

学生による授業アンケートと成績について

「キャリアデザイン」授業の資料

松 本 幸 一

- 1 はじめに
- 2 教科
- 3 評価方法
- 4 結果
- 5 考察
- 6 おわりに

1 はじめに

本調査は、正課授業である「キャリアデザイン」の「授業方法」「評価」「授業アンケート」「成績」を通して、キャリア教育の自己批判的な評価のための資料をまとめたものである¹⁾。

キャリア教育は「カリキュラム」「教材」「授業方法」など、その方法の多様性については多くの報告を目にするものの、自己批判的な調査報告など授業改善に結びつくものはあまり知られていない。また、学生による「授業アンケート」や「成績」を用いた、キャリア教育の効果測定を行っている大学は少ない傾向にある²⁾。つまり、単に授業の「満足度」と「成績」の関係を分析するだけではなく、高大接続の観点からキャリア教育が有効であるのか、大学正課授業の意味づけをエンパワーメントしているのか、その「教育上の役割」を検証し

続けることに注意すべきであると思われる^[1]。文部科学省 HP にある「高等教育におけるキャリア教育・職業教育の充実方策」にある「キャリア教育の基本的な考え方」の中で、本調査で重んじているキャリア教育の考え方は「教育課程の中に位置付けられたキャリア教育」であると考えている³⁾。つまり、キャリア教育科目だけが独自性をもつことをせず、カリキュラムの中で有機的に他の科目と結びついたうえで、大学専門教育が「基礎的・汎用的能力」をも形成できる個と社会を「つなぐ科目」になるという前提での報告資料である。教育活動を、キャリア教育の視点でつなぐイメージについては、国立教育政策研究所生徒指導研究センターの資料にまとめられている⁴⁾。

本調査は、毎授業で提出する「課題レポート」と、「学期末テスト」との「評価バランス」や「内容そのもの」が、学生の学習意欲をどのように継続させているのか（もしくは無関係か）について注目している⁵⁾。

学生が大学の講義を受け、学期末にテストを受けるという一連のプロセスは、結果的に「単位」の付与というところへ結びつく。テストの説明責任は「段階的学力評価尺度」を伝統的に用いており、その説明を裏付けるものは、1回の学期末テストに限られたものではなかった。つまり、「A」「B」「C」などの単位判定は「課題レポート」「小テスト」など、毎授業に密接に関係する提出物の積み上げにより「評価」もされてきた⁶⁾。仮に、学生の「学習意欲」や「学力」が授業へ出席することにより最大限に上がるならば、学期末テストを廃止して「課題レポート」のみにすることで、授業効果が得られると思われるかも知れない。そのためには、「授業に出席しなければならない」という義務感から、消極的になりがちな学生に対し教員から「評価」の説明責任を果たす必要がある⁷⁾。逆に、「学期末テスト」のみを実施することにより、授業の効果と学生の獲得能力との関係が弱まってしまう可能性も否定できない。もちろん、学びとは学生が主体的に取り組むべきものであり、授業に出席することが当然であるという「べき論」を主張するものではない。つまり、本調査では授業の「満足度」と「成績」との関係についての論考をするにあたり、学生の獲得能

力は授業を通して得られるという考え方に立とうと思ったのである。

念のため、本調査対象学生の入学時特徴について簡単に触れておく。入学試験は一般入試（筆記試験やセンター試験）以外を利用したものが多く、学力的な面では一般的に知られる「全国偏差値」の標準値を10程度下回っている^[2]。また、入学時に学生に対して調査を行った「学習面に関するアンケート」回答によると、90%近くが高校1年の秋ごろから勉学に対する「苦手意識」がすでにあったことがわかっている。これらのことから、高等学校における科目学習に対する意欲は、多くの学生にとって強くはなかった可能性がある^[3]。したがって、初年次科目の「キャリアデザイン」においては、授業へ出席することにより学生の獲得能力や学習意欲を最大限に発揮してもらうことを心掛けた。また、「キャリアデザイン」を受けることが、他の科目の理解を助けることにつながるという、学習の目的意識を増強することにも注意を払った^[4]。

単位認定評価は、毎授業で学生が提出する「課題レポート」の評価を全体の50%とし、学期末に行われるテストを残りの50%として単位評価をすることとした^[5]。また、「課題レポート」については「有意味受容学習」の効果を最大化するため、シラバスに関連する項目ごとに「ビデオ」を視聴するなどの工夫をおこなっている。これは、学ばせたい知識を整理し対象付ける「先行オーガナイザ」を活用するものである^[8]。

2 教科

2.1 シラバスと教材

「キャリアデザイン」シラバスは次の表1の通りである。90分授業を15回毎週行ない、各テーマにより2種類の教材を使い分けて授業をすすめている^[6]。教材Aは指定教科書、教材Bは日本語文章表現ワークである。従って、1回目から4回目は指定教科書の「気づき」について、「課題レポート」を学生に書いてもらうことにした。レポート5からレポート7とレポート9からレポート

11は、日本語文章表現ワークにあるワークシートへ学生に書き込みをしてもらうことにした。レポート8は企業人講師の話を聞き、「気づいたこと」について「課題レポート」を学生に書いてもらっている^[7]。

表1 「キャリアデザイン」シラバス抜粋

回数	テーマ	教材A	教材B	課題提出
第1回	「充実した学生生活」が「いい就職」につながる	pp. 2-3.		
第2回	将来の「方向性」を意識して過ごそう	pp. 4-5.		
第3回	大学生活とあなたの生活	pp. 6-7.		レポート1
第4回	キャリアプランニングに挑戦しよう	pp. 8-9.		レポート2
第5回	「キャリアアンカー」を探そう	pp. 10-11.		レポート3
第6回	自己理解を深めよう	pp. 12-15.		レポート4
第7回	キャリアを考えるための演習	pp. 16-17.	pp. 2-7.	レポート5
第8回	自己PR(1)自分を伝える		pp. 8-13.	レポート6
第9回	自己PR(2)情報を整理する		pp. 14-19.	レポート7
第10回	企業人講演会			レポート8
第11回	自己PR(3)スピーチの準備をする		pp. 20-25.	レポート9
第12回	自己PR(4)スピーチをする		pp. 26-29.	レポート10
第13回	自己PR(5)志望動機／学習（研究）計画書を読みあう		pp. 30-38.	レポート11
第14回	インターンシップに備えよう	pp. 18-19		レポート12
第15回	就職アドバイザーによる講演会と総括			

(注) 教科書：「kiu サポートガイドブック」

(注) 学期末テスト：記述式問題 250文字×4題

(注) イベント：2回

表1にある「レポート1」から「レポート12」は、基本的に400文字程度の小論文を書くよう毎回統一しており、その採点はループリックにもとづき5点満点で評価している。また教材Aは、学研メディコンで作成されたキャリア教育用OEM教材を使用している。教材Bは、『ピアで学ぶ大学生・留学生の日本語コミュニケーション』ひつじ書房、を使用している。教材Aでは、『プロフェッショナル—仕事の流儀』NHKを加え活用することで、有意義受容学習の効果を引き出す工夫をしている。

2.2 学習環境

対象学生は、法学部と国際関係学部（ともに文科系）で大学1年生である。

また、一般的な固定座席教室を用いており、教室の大きさは100名規模のものに統一してある。法学部は1年全体で200名弱の在籍人数であったため、国際関係学部は100名前後にあわせて法学部受講生を2分割してある。特別な機器類を教室へ配備するなど大幅な違いを設けていなかったため、視聴覚受容に関して差異は考えにくい^[8]。男女の構成比については、3クラスのなかで2クラス（法学部）の男女比が4対1で、1クラス（国際関係学部）の男女比が1対1であった。法学部と国際関係学部では初年次に学ぶ全科目の8割程度が異なっており、学部によるカリキュラムの共通性が低い傾向にある（学部による壁がある）。また、法学部と国際関係学部ともに日本語文章表現を学ぶクラスが別であり、法学部は同じ教員が「キャリアデザイン」と「日本語文章表現科目」を担当している^[9]。

3 評価方法

3.1 授業評価アンケート

FD (Faculty Development) 推進の一環として、学生による「授業評価アンケート」をほぼ全クラスで実施している^[10]。授業の最終日にあたる15回目に、授業終了前10分間で「マークシート方式（定性的質問）」と「自由記述方式（意見欄）」アンケート回答を学生に求めている。「授業評価アンケート」の質問項目は表2の通りである。各質問項目とも、最高点が5点となっており学生が付ける点数を平均すると4点前後が多く見られる傾向にある。選択肢数の多少で回答の信頼度が変わる可能性もあるが、先行研究の事例も参照した中では一般的なアンケートであると思われる⁹⁾。なお、「自由記述方式（意見欄）」にあった回答は、個別意見のためデータとして参照はしていない。

表2 授業評価アンケート

番号	質問内容
1	授業のテーマや目的は毎回明確に示されていますか。
2	授業内容は理解しやすい適切なレベルでしたか。
3	授業は聞き手の理解度を確かめながら進められていましたか。
4	教員の声や話し方は聞き取りやすかったと思いますか。
5	教員は教えることに熱意・情熱を持って授業に取り組んでいましたか。
6	教員は授業を妨害する私語や途中退出などに適切な処置をとっていましたか。
7	教員は学生へフィードバック（質問への応答やレポート、その他の課題などの解説）に努めていたと思いますか。
8	この授業から学習への刺激や触発を受けることが多かったと思いますか。
9	この授業を受けて満足しましたか。
10	あなたがこの授業に出席した比率はおおよそ何%ですか。
11	あなたはこの授業の予習などの事前準備や復習にどの程度時間をかけましたか。
12	教員は授業時間開始を守っていましたか。

マークシートの回答方法は、それぞれの質問項目に対して、評価を5つの選択肢から回答するものである。なお、回答形式は全ての質問に対して①はい、②ややはい、③ふつう、④ややいいえ、⑤いいえ、とアンケート全体で統一している^[11]。なお、授業評価アンケートをとる科目は開講している全クラス共通の書式であり、基本的に1年次生から4年次生までを対象とした汎用的なものである。マークシート用紙の配布・回収は事務担当者が任意に選ばれており、教員の恣意的な操作ができない仕組みになっている^[12]。「キャリアデザイン」は、2013年度秋学期（後期）の3クラスでアンケートをとっているが、3クラスとも同じ教員が同一シラバスにもとづいて授業を行っていた^[13]。

3.2 「課題レポート」と「学期末テスト」の判定

レポートは50分講義を受講した後に、原稿用紙400文字へ授業内容のキーワードを用いた要旨をまとめ、それに対する各人の「気づき」を記入してもらっている。まえもって、採点基準（ループリック）は表3にある説明と同じものを配布してある^[10]。この基準にしたがって、各回のレポート（またはワークシート）を5点満点とし欠席した場合は0点として計算した。

「学期末テスト」は、設問に対する回答を250字前後で記述する問題を合計4題出題している。これらの採点基準（ループリック）も、学生側へ説明した「課題レポート」の形式に準拠している。総合判定は、「学期末テスト」が60点満点（1問につき15点×4題）と、「課題レポート」60点満点（1回につき5点×12回の提出）として、総和を5／6倍して100点満点としている。

表3 課題レポートなど採点する際の基準

序論	自分の意見が明確に書かれている（2点）。
	自分の意見を明確に書いてはいないが、読めば理解できる（1点）。
	自分の意見が書かれていない（0点）。
本論 結論	具体的説明・背景説明や理由が適切であり、説得力がある（3点）。
	具体的説明・背景説明や理由が不十分であり、意見の説明が弱い（2点）。
	具体的説明・背景説明や理由がずれており、説得力がほとんどない（1点）。
	具体的説明・背景説明や理由がない（0点）。
減点 対象	文字数が指定数の90%未満（1点減点）。
	誤字・脱字がある（1点減点）。
	誤字・脱字が多い（2点減点）。
	「です・ます」調と「である」調が混ざっている（1点減点）。
	自分自身のことを「私」と言えていない（1点減点）。
	主述が対応していない（1点減点）。

（注）採点基準（ループリック）：5点満点

4 結果

4.1 資料の分析

次に示す図1から図6までは、2013年度秋学期（後期）の法学部・国際関係学部「キャリアデザイン授業アンケート（学生からの授業評価）」結果と、同科目の「課題レポート」「学期末テスト」得点の関係をあらわしたものである。

図1と図3そして図5は、法学部（2クラス）そして国際関係学部（1クラス）の「課題レポート」得点と「学期末テスト」得点との関係を示した図である。次に、図2と図4そして図6は、法学部（2クラス）そして国際関係学部

(1クラス)の「授業アンケート」の回答番号ごと評価得点を付けた人数分布を示した図である^[14]。それぞれの図の配列順は、3つのクラスの「得点データ」と「アンケートデータ」を「クラスごとセット」で並べてある。また、「課題レポート」得点と「学期末テスト」得点は、双方とも60点満点のままで示している。

図1でわかることは、「課題レポート」で高得点をとっている学生は「学期末テスト」でも高得点をとる傾向が高いこと。特に「学期末テスト」では9割以上を得点している学生が最も多かったことである。また、「課題レポート」の中位得点グループのなかに「学期末テスト」得点の良好な学生が少なからずいたことがわかる。これは「学期末テスト」を受けるためには、授業出席2/3以上必要であることが学内で規定されており、少なからずこの要因が影響していると思われる。また、「授業評価アンケート」回答の特徴では「教員は教えることに熱意・情熱をもって授業にとりくんでいた」が最も評価が高かった。しかし、各質問項目に対して特定の質問に偏った回答数はみあたらなかった。

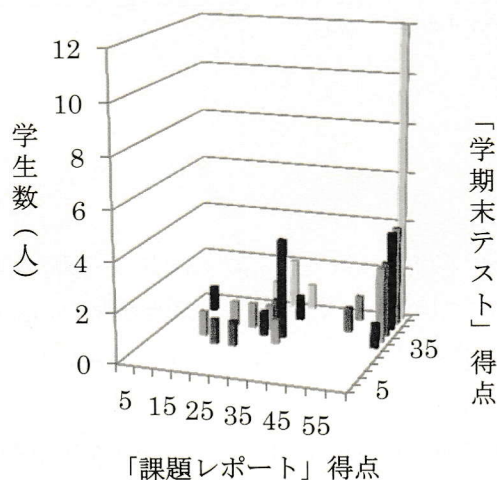


図1 法学部(その1)「課題レポート」得点(換算)、「学期末テスト」得点(換算)の関係

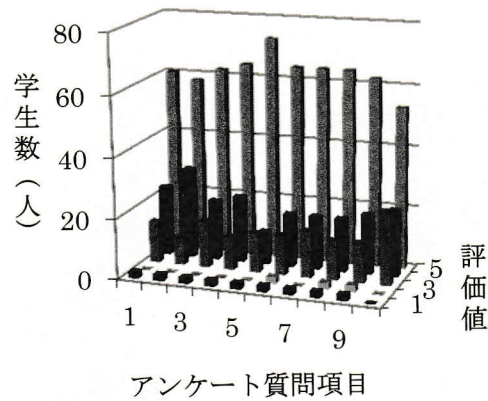


図2 法学部(その1)授業アンケート結果

次に、図3でわかることは、図1でわかることと同じ傾向にあると感じられた。もともと法学部(その1)と法学部(その2)は、同一学部の1年生を学籍番号(奇数・偶数)で任意に2分割しただけで、両クラス編成に恣意的な操

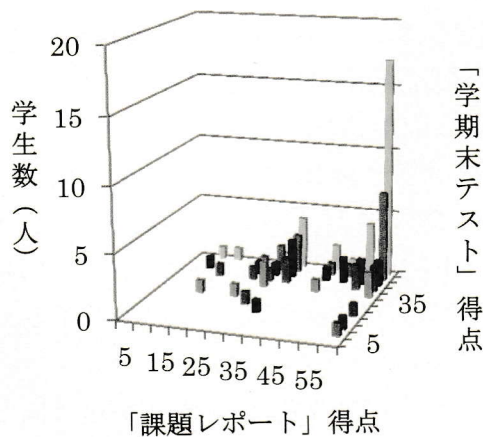


図3 法学部(その2)「課題レポート」得点(換算)、「学期末テスト」得点(換算)の関係

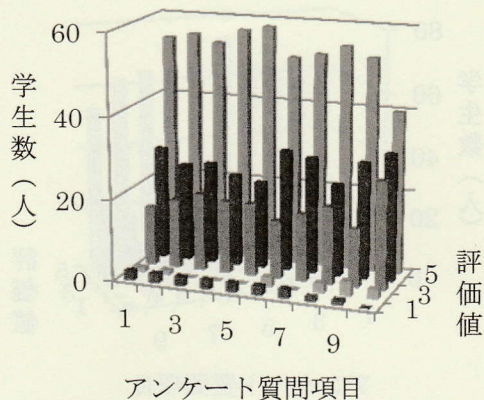


図4 法学部（その2）授業アンケート結果

作をしていなかった。つまり、学力別にクラスを分けたりしておらず、偶発的に何らかの偏りが生じないように注意を払っていたのである。そのことにより、同じ傾向が図3でも読み取れると断言はできないが、今回の調査でわかる範囲では差異が認められなかった。

次に、図5でわかることは、「課題レポート」で高得点をとっている学生は「学期末テスト」でも高得点をとる傾向が高いこと。「学期末テスト」で満点をとっている学生は、法学部に比べ少ない傾向がみられた。また、「課題レポート」の中位得点グループのなかに「学期末テスト」得点の良好な学生が必ずしも多くはなく、全体的に「課題レポート」を真面目に出す傾向が強くみられた。「学期末テスト」を受けるためには、授業出席2/3以上必要であることが学内で規定されており、この学部生も真面目に規定を守っていたのだが、グラフのばらつきがあった。

「授業評価アンケート」については、「教員は教えることに熱意・情熱をもって授業にとりこんでいた」が最も評価が高いことがわかった。各質問項目に対して特定の質問に突出した回答はみあたらなかった。ただし、法学部に比べ授

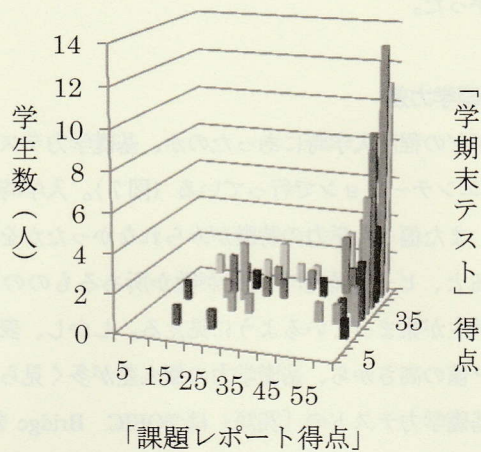


図5 国際関係学部「課題レポート」得点(換算)、「学期末テスト」得点(換算)の関係

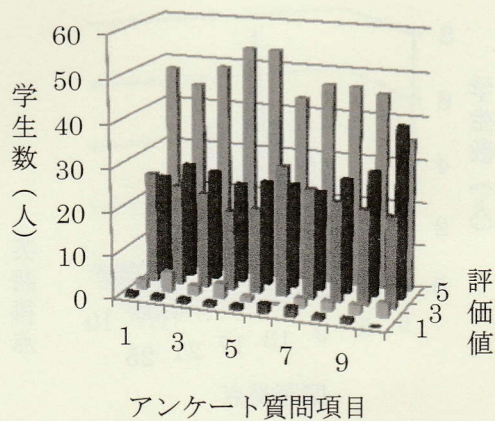


図6 国際関係学部授業アンケート結果

業に対する満足度は下回る結果となった。授業アンケート全般を通していえることは、各質問に対する学生の回答には顕著な差がみつけれなかったということである。ある特定の質問だけが、他の質問に比べて極めてかけ離れた評価

を受けてはいなかった。

4.2 学生の基礎学力差

学生の学力差がどの程度入学時にあったのか、基礎学力テスト（「英語」「国語」）を入学オリエンテーションで行っている（図7）。入学時にどの程度学力差があったのか、また偏った学力の特徴がみられなかったかを調べたものである^[15]。図7をみると、ピークを示す区分が数か所あるものの、ほぼ中央にある区分に多数の学生が集まっているように見える。しかし、表4に示された不偏分散値や検定P値の高さから、基礎学力の個人差が多く見られることが確認できる。なお、基礎学力テストの「英語」はTOEIC Bridgeを用い、「国語」は東京アカデミー制作テストを用いている。また図7の資料は、法学部の受験参加者のものであり、国際関係学部のものとは含まれていない。

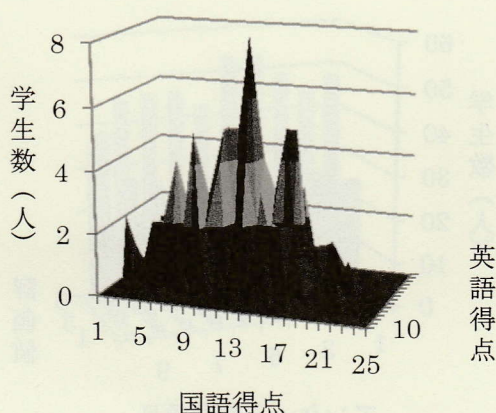


図7 基礎学力テスト「英語」「国語」結果分布

4.3 先行研究と本調査との関係

授業評価に関する調査報告は、「評価」に影響を与える要因を特定し、その

規定要因を多変量解析などにより分析した結果、学生が何を基準に授業「評価」を行うのかを明らかにする取り組みが知られている。また、受講者の「満足度」に焦点を絞り、因子分析や共分散分析を用いて、授業の総合的な満足度があがるモデルを提案している事例もある¹¹⁾。これらは、授業評価から授業改善に向けた取り組みについて、「カリキュラム」「運営」「評価法」など様々な工夫をおこなっているものと思われる。

様々な事例を通して、学生側の満足度を測定しているものの、教員側から評価した学生の成績との対応がとれておらず、客観的な外部指標と相互参照した達成度との比較が必ずしもなされていないことがわかっている¹²⁾。様々な高等教育機関で、FDの一環として授業アンケートや成績（GPAなども含む）評価など近年では注目されてきたが、その結果がどのように解析され教育に活用されてきたかについては明確にされていない。

本調査では、すべての授業へまじめに取り組めば、入学時点での学力差によらず「一定の学力を得られる」という仮説をたてその結果を検証しようと試みてきた。また、調査において「行動主義」「認知主義」の双方からアプローチを試み、とくに学生の理解を促すために、「有意味受容学習」の理論を導入する試みをした¹³⁾。キャリアデザインのテキストには、具体的な事例やロールモデルを簡略な説明にしているため、学生にはできるだけ具体的なロールモデルの提供や、授業内容に関連しイメージを抱きやすいビデオを事前に視聴させた。また、ピアワークを通して主体的に考え、他人との意見の相違を理解することで「メタ認知能力」の育成にとりくんだ¹⁴⁾。これは、学生自身に「自己PRリハーサル」を行わせることで、学びで得た事項の作業的記憶を長期記憶への橋渡しをしようと試みたものである。

5 考察

総計60点以上の学生に対し、単位認定（A Aが90点以上、Aが80点以上90

点未満、Bが70点以上80点未満、Cが60点以上70点未満)を行っているが、学期末テストのみの得点で評価をしていない。課題レポートと学期末テストの合計得点を、総計して評価に反映しているため、学期末テストだけの一本勝負にはしていない。課題レポートでは、ワークシートへの記述内容も評価項目に入れており、授業に取り組む意欲(出席回数は参考)や理解度を点数化していた。

総計得点(目的変数)を、出席率(説明変数1)・課題レポート得点(説明変数2)・学期末テスト得点(説明変数3)、そして入学時に測定した基礎学力TOEIC Bridge(説明変数4)で重回帰分析を行ってみた結果が表4である。TOEIC Bridge 以外は、総計の得点を支持する傾向が高い要素になっており、特に説明変数2と3に関する回帰係数は、説明変数1と4に関する回帰係数に比べ高い値になっていた。

表4からわかることは、毎回の授業の理解や積極性を評価する「課題レポート」が、総計を説明する変数として最も高い回帰係数を示しているということである。授業の都度に学生が作成するレポートは、学生相互の「ピアワークや教員からのフィードバックを通して、各学生の学習に対するモチベーションを高める役割があった。学生から提出された課題レポートに対し、コメントや得点を付けて返却したことが、学習へ取り組む姿勢や教員へのアンケート評価を高くしたのであろう。ただし、アンケート評価(数値)と他の変数との関係を調べるためには、厳密には毎授業つまり15回とらなければならないはずである。本調査を終えて気付いたことだが、これは先行研究にも欠けていたことで、次回の調査に向けて改善することとしたい。今回は学生が提出した課題レポートの得点を参考とするにとどめた(アンケート評価値は回帰分析しない)。

本調査では、1年生の大学生活における学習意欲継続と成績との関係性を、後期中等教育の課程には無い「キャリアデザイン」授業を通して調べていった。その結果から分かったこととして、「学期末テスト」の得点は「課題レポート」の得点と非常に高い関係があるということである。課題レポートや学期末テス

トの評価基準を、ループリックを用いて具体的に知らせておくこと、そして、ピアワークを活用することで、メタ認知能力を引き出すことやフリーライダー¹⁵⁾を少なくすることができた。教科書とビデオ（または社会人講師）を連動させ、有意味受容学習の効果を引き出し、その成果をワークシートへ具体的に記入しポートフォリオ化することができた。もちろん、これらの再現性があるかという「検証課題」は残されているが、一定の効果があったことは今後の研究に引き継ぐことができると思われる。

表4 総計得点を目的変数とする重回帰分析

データ数	155
重相関係数 R	0.972584
決定係数 R ²	0.945919
自由度修正済み決定係数	0.944477
Y 評価値の標準誤差	7.242291
赤池の情報量基準	1060.569
ダービン・ワトソン比	1.554287

分散分析表

要因	偏差平方和	自由度	平均平方	F 値	P 値	F (0.05)	F (0.01)
回帰	137612	4	34403.01	655.9102	6.84E-94	2.431965	3.446745
残差	7867.618	150	52.45078				
計	145479.6	154					

回帰係数の有意性の検定と信頼区間

	回帰係数	標準誤差	標準回帰係数	偏相関係数	t 値	F 値	P 値	95% 下限	95% 上限
出席率	0.367664	0.036619	0.269855	0.633979	10.04025	100.8066	1.83E-18	0.295308	0.44002
課題計	4.535244	0.209713	0.624787	0.870147	21.62591	467.6798	5.92E-48	4.12087	4.949618
学期末	3.007716	0.223365	0.281939	0.739774	13.46551	181.3199	1.35E-27	2.566369	3.449063
bridge	0.006975	0.03153	0.00478	0.018059	0.221213	0.048935	0.825227	-0.05533	0.069276
定数項	-25.125	3.390676			-7.41002	54.90844	8.54E-12	-31.8246	-18.4253

6 おわりに

キャリアデザインの講義では、学生のメタ認知能力をあげるために、授業の

「振り返り」を文章として書き残すよう指導していた。授業実践の上で、リフレクションを重んじつつ「個別添削」「個別面談」「成績開示」など、集合授業でありながら個別指導に力を入れようともしていた。「学生」「教員」とも、自らの振り返りがどうしても主観的になることが自らの改善の妨げになると考え、アンケートや評価テストなどのアセスメントの導入など、授業リフレクションに取り入れられていた。もともとは、教員が授業をよりよくしたいという願いから生み出された工夫であった。しかし、学生によって学力などの違いがあるために、その課題に対する解決策を見出し授業実践の中で次の解決策を捉えるという、新たな問題点の解決を次に目指していくというサイクルになってしまった。

2つの学部を担当してわかったことであるが、法学部は同じ教員が複数の関連科目を通して同じ学生に対して、カリキュラム全体の「積み上げ」式指導をしていたことに気付いた^[16]。大学では、履修科目はアラカルト方式で自由に組み合わせが可能だが、むしろ見慣れた教員が複数回指導する（長い時間学生と接する）場面を作っていたことが今回の結果を導いた可能性が高いと思われる。いっぽう、国際関係学部では法学部のような「積み上げ」を行っていなかったため、学生の満足度が法学部に比べ低い結果になった可能性は残る^[17]。この点に関する検証は、引き続き今年度も調査を行ったうえで、比較考察しアンケート評価の再検証も含め改めて本学会へ報告したい。

注

[1] キャリア教育の定義は、『一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育』とされている（2011年1月中教審答申より）。各高等教育機関においては、それぞれが独自性を重んじた制度やカリキュラムの改革を推進する必要性に迫られることになった。

[2] 全国標準偏差値は、代々木ゼミナールが公表している数値を参照している。

偏差値と調査報告との関係性について本調査では踏み込んで述べることはしない。

- [3] 科目学習に対する意欲と成績の関係は、意欲が高いほど成績も高いと一般的に考えられる。しかしながら、高等教育機関において、学生の能力を「知識」の獲得だけで評価せず「リテラシー」や「コンピテンシー」の面からも評価することが大切であると思われる。その考えに基づき、河合塾 PROG テストを導入し、ジェネリックスキル育成の面からも学生の支援を進めている。その評価を参考まで記すが、本学生のリテラシー総合点は学生平均でスコア2.63（スコア7が満点）となり全国平均を下回る結果となった。
- [4] 文部科学省が謳う、キャリア教育の定義を十分に理解しつつ、学内ディプロマポリシーの実現に向けたカリキュラムを作っている。特に、キャリアデザインは日本語文章表現能力を育成する科目との互換性を持たせていることに特徴がある。これは、「ジェネリックスキル」を下支えする、リテラシーの育成に重きを置いている。
- [5] 評価基準については、達成目標をシラバスに明示したうえで、初回授業のときにルーブリック（評価基準表）を配布している。課題レポートの採点基準なども明らかにして、評価をブラックボックスの中へ閉じ込めないようにした。
- [6] 各テーマは、複数の関係教職員（授業担当者、教務職員、就職職員）の合意のもとで年度前に決められる仕組みになっている。就職支援までつながる科目なので、学内でのステークホルダーを重んじている。
- [7] 企業人講師は、学内の承認を得ている客員教員を招聘している。
- [8] 学部により授業内容を変えることは一切おこなわなかった。
- [9] 法学部の日本語文章表現科目担当者は合計4名おり、各教員の専門分野は「国際政治学」「教育学」「民法」「キャリア教育」であり日本語文章表現のプロパーではない。ただし、4名ともに初年次生のゼミクラスを担当していることは共通している。
- [10] 「実習系クラス」「ゼミクラス」では行っていない。
- [11] 自由記述については、「あなたがこの授業でよかったと思われる点」「あなたがこの授業で改善してほしい点」の2つを書く欄が設けられている。
- [12] アンケート用紙の配布・回収時は、原則教員は退出して教室へは戻ってこない。また、アンケートを行う事務職員は教員側へは事前に知らされていない。
- [13] 3クラスとは、2.2で説明した法学部（2クラス）と国際関係学部（1クラス）で、共通する教員とは筆者のことを示している。
- [14] 教員に対する学生の授業評価である。

- [15] 基礎学力テストを行う目的は、所属するゼミや共通受講クラスのクラス分けを、基礎学力のばらつきがないよう工夫するためである。
- [16] 積み上げのカリキュラムについては、芦田宏直（人間環境大学副学長）の著書を参照。芦田宏直『努力する人間になってはいけない』ロゼッタストーン、2013年、p. 232-234。
- [17] 図2、図4、図6を比較した結果、図2、図4に対して図6の評価が下回っていることがわかる。

引用・参考文献

- 1) 梅崎修、田澤実編著：大学生の学びとキャリア、法政大学出版局、2013、p. 4-5。
- 2) 葛城浩一：「キャリア教育」は効果があるのか、高等教育研究叢書、2009年3月、広島大学高等教育研究開発センター、p. 15-16。
- 3) 文部科学省 HP:http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo_10/shiryo/attach/1300247.htm（2014年4月18日参照）
- 4) 国立教育政策研究所生徒指導研究センター HP:http://www.nier.go.jp/shido/centerhp/21_chuugaku.career/chuugakkoucarrier_all.pdf（2014年5月3日参照）
- 5) 志賀一郎：学生による授業アンケートと成績の関係、Memoirs of the Osaka Institute of Technology, Series A vol.55, No.1, 2010, p.1-9。
- 6) 植野真臣、莊島宏二郎：学習評価の新潮流、朝倉書店、2010、p. 106-108。
- 7) レポートに関する注意－高評価を得るために－愛知学院大学経済学部 野村友和 HP:<http://www.agu.ac.jp/~nomura/lecture/report.htm>（2014年5月4日参照）
- 8) 川上昭吾、渡邊康一郎、松本織：意味受容学習の研究、愛知教育大学教育実践総合センター紀要、第12号、2009年2月、愛知教育大学教育実践総合センター、p. 183。
- 9) 山川一三男：授業アンケート項目と教員の成績評価との関係、工学・工業教育研究講演会講演論文集、2010、p. 88-89。
- 10) 文部科学省 HP:http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo_3/047/siryo/_icsFiles/afieldfile/2012/12/07/1328509_05.pdf（2014年5月5日参照）
- 11) 田村幸子：学生の評価に基づく授業改善の試み、日本教育工学会誌、18(1)、1994年9月、p. 37-45。
- 12) 島谷浩：英語外部テストを利用した単位認定の妥当性と波及効果、熊本大学教育学部紀要、62、2013年12月、熊本大学教育学部、p. 81-90。

- 13) 川上昭吾、渡邊康一郎：日本における有意味受容学習の展開、理科教育学研究、50(3)、2010年3月、日本理科教育学会、p.1-14.
- 14) 濱田美晴、高畑貴志、三島弘幸：チーム基盤型学習におけるピア評価システムの構築、高知学園短期大学紀要、43、高知学園短期大学、2013年、p.1-8.
- 15) 大島弥生、大場理恵子、岩田夏穂、池田玲子：ピアで学ぶ大学生・留学生の日本語コミュニケーション、ひつじ書房、2012、p. ix.