平成 26 年度　文部科学省
「大学教育再生加速プログラム」（AP）採択事業

大学教育再生加速プログラム

大学教育再生加速プログラム
テーマⅠ「アクティブ・ラーニング」
2019 年度 成果報告書
（2014～2019 年度）

京都光華女子大学

目次

1. AP の申請から推進組織体制の設置まで 1
1.1 AP の公募 1
1.2 全学的な問題意識の把握 1
1.3 AP 申請と採択 2
1.4 本学の AP 事業の概念図 3
1.5 AP 事業推進組織の設置 3
1.6 本報告書の構成 4
2. 領域 A（授業改革） 4
2.1 基礎・教養科目でのアクティブ・ラーニング科目 4
2.2 各学科の専門課程でのアクティブ・ラーニング科目 15
2.3 授業実践された多様なアクティブ・ラーニング技法 26
2.4 全学のアクティブ・ラーニング実践に関する調査結果 29
3. 領域 B（授業外学修改革） 30
4. 領域 C（学修成果の可視化） 38
4.1 授業での学修成果の評価 38
4.2 卒業時の評価 44
4.3 学外テストによる評価 48
5. 領域 D（学修行動のアセスメント） 52
5.1 アクティブラーナー水準調査 52
5.2 学修行動調査 58
6. 4 年間の経年変化の分析 59
6.1 4 年間の学修行動・態度の経年変化 60
6.2 学外テストとの関連性 61
6.3 卒業時の学修成果と満足度の関連性 61
7. 組織体制 62
7.1 AP 協議会の開催 62
7.2 組織間連携と教職協働 63
7.3 リベラルアーツセンターの設置 63
7.4 外部評価 63
8. FD 講演会・研修会 63
8.1 FD 講演会・研修会 63
8.2 AP 関連の講演会 64
9. AP 成果報告会と AP 年次報告書 66
9.1 AP 成果報告会 66
9.2 AP 年次報告書 67
10. 情報発信 67
10.1 AP ホームページ 67

10.2　事例集・パンフレット 67
10.3　視察の受け入れ 67
10.4　成果発表リスト 68
11. テーマⅠ幹事校による事業推進 68
11.1　APテーマⅠ選定校協議会 68
11.2　ALO（Active Learning Online）での情報共有と公開 69
11.3　Find!アクティブラーナー授業動画の撮影と公開 69
11.4　成果報告会と成果報告書 69
12. 総括 70
12.1　AP推進の成果 70
12.2　今後の検討点 73

謝辞

1．AP の申請から推進組織体制の設置まで

日本学術振興会による、大学の教育研究機能の向上を目指す事業の一環である「大学教育再生加速プログラム（AP)」に、京都光華女子大学がテーマⅠ（アクティブ・ラーニング）で、京都光華女子大学短期大学部がテーマⅠ・Ⅱ複合型で、いずれも 2014 年度に採択された。AP は 2014 年度に採択されたテーマでは、2019 年度までの 6 年間の補助事業である。本報告書は、京都光華女子大学（以下、本学）の AP 事業取組の最終年度の成果報告書である。

1.1　AP の公募

図 1.1 は、文部科学省が示した AP 事業の概要図である。【1 階】部分の教育改革がすでに実施されている大学が、【2 階】部分のテーマに関する個別学部・学科の改革プロジェクトを通じて全学的な教育改革を加速する事業であった。テーマは、Ⅰ（アクティブ・ラーニング)、Ⅱ（学修成果の可視化)、Ⅲ（高大接続・入試改革）の 3 つがあった。2014 年 4 月 24 日（木）に文部科学省で 2014 年度 AP 公募説明会が行われ、本学の教職員が参加した。

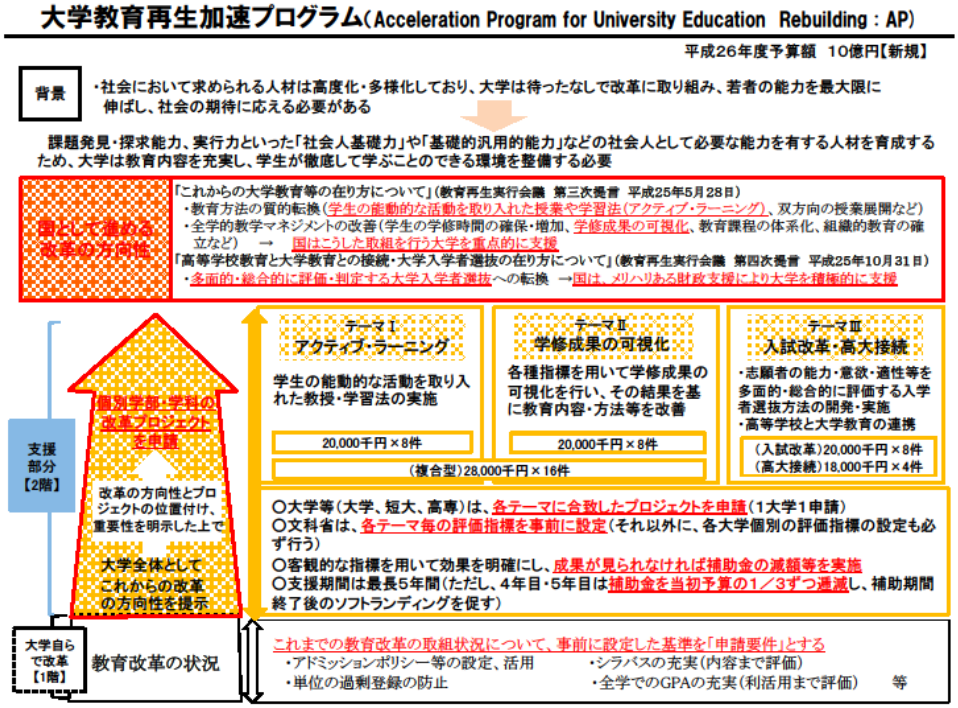


図 1.1　文部科学省が示した 2014 年度 AP 事業の概要図
（出典：文部科学省「大学教育再生加速プログラム」事業概要（平成 26 年度）
「https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/ap/1346354.htm」

1.2　全学的な問題意識の把握

授業、教育に関する全学的な議論を踏まえて AP を計画するために、2014 年 3 月にキャリア形成学部内に APWG を発足させ、2014 年 4 月 30 日（水）に全学的な教務委員会や FD・自己点検評価委員会で AP 申請に向けて問題意識の共有を図った。議論の結果、全学科で問題となる共通点は、上位層と中間層以下の学生のかい離が大きく、特に中間層以下の学生への学修支援であった。この全学的な議論を通じて、上位層の学生への学修支援も推進しつつ、特に中間層以下の学生への学修支援を全学的に推進する組織体制を構築していく必要があると意見集約された。

1.3 AP 申請と採択

AP 事業の実施責任の部署、学部について全学的な検討の結果、キャリア形成学部が実施責任学部として AP 申請することに大学運営会議で審議決定した。同学部内に発足されていた APWG が、申請書作成に向けて会議、議論、メールやり取りを重ねた。議論の結果、複数のテーマの候補のうち、テーマⅠで申請と決定し、申請書を作成のうえ大学運営会議で承認を得て、文部科学省に 5 月に提出した。

2014 年 8 月 7 日（木）に AP 面接審査を受け、同年 8 月に文部科学省から採択通知を受けた。これ以降、2019 年度までの 6 年間、AP 事業推進を継続させた。

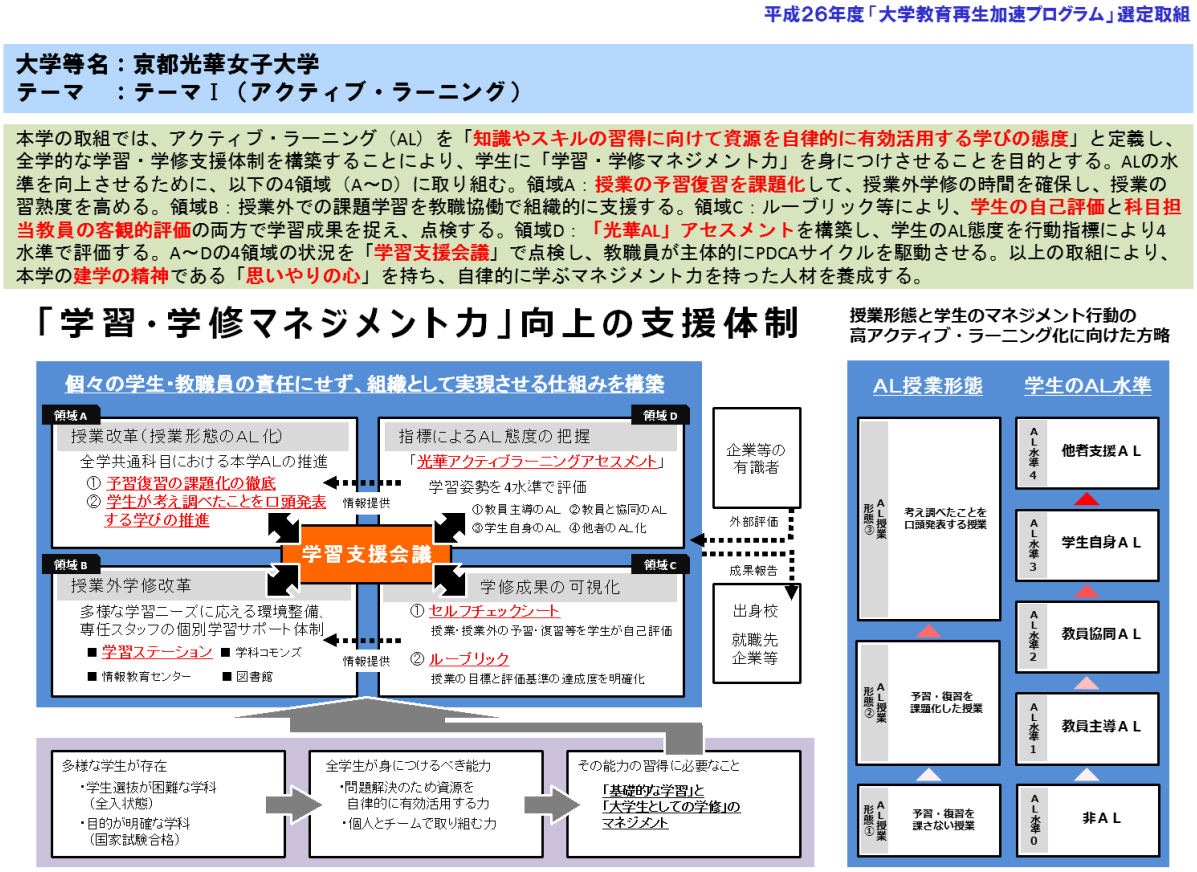


図 1.2　本学 AP の概念図

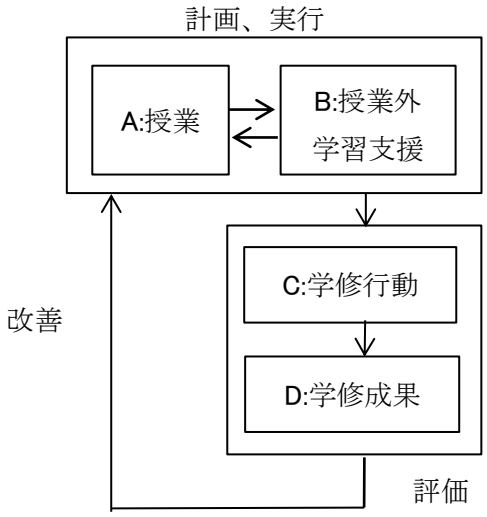


図 1.3　4 領域による PDCA 体制

1.4 本学の AP 事業の概念図

図 1.2 は、2014 年度に文部科学省に提出した本学の AP 事業内容の概念図である。本学の AP 事業は以下の 4 つの領域を柱としている。領域 A：授業改革、領域 B：授業外学修改革、領域 C：学修成果の可視化、領域 D：指標によるアクティブラーナー態度の把握、である。領域 A で、授業を改革して授業参加への積極性を高めて授業外学修の時間を確保し、学修成果を高める。領域 B で、授業の担当教員と連携して授業外での学修支援を強化して自発的な学修態度を育成する。領域 C で、学生の自己評価と科目担当教員の客観的評価の両方で学修成果を可視化し、点検する。領域 D で、「光華 AL」アセスメントを構築し、学生のアクティブラーナー態度を行動指標により 4 段階の水準で評価する。6 年間、領域 A から D の取組を連動させて推進した。

本学の AP 事業内容に関する主な特徴は、以下の 3 つである。①領域 A の授業のアクティブ・ラーニング化だけでなく、領域 B の授業外学修改革を行い、領域 A、B を両輪で事業推進する。②テーマ I で申請であったが、領域 C、D の学修成果・学修態度の可視化も事業内容に含めている。③領域 D の光華 AL アセスメントは本学独自の開発であり、2014 年度にベネッセと協働で構築し、2015 年度に本学内で実施を開始した。**図 1.3** は 4 つの領域の関係図である。領域 A、B が学生に直接的にアプローチする取り組みとして計画（Plan）、実行（Do）し、その結果として学修行動と学修成果を可視化して評価（Check）し、次年度に向けた改善（Action）につなげた。

図 1.2 の領域 A に記載のように、AP 事業では全学共通の基礎・教養科目（2019 年度以降はリベラルアーツ教育科目）の必修科目を中心にアクティブ・ラーニング化した。本学は基礎・教養科目の実施責任学部がキャリア形成学部（2019 年度からリベラルアーツセンターが管轄）であったため、同学部が AP 事業の実施責任学部として事業推進した。基礎・教養科目を中心にアクティブ・ラーニングを推進し、FD 委員会等の会議や学内外の報告会で議論、共有することで、各学科の専門科目にアクティブ・ラーニングを波及させた。

1.5 AP 事業推進組織の設置

2014 年 9 月に、教職協働の推進体制の構築に向けて、学生サポートセンター修学担当が AP 推進の事務組織として、学生サポートセンター内にある学習ステーションが AP 事業の領域 B の授業外学修支援の中心を担うことを、2014 年 10 月に大学運営会議で決定した。また、2015 年 3 月 5 日（木）の大学運営会議で、2015 年度より大学・短大部で合同の AP 協議会で月 1 回の定例会議の開催が決定した。AP 協議会の役割は、①学部内 WG の取組方針を AP 協議会で議論し、②AP 協議会での要望を学部内 WG で議論して企画推進につなげる、の 2 つであった。**図 1.4** は、本学での AP 事業推進の組織図である。

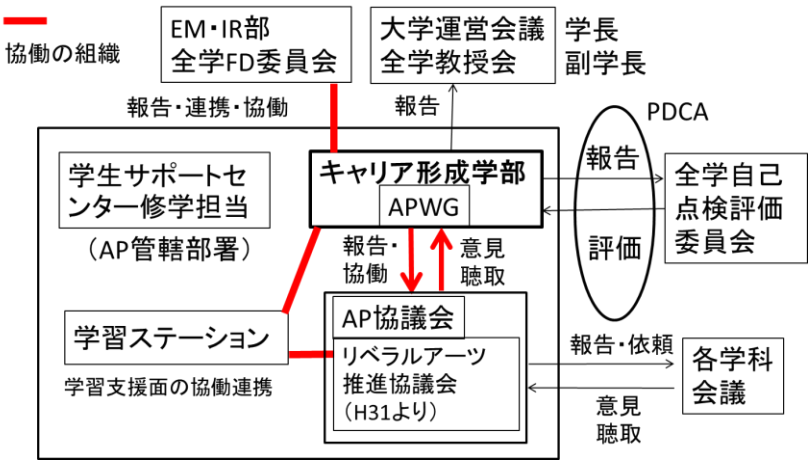


図 1.4 AP 事業推進の組織図

1.6 本報告書の構成

本報告書の各章・各節は、**図 1.2** の領域 A から D の各領域あるいは AP 事業全体に関する取組・成果をまとめたものである。本報告書は、6 年間の補助事業の最終年度の報告書である。そのため、成果としての 2019 年度の集大成だけでなく、2014 年度の採択年度以来、どのように AP 事業を推進し、成果が上がったか、あるいは成果をあげにくかったか、またそれらの要因は何で、次年度以降にいかに改善したかなど、6 年間の取組の推進過程も分かるように記載した。

2. 領域 A（授業改革）

本学はテーマⅠ「アクティブ・ラーニング」で採択され、領域 A は採択テーマに直接的に関係する取組である。**1.2 節**のように中間層以下の学生が、授業時および授業外により積極的に学修行動をとり、学修成果の向上につながる授業改革を行った。つまり、授業時と授業外の両方のアクティブ・ラーニングが促進する授業改革を行った。授業時の積極的な学び態度の促進として、クリッカー、ワークシートなど多様な授業改革を行った。授業外の積極的な学び態度の促進として、予習・復習の課題化、調べたことを発表するなどの取組を行った。

授業時の課題等の設定により促進された授業外のアクティブ・ラーニングとして、**3 章**で述べる学習ステーション等での学修支援により活性化させた。つまり、本章の領域 A（授業改革）と **3 章**の領域 B（授業外学修支援）を連携させて事業推進した。

2.1 節で全学共通の基礎・教養科目での、**2.2 節**で専門科目でのアクティブ・ラーニング科目の実践を報告する。**2.3 節**で、アクティブ・ラーニングを促進する教育方法の実践を報告し、**2.4 節**で EM・IR 部が実施した授業デザイン調査の分析結果を報告する。

2.1 基礎・教養科目でのアクティブ・ラーニング科目

2.1.1 仏教の人間観Ⅰ・Ⅱ

①取組内容

本節の取り組みは、初年次に必修科目で提示される授業外課題の支援を、全学を対象にした学習支援の拠点である学習ステーション（以下、学ステ）にて行うことで、初年次の学生の自学習習慣の習得と授業内容の習熟度を向上させることを目的としている。昨年度までに引き続き、学ステで「仏教の人間観Ⅰ」（前期）「仏教の人間観Ⅱ」（後期）の授業外課題支援を行なった。以下、後期開講の「仏教の人間観Ⅱ」の学習支援の内容とその効果を中心に報告する。なお、「仏教の人間観Ⅱ」は 13 クラス（6 学科）開講されているが、ここで取り上げるのは、そのうち 6 クラス（3 学科、319 名）の授業外学習支援についてである。

はじめに、これまでの取り組みをまとめておく。2016-17 年度後期は仏教思想に関する 2 つのレポートと課題図書に基づく期末レポートの合計 3 本のレポートを課した。年内に提出する仏教思想に関するレポート 2 本の評価にあたっては、旧「京都光華の学び」の減点表を用いて、形式上のミスが－10 点以上のレポートに対して学ステでチェックを受けた上で再提出することを義務付けてきた。2018 年度後期は、12 月の最後に仏教思想に関するレポート 1 本と課題図書に基づく期末レポートの 2 本のみとし、レポートの再提出の義務化は行わなかった。その代わりに、授業内で取り組むリフレクションペーパーについて低評価のものの再提出を義務付け、その際に学ステでのチェックを受けるようにした。なお、リフレクションペーパーでは、その日の講義の重要なテーマをまとめてもらっており、それを 5 段階で評価・添削して返却している。その評価を成績に反映させたり、期末レポートの一要素になるよう設定するなどして、講義に集中し口頭での説明をノートテイクする意識を高めていくことを意図している。

再提出にあたって学ステで提出内容のチェックや指導を受けるという授業外学習支援の形態は、学習習慣が身に付いていない、あるいは学習意欲や学力が高くないなど、授業で求められているレベルや内容に対して落とし所をつけることが苦手な層、つまり、この取り組みで「一番支援したい層」が、自主的に学ステに来てくれないことに対する対策として導入している。しかし取り組みを進めていくと、学ステの人的資源の限界から生じる課題も明らかになった。2018 年度に学ステでの授業外支援の対象をリフレクションペーパーに移行させたのは、再提出レポートの指導を受けたい個々の学生に十分な時間を取ることができず、学生に不満が生じたりするなどしたことや、ピア・チューターを含めたスタッフの負担の大きさを考慮してのことである。

2019 年度もリフレクションペーパーの再提出にあたって学ステでチェックと必要に応じて指導を受けることを義務付けた。また、2018 年まで、12 月後半に講義内容に基づく仏教思想についてのレポートを課していたが、2019 年度は論述試験に変更した。学生の学習ストレスを下げることを目的としたものだが、学ステの学習支援にとっても、当然レポートの添削指導より論述の事前準備の方がストレスは減少する。

リフレクションペーパー再提出に関わる授業外学習支援の具体的内容としては、リフレクションペーパーの評価うち一番低い評価となったものに対して（2018 年度は下から 2 段階）、学ステで内容のチェックや指導を受けた上で翌週に再提出とした。再提出の対象としたのは、仏教思想に関する講義の 6 回分である。学ステ側では、支援内容として、授業を記録した DVD の用意したほか、学ステの教職員と上回生のピア・チューターによるサポートを行った。

後期末に授業内で「学期最後のリフレクション」として自らの学習行動の変化や成長の実感などを聞いた。次節ではそれを手がかりに、学ステでの支援が学生たちの学習行動や授業理解にどのように関わったかを検討する。

②取組の点検

2019 年度の学ステでの授業外学習支援の一つの問題として、学ステ常駐の学習支援スタッフが減員したことがある（教員 1 名減、学習支援担当の職員の勤務時間減少）。授業担当者 1 名が学ステの学習アドバイザーとして週に 2 コマ学ステに在室するものの、例年通りの人数がリフレクションペーパー再提出のために学ステに来てしまうと対応しきれないことが予想された。そのため先にも述べたように、リフレクションペーパーの評価の再提出の基準を、5 段階中下から 2 段階のレベルとした 2018 年から、2019 年度は一番低い評価のみとした。このような授業外学習支援の仕掛けを変更したことが、学生たちの学習行動にどのような影響を与えたのだろうか。後期最後の振り返りから学生たちがどのように学ステを利用したかを、2018 年度の表と比較してみる（**表 2.1**、**表 2.2**）。なお、今年度クラス 5 以下、昨年度クラス 6 以下のクラスは非常勤講師の担当であるなど、学ステに直接関わる教員の担当クラスではなく、もともと再提出がでないように調整している。

表 2.1　2019 年度の学習ステーションの利用方法（複数回答可）

	クラス 1	クラス 2	クラス 3	クラス 4	クラス 5	クラス 6	クラス 7
リフペ再提出のため	82%	94%	77%	57%	12%	2%	6%
論述の事前準備	33%	17%	7%	11%	2%	10%	3%
普段から自学習	12%	4%	0%	11%	10%	14%	15%
グループ学習で利用	53%	53%	16%	25%	10%	24%	30%
学ステ利用なし	4%	4%	11%	18%	67%	67%	48%

表 2.2　2018 年度学習ステーションの利用方法（複数回答可）

	クラス 1	クラス 2	クラス 3	クラス 4	クラス 5	クラス 6	クラス 7	クラス 8
リフペ再提出のため	100%	78%	62%	91%	80%	45%	0%	0%
レポート事前準備	43%	33%	35%	56%	47%	5%	5%	5%
普段から自学習	20%	19%	15%	6%	20%	15%	15%	41%
グループ学習で利用	43%	19%	42%	19%	27%	15%	23%	38%
学ステ利用なし	0%	0%	12%	0%	0%	30%	68%	19%

2018 年度と比較すると、当然リフレクションペーパー再提出の機会が減少しているが、多くの項目で再提出チェック以外での学ステ利用も減少している。実際、学ステを利用しなかった者の比率は、昨年度が 20%で、今年度は 32%となっている。リフレクションペーパー再提出によって学ステでの学習支援を受けた経験が、論述なりレポート作成時に支援を受けたり、グループ学習の場として学ステを利用したりするきっかけとなっていることがうかがえる。

利用しなかった理由としては、端的にリフレクションペーパーが再提出とならず、その必要がなかったというのが 56%となっている（**表 2.3**）。「学ステが混んでいて利用が面倒になった」という回答は減少しており、学ステを利用する、あるいは利用せざるを得ない学生にとって利用環境は向上したといえるが、他方で「利用方法がわからない」という回答が上昇しており、そもそも一部の学生にとって学ステは日常的な自学習空間として身近ではなかったということのようだ。

表 2.3　学習ステーションを利用しなった理由

	2018 年度 n. 49	2019 年度 n. 96
自分でできたから	43%	56%
時間が取れないから	31%	23%
利用方法がわからないから	0%	8%
混んでいて面倒になったから	22%	9%

とはいえ、学ステを利用しなければならないというものでもない。学ステで支援を受けることで学生たちが何を見出したのかが重要であろう。以下にその点を確認する。

学ステでのリフレクションペーパー再提出のチェックと指導、あるいはそれをきっかけとして論述試験の準備やレポート作成時に学ステで指導を受けることの効果について、2018 年度と比較したのが**表 2.4** である。

表 2.4　授業外学習支援の効果

	2018 年度	2019 年度
自分で見直すことに効果	48%	47%
教員指導に効果	53%	46%
チューター指導による効果	12%	30%
グループ学習による効果		23%
特に効果を感じない	4%	7%

教員による指導に効果を感じる割合が減少しているのは、教員が 1 名減員していることにも起因しているであろう。しかし、リフレクションペーパーの再提出のために解答内容を見直すこと

の値はほとんど変わっていない。これは、学生自身が自力で見直すことの効果に気づいたというだけでなく、「チューターによる指導の効果」の比率が上昇していることと関連すると思われる。

チューターたちは、2018 年度までより学ステで学習支援にあたる教職員スタッフが減員していることをよく理解しており、時間面のみならず、学生たちとの関わり方という点でも積極的にチューター業務を務めてくれた。それが**表 2.4** の数値にも現れているが、自由記述の中には「文章の書き方を教えてもらった」や「自分のあいまいな部分に気づくことができ、理解が深まった」などリフレクションペーパーの再提出に直接関わることだけでなく、「先輩がどのようなノートの取り方をしているのかを見せてもらって、参考になった」「勉強の仕方や、来年どんなことをする必要があるのかを教えてもらった」など、学修の仕方に関わることやロールモデルとしての役割もよく果たしてくれた。

また今年度より「グループ学習のよる効果」も選択肢に加えた。自由記述においても「自分で考え、行き詰ったら、友達や先生やチューターの先輩に教えてもらう、一緒に考えるということを行っていた」「友人と共有することで理解がより深まると実感できた」といった回答もあり、チューターによる支援やグループ学習が教員の減員という面を十分に補ってくれたと考えられる。

本取り組みは、学生が自律的学習者へと成長するためのステップとして授業外学習支援を実施するものである。学生が、教員による支援に頼るのではなく、先輩学生や友人らとの学習に意味を見出したのであれば、この取り組みに一定の効果があったといえよう。

③次年度に向けた改善計画

一方で、**表 2.4** によると授業外学習支援に効果を見いだせないという比率も上昇している。例年、リフレクションの見直しにせよ、レポート作成支援にせよ、学習支援が受けやすい曜日（他のクラスとかぶらないなど）のクラスほど、個々の学習行動に対する成長の実感が強く、授業内容もより主体的に受け止めている様子が見られる。つまり、リフレクションの再提出を学ステの学習支援と組み合わせる仕組みは、より丁寧に対応できたときには、学生自身の満足度や成長実感につながり、自律的学習者と成長するきっかけとなるが、逆の場合、学生のストレスになる可能性がある。現在の学ステの人員に適した、授業の課題設定や対応方法を検討する必要がある。

④根拠資料

・添付資料 2.1：後期最後のリフレクション

2.1.2 シチズンシップ

① 取組内容

シチズンシップ（2019 年度より京都光華の学び）は、1 学科を除き全学科の初年次学生が受講する基礎・教養科目（2019 年度よりリベラルアーツ教育科目）の必修科目である。選挙権年齢が 18 歳に引き下げられたことから、科目名が改称される以前の 2018 年度までは、これから政治に参加する初年次の学生に対する「主権者教育」（政治的リテラシーの育成）を主目的に授業プログラムを設計・提供していた。このため、選挙の争点になるような「論争的問題」（消費税増税、原発再稼働、憲法 9 条改正など）を取り上げ、その是非を判断するための情報提供とペアワークをおこない、学生個々の意見をクリッカーで確認しながら授業を展開した（**図 2.1**、**図 2.2**）。このように政治的な判断するための情報を獲得し、それについて考え、他者と意見も交えながら自らの意見を創り意思決定するというプロセスは、投票行動という意思決定に至るプロセスと同様である。このようなプロセスを繰り返し経験することで、政治への関心を高め、政治参加（投票など）への意欲を高めようとした。2019 年度からは、自校教育を目的に含めたため、学園長講話や宗教講座などを加え、科目名を「京都光華の学び」とした。

図 2.1　論争的問題に対する意見をクリッカーで回答する学生の様子

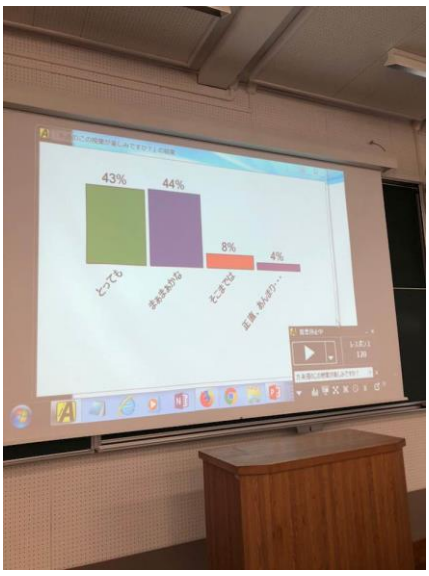


図 2.2　クリッカーによる回答結果

②取組の点検

本科目の取組は、乾・高野（2017）、乾（2018a）、高野・乾・加藤・酒井（2018）、乾・高野・朝倉・三木・加藤（2018）、乾（2018b）などにおいて点検し、その成果と課題を公開してきた。

乾・高野（2017）は、論争的問題を導入した本科目の全体像、意見変化のプロセス（消費増税の是非のみ）、投票率への影響、授業評価について考察し、投票率や授業評価の向上に有効であることを示した。高野・乾・加藤・酒井（2018）では、学生の意思決定プロセス（原発再稼働の是非）について考察し、提供する情報の有効性、イメージ優先の判断が多角的な情報判断へ変容する過程、意思決定プロセスで生じる葛藤（原子力と再生可能エネルギーの綱引き状態、消極的再稼働賛成理由）を示した。乾・高野・朝倉・三木・加藤（2018）は、授業による自治体理解の向上がコミュニティ意識を低下させないことを示した。乾（2018b）は、選挙が実施されない場合でも論争的問題の検討によって、「政治的関心」と「政治的有効性感覚」が向上することを示した。

以上のように、本取組の有効性と学生の成長過程の詳細を示してきた。一方、課題としては、クラスによって有効性が緩やかであったり、有意な差が見られない場合がある。これは、高校までの学習経験によるものと考えられ、情報提供のあり方について引き続き検討していくことが重要であろう。

③次年度に向けた改善計画

2019 年度より「シチズンシップ」は「京都光華の学び」と統合され、科目名も後者となった。統合初年度は、自校教育や宗教講座と論争的問題を取り入れたシティズンシップ教育との調和が課題となった。次年度については、死刑制度の是非を通じて、両者のより有機的な連携を目指す予定である。

また、学力に課題のある学生に対しても情報をよりわかりやすく提示し、新入生の思考力や政治的リテラシーを引き続き高めていく。

④根拠資料

1. 乾明紀・高野拓樹 2017 論争的問題を導入した主権者教育の試み－2016 年度　京都光華女子大学初年次必修科目「シチズンシップ」の取組みー．京都光華女子大学・京都光華女子大学短期大学部研究紀要，第 55 号，pp.11-20
2. 乾明紀 2018a 憲法改正の国民投票を見据えたシティズンシップ教育の試み．京都光華女子大

学・京都光華女子大学短期大学部研究紀要，第 56 号，pp.141-151
3. 乾明紀・高野拓樹・朝倉眞一・三木俊和・加藤千恵（2018）論争的問題の検討によるシティズンシップ教育とコミュニティ意識の変化．日本コミュニティ心理学会 第 21 回大会 大会プログラム・発表論文集，pp.52-53
4. 高野 拓樹・乾 明紀・加藤 千恵・酒井 浩二 2018 原発再稼働賛否の意思決定プロセス ―論争的問題を導入したシティズンシップ教育の試み―．人間と環境，44 巻 3 号，pp.18-28
5. 乾 明紀 2018b 周旋家日記（26）「シティズンシップについて考える（３）－大学のシティズンシップ教育は若者の投票行動を促すのか？」対人援助学マガジン，第 35 号，pp.117-119

2.1.3 ICT 演習Ⅰ・Ⅱ

①取組内容

本学では初年次生対象の全学共通教育科目として、主に PC を使っての実習を通じて、情報機器・ソフトウェアの操作から情報の有効な活用方法までを学ぶ「情報リテラシー基礎」（2018 年度まで「ICT 演習Ⅰ」）「情報リテラシー応用」（同「ICT 演習Ⅱ」）（演習形式　前期・後期各 1 単位）という、情報リテラシー科目を提供している。これらの科目は 2018 年度の基礎・教養科目（2019 年度よりリベラルアーツ教育科目）の大幅な見直しに伴い、すべての学科で選択科目となったが、多くの学生が選択受講している。2019 年度は各科目 13 クラスずつ開講しており、授業内容・レベルを統一、標準化する工夫を取り入れている。

成績や課題の評価、出席状況等のデータが統一的に取得出来る環境にあり、それらの経年変化等は継続的に分析をしている。また、それとは別に学習成果（成績とは異なる視点での学生の知識・技能の学びや成長）を測定し可視化することを模索している。具体的には、この科目を受講したことによる習熟度（絶対値）と成長（相対値）を受講生自身がセルフアセスメントできる方法を検討し、セルフチェックシートを作成した。「ICT の利用技術」と「総合的な情報活用力」それぞれに関して各 12 合計 24 の設問に対し、現在の自分はどうであるかという「習熟度」を「3. とても自信がある　2. ある程度できる自信がある　1. あまり自信がない　0. 全くできない」と、この 1 年間（情報リテラシー演習授業を受講したことによって）でどう変化したかという「成長」を「3. すごくできるようになった　2. できるようになった　1. あまり変わっていない　0. 逆にできなくなった」のそれぞれ 4 件法での回答させるものである。2018 年度まではマークシートを用いて、2019 年度は PC（スマホも可）から Web 画面で回答させる様にした。以下の**図 2.3** は、今年度新たに作成した回答画面の一部である。

図 2.3　Web による情報活用力アセスメント回答

②取組の評価

昨年度まではマークシートで、今年度は Web により後期最終授業で、時間をとり全受講生に上記 Web 画面を用いて、「ICT の利用技術」「総合的な情報活用力」の 2 つの領域に対して、「習熟度（現在の状態）」と「成長（一年間の変化）」を自己評価させた。最終回授業を欠席した学生（少数）以外から回答を得られており、回答率は非常に高いものになっている。2018 年度までは、紙の質問紙を配布しマークで回答、質問紙をスキャンし OMR ソフトを使用して集計していたが、2019 年度からは Web による回答方式に変更したため、回答整理や集計のための工数を大幅に削減することができた。回答方式は変更したが、これまでに 4 カ年分のデータが集積できている。年度ごとのデータを集計し、グラフ化する等で全体の傾向を捉える等の分析をおこなっている（初年度の集計結果は本学 2017 年度 AP 成果報告会で報告、4 年間の回答経年変化について情報コミュニケーション学会第 17 回全国大会（2020 年 2 月長崎大学）で報告）。以下の**図 2.4** が、2019 年度受講生の回答結果集計の一部である。これまでとは傾向が大きく異なり、厳しめの自己評価をしていることを示す結果となっている。

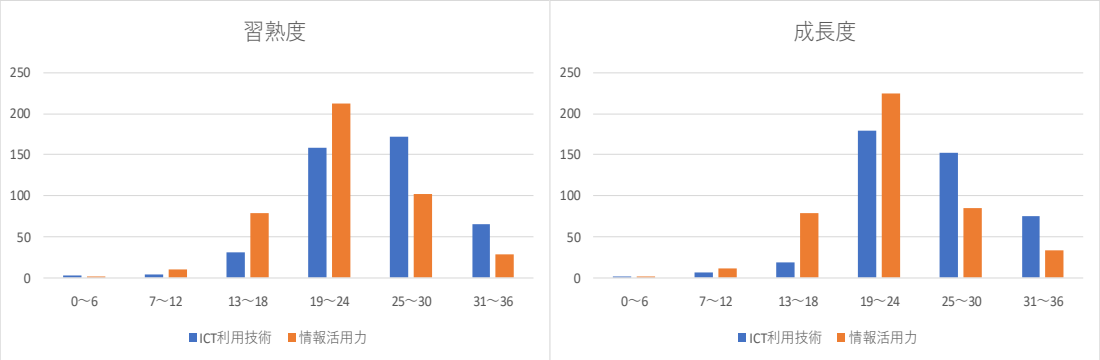


図 2.4　2019 年度情報活用力アセスメント回答集計

③次年度に向けた改善計画

全体的には、若干のばらつきはあるものの習熟度、成長ともに高い評価が多いことが特徴的である。学生の自己評価にどれだけ信憑性があるのかという議論もあったが、基本的にはこれらを測る上では自己評価で問題無い、むしろ自己評価の方が適している（一部あることが予想されるいい加減な回答をどう排除するかは課題であるが）と考えている。

懸案であった回答整理や集計についても、Web 化により大幅な工数削減を図ることができた。

これまで貴重なデータが蓄積されていると考えており、今後も継続してより詳細の分析と改善を進めていきたい。またその結果については、今後も関連学会等で積極的に学外発表していく計画である。

④根拠資料

阿部一晴，酒井浩二，“セルフチェックシートによる情報リテラシー演習科目学修成果可視化の試み”，情報コミュニケーション学会 第 17 回全国大会論文集，2020 年 3 月，pp.60-63

2.1.4　京都光華の学び

①取組内容

「京都光華の学び」（1 年次前期）は、本学学生の帰属意識の醸成と大学生活への円滑な導入を目的に 2016 年度より導入された全学必修の初年次教育科目である。校訓「真実心」、建学の精神、学園史などを学ぶ「光華の知る」（5 回）とノートテイクやレポート作成などのいわゆるアカデミックスキルを学ぶ「大学の学びを知る」（10 回）からなる。学科・専攻単位で開講される基礎ゼミが専門教育や専門職への導入を担うのに対して、本科目は大学での学びの技法や大学生として求

められる学習行動を統一した内容で新入生に提示するという役割を担っている。

2019 年度の教育課程再編により、アカデミックスキルに関する部分は「アカデミックスキル入門」（全学必修）として独立し、「光華を知る」と「シチズンシップ」を組み合わせた新「京都光華の学び」（全学必修）が新たに始動している。以下では、京都光華の学び（2018 年度まで）とアカデミックスキル入門（2019 年度）の取組について述べる。

初年次教育として行う内容が基礎ゼミと重複しないよう、授業運営全般をコーディネートするコア教員を中心に、各学科の基礎ゼミ担当者が加わり、ほぼ全クラスを専任教員が授業を担当した。詳細は**表 2.5** の通りである。

表 2.5　各年度のクラス編成と授業実施体制

	2016 年度	2017 年度	2018 年度	2019 年度
コア教員	6	2	2	2
専任教員	13	14	13	8
非常勤講師	0	0	0	1
クラス構成	学科単位	複数学科合同	複数学科合同	複数学科合同
1 クラス当たりの学生数	17～34	29～33	27～32	39～44

初回の授業で、本授業で用いる資料やワークシート等を冊子化した「京都光華の学び」ポートフォリオを配布し、授業スケジュール、課題提出スケジュールと具体的な成績評価方法について説明した。その上で、スケジュール管理は学生の責任であること、提示した方法で評価した成績が 60 点未満の場合は不合格となることなど、大学生として自覚を促した。また、「レポート作成のための資料集」と「文献集」の冊子も配布し、教材の管理も学生自らができるようにした。

授業内容と授業回数の配分は**表 2.6** のとおりである。「光華を知る」パートは学長講話、学園長講話および宗教講座とそれらの振り返りで構成し、ノートテイクと講演内容の整理を課題として提出させた。「大学の学びを知る」パートでは、導入初年の 2016 年度には 8 回の授業を使って 2 本のレポート課題に取り組んだ。1 本目はブックレビュー型で、「書くという作業は思考を整理し深めて行くプロセスだ」とする課題資料を用い、授業内で課題資料を整理した上で「なぜ大学ではレポートが重視されるのか」というテーマでレポートを提出させた。2 本目は、「光華を知る」に配当される宗教講座をノートテイクしつつ聴講した上で、講座内で紹介された資料を参照して、女性のキャリア形成を論じる内容とした。

2017 年度からは、レポート課題を上述の 1 本目のみとし、レポート課題に取り組む準備として「事実と意見の書き分け」「要約」「引用」などレポート作成に必要な要素を個別に学習する授業を 3 回にわたって導入した。さらに、令和元年度は「アカデミックスキル入門」として独立し授業回数が 5 コマ増えたため、従来から行っていた情報モラルに関する講義に加えて、情報を探索し分析評価する情報リテラシーに関する内容と、そのようにして得られた情報をもとに自ら問いを設定しレポートを構想するという課題を追加した。

表 2.6　各年度の授業内容と授業回数の配分

	2016	2017	2018	2019
光華を知る（3 つの講話とそれらの振り返り）	5	5	5	0
大学で学ぶ姿勢（ノートテイク、授業評価など）	2	2	2	3
レポートに必要な要素	0	3	3	3
レポート課題への取組	8	4	4	4
情報モラル、情報リテラシー	1	1	1	2
資料要約、情報探索・分析、問いの設定	0	0	0	3

受講生は、初めてのレポート作成ということもあり、レポートの書式や書き言葉に慣れない。レポートの形を整えることを徹底するために、レポートの内容面を評価するルーブリックと、文章表現や形式上のミスをチェックする減点表を用意し、レポート評価はルーブリックの評価点から形式上のミスを減点するという方法をとった。

受講生には、事前にルーブリックと減点表を配布し、レポートを作成していく際にこれらを参照して注意するように指示した。また、提出されたレポートは、添削評価の後、ルーブリックと減点表を添えて学生に返却し講評を行なった。授業の方針を「求められた期限までに、求められた内容を、求められたレベルで答える」としており、大学で可とされる評価基準 60 点を下回った場合は再提出を義務付けた。

「アカデミックスキル入門」の 2 つめの課題（資料要約と問いの設定）に対しても**表 2.7** のルーブリックを用いて評価し、学生に返却した。また、60 点を下回る場合には再提出を求めた。

表 2.7　課題「資料要約と問いの設定」のルーブリック

「アカデミックスキル入門」 最後の課題に対するルーブリック			5	4	3	2	1
			優秀		⇔		大いなる努力を要する
1	要約	①要約の精度（要約だけで理解できるものか，資料の論点を押さえられているかなど） ②論点を導くのに適切な根拠となっているか	①，②ともに十分満たすものとなっている	①，②ともに，あるいはどちらかが十分とは言えないが，およそ評価できるものとなっている	①，②ともに十分ではないが，およそ理解できるものとなっている	①，②ともに不十分ではあるが，ともかく完成はさせている	記入していない，あるいは完成させていない
2	要約	①要約の精度（要約だけで理解できるものか，資料の論点を押さえられているかなど） ②論点を導くのに適切な根拠となっているか	①，②ともに十分満たすものとなっている	①，②ともに，あるいはどちらかが十分とは言えないが，およそ評価できるものとなっている	①，②ともに十分ではないが，およそ理解できるものとなっている	①，②ともに不十分ではあるが，ともかく完成はさせている	記入していない，あるいは完成させていない
3	論点	①何を論じたいかを明示できているか ②取り上げた資料から展開したものか ③発展的内容を含むか	①，②，③を十分満たすものとなっている	③は不十分であるが，①と②はおよそ満たしている	②と③ともに不十分であるが，①はおよそ満たしている	①，②，③どれも不十分ではあるが，完成はさせている	記入していない，あるいは完成させていない
4	序論	①論点に対して適切な問いの設定ができているか ②問いの背景等を示せているか ③取り上げる資料等をあげているか	①，②，③を十分満たすものとなっている	②か③のどちらかが不十分であるが，①はおよそ満たしている	②と③ともに不十分であるが，①はおよそ満たしている	①，②，③どれも不十分ではあるが，完成はさせている	記入していない，あるいは完成させていない
5	形式等	①文献リストの内容が適切か ②上の1～4の文体の適切さや形式のルールが守れているか ③読みやすい字になっているか（主に大きさや濃さ）	①，②，③を十分満たすものとなっている	①は不適切な点もあるが，②と③は十分なものとなっている	①と②は不適切な点があるが，③は満たしている	①，②，③どれも不十分ではあるが，完成はさせている	・文献リストの記載がない ・手書きの字が読めない
各項目の点数			20点	15点	10点	5点	0点

②取組の評価

「光華を知る」パートにおいては、講話・講演のノートテイクを評価対象の課題とした。これはノートテイクに慣れるための課題であったが、結果的には、学長講話や学園長講話等で話される校訓「真実心」、建学の精神、学園史などを主体的に聞く態度を引き出した。さらに、その後の授業で担当教員やクラスメートと振り返りを行なうことによって、新入生の本学への帰属意識の醸成に大きく貢献したと思われる。

「大学を知る」パートにおいては、レポート課題として「なぜ大学ではレポートが重視されるのか」を論じさせることで、レポートという形式を理解することに加えて、大学で学ぶ意味を学生自らが考える機会になったと思われる。また、成績評価基準を明示し、基準に満たないレポートに対して再提出を求めるという対応を全クラスで行なったことにより、「求められた期限までに、求められた内容を、求められたレベルで答える」ことの重要性を示すことができた。

2018 年度のレポート課題の再提出率は約 5 割、2019 年度は約 7 割であったが、授業担当者や学習ステーション等でのサポートを受け、ほとんどの学生は 1 回目の再提出で 60 点以上の評価点を得ることができた。また、再提出の必要がない（合格した）学生も修正レポートを提出することが多くみられた。提出されたレポートを丁寧に添削し、ルーブリックと減点表で評価したものを返却することによって、より良い（点数の）レポートへの志向性が高まったと考えられる。

しかし、ルーブリックと減点表による評価は、評価者（クラス担当者）によって大きくばらついた。平成 28 年度 AP 年次報告書で報告したとおり、ルーブリック自体は評価者による評価のばらつきが小さくなるように調整されたものであるため、教員間の専門性の違い（理系 vs 文系、アカデミック畑出身 vs 実務家教員など）に加えて「厳しく評価する」ことに対する受容度が影響して

いる可能性がある。

③次年度に向けた改善計画

これまでの 4 年間の取り組みの中で、①低学力層の学生にとってはレポート課題の難易度が高いのではないか、②減点表による減点方式が厳しすぎて学習意欲を削ぐ場合があるという指摘を授業担当者から受けている。

①については、2020 年度に向けて、大学での学びを考える内容を扱うという点は残しつつ、レポート課題で用いる文献や論題の見直し作業を進めている。また、②については減点表に基づく文章表記の正確さをルーブリックの中に組み込んだ新たなルーブリックを用いる予定である。これによって、全て加点方式の評価となるため、評価点は全体的に高くなることが予想される。また、評価者によるばらつきは小さくなるはずである。「求められた内容を、求められたレベルで答える」ことを学生に示すために、どのように点数配分すべきかを、今後検討したい。

これまで、各学科の協力を得て、専任教員中心で授業運営を行なってきた。レポート評価の授業担当者による大きなばらつきを改善するためには、より綿密で効果的な打合わせを工夫することが求められるが、専門教育の学外実習指導等に従事している教員にとっては大きな負担であろう。2019 年度に「光華を知る」パートが切り離され「アカデミックスキル入門」となったことを契機に、今後は、全学共通の学びの土台を作るという方向性を維持しつつ、非常勤講師を適宜導入するなど授業運営体制の見直しを行なう必要があると思われる。

④根拠資料

- 「京都光華の学び」ポートフォリオ
- 「アカデミックスキル入門」ポートフォリオ
- 「レポート作成のための資料集」
- 「文献資料集」
- 最新ルーブリック案

2.1.5 アカデミックライティング

①取組内容

全学共通科目（必修）として「アカデミックライティング」を設置し、1 クラス 20 名～30 名で編成し、担当者間の緊密な連携の下、共通のシラバスと運営方針に基づき授業を進行している。当該科目の授業の概要は、以下の通りである。

○授業テーマ

「文章の理解力と表現力の養成(基礎編)」

○授業の概要

アカデミックライティングの入門的なテキストを用いて、文章表現力養成のコースを履修する。大学での学習内容として、状況にふさわしいコミュニケーション能力を修得することは重要な要素である。テキストは、基礎知識と実用的な表現スキルを身に付け、社会活動で要求される日本語運用力をバランスよく学ぶように課題が設定されている。

○到達目標

1. 目的に応じて適切な語彙と表現を選択することできる
2. 自分の意見を論理的かつ効果的に組み立て発表できる
3. 他者の文章や口頭表現を適切に批評、添削することができる

②取組の評価

(a) 学期の前半 7 回で文章作成の基礎知識を学ぶ。講義とミニワークで進行する。これによって

前期の必修科目「アカデミックスキル入門」での学習内容の定着を図りつつ、受講生個々の文章作成能力を見極め、学期後半の実践的な文章作成の動機付けと個別指導の目安を得ることができた。

(b) 前半の 7 回では毎回、リフレクションペーパーを記入させ、自己の学習の振り返りと、学習への取り組みについてのピア評価を行った。これによって、受講生相互が刺激し合い、相乗的に学習意欲が高められた。

(c) 学期の後半 8 回では、実践的な文章作成を行った。原稿作成、添削、清書の過程を 3 回くり返すことによって、文章作成のスキルと注意点を習得し、自分なりの作成技術の形成を促した。特に添削を重視し、ピア評価、教員による個別指導を適宜、くり返すことによって、文章に対する適正な鑑識眼を養うことにつながった。

③次年度に向けた改善計画

基礎的な「アカデミックスキル」、「アカデミックライティング」の次の段階として、文章作成の応用的な知識とスキルを習得するため「日本語表現の技法」が設置されている。2020 年度は、基礎から応用への段階を視野に入れた発展的な学習指導を取り入れ、日本語リテラシー養成を体系的に展開することを企図している。また、受講生個々の理解力を把握するために、2019 年度から新入生のプレイスメントテストとして実施している読解力テストである、教育のための科学研究所が提供している RST（Reading Skill Test）の結果を有効活用する。

2.1.6 英会話 II、TOEIC II

①取組内容

The aim of this study was to discover the most *pedagogically effective* implementation of an English-education course whose core is an E-learning English-education program targeting first-year Japanese university students, specifically, the 「ALC NetAcademy NEXT 総合英語トレーニング　初級コース」, (hereafter, the ANet program)

The students who participated in the study were first-year beginning-level English Conversation students and second-year TOEIC II students.

The students were encouraged to 'online-study' the main four components of the ALC program, and its various subcomponents. The main four components are software implementations of practice exercises of the so-called '4 Skills of English,' namely, Listening and Speaking (LS), Reading and Writing (RW), Grammar, together with additional supportive practices such as vocabulary and English typing.

The Listening and Speaking practices are largely dictation and repetition exercises: the user listens as an English passage is dictated and reads the texts as it is being read; the speaking exercises require the user to repeat a key sentence from the dictated passage and to imitate the intonation of the sentence and the pronunciation of the individual words of the sentence.

The Reading and Writing practices are largely comprehension and word-order exercises: the user reads an English passage – distinct from the passage in the Listening component – and answers questions concerning its content; the Writing exercises require the user to complete English sentences by inputting their words in the correct grammatical order.

②取組の評価

Generally, the students found the ALC program to be educationally valuable. However, as a stand-alone program, it cannot provide an adequately comprehensive English education. While the English passages in the Reading component engage the user – they are informative, interesting, and entertaining – they are virtually independent of the grammatical exercises

the user is required to practice. I.e., for example, the grammatical problems presented to the user do not include sentential structures from the Reading; more specifically, passive structures a user might be required to challenge are not illustrated in the English passage the user is required to read. What's more, the Writing exercises do not provide adequate challenge of grammatical knowledge: a sentence is presented, the user types the sentence. Finally, the user is not provided with explanations for the correct answers to various exercises. However, the various components of the ALC program would provide an effective complement to a more traditional, paper-based English education.

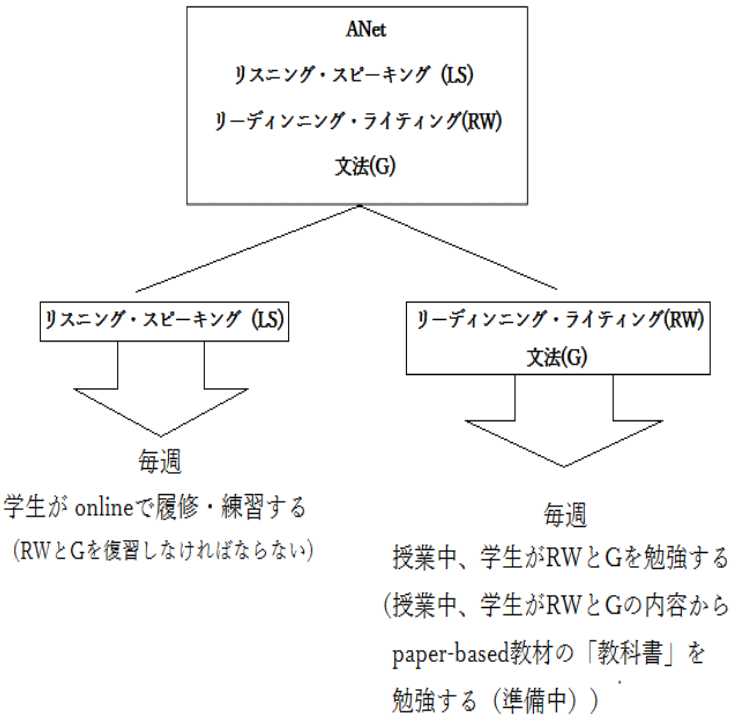


図 2.5　科目「総合英語Ⅰ・Ⅱ」での ALC を使った学修の概念図

③次年度に向けた改善計画

During the next academic year, the ALC program will incorporated as the "online" component of the English-education program for all General English courses. Specifically, the Reading, Writing, and grammar and vocabulary components of the ALC program will be transcribed into hardcopy and will constitute a textbook for all Liberal Arts General English courses and the make-up courses for students required to retake General English. In addition, the Listening and Speaking components of the ALC program will be incorporated as online, outside-classroom study.

The General English course is summarily diagrammed above:

2.2　各学科の専門課程でのアクティブ・ラーニング科目

2.2.1　プロジェクト入門Ⅰ・Ⅱ（1 年次）、プロジェクト実践・評価（2 年次）

①取組内容

キャリア形成学科では「実践力の養成」を目的に、1 年次前期にプロジェクト入門Ⅰ、後期にプロジェクト入門Ⅱ、2 年次前期にプロジェクト実践、後期にプロジェクト評価を専門の必修科目としてカリキュラムに置いている。

表 2.8　プロジェクト実践 5 年間のテーマ一覧

	テーマ	点検と改善点
2015年	(a) 菓子販売促進企画 (b) 高槻コレクション (c) 右京区地域交流イベントの実施 (d) キャリア形成学部広報	PBL の必修化は、アクティブラーナーへのきっかけとなる。より学生が興味を持つテーマ、継続性の高い内容を模索し、自主的な活動の推進をはかる。
2016年	(a) 地域交流プロジェクト (b) お菓子・パン企画プロジェクト (c) キャリア形成学部広報	「対人基礎力」が全国平均を上回っている。特に、自主的に活動を継続している学生が顕著であり、自主性を高める工夫を行う。
2017年	(a) 地域交流プロジェクト (b) 商品企画プロジェクト (c) キャリア形成学部広報	経験の言語化（ルーブリック評価）では、35%の学生に成果が認められる。就職活動を体験した履修生から自信をもって話せることが、さらに自信につながっているとの評価があった。
2018年	(a) 地産地消啓発プロジェクト (b) 商業施設魅力プラスプロジェクト (c) 模擬結婚式プロジェクト (d) ドレス制作プロジェクト (e) 光華周辺観光マップ制作	結果の分析では、事業内容の考察は高く計画性などマネジメントに関する考察はやや低めである。完了報告書を作成する際の組織マネジメントに関する考察の質を高めていくことが改善点である。
2019年	(a) 地産地消啓発プロジェクト (b) 商業施設魅力プラスプロジェクト (c) 模擬結婚式プロジェクト (d) 化粧用パフ商品企画プロジェクト (e) 京都マップ作成プロジェクト	テーマ選択時のアンケートから、学生が自主的に取り組みたいテーマの絞り込みができていることがわかる。今後さらに、成果物の品質向上をはかっていく。

1 年次では、11 月に実施される学園祭で模擬店を出店することミッションとして、前期はプロジェクトマネジメントの基礎知識を学びながら、プロジェクト活動に必要な企画書と活動計画、収支計画をチームで作成する。後期は、前期にまとめた計画書をもとに、企画のブラッシュアップとプロジェクト結果を評価するための品質管理などについて学修する。プロジェクト実行の後、活動結果を分析し、教訓と改善点をまとめ総括報告書として整備する。個人の実践力としては、社会人基礎力の変容について自己評価する。

2 年次では、1 年次に修得したプロジェクトマネジメントの知識を活用し、学外組織と連携したプロジェクト活動を実践する。前期にミッション提示を受け、企画提案とプロジェクトの実行を行う。後期に、実行結果を分析し完了報告書をまとめ、ステークホルダーへの報告とフィードバックによりプロジェクトマネジメント手法の定着を確認する。個人の実践力として、社会人基礎力の各項目を自己分析する。2 年次のプロジェクトは、学生自ら解決したいテーマを選択し、1 テーマについて 10 名～20 名にわかれて活動を行う。各年度のテーマと次年度に向けた改善点を**表 2.8** に示す。

②取組の評価

科目の取り組みとして、身についた能力をチーム成果と個人成果の 2 つの観点から評価する。

(d) 5 年間で延べ 20 テーマのプロジェクト活動を行った。すべての活動が頓挫することなく、最後まで実施することができた。チームで協力して目標達成する重要性を各学生が認識した結

果と考える。（チーム成果）

(e) 5 年間のプロジェクト活動において、学外連携先の継続が増えてきている。このことは、学外関係からの一定の評価をいただけていると考えられる。（チーム成果）

(f) この科目を受講して卒業した学年はまだ 2 期であるが、ともに就職率 100%となっている。アクティブラーナーとして自分の将来を選択し、行動できる力が備わっていると考える。（個人成果）

(g) 1 年次の社会人基礎力自己評価では、年次によって伸びる要素に若干の違いがある（**図 2.6**）。2018 年では主体性が高まった学生が多く、2019 年では、実行力と発信力が高まった学生多い。12 月時点の平均値を比べた場合、主体性が両年とも 3.7、発信力が同 3.7、実行力は、4.4 と 4.7 となっている。入学時の特性は、体験学習によりその差は減少すると考えられる。ストレスコントロール力は両年とも高まった学生が多く、レポートの自由記述からも、チーム活動の大変さとそれゆえに得られる達成感を感じる結果となっている。

(h) 2018 年 2 年次の完了報告会のステークホルダー評価では、計画性や危機管理の観点での考察が甘いことが指摘されている。1 年次に自己評価する要素としてもプロジェクト実施後の評価で計画力の甘さを自己認識する結果が出ている（**表 2.9**、**表 2.10**）。計画力の甘さを改善するための学習内容を検討し、計画力を高めた上で、新たなプロジェクトに取り組みプロジェクト成果物の品質向上を目指す必要がある。（個人成果）

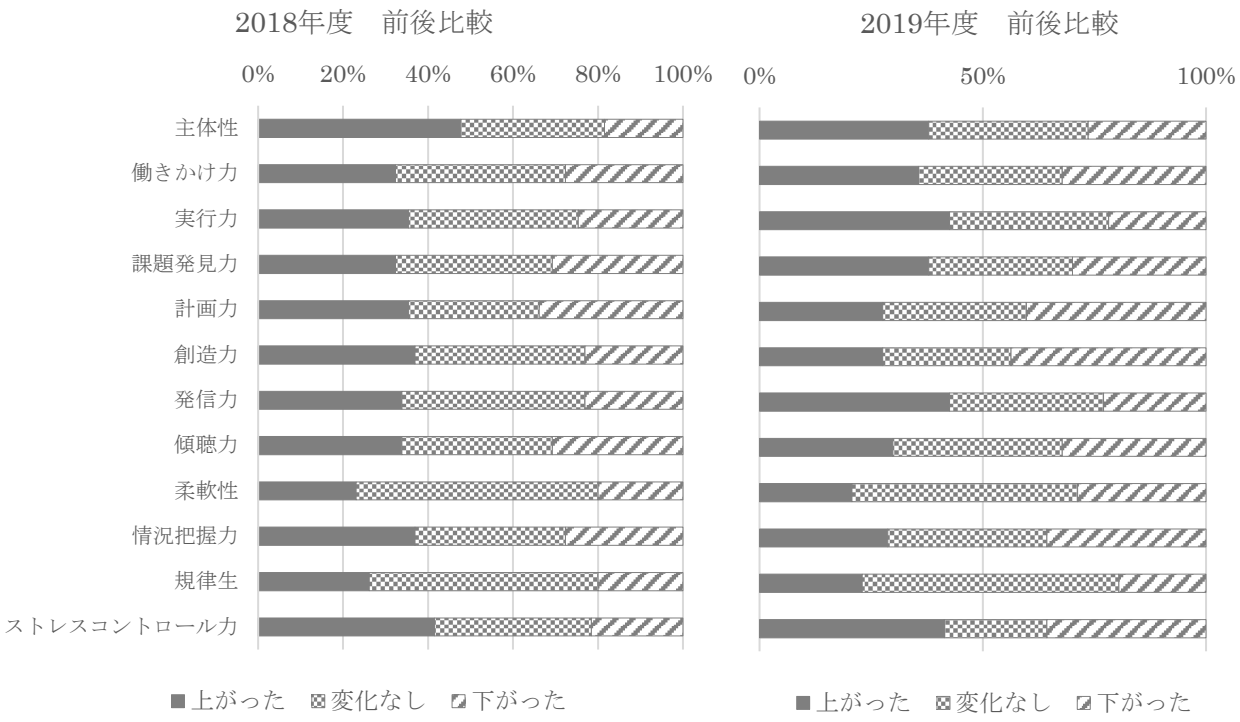


図 2.6　社会人基礎力自己評価の前後比較（割合）

③次年度に向けた改善計画

1 年次のプロジェクト活動で得られた教訓や改善点を座学や演習形式で深め、解決する力を身につける施策を検討する必要がある。その上で、学外連携プロジェクトに挑戦することで、チーム成果物の品質向上につながり、地域や企業の課題解決に貢献することができる。また個人としても、座学や演習で身につけた力を発揮する機会となり、学修効果を検証できる。自己成長を実感することで学習へのモチベーションを高め、生涯学び続ける意欲につながるように検討したい。

キャリア形成学科は、幅広い業界の総合職や地域社会に貢献する公務員として生涯にわたり輝いて活躍できる女性人材の育成を目指している。本取り組みは社会での活躍や自己実現に不可欠

な組織マネジメントを含むプロジェクトマネジメントを学ぶ機会である。楽しく学び続けるアクティブラーナーの育成方法を今後も研究していきたいと考える。

表 2.9 2018 年 1 年次の社会人基礎力（要素別平均）自己評価の変化

	主体性	働きかけ力	実行力	課題発見力	計画力	創造力	発信力	傾聴力	柔軟性	情況把握力	規律生	ｽﾄﾚｽｺﾝﾄﾛｰﾙ力
9 月	3.1	4.0	4.2	4.3	4.4	3.8	3.5	5.0	5.2	4.8	5.2	3.8
12 月	3.7	4.2	4.4	4.5	4.2	4.1	3.7	5.0	5.3	4.8	5.3	4.1

表 2.10 2019 年 1 年次の社会人基礎力（要素別平均）自己評価の変化

	主体性	働きかけ力	実行力	課題発見力	計画力	創造力	発信力	傾聴力	柔軟性	情況把握力	規律生	ｽﾄﾚｽｺﾝﾄﾛｰﾙ力
9 月	3.6	4.3	4.2	4.4	4.6	4.2	3.4	5.0	5.3	4.8	5.2	4.4
12 月	3.7	4.3	4.7	4.5	4.4	4.0	3.7	4.9	5.0	4.6	5.2	4.4

2.2.2 日常生活を支える看護技術Ⅰ・Ⅱ

①取組内容

看護学科は、8 つの専門領域（基礎、成人、老年、小児、地域、在宅、精神、小児）の学びをカリキュラムに置いている。8 領域のすべての基本となる看護技術を学ぶ本科目の専門知識に基づく看護技術の習得は、2 年生以降の臨地実習における看護実践の実施において必須かつ重要となる。令和元年度の 1 年次前期の「日常生活を支える看護技術１」さらに後期の「日常生活を支える看護技術Ⅱ」は、1 クラス 100 名程の受講生を 4～3 人 1 グループ、計 25 グループを編成した。時と場所を選ばない学習を支援する目的で、学習支援アプリケーション「ロイロノート」を、授業内及び授業外で活用した。

【事前準備】

1. グループ編成：学生個人の対人コミュニケーション特性をもとにグループ編成を実施した。
2. 教材準備：事前学習及び復習を目的とした、e ラーニングコンテンツ（該当授業内容のダジェスト版）・ミニテストを作成。効果的なリフレクションのためのシンキングツールの準備。演習動画の相互評価のためのルーブリックの作成。ビジュアルテキストを読み解き、読み解いた内容を発信する看図アプローチのコンテンツを作成。
3. タブレット及びスマートフォン上で活用する学習支援アプリケーション「ロイロノート」の準備。動画撮影・提出、意見交換、リフレクション等の授業内活動はすべてロイロノートで実施。

授業内では、以下(a)～(e)の取組の手順で学びを深めた。

【実施手順】

(a) 事前学習として、Kocomy(LMS)・スマートフォン等で e ラーニングコンテンツ、ミニテスト（前提知識の確認）、動画視聴（デモンストレーション）を実施した。
(b) 授業の前半 1/3 では、事前学習の補足を実施。動画で看護技術のポイントを確認した。また必要に応じて学習動機づけを目的に、看図のコンテンツによる協同学習を実施した。
(c) 授業の中盤 1/3 では、該当の看護技術の練習をグループ単位で実施した。演習中は、タブレット及びスマートフォンでデモンストレーション動画を視聴できた。

(d) 授業の後半 1/3 では、グループで技術動画を撮影し提出し、提出された動画は誰でも視聴できる設定とした。撮影後、個人のリフレクションのシンキングツールを作成・提出、その後グループ内で発表し授業を終了した。
(e) 事後課題として、Kocomy(LMS)・スマートフォン等で動画の相互評価（自己・他者評価)、ミニテスト（知識の定着を確認)、リフレクションの他者評価を実施した。提出されたリフレクション及び動画は教員からリフレクション及び動画へのコメントを返却した。

②取組の評価

準備も含み、上記の(a)から(e)の取組に関して、以下のように評価できる。

(i) 対人コミュニケーション特性によるグルーピングにより、グループ活動が円滑に実施されるようになった。
(j) 講義内容を事前に学習することで、効率的な授業活用ができた。しかし、授業進行の遅れにより、事前学習した内容との齟齬が生じた。
(k) 看図コンテンツの活用により、学習動機づけが向上した。
(l) デモンストレーションや他学生の動画を視聴することで、学生自身で疑問を解決し、技術習得しようとする姿勢が養えた。
(m) 動画の相互評価によるリフレクションで、技術習得上の自己課題の発見が可能となった。
(n) シンキングツールを活用したリフレクション作成により、事実に基づく自己評価の記載が可能になった。
(o) ルーブリックを活用することで、教員・学生間の評価の相違が明確になった。
(p) 学生からの提出物をデジタル化することで、コメントや返却の時間が大幅に縮小された。特に、提出物へ教員による書き込みコメントや、静止画への書き込みコメントは、課題を確認・解決する上で学生から好評を得た。しかし、コメントできない時期も生じた。
(q) ロイロノートや Kocomy の活用により、時と場所を選ばない学習が可能となったことで、授業外学習の時間が増加した。

③次年度に向けた改善計画

対人コミュニケーション特性を活用したグルーピングによる学習環境の調整は、今後も引き続き実施する。提出物への教員のコメントは、課題の確認・解決する上で学生から好評を得ていることから、全てにおいて実施する必要があると考える。十分なコメント作成時間の確保に向け、事前の計画的な教材準備、さらに評価基準の策定（ルーブリック）を実施する。

2.2.3 総合演習Ⅲ

①取組内容

健康栄養学科管理栄養士専攻では、管理栄養士国家資格の取得を目指し、4 年間の学びの集大成として 4 年次に総合演習Ⅲを配置している。2013 年度から国家試験の合格率アップを目指して学科でのサポート体制を大幅に見直し、2015 年度からは総合演習Ⅲを一新して体制を構築し、現在までブラッシュアップを行ってきた。2019 年の総合演習Ⅲの取り組み内容は以下の通り。

(a) スローガンの設定
令和元年度の目標「管理栄養士国家試験合格率 100%～学生一人一人が納得して受験日を迎えるために～」
(b) 期間ごとの目標と指導（**表 1** のとおり）
(c) 期間ごとの到達度確認とスケジューリング
ほぼ毎月の定期的な模擬試験（4・6・7・8・9・10・11・1・2）を実施し、科目ごとの得点率

分析を基に、個別面談を実施した。得点率の目標設定・勉強スケジュールを受講生自身に立案させた。

表 1　期間ごとの目標と指導

	受講生につけたい力	指導の内容
前期（4〜7 月）	生活リズムをつくる 自学自習の習慣づけ	週 2 日午前の授業→午後は大学で自学の指導
夏季休暇期間（8･9 月）	勉強習慣の確立	PDCA で自学
後期①（〜11 月）	知識の定着化 基礎から応用へと展開	集中講義（2 週間） 午前の授業→自学の指導 個別面談
後期②（12・1 月）	知識をつなげる 弱点の克服	オープンゼミ 個別面談の強化
後期③（2 月）	本番を想定し自信をつける	直前対策（模試+集中講義）

②取組の評価

上記の(a)〜(c)の取組に関して、以下のように評価できる。

(r)　目標をスローガンとすることで、受講生および学科教員の共通認識・理解につなげられた。

(s)　期間ごとの目的があることは、受講生が今何をすべきかがわかりやすい。

(t)　模試の点数という数字で可視化することで、受講生・教員とも客観的に評価できる。受講生自身の目標設定と目標達成の計画立案は、主体的で自主的な学びを促すことができる。

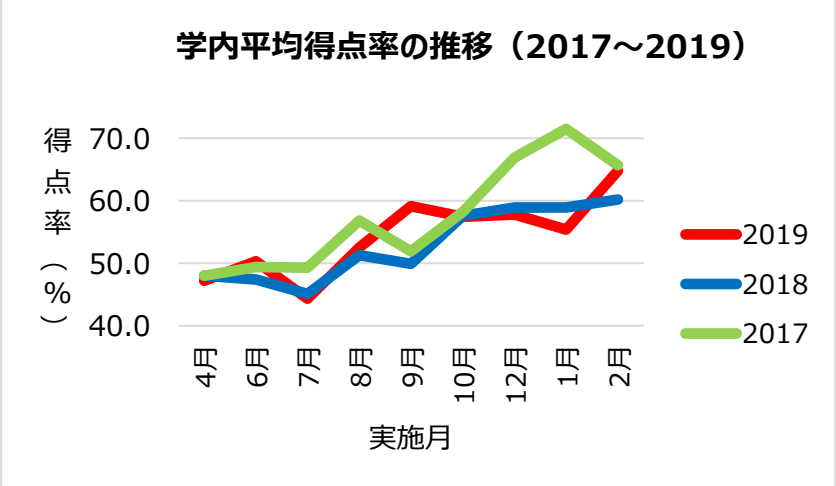
②　次年度に向けた改善計画

2015 年度以降、上記取り組みについてブラッシュアップしながら行ってきた。特に毎年、受講生個々の理解度や進度、性格等に合わせ、個別面談による指導を強化してきた。しかし、本年度は受講生の毎月の到達度評価結果が秋以降低迷した。これは、期間ごとの目的・目標が受講生にとっては抽象的かつ不明瞭であったことが一因かと推測される。個別指導時の受講生の反応の悪さも含め、次年度は、受講生自身が理解しやすいフレームを明示することを計画している。さらに、受講生全体が主体的な学びを志向するために、学科内での教育手法研究等を行う。

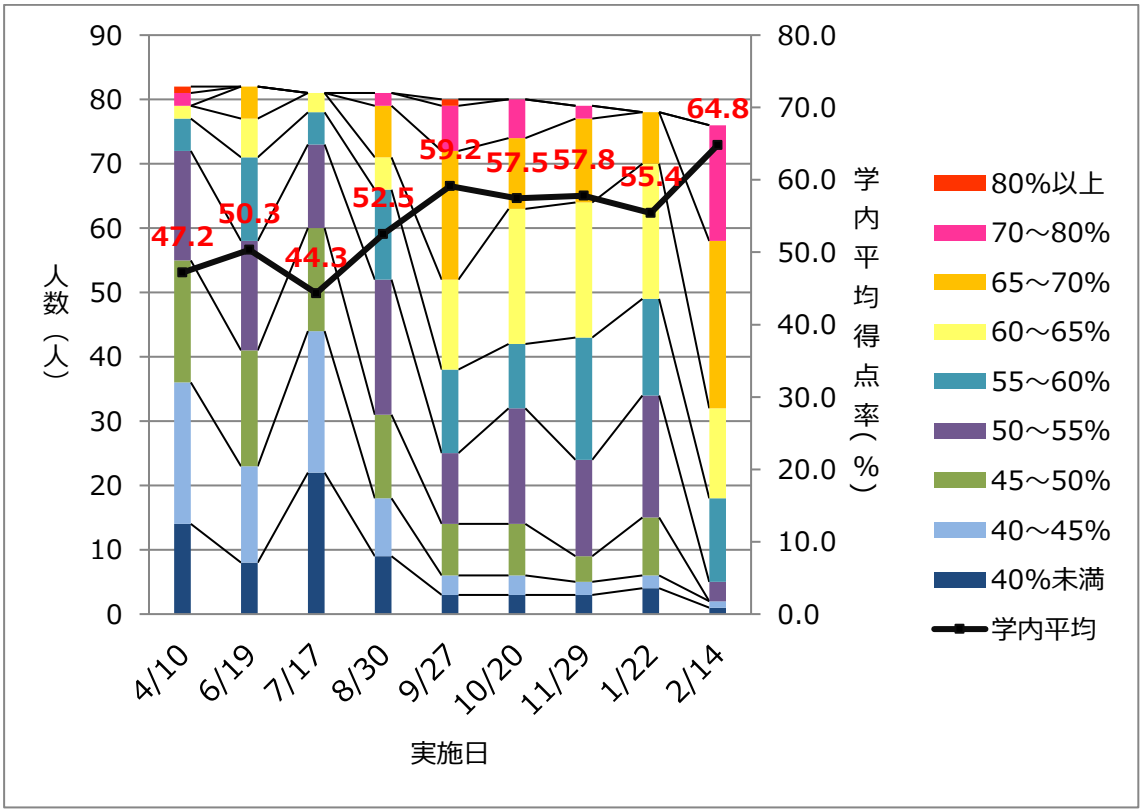
④根拠資料

到達度確認模試結果（平均点）の年次推移

実施月	4月	6月	7月	8月	9月	10月	12月	1月	2月
2019	47.2	50.3	44.3	52.5	59.2	57.5	57.8	55.4	64.8
2018	48.0	47.4	45.1	51.3	49.9	57.6	58.9	58.9	60.2
2017	48.0	49.4	49.3	56.8	51.9	58.2	66.9	71.5	65.7



受講生の到達度確認模試結果と得点率分布（令和元年度）



2.2.4　対人スキル・コーチング演習

①取組内容

・授業概要

この授業のテーマは、グループワークやロールプレイなどのエクセサイスを通じ、円滑な対人スキルへの気づきを実践的かつ体験的に学習することであり、具体的な授業計画は以下のとおりである。

授業回	テーマ	内容
第1回	オリエンテーション）	授業概要・方法の説明 アセスメント（プレテスト）
第1～3回	自分を知ろう	自己概念、好き嫌いの成り立ちなど
第4～6回	他者を知ろう	第一印象における思い込み、他己紹介など
第7～9回	コミュニケーションの実際	言語的コミュニケーションと非言語的コミュニケーション、傾聴
第10～12回	葛藤の処理	対人葛藤解決
第13～14回	傾聴と共感	共感的理解とカウンセリングマインド
第15回	授業全体の振り返り	アセスメント（ポストテスト） 振り返りレポート

各テーマの 1・2 回目にエクセサイス、3 回に結果の振り返り・理論と解説および課題の説明を行った。学生への評価は、エクセサイス時の参加度を含む受講態度 50%及び提出した課題内容 50%で評価を行った。

・心理尺度を用いた学習成果の可視化

上記、授業評価とは別に、この授業の学習成果や学生への影響を可視化するために、心理尺度

（社会情動スキル尺度（石川他，2017）を用いて測定した。具体的には、第 1 回授業（プレテスト）と第 15 回授業（ポストテスト）で、学生は同じ心理尺度に回答する。教員が尺度の簡単な説明を行い、目的に同意した学生のみに調査を実施した。調査は無記名で行い、データ接合のために携帯番号の下 4 桁のみを記載してもらった。集計は教員の分析方法説明に続き、学生が自身でプレテストとポストテスト各回答終了時に、それぞれの得点を集計した。なお、ポストテスト終了時に再度教員が尺度の詳細を解説し、その後、自分の得点について自己分析を行った。

②取組の評価

・分析対象者と尺度の概要

分析対象者は 2018 年度の当該授業受講生のうち、プレテストとポストテストを受けた授業出席率 70%以上の学生 12 名であった。使用した社会情動スキル尺度（全 16 項目、選択肢は「できないと思う」から「よくできると思う」の 4 件法）は、どのくらい自己や他者の情動を認識できるか、自己の強みを活用し所属組織に貢献できるかについての自己効力感を測定するもので、以下の 4 つの下位尺度（各 4 項目）からなる、「周囲との一体感」（他者との協働作業の喜びや、所属グループへ愛着を感じる）、「他者感情への気づき」（相手の感情状態を表情や、言葉などから読み取れる）、「自己感情への気づき」（自分の気持ちの変化に気づける）、「自己の強みの活用」（コミュニケーションにおいて自分の強みを発揮できる）。

・分析結果

まず、プレ・ポストテスト下位尺度ごとに平均値と SD を求め、対応のある t 検定を行った（**図 2.7** 参照）。**図 2.7** より、尺度全体及び全ての下位尺度で、ポストテスト平均値がプレテスト平均値を上回り、学習効果が確認された（ただし、有意傾向 3 つ含む）。

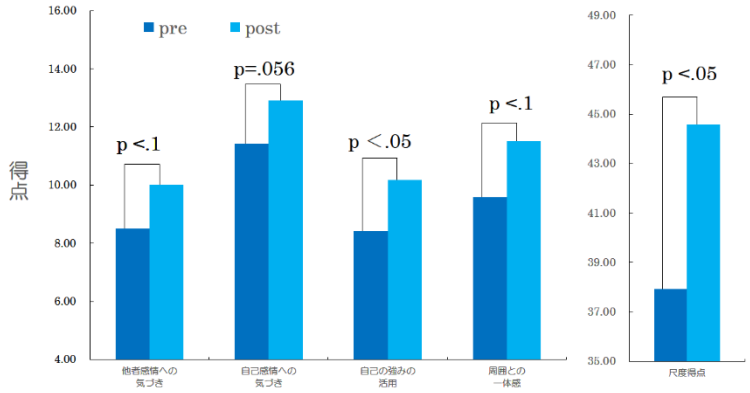


図 2.7　プレ・ポストテスト平均値の比較

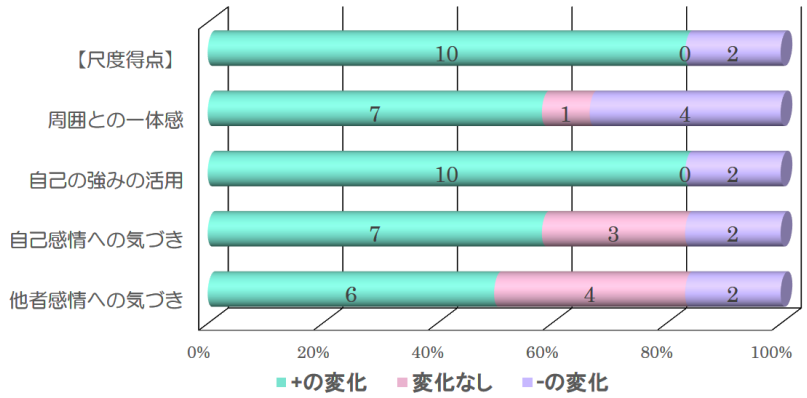


図 2.8　プレ・ポストテスト変化量の比較

次に、変化の割合について単純に比較したのが、**図 2.8** である。これをみると、プレテストからポストテストの平均値が＋変化を起こした人が多く、4 尺度とも＋変化の人は 1 人（8%）、3 尺度ともが 6 人（50%）、2 尺度ともが 4 人（33%人）となった。

これらのことから、心理尺度のプレ・ポストの使用について、学生にとっては自分の学習成果を客観的に理解できる機会となり、教員にとっては自らの教育効果を客観的かつ数量化して評価することが可能になった。また、この授業についての学生コメントから、⑴エクセサイスごとに振り返りレポートを書くことで、エクセサイスをやりっぱなしにしないで自己分析や自己理解を促した。⑵エクセサイスに関連する理論などの理解と定着が進んだ。⑶体験型授業は、座学では味わえない実感や発見を味わいつつ学べ、学生同士の有益な相互作用が学習成果を向上させる。

③次年度に向けた改善計画

心理尺度を用いた学習効果の可視化について、プレ・ポストの両方で同テストを同人物について行わねばならないので、データ数の確保が難しい。本報告書の分析でも十分な対象者数とは言えない。また、統計的に有意差がでても選択肢の値の意味を考えたとき、その学習効果をどのように判定するかは考えないといけない問題である。また、授業としての課題は、エクセサイス時の活動についていかに妥当性の高い評価をするか、一概に発言力だけではわからない部分もあり、活動状況の把握・評価が困難である。

引用文献

石川利江・松田チャップマン与理子・神庭直子・奥田訓子・鈴木文子　2017　コーチングの介入効果評価のための社会情動スキル尺度作成の試み　桜美林論考　心理･教育学研究　(8),1-10 頁

2.2.5　画像診断学演習

はじめに

医療福祉学科言語聴覚専攻においては、3 年次生を対象に画像診断学演習という授業科目を開講している。画像診断学とは、人体の構造を様々な機材を用いて映像化し、臨床診断に役立てる医学の一分野である。言語聴覚士は、特に脳疾患を患う患者さんの画像を判読して、予想される症状を推測し失語症や嚥下障害のリハビリテーションに活かすことが求められる。言語聴覚士に必要とされる代表的な画像診断法の知識としては、⑴X 線(レントゲン写真)、⑵CT(コンピュータ断層撮影)、CTA(CT を用いた血管撮影)、⑶MRI(核磁気共鳴画像)、MRA(MRI を用いた血管撮影)、機能的 MRI、⑷核医学検査(SPECT,PET)、⑸超音波検査、⑹内視鏡検査、などが挙げられる。これらの画像診断法のなかでも、言語聴覚専攻の学生が病院の臨床実習において、さらに言語聴覚士となってからの日常業務において、特に判読力が必要とされるのが CT と MRI である。そこで、2018 年度のこの授業においては、毎回、患者さんの脳画像を教材として学習し、CT と MRI の画像診断法の理解を深めた。

①取組内容

1．授業の中盤において各画像診断法の撮影原理と用途、および判読法を解説する。
2．授業終盤において、症例の脳疾患画像を提示し、撮像法、病変部位、病名、障害された血管、および推測される臨床症状について筆記試験を実施する。
3．次回授業の冒頭で、採点した試験用紙を返却し、よくある誤りを認めた答案や優れた答案をスライド提示しつつ討論と解説を行う。

②取組の評価

筆記試験における評価項目と評価内容については、下の**表 2.11** のごとくとし、例題の解説をとおして学生に認知させた。回収した答案は採点し、以下の**表 2.12** のごとく評価段階を付し、次回

授業の冒頭で返却した。

表 2.11　画像診断法における評価項目と評価内容

配点	撮像法	病変部位	疾患名	障害血管	臨床症状
0	誤答または無回答	誤答または無回答	誤答または無回答	誤答または無回答	誤答
5～15	誤字を含む	誤字を含む、	誤字を含む	誤字を含む、	誤字を含む、
		左右の欠落または逆転		左右の欠落または逆転	必須症状の欠落
20	正答	正答	正答	正答	正答

表 2.12　試験結果の評価段階

合計	<60	60-69	70-79	80-89	90-100
	D	C	B	A	S

毎回の授業による上記のごとき取り組みにより、以下の**図 2.9** のように継時的に筆記試験成績の改善を認めたが、いずれの回においても、評価項目のなかでは病変部位と臨床症状の記載に難を認めた。

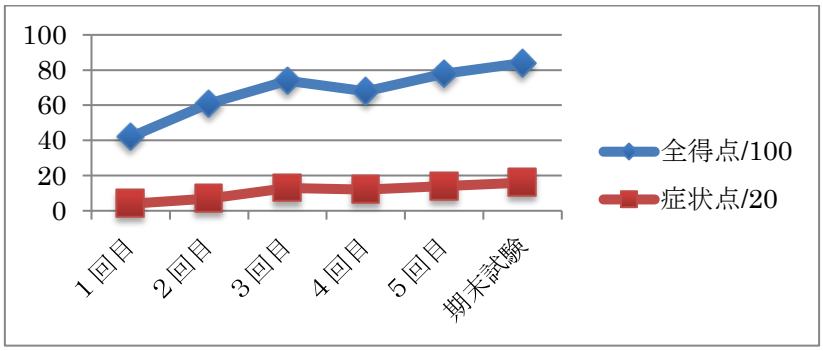


図 2.9　画像診断法における筆記試験成績の改善

③次年度に向けた改善計画

画像診断法の知識は、言語聴覚専攻の学生が臨床実習を有意義に遂行するために不可欠であるが、筆記試験の結果からは、5 回の画像診断法の授業のみでは病変脳部位や臨床症状の把握がなお不十分であることが判明した。2020 年度からはこの科目における筆者の担当授業数が 10 回に増えるので、2018 年度の筆記試験結果において受講学生の理解が不十分であった疾患の脳病変部位と臨床症状について重点的に解説するとともに、答案にかんする討論を通して学生の理解を深めたい。

④根拠資料

・2018 年度の授業中に実施した脳画像判読テスト 1-5 回分と期末試験の採点結果

2.2.6　体育Ⅱ（児童）

①取組内容

本科目は、こども教育学科に所属し、小学校の教員を目指すが学生が履修する科目である。2018 年度は、2 年生が 15 名履修し、どちらかというと運動を得意としない学生が多い集団であった。

学生は、1 年次前期に「スポーツ実技Ⅰ」、後期に「スポーツ実技Ⅱ」、2 年次前期に「体育Ⅰ」、

後期に本事例となる「体育Ⅱ（児童）」、3 年次前期に「体育科指導法」を履修し、体育・スポーツについて継続的に学びを深めていくカリキュラムとなっている。

本科目は従来、学生が指導案を作成して模擬授業を 1 回ずつ行い、模擬授業に対するコメントカードは自由記述式としていた。2018 年度は、授業の改善点として、まず模擬授業の回数を 1 人 2 回の実施とした。1 回の模擬授業を終えて気付いた課題に対するフィードバックを実践できる場を提供するという意図があり、2 回目の模擬授業は 1 回目よりも向上することが期待されることから、学生が体育の指導に自信をつけることにつながると考えた。

2 つ目に、模擬授業のコメントカードを自由記述式から、先行研究で広く活用されている形勢的授業評価の振り返りシートに変更した。評価についても、自分が思ったことを自由に述べるのではなく、客観的な指標に基づいた評価についても学ぶことを取り入れた。

②取組の評価

1．模擬授業の回数を 2 回にしたことについて

模擬授業の回数を 2 回にしたことで、1 回目の模擬授業の内容について、失敗してももう 1 度できるという心の余裕から、自由なアイデアの活動が昨年度よりも多くみられた。本やネットで調べた内容をそのまま実施するのではなく、自分で内容をアレンジすることを指導案作成の際に強調して指導したこともあり、オリジナルな運動遊び、運動、ゲームを考える学生もみられた。2 回目の模擬授業の際は、1 回目の経験を生かして、指導をスムーズに行い、手ごたえを感じた学生が多かった。

マイナス面としては、1 回の模擬授業の時間が 15 分と短く、てきぱきと活動を進めないと時間がすぐに来てしまう点が挙げられる。従来は模擬授業を 20 分から 25 分程度の時間で行っていたが、2 回行うことで時間を短くせざるを得なかった結果である。

2．評価シートについて

1 回目の模擬授業では、高橋建夫編著「体育授業を観察評価する」で紹介されている評価シートについて、講義で解説して用いた。2 回目の模擬授業では、1 回目の評価シートをアレンジして、以下の内容について振り返りを行った。

・「あっ、わかった」とか「あっ、そうか」と感じた内容・楽しかった具体的場面・印象に残った先生の声掛けの言葉・模擬指導の良かったところ、参考になったところ・こんなやり方もできるのではというアイデア・1 回目に比べて良くなったと感じたところ・自由記述

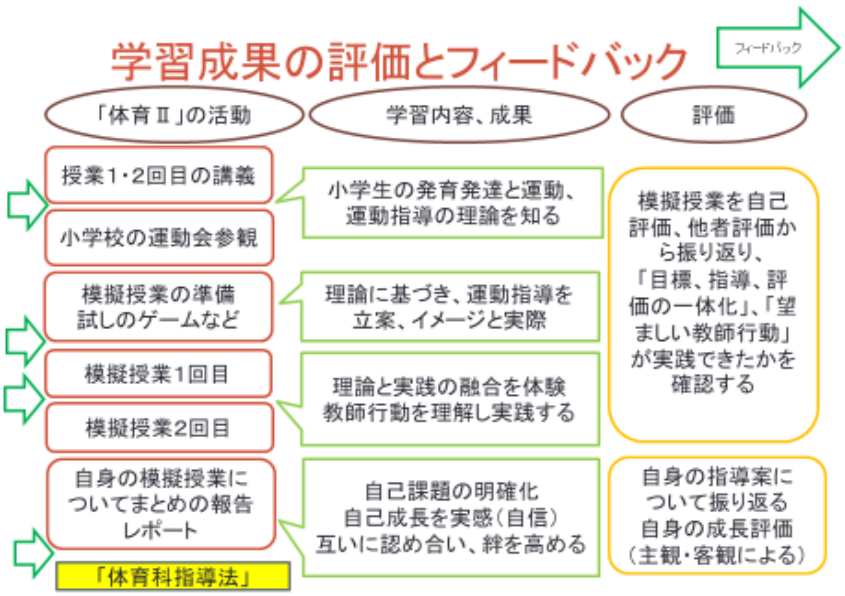


図 2.10　学習成果とフィードバック

模擬授業を児童役で受けた学生が活動を振り返る評価シートについて、質問項目を具体的に絞ったことで、評価の観点が明確になり、具体的なコメントを記述できるようになった。

③次年度に向けた改善計画

本科目における学習成果の評価とフィードバックは下の**図 2.10** のとおりである。この表を基に、目標と指導と評価が一体化した講義となるよう取り組んでいきたい。模擬授業の回数と時間、評価シートの内容については、次年度に限らず毎年検討する課題である。

2.3 授業実践された多様なアクティブ・ラーニング技法

2.3.1 学科全体での発表会

2.1 節、**2.2 節**で詳述のとおり、全学的に授業のアクティブ・ラーニングを推進してきた。加えて、学科全体の学修成果の報告会の位置づけで、異学年が集まって卒業論文、臨地実習などの学修成果を報告、視聴しあう機会は、学年を超えた縦の関係性と学びの足跡が蓄積され重要となる。本学の多様な学科で学修成果の報告会が行われ、本節ではキャリア形成学部での実践を報告する。

2016～2019 年度：2016 年度より、キャリア形成学部では 1～4 年生の代表者による「学びの成果報告会」を実施している。本報告会の目的は、第一に、1 年間の「学びの成果」をまとめることによって、学生自身が学んでいることの内容や意義を客観的、体系的に把握すると共に、自らの成長や達成度を確認することにある。第二に、また、各学年代表者によるとはいえ、「学びの成果」が発表報告され、それを、学年を超えて共有していくことで、下級生にとってはロールモデルを見出す機会となり、上級生にとっては自分の学びを過去に遡って確認する機会となる。

2016～2019 年度の 4 年間、キャリア形成学部の各学年で、**表 2.13** は発表者数、**表 2.14** は視聴者数であった。

表 2.13 発表者数

	1年生	2年生	3年生	4年生	報告者数計
2016	3	3	6	0	12
2017	5	3	12	2	22
2018	5	9	8	1	23
2019	3	5	1	2	11

表 2.14 視聴者数

	1年生	2年生	3年生	4年生	参加者数計
2016	10	16	31	0	57
2017	56	13	22	1	92
2018	39	50	12	0	101
2019	76	47	5	2	130

表 2.15 学部で学ぶことへのモチベーション向上の効果

3 モチベーションは高まったか？	とても高まった	やや高まった	どちらでもない	あまり高まらなかった	全く高まらなかった
1年次	23	45	0	5	1
2年次	10	33	0	4	0
3年次	0	5	0	0	0
2019年度計	26%	66%	0%	7%	1%
2018年度計	21%	57%	16%	6%	0%
2017年度計	29%	55%	15%	0%	0%

報告会の教育効果については、アンケートで確認した。**表 2.15** のように、参加することによる学びへの動機づけ効果であるが、2019 年度は 9 割以上の学生がモチベーションの向上を感じている。報告会を通じて学科の教育方針や学修内容を再確認する機会となったといえる。

「学びの報告会」は、学生各自が 1 年間の成長や達成度を確認し、学びに対するモチベーションを高め、より体系的に次年度の学びの見通し（何をどう学ぶか等）を持って自覚的に学びの質を向上させていくことを期待している。このような学びの PDCA サイクルを駆動することで、学びの質や計画性を高め、学生が持つポテンシャルを引き出すことにつながると考えている。

2.3.2 クリッカー

2014 年度以前の試行で、大人数講義での様々な受講生のレスポンスを測る一つの手段として、クリッカーを有効に利用出来ることが確認できた。そこで、より多くの授業で授業実践できるように、以下の推進過程でクリッカーの台数を増やした。そして、以下の**表 2.16** のように 2014 年度以降、本格的な授業実践を行った。

キャリア形成学部のビジネス・経営系分野の専門科目授業で、先導的な役割ということを意識してクリッカーの利用を進めてきた。この間に他の多くの教員、授業でも利用されるようになってきており、クリッカーが特別な存在ではなくかなり一般化し、授業のアクティブ化に全学的に有効に利用されるようになった。

2014 年度：AP 予算でクリッカー子機 100 台の購入し、全学共通科目「ICT と社会」で、授業内容の理解、確認テスト、アンケートなどに活用した。クリッカー機器一式は、キャリア形成学部コモンズで管理した。平成 26 年度 AP 年次報告書でも授業実践を報告した。

2015 年度：全学共通科目「ICT と社会」、キャリア形成学部の専門科目「経営学Ⅰ・Ⅱ」など、クリッカーの授業実践科目を増やした。

2016～2017 年度：全学 1 年生必修科目「シチズンシップ」（2019 年度「京都光華の学び」）、キャリア形成学部の専門科目「経営学Ⅰ・Ⅱ」「マーケティングⅠ・Ⅱ」などでクリッカーを活用し、平成 28 年度および平成 29 年度 AP 年次報告書でも授業実践を報告した。

2018 年度：キャリア形成学部の専門科目「経営学Ⅰ・Ⅱ」「マーケティングⅠ・Ⅱ」ではスマホ等での新しいツールの活用を検討した。

2019 年度：クリッカー機器一式は、学生サポートセンター修学担当で管理され、利用に関するルールを決めて、全学科の専任教員、非常勤講師が活用しやすい運用体制にした。

表 2.16 各年度のクリッカー利用の授業

2014	2015	2016	2017	2018	2019
ICT と社会	ICT と社会	シチズンシップ	シチズンシップ	シチズンシップ	京都光華の学び
	経営学Ⅰ	経営学Ⅰ	経営学Ⅱ	発展ゼミⅡ	発展ゼミⅡ
	経営学Ⅱ	経営学Ⅱ	マーケティングⅠ		生活と防災
			マーケティングⅡ		

2.3.3 インターンシップ

非国家資格系の学科では、専門領域での臨地実習が必修科目として設置されていない。キャリア形成学部では、**2.2.1 節**のようにプロジェクト科目が 1、2 年生で必修科目としてあり、特に 2 年生では学外組織の社会人と連携する学修場面もあるが、社会の現場で就労する学修機会も重要になる。そこで、キャリア形成学部で以下のようにカリキュラム改革、授業改革を行った。

2016～2017 年度：2016 年度に専門教育課程を変更し、3 年次選択科目「専門実習（長期インターンシップ）」が設置された。学外の業者と連携し、インターンシップ研修の受入先の開発、事前・事後学習を開発した。

2018～2019 年度：長期実習が開講された。2018 年度は、7 名の学生が 3 法人で、内訳は専門商社兼メーカー（参加 4 名）、地方自治体（参加 2 名）、ブライダル企業（参加 1 名）で参加した。2019 年度は、7 名の学生が 4 法人で、内訳はホテル企業（参加 2 名）、ブライダル企業（参加 1 名）、不動産業界（参加 1 名）、地方自治体（参加 3 名）で参加した。

インターンシップに参加した学生は、以下の 3 点が学修成果として見出された。1 点目の大学での学修成果の活用である。最終成果物である法人への提案内容の中に専門科目の応用が確認できた学生もあり、その活用が認められた。大学での学びと実習活動との連関は、受入担当者からも高評価であったが、同時に学生のさらなる学習動機になると考える。2 点目は、「現場」で求められる能力（すなわち総合職に求められる能力）の理解である。事後学習会の発表時において、ほとんどの学生が、受入担当者の指導の下、理解が進んだことを報告していた。受入担当者の傍で実習することで、その仕事ぶりや語りの中から必要な能力を学びとった。3 点目は、実習を通した強みと課題の発見である。これらは卒業後の進路選択や就職活動において重要な自己理解となる。学生は、実習時の受入担当者からの指導や振り返りシートへのコメントなどを通して自己理解を深めていた。この実習を通して、実習前の低い自己肯定感が改善された学生もいた。

2.3.4　教材開発

学生が積極的な学び態度で学修するために、本学の学生の水準や関心に適した教材を授業で使うことが重要になる。その教材が市販で見当たらない場合、独自に開発が必要になる。本学の AP では、以下の 5 つの科目に関して教材を開発し、受講生に配布して授業で活用した。

①キャリアデザイン講座 I

2014 年度からこの科目が一部の学科で必修化することが決まり、本学オリジナルテキストを開発することになった。一般的な教育内容に加え、具体的な事例を履修生からヒアリングした内容に変更し、これまで開発してきた補足資料をオリジナルテキスト「キャリアデザイン講座 I 」としてまとめ、製本した。

2015 年度に計画通り教材の開発を行い、授業で活用することができた。また、テキストのオリジナル化にともないワークシートの記述内容に関するルーブリックを作成し、初回授業で配布説明した。ワークシートを使ってキャリア意識の変化を見直す環境を整備することができた。

②数と計算 I ・Ⅱ

2014～2015 年度は、授業中に行う演習問題と宿題の練習問題を毎回の授業でプリント配布して授業運営していた。予習、復習をしやすくするよう、外部の業者と連携して、本学の学生の水準に合わせた数的能力を高めるための演習問題の教材「数的能力養成ドリル」を開発した。テキストは、授業時に使用する例題および練習問題と、授業外課題として使用する応用問題からなる問題編が 94 ページ、解答解説編が 48 ページで、B5 版で計 142 ページの分量である。独習にも使えるよう配慮された丁寧な解説と、社会人に求められる広範な数的能力を養える十分な問題数のために、社会人基礎力を身につける意欲をもった学生に、授業期間修了後も勧められるテキストとなった。

2016～2019 年度は、「数と計算 I ・Ⅱ」（2016 年度より「数と社会」）で教科書として使った。

③思考と表現 I

現在行われている日本語リテラシー養成の先進的な取り組みを調査するために、「第 5 回大学支援セミナー参加（株式会社ファカルタス主催、2015 年 5 月 30 日）」に参加し、情報収集を行った。このセミナーで視聴した先進的な各大学の取組なども参考にして、以下の日本語リテラシー養成の教材を開発した。

・タイトル「論理的な読解　的確な表現　－　論理と思考の演習問題集」
・ページ　53 頁（解答解説を含む）
・問題数　20 題
・問題形式　主に論説的文章を題材とした記述式問題
・解答解説　アクティブ・ラーニングの一環として、自学自習の場合を想定した丁寧な解説を付す

20 題の構成は、「１．文章構成の把握（１）－部分の役割を捉える」、「２．文章構成の把握（２）－論理の流れを捉える」、「３．文章内容の把握－キーになる語句の意味をつかむ」、「４．総合演習」、「５．要約演習」の５部構成で、それぞれの内部で難易度の順に問題を配している。これによって、自習の場合でもスムーズな学習の進展が図られる。

④京都光華の学び

2.1.4 節のとおり、全学共通の 1 年次前期必修科目として新設された科目で、授業計画は「光華の知る」（6 回）と「大学での学びを知る」（10 回）という 2 つのユニットからなる。「光華を知る」は新入生行事の一環である学長講話や本山参拝から始まり、学園長による学園史に至る本学の成立基盤や歴史を学ぶ内容となっている。「大学での学びを知る」は、ノートテイクやレポート作成、メールやネットリテラシーなど、大学での授業や課題に取り組むにあたって求められる基本的なスキルや学習態度への意識付けを行い、大学生活への円滑な導入を図ることを目的とした。

授業では、本学がオリジナルで開発した 4 つの教材、「京都光華の学びポートフォリオ」「ワークシート集」「文献資料集」「レポート作成のための資料集」を全受講生に配布している。授業では、ポートフォリオ、ワークシート、レポートなどを提出させ、採点、コメント等して受講生にフィードバックしている。

⑤総合英語Ⅰ・Ⅱ

2.1.6 節のとおり、2020 年度以降の ALC の e ラーニングで学修成果を高めるための教材を、2019 年度に研究開発した。

2.4　全学のアクティブ・ラーニング実践に関する調査結果

2.1～2.3 節のとおり、全学共通科目のアクティブ・ラーニングを推進しつつ、専門科目の授業にも波及させてきた。アクティブ・ラーニング化の推進は、各教員が個別に実践するだけでなく組織的に展開することが AP で重要になる。そこで、以下の推進過程で、キャリア形成学部から授業デザイン調査を実施し、EM・IR 部、FD 委員会で共有・議論して、全学的に展開した。

2015 年度：本学で開催された大学・短期大学部で合同の平成 27 年度 AP 成果報告会（**9.1 節**を参照）で、京都光華女子大学短期大学部の「必要に応じてのアクティブ・ラーニング化」に関する AP 成果報告を視聴し、本学の AP でも参考になると判断した。

2016 年度：キャリア形成学科の FD として、「鍛える教育」と「寄り添う教育」について、学科内の専任教員の担当科目について取組状況を調査して配布資料にまとめ、各専任教員が取組状況を報告・議論した。そして、9 月度 FD 委員会で共有、議論した。

2017～2018 年度：EM・IR 部が全学的に専任教員に対して授業デザイン調査を実施し、分析結果を FD 委員会で共有、議論した。**表 2.17** は 2017、2018 年度に実施の授業デザイン調査の結果で、2018 年度 9 月の FD 委員会で共有、議論した。両年度で大きな差はなく、ワークシート、発表、定期的課題提示、課題提出物のフィードバック、授業後の振り返りレポートなどが高い割合で実践されている。一方、予習範囲の指示は 3 割ほどであり、授業外学修をさらに促進させるために高い割合にしていくことが重要になる。

表 2.17　授業デザイン調査の分析結果

調査対象の専任教員と担当授業数

年度	専任教員数	提出数	提出率	専任教員の担当授業数	授業デザイン調査提対象の授業数
2018	115	75	65.2%	660	471
2017	111	72	64.9%	578	411

1．アクティブ・ラーニング等の授業手法

年度	授業中のワークシート	発表	議論・ペアワーク	定期的課題提示	課題・提出物のフィードバック	反転授業	ノートテイキング促進	クリッカー活用	授業後の確認テスト
2018	36.3%	38.9%	39.1%	40.6%	41.0%	5.5%	16.1%	1.3%	15.1%
2017	30.1%	33.5%	34.8%	38.8%	41.4%	3.7%	14.5%	1.6%	18.7%

年度	授業後の振り返り・レポート	セルフチェックシートの活用	ルーブリックの活用	SA・TA 活用	合宿	発表のリハーサル指導	授業外の授業内容の個別支援	ゼミの個別支援・面談
2018	32.1%	5.7%	5.9%	5.3%	0.0%	8.7%	20.4%	14.2%
2017	30.9%	—	—	6.9%	0.3%	9.2%	22.4%	11.4%

2．社会と連携した学修機会の提供

年度	外部講師活用	社会的施設の見学	フィールドワーク	学外の実習	地域の行政機関・NPO 等人材ネットワークの活用	産官学連携による教材作成
2018	15.7%	5.9%	2.3%	4.2%	3.4%	1.7%
2017	11.6%	5.3%	2.9%	4.0%	3.4%	1.6%

3．授業外学修の質を高める予習・復習の課し方

年度	予習範囲の指示	予習資料の作成・提供	予習教材等 LMS の活用	予習課題の提示と提出	復習範囲の指示	復習教材の提供	復習教材等 LMS の活用	復習課題の提示と提出
2018	28.2%	17.8%	5.1%	14.0%	22.7%	14.2%	7.0%	15.3%
2017	30.1%	19.0%	3.2%	15.6%	26.9%	20.1%	6.3%	19.3%

3．領域 B（授業外学修改革）

授業外学修は、学生のアクティブ・ラーニングを活性化するためには不可欠な要因である。そ

の活性化を効果的に実現させるには、学生の学習を支援する場が必要である。

①取組内容

本学では、学生の主体的な学習を支援する場として、2014 年 4 月、学習ステーションを開設した。学習ステーションでは、常駐の専任教員 1 名（2015 年度から 2018 年度まで配置、AP 担当教員）と専任職員 2 名（2019 年度 3 名）および学科教員兼務の学習アドバイザー4 名（1 名は情報リテラシー担当、2018 年度から配置）が、学生スタッフであるピア・サポーターと共同して、学習支援に当たっている。その学習支援は、（ｉ）教職員主導による取組と、（ii）ピア・サポーター主導による取組に大別できる。

（ｉ）教職員主導による取組

(1) 基礎学力向上のための取組

・企画講座（学習講座・教養講座）の実施

学習ステーションでは、開設年度である 2014 年度から 2017 年度の 4 年間、学生の基礎学力の向上を図り、専門学力の向上に繋げることを目的とした「学習講座」を、学習ステーション教職員が企画し、実施した（**表 1-①**）。

表1　学習ステーション企画講座

①　学習講座

2014年度

	企画講座名	実施回数	受講者数
前期	ノートテイク（ノートの取り方）講座	8回	38人
	国試対策勉強法	3回	135人
	なりたい専門家への道	2回	37人
	レポートの書き方相談会	6回	38人
	英語相談会	6回	2人
後期	英語相談会2	7回	4人
	解剖生理学生理学講座	5回	94人

2015年度

	企画講座名	実施回数	受講者数
前期	ノートテイク（ノートの取り方）講座	8回	39人
	文章作成術講座	6回	51人
	レポートの書き方講座	8回	28人

2016年度

	企画講座名	実施回数	受講者数
前期	文章作成術講座	6回	46人
後期	すらすら書きたい人のための文章講座	5回	14人

2017年度

	企画講座名	実施回数	受講者数
前期	すらすら書きたい人のための文章講座	9回	57人
後期	すらすら書きたい人のための文章講座	6回	20人

2019年度

	企画講座名	実施回数	受講者数
前期	総合英語　Questionコーナー	8回	11人

②　教養講座

2016年度

	企画内容	実施回数	受講者数
前期	パラドクスの哲学	1回	10人
	魔方陣を作ろう！	1回	5人
	肝と栄養	1回	3人
後期	ブラックバイトとは何か	1回	4人
	ブラック企業とは何か	1回	3人

2017年度

	企画内容	実施回数	受講者数
前期	第1回学ステシネマアワー「四月物語」	1回	4人
	ブラック企業って何？	1回	10人
	シチズンって何？	1回	6人
	第2回学ステシネマアワー「チェブラーシカ」	1回	4人
	けんかにならない決定の方法	1回	3人
	人権映画観賞会	1回	8人
	ブラックバイトって何？	1回	2人
	シチズンシップの話をしよう	1回	5人
	自分って何？	2回	140人
後期	第4回学ステ・シネマアワー「この世界の片隅に」	2回	13人
	30分でわかる哲学	1回	8人
	第5回学ステ・シネマアワー「ハンナ・アーレント」	1回	4人
	30分でわかるユダヤ思想	1回	3人

2018年度

	企画内容	実施回数	受講者数
前期	30分で分かるソクラテスの哲学	1回	9人
	30分で分かるアメリカ	1回	7人
	30分で分かる自由論ー自由ってなに？	1回	5人
後期	科学的な勉強の方法	1回	0人
	鏡の中の世界（鏡映描写）	1回	6人
	30分で分かるニーチェの哲学	1回	6人

学習講座の企画は、学習アドバイザーと学習ステーション常駐教職員が行った。主に初年時学生を対象とし、学生が大学・短大で学ぶ上で必要とされる「ノートテイク」や「レポートの書き方」など基礎的な学習技能・内容を身につける講座である。講座の目的は、大学の授業に対する戸惑いや不安を解消し、学習への円滑な導入を図るとともに、専門教育へ繋いでいくことにある。

学習ステーションでは、これらの講座を、初年次学生の学びの不安を軽減するためだけのものではなく、学生がアクティブ・ラーナー（主体的な学習者）となるために必要な最初の仕掛けと位置づけた。2018 年以降「ノートテイク」や「レポートの書き方」、「文章作成」に関する講座の内容は、全学必修の基礎教養科目（2019 年度は、アカデミックスキル入門、アカデミックライティング）に組み込まれた。

また、2019 年度には、「総合英語　Question コーナー」を開設した。この講座の対象は、「英語が苦手」「授業『総合英語』が難しい」と受けとめている学生である。「総合英語」の授業担当教員が前期期間中、毎週火曜日 12：00～13：30 に、学習ステーションカウンターで質問を受け付けるというものである。8 回実施し、11 名が参加した。

上記の学習講座に加えて、2016 年度から 2018 年度まで学生が知っておくべき内容を解説する 1 回 30 分の教職員による「教養講座」を企画し、実施した（**表 1-②**）。この講座は、2019 年度から、後述の「ピアサポ企画」に組み入れ、ピア・サポーター（学生）主導で行われるようになった。学生が、講座を通して学科の専門的な学びを紹介することによって、参加学生同士が学科や学年を超えたつながりを作り、さらに卒業後の在り方を考えるきっかけとなることを想定した取り組みであった。

表2　ピア・サポーター学科・専攻別人数

学部	学科	専攻・コース	2014	2015	2016	2017	2018	2019
キャリア形成学部	キャリア形成学科		4	4	8	11	8	4
健康科学部	心理学科		4	3	4	3	3	5
	健康栄養学科	管理栄養士専攻	3	3	7	4	3	5
		健康スポーツ栄養専攻	2	2	4	3	4	3
	医療福祉学科	社会福祉専攻	3（※1）	3（※1）	2	2	3	4
		言語聴覚専攻	0（※2）	4	4	7	8	6
	看護学科		3	2	8	8	8	8
こども教育学部	こども教育学科	学校教育コース	3（※3）	2（※3）	2	0	3	6
		幼児教育コース			2	2	2	1
短期大学部	ライフデザイン学科		3	4	4	4	3	3
合　計			25	27	45	44	45	45

※1：キャリア形成学科福祉専攻の学生　、　※2：1期生　、　※3：短期大学こども保育学科の学生

(2) 正課の授業と連携した取組

・授業外学習支援の実施

学習ステーションは、授業外学修支援の拠点として、授業外課題の作成やテスト対策などの支援を、授業担当者と綿密に打ち合わせ、授業の進行を踏まえた上で実施した。2014 年度から AP 事業においてパイロット教科に指定された「シチズンシップ」や「数と計算Ⅰ・Ⅱ」、「仏教の人間観Ⅰ（前期）・Ⅱ（後期）」に加え、2018 年度には「京都光華の学び」、2019 年度には「アカデミックスキル入門」などである。

なかでも「仏教の人間観Ⅰ・Ⅱ」は、毎回の授業後のリフレクションペーパーの作成に加え、1 年生にとって不慣れで苦手なレポート課題が複数回課されるため、学生にとって非常に学習負荷が大きい。そのため、多くの学生が支援を求め学習ステーションを訪れる。このような学生一人ひとりに、よりきめ細かな支援を行なうため、2015 年度から、ピア・サポーター学生による課題作成時の支援の制度（通称ピア・チューター制度、（ⅱ）参照）を導入した。「仏教の人間観Ⅰ・Ⅱ」における学習ステーションでの授業外学習支援状況の詳細は、**2.1.1 節**で述べている。

（ⅱ）ピア・サポーター主導による取組

学習ステーションでは、各学科・専攻の 2 年生以上の学生が推薦、選出され、ピア・サポーターとなり学生支援を担当した。2018 年度からは、公募による募集を開始、2019 年度は面接による選考の結果、45 名が任命された（**表 2**）。

ピア・サポーターは、学生の最も身近な存在として、学習支援から学生生活、就学に関する支援まで行う。学習ステーションは、ピア・サポーターを配置することにより、初年次学生の大学教育への円滑な導入とその学習習慣の確立、学習コミュニティー形成の起点となり、学内における主体的な学習の場の構築、学生の持続性のある自己成長力の育成を目指した。

学習ステーション開設当初（2014 年度）、ピア・サポーターによる学生支援・学習支援の取組は、低年次の学生が支援を必要とする履修登録時や定期試験期間前という時期にピア・サポーターをスポット的に配置して、学生支援の充実を図るためのものであった。その後、2015 年度には正課の授業「仏教の人間観Ⅱ」におけるレポート課題の作成指導（ピア・チューター業務）を、2016 年度にはカウンターでの学習相談業務や学科・専攻ごとの必要性に応じた企画を、2017 年度からポスター発表などの学園祭での取組を、そして 2019 年度には PC 講座の企画など、ピア・サポーターによる学習・学生支援の取組は拡大していった。

ピア・サポーターによる学生支援は、その業務の内容によって、(1) カウンターでの学生相談業務、(2) 学生のニーズに沿った学習支援、(3) 正課の授業と連携した授業外学習の支援（チューター業務）に分類される。

(1) カウンターでの学生相談・学習相談業務（2016 年度から実施）

2016 年度からピア・サポーターによる学習相談コーナー「ピアサポカウンター　学びの窓口」を設置した。場所は同年学習ステーション地下 1 階に増設された学習ラウンジ内であった。各学科・専攻のピア・サポーターが交代で毎日 16 時 10 分から 17 時 40 分まで勤務し、学科の学びに関することをはじめに学生生活全般についての相談を受け付けている。

表3　ピアサポカウンター学びの窓口稼働状況

	2016	2017	2018	2019
相談学生数（人）	15	24	41	159
相談日数（日）	110	99	94	120
担当ピア・サポーター数（人）	38	33	36	40

表 3 のように、開設当初は認知度が低く、相談に訪れる学生の数は少なかった。そのため、2019 年度は、より多くの学生に認知されやすい 1 階オープンスペース内のカウンターに移設した。相談に訪れた学生数は 159 名と過去最高となった。2019 年度の相談内容の主なものを挙げると、レポートなどの課題作成について、秘書検定などの資格取得について、履修登録について、就活について、PC などの情報機器の操作についてなどがあった。

2019 年度は、ピアサポカウンターをオープンスペース内のカウンターに移設したこともあり、相談に訪れる学生数は、2018 年度の 41 名から 159 名と約 4 倍に増えた。場所がわかりやすく、相談しやすいことに加え、ピア・サポーターの活動の意義が認知されていった結果であると考えられる。ピア・サポーターの一人は、「学ステには助けてくれる誰かがいる。だから今の私がある」と 1 年次を振り返っている。

(2) 学生のニーズに沿った学習支援

・履修登録相談会、定期試験前学習相談会

履修登録相談会と定期試験前学習相談会は、どちらも主に低年次学生を対象に実施している。履修登録相談会における相談内容は、履修登録の内容から授業に関する情報、学習の仕方、学生生活についてなど多岐にわたる。相談に訪れる学生の数は、実施年度や学科によって異なるが、全学科を合計

すると 300 名を超えるまでに増加している（**表 4**）。

表4　履修登録相談会　実施状況

学科	専攻	2014	2015	2016	2017	2018	2019
キャリア形成		17	19	19	28	32	51
心理		12	2	3	0	7	44
健康栄養	管理栄養士	76	25	36	27	38	57
	健康スポーツ栄養		2	3	16	26	21
医療福祉	社会福祉	4	10	1	9	10	5
	言語聴覚		6	38	13	55	28
看護		37	5	26	58	73	71
こども教育		0	0	29	15	53	22
ライフデザイン		7	0	5	2	6	8
相談学生数　合計		153	69	160	168	300	307

相談に訪れる学生の数は、実施年度や学科によって異なるが、全学科を合計すると 300 名を超えるまでに増加している（表 5）。1 年生が参加しやすい時間帯に実施するなど日程を調整したこと、実施内容を工夫したこと、さらには、ポスターやチラシを制作、配布するなど、広報活動を積極的に行ったことなどが増加に結び付いた要因として考えられる。

定期試験前学習相談会は、前期、後期の定期試験の 2～3 週間前に、各学科・専攻単位で実施している（**表 5**）。相談会では、試験に向けての勉強法など試験対策のアドバイスのほか、レポート作成などの支援も行われている。また、数は少なかったが、相談会形式をとらず、授業担当教員を招き補習や学習会を行う学科やピア・サポーターが講師となり学習会を行う学科があった。

表5　定期試験前学習相談会実施状況（前期・後期の合計）

学科	専攻	2014	2015	2016	2017	2018	2019
キャリア形成		2	0	1	0	0	2
心理		6	0	0	0	4	6
健康栄養	管理栄養士	8	6	10	11	13	21
	健康スポーツ栄養	0	1	3	2	2	19
医療福祉	社会福祉	5	0	3	9	14	14
	言語聴覚	実施せず	20	53	67	31	62
看護		27	17	47	41	17	24
こども教育		1	実施せず	8	16	14	28
ライフデザイン		0	2	4	0	2	1
相談学生数　合計		49	46	129	146	97	177

・ピアサポ企画

ピアサポ企画は、2016 年度から始まった。各学科・専攻のピア・サポーターが、所属する学科・専攻のニードに応じた企画を提案し、実施するという内容である。**表 6** は、2016 年度から 2019 年度までに実施した取り組みを示している。

企画内容、参加者数ともに年々増加している。実習・国試報告会や就活相談会という実習や国家試験、就職活動を終えた先輩ピア・サポーターが実習を通して学んだことや国試や就活に向けての心構えを同じ学科の後輩たちに伝える企画から、言語聴覚専攻の「当事者の方に聞いてみよう！失語症の

表6　学科・専攻ごとのニードに応じた企画（ピアサポ企画）実施状況

2016年度

	学科・専攻	企画内容	実施回数	参加者数
前期	こども教育	保育所実習報告・相談会	1回	3人
後期	看護	解剖生理学学習会	8回	※18人
		「国試を語る・領域別実習を語る」会	1回	8人

2017年度

	学科・専攻	企画内容	実施回数	参加者数
前期	言語聴覚	実習を語る会	1回	21人
	こども教育	ここが困った、実習簿の書き方（幼稚園）	1回	8人
	ライフデザイン	就活相談会	1回	3人
後期	看護	解剖生理学学習会	10回	※20人
		「国試を語る・領域別実習を語る」会	1回	20人
	全学科同企画	学園祭企画「女子大生による女子大生のためのキャリア形成論」	1回	30人

2018年度

	学科・専攻	企画内容	実施回数	参加者数
前期	言語聴覚	実習報告会	1回	34人
		レポート作成	3回	12人
後期	言語聴覚	SLTA練習会	2回	19人
	心理	企画講座（鏡映描写）	1回	6人
	社会福祉	実習相談会・茶話会	1回	9人
	こども教育	実習報告会	1回	4人
	ライフデザイン	就活相談会	1回	6人
	キャリア形成	インターンシップ相談会	1回	0人
	看護	解剖生理学学習会	10回	※18人
		「国試を語る・領域別実習を語る」会	1回	20人
	全学科合同企画	学園祭企画「女子大生による女子大生のためのキャリア形成論　vol.2」	1回	24人

2019年度

	学科・専攻	企画内容	実施回数	参加者数
前期	言語聴覚	実習のほんとのところ	1回	19人
		勉強ってどうするの	1回	27人
	こども教育	実習報告会	1回	6人
	看護	模擬カンファレンス	1回	33人
	ライフデザイン	おしゃべり会	1回	4人
	心理	心理学って身近なの？	1回	6人
	キャリア形成	レポートの書き方、”ゆるっと”相談会	1回	0人
後期	社会福祉	実習前相談会	1回	11人
		先輩の体験を聞こう！「国家試験・実習を終えて報告会」	1回	★2/25実施予定
	言語聴覚	当事者の方に聞いてみよう「失語症の方を迎えて」	1回	7人
	全学科合同企画	いまさら聞けないPC講座	6回	5人
	全学科合同企画	学園祭企画「女子大生による女子大生のためのキャリア形成論　vol.3」	1回	46人
	キャリア形成	インターンシップ相談会	1回	1人
	ライフデザイン	ライフ的！就活相談会	1回	0人
	こども教育	絵本っておもしろい	1回	2人
	心理	ストループ効果を体験しよう	1回	1人
	看護	解剖生理学学習会	10回	※12人
		「国試を語る・領域別実習を語る」会	1回	★3月実施予定

※登録者数

方を迎えて」や心理学科のワークショップ「ストループ効果を体験しよう」、こども教育学科の「絵本っておもしろい」のような専門の学びを学科を超えて共有しあう企画まで、広がりを見せている。参加した学生からは、「（実習報告会に参加して）実習がどんなものかをイメージできた。事前に何をしておけばよいのか、わかった」や「（他学科の学びであるストループ効果を体験するワークショップに参加して）体験できる機会がないので、今回できてよかった」の声が聞かれた。直接先輩から話を聞くことが、実習に対する不安を軽減させ、学びの内容に関心を高めたことがわかる。

・あかね祭（学園祭）における取組

2017 年度からピア・サポーターは、本学の学園祭（あかね祭）にて「女子大生による女子大生のためのキャリア形成論」と題した企画を開催してきた。この企画は 2 部構成で、第 1 部のポスターセッションは、現役のピア・サポーターが学科・専攻ごとに 4 年間・2 年間、何を学び、どこを目指すのかを 1 枚のポスターにまとめ、後輩学生や学外者に発表するというものである。ポスターセッションに参加した学生から、「4 年間の学びが見通せた。何を身につけるべきかわかったうえで勉強できる」という感想があった。今の学びが、将来の自分に繋がっていることを具体的にイメージすることができたようである。

第 2 部は、2017 年度、2018 年度は、総合職や専門職として社会で働く元ピア・サポーターの卒業

生を招き、シンポジウムを企画、学生時代が現在の仕事にどう生かされているかを観点に議論を行った。2019 年度は、将来の多職種の連携を踏まえ学科の専門的な学びを共有すべく学習ステーションから立ち上がった組織であるレインボープロジェクトと共催で、医療的ケアの必要な子供たちを招き、彼らとともに遊び触れ合うことで、日々の学びを実践として深めていくという取り組みを行った。

・今さら聞けない PC 講座

今年度、office365 が導入されたこともあり、後期に入っても操作に不慣れな学生が質問に訪れることが多かった。そのため、11 月下旬という時期ではあったが、6 回（11 月 28 日、29 日、12 月 5 日、6 日、12 日、13 日）の「今さら聞けない PC 講座」と題した講座を開催した。講座はピア・サポーター主導で行った。講座開催の主な目的は、PC に慣れてもらうことにあったが、次年度 4 月、新入生を対象にしての本格的な運用のための試行という意味合いもあった。

ピア・サポーターは、情報支援担当の学習アドバイザー教員による 2 回の研修（10 月 28 日、30 日）を受けたのち講座を企画し、実施した。この講座の参加者は 5 人だった。講座終了後、この講座を企画した学生は、取り組みを振り返って「企画」と「時期」の面から次年度実施に向けて改善点を指摘した。

(3) 正課の授業と連携した授業外学習の支援（ピア・チューター制度）

ピア・サポーターが正課の授業と連携し、ピア・チューターとしてその授業外学習の支援業務についたのは、「ICT 演習Ⅰ・Ⅱ」を中心とする情報系の学習支援（2018 年度）と「仏教の人間観Ⅰ・Ⅱ」におけるレポート課題作成支援（2015～2019 年度）、そして「アカデミックスキル入門」（2019 年度）においてである。ここでは、2019 年度取り組んだ「仏教の人間観Ⅰ・Ⅱ」と「アカデミックスキル入門」について報告する。

・仏教の人間観Ⅰ・Ⅱ、アカデミックスキル入門

「仏教の人間観Ⅰ・Ⅱ」と「アカデミックスキル入門」におけるピア・チューター制度とは、学生の中からレポート成績が優秀な者を授業担当教員と学習ステーションスタッフ教職員が選抜し、レポート作成時や授業のリフレクションペーパー再提出時の支援を担当するというものである。

表7　仏教の人間観におけるピア・チューターの活動状況

	2015	2016			2017	2018	2019
	仏教の人間観Ⅱ	仏教の人間観Ⅰ	仏教の人間観Ⅱ	合計	仏教の人間観Ⅱ	仏教の人間観Ⅱ	仏教の人間観Ⅱ
担当ピア・サポーター数（人）	4	8	12	15	16	17	14
総指導時間（時間）	248	81	344.8	425.8	180.5	128	195.3
指導日数（日）	28	12	29	41	50	39	30
ピア・サポーター延べ人数（人）	66	38	121	159	104	75	95
指導を受けた学生数（人）	*	60	226	286	335	110	429

＊指導を受けた学生の数は、学生からの報告書に明記されている分だけを記載。

表8　アカデミックスキル入門における ピア・チューターの活動状況

	2019
	アカデミックスキル入門
担当ピア・サポーター数（人）	5
総指導時間（時間）	48
指導日数（日）	8
ピアサポーター延べ人数（人）	24
指導を受けた学生数（人）	56

＊指導を受けた学生の数は、学生からの報告書に明記されている分だけを記載。

「仏教の人間観Ⅰ・Ⅱ」では 2015 年度後期から、「アカデミックスキル入門」では 2019 年度からこの制度を導入した。**表 7** は、2015 年度から 2019 年度までの「仏教の人間観Ⅰ・Ⅱ」におけるピア・チューターの稼働状況である。**表 8** は、「アカデミックスキル入門」におけるピア・チューターの稼働状況である。2019 年度は、「アカデミックスキル入門」で延べ 56 名、「仏教の人間観Ⅱ」で延べ 429 名の 1 年生が支援を受けている。年度により増減はあるが、多くの学生がピア・サポーターたちの支援を受けていることが読み取れる。

②取組の点検

学習ステーションにおける学習支援の取組が、学生の学習行動に与える影響について検証する。

学習ステーションでは、利用学生の状況や学習内容を調査するためにアンケートを実施している。2019 年度の調査は、2020 年度 1 月に実施した。209 人から回答があった。**図 9** は、アンケート結果である。

アンケート結果では、回答者、つまり学習ステーションで学習している学生の 44%が 1 年生、20%が 2 年生であった（**図 9-1**）。前述のように、これらの低年次学生は、学習ステーションで教職員やピア・サポーターからの支援あるいは見守りを受け、学習習慣を身につけていく。あらためて、学習ステーションが、支援を求めて訪れる多くの低年次学生の学習支援を行う場であることを確認した。では、学生は、学習ステーションをどのように利用しているのだろうか。

アンケート結果から、学生は、学習ステーションが意図した通り、長時間にわたり（**図 9-2**、1 時間以上学習している学生は、約 80%）、授業の予習や復習（**図 9-3**、45.5%）はじめ、授業課題（**図 9-3**、84.7%）に取り組んでいることが分かる。

学生は、学習ステーションに集り（**図 9-4**、グループで利用 74%）、グループ学習を行なうことで、「わからない」「できない」に気付き「わかる」「できる」にするための取り組みをしている。グループ学習について、86.3%の学生が効果的であると答えている（**図 9-5**）。

学生は、学習ステーションで同学科あるいは他学科の友人と集まり、互いに「教え合い、学び合う」ことを通して、理解を深めていく。その経験の繰り返しこそ、学生が、学習習慣を身に付けていく（図 9-6、32.5%）過程であり、結果として、成績の向上に結びついていく（**図 9-6**、62.2%）と考える。

低年次の学生がこのように学習習慣を身につけ、自律的に学習に取り組んでいくためには、前に述べた「仏教の人間観」の課題のような何らかの仕掛けが必要である。しかし、学年が上がるにつれ、学生たちは 1 年次の経験をもとに自発的に集まって学習に取り組むようになる。このような自発的なピア学習グループの例を、看護学科や健康栄養学科管理栄養士専攻、医療福祉学科社会福祉専攻の「国家試験」対策グループに見ることができる。例えば、看護学科 4 年生の中に、毎年、グループ学習ルームを主な学習場所として「看護師国家試験」のための学習を行うグループが現れる。彼らの学習方法は、各自が自学習を進めながら、必要に応じて互いに教え合うというスタイルである。2019 年度には、4～8 人くらいで構成されたグループが 4～5 あった。その中でも 2 グループは、部屋が利用できる日は、ほぼ毎日（67 日間と 90 日間）、利用時間は午前中から夜遅くまで、ほぼ 1 日学習していた。

上記の例で示したように学生は、4 年間の中で各自の学習行動を変容させながら自律的な学習習慣を身に付けていく。その成長の始まりに教職員が直接関与するのではなく、先輩からの支援を起点としたネットワークを構築することによって広がりをもたせるべきであると捉えている。

今後のありかたとして、教職員が行う支援が、支援を求めている学生ではなく、学生支援を行う学生支援者、つまりピア・サポーターの育成に注力すべきであろう。

図9-1 回答者の学年

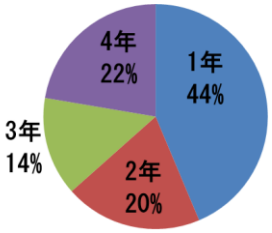


図9-2 学習時間

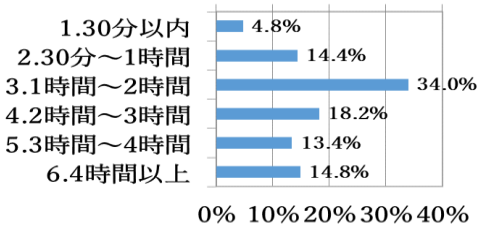


図9-3 学習の内容（複数回答可）

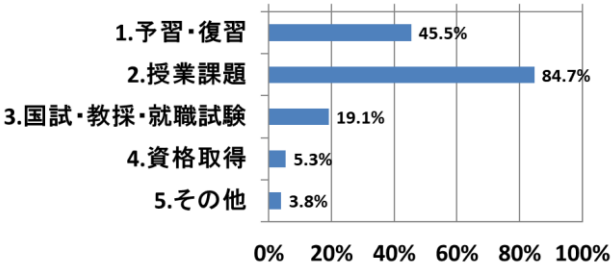


図9-4 利用の形態

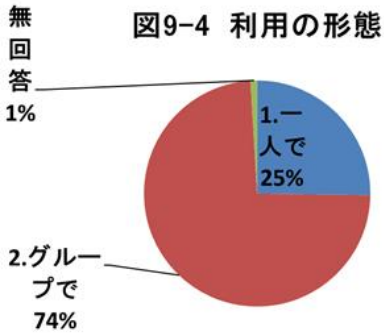


図9-5 グループ学習の効果

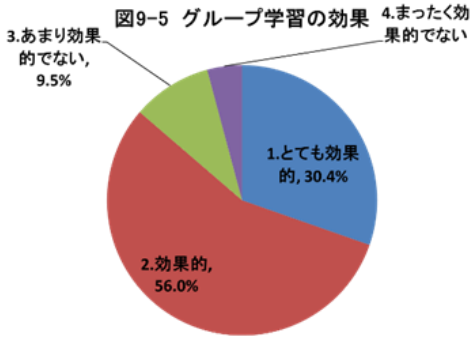
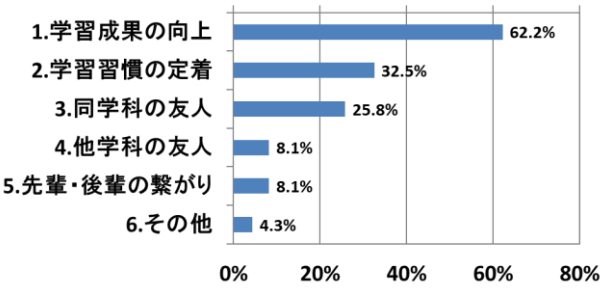


図9-6 得られたもの（複数回答可）



4. 領域 C（学修成果の可視化）

学修成果の可視化の方法として、ルーブリックがよく使われる。ルーブリック表は、通常は行方向に評価観点、列方向に評価水準のマトリクスで、交差する各セルに該当する言語表現を記述した表である。授業担当教員あるいは受講学生が、レポート、プレゼンテーション、実習パフォーマンスなどの学修成果を定量的に評価するためにルーブリックは使われる。ルーブリックを使うことで、評価観点が明確化し、受講学生は評価観点を意識して学修することで目的達成を志向した学修になる。授業担当教員にとっては、評価のあいまいさがなくなり、より客観的な評価が可能になる。

ルーブリックの評価として、①教員が評価、②学生が評価（セルフチェック）、③教員・学生の双方が評価、の 3 つの場合がある。**図 1.2** の本学の AP の取組図内に記載の「セルフチェック」は、上記②の学生の自己評価の意味で使っている。

4.1 授業での学修成果の評価

4.1.1 初年次レポート

2014 年度は、各学科で、基礎ゼミ等の授業で、それぞれ異なる授業内容・方法でノートの取り

方や要約の仕方、レポート作成などを指導していた。しかし、全学科に共通した汎用的技能であり、全学的に共通した教育内容・方法で指導したほうが効果的、効率的であると議論された。

2.1.4 節で詳述のとおり、2016 年度の基礎・教養科目の教育課程の変更で、全学科 1 年生前期の必修科目「京都光華の学び」を置き、アカデミックスキルについて全学科で共通の授業内容・方法で開講された。アカデミックスキルのうち、レポート作成力を高めるために、学生が提出したレポートを、**添付資料 4.1** のルーブリックと**添付資料 4.2** の減点表で評価し、添削レポートと一緒に返却した。以下の推進過程でルーブリック実践の推進を図った。

2014～2015 年度：各学科でレポート作成の方法を授業で指導していた。キャリア形成学部では、学生が提出した「学びの報告書」を、ゼミ担当教員が添削し、ルーブリック評価してフィードバックしていた。

2016～2018 年度：「京都光華の学び」（全学 1 年生前期必修科目）が新たに置かれた。**表 4.1** は、2018 年度の複数クラス、担当教員による、ルーブリックと減点表の評価結果である。担当教員による評価結果の差は大きかった。全クラスの再提出率の平均は 50%弱で、厳しくレポート評価し、加筆修正して再提出を課すことで、初年次レポート技法の習得を目指した。再々提出の 3 人の学生は、**3 章**で述べた学習ステーションの教職員と連携し、協働して学習支援を行った。

2019 年度：**2.1.4 節**、**2.1.5 節**のとおり、2019 年度のリベラルアーツ教育科目の教育課程の変更で、前期「アカデミックスキル入門」、後期「アカデミックライティング」として開講された。

表 4.1　京都光華の学びでのレポート評価結果

教員	ルーブリック（点）	減点（点）	総合評価（点）	合格（人）	合格率（%）	再提出（人）	再々提出（人）	再々々提出（人）
A1	60.5	7.3	53.2	13	46.4	15	4	
A2	67.3	7.8	59.5	15	48.4	16	0	
B1	68.8	9.7	59.1	29	48.3	31	8	
B2	60.5	7.3	53.2	13	46.4	15	0	
C	75.3	9.2	66.1	22	75.9	7		
D	95.2	0.9	94.3	31	100.0	0	0	
E	75.1	5.9	69.2	23	74.2	8	0	
F	60.4	9.8	50.6	10	35.7	18	4	
G	73.1	13.4	59.7	19	59.4	13	2	
H	72	16.2	55.8	13	44.8	16		
I	72.1	10.7	61.4	11	42.3	15	2	
J	73.6	25.7	47.9	7	25.9	20	11	3
平均	71.2	10.3	60.8	17.2	54.3	14.5		

4.1.2　シチズンシップ

2.1.2 節では主に、授業時の積極的で深い思考を伴う学びを促進するためのアクティブ・ラーニング手法（主に「論争的問題」の導入）の成果について詳述した。本節では、2014 年度内に AP

で開発した、光華 navi ルーブリックシステムを使った評価について述べる。

添付資料 4.3 は授業で使ったルーブリック表で、政治リテラシーを高めるための行動を、学生が自己評価できるものを作成して提示した。具体的には、①メディアからの情報収集、②書籍からの情報収集、③異なる意見への理解、④AHP の活用、⑤意思決定、⑥投票行為の 6 項目であった。学生は、この 6 項目のパフォーマンスについて、授業期間の複数回（2016 年度は 3 回、2017 年度は 2 回）、評価した。また、第 14 回の授業時には、グラフ化されたルーブリック経過表を確認する機会を設け、本授業における成長と今後の伸長目標を記述するリフレクションペーパーを作成した。光華 navi ルーブリックシステムの開発、実施の推進過程は以下のとおりである。

2014 年度：ルーブリック表を作成して紙で受講生が自己評価し、回収・集計しデータ入力のうえ分析していた。この労力は大きく、AP で光華 navi ルーブリックシステムを開発した。

2015～2019 年度:光華 navi ルーブリックシステムを使って､受講生はルーブリック評価した。授業担当教員は光華 navi から評価データをダウンロードして分析し、活用した。

以下の**表 4.2** は、2017 年度の分析結果である。どのクラスとも授業の前半よりも後半の方が高い水準となっている。しかし、すべての項目において水準 3 を超えることはできなかった。特に、「書籍からの情報収集」については、後半においても水準 2 を超えることはできなかった。なお、この結果は昨年度と同じ傾向である。しかし、向上率が最も高いのもこの項目であり、現在の学生にとって、情報収集する際に書籍を利用することのハードルの高さがうかがえる。

表 4.2　授業の前半と後半のルーブリックによる自己評価

クラス	a		b		c		d	
授業	前半	後半	前半	後半	前半	後半	前半	後半
メディアからの情報収集	2.60	2.63	2.62	2.85	2.28	2.66	262	2.84
書籍からの情報収集	0.99	1.99	0.65	1.53	0.77	1.89	0.65	1.55
異なる意見への理解	2.04	2.93	1.96	2.61	2.17	2.66	1.96	2.62
AHP の活用	0.03	2.62	0.11	2.39	0.30	2.48	0.11	2.39
意思決定	2.19	2.85	2.32	2.61	2.30	2.75	2.31	2.61
投票行動	1.64	2.88	2.02	2.30	2.24	2.75	2.02	2.30

4.1.3　情報活用力

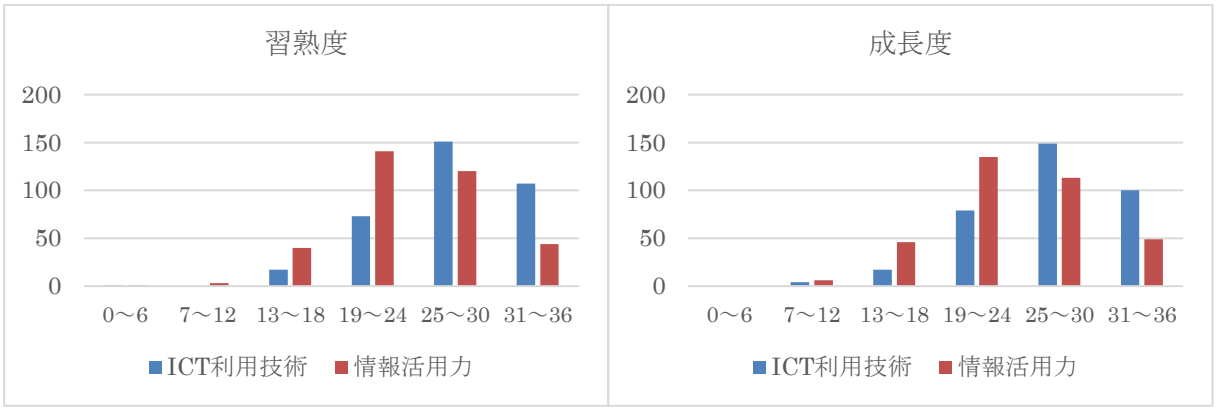
2.1.3 節で詳述のように、2014 年度は、ICT 演習は 10 クラス以上で授業内容・レベルを統一、標準化して開講していた。2014 年度に、コンピュータリテラシー（操作技能）と情報活用力（総合知識）の観点で詳細項目のルーブリック表を作成して評価を試行した。しかし、実際の適用ということを考えると、教員が学生を評価するにしても学生が自己評価するにしても、その実施はかなり困難が予想されるものとなった。

そこで、より簡易的な方法でこの科目を受講したことによる習熟度（絶対値）と成長（相対値）を受講生自身がセルフアセスメントできる方法を検討し、作成したアセスメントシートが**添付資料 4.4** である。受講生は、後期最後の授業でこのアセスメントシートに回答し、集計データを分析して、当該年度の学修成果の指標として、次年度の改善等に活用した。情報活用力アセスメントシートの開発、実施の推進過程は、以下のとおりである。

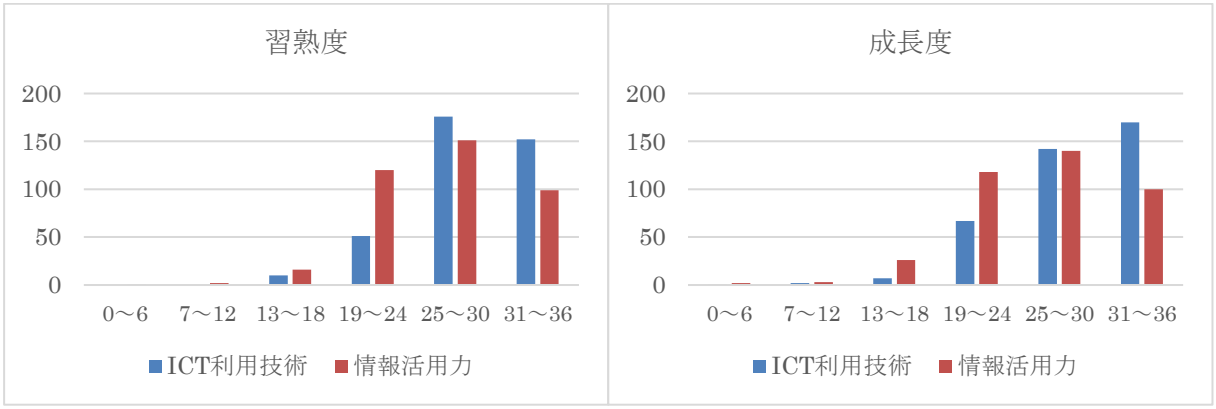
2014 年度：キャリア形成学部で、ICT 演習Ⅰ・Ⅱをアセスメントする詳細なルーブリック表を作成した。

2015 年度：キャリア形成学部で、受講生が自己評価するための、情報活用力のセルフアセスメントシートを作成した。

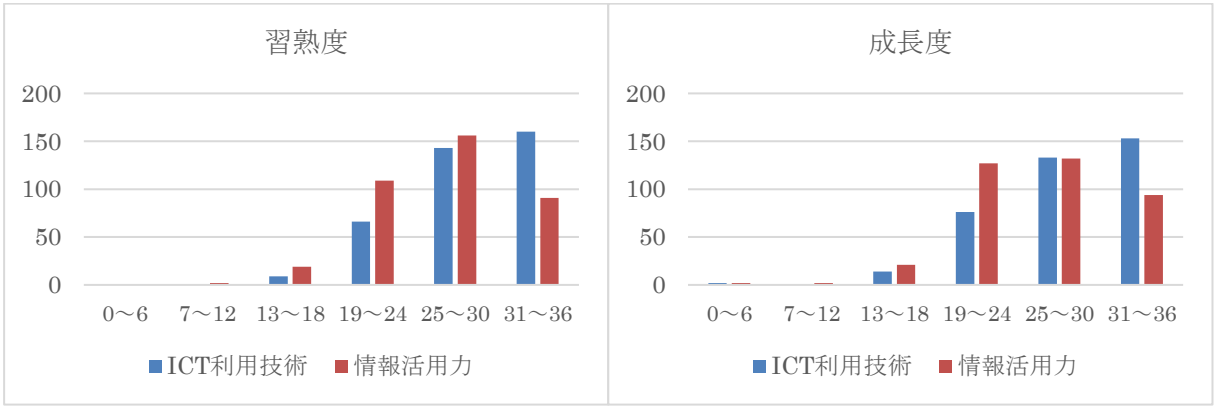
(a) 2016 年度



(b) 2017 年度



(c) 2018 年度



(d) 2019 年度

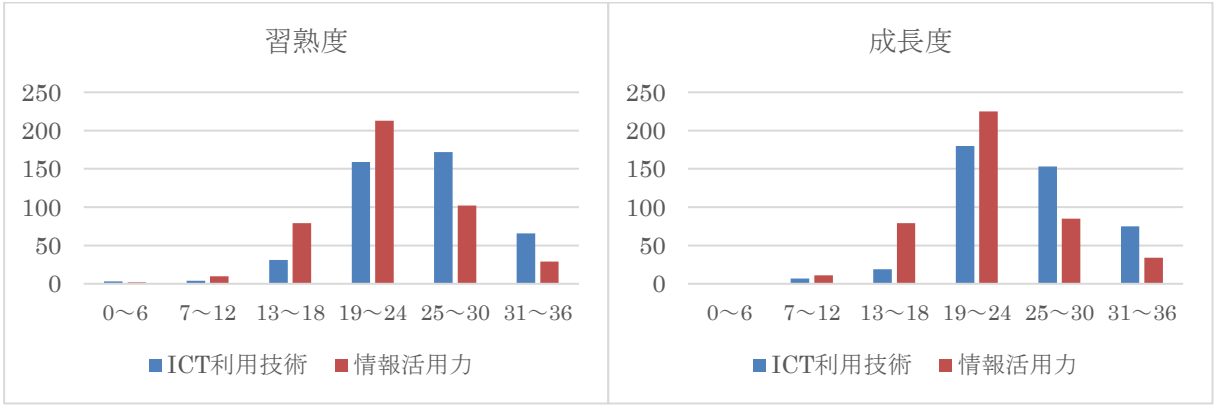


図 4.1　情報活用力アセスメントの 4 年間分の分析結果

2016～2019 年度 : 後期最終授業で受講生は、2016～2018 年度は紙のマーク回答方式で、2019 年度は光華 navi で、セルフアセスメントシートにより自己評価した。そのデータを入力、集計、分析し、次年度の改善等に活用した。

図 4.1 は、ICT 演習Ⅰ・Ⅱの情報活用力アセスメントシート（**添付資料 4.4**）で 2016～2019 年度に受講生が自己評価した結果である。ICT 利用技術、情報活用力のいずれも、設問 12 問で 0～3 の 4 段階評価であったため、グラフの横軸の範囲は 0～36、縦軸は度数である。2016～2018 年度は、全体的には非常によく似た傾向を示している。「習熟度」については、利用技術、情報活用力ともに「ある程度自信がある」に該当する層が多く、「達成度」については、情報活用力は同じく「できるようになった」に該当する層、利用技術は「すごくできるようになった」に該当する層が多いことがわかる。受講生全体の傾向として、この授業を受講したことで、それなりに自信を持ち、また成長したと感じていると考えられる。ところが、2019 年度はこれまでとは傾向が大きく異なり、厳しめの自己評価をしていることを示す結果となっている。この結果は、前年度より高い水準の教科書に 2019 年度後期から変更したことが要因と考えられる。

4.1.4 チーム・プレゼンテーション

2.2.1 節のように、キャリア形成学科の 1、2 年生のプロジェクト科目で、個人およびチームでのマネジメント力、社会人基礎力が向上した。1 年次「プロジェクト入門Ⅰ・Ⅱ」に関して、前期のⅠは 11 月のあかね祭の出展に向けた企画書と活動計画、収支計画をチームで作成し、後期のⅡはプロジェクト実行の後、活動結果を分析し、教訓と改善点をまとめ総括報告書を作成した。

添付資料 4.5 は前期、**添付資料 4.6** は後期の、チーム・プレゼンテーションで使われたルーブリック評価表である。

表 4.3　2018 年度　前期プレゼンテーション評価結果

チーム№	参加人数	発表内容	伝え方	質問対応	発表態度
A	9/9	2.83	2.71	2.74	2.76
B	9/12	2.97	2.72	2.52	2.80
C	9/11	3.19	2.98	2.80	2.97
D	10/12	3.18	3.16	2.87	3.13
E	10/12	3.12	3.03	2.90	3.02
F	12/12	3.09	2.83	2.60	2.81
G	12/12	2.89	2.58	2.65	2.78

表 4.4　2018 年度　後期プレゼンテーション評価結果

チーム№	参加人数	発表内容	伝え方	質問対応	発表態度
A	8/9	3.12	2.66	3.00	2.97
B	11/12	3.78	3.54	3.21	3.27
C	11/11	3.11	2.78	2.97	2.98
D	12/12	3.50	3.19	3.08	3.14
E	11/12	2.75	2.43	2.29	2.63
F	12/12	3.45	2.82	2.82	3.03
G	12/12	3.26	2.89	2.91	3.05

表 4.3 は、2018 年度前期のルーブリック評価の結果で、「参加人数」は分母がチームの全人数、分子がプレゼンテーションに出席した人数を示す。表の網掛けは、各項目の上位 3 チームを表す。前期評価では、上位 3 チームが全項目で固定している。上位チームが偏ることは 2017 年度にも

見受けられた。ルーブリック評価に慣れないことで、プレゼンテーションの印象が全項目の評価に影響を与えていることが推察されることをフィードバックし、ルーブリックの内容を再確認するよう伝えた。また、欠席者が多いこともチームワークの観点から好ましくないことを指摘した。

表 4.4 は、2018 年度後期のルーブリック評価の結果で、前期の**表 4.3** と比較して、各項目の上位 3 チームが固定的でなくなった。この結果から、ルーブリックの評価観点が身につき評価できた学生が増えてきたことが推察される。前期から後期で評価が上がった B チームの学生にヒアリング[1]した結果、後期の発表前に「前期での評価が低かった点についてチーム内で話し合いを行った」との発言があり、後期では前期のフィードバックを意識したことがわかった。当初、学生同士のルーブリック評価を授業内で公表することにためらいはあったが、この事例から相互評価のフィードバックは、学修成果を向上する効果があることがわかった。

4.1.5 科目の到達目標の達成度

2014 年度の時点で、各学科でディプロマポリシー（DP）、カキュラムポリシー（CP）、カリキュラムマップ（CM）が策定され、各科目の到達目標と関連する DP との紐づけが設定されていた。2016 年度に、授業全体に占める各到達目標の配分割合が記載され、到達目標と関連する DP 項目が 2 つ以内で紐づけられた。**表 4.5** は、本学の特定学科における CM 内の科目例で、各科目で原則として到達目標が 3 つ設定され、各到達目標は関連度の高い DP と 2 つ以内で紐づけされた。

表 4.5 カリキュラムマップ内の科目例

主題	到達目標	配分	ディプロマシーの項目番号									
			①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩
テキストマイニングの手法を理解し，アプリケーションを使って既存のテキストデータを分析する技法と，分析結果を的確に解釈，考察する能力を身につける.	テキストマイニングの手法を理解できる	20				○	◎					
	アプリケーションを使って，既存のテキストデータを分析できる	50				◎	○					
	テキスト分析結果を的確に解釈し考察できる	30				◎						○

配分　学習量（授業内外の学修活動の総和）全体を 100 としたときの配分
◎：DP 達成のため設定された項目と強い関連性がある
○：DP 達成のため設定された項目と相当程度の関連性がある

通常、各科目の学修成果の評価に基づき成績評価され、その結果が学生にフィードバックされる。科目の到達目標が 1 つの場合は、成績評価が到達目標の達成度そのものになる。しかし、到達目標が 2 つ以上の科目の場合、成績評価データから科目の到達目標の達成度を把握できない。上述の通り、CM の中で設定された各科目の到達目標の達成度の検証を通じて DP が保証されることから、達成度の定量的なアセスメントは重要である。

2018 年度のキャリア形成学科会議で、科目の到達目標の達成度評価の重要性が議論され、EM・IR 運営委員会（2 月度、3 月度の計 2 回）で、専任教員は 1 科目以上に関して、光華 navi ルーブリックシステムで、到達目標の達成度評価の実施を審議決定された。

[1] 2018 年 3 月 12 日に開催された「大学教育再生加速プログラム」京都光華女子大学平成 30 年度成果報告会において、B チームの学生が参加したパネルディスカッションにおいての学生の発言から抜粋。

2019 年度に、AP 事業の一環で 2014 年度にシステム構築した光華 navi ルーブリックを使って、操作手続きの資料を配布説明して、専任教員が各自で科目の到達目標の達成度評価を実施した。前後期で専任教員は 1 科目以上で、同システムで到達目標の達成度評価を実施した。その結果を学科会議で議論し、各学科の FD 委員が報告書を作成し、全学科分の分析、議論の結果を FD 委員会メンバーで共有した。**表 4.6** は各学科の実施状況で、専任教員の実施率は全学科で 59.4%（前期 54.5%、後期 62.7%）であった。**添付資料 4.7** は全学科分の報告書のまとめである。

表 4.6　2019 年度の科目の到達目標の達成度評価の実施状況

学科	G	C	M	F	W	P	合計
前期	11/13	10/15		2/12	7/15		30/55（54.5%）
後期	10/13	13/15	2/19	4/12	14/15	9/9	52/83（62.7%）

表内の分数は、分母が所属学科の専任教員数で、分子が実施した専任教員数

4.2　卒業時の評価

2016 年 3 月 23 日（水）に、AP「高大接続改革推進事業」説明会が行われた。その中で、入学から卒業までの質保証に向けた総合的な取り組みに関する推奨があった。本学の AP は基礎・教養科目を中心とした教育実践であったが、4 年間全体および卒業時の学修成果の観点も入れて事業推進した。本節では、卒業時の学修成果の評価として、特に非資格系学科で重要になる卒業研究の教員評価（**4.2.1 節**）、全学科で重要になるディプロマポリシー（**4.2.2 節**）、卒業満足度（**4.2.3 節**）の学生評価の分析結果を報告する。

4.2.1　卒業論文・卒業研究

国家資格系の学科では、国家試験の合格率が卒業時の質保証の 1 つとして重要な指標となる。非国家資格系の学科では、卒業時の質保証の評価対象の 1 つとして、卒業研究は大変重要になる。2016 年度末のキャリア形成学部の会議で、卒業研究で作成する卒業論文を評価するルーブリックを定めた。2017 年度は、ゼミ生の卒業論文をゼミ教員がルーブリックで評価し、分析結果を学部の会議で議論した。その結果、2018 年度は卒業論文本体と専門ゼミでの学修行動・態度の 2 つに分けてルーブリック評価が必要と審議され、2018 年度以降はこの 2 つを教員が評価した。

以下のように、ルーブリックによる定量的評価について推進した。

2014～2016 年度：各ゼミの担当教員が独自の評価基準で卒業研究を評価した。

2016 年度：キャリア形成学部の会議で、卒業時の質保証の観点で、卒業時の学修成果の評価と可視化の必要性について議論した。

2017 年度：ゼミの担当教員は、所属ゼミの学生の卒業論文をルーブリックで評価した。全ゼミの評価データを集計、分析し、キャリア形成学部で議論した。その結果、卒業論文本体だけでなく、卒業研究に関する学修行動も評価する必要性があると議論された。

2018～2019 年度：ゼミの担当教員は、所属ゼミの学生の卒業論文卒業論文本体とゼミでの学修行動の両方を、**添付資料 4.8** のルーブリックで評価した。評価値は、1～4 の 4 段階評価で、1、2 がネガティブ評価、3、4 がポジティブ評価となる。全ゼミの評価データを集計、分析し、キャリア形成学部で議論した。

表 4.7 は、2018～2019 年度の、ルーブリック評価の結果である。グレー色のセルは、平均値が 2.8 以下の項目である。「論理的な課題解決の展開」「仮説の妥当性の検証」「長期にわたり多大なエネルギーを費やした」「先行研究をしっかり読解した」の 4 つの評価項目は、両年度で 2.8 以下の平均値となった。今後、特に低い評価値であった項目について、今後も向上策を検討し、実践していく必要がある。

表 4.7　卒業論文本体とゼミでの学修行動・態度のルーブリック評価

(1)卒業論文

		2018 年度		2019 年度	
No	**説明文**	6 ゼミ、学生 43 名		6 ゼミ、学生 35 名	
1．論文としての体裁		平均	標準偏差	平均	標準偏差
1	卒論規定を順守	3.3	0.90	3.2	0.7
2	焦点が絞られた題目	3.3	0.86	3.3	0.7
3	必要な先行研究の引用	2.8	0.96	2.9	0.7
4	事実と意見を区別して論述	3.1	0.95	2.8	0.6
5	キーワードを適切に定義	3.1	0.86	3.0	0.5
6	引用・参考文献の出典を適切に記載	3.0	0.74	3.0	0.7
	平均	3.1	0.74	3.0	0.7
2．創造的な論文					
7	本論の課題の提起	3.1	0.85	3.0	0.6
8	仮説の提起	2.9	0.89	2.8	0.7
9	適切な研究方法	3.0	0.77	2.9	0.6
10	論理的な課題解決の展開	2.8	0.85	2.7	0.7
11	仮説の妥当性の検証	2.7	0.80	2.7	0.7
12	学問的、社会的、実用的など価値の高い知見	2.9	0.80	2.9	0.6
13	全体として一貫性のある論述	3.1	0.82	3.0	0.6
	平均	2.9	0.68	2.8	0.7

(2)ゼミの学修行動・態度

No	**説明文**	平均	標準偏差	平均	標準偏差
1	卒業論文完成に向けて計画を立てた	2.7	1.09	2.9	0.9
2	長期にわたり多大なエネルギーを費やした	2.8	0.95	2.8	0.7
3	先行研究をしっかり情報収集した	2.9	0.88	2.8	0.6
4	先行研究をしっかり読解した	2.8	0.95	2.7	0.7
5	ゼミ教員の指導を定期的に受けた	3.0	0.90	3.2	0.8
6	ゼミ教員の指導を理解し実行した	3.1	0.87	3.2	0.8
7	意欲的に取り組んだ	3.0	0.91	3.1	0.8
8	自分の頭で考え工夫した	2.9	0.88	2.8	0.6
9	考えや見方が深まり広がった	2.9	0.89	2.8	0.6
	平均	2.9	0.79	2.9	0.7

図 4.2 は、卒業論文本体の、論文としての体裁の評価、創造的な論文の評価、ゼミの学修態度・行動の評価の、3 つの変数のうち 2 つをペアにした相関分析の結果である。いずれのペアにも有意な相関がみられた。積極的な学修行動（卒業研究への取り組み）が良い学修成果（卒業論文本体の評価）につながることを明確に示す結果である。

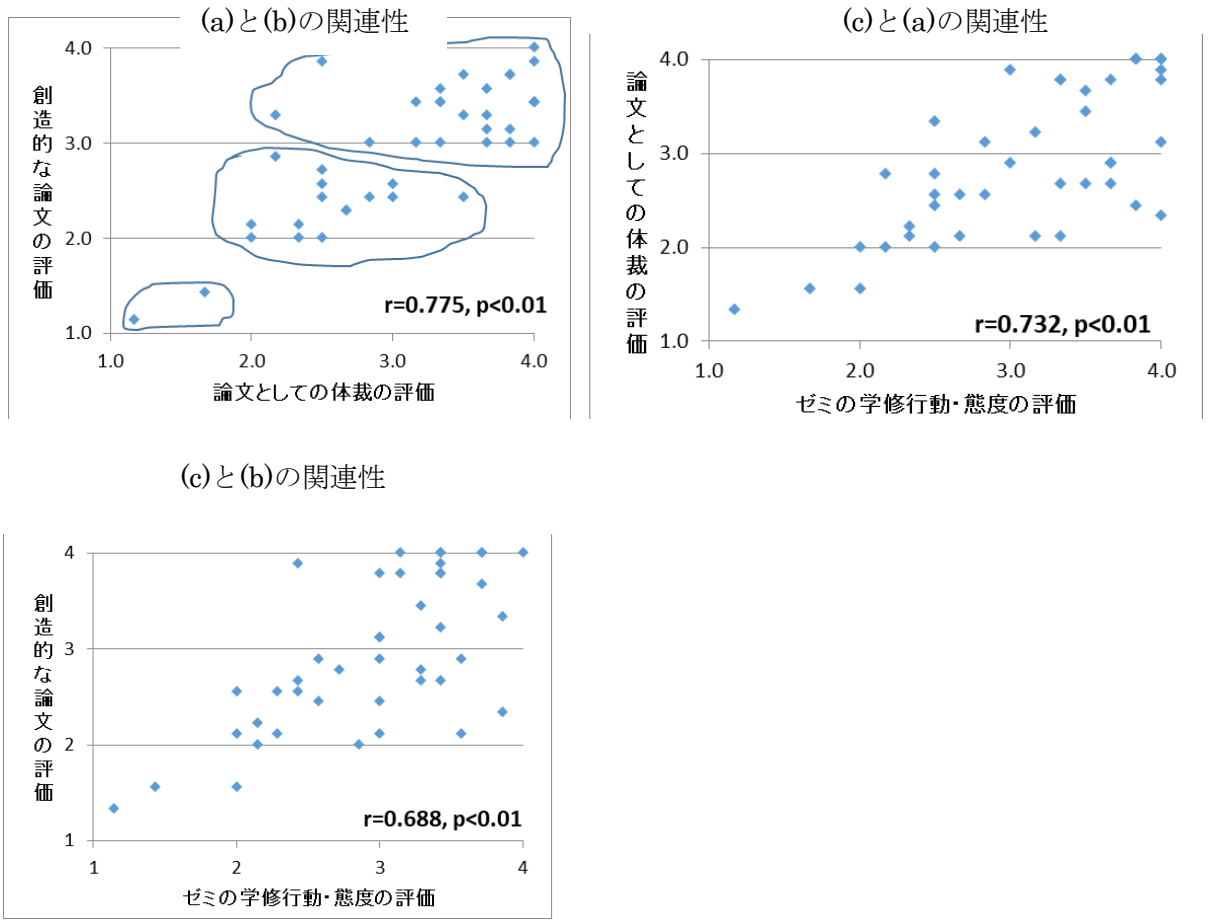


図 4.2　(a)論文としての体裁の評価、(b)創造的な論文の評価、(c)ゼミの学修行動・態度、の 3 つの変数のうち 2 つをペアにした散布図と相関分析

4.2.2　ディプロマポリシー

4.1 節で詳述のとおり、各科目でルーブリックを使って評価基準を明確化して学修成果を可視化してきた。このルーブリックによる評価方法を使って、教育の質保証の観点で、卒業時にディプロマポリシー（DP）が達成できているかどうかを検証するために、DP の各項目を 0 から 4 の 5 段階の達成水準を設定した DP ルーブリックを作成し、卒業時に所属学生に自己評価してもらった。その結果を FD 委員会、学科会議で共有、議論し、カリキュラム、授業、学生指導等の改善につなげてきた。DP ルーブリックの開発、実施の推進過程は以下のとおりである。

2014 年度：全学科でディプロマポリシー（DP）を作成してウェブ公開していた。しかし、所属学生が 4 年間の学修を経て DP をどの程度達成しているか未検討であり、何らかの方法でアセスメントする必要性がキャリア形成学部内で議論された。

2015 年度：先行的な取り組みとして、キャリア形成学科のみで**添付資料 4.9** の DP ルーブリックを作成して 2 年生、4 年生で自己評価し、分析結果を学科会議と FD 委員会で報告した。その審議の結果、DP ルーブリックは教育の質保証に向けたアセスメントの 1 つとして活用していく有効性を確認し、次年度から全学科で DP ルーブリックを作成し、学生に自己評価してもらい、分析結果を教育改革に活用していくことを FD 委員会で合意した。

2016 年度：キャリア形成、健康栄養、看護の 3 学科で、4 年生に DP ルーブリック評価（キャリア形成のみ 2 年生も評価）し、分析結果を FD 委員会、学科会議で共有した。

2017 年度：全学科で 4 年生に DP ルーブリック評価（キャリア形成のみ 2 年生も評価）を紙で

実施し、分析結果を FD 委員会、学科会議で共有した。

2018～2019 年度 : 全学科で 4 年生に DP ルーブリック評価（キャリア形成のみ 2 年生も評価）を光華 navi で実施し、FD 委員会、学科会議で共有した。

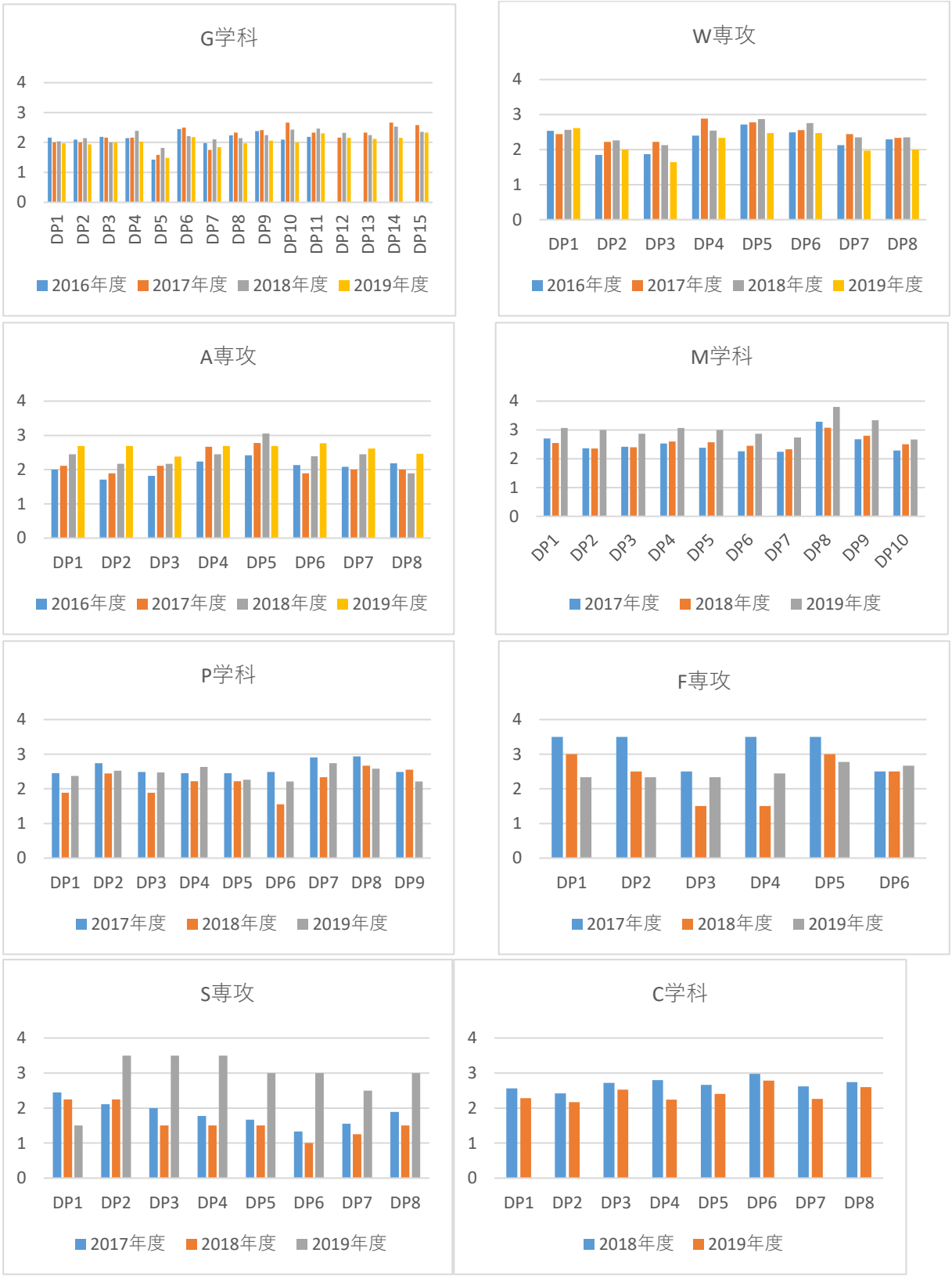


図 4.3　ディプロマポリシー・ルーブリック表を使った学生の自己評価

図 4.3 は、2016～2019 年度の、**添付資料 4.9** のような DP ルーブリック表を使って学生が自己評価した各学科の結果である。横軸が DP 項目、縦軸が 0～4 の 5 段階で学生が自己評価した平均値である。G 学科、W 専攻、C 学科は年度により大きな差がない傾向、A 専攻、M 学科は毎年度上昇の傾向、F 専攻、S 専攻は回答率が低いが 2018 年度が低い傾向など、学科・専攻により傾向が異なった。

4.2.3　卒業生満足度調査

卒業時の質保証として、国家試験の合格率、**4.2.1 節**の卒業研究の評価などは重要になる。加えて、卒業時調査の結果も重要な指標となる。2014 年度以降、卒業生満足度調査を 4 年生に対して年度末に実施してきた。

図 4.4 は、2014～2018 年度の 5 年間の卒業生満足度調査の結果である。「満足」「やや満足」を合わせた割合は、すべての年度で「授業」に対する評価は 8 割程、「教員」に対する評価は 9 割ほどであった。AP 採択の 2014 年度以降の学生の卒業年度は 2017 年度以降であるが、2014～2016 年度と、2017～2018 年度のあいだで満足度の結果に大きな変化はなかった。

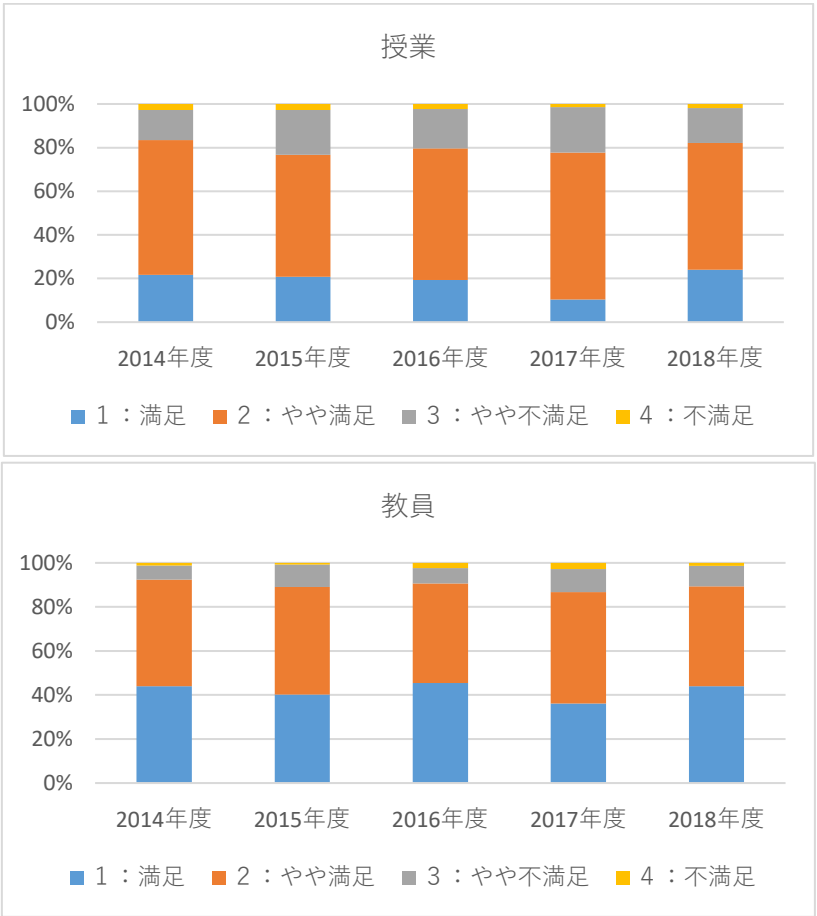


図 4.4　卒業生満足度調査の 5 年間の結果

4.3　学外テストによる評価

4.3.1　入学時の日本語力

新入生の基礎学力を測る指標の 1 つとして、国語力は重要となる。国語力を測るテストとして、2014 年度より語彙力を測る学外テストを実施していた。しかし 2018 年度の FD 委員会で、語彙力でなく読解力を測るテストの結果が学生指導上で重要と議論された。2018 年度に先行取組とし

て、キャリア形成学科で読解力を測る RST を実施してその有効性を検証し、2019 年度から全学新入生に、教育のための科学研究所が開発した RST（Reading Skill Test）を実施した。

2014～2018 年度：4 月入学時に全学科 1 年生に対して、学外の国語プレイスメントテストを実施し、2014～2016 年度はその結果を日本語の授業等でクラス分けに活用していた。2017～2018 年度は、テストの結果をクラス分けに使わず、日本語の授業担当教員が持参のうえ学生指導等に活用した。**図 4.5** は、2014～2018 年度の 5 年間の、各学科の国語プレイスメントテストの結果である。P 学科、W 専攻で高い傾向であった。

2018 年度：FD 委員会で、現在の国語プレイスメントテストで測定されている語彙力でなく、読解力を測るテストが、より FD に有効活用できると議論された。先行的な取り組みとして、キャリア形成学科 3 年生の選択科目（10/18、17 名）、および 1 年生の必修科目（12/19、77 名）に RST を実施し、その分析結果を学科会議で共有、議論した。その結果、全学的に実施導入が有効であることを確認した。

2019 年度：2019 年度から設置されたリベラルアーツセンターが管轄組織となり、4 月入学時（3/30）に全学科 1 年生に対して RST を実施した。その結果を、6 月に各学科のクラスアドバイザーが個別学生に返却し、学修指導、後期履修科目の指導などに活用し、7 月度のリベラルアーツ教育推進協議会で共有、議論した。

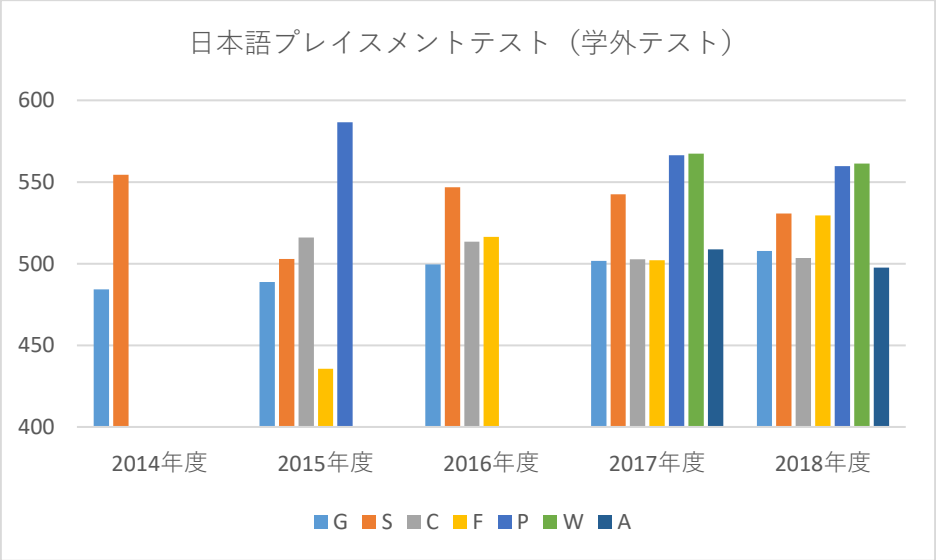


図 4.5　各学科の国語プレイスメントテストの結果

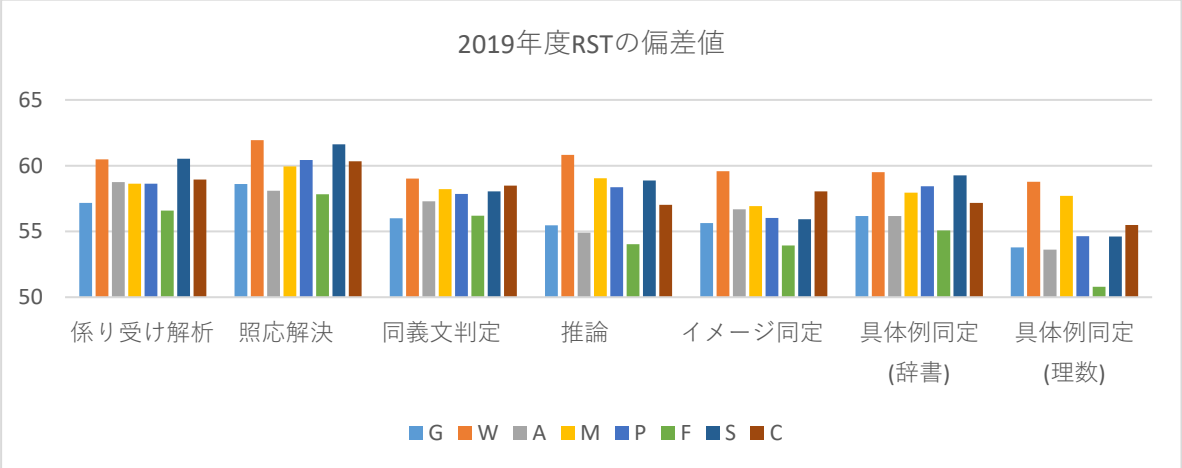


図 4.6　各学科の RST の結果

図 4.6 は、2019 年度入学時（3/30）に実施した RST の全学科の偏差値（平均と標準偏差は本学でなく全国的な値）である。RST 得点は、特に推論、イメージ同定、具体例同定（数理）で学科・専攻間で差が大きい傾向、特に社会福祉専攻で全体的に低い傾向であった。7 つの各カテゴリの値を高めることで読解力が高まり、その教育プログラムを詳しく検討し、授業等で実践していくことが今後の検討点である。

4.3.2　情報活用力

2.1.3 節で詳述した「ICT 演習Ⅰ・Ⅱ」について、**4.1.3 節**で詳述のとおり、学内で開発した情報活用力アセスメントシートで学修成果を可視化してきた。それ以前は、一般社団法人未来教育推進機構が提供する情報活用力アセスメント「Rasti」を使って、前後期の平均点を比較して学修成果を可視化した。

2014 年度は前期が 7 月、後期が 12 月に、2015 年度は前期が 7 月、後期は 1 月に Rasti を実施した。**図 4.7** は全受講生の偏差値の平均である。両年度とも、「ファイル・データ管理」「法律・モラル」「セキュリティ」「データベース」の項目の点数が低い傾向であった。前後期の合計の点数差は、2014 年度は＋7 点、2015 年度は＋4 点と、前期に比べて後期に若干点数が上昇した。

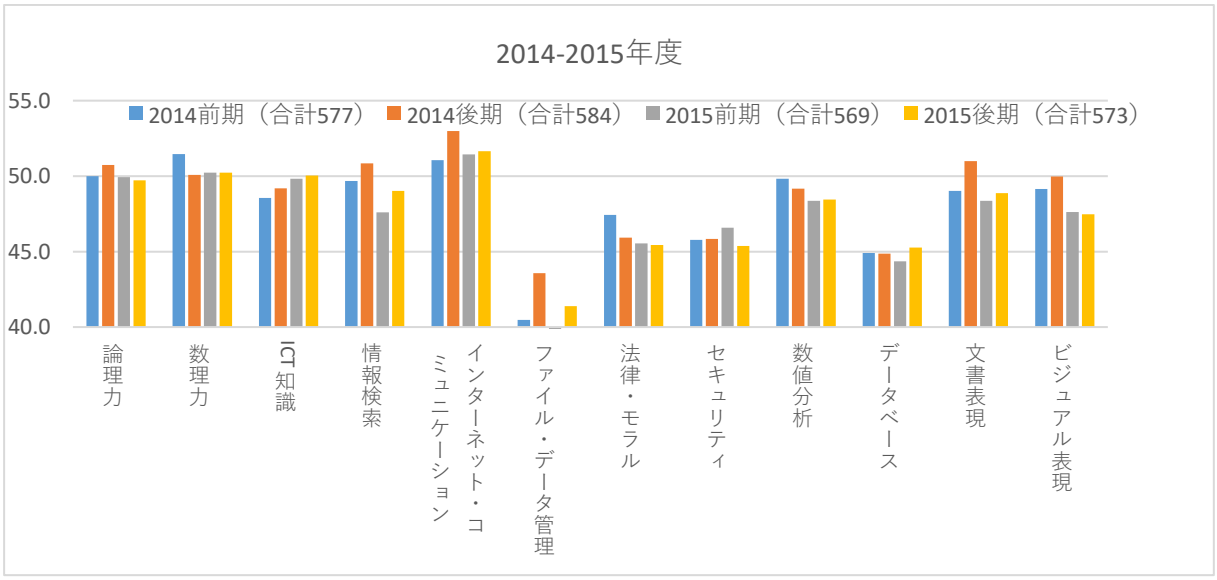


図 4.7　情報活用力アセスメント「Rasti」の結果

4.3.3　大学生基礎力

2014～2015 年度はキャリア教育センターが管轄部署となり、ベネッセ i-キャリアが提供する「大学生基礎力レポートⅠ」を実施した。そして、テストの結果をクラスアドバイザーが個別学生にフィードバックしてきた。しかし、テスト結果を見て学生自身で振り返りのうえ活用するのは少し難しいと判断された。

2016～2017 年度は EM・IR 部が管轄部署となり、入学時の学修状況を把握し、1 年生の学修支援、学生指導等に活用するために、全学科 1 年生に対して 4 月オリエンテーション時にテストを実施した。そして、前期の 5～6 月にベネッセ i-キャリアの講師がフォローアップガイダンスを行い、学生が個別の結果を振り返った。分析結果は、FD 委員会、学科会議で共有、議論された。

図 4.8 は、2014～2017 年度の、4 年間の調査Ⅰ（客観的な学力）の偏差値（平均と標準偏差は全国値）の平均である。偏差値 50 を下回る学科が多く、W 専攻がどの年度でも高く、2017 年度は G 学科で特に低い値であった。

図 4.8　大学生基礎力「大学生基礎力レポートⅠ」の結果

4.3.4　社会人基礎力

2014～2015 年度は、キャリア教育センターが管轄部署となり、全学 3 年生に対して自己 PR と志望動機の作成を支援する学外のテストを実施し、その結果を個別学生にフィードバックしてきた。学生は、自分の強み・弱みを認識して、今後の進路形成に活用した。しかし、テスト結果を見て学生自身で振り返りのうえ活用するのは少し難しいと判断され、またもう少し早い時期で進路イメージ形成をして進路形成への学修につなげる必要性が議論された。

そこで 2016～2019 年度は、EM・IR 部が管轄部署となり、全学科 2 年生に対して後期の後半の時期に、社会人基礎力を測るテストであるリアセック社の PROG を実施した。そして、次年度のオリエンテーション時に、新 3 年生に対して学外の講師がフォローアップガイダンスを行い、学生が個別の結果を振り返った。

図 4.9 は、2016～2018 年度の、全学科 2 年次のリテラシーの結果である。リテラシーのうち特に全体的に情報分析力、非言語能力が低い傾向、コンピテンシーのうち特に全体的にセルフアウェアネス、良い行動の習慣化が高い傾向、G 学科、W 専攻のようにリテラシーは低めでコンピテンシーが高めの傾向など、多くの傾向が読み取れた。

図 4.9　社会人基礎力「PROG」のリテラシーの結果

5. 領域 D（学修行動のアセスメント）

5.1　アクティブラーナー水準調査

アクティブラーナー（AL）を「知識やスキルの習得に向けて資源を自律的に有効活用する学びの態度をとる学生」と定義し、学習・学修マネジメント力を向上させる学修支援体制を構築することを、AP 事業の目的とした。その達成のための取組として、**2 章**の領域 A（教育改善）、**3 章**の領域 B（授業外学修支援）を推進し、**4 章**の領域 C（学修成果の可視化）で成果物を評価してフィードバックした。これらの AP 事業推進により、学生の AL 水準がいかに変容しているかの検証が重要になる。領域 D で、個別学生の以下の AL 水準を定量的に把握するアセスメント（「光華 AL アセスメント」を構築した。

AL0（非 AL）・課題の提出など守れない・言われた事が十分にできない

AL1（教員主導 AL）・教員に言われた事はかろうじてやれる・自ら工夫して学びに取り組む

ということはしない

AL2（教員と協働 AL）・教員が指示した事以外にも自主的に学ぶ姿勢を持つが、学ぶ方法を把握・獲得しておらず、教員と協働で学ぶ

AL3（学生自身 AL）・教員の指示がなくても主体的に学ぶことができる

AL4（他者支援 AL）・AL3 に達した上で、自分の学んだ事を他者に分かりやすく教示する事ができ、また他者の学修意欲を高める

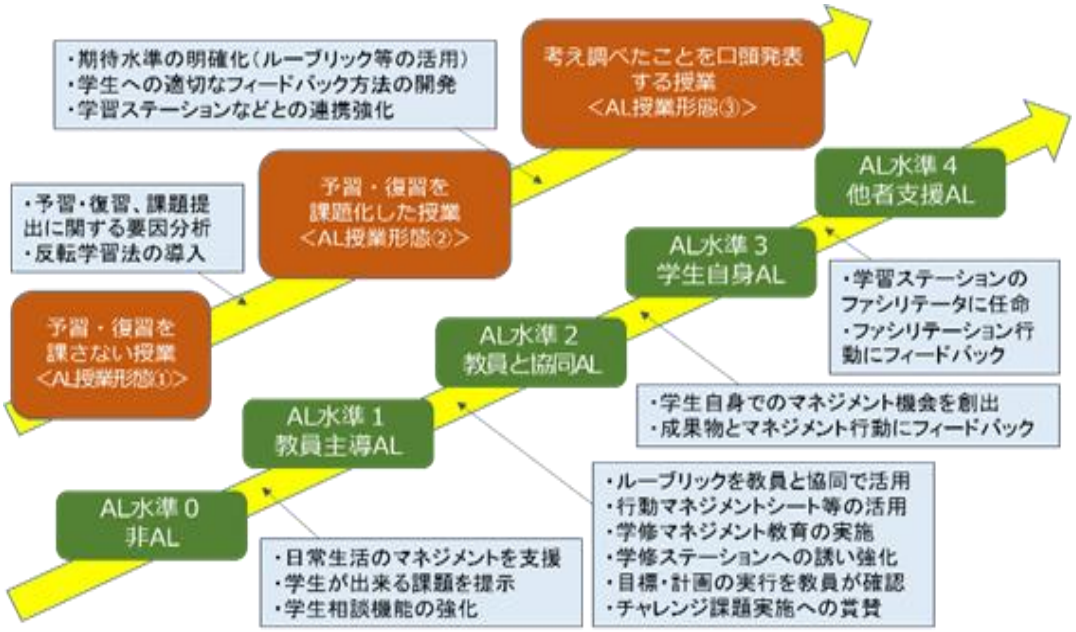


図 5.1　AL 水準を高めるための取組

図 5.1 は、上記の AL 水準を 0～4 まで段階的に向上させるために必要な取組である。

2015 年度に AL 水準をアセスメントできる質問紙調査用紙を、**添付資料 5.1** のように完成させた。本学の 3 学科・専攻で AL 水準調査を実施し、その分析結果を FD 委員会、学科会議等で報告、議論した。学科・専攻間で記述統計を比較することで、学科・専攻での学修傾向を把握しやすくなった。

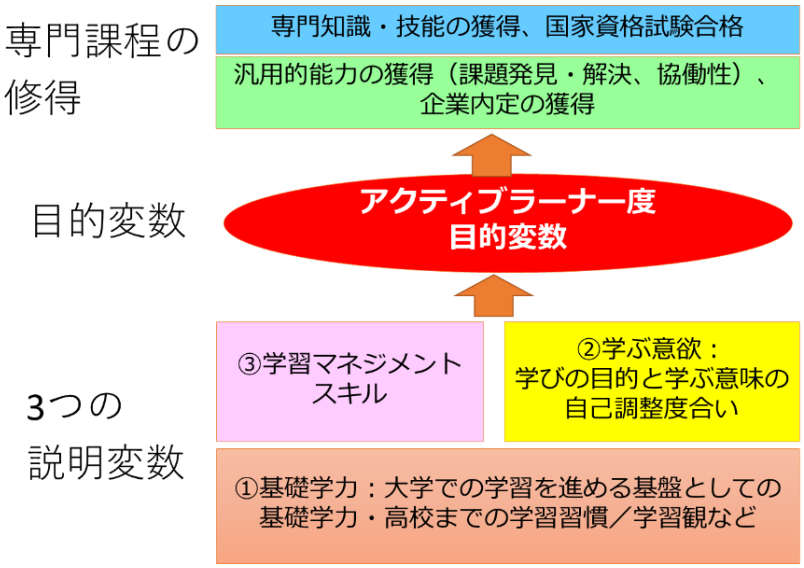


図 5.2　AL 水準の説明変数と専門課程の学修への影響

表 5.1　各 AL 水準の定義と 3 つの学修要素の修得状況

水準	0	1	2	3	4
名称	非 AL	教員主導 AL	教員と協同 AL	学生自身 AL	他者支援 AL
定義	・課題の提出など守れない言われたことが十分できない	・教員に言われたことは何とかやれる ・自ら工夫して学びに取り組むということはしない	・教員が指示したこと以外にも自主的に学ぶ姿勢 ・学ぶ方法を獲得しておらず、教員と協働で学ぶ	・教員の指示がなくても主体的に学ぶことができる	・自分の学んだことを他者に分かりやすく教示でき、他社の学習意欲を高められる
3 つの学修要素	×基礎学力 ×学ぶ意欲 ×学習マネジメントスキル	○基礎学力 ×学ぶ意欲 ×学習マネジメントスキル	○基礎学力 ○学ぶ意欲 ×学習マネジメントスキル	○基礎学力 ○学ぶ意欲 ○学習マネジメントスキル	○基礎学力 ○学ぶ意欲 ○学習マネジメントスキル

表 5.2　AL 度を規定する 8 つの要素

カテゴリ	8 つの変数
大学での学びを支える力	①学習への慣れ
学びのマネジメントスキル	②計画立案力
	③計画実行力
	④学びのテクニック
	⑤論理的思考
学ぶ目的の納得度	⑥目的意識
	⑦キャリア意識
	⑧学びの自発性

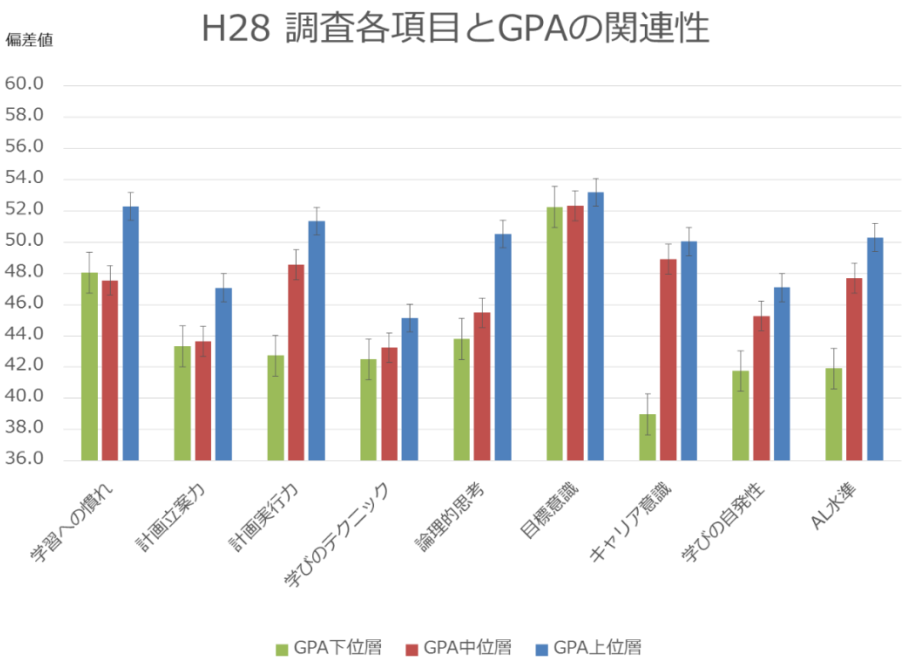


図 5.3　GPA の 3 群（高、中、低）別に見た AL 水準の偏差値

さらに、**図 5.2** のように AL 水準は基礎学力、学ぶ意欲、学習マネジメントの 3 つの学修要素である程度説明でき、その水準が専門課程の修得に影響すると仮説を立てた。そして**表 5.1** は、各 AL 水準の定義と 3 つの学修要素の修得状況を修得できている（○）、修得できていない（×）により、教育実践に基づき作成した概念図である。重回帰分析の結果、**表 5.2** のように、学生にわかりやすい表現に修正した、3 つの学修要素のうち 8 つの変数である程度 AL 水準を説明できることを示した。

図 5.3 は、2016 年度の特定学科の AL 水準調査データに関して、GPA との関連性を示した図である。横軸は**表 4.2** で示した 8 つの変数と AL 水準で、縦軸はそれらの偏差値である。「学習への慣れ」以外の変数と AL 水準で、GPA が高いほど AL 調査データの偏差値が高いことが明確である。つまり、AL 水準調査データに関する学習態度を高めることは、**図 5.2** で示した専門課程の修得の向上につながることが検証された。

2016 年度では特定学科のみ AL 水準調査を実施し、その結果に基づく**図 5.4** の個別表とレーダーチャートで可視化して、個別学生にフィードバックした。**図 5.5** は、**図 5.4** の個別表が実感に合うかどうかの割合で、9 割弱の学生が実感と概ね合っていると回答した。個別表に基づき、学生が今年度の学習態度をリフレクションペーパーへの記述に基づき振り返りを行い、今後の学習態度の改善につなげた。以下は、学生の振り返りの一部である。

- 自分が、どの点で成長しているかがわかるのでよかった
- 自分では分からないので、数値やグラフで表してもらうとすごく分かりやすく、自分の得意不得意 （長所・短所）が認識できる
- 伸びた部分と下がった部分がはっきり分かり、何をどう伸ばすかを考えることができる資料になった
- 自分が足りていなかった力やスキルがわかったので、これから少しずつ高めていきたい
- 今の自分がわかって就活につなげそうと思った。低い部分を意識して社会人ではできるようになりたい

京都光華女子大学　アクティブラーナー（AL）水準アセスメント表

学生証番号	学科	学年	AL水準(0~4)
99G999	キャリア形成学科	2年	3

AL度を高めるための3つの学習基盤

（評定値の平均は50前後）

大項目	詳細	H27	H28
大学での学びを支える力	学習への慣れ	52.3	54.0
学びのマネジメントスキル	計画立案力	51.3	57.0
	計画実行力	37.8	45.0
	学びのテクニック	54.1	50.0
	論理的思考	57.0	53.0
学ぶ目的の納得度	目標意識	43.3	45.0
	キャリア意識	33.2	45.0
	学びの自発性	50.4	50.0
学びの態度・行動	AL水準	54.0	56.0

（網掛けは、各年度上位3項目）

ワンポイント・アドバイス

あなたは教師の指示をこなせています。課題もおおむねこなし、提出できています。しかも、指示されていないことを自発的に学ぼうとする姿勢もあるようです。その調子で自分の学びに周囲を巻き込んでいってください。

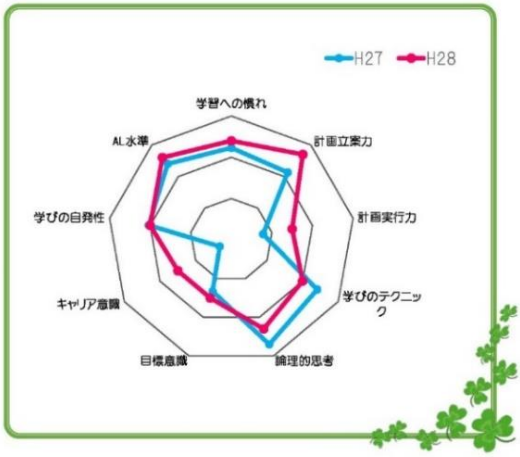


図 5.4　個別学生に配布した AL 水準調査の分析結果（サンプル）

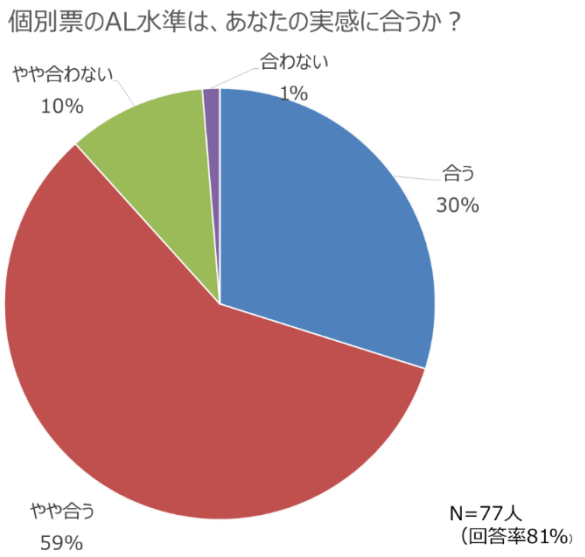


図 5.5　AL 水準調査結果の個別票についての実感との一致度

2017 年度以降、全学的に AL 水準調査を実施し、**図 5.4** の個別表を個別学生にフィードバックした。AL 水準調査は全学生が毎年度実施したため、①今年度の学習態度の強み、弱み、②前年度以前と比べた学習意欲・学習行動の変容、など確認できた。

この AL 水準アセスメントの開発と全学的調査実施は、以下のように各年度で段階を踏んで推進してきた。

2014 年度：学生アンケート、高校教員インタビュー、教員自記式アンケート等の分析をベースに、学内教員、ベネッセコーポレーションとのディスカッション等を通じ、たたき台としての AL 水準測定項目 100 個程に絞り込んだ。しかし、これらの全項目を質問紙調査に含めると、回答する学生の負担が大きくなり、調査項目の絞り込みが次年度の検討点であった。

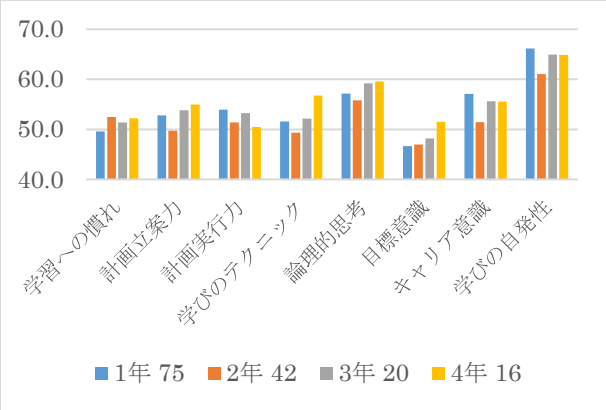
2015 年度：大分類で 18 項目に絞り込んで、AL 水準を測定する質問紙調査用紙を作成した（**添付資料 5.1**）。10～11 月の期間、本学の G 学科、W 専攻、M 学科の 1 年生から 4 年生を対象に質問紙調査を行った。調査実施者は本学の教職員で、株式会社ベネッセ i-キャリアが収集データを分析し、その結果をスライドにまとめ、その一部を 2 月度 FD 委員会で報告し、AL 水準アセスメントの重要性を共有した。

2016 年度：AL 調査は、キャリア形成学科の全学年 186 名を対象として調査を行った。調査時期は 10 月から 11 月、回答者数は 158 名で、回答率は 85%であった。2017 年 2 月 2 日に、個別学生に**図 5.4** の個別分析結果をフィードバックした。

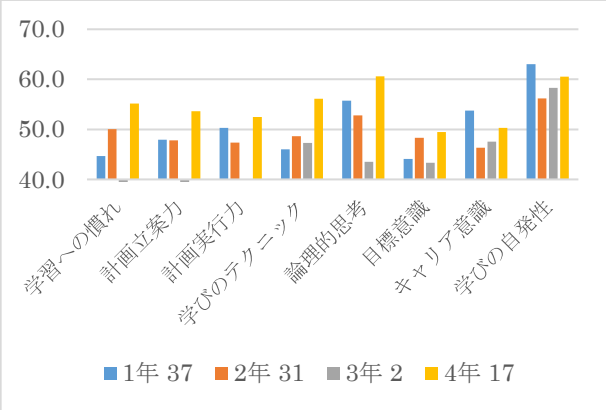
AL 水準調査の分析データと GPA との関連性分析、分析結果を個別指導に活用する有効性について、学生 10 名と個別に 30～40 分間の面談を行った。

2017 年度：全学科、全学年の学生を対象に光華 navi で AL 水準調査を実施し、その結果を個別に学生にフィードバックして振り返りを行ってもらった。実施過程として、4 月度の FD 委員会で、2017 年度の全学対象の AL 水準調査の実施の趣旨や方法等を説明し、承認を得た。5 月、6 月の AP 協議会で、AL 水準調査の実施体制について説明し、各学科での学生への調査依頼と、振り返り用紙の回収を協力依頼した。7 月に各学科が授業等で、チラシを配布して趣旨説明のうえ、調査回答の依頼を行った。ただし、1 年生に対しては、全学必修科目「京都光華の学び」の授業中に調査実施された。後期授業に入った 9 月に、個別表をフィードバックして振り返り用紙に記載のうえ提出してもらった。

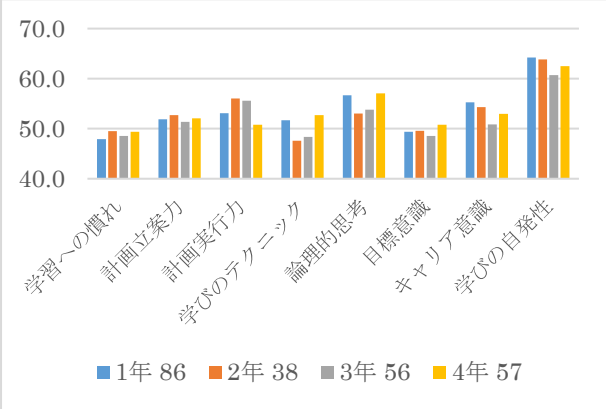
W 専攻



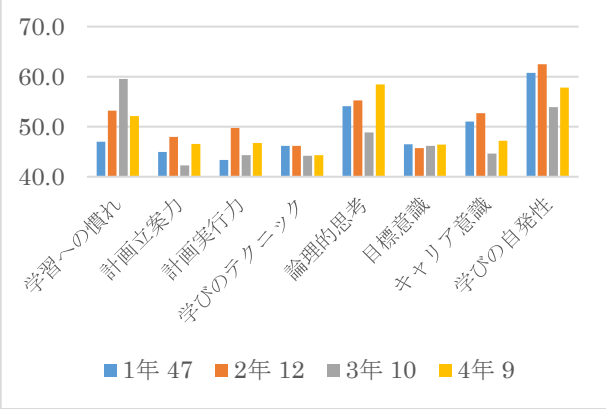
A 専攻



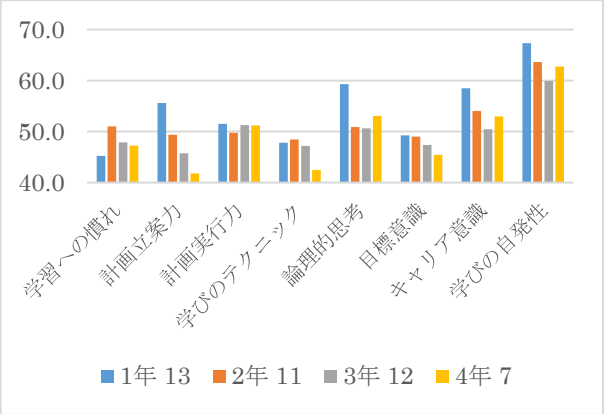
M 学科



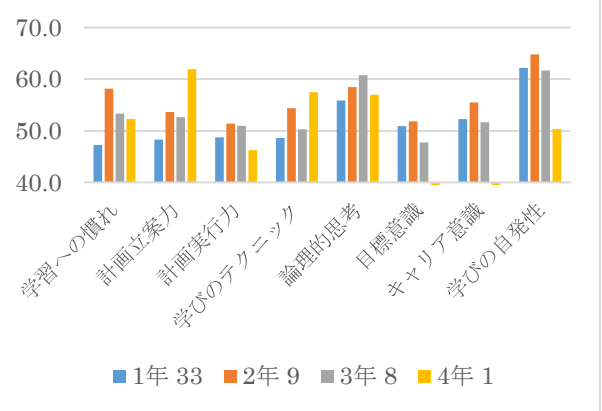
P 学科



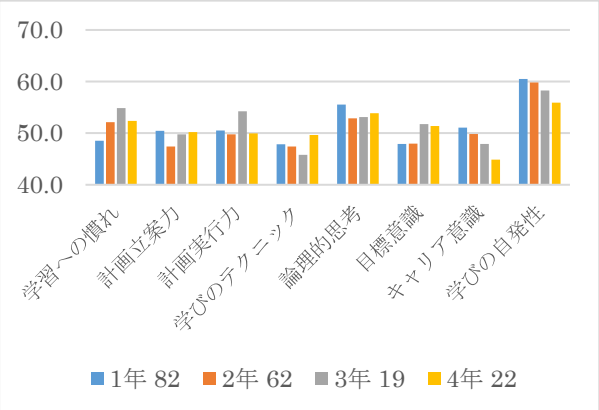
F 専攻



S 専攻



G 学科



C 学科

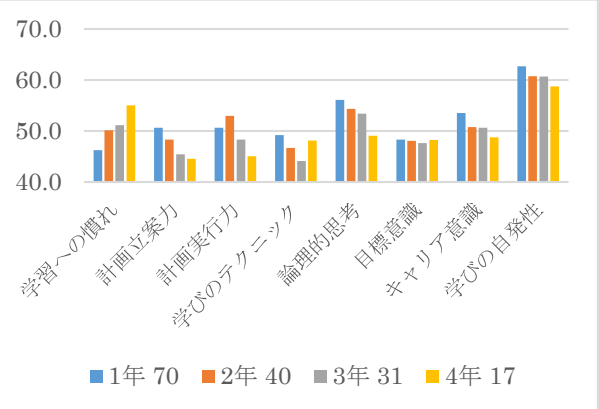


図 5.6　各学科 4 学年の AL 水準調査の分析結果

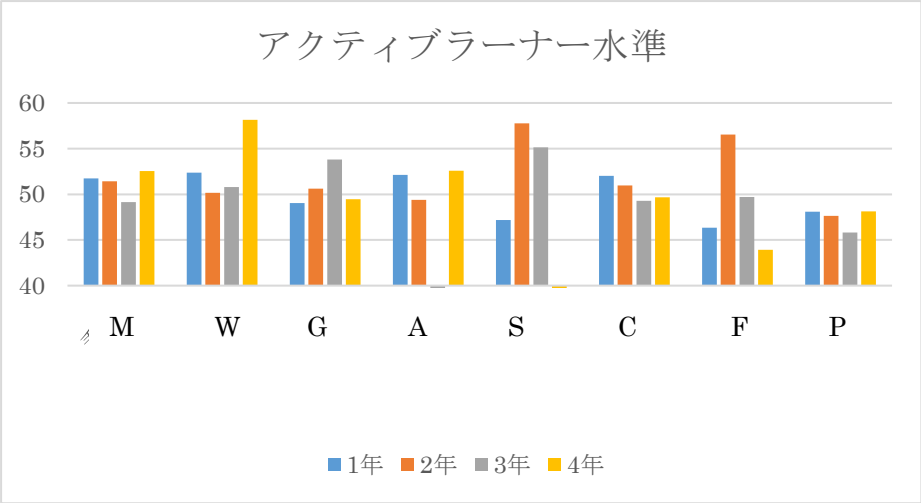


図 5.7　各学科 4 学年のアクティブラーナー水準の分析結果

2018～2019 年度：全学科、全学年の学生を対象に紙で調査したため、回収とデータ入力の労力が大きかった。そこで、質問紙調査項目を光華 navi に組み込み、全学科、全学年の学生を対象に 10～11 回目授業である 6 月下旬に授業中に光華 navi 上で AL 水準調査を実施した。その結果を 9 月に個別学生にフィードバックし、光華 navi の「スチューデントプロファイル」内の「マイステップフォロー」にもアップロードした。

全学科、各学科の分析結果は、FD 委員会で報告した。**図 5.6** は各学科 4 学年の AL 水準調査の分析結果、**図 5.7** は同調査内のアクティブラーナー水準の結果である。図の縦軸の偏差値は、2015 年度の 3 学科・専攻の平均と標準偏差で計算された。縦軸の偏差値が、学年で差があまりない学科・専攻と、差が大きい学科・専攻に分かれた。全学科で、学びの自発性の偏差値が 60 前後であり、2015 年度時より大きく向上していることがわかる。

5.2　学修行動調査

学生の学修行動については、EM・IR 部が毎年度前後期に実施している「学生の授業評価」で、集計データを分析して FD 委員会、学科会議で共有、議論し、授業担当教員に自分の評価結果を開示して授業改善につなげていた。ただし、「学修」は本来、資格取得、進路形成に必要な情報収集、読書など多様であり、授業に関する取組のみでない。学生の多様な学修を把握し、教育改善等につなげるために、2016 年度から学修行動調査を実施した。

2016～2019 年度：2016 年度以前から前後期に実施していた「学生の授業評価」に加えて、11～12 月の時期に学修行動調査を実施した。調査結果は、FD 委員会、学科会議で共有、議論した。

図 5.8 は、2016～2019 年度の 4 年間の結果である。Q4 の平日の 1 日の授業外学修時間は、どの年度も 4 年次が長く、2016 年度は 1～3 年次の年次進行で短くなったが、2019 年度は逆に長くなった。Q5 の試験期間中の授業外学修時間は、学年、年度により大きな変化はなかった。Q6～Q9 の 4 段階の評定値は、どの年度も全体的に年次進行で高くなり、また 4 年間を通じて全学年の平均は高まる傾向であった。

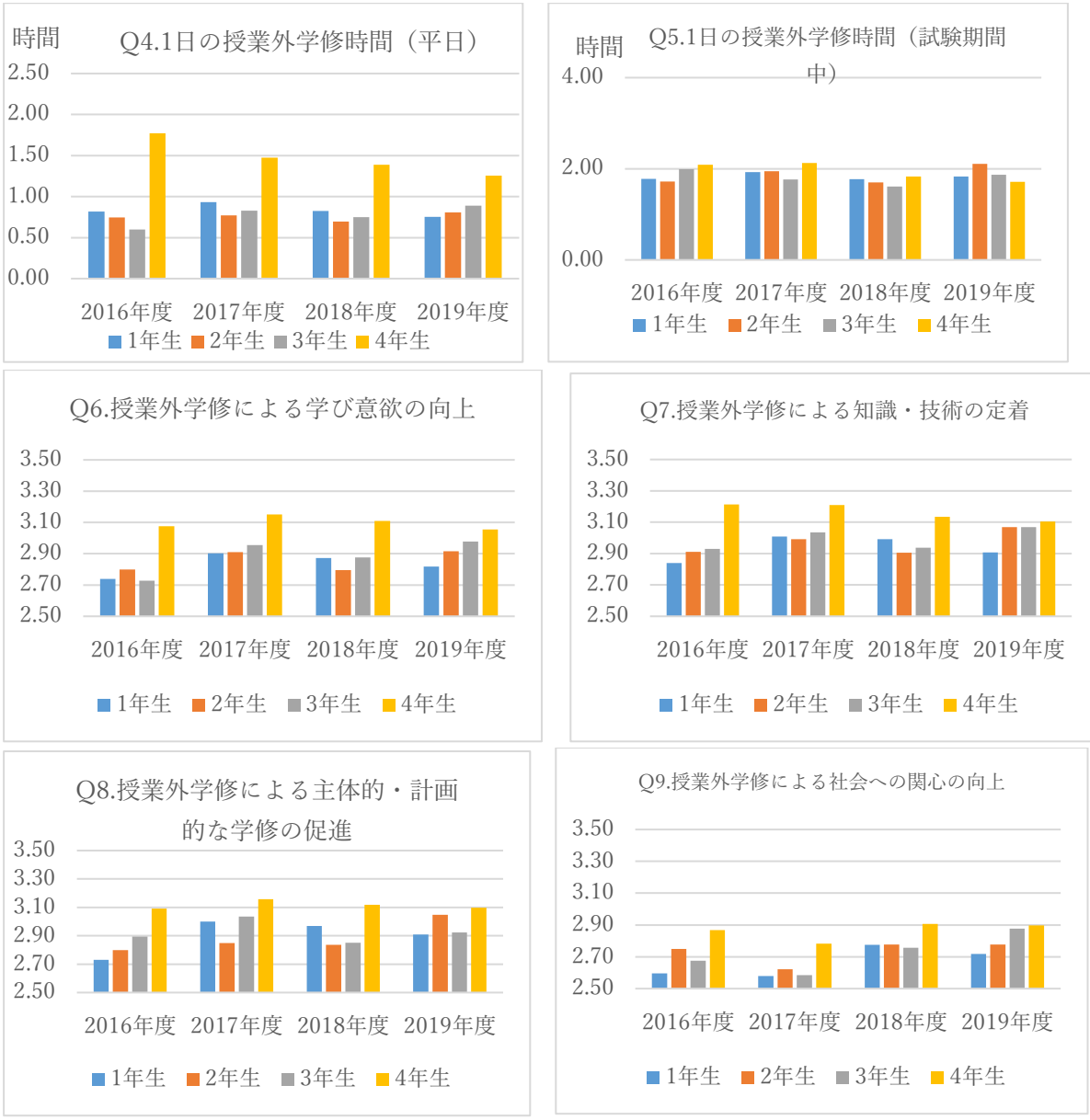


図 5.8　全学的な学修行動調査の分析結果

6. 4 年間の経年変化の分析

4 章で学修成果の可視化、**5 章**で学修行動アセスメントについて、各年度の学科間、学年間の違いを図表等で定量的に可視化した。加えて、同じ学生に関して 4 年間の経年変化を可視化し、学修による学生の変容を分析することも重要である。そこで、特定学科の 2015 年度入学生 42 名に関する、4 年間の多様な学修成果のデータの関連性を分析し、分析結果の要因を考察する。**表 6.1** は、本稿で分析対象となった、4 年間の学修成果の可視化データを示す。**表 6.1** のデータを使った分析結果を、**6.1 節**から **6.3 節**で述べる。

表 6.1　4 年間の学修成果データ

1 年	4 月　国語プレイスメントテスト、英語プレイスメントテスト 5 月　大学生基礎力　　11 月　情報活用力	学修行動調査 AL 水準調査 GPA
2 年	7 月　英語テスト　　12 月　社会人基礎力	
4 年	1 月　卒業論文ルーブリック、1 月　DP ルーブリック、卒業時調査	

6.1 4 年間の学修行動・態度の経年変化

表 6.2 は、2 年次から 4 年次の学修行動調査の結果である。学修行動調査が 2016 年度から開始された調査のため、1 年次のデータは含まれていない。①、②の学修時間（分）は、2～4 年次で大きな変化はなかった。③から⑥は、2 年次より 3、4 年次でやや高かった。全体的にみて、2～4 年次で学修行動に大きな経年変化はみられなかった。

表 6.2 学修行動の経年変化

学修行動調査の項目	2 年	3 年	4 年
回答者数 *n*	31	24	23
①普段の学修（分/日）	35	36	33
②試験時の学修（分/日）	75	73	80
③学び意欲の向上	2.5	2.9	3.0
④知識・技術の定着	2.6	3.1	3.0
⑤主体的・計画的な学修	2.5	3.0	3.0
⑥社会への関心の高まり	2.6	2.8	2.8

表 6.3 は、1～4 年次の AL 水準と 8 つの説明変数を偏差値で表したものである。平均と標準偏差は、2015 年度に本学の 3 学科・専攻で調査実施したデータを基準としている。「⑧学びの自発性」は年次進行により偏差値が高まり、全項目の中でも 4 年次でもっとも高い値となった。それ以外の項目は、4 年間で大きな変化はみられなかった。8 つの説明変数と AL 水準の計 9 項目の平均も、4 年間で大きな変化がみられなかった。

表 6.3 AL 水準調査の経年変化

	1 年	2 年	3 年	4 年
①学習への慣れ	47	49	50	52
②計画立案力	50	46	51	50
③計画実行力	52	47	52	50
④学びのテクニック	51	44	49	50
⑤論理的思考	49	48	56	54
⑥目標意識	49	55	50	51
⑦キャリア意識	47	48	46	45
⑧学びの自発性	46	44	55	56
AL 水準	51	44	49	49
平均	49	47	51	51

表 6.4 は、**表 6.3** の 8 つの説明変数と AL 水準の計 9 項目の平均と、各学年での GPA との相関分析の結果である。1、3、4 年次で、AL 水準調査の平均と GPA は有意な正の相関があった。

表 6.4 AL 水準調査の平均値と GPA の相関

学年	1 年	2 年	3 年	4 年
相関係数	0.538*	0.273	0.838**	0.514*
回答者数	21	20	9	22

* $p<0.05$, ** $p<0.01$

6.2　学外テストとの関連性

表 6.5 は、6 つの学外テストの得点間の相関行列である。**表 6.5**、**表 6.6**、**表 6.7** の学修成果の前に記載の数値は、それぞれ受検した学年で、たとえば「1 日本語」は 1 年次に受検した日本語のテストを示す。すべての学外テストの得点は、客観的テスト問題の得点のみ分析対象とした。6 つの学外テストどうしの得点間で、すべてのペアで有意な正の相関がみられた。

表 6.5　学外テスト間の相関行列

	1 日本語	1 英語	1 大学生基礎力	1 情報活用力	2 社会人基礎力	2 英語
1 日本語	1.000	0.585**	0.681**	0.483**	0.661**	0.452**
1 英語		1.000	0.641**	0.475**	0.596**	0.585**
1 大学生基礎力			1.000	0.409*	0.466**	0.502**
1 情報活用力				1.000	0.455**	0.399*
2 社会人基礎力					1.000	0.433*
2 英語						1.000

* p<0.05，** p<0.01

表 6.6 は、個々の学外テストの得点と、**表 6.3** の 8 つの説明変数と AL 水準の計 9 項目の平均、および GPA との相関係数を示す。学外テストは、AL 水準調査の平均とのあいだには有意な相関がみられなかった。一方、 GPA とのあいだには、6 つのうち 4 つの学外テストとのあいだに有意な正の相関がみられ、全体として正の関連性の傾向であった。

表 6.6　学外テストと、AL 水準と GPA の相関

学外テスト	AL 水準調査	GPA
1 日本語	0.303	0.159
1 英語	0.416	0.446**
1 大学生基礎力	0.152	0.292
1 情報活用力	0.194	0.432**
2 社会人基礎力	0.050	0.400*
2 英語	0.296	0.437*

* p<0.05，** p<0.01

6.3　卒業時の学修成果と満足度の関連性

表 6.7 は、卒業論文ルーブリックの評価と、その他の学修成果との相関を示す。教員による卒業研究ルーブリック評価は、GPA、AL 水準調査、2 年次受検の社会人基礎力と有意な正の相関関係がみられたが、1 年次受検の大学生基礎力、DP ルーブリック評価とは相関がなかった。

表 6.8 は、卒業時調査の「授業」と「成長」に関する満足度と、学修成果の関連を示す。卒業時調査の回答で、「満足」「やや満足」と回答した群を「満足群」、「やや不満」「不満足」と回答した群を「不満足群」としてカテゴリ化し、個々の学修成果の平均値をカテゴリごとに算出した。 t 検定の結果、授業、成長の両方で、どの学修成果においても、満足群と不満足群のあいだで有意差はみられなかった。有意差はなかったが、授業の満足度については、満足群より不満足群のほうが学修成果は高い傾向であった。

表 6.7 卒業研究と多様な学修成果との相関

学修成果	相関係数	回答者数
4 GPA	0.696**	41
4 AL 水準調査	0.531*	21
4 DP ルーブリック	- 0.037	26
1 大学生基礎力	0.296	32
2 社会人基礎力	0.355*	40

* p<0.05, ** p<0.01

表 6.8 卒業時満足度と学修成果との関連

	授業		成長	
	満足群	不満足群	満足群	不満足群
回答者数	32	9	32	9
4 卒業論文	2.94	3.05	2.93	3.08
4 GPA	2.17	2.52	2.27	2.19
4 AL 水準	50.4	53.6	52.0	48.2
4 DP ルーブリック	2.21	2.30	2.27	2.16
1 大学生基礎力	41.1	44.6	40.8	45.4
2 社会人基礎力	20.3	20.6	19.7	22.9

7. 組織体制

図 1.4 のとおり、キャリア形成学部が AP 事業の実施責任学部となり、AP 協議会、リベラルアーツセンター、各委員会・学科・部署と連携して全学的に推進した。また、2015 年度末および 2019 年度末に学外の有識者による外部評価を受け、AP 推進の改善につなげた。

7.1 AP 協議会の開催

1.5 節で詳述のとおり、2015 年度から AP 協議会を発足させ、以下の**表 7.1** のように毎年度、AP 協議会を開催した。メンバーは、大学、短期大学部の AP 推進の教員、各学科から選出された教員、AP 推進部署である学生サポートセンターの職員、EM・IR 部の職員であった。

毎会の主な議題は、学習ステーションの取組の定例報告や依頼、大学 AP での取組報告や依頼、短期大学部 AP の取組報告などであった。委員会でなく協議会のため、原則は審議決定の議題はなく、協議、報告事項であった。各学科の協議会メンバーから、多様な意見、要望、提案等あり、取組中の AP 事業や、今後取り組むべき AP 事業の参考になった。

7.1 節で詳述のとおり、2019 年度はリベラルアーツ教育推進協議会が発足した。AP 協議会と**7.4 節**で述べるリベラルアーツ教育推進協議会が各月で重ならないように、2018 年度末に会議日程を調整し、2019 年度に両会議を開催した。

表 7.1 各年度の AP 協議会の開催数

年度	2015	2016	2017	2018	2019
開催数	10 回	8 回	9 回	7 回	AP 協議会 4 回 リベラルアーツ教育推進協議会 4 回

7.2 組織間連携と教職協働

1.5 節のとおり、一学部であるキャリア形学部が全学的推進を要する補助事業である AP 事業の実施責任組織であった。一学部が AP 事業を全学的に波及させるために、特に**図 1.4** の太線、赤線の全学的な委員会、部署との連携を図った。特に、領域 A は FD 委員会、領域 B は学習ステーション、領域 C は EM・IR 部、FD 委員会、領域 D は AP 協議会、EM・IR 部、FD 委員会との連携を図った。2019 年度で補助事業が終了しても AP 推進が継続するように、連携している委員会、部署等の定型的な取組となるように事業推進した。

2015 年度より、AP 事業を推進する教員を採用した。主な業務は、**3 章**の学習ステーションでの授業外学修改革と AP 事業の事務業務であった。4 年間の採用により、本学の AP 事業が円滑に推進した。本学に就任 1 年目に、仏教の人間観Ⅰ・Ⅱ、シチズンシップを毎回受講し、授業内容、課題等を把握したうえで学修支援を担当したことで、学修支援の大幅な質的向上につながった。

7.3 リベラルアーツセンターの設置

2018 年度まで大学 AP で授業改革（領域 A）として推進してきた基礎・教養科目が、2019 年度よりリベラルアーツ教育科目としてカリキュラム改定され、新たにリベラルアーツセンターが設置された。また、2019 年度よりリベラルアーツ教育推進協議会が発足し、各学科と連携してリベラルアーツ教育科目の開発、改善や、**2 章**の授業外学修支援（領域 B）として推進してきた学習ステーションとの連携を図った。そのため、**図 1.4** のようにキャリア形成学部が実施責任学部として、AP 協議会とリベラルアーツ教育推進協議会が連携しながら AP 事業を推進した。

7.4 外部評価

2015 年度末および 2019 年度末にそれぞれ、学外の有識者 2 名による外部評価を受け、AP 推進の改善につなげた。2015 年度末の外部評価は、事前に平成 27 年度 AP 年次報告書を郵送のうえ一読頂き、当日は本学の教員から 40 分間の AP 成果報告をプレゼンして、評価と質疑応答、議論を行った。2019 年度の外部評価は、新型コロナウイルスの感染防止のため、AP 成果報告書と学習ステーションピアチューター活動報告書を配信のうえ、評価シートを作成、提出頂いた。これらの評価結果を参考に、次年度以降の AP 事業推進の改善につなげた。

8. FD 講演会・研修会

8.1 FD 講演会・研修会

2014 年度以降、AP 事業の成果の報告、共有も兼ね、以下のテーマで開催してきた。ただし、2019 年度は新型コロナウイルスの感染予防のため延期された。

2014 年度「アクティブ・ラーニング」
2015 年度「初年次教育」
2016 年度「主体的な学び」
2017 年度「学習成果の可視化と向上への取組」
2018 年度「基礎教養と専門の接続」
2019 年度「光華メソッド（光華独自の効果的な教育指導方法）の開発」

講演会は講師による講演、研修会では各学科の教育実践の報告であった。講演会は、以下の外部講師と講演概要であった。

2014 年度（2015/2/25）

「学生のアクティブラーナー化に向けた授業・授業外取組」 岡田佐織先生、村山和生先生（ベ

ネッセ教育総合研究所）

本学 AP で業務委託して連携しているベネッセより、本学の学生がアクティブラーナーへと変容するための従業、授業外の取組について 80 分間ほど講演、ディスカッション頂いた。アクティブ・ラーニングの再認識、教員、学生のインタビュー調査の分析結果から見たそれぞれが持つ要望、学生をアクティブにする取り組みを実践している他大学の事例など講演頂いた。

2015 年度（2016/2/29）

「近年の大学教育改革の流れと求められる組織的教育」　濱名篤先生（関西国際大学）

2015 年度の FD 講演会・研修会の講演会として、大学教育改革の中で求められる組織的教育について 1 時間 30 分ほどご講演、ディスカッション頂いた。大学教育改革の動向、関西国際大学での教育改革の流れ、同大学で使われている KUIS 学修ベンチマーク、教育の内容・方法、評価に関する基礎資料など詳細について講演頂いた。

8.2　AP 関連の講演会

2014 年度以降、**8.1 節**の FD 講演会での講演に加えて、AP 関連で外部講師を招いた講演会、ワークショップ、および本学教職員による報告会を学内関係者のみ視聴可能で行ってきた。以下、それらの活動である。

2015 年度（2015/11/19）

「ルーブリックの活用」　松下佳代先生（京都大学高等教育研究開発推進センター）

客観的な成績評価を可能にする評価システムとして、「ルーブリック」に関する講演会と検討会を、2 時間程行った。講演会では松下先生より、ルーブリックの意義、活用事例、活用時の留意点など詳細に分かりやすく講義頂き、質疑応答を含む議論を行った。検討会では、大学 AP で推進中のルーブリックについて意見・コメントを頂きながら議論を行った。

2015 年度（2016/1/6）

「アクティブラーナー水準アセスメントの分析結果の報告会」（全学向け）　山下仁司氏（ベネッセ i-キャリア）

2015 年度第 8 回 AP 協議会も兼ねて、AL 水準アセスメントの調査分析結果の報告会を行った。ます、基礎データの分析結果として、全質問項目の 3 学科の比較、各学科の学年比較などが報告された。次に AL 水準アセスメントの分析結果として、AL 水準に相当する質問項目を目的変数、基礎学力、学ぶ動機づけ、学習マネジメントスキルの 3 つに関する質問項目を因子分析により因子を抽出して説明変数とした重回帰分析の結果が報告された。視聴者から、データ分析結果や、アセスメント結果を学生支援につなげる提案など、積極的な質問、意見、コメントがあった。

2015 年度（2016/2/10）

「アクティブラーナー水準アセスメントの分析結果の報告会」（看護学科向け）　山下仁司氏（ベネッセ i-キャリア）

看護学科の学科会議で 1 時間程、看護学科の分析結果を中心とした報告会を行った。報告会後のまとめとして、専任教員が分析結果を学生指導、授業改善等に活用する必要性が述べられた。また、報告会後、看護学科の先生と、質問紙調査データの分析方法・活用方法、看護学科（看護職）におけるアクティブラーナー像、専門課程の修得における基礎学力の重要性など議論した。

2016 年度（2016/9/23）

「アセスメント結果の個別指導への活用」　山本康治先生（東海大学短期大学部）

アセスメント結果を個別指導に有効活用する取組で先行して推進されている、東海大学短期大学部の山本康治先生に本学で講演頂いた。調査分析結果に基づき専門領域に関するディプロマポ

リシーを 9 つの項目に分類し、各項目の達成度を教員だけでなく学生も自己評価し、教員および学生が e ポートフォリオシステムについて説明された。また、インターンシップや実習等の学習成果物を学生は e ポートフォリオに投稿し、学生、教員が確認できる。教員はディプロマポリシーの達成度や学習成果物等を参照しながら、年に 2 回、所属学科の学生を面談カウンセリングし、その結果も e ポートフォリオに投稿し、教員、学生が確認できる。個別の学生の評価結果や成果物、以前の面談結果等を e ポートフォリオで確認のうえ教員は面談カウンセリングできるため、個別指導の有効性が大きく高まり、またその結果は e ポートフォリオに投稿されて次回の面談に有効活用される好循環の仕組みが大変有効と考えられた。

2016 年度（2016/10/12）

「セルフチェックシート、ルーブリックの実践報告会」　本学 APWG メンバー

セルフチェックシートは、学習成果物を完遂させるために必要な学習行動リストで、そのリストを学生が自己評価し、担当教員が確認して学習行動促進を図る。ルーブリックは、学習成果物の評価基準と水準を明示した表で、その表を学生が見て学習目標を具体化し、教員は厳密な評価を図る。授業での実践効果の共有・促進や、他科目での実践活用の波及に向け、以下の科目での実践について学内発表会を実施した。

①仏教の人間観Ⅱ（1 年次の全学必修科目）: 学習行動のセルフチェックシートをレポート 4 回分で学生に課して、学科間の比較や 4 回分の学習行動の変容を可視化

②プロジェクト入門Ⅰ・Ⅱ（キャリア形成学科 1 年次の必修科目）: 光華 navi に実装のルーブリックを使って、4 回分のプレゼンについて、教員と受講生の他者評価と学生の自己評価を行い、振り返りによるプレゼンの改善

③京都光華の学び（1 年次の全学必修科目）: ノートテイキングのセルフチェックシートによる行動の習慣化、レポート 2 回分のルーブリック評価での基準・水準の明確化による取り組み目標の明確化

④シチズンシップ（1 年次の全学必修科目）: 光華 navi に実装のルーブリックを使って、授業の前半、中盤、後半の 3 回分の授業到達目標・行動への達成度の変容を可視化

2016 年度（2017/3/16）

「学習習慣形成の学生支援法」　馬場祐平先生（センセイプレイス株式会社）

授業は行わず、自学自習の徹底サポートを行う教育サービスを提供するセンセイプレイス株式会社を立ち上げた馬場祐平氏を招いて、学習習慣形成の学生支援法について講演頂いた。受験生の学習マネジメントをコーチング、Skype による学習支援コーチング、学習マネジメントが獲得できるようになるコーチングの重要点など、学生への学修支援、アクティブラーナー水準調査の個別票フィードバック時のコーチング、資格や公務員試験等に向けた学習支援などへのヒントが得られた。

2017 年度（2017/6/19）

「医療系のためのパフォーマンス評価」松下佳代先生（京都大学高等教育研究開発推進センター）

本学は健康科学部（健康栄養学科、看護学科、医療福祉学科、心理学科）があり、医療系の位置づけが強い。医療系の授業でのパフォーマンス評価で、ルーブリックがよく使われていることから、2015 年度の講演に引き続き、今回は特に医療系の授業を中心にルーブリック評価について講演頂いた。その後、本学の看護学科の徳永先生が、看護技術に関する動画視聴がパフォーマンスに与える効果をルーブリックで評価した授業実践を発表した。

2019 年度（2019/6/26）

「QFT ワークショップ第 1 回セミナー」　高見佐知先生（未来教育研究所）

アクティブ・ラーニング、深い学びの一手法として、未来教育研究所の高見佐知先生を招待して、学内向けの QFT（Question Formulation Technique）ワークショップを開催し、有志の教職員 33 名（うち本学園の小中高の教員 4 名）が参加した。

配布資料に基づき QFT とは何かの説明の後、1 グループ 4 人程の計 7 グループが QFT を体験した。具体的には各グループで、歴史に関する質問の焦点（QFocus）が与えられ、4 人程の 1 グループで質問を出し、閉じた質問と開いた質問に分け、両質問の長所と短所を出し、両質問を互いに変換しあい、質問に優先順位をつけた。これらの各グループの取組を発表しあってクラス内で共有した。その後、授業担当者として QFT を実施するポイントとして、QFT のプラニング、QFocus の設定、グループワークでのファシリテーションなどの要点と、多様な QFocus の実例が説明された。ワークショップ後、今回の体験的な学びをさらに深く理解するために、QFT に関する邦訳図書『たった一つを変えるだけ』を参加者に配布した。

2019 年度（2019/9/26）

「QFT ワークショップ第 2 回セミナー」　高見佐知先生（未来教育研究所）

第 1 回に引き続き、高見佐知先生を招待して、第 2 回 QFT ワークショップを開催した。第 1 回の説明と振り返りの後、高見先生と本学看護学科の徳永先生が連携し、ロイロノートを使って 3 人 1 グループで QFT ワークを行った。具体的には、以下の手順でタブレット内のロイロノート上で各チームが情報の入出力を行った。

1．Q フォーカス（テーマ）を設定　；個人ワーク
2．Q フォーカスに対する質問をたくさん列挙　；個人ワーク
3．チームメンバーの Q フォーカスと質問を参照しあう　；チーム内共有
4．チームメンバーの Q フォーカスに対して質問をたくさん列挙して、Q フォーカス設定メンバー本人に投稿　；チーム内協働

ロイロノートでの QFT ワークの後、本学こども教育学科の中井先生が、QFT の授業実践と効果検証結果を発表した。

9. AP 成果報告会と AP 年次報告書

2014 年度の AP 採択年度から 2018 年度までの 5 年間、AP 成果報告会（**9.1 節**）と AP 年次報告書（**9.2 節**）を毎年度開催、発行・配布してきた。その主な効用は、①報告会、報告書の内容の検討を通じて当該年度の振り返り、②成果を可視化して学内外に発信し、③次年度以降の改善点などを明確化して PDCA サイクルを回し、④本報告書の作成で 6 年間の AP 事業推進過程を可視化しやすい、などである。

9.1　AP 成果報告会

添付資料 9.1～9.5 は、それぞれ 2014～2018 年度の各年度の AP 成果報告会のチラシであり、以下のテーマで開催した。

2014 年度「女性の社会進出が求められる時代のアクティブ・ラーニング～アクティブラーナー育成のための学修支援体制づくり～」
2015 年度「学習・学修マネジメント力を向上させる学修支援体制を構築するために」
2016 年度「初年次教育のアクティブ化と 学習態度・行動のアセスメント ーアクティブラーナーの育成に向けてー」
2017 年度「アクティブラーナー水準調査結果から見た 4 年間の学びのリフレクション」
2018 年度「学修成果の評価基準の明確化とフィードバック効果」

2015～2018 年度のテーマは、それぞれ**図 1.2** の領域 B（授業外学修支援）、領域 A（授業改革）、領域 D（学修行動アセスメント）、領域 C（学修成果の可視化）の取組を中心に設定した。チラシは、AP 採択校、高等教育機関、学内教職員などに郵送、配布し、本学の AP ホームページでも周知した。2018 年度は、午前に学習ステーションの見学会も行った。

プログラムをキャリア形成学部で決め、AP 協議会で協議した後、登壇者の教職員に依頼して、報告会の内容について議論した。2017 年度は看護学科、健康栄養学科、2018 年度は心理学科、医療福祉学科、こども教育学科の専任教員が報告し、キャリア形成学部以外の全学科が AP 成果報告会で教育実践を報告した。また、事前準備や会場設営など、職員や学生スタッフとの打ち合わせも行った。このように、AP 成果報告会の推進過程を通じて、学科、部署、教職員、学生のあいだで協働体制が構築され、大学の組織力の向上につながった。

AP 成果報告会では、教職員の報告だけでなく、学生のリアルな学修状況の報告もプログラムに入れた。2014 年度は学生が司会を担当し、2015～2018 年度は学生が司会、および学修成果の発表や学修状況の報告、議論を行った。

9.2 AP 年次報告書

2014～2018 年度の 5 か年の毎年度、AP 年次報告書を発行し、学内の FD、AP 関連の教職員や、学外の AP 採択校やその他の高等教育機関などに配布した。AP 年次報告書を読み返すことで 6 年間の AP 事業の進捗を振り返りながら本報告書を作成できた。

10. 情報発信

10.1 AP ホームページ

2014 年度に、大学（テーマⅠ）、短期大学部（テーマⅠ・Ⅱ複合型）の両方の AP 事業推進を情報発信する以下のホームページを開設した。

https://www.koka.ac.jp/ap/

開設以降、AP 事業の推進過程について、キャリア形成学部内、関連部署や委員会、全学での取組や、学外発表など多様な取組についてブログ形式で公開してきた。大学（テーマⅠ）の AP 事業推進に関する記事数は、2014～2019 年度の各年度で以下の**表 10.1** のとおりである。年度により投稿記事数にばらつきはあったが、学内外への情報発信、AP 事業推進の振り返りなど、ホームページでの情報発信は効果的であった。

表 10.1　本学で開設の AP ホームページの投稿記事数

年度	2014	2015	2016	2017	2018	2019
記事件数	11	15	27	22	12	6

10.2 事例集・パンフレット

本学の AP 事業の取組について、規定フォーマットで A4 要旨 1 枚あるいは 2 枚で作成して文部科学省に提出した。**添付資料 10.1** は 2015 年度の事例集、**添付資料 10.2** は 2018 年度の成果パンフレットである。また、**添付資料 10.3** は 2019 年度 AP 全体報告会（京都光華女子大学短期大学部主催、新型コロナウイルスの感染防止ため中止）の発表予定であったポスターである。

10.3 視察の受け入れ

本学の AP 事業を学外に波及させるためには、本学内の教育現場を見ていただき、対話的に情報やノウハウを提供、共有することも重要になる。以下の**表 10.2** は、視察受け入れの年度と来訪

した高等教育機関である。

表 10.2 本学の AP で受け入れた視察、インタビュー調査

年度	大学
2015 年度(11 月 26 日)	福岡歯科大学
2016 年度（5 月 1 日）	ベネッセがインタビュー取材
2017 年度（3 月 13 日）	大阪市立大学

10.4 成果発表リスト

9 章で詳述のとおり、AP 事業の成果を毎年度、成果報告会の開催と年次報告書の発行・配布により 2014～2018 年度の 5 年間、学内外に発信してきた。並行して、教育系の学会等が発行する学術論文、研究報告書、学会発表等でも公表してきた。**添付資料 10.4** は、6 年間の AP 事業推進の研究成果リストであり、**表 10.3** は教職員による各年度の発表件数である。

2014 年度以降の 6 年間、学会等に発表し続けた主な理由は 2 つである。1 つめは、事業推進の効率性の向上である。学内の議論に加えて、先行研究文献を十分に調査分析し、教育実践研究の位置づけも持たせることで、AP 事業を効率的に実践できた。2 つめは、AP 事業で得られた知見や成果のより広範で長期的な波及である。学会等が発行する出版物に公表される場合、報告内容は恒久的に残りやすく、多くの人が入手しやすい。

表 10.3 AP 事業の成果発表

年度	2014	2015	2016	2017	2018	2019	計
発表件数	4	8	7	11	9	13	52

11. テーマⅠ幹事校による事業推進

2016 年度から、AP 採択校が個別に事業推進するだけでなく、テーマ別幹事校が取りまとめて同じテーマの採択校が協働して事業推進することを文部科学省が決定した。テーマⅠは徳島大学が幹事校となり、2016～2019 年度までの 4 年間、以下の事業が推進された。

11.1 AP テーマⅠ選定校協議会

2016～2019 年度の 4 年間で以下の**表 11.1** の計 8 回、協議会を開催した。幹事校の徳島大学だけでなく、本学も含め、採択校でも協議会を開催した。採択校どうしの情報共有、協働事業推進に向けた議論など、貴重な会議であった。協議会と同じ日程でシンポジウムが計 4 回開催された。

表 11.1 AP テーマⅠ選定校協議会の日程と場所

回	日程	場所	備考
1	2016 年 11/12（土）	徳島大学	
2	2017 年 1/27（金）	徳島大学	シンポジウム開催
3	2017 年 7/7（土）	京都光華女子大学	
4	2017 年 11/18（土）	徳島大学	シンポジウム開催
5	2018 年 7/3（火）	サテライトキャンパスひろしま	
6	2018 年 11/24（土）	キャンパスプラザ京都	シンポジウム開催
7	2019 年 6/14（金）	明石工業高等専門学校	
8	2019 年 11/30（土）	立正大学	シンポジウム開催

11.2 ALO（Active Learning Online）での情報共有と公開

テーマ I 選定校の 9 校の取組を情報発信し、オンライン上で共有、議論しあう場として、通称アロ（Active Learning Online；ALO）を開設した。

2016 年度：選定校協議会で審議し、アドレス（https://al-online.jp/）で公開した。

2017～2019 年度：テーマ I 採択校（9 校）の AP 取組を情報発信する ALO を開設し、AP 事業推進の記事を随時公開した。

2019 年度以降:令和 2 年度以降の AP 事業終了後の維持費を考慮し､以下の facebook 上で ALO に掲載してきた情報を公開することで、テーマ I 選定校協議会で決定し、公開されている。

https://www.facebook.com/Active-Learning-Online-ALO-260195411983133 3/?modal=admin_todo_tour

11.3 Find!アクティブラーナー授業動画の撮影と公開

テーマ I 選定校協議会で、各選定校から 2 つか 3 つのアクティブ・ラーニング授業を、授業動画サイト「Find!アクティブラーナー」に公開することが決定された。本学から、以下の 2 つの授業が公開された。

2016 年度：キャリア形成学科の専門課程の 1 年次後期必修科目「女性と現代社会」（授業担当：加藤千恵先生）は、以下の流れで授業計画された。

（1）京都市男女共同参画センター「ウィングス京都」を訪問する（10 月）
（2）統計資料を読む（10 月～11 月）
（3）女性と労働に関わる法律を調べる（11 月）
（4）女性活躍推進のための計画を作成して発表する（12 月～1 月）

グループワークの内容（1 グループ 4 人）

①ディスカッション（2 回）、②プレゼン資料作成（2 回）、③発表と評価（2 回）

2017 年 1 月 17 日（火）の後期最後の 15 回目授業で、全受講生の撮影、公開の同意を得たうえで、株式会社 Find!アクティブラーニング社のスタッフが授業撮影され、授業と教員インタビューの動画が、以下のページに公開されている。

https://find-activelearning.com/set/1798/con/1791

2018 年度：全学共通科目の必修科目「シチズンシップ」は、**2.1.2 節、4.1.2 節**で詳述のとおり、論争的テーマについて情報収集、講義、ペアワーク、クリッカーなどで授業が行われている。2018 年 10 月 30 日（火）の 2 限目に、高野拓樹先生が担当の授業が撮影された。授業内容は、国内で必要となるエネルギーの確保方法に関する論争的問題である。アクティブ・ラーニングの工夫点として、講義で説明された知識や考え方に対する意見をクリッカーで反応してクラス共有したり、2-3 人のペアワークで意見交換したりなど、論争的問題について深く思考し、自分の意見を確立、変容できるように授業デザインされている。受講生は、講義時は真剣に視聴、ノートテイキングし、ペアワーク時は活発に話し合いと、積極的な学び態度で受講されている。授業動画の撮影後、高野先生、乾明紀先生、受講生 2 名のインタビューが撮影された。撮影された動画が、以下のページに公開されている。

https://find-activelearning.com/set/3542/con/3543

11.4 成果報告会と成果報告書

2016～2019 年度の毎年度、テーマ I 選定校の AP 事業成果に関する報告会が**表 11.2** のように行われた。また、2017～2019 年度の成果報告会時に、全選定校の取組が記載された成果報告書も製本配布された。

表 11.2 テーマⅠ選定校で実施された成果報告会

日程	発表テーマ	場所	本学の参加形態
2016 年度 11/11（金）	徳島大学 SIH 道場の報告	徳島大学	視聴
2017 年度 11/17（土）	AP テーマⅠ「アクティブ・ラーニング」シンポジウム	徳島大学	口頭発表 シンポジウム発表抄録集も配布
2018 年度 11/24（土）	テーマⅠ及びテーマⅠ・Ⅱ複合型共同開催シンポジウム	キャンパスプラザ京都	視聴 テーマⅠ成果報告書も配布
2019 年度 11/30（土）	AP テーマⅠアクティブラーニングシンポジウム	立正大学	ポスター発表（教員 2 件、学生 1 件の計 3 件） シンポジウム発表抄録集も配布

12. 総括

6 年間の AP 事業を推進した総括として、**12.1 節**で AP 推進の成果、**12.2 節**で今後の検討点をについて述べる。

12.1 AP 推進の成果

12.1.1 授業のアクティブ・ラーニング化からアクティブラーナー育成への転換

2014 年度以前より、本学で授業でのアクティブ・ラーニングを積極的に導入していた。しかし当初は、教員が学生に一方向型で講義し続けるだけでなく、教員と学生、学生どうしの双方向のやり取りをアクティブ・ラーニングとみなして推進の傾向が強かった。本学の AP 事業では**図 1.2** の領域 A「授業改革」で、「調べたことを発表する授業」「クリッカー」などをアクティブ・ラーニングとして記載した。この取組の目的は、授業改革を通して、学生の積極的な学修行動の促進と、その結果としての学修成果の向上であった。つまり、授業のアクティブ・ラーニングを通じて、学生をアクティブラーナーに育成することであった。アクティブラーナーとは、授業時に積極的な学修行動をとり、深い思考につながる学修を行い、積極的な授業外学修行動をとる学生であった。こうした学修行動促進に向けて、基礎・教養科目の授業改革を中心として取り組み（**2.1 節**）、専門科目の授業改革にも波及させた（**2.2 節**）。また、学生をアクティブラーナーに育成する授業方法は多様であり、全学的な授業改革の実施状況は授業デザイン調査の分析結果の共有により把握し、FD 委員会、学科会議で議論して次年度の改善につなげた（**2.4 節**）。授業デザイン調査の結果（**2.4 節**の**表 2.17**）のように、4 割ほどの専任教員が、授業で定期的な課題提示および学生へのフィードバックを実践し、授業外学修行動を促進させ、学修成果の向上に取り組んでいる。教育改革（領域 A）での授業の多様なアクティブ・ラーニングの実践を通じて、学生の学修行動を改善させることへの教員の意識が高まった。

12.1.2 全学共通科目のカリキュラム改革

すべての学科で初年次教育として、建学の精神を育成し、ノートテイキング、レポート作成など基礎学力の養成が、学修成果を高め、所属学科の DP を保証するうえで重要になる。2015 年度までは、これらの養成は各学科で独自に行われていた。2016 年度に基礎・教養科目のカリキュラム改革を行い、全学の初年次必修科目として「京都光華の学び」を設置し、「光華を知る」パートで建学の精神を、「大学を知る」パートで基礎学力を養成した（**2.1.4 節**）。また、全学の初年次必

修科目「シチズンシップ」で、賛否両論に分かれる論争的問題をテーマの取り上げ、クリッカーによる意見表示と情報共有、情報収集のうえ事実に基づく意見の形成、多角的な深い思考を養成した（**2.1.2 節**）。これらの全学の初年次必修科目は、複数クラスに分かれ、専任教員がコーディネーターとなって全クラスで共通の授業内容、評価方法で運営された。2016～2018 年度までの 3 年間の基礎・教養科目の実践により、2019 年度にリベラルアーツ教育科目としてカリキュラム改革が行われた。その 1 つとして、レポート作成力の養成はセメスター科目でなく通年が必要と判断され、後期に全学の初年次必修科目「アカデミックライティング」が設置された（**2.1.5 節**）。これらの全学共通科目のカリキュラム改革は、初年次教育の質保証につながった。

12.1.3　授業改革と授業外学修改革の連動

2 章のとおり、授業改革の一環として、授業外学修を促進させる課題提示の促進を行ってきた。しかし、中間層以下の学生の多くは、**5.1 節**で述べた AL 水準が 0～1 の、授業で課された課題等に自主的に取り組まない、あるいは取り組み方が分からない学修態度であった。この AL 水準を 2 以上へと高めて自主的、主体的に学修するアクティブラーナーへと変容させるための物理的、人的な環境を教職員が構築することが重要になる。その方法として、授業でハードルの高い課題を課し、レポート、リフレクションペーパー等で一定水準に達しない成果物の場合、学生が学習ステーションを訪問し、教職員やピア・サポーターの学修支援を受ける環境を構築した（**2.1.1 節**）。また初年次レポートでも**表 4.1** のように、一定水準に達しないレポートは再提出が課された（**2.1.4 節**）。課題等の取組に関して、自分で解決する学生もいるが、AL 水準が 0～1 の学生は教職員からの学修支援を受け、学習習慣の形成、基礎的な学修技能の習得、課題取組の進め方などを把握することができた。また AL 水準が 2 の学生は、学生自らが自主的、主体的に学修できるよう教職員が助言や指導をすることで、AL 水準が 3 の学修態度へと進展した。また、AL 水準 3 の学生は、より高い評価基準に到達するための助言や指導を自ら求めて学習ステーションを来訪した。中間層以下の学生だけでなく、学修の質的向上を目指す学生にとっても、学習ステーションでの授業外学修支援は重要となった。

12.1.4　ピア・サポーター制度による学生どうしの学びあい促進

2014 年度以前も、上回生の学生が下級生を支援する機会として、授業 SA（Student Assistant）、新入生一泊研修の引率学生スタッフ、オープンキャンパスの学生スタッフなどあった。2014 年度以降、学習ステーションでピア・サポーターとして、教職員から研修を受けたうえで、下級生への学修支援、学修企画の実践、学生どうしの関係づくりの場の構築など勤務した（**3 章**）。また、ピア・サポーターが正課の授業と連携し、ピア・チューターとして課題取組等の授業外学修の支援を行った。ピア・サポーター制度の導入により、教職員と異なる視点や立ち位置で、学生を学修支援したり、学生どうしが互いに学びあう、教えあう人的環境を構築できた。ピサ・サポーターの学生にとって、学習支援や企画に向けた準備、支援・企画の実践、支援・企画後の振り返りと改善などの業務を通じて、自らの学修への意識を高めあい、下級生を中心とした他者の学修意識を向上させるために必要な知識やスキルを身につけ、AL 水準が 4 へと成長した。ピア・サポーターでない同学年の学生にとって、後輩学生に学修支援等しているピア・サポーターの貢献を見て、自分も何かしなければという意識が芽生え、刺激になった。ピア・サポーターから学修支援を受ける後輩学生にとって、すでに多くの科目を受講して授業内容を把握し、課題にも取り組んで単位取得したピア・サポーターから、学習者の立場・視点で学修の支援、助言、協力が得られた。2014 年度以降の 6 年間のピア・サポーターの取組を、「2019 年度 学習ステーション ピア・サポーター活動報告書」にまとめて製本し、学内外に配布した。

12.1.5 学修成果の可視化による評価と改善

2014 年度以前も、EM・IR 部の主導により、精緻な指導とフィードバックの学生指導方針で、小レポート、中間的な課題設定など丁寧な指導により学力の向上を図ってきた。しかし、学修成果を定量的に可視化して、その結果に基づいて授業や学生指導を改善していく運営でなかった。2016 年度から、全学の初年次必修科目でのレポート評価では、ルーブリックと減点表で採点して、その結果が 60 点に満たない場合は再提出、再々提出を課し、基礎的なレポートの作法の修得を図った（**2.1.4 節**）。この推進は、ルーブリックと減点表という定量的に学修成果を可視化する評価法を構築し、教員間で共有して実施したことで実現できた。各学科の専門科目でも、ルーブリック等の多様な評価方法で学修成果を可視化し、授業改善や学生指導につなげた（**2.2 節**）。また、2018 年度から、卒業論文やゼミの学修行動・態度をルーブリックで定量的に評価し、分析結果を学科会議で共有、議論することで、卒業論文の制作過程で不足している学修技法や行動が可視化され、今後の改善につなげた（**4.2.1 節**）。この推進は、各ゼミの教員が自分の指導する学生の卒業研究を評価し、教員間で共有することで実現できた。このように、学修成果の評価観点と評価水準を課題提示時に説明することで、各評価観点でより高い評価基準を目指して学生は課題取り組みするようになり、科目の到達目標の達成度を効率的に向上させることができた。また、学修成果の評価結果をフィードバックすることで、学生は次の学修行動の改善につなげられた。

12.1.6 学修行動アセスメントと教育改善

学修成果を向上させるために、教員が学修成果を客観的に評価してフィードバックすることが重要である（**12.1.3 節**）。しかし、学修成果の評価だけでは、その成果に至る学修行動の把握は難しく、教員が学生をいかに指導すべきか検討しにくい。**図 1.3** のように、**5 章**で詳述した学修行動が積極的になることで、**4 章**で詳述した学修成果が向上するとみなせる。2014 年度以前は、学生の学修行動を把握する調査は、学生の授業評価、卒業生満足度調査のみであった。そこで、2015 年度から AL 水準調査（**5.1 節**）、2016 年度から学修行動調査（**5.2 節**）など、多様な学修行動を可視化するためのアセスメントを開発、実施してきた。多様な観点で学修行動を把握して、学科会議、FD 委員会で共有、議論して授業や学生指導の改善に活用できた。また、**6 章**で詳述のとおり、学修行動と学修成果の関連性を分析して、学修行動をいかに改善することで学修成果がどのように向上するかを考察、研究できた。

これらの分析結果は、**図 1.3** のように授業、授業外学修の改善に活用されたが、学修行動アセスメントの実施に関する次年度以降の検討点については、**12.2 節**で述べる。

12.1.7 教育改革に向けた全学的な協働体制の強化

2014 年度以前も学科改組の WG などあり教職員協働のプロジェクトは推進されていたが、学科単位での取組であった。2014 年度以降、キャリア形成学部が実施責任の学部として全学的に AP 事業を推進した。その推進過程で、**図 1.4** のように、学生サポートセンター修学担当、EM・IR 部などの各部署、FD 委員会や EM・IR 運営委員会、各学科などの委員会・学科と連携、協働して、全学的な教職員のつながりや協働体制が構築された。2020 年度以降、教育改革やプロジェクトなどがあった場合、6 年間の AP 事業推進で培われた教職員の人間関係や目標達成に向けた組織推進力が効果的に機能すると期待できる。

本学の AP 事業は**図 1.4** のとおり、キャリア形成学部が実施責任学部として全学的に推進した。**図 1.2** の領域 A～D の多様な取組に関して、新たな取組の場合、実施の有効性が不確かな面があり、全学的な理解が得られにくい可能性もある。また、事業実施前に十分な情報収集や文献研究のうえ議論し、審議決定のうえ実施するものの、実施して改善点に気づくことも多い。最初から全学的に実施した場合、実施後に気づいた改善点が大きい、あるいは多いと、軌道修正に大きな

労力を要し、AP 推進の加速が難しくなる。そこで、新たな取組として事業推進した授業デザイン調査（**2.4 節**）、DP ルーブリック（**4.2.2 節**）、AL 水準調査（**5.1 節**）などは、キャリア形成学部のみで先行的に取り組み、その結果を FD 委員会で共有、議論し、次年度以降に全学的に実施という推進過程をとった。その結果、実施年度で見出された検討点を改善のうえ、次年度の全学的な実施につなげられた。特に新たな取組で実施の有効性が不確である場合、「小さく始めて大きく育てる」が良い場合もある。

12.1.8 AP 研究成果の情報発信

2014～2018 年度までの 5 年間、毎年度、AP 成果報告会を開催し、AP 年次報告書を発行してきた。その他に、シンポジウムや学会など多様な場で、口頭、紙面など多様な媒体で、AP 推進の研究成果を発表してきた。6 年間の成果報告の積み重ねにより、教職員が 52 件、学生が 9 件の AP 推進成果を発表できた。発表準備過程は AP 推進の振り返りや取組の質的向上に効果的で、発表成果物は学内外の教育改革の浸透や波及に効果的であった。これらの成果を、今後のさらなる AP 推進、授業実践、大学組織運営などの研究につなげていく必要がある。

12.2 今後の検討点

6 年間の AP 推進を経て、2020 年度以降も継続推進していく際、①さらに加速させて継続実施が良い取組、②実施方法の変更が妥当な取組、③実施の見直しが妥当な取組などに分かれる。本節では、次年度以降の AP 推進の改善に向けた検討点を述べる。

2020 年 3 月下旬に、**図 1.4** のように本学内で自己点検評価委員会を開催し、6 年間の AP 推進の成果と次年度以降の AP 推進について点検・評価が行われる予定である。これらの評価、点検も踏まえて、次年度以降の AP を継続推進する。

12.2.1 組織的な推進体制

図 1.4 のとおり、キャリア形成学部が全学的な AP 事業を推進してきた。全学的な AP 事業推進を図るために、2015 年度から設置した AP 協議会は全学的な組織メンバーで構成された。しかし、全学的な決定に向けた意見聴取、議論や、決定後の全学的な共有や協力要請など、審議、決定の権限を持たなかった。AP 事業の全学的推進に向けて、その案件により異なるが大学運営会議、FD 委員会、EM・IR 運営委員会などで提起・説明し承認を得て推進してきた。2019 年度では、AP として新たに立ち上げた取組の多くは、EM・IR 部や FD 委員会などの部署、委員会が管轄する定型的な取組として推進されている。2020 年度以降もこれらの取組を円滑に継続実施されるように、学内組織体制を 2019 年度内に確立しておく必要がある。

また、2019 年度から、リベラルアーツセンターと、同センターが開催する全学的な組織メンバーであるリベラルアーツ教育推進協議会が設置された。そして、全学共通の基礎・教養科目（2019 年度よりリベラルアーツ教育科目）の実施責任が、キャリア形成学部からリベラルアーツセンターに移管した。2019 年度は、AP 協議会とリベラルアーツ教育推進協議会で協議する内容が関連しあった。2020 年度以降の、AP 協議会の位置づけを検討する必要がある。

12.2.2 アセスメントの体系化と効率的なフィードバック

2014 年度以前は、従来から実施の学生の授業評価、卒業生満足度調査が実施されていた。2014 年度以降、**図 1.2** の AP 事業概念図のなかで、領域 C で大学生基礎力、情報活用力、社会人基礎力などの多様な汎用的な学修成果の可視化（**4 章**）、領域 D でアクティブラーナー水準調査、学修行動調査などの多様な学修行動アセスメントを行ってきた（**5 章**）。これらの分析結果は、各学科と全学的な FD、学生へのフィードバックによる学修の振り返りや個別指導など、教育改善に活用

できた。しかし、領域 C の汎用的な学修成果を測る学外テストに関して、厳密なテスト実施のため授業 1 回分を使い、受検料も要した。そのため、たとえば情報活用力を測る学外テストに関しては 2015 年度で終了し（**4.3.2 節**）、2016 年度以降は本学で開発した情報活用力アセスメントシートで測った（**4.1.3 節**）。また大学生基礎力も 2017 年度で終了し（**4.3.3 節**）、2018 年度以降は全学の初年次必修科目「京都光華の学び」でのレポート採点結果（**4.1.1 節**）、情報活用力アセスメントシートなど多様な評価方法で測った。これらの変更により、評価とフィードバックの効率化につながった。

また、領域 D の学修行動アセスメントに関しては、学生の授業評価、アクティブラーナー水準調査、学修行動調査など、回答する機会が多く学生にとって負担となった。また、収集データを FD や授業改善、個別指導などに活用したが、データが過剰なためか有効活用が十分ではなかった。本来、学修成果の可視化、学修行動アセスメントは、**図 1.2** の領域 A の授業、領域 B の授業外学修を改善するための事実・根拠であり、データを増やすことが目的でない。重要なのは、領域 A、B の量的、質的な向上による学修行動、学修成果の向上である。領域 C、D の実施を踏まえて、領域 A、B の改善にもっともつながりやすくなるような、領域 C、D のアセスメント体系を 2020 年度に向けて再構築する必要がある。

12.2.3　学外発表の機会の創出と支援体制の構築

2014 年度の AP 申請時に、調べたことを口頭発表する授業の推進として、ゼミ、演習科目などで口頭発表する授業を積極的に取り入れた（**図 1.2**）。この発表機会の導入により、発表準備に向けた授業外学修の促進、発表者の発表スキルの向上、視聴者からの質疑に対する応答スキルの向上など、多くの点で高い学習効果が得られた。

授業での口頭発表だけでなく、学びの成果報告会で学年代表が発表（**2.3.1 節**）、学園祭でのピア・サポーターの発表（**3 章**）、AP 成果報告会での発表や司会（**9.1 節**）、学生の学外発表（**10.4 節**）など、上位層の学生の発表機会も創出した。これらの発表機会の創出により、積極的な学修行動の促進、学修成果の向上につながった。たとえば学外発表は、他の発表と自分の発表を比較し、自分の発表内容や学修力の強み、弱みを認識できる大変良い機会である。ただし、発表の機会の創出に加えて、しっかり発表準備できる教職員の支援体制を構築することが重要である。2014～2017 年度までは、キャリア形成学部の教員が推薦、指導のもとで学生が毎年度社会人基礎力育成グランプリで発表してきたが、2018、2019 年度は発表エントリーしなかった。発表の支援体制を充実化させながら、発表する学生数を増やしていくのが望ましい。

謝 辞

AP は学長、副学長のリーダーシップのもとで全学的推進を要する事業である。学長、副学長には 6 年間にわたり、AP 事業推進を統括頂いた。一郷正道前学長には、2014 年度から 2018 年度まで AP 事業を統括頂いた。水野豊前副学長（兼、前 EM・IR 部長、前キャリア形成学部長）には、2014 年度から 2017 年度前期まで、AP の全学的な事業推進を指揮頂いた。高見茂学長には、2018 年度は副学長（兼、前 EM・IR 部長）として、2019 年度は学長として AP 事業を統括頂いた。吉川副学長（兼、EM・IR 部長）には、2019 年度は AP の全学的なアセスメント体系を整備頂いた。学長、副学長の統括により AP の目指す加速的な教育改革が実現でき、学長、副学長に感謝申し上げる次第である。

AP を全学的に推進するために、全学の教員の AP 事業への理解、推進が大変重要になる。実施責任学部として事業の企画立案、事業推進頂いたキャリア形成学部の先生方、また AP 協議会、FD 委員会メンバーの各学科の先生方に AP 事業推進に尽力頂いた。毎年度の AP 成果報告会で登

壇のうえ AP 成果報告頂き、また毎年度の AP 年次報告書および本報告書で AP 成果を報告書にまとめて頂いた。藤田大雪先生（現在、大阪成蹊大学）には、2015 年度から 2018 年度の 4 年間、AP での採用教員として AP 事業推進に尽力頂いた。全学の教員の AP 事業の理解、尽力により効果的な AP 事業が実現でき、全学の教員に感謝申し上げる次第である。

AP を全学的に推進するために、全学の教員だけでなく各部署の職員の協力も大変重要になる。学生サポートセンター修学担当には、AP 管轄部署として文部科学省とのやり取りや AP 成果報告会の運営など、多岐にわたり円滑な AP 事業推進に尽力頂いた。EM・IR 部には、主に領域 C、D の学生の学修行動アセスメント、学修成果の可視化の実施、データの収集・分析・提供、会議での共有・議論など尽力頂いた。学習ステーションには、主に領域 B の授業外学修改革に全面的に尽力頂き、AP 成果報告会、年次報告書で成果を報告頂いた。各部署の AP 事業への理解、協力により円滑な AP 事業が実現でき、各部署に所属の教職員に感謝申し上げる次第である。

編集・執筆担当者

編集担当者

酒井 浩二（キャリア形成学科教授）

執筆担当者

酒井 浩二（キャリア形成学科教授）1 章、2.3.4 節、2.4 節、4.1.1 節、4.1.5 節、4.2 節、4.3 節、5 章～12 章

小澤 千晶（キャリア形成学科准教授）2.1.1 節

乾 明紀（キャリア形成学科准教授）2.1.2 節、2.3.1 節、2.3.3 節、4.1.2 節

阿部 一晴（キャリア形成学科教授）2.1.3 節、2.3.2 節、4.1.3 節

土居 淳子（キャリア形成学科教授）2.1.4 節

朝比奈 英夫（キャリア形成学科教授）2.1.5 節

James Drayton（キャリア形成学科准教授）2.1.6 節

吉田 咲子（キャリア形成学科准教授）2.2.1 節、4.1.4 節

徳永 基与子（看護学科准教授）2.2.2 節

桑島 千栄（健康栄養学科准教授）2.2.3 節

川西 千弘（心理学科教授）2.2.4 節

渡辺 俊之（医療福祉学科教授）2.2.5 節

内田 和寿（こども教育学科准教授）2.2.6 節

塩﨑 正司（学習ステーション）3 章

添付資料

添付資料 2.1：仏教の人間観のリフレクションシート ……1
添付資料 4.1：レポート評価のルーブリック ……5
添付資料 4.2：レポート評価の減点表 ……6
添付資料 4.3：シチズンシップのルーブリック表 ……7
添付資料 4.4：情報活用力のアセスメントシート ……8
添付資料 4.5：チーム企画発表評価のルーブリック（前期） ……10
添付資料 4.6：チーム企画発表評価のルーブリック（後期） ……11
添付資料 4.7：到達目標の達成度評価の全学まとめ ……12
添付資料 4.8：卒業研究のルーブリック ……13
添付資料 4.9：ディプロマポリシー・ルーブリック ……14
添付資料 5.1：アクティブラーナー水準調査用紙 ……16
添付資料 9.1：2014 年度 AP 成果報告会チラシ ……24
添付資料 9.2：2015 年度 AP 成果報告会チラシ ……25
添付資料 9.3：2016 年度 AP 成果報告会チラシ ……26
添付資料 9.4：2017 年度 AP 成果報告会チラシ ……27
添付資料 9.5：2018 年度 AP 成果報告会チラシ ……28
添付資料 10.1：2015 年度 AP 事例集の提出資料 ……29
添付資料 10.2：2018 年度 AP 成果パンフレットの提出資料 ……30
添付資料 10.3：2019 年度 AP 全体報告会の発表ポスター ……32
添付資料 10.4：AP 研究成果報告リスト ……33