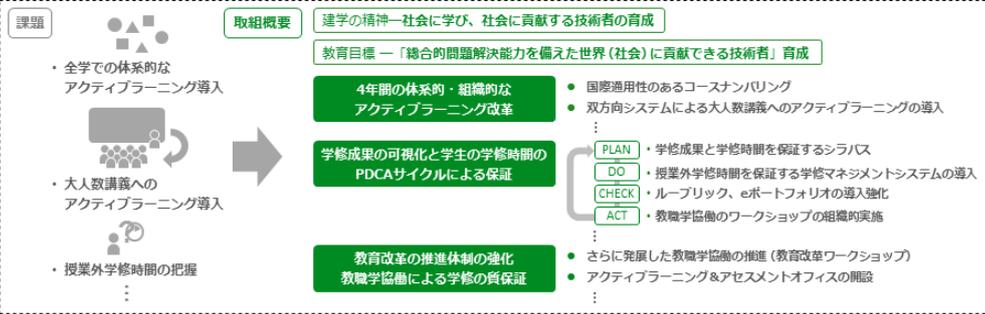
大学等名：芝浦工業大学

テーマ：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

建学の理念の下、学生の主体的な学びを促し、学修成果の可視化の為の取組を行う。

学長をリーダーとする教職学（学生）協働の組織的な体制のもとで、下記の3つの施策の実施により、

体系的なアクティブラーニング（AL）の改革、学修成果の可視化と学修時間の保証、教育改革の推進体制の強化を実現する。



成果 平成30年度（目標値）

- 学生の授業外学修時間 7時間 → **36時間/週**
- 必修科目のアクティブラーニング割合 29% → **50%**
- アクティブラーニングを受講する学生の割合 91% → **96%**

4年間の体系的なアクティブラーニングの全学導入

- ALを含むカリキュラム設計を体系的に実施した学科 **100%**

教職学協働による教育改革推進体制

さらに強化した教職学協働の教育改革推進体制により、これまで本学が進めてきた教育の質保証への取組みを、学修の質保証へと発展・加速させていく。

「大学教育再生加速プログラム：AP」 選定取組③

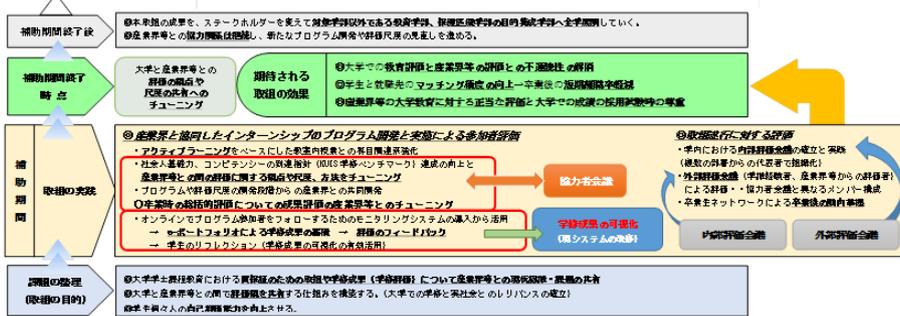


大学等名：関西国際大学

テーマ：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

本事業は、インターンシップを糸口として、大学と産業界等との評価の観点と尺度の共有を具現化することを目的とし、産業界等での構成員（社員）評価と大学の評価との関連性や評価方法について、いくつかの事業所と連携してすり合わせていく。その結果を教育プログラムに反映させていくサイクルを繰り返すことで学修成果の可視化を進め、学生個々人の自己評価能力の向上も目指すものである。<背景>大学の評価は産業界等には信頼されておらず、評価の観点と尺度とが共有されていないという問題がある。

関西国際大学 「大学教育再生加速プログラム」 事業概要図



【事業の成果】	25年度	27年度(目標値)	29年度(目標値)
アクティブ・ラーニングを受講する学生の割合	98.9%	99%以上	99%以上
学生の授業外学修時間	8.75時間	10時間	15時間
インターンシップ受入企業数	46社	60社	80社
インターンシップ・ループブックの作成と活用	実績なし	ループブックの作成 人間科学部での展開	全学的なループブック の提示・展開
10Eポータルフォリオ記事投稿数	18件/人	10件/人	20件/人

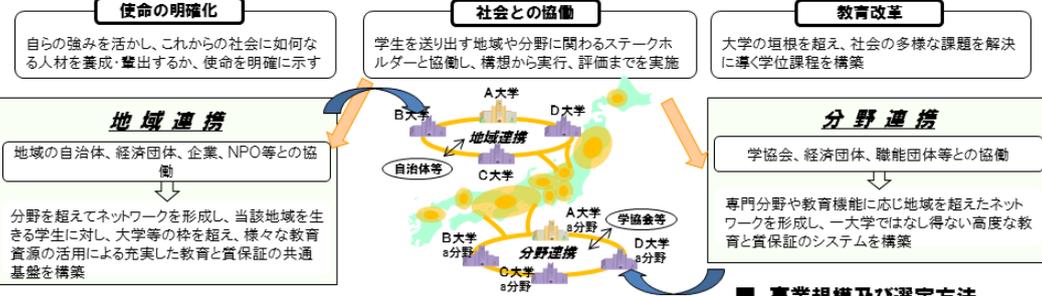
<事業実施による大学改革の加速効果>
 ①大学での教育評価と産業界等の評価との不連続性の解消
 ②学生と就職先のマッチング精度の向上による離職率軽減
 ③産業界等の大学教育に対する正当評価等
 <事業実施による大学全体への影響>
 本取組の成果を、対象学部以外である教育学部、保健医療学部 目的養成学部へ全学展開していく

大学間連携共同教育推進事業 概要

■ 背景 社会が急激に変化する中、様々な危機を乗り越え、持続的な成長と発展を築くためには、主体的に考える力を持ち、社会の様々な課題を解決に導く多様な人材必要。そのために、各大学の教育の充実、学修時間の実質的な増加・確保を行うとともに、大学を超えた連携を深め、多様かつ質の高い大学教育を提供することが重要

■ 目的 **国公私立の設置形態を超え、地域や分野に応じて大学間が相互に連携し、社会の要請に応える共同の教育・質保証システムの構築を行う優れた取組を選定し、重点的な財政支援を行うことにより、教育の質の保証と向上、強みを活かした機能別分化を推進する**

■ 対象 国公私立大学(短大・高専を含む)が相互に連携し、以下の視点を踏まえ、社会の要請に応える共同の教育・質保証システムを構築する教育改革の取組 → **国公私立の枠にとらわれことなく広く公募し、競争的環境の下、特に優れた取組を選定**



■ 取組 以下を参考に複数の種類の取組を有機的に組み合わせ、学生のために教育の改革サイクルが回るよう計画

教育課程の体系化 授業科目間の連携や整理、厳格な成績評価、明確な到達目標に基づく高度な教育モデル 等	共同プログラムの構築 共同の教育プログラムの実施、単位互換、高度な教育資源の共同利用 等	組織的な教育の実施 課題解決型・能動的学修、きめ細かな履修指導、シラバスの整備、学修支援環境の改善 等	教員がバリエーションの強化 FD、教職協働、教員の教育評価、柔軟な人事経営システム 等	教育の質保証の確立 学修成果や到達度の把握、IR、教育の実施状況の評価の仕組みの構築、地域一体となった高大連携 等
--	--	---	---	---

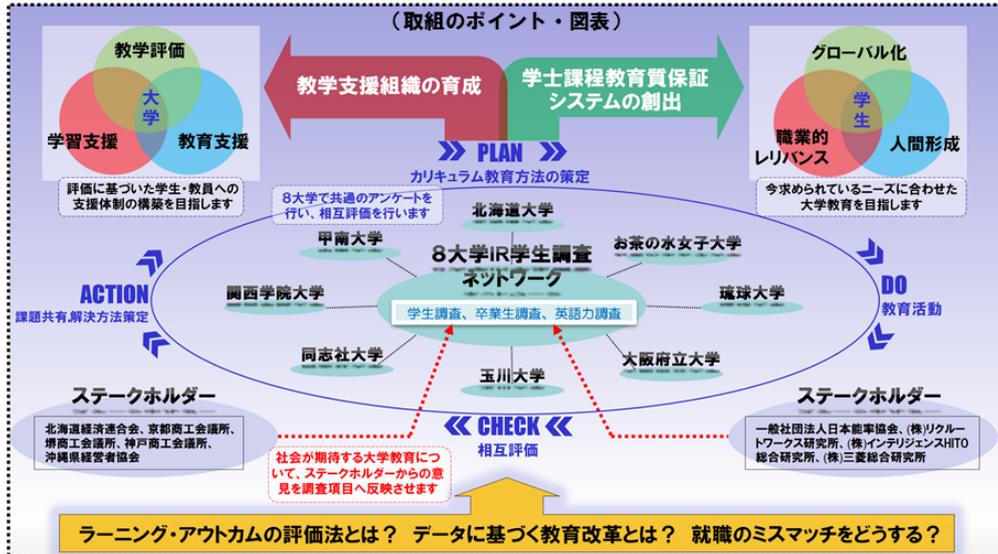
■ 事業規模及び選定方法
 事業規模
 ・地域・分野連携の別を設けず全体として4・5件程度選定し、最大5年間支援(補助金基準額 66,000千円以内(年間))
 審査方法
 ・「大学間連携共同教育推進事業選定委員会」として、委員が互選選定により選定

平成24年度「大学間連携共同教育推進事業」選定取組①

取組名称：教学評価体制（IRネットワーク）による学士課程教育の質保証

取組大学：北海道大学（代表校）、お茶の水女子大学、琉球大学、大阪府立大学、玉川大学、同志社大学、関西学院大学、甲南大学

国公立大学の連携により、全国規模の学生調査・卒業生調査・英語力調査分析を基盤として、IRネットワークを通じた連携大学間での相互評価の結果ならびに学内の調査データを学士課程教育の質的向上に結びつける質保証システムの創出と教学支援組織の育成を目指す。



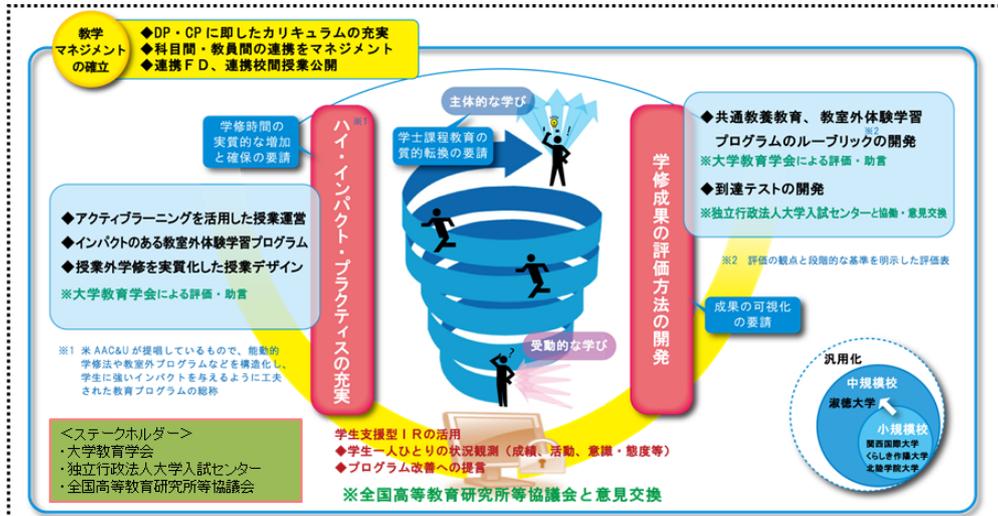
12

平成24年度「大学間連携共同教育推進事業」選定取組②

取組名称：主体的な学びのための教学マネジメントシステムの構築

取組大学：関西国際大学（代表校）、淑徳大学、北陸学院大学、くらしき作陽大学

主体的に考え行動できる力を持ち、予測困難な時代に対応できる人材育成の要請を受けて、以下の取組を実施する。
 (1)アクティブラーニング(能動的学修)及びインパクトのある教室外体験学習プログラムなど、学生が主体的に学ぶ教育方法を充実。
 (2)学修成果を可視化するため、ルーブリック及び到達テストを開発。
 (3)全学的な教学マネジメントのもと、カリキュラムを見直し、科目間・教員間連携を充実して組織的教育を確立。
 さらに、学生支援型IRを用いて学生データを蓄積し、本取組の評価・改善を行う。



13

学修成果の可視化に関する国際的な動きについて

1. OECDにおけるAHELOフイージビリティ・スタディ

- 近年の高等教育の拡大や国際化の進展に伴い、**国際的な質保証への要請**が高まったことを受け、政府や高等教育機関、質保証機関による学修成果の評価方法の改善に資するため、**OECD(経済開発協力機構)**において、**高等教育における学修成果の評価(AHELO※)**に関するフイージビリティ・スタディ(FS)を実施。

※AHELO: Assessment of Higher Education Learning Outcomes

- 2009～2012年の間、**一般的能力(Generic Skills)**と**分野別技能(Discipline-Specific Skills:工学、経済分野のみ)**について、17カ国において実施(総計で248の高等教育機関と約2万3千名の学生が参加)。
- **我が国は、国立教育政策研究所を中心に12大学の協力のもと、工学分野におけるFSに参加。また、同分野に参加した豪及び加と工学分野の学修成果を測定する国際テスト問題バンク構築に向けて連携。**

※FSは一定の成果を挙げたが、本格実施については事業規模・経費等の点で課題があることから、現在OECDにおいて最終調整中。

2. 欧州を中心としたTuningの取組

- ボローニャプロセスが深化する欧州において2001年以降、国際的な質保証への要請に応えるため、欧州の大学の主導によりボトムアップで始まった取組。**学問分野別に学修成果を定義し、学位プログラムを体系的に設計・実践するための手法**。共通の手法を用いることで、国レベル・国際レベルで学位プログラムの比較可能性・透明性を高める。

- 現在、欧州から北米・中南米・アフリカ・中国等各国・地域へ波及しており、質保証アプローチの一つとして国際的に共有されはじめている。**我が国では、AHELOでの経験を活かし、国立教育政策研究所が工学分野におけるTuning学位プログラム設計のモデル事業に着手するとともに、諸外国における実践事例の情報発信に向けて準備中。**また、一橋大学等においても、Tuningを活用した国際連携にむけて取組が進められている。

14

今後の方向性・課題

○ 教学マネジメントと改革サイクルの確立

P LAN	教員中心の授業科目編成から、学位プログラムとしての組織的・体系的な教育課程への転換
D o	教員同士の役割分担と連携による組織的な教育、その実現に向けたFD活動の徹底
C heck	学生の学修成果、教員の教育活動、教育課程にわたる評価、IRの活用
A ction	教育課程や教育方法等の更なる改善

大学教育の質的転換の断行

○ 「学修成果の可視化」の実質化と定着

優良事例の支援と情報公開により、国内のロールモデルを構築

➡ **実質的な「学修成果の可視化」の取組を普及**

認証評価等、大学評価を活用した普及の徹底

➡ **取組の定着を図り、さらなる大学改革を促進**

15

2014. 11. 22 @関西国際大学

シンポジウム『教学マネジメントの改善と学修成果～学生支援型IRの可能性』

パネルディスカッション『教学マネジメント改革と学修成果の可視化～その可能性と課題解決に向けて』

学修成果の可視化ということ

独立行政法人
大学入試センター National Center For
University Entrance Examinations
試験・研究副統括官 大塚雄作

1

◇『主体的学び』とは？

- 「大学教育の質的転換答申(2012.8.28)」は『主体的学び』をもたらすか？
 - ナンバリング、キャップ制など、至れり尽くせりのカリキュラムや教育システムを準備することで「主体性」を引き出せるのか？
 - アクティブラーニング、ハイインパクトプラクティス(HIP)などの主旨は、授業の方法を変えるだけで実現できるのか？



★クラブ活動はHIP！
それはなぜ？

◇「意欲」をもたらす三要素

・『主体的学び』の源泉の一つ「学習意欲」をもたらすもの

- ① 学習の始発因 = 自己決定性
(その行動を自ら選んで実行しているという感覚)
 - ② 学習の行動因 = 自己効力感
(その行動をやろうと思えばできるという感覚)
 - ③ 学習の結果因 = 行動-結果の随伴性認知
(行動すればその目的となる結果が得られるという
感覚 何のために学習するのかの認知)
- これらのことを促進させる一要因
= 学習共同体(Learning Community)・
人的ネットワークなどの形成

◇学修成果の可視化とは？

- ・「可視化」とは量的に評価することなのか？
 - 一次元的な尺度(量的指標)は複雑な対象の多くの側面を捨象
量的指標はその背景の質的情報の付加が肝要
- ・量的指標はある目標を共有するコミュニティ内において見えてくる
 - 目的を共有するコミュニティにおいて量的指標の価値も共有される
量的指標を伸ばしたり他者と比較することで、コミュニティ内で評価され、
「自己効力感」につながっていく
コミュニティ外に対して一定のアカウンタブルな情報として機能し得る
- ・一人で求める量的指標はゲームや遊び = 学びにはならない
 - 一人でテレビゲームなどに夢中になって上達(高得点化)したとしてもそのこ
とをもって「学び」とか「学修」とは言えない
ゲームでもコミュニティが形成されることで「遊び」から「学び」に昇華

◇学修成果をどう評価するか？

• 大学入試センター開発の総合型テストの目的

- 「言語運用力」「数理分析力」試験は「大学での学習に必要な基本的能力の測定」を目的とする ≠ 「到達度」
試験の妥当性検証や安定性の確認のために、定点観測データとして収集・蓄積していくこと自体は有意義
- 学修成果はそれぞれの専攻の背景・文脈の下で領域固有の形で見ていくことが原則 = 学習共同体で共有される目的・目標を評価基準とする

• 「評価」は教育の場におけるコミュニケーションのツール

- 評価結果を一方向的に伝えるのではなく、評価結果に基づいて、何らかのコミュニケーションを発生させるところに意義 = イギリスのPDPの発想
Personal Development Planning・・・ポートフォリオを利用した指導・学習機会
- ルーブリックの活用は、教員同士、教員と学生同士、どう学習を進めていったらよいかの意見交換のための素材としてむしろ機能させるべき
= 学習共同体の形成と発展のためのツール

◇教学IRをどう組み込むか？

• ポートフォリオをどう充実させ活用するか

- 学生の追跡のためにはポートフォリオなどの構成の工夫がむしろ有用
多様な学生に関するある側面を切り取った指標の全体的平均などが何を意味するかは微妙 = 個々の学生への対応には一般的処方箋があるわけではなく、それぞれに応じた個別の対応が望まれる

• 学生の下位集団分類をいかに取り出すか

- 教学マネジメントに対しては適切な統計指標も有用となり得る
= 統計的な指標が意味をもつような下位集団を見つけ出すことで、より有意義で、安定的な指標を得ることが可能となる



- 個々の大学の独自の理念やポリシーの共有とその実現のためのネットワーク形成
- そのコミュニティの下での「形成的」評価活動と柔軟なIR活動の不断の積み重ね
- 具体的取組の質的表現を含む社会への発信

大学間連携共同教育推進事業シンポジウム
『教学マネジメントの改善と学修成果』
～学生支援型IRの可能性～
学修成果をどのように身につけさせ、
評価していくのか

2014. 11. 22

関西国際大学 学長 濱名 篤

1

A.学修成果のとらえ方

2

A-1 学修成果のとらえ方

- 「大学の成績」は社会から評価されていない(後述)
- 知識暗記型学力への社会からの不信
- 専門知識重視→汎用的能力重視

cf.社会人基礎力、学士力、コンピテンシー

学修成果の可視化の必要性

教員任せ？ 学生一人一人異なる？ 10年経たないと成果が出ない？

→ 大学・学部・学科のアセスメントポリシー

直接的:外部テスト、ルーブリック、ポートフォリオ etc

間接的: 学生行動調査、学生満足度調査 etc

「学修成果」とは？

3

A-2 学修成果を評価する位相

目標の達成を測る評価方法になっているか

- **Institutional Level**(大学として)
- **Department Level**(学科として)
- **Program Level**(科目として):

科目担当者として

履修学生として

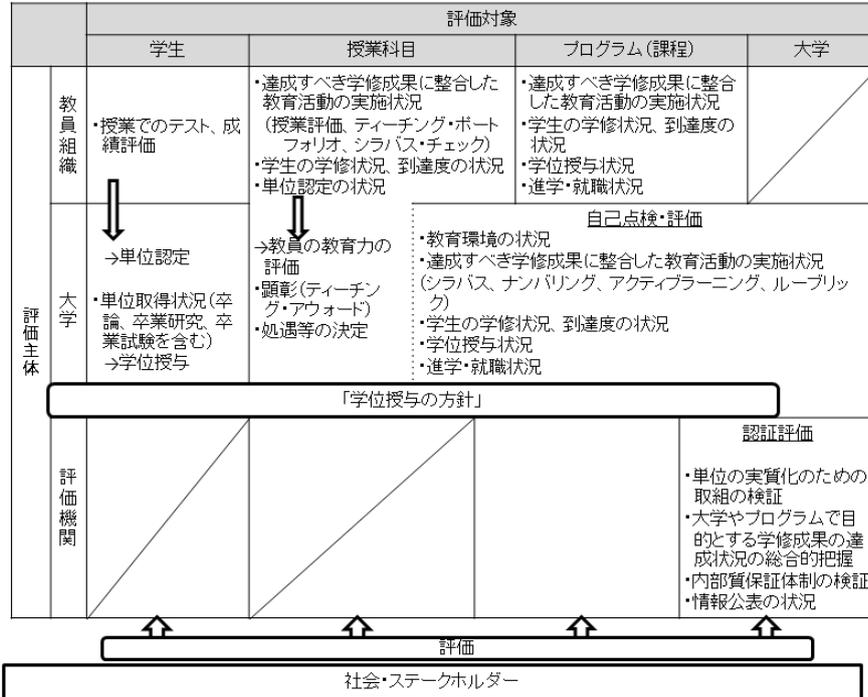
形成的評価＋総括的評価

“可視化”はエビデンスを活用し、学生自身や社会を納得させるもの

＋教育改善に有効活用

4

学修成果をめぐる評価の位相(中教審「質的転換答申」) 学修成果を重視した評価について



5

就活における面接依存型選考特性

○ 新卒者の選考手法

	用いた方法 (複数回答)	最も重要視 した方法
面接(グループを含む)	91.8%	81.4%
適性検査	47.0%	4.1%
グループディスカッション、 グループワーク	10.7%	2.4%
大学名	10.8%	2.2%
筆記試験	46.7%	2.2%
推薦	12.7%	2.1%
エントリーシートや履歴書 などの書類	72.7%	0.9%
大学での専攻	23.3%	0.9%
大学での成績	43.2%	0.6%
縁故・紹介	15.5%	0.5%

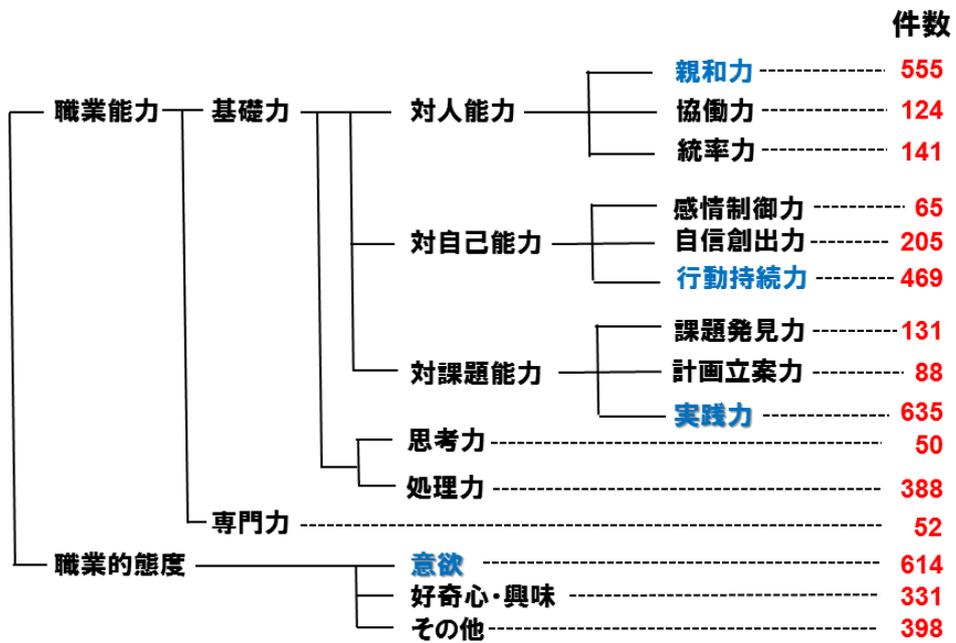
○ 面接による選考の特性

- ① コミュニケーションスタイルが強調される
- ② 短期的に活躍できそうな人を選びやすい
- ③ 第一印象で決まる
- ④ 多く練習した人がよく見える

出典：リクルートワークス研究所「企業の採用状況と採用見直しに関する調査」(2012年2～3月調査実施)

6

新卒者に求められているもの



出典：リクナビの「選考基準」に記載された言葉の分析 32業種×無作為抽出30社

7

B.本プロジェクト開始後の“気づき”

8

B-1 学修目標の設定と達成度

米国の大学がすべてうまくいっているわけではない

→KUIS学修ベンチマーク尺度設定の修正が必要

大学自身の公約達成のための責任？

: “Benchmark(到達必要レベル=レベル2?3?)”
と”Capstone(理想目標=レベル4)”レベル設定

cf. 日本人の評価観、学生の自尊感情、自信

→教育活動や返却型feedbackはしていても、

reflectionが不十分

→reflectionとprogramの方法・内容の改善

9

B-2 学修目標を達成するための方略としての 授業プラン(組織)

- 1学期に学生が履修する科目が10科目なら1科目へのエフォート率は10%、12科目なら8%にすぎない
- 学生を学びに集中させ、効率的に学ばせるためには、学科(学位プログラム)単位での方略が必要
- 科目間“連携”には限界があり、学年・学期のテーマを定めての“統合integration”が必要

10

B-3 学修目標を達成するための方略(教員)

- 目標に適した内容・方法になっているか
- 15週にふさわしい目標・スケジュール
- 教室外学修の課題・スケジュール・必要時間がシラバスに盛り込まれているか
- 他科目との連携はnot“目的”but“手段”
 答えのひとつではない“課題”
- 科目のねらい、それを達成するための手段(内容、方法、課題)であることが伝わっているか？
- HIPについては、「場」から学べること
 +「問題設定」から学べること(教員の“力”)

11

参考 Wabash Collegeからの学び

同大学はHEDS(Higher Education Data Sharing Consortium＝本連携事業のベンチマーク)のリーダー校

- Good Teachingや**教員の主体的・能動的な学生への関わり**(教室外、即時性、高期待、コミュニケーション)は効果大
- Deep Learning(分析、**統合**、**振り返り**、**総合化**)も効果大
- Academic Challenge(難しい課題)も効果的
- 学生が多様な人々と交流することが重要

12

B-4 学修成果の評価と活用

- 学生の行動経験が学修成果の予見に有用
 - データから情報共有、部門別分析、GP教員から学ぶ
 - データから読み出す、仮説をつくってみる、学習を改善するヒントをえる
- それに基づく「Action」は？授業のやり方の改善
- 学生の声を聞くことの重要性、ピア観察、上級生活用
 - データを探し続けるより、何かを変えてみることの重要性

13

B-5 多元的な評価とは

Institutional評価よりProgram評価の方が個人裁量大

評価の方法の多元化とその組み合わせが重要！

目標にあった評価方法の組み合わせ(Assessment Plan)

- 自記式質問票の実施前後の比較
 - スーパーバイザー & 学生自己評価(事前・事後)の共通ルーブリックで照合し学生にインタビューし確認(インタビュー)
 - 共通ルーブリック(学生、スーパーバイザー) + 市販テスト活用
 - プログラム評価者による評価 + 第三者による評価(ルーブリック活用)
 - 学生ポートフォリオに現れる変化と成長
- アセスメントするだけでなく、そこから何を生み出すかが重要

14

C. 成長の可視化と教学マネジメント

15

C-1 KUISの教育が直面する課題

- 1) **大学の成績の社会的通用性の低さ**
cf. インターンシップと大学での成績評価をする米国
- 2) **就活で出遅れ・立ち止まる**学生**の存在**
- 3) **KUIS学修ベンチマークの達成度や向上**をどう学生に**実感**させるか
- 4) ベンチマークやe-Portfolioに向かう学生の動機づけや学力・学修習慣の**個人差**の大きさ
- 5) **ベンチマーク**やe-Portfolioの**評価・活用方法の改善**
- 6) **ルーブリックの開発・活用**の組織的取り組みの改善
- 7) **Reflection**や**学生のファシリテーション**の方法改善

16

C-2 学生個人の成長の可視化とは

学生に達成させたいのは

- i) 目的意識(ライフプラン・学修プラン)と動機づけをもって学修・学生生活を送ることができる
- ii) **自己効力感・自信**を持つことができる
- iii) **汎用的能力**(KUIS学修ベンチマーク)を獲得することができる
- iv) 専門的知識・経験・汎用的能力の**総合的な活用**ができる
- v) **学修成果・成長を可視化し、活用**することができる

17

C-3 教学マネジメントの達成課題(1)

(1) 学位プログラム(学科)単位で、**教育目標(全学+学科)を共有し、科目ごとに目標が分担できている** cf.カリキュラム・マップ、シラバス

(2) **教育内容のタテ・ヨコの構造化と分担**ができている cf. ナンバリング、課題マップ、Learning Community

(3) 学位プログラム・学年単位で、**活用するHIP(教室外プログラム)やアクティブ・ラーニングの手法が共有・分担**されている cf. HIPの選択、PBL、アクティブラーニング

(4) **科目の到達目標に即した教育内容や教育方法をとっている** cf.シラバス、授業評価、適応度調査

18

C-4 教学マネジメントの達成課題(2)

- (5) 教育目標の達成度測定に適した評価プラン(方法、頻度、多元性)になっている
- (6) 公正で偏りのない評価方法になっている
- (7) 形成的評価と総括的な評価の両方を含んでいる
- (8) 学生に対する **フィードバックや助言・指導・支援を継続的に行っている**
- (9) **躓いた**(躓きかけている)**学生**に対し、大学・学科・教員のもつ**支援に誘導**できている
- (10) **学生の背景・特徴にあった効果的な支援策を提示・実施できている**→**学生支援型IRの強み**

19

おわりに

- 学部・学科の目標を達成する「教学マネジメント」には
学位プログラムの目標の共有
自分の担当科目の目標の確認
科目目標に応じた内容、方法、評価の実践
が必要→HIP
- 協働・連携は効果を上げるための必要条件(相乗効果)
課題マップ(科目間連携だけではない) =ヨコ
ナンバリング、カリキュラム・マップ =タテ
- **教育の専門家 = 教員、学修の専門家 = 学生**
学生の成長にとってハイ・インパクトであることの確認
Deep Learningをどう実現し、身につけてもらうのか
→**“主体的な学び”を身につけた学修目標の達成**

20

2. 全国高等教育研究所等協議会報告

関西国際大学 学習支援センター長 / 人間科学部

上村 和美

2.1 2012年度の現状報告

2013年2月20日開催の協議会では、以下のような報告を行った。

■センターの概要

◆代表者：上村 和美（センター長）

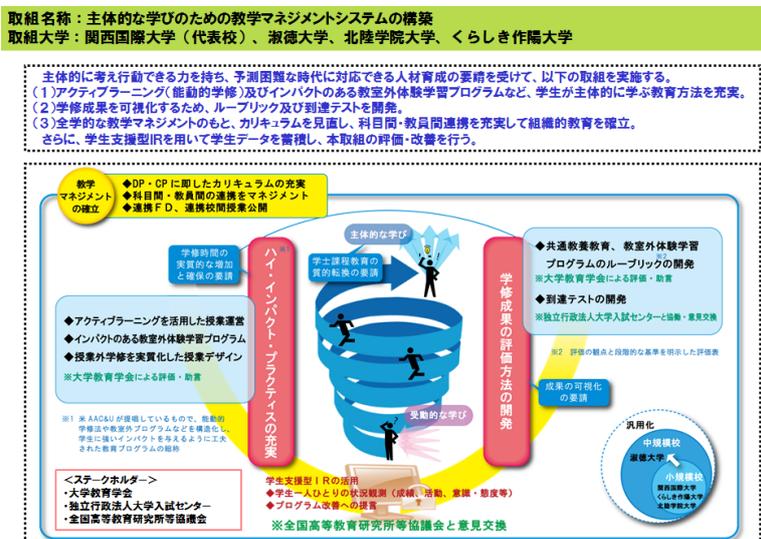
◆設立年：1998年4月(高等教育研究所) 現名称は2008年4月から

◆本センターは、初年次教育部門、教育開発部門、キャリア教育部門の3つからなります。初年次教育部門では、学生の高等学校から大学への円滑な移行を促進する「初年次教育」に関する研究と教育プログラムの開発を行なっています。教育開発部門では、学士課程教育における質保証に関する研究と教育プログラムの開発を行ない、教育の改善と質の向上に努めています。キャリア教育部門では、望ましい職業観・勤労観を育み、主体的に進路を選択する能力・態度を育てるための様々なツールの開発や就職活動支援に努めています。

■文部科学省平成24年度「大学間連携共同教育推進事業」に採択

文部科学省の平成24年度「大学間連携共同教育推進事業」に、本学を代表校（連携校：淑徳大学、北陸学院大学、くらしき作陽大学）として申請した取組「主体的な学びのための教学マネジメントシステムの構築」が採択されました。高等教育研究開発センターおよびセンター内に新たに設置された大学間連携共同教育推進事業室がこの事業の運営母体となっています。

平成24年度「大学間連携共同教育推進事業」選定取組



◆取組概要

現代社会では、主体的に考え行動できる力を持ち、予測困難な時代に対応できる人材の育成が求められており、大学は学士課程教育の質的転換を図らなければなりません。そのような要請を受けて、本連携取組では、次の取組を実施します。

第一に、アクティブラーニング（能動的学修）およびインパクトのある教室外体験学習プログラムなど、学生が主体的に学ぶ教育方法を充実し、授業外学修時間を確保した授業デザインの向上を目指します。第二に、学修成果を可視化するため、ルーブリックおよび到達テストの開発を行います。第三に、全学的な教学マネジメントのもと、「学位授与」および「教育課程編成・実施」の方針に即してカリキュラムを見直します。また、教員の個性を活かしながら、科目間・教員間連携を充実して組織的教育を確立します。さらに、学生支援型 IR を用いて学生パネルデータを蓄積し、本取組の評価・改善を行い、連携校以外の大学でも適用できるよう汎用化します。

■ラーニングcommonsスペースの開設 teaching から learning へ

1月16日（水）の昼休みを利用して、三木キャンパス4号館1階に新設されたラーニングcommonsスペースのオープニングセレモニーを実施しました。

このスペースは、現在、本学が代表校として事業を推進している「大学間連携共同教育推進事業・主体的な学びのための教学マネジメントの構築」の一環として開設したものです。この4号館1階のラーニングcommonsは、学習者が自由に出入りでき、テーブルやイスを自由なフォーマットに組み替えて学習活動が行える場所です。また、無線対応プレゼンテーション機器 wivia2 が利用できる

ブースも4つ揃えていますので、学生個人が所有するノートパソコンを活用したプレゼンテーションの練習などが可能となりました。



■全学FD等（実施予定含む）

- ◆第1回全学FD 2012年8月7日（火）～8月8日（水） 於：尼崎キャンパス
- ◆第2回全学FD 2012年9月13日（木） 於：三木キャンパス
- ◆第3回全学FD 2013年2月26日（火）～27日（水） 於：三木キャンパス

◆勉強会（連携大学との共催）

◇テーマ：協同学習

日時：2013年2月21日（木）10：00～16：00

場所：関西国際大学尼崎キャンパス

講師：創価大学 教育・学習活動支援センター長 関田一彦先生

◇テーマ：ルーブリック開発

日時：2013年3月12日（火）

場所：関西国際大学尼崎キャンパス

講師：島根大学 教育開発センター准教授 森朋子先生

2.2 2013年度の現状報告

2014年2月5日開催の協議会では、以下のような報告を行った。

■センターの概要

◆代表者：上村 和美（センター長）

◆設立年：1998年4月（高等教育研究所） 現名称は2008年4月から

◆本センターは、初年次教育部門、教育開発部門、キャリア教育部門の3つからなります。初年次教育部門では、学生の高等学校から大学への円滑な移行を促進する「初年次教育」に関する研究と教育プログラムの開発を行なっています。教育開発部門では、学士課程教育における質保証に関する研究と教育プログラムの開発を行ない、教育の改善と質の向上に努めています。キャリア教育部門では、望ましい職業観・勤労観を育み、主体的に進路を選択する能力・態度を育てるための様々なツールの開発や就職活動支援に努めています。

■文部科学省平成24年度「大学間連携共同教育推進事業」に採択

文部科学省の平成24年度「大学間連携共同教育推進事業」に、本学を代表校（連携校：淑徳大学、北陸学院大学、くらしき作陽大学）として申請した取組「主体的な学びのための教学マネジメントシステムの構築」が採択されました。高等教育研究開発センターおよびセンター内に新たに設置された大学間連携共同教育推進事業室がこの事業の運営母体となっています。

◆取組概要

現代社会では、主体的に考え行動できる力を持ち、予測困難な時代に対応できる人材の育成が求められており、大学は学士課程教育の質的転換を図らなければなりません。そのような要請を受けて、本連携取組では、次の取組を実施します。

第一に、アクティブラーニング（能動的学修）およびインパクトのある教室外体験学習プログラ

ムなど、学生が主体的に学ぶ教育方法を充実し、授業外学修時間を確保した授業デザインの向上を目指します。第二に、学修成果を可視化するため、ルーブリックおよび到達テストの開発を行います。第三に、全学的な教学マネジメントのもと、「学位授与」および「教育課程編成・実施」の方針に即してカリキュラムを見直します。また、教員の個性を活かしながら、科目間・教員間連携を充実して組織的教育を確立します。さらに、学生支援型 IR を用いて学生パネルデータを蓄積し、本取組の評価・改善を行い、連携校以外の大学でも適用できるよう汎用化します。

■ 連携大学から代表校へ教員が出向、協働による教学マネジメントの構築

2013 年度に連携大学から代表校へのお出向をとおして、ルーブリックの開発や代表校における教学マネジメントの運営などに参画をいたしました。ルーブリックの開発については、実際に代表校の教員と出向者が共同で作業を行うことでルーブリック作成のノウハウを学ぶとともに、背景の理解を深化させることができました。また、運営体制や学生支援体制などの各種会議、委員会にオブザーバーとして参加することにより、代表校における教学マネジメントシステムについて学ぶことができました。その他の出向による成果としましては、大学間の人的ネットワークの充実化により、情報収集・交換などを円滑、活発に行うことができたことなどが挙げられます。これらの成果をもとに、2014 年度以降にそれぞれの本務校において教学マネジメントの構築や学生の能動的な学修を促進させるような教育の改善、FD の推進を行ってまいります。

■ 全学 FD 等（実施予定含む）

◆ 第 1 回全学 FD 2013 年 8 月 6 日（火）～8 月 7 日（水） 於：尼崎キャンパス

◆ 第 2 回全学 FD 2013 年 9 月 17 日（火） 於：三木キャンパス

◆ 第 3 回全学 FD 2014 年 2 月 24 日（月）～25 日（水） 於：尼崎キャンパス

3. ホームページ

本取組の情報発信のため、ホームページを開設した。当サイトでは本取組の3本柱である「**教学マネジメントの確立**」、「**ハイ・インパクト・プラクティスの充実**」、「**学修成果の評価方法の開発**」についての説明および本取組における活動実績に関する報告を掲載している。

(当サイトのアドレス：<http://www.kuins.ac.jp/kuinsHP/extension/renkei2013/index.html>)

大学間連携共同教育推進事業

主体的な学びのための教学マネジメントシステムの構築

4大学連携

関西国際大学
淑徳大学
北陸学院大学
くらしき作陽大学

現代社会では、主体的に考え行動できる力を持ち、予測困難な時代に対応できる人材の育成が求められています。そのような要請に応えるため、大学では従来の講義型授業のように専門的知識を伝達する教育から、学生が能動的に相互に議論や提案ができる教育へ転換していかねばなりません。本取組では4大学が連携し、このような転換を組織的に行っていくための教学マネジメントシステムを構築します。

トップページ 取組概要 取組内容 連携大学・連携機関 関係リンク

本取組の三本柱



教学マネジメントの確立

各連携校がそれぞれの教育目標の達成に向けて体系的な教育課程を構築し、教員間及び科目間の連携を図った組織的な教育を実現していきます。

ハイ・インパクト・プラクティスの充実

ハイ・インパクト・プラクティスと呼ばれるインパクトの強い教室外でのプログラムや教室内での能動的学修を用いた教育を実践していきます。

学習成果の評価方法の開発

ルーブリック(評価の観点と段階的な基準を明示した評価表)等によって、学修成果を可視化する測定方法を開発していきます。

新着情報

TOPICS

2014年11月22日	シンポジウム『教学マネジメントの改善と学修成果』～学生支援型IRの可能性～を開催しました
2014年11月22日	千葉県選挙管理委員会と連携した教室外プログラム(淑徳大学)
2014年11月22日	ラーニングコモンズの活用状況について(淑徳大学)
2014年11月22日	AU_HGU Project 2014/HGU-AU Teaching Collaborative (北陸学院大学)
2014年11月22日	インターンシップにつなげる正課外活動「就活ゼミ」(北陸学院大学)
2014年11月22日	2014年8月KSU高等教育研究センター主催第1回公開講演会開催(くらしき作陽大学)
2014年11月22日	KSU高等教育研究センターFD研修会(くらしき作陽大学)
2014年10月23日	教室外授業における遠隔指導システムの活用(関西国際大学)

第7章 評価

1. 連携機関による評価

1.1 連携機関による評価

2014年3月3日に関西国際大学尼崎キャンパスにおいて、連携機関による評価会議を開催した。大学教育学会会長 小笠原正明氏、独立行政法人大学入試センター教授/試験・研究統括官 荒井克弘氏、全国高等教育研究所等協議会理事 吉川政夫氏を迎え、評価および指導助言をいただいた。DP・CPの見直しと学修成果の評価方法の開発の連動、本取組への学生の関与と貢献、専門教育や大型クラスのアクティブラーニング化の必要性等について指摘を受けた。この助言に基づき、実施内容についての検証、および今後の取組についての修正が確認できた。

①日時・場所：平成26年3月3日（月）13：30～17：00

②場所：関西国際大学尼崎キャンパス 10階大会議室

③外部評価委員

小笠原 正明 氏（大学教育学会会長）

荒井 克弘 氏（独立行政法人大学入試センター教授/試験・研究統括官）

吉川 政夫 氏（全国高等教育研究所等協議会理事 東海大学教育研究所所長 体育学部教授）

【資料】

- ・外部評価委員会次第
- ・第1回大学間連携共同教育推進事業外部評価会議 議事録
- ・評価シート

1.2 外部評価委員会会次第

『大学間連携共同教育推進事業』

— 主体的な学生のための教学マネジメントシステムの構築 —

第1回 外部評価委員会

日 時：2014年3月3日(月) 13:30～17:00

場 所：関西国際大学 尼崎キャンパス 10階大会議室

<外部評価委員>

小笠原 正明 先生 (大学教育学会会長)

荒井 克弘 先生 (独立行政法人大学入試センター教授/試験・研究統括官)

吉川 政夫 先生 (全国高等教育研究所等協議会理事 東海大学教育研究所所長 体育学部教授)

1. 開会挨拶 関西国際大学 学長 濱名 篤
2. 出席者紹介
3. 本事業の全体像の報告 関西国際大学 学長補佐・評価室長 藤木 清
4. 各取組みからの報告
 - (1) 教学マネジメントの構築
 - ・DP・CPの見直しとアセスメントプランの構築：各大学
関西国際大学 学長補佐・評価室長 藤木 清
淑徳大学 学長特別補佐・コミュニティ政策学部長 磯岡 哲也
北陸学院大学 短期大学部コミュニティ文化学科 教授 富岡 和久
くらしき作陽大学 学長顧問 高等教育研究センター所長 有本 章
 - (2) ハイ・インパクト・プラクティスの充実
 - ・各部会からの報告
教室内授業部会：関西国際大学 学長補佐・評価室長 藤木 清
教室外プログラム部会：関西国際大学 高等教育研究開発センター次長 山本 秀樹
 - ・各大学からケース
淑徳大学 コミュニティ政策学部 准教授 矢尾板 俊平
北陸学院大学 人間総合学部 准教授 辻 直人
くらしき作陽大学 子ども教育学部 准教授 芝崎 良典

————— 休 憩 —————

(3) 学修成果の評価方法の開発

- ・ ルーブリック部会からの報告

淑徳大学 高等教育研究開発センター 准教授 芹澤 高斉

- ・ 各大学のルーブリック活用ケース

淑徳大学 コミュニティ政策学部 准教授 矢尾板 俊平

くらしき作陽大学 音楽学部・作陽音楽短期大学音楽学科 教授 加藤 充美

- ・ 到達確認試験（関西国際大学）について

関西国際大学 高等教育研究開発センター長 上村 和美

- ・ 大学入試センター開発試験の結果と今後

関西国際大学 学長補佐・評価室長 藤木 清

1. 質疑応答

————— 休 憩 —————

2. 指導助言

3. 閉会挨拶 関西国際大学 副学長 阪本 靖郎

以 上

1.3 外部評価委員評価

□ 小笠原委員評価シート

『大学間連携共同教育推進事業』
 — 主体的な学生のための教学マネジメントシステムの構築 —

2014年3月3日

第1回 外部評価委員会 評価シート (小笠原先生)

<「ハイインパクトプラクティス」と「ルーブリック」に関する評価の観点>

(1) ハイ・インパクト・プラクティスの事例(内容)について一作成した要件との整合性など

(2) ルーブリックの開発の方向性や活用方法について

- 5: 非常に評価できる
 4: どちらかといえば評価できる
 3: ふつう
 2: 改善を要する
 1: かなり改善を要する

評価項目	5段階評価	コメント
(1)	4	<ul style="list-style-type: none"> ・ 設立の経緯や背景のことなる4つの大学が、連携事業で協同して教室内外のアクティブラーニング化に取り組んでいるのは画期的。すでに複数の実施例が報告されて、順調に成果をあげていることが示された。 ・ アクティブラーニング化しやすい新しい教養的科目やキャリア教育科目から手がけているのは戦略として理解できるが、そこで成功したら、次の段階として学士課程のもう一つの柱である専門教育に切り込んで欲しい。その場合、ディシプリンとの協力・連携が不可欠になる。現状では、周辺的あるいは付加的なカリキュラムに限定されていて、アクティブラーニングそのものについての誤解が加速される恐れがある。 ・ アクティブラーニングにはコンテンツ依存性があり、内容によって採用すべき手法がさまざまである。グループ討論やプレゼンなど、外形的なことでは終わらせないようにして欲しい。 ・ 淑徳大学が大型クラスのアクティブラーニング化を目指しているのは高く評価される。大型クラスがアクティブラーニング化されるか否かが本事業の鍵。4大学が連携して組織的取り組みべきことも重要な課題だと思う。
(2)	4	<ul style="list-style-type: none"> ・ 多様な授業についてルーブリックの開発が進み、成果をあげている。教育の現場に直接役立つ成果である。 ・ 連携事業による組織的展開・普及を考えた場合、ルーブリックの階層性を意識した方がよい。DPのレベルにおけるルーブリックとそれぞれの授業科目におけるルーブリックでは作り方も使い方も異なる。この事業では、コミュニケーション能力、問題解決能力など共通・ルーブリックの開発に力を入れているように思う。その方向で正しいと思うが、実際に使おうとするとコンテンツに依存した部分も重要になるので、それとどのように組み合わせるか具体的に示した方がよい。 ・ ルーブリックを作るためにも、正しく使うためにも、実践的な訓練が必要になる。FDの一環として、そのような研修会も視野に入れた方がよい。

総評

・ 連携事業でこれだけのことが出来たのは大きな成果。それ以上の成果をあげるためにはディシプリンとの協力が鍵となる。
 ・ 大衆化され情報化された現代の高等教育において、もっとも必要とされるのは、授業のアクティブラーニング化である。ルーブリック等アセスメント法の開発と組み合わせてアクティブラーニング化を推進しようとする本事業は時宜を得ている。4大学が連携して行うことにより、従来の取組にくらべて、より組織的で広がりのある取組となるだろう。個々のプロジェクトは誠実に遂行されており、他大学にとっても役に立つ多くの成果が得られていると判断される。
 本事業では、教授法においても評価法においても最先端のツールを持つことを目指している。一方で、そのことによって「装備過多」になる恐れもあることを指摘したい。それぞれのツールには歴史的経緯を含めて、有効に機能させるための基盤が存在するが、それらをすべて同時に移植することはできない。事業の進展にともなって、ある種の選択・選別が起こり、連携各大学に最も適したツールが採用され、それを利用してそれぞれに固有の教学マネジメントが形成されることを期待したい。

□ 荒井委員評価シート

『大学間連携共同教育推進事業』
 — 主体的な学生のための教学マネジメントシステムの構築 —

2014年3月3日

第1回 外部評価委員会 評価シート（荒井先生）

<「テスト」に関する評価の観点>

(1) 到達確認試験(関西国際大学)の方針や、学生の質保証としての評価方法の妥当性について

(2) 大学入試センター開発テスト(言語運用力、数理分析力)の活用の方向性について

- 5: 非常に評価できる
 4: どちらかといえば評価できる
 3: ふつう
 2: 改善を要する
 1: かなり改善を要する

評価項目	5段階評価	コメント
(1)	4	ルーブリックとHIPの2本柱によるプロセス評価の戦略は評価できる。連携校をどのように拡大できるかが課題である。
(2)	3	入試センターが開発しているテストは出題形式を変えることを目的としたもので、作題の目標が明確に設定されているわけではない。今回の作業はテストの妥当性の検証として一定の意味をもっているが、テスト得点とカリキュラム内容の間にはいかなる関係があるかは不明である。入学後の付加価値を見るための評価基準として用いるためには、高校教育との関連を重視した、センター試験の過去問(英語・国語・数学)を用いるほうが妥当性、信頼性の点で優れていると考える。

新しい教育中心の大学が生まれつつあることが実感できた。プロセス評価の実践、連携できる大学の増加が日本の大学教育の改革につながると考える。専門教育とのリンケージを考えることが重要(学部→大学院へ専門教育の場を移す)。

□ 吉川委員評価シート

『大学間連携共同教育推進事業』
 — 主体的な学生のための教学マネジメントシステムの構築 —

2014年3月3日

第1回 外部評価委員会 評価シート (吉川先生)

<「教学マネジメント」に関する評価の観点>

- (1) 大学や学部学科の教育目標(あるいは規定化したディプロマポリシー)、カリキュラムポリシーの見直しについて
 (2) アセスメントポリシー(あるいはアセスメントプラン)の構築について

- 5: 非常に評価できる
 4: どちらかといえば評価できる
 3: ふつう
 2: 改善を要する
 1: かなり改善を要する

評価項目	5段階評価	コメント
(1)	4	教学マネジメント構築のための基本としてDP・CPの点検と評価を実施され、その結果を踏まえて学士課程教育の質を保証するための仕掛け作りをされている点は妥当であり、高く評価できます。プラン作りとプラン実現のためのハイ・インパクト・プラクティスの充実(開発と実施) <ALがその代表であるが> さらに学修成果の評価方法の開発にDP・CPの見直しをつなげていただきたい。
(2)	5	PDCAのうち、教育活動やteachingにおいてアセスメントが最も難しい課題である。本事業ではルーブリックを代表として、教育の効果と成果をエビデンスとして評価する取り組みをされている。ルーブリックは評価の手段であると同時に教育目標(授業目標)の明確化に役立つので、評価(C)は計画作り(P)と連動していると思いました。受講生の授業への取り組みの構え作り、目標達成の形成に役立つと思います。

総評

テーマは「主体的な学びのための教学マネジメントの構築」です。学生の主体的な学びのためのPDCAサイクルの仕掛けと具体的な内容・方法作り、教職員が主体的に取り組まれている内容が報告書としてまとめられ、発表されました。本取り組みは、現在の大学教育の目指すべき到達点に向けて進められている素晴らしい取り組みであると拝見、拝聴しました。本プロジェクトの成果は他大学の教育や授業の充実のために貢献すると思います。今後の充実と発展が楽しみです。

一点気づいたことを申し上げますと、本プロジェクトの取組みは教職員が主体となって進められていますが、主体的な学びを行う学生の本プロジェクトへの関与、貢献についても着目していただき、できれば「本プロジェクトの学生の関与と貢献」の項目を設けて、学生参加、学生貢献について強調する報告書としていただきたい。これは私の希望です。

現段階では、学生はプログラムに乗っかり、スタディし、その結果である学修を評価される対象として扱われている感があります。主体的な学びを行う主役である「学生」におおいにスポットライトを当てていただければと思います。

1.4 評価会議議事録

第1回大学間連携共同教育推進事業外部評価会議 議事録

日 時：平成26年3月3日（月） 13：30～17：15
場 所：関西国際大学 尼崎キャンパス 10階大会議室

○外部評価委員

大学教育学会 会長 小笠原正明先生

独立行政法人大学入試センター 教授 試験・研究統括官 荒井 克弘先生

全国高等教育研究所等協議会理事・東海大学教育研究所所長 体育学部教授 吉川 政夫先生

出席者：

○淑徳大学

磯岡学長特別補佐、芹澤准教授、矢尾板准教授、荒木大学改革室員

○北陸学院大学

富岡教授、辻直人准教授

○くらしき作陽大学

有本学長顧問、加藤教授、芝崎准教授、田崎助教

○関西国際大

濱名学長、阪本副学長、藤木学長補佐、上村高等教育研究開発センター長、

山本高等教育研究開発センター次長、北岡教授、山崎事務部長、松岡学長室長、長尾大学間連携共同教育推進事業室員、村上大学間連携共同教育推進事業室員、尾茂弥教務課員

(敬称略)

1. 開会挨拶

関西国際大学 学長 濱名篤

2.出席者紹介

外部評価委員および本取組の連携校からの出席者の紹介を行った。

3.本事業の全体像の報告

関西国際大学藤木学長補佐より資料に基づき、本事業の全体像の報告についての説明があった。

4.各取組からの報告

(1) 教学マネジメントの構築（DP・CPの見直しとアセスメントプランの構築）

関西国際大学藤木学長補佐、淑徳大学磯岡学長特別補佐、北陸学院大学富岡教授、くらしき

作陽大学有本学長顧問より資料に基づき、各連携校の教学マネジメントの構築の状況について説明があった。

(2) ハイ・インパクト・プラクティスの充実

- ・関西国際大学藤木学長補佐より資料に基づき、教室内部会についての説明があった。
- ・関西国際大学山本高等教育研究開発センター次長より資料に基づき、教室外プログラム部会についての説明があった。
- ・淑徳大学矢尾板准教授、北陸学院大学辻准教授、くらしき作陽大学芝崎准教授より、各連携校のハイ・インパクト・プラクティスの状況についての説明があった。

(3) 学修成果の評価方法の開発

- ・淑徳大学芹澤教授より資料に基づき、ルーブリック部会についての報告があった。
- ・淑徳大学矢尾板准教授、くらしき作陽大学加藤教授より資料に基づき、連携校における学修成果の評価方法の開発の状況についての説明があった。
- ・関西国際大学上村高等教育研究開発センター長より資料に基づき、到達確認試験についての説明があった。
- ・関西国際大学藤木学長補佐より資料に基づき、大学入試センター開発試験の結果と今後についての説明があった。

5. 質疑応答

小笠原氏：最初にルーブリックを含めアセスメントポリシーの話が出てきていたが、一番気になった点は、ルーブリックを含めてアセスメントには階層性があるのではないかということだ。つまり、汎用的な能力は上位にあたり、各学部・学科の授業にブレイクダウンしたものと同じレベルではない。この連携事業では、上位構造に着目して開発しているが、教育の実体である各学部、学科、授業のアセスメントと戦略的にどのように関係することを考えているのか？

濱名学長：評価のやり方として、学生個人の評価、科目担当者が授業科目の目的をどう達成しているか、学位プログラムの124単位を1パッケージとしてどういう成果を上げているか、大学全体のインスティテューショナルな評価に分けている。その中でアセスメントプランとして出しているのは、我々がディプロマポリシー（DP）の中で達成させるべきものとしてあげているものをそれぞれのタイミングでどのような形で測定していくか。サマティブに卒業研究や卒業論文で高まるものがあるかもしれないが、それを一度だけ評価するのではなく、認知的な能力や専門性については、到達テストと卒業研究をリサーチのルーブリックを使用することで一番サマティブな評価ができると思っている。逆に、社会が求めている汎用的な能力をどう測っていくかは、かなり重層性があると思っている。学生自身がポートフォリオアセスメントあるいは、ベンチマークのセルフチェック

と教員とのインタラクションの中で、自己評価と他者評価を組み合わせるものと、各科目の到達目標が認知的なものだけではなく、各科目がどのようなベンチマークを育成するかを意識・測定していこうとしている。学生個人のパフォーマンス全体ではなく、科目での教育方法が一番効果的だと思っている。ポートフォリオの評価に使用するルーブリックと、授業・講義で聞いていく知的な活動とそれらのものを自らの経験と統合する学習統合ためのルーブリックを作成している。

小笠原氏：実際に運用するとなると、複雑でかなり大変なことになる。アクティブラーニング (AL) の戦略だが、前半の内容は学士課程教育の中でサプリメントやアディショナルな部分に力を入れて AL 化している。ところが、本当に必要なのは学士課程の本体部分をいかに AL にするかだと思う。いきなりそこに踏み込んでも、必ず専門主義にぶつかるため、外側から進めているとは思いますが、それを連携事業で戦略的にどのように進めるつもりか。

濱名学長：AL を本体部分に導入すると、グループワークやプレゼンテーション等軽い AL からスタートしていく。3年生終了段階では71%程度の学生が授業の中にそのような要素が取り込まれていると認識している。しかしながら、本質的にはALよりディープラーニングをどうするのかとなると、PBLなど総合的に経験と得られた知識を活用できる要素を繋げなければいけないので、全体として全学同じ方法論でできるのかが課題だと思っている。

小笠原氏：戦略として周縁的なものから入っていくしかないように見えるが、アクティブ化をする
と教員にも学生にも負担がかかる。資格が絡んでいる学士課程は少なからず忙しいので、周縁的なところで相当な負荷がかかる場合は、実行するときにそれをどうするのかを考えておかなければならない。

荒井氏：この事業の一番の強みは4大学が連携していることである。かつてのGPの実践に比べると連携して実行していることの強みがプレッシャーとしても、実行可能性としても具体的に展開していると感じられる。教学マネジメント委員会をはじめ立ち上げる大学もある中で、教育プロセスの評価にどう持っていくかというところで、ルーブリックとハイ・インパクト・プラクティス (HIP) の2本立てとしたことは良いポイントをついている。プロセス評価に持っていくときにできる限りポイントを絞る必要がある。各大学が抱えている学生集団や最終的にDPに関わってくる部分で、大学によってはどちらが重要かは微妙な部分もあると思う。就業力を付けさせるということが最終目標にならざるを得ない部分があれば、職業人を養成することが目標になり得るところもある。いずれにしても、ルーブリックは教員を鍛えるのに大変良い方法論である。完成したルーブリックをまた評価するメタ評価のサイクルが進んでいく中で生きてくる。私自身PDCAサイクルを信用していないので、ルーブリックのメタ評価をしっかりする、あるいは、学部別・学科別で進むことは非常に方法論として優れている。HIPに関しては、小笠原会長の意見に近い。また、アクテ

ィブラーニングについては1年次ではできない学生が不適応を起こすことが懸念されるため、タイミングを考える必要があると感じている。

吉川氏：学士課程の教育の質保証のために、仕掛け作りを4年間の課程に関して目標設定から学習結果の評価に至るまで、主体的な学びのためのALに取り組んでいる試みに対して、非常に素晴らしいと思いました。淑徳大学の学内のアセスメントポリシー（AP）理解が深まっていないとのことだが、本取組に関して、学内の教員の意識と行動をどのようにあるのか各大学にお聞きしたい。もう1つは、システムを作成しても、実際に動かして成果をあげるのは教員個々であり、職員の助けが必要である。学生自身の動機づけも必要であるが、システムを作成してその中で実際に学習の効果を得るためには人の開発・協力を組織では考えているが、どのような工夫をして今後進めていくのか、特にマンパワーについて、学内の教員の本事業に対する意識と行動についてお聞きしたい。

磯岡学長特別補佐：APだけではなく、他の3本柱についてもまだまだだと思います。今年度からできました高等教育研究開発センターは各学部からセンター員が選出されており、月1回勉強会を開催しています。そのセンターの教員が先覚的な役割を各学部で果たしております。教員もアクティブでないと浸透することはないので、そのようなやり方で実施しております。ただ、あと3年しかないので、いずれかの時期に、もっと組織的に学長ガバナンスを使って実施していく予定であり、今はまだ、自発的な教員の集まりを重視しています。

吉川氏：教育に比重を置いて、教職員が熱心に取り組むと研究の方はどうなるのか。リサーチ・ティーチング・スタディの統合や相互作用を有機的に測るためのシステム作りや、教学マネジメントの面についてどのように考えているか。

濱名学長：4大学同じではないが、どちらかと言えば教育にウェイトを性格として置いている大学の集まりであり、教育と研究が50：50と思っている大学ではない。教育の比重の方が相対的に高く、すべての学部・学科同じではないが、学生の多様性に直面して落ち着いて研究のウェイトを高くできないマネジメントの課題に直面している管理職が多い。他方、教員の中にはリサーチにもっとウェイトを置きたいというコンフリクトを各大学が抱えている。本学も教育で生き残っていかなければ大学としての存続が危ういと総論的認識と、個々の教員の中には研究者として研究に専念したいという意見があるが、コンセンサスとして教育に力を入れていかなければならない大学だという意識がある。もともと自分のディシプリンの専門以外に、教育活動自体が1つの研究対象あるいは研究の方法として行ってもらっている。学内には他に教育社会や高等教育の専門家がいるが、この事業に携わっている教員は必ずしも高等教育の専門家ではない。研究のためにこの事業を実行しているよりは、組織的な総論的なコンセンサスと各論的に研究ができなくなるというよりは、それも1つの研究の対象として両方のバランスを取ることになる。アクティブラーナーだけではなく、

アクティブプロフェッサーを作っていかなければアクティブラーナーはできない。課題はアクティブプロフェッサーの比率を、いかに拡げていくかを考えなければならない。

小笠原氏：日本語運用能力が重要で、この取組でもポイントになっている。くらしき作陽大学では国語を必修化したという話であったが、私自身は伝統的な国語教育と日本語運用能力はあまり関係ないのではないかと思っている。国語学者は「日本語運用」という言葉は使わない。くらしき作陽大学では国語と英語を必修化したということだが、有本先生は国語という科目をどのように考えられているのかうかがいたい。

有本学長顧問：本日の報告の内容で国語と英語を必修化したと話したが、本当は数学も必修化をしたい。しかし、くらしき作陽大学の現状を考えると数学を必修化にすればパニックが起きる可能性がある。英語は必修化しても大丈夫であると考えられる。国語・英語・数学は基本的に非常に大事だと考えている。3科目は教養基礎だと思います。汎用的能力は、もっと大学でトレーニングしていかなければならないが、入学時から受験に関係がない科目は勉強せずに入学してくる。4年間の大学でしっかり勉強して、学力・実力・学士力を付けて卒業させようとするれば、学生任せには履修をしないので必修化にしました。

荒井氏：くらしき作陽大学の DP・CP から AP へは通常と逆の方向性で考えていく。これは非常に意味のある指摘だと思いました。ただ、アドミッションポリシーを立ててもアドミッションポリシーにマッチした学生が入学するとは限らない。DP・CP・AP の 3 つの関係で学生集団をどうデザインし、回り始めたときにカリキュラムが学生を選ぶ関係性をどう構築していくのか。それが経営力やアドミッションポリシーに戻っていく観点ではないかと思う。

6.指導助言

吉川氏：学生の主体的な学びのための PDCA サイクルの仕掛け作り・内容の方法作りに教職員が主体的に取り組んでいる内容が報告書にまとめられていた。本取組は現在の大学教育の目指すべき到達点に向けて進められている素晴らしい取組であると拝聴した。本事業の成果が他大学の教育や授業の充実のために貢献すると思われる。それに向けて、さまざまなプログラムや評価方法の開発の実施・工夫をしていただき、他大学が活用できるような汎用性があるものを作りあげていただきたい。行動変容にイノベーション理論があり、イノベーターが突破口をつくると、ついてくる人が現れる。また、そのグループについてくる人が増える。本取組がイノベーターとなることを祈っている。一点気づいた点は、本事業の取組は教職員が主体となって進められているが、主体的に学びを行う学生の本取組の関与・貢献に着目していただき、「本プロジェクトへの学生の関与と貢献」というような学生視点の項目の報告があってもよいのではないかと。学生が学習の評価される対象として扱われている感じがある。主体的な学びを行う主役の「学生」にスポットライトを当てていただき

たい。

小笠原氏：連携事業で、AL とルーブリックに関してこれほど目覚ましい活躍をしている取組は他にないのではないか。形成的な評価として申し上げれば、ルーブリックも含めアセスメントには階層性があるので、今、コモンルーブリックに重点を置いているとは思いますが、それと分野依存性のあるルーブリックとをどう組み合わせるかを示す必要がある。学士課程本体の教育をAL化するには、このような問題をクリアしなければならない。AL は常に教員と学生とのやり取りの間から生まれるもので、教員がアクティブ化しても学生の学びがアクティブ化するとは限らない。課題解決型の授業で、どのような課題を設定すれば学生がアクティブに学ぶようになるかは大きな問題で、評価も含めると大仕事になる。ディシプリンとの協力関係がないと、踏み込んだAL化はできない。AL には、どうしても学生が参照できるテキストがいる。しっかりしたテキストをつくり、学生が課題を達成するためにはそれなりにテキストを読み込まなければならない環境を作って、初めてALが成り立つ。100人規模の授業のアクティブラーニング化にも、取り組んでいただきたい。AL化とルーブリックを関連付けるのは大変だが重要な仕事だ。ポスト情報革命社会で、新しい大学の環境を作り直すような仕事になる。情報革命後の環境で育った学生にとって、従来のやり方は意味がないことがわかって、初めてAL化の必要性が理解できる。創造的なプロセスであるとともに、今後の大学の存続をかけるような仕事なので、このグループが先頭を切って走っていただきたい。

荒井氏：AL の調査結果を拝見すると、すべての学生がALを望んでいるわけではないと考えられる。4 大学の連携事業は教育大学のイノベーション事業であるというのが今日の一番の感想です。大学入試センター開発試験は、必ずしも推奨できない。持論ですが、テストやアセスメントは教育に関わる限りカリキュラムがあって、初めてそのパフォーマンスを測ることができる。したがって、カリキュラムに回帰できないパフォーマンス評価は、大学の教員にとっても施しようがない。カリキュラムの成果、学生のパフォーマンスを測っているように見えるが、実態は教育課程を評価している観点に立たないと大学教育の評価あるいはテストをうまく使うことができない。日本の大学の特徴として、学部で専門教育を封じ込める。ですから、大学院が地に足を付けられない。研究大学における研究大学院は一定の伝統と役割を持っているが、教育大学の上に構築される大学院はどういうものであるべきか。教育大学における専門教育・専門家養成がどういうものであるべきかというところに初めて日本の大学院の存在をあらわす。ですから、ぜひとも教育大学の学部段階にとどまらずに、大学院をどう設計するのかのリンケージの中でこのプロジェクトを進めていただきたい。

7.閉会挨拶

関西国際大学 副学長 阪本 靖郎

以上

資料



大学間連携共同教育推進事業
米国先進事例調査報告書

訪問期間： 2012年11月4日～11月10日

訪問先： ジョージア大学 (GU)・高等教育研究所 (IHE)、ワバッシュ大学、
Indiana University-Purdue University Indianapolis (IUPUI)

訪問者： ・ 関西国際大学 山本秀樹、笠原千絵
・ 淑徳大学 矢尾板俊平
・ くらしき作陽大学 田村周一
・ 北陸学院大学 富岡和久

ジョージア大学 (UGA)

【大学の概要】

- ・ 425名以上の学生が海外研修プログラムを利用。
- ・ 17の教育機関で構成され、76のプログラムを約34,800人の学部生と、約9,000人の院生に提供している。
- ・ 国際交流は第二次世界大戦に始まり、1990年代から2000年代に掛けて大きく発展した。
- ・ 約100のプログラムが提供されており、学生の平均70～80%の学生が海外で学んでいる。
- ・ 50を超える交換留学提携校がある。

【調査日】 2012年11月5日

Q：グローバルスタディの評価において重要な事は何ですか？

プログラムの目標設定：

- ・ プロセス/アウトカム評価双方からの観点
- ・ 組織的な評価体制をプログラムに組み入れる。最初に測定可能なゴール、目的を設定し、評価結果を使って質の改善をするということ。

Q：学外プログラムに適した目標とはなんですか？

ジェネリックな内容か？ アカデミックな内容か？

- ・ 学年の制限がないこと、多様な学生のニーズを想定すると、学外プログラムの難易度は一般的なもの。アカデミックな内容より、ジェネリックな内容の方が良い。
学部・学科ごとのテーマ設定もある。比較の継続可能性から考えると、よりジェネリックなもの、大学の目標などから設定。
- ・ 教員の申請によるプログラム実施の場合でも、そもそも大学の組織目標に合致しないものは認められない。

Q:期待される学修成果 とその他の効果の例は？

- ・ 例) Student satisfaction, Value for cost paid, Intercultural sensitivity, Personal maturity & development, Knowledge acquired about host country, Enhanced disciplinary knowledge, Liberal education life skills
- ・ Self-efficacy, Emotional Resilience ,Intellectual perspective, Global/Environmental citizenship,

Global mindedness, Intercultural sensitivity/cultural relativism

(以上,Dr. Rubinによる)

Q : 学修成果の組織的評価におけるプログラムの評価者は？

◇部局の場合

- ・ 担当部局ごとに数ページにまとめた報告書。

◇担当教員の場合

- ・ 部局は学生派遣で忙しく、全体的な分析はできていない。学科プログラムは担当教員がアセスメントするも、教員間で方法の統一は難しい。
- ・ Assessment Officeの分析担当者(データ収集、ファシリテーション)と教員(結果の評価、解釈)の役割分担。

◇+コミッティーの場合

- 海外プログラムはやりたい教員による「申請」方式。
- 効果の観点から継続の可否を決める。

Q : 学修成果の評価方法 : 概要

◇多元的な評価方法の併用

例) 量的データ

- ・ 入学時の基礎データ、統一テスト
- ・ 就職率、給与等(大学力的なもの)
- ・ サンプルング/全数

※1年次と4年次に測定しやすい

例) 質的データ

- ・ 学外活動の成果、学習プロセス
- ・ ルーブリック、ポートフォリオ、フォーカスグループ等の活用

※測定しづらい2、3年次の状況

【資料】 Hansen, Huerta and Larsen(2012) Learning Community Assessment Pre-Conference Workshop, 17th Annual National Learning Communities Conference

※LCに焦点化したタイトルだが、内容はアセスメント方法の一般論。

Q : 海外プログラムの評価

◇Global Perspective Inventory

- ・ 個々の学生の評価ではなく、全体としてのゴール達成度を測定。
- ・ 学生の考え方、自文化や他文化と関連させた視点、背景、価値などを測定。

◇GLOSSARI : Georgia Learning Outcomes of Students Studying Abroad Research Initiative

- ・ フェイズ1 : study abroad (SA) 参加者と非参加者のラーニングアウトカム分析
- ・ フェイズ2 : 複数の手法を用いて、ラーニングアウトカムについてのSA参加前と後の分析
- ・ フェイズ3 : 同一内容のコースを海外で実施した場合と国内で実施した場合の比較分析
- ・ フェイズ4 : SA参加者と非参加者の学業成績の比較分析
- ・ フェイズ5 : 違いを生み出すプログラムデザインの特徴についての分析

【資料】

- ・ Bolen, M. C. ed(2007) A Guide to Outcomes Assessment in Education Abroad
- ・ Sutton, Miller and Rubin(2007) Research Design in Assessing Learning Outcomes of Education Abroad Programs (上記本の第2章)

ワバッシュ大学

【大学の概要】

- ・ 学生数：900人。7割がインディアナ出身。
- ・ 全米で3つしかない、男子リベラルアーツ校。
- ・ 教員のTeaching より、学生のLearning を重視する。
- ・ 6-7割が大学院に進学。
- ・ 学生は特に裕福というわけではない。したがって奨学金が重要。奨学金があれば、夏期休暇中にアルバイトに時間をとられずに、プログラムに参加できる。

(例：Summer Immersion Program)

【調査日】 2012年11月6、7日

【Higher Education Data Sharing Consortium (HEDS)】

Q：HEDSの設立目的は何ですか？

- ・ HEDSでは、学生個人のデータを使ったStudent Learning に特化したIRを行っている。

Q：どのような事業を行っていますか？

- ・ 独自の質問紙を作ってWabash National Study of Liberal Arts Educationを実施している。
- ・ 調査の結果をコンソーシアム会員大学にフィードバックする。
- ・ 学生や教員に対する1対1の面接調査（定性調査）も行う。
- ・ 本音を聞くために学部生に対して学生がインタビューする調査、Follow Upリサーチがある。
- ・ Pre（入学時）、Post 1（9か月後）、Post 2（卒業時）の3回実施。
- ・ 授業中のこと、授業外のこと、何をしたか、どのようにしたか、学修時間は、等々。
- ・ National Survey of Student Engagement（NSSE）に近い独自の調査票。
- ・ 学生を成長させる経験の特徴をつかむ。

Q：データは大学間で共有しますか？

- ・ コンソーシアム間ではデータは共有しあう。大学名はオープンにする。自大学の弱いところについては情報提供しあい互いにサポートする。
- ・ データはコンソーシアム外には出さない。

Q：データはどのように利用しますか？

- ・ 量的なデータだけを見てはだめである。
- ・ それぞれのキャンパスに行き、定性的にデータを掘り下げ（データマイニングを行い）、プログラム改善のためにはどのような変更が必要かを探る。
- ・ ここまでやっている例は米国でもない。

Q：コンソーシアム設立の目的は？

- ・ コンソーシアムは小規模な大学を良くして行こうとする目的のもとに作られた。
- ・ 最初はこのような独自の調査をやるインフラはなく、NSSEをやっていた程度である。

Q：ルーブリックはどのように使いますか？

- ・ ルーブリックは量的評価のためだけでなく、FDのためにも使っている。
- ・ 教員は量的評価が嫌いな場合があるので要注意。
- ・ たとえばSAのアセスメントにおいて、満足度調査、NSSE等の調査は簡単であるが、ルーブリックで

の評価は簡単ではない。

しかしルーブリックは非常に役立つツールである。

- ・ Center of Inquiry オフィスではスタンダードのルーブリックはない。VALUE ルーブリックをそれぞれの所に合わせ、“チューニング”して使っている。

Q：eポートフォリオはどのように使っていますか？

- ・ eポートフォリオも量が多くて評価においては大変である。そのため一部分だけをサンプリングして評価するという問題が発生している。
- ・ eポートフォリオのテンプレートはない。
- ・ Center of Inquiry ではEポートフォリオの使い方、データの収集の仕方、分析の仕方（変化の見方）のサポート等、コンサルタント的な業務をしている。

Q：アセスメントはどのようにしていますか？

- ・ コンソーシアムの大学ではそれぞれのやり方でアセスメントを行っている。
たとえば、CLS (Collegiate Learning Assessment) は30大学が使用、ルーブリックを10大学がNSSEを40大学がそれぞれ使用している。

Q：コンソーシアムで行っている他の事業を教えてください。

コンソーシアムの大学に対してWorkshopを行っている。内容は以下のとおり。

- ・ Workshop1 (3月21日～23日) :
FD。アセスメントエビデンスの使い方について。
 - 教員をサポートしたりdevelop したりするためのプログラムをどのように作るか。
 - アセスメントエビデンスをSA にどのようにあてはめるか。
 - アセスメントエビデンスをLearning Community にどのようにあてはめるか等
 - 来年度行うものをチームで決めて、それを各大学のアカデミックリーダーに持ち帰る。
 - データプロセスというよりはFaculty が何をするのかのチョイスを決定する。
- ・ Workshop2 (4月18日～20日) :
卒業生からのアセスメントデータの使い方。卒業生からの追加のデータを使ってプログラムを改良すること。

【海外研修プログラムについて】

Q：immersion tripの運用について

Immersion Learning (trip/course)は

- ・ 海外での集中的な体験をとおして視野を広げる。
- ・ 発展的にアカデミックな学びにつなげていく。
- ・ プログラムの立案は教員が行い、コミッティーが審査。
- ・ 3年生の15～20%が参加し、参加希望者の内80%は渡航経験のある学生。
- ・ 学生の費用負担は食事のみで各種の奨学金を活用。
- ・ 活動内容はブログで公開（保護者へのエビデンス）。

(参考) <http://blogs.wabash.edu/immersionlearning/>

Q：Study Abroad の行先例を教えてください。

- ・ 自国→Wabash→南米 のようなケースもある。
- ・ IES (International Education of Students) を通じて、他大学のプログラムを使うこともある。

- ・ International Studies & OFF-Campus Studiesのオフィスでは、留学プログラムの質コントロールを業務の1つとしている。

Q : immersion tripのプログラム例

- ・ New York - Art
- ・ Italy - St. Francis of Assisi
- ・ Belgium/Germany - Politics/Economics of the European Union
- ・ Spain - The Baroque Era
- ・ Belize - Invertebrate Biology
- ・ Indiana - Marketing
- ・ Southern U.S - Expressive Culture

Q : プログラムにおいて大事な条件は何ですか？

- ・ 単位が取れることが大事な条件である。(3 credits ~4 credits)
- ・ 応募者の中から選ばれるためには、成績が良いこと、2人の教授からの推薦があることや、レポート、卒業までのGraduation Plan の提出が必要。
- ・ プログラムの費用は奨学金やローンを使う。

Q:海外プログラム実施における効果的な指導方法

◇効果的な指導方法：プログラム担当者の役割としての「事前」「期中」「事後」に集中的に関わることによって効果的な指導が可能になる。

- ・ 現地の専門職による講義
授業との共通点を再確認させる。
- ・ 歴史的モニュメントを前にプレゼンテーションをする。
事前に準備してきた内容の妥当性を検証できる機会となる。
- ・ レポート・研究の指導
事前に研究計画を立てる。
現地でそれら可能性を検討する。
帰国後に研究計画を修正しレポートを作成する。
- ・ 例：イタリアのプログラム「美術や考古学をローマで学ぶ」
歴史的モニュメントを前にしたプレゼンテーション。
事前学習で入念に準備をしても実際にはうまくいかないこともある。
失敗しないように教える (teaching) ではなく、失敗から学ぶ (learning) ことも重要。意味のある失敗から、自律的な学習を促す。

◇効果的な指導方法：

- ・ 科目に関連付けられたプログラムの利点
授業でそれらトピックを活用することが可能。
特定の科目に対応しないものもある (インターンシップ等)。
- ・ 科目間連携
政治や経済をEUで学ぶには「政治」「経済」の両科目が必修。
スペイン語や古典 (文学) をバレンシアで学ぶ。

Q : 多様なプログラムの提供方法

◇発展的に海外体験 (留学等) を進める上で外部のプログラムを使うこともある

- ・ 担当部局（International studies & OFF-Campus Studies）がプログラムの質を管理。
- ・ 1学期以上のスタディアブロード（毎回30～40名が参加）。

Q：プログラム参加の審査要件

1. 卒業までの履修計画
 2. 参加動機
 3. 教員2名以上の推薦書
- ・ プログラムの質は担当部局が管理

（参考）<http://www.wabash.edu/international/welcome>

Q：Study Abroadの効果測定はどのようにしていますか？

- ・ 通常、リベラルアーツのプログラムと、インターンシップやSA等の教室外プログラムは同時に分析しない。
- ・ 教員は自分のプログラムは正しいと考えているため、特に効果測定はしていない。
- ・ SAについては実態調査や満足度調査はするがFormativeな Assessment や学生の評価はしていない。
- ・ SA、インターンシップ等のアセスメントについては、その該当する部署の責任者に任されている。
- ・ General Educationのアセスメントについても同様である。教員は統合（インテグレート）されることはあまり好まない。
- ・ 学生個人について細かく分析を行っているが、プログラムのデザインが多種であり、変数が多すぎることから、量的データや、より洗練された調査手法を使っても分析はうまくできていない。
- ・ 学生個人の評価において、ルーブリックの効果的な使い方は、事前と事後の比較分析である。
- ・ 学生自身に（伸び具合を）具体的にデータで示すことが重要である。

Q：個々のプログラム（SA、SL、インターンシップ等）について、そのプログラムが学生にとって効果があったかなかったかのアセスメントはどうしていますか？

- ・ 特に決まったやり方はない。プログラムごと、担当者ごと、別々にやっている。
- ・ また、学生に対する評価の結果のフィードバックについては、テンプレート等、特に決まったもの、決まったやり方はない。

Q：コンソーシアムの大学間でSAのアセスメントについて決まったものはありますか？

- ・ 特に決まったものはありません。
- ・ SAのアセスメントはむずかしい。
- ・ SAでは異文化体験、言語のちがいがいろいろあるが、コンピテンシーについてアセスする良い方法はない。
- ・

Q：その他特徴的なプログラムはありますか？

- ・ アカデミックな学びを海外で行うImmersion コースというのがある。
（例：ローマ美術や考古学をローマで10日間学ぶ。）
- ・ 最初に教員がプログラムの内容、期間、コスト等を記載してコミッティーに提出する。
- ・ 承認が得られれば学生を募集する。
- ・ 学生に対して事前に行うべき課題も課される。
- ・ このプログラムはコンソーシアムの大学間で統一されたものではない。
- ・ 教員も一緒に行動することでその後の授業にも役立つ。
- ・ 3年生の15～20%は参加する。食事代以外は大学が負担する。

Q：複数の科目で連携してプログラムを実施することはありますか？

- ・ 他の教員と連携してのプログラムについては、たとえば、政治学と経済学の教員の興味が一致して2つの科目が連携されたプログラムができることがあった。
- ・ 1科目のプログラムと複数プログラムのどちらがよいかという前に、まずは教員の興味が一致することが必要である。

Q：アセスメントはどのように行っていますか？

- ・ このプログラムのアセスメントについては現在検討中である。
- ・ 中には、科目に対応しないImmersion コースもある。(例：インターンシップ)

Q：課題は何ですか？

- ・ 旅行経験のある学生に対してSA をいかにしてImmersion体験につなげられるかという点である。多様性のある体験をすることが学生の変容につながると考えている。
- ・ 出発前の事前準備が大切である。

Q：参加の可否はどのようにして決めますか？

- ・ Immersion コースに参加希望の学生に対しては、フォーマルなプロセスではないが、このプログラムが学生に合っているかどうかについて、教員の過去の経験をもとに学生一人ひとり申込書をチェックする。最終的には学科長が決定する。

Q：アセスメントはどのようにしていますか？

- ・ Immersion コースのアセスメントについては、現地で2回のプレゼンテーション、事前、事後の2回のレポートの提出、毎年定期的に行われるプレゼンテーションへの参加がある。

Q：アセスメントにルーブリックは使っていますか？

- ・ ルーブリックは使っていない。理由としてはImmersion コースは効果があると思えるし、また、ルーブリックでは測定しにくいと考えるから。

Q：特徴的なアセスメントはありますか？

- ・ コース終了後には学生に対しては以下のような質問をしているが、これらも効果的なアセスメントの手段である。
- ・ 質問項目：
 - 異文化、海外でのコミュニケーションに自信はついたか。
 - 何が自身を成長させたと考えるか。
 - 障害は何であったか、etc.

Q：海外プログラムの経験は学生に良い影響を与えていますか？

- ・ NSSEのデータを見る限りは、海外体験をする、しないで、学生のCritical Thinking やReasoning等の結果に差はない。
- ・ 授業の評価と異なり、SA はコントロールできない条件が多いのでアセスメントはむずかしい。
- ・ SA参加者の8割に海外経験あり。
- ・ 海外未経験の学生は問いをたてる重要性を学ぶ。

Q：事前の学習で効果があった内容は何ですか？

学生がプログラムを選択する際、“このコースをとればどのような変容が自身に起こると考えるか”、“ど

のようなベネフィットがあるか”を考えさせることが学生に変容を起こす上で効果があることがわかった。

Indiana University-Purdue University Indianapolis (IUPUI)

【大学の概要】

- ・インディアナ州立大学である文系のインディアナ大学と理系のパデュー大学（理系）の包括的な総合研究大学。
- ・インディアナポリスのビジネスや文化、教育的な団体と強く結びついており、学生は街中でのインターンシップやサービスラーニングをとおして、教育的な経験を広げている。
- ・学生の年齢は比較的高め。
- ・パートタイム学生が多い。
- ・First generationの学生が多い。
- ・GSができる可能性をもつ学生は少ない。

【調査日】 2012年11月8日

Q：国内にいながら海外へアクセスできるプログラムの例？

◇Virtual study abroad

- ・ 2005年からVSAの取組を開始。
- ・ 費用負担の問題から海外プログラムに参加できない学生にも大きなメリットがある。
- ・ IUPUIはVSAのパイオニア。
 - 協定校と連携して実施する擬似留学体験プログラム
 - インドネシアやパレスチナ等のプログラム
 - アメリカ国内にある外国人コミュニティや外国人支援NPO組織、移民局等での活動

◇プログラム例

International Studies & a Gaza Case Study

- ・ ガザ大学との共同プログラム（相互に16名の学生）でホストファミリーも設定。
- ・ SkypeやFacebookを用いて学生間やホストファミリーとの交流を継続。
- ・ モスク等の宗教施設等も訪問しコミュニティでの食事や振る舞い、しきたり等を学ぶ。
- ・ 成果はYouTubeにアップロード。
- ・ 課題は時差と言語。

（参考）<http://homepages.indiana.edu/web/page/normal/21510.html>

International Studies & a Gaza Case Study

Q：学修成果の組織的評価方法は？

◇各部署の位置づけや目的を、達成すべき学修成果との関連から明確化。

【資料】

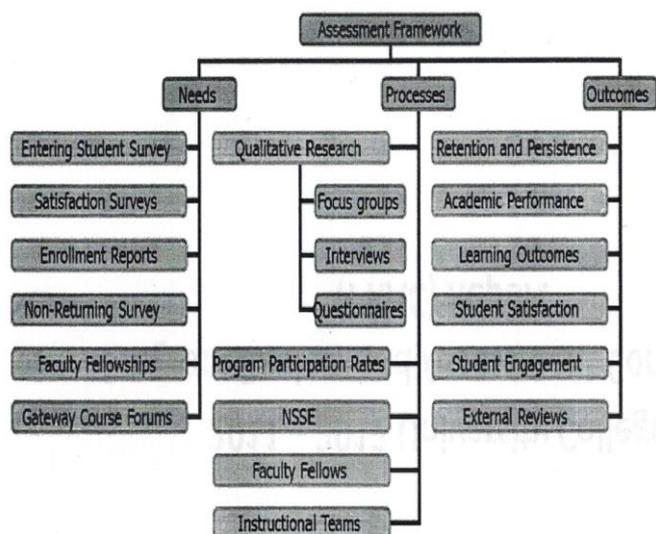
- ・ Guidelines for Academic Program Review at IUPUI
- ・ Guidelines for Program Review For Service Units at IUPUI

◇部局ごとに年次レポートを作成

- ・ 1ページの要約版からフルレポートまで
- ・ 予算獲得のための効果証明
- ・ 学修成果の評価≠成績評価

Q : 学修成果の組織的評価の例を教えてください。

◇例)University College Program Review and Assessment Committee(図)



- ・ 多様なプログラムが、とりわけ初年次に効果をあげるための慎重なアセスメント戦略。
- ・ ニーズ/プロセス/アウトカムのアセスメント。
- ・ 質/量、直接/間接。
- ・ リスク学生の特徴を明確化。
- ・ 各プログラムの目標、アセスメント結果、結果に基づく改善点を1ページ程度にまとめる。
- ・ 評価対象：奨学金、マイノリティ学生支援のセンター、キャリアサービス、学習支援センター、メンター、初年次プログラム等

Q : 学修成果の組織的評価例

・ IUPUI, University College Program Review and Assessment Committee Report

学習支援センターピアメンターの評価例

Program	Goals and Student Learning Outcomes	Assessment Findings Highlights	Changes Made Based on Assessment
Bepko Learning Center Peer Mentoring	<p>Program Description</p> <ul style="list-style-type: none"> The mission of the Bepko Learning Center is to enhance the opportunities for undergraduate students to achieve educational goals and to assist in their development of academic skills through the guidance of more experienced, highly successful student peers. Collaborative learning, role modeling, peer interaction and peer support play key parts in this process. To assist students in realizing their full academic potential, the Bepko Learning Center houses three offices: the Office of Academic Mentoring, the Office of Tutorial Support and the Office of Academic Enrichment. <p>Program Goals</p> <ul style="list-style-type: none"> To offer academic support in a variety of subjects in order to improve educational achievement. To assist students in maximizing his or her full academic potential at each stage throughout the undergraduate experience. To facilitate appropriate referrals to other campus resources To provide support systems to enhance academic success To help resolve the problems that caused the student to seek help and to work towards making the student a more independent learner. 	<ul style="list-style-type: none"> Students who participated in the Structured Learning Assistance program 1-10 times obtained an average GPA of 2.05, 11-13 times obtained a 2.74 and 14 or more times obtained 2.98 Student who participated in the Supplemental Instruction program obtained an average GPA of 3.05 and non-participants obtained an average of a 2.46. Student who participated in the Supplemental Instruction program had a combined DFW rate of 11.32% as compared to a 31.64% for non-participants. <p>Methods used to assess student learning and success:</p> <ul style="list-style-type: none"> End of the Semester Evaluations Mentor Self Evaluations Grade Report (comparing participants to non-participants) Program Participant Attendance Instructor Evaluations Program Evaluations FLAGS Report 	<p>Based on the assessment results for programs, the following are future changes that will be implemented:</p> <ul style="list-style-type: none"> Increased marketing efforts for the Tutor Matching Service to make students aware of the new tutoring application. Increase the number of partnerships with gateway courses to augment academic supports for those courses. Further increase the email outreach used for students who have been flagged as "at-risk" by the new FLAGS system and follow with instructors to communicate referral activities.

Q：学修成果の組織的評価におけるプログラムの評価者は？

◇部局の場合

- ・ 担当部局ごとに数ページにまとめた報告書がある→効果的！

◇担当教員の場合

- ・ センター専任教員(or専門職員)の存在。

◇+ コミッティーの場合

- ・ プログラムは学科の担当教員がアセスメントし、部局スタッフは行わない。最終的にはコミッティーがプログラムを継続するかどうかを決定。

Q：インターンシップの評価はどのようにするのか？

◇Student evaluation

- ・ 自己ふりかえり(例：何を学んだ？他の学生に勧めるかどうか？理由は？等)。
- ・ キャリアサービスへのフィードバック。

◇Employer evaluation

- ・ 専門性の獲得、発達の観点から→学生へ。
- ・ カリキュラムおよび準備の観点から→スタッフを経て教員へ(例：学習内容、履修科目等)。

Q：サービスラーニングの評価はどのようにするのか？

- ・ アカデミックラーニングの証明ではなく、活動の目標に沿った評価。
- ・ 途中段階でのリフレクションはサービスラーニングのアセスメントにもつながる。
例)得たこと、学んだこと、習得したスキルは何か？よかったこと、チャレンジングだったことは？
→学びの描写。Facebookやブログの活用。
- ・ アセスメントの方法：調査（サーベイ）、短いレポートとルーブリックによる評価、学生の成績、地域活動に費やした総時間数など。
- ・ e-portfolio：項目はTeaching & Learning, Self-presentation/

Identity development, Accountability and Assessment

→プログラム（授業、コース、学科...）ごとに評価項目の表が画面に示される

guided reflection

【資料】Ash and Clayton(2009)Learning Through Critical Reflection: A Tutorial for SL Student(Instructor Version)

**大学間連携共同教育推進事業
米国先進事例調査報告書**

訪問期間： 2013年2月3日～2月10日

訪問先： 米国カレッジ・大学協会（AAC&U）、ケンタッキー州中等教育後評議会、カリフォルニア州立大学フルトン校（CSUF）

訪問者： ・ 関西国際大学 吉田武大
・ 淑徳大学 矢尾板俊平
・ くらしき作陽大学 田村周一、芝崎良典
・ 北陸学院大学 富岡和久

訪問目的：

- ・ AAC&UにおけるVALUEルーブリックの開発と活用の方法について。
- ・ CSUFの教員養成分野における教室内・教室外プログラムの指導と学修成果の評価について。
- ・ ケンタッキー州中等教育評議会における活動について。

Association of American Colleges & Universities (AAC&U)

【組織の概要】

- ・ 学士課程教育段階のリベラル教育の質や位置づけに関する先導的な全米組織。
- ・ 1915年に創設され、現在、1300ほどの会員校（認証評価を受けた公立私立のカレッジ、コミュニティカレッジ、研究大学、各種総合大学等）を抱える。
- ・ 本部は米国ワシントン D.C.。

Q：AAC&Uの主要な業務を教えてください。

- ・ 主に4つの業務を行っている。
 - 1) LEAP (Liberal Education and America's Promise)
グローバル社会において必要とされるリベラル教育の推進
その一環としての VALUE ルーブリック (Valid Assessment of Learning in Undergraduate Education Rubrics : VALUE Rubrics) の開発
 - 2) Quality
21世紀米国における学士課程教育段階の学位の価値の向上
 - 3) Equity
優秀性と学生の成功を含む刷新性の実現
 - 4) Social Responsibility
グローバル社会におけるリベラル学習の統合

Q：VALUEルーブリック開発の背景を教えてください。

- ・ 近年、米国連邦政府の主導により、学修成果を測定可能な指標で評価する動きが出てきた。(2006年9月、報告書「*A Test of Leadership: Charting the future of U.S. Higher Education*」が連邦教育省に提出)
- ・ ハイスchoolの生徒やその両親が、進学に際して大学やカレッジを比較検討するための明確な指標にアクセスできないという問題が発生。大学やカレッジに透明性とアカウンタビリティの充実が求められた。その結果、税金投入の見返りとして、大学やカレッジの達成度の公開が義務づけられた。
- ・ 達成度は米国連邦政府の推奨した、学修成果を測定する指標、たとえば CLA (The Collegiate Learning Assessment)、MAPP (Measure of Academic Proficiency and Progress) といったテストが化発された。
 - ◇ CLA
在学中に身についた付加価値の測定が主たるねらいで、批判的思考力 (critical thinking)、分析力 (analytic reasoning)、文章表現力 (written communication) を測定。
 - ◇ MAPP
批判的思考力 (critical thinking)、読解力 (reading)、文章作成力 (writing)、そして数学 (mathematics) といった普通教育 (general education) のスキルを測定。
- ・ 米国連邦政府の推奨するテストへの批判がでてきた、そのような中で、AAC&Uのスタッフは上記のテストはある特定の時期の学修成果を切り取って示しただけである。また、学生個々人の得点ではなく大学の得点を示しただけで、大学等の卒業生が有すべきスキルの多くを測定していない。社会で求められている力が付いたかを示してはいない。
すなわち、標準化されたテストが学生の学修成果全般を測定できていないものと考えた。
- ・ そこで、学生の多面的な能力を測定・評価すべく、VALUEルーブリックの開発に着手。

Q：財源はどうしましたか？

- ・ AAC&U の LEAP の一環として、連邦政府およびステート・ファーム財団から財政援助を得た。

Q：VALUE ルーブリックは何を測定することを目的としていますか？

- ・ 学修をめぐる 3 種類の証拠の収集方法の開発を企図。
 - 1) 教育課程をとおして学生の達成した成果から得られた学修。
 - 2) 精巧に作成された大学等ごとのルーブリックと、専門家の判断で評価された学生の学修。
 - 3) 様々な読み手に向けて適切に整理・表示された e ポートフォリオを通じて蓄積された学生の学修。

Q：開発の過程はどのようなものですか？

- ・ 始めに大学教員や学術関係者、学生問題担当専門家などのボランティアな開発チームが 1 年半をかけて、1) 大学等で実際に使用されているルーブリックや学修成果に関する資料の収集。また、2) 電話会議等を通じて、大学教員等の専門家に対し、学生に求められる能力の聞き取り、共通の基準や能力、パフォーマンスレベルを抽出、統合、整理して、VALUE ルーブリックの原案を作成した。
- ・ 協力大学等で実際に試行。試行を踏まえて修正し、再び協力大学等で試行といったサイクルの繰り返し、VALUE ルーブリック (=“メタ”的ルーブリック) を完成させた。
- ・ 数多くの大学等で使用されているルーブリックに見られる基本的基準を含んでおり、各分野で学生の学修の質を判断する際に重要とされた基準の要約を表している。

Q：VALUE ルーブリック開発はどのような人に協力してもらいましたか？

【VALUE 貢献者】

- ・ VALUE ルーブリックの開発に従事するルーブリック開発チームに属する集団のことで、具体的な開発業務は以下となる。
 - 1) 基本学修成果をめぐる大学等のルーブリックを収集。
 - 2) VALUE ルーブリックを開発。
 - 3) VALUE ルーブリックの試験運用に従事。

【VALUE リーダーシップキャンパス】

- ・ 評価および e ポートフォリオに関する作業に協力すべく、AAC&U によって選ばれた大学等のこと。
- ・ 学士課程教育段階の e ポートフォリオプログラムと、e ポートフォリオに対する評価プロセスを実施していることを前提として、以下の取組を行う。
 - 1) 個々の大学等で使用されているルーブリックを活用しながら e ポートフォリオのサンプルを評価し、結果を共有。
 - 2) VALUE ルーブリックを活用しながら同じサンプルを評価し、結果を共有。
 - 3) 全米審査会議 (National Review Panels) での活用に向けて、e ポートフォリオのサンプルを共有。
 - 4) e ポートフォリオの成果を全米に普及するために協働。

Q：VALUE リーダーシップキャンパスはどこですか？

- 1) アルバーノ・カレッジ (Alverno College)
- 2) ボーリング・グリーン州立大学 (Bowling Green State University)
- 3) ニューヨーク市立大学ーラ・ガーディアコミュニティカレッジ (City University of New York- La Guardia Community College)
- 4) サン・マテオカレッジ (College of San Mateo)

- 5) カピオラニ・コミュニティカレッジ (Kapi'olani Community College)
- 6) ポートランド州立大学 (Portland State University)
- 7) ローズ・ハルマン工科大学 (Rose-Hulman Institute of Technology)
- 8) サンフランシスコ州立大学 (San Francisco State University)
- 9) スペルマンカレッジ (Spelman College)
- 10) 聖オラフカレッジ (St. Olaf College)
- 11) ミシガン大学 (University of Michigan)

【VALUE パートナーキャンパス】

- ・ VALUE ルーブリックの開発と試験運用に貢献する大学等のことであり、アメリカン大学 (American University) をはじめとする 78 校が指定。
- ・ ルーブリックの開発と試行を促進する一方、大学等ごとの学士課程教育段階の e ポートフォリオをはじめ、その他の学修成果も評価し、その有効性に関するフィードバックを提供するために VALUE ルーブリックを使用することが求められている。

Q : VALUE ルーブリック開発における基本姿勢は？

1. 全ての学生が質の高い学修を達成する上で、適切な評価データが計画、教育実践そして改善へと導いていくために必要とされている。このことは、教室内学修活動 (curriculum) と教室外学修活動 (cocurriculum) での学修成果こそが学生の学びを最もよく表していることを意味する。
2. 大学は、利用可能な標準化されたテストによって示された学修成果にとどまらず、それ以外の数多くの基本学修成果を創造し、評価することを模索している。
3. 学生が学位取得に向けて、大学内や大学間で教室内学修活動と教室外学修活動という学修上の経路を通過していくにつれて、学修は経時的に発展し、より複雑・精巧になるべきである。
4. 評価に関する優れた取組は多様な評価を要請する。
5. 精巧に構想された e ポートフォリオは、広範な学修成果にまたがった多様な評価からデータを収集するための機会を提供する。同時に、学生の学修を先導し、省察的な自己評価能力を構築していく。
6. e ポートフォリオに記載された学生の成果に関する評価は、期待された目標に対する学生の達成状況をプログラムや大学等に知らせることができる。また、コース内容や教育方法を改善する上で、大学教員に必要な情報を提供することもできる。

Q : VALUE ルーブリックの種類を教えてください。

・3 領域 15 種類

注： 2013 年 7 月現在は 16 種 : Global Learning が追加された。

○知的・実践スキル (Intellectual and Practical Skills)

- ・ 探求と分析力 (Inquiry and analysis)
- ・ 批判的思考力 (Critical thinking)
- ・ 創造的思考力 (Creative thinking)
- ・ 文章作成力 (Written communication)
- ・ 口頭伝達力 (Oral communication)
- ・ 読解力 (Reading)
- ・ 量的分析リテラシー (Quantitative literacy)
- ・ 情報リテラシー (Information literacy)
- ・ チームワーク (Teamwork)
- ・ 問題解決力 (Problem solving)

- 個人的社会的責任感 (Personal and Social Responsibility)
 - ・ 市民としての知識と責務 (Civic knowledge and engagement---
local and global)
 - ・ 異文化間の知識と能力 (Intercultural knowledge and
competence)
 - ・ 倫理的思考 (Ethical thinking)
 - ・ 生涯学習に対する基盤と能力 (Foundations and skills for lifelong learning)
- 学修の統合 (Integrative Learning)
 - ・ 学修の統合 (Integrative Learning)

Q : VALUE ルーブリック活用上の留意点は？

- ・ VALUE ルーブリックは多様な大学等から抽出された共通の基準や能力を含んでいるため、抽象表現で記載されがち。そこで実際の使用に際しては、以下のような書き換えが必要。
 - ◇大学等レベル
 - 大学独自の文脈や理念、文言などに関する表現に書き換え。
 - ◇プログラムや専攻レベル
 - 当該専門分野の概念などに関する表現に書き換え。
 - ◇大学教員レベル
 - VALUE ルーブリックが効果的に活用されるよう、個々の授業におけるアサインメントのねらいや意義等を踏まえて書き換え。

Q : VALUE ルーブリック活用の事例は？

1. discipline (専門分野) 別に活用
 - ・ 分野
 - 工学 (engineering)、社会福祉 (social work)、看護 (nursing)、公衆衛生 (public health)、医学 (medical)
 - ・ 事例
 - 1) ミシガン大学大学院 (ミシガン州)
 - 2) ロマリンド専門職大学院 (カリフォルニア州)
 - 3) ドルー大学大学院 (ニュージャージー州)
2. 異なる大学等で共通のアサインメント
 - ・ 同一学生が異なる大学等でアラカルト式に科目を履修できるシステム (イリノイ州シカゴ)
 - ・ 事例
 - South Chicago Metropolitan Consortium (12 の機関が加盟)
3. 評価に e ポートフォリオを併用
 - ・ 事例
 - 1) ソルトレイクシティコミュニティカレッジ (ユタ州)
 - 専門分野別
 - 2) ポートランド州立大学 (オレゴン州)
 - コミュニティをベースにした学修活動を実施
4. スタディアブロードやインターンシップで活用
 - ・ 事例
 - 1) ミシガン大学 (ミシガン州)
 - 2) ミシガン州立大学 (ミシガン州)

- 3) ジョージタウン大学 (ワシントン D.C.)
 - 4) ロヨラ大学 (イリノイ州シカゴ)
 - 5) Worcester Institute of Polytechnics (マサチューセッツ州)
全学生が海外に行くことを求められている
5. 具体的文言に書き換えて活用
- ・事例
 - 1) ワシントン州立大学 (ワシントン州)
 - ・コミュニティベースで大学と企業との連携を構築
 - ・企業が学生に求める能力や期待する力を表明
 - インターンシップの観点からも興味深い事例
 - 2) ブランドマン (Brandman) 大学 (カリフォルニア州)
 - ・コースあるいはレベルに応じたルーブリックを作成
 - 3) デーモンカレッジ (Daemon College) (ニューヨーク州)

Q : デーモンカレッジ (Daemon College) における活用はどのようなものですか？

1. 概要
デーモンカレッジ仕様に書き換えた VALUE ルーブリックを使って学生のワークシートを採点するプロジェクトが実施され、その結果が報告書にまとめられている。
2. 実施時期
2011年5月25日 9:30~14:30
3. プロジェクトのねらい
コアカリキュラムのなかでも、「研究とプレゼンテーション」(research and presentation) に関する学修目標やその達成に関するデータを提供すること。
4. 「研究とプレゼンテーション」の学修目標
 - 1) 専門分野の概念を獲得し、発展させ、そして伝達するために効果的に読み、書き、そして聞くこと。
 - 2) 理論、探求、適用を通じて専門分野の知識を蓄積すること。
5. ルーブリック書き換え作業の担当者
Erica Friscaro-Pawlowski (writing coordinator) が、Abby Dubisar (writing in the discipline specialist) と Intisar Hibscheiler (core director) の協力のもと、3種類の VALUE ルーブリックを組み合わせ、「研究とプレゼンテーション」のルーブリックを作成。

種 類	評価の観点
探求と分析力 (Inquiry and analysis)	・ 結論 (conclusion)
情報リテラシー (information literacy)	・ 情報の倫理的かつ法的なアクセスと活用 (access and use of information ethically and legally) ・ 特定の目的を達成するための情報の効果的活用 (use information effectively to accomplish a specific purpose)
文章作成力 (written communication)	・ 形式と専門分野の伝達 (genre and disciplinary conventions) ・ 構文と技巧のコントロール (control of syntax and mechanics)

Q：「研究とプレゼンテーション」に関するワークシート収集はどのようにしましたか？

- ・ 2010年秋学期と2011年春学期の「研究とプレゼンテーション」の履修学生による231のワークシートのなかから、50のワークシートをランダムに抽出。

Q：採点に参加した教員数は

- ・ 31名で。過去2年間、デーモンカレッジのフルタイム専任教員の採点作業への参加率は少なくとも30%。また、採点作業も含むプロジェクト全体への参加率は過去4年で平均40%以上である。

Q：採点プロセスはどのようなものですか？

- (1) 参加教員は3人ずつ計10のグループに分かれ、「研究とプレゼンテーション」ルーブリックを使いながら、各グループ5つのワークシートを採点。各グループには、ワークシートの専門分野に関する教員が少なくとも1人は含まれるように配置。
- (2) 各グループで、3人の採点結果を比較。
 - ・ 3人の採点結果が同じ → 評価決定
 - ・ 採点結果にズレ → 3人で協議し、修正

Q：開発に参加した教員の感想は？

1. 何が作業に必要であったか？
 - ・ ルーブリック（ルーブリックは「プレゼンテーション」を重視し、「研究」を重視していない。また、統合や分析といった批判的構成要素を包含していない。）
 - ・ ワークシート（「研究とプレゼンテーション」は専門分野間で一致していない。これは専門分野ベースの教員によってより良く採点されるのか？）
 - ・ スケジュール（5月下旬よりも別の日程に実施してほしい）
 - ・ ルーブリックの使用（同一学生を1年から4年次まで評価するためにルーブリックを使用する必要がある）
2. 何が機能したか？
 - ・ ルーブリックの構造
 - ・ 採点作業の開催場所
 - ・ 他の教員と協働で作業したこと
 - ・ ルーブリック（全般的にルーブリックはこの採点作業でよく機能した）

Q：書き換えたルーブリック使用からどんな示唆が得られましたか？

1. 各学科に「研究とプレゼンテーション」ルーブリックの使用を奨励すべき。
 - 客観的成績評価の点で有効
2. 各教員は、VALUEルーブリックで用いられているそれぞれのレベルの文言を明確に定義し、共有する必要がある。
 - （例）何がレベル2といえるのか？
 - 他の文言がレベルを記述するために用いられるべきか？

ケンタッキー州中等教育後評議会

【組織の概評】

ケンタッキー州中等教育後評議会は、1997年のケンタッキー州短大教育改善法により設立。ケンタッキー州の高等教育システムの変化と改善を調整する。

評議会は 13 の市民、1 教員、および知事によって任命された 1 人の学生と 15 人の市民委員で構成される。市民委員は、1997 年ケンタッキー州中等教育改善法に定める指名プロセスの下で知事に提供される候補者のリストから選択される。

Q：Tuning の概念とは？

A：多様な中等後機関における多様な学修成果の違いを調整するために、コアとなる能力は何かを調整する試み（チューニング）がなされている。ただし、これは能力や学習内容を標準化する試みでは決してない。

Q：Tuning の主な活用場面は？

A：主に 2 年制コミュニティカレッジから 4 年制大学へのトランスファーにおいて、コアとなる能力の基準をチューニングすることなどが挙げられる。

Q：Tuning の現状はどのようになっているのか？

A：ケンタッキー州の Tuning USA では、チューニングの取組が開始されて間もないという事情もあって、コアとなる能力のチューニングはなされつつあるけれども、能力をどのような方法で学習するのか、学習した結果をどのように評価するかなどの点はチューニングされておらず、各教育機関の裁量に委ねられている。

Q：Tuning の取組にはどのような団体が財政支援を行っているのか？

A：ルミナ（LUMINA）財団からの財政援助により、とりわけトランスファーの前後の単位取得を調整する作業が実施される。

Q：小学校の実習に関する Tuning はどうなっているのか？

A：あまりにも複雑なため、ルーブリックを使っていない。大学教員など 3 人の委員が学生を評価する観点を事前に決めて分担した上で、実習において各委員が評価している。

カリフォルニア州立大学フラトン校（CSUF）

【大学の概要】

- ・ 105 の学士課程、100 の修士課程、1 つの博士課程を提供し、約 3 万 5,000 人以上の学生が学んでいる大型州立総合大学。
- ・ 学生の数ではカリフォルニア州内では UCLA、UC バークレー校に次いで第 3 位の規模。
- ・ 大学のレベルは高く、2011 年度の U.S. News & World Report で西部の州立大学の中でトップ 6 にランクイン。
- ・ 世界 80 カ国から 1,075 人の留学生が学んでおり、全体の学生の 60%が米国以外の言語、民族、文化的バックグラウンドを持っている。

今回はカリフォルニア州教員養成制度の基本枠組みについて尋ねた。

Q：主な免許状の種類は？

- ・ 複数教科の本免許・仮免許状 → 主に公立小学校が対象
- ・ 単一教科の本免許・仮免許状 → 主に中学・高校が対象

Q：免許状取得の流れは？

- ・ 仮免許状取得 → 要件：学士以上の学位取得、基礎学力の証明等
- ・ 本免許状を仮免許状取得後5年以内に取得 → 要件：所定の教員研修プログラムの修了等

Q：仮免許状取得に際しての基準をめぐる近年の動向は？

- ・ カリフォルニア州法（Chapter 517, Statutes of 2006）により、2008年6月から、複数・単一教科の仮免許状（preliminary Multiple and Single Subject Teaching Credential）の取得をめざす教員志望者全員に対して、「教育実践に関する評価」（Teaching Performance Assessment；TPA）に記載されている「課題」（task）をクリアすることが規定された。そこで大学の教員養成プログラムに「課題」が組み込まれた。
- ・ TPAは、カリフォルニア州の「教育実践への期待」（Teaching Performance Expectations；TPEs）などで規定されている教員志望者の知識、スキル、そして能力と連動して活用・評価される。
- ・ 教育実践は、一定の訓練を受けた評価者（assessors）によって、各「課題」等のルーブリックに基づき評価される。

Q：TPAに課題はなんですか？

1. 教科特有の教育方法に関する課題（Subject-Specific Pedagogy Task）
2. 教授デザインに関する課題（Designing Instruction Task）
3. 学習評価に関する課題（Assessing Learning Task）
4. 教育経験を最高潮に高めることに関する課題（Culminating Teaching Experience Task）

Q：TPEsについて詳しく説明してください。

- ・ 6領域13項目から構成された教員志望者に求められる知識、スキル、能力

領域	項目
A. 教科内容を生徒に理解しやすくする	TPE1：教科指導のための特定の教授技法
B. 生徒を評価する	TPE2：指導中、生徒の学習状況を把握すること TPE3：評価を解釈し活用すること
C. 学習する生徒に関わり、支援する	TPE4：教科内容にアクセス可能にすること TPE5：生徒の学習活動への参加 TPE6：発達段階に即した教育実践 TPE7：英語学習者を指導すること
D. 指導を計画し、生徒のための学習経験をデザインする	TPE8：生徒について学ぶこと TPE9：指導計画を立てること
E. 生徒の学習に対する効果的環境を創造し、維持する	TPE10：指導時間 TPE11：社会環境
F. 専門性ある教師として成長する	TPE12：専門的・法的・倫理的義務 TPE13：専門性の向上

Q : TPA と TPEs の対応関係はどのような者ですか？

TPA の「課題」	TPEs の領域	TPEs の項目
○課題 1 教科特有の教育方法に関する課題	A	1
	B	3
	C	4,6,7
	D	9
○課題 2 教授デザインに関する課題	A	1
	C	4,6,7
	D	8,9
	F	13
○課題 3 学習評価に関する課題	B	3
	C	6,7
	D	8,9
	F	13
○課題 4 教育経験を最高潮に高めることに関する課題	A	1
	B	2,3
	C	4,5,6,7
	D	8,9
	E	10,11
	F	13

Q : TPA の評価者はどのようなひとたちですか？

- ・ 大学教員 (faculty)、教師 (K-12 teachers)、管理職 (administrators)、監督者 (supervisors)、メンター (mentors)、支援提供者 (support providers)、退職大学教員、退職教師、教職の専門性を有する者 (education professionals) で、多様なアクターが評価する。

Q : 評価者に対する研修はどのような者ですか？

- ・ 教員免許委員会 (Commission on Teacher Credentialing) が主催研修。
- ・ 内容
オリエンテーション 1 日間 + 4 つの「課題」それぞれに特化したプログラム 2 日間
- ・ 先導的評価者 (Lead Assessors) に対する研修も提供。

Q : TPA ではルーブリックを使用しますか？

- ・ 使用します。評価者は、教員免許委員会の作成したルーブリックに基づいて教員志望者の教育実践を評価。
- ・ ルーブリックはカリフォルニア州教員免許委員会のウェブサイトで開催され、ダウンロードも可能。

Q : TPA で使用するルーブリックはどのようなものですか？

- ・ 4 つの「課題」と TPEs の 13 項目に対応して作成。
- ・ レベルは 1~4 までの 4 段階。

- ・ 学生は4つの「課題」で合計12ポイントの取得が必要（レベル1=1点、レベル2=2点、レベル3=3点、レベル4=4点）。いずれの「課題」の評価においても2点未満は不可（※ただし、CSUFでは2点以下を不可と設定し、2点を3回とってしまうと落第に）。

Q：教室外学修の評価はどのようにしていますか？

- ・ 指導計画書（lesson plan）やクラスマネジメント計画（class management plan）などに関するルーブリックを作成。
- ・ 学生の実習をCSUFの監督者（supervisor）が評価するシートも別に作成。
- ・ 州作成のルーブリックに加え、USCFでも独自にルーブリックを作成。
 - ・ 場面に応じて、多様なルーブリックなどを作成。出典・参考資料
- ・ AAC&Uのウェブサイト
<http://www.aacu.org/>
- ・ Daemon College, *Core Curriculum Assessment Report-spring 2011 project: evaluation research and presentation course papers, using the draft research and presentation rubric (based on AAC&U VALUE Rubrics)*.
- ・ Cal TPAのウェブサイト
<http://www.ctc.ca.gov/educator-prep/TPA-California-candidates.html>
- ・ Teaching Performance Expectationsのウェブサイト
<http://www.ctc.ca.gov/educator-prep/tpa-files/candidatehandbook-appendixa-tpes.pdf>
- ・ Credential Program Standardsのウェブサイト
<http://www.ctc.ca.gov/educator-prep/standards/adoptedpreparationstandards.pdf>
- ・ CSUF Faculty Development Centerのウェブサイト
<http://fdc.fullerton.edu/>

**大学間連携共同教育推進事業
米国先進事例調査報告書**

訪問期間：2013年8月22日～30日

出張者：濱名篤、藤木清、越山泰子

出張先：セントオラフ・カレッジ（ミネソタ）、カールトン・カレッジ（ミネソタ）、
クレムゾン・ユニバーシティ（SC）、ノースキャロライナ大学ウィルミントン校（NC）

目的：テリル・ローズ博士、チャールズ・ブライチ博士らの紹介により、大学の教育目標（=L.O.（Learning Outcomes）、L.G.（Learning Goals））をベースにした評価を実施している大学を訪問し、評価の方法等を中心に取材した。

所感：いずれの大学も、accreditation 団体などの外部からの圧力で大学の教育目標を設定して、それが達成できているかどうか評価を行っている。また、仕組みも大事だが、教員の意識の共通化が大事である。本学でもアウトカム（ベンチマーク）の評価を実施すべきと感じた。

【セントオラフ・カレッジ】

（概要）

- ・ 学生数約3,000人。
- ・ 海外経験者は70-80%。
- ・ 大学の収入の70%は授業料、10%寄付（卒業生も）、あとは政府からの補助金。
- ・ 授業料は年間500万円＝80%の学生は何らかの助成を受けている。
- ・ 授業料を高くして、奨学金を厚くする戦略。当然教育力をしっかりしなければならない。

⇒リサーチ大学ではなく、教育重視。

- ・ミネアポリスの新聞が、大統領は大学の授業料が高いことを批判しているが本学はそうではないという記事を出した。
- ・卒業時には学生は 27000 ドルの借金があるが、ほとんどが返済し、返済しないのは 1.6%。
- ・この地域から来る学生は 50%。そのほかは全国から集まっており、全国化している。
- ・過ごしやすいキャンパスで、週末もキャンパスにいる。
- ・ルームシェアがほとんどないため、社会性を身につけるプログラムもある。
- ・本学への留学は 41 か国から。強いて言えば中国からが多い。
- ・大学内の案内は学生がしてくれた。高校生とその家族が大学を訪問し、学生が学内を案内している光景を目にした。

(評価関係)

- ・教育目標 (8 つラーニング・ゴール) を明文化したのは昨年。ウェブサイトに掲載している。
- ・IR オフィスは専任 4 人。
- ・いくつかの評価ツールを使用 (BCSSE、FSSE、NSSE、HEDS、CLA、…)
- ・すべての評価ツールを毎年やるのではなく、おおむね 3 年周期になるように調整。スケジュールは HP にも掲載。(末尾)
- ・IR オフィスでは学修成果の達成を評価するために各科目のデータ (おそらく総括的評価=ルーブリックも。) の収集し、学年集団の特徴を把握し、上層部等へ報告する。
- ・IR オフィスは大学評価のために科目担当者からルーブリックのデータを集めている。IR オフィスから科目担当者や学部に対してはフィードバックは行っていないようである。
- ・IR オフィスは科目担当者にどのように評価を行えばよいかの相談にはのっている。教育改善については各学部で自分たち活用する。ルーブリックをどのように使うのかも学部で考える。

・ルーブリックは多くの授業で使用されている。ただし、共通のルーブリックではなく、ルーブリックなどを使って evidence が残るように厳格にするという共通の認識の下、各科目で独自に作成されているようである (教育学部は教職の国 (?) のスタンダードがあるとのこと)。
 ・教員 (学生も?) の意識や方向性を共通化し、教員は科目に応じてアレンジしている。
 ・形成的評価は普通に行っていて学生のフィードバックも行う。

ST-OLAF COLLEGE		St. Olaf College Data Collection Schedule					
		2012-13	2013-14	2014-15	2015-16	2016-17	2017-18
Institutional							
Collegiate Learning Assessment (CLA)		FY (Week One) SR (Spring)			FY (Week One) SR (Spring)		
Beginning College Survey of Student Engagement (BCSSE)		FY (Week One)		FY (Week One)			FY (Week One)
National Survey of Student Engagement (NSSE)		FY (Spring) SR (Spring)		FY (Spring) SR (Spring)			FY (Spring) SR (Spring)
HEDS ¹ Research Practices Survey (RPS)			FY (Week One) FY (Spring) SR (Spring)			FY (Week One) FY (Spring) SR (Spring)	
Essential Learning Outcomes Assessment (ELOA)			FY (Week One) FY (Spring) SR (Spring)		FY (Week One) FY (Spring) SR (Spring)		
National Collegiate Health Assessment (NCHA)			All classes (Spring)			All classes (Spring)	
HEDS ¹ Alumni Survey				Class of 2010		Class of 2012	
Recent Graduates' First Destination		Class of 2012	Class of 2013	Class of 2014	Class of 2015	Class of 2016	Class of 2017
Department/Program							
Assessment of Majors, Concentrations, and other Academic Programs	Majors		Concentrations Conversations Other Programs	Assessment Action Projects		Majors	
Study Abroad Learning Assessment (SALA)	Fall and Spring		Fall and Spring	Fall and Spring	Fall and Spring	Fall and Spring	Fall and Spring
Strategic National Arts Alumni Project (SNAAP)					All classes (Fall)		
General Education							
Assessment of General Education					Individual GE Courses		
Faculty							
Faculty Survey of Student Engagement (FSSE)		Spring		Spring			Spring
HERI ² Faculty Survey			Fall			Fall	

¹Higher Education Data Sharing Consortium
²Higher Education Research Institute

- ・HIP は LC プログラムが 3 つあり、グループごとにデータを集めている。
 グレイト・カンパセーション、アメリカン・カンパセーション、エンバイロメント・カンパセーション
- ・IR オフィスではデータは学生支援には使用していない。個々の学生の学生支援は学生課 student affair が行う

【カールトン・カレッジ】

(概要)

- ・学生数約 2,000 人。創立 1866 年。約 150 年の歴史。共学。学部教育に徹している。
- ・ランキングはよい方だが、意識せず、自信過剰にならずに常に改善している。
- ・4 年卒業率は 89-90%。10%は休学。
- ・評価にも力を入れている。現在の状態は自分(学長)の功績ではない(3 年前に着任したばかりなので)。
- ・大学レベルの評価は、セントラルでデータをコレクションしている。プログラムごとのアセスメントはプログラムで行っている。
- ・まず目標 (Expected Outcomes) を設定し、達成状況を評価する。必要があれば Outcomes を変更する。
- ・リサーチ大学ではないので、教育力を評価。

(評価関係：ライティングポートフォリオ)

- ・ライティングポートフォリオを実施している。
- ・一年に 1 回 2 年次生 500 人分の学生のペーパーをルーブリックで評価。ライティングポートフォリオはキャロル先生が統括。3 科目以上のペーパー(学生が選択)をルーブリックで評価する。40 人の教員で 3 日間かけて採点。4 時間×3 日=12 時間。教員は依頼する。評価は教員二人で行い、評価が大きく分かれたときには 3 人目がみる。
- ・毎年の実施で 2 年生のレベルがよくわかる。⇒データは学部で自由に使える。各科目の評価に関する改善につながる。(例：レポートが悪くてもポートフォリオが書けている。)
- ・問題ありの学生は、キャロル先生が個人指導。大きな問題は、書きたい内容はあるが、それを表現できない学生がいる。
- ・10 年前から実施している。効果として、教員の意識が高くなっている。また、学生のライティング力が上がっている。
- ・1 年次にライティングの必修科目がある。そのほか、ライティングを含んだ科目がある。
- ・アカデミックでない問題は学生課が対応する。
- ・ライティングポートフォリオは 5 年に一度評価を行う。

(評価関係：その他)

- ・卒業生への調査も実施。教育がどのくらい役に立っているか、貢献しているのかをみる。
- ・学生データは、ルーブリックアセスメント。
- ・大学レベルの評価はサンプリングで実施。
- ・CLA は単純すぎるため使っていないとのこと。

【クレムゾン・ユニバーシティ】

(概要)

- ・学生数約 18,000 人、教員数約 1,200 人。
- ・編入は 2,600 人可能。現在は 1,200 人。編入前の大学からポートフォリオを反映できる。
- ・編入者は最低 3 学期と必要な単位数をとれば卒業。

(評価関係—e-ポートフォリオを使ったラーニング・アウトカムの評価)

≪方法≫

- ・大学(GE)のラーニング・アウトカムは従前には 22 あったが、2008 年に 9 つに減らした。
- ・Arts and Humanities, Mathematics, Natural Sciences, Social Sciences, Critical Thinking, Cross-Cultural Awareness, Ethical Judgment, Science and Technology in Society, Communication

- ・この9つのうち、Communicationを除く、8つについて学生はポートフォリオにエビデンスを載せる。卒業の1か月前までにポートフォリオ評価に合格しなければならない。8つの各項目1点以上。合計15点以上。
- ・e-portfolioの評価は7~8人で行う。8つのエリアごとに責任者がいる。
- ・卒業生は年間約4,000人。卒業式は3回。評価する教員7、8人は、先週、125人分の評価をしなければならなかった。
- ・やり方は教員によって異なる。(数学の先生は学生をトレーニングして学生に評価させるとのこと。)形成的評価として使用し、最終的に基準に合っているか。
- ・基準は0、1、2、3、4、FL、GW。0の場合は指導する。0の評価は内容が違うものを書いているとき。⇒正しい方向に向ける。(例:数学のポートフォリオなのにビジネスの内容になっているなど)。FL、GWは評価できないため、別のマテリアルを求める。
- ・CTとEJは汎用的な目標なので、3or4に評価されるのが望ましいと考えている。
- ・ある項目について弱い人がいると、シラバスに戻って教育を受けているかチェックする。⇒学部に戻す。
- ・今年3,400人中15人が合格できなかった。これらの学生は他の問題も抱えている。
- ・評価材料は学生が決める。ロングエッセイやケーススタディもある。

《学生への支援・指導》

- ・学生には、1年生の1学期にワークショップを行う。
- ・Academic Success Centerは、ポートフォリオを作成するための指導・助言をおこなう。できる学生が支援の手伝いをやっていた。
- ・学生には早くアップするよう指導している。今年は8月に学生にメールを送った。

《その他》

- ・2004年から各学部から選ばれた教員で、GEの委員会をつくった。
- ・GEについて学期の初めに目的とその内容をシラバスに盛り込むよう通達。
- ・クリティカルシンキング(CT)のアセスメントをどのように行うのかを検討するためにプロジェクトチームが編成された。
- ・当初は変化しないという声⇒どうやって変えるのかは現場の教員からでてきた。
- ・夏に教員向けワークショップを実施。Workshopは当初25人でやっていた。50人に増やすように指示があったが、現在は25人で実施。何を使っているか。様々な分野の人に出てもらって経験談をはなしてもらう。1年間トレーニングして、次の夏のメンターになる。
- ・Workshopでは、他大学からスピーカーを呼ぶ。

(QEP)

- ・学業成績や入試情報、ETSPPの個人データを集積するシステムを構築中。
- ・学外活動(HIP)についても今後集積する予定。
- ・個人データはプロボストのみ閲覧可能。今後、何らかの集団で集計することにより評価に使える。

【ノースカロライナ大学ウィルミントン校】

(概要)

- ・学生数13,000人 8月21日(水)から新学期スタートした。
- ・8月~12月:秋学期、2月~5月:春学期。
- ・40%は編入できるシステムを作っている。二年制を取る人もいる。

(評価部門)

- ・学生のoutcomesの評価が主な仕事。
- ・ポートフォリオを使った、LOのアセスメントを実施している。

- ・ UNCW Learning Goals はつぎの 8 つ。
Foundational Knowledge, Inquiry, Information Literacy, Critical Thinking, Thoughtful Expression, Foreign Language, Diversity, Global Citizenship
- ・ 8 つの LG について、学生がマテリアルを自由に選び評価してもらう。
- ・ CT は関係しているクラスを選んで学生のサンプル (200 人) をとる。
- ・ CT の評価者は 15 人。ルーブリックで採点した。
- ・ 1 学期で 2 つの LG を評価した。
- ・ Workshop を実施。WS は 2 日半。1 日 8 時間。
- ・ 採点は二人の教員で行い、差が出たときには平均をとる。
- ・ 学生にフィードバックしない。大学の評価のためにやる。
- ・ 共通ルーブリック=VAUE の利点。個人のルーブリックではわからなかった。
- ・ 15 のクラスにしているのは①数量的に把握するため。②多くの教員を巻き込むことによって共通理解を図ることができるため。
- ・ テストよりもルーブリックがよいのはどこが悪いのかわかること。
- ・ Applied Learning Critical Reflection Scoring ルーブリックを使っている。

(IR 部門)

- ・ 6 年前からスタート。
 - ・ IR の仕事は情報公開や政府関係への報告のためのデータ収集と集計・分析。
 - ・ 使用している評価ツール USC のシステムで統一。
CLA、ETSPP、NSSE、(WNS は使用中)
○CLA：お金が出るのと全体像がわかるのでよい。
○MAPP：メジャー別のリストがわかる⇒ETSPP に移行。
○NSSE：オンラインで取れる。間接評価だが、ID をつけて個人を識別することが可能⇒学内の専用の ID をつけている。
 - ・ 学生にはメールで催促する。学生に懸賞金をつけている。
 - ・ NSSE は信頼性が高く集計結果をすぐに利用できる。学生の様々なことがわかる。
教員は結構難しいことを指せているつもりだが、学生はそれほどにも思っていないことがよくあった。教員の思っていることと学生が思っていることが違う。
- (ただし、別の教員の話では、NSSE はやっているが、1 時間半かかるはずなのに 40 分で学生は答えてしまう。まじめに答えないので意味がないとの話もあった。)

○就職課では卒業後の調査 (卒業生対象) をメールで実施。

- ・ 大学で学んだことが仕事で役に立っているか。
- ・ 自分の専門分野の仕事をしているか。
- ・ 収入はどのくらいか。
- ・ データは、FD やチューターセンター、広報へ提供。
- ・ WNS は大変。やってもよいと言ってくれた学生も一度やったら二度とやりたくないとのこと。=モチベーションの維持が難しい。HEDS からも脱退 (資金面)。
サンプルサイズを増やしたいのに、やる学生が減る。⇒統計的な意味がなくなる。
- ・ CLA は SAT を基にして作られている。⇒SAT の点数と比べられる点はよい。しかし、SAT は高校の GPA との相関は高いが大学の GPA との相関は低い。
- ・ Output：状態ではない。GPA は Output。たとえば同じ 2.00 でも Outcome が同じであるということを示していない。
- ・ Outcome：状態を示している。GPA が低くても、できていることがある。

(学生課の評価担当)

- ・学生の課外＝コ・カリキュラムおよびエクストラ・カリキュラムの評価を行う。
- ・プログラム例：インターンシップ、寮の LC、コンサート、学生会、全学的な活動、チューター。
- ・活動をまとめてレポートにし、情報公開する。自己評価はいいことしか書かない⇒客観的なデータと合わせている。
- ・プログラム評価であり、個々の学生の成長などは分析しない。
- ・フォーカスグループインタビューとアンケート（何を学んだか）。
- ・1年たった時にどのような効果が出ているか。長期データをやりたい（まだやっていない）。
- ・ラーニングアセスメントコミッティ＝データを突き合わせて話し合う。
- ・まとめて大学（Provost）に報告する。
- ・課外活動（エクストラ・カリキュラム）に関するパーソナルなデータを充実しても企業は気にしない。大学を出ることが大事。雇用者は大学教育を見ていない。現実社会に影響を与えていない。
- ・効果のあるプログラムは、オリエンテーションキャンプ、寮の補佐、メンターではないか。

以 上

大学間連携共同教育推進事業 米国先進事例調査報告書

訪問日時：2014年9月29日（月）

訪問先：La Guardia Community College

対 応：Bret Eynon, Ph.D.

(Associate Dean for Academic Affairs, Director, Making Connections National Resource Center) ほか

(eポートフォリオの活用について)

ラガーディア・コミュニティカレッジでは、2001年からeポートフォリオを使用しているが、その特色として、eポートフォリオを教授法（pedagogy）および大学全体のプログラム評価に使用している点があげられる。つまり、eポートフォリオを学生の学びの評価として使用すると同時に、学生がeポートフォリオを作成する過程が大学教育そのものでもある。

このポートフォリオによって、大学は個々の学生データとそれぞれの学びの成果を把握することができる。また、このシステムは、学生の学びのために大学側が提供するプログラムや実行性を評価できるようにも設計されている。学生が履修するすべての科目での評価は、eポートフォリオ評価データベース（ePortfolio Assessment Database）に保存される。これによって、学生が自分で保存しているeポートフォリオとは別に、特定の科目における学生の学びの成果物を収集し、検討することが可能となっている。ここに蓄積された学生の成果物に関するデータは、毎年実施している大学の定期的プログラムレビュー（Periodic Program Review）に利用され、学生の学びを評価するための特別に訓練を受けた教員メンバーによる共通教育（一般教育）ベンチマーク評価にも利用される。これは大学が開発したルーブリックを用い、オンラインで学生の成果物を評価するようになっている。

このラガーディア・コミュニティカレッジのeポートフォリオシステムは、補助金を得て、eポートフォリオに関して指導的な役割を果たしている他の22大学と連携して、最優秀全米eポートフォリオ利用組織の設立をめざしている。主たるメンバー大学には、ボストン大学、インディアナ大学、ペイス大学、サンフランシスコ州立大学、ロングアイランド大学などがあり、東海岸から西海岸にいたる地域の大学が参加している。

(学生支援と啓蒙)

eポートフォリオの使用を支援するため、ポートスタジオ（ePortfolio Studios）を設けて、eポートフォ

リオ技術助言者を配している、

また、eポートフォリオスカラズ (ePortfolio Scholars) という制度を設けている。これは毎学期、この制度に参加する学生グループを選定し、アドバイザーや先輩たちとチームを組んで、eポートフォリオに関する技術の習得に励み、かつ内容的にも成長することをめざすプログラムである。優秀者には100ドルから450ドル、最優秀者には500ドルが奨学金として提供される。

訪問日時：2014年9月30日（火）

訪問先：Wagner College

対応者：Anne Goodsell Love, Ph.D.ほか

（統合学習）

ワグナー大学では統合学習を、ラーニング・コミュニティ (LC) 制度として推進している (“Wagner Plan” と呼ぶ)。この制度では、一学期3つのコースが用意されており、学科が異なる担当教授2人ずつが1つのテーマを決定してコースを受け持つ。同時に、インターンシップはLCを取る学生にとっては必修になっている。理系は実習をもってかえる。

LCは1コース当たり単位3.3credit=1unit。creditは編入学の際の換算に利用。卒業には36ユニットをとる必要がある。同大学ではユニットという表現を使い、他校への転校の際にはクレジットを使う。1年次は30時間のインターンシップのための導入体験をする。4年次には本格的なインターンを必須とする。2、3年は選択制。LCの数は4年間で大体28グループある。1年次用には20人~24人単位のコースが3~4つ用意されている。専攻が決まっている学生は複数受講し、決まっていない学生は1つ履修する。教える学科はあくまでも一般教養科目に限定している。

ワグナー大では、全体的な教育ストラクチャーを作っていて、1年生：体験的なものを必修、2、3年生：選択必修、4年生：必修科目となっている。LCについてはすべての学生が卒業まで履修しなければならない、教師も必ずそこに参加しなければならない。19のLCがあるから、フルタイムの先生は38人が担当している。したがって、30パーセント以上の教師がLCで教えている。学生の評価は教員がLCごとに自由に行う。評価のやり方はレポート、テストなど教員の裁量となる。ルーブリックを使う教員もいれば、使わない教員もいる。

ワグナー・プランを始めてから、70%を切っていたリテンション率が90%近くまで向上した。理由は、LCは学問的なことを学ぶだけでなく、教師との交流の場ともなっていて、学生たちにとっては先生に相談に乗ってもらえる機会となっているからだと考えている。

LCの内容に関する評価は行わないが、新しいコースについてはアカデミックポリシー委員会の承認を得なければならない。この委員会は異なった学部（学科）の教員によって組織されている。もし、教師が新しいコースを教えたいければ、2回に限り自由に教えることができる。その後も続けて教える場合は学部がそれを承認する必要がある。

プログラムアセスメントについては、学生に統合学習が自分の中でどの程度うまく統合されたか、校内と学外での学びがしっかり関係づけられたかといった相互の関係について学生に調査している。ここの学生のデータについては、調査するときに学生IDを聞いているので、リテンションの調査、サービスマーケティングの結果などには使うことができる。

（その他）

大学の国際体験授業や多様性理解および広報の方策について調査した。

訪問日時：2014年10月1日（水）

訪問先：South Metropolitan Higher Education Consortium

対応者：Genevieve F. Boesen (Executive Director)

(ライティング・アセスメント)

この団体の活動範囲は、50 平方マイルに限られていて、加盟校は 13 である。約半数が職業訓練校や短大、そして残りの半数が 4 年生大学であり、公立と私立の割合は半分ずつである。この地域では、学生の移動が激しく、編入学が盛んにおこなわれている。そのため、大学間の学生のライティングスキルを平準化し、共通のアセスメントする必要がある。

その前提として、加盟校全体で“English 101”を教えることが合意された。また、共通評価のために同じルーブリックを使って評価することとした。使っているのは、AAC&U が開発した VALUE ルーブリックの Writing Rubric である。教科書は標準化していないが、教える内容はルーブリックのそれぞれの項目に該当するものでなければならない。そのため、ルーブリックがライティングの授業をある程度標準化することとなる。

アセスメントとグレーディングは異なる。グレーディングでは、ライティングスキルだけでなく、宿題をしてきたか、その結果はどうか、出席日数はどうか、クラスへの貢献度はどうかなど、いろいろ別の要素が加わる。そのため、ライティングルーブリックでは、ライティングスキルの達成度のみを評価する。評点については各大学や学部のストラクチャーがある。科目内容などは別に評価する。ただ、アセスメントのためには必ずカリブレーションをしなければならないため、今まで各学期 2 回カリブレーションをしている。これは大変な作業である。

ルーブリックを変更する場合、まず、教師たちによってどのように変更すべきかの議論をし、その議論の中で出されたキーワードをすべて書き出して（これをチチと呼ぶ）、それについてまた議論をして必要なものをルーブリックに加える。つまり、ルーブリックを変更するのではなく、必要に応じ項目を足している。

他州や地域からくる学生の英語レベルを計るのには ACT (American College Testing) などを使って各大学で基準を決めている。また、Compass Test もよく使われている。各大学が合格レベルの成績を決めるため大学によって合格点は違う。ただし、これらのテストは選択問題。だから、ライティングのレベルを計るための工夫が必要になっている。

なぜ、ライティングなのか。考えることやプレゼン、分析、他の能力の基本になっている。自然科学をやる学生にとっても人生を変えるほどのものである。物事の考え方やコミュニケーション能力が高まる。ハーバードに行った学生もいる。学生の評価をしたらライティング以外の能力にも重なっている部分が多い。

訪問日時：2014 年 10 月 2 日（木）

訪問先：Wabash College (HEDS)

対応者：Charles Blaich, Kathy Wise

(連携校間でのハイ・インパクト・プラクティスのデータシェアについて)

HIP を何度も経験した学生は学修成果にも高い数値が現れると思うが、それを比較するにはデータ数が足りない。それを改良するために、連携校間でのデータシェアをしたいと考えている。これに対するアドバイスをもらいたい。

(ワバッシュ大学)

比較のためのデータを集める場合、自分の大学と同じような規模の大学との比較でないとあまり有意義ではない。また、各大学の調査担当者はいつも学内の同僚や組織間の調整をする必要がある。大学間のデータ共有は神経質なものなので、他の大学の人たちとの信頼醸成にはワークショップをするのが良い。

HIP に関するデータを集める 2 つ方法がある。①自分たちが良いと考える既存の調査を選んでその自分たちの入れたい項目、たとえば、HIP の調査項目を入れて使う。②HIP の定義と調査項目を作って他校を誘って共同調査をする。たとえば、20 校集まればその中で実施する。

学生に対して、HIP をやるときにはルーブリックを示しながらそこで期待されている目的や成果を事前

に十分に説明することが大切。学生がどれほど良いレポートを書いたとしても、学生の学びの成果とは結びついていない。海外体験のレポートのようなものは学生の満足度を示しているだけである。むしろ、リーディングに費やした時間、宿題にどれほど時間をかけたか、インターンシップでどのようなことをしたかといった調査項目の方が、学生の学修成果に結びついている。主観的データはあてにならない。

PBLはアクティブラーニングの一部である。アクティブで協同作業を伴うものだから。ジョージ・クーズの定義によれば、HIPはコラボティブ、アサインメント、プロジェクトで問題解決型のものである。

(インターンシップの強化のために)

インターンシップを強化するために、ルーブリックを作る必要を感じているが、これは受入側の企業や団体との協働作業になり難しいと考えている。

連携校が今は4校だが、10校になればデータシェアして評価にはいいがデータシェアが難しくなると思う。

(ワバッシュ大学)

カラマズー大学がルーブリックを使ってインターンシップを実施していると聞いている。インターンシッププログラムは継続していく事業なので、専門の担当者を大学に置くのが大切だと思う。

その他、連携拡大時のデータシェアやeポートフォリオ活用等について助言いただいた。

1. 『授業改善のためのアセスメント』

■日時：2013年2月26日（火）13：05～15：30

■場所：関西国際大学 三木キャンパス

（関西国際大学ではFDとして実施・連携大学関係者も出席）

■講演者：Dr. Donald L. Rubin（ドナルドL.ルービン氏）

■概要

本取組で進めているルーブリックの開発に関する見識を深めるため、ルービン博士を招き、講演会およびワークショップを実施した。

講演の中ではルーブリックの仕組みや、注意点についての説明があった。ルーブリックは学生の評価のほか、授業における評価の観点の事前説明、授業の改善点の発見、学部・学科のプログラム評価等に活用することができる。さらに、ルーブリックの作成に学生が携わることで授業の成果が上がることの説明があった。また、ルーブリックを作成する際の注意点としては解釈に幅のない用語を使い、抽象性を排すこと、大学が設定する目標が学生レベルとプログラムレベルで関連付けられ、評価の中に含まれていることが必要であることの説明があった。

ワークショップではグループに分かれてルーブリックの観点を考えた。評価をする教員側、評価をされる学生側での共通認識ができる表現の必要性や、評価をする際にはどのような観点が適するのかについて理解できた。

■講師略歴

Dr. Donald L. Rubin

(Professor Emeritus, Language Analysis and Health Communication, University of Georgia)

アメリカ・ジョージア大学のルービン博士は言語学を専門とする教授であり、同大学の留学プログラムの長を務めた。現在は名誉教授。保健とリスク・コミュニケーション・センターの主席科学者（Senior Scientist）を務めている。

2. Terrel Rhodes 博士による講演

『アメリカの高等教育における教養教育の展開とルーブリックを活用した評価』

■日時：2013年6月28日（金）14:50～18:00

■場所：関西国際大学 尼崎キャンパス

（関西国際大学の研修会として実施、連携大学関係者も出席）

『ルーブリックの開発と活用の方法』

■日時：2013年6月29日（土）9：30～12：00

■場所：ハーモニーホール※兵庫県看護協会内（公開ワークショップ）

『Liberal Education And America's Promise (LEAP)と VALUE Rubric の有効性』

■日時：2013年6月29日（土）15：00～17：00

■場所：ハーモニーホール※兵庫県看護協会内（公開講演会）

■概要

本取組の目標として掲げている「学修成果の測定の充実」に関する見識を深めるため、アメリカのリベラル教育・教養教育の大学団体を代表する Association of American Colleges and Universities (AAC&U)

のローズ副会長を招いてワークショップおよび講演会を実施した。

(ワークショップ)

ルーブリックの基本構造の説明の後、次のようなワークショップを行った。参加者がルーブリックを用いた学生のレポートの評価を行い、その際に生じる評価のばらつきについて、それぞれの評価に至った理由を発表し、議論をした。評価者がルーブリックに共通の理解を持って評価をするためにこの作業(「カリブレーション」という。)が必要となる。カリブレーションでは、議論をし、意見を集約しつつ、評価を1つに収斂させた。ここでは完全な意見の一致ではなく、「大まかな合意」をすることがゴールとのことであった。

(講演会)

講演では AAC&U で実施されている取組について統計データに基づいてお話しされた。その後 VALUE プロジェクトで開発された“VALUE ルーブリック”について話された。ルーブリックの基本的な構成要素として、5つか6つの評価基準があり、VALUE ルーブリックは4つの水準に区分されている。最終到達レベルとして学生が学位を得て大学を卒業するときに達しているべき、あるいは達してもらいたい各学習基準の水準、入学して学びをはじめる最初の水準等を議論して決定している。また、各レベルの間隔は必ずしも同じではないとのことであった。最後にルーブリックの評価における信頼性や妥当性について、実際に使用をしながら検証をする作業(カリブレーション)が重要であることの説明があった。

■講師略歴

Dr. Terrel Rhodes

(Vice President, Office of Quality, Curriculum, and Assessment, AAC&U)

ローズ氏は、インディアナ大学(ブルーミントン)で学士号を取得し、ノースカロライナ大学(チャペル・ヒル)で政治学修士号および博士号を取得した。米国高等教育の分野に関わる前は、ポートランド州立大学、ノースカロライナ大学等で25年間大学での教育に従事した。現在、AAC&Uの質・カリキュラム・評価担当副会長の職にあり、学部教育の質、高等教育情報に関する収集と発信、一般教育、そして学習評価に焦点をあてた活動をしている。同氏は毎年開催される AAC&U 一般教育学会の会長も務めている。

3. 『学生支援と教育改善のためのデータ接続と組織文化』

■日時：2013年8月6日(火)10:40~16:50

■場所：関西国際大学 尼崎キャンパス

(関西国際大学ではFDとして実施・連携大学関係者も出席・遠隔配信)

■講師：Dr. Charles Blaich(チャールズ・ブライチ氏)

Ms. Kathleen Wise(キャスリーン・ワイズ氏)

■概要

本取組における教育改革の適切な推進にあたっては、学生に関する情報を収集・分析するとともに、これを改善計画に活用することが必要となるため、先進の取組を行っているワバッシュ大学センター・オブ・インクワイアリー調査所長のチャールズ・ブレイチ博士およびキャスリーン・ワイズ調査副所長を招き、学生のデータに基づく教育改善の講演およびワークショップを行った。

講演では以下の内容について説明があった。全米で49大学が参加しているセンター・オブ・インクワイアリーでは、教育の実施と学生の学びとの関係についてパネル調査を行っている。具体的には、大学での体験、経験、条件が12の学修成果にどのように影響しているかを分析している。調査結果から、学生が成長するためには4つの大きな要因が必要であることが判明している。1つ目は良い教育と有能な教員との相互作用、2つ目は授業の予習復習や教員のフィードバック、学問的に難易度の高いことに取り組むこと、3つ目は多様性との関わり、4つ目は深い学習(Deep Learning)により分析したり、統合したり、他の人と会話し、自分の考えをまとめていく高度な知的作業を伴うことである。

ワークショップでは、ある大学を想定したデータに基づく、組織的な教育改善についての議論、ハイ・

インパクト・プラクティスの検証にどのようなデータが必要となるかについての議論が行われた。

■講師略歴

Dr. Charles Blaich

(Director of Inquiries, Center of Inquiry, Wabash College)

(Director, Higher Education Data Sharing Consortium (HEDS))

ブライチ博士は、ワバッシュ大学センター・オブ・インクワイアリー調査所長兼高等教育データ共有コンソーシアム (HEDS コンソーシアム) 会長の職にある。

同氏は 1986 年にコネチカット州立大学で心理学の博士号を取得した。その後、1987 年から 1991 年までイースタン・イリノイ大学で、また、その後 2002 年までワバッシュ大学で教鞭をとった。2002 年からはセンター・オブ・インクワイアリーの現職に就き、2011 年には HEDS 会長を兼ねて現在に至っている。

Ms. Kathleen Wise

(Associate Director of Inquiries, Center of Inquiry, Wabash College)

ワイズ氏は、センター・オブ・インクワイアリーの調査副所長である。同氏は、2001 年にシカゴ州立大学で MBA を取得した。その後、2001 年から 2003 年までイーライリリー社の財政分析主任を勤め、2004 年にセンター・オブ・インクワイアリーの主任研究員となった。2007 年にセンター・オブ・インクワイアリーの現職に就き現在に至っている。

4. 『アメリカの高等教育における IR と質保証』

■日時：2014 年 9 月 24 日 (水) 13:50~17:05

■場所：関西国際大学 三木キャンパス

(関西国際大学では FD として実施・連携大学関係者も出席・遠隔配信)

■講師：Dr. Randy L. Swing (ランディ L. スウィング氏)

■概要

米国高等教育における IR と質保証に関する現状と課題について学ぶべく、スウィング博士を招き、講演会およびワークショップを実施した。

ワークショップでは大学における教育の課題についてグループで議論をした。また、高等教育により社会の問題解決ができる人材を育てていくために、複数の専門分野の課題をシェアし、広い視点で世の中の問題を解決していく教育を実施することが重要であることについてワークショップを交えながら説明された。講演では米国の複数大学が連携した学位の質に関する学生の達成基準に関する取組および低所得者層の学位取得率の向上のための取組の事例の紹介があった。

■講師略歴

Dr. Randy L. Swing

(Executive Director, Association for Institutional Research : AIR)

スウィング博士は、米国インスティテューショナル・リサーチ協会 (AIR) の専務理事を務めている。AIR は、データを使用した高等教育機関の計画、管理および運営に関する専門的な開発とサポートを 1,500 の単科大学および総合大学に属する 4,000 人のメンバーに提供。スウィング博士は米国内および国際会議で頻繁に講演し、ワークショップのリーダーをつとめ、評価、IR、学生の成功に関する書物や雑誌記事の著作も行っている。

ジョージア大学で修士号と高等教育の博士号取得。AIR に関わる前は、アパラチア州立大学で IR、学生評価を含めた機関研究に 20 年以上携わった。同大学では初年次に関する政策センターの上級研究者および共同所長としてリーダーシップを発揮した。その後、ノースカロライナ州プリバード大学にある初年次教育政策研究所所長を経て、現職に至っている。

平成 24 年度文部科学省大学間連携共同教育推進事業
「主体的な学びのための教学マネジメントシステムの構築」
平成 24～26 年度事業報告書



発行日：2015（平成 27）年 3 月
連携校：関西国際大学・淑徳大学・北陸学院大学・くらしき作陽大学
代表校：関西国際大学
〒673-0521 兵庫県三木市志染町青山 1 丁目 18 番
TEL 0794-85-2288（代表）
URL <http://www.kuins.ac.jp/>