

3-24 TA、SA の活用

3-24-1 SLA「Student Learning Adviser」で学生同心の学び合いを（東北大学）

「TA・SLA の活用」

東北大学では、「基礎ゼミ」は学部横断型少人数教育として実施し、自ら工夫して調べて発表や討論をすること、専攻を異にする学生間の交流と視野の拡大を目標としている。

「基礎ゼミ」の実施においては、TA、SLA が一部で活用されている。SLA とは「Student Learning Adviser」の略で、主に学部3年生以上の先輩がSLAとして、全学教育を学ぶ1・2年生の学びを様々な形で支援する制度である。

“学生同士の学び合いの創造・促進”を目指している。

取り組みを導入した背景・課題

- SLA は、TA と異なり、授業担当教員に縛られることなく学生が自由に相談できる制度である。
- 理学部か工学部で始まったが需要があることに気がつき、全学で取り組むようになった。

上記の背景・課題の改善状況

海外のピア・サポーターを参考に学習面のサポートを考えた。基本的には先輩が後輩に教えるというものである。ラウンジの窓口に大学院生が控えており、そこに数学や物理学に関して質問し、レポートの書き方等を相談に来るシステムになっている。月曜日のこの時間帯は化学というようなSLAが控える時間割を作っている。

ちなみに基礎ゼミではSLAの需要は今のところあまりない。今のSLA制度は理系の学生の中で数学や物理学に関して質問や疑問を聞きに行くところとなっているのが現状である。ラウンジの窓口に大学院生が控えており、そこに相談に来るシステムになっている。実験レポートの書き方はこれでいいとか学生が相談に来る。

背景・課題を改善するために実施したこと

SLA サポート室を設置した。SLA の申込み方法や雇用条件、採用基準、採用までにミーティングを行うことなどのルールを作成した。

また「授業 SLA 活用の手引き」を作成している。授業 SLA とは、受講生の立場により近い学部生の雇用も可能にした形で、学生を授業改善・向上の人材として積極的に活用していく試みである。

『授業 SLA 活用 014 の手引き』より

～ 授業 SLA とは ～

大学における学びの基本は、授業。授業は、先生から学生へ知識を伝達する場という側面のみならず、同じことを学ぼうとする同士が集まれる場という側面もあります。この授業の場から、受講生同士、あるいは先輩・後輩の学び合いの種をまいていければ、学生の学びもより豊かになるのではないかと考えています。

～TA とは何が違うのか？～

①雇用・勤務管理の仕方

雇用・勤務管理を SLA サポート室が行います。また SLA 学生に対し、SLA として活動する上でのコンセプトの共有・指導を行わせていただく他、活動後の報告をお願いしています。

②学部学生も雇用可能であること

学部生・院生問わず、その授業を支援するにふさわしいと教員が認める学生については雇用が可能です。

③雇用方法に柔軟性があること

例えば、「最後の授業でグループワークをやりたいので、その際に人手が欲しい。」といったような単発での雇用の相談も受け付けます（※ただし、手続きのため 3 週間前には要申請）。

また、相談を要しますが、必要と認められる場合、TA 配置授業での授業 SLA の活用（※ただし、TA と SLA は別学生であること）も可能です。

④教員の事務補助（だけ）ではなく、“よき先輩”として受講生の学びを支援していく役割を担うということ

①でいう「コンセプトの共有」の中核が、④です。授業 SLA には SLA と受講生（先輩と後輩）の交流や受講生同士の交流の促進などから生まれる“学びのきっかけ作り”に寄与できる活動を与えていただければ幸いです。

～授業 SLA の活用タイプあら ～これまでの実践事例から～

タイプ A 授業内チュータリング

■SLA の活動

机間指導、個別質問対応

■教員の役割

SLA との授業方針や学生情報の共有、SLA への指導

■SLA サポート室の役割

<小>SLA からの相談を受ける

[意義]

○一斉に作業を進めたいが、進度に遅れが出てくる学生がいる場合、その補助を行うことができる。

○専門外学生の個別フォロー等を行うことができる。

タイプ B グループワーク補助

■SLA の活動

グループワークでのファシリテート

■教員の役割

SLA との授業方針や学生情報の共有、SLA への指導

■SLA サポート室の役割

<小>SLA からの相談を受ける、備品貸出

[意義]

○学生からも比較的人気の高いグループ活動ではあるが、建設的に議論・作業が進まないことも。これを適度に導き補助するファシリテーターを入れることでグループ活動の効果を高めることができる。

タイプ C 授業フィードバック資料作成

■SLA の活動

コメントペーパーの取りまとめを基本とした授業の振り返り資料等の作成（授業配布）

■教員の役割

SLA との授業方針や学生情報の共有、資料内容の確認、授業での資料の活用

■SLA サポート室の役割

<中>資料作成の指導・補助

[意義]

○授業への参加意識の向上に効果があるため、大人数の授業に適している。

○同じ授業を受けていても、受講生の感想・視点は様々。これらを共有することで、授業の理解が深まるとともに、多角的視野を養うことに貢献することができる。

タイプ D 授業時間外活動の実施

■SLA の活動

授業外における質問の受付、受講生を複数人集めての意見交換会等の実施

■教員の役割

SLA との授業方針や学生情報の共有、活動の成果の共有

■SLA サポート室の役割

<大>SLA への指導・助言

[意義]

○SLA の一定程度の力量と SLA-教員間の授業方針の共有がしっかりなされる必要がある。そのため、発展的な活動であるが、受講生の学び・学び合いの促進には非常に効果的である。また「単位の実質化」への貢献も期待される。

導入に当たって苦労したことや工夫（教職員の声）

SLA の教育: 基礎ゼミに関して、TA や SLA の活用は個別に先生が検討する。TA より SLA の院生の方が研修されている。授業の外で学生と向き合うのでしっかり研修をされている。

TA の教育: TA は各委員会が事前研修をし、採用する教員が責任を持っている。基礎ゼミでは、先生から TA が必要という依頼が来て、それをまとめ、委員会にかけて、決まればその TA が所属する部局で採用する仕組みである。承認は教務委員会が行っている。

参考データ

- ・取組参加学生数：30名程度（SLA登録人数）
- ・取組の中心となった教職員数：教員2～3名（常勤2名（専任）、非常勤1名）

3-24-2 学生がSA/TAとして授業づくりに参画してキャンパスを活性化（嘉悦大学）

「SA/TA制度」

嘉悦大学では、SA/TAの制度を2008年から導入している。これは、当時の学長であった加藤寛氏の学長提案により、「楽しくなければ大学ではない、楽しいだけでも大学ではない」とのモットーの下で、学生にも授業を作る大切なメンバーとして機能させることを狙いとして始まったものである。

取組を導入した背景・課題

- 2007年頃から学内にて、SA/TA制度の導入について議論が始まった。
- 2008年に「働ける大学」をキーワードとして大学の活性化のための様々な施策が導入される。
- その一環として、SA/TA制度が2008年から導入された。
- SA/TA制度を導入する以前には、サークル活動が盛んでなかったこともあり、午後6時頃になると学生が帰宅してしまい、キャンパスが閑散としている状況だった。
- また、中途退学者も多く、学生に対する動機づけ（大学での居場所を作る）を行うことが必要であった。

様々な改革施策

- 初年次教育改革
- キャリア教育改革
- ゼミ選択フォーラム
- 24時間キャンパス
- 図書館開館延長(~pm10)
- 共同教員研究室
- 施設改良
 - KALC (Kaetsu Active Learning Classroom)
 - ラウンジ **+**働ける大学



上記の背景・課題の改善状況

SA/TA 制度が導入され、あわせて様々な改革施策（キャリア教育、24 時間キャンパス、働ける大学等）が実施されることにより、学生が学校に居る意味（動機・機会・居場所）が拡大して、中途退学者が減少した。入学動機が希薄で、キャリア意識も薄い 1 年生に対して、上級生である SA/TA たちが、親身になって相談に乗ったり、適切なアドバイスを（同じ学生目線で）行うことによって、1 年生の意識を高めている。

現在では、キャンパスで遅くまで学生たちが自主的にいろいろな活動を行うようになっており、学生の大学に対する帰属意識が高まるとともに、大学全体が活性化している。

背景・課題を改善するために実施したこと

嘉悦大学における SA/TA は、具体的には以下の 3 つの役割を担っており、教員と学生をつなぐ「ハブ」として機能している。

- ① 円滑な議事進行の補助
- ② 教員へのアプローチ、補助
 - ✓ 講義フィードバック（活動報告）による授業の改善
（※なお、「活動報告」については後述する）
- ③ 学生へのアプローチ、補助

概ね、教員を直接的に補助するというよりも、来られなくなった学生に電話をかけたり、休みがちな学生に対して出席を促す（学生の個人的な悩み事や相談事にも乗ってあげながら）、といった形の学生補助業務が大きな要素である。

SA/TA は、基本的にはワークショップ要素の強い科目（ICT、語学、会計、基礎ゼミナール、キャリア科目）に配置されており、対象授業は、1 年生の履修授業の概ね半数（専門 27 科目、ICT26 科目、基礎ゼミナール 7 科目）である。当該授業については、2 名（原則として 2 年生 1 名、3 年生 1 名）の SA が配置されるようにしている。2 年生 SA が 3 年生 SA のやり方を見て学ぶこと、3 年生 SA は自分の経験・知見を 2 年生 SA に伝えていくことを狙いにしている。SA/TA の選抜や配置、トレーニングも、現在では、SA/TA たちが主体となって行っている。

SA の報酬は、新規 SA の場合 1 授業 1500 円、上級者 SA になると 1 授業 3000 円となり、二段階に分けて経験に応じて昇格する仕組みである。TA の報酬は、一律、1 授業 5000 円である。ボランティアではなく、通常のアパートよりも少し高めの設定を行うことで、プロとしての仕事をしてもらうように促している。

SA/TA の人数については、当初は学外からの人選が多かった。その後、次第に学内での人選が多くなり、最近ではほとんどが学内からの採用となっている。

導入に当たって苦労したことや工夫（教職員の声）

誤解を解くための粘り強い説得：「学生を働かせて教員が楽をしている」「学生を働かせているのでコスト削減になる」等の誤解が学内・学外から寄せられることがあるが、それに対しては、決して教員が楽になるものではないことや、サービスの質を高める努力等を考えれば単純なコスト削減になるものではないことを、教授会等の場で担当教員が粘り強く説得し続けることが重要である。

教職員・学生が一丸となって SA/TA の具体像を構築：活動を始めた当初は SA/TA に関するモデルも少なく、学内でのコンセンサスも得られていなかったもので、SA/TA をどのようなものにしていくか試行錯誤を積み重ねた。教員が他の教員の授業の SA として参加すること等も行いながら、教職員・学生が話し合いを繰り返して、次第に SA/TA の役割や機能を構築していった。

学生自身の現実的なキャリア経験と学生の大学へのコミットメントの向上：最初は、少数の SA に手取り足取り指導していたが、日常的で不定型なコミュニケーションを大切にしていって、学生自身のキャリア経験を増やすようにしていった、そして、学生同士、学生と教職員のコミュニケーションを増やすとともに、面談によるフォローアップをきめ細かく実施しながら、学生の自主性を尊重して、次第に学生たちに活動を委ねるようにしていった。その結果、学生たちも大学の一員としての自覚が高まるとともに、課題発見・解決能力も身に付いていくし、積極的な他者とのつながりやチームで働く力が向上していった。

学生の声

「教員に対しては、話が長くなった時、熱が入って学生が付いていけないような時に、話題を変えるように教員に言っている。(3年生)」

「急に来なくなる学生もいるが、「この日にお話しよう」と連絡して個別対応しているケースがある。直接教員には言いづらくても SA には言える学生も多く、SA から教員に伝えるようにしている。SA の活動は、授業外の活動も多い。(3年生)」

参考データ

・取組参加学生数：200名程度（学内のTA/SA数）

・取組の中心となった教職員数

導入：教員3名（常勤（専任）3名）

運用：教員3名（常勤（専任）3名）、職員1名（常勤（専任）1名）

3-24-3 授業改善提案や授業進行も行う！ リーダー教育を受けたSA（立教大学）

経営学科「BLP（ビジネス・リーダーシップ・プログラム）」

国際経営学科「BBL（バイリンガル・ビジネスリーダー・プログラム）」

立教大学に、2006年4月に新しく経営学部を設立し、経営学科、国際経営学科の2学科が設置された。経営学科では、グローバル社会で活躍できる人材の養成を目的としたビジネス・リーダーシップ・プログラム（BLP）を、国際経営学科では英語で経営学を学習できる力をつけることをねらいとしたバイリンガル・ビジネスリーダー・プログラム（BBL）をコアカリキュラムとしてそれぞれ位置付けた。

BLP及びBBLは、少人数制で行われるため、授業をサポートするSA（スチューデントアシスタント）を配置している。BBLの英語授業では、留学生のSAも配置している。

取り組みを導入した背景・課題

- 立教大学では、2006年4月に新しく経営学部が設立された。経営学科ではリーダーシップの育成を目指す「BLP（ビジネス・リーダーシップ・プログラム）」を、国際経営学科では、英語で経営学を学習できる力をつける「BBL（バイリンガル・ビジネスリーダー・プログラム）」を、それぞれコアカリキュラムとして配置した。
- いずれのプログラムも授業は少人数制で行われ、かつ個別学生に対するチェックが必要となるため、作業が多くなり、アシスタントが必要となることがわかった。
- さらに、いずれも新しい取組であるため、学生に近い人の意見を聞きながら、改善を行っていく必要があった。
- そこで、SAを配置し、授業をサポートしてもらうこととした。

上記の背景・課題の改善状況

既に授業を経験した、授業の流れをわかっている優秀な学生をSAとして配置しているため、場合によってはSAの方が教員より、学生の様子がわかっているというケースもある。

る。SA から「あの学生は一生懸命やっているが不満をもっている」というような、より学生に近い立場の情報を、教員は SA を通じて得ることができる。

さらに、現在では、SA が授業のサポートをするだけでなく、授業運営の提案までしてくれるようになっている。例えば、BLP のプロジェクト型授業の最後に行われるコンテストでは、企業、教員、学生の 3 者が評価を行って優秀チームが決まることになっているが、この形を提案したのも SA である。

なお、SA は志願倍率が高いことも特徴となっている。例えば、BLP の SA は、倍率 2 ないし 4 倍である。これは、学生が BLP や BBL の授業を好きになってくれて、かつ授業の中で SA に対して学生が信頼や憧れを持ってきているからだといえる。

背景・課題を改善するために実施したこと

BLP や BBL の各授業において、SA を配置している。1 授業につき、1-2 名程度が配置されている。

教員の授業をサポートするだけでなく、BLP のアクティブラーニング型の授業やプロジェクト型の授業では、SA が授業進行を行うケースもある。また、BLP では、授業内容の振り返りを行う教員・SA が参加するミーティングを週 1 回開催しているが、このミーティングの進行も SA が担当し行われている。

さらに、BBL の英語の授業では、日本人だけでなく留学生の SA も配置している。例えば、「EAP1」を担当する留学生 SA は、ライティングのアドバイザーとして 1 年生の学習を補助、「ESP」を担当する留学生 SA には、実際に授業に参加して、グループ・ディスカッションのファシリテーターを務めてもらうなど、ビジネスの概念を英語で学習する手助けを行っている。

導入に当たって苦労したことや工夫（教職員の声）

質間で介入する：SA を活用し始めた頃は、「話しすぎる SA」「静か過ぎる SA」など質もまばらであった。だが、アクションラーニングの手法を学び、SA 教育に活用したら、これが非常に適していた。現在では、SA にはアクションラーニングの基本である「質間で介入する」という手法を学んでもらい、学生への指導に役立ててもらっている。

新人とベテランを両方採用：SA の採用においては、経験の長いベテランと、未経験の新人をバランスよく採用するようにしている。なお、SA は学生からの信頼が重要となるた

め、「納期を守る」「遅刻をしない」といった最低限のルールを守れる学生を選んでいる。これはポートフォリオの宿題提出実績で容易に把握できる。

表彰等による優秀な学生のモチベーションアップ：TOEIC900をとったら表彰するクラブ900やプレゼン大会における表彰など、やる気のある学生に光をあてるような仕組みを設けている。そのことにより、今度は、やる気のある学生がSAとなって下の学年の学生を引っ張ってくれる立場となり、好循環が生まれる。

留学生の活用による英語教育の充実：留学生をSAとして活用することにより、英語教育に対しても効果が期待できる。例えば、留学生が議論に加わることで、英語でのディスカッションがよりスムーズに行われるようになる。

学生の声

「SAの方は、授業だけでなく、授業外でも信頼できる先輩というイメージがある。主体的に学んで助言をくれる。1年生の立場からすると、何か困ったとき（例えば、ゼミを選ぶときなど）に一番に相談する相手。SAという制度があるおかげで、先輩との距離が縮まり、相談しやすい。（1年生）」

「SAになってみて、教えるということは、想像以上に責任が重いことだとわかった。学生の時自分はどう成長できるかを考えていたが、SAになって周りがどう成長できるかと、幅広く考えるようになった。また、後輩SAに対しても気を配れるようになった。SAをやってみて、伝えることが少しは上手くなったと思う。（4年生）」

参考データ

- ・取組参加学生数：300名程度
- ・取組の中心となった教職員数

BLP：専任教員1名、有期教員（助教）2名、兼任講師28名、助手2名、SA46コマ

BBL：専任教員2名、有期教員（助教）4名、兼任講師8名、助手1名、SA40コマ

3-24-4 初年次教育、キャリア教育に参画し、人間力を高める TA の導入（京都造形芸術大学）

「頭と手を動かすワークショップ型初年次教育」「リアルワークによるキャリア教育」における TA の活用

京都造形芸術大学では、「頭と手を動かすワークショップ型初年次教育」「リアルワークによるキャリア教育」を実施しているが、いずれにおいても、上級生による TA（サポーター）を導入している。

これは、各ワークショップ、プロジェクト活動の円滑な実施を支援することを目的とするだけでなく、TA 自身の成長も目指す取組となっている。

取組を導入した背景・課題

- 2005 年から、リアルワークによるキャリア教育を全学的な取組として推進している。
- 2007 年度から、芸術学部初年次生全員を対象とした初年次教育「頭と手を動かすワークショップ型初年次教育」の実施に取り組んでいる。
- 上記いずれの取組においても、授業を円滑に遂行し、担当教員の授業展開を支援するとともに、学生が学んだことを下級生に伝えてもらうために、上級生による TA（サポーター）を導入している。

上記の背景・課題の改善状況

TA として参加した学生は、視野が広がり、興味・関心の分野が拡大する、人間関係の幅が拡大する、引っ込み思案だった性格が積極的に変化する、等の効果が現れている。担当プロジェクトの開始時点から終了時点にかけての変化が 1 本のドキュメンタリーになるほど人間的な成長が大きい。

また、下級生が TA（サポーター）の活動に触れることで、触発されて自分も TA（サポーター）を目指すようになる等、学生のキャリア意識の啓発にも貢献している。

教員は、TA（サポーター）の協力や意見を得ながら学生目線で授業を構築することができるようになり、授業内容が充実したものとなっている。

背景・課題を改善するために実施したこと

<頭と手を動かすワークショップ型初年次教育>

サポーターは全クラスとも上級生が担当し、授業時の補助業務にとどまらず、授業情報交換のためのブログへの書き込み等学生間のつながりを高めるための役割を中心に担うようにしている。テキストのアーカイブの編集等も TA（サポーター）が支援している。

TA になるのは、2 年生以上であり、志望のある学生に選抜して決めている。ロールモデルなので、学生が TA に憧れて志望するケースが多くなっている。なりたい自分になりたいというキャリア意識の高まりにつながっている。

<リアルワークによるキャリア教育>

各プロジェクトに 1~2 名の TA を配置している。TA は、既存のプロジェクトであれば、そのプロジェクトの参加経験者を充てるケースが多い。新規に立ち上がったプロジェクトについては、類似のプロジェクト経験者を充てている。

TA は、プロジェクトの円滑な推進のために様々な支援を行っているほか、プロジェクトに参加した学生全体に配慮しながら、参加意欲を高めるような支援も行っている。参加学生が作成する振り返りレポートや週間活動日記（毎週記入するリフレクションシート）にコメントを付けて返す、等の取組も行っている。有給制とすることで自覚と責任感が高まっている。

導入に当たって苦労したことや工夫（教職員の声）

教員と TA 間の情報共有：教員は TA（サポーター）と緊密に連携をとりながら、授業内容を検討しており、毎週のようにミーティングを行っている。そのような積み重ねによって、参加する学生が意欲をもって出席するような充実した授業内容を構築することができるようになる。

TA 間の情報共有：クラスを通した TA のミーティングの場も頻繁に開催されており、各クラスの状況は TA 間で共有されるようになっている。その中で、TA 同士で励まし合ったり、アドバイスし合う等、お互いに支え合いながら、全体のプログラムが円滑に進むような仕組みとなっている。

学生の声

「今まで生徒側で受動的だったが、学生として学生にアドバイスをする際に、伝え方や距離感の取り方が難しい。先生との距離感の取り方、意思疎通等は苦心している。1年生の時に見ていたTAが苦勞していたんだと分かった。(頭と手を動かすワークショップ型初年次教育のTA(サポーター):2年生)」

「TAとして活動してみて、1年生が活動しやすいような環境づくりに配慮している。これをやったらうまくいくかなということをしてみたり、ほめるところはほめる、怒るところは怒る、それで改善した場合にはほめる、ということをしてみた。そうしたら、グループワークが改善したので、人の意識を高めることができると感じた。(頭と手を動かすワークショップ型初年次教育のTA(サポーター):2年生)」

「TAをしてみようと思ったのは、経験や地域の魅力を後輩に伝えていきたいと思った。後輩をサポートしていければと思った。(リアルワークによるキャリア教育のTA:4年生)」

「TAになったのは、リアルワークプロジェクトに2年間参加した経験や課題を後輩に伝えていくことが自分の役割だと考えたから。メンバーのミーティングに入って、自分はこう思うということをアドバイスしたり。参加プロジェクトは使う画材や技法が特殊だったので、それを伝えたりしている。(リアルワークによるキャリア教育のTA:4年生)」

参考データ

- ・取組参加学生数:「頭と手を動かすワークショップ型初年次教育」25名
「リアルワークによるキャリア教育」20名
(学内のTA/SA数)

3-25 ラーニング・コミュニティ

3-25-1 入学から卒業までの一貫した「講座制」による高度専門教育と人間教育の一体化（岩手県立大学）

「岩手県立大学方式講座制」

岩手県立大学ソフトウェア情報学部では、学生は入学から卒業までいずれかの講座に所属する。講座とは、教員（教授、准教授、講師）と学生（各学年 8 名、大学院生）からなる専門教育・研究のための組織である。所属する教員と学生の部屋は隣接して配置されており、講座内には、学生一人一人のための学習環境（コンピュータ、机、ロッカー）が用意されている。

岩手県立大学方式の特長は、講座という場を利用した、時代の変化やニーズにタイムリーに対応できる教育・研究の仕組みである。講座の専門分野を活かしながら学生の質保証を行うため、入学から卒業までの間、講座裁量で行う授業と、学部で設計した授業の二種類の授業を講座開講科目として配置している。講座開講科目は、講座教員が担当しており、講座内の学生の状況把握を可能とし、きめ細かいサポートを可能としている。

学生は 4 年間講座に関わり学年ごとに段階的に様々な役割を担う。平成 19 年度より導入した 1～3 年次の学年混成演習では、学年を意識させることでそれぞれの立場における行動の変化を促している。また、講座は生活の拠点の側面ももち、横のつながりだけでなく、縦のつながりを活用したコミュニティ作りを講座ごとに推進している。

取り組みを導入した背景・課題

- 平成 10 年の開学当時より、意欲ある学生を育て上げるための仕組みとして、教員と学生の集まりを 1 つの教育・研究ユニットとして部屋をレイアウトし、教員と学生が密に接する 1 年次からの講座配属を実施してきた。



- 実施の背景となる課題は以下のとおり。
- 4年次から研究室配属では、学生の特性をつかみにくい。
 - 時代の変化やニーズに合わせて各講座の研究領域に合わせた専門科目を機動的にカリキュラムに追加・変更することは事務コストが高い。
 - 講座開講科目に裁量を与えすぎると、全講座の教育内容の統制がとることが困難。
 - 問題発見・解決に関する訓練は、早期に行うことで効果が高まると考えられるが、4年次の卒業研究になって行う設計であった。
 - 自分以外に興味を持たず、チームによる作業に価値を見出さない学生の増加。

上記の背景・課題の改善状況

- 1年次から講座に居ることで、学生の特性をつかみやすく、教育的指導ができるチャンスも多い。
- 配属変更機会を複数設けることで、最終的に学生が希望にマッチした講座に配属されやすい。
- 講座裁量科目によって、時代の変化やニーズに合わせて研究成果を授業内容にフィードバックできるようになった。
- 1年次から問題発見・解決に取り組むことで、ものごとの考え方を少しずつ理解できる下地ができつつある。
- 学年混成で演習を行うことで学年が上がったときの姿が見えるため、学年が上がった時の自分たちの役割をスムーズに考えられるようになった。
- 学年混成演習を実施することで、講座内でのコミュニケーション量が増加した。

背景・課題を改善するために実施したこと

- 3年生の本配属まで、複数の配属変更の機会を設けた。
- 講座ごとに専門性の高い授業を実施する講座裁量科目を配置した。
- 全講座共通で1～3年次の学年混成チームによる問題分析・解決に取り組ませた。

導入に当たって苦労したことや工夫（教職員の声）

全講座共通授業の導入：授業設計者は趣旨をよく理解できるが、各講座の担当者20名が理解して授業を実施することは難しい。そのため、授業マニュアルを作成し、数年かけて実施方法を浸透させた。

学生指導：講座ごとに教員が学生指導をすることになるが、さまざまなケースに全ての教員が精通しているわけではない。全学の学生支援担当と連携して行う仕組みを確立し、生活指導と教育指導を分担して行っている。

学生の声

「最初は先輩の圧力に負けるのではないかと思ったが、1年生から先輩とのつながりを持つことがこの大学を選んだ理由である。知識や技術だけではなく人との関わり方の勉強が今のうちからできている実感はある。1年生は勝手に配属されるので、希望していない講座への配属となってしまったが、先輩の話を聞いていると内容に対する興味が広がった。

（1年生）」

「2年生になって負担が急に増えるということはなく、1年生が持ってきた資料をチェック、修正して3年生に渡している。友達からの情報や、評判がよかったので1年の後期に今の研究室に配属され、先輩の話を聞くとこのまま研究してみようと思った。（2年生）」

「プロジェクトの面白さの評価をこれまでの経験から4年生がしてくれる。高校の時は友達に聞いても分からないことは先生に聞いていたが、大学だと、先輩に聞けるというのが大きい。分からないことを聞きやすい環境である。（3年生）」

参考データ

- ・取組参加学生数：1講座：教員3名、学生各学年8名合計24名程度、20講座
- ・取組の中心となった教職員数：同上

3-25-2 自分の興味や関心のあるテーマを選択して学ぶ、自由参加型の学習グループ
(京都光華女子大学)

「ラーニングコミュニティ「学 Boo (まなぶー)」」

ラーニングコミュニティ、通称『学 Boo (まなぶー)』は、自分の興味や関心のあるテーマを選択して学ぶ、自由参加型の学習グループである。同じ興味を持った他学年・他学科の学生や教職員が定期的に集まり、少人数グループで一緒に勉強に取り組んでいる。アドバイザーである教職員とともに、学生が中心となって、自分磨きのために積極的に活動している。

取組を導入した背景・課題

- 京都光華女子大学に限らず、日本の大学では、学科ごとに異なる必修科目が設定され、カリキュラムは縦割り構造になっている傾向がある。
- そうした状況を打破するとともに、在学期間に意欲的に学習・生活してもらう取組を検討した。
- そこで、魅力あるテーマごとに学生及び教職員による共同学習環境（ラーニングコミュニティ）を創造し、学生の学修意欲の向上や仲間作り等、キャンパスライフの充実を図ることにした。
- 2008年度末から開始された「学生個人を大切にした総合的支援の推進－エンロールメント・マネジメントと個別対応教育モデルの実践的融合」の取組において、正課外のラーニングコミュニティ、通称『学 Boo (まなぶー)』を開始した。

上記の背景・課題の改善状況

2013年度には27に及ぶラーニングコミュニティが形成され、教員と学生、職員と学生、学部・学科・学年の壁を越えた学生同士が、共通の学修（目標）を通じて共同・体験学習を行った。中には、学外コンテストの応募・入賞等達成感のある成果を出したものもあった。

また、企業に企画を提案したり、実際に商品の販売を实践する等の企画もあり、キャリア意識の醸成にも貢献している。就職率についても、全国平均よりも上向く傾向が出始めている。

全体を通して、学生が元気になり、大学全体が元気になる効果がある。

背景・課題を改善するために実施したこと

ラーニング・コミュニティ「学 Boo (まなぶー)」の取組を行った。「学 Boo (まなぶー)」は、同じ興味を持った他学年、他学科の学生や教職員が定期的集まり、少人数グループで一緒に勉強に取り組む、自由参加型の学習グループである。アドバイザーである教職員とともに、学生が中心となって、自分磨きのために活動している。

2013年度における、ラーニング・コミュニティ「学 Boo (まなぶー)」の具体例は、以下の通り。

[2013年度] 京名産品なんでも企画

つけもの等の京都の名産品（食品）を対象に、女子大生らしいアイデアを生かして、商品を企画し提案しましょう。京漬物店への「漬物のふりかけ」企画・提案に継続して取り組んだり、京都の名産品について調査し、新たな企画を検討します。



[2013年度 後期] 三方よし販売実践

社会福祉施設で製造した商品（パンを予定）を企業等で、後期に数回販売するなかで、商品の製造過程とその価値を深く理解し、商品の販売による三方よし（売り手、買い手、世間）を理解し、販売促進の実践と振り返りを行います。

2013年度 後期] 京都三条会商店街寺子屋事業

京都三条会商店街「寺子屋」における子ども元気づけ活動を行います。

地域コミュニティと接点を有するボランティア活動を経験することによって、ボランティア活動の意義ならびに活動に関する実践的な知識を習得できます。

導入に当たって苦労したことや工夫（教職員の声）

EM・IRの活動の中に位置づけて展開：京都光華女子大学では、EM・IRの活動を学生に対する全ての活動と捉えており、隙間と取りこぼしのない学生支援を志向している。その中で、ラーニング・コミュニティ「学 Boo（まなぶー）」は学生の主体的な学びの促進として明確に位置づけられており、全学的な取組となっている。大学として、なるべく多くの学生にラーニング・コミュニティ「学 BOOO（まなぶー）」に参加してもらうよう促している。

情報・連携を取りながら展開：一見するとクラブ活動やサークル活動のように自由な活動のようであるが、きめ細かく活動内容を報告し合ったり、共同の成果発表の場を設ける等、横の連携を取りながら進めている。基本的に月1回、学 Boo 担当者会議（担当教職員が参加）を開催し、活動状況や各学 Boo が抱えている問題点について報告・検討している。また、各学 Boo にはフォーマットに基づき月1回活動結果報告書の提出を義務付けているほか、入学前教育の一環である「1日体験入学の集い」で全学 Boo の活動をパネル展示して成果を公表する等の取組も実施して、活動の透明性を高めている。

学生の声

「学 Boo にも参加している。国際交流のプロジェクトに参加して、授業だとなかなかできないことがあったり、同じ目的をもつ学生との交流、学年学科ばらばらの交流があったりして、楽しかった。今後も継続して行って欲しい。（4年生）」

「いろいろな人たちと活動したので、キャリア意識について、幅広い視点から考えられるようになってきたので、社会に出てからも色々な人と関わって、いろいろな視点を持ちながら、考えていければと考えている。（4年生）」

参考データ

・取組の中心となった教職員数

導入：教員 2 名（常勤（専任） 2 名）

運用：教員 2 名（常勤（専任） 2 名）、職員 2 名（常勤（専任） 2 名）

3-25-3 複数の授業の関連付、結びつきを高めるラーニング・コミュニティの設定（関西国際大学）

「ラーニング・コミュニティの実質化による協働学修」

同学年・同学期の科目担当者どうしであっても、従来は、それぞれの科目の学修目標や教育内容、スケジュール等教育課程の遂行についての情報共有や共通理解が充分とはいえ、また、それぞれの科目では独自に教育目標の達成に取り組んでいたとしても、学生にとっては、「関連づけ、結びつき」を十分に把握することが難しかった。

関西国際大学では、ラーニングコミュニティを設定して、そうした場での学修活動を通して、同時に履修する複数科目間のつながりを意識して学習し、構造化体系化した学習と十分な教室外学習時間を確保でき、「関連づけ、結びつき」を強化した履修行動に導くことで、新たな概念の集積を築くように配慮している。

取組を導入した背景・課題

- 2006年に本学では、他大学に先駆けて、「学位授与の方針」にあたる KUIS 学修ベンチマークを制定し、本学の全ての学生が卒業までに身につけてもらう能力等を、学修到達目標として明示した。
- 2008年度には、専門教育の学修ロードマップである「カリキュラムマップ」の作成を開始して、全学的なカリキュラム改革を推進してきた。
- こうした全学のカリキュラム改革をさらに進めて、教育目標の達成を定着・発展させるために、「教育課程の体系化・構造化」を進め、学修の動機づけを図りつつ、体験学修を含む多様な教育方法を積極的に取り入れた「教育方法の改善」を図ることにした。
- 2009年度より、科目のクラスター化によるカリキュラム改革の取組を実施している。合わせて、学生のラーニングコミュニティを設定して、学修の協働化を推進してい

る。

上記の背景・課題の改善状況

ラーニングコミュニティを利用することで、具体的な課題、問題をグループで発見し解決していくことができる。さらに個人個人の持つ知識や経験を総合化することで、知識の運用能力を高めることにつながっている。

他の学生との連携・コミュニケーションに基づく協同学修のスタイルが身に付くことで、コミュニケーション能力が高くなる。

学生の対人関係能力の向上(引込み思案であった学生でも、協同学修の体験を通じて、積極的に自分の意見を発信することができるようになる、等)は、本学における就職率の高さに影響を及ぼしているのではないかと考えられる。

背景・課題を改善するために実施したこと

ラーニングコミュニティを中心にした授業体制を構築している。

経営学科の例をとると、経営学科には5人の担当教員がおり、それぞれ15人の学生をゼミ生として担当している。このゼミを各4グループに分けて計20グループを構成し、これをラーニングコミュニティとして原則として各教科の授業で活用する。春学期における経営学概論、発想法、キャリアプランニング、サービスラーニング、秋学期におけるマーケティング、基礎演習、総合マネジメント演習は、このラーニングコミュニティを活用して授業を進める。グループワークによる授業もこのラーニングコミュニティを主体にして行っている。

各教員は、ミーティングや学科会議等を通じてティーチングコミュニティを構築し、学生指導やスケジュール、様々な課題や教育課程の遂行について情報・意識の共有を図りながら進めている。各年度の終了時点においては、学科内で、1年間の振り返りを必ず行っている。

導入に当たって苦労したことや工夫(教職員の声)

FD 活動を活用して理解を促進：取組のスタート時点では、反対意見も出たが、全学的なFD活動の場等を通じて、学長を中心に取組の目指すものや進め方、内容等について丁寧な説明を繰り返したため、次第に全学の意識が共有化されていった。従来より本学では、

FD活動を積極的に行っており、年間計5日間(8月に2日、9月に1日、2月に2日)のFDが教職員ほぼ100%の参加率で開催されており、本FDでは座学だけではなくグループワーク型の検討を中心としており、理解を深める上で効果的であった。

教員間の共通理解の促進：上記のFD活動は、取組が軌道に乗った後も、教員間の共通理解を促進するための場として役立っている。FDの中で、各学科のラーニングコミュニティの取組内容を報告し合ったり、お互いにアドバイスしあったりする活動も展開されている。また、教務委員会、カリキュラム委員会が中核として大学全体としての組織的な実施体制が構築されており、各学部・学科等と緊密な連携をとりながら、常にプログラムの改善・充実を図っている。

インタラクティブデスク・レスポンスアナライザーの導入：ラーニングコミュニティによるグループワークを円滑に進行するために、インタラクティブデスク・レスポンスアナライザーを導入した。これは、大きな机の中央部にタッチパネル型のPC画面が埋め込まれているものであり、5~6人のラーニングコミュニティで議論しながら、調べ物をしたり、レポートを共同でまとめたりする等の作業を効率的に進めることができる。そうした最新のIT設備を駆使することも、教育現場において必要と考えられる。

<インタラクティブデスク・レスポンスアナライザーの写真>



学生の声

「ゼミ自体少人数、さらに少人数のLCでチーム学習をした。個人の疑問を皆で解決する形だったので、よかった。ゼミの中でグループを組んで、お互いの情報を交換することで、個人で行うよりも効率的であった。(3年生)」

「インタラクティブデスク・レスポンスアナライザーを利用した授業について、1つの画

面で複数のメンバーが同時に見ることができ、メモ作成の機能等も充実しているので、意見交換・意識共有・課題解決に役立った。(3年生)」

参考データ

- ・取組参加学生数：2,000名程度（学生全員）
- ・取組の中心となった教職員数
 - 導入：教員7名（常勤（専任）7名）
 - 運用：教員73名（常勤（専任）73名）、職員4名（常勤（専任）3名、非常勤1名）

3-26 アカデミック・アドバイザー

3-26-1 少人数の学生を親身に指導する担当教員（アドバイザー）制（関東学園大学）

「アドバイザー制」

学生10名程度に対して1名の教員が、コンピテンシー向上のアドバイザーとしてサポートについている。教員は担当する学生との面談を重ねながら学生個々のコンピテンシーの向上に努めている。また、折に触れ、学生の活動を別の教員が担当教員宛てに補足レポートし、そのレポートも参考にしながら、アドバイザー教員は多面的に学生を把握し、個々のコンピテンシーを確実に伸長できるよう入念なケアを図っている。

取組を導入した背景・課題

- 1996年度より、教育改革を順次進めてきた。同年度には、初年次教育としてフレッシュマンセミナーを開始。
- その後、学生支援、就職支援（企業が求めるコンピテンシー調査、「人生と職業」講座の開設）、ディベート大会、プロジェクト型授業、学生プロジェクト等を導入してきた。地域の企業に「求める人材」を調査した結果、専門性よりも人間性（明るさや元気等）が重視されていることが分かった。
- 全学の教育改革を体系化する仕組みとして、コンピテンシー育成プログラムを導入。2003年度にパイロット導入、2004年度に1年生に全学展開、その後順次2年生、3年生へと展開し、現在では、全学生を対象として実施されている。コンピテンシー育成プログラムの実施に際しては、学生10名程度に対して教員1名が、コンピ

テンシー向上のアドバイザーとしてサポートする形としている。

上記の背景・課題の改善状況

アドバイザーとなる教員はゼミ（1年生～4年生まで必修。必ずしも4年間同じである必要はなく変更も可能）の担当教員であり、学生と教員の関係が深められ、学生一人ひとりに対して的確な支援・助言が可能となっている。また、担当外の学生についても、気になったこと等を担当アドバイザーに連絡する仕組みが浸透しており、教員相互の横の連携も向上している。教員が学生と行った面談記録などは全学共通のオンラインシステムに保管されており、担当教員が変更した場合にも円滑な引継ぎが行われている。なお、コンピテンシーのポイント獲得が低い学生も把握できるので、適切な支援をタイムリーに行うことも可能となっている。

背景・課題を改善するために実施したこと

1年生～4年生全ての学年において、ゼミが必修であり、学生は何らかのゼミに参加することになる。1つのゼミの所属学生数は概ね10～15人である。（初年次は大学側が振り分けを行うが、2年生以降は、学生自身が専門性等を勘案して選択することが可能となる。）ゼミの担当教員がアドバイザーとして1年間を通じて学生を支援していく。担当教員は、原則として年間3回程度の面談（アドバイス）を通じて、学生の進路希望やコンピテンシーを向上させるための活動の進捗状況等を把握し、より効果的にコンピテンシーを伸ばすことができるよう、各人に応じたアドバイスを行っている。

また、担当する学生でなくとも、気になる点があれば、担当する教員にレポートを報告して、担当教員から適切なアドバイスを行う仕組みとなっている。

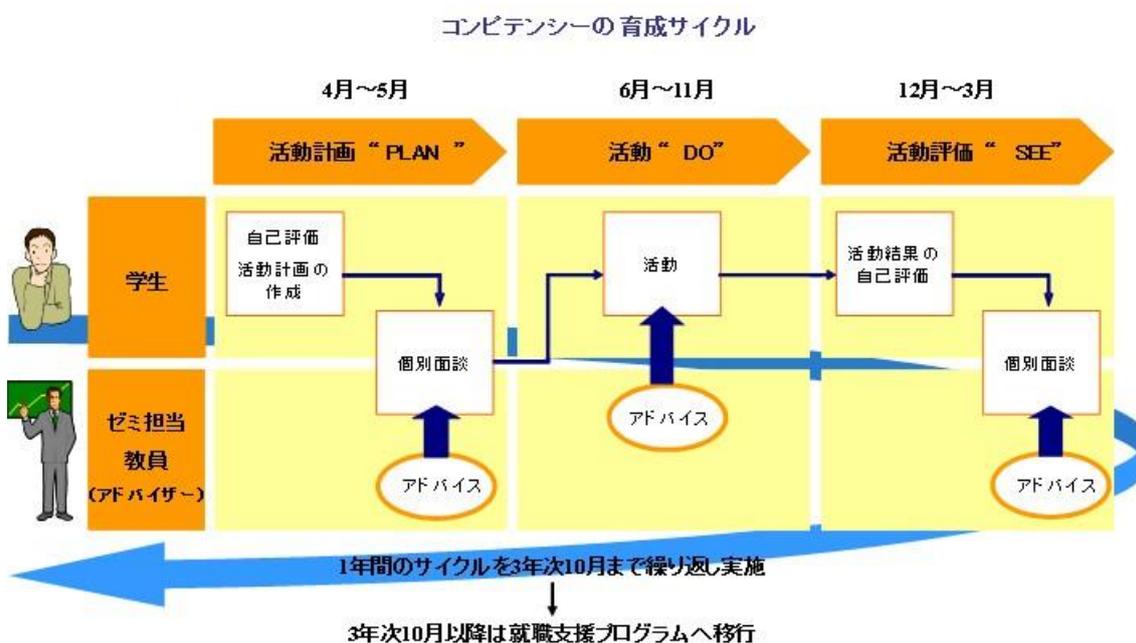
導入に当たって苦労したことや工夫（教職員の声）

最初の1年間はパイロット事業として実施：取組のスタートに当たっては、いきなり全学的な取組にするのではなく、教育改革検討の中核メンバーだった教員6名がパイロット事業として1年間取り組んでみた。その結果、対象となった学生にも好評であり、教員からしても学生対応・学生支援が行い易くなる等の成果が見えてきたため、順次拡大していった。そのため、取組に対する反対意見はほとんど出なかった。

全学生が担当教員（アドバイザー）を持つ：本学では1年生～4年生の全ての学年にわた

ってゼミが必修となっている点が特色であり、その結果、学生は在学期間中、必ずアドバイザーの教員を持つこととなる。教員も原則として、必ず何らかのゼミを受け持つ体制となっており、ほぼ全員の教員が学生のコンピテンシー向上に取り組む仕組みとなっている。

ITシステムを活用した効率的な運用：教員（アドバイザー）が学生と面談した記録や、作成したレポート等は、全学共通のITシステム「eSquare」に統合されており、随時振り返りや状況把握が可能となっている。また、学生がゼミを変更して担当教員（アドバイザー）が変わる場合にも、円滑な引き継ぎや情報共有が行われるようになっている。



学生の声

「アドバイザーとの個別面談は年間何回かあり、とても有益なアドバイスを受けられる。また、他の大学と違って、ゼミが1～2年生の時からあるので、身近な相談もしやすい。その点がよかったと思う。(3年生)」

「アドバイザーの教員は2年生の時に変わったが、情報も引継ぎされているので、相談しやすい状況だった。打ち解けやすい先生だったこともある。(3年生)」

参考データ

- ・取組参加学生数：11,000 程度（学生全員）
- ・取組の中心となった教職員数
 - 導入：教員 6 名（常勤（兼任） 6 名）
 - 運用：教員はほぼ全員、職員 2 名（常勤（兼任） 2 名）

3-26-2 アカデミック・アドバイザーによる、入学から卒業までの指導・支援（産業能率大学）

「アカデミック・アドバイザー制度」

担当教員が、学生一人ひとりに対し、入学から卒業まで学習全般の指導、助言および相談を行い、効果的な学習を支援することを目的に設置した制度である。

教員は、週 3 回の固定の時間には必ず研究室に在室し、学生の来訪を受け入れる体制をとることを制度化するなど、学生生活をサポートしている。

取り組みを導入した背景・課題

- 2000 年に大学の中期経営計画の見直しを行ったなかで、「教育大学」として大学経営を行っていくことが強く打ち出される
- 翌年から大学改革委員会を設置。当時の副理事長を委員長におき、学長や学部長、学科長がメンバーとして参加。
- 教学制度や学習支援システム、カリキュラム等の全体的な制度設計の改定に際し、学生の満足度調査を実施。学生が教員との信頼関係の構築を望んでいるものの、それが不十分であることが判明。
- 教員が学生と接する時間を確保するため、本制度を導入。

上記の背景・課題の改善状況

GPA 制度の導入により、学生の進級判定や卒業判定が厳格化されることになった。他方で学生に対するきめ細かい対応が必要であるとして、アカデミックアドバイザー制度を導入することとした。また、23 年度から両学部とも進級判定を 2 年進級時とし、初年次学修指導・支援の強化を図った。結果、GPA 制度との複合的な効果であるが、退学する者の割合は従来に比べて大幅に減少している。

また、アカデミックアドバイザー制度導入の大きな目的意識であった「学生と教員との信頼関係構築」については、大きく改善されていることを、導入後の学生満足度調査によって確認している。

背景・課題を改善するために実施したこと

学生とアカデミックアドバイザーの接点は、大学入学時、履修登録の段階からスタートする。学生は目標記入シートと振り返りシート（新入生を除く）を提出し、アドバイザーがこれを確認のうえ、ステューデント・チャートを作成する。特に入学当初は、学生の興味や関心と、選択すべき大学のコースとのマッチングを行う観点から、専門科目の履修相談機能が重要になっている。教員は履修登録が始まる前週には、当年の教務に関する変更点や注意事項に関する情報を共有しており、適切な助言ができるように備えている。

学生とアドバイザーとの面談機会は、各学期の期初や中間時に持たれるほか、成績発表後には、成績不振者に対する面談の機会が設けられる。1年次および2学期連続の対象者は保護者を交えて三者面談を行い、大学と家庭との連携を図っている。アドバイザーは学生の勉強面だけでなく、生活面においても助言・相談を行っている。

導入に当たって苦労したことや工夫（教職員の声）

学生の学修状況を指導に反映：従来、本学では学生の進級判定を3年進級時で実施しており、成績が悪い学生に対する指導は、2年生を終えるまで積極的には行うことができていなかった。

この点、現行の仕組みの導入により、早い段階での学生個人への、学習状況に応じた指導ができるようになった。



アドバイザーによる研究室での指導風景

学生の声

「自分はたまたま、授業の欠席届を提出するため、はじめてオフィスアワー時に先生のところに行ったのだけれど、先生の研究室に気軽に行くことができる、ということを知り、その後は履修登録にあたっての相談なども、先生にするようになった。(4年)」

「勉強の話 (GPA について等) だけでなく、自分の将来についての相談などにもものってもらった。勉強のこと以外についても相談にのっていただける点はありがたかった (4年)」

参考データ

- ・取組参加学生数：3000 名程度 (全学生)
- ・取組の中心となった教職員数
 - 導入：教員約 10 名 (兼任 0 名)、職員約 3 名 (非常勤 0 名)
 - 運用：教員約 10 名 (兼任 0 名)、職員約 3 名 (非常勤 0 名)

3-27 ピア・サポート

3-27-1 学生を中心とした加害学習環境「メタ学習ラボ」の構築 (公立はこだて未来大学)

「メタ学習ラボ」

公立はこだて未来大学では、学生による学生のための、教え合い学び合う場としての「メタ学習ラボ」を整備している。メタ学習とは、「学習方法の学習」を意味する。課題の回答を教えるのではなく、課題の解決方法を教える場である。メタ学習ラボのモットーは以下の3点である。

- ・ひとりで悩むより一緒に悩んで解決しよう！
- ・みんなで勉強会！
- ・自分に合った学び方を知ろう！

取組を導入した背景・課題

- 公立はこだて未来大学では、学生支援のためのラーニングセンターとして英語に関するものが設置されていたが、それ以外の領域では設置されていなかった。
- 2011年に学生にアンケートを実施した結果、課外での学習支援センターがあれば利用したいという学生が8割であり、ニーズが高いと判断された。

- 授業外でも学生中心型の学生支援を推進するために、2012年度から、メタ学習ラボを整備している。

上記の背景・課題の改善状況

授業外において、学生が学生を教え合い、アドバイスし合う活動になっており、知の共同的構築が促進されていると考えられる。

利用者数は、月平均 28 名程度、リピート利用も増えてきており、学生の間で浸透しつつある。

学生のチューターを 17 名（平成 25 年度時点）配置し、チューターに対する研修も行っており、チューター自身の学力・人間力の向上にもつながるように配慮している。チューターは学内のいろいろな企画・イベントで中心的な役割を果たすケースも多くなっており、学内の他の活動の活性にもつながっている。

背景・課題を改善するために実施したこと

<ピア・チュータリング>

メタ学習ラボに来訪する チューティー（学習支援を受ける人）に、基本的には 1 対 1 で学習支援を行っている。ただし、チューターは直接「答え」を教えずに、同じ学生の立場でチューティーとともに学び、考え、「学習方法の学習」や「考えるヒント」を指導している。

<チューター研修>

チュータリングの意味や技法、背景理論等を身につけるための研修を実施している。各セメスター前（または開始後）半日がかりで行う「集中研修」と、週に 1 度の「ランチタイム研修」とがあり、プログラムの企画や準備もチューターが主体的に行っている。

<公開セッション>

公開セッションを不定期で開催している。チューター各自が得意分野を生かして、自らテーマ・目的・プログラム内容を企画し、参加者の募集から実施までを行っている。教員が講義や演習を提供する場合もある。

<メタ学習ラボの運営>

チュータリングのための空間づくりはもちろんのこと、WEB サイトの構築を含む情報発信や広報活動、また、チュータリングやグループ活動を記録し、振り返り、共有するた

めのeポートフォリオシステムの管理に至るまで、環境の構築を行っている。メタ学習ラボは、4階のスタジオの一角に設置されている。複数の勾玉テーブルと専用のイスがある。テーブルは、チュータリングやミーティングの規模に合わせて組み合わせて利用できる（机・椅子は可動式）。開放空間の中で（密室ではない形で）設置されている点が特徴である。



メタ学習ラボの概観

導入に当たって苦労したことや工夫（教職員の声）

活動を可視化している：特徴的なのは開放空間の中で（密室ではない形で）設置されている点である。活動をオープンにしているため、学生たちや教職員も見ることができ、学習支援活動を学内に見せることができる。学習支援活動で何が行われているのか、学内に情報共有されるようにしている。また、密室ではないので心理的障壁が低く、チューターがアクセスしやすい効果もある。学生の中で、学習活動の日常の中にメタ学習ラボが位置づけられるようにしている。

3人の教員と1人の専任職員を配置：メタ学習ラボの運営に当たっては、3人の教員と1人の専任職員が担当スタッフとして配置されている。専任職員は教育学の修士号を持っている人材で、教員側の状況も分かるし事務局業務も遂行できる。また、チューターを手厚く観察し指導することもできる。そうした人材のサポートがあるために、メタ学習ラボの運営が円滑に進められている。3人の教員はメタ学習ラボの専属ではなく、通常の研究や教育業務もあるため、教員だけで運営するのは難しい。

チューターに対する研修を実施：チューターのリクルートは半期に1度、学生全体に伝わるメーリングリストに募集を周知して、自由意思で参加してもらうようにしている（平成

25年現在17名のチューターがいる)。得意科目、人に教えた経験(家庭教師・塾講師の経験)、人に教えることが好きか、応募の動機等を書いてもらって面接した上で決めている。面接では成績表を提出してもらい、チュータリング希望科目の成績がAまたはBであることを採用条件としている。面接は、担当教員やメタ学習ラボの先輩チューターが行っている。チューターに対しては、CRLA(Collage Reading and Learning Association)が提供しているチューター研修項目をアレンジして活用し、世界に通用する内容の研修をきっちりと実施している。

学生の声

「メタ学習ラボで身につけることのできる教える技術は、社会に出てからでも大きく役に立つと思います。相手が理解しやすいように工夫しながら伝える技術、相手が考えていることを上手に引き出す技術は、指導する立場の時だけに活かされるものではありません。(メタ学習ラボ平成24年度卒業生)」

参考データ

- ・取組参加学生数：チューター15名、利用者224名(平成24年度)
- ・取組の中心となった教職員数
 - 導入：教員3名
 - 運用：教員3名、職員1名(常勤(専任)1名)

3-27-2 学習・生活の両面から幅広く支援活動を行うピア・サポート(函館大学)

「ピア・サポートによる学生協同支援」

函館大学では、「ピア・サポートによる学生協同支援」の取組の一環として、ピア・サポート活動を展開している。学習・対人関係等の様々な面で支援を必要とする学生を、「問題の学生・手のかかる学生」から「援助の必要な学生」へと捉え直して、環境との相互作用を基盤としたシステムで検討し、学生(ピア=仲間)による協同支援により、解決への一助としている。発達障害のある学生、学力不振の学生、留学生等を包括的に支援するプログラムであると同時に、支援する側である学生たちの人間的成長および自己有用感の向上を図ることも企図されている。

取組を導入した背景・課題

- 大学全入時代を迎え、AO 入試や推薦入試等学力試験を課さない入試が増加し、その結果、学力・資質に課題を持つ学生も増加した。函館大学においても、就職を希望しない学生、学業不振や問題を抱えて卒業できない学生がいるのが実情である。そのような学生の中には、発達障害を疑われる学生も含まれていると推測される。
- また、途中でリタイアする学生のパターンを見ると、学力だけでなく生活面・心理面等多様な要因があり、きめ細かな対応が求められるようになっている。
- 函館大学では 2010 年度から、「ピア・サポートによる学生協同支援」の取組を体系的に実施している。

上記の背景・課題の改善状況

学生対象のピア・サポート研修会の実施、全学生へのピア・サポートハンドブックの作成と配布、教職員研修会でのピア・サポート研修といった全学的な取組を通じて、函館大学の学生および教職員に「ピア・サポート」という言葉や活動の目的・意義が浸透してきており、取組を推進する基礎的な土壌を形成しつつある。

具体的なピア・サポート活動として、新入生に対して上級生が大学生活のアドバイスをしたり、就職活動中の 4 年生同士で励まし合う光景や、試験前に勉強を教え合う学生の姿等が観察されている。特に、上級生が下級生の話を聞いてあげる、または相談にのる等の支援が多く確認されている。

取組を開始した当初の目標として、「経済的要因以外での退学者を 5%以下とする」ことが目標とされていたが、取組を開始して以降、中途退学者は減少しており、2012 年度には初年次生の中途退学者はゼロ、2013 年度も 1 名のみであった。

背景・課題を改善するために実施したこと

取組の中心となるのは、以下の 4 点である。

- (ア) ピア・サポート研修会の実施：ピア・サポーター養成のためのピア・サポート研修会（学生対象）を実施している。人間関係作り、ソーシャルスキル等のトレーニングを積むことでコミュニケーション力を高め、社会人としての基礎力を習得することもねらいとしている。2011 年 2 月～2012 年 1 月末までには計 7 回の研修会を実施し、延べ 226 名の学生が参加した。

- (イ) ピア・サポーターの認定：「ピア・サポート研修会」に参加した学生に対して、まずは「ピア・サポート」という取組に関する知識と概要を学んでもらい、ピア・サポートを学生に認知させることから始めている。その中でピア・サポートへの意欲・関心を高めて、サポーターの確保を図っていくことを目指している。
- (ウ) ピア・サポートの実践活動：研修を受けたピア・サポーターを中心として、ピア・サポート活動を実践している。ピア・サポーターの活動としては、学内での新入生や留学生等へのサポート活動だけでなく、近隣の高校との交流事業も展開している。
- (エ) ピア・サポートハンドブックの作成：函館大学におけるピア・サポートの取組を全学に周知すること、ピア・サポートへの興味・関心を引き出すことを目的として、『ピア・サポートを始めよう～共に支え合う仲間作りのために～』という小冊子（ピア・サポートハンドブック）を作成し、全学生に配布している。（現在では、新入生が入学する時に配布する資料に同封。）



導入に当たって苦労したことや工夫（教職員の声）

活動の中心としてカウンセラーを配置：函館大学では、ピア・サポート事業を展開するに当たり、その運営等を担う中心メンバーとして、臨床心理士（2011年4月～）およびキャリアカウンセラー（2010年11月～2013年3月）を雇用し、配置している。サポートをする学生と受ける学生の両者にとって負担や重荷にならないよう、学生の動きに配慮しながら活動を展開している。

ピア・サポートハンドブックの作成・周知：函館大学におけるピア・サポートの取組を「ピ

ア・サポートハンドブック」という分かりやすい小冊子にまとめて、全学生に配布したことは、取組を全学的に啓発するために有効であった。

学生の声

「ピア・サポートとは一体何かという内容が分かって良かったです。自分にもできるピア・サポートがあると思いました。(1年生)」

「ピア・サポートで4年生と話ができて良かったです。一生の思い出です。(2年生)」

「困ったときにとてもよく相談を受けてくれて、とてもタメになるアドバイスをもらい、おかげで就職先に合格でき、ピア・サポートに行くととてもよかった。(4年生)」

参考データ

・取組参加学生数：ピア・サポート研修会に参加した学生は延べ 226 名

(2011年2月～2012年1月までの期間)。

・取組の中心となった教職員数

導入：教員 1 名（常勤（専任）1 名）

運用：教員 1 名（常勤（専任）1 名）、職員 20 名（常勤（専任）18 名、非常勤 2 名）

3-27-3 授業出欠状況やアセスメント項目等の情報を活用したきめ細かい学生支援(京都光華女子大学)

「トラッキング・サポート」

京都光華女子大学では、光華 navi 上で得られた情報、特にアセスメント項目や授業出欠状況等のデータを利用して、何らかの支援を要する学生を抽出してトラッキング・サポートを実施している。トラッキング・サポートを担う人材としてピア・サポーターを導入するとともに、学生支援の場として「ピア・ひろば」を開設している。

取組を導入した背景・課題

- 従前の学生支援においては、「学科間・学部間における学生支援の不公平」「教職員における学生支援の役割と責任の不明確、また学生支援への熱意の不均衡」等の問題があった。

- 2006年度末から開始された「学生個人を大切にした総合的支援の推進－エンロールメント・マネジメントと個別対応教育モデルの実践的融合」の取組において、要支援学生を早期に発見し、的確かつきめ細かい学生支援を行う仕組みを全学的に進めることとなった。その一環として、学生の相談相手となるピア・サポーターやその場となる「ピア・ひろば」を設置した。
- そうした取組によって、「隙間と取りこぼしのない学生支援」を行うことを目指している。

上記の背景・課題の改善状況

年間10名程度（主に1～2年生）の積極的な支援が必要な援学生を早期に発見して、個別的な支援につなげている。なお、直ちに何らかの支援を必要としないが、注意を要する学生は、年間20～30名程度存在し、見守り体制をとっている。

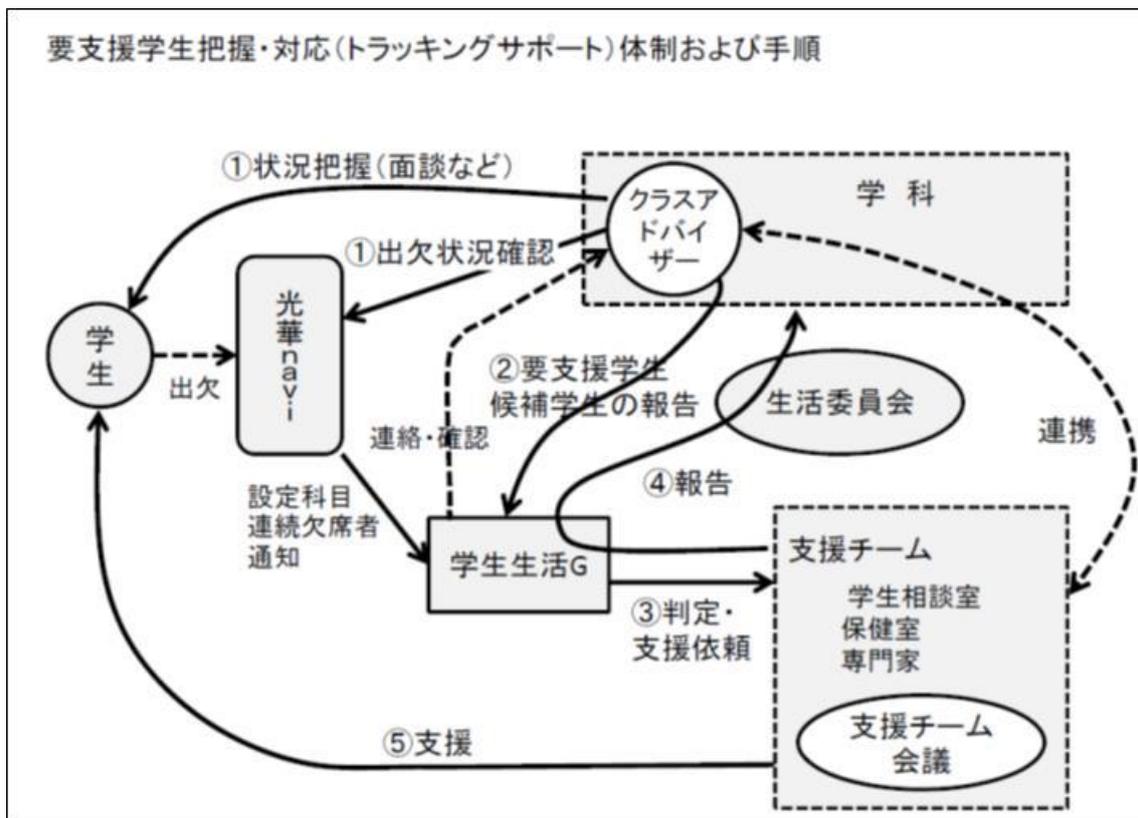
ピア・ひろばは年間3000～4000人（延べ人数）の利用があり、うち100名程度がピア・サポーターに相談を行っている。

取組が始まってからまだ年月が経っていないが、退学率は低下する傾向にある。特に1・2年生の退学率は低下している。

背景・課題を改善するために実施したこと

EM・IR部が中心となって、授業の出席率・GPA及びプレイスメントテストの結果・光華ライフアルバムの学習態度・ピアひろば等でピア・サポーターに寄せられる相談、等に基づいて、支援を要すると考えられる学生を抽出し、学科・クラスアドバイザーに報告して、アドバイザーは学生生活委員会等関係部署と協力・連携しながら、支援策を講じていく。支援を要する内容（学習意欲低下／心理的問題／その他特異的状況等）によって、対応の仕方は枝分かれしていく。

要支援学生把握・対応(トラッキングサポート)体制および手順



上記と合わせて、学部間・学科間・学年間の壁を超える、学生の居場所・相談場所として、ピア・ひろばを設置している。授業開講期間の平日 12:00~17:40 については、ピア・サポーター2名(学部生)を配置しており、学生からの相談に対応できるようにしている。ピア・ひろばは食堂2階に設置されている。ピア・ひろばの利用者は年間3000~4000人(延べ人数)、うち100人はピア・サポーターに相談を行っている。なお、ピア・ひろばは様々な学生イベントの開催場所としても機能している。

ピア・サポーターは、学年・学科を問わずに募集を行っており(ただし前期募集の際のみ1年生は除外)、新規採用したサポーターには、臨床心理士資格を有するメンター等による研修を実施し、ソーシャルスキルやコミュニケーションスキルを習得するようにしている。前期・後期ともに概ね25名の学生がピア・サポーターとして活動している。一度、ピア・サポーターに採用されると、継続して活動を希望するケースが多い。なお、平成26年度からは、これを発展させ、学習支援のためのコモンズをキャンパス全体に整備して、ピア・ひろばを拡充するとともに、ピア・サポーターの導入範囲も大幅に拡大する計画である。

導入に当たって苦労したことや工夫（教職員の声）

EM・IRの活動の中に位置づけて展開：京都光華女子大学では、EM・IRの活動を全学生に対する活動と捉えており、隙間と取りこぼしのない学生支援を志向している。その中で、トラッキング・サポートも明確に位置づけられており、全学的な取組となっている。これまでは要支援学生を中心とする取組であったが、今後は全学生を対象を広げた形で発展的な取組を展開する予定である。

ピア・ひろばの多様な活用：ピア・ひろばについては、あまり利用用途を限定せず、比較的自由な使い方ができるようにしている。ピア・ひろばは、学生の居場所の創出、各学部間・各学科間・学年間にわたる交流、身近な上級生の対応による気軽な相談窓口の提供、等の役割を果たしている。

学生の声

「ピア・サポートのサポーターをやってみようと思ったのは、入学時にサークル見学の際に、ピア・ひろばで先輩サポーターに声をかけてもらって、大学の話もいろいろ聞いて、その時にピア・ひろばのことも聞いて興味を持ったから。1年後期の時に募集があり、自分もしてみたいと思い、応募した。(4年生)」

「ピア・サポートの相談は、PCの使い方、履修の相談等、特に教職員に聞く内容ではない相談等が中心である。(4年生)」

「ピア・ひろばでは、イベントの企画・実施等を行うこともある。スポーツイベントも年に数回行っている。チャリティーフリーマーケットも行っている。学生・教職員から物品を集めて販売して、売上金を震災の募金に回す活動である。(4年生)」

「サポーターにならなかつたら出会えないような学年学科の人たちとの出会いが面白いし、やりがいがある。(4年生)」

参考データ

・取組参加学生数：3,000～4,000名程度（ピア・ひろばの年間延べ利用者数）

・取組の中心となった教職員数

導入：教員2名（常勤（専任）2名）

運用：教員2名（常勤（専任）2名）、職員3名（常勤（専任）3名）

3-28 オフィスアワー

3-28-1 気軽に教員に質問できる自主学習スペース「質問教室」(秋田大学)

「質問教室」

秋田大学では、これまでも教員1人ひとりについてオフィスアワーを設定していたが、利用率は高くなかった。さらに、教養基礎教育科目には、非常勤講師が実施している講義もあり、そのような授業ではオフィスアワーが設定しにくかった。

そこで、数学、物理、化学の自主学習のスペースとして、平成22年度から取り組んだ高大接続教育の実践的プロジェクトの一環として「共同オフィスアワー」を開設。平成25年度からは名称を「質問教室」と変更し実施している。各教員やTAが常駐し、授業の内容など、大学での学習で不明確な箇所等の質問にも直接対応している。

取り組みを導入した背景・課題

- 教員の研究室は、学生にとっては敷居の高い場所であり、なんとなく近寄りやすい雰囲気がある。
- そのため、これまでも教員1人ひとりについてオフィスアワーは設定していたが、利用率は高くなかった。
- また、教養基礎教育科目には、非常勤講師が実施している講義もあり、そのような授業ではオフィスアワーが設定しにくかった。
- そこで、普段使用している講義室で、共同オフィスアワーを開設することとした。
(平成25年度からは名称を「質問教室」に変更して実施。)

上記の背景・課題の改善状況

質問教室は、平成25年度前期では、数学269人、物理30人、化学36人の利用があった(いずれも述べ人数)。なお、物理、化学は、それぞれ「入門物理」、「入門化学」という希望者のみが受講する授業に対してのオフィスアワーとしているため、必修科目の数学に比べて利用者は少ない。

例えば数学に関しては、毎回5~10名程度の学生が質問教室にきている。なお、時期については、特に試験前の時期において、利用者が多くなっている。

アンケートからは、質問教室の利用者は、平均的な学習時間よりも長く勉強している、

といった結果も出ている。

背景・課題を改善するために実施したこと

数学、物理、化学について、毎週1日、決まった曜日、決まった時間、決まった講義室に、教員とTAが待機し、質問教室を開設している（平成24年度までは「共同オフィスアワー」）。対象は、主に1年生としている。

開設時間は、15:00～17:00（数学は～17:30）としており、これは4コマ目と5コマ目にかかっている。4コマ目か5コマ目のどちらかが空いていれば、学生は質問教室を利用することができる。

各教員やTAが常駐し、授業の内容など、大学での学習で不明確な箇所等の質問に直接対応している。

科目名	数学	物理	化学
曜日	毎週火曜日 (4/9～)	毎週水曜日 (4/17～)	毎週木曜日 (4/18～)
時間	15:00 ～ 17:30	15:00 ～ 17:00	
場所	一般教育2号館 101	一般教育1号館 103	
体制	教員2名, TA2名	教員1名	教員1名, TA1名



導入に当たって苦労したことや工夫（教職員の声）

学生が気軽に質問できる雰囲気をつくる：学生には、ちゃんと質問が用意できないと質問しに行かない、という傾向や思い込みがある（何となくわからない、では先生のところに行きにくい）。そこで、普段、使用している講義室で開催することで、敷居を低くしている。さらに、教員だけでなく TA も配置することで、教員には質問しにくいことを TA には聞けるようにしている。

自習室としても利用可能：質問教室として使用している講義室は、教員や TA が待機しているが、特に質問がなくても、その講義室を自習室として利用しても良い。自習をしていて、問題につまずいた時に、教員や TA に随時、質問するという利用の仕方もある。

学生の生の声を聴く機会としても利用：学生に利用しやすくするために当初共同オフィスアワー（現 質問教室）の仕組みをとったが、一方で、この取り組みには、教員が学生の生の声を聴く機会を設ける、といった意図もあった。質問教室を通して、「学生は板書のスピードに追い付いていない」「教員にとっては簡単な問題のつもりが、学生には簡単ではなかった」などのことに気が付けたという。

学生の声

「講義の時に、チラシが配られたので、そこで質問教室の存在を知った。自主学習をやっている、わからないことが出てきたら質問教室で質問するようにしている。また、質問がなくても、自習室として利用することも多い。使用するの、はっきりと決まっているわけではないが、2週間に1回くらい。

先生の部屋には緊張して質問に行きにくいので、講義室で質問教室を開いてくれるのは非常に便利である。（1年生）」

参考データ

- ・取組参加学生数：数学 269 名、物理 30 名、化学 36 名（平成 25 年度前期）
- ・取組の中心となった教職員数

教員 2 名（常勤（専任）2 名）、TA2 名 ※数学のケース

3-28-2 学生が気軽に利用できる講義棟に設置された数学質問受付室（大阪府立大学）

「質問受付室の設置」

高等教育推進機構の数学グループでは、数学に関して授業時間外の学習が身につけていないことを問題として考えていた。そこで、特に理系学生を対象とした授業時間外の能動的学習の支援の取り組みの一つとして、数学専用の質問受付室を講義等に設置した。この取組を含め、eラーニングによる授業時間外学習支援や再履修クラスの設置、基礎学力調査の実施などの組織的な取組により、文部科学省「平成 19 年度の特徴ある大学教育支援プログラム」に採択された。

取り組みを導入した背景・課題

- 基礎教育・教養教育を担当する総合教育研究機構の数学グループでは、数学に関して授業時間外の学習が身につけていないことを問題として考えていた。
- 授業時間外の学習の支援の方法の一つとしてオフィスアワーがあるが、教員の研究室を訪ねるといった心理的障壁、利用できる時間が限られている、非常勤講師は対応が難しい、といった課題があった。
- そこで、総合教育研究機構の数学グループとして、数学専用の質問受付室を設置することとした。

上記の背景・課題の改善状況

質問受付室の利用人数（延べ数）は、開始初年度の 2005 年度において 400 人強であった。その後、着実に増加を続け、2009 年度には約 800 人に達した（以後、約 800 人で推移）。

利用状況の学年別の内訳では、1 年生が 6 割強と最も多いが、2 年生以降でも 3 割以上が利用している。

背景・課題を改善するために実施したこと

平成 17 年 4 月から質問受付室を設置した。質問受付室の運営ポイントとして以下の 3 点があげられる。

- ・ 学生の利用しやすさを考慮し講義棟内に設置：数学の基礎専門科目が行われる総合教育

研究棟の講義室が並ぶ2階、階段近くの部屋に設置されている。

- ・全ての曜日の決まった時間に設置：月～金の12：15～13：15、14：40～16：15、16：15～17：50の時間帯が受付時間となっている。
- ・担当授業・クラスに関わらず、数学科目については全ての学生からの質問に対応する。
なお、質問受付室での対応は、全て質問受付票に記入して記録を残し、随時利用状況等を検証するようにしている。



導入に当たって苦労したことや工夫（教職員の声）

毎日開設、学生の全ての質問に対応できるような体制づくり：質問受付室が毎日4時間以上開設できるのは、20名弱の数学教員が交代で担当するようにしているからである。そのため、教員1人あたりの負担は、週1～2回1～2時間程度となっている。さらに、交代制でどの学生からの質問も対応可能になっているのは、1年次の数学の各科目では、教科書・シラバスが統一のものとなっているからである。そのため、各教員は、学生の話・授業ノートを確認することで、授業の進捗状況が把握でき、質問にもスムーズに対応できるようになっている。

学生が入りやすいように、講義室のそばに部屋を設置：2005年度に質問受付室が設置された時は、実験室フロアの人通りの少ない場所に設置されていた。だが、2008年度に総合教育研究棟の新設に伴い、講義室があるフロアに設置した。その結果、利用者も増加していった。

質問受付室の広報：質問受付室を利用してもらえよう学生にも積極的に存在を伝えている。数学の全授業において、最初の講義にはチラシを配布している。また、授業内でも適

宜、質問受付室の利用を促している。さらに、数学に躓いている学生に対しては、個別に利用を呼び掛けたりもしている。

参考データ

- ・取組参加学生数：年間 800 名程度
- ・取組の中心となった教職員数
毎日 4 時間、数学教員が、質問受付室において質問に対応（20 名弱の体制で運営）

3-29 ラーニング・コモンズの整備・活用

3-29-1 人とつながり、学びを広げるラーニング・コモンズの実践（公立はこだて未来大学）

「オープンスペース・オープンマインドをキーワードとするラーニング・コモンズの実践」

2000 年 4 月に開学した公立はこだて未来大学では、「スタジオ」と呼ばれるオープンスペースが、全ての教員室の前に広がっている。その境の壁は透明なガラスで、学生の活動と教員の活動が互いに見える環境にある。学生たちは空き時間になるとスタジオに三々五々やってくる。寺子屋とも似た、現代で言えば、校舎の半分ほどが巨大なラーニング・コモンズとなっている。

学びにもバリアは極力排除されている。学生同士、学生と教職員が face to face で気軽にコミュニケーションを交わし、ネットワークを気軽に自由につなげていけるのも本学の特色である。

取組を導入した背景・課題

- 函館は道南圏の経済的拠点でありながら、地域単独の国立大学がなく、「地元の国立大学をつくりたい」という悲願のもとで、国立大学の誘致に長年取り組んできた。
- その後、函館市を中心とする公立大学構想がまとめられ、1996 年に「函館市大学設置基本構想案」として学年定員 240 名の情報科学系の大学という骨格が固まった。
- 基本構想案を受けて、大学設置検討委員会委員を務めた広中平祐氏が、後に計画策定専門委員会となるワーキンググループを組織して、基本構想案の具体化を進めた。
- 空間設計については、建築家の伊東豊雄氏をアドバイザーとして招聘し、壁を取り払ったフリースペースに重きを置く「オープンプラン」といわれるスタイルが、大

学の理念を具現化するうえでも、活動を機能的なものにしていくうえでも重要であることが確認され、本学の空間を特徴づける中心的な核として位置づけられた。

- 2000年4月の開学以来、一貫して、オープンスペース・オープンマインドをキーワードとするラーニング・コモンズを中心とした実践を積み重ねている。

上記の背景・課題の改善状況

大学全体（教員・職員・学生を含めて）が学習共同体となっており、学習は個人の単なる知識の獲得にとどまらず、個人の集団へのかかわりが強まっていくプロセスの場として機能している。その中で、学習の共同性（2人以上の人間が、協調的に活動することによって理解が深化する）や学習の社会性（学習は社会的に意味のある活動の中で動機づけられる）といった学習の特性を生かした教育、学習活動が実践されている。

学生は常に社会や地域と交流しながら、幅広い知見を獲得していくことが、キャリア意識を高めることにつながり、開学以来高い就職率を維持していることにつながっていると考えられる。

背景・課題を改善するために実施したこと

<制度面>

3年生全員が1年かけて、チームに分かれて教員とともに、実社会の問題解決に取り組むプロジェクト学習を実施している。

教員は、専門や経験の異なる複数の教員が基礎科目・演習科目を担当するチーム・ティーチングを導入している。

学内共同研究の推進や授業フィードバックシステムの開発運用を通して、多角的な観点から、教育内容の向上を推進している。

<空間デザイン面>

全ガラス壁の教室や、異なる形式の教室、オープンスペースを用意することで、多様な教育スタイル、学習スタイルに対応できるようにしている。ライブラリーやミュージアムを正面入口に配して一般公開しており、学内施設に公共性を持たせている（地域に開かれた大学の実践）。学内全域にLAN設備を配置し、ノート型PCを入学時に全学生必携として、知の共有と蓄積、コミュニケーションの促進を図っている。



オープンスペースを利用した授業風景

導入に当たって苦労したことや工夫（教職員の声）

最初に全学のコンセプトを作り込んで関係者で共有：最初にコンセプトや理念を作り込んでいたので、開学してからの教職員間の意思疎通は円滑だった。目指すべき方向性も最初から一致していた。当初から、入学前の見学会等情報公開を積極的に行っており、入学する学生の戸惑い等も少なかった。新しい教育を受けたいという意欲を持った学生が全国から集まっている。

空間デザインの工夫：オープンスペースをいろいろな形で提供している。自習をする場、ものづくりの場、チーム授業の場、プレゼンテーションスペース（全学の発表会を年2回開催）、グループワークや一斉授業型の教室等、用途に合わせて多様な教室がある。重要なことは、いろいろな学習スタイル・講義スタイルに合わせて、多様な教室を提供していることである。そうしたことで、教育ニーズにきめ細かく対応できるようになり、学習の有効性が高まっている。

チーム・ティーチングの導入：チーム・ティーチングの利点については、例えば、必修科目で6～8クラスを何人かの教員で担当する時に、今週はどのような授業内容にして、どのような課題を出す、ということを担当する教員全員が議論・意識合わせて情報共有できるようにする。それぞれのクラスの進度や理解度も共有しながら、授業を進められる。このことがファカルティ・ディベロップメントにもつながっている。

学生の声

「高校までは、授業で分からなかったことはあまり質問できない学生だった。4年間の学部時代にはわからないことがあると、先生や先輩にとりあえず質問できる自分になった。

(修士1年生)」

「学内がガラス張りになっていて、先生や先輩の状況もよく分かるので、声をかけやすい環境である。そのおかげで、様々な人たちと交流することができて、自分も成長できたのではないかと思う。(修士1年生)」

参考データ

- ・取組参加学生数：学生全員
- ・取組の中心となった教職員数
導入：教職員全員
運用：教職員全員

3-29-2 ピア・サポーターが中心となって孤立学生を支援するピア・サポートセンター (函館大学)

「ピア・サポートセンター」

函館大学では、「ピア・サポートによる学生協同支援」の取組の一環として、学内にピア・サポートセンターと呼ばれる場所を設置して、学生の居場所作りを展開している。ピア・サポートセンターは、学生同士が交流を深め相互にサポートできる場として、新入生・留学生・大学生活に困難を抱える学生等、多様な支援ニーズをもつ学生の「心の居場所」としても活用されている。

取組を導入した背景・課題

- 大学全入時代を迎え、AO入試や推薦入試等学力試験を課さない入試が増加し、その結果、学力・資質に課題を持つ学生も増加した。函館大学においても、就職を希望しない学生、学業不振や問題を抱えて卒業できない学生がいるのが実情である。そのような学生の中には、発達障害を疑われる学生も含まれていると推測される。
- また、途中でリタイアする学生のパターンを見ると、学力だけでなく生活面・心理

面等多様な要因があり、きめ細かな対応が求められるようになっている。

- 函館大学では、「ピア・サポートによる学生協同支援」の取組の一環として、2010年11月に学内にピア・サポートセンターを設置して、カウンセラーを配置している。

上記の背景・課題の改善状況

ピア・サポートセンターは、支援を必要とする学生に対して、ピア・サポーター等が学習・生活の両面から幅広く、積極的に支援することを目的として設けられた活動スペースであるが、ピア・サポートセンターの開設により、大学において部活動やサークル・ゼミ等に所属していない学生の「居場所」を提供することができている。授業の空き時間や昼休み等に学生が来室し、学生同士の交流の場、情報交換の場としても広く利用されている。スタッフが常駐していることにより、大学適応に困難を抱える学生も安心して過ごせる場所となっている。

ピア・サポートセンターを利用したことがきっかけで、他の学生との交流や学生同士の助け合いに広がっていくケースも見られた。

利用者数も増加傾向にあり、最近では毎日10名以上の利用があり、学生の間でもピア・サポートセンターの意義・役割が浸透していると考えられる。初年次の退学者数も減少している（2012年度はゼロ、2013年度は1名のみ）。

背景・課題を改善するために実施したこと

ピア・サポートセンターは2010年11月に、学内の既存の部屋を改装して環境整備を行った。配置スタッフとしては、2010年度はキャリアカウンセラー1名、2011年度はキャリアカウンセラー1名・臨床心理士1名、2013年度からは臨床心理士1名の体制となった。

ピア・サポートセンターの場所は、大学のメインの出入り口に近く、気軽に立ち寄れる位置に開設されている。事務局・食堂等も近くに位置していることから、学生にとって利便性が極めて高いことが特徴である。

次第に、機能が拡大・多様化しており、それに合わせて、間仕切りによるラウンジ空間の新設や、ソファの設置、個別学習に適した机の設置、ホワイトボードの設置等の改善がなされている。



ピア・サポートセンターの写真

導入に当たって苦労したことや工夫（教職員の声）

臨床心理士（心理カウンセラー）やキャリアカウンセラーが親身に相談：ピア・サポートセンターには、臨床心理士（2011年4月～）やキャリアカウンセラー（2010年11月～2013年3月）がスタッフとして配置されており、学業面だけでなく、人間関係や心理面まで及ぶ多様な相談に親身になって対応している。大学適応が困難な学生等が安心して過ごせる居場所となるよう、ピア・サポートセンターを利用している学生同士の関係性にも配慮しながら、その場で必要に応じた対応・支援活動等を展開している。

開発的な教育の場としての活用：ピア・サポートセンターの環境は、多様化する利用者のニーズに合わせて、随時改善がなされている。間仕切りが新設された後、1人で利用する学生も増え、多数の学生が自主学習・インターネットの利用・資料や書籍の閲覧等に利用している。個別に勉強している学生の姿に影響を受け、勉強し始める学生が増える等、ピア・サポートセンター内での学生同士の交流を通じて、学生の意欲や動機付けを高める相互作用が展開されている。

学生の声

「ピア・サポートセンターができてよかったです。そのおかげで学校生活が楽しいです。

（2年生）」

「1人でもピア・サポートセンターを利用できる雰囲気があってよかった。（3年生）」

「居心地がよく、明るく、しゃべりやすく、いつも来たくなる。（4年生）」

参考データ

- ・取組参加学生数：一日の利用者数は10～20名程度
- ・取組の中心となった教職員数
 - 導入：教員1名（常勤（専任）1名）
 - 運用：教員1名（常勤（専任）1名）、職員2名（非常勤2名）

3-30 FD 研修

3-30-1 学生による「教職員」と「学生」への改善の働きかけ（横浜国立大学）

「教育改善学生グループ」

横浜国立大学のFD推進部では、下部組織として大学公認の学生によるFD組織「教育改善学生グループ（通称：学生FDグループ）」を配置している。

現在、学生FDグループには、1～3年生および留学生の計10名が参加しており、授業の改善提案や自主企画、オープンキャンパスにおける説明等を行っている。

取り組みを導入した背景・課題

- 横浜国立大学では、大学教育総合センターのFD推進部が、学内のFDを推進している。
- ある時、他大学で学生組織による授業評価や授業改善が、FD活動に効果的だという話や事例を耳にする。
- そこで、大学公認（学長委嘱）の形で、FD推進部の下部組織として、2010年10月に学生によるFD組織「教育改善学生グループ（通称：学生FDグループ）」を発足した。

上記の背景・課題の改善状況

学生FDグループは、1～3年生および留学生の計10名が参加している。授業の改善提案や自主企画、授業案内やオープンキャンパスにおける説明等を行っている。

学生FDグループの利用効果として、FD推進部は「教育改善は、教員の意識改革をすると共に、学生の意識改善を行うことで、その効果が増す」ということに気が付いたという。教員がいくら変わっても教育を受ける学生が変わらなければ教育改善は達成できない。例えば、教員が学生に「勉強をしろ」と言ってもなかなか学生は勉強しようとはしないが、

同じ学生からのアドバイスであると学生は素直に話を聞いたりする。そのため、学生 FD グループの活動は、対教職員だけでなく対学生にも行われる。

また、学生 FD グループに参加している学生に成長がみられるのも成果といえる。参加学生は、議論の進め方が上手くなるなど、問題解決を行う経験を通じて成長している。

背景・課題を改善するために実施したこと

学生 FD グループでは、学生からの授業の改善提案や自主企画、授業案内やオープンキャンパスにおける説明等を行っている。

学生からの授業の改善提案では、例えば「人気のある授業について現在は抽選制だが、これを抽選せずに受講できるようにしたい」といった意見がだされた。これについては、教員を動かすこととなり、現在、改善に向けて教職員が話し合いをおこなっている。

授業案内については、教員が用意するシラバスとは別に「学生目線のシラバス」を作成している。これは、学生に対してアンケートを取るなどの方法により、学生目線での各授業科目の案内を行っている。なお、本冊子は、新入生に配布されている。

導入に当たって苦労したことや工夫（教職員の声）

学生から学生への働き掛け：前述のように、学生 FD の効果として「学生の意識の改善」が大きい。そこで、例えば、オープンキャンパスなどでも学生 FD から高校生に対して、大学に関する説明をしてもらい大学の魅力などを学生目線で伝えてもらうようにする。

成果の配布：学生 FD グループの授業の改善提案の結果は、「学生目線のシラバス」という形でまとめられ、冊子として配布されている。学生の視点からみた“良い授業”について紹介がなされている。

学生の声

学生 FD スタッフとして活動していると、大学教育が今のままで完成形ではないという事に気付く。新しい教育の可能性を模索しつつ、学生の学習意欲に関しての問題も考える必要があると感じている。大学が学生にとっても教職員にとっても居心地の良く、学習しやすい場所にするのが学生 FD スタッフの役割なのではないかと感じている。(2年生)

学生 FD 活動を通して、大学で学ぶということは高校までの勉強とは違い、正解のない問題や玉虫色の解釈ができる問題を扱って学ぶ必要があることがわかった。そのことに気

付いていない学生に対し、どのように意識を変革していくか、また気づいた時にどのように学習意欲を喚起していくか。これらを学生による FD 活動で実行できたらよいと思う。
(1 年生)」

参考データ

- ・取組参加学生数：10 名
- ・取組の中心となった教職員数
 - 導入：教員 2 名（常勤（専任）1 名、（兼務）1 名）、職員 2 名（常勤（専任）2 名）
 - 運用：教員 2 名（常勤（専任）1 名、（兼務）1 名）、職員 2 名（常勤（専任）2 名）

3-30-2 三位一体型能力開発における教員の能力開発（愛媛大学）

「FD/SD/TAD 三位一体型能力開発（FD）」

愛媛大学において FD は、1999 年から開始されている。当初は講演型のプログラムが中心であったが、現在はワークショップ型の講習を多く取り入れており、高い学習成果が得られるものになっている。

なお愛媛大学では、FD を、教育・学習効果を最大限に高めることを目指した①授業の改善（マイクロ・レベル、いわゆる狭義の FD）、②カリキュラムの改善（ミドル・レベル）、③組織の整備・改革（マクロ・レベル）の総体と定義しており、これら①～③を統合的に推進することを重要と捉えている。

取り組みを導入した背景・課題

- 1998 年の段階で、鮎川恭三学長（当時）をはじめとする大学経営陣が、教育の改善・活性化が必要であることを明示し、全学的な改革が促された
- とりわけ、教育改革に関する事項として FD 活動が言及されており、全学的に取り組んでいくことが謳われた。
- 翌 1999 年に外部講師を招いて、勉強会を開催したのが愛媛大学における FD 活動の出発点となっている。
- その後体制を整備し、現在は FD/SD/TAD 三位一体型の能力開発を行うに至っている。（本項では FD について取り上げる）

上記の背景・課題の改善状況

愛媛大学では FD の定義を①授業の改善（マイクロ・レベル：教員が授業内容や方法を改善し向上させるための組織的な取組等、いわゆる狭義の FD）、②カリキュラムの改善（ミドル・レベル：カリキュラムの体系化を指し、現状診断や見直し等も含む）、③組織の整備・改革（マクロ・レベル：教育目標やカリキュラムポリシーに合った教育システムの整備への組織的な取組）の実現により、教育・学習効果を最大限に高めるものと定義し、①～③の改善・改革を統合的に推進する仕組みの構築を重要視している。

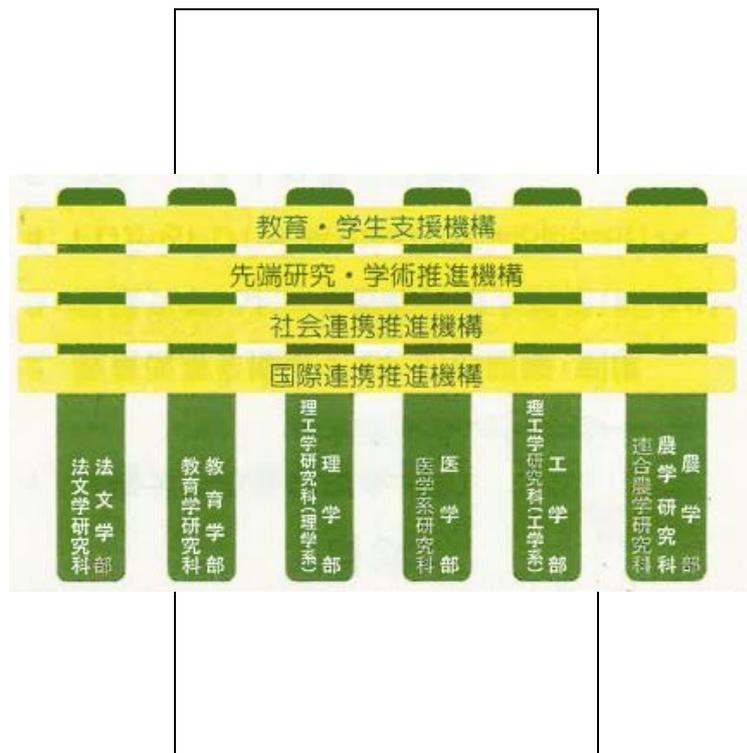
これを実現するために、「FD スキルアップ講座」「授業デザインワークショップ」やコンサルティングサービスといったマイクロ・レベルのFDメニューから、後述する教育コーディネーター研修会のようなミドル・マクロレベルのFDまで、様々な活動が行われている。

背景・課題を改善するために実施したこと

学部と全学組織（機構）の連携が重要であり、「教育・学生支援機構」を設置し、学長・役員会に直結（機構長は教育担当理事が就任している）するとともに、事務組織が全面的なサポートをする体制をとっている。この機構の元に、FD 開発等を所管する教育企画室を設置することにより、全学的な活動をしやすくしている。

他方で各学部・学科においても教育改革を促進させるため、平成 18 年度に「教育コーディネーター制度」を導入した。これは、学部や学科のカリキュラム編成や教育内容の改善等の活動において中核的な位置づけとなる教育重点型教員であり、現在カリキュラム単位（学科、教育コース等）毎に 1 名以上配置している。

教育コーディネーターは学内で約 65 名が任命されているが、年 4～5 回の「教育コーディネーター研修会」を開催している。これまで、全学統一フォーマットで「3つのポリシー」を策定した他、教育技法の取得や情報交換を行うなど学内での教育に関する知識の共有を進めている。



学部横断型の組織（教育・学生支援機構）が教員の能力開発を推進

導入に当たって苦労したことや工夫（教職員の声）

講演型から演習型へ： FD の取組を開始した出発点が、外部講師を招いての勉強会であったことに象徴されるように、当初の FD 活動は、講師による講演の聴講が中心であった。また内容も一般論になりがちであり、活動の効果はあまり高くなかった。そこで、取組の形式を講演型中心からワークショップ型講習中心へとシフトし、学内の事情に即したテーマを扱うことができるようになった。受講者にとっても、高い学習成果が得られるようになっていく。

若手教員の総合的な能力開発：平成 25 年度から独自のテニユア・トラック制度を導入しており、従来の FD の枠組みを超えた、教育能力、研究能力、マネジメント能力の開発（Professional Development:PD と呼称）についての取組を開始している。3 年間で 100 時間以上のプログラムを受講することにより、教員として必要な知識やスキルを獲得するものである。



ワークショップ型の講習の様子

参考データ

・取組の中心となった教職員数：

運用（講師）：教員 7 名（兼任 3 名）、職員 8 名（非常勤 5 名）

参加：教員のべ約 660 名

3-31 SD 研修

3-31-1 三位一体型能力開発における大学職員の能力開発（愛媛大学）

「FD/SD/TAD 三位一体型能力開発（FD）」

愛媛大学における SD は、当初は新人向けの研修として行われていたが、FD と SD の連携実施体制がとられるようになり、SD は「管理運営や教育支援、研究支援も含めた、大学職員としての資質向上のための取組」として定義されるようになっている。

また、SD の対象範囲も中堅職員～管理職へと拡大しており、全学・全職員が能力開発に取り組んでいる。

取り組みを導入した背景・課題

- 愛媛大学において FD に関する取組が始まったのとほぼ同時期に、事務機能の一部一元化（各学部が行っていた教務事務を、「教務部」に一元化）が行われたのをきっかけに、大学の教育改革方針や、学生サービスに対する新人向けの自主的な研修が開催されるようになった。
- FD の取組が強化された際に、教職員間での理念や目標の共有、教職員が一体となって行う能力開発の重要性が認識され、FD と SD は連携して実施されるようになった。

った。

- 当初は新人向けの研修として設定されていた SD は、その対象を拡大し、現在では中堅職員以上を対象とするような、高度な内容を扱う研修も設定されている。

上記の背景・課題の改善状況

FD は上記に示した経緯から、教育企画室が主導して実施しているが、SD に関しては教育企画室と、総務部人事課（職員の能力開発実施部門）の連携によって実施されている。なお、事務職員・技術職員のいずれも対象となり、管理運営や教育支援、研究支援も含めた、大学職員としての資質向上のための取組を SD と定義している。

現在はキャリアの段階に応じた様々な研修が設定されており、たとえば係員相当級であれば「ビジネスマナー入門」「リーダーシップ入門」などが、係長及び主任相当級であれば「メンター入門」「ミーティング運営」などが、課長級であれば「メンター養成の実践」や「高等教育経営」などが開講されている。



背景・課題を改善するために実施したこと

職員の能力開発はニーズが高く、指導者の確保も重要である。そこで、「SD コーディネーター養成セミナー」や「職員のための講師養成プログラム」を開設している。プログラムを修了した職員は、下位の研修について、講師を行うことができるように設計を行った。受講者の 6 割程度は「講師として活動したい」考えており、「講師の育成」についても有

効に機能している。

この成果もあり、現在では、係員相当級向けの研修については、外部講師の派遣を受けずとも実施することが可能となっている（講師資格を有する職員が多数出てきている）

導入に当たって苦労したことや工夫（教職員の声）

スタッフ・ポートフォリオの開発及び導入: 愛媛大学では、職員の職歴や業績を可視化し、評価に活用することを目的として、スタッフ・ポートフォリオを開発した。これにより、自身の持つ成果やプロセス、スキルや能力だけでなく、自身のビジョンや目標、また適正等についても可視化することを可能にしている。

導入にあたってはまず管理職員から対象として実施しており、その後は副課長を対象に拡大、平成 25 年度からは事務系全職員がスタッフ・ポートフォリオを活用している。

ポートフォリオは、ただ記入するだけでなく、これを活用したメンタリング重要であり、今後はメンターの育成が課題になる認識している。

スタッフ・ポートフォリオの様式（抜粋）

私というひと		未来予想図	
これまでの自分	経験してきた業務	【愛媛大学に就職した動機】 【成長記録】 (今までの成長記録) ① ② ③ ④ (2009年の成長記録) ① ② ③ 【今のわたし】 【今年のビジョン】 【今年のゴール】 【MYビジョン】 (組織の一員として) (個人として) 【MYゴール】 (組織の一員として) (個人として)	
	自分が専門と考える業務(得意でない業務)		
	語学力		英語(1.2.3.4.5)、その他の外国語() TOEIC 点 英語検定 級
	趣味		
	特技		
	ボランティア活動		
	感動経験・印象に残っている出来事		
	健康状態		
	長所、短所		
	苦手(嫌い)なこと		
今の自分	現在の職務(エフォート)	(エフォート % % %)	
	心がけていること(工夫していること)		
	現在の目標		
	将来の目標		
これからの自分	今後経験したい業務(他大学、文科省への異動希望)		
	希望するエフォート(その理由)		
(今の自分があるのは)			
(家庭の特殊事情)			

参考データ

- ・取組の中心となった教職員数：

運用（講師）：教員 6 名（兼任 3 名）、職員 12 名（非常勤 7 名）

参加：職員約のべ 274 名

3-32 教員間の相互授業評価

3-32-1 全教員を対象にした公開研究授業の実践（大同大学）

「教員による授業研究活動」

大同大学では、教員による授業参観（研究授業）を実施している。その後に「授業研究会」を開催して「授業方法」や「授業内容」の観点から検討を行っている。検討の題材として、授業を参観した教員のコメントを記した文書、受講生の当日のアンケート結果、「学生による授業評価／学習到達度評価アンケート結果報告書」、成績評価結果などを活用している。授業研究会の結果は、「授業批評」（授業開発センター所報）に掲載し、学内（教職員）に公開している。

取組を導入した背景・課題

- いわゆる大学の大量化等に伴う課題（学生の低学力化・学習意欲の希薄化等）に対応するために、教育体制の改革について検討を開始した。
- 1999年、教育体制改革委員会から学長に「教育体制の改革について（答申）」が提出された。
- 2001年、授業憲章を制定するとともに、授業開発センターが発足し、研究授業／授業研究会を開始した。

上記の背景・課題の改善状況

教育体制改革の結果、学科ごとの学部4年間における標準教育プログラムの設定や科目ごとの学習到達目標の設定、履修科目登録上制限を導入する等により、学生の学習環境が整備されるとともに、学習意欲向上を支援する取り組みが実施されている。

授業開発センターが中心となって教員による授業参観（研究授業）・授業研究会が行われ、教員の授業運営手法の向上に貢献している。授業参観を受けた教員の授業は、それ以前に比較して学生からの評価が高まる傾向が見られている。

特に、取組によって、教員一人ひとりの授業への姿勢が変化し、授業を「研究の延長」としてではなく、学生との「真剣勝負の場」としてとらえる意識が広がった。

背景・課題を改善するために実施したこと

原則学期始めと学期末を除き年 16 回程度、指定した研究授業（通常の授業）を公開している。参観希望者は、事前に配布される関係資料に目を通した上で研究授業を参観する。さらに、当日夕刻に開催する授業研究会にも出席し意見を述べ議論に参加する。授業研究会は 1 回につき 1.5～2 時間をかけて行われている。

研究授業の参観者の条件は、高等学校・高等専門学校・短期大学・大学の教員で、教育の改善に関心のある方、また、授業研究会に参加できる方である。1 回の研究授業の参加者は概ね 10 名程度である。

これまでに、専任教員全員の授業が研究授業の対象となっており、現在、2 巡目に入っている。5 年前からは、非常勤講師の授業も対象となっている。

研究授業の状況と授業研究会の成果については、「授業批評」（授業開発センター所報）に掲載され、学内（教職員）に公開されており、活動の透明性を高めるようにしている。



授業研究会の様子と「授業批評」

導入に当たって苦労したことや工夫（教職員の声）

授業改善のコンサルティングとして実施：授業公開は、担当教員の欠点の指摘や粗探しという観点ではなく、参加者がお互いにアドバイスし合いながら、ともに高まっていくという取組として位置づけられており、全学的な授業改善のためのコンサルティングという意味を含めて実施されている。

研究授業や授業研究会の成果は「授業批評」に公開：1 回の研究授業・授業研究会に参加するのは少人数であるが、そこで得られた成果や知見が全学的に参照できるよう、授業開発センターが編集している「授業批評」（年 4 回発行）に全て報告され、教職員に公開さ

れている。なお、これらは学外には公開されないもので、率直な意見や自由なディスカッションが促進されている。

全学的な体制である授業開発センターの設置：授業改善の取組を推進する中核機関として授業開発センターが設置されている。センターの中心となるのはセンター長1名、副センター長2名と事務担当者であるが、学内の全学科からセンター所員という形で代表者を派遣してもらっている。センター所員は研究授業・授業研究会への参加が義務付けられており、手当（報酬）も出されているなど、取組が全学的なネットワークの中で普及・浸透していくよう工夫されている。

研究授業を経験した教員の声

「授業研究会等のやり取りの中で、他の授業で行われている取り組みも教えてもらって、導入したこともある。（専任教員）」

「自分も参観する側として7～8回は参加している。（専任教員）」

「他の教員がどのような考え方で授業をしているかを聞けるのは有効だった。（非常勤講師）」

学生の声

「本学が授業の改善に力を入れていることは、学生としても実感できる。1つ上の先輩から話を聞いて、改善されている点が具体的に分かったケースもある。（3年生）」

「大学では自分で調べることも増え、日々の勉強の幅が広がった。先生が気軽に相談に応じてくれる雰囲気があるので、勇気を出して先生に質問する回数も増えた。（2年生）」

参考データ

・取組参加学生数：約3,300名（学生全員）

・取組の中心となった教職員数

導入：教員3名（常勤（専任）3名）職員2名（常勤（専任）1名、派遣職員1名）

運用：教員3名（常勤（専任）3名）、職員3名（常勤（専任）2名、派遣職員1名）

3-32-2 主体的な FD 活動と授業評価の推進により魅力ある授業をつくる（中部大学）

『魅力ある授業づくり』

中部大学では、FD（Faculty Development）活動の重点目標として『魅力ある授業づくり』を掲げて種々の FD プログラムを実施している。全学の教職員を対象とした高等教育に関する知識や授業運営に関する手法やスキルの習得を目的とした「FD フォーラム・FD 講演会」をはじめ「教員キャリアアッププログラム」「FD カフェ」、授業のピア・レビューや意見交換を行うことで、より良い授業運営を目指す「授業サロン」「全学公開授業」などを行っている。また、各種 FD プログラムに教員の積極的な参加を促すことを目的とした『魅力ある授業づくり』プログラムを実施、規定の要件を満たした人に修了証を授与している。

取組を導入した背景・課題

- 1993 年より、教育活動の点検・評価の具体的な方策の検討を開始した。
- 1995 年より、「学生による授業評価」を開始した。
- 2000 年に学長直属の組織として、大学教育研究センターを改組設置し、本学の教育全般に関する調査研究と大学教育の改革・改善、質的向上等を目指す活動を推進・支援してきた。同年に開催した学長を中心に若手教員が参加する FD 研修会を機に様々な FD 活動を展開してきた。
- 2008 年度からは、学部の新設等により教員の勤務形態・教育体系・教育方法が多様化したこともあり、全学的な取組として『魅力ある授業づくり』を推進している。

上記の背景・課題の改善状況

原則として全ての授業について受講生による授業評価を継続的に実施しており、様々な『魅力ある授業づくり』の取組が普及・浸透するとともに、若干ではあるが学生の満足度が高まる傾向が見られる。

中でも授業のピア・レビューや意見交換を行うことでより良い授業運営を目指す「授業サロン」については、参加した教員の授業における受講生の満足度が「授業サロン」参加後に高まる傾向が見られる（特に理系科目について）。

また、参加した教員（専門分野・学部等は異なる）にとってもお互いの授業を公開して、

有益なヒントや刺激を与え合うなどの意見交換を行う取組であり、授業改善のためのコンサルテーション機能も果たしている。

背景・課題を改善するために実施したこと

<「学生による授業評価」「教員による授業自己評価」の実施>

2008年度から Web を利用して各学期末に、原則として全ての学部授業科目において「学生による授業評価」「教員による授業自己評価」を共通設問で実施している。

<授業サロン>

授業サロンは、異なる分野、文理の壁を超えた教員（5人）が、お互いの授業見学を行い、授業の考え方、学生の反応、問題点、工夫、改善案等について、情報交換・意見交換を行っている。異分野ならではの視点に改めて気づくことの多い取組であり、学部を超えた FD ネットワークの拡大も見られる。現在、延べ 60 名の教員（全教員の 1 割強）が参加を経験している。当初は、大学教育研究センター構成員が中心となって運営していたが、今日では構成員以外の教員によるグループも立ち上がっている。

<授業改善ビデオ撮影支援>

教員からの申し出により、担当する授業についてビデオ撮影を行い、個々の教員が振り返りにより、授業改善に役立てることを支援する。

<授業のオープン化制度>

原則として全ての授業において、他の教員が参観できるオープン化を実施している。参観希望者は、参観を希望する授業担当教員に連絡し、承諾を得た上で、参観している。

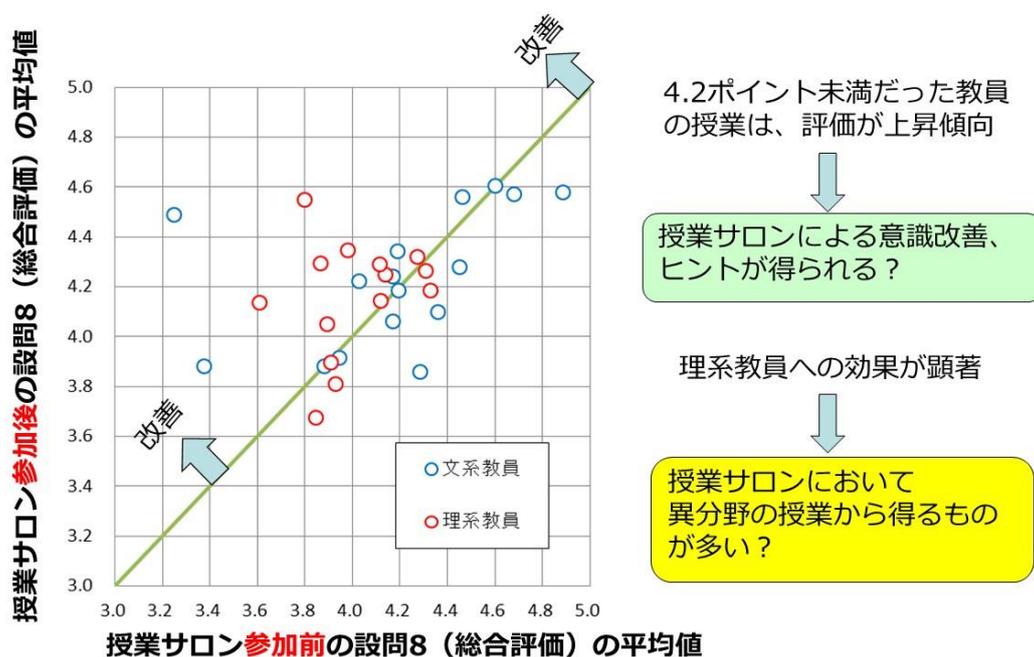
<全学公開授業>

希望する教員が自分の授業を全学に公開することで、自己の授業の課題を明確にし、抱えている問題や悩みに関するアドバイスを得る取組である。年間 3 回程度実施されている。

<教員キャリアアッププログラムや FD カフェなど>

上記の他に、授業運営手法の改善や、学生への対応・学生支援などをワークショップ形式で学ぶ教員キャリアアッププログラムや、教職員同士が気軽に意見交換・情報共有できる場として FD カフェ等の取組を実施している。

授業サロン参加者の設問8(総合評価)の変化



導入に当たって苦勞したことや工夫(教職員の声)

学内の横の連携を深めながら進めている：本学の『魅力ある授業づくり』の取組については、学部・専門領域を問わずに、教員の横のつながり・情報共有・連携を深める形で進めていることが特色である。「授業サロン」については、文系・理系の教員は分けて実施してはどうかとの意見も出ていたが、分けずに実施したところ参加教員からの評価が高かったため、あえて異分野の教員をグループ化して実施している。

授業運営に焦点を当てて具体的な改善に取り組む：以前、学生の授業評価で寄せられた自由記述の分析を行い、授業の満足度に影響を与える要因を検討したところ、授業そのものの内容はもとより、教員のマイクの使い方、話しの分かりやすさ、板書の見やすさ等、授業運営の要因が大きく影響していることが分かった。『魅力ある授業づくり』の取組においては、授業運営のあり方について、元アナウンサーの客員教授も参加して実践的なアドバイスをを行っている。

学生も取組に参画している：各授業の期末には「学生による授業評価」が行われ、授業改善に役立てられている他、授業期間中に自由にアンケートを実施できる仕組みを構築している。これは、学生が携帯電話やスマートフォンを利用して Web 上でリアルタイムに回答を集めることができる独自のクリッカーシステム(Cumoc: キューモ Chubu University

Mobile Clicker) であり、双方向対話型の授業の構築に役立てられている。

「授業サロン」に参加した教員の声

「参加してみないか」と後押しされて参加したが、サロンの魅力に惹かれ、グループのとりまとめ役をするまでになった。自分の専門外の授業を学生目線から見学することで、各教員の講義への取り組みを実感でき、非常に有意義な活動だと感じた。(国際関係学部の言語分野教員)」

参考データ

- ・ 2013 年度 7 学部 29 学科、大学院 6 研究科 15 専攻、専任教員数 約 500 名
- ・ 取組参加学生数：10,000 名程度（学生全員）
- ・ 取組担当部署：大学教育研究センター 教員 3 名（常勤（兼任）3 名）、職員 4 名（常勤（専任）3 名（兼任）1 名）

3-33 業績評価・顕彰

3-33-1 ポイント制で教育活動を総合評価、顕彰（中部大学）

「教育活動顕彰制度」

「教育活動顕彰制度」は、中部大学の教育理念、使命・目的、各学部（研究科を含む）の教育目的を充分勘案した教育活動・改善実績を評価する制度として構築されたものである。教員個人あるいは組織（学科、グループ等）単位に対する顕彰も視野に入れることを前提に検討された結果、評価基準を明確にして総合評価・顕彰する教員個人を対象とした「教育活動優秀賞」と広義の教育活動（学生募集活動、就職支援活動なども含む）における特筆すべき活動（改善）を評価・顕彰する教員個人および組織単位を対象とした「教育活動特別賞」を設け、2008 年度から施行している。

取組を導入した背景・課題

- 1993 年より、教育活動の点検・評価の具体的な方策の検討を開始した。
- 1995 年より、「学生による授業評価」を開始した。
- 2000 年に学長直属の組織として、大学教育研究センターを改組設置し、本学の教育

全般に関する調査研究と大学教育の改革・改善、質的向上等を目指す活動を推進・支援してきた。

- 2002年度からポイント制による「教育総合評価・表彰制度」を本格的に導入・実施した。
- 2008年度からは、「教育活動顕彰制度」と改め、より一層、評価基準を明確にして総合評価・顕彰する教員個人を対象とした「教育活動優秀賞」と広義の教育活動（学生募集活動、就職支援活動なども含む）における特筆すべき活動（改善）を評価・顕彰する教員個人および組織単位を対象とした「教育活動特別賞」を設けている。

上記の背景・課題の改善状況

教員が行う、学生に対する教育活動や学生支援を教育業績に残る形で評価・検証することで、教育活動を推進するインセンティブになっている。また、評価の対象となる活動について、項目とそれぞれの得点（ポイント）が明確になっているので、客観性・公平性を担保した形で、全教員の教育活動に対する意欲を高めることが可能となっている。

背景・課題を改善するために実施したこと

<個人を対象とした「教育活動優秀賞」>

全教員を対象にして、大学におけるポイント（計 40 ポイント：「学生指導」「クラブ顧問」「課外活動指導」「学生による授業評価」「学内行政（学務活動）」等の項目から構成）と学部におけるポイント（計 60 ポイント：「教育方法の改善」「テキストの作成」「教材の開発」「指導学生の研究に係る受賞」「担当コマ数」等の項目から構成）の合計ポイントを算出した上で、学内の選考委員会による選考によって、受賞者を決めている。2012年度は18名の教員が受賞している。

<広義の教育活動における特筆すべき活動に関する個人・組織単位を対象とした「教育活動特別賞」>

これは、当該年度における活動実績もしくは過去からの継続した活動実績に基づいて、学部等から推薦があった教育職員、非常勤講師、組織、グループ等を対象として、顕彰するものである。特別賞についての評価は、推薦書および提出された資料に基づき、学内の選考委員会による選考によって、受賞者を決めている。2012年度は教員1名と1組織が受賞している。

<授賞式の様子>



(別表1) 大学評価項目・ポイント<40ポイント>

項目	ポイント	小計1	小計2	小計3	合計
1. 教育活動に係る業績					
(1) 教育改善に係る業績		最大5P		20P	40P
① 大学教育研究への投稿	論稿、特別寄稿、教育資料(報告):3P、エッセイ等:1P ただし、共著の場合は、各ポイントの2分の1				
(2) 学生指導、課外活動指導に係る業績		最大10P	最大15P		
① 学生指導(正式な届出があるもののみ)	1日につき0.5Pとし、上限10P 工場見学・社会見学(教務課の学外活動届から) 学会研究発表(教務課の学外活動届から) 卒研・恵那ゼミ等(教務課の学外活動届から) インターンシップ(キャリアセンターの出張から)				
② クラブ顧問	1クラブ当たり2P				
③ 課外活動指導(正式な届出があるもののみ)	1日につき0.5Pとし、上限10P。 学生課の資料により課外活動により学外への引率	最大10P			
2. 学生による授業評価					
	複数教員による担当科目を含めて全ての担当科目の評価をまとめて設問ごとに以下のとおり計算する (設問1～設問7の平均Pの合計)+(設問8の平均P×3) この計算により、50点満点のポイントを15点満点に換算したものをポイントとする	15P満点			
3. 学内行政(学務活動)・社会貢献に係る業績					
① 併任役職(学部)に属さない組織の長など	長は3P、副(補佐)は2P	最大5P			
② 大学主催 公開講座の講師	エクステンションセンターの資料から1回につき1P				

※ 3. 学内行政(学務活動)・社会貢献に係る業績①併任役職の該当部署 は以下のとおり。ただし、複数の兼務の場合は、上位職のみをポイントとする。

各研究所、各センター(ただし、外部資金による期間限定のセンターは除く)、総合学術研究院、アドミッション戦略室、全学共通教育室、附属三浦記念図書館、教務部、学生部、学生寮

導入に当たって苦労したことや工夫（教職員の声）

教育業績として残る取組としている：一般的に大学の教員は、どちらかというとなら教育より研究を重視する傾向があるが、本学の取組では、教育業績として形に残る評価・顕彰制度とすることにより教員の教育活動に対するインセンティブを高めている。なお、旧制度では報奨金が授与されていたが、教員にとってインセンティブが高まったため、新制度では盾のみが授与される。

ポイント制による客観的活総合的な教育評価システムである：本評価・顕彰制度で中核となる「優秀賞」の選考にあたっては、どの項目が何ポイントの得点であるのか、明確に例示されており、学内外に公開している。また、全学の委員会において評価を行うとともに、学生による授業評価の点数が反映されるなど全教職員・学生が参加して実施している。こうしたことから、評価の客観性・公平性を担保するような仕組みとなっている。

受賞者の声

「今回受賞の機会を頂きましたことは、自由奔放な私の活動を広く暖かく見守り支援していただいた周囲の諸先輩の方々のおかげであると感謝しております。今回の賞を励みに今後も教育活動に邁進していく所存です。」（現代教育学部准教授）

「授業運営は日々試行錯誤の連続で、いつも「これでよいのか？」との思いばかりです。今後も授業の組立には頭を悩ますと思いますが、この賞に恥じぬよう一層教育活動に励み、学生皆さんのやる気を引き出して、「わかった」と実感できる講義となるよう努力してまいります。」（工学部准教授）

参考データ

- ・2013年度 7学部 29学科、大学院 6研究科 15専攻、専任教員数 約 500名
- ・取組参加学生数：10,000名程度（学生全員）
- ・取組担当部署：大学教育研究センター 教員 3名（常勤（兼任）3名）、職員 4名（常勤（専任）3名（兼任）1名）

3-34 学生による授業評価

3-34-1 学生による授業評価アンケートの全学導入による、授業等の改善（産業能率大学）

「授業評価アンケート」

2002 年前期より、全ての科目・全てのクラスで職員・学生が一体となって質の高い授業を作るために授業評価制度を導入している。従前から科目個別に、必要に応じた授業評価アンケートは実施していたが、これを全科目・全教員で標準化して実施するものである。

取り組みを導入した背景・課題

- 2000 年に大学の中期経営計画の見直しを行ったなかで、「教育大学」として大学経営を行っていくことが強く打ち出される
- 翌年から大学改革委員会を設置。当時の副理事長を委員長におき、学長や学部長、学科長がメンバーとして参加。
- 教学制度や学習支援システム、カリキュラム等の全体的な制度設計の改定に際し、授業評価についてもその改定の対象となった。

上記の背景・課題の改善状況

評価結果は、原則として授業担当者本人と学部長が、科目個別のデータを参照することができる（同一科目を複数教員が展開する場合、該当科目の主担当者も、他教員分のデータを参照できる）。また、全体データは全ての教員が参照できるため、自身の授業が大学全体平均と比べてどのように評価されているかを確認することが可能になっている。

また、結果は数表・グラフの他自由記述内容についても、全て参照ができる。自由記述内容はすべて PDF データ化され（記入者名は伏せられる）、電子媒体で教員に配布される。定量情報、定性情報の両面から評価を行い、授業運営の仕方（例えば、説明は明確か、課題の量は適切かなど）のようなソフト面はもとより、受講者数が教室サイズに比して適切でない場合など、教室の変更を行ったり、該当科目を複数開講して展開するなど、ハード面の改善にも用いられている。

背景・課題を改善するために実施したこと

もともと授業時のアンケートは、一部の教員、一部の授業では行われていた。これを全学に普及させたが本取り組みである。

当初は無記名式の調査としていたが、アンケート票は記名式に変更している。学生が責任を持って記入するようにすることを主目的としているが、万が一、重大なことが記入されていた場合には速やかにフィードバックを行うことも副次的な目的としている。

なお、アンケートの実施は、各授業の最終回次、冒頭の時間（約 20 分程度）に設定することにより、高い回収率（おおむね 9 割以上）を確保している。回収率が高いことで、データの信頼性も向上し、教員に不足していること等があれば、それが多数の学生から突き付けられることとなる。教員にとっても、「自身の授業において改善すべきポイントがどこにあるのか」を把握できる機会となっている。

導入に当たって苦労したことや工夫（教職員の声）

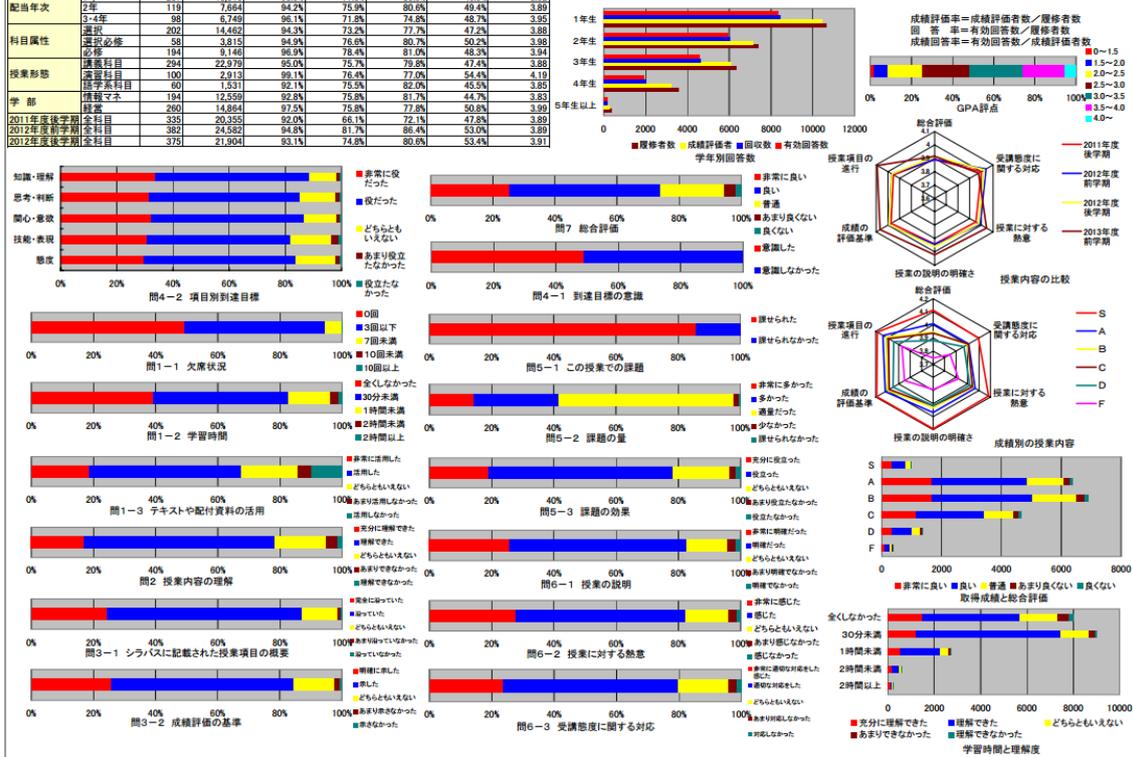
学生へのフィードバック：学生は、自身が受講した授業の評価と、担当教員によるフィードバックについて、WEB 上で閲覧できるようになっている。教員側は、学生による評価を真摯に受け止めて適切にフィードバックをすることが求められており、評価が翌期以降の授業改善に反映されることの担保となっている。

様々な視点からの分析を可能に：定量的な調査部分（授業の出席割合や学習時間などの学生の取り組み方、また授業の理解のしやすさなどの評価）については、各授業単位で集計を行っているほか、大学全体平均、科目別、教員別、教員が与えている評定平均別といった、多彩な項目について集計を行っている。

学生の協力も得て、効率的に実施：本評価制度導入以来、評価シートの配布・回収は必ず教務スタッフが行い、教員のいない場での記入（学生の本音を記入させるため）を行ってきたが、きめ細やかなカリキュラム設計を行う中で、少規模授業が複数教室で同時に開講される機会が増えるなど、教務スタッフだけでこれを行うことが難しくなってきた。そこで、新学科開設の 25 年度からは回収について、学生の協力（代表の学生を決め、その学生に評価シートを回収してもらう）を得て実施する方法に変更した。結果、学生がより主体的に授業評価に参加する契機となった。

科目特性	名称	科目数	履修者数	成績評価率	回答率	成績回答率	満足して受講した	総合評価
2013年度前学期	全科目	454	27,423	95.5%	75.8%	79.5%	48.0%	3.91
配当年度	1年	237	13,010	95.9%	77.5%	80.9%	46.9%	3.92
	2年	118	7,664	94.2%	75.0%	80.0%	49.4%	3.92
	3-4年	98	6,749	98.1%	71.8%	74.8%	48.7%	3.95
科目属性	選択	202	14,492	94.3%	73.2%	77.7%	47.2%	3.88
	選択必修	58	3,815	94.9%	76.0%	80.7%	50.2%	3.98
	必修	194	9,148	98.9%	78.4%	81.0%	48.3%	3.94
授業形態	講義科目	294	22,979	95.0%	75.7%	79.8%	47.4%	3.88
	実習科目	100	2,913	99.1%	76.4%	77.0%	54.4%	4.19
	協同学習科目	60	1,531	92.1%	75.5%	82.0%	45.5%	3.85
学部	情報マ本	184	12,559	92.8%	75.8%	81.7%	44.7%	3.83
	経済	260	14,864	97.5%	75.8%	77.8%	50.8%	3.89
	総合科目	335	20,355	92.0%	66.1%	72.1%	47.8%	3.89
2011年度後学期	全科目	382	24,582	94.8%	81.7%	86.4%	53.0%	3.89
2012年度後学期	全科目	375	21,904	93.1%	74.8%	80.8%	53.4%	3.91

2013年度前学期『授業についてのアンケート』全体集計結果



学生による授業評価結果例

学生の声

「複数教員が1講座を受け持った授業について「教員間での意思疎通ができておらず、授業運営が適切でなかった」という指摘をした結果、翌期にはその授業の担当教員数が減っており、適正化が図られていて、評価したことが授業改善に役立てられていることを実感した（3年生）」

参考データ

- ・ 取組参加学生数：3000名程度（全学生）
- ・ 取組の中心となった教職員数
 - 導入：教員約10名（兼任0名）、職員約3名（非常勤0名）
 - 運用：教員約10名（兼任0名）、職員約3名（非常勤0名）

3-34-2 SA/TA を通じた授業の状況報告（嘉悦大学）

「SA/TA 制度における活動報告」

嘉悦大学では、SA/TA の制度を 2008 年から導入している。これは、当時の学長であった加藤寛氏の学長提案により、「楽しくなければ大学ではない、楽しいだけでも大学ではない」とのモットーの下で、学生にも授業を作る大切なメンバーとして機能させることを狙いとして始まったものである。

SA/TA は、担当した授業が終わると、必ず授業の様子等を活動報告の形にまとめて、担当教員および SA/TA を活用している全教員、全 SA/TA にメール送付するようにしている。

取組を導入した背景・課題

- 2007 年頃から学内にて、SA/TA 制度の導入について議論が始まった。
- 2008 年に「働ける大学」をキーワードとして大学の活性化のための施策が導入される。
- その中心として、SA/TA 制度が 2008 年から導入された。SA/TA は、担当した授業の様子等を活動報告として、情報共有する仕組みとなっている。
- 授業評価アンケートも FD の一環として実施されているが、それとは異なる観点で、授業の様子をリアルタイムかつ定性的に把握することや、日々の授業内容の改善に活用することが志向された。

上記の背景・課題の改善状況

授業を担当した SA/TA から、どれだけの学生数が参加していたのか、ずっと欠席している学生は誰か、また、授業の理解度はどのくらいか、等の状況が、担当教員だけではなく、SA/TA を活用している教員全員および SA/TA 全員にメール同報され、情報共有される。

教員からすると、学生目線で毎回の授業の様子を把握することができるので、「どの点がどの程度遅れているのか」「ここが理解されなかったのか、次からは授業の組み立てを変えよう」という形で、リアルタイムに授業の構築に役立てることができる。他の教員が担当している授業の様子も共有されるので、教員が緊張感を持って授業に取り組むという効果もある。

また、一人の教員が作った教材を複数の教員が共同利用して進めるような授業の場合、各教員の授業の様子を勘案しながら、それぞれの水準を平準化することも可能となる。

背景・課題を改善するために実施したこと

SA/TA は、担当した授業が終わると、必ず授業の様子等を活動報告の形にまとめて、担当教員およびSA/TA を活用している全教員、全SA/TA にメール送付するようにしている。

活動報告の主な内容は、授業内容、学生の態度、授業への意見、教員への意見である。
(具体的な活動報告の例は以下の通り)

活動報告
第12回「基礎ゼミナール（和泉先生）」

<授業内容>
■研究会の検討
・研究会のガイダンス
・各研究会の希望者が集まってグループミーティング

<学生の様子>
(1) 授業に遅れてくる学生が多く、ガイダンスが終わってから来る学生もちらほらいました。いつものゼミと違う雰囲気、きょとんとした顔をしていました。

これは事前に学生へ伝えておくべきだったと反省しています。今回の趣旨があまり伝わっていない学生もいましたので。

(2) グループミーティングでは、学生同士の活発な会話は見られませんでした。配布された資料をペラペラとめくったり、友人とおしゃべりする学生が多かったです。

SAがテーブルに入って話を振れば会話をしてくれますが、テーブルから離れると、静かになってしまいます。退屈そうにしている学生もいましたので、研究会のテーブルごとSAやゼミの先輩が1人欲しい気もします。
(早川さんのアイデアですが。)

なお、授業評価アンケートは、SA/TA の活動報告とは別に実施している。いわゆるFDの取組の一環として行っている。ただし、授業評価アンケートでは、定量的な把握は可能となるが、定性的な掘り下げができず、即応性も低いという課題がある。SA/TA の活動報告も、最初は授業評価的な側面は強かった。学生が自主的に考えて試行錯誤を積み重ねながら、現在の形に変えていった。

導入に当たって苦労したことや工夫（教職員の声）

教員と学生が話し合いながら活動報告の枠組みを確立：SA/TA の活動を導入した当初は、

活動報告について明確な基準がなかったので、教員から SA/TA に対して書き方の指導を行った。「こう書いたらどうか、こうしてはどうか」等具体的な提案を繰り返し、学生にも考えてもらいながら、報告内容（枠組み）の統一化を進めていった。現在では、枠組みや書き方が確立されているので、教員から指導することは少なくなっており、SA/TA がお互いに教え合いながら進めている。

情報の共有により、活動を「見える化」：授業中にトラブルが発生したような場合には、対処法まで含めて記録されるので、他の授業で同じようなトラブルが発生した場合には、先の経験を活かして対応できるようになる。各 SA/TA の活動が全員に情報共有され、活動の「見える化」が図られている。

学生の声

「何人くらい学生が来ているか、課題の提出状況は出すようにしている。課題はメールで出してもらおうようになっているが、メールマナーができていない学生の課題提出を受け取るか受け取らないかも教員と相談して検討している。メールマナーの指導等は課題である。

(3年生)」

「前回より今回の学生が少ない場合にはお伝えしている。SA の配置状況も全体で共有できるので、横のつながりができることはよい。半期に2回、全体会があるが、どのSAがどんなことをしているかも分かるのがよい。(3年生)」

「どれだけの学生数が参加しているのか、ずっと欠席している学生がいれば、それをお知らせするようにしている。自分の意識付けも含めるようにしている。(2年生)」

参考データ

- ・取組参加学生数：200名程度（学内のTA/SA数）
- ・取組の中心となった教職員数

導入：教員3名（常勤（専任）3名）

運用：教員3名（常勤（専任）3名）

3-34-3 学生目線による授業コンサルティングを行う SCOT (Students Consulting on Teaching) (帝京大学)

「学生による授業コンサルティング (SCOT)」

「スチューデント・エンゲージメント」「学生が主体的に学ぶ」といったことを課題意識としてもっていた帝京大学では、2011 年より学生が授業コンサルティングを行う SCOT (Students Consulting on Teaching) の取組を開始した。

2013 年度は、6 名の SCOT シニアが活躍しており、依頼のあった先生の授業を観察し、問題点について一緒に話し合いを行っている。

取り組みを導入した背景・課題

- 高等教育開発センターでは、従来から海外の教育手法に関する調査なども行っていた。
- アメリカの高等教育開発に関わる研究者等の組織である POD に参加した際、ユタバレー大学やブリガムヤング大学が SCOT (Students Consulting on Teaching : 学生による授業コンサルティング) に関する事例発表があり、学生 (SCOT) の発表もあり、それが大変素晴らしかった。
- その頃、帝京大学では、「スチューデント・エンゲージメント」「学生が主体的に学ぶ」といったことを課題意識としてもっていた。
- SCOT の手法は、この課題に適していることもあり、大学トップの判断もあり、すぐに帝京大学でも SCOT を取り入れることとした。

上記の背景・課題の改善状況

2011 年より SCOT の活動を始めている。2013 年度は、6 名の SCOT シニアが活躍している。

2011 年は 8 名、2012 年は 12 名、2013 年は 12 名 (応募は 16 名、SCOT シニアとの授業の関係で 4 名は対応できず) の授業コンサルティングを行っている。

はじめて活用する教員は、「どこまで学生ができるの?」といった心配の声も聞かれたが、実際にやってみると「期待以上だった」「信頼できる」という意見がほとんどである。なお、繰り返し活用する教員もおり、2013 年度は 3 名が前年度からのリピーターとなっている。

なお、高等教育に関する国際的コンソーシアムである ICED (The International

Consortium for Educational Development) の大会に選出され、2014年6月にストックホルムにおいて、ユタバレー大学と合同で SCOT の成果を発表することになっている。

背景・課題を改善するために実施したこと

訓練中の学生を SCOT トレーニー、訓練を終え実際の活動を行う学生を SCOT シニアという。

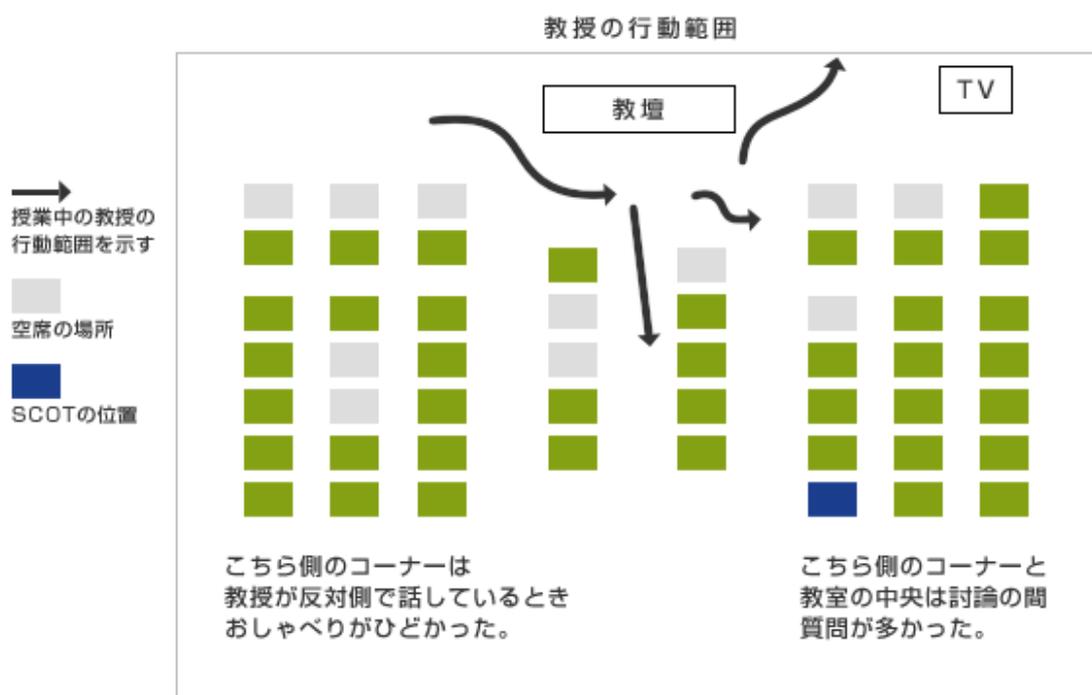
SCOT シニアのメインの活動は、授業コンサルティングとなる。コンサルティングは、行事等の都合から現時点では後期の授業で行われる。依頼のあった先生の授業を観察し、問題点について一緒に話し合いを行う。

業務の流れとしては、①最初に、SCOT シニアと依頼した教員の1対1で、事前面談を行う。この時に、教員に、特にどこを重点的に観察してほしいかの観点を確認する。例えば、「学生は、なぜ議論に加わらないか」「学生同士で互いに質問し合っているか」「何が学生の学びを妨げているか」などがある。

②次に、実際に1-2回授業に参加する。基本的には、教室の後ろで観察することになる。「偽りの学生」として、SCOT は授業を履修している学生であるかのように装い、クラスでメモを取り、正確な情報を教員に提供する。その際、SCOT は授業中に質問等をしてはいけない。そして、90分の授業観察の結果を踏まえて、レポートを作成する。

④レポートを作成後、SCOT シニアと教員で、事后面談を行う。レポートに基づき報告を行い、授業改善に関する問題について、SCOT シニアと教員で話し合いを行う。

このほか、SCOT シニアは、FD研修に参加し手伝いを行ったり、後輩 SCOT の指導の手伝いを行ったりもしている。



【サンプル】下の図表「教授の行動範囲」は、教員が授業中にどのような行動をしているかの行動範囲を図式化したもので、効果的な授業をするうえで重要な示唆を与えてくれる。たとえば、後部座席の学生が授業中におしゃべりが多いのは、実は、教員の「行動範囲」とも関係があることがわかる。また、学生と議論している場合でも、反対側を向いて、おしゃべりする側に背を向けている実態が読み取れる。

導入に当たって苦労したことや工夫（教職員の声）

1人前の対応ができるように徹底的な訓練：SCOT シニアは、学生ではあるが、高等教育開発センターの担当者の手を離れ、1対1で教員に対応することになる。そこで、社会人として問題のないように、敬語の使い方、話の引き出し方などを、ロールプレイを交えながら訓練を行う。

レポートは事実を記載：観察レポートを作成では、SCOT シニアは記録者あるいは観察者として、教室における教員の行動範囲、板書の仕方、グループ討論などに費やされた時間などを記録する。この時重要なのは、SCOT シニアの役割は授業を「評価」することではなく、事実関係を正確に記録することにある。

学生の声

「経済の教員からの依頼に対応した。教員からの要望は、「後ろのほうに座っている学生の様子が知りたい。彼らは、ちゃんと授業を受けているのか。」というものだった。観察する

と、やはり後ろの方に座る学生は、やる気のない学生が多かった。教員との事后面談では、やる気のない学生がどういったことを考えているのか、ということについて、自分の周りの友人達の意見なども踏まえながら、教員と議論を行った。教員にとっては、やる気のない学生の考えというのはあまり考えたことは無いものだったようだ。(4年生)。」

「教員の要望は「大規模クラスでの学生の様子が知りたい」というものだった。何時何分に学生が入室、退出などといった情報を、人数、男女比など教員が目の届かない範囲まで詳しくレポートし伝えた。途中退出が思っていた以上に多かったなど、教員がこれまで把握していなかった情報を提供できたと思う。

SCOTを経験したことで、自分自身の大学生活が変化したと思う。教員がどんな思いで授業を行っているのかといった教員の視点も知ることができた。自分の学びの幅も広がったと思う。(4年生)」

参考データ

・取組参加学生数：6名（2013年度）

・取組の中心となった教職員数

導入：教員2名（常勤（専任）2名）、職員1名（常勤（専任）1名）

導入：教員1名（常勤（専任）1名）、職員1名（常勤（専任）1名）

3-34-4 全ての授業で授業評価・学習到達度評価を行いフィードバック（大同大学）

「授業評価アンケート／学習到達度評価アンケート」

原則全ての授業を対象に、学生による授業評価と学習到達度自己評価をアンケート形式で実施している。アンケート結果は、授業担当者にフィードバックされ授業方法／授業内容の改善に役立てられるとともに、学習到達度評価アンケート結果については、一人一人の学生に対し指導教員による成績評価結果と照らし合わせた個別学習指導を行っている。また、評価結果については、「授業評価アンケート結果報告書」、「学習到達度評価アンケート結果報告書」として学内に公開されている。

取組を導入した背景・課題

- いわゆる大学の大量化等に伴う課題（学生の低学力化・学習意欲の希薄化等）に対応するために、教育体制の改革について検討を開始した。

- 1996年、学生による授業評価アンケートを開始した。
- 2001年、授業憲章を制定するとともに、授業開発センターが発足し、研究授業／授業研究会を開始した。
- 2001年、学習到達度評価アンケートを導入した。

上記の背景・課題の改善状況

学生による授業評価アンケートや学習到達度評価アンケートの結果を教員にフィードバックして、授業改善を進めるという地道な活動を積み重ねることにより、長い間ほぼ一定値であった評価点は、2009～2010年度から全項目（声・話し方、熱意、情報量、等）において増加傾向に転じている。

各項目における評価の増加率（増加の傾き）は、ほとんどの項目で2011年度にさらに加速がかかり、2013年度に最大となっている。

学習到達度評価の推移においても、2009年度入学生以降は、向上する傾向が見られる。

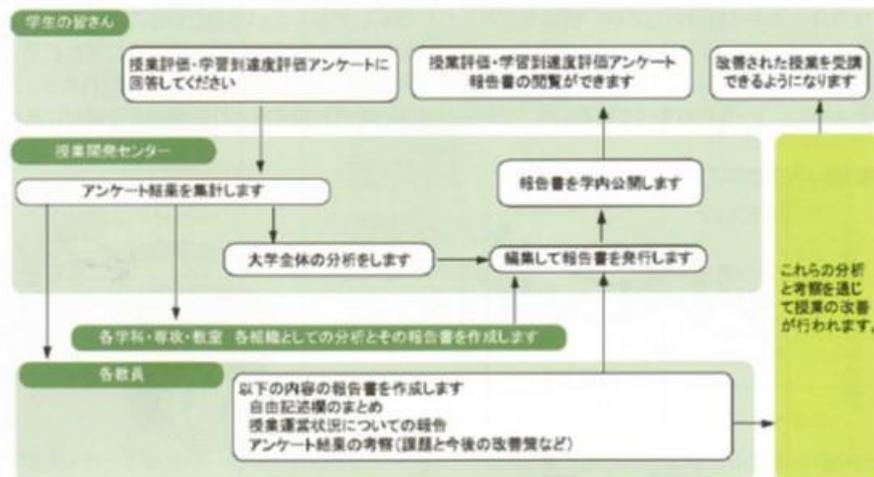
背景・課題を改善するために実施したこと

学生による授業評価と学習到達度評価をアンケート形式（5段階評価と自由記述）で行っている。原則全ての授業が対象となる。授業評価アンケートは、授業内容、教員の授業方法についての質問であり、学習到達度評価アンケートは、各授業の到達目標に対して、どこまで到達できたかを自分で評価するものである。アンケート用紙は、各授業で授業評価と学習到達度が1枚（B4・2つ折・表裏）となっており、表面が5段階評価、裏面が自由記述を書く欄になっている。

上記アンケートの結果は授業開発センターで集計を行った後、授業を担当した教員にフィードバックされる。各教員は授業評価アンケート・学習到達度評価アンケートから報告書を作成するとともに、学生一人一人に対する学習指導に活用されている。なお、授業評価アンケートで評価点が著しく低かった教員に対しては、授業改善を依頼する制度も導入されている。（実際に依頼を行うケースはあまりない。）

アンケートと授業改善のつながり

学生のみなさんが回答したアンケートの結果は報告書にまとめられます。
またこの報告書作成における分析を通して授業の改善が行われます。



導入に当たって苦勞したことや工夫（教職員の声）

評価や到達度の結果を報告書としてまとめて学内で共有：学生による授業評価アンケートや学習到達度評価アンケートの結果については、各教員にフィードバックされ、教員は授業の振り返りを行ってコメント（授業運営状況に関する報告）を作成する。前期、後期それぞれにおいて、全授業についての報告書がまとめられ、授業開発センターが全体を通じた分析を行っている（毎年1回は、学科長・教室主任のコメントも掲載される）。その内容は、全て冊子として学内に公開され、教職員だけでなく、学生も図書館、教務室窓口で閲覧できるようになっている。そのため、評価及び改善の具体的な状況が、全学的に共有されるようになっている。

授業改善依頼の制度を導入：学生からの授業評価アンケートの結果について、5段階評価で「1または2」（低評価）の回答が担当授業全体で50%を超えている場合には、授業開発センター長と学長・学科長が相談の上、担当教員に対して授業改善依頼を行うケースがある。（毎年数件程度）。昨年度からは、条件が30%となり厳しくなっている。条件は厳しくなったが、各教員が授業改善により一層取り組むようになったこともあり、該当する授業は増えていない。

各種助成・新任教員研修会等：授業を改善するための取組に対しては、金銭的な助成を含めて、全学的な支援を行う仕組みを構築している。新任教員に対しては、4月・5月の2

回にわたって、研修会を開催し、本学の授業改善の取組を丁寧に説明している（5月の会では、着任1ヶ月を経て相談事や悩み事等への対応も行っている）。また、授業における教材開発や学外のFD活動に参加する場合等に実費や交通費等を補助する仕組みを導入しており、教材開発の補助については非常勤の教員も対象となっている。上記のような取組については、年度ごとに報告書をまとめて、学内で参照できるように情報共有している。

学生の声

「アンケートの結果とそれへの対応が報告書としてまとめられて、閲覧できるので良い。授業の改善の状況が分かり、それが分かるのは、授業を受けていて楽しい。（2年生）」

「先輩方のお話を聞いて、具体的な授業の改善状況が分かるケースもある。（2年生）」

「評価の各項目について真剣に付けているので、「3」は多くない。「1」や「5」を付けることもある。自分の意見がその後の授業改善に役立つと思うので、アンケートを書く時間をもったいないとは思わない。（2年生）」

「学習到達度評価アンケートは、自分自身の振り返りや自己評価になるので、有意義である。（1年生）」

参考データ

・取組参加学生数：約3,300名（学生全員）

・取組の中心となった教職員数

導入：教員3名（常勤（兼任）3名）、職員2名（常勤（専任）1名、非常勤1名）

運用：教員3名（常勤（兼任）3名）、職員3名（常勤（専任）2名、非常勤1名）

3-34-5 「創ろう！私たちの授業プロジェクト」による新規授業の創出(広島経済大学)

「創ろう！私たちの授業プロジェクト」(興動館プロジェクト)

学生や保護者が求める授業がどういったものなのかを、現役の学生が調査・検討。そのうえで実際の授業にするために、担当教員候補者との協議を経てシラバス(案)を作成。取組の結果、実際に新規の授業を開講するのに至っている。従来の「授業評価」(アンケート)等を、既存授業の改善に役立てる枠組みから、「新しい授業の創出」に進めたケースといえる。

取り組みを導入した背景・課題

- ▶ このプロジェクトはもともと、「授業改善」を目指すプロジェクトとして立ち上げられたものである。しかし、扱う範囲が広いことから、幅広い授業の改善から、特定の科目立ち上げにシフトし、標題の「創ろう！私たちの授業プロジェクト」に名称変更している。
- ▶ 学生が「学ぶ」ことの楽しさや充実感を感じ、主体的に講義を受講するようになることを期待し、本プロジェクトが設けられている。
- ▶ 参加する学生は、全国学生FDサミットへの参加等によって知識や経験を得て、大学内で行われているFD研修会にも参加している。

上記の背景・課題の改善状況

平成24年度から「スポーツで学ぶ共生力」を開講している。学生の発案や調査をもとに作成された授業であり、また授業の中でも学生が開発に携わった、双方向授業のためのツール(ふりかえりシート、フィードバックシート、授業通信)が活用されている。

この授業は3名の教員が担当しており、平成25年度も引き続き開講されている。



新規開発された授業「スポーツで学ぶ共生力」の授業風景

背景・課題を改善するために実施したこと

授業の創出にあたっては、まず「どのような授業があるべきか」という点から、検討を行った<アイデア創出>。学内でのワークショップや、オープンキャンパス時の高校生やその保護者へのアンケートから、学生（高校生含む）や保護者が期待している授業像を明らかにした（大学学部生へのアンケートも実施している）。さらに、具体的に扱う科目の内容等を「学生によるシラバス案」としてとりまとめている<シラバス検討>。この際に、授業で活用するツールについても検討を行っている。

次に、担当教員（呼びかけを行い、担当教員を募る形をとった）によって、授業を行うのに適切なシラバスとして再構成を行い、学校内（教務委員会・教授会）での審査を経て、授業の新設に至っている。



新科目創出のプロセス

導入に当たって苦労したことや工夫（教職員の声）

ニーズの多面的な把握：大学で行う授業であるが、オープンキャンパスの場等を活用し、高校生やその保護者の意見も取り入れる形でニーズ把握を行っている。また、大学生の意見としては、ワークショップを開催することにより、比較的「新しい授業の創出」に興味のある学生の意見を反映させるだけでなく、複数の新規授業候補から1つを選定するのにあたり、学生約1000名の協力を得てアンケートを実施しており、多面的なニーズの把握ができた。

学生の主体性向上：取組全体の目的として、学生の主体的な講義受講等が意識されているところ、授業の実施にあたり開発した双方向コミュニケーションのためのツールが活用されている。これにより教員－学生間、また学生－学生間のコミュニケーションの活発化、ひいては授業そのものの活性化も実現しており、学生が、主体的に授業に関わる姿勢を持っている。

学生の声

「授業そのものに、以前よりも興味を強く持つようになり、先生方に対して、積極的にコミュニケーションをとるようになった。」

「新設された授業の最終回次では、授業の進行を任せていただき、改めて自分たちが行った授業に対する情報収集・評価等が意義深いものであったことを実感した。」

参考データ

- ・取組参加学生：15名程度
- ・取組の中心となった教職員数
 - 導入：教員1名（常勤1名）
 - 運用：教員4名（常勤4名）