

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。

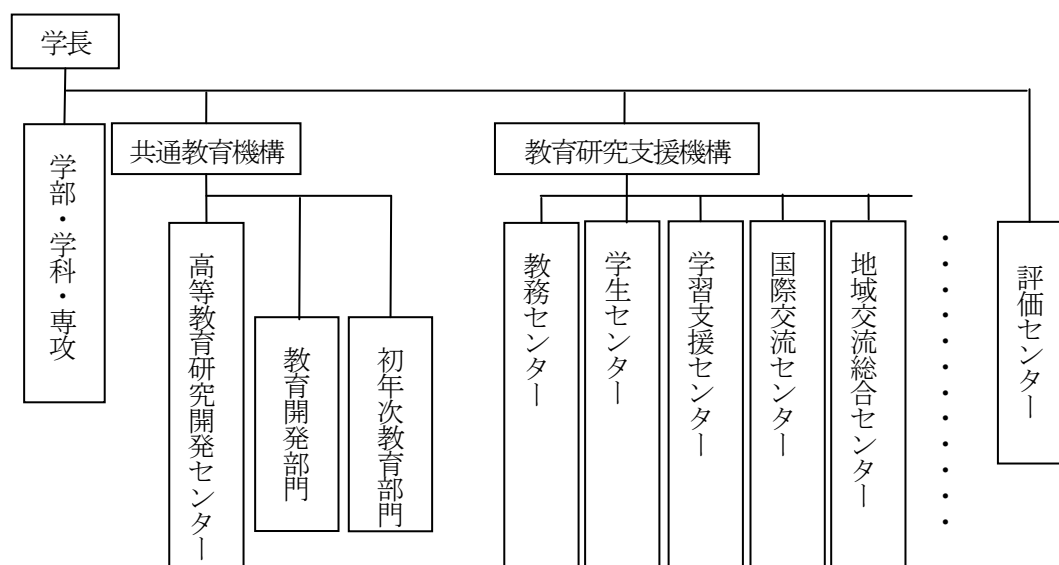


図 2-1. 関西国際大学の教学に関する組織図 (2014 年度)

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ついて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	知れ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ることができる	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、協調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、協調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을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たち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、相手の立場に立つて考え、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、その人の立場に立つ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、その内容の要点をとらえ、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K U I S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 目標	レベル3	レベル2	レベル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	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	業界の歴史や現状が理解できる
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～」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に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、キャン

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・研究科に、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。

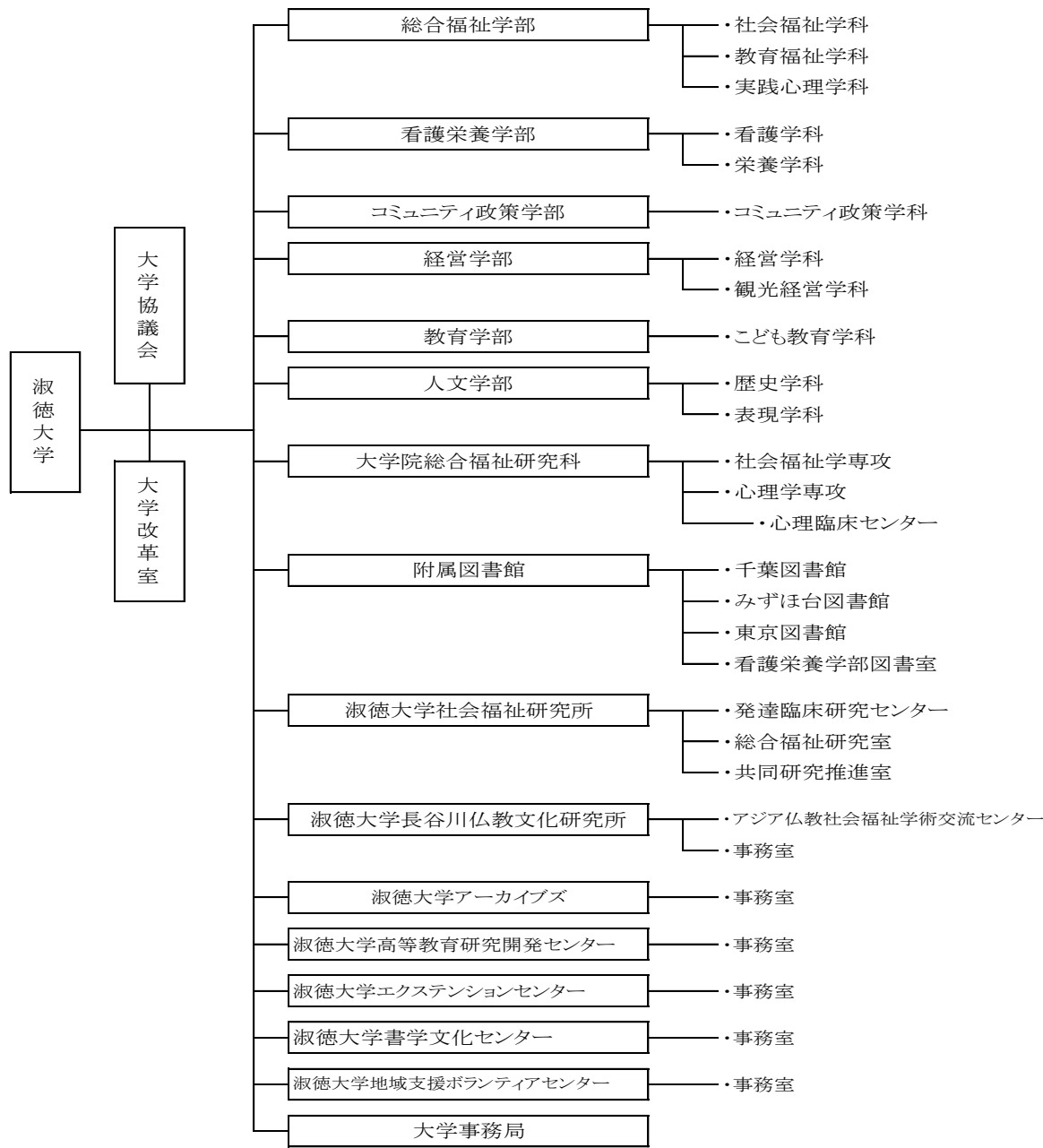


図 2-2. 淑徳大学 組織図 (平成 26 年 5 月現在)

※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⁵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、専門分野で必要な知識・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、達成すべき質の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（ミクロレベル）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	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	- 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	○評価活動 - 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 - 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	3 か年目標・成果の評価 [指標]学部、学科の教育目的	- 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	○評価活動 - 各学部の自己点検・評価委員会 ○改善活動 - 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	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)	- 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	○評価活動 - 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 - 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 勲 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－学生をいかに成長させるか－」

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－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－」（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sl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す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いて行われていた。

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・実施の実行委員会とし、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 DP・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任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 型授業の実践
8 月 8 日	PBL を用いた、初年次教育について

4. くらしき作陽大学

くらしき作陽大学 高等教育研究センター

有本 章

4.1 くらしき作陽大学の視点

くらしき作陽大学(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 敦(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、連携組織をとと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、教授会などをとと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をとと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、改革会議をとと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として、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と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。

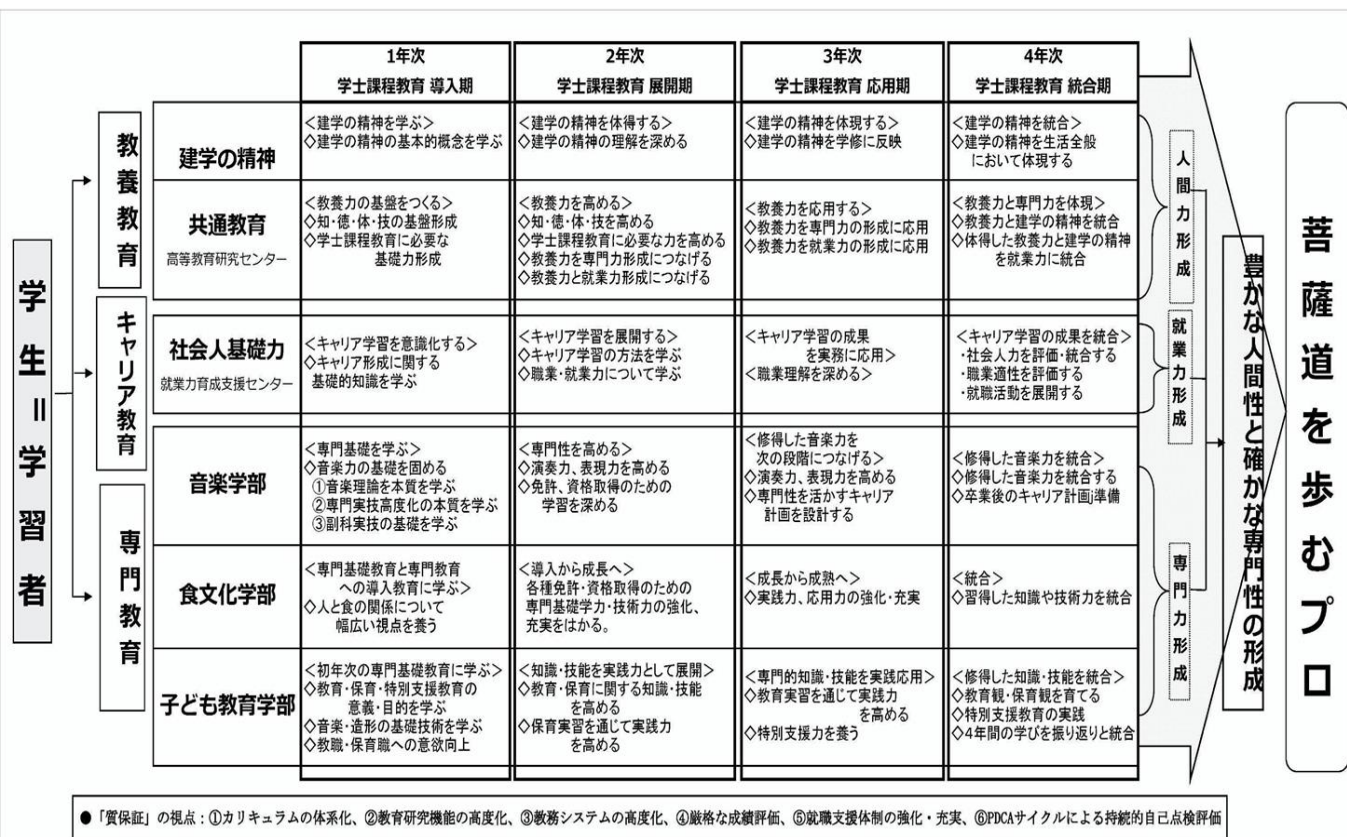
4.5.1 教学マネジメント

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



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り組を開始している。

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ている。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より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、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、コモンズ(図書館設置)のほかに、新設コモンズである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的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ー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の問題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い、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況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。

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

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、

「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

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. 全学的に取り組みを開始した段階	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		

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「全学的に取り組を開始した段階」(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)。

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い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を図るかが、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 H1P 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理した結果、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い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かわる問題を尋ねた「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割程度と少ない事實は、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は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らう。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」の質問に対しての回答は、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、学生の声を実践型学習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、おおむね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、定着した事実の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知る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知る工夫は、実践型学習に直接間接にかかわる試みとして欠かさないだろう。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、実践型学習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、賛成派はほぼ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い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残っている。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る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。