

視点3

「主体的な学び」を促進する カリキュラムをどう設計すべきか

ーカリキュラムの設計手続きとアクティブ・ラーニングの取り入れ方ー

事例 ケースの解説

ベネッセ教育総合研究所 主任研究員 樋口 健

<要約>

カリキュラムをどのように設計し、その中に、どのように主体的な学び（アクティブ・ラーニング）を織り込んでいくべきか。収集した事例を見ると、カリキュラムの設計手順として、まずはディプロマポリシーから出発し、それとの整合性を保ったカリキュラムデザインが意識されていた。その過程において課題とされてきた科目内容の重複を排した精選・統合、属人化から脱却する努力がなされていた。

一方、アクティブ・ラーニングの取り入れ方については、共通して、初年次から体験を重視し、気づきや学びへの興味関心の覚醒が意識されていた。実際の取り組みは主体的な学びを導入する目的により特徴がある。看護職や教員養成など専門職養成では、経験と省察の繰り返しにより気づきを深め、専門家としてのマインドとスキルを同時に獲得させていた。また大学で学ぶ関心や意欲の曖昧な学生に対しては、現状から出発、学年を追って段階的に学びや将来への意識を高め汎用的スキルを身につけさせるカリキュラム。対して、導入期のディベート体験によりショックを与え、大学での主体的学びへの早期の意識転換を図るカリキュラム等があった。

また、社会に通用する汎用的能力の育成を目指すカリキュラムでは、例えば伝統な芸術教育の新たな価値として社会的課題解決力の育成を行う等、それぞれの大学で特長あるカリキュラムを打ち出していた。

「カリキュラムをどう設計すべきか」そこに、「主体的な学び」「アクティブ・ラーニング」をどのように位置づけ、取り入れていくか。これは、本調査研究の中心テーマであった。実際の大学・学科では、現状としてどのように行われているのだろうか。

ディプロマポリシーとの整合性に配慮した設計が、カリキュラムデザインの基本的手法として浸透

まず、今回の調査で明らかになったのは、ある意味当然のことと言えるが、ディプロマポリ

シーとの整合性がカリキュラムデザインの原則となっていることである。ディプロマポリシー（DP）・カリキュラムポリシー（CP）・アドミッションポリシー（AP）の3つのポリシーの一体的運用は2008年の中央教育審議会による、いわゆる「学士課程答申」で提言された。少なくとも、DPと整合させるかたちで、教育内容を精選・統合し、カリキュラムに落としこむ必要性は広く大学に浸透し、実施されつつあるようだ。

実際の設計プロセスでは、DPに即して、育成すべき能力を設定し、これらの能力をどのよ

うな内容の授業で育成するのか、授業科目のあり方を検討し、カリキュラムマップを作成。その上で既存の個々の授業科目を詳細に見直すなど、時間をかけた作業が必要となる。

しかしながらこれまでは、どちらかといえば、育成すべき能力からの落とし込みではなく、個々の教員に科目の設計を任せその総体をカリキュラムとする傾向もあり、科目間の内容重複や系統性の欠如、属人化などが課題とされていた。こうした過去の状況を乗り越え、DPと整合したカリキュラムをどのように構築するか、各大学とも方法開発の途上にある。この観点から、カリキュラムデザインの設計過程に工夫を施した二つの事例を紹介する。

▶ DPに即して「教える内容」とシラバスを詳細検討、科目の精選・統合につなげる

例えば、信州大学農学部・森林科学科では、2008年のカリキュラム改訂に際して、DPを基軸にシラバスの全面的な見直しを行った。ここでは、科目名ではなく「教える内容」に注目し、科目の精選・統合を行ったのが特徴だ。すべての科目のシラバスに記載してある15コマの授業内容を列挙し一つひとつ見直していったという。一つの科目を3つに分解し、関係の深い別の科目と統合するといった手順で科目の重複を排し、DPに即したカリキュラムの体系的な再編成を実現した。

▶ DPを具現化する授業科目の議論から出発し、科目の属人化を防ぐ

また、滋賀県立大学環境科学部・環境生態学科では、課題であった授業科目の「属人化」を脱却するために、第一段階として、DPを体現するにはどのような教育内容が必要か徹底して議論し、必要な授業科目を設定した。具体的には

DPに記載してある9の能力と科目との関係性を考慮してカリキュラムマップを設計している。

第二段階として、科目の教員配置について、1年の歳月をかけて検討し、DPに即した現在のカリキュラムを完成させた。

▶ JABEEによるシステムティックな手法

工学系、建築系の学部・学科では、JABEEにより認定された、システムティックなカリキュラム設計手法を活用している大学も多い（今回の事例では、日本大学生産工学部・土木工学科、近畿大学工学部・建築学科、日本女子大学家政学部・住居学科）。

具体的には、JABEEが学位授与に必要と定めた能力体系に対応する科目を設定。カリキュラムマップによりどの科目を履修すればどの能力を獲得可能なかを可視化し履修順序まで含めて示している。またとりわけ、建築系の学科では目指す能力の獲得に対する科目毎の寄与度を算定して示すことで、数値により学修の到達状況を評価できるようになっている。ここまで、システムティックなカリキュラムへ編成を方法化し標準化するには、相当の研究蓄積が必要となるが、他分野においても参考とすべき示唆を含むものであり、紹介しておく。

アクティブ・ラーニングの、カリキュラムへの取り入れ方

次に、各地の大学では、いわゆるアクティブ・ラーニングをカリキュラムの中に、どのような形で導入し、教育効果を上げようとしているのだろうか。

今回の調査で訪問した大学の多くが、初年次から積極的にアクティブ・ラーニングを導入していた。その導入のあり方については、何をめ

ざして主体的学びを促すのか、その目的により特徴がみられた。

▶専門職人材の養成に際して、職業への自覚を促して、経験を積ませるカリキュラム

一つ目の特徴は、特に看護師や教員など専門職を養成する学科では、まず専門家として必要な自覚を促すべく経験と内省を深め、そこに必要な実践的知識に関する学習を位置づけていくカリキュラムを形成していた。共通する特徴は、1～2年次に専門職としての自己形成のためのマインド転換と育成を図り、その後並行して専門職として必要な専門スキルを知識学習と経験・内省を繰り返す中で修得していく流れである。

例えば、宮崎県立看護大学看護学部・看護学科では、1年次の「フィールド体験実習Ⅰ」において、老人福祉施設・障害者施設などの生活介護施設で利用者とのかかわりを体験し、自分がこの施設利用者の生命にどのように関与できるのかを考え、看護師としての自覚や責任を感じてもらう。2年次の「フィールド体験実習Ⅱ」では、高齢者施設に出向き、人間の誕生から死亡までのライフサイクルを理解するとともに、家族を対象とした看護のあり方を学んで、看護師としての意識をさらに高める。1～2年次の体験・統合科目は衝撃体験の場であり、「一体自分はどこに心を動かされたのか」、自分の中での看護活動における気づきを得ることを目的として実践している。さらに、2年次後期の「臨地実習Ⅰ」は患者の看護計画を作り看護体験をする実習であるが、どんな看護実践をし、患者からどのような反応が返ってきたのかを振り返り、評価基準をもとに自己評価を行う。自分が患者の何を見てどう対処したのか、本来は何をなすべきであったのか、一つひとつ丁寧に振り返る実習である。そして3年次の「臨地実習Ⅱ」、4年次の「臨時実習Ⅲ」では看護師の専門性と

総合力を修得していくという流れである。

注目すべきは、これらの体験実習後には必ずグループでの省察の時間を設けていることである。グループごとにそれぞれの学生が実習のなかで体験したこと（患者への関わり方、患者からの反応など）を一つひとつ丁寧に記述し、指導教員とともにKJ法を用いて異なる体験の中から共通している課題・個別の課題を構造化して整理する。そして、自分の看護行為は患者にとってどのような意味があったのか、何をなすべきであったのかを学生自ら考える教育を行っている。

これらの実習と精緻な省察を繰り返すことにより、なぜこの看護行為が必要なのかを自身で感じ、分析することで、看護師の総合的な実践力を育成している。

その根底にあるのが、「生命の尊厳を基盤とした豊かな人間性を育成し、看護の果たすべき役割を追究し、人々の健康と福祉の向上に貢献できる人材を育成する」という開学当初からの教育理念である。その教育理念を実習や普段の授業の中で、体験、気づき、省察という繰り返しにより実践している。グループワークの手法を使い4年間を通じて「他者にとっての自己の関わりの意味」を相手の位置から自己評価する能力を高めていくことをねらいとしている。

一方、島根大学教育学部では、教員養成に特化したカリキュラムで、「理論と体験の往還」を設計思想としている。同大学では、1年次からの教育実習を課しており、1年次の段階から教師としての自覚を持たせるための体験活動（教育実習）を課している。主な活動は授業観察で授業は行わないが「先生と呼ばれる経験」をすることで生徒から教師への意識の転換を図る。2年次も生徒指導支援が主であり、3年次から教壇に立ち授業を実践する。あくまでも理論を受けて体験を行う順序性は維持している。3年次後期には異校種（小中高）体験を2週間実施とい

う流れである。

これらの実習経験の前には個別に目標を確認し、終了後には必ず個別に評価を行い、学ぶべき知識の必要性の確認、体験につなげている。

▶大学での学びに対する意欲・関心の低い学生を育成するカリキュラム

二つ目の特徴は、近年の大学教育の課題とされる「大学での学び」について意欲・関心が低い学生をどう育成するか、との認識に立ったカリキュラム編成である。その内実を見ると、カリキュラム編成の方向性に2つのアプローチがあるようだ。

入学生の意識や能力の実状に合わせて、4年間をかけて段階的に汎用的能力や将来への意識を獲得する

一つは、学生の意識や能力の状態に合わせて、学年進行に即して4年間で段階的に、社会人として必要な能力・意識の育成を目指したカリキュラム編成である。1年次から4年次まで配置されたアクティブ・ラーニング型の授業の中で、段階的に汎用的スキルを獲得し、同時に学びや将来への意識が高められるよう、工夫して取り入れている。

例えば、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の取り組みがあげられる。同学科では、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実態を受け2012年度にカリキュラムを改訂。学生の課題に応じた学びの体系を整備した。基本的考え方は、ゆっくり時間をかけて社会人としての主体性を育むということである。1年次の「興味喚起」に始まり、2年次の「課題発見・解決方法の検討・実践」、3・4年次は「課題解決と評価」という流れでカリキュラムを設計している。

この中心をなし、学生の意欲を刺激し、協調

性や課題解決のスキルを身につけるために導入したのが「ユニットプログラム」と呼ばれるプロジェクト型の授業である。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目指す体験型学習である。この授業では、複数のグループに、異なる分野の教員5人がグループを組み指導に当たる。ここで、授業で学んだ知識を、どう実践に活かせばよいのかサポートが行われており、知識と経験の接続が行われているのも優れた特徴といえるだろう。

一方、日本大学生産工学部・土木学科の事例も特徴的だ。同学科においても、入学者の中には土木分野で何を学ぶのかの知識が不十分な学生も多いという。また卒業後の進路も土木技術者以外にも多様である。そこで、同学科ではエンジニア教育とキャリアデザインを結び付けたカリキュラムを設計している。導入教育の段階からキャリア意識を身につけさせ、なぜ学習するのか、それが将来どう活かされるのかを意識させる教育を行っている。

具体的には、1年次の初年次ゼミでの基本的な土木教育に加え、ものづくりの基本を体験させグループ討議を通じて、専門技術者の社会的役割を確認させる。2年次では将来の技術者としてのキャリアデザインを行い、3年次では1カ月の長いインターンシップを実施。この経験を通じて、学生は将来の技術者としてのキャリアに対する考えが大きく変化するという。

導入期における実体験により、早期に大学での主体的学びに向かう意識転換を図る

これに対して、1年次の導入期において、まず実体験を通じて大学生として必要な「主体的な学びへの意識転換」をより早期に行おうとする取り組みもある。

例えば、滋賀県立大学環境科学部・環境生態学科において、1年次前期に設定している「教

育ディベート」では、例えば「ごみ処理費用の市民負担を増やすべきである」、「琵琶湖のブラックバスの除去をやめるべきである」など、環境問題に関するディベートを行っている。賛成側と反対側に分け主張と反駁を繰り返し、これを評価・判定するチームに分かれて行う本格的なものだ。

まず、授業の前半では予備知識が少ないままに「失敗」を経験させ、それに基づく省察のもとに、新たな課題のもとに再度ディベートを実施している。

本授業は2008年から実施しているが、背景には、専門に対する関心が曖昧化している学生・(論理的思考力など)汎用的スキルの低下している学生が増えたことへの危機感がある。担当された先生の言葉も参考にすると、「決まった答えのない学び」という大学での学びに対する意識づけと論理的思考力の育成に大いに貢献しているといえるだろう。

また、日本女子大学家政学部・住居学科では、やはり1年次に設定している「力と形」(日本建築学会教育賞受賞)は、「形あるものはいつかは壊れる」ということを体験し、住居構造の安全性を学ぶグループワークと体験を交えたプログラムである。同学科においても、建築やデザインへの関心が曖昧のまま入学してくる学生も多く、専門教育への興味関心を喚起し、同時に、観察・分析・説明の能力を育成している。

▶社会で通用する汎用的能力を育成するカリキュラム

三つ目の特徴は、社会で通用する汎用的能力の育成を目指したカリキュラム編成である。各大学とも特色をもったカリキュラムを打ち出しており、内実は多様である。以下、特長をもった事例を紹介する。

武蔵野美術大学造形学部・デザイン情報学科

では、伝統的なデザイン教育に対して新たな価値を創出すべく、1年次から課題発見プロジェクトを実施している。これは、経営に課題を持つ会社を想定して、社会の課題を発見してテーマを設定。上級生や様々な分野の教員から助言を受けながら進めるグループワークによる授業である。その成果は、オープンキャンパスや学園祭などの行事をアウトプットの場として、発信している。オープンキャンパスでの活動では、単位にはならないが、ゲストによる講評会やUstreamでの発信なども行われる。こうした、正課外の機会も捉えた学修成果を活用する取り組みは、学びへのモチベーションを高めるのみならず、汎用的能力を一層高める機会としても有効なものであるといえるだろう。

一方、次に紹介する、昭和女子大学人間文化学部・英語コミュニケーション学科の同大学ボストン校への留学は、安全の保障された留学による語学修得という意味を超え、米国での長期の集団生活、異文化体験を通じた総合的な人としての力強さ、主体性の向上を促す点で意義のある取り組みといえる。

同大学では、2年次までに全員が昭和女子大学ボストン校(1988年開校)に留学することになっている。留学期間により「University Program(1セメスター)」、「Four Seasons Program(2セメスター)」、「Boston Long-term Intensive Program(3セメスター)」の3つのコースから構成される。留学中はレベル別の小人数クラスにより集中的に語学力の育成に励みながら、アメリカの実生活・国際交流を体験する。また、24時間体制の警備の下で集団の寮生活を営み、学生同士が助け合いながら海外体験を行う。その中で、現地でのホームステイやボランティアなど現地の人々との様々な貴重な体験を積むことができる。その結果、ボストン留学を経験した学生の多くは「全くの別

人とも思えるほどの成長」を遂げて帰国するという。もともと「おとなしい学生が多い」という同大学であるが、ボストン留学はそうした学生の主体性やリーダーシップを引き出す上で、画期的な経験となっているようだ。その成果は、94.1%（2012年度）という高い就職率にも現れており、企業からも高い語学力やそのコミュニケーション力が評価されているという。

他方、駒沢女子大学人文学部・人間関係学科では、対人サービス力を必要とする就職を念頭におき「人間関係のプロ」としての成長を目指した、コミュニケーション重視の実践教育を実施している。それは、単にビジネスマナーや口頭でのコミュニケーションにとどまらず身体技法・身体コミュニケーションに着目した実践的授業を重視しているのが特長だ。

例えば「和装文化論」では、和服の知識を通じた総合学修や浴衣の着付けの修得の後、和装でのより美しく・礼儀正しい動作や立ち振る舞い方などについて、実践的な訓練を通じて、また洋装の動き方等との比較も交えて考えるものである。他者からどのように見られるのか、自分自身との価値感との違いを理解する。いわば自己を相対的に捉える力を鍛えながら、社会人としての立ち振る舞いを学ぶ点に意義があるといえるのではないか。

最後に紹介するのが、武蔵大学人文学部・ヨーロッパ文化学科である。「ゼミの武蔵」ともいわれるように、同大学は伝統的に1年次からのゼミ教育に力を入れてきた。学部のDPでは「教育課程を通じて、自ら調べ考える基礎力を築く」ことを謳っており、（履修モデルは提示するが）自分で何を学ぶのか、自分で調べ、科目を選択する。4つのコースから選択するが後でも変更は可能である。いわば「自らが学びをデザインする」ことを学生に徹底する中で主体的な学びを促進しているといえる。また、人文

学は学問の性質上、就職には直結しにくい。そのため、小人数のゼミを軸に、社会に出ても重要な調査能力、文章構成力、説明能力、対話により自説の客観性を高める教育を重視している。ゼミ自体は大学の伝統的な取り組みであるが、それを徹底して突き詰めることで、「就職とはつながりにくい分野で、どのように汎用的能力を身につけるか」という課題を克服する戦略性をもったカリキュラムへと昇華させているといえるのではないだろうか。

「主体的な学び」を促進するカリキュラム・デザイン

大阪大学 准教授 佐藤 浩章

1.はじめに

カリキュラムをデザインするということは、学生の学習経験の総体を制御するということである。つまり、カリキュラム・デザインを担う者には、学生の卒業要件である124単位に相当する5,580(124×45)時間をデザインしているという自覚と責任が必要である。どのような科目をどのような順番で配置していくかを決定するにあたって第一に優先すべきは学生の学習の量と質である。教員や学部・学科の都合のみが優先されて、相互に関連性のない内容が、ランダムに配置されることがあってはならない。以下では、この前提を踏まえて、学生の主体的な学びを促進するためのカリキュラムをデザインする方法を考える。その際、大学においてよくある問題、すなわち「科目の属人化」「科目数の肥大化」「網羅主義」「活動主義」といった問題をどのように克服していけばよいかという点とあわせて考察していきたい。

2.目標設計から始める

伝統的に大学のカリキュラムは、各学問分野において学部・学科や教員が教授したい「内容」を出発点としてデザインされてきた。これが科目の属人化や科目数の肥大化を生む原因である。一方、教育課程論においては長らく学生にとっての「目標」を出発点としてデザインすることが推奨されてきた。

1940年代にタイラーは、カリキュラム・デザインのステップとして、①目標を設定する、②目標を達成するために必要な教育的経験を明確にする、③これらの教育的経験を効果的に組織する、④目標が達成されているかどうかを評価するという4段階を提示した(田中ら2011:178-179)。ウィギンズらは、このように目標からカリキュラムをデザインすることを、逆向き設計(Backward design)と呼ん

だ(田中ら2011:186)。今回の調査対象校においても、ディプロマポリシーとの整合性に配慮し科目を厳選している事例は多かった。

目標設定にあたっては、当該学部・学科が持っている教育資源(教員、施設・設備等)や地域の教育資源(自然、産業、文化、歴史等)、ステークホルダーのニーズ(学生・保護者・高校・就職先・社会・政府・外部評価団体・学協会等)を十分に踏まえた上で、最終的には学部・学科の教育責任を負っている当該教員集団で決定するのが望ましい。

この際、本文中の事例が示すように、カリキュラム・マップを作成することは有用である。これは、ディプロマポリシーと各科目間の関係を図示化したものであり、当該科目が目標達成にどの程度貢献できているかどうかを検証することができる。カリキュラム・マネジメントには不可欠のツールといえよう(佐藤2010)。

3.スコープ(領域)を設定する

目標設定が終わったら、まずは目標達成に向けて、どのような範囲の学習経験をどのような順番で配置するかを検討する。スコープとは、カリキュラム全体においては「領域」を、ある領域や科目内においては「範囲」を意味する。

領域や範囲を考える際に陥りがちな過ちに「網羅」主義がある(ウィギンズら2012:4)。教科書の最初から最後に向けてすべての内容を網羅しなければいけないという考え方である。「網羅」主義に陥った場合、授業で扱う教育内容は増大していくが、それは学生の学習内容の増大とイコールではない。大量の情報が提供されつつも、テストが終了すればそれらの多くは忘却されていくという課題をどのように克服していけばよいのだろうか。

ウィギンズらはカリキュラム・デザインにあたって、「本質的な問い」を設定することを提唱している(ウィギンズら2012:131-132)。「本

質的な問い」の特徴は、「人生を通して何度も起こる重要な問い」「学問における核となる観念と探求に対応する問い」「重要で複雑な観念・知識・ノウハウを効果的に探求し意味を捉えるのを助ける問い」「特定かつ多様な学習者を最も良く惹きつける問い」であるとされる。各学部・学科の専門分野に固有の「本質的な問い」を設定することで、限られた学習時間において、どの範囲の学習経験を残し、切り捨てるのかを判断しやすくなるだろう。

4. シーケンス（順序）を設定する

シーケンスは、学習者の発達段階に即した内容の「配列、学習の順序・系統性」を意味する。順序を考える際に陥りがちな過ちに「活動主義」がある（ウィギンズら2012:4）。フィールドでの学習や討論の最中、「身体を使ってはいても頭は使っていない」という状況に学生が陥ってしまうことである。こうなると、学生は「学習とは活動だ」と考えてしまうようになる。

確かに、主体的な学びを促進するといった場合、何らかの経験を重視したカリキュラムが想定されるだろう。事例校においても多くの学部において早期段階での経験（Experience）が重視されている。それは、経験に基づく学習が、学習の動機づけ、キャリア教育、人間関係構築、汎用的スキル教育、学力格差の解消といった複合的・集約的な教育効果を持っており、初期の学習効果の持続性を期待しているからである。しかしながら、経験は単独で配置されるべきではなく、理論（Theory）や気づき（Awareness）をもたらす科目と密接に関連づけられて配置されてこそ、その効果が発揮される。これら3つの学習をどのように配置するかについては、「①ETA」「②EAT」「③TEA」と呼ばれる分類がある（パイク2008:168-170）。

- ①ETA：経験をさせた後に、経験を裏づける理論を提供することで、気づきを促そうとするもの。
- ②EAT：経験をさせた後に、振り返りをさせて気づきをもたらす。その後理論を提供するが、再度、経験をさせれば、1回目の経験より

も多くの学習をもたらすことができる。

- ③TEA：学習者が何らの情報や経験も持たない場合、理論を先に提示し、体験、気づきに結びつける。伝統的なカリキュラムにおいて一般的な順序。

また、学習順序に関しては、①累進型、②並行型、③螺旋型という分類も可能である。

①累進型とは、直線的に学習者の理解度にあわせて無理なく階段をあがっていくようなデザインである。「わかる・できる」という学習経験の積み重ねが重視されている。学習順序は明快だが、最終段階まで到達するのに時間がかかる場合、学習動機を維持できない可能性もある。

②並行型というのは、複数の領域を同時並行で学習していくデザインである。例えば、調査と並行して、スタディ・スキルを教えるもので、両者に関連づけることができれば、学習効果は高まる。

③螺旋型というのは、複数の領域を一定期間中に一通り学習し、そのサイクルを卒業年まで複数回繰り返していくものである。1サイクルが短いので、反復による深い学習が必要な場合に有効である。例えば、経験→気づき→理論という一連の学習サイクルを在学中に何度か繰り返すことである。この際、領域間の関連性とサイクル間の連続性を意識させることが重要である。

これらはどれか一つを選択するというものではなく、一般的には組み合わせてカリキュラムをデザインする。

5. おわりに

理想的なカリキュラム・デザイン方法とは、的確な状況分析を踏まえて設定された明確な目標ならびに「本質的な問い」のもとに、厳選された科目を、スコープとシーケンスを意識して、配置していくことである。そのようなカリキュラムは、学生が4年間をかけて、その「本質的な問い」を探求した履歴として位置づけることができる。学生が単位制度に基づいて設定された学習時間を越えて、その探求に没頭できるかどうかは、組織としての教員集団の叡智と努力の結晶としてのカリキュラム・デザインによるのである。

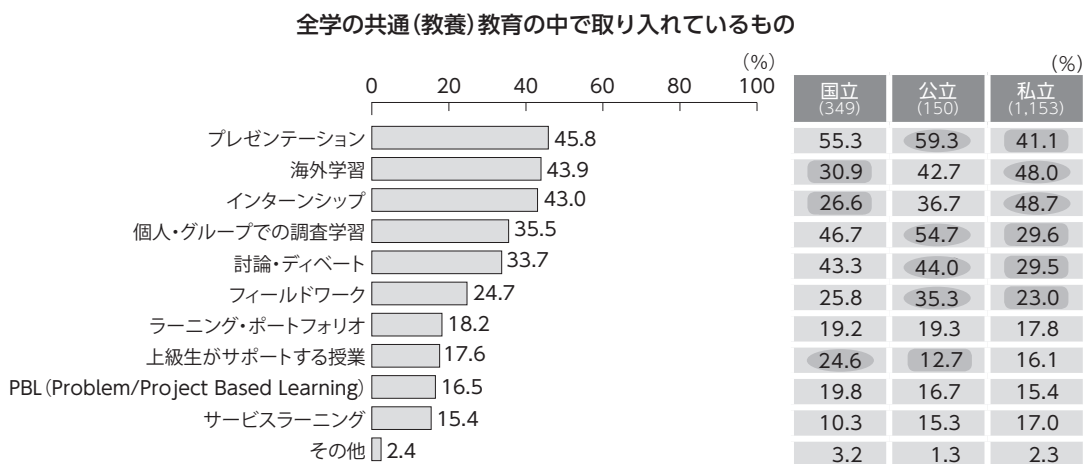
データ

主体的な学習を促す取り組みの実施内容

主体的な学習を促す取り組みの実施内容を、「全学の共通（教養）教育」「学科の教育」（以下、それぞれ「全学」「学科」とする）に分けてたずねた。最も多かったのが、全学、学科とも「プレゼンテーション」で、全学45.8%、学科83.2%であった。次いで多いのが、全学では、「海外学習」43.9%、「インターンシップ」43.0%、学科では「個人・グループでの調査学習」74.4%、「討論・ディベート」57.8%であった。設置者別にみると、大きく異なるのは「インターンシップ」で、国立の実施率が全学26.6%、学科63.1%と、公立・私立に比べて、学科の教育の中に位置づけているところが多くなっている。

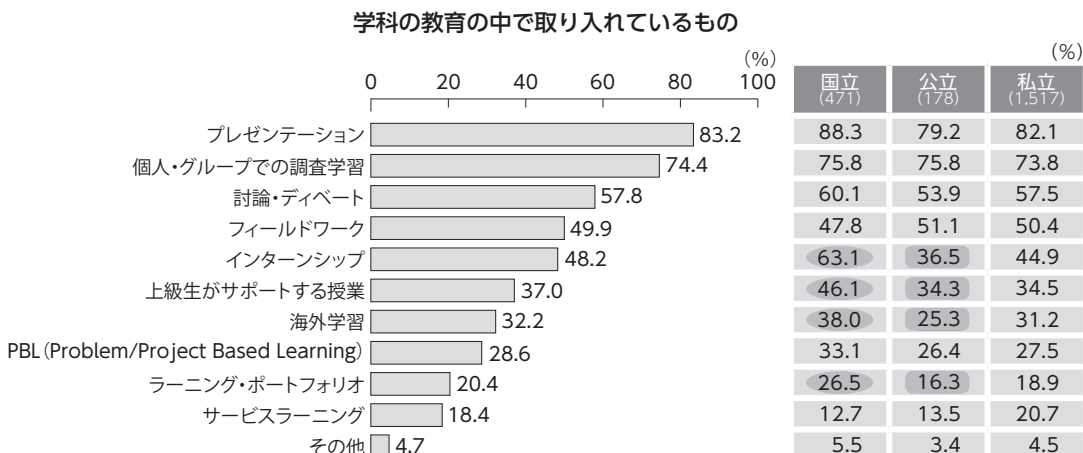
Q 貴学科では「主体的な学習」を促すという観点で、どのような取り組みをしていますか。「全学の共通(教養)教育」と「学科の教育」に分けて、あてはまるものにすべて○をつけてください。

図1-6 「主体的な学習」を促す取り組みの実施割合（全学の共通(教養)教育）



- 注1) 複数回答。
- 注2) n=1,652(「組織的に『主体的な学習』を促す教育方法をカリキュラムに取り入れていますか」の質問に対し、「全学・学科ともに組織的に取り入れている」「一部の教員が自主的に取り入れている」「共通(教養)教育の中でのみ取り入れている」と回答した人を対象としている。)
- 注3) 設置者別の表の網掛けは、設置者間で10ポイント以上の差があるもので、最も高いものを●、最も低いものを■で示している。図1-7も同じ。)
- 注4) 「海外学習」は、調査票では、「海外学習(海外留学、海外企業などへのインターンシップなど)」として示している。図1-7も同じ

図1-7 「主体的な学習」を促す取り組みの実施割合（学科の教育）



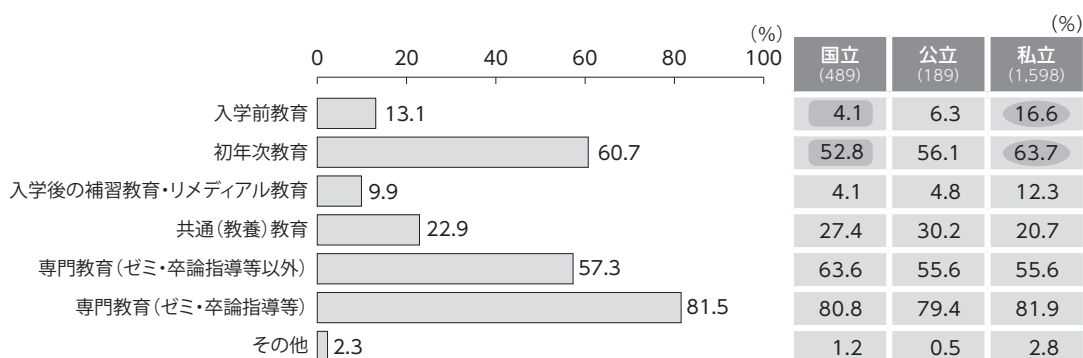
- 注1) 複数回答。
- 注2) n=2,166(「組織的に『主体的な学習』を促す教育方法をカリキュラムに取り入れていますか」の質問に対し、「全学・学科ともに組織的に取り入れている」「一部の教員が自主的に取り入れている」「学科の教育の中でのみ組織的に取り入れている」と回答した人を対象としている。)

主体的な学習を促す取り組みの実施状況

主体的な学習を促している年次・段階は、「専門教育（ゼミ・卒論指導等）」（81.5%）が最も多く、次いで「初年次教育」（60.7%）、「専門教育（ゼミ・卒論指導等以外）」（57.3%）と続く。設置者別にみると、私立の「初年次教育」（63.7%）、「入学前教育」（16.6%）での実施率が相対的に高い（図1-8）。また、学科系統別には、「人文科学」「社会科学」といった文系学科でも、「専門教育（ゼミ・卒論指導等以外）」での実施率がそれぞれ55.6%、47.2%と5割前後にのぼる。文系学科の専門教育の中でも、ゼミ・卒論指導に限らず、主体的な学習を促す教育が広く行われている様子が見えてくる（図1-9）。

Q 貴学科では主にどの年次・段階で「主体的な学習」を促していますか。特に力を入れているものについて、すべてお答えください。（○はいくつでも）

図1-8 「主体的な学習」を促す教育を実施している時期・段階（全体・設置者別）

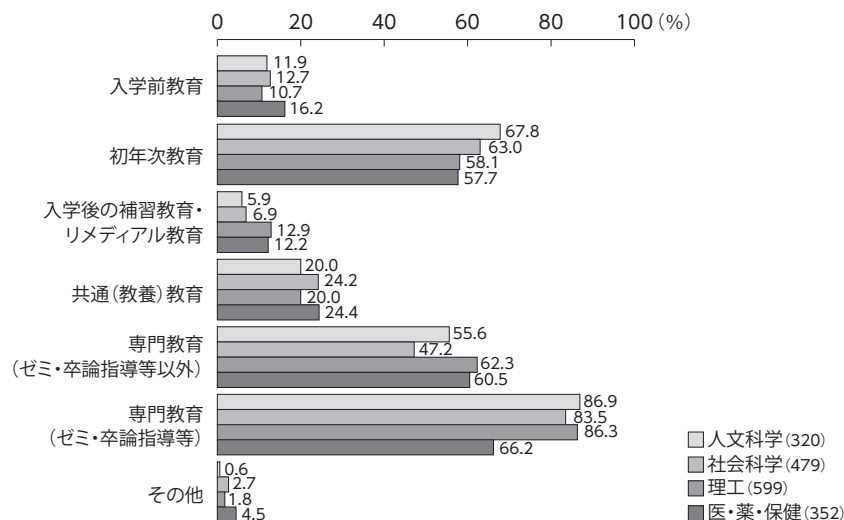


注1) 複数回答。

注2) n=2,276。対象は、「組織的に「主体的な学習」を促す教育方法をカリキュラムに取り入れていますか」の問いに対し、「取り入れていない」「無回答」以外の回答者。図1-9も同じ。

注3) 設置者別の表の網掛けは、設置者間で10ポイント以上の差があるもので、最も高いものを●、最も低いものを■で示している。

図1-9 「主体的な学習」を促す教育を実施している時期・段階（学科系統別）



注1) 複数回答。

注2) ()内はサンプル数。

ワーク

■視点3 「『主体的な学び』を促進するカリキュラムをどう設計すべきか」のチェックポイント

●貴学科の現状チェック

貴学科では、視点3に関して次のことがどの程度あてはまりますか。現状をチェックしてみましょう。

※なお、このチェックリストは全てやることが望ましいというものではありません。あくまで、カリキュラム改革の際に実施している活動の状況を確認するためのものです。

▶到達目標について	チェック
ディプロマポリシーをもとに、カリキュラム上の到達目標(育成すべき能力)を設定している	
達成度を客観的に評価できる到達目標となっている(漠然としためざすべき人材像の記述にとどまっていない)	
到達目標は社会からの要請や評価を踏まえ設定している	
到達目標は現在の学生の状況を踏まえて、達成可能なレベルに設定している	
到達目標に、社会に出た時に必要な汎用的能力(コミュニケーション力や課題解決力など)が含まれている	

▶カリキュラム(科目構成)について

カリキュラム上の到達目標と、授業上の到達目標との関連性がチェックされており、カリキュラムマップ等でそれらが可視化されている	
到達目標への各授業の寄与度(ウェイト)がわかるようになっている	
到達目標達成のために、不必要な科目は配置されていない	
各科目においては、客観的に評価できる到達目標を設定している	
到達目標の達成という点で、カリキュラムのスコープ(領域・内容)は適切であり、工夫がある	
学生の学習の動機づけという点で、カリキュラムのスコープ(領域・内容)は適切であり、工夫がある	
科目間で教育内容の重複や漏れがないように配慮している	
到達目標の達成という点で、カリキュラムのシーケンス(順序・系統性)は適切であり、工夫がある	
学生の発達段階に即した順序という点で、カリキュラムのシーケンス(順序・系統性)は適切であり、工夫がある	

▶カリキュラム改革のプロセスについて

ディプロマポリシーやカリキュラムポリシーを定期的に見直す機会がある	
到達目標達成のために、現在のカリキュラムが有効かどうかを定期的に見直す機会がある	
到達目標達成のために、不必要な科目があった場合、廃止したり、担当者に修正を依頼する仕組みがある	
科目の到達目標をシラバスに明確に記述するためのFD活動を定期的実施している	
科目の到達目標がシラバスに明確に記述されているかどうかのチェックを定期的実施している	
科目が属人化しないように、複数の教員が当該科目を担当できるような工夫がある(例:数年おきに教員が交替する)	
科目が増えずに十分な工夫がある(例:科目数や非常勤講師数の上限を設定する)	
カリキュラムは頻繁に変えなくてもよいように、できるだけ長く利用できるような工夫がある	

▶主体的な学習を促進するプログラムのカリキュラムへの組み込みについて

1年次の学生に対する導入教育として、主体的な学習を促進するプログラムがある	
1年次の学生に対する導入教育として、基礎学力低下に対応したプログラムがある	
導入教育以後の主体性や意欲低下を食い止めるためのプログラムがある	
2年次以後の学生に対して、主体的な学習を促進するプログラムがある	
主体的な学習を促すプログラムは、企業など学外の意見を反映して設計している	
主体的な学習を促すプログラムにおける経験(体験・実習等)は、知識と関連づけられている	
主体的な学習を促すプログラムにおける経験(体験・実習等)は、振り返りと関連づけられている	
主体的な学習を促進する準正課教育や正課外教育の機会を設定している	

▶主体的な学習を促進するプログラムの実施について

主体的な学習を促すプログラムを組織的に実施している(教員個人の取り組みになっていない)	
主体的な学習を促すプログラムは複数の教員がかかわり設計・実施している	
主体的な学習を促すプログラムの学習効果を測定・評価している	

●今後のカリキュラム改革を進める視点から、考えてみましょう。

1) 上記のチェックをもとに、自学科の現状分析をしてみましょう。これまで、できていること、できていないことは何だと思いますか。また、2) カリキュラム改革を進めるために今後やるべきこと・課題について、①いつまでに②誰が③何をすべきか、の観点で考えてみましょう。

自学科の現状分析	できていること(3)	
	できていないこと(3)	
(いつまでに・誰が・何をすべきか) 今後やるべきこと・課題		