

シリーズ 「主体的な学び」をいかに引き出すか

大学教育の質的転換の現状と課題

2 特集

主体的な学習を促す各大学の取り組み状況と学生の実態

4 調査報告

「大学生の主体的な学習を促すカリキュラムに関する調査」速報

◎調査の意義および目的 学生の主体的な学びを促す大学教育改革の現状に迫る 日本高等教育開発協会会長 **川島啓二**

◎調査速報 主体的な学習を促すカリキュラムの現状はどうなっているのか 日本高等教育開発協会正会員 **山田剛史**

12 大学生座談会

「主体的な学習を促す授業」は学生にどう捉えられているか

18 調査報告

「主体的な学習を促す授業」の可能性 —「第2回 大学生の学習・生活実態調査」の結果を踏まえて—

ベネッセ教育総合研究所 高等教育研究室 主任研究員 **樋口健**

23 シンポジウム報告

Benesse大学シンポジウム2013

学生が成長する教学改革 —実現までのプロセス、その成果と課題—

24 調査報告

学生の成長とこれからの教学改革の在り方

ベネッセ教育総合研究所 高等教育研究室 主席研究員 **山下仁司**

26 教学改革実践報告

明星大学 大学改革の一環としての全学共通初年次教育「自立と体験1」

青山学院大学経営学部 学生リーダーの育成と1年生対象アクティブラーニングの必修科目化

近畿大学 総合大学における教養教育改革の一環としての「基礎ゼミとマイキャンパスプラン」

佛教大学 データを活用した教学改善の仕掛けと発想

30 パネルディスカッション

教学改革をスピーディーに実現するために

31 連載 ● 組織としての教学改革事例FAQ

32 信州大学農学部森林科学科

ディプロマ・ポリシーをカリキュラムに反映させるには何に留意すればよいか？

36 神奈川工科大学創造工学部ロボット・メカトロニクス学科

目の前の学生の現状から発想して、カリキュラムや教育方法を見直すとは？

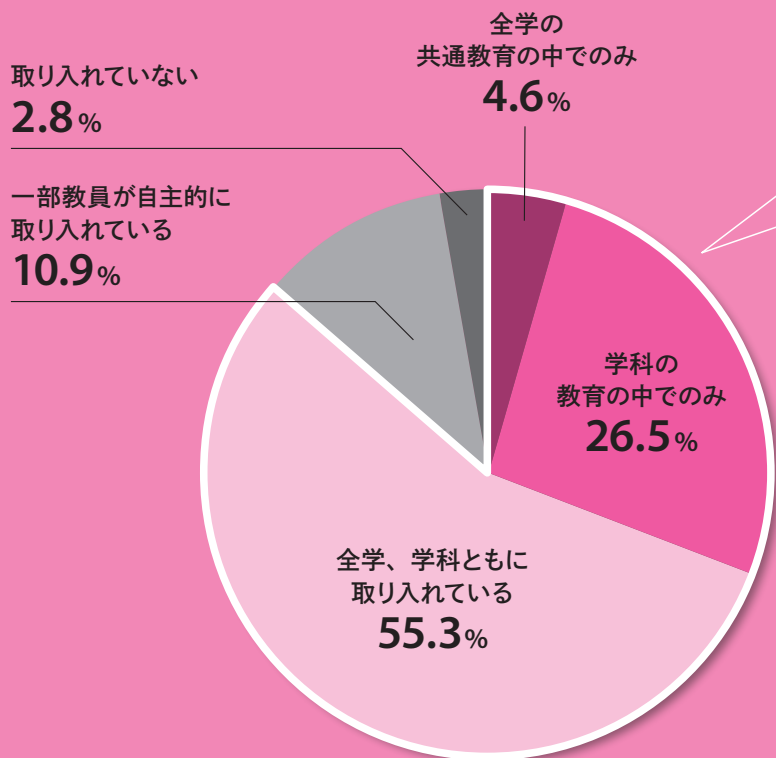
<http://berd.benesse.jp/> 本誌記事は、ベネッセ教育総合研究所のウェブサイトでもご覧いただけます。

本文中のプロフィールは全て取材時のものです。本文中、敬称略。本誌記載の記事、写真の無断複写、複製および転載を禁じます。

特集

主体的な学習を 各大学の取り組み 学生の実態

主体的な学習を促す教育の導入状況



8割超が
組織的に導入

* P.6 図1の縦軸の数値をグラフ化
出典/日本高等教育開発協会・ベネッセ教育総合研究所 共同調査「大学生の主体的な学習を促すカリキュラムに関する調査」(2013)より

促す 状況と

2012年8月、文部科学省中央教育審議会から「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)が発表されてから、各大学の教学改革に向けた取り組みに注目が集まっている。実際、学生の主体性を引き出し、学生が自ら学びに取り組むことを促す教育を組織的に導入する大学・学科は8割超に及ぶ(左下図)。今号では、大学の教学改革の進行状況について全国規模で行った調査結果の速報をお伝えするとともに、学生が能動的に参加するタイプの授業をどう受け止めているのか、そして、そうした授業には効果が見られるのかを大学生の座談会と調査結果から分析し、今後の教学改革の方向性を考えていく。

1 学生の主体性を引き出す教育を、全国の大学はどの程度取り入れているのか。

この春に行った全国の大学への調査結果から、学生の主体性を引き出す教育に、組織としてカリキュラムレベルでどのように取り組んでいるのかという点を中心に報告する。

▶▶▶ P.4 調査の意義および目的 ▶▶▶ P.6 調査速報

2 学生は、大学の取り組みをどのように受け止め、学習に取り組んでいるのか。

大学は学生が能動的に授業に参加できるように工夫しているが、学生はそうした主体的な学習を促す授業や教員からの働き掛けをどのように受け止めているのか。6人の大学生に話し合ってもらった。

▶▶▶ P.12 大学生座談会

3 主体的な学習を促す授業は、学生にどのような可能性をもたらすのか。

主体的な学習を促す授業は学生にどのような影響を与えるのか。その経験の積み重ねが、学ぶ姿勢や学習時間、学習効果などにもたらす可能性について、大学生の実態調査の分析から明らかにする。

▶▶▶ P.18 調査報告

「大学生の主体的な学習を促すカリキュラムに関する調査」速報

2012年8月、文部科学省中央教育審議会から

「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)が出され、

「主体的な学修を促す学士課程教育の質的転換」の必要性が言及された。

教学改革の機運が高まる中、日本高等教育開発協会(JAED)と

ベネッセ教育総合研究所(旧ベネッセ教育研究開発センター)の共同調査により、

全国の大学におけるカリキュラムの構築方法、主体的な学習を促すカリキュラムの状況などに関する調査を

2013年2~3月に実施した。今号では、その結果の一部を報告する。

調査の意義および目的

学生の主体的な学びを促す 大学教育改革の現状に迫る

日本高等教育開発協会会長

川島啓二(国立教育政策研究所高等教育研究部長)

「主体的な学び」の観点で 教学マネジメントの状況を調査

近年の日本における大学教育改革の最も重要な課題は、学士課程教育の体系化・構造化です。文部科学省中央教育審議会が2008年12月に発表した「学士課程教育の構築に向けて」(答申)では、学士課程教育における方針の明確化として、アドミッション・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、ディプロマ・ポリシーといった方針の策定と公開が各大学に求められること、ディプロマ・ポリシーに基づいて教育課程の編成や学

習評価が進められることの重要性がうたわれました。

学生により教育を提供していくための基本的な方針となるカリキュラム・ポリシーについても、順次性のある体系的な教育課程編成や単位制度の実質化が強調されましたが、多くの大学でのカリキュラムの改革や体系性を意識したマネジメントは具体性がまだまだ乏しい状況です。

このような状況の中で、2012年8月には、中央教育審議会から「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)が出され、先の「学士課程教育の構築に向けて」(答



かわしま・けいじ

◎1954年生まれ。京都大学大学院教育学研究科博士後期課程修了。専門は高等教育論・教育行政学。芦屋大学助教授、国立教育政策研究所教育経営研究部高等教育研究室長を経て現職。日本高等教育開発協会会長、大学教育学会常任理事、初年次教育学会理事。

申)で挙げられた課題を実現していくための具体的方策が述べられました。学生の学修時間の確保を始点とし、学生の主体的な学びを促していくためのさまざまな方策です。

学生の主体的な学びを考えるとき

には、主体的な学習を促す授業手法やカリキュラム上の工夫がどのように取り入れられているかに加えて、教育課程の体系化と全学的な教学マネジメントの確立が不可欠です。それらが、各大学においてどの程度意識化され、実現されているのかを具体的に調査することが、今回の「大学生の主体的な学習を促すカリキュラムに関する調査」の目的です。

学生の到達目標からカリキュラムをデザインする

これまでに実施されたカリキュラムに関する調査と比べて、今回の調査がユニークなのは、「カリキュラムがどのような考え方に基づいて変化していったのか」を尋ねている点にあります。

これまでのカリキュラム研究のアプローチは、現代的課題に対応した教養教育の改革や、教養教育と専門教育をつなぐ科目配置のあり方といった視点からのものでした。つまり、基本的にはカリキュラムのスコープ（領域）とシーケンス（配列）という枠組みに基づくものが多かったように思います。

しかし、今回の調査では、カリキュラムにどのような科目を配置しているかだけでなく、ディプロマ・ポリシーを実質化するために、あるいは教学をめぐるさまざまな諸条件に対応するために、いかにカリキュラムを構成し直していったのかというダイナミックな観点が加えられています。すなわち、学生の到達目標を出発点に、大学がどれだけ自覚を持ってカリキュラムをデザインしているのかを尋ねたのです。

また、調査対象は国公立大学の

全5,196学科におよび、過去に例がない大規模な学科単位での調査となりました。調査の回答率は約46%となりましたが、調査時期が年度末であったことを考えると、高い数値だと思われます。それだけ、教学マネジメントの確立は、各大学にとって関心の高いテーマであり、また、この調査が提起する「カリキュラムデザイン」というメッセージに共感してくれたのだと感じています。

学生は学びを俯瞰する「地図」を持っているか？

学生の主体的な学びを促すためには、アクティブラーニングの手法を取り入れるなど、個々の授業の教授法を改善することはもちろん必要です。しかし、それだけにとどまらず、学生がカリキュラム全体を見渡せるようになっていくことも求められます。

学生にとって、自分は今、学びの階梯の中でどのあたりの位置にいるのが俯瞰できるようになっていることが大変重要なのです。つまり、自分の履修する授業の位置付け、自分が歩んできた学びの道のり、自分は今どこにいて、これからどこに向かおうとし、次は何をすればよいのかが分かる。そうした「地図」としてのカリキュラムがあってこそ、主体的に学ぶ力はより確かなものになるでしょう。

このことは、従来、「基礎から応用へ」といった教育内容の程度を示す考え方でまとめられてきました。しかし、今日求められているのは、学習の結果、学生に何を獲得させ、その獲得の積み重ねの結果としてどのような人材を育成しようとしているのか、その明確な道程を示すことな

のです。

そうした地図の役割を自覚してカリキュラムを組む大学は、これまで決して多くはありませんでした。しかし、カリキュラムを学生の学習体験と到達目標の組み合わせによる成長の設計図と考えるならば、学習体験によって学生がどう成長していったかという観点は欠かせませんし、その観点があればカリキュラムを大胆にデザインするダイナミズムが生まれるはずです。

大学のビジョンを実現する具体的な支援を展開したい

とはいえ、教学改革の必要性を感じながらも、そのビジョンを実現するための「HOW」を見いだすのは容易ではありません。また、個別の授業をとっても、「主体的な学びにはアクティブラーニングが有効だ」といわれても、実際に誰がどうやって進めるのか、参考となる具体的な方法論が整理されることなく、あちこちで叢生しているのが現状でしょう。

質の高い大学教育を組織的に展開していくためには、整合性のあるビジョンを提示するのみならず、期待する成果に至るためのプロセスと方法を組織的に確立・実行していくことが不可欠です。

日本高等教育開発協会（*）では、FD（ファカルティ・ディベロップメント）マップなどの自己点検ツールの開発、FD支援の専門的知識やスキルを持つファカルティ・ディベロッパーの育成など実践的方法の開発を進めています。今回の調査も、新しい社会に対応した高等教育への転換への支援の一つとなることを希望しています。

*日本高等教育開発協会（JAED）の詳細はウェブサイトをご覧ください。 <http://jaed.jp/jaedweb/>

主体的な学習を促す カリキュラムの現状は どうなっているのか

日本高等教育開発協会正会員

山田剛史 (愛媛大学教育・学生支援機構教育企画室准教授)



やまだ・つよし

◎1977年生まれ。神戸大学大学院総合人間科学研究科博士後期課程修了。博士(学術)。高等教育開発者。専門は青年心理学(大学生論、自己形成論)、大学教育学(高等教育アセスメント、教授・学習研究、FD)。島根大学教育開発センター准教授を経て2011年4月から現職。

■「大学生の主体的な学習を促すカリキュラムに関する調査」調査概要

調査元/日本高等教育開発協会(JAED)、ベネッセ教育総合研究所の共同調査

実施時期/2013年2~3月

調査票配布先/全国・国公立大学学科長 全5,196学科

回収数/2,376学科

回収率/45.7%

主体的な学習を促すためのカリキュラムの組織的な導入状況

約8割の学科で導入済み 効果は道半ば

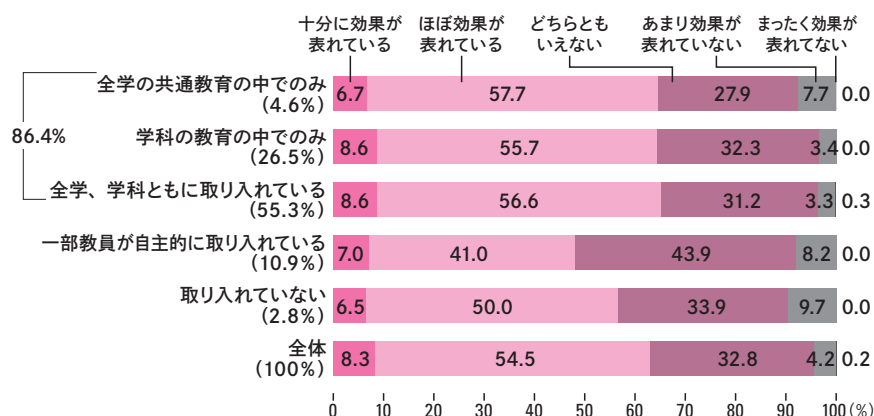
学生の主体的な学習を促すカリキュラムの組織的な導入状況は、「全学、学科ともに取り入れている」が最も高く、次いで「学科の教育の中でのみ」だった(図1)。全学共通教育・専門教育で、主体的な学習を促進するための取り組みを組織的に取り入れているのは、合計すると86.4%となる。一方、「一部教員が自主的に取り入れている」「取り入っていない」は合わせて1割強あり、組織的に導入されていないケースも示された。

次に、組織的な導入状況と現行のカリキュラムの効果の関連性を見る。

「一部教員が自主的に取り入れている」と回答した学科の効果は、他に比べて全体平均より低めとなっている。組織的な教育改革の重要性がうたわれて久しいが、この結果からも

一部教員による取り組みが問題であると示された。また、全体で「どちらともいえない」が約3分の1あることから、改革の成果は十分ではないことがうかがえる。

図1 組織的な取り組みの導入状況×効果が表れているか



主体的な学習を促すための具体的な取り組み内容

プレゼンは必須 全学と学科で相互補完

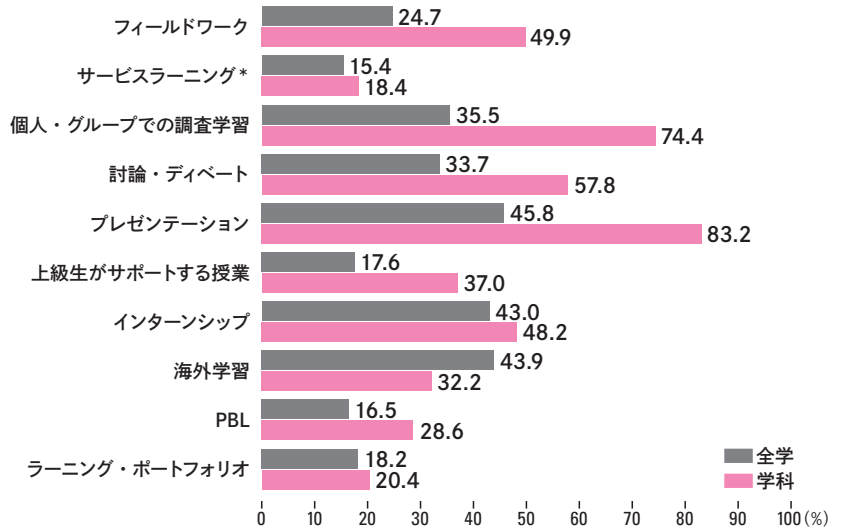
全学共通（教養）教育と学科の（専門）教育で、主体的な学習を促すためにどのような教育方法を行っているかを聞いた（図2）。全学、学科の両方で最も高かった方法は、「プレゼンテーション」（全学45.8%、学科83.2%）、続いて、学科では「個人・グループでの調査学習」「討論・ディベート」、全学では「海外学習」「インターンシップ」だ。

学科では、調査や討論を土台に最終的にプレゼンテーションを行う場合が多く、これら三つの教育方法は特に有効だと捉えている。全学的には、国際交流やキャリア関連など、

準正課教育的要素の強い取り組みが関連部署を中心に実施されていることが推察される。全学と学部・学科と

で異なるタイプの教育方法を取り入れ、相互補完的に主体的な学習を促進しようとする方向性が垣間見える。

図2 それぞれの取り組みを取り入れているか（全学・学科）



*サービスラーニングとは、大学で学んだ知識を活かして実施する社会奉仕活動

主体的な学習を促すための施設・設備等の導入・準備状況

約半数で教室環境を整備 人員配置は低調

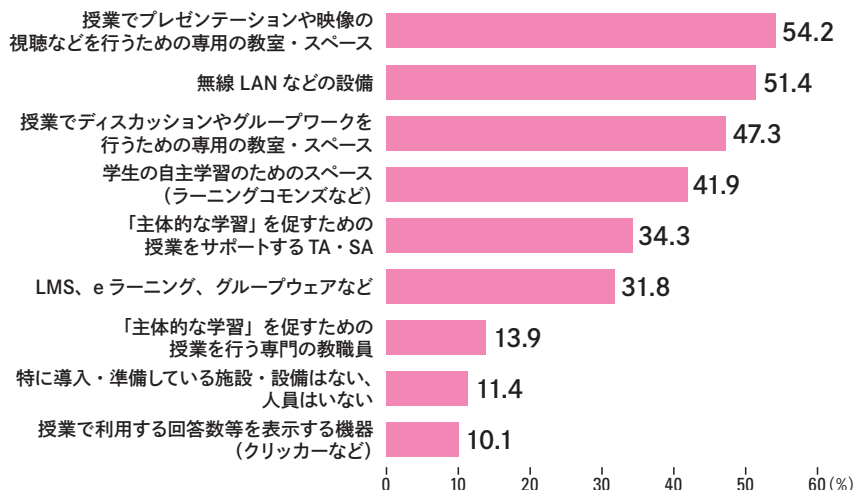
主体的な学習を促すためには、教育方法の整備・改善に加えて、それらを可能にするための学習環境の整備も重要だ。図3では、代表的な教育・学習環境の導入・準備率を示した。

最も高かったのは「授業でプレゼンテーションなどを行うための専用の教室・スペース」で、過半数で導入されていた。「授業でディスカッションやグループワークを行うための専用の教室・スペース」も導入率は高く、図2の実施率と併せて見ると、アクティブラーニングスペースの確保は重要施策の一つといえる。

近年、急速に整備が進められているラーニングcommonsなどの自主学習スペースも41.9%と高い。学習環

境の導入が主体的な学習の促進にどのように寄与しているかを検証することも重要な課題だ。

図3 施設・設備や人員について導入・準備しているもの（複数学部共用を含む）



主体的な学習を促すための教員の指導力向上の取り組み

FDの中心は依然、講演型実践型のFDは低調

学習環境の整備、教育方法の導入と併せて重要なのは、教員の指導力向上だ。学習環境が整備されていても、教員の指導力が伴わなければ十分に活かすことはできない。

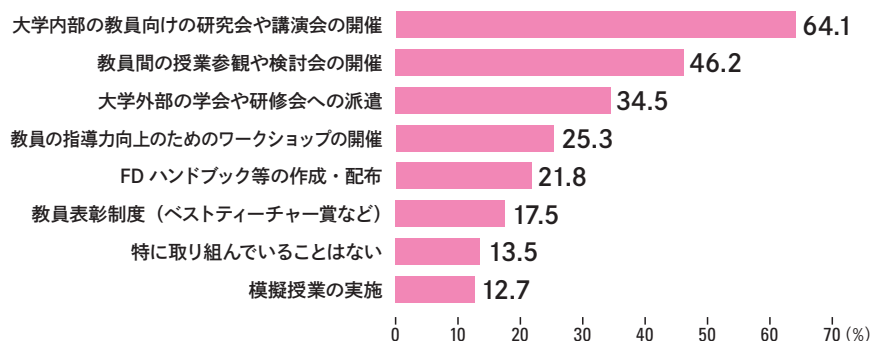
代表的なFDの実施状況を図4に示した。最も高かったのは「大学内部の教員向けの研究会や講演会の開催」で、続いて「教員間の授業参観や検討会の開催」「大学外部の学会や研修会への派遣」だった。学士課程答申（2008）を始め、一方向型の研

修会や講演会への偏りが指摘されて久しいが、実演を含む双方向型のFDは依然、低調だといえる。話を聞くだけで教育力を向上させるのは難しい。目的に応じてさまざまな方法

を実施することが期待される。

また、本設問で取り上げた7つの取り組みの平均選択数は2.2だった。数量の問題ではないが、依然、踏み込みが浅いようにも思われる。

図4 教員の指導力向上の取り組みとして組織的に実施しているもの



学習効果を高めるためのカリキュラムの工夫

CAP制、履修モデルは定着LP、ナンバリングは4分の1

学習の効果を組織として高めていく上で重要になるのが、カリキュラムやそれに付随する各種制度（仕組み）である。

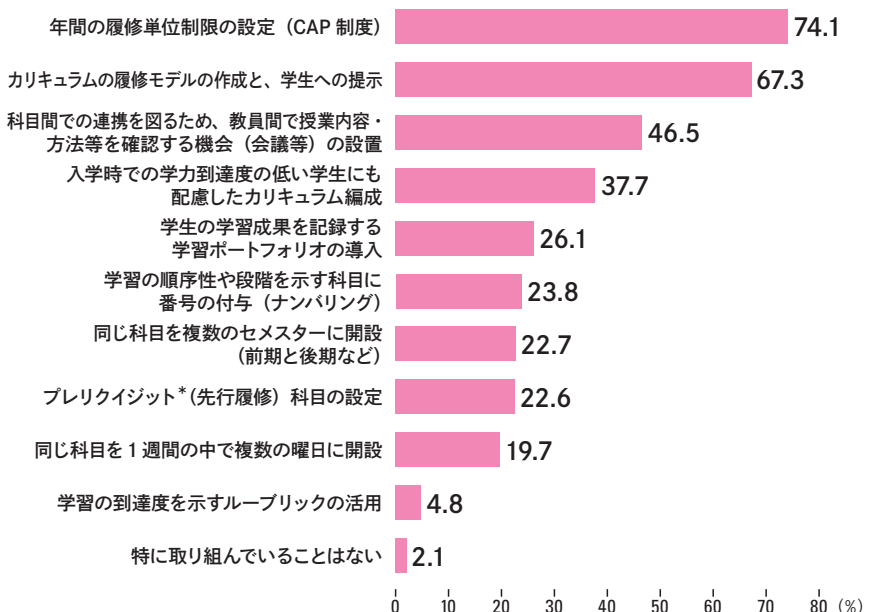
図5は、近年注目されている制度を中心に10項目を設定し、その実施率をみたものである。最も高かったのは「年間の履修単位制限の設定（CAP制度）」で、約4分の3の組織が導入している。次いで「履修モデルの作成と学生への提示」が7割弱と高い。これらは比較的以前より用いられている方法で、ある程度定着しつつあるといえる。

一方、現代的な教育課題に対応するために推奨されている方法について、「学習ポートフォリオ（LP）」や「ナ

ンバリング」は約4分の1、「先行履修」や「同一科目複数開講」は約5分の1の組織が導入している。カ

リキュラムレベルでの「ルーブリック」の導入は5%未満だった。なお、平均選択数は全10項目中3.5だった。

図5 学習効果を高めるためのカリキュラムの工夫として実施しているもの



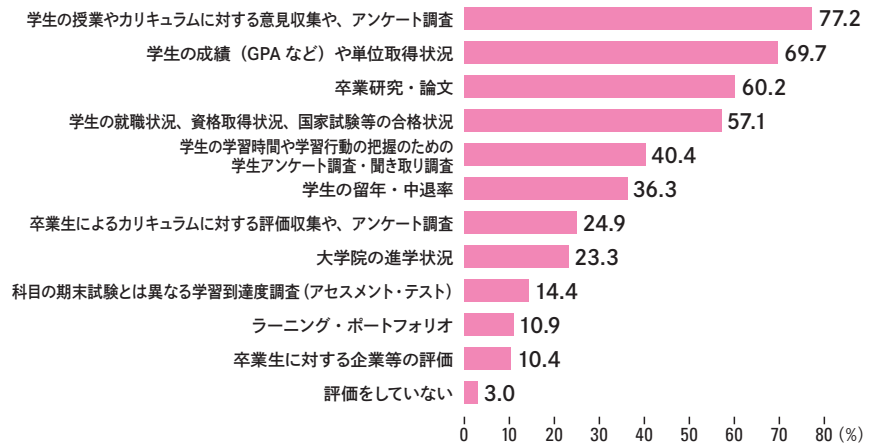
*プレクイジットとは、ある科目を履修する場合、それよりも前に指定された別の科目の単位修得を必要とすること

カリキュラムの評価指標

授業評価アンケートが中心 卒業生・学外者評価は低調

カリキュラムの評価方法をたずねたのが図6だ。「学生の授業やカリキュラムに対する意見収集や、アンケート調査」と一般的な指標が最も高く、一方、卒業生による評価や卒業生に対する企業等の評価など、卒業後のフォローは弱い。大学教育の成果は卒業後の社会生活を営む中で再評価される。中長期的な評価方法の確立が重要課題の一つと思われる。

図6 カリキュラムの成果や効果を評価するために参考になっている指標



カリキュラム改訂の内容やプロセスにおいて重視した点

約9割の学科でDPを重視 民主的な合意形成を重視

カリキュラム改訂の際、どのような点を重視したのか。「整合性」「運用のしやすさ」「意見の反映」の三つの観点に分けて見ていく (図7)。

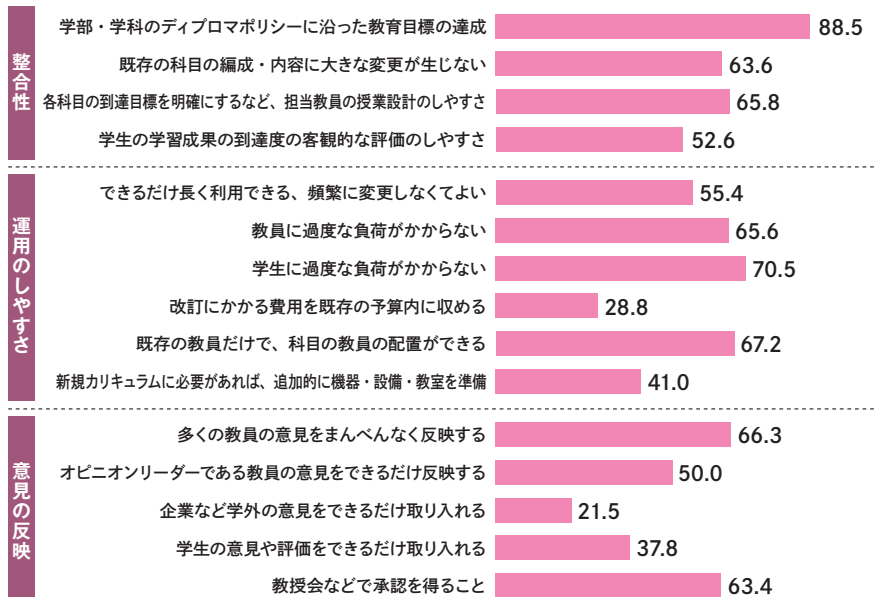
「整合性」で最も高かったのは「学部・学科のディプロマポリシー (DP) に沿った教育目標の達成」が9割近い組織において重視され、全15項目中でも最も高い割合だった。学生が獲得すべき能力の方針を示すディプロマポリシーの策定、それら能力の獲得に向けたカリキュラムの改訂が、近年の教育改革の主要事項としてすえられている。この結果から、こうした取り組みが大半の大学に浸透していることが示された。

「運用のしやすさ」では、「学生や教員に過度な負荷がかからない」こと、「既存の教員で配置可能なこと」

が高かった。相次ぐカリキュラム改革やその背景にある学生獲得を意図した学部・学科の改組は、学生・教職員に多くの負荷を生じさせている。

しかし、そのために新たな教員を獲得したり、教員の入れ替えをしたりすることは現実的に極めて困難である。こうした制約を踏まえることが

図7 カリキュラム改訂の内容やプロセスにおいてどの程度重視したか



注1) 4段階評価のうち、「とても重視」「やや重視」の合計 0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100 (%)

運用上重要な事項として認識されていた。

「意見の反映」で高かったのは、「多くの教員の意見をまんべんなく反映すること」「教授会などで承認を得る

こと」だ。多くの組織において、民主的な合意形成の方法に則ってカリキュラム改訂に臨んでいることが分かる。一方、学生の意見や企業など学外の意見の取り入れに関する重視

度は低い。先のカリキュラム評価において学生の意見を聴取する方法が最も多く採用されていたが、実際のカリキュラム改訂においてはあまり重要視されていないことが示された。

現在のカリキュラムの運用上の課題

学生の力量不足、教員業績評価システム、負担感を問題視

カリキュラム運用上の課題として何が強く意識されているのか。ここでは、「授業設計・担当教員の理解」「カリキュラム内容・学習成果」「見直し・運用の持続性」「主体的な学習」の四つの観点に分けて見ていく（図8）。

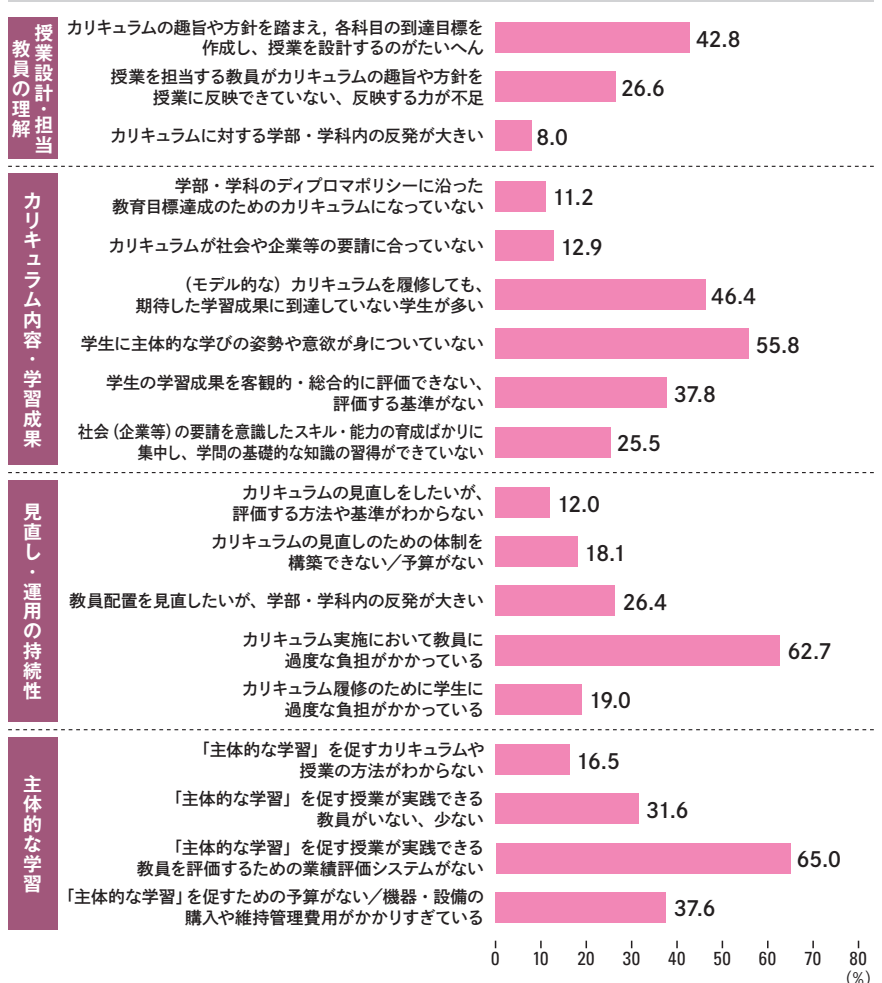
「授業設計・担当教員の理解」で高かったのは「カリキュラムの趣旨や方針を踏まえ、各科目の到達目標を作成し、授業を設計するのがたいへん」だ。組織が掲げる目標を個々の授業科目の到達目標と対応させるためのツール（カリキュラムマップやツリー、チェックリスト等）の導入や、シラバス作成（改善）に関する研修などを実施する機も増えてきており、課題克服のための取り組みが進められている。

「カリキュラム内容・学習成果」では、「学生に主体的な学びの姿勢や意欲が身につけていない」「期待した学習成果に到達していない学生が多い」と、学生の能力不足に帰属した課題が多く挙げられていた。ただし、そもそも、到達目標が所属機関の学生実態をどの程度踏まえたものになっているのか、どのような根拠に基づいてそのように判断・評価されているのかといった視点も考慮する必要がある。

「見直し・運用の持続性」では、「教員の過度な負担」が相対的に高い値で示された。負担の内容は、具体的にどのようなものなのか、制度や体制、予算や人員などによってある程度克服可能なのかなど、詳細を明らかにしていくことが求められる。

「主体的な学習」で高かったのは「教員業績評価システムがないこと」であり、全18項目中最も高かった。予算や人員の不足についても3割強存在し、これらの問題は学士課程答申でも指摘されているが、依然として重要な課題として認識されている。

図8 カリキュラム運用上の課題ではまるもの



注1) 4段階評価のうち、「よくあてはまる」「ややあてはまる」の合計

現在のカリキュラムの特徴(タイプ)

汎用的能力を意識したカリキュラムは約3割

最後にカリキュラムの特徴について取り上げる。本調査では、三つの観点に各二つの選択肢を設け(①知識-経験、②専門的能力-汎用的能力、③自由選択-系統性)、現在のカリキュラムでどちらを重視しているかをたずねた。そのかけ合わせで8タイプを作成し、専門分野ごとの割合を示したのが図9である。

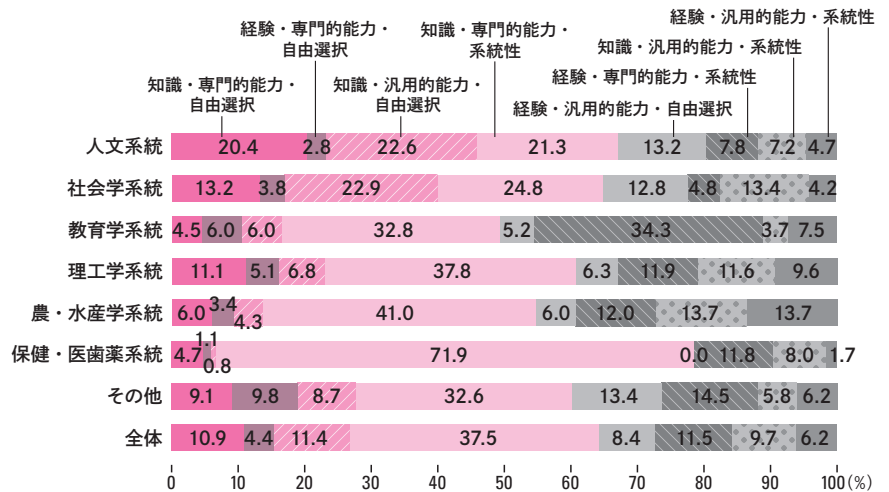
全体で最も重視されていたのは「知識・専門的能力・系統性」。育成対象の観点では、専門的能力重視が約6割、汎用的能力重視が約3割だった。比較できるデータがないため判断しがたいが、汎用的能力を意識したカリキュラム導入が進んでいるようだ。

専門分野別にみると、保健・医歯薬系統は「知識・専門的能力・系統性」が圧倒的に高い。これはモデル・コア・

カリキュラムなど医療系の特色によるところが大きい。教育学系統は医療系同様、専門的能力と系統性を重視するが、知識より経験を重視する割合が高い。理工学系統は平均的なカリキュラムの特徴分布を示している。農・水産学系統は「経験・汎用的能力・系統性」が他に比べて高い。

このタイプは今後、他分野でも重要になるだろう。人文・社会学系統は「知識・汎用的能力・自由選択」の割合が相対的に高く、クラスサイズも相対的に大きいことから、当該分野におけるアクティブラーニング手法の導入・普及は急務の課題だと思われる。

図9 カリキュラムのタイプ(知識・経験×専門的能力・汎用的能力×自由選択・系統性)



まとめ~今後に向けて~

本調査では、カリキュラム改革と、アクティブラーニングの導入を中心に、改革の背景やプロセスなど「動的」な側面をとらえようと、調査を設計した。ただし、アクティブラーニングは主体的な学習を実現するための手段の一つにすぎず、学生に活動させることが即ち主体的な学習でもない。学生が受動的に活動させられているのであれば、一見活動的に見え

ても主体的とはいえない。「主体的な学習とは何か」という問題を、今後さらに探究していきたい。

本稿は、調査の全体像をつかむために、可能な限り網羅的に項目を取り上げた。専門分野など属性による違いやクロス集計などによる個別的・具体的な結果には触れられなかったが、今後、さまざまな形で結果を公表し、カリキュラム改革・改善の参

考になる知見を提供していきたい。

また、現在、今回の定量調査を基に、代表的と思われる大学により深くカリキュラム改革のプロセスや成功要因、課題の克服方法をたずねるインタビュー調査を順次実施している。この定性調査結果を含めた最終報告は、来年3月に行う予定であるので期待していただきたい。

本調査の結果速報は2013年9月に、報告書は2014年3月に公表予定です。いずれの報告書も発刊後、ベネッセ教育総合研究所 高等教育研究室のウェブサイトでもご覧いただけます。
<http://berd.benesse.jp/koutou/>

「主体的な学習を促す授業」は 学生にどう捉えられているか

「大学生の主体的な学習を促すカリキュラムに関する調査」の結果では、「主体的な学習を促す取り組み」は8割超の大学が組織的に取り入れていることが分かった。こうした取り組みは、教室内では「能動的な学生の参加」を前提とする授業となるため、講義とは異なる形式となる。このような「(教員にとっての) 主体的な学習を促す授業 = (学生にとっての) 能動的参加型授業」を、学生はどのような意識で受け、その成果を感じているのだろうか。こうした授業を履修して、さまざまな思いを持っているという大学生男女6人に率直に語ってもらった。

高校時代の経験の有無、大学3年生の体験の振り返り

グループワークや議論、発表 をする授業を高校時代に体験

——まず、高校時代にグループワークやディスカッション、発表をするような授業を受けたことがありますか。

マイコ 「総合的な学習の時間」で、グループごとに一つのテーマを調べてレポートにまとめました。メンバーで記録や撮影などの役割を分担し、協力して作業を進めました。

ヒトミ 情報の授業では、職業調べに、3人のグループで取り組みました。調べた結果はプレゼンテーションソフト（以下、プレゼンソフト）でまとめ、学級で発表しました。

ミナコ 私も情報の授業で、自分が将来やりたいことをまとめ、プレゼンソフトでスライドを作り、3分間の発表をしました。個人で取り組む課題で、グループワークではありませんでしたが、みんなで講評する時間がありました。

タツヤ 僕も同じく情報の授業で、自分の興味のあるテーマを調べて発表しました。

ミドリ 授業ではありませんが、修学旅行の事前学習で、グループで訪問先について調べました。

トモヤ 僕は、高校よりも中学校の「総合的な学習の時間」の方が、グループで調べたり、発表したりする機会が多くありました。

1年生からの断続的な グループワークで力が付いた

——皆さん、高校時代に調べ学習や「総合的な学習の時間」での経験があるようですね。次に、3年生の方は、大学の能動的参加型授業のよい点、気になる点を教えてください。

マイコ 2年生の選択必修科目だった基礎演習では、ホームページの制作に必要な知識と技術を学び、並行して実際にホームページを作りました。提出期限は厳守で、作品は一つひとつ、みんなの前で講評をされるという厳しい授業でした。しかし、授業で多くを学びました。

まず、ホームページは自分1人で制作するのですが、コンテンツは4

人グループで作りました。企業へのインタビューや写真撮影を4人で分担して行ったのです。素材が同じであっても表現の仕方はメンバーによって異なり、出来た作品を見比べると、自分にはない発想や表現方法に気付かされることがしばしばありました。また、メンバーで「こうしたらもっと分かりやすい」など、アドバイスをし合ったことは大きな刺激や気付きになりました。1年間で30人ほどを取材し、画像や文章を作り、さらにそれをホームページに組んで……と、どれもが初めての経験で、中身の濃い授業でした。

——グループワークが頻繁にあったようですが、順調に進みましたか。

マイコ 私の所属学部では、入学時から断続的に、何らかの授業でグループワークが行われます。例えば、1年生前期には、グループで学部の先輩に話を聞き、レポートにまとめる課題がありました。グループは学籍番号で自動的に決まるため、それまで話したことがない学生と協力して作業をする機会がたくさんあります。

参加者

*名前は仮名

タツヤ

能動的参加型授業への評価は **低**
興味を持ったことは自主的に学習 **する**
趣味は読書で、最近は哲学の入門書を読み漁っている。首都大学東京の1年生（文系）



トモヤ

能動的参加型授業への評価は **中**
興味を持ったことは自主的に学習 **する**
国際問題を研究するサークルに入っていた。中央大学の3年生（文系）



ミドリ

能動的参加型授業への評価は **高**
興味を持ったことは自主的に学習 **しない**
全学応援団チアリーダー部に所属。東京農業大学の1年生（理系）



マイコ

能動的参加型授業への評価は **中**
興味を持ったことは自主的に学習 **する**
エリアワンセグを放送する作業に熱中。専修大学の3年生（文理融合系）



ヒトミ

能動的参加型授業への評価は **高**
興味を持ったことは自主的に学習 **する**
体を動かすのが好きで、バドミントンサークルで活動中。東洋大学の1年生（文理融合系）



ミナコ

能動的参加型授業への評価は **中**
興味を持ったことは授業に関連するなら自主的に学習 **する**
町歩きのサークルに入っている。明治大学の2年生（文系）



だから、グループワークに慣れている学生が比較的多いのだと思います。

自分たちで取材先を決定、交渉も行う厳しさと達成感

トモヤ 僕の通う大学には、複数学部混合のゼミ形式の授業があり、2年生から履修できます。所属学部のゼミは3年生からなので、僕は2年生からゼミで学びたいと思い、複数

学部混合のゼミを履修しています。

授業では、グループごとにテーマを決め、自治体や企業を訪問して取材し、問題点を分析し、政策提言を考えます。実はいちばん大変なのは、取材先が決まるまでです。テーマに適した取材先を自分たちで探し出し、電話やメールでコンタクトを取って訪問の予約を取り付け、質問内容を考えて依頼状を送ります。取材を依頼した企業からなかなか返事をもら

えず、期日直前に断られ、慌てて別の企業を探したこともありました。グループ内で分担して作業を進めていますが、授業時間だけでは期日までに終わらないため、空き時間に自主的によく集まっています。大変ですが、充実感や達成感も大きい授業です。特に、白熱した議論の後でみんなの意見がまとまったり、他の学生の考えを理解して自分の考えが広がったりした時に面白さを感じます。

大学1年生で行われている能動的参加型授業のよい点と満足度

学生に活動が任される分ばらつきが大きい満足度

——1年生の方は大学に入学して3か月ほど経ちますが、能動的参加型の授業はありましたか。

ヒトミ 前期の必修科目の中で、4～5人が1グループになり、市内を散策し、プレゼンソフトでマップを作り、発表する授業がありました。散策のテーマは自由に設定でき、私のグループは市内の古墳を巡りました。グループのメンバーは全員が初対面で、最初は不安でしたが、授業を通して交流が深まり、友だちになりました。入学直後で友だちがまだ

少ない時だったので、よい機会を与えてもらったと思っています。

——ヒトミさんは高校時代にグループワークを経験していますが、高校時代のものとの違いを感じましたか。

ヒトミ 高校と大学とは、先生のかかわり方に違いがありました。高校では先生が丁寧にサポートしてくれましたが、大学の授業では活動がほとんどグループに委ねられていました。真面目に取り組まないと、他のグループから遅れてしまいます。私のグループでは、マップ作成時に「プレゼンソフトの使い方が分からないから、私には出来ない」と人任せにしようとするメンバーがいました。

そこで、「発表日までに作らないといけない。出来ないでは済まされない。みんなで協力しよう」と言い、プレゼンソフトの使い方を教えて、ページごとに分担して完成させました。

——グループワークではメンバーの協調性やチームワークが問われます。その点はどう思いますか。

ヒトミ 私たちのグループは比較的スムーズに話し合いが進んだので大変さは感じず、むしろ授業を楽しみにしていました。しかし、他グループでは、「話し合いがうまく進まない。一緒にいても楽しくないし、授業が好きではない」と言う人もいました。グループに任されることが多いだけ

に、授業の満足度はメンバー次第で大きく異なると思います。

授業では話し合いで精一杯 授業時間外にも自主的に集まる

——ミドリさんは理系学部ですが、能動的参加型の授業はありますか。

ミドリ 必修科目の中に、1グループ10人で、与えられたテーマの中から一つのテーマを選ぶ授業がありました。調べ、話し合い、プレゼンソフトで資料を作り、発表しました。入学直後に学科の先輩との交流会があり、この授業はほかのグループと違うテーマを選び、差をつけることがよい成績につながると聞きました。そこで、「他のグループと重ならないようにしよう」とグループで話し合い、結果、ややマイナーなテーマに決めました。また、効率的に進めようと、5人ずつの小グループに分けました。そのため、話し合いに入れないう学生はいません。

——先生とのかかわりはどうですか。

ミドリ 担当教員が各グループに1人いますが、最初に発表の日時を伝えられただけで、具体的な指導はほとんどありません。誰も研究の経験がないので、試行錯誤しながら取り組んでいます。授業中は話し合うだけで精一杯で、実際に調べる時間はありません。メールで連絡を取り合

い、空き時間や放課後に集まります。毎回、全員が集まるとは限らないので、決定事項や資料はインターネット上で共有しています。

関心のあるテーマなら 質問もできる

——2年生のミナコさんの学科では、1、2年生と連続でゼミ形式の授業があるそうですね。どんな内容ですか。

ミナコ 1クラス15人の専門の必修科目です。与えられた範囲の中から選んだテーマを、学生が個別に調べ、レジュメにまとめて発表し、議論をするというのが授業の流れです。

正直なところ、1年生の時はこの授業が退屈でした。発表後に質問が一つも出ず、議論が全く盛り上がりなかったからです。与えられた範囲が広く、学生が互いの研究テーマに興味を持てなかったからだと思います。最初は先生が学生を指名して無理にでも質問をさせ、とにかく議論をする雰囲気をつくった方がよかったのではないかと思います。

2年生の今受けているゼミは、形式は同じですが、興味のある分野によってクラス分けがされたので、どの学生の発表にも興味を持って、質問が出るようになりました。1人が質問をするとほかの学生も話しやすい雰囲気になり、次第に議論が盛り上

がるようになりました。私も積極的な気持ちになり、1年生の時に比べて授業の満足度が高まっています。

ディベートがかみ合わず 議論が深まらない

——タツヤさんは今、受けているゼミ形式の授業が面白くないようですが、どんな点が問題だと思いますか。

タツヤ 僕が受けているゼミ形式の授業は、1年生前期の必修科目です。希望のクラスを選択でき、僕は人文系のテーマを選びました。

アメリカの学者の著書をテキストとし、毎回、そこから一つの問題を取り上げ、4人のグループでディベートをします。議論には背景知識が必要となるため、グループが持ち回りで、その回の話題についてスライドにまとめて発表します。ほかの学生にも、テキストの該当箇所を読むなどの事前学習が求められています。

私を含め、人文系学問に興味があつて履修する学生が多いので、皆、きちんと予習してきます。ある程度、自分の考えがあつてディベートに臨むため、意見がぶつかり合うことも少なくありません。しかし、ディベートの技術が未熟なためか、互いに意見を主張するだけで議論が深まらず、物足りなさを感じています。

先生は基本的に学生に議論を委ねて見守っていますが、中立的な立場からディベートを引っ張る役割をしてくれたら、もっと有意義な議論になるのではないかと思います。

——皆さんのお話から、どの大学も1年生から能動的参加型の授業を行っていることが分かりました。学生に活動を委ねる分、授業の満足度がまちまちな点が課題のようです。



1年生3人、2年生1人、3年生2人の計6人が集まった。

能動的参加型授業を通して学んだこと、身に付いたこと

最も身に付いたのは リーダーシップと発言力

——能動的参加型授業を通して、どのような力が身に付きましたか。

トモヤ 複数学部混合のグループで研究を進める魅力は、何とんでも学部のゼミとは異なる視点が得られることです。他学部の学生の意見を聞くと、「そういう発想があるのか」と気付かされることが多く、考えの幅が広がりました。

ヒトミ グループでの役割は特に決めていませんでしたが、私がまとめ役になることがよくありました。自分の中にリーダーシップが育っているかもしれません。グループでぎくしゃくするのもしやなので、話し合いをまとめるために、みんなの意見をしっかり聞いていました。しかも、初対面の人たちばかりなので、協調性がかなり求められました。

マイコ 私の学部では1年生の時からグループワークがあり、学年が上がるごとに比率が高まります。学生は皆、その形式に慣れて、メンバーが替わっても自然にリーダーが決まるようになりました。ヒトミさんは、

これからリーダーとしてグループをまとめる機会が増えていくと思いますし、意識的に取り組んでいけば、みんなに慕われるリーダーシップが身に付くと思います。また、グループの中で自分の考えを述べられるようにしておかないと、結局、学習に参加できません。1年生の時期に「グループワークは苦手」と思っても、能動的参加型授業を出来るだけ履修して慣れておくとよいと思います。

客観的な評価を受け入れられるようになった

——マイコさんは能動的参加型の授業をたくさん履修しています。成果をご自身でどう捉えていますか。

マイコ 2年生の基礎演習で作成したホームページは、授業中に皆の前で一つひとつ講評され、ExcellentからNot goodまでの評価が付けられました。先生の言葉は厳しく、作品がよくなければ、「何を伝えたいのか分からない」とはっきり指摘されます。あんなに考えて、時間をかけて作った作品を否定されるのはつらいですが、それでも、具体的な言葉で評価

をされ、客観的な目で自分の力を見られるようになったことは大きな成果だと思います。

ミナコ 具体的に評価されるのは、いいなと思います。私のゼミでは、成績がA・B・Cの評定しか付きません。自分のどこが良いのか、または何が足りないのか、具体的に何を改善すべきかは分かりません。ゼミの成績はたいがいAやBと良いので、それでいいやと思いがちですが、安心してはいけない気がしています。先生の講評でも、メンバーの指摘でもよいので、良かった点や悪かった点を振り返られる具体的な評価をもらえると、自分の成長につながりやすいと思います。

マイコ 私がもう一つグループワークで学んだことは、誰が何を担当すれば、作業が効率よく進むかを考える意識です。グループワークを繰り返すうちに、次第にそのような発想が生まれました。グループワークは大変なことや面倒なことがたくさんありますが、終わってみれば、その後役に立つスキルが身に付いています。自身のスキルアップのためにも、積極的に受けようと思いました。

能動的参加型授業を履修して変わったこと

関心事以外の学習も 必要だと感じた

——能動的参加型授業を履修して、ほかの講義や、普段の学習に対する意識は変化したでしょうか。

ミドリ 私のグループのメンバー10

人は、活動に対して、6人は積極的、4人は消極的です。私は当初、消極的な方で、積極的なメンバーがリードする話し合いに、ただついていっているだけでした。グループの総意で決めたテーマとはいえ、あまり興味を持ってなかったからです。

ところが、割り当てられたことを調べるうちに、次第にテーマに面白さを感じるようになり、今ではグループワークが楽しみになりました。グループのメンバーが新しいことに合わせてくれ、関心の範囲が広がったと感じています。

ミナコ 授業を充実させるためにも、自分の関心事以外のことも勉強しなければと思い始めています。

私がこれまで履修した能動的参加型授業は、グループワークではなく学生個人の発表が主体でした。ここまでの皆さんの話を聞いていると、他の学生と協力して取り組むのは楽しそうで、大きな充実感が得られるのだと感じます。今後、グループワークを積極的に受けたいという気持ちが強まりました。

ミドリ 私も、最初は関心の範囲が

狭かったのですが、グループワークによって、それまで興味のなかったテーマでも掘り下げて調べていくうちに面白さが見えてくるという体験をしました。ほかの場面でも、自分の意識次第で、こうした体験が出来るのではないかと考えています。

ヒトミ 私も同じ考えです。入学当初は、自分がやりたいことが決まっているのが大切で、それだけを学べばよいという気持ちでした。しかし、グループワークなどを通してさまざまな考えに接し、自分の考えの幅を

広げていくことが大事だと考えるようになりました。今は、最終的なゴールに到達するまでに、出来るだけ多くの寄り道をしたいと思っています。

マイコ 私は、グループワークの中での役割について強く意識するようになりました。たいていの人は、他人に対して面と向かって否定できません。しかし、肯定だけでは議論は進まず、課題も完成しません。そこで、私はあえて「嫌われ役」になって、他のメンバーの意見に対して「ダメ出し」をすることを心がけています。

能動的参加型授業を含め、私たちが大学に期待すること

理論と実践の バランスのよい組み合わせを

——これまでの経験を踏まえた上で、
どうすればもっと学生のためになる
授業になると思いますか。

タツヤ 僕が受けている人文系の授業では、いかに深い議論をするかが重要だと考えます。しかし、学問の特性上、受講者個々が自分の考えをしっかりと持っていなければ有意義な議論が出来ず、自分の考えが深まったという実感を得られていません。まだ1年生で発言に不慣れなことも、議論が深まらない理由だと思います。

議論では、先生から、ある考えに対して「反論」をするように求められますが、知識がないため、反論が出来ません。先生がいきなり反論を求めずに、「この意見について、あなたはどう感じた？」などと、もう少し意見を引き出しやすい発問をしてくれたら、議論がスムーズになるかもしれません。

トモヤ 理論の学習と、課題解決型

学習を並行して進めることの難しさを感じています。2年生の時にある自治体への質問状を作成したのですが、その後の授業で関連事項を学び、「こういう質問をすればよかった」と気付いたことがありました。能動的参加型授業は面白いのですが、座学によって理論体系を理解していないうちに何もかもを始めてしまうと、見切り発車をしてしまう怖さがあるので、バランスが大切だと思います。

授業の土台は出来ているかを もっと把握してほしい

ヒトミ 先生が、学生の知識や興味を十分に把握せずに授業を進めているケースが少なくないように思います。私の学部は受験科目を選べるため、私は国語、英語、理科で受験しました。一方、大半の学生は理科ではなく地歴・公民を選択するため、理科の基礎知識がありません。しかし、この学科の専門科目の授業は、高校理科の基礎知識を「知っていて

当たり前」という姿勢で進むものがあります。授業で知らない理科用語が出てきても、何のことだか分からず、授業についていけない学生も少なくありません。

トモヤ 僕も同じ経験をしました。社会学の授業で日本史が出てきたのですが、僕は世界史が入試科目だったので、日本史はよく分かりませんでした。そのような事情で授業が分からずに困っていたのは、僕だけではありませんでした。途中で先生がそのことに気付き、「これを読んでくれるように」と事前に資料を指示してくれるようになり、何とか授業についていけるようになりました。

マイコ 先生同士が十分に連携していないという問題も感じています。ある理系の授業では、一部の高校でしか学ばない計算式の知識を、皆が知っているという前提で進んだため、その後の学習の土台となる基礎知識が身に付きませんでした。一方、応用科目では、基礎知識は備わっているものとして進みます。学生の高校

時代の履修状況や興味を先生の間で共有して、授業内容の橋渡しをしていけばこうした問題はなくなっていくのではないのでしょうか。

ミナコ 先生によって評価基準に偏りがあることに不満を感じたこともあります。ある科目では、授業が3クラスに分かれ、それぞれ先生が違っていました。先生によって評価対象は、提出物のみ、小テストのみ、また出欠も加味するなどばらばらでした。中には、休講がとて多い先生がいて、不公平だと思いました。

ミドリ 歴史の授業で、先生が自分の好きな時代に重点を置き、ある時代がすっぽり抜けてしまうという事態が起きました。通史を学ぶ授業だったので、とても残念でした。

多くの人とかかわることで 自分の世界を広げたい

タツヤ 僕が大学で最初に受けた能動的参加型授業は、先ほど話した人文系のゼミで、正直、満足していません。しかし、自分の考えを相手に伝えたり、議論したりする力は、社会に出てから非常に重要だと考えています。そうした力を付けるためには、能動的参加型授業は役立つと思いますし、そういう授業があれば積極的に履修するつもりです。自分から足りないところを見つけて勉強する姿勢を大事にしたいと思います。

トモヤ 大講義室で数百人の学生と一緒に学ぶような授業では、皆で議論をしたり、先生がレポートを読み、

コメントしたりするのは難しいと思います。その点、能動的参加型授業は一人ひとりの学生が主体的にかかわれるため、自分を変えるきっかけが得られやすいと思います。

マイコ 1、2年生の頃は、あまり先生とは深くかかわりたいと思いませんでした。興味があることは、自分で学べばよいと考えていたからです。しかし、3年生になり、授業後に自分から質問するなどして先生との関係をつくることで、自分の学びを広げたり深めたりしやすいことに気付きました。これからは、自分の考えを発信する授業などを通し、ほかの学生や先生とのつながりを強めながら学びを進めたいと思います。

——本日はありがとうございました。

～座談会を終えて～

カリキュラムに体系づけることが、学生の効果的な学びにつながる

厳しくても意味があれば取り組む

座談会に参加した学生全員が、講義型授業とは異なる能動的参加型授業の履修経験がありました。1年生でグループワークを取り入れた授業を履修した学生もいることから、能動的参加型授業は、大学の一つの授業形態として、学生にとって特別なものではなくなっているといえそうです。

座学と課題制作を並行して行う授業、複数学部混合のゼミなど、学生は授業の厳しさ、大変さを十分に感じながら、しかし、自分の学びになると捉えて、一生懸命に取り組んでいました。また、議論する力・協調する力・広く学ぶ意欲など、主体的な学びへのきっかけを得ている様子も見られました。

学年に応じた活動の狙いを設定

しかし、授業内容をつぶさに見てい

くと、課題が見えてきました。第一に、学生の知識や関心が十分に把握されずに授業を設計し、ミスマッチを招いているケースです。シラバスを作成する上では、入試科目や高校での履修状況などを考慮し、入学生の学習歴を把握して同じスタートラインから学習を始められるように配慮すべきでしょう。

第二に、カリキュラムの中に、能動的参加型授業をバランスよく位置付ける必要性も感じました。能動的参加型授業は、事前・事後の学習と結び付いて、大きな成果をもたらすものだと思っています。「3年生になって能動的参加型授業の大切さに気付いた」という学生がいたように、能動的参加型授業によって学生を一朝一夕で変えられるものではなく、いかに段階的に気付かせて成長させていくかという視点も大切

です。

例えば、1年生であれば、ほかの学生と仲良くなるといった人間関係形成を狙いにする場合もあるでしょう。それが学年が上がるにつれて、協調性やリーダーシップなど、より高次な力を育むことが可能になります。

授業の評価はさておき、学生の能動的参加型授業に対する期待が、総じて高かったことも印象的でした。今回の参加者は、将来的に役立つ力を獲得するためには、能動的参加型授業を受けたいという気持ちが強かったということです。大学は、学生の高い期待に応え、ますます実践を深める責任がある状況といえると思います。

ベネッセ教育総合研究所
高等教育研究室主任研究員 **樋口 健**

「主体的な学習を促す授業」の可能性

—「第2回 大学生の学習・生活実態調査」の結果を踏まえて—

ベネッセ教育総合研究所では2012年11月に4年ぶりに「第2回 大学生の学習・生活実態調査」を実施した。

本稿では、報告書ですでに発表した分析結果に、新たに加えた分析も踏まえて、

「主体的な学習を促す授業」の4年間の経験率の推移とともに、その経験の積み重ねが大学生にもたらす可能性は何かを見ていく。



ひぐち・たけし

◎民間シンクタンクにおいて、大学の設置構想

を始め、リカレント教育の推進、大学を核とする地域振興、大学発ベンチャーの支援など、高等教育関連のさまざまなリサーチ・コンサルティングに携わる。その後、ベネッセ教育総合研究所に移籍。大学教育を取り巻く諸問題に関する調査研究を続けている。

ベネッセ教育総合研究所 高等教育研究室 主任研究員

樋口 健

「主体的な学習を促す授業」への取り組みが始まった

本稿で取り上げる「主体的な学習を促す授業」——これは、文部科学省の中央教育審議会・大学分科会が2012年8月に発表した「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）の中で提言した「能動的学修（アクティブラーニング）」とほぼ同義である。

この答申では、「能動的学修」の範囲をディスカッション、グループワーク、ディベートから、体験学習などのフィールドワークまで幅広く捉えていて、定義は必ずしも明確ではない。しかし、それらの特徴は、「教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒に切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく」（同答申）プロセスを

求めていることにある。

詳細は後述するが、政府の提言を待つまでもなく、大学ではすでに「主体的な学習を促す授業」が行われている。こうした取り組みの進展は、現状では「大学生の学び」にどのような影響を与えているのだろうか。ベネッセ教育総合研究所が2012年に行った「第2回 大学生の学習・生活実態調査」（以下、「大学生調査」）の結果を基に見ていく。

■「第2回 大学生の学習・生活実態調査」調査概要

調査テーマ／大学生の学習・生活に関する意識・実態

調査目的／大学生の学習・生活全般にわたる意識や行動を多様な観点からとらえ、大学生の実態を明らかにし、大学教育を中心としたこれからの大学生を取り巻く環境を考えていくための基礎データとして活用すること。また広く一般に結果を公表し、社会に還元すること。

調査方法／インターネット調査

対象と抽出方法／全国の大学1～4年生4,911人（留学生、社会人経験者を除く、男性2,791人、女性2,120人）、インターネット調査会社の有する大学生モニター約7万人への予備調査を経て、文部科学省「平成24年度学校基本調査（速報）」の男女比、学部系統別の人数比率に近いサンプル構成を目指して回収を行った。

実施時期／2012年11月3日～11月8日

調査項目／高校での学習状況、大学選択で重視した点、大学受験の準備、入試方法・受験科目、大学の志望度、入学時の期待、大学生生活で力を入

れたこと、大学への適応、通学日数・通学時間、学習時間、学習以外の時間の過ごし方、課外活動の実施状況、授業の出席率、大学教育の選好、授業への取り組み、授業の経験、成績、学習成果、先生との交流、友人関係、学生支援の利用状況、海外留学、進路意識、進路支援の活用状況、大学満足度、社会観・就労観、保護者との関係など

参考：第1回調査概要

実施時期／2008年10月上旬

対象／大学1～4年生4,070人（男性2,439人、女性1,631人）

調査方法／インターネット調査

・第1回、第2回とも、本調査の詳しい結果は、ベネッセ教育総合研究所高等教育研究室のウェブサイトをご覧ください。

<http://berd.benesse.jp/koutou/>

主体的な学習を促す授業が全般的に増加

最初に、「主体的な学習を促す授業」の進展状況について、数値で確認しておく。

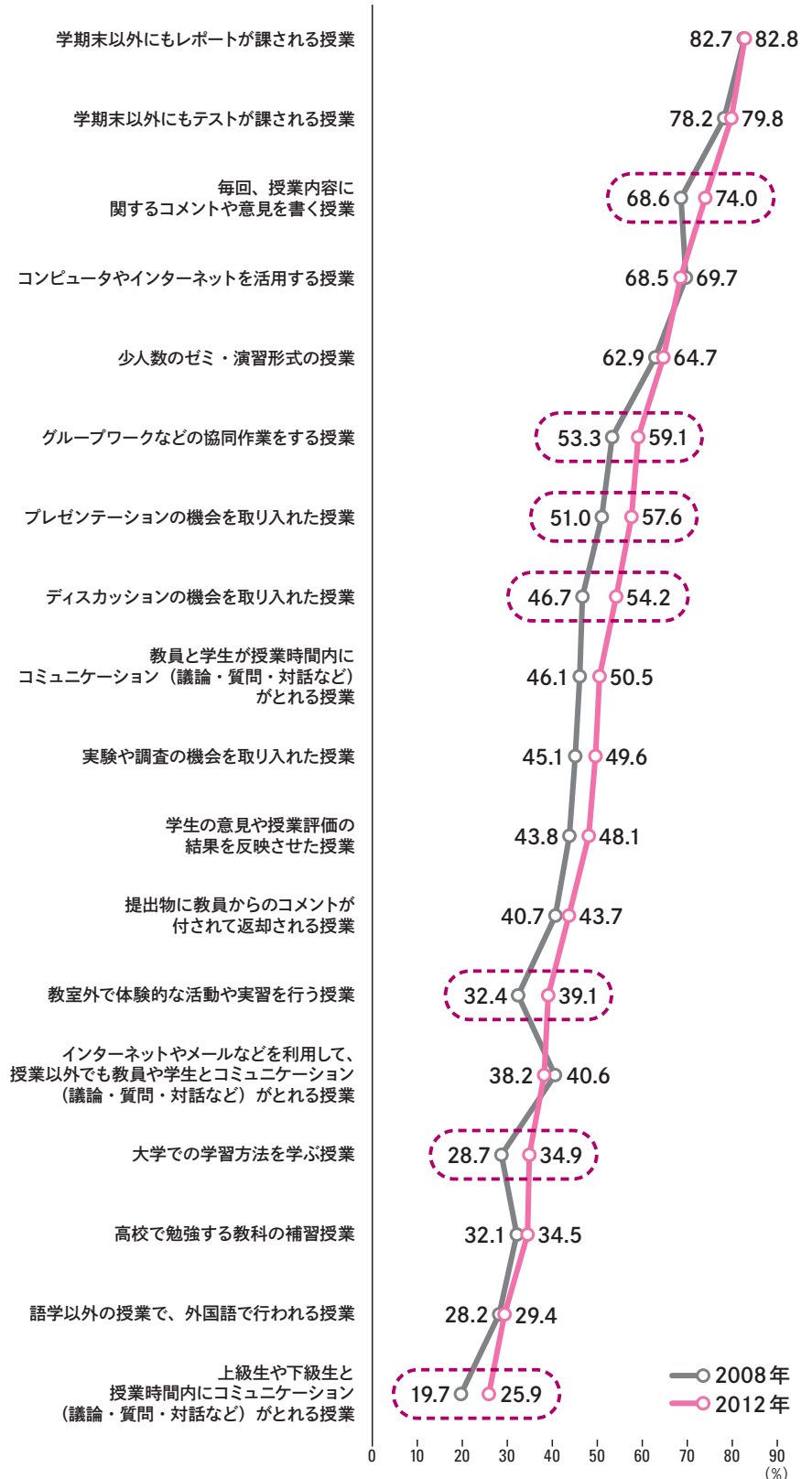
図1は、学生がどのようなタイプの授業を経験しているのか、2008年の結果と2012年の結果を比較したものである。授業のタイプは18項目を設定し、経験率を「よくあった」「ある程度あった」の合計値で見た。

この4年間の変化をひと言でいうと、さまざまなタイプの授業がある中で、とりわけ「主体的な学習を促す授業」が増加したということだ。

まず、経験率増加の第1位は「ディスカッションの機会を取り入れた授業」であり、2008年の46.7%から2012年の54.2%と、7.5ポイント増加した。第2位は「教室外で体験的な活動や実習を行う授業」であり、2008年の32.4%から2012年の39.1%へと6.7ポイント増加した。以下同様に、「プレゼンテーションの機会を取り入れた授業」が51.0%から57.6%（6.6ポイント増）、「上級生や下級生と授業時間内にコミュニケーション（議論・質問・対話など）がとれる授業」（19.7%→25.9%、6.2ポイント増）、「グループワークなど協同作業をする授業」（53.3%→59.1%、5.8ポイント増）の順で続いた。これらと同程度に増加した他タイプの授業は、「大学での学習方法を学ぶ授業」（28.7%→34.9%、6.2ポイント増）のみである。

このように、主体的な学習を促す授業は「全般的」に増加している。この状況が学生の学びに与える可能性はどのようなものだろうか。以下、いくつかのポイントを紹介する。

図1 授業経験の経年変化



注1) 「よくあった」+「ある程度あった」の%

注2) 経年比較については、2008年から5ポイント以上の違いが見られたものを破線で囲んだ

「主体的な学習を促す授業」は授業への積極性を増大させる

まず、「主体的な学習を促す授業」の経験と、学生の授業への取り組みについて見る。結論をいうと、「主体的な学習を促す授業」の経験の積み重ねは、授業への積極性、学びへの主体的な取り組みに関連している。

表1は、経験率の上位3項目「グループワーク」「ディスカッション」「プレゼンテーション」を「主体的な学習を促す授業」の代表とし、これらの経験率と授業の取り組み方との関連を見たものだ。上位3項目を含む授業を「全て経験した」「どれか経験した」「未経験」の3群に分類し、授業の取り組み方を相互に比較した(今後、この3群を用いて分析する)。

「どれか経験した」群は、「未経験」群よりもグループワーク以外でも友だちと学び合う比率が顕著に高い。また、できる限り良い成績を取ろうとする積極性が身に付いている。主体的な学習を促す授業の経験は、学び合う友人関係を育み、学業への意欲を高める第一歩となる可能性がある。

表1 「主体的な学習を促す授業」の経験状況別に見た授業に対する取り組み方

	グループワーク、ディスカッション、プレゼンテーションの機会を含む授業の経験		
	全て経験	どれか経験	未経験
授業でわからなかったことは先生に質問する	43.4%	> 32.8%	26.0%
クラス全員の前で、積極的に質問や発言をする	34.1%	> 21.2%	13.4%
グループワークやディスカッションで自分の意見を言う	67.3%	> 47.9%	> 32.6%
グループワークやディスカッションでは、積極的に貢献する	60.1%	> 43.2%	> 28.3%
グループワークやディスカッションでは、進んでまとめ役をする	38.8%	> 27.6%	18.1%
グループワークやディスカッションでは、異なる意見や立場に配慮する	69.7%	> 55.3%	> 36.5%
授業で興味をもったことについて自主的に勉強する	70.0%	> 57.8%	48.4%
授業とは関係なく、興味をもったことについて自主的に勉強する	67.2%	> 55.4%	47.3%
グループワーク以外で、友だちと一緒に勉強する	53.4%	44.2%	> 29.3%
資格や免許の取得をめざして勉強する	68.4%	59.9%	> 49.0%
計画を立てて勉強する	51.7%	42.0%	> 29.4%
自分の意思で継続的に勉強する	67.2%	> 56.9%	> 46.5%
できるかぎり良い成績をとろうとする	79.2%	74.9%	> 64.6%
卒業論文や卒業研究に積極的に取り組む	57.3%	48.7%	> 36.9%

注1) 授業への取り組みについては、「とても」+「まあ」あてはまるの%

注2) 「グループワークなどの協同作業をする授業」「ディスカッションなどの機会を取り入れた授業」「プレゼンテーションの機会を取り入れた授業」の項目全てについて、経験が「よく」または「ある程度」あったとの回答者を「全て経験」と分類。全てではないが、いずれかの項目に経験のあった回答者を「どれか経験」と分類。全ての項目に経験のない回答者を「未経験」と分類。以降の図においても同様である

注3) 「全て経験」と「どれか経験」、「どれか経験」と「未経験」を比べ、いずれか10ポイント以上の比率差があれば>で示し掲載。記号の向きは数値の大小を示す

また、「全て経験した」群は「どれか経験した」群よりも、教員への質問や授業中の発言に積極的だ。「主体的な学習を促す授業」自体に対する積極的な姿勢が顕著である。

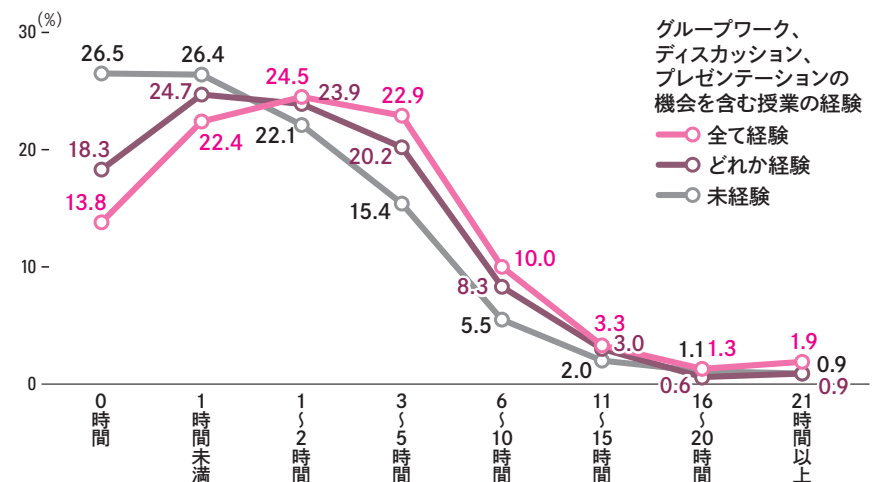
注目すべきは、授業との関連にか

かわらず、興味を持ったら自主的な学習に取り組むことである。これが本当ならば、「主体的な学習を促す授業」の経験の積み重ねが、学生の主体的な学習行動へと具体的に発展する強力な契機になるといえそうだ。

予習復習、課題など授業にかかわる学習時間が増加

図2、図3は、「主体的な学習を促す授業」の経験度合いと「授業の予習復習、課題をやる時間」、「大学の授業以外の自主的な勉強をやる時間」(いずれも週あたり)の関係を見たものだ。この結果からいえるのは、「授業の予習復習、課題をやる時間」については「主体的な学習を促す授業」の経験度合いに即して増加する傾向が見られることだ。グループワーク、

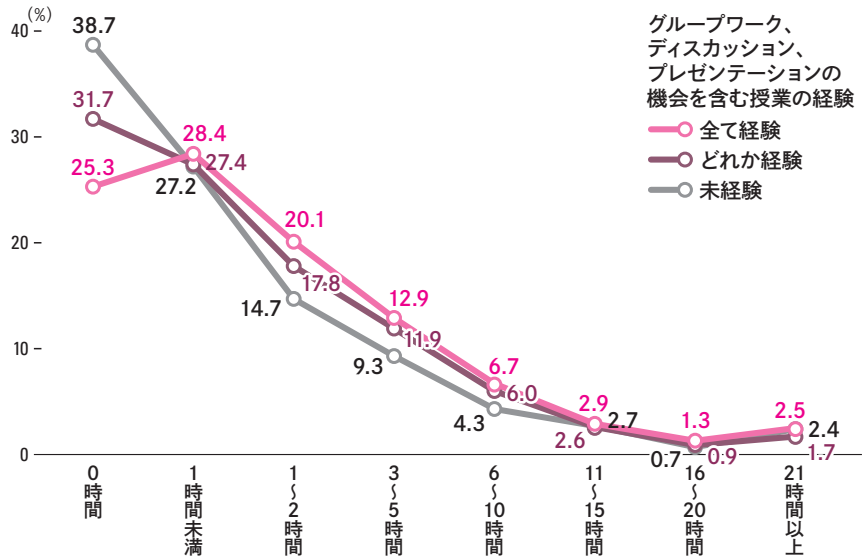
図2 「主体的な学習を促す授業」の経験状況別に見た、授業の予習復習、課題をやる時間(週あたり)



ディスカッション、プレゼンテーションなどは、真面目に取り組めば、相当の事前準備や練習など授業時間外でもさまざまな作業を必要とする。図2の結果は、そうした状況を示している可能性がある。

一方、授業以外の自主的な学習については、「未経験」の「0時間」の割合が顕著に高いことが見て取れる。しかし、「やる」場合の時間量の差は必ずしも明瞭ではない。授業以外の自主的な学習については、主体的な学習を促す授業の経験により、関心・意欲は高まるものの、実際にはなかなか行動に移せないというのが大学生の実情なのかもしれない。

図3 「主体的な学習を促す授業」の経験状況別に見た、大学の授業以外の自主的な勉強をやる時間(週あたり)



グループワーク、ディスカッション、プレゼンテーションの機会を含む授業の経験
 ● 全て経験
 ● どれか経験
 ● 未経験

知的な人間関係を広げることにも影響

「主体的な学習を促す授業」の経験がもたらすもう一つの意義は、学内での知的な人間関係の広がりにある。

図4を見ると、「グループワーク、ディスカッション、プレゼンテーションの機会を含む授業」の経験状況に即して、「学習や広く社会の課題などについて議論する友だちの数」が増加する傾向が明らかである。

また、図5は、同様の切り口で教員と学生との交流状況の高まりについて示したものだ。教員とのかかわりも、「主体的な学習を促す授業」の経験状況に即して、高まっている。

さまざまな課題について行う、学生同士、また教員を交えたディスカッションは「主体的な学習を促す授業」の中核をなすものだ。対話や議論を好む学生が、率先してディスカッションなどの機会がある授業に参加することもある。しかし一方で、こう

図4 「主体的な学習を促す授業」の経験状況別に見た、学習や広く社会の課題などについて議論をする友だちの数

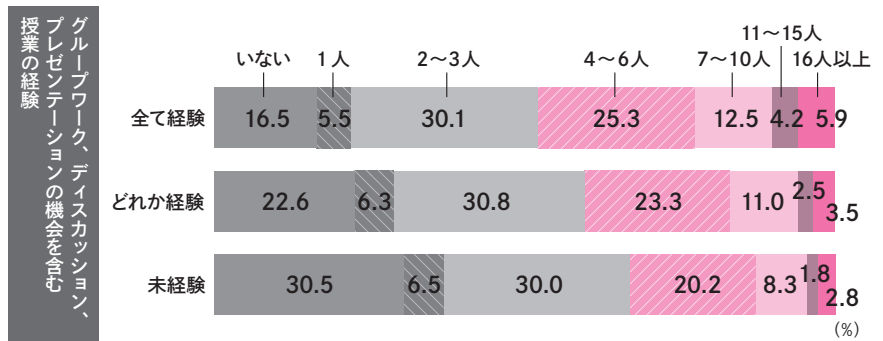
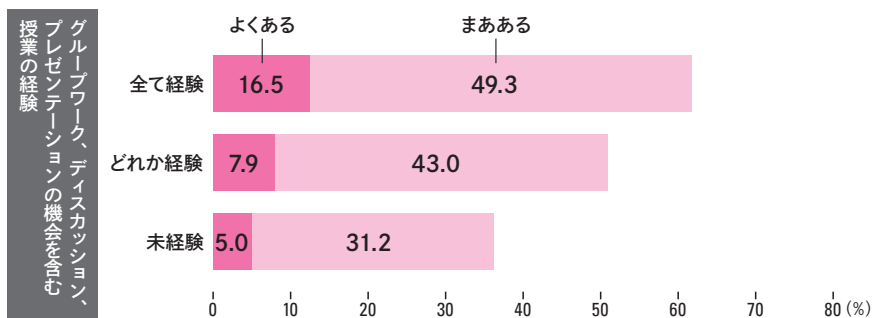


図5 「主体的な学習を促す授業」の経験状況別に見た、大学教員との交流機会



した経験を積む中で、日常的に議論し合える友人関係、教員との交流が新たに育まれることも容易に想像で

きる。これは、学生が「主体的な学習を促す授業」の経験から得られる、貴重な財産といえる。

協調的な課題解決力、 批判的思考力を鍛える

表2は、「グループワーク、ディスカッション、プレゼンテーションの機会を含む授業」の経験状況3分類の学習成果の身に付き度合い意識を比較したものだ。

まず、「主体的な学習を促す授業」の経験は「人と協力しながらものごとを進める」ことの身に付き方と強く関連しているといえる。特に、「未経験」と「どれか経験」との差は20ポイント以上と著しい。「主体的な学習を促す授業」を経験した学生から「グループのメンバーと協力し合い、責任を持ってやり遂げたことが最もためになった」とはよく聞かれる。協調的な課題解決力は、社会においても必須のスキルとされるが、その

表2 「主体的な学習を促す授業」の経験状況別に見た学習成果の身に付き度合い

	グループワーク、ディスカッション、 プレゼンテーションの機会を含む授業の経験		
	全て経験	どれか経験	未経験
人と協力しながらものごとを進める	83.6%	>	69.9% >> 49.8%
自ら先頭に立って行動し、グループをまとめる	49.6%	>	34.6% > 24.3%
異なる意見や立場をふまえて、考えをまとめる	77.1%	>	62.3% > 47.3%
PCを使って文書・発表資料を作成し表現する	83.2%	>	72.8% > 57.7%
自分で目標を設定し、計画的に行動する	69.8%	>	58.8% > 44.2%
文献や資料にある情報を正しく理解する	79.6%	>	68.1% > 53.0%
ものごとを批判的・多面的に考える	78.9%	>	63.5% > 55.1%
既存の枠にとらわれず、新しい発想やアイデアを出す	62.5%	>	46.6% > 33.1%
社会や文化の多様性を理解し、尊重する	75.7%	>	60.9% > 48.0%

注1) 学習成果について、「かなり」+「ある程度」身に付いたの%

注2) 「全て経験」と「どれか経験」、「どれか経験」と「未経験」を比べ比率差の大きい上位9項目をまとめて掲載

注3) 右列の数値と比較して、20ポイント以上差のある場合 >>、10ポイント以上差のある場合 > を示した。記号の向きは数値の大小を示す

基礎を養っているといえる。

「全て経験した」層と「どれか経験した」層で比率に大きな差があるのは、「既存の枠にとらわれず、新しい発想やアイデアを出す」「ものごとを

批判的・多面的に考える」だ。これらは主体的な学習を目指す問題解決力の基礎となる。「主体的な学習を促す授業」の経験を豊富かつ多岐に積むことが有する可能性を示唆している。

効果を高めるには 学生のメタ認知能力も重要

これまでの結果から、「主体的な学習を促す授業」の経験を積むことで、学ぶ姿勢、学習時間、知的な人間関係、協調する力、批判的思考力に対してプラスの影響がある可能性が見て取れた。では、課題は何か。

表3は、「全て経験」した学生の中でも、既存の知識や科目との関連を意識して学びに取り組めるか否か、理解の状況を自己評価できるか否かと、課題解決力の基礎である「批判的思考力」「発想力」の身に付き方が強く関連することを示した結果である。「主体的な学習を促す授業」を同じように受けても、学生がメタ認知能力を備え、学習方略を自覚的に発揮できるかどうかで、学習成果に相

表3 学習の態度・方略と思考力面の学習成果

学習の態度・方略	学習の成果		
	「ものごとを批判的、 多面的に捉える」こと が身についた	「既存の枠にとらわれず、 新しい発想や アイデアを出す」こと が身についた	
新しいことを勉強するとき、自分が知っていることと、どんな関係があるかを知らうとする	あてはまる	83.6%	67.7%
	あてはまらない	62.2%	44.2%
1つの科目で学んだことを、できるだけ他の科目に関連付けようという心を持っている	あてはまる	84.0%	68.4%
	あてはまらない	65.1%	47.0%
何がわかっていて、何がわかっていないかをはっきりさせようとする	あてはまる	82.5%	66.2%
	あてはまらない	62.1%	45.5%

注1) グループワーク、ディスカッション、プレゼンテーションの機会を含む全ての授業の経験者のみ

注2) 「身についた」比率は、「かなり身についた」+「ある程度身についた」の%

当の差が出る可能性を示唆している。

「主体的な学習を促す授業」をカリキュラムに適切に配置し、学生に経験を積ませることは有効であり、まずは必要である。しかし、それと並行して、学生のメタ認知能力を意識して高め、適切な学習方略を育成することも重要ではないか。議論や協

同作業により他者の視点を通じた気付きを得られる「主体的な学習を促す授業」は、その好機でもある。この課題は教育全般にいえることだが、「主体的な学習を促す授業」の効果を高める一つの視点として、またその役割の一つとしても提示しておきたい。

Benesse大学シンポジウム2013

学生が成長する 教学改革

—実現までのプロセス、
その成果と課題—

2013年夏、東京と大阪で、ベネッセコーポレーションによる、教学改革をテーマとしたシンポジウムが開かれた。ベネッセの調査データを基に教学改革の状況、学生の実態を紹介。学生の成長を目的とした教学改革に教員と職員が協同して取り組む大学から、教学改革のプロセス、その成果と今後の課題を伝えていただいた。それらの内容を報告する。



東京会場



大阪会場

第一部 調査報告

「学生の成長とこれからの教学改革の在り方」

—ベネッセ調査データに見る、教学改革の実態と大学生の成長実感—

ベネッセ教育総合研究所 高等教育研究室 主席研究員 山下仁司

◎教学改革実践報告

東京
会場

明星大学 大学改革の一環としての全学共通初年次教育「自立と体験1」

青山学院大学経営学部 学生リーダーの育成と1年生対象アクティブラーニングの必修科目化

大阪
会場

明星大学 大学改革の一環としての全学共通初年次教育「自立と体験1」

近畿大学 総合大学における教養教育改革の一環としての「基礎ゼミとマイキャンパスプラン」

佛教大学 データを活用した教学改善の仕掛けと発想

第二部 パネルディスカッション

「教学改革をスピーディーに実現するために」

◎パネリスト

東京
会場

明星大学 学長補佐 **菊地滋夫**、明星大学 明星教育センター 事務室課長 **御厨まり子**、

青山学院大学 副学長 **平澤典男**、青山学院大学 経営学部長 **田中正郎**、

青山学院大学 相模原事務部 学術情報課 課長 **高田成実**、ベネッセ教育総合研究所 主席研究員 **山下仁司**

大阪
会場

明星大学 学長補佐 **菊地滋夫**、近畿大学 副学長 **増田大三**、佛教大学 教育推進機構長 **岡崎祐司**、

ベネッセ教育総合研究所 主席研究員 **山下仁司**

学生の成長と これからの教学改革の在り方

シンポジウムでは三つの調査データが示されたが、ここではその一つを詳しく紹介する。^{*1} ベネッセコーポレーション『大学生基礎力』シリーズ^{*2}は、大学生の成長実感についても確認できる。これを分析し、汎用的能力の育成と大学生の成長実感の関係について考察する。

ベネッセ教育総合研究所 高等教育研究室 主席研究員 **山下仁司**

やました・ひとし◎1960年生まれ。大阪大学文学部卒業。進研模試副編集長、ニューライフゼミ英語教材編集長、国際教育事業部部長、英語テストGTEC開発統括マネージャー、ベルリッツ・ジャパン取締役などを経て、2006年から現職。



学生が主体的な学びに転換できているか可視化が重要

ベネッセ教育総合研究所『高校生の大学選択の基本要因に関する調査』の結果によると、高校生の8割は大学に入りさえすれば、大学が社会人としての力を付けてくれると考えています。そうした受動的な意識が強まっているなか、日本高等教育開発協会とベネッセ教育総合研究所の共同調査（P. 6～11参照）でも、大学は学生の主体的な学びを促す教育に組織的に取り組んでいるのに、成果が得られたという実感が薄いことが最大の課題となっています。

そうした今、大学に必要なのは、学生が主体的な学びに転換できているかを可視化しながら教学改革を進めて改善できるようなPDCAを回す

ことではないでしょうか。そこで、ベネッセコーポレーション『大学生基礎力』シリーズにおいて、2011年度に1年生だった学生で2013年度の3年生まで継続して受検した3,606人のパネルデータに基づき、大学生の成長実感を検証しました。ここでは、社会人基礎力の中でも認知的能力、対人関係能力として重要な「問題解決力」（以下「問題」）「チームワーク・リーダーシップ」（以下「チーム」）に注目して分析します。

初年次での学びが その後の学びを左右する

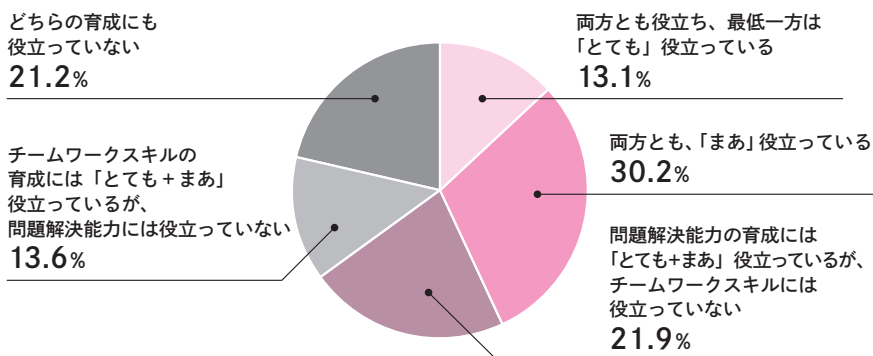
まず、初年次の授業が「問題」「チーム」の能力育成に共に役に立った（最低一方はととも）と回答した学生の割合は、このパネルデータの中では

約13%でした（図1）。

この初年次に「問題」「チーム」の能力育成に授業が役に立った実感があるかどうかは、その後の学生の学習・生活に大きく影響するようです。例えば、誌面では紹介しきれませんが、初年次に「問題」「チーム」ともに役に立ったと回答した学生は、2年生でも「問題」「チーム」ともに授業で育成することが役に立ったという回答が約55%と高かったのに対し、初年次に「どちらも役に立たない」と回答した学生は、約40%が2年生でも「どちらも役に立たない」と回答しています。

図2は、3年生に聞いた大学への満足度を示す指標としての「自分の学部・学科を後輩に勧めたいか」という質問を、初年次の「問題」「チーム」能力育成実感別にして、回答割合を比較したものです。これを見ると、初年次に「問題」「チーム」ともに役に立ったと回答している学生は、後輩に「とても勧めたい」割合がほかの倍以上になっていることが分かります。初年次に「問題」「チーム」といった汎用的能力を身に付けさせるような教育は、大学への満足度に大きく影響することが見て取れます。

図1 初年次の授業は、問題解決力、チームワーク・リーダーシップの向上に役立つか



*1 データは、ベネッセコーポレーション『大学生基礎力』シリーズ・パネルデータ、ベネッセ教育総合研究所「高校生の大学選択の基本要因に関する調査」（2013）、日本高等教育開発協会・ベネッセ教育総合研究所共同調査「大学生の主体的な学習を促すカリキュラムに関する調査」（2013）による。二つめは次号「冬号」（12月発刊予定）で紹介予定で、三つめは今号P. 6～11で紹介している。

学生の主体的な学びの 転換にはどう効いたのか

それでは、初年次の汎用的能力の育成は、主体性や自ら課題を発見し、それを解決するような学びの姿勢にどのように影響しているのでしょうか。

図3は、3年生に聞いた主体性に関連する項目である、「積極的に参加する姿勢が身に付いた」かどうかを、図2と同様に初年次の「問題」「チーム」能力育成実感別に割合で示したものです。これによると、明らかに初年次で「問題」「チーム」両方とも役立ち実感のある学生が、積極性を身に付けた実感が多いことがわかります。この他にも、図には示していませんが「人前に出るのが苦にならなくなった」といった質問項目でも大きく差がついています。

一方、図4では、自ら課題を発見し解決する、大学での主体的な学びの姿勢が身に付いたかどうかを聞く項目として、「自分で考えることの面白さを知った」という質問への回答を同じように分類しています。こちらでは、初年次での汎用的能力の育成実感に強い相関はなく、全てのカテゴリーで比較的高い肯定的な回答を示しています。このデータからは、現在の初年次教育での汎用的能力の育成は、大学での主体的な学びの姿勢の形成に多少の影響は与えていても十分な効果が発揮できていない可能性を示唆しているといえるでしょう。

学生の成長感を測定し続ける ことで常に教育の改善を

以上見てきたように、初年次から「問題解決力」や「チームワーク・リーダーシップ」を身に付けられるよう

図2 自分の学部・学科を後輩に勧めたいか／初年次の汎用的能力育成の役立ち度別

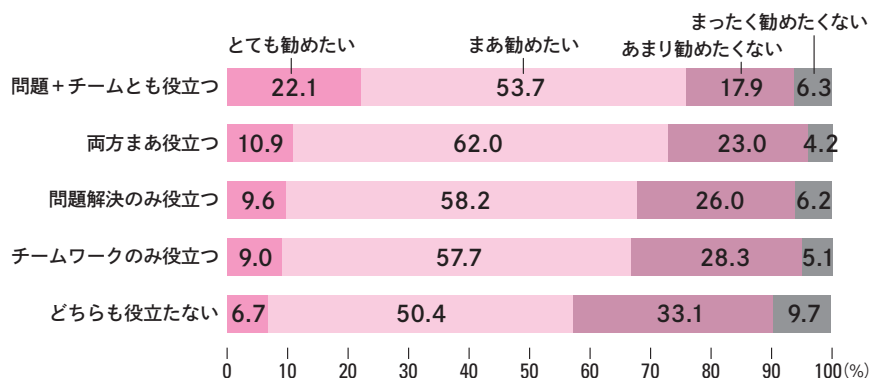


図3 積極的に参加する姿勢が身に付いた／初年次の汎用的能力育成の役立ち度別

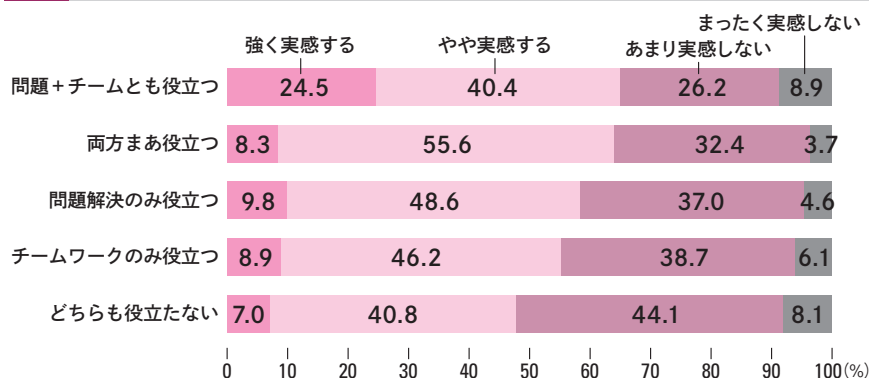


図4 自分で考えることの面白さを知った／初年次の汎用的能力育成の役立ち度別

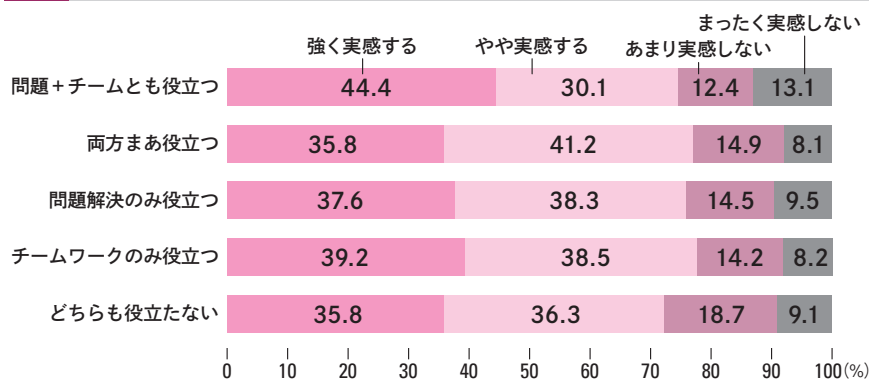


図1～4出典／ベネッセコーポレーション『大学生基礎力調査』シリーズ・パネルデータより作成

な授業を実践することは、その後の大学に対する満足感、積極性などの成長感に与える影響が大きいことがわかりました。

一方で、主体的な学びの姿勢の形成という面ではまだ改善の必要があることもわかりました。アクティブラーニングを形だけ導入しても、本当に学生が探究的な学びの面白さを

知って主体的になれるとは限りません。PBLやディスカッションが、本当に探究的な学びを身に付けることに役立っているかどうかを、学生の成長感や効力感を測定しながらデータを使って常に点検し、改善を繰り返していくことが必要であると考えます。

*2 大学1～3年生の4～5月に行う、学生の知的能力、キャリアレディネスや進路適性、意識調査などを組み合わせたアセスメント商品。1年生対象「大学生基礎力調査Ⅰ」、2年生対象「大学生基礎力調査Ⅱ」、3年生対象「キャリアアプローチ」となっている。

明星大学 東京会場 大阪会場

大学改革の一環としての 全学共通初年次教育「自立と体験1」

明星大学は、2010年度に初年次教育の一環として「自立と体験1」を開講させた。授業の一つではあるが、導入の経緯、授業の運営や内容は、明星大学を大きく変えたものだと話す。

明星大学 学長補佐 菊地滋夫

きくち・しげお◎東京都市大学大学院社会科学部研究科博士課程単位取得退学。専門は社会人類学。明星大学人文学部助教授などを経て、2008年から現職。



新しい科目開講に向け 教員と職員が協働で準備

明星大学は、大学で学ぶ目的が希薄な学生が目立ってきたことを受けて、2010年度に全学共通初年次教育科目「自立と体験1」を開講しました。目標は「明星大学に学ぶ学生としての自分を理解し、各自の理想や目的を明確にすること」で、1年生前期、全学の必修科目です。1クラス約30人、学部学科横断クラスとしました。全68クラスのうち45クラスは専任教員が担当し、残りはこの科目の運営の拠点である明星教育センター（図）の特任教員が担当しています。

科目の検討は、2008年度に学長の諮問委員会で始めました。学部学科横断クラス、グループワーク中心など授業概要を立案し、全学に提案。新しい授業形態になかなか納得が得られず、委員会の中心メンバーが全ての教授会に向いて説明しましたが、その際には事務局の委員とともに説得のための情報収集、資料作成を行いました。議論の過程では学部学科を越えた対話が繰り返され、学内に改革の機運が広まることになりました。

開講決定後は、委員会の教職員が協働し、教案や教材の作成などの準備を進めました。

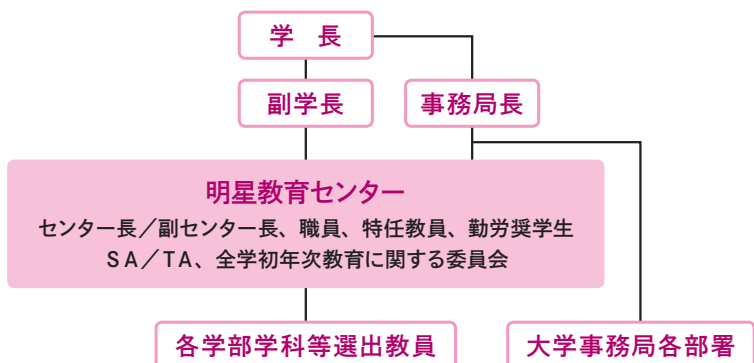
職員への取材などにより キャリア教育の側面も

授業は全15回。「人と関わる」「人と関わる・学びのスタートを切る」「大学生活を見通す」の3節で構成し、他学部学科生との交流、学長による自校教育、部活動やボランティアで活躍する上級生とのふれあい、卒業生のメッセージなどにより、4年間の学生生活に思いを巡らせ、目標を描けるようにしています。職員に取材をする活動もあり、全部署が協力してくれています。大学を知ると同時に、社会人の先輩としての話はキャリア教育の側面もあります。

「自分の意見を筋道立てて話すことができる」などの項目で学生が自信を深めている様子が数値で確認されたほか、全体として学生が明るく元気になり、開講2年目の時点でインターシップ参加者は倍増。退学を考えたことのある学生は4割から3割に減りました。今後は初年次教育、キャリア教育のさらなる体系化を目指し、教職協働を進めていきます。

図 明星教育センターの役割

教案やポートフォリオの作成を円滑かつ効果的に進める明星教育センター



*同大学の発表資料を基に編集部で作成

パネルディスカッションでの 教学改革実践 Q&A

Q. 明星教育センターは「自立と体験1」でどのような役割を担ったのですか。

A. 「自立と体験1」の開講と同時に明星教育センターが開設されました。委員会が行った準備を引き継ぎ、センター立ち上げと同時に迎える特任教員との目線あわせ、担当教員の授業サポートが役割と考え、運用面を整えました。教案をもとにSAの研修を行い、担当教員の問い合わせなど、68クラスの授業を円滑に運営する仕組みをつくりました。

明星大学 明星教育センター 事務室課長 御厨まり子



青山学院大学経営学部 東京会場

学生リーダーの育成と1年生対象アクティブラーニングの必修科目化

青山学院大学経営学部は、2013年度に教育課程の再配置が行われたことを機に、カリキュラム改革を行った。その柱の一つがアクティブラーニング科目の必修化だ。



青山学院大学 経営学部長 **田中正郎**

たなか・まさお◎甲南大学社会科学部研究科経営学専攻博士後期課程単位取得退学。青山学院大学経営学部専任講師などを経て、2009年度から現職。

選択科目としての授業試行時に職員と運用面の課題を解決

経営学部では2013年度、二つに分かれていたキャンパスが青山キャンパス一つになりました。それを生かしたカリキュラムにし、経営学部らしさを継承する仕組みをつくるのが、今回の改革の目的です。

一つめの柱は、マーケティング学科の専門科目「マーケティング・ベーシックスⅠ」の必修化です。1年生前期の科目で、1クラス40人を8グループにし、企業の担当者から出された課題の解決策をグループで考え、プレゼンテーションを行います。

試験はなく、評価はグループへの貢献度、提出物、最終提案の企画内容と発表などをもとに行います。必修化となると、同じ科目を複数の教員が担当することになるため、それらの評価をいかに公平に行うかが問題になりました。その解決策として浮上したのが、授業支援システムの活用です。

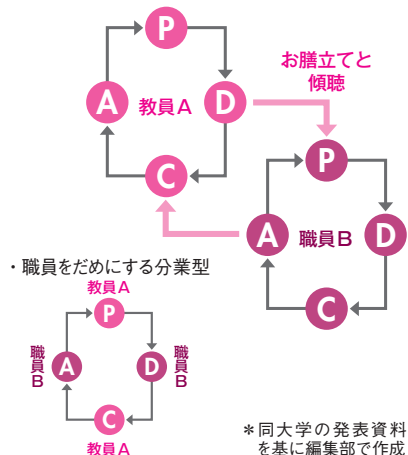
この科目は2011年度から試験的に選択科目として開講していたため、授業支援システムの担当部署である学術情報課にも授業運営に加わってもらい、授業運営や評価を行いながら、具体的な課題解決策を一つずつ模索していきました(図)。その結果、

評価だけでなく、出欠の管理、資料の提示、レポートの課題提示・回収などもコンピュータで行えるようになり、教員の負荷を大幅に減らすことが出来ました。

学生組織を立ち上げ 学部の行事を企画・運営

二つめの柱は、学生リーダーの育成です。学部の準公認団体として「SBSL*1」を立ち上げました。1学年の約2割にあたる100人ほどが参加。新入生の行事「フレンドシップミーティング」の企画・運営、オープンキャンパスでの独自企画、学食の新メニューの開発など、学部の魅力を高め、学生生活をよりよくするための活動をしています。こうした活動は今までもありましたが、組織化して、先輩から後輩に経営学部としての特色を受け継ぐ仕組みを整えました。また、活動を自分たちの手で運営することによって、自分では気付いていないリーダーシップが発揮され、自分に誇りと自信を持つようになることも期待しています。

図 職員を生かす連鎖型PDCA



パネルディスカッションでの教学改革実践 Q&A

Q. 大規模大学での改革では何が大切だと思いますか。
A. 大学の規模にかかわらず、全学で展開する意味、目的は何かを、改革を始める前にしっかり確認することが肝要かと思えます。全学共通で不足している点、全学共通で伸ばしたい点を抽出して、合意形成が出来るならば、そこを出発点として建設的な話し合いが出来ると考えます。



青山学院大学 副学長 平澤典男

Q. 「マーケティング・ベーシックスⅠ」の立ち上げに職員はどのような役割を担ったのですか。
A. 当初は、使用する教室が最新のICTが整備された特別教室で、その準備や授業中の操作を手伝いました。そこで学生の生き生きとした姿を見て、この授業の可能性を感じ、授業支援システム導入にかかわる作業も担いました。



青山学院大学 相模原事務部 学術情報課 課長 高田成実

*1 School of Business Student Leaders

近畿大学 大阪会場

総合大学における教養教育改革の一環としての「基礎ゼミとマイキャンパスプラン」

教職員が連携する組織が中心となり、教養教育改革を進める近畿大学。1年生の「基礎ゼミ」、学生が毎年目標を記入する「マイキャンパスプランシート」など、新たな教育が実現している。



近畿大学 副学長 増田大三

ますだ・だいぞう◎関西学院大学大学院商学研究科修士課程修了。ニューヨーク大学大学院経営管理学部修士課程卒業（MBA）。近畿大学教養部助教授などを経て、2012年から現職。

教員と職員が名を連ねる委員会で議論を重ねる

近畿大学の教養教育改革の中心となる組織は、各学部の代表者、各部署の代表者から成る「全学共通教育機構」(図)です。本学は13の学部がある総合大学です。これだけの学部が足並みをそろえ、改革を効率的に進めるためには、事務を担当する職員の意見を反映させる必要があると考え、教員と職員が委員となり、議論を重ねています。

改革の柱は二つあります。一つめは、2004年度から全学部の1年生で必修としている共通教養科目「基

礎ゼミ」です。本学の専任教員が全員受け持ち、図書館の利用法やプレゼンテーションの方法など、大学で学ぶための基礎を身に付けさせます。開講にあたっては、教員が教養科目を担当することに負担感を感じるのではないかと危惧されましたが、そうした声は聞かれませんでした。全学共通教育機構と各学部で2年間にわたって話し合いを重ねたことで、合意を得られたのだと考えています。

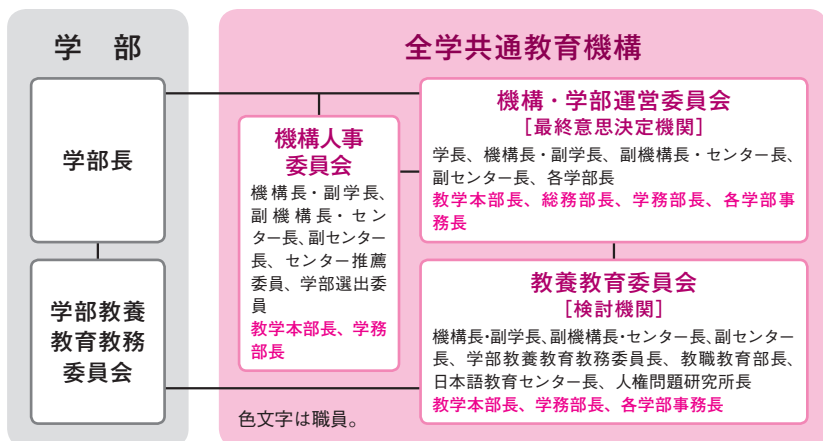
教員がこまめに声をかけ学生の将来への夢を育む

改革の二つめの柱は、2009年度に

始めた「マイキャンパスプランシート」です。1年生の4月に「基礎ゼミ」で学生全員に配布し、各セメスターの成長目標や学習などの計画を書かせます。特に、多様な入試制度で入学した1年生には目的意識を持って学習に向かわせるために、半年ごとに「基礎ゼミ」の担当教員がシートを見ながら学生と個別面談を行い、目標の達成度合いを確認しています。進捗があれば褒め、思うように進んでいなければ原因は何かを考えさせるのです。このようにして、教員が学生としっかり向き合うことによって、学生は将来の夢や目標を持ちやすくなると考えます。

ほかにも、教養教育で伸ばすべき力を六つに分類し、これに沿って全学部の教養科目を整理し、今後は、総合大学のメリットを生かして、文理融合の科目や全学部の学生が共に学ぶ共通教養科目も新設する計画です。授業アンケートからは、学生の学習意欲が高まっていることが見て取れます。この結果に満足せず、さらに改革を進めていきたいと考えています。

図 全学共通教育機構の組織、および学部との関係



*同大学の発表資料を基に編集部で作成

パネルディスカッションでの教学改革実践 Q&A

Q. 「基礎ゼミ」の内容はどのように決めていますか。

A. 毎年、各学部でどのような講義を行うかを検討しています。理工学部では実験、経営学部では調査分析を重視するといった学部ごとの特色を出しやすいように、全学共通教育機構は関与しないのが基本です。ただし、少人数のクラス編成、専任教員が全員担当するなど、「基礎ゼミ」の基本方針に沿った内容かどうかは検証し、外れているようであれば改善するように指示しています。

増田大三副学長

佛教大学 大阪会場

データを活用した 教学改革の仕掛けと発想

佛教大学では、教学改革にあたり、教育推進機構を設置。学生の単位取得状況や授業アンケートなどを基に、改革の議論を進めている。これまでの工夫と今後の展望を紹介する。

佛教大学 教育推進機構長 岡崎祐司

おかざき・ゆうじ◎佛教大学大学院社会学研究科博士後期課程満期退学。佛教大学社会学部助教などを経て、2012年から現職。



通を欠かさずに行い、自分がどのようなデータを必要としているかを伝えるだけでなく、職員の意見にも耳を傾けています。

学部内の議論を活性化させる「サンドイッチ方式」

教育推進機構が分析したデータは、学内に積極的に発信していますが、教学改革への反映には課題があります。統計的に正しいデータであっても、議論の場では分析方法やサンプル数などが正確かどうか論点になり、活用までに踏み込んだ話し合いにならないことがあるのです。

こうした状況を改められたらと、今は「サンドイッチ方式」(図)で議論しています。各学部長が出席する大学評価委員会や質保証検討委員会の会議と、各学部の代表者が出席する教育推進機構会議にデータを提示するわけです。学部長と学部の代表者の双方から、教員にデータを示してもらうことで、学部内の議論を活発化させたいと考えています。

データ収集・分析の鍵は 教員と職員の意思疎通

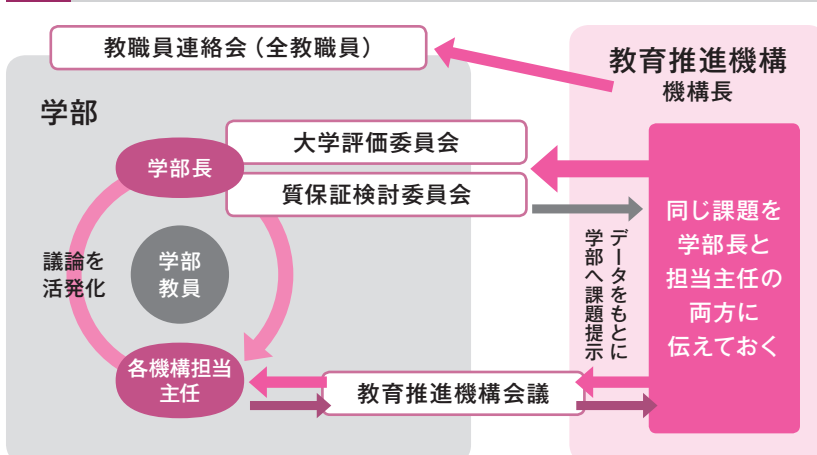
佛教大学では、2012年度から教学改革に力を入れています。学内組織を改編し、カリキュラム改善やFD推進などを行う組織として、教育推進機構を設置しました。改革にあたり、まず学生の実態を把握しようと考え、単位取得状況や『大学生基礎力調査』(ベネッセコーポレーション)の成績などを入試種別ごとに分析し、結果をもとに改革を進める入学機構や学生支援機構、生涯学習機構などと共有し、施策を立案しています。

学生の授業アンケート結果も集計

し、授業改善に活用しています。私の場合、集計結果を見ると、自分ではもう一つだと思っていたところが学生に歓迎されていたり、頑張っているつもりでも評価が低かったりすることがありました。そこで、自分に対する評価について学生と話し合い、学生がどういう授業を求めているかをつかむヒントを得ようとしています。「授業アンケートの生かし方が分からない」と言う教員にも、この方法を勧めています。

このように、学内から多くのデータを収集して分析するためには、教員と職員が連携して取り組むことが重要です。日ごろから両者の意思疎

図 「サンドイッチ方式」概念図



*同大学の発表資料を基に編集部で作成

パネルディスカッションでの 教学改革実践 Q&A

Q. データの分析は教育推進機構内で行っているのでしょうか。

A. 基本的には当機構で行っています。教職員の異動があるので、データを扱える人材を、機構外にも増やしたいと考えています。そのためには、データが役立ったと実感してもらう必要があります。例えば、アンケートの集計を基にして行った授業改善がよかったと思えば、分析に協力的になるはず。そうした教職員が増えればデータによる教学改革がさらに進むと考えます。

岡崎祐司機構長

教学改革をスピーディーに実現するために

教学改革を推進するにあたり、どのようなことがポイントとなるのか。東京・大阪の両会場で実践報告に登場いただいた大学の教職員に、自学での経験を踏まえて話していただいた内容をまとめた。



明星大学 学長補佐・菊地滋夫「改革の出発点は学生の理解です。同じ大学でも学生の資質や課題は多様で、その受け止め方も教職員によってさまざまです。ですから、教育目標の達成度を検証する際に、教職員の感覚だけではなく具体的な数値を、本学の場合は進学決定率や就職率、離籍率などですが、それらを施策との因果関係も含めて検証し、それに基づいて議論することが合意を得られやすくし、改革が進むと考えます」

明星大学 明星教育センター 事務室 課長・御厨まり子「大きなことでも小さなことでも、仕組みをつくり、まず動かすのが大切だと思います。先生方のアイデアを大切にしつつ、負担を増やさない方法を考え、少しずつでも着実に進めていけば、信頼を得ていき、やがてスムーズに物事を進められるようになるからです」

青山学院大学 経営学部長・田中正郎「『マーケティング・ベーシックスⅠ』は必修科目として始め、その際、学内の合意は取っていません。大きな改革案に対しては出てくる意見もさまざま、合意を取ってからでは遅

いからです。小さなことでも一歩前に踏み出し、教員の負担がないと思うような実績をつくり、着実に積み上げていくこと。それが、結果的に改革を早く進めると考えます」

青山学院大学 副学長・平澤典男「大学全体で危機意識を共有し、改革を進めていく合意形成をする。それが改革で最も難しいことではありますが、そうして改革を阻害している要因を取り除くことが改革のスピードを上げるのではないのでしょうか」

青山学院大学 相模原事務部 学術情報課 課長・高田成実「学生にとって4年間はあっという間です。慎重になりすぎると、検討している間に学生は卒業してしまいます。ですから、出来ることはその時にすぐ実行すること。それが肝要だと考えます」

近畿大学 副学長・増田大三「学内の各組織で議論し、問題意識を共有することが大切だと思います。否定的な意見ばかりでなく、前向きな意見やよいアイデアも出てきます。そうした意見を吸い上げながら、構想を練っていくのです。また、議論で終わらせないよう、時にはトップダウン

ンも必要です。スピードアップには強引さも重要かと思います」

佛教大学 教育推進機構長・岡崎祐司「教員だけで議論しても、改革は始まりません。改革を各学部で運営するのは職員です。学部で教員がともに議論し、案を練り、機構・学部運営委員会に持ち寄ってまた議論する。教員も職員も意思決定にかかわることで、実践でも当事者意識を持って動き、改革をスムーズに進めることになるのです」

ベネッセ教育総合研究所 高等教育研究室 主席研究員・山下仁司「文部科学省の中央教育審議会では大学のガバナンスに関する議論が始まりました。多くの大学では、全学的な委員会を立ち上げると、各学部の代表が集まって議論するため、最終的な合意に至るまでに時間がかかります。そうではなく、全学の代表として集まり、議論し、意思を決定する機関であれば、全員から合意を得られなくても、賛成多数で物事は進められます。そうした意思決定機関の仕組みがあれば、改革のスピードは相当上がるのではないかと考えます」

参加者へのアンケートより — 参加者の皆様を対象としたアンケートに寄せられた声の一部を紹介 —

◎大学教員

●自分の所属する大学の経験を「見える化」する必要性を感じた。

◎大学職員

●学生のモチベーションと、大学の改革の取り組みが一致できていないのが現状だ。学生の特徴を調査し、相乗効果で双方が向上できるような取り組みを考えていきたいと思った。

●各大学の合意形成プロセス、工夫が分かり、自学との違いが見えた。

●入学段階での学生の状況を把握し、それに対する対策を考え、初年次教育の内容に反映させていくサイクルをつくるが必要だと感じた。

●改めて職員の役割や期待値を再確認できた。
●職員としての改革に取り組む姿勢が分かった。

●情熱と意欲を持つ教職員が必要であると感じた。

◎その他

●「エビデンスに基づいて自学の学生を知ることから改革を始める」という明星大学の言葉が印象に残った。

●構想を実現する過程・工夫が、学内で共有されていることは大変有意義だと思った。

組織としての 教学改革事例

FAQ

定期刊行化に合わせて、大学の教職員が最も関心を寄せている
教学改革の事例を取り上げる連載をスタート。

大学組織としてどのような体制や経緯で改革を進めていったのかにフォーカスし、
改革に臨む際に抱きやすい疑問（FAQ）に答えていきます。

今回は、ディプロマ・ポリシーをカリキュラムに反映した信州大学の事例と、
学生の現状に視点を置いてカリキュラム・授業を構築した神奈川工科大学の事例を取り上げます。

事例 1

信州大学農学部森林科学科

ディプロマ・ポリシーをカリキュラムに 反映させるには何に留意すればよいか？

2度にわたるカリキュラム改訂により、
教育内容の充実化、科目数の大幅精選を実現。
ディプロマ・ポリシーの見直しから始めた合意形成の道のりを追う。

▶ P. 32

事例 2

神奈川工科大学創造工学部ロボット・メカトロニクス学科

目の前の学生の現状から発想して、 カリキュラムや教育方法を見直すとは？

学生の変化からディプロマ・ポリシーを見直し、
目の前の学生が主体的に学習に取り組めるようなカリキュラムに改訂した。
理論と実践を結び付けた「ユニットプログラム」の内容を紹介する。

▶ P. 36

信州大学農学部森林科学科

ディプロマ・ポリシーをカリキュラムに反映させるには何に留意すればよいか？

信州大学農学部森林科学科は、2004年度および2008年度と、2度にわたってカリキュラム改訂を実施した。特に、2008年度はディプロマ・ポリシーの見直しからの検討となった。一見、ディプロマ・ポリシーを容易に策定できそうな専門性の高い学問でも、学生の卒業後の実態に合わせたディプロマ・ポリシーの改訂が求められている。

概要 2度のカリキュラム改訂で、バランスのとれた教育内容を実現

◎伝統的に「現場主義」を掲げる

信州大学農学部森林科学科は、森林や田園といった環境の保護・保全、有効利用などについて総合的に学習する学科だ。専門的な職業人となるために、多種多様な要素によって形成される森林や田園について研究し、直面した問題に的確に向き合い、正しく捉えて解決する能力を有する人材の育成を目指している。

学生数は1学年約60人。近年は、自然保護や環境保全、生物多様性などに関心を持って入学する学生が多い。1年生は松本キャンパスで全学共通教育を受け、2年生以降は広大な演習林を有する南箕輪キャンパスに移る。

同学科は、1949年の農学部発足時に「林学科」として設立され、1988年に「林学科」と「森林工学科」を改組して設置された。伝統的に重視するのが、「現場主義」の教育だ。山林や農村地域での体験学習を通し、専門性の高い知識・技術とともに、現場感覚を併せ持つ人材を育成している。卒業生の進路は、林業・農業関連団体職員、土木・造園コンサルタント、住宅・木材関連商社社員などのほか、ここ数年は、公務員（環境省、林野庁、都道府県、市町村など）が増加する傾向にある。

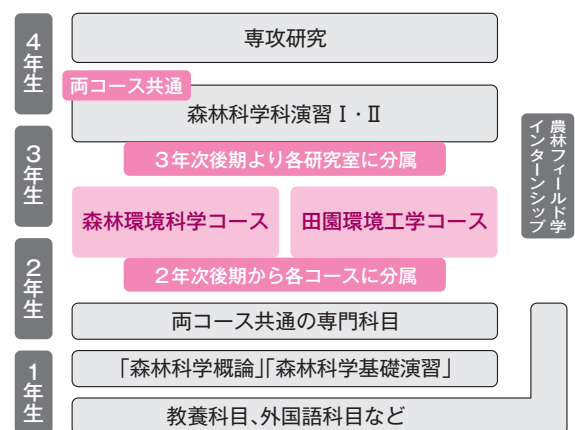
◎「広さ」と「深さ」を両立する教育へ

同学科はこの10年で2度の大きなカリキュラム改訂を行った。1度目の2004年度には、それまで学習範囲が広がり過ぎていたという課題意識を踏まえ、2コース制を導入し、学習内容を大きく二つに分けた。また、学生が個々の計画に沿って自由に履修する方針を転換し、必修科目の増加などで学びの体系化を図った。

こうした改訂により、自分が選択したコースの専門領域をじっくりと深く学べるようになったが、一方で、学科全体を見通す幅広い知識・技術が育てにくいという課題が生じた。また、教員の人員削減により、科目数を調整する必要が出てきた。そのため、2008年度に再びカリキュラムを改訂。学科共通の専門科目の設置やコース間の交流の充実化などを進めた（図1）。さらに、科目を厳選し、科目数を大幅に削減したことも大きな改革だった。同時に、学生の学習意欲を高めるために、1年生に専門科目を配置するなどの工夫をした。

このように、1度目は「広がっていた内容を分ける」、2度目は「分かれていた内容を広げる」という反対の考え方による改訂を経て、よりバランスのとれた教育内容を実現した。こうした取り組みが学生の声に基づいていることにも注目したい。

図1 森林科学科の履修チャート



*取材を基に編集部で作成

学生の声に立脚した ディプロマ・ポリシーの見直し

村山 本日はよろしくお願ひします。2008年度のカリキュラム改訂はディプロマ・ポリシーの見直しからスタートされたということですが、そのきっかけをお話してください。

安江准教授（以下、安江） 卒業生の就職環境の変化が発端でした。かつて本学科の卒業生は、それほど就職に苦労しませんでした。ところが、いわゆる就職氷河期を境に、本学科も例外ではなくなってきました。以前は林業や農業の関連団体、企業に加えて、農林業と関係のない企業への就職も多かったのですが、近年は公務員も増加してきています。従来のカリキュラムでこうした変化に対応できるのかという問題意識が改訂を検討する出発点となりました。

岡野教授（以下、岡野） 2004年度のカリキュラム改訂では、「森林環境科学コース」「田園環境工学コース」の2コース制を導入し、それまでの学習範囲を大きく二つに分けました。これにより専門領域を体系的に学びやすくなりましたが、半面、コースごとの専門性が高すぎて、知識が一方に偏るといふ課題が生じました。それまで本学科の卒業生は、森林環境と田園環境に関する知識・技術を幅広くカバーしていることが特徴でした。現場でも、森林と田園はつながっている場合が多く、両方の知識・技能を兼ね備えていることによって対応できる範囲は広がります。そのように幅広い分野をカバーしながら、いかに技術者としての専門性を高めるかということが、改訂の視点となりました。いわば「広さ」と「深さ」を両立する教育を目指したのです。

安江 学生からは「2年生進級時に

コースを選ぶのが難しい」という声が上がっていました。旧カリキュラムでは、1年生は専門科目がほとんどなかったため、コース選びの情報が不足していたのです。

岡野 旧カリキュラムの時に、学生から「別のコースの学生を知らない」と聞いて、問題だと感じました。以前は学科全体の学生のつながりが、卒業後の大きな財産となっていたからです。

村山 学生の声から課題に気付いたということですね。その結果、ディプロマ・ポリシーをどのように見直したのでしょうか。

安江 「地域を担うリーダーを育てる」といふ本学科の目的を再確認しました。そのためには、一つの分野に精通しているだけでは不十分ですので、「学びの総合化」をキーワードにカリキュラムをつくり直そうといふ話になりました。ディプロマ・ポリシー見直しの検討自体は、普段から学生と密にコミュニケーションをとる中で実態を把握していたため、それほど困難はありませんでした。

教える内容単位で シラバスを見直す

村山 ディプロマ・ポリシー決定後、どのような流れでカリキュラムの検討が進んだのでしょうか。

岡野 まず、2コースのコース長がそれぞれ学生の声を踏まえた課題意識を基に、学科長にカリキュラム改訂を提案しました。そして、学科長も加わり、若手教員を中心としたワーキング・グループ（以下、WG）を設置して検討が進められました。WGは2007年4月から約8か月間、月2回ほどのペースで実施しました。後述するシラバスの見直しも、WG



農学部森林科学科教授
岡野 哲郎

おかの・てつお

◎九州大学農学研究科博士後期課程中退。専門は森林生態学、造林学。九州大学助手、助教授などを経て、2004年から現職。



農学部森林科学科准教授
安江 恒

やすえ・こう

◎北海道大学農学研究科博士課程修了。専門は木材組織学。科学技術振興事業団特別研究員、信州大学助手などを経て、2004年から現職。



Interviewer

ベネッセ教育総合研究所
高等教育研究室
コンサルタント

村山和生

むらやま・かずお

◎1995年ベネッセコーポレーション入社。進研模試の進路指導支援、大学入試分析、高校生への進路説明会を年数十回実施。最近ではTV、ラジオなどで入試動向を発信。2012年から現職。

が中心となって議論を進めました。

村山 最初にWGの中で検討課題となったのは、どのようなことでしょうか。

安江 「学びの総合化」を実現するためには、それまでの早期からのコース制を2年生後半に遅らせて、コース分け以前・以後にかかわらず、学生が交流する場面を増やす必要があると考えました。そして、コース間のバランスや内容の重複を見直し、科目を精選していきました。「コースの卒業生」ではなく、「森林科学科の卒業生」として身に付けるべき力を常に念頭に置き、シラバスの全面的な見直しを行いました。

村山 シラバスの見直しでは、どの

ようなことを工夫されましたか。

安江 科目名ではなく、「教える内容」に注目したことです。五つの科目群に分類して、重複する内容は統合・精選しましたが、その際、科目名や教員名で議論すると、どうしても概念論になりがちです。そこで、すべての科目のシラバスに書いてある15コマの授業内容を列挙し、一つひとつ見直していきました。例えば、一つの科目を三つに分解し、それぞれを関係の深い別の科目と統合するといった手順です(図2)。

岡野 統計演習などの基礎的な科目の充実も図りました。学部卒業後、大学院で研究を続けるとしても、企業に就職するにしても、統計は不可欠な知識です。これまでは研究室に所属後、自分の卒業研究に必要な部部のみを体得するという傾向がありました。新カリキュラムでは2年生から全体的に学び、その後の専門学習の下地にしたいと考えました。

安江 こうした議論に教員全員で取り組んだことによって、ほかの教員の指導内容を把握し、そこから自分は何を教えなければならないかという認識が深まったと思います。また、それまではどの科目も一人の教員が

教えていましたが、改訂後は、3割ほどの科目で複数の教員が担当しています。

岡野 確かに、長時間の議論を経て2度のカリキュラム改訂をしたことによって、教員間、科目間の溝はなくなりました。全体として、長く利用できる持続可能なカリキュラムが出来上がったと思います。

村山 結果的に精選されたのは、どのような科目だったのでしょうか。

岡野 ほとんどが講義形式の科目です。現場主義の伝統に則り、「実習の数は減らさない」というのが基本方針でした。

安江 教員は授業に対して強い思いを持っていますから、慎重な議論が必要でした。しかし、最初にディプロマ・ポリシーに関して合意を得て、シラバスの内容も共有していましたので、教員間の対立はありませんでした。

村山 改訂までに、予想外に苦労したことはありましたか。

安江 時間割の作成が大変で、完成に2か月を要しました。移行期間として3年分の時間割をつくりましたが、新旧のカリキュラムが同時に進行するため非常に複雑で、体が二つ

必要な教員がいたり、玉突きで連携で取まりがつかず、調整に駆け回りました。また、科目精選の影響により、旧カリキュラムで「この学年でこの科目を落とすと卒業できない」という状況が新たに発生したため、学生を集めて丁寧に説明しました。

ディプロマ・ポリシーに照らし合わせ抜け漏れを確認

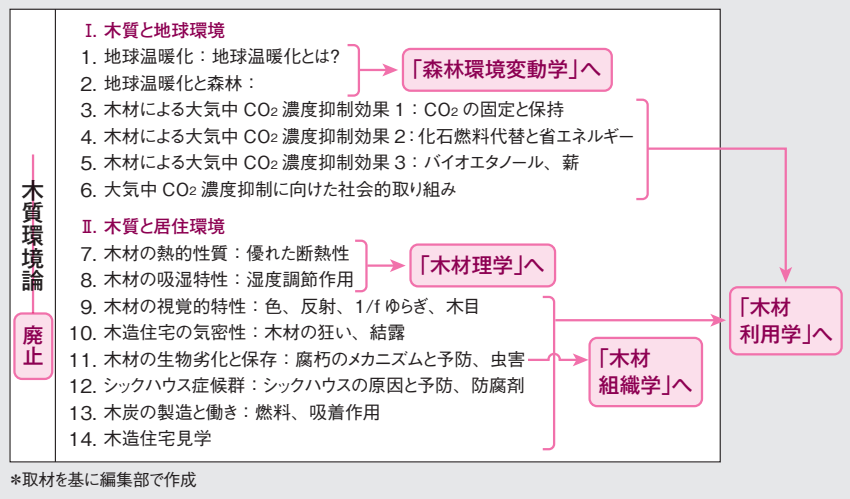
村山 カリキュラム改訂の結果、学生の学びはどのように変化したのでしょうか。

安江 どちらのコースに所属しても、森林科学について広い視野が獲得でき、学部卒業後、研究の道を選ぶにしても就職するにしても、汎用的な力が身に付くようになりました。また、コース分けを2年生後期に行うようにしたため、自分の進みたい道を入学後によく考えて選択できるようになりました。改訂では、1年生に森林科学の基礎を幅広く学習する「森林科学概論」と、夏季休業中に演習林で宿泊合宿を行う「森林科学基礎演習」という専門必修科目を配置しました。それまで1年生には専門科目がなく、入学時のモチベーションが下がりがちでしたが、専門科目を入れたことで学習意欲が維持される効果が見られました。最近では人間関係をなかなか築けない学生が多いのですが、野外で一緒に作業をする合宿は学生同士が交流するよい機会となっています。

岡野 以前の学生と比べ、子どもの頃からの自然体験は少なくなっています。1年生の早い段階で宿泊合宿を実施し、自然の中で活動することで、その後の学習がイメージしやすくなっています。

村山 科目の大幅な精選にあたって

図2 科目精選の検討例



気になるのが教育内容の質保証です。

安江 科目精選の目的は内容重複の解消で、根底から教育内容を変えたわけではありません。それでも、確実に教育内容を質保証するために、最初に育てたい人材像や進路状況を改めて明確にしてから旧カリキュラムの課題を改善していきました。

岡野 WGの検討では、全科目のシラバスを詳細に確認して整理しました。その中で最も注意したのは、「抜け」や「漏れ」がないようにすることです。教育内容の質保証についての議論は、2004年度改訂の時点で行ったものが下地となり、今回は全体的にスムーズに進んだと思います。

安江 本学科には、測量士補免許、樹木医補、自然再生士補など、単位取得や卒業によって認定・登録される資格・免許が多くあります。それ

らを漏らさずにカリキュラムを構成することが、教育内容の質保証につながっている面もあります。また、公務員試験の出題範囲をきちんとカバーすることも念頭に置きました。

学生目線での改革を 継続させていく

村山 新カリキュラムは順調に展開されているとお聞きしています。さらに力を入れたいことなどがございましたらお聞かせください。

岡野 本学科は、1年生は松本キャンパスという事情もあり、目標を見失ってしまう学生がいました。2008年度の改訂で1年生に専門科目も配置したことで学習意欲の向上が見られたこととお話ししましたが、今後、さらなるてこ入れが必要だと感じて

います。全ての学生が目を輝かせて2年生に進級するような教育を目指したいと思います。

安江 本学科は、野外実習で教員と学生と一緒に作業をするなど日頃から近い距離にいるため、定性的な評価が入りやすいというよさがあります。そうした特徴を生かし、これからも学生の声を教育内容に反映させることを大切にしたいと思います。授業評価に力を入れるとともに、少人数の実習における教員と学生の交流、また、2012年度に始めた日常生活の相談を含めたカウンセリングを通し、要望などを聞き逃さないようにしたいと思います。

村山 学生の視点を大切にして教育改善を行っていることが伝わってくるお話でした。本日はありがとうございました。

FDer が読み解くポイント

授業科目名ではなく授業内容にまで踏み込んだ学習内容の精選が鍵

カリキュラム再構築の課題は、限りある資源（教職員、施設・設備、時間、予算）をいかに活用して、効率的・効果的に質の高い学びを提供できるかという点にあります。本事例は、学生の進路動向の変化をきっかけに、「広さと深さを両立する」カリキュラムの再構築に取り組んだものです。矛盾するように思われるこの二つのコンセプトを共存させた、この取り組みには、他大学が参考にすべきポイントがいくつもあります。

第一に、カリキュラムの中心にいつも学生が存在しています。少人数教育体制の利点を生かして、教員が学生の声を丁寧に聞き取り、ニーズ把握とカリキュラム評価を日常的に行っていました。そのために絶え間ない迅速な改善活動が常時進行しているのです。

第二に、目指すべき人材像とDP（学科卒業生に求

められている能力）を教員が共有しています。この二つを共有することによって、科目を見直す際のコンフリクトを事前に回避できます。

第三に、授業科目名ではなく、授業内容にまで踏み込んで学習内容を精選しています。DPと照らし合わせ抜けや漏れがないMECE*なカリキュラムになるよう、全てのシラバスを並べて確認しています。その結果、学科の伝統を継承する実習科目の数は減らさずに、複数の講義科目が統合されました。これは目標の共有と教員間の信頼関係が存在しなければなし得ません。

第四に、一つの授業に複数の教育機能を持たせています。例えば、低学年次に配置された「森林科学概論」と「森林科学基礎演習」は、専門知識の学習、学習意欲の向上、チームワークやコミュニケーション能力といった汎用的能力の育成、コース選択の円滑化という複数の役割を持ちます。教員・学生ともに負荷が高い授業ですが、このような高集約度の授業を初期に配置することは、長期的に見れば効率がよいといえます。

日本高等教育開発協会理事、愛媛大学教育・学生支援機構教育企画室副室長・准教授 **佐藤浩章**

* Mutually Exclusive Collectively Exhaustive の略。漏れなく、重複なくという意味

神奈川工科大学創造工学部ロボット・メカトロニクス学科

目の前の学生の現状から発想して、カリキュラムや教育方法を見直すとは？

神奈川工科大学では 2012 年にカリキュラムを改訂し、アクティブラーニングを中心に据えた教育を実践している。ロボット・メカトロニクス学科では、異なる領域の教員がチームで教育にあたり、学生の特性や問題意識の喚起の状況を踏まえながら気づきを助け、学生の自発性の涵養と教員の指導力向上を図っている。

概要 カリキュラム改訂で課題発見・解決型科目「ユニットプログラム」を導入

◎現場の課題に端を発したプロジェクトに取り組む

ロボット・メカトロニクス学科は、2006 年度に福祉システム工学科を改組し、工学部に設置された学科だ。2008 年度に工学部から創造工学部に改組した際には、ロボット制御・組み込み技術に精通したエンジニアの育成を目指す「ロボット開発コース」と、スポーツ科学や障がい者・高齢者福祉を工学の面から追究する「スポーツ・健康生活科学コース」の 2 コースを設置した。

2012 年度にカリキュラムを改訂し、学生の課題に応じた学びの体系を整備した。新カリキュラムでは 1 年生での興味喚起に始まり、2 年生の課題発見・解決法の実践、3・4 年生は課題解決と評価という流れの中で、低学年から刺激を与え、学生が学習に対するやりがいを見つけられるようにすることを重視している。

学生の意欲を刺激し、協調性や課題解決のスキルを身に付けさせるために導入したのが「ユニットプログラム（プロジェクト授業）」だ。学生がグループを組み、役割分担をし、課題の発見から解決までを目指す体験型学習だ。スポーツ・健康生活科学コースを例にすると、この科目の 1～4 年生の流れは以下のとおり。

1 年生の前期は、障がいがあることで普段の生活がどのように不便になるのかを学び、後期に特定の障がいをモデルとしたテーマを設定し、生活の質の向上を目指した自助具を自ら製作する。

2・3 年生では、4 人 1 組のグループをつくり、プロジェクトに取り組む。地域の高齢者施設や障がい者支援施設などを訪れ、高齢者や障がい者が感じる課題を基に自立・介護の機器・用具を開発し、ポスター・セッ

ションやプレゼンテーションなどで成果を発表する。

2・3 年生のユニットプログラムは、毎週金曜日の 2～4 時限に配置した（半期で 67.5 時間）。担当教員は専門分野が異なる 5 人で、全員がスポーツ・健康生活科学コースの科目を受け持つ。講義で学んだ知識を、プロジェクトに応用するためのアドバイスがしやすく、学生にとっては講義の知識とプロジェクトにおける実践を結び付けることが容易になる（図 1）。教員 1 人あたりの学生数は約 20 人。グループには、毎週、進捗状況のレポート提出を義務付け、内容の不足や進捗の遅れなどを教員が確認し、適宜アドバイスする。

図 1 スポーツ・健康生活科学コースのカリキュラム体系

		<input type="checkbox"/> 前期科目	<input type="checkbox"/> 後期科目
1 年生	2 年生	3 年生	
キャンパスライフ実践論	計測の基礎	ユニバーサルデザイン	
力学の基礎	設計製図	材料科学	
基礎電気回路	基礎設計		
	基礎プログラミング		
	計測プログラミング	コンピュータ計測技術	
	計測データ解析法		
	人間工学		
健康福祉実習	人間計測実験	生体機能計測評価法	
	認知行動科学論	動作計測評価法	
生体の構造と機能 I		運動とコンディショニング	
生体の構造と機能 II	身体の動作学	トレーニング科学論	
運動の生理学	運動機能の加齢学	健康と運動処方	
現代福祉論	人間と住まい	福祉機器	
障害者の機能と生活支援		感覚障害者と生活支援	
高齢者の機能と生活支援	体の障害と疾患	生活支援工学	
		福祉機器設計法	
ロボメカ基礎ユニット I	スポーツ・健康生活科学ユニット I	スポーツ・健康生活科学ユニット III	
ロボメカ基礎ユニット II	スポーツ・健康生活科学ユニット II	スポーツ・健康生活科学ユニット IV	
	健康・運動支援実践 I・II / 障害者支援実践 I・II / 生活支援機器開発実践 I・II		

色文字の科目は、ユニットプログラム（ で囲った科目）を担当する教員が受け持つ。同時期に講義で学ぶ内容の応用・演習を、ユニットプログラムで出来る。

*同大学の資料と取材を基に編集部で作成

学生の実態を見て、理論と実践の連携に配慮したカリキュラムに

橋本 よろしくお願ひします。ロボット・メカトロニクス学科では、2012年度のカリキュラム改訂でアクティブラーニングを学びの中心に据えるなど、より学生理解に努めた教育を実践されています。どのような課題認識に基づき改訂されたのでしょうか。

小川学科長（以下、小川） 本学科の学生は、明確な目的意識や将来の希望進路があつて選択したというよりも、何となくロボットや福祉に興味があつた、高校の進路指導の先生に勧められたといった漠然とした理由で入学する例が少なくありません。特に、2006年度に福祉システム工学科から現学科に改組し、名称に「福祉」という冠がなくなつてからは、目的意識がやや漠然とした学生が目立つようになりまし。学力・意欲の両面で課題の多い学生の学習意欲を喚起するとともに、学力を維持・向上していく方策が必要だと考えました。

橋本 学生の変化は教育目標にどのような影響を与えたのでしょうか。

小川 学生は入学後、学びながら進路を考えていきます。ですから、ロボット工学や人間工学の技術者の育成にとらわれず、多くの学生がより幅広い分野の進路を選択していくことを踏まえまし。社会との接点を持ち、問題解決に広くかかわることが出来る人材育成が、本学科のディプロマ・ポリシーだと捉えまし。

橋本 ディプロマ・ポリシーの再考を受けて、カリキュラム改訂では何に留意されたのでしょうか。

小川 学生を見ていると、各科目で学んだ知識を自分なりに結び付けて実践に生かすという力が弱いようです。また、カリキュラムツリーがき

れいに出来ていても、学生がその通りに力を積み上げてくれるとは限りません。そこで、実学での学生の気付きを座学で確認したり深めたり出来るように、座学と実学の関係性を見直すとともに、これを結び付ける科目として「ユニットプログラム」を設置まし。

橋本 目の前の学生と向かい合つたカリキュラムにされたということですね。教員の目線合わせはどのように行われたのでしょうか。

小川 本学科では学科会議が月2回あり、そこで気になる学生についての情報共有を、短い時間でも行うようにしてまし。学生の学力や性格、疾患などの把握はもちろん、大学生生活で元気がない、孤立している、成績が振るわないということを学科の教員全員で共有し、改善に向けて何が出来かを話し合ひまし。学生の変化の把握と支援は、学生相談室や健康管理室、キャリア就職課など、学科外や職員とも情報交換を行い、支援を受けながら実施してまし。

また、スポーツ・健康生活科学コースを例に説明すると、本コースの教員は、電気・電子、情報、福祉などさまざまな専門分野から集まっていますので、一つの教育体系を実践するためには密なコミュニケーションが欠かせません。教員一人ひとりがコースの目的、課題などを見つめなければうまくいくはずがないという意識が結束を強めまし、目の前の学生に向き合うためにコースの全教員がチームとして教育にあたる姿勢が必要だという意識を強く持っています。

科目の関係性や意義を伝え、学びを動機づけるユニットプログラム

橋本 ユニットプログラムの進め方



創造工学部ロボット・メカトロニクス学科長
小川喜道

おがわ・よしみち

◎慶應義塾大学法学部卒業、Postgraduate Diploma, University of London. 神奈川県総合リハビリテーション事業団福祉部訓練課長などを経て現職。



Interviewer

ベネッセ教育総合研究所
高等教育研究室
シニアコンサルタント

橋本博喜

はしもと・ひろき

◎1991年野村総合研究所入社。地域計画、経営コンサルティングに従事。2004年ベネッセコーポレーションに移籍、キャリア教育事業開発の後、ベネッセホールディングスを経て現職。

を教えていただけますか。

小川 ユニットプログラムは週1回行ひまし。2・3年生の場合は、同じ教室に約60人が集まり、4人1組のグループでプロジェクトを進めまし。グループごとに「マネージャー」を決め、活動の進行管理、意見や疑問を集約して担当教員に報告・相談する役割を担当まし。前期・後期にはそれぞれ経過や成果をポスターセッションで発表まし、そこには1年生も参加し、発表内容はコース全体で共有してまし。

橋本 教員はどのようにかかわっているのでしょうか。

小川 医用工学、人間工学、社会福祉、運動生理学、スポーツ・バイオメカニクスの各専門領域の教員が分担して、学生の指導にあたりまし。担当教員は、毎週木曜日に各グループが電子メールで提出する週間進捗報告書を見て、その1週間に行つた授業外活動の進捗状況や問題点などを確認して、アドバイスまし。また、授業中は5人の教員が一つの教室に

いて、グループの質問に答え、発表に対する講評を行います(図2)。

橋本 教員が毎週同じ時間に同じ教室にいて指導するというスタイルは大きな特徴です。どのような利点があるのでしょうか。

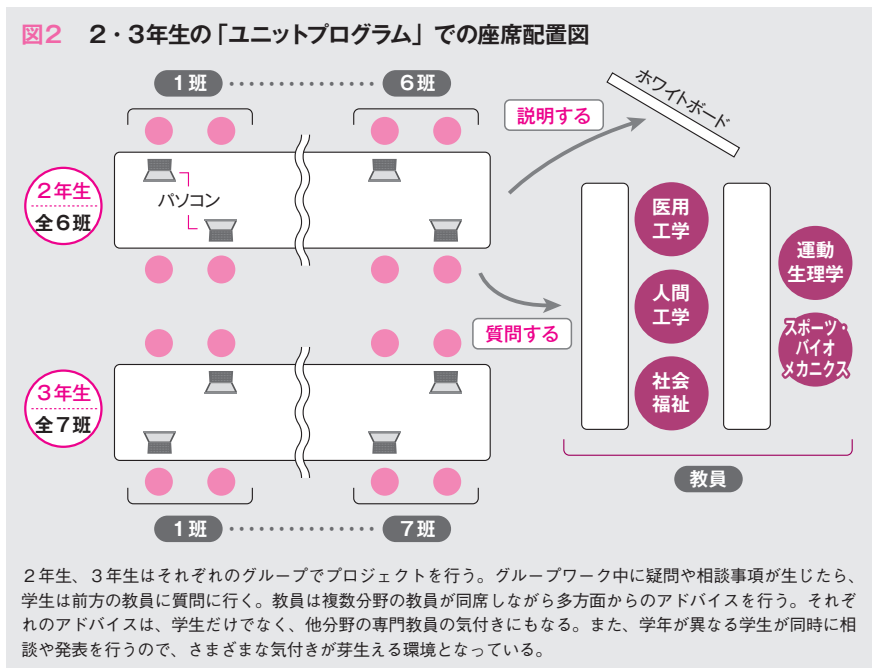
小川 5人の教員はそれぞれ、コースの専門科目を担当しています。これらの教員が同じ教室にそろっていますから、学生は授業中に生じた疑問や相談事項について、関連する科目の担当教員に、しかも複数の領域の質問を一度にまとめてたずねることが出来ます。また、質問を受けた教員は、過去の講義で説明したことや今後の講義でふれる予定であることを学生に伝えます。こうすることで、専門科目の学習内容を、今、進めているプロジェクトに生かしてもらい、学生の中で理論と実践を統合させることを狙っています。

また、教員のFDの観点からも重要だと捉えています。同じ教室で指導するので、ほかの教員がどのように学生と接しているのかを間近に見ることが出来ます。教員間で力量が分かるので、緊張感が生まれ、個々の指導改善に生かされます。同じ教室で指導することは、教員のスキルミックスの観点からも意義があるのです。

カリキュラムを実行し、学生の自発性を引き出す教師の役割

橋本 カリキュラム体系を整え、学ぶ場を与えるだけでは、学生の意欲は高まらないと思います。意欲向上のためにどのような工夫をされていますか。

小川 1年生のユニットプログラムには、例えば、地域の高齢者や障がい者と一緒に料理を作るなど、学外の人たちとふれあう機会を設けてい



ます。うまく座れない、切る動作が難しいなど、福祉機器や自助具を使っている人が、どのようなことに困っているのかを体験的に学び、実際に自助具などを製作します。

その時、教員は、自分の考えを述べるのではなく、学生の考えを引き出すように気付きを言語にしていくコミュニケーションに努めます。学生の気付きに、教員が寄り添うようにするのはです。そうした過程を繰り返すことによって、学生は課題を探す目を養い、そして、自分たちの学びや研究に対する使命感を育てていけるだろうと考えました。課題やニーズの把握と実践を結び付けていく過程の中で、主体的に学ぶ姿勢が培われると期待しています。

橋本 学生の気付きを意欲や主体性にまで高めるために留意されていることはありますか。

小川 学生のモチベーションには積極的なものと消極的なものがあります。消極的なモチベーションは単位を取らなければならないといった外的要因によるものであり、積極的

なモチベーションは自分からやってみたくらいという内発的な動機によって生まれるものです。本来、学びに向かう上で欠かせないのは後者ですが、こうした姿勢は教員が一方的に指示したり、課題を与えたりするだけでは生まれません。特に本学の学生は、それまで教員に引っ張られて仕方なく学習したという経験はあっても、自分から新しいことや難しいことに挑戦した経験はそれほど多くありません。学ぶ面白さや喜びを、自ら感じられるような仕掛けが必要です。

橋本 学生の意欲や自発性を引き出すために、教員の役割はどのように変化しているとお考えですか。

小川 ユニットプログラムを進める際、学生は無難に終わらせようとする傾向があります。グループで物事を進めるのは何とか出来ていても、メンバーと意見が異なった時に自分の意見やアイデアをぶつけていくことは苦手なようです。新しい何かは、そうした摩擦や葛藤を乗り越えていくダイナミックな動きの中から生まれてくるものですが、学生は自分の

意見を言う前にまず周りを見てしまいます。ですから、教員は、学生が自分なりの考えを引き出すような側面からの支援をし、学生が考えをまとめるのを待ち、目標を達成するために何が出来るかを考えさせる声掛けを行うことが必要です。

また、2・3年生のプレゼンテーションのセッションの際は、ほかのグループや下級生に感想を出してもらいますが、1年生からも「プレゼンテーションソフトによる説明だけでは分かりづかった」など厳しい意見が出てきます。こうした意見に対して、それぞれのグループがどのように向き合い、改善につなげていくのかも、プロジェクトをさらに深めるポイントになります。「教える」「教わる」という教員と学生の縦の関係だけではなく、学生同士の横のつ

ながりの中で刺激を与え合う仕掛けも組み込んでいます。

カリキュラムの効果を踏まえた継続的な仕掛けづくり

橋本 カリキュラム改訂の手応えと今後について教えてください。

小川 ユニットプログラムを経験した学生が、大学の学びとは別に地域活動に取り組む姿が見られるようになりました。卒業論文で地域貢献の内容を設定する学生も増えています。本学科の理念が浸透し、学生が主体的に自分のなすべきことを考えている結果だと思います。

今後は、1年生を中心に今行っている企業や施設見学とユニットプログラムを連動させるなど、社会をより身近に感じながら、2・3年生と

合同でプロジェクトに取り組める仕組みも整備していく予定です。1年生での働き掛けが重要だと考えているので、これを踏まえて、積極的にモチベーションを高める仕掛けをつくり、主体的な学びにつなげていきたいと考えています。

大学は学生にとって社会に出る前の最後の教育機関です。一人ひとりの学生は高い潜在能力を持っています。学生が本当に自分がしたいことを見つけ、力を発揮する教育というのは、表面的なカリキュラムには乗りにくいものです。しかし、私たちの教育は、専門知識の伝授だけではなく、それを目指しています。

橋本 目の前の学生が主体的になれるようなカリキュラム体系と、教員の接し方の工夫がよく分かりました。本日はありがとうございました。

FDer が読み解くポイント

カリキュラム改革や授業改善の出発点は学生の実態を把握することから

大学教育の質が問われる時代にあって、各大学は、教育目的や学位授与の方針（ディプロマ・ポリシー）に示された教育成果を達成するために、学習の系統性や順次性に配慮した体系的なカリキュラムを編成するだけでなく、その有効性、妥当性について継続的に検証する作業が求められています。近年、アクティブラーニングと呼ばれる学生の能動的な参加を基本とする授業を柱としたカリキュラムが盛んとなる中、「座学と実学のバランス」「学生の学習成果の評価」「授業を担当する教員の教育力」が共通の問題として挙げられます。

本事例は、入学してくる学生の目的意識の希薄化や学習意欲の低下といった現状を受け、「ユニットプログラム」と呼ばれるプロジェクト型の授業を開発・導入したのですが、その取り組みからは、前述したよう

な問題に対する多くのヒントを得ることが出来ます。

一つは、講義で得た知識を実際の問題解決に生かす場として「ユニット」と呼ばれる授業が配置されている点です。これは、各科目での学習を学生自身で体系づけていくことが現実には難しいとする当該大学の学生の実態から発したアイデアですが、特に低学年に多い「講義で学んだことを現実の問題にどのように結び付けてよいか分からない」といった学生の声にも対応するものといえるでしょう。

二つめに、講義を担当する専門分野の異なる教員が、チームを組んでプロジェクト指導を行う点です。学生は講義での学習をより深められるとともに、関心に応じてほかの教員からも広く学ぶことが可能になります。また、複数の教員の目で学生を見ることは、多様な視点からの評価にもつながります。

興味深いのは、ピア・レビューの文化に乏しいといわれる日本の大学にあって、チームでの指導がそのまま実質的なFD活動につながっていることです。

日本高等教育開発協会正会員、帝京大学高等教育開発センター主任・准教授 **井上史子**

ベネッセ教育総合研究所 高等教育研究室

私たちは、学生が「根拠ある事実と実感を伴いながら、大学で成長する」ことを願っています。高等教育研究室では、学生の成長に真摯に向き合いながら組織的に取り組まれる大学の教学改革をご支援してまいります。

高等教育研究室では、次のような調査やコンサルティングを行っています

▶ 教育力の現状評価・課題分析

入試分析、大学選択行動調査、高校生調査、入学者調査、卒業生調査、企業調査 など

▶ 教学改革の実践支援

ジェネリックスキル開発、キャリア教育推進支援、中退抑制対策、FD・SD支援、新学部設置・再編支援、教育における地域連携支援 など

▶ ステークホルダーへの訴求

高等学校・高校生への大学説明の支援、地域・企業への大学説明の支援 など

大学をめぐる多様な課題の解決策をご提案いたします。
お気軽にお問合せください。

(株)ベネッセコーポレーション ベネッセ教育総合研究所 高等教育研究室

TEL 042-356-0944

URL <http://berd.benesse.jp/koutou/>

ベネッセ 高等教育 検索

ご支援の事例

事例1 学内検討された教学改革の方向性が、教職員の意識改革と継続的なFDとともに強力に実行されるように、学内ムーブメントづくりをご支援しました。

事例2 学習意欲の低い学生を学びから脱落、退学させないために、学生調査と学内検討のファシリテーションを実施し、教学改革の方向性をご提案しました。

事例3 学生の成長実感を持った授業改善に貢献するため、授業評価アンケートの設計・実施・分析を行い、シラバスやポートフォリオも含めた改善点をご提示しました。

事例4 キャンパス移転に伴い、大学を志望する高校生の層はどのように変化するのか、高校生調査とベネッセが持つ高校情報を基に分析し、学生募集施策をご提案しました。

◎高等教育研究室では、大学の教学改革を通じた教育力の向上が、ステークホルダーの満足度を高め、安定的・継続的に学生募集し得る大学経営に結び付くことを重視し、さまざまなご提案をしています。

高等教育研究室では、次の領域の調査・研究も行っています

- 大学教育を取り巻く環境、ステークホルダーを対象とした調査・研究
- 大学・高校教育において必要な、社会が求める能力の定義とアセスメント研究開発
- 項目反応理論に関連する心理測定的手法の研究開発
- ベイズ統計学の理論や考え方の心理測定学への応用研究
- 大規模アセスメントを安定的に実施するための「問題データベース」やCBT (Computer Based Testing) 研究開発

編集後記

◎議論白熱。既に夜。帰宅し手紙を書く。翌日、互いの手紙を読み、議論。これが毎日。山田太一氏と寺山修司氏の大学での出会いは双方を鍛えました。大学の可能性は常に無限だと信じさせたいです。(野村)
◎主体的である、これは自己の確立に必要な学びの姿勢かもしれません。でも他との摩擦、内面との葛藤と対峙する厳しさもありそうです。多くの学生が初めてこの学びに向かう大学は、成長の喜びや悩みを包む懐の深い場であってほしいと思います。(橋本)
◎季刊誌スタートで記念すべき号となりました。取材でうかがった教員や職員の方の話には印象的なものが多かったのです。それらを大切に、今後の教学改革の情報発信に力を入れます。(広瀬)
◎今年のオープンキャンパスでも、多くの高校生と、それ以上に多くの保護者と対話しました。教学改革を推進する大学で、よく「学生に向き合う」というキーワードをうかがいますが、向き合う対象はこれまで以上に広がっているのかもしれない。(村山)

同封の大学読者アンケートにご協力ください

編集部では、今回の企画掲載記事および今後の大学教育改革について、読者の大学の皆様のご意見を今後の誌面づくりに生かすために、別紙アンケート用紙を本誌に同封してお届けしております。学務ご多忙のところまことにお手数をおかけしますが、アンケートのご記入と返信(FAX)にご協力くださいますよう、お願い申し上げます。
VIEW21 大学版 編集部

次号は12月上旬発行予定です

VIEW21 大学版 2013 Vol.1 秋号

2013年9月4日発行/通巻第5号

発行人 山河健二
編集人 乾史憲
発行所 (株)ベネッセコーポレーション
新進路支援事業推進室

印刷製本 (株)ビーヴィコーポレーション
編集協力 (有)ペンダコ
執筆協力 二宮良太、中丸 満
撮影協力 荒川 潤、谷口 哲、ヤマグチイキ

VIEW21 大学版 〒206-8686 東京都多摩市落合1-34
編集部 電話042-356-0944

©Benesse Corporation 2013