

▶ 日本高等教育開発協会・ベネッセ教育総合研究所 共同研究

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報告書

[ケーススタディ編]

ベネッセ教育総合研究所

研究の経過とケーススタディの目的

日本高等教育開発協会とベネッセ教育総合研究所は、2012年度から2013年度の2カ年にわたり、「大学生の主体的学びを促すカリキュラムデザインのあり方」をテーマに共同研究を実施した。研究は、前半の全国大学学科長を対象とするアクティブ・ラーニングのカリキュラムへの導入とカリキュラム改革の実態・課題を把握するアンケート調査(定量調査)、後半のカリキュラム改訂のプロセスに関するケーススタディ(定性調査)から構成されている。

本報告書は後半のケーススタディをとりまとめたものであるが、まず本研究の経緯から紹介し、ケーススタディの目的を説明する。

●なぜ本研究に取り組んだのかー本研究の経緯ー

周知のように、平成24年8月に出された文部科学省の中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」では「主体的な学修を促す学士課程教育への転換」を求めている。その具体的な手立てが、教員と学生が意思疎通を図りつつ、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能動的学修(アクティブ・ラーニング)への転換である。

しかしながら、本報告書の序章で川島が論じているように、主体的な学びのあり方は、各授業それぞれにおける学生の参画や双方向授業の展開といったマイクロシーンに留まるものではない。より重要なポイントは、アクティブ・ラーニングの取り組みを、カリキュラムの中に、理念的にも制度的にも明確、かつ適切に位置づけること、すなわち「アクティブ・ラーニングをカリキュラムで生かし」「カリキュラムによって学生を育てる」という発想に基づく学士課程教育の追求なのである。

こうした点から考えると、「アクティブ・ラーニングを大学のカリキュラムの中に適切に位置づけるためのカリキュラムのり・デザインを進める教学マネジメント」が一層重要となるのは論を俟たない。

この課題に関連する先行研究には、行政や大学団体、教育関連企業等々が行ったいくつかの調査がある(注1)。行政や大学団体による調査は、大学教育の質保証の観点から、汎用的能力の育成を目的とした科目の導入状況やカリキュラム編成の概略を統計的に把握するものである。一方、教育関連企業が行った調査では、特にアクティブ・ラーニングに焦点をあて、質問紙による導入実態の把握とヒアリングによる深い考察を行っている。その焦点はアクティブ・ラーニングによる授業を効果的に実施するための課題を考察したものであった。

結果、我々の問題意識である「アクティブ・ラーニングをカリキュラムの中にどう位置づけるのか」また「そのためのカリキュラムのり・デザインをどう進めるか」についての研究知見は不足しており、明らかにする意義があると確認した次第である。

(注1) 参照した主な先行調査

- 1 文部科学省大学振興課大学改革推進室「大学における教育内容等の改革状況について」2011.1
- 2 日本私立大学団体連合会「学士課程教育の『質の向上』に関わるアンケート」2009.7
- 3 日本私立大学協会付置 私学公共教育研究所「第2回学士課程教育の改革状況と現状認識に関する調査」2010.10
- 4 河合塾「大学のアクティブラーニング調査 質問紙調査」2010

●ケーススタディの目的

冒頭で既に触れたが、本研究ではまず全国の大学学科長調査（「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」）を実施した（注2）。学科長を対象とした理由は、カリキュラムは多くの場合、学科を基本単位として構成されているからである。

その主な目的は、アクティブ・ラーニング（調査上では学生の主体的な学びを促す学習方法と広く表現）が、学科組織としてどの程度導入されているのか。また、アクティブ・ラーニングを含むカリキュラムの改訂状況とその途上にある問題点・課題、また運用上の問題点・課題を探ることにある。

結果として見えてきたのは、まず、既に多くの学科でアクティブ・ラーニングを組織的に導入しており、カリキュラム改訂に際してはディプロマポリシーとの整合性を高い比率で重視しているという事実であった。すなわち既に、学習の到達度を重視する観点から、主体的な学びを促すための取り組みが進行しつつあるという状況が確認された。

しかし、その一方で明らかになったのは、カリキュラム改訂のねらいとして、主体的な学びの姿勢や意欲を身につけさせることを目的としながらも、実際にはなかなか身につけていない事実や、教員間の合意形成や新たな教員の確保など、「既存の人や組織」との兼ね合いがカリキュラム改訂の阻害要因になっているという事実であった。また、私大を中心に学生募集や就職状況改善など経営面の課題もカリキュラム改訂の課題とされている。

これらの状況は、カリキュラムを変革し、それを実効ならしめるためには、個々の大学の置かれた状況の中で生じる「現実の諸問題」を解決し、乗り越えていく「術」が必要であることを示している。実際に大学の現場でカリキュラムを改訂していく際には、具体的に何を課題と捉え、どのような行動をとればよいのかに関する具体的な方法が求められている。こうした問題意識の下、ケーススタディにおいては、主体的な学びを促すカリキュラムへの改革を行った大学のいわば「成功事例」を抽出し、カリキュラム改訂プロセスの実態を行動レベルで把握し、その「成功要因・秘訣」を明らかにすることを目的とした。

（注2）全国大学学科長調査の概要

■調査名称 「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」

■実施時期 2013年2～3月

■調査配布先 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%

なお報告書は2013年9月に刊行し、ベネッセ教育総合研究所のWEBサイトで公開している。

以下のURLを参照されたい。

<http://berd.benesse.jp/event/detail.php?id=4003>

ケーススタディの概要

ケーススタディでは、まず先行して実施した全国大学学科長調査のいくつかの設問と回答結果を抽出条件として設定し、該当する学科を「成功事例」として抽出し、訪問面接による調査を行った。

下記の①～⑤の条件を満たす学科を抽出し、⑤の自由記述の内容やWEBサイト上で広報されているカリキュラムに関する情報と設置者、学問領域のバランスなどを考慮して、最終的に16件の事例を選定した。

【全国大学学科長調査結果からの選定条件】

- ①「カリキュラム改革の効果が現れている」と回答。
- ②「主体的な学習を促すカリキュラムを全学もしくは学科で組織的に取り入れている」と回答。
- ③「主体的な学習を促す観点で、複数のアクティブ・ラーニングを実施している」と回答。
- ④主体的な学習を促す観点で、以下のカリキュラムの運用に重要な問題を抱えていないと回答。
 - ・DPに沿ったカリキュラムになっていない
 - ・主体的な学びの姿勢や意欲が身についていない
 - ・主体的な学習を促す授業の方法がわからない } 左記3項目に「あてはまらない」と回答。
- ⑤自由記述で「カリキュラムやその成果」に関連する記載がある。

【実施時期】

2013年7月～11月

【訪問面接時の主なヒアリング事項】

カリキュラムのPDCAを切り口として、カリキュラム改訂のねらいと実際のプロセス（実際の行動）、その運用状況・課題、評価・改善の実態について状況を把握した。並行して、ヒアリング対象学科の3ポリシー（アドミッション・ディプロマ・カリキュラム）、カリキュラムマップ、シラバス等関連する資料を収集した。

①カリキュラムの策定・改訂について

- ・カリキュラム策定・改訂の目的（何を強化・改善しようとしたのか）
- ・カリキュラム策定・改訂のプロセス（改訂作業の進め方、体制、重視事項、阻害要因など）
- ・アクティブラーニングの必要性、カリキュラムへの組み込み状況
- ・共通教育と専門教育の接続（共通教育のカリキュラムの改訂権限やプロセスなど）

②カリキュラムの運用・課題について

- ・カリキュラム運用開始時に生じた課題と対応
- ・カリキュラムの運用状況と成果（教育目標の達成状況や運用時の配慮事項など）
- ・「学生の主体的な学習の促進」の具体的なプログラムと成果
- ・学生の学習・履修支援や成果の把握（履修モデルなど）
- ・教員の教育力向上やインセンティブの付与（FDの取り組み）

③カリキュラムの評価・改善について

- ・カリキュラムの評価方法と評価指標
- ・今後のカリキュラム改訂の予定と改訂の方向性

【研究体制】

日本高等教育開発協会

主査：川島 啓二（日本高等教育開発協会 会長、国立教育政策研究所 高等教育研究部長）

井上 史子（帝京大学 准教授）

佐藤 浩章（大阪大学 准教授）

山田 剛史（愛媛大学 准教授）

吉田 香奈（広島大学 准教授）

ベネッセ教育総合研究所

樋口 健（高等教育研究室 主任研究員）

松田 実（高等教育研究室 チーフコンサルタント）

山下 仁司（高等教育研究室 主席研究員・チーフコンサルタント）

吉本 真代（高等教育研究室 研究員）

調査協力

河村 基（㈱エールバリュー）

本報告書の活用方法

本報告書は、各大学でカリキュラム改革の場面でご利用いただけるよう、以下の点に配慮して構成している。

1. カリキュラム改革において重要となる次の4つの視点別にまとめている。第1章では下記の視点別に前段で事例を総括的に解説し、後段で内外の学術的な研究成果を踏まえた考察・提言を行っている。第2章は個々の大学ごとにカリキュラム改革の取り組みについてまとめた事例集となっている。

各大学の課題や関心に応じて、必要箇所を参照することができる。

- ・視点1 何を問題と捉えてカリキュラムを改革するのか
- ・視点2 カリキュラム改革のための体制構築はどうあるべきか
- ・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
- ・視点4 どのようにしてカリキュラムの評価・改善を実施すべきか

2. また、第1章では上記の4つの視点別に、カリキュラム改革に取り組むためのチェックリストを掲載している。このチェックリストは、今回の研究から得られた知見や内外の研究成果を総合的に踏まえて設定したものである。

特に「これらを全てやらなければならない」という趣旨で作成したものではない。自大学の状況を確認し、今後のカリキュラム改革のあり方や課題について考えるきっかけとしてご利用いただければ幸いである。

序章

序章

第1章

第2章

Appendix

学士課程教育の体系化を導くカリキュラム・デザイン
—本調査の趣旨と本報告書の構成—

日本高等教育開発協会 会長 川島 啓二

学習者中心の教学改革を進めるために重要なことは何か

ベネッセ教育総合研究所 主席研究員 山下 仁司

学士課程教育の体系化を導く カリキュラム・デザイン

—本調査の趣旨と本報告書の構成—

日本高等教育開発協会 会長 川島 啓二

◎はじめに

学士課程における教育課程の体系化は、今世紀に入ってからの大学教育改革の中心的な課題であり続けてきた。2005年の『将来像答申』で3つのポリシーが謳われ、2008年の『学士課程答申』では3つのポリシーを実質化させるための教学マネジメントの確立が強調されながら、『質的転換答申』（2012）においても、殆ど再論する形で、教育課程が全体として修得させようとしている知識・技能について「個々の授業科目がどのように連携し関連し合う」のか、明示することを求めている。曰く、「プログラムとしての学士課程教育」という概念が未だ定着していないからだという。では、いったい何故未定着なのか。

答申は、その隘路を打開するための方策として、学長のリーダーシップによる教学マネジメント体制の確立や、CAP制、ナンバリング等の導入を提唱しているが、教育課程の体系化の具体的な作業は、カリキュラムの改訂（リ・デザイン）に他ならず、それは、DPから導かれる科目構成と到達目標の見直し、教育内容、教育方法の検討、担当者の配置等、従来からの人と制度が葛蔓のごとく錯綜した「歴史的構造物」の建て直しを意味するものであり、より具体的に即した方法論（タクティクス）がなければ改革のための橋頭堡を築くことは望めない。本調査は、全国の大学から、カリキュラム改革の成果をあげている事例を見出し、その改革の相貌と成功要因を、改革プロセスのダイナミックスにも目配りしつつ、分析・整理したものである。このようなリアリティに裏付けられた知見や、そこから抽出された改革のための視点や方法論こそが、真に現場の担当者の方となりうるであろう。

◎本報告書の構成

ディプロマ・ポリシーに基づいた、カリキュラム編成の方針（カリキュラム・ポリシー）が教員間で

共有され、各科目の排列とその到達目標に落とし込んでいくという作業が、言葉でそれとして語られる整合性だけではなく、具体的にどのような活動で担保されるのか。本報告書では、それを4つの視点から整理し、カリキュラムのリ・デザインのための方法論を提示している。

第一章では、本調査の対象となった事例の概説と、カリキュラム改革を分析・整理する上で4つの視点を提起し、そのねらいを論じている。視点1：何を問題と捉えてカリキュラムを改革するのか—「主体的な学び」を育成するカリキュラム改革の出発点—、視点2：カリキュラム改革のための体制構築はどうあるべきか—カリキュラム改革の推進と合意形成の工夫、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—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—、視点4：どのようにしてカリキュラムの評価改善を実施すべきか—カリキュラム評価の視点と体制—、の4つであり、それぞれ、1) ケースの解説と2) 理論・フレームワーク、方法論、課題等が論じられている。この4つの視点は、カリキュラム改革の現実における時系列的な流れであると同時に、カリキュラム改革のダイナミックスのポイントでもあり、視点同志が相互かつ複雑に影響しあっている。

第二章は事例集として、カリキュラム改革を成し遂げた特徴ある事例を紹介・分析し、そのリアルなプロセスと分析の視点、示唆として何を導くべきなのかを論じている。

◎主体的学習とカリキュラム・デザイン

『質的転換答申』のメインテーマであり、本調査に先立って行われた質問紙調査「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」においても焦点づけられた、主体的な学びの在り方は、各授業それぞれにおける学生の参画や双方向授業の展開といったマイクロシーンに留ま

るものではない。むしろより重要なポイントは、『質的転換答申』においても強調されているように、授業の予復習の確実な達成を基盤とした学習プログラムとそれを担保するシステムの構築である。それゆえ、アクティブ・ラーニングの取り組みは、カリキュラムの中に、理念的にも制度的にも明確に位置づけられる必要がある。このことは、とりまなおさず、科目間の到達目標や教育方法の調整を不可避とするものであり、それによって構築されたカリキュラムによって学生の成長が達成されていくということ、つまりは「アクティブ・ラーニングをカリキュラムで生かし」「カリキュラムによって学生を育てる」というプログラムに基づく学士課程教育の本来的あり方につながるものである。本調査が拠って立つ、アクティブ・ラーニングとカリキュラムとの関係の捉え方もこの点に帰結する。

◎カリキュラム構築と改善に向けた4つの視点の相互関係

カリキュラムが改訂されることによって、大学教育改革の実際が進行し、様々な改革課題の達成が、カリキュラムのリ・デザインのプロセスの1コマ1コマの達成によって果たされていく。そのようなダイナミズムの中でカリキュラムを捉える必要がある。

本報告書で取り上げた、4つの視点（①問題発見と課題設定、②組織体制、③カリキュラム設計、④評価）は、カリキュラム改訂の流れを単純に表現したものではない。そもそも、次の異なる4つのフェイズに焦点を当てており、評価は、課題設定、組織体制、カリキュラム設計の全てにフィードバックされて、次のプランニングに生かされるわけだし、問題発見の機能は、絶えず他のフェイズからの情報を吸収しながら新たな問題発見・課題設定の役割を果たす。4つの視点はカリキュラム形成に関わる重要で相互関連的な変数である。カリキュラム・デザインは孤立した個人の頭の中から生まれてくるわけではない。設計のための体制構築があり、設計の営みは、絶えず、組織体制への見直しのベクトルを生むであろう。4つの視点はそれぞれ往還的に働くのである。

◎今後の課題

大学教育の内容と方法に深くコミットメントした改革が進行し始めてから（2007年の大学設置基準改正をその始点とすれば）7年が経過した。DPの策定からシラバスの整備に至るまで、大学教育の基本的構図は既に共有されているといってもよい。では、その上でのカリキュラム問題の意味はいったい何処にあるのか？

カリキュラムの一面が、大学教員の個々の授業の総和という側面を持つならば、カリキュラムの体系性を志向した改革は、大学教育改革にとって本質的な意味を持つ。各教員の教育活動の基本的単位と当該大学の教育全体の目標とをつなぐ「環」としての役割をカリキュラムは果たすからである。むしろ申すまでもなく、求められているのは、個別の授業や課外経験の単純総和にとどまらないカリキュラムのデザインである。各授業の中での学習経験が学生の成長にとってどのような意味と機能を果たすのか、教育内容、教育方法の選択を含めて、丁寧な設計が求められる。加えて、課外における様々な学びや経験もデザインに含める必要がある。学生がどのような力を身につけたのか、アウトカムベースでのカリキュラムが求められるのなら、学習経験の総体としての教育課程の本来的な意義が再確認されよう。

であるならば、尚更、学生の成長という視点を持ち、主体的学びを生かすカリキュラムとは、学生の成長のシナリオの役割も果たすことになる。

また、今次調査で浮かび上がってきたのは、人と組織の結節点としてのカリキュラム改革という姿である。カリキュラム改革は、平板な更地に、カリキュラム・ポリシーを適用して、現実のカリキュラムが策定されて達成されるわけではない。当該大学の教員配置の問題や組織の問題等、改革に伴う諸問題を引き連れることになるのが、カリキュラム改革である。その意味で、カリキュラム改革は大学教育改革の縮図であると同時に、プログラムとしての学士課程教育を目指す上で、「本丸」ともいえる課題なのである。

学習者中心の教学改革を進めるために 重要なことは何か

ベネッセ教育総合研究所 主席研究員 山下 仁司

本調査・研究は、「大学生の主体的な学びを促すカリキュラム」のあり方を具体的にケーススタディしたものである。大学の教育における優れた取り組みに関する調査や事例研究は、文科省の特色GP、教育GPなど以前から進められてきた。教育GPでは、「課程（カリキュラム）」についての実践事例なども報告されており、またアクティブ・ラーニングに特化した個々の授業レベルの実践の研究もいくつか存在する。

しかし、平成24年8月に提示された『質的転換答申』の中の「学士課程教育の質的転換への方策」（P14）で述べられている通り、それらの授業は体系的・組織的に各大学・学部それぞれの育成目標、ディプロマポリシー（DP）を実現するための仕組みの中に位置づけられていなくてはならない。そのため、調査のフォーカスを、アクティブ・ラーニングを取り入れた「カリキュラム」のあり方、そのカリキュラム策定のきっかけや改編の目的、策定プロセスなどにおいたのが本調査報告書である。

具体的な教育の質的転換に向けたカリキュラム改革の事例は本文に譲るが、本調査に企業（民間）の立場で関わってきた身として、いくつか得られた総合的な気づきをここでまとめて巻頭言としておきたい。

◎「青年の発達を支援する教育の場」としての大学という視点

多くの大学では、アクティブ・ラーニングの重要性は認めつつも、大学教育は「専門知識を伝授することである」と考えている教員が多い。そのような教員は、教育とは教師の頭の中にある知識（客観的真理）を学生の頭に流し込んでいくことであると考え、いわゆる客観主義的な教育観を持っている。それに対し、今回見てきた多くの大学では、学部・学科の教職員が共通して大学教育を「青年期の発達を支援し、社会参画に向けた最終段階としての教育」

と認識していることが印象的であった。（職員には直接話が聞けていないが、調査した教員経由で職員も同様の認識で学生に関わっているという話をいくつかの大学で伺っている。）

古典的だが、エリクソンの発達段階説で言えば、青年期（13～22歳）はアイデンティティの確立期であり、主体的に自分の人生を考え始め、自分は何者か、自分は社会とどう関わっていくかなどの認識を確立する時期である。大学における共通教育・専門教育がこの時期の学生の発達・成長にどのように関わるかを意識することが重要なことなのではないかと考えられる。その際に、本調査から得られた気づきを元にして、単に「お題目」にしないポイントを列挙しておく。

◎学生の発達・成長という視点を教育に取り入れるためのポイント

まず、ディプロマポリシー（DP）や大学共通で育成を目指す人材像の定義が重要である。ここでDPを学部教育で身につく専門知識・技能の列挙で終えるのか、それとも青年期の発達を意識した内容・項目を備えたものにするかで、その次の手段としての教育内容・授業方法が全く変わってくる。

DPを定義するうえで、例えば「経済学の専門的知識を身につけ、それを社会の課題解決に活かすことのできる人材」など、専門知識と認知的スキル（批判的思考力や論理的思考力、課題解決能力等）を併せて挙げる大学は多い。「論理的思考力や課題解決能力は、ゼミで育成されているので教育を大きく変える必要はない」という声を聞くこともある。しかし、主体性・積極性などの態度・志向性や、チームワーク・リーダーシップ・フォロワーシップ等の対人関係能力の養成はどうするのか。それらの能力は、大学の正課教育で養成される必要はないのか。もし必要なのであれば、専門的知識を身につける

という範囲を超えて、どのような教育の取り組みが必要なのか、といった点から教職員が共通した大学教育に対する認識を持つべきである。今回取材した大学では、入学してくる学生を中心に専門教育の範囲を超えてどのような教育が必要かを検討したという例が多くみられた。

次のポイントは、DP・目指す人材像とカリキュラムの整合性を確認することである。具体的な方法としては、例えば、縦（表側）に知識・能力・態度（志向性）にわたるDPのブレイクダウン、横（表頭）に授業科目を記入し、どの授業科目でどの能力が養成されるか、過不足はないかを確認できるカリキュラムマトリックスを作成している大学の事例があった。

マトリックスができれば、更に、必修科目と選択の関係性、学生に自由に選択をさせることで、特定能力の育成機会がない学生が出ないかという検証を行うべきである。学生が履修を決める際に問題が生じる場合は、履修モデルの提示やSA(Student Assistant)などを活用した人的支援、コンピュータ・システムによる履修支援などの仕組みなども考えるべきである。

学部・学科レベルで教育に関わる教職員ができるだけこの作業を共通で行い、それぞれの授業科目における真のミッションが何であるかを明確に意識することが望ましい。この作業は、全学共通科目と専門科目の機能の整理のためにも役に立ち、共通言語で教育全体を俯瞰できるというメリットがある。

◎エビデンスを元にした改善・管理を恐れない

－アクション・リサーチのデータ活用の勧め－

最後に、そのカリキュラムで目指す知識・能力・態度（志向性）が育成されているかを評価し、教員と学生双方にフィードバックされる評価の仕組みの導入が必要である。態度・志向性や対人関係能力は測定しにくいものではあるが、通常の成績に加え、ルーブリック（評価基準）によるデュアル評価が手軽に行える仕組みができることが望ましい。

また、教員側から一方的に学生を評価するのではなく、学生の自己評価による成長実感や、社会に出るための自信度合い等を教員側にフィードバックして、カリキュラム・授業の改

善を促すPDCAの仕組みも必要である。青年期の発達を支援するということからも、これまでの教員中心の教育の考え方を「学習者中心の教育」に切り替えるべきである。

更には、教育のアウトカムの客観的な評価も取り入れられるとよい。教育者はえてして、自分以外の人間が自分の教えた学生の教育成果を測定することを嫌う。ましてや、自分の教育成果を他者と比較されることは極端に嫌がるもので、外部の学生評価ツールを導入することに消極的になることが多い。

しかし、外部の学生評価ツールを、自らの授業法やカリキュラムを改善するためのツールとして考えてみてはどうだろうか。

教育学では、教育のアクション・リサーチ(Action Research)という考え方が存在する。アクション・リサーチとは、簡単に言うと、「教師が自らの指導法や教育の改善を目指して、授業のやり方を試しに変えてみて、その成果をアセスメントで測定することで試行錯誤的に改善につなげる実践的調査研究」ということである。学生の成績評価でも教員の指導力の評価でもなく、教育を良くしていくための仕組みとして、客観的なエビデンスを元にしたアセスメントを活用する、という考え方が現場に根付くことが重要である。

もちろん、その場合は使用する外部アセスメントの持つ構成概念が、DP・教育方針に合致していることが前提である。構成概念とは、「そのアセスメントで高い評価が得られることが何を意味するか」ということであり、評価が自己目的化しないためにも十分な配慮が必要であることは言を俟たない。

〈参考文献〉

中央教育審議会 大学分科会(2012)『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～(答申)』

第 1 章

カリキュラム改革の 4つの視点

- 視点1 何を問題と捉えてカリキュラムを改革するのか
－「主体的な学び」を育成するカリキュラム改革の出発点－
- 視点2 カリキュラム改革のための体制構築はどうあるべきか
－カリキュラム改革の推進と合意形成の工夫－
- 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
－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－
- 視点4 どのようにしてカリキュラムの評価・改善を実施すべきか
－カリキュラム評価の視点と体制－

視点1

何を問題と捉えて

カリキュラムを改革するのか

—「主体的な学び」を育成するカリキュラム改革の出発点—

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>

カリキュラムの改訂は、それ自体が最終目的ではなく、改訂することで自大学の教育上の課題を解決しようとする取り組みでもある。このような認識から、各大学のカリキュラム改訂の出発点でどのような問題を捉えていたのかを確認した。

共通して見えてきたのは、第一に学生の主体性や基礎的学力が以前に比べて低下してきたという学生の変化への対応である。第二に就職先が以前より多様化するとともに、厳しい就職状況の下、学生の社会への適応力がより求められる時代になった。また、進展するグローバル化にどう対応するのか。こうした社会環境変化への対応である。第三に現代社会の中で学問自体の変化をどう捉え、教育に転換していくかという点である。

こうした背景の中で、各大学では、学生を主体的な学び、専門的学びへ向かわせる動機づけとなるアクティブ・ラーニングや、汎用的な能力を育成する教育の充実等、カリキュラム改革に取り組んでいる状況が明らかになった。

カリキュラムの改訂は、見方を変えると個々の既存教育プログラムの課題を設定し、解決を実行する過程でもある。このような視点の下、本章では訪問した大学の事例から、カリキュラム改訂の出発点においてどのような問題意識を捉え、どのような考え方の下でカリキュラム改革を行ったのか考察する。

大学生の学問への関心曖昧化と主体的に学ぶ力の低下など、学生の変化に対応する

事前に実施した学科長アンケートでは、「カリキュラム改訂のねらい」をたずねた設問に対

して「学生に主体的な学びの姿勢や意欲を身につけさせる」(66.9%)、「効果的・効率的に学生の学力を向上させる」(62.8%)、「専門的な知識だけでなく、社会に出た時に必要な汎用的能力の育成・強化」(62.3%)が上位に並んだ。

訪問した大学で聞かれた、カリキュラム改訂の契機となった問題意識も、概ねこの状況に即したものとよい。まず最初に、多くの大学から問題認識として聞かれたのが、入学する大学生の意識や学ぶ力などの変化である。具体的には、専門分野で学ぶ目的意識や意欲の面が希薄化してきたこと。ひいては、高校までの知識重視の学習経験からか、「自分で課題を設定し学習を進

め、解決する」大学が求める「主体的学び」に上手く転換できない学生も多いという。

さらに一つは、基礎学力の低下である。文章力や計算力など基礎学力の低下、知識の積み上げが苦手な学生が増えたこと等が指摘されていた。こうした状況に対応するために、各大学ではカリキュラムの中で専門分野と融合したアクティブ・ラーニングを織り込み、展開している。

取り組みの詳細は、視点3において記載することとし以下にいくつか概要を紹介しよう。例えば、滋賀県立大学環境科学部・環境生態学科では、環境問題をテーマとしたディベート（1年次）や、卒業研究を目指したライティングの授業（1年次、4年次）など、専門と融合した汎用的能力を育成するカリキュラムを実施している。ねらいは「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」や「書く力」など社会でも必要な汎用的能力の育成である。

また、日本大学生産工学部・土木工学科においては、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、1年時の導入教育から3年時のインターンシップまでを通して、意識づけさせる教育を行っている。

一方、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では、学ぶ意欲の曖昧な学生が増える中、急いで成長を促すのではなく、多方面から刺激を与え、学習に対する「やりがい」を見つけさせることを重視した教育を展開している。時間をかけて社会人として必要な主体性を養成する方針である。その中核をなすの

が、ユニットプログラムというプロジェクト授業である。学生がグループを組み、役割分担のもとで課題発見から解決までを目指す体験型学習で1年次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年の課題解決と評価へと進んでいく。

現代社会で求められる能力を備えた学生の育成強化など、社会環境の変化に対応する

一方、著しい社会環境変化への確実な対応は、大学改革にとっても極めて重要な課題であり、カリキュラム改訂の問題意識として捉えられているようだ。

▶就職環境の変化に対応して、専門性と汎用的能力の獲得を両立させる

今回、調査した複数の大学では、専門を深化させつつも、論理的思考力やチームとしての課題解決力など汎用的能力の育成を織り込みつつ、社会からの要求に応え得る能力を修得し、厳しい就職環境に対応できるカリキュラムが模索されていた。

一つのケースとして武蔵野美術大学造形学部・デザイン情報学科を挙げたい。同学科は1999年設置という後発の学科であるが、企業への人材輩出を意識し、既存の芸術大学とは一線を画した大胆なカリキュラムを編成している。その中心が「課題発見プロジェクト（デザイン情報学基礎演習Ⅰ）」（1年前期に実施）である。（造形の必要なスキル教育は行った上でその後）例えば会社の経営危機など社会の課題を素材にしてテーマ設定し、プロジェクトを推

進。学科の全教員、3年生の上級生や助手による助言を受けながら進めている。

また、日本女子大学家政学部・住居学科では、インフラやまちづくり、アクセサリーなど3割程度は、建築分野にかぎらず多方面に人材を輩出している。こうした状況も踏まえ、これからの新しい社会に求められる能力を獲得するために、主体的に考察し、説明・判断する能力を育成、「建てない時代の新しい建築教育」を実践している。

▶進展するグローバル経済社会をリードする力を育成する

一方、兵庫県立大学経済学部では、グローバル社会に向けて優秀な人材を輩出するために、2011年に新たに国際キャリアコースを設置した。今日の世界的な経済危機を乗り越えて、新しいグローバル経済社会をリードする「国際キャリア・パーソン」の育成を目指している。育成すべき能力の三本柱として「実践的な英語コミュニケーション力」「確固とした経済学の専門知識と分析能力」「異文化環境の理解と対応」に据えた。授業の6割以上を英語で学び、英語でのプレゼンテーションや論文作成にも取り組む。外国人教員がすべて英語で実施する授業を理解し、英語で討議できるようになることが卒業時の到達目標である。その活躍の場は、グローバルに展開する企業のビジネスパーソン、国際化に貢献する国家公務員やNPOの職員、またIMFやWTO、世界銀行など国際機関の職員などを想定している。

従来の学問領域の枠を超え、新たな研究と教育を統合的に創造する

さらに一つ、カリキュラム改革の契機として紹介したいのは、伝統的な学問領域の内容や構造を乗り越え、新たな研究と教育カリキュラムを創造しようとする取り組みである。

青山学院大学法学部・法学科では、2013年度よりカリキュラムを「ビジネス法コース」「公共政策コース」「司法コース」、我が国初となる「ヒューマンライツコース」に再編した。また同学部では、実学ベースの「新しい法学教育」を構築するために、2～4年の期間で実施するプロジェクトを立ち上げた。注目すべきは、このプロジェクトは従来の法学の枠を超えて異なる分野の教員間の連携を促進し、実学を研究材料とした複合的研究をプロジェクトとして推進し、研究内容を大学教育に還元する仕組みを構築した点だ。

具体的には「税や知財、ビジネス、安全・安心、薬物など」をテーマとして取り上げ、法学と理工学、医学教員等との連携などゆるやかな共同研究体を構築している。「薬物」の分野では、薬物犯罪を扱う研究を中心に、薬物に関わる医学や薬学、犯罪の行動心理学の領域と法学の融合を図った。また、「知財」研究では特許評価や会計、技術マーケティングの専門家が集結して知財クリニックという機能を設置している。また、これらの実学研究を学部教育に落とし込むために3～4年次のゼミなどと連携し、学部生もワークショップに参加できるようにした。また、非常勤講師による寄附講座やスポット的な講座などを実施し、学部教育への落とし込み

を行っている。

これらの取り組みは緒についたばかりで、成果は今後を待つことになる。どのような新たな法学研究ならびに教育へと発展するのか、今後の展開を大いに期待したい。

学科レベルにおけるカリキュラム改革の目的

広島大学 准教授 吉田 香奈

1. なぜカリキュラムを改革するのか？

今回の調査では、各学科が何をきっかけとしてカリキュラム改訂を行うに至ったのか、また、そのねらいや重視した点は何かについて尋ねている。調査の結果を詳しく見ていく前に、まずカリキュラムの法令上の規定やカリキュラム改革の論点、および政策動向について整理しておきたい。

大学の教育課程の編成方針は大学設置基準（昭和31年10月22日文部省令第28号）に定められている。同法第19条第1項で「大学は、当該大学、学部及び学科又は課程等の教育上の目的を達成するために必要な授業科目を自ら開設し、体系的に教育課程を編成するものとする」と規定されているが、大学設置基準が現在の規定になったのは1991（平成3）年の大改正（いわゆる大綱化）以降のことである。旧基準では開設を義務づけられた授業科目と最低修得単位数等が細かく規定されていた。しかし、大学の個性化・多様化を推進する観点からこれらの規定が廃止され、各大学は以前よりも自由に教育課程を編成することが可能になったのである。

この大綱化以降、各大学では多様な科目が開設され、学生の選択幅も大きく広がるようになった。しかし清水（2005：65-67）は、大綱化以降も残るカリキュラムの問題点として次の4点を挙げている。すなわち、①大学教育の理念・目標の明確化、②一般教育と専門教育の有機的統合、③バランスのとれた系統的履修システム、④カリキュラムの評価、である。清水は、教育理念・目標の明確化はカリキュラム編成を行う際に不可欠な前提条件であり、理念なき改革はたとえ一時をしのいでも永続的な真の成果は期待できないと指摘する。また、体系的カリキュラム編成の成否は一般・教養教育と専門教育をどう関連づけるかという一点に集中してかかっているとんでも過言ではないと述べている。さらに、カリキュラム編成における最

も困難で具体的な作業は学生にいかにもバランスのとれた系統的な履修をさせるかという点にあると強調する。そして、学生の視点を取り入れたカリキュラムの評価改善サイクルの強化が重要な課題であると指摘している。

これらの点について、2000年代半ば以降の高等教育政策の変化は著しく、猛スピードで改革が進行していると言っても過言ではない（吉田 2013：99-101）。

2005（平成17）年の中央教育審議会「我が国の高等教育の将来像（答申）」では、各大学は「学位授与の方針」（ディプロマ・ポリシー）を明確化することが求められ、2007（平成19）年にはこれを受けて大学設置基準が改正され「大学は、学部、学科又は課程ごとに、人材の養成に関する目的その他の教育研究上の目的を学則等に定めるものとする」（第2条）という規定が盛り込まれた。さらに、2008（平成20）年の中央教育審議会「学士課程教育の構築に向けて（答申）」では、アドミッション・ポリシー、カリキュラム・ポリシー（CP）、ディプロマ・ポリシー（DP）の明確化と体系的・順次性に配慮したカリキュラムの編成が強く求められた。

加えて、大学評価・学位授与機構の実施する大学機関別認証評価においても基準改正が行われ、2012（平成24）年度実施分よりCP、DPの策定・実施状況がチェックされるようになった。さらに、同年8月の中央教育審議会「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）」では、主体的に考える力を持った人材の育成を図るため、大学教育を能動的な学習の場へ転換させることが強く求められた。平成2013（平成25）年には、これらの方向性の強化に向けて、文部科学省は私立大学等改革総合支援事業（平成25年度予算178億円）を通じて各大学の教学マネジメント体制の構築や教育の質向上に関するPDCAサイクルの確

立等の取り組みを点数化し、私学助成に反映させる取り組みを開始している。

以上のように、今日、大学のカリキュラム改革は各種答申、関係法令の改正、大学機関別認証評価、私学助成などの様々な経路を通じて強力に推進されているのである。

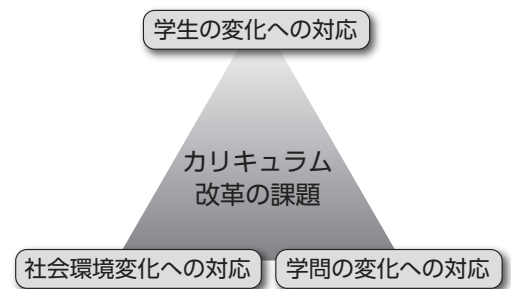
2. カリキュラム改革のねらいと「主体的学び」の促進

しかし、カリキュラムの改訂はこのような「外圧」（たとえそれが教育の条件整備や質保証であるにせよ）に対応するためだけに行うのではない。本来、大学は自ら進んでカリキュラムの成果を検証し、そこから問題点を発見し、改善していくことが望ましい。中留（2013：5-12）はこのPDCAサイクルの推進を「カリキュラムマネジメント」と呼び、学長や学科長等のリーダーシップのもと、組織の協働体制や協働文化を構築し、カリキュラムをマネジメントサイクルに乗せて機能的に動かしていく必要性を強調している。

では、各学科は実際にどのような課題を捉え、何をねらいとしてカリキュラム改訂に取り組んでいるのだろうか。今回の訪問調査からは、その多くが自ら問題点を洗い出し、その解決に向けて組織的にカリキュラム改訂に取り組んでいる姿が明らかとなったが、そのねらいは大きく①学生側の変化への対応、②社会環境の変化への対応、③学問自体の変化への対応に分かれた。これを全国学科長調査のデータから確認してみよう（p.22参照）。最も多かったのは「学生に主体的な学びの姿勢や意欲を身につけさせる」（66.9%）であり、設置者別の差はない。次に多かったのは「効果的・効率的に学生の学力を向上させる」（62.8%）であり、これは入試難易度の高い学科でより重視される傾向にあった。一方、「専門的な知識だけでなく、社会に出た時に必要な汎用的能力の育成・強化」「地域社会や企業等の人材ニーズに応える」については設置者間での違いはなく、入試難易度が低い学科ほど重視する傾向にあった。これらは社会環境の変化への対応を課題と捉え、就職力強化を意識したカリキュラム改革であると言えよ

う。また、「志願者数を増やす」「就職実績や資格試験の合格率を上げる」「学生の留年・退学を減らす（なくす）」については、私立大学で入試難易度が低い学科ほど重視する傾向にあることが確認でき、学生の変化、社会環境の変化の中で生じた、大学の生き残りをかけた経営上の理由からの改革であるといえよう。

以上のように、現在、学科レベルのカリキュラム改革において最も重視されているのは「学生に主体的な学びの姿勢や意欲を身につけさせる」ことである。これは、学生側の変化、社会環境の変化双方への対応に重点を置くものといえる。そのねらいが内発的なものか外発的なものかは質問紙調査からは確認する術はない。しかし、全国の約7割の学科で重視されていることは注目に値しよう。



3. カリキュラム改革の「3つの課題」

一方、学問自体の変化をめざす取り組みは、訪問による事例研究の中でのみ新たに確認されたことであった。そのため、訪問調査に先立ち行われた全国調査の選択肢には含まれておらず、これを目的とした改訂がどの程度存在するのかわからない。しかしこの視点は、加速度的に変化・複雑化する社会の中での既存学問の価値を問い直し、大学としての新たな価値創出に直結する。今後のカリキュラム改革の中では、少なからず意識せざるを得ないのではないだろうか。以上のように、学生側の変化への対応、社会環境の変化への対応、学問の変化への対応は学科の特性や置かれた状況によって、重点の置き方に違いが認められるものの、カリキュラム改革の3つの課題として捉えることができよう。

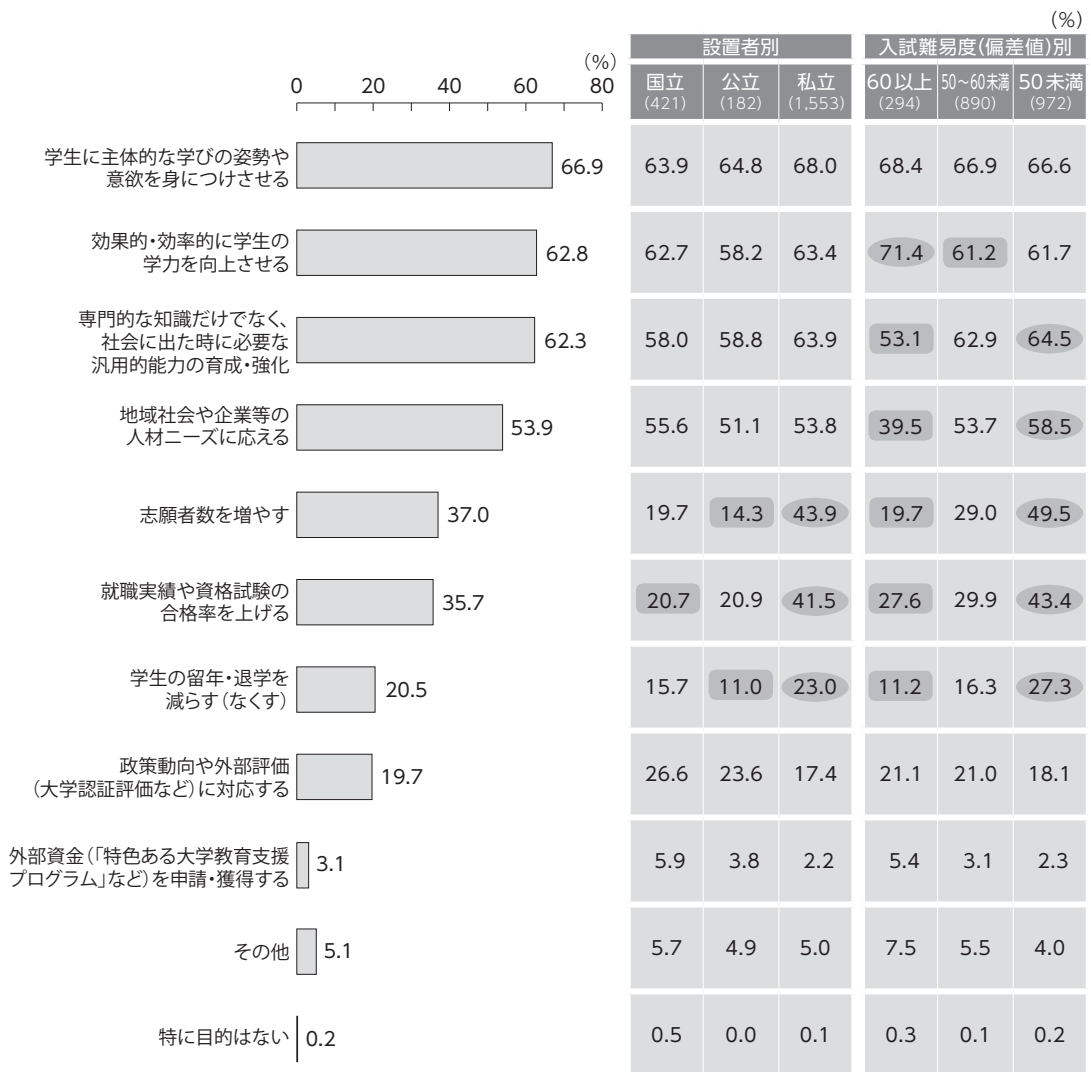
データ

カリキュラム改訂のねらい

カリキュラム改訂のねらいとして多いのは、「学生に主体的な学びの姿勢や意欲を身につけさせる」(66.9%)、「効果的・効率的に学生の学力を向上させる」(62.8%)、「専門的な知識だけでなく、社会に出た時に必要な汎用的能力の育成・強化」(62.3%)であった。設置者別に、違いが大きいのは、「志願者数を増やす」「就職実績や資格試験の合格率を上げる」「学生の留年・退学を減らす(なくす)」の3つの項目で、いずれも私立が国公立に比べて高くなっている。

Q カリキュラム改訂(新規策定含む)の狙いとして、以下のようなことがあてはまりますか。あてはまるものをすべてお答えください。

図1-1 カリキュラム改訂のねらい(全体・設置者別・入試難易度別)



注1) 複数回答。

注2) 対象は、カリキュラム改訂が2000年以降と回答した2,156件。設置者別の表の()内はサンプル数。

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。

■視点1 「何を問題としてカリキュラム改革をするのか」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1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。

	チェック
現在の(当時の)大学・学部・学科が抱える課題を詳細に分析している	
大学・学部・学科が抱える課題とカリキュラムとの関係性を詳細に分析し、カリキュラム改訂の方向性を定義している	
教育の理念や精神、到達目標を教員間で共有している	
大学・学部・学科として育成したい人材像を教員間で共有している	
教育理念や人材像をもとに、カリキュラム改訂の方向性や設計思想を教員間で検討し、共有している	
学外(職場や政府等)の求める人材に対応できるカリキュラムになっているか、学科内で検討している	
アドミッション・ポリシーに基づいた人材を確保できるカリキュラムになっているか、学科内で検討している	
入学する学生の資質・能力の実状に対応できるカリキュラムになっているか、学科内で検討している	
学問分野の内容や構造の変化に対応するカリキュラムについて、学科内で検討している	

●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つ)	
	できていないこと(3つ)	
(いつまでに・誰が・何をすべきか)	今後やるべきこと・課題	

視点2

カリキュラム改革のための体制構築は
どうあるべきか

ーカリキュラム改革の推進と合意形成の工夫ー

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>

カリキュラム改訂は、教務委員会の下に具体的な改訂作業を担うカリキュラム検討委員会などのワーキンググループが設置され、そこで作成した原案を教務委員会で確定。これを教授会で承認するのが一般的な流れである。この過程を強力に進める体制としては、ワーキンググループに若手を中心に意欲ある人材を起用し、トップがこれを支える等の工夫。また、学部の枠組みを超えた広い理解と協力体制を構築する等の取り組みがみられた。しかし、実際の合意形成面では困難な課題も多い。カリキュラムを効果的なものにするには、教育目標の設定や科目の配置決めなど、課題によって時間をかけた粘り強い議論も必要とされた。

この時全教員を巻き込む工夫や、教育改善に向けた機運を醸成し教員組織を活性化するための議論の仕組みや体制上の工夫も重要だ。この点で学生参加型FDや教育評価などの有効活用や学部の教育改革をすべてプロジェクト化し、1つの組織に集約して推進することで形骸化を防ぎ、より多くの教員の参画を促す等、注目すべき新たな取り組みがみられた。

カリキュラム改訂のための体制はどうあるべきか。環境変化、学生の変化に鋭敏に対応した効果的な人材育成を行うカリキュラムを追求しようとするれば、一層大胆な改訂が必要となろう。

その一方で、授業科目の統廃合が大きくなれば、教員の合意形成の難しさは増すと予想される。しかし、こうした課題を克服していかなければ、よりよいカリキュラムの構築は難しい。それでは実際に、大学はカリキュラム改訂においてどのような体制を組んで臨み、合意形成しているのか。

カリキュラム改訂の検討委員会（ワーキンググループ）を設置して具体的検討。教務委員会で確定を経て、教授会での最終承認がカリキュラム改訂の基本的な流れ

まず、カリキュラム改訂を進める基本的な体

制と流れを確認しておく。今回の調査で共通していたのは、カリキュラム改訂を進める体制として、多くの大学では教務委員会の下に、名称は様々あるがカリキュラム改訂の具体的な検討作業を行うカリキュラム検討委員会（ワーキンググループ）を設置していたことだ。ヒアリングに先立ち実施したアンケート調査でも60.7%が「カリキュラム改訂のための検討委員会」を設置していると回答している。なお、大学によってはワーキングチームと呼ぶなど、実際の名称は異なる場合があるが、ここでは以降ワーキンググループと一括して呼称する。

手続きとしては、まずカリキュラム検討委員会で検討した改訂案を教務委員会にあげ繰り返し検討して原案を確定。これを教授会で承認するというのが基本的な流れであった。

こうした基本的な流れがあるにせよ、新たな

人材育成の課題と目標、カリキュラム方針を設定して、それに基づいてこれまでの科目編成を見直し、新たなカリキュラムとして構築し、合意する。教員の専門性・自立性の高い大学という組織で、このプロセスを円滑に進めていくのは、そう容易ではない。

以下、今回訪問した大学で、こうした困難なプロセスに対して、どのような体制をつくり克服しているのか。確たる万能方策はないものの、参考となるいくつかのポイントについて以下に紹介する。

「若手教員」「意識の高い教員」をワーキングに巻き込み、ボトムアップで進める。トップがその活動に信託を与え、支える。

体制づくりの一つのポイントは、新カリキュラムの原案作成を行うカリキュラム検討委員会等のワーキンググループを、改革の原動力としてどのように機能させるかということだろう。

そのための（すべてではなく）手立ての一つとして、ワーキンググループに「若手教員」「意識の高い教員」を意図的に巻き込み、ボトムアップで進める点があげられる。大学組織に限らず、緻密さと粘り強さの双方が求められる改革作業には、若さとエネルギーが求められるということでもあろう。ボトムアップとすることで、カリキュラム改革の理念やモラルを組織全体に浸透させることもできる。

例えば、信州大学農学部・森林学科では、ワーキンググループによるカリキュラムの具体的な編成作業は若手教員が中心となっている。編成方針の合意は比較的容易になされたというが、むしろ難しいのは、その方針の下での具体的なカリキュラム設計であった。同大学はそこに各講座から若手を巻き込み、具体的な編成作業を進めたのである。ワーキングでの検討と講座で

の検討を粘り強く繰り返し、最終的に全員の合意に至ることができたという。同様に、摂南大学薬学部・薬学科においても若手中心のボトムアップ型の改訂作業を推進し、半年程度の内に完成にこぎつけることができたという。

一方、こうした若手主体のボトムアップ型の活動プロセス、そして彼らからの提案を組織の中で活かしていくには、その活動に対して組織のトップ自らが正当性・信託を与えること。そして合意形成面等、トップがその活動を積極的に支えていくことが必要である。

例えば、前出の信州大学では、学科長自らがワーキンググループのオーナーとして参加している。これは若手を巻き込んだ改訂プロセスにトップの信託を与えることを意味しよう。また、青山学院大学法学部・法学科では、学部長自らが、意識の高い教員に声をかけ、ワーキンググループを結成した。一方で、学部長自らが、合意形成の先頭に立ち、その活動を支え、実現につなげている。

「学部を超えた理解と協力」を広げる

学部を超えて、広がりを持った理解・期待を高め、協力を得ていくことも、新カリキュラム実現への士気を高め、学部・学科の内発的な推進力を得る、体制づくりの一つの重要な方策と思われる。

視点1でも触れたが、青山学院大学法学部・法学科ではこれまでの法学を超えた、他学部を交えた教員間連携を実施、法学と理学・工学、医学などが緩やかに連携する共同研究体制を構築した。また、研究成果を、修士・博士論文だけでなくスポット的な授業などで教育への落とし込みを行っている。

この取り組みは実施の途上だが、新たなカリキュラムを実現するために、学部を超えた広が

りを持った強力な推進体制を作り上げる上で有効だろう。

粘り強い議論が合意形成の基本

次に合意形成の課題について検討していく。冒頭にも触れたが、新たなカリキュラム構築プロセスに必要な教員間の合意形成には、多くの大学で難しさを感じていた。しかし、その解決に即効薬はなく、時間をかけるべき部分はかけて粘り強く議論するのが重要と思われる。実際に教育を担当する教員全員が問題意識と新たなカリキュラムの目標を共有し、実践に落とし込むことができなければ、新たなカリキュラムの方針が徹底されず、効果も上がらないからだ。まずこの点には、留意しておきたい。

その上で、事例を概観すると、どのような学生を育てるべきなのか、事例では「教育の新たな目標」に関する部分と、カリキュラムの中の「科目担当の割り振り」に関する部分で、合意の困難が指摘されていた。

教育目標の議論に関しては、学科・コースなどが細分化されている場合、教員間での問題意識の共有が難しいようだ。こうした課題に対して、三重大学教育学部では（詳細は後述するが）、学生参加型のFD等で教員が協同する機会をつくり意識の垣根を取り払った上で、新たに育成すべき人材について、4年近くの歳月をかけて教授会などで繰り返し議論し、意識共有を図った。FDの取り組み開始からみると実に6年の長きにわたる時間を費やしている。

一方、「担当の設計と割り振り」については、担当科目の廃止や大幅な変更を伴うだけに、合意が難しいようだ。滋賀県立大学環境科学部・環境生態学科では、「科目の属人化」を排すべく、新たな人材育成目標とこれに照らした授業内容・科目をまず設計し、次段階で科目担当の検

討を行った。結果として、担当教員配置の意見調整に困難をきたし、あえて結論を1年保留し、学科内の合意を待ったという。

他大学でも、科目の改廃については人事も関係するだけに難しいとの声があったが、対応は「粘り強い交渉しかない」とのことであった。

すべての教員を議論に巻き込む工夫

円滑な合意形成のためには、粘り強い議論に加え、より多くの、可能な限り全員参加の場をどう持つかも重要だろう。

すべての教員が問題意識を共有し、改善に向けた風土をつくり出す上で、教員間の意見交換や対話の活性化が不可欠である。そこでできあがった組織風土や教員間の関係が、新たなカリキュラム改訂に向けて、教員が主体的に参画し建設的に検討を重ねながら進む基盤となる。

各大学とも、教務委員会や教授会の議論を活発化すべく尽力されているが、従来型の会議だけでなく、ワークショップの工夫やFDを上手く教育改善に向けた風土や共通認識の醸成につなげている大学もある。

▶「全員参加のワークショップ」により改革への納得感を高める

例えば、摂南大学薬学部・薬学科では、2012年のカリキュラム改訂に先立ち、教職員全員参加によるワールドカフェ方式のワークショップを開催し、自由闊達な議論を行った。現在の教育に不足しているものは何か、出された全員の多様な意見を集約し、続くカリキュラム改訂検討の土台としていた。これは、カリキュラム改革に対する教員の納得感や改訂作業の中心となった若手の巻き込みにつながり、(国指定のコアカリキュラムがあるとはいえ)わずか半年程度で完了に至った、起点となる有効な活動で

あったと推察される。

▶FDを活用し、学生も巻き込みながらカリキュラム改革に向けた機運や共通認識をつくりだす

一方、先述のように三重大学教育学部では2004～2005年度と学生参加型のFDを実施した。具体的には「教員と学生が語る会」「対話型授業評価」「学生参加による大学の授業づくり」の3種類の取り組みである。このような学生参加によるFDを実施したことで、教員と学生が一体となったカリキュラム改革の機運が生まれ、教科単位のコース編成故に生じがちな教員間の意識の壁が取り払われていったという。

三重大学教育学部では、学生参加型FDを通じて、大学教員と学生の両者を改革プロセスに巻き込み、いわば「改革を担う主体へと転化する」ことに成功したと言えるだろう。

さらに、全教員が実地研究の実習校に学生とともに赴き、担当外の科目にも参加することで、教員全員に対してカリキュラム全体への意識と理解の深化を促している点も注目される。大学側の言葉を借りれば、こうした取り組みが「教員も学ぶ主体である」との、改革を支える教員の共通認識へとつながっているといえるだろう。

▶プロジェクト型の活動により、活性化した推進体制を持続する

他方島根大学教育学部の取り組みで注目されるのが、同学部でカリキュラム改革の中核的な役割を果たしているFD戦略センターである。2005年に教員養成GPへの応募が採択されたのを機に設置され、教育の運用や改善に関する様々な支援活動を同センターに集約して実施している。例えば同大学の特長である1,000時間の学外体験活動の支援や教員相互の授業公開

の支援、また、(視点4でも解説するが)プロフィールシートをもとにした学生個別の能力評価活動、学外関係者による教育活動評価委員会の実施、その総括とカリキュラム改訂に係る教務委員会への提案なども、同センターが主体となっている。

その特徴は、様々な活動をあえて常設委員会ではなく「プロジェクト」として推進していることである。こうすることで、多くの教員が期限を切って関わることができ、常設機関に生じがちな形骸化を防ぐことができる。また同時に、学部の様々な教育課題について教員間で問題意識を共有し、意見交換を行う中で、教員同志が横につながり、ひいては教育改善に向けて組織全体が活性化する。そうした状態を持続させる効果も大いに期待されるところである。

▶評価の仕組みを活用する

視点4で詳しく考察するが、改革に向けて議論する風土を生み出す上で、授業やカリキュラムの評価を活用する視点も忘れてはならない。

これも島根大学教育学部の事例ではあるが、そこでは能力と科目の対応関係を明確化したカリキュラムマップを作成し、GPAの科目平均値なども用いて、エビデンスに基づく学生全体の到達度評価を実施。これに基づき、どの科目に問題があり、どの科目を強化すべきか、カリキュラム全体の見直し・改善につなげている。

この時、GPAデータなど、エビデンスに基づく議論は教員の建設的な意見を引き出す上で非常に有効だという。専門も背景も異なる教員が検討を進める共通土台としてのデータ活用の重要性も、併せて指摘しておきたい。

ガバナンスの強化と組織改革による 全学的な体制づくり

帝京大学 准教授 井上 史子

1. 教員間の合意形成の問題と大学ガバナンスの強化

カリキュラム改革にあたっては、政策などのマクロな視点のみならず、各機関の目的や教員組織、目標とする学生の学修成果などとの関係を考慮することは不可欠である。特に新カリキュラムにおいて、直接、授業を担当することになる教員組織をどのように再編するかは、カリキュラム担当者をもっとも頭を悩ます点であると言えるだろう。今回の調査においても、カリキュラム改訂の決定権について尋ねた設問では、「学部・学科の方が強い」と回答した大学は「どちらかという強い」も含めると78.8%に達し、「全学（学長・副学長・理事）の方が強い」という回答（19.7%、「どちらかという強い」を含む）の約4倍であった。また、カリキュラム改訂における最も大きな阻害要因や課題について尋ねた設問でも、「学部・学科内の教員間の合意形成」が45.4%（全体）である一方、「上位者（学長・副学長・理事など）の承認」は7.1%（全体）であった。平成25年6月14日付で閣議決定された『教育振興基本計画』では、各大学が学生・地域・社会のニーズに沿った質の高い大学教育を行うために、全学的な視野に立って学長等がリーダーシップを発揮し、適切な意思決定が可能となる組織運営の確立およびガバナンス機能の強化が推奨されている（基本施策26「大学におけるガバナンス機能の強化」）。このことは、依然としてカリキュラム策定や教員人事における「教授会」の力の強さを指摘するものとも考えられ、本調査結果はこのような現状を裏付けていると言える。

2. 教育組織と研究組織の分離による柔軟な教育プログラムの提供

カリキュラム改訂の方法としては、先行事例

より、意欲のある若手教員を中心としたワーキンググループを設置する「ボトムアップ方式」、学部長・学科長等が改訂チームを主導する「オーナー方式」、多くの教員を議論に巻き込むためにワークショップ等のFD活動と連動させる「FD連動方式」、そして、後述するが、教育組織と研究組織を分離する「組織再編方式」などが挙げられる。それぞれにメリット、デメリットがあり、どの方法を採用するかはカリキュラム改訂の目的、大学としての方針、組織文化など、さまざまな要因を考慮して決定することになるだろう。いずれにしても、実際に授業を担当する教員が改訂の趣旨を理解していることは必須であり、それなくしては実効性のあるカリキュラムとは言えない。

平成3年の大学設置基準の改正（いわゆる設置基準の大綱化）では、各大学が大学や学部の個性や特色に応じて学士課程のカリキュラム編成を柔軟に行えることとなった。しかし、それと同時に、大学は全学的な協力体制のもとで教養教育と専門教育を組み合わせ体系的な学士課程カリキュラムを策定することが喫緊の課題となった経緯がある。日本の大学教員はもともと研究志向が強い上に、学部自治のもとに部局ごとに独立する傾向が強い状況にあっては、大学全体が足並みを揃えて行動することは容易ではなかったようである。当時のカリキュラム改訂においても全学的な教務委員会が原案を作成し、その後、学部間の調整を行うという手続きが一般的であった。

そのような中、大学内部の教育と研究組織の分離という改革にいち早く取り組んだのが筑波大学の学群・学類及び学系構想であったことは周知である。現在では、「学部の壁」を乗り越える方策として多くの大学がこのような方式に移行する動きがあるが、教育と研究組織を分離する大きなメリットとしては、学生のニーズに

対応した学際的な教育プログラムが提供できる点が挙げられるだろう。今回聞き取り調査を行った信州大学でも、平成26年度に「学術研究院」の設置が予定されている。信州大学の資料によれば、「学術研究院」の設置は「教員の人事の流動性を確保し、戦略的な人事、全学的研究マネジメントを可能にすることにより、研究の高度化や時代の要請に柔軟かつスピーディに対応した教育を推進し、高度教育基盤を構築すること」が目的とされている（参考：「信州大学USRレポート2013」）。

一方で、このような組織では、教員がより研究に専念するあまり教育を軽視しがちになることも懸念される。また、これまで教授会が担ってきた教員人事はどこが担当するのか、新たな事務組織をどのように構築するのかなど、組織内での縦と横の調整の必要性が必然的に生じてくる。この場合、縦の関係においてはトップダウンやボトムアップなどの手法を柔軟に用いることで一定の調整を行うことは可能である。問題は横の繋がりであり、専門領域を越えた教員相互の協力体制をいかに丁寧に作り上げていくかが今後の大きな課題となってくると考えられる。すなわち、先行事例なども踏まえると、従来の研究重視の大学文化と既存の教員組織を残したままで大胆な改革を行うことは至難の業であり、カリキュラム改訂は内部組織の改革や教職員の意識改革と密接に連動して行われる必要があると言えるだろう。

なお、今回の調査で明らかになったことの一つに、カリキュラム改訂において学生や企業の意見はあまり重視されていないという事実があることに触れておきたい。改訂のプロセスにおいて「学生の意見や評価をできるだけ取り入れる」は全体で37.8%、「企業など学外の意見をできるだけ取り入れる」は21.6%であり、「多くの教員の意見をまんべんなく取り入れる」(全体で66.3%)に比べて低い数値にとどまった。カリキュラム改革は誰のために行うかと言えば、それは学生のためであることは言うまでもない。三重大学教育学部の事例では、学生と教員がともに授業について考える場を設定するこ

とで教員と学生が一体となったカリキュラム改革への気運が醸成されたとのことであるが、すべての大学でそれが上手く機能するとは言えない。カリキュラム改訂に向けた手続きの中に、学生や企業など第三者の位置づけを明確にしていくことも、今後、各大学が取り組まなくてはならないことの一つであると考えられる。ちなみに欧州では、「欧州高等教育質保証協会」(ENQA)による『欧州高等教育圏における質保証の基準とガイドライン』(2005)の中で、教育プログラムと学位の質保証において学生の関与を期待する旨が明記されていることも指摘しておきたい。

3.おわりに

多くの教員を議論に巻き込むために、カリキュラム改革をFD活動などと連動させることは戦略として有効である。島根大学教育学部では、教員養成GPに採択されたことを契機に「FD戦略センター」を設置し、プロジェクト型の教学改善に取り組み、成果をあげている。組織デザインは、所属する人々の協働体系を調整し、成果をあげるために最適な組織構造を設計するものである。一般的に組織デザインは、①「権限と責任の配分(集権化/分権化)」、②「組織目的と環境との整合性」、③「組織内のコミュニケーション体系(業務プロセスや手続きの明確化)の確立」などの視点をもとに行われる。島根大学の事例は、カリキュラム改革とFD活動をより強力に推進するために、上記の①と②の視点に着目した新たな組織を設計し、成功した事例と言えるだろう。しかし、このような局部に特化した組織の場合、全学的な動きとの間で、改革のイニシアティブを誰がとるのか、改訂手続きの効率化をどう図るのかといった点において問題が生じる可能性もある。

改革に向けた体制づくりに唯一最善の方法はなく、状況に応じて最適な形を求めていくしかないが、組織目的と戦略(目的達成の方針と手段)の決定はそのための第一段階として重要である。

データ

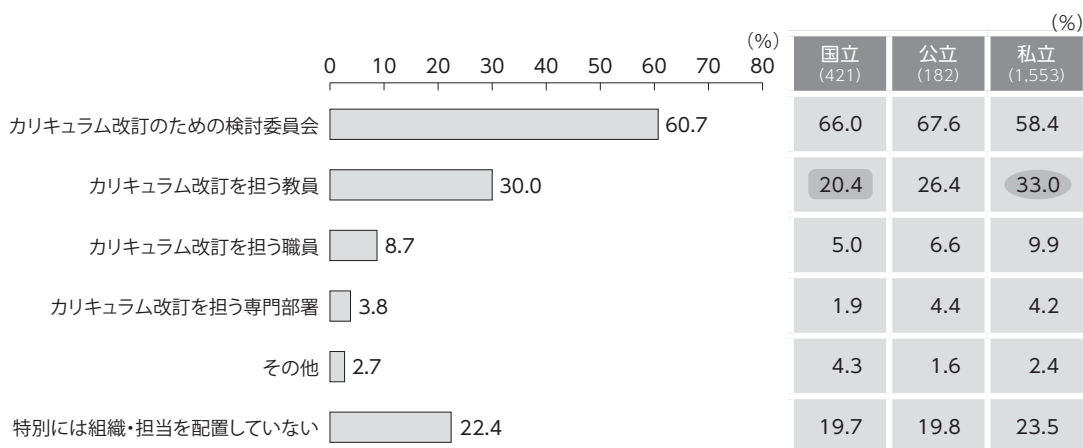
カリキュラム改訂の体制

カリキュラム改訂のための組織として、「カリキュラム改訂のための検討委員会」を全体の6割が設置。設置者別では、私立の3分の1が「カリキュラム改訂を担う教員」を配置しているが、国立では2割程度となっている（図1-2）。

カリキュラム改訂の決定権について、全学と学部・学科のどちらが強いかなた結果では、「学部・学科の方が強い」45.5%、「どちらかというと学部・学科の方が強い」33.3%と、合わせて78.8%が学部・学科の方が強いと答えている。特に国立では86%にのぼっている（図1-3）。

Q 通常の教務委員会等とは別に、カリキュラム改訂（新規策定含む）のために、組織や教員・職員を特別に配置しましたか。配置したものを、すべてお答えください。

図1-2 カリキュラム改訂のための組織（全体・設置者別）

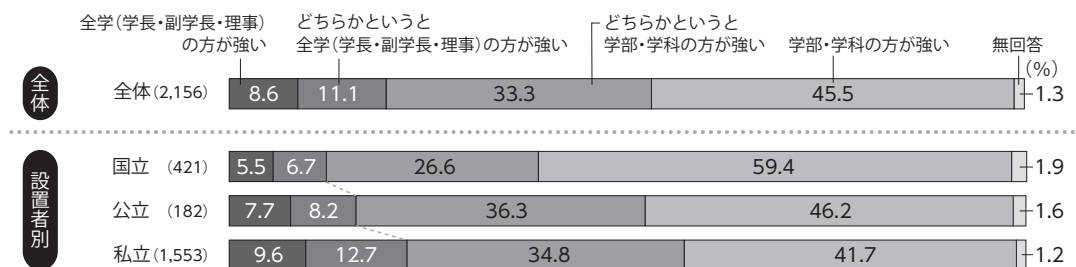


注1) 対象は、カリキュラム改訂が2000年以降と回答した2,156件。設置者別の表の()内はサンプル数。

注2) 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。

Q カリキュラム改訂（新規策定含む）の決定権は、全学と学部・学科のどちらの方が強いですか。

図1-3 カリキュラム改訂の決定権（全体・設置者別）



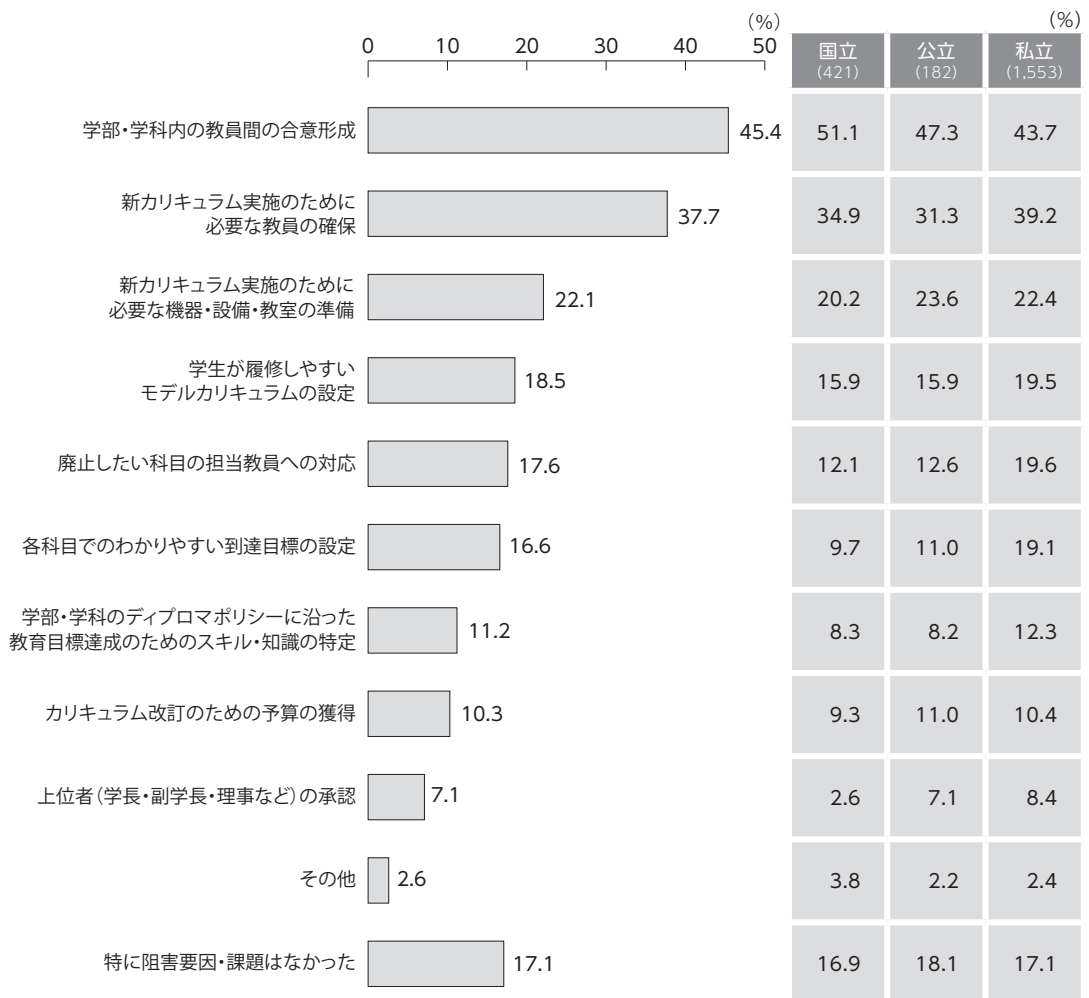
注) ()内はサンプル数。

カリキュラム改訂の阻害要因・課題

カリキュラム改訂における阻害要因・課題としては、「学部・学科内の教員間の合意形成」(45.4%)、「新カリキュラム実施のために必要な教員の確保」(37.7%)の順に高い。国立では「学部・学科内の教員間の合意形成」が51.1%と半数を超えている。

Q カリキュラム改訂(新規策定含む)において、どのようなことが阻害要因・課題となりましたか。阻害要因・課題となったものを、すべてお答えください。

図1-4 カリキュラム改訂における阻害要因・課題(全体・設置者別)



注1) 複数回答。

注2) 対象は、カリキュラム改訂が2000年以降と回答した2,156件。

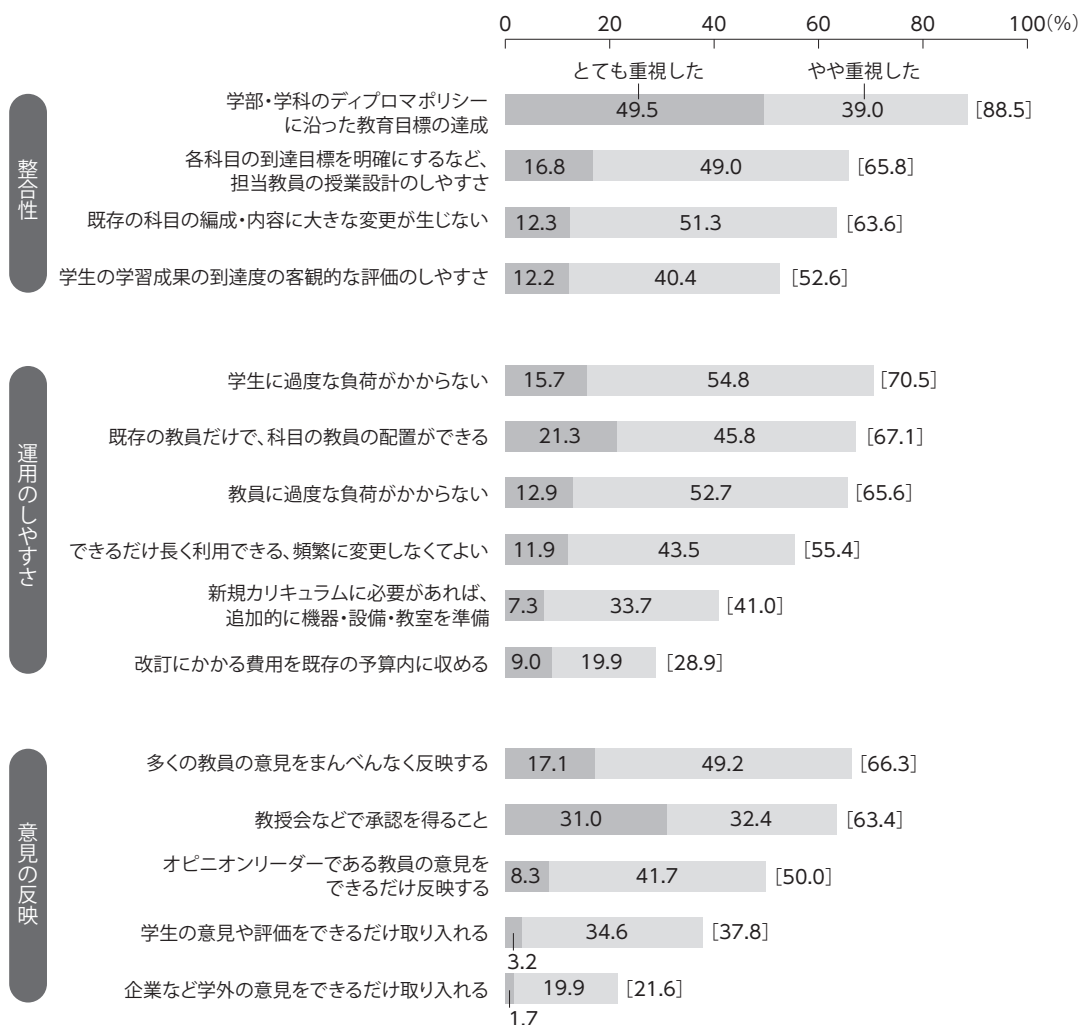
データ

カリキュラム改訂で重視したこと

カリキュラム改訂において、「学部・学科のディプロマポリシーに沿った教育目標の達成」を「とても重視した」が半数の49.5%、「やや重視した」も含めると88.5%が重視している。運用に関わることから、「学生に過度な負荷がかからない」「既存の教員だけで、科目の教員の配置ができる」を重視したとの回答が約7割である（「とても+やや重視した」の割合）。さらに、関係者等の意見の反映に関しては、約3分の1にあたる31.0%が「教授会などで承認を得ること」を「とても重視した」と回答している。それに対して、「学生の意見や評価」「企業など学外の意見」の重視度は低くなっている。

Q カリキュラム改訂（新規策定含む）の内容やプロセスにおいて、以下のようなことをどの程度重視しましたか。

図1-5 カリキュラム改訂において重視したこと



注1) 対象は、カリキュラム改訂が2000年以降と回答した2,156件。

注2) 選択肢は「とても重視した」「やや重視した」「あまり重視しなかった」「まったく重視しなかった」の4段階。

注3) []内の値は、「とても重視した」+「やや重視した」の%。

■視点2 「カリキュラム改革のための体制構築はどうあるべきか」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2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の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。

▶改革推進体制の構築

	チェック
カリキュラム改訂において、教授会などとの円滑なコミュニケーションが取れる検討委員会（ワーキング）を設置している	
カリキュラム改訂において、「意識の高い教員」「若手教員」をワーキングに巻き込みボトムアップで進めている	
カリキュラム改訂において、学部・学科のトップマネジメントがワーキンググループの活動の信認を与えている	
カリキュラムの効果的な運用（評価・改善）を行う専門組織を構築している	

▶改革への合意形成

カリキュラム改訂において、学部・学科を超えた理解と協力を得ている	
カリキュラム改訂において、できるだけ多くの教員を議論に巻き込み、意見をまんべんなく反映している	
カリキュラム改訂において、反対意見を持つ教員に丁寧な説明を行い、合意形成を図っている	
カリキュラム改訂において、企業など学外の意見をできるだけ取り入れている	
カリキュラム改訂において、学生の意見や評価をできるだけ取り入れている	
カリキュラム改訂において、教授会などで承認のしやすさに配慮している	
カリキュラム改訂において、FDや評価の仕組み、データの活用をし、教育改善に向けた風土を教員の中に作り出している	
カリキュラム改訂において、できるだけ多くの教員が議論の過程や結果についての情報を共有できる手段や仕組みがある	
カリキュラム改訂において、改訂の手続きや意思決定のプロセスが明確である	

●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えますか。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	
	できていないこと	
	今後やるべきこと・課題 (いつまでに・誰が・何をすべきか)	

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 Semester)」、「Four Seasons Program(2 Semester)」、「Boston Long-term Intensive Program(3 Semester)」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。

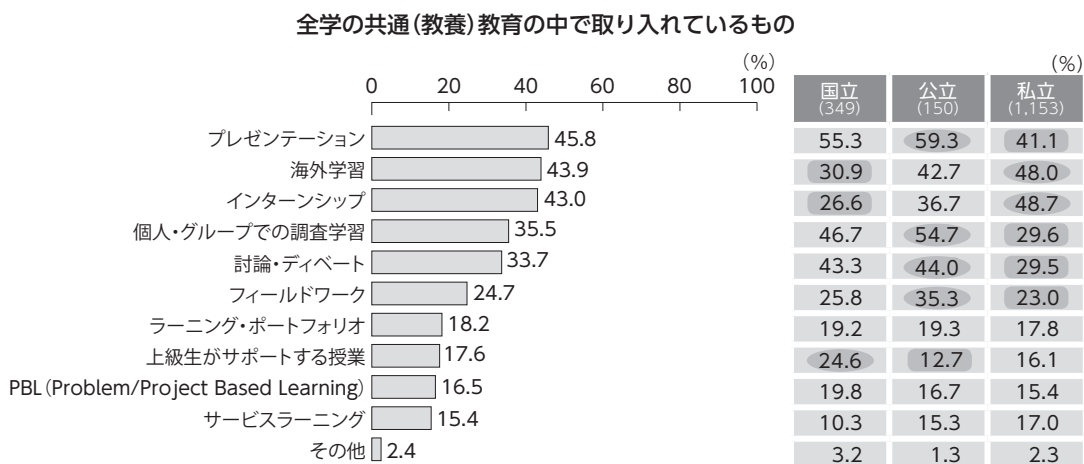
データ

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。

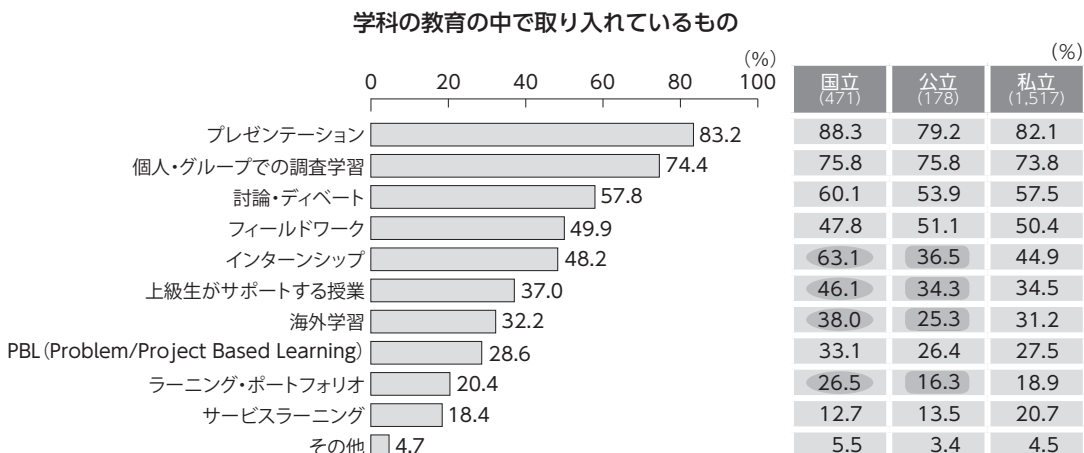
Q 貴学科では「主体的な学習」を促すという観点で、どのような取り組みをしていますか。「全学の共通(教養)教育」と「学科の教育」に分けて、あてはまるものにすべて○をつけてください。

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）



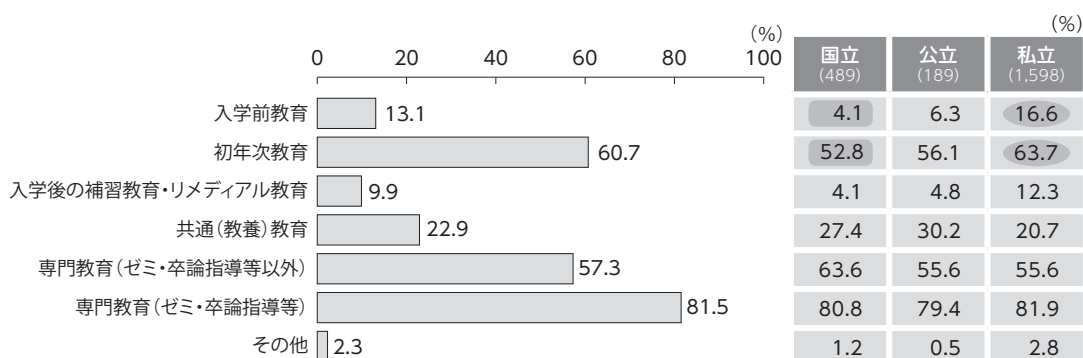
- 注1) 複数回答。
- 注2) n=2,166(「組織的に『主体的な学習』を促す教育方法をカリキュラムに取り入れていますか」の質問に対し、「全学・学科ともに組織的に取り入れている」「一部の教員が自主的に取り入れている」「学科の教育の中でのみ組織的に取り入れている」と回答した人を対象としている。)

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）

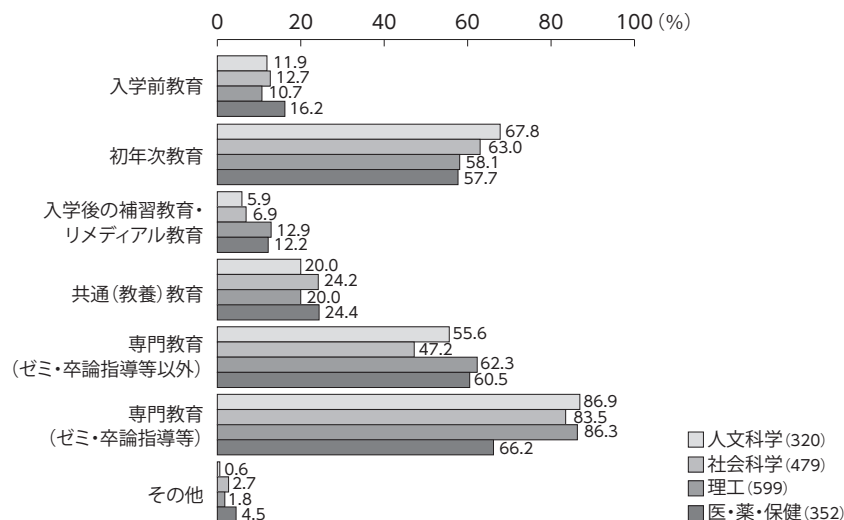


注1) 複数回答。

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)	
科目が増えすぎないような工夫がある(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		

視点4

どのようにしてカリキュラムの評価・改善を実施すべきか

ーカリキュラム評価の視点と体制ー

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>

カリキュラムの評価は、マネジメントの基本であるPDCAの要素であり、持続的な発展の基礎をなす重要な取り組みである。しかし事例を見る限り、これを組織的・体系的に取り組むケースは少ない。1つの事例はJABEEを導入した学科である。品質担保の視点から、定期的に内部・外部評価を行いカリキュラム改善につなげている。また、建築系学科では、目標とする能力体系に対する科目の寄与度を定量化し、学生の目標達成度を可視化することでカリキュラム改訂につなげている。

今1つは、島根大学教育学部の取り組みである。同学部では内部評価として、育成すべき能力の修得状況を科目ごとにGPAと学生の自己評価で確認。学生全体の能力修得状況を可視化して、カリキュラムマップを用いて、目指す能力を十分に修得させるため、カリキュラム・科目の部分改善するか検討している。また、教育関係の第三者からなる外部評価も同時に実施している。その総括を論文化するとともにカリキュラムの教育改善方針を教務委員会に提案している。これら教育の評価・改善活動全体を担うのがFD戦略センターである。大学でのカリキュラムのPDCAを効果的に回す仕組みとして注目される。

視点4として、ここでは「カリキュラムの評価」に着目して、事例を整理する。PDCAのマネジメントサイクル中のCに当たる部分だ。組織としての取り組みは、この評価に関する取り組みが確立しなければ、その継続的な発展は難しい。それは大学におけるカリキュラムの運営においても同様だろう。いわば、カリキュラムのライフロングデザインを実現する基盤となる活動である。

アンケート調査では、カリキュラムの評価指標として「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」(77.2%)、「学生の成績(GPAなど)や単位取得状況」(69.7%)

など多様に挙げられていた。このことから、教務委員会等でカリキュラムや授業改善のあり方について、継続的に検討している状況は推測されよう。しかしながら事例の中では、評価体制や基準を備え、結果を総括して改善につなげる等、評価を組織的に実践する例は、少数であった。

JABEE導入にともなう評価体制の確立と発展

評価体制を確立している例としてまず挙げられるのは、JABEEを導入している学科である。JABEE導入学科では、その規定に従ってカリ

キュラムの運用・改善が行われる。すなわち、育成すべき能力から、カリキュラムの枠組みと各科目の授業内容を規定するとともに、質を担保するための評価が実施されている。今回の事例調査でも数大学がJABEEを導入していた。ここでは、一例として日本大学生産工学部・土木工学科での取り組みを紹介する。

同学科ではマネジメントコースにJABEEを導入している。毎年外部評価を実施しており、外部の意見を取り入れ、カリキュラム改訂に役立てている。社会的ニーズや変化を捉えるため、学科のOB2名を含む5名による外部評価委員会により、学習・教育到達目標の到達度を評価している。現在はJABEE基準によるカリキュラムのPDCAサイクルを構築し、4年タームで大きなカリキュラム改訂、2年おき程度にカリキュラムの細かな改訂を実施している。

さらに同学科では、カリキュラムの体系的な整理が必要であると感じており、今後は各科目に対する授業アンケートの集計・分析による教育効果の測定のほか、学生の社会人基礎力に関する定期的な自己点検、インターンシップへの取組状況、就職の内定率・離職率などを指標とした、適切かつ合理的な評価・点検方法を導入したいと考えている。

▶ JABEEで評価の「型」をつくり、学科固有の問題意識に基づいて評価を発展させる

同学科から見えるのは、評価導入の戦略的なビジョンである。まず、JABEE導入を契機として、求められる「評価の型」をまず確立する。次段階として、学科独自の教育上の取り組みや問題意識に基づいて評価を発展させる。その成果をさらなるカリキュラムの体系的な改訂につなげる将来的な展開を目指している。今後の展開が注目されるところである。

▶ 能力体系の設定から科目編成、評価に至るシステムティックなプロセス

同様にJABEEを導入している近畿大学工学部・建築学科では、まず技術者として目標とする学習・教育到達目標として「豊かな人間性と総合力のある技術者としての能力」「実践力のある技術者としての能力」「チャレンジ精神のある技術者としての能力」を大枠として定め、これを詳細化して全体として10の能力を到達目標に設定している。これら能力の達成に必要な科目を列挙し、科目ごとの能力達成への寄与度を決定してカリキュラムを編成している。コア科目は80%、サブ科目は20%の寄与度であり、各目標の達成度算出の重み係数を表している。

能力達成への寄与度を決定することで、どの科目の単位をとると各目標の達成度が何%上昇するかわかる。このような定量化を行うことで、科目の得点状況により学生の各能力の達成度を客観的に評価できる。毎年学生の目標達成度を分析し、カリキュラム改訂や授業改善に役立てている。特に最近は科目間の連携・接続を重視しており、効率的な目標達成につながる科目の順序性などを検討し、カリキュラム改訂を行っている。これは建築系のJABEEに定められた教育の質保証の仕組みである。

能力達成に対する科目の寄与度まで定量的に定めることは分野により向き不向きあろうか、目指す能力体系の設定から、育成に対する重みまで踏まえた科目編成、評価に至るシステムティックな手順については他の分野でも大いに参考になるものだろう。

島根大学教育学部におけるカリキュラム評価・改善の取り組み

独自に、カリキュラム評価の体制を構築して

いる事例として、島根大学教育学部の取り組みを紹介する。同大学では、カリキュラムマップを用いた内部評価、第三者による外部評価の双方を実施している。

▶カリキュラムマップを用いた内部でのカリキュラム点検・改善

まず同学部では、2004年教員養成に特化した時点で、到達目標の明確化を行った。「教師力」として10の学習到達目標を設定し、さらに、10の能力を領域（教職教養と主専攻、体験活動）ごと、主専攻のコース（教科）ごとにブレークダウンした。そして、どの科目がどの能力の育成に寄与しているのかを明らかにし、カリキュラムマップとして落とし込んでいく。

同学部では、このカリキュラムマップを用いて、各学生の履修科目のGPAをもとに、各能力の到達度を評価している。プロフィールシートと呼ばれ、すべて電子化され、いつでも学生個人の能力到達度を確認できるようになっている。学生の自己評価とGPAをもとにした客観的な評価を比較し、学生自身がどれくらい客観的に自分の能力を評価できているか、教員との面談により確認をしている。

そして、この学生全体の能力到達度の結果をもとに、達成度の低い能力について、どの科目に問題があり、どの科目を強化すべきかを検討し、カリキュラム全体の見直しを行い、改善につなげている。例えば、学校教育実習の体験科目により育成する能力の到達度が低い場合、実習科目の問題点を洗い出すとともに、実習の前に行う理論中心の講義科目の教育内容を見直すという具合である。また、プロフィールシートは学生にも開示しているため、各科目の履修が能力育成に寄与していなければ、学生からも指摘を行うことができるという。こうした評価活動

を毎年実施してカリキュラムの改善につなげている。

▶教育活動評価委員会による外部評価

また同学部では、学外の教育関係者による、第三者による教育活動評価委員会も設置している。教育委員会や学校長等の教育関係者、またNPO・企業等学外関係者からなる20名程度から構成されている。

この委員会では3年生を対象とした「面接道場」を開催している。これは面接訓練ではなく、学生の能力到達度確認の場であり、教員が、1年次から2年半どのような教育をしてきたのかを確認する場であることが特徴だ。同時に授業や実習の見学なども行い、カリキュラムや科目が能力到達に効果的に機能しているのか、詳細なチェックを行っている。この外部評価の結果を受け、その総括を教育学部紀要に研究論文を掲載するとともに、カリキュラムの改善方針を教務委員会に提案している。

▶FD戦略センターを軸とする評価・改善活動の推進

視点2で既に紹介したが、同学部で、カリキュラム改革の中核的な役割を果たしているのが、FD戦略センターである。評価はもとより、学部の教育改善に関係する諸活動を同センターに集約して実施している。

先述したプロフィールシートをもとにした能力評価活動を始め、教員相互の授業参観と改善のためのフィードバック、先述した学外関係者による教育活動評価委員会の実施、その総括と学部紀要での論文化、教務委員会への改善方針提案なども、同センターが一手に引き受け支援している。このように、FD戦略センターの中で教育改善に係る活動をワンストップ化して進

めることで、学部教育のPDCAをよりスムーズに効果的に回すことが可能となる。また、既に視点2で紹介したことであるが、同センターでは、様々な活動をあえて常設委員会ではなく「プロジェクト」として推進し、常設組織にありがちな活動の形骸化を防いでいる。こうした取り組みの中で、様々な教員間で学部教育の改善に向けた意見交換や共同した活動が生まれてゆく可能性も大いに期待される。次頁以降の論稿で山田も触れるが、大学で評価を定着させ、大学の風土や組織文化の変革も大きな課題である。島根大学FD戦略センターのプロジェクト型の推進は、この課題を突破する可能性を持つ、画期的な取り組みとして注目されるところである。

論稿

カリキュラム評価を教育改善サイクルに 組み込み、実質化するための視点

愛媛大学 准教授 山田 剛史

今回の調査結果から、アクティブ・ラーニングなど授業・カリキュラムにおける多様な教育実践の拡大に比べ、それらの実践に対する評価や評価に基づく改善まで組織的に行われているケースは極めて少ないことがうかがえた。内部質保証システム（PDCAサイクル）の構築が強調されて久しいが、持続的な教育改革・改善を推進するためにはカリキュラム評価を適切に実行することが不可欠である。本稿では、カリキュラム評価を教育改善サイクルに組み込み、実質化するための視点について取り上げる。より詳しくは、筆者による『Between』（進研アド）の連載「学びと成長を促すアセスメントデザイン」（全6回：2013年度）も参照されたい。

1. 評価の目的を明確に：改善志向の評価へ

まず、そもそも何のために評価を行うのか、この点に関する適切な理解と合意があると言えないところから問題が生じている。評価には、外部評価対応（アカウントビリティ）と教育改革・改善（インプルーブメント）の2つの目的が存在する。実態として、前者を目的として実施しているケースが多く、「評価のための評価」になってしまっている。特にカリキュラムは当該学部・学科の中核をなすものであり、視点を「改善のための評価」へと転換する必要がある。認証評価の第2サイクルの評価基準においてもこの点は強調されている。

2. DPと対応したカリキュラムの評価：授業評価アンケートの見直しと到達度型の評価

今回の調査結果で依然として授業評価アンケートの実施率（依存度）の高さがうかがえた。元々、個々の教員の授業改善として定義される狭義のFDを具現化する手法として導入・定着してきた経緯がある。しかし、その後、組織的なFDの義務化や、カリキュラムや機関全体に

まで拡張された広義のFDへと展開するにつれ、授業評価アンケートでは対応しきれなくなっている。組織的に実施しているとは言っても、評価の対象や還元先は個々の授業（者）である。そこからボトムアップ的に積み上げていっても、今求められている組織的な教育改善を行う指標には直結し難い。今求められている教育改革とは、端的に言えば、ディプロマ・ポリシー（DP）を始めとした組織的な学習成果目標から出発し、それらに学生が到達するために必要なカリキュラムを（再）設計し、その上で最適な授業を設定・開発するというものである。授業評価アンケートをカリキュラム評価に用いるのであれば、従前の内容から、上述の視点を捉えられるよう全面的なリニューアルを行う必要がある。例えば、学部・学科のDPを個々の科目と対応させ、その上で授業を通して得られた到達度を自己評価させるといったようにである。

3. 基本的な指標・ツールを用いてカリキュラムの評価を行う：仮説（お題）を立てる

学生の学習成果を評価する基本的な指標・ツールとして、成績評価（GPA）や単位修得率といった直接型の指標、そして汎用的能力や学習に関する認知・行動などを包括的に捉える学生調査といった間接型のツールが挙げられる。分野によっては、国家試験の合格率や就職率などの客観指標も有効だ。

データに基づき適切な評価を行うためには、仮説（お題）の設定が不可欠だ。例えば、「国家試験に合格する学生とはどんな学生か」といった大きな問いから、「1年次の学習態度が後年次の学習成果に影響を与えているのはいか」といった具体的な仮説へとブレイクダウンし、それを検証するべく必要なデータを用いて分析を行う。その際、各種データを学生IDで関連づけることによって、より強力で具体的

な分析・評価を行うことができる。

多くの指標・ツールを用いれば良いというわけではない。基本的なデータからでも、適切な仮説を設定し、分析することで、カリキュラムの評価を行うための知見を得ることができる。

4. 分析・評価の結果をフィードバックする：目的適合性の観点から中立的・客観的に行う

目標を定め、指標・ツールを選択し、仮説に基づき分析を行い、総合的に評価を行う。分析・評価の際には、良いところだけでなく、課題や問題点も含め中立的・客観的に行うことが肝要だ。特に課題や問題点は、次の改善計画を立てる上での重要な視点となる。評価担当者はここまで周到に準備した上で、結果のフィードバックの段階に進めることになる。

フィードバックには、より上位の管理職者と現場教員の2方向が存在する。より重要なのは前者へのフィードバックである。もちろん教員全体で共有することは重要ではあるが、カリキュラム（ミドル）レベルの改革・改善という文脈では、その意思決定の鍵を握る管理職者との共有が最も重要だ。現行のカリキュラムの効果や課題、改善策を論理的かつ明確にまとめて、フィードバックを行う。すべての結果の羅列は不要で、簡潔に集約することも重要だ。

5. フィードバックを適切に行い、改革・改善に活かすための組織デザインも重要

多くの大学でカリキュラムの評価と改革・改善がうまく回らない背景に、それぞれの担当組織（委員会等）が異なっていることが挙げられる。評価担当者は分析・評価を行い、その結果を管理職者にフィードバックする。しかし、この流れとは異なるロジックで、カリキュラムの改革・改善が行われていると、評価結果が活かされないことも多い。とはいえ、特定の教員が両方の役割を担うことも負荷が高く、現実的ではない。この問題を解消するための組織デザインを構築する必要がある。

例えば、島根大学教育学部が行っているように委員会形式ではなく、学部内にセンターを設

置し、授業・カリキュラムの改善やFD、IRの部門をプロジェクト型で配置し、さらに全体の統括者を配置することによって、組織内でのPDCAサイクルを回すことが可能となる。

6. 最後に：まとめと大きな壁

カリキュラム評価を教育改善サイクルに組み込み、実質化を図るためには、組織としての目標(DPや期待される学習成果)の明確化と共有、到達度を測定するための指標やツールの選択、仮説(お題)に基づく分析。そして、目的適合性の観点から中立的・客観的に評価を行い、その結果をフィードバックし、効率的な組織デザインのもとで運営する。こうして、単純な生産工程管理ではなく、学生の学びと成長を促進するためのカリキュラムのスパイラルアップを目指すことが理想的だ。

ストーリーはシンプルだが、理想の実現は容易ではない。そこには様々な障壁が存在する。最大の壁は、極めて大学論的な問題、他の教員への介入を拒む教員文化、大学風土である。学生の学びと成長を促進するために授業やカリキュラム、大学が存在するという認識の転換を行い、その点から自大学に求められるカリキュラムをリ・デザインすることが突破口となる。

日本では、PDCAのうち、Dが先行し、Pが加えられ、再度Dを検討・開発するという流れで改革・改善が進められている。CやAまで手が回らないというのも現場の実情である。教育改革・改善のために適切な評価を行う専門人材も皆無に等しい。誤った管理主義や不十分な評価の実施によって、余計に評価アレルギーを生む負のスパイラルも見受けられる。その意味でも、評価担当者の資質向上は急務の課題である。

評価に対して付与された誤認を払拭することも肝要だ。評価は個々の教員(の教育能力)を判定するものではない。開発・実装されたカリキュラムが学生の学習に与える影響を分析し、組織の特徴(強みや弱み)を抽出し、次の改革・改善に活かす。最終的に、大学における新たな評価文化を築くことで、持続的かつ頑健な教育の創造が実現すると信じている。

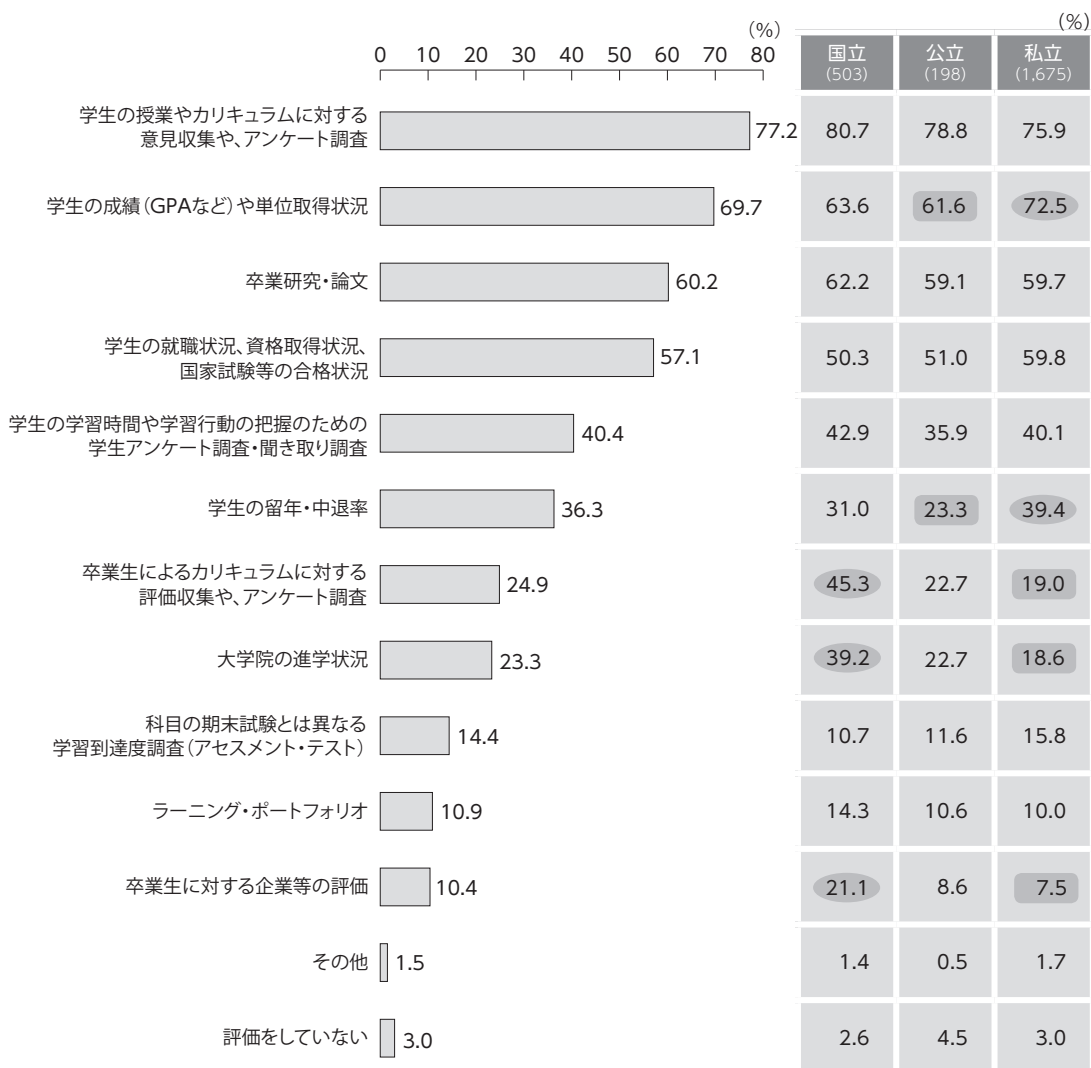
データ

カリキュラムの評価

カリキュラムの評価に際して、指標として多く用いられているのは、「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」(77.2%)、「学生の成績(GPAなど)や単位取得状況」(69.7%)である。国立では、「卒業生によるカリキュラムに対する評価収集や、アンケート調査」や「卒業生に対する企業等の評価」など大学外からの評価を取り入れている割合が公立・私立より高くなっている。

Q 「主体的な学習」を促すことを含め、カリキュラムの成果や効果を評価するために、どのような指標を参考にしていますか。個々の学生の評価ではなく、貴学科でのカリキュラムの評価について、すべてお答えください。

図1-10 カリキュラムの評価の実施状況(全体・設置者別)



注1) n = 2,376。 注2) 複数回答。

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。

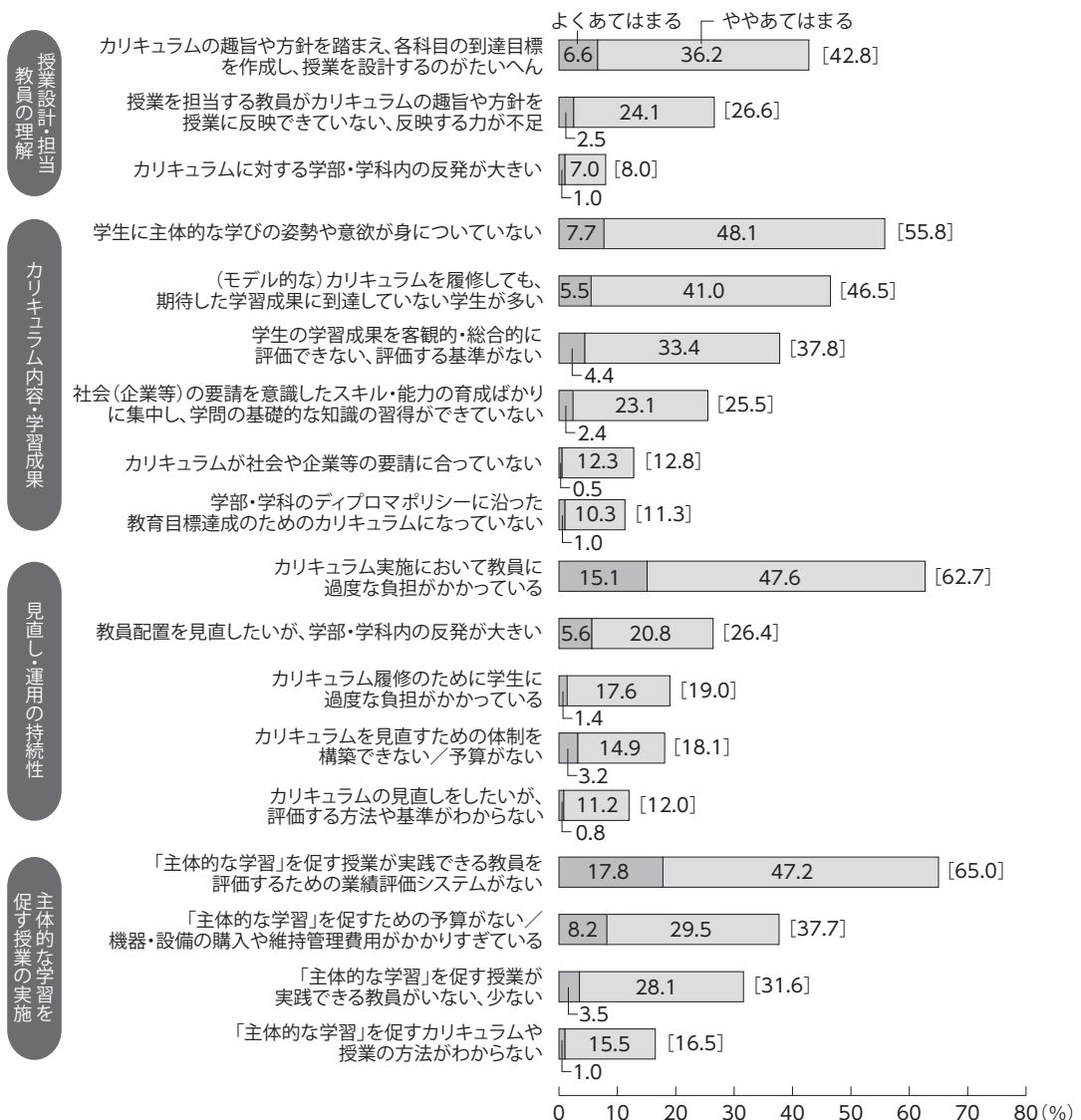
カリキュラムの運用上の課題

カリキュラムの運用上の課題として最も高かったのは、「『主体的な学習』を促す授業が実践できる教員を評価するための業績評価システムがない」65.0%（「よく+ややあてはまる」の%、以下同）であった。次いで「カリキュラム実施において教員に過度な負担がかかっている」62.7%と、持続性に関する問題点が挙げられている。さらに「学生に主体的な学びの姿勢や意欲が身についていない」55.8%と、学習成果に係る課題が続いている。



現在のカリキュラムを運用する上でどのようなことが課題となっていますか。

図 1-11 カリキュラムの運用上の課題



注 1) n = 2,376。

注 2) 選択肢は、「よくあてはまる」「ややあてはまる」「あまりあてはまらない」「まったくあてはまらない」の4段階。

注 3) []内の値は、「よくあてはまる」+「ややあてはまる」の%。

ワーク

■視点4 「どのようにしてカリキュラム運用・評価を実施すべきか」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4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。

▶カリキュラムの運用状況について

	チェック
カリキュラム運用において特定の教員に過度な負担がかかっていないか	
カリキュラム運用のために必要な予算が確保されているか	
カリキュラム運用のために必要な学習環境(施設・設備等)が整備されているか	
カリキュラム運用のための適切な体制(組織・人員配置等)が構築されているか	
在学生の声をカリキュラムに反映する仕組みが構築されているか	
卒業生や企業など学外からの声をカリキュラムに反映する仕組みが構築されているか	

▶カリキュラム改革の成果について

社会(企業等)の要請を意識したスキル・能力の育成ばかりに集中し、基礎的な知識の習得に結びついていないことはないか	
基礎的な知識の習得ばかりに集中し、社会(企業等)の要請を意識したスキル・能力の育成が欠如していないか	
現在運用しているカリキュラムに対して教員間での合意形成は十分に図られているか	
各科目の担当教員は、組織が掲げるディプロマ・ポリシーやカリキュラム・ポリシーと関連づけて授業を実践できているか	
カリキュラム改革によって改革の目的(学力向上、汎用的能力向上、就職率向上、留年・退学者数の減少等)は達成されているか	
大半の学生が、主体的に学ぶ姿勢や汎用的能力、専門知識を身につけられているか	

▶カリキュラムの分析・評価と次のカリキュラム改革に向けて

カリキュラムを評価するために適切な指標やデータを選択・収集し、分析できているか	
分析結果に基づき、カリキュラムの課題や問題点を把握し、総合的に評価できているか	
分析・評価の結果を組織内できちんと共有できているか	
分析・評価の結果を踏まえて、次のカリキュラム改革に活かすことができているか	

●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)	
今後やるべきこと・課題 (いつまでに・誰が・何をすべきか)		

第1章 カリキュラム改革の4つの視点

<参考文献>

視点1 学科レベルにおけるカリキュラム改革の目的

清水一彦 (2005) 「大学カリキュラム論」有本章・羽田貴史・山野井敦徳『高等教育概論』ミネルヴァ書房、57-68頁

中留武昭 (2012) 『大学のカリキュラムマネジメントー理論と実際ー』東信堂

吉田香奈 (2013) 「カリキュラム・ポリシー」濱名篤・川嶋太津夫・山田礼子・小笠原正明編著『大学改革を成功に導くキーワード30ー「大学冬の時代」を生き抜くためにー』学事出版、99-104頁

視点2 カリキュラム改革のための体制構築はどうあるべきか

植木英雄 (2010) 「知の創造を促進するマネジメント」、日本ナレッジ・マネジメント学会誌『ナレッジ・マネジメント研究年報』第9号、2010

野中郁次郎・児玉 充・廣瀬文乃 (2012) 「知識ベースの変革を促進するダイナミック・フラクタル組織ー組織理論の新たなパラダイムー」、『一橋ビジネスレビュー』2012年冬号、第60巻3号、110-124頁

視点3 「主体的な学び」を促進するカリキュラム・デザイン

ウィギンズ、G.・マクタイ、J. /西岡加名恵訳 (2012) 『理解をもたらすカリキュラム設計ー「逆向き設計」の理論と方法』日本標準

佐藤浩章 (2010) 「学士課程教育体系化のステップー3つのポリシーの策定と一貫性構築 第1回組織体制づくりとめざすべき人材像の策定」『Between』2010年春号、46-47頁

佐藤浩章 (2010) 「学士課程教育体系化のステップー3つのポリシーの策定と一貫性構築 第2回ディプロマ・ポリシーとアドミッションポリシーの策定」『Between』2010年夏号、44-47頁

佐藤浩章 (2010) 「学士課程教育体系化のステップー3つのポリシーの策定と一貫性構築 第3回カリキュラム・ポリシーの策定」『Between』2010年秋号、44-47頁

佐藤浩章 (2011) 「学士課程教育体系化のステップー3つのポリシーの策定と一貫性構築 最終回カリキュラム評価手法の策定」『Between』2011年冬号、46-47頁

田中耕治・水原克敏・三石初雄・西岡加名恵 (2011) 『新しい時代の教育課程 (第3版)』有斐閣

パイク・ロバート／中村文子監訳 (2008) 『クリエイティブ・トレーニング・テクニク・ハンドブック (第3版)』日本能率協会マネジメントセンター

視点4 カリキュラム評価を教育改善サイクルに組み込み、実質化するための視点

山田剛史 (2013) 「学びと成長を促すアセスメントデザイン：第1回 具体的な学習成果を設定し教職員・学生と共有しよう」『Between』2013年4-5月号、32-33頁

山田剛史 (2013) 「学びと成長を促すアセスメントデザイン：第2回 教員と学生、双方から見た“2つの3層構造”で環境整備」『Between』2013年6-7月号、32-33頁

山田剛史 (2013) 「学びと成長を促すアセスメントデザイン：第3回 認知的側面に偏らない評価指標設定に知恵を絞ろう」『Between』2013年8-9月号、32-33頁

山田剛史 (2013) 「学びと成長を促すアセスメントデザイン：第4回 過重調査を避け、一貫性ある調査の基本設計をめざそう」『Between』2013年10-11月号、32-33頁

山田剛史 (2013) 「学びと成長を促すアセスメントデザイン：第5回 分析の視点と技術を体得し適切な仮説設定と検証を」『Between』2013年12-2014年1月号、32-33頁

山田剛史 (2014) 「学びと成長を促すアセスメントデザイン：第6回 対象に応じた情報還元で教育改善のゴールをめざす」『Between』2014年2-3月号、28-29頁

第 2 章

大学のカリキュラム改革事例

- 1 青山学院大学 法学部 法学科
- 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
- 3 近畿大学 工学部 建築学科
- 4 駒沢女子大学 人文学部 人間関係学科
- 5 滋賀県立大学 環境科学部 環境生態学科
- 6 島根大学 教育学部
- 7 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
- 8 信州大学 農学部 森林科学科
- 9 摂南大学 薬学部 薬学科
- 10 日本大学 生産工学部 土木工学科
- 11 日本女子大学 家政学部 住居学科
- 12 兵庫県立大学 経済学部
- 13 三重大学 教育学部
- 14 宮崎県立看護大学 看護学部 看護学科
- 15 武蔵大学 人文学部 ヨーロッパ文化学科
- 16 武蔵野美術大学 造形学部 デザイン情報学科

※五十音順

1 青山学院大学 法学部 法学科

実学ベースの新しい研究分野をもとに 法学の学部教育を再構築

伝統的な法学の分野では従来型の教育方法が踏襲されがちであり、主体性が低下しつつある現代の学生のニーズとの不一致が全国で散見されている。本学部ではそのような危機感を感じて、2009年にカリキュラム改革に着手し、2013年度からできるだけ実学に近いテーマを扱う法学教育を導入している。その先進例が「ヒューマンライツコース」の設定や、法学以外の異分野の研究者と連携した「アカデミックワークショップ」であり、伝統的な法学教育からの脱却を図っている。また、大規模学部のいわゆる「マス教育」の弊害を、TA制度や複数教員による授業などの工夫で乗り越えている。

【学科の特長・基本情報】

2013年度に組織とカリキュラムの改革を実施。2013年度入学生からビジネス法コース、公共政策コース、司法コースに加えて、ヒューマンライツコースを新設した。

学科学生数	500名	学科専任教員数	37名
-------	------	---------	-----

青山学院大学法学部の位置づけを 再定義するための改革

外部からは青山学院大学の立ち位置や位置づけがはっきりしない状況がしばらく続いており、特に不明確な法学部の位置づけを再定義して対外的に示す必要があった。また、本学には司法試験に向けた教育を専門的に行うロースクールもあるが、経営的にも非常に厳しい状況であった。

そこで、本学の法律に関係するものをすべて「AOYAMA LAW」に統合し、外部に向けてアピールする取り組みを行った。

さらに、学生からはカリキュラムの全体像が把握できず、本学部で何を学びどのような人材像へと成長していくのか不明確であるという意見が出ていた。そこで、前学部長時代の2009年に「AOYAMA LAW」の再構築に着手し、2012年をターゲットに組織再編とカリキュラム改革を行った。実際は東日本大震災の影響で1年遅れ、2013年度の新入生から新しいカリキュラムを導入した。

具体的には、日本の大学では初めてヒューマンライツコースを新設し、日本の人権学の拠点とすることを考えた。昔の日本に存在した人権論

ではなく、ジェンダー論などに象徴されるような世界のヒューマンライツを学問とすることにした。そして内容が曖昧であった総合的なコースを廃止し、育成すべき人材像が明確な4つのコースに再編した。同時にカリキュラムの改訂も行い、最終的な人材像のスキルセットを明確にし、そのための科目をコースごとに編成した。

また、「AOYAMA LAW」が目指すべき姿とロードマップを中長期計画に落とし込み、長いスパンで教育改革を実施することを宣言した。学部長は2年2期の4年で交代することが一般的であるが、学部長が交代したとしても次の学部長にも引き継いでいけるように学部長のサイクルと中長期計画のサイクルを1年ずらしている。次の学部長は前学部長の計画を踏襲しつつ、2年目に自身の想いやその時の学部の状況を踏まえて新しい計画を策定することができる。

教育と研究の融合と創造による 教育分野の再構築

さらに、実学ベースの新しい法学教育を構築するために、2～4年の期間で実施するプロジェクトを「AOYAMA LAW」の中に立ち上げた。法学の枠を超えて教員間の連携を促進し、実学を研究材料とした複合的研究分野を大学院の研

究の中に設定した。そして、そのための教育分野や体制をプロジェクトの単位で構築し、研究内容が大学教育に還元する仕組みを構築した。アカデミックワークショップと呼ばれるものであり、実学をベースとした税や知財、ビジネス、安全・安心、薬物などの8分野の科目群を設定した。

各分野で法学を超えた教員間連携を行い、法学と理工学、医学などとの連携などゆるやかな共同研究体を構築した。例えば、「薬物」の分野では、薬物犯罪を扱う研究を中心に、薬物に関わる医学や薬学、犯罪の行動心理学の領域と法学の融合を図った。また、「知財」を扱う研究では特許評価や会計、技術マーケティングの専門家が集結して知財クリニックという機能を設置した。「知財」分野では現在15～16名の異分野の研究者がワークショップ形式で研究を行っている。

これらの実学研究を学部教育に落とし込むために3～4年次のゼミなどと連携し、学部生もワークショップに参加できるようにした。また、非常勤講師による寄附講座やスポット的な講座などを実施し、学部教育への落とし込みを行っている。

大規模定員の学部教育の限界を 様々な教員との連携で乗り越える

1学年定員500名の学部では、主要科目が大人数の座学授業が中心にならざるをえない。そのため、主体的学びができず4年間で卒業できない学生が発生していた。

ドロップアウトする学生をなくすために、まず大学院生を活用したTA制度を拡充した。コアとなる主要科目の授業には必ず大学院生のアシスタントを1名以上配置し、学生とのコミュニケーションに時間を割いてもらうようにした。大学院生自身の教育にもなっており、効果を発揮している。また、複数の教員が連携して

行う科目を増やしており、若手教員とベテラン教員がタッグを組んで授業を実施している。若手教員の研究紹介なども授業に入れており、FDの役割も担っている。

概論や判例研究などに陥りがちな伝統的な法学教育でも、できるだけ実学に近いテーマをフィールドとして設定し、教員自身の人生観や体験談などを題材にするような教育にシフトしつつある。型通りの法学教育では学生のニーズに応えきれていないと感じており、伝統的な法学教育からの脱却をねらう取り組みの1つがアカデミックワークショップと言える。

また、1年次に各教員が担当する専門分野紹介、2年次に導入ゼミを実施し、3～4年次には専門ゼミを実施している。1クラス10～20名程度の少人数クラスの授業であり、ただ漫然と輪読などを実施するのではなく、ゼミごとに学生に対してスキルパッケージを提示し、育成すべき人材像に即したアクティブ・ラーニングを導入している。どのゼミでも特に学生のプレゼンテーション力を重視しており、必ず自分の言葉で書き、話すことを徹底させている。

法学教育のグローバル化への対応を重視

現代のグローバル化に対応するために、本学部では、日本以外のもう1つ別の国の法制度にも精通することを求めている。そのために諸外国の制度を英語で学ぶ教育や、他大学とのカリキュラム連携による4%モデル教育、融合領域の国際共同研究を積極的に推進している。

中長期計画の中に「ON THE PLANET構想」を掲げており、日本と諸外国との比較に留まるようなグローバル教育ではなく、地球規模で法学を考える教育を実施していく方針を示している。

法学部の4コースの概要

①ビジネス法コース	企業実務の第一線で活躍することを目指す学生や、自ら起業して事業創出を目指す学生向けのコース。ビジネスに関わる様々な主体の視点から、企業法務の知識から先端・応用科目までを学ぶ。
②公共政策コース	公務員、ジャーナリスト、政治家など、公共政策のプロフェッショナルを目指す学生向けのコース。政策の立案・実施・評価に関わる法を幅広く学び、法という「ルール」の観点から公共政策を考える。
③司法コース	法曹や隣接法曹（司法書士、行政書士など）を目指す学生向けコース。演習を中心とする科目配置で、法を「知る」のではなく「使う」ことのできる専門的職業人を養成する。
④ヒューマンライツコース	マスメディア、国際機関、NPO、企業のCSR（社会的責任）部門などで必要となる人権の法を学びたい学生向けコース。人権の保障を巡る問題について、現場の感覚とグローバルな視野から考える。

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

学生自らの内発的意欲を期待する 課題発見・解決型の主体性教育

初年次に学生にリアルショックを与えて、自身の課題を見つけ学習の動機づけを行う学科が多いなか、本学科ではあえてすぐには課題解決の検討には入らず、自らの気づきと学びの必要性の認識を期待し、動機づけを行ったあとに課題解決のフェーズに入る息の長い取り組みといえる。

また、教員間の連携により学生の主体性を引き出す取り組みをしていることも特徴である。意識の高い教員の活動のみに依存せず、学科全体で意識を共有し、適切な役割分担のもとで取り組まれているため、多様な評価視点を持ちながら、学生の成長を確認することができる。

【学科の特長・基本情報】

機械、電気・電子、情報工学と生体計測・人間工学等を融合した学科であり、2006年度に福祉システム工学科を改組して設置。現在はロボット開発コースとスポーツ・健康生活科学コースの2コースを設置。

学科学生数	80名	学科専任教員数	13名
-------	-----	---------	-----

課題解決型ユニットプログラムによる 学びの動機づけ

2012年度にカリキュラム改訂を実施し、アクティブ・ラーニングを中心に据えたカリキュラムを構築した。アクティブ・ラーニングのコアとなっているユニットプログラムは1～3年次まで段階を追って実施している。毎週金曜日の午後3限分を使って実施している授業であり、毎週レポートの提出を義務づけ、指導教員からも毎週フィードバックを行っている。

例えば、スポーツ・健康生活科学コースでは、1年次は高齢者・障がい者との体験を通じて、障がいをもつと普段の生活の中でどのようなことが不便になるのかを学生が体験的に学び、気づきを得ることまでを行っている。しかし1年次にはその解決方法までを教育することは行わず、自分たちで気づくところに重点を置いている。

そして、2年次から福祉機器やロボットの製作につながるような具体的な課題発見・解決法の検討・実践を試み、3年次はさらに専門的な知識を使いながら課題解決と評価を中心に据えた授業を行っていく。1年次から解決方法を示すことなどをせず、教員は学生の内発的な意欲

向上を期待し、学生が自分なりの考えを引き出せるようなコミュニケーションを中心に行う。2年次からが具体的な課題発見・解決であり、トータルで3年かけてじっくりと学生の主体性を育成している。

教員から教わるのではなく、プロジェクトにおいて学生同士の横のつながりの中で刺激を与え合い、課題を探し解決していく力の育成を重視している。本プログラムにおいて教員が重きを置いているのは、内発的な動機による学びの必要性である。

学生の自発性を待つ教育思想

2006年度に福祉システム工学科から現学科に改組しているが、将来の目標が明確でない学生や自主的・能動的学習力が低下している学生もみられた。そのような危機意識のもと、アクティブ・ラーニングの授業を通じて学生の主体性を引き出そうと考えたのが現在の取り組みのきっかけである。主体性の低い学生を喚起させるには1年次の教育が重要であるが、「ここまで上がってきてほしい」と伝えたり、無理やり引き上げたりすることはしない。まずは、勉強することの意味、社会に出ることの意味をしっかり伝え、それを自分の中で明確に意識して

もらうことが重要と考えている。

できあがった文字だけのカリキュラムよりもそれを作り上げる精神やプロセスを重視している。カリキュラム改訂をしても、教員がバラバラに授業を行っているのでは、学生には伝わらない。ユニットプログラムという形式で、知識教育ではなく、学生自らが課題を発見し、解決していく授業を実施している。

「なんとなく」の気持ちで入学してしまう学生がみられ、最初の段階では自ら学ぶ意欲に弱い学生がみられたので、多方面から刺激を与え、自分の中で学習に対する「やりがい」を見つけてもらうことを重視している。1年生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年生の課題解決と評価を実施している。ゆっくりと時間をかけて社会人として必要な主体性を養成している。

そもそもロボットや人間工学の技術者のみを輩出することをディプロマポリシーとして考えているわけではない。出口は幅広くとらえており、社会との接点を持つための人間教育を本学科で実践すべきである。入学時には固まった指針を持たない学生が社会で生きていくために、自然な形で教育に取り組み、幅広い選択の中で、各分野で社会に貢献していくことが重要と本学科の教員は考えている。

分野の異なる教員間の連携

各教員が学生に向けた一方向で授業を行うことでは学生が知識や経験の積み上げができないため、複数の教員が同じ場所で授業を行ったり、それぞれの専門性を活かして質問を受け付けたりするような活動を始めた。

前述のユニットプログラムでは、工学系の教員と福祉・人間計測系の教員が互いのスキルを理解した上で、毎週金曜日に1つの教室に集まり、学生の各グループの質問に答えている。専門分野が異なる教員が同じ教室に揃うということが大切であり、最も適切な解説・説明を学生に対して行うことができると同時に、FDの観点から見ると、他の分野の教員の説明・解説方法を同じ教室にいる教員も聞くことで、指導にも責任感も生まれ、教員の気づきにもつながっている。

ユニットプログラムの内容

学年	プロジェクト名	ロボット開発コース	スポーツ・健康生活科学コース
1年	ロボメカ基礎ユニット1	前半はPICマイコンの開発方法と電子回路の組み方を学び、後半は障害物を回避する車輪型移動ロボットを作製する。	障がいをもつと普段の生活の中でどのようなことが不便になるのかを考えていく。
	ロボメカ基礎ユニット2	入門で作製した車輪型移動ロボットをベースにして、ライントレースロボットを作製する。赤外線センサーやPWMによる速度調整を学ぶ。	ある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考え、作り出すことを目標としている。
2年	プロジェクト2	パワーアシスト・歩行ロボット・走行ロボットの3つのプロジェクトテーマに分かれて、外部のロボコンへの参加や展示会への出展を目指す。	人間や環境を測定し、そこからロボットや福祉機器の製作につながるヒントを得ようとする。
	プロジェクト3		
3年	プロジェクト4	目標を明確にすることでモチベーションを高め、決まったルール(規定)の中で如何に課題を解決するかを考える。	
	プロジェクト5		

3 近畿大学 工学部 建築学科

教育目標に対する科目の寄与度を定量的に把握、実学教育で質保証を実現

私立大学の場合は学生一人あたりの教員数も国公立大学ほど多くはなく、通常の授業だけでも教員の負荷は非常に大きい。本学科では JABEE による教育の質保証の効率的な仕組みを構築し、教育目標達成に向けた教員の意識統一と教育活動実践の不断の努力により、高い就職率を実現している。決められた仕組みを便宜的に導入したわけではなく、どのような教育目標設定と授業設計をすれば学生が主体的な学びを獲得するのか、効果的な運用方法まで踏み込んだ十分な検討を行い、高い就職率につなげている。

【学科の特長・基本情報】

近畿大学の東広島市キャンパスの学科であり、実践的能力とチャレンジ精神のある建築士・建築系技術者を養成している。2007 年度に建築系の JABEE を取得している。

学科学生数	80 名	学科専任教員数	12 名
-------	------	---------	------

教育目標と科目の関係性を定量的に整理

技術者像として、豊かな人間性と総合力のある技術者、実践力のある技術者のほかに、チャ

レンジ精神のある技術者を掲げている。チャレンジ精神のある技術者とは課題解決力やチャレンジ精神の能力を持った技術者であり、そのような能力を持った学生を輩出することが本学科

学習・教育到達目標

1. 豊かな人間性と総合力のある技術者として(A)～(D)の能力

- (A) 持続可能な社会を実現する総合的デザイン能力(総合的デザイン能力):課題設定能力、課題解決能力、構成・表現能力、設計完成度
- (B) 実務設計に繋がるデザインプロセスにおける基礎的能力(基本設計能力):空間認識、エスキスの進め方、図面表現の体得、設計行為の体得
- (C) 建築の構法(仕組み)の理解と力学的構成能力(構造システム構成能力):建築一般構造、部材断面設計、構造的安全性、構造設計法
- (D) 安全性思想と結びついた構造解析能力(構造解析能力):構造物のモデル化と力のつりあい、構造物の応力解析、構造物の安全性と力学的センス

2. 実践力のある技術者として(E)～(H)の能力を身につける

- (E) 専門家の良識に基づく建築生産に対する倫理観の理解能力(建築倫理解能力):建築と社会、建築的行為と倫理、建築工事のトラブル、法令と倫理綱領
- (F) 建築生産における管理プロセスの基礎的理解能力(生産管理理解能力):材料物性と材料設計、施工法、管理技術、建築生産の現状
- (G) 自然環境と人間生活の快適性に関する正しい課題認識能力(環境設備理解能力):建築設計と環境、建築環境と快適性、空調設計、給排水設備
- (H) 地域社会や地域環境の改善に貢献できる正しい課題発見能力(環境問題理解能力):都市・地域・建築、都市環境、都市防災

3. チャレンジ精神のある技術者として(I)、(J)の能力を身につける

- (I) 体験的学習からの具体的な課題解決能力(課題解決能力):体験的学習、創成型授業
- (J) 自分で考え、挑戦し、工夫する、チャレンジ精神(チャレンジ精神):挑戦力、プレゼンテーション力、国際性

出典:「平成25年度建築学科授業計画」より作成

の教員の役割と認識している。

それぞれの目標を具体的な知識・能力項目に落とし込むことで、評価が難しい教育活動の成果や有効性を教員・学生が把握しやすい内容で整理することができ、教員の授業設計にも活用している。

学習・教育到達目標の達成のためのプロセスが実際の教育活動であるが、学習・教育到達目標の能力ごとに、達成に必要な科目を列挙し、科目ごとの能力達成への寄与度を決定している。例えば、豊かな人間性と総合力のある技術者に関する (A) ~ (C) の能力は下記のような科目を履修することにより達成できる。

能力と達成に必要な科目の対応関係

(A) 持続可能な社会を実現する総合的デザイン能力(総合的デザイン能力) (コア科目80%、サブ科目20%)

第1セメスター	第2セメスター	第3セメスター	第4セメスター	第5セメスター	第6セメスター	第7・8セメスター
		建築設計製図	建築デザイン論		技術英語	
人文・社会科学分野(総合科目)4科目		建築施設設計				
外国語8科目			都市論			
建築論	住居学	建築計画	建築設計演習I	建築設計演習II	建築設計演習III	卒業研究
			建築設計・集中演習			
	造形演習				建築CG演習	
		インテリア設計演習			建築設計演習III	
		ヒト・生活・文化		インテリアエレメント		

(B) 実務設計に繋がるデザインプロセスにおける基礎的能力(基本設計能力) (コア科目80%、サブ科目20%)

第1セメスター	第2セメスター	第3セメスター	第4セメスター	第5セメスター	第6セメスター	第7・8セメスター
建築図法			建築法規	建築設計演習II		
				建築設計・集中演習		
建築基本製図		建築設計製図	建築設計演習I	木造住宅設計学	卒業研究ゼミナール	卒業研究
建築構法	建築演習			建築CAD演習		
	建築構造材料	建築仕上材料				
		インテリア演習				

(C) 建築の構法(仕組み)の理解と力学的構成能力(構造システム構成能力) (コア科目80%、サブ科目20%)

第1セメスター	第2セメスター	第3セメスター	第4セメスター	第5セメスター	第6セメスター	第7・8セメスター
	建築構造材料				建築基礎力学	
建築構法					建築基礎構造	
静定力学・同演習	材料力学・同演習	建築構造学	構造設計学	RC構造・同演習 鋼構造・同演習		卒業研究
				建築実験		
電算機基礎演習	建築プログラミング			木造住宅設計学		
自然科学分野(総合科目)4科目						

* コア科目は80%、サブ科目は20%の寄与度であり、各目標の達成度算出の重み係数を表している。

出典：「平成25年度建築学科授業計画」より一部抜粋

上記のように能力達成への寄与度を決定することで、どの科目の単位をとると各目標の達成度が何%上昇するかがわかる。このような定量化を行うことで、科目の得点状況により学生の各能力の達成度を客観的に評価することができる。

さらに本学科では各目標の達成度が60%以上にならないと卒業できないように卒業要件を設定している。学生も現時点での目標の達成度を具体的な数値で把握することが可能であり、

卒業までに履修すべき科目を都度確認することができる。

これは建築系のJABEEに定められている教育活動による質保証の仕組みの1つであり、毎年学生の目標達成度を分析することで、カリキュラム改訂や授業改善に役立てている。特に最近は科目間の連携・接続を重視しており、効率的な目標達成につながる科目の順序性を検討し、カリキュラム改訂を行っている。

建築特有の実学志向教育で質保証

卒業単位数は126単位であるが、最低授業時間数は1,777.5時間であり、平均すると2単位あたり約28時間と標準より多い。本学科は同じ卒業単位数でも授業時間が非常に多いのが特徴であり、通常講義+演習で3単位設定するところを、本学科では2単位と設定している。単位数を少なくすることで設計や製図などの演習時間を増やすことができる。一見詰込み型の教育に見えるが、実学志向の教育で主体的に考え挑戦するような機会を多く持つことができている。本学科は1年次から設計・製図の演習に取り組んでおり、2年次以降は建築実験として実際に構造物を建築する演習を行っている。さらに3年次から建築設計演習において集中演習などを行い、キャリア意識を高めていくようなカリキュラムを構築している。

効率的に専門的な知識・能力を獲得する教育を実践した成果として、建設業冬の時代であっても、常に就職率95%以上を超える実績を残している。2012年度の就職率は98%であり、うち37%は一部上場企業に就職している。

近畿大学は全学の方針としてAO入試、指定校推薦、スポーツ推薦、公募推薦、一般入試、センター利用のみの入試など多様な入試方式をとっており、試験制度による若干の学力の差が生じている。以前はドロップアウトする学生も存在したため、学力の底上げを行い卒業まで確実に学習活動を継続できるようなカリキュラムを構築する必要があり、JABEEを導入した経緯がある。JABEE導入の成果が高い就職実績に現れていると言える。

4 駒沢女子大学 人文学部 人間関係学科

コミュニケーション重視の職業教育を通じて、生涯問
われ続ける「人間関係」のプロを目指す

営業職や百貨店・アパレルなどの対人コミュニケーションが強く求められる職業に向けた人間関係教育を実践している。一見すると就職を念頭においた実践教育に見えるが、その根底には地域や家庭など日常生活のすべてにわたって求められる根源的な「人間力」の育成を行っている。基本的な対人スキルだけではなく、社会人としての自主・自律を促す教育とも言え、少子化時代の女子大のプレゼンス再構築の1つの形でもある。

また、少人数の教員で日々学習成果を確認しながらカリキュラムを実践しているため、学生の状態に合わせた細かな授業のチューニングが可能な点も特徴といえる。

【学科の特長・基本情報】

従来2コースであったが、今年度入学生から「心理と臨床コース」が「心理学科」として独立、「ライフデザインコース」を本学科に改組。対人サービスを念頭においたコミュニケーション重視の実践教育を実施。

学科学生数	60名	学科専任教員数	7名
-------	-----	---------	----

教養重視の「テラーメイド教育」

駒沢女子大は研究以上に教育重視の大学であり、学生が卒業後に社会に出てから求められる基礎的能力や素養を獲得することに重点を置いた教育を行っている。

そのために学生一人ひとりの志向やコミュニケーション力に合わせた「テラーメイド教育」を行っている。具体的には1～4年生まで必ずどこかのゼミに所属するようにしており、学生と教師との間で緊密なコミュニケーションを図っている。学科の全教員の研究室が同じ建物に集中し、在室時は常に学生に研究室を開放して、いつでも教員が学生と話ができるような環境づくりを行い、学生の日々の変化を観察・分析している。また、ポートフォリオ面談を行い、学生の生活態度や目標達成度を都度確認している。

本学科は学生の就職を意識した教育を行っており、就職先として対人サービスの職業を想定しているため、特にコミュニケーション力を磨くための授業を多く実施している。ビジネスマナーだけではなく、身体技法・身体コミュニケーションも重視しており、浴衣での動作実習や化粧実習などによる女性としての立ち居振る舞いを教育している。

現代社会のコミュニケーションニーズを捉え、「人間力」ある「聡明な女性」として成長することを本学科の教育により支援している。知識やコミュニケーション力だけではなく、「社会で問題を発見し解決していける」ような汎用的能力を磨く教育の必要性も実感しており、一人の女性としての自主・自立を目指した教育を実践している。最終的には職場や地域、家庭で歓迎されるような「人間関係のプロ」を目指している。

人間関係を学ぶ
個性豊かな体験講座を開講

人間関係のプロとして成長するために、本学科では右表のような専門教育を実践している。例えば、身体技法・身体コミュニケーションの能力獲得を重視した「和装文化論」では、和服の知識を通じた総合学修と浴衣の着付けの後に、歩く・立つ・座る・お辞儀などの動作を通じて、ふだんの洋装の動きと和装の動きを頭と体を使って比較し、より美しく礼儀正しい動きについて考える。そして、他者からどのように見られているのか、自分自身の価値観の違いを理解し、社会人女性としての立ち居振る舞いを学ぶ。

また来年度から、資生堂寄附講座での化粧の

知識と実習の複合授業やバレエや日本舞踊などの身体技法の授業も開講予定である。

少人数の教員が連携した 細かなカリキュラムの調整

本学の目標であるテラーメイド教育の実現にも、「基礎ゼミ」(1・2年次)や「現代社会総合講座」など学科の複数教員が担当する科目にも、教員間の連携は不可欠である。毎月の学科会のほかに教員間で常に連絡を取り合い、クラス間の進度の調整やカリキュラムの調整、学生情報の共有化を図っている。

各教員はディプロマポリシーとカリキュラムの全体像を把握したうえで、授業を実践している。授業内容の反省においても、ディプロマポリシーに沿った授業の実践と教育効果の獲得がなされているかをチェックしている。

また、非常勤教員にもディプロマポリシーと本学科の教育の特色を理解してもらい、それを意識した教育を実践している。特に、新カリキュラムの講師は社会人が多く、コミュニケーション力に関するアウトカムを意識した教育が行われている。

全学的な公開授業によるFDの実践

全学的な取り組みとして毎semesterで公開授業を実施している。さらに、教室備え付けカメラで授業を録画して、あとからでも教員や学生が授業を見られるようにしている。これにより学生の授業の復習にも役立っているが、FD教材として活用することも可能で、教員の教授力向上にも貢献している。

人間関係学科の専門教育

専門基本科目

基礎ゼミ
化粧の文化史、コミュニケーションの心理学、現代社会論、女性と健康 など

専門科目

【文化の分野】

化粧文化論 流行文化論 健康文化論
家族の文化論 化粧の美意識
服装の美意識 セルフプロデュース論
ビューティービジネス論 身体文化論

【コミュニケーションの分野】

コミュニケーションの社会学 恋愛の心理学
結婚の心理学 自己分析の心理学
企業への心理学 メディア文化論
映像メディア史 映像広告の研究
情報メディアシステム 自己表現法
コミュニケーション実習
プレゼンテーション実習

【社会の分野】

都市文化論 環境文化論 文化人類学
映像人類学 民俗学 メディアと社会
哲学と思想 倫理と社会
人権の基礎 女性の人権
社会学研究 職業の世界
組織マネジメント 企業プロデュース
社会福祉概論 生涯学習論
アンケート調査法 フィールド調査法

【共通】

人間関係学実習 現代社会総合講座
学外実習 ボランティア実習
専門ゼミ 卒業論文

人間関係学科HPより

和装文化論の授業内容

「和装文化論」の前期授業では、「きもの文化検定」5級合格水準を目標に、着物の基礎知識(伝統色、染色技法、柄、紋、TPOに応じた着方など)の習得と、一人で着てたむ技術を身につける。前期の学修の総仕上げとして、授業の最後に一人できれいに浴衣を着てお披露目する「浴衣ファッションショー」を実施。

後期授業では、浴衣での動作実習(歩く、立つ、座る、お辞儀、着物での動作に慣れるための日本舞踊など)を中心に、洋装と和装の動作の違いを認識しながら礼と美を兼ね備えた立居振舞の獲得を目指す。



人間関係学科HPより

5 滋賀県立大学 環境科学部 環境生態学科

教員全員の連携・協力により大学教育に必要な汎用的能力の育成を実現

本学科は「自分たちがどのような能力を持った学生を育成すべきか」という議論を重ねることで教員同士の意識統一を図り、立ち返るべき理念や価値観を共有した上で、科目の教育内容や担当教員を決めていった点が特徴といえる。

教育を通じて学生の主体性を向上させ、設定した学習目標を実現するためには、教員同士で何度も議論をし提案と修正を繰り返しながら、時間をかけて少しずつ教員間の意識を合わせていくことが重要であることを示唆している事例といえる。

【学科の特長・基本情報】

1995年に開学した県立大学であり、本学科は琵琶湖とその集水域をフィールドとした環境科学を学ぶ。少人数定員の学科であり、生態学や環境学などに興味を持ち入学する学生が多い。

学科学生数	30名	学科専任教員数	14名
-------	-----	---------	-----

ディプロマポリシーを起点に汎用的能力育成のためのプログラムを導入

以前は必修科目が少なく履修モデルも提示していなかったことから、2000年ごろから、論理的思考力や論文作成力などの能力を十分に習得しないまま入学後の3年間を過ごし、4年次の卒業研究を迎える学生が増えていた。このような学生の能力不足の問題を解決するために、本学科では2010年に初年次教育を中心に大きなカリキュラム改訂を実施した。

具体的には、ディプロマポリシーに、自然科学的方法論や解析技術を習得していること、調査結果を口頭発表、論文作成できる能力を身につけていること、論理的な議論ができることを能力定義した上で、これらの汎用的能力を獲得するための特別プログラムを開設している。

論理的思考力と科学的和文作文力を育成する初年次特別プログラムを実施

汎用的能力獲得のための特別プログラムとして、2008年度から1年次前期の「人間探学」という必修科目に教育ディベートを導入した。「ゴミ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」など環境生態に関わる課題に対して、学生が肯定側と否定側のグループに分かれて立論と反対尋問、反駁を繰り返しながらディベートを進めていく授業を行っている。

学生に失敗経験を積ませることもこの科目の特徴と言える。まず予備知識が少ない中で一度ディベートを実施、そのあと新たに設定された課題に対して再度ディベートを行う。学生が最初のディベートで認識した調査分析力や論理的思考力の不足を、再チャレンジを通じて自らの努力で補っていくことを教員側は意図しており、学生の主体性の向上にもつながっている。

さらに、大学教育で重要な汎用的能力の1つでもある「論理的な文章を書く能力」を身につけるため、1年次必修科目として科学的和文を作成する科目「環境生態学基礎演習」を導入した。

本科目では、和文作文の基礎の授業を1回、ノートテキングの授業を2回実施したあと、図表の判読結果を文章にまとめる授業を4回、教員が行う研究紹介を傾聴し自ら結論を導出して文書にまとめる授業を4回、さらに研究紹介の全体要約を800字程度の文書にまとめる授業を4回実施する。この授業を通じて、論理的に整理・分析し文章として表現する能力の育成を図っている。

これらの科目を1年次に導入した結果として、フィールドワークのレポートや卒業論文の執筆など大学教育を行うために重要な「論理的な文章を書く能力」を早い段階から育成することができるようになった。

なお、4年次後期の「環境論考解析学」でも論文執筆方法の指導を行っており、卒業論文の執筆に備えさせている。

教育ディベート科目「人間探究学」の実施手順

【教育ディベートの形式】

教育ディベートでは、肯定側・否定側、それぞれに発言時間や回数、時間が決まっており、チームの人数や試合の形式に従ってチームの中で公平に役割分担をする。一般的なディベート形式は以下の通り。判定・講評はディベートに参加していない学生が行う。本学科では学生グループが肯定側になるか、否定側になるかは、ディベート直前に決まる。そのため、肯定・否定両方の立論を準備しておかなければいけない。

一立二反型(44分)		
肯定側		否定側
立論6分	→	反対尋問3分
反対尋問3分	←	立論6分
作戦会議(反駁準備) 4分		
第一反駁4分	←	第一反駁4分
作戦会議(反駁準備) 4分		
第二反駁4分	←	第二反駁4分
判定・講評		

①立論

立論では、自分たちの立場を擁護する重要な議論を提示する。肯定側立論は、新しい政策や方針を提案する。ポイントを1〜3つに絞り、それぞれを詳しく議論する。

肯定側立論では、現在ある問題とその原因、論題を具体化した実行案(プラン)と、その実行案から生じるメリットについて説明する。

否定側立論では、論題を採択すると新たに生じるデメリットについて議論を展開し、論題を採択してはいけない理由を説明する。

②反対尋問

反対尋問では、相手側の立論に関する不明瞭な点および合意点の確認、証拠資料の検証などを行い、相手側の議論の前提となっている価値観をあぶり出し、理論の弱さを浮き彫りにする。

1つ質問したらすぐに相手が答え、次の質問に移る。

③反駁

反駁は反対尋問と異なり、1人ずつ話をする。基本的に、それまでのディベートでは触れられていない新たな議論を展開することはできない。

相手の議論に反論し、かつまた自分たちの議論を立て直すことが、反駁の主な目的である。最後の反駁では、なぜ自分たちのチームの方がよりよい議論を展開したかを強くアピールする。

出典：提供資料をもとに一部改変

科目の属人化を排除、学習目標達成のためのカリキュラム体系を構築

数年前まで本学科の科目の中には特定の教員が長年担当しその教員に属人化してしまった科目が存在しており、他の教員にはその科目の授業内容や学生の学習到達度が把握できない問題があった。

本来は教員が変わっても同じ内容の授業が実践でき、だれが授業を行っても学科教育として学生の学習到達度を一定レベルで保証できなくてはいけないため、属人化してしまった科目をどの教員でも担当できる科目に作り変える必要があった。

そこで、学科長の主導のもと5年間かけて議論を行い、学生の学習目標達成の観点で改めて科目構成の見直しを行った。どの教員がどの科目を担当するのかを最初には決めず、ディプロマポリシーの学習目標達成のために必要な科目の洗い出しをまず行い、科目決定後に担当教員を決めることにした。

さらに、担当教員を科目に固定化せず、複数教員で担当するなどの工夫をした。例えば、「人間探究学」の授業は6名の教員が毎年担当し、うち4〜5名は毎年入れ替えを行っている。また、全学・学部単位で教務委員会を設置しているが、それとは別に学部全体の重要科目である「環境フィールドワークⅠ、Ⅱ、Ⅲ」に関しては、特別の運営委員会を設置し、授業内容の検討や学生の反応の確認、学生の理解度・姿勢等の評価を毎月行っている。

そのような努力を積み上げたおかげで、教員間の協業が活発になり、学生が身につけなければいけない汎用的能力(科学的和文作文力、コミュニケーション力等)の育成にも教員が協力して取り組むことができています。まだ授業の内容の再考は必要であると教員側は認識しているが、現時点でも少しずつカリキュラム改革が実を結んできていると言える。

6 島根大学 教育学部

学生の「教師力」向上の目標達成に向け、カリキュラムのPDCAサイクルを構築

学生の主体性を促進させるため、カリキュラム改革に取り組む学部・学科は多いが、カリキュラムの評価・改善の仕組みまで構築している事例は少ない。本学部では学生の能力評価の結果を活用しながら、科目そしてカリキュラム全体の見直しにつなげている。

カリキュラムを毎年見直すことは非常に労力のいる作業であるが、その活動の根底にあるのが、「カリキュラムおよびすべての科目に関する営みは、『教師力』である10の能力育成のために行われる」という教育思想である。教員間で教育思想のコンセンサスができていたため、各教員が行う教育内容にもブレが生じず、教師力の育成につながっている。

【学部の特長・基本情報】

2004年度に島根大学教育学部と鳥取大学教育学部（現：教育地域科学部）で機能分化を行い、島根大学は全国で初めて教員養成専門学部になった。教員採用率アップに向けカリキュラム改革を実施。

学部学生数

170名

学部専任教員数

83名

教員養成専門の学部として再出発を決意

本学部が教員養成専門の学部となった当時、教員採用率は全国で最下位に近く、危機的な状況にあった。教員採用率を上げることを本学部必達の使命とし、教員養成に特化したカリキュラム編成を行った。その甲斐もあり、2010年度卒業生に関しては全国7位まで採用率が上昇した。

まず教員養成に特化した時点で、到達目標の明確化を行った。「教師力」として10の学習到達目標を設定し、本学部の授業はすべてこの能力を育成することを目的として行うこととした。さらに、10の能力を領域（教職教養、主専攻、体験活動）ごと、主専攻の教科ごとにブレイクダウンした。そして、どの科目がどの能力の育成に寄与しているのかを明らかにし、カリキュラムマップとして落とし込んだ。

カリキュラムマップを活用したカリキュラムの評価・改善活動

領域・コースごとにブレイクダウンされた能力と科目の対応関係を明確化したカリキュラムマップを用いて、各学生の履修科目のGPAをもとに、各能力の到達度を評価している。プロフィールシートと呼んでいるものであり、すべ

て電子化され、いつでも学生個人の能力到達度を確認できるようになっている。学生の自己評価とGPAをもとにした評価を比較し、学生自身がどれくらい客観的に自分の能力を評価できているか、教員との面談により確認をしている。

そして、学生全体の能力到達度の結果をもとに、達成度の低い能力について、どの科目に問題があり、どの科目を強化すべきか、カリキュラム全体の見直しを行い、改善につなげている。例えば、学校教育実習の体験科目により育成する能力の到達度が低い場合、実習科目の問題点を洗い出すとともに、実習の前に行う理論中心の講義科目の教育内容を見直す。このような能力到達度の評価活動を毎年行い、カリキュラムの改善につなげている。

さらに、プロフィールシートの形で能力と科目の対応関係を学生にもすべて開示しているため、各科目の履修が能力育成に寄与していなければ、学生からも指摘を行うことができる。

本学部の学生が教員として採用されるレベルまで確実に能力を引き上げるのが本学部の使命であり、最終的には各学生の教員採用にまでつなげなくてはいけないため、能力到達レベルを見てカリキュラムを評価・改善していくことは、学生に対する能力育成の質保証でもあると考え

ている。

FD戦略センターを核とした教育改善活動

2005年に教員養成GPへの応募が採択されたのを機に、FD戦略センターを設置した。当センターでは前述のプロファイルシートの開発のほかに、学外の各界から約20名の委員で組織される教育活動評価委員会の設置にも取り組んだ。この委員会では3年生を対象とした面接道場を開催し、学生の能力到達度を確認している。同時に、この道場は教員の教育活動の評価の機会でもあり、カリキュラムが能力到達に効果的に機能しているのか、詳細な外部評価を行っている。当センターでは外部評価の結果を受け、カリキュラムの改善方針を教務委員会に提案している。

当センターは本学部のカリキュラム改革において重要な役割を果たしており、プロファイルシートをもとにした能力評価活動や教授対策講座の運営、公開授業などのFD活動の支援など

多種多様な活動を一手に引き受けている。

すべては10の教師力育成のためという教育思想が生み出す主体性の強化

本学部では学外体験活動を非常に重視している。学校教育実習も含めた1,000時間の学外体験を卒業要件として学生に課している。他大学から見れば非常に時間数が多いが、学生が自主的に活動を選択して実施する学外体験も400時間程度存在し、学生の主体性の育成にもつながっている。

理論と体験の往還（繰り返しと融合）により、10の「教師力」として定義している教員の資質を確実に4年間で身につけることが本学部の教育思想であり、入学後の早い段階から、大学生としての「学ぶ主体」から教師としての「教える主体」へ転換する意識づけを行っている。その結果が、1,000時間の学外体験活動やプロファイルシートによる能力評価であり、学生にとっては忙しくも非常に有意義で主体的な4年間の学習活動につながっている。

カリキュラムマップをもとにしたカリキュラム評価・改善の手順

①カリキュラムマップをもとにした学生の能力到達度の評価

GPAによる客観的評価

客観的評価と自己評価との差異を面談で確認

10の能力	達成目標	科目				能力到達度評価	
		科目A	科目B	科目C	...	GPAによる客観的評価	自己評価(五段階)
①学校理解	教育の理念、教育史・思想の理解	○ GPA 65		○ GPA 90		78	
	学校教育の社会的・制度的・経営的理解				○ GPA 79	68	
②学習者理解			○				
				○			

②能力到達度評価結果をもとにしたカリキュラムの改善

- 到達度の低い能力に関して、能力育成に係る科目の確認
 - ・教育内容と学生の理解度や意識の整合性を確認
 - ・科目間の接続性を確認（例えば、体験科目に問題がありそうな場合、体験の前に行う講義科目の教育内容を確認）
- 全体のバランスをみながら、科目や教育内容を修正

能力の達成目標に関する教員間のコンセンサスと各科目の採点基準の統一がカギ

出典：提供資料を一部改変

7 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

独自の長期留学プログラムにより、社会的素養や自己表現力のある女性を輩出

全国の多くの大学で留学制度を導入しているが、学科全体で1つの分校に長期留学を行うのは本学のみと言ってよい。建学の精神「世の光となろう」の理想の実現のために、ボストン留学を教育の中核に据え、留学に向けた準備教育と留学後の就職に向けた少人数教育により、社会で必要な人間力の形成を図っている。

他大学と差別化した教育プログラムにより大学や学科のプレゼンスの強化、大学に対する社会的要請への対応を実現している事例といえる。

【学科の特長・基本情報】

90年以上の歴史のある大学であり、1988年に昭和ボストン校を開校。本学科では、2年次までに全学生がボストン留学を経験することができる。現在は期間の異なる3種類の留学制度を運用。

学科学生数	160名	学科専任教員数	14名
-------	------	---------	-----

英語力育成のための 長期留学制度が徐々に進化

1988年の開校以来、本学科では毎年2年次までの学生全員を昭和ボストン校に留学させている。昭和ボストン校は他学科も含めて年間300名近くの学生が留学する海外キャンパスであり、国際社会で活用できる英語力や人間力を身につけることを目的としている。

開校時は1 Semesterのみの1種類の留学しか実施していなかったが、現在は留学期間の異なる3種類の留学プログラムを設定している。本学科で一番参加者が多いのは1 SemesterのUniversity Programであり、伝統的なアメリカの行事に触れながら英語力を育成する。2 SemesterのFour Seasons Programも人気があり、サマーセッションや海外ボランティア、他大学への留学も経験することができる。3 SemesterのBoston Long-term Intensive Programは、留学前に高い英語力を身につけた学生のみが選択することができる留学プログラムであり、近郊の大学の授業の聴講、ボストン地区の大学への正規留学、現地企業のインターンシップを経験することができる。

留学中はレベル別の少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時間体制の警備のもと集団の寮生活により学生同士が助け合いながら海外体験を行うことができ、言葉や文化の違いによる不安やリスクを軽減しつつ、徐々に英語でのコミュニケーション力を強化していくことができる。また、ボストン留学を留学の第一歩として、成績優秀者にはボストン校以外の大学への留学の道を開いている。奨学金等財政的支援もしており、他大学への留学者は年々増加している。

留学経験により学生の主体性が向上、 高い就職率につながる

学生にとってはリスクの少ない留学制度ではあるが、ボストン留学を経て、留学した学生の多くは全くの別人と思えるほどの成長をとげて帰国する。ホームステイやホームビジット、ボランティアなどの現地の人たちとのコミュニケーションを通じて、教員が想像もしていないような貴重な経験を積むことができる。

昭和女子大の学生はもともとおとなしい学生が多く、前面に出て旗を振るようなタイプではない。そのような学生に対して主体性やリーダーシップを発揮し、前に出ていくような資質

を身につけてもらうのに、ボストン留学はたいへん役に立っていると言える。

本学科の就職率は2012年度で94.1%であり、女子大としては非常に高い就職率を誇っている。ボストン留学で身につけたコミュニケーション能力や社会的コンピテンシーが企業などから高く評価されており、就職に結びついていると言える。

留学後の意欲・主体性の維持が課題

ボストン留学に出発する前は、専門への導入教育を行いつつ、留学生活に耐えうる語学力を集中的に育成する。1年次から習熟度別の少人数クラスを導入し、Reading、Writing、Listening、Speakingのそれぞれの英語のスキルを総合的に高めている。

留学後は就職に向けた専門性を身につけるため、PBLによりボストン留学で習得した英語力や人間力を磨くプロジェクト型教育を行っている。

しかし、ボストン留学後に帰国してから、学びに対する主体性が低下する傾向がある。3年

時以降もボストン留学で身につけた英語力を維持向上させるため、学習意欲を高める工夫に取り組んでいるところである。

全学的なグローバル教育の推進

昭和女子大学では建学の精神「世の光となろう」という教育目標を掲げており、進んで自分の力を役立て新しい時代を切り拓くような女性の育成を目指している。このような高い向上心を持った女性を輩出していくために、平成16年度以降、大学や学部として文部科学省の様々なGP事業を取得し、教育改革プログラムを推進している。その教育改革の重要な柱の1つが、昭和ボストン校を中核としたグローバル教育の推進であり、今後も女性教育の理想の実現に向けて教育改革を推し進めていく予定である。

本学科のカリキュラム全体像

	1年次	2年次	3年次	4年次
留学プログラムとTOEIC® 目標スコア	480	580	650	700
	480	University Program	630	710
		Four Seasons Program	780	850
	550	Boston Long-term Intensive Program	700	
科スキル	留学に必要な英語スキルを身につけ、帰国後もさらに英語力を伸ばします。 Speaking and Listening, Reading, Grammar and Writing, Computer Skills Society Today, Culture Today			
準備科目	留学に備えアメリカおよびニューイングランド地方についての知識を修得します。 米国事情 ニューイングランド研究 Study Abroad Preparation(SAP)			
科主専攻	英米文学・文化 英語研究 英語教育 メディアコミュニケーション ビジネスコミュニケーション			
ゼミ	基礎ゼミ	2年ゼミ	3年ゼミ	4年ゼミ
テーマスタディ	社会事情 福祉・ボランティア ビジネス 西洋と日本の芸術 日本語教育			

出典：「大学案内2014」を一部改変

8 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するための普遍的な仕組みを構築

2004年度の改訂では広がっていた教育内容を2つに分けて狭める、2008年度の改訂では狭まった教育内容を一部共通化して広げるということを実施した。一見、二度手間の改訂作業に見えるが、社会に向けた出口を想定し学生が身につけるべき能力をカリキュラムに反映しようとした結果であり、森林科学の分野における専門知識を兼ね備えた「地域のリーダー」を育成するという教員間の共通認識がベースにあることの証左ともいえる。

ディプロマポリシーを起点にしたカリキュラムを見直す仕組みが構築できたため、社会情勢や学内情勢の変化対応にも、教員が連携しカリキュラムに反映していくことができる。

【学科の特長・基本情報】

1年次は松本キャンパスで共通教育を受け、2年次から南箕輪キャンパスで専門教育を学ぶ。2004年度から森林環境科学と田園環境工学の2コースを設置。

学科学生数	61名	学科専任教員数	12名
-------	-----	---------	-----

卒業後の幅広い進路に対応したカリキュラム改革の実行

2004年度のカリキュラム改訂では、それまでの本学科の学習範囲が拡大し過ぎていた反省から、学科内に森林環境科学と田園環境工学の2つのコースを設置し、より専門性を強化する学習内容にシフトした。

ちょうどその頃、就職氷河期で本学科の学生も専門性を活かした就職が難しくなってきた。公務員や土木系のコンサルティング会社などへの就職も増えてきていたため、このような幅広い学生の卒業後の進路にも対応するために、2008年度にもう一度大きなカリキュラム改訂を実施した。

2008年度のカリキュラム改訂では、深く専門的になり過ぎていた学習内容を広げるために、どちらのコースに進学しても共通して学べる森林科学の教育を行うこととした。両方の知識・技能を融合するような専門科目を導入しつつ、科目数を削減してカリキュラム全体をコンパクトにまとめることにした。ちょうどそのころ教員の人員削減もあり、教員一人当たりの科目数を調整する必要もあった。

全学のディプロマポリシー

- ①豊かな人間性
自己認識・自己啓発マインド、社会的行動マインド
- ②人類知の継承
人類知の継承と未来創造マインド、多様な文化受容マインド、科学リテラシー
- ③社会人としての基礎力
言語能力、コミュニケーション能力、チームワーク力、リーダーシップ、情報活用能力、問題発見・解決能力
- ④科学的・学問的思考
普遍的・数量的理解力、専門知識と応用力、専門外の知識
- ⑤環境マインド
地域環境に関する理解、環境基礎力、環境実践力

森林科学科のディプロマポリシー

- ①より豊かな人間環境の創出に対し、科学的・倫理的に貢献できる能力を修得している
- ②多種多様な要因によって形成されている森林と田園の環境に関する知識を修得している
- ③信州の自然環境に恵まれた特色を生かし、専門職業人となるための専門的学力とその応用力を修得している
- ④森林と田園の持続的発展を実現するために、直面する問題に的確に向き合い、正しく捉え、これを解決する能力を修得している

出典：信州大学HPより抜粋

科目名ではなく教育内容にまで踏み込んでカリキュラムを見直し

カリキュラム改訂にあたって、高度な専門知識を兼ね備えた「地域のリーダー」を育成するという本学科の目標を再確認し、汎用的な能力も身につける「学びの総合化」を行うこととした。

まず若手教員を中心としたワーキンググループを学科内に設置した。そして、各講座で科目内容の素案をつくり、ワーキンググループで議論したあと、また各講座に持ち帰って検討する、というプロセスを3回ほど繰り返した。

その際、留意したのは、科目名ベースで議論するのではなく、各科目の教育内容を明文化して、重複する内容を1つにまとめあげる作業であった。シラバスベースでの教育内容の再構築を行うことで、カリキュラム全体をコンパクト化しつつ、森林科学科として必ず身につけてもらわなければならない知識・技能を学ぶ科目を両コース共通の必修科目として整理した。

こうした議論に教員全員で半年かけて取り組んだ。編成方針の合意は比較的容易であったが、反対者がいなくなるまで議論を繰り返したため、教育内容の実装化には非常に時間がかかった。その甲斐もあって、本学科として育成すべき人材像を共通認識として持つことができ、また各教員が本学科で行われている教育内容と学生が身につける知識・技能を詳細に把握することができた。全学のディプロマポリシーと各教科との対応関係はカリキュラムマップとして整理をしている。

共通教育と専門教育のキャンパスの違いから生じる学生の意欲低下を防止

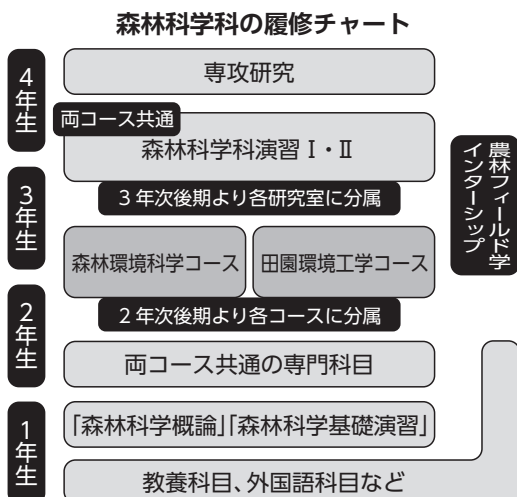
本学科は南箕輪キャンパスで専門教育を行うため、1年次の共通教育の間はほとんど専門教育を行うことができないという課題があった。本学科には森林や環境に対する強い意識を持った学生が入学してくるが、1年次の間はほとんど専門教育に触れられないために、せっかく学習意欲を持って大学に入学しても1年次のうちにその意欲が低下してしまうことがあった。そ

こで、1年次の松本キャンパスでも森林科学に関する概論や基礎演習を実施して、学生の学習意欲の低下を食い止めることを行っている。

基礎演習は夏休み期間中に集中的に宿泊研修の形で授業を実施、自然の中で活動を行うことで、1年次の学生には森林科学科の専門教育に対するおおよそのイメージを構築してもらうことができています。

現場主義教育は今も変わらず

2008年度のカリキュラム改訂で全体の科目数を減らしたが、実習系の科目の数は減らしていない。フィールドワークは本学科の要であり、学科創設時からの理念である現場主義の教育は今も変わっていない。山林や農村地域での体験学習を通じて、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。行動力や人間力は就職先の企業でも高く評価されており、アクティブ・ラーニングを効果的にカリキュラムに組み込んでいくことで、汎用的能力の育成を図っている。



出典：ベネッセ教育総合研究所「VIEW21 大学版」
2013 vol. 1 より

9 摂南大学 薬学部 薬学科

全員参加の教職員ワークショップにより 改革への意識を醸成

2012年度のカリキュラム改訂を機に、初年次教育としてTBLを開始、導入教育と連動したチーム形式の課題解決プログラムにより、学生の主体的な学びを促進している。

また、教育改革の実現のため、教職員全員参加のワークショップを開催し、自由な議論を行った。すべての教職員の意見を何らかの形でカリキュラムなどに反映させることを行い、教職員の改革への参画意識を醸成した。さらに、薬学教育の専門組織を学部長の下に配置し、授業方法の開発や学生の学習サポートを実施している。専門組織が先進的な取り組みを示すことで、本学部の教職員の意識改革にもつながっている。

【学科の特長・基本情報】

本学部は薬学教育モデル・コアカリキュラムに準じてカリキュラム改訂を実施。制約条件の多い中でも2006年度と2012年度にカリキュラムを改訂して、主体性教育を実現している。

学科学生数	220名	学科専任教員数	72名
-------	------	---------	-----

学生の主体性を向上させる 初年次TBL教育

大学の薬学教育が6年制に移行した2006年にカリキュラムを改訂した。4年制の時は学ぶことが多すぎ、詰め込み型の教育になってしまっていたが、6年制に移行すれば自由度が高く、学生主体的な教育が実践できると考えていた。しかし実際は、特に低年次では学生自身の時間のゆとりが出来過ぎてしまい、学習に向かう姿勢や知識・能力が低下する結果になってしまった。そこで2012年のカリキュラム改訂では初年次の段階から、考え抜く力・前に踏み出す力・チームで働く力を身につける主体的な学習を促す教育を実践することにした。

1年次の基盤演習Ⅰ・Ⅲの中で、1チーム5人の少人数TBLを実践することにした。TBLは毎回、予習⇒IRAT⇒GRATの手順で実施している。授業はIRATからスタートする。IRATは個人テストであり、予習してきた内容をまずは授業の最初に確認する。次にグループテストであるGRATを行い、チームで課題を解決する。成績の良い学生一人が考えても絶対に満点をとれないような難題を出題し、チーム全員で答えを導き出すように仕向けている。定

期的にグループ内の学生同士でピア評価を実践し、個別にフィードバックしている。フリーライダーのようなやる気のない学生がいるとチーム内からの評価も下がってしまい、その学生の単位取得には結びつかない。そのため、理解の程度にかかわらず、学生には主体的に議論に参加するように促している。また、教員もチーム内での議論の活性化の度合いを確認して課題設定を行うほか、チームを盛り上げるための助言・指導を行っている。授業後は教員が全学生に対してフィードバックを実施し、課題の理解度やチームワーキングを評価している。

基盤演習Ⅰ（物理・化学計算）、基盤演習Ⅲ（化学）でのTBLの実施手順

【形式】

5人1チーム、担当教員2名

【手順】

①予習⇒②IRAT(個人テスト)⇒③GRAT(グループテスト)・グループ内での議論⇒④ピア評価

【実施上のポイント】

- ・必修科目とし、演習の70%をTBLの成績で評価
- ・1年次の導入教育でもあるため、専門知識の獲得よりも学びへの意識付けを重視
- ・学生同士の評価を特に重視することで、教員2名の制約条件を克服
- ・課題解決力や論理的思考力を育成
- ・チーム議論を促す毎回の課題設定が難しい

2012年度に実施した1年次のTBLは、学生の主体的な学びを促すという観点では比較的成功的な取り組みと言える。2013年度は2年次の薬理系科目などでもTBLを取り入れた授業を行っている。TBL自体は薬学系の演習に限らず、どの分野のどの科目でも実践できる教育方法であり、本学部としても少しずつ高年次の専門教育の中に取り入れていきたいと考えている。

薬剤師の役割の再定義を 大学教育から発信

本学部のカリキュラムは文部科学省が定めた薬学教育モデル・コアカリキュラム（コアカリ）に準じて設計されているが、コアカリ自体は教育方法までは規定していない。学部独自の教育の実践の自由度は保障されており、本学部としてもTBLだけではなく、薬学教育の中に未来の薬剤師像を描いた演習を取り入れるなどの工夫を行っている。例えば、6年制の教育の中で心電図や血圧測定などの実習も行っており、チーム医療の中で、薬剤師の業務内容がもっと拡大してもいいのではないか、という問題意識を大学教育を通じて世間に発信している。資格取得が大学教育の第一の目的ではあるが、職業に就いてから求められる能力や知識を大学教育の中で教えていきたいという教員の想いを反映している。

全員参加型のワークショップ形式による意見集約と合意形成の実施

2012年度にカリキュラム改訂を行うにあたり、ワールド・カフェ方式の教職員全員参加のワークショップを開催し、自由闊達な議論を行った。何度かグループを組み替えながら、現在の本学部の教育に不足しているものを議論した。各グループがメンバーの意見を集約してプレゼンテーションを実施し、それらの発表を取りまとめて、オーガナイザーが提言を整理する形式で行った。この取り組みの中で若手教職員も含めて、自由に意見が言えることに重きを置き、全員参加を原則とした。教職員側の意識改革を通じて、学生側に伝播させるねらいがあり、教職員間の合

意形成のために非常に重要な取り組みと認識している。2011年度以降、毎年実施しており、次の2015年度のカリキュラム改訂でもワークショップの議論を中心に改訂方針を策定する。

また、ディプロマポリシーの改訂も2012年度に実施している。実際の運用は2013年度からであるが、2012年度に3ポリシー策定に関するワーキンググループを教務委員会の下に設置し、若手教員を中心に作成した。

これらの会議体活動を起点とした教育改革で重要なことは、全員参加による合意形成であり、自分の意見が具体的にどこに反映されたか確認して納得感を得てもらうことが非常に大切である。実際に授業を行うのは各教員であり、納得感を得られないままトップダウンで改革を実施すると、一部の教員の取り組みに終始してしまう。「自分には関係ない」という雰囲気を作ることができる限り排除し、教職員も主体性を持って教育に関わることが改革の成功要因であると言える。

また、特に薬学教育の場合、国の政策の動向がカリキュラムに大きく影響する。中央の高等教育の流れの変化を理解している教職員が存在しないと、実践的なカリキュラム改訂は行えない。文部科学省が主催する委員会の傍聴、文部科学省や日本薬学会が主催する「薬学教育にかかるワークショップ」の運営等を通じて情報収集に努めている。これらの情報を本学部の薬学教育の若手専門家と共有し、薬学教育の詳細を分析・把握している。まずは薬学教育専門の教員が新しい取り組みを実践することで、他の教員に実践を促すという効果もある。学部長・学科長から一定の権限を委ねられた薬学教育の専門組織（薬学教育研究室、学習支援センター）が機能することが重要であり、教授会も薬学教育の専門組織の検討結果をできる限り追認する姿勢を取っている。

ディプロマポリシーをもとに、8つの資質と42の能力を規定した。そして、2013年度は科目と到達目標である「能力」との対応関係を示したカリキュラムマップを策定できたので、今後は学生のパフォーマンス評価を客観的に行うルーブリックの策定・運用を行う予定である。

10 日本大学 生産工学部 土木工学科

キャリアデザイン・エンジニアリングデザイン導入教育で職業意識を喚起

生産工学部は未来の高度技術者・管理者を養成することを目指した学部であり、教育の目的意識が非常に明確であるという特徴がある。育成すべき人材像もはっきりとしており職業意識を醸成するカリキュラムは構築しやすい利点はあるが、マンモス校ゆえに多様な学生への対応が求められる。入学時の段階から、意識の低い学生に対してもキャリアデザイン教育（CD教育）・エンジニアリングデザイン教育（ED教育）などの様々な仕掛けを構築し、自発的な職業意識の萌芽を実現している。

【学科の特長・基本情報】

国際的水準の技術者・管理者養成を学習・教育到達目標としており、環境・都市コースとマネジメントコースの2コースを設置。マネジメントコースでは2005年度にJABEEを取得。

学科学生数	180名	学科専任教員数	17名
-------	------	---------	-----

早い段階から職業意識を 植え付けるための初年次教育の実施

長期にわたる建築・土木分野の不況にもかかわらず、本学科は3年連続就職率100%の実績を誇っている。マンモス校日大の就職に強い工学系学科というイメージが定着しているが、日大というネームバリュー、高い就職実績ということだけに惹かれて入学してくる学生も多い。必ずしも土木に対する学習意欲がある学生ばかりではなく、初年次の専門教育に対する意識付けには苦労している。

一般入試だけでなく推薦・AO入試で入学する学生も多数おり、そもそも土木は何を学習する分野なのか、理解していない学生も多い。ゼネコンや建設会社、土木コンサルタント会社、官公庁・自治体だけではなく、製鉄などの材料分野なども土木の分野であることは、学生も進路指導を行う高校教員もほとんど知らない。

一方、産業技術の複雑化に伴い、技術者や管理者に求められる能力レベルは高まる傾向にあり、特に問題解決力を職業人生の早い段階から身につけていることが求められている。

このような状況から、本学科では、創設当初から必修科目として設置している「生産実習」

（1カ月間の教育実習）を中軸として、2009年のカリキュラム改訂に合わせて、「学生自ら技術者としての学びや将来を楽しみにする」ための初年次導入教育の改革に取り組んだ。もともと本学科は演習や実技の科目が多い学科であったが、生産工学部としてアクティブ・ラーニングを実施する方針を掲げたこともあり、専門分野に対する学習意欲や職業意識の向上につながるような演習科目を初年次教育として導入した。

CD・ED導入教育による 土木専門教育への興味の喚起

「土木技術者とは何をする仕事なのか」、土木技術者のキャリア形成をイメージできるようなキャリアデザイン教育（CD教育）として「土木ゼミⅠ」という初年次導入教育を開始した。1年次前期に実施するCD教育「初年次ゼミ」では、生産技術者による講演とともに、橋梁の構造形式を研究し、ブリッジを作製するコンテストを実施している。ものづくりの基本体験を通じて、土木の専門技術や土木技術者の社会的役割を認識し、自身の将来像をイメージしてもらっている。

2年次の「キャリアデザイン」および「キャ

ED教育「プロジェクト演習Ⅰ」

リアデザイン演習」では、将来の職業人生を展望するために、自己分析や業界分析、プレゼンテーション演習を実施している。

また、1年次後期に実施するエンジニアリングデザイン教育(ED教育)「プロジェクト演習Ⅰ」では、「土木教育が実社会でどのように活用されるのか」を体験的に学ぶ。与えられた資材(山砂、セメントなど)や器具を用いて、15cm角の底板の上に高さ25cm以上のソイルタワーを完成させるコンテストをPBL形式で行っている。作製したソイルタワーの経済性やデザイン性、耐久性についてタワーの完成度を競うコンテストであるが、最終的なタワーを完成させるまでに段階的にミッションが設定されている。各ミッションのゴールには必ず失敗体験が存在するように授業全体が設計されており、最終ミッションのゴールにおいても、タワーが崩壊するという最大かつ重要な失敗を学生は経験する。これらの失敗体験による気づきから、学生の課題発見・解決力の育成を図っている。

さらに、グループワークの形式を導入し、グループ内の各学生の役割を最初に定義した上で、ミッションを遂行していく。ミッション完了後には必ず、「必要とする能力」の自己点検を実施している。グループワークを通じて、主体性や傾聴力、働きかける力、発信力などの汎用的能力を育成している。

JABEEによるカリキュラムPDCAサイクルの構築

マネジメントコースでは、JABEEを導入しているため、毎年外部評価を実施しており、外部の意見を取り入れることでカリキュラム改訂に役立っている。社会的ニーズや社会情勢の変化を捉えるため、本学科のOB2名を含む5名による外部評価委員会により、学習・教育到達目標の到達度を客観的に評価している。現在はJABEE基準によるカリキュラムのPDCAサイクルを構築し、4年のタームで大きなカリキュラム改訂、2年おきくらいの細かな改訂を実施している。

(演習内容)

与えられた資材および器具等を自由に用いて15×15cmの底板上に高さ25cm以上40cm以下のタワーを自由な構造、形状で構築し、経済性とデザイン性、耐久性からタワーの完成度をグループワークにより競う。ただし、タワーの頭頂部は水平器などを用いて上面が平滑かつ水平な直径5cm高さ7cm以上の円柱形とし、タワーがより高いほど高評価となる。

(グループワークの進め方)

グループワークを始めるにあたり、全体を通じてのグループリーダーとコストキーパー(兼デザイナー)、各ミッションにおけるミッションリーダーとサブリーダーを決める。

ミッション1~3では、各ミッションのリーダーとサブリーダーが前回講義時に受け取ったミッション及びキーワードをメンバーに説明し、併せて準備した情報と戦略を提案する。

ミッション4~6では、コストキーパーを中心としたコスト管理(材料費及び人件費)のもと、グループリーダーがミッション1~3の知見を束ねて、「材料」「構造」「作製」の各戦略を討議し、タワーの作製・評価を行う。

ミッション1	土の密度を比較し、締固めに適した土の状態を探れ(乾燥密度、含水比)
ミッション2	土の種類を比較し、各々の改良効果を把握せよ(安定処理、養生)
ミッション3	土構造物の崩壊を想像し、配合と補強を検討せよ(圧縮試験、せん断強さ)
ミッション4~6	経済性を考慮し、美しく、強いタワーを築け(資材単価、人工(にんく))



出典：提供資料をもとに一部改変

11 日本女子大学 家政学部 住居学科

建築教育を超えたものづくり教育を目指す「建てない時代の建築教育」の実践

通常の建築学科では設計・製図、実験など建築系演習科目が中心のカリキュラムであるが、本学科は家政学部の中の1学科であり、生活者の立場で住居・建築を考えるのが特徴である。

住宅・建築分野への就職は古くから実績があるが、家政学部ゆえに幅広い就職先が想定され、多様な出口に対応した汎用能力重視のカリキュラム構築を進めている。

一方でJABEEのシステムを導入し、建築分野での知識・技能の質保証も同時に行っている。専門教育における知識・技能と汎用的能力をバランスよく育成している好事例といえる。

【学科の特長・基本情報】

人間の住生活や家族を視点としたデザインやものづくりを志向する学科であり、建築や住宅に限らず、インフラやまちづくり、イラストレータやデザイナーなど広くものづくりで活躍できる人材を卒業生として輩出。

学科学生数	83名	学科専任教員数	14名
-------	-----	---------	-----

建築以外のフィールドでも活躍できる汎用的能力を育成

近年、大学での学びに対して学生の主体性や知識・意欲の低下がみられるようになり、本学科では初年次教育の充実、双方向性を意識したアクティブ・ラーニングの実施を目的として、2008～2009年度にカリキュラムの改訂を実施した。

建築・建設業界の不況もあり、大学全入時代において建築やデザイン、住居を勉強したいという学生ばかりが入学してくるような状況ではなくなった。中には高い偏差値を主な理由として入学してくる学生もおり、建築に関する知識や興味の薄い学生もでてきた。また、高校時代までの知識重視の教育に慣れてしまい、主体的に考える能力が不足する学生も増えてきた。そのような学生に対応するために、建築に関する専門教育だけでなく、幅広い社会的素養や汎用的能力を身につけられるようなカリキュラムに改訂する必要があった。さらに、学生の間では建築以外のフィールドでも活躍したいというニーズも強くなってきており、そのような学生ニーズに対応した教育への転換が求められていた。

建築不況の新しい時代に適応していくため、

「主体的に発想し実現していく能力」を持った人材を輩出していくことが本学科の使命であると考え、ディプロマポリシーでは建築やデザインの知識・技能の獲得だけではなく、「理解し、自ら考え判断し、表現・創造する力」の育成を謳うことにした。

まさしく「建てない時代の新しい建築教育」であり、大学の4年間の専門教育の中で汎用的能力を育成できるようなカリキュラムへの改訂を行った。

視覚的体験型導入教育の実践

本学科はデザイナー志望の学生が多く、数学や物理を得意としている学生ばかりではない。大学に入っていくと最初に関心する建築の基礎学問である構造力学を学ぶと、建築・構造嫌いな学生が増えてしまう危険性がある。そのため、初年次の導入・動機づけ教育として視覚的体験型プログラム「力と形」という授業を行っている。1年次の学生が直感的に構造の意味や理論を理解できるように、数式に頼らない体験型の授業であり、力が作用することで構造物やその形にどのような変化が生じるのか、毎回テーマを変えて体験する。

「力と形」の授業内容例

例1：力と形の歴史的展開（1回目の授業）

ミニレンガを高く積み上げる実験

最初に「何のために構造安全を学ぶのか」を理解するために、人々がどのようにして自然がもたらす風や地震、建物の自重といった外力に対して工夫して建物を建ててきたのかについて学ぶ。

200個のミニレンガをどれくらい高く積み上げられるかというアイデアを競う。積み上げたレンガが崩れるという体験を繰り返すことで、構造では壊さないための工夫（重力の下階への伝達機構、施工精度など）が大切であることを学ぶ。



例2：荷重外力と荷重効果（4回目の授業）

3階建ての建物が受ける力を可視化した実験

人間の住まう建物には、どんな力がどのように働くだろうか。力の伝達状態を可視化できる模型を使って実験を行う。実験では建物の自重、家具や人間などの積載物による荷重、地震・風、雪といった外力を再現し、柱に作用する力を可視化し理解する。

これらの荷重・外力の存在を理解し、建物はこれらの力に耐え安全な空間を保つことが重要であることを学ぶ。



写真は大学より提供

この授業を通じて、建物を構成する部材にどのような力が働き、その力がどれほどの大きさなのかなど、通常では目に見えない感じられない力が体得できる。その結果、住宅などの建築物はどのような構造で組み立てれば、変形しにくく壊れにくいのか、体感しながらイメージをつかむことができる。さらに、初年次における専門教育への動機づけの効果も持っており、この授業の中で主体的に観察・分析し、共同作業を通じて思考し、それを説明する能力の育成を行っている。なお、「力と形」の授業は、日本建築学会の教育賞（教育貢献）を受賞した取り組みでもある。

JABEE認定の主旨を活かした独自のカリキュラム構築とその効用

本学科は2003年度に建築・住居系学科としては日本で初めて建築JABEE認定を取得した※。

JABEEは国際社会に通用する技術者を養成することが目的の認定制度であるが、JABEEのシステムに基づいてカリキュラムを運用することで、毎年自己評価・外部評価などを踏まえたカリキュラムや科目の評価・見直しを実施することができるようになった。また、科目とスキルの対応表を作成し、どの授業を受けることでどのスキルが獲得できるかを明確化することができた。

スキル獲得や学習目標達成に向けた各科目の寄与率を推定しており、学習目標達成の順序性も設定しているため、「体験し、思考する⇒理解し、分析する⇒問題提起し、デザインする」という汎用的能力も含めた能力育成を体系的に行うことができるようになり、カリキュラムのPDCAサイクルが出来上がった。

JABEE認定から早くも10年が経過し、この活用を通じて、学生がさらに主体的に学ぶことができる授業を増やすべく、学習プログラムの充実・発展に向けた取り組みに着手し始めたところである。

※2013年度修了生から住居学科建築デザイン専攻のみに適用

12 兵庫県立大学 経済学部

国際舞台で活躍する人材を育成する国際キャリア コースを経済学部の中に新たに開設

国際都市神戸にふさわしい英語教育を中心とした国際キャリアコースを設置している。特に地方の大学では優秀な学生獲得に向けて、学部・学科のプレゼンスを向上していくことが求められている。英語教育自体は都市圏の私立大学を中心に最近取り組まれるようになってきているが、公立大学が全国に先駆けて実施した意義は大きいと言える。

長年実績を積み上げてきた既存の教育システムから脱却することは難しいが、本学部のように学内にあるリソースを再評価し、有効活用する方法を見出して、少しずつ新しい取り組みにシフトさせていくことが現実的な方法論といえ、他大学にも参考となる事例である。

【学部の特長・基本情報】

2004年の4大学統合、旧神戸商科大学の商経学部が経済学部と経営学部に分離。経済学部は国際経済学科と応用経済学科に分かれたが、カリキュラムは両学科で多くが共通。

学部学生数

200名

学部専任教員数

45名

現代の経済問題に立脚した経済学教育

2004年に大学再編を行い兵庫県立大学ができた際に、大きなカリキュラム改革を実施した。その際、一般教養系の教員が多かった経済学部では、経済学の理論だけではなく、最近の社会経済問題を反映した応用的な経済学を研究分野とする教員が多く、教育内容も応用的な内容を多く取り扱うようになった。他大学の経済学部とは異なり、本学部にフィールドワークなどのアクティブ・ラーニングが多いのは応用経済の教員が多いことに起因している。また、古典的な経済学から脱却し、現代の経済問題に精通した人材を輩出したいという教員の想いもあり、理論と応用のバランスのとれた教育を実施している。

現在は2つの学科に分かれているが、カリキュラムは経済学部全体で作成しており、選択式の専門科目以外、両学科でカリキュラムは共通化している。

国際経済学科と応用経済学科の特徴

【国際経済学科】

確かな経済学の基礎の上に立って、グローバル化する世界の経済分析を学び、かつ各国・地域の歴史・文化・制度等の個別具体的な研究を行うことによって、経済的分析力と国際地域の専門知識を持つ国際経済のエキスパートを養成する。

本学科では、日本、アジア、ヨーロッパ、南北アメリカなどを取り上げ、各国・地域に立脚した具体的な事例を学ぶ。各国・地域の経済的分析だけでなく、歴史・文化・制度等の多様な側面から社会の実体を学ぶことができる。

【応用経済学科】

混迷を深める現代社会では、より広い視野にたった高度な分析力を持つ人材が必要とされており、本学科では理論と現実のバランスを重視しながら、社会に対するしっかりとした観点を養い、問題解決のための政策立案力を養う。

本学科における研究対象は「地域」「環境」「公共」「情報」の4つであり、高度情報化社会のもとで社会経済全体を見通す「眼」、多様化・複雑化する現代社会への独創的な「眼」を磨くことを目指している。

出典：経済学部HPより抜粋

国際的に活躍するキャリア・パーソンを育成する特別コースの設置

国際都市神戸にふさわしい大学教育を行うために、本学部では2011年に国際キャリアコースを設置した。他の学部で様々なカリキュラム改革が行われている中、経済学部も独自のアピールを行うため、新たな取り組みとして新コースの設置を行った。また、グローバル社会に向けて優秀な人材を輩出したいという教員の想いもあって実現に至った。特別の資格を取得できるわけではないが、卒業時にはコースの認定証を発行する予定である。

国際キャリア・パーソンとは、国際化に貢献する政府系機関や国際機関の職員であり、国際通貨基金（IMF）や世界貿易機関（WTO）、世界銀行、国際化に対応する国家公務員や地方公務員を想定している。また、外資系企業への就職につながることも期待している。

国際キャリアコースでは、授業の6割以上を英語で学ぶことができる。教員が英語で授業を行う場合や、英語で書かれたテキストなどを用いる場合がある。また、英語でのプレゼンテーションや論文作成にも取り組む予定である。外国人の教員も3名おり、外国人教員がすべて英語で実施する授業を理解し、英語で討議できるようになることを卒業時の到達目標として設定している。

1年次に日本語で学んだ科目を2年次にもう一度英語で学び直すような工夫も行い、英語教育の効果を上げている。また、英語の上達レベルに応じて能力別クラス編成も行っている。国際キャリアコースへの所属、さらには能力別クラス編成が、学生たちの競争意識の向上にもつながっており、学科全体として学生のモチベーション向上に貢献している。国際キャリアコース以外の学生でも受講できる科目があり、学部全体で学生の主体的な学びの促進につながっているといえる。

まだ試行的な取り組みであり、成果を評価することはこれからであるが、学生や保護者から概ね高い評価を得ている。

国際キャリアコース設置に向けた学部内の共通意識の醸成

本学部にとって新たなコース設置は非常に革新的な取り組みであった。もともと英語が得意な教員が多かったということもあり、教員の強みを活かせる取り組みではあったが、教員の負担が増すことには抵抗があった。

この新しい取り組みを、持続的な取り組みにしていくために、科目全体の整理統合を行い、教員の負担を減らす努力をした。また、国際キャリアコース設置に向けて外国人の新規教員採用も行った。このような取り組みが短期間で実施できたのは、学部長をはじめ教務カリキュラム委員のメンバーが中心となって粘り強く教員の説得を行い、学部内の合意形成を図っていったことが大きい。

全学的に英語教育を重視する傾向にあり、その中でも本学部の国際キャリアコースの設置は先進的な取り組みとして高く評価されている。

国際キャリアコースの概要

国際キャリア・パーソンとは、グローバルに展開する企業のビジネスパーソン、国際化に貢献する公務員やNPO職員などである。特に今日、世界的な経済危機を乗り越えて、新しいグローバル経済社会を力強くリードする国際キャリア・パーソンが求められている。その時代の要請に応えるために、三本柱となる次の能力を有する人材を育成する。

1. 実践的な英語コミュニケーション力
2. 確固とした経済学の専門知識と分析能力
3. 異文化環境の理解と対応

卒業までの到達目標は、TOEICで730点以上、授業のすべてを英語で行うSTEの受講、英文による卒論作成と英語でのプレゼンテーションであり、卒業要件130単位のうち、最大で約60%を英語関連で学ぶことができる。

1年次		2年次		3年次		4年次	
前期	後期	前期	後期	前期	後期	前期	後期
日本語で学ぶ授業 (全学共通教育・専門必修・専門選択必修科目など)							
				英語で学ぶ専門科目の授業			
英語を学ぶ授業 + 海外体験学習							

出典：経済学部HPより作成

13 三重大学 教育学部

学生参加型FDにより教員間の共通認識を醸成して、カリキュラム改革を推進

学生参加型FDや実地研究への全教員の参加などの取り組みにより、カリキュラム改革への意識と理解を深め、「教員は学ぶ主体である」という共通意識が醸成されたことが改革の成功要因といえる。

しかしバックグラウンドや専門分野が異なる教員間の合意形成には相当の苦勞と時間を要したことは事実である。教員間の壁を取り払うため粘り強い説得を続けることが重要であるが、何よりも教育者として「子どもたちの想いに身を寄せる教員を育てたい」という想いが共通意識を生み出したといえる。

【学部の特長・基本情報】

三重県の教員養成学部。三重大学には「感じる力」「考える力」「コミュニケーション力」「生きる力」を育成するという4つの教育目標があり、本学部でもその実現のためのカリキュラム改革に2005年頃から取り組んだ。

学部学生数

145名

学部専任教員数

91名

文科省の答申を受けた「実践的指導力」の育成

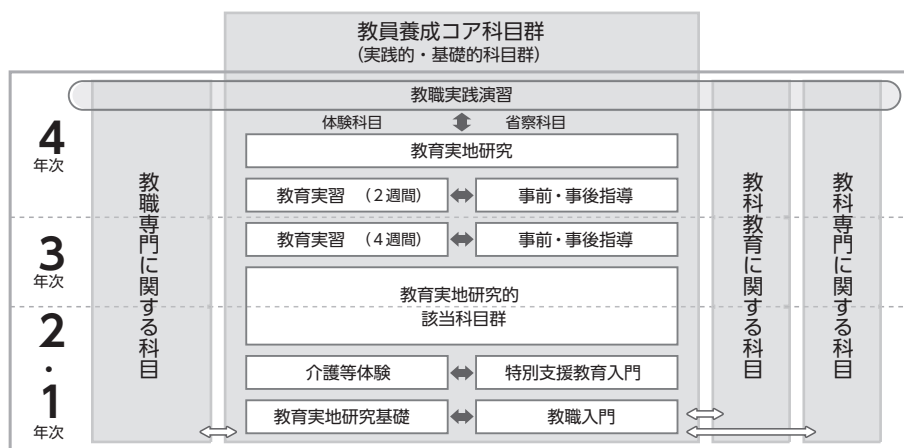
2005年の文部科学省中央教育審議会において、「教職実践演習」を新設し、グループ討論、実務実習や事例研究、現地調査(フィールドワーク)、模擬授業などを実施すること、インターンシップや、子どもとの意見交換の機会などを提供することが答申され、学校現場や社会のニーズを取り入れたカリキュラムの見直しを行

うことが求められた。答申は「実践的指導力」の育成を強化することを目的としており、本学部としても教育実習以外の様々な演習の機会の提供が必要になった。

そのころ、本学部でも教育実習においてコミュニケーション不足により教員になる自信を喪失し、教職をあきらめてしまう学生が多くでてくるようになった。

そこで本学部では、2006年度のカリキュラム改訂で「教員養成コア科目群」を創設し、1

三重大学の教育目標と4つの力の定義



出典：ベネッセ教育総合研究所『VIEW大学版』2013 vol.2より

～4年次まで毎年教育実地研究を行うこととした。ただし、学生自身の教育体験だけでは経験不足を補うことができないため、実習先によって全く異なる体験をしてきた学生同士で実習後の省察を行い、教員とともに学校現場で起こりうる課題を共有し解決方法を検討することで、「実践的指導力」の育成を図ることとした。

学生参加型のカリキュラム改革の推進による合意形成

国語や数学などの教科教育単位でコースが編成されており、教科間での連携が行われていなかった。さらに、教科教育と教科横断的な教職教育（教育心理・発達心理・学校経営など）の間でも同様であり、学部全体でカリキュラム改革を推進する大きなエネルギーは生まれにくい状況であった。

そこでまず、FD委員会を組織し、学生参加型FDを2004～2005年度に実施した。具体的には、「教員と学生が語る会」「対話型授業評価」「学生参加による大学の授業づくり」の3種類の取り組みを実施した。「学生参加による大学の授業づくり」では、専任教員がいなくて困っていた生活科で、教員と学生がともに意見を出し合って、授業構成を作り上げた。

このような学生参加によるFDを実施したことで、学生と教員が一緒になってカリキュラムを改革する機運が生まれ、次第に教員間の壁が取り払われていった。

さらに、全教員が実地研究の実習校に学生と一緒に赴き、担当外の科目の授業にも参加して、専門外の教育現場の実態を把握するなど「教員も学ぶ主体である」という共通認識が醸成されるようになった。

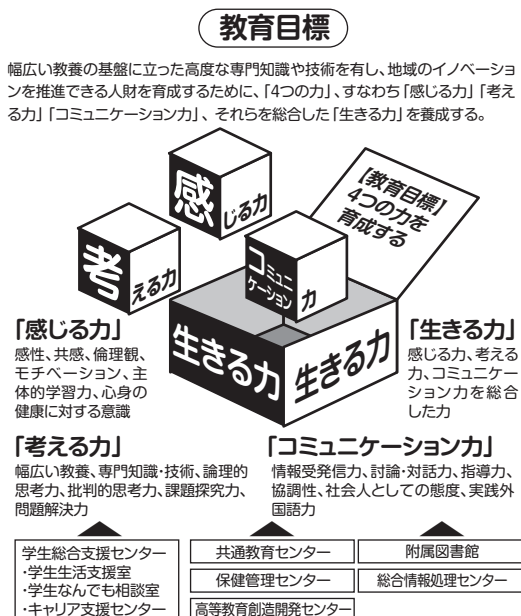
その後、4年近くの歳月をかけ、教授会などでカリキュラム改革の重要性を議論し、新しいカリキュラムのモデルが完成した。完成までに、FDの取り組み開始から、6年の時間を要した。

全学的なPBLの導入が改革を後押し

全学的には、2005年度に「感じる力」「考える力」「コミュニケーション力」、それらを統合した「生きる力」の4つの力を育成するという教育目標を設定し、その目標達成に向けて、PBL教育の全学的な導入と、高等教育創造開発センターが設置された。本学部も同時期にPBL教育実施委員会を設置し、教員養成独自のPBLガイドラインを策定した。教員養成コア科目群はPBL教育そのものであるが、それ以外の教科教育などにおいても、ディベートやフィールドワーク、グループ学習などを取り入れた授業を積極的に行うようになった。

1年次から学校現場での体験を積み、教科教育でもPBLを充実させたことにより、学生が自分の子どもへの接し方や授業の取り組み方などのような課題があるのか、早い段階から気づくことができ、本学科の最終段階である教育実習に向けて十分な準備と心構えを持つことができるようになった。これにより、以前と比べて教育実習で挫折する学生が少なくなるなど、カリキュラム改革の成果が少しずつ現れてきている。

三重大学の教育目標と4つの力の定義



出典：「平成25年度三重大学概要」より

14 宮崎県立看護大学 看護学部 看護学科

看護の基本理念にもとづく自己省察型グループワークで深い洞察と気づきを与える

看護の理論・技術を学ぶだけでなく、「患者の立場に立ち考え、実践する」という看護師としての基本的な心構えを、実習と省察の繰り返しの中で学んでいく。本学部のすべての教育が内発的な気づきと反省を促す教育となっており、患者の位置から自分の看護活動を評価することを重視している。

理念や思想重視の教育でありつつも、グループワークの手法と統一的な評価基準を用いて体系的かつ組織的に看護能力の育成が具現化されている点も特徴と言える。

【学科の特長・基本情報】

宮崎県の地域医療を支える看護系大学、看護師課程のほか、助産師・保健師の育成も行っている。国が定めた指定規則に準じてカリキュラムを設計している。

学科学生数	100名	学科専任教員数	50名
-------	------	---------	-----

指定規則にもとづいたカリキュラム改訂

本学部の教育では、専門職者育成を目指した看護学教育カリキュラム編成を基盤に、国家試験受験資格取得（看護師、保健師、助産師）が目的となっている。そのため、文部科学省・厚生労働省所管の保健師助産師看護師学校養成所指定規則を受けてカリキュラムが編成される特徴がある。したがって、カリキュラム設計の自由度は他の学部系統よりも小さい。人間のライフサイクル全体を対象とした看護活動を教育するプログラムを実践しているところに特徴がある。

平成20年の保健師助産師看護師学校養成所指定規則改正を受け、本学部でも平成21年度にカリキュラム改訂を実施した。カリキュラム改訂では看護実践力の強化と卒業時の到達目標の明確化が行われ、より看護現場での臨床実践を強化するカリキュラムにシフトした。また、平成23年の改正では、看護師・保健師統合カリキュラムから保健師課程選択制へと移行している。

体験重視の教育により実践力を強化

具体的には、1年次のフィールド体験実習Ⅰ

において、老人福祉施設・障がい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った教育を実践している。さらに、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てもらうようしている。

1～2年次の体験・統合科目は**びっくり体験**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成し看護体験をする実習であるが、どのような看護実践をし、患者からどのような反応が返ってきたのかを振り返り、評価基準をもとにした自己評価を行う。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「臨地実習Ⅲ」では看護師の専門性と総合力を修得していく。

開学当初の理念にもとづく省察型教育

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。グループごとにそれぞれの学生が実習の中で体験したこと（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、分析することにより、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り、その理念を実習や普通の授業の中で、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用い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が本学部のねらいである。

指導教員の教育力向上のための指導過程リフレクション

省察を行うグループワークでは必ず各グループに助教などの指導教員がついている。各指導教員の指導力向上（FD）のために、毎年教員向けの指導過程リフレクションを実施している。年2回、指導教員のグループワークでの指導方法に関して各教員に自己評価をしてもらいながら、指導方法の向上を図っている。FDにおける省察・自己評価の評価基準も設定しており、学生の討議や発表の促し方、学生の体験の構造化などの各プロセスについて評価基準にもとづいた省察が行われている。

学生だけでなく指導教員も省察を実践することで、「相手を理解し相手の立場に立ち考え、看護を実践する」という看護の理念の浸透を図っている。

本学科の体験・統合科目

1年		2年		3年		4年	
1セメスター	3セメスター	4セメスター	6セメスター	7セメスター	7・8セメスター		
フィールド体験実習Ⅰ	フィールド体験実習Ⅱ	臨地実習Ⅰ	臨地実習Ⅱ	臨地実習Ⅲ	卒業研究		
乳幼児・高齢者や心身に障害をもって生活している人々との関わりを体験し、他者への関心と理解を深めます。	高齢者が生活している多様な生活の場に出向く実習を通して、高齢者の思いや生活の様子を把握し、高齢者理解を深めるとともに生活の場の特性と必要な支援を考えます。	一人の患者を受け持ち、観察した事実をもとに全体像を描き、対象特性を把握して看護の方向性を定め、個別な反応に沿って看護を実践します。	地域社会で生活する家族を対象として、どのような健康レベルにあっても、どのような場にあっても、その状況を的確に判断し、看護を実践するための基礎的な知識、技術、態度を習得することを目的とします。	学生が主体的に選択した特定の領域においてチームアプローチを含めて看護の総合的な能力を高め、自己の看護観の発展をめざす自立実習です。大学からの実習指導者は随時相談・調整には対応しますが実習場にはおりません。自分が選択したチームおよび対象群の特質を把握し、独力で参加します。チームの一員として自己の持てる力を発揮しながら、対象群への看護を実施し評価します。展開した看護現象から、臨地実習Ⅰから臨地実習Ⅲに至る自己の看護観の発展の軌跡をまとめます。	4・5セメスターで取り組んだ「看護研究」で学んだことを前提に、学生個々が研究テーマの決定、研究計画、研究への取り組み、論文作成、発表までの過程をたどりまます。その体験を通して自らの疑問を解明していくことの意味やおもしろさを経験すること。さらに、学生が将来にわたって看護研究に関心を深めることができるように研究的態度を身につけることが目的です。		
実習のフィールド 県内の老人福祉関係施設、障がい者（児）福祉関係施設、児童福祉関係施設等	実習のフィールド 県内の老人福祉関係施設	実習のフィールド 県立宮崎病院ほか	実習のフィールド 県立宮崎病院ほか県内の医療機関、保健所、市町、訪問看護ステーション等	実習のフィールド (自主的に選択した)医療機関、市町村、訪問看護ステーション等			

出典：「キャンパスガイド2013」より一部抜粋

15 武蔵大学 人文学部 ヨーロッパ文化学科

「自ら調べ自ら考える」基礎能力重視の教育を1年生から実施、自由選択の中での主体的な学びを促進

本学科のカリキュラムは、自由選択の中での主体性教育を実現している事例といえる。学生の自主性を尊重すると同時に、主体的な学習姿勢の獲得を促している。そのためのカギとなるのは、学生と教員との距離である。少人数によるゼミ教育を早い段階から実施することで、学生は自らの興味関心の方向性や、主体的に学習することを否応なく意識させられる。そして、4年次のゼミおよび卒業論文を自主・自立を促す主体性教育の集大成として位置づけ、最終段階で教育の質の担保を行っている。体系化された質保証の仕組みとは言えないが、主体性教育と古典的な自由選択カリキュラムが融合している事例といえる。

【学科の特長・基本情報】

ゼミの武蔵と言われるように全学的に1年次前期からゼミ教育を実施。伝統的な少人数教育を現代でも続けることにより、ゼミ教育の進化を図っている。

学科学生数	100名	学科専任教員数	15名
-------	------	---------	-----

「自ら調べ自ら考える基礎力」 育成のためのカリキュラム

人文学は体系だってスキルを教える学問ではなく、カリキュラムや科目と育成すべき能力の関係性を明確化するのには難しい。しかし、本学科では人文学の専門教育の中で基礎的な人間力を身につけることを行っている。人文学部のディプロマポリシーでは「教育課程を通じて、自ら調べ自ら考える基礎力を築く」ことを謳っている。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、自分で学びをデザインしていくことを学生に求めている。それゆえ、科目選択の場面において、ヨーロッパ文化における自分の興味を学生が自覚し、自分で情報や知識にアクセスしていくよう促す。そしてそれを教員が支援するという体制をとっている。

そのため、学生が自ら考えて科目選択ができるように、ヨーロッパ文化というコンセンサスの中で自分の学びたいこと、やりたいことを自由に選択できるようにしている。一部学年を限定している科目もあるが、ほとんどの選択科目は1～4年次までいつでも履修することができる。必要単位数を満たしていれば卒業は可能であり、卒業要件として合計124単位以上と各専門

区分の必要単位数のみを決めている。必修科目は外国語（必修・選択必修合わせて18単位）と専門科目の「ヨーロッパ文化入門講座」と各年次のゼミナール、4年次の卒業論文のみであり、それ以外はすべて選択科目としている。4年次に進学するために3年次までに取得していなければいけない科目および単位数は設定しているが、基本的には自分で科目選択をデザインすることができる。

本学科には4つのコースが存在するが、どのコースを選択するかも自由選択としている。後からでも変更は可能であり、この科目をとらないとこのコースを修了できないというものはなく、コース修了に向けて学生一人一人が自ら学習をデザインし科目選択を行う。

「自ら調べ自ら考える」ためにカリキュラムの自由度を高める教育思想は、1922年の旧制高等学校の創立時から現代まで息づいている建学の三理想に立脚したものであり、伝統の自主自立を体現したものと見える。

ヨーロッパ文化学科の卒業要件

区分	修得すべき単位	内訳
総合科目	20単位	6分野からセクションを問わず最低2単位を修得かつ分野を問わずさらに8単位を修得
外国語科目	18単位	必修外国語(英語)2単位 選択外国語I、II16単位
専門科目	20単位	指定された人文学部の他学科の専攻科目、他学部の専門科目などより選択
	66単位	専攻基礎科目20単位 うち必修科目(入門講座・基礎ゼミ・中級ゼミ)14単位 選択科目(実習)6単位
		専攻専門科目42単位 うち必修科目(卒論ゼミ・卒論)8単位 選択科目(専門ゼミ)8単位 選択科目(講義等)26単位
	任意選択 4単位	
合計	124単位	

出典：「2013年度人文学部履修要項」より

ゼミの武蔵の伝統、 少数者のゼミ教育の徹底

旧制高等学校時代から続くゼミ教育は、現在もさらに進化を続けている。本学科でも教員1名に対して学生10～25人程度のゼミを1～4年次まで毎学年担当している。

1年次前後期には基礎ゼミが週1コマ担当されている。1年次の学生は何もわからない状態であり、ゼミはどのようなものか、ヨーロッパ文化とはどのようなものかを学ぶことを中心に教育している。論文の輪読や口頭発表が中心となる。外国語科目が週6コマ(英1、独または仏5)

担当されているため、人文系の学部ながら学生の負荷も大きい。

2年次以降、本格的な専門教育が始まる。2年次の中級ゼミでは語学中心のゼミおよび知識中心のゼミをそれぞれ週1コマずつ実施している。外国語教育は、外国語科目として週4コマあるほか、自由に選択可能な実習科目を学生は週2コマ程度履修するのが標準的である。3年次には専門ゼミが担当されている。卒業論文の執筆を視野に入れながら、各自、興味に応じた専門分野に関するゼミを履修する。3年次後期には4年次の卒論ゼミへの橋渡しとして卒業論文準備ゼミを設けている。卒論ゼミで学生は、各自が選んだテーマについて各自のペースで研究し、執筆を進める。ゼミの運営方法は教員により差が大きいものの、ときにマンツーマンでの指導を行う点は全教員に共通する。

ゼミは教員と学生の重要なコンタクトの機会であり、学生の「自ら調べ自ら考える」基礎力を築く大切な機会であるが、ゼミ以外の場面でも直接学生に働きかけることによって学生の基礎力を築いている。人文学は教員と学生の距離が遠い学問と言われるが、本学科に関してはまったくそのようなことはない。1年次からゼミ教育を実施しているため、教員は学生の態度や成長を非常によく理解し観察している。例えば意欲が低下しかかっている学生に対しては直接コンタクトし、働きかけを行うなどのサポートをする。

就職とはつながりにくい学問分野での 汎用的能力の育成

人文学は学問の特質上、教育が就職に直結しにくい。そのため職業スキルを獲得のための教育ではなく、社会に出てからも重要な調査能力、文章構成力、説明能力、対話により自説の客観性を高める能力を身につける教育を重視している。ゼミ教育の集大成が4年次の卒業論文であるが、これらの能力を発揮する場として位置づけている。人文学部では卒業論文報告会を開催し、ゼミの垣根を越えて研究成果を発表する場を設けている。

16 武蔵野美術大学 造形学部 デザイン情報学科

専門教育を通して社会で活躍するための能力の育成を実践

自ら課題を発見し、チームで仕事ができる人を育てるというコンセプトのもとに、一貫したカリキュラム設計がなされている。実習が多い芸術分野の特性上、1年を7期に分けた集中制をとり、オープンキャンパスなどのイベントも、授業の成果を発表する場として位置づけられている。1年前期に行われるグループワーク演習「課題発見プロジェクト」では、専門分野の教育と実社会で求められる力の育成がうまく融合されている。授業の短期集中制なども、もともと実習が多い分野で試行錯誤の末に行われている方法だけに、他分野でも、アクティブラーニングを効果的にカリキュラムに取り入れる方法として十分に参考になる事例である。

【学科の特長・基本情報】

「デザイン」と「情報学」の側面から高度情報社会における「これからのデザイン」を開拓する理論と実践を学ぶ。課題発見から解決まで一連のプロジェクト・デザインができる人材の育成を目指す。

学科学生数	423名	学科専任教員数	8名
-------	------	---------	----

「社会で活躍できる人材を育成する」という明確な方針と一貫したアドミッションポリシー

“実際に社会に出たら、一人でやる仕事はない。チームで力を発揮できないと何もできない。” ビジネス経験をもつ教員で構成されている本学科では、教員の実感としてその重要性を強く感じている。

本学科は、1999年にできた、武蔵野美術大学の中でも後発の学科である。そのため、情報化時代の新しいデザイン教育とは、従来の美大の学科とどう違うべきなのか、何が違うのか、を絶えず示す必要があり、教育のプロセス上でいかに違いを出すかということを常に意識している。

本学科の卒業生の活躍する領域として、美術表現、デザイン表現だけでなく、プロデュースや組織化、サービスデザインまでできる人材の育成を視野に入れている。ゆえに、入学者選抜では、社会的な活動をして実績のある人を対象とした実績評価型推薦入試も実施。また、「情報」に関心の強い理系向けの入試や、情報を伝えるためのコピーライティングなどの言語能力を有する人を選抜する入試など、明確なアドミッションポリ

シーのもとに、人材育成目標に合わせた複数の入試を行っている。学生集団の中に、造形表現に強い学生、言葉に強い学生、理数系マインドの強い学生を3:1:1くらいの割合で混ぜたいと考えている。その結果、他学科に比べて、多様な志向性をもった学生が集まっている。

1年次の「課題発見プロジェクト」で実社会と学びのつながりをイメージ

カリキュラムは、実習を効果的に行うために、集中制になっている。1年を7期に分け、1期を3~5週に設定し、授業によって期間が異なる(図)。1年生の1期(4/8~5/11)と2期(5/13~6/8)は、多様な入学者を美術大学で学ぶためのスタートラインに立たせるため、基礎的な実技科目(「絵画I」「彫刻I」)を受講させる。

その後、第3期(6/10~7/6)に、「課題発見プロジェクト」と呼ばれる「デザイン情報学基礎演習I」が始まる。この「課題発見プロジェクト」は、1年生100名を20チームに分けたグループワーク形式で、多くの専門性をすべて含んだ総合体験型の演習であり、1年次後期以降のシミュレーションが体験として得られるようになっている。この演習は、「デザインの課題自体を発見する」という新しい教育方針のもと、全専任教員

が全員で指導にあっている。課題を見つけることから始め、解決策を提示するまでのロールプレイング型の授業である。学生は「いかにコラボレーションを成立させ、調査・分析し、改善提案をプレゼンテーションし、それがどう評価されるか」を一連のシステムの中で体験する。

課題設定の内容については、各グループ自ら、教員にアポイントをとり、評価とアドバイスを受ける仕組みにしている。3名の教員からOKが出ないと先に進めないルールで、1チームあたり平均10回の教員によるアセスメントとアドバイスを体験し、1年生の授業をもたない教員と知り合う機会にもなっている。これらのやりとりを通じて、学生は、アポイントメントのとり方、企画書のまとめ方、先生との対応の仕方とも体験的に学んでいくことになる。各グループを経営危機に陥った会社であると設定した上で、上級生が各グループにアドバイザーとして1名ずつつき、縦の交流も図られている。また、グループによるアウトプットだけでなく、個人のレポートもさせている。授業は、4週間毎日、午前中を使って行われるとてもハードなものであるが、この授業全体を通じて「主体性」の意味と意義を体得する。

成果発表の場として学内イベントと連動

第2期が終わる週末にオープンキャンパスがある。オープンキャンパスは全員参加としており、3年生を中心に下級生も一緒になって発表などを行う。第1期～第2期の9週間で終わる実技の授業がいくつかあり、そのお披露目の場となっている。オープンキャンパス向けの活動は単位にはならないが、ゲストによる講評会やUstreamで流すなど参加のインセンティブをもたせるよう工夫している。1年生には、前述の「課題発見プ

ロジェクト」が始まる前に、オープンキャンパスを見ることを義務づけ、2年からの選択科目に備えて何がやりたいかを考えさせ、その直後に「課題発見」の授業に入ることになる。

また、秋の「芸術祭」も、学生の発表の場である。これは学生のお祭りなので授業は介在しないものの、そのような機会に学年の枠を超えて参加できるよう、授業においても上級生と下級生と一緒に学ぶ機会を作っている。例えば、「情報表現研究Ⅰ～Ⅲ」は、2年生～4年生が混在する実習科目である。縦のつながりがいろいろな形に発展するようなしなかけを授業内外ともに行っている。

ハードなカリキュラムを支えるもの

本学科では、実習が多いのはもちろんのこと、グループワークやプレゼンテーションも多く、イベントでの発表もある。学生にとっても教員にとっても、とてもハードである。学生については、脱落しそうになる者もいるが、孤立を防ぐためにも早い時期からグループワークをさせている。その結果、実際に脱落する学生はほとんどいない。今や大学にある11学科の中でも常に高い就職率(9割)を誇っている。

一方、教員については、少人数であることもあり、カリキュラムに対する合意は自然ととれている。伝統的な学科にはない新しい教育をやっていききたいという思いで一致しており、合意形成に方法論があるわけではない。専任教員のみならず、多くの非常勤講師や助手によってこのカリキュラムは支えられている。授業の短期集中制は、他に仕事をもつ非常勤講師の仕事への影響に配慮した結果でもある。

カリキュラムは学科新設後の完成年度となる2003年より不断に見直しをし、ほぼ毎年マイナーチェンジを行っている。

1年生のカリキュラム

期	前期				夏休み	後期				
	第1期/5週間 (4/8~5/11)	第2期/4週間 (5/13~6/8)	キオ パズ ン	第3期/4週間 (6/10~7/6)		第4期/4週間 (9/2~9/28)	第5期/3週間 (9/30~10/19)	芸術祭	第6期/3週間 (11/4~11/23)	第7期/3週間 (11/25~12/14)
1年	デザイン情報学概論Ⅰ-A：デザイン基礎概論				デザイン情報学概論Ⅰ-B：マルチメディア造形論					
	情報処理Ⅰ				デザイン情報学基礎演習Ⅲ-A					
	造形総合Ⅰ類/絵画		造形総合Ⅰ類/彫刻		デザイン情報学基礎演習Ⅰ		デザイン情報学基礎演習Ⅲ-B			
			デザイン情報学基礎演習Ⅰ (課題発見プロジェクト)		造形総合Ⅰ類					

出典：「履修・学修ガイドブック 2013」より一部改変

Appendix

カリキュラム改革チェックリスト

序章

第1章

第2章

Appendix

カリキュラム改革チェックリスト

このチェックシートは、本研究で実施したカリキュラム改革のケーススタディから得られた知見と、内外の既存研究成果の知見を総合的に踏まえて作成したものです。貴学のカリキュラム改革を検討する際にご活用ください。必ずしもすべての項目を満たしていなければいけないというものではなく、改革の際のチェックポイントとしてご活用ください。

視点1 何を問題と捉えてカリキュラムを改革するのか	チェック
現在の(当時の) 大学・学部・学科が抱える課題を詳細に分析している	
大学・学部・学科が抱える課題とカリキュラムとの関係性を詳細に分析し、カリキュラム改訂の方向性を定義している	
教育の理念や精神、到達目標を教員間で共有している	
大学・学部・学科として育成したい人材像を教員間で共有している	
教育理念や人材像をもとに、カリキュラム改訂の方向性や設計思想を教員間で検討し、共有している	
学外(職場や政府等)の求める人材に対応できるカリキュラムになっているか、学科内を検討している	
アドミッション・ポリシーに基づいた人材を確保できるカリキュラムになっているか、学科内で検討している	
入学する学生の資質・能力の実状に対応できるカリキュラムになっているか、学科内で検討している	
学問分野の内容や構造の変化に対応するカリキュラムについて、学科内で検討している	

視点2 カリキュラム改革のための体制構築はどうあるべきか

▶改革推進体制の構築	チェック
カリキュラム改訂において、教授会などの円滑なコミュニケーションが取れる検討委員会(ワーキング)を設置している	
カリキュラム改訂において、「意識の高い教員」「若手教員」をワーキングに巻き込みボトムアップで進めている	
カリキュラム改訂において、学部・学科のトップマネジメントがワーキンググループの活動の信認を与えている	
カリキュラムの効果的な運用(評価・改善)を行う専門組織を構築している	

▶改革への合意形成

カリキュラム改訂において、学部・学科を超えた理解と協力を得ている	
カリキュラム改訂において、できるだけ多くの教員を議論に巻き込み、意見をまんべんなく反映している	
カリキュラム改訂において、反対意見を持つ教員に丁寧な説明を行い、合意形成を図っている	
カリキュラム改訂において、企業など学外の意見をできるだけ取り入れている	
カリキュラム改訂において、学生の意見や評価をできるだけ取り入れている	
カリキュラム改訂において、教授会などで承認のしやすさに配慮している	
カリキュラム改訂において、FDや評価の仕組み、データの活用をし、教育改善に向けた風土を教員の中に作り出している	
カリキュラム改訂において、できるだけ多くの教員が議論の過程や結果についての情報を共有できる手段や仕組みがある	
カリキュラム改訂において、改訂の手続きや意思決定のプロセスが明確である	

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

▶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	チェック
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)	
科目が増えすぎないような工夫がある(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	

視点4 どのようにしてカリキュラムの評価・改善を実施すべきか

▶カリキュラムの運用状況について	チェック
カリキュラム運用において特定の教員に過度な負担がかかっているか	
カリキュラム運用のために必要な予算が確保されているか	
カリキュラム運用のために必要な学習環境(施設・設備等)が整備されているか	
カリキュラム運用のための適切な体制(組織・人員配置等)が構築されているか	
在学生の声をカリキュラムに反映する仕組みが構築されているか	
卒業生や企業など学外からの声をカリキュラムに反映する仕組みが構築されているか	

▶カリキュラム改革の成果について	
社会(企業等)の要請を意識したスキル・能力の育成ばかりに集中し、基礎的な知識の習得に結びついていないことはないか	
基礎的な知識の習得ばかりに集中し、社会(企業等)の要請を意識したスキル・能力の育成が欠如していないか	
現在運用しているカリキュラムに対して教員間での合意形成は十分に図られているか	
各科目の担当教員は、組織が掲げるディプロマポリシーやカリキュラムポリシーと関連づけて授業を実践できているか	
カリキュラム改革によって改革の目的(学力向上、汎用的能力向上、就職率向上、留年・退学者数の減少等)は達成されているか	
大半の学生が、主体的に学ぶ姿勢や汎用的能力、専門知識を身につけられているか	

▶カリキュラムの分析・評価と次のカリキュラム改革に向けて	
カリキュラムを評価するために適切な指標やデータを選択・収集し、分析できているか	
分析結果に基づき、カリキュラムの課題や問題点を把握し、総合的に評価できているか	
分析・評価の結果を組織内できちんと共有できているか	
分析・評価の結果を踏まえて、次のカリキュラム改革に活かすことができているか	

調査企画・分析メンバー

日本高等教育開発協会

川島啓二（国立教育政策研究所 高等教育研究部長）
井上史子（帝京大学 准教授）
佐藤浩章（大阪大学 准教授）
山田剛史（愛媛大学 准教授）
吉田香奈（広島大学 准教授）

ベネッセ教育総合研究所

樋口 健（高等教育研究室 主任研究員）
山下仁司（高等教育研究室 主席研究員・チーフコンサルタント）
松田 実（高等教育研究室 チーフコンサルタント）
吉本真代（高等教育研究室 研究員）

実施協力

河村 基（株エールバリュー）

■日本高等教育開発協会

FD (Faculty Development) 専門家団体として2009年9月に設立。授業改善やカリキュラム開発、教育改善のための組織開発など高等教育開発に関する活動を実践することを通して、日本の高等教育機関における教育と学習の質向上に貢献すること、あわせて高等教育開発者としての実践の質を高め、学術研究に裏付けられた専門性を向上させる場となることを目的としています。

<http://jaed.jp/jaedweb/>

■ベネッセ教育総合研究所

ベネッセ教育総合研究所では、乳幼児・子どもから大学生・社会人まで、また、その保護者、教師・学校など、幅広い範囲を対象に調査・研究を行っています。また、国内外の中長期にわたる教育環境の変化予測や、独自の調査研究に基づく情報発信を行うとともに、教育内容や方法、評価測定などについても研究開発を進めています。

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