

[特集]

# アクティブラーニングの実質化

『Between』は2015年度、「大学の総合力を生かした成長支援のしくみづくり」をテーマに据える。

大学教育の論点が「何を教えるか」から「何ができるようにするか」へとシフトする中で、

教員だけの視点に閉じない成長支援のしくみの構築を提案していく。

初回はアクティブラーニングを取り上げる。

学生の主体的な学びを引き出して成長を促すうえで、

アクティブラーニングは今、最も注目されているテーマだと言える。

多くの大学の関心事はアクティブラーニングを「するか・しないか」から、

いかにその成果を高めて実質化するかという段階へと移っている。

本特集では、教員個別の努力ではなく、

大学の資産、総合力を生かした組織的な実施の下、

成果を可視化・最大化する「実質的なアクティブラーニング」について考える。



2015年度の年間テーマ

## 大学の総合力を生かした成長支援のしくみづくり



### 成長支援のしくみ



- 【問題提起】大森 昭生氏 ..... p.4
- 【オピニオン】溝上 慎一氏 ..... p.7
- 【レポート&提言】川越 明日香氏 ..... p.11

- 実質化の要件
- 目的の明確化と体系的な位置付け
- 組織的な実施・支援
- 効果測定とPDCAサイクルの確立

- 事例
- 産業能率大学..... p.15
- 宇都宮大学..... p.18
- 福岡工業大学..... p.21
- 創価大学..... p.24

# 「学生の成長」という 成果の可視化の重要性



共愛学園前橋国際大学副学長

## 大森 昭生

おおもり・あきお

1996年東北学院大学文学研究科英語英文学専攻博士後期課程中途退学。同年、共愛学園女子短大（現共愛学園前橋国際大学）に着任。専任講師、助教授を経て2007年から教授。2003年から10年間、国際社会学部長を務め、2013年から現職。文部科学省「グローバル人材育成推進事業」「地（知）の拠点整備事業」の実施責任者。

共愛学園前橋国際大学は、アクティブラーニングに先駆的に取り組んできた。大森昭生副学長は、自学の気づきをふまえて「学修成果の確認を肌感覚だけではなく、可視化することが重要だ」と指摘する。「大学教育再生加速プログラム」選定と同時に動き出した自学の取り組みも含め、大学のアクティブラーニングの課題を語ってもらった。

### 高等教育における アクティブラーニングの 次なるフェーズ

### 集中度、理解度は 本当に上がっているか？

アクティブラーニングは今、組織的な実践による実質化の段階に入っている。アクティブラーニングに積極的に取り組んでいるように見える大学でも、内実は、特定の教員が奮闘しているというケースも少なくない。それを組織的な取り組みに発展させ、学生の成長という確かな成果を挙げるしくみとして確立することが重要だ。

そこでは「成果」を明確に定義し、到達度を測定して評価する「可視化」の工程が不可欠になる。アクティブラーニングをこれから導入する大学も同様の認識で取り組む必要がある。

学修成果の可視化は、教育の質保証という要請の下、大学教育全体の課題となっている。アクティブラーニングは

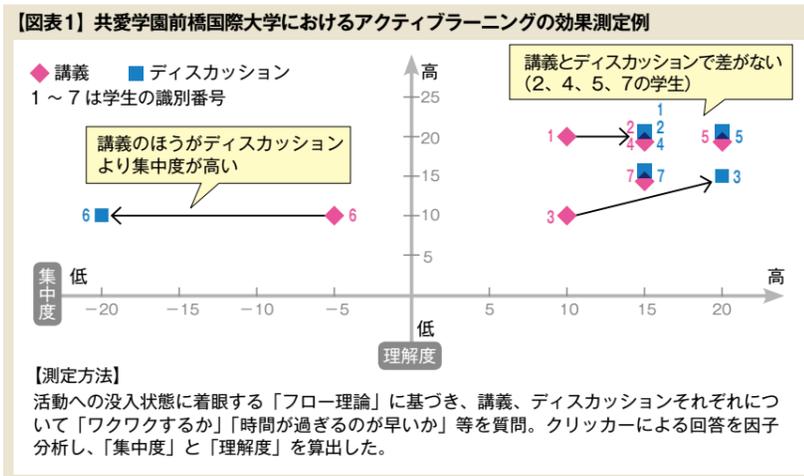
授業外学修が不可欠なので、単位の実質化の有効な策となる。成果を可視化することにより、社会に対して教育の質をわかりやすく説明できるはずだ。

アクティブラーニングによって活性化した授業の様子を目にすると、われわれ教員はそれだけで、講義型の授業よりも教育効果が高いと思ってしまうがちだ。しかし、本当にそうだろうか。

本学が2013年度、講義とディスカッションを組み合わせた授業で学生の集中度と理解度を少人数ではあるが実

験的に測定したところ、講義でもディスカッションでも集中度、理解度が高く変化のない学生と、ディスカッションのほうが集中度や理解度が高まる学生がいた一方で、ディスカッションでは集中度が下がってしまう学生もいる（図表1）という予想外の結果が出た。アクティブな活動が全員により効果をもたらすわけではないことが明らかになった。

これはあくまで授業そのものに対する反応についての調査であり、学生の



成長度はまた別の形で測定しなければならないが、授業が狙いどおりの反応を引き出せていなければ、期待するような成長を促せないはずだ。アクティブラーニングの効果を教員の主観、肌感覚のみに頼るのでなく、検証して成果と問題点を明らかにする必要がある。

個々の科目、授業の内容や手法を見直すだけではなく、科目同士の連携、組み合わせを十分に検討することによって、めざす能力の修得を最大限に実現することも重要である。

### PDCAサイクルを回し ノウハウを蓄積する段階

アクティブラーニングの成果の可視化は、データを誰がどう活用するかという観点から、3つの層で考えることができる。1層目は、個々の学生のレベルだ。自身の成長度を確認し、自律的に学ぶための材料となる。2層目は教員のレベルで、個々の教員や学部・学科単位で学生の全体的な変化を確認し、FDに活用する。3層目はマネジメントレベルで、大学、学部、学科単位で学修の質を保証するためのエビデンスとなる。入試広報や出口支援に際して、学生の成長をステークホルダーに示すこともできる。

可視化のためにはまず、この3層を念頭に置いて、成果指標を設計することになる。ディプロマポリシー（DP）の内容とアクティブラーニングの成果指標は、本来、連動しているべきで、場合によってはDPを見直す必要がある。

次に、指標に対する達成度を客観的に測定する。指標とする能力がどの程度身に付いたかを学生自身に直接判定させる方法や、学外の標準テストを利

用して測定する方法などがある。前者は自律的な学修を促す効果もあるが、主観的な尺度が入るので学生間の比較には適さない。個人の伸びを見る場合も、成長に伴い自己評価が厳しくなり同じ指標でポイントが下がることもあるなど、注意が必要だ。後者は他大学との比較もできる。

数値で示された成長度を学修プロセスの振り返りによって補正するのに学修ポートフォリオが役立つ。導入する大学も増えているが、活用支援が不十分で学生が記入していない、大学側のチェックがおおざりなど、形骸化している例も見られる。

続くステップは、測定結果の分析とそれを生かした改善だ。伸びた学生、伸びていない学生、それぞれに共通する因子を明らかにするにはIR機能が不可欠だ。

アクティブラーニングについて、「学生にこのような問題が表れたら授業のこの部分をこう変えれば良い」というセオリーはまだ確立されていない。TAやSAの人数を増やす、グループの編成を変えろといった工夫を重ね、再度その効果を検証しつつ、ノウハウを蓄積していく必要がある。

### 共愛学園前橋国際大学における 学修成果可視化の取り組み

### 地元産業界と協働し 成果指標を開発

本学は大学教育再生加速プログラム（AP）のテーマI（アクティブ・ラーニング）、テーマII（学修成果の可視化）

の複合型に選定されている。地（知）の拠点整備事業（COC）、グローバル人材育成推進事業（GGJ）とも連動させながら、アクティブラーニングの拡充、成果測定に基づくPDCAサイクルの構築を行う。

本学は2000年代前半から個々の教員がアクティブラーニングを試み始め、手応えのよさが教員間で伝わった結果、全専任教員が何らかのアクティブラーニングの手法を取り入れ、それが全授業の75%に上る。草の根的な拡大の下、組織的な効果検証や改善はしてこなかったが、前述の実験的調査による気づきもふまえ、アクティブラーニングの実質化に取り組んでいる。

学修成果の可視化と改善の取り組み内容を示したのが図表2だ。①の「授業に対する学生の反応の測定」は、実験的調査をブラッシュアップし、多くの授業で本格的に行う。測定結果によっては、アクティブラーニングより講義を重視する方向に見直す授業も出てくるかもしれない。②の「成長度の測定」については、指標を開発中だ。そのベースとなるDPをより具体的な内容になるよう見直す。

本学は、地元・群馬県に根差した人材の育成を掲げているので、地域社会が求める力を指標に盛り込む。COCの一環として、2015年度から前橋商工会議所と研究チームをつくり、地域産業人材の要件を調査し始める。一般的な社会人基礎力以外に、「地元に対する愛着」といった独自の指標も入れることになるかもしれない。

ジェネリックスキルの現状を把握するために外部の標準テストを実施する。これまでも、主に社会人基礎力を客観的に測定する質問紙調査\*を実施し

\*「看護系大学生の社会人基礎力の構成要素と属性による相違の検討」（2011年、大阪府立大学看護学部紀要17巻1号）の尺度を使用した。

てきた。この調査を基盤に、GGJにおいて海外や地域への親和性も加えた独自のグローバルポイントを指標とし、測定してきた実績もある。これらを基盤として指標の測定方法を定める予定だ。卒業生の追跡調査も実施しており、本学での学びの中長期的な効果や不足を把握。将来的には、学び直しの機会を提供できるようにしたい。

本学は、ピアサポートや学生広報スタッフなど、大学運営に積極的に学生を参加させている。こうした活動も成長に寄与するため、成長度の測定方法の開発では、課外や学外での活動も反映できるよう考慮する。

## IRや図書館など大学の総合力を生かす

測定結果は、学生が目標を再設定するため、教員が教育改善をするため、の2方向で活用する。

学生に対しては、結果を提示するだけでなく、教員と1対1でのリフレクション（振り返り）で、ポートフォリオを確認しながら目標や学修内容、方法について話し合い、必要に応じて履修や活動への参加の軌道修正をする。測定された成長度が本人や教員の実感と異なるときは修正できるしくみにする。

ポートフォリオには課外や学外の活動も記録。正課でも、例えばレポートの作成・提出といった単なる実績ではなく、作成過程の振り返りや反省を書けるようにする。初年次教育でポートフォリオの活用方法を指導し、リフレクションの機会も活用し、実質化を図る。ポートフォリオに蓄積される学修・活動履歴の一部を学外に公表できるしくみを整え、ショーケースとして就職活動等に活用してもらうことも構想。それがポートフォリオ作成のインセンティブになり、振り返りの質を担保して自己プロデュース力の涵養につなが

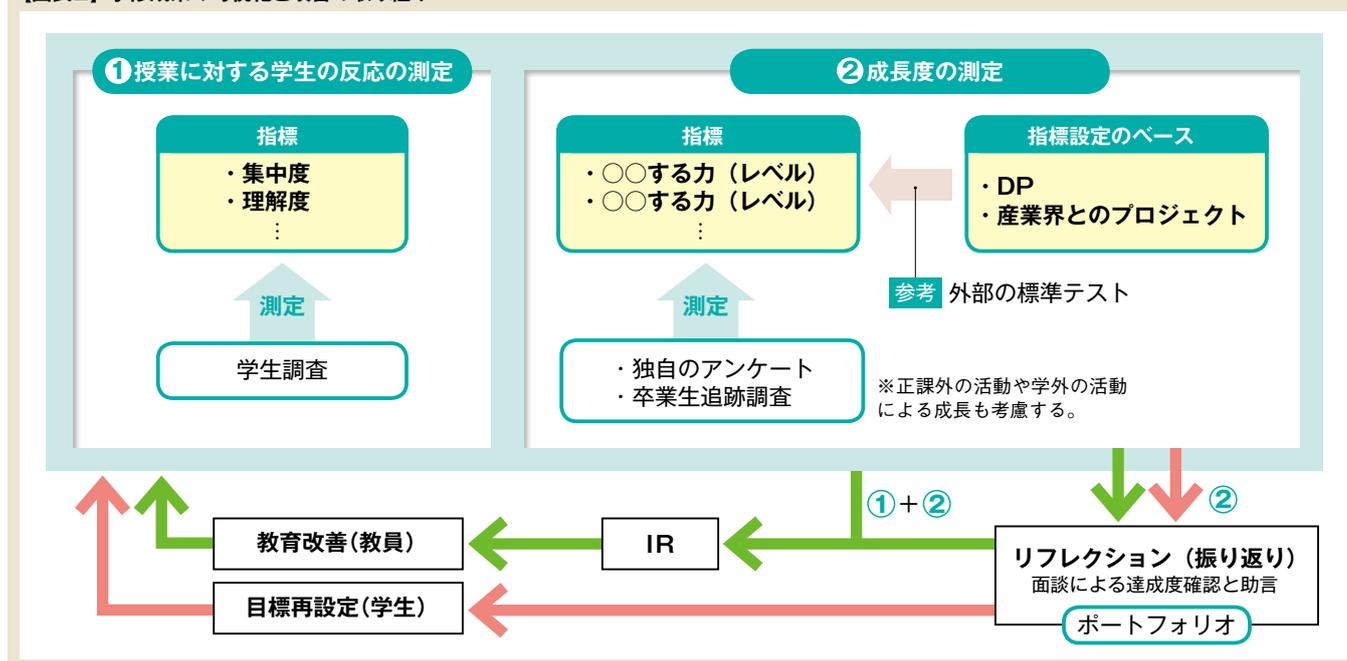
るはずだ。

一方、教員による教育改善は、①の授業に対する反応、②の成長度の両測定結果と、リフレクションでの学生とのやり取りを蓄積した結果をふまえ総合的に行う。多様なデータが集積するので、学長をトップにした教職協働のIR組織を1、2年のうちに立ち上げたい。

先のシラバス改訂では、アクティブラーニングの導入度、授業外学習として必要な内容、時間に加えて必読図書を明記。これを図書館システムと連動させ、授業外学習を実質化する。

ポートフォリオの作成支援は、担当教員のみならず図書館学修支援員や、その指導を受けた学生スタッフも担う。多様なチャンネルで学生をサポートしてポートフォリオの実質化を図る。学修成果の可視化は、一部の教員の力だけではなし得ない。IRを含む多様な組織、職員、学生全てを巻き込み、大学の総合力で臨みたい。（談）

【図表2】学修成果の可視化と改善の取り組み



# 組織的な実践と改善により 教授学習パラダイムの転換を



京都大学高等教育研究開発推進センター教授

## 溝上 慎一

みぞかみ・しんいち

神戸大学教育学部卒業。1996年京都大学高等教育教授システム開発センター助手、2003年助教授、2014年6月から現職。京都大学博士（教育学）。著書に「アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換」（東信堂、単著）、「高校・大学から仕事へのトランジション」（ナカニシヤ出版、編著）がある。

アクティブラーニング普及の背景には学生像の変化がある。現状のアクティブラーニングは外形にのみ意識が注がれ、本来の目的を達成できていないケースも多い。アクティブラーニング研究の第一人者である溝上氏が、PDCAサイクル確立の重要性、データに基づくエビデンスベースでの改善の必要性を説く。

### 大衆化への対応から 出口との接続へとシフト

アクティブラーニングは、基本的に講義脱却をめざす学習論であり、講義での「聴く」学習を受動的学習と操作的に定義し、書く・話す・発表する等の活動を取り込むことによって「聴く」を乗り越える能動的学習を指す。

初期段階、日本で言えば、大学設置基準の大綱化以降の1990年代半ばころから、質的転換答申が出される2012年あたりまで、アクティブラーニングは、講義を聴いても十分に理解できない大衆化・多様化した学生に対する教授法改善のためのものにすぎなかった。それは、大学の内側の論理で、旧来成り立っていた講義が成り立たなくなったことへの改善的対処であった。

ところが、学士課程答申（2008年）から質的転換答申（2012年）を経て現在に至る中で、学士課程を通しての学習成果が、学校から仕事・社会への移行（以下、トランジション）の論理で説かれるようになり、アクティブラー

ニングの目的が変化した。学士課程答申で示された学士力の構成次元（「知識・理解」「汎用的技能」「態度・志向性」「統合的な学習経験と創造的思考力」）は、正課教育の観点から見たトランジション課題への一つの回答であった。

つまり、従来の学士課程教育では、知識を授けて、その理解をテストやレポートで評価することはあっても（＝知識・理解）、その習得過程でどんな技能・態度（能力）（＝「汎用的技能」「態度・志向性」「統合的な学習経験と創造的思考力」）を育てたかを評価することはなかった。講義では育てられない他の技能・態度（能力）を育てようと、授業デザインを工夫するということも考えられなかった。そのような技能・態度（能力）を自覚的に育てるといふ発想自体が、そもそも大学にはなかったのだといえる。

それを、これからは考えていこうとする。それが学士課程答申・学士力の示すものである。学士課程答申は、教員が何を教えるかではなく、学生が何

を学び、どう成長したのかという「教えるから学ぶへ」の教授学習パラダイムの転換を図ったものとされる。

### 明治期の大学も担った 職業人としての人材育成

大学はなぜトランジション課題を受け止め、解決しなければならないのだろうか。直接的には、卒業後の仕事・社会において、学生には知識だけでなく技能・態度（能力）が求められるからであり、その技能・態度（能力）が産業界から深刻な課題として大学に要求されているからだと言明される。しかし、「大学とはそんな場ではない」と、多くの大学教員が本音として思っているのではないか。アクティブラーニングも、この本音のもとでは、まともに推進されるはずがない。

しかし、明治以来の近代化された大学では本当に、学生の出口としての仕事・社会との接続をまったく気にしないで、ただただ学問・知識の伝達だけに専心する教育がなされてきたのか。

「帝国」大学をはじめ法律学校や宗教系の教養教育、女子の専門教育をはじめとする私立の専門学校（後の私立大学）の教育の社会的意義は、まさに近代社会という新しい時代を生きる職業人としての人材育成にあった。

それまでなかった、大学を含めての学校教育資格（学歴）というものが、仕事・社会の中で受け入れられ、機能するようになるには、明治初期から大正・昭和にかけての半世紀近い長い年月を要した。

乱暴な言い方ではあるが、出口（仕事・社会）とうまく接続していれば、その後、手前の中身（教育内容）は深刻に問われない。しかし、出口との接続が問われると、中身が問題になる。今はそういう状況である。かつてのように、学生の技能・態度を授業以外の場で育てることは難しくなっている。読書や授業外での学生同士の議論もほとんどなされず、職場における仕事のしかたも、一昔前のものとはまったく異なる。議論をどのように展開しても、出口との接続が問題となっているという以外、トランジションがなぜ課題となるか決定的な理由は見いだせない。

出自（親の社会的地位や土地、財産等）からの脱却、ライフコースの個人化を推進する近代社会の装置として設立された学校が持つ（仕事・社会への）トランジション機能は、近代化の命題のもとあまりにも当然すぎ、それ自体が概念化されることはなかった。それが今、概念化されている背景には、まさにトランジションの問題が、はじめは高校卒から、徐々に大学卒の教育資格まで広がり、十分に機能しなくなった事実がある。

この出口との接続問題が、今日、教

育の中身を深刻に問うている。大学教育がトランジションを課題として受け止め、解決しようとするのは、そもそも大学を含めて学校教育が、学校から仕事・社会へのトランジションを社会的機能として内包しているからである。中身（教育）と出口（仕事・社会）との接続がずれれば、合うようにチューニングをする必要がある。

## 書き、話し、発表する「社会的学習」の拡張を

トランジション課題を解決するためには、まずアクティブラーニングの形をつくり、充実させることが求められる。

第一に、とにかく、書く・話す・発表する等の他者・集団への表現の活動を、授業デザイン、学生の学習の中に組み込むことである。そうして、学習を個人的なものから（個人的学習）、社会的なもの（社会的学習）へと拡張することである。

いくら知識を持っていても、いくら頭の中でよく理解していても、それを他者や集団に適切な言葉でうまく伝えられない、考えの異なる他者と批判的に議論ができない、発表できないということでは、卒業後の仕事や社会生活を力強く過ごすことはできない。仕事や社会生活において、書く・話す・発表するなどの活動に伴う技能・態度（能力）が必要であり、産業界からその育成を期待されているのだから、それらが大学教育のトランジション課題となることは、避けられないのである。

書く、話すなどを組み込むだけで、十分な学習成果を上げるに至らない授業が、一つの問題になっている。しか

し、結局のところ、それは、授業者の授業デザインやアクティブラーニングの戦略、ファシリテーションが問題なのであって、アクティブラーニングという学習論が問題なのではない。

学習成果の中に、講義では育てられない技能・態度（能力）（特に、ディスカッションや協同学習を通して育てられるコミュニケーションやチームワークなどの技能・態度〔能力〕をイメージすればよい）の育成が課題となってアクティブラーニングが導入されている以上、講義時代の知識習得を主とする学習成果を基準に批判されてもしかたがない。

初めからうまくいく授業などあるはずがないので、まずは授業デザインに活動（書く・話す・発表する等）を組み込む。うまくやれるようになってきたら、知識習得の水準にも目を向けて、期待される学習成果に近い授業へと改善していく。教員個人にできることは、これの繰り返ししかない。

## 実質化の要件① 明確な目標の下での設計

アクティブラーニングをこれからの大学教育に着実に根付かせ、実質化するために必要な取り組みは山ほどあるが、以下に3点述べる。

第一は、明確な目標の下で授業をデザインすることである。このために、（1）各授業における学習目標を知識だけでなく、技能・態度（能力）の側面にまで広げて設定すること、（2）その評価方法を確立すること、（3）改善のための研修を定期的に行うことが挙げられる。

（1）に関する具体案として、シラバ

スのフォーマット改訂が考えられる。オーストラリアの大学のシラバスには、授業を通して教えられる「知識」の欄と、授業を通して身に付くとされる「技能・態度（能力）」の欄が分けて示されるものがある。こういうシラバスにしていくことが一案として考えられる。

（2）に関して、これらの知識・技能・態度（能力）をどのように評価するかをの観点も、同じくシラバスの中に書き込む。知識習得を評価するだけならば、テストやレポートを行えば事足りたが、アクティブラーニング型授業では、それに技能・態度（能力）の獲得が学習成果の一部に加わるので、評価に関しては、各種（グループ）ワークへの参加度やピアレビュー、レポートや発表に対するルーブリック評価を行うことが求められる。そうした評価の観点や全体における割合を、シラバスの中で明記する。学生がそれを理解することによって努力の方向が明確になり、教員が期待する成果に近づける。

（3）の研修会では、外部講師を呼んでの講演会も時々あったほうがいいが、基本的には、学部や大学の教員同士による授業実践の交流検討会としたほうがいい。そこでは、（1）どのような技能・態度（能力）を設定し、どのように学生を育てようとしたか、（2）評価はどのように行ったかを、個別授業の実践を通して教員間で相互研修していくのである。

アクティブラーニング型授業の一般的な技法や戦略はあるが、最後は、個別の大学・学部の学生を前にして、どのようにすれば彼らを本気にさせられるか、その言葉掛けやデザイン、教員と学生との関係づくりがコツとなる。そ

れが授業の善し悪しを決める。研修会における個別の授業実践をもとにした相互研修の意義は、そのコツを互いに共有することにある。

## 実質化の要件② エビデンスに基づく検証

第二に、エビデンスベースのPDCAサイクルをつくることである。学習パラダイムにおける学生の学びと成長を、エビデンスをもって検証していくことである。

ミクロレベルでは、学習をアセスメント・評価することである。学生たちは、活動（特に話す・発表する等）の中では元気がいいが、内容理解は深くないし、知識もまったく頭に入っていない、という批判がある。そこでテストをしたり、レポートを書かせたりしてチェックする。テストやレポートは、誰もが知っている伝統的なアセスメント・評価法である。このようなアセスメント・評価を、活動についても行うというのが、新たな提案となる。

私は、「ワークシート」を毎回用意し、そこに、ディスカッションの前の準備メモや、ディスカッションで何を考えたか、気づいたかなどを書かせている。授業最後のコメントや質問も、そのワークシートに書かせて、その1時間の学生の作業結果として提出させる。それを毎回提出させ、アセスメント・評価資料の一つとする。ワークシートは、誰でも簡単に導入できるアセスメント・評価のツールである。

レポートやプレゼンテーション、作品については、ルーブリック評価が推奨されている。プレゼンテーションでは、学生同士で評価し合うピアレ

ビューもいいたろう。学習をアセスメント・評価する技法やツールをはじめから完璧に導入することはできないし、一授業で何回もこうしたことを行うのは大変なので、評価のウェイトが高い観点（例えばプレゼンテーションや成果物等）の一つから始めてはどうかだろう。そして、ミドルレベルでは、こうした新たな取り組みの成果や課題を、上述の研修を通して、教員間で共有していくのである。

マクロレベルでは、教学IRのデータ（入試の成績やGPA、単位修得数をはじめとする教務データ、授業アンケートのデータ、各種学生調査データ等）と連動させたアセスメントが重要となる。これには大きく2つの方法がある。

1つは、ミクロレベルと連動させたアセスメントである。3つ、4つ検討対象とする個別の授業を決め、その授業における学生の学習に対する取り組み方や学習成果を、教学IRのデータとマージしてアセスメントするのである。ある授業で、どのようなタイプの学生が良い形でアクティブラーニング型授業に臨んでいるのか、いないのか。一般的には問題のある学生が、ある授業で熱心に学習に取り組んだとする結果が見られるのか否か。こうしたことが、この方法で明らかとなる。問題のある学生が、ある授業で熱心に学習に取り組んだとする結果が見られれば、その授業の何がよかったかを考え、研修を通しての教員間の共有知とすることができる。

2つ目は、アクティブラーニングに意欲的に取り組み、学習成果を上げた学生とそうでない学生とを比較して、4年間、将来的な課題としては卒業後3～5年間、成長の変化を追跡すること

である。これは、教学IRにおける学生調査を基本とし、場合によっては、個別の授業での学生の学習成果もマージして行う。(図表)

アクティブラーニングの究極の成果は、一つ一つのアクティブラーニング型授業に意欲的に参加させ、彼らの技能・態度(能力)がどれだけ育ったかにあるのではない。学生がトランジションの文脈で、卒業後、力強いアクティブラーナーとして育ったかにある。直近のマクロ的作業としては、4年間の個人の追跡データを教学IRとして構築していくことである。数年先には、卒業後のデータまで加えていく。そうしたデータをもとに、研修でミクロの授業をアセスメントし、改善・発展させる。こうしたエビデンススペースのPDCAサイクルをつくり、回していくことが、今まさに喫緊の課題となっている。

### 実質化の要件③ 職員による支援

アクティブラーニングの実質化の第三の要件は、職員による支援である。アクティブラーニング型授業の実施は

教員の中心業務であるが、それを取り巻く環境支援は、できるだけ職員に担ってもらえれば助かる。教員の教育に係る業務は膨大な量に達しており、限界を超えている。以下に述べる事項については、(専門)職員を配置して、教員には少しでもアクティブラーニング型授業づくりのための時間を与えてほしい。それが結果として、大学全体の教育力向上につながる。このような考えは決して机上の空論ではなく、それを実践しているいくつかの大学の事例を参考に述べている。

第一に、これはよく言われていることだが、図書館やラーニングコモンズ、アクティブラーニング・スタジオなどの学習環境の整備(設置・改装・予算措置等)である。デザインは教員に任せ、教員が決めたデザインを業者に発注するだけといった職員の仕事のしかたはもう古い。これではいつまで経っても、教員の仕事は減らない。どのような学習環境が有効なアクティブラーニングの推進につながるのかを、職員自身が他大学を訪問したり、アクティブラーニングの講演会や研修会に参加したりして勉強しなければならない。教員自身、経験がないのだから、

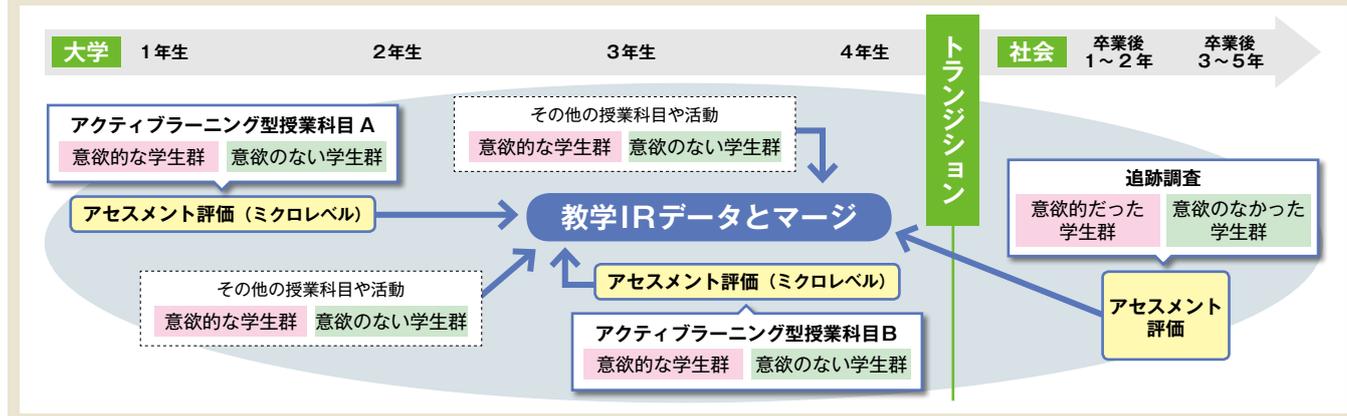
わからないのである。その負担を職員も分担できるといい。

第二に、アクティブラーニングに関する研修会の外部講師や事例紹介の選出・交渉を職員が行う。このような部分を職員の勉強によって支援ができれば、教員はより一層一つ一つの授業づくりに注力できる。

第三に、いわゆるPBL\*における学内外との連携がある。アクティブラーニングを推進する中でとり着くのは、PBLの授業である。これを実施するとき、さまざまな部署、企業、官公庁との連携が必要であり、まずは、コネクショングづくりから始めることになる。コネクションができて、毎年の依頼や調整がある。経費の捻出や予算化も必要だ。これを教員が負担し、同時に充実したアクティブラーニング型授業も行えと求めるのは、どう考えても無理がある。ここを職員に担ってもらえないか。支援という言葉では弱いかもしれない。分担である。

アクティブラーニングの実質化に向けた一つ一つの課題は重い。しかし、ここは教授学習パラダイムの転換として正念場でもある。根気よく、中身のある形に仕上げていきたい。

【図表】教学IRとマージしたアクティブラーニングのアセスメント・評価



\* プロジェクト型、問題解決型学習の両方をさす。

# アクティブラーニングの 組織的実践の要件とは



長崎大学大学教育イノベーションセンター助教

## 川越 明日香

かわごえ・あすか

1984年、鹿児島県生まれ。2007年長崎大学教育学部卒業。2009年同大学大学院教育学研究科修了。同年から広島大学大学院教育学研究科博士課程後期在籍、2013年から現職。専門は教育心理学、大学教育研究。著書に『学生の納得感を高める大学授業』（山地弘起・橋本健夫編著）がある。

アクティブラーニングは、個々の科目単位での実践ではなく、  
学士課程プログラム全体の中に計画的に位置付け、組織的に支援・実践してこそ、  
めざすジェネリックスキルの育成を可能にする。  
筆者が共同で行った訪問調査から4つのグッドプラクティスを紹介し、  
組織的実践の要件を示してもらおう。

### 科目の位置付けや 支援体制に着目

アクティブラーニング型授業は、「思考を活性化する授業形態」を広く指し、さまざまな工夫が含まれる。これらの共通点は、学生の主体性を促進しながら実社会との関連の深い課題を継続的に探究することである。そこでめざすのは、いわゆるジェネリックスキルと呼ばれる主体性、コミュニケーション力、課題発見力、チームワークなど、職業領域を問わず社会生活上、

重要な技能の向上である。

本稿では、個々の授業科目における実践のみならず、学士課程プログラムの中で計画的に位置付けられ、組織的に支援されている取り組みを紹介する。この支援があってこそ、狙いとするジェネリックスキルの育成が可能となる。中でも、高度なアクティブラーニングともいべき実践、すなわち、既存のジェネリックスキルを活用しながらさらに総合的なスキルアップができるよう、さまざまな工夫を有機的に組み合わせる学習を進める方法を紹介する。

筆者らは、経済産業省が示した社会人基礎力の育成や教育関連企業のアクティブラーニングに関する調査報告、関連するGPの資料を基に、アクティブラーニングを組織的に行う10大学を選定し、2011年に訪問調査を行った。今回、その中の4大学に追加調査をしたうえで現在の取り組みを紹介する。各大学について、アクティブラーニングの①位置付け、②内容・クラスサイズ、③実施体制、④授業・教員・学生に対する支援という4つの観点でまとめる。

### ●広島経済大学 「興動館教育プログラム」

#### ①位置付け

広島経済大学は、社会が期待する人材を育成するという観点に立ち、2006年度から「ゼロから立ち上げる」興動館の育成を教育目的と定め、「人間力開発プログラム（興動館教育プログラ

ム）」を開始した。このプログラムは、「基礎知識開発プログラム（専門科目・共通科目・キャリア科目・能力開発科目）」、「プレゼンテーション能力開発プログラム（ゼミ科目）」と並ぶ3つの教育プログラムの中の1つである。

同大学では、「人間力」を①自分の心の壁を取り払い自分をさらけ出すことができる勇氣、②相手の心を推し量り相手にうまく働きかけることができる

能力、③個人の持つ諸能力や人を引き付ける魅力を発揮して人と共に何かを成し遂げる力、と定義している。

「興動館教育プログラム」は、知識修得型の興動館科目（正課）と実践応用型の興動館プロジェクト（正課外）から成り、両方の相互作用によって「人間力」を育成する。前者は、何年次でも履修できる自由選択科目で、単位認定される。

②内容・クラスサイズ

2014年度は、30の興動館科目と19の興動館プロジェクトがある。

興動館科目は、「元気力」、「企画力」、「行動力」、「共生力」の4つのフィールドから成る。クラスサイズは20～30人。フィールドワークや発表を重視した双方向授業を展開している。

興動館プロジェクトは、国際交流、社会貢献、地域活性、経済活動等の各分野のプロジェクトに、学科、学年の

枠を超えたグループで取り組む。3人以上で取り組む入門プロジェクトから50人以上の公認プロジェクトAまでのカテゴリーに分かれている。

③実施体制

興動館教育プログラムは、教職協働による「興動館スタッフ」が中心となって運営している。

④授業・教員・学生に対する支援

興動館プロジェクトでは、毎月1回、全プロジェクトの代表学生による

リーダーズ会議を開き、各プロジェクトの進捗状況を報告する。

興動館スタッフやコーディネーター（教職員）が積極的に関わり、プロジェクト運営をサポートする。

学生は、入学後すぐに、大学での目標を明らかにし、その達成の具体策を考えるために「夢チャレンジシート」を記入する。入門ゼミ担当教員による面談等を通して4年間のキャリア形成を支援する。

必修科目（BL0、BL1、BL2）は、それぞれ複数のクラスを同じ時間帯に開講し、共通のシラバスと教材を使用する。質保証のためだけでなく、最終的に各クラスの代表者が発表を行うコンテスト方式を採用することが多いためである。ウェブ上の教員掲示板を利用して教材配付と質疑応答を行い、必要に応じてSAを交えて授業準備を行う。

④授業・教員・学生に対する支援

前年度の成績優秀者からSAを選抜し、各クラスに1、2人をつける。

問題解決型授業（BL0、BL2、BL4）では、隣のクラスの教員がグループワークの成果を採点し、コメントする（セカンドオピニオン）。これには、クラス間の授業内容の平準化という狙いもある。複数クラスの授業の教員とSAは、学期開始前後には合同で研修を行い、学期中も週に一度のミーティングによってクラス間の授業内容や進行状況を確認・調整する。学期開始前後には合同で研修を行う。

SAは、受講生にとってロールモデルであると同時に、ピアカウンセラーでもある。グループワークになじめない学生にアドバイスをしたり、授業外にカウンセリングを行ったりする。

「BL2：問題解決グループプロジェクト」（2年次前期、必修）：クライアント企業に対する企画提案。20～30人クラス。

「BL3：スキル強化」（2年次後期、選択）：自分の強みと弱みがはつきりしてくるので、以下の3テーマから選択：(A) 講義とグループワーク（ケーススタディやビジネスゲーム）でリーダーシップを理論づける、(B) グループ討議やペアセッションでコミュニケーションスキルを養う、(C) 対話法と文章添削で批判的思考力を養う。2クラスで少人数～中人数。

「BL4：起業グループプロジェクト」（3年次前期、選択）：年度ごとに変更するが、起業またはクライアント企業に対するビジネス戦略の提案について演習する。少人数～中人数クラス。

各自のポートフォリオは、学生間の相互評価などをふまえて「リーダーシップ持論」を書かせ、時間の経過に伴う深まりを確認している。

③実施体制

BL0は経営学部全員必修、BL1とBL2は経営学部必修で、経営学部の大多数の専任教員が授業を担当する。

●立教大学経営学部「ビジネス・リーダーシップ・プログラム」

①位置付け

「ビジネス・リーダーシップ・プログラム（BLP）」は、経営学部経営学科のコアカリキュラムであり、クライアント企業\*との連携教育も組み込んでいる。1年次前期から3年次前期までの5学期間、各年次の前期にグループプロジェクトの実行、後期にスキル強化の演習を交互に繰り返して内容を高度化していく。

リーダーシップの学びを深めるため、「チームメンバー同士のフィードバック」とフィードバックから見えた自分のよい点、改善すべき点を文章化する「振り返り」を重要視している。

②内容・クラスサイズ

「BL0：リーダーシップ入門」（1年次前期、必修）：チームでビジネス課題の解決に取り組み、リーダーシップと専門知識の必要性に気づかせる。20人程度のクラス。

「BL1：ライティング」（1年次後期、必修）：論理的思考力を養う。20～30人クラス。

●九州工業大学工学部「PBL科目」

①位置付け

工学部総合システム工学科では、機械工学、電気電子工学など、複数の工学分野の知識を身に付け、学際融合型の先端技術に対応できる人材の育成をめざしている。基軸となるPBL科目を1～3年次の全ての学期に必修科目として配置。各学年の基礎分野・専門分野の講義、実験・演習と連携させてい

る。PBL科目では、コミュニケーション能力、行動力、問題発見能力、課題解決能力、プレゼンテーション能力、モデリング能力など、企業で研究開発を行うために必要な総合力を育成する。

②内容・クラスサイズ

いずれの科目も週1回、2コマ。4～7人のチームによるグループワークを主体とする。PBL科目の内容については、図表に示す。

③実施体制

各科目は学科全体で取り組まれ、3年次の通年科目ではチームに教員が1

人付く。総合システム工学科の4人の教員でPBL教育推進室を構成し、PBL科目の運営や改善のためのサポートを行う。総合システム工学科でのPBL基軸工学教育の成果を受けて、2015年度から工学部全体に展開し、全6学科で1年次と3年次にPBL科目を必修にする。

④授業・教員・学生に対する支援

チームごとに院生または4年生のTAが配置されている。

学生、教員それぞれが書く週報を運用。質問や相談には、教員とTAが授業内外で対応する。

【図表】PBL科目の内容

履修年次	科目名	内容	クラスサイズ
1年次前期	入門系PBL	導入教育として、PBLの基礎となるコミュニケーション能力、プレゼンテーション能力の向上をめざす。	学科全体で1クラス51人、4～7人のチームでグループワークを行う。
1年次後期	情報系PBL	コンピュータを効果的に活用してテーマ調査、作品制作、プレゼンテーションを行う。	
2年次前期	プログラミングPBL	実践的なプログラミング技能を育成することを目標に、組み立て型ロボットやゲーム等のプログラムをチームで開発し、プレゼンテーションする。	
2年次後期	計算数理系PBL	既知の数学・物理学の問題について、コンピュータを利用したさまざまな方法を駆使して解法を導く。	
3年次通年	システム系PBL	上記科目の集大成として、オープンエンドのテーマについてチームの総力を結集して研究・調査に取り組む。	

●関西国際大学「サービスマーケティング」ほか

①位置付け

大学教育と社会貢献を融合させた「サービスマーケティング」、新入生支援も目的とする「初年次セミナー」等の初年次の科目をはじめ、多くの科目でアクティブラーニングを展開している。

②内容・クラスサイズ

「サービスマーケティング」では、専門的分野と関連する社会参加活動を行い、地域住民や仲間との人間関係調整力と自己発見力を身に付ける。「準

備」、「参加と気づき」、「伝え合いと分かち合い」、「ふりかえり」の4つのステージを設定。各ステージで細かいPDCAサイクルを意識させ、学習目的を明確化するとともに、体験による知識の総合化を促進する。2015年度からは、必修化される「コミュニティスタディ」と「グローバルスタディ」の中に取り込まれる。

「初年次セミナー（1年次春学期、必修）」では、自らの個性・行動特性・価値などを知るための自己分析、コミュニケーション能力の育成、取り巻く社会状況の認識と理解などをテーマとして、主にグループ演習や体験学習を

行う。2015年度からはPBLを導入し、社会人基礎力の基盤形成を図る。また、能力の継続的向上のために、eポートフォリオの活用を定着させる。

成績はレポートで評価する。1つの科目を複数の教員が担当する場合も、学科、専攻ごとに共通の「コモンルーブリック」を使用している。ルーブリックによる採点・評価は、2011年度から全学的に実施することを推奨している。答案や主要レポートを学生に返却する「リフレクション・デイ」を学期末に設けた。

③実施体制

共通教育機構が中心となり、全体の

\*問題解決プロジェクトの出題と審査を分担する連携企業。

マネジメントを行う。

#### ④授業・教員・学生に対する支援

初年次セミナーでは、クラス担任のようなアドバイザーとロールモデルとなる上級生のメンターがサポートする。メンターは、初年次セミナーだけで

なく、授業や新入生サポートも行う。

専任教員を対象にFD研修会を年に5日行う。非常勤講師に対しては、年1回の説明会で、学長による教育理念や教育改革についての講話に加え、高等教育研究開発センターによるループ

リックを用いたレポート評価のカリブレーション等のワークもする。

「学習支援センターオフィスアワー」を設け、学習面で不安を抱えている学生のサポートもしている。

### 垣根の低い教職協働と学生スタッフのサポート

以上4つの事例を含め、訪問調査を実施した10大学のアクティブラーニングは、初年次教育、キャリア教育、専門教育など、多様な領域において実践され、ジェネリックスキルの育成という目的に加え、大学ごとの目的に合ったカリキュラムが整備されている。また、アクティブラーニング以外の科目とも有機的に組み合わされている。これらの事例から、組織的実践のための2つの要件が浮かび上がる。

第一に、イニシアチブをとる部署または教職員集団が明確に存在することである。どの事例でも、単に部署が存在するという事以上、スタッフの高いコミットメントが印象的であった。プログラムの運営における教職員間の垣根も低く、教職協働が自然に成り立っている様子がうかがえた。イニシアチブ組織のスタッフの学生に対する懇切丁寧な関わり方も、ほぼ共通している。

しかも、困難なプログラム開発を経験したスタッフの存在は、「社会人基礎力」を具現した姿として学生たちに好影響を与えていると推察できる。

学修成果の可視化や質保証とも関連して、科目の責任者が共通のシラバスや教材を作成し、担当教員間で授業内

容や評価方法を平準化することは、教育目標とその達成のためのアクティブラーニングに対する共通理解を深め、授業実践をより目的整合的なものに行っている。もちろん、マニュアル化が進みすぎると、個々のクラスや学生の状況に十分に対応できなくなるため注意が必要であるが、教員の創造性と臨機応変さを妨げない範囲で実践の方向を共有することは、不可欠であろう。こうした作業を含め、プログラムの運営に必要な人的措置とインフラ整備は必須である。

組織的な実践のための第二の要件は、授業の支援、教員の支援、学生の支援、いずれにも十分な配慮がなされていることである。

特に、学生スタッフが大きな役割を果たしている点は印象的であった。受講生から見れば、TAやSAはロールモデルであり、学習ファシリテーターであり、ピアカウンセラーであって、教職員よりも遙かに身近で信頼がおける存在であろう。

こうした先輩たちは、受講生の目線に近いところで学習をサポートでき、授業運営に参画して改善を促す大きな存在となりうる。それが学生スタッフ自身の成長をも促す一方、教員の側に責任の所在と役割範囲についての十分な認識がなければ、過度の依存という危険をももたらすことになる。教職員

には、学生を「使う」という発想ではなく、学生と共に成長するというスタンスが求められる。

### 出発点となるのは「教育を語る文化」の創造

結論として、アクティブラーニング型授業は、学生だけでなく教職員の側にも不断のアクティブな関わりを要請する。教員個人に過重負担を強いると決して持続できないため、アクティブラーニング型授業を所期の学修成果につなげるためには、教職協働によるモチベーションの高いイニシアチブ組織、学生スタッフの協力を得た十分な支援体制が求められる。

何より大切なことは、それぞれの大学独自の文化を育てていくことではないだろうか。現在、各大学では、アクティブラーニング型の授業実践のさまざまな取り組みを進めている。その中には、今回の調査事例のように組織的に実践している大学もある。しかし、それらを丸ごと模倣しても同じよううまくいくとは限らない。まずは、自学の教育目標や教育理念に合った「教育を語る文化」をつくるのが大切である。それによって論議が始まり、教育の改善や改革に向けた動きが生まれ、教職協働の組織的な実践が広がっていくことを期待したい。

参照文献：山地弘起・川越明日香「国内大学におけるアクティブラーニングの組織的実践事例」（2012年、長崎大学 大学教育機能開発センター 紀要第3号 p.67-85）

# 授業を「教員の聖域」から解放し 組織的な支援、改善を行う

## 産業能率大学

企業や地域と連携したアクティブラーニングに実績のある産業能率大学は、教育手法と学修成果との関係を客観的に把握するために、個々の教員に委ねてきた授業に組織として入り込み、観測や分析を行う。学内外の資源を総動員する「ALL産能」体制で、より機能的なカリキュラムの編成と指導力向上をめざす。

### 学内の多様なデータを 教育支援センターに集約

「一人ひとりが成長するSANNOのアクティブラーニング」をキャッチフレーズに広報を展開する産業能率大学は、以前から能動的な学修の推進に力を入れてきた大学の一つだ。

まだアクティブラーニングという言葉がほとんど使われていなかった2000年頃から実践重視の授業形式を試み、自由が丘商店街の活性化、製菓会社とのタイアップによる菓子のプロモーション、地元の観光促進組織の指導を受けて行う名産品開発など、地域や企業との連携を生かしたPBLの豊富さが教育の特色になっている。

テーマⅠ（アクティブ・ラーニング）、テーマⅡ（学修成果の可視化）の複合型に選定された大学教育再生加速プログラム（AP）の取り組みには、さまざまな学内組織に学外の提携先も加えたあらゆるリソースを投入。新設する教育支援センターが学生や教員から多様なデータを収集し、その分析結果を基に、これまで各教員に委ねられていた授業の手法や内容に入り込み、教育効果の最大化を狙う（図表）。

同大学は多くの実践型授業を設けており、例えば経営学部マーケティング学科では、専門科目29のうち15科目がアクティブラーニングを主体とした授業である。しかし、全ての授業をアクティブラーニング主体にしようとしているわけではない。座学による知識の吸収、演習による知識の活用を繰り返す、互いが補完し合うカリキュラムを組んでいる。

現在、ほぼ全学を通じて、座学が主体の授業は、1年次から4年次まで継続的に設置されている。並行して設置されるアクティブラーニング主体の授業を、同大学は2つのステップに分けて考えている。1つは、1年次から2年次前期の一般的なアクティブラーニング。体験を通して、あえて基礎力不足を自覚させ、知識修得の動機付けをすることが主な目的だ。もう1つは、2年次後期以降に行う高次のアクティブラーニング。修得した専門知識をいかにして活用するかが授業の主眼だ。

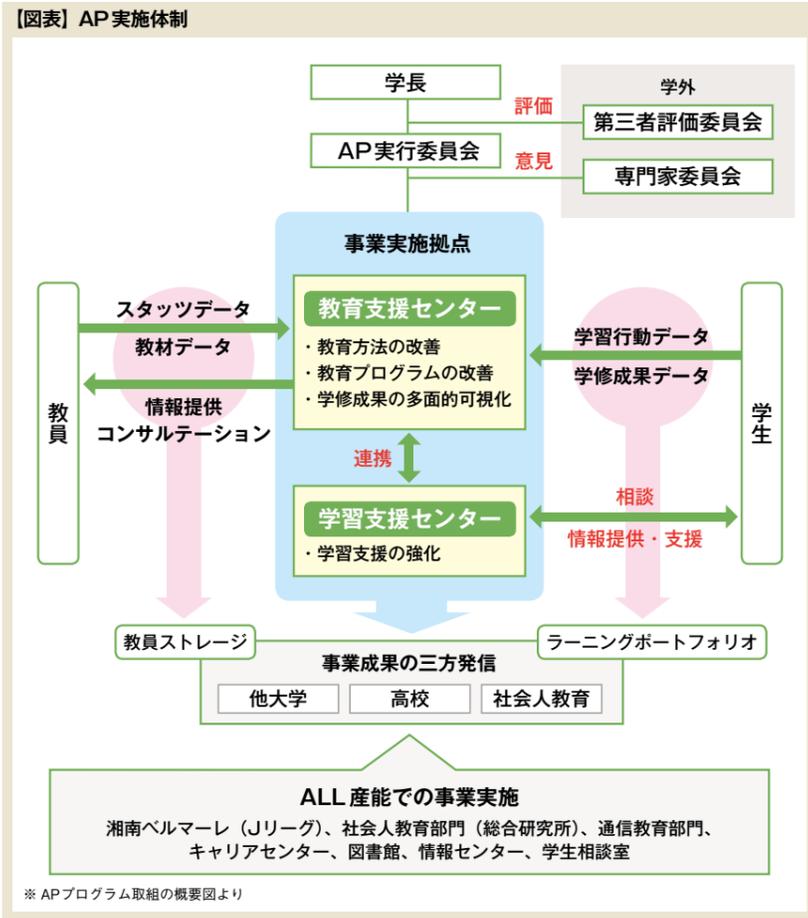
大学の特色として打ち出しながらも「アクティブラーニングありき」にはならない考え方の背景には、早期から醸成されてきたカリキュラムの体系化に対する意識がある。2010年度には、

ディプロマポリシーを具体化した「到達目標」を全学部・学科が設定。全ての科目について、どの到達目標を達成するために設置されているのかをシラバスに明記した。以来、目標達成が効率的になされるように、座学と演習のバランスを調整している。

それでも、AP実行委員の一人である杉田一真准教授は、現状のカリキュラムの体系化はまだ過渡期であると言う。「基本的に学部主導でつくられているため、自身が担当する科目がカリキュラム全体の中で果たす役割を十分に理解していない教員もいる。授業の中身を透明化して共有し、自身の担当科目と他の科目の関係性を教員同士が話し合ったうえで、ナンバリングがなされるのが理想だ」。

### 授業の手法をデータ化し 他の指標との関係を探る

林巧樹入試企画部長は、学内のアクティブラーニングの現状について、「科目数は充実してきたが、質については教員によって差がある」と述べる。そこで、2014年度に設置されたのが教育支援センターだ。AP選定を機



は出席率や授業満足度など、授業の“結果”だ。“プロセス”である授業そのものは、不可侵の聖域として扱われてきた面がある。そこに手を入れるのは難しいかとも考えたが、『本学ならできる』という宮内ミナミ学長の言葉に背中を押されて導入に踏み切った」と杉田准教授は話す。

教員同士の授業参観が活発に行われるなどのオープンな学風が、スタッツデータ取得を可能にする下地となっている。

教育支援センターは、2学部の学部長のほか、それぞれの教職員で構成。林部長は、特に職員の参画をポイントに挙げる。「例えば教務課は、シラバスの作成や授業評価など、授業の最初と最後に関わっている。センターで授業のプロセスに関わることで、シラバスの抜け漏れを見つけたり、授業評価の意図を理解したりと、主体的に教育改革に参加できるようになる」。

現在は教員が行っているPBLの協力先企業との交渉なども、今後はセンターの職員が担い、教員が授業に集中できる環境をつくる。

### 授業外学習の成果を成績評価にも反映

アクティブラーニングに不可欠な授業外学習の実質化にも力を入れる。

2015年度からシラバスに授業外学習の内容と取り組み時間の目安を明記し、その学修成果を成績評価の対象に加えることになった。関連書籍を読ませるのであればどんな確認テストを行うのか、レポートを課すのであれば執筆要件や採点基準をどのように設定するのか、精緻な設計が求められる。教

員が課題の出し方や評価方法に迷った際は、教育支援センターが相談に乗る。実際の学習時間については、「学習行動データ」の一部としてアンケート調査を行う予定だ。成功例、失敗例の知見が溜まった段階で、FD研修会で共有する。

これら授業外学習に関する施策には、短大を含め7千人以上の学生を擁する通信教育課程のノウハウが援用されているという。学外での学習状況の把握、その成果の可視化が必要だという点で、通信教育と授業外学習が共通していることから得た発想だ。

ただし、授業外学習が厳密に実施されると、負担が大きすぎて授業についていけない学生が増えることが予想される。そのため、これまであまり実効性のなかった学習支援センターの機能を強化する。もともと所属していた職員に加え、マネジメント担当の教員を複数人配置。教員は、ラーニングコモンズでの勉強会の企画、成果に差が出

やすい授業に対するSAの増員などの検討を行う。

### 知識に加え技能や態度も学修成果の指標に

従来、授業と授業外の総合的な学修成果の指標にはGPAのみを使用してきたが、APではこれを改め、知識（GPA）、技能（リテラシー）、態度（コンピテンシー）の3側面から把握する。技能と態度は、ジェネリックスキルを測定する外部の標準テストによって評価。3年次までの全学生に加え、キャリアセンターの協力を得て卒業生も実施対象とする。

標準テストは数年前から導入しており、既にカリキュラムの改善に生かされている。大学として育成に自信があった協働に関する力の伸びが期待どおりではなかったことから、2014年度はPBL科目を大幅に拡充。1年次のゼミで3回のPBLを必修化し、社会人と

協働する機会を増やした。

ただし、標準テストは各学生の学修成果の総体を表すのみで、どの授業がどの能力に影響を与えているのかまでは追うことができない。今後は授業ごとに、どの能力が伸びたかの自己認識を問うアンケートを行う考えだという。

「今のところ、学生は主に興味に従って科目を選択しているが、本来は不足している能力を把握したうえで、それを補填する科目を履修すべき。学修成果や学習行動を測定、分析することにより、学生が自身の成長に主体的に関わるしくみの構築をめざしたい」と杉田准教授は述べる。

学修成果に限らず、教育支援センターに蓄積されたデータは、学外にも積極的に発信する方針だ。大学IRコンソーシアムを通じて他大学と共有するほか、入試センターの高校教員とのネットワークや社会人教育部門の機能をいかし、高校教育、社会人教育の質向上にも役立てる。

### column

## アクティブラーニングを通じた高大接続

### 入試で伝えるメッセージ

経営学部マーケティング学科は、2013年度から「AL入試」による募集を行っている。受験生は「アクティブラーニング体験 DAY」等のイベントでグループワークを体験し、「ALプレ入試」で実際の入試と同じくグループ討議、レポート作成、面接による試験を受験。そのうえで同じ内容の入試本番に臨む。優秀な学生を確保するという狙い以上に、「こうした選考過程を楽しめる受験生に入学してほしい」というメッセージを広く

高校に伝える意図がある。

入試企画部の林部長は、「大学の授業が大きな変化を遂げていることを知らない高校教員も多い。大学の取り組みを示すことにより、高校にも改革を促したい」と語る。

### ノウハウを高校にも提供

産業能率大学は、2007年度開始の「キャリア教育推進フォーラム」を皮切りに、「授業力向上フォーラム」「アクティブラーニング実践セミナー」といったイベントを、高校教員を対象に全国で開

催している。

高校時代からキャリアについて考え主体的に学んできた学生と、受験一辺倒だった学生では入学後の伸びが明らかに異なることから、高校教育とのコンタクトを図ろうとしたのがイベント開催のきっかけ。自学で効果のあった主体的な学びの手法を伝えている。

一般に、高校のアクティブラーニングに対する意識は立ち後れていると言われるが、この授業手法や効果を扱う回は毎回人気があり、最近では募集期間中に満席になるという。

に、アクティブラーニングを含む全学の教育の質や成果を可視化し、改善することが目的だ。

センターは、授業に関するデータを収集、分析し、結果を学部長に伝える。学部長は、全体的な傾向をカリキュラムの改善に生かす一方、個別の授業のデータについては担当教員との面談の場を設け、センターの職員と共に分析結果をフィードバックし、授業の改善について助言する。

収集するデータの中でも特徴的なのが、授業のプロセスを可視化する「スタッツデータ」だ。学生の調査員が授業に同席し、講義と演習の時間配分、教

員の教室内の移動、学生の質問や教員との対話の数などを記録する。このデータを、教材の内容や成績分布、授業満足度などと組み合わせて分析し、より効果的な授業方法を探る。

「スタッツ」とは、スポーツの世界で選手のプレーを統計的に処理できるデータにしたものこと。同大学はJリーグの湘南ベルマーレと提携しており、観察や記録の方法に関するアドバイスを仰いだ。調査員になるのはトレーニングを受けた学生だ。2014年度中に複数の授業で調査を試行し、十数人を育成した。

「これまで各教員に問われてきたの

## 事例②

# 全学でめざす能力の育成のため 全ての能動的学修を体系化

## 宇都宮大学

教養教育（基盤教育）においてアクティブラーニングの導入を進めてきた宇都宮大学は、全ての正課科目のアクティブラーニング的要素を顕在化し、科目ごとの知識・技能に加え、ジェネリックスキル獲得のためのカリキュラムの体系化を全学的に進める。既存の科目ですでに実践されているアクティブラーニングの要素を可視化することによって、学部教員に気づきと改革への参画を促す点に特徴がある。

### 基盤教育から着手し 学部教育に展開

宇都宮大学ではジェネリックスキルの育成を目的に、アクティブラーニングを主体とする授業を「アクティブ・ラーニング科目」（以下、AL科目）と名付け、リテラシーや教養、人間性などを身に付ける基盤教育の教養科目に組み込んでいる。その展開に関して2013年度に文部科学省の特別経費を獲得\*。さらに、山形大学職員として学士課程教育の改革に努めた経験のある蜂屋大八氏を基盤教育センターの特任准教授として招くなど、AL科目の拡充を進めた。

2014年度には大学教育再生加速プログラム（AP）のテーマⅠ（アクティブ・ラーニング）、テーマⅡ（学修成果の可視化）の複合型に選定された。AL科目を必修化するほか、全科目を対象に、授業でのアクティブラーニングの手法とその効果を可視化する。さらに、ジェネリックスキル修得のための学士課程教育全体の体系化と学修成果の評価システムの確立をめざす。当初の3年間は基盤教育、2017年度からの2年間は各学部の専門教育が対象だ。

\*獲得対象は、基盤教育センターのプロジェクト「あらたな社会」を耕す行動的知性を養成する21世紀型教養教育の構築—アクティブ・ナレッジ・ファームを核として—

### アクティブラーニングで 「行動的知性」を育成

宇都宮大学がジェネリックスキルの育成に取り組み始めたきっかけは、東日本大震災だった。東北の玄関口に位置することから、復興に必要な行動力や構想力の育成が大学の果たすべき役割であると認識。自学が育成するジェネリックスキルを、教育目標にある「行動的知性」という言葉で表現。獲得した知識の体系を実際の行動につなげて社会の課題解決を図ることを重視し、講義型科目と連携する実践型のAL科目を2011年度に開設、知識を行動に転換する力を修得させる。

AL科目の開講数は現在30に増えているが、必修のものはなく、履修する科目とその数は学生に任されている。今後は基盤教育のうち、大学での学び方に関する「初期導入科目」、現代社会で必要なリテラシーを培う「リテラシー科目」、そして「教養科目」において、それぞれアクティブラーニングを導入した科目を必ず履修するカリキュラムを整備する。

「リテラシー科目」には、2015年度にAL科目「とちぎ終章学総論」を必

修として設置。栃木県が直面する高齢化社会の課題について理解し、ポジティブに生きるための知識やスキルを身に付ける科目で、地（知）の拠点整備事業を推進する「とちぎ終章学センター」が管轄する。各学部が管轄する「初期導入科目」は、学部によりアクティブラーニングの導入状況がまちまちであったが、指導内容のガイドライ

【図表1】行動的知性能力指標（案）

#### 態度・志向・感性

##### 自己の創造・形成

- ①自己表現力、計画性
- ②創造力、マネジメント力
- ③論理的思考力、発想力
- ④自己認識、発信力

##### 他者との協働・協調

- ⑤傾聴力、柔軟性
- ⑥責任感、調整力
- ⑦協調性、許容力

##### 社会の課題認識

- ⑧規律性、倫理観
- ⑨判断力、課題認識

#### リテラシー・スキル

- ⑩言語スキル、読解力
- ⑪数量的スキル、情報分析力
- ⑫科学的論拠法、知識構築力
- ⑬プレゼンテーション力

#### 宇都宮大学の特性

- ⑭地域性
- ⑮国際性

【図表2】アクティブラーニング要素の抽出と検証

#### 学生アンケート

①～⑤の能力について、授業のはじめと現在との間で感じる各個人の成長の度合いを選択してください。

能力指標	レベル				
	5	4	3	2	1
①自己表現力、計画性	5	4	3	2	1
②創造力、マネジメント力	5	4	3	2	1
③論理的思考力、発想力	5	4	3	2	1
④自己認識、発信力	5	4	3	2	1
⑤傾聴力、柔軟性	5	4	3	2	1

授業ごとに集計し、レベルの平均値をグラフ化

- ①自己表現力、計画性
- ②創造力、マネジメント力
- ③論理的思考力、発想力
- ④自己認識、発信力
- ⑤傾聴力、柔軟性

成長した能力と手法の関係を確認

目標とした能力が育成できているかを検証

#### アクティブラーニングチャート

能動的学修手法	①自己表現力・計画性	②創造力・マネジメント力	③論理的思考力・発想力
プレゼンテーション		○	
ディベート	○		○
フィールドワーク	○	○	

能力と手法の関係をチャート化

#### 授業担当教員アンケート

担当授業で採り入れた手法とその回数を教えてください(複数回答可)

- プレゼンテーション ( 回)
- ディベート ( 回)
- フィールドワーク ( 回)
- グループワーク ( 回)

#### シラバス

【授業の到達目標】  
プロジェクトの目的を理解し、プランを立てて計画的に遂行できるようになる。

ンを2014年度に見直し、全学部への導入が進められつつある。

「教養科目」に関しては、AL科目1、2科目と講義形式の数科目をテーマごとにパッケージ化し、教養科目での行動的知性獲得の均質化と効果的な学修を実現する。最初にAL科目を受講して学びへの意欲を高め、その後、講義形式の科目で知識を修得させるしくみが検討されている。

### 自覚なく行われていた 教育手法を可視化する

学部の専門教育におけるアクティブラーニングの導入、カリキュラムの体系化は、既存の科目に内包されているアクティブラーニングの要素を可視化することによって行われる。

AP事業の中心的な役割を担う蜂屋氏は、「知識修得の面から体系化され

ている学部ごとの専門教育のカリキュラムを、今後はジェネリックスキル修得の面からも体系化するアプローチが必要になる。教員の多くは、すでに普段の授業に何らかのアクティブラーニングの手法を導入し、スキルを育成している。まず、そうした実績に気づいてもらいたい。そして、本学における手法と効果の関係を可視化し、一人ひとりの教員、各学部の協力のもとに全学の力で、知識とジェネリックスキルの両方を獲得できるカリキュラム体系への転換を実現したい」と説明する。

蜂屋氏は以下の手順を考えている。

まず、育成をめざす能力の指標を策定する（図表1）。授業アンケートを実施し、指標の各項目について成長度合いを自己評価させ、科目ごとの平均値をグラフ化する（図表2）。教員へのアンケートでは、授業に採り入れていたアクティブラーニングと学生が身に付

けた能力の伸長との関係を確認。集計して、手法と実際に育成された能力の関係性をチャート化する。

各教員は、シラバスに記した各授業の到達目標と、実際に伸びた能力を比較。合致しない場合、手法と能力の関係性のチャートを参照し、目標の再設定や教育手法の再検討を行う。アクティブラーニングの手法をまったく採り入れていない授業を除き、ここまでで、各授業に含まれる同手法と、それによって伸びる能力が可視化される。

ここからは、複数の科目を通じて各能力指標をバランスよく育成するために、学部ごとにジェネリックスキル修得の面から体系化を図る工程になる。使用するツールが、「行動的知性ルーブリック」（図表3）だ。各能力指標について、1（最も基本的な能力）～4（学士課程修了時の能力）のレベルを設ける。科目ごとに育成する能力とレ

ベルを定め、縦軸に評価項目（能力指標）、横軸にレベルをとった表に基盤教育、専門教育、卒業研究の全ての科目名をプロットする。

専門教育や卒業研究において表に空欄や片寄りができただけの場合、また同じ科目でも担当する教員によってプロットする箇所が異なる場合などは、学部による調整、すなわちカリキュラム・ディベロップメントが必要だ。一部の教員だけでこれを行うのではなく、多数の教員が意見を交換しながら行うことによって、FDとして有効に機能する。

「多くの教員は自身がアクティブラーニングを行っていることに無自覚。育成する能力への関心も弱い。一連の工程により、ほぼ全ての教員がアクティブラーニングを行い、行動的知性の育成に関わっている実態が見えるようになるはず」と蜂屋氏は期待する。

これらの工程は2014年2月現在、基盤教育の中で試行している段階だ。図表1の能力指標については、OECDのキーコンピテンシーなどをベースに蜂屋氏が案を作成。各学部の確認を経て、2014年度内に確定の予定。学生、教員へのアンケートは2014年度にAL科目で実施しており、2015年度は他の科目でも行う。基盤教育内でノウハウ

やエビデンスを蓄積して、2017年度から学部教育に展開する予定だ。

### ジェネリックスキルの成績評価方法を検討

カリキュラムの体系化と並行して、ジェネリックスキルの評価システムについても、蜂屋氏は他大学とも協働しながら構想を練り始めている。

具体的な評価方法は未定だが、図表3の「行動的知性ルーブリック」を活用した、能力指標ごとの点数評価が検討されている。また、各科目の総合点を知識面とジェネリックスキル面に配分（例えば知識70点、ジェネリックスキル30点）し、シラバスに記すことも検討中だ。実現すれば、ジェネリックスキル修得の達成度の成績への反映を平準化できる。「現状は多くの大学で、ジェネリックスキルの評価が教員の主観によってなされているために、成績や卒業判定にどれだけ反映されているかが不透明。検討が進めば改善に役立つ」と蜂屋氏は言う。

知識面については、学科や課程ごとに定められた目標に対する達成度を、学生ごとにレーダーチャート形式で示すシステムが2010年度に確立。将来的

には、ジェネリックスキルの評価システムも統合し、電子カルテ方式で教員が各学生の状況を閲覧して指導に生かせる環境の構築をめざす。また、学習成果の情報を活用した学生支援について、職員の協力を呼び掛けている。

### 全学展開の実現には学部の主体性が不可欠

蜂屋氏は、今後の全学的な推進のカギは、「トップの理解」「教員の理解」「学部との連携」にあると考えている。

「2015年度から基盤教育の科目『先輩に学ぶ』に学長自らが登壇し、アクティブラーニングを実践するなど、トップの理解に基づいた推進が実現している。教員に向けては2014年度、基盤教育のAL科目の開発・深化、学内での普及に関する取り組みを公募し、3件の取り組みに経費が支給された。さらに、予算や科目の範囲を拡大する方向で検討が進んでいる」と言う。

2015年度から基盤教育センターに各学部から1人ずつ兼任の教員が配属されることになっているため、学部との信頼関係を構築し、連携強化の起点とする。また、2016年度に新設予定の地域デザイン科学部（仮称）は、全科目でアクティブラーニングを実施する方針という。2017年度から本格化するアクティブラーニングの全学展開に向けて、先導的な役割を果たそうだ。

「基盤教育におけるAL科目だけがアクティブラーニングを実践する科目だという誤解もある。まずはその誤解を解くことが全学展開のスタートかもしれない。教員一人ひとりの理解を得て、学部の主体的な改革への熱意を高めたい」と蜂屋氏は話している。

【図表3】 行動的知性ルーブリック（案）

	レベル4	レベル3	レベル2	レベル1
①自己実現力、計画性		科目A	科目B 科目C	
②創造力、マネジメント力	科目A	科目C		
③論理的思考力、発想力		科目B		
④自己認識、発信力		科目B	科目A	

科目Aの到達目標は、①自己実現力、計画性：レベル3、②創造力、マネジメント力：レベル4、④自己認識、発信力：レベル2であることを表す。

# 対話し、議論する力を 独自の成果指標で育成・評価

## 福岡工業大学

福岡工業大学は、アクティブラーニングの全学的な導入に取り組む。先鞭を付けたのは、1997年度から始まった工学部電気工学科の教育プログラムだ。以降、能動的な学びの態度を段階的に涵養することを目的に、必修科目を組み込んだ就業力育成プログラムによる全学的な展開を経て、アクティブラーニングを重視。全授業科目の8割に導入する計画が進められている。

### 「教員の8割が実践」など 数値目標を定めて推進

福岡工業大学は、「実践型人材」（自律的に考え、行動し、さまざまな分野で創造性を発揮できる人材）を育成目標に掲げ、2014年度から全学的にアクティブラーニング型授業（以下、AL型授業）を積極的に導入する「AL型授業推進プログラム」をスタートさせた。アクティブラーニングによって「知識の定着」と「能動的な学習態度の涵養」を図る。一部の科目のみへの導入や特定の教員による実践では、全学的な効果が得られないとの考えから、数

値目標を定め（図表1）、PDCAサイクルに則った教職協働の改革を進める。この取り組みは大学教育再生加速プログラム（AP）のテーマI（アクティブ・ラーニング）に選ばれた。

### 先行事例となった 電気工学科の討論型授業

福岡工業大学が積極的にアクティブラーニングを取り入れるようになったのは、電気工学科の取り組みがきっかけだ。同学科では1997年度、ものづくりによる課題解決型授業（PBL）の導入とともに、技術者として必要な自己や他者との議論の力を育成する授業を始めた。

当初、授業を担当した高原健爾教授（現電気工学科長）は、この取り組みを始めた理由を「授業で何が理解できていないか、自分の言葉で説明できない学生が多かったため」と説明する。

電気工学科は工業高校出身者が多く、高校までの履修科目や基礎学力レベルにばらつきがあるという。着実に知識を積み重ね、定着させるには、何がわからないのかという自分自身との対話、他者への質問、議論をする中

で気づきを得る力が必要だが、目の前の学生にはそうした力が不足していると考えた。そこでグループディスカッションやプレゼンテーション、ディベート等を授業に取り入れることにした。

「ディベートの実践によって、意見を的確に伝える能力や他者の考えを評価する力も身に付く。また、これまで得た知識を使って意見を組み立てたり、相手の主張に対する反証を考えたりするプロセスは、数学や物理を深く理解することにもつながる」と言う。この授業は一定の成果を挙げた。

そして、3年間かけて段階的にコミュニケーション能力を高める内容を、次年度のカリキュラム改訂では2年間に再編成した。電気工学科の専門教育科目を学ぶうえで必要な力を育てるという目的の下、全学共通の教養科目ではなく、1年次から履修する専門科目「情報処理・コミュニケーション科目」群として2011年度まで実施された。

1年次前期は自分の意見を組み立てる訓練を行い、後期はディベートを通して他者の意見を評価する力を伸ばす。2年次前期はグループでの調査とプレゼンテーションを実施し、後期は

【図表1】AL型授業推進プログラムの数値目標

AL型授業科目数の割合：80%

AL型授業を実施する専任教員の割合：80%

AL型授業の受講学生の割合：80%

ファカルティディベロPPER育成：4人

クラスサポーター学生育成：60人

AL対応教室の整備：9教室

「技術者倫理」の授業で事例研究をポスターと文章にまとめて発表する、という内容だった。

学生の成長は、毎回の授業の前後にテストを実施して確認。語彙数や論理的な文章能力を測るペーパーテストなどを用いて思考力や表現力、プレゼンテーション能力の変化を確認し、その後の授業内容の改善につなげるという取り組みが続けられた。また、授業を積極的に学内の教職員に公開して参観者の声を学生に直接聞かせ、自らの考えに偏りがちなことについて、気づきを促すなどした。

「授業中の教員と学生、学生同士のコミュニケーションが円滑になった、他者の考えが理解できるようになった、という声が多く聞かれる。能動的な学習態度が育ったと考えている」と高原教授は総括する。

## 就業力育成事業を契機に全学展開を加速

2010年度には福岡工業大学として就

業力育成支援GPに選定され、2012年度からコミュニケーション能力育成を主とする「就業力育成プログラム」が全学的にスタートした。電気工学科が培ったアクティブラーニングの

手法は高く評価され、プログラム内で特に重要とされる「共働する力」を育成する科目の中に取り入れられた。

2014年度からの「AL型授業推進プログラム」は、電気工学科と就業力育成プログラムでの取り組みをふまえて、アクティブラーニングの手法を全学部の教養科目、専門科目において実践するものだ。AL型授業科目数、実施専任教員数、受講学生数の割合を80%にするという目標は、知識の伝達に不可欠な講義型授業と卒業研究を除いた全ての科目にアクティブラーニングを取り入れるという考えをもとに設定している。

同大学はアクティブラーニングを

【図表2】「AL型授業」の5つの要件

- 1 教員と学生との双方向性が確保されていること
- 2 2人以上のグループを学習単位とすること
- 3 議論や発表等、学生の意見表明があること
- 4 ミニツッパーパー等による短いレポートを求めること
- 5 グループ単位で学習成果の共有を促すこと

「学生の意見表明および振り返りを基本的な要素とする授業・学習形態で、具体的にはグループ学習、グループディスカッション、体験学習、課題解決型授業等を採用入れた授業」と定義。5つの具体的な要件を定め（図表2）、これらを満たす授業が1コマ以上ある科目を「AL型授業」とする。

渡辺亮太FD推進室長は「AP申請前に学内で実施したアンケートによると、全体の約4分の1の授業がなんらかの形でアクティブラーニングを取り入れていることがわかった。しかし、全ての教員が明確な目的を持って取り組んでいるわけではなかった。そのため、AL型授業の要件を具体的に定めることによって手法についての理解を促し、授業において変える部分と発展させる部分を教員自身に判断してもらいながら、積極的な導入を推進する」と言う。

学生の成長は「知識の定着」「能動的な学習態度の涵養」「総合評価」の3つの観点から測る（図表3）。

「知識の定着」は、学年・学期ごとのGPAや学科推奨の資格取得者数などを指標とする。「能動的な学習態度の涵養」は授業外学習時間や授業アーカイブ（録画）の視聴時間を測定するほか、学生の自己評価を用いる。「総合評価」は、1年次と3年次に外部テ

ストを受験させ、ジェネリックスキルの修得度を測定する。これらの結果は就業力育成プログラムで用いるキャリアポートフォリオに反映し、学生が新たな課題発見や目標設定につなげられるようにする予定だ。

## 授業内外での学習支援体制を充実

施設の拡充も計画している。2014年度に、議論やグループワークを促進する学習環境を整えた3教室と、学生が自由に活用できるオープンスペースのラーニングcommonsを備えた「カルティベーションサイト」を開設。2018年までに可動式の椅子やプロジェクターを備えた教室を9つに増やす予定だ。

情報工学部教授の前田洋教務部長は、「全学ラーニングcommons化」をスローガンに、共用スペースの整備も進めたいと言う。「学内には数多くの共用スペースがあるが、用途が定まっておらず、単なる休憩の場となってい

た。ディスカッション用のホワイトボードなどを設置して、能動的な授業外学習の場として整備したい」。教員が授業外学習の課題を与える、図書館職員が文献調査の方法を指導するなど、授業外学習を促すこと、授業外学習を職員が支援することも必要だと話す。

「クラス・サポーター」の育成にも取り組む。AL型授業で教員をサポートし、グループワークや議論の進行を促す役割の学生のことで、一定の研修を受けた後に任命される。2016年度に40人、2018年度に60人を目標にする。

## 教職協働でPDCAを回し授業をブラッシュアップ

福岡工業大学は、以前から工学部で「講義PDCA」（学生アンケートと教員間の相互点検によって講義の質を向上させるしくみ）を実施するなど、PDCAサイクルによる教学改善に積極的に取り組んでいる。今回のAL型授業推進プログラムでも、教職協働の体制でPDCAサイクルを構築する。

推進組織として、学長を長とするFD推進機構の下に「教育技術開発ワーキンググループ」を新たに編成した（図表4）。各部会から1人ずつ選出された教員、図書館、情報処理センター、教務課、FD推進室の職員で構成される。

ワーキンググループは、各部会から

報告されるAL型授業の実施状況の確認、成果の分析、学内講習会などを行う。他大学の事例も調査し、各部会に報告して知見の共有を図る。各部会でも、教員が提出する教育改善報告書をもとに、課題と改善点を共有する。

個々の教員に対しては、学部単位で実施するFD研修会のほかに、教職員が気軽に参加できるFDcafeという集会を定期的に開催しており、アクティブラーニングの導入に努める。

「職員には特にアクティブラーニングの新しい手法やツールに関する提案を期待している。また、この事業では数値目標として4人のファカルティディベロッパー育成をめざしているが、このメンバーにも職員が入る可能性がある」と、グループ長である前田教務部長は言う。

事業全体の評価・点検は、企業関係者や高校教員などが入る評価委員会が行い、年2回の定例会で成果や課題を確認し、改善につなげる。

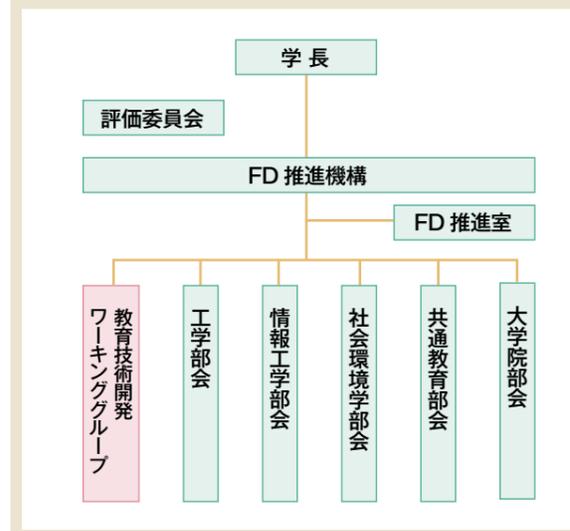
2014年度の後期授業から各学部で試験的に1、2科目程度、前述の要件のいずれかが当てはまるAL型授業を導入・実施している。また、電気工学科では知識修得およびコミュニケーション能力育成の最終試験の位置付けで、2014年度から3年次後期に新たなAL型授業を開始した。電気主任技術者試験の過去問題を解かせて、グループで議論、相互評価した結果を提出させる必修科目だ。学生の評判が良く、担当教員も全学展開に向けた手応えを感じているという。

こうした授業の成果は、分析・評価後、報告書やウェブサイトを通して学内で共有する。学外のステークホルダーにも積極的に発信する予定だ。

【図表3】AL型授業推進プログラムの成果測定の指標

- 1 知識の定着
  - ・ GPA、資格取得
- 2 能動的な学習態度の涵養
  - ・ 授業外学習時間
  - ・ 自己成長感と学習への内発動機付けの度合い（志向力、協働力、解決力、実践力の自己評価と、その結果に基づく聞き取り調査）
  - ・ 授業アーカイブ利用数と視聴時間
  - ・ 社会的活動へのコミット（ボランティアへの参加状況など）
  - ・ 就職活動の状況（目的に沿った活動ができていないかを聞き取り調査）
  - ・ 卒業後の生涯学習姿勢（卒業後3年以内のOB・OGに調査）
- 3 総合評価
  - ・ ジェネリックスキルの修得度を1年次と3年次に外部テストで評価

【図表4】実施体制



## 事例④

# 大学コミュニティの力を生かす 相互評価文化の形成

## 創価大学

創価大学は、学生間、教員間の相互評価によって、アクティブラーニングの実質化を図る。学生は自分の学修成果を確認して目標や学び方を修正し、教員はその学修成果と授業内容・計画とを照らし合わせ、授業改善に生かす。それぞれのプロセスをファシリテートするリーダー役の学生、教員の養成など、大学コミュニティの力を最大化し、総合力で進める教学改革を紹介する。

### 全学の推進本部と 各学部のチームが連携

創価大学は、教育・学習支援センター (CETL) が中心となってアクティブラーニングの導入を進め、現在、8割以上の授業で能動的な学習の機会が提供されている。

知識とともに対人関係などの社会的スキルを身に付ける「協同学習」は、2000年度にCETLが発足した直後から推進してきたアクティブラーニングの手法だ。教員同士が能力を高め合う意識を形成しようと、公開授業参観やシラバスの相互点検を行う研修会なども開催している。

大学教育再生加速プログラム (AP) のテーマⅠ (アクティブ・ラーニング)、テーマⅡ (学修成果の可視化) の複合型に選定された2014年度からは、相互評価の取り組みをさらに推進。「アセスメント科目」(図表)を設定し、学生は成長度の相互評価を、教員は授業改善のための相互評価をそれぞれ行う。関田一彦センター長は、「AP事業の対象外の部分でも、自主的に仲間や同僚と話し合う文化を形成することが目標」と話す。

AP事業は学部ごとに段階的に実施する。まず、企業との関わりが多く、アクティブラーニングの導入に最も積極的な経営学部が2015年度から開始。2019年度には全8学部のカリキュラムにAP事業が反映されている状態をめざす。

具体的な取り組みは、それぞれ学長から委嘱された全学のAP推進本部と各学部の推進チームが連携して行う。AP推進本部は、寺西宏友教学担当副学長が責任者となり、CETLの関田センター長、総合学習支援センター (SPACe) の西浦昭雄センター長ら7人で構成。各学部の実施状況を把握するほか、学修成果、授業評価等のデータを収集する。各学部の推進チームには職員も加わり、学部が選出した教員メンバーをサポートする。

### 教員同士で 授業間の連携も議論

アセスメント科目は、各学部の授業のうち3科目が学年進行に合わせて設定される。4年間で3回に絞ったのは、学生は成果の評価に相応の労力がかかり、全科目で実施するのは現実的

ではないことに加え、蓄積した複数年のデータを比べやすいためでもある。経営学部は、アクティブラーニングを取り入れている科目のうち、1年次前期の「経営基礎演習」、2年次前期の「人間主義経営演習」、3年次前期の「専門基礎演習」(予定)をアセスメント科目に設定した。

成長度の評価はルーブリックに基づいて学生が自ら行う。アセスメント科目ではワークシートを配付し、学生はグループ活動の振り返り、文献等の調査結果、プレゼンテーションの練習記録などを記入。これをまとめたものが「学修ポートフォリオ」になる。中間および最後の授業で、ルーブリックと学修ポートフォリオを基に学修成果を学生同士で共有。他の学生は評価の妥当性、今後に向けたアドバイス等を伝え、報告者の目標の再設定を支援する。

「自身を客観視して学びの方向性を軌道修正する訓練を積みながら、仲間と共に成長する意義に気づける」。学生間の相互評価のメリットを、関田センター長はそう説明する。こうしたプロセスを卒業までに3回繰り返し、日常の行動として根付かせることが、他者への貢献、社会での価値創造という

建学の精神に基づく「創造的人間の育成」につながると考える。

アセスメント科目にはSAが配置されるが、評価のための振り返りをサポートするには、より高度な技術が必要だ。そこで、SAを支援するファシリテーション技術を持つ学生を「シニアSA」として養成。各学部のSAの中からリーダーの適性と意欲のある学生に、ラーニングコモンズでトレーニングを受けてもらう。

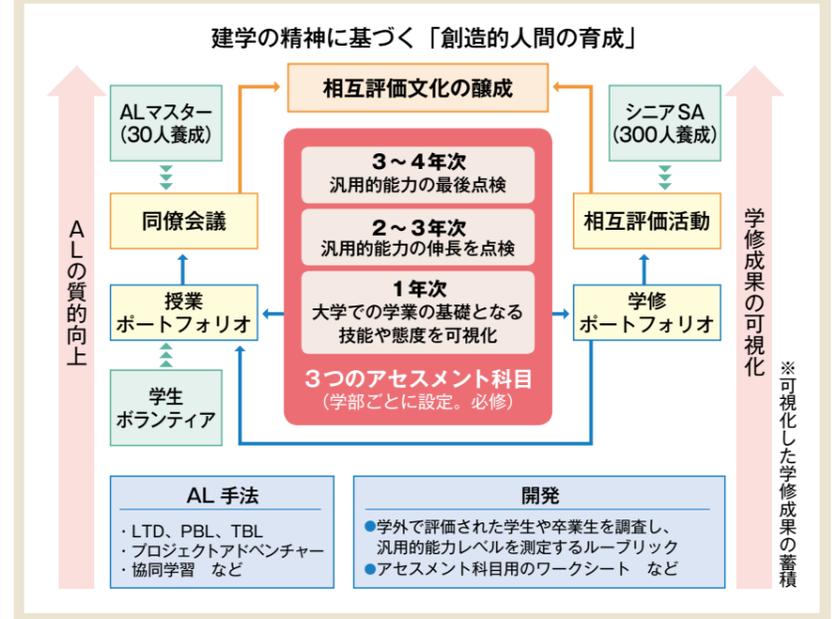
一方、教員はアセスメント科目を担当する時に、シラバスに記載した狙いや工夫の実行状況、学生の課題の出来や振り返り結果などを「授業ポートフォリオ」にまとめていく。授業中の学生の様子や授業後の感想など、目が行き届かない点は、CETLが養成する学生ボランティアに調査を依頼し、その結果を追記する。

教員の相互評価の場となるのが4、5人のグループで行う「同僚会議」だ。授業ポートフォリオと学生の学修成果を基に、授業が学生の成長にどう貢献したのかを振り返り、報告する。他の教員は、授業をよりよくするために意見を出し合う。過去に担当したことがある学生のその後の様子を知り、自身の指導がどのような影響を与えたのか確認することもできる。報告者の振り返りを基に、授業同士の関連、役割などを話し合ってもらい、カリキュラム改善につなげるのが狙いだ。

同僚会議には、「ALマスター」の教員がファシリテーターとして同席。「AL」は、組織の学習力を高める手法「アクションラーニング\*」と「アクティブラーニング」の二重の意味がある。学部から選出された教員が、2日間の研修を受けてその役を務める。

\* グループで現実の問題について解決策を検討、実践するというプロセス自体から学習効果を得て、個人・グループの学習する力を養成する手法。

【図表】3つのアセスメント科目を中心とするAP事業の概要



「アクションラーニングに精通したALマスター、リーダーシップを身に付けたシニアSAには、相互評価文化を学内に浸透させる役割を期待している。仲間との話し合いによって自身を成長させる姿勢が、彼らの支援によって草の根的に広がれば、アクティブラーニングをはじめとする教育の効果が飛躍的に高まる」と関田センター長は語る。

### 学部独自の指標開発を AP推進本部が支援

同大学ではジェネリックスキルを測定する外部の標準テストも導入しているが、それを指標とせず、アセスメント科目内で行う相互評価によって学修成果を確認する理由を、CETLの望月雅光副センター長はこう述べる。「標準テスト実施後は全学生と面談を行っているが、測定指標に対する学生の自己評価とこのテストの結果をうまく対

応させることができない。教員が学生の能力を定点観測するうえでは標準テストも有用だが、学生にとっては納得しにくく、その後の学びに生かしづらい。APでは学修成果を“半期15回の授業を通じ、学生が自身の変化を評価するもの”と捉えるほうが、より成長を促すと考えた」。

アセスメント科目内で学生が自己評価に使用する指標とルーブリックは、全学共通のものをAP推進本部が作成する。1年次の指標は「学びの計画性」「学習者としての自覚」「親和力」「協働性」の4つ。学部が独自に測りたい指標があれば追加できる。教員同士の話し合いを促進するため、共通指標の数をあえて絞るといふ。

AP推進本部は今後、就職先で評価の高い卒業生や学内で活躍する学生を対象に調査を行い、汎用的能力のレベルを測定。指標作成の参考資料として学部を提供する考えである。